**SOTSIAALPEDAGOOGIDE ÜLEVABARIIGILINE TEADUSKONVERENTS II**

**„Sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalsed probleemid“**

6. mai 2016.a. Tartus, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis

**ETTEKANNETE TEESID**

**Tagasivaateliselt eesti sotsiaalpedagoogika esimestest valikutest**

**Inger Kraav,** Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut

Eesti sotsiaalpedagoogika esimesed (hiilivad) sammud pidid olema astutud juba XX saj algupoole ja (varjatult) nõukogude ajal - enne kui mõistest teadlikuks saadi. Terviknägemust sotsiaalpedagoogika olemusest veel ei olnud, küll aga teadvustati valdkondi ja teemasid, mis hiljem kuulusid sotsiaalpedagoogikasse. Sotsiaalpedagoogika kiire areng iseseisvusaja algul sai tuge just neist tendentsidest.

Esimest korda sai sotsiaalpedagoogikast õppekava kohustuslik aine kasvatusteadustes, mida õpetati kaugõppes teistkordse kõrgharidusena. 90-ndatel tuli otsustada, mis on sotsiaalpedagoogika, kuidas peaks välja nägema eesti sotsiaalpedagoogika ja mida kujutab endast sotsiaalpedagoogi kutse.

Sotsiaalpedagoogika arengu algaegadel oli eriti selgelt tajutav Saksa sotsiaalpedagoogika mõju, seda nii otseselt kui ka kaudselt (Soome kaudu, Soome vaatenurka kasutades). Et XX saj lõpukümnend oli oluline etapp sotsiaalpedagoogika kui iseseisva teadusharu arengus paljudes maades, siis on otsinguis ja valikuis ilmnenud jätkuv vastastikune huvi. Põhjamaadest on Eestil kontakte olnud peale Soome ka Rootsi ja Taaniga, endisest NL-st Leedu ja Venemaa erinevate sotsiaalpedagoogika koolkondadega.

Korraga, samaaegselt teineteisele toetudes ja vastandudes, oma identiteeti otsides arenesid Eestis hoogsalt kaks uut distsipliini – sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika. Kummaltki oodati oma teooriate, praktilise rakenduse ja interdistsiplinaarsust arvestava õppekava olemasolu..

Valida tuli sotsiaalpedagoogi koolituse eesmärgid, teadusalad, millele toetuda ja millega lõimuda; samuti rakendusvõimalused ja tulevased tegevusalad. Sotsiaalpedagoogi kujutati 90-ndate algul kolmes eri variandis: a) alama astme sotsiaaltöötegija, kes ei vaja akadeemilist koolitust; b) eripedagoog, kelle koolitusse on lisatud sotsiaaltöö moodul; c) sotsiaalpedagoogika-alase erialase koolituse saanud spetsialist. Valituks osutus viimane, tugeva rõhuasetusega liitsõna sotsiaalpedagoogika põhisõnale: eesti sotsiaalpedagoogikale sai iseloomulikuks tugev kasvatusteaduslik suunitlus. Oluliselt mõjutas eesti sotsiaalpedagoogi eripära kujunemist 90-ndate algul esmatähtsana rõhutatud lapsele suunatud, lapse isiksuse arengut toetav kasvatuslik suund üldse ja seoses sellega ka kogu kooli õppekava läbiva uue õppeaine - inimeseõpetuse - teke. Sotsiaalpedagoogi ja inimeseõpetuse õpetaja pädevused osutusid paljus kokkulangevaks.

Mõned valikud eesti sotsiaalpedagoogika arengus tekitasid kõhklusi ja poleemikat, mõned tehti pikemalt mõtlemata ja alles tagant järele võime mõelda, mis oleks saanud, kui oleksime teisiti tegutsenud. Iga valik, olgu teadlik või ebateadlik, vabatahtlik või pealesunnitud, on viinud/viib edasi uute küsimuste ja uute lahendusteni. Areng jätkub.

**Laste heaolu ja koolimeeldivus Eestis ning Euroopas**

**Kadri Soo, Dagmar Kutsar**, Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut

Käesolev ettekanne keskendub laste subjektiivsele heaolule erinevates eluvaldkondades: kodus, sõpruskonnas ning eelkõige koolis. Täpsemalt uuritakse 2. klassis õppivate Eesti laste turvatunnet, rahulolu ja suhteid õpetajate, õpilaste, pereliikmete ja sõpradega, kõrvutades tulemusi Euroopa keskmiste näitajatega. Töös tuginetakse lapsepõlvesotsioloogilisele lähenemisele, pidades last aktiivseks ja kompetentseks sotsiaalseks toimijaks ning oma elumaailma kujundajaks. Heaolu ja kogemusi uuritakse lapse perspektiivist, sest laps on kõige parem ekspert oma elu puudutavate aspektide kohta hinnangute andmisel.

Analüüsitavad andmed on pärit rahvusvahelisest laste heaolu uuringust Children’s World Study, mis viidi läbi 2013. – 2014. aastal 8-, 10- ja 12-aastaste laste seas Jacobs Fondi toetusel. Uuringus osales 8 riiki Euroopast ja 8 Aasiast, Aafrikast ja Ameerikast. Lapsed täitsid iseseisvalt ankeedi koolitunni ajal. Antud töös kasutatakse peamiselt 8-aastaste Eesti laste (2. klass) andmeid (n = 1132) paiguti võrrelduna vanemate eagruppidega ja teiste maade laste hinnangutega.

Klasteranalüüsi tulemusena jaotusid lapsed kolme rühma vastavalt oma hinnangutele õpetajatele, õpilastele ja koolile üldiselt. Suurimasse gruppi kuulub kaks kolmandikku lastest, kellele meeldib väga koolis käia, kelle arvates kohtlevad õpetajad neid õiglaselt ning kes on rahul hinnete ja klassikaaslastega. Ligi viiendik lastest on suhteliselt rahul õpetajate poolse kohtlemise ja klassikaaslastega läbisaamisega, ehkki neile eriti ei meeldi koolis käia. 14% lastest tunneb end koolis ebaturvaliselt. Nende arvates suhtuvad õpetajad neisse ebaõiglaselt ega arvesta nende arvamusega. Nad on teiste rühmadega võrreldes vähem rahul ka kaasõpilastega ning on kogenud enim koolikiusamist.

Euroopa riikide võrdluses on Eesti laste hinnangud koolimeeldivuse kohta keskmisel positsioonil, ent peaaegu viimased kooliturvalisuse ning õpilaste ja õpetajatega suhete rahulolu hinnangutes. Muret tegev on see, et Eestis väheneb koolis käimise meeldivus nelja järgneva kooliaasta jooksul teiste maade lastega võrreldes enim. Subjektiivse heaolu defitsiit ühes keskkonnas (nt kodu, kool) on seotud rahulolematuse ja õnnetunde puudumisega mõnes teises elusfääris.

**Välismaal töötava vanemaga ja Eestis elavate lastega pered kui eraldi riskirühm koolis ja kohaliku omavalitsuse sotsiaaltöös**

**Kersti Kriisk**, Tallinna Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut

Globaliseeruvas maailmas on ühe või mitme pereliikme töötamine ja/või elamine välismaal muutunud üha sagedasemaks elatusvahendite teenimise viisiks ning saanud omamoodi peremudeliks. 2011. aasta rahvaloenduse andmetel töötab Eestist pärit isikutest välismaal 24 907 inimest, mis moodustab ligikaudu 4% kõigist tööga hõivatutest. Neist Soomes töötab 15140 inimest ehk ligikaudu 61% kõigist välismaal töötavatest isikutest. Rahvaloenduse andmete põhjal töötab Lääne-Virumaa hõivatutest ligikaudu 6% välismaal ehk 1450 inimest ja neist üle 81% Soomes. Tegelikkuses võib olla selliseid isikuid märgatavalt rohkem (Epsenberg, et al., 2014).

Sellistel isikutel säilivad tihti sidemed oma senise kodumaaga (nt pere, sõbrad, kodakondsus jne), samas tekivad sidemed ka uuel kodumaal (nt. sõbrad, osalemine kogukonna tegevustes jne). Seda nähtust on hakatud nimetama transnatsionalismiks ehk eesti keeles hargmaisuseks (Kalev & Jakobson, 2013). Peaaegu igal välismaal töötaval ja/või elaval isikul jäävad Eestisse maha pereliikmed (nt. abikaasad/elukaaslased, alaealised ja/või täisealised lapsed, vanemad jne). Sotsiaaltöö ja sotsiaalpedagoogika seisukohalt moodustavad ühe võimaliku riskirühma sellised hargmaised pered, kus vähemalt üks vanem töötab välismaal ning peres on alaealised lapsed (Epsenberg, et al., 2014).

Tallinna Ülikooli Rakvere Kolledž osaleb koostöös Soome partneritega projektis REGI (Reacting to Growing Immigration – Strengthening social inclusion of Estonian migrant families in Finland and Estonia) (http://regiproject.weebly.com). Projekti peamiseks eesmärgiks on toetada nii hargmaiste perede liikmeid (nii Eestis kui ka Soomes elavaid pereliikmeid) kui ka nendega tegelevaid professionaale. Eestis elavate pereliikmetega, sh alaealiste lastega, puutuvad professionaalidega kokku eelkõige haridussüsteemi töötajad, sh sotsiaalpedagoogid ja kohaliku omavalitsuse lastekaitsetöötajad ja/või sotsiaaltöötajad. Projekti raames viidi 2016. aasta alguses Lääne-Virumaal läbi kaks miniuuringut: online-ankeetküsitlus Lääne-Virumaa üldhariduskoolide õpetajate, juhtkonna ja sotsiaalpedagoogide seas ning kaks fookusgrupi intervjuud kohalike omavalitsuste lastekaitsetöötajate ja/või sotsiaaltöötajatega. Uuringute peamine eesmärk oli kaardistada Lääne-Virumaa koolide ja sotsiaaltöötajate kokkupuuted ja kogemused hargmaiste peredega.

Uuringud keskendusid professionaalide senistele kokkupuudetele ja nende arvamuste väljaselgitamisele ning uuringute keskmes olid peamiselt järgnevad teemad:

* Välismaal töötava vanemaga ja Eestis elavate lastega pered kui sotsiaalprobleem ühiskonnas, maakonnas ning kohalikus omavalitsuses ja/või koolis;
* Kooli ja/või kohaliku omavalitsuse võimalused toetada (vajadusel) välismaal töötava vanemaga ja Eestis elavate lastega peresid;
* Positiivsed ja negatiivsed kogemused hargmaiste perede toetamisel;
* Professionaalide teadmiste ja oskuste piisavus hargmaiste perede toetamisel ning koolitus- ja toetusvajadus nii professionaalidele kui ka hargmaiste perede liikmetele.

Kooli ja kohaliku omavalitsuste professionaalide senised kokkupuuted hargmaiste peredega on olnud erinevad ning sellest tulenevalt olid erinevad nende arusaamad hargmaistest peredest kui sotsiaalprobleemist, perede toetamisest ning koolitusvajadusest. Uuringutulemused on sisendiks edasiste tegevuste planeerimisel nii professionaalidele kui ka hargmaiste perede liikmetele (koolitusprogrammid, tugitegevused jne).

Kasutatud kirjandus

Epsenberg, K., Lees, K., Arrak, L., Aksen, M., & Pruul-Vahaste, S. (2014). *Välismaal töötavate vanemate ja Eeestis elavate*

*lastega pered: parimad praktikad ja võimalikud ohud*. Tartu: Tartu Ülikool RAKE.

Kalev, L., & Jakobson, M.-L. (2013). *Hargmaisus Eesti-Soome ruumis*. Acta Politica Estica, 4, 95-113.

**Koolisotsiaaltöö suunitlus tänapäeva ja nõukogude perioodi erialaajakirjade põhjal**

**Marju Selg,** Tartu Ülikool, Ühiskonnateaduste instituut

Eesti õpilaste PISA testi tulemused on maailma riikide võrdluses parimate seas (PISA 2012) ja 80% õpilaste arvates on ülekaalukalt kõige olulisem väärtus koolis õppeedukus (Ruus et al., 2007). Samal ajal on nii õpilaste (Bradshaw, Hoelscher, & Richardson, 2007) kui ka õpetajate (Värnik, Sisask, & Värnik, 2011) subjektiivne heaolu paljude riikide võrdluses üks madalamaid ning alla kümnendiku õpilastest leiab, et neile koolis väga meeldib (Currie et al., 2012). Iga kolmanda õpilase arvates ei ole koolis ühtegi õpetajat, keda saaks täielikult usaldada (Ruus et al., 2007). Need arvud näitavad, et paljud lapsed õpivad hästi, kuid head akadeemilised tulemused on saavutatud õpilaste ja ka õpetajate heaolu hinnaga. Selline olukord sunnib küsima, milline on ja milline võiks olla koolisotsiaaltöö roll Eesti koolis.

Üks peamisi küsimusi seoses koolisotsiaaltööga on, kas mõista seda esmajoones kooli õpetamiskeskse agenda elluviijana ning õpetaja toetajana õpetamis- ja kasvatusülesannete täitmisel või, vastupidi, lähtuvana õpilaste eluilmast (Olk & Speck, 2009). Ülalt-alla lähenemise puhul on oht näha õpilastes objekte, keda püütakse vormida süsteemile sobivas suunas. Alt-üles lähenedes õpitakse tundma kooli argipäeva, õpilaste, õpetajate ja lastevanemate kogemusi, vaateid ja vajadusi ning korraldatakse koolisotsiaaltööd ainukordsetest olukordadest lähtudes. Eelnevaga seondub koolisotsiaaltöö tegevusvälja mõistmine. Kitsa, kooli haridusfunktsiooni toetava lähenemise adressaadiks on eelkõige õpilased, kellel on „probleeme“ või kes kooli arvates annavad põhjust muretsemiseks (Kyriacou, 2009). Nõnda juhtub, et kuigi muutmist vajaks koolikeskkond, püütakse koolides „ravida“ last, kes ebasoodsa keskkonna tõttu kannatab või halvasti käitub (Strömpl et al., 2007; Ruus et al., 2007; Šahverdov, 2006). Lai lähenemine tähendab kogu kooli ja naabruskonda hõlmavat ennetavat ja sotsialiseerivat tööd, mida tehakse kooli juhtkonna, kogu koolipersonali ja kooliväliste süsteemide koostöös ning õpilaste ja lastevanemate osalusel (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005; Braun & Wetzel, 2006). Kui parafraseerida lastekaitse kliendi definitsiooni (Juhila, Pösö, Hall, & Parton, 2003, lk 12), on koolisotsiaaltöö adressaadiks õpilane – individuaalselt ja kollektiivselt – ja koolikogukond vastastikuses interaktsioonis ja hoolitsussuhtes. Kitsa probleemikeskse abistamistöö tegijaks ja koostöö eestvedajaks on konkreetne spetsialist, sotsiaalpedagoog. Aga kõigi lapse heaoluga seotud süsteemitasandite haaramiseks koolis ja väljaspool kooli ei piisa sotsiaalpedagoogi pädevusest ja panusest, vaid vaja on sotsiaalpedagoogikat tundvaid koolijuhte ja õpetajaid.

Ettekandes arutlen Eesti koolisotsiaaltöös valitsevate arusaamade ja praktikate üle. Ettekanne põhineb tänapäeva ja nõukogude perioodi erialastes ajakirjades ilmunud artiklite analüüsil. Valisin artiklid, mille põhi- või kõrvalteemaks on õpilaste, nende perede, koolielu ja kooliväliste kontekstidega seotud sotsiaalsed ja kasvatuslikud küsimused: 31 artiklit „Sotsiaaltööst“ (2001–2015), 17 artiklit „Haridusest“ (2001–2010) ja 27 artiklit „Nõukogude Koolist“ (1971–1985). Püstitasin kolm uurimisküsimust: 1) kuidas on erinevatel perioodidel ja eri ajakirjades esindatud koolisotsiaaltöö toimimistasandid (Olk & Speck, 2009: 921 mudeli põhjal); 2) kuidas kirjeldatakse koolisotsiaaltöö adressaate ja 3) millistele teadmistele ja vaadetele toetudes praktikat põhjendatakse. Kasutasin temaatilise sisuanalüüsi meetodit (Mayring, 2000). Olen teadlik, et erialased artiklid on vaid kaudne kanal praktika tundmaõppimiseks ning nende analüüs ei võimalda kujundada täielikku pilti sellest, kuidas Eesti asjatundjad mõtestavad koolielu sotsiaalseid probleeme ja nendega tegelemist.

Kasutatud kirjandus

Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80 (1), 133–177.

Braun, K.-H., & Wetzel, K. (2006). *Soziale Arbeit in der Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A. Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O. jt (toim.) (2012). Social Determinants of Health and Well-Being among Young People: Health ehaviour in School-aged Children (HBSC) study*.* *International Report from the 2009/2010 Survey. Health Policy for Children and Adolescents* 6. (Kasutatud aprill 2016) http://www.euro.who.int/\_\_data/assets/pdf\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf

Juhila, K., Pösö, T., Hall, C., & Parton, N. (2003). Introduction. Beyond a Universal Client. Hall, Christopher; Juhila, Kirsi; Parton, Nigel; Pösö. Tarja (toim.) *Constructing Clienthood in Social Work and Human Services. Interaction, Identities and Practices*. London and New York: Jessica Kingsley Publishers, 11–24.

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

Mayring, P. (2000). Qualiative Content Analysis. *Forum: Qualitative Research*, 1 (2). (Kasutatud aprill 2016) http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm

Olk, T., & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non–formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 910–927.

PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds Know and What They Can Do with What They Know. (2013). *OECD Publishing*. (Kasutatud mai 2015) http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S., Veisson, A. (2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. Tiiu Kuurme (Toim.). *Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 7–58.

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

Šahverdov, B. (2006). Eesti ja Ungari koolisotsiaaltöötajad koolisotsiaaltööst. *Sotsiaaltöö*, 2, 36–39.

Zwölfter Kinder- and Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (2005). Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Kasutatud aprill 2016) http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb\_060228\_ak3.pdf

Värnik, A., M. Sisask, & Värnik P. (2011). *SEYLE Õpilaste ja õpetajate baasuuringu tulemused: Vaimne tervis ja riskikäitumine*. Tallinn: Eesti-Rootsi Vaimse Tervise Ja Suitsidoloogia Instituut.

**Kiusamise kogemus ja kokkupuude teiste sotsiaalpedagoogiliste probleemidega sotsiaalpedagoogide hinnangul**

**Kristi Kõiv,** Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut

Ettekanne põhineb uurimistulemustel, mida korraldati vabariigi sotsiaalpedagoogide seas, millest võttis osa 62% kõikidest sotsiaalpedagoogidest. Uuriti sotsiaalpedagoogide hinnangud kahele aspektile, mis seonduvad sotsiaalpedagoogi rolliga: (1) sotsiaalpedagoog kui kiusamise õpilastepoolse ja täiskasvanutepoolse kiusamise ohver koolis ning (2) sotsiaalpedagoogi roll õpilaste sotsiaalsete probleemidega tegelemisel.

Sotsiaalpedagoogid olid kogenud kooli kontekstis kiusamise ohvrikslangemist teiste täiskasvanute poolt ligikaudu 45% juhtudest. Ligikaudu veerand sotsiaalpedagoogidest oli kogenud õpilastepoolset kiusamist. Mõlema ohvrikäitumise kogemuse puhul oli tegu eelkõige ühe agressoriga ning üht liiki kiusamise kogemusega (üle poolte juhtudest). Sagedasemad kiusamise liigid, mida sotsiaalpedagoogid olid kogenud seostusid kaudse kiusamisega kooli kontekstis – isolatsiooniga nii õpilastepoolse, õpetajatepoolse, juhtkonnapoolse kui kõige enam lapsevanematepoolse kiusamisega. Verbaalset laadi kiusamist, mis seondus ähvardusega professionaalsel rollile, olid sotsiaalpedagoogid kogenud suhteliselt sagedasti nii õpetajatepoolse kui juhtkonnapoolsete süüdistustena. Suhteliselt sagedaseks vanematepoolseks kiusamiseliigiks, mida sotsiaalpedagoogid olid kogenud, oli küberkiusamine.

Sotsiaalpedagoogide hinnangul oli neil roll suurem õpilaste sotsiaalsete probleemidega tegelemisel kolmes vallas: kiusamine, antisotsiaalne käitumine ja tõrjutus ühiskonnas. Nende probleemide korral, mille puhul sotsiaalpedagoogid pidasid oma rolli väiksemaks, osutasid nad õpetaja kaalukamale rollile õpilaste probleemidega tegelemisel – õpilaste akadeemilised probleemid ja õpilaste väärkäitumise koolis. Suhteliselt vähene oli nii sotsiaalpedagoogi kui õpetaja roll õpilaste karjääriplaneerimise ning tervise ja tervisliku eluviisiga tegelemise vallas. Sotsiaalpedagoogi roll õpilaste erinevate sotsiaalsete probleemidega tegelemisel oli suurem kui õpetajal. Õpetaja roll õpilaste probleemidega tegelemisel piirdus sotsiaalpedagoogide hinnangul eelkõige õpilaste akadeemiliste probleemide ja väärkäitumisega tegelemisega koolis.

**Kunstiteraapiate meetoditel põhinevas rühmatöös osalenud õpilaste ja õpetajate hinnangud rühmatööle ja enda osalusele rühmatöös**

**Kristiina Musto,** Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut

Loovteraapia on integreeritud lähenemine, mis põhineb loovusel ja loomingulisusel. Kunstiteraapiad käsitlevad nelja eraldiseisvat teraapiavaldkonda: visuaalkunstiteraapiat, muusikateraapiat, draamateraapiat ning tantsu- ja liikumisteraapiat (Malchiodi, 2007). Antud teemavaldkonna uurimine on vajalik ja aktuaalne, kuna kunstiteraapiate rakendamine sekkumisviisina aitab leevendada osalejate probleeme ning nendega toime tulla. Lisaks on tõestatud, et kunstiteraapiate meetoditel põhinev rühmatöö on tõhus (Kaudne, 2012).

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalevate õpilaste ja õpetajate hinnangud rühmatööle ja enda osalusele rühmatöös. Lähtudes antud eesmärgist otsiti vastuseid järgmistele küsimustele: millised on õpilaste ja õpetajate hinnangud kunstiteraapiate meetoditel põhinevale rühmatööle, suhetele ja oma minale.

Uurimuse raames viidi läbi kunstiteraapiate meetoditel põhinevad rühmatööd kolme erineva vastava eriala spetsialisti poolt, kel oli selleks vastav kvalifikatsioon kunstiteraapiate vallas. Uurimistöö valimi moodustasid 3 gruppi õpilasi kahest Tartumaa üldhariduskoolist ning kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolist ja 2 gruppi õpetajaid kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolist ning Tartu ülikooli õpetajakoolituse tudengid. Uuritavad osalesid kunstiteraapiate meetoditel põhinevas rühmatöös, mida viidi läbi ajavahemikul oktoober 2014 kuni veebruar 2015. Viisin läbi uurimuse, mille käigus uurisin õpilaste ja õpetajate hinnanguid rühmatööle ja enda osalusele rühmatöös. Uurimisinstrumendina kasutasin ankeeti, mille võib oma sisu järgi jagada kaheks osaks: esimene uurimisinstrument koosnes neljast avatud küsimusest kunstiteraapiate meetodil põhineva rühmatöö kohta. Teine uurimisinstrument sisaldas 48 väidet, millega mõõdeti uuritavate hinnanguid rühmatöö kohta ning enda osalusele rühmatöös.

Rühmatööle anti üleüldiselt positiivseid hinnanguid. Kunstiteraapiate meetoditel põhinevat rühmatööd hindasid õpilased ja õpetajad oma suhete ja minaga seonduvalt positiivselt. Uuritavate sõnul paranesid nende sotsiaalsed oskused, suhted ning emotsioonide väljendamine ja kontroll. Õpilastele meeldis teistega koosviibimine, suhtlemine ja meeleolu rühmatöö käigus. Õpetajatele meeldis rühmatöö ajal valitsev sotsiaalpsühholoogiline kliima grupis, meeleolu ja tekkinud usalduslik õhkkond. Mõlemad uuritavate grupid andsid positiivse hinnangu tantsu- ja liikumisteraapia kasutamisele rühmatöös. Kvantitatiivsetest uurimistulemustest selgus üldiselt, et õpilaste ja õpetajate hinnangul meeldisid neile läbiviidud kunstiteraapiate meetoditel põhinevad rühmatöö sessioonid ning nad soovitavad ka teistel sellistest asjadest osa võtta. Tulemustele toetudes võib väita, et paranesid uuritavate sotsiaalsed oskused, suhted ning emotsioonide väljendamine ja kontroll. Õpilaste ja õpetajate positiivsetel hinnangutel põhinevad uurimistulemused kinnitavad kunstiteraapiate meetoditel põhineva rühmatöö kasulikkust ja vajalikkust, aitamaks parendada osalejate sotsiaalseid oskuseid, suhteid ning emotsioonide väljendamist ja kontrolli.

Kasutatud kirjandus

Kaudne, L. (2012). *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste hinnangud kunstiteraapiate meetoditel põhinevale rühmatööle*.

Publitseerimata magistritöö. Tartu ülikool.

Malchiodi, C. A. (2007). Art Therapy. In C. A. Malchiodi (Eds.), *Expressive Therapies* (pp. 16−45). New York and London: The

Guilford Press.

**VEPA Käitumisoskuste Mäng**

**Minni Aia,** Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut

VEPA Käitumisoskuste Mäng (*PAX Good Behaviour Game*) on tõenduspõhine ennetusprogramm, mis aitab õpilastel vältida mitmeid ebasoovitava käitumisega seotud riske (Kellam et al., 2011). VEPA Käitumisoskuste Mängu lõi 1967. aastal USA-s Muriel Saunders, kes soovis mängu abil toime tulla probleemsete õpilastega klassis. Algset metoodikat on põhjalikult uurinud ja täiendanud Dennis D. Embry ning praeguseks on mäng tõhusa ennetusprogrammina toonud tulemusi mitmetes riikides (Kellam et al., 2011; Trummal, 2015; Morgan & O’Donnel, 2015). VEPA käitumisoskuste mängu eesmärk on luua positiivne õppimisele suunatud õhkkond ning tunnustada õpilaste positiivset käitumist. VEPA Käitumisoskuste mängu mängimine klassiruumis aitab õpilastel arendada tõhusaid koostöö- ja eneseregulatsiooniga seotud oskuseid (Embry & Richardson, 2016).

VEPA sage ja tulemuslik mängimine algklassides parandab õpilaste lugemisoskust (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang, & Lin, 1999) ja suurendab keskkooli lõpetamise ja ülikooli astumise tõenäosust (Bradshaw, Zmuda, Kellam, & Ialongo, 2009). Samuti vähenes VEPA mängu mängivatel õpilastel agressiivsus esimesest klassist keskkoolini (Kellam, Rebok, Ialong, & Mayer, 1994; Kellam, Ling, Merisca, Brown, & Ialongo, 1998) ning VEPA mäng oli tõhus sekkumisviis disruptiivse käitumisega (aktiivsus -ja tähelepanuhäire, käitumishäire, opostistoonilise käitumise)laste puhul (van Lier, Muthen, van der Sar, & Crijnen, 2004) Lisaks aitab sage ja eesmärgistatud VEPA mängu kasutamine klassiruumis vähendada uimastitarvitamist, depresiooni, antisotsiaalset käitumist hilises lapseeas ja varases noorukieas (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang, & Lin, 1999) ning vähendada uimastite kasutamist põhikoolis (Furr-Holden, Ialongo, Anthony, Petras, & Kellam, 2004). VEPA Käitumisoskuste Mängu mänginud poisid alustasid suitsetamisega vähem, võrreldes kontrollgrupis olevate poistega, kelle klassis mängu ei mängitud (Kellam & Anthony, 1998). Samuti vähendas VEPA Käitumisoskuste Mäng seda mänginud õpilastel ka enesetapumõtete või -katsete arvu (Wilcox et al., 2008) ja ennetas vägivaldsete kuritegude, täiskasvanute antisotsiaalse isiksusehäire tekkimist (Petras et al., 2008).

VEPA kasutamise tulemused on selgelt positiivsed ning samas pole ka mäng ise keerukas, ressursi -või ajakulukas. Käitumisoskuste mäng koosneb neljast tõenduspõhisest meetodist (Embry & Biglan, 2008), mida saab kombineerida VEPA Käitumisoskuste Mänguks, kui ka kasutada eraldi elementidena. VEPA mängus kasutatavad meetodid on järgmised: taimeri edestamine (tegevuse ajaline survestamine), mis kiirendab üleminekuid ühelt tegevuselt teisele (nt Adams & Drabman, 1995); VEPA vaikus/tähelepanu (mitteverbaalsed märguanded üleminekuks (nt Rosenkoetter & Fowler, 1986), mis parandavad töövõimet ja suurendavad soovitud käitumiste arvu; VEPA pulgad, mis määravad vastama kutsumisel ja ülesande lahendamisel juhuslikkuse; Memme vigurid (ootamatu auhinna kasutamine, Moore jt, 1994), mis parandab vastuvõtlikkust mängu suhtes ja muudab auhinnad tõhusamaks. Lisaks VEPA töövahenditele kasutatakse ka kokkulepitud neutraalset vastust negatiivsele käitumisele, mis vähendab õpilaste sildistamist. VEPA mängu mängimiseks kasutatakse meeskondasid, mis suurendab positiivse surve loomist kaaslastele ja vähendab negatiivset tähelepanu (Embry & Richardson, 2016).

VEPA Käitumisoskuste Mängu positiivset mõju lastele ja noorukitele näitavad mitmed teadusuuringud, mida on läbiviidud ka Eestis (Trummal, 2015). Samas pole VEPA mängu jaoks vajalikud vahendid kulukad ning lihtsasti õpitavad, mis muudavad mängu väärtuslikuks ennetuspõhiseks programmiks, mida on sobilik kasutada kõikides kooliastmetes.

Kasutatud kirjandus

Adams, C. D., & Drabman, R. S. (1995). Improving morning interactions: Beat-the-Buzzer with a boy having multiple handicaps. *Child and Family Behavior Therapy, 17*(3), 13–26.

Bradshaw, C.P., Zmuda, J.H., Kellam, S.G., & Ialongo., N.S (2009). Longitudinal Impact of Two Universal Preventive Interventions in First Grade on Educational Outcomes in High School. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 926–937.

Embry, & Biglan (2008). Evidence-based Kernels: Fundamental Units of Behavioral Influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 75–113.

Embry, D.D, & Richardson, C. (2016). VEPA Käitumisoskuste Mäng. Õpetajaraamat. TAI.

Furr-Holden, C.D., Ialongo, N.S., Anthony, J.C., Petras, H., & Kellam, S.G. (2004). Developmentally inspired drug prevention: middle school outcomes in a school-based randomized prevention trial. *Drug & Alcohol Dependence, 73*(2), 149–58.

Ialongo, N.S, Werthamer, L., Kellam, S.G., Brown, C. H., Wang, S., & Lin, Y. (1999). Proximal Impact of Two First-Grade Preventive Interventions on the Early Risk Behaviors for Later Substance Abuse, Depression, and Antisocial Behavior. *American Journal of Community Psychology, 27*(5), 599–641.

Kellam, S.G, & Anthony, J.C. (1998). Targeting early antecedents to prevent tobacco smoking: findings from an epidemiologically based randomized field trial. *American Journal of Public Health, 88*(10), 1490–1495.

Kellam, S.G, Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology,* 10, 165–185.

Kellam, S. G., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). The Good Behavior Game and the Future of Prevention and Treatment. *Addiction Science & Clinical Practice, 6*(1), 73–84.

Kellam, S.G., Rebok, G.W., Ialongo, N., & Mayer, L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(2), 259-81.

Moore, L.A., Waguespack, A.M., Wickstrom, K.F., Witt, J.C., & Gaydon, G.R. (1994). Mystery Motivator: An effective and time efficient intervention. S*chool Psychology Review,* 23, 106–117.

Morgan, M., & O’Donnel (2015). *Evaluation of the PAX Good Behaviour Game Pilot study in Ireland: Final Report.*

Petras, H., Kellam, S., Brown, C.H., Muthenm B., Ialongo, N., Poduska, J. (2008). Developmental epidemiological courses leading to antisocial personality disorder and violent and criminal behavior: effects by young adulthood of a universal preventive intervention in first- and second-grade classrooms. D*rug & Alcohol Dependence, 95*(Suppl 1), 45–59.

Rosenkoetter, S. E., & Fowler, S. A. (1986). Teaching Mainstreamed Children to Manage Daily Transitions. *Teaching Exceptional Children, 19*(1), 20–23.

Trummal, A. (2015). Käitumisoskuste Mängu piloteerimise tulemused Eestis. Pilootprogrammi hindamistegevuse kokkuvõte. Tervise Arengu Instituut.

van Lier, P.A.C., Muthen, B.O., van der Sar R.M., & Crijnen, A.A.M. (2004). Preventing Disruptive Behavior in Elementary Schoolchildren: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology , 72*(3), 467– 478.

Wilcox, H.C., Kellam, S.G., Brown, C.H., Poduska, J.M., Ialongo, N.S., Wang, W., & Anthony, J.C. (2008). The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug & Alcohol Dependence, 100*(3), 194–203.

**Sotsiaalpedagoogilise sekkumise süsteemne analüüs**

**Pille Murrik**, Tallinna Ülikool, Rakvere kolledž

Kooli võib käsitleda kogukonnana, mida iseloomustab liikmete heaolu tase ja sotsiaalne kliima (Cowen, 2000, viidatud Ruus & Veisson & Leino & Ots & Pallas & Sarv & Veisson, 2007, 22). 2004. aastal Eestis läbiviidud uurimuses „Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek“ selgus, et meie koolides pannakse liiga suurt rõhku tulemustele, heaolu (inimsuhetes avalduv ja ka kollektiivne) on tagaplaanil. Uuringu kohaselt on sotsiaalsel kliimal otsene seos akadeemilise võimekusega. Uuringust selgus, et õpilaste vaatepunktist on koolikliima enamasti tajutav formaalsena või keskpärasusele orienteerituna. Uuringu tulemustest järeldub, et kool vajab muutust ja kriitilist enesepeegeldust. (Ruus jt, 2007.) PISA uuringu lõppraporti kohaselt (OECD 2007, viidatud Eesti inimarengu aruanne 2008, 23) on haridusliku läbikukkumise sotsiaalne ja rahaline hind kõrge. Noored, kellel puuduvad tänapäeva ühiskonnas toimetulekuks vajalikud pädevused, põhjustavad suuremaid kulutusi tervishoiule, toimetuleku- ja hoolekandeasutustele ning ühiskonna turvalisusele tervikuna. Iga inimene tahab midagi väärt olla. Eneseusu kaotanud noorel lihtsam ennast nähtavaks teha vastutustundetu käitumisega. Täiskasvanute ülesanne on õppida noori juhtima ja suunama viisil, mis väljendab lugupidamist ja sisendab noortesse eneseusku. (Walton, 2001.) Kooliarendus nii riigi kui inimese tasandil mõjutab ühiskonna kujunemist jätkusuutlikuks õpiühiskonnaks või korruptiivseks riskiühiskonnaks. Oluline on tegelikkuse arvestamine ning areng õppiva inimkeskse kooli suunas. (Sarv, 2007.) Süsteemne mõtlemine võimaldab mõista käitumisprobleemide seoseid noore minapildi, hoiakute, väärtuste ja eesmärkidega ning suunata sekkumine vastavale tasandile. Valele tasandile suunatud sekkumine ei lahenda probleeme ning võib neid isegi süvendada. Oluline on kontakt ja omavaheline suhe, sest noorte positiivse identiteedi toetamine ja ülesehitamine saab toimuda vaid dialoogiliste suhete olemasolul (Valsiner, Rosa 2007, viidanud Leijen & Kullasepp 2013). Süsteemne lähenemine aitab stimuleerida noorte tuumikomadusi ning läbi tuumpeegeldamise arendada noorte eneseteadlikkust, enesetaju ja enesejuhtimise võimet. (Korthagen & Vasalos 2005, Leijen & Kullasepp 2013.) Töötuba jätkab 2015. a. sotsiaalpedagoogide teaduskonverentsil käsitletud teemat „Süsteemne lähenemine sotsiaalpedagoogi töös“. Sotsiaalpedagoogi igapäevatöös on kesksel kohal küsimus: Millisele süsteemsele tasandile suunata sekkumine, et see oleks mõjus? Töötoas arendatakse süsteemse mõtlemise oskust vaadates katkendeid dokumentaalfilmist "Metsikud" ning analüüsides Diltsi mudeli alusel (Korthageni järgi sibulamudel) nähtud sotsiaalpedagoogilisi sekkumisi ja nende mõju noortele kõigil muutuste tasanditel.

Kasutatud kirjandus

Eesti inimarengu aruanne 2008 (2009). *Eesti Koostöö Kogu*. Tallinn: Eesti Ekspressi Kirjastuse AS, 20 – 25.

http://kogu.ee/public/EIA08\_est.pdf

Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers*

*and Teaching: theory and practice.* 11 (1) 47–71

Leijen, Ä., Kullasepp, K. (2013). Õpetaja professionaalse identiteedi kujunemine õpetajakoolituse esmaõppes. Rmt. Krull,

Leijen, Lepik, Mikk, Talts, Õun (Toim.). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus, 19-41

Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., Veisson, A. (2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu

koolis. Rmt. Vesisson & Ruus (Koost.). *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek*. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 34 -55

Walton, F. (2001). *Kuidas saavutada teismeliste poolehoid nii kodus kui ka koolis.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 20 – 21