

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja Haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Kadri Sammel

SOTSIAALPEDAGOOGIDE TÕLGENDUSED KOGUKONNA
ASPEKTIST KOOLI JA KODU SUHETES

Magistritöö

Juhendaja: Tiiu Kadajas

Läbiv pealkiri: Kogukonna kaasamine

Kaitsmisele lubatud
Juhendaja: Tiiu Kadajas (MA)

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Hasso Kukemelk (knd)

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

SISUKORD

Sissejuhatus uurimisprobleemi.....	3
1. Teoreetiline raamistik.....	5
1.1 Sotsiaalne konstuktsionism	5
1.2 Kogukond	7
1.3 Ökoloogiline perspektiiv	8
2. Uurimuse meetodika	10
2.1 Valim.....	10
2.2 Andmekogumismeetodid ja -protsess	11
2.3 Andmeanalüüs	11
2.4 Urija roll	12
2.5 Uurimuse eetilised küsimused.....	13
2.6 Uurimuse piirangud.....	14
3. Tulemused ja analüüs	14
3.1 Kogukond	15
3.1.1. Väärtused.....	15
3.1.2. Kogukonna liikmed	16
3.1.3. Suur versus väike kool	17
3.1.4. Kogukonnatunne	19
3.2 Sotsiaalpedagoogi poolt algatatud kaasamine.....	20
3.2.1. Kaasamise põhjus	20
3.2.2. Kaasatavad	22
3.3 Kaasamine ei toimi.....	26
3.3.1. Ressursilised takistused.....	27
3.3.2. Lapsevanema hoiak	27
3.3.3. Vähene teadlikkus	30
3.4 Lapsevanema poolt algatatud kaasamine	31
4. Kokkuvõtte uurimistulemustest.....	33
5. Interpretatsioon.....	35
Lühikokkuvõte	38
Abstract	39
Kasutatud kirjandus ja allikad	41

Sissejuhatus uurimisprobleemi

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida sotsiaalpedagoogide tõlgendusi kogukonna aspektist kooli ja kodu suhetes. Oma töös kaasavad sotsiaalpedagoogid ümbritsevast kogukonnast erinevaid indiviide – spetsialiste ja teisi töötajaid koolist ning erinevaid spetsialiste väljaspoolt kooli.

Kogukond on laiaulatuslik sotsioloogiline termin, millele keskenduda ning seda eelkõige kooli, perekonna ja kogukonna koostöö uuringutes. Kodu, kool ja kogukond on kattuvad mõjusfäärid, mis mõjutavad õpilast ning suhteid kõigis kolmes kontekstis. Kogukond on üks sfäär, mis mõjutab õpilase õppimist ja arengut. Lisaks koolidele, perekondadele ja õpilastele, kuulub kogukonda veel palju muudki. Näiteks kuuluvad kogukonda veel ärid, organisatsioonid, naabruskonnad, eakaaslaste- ja sõprusgrupid, ühendused. Seadused, regulatsioonid, kogukonna ressursid, teenused ja programmid võivad ühendada kooli, perekonna ja kogukonna. Koostöö peab olema organiseeritud, et võimaldada õpetajatel, perekondadel ja teistel kogukonna liikmetel üksteist ning lapsi aidata. Koostöö kogukonnaga tähendab kogukonna ressursside ja teenuste identifitseerimist ning integreerimist, et tugevdada ja toetada kooli, õpilast ja perekondi (Epstein & Sanders, 2006).

Fullan (2006) toob välja, et lapsevanemad, kogukond ja kool peavad üksteist tundma õppima. Ning lisab, et õpetajad ja direktorid peavad saavutama kontakti vanemate ja kogukonnaga, eriti siis, kui selleks puuduvad soodsad eeltingimused.

Sotsiaalpedagoogide ülesandeks on töötada õpilastega ja nende vanematega ning vahel ka tervete peredega. Lisaks on üheks üksuseks ka kogukond. See tähendab koostööd kogukonnas olevate ametiasutuste ja spetsialistidega. Ent ka õpilaste sugulaste, tuttavate, sõprade ning naabritega. Kogukonna määratlemine on keeruline ja sõltub iga indiviidi arusaamast. Samas peavad sotsiaalpedagoogid olema avatud koostööle erinevate inimestega. Seejuures peaks olema esmatähtis õpilase toetamine ning tema tugivõrgustiku kaasamine enne, kui otsustatakse kaasata erinevaid spetsialiste.

Kogukonnast ja selle kaasamisest kooliellu on Eestis väga vähe räägitud. Kogukonna teemat on käsitletud mõnede üksikute uuringute käigus, ent seda vägagi pinnapealselt. Näiteks kirjutab sellest lühidalt E.-S. Sarv uurimuses „Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana”. Kõigi kaasatute (lapsevanemate, sugulaste, spetsialistide) arusaamad kogukonnast ja selle kaasatusest on erinevad. Kuna sotsiaalpedagoogid on kooli ja kodu vahelises suhtluses

peamised osalejad ning nemad kaasavad erinevaid inimesi suhtlusprotsessi juurde, pidasin vajalikuks uurida just nende tõlgendusi kogukonna kaasamisest.

Kogukonna ja selle kaasatuse aktuaalsus Eestis tuleb välja sellest, et Tartu Ülikooli eetikakeskuse 2012 aasta konverentsi peateemaks on: kogukond kui hariduse ja kasvatuse võtmeküsimus. Kuna kogukond on oluline osa, mis toetab lapse arengut, siis on tähtis, et ka selle kaasatust suhtluses koduga uuritakse. Sellest tulenevalt on uurimisprobleemiks, kuidas sotsiaalpedagoogid kasutavad ja kaasavad kogukonda kooli ja kodu vahelisse suhtlemisprotsessi.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, millised on sotsiaalpedagoogide tõlgendused kogukonna aspektist kooli ja kodu suhetes. Töö eesmärgist lähtuvalt püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Kogukonna tähendus.
2. Keda, millal ja miks kogukonnast kaasatakse ning keda mitte?
3. Kuidas, millal ja miks kool ja kodu suhtlevad ning millal mitte?

1. Teoreetiline raamistik

Kuna antud uurimuse puhul on tegemist kvalitatiivse lähenemisega, mille käigus uuritakse sotsiaalpedagoogide tõlgendusi ja arusaamu kogukonna kaasamisest, sobib uurimuse lähtekohaks sotsiaalkonstruksionistlik teooria, sest see aitab mõista, kuidas inimesed konstrueerivad sotsiaalset reaalsust.

1.1 Sotsiaalne konstruksionism

Kirjutades lahti sotsiaalse konstruksionismi lähtekohti, toetun peamiselt Vivien Burri raamatule „Social Constructionism” (2 ed, 2003).

Sotsiaalkonstruksionistlikust teooriast lähtuvalt konstrueeritakse sotsiaalne reaalsus ja teadmised inimestevahelise igapäevase suhtlusprotsessi tulemusena (Burr, 2003; Gergen, 2009). Sotsiaalsed ilmingud luuakse ja säilitatakse sotsiaalsetes protsessides. Need protsessid on: hajutamine, objektistamine ja sisestamine.

Sotsiaalkonstruksionistlik lähenemine rõhutab, et inimesed võtaksid kriitilise hoiaku enesestmõistetavate maailma tajumisviiside suhtes. Kahtluse alla seatakse arusaam, et teadmised põhinevad objektiivsel maailma vaatlusel. Sotsiaalsed reaalsused luuakse inimestevahelistes sotsiaalsetes protsessides ja on vastastikuse mõju tulemuseks.

Seega, teiste sõnadega, indiviidi arusaam maailmast ei tulene objektiivsest reaalsusest, vaid teistelt inimestelt, nii minevikus kui ka olevikus. Me kõik sünnime maailma, kus inimeste poolt kasutatud mõistelised raamistikud ja kategooriad juba kultuuriliselt eksisteerivad. Iga indiviid omandab mõisted ja kategooriad keele omandamise käigus. Seejuures taasesitatakse neid igapäevaselt kõikide inimeste poolt, kes antud keelt ja kultuuri jagavad.

Kategoriseerimine baseerub keele kasutamisel. Ei eksisteeri objektiivset põhjust kategoriseerimaks reaalsust ühel ainsal viisil - erinevate reaalsuste kõrval eksisteerivad erinevad kategooriad. Seda kinnitab asjaolu, et erinevates kultuurides ja keeltes on erinevad kategooriad. On oluline teadvustada, et kategooriad muutuvad, need on ajaloo- ja kultuurispetsiifilised. Keel ei ole üksnes eneseväljenduse vahend. Kui inimesed suhtlevad, konstrueerivad nad sotsiaalset maailma. Keelekasutust saab seega vaadata kui üht tegutsemisviisi. Sotsiaalkonstruksionistliku teooria võtmeks on teadvustamine, et erinevad konstruksioonid säilitavad erinevaid tegutsemisviise. Meie konstruksioonid maailmast baseeruvad keelel ning keel määratleb tegutsemisviisid, mida just seetõttu paistab olevat

võimalik teostada. Sotsiaalpedagoogide poolt kõneldu on üks nende tegutsemisviisi, kuna nad räägivad sellest, mida nad on saanud teostada ja mida mitte. Kõne on üks tegutsemise viisi väljendusi, kõnelemine iseenesest on tegutsemine.

Keeles loodud konstruktsioonid määravad, mis on erinevatele inimestele lubatud ja kuidas võib teisi inimesi kohelda, seega on konstruktsioonid seotud võimusedetega. Teatud gruppidele ühiskonnas, eriti neile, kes on võimupositsioonil, on rohkem lubatud kui teistele. Burr (2003) kasutab Gergeni antud terminoloogiat, kes on oma varasemates töödes välja toonud, et indiviide motiveerib rääkimisõiguse (inglise keeles *speaking right*, minu tõlge) või hääle saavutamine (inglise keeles *gain voice*, minu tõlge) ning soov, et nende interpretatsiooni antud sündmusest aktsepteeritakse kui tõest (lk 136).

(Sotsiaal)pedagoogid on koolis võimupositsioonil ning peamised hääle kandjad. Koostöös lapsevanemaga on oluline, et nii sotsiaalpedagoogil kui vanemal oleks hääle(eõigus), kuna seeläbi saab sotsiaalpedagoog osa lapsevanemate ning lapsevanemad sotsiaalpedagoogi reaalsusekäsitlusest. Samasugune hääle(eõiguse) andmine kehtib ka siis, kui kogukonnast kaasatakse inimesi suhtlusprotsessi lisaks. Kasvatus on kavatsatud ja kavatsuse abil selgitatav tegevus, mis saab eesmärgile jõuda ainult kommunikatsiooni kaudu (Luhmann, 2009). Seega on kommunikatsioon üks elementaarsemaid kasvatusvahendeid. Buber (2002) kirjeldab oma raamatus „Between Man and Man” monoloogi ja dialoogi. Monoloog on „mina-see” suhe, mida iseloomustab hoolimatus ning dialoog „mina-sina” suhe, mille aluseks on hoolimine. Dialoog tähendab avatust, võrdset kommunikatsioonis osalemist ja vastastikust ära kuulamist. Pedagoogikas tuleks teadlikult rakendada dialoogilise kommunikatsiooni mudelit, kuna siis õpivad õpilased oma kommunikatsioonipartneritele hääle- ja sõnaõiguse jätmist ja pakkumist (Kadajas, 2010). Dialoog saab alguse kutsest ning inimestel peab olema vabadus otsustada, kas selles osaleda või mitte. Dialoogi ei saa inimestele peale suruda, kuna see toob esile varasemad mälestused sellest, mil neid millekski sunniti (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2009). Võrdse partnerluse põhimõtet ja sundimatut dialoogi arendust tuleb järgida ka koostöös lapsevanemate ja teiste kogukonna liikmetega, et üles kerkinud ebameeldivad mälestused ei katkestaks juba loodud suhet.

Iga suhte aluseks on jagatud reaalsuse olemasolu – peab olema vähemalt algeline ühtne arusaam sellest, mis on olemas. Näiteks suhe, kus üheks osapooleks on inimene, kes usub vaimsesse maailma ning teiseks inimene, kes usub vaid sellesse, mis on reaalselt olemas. Antud olukorras võib olla raske edasi suhelda, sest vastandlikud lähetealused võivad juhtida konfliktide ja võitlemise suunas. Niisugune olukord vajab ontoloogia rajamist: ühist arusaama sellest, mis on olemas. Selleks on tarvilik koordineerida jutt ja tegevus erinevates

kontekstides, et kujuneks välja võimalik viis suhtlemise jätkamiseks (Gergen, 2009). Ühise jagatud reaalsuse olemasolu on vajalik ka sotsiaalpedagoogi ja lapsevanema ning suhtlusprotsessi kaasatud teiste kogukonna liikmete vahelise koostöö toimimiseks. On oluline leida midagi, mis on kõigile osapooltele siduvaks, et antud ühisosale rajada toimiv koostöösuhe.

Käesolevas töös uurin sotsiaalpedagoogide arusaamu ja tõlgendusi kogukonna kaasatusest, kuna nemad on ühed peamised osalejad kooli ja kodu vahelises suhtlemisprotsessis. Sotsiaalpedagoogide tegevus on otseselt seotud õpilase, lapsevanemate (perede) ning ümbritseva kogukonnaga, et toetada õpilast ja tema arengut. Sotsiaalkonstruksionistliku uurimuse eesmärk ei ole esitada objektiivseid fakte ega absoluutset tõe (Burr, 2003), vaid mõista uurimisobjektide tähenduste süsteemi (Strömpl, Selg, Soo & Šahverdov-Žarkovski, 2007).

1.2 Kogukond

Kogukond tähendab kohta, mida ei määratle piirid, vaid elu jagamine. Inimeste kogukond on koht, mille juured on biosfääris, mis on tulvil tegevust, vastastikust austust ja äratundmist, et kõik on üksteise ees aruandekohuslased ja vastutavad, kuna kõigi elud on omavahel seotud. Kogukond on hooliv, toetav, mõnikord väljakutsuv, kuid alati ka kaitsev raamistik, mis ümbriteb kooli ning lapse arengut. Õppimisse on kaasatud kogukonna institutsioonid, näiteks kohalik omavalitsus, meedia, politsei, terviseasutused ja äriettevõtted, aga ka avarama tasandi institutsioonid: valitsemine kõrgemal tasandil, akadeemiline uurimistöö, globaalne meedia ja äritegevus. Kõik need institutsioonid mõjutavad kogukonna elanikke ja selle koolide vahelist vastastikust toimet, ning lapsed sõltuvad selle toime pidevast täiustamisest – pidevast õppimisest (Senge, 2009: 463).

Nii kooli sotsiaalpedagoog kui ka koolisotsiaaltöötaja teevad koolisotsiaaltööd. Sotsiaalpedagoogika on Euroopas traditsiooniline professioon, mis eksisteeris enne koolisotsiaaltööd ning pakkus teenuseid erinevatele klientidele (näiteks hoolekannet, nõustamist ja konsultatsioone lastele ning peredele). Praeguseks on sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö elemendid omavahel läbi põimunud. Koolisotsiaaltööd saab vaadelda kui kooli sotsiaalpedagoogide töö laiendust, millele on lisatud sotsiaaltöö elemente, pakkumaks kompleksemat teenust (Wulfers, 2002).

Koolisotsiaaltöötaja ei ole üksnes vahendaja lapse ja kooli vahel, vaid ka perekonna ja kooli ning kooli ja kogukonna vahel (Germain, 1999). On vajalik, et lapsevanemad, kogukond

ja kool üksteist tundma õpiksid ning oma suhted ümber korraldaksid. Õpetajad ja direktorid peavad saavutama kontakti vanemate ja kogukonnaga (Fullan, 2006).

Kooli kogukond ei ole enam geograafiliselt piiritletud, sinna kuuluvad kõik, kes hariduslikus protsessis osalevad. Inimesed on antud kooli kogukonna liikmed erinevatel põhjustel. Lapsevanemad ja pered on kooliga ühendatud läbi laste. Õpetajad ja teised kooli töötajad on kogukonna liikmed, kel on vastutus lapsevanemate, laste ja laiema kogukonna ees. Kooli sotsiaaltöötaja töötab haavatavate/kaitsetute laste nimel lapsevanemate, õpetajate, õpilaste ja teiste ametiisikutega vastavalt vajadusele (Constable, 1999).

Koolisotsiaaltöö valdkonda on USAs arendatud 20. sajandi algusaastatest alates. Selleks, et tulla toime keerulise ülesandega – integreerida laps ühiskonda ning aidata säilitada sotsiaalset integratsiooni, tuleb kasutada ökoloogilist perspektiivi, mil tähelepanu on nii indiviidil kui ka tema suhtlemisel ümbritseva keskkonnaga (Constable, 1999).

1.3 Ökoloogiline perspektiiv

Antud uurimuse teema tõttu on oluline käsitleda ökoloogilise perspektiivi teooriat, mis võimaldab vaadelda indiviidi teda ümbritsevas keskkonnas. Ökoloogiline perspektiiv on süsteemiteoreetiline tasakaaluperspektiiv, mida muuhulgas kasutatakse lapse arengu (arenguökoloogia), keskkonna käitumist reguleeriva funktsiooni (ökoloogiline psühholoogia) ja abinõude- ning hooldusprotsesside (arengupsühholoogia ja ökoloogiline süsteemitöö mudel) käsitlemisel. Tasakaaluperspektiiv tähendab, et kui indiviid vajab abi, siis keegi teda ümbritsevast keskkonnast, läheb talle appi. Samamoodi toimub see ka sotsiaalpedagoogide töös – kui nad tunnevad, et vajavad abi, pöörduvad nad abi saamiseks end ümbritsevas keskkonnas olevate inimeste poole.

Klefbeck ja Odgen (2007; viidatud Brofenbrenner, 1977 j), kirjeldavad ökoloogilist perspektiivi lapse arengu näitel, kui areneva inimese ja teda kujundava pidevalt muutuva keskkonna vahelist progressiivset kahepoolset sobitumist. Lapse esmane keskkond on mikrosüsteem, kus ta areneb, saab kogemusi ning loob isikliku reaalsuse. Näiteks on mikrosüsteemid lapse kodu ja kooliklass, millega on seotud teatud igapäevased tegevused. Esmase keskkonna mõistega viidatakse keskkondadele, millega lastel on otsene kontakt. Peresüsteemi ja teiste süsteemide sisene tasakaal tuleneb suhete vastastikususest. Tasakaalustatud mikrosüsteem seisab selle eest, et nii lapse kui vanemate arenguvajadused oleksid rahuldatud. Mikrosüsteemide vahelised suhted moodustavad mesosüsteemi. Koolilapse puhul koosneb see kodu-, kooli- ja vaba aja veetmise keskkonna vahelistest

suhetest. Tasakaalustatud mesosüsteem koosneb mitmest mikrokoosseisust, moodustades mikrosüsteeme täiendava, arengut stimuleeriva keskkonna. Eksosüsteemi moodustavad keskkonnastruktuurid, mis mõjutavad laste arengut selles ise otseselt osalemata. Mõjutused toimuvad nende isikute kaudu, kellest laps sõltub, või nende sotsiaalsete institutsioonide kaudu, millega ta kontaktis on (näiteks kool, vaba aja klubid). Makrosüsteemi moodustavad kultuuride ja subkultuuride kõrgema tasandi mudelid ja skeemid. Sel tasandil kirjeldatakse ja analüüsitakse laste kasvukeskkonda ning sellega seotud riskifaktoreid (näiteks ressursside jaotamise poliitika, perekondade tihedam kolimine, kasvav kooselude katkemise arv). Makrosüsteem hõlmab ühiskonnas valitsevaid väärushinnanguid ning on oluline ühiskonna analüüsis (lk 27-35).

Ökoloogia on teadus organismi ja keskkonna suhetest, mis tähendab, et indiviid ja keskkond moodustavad ühtse, suhtleva süsteemi, milles teineteist pidevalt mõjutatakse (Germain, 1999). Ökoloogilise süsteemi kõik tasandid on omavahel seotud ja seega mõjutavad üksteist. Seega näiteks rutiin ja suhtlemine, mis toimub klassiruumis, mõjutab seda, mis toimub lapse kodus, ja vastupidi (Weiss, Kreider, Lopez & Chatman-Nelson, 2010). Lapse käitumine ei peegelda üksnes tema enda isiksust või õppimisvõimet, vaid iseloomustab ka keskkonda, milles ta viibib ning keskkonnas sisalduvaid võimalusi ja takistusi (Klefbeck & Odgen, 2001: 97).

Ökoloogia üritab mõista organismi ja keskkonna vastastikust suhet: kuidas organism kujundab keskkonda enda vajadustele vastavalt ning kuidas antud kujundamine suurendab keskkonna toetavaid omadusi (Monkman, 1999).

Intervjuudest tuli välja, et probleemid väljaspool kooli peegelduvad koolis, avaldades mõju näiteks õppimisele ja käitumisele. Ökoloogiline perspektiiv võimaldab aru saada lapsest koolis, kogukonnas ning täpsemalt perekonnas, kuna selle raames ei keskenduta mitte üksnes indiviidile, vaid ka interaktsioonile keskkonnaga. Klassiruumis esinevat käitumist võib olla lihtsam mõista, kui üritada aru saada kontekstist, selle seotust teiste olukordadega, ning nende olukordade omavahelisest mõjust (Constable, 1999).

Morales ja Sheafor (2001) juhivad ökosüsteemse mudeliga tähelepanu viiele psühholoogilisele faktorile, mis lapsi ja noorukeid mõjutavad. Alustades kõige laiemast, on faktorid järgmised:

(5) Ajalugu – laste eksploateerimise, koolikohustuse seadustamise ning laste kehalise karistamise ja surmanuhtluse ajaloolised juured versus laste seaduslik kaitsmine väärkohtlemise eest ning nende tervise, hariduse ja hoolekande eest hoolitsemine.

(4) Keskkonna struktuur – lastele ja noortele orienteeritud puhkus, haridus, tervis, vaimse tervise hoolekanne ja politsei kaitse kohalikus kogukonnas versus programmide ja ressursside puudulikkus.

(3) Kultuur – toksiliste kultuuriväärtuste (meeste vägivald ja agressiivsus, relvade kättesaadavus, meedia vägivald) identifitseerimine versus valitsuse ja kohaliku avalikkuse jõupingutsed pehmenada ja elimineerida vägivald Ameerika kultuurist.

(2) Perekond – perede ja asenduserede hoolitsuse hindamine ja emotsionaalse toime suurendamine versus düsfunktsionaalne peresüsteem.

(1) Indiviid – biopsühhosotsiaalne positiivne pärand versus selle limiteeringud (lk 309).

Ökosüsteemset mudelit on võimalik kasutada laste, noorukite ja nende peredega seotud erinevate probleemide puhul, kuna see aitab olemasolevat informatsiooni analüüsida. See on tähtis, kuna süvendatud teadmised aitavad probleeme paremini lahendada. Makrosüsteemi tasandilt aitab selline analüüs tähelepanu juhtida kogukonnas valitsevatele puudujääkidele seoses sotsiaalse ja vaimse tervise teenustega (Morales & Sheafor, 2001)

2. Uurimuse meetodika

Uurimuse läbiviimiseks valisin kvalitatiivse meetodi, kuna seda kasutatakse, kui tegeldakse inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamisega. Kvalitatiivse uuringu abil püütakse mõista väikese arvu osalejate maailmavaadet, mitte kontrollida suure valimi kaudu püstitatud hüpoteesi paikapidavust (Laherand, 2008).

2.1 Valim

Laheranna (2008) järgi peab „heal infoandjal” olema teadmisi ja kogemusi seoses vastava teemaga, liskas peab tal olema aega ja soov intervjuus osalemiseks. Valimi moodustasid 6 sotsiaalpedagoogi, kellega viisin läbi individuaalintervjuud. Sotsiaalpedagoogid olid vabatahtlikult nõus uurimuses osalema. Koolide valikul pidasin silmas, et esindatud oleksid nii suuremad kui ka väiksemad koolid. Kõige suuremas koolis õpib umbes 1500 õpilast, kahes koolis umbes 800 õpilast. Kolmes koolis jäi õpilaste arv 150 ja 206 vahele. Koolidest üks asus suures linnas, kolm keskmise suurusega linnades ning kaks kooli asusid väikemates asulates. Kõikide koolide puhul oli tegemist tavakoolidega. Koolidest kolm olid gümnaasiumid ning kolm põhikoolid. Kuue valitud sotsiaalpedagoogiga viisin läbi poolstruktureeritud individuaalintervjuu.

2.2 Andmekogumismeetodid ja -protsess

Andmete kogumisel ja analüüsimisel kasutasin põhistatud teooria meetodit, mille eesmärgiks ei ole kontrollida varasemate uurimuste hüpoteese, vaid teooria kasvab välja kogutud empiirilistest andmetest (Charmaz, 2006; Laherand, 2008). Põhistatud teooriale on iseloomulik, et andmete kogumine ja analüüsimine toimuvad üheaegselt, mis tähendab, et esialgse analüüsi tulemustena esilekerkivaid teemasid arvestatakse edasisel andmekogumisel (Laherand, 2008). Intervjuude läbiviimisel lähtusin sellest põhimõttest ning vastavalt eelnevates intervjuudes esile kerkinud teemadele, kohandasin intervjuuküsimusi.

Andmeid kogusin ajavahemikus detsember 2011 kuni veebruar 2012 ning meetodina kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Küsimused valmistasin ette intervjuueerimise pidepunktideks. Kõik intervjuud algasid minupoolse lühikese sissejuhatusega. Intervjuueerimise ajal üritasin kasutada võimalikult palju avatud küsimusi, et intervjuueeritavatel oleks vabadus rääkida sellest, millest nad ise soovivad – neile olulistest kogemustest ja arusaamadest. Paari uuritavaga võtsin ühendust ka peale intervjuu toimumist, et nende mõtteid täpsustada.

Intervjuude läbiviimise ajal kasutasin aktiivset kuulamist, peegeldamist ja ümbersõnastamist. Ebamäärase vastuse korral kordasin küsimust. Kõik intervjuud salvestasin diktofoniga, millega kõik intervjuueeritavad nõus olid. Charmaz (2006) on leidnud, et diktofoni kasutamine võimaldab luua ja hoida intervjuueeritavaga silmkontakti ning koguda detailset informatsiooni. Intervjuu salvestamine võimaldab protsessi autentselt talletada, andes ühtlasi intervjueriajale võimaluse täielikult intervjuule keskenduda (Laherand, 2008). Olulised tähelepanekud ja tekkinud küsimused märkisin üles. Intervjuude kestvus oli 40-60 minutit. Lähtuvalt intervjuueeritavate soovist, toimusid intervjuud neile sobivas kohas ehk loomulikus keskkonnas (Laherand, 2008) : kolm koolimajas, kaks vaikselt kohvikus ning üks intervjuueeritava kodus.

Uurijana lisasin, et minu poolt esitatavatele küsimustele pole õigeid või valesid vastuseid, vaid mind huvitavad uuritavate interpretatsioonid. Enne intervjuu algust teavitasin intervjuueeritavaid uurimuse eesmärgist ja andmete konfidentsiaalsusest.

2.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutasin põhistatud teooria põhimõtteid. Andmete kogumine ja analüüsimine toimusid paralleelselt – esmaseid analüüsitulemusi kasutasin järgnevates

intervjuudes. Salvestatud intervjuud transkribeerisin tekstideks. Kuuldu panin kirja nii täpselt kui võimalik. Seejärel kodeerisin ja kategoriseerisin teksti. Laheranna (2008) järgi on kodeerimise peamine eesmärk lahutada tekst osadeks, seda mõista ning arendada saadud koodidest peamised kategooriad.

Andmeanalüüsi puhul kasutasin teoreetilist kodeerimist, mille eesmärk on luua põhinstatud teooriat (Laherand, 2008). Tõlgendusprotsessi alustasin avatud kodeerimisega, mil kodeerisin teksti lõik-lõigult, lisades lõikudele märksõnu ehk koode. Avatud kodeerimisel oli abiks ka koostöögrupp – lugesime ja püüdsime koos mõista neid lõike, millele oli raske koodi määrata. Koodid grupeerisin ja paigutasin esmaste ilmnenu kategooriate alla.

Järgnevalt kasutasin telgkodeerimist, mil keskendusin avatud kodeerimisel ilmnenu põhikategooriatele. Võrdlesin kategooriaid omavahel ning üritasin mõista, kuidas nad omavahel suhestuvad. Leidsin peamised kategooriad, mis intervjuueeritavate jutust välja tulid, ning neid toetavad alakategooriad. Lugesin intervjuude tekste korduvalt ning võrdlesin andmeid loodud kategooriatega. See tähendab, et uurija liigub pidevalt induktiivse (tekstist arendatke mõiseid, kategooriaid ja suheid) ja deduktiivse (kontrollides mõisteid, kategooriaid ja suhteid teksti abil) mõtlemise vahel. Telgkodeerimine on protsess, mille käigus kategooriatele lisatakse alakategooriad (Laherand, 2008).

Viimasena kasutasin valikulist kodeerimist – vaatasin uuritavat kui tervikut, et leida juhtumit iseloomustav keskne mõte (tuumkategooria), mis suhestus kõigi teiste kategooriatega.

Konstruktivistidest põhinstatud teooria koolkonna pooldajad leiavad, et nii kogutud andmed kui ka nende analüüs, on sotsiaalsed konstruktsioonid. Seega kogutud andmeid ja nende analüüsi mõjutab uurija ja uuritava vaheline interaktsioon (Charmaz, 2008).

Tsitaadid tekstis olen eraldanud kursiiiviga. Töös välja toodud intervjuulõpikudes kasutan järgnevaid märke:

(.) – paus

/.../ - tsitaadi lühendamiseks välja jäetud tekstilõik

/ - rõhk

2.4 Uurija roll

Iga intervjuu on interaktsioon, mille käigus osalejad esitavad oma sotsiaalseid rolle ning selle kulgu mõjutavad vastastikused oletused, ootused ja hoiakud (Strömpl et al., 2007). Intervjuu on sotsiaalne interaktsioon, mille käigus uurija ja intervjuueeritav teineteist

vastastikku mõjutavad. Inimesed loovad reaalsust igapäevase suhtlemise käigus (Burr, 2003; Gergen, 2009) ning kuna uurija on samuti osa uuritavast maailmast (Charmaz, 2006), tuleb uurimisprotsessis arvestada uurija tegevust ja isiksust ning olla teadlik selle mõjust.

Uurijana olin teadlik enda ootustest ja hoiakutest ning eesmärgist. Samas teadvustasin, et ka intervjueeritavatel on minuga seoses omad ootused ja hoiakud. Enne intervjuude läbiviimist kartsin, et sotsiaalpedagoogid võivad teemast heituda, kuna kogukonna kaasamisest meie ühiskonnas otseselt ei räägita. Sellest tulenevalt kartsin, et intervjueeritavad võivad kinnised olla, soovides oma vastustega mitte eksida. Seega pidasin vajalikuks teavitada, et minu eesmärgiks on õppida nende senisest kogemusest ning õigeid ja valesid vastuseid ei ole. Enne nõusoleku andmist palus üks sotsiaalpedagoog täpsemalt selgitada uurimuse eesmärke ning lähtekohti. Uurijana oli minu rolliks jagada täpsustavat informatsiooni ning pakkuda seeläbi uuritavale kindlustunnet.

Intervjuerimise suurimaks takistuseks osutus sobiva aja leidmine. Kõikidel sotsiaalpedagoogidel oli palju tegemist, kuid sobiva aja leidnud, olid kõik intervjuule keskendunud. Intervjuude käigus valitses sõbralik õhkkond. Ühe sotsiaalpedagoogiga oli veidi raskem, kuna ta oli vähese töökogemuse tõttu oma ütlustes ettevaatlik ja veidi ebakindel. Siiski intervjuu edenedes muutus ta järjest avatumaks.

Oma arusaamise hoian analüüsisist lahus ning esitan selle interpretatsioonina, kus toon täpsemalt välja uurimisel ette tulnud raskused.

2.5 Uurimuse eetilised küsimused

Eesti teadlaste eetikakoodeksist (2002) lähtuvalt saab välja tuua, et uuringus, kus uurimisobjektiks on inimesed, on oluline informeerida indiviide kavatsetava uuringu kõikidest aspektidest, saada nende vabatahtlik nõusolek uuringus osalemiseks, teavitada ja hoida informatsiooni konfidentsiaalselt, kasutades seda üksnes uurimistöö kontekstis.

Lähtudes kirjeldatud printsiibist, küsisin uurimuse läbiviimiseks sotsiaalpedagoogide nõusoleku, kuna vabatahtliku osalemise puhul jagavad osalejad suurema tõenäosusega oma mõtteid ja arusaamu. Andmeid analüüsid ja tõlgendades on uurijal kohustus kaitsta uuritavate anonüümsust (Laherand, 2008). Eetilise põhimõtet järgin ka uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks, mistõttu ei esita ma täiendavaid andmeid nende vanuse, tööstaazi ega haridusliku tausta kohta. Töös nimetan intervjueeritavaid vastavalt kas sotsiaalpedagoog A; E; H; MP; MR või R.

Lisaks eelpool nimetatule, pidasin silmas ka enda kui uurija eetilist vastutust, kuna mina kogun ja töötlen andmeid ning esitan uurimuse käigus ilmnenu teadmisi. Eetiliste nõuete järgmine jätkub ka uurimistulemuste kirjutamisel (Laherand, 2008), mil väldin keelekasutust, mis võib uuritavate tundeid riivata. Samas pidasin silmas, et minu analüüs oleks võimalikult hinnangutevaba, kuna eesmärgiks on intervjueeritavate tõlgenduste ja arusaamaade tundma õppimine.

2.6 Uurimuse piirangud

Kvalitatiivse uurimuse puhul tuleb arvestada võimalusega, et intervjueeritavad võivad üritada endast paremat muljet jätta. Samuti tuleb arvestada ka seda, et minu poolt esitatud interpreteering ei ole ainuvõimalik. Minu kui uurija eesmärk ei ole teha üldistusi, vaid keskenduda uuritavate arusaamadele ja tõlgendustele ning neid mõista.

Põhistatud teooria nõrkusena nähakse asjaolu, et selle puhul hägustub meetodi ja kunsti piir. Samas lisab Laherand (2008), et meetodi tugevad küljed tulevad sageli ilmsiks alles selle rakendamisel.

Kuna uurisin üksnes sotsiaalpedagoogide tõlgendusi kogukonna kaasamisest suhtlusprotsessi kaudu, oleks võinud uurimuse valim olla mitmekesisem – uurida ka lapsevanemate ja sotsiaalpedagoogide poolt kaasatavate arusaamu.

3. Tulemused ja analüüs

Intervjuude transkriptide korduva lugemise, kodeerimise ja kategoriseerimise tulemusena jõudsin arusaamale, et sotsiaalpedagoogide tõlgendused seoses kogukonna kaasamisega, olid seotud kolme peamise teemaringiga: kogukond, koostöö toimimine ja mittetoimimine. Sotsiaalpedagoogid ei keskendunud väga õpilase primaarse võrgustiku kaasamisele, see jääb pigem tahaplaanile, ning eelkõige pöörduakse erinevate kooli või kooliväliste spetsialistide poole. Ilmnes neli kategooriat, millel on omakorda alakategooriad.

Rääkides kooli ja kodu vahelisest suhtlemisprotsessist, keskendusin sellele, keda sotsiaalpedagoogid sinna kogukonnast kaasavad. Sotsiaalpedagoogide kirjeldustest ilmnes, et nad sooviksid lapsevanematega enam suhelda ja koostööd teha, ent ajaressursi puuduse tõttu toimub koostöö siis, kui õpilasel on probleeme. Ning nende süvenemisel või juhul, kui sotsiaalpedagoog tunneb, et ta vajab abi, kaasatakse isikuid suhtlemisprotsessi juurde.

Sotsiaalpedagoogid räägivad oma kogemustest, sellest mis on neile tuttav, lähtuvalt oma subjektiivsest reaalsusest. Loomulikult näevad nii õpilased, lapsevanemad kui ka kõik võimalikud kaasatud olukorda oma vaatenurgast lähtuvalt.

3.1 Kogukond

Koolid asuvad ja on osa kogukondadest, kuid tihti nähakse neid kui eraldiseisvaid üksuseid. Adelman ja Taylor (2002) on seda väljendanud järgnevalt – koolid asetsevad kogukonnas, kuid tihti on kui saared, millel ei ole maismaaga ühtegi ühendust. Ent koolid on edukamad, kui nad on kogukonna positiivseks ja lahutamatuks osaks. Vanemate kaasatuse rajamisel on oluline, et nii kool, kogukond kui ka perekonnad oleksid aktiivsed. Kaasatust iseloomustavad vastastikune usaldus, pidev kahesuunaline kommunikatsioon ning eelkõige jagatud väärtused (Weiss, et al., 2010).

3.1.1. Väärtused

Rääkides kogukonnast üldiselt, pidasin oluliseks uurida, kas ja milliseid on sotsiaalpedagoogide jaoks kogukonna ning kogukonnana toimimise alusväärtusteks. Neid võib ka üldiselt nimetada nendeks väärtusteks, mida intervjueeritavad oluliseks peavad ning millest juhinduvad. Peamisteks alusteks nimetasid sotsiaalpedagoogid usaldust, aktsepteerimist ning eelarvamustevaba, avatud ja sallivat suhtumist. Siinkohal pean oluliseks välja tuua sotsiaalpedagoog R arvamuse, et on vajalik */... tekitada turvalisust, turvalist keskkonda, kuna ilma selleta on raske/*. Näiteks vanemate kaasamine on edukam, kui pedagoogid suhtlevad vanematega viisil, mis loob turvalisust ning soodustavad perede osalust (Weiss, et al., 2010). Seega on tähtis tekitada kohtumisel turvalisustunne (vältida süüdistusi ja ründamist), kuna see on aluseks, et tekiks usaldus ning usalduslik suhe.

Monkman (1999, viidatud Siporin, 1975 j) toob välja viis väärtuste gruppi, mis on eriti kasulikud sotsiaaltöös: (1) universaalsed väärtused, näiteks vabadus ja individuaalsus; (2) instrumetaalsed väärtused, näiteks aktsepteerimine, konfidentsiaalsus ja võrdsed võimalused haridusele; (3) isiklikud väärtused, näiteks individuaalsus, eneseaustus ja eneseteostus; (4) teaduslikud väärtused, näiteks ratsionaalsus, objektiivsus ja progress; ning (5) professionaalsed väärtused, näiteks pädevus, erapooletus ja kliendi vajaduste esikohale seadmine. Universaalsetest väärtustest tulenevad instrumetaalsed väärtused, mis juhivad praktilist tööd. Universaalsed väärtused on need, mis on kõige aluseks, millest tulenevad ka

meie personaalsed väärtused. Sotsiaalpedagoogide poolt nimetatud väärtused tulenevad universaalsetest väärtustest, on instrumentaalsed ning nendest tööd tehes lähtutakse.

3.1.2. Kogukonna liikmed

Urides sotsiaalpedagoogidelt, mis on nende jaoks kogukonna tähendus, vastasid nad küsimusele, nimetades kogukonda kuuluvaid inimesi. Sotsiaalpedagoog MP toob välja, et */... kogukonna tähendus on see kõik, mis meid ümbritseb ... kasvõi see linnamiljöö, mitte ainult inimesed.../*. Sotsiaalpedagoog H leiab, et */... kindlasti on kogukond ja koolikogukond just see kõik, mis seda kooli ümbritseb.../*. Kogukond tähendab lisaks kooliga seotud inimestele, ümbritsevat keskkonda, mis mõjutab nii kooli kui ka kogukonna liikmeid ja vastupidi.

Sotsiaalpedagoogid nägid kogukonna liikmetena peamiselt neid spetsialiste, keda kas koolist või väljaspoolt kooli kaasatakse. Paludes nimetada kaasatuid, nimetasid kõik sotsiaalpedagoogid esmajärjekorras lastekaitse spetsialisti või väiksema asula puhul valla sotsiaaltöötajat. Erinevate spetsialistide nägemine peamise kogukonnana võib tuleneda sellest, et nendega on sotsiaalpedagoogidel juba olemas jagatud reaalsus, ehk ühine arusaam ning seetõttu on nende kaasamine ka kergem.

Kooli välistest isikutest märgiti kogukonna liikmetena ära huvikoolide õpetajad, treenerid. Sotsiaalpedagoog E tõi välja ka trennikaaslased. Sotsiaalpedagoog H märkis ära ka */... et näiteks need pered, kes seal lähedal elavad, aga kelle lapsed võib-olla seal koolis ei käi on ju ka.../*, lisades, et */...kogukond on need, kes meid ümbritsevad ja kes on kooliga kuidagigi seotud/*. Teiste sõnadega nähakse kogukonna liikmetena kõiki neid inimesi, kes on osa õpilase elust, kes teda kuidagi mõjutada võivad.

Selleks, et aidata lastel paremini toime tulla arenguliste iseärasuste ja erinevate olukordadega, on oluline sinna kaasata lapse tavaline ökoloogiline keskkond. See tähendab, et tuleks kaasata õpetajaid, kes saavad mõjutada klassi ning lapsevanemaid, kes saavad mõjutada kodust keskkonda (Constable & Walberg, 1999). Lapse primaarsest võrgustikust nimetati kogukonna liikmena peamiselt lapsevanemaid. Lisaks vanematele nimetati veel ka järgnevaid esmase võrgustiku liikmeid: sotsiaalpedagoog H tõi välja */...laste õed-vennad ka.../*, sotsiaalpedagoog E nimetas kogukonna liikmetena ära sugulased ning sotsiaalpedagoog MP vanavanemad.

Koolis töötavatest isikutest nimetati kogukonna liikmetena klassijuhatajat, aineõpetajaid ning spetsialiste – koolipsühholoog ja logopeed. Eelkõige tõsteti koolikogukonna puhul esile õppelajuhataja kaasamist. Näitena toon sotsiaalpedagoog MR

poolt öeldu */... kõige suurem koostöö ongi ütleme sotsiaalpedagoogil siis õppelajuhatajaga.../*. Samuti tuli intervjuudest välja, et õppelajuhatajaga arutatakse juhtumeid kõige enam. Kahes intervjuus leidis äramärkimist ka direktori kaasamine, näiteks rõhutas sotsiaalpedagoog R, et */...ei ole tema sealt välja jäänud/*. Sellest järeldub, et õppelajuhataja on aktiivsemalt ja otsesemalt seotud kooli igapäevaeluga – nii õpilaste probleemide kui ka nende lahendamisega.

Kogukonnast rääkides tõid viis intervjuueeritavatest kooli kogukonna liikmetena eraldi välja vilistlaskonna, keda peetakse oluliseks, et kooli kogukond oleks jätkusuutlik. Sotsiaalpedagoog MP selgitas, et */... eks me seo end tihedalt ka vilistlaskonnaga, näiteks kooliaastapäevade üritused ... kui direktor laseb esimesel septembril käed tõsta neil, kelle vanemad on siin koolis käinud, siis see on ikka suur enamus/*. Intervjuueeritavatest neli leidis, et kui lapsevanematel on olnud kooliga positiivsed kogemused, pannakse suurema tõenäosusega ka oma lapsed nii-öelda oma kooli õppima. Lisaks soovitakse ja ollakse ka edaspidi huvitatud ning seotud kooli käekäiguga, arenguga. Sotsiaalpedagoog MR tõi välja, et näeb koolis üpriski tihti vilistlasi, kes lihtsalt koolist läbi astuvad ja koolielu uurivad. Senge, et al (2009) toovad välja, et jätkusuutlikel kogukondadel on silme ees pikaajaline perspektiiv ning seetõttu saavad nad aru, et on haridusasutusega vastastikusel sõltuvuses. Jätkusuutlikkus paneb inimesi investeerima aega oma lastesse. Seega need lapsevanemad, kes soovivad oma last teatud kooli õppima panna, tegelevad oma laste ette valmistamisega, et tagada kooli sissesäämine. On loomulik ja mõistetav, et vanemad on huvitatud sellest, et nende lapsed saaksid samuti kogemusi positiivsest kogukonnast, nagu nemad oma kooliajast mäletavad.

3.1.3. Suur versus väike kool

Võrreldes suuremate ja väiksemate koolide kogukondlikkust, leidsid kõik sotsiaalpedagoogid, et väiksemad koolid on kogukondlikumad. Sarv (2008) toob välja, et mida väiksem on asula, seda rohkem on kool seotud ümbruskonna inimeste, tegemiste ja kultuuriga. Näiteks ütles sotsiaalpedagoog E, et */... mul on tunne, et väiksemas koolis toimib see paremini. Ma tean vähemalt ühte sellist näidet pisikese maakooli kohta, kus see kogukond on nii tugev, et nad kõik on ühe asja eest valmis elu nimel pingutama/*.

Sotsiaalpedagoog A, kes töötab keskmise suurusega linnas, kuid väikeses koolis, leidis, et erinevus tuleneb järgnevast - */Et näiteks oma kooli puhul ma tean ju põhimõtteliselt kõiki lapsi ja nende peresid ja kodusid/*. Lisades, et samas linnas asuvas suures koolis on sellise teadmise saavutamine raskem, mistõttu on väiksem kool kogukondlikum. Kogukonnad

moodustuvad sotsiaalsete suhete ressursist. Tähtis, kuid vahel kõrvale jäetud, on õpilase informaalne võrgustik – eakaaslased, sõbrad, naabrid, sugulased. Sellest võrgustikust võib leida ja kaasata isikuid, kellest võib saada õpilase informaalne abistaja ehk tugiisik (Monkman, 1999). Seega on oluline, et sotsiaalpedagoog oleks teadlik ja võimalusel kaasaks kedagi õpilase informaalsetest ehk primaarsest võrgustikust.

Sotsiaalpedagoog H arvates võib suurte koolide puhul olla, et *ühes klassis õppivate laste vanemad ei tea teineteist ja võivad üksteisest kui võõrastest mööda kõndida*/. Väikeste koolide kogukondlikumaks olemise eelist võib näha ka selles, et seal ei ole nii suurt anonüümsust, kui suuremates koolides. Näiteks leidis sotsiaalpedagoog H, et *... suures kooli ongi see, et seal on nii palju inimesi ja seal ei saagi olla kõik omavahel seotud. Et seda tunnet nagu meie koolis on, et sa ei ole anonüümne oma tegudes ... aga suures koolis on vist anonüümsus suurem ja sa oled üks osa millestki suurest, kuhu sa võib-olla täiesti ei kuuluigi*/. Väikeses koolis anonüümsuse puudumise toob välja ka Pärnjõe kooli direktor, pidades oluliseks, et õpilastel oleks koguaeg silm peal (Tohver, 2010).

Sotsiaalpedagoog H leiab, et kui lapsed ja lapsevanemad on suures linnas hajutatud, *... siis peaks olema kool see koht, kus see kogukond ühendatakse*/. Suure linna piirkonnata koolide side ümbritseva asula ja selle inimestega on suhteliselt nõrk, mille võib üldiselt kokku võtta – mida suurem asula, mida suurem kool, seda nõrgemad sidemed on kohaliku kogukonnaga (Sarv, 2008). Kool peaks olema kogukonna keskuse rollis nii suures kui väikeses asulas, kus saavad kokku erinevad põlvkonnad, kus pakutakse kogukonna liikmetele erinevaid võimalusi kogukonna elust osa võtmiseks. Õpetajate Lehes kirjeldatud Pärnjõe kooli puhul on tegemist kogukonna keskusega, kus näiteks käib kord nädalas koos eakate klubi ning seltsi- ja rahvamaja puuduse tõttu, toimuvad kõik üritused just koolis. Selle tulemusena on küla, kool ja rahvamaja kokku kasvanud (Tohver, 2010). Kooli avamine kogukonnale, ehk kooli ruumide andmine kogukonna liikmetele kasutada, on otstarbekas majanduslikust küljest, kuid ka kooli tähtsuse ning kultuurilise ja hariva mõju suurendamiseks (Sarv, 2008). Eelkõige on väikesed koolid kogukonna keskuseks, pakkudes nii lapsevanematele, kooli õpetajatele ja ülejäänud personalile ning kogukonna liikmetele erinevaid võimalusi kokku saamiseks ning suhete loomiseks. See, et saadakse omavahel kokku, annab võimaluse suhete loomiseks, mis omakorda võimaldab inimesi paremini tundma õppida. Samuti annab see parema võimaluse ühise jagatud reaalsuse tekkeks, mis omakorda on koostöö ja ka kaasamise aluseks.

3.1.4. Kogukonnatunne

Kogukonnatundest rääkides lähtusid kõik sotsiaalpedagoogid kooli kogukondlikusest, selle olemasolust ning selle suurendamisest. Kõik intervjueeritavad leidsid, et kogukonnatunnet aitavad parandada ja alal hoida kooli traditsioonid. Näiteks ütles sotsiaalpedagoog E, et */... ühtekuuluvust aitavad rohkem nagu sellised suuremad traditsioonid ... et tekiks rohkem sellist grupitunnet/*. Sotsiaalpedagoog R arvates on väikestel koolidel traditsioonide hoidmise ja ühisürituste korraldamisel eelis, öeldes */... ja ma arvan jälle, et väiksemas koolis on mõnevõrra lihtsam seda teha, kus nii pere kui ka siis nii-öelda koolipere saavad kokku/*. Väikese kooli paremad võimalused suuri ühisüritusi korraldada tuleb välja ka Pärnjõe kooli huvijuhi öeldust, kus ta toob näite emadepäeva raames korraldatud perepeo kohta, kuhu olid kutsutud kõik vanemad, vanavanemad, õed-vennad ja tädid-onud (Tohver, 2010). See on näide sellest, kuidas kool peab vajalikuks kaasata kooliellu kõiki, kes on õpilase jaoks olulised ning võivad erinevates aspektides õpilast mõjutada ja toetada. Samas aitab selline lähenemine suurendada kogukonnatunnet, kuna tuntakse, et ollakse kooli oodatud ja soovitud.

Rääkides kogukonnast ja kogukonnatundest, leidis sotsiaalpedagoog MP, et kõik saab alguse tugevast klassikollektiivist */võta näiteks sellised klassid, kus on tugev klassikollektiiv, siis on palju vanemaid, kes omavahel suhtlevad ja korraldavad omavahel asju ... kus algklassides on selline kollektiiv loodud, siis see läheb sealt edasi juba/*. Lukk (2007) selgitab, et kooli ja kodu vahelise partnerluse grupi tasand tähendab näiteks ühes klassis õppivate laste vanemate ühistegevusi: omavahel kogemuste vahetamine, üksteise toetamine, ühiste õppegruppide moodustamine, kus arutatakse laste kasvatamisega seotud probleeme (lk 229). On oluline, et ühtehoidevale klassikogukonnale, nii lastest kui ka lapsevanematest koosnevale, pannakse alus juba koolitee alguses. Samavõrd tähtis, nagu on sellel loomine, on vajalik klassi kogukonda ka järgnevate kooliaastate jooksul hoida, mis ühtlasi aitab vältida vanemate kaasatuse vähenemist.

Kogukonnast üldiselt rääkides leidis sotsiaalpedagoog MP, et kodukondlikud oldi vanal eesti ajal, ent praegu mitte, sest */... see on meil praegu jäänud sellest ajast, kus igäiks endale kraapis niipalju kui võimalik/*. Siiski arvas ta, et ajad on muutumas ning näiteks vabatahtlikud liikumised loovad soodsa pinnase selleks, et ollakse järjest kogukondlikumad. Sarnast arusaama väljendas ka sotsiaalpedagoog R, kes leidis, et enam ei olda niivõrd individualistlikud ning see aitab kogukondlikuks muutumisele kaasa. Sotsiaalpedagoog MR arvates väljendub kogukondlikkus selles, et */... kui ise hakkama ei saa, siis tõesti kaasatakse*

kedagi kas oma suguvõsast või sõpru-tuttavaid/. Teisisõnu näeb ta kogukondlikkust ja kaasamist ökoloogilises perspektiivis, millest lähtuvalt kaasatakse abi saamiseks inimesi ümbritsevast keskkonnast.

Intervjueeritud sotsiaalpedagoogid leiavad, et kooli kogukondlikkust aitavad alal hoida ning suurendada traditsioonid. Seega on vajalik, et koolides korraldataks erinevaid üritusi, kuhu on kaasatud lapse primaarne võrgustik, et nad tunneksid kooliga seotust. Vaadates ühiskonda üldisemalt, leiti, et individualistlikkus on vähenemas ning enam hakatakse tähelepanu pöörama koostööle, selle vajalikkusele ja kasulikkusele.

3.2 Sotsiaalpedagoogi poolt algatatud kaasamine

Kõik sotsiaalpedagoogid selgitasid, et nemad näevad ja nimetavad kaasamist eelkõige võrgustikutöök. Ent seejuures on oluline eristada tööd õpilase ja tema võrgustikuga ning tööd spetsialistidest koosneva võrgustikuga. Kiik (2003) toob välja, et ametnikevõrgustik koosneb nendest inimestest, kes on probleemi lahendamiseks seotud oma ametipositsiooni tõttu. See on võrgustik, mis hakkab tööle siis, kui probleemi lahendamiseks ei piisa indiviidi sotsiaalvõrgustikust. Õpilase primaarse võrgustiku moodustab tema tutvusring – pere, sugulased, sõbrad ning naabrid. Need on inimesed, kes tavaliselt rasketes olukordades appi tulevad ning toeks on. Sekundaarne võrgustik koosneb erinevatest professionaalidest ehk ametnikest, kelle töö eesmärgiks on lapse võrgustiku toimimise kindlustamine. Probleemsete isikute tutvusring väheneb järk-järgult ning võrgustikus tõuseb domineerivaks professionaalide osakaal (Klefbeck & Ogden, 2001). Robertsi (2009) arvates on kaasamisel kaks komponenti. Esmalt oskus ära tunda küsimus või situatsioon, millel puudub ilmselge lahendus. Teiseks osaks on kokku kutsutud osaliste vestluse hõlbustamine. Ent kaasamine ei ole lihtne, kuna keerulistes olukordades reageerivad osalejad emotsionaalselt. Seega peab sotsiaalpedagoog ära tundma olukorra, mil on vaja kogukonna liikmeid kaasata ning tagama kohtumisel vajaliku vestluse hõlbustamise ning hääle(õiguse) andmise kõigile osapooltele.

3.2.1. Kaasamise põhjus

Sotsiaalpedagooge intervjueerides uurisin, miks ja millal nad kogukonda juurde kaasavad. Intervjuudest tuli välja, et kogukonda kaasatakse siis, kui tuntakse, et vajatakse abi. Sotsiaalpedagoog H räägitust toon siinkohal välja pikema selgituse: */... ise ei saa hakkama ja siis on noh selles mõttes tugi olemas. Et kuna praegu on tegemist ikka peamiselt*

probleemidega, siis ikka on sellist abiväge juurde vaja. Ja teisest küljest on see, et last ei saa üksi aidata ja mõjutada/. Tiia Mikson (2004: 246) toob artiklis „Kuidas tuua lapsevanem kooli” välja, et kuna lapsevanemal on oluline osa lapse väärtushinnangute ja hoiakute kujundamisel, on vaja lapsevanemat kooli, sest kool üksi ei saa ega tohi lapse arengut suunata. Seega on tähtis, et kaasatud oleksid lapsevanemad, kes on lapsega kõige tihedamalt seotud. Kui sellest aga jääb väheseks ning vajatakse lisatoetust, tuleb kaasata ka teisi kogukonna liikmeid. Sotsiaalpedagoog MP ütles, et kaasab */siis kui ma tunnen, et ma ei saa hakkama, mul on tuge vaja/*. See tähendab, et töötatakse lähtuvalt tasakaaluperspektiivist ehk, kui inimene vajab abi, siis otsib ja küsib ta seda eelkõige teda ümbritsevas keskkonnas viibijatelt.

Lisaks abi või toe saamisele leiti, et kaasamine annab paremad, efektiivsemad tulemused. Kaasamise eesmärgina nähakse seda, et probleemid saaksid lahendatud. Sotsiaalpedagoog MR näeb kaasamise positiivsust selles, et see võimaldab leida erinevaid võimalikke lahendusteid, et probleem saaks parima võimaliku lahenduse. Sotsiaalpedagoog E toob kaasamise põhjused välja seoses kolme valdkonnaga. Kaasamine toimub siis, kui */on aru saada, et sellest mis me teeme ei ole abi/* või kui see, mida kooli tasandil teha saadakse jääb väheseks ning juhul, kui on vaja perekonnale väljaspoolt abi või toetust. Lapsevanemate teotamise vajalikkust peab oluliseks ka sotsiaalpedagoog MP, kes intervjuus ütles, et */kool peab ju vanemaid ka toetama/*.

Sageli vajavad pered toeks võrgustikku, milles võivad olla näiteks sugulased, sõbrad, naabrid, aga ka ametnikud. Rääkides kaasamise põhjustest, selgitasid neli sotsiaalpedagoogi, et üks osa probleemist on see, et lapsevanema(te)l endil puudub tugivõrgustik. Näiteks ütleb sotsiaalpedagoog E, et */... mõningatel juhtudel ongi see osa sellest, miks asjad on nii või miks nad ei toimi, et vanematel ei ole piisavalt tugivõrgustikku. Et siis on pigem meie asi otsida seda võrgustikku mujalt, näiteks tugisikutelt/*. Sotsiaalpedagoog A selgitas, et kuigi ümarlaudades soovitatakse vanema(te)l mõelda, kas ja keda oleks võimalik kaasata, et vanemad end üksi ei jäta, siis üldjuhul vanemad kedagi oma võrgustikust ei kaasa. Samas on võrgustikutöö seisukohalt oluline, et privaatvõrgustiku liikmete arv oleks võrdne professionaalidest liikmete arvuga. Sest kui osaleb palju erinevaid spetsialiste, domineerivad nende seisukohad ning privaatvõrgustiku liikmed ei julge omapoolseid ettepanekuid esitada või ei peeta neid kompetentseteks (Klefbeck & Odgen, 2001). Constable ja Walberg (1999) toovad välja, et tihti puudub perekondadel toetussüsteem. Tänapäeva perekondade suhteline sotsiaalne isolatsioon ning sellele lisaks vähesed suhted vanema põlvkonnaga, võib vähendada perekondade võimalusi toetusele. Seetõttu on ka koolil oluline keskenduda lisaks õpilasele ka perekondadele ning perekonna kui ühtse süsteemi toetamisele.

Lapse ja perede toetamisel on üheks oluliseks aspektiks anda neile endile võimalus ise otsuseid langetada ning olla aktiivne osaleja, ehk anda neile hääleõigus). M. Leino (2000; 2004) kirjeldab jõustamist (inglise keeles *empowerment*), mis keskendub allasurutud gruppidele, kelle aktiivsus on takistatud ressursinappuse tõttu. Jõustamise lähtekohaks on võimetuse ning võõrandumise tunne – näiteks eraldatus, enesehinnangu langus, sunnitud passiivsus. Selle eesmärgiks on märgata, tunnustada ning tugevdada inimese positiivseid omadusi ning jõustamise kaudu omandavad inimesed täiendava kompetentsi oma eluga toimetulekuks. Abivajaja on oma isikliku elu ekspert, seega on aitaja ülesandeks parterluse, koostöö kaudu inimest julgustada. Õpilaste probleemide lahendamisel, aga ka perede toetamisel, on vaja kas sotsiaalpedagoogi või kogukonnast kaasatu abi, et ära tunda ja õhutada positiivseid omadusi. See omakorda aitaks kaasa enesehinnangu paranemisele. Tänu sellele hakkab inimene tundma, et tema ise on oma elus aktiivne otsustaja ning mõjutaja. Sotsiaalpedagoogi (aga ka kaasatute ja teiste kogukonna liikmete) ülesandeks on enesehinnangut toetada, pakkuda informatsiooni, õpetada toimetulekuoskusi ning pakkuda võimalusi otsuste langetamiseks ja tegutsemiseks (Germain, 1999). Seega tuleks õpilasi ja lapsevanemaid innustada, et parandada nende eneseusku ja enesehinnangut ning anda neile hääleõigus, et nad oleksid aktiivsed osalejad probleemide lahendamisel.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et sotsiaalpedagoogid kaasavad kogukonna liikmeid, et õpilase probleemid saaksid võimalikult hästi ning kiiresti lahendatud. Seega pakub kogukonna kaasamine võimaluse saada toetust, arutada probleemi ning leida just antud õpilase probleemile sobivaim lahendus. Enam tuleks aga tähelepanu pöörata õpilaste jõustamisele, et ta ise saaks hääle ning olla oma elu ja probleemi lahendamisel aktiivne otsustaja. Samas on oluline pakkuda toetussüsteemi perekonnale ning perekonna hea toimimine pakub omakorda toetust lapsele.

3.2.2. Kaasatavad

Koostööd võib vaadata kui sekkumise meetodit, mille raames koordineeritakse tegevusi erinevate üksuste hierarhias. Teisalt võib koostööd vaadata ka kui süsteemis töötavate erinevate indiviidide vahelist koostööd ühise eesmärgi saavutamiseks (Sabatino, 1999). Sotsiaalpedagoogilises töös on vajalik ning tähtis erinevate spetsialistide vaheline koostöö ja nende kaasamine.

Uurides, keda ja millal sotsiaalpedagoogid kogukonnast kaasavad, tuli välja, et kaasatuid saab vaadelda kahelt erinevalt tasandilt – kaasatakse kooli siseseid ning kooli

väliseid spetsialiste. Intervjueeritavad tõid välja erinevad järjekorrad indiviididest keda kaasatakse ja kellega koostööd tehakse.

Kooli siseselt kaasatakse lapse ja lapsevanemaga suhtlusprotsessi vajadusel klassijuhataja ja/või õppelajuhataja. Sotsiaalpedagoog MP toob välja, et kooli kui kogukonnana toimimist väljendab see, et tehakse koostööd klassi- ja aineõpetajatega. Sotsiaalpedagoog MR nimetab koolisiseselt peamise kaasatuna õppelajuhatajat, vajadusel direktor, aineõpetaja. Sotsiaalpedagoog H peab esmajärjekorras oluliseks lapsevanemaga suhtlemist, seejärel kooli õppelajuhataja ja klassijuhataja, vajadusel direktori ning alles siis valla sotsiaaltöötaja kaasamist. Sotsiaalpedagoog R toob esmajärjekorras välja, et kaasamine sõltub sellest */millega tegu on või kas on esmakordne sekkumine või mitte/*. Seejärel lisas, et peamiselt on kaasatud õppelajuhataja ja siis klassijuhataja, vajadusel eripedagoog. On loomulik, et sotsiaalpedagoogid kaasavad kõigepealt koolisiseselt pedagooge ja spetsialiste, kuna nemad on õpilasega tihedalt seotud. Sarv (2008) nimetab õpetajate vahelist koostööd, mille raames arutatakse situatsioonide üle asjassepuutuvate inimestega, semiformaalseks koostööks. Näiteks on õpilaste arengukeskkonna seisukohalt üheks tavaks arutada õpilase arengut ja otsida probleemidele lahendust koos kõigi teda õpetavate õpetajatega (lk 73).

Rääkides kooli välistest kaasatavatest spetsialistidest mainiti kõige enam lastekaitse spetsialisti või valla sotsiaaltöötajat (-nõunikku). Intervjuus toob sotsiaalpedagoog E kõigepealt välja, et */keda me kindlasti saame kaasata on näiteks lastekaitsetöötaja/* ning lisab hiljem, et kui näiteks perega kontakti ei saada, siis */on lastekaitse ikkagi see esimene/*. Ka kõik ülejäänud intervjueeritavad tõid välja, et kui perega kontakti ei õnnestu saada, pöörduakse lastekaitse spetsialisti või valla sotsiaaltöötaja poole.

Seejuures tõid intervjueeritavatest kaks välja ka lastekaitse distsiplineeriva funktsiooni. Nimelt ütles sotsiaalpedagoog MR */... kui juba lastekaitse kutsub, siis ikka ei jäeta minemata/*. Sotsiaalpedagoog R leiab, et kui pöörduda valla sotsiaaltöötaja poole, kes omakorda vanemate poole pöördub */... siis nagu lapsevanemad võtavad tõsisemalt seda asja/*. Kui lapsevanemad ei ole alati kooliga koostööd tegema, pöörduakse kõrgema taseme spetsialisti poole, kelle kaasamine võib vanemaid hirmutada ning seetõttu nendega suhtlusesse astutakse.

Sotsiaalpedagoog A koolis arutatakse juhtumeid juhtkonnaga ning seejärel otsustatakse kas ja keda kaasatakse ning ütleb, et */... need on ikkagi äärmuslikud lood, kus tuleb keegi väljaspoolt/*. Sotsiaalpedagoog MR selgitab, et suuremate probleemide puhul pöördub üldiselt lastekaitse spetsialisti poole. Intervjueeritav täpsustab: */Et selline suurem võrgustik tuleb siis, ütleme, et kui kõik sellised väiksemad asjad on järgi proovitud. Aga need*

siis ei ole tulemust andnud/. Koolist väljaspoole jäävat kogukonda kaasatakse, kui senised üritused probleemi lahendada, ei ole olnud edukad. Seega on koolivälise formaalse kogukonna kaasamine järgmine samm probleemidele lahenduse leidmisel.

Kõikidest intervjuudest tuli välja, et kaasatakse neid indiviide, kel on informatsiooni, kelle käest on võimalik mingit teavet koguda. Näiteks ütles sotsiaalpedagoog MP, et */... valla sotsiaaltöötajad teavad paremini seda tausta. Ja ausalt öeldes ka sõpru. ... sotsiaaltöötajad käivad rohkem peredes ja nad teavad ju perekondi*/. Sotsiaalpedagoog MR toob samuti välja, et lastekaitse tõenäoliselt teab perekonda paremini ning võib nõu anda, kellega ühendust võtta, et koostööd saavutada. Sotsiaalpedagoog E leidis, et lastekaitse võib olla informatsiooni allikaks, kui vanematega ei ole võimalik ühendust saada või kui lihtsalt kontaktid puuduvad. Samas nähakse lastekaitse spetsialiste ka ühe võimalusena, kelle poole pöörduda, et nõu küsida.

Fullan (2006) toob välja, et lapsevanemad ja teised kogukonna liikmed on olulised, kuid vahel alahinnatud abilised, kes oma oskuste ja teadmistega saavad koostöös kasulikud olla. Vanemad on üldjuhul need, kes oma last kõige paremini teavad ning lapse kordaminekutest huvituvad. Lapsevanemate kaasamine kooliellu on mitmetasandile ning hõlmab endas nelja peamist valdkonda: (1) lapsevanem-laps dimensioon – vestlused koolis, koos õppimine; (2) otsene koolielust osavõtt – koosolekute ja tundide külastamine, vestlused õpetajatega; (3) lapsevanema-kooli koostöö – kooliarenduses osalemine; ning (4) lastevanemate organisatsioonides osalemine (Lukk, 2007). Lapse primaarsest võrgustikust kaasamise kohta tuli intervjuudest välja üksikud näited. Sotsiaalpedagoog A ütleb, et vahel on kaasatud vanavanemaid ning ühel juhul kaasati ka tädi, kuna */ema-isa olid lahus ja ema üksi kasvatas ja siis kaasati tädi, sest tädi oli karmima sõnaga*/. Sotsiaalpedagoog MR toob näite juhtumist, kus vanaema teadis probleemist kõige rohkem ja sellega tegeles ning seetõttu otsustati ta kaasata. Samas ta lisab, et kui lapse käest on tulnud informatsioon, et on olemas näiteks tädi või onu, keda laps rohkem usaldab, siis on ka neid kaasatud. Intervjuu lõpus toob ta veel näite sellest, kuidas läbi sõbra on õpilast aidatud ehk sõber oli tugisiku rollis. Võrgustikutöö seisukohast lähtuvalt on lapse tähtsaimaks tugisambaks tema perekond ja teda ümbritsevad inimesed, tema sotsialvõrgusik. Lähim keskkond peaks olema lapsele toeks, et sealt probleemide korral abi saada. Kuigi spetsialistide kaasamine muudab võrgustiku professionaalsemaks, pole eesmärgiks mitte professionaalsuse demonstreerimine, vaid sotsiaalse toe pakkumine ja kontrolli teostava võrgustikuna toimimine (Klefsbeck & Odgen, 2001).

Sotsiaalpedagoog E näeb võimalust kaasata ka sugulased ning toob näite, kus /... kaasasime vanaema, kaasasime onu ja lõpuks olid seal veel onu naine ja kes kõik. Et oli selline tõeline võrgustik .../. Samas on olnud ka juhtum, kus vanaema on probleemidest rohkem teadlik, kui vanem ning sellisel juhul kaasatakse vanavanem. Seejärel toob ta näite sellest, kus vanemad on välismaal tööl ning siis näiteks vanavanem või tädi on probleemiga rohkem kursis. Kuid probleemist vanemat teavitades /... olen saanud ka selles stiilis vastuseid, et miks te mulle kirjutate, ma ei saa ju midagi teha/. Ka teised sotsiaalpedagoogid nentisid, et tänapäeval on üha suuremaks probleemiks muutunud asjaolu, et lapse üks või mõlemad vanemad töötavad välismaal. Selle mõjudest on kirjutatud magistritöö, kus uuriti laste ja spetsialistide tõlgendusi, mille tulemustest on ilmunud artikkel ajakirjas Sotsiaaltöö. Magistritöö uurimusest selgus, et ei ole harvad juhtumid, mil laps jäetakse täiesti üksi või tuttavate, tihti aga vanavanemate hoolde. Uurimuses osalenud spetsialistide arvates on suurimaks probleemiks see, et lastel, kelle vanem(ad) on läinud välismaale tööle, ilmnevad käitumishäired aga ka koolitundidest puudumine. Koolikohustuse mittetäitmine ongi üldjuhul põhjus, miks sotsiaalpedagoogide vaatevälja satutakse (Pärna, Lai & Tulva, 2008). Seega tuleb sotsiaalpedagoogil toetada last, aidata tal toime tulla igapäevaelus, aga ka kompenseerida võimaliku lähedussuhte puudumist.

Kuigi näiteid vanemate ja teiste sugulaste-tuttavate, see tähendab mitteformaalsest kaasatusest toodi vähe, tõid sotsiaalpedagoogid välja, et oleks vaja kõigepealt tegeleda lastevanemate kaasatuse suurendamisega. Lisaks sellele, et ühenduse otsimine ja kaasamine toimuvad probleemide korral, peetakse vajalikuks suhtlemist ja koostööd kõigi ülejäänud lastevanematega. Perede kaasatuse suurendamisel on palju boonuseid, näiteks tunnevad vanemad, et nad on osa kooli kogukonnast; vanemad saavad informatsiooni sellest, kuidas oma lapsi toetada; kui pered ja kool jagavad informatsiooni ja streteegiaid, suureneb kooli kogukonda kaasatuse tunne (Davis, 2000). Lukk (2007) toob oma uurimistulemustes välja, et vanematel on suur soov olla enam kaasatud oluliste otsuste langetamisel ning koguni 80% lapsevanemaid sooviksid osaleda kooli arenguga seotud diskussioonides (lk 233-234). Lastevanemate huvi suurendamiseks koolis toimuva suhtes, otsustas Põltsamaa Ühisgümnaasium lisaks lastevanemate üldkoosolekutele korraldama infopäevi, kus räägiti kooli tulevikuplaanidest. Kooli kutsele reageerisid vanemad positiivselt ning kohtumisel pakuti välja lahendusettepanekuid mitmetele probleemidele (Mikson, 2004). Vanemad on aktiivsed osalema kooli elus, kui neid kutsutakse ja nad näevad, et on koolis oodatud. Ka Davis (2000) toob välja positiivsed tulemused, mis tulenevad vanemate kaasatusest otsustusprotsessi. Nimelt saavad vanemad rohkem teadlikuks kooli prioriteetidest ning

toetavad enam kooli püüdlusi. Lisaks saavad koolid teada vanemate vaatenurkadest, mis võimaldab neid enam arvestada ning seeläbi vanemate kaasatust veelgi suurendada.

Sotsiaalpedagoog MP toob kaasatavate ringi sisse naabrid ning ka vabatahtlikud, selgitades, et kuna */R on ka nii väike linn, et võib olla keegi, kes on valmis toetama või aitama/*. Näiteks on üheks kogukonna ja vabatahtlike kaasamise võimaluseks ürituste korraldamise abistamine, mis oleks õpetajatele suureks toeks. Samas tõstab see kogukonna teadlikkust koolist, selle missioonist ning probleemidest, millega õpetajad silmitsi seisavad. Vabatahtlike kaasamise tulemusena on õpetajatel rohkem aega, et õpilastega individuaalselt tegeleda ning pakub vabatahtlikele teatavaid oskusi ja teadmisi. Lisaks, suurendades vanemate, perekondade ja kogukonna kaasatust, saavad koolid näidata, kuivõrd nende abi vajatakse ning oodatakse (Davis, 2000).

Lisaks neile, keda sotsiaalpedagoogid kaasavad, uurisin, kas on kedagi, kes jäetakse kaasatavate ringist välja. Kõik intervjueritud sotsiaalpedagoogid olid kindlad, et nad ei välistaks kellegi kaasamist. Sotsiaalpedagoog R hakkas seepeale edasi arutlema, et */... võib-olla see ongi selline natuke nagu kinni siin peas, et on välja kujunenud selline ring/*. Tõenäoliselt kujuneb eelistus nende kasuks, kellega varasem koostöö on õnnestunud. Positiivne kogemus suurendab tõenäosust, et nende poole uuesti pööratakse. Kuigi sotsiaalpedagoogidel võib olla välja kujunenud kaasatavate ring, on oluline mõista vajalikkust teha koostööd erinevate inimestega, lähtuvalt sellest, kes õpilast kõige rohkem toetada saavad. Seega peaks kaasamine olema iga juhtumi puhul individuaalne.

3.3 Kaasamine ei toimi

Rääkides kogukonna kaasamisest uurisin intervjueritavatelt, kas ja mida on nad tajunud takistustena. Olenevalt kooli asukohast, tõid sotsiaalpedagoogid välja, kas on ressursili takistusi või mitte. Kõik intervjueritavad leidsid, et kui vanem suhtub kooli või erinevate spetsialistide kaasamisse tõrksalt, siis võivad selle taga olla varasemad negatiivsed kogemused. Samuti leiti, et kaasamist võivad takistada lapsevanemate vähesed teadmised, eelkõige seoses kasvatamise ja spetsialistide rolliga. Seetõttu oleks näiteks vanemate koolituste abil vaja teadlikkust tõsta.

3.3.1. Ressursilised takistused

Intervjueeritavatest kolm leidsid, et kaasamise juures on kaks suurt takistust, milleks on: aja- ja inimressursi puudus. Inimressursilised takistused tõid välja sotsiaalpedagoogid, kes töötavad väiksemates linnades-asulates. Sotsiaalpedagoog A rõhutab */... meil peaks olema rohkem psühholooge, rohkem pereterapeute, psühhiaatreid ... murelikuks teebki see, et meil ei ole ressursi, kes võiks veel toetada seda peret ja seda last/*. Lisades, et näiteks psühholoog käib antud kohas iga kolme kuu tagant. Kuigi hetkel kaasatakse neid, keda vähegi võimalik, siis inimeressursi puudus, pikendab sekkumise ning seega ka probleemidega tegelemise aega. Inimressursi puudust täheldas ka sotsiaalpedagoog MP, kes leidis, et */... minu meelest on siin kõige suurem probleem psühhiaatri puudumine/*. Samuti tõi ta välja, et kohalikul noorsoopolitseinikul on palju tööd, mistõttu on temaga raske ühendust saada, ehk on ajaressursilisi takistusi.

Ajaressursi, kui takistuse, tõid välja nii väiksemates asulates kui ka suures linnas töötavad intervjueeritavad. Sotsiaalpedagoog A toob takitsusena välja ajaressursi, kuna tuleb leida aeg, mis kõigile osapooltele sobib. Selgituseks lisas, et kuna lastekaitse spetsialist oli pikalt terve omavalitsuse peale üksi tööl, siis oli raske sobivat aega leida. Ka sotsiaalpedagoog MR leiab, et peamiseks kaasamise takistuseks on ajaressursi puudus, seda eelkõige ühise aja leidmise osas ning seetõttu võib näiteks vestlus lükkuda kaugemale, kui võiks, mis aga omakorda võib edasi lükata edasist sekkumist. Ajaressursilise takistuse tõi välja ka sotsiaalpedagoog E, kes töötab suures omavalitsusüksuses, ning seda eelkõige seoses sobiva aja leidmises, vanemate tööga hõivatusel tõttu.

Seega võib öelda, et kui suuremates linnades on olemas vajalikud ressursid kaasamiseks erinevaid spetsialiste, on see väiksemate asulate puhul mõnevõrra takistatud. Spetsialistide puudus ning nende kaasamise ajaline edasilükkumine, lükkab edasi õpilase abistamise ning selle aja jooksul võib probleem hoopis süveneda. Seetõttu oleks vajalik, et ka väiksemates asulates oleks enam inimressursi, keda kaasata, et õpilase probleemidega võimalikult kiiresti tegeleda.

3.3.2. Lapsevanema hoiak

Lapsevanematepoolse takistusena näevad sotsiaalpedagoogid eelkõige vanemate tõrgest hoiakut, seda kas kooli ja/või kaasatavate spetsialistide suhtes. Seoses õpilaste väärtuste ja hoiakutega ei saa alahinnata perekonna, eelkõige lapsevanemate mõju. Kool võib üritada õpilast aidata ning anda endast parima, ent kui õpilase peres valitsevad teised

väärtused, on nii õpetaja, sotsiaalpedagoog kui ka kool üldiselt jõuetu (Leino, 2000). Klefbeck ja Odgen (2001) toovad seoses koolist puudumisega välja, et perekonna väärtushinnangud võivad puudumist soosida juhul, kui peres kooliharidust ei hinnata. Seega on vanemate hoiakud ja väärtused, millest tulenevad ka lapse väärtused, määrava tähtsusega.

Sotsiaalpedagoog R leiab, et üheks suures takistuseks on see, kui lapsevanemad ei väärtusta haridust ning seda suhtumist ka kodus väljendatakse. Samuti toob intervjuueeritav välja, et koostöö ja kaasamise osas, võivad määravaks saada vanemate varasemad, eelkõige negatiivsed, kogemused. Lisaks selgitab ta, et mõnikord on probleemiks ka see, et *... lapsevanem ei taha nagu tunnistada, et on probleem/*. Lukk (2007) toob välja, et üheks kooli ja kodu vahelist koostööd takistavaks teguriks on mõttetuse tunnetamine (35%), mis tuleneb lapsevanema kogemusest, et tema senised tegevused ei ole tulemust andnud ning arvab, et koostöö kooliga võib lapsele negatiivselt mõjuda. Selline kogemus võib määravaks saada ka teiste kogukonna liikmete kaasamisel, eriti kui ollakse varasemalt tunnetatud, et süsteem ei ole toiminud ega aidanud. Ka sotsiaalpedagoog E leiab, et kaasamise takistuseks võib osutada vanema valmisolek probleemi tunnistada ja abi vastu võtta. Ta lisab, et määravaks võib olla see, kuidas kodus kooli suhtutakse ning räägitakse. Lisaks mõjutavad vanema enda negatiivsed kogemused. Ta toob selgitava näite, et on olnud olukordi, kus vanemal on olnud probleeme ning teda on üritatud erinevate spetsialistide kaasamisega aidata, kuid see pole toiminud. Ning sellest tulenevalt võib lapsevanem arvata, et kui teda ei suudetud aidata, siis ei suudeta ka tema last aidata. Samas ta rõhutab, et on oluline pakkuda tasakaaluks positiivseid kogemusi. Seega on vajalik usaldusliku suhte loomine, et sotsiaalpedagoog saaks vajalikku teavet selle kohta, millised on lapse ning lapsevanemate varasemad koostöö ja kaasamise kogemused. Teadmine, mis varem ei ole toiminud, annab sotsiaalpedagoogile (aga ka kaasatutele) võimaluse proovida teisi teid, mis ei meenuta vanematele mineviku negatiivseid kogemusi. Pakkudes vanematele positiivseid kogemusi on toimiv viis soodustada edasist koostööd.

Sotsiaalpedagoog MP leiab samuti, et lapsevanemad võivad kaasamisse tõrksalt suhtuda sellepärast, et neil on endal kas negatiivne kogemus või neil lihtsalt puudub kogemus. Ta leiab, et */kõige parem on hakata peale sellega, et mul on mure ja sealt siis sealt edasi liikuda/*. Ning lisab, et tänu sellele võib vanemal olla lihtsam oma muret ja lapse probleemi tunnistada. Sotsiaalpedagoog H leiab, et lapsevanema tõrksast hoiakust aitab üle saada, kui */õnnestub lapsevanemale nii palju selgeks teha, et minu ainuke huvi on see, et last aidata/*.

Sotsiaalpedagoog A leidis, et lapsevanemate tõrges hoiak võib tuleneda näiteks vanema enda kooliajast või ka tuttavate ebaneeldivatest kogemustest. Ta lisas, et on oluline pakkuda meeldivaid kogemusi ning liikuda edasi rahulikult, et saavutada usalduslik suhe.

Sotsiaalpedagoog MR leiab, et lapsevanema tõrksa hoiaku taga võib olla asjaolu, et *... võib-olla on üldse harva kooli kutsutud ja mõni õpetaja võib olla selline ründav ja süüdistav/* ning selline ründav suhtumine võib olla vanema ära ehmatanud. Võimupositsioonil olevate inimeste mahategeval keelekasutusel on pikaajalised mõjud. Nende poolt kasutatav keel mõjutab nende mõtteviisi ning seda, kuidas teised sõnumeid tõlgendavad. Seetõttu tuleks avaldada arvamust olukorra, mitte iseloomu või isiksuse kohta. Näiteks „riskilaste” asemel rääkida „riskisituatsioonis olevatest õpilastest”, millest järeldub, et situatsioon võib muutuda. See aga aitab hoiduda süüdistustest ning leida õpilase probleemile parim lahendus (Dutton, Cambron-McCabe, Lucas & Kleiner, 2009). Teiste sõnadega, selle asemel, et süüdistada, mis tekitab kaitsepositsiooni, tuleks olukorda kirjeldada, mis võimaldab lapsevanemal ja õpilasel hakata õpetaja ning sotsiaalpedagoogi partneriks. Sotsiaalpedagoog MR leiab samuti, et on oluline pakkuda meeldivaid kogemusi, mis toimuksid rahulikus ja sõbralikus õhkkonnas. Intervjuu käigus selgitab ta, et üheks võimalikuks takistuseks kaasamisel ja koostöö tegemisel on vanemate lahusus. Samuti on järjest enam üksikvanemaid (ka lahtusest tingituna), mis omakorda tähendab, et paljudel vanematel puudub sotsiaalne toetus, mida abikaasad teineteisele pakuvad (Klefbeck & Odgen, 2001).

Sotsiaalpedagoog R leiab, et kaasamist mõjutab inimeste arusaam seoses psühholoogide ja psühhiaatritega, kuna nende spetsialistidega seoses on nii õpilastel kui ka lapsevanematel negatiivne hoiak. Näiteks *... et noh lastel on ka see, et „ma ei ole ju hull” ... lapsevanematel samamoodi, et selline hoiak on küllaltki negatiivne/*.

Lukk'i (2007) uurimistulemustest selgub, et ühe põhjusena tõid lapsevanemad välja isikliku tõrke (17% vastanutest), mis on seotud lapsevanema otsese negatiivse kogemusega koostöös kooliga (lk 239). Sarv (2008) toob uurimistulemustes välja, et vastanud lapsevanematest enam kui 10% leidsid, et neil on kooliga suhtlemisest negatiivne kogemus või hirm, et nad kuulevad lapse kohta midagi halba. Seejuures koguni 32% lapsevanematest kardab, et liiga agara arvamuse avaldamise tõttu võib kannatada nende laps. Sarv nendib, et just see on tõsiasi, mis nii õpetajatele kui ka koolijuhtidele peaks muret tekitama (lk 113-114).

Eelnevalt välja toodud uurimustulemused, et lapsevanemaid võib tagasi hoida negatiivne kogemus, kattub intervjuueeritud sotsiaalpedagoogide arvamusega. Seega on see üks oluline aspekt, millele suhete loomisel tähelepanu pöörata, et varasem kogemus või hirm,

ei saaks takistuseks. Samas on vajalik tegeleda ka hoiakutega, mis on seotud erinevate spetsialistide rolliga, et nende kaasamine ei jääks vähese teadlikkuse tõttu piiritletuks.

3.3.3. Vähene teadlikkus

Intervjueeritavatest viis tõi sisse nii õpilaste kui ka lapsevanemate vähese teadlikkuse ning selle tõstmise vajalikkuse.

Sotsiaalpedagoog A arvates on oluline vanemaharidus, et lapsevanemad õpiksid kuidas näiteks piire kehtestada ja olla järjekindel. Ning tõi siinkohal näitena Gordoni perekooli, kus korraldatakse erinevaid koolitusi, kuid mis hinna tõttu on enamikule kättesaamatu. Tema arvates peaks vanematele koolitusi võimaldama */kas normaalse hinna eest või üldse tasuta/*. Lisades, et koolitust oleks vaja ajaliselt varem, mitte alles siis, kui lapsed käivad koolis, kuna kool on juba järgmine etapp ning nii mõnelgi lapsel hakkavad probleemid juba lasteaiast peale.

Sotsiaalpedagoog MP arvates on lapsevanemate koolitus üks võimalus, kuidas peresid kooliellu kaasata. Koolitus peaks olema kättesaadav kõigile soovijatele ning olema erinevatel teemadel, millest vanematel kasu oleks, et nende teadlikkust tõsta. Mikson (2004) toob välja, et lähtuvalt kooli konkreetsest õppeaasta eesmärgist, toimub lastevanemate üldkoosoleku raames koolitus. Näiteks 2003/2004 õppeaasta eesmärgis oli lastevanemate teadlik kaasamine kasvatustöösse ja kooliprobleemide lahendamisesse ning antud eesmärgist lähtuvalt toimusid loengud teemadel „Lapse väärkohtlemine” ja „Kuidas toime tulla probleemse lapsega”. Oluline on, et lapsevanemaid ei jäeta üksi, neile pakutakse toetust (lk 247).

Sotsiaalpedagoog E leiab, et tuleks tõsta õpilaste teadlikkust erinevatest vaba aja veetmise võimalustest, kuna see on üks võimalik kohti, kus oleks võimalik koostööd teha. Samas toob ta välja vanemate teadlikkuse tõstmise seoses kooliga koostöö vajalikkusest.

Sotsiaalpedagoog R leiab, et tuleks teha enamat teavitsutööd sellest, */...miks on üldse erinevaid spetsialiste vaja koolidesse/*, et inimesed saaksid nende funktsioonist aru ning tänu sellele oleksid aktiivsemad pakutud võimalusi kasutama. Sotsiaalpedagoog H selgitas intervjuu käigus, et tihti tuleb ette, et */... ma pean nagu oma rolli tutvustama ... alguses saatsin peredesse kirja, et kes ma olen seal koolis, mille jaoks ma olen/*.

Lukk (2007) selgitab, et üheks lapsevanemate kaasamise aspektiks on kooli panus lastevanemate harimises, mis tugevdaks perekondi, et tõhustada nende osa koolielus. Initsiatiiv peab tulema kooli poolt, mille eesmärgiks on toetada, aidata ja julgustada lastevanemaid laste kasvatamises.

Koolides töötavad erinevad spetsialistid ning kui lapsevanemal puuduvad teadmised sellest, kellega on tegu, mis on antud isiku ja tema töö eesmärk, milleks teda kooli vaja on, võidakse nendesse suhtuda ettevaatlikkusega. Seega on oluline, et spetsialistid end tutvustaksid, annaksid lapsevanematele teada, mis on nende roll. Kui spetsialisti kogukonnas tuntakse ja hinnatakse, on ettevaatlikkust vähem, sest kogukonnas liigub info ja see kujundab suhtumist ning hoiakuid.

3.4 Lapsevanema poolt algatatud kaasamine

Kaasamise algatajaks võib olla lapsevanem, kes pöördub kooli ja sotsiaalpedagoogi poole. See on aspekt, mille tõi välja esimene intervjuueeritav ning seega avanes võimalus uurida seda ka järgnevatelt intervjuueeritavatelt.

Sotsiaalpedagoog H, kes on kõiki oma kooli õpilasi ja nende perekondi oma rollist koolis teavitanud, ütles, et lapsevanemad tulevad ise kooli, et oma murest rääkida ning abi paluda ja saada. Eelkõige pidas ta seda oluliseks siis, kui mure on suur ning mõjutab omakorda ka last. Ta selgitas täpsemalt, et väiksemate laste vanemad pöörduvad kooli, kuna */... kodus on käitumisega probleemid ja lapsevanemad on hädas/*. Samas peab ta oluliseks vanematele selgitada, et kõik, mis temaga räägitakse, jääb konfidentsiaalseks või kui on vaja kedagi kaasata, siis üksnes vanema loaga. Seda peab ta eriti vajalikuks, kui perekonnas on toimumas suured muutused, näiteks */... on tulnud teateid lahutusest/*. Sotsiaalpedagoog H arvates peavad vanemad kooli teavitamist vajalikuks, kuna sellisel juhul mõistab sotsiaalpedagoog last, tema käitumist ja muret paremini. Ühe põhjusena, miks vanemad kooli pöörduvad on, et */... lapsevanem leiab, et õpetaja on lapsele liiga teinud/*. Samasuguse põhjuse tõi välja ka sotsiaalpedagoog MP, kes leidis, et sellisel juhul on hea näidata näiteks õpilase tööd või paluda õpetajal selgitada. Selleks on hea kokku kutsuda väiksem ümarlaud. Intervjuueeritav aga pidas tähtsaks kõik sellised olukorrad lahendada, et */... midagi ei jääks õhku/*. Ning lisab, et see on hea, kui vanemad kooli poole pöörduvad.

Sotsiaalpedagoog R toob välja, et peamiselt */ollakse tõsiselt mures näiteks lapse käitumise pärast/* ning selgitab, et tihti väljendub see selles, et laps ei allu, millega seoses vanem ei tea ja/või ei oska midagi ette võtta.

Sotsiaalpedagoog A rääkis, et üldiselt kaasatakse kõigepealt klassijuhataja ning kui nemad ei saa olukorda lahendada, siis pöörduakse tema poole ning siis kutsutakse kokku väiksem ümarlaud. Aga mõni lapsevanem pöördub kohe sotsiaalpedagoogi poole, et oma murest rääkida - */näiteks on läinud õppeedukus alla või ei taha kooli tulla või midagi sellist/*.

Ka sotsiaalpedagoog E selgitab, et üldiselt pöörduakse esmalt klassijuhataja või aineõpetaja poole ning siis, näiteks õpetaja suunamisel, edasi tema juurde. Lisades, et üldjuhul pöörduakse kooli, kui mureks on lapse */... õppimise ja käitumisega seotud asjad/*.

Sotsiaalpedagoog MR rääkis, et tema poole pöörduvad paljud lapsevanemad, lisades, et */... paljud on ka need, kes tahavad telefoni teel suhelda/*, kuna palju oleneb vanemate töögraafikust – mõned vanemad ei saagi kooli tulla. Kuna talle on võimaldatud töötelefon, siis ei ole senini tekkinud probleemi, et vanemaga räägitud ei saa ning selgitas, et näiteks vanemad, kel on majanduslikud raskused */... siis nad võivad mulle alati vastamata kõne teha. Ja ma helistan tagasi/*.

Lapsevanema poolt algatatud suhtlusel ja kaasamisel on erinevaid põhjuseid. Peamiseks põhjuseks on mure oma lapse õppe edukuse ja/või käitumise pärast. Lisaks pöörduvad vanemad kooli, kui neile tundub, et nende last on ebaõiglaselt hinnatud. Kooliga algatakse suhtlust siis, kui perekonnas on toimumas suured muutused. Seda peavad sotsiaalpedagoogid tähtsaks, kuna siis saavad nad lapse muret paremini mõista ja teda toetada.

Mida rohkem kooli ja perekonna vahelisi kontakte ning suhteid last ümbritseb, seda parem lapsele. Seetõttu mõjub lastele hästi kui õpetajad ja vanemad teineteist tunnevad ning erinevatel põhjustel kohtuvad. Kaudsemad kontaktid kooli ja kodu vahel (näiteks kirjavahetus ja telefonivestlus) on samuti positiivse mõjuga (Lukk, 2001). Seega on oluline soodustada vanemate huvi kooli vastu ning kindlustada, et kool oleks vanematele avatud.

Vastavalt antud uurimuse eesmärgile, selgub, et sotsiaalpedagoogide tõlgendused kogukonnast ja selle liikmetest on mõnevõrra erinevad, tulenedes indiviidide subjektiivse reaalsuse ja kogemuste erinevustest. Uurimusest tuleb välja, et peamiselt kaasatakse ümbritsevast kogukonnast spetsialiste, kellega on olemas ühised lähtekohad, ehk ühine jagatud reaalsus. Sotsiaalpedagoogid nimetasid kogukonna liikmetena erinevaid inimesi, kuid nende kaasatus kooli ja kodu suhetesse ei ole väga levinud. Üksikutest näidetest õpilase primaarse võrgustiku kaasamisest järeldub, et just nende indiviidide kaasamisele tuleks enam tähelepanu pöörata. Lähtuvalt võrgustikutöö põhimõtetest oleks sotsiaalpedagoogide ülesandeks esmalt kaasata õpilase lähivõrgustik ning toetada selle toimimist. Sama ülesanne on ka kaasatavatel spetsialistidel. Paraku on prakikas aga nii, et kaasatakse vanem(ad) ning sinna juurde spetsialistid. Seega vanemad koos lapsega jäävad üksi spetsialistidest koosnevasse võrgustikku.

4. Kokkuvõte uurimistulemustest

- Sotsiaalpedagoogide tõlgendus kogukonnast oli kas kitsam või avaram – intervjueeritavatest ühed nägid kogukonda suuremana, teised aga kitsamalt.
- Sotsiaalpedagoogid kaasavad kogukonnast inimesi, kui vajavad abi ja toetust ja/või kui seni aitamiseks tehtu, ei ole toimunud.
- Kaasamise peamise eesmärgina toodi välja probleemi võimalikult tõhus lahendamine.
- Sotsiaalpedagoogid peavad erinevate iskute kaasamist vajalikuks, kuna see võimaldab leida probleemile erinevaid ja parimaid lahendusi.
- Sotsiaalpedagoogid peavad kogukonnast rääkides oluliseks usaldust, aktsepteerimist ja eelarvamustevaba suhtumist. Nendest juhinduvad nad ka oma tööd tehes.
- Kaasatavate inimeste ring jagunes kaheks: koolikogukonnast ja kooli välisest kogukonnast kaasatavad. Koolist nimetati peamise kaasatavana õppelajuhatajat, seejärel klassijuhatajat ja aineõpetajaid. Väljaspoolt kooli pöörduakse ja kaasatakse eelkõige lastekaitse spetsialisti, väiksemate asulate puhul valla sotsiaaltöötajat.
- Peamiselt kaasatakse neid, kellelt on võimalik saada informatsiooni, ehk neid, kes võivad midagi antud lapse ja perekonna kohta teada.
- Kaasatavatena mainiti ära sugulased (tädi, vanavanem), kuid näited õpilase primaarse võrgustiku kaasamisest olid üksikud.
- Kõik sotsiaalpedagoogid leidsid, et kogukondlikkus on suurtes ja väikestes koolides erinev. Väikeses koolis on enam võimalusi lapsevanemaid ja teisi lapse lähedasi kaasata, lisaks teatakse lapsi ning perekondi paremini. Samuti nähakse erinevust selles, et suuremates koolides on õpilaste anonüümsus suurem.
- Sotsiaalpedagoogid töid välja, et kooli kogukonnatunnet aitavad alal hoida ja suurendada kooli traditsioonid. Seetõttu peavad nad oluliseks koolis organiseeritavaid üritusi.
- Kooli kui kogukonna jätkusuutlikkust nähakse vilistlaskonnas. Sotsiaalpedagoogid arvasid, et kui lapsevanematel on endal positiivsed mälestused, soovivad nad, et ka nende lapsed neid kogeksid.
- Ühe olulise mõjutegurina, miks kaasamine on vajalik, nähakse perekondade tugivõrgustiku puudumist. Seetõttu on koolidel ja sotsiaalpedagoogidel vajalik kaasamise läbi pakkuda toetust ka perele.
- Ühe suure probleemina töid sotsiaalpedagoogid välja lapsevanema(te) välismaal töötamise, mistõttu on mõnevõrra raskendatud lapse abistamine.

- Kogukonna kaasamise peamise takistusena toodi väikeste asulate puhul välja inimressursi puudust. Ajaressursid kui takistus ei olnud seotud asula suurusega.
- Kogukonna kaasamine võib olla takistatud lapsevanema resistentse hoiaku tõttu. Sotsiaalpedagoogide arvates võib see tuleneda vanemate varasematest negatiivsetest nii kooli- kui ka abistamiskogemustest.
- Kaasamist võib takistada ka lapsevanemate vähenenud teadlikkus erinevate spetsialistide rollist. Seetõttu tuleks erinevate spetsialistide rolli, ülesandeid ja eesmärke vanematele tutvustada.
- Sotsiaalpedagoogid tõid positiivse aspektina välja lapsevanemate pöördumise kooli ja sotsiaalpedagoogi poole. Eelkõige ajendab vanemaid kooli pöörduma lapse õppimise ja/või käitumise pärast. Samas teavitatakse kooli perekonnas toimuvatest olulistest sündmustest, mis võivad lapsele mõjuda. Informatsiooni omamine annab sotsiaalpedagoogile võimaluse lapse muret paremini mõista ning teda aidata.
- Intervjuudest selgus, et peamiselt toimub sotsiaalpedagoogilises töös kooli ja kodu vaheline suhtlus probleemide korral.
- Sotsiaalpedagoogide arvates oleks vaja suurendada lapsevanemate kaasatust kooliellu.
- Kogukonna kaasamine on peamiselt algatatud sotsiaalpedagoogide poolt, seda probleemi efektiivselt lahendamiseks.

5. Interpretatsioon

Uurimisprotsessi vältel olin teadlik, et uurimuse tulemuseks on minu tõlgendus sotsiaalpedagoogide tõlgendustest. Töös olevad kategooriad on loodud sotsiaalpedagoogide jutu põhjal, kuid need on minu tõlgendused sellest, mida sotsiaalpedagoogid rääkisid. Lugesdes intervjuusid, on loomulik, et lähenesin neile oma vaatepunktist lähtuvalt. Järgnevalt esitan oma tõlgenduse sotsiaalpedagoogide poolt räägitu kohta.

Kogukond on laiaulatuslik mõiste, mis peaks enda alla koondama kõik need invidiidid ja ka asutused, keda õpilane enda jaoks oluliseks peab ning kes teda mõjutavad. Esmatähtis oleks kaasata ja teha koostööd just õpilase primaarse võrgustikuga ning toetada selle toimimist, mis omakorda toetab last. Praktikas aga kaasatakse kogukonnast peamiselt spetsialiste. Seda tihti ka toetusvõrgustiku puudumise tõttu. Loomulikult on sotsiaalpedagoogidel lihtsam kaasata neid, kellega varasemalt on koostöö õnnestunud ning kellega on juba suhted loodud. Sotsiaalpedagoogid leidsid, et ka sugulased ja sõbrad on kogukonna liikmed. Intervjueeritavad arvasid, et nad ei välistaks kellegi kaasamist. Peamised näited olid aga erinevate spetsialistide, mitte õpilase lähedaste kaasamise kohta. Usun, et just õpilase lähedaste, eelkõige vanemate kaasamine annab probleemolukordade lahendamisel positiivse tulemuse. Seetõttu pean oluliseks õpilase jaoks tähtsate inimest kaasamist, kes teda toetaksid. Sotsiaalpedagoogi ülesandeks oleks toetada võrgustiku toimimist.

Sotsiaalpedagoogid näevad väiksemate asulate puhul kaasamise takisutusena inimressursi ehk spetsialistide puudust. Samas ajalise ressursi puudus ei olnud seotud asula suurusega. See on ennekõike seotud vanemate tööst hõivatusega. Seega on kohtumisteks sobiva aja leidmine olnud takistuseks kõikide intervjuueritud sotsiaalpedagoogide töös. Lisaks ressursilistele takistustele peavad sotsiaalpedagoogid määravaks lapsevanemate resistentset hoiakut erinevate spetsialistide kaasamisega seoses. Leiti, et see võib olla tingitud varasematest negatiivset kogemustest ning olla seotud valitsevate hoiakute ja eelarvamustega. Arvan, et resistentset hoiakut võib põhjustada psühholoogide ja/või psühhiaatrite kaasamine, mis omakorda võib tuleneda vähesest teadlikkusest nende rollist. Usun, et negatiivset hoiakut erinevate spetsialistide suhtes saab muuta, kui nende rolle rohkem tutvustada.

Sotsiaalpedagoogid teevad koolis tihedalt koostööd õppelajuhatajaga. Seejuures on oluline kaasata aineõpetajaid, kes õpilastega päevast päeva kokku puutuvad. Usun, et nemad on väga olulised informatsiooni kandjad, keda vahel võidakse kõrvale jätta. Väljaspoolt kooli on peamiseks kaasatuks lastekaitse spetsialist, väiksema asula puhul valla sotsiaaltöötaja.

Sotsiaalpedagoogidele pakub antud isiku kaasamine abi ja toetust. Lisaks on ametnik isik, kelle käest nõu küsida. Samas nähakse lastekaitstes distsiplineerivat funktsiooni, kelle kutsele vanemad reageerimata ei jäta.

Perekond, kool ja kogukond on õpilast ümbritsev ning mõjutav süsteem, mis peaksid omavahel koostööd tegema, et pakkuda lastele arenguks parimad võimalused.

Sotsiaalpedagoogilises töös tuleks enam üritada kaasata inimesi lapse lähikeskkonnast – perekonnast ja suguste hulgast. Arvan, et kaasamise puhul on tähtsaim, et kõik osapooli võetaks võrdväärsete partneritena ning seega antaks kõigile võimalus oma arvamust avaldada, eelkõige õpilasel ning tema vanematel.

Koolid tervikuna peaksid enam soosima lastevanemate kaasatust kooliellu ning olema nende suhtes avatud. Lastevanemate kaasatus kooliellu saab alguse algklassides, kuid põhikooli jooksul see järjest väheneb ning lõpuks kaob üldse. Sotsiaalpedagoogide arvates oleks vajalik suurendada ka nende vanemate kaasatust, kellega probleemidega seoses kokku ei puututa. Tegelikuses seda toimunud ei ole. Usun, et kutsudes vanemaid kooli, võttes neid partneritena ning andes neile võimaluse erinevates koolielu valdkondades kaasa lüüa, saavad vanemad aru, et neid oodatakse koolis ning on seega aktiivsemalt kaasatud.

Järgnevalt peatun uurimisprotsessi erinevatel etappidel ning nende jooksul kogetul. Uurimisteemas selgusele jõudnud ning projekti esitanud, oli järgmiseks sammuks intervjueeritavate leidmine. See osutus mõnevõrra raskemaks, kui olin arvanud. Eelkõige oli takistuseks sotsiaalpedagoogidega kontakti saavutamine. Kokku saatsin kirjad 12 sotsiaalpedagoogile, kellest kuus vastasid ja olid nõus uurimuses osalema. Üks sotsiaalpedagoog palus täpsemat selgitust teema kohta ning teooria tutvustamist, enne kui oma nõusoleku andis.

Järgmiseks etapiks oli intervjuude läbiviimine. Kõigepealt sõnastasin toetavad küsimused, millest intervjueerimisel lähtuda. Seega viisin läbi poolstruktureeritud intervjuud. Sotsiaalpedagoogidest pooltega oli kohtumiseks sobiva aja leidmine küllaltki keeruline. Kuna intervjueeritavatel oli töö kiire, siis nii mõnelgi korral lükkusid kohtumised edasi. Kõik sotsiaalpedagoogid said intervjueerimiseks valida endale sobiva koha. Kahel korral toimus kohtumine kohvikus. Peab tõdema, et see ei ole kõige parem koht, kuna pidev inimeste liikumine aga ka muusika hajutavad tähelepanu.

Kui intervjuud tehtud ja transkribeeritud, oli järgmiseks etapiks andmete kodeerimine, millega ei osanud kuidagi pihta hakata. Siinkohal aitas mind koostöögrupp, kellega koos saime erinevaid lõike arutada. Hiljem arutasime grupiga neid lõike, mida ise esialgu kodeerida ei osanud. Kategoriseerimine läks lihtsamalt, kuna juba kodeerimise ajal

hakkasid mõned kategooriad ilmnema. Telgkodeerimise puhul aga oli taaskord abiks koostöögrupp, kes minu mõtteid kinnitasid.

Järgnes kõige töömahukam osa – tulemuste analüüsimine. Tulemuste analüüsimine algas teemakohase kirjanduse tutvumisega. Otseselt sellest teemast rääkivaid raamatuid oli raske leida. Näiteks on J. Epsteinini raamat „*School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*” olemas üksnes Narva Kolledži raamatukogus. Märkimisväärse hulga materjalist sain juhendajalt, ülejäänu otsimiseks tuli veeta palju aega raamatukogus. Tulemuste analüüsimisel olin kahtlev, kuivõrd palju peaksin sisse tooma näiteid intervjuudest. Kuna töö põhineb sotsiaalpedagoogide poolt räägitul, leidsin, et on oluline tuua näiteid just nende sõnastuses. Samas pidasin vajalikuks toetada välja toodut erinevate allikatega. Tulemuste analüüsimise lõpetasin, kui tundsin, et töö enam ei arenenud.

Tänu tehtud uurimusele tean, kuivõrd oluline on kaasata õpilase jaoks olulised isikud, keda laps usaldab. Lisaks on oluline tasakaalustada spetsialistide ja primaarsesse võrgustikku kuuluvate isikute arv, et ei tekiks professionaalide ülekaalu. Leian, et uurimusele püstitatud eesmärk sai täidetud, kuna uurimusest tuleb välja, keda kogukonnast kaasatakse ja keda mitte. Lisaks selgub kaasamise põhjus ning ka see, miks kaasamine alati ei toimi.

Arvan, et antud töö on lähtekohaks tulevastele uuringutele, uurimaks veelgi süvenenumalt kogukonna kaasamise vajalikkust. Käesolevat uurimust on võimalik tulevikus laiendada, uurides õpilaste, lapsevanemate ning kaasatavate arusaamu kogukonnast ja selle aspektist kooli ja kodu suhetes.

Lühikokkuvõte

Minu magistritöö eesmärgiks on uurida sotsiaalpedagoogia tõlgendusi kogukonna aspektist kooli ja kodu suhetes. Uurimus põhineb sotsiaalkonstruksionistlikul teorial, millest lähtuvalt konstrueeritakse sotsiaalne reaalsus inimestevahelistes suhtlemisprotsessides. Sotsiaalpedagoogide tõlgendused erinevad lapsevanemate, õpilaste ja erinevate spetsialistide konstruktsioonidest. Mina otsustasin kogukonna kaasatust kooli ja kodu vahelistes suhetes uurida sotsiaalpedagoogide seisukohast lähtuvalt. Selleks kasutasin kvalitatiivset meetodit. Valimi moodustasid kuus sotsiaalpedagoogi erinevatest koolidest. Intervjuud viisin läbi detsember 2011 kuni veebruar 2012.

Sotsiaalpedagoogide tõlgenduste põhjal lõin neli suurt kategooriat: kogukond, sotsiaalpedagoogi poolt algatatud kaasamine, kaasamine ei toimi ning lapsevanema poolt algatatud kaasamine. Kogukonna kategooria hõlmab endas väärtuseid, kogukonna liikmeid, suure ja väikese kooli võrdlust ning kogukonnatunnet. Sotsiaalpedagoogi poolt algatatud kaasamise alakategooriateks on kaasamise põhjus ja kaasatavad, mis jagunes kaheks – koolist ja väljaspoolt kooli kaasatavad. Üheks kategooriaks on kaasamise mittetoimine, mille alakategooriateks on: ressursilised takistused, lapsevanema hoiak ning vähene teadlikkus. Sotsiaalpedagoogid leidsid, et lapsevanema resistentse hoiaku peamiseks põhjuseks võivad olla varasemad negatiivsed kogemused. Viimaseks ja kõige lühemaks kategooriaks on lapsevanema poolt algatatud kaasamine, mille puhul alakategooriaid välja ei toonud. Lapsevanema poolt algatatud kaasamist peavad sotsiaalpedagoogid väga tähtsaks ning väärtustavad seda.

Sotsiaalpedagoogid kinnitasid kaasamise olulisust. Nad leidsid, et kaasamine võimaldab leida probleemsele olukorrale erinevaid võimalikke lahendusi, aidates kaasa probleemi efektiivsele lahendamisele. Kaasamise, nii sotsiaalpedagoogi kui ka lapsevanema poolt algatatu, peamiseks põhjuseks on soov saada abi ja toetust. Sotsiaalpedagoogid pöörduvad kõigepealt koolisiseste isikute poole, kellest peamine on õppelajuhataja. Koolivälisest kogukonnast kaasatakse peamiselt lastekaitse spetsialisti või väiksema asula puhul valla sotsiaaltöötajat. Eelkõige nähakse kogukonna liikmetena ja kaasatutena erinevaid spetsialiste, õpilase primaarse võrgustiku liikmed jäävad tahaplaanile. Peamiseks kaasamise takistusteks ilmnes ajaressurss, väiksemate asulate puhul ka inimressursi puudus. Takistuseks võib sotsiaalpedagoogide arvates osutada ka lapsevanema resistentne hoiak ning vähene teadlikkus, eelkõige erinevate spetsialistide rollist.

Abstract

The aim of my research is to explore social pedagogues' constructions about the aspect of community in home-school relations. My research is based on social constructionist theory, according to which social reality is constructed in interaction processes between people. The social pedagogues' constructions differ from those of parents, students and other specialists' constructions. I decided to explore the involvement of the community from the social pedagogues' perspective. For that I used qualitative method. The selection was made up of six social pedagogues from different schools. I conducted the interviews from December 2011 to February 2012.

Based on the social pedagogues' constructions I created four main categories: community, involvement initiated by social pedagogues, involvement does not work and involvement initiated by parents. The category about community involves values, the members of the community, comparison of small and large schools, and the sense of community. The involvement initiated by social pedagogues includes subcategories: the reason for involvement and the people included – from and out of school. One category is about the involvement not working. It consists of subcategories: barriers of resources, parents' attitude and lack of knowledge. Social pedagogues see prior negative experiences as the cause of parents' resistant attitude. The category about parents initiating involvement is the shortest and I did not bring out any subcategories there. Parent initiated involvement is seen to be important and is valued by social pedagogues.

Social pedagogues expressed the importance of involvement. They found involvement to be productive in order to find different solutions to problems, and contribute to the effectiveness of resolving the problem. The main cause of initiating involvement, either initiated by social pedagogues or parents, is getting help and support. Social pedagogues first turn to those in school, mainly to the head teacher. From out of school community social pedagogues mainly involve the child protection specialist, or in a smaller place the municipal social worker. Primarily different specialists are seen as members of community and those involved, but the members of students' primary network remain in the background. Time resource was seen as the main hindering factor of involvement, and also human resource in rural areas. Social pedagogues see parents' resistant attitude and the lack of knowledge, especially about the role of different specialists, to become an obstacle in community involvement.

Autorluse 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.

Töö koostaja: Kadri Sammel

Kasutatud kirjandus ja allikad

Adelman, H., Taylor, L. (2002). *Guide 7: Fostering School, Family, and Community Involvement*. Külastatud 22.märtsil, 2012, aadressil <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/book7.pdf>

Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. London: Routledge

Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2nd ed). London: Routledge

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage

Constable, R. (1999). Theoretical Perspectives in School Social Work. R. Constable, S. McDonald, J. P. Flynn (Toim.), *School Social Work: Practice, policy and Research Perspectives (4th ed)* (lk 3-23). Chicago, Illinois: Lyceum Books

Constable, R., Walberg, H. (1999). Working with Families. R. Constable, S. McDonald, J. P. Flynn (Toim.), *School Social Work: Practice, policy and Research Perspectives (4th ed)* (lk 226-247). Chicago, Illinois: Lyceum Books

Davis, D. (2000). *Supporting Parent, Family, and Community Involvement in Your School*. Külastatud 22.märtsil, 2012, aadressil <http://156.35.33.98/COSPRAS/documentos/mod1/apendiceFamilia.pdf>

Dutton, J., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Kleiner, A. (2009). Signaalide saatmine. *Õppiv kool* (lk 147-151). Tartu: Atlex

Eesti Teaduste Akadeemia (2002). *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. Külastatud 12.aprillil, 2012 aadressil <http://www.akadeemia.ee/repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf>.

- Epstein, J. L., Sanders, M. K. (2006). Connecting Home, School and Community: New Directions for Social Research. M. T. Hallinan (Toim.), *Handbook of the sociology of education* (lk 285-306). New York: Springer
- Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex
- Gergen, K. J. (2009). *An Invitation to Social Construction* (2nd ed). London: Sage
- Germain, B. C. (1999). An Ecological Perspective on Social Work in the Schools. R. Constable, S. McDonald, J. P. Flynn (Toim.), *School Social Work: Practice, policy and Research Perspectives (4th ed)* (lk 33-44). Chicago, Illinois: Lyceum Books
- Kadajas, T. (2010). Kommunikatsioonivaba kommunikatsioon ja pedagoogika. I. Kraav (Toim.), *Õnnestav õpetus* (lk 138-151). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kiik, R. (2003). Võrgustikutöö võimalikkusest sotsiaaltöös. T. Edovald (Toim.), *Võrgustikutöö võimalusi töös lastega* (lk 20-29). Tallinn: Lastekaitse Liit
- Klefbeck, J., Odgen, T (2001). *Laps ja võrgustikutöö*. Tallinn: Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Leino, M. (2000). *Õpetaja sotsiaaltöö tegijana: sotsiaalpedagoogika*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus, Põltsamaa: Vali Press
- Leino, M. (2004). *Kas laps tuleb kaitsta kooli eest?* Tallinn: Eesti Lastekaitse Liit
- Luhmann, N. (2009). *Sotsiaalsed süsteemid*. Tartu: Ilmamaa
- Lukk, K. (2007). Kooli ja kodu koostöö. T. Kuurme (Toim.), *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek* (lk 223-244). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus

Mikson, T. (2004). Kuidas tuua lapsevanem kooli. M. Vadi, A. Aidla, V. Nahkur (Toim.), *Töö- ja koostöökultuur koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Monkman, M. M. (1999). The Characteristic Focus of the Social Worker in the Public Schools. R. Constable, S. McDonald, J. P. Flynn (Toim.), *School Social Work: Practice, policy and Research Perspectives (4th ed)* (lk 45-63). Chicago, Illinois: Lyceum Books

Morales, T. A., Sheafor, W. B. (2001). *Social Work: A Profession of Many Faces (9th ed)*. Boston: Allyn and Bacon

Pärna, H., Lai, K., Tulva, T. (2008). Vanemate töötamine välismaal – kuidas see mõjutab lapse elu. *Sotsiaaltöö*, 6, 36-44.

Roberts, C. (2009). Juhtimine ilma kontrollita. *Õppiv Kool* (lk 415-422). Tartu: Atlex

Sabatino, C. A. (1999). School Social Work Consultation and Collaboration. R. Constable, S. McDonald, J. P. Flynn (Toim.), *School Social Work: Practice, policy and Research Perspectives (4th ed)* (lk 334-355). Chicago, Illinois: Lyceum Books

Sarv, E.-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu teotajana: õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus

Senge, P. (2009). Kogukonda tulemine. *Õppiv kool* (lk 461-467). Tartu: Atlex

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex.

Strömpl, J., Selg, M., Soo, K., Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused*. Tallinn: Sotsiaalministeerium

Tohver, S. (2010, 11. juuni). Pärnjõe kool 90. *Õpetajate Leht*, lk 10.

Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E., Chatman-Nelson, C. (2010). *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework* (2nd ed). Los Angeles: Sage

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