

VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika rakendamise kvaliteet ja seda mõjutavad tegurid kogenud mentorite vaates

Triin Ulla^{a1}, Katrin Poom-Valickis^a

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste omandamisest võivad kaasa kaasa hariduse kontekstis väga erinevad õppijad. Eestis on täheldatud ja tõendatud VEPA Käitumisoskuste Mängu mõju laste sotsiaal-emotsionaalsetele pädevustele ja heaolule klassis, kuid pole selge, millistest teguritest sõltub VEPA metoodika rakendamise kvaliteet erinevates koolides ja klassiruumides. Seetõttu oli siinse uurimuse eesmärk välja selgitada kogenud mentorite arusaamad programmi kvaliteetsest kasutamisest ja seda mõjutavatest teguritest. Tulemused võimaldavad pöörata tähelepanu programmi kasutamise võimalikele kitsaskohtadele ja neid teadlikult ennetada. Mentorid kirjeldasid eeskätt rakendamise protsessi tahke ja õpilaste reaktsioone. VEPA programmi kasutamist mõjutavad mentorite hinnangul enim õpetajate omadused, programmi toe struktuur, õpetaja ja mentori koostöösuhe ning programmi kasutajatele antav tagasiside ja ühiskondlik kõlapind.

Võtmesõnad: sotsiaal-emotsionaalsed pädevused, VEPA Käitumisoskuste Mäng, programmi rakendamise kvaliteet, keskkondlikud tegurid

Sissejuhatus

VEPA Käitumisoskuste Mäng (ingl k *PAX Good Behavior Game*, edaspidi VEPA; Embry *et al.*, 2003) on peamiselt algklassidele suunatud tunnustatud sotsiaal-emotsionaalseid pädevusi (edaspidi SE-pädevus) arendav tõendus-põhine ennetusprogramm (Jones *et al.*, 2021), mida õpetajad pidevalt klassis kasutavad. Programmi tööriistakast koosneb mitmest eneseregulatsioonioskusi ja prosotsiaalsust toetavast tõenduspõhisest elemendist (Embry & Biglan, 2008), mida õpetaja vastavalt olukorrale autonoomselt kasutab. Metoodikas on oluline

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120, Tallinn; triin.ulla@tlu.ee

rõhk eneseregulatsiooni harjutamisel mängu vormis ning positiivse esile tõstmisel ja klassi ühtsustunde tugevdamisel. Eestis koordineerib programmi rakendamist ja väljaõpet Tervise Arengu Instituut (TAI). Programmiga liitumiseks on õpetajatele vajalik juhtkonna nõusolek ning kolme kaheksatunnise koolituspäeva läbimine. Õpetaja saab aastaks piirkonnamentori²² (spetsiaalse väljaõppe saanud nõustaja), kes teda 5–7 korda õppeaastas koolis külastab ja teda metoodika rakendamisel toetab. Peale tunnivaatlusi vestleb mentor õpetajaga, täpsemad suhtluse ja koostöö üksikasjad lepivad õpetaja ja mentor omavahel kokku. Eestis on VEPA kasutusel alates 2014. aastast, kaheksa õppeaasta jooksul on programmi kaasatud 600 õpetajat ja 11 200 õpilast 160 koolist üle Eesti (VEPA Käitumisoskuste Mäng, *s.a.*).

Eesti õpetajad ja õpetajakoolituse tudengid on väljendanud suurimat eba-kindlust just õpilaste keerulise käitumisega tegelemisel (Poom-Valickis & Ulla, 2020; Räis & Sömer, 2016), sageli soovitakse, et need õpilased ei õpiks tava-klassis (Poom-Valickis & Ulla, 2020; Räis *et al.*, 2016). Samuti on uuringud näidanud, et õpetajate ebapiisav võimekus väljakutseid pakkuvaid olukordi klassiruumis lahendada avaldab suurt mõju just alustavate õpetajate kohanemis-võimele (Heikonen *et al.*, 2017). Seetõttu on tõendus põhised programmid, mis tõstavad õpetajate suutlikkust arendada kõigi õpilaste SE-pädevusi koostöise, turvalise ja õppimist toetava keskkonna loomiseks, väga olulised. VEPA positiivset mõju õpilaste SE-pädevustele ning õpetajate enesetõhususele on tõendatud Eestis ja mujal (Streimann *et al.*, 2020). Programmi pikaajalist mõju on täheldatud nii laste eneseregulatsioonioskuste paranemises ja riskikäitumise vähenemises (Kellam *et al.*, 2008) kui ka akadeemilistele tulemuste paranemises (Bradshaw *et al.*, 2009). Aastatel 2016–2018 Eestis tehtud mõju-uuringus selgus, et võrreldes kontrollklassidega vähendas VEPA kasutamine laste tähelepanu- ja käitumiskeskuse (Streimann *et al.*, 2020). Samas uurimuses võeti vaatluse alla võimalik erinevus suurema vaimse tervise riskiteguriga ja madala riskiga laste vahel ning selgus, et VEPAt mitterakendanud kontrollklassides muutus madala riskiga laste emotsionaalsete ja käitumiskeskuse skoor õppeaasta jooksul oluliselt suuremaks, samal ajal kui VEPAt rakendanud klassides kahanes raskuste skoor mõlema vaadeldud grupi arvestuses (*ibid.*). Selline tulemus näib toetavat õpetajate jagatud argielu kogemusi, kus keerulisemad lapsed võivad saada õpetaja tähelepanu klassikaaslaste arvelt. Eestis kehtib kaasava hariduse põhimõte, mille rõhk on kõigi laste võimalusel koos teiste omaealistega kodu-lähedases koolis õppida (Haridus- ja Teadusministeerium, *s.a.*; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2022). Kuna VEPA mõju-uuringust selgus, et metoodikat kasutavates klassides paranes õpetajate hinnangul kõigi laste heaolu (Streimann

²² Mõnes koolis tegutsevad piirkonnamentori asemel ka koolimentorid, kes on VEPAt varasemalt rakendanud õpetajad samast koolist.

et al., 2020), võiks VEPA seega olla kättesaadav ja tõhus viis erinevate õpilaste koos õpetamiseks.

Programmide mõjususe uuringute kõrval on viimase kahekümne aasta jooksul keskendunud rakendamise protsessile. Neist uuringutest on selgunud, et SE-pädevuste programmide mõjususe pole alati ühene, vaid sõltub protsessi kvaliteedist (Durlak & DuPre, 2008; Humphrey *et al.*, 2018; Humphrey *et al.*, 2021). Nimelt, mida kvaliteetsem on protsess, seda tugevam on programmi positiivne mõju selles osalevatele õpilastele (*ibid.*). Teisalt ilmneb, et arusaam rakendamise protsessi tahkudest pole veel täielik ning kvaliteedi aspektide kirjeldamisel ja mõõdetavaks muutmisel puudub veel teaduslik konsensus (Jones *et al.*, 2019; Proctor *et al.*, 2011). Lisaks klassis toimuvale on tähtis osa ka õpetajate individuaalsusest ja kooli keskkonnast sõltuvatel teguritel, mis võivad rakendamise kvaliteeti mõjutada (Domitrovich *et al.*, 2008; Durlak & DuPre, 2008). Nende seas on nii organisatoorseid tegureid (näiteks juhtkonna tugi programmi kasutamisele) kui ka õpetajaga seotud tegureid (näiteks enesetõhusus). Viimasel ajal järjest sagedamini avaldatud uurimuste fookuses ongi SE-pädevuste programmide rakendamise kvaliteeti mõjutavad õpetajate individuaalsed ja kooli keskkondlikud tegurid (vt Combs *et al.*, 2022; Dowling & Barry, 2020). Siiski puudub tänaseni selgus, millised neist teguritest on teistest kaalukamad (Ulla & Poom-Valickis, 2023). Seetõttu rõhutatakse jätkuvalt vajadust programmide rakendamise protsessi ja selle kontekstuaalseid eripärasid koolikeskkonnas süsteemsemalt mõista (vt Domitrovich *et al.*, 2019; Durlak, 2015).

Eestis pole VEPA klassiruumis rakendamise protsessi kvaliteedi ja metoodika tulemuslikkuse seoseid uuritud, teada on aga, et liitunud õpetajad on erineval määral motiveeritud metoodikat kasutama ning teevad seda erinevas mahus (Trummal, 2018, 2019). Viimane lubab oletada erisusi protsessi kvaliteedis ja seetõttu võib VEPA metoodika mõju klassiti erinev olla. Kuna programm on Eestis häid tulemusi näidanud (Streimann *et al.*, 2020), on järgmine samm keskenduda rakendamise protsessile, mõistmaks, millest erisused võivad tingitud olla ning kuidas toetada programmi kvaliteetset kasutamist õpilastele ja õpetajatele võimalikult palju kasu tuues. Selle uurimuse fookusesse valiti kogunud VEPA mentorite kui metoodika rakendamise asjatundjate kogemus. Intervjueeriti neid piirkonnamentoreid, kes on õpetajaid erinevates koolides vähemalt neli aastat järjest toetanud ja nõustanud. Erinevalt õpetajatest, kellel on programmi kasutamise kogemus ainult oma klassis ja koolis, on kogunud piirkonnamentoritel kogemusi paljude õpetajatega erinevatest koolidest. Seetõttu on neil tõenäoliselt kujunenud ka selgem arusaam, kuidas metoodikat kvaliteetselt rakendada ning millised tegurid seda mõjutavad. Proctor jt (2011) on rõhutanud, et tõendus põhiste programmide rakendamise protsessi mõistmiseks on

oluline koguda kvalitatiivseid andmeid, mis „peegeldaks keelt, mida rakendamise osapooled ise protsessist rääkides ja mõeldes kasutavad“ (lk 71).

Eelpooltoodust lähtuvalt oli selle töö eesmärk välja selgitada VEPA kogenud mentorite arusaamad kvaliteetsest programmi rakendamisest ja seda mõjutavatest teguritest. Täpsemalt otsiti vastuseid järgmistele uurimisküsimustele.

- 1) Milles väljendub kogenud VEPA mentorite jaoks programmi rakendamise kvaliteet?
- 2) Millised õpetaja ja koolikontekstiga seotud tegurid mõjutavad mentorite hinnangul programmi kvaliteetset rakendamist?

Uurimistöö tulemused võimaldavad VEPA kasutamise protsessi ja väljaõpet tõhustada ning tuvastada ja ennetada selle kasutamise võimalikke kitsaskohti. Enamik senistest uurimustest on kvantitatiivsed, tuginedes varasemate uuringute põhjal sellistele mõõdetavaks muudetud muutujatele nagu õpetajate tajutud enesetõhusus või kooli organisatsioonikultuur (Ulla & Poom-Valickis, 2023). Sellise lähenemise tõttu võib mõni oluline keskkondlik tegur siiski ka tähelepanuta jäänud olla (Durlak & DuPre, 2008). Siinse uurimuse kvalitatiivne fookus võimaldab mõista praktikute vaates programmi rakendamise kvaliteeti mõjutavaid tegureid ning kõrvutada neid varasemate kvantitatiivsete uurimistulemustega.

Sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste õppe programmide rakendamise kvaliteet ja seda mõjutavad tegurid kooli ja õpetaja tasandil

SE-pädevuste õppe programmide rakendamise kvaliteeti on mõtestatud kui erisust kavandatud ja praktikas ellu viidud programmi vahel (Domitrovich *et al.*, 2008). Rakendamise kvaliteedist räägitakse enamasti tõendus põhiste programmide kontekstis (Durlak, 2016). Seetõttu on programmi elluviimise kvaliteeti vaadeldud sünonüümsena rakendamisprotsessi tunnustega, mida on aga mitu. Peamised programmi rakendamise uuringutes vaadeldud kvaliteedi-aspektid on järgmised:

- a) *rakendustäpsus* ehk programmi peamiste elementide tõepärane rakendamine (nii, nagu see on originaalis välja töötatud);
- b) *rakendamise kogus* ehk programmi elluviimise sagedus või õpilaste kokkupuute määr rakendatud programmiga;
- c) *elluviimise kvaliteet* ehk programmi rakendamise või rakendaja kvalitatiivsed aspektid (hoiak, viis või olek, kuidas õpetaja programmi rakendab), ning
- d) *osalejate reaktsioon* ehk viis, kuidas programm osalejaid (õpilasi) kaasab. (Dane & Schneider, 1998; Durlak, 2016).

Seni on SE-pädevuste õppe programmide rakendamise uuringutes keskendunud kvaliteedi näitajatena enim rakendustäpsuse ja -koguse uurimisele (Durlak, 2016; McClelland *et al.*, 2017). Ühtlasi on need ka indikaatorid, mille mõõdetavaks muutmisel paistab uuringuti vähem erisusi. Samuti on tõendatud kvaliteediaspektide omavahelist seotust (vt Berkel *et al.*, 2011).

SE-pädevuste programmide kvaliteetset rakendamist mõjutavaid tegureid on kirjeldatud ka eritasemeliste keskkondlike mudelite kaudu, kus sama tasandi tegurid on grupeeritud, alustades laiemast poliitikakeskkonnast kuni õpetaja individuaalsete teguriteni, olulised on ka kooli konteksti tegurid ja programmi elluviimiseks pakutava toetuse tase (Domitrovich *et al.*, 2008; Durlak & DuPre, 2008). Aina enam on hakatud tegema uuringuid, mis vaatavad kooli ja õpetaja tasandi tegurite ning SE-pädevuste õppe programmide kasutamise kvaliteedi indikaatorite seoseid. Puudub aga täpne ülevaade, millistel mudelites kirjeldatud teguritel on rakendamise kvaliteedile ja programmi tulemuslikkusele tugevam mõju. Selle artikli autorite tehtud süstemaatilise kirjandusülevaatest selgus, et kvaliteeti mõjutavaid taustafaktoreid on seni hinnatud neljal keskkondlikul tasemel: programmi toetus (koolitus ja mentorlus), kooli tegurid (organisatsioonikultuur ja organisatoorne võimekus), õpetaja tegurid (hoiakud, ressursid ja demograafilised näitajad) ning õpilase tasand (eneseregulatsioon, hoiakud ja demograafilised näitajad) (Ulla & Poom-Valickis, 2023). Programmi toetuse tasandil on oluliseks osutunud näiteks õpetaja ja mentori koostöö kvaliteet (Ransford *et al.*, 2009; Wehby *et al.*, 2012) ning metoodika kasutamise mudeldamine (Becker *et al.*, 2013; Johnson *et al.*, 2018). Kooli tasandil on leitud seoseid üldise koolikliimaga (Beets *et al.*, 2008), juhtkonna toega (Combs *et al.*, 2021; Ransford *et al.*, 2009) ja suhete kvaliteediga kooli kollektiivis (Gregory *et al.*, 2007; Malloy *et al.*, 2015). Õpetaja tasandil on leitud, et programmi rakendamise kvaliteeti mõjutavad psühholoogilised ressursid, näiteks läbipõlemine (Domitrovich *et al.*, 2015; Musci *et al.*, 2019). Kvaliteeti mõjutavad ka hoiakud, näiteks suhtumine rakendatavasse programmi (Johnson *et al.*, 2014; Wehby *et al.*, 2012). Oluline on ka suhtumine SE-pädevuste õpetamise laiemalt (Beets *et al.*, 2008; Malloy *et al.*, 2015). Õpilaste tasandil on vaadatud vähim: on selgunud, et programmide kasutamise kvaliteeti on mõjutanud õpilaste sotsiaalmajanduslik taust (Combs *et al.*, 2021, 2022). Samuti on leitud, et kvaliteeti mõjutab ebasobiva või agressiivse käitumise esialgne määr klassis (Combs *et al.*, 2022; Musci *et al.*, 2019).

Metoodika

Valim

Kvalitatiivse uuringu valim moodustati sihipärase valimi koostamise põhimõttel. Uurimusse püüti kaasata kõik kogenud VEPA metoodika mentorid, kes olid Eestis programmi piirkonnamentorina vahemikus 2014–2021 aktiivselt tegevad olnud vähemalt neli aastat järjest ja seeläbi kogunud mitmekesiseid kogemusi erinevates koolides. Nende nimekiri saadi VEPA programmi koordinaatorilt TAIst. Kokku kaasati 11 uuritavat (neist 2 meest ja 9 naist) 12 võimalikust kirjeldatud kogemusega mentorist. Intervjueeritud mentorid olid 4–7 aasta jooksul toetanud 7–36 õpetajat vastavalt 1–4 maakonnas. Kõik uuritavad olid enne mentoriks saamist läbinud valikuprotseduuri ja piirkonnamentori kolmepäevase väljaõppe ning osalesid regulaarselt TAI poolt korraldatud täiendkoolitustel.

Andmekogumine ja analüüs

Andmekogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mille korraldas uuringu esimene autor Zoomi videokõnekeskkonnas. Intervjueeritavatele tutvustati töö eesmärki, neid teavitati osalemise vabatahtlikkusest ja anonüümisusest ning rõhutati, et fookuses on ainult nende isiklik kogemus. Intervjuu esimeses osas paluti mentoritel vastata küsimustele „Milles seisneb teie jaoks VEPA metoodika kvaliteetse rakendamise protsess klassis? Kuidas, mille põhjal tunnete selle ära, et keegi rakendab metoodikat kvaliteetselt?“. Kui mentor oli oma nägemuse sõnastanud, jätkati intervjuu teise osaga, kus tuli vastata küsimustele „Mis on teie kogemuse põhjal need tegurid, mis võivad kvaliteetset VEPA rakendamist mõjutada? Millised on tegurid või asjaolud, mis võivad VEPA kvaliteetset rakendamist soodustada või takistada?“. Esmalt paluti mentoril vabalt oma kogemuse põhjal rääkida, et rakendamise kvaliteeti mõjutavad tegurid selguks loomuliku vestluse käigus. Seejärel küsiti täpsustavaid küsimusi erinevate kirjanduse analüüsis ilmnenud kategooriate põhjal, näiteks „Mis kooli kontekstis (VEPA rakendamist) veel mõjutada võib? Millised õpetaja olukorrad või omadused võivad rolli mängida? Kuidas need õpilased, kes klassis on, (kvaliteetset rakendamist) mõjutada võivad?“. Intervjuu lõpus paluti mentoril lisada, mida tema oluliseks peab. Intervjuud salvestati läbiviija isiklikku arvutisse ja transkribeeriti anonüümistatult sõna-sõnalt, mahakirjutuse järel salvestused kustutati. Pikim intervjuu kestis 1 tund ja 18 minutit ning lühim 40 minutit.

Kahele uurimisküsimusele otsiti vastuseid erinevate analüüsimeetoditega, kasutades QCAMap keskkonda (qcamap.org). Esimese uurimisküsimuse vastuseid analüüsiti deduktiivse kvalitatiivse analüüsimeetodiga (Kennedy,

2018). Suunatud kodeerimisviis valiti eesmärgiga mõista, mil määral peegelduvad erialakirjanduses kirjeldatud programmi rakendamise kvaliteedi aspektid mentorite kirjeldustes. Vastustes kodeeriti tähendusüksused lähtuvalt kodeerimisjuhiseist, milles oli teooriast lähtuvalt kirjeldatud nelja peamist programmide rakendamise kvaliteediaspekti: rakendustäpsus, rakendamise kogus, elluviimise kvaliteet ja osalejate reaktsioon. Vastused, mis ühegi nelja teoreetilise programmi rakendamise kvaliteedi aspektiga ei sobitunud, kodeeriti viienda kategooria ehk „muu“ alla. Kodeeritud andmed loeti korduvalt üle, et veenduda nende vastavuses teooriast tulenevate kategooriatega.

Teisele uurimisküsimusele otsiti vastust induktiivse temaatilise analüüsi meetodiga (Braun & Clarke, 2006). Andmetest lähtuv kodeerimisviis valiti eesmärgiga tuvastada varasemates teoreetilistes käsitlustes võimalikke seni tähelepanuta jäänud individuaalseid ja kontekstuaalseid tegureid. Samuti valiti temaatiline analüüs, et tuvastada intervjuudes korduvaid tähendusmustreid, toomaks esile mentorite kogemuse ühisosa (*ibid.*, lk 86). Esmase lugemise käigus eristati andmestikust võimalikult suur hulk esmaseid koode. Teises etapis muudeti ja kohendati esmaseid koode seni, kuni tähendusüksused moodustasid sisemiselt sidusate ja omavahel eristuvate teemade ja alateemade süsteemi. Kolmandas etapis võrreldi teemasid andmestikuga ja jäeti alles need, mis peegeldusid tervikuna suurel määral, välja jäeti teemad, mille toetuseks polnud tervikandmestikus piisavalt toetust või oli teema sisemiselt killustatud (*ibid.*, lk 91). Kaalukuse kriteeriumiks valiti tingimus, et teema esineks üle poole intervjuueeritud mentorite kogemustes (vähemalt kuuel mentoril). Teemade jagunemine neljaks põhiteemaks koos alateemadega on toodud teemakaardil joonisel 1.

Järgnevalt on esitatud tulemused uurimisküsimuste vastuseks leitud kategooriate ja teemade kohta. Tulemuste ilmestamiseks on toodud intervjuueeritavate tsitaadid, pseudonüümid M1–M11 tähistavad intervjuueeritud mentoreid.

Tulemused

VEPA rakendamise kvaliteet

VEPA rakendamise kvaliteet väljendus mentorite jaoks küllaltki erinevalt. Kaks mentorit (M1 ja M2) kirjeldasid kõiki nelja kirjanduses esile toodud tahku (rakendustäpsus, rakendamise kogus, elluviimise kvaliteet ja osalejate reaktsioon). Samas nimetasid kaks mentorit (M3 ja M8) oma kirjelduses vaid ühte kvaliteediaspekti (vastavalt rakendustäpsust ja elluviimise kvaliteeti). Kõik valimisse kuulunud mentorid töid esile erineva kvaliteediprofiili, kaht sarnast profiili kvaliteedi kirjeldamisel ei esinenud (vt tabel 1). Kuus mentorit kirjeldas kvaliteeti kahest või kolmest kategooriast lähtuvalt.

Tabel 1. Mentorite programmi kvaliteedi rakendamise tõlgenduste profiilid

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
Rakendustäpsus	+	+	+	+	+						+
Rakendamise kogus	+	+					+		+		
Elluviimise kvaliteet	+	+			+	+		+	+	+	+
Osalejate reaktsioon	+	+		+		+	+		+	+	+
Muu	+			+					+	+	

Rakendamise kvaliteeti kirjeldades toodi enim välja *programmi elluviimise kvalitatiivseid tunnuseid* (8 mentorit), selle kategooriaga seoses rääkisid intervjueeritavad, et õpetaja kasutab metoodikat laste kasu teadvustades ja nii, et tal endal tänu sellele silm särab, metoodika ja selle positiivsusele keskenduv mõtteviis muutub õpetajale orgaaniliselt omaseks pedagoogilise praktika osaks:

„Võib-olla üks tugevamaid asju ei ole mitte see ka, et kuidas õpetaja neid elemente kasutab, vaid kuidas ta ka seda mõttemaailma kasutab. Et kogu see VEPA salakeel ja see tunnustamine, märkamine ja see, et kas ta on võtnud VEPA keele endale nagu omaks.“ (M10)

Samal määral kirjeldati *osalejate reaktsiooniga seotud tunnuseid* ehk viise, kuidas õpilased on klassis metoodikale reageerinud (8 mentorit). Siin kirjeldasid mentorid peamiselt muutusi, mida nähakse klassis: laste eneseregulatsioon muutub paremaks ja silm särab, nad on enesetõhusad ja uhked oma VEPA klassi identiteedi üle. Õpilased võtavad metoodika nii enda omaks, et hakkavad seda meelde tuletama, kui õpetaja midagi unustab, või vastutavad ise osa metoodika läbiviimise eest:

„[Ma] näen sellist erinevust, /.../ et lapsed, kes /.../ käituvad mittesoovitult, /.../ tegelikult rõõmsalt kontrollivad ennast, et see sihukene rõõm või sära, et “Aa, et ma unustasin ennast praegu!”, et ma näen nagu selles lapses seda rõõmu edasi.“ (M2)

Rakendustäpsusega seotud kvaliteediaspekte kirjeldas 6 mentorit, peamiselt viisil, et metoodika moodustab terviku ja igal selle osal on roll ja eesmärk, mõjususe saavutab õpetaja metoodikat õigesti, eesmärgipäraselt ning tervik-paketina rakendades:

„[Õpetaja] saab aru, et VEPA-t ikkagi tuleb rakendada kogumis. Et seda nagu ei vaidlusta, ta ei hakka, et ah, mulle meeldivad pulgad, et ma hakkan ainult pulkadega /.../ ja siis hakkan mingit tulemust ootama?“ (M5)

Samas arvas mitu mentorit (5), et teatav kohandamine on mõistlik või et oma-moodi võib täitsa teha, kui see ei lähe metoodika eesmärkidega vastuollu ega mõju karistavalt:

„Metoodika korrektsusega on nii, et seda võib natukene ju muuta, kui teda muudetakse ikkagi niimoodi, et see ei ole karistav vahend.“ (M6)

Rakendamise kogusega seotud kvaliteediaspekte kirjeldasid intervjueeritavad kõige harvem (4 vastust). Mentorid rõhutasid, et õpilaste reaktsioon ja muutus tulevad järjepidevast VEPA kasutamisest, ja kui õpetajal jätkub innukust, teebki ta seda järjepidevalt:

„Teise poole moodustabki see õpetaja tegutsemine ja see järjepidevuse tahe, eks, õpetaja juures. /.../ Järjepidevus, et ta ei väsi ära, vaid, vaid on teadvustanud endale, miks ta peab järjepidev olema ja et see ei ole mitte talle, /.../ vaid et see on lastele kasulik.“ (M9)

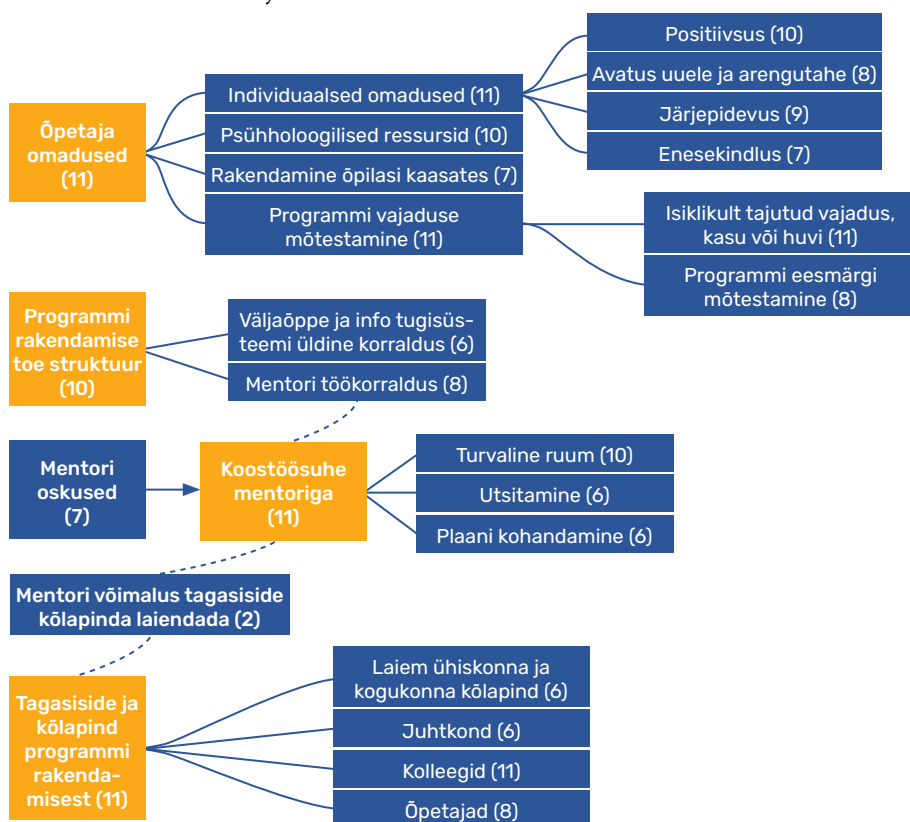
Lisaks nimetasid 4 mentorit kvaliteedi tunnustena muid omadusi, mis olid peamiselt seotud õpetaja professionaalse arengu ja praktikaga. Näiteks toodi esile, et kvaliteetne rakendamine on see, kui õpetajal on tahe ise mentorilt kogu aeg juurde küsida, või see, kui ta pole kooliaasta lõpuks enam, võrreldes varasemaga, nii kurnatud. Üks mentor ütles, et tema jaoks ongi kvaliteet lihtsalt see, kui õpetaja kuidagi areneb, teine nimetas kvaliteediks klassis valitsevat harmoonilist õpikeskkonda, kus õpetajal on hea õpetada ja lastel hea õppida (ning mentorite sõnul see võib, aga ei pruugi sõltuda VEPAst – kui seda aga algelt pole, saab VEPA sellesse panustada). Sama mentor lisas ka, et rakendamise kvaliteet on puhtalt metoodikas eneses, sest raske on erinevate keeruliste olukordade lahendamiseks midagi paremat välja mõelda.

Kokkuvõttes võib öelda, et kuigi mentorid mõtestavad rakendamise kvaliteeti erinevalt, on see nende tõlgendustes kõige enam siiski seotud õpetaja mõtteviisi ja hoiakuga ehk sellega, kuidas õpetaja seda praktikas ellu viib ja õpilased omakorda talle reageerivad. Seega näevad mentorid programmi rakendamise kvaliteedist rääkides sagedamini hoiakute ja suhtlemisega seotud tahke, mida on rakendusuuringutes nende keerulisema mõõdetavaks muutmise tõttu harvem, kui on uuritud tehnilisemaid ja kvantitatiivselt lihtsamini mõõdetavaid aspekte, nagu näiteks rakendustäpsus ja rakendamise kogus (Berkel *et al.*, 2011). Kvantitatiivseid aspekte mainisid mentorid harvem ning nad rõhutasid, et teatav kohandamine on mõistlik. Kuna mentorluse põhimõte ongi olla õpetajale arengupartner, on huvitav näha, et mentorid samastavad teatud puhkudel õpetajate isikliku arengu ja programmi kvaliteetse rakendamise. Oluline on märkida ka seda, et mentorite silmis pole kvaliteet reeglina üks või teine konkreetne

tahk, vaid pigem kombinatsioon mitmest, mis kinnitab, et programmi kasutamise kvaliteedi tahud moodustavad osapoolte jaoks pigem põimunud terviku.

VEPA kvaliteetset rakendamist toetavad ja takistavad tegurid

Andmeanalüüsi põhjal võrsus neli peamist teemat, mis mentorite arusaama kvaliteedi toetamisest või takistamisest ilmestasid: õpetaja omadused, programmi rakendamise toe struktuur, koostöö mentoriga ning tagasiside ja kõlapind programmi rakendamisel. Nelja põhiteema jagunemine alateemadeks on esitatud teemakaardil joonisel 1.



Joonis 1. Teemade jaotumine alateemadeks. VEPA meetodika rakendamise kvaliteeti mõjutavad tegurid mentorite hinnangul.

Märkus: sulgudes on esitatud teemat olulisena esile toonud mentorite arv.

Õpetaja omadused

Õpetajate omadused on kõige põhjalikum ja mitmekesisem teema siinses uurimuses. See on mõistetav, sest mentorid teevad tihedat koostööd õpetajaga ja neil on kujunenud arusaam sellest, millised omadused, suhtumised ja igapäeva-tegevused programmi kvaliteeti toetavad. Põhiteemast kujunes neli õpetaja omadustega seotud alateemat: individuaalsed omadused, mis rakendamist mõjutavad; viisid, kuidas õpetaja programmi vajadust mõtestab; psühholoogiliste ressursside (nt stressi ja kurnatuse) mõju ning õpilasi kaasav programmi kasutamine.

Individuaalsetest omadustest kirjeldasid mentorid sageli õpetajate positiivsust, tuues välja, et kui õpetajale pole omane positiivse märkamise harjumus ja heasoovlik lugupidav suhtumine lastesse ning ta on pigem negatiivne või on tal harjumuspäraselt kombeks pigem märgata vigu ja õpilasi süüdistada, on tal keeruline programmi kvaliteetselt kasutada.

„See maailmavaatelisus, see positiivsus, /.../ kui see pole isikuna sinu, siis see ongi väga mehaaniline ja siis sa loobud mingil hetkel, sest see läheb sulle raskeks. Selles mõttes, et hoida kogu aeg meeles seda, et ma kiidan ja näen positiivset – kui sa ei näe maailmas positiivset, siis see on raske.“ (M5)

Samuti leidsid mentorid, et VEPA programmi kvaliteetselt rakendavaid õpetajaid iseloomustab teatav avatus või valmisolek uut proovida, uuele kogemusele võimalus anda ning soov areneda ja midagi uut õppida. Vastupidiselt takistab kvaliteetselt rakendamist õpetaja hoiak, et ta teab juba niigi kõike või klassis pole probleeme, kõik niikuinii toimib.

„Sest kui õpetaja ei ole nagu avatud uusi asju kogema, siis ta proovib, kohustuse pärast käib koolitusel ära. Aga juhul, kui ta on avatud, siis ta on nõus proovima veel ja nägema, et sellest võib tulla tulemus.“ (M1)

Kuigi programmi rakendamise kvaliteedi kirjeldustes nimetasid mentorid kõige vähem rakendamise kogust ehk elluviimise sagedust, nähti õpetaja järjekindlust siiski omadusena, mis sellele kaasa aitab. Näiteks toodi esile, et kui õpetaja peale programmi esmase mõju saavutamist või muudel põhjustel järjepidevuse kaotab, võib ta kasutusele võtta enne metoodika rakendamist harjumuspäraseks saanud võtted. Samuti on selliseid õpetajaid, kes end sageli erinevate programmide teemal koolitavad, uut meetodit katsetavad ja seejärel järgmise meetodi või programmi juurde liiguvad ning eelmise kõrvale jätavad – puudub süsteemsus, et programm kvaliteetselt mõjule pääseks. Kvaliteedile viib järje- ja sihikindlus või isegi kohusetunne, kui õpetaja rakendab tegevusi nii, nagu programm ette näeb.

„Nendel õpetajatel jääb see kvaliteet sinna taha, et esimese kahe kuuga saavad nad hakata väga head tööd tegema, sest kõik elemendid töötavad. Ja nüüd, kui elemendid on tööle saanud ja tema saab ennast, enda tööd hästi teha, siis see kvaliteet sinnamaani jääbki. /.../ Kui lapsed on „ära vajunud“, siis tegelikult tema ise on läinud sinna sellesse algusesse tagasi, kust ta sellesse VEPAsse tuli, ehk et /.../ kasutab sedasama meetodit, millega ta keskkonna siis varem sai rahulikuks, et ta saaks oma tööd edasi teha.“ (M2)

Mentorite hinnangul toetab rakendamise kvaliteeti ka õpetaja üldine enesekindlus oma ametis ja olukordade lahendamisel, usk oma oskustesse ja enesetõhususe tunne või teadmine, et tema tegevusest midagi sõltub. Ärevuse ja ebakindluse korral ei õnnestu ka metoodika kasutamine nii kvaliteetselt.

„Meil oli ühe õpetaja puhul, kes tahtis hullult nagu VEPAt võtta omaks. Teigi ja proovis hullult /.../ aga lihtsalt klass ei läinud kaasa. /.../ Ja see probleem oli selles, kuidas klass nagu täielikult „disrespektis“ teda õpetajana. Sest et kõike seda tehes – ükskõik, kas õpetades, kas VEPAt tehes, ta oli ülimalt ebakindel, see õhk oli niivõrd paks sellest ebakindlusest.“ (M10)

Õpetajate omaduste alateema, kus õpetajad programmi vajadust mõtestasid, jagunes omakorda kaheks: isiklikult tajutud vajadus, kasu või huvi ning programmi eesmärgi mõtestamine.

Esmalt nimetati isiklikku läbimõeldud vajadust. Näiteks olid õpetajad VEPAt rakendavate kolleegide kaudu metoodikaga teadlikult tutvunud või tõukas neid tagant pakiline vajadus oma klassiga katsetada midagi, mis paremat õhkkonda saavutada aitaks. Samuti aitas kaasa, kui õpetaja VEPAt rakendades mõtestas, millist kasu ta koos klassiga programmi kasutamisest saab. Kokkuvõttes peab õpetaja ise nägema ja aktiivselt tunnetama, mis on sellise tegevuse praktiline kasutegur ja tähendus. Küll aga ei hakka metoodika klassides tööle siis, kui õpetaja pole vabatahtlikult liitunud, on näiteks juhtkonna poolt saadetud ja isiklikult VEPA tegevusteks tarvidust ei näe. Samuti võib takistuseks olla olukord, kus õpetaja ei taju VEPA vajadust, sest tema õpetatav klass käitub ja toimetab piisavalt hästi (isegi kui mentor näeb toetamise võimalusi või vajadust).

„Kuidas nagu õpetaja enda jaoks seda asja läbi mõtestab. /.../ Mina ei ole näinud klassi, kes ei vaja seda. Aga ma olen näinud seda, et õpetaja ei vaja seda sellepärast, et ta saab rahulikult õpetada.“ (M2)

Teise olulise tahuna tõid mentorid välja viisi, kuidas õpetaja VEPA programmi eesmärgi mõtestab. Kui programmi nähakse võimalusena, mis toob eneseregulatsiooni kaudu SE-pädevuste õppe kõigile lastele pikaajalise kasu ja mille mõju ulatub aastate taha, rakendatakse seda kvaliteetsemalt; kui aga õpetajad

näevad programmi kui üht uut võimalust õpilaste distsiplineerimiseks või kontrolli saavutamiseks klassis, rakendatakse seda vähem kvaliteetselt.

„Õpetaja kipub seda võtma ikkagi nagu sellel esimesel „levelil“, et kas ma saan selle distsipliini või selle töörahu suuremaks või mitte. Et siis on nagu raske seda väga kvaliteetselt või terviklikult rakendada, kui ma seda tervet pilti veel ei hooma.“ (M8)*

Mentorid pidasid oluliseks ka õpetaja selliseid psühholoogilisi ressursse nagu töökoormus, stress või kriis, või vastupidi, üldine hea vaimne heaolu ja nauding oma tööst.

„Kui õpetaja on liitunud viie erineva programmiga, tal on 29 tundi. Siis ta tegeleb päevast päeva ellujäämisega. Ja tegelikult teeb ta siis seda VEPA programmi küll teadlikult, ta teab, et see on hea, aga tal lihtsalt ei ole energiat ja ressursi sellega sisuliselt tegeleda.“ (M2)

Samuti märgiti, et kvaliteeti mõjutab õpetaja suutlikkus meetodikat niimoodi rakendada, et õpilased on sellesse kaasatud. Viimane tähendab, et õpilased on kaasatud VEPA visiooni kujundamisse ja selle poole liikumise mõtestamisse alates otsustest, millal elemente või mängu klassis või väljaspool kasutatakse, kuni vastutuse ja rollide delegeerimiseni. Kui õpetaja on õpilased meetodika rakendamisse kaasanud, võtavadki lapsed sageli suure osa vastutusest endale ja hakkavad VEPAt õpetaja initsiatiivita, omal algatusel kasutama.

„Õpetaja oli selle viinud nii kaugele /.../ õpilased ise võib-olla et ei oska seda nii teha, aga õpetaja oli kõik need elemendid niimoodi tööle pannud, et tõepoolest, õpetajal oli saanud, ma ütlesin, nagu vabadus klassis, mida enamikel õpetajatel pole võimalust nautida.“ (M1)

Kokkuvõttes tekkis mentorite kirjeldustest mitmekülgne õpetaja omaduste koondpilt sellest, mis õpetajate olemuses, mõttemaailmas, seisundis ja tegevuses VEPA kvaliteetset rakendamist mõjutab. Mentorid tõid intervjuudes esile ka õpetaja kui rakendaja omadusi, mida varem pole programmi kvaliteeti mõjutavate teguritena kaardistatud (individuaalsed omadused, vastutuse delegeerimise viis jne).

* Tärniga on märgistatud näited, kus mentor räägib õpetajast mina-vormis.

Programmi rakendamise toestruktuur

Programmi rakendamise kvaliteeti toetab mentorite hinnangul üldine struktuur, mille puhul tõsteti esile väljaõppe ja tugistruktuuri korraldust ning mentori töökorraldust ehk asjaolu, et VEPA kasutamisel on kohustuslik mentori tugi. Praeguse väljaõppe ja tugistruktuuri puhul tunnustati lisaks koolituse jaotusele ka korraldust, kus õpetajad saavad soovi korral veebiseminarides, sotsiaalmeedias ja kogemuskohatumistel kogemusi vahetada. Kontrastina praegusele korraldusele võrreldi mõnda varasemat korraldust, mis mentorite hinnangul kvaliteeti nii hästi ei toetanud.

„Pluss veel need kohtumised ja VEPA kohvikud ja asjad, et ma arvan, et see on ka hästi. /.../ Aitab selle rakendamisele kaasa.“ (M11)

Mentori töökorraldus toetab meetodika kvaliteetset rakendamist sellega, et mentor käib kindla ajavahemiku tagant tunde vaatamas ja õpetajad saavad klassis midagi VEPA kasutamise kohta näidata. Toodi näiteid, et kui mentor pääses klassi vähem vaatlema, näiteks karantiini tõttu, siis VEPA kasutamise kvaliteet langes. Samuti leiti, et mõned vaatlused uue kooliaasta alguses pärast esimest rakendamisaastat aitavad õpetaja taas VEPA lainele ning programmi kasutamine võib „ära vajuda“, kui mentor peale suvevaheaega klassi vaatlemas ei käi. Mõnel sellisel õpetajal, kes oli erikokkuleppel saanud koolitusel käia, kuid endale mentorit ei saanud, oli samuti VEPA kvaliteetse rakendamisega raskusi.

„Et kas hakkad kohe neid asju kasutama või ei hakka. /.../ Aga kui ma tean, et mentor tuleb kuu aja pärast ja ma ikka midagi tahaks nagu näidata, et ma olen proovinud.“ (M6)*

Kokkuvõttes hindavad mentorid TAI poolt koordineeritavat üldist rakendamise tuge koos regulaarsete kogukondlike suhtlemisvõimalustega programmi kvaliteetset rakendamist toetavaks. Samuti peetakse kvaliteedi toetamisel möödapääsmatuks mentori järjepidevaid tunnikulastusi.

Koostöösuhe mentoriga

Mentorid kirjeldasid kvaliteetset rakendamist toetava koostöösuhte olemust kolme alateema kaupa: turvaline ruum, utsitamine ja plaani kohandamine. Samuti rääkisid mentorid enda oskustest olla hea mentor, kes kvaliteetseesse koostöösuhtesse panustab.

Kõlas arusaam, et turvaline suhteruum ja usalduslik kontakt on meetodika kvaliteetse rakendamise võtmed. Mentorid pidasid oma ülesandeks õpetaja ärevuse ja hirmu maha võtmist ja turvatunde soodustamist positiivse tagasiside,

julgustamise, hea kontakti ja pingevaba, usaldusliku, arutleva suhte kaudu. Leiti, et õpetaja ei peaks mentorit tajuma hinnangu andjana, vaid tundma, et ta on märgatud ja ära kuulatud. Olukorras, kus head inimlikku kontakti ei teki, ei saa ka kvaliteetset metoodikat kasutada, samuti takistab seda mentori kriitiline või kontrolliv hoiak.

„Toetav, innustav keskkond, et üldse julgeks proovida. Et ma näen, et VEPA mentor ei peaks olema nagu selline kriitik. Ma olen kuulnud neid lugusid, kui õpetajad siis lihtsalt ei taha VEPA-t enam rakendada, kui nad kuulevad, et nad teevad valesti.“ (M11)

Mentorid pidasid tähtsaks ka heasoovlikku utsitamist stiilis „Mis oleks, kui prooviks seda ka?“, mis nügib õpetaja teataval määral mugavustsoonist välja. Mentor võib muuhulgas pakkuda välja võimaluse mõnda elementi ette näidata, kui õpetaja ise ei julge kohe proovida.

„Ma olen kogenud, et nad ütlevadki, et „Aga noh, ma ei julge seda mängu veel teha“ või nii. Et ma siis olen mentorina see, et „Kuule, ma tulen, teen ise!“ (M6)

Lisaks on oluline toetada õpetajat konkreetsema plaani tegemisel, et viia kokku tema klassi vajadused ja metoodika paindlikud võimalused. Lühiajalisemaid eesmärke seada või täpsemaid plaane teha võib tervet klassi või mõnd konkreetsemat õpilast silmas pidades.

„Et mitte kogu see patsahkam. Siis juba ajab ennast ka hulluks, aga üks väike osa ja siis järgmine, nagu väiksed sammud, et lähed mööda redelit. Et tahaks kohe sinna pulga otsa hüpata, viimase külge, aga no ei saa nii.“ (M9)

Mentorid rääkisid ka vajalikest oskustest, mida nad rakendavad või on täiendkoolitustel omandanud, näiteks mõtestama suunamine, sisuka selgituse pakumine, kogemusgruppide koondamine või oskus olla inimlikult ja mõistvalt suunav. Samuti toodi vestlusesse näiteid varasemast praktikast, mil „ei osatud veel nii hästi toetada“. Mentorite endi arenev oskuste pagas õpetaja toetamisel on miski, mida programmi kvaliteetse rakendamise toetamisel väärtustati.

„Ja siis ta küsib mu käest igasugu küsimusi. /.../ Kui ma suudan talle selle ratsionaalse põhjenduse anda, et noh, miks see niimoodi on, /.../ siis ta väga hästi tegelikult teeb ka, et noh, ma loodan, et puhkeb õide, on ju. Aga päris raske minu jaoks.“ (M8)

Kokkuvõttes on mentorite hinnangul VEPA kvaliteetseks rakendamiseks oluline turvaline kontakt ning usalduslik, julgustav ja arutlev koostöösuhe. Enese oskuseid mentorina ei peeta iseenesestmõistetavaks ja neid arendatakse pidevalt.

Tagasiside õpetajale ja ühiskondlik kõlapind

Neljanda teema raames rääkisid mentorid sellest, kui oluline on VEPA kvaliteetseks rakendamiseks see, et õpetaja saaks tagasisidet, et ta oleks millegi uue proovimise ja kasutamise eest laiemalt märgatud. Siin kujunes neli olulist ala-teemat: tagasiside ühiskonnast laiemalt, kooli juhtkonnalt, kolleegidelt ja õpilastelt klassis.

Mentorid töid esile, et tagasiside ühiskonnast laiemalt on tähtis, näiteks innustab VEPA-t rakendama kogemusvahetus ja kogukonnatunne teiste Eesti VEPA õpetajatega või tuleb toetav tagasiside ja julgustus kohalikult kogukonnalt või omavalitsuselt. Õpetajaid innustab VEPA-t kasutama ka programmi positiivne ühiskondlik kajastus, takistab aga see, kui õpetaja on selles protsessis täiesti üksik või kui VEPA-st räägitakse avalikult kuidagi alandavas võtmes, nagu näiteks stiilis „mingi erivajadusega laste programm“. Samas tõi paar mentorit välja, et nende võimuses on seda positiivset kõlapinda tegelikult laiendada.

„Kui sul on valida, et kas ma teen täna VEPA mängu või ma ei tee. Ja siis sa tead, et noh, kedagi, see nagu ei huvita ka. /.../ Siis nagu vahel juhtub, et see VEPA nagu, elementide kasutamise tihedus hakkab kannatama sellepärast, et sul ei ole välist toetust.“ (M1)

Olulised on nii kooli juhtkonna kui ka kolleegide tunnustus VEPA rakendamise eest ja selle tegevuse väärtustamine. Eriti hästi toetab õpetajaid võimalus samal ajal kasutada VEPA-t ja omavahel selle üle arutleda ning kogemusi jagada. Küll aga takistab see, kui töökaaslased suhtuvad üleolevalt või häbistavalt kolleegi, kes midagi teistsugust proovib.

„Just eelkõige, et kui, kui kaua ja kui järjepidevalt ma tahan sellega tegeleda, et kas mind tunnustatakse selle eest, et ma sellega tegelen või, või öeldakse, et ah, ma ei tea, mingi VEPA klass seal kuskil on, midagi nad teevad.“ (M6)*

Tugev mõjutaja on ka see, milline on laste tagasiside metoodika rakendamisele. Viimane võib olla nii rõõm ja vaimustus uuest ja toredast tegevusest kui ka klassis toimuv muutus.

„Teinekord [võib] anda nagu VEPA-le hoogu juurde, või kvaliteetsele rakendamisele, kui on mõni justkui erivajadusega laps või väga raske laps, kellel siis nii palju kiiremini läheb nagu asi paremaks. Et siis õpetaja kohe näeb, et jess, see toimib, ja tahab ja teeb hoogsalt edasi.“ (M4)

Kokkuvõtteks on mentorite hinnangul tähtsad mitmed õpetajate isikuomadused, näiteks positiivsus ja avatus, aga ka viis, kuidas õpetaja programmi rakendamist mõtestab ning õpilasi sellesse kaasab. Vestlustest tuleb selgelt välja,

kui olulised on õpetaja jaoks tema tegevuse nii isiklik kui ühiskondlik tähendus ning ka koostöö kooli, klassi ja mentori tasandil. Põhiliste VEPA kvaliteetse kasutamise takistustena nimetati õpetaja hoiakuid ning vähest tuge ja tagasisidet juhtkonnalt või kolleegidelt. Oluline on, et õpetaja tunneks ennast meetodikat rakendades turvaliselt ega tunneks ennast koolikeskkonnas üksi või häbistatuna. VEPA ei saa olla karistus selle eest, et õpetajal on koolis klassiga raske: kui õpetajad pole oma algatusel programmiga liitunud või ei oska selle rakendamiseks vajadust näha, ei saa ka elluviimise protsess olla kvaliteetne.

Arutelu

Selle uurimistöö eesmärk oli välja selgitada VEPA kogenud mentorite arusaamad kvaliteetsest programmi rakendamisest ja seda mõjutavatest teguritest.

Esimese uurimisküsimuse raames analüüsiti mentorite nägemust kvaliteetsest programmi rakendamisest. Kõik valimis osalenud mentorid mõtestasid meetodika rakendamise kvaliteeti veidi erinevalt, erinevad kvaliteedi tahud olid nende nägemuses kombineeritud. Mentorid tõstsid enim esile elluviimise kvalitatiivsete tunnuste ja osalejate reaktsiooniga seotud küljed ehk õpetaja ja õpilaste käitumise ja suhtumise. Kuigi kaht viimast rakendamise kvaliteedi tahku on uurimustes nende keerukama mõõdetavaks muutmise tõttu vähem vaadeldud, selgus Humphrey jt (2018) uuringust, et just need aspektid ennustavad SE-pädevuste õppe programmi mõjusust teistest enam. Ka siinse uurimuse tulemused viitavad nende tahkude olulisusele. Berkelt jt (2011) on leidnud, et kvalitatiivne viis, kuidas õpetaja programmi kasutab, mõjutab ka seda, kuidas õpilased sellele reageerivad, ja seepärast tuleks programmide mõjususe uurimisel ja tagamisel keskenduda just rakendamise laadile. Rakendustäpsuse kontekstis arvasid mentorid, et programmi teatav kohandamine on mõistlik, kui tegevuste eesmärk jääb samaks. Kuigi programmi kohandamise standarddefiniitsioon on „rakendustäpsuse puudumine“, kutsuvad Berkel jt (2011) kaaluma programmi eesmärgipärast kohandamist mitte kvaliteedi puudujäägi, vaid olulise kvaliteedikomponendina. Autorid viitavad kohandamisele kui rakendaja omanikutundele programmi suhtes, mis aitab selle sisu kohaliku kontekstiga rohkem siduda. Edasised uurimused võiks vaadata programmi eesmärgipärase kohandamise ja mõjususe seost (*ibid.*).

Teise uurimisküsimuse raames analüüsiti õpetaja ja koolikontekstiga seotud tegureid, mis mentorite hinnangul enim toetavad või takistavad VEPA meetodika kvaliteetset rakendamist. Mentorid rõhutasid kolleegidevaheliste suhete ja koostöö kvaliteedi olulisust, positiivsed suhted töökaaslastega on ka varasemalt SE-pädevuste programmide kasutamise kvaliteeti ennustanud

(Gregory *et al.*, 2007; Malloy *et al.*, 2015). Samuti töid mentorid olulisena välja viisi, kuidas õpetajad programmi vajadust mõtestavad. Sama on leitud ka mujal – kui õpetaja näeb SE-pädevuste õpetamist ameti tähtsa osana, on rakendamise kvaliteedi näitajad olnud paremad (Beets *et al.*, 2008, Malloy *et al.*, 2015). Õpetajate psühholoogiliste ressurside, eriti läbipõlemise olulisust programmide kasutamisel on näidatud varasemalt (Ransford *et al.*, 2009; Musci *et al.*, 2019). Seda nimetati oluliseks teguriks ka mentorite hinnangul. Varasematest uurimustest on selgunud, et kvaliteetne õpetaja ja mentori koostöösuhete aitab vähendada õpetaja läbipõlemise või kurnatuse negatiivset mõju rakendamise kvaliteedile (Ransford *et al.*, 2009; Wehby *et al.*, 2012). Mentori ja õpetaja koostöösuhete oli mentorite hinnangul tähtis rakendamise kvaliteeti mõjutav tegur, see on üks veenvamaid tegureid ka eri uuringute võrdluses (Ulla ja Poom-Valickis, 2023). Teisalt ilmnis töös mitmeid tegureid, mida pole varem samalaadsetes uurimistöödes esile toodud. Näiteks pole õpetaja selliseid isikuomadusi nagu avatus, positiivsus või järjekindlus SE-pädevuste programmide rakendamist uurivates teadustöodes teadaolevalt vaadatud, ent need väärksid taustateguritena kaalumist edaspidi. Varasemalt on näiteks leitud seoseid isikuomaduste ja õpetamise kvaliteedi vahel (Baier *et al.*, 2019). Samuti pole varasemates uurimustes keskkondlike tegurite seas nimetatud õpetajatele antavat tagasisidet programmi rakendamisel ega viisi, kuidas õpetaja õpilased igapäevastesse otsustesse kaasab, mistõttu väärivad need aspektid samuti edasist uurimist. Kuigi SE-pädevusi toetavate programmide uurimustes käsitletakse õpilasi sagedamini programmi mõju vastuvõtjatena, näitavad siinse töö tulemused, et õpilaste kaasatuse ja vastutuse määr võib positiivselt mõjutada nii programmi rakendamise edukust kui õpilaste pädevuste arengut. Toetudes nii Devlini jt (2023) kui Farmeri jt (2016) uurimustele, võiks õpilaste personaalsete tegurite ja keskkonna koosmõjule edasistes uuringutes enam tähelepanu pöörata.

Intervjuude analüüsist kujunenud teemade jaotusest võib näha, et VEPA kvaliteetse rakendamise konteksti iseloomustavad struktureeritud arengukeskkond, isiklik tähenduslikkus, tagasiside, märkamine ja kuuluvustunne, mis on arengut ja enesetõhusat toimetamist ilmestavate keskkondade tunnused ka isemääramisteooria raamistikus (Ryan & Deci, 2017). Seega võib öelda, et ka SE-pädevuste programmi kvaliteetse rakendamise tingimused on tava-pärased arengut toetava keskkonna tunnused, nagu näiteks õpetaja toetatud psühholoogilised baasvajadused ja autonoomne motivatsioon. See võib ka selgitada, miks meetodika ei rakendu kvaliteetselt nende õpetajate seas, kes isiklikult tajutud vajadust või seost programmiga ei näe. Teisalt on mentoril võimalus õpetajate psühholoogilisi baasvajadusi turvalise mentorlussuhte kaudu toetada ja tõsta seeläbi õpetajate VEPA kasutamise motivatsiooni ja kvaliteeti. Kindlasti

vääriks edasist uurimist tõendus põhiste programmide kvaliteetse elluviimise seosed VEPA rakendajate autonoomse motivatsiooni tasemetega, mida teadaolevalt seni käsitletud pole.

Intervjuudest selgus koostöö olulisus Eesti koolisüsteemis, seda nii mentori, kolleegide kui ka lastega. Koostöö tähtsust kaasava hariduse rakendamiseks on oma uurimuses rõhutanud ka Kivirand jt (2020). Kuna TALISE andmetel pole tunnikülastused koos tagasisidega professionaalse koostöö vormidena Eestis väga levinud ja tunnikülastusi kasutatakse pigem hindamiseks (Taimalu *et al.*, 2019), suhtuvad õpetajad tõenäoliselt ärevamalt ka mentori tunnikülastustesse. Sama kinnitab tõsiasi, et Eesti õpetajate kogemused koolisese mentorsüsteemiga on kasinad (Taimalu, 2020). Ka õpilastega seotud teguritest on mentorite hinnangul kõige tähtsamal kohal just koostööga seotud aspektid: see, kui hästi õpetaja suudab õpilasi kaasata metoodikat ellu viima, ning see, millist tagasisidet ta lastelt saab (eriti eduelamused keerulisemate õpilastega). Kaasava hariduse kontekstis on oluline märgata, et see, mil määral õpetaja ise kaasab lapsi eneseregulatsiooni eesmärgke seadma ja oma keskkonna eest vastutama, soodustab programmi rakendamise kvaliteedi kaudu positiivset mõju koos õppivate laste heaolule.

Uurimuse kitsaskohaks võib pidada ainult ühe programmi rakendamise osapoole – mentorite nägemuse kajastamist. Seetõttu võiks siinse uuringu tulemusi valideerida ka Eesti õpetajate valimil VEPA rakendamise protsessis, selgitamaks välja, millised personaalsed ja kontekstuaalsed tegurid seda enim mõjutavad. Teisalt aitas uurimus kvalitatiivse lähenemise kaudu kuuldavamaks teha ühe osapoole hääli rakendamise kvaliteedi ja seda mõjutavate tegurite kohta, mis on omakorda sisendiks teoreetilisse arutellu ja valdkonna järgmistesse uuringutesse.

Siinse uurimuse pinnalt saab pakkuda ka praktilisi soovitusi, kuidas toetada VEPA metoodika rakendamist Eestis. Kuigi õpetajate väljaõpe, areng metoodika omandamisel ja kogukondlik kogemusvahetus on korraldatud kvaliteetselt, saaks laiendada metoodikaga seonduvat avalikku kommunikatsiooni ja nähtavust. See võiks VEPAt rakendavatel õpetajatel aidata tunda, et see, millesse panustatakse, on ühiskondlikult tähenduslik. Mentorid saaksid julgemalt laiendada ringi, kes on teadlikud VEPA klasside edusammudest ja kes õpetajaid seeläbi märkavad ja tunnustavad. Lisaks õpetajale endale, klassi õpilastele ja kooli juhtkonnale, kellele praegu positiivset tagasisidet õpetaja tegemistest jagatakse, saaks mentor tunnustavat tagasisidet jagada näiteks ka kohaliku omavalitsuse haridusspetsialistidele. Tõenäoliselt toetaks õpetajate järjepidevust programmi kasutamisel seegi, kui mentorlus oleks kättesaadav ka peale esimest rakendusaastat. Programmiga liituvatele õpetajatele saaks senisest enam rõhutada isikliku mõtestatuse tähtsust programmiga liitumisel.

Üks võimalus tegevuste tähenduslikkust rakendamise käigus tõsta on kasutada koostöös mentoriga näiteks suunatud refleksiooni (Allas *et al.*, 2020), mis aitab rakendamise kogemusi süvendatumalt analüüsida ja uute praktikate mõju õppijatele selgemalt näha. Koolikultuuri vaatest on aga olulisim positiivsete suhete, koostöökultuuri ja koostöise õppimise mõtteviisi kujundamine kollektiivides.

Tänuõnad

Uurimus on valminud Norra ja EMP finantsmehhanismide rahastatud eeldefineeritud projekti „Kaasava hariduse õppekava ja õppe kvaliteedi arendamine ning tõhustamine“ toel. Täname intervjuudes osalenud mentoreid ja TAI töötajaid koostöö eest.

Kasutatud kirjandus

- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Suunatud refleksiooni protseduuri rakendamise peamised kasutegurid ja kitsaskohad õpetajakoolituse üliõpilaste ja õpetajate hinnangul. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 85–110. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.04>
- Baier, F., Decker, A.-T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Becker, K. D., Bradshaw, C. P., Domitrovich, C., & Ialongo, N. S. (2013). Coaching teachers to improve implementation of the Good Behavior Game. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 40, 482–493. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0482-8>
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K.-K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9, 264–275. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0100-2>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12, 23–33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam S., & Ialongo, N. (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. <https://doi.org/10.1037/a0016586>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Combs, K. M., Buckley, P. R., Lain, M. A., Drewelow, K. M., Urano, G., & Kerns, S. E. U. (2022). Influence of classroom-level factors on implementation fidelity during scale-up of evidence-based interventions. *Prevention Science*, 23, 969–981. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01375-3>
- Combs, K. M., Drewelow, K. M., Habesland, M. S. Lain, M. A., & Buddey, P. R. (2021). Does training modality predict fidelity of an evidence-based intervention delivered in schools?. *Prevention Science*, 22(7), 928–938. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01227-6>
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- Devlin, B. L., Paes, T. M., Greer, E., A., Bryant, L. M., Zehner, T. M., Korucu, I., Morse, K., Duncan, R. J., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2023). Moving beyond dosage and adherence: A protocol for capturing dimensions of active child engagement as a measure of fidelity for social-emotional learning interventions. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1014713>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Keperling, J. P., Embry, D. D., & Jalongo, N. (2015). Individual and school organizational factors that influence implementation of the PAX Good Behavior Game intervention. *Prevention Science*, 16, 1064–1074. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0557-8>
- Domitrovich, C. E., Yibing, L., Mathis, E. T., & Greenberg, M. (2019). Individual and organizational factors associated with teacher self-reported implementation of the PATHS curriculum. *Journal of School Psychology*, 76, 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.015>
- Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). Evaluating the implementation quality of a social and emotional learning program: A mixed methods approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3249–3265. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093249>
- Durlak, J. A. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. *Prevention Science*, 16, 1123–1127. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0606-3>
- Durlak, J. A., (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333–345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: a Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75–113 <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036-x>
- Embry, D., Staatemeier, G., Richardson, C., Lauger, K., & Mitich, J. (2003). *The PAX good behavior game* (1st edn). Center City, MN: Hazelden.
- Farmer, T. W., Sutherland, K. S., Talbott, E., Brooks, D. S., Norwalk, K., & Huneke, M. (2016). Special educators as intervention specialists: Dynamic systems and the complexity of intensifying intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3), 173–186. <https://doi.org/10.1177/1063426616650166>
- Gregory, A., Henry, D. B., & Schoeny, M. E. (2007). School climate and implementation of a preventive intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40, 250–260. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9142-z>
- Haridus- ja teadusministeerium (s.a.). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. Õpilaste hariduslike erivajadustega arvestamine õppekorraldamisel ja tugiteenuste kättesaadavuse tagamise*. Loetud aadressil: <https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality matters: Implementation moderates student outcomes in the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 19(2), 197–208. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0802-4>
- Humphrey, N., Panayiotou, M., Hennessey, A., & Ashworth, E. (2021). Treatment effect modifiers in a randomized trial of the good behavior game during middle childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(8), 668–681. <https://doi.org/10.1037/ccp0000673>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Johnson, L. A., Wehby, J. H., Symons, F. J., Moore, T. C., Maggin, D. M., & Sutherland, K.S. (2014). An analysis of preference relative to teacher implementation of intervention. *The Journal of Special Education*, 48(3), 214–224. <https://doi.org/10.1177/0022466913475872>
- Johnson, S. R., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Ialongo, N. S. (2018). Promoting teachers' implementation of classroom-based prevention programming through coaching: The mediating role of the coach-teacher relationship. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 45, 404–416. <https://doi.org/10.1007/s10488-017-0832-z>

- Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Xinyi Mao, Z., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Curatas, J., & Bailey, R. (2021). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside and across 33 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers. Revised & expanded second edition. (Preschool and elementary focus)*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Jones, S. M., McGarrah, W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist* 54(3), 129–143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kellam, S., Brown, C. H., Poduska, J., Ialongo, N., Wang, W., Toyinbo, B., Petras, H., Ford, C., Windham, A., & Wilcox, H.C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug & Alcohol Dependence*, 95(S1), S5–S28. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2008.01.004>
- Kennedy, B. L. (2018). Deduction, Induction, and Abduction. Kogumikus: U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data collection* (lk 49–64). London: SAGE Publications Ltd.
- Malloy, M., Acock, A., DuBois, D. L., Vuchinich, S., Silverthorn, N., Ji, P., & Flay, B. R. (2015). Teachers' perceptions of school organizational climate as predictors of dosage and quality of implementation of a social-emotional and character development program. *Prevention Science*, 16, 1086–1095. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0534-7>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *Future of Children* 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- Musci, R. J., Pas, E. T., Bettencourt, A. F., Masyn, K. E., Ialongo, N. S., & Bradshaw, C. P. (2019). How do collective student behavior and other classroom contextual factors relate to teachers' implementation of an evidence-based intervention? A multilevel structural equation model. *Development and Psychopathology*, 31, 1827–1835. <https://doi.org/10.1017/S095457941900097X>
- Poom-Valickis, K., & Ulla, T. (2020). Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoia-kute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 72–99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38, 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2022). Loetud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>.

- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510–532.
- Räis, M.-L., Kallaste, E., & Sandre, S. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Eesti Rakendusuuringu keskus CENTAR. Loetud aadressil: <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>.
- Räis, M.-L., Sömer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus Temaatileline raport: kaasamise tähenduslikkus*. Eesti Rakendusuuringu keskus CENTAR. Loetud aadressil: http://centar.ee/pdf/ee/2016_Haridusliku_erivajadusega_opilaste_kasava_hariduskorralduse_ja_sellega_seotud_meetmete_tohusus_kasamise_tahenduslikkus.pdf.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Streimann, K., Selart, A., & Trummal, A. (2020). Effectiveness of a universal, classroom-based preventive intervention (PAX GBG) in Estonia: A cluster-randomized controlled trial. *Prevention Science*, 21(2), 234–244. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01050-0>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Kogumikus J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (toim), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (lk 3–22). New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>
- Taimalu, M. (2020). Mida räägib meile TALIS 2018 uuring õpetaja ja koolijuhhi karjääriteest? *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 217–220. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.10>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. osa*. Tallinn: Sihtasutus Innove. Loetud aadressil: https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf.
- Trummal, A. (2018). *VEPA Käitumisoskuste Mängu tulemused. Õppeaasta 2017/2018*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut. Loetud aadressil: https://intra.tai.ee//images/prints/documents/155678705865_VEPA_kaitumisoskuste_mangu_tulemused_oppeaasta_2017-2018.pdf.
- Trummal, A. (2019). *VEPA Käitumisoskuste Mängu tulemused. Õppeaasta 2018/2019*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut. Loetud aadressil: https://intra.tai.ee//images/prints/documents/156880676628_VEPA_kaitumisoskuste_mangu_tulemused_oppeaasta_2018_2019.pdf.
- Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.965538>

VEPA Käitumisoskuste Mäng (*s.a.*). www.vepa.ee/tutvustus.

Wehby, J. H., Maggin, D. M., Moore Partin, T. C., & Robertson, R. (2012). The impact of working alliance, social validity, and teacher burnout on implementation fidelity of the Good Behavior Game. *School Mental Health, 4*, 22–33. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9067-4>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. Kogumikus J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (lk. 3–19). New York, NY: Guilford Press.

Contextual factors contributing to quality implementation of the PAX good behaviour game in Estonia: the view of experienced coaches

Triin Ulla^{a1}, Katrin Poom-Valickis^a

^a School of Educational Sciences, Tallinn University

Summary

Social-emotional learning can lead to better social- and self-awareness, more skilled self-management, as well as a higher quality of personal and social decisions (Weissberg et al., 2015). In Estonia and internationally, PAX good behaviour game (PAX GBG) has demonstrated positive results in students' social-emotional skills, as well as academic achievement (Bradshaw et al., 2009; Kellam et al., 2008; Streimann et al., 2020). However, it is known, that programme outcomes depend on the quality of the implementation process (Durlak & DuPre, 2008). In Estonia, research examining programme implementation quality and the contextual factors that support or hinder the quality implementation of PAX GBG has yet to be carried out. In order to understand better: 1) how programme coaches see programme implementation quality of PAX GBG in the Estonian context; and 2) what teacher- and school contextual factors coaches consider to contribute to the quality implementation, it was decided to interview 11 experienced PAX GBG coaches. The coaches that were chosen had up to four years of experience involved with different teachers at different schools.

Methods

Purposeful sampling was used to invite those eligible who had at least four consecutive years of coaching experience. Eventually, 11 coaches were interviewed, consisting of two males and nine females. All had between 4 to 7 years of experience coaching 7–36 teachers from one to four different counties of Estonia. A semi-structured interview was used to answer two research questions.

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, 10120, Tallinn, Estonia; triin.ulla@tlu.ee

- 1) What do the experienced PAX GBG coaches see as the quality of programme implementation?
- 2) What, in the view of the experienced coaches, are the teacher- and school-related factors that support or hinder the quality implementation of PAX GBG?

Theory-driven coding was used to answer the first research question based on the critical implementation process components: adherence, dosage, quality of delivery, and participant responsiveness. To answer the second research question, thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was employed.

Results

Each of the interviewed coaches had a different idea of what the quality of the implementation process looks like in the classroom. Two coaches described all four implementation process aspects as implementation quality; two coaches described just one (adherence, and quality of delivery, respectively). Most often, coaches described occurrences related to the quality of delivery (eight coaches) and participant responsiveness (8 coaches), which they recognised as implementation quality in their practice. Despite being the most often studied aspects of implementation, adherence and dosage were considered less frequently (described by six and four coaches, respectively). With respect to adherence, coaches often state that some degree of adaptation by teachers is beneficial to implementation quality. Some coaches also described additional aspects of what they saw as implementation quality, such as characteristics of teacher professional development and practice.

Coaches also described several teacher-related or school-related factors that they saw as contributing to or hindering implementation quality. The main themes that emerged through a thematic analysis were: a) teacher characteristics, b) programme support system structural characteristics, c) teacher-coach relationship characteristics, and d) feedback and recognition.

Teacher characteristics was the largest theme with most subcategories, such as individual traits, attitudes towards implementing the programme, psychological resources and including students in implementation. Positivity (an important trademark characteristic of PAX GBG), openness to new experiences, persistence and self-assurance were among the traits that the coaches referenced as important. Personally acknowledged benefits or interest towards the programme, as well as the way of conceptualising programme implementation (long-term benefit of children versus disciplinary control), were both seen as important attitudes towards implementation. The inclusion of children in

decision-making and responsibility for programme activities was seen as an important means of boosting implementation quality. Regular coaching with school visitations was seen as the most relevant aspect of the programme support structure. Three aspects of the teacher-coach relationship were seen as relevant: trustworthy and supportive contact, encouragement to implement more programme features, and helping the teacher make a specific plan for the class, regarding the programme's implementation options. Among feedback-related factors were positive feedback and support from administration and other school staff members, positive feedback from one's class (including positive impact on complicated situations), and general recognition or ripple from the community or society.

Discussion

The current study adds to the discussion about the relevance and conceptualisation of SEL programme implementation quality (Berkel et al., 2011; Dane & Schneider, 1998; Durlak, 2016) and the teacher- and school related factors that may contribute to that (Domitrovich et al., 2008; Durlak & DuPre, 2008).

Some of the factors that have been shown as promising in previous research but have not been researched frequently enough to make more conclusive decisions about them were also shown as relevant in the current study, thus adding to the validity of those factors for enhancing implementation quality (such as the quality of staff relations, or teacher attitudes towards teaching social-emotional competencies). Teacher-coach working relationship quality, which has been shown as relevant in many studies, was also revealed as highly important in the current study. Several novel factors were also suggested for having relevance for quality implementation of SEL programmes, such as teachers' (programme providers') individual traits, the type of feedback teachers receive for their implementation process, as well as the manner teachers include their students in making decisions about daily implementation. The paper also adds to the relevance of quality of delivery and participant responsiveness as important indicators of implementation quality in implementation research. Despite the fact that dosage and adherence are most often measured as indicators of implementation quality, this paper, alongside Berkel et al. (2011) and Humphrey et al. (2018), suggests that quality of delivery and participant responsiveness may be highly relevant for implementation quality and programme outcomes and deserve more operationalisation in studies that look into implementation quality aspects as modifiers of student outcomes in evidence-based SEL programmes. The study also supports programme adaptation as a relevant implementation quality indicator.

Suggestions for enhancing the implementation process of PAX GBG in Estonian classrooms were offered, including enlarging the circles of feedback for teachers and making students' progress more visible, among other things.

Keywords: PAX GBG, implementation quality, contextual factors