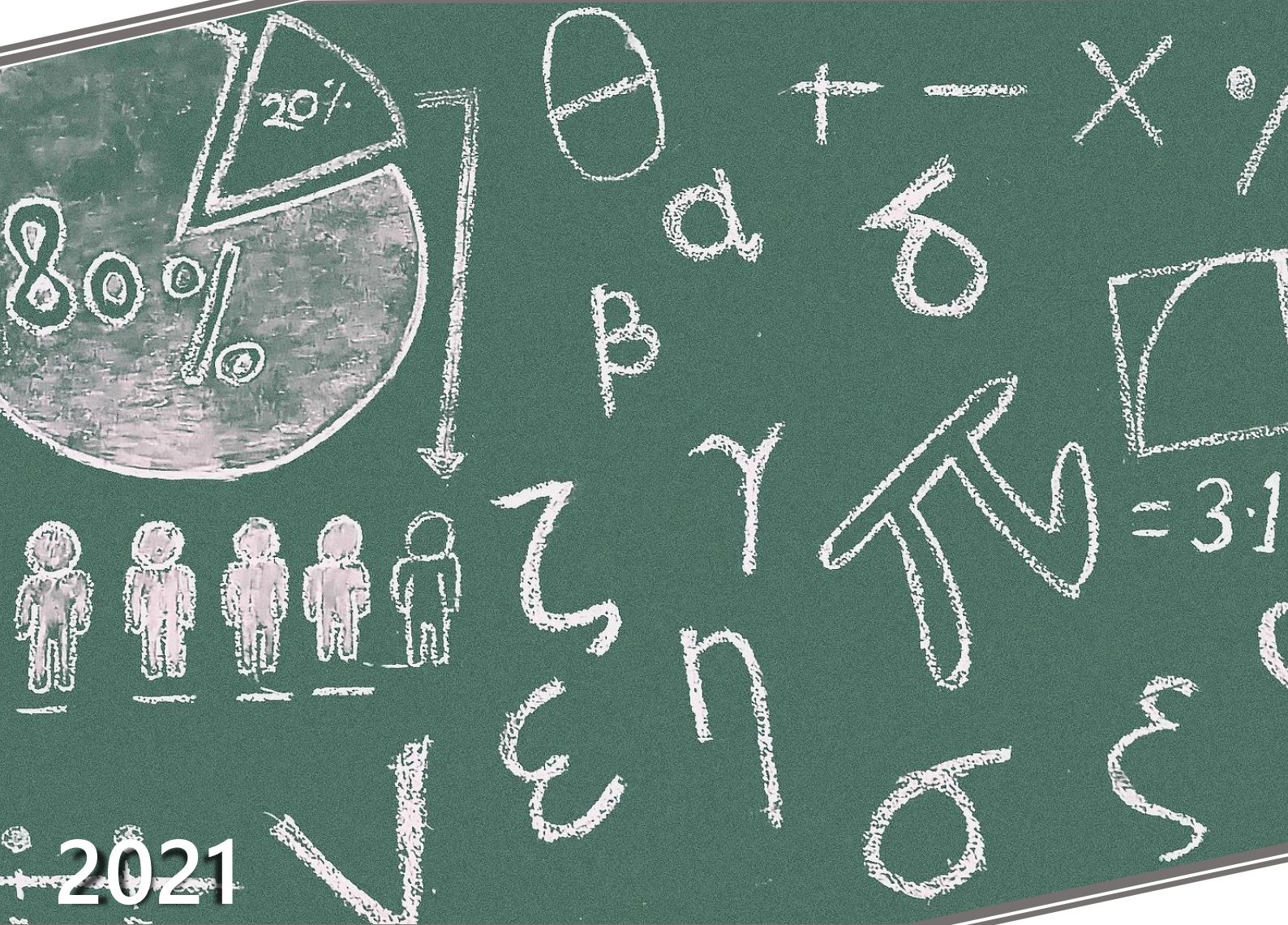




TARTU ÜLIKOOL
RAKE

ÕPILASTE ARENGU JA KOOLIVAHEKUSE TOETAMINE ERINEVAT TÜÜPI PÕHIKOOLOIDES



2021

Detsember



ÕPILASTE ARENGU JA KOOLIVAHETUSE TOETAMINE ERINEVAT TÜÜPI PÕHIKOOLOIDES

Tellinud Haridus- ja Teadusministeerium

Tartus 2021. aastal

Uuringu koolivahetuse kogemusest ja toetamisest tellis Haridus- ja Teadusministeerium. Uuringu tegi Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendus-uuringute keskus RAKE.

UURINGU AUTORID:

Helen Urmann

Marvi Remmik

Liana Roos

Siim Espenberg

Uuringu tegijad tänavad Sandra Fomotškini ja Haridus- ja Teadusministeeriumit koostöö eest ning uuringus osalenud omavalitsuste esindajaid, koole, õpetajaid, tugispetsialiste ja lapsevanemaid, kes olid nõus jagama oma kogemusi.

RAKE

RAKE on võrgustikutüüpi rakendus-uuringute keskus. Meie missioon on edendada teadmisel põhinevat otsustamist Eesti ühiskonnas. Lisaks RAKE meeskonnale kaasame kõrgeima kvaliteedi tagamiseks oma uuringutesse valdkondlikke eksperte nii Tartu Ülikoolist kui vajadusel ka väljastpoolt. RAKE võrgustikust leiab nii sotsiaalteadlasi kui meditsiini-, loodus-, tehnika- ja humanitaarteaduste valdkonna esindajaid.

KONTAKTANDMED:

Lossi 36-303, 51003, Tartu

+372 526 2195

siim.espenberg@ut.ee

<http://skytte.ut.ee/et/rake>

ISBN: 978-9985-4-1290-9

SISUKORD

SISSEJUHATUS	6
1. METOODIKA.....	7
2. KIRJANDUSE ANALÜÜS	8
2.1. TEADUSKIRJANDUSE ANALÜÜS	8
2.1.1. ÜLEMINERU TÕHUSUST MÕJUTAVAD TEGURID.....	9
2.2. DOKUMENDIANALÜÜS	18
3. INTERVJUUD	19
3.1. KOOLIVAHETUSE PÕHJUSED JA KOOLI VALIKUD	19
3.2. PÄDEVUSTE TOETAMINE ERINEVAT TÜÜPI KOOLIDES	20
3.3. UUE KOOLIGA KOHANEMISE SOODUSTAMINE	22
3.4. KOOLIVAHETUSE MÕJU ÕPPEEDUKUSELE JA TOIMETULEKULE	28
4. JÄRELDUSED JA SOOVITUSED.....	33
4.1. JÄRELDUSED	33
4.2. SOOVITUSED	35
KASUTATUD KIRJANDUS.....	37

SISSEJUHATUS

*„Me otsime kuldmuna, mis
võiks seda kooli siin
hoida.“*

Muutuv demograafiline olukord mõjutab muuhulgas ka haridussüsteemi. Rahvastiku vähenemisest tulenevalt on Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021 - 2035 ühe strateegiliselt olulise tegevusena nimetatud õppeasutuste võrgu korrastamist. Õpilaste arvu muutus on piirkonniti erinev – osades piirkondades tuleb õppekohti juurde luua, kuid paljudes omavalitsustes on õppekohti oluliselt enam kui õpilasi. Arengukava näeb ette, et kohalikul omavalitsusel, kelle pädevuses on põhihariduse korraldamine, tuleb tagada kodulähedane õpe vähemalt põhikooli esimeses ja teises kooliastmes ning kahaneva rahvastikuga piirkondades tuleb kolmanda kooliastme õpe tagada vähemalt omavalitsuse suuremates keskustes, kindlustades sealjuures õppes osalemist toetavad teenused.

Et koolivõrgu korrastamisega seotud ümberkorraldustest puudutatud piirkondades hariduse kvaliteet ei langeks, on oluline analüüsida, milline on (kavandatavate) koolikorralduslike muutuste potentsiaalne mõju õppijate arengule ning millised riskid ja võimalused sellega kaasnevad. Samuti vajavad kohalikud omavalitsused koolivõrgu ümberkorraldamise otsuste tegemiseks täpsemaid suuniseid. Siiani ei ole Eestis teadaolevalt uuritud, kuidas mõjutab erinevat tüüpi põhikoolis (nt põhikool, kus on vaid I kooliaste või põhikool, milles on I ja II kooliaste, vm) õppimine ja koolivahetus õpieesmärkide saavutamist, sh õppijate üldpädevuste arengut ning millisest klassist alates oleks kõige otstarbekam õpet suurematesse keskustesse koondada. Samuti puudub ülevaade, kas ja kuidas on koolid toetanud õppijaid üleminekul kodulähedasest algkoolist suurema keskuse kooli. Koolivõrgu ümberkorraldamise otsuste tegemiseks ja koolide nõustamiseks on vajalik uurida, kas ja millised probleemid õpilase, lapsevanema, õpetajate, kooli juhtkonna ja -pidaja jaoks koolivahetusega kaasnevad ja kuidas on koolid neid probleeme ennetanud ning lahendanud.

Uuring täidab **kaht peamist uurimiseesmärki**:

1. selgitada välja, kuidas toetatakse õppija arengut, sh üldpädevuste ja ainevaldkondlike pädevuste kujundamist erinevat tüüpi põhikoolides;
2. selgitada välja koolipidajate, haridusasutuse juhtide, õpetajate, tugispetsialistide ja lapsevanemate arvamused seoses õppijate kooli vahetamisega üleminekul III kooliastmesse ning eduka ülemineku toetamisega.

Uuringu tulemuste põhjal antakse soovitusel koolipidajatele, millega arvestada põhikoolide võrgu korrastamisel, ning koolidele õppijate koolivahetuse toetamiseks, sh kohanemisprogrammide kujundamiseks. Samuti antakse soovitusel Haridus- ja Teadusministeeriumile põhikoolide võrgu korrastamise toetamiseks.

1. METOODIKA

Uuring viidi läbi kvalitatiivset lähenemist kasutades. Kvalitatiivsete andmekogumise ja -analüüsimetodite kasutamine võimaldas saada kõige sisukamat ja mitmekesisemat sisendit, et selgitada välja koolivahetusega seotud praktikad, probleemid, lahenduskäigud ja ootused.

Kvalitatiivne analüüs toimus kahes osas. Esmalt otsiti uurimisküsimustele vastuseid erialase teaduskirjanduse ja varasemate empiiriliste uuringute põhjal. Samuti analüüsiti kõikide uuringus osalema nõustunud koolide (n=12) dokumente (sh arengu- ja õppekavasid), selgitamaks välja, kas ja kuidas toetatakse õppija ainealaste ja üldpädevuste arendamist erinevat tüüpi põhikoolides.

Teises osas toimusid poolstruktureeritud intervjuud koolipidajate, haridustöötajate ja lapsevanematega, et koguda informatsiooni kogemuste ja praktikate kohta. Intervjuud viidi läbi individuaal- või fookusgruupiintervjuudena telefonitsi, virtuaalselt ja silmast silma meetodil olenevalt sellest, millised olid vastaja ning COVID-19 pandeemiast tingitud piirangutest tulenevad võimalused.

Intervjuud viidi läbi järgmiste sihtrühmadega:

- **koolipidajad** (kaheksa individuaal- ja rühmaintervjuud valimisse kuuluvate omavalitsuste haridusspetsialisti(de) või hariduse valdkonna eest vastutava omavalitsuse juhiga);
- **kooli juhtkondade esindajatega** (individuaal- või fookusgruupiintervjuudes osales kaheksa koolijuhti);
- **õpetajate ja tugispetsialistidega** (sh eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid, psühholoogid; fookusgruupi- ja rühmaintervjuudes osales kokku 28 õpetamise või õpilaste toetamisega seotud spetsialisti);
- **kooli vahetanud või vahetavate laste vanematega** (individuaal- ja rühmaintervjuud kümne lapsevanemaga).

Uuringus osalesid spetsialistid ja asutused kaheksast kohalikust omavalitsusest, mis sattusid eesmärgipärasesse valimisse järgnevaid tunnuseid arvestades: 1) rahvastiku kahanemise trend, 2) erisused koolitüüpides (nt koolis tegutseb vaid I kooliaste, st kolmeklassiline põhikool, neljaklassiline põhikool, I – II kooliastmega põhikool, I – III kooliastmega põhikool, gümnaasium), 3) erisused haridusvõrgus. Selliste kriteeriumite arvestamine aitas andmekogumisel fookuseerida tähelepanu piirkondadele, kus teema on päevakajaline ning juba tehtud muutused haridusvõrgus aitavad selgitada sihtgruppide kogemusi.

Individuaal- ja rühmaintervjuudest saadud andmeid, samuti dokumente analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Kvalitatiivset andmeanalüüsi teostati QCMap (*qualitative content analysis map*) andmeanalüüsi keskkonnas. Andmeanalüüsi usaldusväarsuse suurendamiseks kasutati kaaskodeerimist, mille puhul intervjuude kokkuvõtteid/transkriptsioone ning dokumente luges ja kodeeris vähemalt kaks eksperti – esmase kodeerimise järel arutasid eksperdid omavahel esmaseid koodi, nende sisu ja nimetusi, kuni jõudsid konsensusele. Seejärel grupeeriti sisult sarnase tähendusega koodid uurimisküsimuste kaupa suuremateks kategooriateks ja valmistati ette kvalitatiivsete tulemuste esitus.

Eesmärkidest lähtuvalt otsiti vastuseid järgmistele **uurimisküsimustele**:

1. Kuidas mõjutab koolitüüp (nt kas tegemist on kolme-, nelja-, kuue- või üheksaklassilise põhikooliga) õppijate üld- ja ainevaldkondlike pädevuste arendamise toetamist tugispetsialistide ning õpetajate seniste kogemuste põhjal?
 - 1.1. Kuidas eri koolitüüpi kooliõppekavades kirjeldatakse õppijate üld- ja ainevaldkondlike pädevuste arendamise toetamist?
2. Mis vanuses või klassis on kõige parem koondada õppijad suurematesse klassidesse/koolidesse, lähtudes õppijate arengulistest vajadustest?
3. Kuidas mõjutab koolivahetus üleminekul kolmandas kooliastmesse õppijate toimetulekut ja õppeedukust?
4. Millised on kolme-, nelja- ja kuueklassiliste munitsipaalkoolide pidajate, koolijuhtide, tugispetsialistide ja õpetajate kogemused õppijate ettevalmistamisel koolivahetuseks üleminekul III kooliastmesse?
5. Kuidas toetatakse kolmanda kooliastmega põhikoolides kolme-, nelja-, või kuueklassilisest põhikoolist (nii algkoolides kui algkoolist tulevaid õpilasi vastu võtvates põhikoolides) tulnud õppijate koolivahetust põhikoolide pidajate, koolijuhtide, tugispetsialistide, õpetajate ja lapsevanemate kogemustes?
 - 5.1. Kuidas võiks toetada õppijate üleminekut kodulähedasest algkoolist suurema keskuse kooli kolmandasse kooliastmesse põhikoolide pidajate, koolijuhtide, tugispetsialistide, õpetajate ja lapsevanemate arvamuste kohaselt?
6. Millised on algkoolidest tulevaid õpilasi vastu võtvate kolmanda kooliastmega koolide pidajate, koolijuhtide, tugispetsialistide ja õpetajate hinnangud probleemidele, mis koolivahetusega kaasnevad?

2. KIRJANDUSE ANALÜÜS

2.1. Teaduskirjanduse analüüs

Õppijate koondumine kolmandas kooliastmes suurematesse keskustesse tähendab mitme omavalitsuse laste ja noorte jaoks koolivahetust, mis on sageli elu muutev sündmus. Cauley ja Jovanovichi (2006) sõnul tähendab koolivahetus lapsele kohanemist uue, sageli suurema kooli keskkonnaga, uute kaasõpilastega, teistsuguste akadeemiliste ootustega. Suurenevad nõudmised õppija iseseisvusele, väheneb õpetajapoolne toetus, lisanduvad uued ja keerulisemad õppeained. Efektiivne üleminekuprotsess peab arvestama nende muutustega ja proaktiivselt toetama nii õppijaid kui ka nende vanemaid probleemidega toimetulekul (Cauley & Jovanovich, 2006).

Üleminek ühelt kooliastmelt teisele (*school transition, student transition*) ja kitsamalt koolivahetus (*school swift, school change*) ning selle mõju õppijatele on pälvunud maailmas üsna laialdast uurijate tähelepanu. Ulatuslikumalt on uuritud näiteks üleminekut põhikoolist gümnaasiumisse (vt nt Tonkin & Watt, 2003; Topping, 2011; van Rens et al., 2018; Jindal-Snape et al., 2020; Strand, 2019; Virtanen et al., 2019), aga ka algklassidest järgmisesse kooliastmesse edasiliikumist (nt Galton, Gray, &

Rudduck, 2003; Barber & Olssen, 2004; Cauley & Jovanovich, 2006; Bharati & Green, 2021). **Igasugune üleminek on katkestus järjepidevuses** (Akos et al., 2015; Bharati ja Green, 2021). Organisatsioonilised katkestused hõlmavad muutusi kooli suuruses ja struktuuris, muutusi akadeemilistes standardites, õpetajate ootustes ja õpilaste autonoomias (Bharati & Green, 2021). Sotsiaalsed katkestused hõlmavad muutusi õpilaskonnas, suhetes õpetajatega ja kuuluvustundes (Rice, 1997). Ühelt kooliastmelt teisele üleminekuid käsitlevates uurimustes on leitud, et üleminek mõjutab õppijate heaolu, õpimotivatsiooni ja õpitulemusi ning täiendavaid raskusi valmistab see hariduslike erivajadustega õppijatele (nt Letrello & Miles, 2003; Hughes et al., 2013; Hebron, 2018; Makin et al., 2017; McCoy et al., 2020). Samas puudub veel vajalik hulk pikiuuringuid, mis jälgiksid õppijaid üleminekujärgselt pikema aja (näiteks mitmete aastate) jooksul ning selgitaksid veenvalt ja üheselt üleminekute pikaajalisemat mõju õpilaste õpitulemustele ja vaimsele heaolule ning kuidas õppijate vanus, kooli tüüp või suurus mõjutab ülemineku tõhusust (Jindal-Snape et al., 2020).

2.1.1. Ülemineku tõhusust mõjutavad tegurid

Õppijate vanus koolivahetusel

Mitme haridusuuringu fookuses on olnud küsimus, millises vanuses on koolivahetus lapsele kõige "valutum" ning lähtub kõige enam tema arengulistest vajadustest. Mitme uuringu tulemuste kohaselt võivad koolivahetusega kaasnevad mõjud õpilaste vanusest sõltuvalt tõepoolest erineda (nt Nielsen et al. 2017; Bharati & Green, 2021; Bagnall et al., 2021). Bagnall jt (2021) leidsid näiteks, et hilisemad üleminekud on õppijate jaoks kergemad ja vähem traumeerivad. Nad tõid välja, et isegi üks õppeaasta võib olla laste küpsuse ja koolivahetuseks valmisoleku seisukohalt määrava tähtsusega. Nooremate õpilaste jaoks, näiteks vanuses 11–12, võib üleminek olla keerulisem (Bharati & Green, 2021); veelgi noorematele põhjustab koolivahetus olulisel määral stressi (Coelho & Romão, 2016). Seetõttu on leitud, et üleminek ühelt kooliastmelt teisele võiks toimuda pigem hiljem (Bharati & Green, 2021).

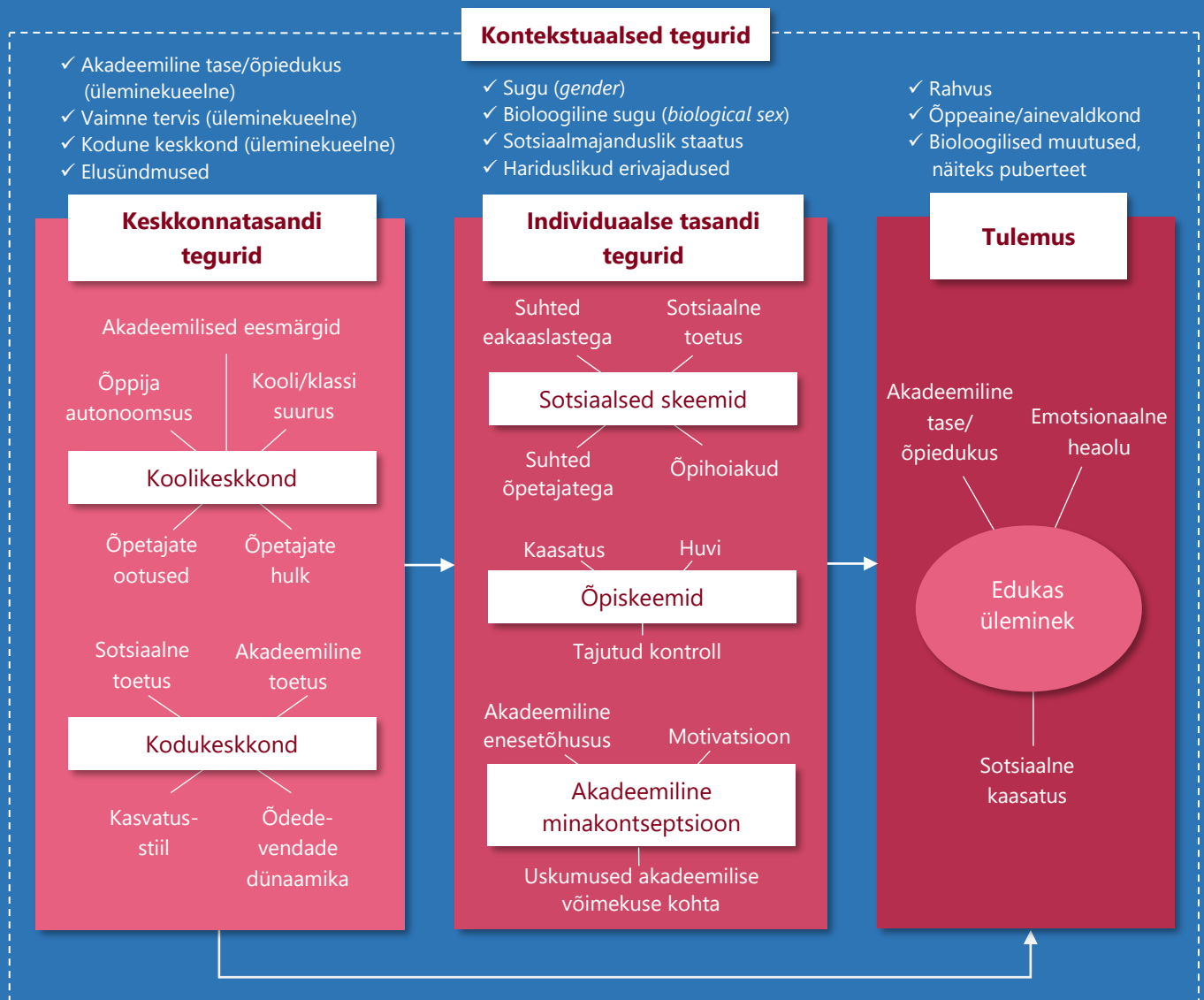
Samas langeb hilisem üleminek ühest koolist teise kokku puberteedieaga, millega omakorda kaasnevad füüsilised, emotsionaalsed, sotsiaalsed ja intellektuaalsed väljakutsed. Puberteedieaga seotud hormonaalsed ja füüsilised muutused mõjutavad olulisel määral sotsiaalseid suhteid põhikoolis, varases noorukieas muutuvad kriitiliselt tähtsaks füüsiline välimus, eakaaslaste-poolne aktsepteerimine, ühised tegevused, kuulumine väiksematesse gruppidesse. Samal ajal võib aga väheneda sisemine motivatsioon ja akadeemiline enesetõhusus, huvi kooli ja hinnete vastu (Eccles & Wigfield, 1997). On leitud, et murdeiga on seotud muutustega akadeemilises enesekontseptsioonis, mis on oluline just akadeemiliste saavutuste seisukohalt (Schaffhuser et al., 2017). Üleminek ühest koolist teise koos puberteedi algusega võib seega olla noorte jaoks raske periood (Waters et al., 2012). On leitud, et teismeeas kogetakse koolivahetust järsema ja häirivamana just õppijate arenguliste muutuste ja koolikeskkonna muutuste koosmõjul (Barber & Olssen, 2004). Samas tõdeavad Jindal-Snape jt (2020), et teemakohase teaduskirjanduse põhjal on siiski ebaselge, kuidas vanus ülemineku tõhusust mõjutab.

Kuigi mitmed uuringud seostavad õpilaste probleeme ühest kooliastmest teise üleminekul nende vanusega seotud arenguliste muutustega, kinnitavad paljud uuringud pigem seda, et **õppijate vanus**

ei ole peamine tegur, mis koolivahetuse tõhusust mõjutab. Järgnevalt antaksegi ülevaade teistest edukat üleminekut mõjutavatest ja toetavatest teguritest.

Teised ülemineku tõhusust mõjutavad tegurid

Nagu öeldud, on uurijad üha enam toonud välja ülemineku kompleksse mitmetahulise olemuse. Evans jt (2018) süstematiseerisid oma kirjanduse ülevaates erinevad tegurid, mis mõjutavad edukat üleminekut. Nad tõid välja kontekstuaalsed tegurid ning keskkonna ja individuaalse tasandi tegurid (joonis 1). Kontekstuaalsed tegurid on sellised, mis võivad mõjutada nii keskkonna kui ka individuaalse tasandi ja eduka ülemineku vahelisi seoseid. Kontekstuaalsed tegurid võivad olla muutumatud, fikseeritud (nt üleminekueelne akadeemiline tase, emotsionaalne tervis, bioloogiline sugu), need võivad olla tõenäoliselt muutumatud (nt sotsiaalmajanduslik staatus) või on nende tegurite muutuse mõju tõenäoliselt fikseeritud rühma tasandil (näiteks võib arvata, et puberteedi mõju on kõigi poiste puhul mõnevõrra sarnane). Keskkonna- ja individuaalse tasandi tegurid on sellised, mis suure tõenäosusega muutuvad ülemineku ajal (näiteks on tõenäoline, et koolikeskkond muutub erinevate laste jaoks erinevalt).



JOONIS 1. Üleminekut mõjutavad tegurid (kohandatud Evans et al., 2018 jt)

Evans jt (2018) toovad kirjanduse põhjal üleminekut mõjutavate kontekstuaalsete teguritena välja veel õpilase varasema õppeedukuse, hariduslikud erivajadused, bioloogilised muutused (nt puberteet, millest oli eespool juttu), vaimse tervise, soo ning perekonna sotsiaalmajandusliku staatuse.

Üks teguritest, mis varasemate uuringute kohaselt võib ülemineku tõhusust mõjutada, on **õpilase sugu** (Anderson et al., 2000). On küll teada, et akadeemilises edukuses ja koolis toimetulekus tuleb arvestada õpilaste sooliste erisustega (Ots, 2010), kuid andmed selle kohta, kuidas sugu mõjutab akadeemilist toimetulekut üleminekuperioodil, on vastuolulised (Evans et al., 2018). Näiteks on leitud, et tüdrukud on noorukieas toimuvate keskkonna- ja bioloogiliste üleminekute suhtes haavatavamad (Simmons & Blyth, 2017). Kuna eakaaslaste suhted on nende jaoks olulisemad, võib tüdrukutel olla raskem kohaneda üleminekuga kaasneva sõprusvõrgustike katkemisega (Mizelle & Mullins, 1997). Võrreldes poistega kogevad tüdrukud üleminekut negatiivsemalt, neil on suurenenud ärevus ning suuremad mured suhete ja kasvava töökoormuse pärast (Evans et al., 2018). Süsteemsed üleminekid mõjuvad tüdrukute enesehinnangule poistega võrreldes negatiivsemalt (Crockett et al., 1989). Samas on aga leitud, et tüdrukutel olid pärast üleminekut siiski kõrgemad hinded kui poistel (Serbin et al., 2013).

Koolivahetusega seoses on oluline õppijate eelnev aine- ja üldoskuste-alane ettevalmistus. Nii õpilaste **kognitiivsed kui emotsionaalsed omadused** mõjutavad ülemineku edukust. Üheks selliseks teguriks on näiteks õppija **eelnev õppeedukus**. Mitmed uuringud näitavad, et uue koolikeskkonnaga kohanemine ja õpilaste üleminekujärgne õpiedukus võib sõltuda nende akadeemilisest tasemest enne üleminekut (Evans et al., 2018). Kõige suuremaid raskusi süsteemse üleminekuga on neil õpilastel, kes ei ole järgmiseks kooliastmeks akadeemiliselt ette valmistatud (Anderson et al., 2000). Peamised mured seoses koolivahetusega võivadki olla akadeemilised, näiteks kardetakse uute õpetajate kõrgeid ootusi, keerulisemat õppetööd ja suuremat koolitööde mahtu (Elias, 2001; Lucey & Reay 2000). Anderson jt (2000) pidasid üleminekuks ettevalmistuses oluliseks õppijate akadeemilist edukust, iseseisva töö harjumusi, vastavust täiskasvanute kehtestatud standarditele ning toimetulekuoskusi nagu konfliktilahendusoskus, enesejuhitud õppimine jm. On leitud, et **kõrgema enesekontrolli tasemega** õpilased kohanevad pärast üleminekut paremini, saades ka kõrgemaid hindeid (Ng-Knight et al., 2016). Lisaks on leitud, et **kõrgema emotsionaalse intelligentsusega** õpilased tulevad üleminekuga paremini toime, neil on paremad akadeemilised tulemused ja kõrgem enesetõhusus (Qualter et al., 2007). Uuringud on näidanud, et madalad sotsiaalsed oskused võivad kaasa tuua õpiraskusi ja see omakorda võib mõjutada hilisemaid suhteid eakaaslastega (Welsh et al., 2001), samuti võivad hiljem tekkida kohanemisraskused.

Ülemineku tõhusust mõjutab ka õpilase perekonna **sotsiaalmajanduslik staatus**. Rice (1997) leidis, et madalama sotsiaalmajandusliku staatusega kodudest pärit õpilastel puuduvad sageli edukat üleminekut toetavad vanemlikud tugistruktuurid nagu näiteks vanemate huvi ja osalemine kooliprotsessis (nt kooliüritustel osalemine, kodutööde tegemisel abistamine ja kontrollimine), hariduslikud tegevused nagu väljasõidud muuseumidesse, osalemine kultuuriüritustel ja lastega koolist rääkimine. Ka hilisemad uuringud näitavad, et perekonna majanduslikud ressursid mängisid ülemineku tõhususes rolli: vähemate ressurssidega peredest pärit lastel olid pärast üleminekut madalamad saavutused (Serbin et al., 2013).

Kirjanduse põhjal tõdevad Evans jt (2018), et tõendid ülemineku mõju kohta **vaimsele tervisele** on olnud vastuolulised: on uurimusi, kus jõutakse järeldusele, et üleminek on emotsionaalsele heaolule

psühholoogiliselt kahjulik, aga ka uurimusi, mis ei ole selle järeltulemusega nõus. Üks läbiv tulemus on siiski see, et ülemineku negatiivne mõju on suurem neil õpilastel, kes tunnevad enne üleminekut selle suhtes suuremat muret. Samas ei saa uuringute põhjal teha järeltulemuse ülemineku pikemaajalise mõju (sh kestvuse) suhtes, kuna puuduvad temaatilised pikiuuringud.

Suurem oht ebaõnnestunud üleminekuks on **hariduslike erivajadustega** lastel - võrreldes teiste õppijatega tähendab üleminek nende jaoks enamasti suuremat katkestust (Akos et al., 2015 Evans et al., 2018). Üleminek võib täiendava toe vajadusega laste jaoks tähendada vajadust veelgi suurema täiendava toe järele. Sensorsete või liikumisraskustega laste jaoks võib ainuüksi klasside vahel liikumine olla keeruline, eriti võõras keskkonnas. Käitumis- või emotsionaalsete probleemidega lastel võib olla raske luua suhteid õpetajate ja eakaaslastega, mistõttu nad tunnevad end isoleerituna. Kuna kõrgemates kooliastmetes pööratakse suurt tähelepanu distsipliinile, võivad õpetajad käitumis- või emotsionaalsete raskustega lapsi pidada korrarikujateks, kuigi tegelikult on neil teistsugused vajadused (Evans et al., 2018). Autismispektri häiretega õpilaste üleminekut uurides on leitud, et ülemineku edukus on valdavalt seotud mitmete kooli- ja süsteemi tasandi teguritega, sealhulgas näiteks koolivalikuga seotud pinged, viivitused koolivaliku otsuse langetamisel, esmase ettevalmistuse ja koolidevahelise teabevahetuse puudumine (Makin et al., 2017). Peamiste probleemide ja takistustena hariduslike erivajadustega õppijate üleminekul on välja toodud spetsialistide ajapuudust planeerimiseks ja koostöök, koolituste vähesust, mis toetaks arusaamist lapse täiendava toetuse vajadusest ja selliste õppijate toetamisest. Probleemsena on nähtud ka õpetajate suhtumist. Neil põhjustel soovitatakse, et koolid peaksid "pöörama suuremat tähelepanu hariduslike erivajadustega laste üleminekule" (Foley et al., 2016).

Oma kirjanduse ülevaate kokkuvõtteks tõdevad Hughes jt (2013) ja Jindal-Snape jt (2020), et hariduslike erivajadustega lapsed kogevad koolivahetuse eel rohkem ärevust ning see võib põhjustada omakorda probleeme õppeedukuse ja vaimse tervisega. Lisaks kinnitavad mitmed uurimistulemused, et erivajadustega lastel on pärast üleminekut rohkem muresid seoses kiusamisega (Foley et al., 2016), nad kogevad madalamat sotsiaalse toetuse taset ja kohanevad halvemini (Hughes et al., 2013). Samas tõdevad autorid, et neid järeltulemuse saab teemakohase kirjanduse vähesuse tõttu teha üksnes mööndustega. Ka Cantali (2019) tõdeb, et hariduslike erivajadustega õppijate üleminekut on vähem uuritud.

Keskkonna tasandil saab eduka ülemineku mõjuteguritena eristada kooli- ja kodukeskkonda (Evans et al., 2018). Koolivahetusega kaasneb oluline muutus **koolikeskkonnas**: lapsed lähevad sageli väiksematest, personaalsematest koolidest, kus neid õpetab peamiselt üks õpetaja, suurematesse, komplekssematesse, vähem personaalsetesse koolidesse, kus neid õpetavad erinevad õpetajad eri klassiruumides ning sageli suuremates klassikomplektides. Nende koolide hooned on tavaliselt suuremad ja asuvad õpilaste kodukohtadest kaugemal, mistõttu tuleb sinna sõita ühistranspordiga (Evans et al., 2018). Koolivahetuse eel tuntaksegi sageli muret näiteks klassi- ja abiruumide leidmise pärast võõras koolimajas (Elias, 2001), kardetakse suuremas ja seni tundmatus koolis „ära kaduda“ (Lucey & Reay 2000). Katkestus tajutud koolikeskkonnas mõjutab ühelt kooliastmelt teise üleminekut. Oluline on vastuvõtva kooli koolikliima ja -atmosfäär, sealhulgas kooli suurus ja see, kas keskkonda tajutakse õppimist väärtustavana ja toetavana või pigem saavutusele ja konkurentsile suunatuna (Anderson et al., 2000; Rice, 2001). Kõrgemas kooliastmes on sageli olulisemad soorituselärgid ning keskendutakse oma võimekuse demonstreerimisele ja kaasõpilaste saavutustega võrdlemisele. See on oluline muutus võrreldes nooremate kooliastmetega, kus

valdavalt on olulisem orienteeritus omandamisele ja keskendutakse oma pädevuse suurendamisele võrreldes iseenda varasemate teadmiste ja oskustega (Madjar et al., 2018). Selline muutus tajutud koolikeskkonnas võib aga negatiivselt mõjutada õppija kuuluvustunnet ja kaasatust (Madjar & Chohat, 2017). Suuremas, vähem personaalsetes ja bürokraatlikumates koolides hakkavad õpilased end sageli tundma anonüümsetena, väheneb osalemine koolivälises tegevuses (Simmons & Blyth, 2017), sageneb tundidest puudumine (Scott et al., 1995) ja õpiedukus langeb (Reyes et al., 1994). Seevastu positiivsena tajutud koolikliima toetab õpilaste kohanemist, sotsiaal-emotsionaalset heaolu ja nende akadeemilist kaasatust (Coelho et al., 2020).

Ka **kodune keskkond** võib mõjutada ülemineku edukust. Tajutud sotsiaalne tugi võib olla väga oluline noorukieas, kus kogetakse kiireid bioloogilisi, emotsionaalseid ja sotsiaalseid muutusi. Lisaks võib positiivne sotsiaalne tugivõrgustik kaitsta ülemineku ajal tekkivate probleemide eest. Toetav ja iseseisvust julgustav vanemlus võib kaitsta lapsi vaimse tervise häirete tekkimise eest üleminekul järgmisesse kooliastmesse (Evans et al., 2018). Näiteks Duineveld jt (2017) leidsid, et suurem vanemate toetus õppija autonoomiale enne üleminekut vähendas üleminekul seonduvat depressiooni. Veel on leitud, et suurem kiindumustunne emasse vähendab seost uues koolis tajutud soorituskliima ja ärevussümptomite vahel (Maltais et al., 2017). Selleks, et süsteemne üleminek oleks edukas, peavad ülemineku hõlbustamiseks tehtavad jõupingutused olema terviklikud ning kaasama ka lapsevanemaid (Anderson et al., 2000). Juba enne üleminekut tuleks kavandada selliseid tegevusi, mis annaksid vanematele informatsiooni uue kooli kohta ja suurendaks seeläbi ka vanemate kindlustunnet oma laste üleminekuks ettevalmistamisel (Chambers & Coffey, 2019). Ka Jindal-Snape jt (2020) rõhutavad oma kirjanduse ülevaates vanemate kaasamise olulisust võrdväärse partnerina ülemineku planeerimises ja ettevalmistamises. Nad leidsid, et vanemate kaasamine parandas õpitulemusi ja hõlbustas edukat üleminekut kõikide õppijate jaoks.

Individaalsel tasandil võivad üleminekut mõjutada õppija õpi- ja sotsiaalne skeem ning akadeemiline minakontseptsioon (Evans et al., 2018). Üleminek võib mõjutada **sotsiaalseid suhteid**, kuuluvustunnet ja seda, kui palju õpilastele meeldib koolis käia, ning see omakorda võib mõjutada laste saavutusi. Lapse uskumuste kogum oma sotsiaalse keskkonna kohta ja tema emotsionaalsed reaktsioonid neile (sotsiaalne skeem) mõjutavad tema suhteid eakaaslaste ja õpetajatega, kiindumust kooli ja kuuluvustunnet. Cantin ja Boivin (2004) leidsid, et pärast üleminekut kahanes laste sõpruskond. Sarnaselt leidsid Martínez jt (2011), et ülemineku ajal väheneb nii üldine sotsiaalne toetus kui ka õpetajatepoolne toetus. On uuringuid, mis näitavad, et just suhtumine kooli ja kuuluvustunne on seotud akadeemiliste saavutustega pärast üleminekut (McLaughlin & Clarke, 2010). Lapsed, kellel koolivahetus ei ole läinud sujuvalt, tunnevad end sageli kaaslaste poolt tõrjutuna, nad tunnevad, et neid ei hinnata ega austata. See omakorda võib põhjustada halba õppeedukust ning viia koolist lahkumise (Anderson et al., 2000) või suisa haridussüsteemist väljalangemiseni (Waters et al., 2012). Samas on mitmeid uuringuid (nt Shell et al., 2014; Wang et al., 2016), mis näitavad sotsiaalsetes suhetes eakaaslastega üleminekul seotud positiivset muutust. Näiteks võib koolivahetus anda lastele võimaluse muuta oma ohvriidentiteeti, millega nad võisid olla seotud oma eelmises koolis, ning see annab lastele võimaluse leida uusi sõpru või muuta sotsiaalseid suhteid positiivsemaks ja toetavamaks (Evans et al., 2018). Seega võib öelda, et kuuluvustunne ja seotus kooliga on ülemineku edukuse seisukohalt olulised: õpilaste üleminekujärgset vaimset tervist ja koolikohustuse täitmist on võimalik positiivselt mõjutada just kuuluvustunde arendamise kaudu (Jindal-Snape et al., 2020).

Teaduskirjanduse põhjal võib seega öelda, et positiivne sotsiaalne võrgustik on üleminekul ühest koolist teise laste heaolu jaoks väga oluline, kuid lapsed vajavad ka õpetajate ja kooli tuge, et end uues keskkonnas turvalisemalt tunda. Üleminekujärgselt on lastel tavaliselt iga õppeaine õpetajad erinevad ning neil võib olla raske luua oma uute õpetajatega sama tugevaid suhteid kui varasemas koolis (Evans et al., 2018). Ülemineku eel muretsetakse sageli selle pärast, kuidas hakatakse uute õpetajatega läbi saama (Elias, 2001; Lucey & Reay 2000). On leitud, et üleminekujärgselt on õpilastel suurem vajadus õpetaja toetuse ja suunamise järele (Robbers et al., 2018).

Muutused võivad toimuda ka õpilaste **õpiskeemides**, nende tajutud enesevõimekuses ja uskumustes oma võimetusse nii üldiselt kui seoses konkreetsete õppeainetega. On teada, et esimeses ja teises kooliastmes toimuvad **muutused õppijate akadeemilises minakäsitluses**. Nii üleminekuprotsessi (st keskkond) kui ka individuaalsed tegurid (nt arengumuutused) mängivad sageli rolli laste akadeemilise enesekontseptsiooni muutumises (Evans et al., 2018). Esimese kooliastme positiivne meelestatus oma võimetusse muutub valdkonnaspetsiifilisemaks minakäsitluseks. Seetõttu on oluline toetada juba esimeses kooliastmes õppijate eneseregulatsioonioskuste arengut, kuna need aitavad õpilastel säilitada usku oma toimetulekusse erinevates olukordades (Mägi, 2010). Siiski selgus näiteks Barth'i jt (2011) läbilõikeuuringust, et üleminekuga seoses väheneb laste enesetõhusus matemaatikas ja loodusteadustes nagu ka huvi nende õppeainete vastu. Ka esmane õpiedukuse langemine pärast üleminekut võib kaasa tuua muutuse õppijate akadeemilises enesekontseptsioonis ja selle tulemusena võivad nad koolist rohkem eemalduda (Evans et al., 2018). Deieso ja Fraser (2018) leidsid näiteks, et õpilased tunnevad end üleminekujärgselt õppetöösse vähem kaasatuna ning selle tulemusena naudivad matemaatikat varasemaga võrreldes vähem. Uurides ülemineku mõju õpilaste õpiedukusele leidsid Galton jt (2000) et umbes 40% õpilastel õpiedukus ülemineku järgselt langeb. Kui varasemalt on õppeedukuse langust seostatud peamiselt järjepidevuse katkemisena kooliastmete vahelises õppekavas, siis siin leidsid autorid, et veelgi olulisemad võivad olla erinevused õpetamisviisides. Õpetajate positiivsed õpetamisstrateegiad, toetus ja kaasav õpetamine mängivad kirjeldatud negatiivsete mõjude ennetamises ja vähendamises võtmerolli (Evans et al., 2018). Õpetajatepoolse surve vähenemine avaldab märkimisväärset positiivset mõju õpilaste õppeedukusele üleminekuperioodil (Rice, 2001).

Üleminek järgmisesse kooliastmesse mõjutab ka õppimisele pühendumist ja tajutud kontrolli õppimise üle. Uurimistulemused näitavad, et üleminekuõpilastel on võrreldes õpilastega, kes ei koge üleminekut, madalam tajutud kontroll õppimise üle, kõrgem stressitase ja rohkem depressiivseid sümptomeid (Rudolph et al., 2001).

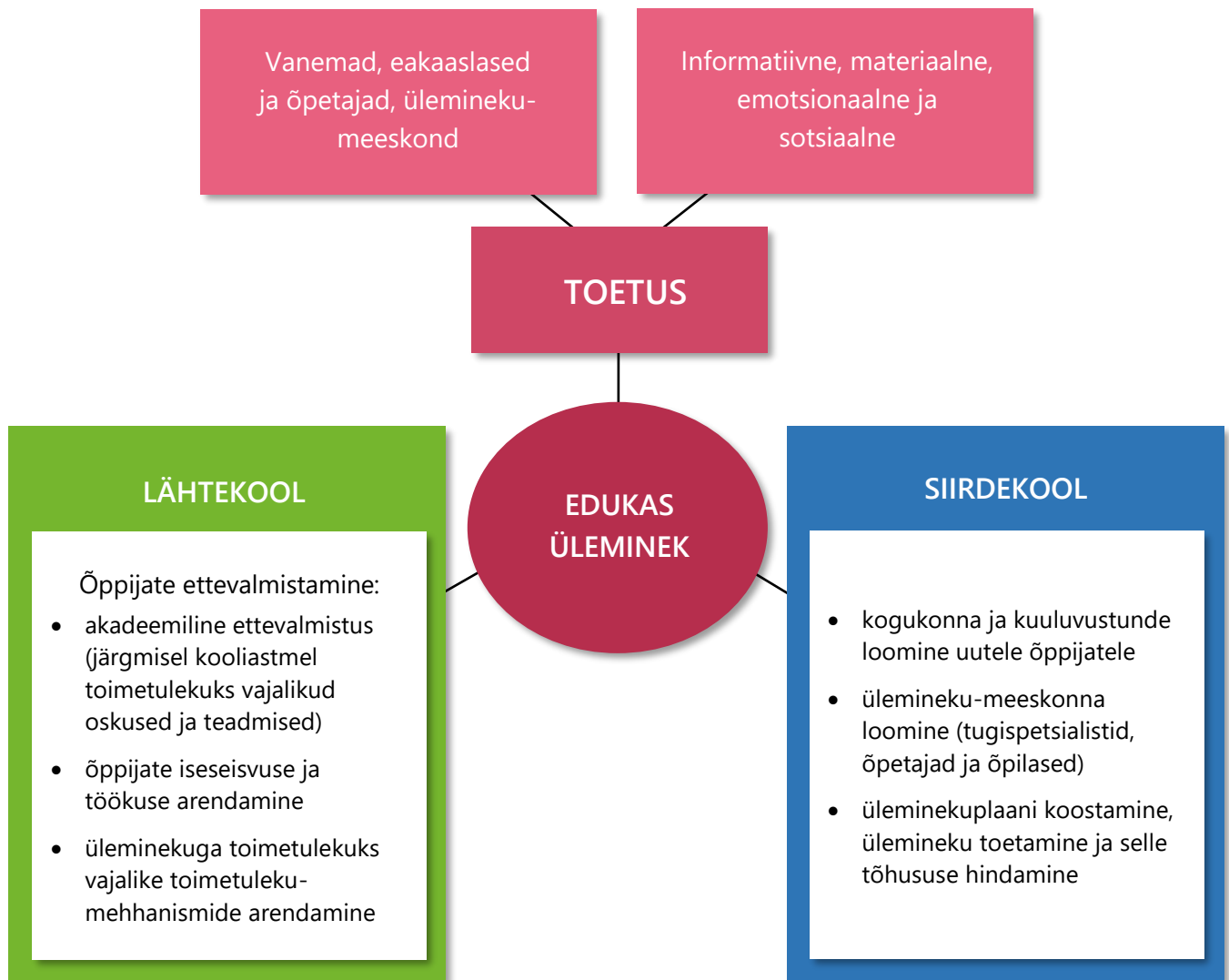
Kokkuvõtteks võib tõdeda, et ülemineku edukus sõltub nii individuaalse, keskkonna kui kontekstuaalse tasandi tegurite koostoimest (Evans et al., 2018). Kuid et saada täielikku ülevaadet tegurite kohta, mis mõjutavad erinevaid üleminekogemusi ja teha kindlaks ülemineku pikemaajalisem mõju, on vaja rohkem pikiuuringuid, mille käigus kogutaks andmeid mitme kooliaasta jooksul ülemineku järgselt (Jindal-Snape et al., 2020).

Ülemineku toetamine

Õppijate ülemineku ja koolivahetuse toetamiseks disainitud sekkumiste abil on võimalik negatiivseid mõjusid ennetada. Kuivõrd keskkonnateguritel on ülemineku õnnestumises siiski

suurem mõju kui lapse arengulistel omadustel, on koolidel võimalik palju ära teha selleks, et toetada laste edukat üleminekut ühest koolist teise ja nende kohanemist uue keskkonnaga.

Eduka ülemineku hõlbustamine eeldab, et tähelepanu pööratakse õpilaste valmisolekule üleminekuks ning sellele, millist toetust õpilased vajavad enne üleminekut, selle ajal ja pärast seda. Järgnev joonis (joonis 2) annab ülevaate eduka ülemineku toetamise olulistest elementidest:



JOONIS 2. Edukate süsteemsete üleminekute toetamise kontseptuaalne raamistik (koostatud Anderson et al., 2000 alusel)¹

Bharati ja Green (2021) tõdesid, et ülemineku negatiivne mõju võib tuleneda eeskätt õppijate puudulikust ettevalmistusest üleminekuks. Andersoni jt (2000) sõnul on õpilaste valmisolek üleminekuks mitmemõõtmeline kontseptsioon, hõlmates nii nende akadeemilist ettevalmistust, võimet iseseisvalt töötada ning tulla toime võimalike probleemidega ja raskustega, millega üleminekul kokku puututakse. Evangelou jt (2008) tõstsid olulisena esile õppijate enesehinnangu ja

¹ Siin ja edaspidi on aruandes lähtekoolide all silmas peetud koole, kust õpilased liiguvad edasi järgmisesse kooli (õpilasi teise kooli saatvad koolid), ning siirdekoolide all koole, kuhu õpilased lähtekoolist suunduvad (õpilasi vastu võtavad koolid).

enesekindluse kasvu toetamise, aga ka õppekava järjepidevuse tajumise. Õppekava järjepidevuse tagamiseks on vaja pidevat dialoogi koolide vahel ning üleminekueelsetes koolides tuleks prioriteediks seada õppijate sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamine (Jindal-Snape et al., 2020). Efektiivseid ja eeskätt üleminekueelseid toetusmeetmeid vajavad madalamate õpitulemustega ja erivajadustega õppijad (McCoy et al., 2020). Hariduslike erivajadustega õppijate üleminekuprotsessid tuleb kohandada nende vajadustele vastavalt, arvestades, et üleminek kui selline võib käivitada täiendava toetuse vajaduse ka nendele õppijatele, kelle puhul ei ole eelnevalt täiendava toetuse vajadus kindlaks tehtud (Jindal-Snape et al., 2020).

Õppijad vajavad üleminekul tuge nii oma vanematelt, õpetajatelt kui ka eakaaslastelt. Kõigi sidusrühmade kaasamine ja tugivõrgustiku olemasolu on edukat koolivahetust mõjutavad aspektid (van Rens et al., 2018). Oluline on, et ülemineku planeerimise ja ettevalmistamise ajal toimiks lapsevanemate ja õpetajate vahel tõhus partnerlus (Jindal-Snape et al., 2020). Kuid õpilaste ettevalmistusest sõltub see, mis tüüpi ja kui ulatuslikku toetust vajatakse. Mida suurem on tajutav organisatsiooniline või sotsiaalne katkestus üleminekul, seda tõhusamat tuge õpilased vajavad. Eelistatult võiks toetus olla informatiivne ja käegakatsutav (vajalikud ressursid, teenused), emotsionaalne ja sotsiaalne (nt sõprade olemasolu). Oluline on, et toetusmeetmed valitakse vastavalt õpilaste vajadusele (puudujäägid ettevalmistuses) (Anderson et al., 2000). Üleminekut toetavates tegevustes tuleks keskenduda nii sotsiaalsetele, akadeemilistele kui protseduurilistele muredele (Diemert, 1992; Newman et al. 2000).

Vastuvõtvad koolid peaksid tegema kõik endast oleneva, et luua kogukonna- ja kuuluvustunnet. Selleks tuleks õpilasi aktiivselt kaasata nii kooliga seotud kui koolivälistesse tegevustesse. Õpilasi saab toetada ka üleminekumeeskond, mille liikmed (tugispetsialistid, õpetajad ja õpilased) aitavad neil mõista uue kooli nõudmisi ja võimalusi (Anderson et al., 2000). Ülemineku edukuses võib olla sageli määravaks see, kas vastuvõtvas koolis on igal õpilasel täiskasvanu, kes on pühendunud tema edule (Newman et al. 2000). Varasemad uurimused on näidanud, et õppijate enda hinnangul toetavad üleminekuprogrammid reeglina eeskätt õpilaste protseduuriliste murede lahendamist, kuid täiendavat tähelepanu vajaksid ka ülemineku toetamise sotsiaalsed aspektid, kuna sõprussuhted ja grupikuuluvus on selles vanuses ülimalt olulised ja toetavad ka edukat kohanemist uues koolis (Diemert, 1992). Sestap on eduka ülemineku toetamisel otsustava tähtsusega sekkumised, mis pakuvad nii piisavat teavet, aga ka sotsiaalset tuge (van Rens et al., 2018).

Efektiivset üleminekut toetavad programmid eeldavad õpetajate ja koolijuhtide planeerimistööd ja koostööd koolide vahel (Anderson et al., 2000). Näiteks Chedzoy ja Burdeni (2005) leidsid, et õpilaste positiivne hinnang üleminekule oli seotud tiheda koostööga saatva ja vastuvõtva kooli vahel: vastuvõtva kooli tugispetsialistid koos aineõpetajatega külastasid saatvaid koole, samas said õpilased võimaluse veeta päeva vastuvõtvas koolis ja osaleda sealsetes ainetundides. Edukat üleminekut toetavad programmid hõlmavad erinevaid kaasavaid tegevusi õpilastele ja lastevanematele pikema ajaperioodi vältel (Anderson et al. 2000) nii kevadel ja suvel enne üleminekut kui sügisel üleminekujärgselt (Newman et al. 2000).

2.2. Dokumendianalüüs

Dokumendianalüüsiga otsisime vastust uurimisküsimusele, kuidas eri koolitüüpi kooliõppekavades kirjeldatakse õppijate üld- ja ainevaldkondlike pädevuste arendamise toetamist. Koolides viiakse õppetööd läbi põhikooli riikliku õppekava põhjal koostatud kooli õppekava alusel. Dokumendianalüüsi tulemusena selgus, et **koolitüüpide lõikes ei ole** erinevate koolide **õppekavade üldosades sisulisi erinevusi üld- ja ainevaldkondlike pädevuste arendamises** – formaalsed dokumendid annavad üldise ülevaate õppe- ja kasvatuseesmärkidest õpilase pädevuste arendamisel. Mõneti võib küll täheldada pädevuste arendamisega seotud praktikate kirjeldamist erineva detailsusastmega. Näiteks kirjeldatakse mõnes koolis pädevusi arendavate tegevustena rohkem koolikeskseid või -siseseid vahendeid, mõnes koolis kirjeldatakse aga ka piirkonnakeskseid võimalusi (nt sotsiaalsete pädevuste arendamine kohaliku kogukonna hoolekandetasutusega koostööd tehes). Siinjuures tuleb tähele panna, et erinevused pädevust arendavate tegevuste kirjelduses võivad olla objektiivselt põhjendatavad õppekava kui dokumendi „loomuga“ (formaalne ja kokkuvõtlik, ei sisalda detaile). **Analüüsi põhjal ei ole täheldatav, et erinevused esineksid koolitüüpide kaupa – pigem on need koolispetsiifilised.** Õpilasi toetavate praktikate ja pädevuste arendamisest koolides annavad selgema ülevaate seega intervjuud koolide töötajatega.

Õpilaste uue kooliga kohanemist toetavaid põhimõtteid võib leida koolide arengukavadest, mis on ühtlasi koolides õppe- ja kasvatustöö planeerimise aluseks. Siiski on ka nendes dokumentides õppurite üleminekuga seotud tegevuste või lähenemise kirjeldamine pigem erandiks ning kerkib esile peaaesjalikult siirdekoolide kontekstis. Näiteks on kolme uuringusse kaasatud omavalitsuse hallatavate siirdekoolide arengukavades kirjeldatud koostöö tegemise vajadust teiste piirkonna koolidega (sh lähtekoolidega). Koostöö all on näiteks seatud eesmärgiks tutvumispäevade ja ühisürituste ning -tegevuste korraldamine, samuti koostöö eri poolte ja koolidega seotud huvigruppidega. Sealjuures on koolivahetusega seonduv koostöövajadus selgesõnaliselt kirjeldatud vaid ühe kooli arengukavas. Seda kooli võib pidada aga ka erandiks, kuna piirkonna haridusvõrk on hiljaaegu läbinud olulised muutused ning arengukavade koostamisel on neid muudatusi juba ka arvestatud. Teiste koolide puhul – olenemata koolitüübist ja teistest koole kirjeldavatest parameetritest (nt suurus, teeninduspiirkond) – arengukavas viiteid koolivahetuse toetamisele otseselt ei ole. Mõnel juhul on kirjeldatud koostööd teiste piirkonna koolidega või avatust vastu võtta õpilasi erinevatest piirkondadest, kuid täpsemad tegevused või eesmärgid on kirjeldamata. Kuigi koolide avalikes dokumentides on otseselt ülemineku toetamisele suunatud põhimõtete kirjeldamine erandlik, võib seda osaliselt selgitada ka koolide töötajatega tehtud intervjuudest valdavalt esile kerkinud arusaam, et õppetöös osalemine valmistabki õpilasi edasisteks sammudeks ette. Samuti on ootuspärane, et koolivahetust ja selle toetamisega seotud tegevusi ei kirjeldata koolide arengukavades, kuna koolivõrgu korralduse aruteludes valitseb ebakindlus – kui omavalitsuste hariduspoliitilised otsused ja ootused pole selgesõnaliselt, on ka keeruline võimalikke plaanitavaid muutuseid ettevaatavalt arvestada.

3. INTERVJUUD

3.1. Koolivahetuse põhjused ja kooli valikud

Põhjused, miks õpilased kooli vahetavad, on erinevad. Osaliselt tulenevad need kooliga seotud asjaoludest (nt kiusamine, ebakõlad õpetajatega, raskused koolieluga kohaldumisel jm), kuid tähelepanuta ei saa jätta ka isikliku tasandi mõjureid, mis mängivad iseäranis suurt rolli hajaasustusega piirkondades: transpordivõimalused, huviringide asukohad, pere erinevate laste koolivõimalused, kolimine, tugivõrgustiku olemasolu, lapsevanemate töökohtade asukoht jms. Nii-öelda paratamatuks koolivahetuse põhjuseks on ka kooliastmete vahel liikumine, näiteks pole kodulähedases koolis teist või kolmandat kooliastet. Ka sel juhul peetakse siirdekooli valikul silmas eelmainitud tegureid.

Mõeldes just väheneva rahvastikuga maapiirkondadele, tõstataks olulise probleemina erinevate intervjuueeritud sihtrühmade vaates **ühistranspordi korraldus** KOV-is ning sellega seonduvalt laste turvalise kooli-koju-huviringi liikumise võimalused. Koolivalikut tehes otsustatakse **koolide kasuks**, mis on **transpordivõimalusi arvestades kättesaadavamad**.

Samuti otsustatakse tihti kodulähedasest koolist kaugema, aga suurema kooli kasuks juhtudel, kui peres on mitu last, kuid kodulähedases koolis toimub õpe näiteks vaid esimesel või teisel kooliastmel. Sellisel juhul eelistatakse kooli, milles on enam kooliastmeid, kuna see muudab lapsevanemate jaoks lihtsamaks transpordi korraldamisega seotud küsimused (eriti kui lapsevanem sõidutab ise lapsi kooli) ning lapsevanemate tagasisidest väljendub ka arusaam, et ühes koolis käivad õed-vennad saavad üksteisele koolis toeks olla.

Koolivahetus võib toimuda ka nn teises suunas. Mitme koolijuhhi ja KOV-i esindaja sõnul on **lapsevanemate arusaamad koolist** ja **lapsele kooli valiku tegemise eelistused** võrreldes mõne aasta taguse ajaga muutunud. Siin on märgatud ka COVID-19 pandeemia mõju lapsevanemate koolivalikuga seotud eelistuste tegemisel. Mitmes piirkonnas märgiti, et seoses võimalusega teha järjest enam kaugtööd, on peresid, kes on vahetanud linnaelu maaelu vastu ning:

„Lapsevanemate seas on tekkinud uus põlvkond, kes näeb haridusvaldkonda teistmoodi, väärtustatakse vaba õppevormi, mitteformaalset õppetööd, silmaringi avardamist, ei soovita lastele suurt kooli. See omakorda on oluline argument, miks hoida „elus“ erineva suuruse ja ideoloogiaga koole.“

Samuti ei saa koolivahetuse puhul tähelepanuta jätta koolidega seotud **kuvandite** mõju eelistustele. Selliselt on tihti peale „halvemas“ seisus just maapiirkondade väikekoolid, mille osas on lapsevanematel eelarvamused nii õppe kvaliteedi kui ka koolipere (sh õpilaste käitumise ja omavaheliste suhete) osas. Eelarvamusi võimendab reaalsus – väiksematesse (peaaesjalikult tõmbekeskustest kaugematesse) koolidesse on keeruline meelitada õpetajaid, kuna pakkuda on võimalik osalise koormusega tööd ja sellest tulenevalt ka vähest tasu. Sellega seoses kirjeldasid

mõned koolijuhid olukorda, milles algklasside klassiõpetajaid suunatakse õpetama ka järgmistes kooliastmetes. See aga ei asenda spetsiaalsete aineõpetajate lähenemist aine õpetamisele, mistõttu märkavad suuremate lähtekoolide õpetajad tihtipeale kooli vahetanud õpilaste teadmistes lünki. Samuti liiguvad väiksematesse koolidesse õpilased, kellel on suuremas koolis toimetulek raskem (akadeemilise võimekuse või sotsiaalse toimetuleku osas). Mõned lapsevanemad näevad seda aga põhjusena, miks oma last mitte väiksemasse kooli panna – kirjeldatakse kartust, et laps ei saa teiste, suuremat toetust vajavate laste kõrval piisavalt tähelepanu.

3.2. Pädevuste toetamine erinevat tüüpi koolides

Intervjuudes koolide esindajatega domineeris mõtteviis, et kool peab tagama õpilasele parima arengukeskkonna, mistõttu **pole** üldse **oluline**, milline on **koolitüüp** (mitu kooliastet ühes või teises põhikoolis või gümnaasiumis on) või mis koolis ta kunagi tulevikus õppima hakkab – oluline on „nüüd ja praegu“: „Pole vahet, kuhu ta 7. klassi läheb, me õpetame teda ikka niimoodi, et ta läheb 7. klassi.“

Koolide puhul, milles tegutseb paralleelselt ka lasteaed, toodi esile alusharidusest algharidusse liikumisega seotud pingete maandamist õpilaste jaoks, mida toetab just kooli tegutsemisvorm: „Õpetajad on osaliselt samad nii koolis kui ka lasteaias. Näiteks muusika, kehaline kasvatus, robotika. See annab võimaluse tutvuda, et õpetajad oleksid tuttavad ja lapsed teaksid juba. /.../ Tugitöötajad on lasteaia ja kooli peal samad.“ Samuti kirjeldasid sellist tüüpi koolidega seotud haridusspetsialistid, et lasteaia ja kooli ühildamine annab võimaluse kasutada väga erinevaid õpetamisviise ja vahendeid ning olla õpetamises lapsekesksed: „Lasteaed-alkkooli mõnu on, et saame olla mängulised, lapsemeelsed ja seda hindab kogukond.“

Lasteaia- ja koolipere sulandamine, mida sellist tüüpi koolides jagatud ressursside tingimustes tehakse, annab koolitüübist tulenevalt alternatiivseid võimalusi õpilaste üldpädevuste arendamiseks. Näiteks kirjeldati, kuidas ühistegevused toetavad sotsiaalseid oskuseid, teistega arvestamist ja iseseisvat toimetulekut:

„Lasteaia ja koolilapsed on nn rituaalide kaudu tugevalt seotud. Need, kellel jalg kannab, tulevad hommikukogunemistele. Nad teavad koolilaulu, väärtuseid, rituaale. Kui küsida, kes teab, kellel on sünnipäev, siis keegi alati teab. Ja kui keegi teab, siis laps tunneb, et tal on sõbrad. Me toetume sellele, et lapsed tahavad vastata. Ja nad tahavadki.“

Koolitüüpidest enam kerkisid esile teised koole eristavad parameetrid, muu hulgas suurus (õpilaste arv) ja asukoht. Näiteks arutleti intervjuudes selle üle, kuidas erinevate **kooliastmete vahel liikumine** võib mõjutada õpilaste **ainealaste pädevuste arengut ja toimetulekut**. Ühe probleemikohana just väikeste kuueklassiliste koolide puhul nimetati seda, et esimese kooliastme järgselt jätkavad kõigi ainete õpetamist klassi- ja/või nn andeainete õpetajad, kuid tegelikult oleks vaja, et alates 5. klassist õpetaksid lapsi aineõpetajad: „Matemaatikat õpetab seal koolis näiteks [loominguliste ainetega seotud] õpetaja. Nendel lastel on algul raske, kes meie kooli tulevad. Peab palju tasandustööd ja lisatööd tegema. Sõltub lapsest./.../ Neid on teisiti pisut õpetatud ja neil on esialgu pisut raske.“ Selline lähenemine kujuneb tavaliselt olukordades, milles peetakse mõistlikumaks pigem väheste õpetajate

koormuse täitmist kui õpetaja panemist nn sundolukorda, milles ta peab täiskoormuse saamiseks töötama mitmes erinevas koolis. Mõned intervjuueeritud olid aga veelgi kriitilisemad ning leidsid, et sellised kuueklassilised koolid ei õigusta end, on „karuteeneks“ õpilastele ning õppekava täitmise seisukohalt oleks hea, kui koolivahetus toimuks varem, kuna õpetamisest tingitud õpilünkade tasategemine võib kiire õppetempo juures olla väga raske: „*Tase langeb. See on edasise tuleviku suhtes karuteene. Niimoodi läinud õpiaastad on raisatud.*”

Kuna **koolide suurused** on väga erinevad, on neis erinev koolikultuur, sotsiaalsed suhted, õpetajate õpetamisstiilid, traditsioonid: „*Maakoolis on nii vähe lapsi koolis, et kodutöid ei anta, kuna kõik jõutakse koolis ära teha. Nende õpioskused on piisavalt välja kujundamata. Kui ta läheb näiteks gümnaasiumi 36 õpilasega klassi, siis õpetajal pole temaga võimalust [individuaalselt] tegeleda. Ta ei tule ka õppemahuga hästi toime.*” Keeruline võib olla ka sotsiaalsete oskuste arendamine, kuna õpilaste igapäevane suhtlusringkond on väga väike. Lapsevanemate tagasiside põhjal on liikumine suuremasse kooli (suuremasse klassikollektiivi) mõjunud lapse sotsiaalsele arengule positiivselt: „*Ta on klassist rohkem sõpru leidnud kui vanas koolis, rohkem õpilasi on.*” Sotsialiseerumise aspektist pidasid lapsevanemad kolmanda kooliastme kontekstis jätkusuutlikuks klassikomplekte, milles õpib 15–20 õpilast; sellest väiksemaid klassikomplekte pidasid lapsevanemad kasulikuks esimese ja teise kooliastme õpilaste puhul, kellele tuleb kasuks individuaalsem õppimine. Õpetajate ja koolijuhtide arvates on sobiva suurusega klassikollektiivid, milles õpib vähemalt 10 õpilast.

Kuigi väiksemad klassikollektiivid ja koolid võivad mõneti pärssida õpilaste enesetõhususe toetamisega seotud pädevusi, on väikekoolidel eelis õpilaste ainealaste pädevuste arendamisel. Sealjuures on uuringus osalenud väiksemad koolid (ühesaklassilised põhikoolid) võimestavamad just selliste õpilaste jaoks, kel on raskusi õppimise või sotsialiseerumisega:

„Väikeses koolis meil ei ole valida laste seast nn andekamaid, kõik peavad käima olümpiaadidel, kuskil esinema. Suuremas koolis ei anta võimalust lapsel esineda, olümpiaadile on vaja viis-kuus kõige paremat, aga meil klassis viis oligi ainult ja nendest ka osad erilised. See oli õpetajate tohtu töö, vaev ja oskus sättida nii, et tulemused tulid head [pääsesid vabariiklikusse vooru].”

See tähendab aga, et väikekoolide n-ö tulemuslikkuse näitajate tõlgendamisele peab lähenema koolispetsiifiliselt – mitmes väikekoolis kirjeldati, et kooli on jäänud või sellega on liitunud õpilased, kellele sobibki hariduslikest erivajadustest tulenevalt väiksema kooli keskkond. Koolide esindajad kirjeldasid, et mõneti – aga mitte igal juhul – tähendab see just õpiraskustega õpilaste õpetamist, kelle raskused väljenduvadki õpitulemustes või teistes näitajates (koolikohustuse täitmine, käitumisprobleemid). Selliselt ei pruugi näiteks tasemetööde ja/või põhikooli lõpueksamite tulemused või edasiõppijate osakaal (keskhariduses, kutsehariduses) peegeldada kooli kehva õpetamise taset, vaid tuleb arvestada, et nendesse koolidesse võivad olla koondunud õpilased, kelle akadeemiline võimekus on madalam.

Väikekoolide esindajad tõdesid, et nad peavad end pidevalt suuremate koolide ees tõestama, et õpe nende koolides on mitmekülgne ja kvaliteetne:

„Oleme püüdnud eristuda innovatiivsusega – tööme sisse robotika, meil oli esimesena /.../ smart-tahvel, osalesime Tiigrihüppe erinevatel tegevustel. Lasteaiast peale õpetame lastele analüütilist mõtlemist, teadust, teeme katseid. /.../. Teine suund on raha ja ettevõtlus. Maakooli häda on see, et inimene peab olema hunt Kriimsilm oma kümne ametiga, aga ressursse pole, et väga süvitsi minna....”

Õpilaste üld- ja ainealaste pädevuste saavutamise hindamise kontekstis töid koolide esindajad küll välja, et nad tajuvad kooli vahetanud õpilaste pädevuste arengus ja ainealaste teadmiste saavutamises lünki, kuid siin ei kerkinud taustpõhjuseks esile mitte konkreetseid koolitüübid, vaid **koolispetsiifilised tegurid**, nt koolide suutlikkus meelitada tööle „häid õpetajaid“ või kooli õpetamismetoodika: „X-s on Waldorf kool ka, aga see on omaette ooper. Seal üks õpetaja peaks õpetama põhikooli lõpuni, aga see ei ole võimalik. Kuskile maale läheb, aga ta ei valda teemasid [samal tasemel kui aineõpetajad].“

„Kõige suurem probleem on väikekoolide juures see, kes hakkab õpetama. Inimressursi probleem on, eriti reaalinimeses. Ka linnas on õpetajatega raske. Y koolis ei leitud kedagi ja võeti kosmeetik klassiõpetajaks.“

„On koolid, kust saadakse pigem sisse ja on koolid, kust ei saa. On isegi näha, et on õpetajaid, kelle lapsed ei saa sisse. Vahed on näha ja on kahju, et haridustee võimaluste määramine algab esimesest klassist peale – sellest sõltub, kuhu sa edasi saad. Mõnest põhikoolist polegi võimalik normaalsesse gümnaasiumisse saada. Mõnest [keskkoolist] ei lähe keegi arstiteadustesse, mõnest lähevad kogu aeg.“

3.3. Uue kooliga kohanemise soodustamine

Uuringus osalenud õpetajate, tugitöötajate ja lapsevanemate mõtetest kerkis esile, et koolivahetuse „õige aja“ arutelu juures tuleb arvestada nii **õpetamise viisidega** erinevates kooliastmetes kui ka õpilaste **ealistest muutustest** tingitud vajadustega.

Ühest vastust uurimisküsimusele intervjuudest koolide esindajatega ei saadud. Mõne kuueklassilise põhikooli esindajad leidsid, et õpilaste liikumine teise kooli kolmandasse kooliastmesse on pärast teist kooliastet laste arengust lähtuv ning neile igati sobiv. Neis koolides arvati, et pärast esimest kooliastet või pärast 4. klassi on lapsed kooli vahetamiseks veel liiga väikesed, et iseseisvalt koolikoju liikumisega toime tulla, seda iseäranis olukordades, milles kodu-kooli-huviringide asukohtade vahemaad on suured ning neid tuleb läbida ühistransporti kasutades:

„Tänapäeva lapsed on minu arvates natuke äpumad. Koolitsüklil peaks tervik olema. Neljandas klassis olevate laste osas ei ole kindel, et nad saavad hakkama nt transpordiga. Näiteks kaks kolmandikku ei oleks osanud meil eelmisel päeval matkalt tagasi sõita bussiga. /.../. Nägin, et jäid hätta. Lapsevanemad manageerivad liiga palju, ütlevad ette, kuhu ja millal peab minema. Seda ei ole, et laps ise otsustaks, millal läheb bussi peale. /.../ Kodu ei õpeta argioskusi. Kolmanda klassi järel pole nad seega võimelised üksi kuskile teise kooli minema. Juba kaks distantstil oldud aastat on lapsed teinud toimetulematuks. Ja siin piirkonnas pead kogu aeg sõitma ja on busse, kus on vaja ümber istuda ja kui pole kogemust sõiduplaani lugemiseks, siis see lõpeb väga halvasti.“

Arvati ka, et koolivahetus peaks toimuma veel hiljem, kuna see aitab enam arvestada õpilaste vaimse tervise, heaolu ja eripäradega: „Kui me tahame, et elu alusvundament oleks hea, siis me peame oma lapse ära koolitama talle tuttavas ümbruses. 12–13-aastaselt on endaga palju tegemist; veidi

noorematele käib see ka veel üle jõu. Parim aeg koolivahetuseks on siiski pärast 9. klassi nagu praegu./.../ Väga paljud noored kukuvad lihtsalt koolist välja./.../ Me ei saa võtta kõike ja kõiki ühe mudeliga. Täna on maailm niivõrd palju muutunud. /.../ **Vaja on igasuguse suurusega kooli.** Koolivahetamise otsuse peaksime jätma lastevanemate kanda.” Kuna muutused erinevatel haridusastmetel on laste jaoks keerulised olenemata kooliastmest (sh on ka muutus lasteaiast kooli minnes keeruline), leiti, et mida vähem peavad õpilased ja lastevanemad muretsema kooli vahetamisega seotud eluolu korraldamise ja kohandumise pärast, seda enam saavad õpilased keskenduda õppimisele ja „lapseks olemisele”. Õpilaste jaoks kaasnevad suured muutused üldjuhul ka pärast põhikooli lõppu (gümnaasiumisse, kutsekooli või tööle minnes), mistõttu leidsid osad koolide esindajad, et vahepealsed muutused (koolivahetused) ei toeta tulemuslikku õppimist.

Kui mõne kooli esindajad leidsid, et üleminek teisest koolist kolmandasse kooliastmesse on õpilase seisukohalt parem, tõdesid mõned kuueklassiliste koolidega seotud uuringus osalejad, et varasem (st nt peale 3. või 4. klassi) koolivahetus võib laste ealisi muutusi paremini toetada:

„Jäime kuueklassiliseks, kuna õpitulemused tuleb saavutada kooliastme lõpuks ja olime alguses seda meelt, et niimoodi on õigem kui näiteks neljaklassiline kool. Samas 7. klassi minek on puberteediaeg. Uus kool, uued õpetajad, sisemiselt rohkem trotsi täis... Nüüd arvan küll, et pärast 6. klassi kooli vahetamine ei ole kõige parem just vanuse pärast. Sel aastal läks meilt ära kaks last. Üks neist näiteks sellepärast, et sõbrannad olid ära läinud ja klassi jäid poisid. See sotsiaalne pool, sõbrad, see on üha tähtsam.”

Sellegi poolest jäi intervjuudest enam kõlama arvamus, **mida varem õpilase jaoks koolivahetus toimub, seda kergemini ta uute oludega kohaneb**. Mitme erinevat tüüpi kooli esindajad arvasid, et pärast teist kooliastet võib koolivahetus olla lapsele kõige traumeerivam kogemus. Põhjuseks nimetati nii alanud keerulist murdeiga kui ka sotsiaalseid suhteid, mis koolivahetuse kaudu lõhutakse. Leiti, et murdeeas on uute suhete loomine lapsele keerulisem kui näiteks põhikooli teises astmes ning seetõttu kohanetakse uutes oludes ka raskemini: „Nooremad kohanevad paremini, ta on kohe oma. Sellises vanuses lapsed on vahetud, siirad. Mida vanem, seda kauem kohanemine aega võtab.”

Kui õpilased on pikalt koos õppinud ning klassikollektiiv on üsna „isoleeritud” (õpilased puutuvad teiste koolide omavanuste õpilastega näiteks huviringide kaudu kokku pigem harva), on uude keskkonda ja/või seltskonda liikumine väga raske. Seda võimendavad ka ealised muutused, mis avalduvad enamasti teise kooliastme lõpus ja kolmanda kooliastme alguses ning väljenduvad näiteks kõrgendatud tähelepanus sotsiaalsetele suhetele:

„Aineõpetaja tahaks saada lapsi vähemalt 5. klassist alates. Progümnaasium [põhikooli kolmas aste] on kõige raskem osa, siis on lastel omavahelised suhted väga olulised. Kui need suhted lõhkuda, on väga keeruline uusi luua. Puberteediiga ei anna midagi positiivset kaasa uue keskkonnaga kohanemisele. Kui koolivahetus on vajalik, siis võiks see toimuda pärast algõpetuse lõppemist.”

Üheks teguriks, mis uuringus osalejate tagasiside põhjal varasema koolivahetuse ideed toetab, on seotud õppe ja kasvatuse erinevate rõhuasetustega erinevates kooliastmetes. Teisest kooliastmest liigutakse ainepõhisele õppele, mis on muudatus kõigile – suureneb õpilaste vastutus, „oma õpetaja” asendub aineõpetajatega. Koolivahetus pärast esimest kooliastet paneb nii kooli vahetanud kui ka mittevahetanud õpilased n-ö samasse olukorda, milles nad peavad harjuma „uut moodi õppimisega”. See võib õpilaste vahelisi erinevusi vähendada, kuna kooli mittevahetanud õpilastel pole sel juhul

eelist aineõpetajate tundmise, nende õpetamisstiilide ja ka tempoga kaasas püsimise osas: „Võib-olla 5. klassis. /.../. Viiendas tulevad ka meil uued õpetajad, ainepõhine õpe – siis on sinna lihtsam sulanduda. Kõik on kõigil uus.”

Lisaks sellele, millises kooliastmes või vanuses õpilane kooli vahetab, võib tema toimetulekut mõjutada ka senine **sotsiaalne ruum**. Teisisõnu, ka kooli suurus – olenemata õpilase vanusest või kooliastmest – võib olla üks tegureid, mis koolivahetusega seotud murekohti (õpiedukus, kohandumine) võimendab. Koolide esindajad kirjeldasid, et õpilase jaoks on koolivahetus keerulisem siis, kui ta liigub väiksemast koolist suurema õpilaste arvuga kooli: „7. klassi neiu käest ma küsisin, et kuidas ta ennast tunneb, et nii suur kool ja palju rahvast. Ta ütles, et ma igatsen oma väikest kooli.” Seegi toetab eespool intervjuus välja toodud ideed, et piirkonnas võiks olla erineva suurusega koole, et lapsevanematel oleks võimalik valida lapse arenguks ning toimetulekuks sobivaim keskkond.

See, millises vanuses õpilane kooli vahetab või kuidas toetavad kooli omadused koolivahetust, on vaid mõned tegurid tema võimalikult sujuva ülemineku toetamisel. Intervjuudest ilmnes ka erinevaid praktikaid, mida koolid õpilaste toetamisel rakendavad, kuigi **süsteemaatilist õpilaste ette valmistamist** uude kooli liikumiseks või nende **vastu võtmiseks ei avaldunud**, seda olenemata koolitüübist.

Kooli töötajatega (juhtkonna esindaja, õpetajad, tugispetsialistid) toimunud intervjuudest ilmnes, et **reeglina** kolme-, nelja- ja kuueklassilistes koolides **õpilasi koolivahetuseks eraldi ette ei valmistata**. See kattub ka varasemalt mainitud õpetamispõhimõttega, milles õpetajad kirjeldasid, et kõik õppe- ja kasvatustööga seotud tegevused peaksidki õpilasi ette valmistama nii võimalikuks koolivahetuseks kui ka edasiseks eluks.

Samas intervjuueriti ka ühe väikekooli esindajaid, kes valmistavad oma kooli õpilasi koolivahetuseks ette. Üleminekuks järgmisse kooliastmesse teises koolis valmistatakse teadlikult ning rakendatakse erinevaid tegevusi, mis seda õpilase arengu huvides võiksid toetada. Selle kooli üheks eripäraks võib pidada ka asjaolu, et neil on aastate jooksul välja kujunenud üks peamine siirdekool, kuhu enamik kooli lõpetanutest oma õpinguid jätkama suundub. Siirdekool on pakkunud võimaluse, et neile õppima asuvad õpilased saavad **õpinguid jätkata** soovi korral **ühes klassis** (st samade klassikaaslastega – säilivad sotsiaalsed suhted, sõbrad jms), mis võimaldab õpilastel kergemini uue koolikeskkonnaga kohaneda.

Teisalt toodi välja ka põhjusi, miks selline samas klassikoosseisus jätkamine ei pruugi alati kõigile sobida – lapsed võivad seda tajuda sildistamisena: eraldi, omaette klassina jätkamisel ei tajuta ennast uue kooli osana. On olnud ka aastakäike, mil õpilased on omaette klassina jätkamist just soovinud ning kui õpilaste hulgas on neid, kes soovivad õpinguid jätkata paralleelklassis, on seda neile võimaldatud.

See, kuivõrd toetab eelneva kooli klassikomplekti säilitamine õpilaste koolivahetust, sõltub klassi ühtsusest ja sotsiaalsetest suhetest enne koolivahetust. Kujunenud sotsiaalsed suhted on siirdekooli valikul olulised ka lapsevanemate jaoks: „Kuna klass tervikuna otsustas X kooli minna, siis ma ei tahtnud tekitada lisapinget, füüsilist pinget, et teda sõpradest lahutada. Neil on ühtehoidev klass ja suhtlevad väljaspool kooli ka. Käivad külas üksteisel. Hästi kokkuhoidev, milleks seda lõhkuda?”

Tegevused, mis kooli esindajate kogemuste põhjal **toetavad laste** (ja lapsevanemate) **harjumist uue kooliga**, on näiteks enne koolivahetust toimuvad **tutvumisüritused uue kooliga**. Koolid on

kaasanud tutvumisüritustele ka lapsevanemad, et nad näeksid, kuidas uus kool töötab, milline on koolikeskkond, õpetajad, kes nende lapsi õpetama hakkavad, milline on koolis korraldatud tugisüsteem.

Ühiste ettevõtmistena on korraldatud koolidevahelisi spordivõistlusi, matkapäevi jms. Intervjuudes tõdeti, et COVID-19 pandeemiast tingitud piirangute mõju on jätnud oma jälje ka koolidevaheliste ühisürituste toimumisse, kuid olude paranedes püütakse tegevustega jätkata.

Oluliseks pidasid koolide esindajad ka **koolidevahelist koostööd**. Näiteks õpilaste puhul, kes vajavad mõnes aines lisatuge või kes ei sobi kokku mõne teist tüüpi õpilasega, on lähte- ja siirdekoolide esindajad omavahel arutanud, mil moel uues koolis õpilasele vajalik õpikeskkond tagada: „Sotsiaalpedagoog, klassijuhataja, direktor räägivad teise kooli direktsiooniga läbi, mida laps vajaks.“ Mõnel juhul on kooli vahetava õpilase kohta teisele koolile esitatud ka õpilase õppetöölase käekäigu kirjeldus või portfoolio, aga see on pigem erandiks ning üldjuhul esitavad lähtekoolid detailsema informatsiooni õpilase kohta siis, kui tal on tähelepanu vajavaid muresid või seisundeid:

„Portfoolio tuleb iga lapsega kaasa. Lapse õpilugu täieneb. /.../ Kaks korda aastas fikseerime lapse arengu kirjalikult. Mõnikord jääb ka vahele, aga selle nimel me töötame. Kord aastas kindlasti, eesmärk kaks korda. Portfooliod on avatud juba lasteaiast ja sinna paneme erinevaid niinimetatud arengulugusid, näiteks kuidas ta hakkab oma allkirja tegema, mõned tema tööd.“

Samas ei soovi kõik siirdekoolid õpilaste kohta detailset tausta teada – koolivahetust võetakse „uue algusena“ ning ei taheta, et varasemad hinnangud hakkaksid kujundama õpetajate ja tugitöötajate suhtumist uutesse õpilastesse: „Esimene vestlus toimub direktori kabinetis, kus nad räägivad mured ära. On usaldus, et kõik jutt jääb sinna kabinetti. Kui ise ei taha, et keegi teada saab, siis ta ise ei räägi. Õpilane tuleb puhtalt lehelt.“

Nn ennetavate tegevustena, mida saab samuti käsitleda koolivahetuse sujuvust soodustavatena, nimetati lähte- ja siirdekooli õppekorralduse üksikasjade **ühildamist**: „Oleme kohaldanud X kooliga ka reegleid, et näiteks üks päev nädalas on järele vastamise päev. Varem oli see meil iga päev. Ja lapsed peavad registreerima, kui on vaja järele vastata. Et tekiks vastutus, peavad iseenda eest seisma.“

Kooli vahetamise järel on oluline **vastuvõtva kooli tegevus**. Mõne kooli õpetajad ja tugitöötajad kirjeldasid, et kooli tulnud õpilasi jälgitakse kohanemisperioodi jooksul ning kui õpilane vajab täiendavat tuge, reageeritakse kooli töötajate ja tugispetsialistide ühisarutelu põhjal: „Kui tuleb kooli, jälgime last kuu aega sotsiaalpedagoogiga. Tema annab tagasisidet, külastab tunde, vaatab visuaalselt, räägib õpetajaga, et kuidas on. Eriti tähelepanelikud oleme mujalt tulnud laste suhtes. Kasutame koolibussi võimalust, see tähendab spetsialist sõidab lapsega kaasa ja räägib sõidu ajal temaga juttu.“ See on võimalik aga väikses kollektiivis ning enamasti on (suuremates) koolides, kuhu õpilased suunduvad, uute õpilaste sulandumisel võtmetähtsusega **klassijuhataja**, kes toetab, jälgib, märkab: „Klassijuhataja roll uue õpilase sulandamisel on jälgida kooli peal liikumist. Ma olen tunnis püüdnud hoida seda joont, et nad ei peaks tundma, et nad tulid teise õpetaja juurest. Muidu nad tunnevad, et nemad ei tea.“

Kohandumisel on toeks **sotsiaalne võrgustik uues klassis**. Nii on lapsevanemate kirjelduse põhjal koolivahetuse valutumaks muutnud just asjaolu, et õpilased said koolis jätkata õppimist eelmiste klassikaaslastega samas klassis. Koolide esindajatega tehtud intervjuudest ilmnes aga, et on erinevaid lähenemisi, kuidas siirdekoolid teisest koolist tulnud õpilasi klassidesse paigutavad. Oli koole, mis

tõdesid, et mingit erilist metoodikat, mille põhjal õpilasi klassidesse jagada, neil pole ning otsustavaks võib saada klassides juba õppivate laste arv, poiste-tüdrukute osakaal klassis, A-võõrkeele valik vm: „Üldiselt kus on vähem, sinna klassi lähebki. Või kui me teame sellest lapsest midagi, püüame panna selle õpetaja juurde, kes on sellele lapsele sobivam. Sageli me ei tea. Teinekord vaatame ka tüdrukute-poiste osakaalu.“ Seda võib ennekõike täheldada koolide puhul, kuhu suundunud õpilaste arv oli pigem väike; samuti olukordades, milles üksikute õpilaste vajadustest lähtudes tuli õpilaste klassidesse paigutamisel teha erandeid (nt kui mõne õpilase omavahelised sotsiaalsed suhted on kehvad). Samas oli ka koole, kuhu suundusid õpilased (peaaegu) kogu klassikollektiiviga. Sellisel juhul üritas uus kool võimalusel klassikollektiivi mitte lahutada: „Kui on võimalik, siis me jätame klassikomplektid sellisena nagu nad olid ka varasemas koolis. Kui õpilaste arv on selline, et peame ühe klassi laiali tõstma, siis läheb laiali kõige väiksem klass, küsime laste ja vanemate eelistusi. Soovitakse minna selle järgi, kui on kusagil ees tuttavaid.“

Ka kooliväliselt loodud suhted võivad koolivahetust toetada: „Lapsed erinevatest koolidest integreeruvad ise huviringide kaudu.“ Kui õpilasi ootavad ees tuttavad näod – on need siis eakaaslased huviringist või endised klassikaaslased – on suhete loomine ja sulandumine keskkonda lihtsam.

Samuti leiti, et **ühisüritused** on need, mis liidavad – nii klassiga koos toimunud üritused, aga ka need, kuhu on kaasatud lapsevanemad. Kahjuks on siiaagi pitseri jätnud COVID-19 pandeemiast tingitud piirangud, mistõttu ühiseid üritusi on pidevalt jäänud vähemaks.

Lisaks arvasid koolide esindajad, et lapse kohanemisel on väga oluline **lapse perekonna huvi** oma **lapse** õnnestumiste ja **käekäigu** vastu. Pidev kontakt kooli ja klassijuhatajaga aitab tekkinud probleemidele kiiresti jälile saada ning vajadusel abi otsida. See aitab maandada ka vanemate hirme seoses koolivahetusega – mitu koolijuhti kirjeldas, et just vanemad on need, keda koolivahetus kõige enam hirmutab ning õpilased ise tulevad sellega paremini toime: „On murelikke [lapsevanemaid] ka, kuna ta tunneb oma last ja teab, et on näiteks kohanemiskasused. Aga elu näitab et lapsed on palju tugevamad kui lapsevanemad.“ Kuna lapsevanemad võimendavad oma käitumisega ka laste hirme, on oluline, et koolivahetuse positiivsena kuvamine ning sellega seotud hirmude või murede lahendamine toimuks ka kodus keskkonnas: „Uue põlvkonna lapsevanematel on endil suur sotsiaalne ärevus, nt laste bussi peale minekuga seoses jne. Ja nii see laps keritakse kodus veel ärevamaks.“

Väikeste koolide esindajad pidasid oluliseks, et „vanal koolil“ ei kaoks oma **vilistlastega side** ka siis, kui lapsed seal enam ei õpi. Nii tänatakse lapsevanemaid ja lapsi tublide saavutuste eest uues koolis – see aitab „meie laste“ tunde säilimisel ning õpilaste enesekindluse toetamisel (õpilaste saavutusi on märgatud ka siis, kui ehk suuremas siirdekoolis lähenetakse õpetamisele ja õpilastele vähem individuaalselt).

Omaette teemana tõstatus intervjuudes **erivajadustega õpilaste koolivahetuse** ja nende kohanemise ja toimetuleku toetamine. Erivajadustega õpilaste toetamisel peeti tähtsaks erinevate osapoolte vahelist usaldust, aga eriti just seda, et õpilasel tekiks **usaldus** nii **kooli** kui ka teda toetavate **spetsialistide** ja **õpetajate** vastu. Kuna õpilase arengu toetamisel on põhivastutus tema vanematel, on oluline, et **lapsevanemad usaldaksid kooli** ning teeksid kooliga igakülgset koostööd: „Laps peab hakkama usaldama, siis me saame teha tööd. Usalduse võitmine on kõige olulisem.“

Intervjuudes tõdeti korduvalt, et **paljudele (hariduslike) erivajadustega õpilastele ei sobi suure kooli keskkond** ning see on üheks põhjuseks, miks arvatakse, et suuremate koolide kõrvale peaks igas maakonnas jääma ka väikekoole (sellel arvamusel olid nii väiksemate kui suuremate koolide esindajad): „Väiksemas koolis on neil ka lihtsam, nad ei tule toime suures koolis. Meil vald maksab kõvasti juurde, et see saaks toimida.“

„Kui laps on natuke eriline, siis ta suures koolis ei löö läbi. Mõnele sellisele ütleme, et mine X või Y, aga kui liiklust pole ja peab mõtlema, kuidas seda teha, siis lapsevanem ei pane sinna.“

Probleemiks peeti seda, et „Vahel tahavad teised koolid [uurija kommentaar: sageli just suuremad koolid] oma „halbade“ lastest lahti saada“ ning need lapsed saadetakse just „väiksematesse“ koolidesse. Väikeste koolide eelis suurte ees seisneb intervjueritute sõnul selles, et neis saab õpilase vajadustest lähtuvaid muudatusi teha kiiremini, õpetajatel jagub piisavalt tähelepanu ja aega kõigi õpilaste jaoks ning puudub võimalus „ära kadumiseks“:

„Teisiti kui suures koolis on see, et õpetajad räägivad lapsega. Kui õpilane tuli meile ja tajus, et meil on aega rääkida ja küsida, siis talle meeldis siin. Suures koolis need, kes on jäänud rataste alla, jäävad tähelepanuta, sest õpetajal on nii palju lapsi, et ei jõua ja võibolla ei tahagi rääkida paharettidega. Ja siis nad meetoditena kutsuvad korrale, käsivad kõrgendatud toonil, puudub ühel tasandil olev vestlus. Suures koolis võivad olla kuitahes head õpetajad, aga kui neil pole aega ja võimalust lastega rääkida, pole sellest midagi kasu.“

Vaatamata erinevatele väljakutsetele, mida erivajadustega õpilased endaga üldhariduskoolidesse kaasa toovad, leiti, et **erivajadustega õpilaste eraldamine teistest ei ole õige** (erivajadustega õpilastele mõeldud koolid) ning „Riikliku õppekava alusel õppivad õpilased peaksid ikkagi olema omavahel seotud. Selliste laste hulk kasvab jõudsalt. Mida kastad, see kasvab. Suuremad võimalused nendega tegelemiseks kasvatavad ka nende laste hulka.“ Selliselt toetavad õpilased üksteist ning koolivahetus võib olla lihtsam erivajadustega õpilaste jaoks, keda eakaaslastest ei eraldata. Intervjuudes jagati korduvalt positiivseid juhtumeid, kus väga keerulises olukorras olnud lapsed on vajaliku abi ja toe saamisel edukalt kooli lõpetanud ning hilisemas elus toime tulnud.

Ehkki koolid on rakendamas erivajadustega laste toetamiseks erinevaid tugitegevusi, koolides on tugispetsialistid (sotsiaalpedagoogid, eripedagoogid, psühholoogid, logopeedid), kes oma kooli erivajadustega õpilastega pidevalt töötavad, pälvis intervjuudes korduvalt kriitikat nii Rajaleidja keskuste kui ka kohalikes omavalitsustes loodud tugispetsialiste koondavate keskuste teenused, mis on intervjueritute sõnul väga kulukad ning ebaefektiivsed:

*„Tugikeskused on surnult sündinud. Annab näilise toetuse. Mis kasu on koolil, kui tugispetsialist käib korra nädalas. Panevad linnukese kirja, et tugi on antud. **Tugi peab olema aga pidev. Lapsed peavad seda inimest tundma.** See on maakooli vaade. Suure linnakooli nõuetega ka ei arvestata, nad peaksid olema meie töötajad. Nad on kahe pere koerad, nad ei tea ise ka kelle poole pöörduvad. Ühele peremehele ütlen ühte, teisele teist ja ise teen kolmandat. Ja õpetajad ei võta neid ka päriselt nii...“*

Erivajadustega laste koolivahetuse puhul peeti väga oluliseks **ühtse infosüsteemi olemasolu**, et siirdekool oleks teadlik, millist tuge on laps varem saanud, millised on olnud probleemid jms:

„Kui lapsel on tõsine hariduslik erivajadus, meil on maakonnas ühtne infosüsteem ja on näha, mida on lapsega tehtud, kes temaga toimetanud on. See infoliikumine on oluline, et osapooled

oleks teadlikud ja et suhted oleksid usalduslikud. See info, mis toetab last suhete loomisel ja õppe toetamisel, peaks olema heatahtlik ja käima lapsega koos.”

Eraldi murekohaks peeti distantsõppega seotud probleeme, mille sügavamat tähendust ja mõju laste teadmistele ja oskustele ning vaimsele tervisele ei osata koolides veel hinnata. Samuti tõdeti, et COVID-19 pandeemiast tingitud piirangud ja karantiinireeglid on pärssinud laste sotsiaalseid tegevusi, mis senini on õpilasi koolivahetuse kontekstis toetanud, ning murede märkamine ja nendega tegelemine on muutunud väga keeruliseks:

„Lapsed on väga mures. /.../ Mul pole kunagi olnud olukorda, et näeks nii palju identiteediprobleeme. Juba neljandas klassis. See on meedia, eriti teismelistel, kellel on isiksuse kujunemise aeg ja neid mõjutatakse. Nad leiavad ülesse need grupid. See on ohukoht. Oma lapsi oleme toetanud psühholoogi abil, aga distantsilt seda ei saanud teha. Esimesel aastal tahtsid kõik kooli tagasi tulla, nüüd ei taha. Neljandast klassist hakkavad probleemid, et just tüdrukud ei taha kooli tagasi tulla [füüsilised muutused]. Sotsiaalsed oskused on alla käinud, on ainult „mina ja maailm“. Varem märkasid lapsed ümbrust, nüüd on sotsiaalne ruum väikseks muutunud.”

3.4. Koolivahetuse mõju õppe edukusele ja toimetulekule

Intervjuudes koolide esindajatega **lahendamataid probleeme** kooli vahetuse järgselt seoses õpilaste **toimetuleku** ja **õppe edukusega** esile **ei toodud**. Kuigi õpetajad täheldasid vähesel määral õppe edukuse langust, ei olnud nad kindlad, kas see on tingitud uude koolikeskkonda tulemisega tekkinud raskustega, east tingitud huvide muutusega (nt teismeeas muutuvad tähtsamaks sotsiaalsed suhted) või õpetamise-õppimisega seotud muutusega (nt 3- või 4-klassilisest koolist teise kooli teise kooliastmesse üleminekul peavad lisaks uuele koolile õpilased kohanduma ka sellega, et nad suunduvad kindla klassiõpetaja käe alt aineõpetajate käe alla). Samas mainisid õpetajad, et esimese ja teise kooliastme vahelised muutused õpetamises on kohandamise mõttes rasked ka õpilastele, kes ei ole kooli vahetanud ning õppe edukuse langust täheldati sel juhul ka nende õpilaste puhul.

Õppe edukuse langus nii uude kooli õppima tulnud õpilaste kui ka koolis juba õppinud õpilaste puhul on õpetajate hinnangul aga lühiajaline (kestvusega kuni pool aastat):

„Tagasilööke me oleme täheldanud, näiteks kui läheb neljandast viiendasse, tuleb ka tagasilööki, sest õpetajad on teised. Sellest tullakse välja kuu jooksul või läheb esimese koolivaheajani. Täpselt sama on ka väljastpoolt tulnutega. Seda kohanemise aega on vaja, et kõik jälle taastuks.”

Ka lapsevanematel oli keeruline öelda, mis tegurid laste õppe edukust tegelikult mõjutasid ning nad seostasid seda pigem vanuse või soopõhiste (sh stereotüüpsete) käitumismustritega haridussüsteemis kui koolivahetusega: „Õppe edukus pole väga palju langenud, neljasid on ehk rohkem. Poistel ikka on muud huvid ja arvatakse, et küll saab ja jõuab.”

Mõju õppetulemustele võivad tugispetsialistide sõnul võimendada ka **sotsiaalsed suhted** ja **eaalsed** tegurid (sotsiaalsete suhete roll õpilase enesetundes, puberteedieaga tõstatuvad enesehinnangu mured, prioriteetide muutus jms): „Mõju õppimisele on tagajärg. Põhjused on suhted õpetajate ja õpilastega – tänapäeva laste suhted on väga keerulised.“ **Koolivahetus** ise **pole** seega **ainus tegur**, millega võib selgitada **õpitulemuste muutust**.

Kõige **keerulisemaks** on koolide esindajad ja lapsevanemad pidanud **õpilaste kohanemist**. Kohanemine ja suhete loomise raskused on ka suurimaks hirmuks, mida lapsevanemad koolivahetusega seoses kirjeldasid: „Ise vanemana kartsin rohkem üleminekut, et kuidas see on. Uued näod, õpilased ja pelgasin, et keegi hakkab kiusama. Aga õnneks nad said enamuse vanade klassikaaslastega ühte klassi.“

Muutunud keskkonnas on vajalik teadvustada nii õpetajatele kui ka lapsevanematele, et lapsed vajavad nende tuge ning aega uute oludega harjumiseks ja kohanemiseks. Tugispetsialistide sõnul on oluline lapsi **märgata** ja nendega suhelda, et nad ei tunneks end üksi:

„Arengukeskkonnad on väga erinevad. Kui tuleb veel keeruline vanus [teismeiga], siis läheb koolivahetus väga raskelt. Neid kõiki kokku pakkida ei ole OK. Paratamatu on, et õpitulemused langevad. Õppimisvõimet mõjutab ka keskkonnavahetus. Rohkem kui lapsevanemad arvata oskavad. Minu töö ongi, et öelda, et lapsel on praegu raske toime tulla. Lapse ärevus tõuseb välisest survest, et nad tunnevad, et nad ei vasta ootustele.“

„See suhtlemise pool, kes on julgem, kes on häbelikum. Kooli töötajad ikkagi peavad kiiresti märkama, et on tuge ja julgustust vaja. Ma võtan fookusesse, astun ligi, küsin, räägin – kuidas tunneb, kuidas on harjunud. Et anda signaal, et ta pole üksi ja et kõigist muredest saab rääkida.“

Intervjuudes kirjeldati erinevaid tegevusi, mida rakendatakse siis, kui õpilasel on tekkinud õpiraskused (või on need juba olnud enne uude kooli õppima asumist). Olenevalt lapse/laste eripärast on koolides õpilasi toetamas **tugispetsialistid** (eripedagoog, sotsiaalpedagoog, psühholoog, logopeed). Õpilase vajadustest tulenevalt on rakendatud **tugiisikuid**. Mõnes koolis tegutsevad erivajadustega laste õppimise toetamiseks **väikeklassid**. Suuremates koolides rakendatakse näiteks matemaatikas ja keeleõppes **temporühmi**, samuti on erinevates koolides lastele tagatud **ainealaste konsultatsioonide** võimalused (nii individuaalselt kui rühmas). Kohandumisega seoses mainiti tugispetsialistide abi kasutamise võimalust.

Lisaks pädevuste ja arengu toetamisele tõstatati veel praktilist laadi murekohti, mis kaudselt võivad mõjutada õpilaste arengut ja pädevusi.

Olulise probleemina tõstatasid erinevate intervjuueeritud sihtrühmade esindajad **transpordi** teema KOV-is ning sellest tulenevalt nii lastele **turvalise koolitee** tagamise võimalused kui ka transpordivõrgu korraldamise kaudu koolide jätkusuutlikkuse mõjutamise:

„Transport mõjutab väga seda [kui palju lapsi kooli õppima tuleb]. Praegu meie vallas on rong hiljaks jäänud, pole enam lapsi, kellele transporti korraldada.“

Intervjuueeritud lapsevanemate ja koolide esindajate hulgas oli neid, kes jäid oma piirkonnas korraldatud transpordi ja seeläbi keskusega ühendusvõimalustega väga rahule. Samas oli ka piirkondi, kus tõdeti, et KOV ei ole korraldanud laste kooli, koju ja huviringidesse jõudmiseks mingeid transpordivõimalusi ning kogu liikumine neis piirkondades sõltub ühistranspordi maakonnaliinide

graafikust ja lapsevanemate võimalustest oma laste liikumist korraldada ja neid toetada: „Kell kaheksa hakkab koolipäev. See on ühistranspordi järgi sätitud. Kui algusaeg oleks teine, ei saaks lapsed ka huviringidesse minna. X kooli tunnid sõltuvad samuti liinibussist.”

Sellistes piirkondades on lapsevanematel suundumus valida kool, „mis jääb tööle sõites „tee peale”.

Teise lahendusena panevad osad lapsevanemad oma lapsed linna- või suuremas keskuses asuvasse kooli, kuna ise käiakse linnas tööl ning seal on enamasti ka laste huvikoolid ja huviringid. Nii liigutakse ühes lastega hommikul linna ja õhtul tagasi koju. Samas väljendub pendelrände efekt aga mitme uuringus osalenud **linnas või linna lähedal asuva kooli** kogemuste põhjal **suures konkurentsivõimekohtadele** ja sellest tingitult koormuses koolidele – võimaluste piires on koolid sel juhul suurendanud klassikomplekte või lisanud paralleelklasse, kuid piirid seab nii töötajate töökoormus kui ka õppehoone ja selle ruumide suurus. Ja ka vastupidi – maapiirkonna koolides väheneb õpilaste arv hoogsalt ning selle tõttu on väiksematel koolidel raskusi näiteks töötajate värbamisega (õpetajad ja tugispetsialistid ei eelista väikse koormusega töötamist).

Selleks, et tagada ka keskustest kaugematel elavatele õpilastele huviringides osalemise võimalus, on kohalikud omavalitsused kasutusele võtnud **transporditoetuse maksmise lapsevanematele**, mida märkisid positiivsena ära nii intervjuueeritud lastevanemad kui ka koolide esindajad.

Intervjuudes just väikemate koolide esindajatega tõdeti, et mitme varem elujõulise kooli olukord on viimasel kümnendil drastiliselt muutunud ning piirkonna **demograafiline olukord** on murettekitav:

„Kohalikke lapsi on suhteliselt vähe, elanikkond on vananenud, sünnitusealisi naisi võib kokku lugeda ühe käe sõrmedel. Noorte tulek on keeruline, kui vanemate põlvkondadega koos elada ei taha, sest puuduvad elamispinnad. Kõik on erastatud, kortereid on vähe ja maju ostetakse suvilateks, aga see pigem tähendab, et suvel on rahvast, aga nad pole püsielanikud./.../. Nüüd toidab meid kontingent, kellele ei sobi suur kool, kellel on haigused (nt diabeet, keda on vaja jälgida). Sellised lapsed on suures osas.”

Nii koolide kui KOV-ide esindajad leidsid, et kui üks või mitu **kooliastet koolist kaob**, mõjutab see kohe ka kooli teisi kooliastmeid ja neis õppivate laste arvu. Sagedased on juhtumid, kus vanema õe-venna kooli vahetusega seoses otsustavad lapsevanemad ka nooremad õed-vennad teise kooli panna, sest laste sõidutamist on nii lihtsam korraldada. Sama tendentsi on märganud ka piirkonda elama asunud perede puhul, kes üheksaklassilise kooli olemasolul otsustavad oma lapsed panna sinna kooli vaatamata sellele, et kodule oluliselt lähemal on teine kool, kuid see on näiteks kuueklassiline. Samuti on **liitklassid** sageli põhjuseks, miks lapsevanemad otsustavad oma lapsi sellesse kooli mitte panna.

Siiski ei saa kooli valimise ja vahetamise kontekstis kõrvale jätta ka **piirkondlikke eripärasid**, mis võivad tekitada pingeid. Tugeva kogukonnatunnetusega lapsevanemad eelistasid pigem kodulähedasi maapiirkonna väikekoole, kuna neis arvestatakse õpetamisel tihtipeale piirkonna ajaloolisi väärtuseid ja traditsioone: „X kool on talupidajate kool, Y kool „meremeeste” kool. Ühendada pole mõtet, sest siis võivad mõlemad tühjaks joosta. /.../ Meie oleme oma funktsiooniga ja nemad oma funktsiooniga.”

Intervjuudes leiti, et koolivõrgu korrastamisel peab alati vaatama ka kaugemale, näiteks arvestama sellega, kui palju on piirkonnas **lasteaialapsi**. Nii on koole, mille kõrval tegutsevas lasteaias on lapsi oluliselt rohkem kui koolis, mistõttu rutakad otsused kooliastmete sulgemiseks ei ole asjakohased.

Intervjueeritute arvates võib koolivahetusel probleeme tekitada ka erinevates koolides kasutatav **õppevara**: „Vene keeles on näiteks õpikud olnud erinevad. Sõnavara ja teemad on teised. Kui nad tuleksid 6. klassi, kui B-võõrkeel hakkab, siis poleks probleemi. Kui tulevad seitsmendasse, tuleb palju juurde õppida ja teha lisatööd.“ Koolide omavaheline koostöö õppevara osas on kohati olnud ebapiisav.

Mitmetes intervjuudes tõstsid koolide esindad fookusesse protsessi, kuidas ühes või teises KOV-is hariduspoliitikat ellu viiakse ning selle, kui oluline partner on sealjuures koolidele piirkonna haridusvaldkonda kureeriv spetsialist. Intervjuudest kumas läbi mure, et alati ei satu otsuste tegemise ja muutuste elluviimise juurde valdkonda tundvad erialaspetsialistid ning sellest tulenevalt on oht teha valesid otsuseid:

„Koolijuht viib ellu KOV-i tahet. Koolipidaja peab jälgima, nõustama, selgitama ja nii edasi. Haridus- ja Teadusministeerium teeb hariduslikku järelevalvet, ta ei tee aga järelevalvet haridusspetsialistidele, kes toimetavad ja kureerivad haridusvaldkonda KOV-ides – kas ta on professionaalne spetsialist või on ta lojaalne spetsialist, kes täidab koalitsioonilepingut? Nii HTM-i tasandil kui ka KOV-i tasandil peab olema nii lühike kui pikk plaan, millest viimane on meie õpetajaskond, nende vanus, areng, järelkasv. Sageli ei lähtuta otsuste tegemisel regionaalsest loogikast. KOV-ide hariduspoliitikat ellu viivad inimesed on väga mõjukad inimesed...“

Kuna intervjuud KOV-i esindajatega toimusid enne oktoobrikuus toimunud kohalike omavalitsuse valimisi, tõdesid KOV-i haridusvaldkonna eest vastutavad spetsialistid, et valimiste ajal puudub poliitiline tahe muudatusteks. Sel põhjusel ei saanud uuringu tegijad infot selle kohta, millised koolivõrku puudutavad muudatused ühes või teises KOV-is konkreetselt plaanis on ning seda ei peegelda ka üldsõnaliselt esitatud mõtted koalitsioonilepingutes.

Intervjuudest ilmnese, et kuigi koolivõrgu korraldamine on omavalitsuste vastutus, on koolivahetuse toetamisega seotud tegevused ja **õpilaste ning lapsevanemate toetamine** jäänud suuresti **koolide kanda**. KOV-ide panusena näevad koolide esindajad transpordivõimaluste (peaasjalikult koolibussi) pakkumise võimalust ning lastevanematele suunatud toetusi laste transpordiks (huvi)haridusasutustesse, kuid ühtne lähenemine või n-ö programm piirkonna lähte- ja siirdekoolides koolivahetuse praktikate kujundamiseks või nende toetamiseks/arendamiseks puudub: „Seda ei tea, kas nad [KOV-is] teavadki, et õpilased siia tulevad. Meil on nii suur omavalitsus. Koostöö on pigem siis, kui on lastekaitse juhtumid. Uue õppija kohanemist nad ei tea. See on kooli siseasi korda ajada.“ Selliselt on ka mõistetav, miks koolidel ja lapsevanematel – sealjuures ka sama piirkonna sees – on õpilaste koolivahetuse toetamise kogemused väga erinevad. Mõned koolid kirjeldavad tegevusi kooli vahetanud või vahetavate õpilaste arengu toetamiseks, teiste koolide jaoks on aga õppekavajärgne õpetamine piisav, et õpilasi kõikideks muutusteks ette valmistada. Õpilaste toetamisel on vähene koolide omavaheline koostöö, mis tihtipeale jääb üksnes tutvustusürituste korraldamise tasandile. See on küll oluline tegevus koolikeskkonna tutvustamiseks, kuid ei pruugi kõigi õpilaste jaoks olla piisav, et tagada sujuv kohandumine sotsiaalsesse keskkonda ning ületada võimalikud õpilüngad.

Koolide süstemaatilise koostöö puudumise põhjusena võib näha asjaolu, et koolivõrguga seotud otsused on tugevalt politiseeritud ning selle ümber on palju ebakindlust. Asjaolu, et **haridusvaldkondlikud otsused sõltuvad poliitilise tsükli asendist** (valimistsüklist ja strateegilistest teemadest-otsustest, mida tehakse toetuse hoidmiseks enne, mida aga pärast valimisi), muudavad koolidele tegevuse, aga ka koostöö planeerimise keeruliseks. Samuti aitavad

kehv kommunikatsioon ja poliitiline muutlikkus kaasa pessimismi ja usaldamatuse tekkimisele lapsevanemate ja kogukonna seas:

„Õiget kommunikatsiooni on vaja. /.../ kooli sulgemine oli valulik halva kommunikatsiooni pärast. Ühel aastal öeldi, et kinni ei panda, aga sama kooliaasta kevadel öeldi, et on viimane tegutsemisaasta. Inimesed läksid šokki. /.../ Vahepealsed valimised võitis erakond, kes ütles, et väike kool peab alles jääma ja nad otsustavad [eelmise koalitsiooni otsuse osas] ümber. Võeti vastu [piirkonna] hariduse arengukava, kus öeldi, et pole midagi vaja muuta. Arengukava ei tehta nipsust. Ja siis tuli riigi poolt instrument riigigümnaasiumi ehitamiseks ja nädalaga muudeti meelt koolivõrgu osas.”

„Kui inimeste usk ei taastu, et kool jääb pikemaks ajaks, siis lapsevanemad ei too oma lapsi väiksematesse koolidesse. /.../ Lapsevanemate usaldust on raske tagasi võita. Kes ikka tahab panna oma lapsi paariks aastaks kuskile?”

4. JÄRELDUSED JA SOOVITUSED

4.1. Järeldused

- ❖ Uuringu käigus ei saadud ühest vastust, millal nii **õppekavast** kui ka **vanusest** ja **arengust** lähtudes on mõistlik korraldada õppijate süsteemset üleminekut ühest koolist teise. Teaduskirjanduses kerkivad esile erinevad seisukohad õpilaste arengu ja vanuse, aga ka koolitüübi ja suuruse mõjust koolivahetuse kogemusele ning üheste järelduste tegemiseks oleks vaja läbi viia pikiuuringuid (vähemalt 3-aastase kestvusega uuringud). Samuti ilmnesid intervjuudest kooli esindajatega (juhtkond, õpetajad, tugispetsialistid) erinevad kogemused ja seisukohad. Sellega tuleb ka uuringu tulemuste tõlgendamisel arvestada.
 - Ühest koolist teise ülemineku kasuks peale 3. klassi räägib õpilaste paindlikkus sotsiaalsete suhete loomisel. Õppekava kontekstis soodustab seda ka asjaolu, et esimene kooliaste lõpeb 3. klassiga – teise kooli 4. klassi mineku puhul toimub samaaegselt kaks muutust (koolivahetus ja liikumine ühest õppeastmest teise) ning õpilased ei pea lühikese aja jooksul muutustega „ümber harjuma“. Samas ei soodusta koolivahetust 3. klassi järel asjaolu, et enamasti vahetub klassiõpetaja aineõpetajaga pärast 4. klassi. See tähendaks, et 3. klassi lõpetamise järel kooli vahetanud õpilasi ootab ees mitu suurt muutust lühikese ajavahemiku sees (koolivahetus ning uuel õppeaastal uued õpetajad), mis raskendab õpilaste kohandumist. Samuti tunnevad mõned koolide esindajad oma kogemuse põhjal, et 3. klassi lõpetanud õpilastel pole veel piisavalt oskusi iseseisvalt toime tulekuks (sh nt vajadusel ühistranspordiga kooli-huviringi-kodu vahelt liikumiseks, kellaaegade jälgimiseks jms).
 - Ühest koolist teise ülemineku kasuks peale 4. klassi on õpilaste paindlikkus sotsiaalsete suhete loomisel. Mitu koolide esindajat tõdesid, et õpilaste kohandumise seisukohast on just see õige aeg koolide vahetamiseks, kuna sõprussuhted ei kaalu veel õppimisega seotud huvisid üles. Samuti vahetub klassiõpetaja aineõpetajatega enamasti pärast 4. klassi, mistõttu kooli vahetanud õpilased harjuvad korraka mitme muutusega (ning teevad seda paralleelselt ka nende õpilastega, kes on eelnevalt koolis juba õppinud – see vähendab õpilaste vahelisi erinevusi). Samas peavad õpetajad ja tugispetsialistid kohati ka 4. klassi lõpetanud õpilaste iseseisva toimetuleku oskust ebapiisavaks. Ka teaduskirjanduses leitakse, et nii 3. kui ka 4. klassi lõpetanud õpilaste jaoks on koolivahetus stressirohke just vanuse tõttu (pole muutusteks piisavalt küpsed).
 - Ühest koolist teise ülemineku kasuks peale 6. klassi räägib asjaolu, et selles vanuses õpilastel on juba välja kujunenud iseseisva toimetuleku oskus ja vastutusvõime. Samuti tähistab 6. klassi lõpp teise kooliastme lõppu ning õpilane saab uues koolis alustada uut kooliastet (muutused toimuvad samaaegselt). Vanusest tulenevalt on koolivahetus peale 6. klassi õpilastele aga keeruline, kuna see langeb kokku puberteedieaga – muutused toimuvad juba õpilaste enda maailmamõtestamises, väga tähtsad on sõprussuhted ning vähem tähtsad õppimisega seotud tegevused.

Muutunud sotsiaalsed suhted ja uue koolikultuuri ning -keskkonnaga harjumine koosmõjus teismeeas esinevate muutustega kehalises ja vaimses plaanis teevad üleminekuga toimetuleku õpilastele 6. klassi järel valulikumaks.

- ❖ **Olenemata sellest, millal üleminek toimub, on tegemist siiski õpilase jaoks suure muutusega ning see, kuidas õpilane õppeedukuses ja sotsiaalsetes suhetes kohaneb, sõltub sellest, kuidas õpilast koolivahetuseks ette valmistatakse ning uues koolis vastu võetakse.**
- ❖ **Õpilaste pädevuste arendamine ei sõltu koolitüübist**, vaid erinevusi võivad selgitada teised tegurid nagu kohaliku omavalitsuse suurus, kooli asukoht vms. Erinevat tüüpi koolide õppekavades on pädevuste arendamine ning nende arendamise toetamine kirjeldatud samalaadselt, kuna koolide õppekavad põhinevad põhikooli riiklikul õppekaval. Erinevused selles, mil moel õpilaste pädevusi arendatakse, võivad tuleneda pigem kooli (õpilaskonna) suurusest ja õpetajate erialasest ettevalmistusest (kas nt kuueklassilisse kooli on võimalik vähest koormust arvestades palgata eraldi aineõpetajaid või toimub õpetamine 6. klassi lõpuni klassiõpetajate poolt).
- ❖ Enamikes koolides **ei rakendata süsteemseid viise õpilaste koolivahetuse toetamiseks** ehk õpilasi ei valmistata teadlikult üleminekuks ette ega toetata nende vastuvõtmist. Tutvumispäevad, ühisüritused, koostöö lähte- ja siirdekooli vahel on pigem erand kui reegel.
- ❖ **Distantsõpe** ja COVID-19 pandeemiast tingitud piirangud muutsid **koolivahetust toetavate praktikate rakendamise veelgi raskemaks**, näiteks jäid selle tõttu ära uute õpilaste ja kooliga tutvumise eesmärgil korraldatud üritused. **Distantsõpe** ise on õpetajate hinnangul tekitanud **õpilünkasid kõikidele õpilastele** – nii kooli vahetanud kui ka mitte vahetanud õpilastele. See muudab kõikide õpilaste teadmiste ühtlustamise veelgi keerulisemaks.
- ❖ Koolivahetusega seoses täheldasid õpetajad ja lapsevanemad kooli vahetanud õpilaste raskusi **kohanemisel**; samuti esinesid lühiajalised **õpiraskused** või **langes õppeedukus**, mis on enamasti seotud uue keskkonna, õpetajate ja nende õpetamisstiilide ning klassikaalastega harjumisega. Probleemidega õpilaste puhul võib koolivahetus olla isegi pigem kasulik, kuna annab võimaluse alustada uues koolis „puhtalt lehelt“.
- ❖ Peamise haridusvõrguga seotud probleemina nägid koolide esindajad **kvalifitseeritud õpetajate ja tugispetsialistide puudust**. See oli iseäranis tundlik teema maapiirkondade väikeste koolide vaates, kus kirjeldati raskusi töötajate leidmisel osakoormusega ametikohtadele.
- ❖ Haridusvõrguga seotud otsused kohalikul tasandil sõltuvad poliitilisest tsüklist – haridusvõrgu muutmise otsuseid ei tehta enne valimisi; pigem aga kasutatakse koolivõrgu või teatud koolide säilitamise retoorikat valimislubadustes. Selliselt on haridusvaldkonnaga seotud otsused tugevalt sõltuvad ka poliitilistest juhtideedest, mis aga tekitab teistes osapooltes (koolid, lapsevanemad) ebakindlust tuleviku osas ja küsimusi otsuste siiruses. **Ebaselge kommunikatsioon** haridusvõrgu muudatuste eesmärkidest ja muutuste juhtimise protsessist panustab kogukondliku pessimismi ja usaldamatuse tekkimisse.

4.2. Soovitused

- ❖ Koolivõrgu ümberkorraldamisel **ei ole ühte universaalset mudelit** – kvaliteetse hariduse kättesaadavuse tagamisel tuleb arvestada **kohalike omavalitsuste eripäradega** nagu kohaliku omavalitsuse suurus, rahvastikutrendid, koolide ja õpilaste elukohtade omavaheline kaugus, kooli suurus ja õpilaste arv, transpordiühendus kodu-kooli-huvitegevuse vahel liikumiseks. Nendest teguritest moodustub igas omavalitsuses unikaalne kombinatsioon eripäradest, millest lähtuvalt tuleb ümberkorraldusi planeerida. Näiteks võttes arvesse õpilaste arengulisi muutusi ja vajadusi, õpilaste arvu, õppekava loogikat, õpetajate-tugitöötajate vähesuse probleemi või noorte perede elama suundumist linnalähedastesse asulatesse, võib üks võimalik lahendus olla kodulähedaste lasteaed-alkukoolide loomine ja/või hoidmine ka väljaspool tõmbekeskuseid. Samas kui lähestikku asuvad koolid pakuvad haridust erineval kooliastmel (nt kui 10 km raadiuses on 6-klassiline kool ja 3-klassiline kool), siis võivad lapsevanemad eelistada kooli, milles on rohkem kooliastmeid.
- ❖ Haridusvõrgu muutmisel (sh koolide või kooliastmete sulgemisel) tuleb teemaga seotud **osapooltel** (lapsevanemad, koolid, koolipidajad) **leppida kokku põhimõtted õpilaste koolivahetuse toetamiseks** (vt ka **JOONIS 1**). Kui omavalitsustes toimuvad nn süsteemsed üleminekud (üleminekud, mida nõuab süsteem, nt koolist, milles on kaks esimest kooliastet, tuleb süsteemist tulenevalt üle minna kolmandasse kooliastmesse), mis puudutavad enamaid kui üksikuid õppijaid, on soovitatav läbi mõelda ja kavandada üleminekukavad, mis erinevate tegevuste kaudu toetavad nii õpilasi, lapsevanemaid kui ka lähte- ja siirdekoole koolivahetuse ettevalmistamisel ja läbiviimisel ning õppijate üleminekujärgsel toetamisel. Üleminekukavad peavad eesmärgiks seadma eeskätt osapooltevahelise koostöö (nt õppematerjalide ühildamine, õppekava jätkuvuse tagamine, koolireeglite, õpetamispraktikate kohaldamine, ühisüritused, mentorlus), mis aitavad ennetada õpilaste kohanemise või õpilünkade tekkimise muresid (vt ka **JOONIS 2**). Kohalikes omavalitsustes, kus kooli vahetavad üksikud õpilased, tuleb koolidel kokku leppida õpilase ülemineku individuaalse toetamise põhimõtted.
- ❖ **Koolide omavaheline koostöö** on oluline tegur õpilaste ülemineku toetamisel. Sarnase õppevara, õpetatavate ainete (nt võõrkeelte valiku) osas koostöö tegemine, õppijat puudutava informatsiooni jagamine aitab toetada õpilase üleminekut ja tasandada erinevusi õppeedukuses kooli vahetanud ja mittevahetanud õpilaste vahel.
- ❖ Lastevanemate ja koolide esindajate tagasisidest peegeldub arusaam, et kool on kogukonna kese. Sealjuures seostatakse kooli tugevalt just selle füüsilise vormiga – hoone ja asukohaga. Samas võimaldavad nii lapsevanemate kaugtöövõimalused kui ka muutunud õppevormid mõelda koolivõrgu korrastamisele paindlikumalt. Sealjuures võib õpetajate ja tugitöötajate ressursi ja olemasolevaid **koolihooneid optimaalselt kasutada näiteks võrgustikutüüpi koolide arendamise kaudu**, kus ühes hoones tegutsevad erinevaid õpilasi teenindavad asutused (nt lasteaed, kool, noortekeskus, raamatukogu).
- ❖ Hariduslike erivajadustega õpilaste huve silmas pidades on oluline **säilitada ka õpilaste arvult väiksemaid koole või õppekohti** (nt eraldiseisvad asutused või filiaalid), mis toetavad enam nende toimetulekut. Läbiviidud intervjuud näitasid, et koolide esindajate hinnangul on väiksemate õpilaste arvuga koolides õpilaste erivajadustest tulenevaid

muudatusi kergem teha, kuna õpilasi on vähem ning õpetajatel seega võimalus iga õpilasega individuaalsemalt tegeleda (õpet ja keskkonda õpilase jaoks kohandada). Samuti tuleks arvestada, et hariduslike erivajadustega laste vanemad, kes tajuvad, et nende lapse õppimist ja toimetulekut soodustab väikese õpilaste arvuga kool enam, näevad „väiksemat kooli“ last toetavamana olenemata kooliastmete arvust.

- ❖ Koolivõrgu muudatusi kavandades tuleb paralleelselt planeerida transpordivõrk selliselt, et õpilased jõuavad turvaliselt ning õigeaegselt ja samas võimalikult mõistliku ajakuluga kooli. Oluline on, et õpilastel säiliks koolivahetuse järgselt võimalus osaleda koolivälistes tegevustes, mistõttu peab transpordivõrk arvestama ka näiteks huvitegevuste toimumiskohtade ja -aegadega. Samas ei tohi transpordivajadus pikendada ebamõistlikul määral õppija koolipäeva pikkust. Selleks on praktikas näiteks mõned omavalitsused hajaasustusega piirkondades õpilaste koolivälist tegevust toetanud lastevanematele suunatud **transporditoetuste ja/või nõudepõhise transpordi**² võimaluse pakkumisega. Meetmete välja töötamise kõrval on oluline, et KOVid transpordivõimalusi ja -toetusi ka lastevanematele näiteks kohalikes häälekandjates, aruteluringides, üleminekukavades avalikult tutvustaksid – transpordivõimaluste olemasolu ja mitmekesisus vähendavad osaliselt lastevanemate hirme koolivõrgu muudatuste suhtes.

² Nõudepõhise transpordi olemuse ja kogemuse kohta saab täpsemat informatsiooni ka seminari „Kuidas hajaasustustes kogukonnad liikuma aidata?“ materjalidest (kättesaadav: <https://www.sei.org/events/kuidas-hajaasustuses-kogukonnad-liikuma-aidata/>).

KASUTATUD KIRJANDUS

- Akos, P. (2006). Extracurricular participation and the transition to middle school. *Rmle Online*, 29(9), 1-9.
- Akos, P., Rose, R. A., & Orthner, D. (2015). Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 35(2), 170-198.
- Anderson, L. W., J. Jacobs, S. Schramm, and F. Splittgerber (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning. *International Journal of Educational Research*, 33, 325-39.
- Bagnall, C. L., Fox, C. L., & Skipper, Y. (2021). When is the 'optimal'time for school transition? An insight into provision in the US. *Pastoral Care in Education*, 1-29.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.
- Barth, J., McCallum, D. M., Todd, B., Guadagno, R. E., Roskos, B., Burkhalter, C., & Goldston, M. J. (2011, June). Effects of engaging classroom strategies and teacher support on student outcomes over school transitions. In 2011 ASEE Annual Conference & Exposition (pp. 22-541).
- Bharati, T., & Green, T. H. (2021). *Age at school transition and children's cognitive and non-cognitive outcomes* (No. 21-06).
- Cantali, D. (2019). Moving to secondary school for children with ASN: a systematic review of international literature. *British Journal of Special Education*, 46(1), 29-52.
- Cauley, K. M., & Jovanovich, D. (2006) Developing an Effective Transition Program for Students Entering Middle School or High School, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(1), 15-25.
- Chambers, D., & Coffey, A. (2019). Guidelines for designing middle-school transition using universal design for learning principles. *Improving Schools*, 22(1), 29-42.
- Chedzoy, S. M., & Burden, R. L. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in education*, 74(1), 22-35.
- Coelho, V. A., & Romao, A. M. (2016). Stress in portuguese middle school transition: a multilevel analysis. *The Spanish journal of psychology*, 19.
- Coelho, V. A., Bear, G. G., & Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of youth and adolescence*, 49(9), 1793-1804.
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 9(3), 181-210.
- Deieso, D., & Fraser, B. J. (2019). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, 22(1), 133-152.
- Diemert, A. (1992). A Needs Assessment of Fifth Grade Students in a Middle School. Curry School of Education, University of Virginia. (ERIC) Document No. ED 362332.
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J., and Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three

- major educational transitions. *Developmental Psychology*, 53, 1978–1994. doi: 10.1037/dev0000364.
- Foley, T., Foley, S. & Curtin, A. (2016) Primary to post-primary transition for students with special educational needs from an Irish context. *International Journal of Special Education*, 31(2), 1–27.
- Eccles, J. S., & A. Wigfield. (1997). Young adolescent development. In *What current research says to the middle level practitioner*, toim. J. L. Irvin, 15–29. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Elias, M. J. 2001. Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership*, 1(7), 20–25.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* London: Institute of Education, University of London.
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in psychology*, 9, 1482.
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_29.10.2020_riigiko_kku_0.pdf.
- Galton, M., Gray, J., & Rudduck, J. (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7-14): Continuities and discontinuities in learning*. London: DfES.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341–363.
- Hebron, J. S. (2018). School connectedness and the primary to secondary school transition for young people with autism spectrum conditions. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 396–409.
- Hughes, L., Banks, P., & Terras, M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24–34.
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526–566.
- Letrello, T. M., & Miles, D. D. (2003). The transition from middle school to high school: Students with and without learning disabilities share their perceptions. *The Clearing House*, 76(4), 212–214.
- Madjar, N., and Chohat, R. (2017). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 37, 680–694. doi: 10.1080/01443410.2016.1179265.
- Madjar, N., Cohen, V., and Shoval, G. (2018). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology*, 38, 221–247. doi: 10.1080/01443410.2017.1341623.
- Makin, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 2396941516684834.
- Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2017). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *European Review of Applied Psychology*, 67(2), 103–112.

- McCoy, S., Shevlin, M., & Rose, R. (2020). Secondary school transition for students with special educational needs in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 154-170.
- McLaughlin, C., and Clarke, B. (2010). Relational matters: a review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational Child Psychology*, 27, 91-103.
- Mizelle, N. B., & Mullins, E. (1997). Transition into and out of middle school. *What current research says to the middle level practitioner*, 303-313.
- Mägi, K. (2010). Motivatsiooniline areng. *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. E. Kikas (Toim). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C., & Smith, V. L. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth & Society*, 31(4), 387-416.
- Nielsen, L., Shaw, T., Meilstrup, C., Koushede, V., Bendtsen, P., Rasmussen, M., ... & Cross, D. (2017). School transition and mental health among adolescents: A comparative study of school systems in Denmark and Australia. *International Journal of Educational Research*, 83, 65-74.
- Ng-Knight, T., Shelton, K. H., Riglin, L., McManus, I. C., Frederickson, N., and Rice, F. (2016). A longitudinal study of self-control at the transition to secondary school: considering the role of pubertal status and parenting. *Journal of Adolescence*, 50, 44-55. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.04.006.
- Ots, A. (2010). Õpilaste soolised erinevused ja toimetulek koolis. *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. E. Kikas (Toim). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). RT I, 23.04.2021, 10. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational psychology in practice*, 23(1), 79-95.
- Reyes, O., Gillock, K., & Kobus, K. (1994). A longitudinal study of school adjustment in urban, minority adolescents: Effects of a high school transition program. *American Journal of Community Psychology*, 22(3), 341-369.
- Rice, J. K. (1997). *Explaining the Negative Impact of the Transition from Middle to High School on Student Performance in Mathematics and Science: An Examination of School Discontinuity and Student Background Variables*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409183.pdf>
- Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational administration quarterly*, 37(3), 372-400.
- Robbers, E., Donche, V., Maeyer, S. D., and Petegem, P. V. (2018). A longitudinal study of learning conceptions on the transition between primary and secondary education. *Research Papers in Education*, 33, 375-392. doi: 10.1080/02671522.2017.1329337.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child development*, 72(3), 929-946.
- Schaffhuser, K., Allemand, M., and Schwarz, B. (2017). The development of self-representations during the transition to early adolescence: the role of gender, puberty, and school transition. *The Journal of Early Adolescence*, 37, 774-804. doi: 10.1177/0272431615624841.

- Scott, L. A. (1995). *Two years later: Cognitive gains and school transitions of NELS: 88 eighth graders*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (2017). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Routledge.
- Strand, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13–21.
- Tonkin, S. E., & Watt, H. M. G. (2003). Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls. *Issues in Educational Research*, 13(2), 27–54.
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285.
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school: (How) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43–56.
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2019). The role of perceived social support as a contributor to the successful transition from primary to lower secondary school. *Scandinavian Journal Educational Research*, *Forthcoming*, 1–17.
- Waters, S. K., Lester, L. , Wenden, E. J., & Cross, D. S. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 190–20.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence. A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463–482.