

VIII üle-eestiline sotsiaalpedagoogide teaduskonverents „Sotsiaalpedagoogiline sekkumine – teooria ja praktika“

2. mai 2024.a.

TEESID



TARTU ÜLIKOOL
haridusteaduste instituut

PLENAARISTUNG

Erineva kiusamiskäitumise kogemusega õpetajate ja sotsiaalpedagoogide subjektiivne heaolu Minni Aia-Utsal

Tartu Ülikool, ESPÜ

Uurimuse eesmärk on võrrelda erineva kiusamiskäitumise ajalooga ja kiusamiskäitumisega mitteseotud õpetajate ja sotsiaalpedagoogide subjektiivset heaolu. Subjektiivset heaolu käsitletakse kui inimese kõrget positiivsete ja madalat negatiivsete tundmuse hinnangut oma elu kohta (nt Ryan ja Deci, 2001), mõõtes heaolu afektiivset ja kognitiivset komponenti. Uurimuse valimi (n=626) moodustasid õpetajad (n=446) ja sotsiaalpedagoogid (n=180): kolme-tasandiline klastervalim enesekohasele küsimustikule toetudes seoses kiusamiskäitumise ajalooga järgmiste gruppidega: ohver kooliajal (n=87), ohver tööl (n=88), ohver kooliajal ja ohver tööl (N=109), ohver/kiusaja kooliajal ja ohver/kiusaja tööl (n=94), kiusaja kooliajal/ohver tööl (n=76) ning kiusamiskäitumisega mitteseotud (n=165). Erineva kiusamiskäitumise kogemusega ja kiusamisega mitteseotud uuritavate subjektiivset heaolu võrreldi kolmest aspektist: eluga rahulolu (Satisfaction

with Life Scale: Diener et al., 1985), tööga rahulolu (Utrecht Work Engagement Scale (Short Version): Schaufeli et al., 2006) ja õnnelikkusele antud hinnangud. Tulemustest selgus, et erinevused olid kõikide uurimisinstrumentide üldskooride lõikes eluga rahulolu, tööga rahulolu ning õnnelikkuse hinnangutes võrreldes kiusamiskäitumisega mitteseotud uuritavaid ning ohvreid kooliajal ja tööl. Samuti ilmnis, et kiusaja kooliajal/ohver tööl gruppi kuuluvad uuritavad hindasid eluga rahulolu ja õnnelikkust kõrgemaks võrreldes ohvrikogemusega uuritavatega. Lisaks nähtus, et ohvriks nii koolis kui tööl olemise kogemusega uuritavate tööga rahulolu ja õnnelikkus olid madalamad võrreldes nendega, kes kogesid ohvrikäitumist ainult kooliajal.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Ryan, R. M. ja Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.

Sotsiaalpedagoogide hinnangud sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpedagoogilise praktilise töö kohta

Anu Jõgi

Rõuge Koostöökeskus, keskuse juht, sotsiaalpedagoog

Muutuvas maailmas tuleb inimesel leida oma koht ühiskonnas, võimalused eneseteostuseks ja toimetulekuks. Vajalike ressursside puudumisel väheneb inimesel võimalus integreeruda ühiskonda. Indiviidi ja ühiskonna vaheliste seoste nõrgenemisel tekib olukord, kus inimese põhivajadused jäävad rahuldamata. See omakorda suurendab ohtu sotsiaalsele tõrjutusele, mis võib tabada nii lapsi kui täiskasvanuid (Kraav, 2006).

Sotsiaalpedagoogika areng on viimaste aastate jooksul paljudes riikides läbi teinud olulisi muutusi. Kontseptuaalne ebaselgus ning homogeense ja ühtse teoreetilise ühisosa jätkuv puudumine tekitab dilemma, kas sotsiaalpedagoogika on konkreetne teadmiste valdkond, erialavaldkond, uurimisvaldkond või kõik eelmainitu korruga (Janer Hidalgo & Ucar, 2020). Sotsiaalpedagoogika ühendab mõistmise, teadmised ja väärtused, viidates pedagoogilistele ja sotsiaalsetele probleemidele, nähes sotsiaalpedagoogikat sotsiaalse tegevusena, mis omakorda aitab kujundada muutusi ja muuta keskkondi. Sotsiaalpedagoogikas rõhutatakse selle hariduslikku mõõdet koos haridusliku lähenemisega ning eesmärgiks on parandada õppimise ja arengu võimalusi nii üksikisikute kui ühiskonna huvides (Marynowicz-Hetka, 2019).

Viimastel aastatel on läbi viidud sotsiaalpedagoogika uurimusi, mis käsitlevad keskseid küsimusi sotsiaalpedagoogikas. Sotsiaalpedagoogika on teadus, mille teoreetilisel ja praktilisel alusel puudub üksmeel nii teadlaste kui ka praktikute hulgas. Lähiminevikus on sotsiaalpedagoogika paljudes riikides läbinud muutusi, mis õigustab vajadust mõista, kuidas sotsiaalpedagoogika mõiste kogu maailmas kujuneb ja muutub (Janer Hidalgo & Ucar, 2020). Paul Natorp oli üks esimesi sotsiaalpedagoogika jälje esindajaid, kelle jaoks oli oluline hea ühiskond, kus kõik peaksid olema kaasatud (Cedersund et al., 2021).

Ühelt poolt on sotsiaalpedagoogika akadeemiline distsipliin, kus teaduslikud teadmised arendavad akadeemilist õpetust erinevate professionide ettevalmistuses, kus ollakse otseselt seotud tööga sotsiaalses vallas, sotsiaalse hariduse, pedagoogika ja tööga klientidega. Teiselt poolt

on sotsiaalpedagoogika elukutse, mille esindajad rakendavad sotsiaalpedagoogilist tegevust heterogeenses tegevusvaldkonnades pedagoogiliste meetoditega (Hidalgo & Ucar, 2020).

Sotsiaalpedagoogikast sai vastus vajadustele, mis tekivad ühiskonnas aset leidvate muutuste mõjul, mõjutades indiviidi ning ühiskonna suhteid, hoidmaks ära tõrjutust ja marginaliseerumist. Sotsiaalpedagoogilise strateegia vajadus ja eesmärk on vähendada ühiskonna killustatuse ohtu, mis paratamatult tooks kaasa teatud rühmade isolatsiooni. Seetõttu võib öelda, et sotsiaalpedagoogika on integratsiooni kontseptsioon, mis ei keskendu ainult haridusele, vaid ka kogukonnale terviklikult (Hämäläinen, 2019).

Eesti sotsiaalpedagoogide seas 2022. aasta alguses läbiviidud kordusuuringu eesmärgiks oli välja selgitada Eesti sotsiaalpedagoogide hinnanguid sotsiaalpedagoogika teooria ja praktika, sotsiaalpedagoogilise praktilise töö ja sotsiaalpedagoogi kompetentsuse kohta.

Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogid pidasid praktilise töö seisukohast praktikat tähtsamaks kui sotsiaalpedagoogika teooriat täheldades, et sotsiaalpedagoogika on eelkõige sotsiaalteadus integreerides praktilise töö vaatevinklist sotsiaalteadused nagu pedagoogika, psühholoogia, sotsiaaltöö ja sotsioloogia. Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogide hinnangul peavad sotsiaalpedagoogil olema lisaks teadmistele seoses sotsiaalpedagoogika kui akadeemilise teadusega ka praktilise sotsiaalpedagoogilise töö oskused ning reflekteerimisoskused. Sotsiaalpedagoogiline praktiline töö on eelkõige aktiivne individuaalne tegevus vastukaaluks passiivsele sotsiaalsele tegevusele, mis on seotud nii kliendi vaimse, emotsionaalse kui ka sotsiaalse tervisega, vähem aga füüsilise tervisega. Erinevate rollide võrdluses näevad sotsiaalpedagoogid end oma sotsiaalpedagoogilisest praktilisest tööst lähtuvalt integreerituna eelkõige õpetaja, uurija ja psühholoogi rollis (Jõgi, 2023).

Kasutatud kirjandus

Cedersund, E., Eriksson, L., Jansson, B., & Svensson, L. (2021). Social pedagogy versus social work in a Swedish context. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-15. 10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.013.

Hidalgo, À. J., & Úcar, X. (2020). Social pedagogy in the world today: An analysis of the academic, training and professional perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701-721.

Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy as a scientific discipline, a branch of academic studies, and a field of professional practice. *EccoS – Revista Científica*, 48, 17-34. 10.5585/eccos.n48.12393.

Jõgi, A. (2023). *Sotsiaalpedagoogide hinnangud sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpedagoogilise praktilise töö kohta*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Kraav, I. (2006). Sissejuhatuses. I. Kraav & R. Mikser (Toim.), *Sotsiaalpedagoogika teooria ja selle praktilisi väljakutseid Eestis* (lk 1-83). Vali Press OÜ.

Marynowicz-Hetka, E. (2019). The social pedagogy dimension of social work activity. In Payne, M., & Reith-Hall, E. (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Work Theory* (pp. 282–293). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315211053>.

Sotsiaalpedagoogilise sekkumine – tee väärtustest tegevuseni

Kristi Kõiv

Tartu Ülikool

Sotsiaalpedagoogika pakub eelkõige teoreetilist ja meetodilist mõtteviisi ning praktikas pakub organiseeritud pedagoogilisi tegevusi. Ühelt poolt on sotsiaalpedagoogika akadeemiline distsipliin, kus teaduslikud teadmised arendavad akadeemilist koolitust ja/või õpetust erinevate

professionide ettevalmistustes, kus ollakse otseselt seotud sotsiaalse hariduse, pedagoogika, tööga lastega/noortega/täiskasvanutega ja sotsio-kogukondliku sekkumisega. Teisest küljest on sotsiaalpedagoogika praktika, mida saab kasutada sekkumiseks väga heterogeensetes tegevusvaldkondades. Sotsiaalpedagoogikal on sotsiaalne eesmärk: tegutseda ja sekkuda tegelikkuses kriteeriumi alusel, mis juhib otsustamist ja sotsio-pedagoogilist tegevust selle kasuks, mida peetakse vajalikuks ja soovitatavaks parandamiseks inimeste elu ja sotsiaalset sidusust (Janer Hidalgo & Úcar, 2020). Sotsiaalpedagoogilised väärtused, nagu positiivne inimestesse suhtumine, kellel on potentsiaal, kompetentsus ja aktiivne tegevus; ehtsad suhted, et saavutada positiivseid püsivad eeldusi; loomingu- ja arenguline lähenemine; sotsiaalne kaasamine ja õiglus on lähtekohaks, et kompetentne sotsiaalpedagoog kavandaks ja teostaks tegevust, kuid laialdane sotsiaalpedagoogiline teooria ja süstemaatiliselt valitud meetodika on lähtekoht praktika jaoks (Storø, 2013). Seega, kujundlikult - väärtused on tähtsad kõigile neile abistavate elukutsete esindajatele, kes töötavad inimestega, kuid tee sotsiaalpedagoogilistest väärtustest praktilise tegevuseni ei ole sirge, vaid kõver, sest kätkeb endasse integratsiooni nii teoreetilise kui ka meetodilise dialektilise lähtekoha.

Kasutaud kirjandus

Janer Hidalgo, À., ja Úcar, X. (2020). Social pedagogy in the world today: An analysis of the academic, training and professional perspectives, *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701–721.

Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people*. The Policy Press.

Süsteemivaade sekkumiste arendamisel laste ja noorte vaimse tervise valdkonna näitel **Eike Siilbek,**

Tervise Arengu Instituut, Tartu Ülikool

Laste ja noorte heaoluga on seotud paljud erinevad osalised ja tegevused, mis üheskoos moodustavad terviku ehk süsteemi. Süsteemi võib mõtestada kui teineteist vastastikku mõjutavatest osadest koosnevat tervikut - kompleksisüsteem on enamasti kui selle osade summa, see on ajas muutuv ning iseorganiseeruv (Hassmiller Lich et al., 2016; Meadows, 2008). Kasvav hulk kirjandust pooldab mõtteviisi, et sekkumisi saab käsitleda kui sündmusi süsteemis ning süsteemi omadustega arvestamine nii sekkumiste planeerimisel, elluviimisel kui hindamisel aitab jõuda efektiivsemate ja jätkusuutlikumate tegevusteni (Hawe et al., 2009; Moore et al., 2019). Selle asemel, et arendada sekkumisi isoleeritult, on mõistlik analüüsida erinevate sekkumiste ja poliitikate kogumi pikemaajalist mõju süsteemis. Ettekandes tutvustatakse süsteemiteaduse meetodeid ning projekti, mis rakendab süsteemi analüüsi Eesti laste ja noorte vaimse tervise probleemide ennetuse valdkonnas. Vajadus toetada positiivset vaimset tervist ja ennetada vaimse tervise probleeme on muutunud järjest aktuaalsemaks ning ka Eesti laste ja noorte seas on vaimse tervise murede esinemine aastatega tõusnud (Oja et al., 2023). Nende probleemide ennetuse planeerimise ja elluviimisega tegelevad eri asutused ja on seotud mitmed sidusrühmad. Uuringu eesmärk on mõista süsteemi ja luua lahendusi süsteemi toimimise parandamiseks, seades fookus esmalt haridusvaldkonna ja kohaliku omavalitsuse rollile ennetuses. Koolid on vaimse tervise ja heaolu edendamise võtmekohad, kuna koolis on võimalik jõuda enamike laste ja noorteni kriitilisel perioodil, mil nende isiksus ja sotsiaal-emotsionaalsed pädevused alles arenevad (Cefai et al., 2021). Uuringu raames on tehtud Eesti ennetust puudutavate dokumentide analüüs ning käimas on fookusgrupi vestluste läbiviimine, kus uurime erinevate spetsialistide vaadet praegusele ja soovitud

süsteemile. Pärast kaardistust on plaanis leida süsteemis peamised fookuspunktid, mida oleks oluline mõjutada ning käitumisteaduste abiga töötada välja ja katsetada läbi valitud lahendus(ed). Tegemist on rakendusuuringuga, mis annab sisendi nii teadustöökis kui toob valdkonna otsusetegijatele välja arendamist vajavad teemad. Ettekandele järgnevas töötoas saavad osalejad anda uurimistööks sisendit ja arutleda kuidas ennetustöö praegu Eestis organiseeritud on ja mida saaks süsteemis parandada laste vaimse tervise ja heaolu toetamiseks tugispetsialistide vaatenurgast. Niisiis saavad osalejad praktilise kogemuse oma tööga seotud süsteemi toimimise kirjeldamisest.

Kasutatud kirjandus

- Cefai, C., Simões, C., & Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. Executive summary*. European Union.
- Hassmiller Lich, K., Frerichs, L., Fishbein, D., Bobashev, G., & Pentz, M. A. (2016). Translating research into prevention of high-risk behaviors in the presence of complex systems: definitions and systems frameworks. *Translational Behavioral Medicine*, 6(1), 17-31.
- Hawe, P., Shiell, A., & Riley, T. (2009). Theorising interventions as events in systems. *American Journal of Community Psychology*, 43, 267-276.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green Publishing.
- Moore, G. F., Evans, R. E., Hawkins, J., Littlecott, H., Melendez-Torres, G. J., Bonell, C., & Murphy, S. (2019). From complex social interventions to interventions in complex social systems: future directions and unresolved questions for intervention development and evaluation. *Evaluation*, 25(1), 23-45.
- Oja, L., Piksööt, J., Haav, A., Kasvandik, L., Mäll, T., Rahno, J., Saamel, M., Siilbek, E., Talvik, A., & Vorobjov, S. (2023). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2021/2022. õppeaasta uuringu raport*. Tervise Arengu Instituut.



TARTU ÜLIKOOL
haridusteaduste instituut

TÖÖTOAD

Vägivallavaba suhtlemise põhimõtete kasutamine sotsiaalpedagoogilises töös

Minni Aia-Utsal

Tartu Ülikool, ESPÜ

Vägivallavaba suhtlemine (non violent communication - NVC) on meetod, mille arendas 1960-ndatel psühholoog ja konfliktivahendaja M. Rosenberg, käsitledes vägivallavaba suhtlemist kui keelt, protsessi ja suhtlusoskusi, mille fookuses on kaastundlik suhtumine, emotsioonide teadvustamine ja empaatiavõime arendamine (Rosenberg, 2003). Mitmed teadusuuringud kinnitavad, et empaatia on oluline eeltingimus prosotsiaalseks käitumise suurendamiseks nii laste kui noorukite puhul (nt meta-analüüs Qiu et al., 2024).

Vägivallavaba suhtlemine põhineb teoreetilistel seisukohtadel, et inimestel on universaalsed vajadused (nt Maslow, 1943), mille tõhus rahuldamine viib rõõmu, rahulolu tekkimiseni ja rahuldamata vajadused toovad kaasa viha, hirmu, agressiooni (Rosenberg, 2003) ning kaastundlik suhtlemine on tõhus viis ka keerulistes suhtlusolukordades nii individuaalsel kui ühiskondlikul tasandil (Rosenberg & Chopra, 2015). Vägivallavaba suhtlemine koosneb neljast komponendist: (1) vaatlus; (2) tunded; (3) vajadus; (4) palve ning protsessis on vajalik tunnete väljendamine, tunnete sõnavara arendamine ja oma tunnete eest vastutuse võtmine (Rosenberg, 2015). Metoodika autor Rosenberg (2003) kirjeldab kahte olulist põhimõtet metoodika rakendamisel lähtuvalt neljast eelmainitud komponendist: (1) enda väljendamine ausalt; (2) empaatiline teise inimese mõistmine.

Vägivallavaba suhtlemise metoodikat saab kasutada nii isiklikes suhetes, perekonnas, koolides, organisatsioonides, institutsioonides, teraapias või nõustamisprotsessid, diplomaatias ja äriläbirääkimistes, laiemate vastuolude või konfliktide puhul (Rosenberg, 2015). Metoodika rakendamine on efektiivne emotsionaalsete ja interpersonaalsete oskuste (Wacker & Dziobek, 2018), empaatiavõime (Nosek, Gifford, & Kober, 2014) ning suitsiidimõtetega noorte toimetulekustrateegiate arendamisel (Nafise & Ghazal, 2018).

Töötoa eesmärk on tutvustada vägivallavaba suhtlemise põhimõtteid ja võimalusi kasutamiseks sotsiaalpedagoogilises töös sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamiseks ning keerukate suhtlusolukordade leevendamiseks.

Kasutaud kirjandus

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

<https://doi.org/10.1037/h0054346>

Nafise, H.-M. and Ghazal, Z. (2018) Non-violent communication and its impact on suicidal ideations and coping with stress styles. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 8, 147–156.

<https://doi.org/10.4236/jbbs.2018.84009>

Nosek, M., Gifford, E., & Kober, B. (2014). Nonviolent communication training increases empathy in baccalaureate nursing students: A mixed method study. *Journal of Nursing Education & Practice*, 4(10), 1–15. <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v4n10p1>

Qiu, X., Gao, M., Zhu, H., Li, W., & Jiang, R. (2024). *Theory of mind, empathy, and prosocial behavior in children and adolescent: a meta-analysis*. *Current Psychology*. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s12144-024-05762-7>

Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A Language of Life* (2nd ed.). PuddleDancer Press.

Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. (3rd ed.). PuddleDancer Press.

Rosenberg, M. B., & Chopra, D. (2015). *Nonviolent communication: A language of life: Life-changing tools for healthy relationships*. (3rd ed.). Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

Wacker, R., & Dziobek, I. (2018). Preventing empathic distress and social stressors at work through nonviolent communication training: A field study with health professionals. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(1), 141–150. <https://doi.org/10.1037/ocp0000058>

Miljööteraapilise keskkonna loomine: Maarjamaa Hariduskolleegiumi Emajõe õppekeskuse kogemus

Gerti Brifk Maarjamaa Hariduskolleegium, sotsiaaltöajuht ja
Elo Mets Maarjamaa Hariduskolleegium, psühholoog

Maarjamaa Hariduskolleegium (MHK) pakub ajutist ööpäevaringset tuge ja turvalisust kinnise lasteasutuse teenusele (KLAT) suunatud lapsele, kelle käitumine ohustab tõsiselt kas teda ennast või teisi isikuid. Teenuse eesmärk on toetada lapse psühholoogilist, emotsionaalset, sotsiaalset, hariduslikku ja kognitiivset arengut, et saavutada püsivad muutused, mis võimaldavad lapsel pärast vabaduse piiramise lõppu tulla edukalt toime tavakeskkonnas tema enda elu, tervist ja arengut ning teiste isikute elu ja tervist kahjustava käitumiseta (Kinnise lasteasutuse teenus, 2024).

KLAT-i suunatud noorte problemaatilist käitumist ei saa muutuma sundida, jõumeetoditest ei ole kasu. Muutus algab siis, kui laps ise sellega nõus on. Üheks võimaluseks aidata psüühikahäiretega laste elus muutust luua, on miljööteraapia meetod. Seda rakendatakse juhul, kui tavapärased pedagoogilised lähenemised ja kasvatusviisid (näiteks selgitamine, parandamine, kinnitamine, käsklused) ei ole tulemuslikud olnud (Rasborg, 2015). Miljööteraapia kuulub sotsiaalse rehabilitatsiooni valdkonda ja selle üldiseks eesmärgiks on peale teraapias osaleva isiku aitamise kaitsta nii ühiskonda kui otsest ümbruskonda lapse psüühikahäire tagajärgede eest (Rygaard, 2014).

Maarjamaa Hariduskolleegiumi (MHK) visiooniks on olla parim miljööteraapiline kool- oskusteabekeskus psüühikahäiretega ja käitumisprobleemidega lastele Eestis (MHK, 2024). Miljööteraapia on ööpäevaringne asutusepõhine sekkumine, mille eesmärgiks on anda lapsele järgmised võimalused: oskus saavutada teatud sõltumatus (eneseregulatsioon), oskus näha erinevaid valikuvõimalusi ja langetada otsuseid (olukorra mõistmine ja enesetunnetamine) ning koostöömimisoskus inimestega enda ümber (sotsiaalne kompetentsus, ümberolijatega täpsem arvestamine ja suhestumine) (Larsen, 2016). Oleme miljööteraapia põhimõtted võtnud oma igapäevatöö aluseks ja püüame neid rakendada.

Miljööteraapiliste põhimõtete järgi toetavad muutusi järjepidavad tegevused, mis jagunevad viieks: (1) kaitsmine – suureneb nii füüsiline kui psüühiline heaolutunne, areneb enesekontroll ja ennetatakse vägivaldset käitumist; (2) toetamine – suureneb enesevääriskus ja rõõm, vähenevad ärevus ja hirm, aktsepteeritakse lapse vajadusi; (3) struktureerimine – aja ja koha suhtes luuakse etteaimatavus, mis tagab kindlustunde ümbritseva keskkonna suhtes; (4) kaasamine – tegevused soodustavad lapse seotust ümbritsevaga, ta õpib oma tegude eest järjest rohkem vastutust võtma; (5) tunnustamine – läbi individuaalsuse ja isikupära tunnustamise tugevdatakse lapse eneseanalüüsioskust (Larsen, 2016).

Soovime MHK-s luua üksteist väärtustava õhkkonna, mis soosib KLAT-i suunatud noorte ja töötajate vahelise usalduse tekkimist. Toetav ja usaldusväärne keskkond annab võimaluse positiivseks arenguks ja muutusteks, et noored õpiksid vabaduses paremini toime tulema.

Õppimist toetavateks psüühilisteks protsessideks on keskendumine, ebaolulise pidurdamine, ümberlülituvus, mõtlemise paindlikkus, varasema info ja uue info omavahel sidumine ja mõtestamine. Need protsessid on kõige rohkem kahjustatud ja haavatavad ärevuse, stressi, hirmu, häbi ja muude negatiivsete emotsioonide poolt (Arro, 2024), mistõttu peame miljööteraapilise keskkonna tagamist äärmiselt oluliseks. Miljööteraapilises keskkonnas peab olema aktsepteeriv ja heatahtlik hoiak, kõiki tuleb kohelda võrdväärsetena vaatamata nende probleemidele, diagnoosidele või taustale (Shives, 2012). Selles protsessis on oluline kogu organisatsiooni pidev areng.

Kasutatud kirjandus

- Arro, G. (2024). Kool, kus lapsel pole hea, tuleb kinni panna. *Eesti Päevaleht*, 16.04.
- Kinnise lasteasutuse teenus*, KLAT (2024). <https://sotsiaalkindlustusamet.ee/spetsialistile-ja-koostoopartnerile/laste-ja-noortega-tootavale-spetsialistile/klat>
- Larsen, E. (2016). *Miljööteraapia laste ja noortega. Organisatsioon kui terapeut*. Menu Meedia.
- Maarjamaa Hariduskolleegium* (2024). <https://www.mhk.edu.ee/>
- Rasborg, L. (2015). Milieu therapy for neglected children: Treatment in a caring relationship. *International Forum of Psychoanalysis*, 24, 162-171.
- Rygaard, P. N. (2014). *Kiindumishäirega laps. Praktilise teraapia käsiraamat*. Kirjastus SE&SJ.
- Shives, L. R. (2012). *Basic concepts of psychiatric-mental health nursing* (8th edition). Lippincott Williams & Wilkins.

Praktilised sekkumised sotsiaalpedagoogilises grupitöös **Eleriin Käo-Zirk**

Ilmatsalu Põhikool, sotsiaalpedagoog

Sotsiaalpedagoogiline grupitöö käsitleb endas grupitöö meetodit, mille eesmärk on parendada sotsiaalseid suhteid klassikollektiivis, toetada õpilaste eneseregulatsiooni ja sotsiaalsete oskuste arengut. Sotsiaalsed oskused on eesmärgile suunatud õpitud käitumine, mis võimaldab inimesel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades (Sheridan & Walker, 1999). Sotsiaalsed oskused võimaldavad teiste inimestega kohaselt ja tõhusalt suhelda (Saat, 2005). Efektiivselt õpitakse sotsiaalseid oskusi grupis. Seega on klass oluliseks ressursiks sotsiaalpedagoogilise grupitöö läbiviimisel.

Klassiga töös on tähtis mõista grupidünaamikat ja grupiprotsesse. Selleks, et grupp saaks töötada efektiivselt ja grupi liikmed oleksid motiveeritud, peavad grupis olema täidetud järgmised tingimused: grupi kontekst peab olema kõigi rühmaliikmete jaoks emotsionaalselt ja füüsiliselt turvaline; grupp peab täitma grupiliikmete individuaalseid vajadusi; iga grupiliige teab, et tema panus on grupis oluline ja tähtis; grupiliige teab ja tunnetab, et temast hoolitakse ja teda märgatakse (Hogg & Gaffney, 2018). Seega on oluline sotsiaalpedagoogilises grupitöös luua esmalt turvaline õhkkond enne, kui alustada grupiviisilise sekkumise läbiviimist.

Sekkumiseks sobivad sellised meetodid, mida saaksid õpilased koos klassiga praktiliselt teha. Näiteks kasutada loovtegevusi ja rühmatööd. Beaugard (2014) toob välja, et loovtegevustel põhinevatel programmidel on positiivne mõju laste ja noorte heaolule, suureneb prosotsiaalse käitumise esinemissagedus ning tõuseb lootuse tunne (Jordans et al., 2010). Loovtegevuste rakendamise tõhusust kinnitanud ka alaealiste õigusrikkujate, traumeeritud ja riskikäitumisega noorte puhul (Jones, 2005). Loovtegevuste rakendamine toetab grupitöös sotsiaalse mõistmise

arengut ja õpilaste emotsionaalset ja sotsiaalset arengut. Sotsiaalne toetus viitab tundele või kogemusele, et teised hoolivad, abistavad, austavad ja väärtustavad ning et inimene kuulub toetavasse sotsiaalsesse võrgustikku. On leitud, et sotsiaalne toetus vähendab stressi, ärevust ja depressiooni. See on kasulik ka inimese füüsilisele tervisele. Lisaks rühmatööd soodustavad omavahelise koostöö arengut ning paremaid suhtlemisoskusi (Farooqi, 2015). Töötoas räägime lähemalt, millest peaks alustama sotsiaalpedagoogilise grupitöö läbiviimisel ning kuidas grupiprotsessidega oma tegevuse planeerimisel arvestada.

Kasutatud kirjandus

Farooqi, S. (2015). *Enhancing social support in the classroom*. Life and Psychology. Külastatud aadressil: <http://www.lifeandpsychology.com/2015/06/enhancing-social-support-in-classroom.html>

Hogg, M.A., & Gaffney, A.M. (2018). Group processes and intergroup relations. In *Stevens' handbook of experimental psychology and cognitive neuroscience* (pp.1-34). John Wiley & Sons, Inc

Jones, P. (2005). *The arts therapies: A revolution in healthcare*. Brunner-Routledge.

Saat, H.(2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. A. Ots (Toim.), *Üldoskused-õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 129-162). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Sheridan, S. M., & Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. In C. R. Reynolds and T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 686–708). Wiley.

Noorukite joonistused ja arusaamad sõjast ja rahust: pilootuurimus Liis Leilop

Tartu Ülikool, J. V. Veski nim Maarja-Magdaleena Põhikool, sotsiaalpedagoog

Sõda ja rahu mõjutavad õpilasi üle maailma, olgu see meedia kaudu vahendatult või otsekontaktis sõjapiirkonnas elades (Hakvoort, 1996).

Antud uurimuse eesmärk on esitleda noorukite kujutlusi ja kirjeldusi sõjast ja rahust joonistuste ja poolstruktureeritud intervjuude baasil. Tegemist on pilootuurimusega, milles esitatakse kaks uurimusküsimust: kuidas kujutavad noorukid sõda ja rahu joonistustel ja kuidas väljendavad noorukid enda arvamusi sõja ja rahu olemusest.

Valimisse kuulus 25 õpilast (12 poissi, 13 tüdrukut) vanuses 12 kuni 15 ühes eesti koolis. Uuritavatel paluti joonistada pilt sõjast ja pilt rahust (Egüz, 2020) ja joonistuste analüüs kodeeriti sõja ja rahu kategooriatel McLernoni ja Cairnsi (2001) põhjal. Grupiviisiliselt läbiviidud poolstruktureeritud intervjuud sõja ja rahu kohta viidi läbi kohandatud de Souza et al (2006) meetodika põhjal ja uuritavate vastuseid analüüsiti kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi. Õpilased kasutasid sõja ja rahu sümboloid ja ikoone kui interpersonaalset rahu ja konflikti puudumist oma joonistustes. Intervjuudes defineeriti rahu ja sõja tähendus kui inimeste- ja riikidevaheline sotsiaalne fenomen. Õpilased kirjeldasid sõda kui konflikti või vägivalda ja rahu kui negatiivset rahu (konflikti puudumine) või positiivset rahu (sotsiaalne õiglus). Joonistuste analüüsi käigus selgus, et tüdrukud kujutasid rohkem emotsioone nagu viha, kurbus ja rõõm. Poisid seevastu kujutasid sõjaga seoses rohkem relvi ja sõjaga seonduvaid elemente nagu surnukehad või veri. Käesoleva teemavaldkonna uurimine on oluline alus sotsiaalvaldkonna õppekava arendamiseks.

Kasutatud kirjandus

de Souza, L. K., Sperb, T. M., McCarthy, S., & Biaggio, A. M. B. (2006). Brazilian children's conceptions of peace, war, and violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 49–63. https://doi.org/10.1207/s15327949pac1201_4

Egüz, Ş. (2020). The meaning of war and peace for the migrant Syrian students at tertiary level in Turkey: An art-based study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3). 992-1008. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/937>

Hakvoort, I. (1996). Children's Conceptions of peace and war: A longitudinal study. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2(1), 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327949pac0201_1

McLernon, F., & Cairns, E. (2001). Impact of political violence on images of war and peace in the drawings of primary school children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(1), 45-57. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0701_04

Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli struktuurielemendid kooli personali ja õpilaste hinnangul

Merle Vill

Maarjamaa Hariduskolleegium, vanemsotsiaalpedagoog

Uuringu eesmärk oli välja selgitada, kuidas kirjeldavad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolide personal ja õpilased kooli struktuurielemente (juhtimist, töökorraldust, õppetööd, kasvatustegevust, omavahelisi suhteid) ning kooli reeglistikku ja asutuse visiooni.

Uurimusküsimused: (1) *Kuidas kirjeldavad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli personal ja õpilased juhtimist koolis?*; (2) *Kuidas kirjeldavad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli personal ja õpilased töökorraldust koolis?*; (3) *Kuidas kirjeldavad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli personal ja õpilased õppetööd koolis?*; (4) *Kuidas kirjeldavad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli personal ja õpilased kasvatust koolis?*; (5) *Kuidas kirjeldavad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli personal ja õpilased omavahelisi suhteid koolis?*; (6) *Kuidas kirjeldavad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli personal ja õpilased asutuse reeglistikku koolis?*; (7) *Kuidas kirjeldavad kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli personal ja õpilased kooli visiooni?*

Uuritavateks oli 12 täiskasvanut kooli personali liikmetena ja 4 õpilast kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolist. Mõõtevahendina kasutati poolstruktureeritud individuaalset intervjuud. Uuritavad kirjeldasid kooli juhtimist hierarhilisena, kusjuures esines ka demokraatliku juhtimise jooni. Töökorralduses oli nii ülesandekeskse kui meeskonnapõhise korralduse jooni. Õppetöö oli uuritavate hinnangul tõhus ning kasvatustöös tähtsustati indiviidikeskset lähenemist. Laste omavahelisi suhteid kirjeldati üldiselt headena, kuid samal ajal vastandlike ja muutuvatena ning täiskasvanu juuresolekul vägivallavabadena. Koolis toimus tegevus rangelt struktureeritud päevakava alusel. Kõik oli täpselt kellaajaliselt paigas, millal toimusid tunnid, pärast mida õueskäigud, spordisaal ja nii edasi. Koolis järgiti formaalseid ja mitteformaalseid reegleid. Tulevikus nähti kooli pigem psühhiaatriliste probleemidega noortele, kus elati turvaliselt ning pakuti erinevaid tegevusi ja läheneti individuaalselt. Asutuse visioonina kirjeldati, et tulevikus muutub haridusasutus sotsiaalasutuseks või meditsiinikeskuseks psühhiaatriliste probleemidega lastele. Samuti nähti, et asutuses on vähem lapsi ja piisavalt kohti ning lastega tegeleb kompetentne personal, keda on enam võrreldes praegusega. Visionaliseeriti, et kooli füüsiline ümbrus ja sisekeskkond on erinevaid tegevusi pakkuv ja turvaline ning õppetöös ja tegevustes lähenetakse individuaalselt.

Kasutatud kirjandus

Vill, M. (2023). *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste kooli struktuurielemendid kooli personali ja õpilaste hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Sotsiaalpedagoog Eesti alushariduses **Nele Paabus**

Rajaleidja, sotsiaalpedagoog

Eesti alushariduse valdkonnas on aastaid olnud probleemiks tugispetsialistide nappus ja tugiteenuste kättesaadavus. Tugiteenustena on koolieelses lasteasutuses käivatele lastele tagatud eripedagoogiline ja logopeediline teenus, mida 2017. aastal rakendati ligi 14%-le lastest (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.). Tugispetsialistide nappust püütakse lahendada erinevate meetmetega. Näiteks uue alushariduse- ja lapsehoiuseaduse jõustumisel avaneb ka alushariduses töötavatel tugispetsialistidel võimalus taotleda lähtetoetust (Rass, 2022) ning piirkondlikud nõustamiskeskused pakuvad logopeedilist, eripedagoogilist, psühholoogilist ja sotsiaalpedagoogilist nõustamist (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.). Kui hetkel kehtiva koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) järgi tagatakse lapsele vajaduse korral logopeedi ja eripedagoogi või muu tugiteenus, siis 2023/2024 õppeaastal on Haridussilm (s.a.) andmetes välja toodud alushariduses töötavate tugispetsialistidena ainult eripedagoogid (298) ja logopeedid (416). Samal ajal töötas üldhariduskoolides näiteks 447 sotsiaalpedagoogi. Sotsiaalpedagoogi kui tugispetsialisti on alushariduses kaasatud kahetsusväärset vähe. Soomes näiteks on 2018. aastal vastu võetud alushariduse seadusega loodud lasteaedades sotsiaalpedagoogi (sosionomin) ametikoht (Varhaiskasvatustlaki s.a.). Pärt (2022) uurimuses ilmnes, et peaaegu igas lasteaia rühmas esineb laste agressiivset käitumist ja erinevaid sotsiaal-emotsionaalseid probleeme ning Gutman (2013) järgi on igas rühmas kolm kuni neli probleemse käitumisega last, kuid sotsiaalpedagoogiliste probleemide lahendamiseks lasteaias tegelevad valdavalt eripedagoog, logopeed ja hariduslike erivajadustega laste koordinaator (Pärt, 2022). Kui 2022 aasta lõpu seisuga oli alushariduses 68983 last, siis Rajaleidja koolivälise nõustamismeeskonna haridussoovituse sai neist 1622 (Rajaleidja, 2022). Kui lasteaiajuhtide arvates võiks lasteaedade tugimeeskonda kuuluda sotsiaalpedagoog, siis ilmneb, et sotsiaalpedagoogilise töö sisust ei ole lasteaiajuhid piisavalt teadlikud (Pärt, 2022). Teadlikkuse tõstmine sotsiaalpedagoogilise töö sisust nii lasteaia juhtkondade kui ka kohalike omavalitsuse haridusspetsialistide seas võiks olla lahenduseks tugispetsialistide nappuse probleemile alushariduses. Ühest küljest vabastaks see nii logopeedilist kui eripedagoogilist ressursi tegelemaks erialaspetsiifiliste probleemidega kui kaasaks tugimeeskonda sotsiaalpedagoogiliste probleemide lahendamise spetsialisti ja looks sujuvama ülemineku üldharidusse. Ka õpetajate hinnangul jääks sotsiaalpedagoogi töötamisel lasteaias õpetajatele sotsiaalpedagoogiliste probleemide lahendamise arvelt enam aega õppetöök ja säästaks nende tervis (Gutman, 2013).

Kasutatud kirjandus

Gutman, K. (2013). *Sotsiaalpedagoogi ametikoha vajalikkus lasteaedades, Kuressaare lasteaedade näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikooli Pärnu Kolledž.

Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.). Alusharidus. Külastatud aadressil

<https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus#logopeed-ja-eripedag>

Haridussilm (s.a.). Külastatud aadressil

<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/tugispetsialistid>

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). Riigi Teataja I 1999, 27, 387. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006?leiaKehtiv>

Pärt, M. (2022). *Sotsiaalpedagoogi ametikoha vajalikkusest Kambja valla lasteaedade näitel*.

Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Rass, T. (2022, 21. jaan). Uus alushariduse ja lapsehoiuseadus on tulekul. *Õpetajate Leht*.

Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2022/01/uus-alushariduse-ja-lapsehoiuseadus-on-tulekul/>

Varhaiskasvatuse seadus 540/2018 (2018). Külastatud aadressil

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm46651394763440>

Huumori kasutamine klassiruumis tava- ja HEV kooli õpilaste hinnangul

Kairi Rammo Kanepi Gümnaasium ja

Anni Remmelgas Tartu Hiie Kool

Eestis läbiviidud huumori kasutamist puudutavad uurimused on olnud suunatud eelkõige tavakooli õpilastele tõstatades uurimisprobleemi – kuidas mõistavad huumori kasutamist klassis HEV kooli õpilased võrreldes tavakooli õpilastega. Uurimuse eesmärgiks oli võrrelda tava- ja HEV kooli õpilaste hinnanguid huumori tähendusele ja kasutamisele klassis ning huumori kasutamisele klassis õpetaja poolt. Selleks püstitati kolm uurimisküsimust: (1) *Missugune on huumori tähendus tavakooli ja HEV kooli õpilaste hinnangul?*; (2) *Missugune on tavakooli ja HEV kooli õpilaste hinnang huumori kasutamisele klassis?*; (3) *Missugune on tavakooli ja HEV kooli õpilaste hinnang õpetajapoolsele huumori kasutamisele klassis?* Kombineeritud uurimus viidi läbi Lõuna-Eesti kahe tava- ja kahe HEV kooli riikliku õppekava alusel õppivate kolmanda kooliastme õpilaste seas. Uurimistöö põhineb ankeetküsitlustel ja poolstruktureeritud intervjuudel. Kvantitatiivses uurimuses osales kokku 375 õpilast vanuses 12–17 aastat, kellest umbes pooled olid tavakoolist (N=197) ja pooled HEV õpilaste koolist (N=178). Kvalitatiivses uurimuses osales 24 õpilast vanuses 14–16 aastat – intervjueriti 12 tavakooli ja 12 HEV kooli õpilast. Kvantitatiivsete andmete kogumiseks kasutati Shiyab'i (2009) koostatud ankeeti, mis oli eelnevalt eesti keelde adapteeritud (Pirts, 2013) huumori kasutamise kohta klassiruumis. Kvalitatiivsete andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mille küsimused tuginesid ankeedi küsimustel. Andmete analüüsist selgus, et tava- ja HEV kooli õpilaste hinnangul on huumoril positiivne tähendus, kuid samas on huumori kasutamisel klassis nii positiivne kui ka häiriv ja segav mõju. Mõlema uurimisgrupi õpilased hindavad kõrgelt huumorimeelega õpetajat, kuid tunni teemast arusaamiseks on oluline, et õpetaja ei tee tunnis kogu aeg nalja. Tavakooli ja HEV kooli õpilaste hinnangul muudab õpetaja, kes teeb tunnis nalja, nende jaoks tunni teema huvitavamaks, julgustab neid suhtlema ning väljendama oma ideid ja mõtteid. Erinevustena saab töö tulemustest välja tuua, et võrreldes tavakooli õpilastega tajusid HEV kooli õpilased huumorit erinevalt – õpetaja võiks tundi andes olla tõsine. HEV kooli õpilaste hinnangul võib huumoril olla ka kahjulik mõju, mis häirib nende keskendumisvõimet ja avaldab negatiivset mõju õppetegevusele. HEV kooli õpilaste hinnangul, erinevalt tavakooli õpilastest, kasutab õpetaja tunnis nalja tegemiseks eelkõige naljapilte, naljakaid videoid ja filme. Tavakooli ja HEV kooli õpilaste hinnangul on positiivne huumor klassis väärtuslik, huumori kasutamine rikastab õppetegevust, luues positiivse õpikeskkonna, kui seda kasutatakse õpilaste erisusi arvestavalt. Õpetajad peavad huumorit kasutades arvestama õpilaste individuaalsete eripäradega, sest tavakooli ja HEV kooli õpilased hindavad huumori kasutamist klassis erinevalt (Rammo & Remmelgas, 2024).

Kasutatud kirjandus

Pirts, M. (2013). Huumori kasutamine klassiruumis kahe tavakooli ja ühe erikooli õpilaste näitel. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Rammo, K., & Remmelgas, A. (2024). Huumori kasutamine tavakooli õpilaste ja hariduslike erivajadustega õpilaste kooli õpilaste hinnangul. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Shiyab, S. (2009). Pedagogical Effect of Humor on Teaching, Digital Stream Proceedings. https://www.academia.edu/698395/Pedagogical_Effect_of_Humor_on_Teaching

Heastavad praktikad hoolivas koolis

Katri Sild

Avatud Meele Instituut, koolitusvaldkonna juht

Hooliva Kooli mudel on Avatud Meele Instituudi poolt välja arendatud eesmärgiga muuta koolid turvalisemateks ja õnnelikumateks paikadeks ning luua nendes kaasavaid ja tulemuslikke õpikeskkondi. Selle abiga saab igapäevale, nii lapsele kui täiskasvanule luua toetava ümbruse selleks, et ehitada, säilitada ja vajadusel ka parandada ja taastada suhteid. Hooliv Kool toetub suurel määral taastava õiguse mõttemaailmale ning kasutab ka sellest valdkonnast pärit heastavaid praktikaid. Selle kooliteravikliku lähenemise aluseks on humanistliku psühholoogia väärtused ning mudel põhineb tunnustatud ja tõendatud praktikatele (juba mainitud taastava õiguse praktikad, grupidünaamika uuringud, T. Gordoni tulemusliku suhtlemise meetodid, erinevad kaasamismetoodikad ja -mõttemaailm, M. Rosenbergi vägivaldatu suhtlemise põhimõtted, tegevuslikud meetodid, NLP jpm). Head suhted, võitja-võitja-mõttemaailmale põhinev probleemilahendus, inimeste vajaduste mõistmine ja vastuolude ennetamine on igale koolile hädavajalikud, et luua baas õppimiseks ja igapäevaseks arenguks.

Hooliva Kooli mudel tegeleb erineva tasandi suhetega: õpilane-õpilane, õpilane-õpetaja, õpetaja-õpetaja, õpetaja-juhtkond, õpetaja-lapsevanem jt. Partnerkoolide meeskondi toetatakse mudeli rakendamises koolituste, supervisiooni ja koolikonsultandi toega vähemalt 3 õppeaasta jooksul. Samuti uuritakse rakendamise mõju. Tegu on strateegilise ja kooliteravikliku mudeliga, mis tagab tulemuslikkuse ja läbimõeldud mõju igapäevasele koolielule.

Konfliktide heastamise oskused, ennetavad ja taastavad protsessid muudavad koolid turvalisemateks ja mõnusamateks kohtadeks ning võimaldavad võtta gruppidel ja inimestel paremini vastutust selle eest, mis nendega ja nende ümber toimub. See aitab õpilastel ja õpetajatel arendada ja igapäevaselt rakendada oma sotsiaal-emotsionaalseid oskusi ning paremini kaasata lapsevanemaid kui partnereid. Kõige selle tagajärjel tõusevad õpimotivatsioon ja akadeemilised tulemused.

Rahvusvaheline kogemus näitab, et taastaval õigusel põhinevad lähenemised suhete hoidmisele, konfliktide lahendamisele ja kahjude heastamisele toob kaasa häid tulemusi nii konflikti osapooltele kui ühiskonnale laiemalt. Ka Eestis on välja töötatud taastava õiguse kontseptsioon, mis sõnastab soovitusel taastava õiguse rakendamiseks erinevates valdkondades, sh haridus- ja noorsootöös (Taastava õiguse kontseptsioon, 2022).

Samas on Eesti haridussüsteemis täna veel vähe sekkumisi, mida kasutada noorte ebakohasele käitumisele, konfliktidele ja õigusrikkumistele ja reageerimisel, ennetades seeläbi edasist riskikäitumist ning võttes arvesse selle käitumise läbi kannatanud inimeste huve ja vajadusi. On olemas mõned hetkel kasutusel olevad programmid nt Salliv kool, KiVa, VEPA,

Väärtuskasvatuse kool jt, kuid mille kitsaskohana tuuakse välja just süsteemse rakendamise puudumist (Kendrali et al., 2022). Samas rahvusvaheline kogemus näitab, et taastava õiguse lähenemised ja meetodid on hariduses väga tulemuslikud (Thorsborne & Blood, 2013; Hopkins, 2003, Hopkins, 2011; Gellin, 2022). Taastaval õigusel põhinevad Põhjamaades ja Suurbritannia koolides toimivad programmid nagu VERSO, NUBU, Trygg Læring, Transforming Conflict. Ja kuigi taastav õigus seostub Eestis valdavalt õigusrikkumiste ja konfliktide konstruktiivse lahendamisega, siis tegelikult on heastavate praktikate süsteemne ja kooliterviklik rakendamine tervikumodeli kaudu oluline just hooliva koolikultuuri loomisel, kus pööratakse suhetel ja riskikäitumist ennetavatel tegevustel.

Positiivse õhkkonna, toetavate, professionaalsete suhete puudumist võib pidada mitmete Eesti hariduse valukohtade juurpõhjuseks: (1) alustavad õpetajad – alustavate õpetajate töömotivatsiooni säilimisel mängivad suhted erinevatel tasanditel olulist rolli (Meristo, 2016); (2) kiusamine – hoolimata mitmetest kiusamisvastastest programmidest, on sõltuvalt uuritud vanuseastmest Eestis iga viies, mõnes koolis või kooliastmes lausa iga neljas laps kiusuohver (OECD, 2018); (3) koolist väljalangevus - väljalangevuse üheks põhjuseks peetakse sageli kehvaid suhteid ja konflikte klassikaaslastega (Leilop, 2015).

Kasutatud kirjandus

Gellin, M. (2022). Strengthening rights and participation of children – A Finnish perspective on a restorative approach to education. A. Wolthuis, & T. Chapman (Eds.). *Restorative justice from a children's rights perspective* (pp 291-310). The Hague, the Netherlands : Eleven.

Hopkins, B. (2011). *The Restorative classroom: using restorative approaches to foster effective learning*. Routledge.

Hopkins, B. (2003). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear.

Kendrali, E., Allemann, M., Murasov, M., Haugas, S., ja Mägi, E. (2022). *Kiusamist ennetavate ja vähendavate sekkumiste tõhusus ning haridusasutuste kogemused nende rakendamisel*. Lõpparuanne. Mõttekoda Praxis

Leilop, L. (2015). *Kutsekoolist väljalangevuse riskitegurite ja ennetusmeetmete kirjeldus*

kutsekoolist väljalangenute hinnangul. Publitseerimata magistritöö. Haridusteaduste Instituut

Meristo, M. (2016). *Personal and Contextual Factors Shaping Novice Teachers' Early Professional Career / Algaja õpetaja karjääri algust kujundavad faktorid*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool, Haridusteaduste instituut.

OECD (2018). *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2018. Country note*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_EST.pdf

Thorsborne, M., & Blood, P. (2013). *Implementing restorative practices in schools: a practical guide to transforming school communities*. Jessica Kingsley Publishers.

Zehr, H., MacRae, A., Pranis, K., ja Amstutz, L. S. (2015). "The big book of restorative justice: Four classic justice & peacebuilding Books in One Volume. Skyhorse Publishing, Inc.

Taastava õiguse kontseptsioon (2022). Külastatud:

https://www.kriminaalpoliitika.ee/sites/krimipoliitika/files/elfinder/dokumendid/to_kontseptsioon_ja_lisa_1.pdf

Laste ja noorte vaimse tervise probleemide ennetussüsteemi mõistmine Eike Siilbek

Tervise Arengu Instituut, Tartu Ülikooli

Vajadus toetada positiivset vaimset tervist ja ennetada vaimse tervise probleeme on muutunud järjest aktuaalsemaks ning ka Eesti laste ja noorte seas on vaimse tervise murede esinemine aastatega tõusnud (Oja et al., 2023). Nende probleemide ennetuse planeerimise ja elluviimisega tegelevad eri asutused ja on seotud mitmed sidusrühmad. Töötoas osalejad saavad anda sisendit uurimistööks, mille eesmärk on õppida tundma laste ja noorte vaimse tervise ennetussüsteemi Eestis ning leida olulisemad fookuspunktid, mida oleks oluline mõjutada, et laste vaimset tervist toetada.

Töötoas arutleme, kuidas ennetustöö laste ja noorte vaimse tervise vallas praegu on Eestis organiseeritud ja mida saaks süsteemis parandada laste vaimse tervise ja heaolu toetamiseks tugispetsialistide vaatenurgast. Lisaks arutelule on plaanis interaktiivsed tegevused ennetussüsteemi visualiseerimiseks seoses ennetussüsteemis tegutsejate, nende rollide ja omavaheliste suhtega. Niisiis saavad osalejad praktilise kogemuse oma tööga seotud laste ja noorte vaimse tervise süsteemi toimimise kirjeldamisest.

Kasutatud kirjandus

Oja, L., Piksööt, J., Haav, A., Kasvandik, L., Mäll, T., Rahno, J., Saamel, M., Siilbek, E., Talvik, A., & Vorobjov, S. (2023). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2021/2022. õppeaasta uuringu raport*. Tervise Arengu Instituut.

Käitumise tugitabeli kasutamine III kooliastmes Kristi Tikkerbär

Viljandi Kesklinna Kool, sotsiaalpedagoog

Sotsiaalpedagoogide kutsestandard (2024) sedastab, et sotsiaalpedagoog arendab isiku sotsiaal-emotsionaalseid oskusi ja toimetulekustrateegiaid vastavalt juhtumi olemusele kasutades sobivaid meetodikaid (Sotsiaalpedagoogide kutsestandard, 2024). Põhikooli ja gümnaasiumiseadus näeb ühe tugimeetmena õpilase suhtes, eesmärgiga mõjutada õpilast kooli kodukorra kohaselt käituma, käitumise tugikava koostamist (PGS, 2023).

Oppar (2016) ja Pill (2017) on varasemates magistritöödes välja toonud, et Eesti haridustöötajad peavad enda teadmisi ja kogemusi käitumise tugikavade koostamise ning rakendamise osas pigem väheseks. Bambara jt (2009) uurisid erinevate haridustöötajate seisukohti käitumise tugikava osas ning leidsid, et ligi pooled vastanutest (48%) töid välja õpetajate suureneva töökoormuse ning sellest tuleneva olulise takistuse tugikavade edukale rakendamisele. Viimastel aastatel on õpilaste käitumisprobleemid muutunud nii Eestis kui ka mujal maailmas peamiseks väljakutseks õppetöös ja koolielus üldiselt. Peamiseks murekohaks on enamasti õpilaste ebapiisavad oskused käitumise valdkonnas ja nende käitumisrepertuaari piiratus (Tropp, 2010). Sellest olukorrast tulenevalt, kus õpetajatel on suur töökoormus ning madal valmisolek käitumisetugikava rakendada on tekkinud vajadus leida alternatiivseid võimalusi õpilaste sotsiaalsete oskuste arenemise, eneseregulatsiooni ja eneseanalüüsivõime toetamiseks klassiruumis.

Töötoas tutvustatav idee on algselt tuginenud Bill Rogersi (2008) käitumise tugitabeli põhimõtetele aga on kohandatud teise ja kolmanda kooliastme õpilaste sekkumis- ja toetusvajadust silmas pidades. „Koolis käitumise ja õppimise jälgimise leht“ väljatöötatud

metoodikana on mõeldud täitmiseks igas õppetunnis ning kasutamiseks teises ja kolmandas kooliastmes. Käitumise tugitabeli rakendamise eesmärk on õpilasel aidata oma käitumist teadvustada ning omandada oma käitumise üle kontroll. Koolis on oluline, et lapsed õpiksid suhtlema, jagama õppevahendeid, tegema koostööd, hakkama saama keskendumist nõudvate koolitükkidega ja stressiga. Samuti peavad nad järgima õpetaja juhiseid, reegleid ja rutiini ning olema viisakad. Kuigi võiks eeldada, et need oskused on õpilastel iseenesestmõistetavad, võib see olla petlik arvamus, sest need võivad olla alles osaliselt omandatud. On oluline pöörata tähelepanu nende oskuste õpetamisele, kuna need aitavad kaasa igapäevase koolielu sujuvale kulgemisele ja võivad mõjutada õppimist. Akadeemilised toimetulekuoskused, nagu keskendumine, juhiste järgimine, koostöötamine, kohalolek ja reeglite järgimine, on kooliedukuse alustalad. Käitumise tugitabeli rakendamisel töötatakse lastega, et arendada nende akadeemilisi ja sotsiaalseid toimetulekuoskusi, suurendada nende enesehinnangut ja kuuluvustunnet (Rogers, 2008).

Kasutatud kirjandus

- Bambara, L. M., Nonnemacher, S., & Kern, L. (2009). Sustaining school-based individualized positive behavior support: Perceived barriers and enablers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 161–176. <https://doi.org/10.1177/1098300708330878>
- Collier-Meek, M. A., Sanetti, L. M. H., & Boyle, A. M. (2019). Barriers to implementing classroom management and behavior support plans: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools*, 56(1), 5–17. <https://doi.org/10.1002/pits.22127>
- Oppar, M. (2016). *Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilase käitumise tugikavade hindamisjuhendi loomine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pill, A. (2017). *Algklasside õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise ning käitumise tugikava koostamise ja rakendamise suhtes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Põhikooli ja gümnaasiumiseadus (01.09.2023)
<https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015?leiaKehtiv>. Külastatud: 14.04.2024
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7*. (2024)
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205036>. Külastatud: 14.04.2024
- Tropp, K., (2010). Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. E. Kikas (Toim.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk. 153-172). Ecoprint.



TARTU ÜLIKOO
haridusteaduste instituut