

Tartu Ülikool  
Sotsiaal ja haridusteaduskond  
Ühiskonnateaduste instituut  
Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava  
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala

Anneli Jukk  
Õpilaskodus elamine laste ning nende vanemate kirjeldustes  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: Merle Linno, MSW

---

Tartu 2015

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Anneli Jukk

Kuupäev 01.06.2015

## **ABSTRACT**

Life at a boarding school as seen through the eyes of children and their parents. By Anneli Jukk.

The children whose development or well-being is hindered by unpropitious environment or their tendency towards risk behaviour are often transferred to live at a boarding school facility as a result of collaboration between the family and local municipality social worker. A Boarding school facility differs from a family as such by its institutional form but nonetheless has an impact on the child's development just as a family does. The children who have been put to the boarding schools will inevitably have less contact to their parents as the family's role of bringing up and educating the child is partially overtaken by the boarding school's personnel. The main aim of the given thesis is to find out what both the children living at the boarding schools as well as their parents think of life at the boarding facilities and how they cope with this type of complicated uncertain living arrangement. The thesis tries to find answers to the following research questions: What are the main reasons for transferring a child to a boarding school as seen through the eyes of such children themselves as well as from their parents' point of view?; How do the children who live at boarding school describe their everyday life at the facility?; How do the children and their parents perceive and describe everyday communication between each other as well as with the personnel of the boarding school?

A qualitative research method has been used to carry out the survey. The thesis uses the contextualized psychological resilience theory and Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory as its theoretical starting point. In addition, the thesis also expands the topic of a boarding school as a shaper of a child's development. Interviews with the focus groups were carried out to collect the data - two group interview sessions with the children who live at the boarding school and two individual interview sessions with the parents of such children.

Resulting from the aims of the research, it can be said that the boarding schools are mostly seen as a way of support by the families who are facing difficulties. However, ending up at the boarding school is not seen as a direct result of the family problems. The children who live at the boarding schools have less contact to their family members, which in turn leads to less stability in addition to increased numbers of disrupted relations in their lives. This in turn makes these children similar to the children who are housed by the substitute home service.

## SISUKORD

ABSTRACT.....	3
SISSEJUHATUS .....	5
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD .....	7
1.1 Psühholoogiline säilenõtkus kui kontekstualiseeritud teooria .....	7
1.2 Bronfenbrenneri ökoloogiline süsteemiteooria .....	8
1.3 Õpilaskodu roll lapse arengu kujundajana .....	12
1.4 Õpilaskodu sündroom .....	13
PROBLEEMISEADE .....	16
2. METOODIKA .....	18
2.1 Uurimuse lähtekoht .....	18
2.2 Andmekogumismeetod .....	18
2.3 Uurimuse käik .....	19
2.4 Uurimuses osalejad .....	19
2.5 Analüüsimetod.....	20
2.6 Uuri ja refleksiivsus .....	21
3. ANALÜÜS JA TULEMUSED.....	23
3.1 Õpilaskoduga kooli õppima asumise põhjused .....	23
3.2 Kohanemine õpilaskoduga .....	29
3.3 Õpilaskodu kui teine maailm .....	33
3.4 Õpilaskodu erinevad majad kui mikrosüsteemid .....	35
3.5 Laste suhted õpilaskodu kasvatajate ning tugispetsialistidega.....	38
3.6 Suhtlemine pereliikmetega .....	41
3.7 Argipäev, õppimine ja vaba aeg õpilaskodus.....	44
3.8 Koduigatsus ja õpilaskoduigatsus .....	45
3.9 Ootused õpilaskodule .....	47
KOKKUVÕTE .....	49
KASUTATUD KIRJANDUS .....	52
LISAD.....	56
Lisa 1. Intervjuu kava lapsevanemale .....	56
Lisa 2. Intervjuu kava lapsele. ....	58

## SISSEJUHATUS

Eesti Vabariigi põhiseaduse kohaselt on õppimine kooliealistele lastele seadusega määratud ulatuses kohustuslik. Kooliealise lapse koolikohustuse täitmise eest vastutavad lapsevanemad, kes peavad võimaldama ja soodustama lapsel koolikohustuse täitmist, sealhulgas looma koolikohustuslikule õpilasele kodus õppimist soodustavad tingimused ja õppes osalemise eeldused (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus).

Kõige paremad tingimused õppimiseks ja arenemiseks on lapsel oma perekonna keskel. Ka ÜRO Lapse õiguste konventsioonis on kirjas, et lapse isiksuse täielikuks ja harmooniliseks arenguks peab laps kasvama perekonna keskel õnne, armastuse ning üksteisemõistmise õhkkonnas. Paraku tuleb ette olukordi, kus lapsevanem kas väheste vanemlike oskuste, huvi puuduse või muude sotsiaalsete probleemide tõttu pole võimeline lapsele sobilikke õppimise, arengu- ja kasvutingimusi pakkuma. Sellisest perest pärit laste koolikohustuse tagamiseks on Eestis ühe võimalusena loodud õpilaskoduga koolid, kus lapse kasvatamise, õpetamise ning koolikohustuse täitmise jälgimisega tegelevad erialase haridusega pedagoogid ning kasvatajad.

Esimesed õpilaskodud tänapäevases vormis loodi 2002. aastal õpilaskodude projekti raames (vt Tiko, 2003) ning nende eesmärgiks oli tagada õpilasele tema vajadustele ja huvidele ning turvalisuse ja tervisekaitse nõuetele vastavad õppimis-, elamis- ja kasvatustingimused (vt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus). Veel enne riiklikku õpilaskodude programmi oli 2000. aasal Võrumaal loodud Krabi Kool, sest nähti vajadust õpilaskodu järele, mis aitaks tagada koolikohustuse mittetäitjatele põhihariduse omandamine ning kindlustada sotsiaalselt tõrjutud lastele turvaline keskkond (Sprenk, 2004: 64).

Õpilaskodusid on aastatega juurde loodud ning üha rohkem lapsi omandab põhiharidust õpilaskoduga koolides, kus nad on periooditi eemal oma perekonnast ning tavapärasest kodukeskkonnast. Õpilaskodus elaval lapsel väheneb paratamatult kontakt vanematega, kuna pere rolli lapse kasvatustöös võtab osaliselt üle õpilaskodu koos sealse personaliga. Muutus lapse elukeskkonnas toob kaasa ka muutused lapse suhetes lähedaste ning sõpradega.

Õpilaskodul kui lapse kasvukeskkonnal on oluline mõju lapse arengule ja isiksuse kujunemisele ning teema väärrib seetõttu uurimist. Õpilaskodude vajalikkust on uuritud sotsiaaltöötajate seisukohtadest lähtuvalt, kuid vähe on teada, mida arvavad õpilaskodus

elamisest seal elavad lapsed ning nende vanemad. Käesoleva uurimuse objektiks ongi õpilaskodus elavate laste ning nende vanemate arvamused, hinnangud ja kogemused õpilaskodus elamisega seoses.

Teoreetilises osas kirjutan, mis on psühholoogiline säilenõtkus (inglise k. *resilience*) ning selle kaitsefaktorid. Käsitlen lapse arengut Urie Bronfenbrenneri ökoloogilisest süsteemiteooriast lähtuvalt, mille kohaselt arenev laps ja keskkond on üksteist mõjutavad, omavahel kattuvad ning pidevas interaktsioonis olevad süsteemid. Annan ülevaate ka õpilaskodu sündroomist (inglise k. *Boarding school syndrome*) ning peamistest psühholoogilistest probleemidest õpilaskodus kasvanud inimeste hulgas Inglismaa psühhoterapeut Joy Schaverien'i uurimuste (2004, 2011) näitel. Oma uurimuse läbiviimiseks kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit. Uuritava sihtrühmaga viisin läbi neli intervjuud. Kaks fookusgrupiintervjuud õpilaskodus elavate lastega ning kaks individuaalintervjuud lastevanematega, kelle lapsed õpivad õpilaskoduga koolis.

Töö koosneb kolmest osast: esimeses osas käsitlen teoreetilisi lähtekohti, teises osas kirjeldan töö läbiviimisel kasutatud metoodikat ning kolmas osa koosneb kogutud materjali analüüsist ning arutelust. Töö lõpeb kokkuvõttega.

## 1. TEOREETILISED LÄHTEKOHA

### 1.1 Psühholoogiline säilenõtkus kui kontekstualiseeritud teooria

1970ndate psühhopaatoloogid ning sidusalade spetsialistid märkasid lastega töötades, et sarnaste riskifaktoritega kokku puutunud lastest osad olid oma eluga toimetulekus edukamad (Ungar, 2007). Mitmed autorid (vt Masten, Best, & Garmezy, 1990; Rutter, 2006; Shiner & Masten, 2012 viidanud Ungar, 2007) hakkasid rääkima psühholoogilisest säilenõtkusest (inglise k. *psychological resilience*), mis tähistab psüühilist vastupanu riskidele, toimetulekut stressi ja üleelatud õnnetustega, kuid mille korral säilitatakse või taastatakse enda heaolu ja tegevusvõime (Ots, 2014: 134). Erinevad uurimused on näidanud, et säilenõtkuse avaldumist mõjutavad erinevad riski- ning kaitsefaktorid (Atwool, 2006, 325). Neid tegureid tundes on võimalik edendada säilenõtkust ning toetada inimeste toimetulekut nende jaoks märkimisväärselt keerulises olukorras (Orumaa, 2011: 7).

Säilenõtkuse uurimissuuna fookuses olid esialgu enesega toime tulevad noored, kes on olnud kas vaesuse või hüljatuse tõttu marginaliseeritud, psüühikahäiretega emade lapsed või mõnel muul põhjusel lastekaitse süsteemi valve all olevad lapsed (Ungar, 2007). Kui varasemad säilenõtkust puudutavad uurimused keskendusid pigem riskifaktoritele ja säilenõtkust pärssivatele mõjuritele, siis viimase paarikümne aasta jooksul on hakatud tähelepanu pöörama pigem kaitsefaktoritele (Besthorn, 2005: 122 viidanud Orumaa, 2011: 14). See on seletatav asjaoluga, et viimase neljakümne aasta jooksul ei ole õnnestunud leida absoluutset seost riski ning negatiivse tulemuse vahel ning ei ole leitud kindlat riskifaktorit, mis häiriks alati indiviidi toimetulekut kriisiolukorraga (Orumaa, 2011: 14).

Uurijad on püüdnud välja selgitada individuaalseid omadusi ja kaitsvaid faktoreid, mis võinuks viia positiivsete tulemusteni lapse arengus või heaolus (Ungar, 2007). Tänapäeval seostatakse säilenõtkuse peamiselt kolme teguriga: need on isikuomadused (temperament, kompetentsus, enesekindlus ja enesehinnang); perekonna tugi või olulise isiku olemasolu väljaspool perekonda (Brown ja Rhodes, 1991; Compas, 1987; Garmezy, 1994; Matson, 2001; Werner ja Smith, 1982 kaudu Atwool 2006) ning Ungari poolt lisatud kultuuriline faktor (Ungar, 2003 kaudu Atwool, 2006). Seega on säilenõtkuse kujunemisel kaitsefaktoriteks sündmused, tingimused ja tunnused, mis aitavad vähendada riski ja suurendavad kohanemist (Greene 2008: 321). Õpilaskodu lapsed võivad kaitsetegureid leida näiteks õpilaskodus elavate sõprade, õpilaskodu kasvatajate või teatud tegevuste tasandilt.

Üldiselt arvatakse, et säilenõtkuse ilmnemiseks on vajalik erinevate kaitsetegurite samaaegne olemasolu (Orumaa, 2011).

Vaadates läbi kultuuri ja konteksti kaksiklääts, võib lapse sotsiaalselt mitteaktsepteeritav käitumine või lapse olukorra halvenemine olla varjatud tee säilenõtkuseni, mis tähendab seda, et enese alalhoidmiseks ja säilitamiseks teevad lapsed seda, mis parasjagu võimalik on, et raskustega toime tulla: näiteks laps kes ei käi koolis, leiab sellele vaatamata eneseväärikuse, pädevuse, küpsuse ja enesetõhususe tänavakampades või lapstööjõuna (Ungar, 2007). See ei ole Ungar'i heakskiit laste ja perekondade endi sotsiaalselt õigeks peetavatele otsustele, vaid ta leiab, et tugiteenuse pakkujad peaks ära kuulama ka laste enda valikud oma tee kujundamisel säilenõtkuse saavutamiseni ning peaks pöörama tähelepanu nende otsuse kultuurilisele kontekstile.

Noorte hulgas on läbi viidud uuringuid eesmärgiga teada saada, mis aitab noortel ümbritsevas keskkonnas toime tulla. Tulemused näitasid, et olulist positiivset tähendust omistatakse suhetele pereliikmetega, sõpradega, õpetajatega, mentoritega, eeskujuks olevate isikutega, lähedaste partneritega ja/või vaenlastega, sest läbi suhete vaenlastega saavutatakse parem ligipääs vastupidavust soodustavatele ressurssidele (Ungar jt, 2007).

Üldiselt arvatakse, et säilenõtkus ja toimetulekustrateegiad on tihedalt seotud ka kogukonnaga: näiteks ühe õpilaskodu kui kogukonna sees on lapse toimetulekustrateegiaid aktsepteerivad, kuid õpilaskodu kogukonnast väljastpoolt vaatajale on need arusaamatud (Ungar, 2007). Seetõttu peab Ungar oluliseks, et säilenõtkust ei käsitletaks kui pelgalt isiksusest tulenevaid omadusi, vaid tähtsustataks ka sotsiaalset ja poliitilist keskkonda, mis inimest ümbritseb (Ungar, 2005a, XXIV; Ungar, 2008, 220 viidanud Orumaa 2011: 12). Need sotsiaalseid ja poliitilisi keskkondi käsitlevad mitmed autorid süsteemiselt (vt nt Bronfenbrenner 1994, 1995), sest see aitab mõista erinevate elukeskkondade otsest ning kaudset mõju indiviidile.

## **1.2 Bronfenbrenneri ökoloogiline süsteemiteooria**

Inimeste kogukondadele kui ökosüsteemidele hakati ökoloogilist teooriat rakendama 20. sajandi esimesest poolest, kuid suurt mõju sotsiaaltööl on see avaldanud alates 1970-ndatest (Payne, 2005: 110), mil Urie Bronfenbrenner tutvustas oma ökoloogilist süsteemiteooriat.

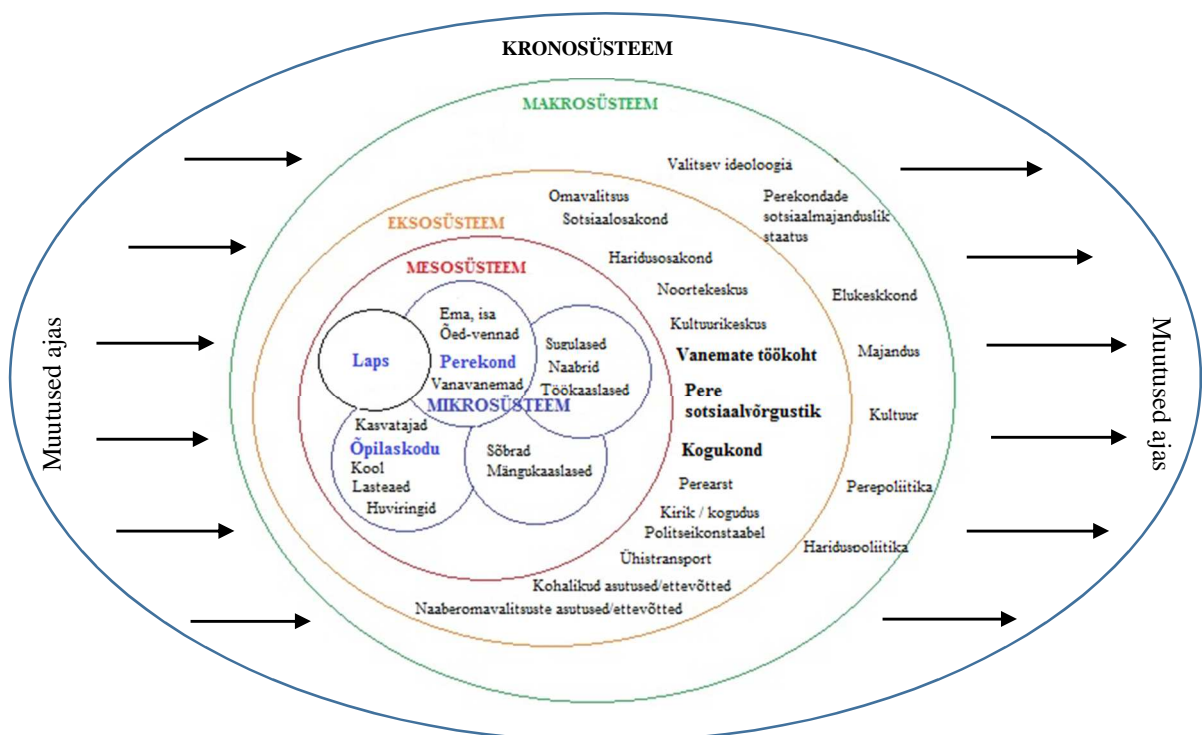
Bronfenbrenneri (1994) ökoloogilise süsteemiteooria kohaselt on inimene sarnaselt loodusega interaktsioonis erinevate süsteemidega. Need süsteemid on nii ökoloogilised kui



sotsiaalsed. Tema kontseptsiooni kohaselt on inimese keskkond mõjutatud mitmest omavahel interaktsioonis olevast süsteemist, kus interaktsioonis ümbritseva keskkonnaga on ka inimese bioloogilised karakteristikud.

Bronfenbrenner on võrrelnud oma ökoloogilist süsteemi Lewin'i väjateooriaga (*Field Theory*), mille kohaselt inimese käitumine on mõjutatud tema isikuliste ja keskkondlike tegurite poolt (Bronfenbrenner, 1994: 39). Kurt Lewin oli esimesi sotsiaalpsühholooge, kes rääkis ökoloogilisest arusaamast keskkonna mõju kohta lapse arengule ning erinevatest väljateooriatest (Tiko, 2004). Tema võttis kasutusele eluruumi mõiste, kus eluruum on konstrukt, mis võtab kokku kõik inimese psühholoogilist reaalsust kujundavad ja käitumist tingivad nähtused, võttes inimese käitumist kujundavate teguritena arvesse ka inimese sotsiaalmajanduslikku seisundit ja füsioloogilisi faktoreid nagu tervis ja kehaline enesetunne (Kidron, 2005: 137). Sarnaselt Lewin'ile räägib ka Urie Bronfenbrenner erinevatest väljadest ehk süsteemidest, mis inimese arengut kujundavad.

Bronfenbrenneri kontseptsiooni kohaselt mõjutab meid hulk omavahel osaliselt kattuvaid ja interaktsioonis olevaid ökosüsteeme. Need süsteemid on mikrosüsteem, mesosüsteem, eksosüsteem, makrosüsteem ning kronosüsteem.



**Joonis 1.** Laps ja tema arengut mõjutavad süsteemid Bronfenbrenneri ökoloogilise süsteemiteooria järgi. Autori joonis, koostatud Erika Nõmme 2005. a magistr töö "Lastega perekondade probleemistik ja abistamisvõimalused Tori vallas." joonise järgi, mille aluseks on olnud Põlki, 2005.

Mikrosüsteem on inimese vahetu keskkond ning avaldab lapse arengule kõige otsesemat mõju. Mikrosüsteemid on näiteks perekond, kool, õpilaskodu ja sõbrad. Mikrosüsteemidest kõige lähedasem süsteem on lapse jaoks see keskkond, milles ta igapäevaselt elab ehk perekond. Perekond loob lapsele kõige olulisema suhteskeskkonna, mis on inimese biopsühhosotsiaalse arengu põhiline üksus, sest eneseteostamise võime ja võime luua olulisi inimsuhteid on alati seotud suhetega perekonnas, nende suhete kvaliteediga ning vormidega (Piha, 2006). Kuna käesoleva töö fookuses on õpilaskodus elavad lapsed, siis neile on lisaks suhetele perekonnaga, kooliga ja sõpradega mikrosüsteemi osadeks ka suhted õpilaskodu kasvatajatega ning õpilaskodu kasvandikega, kellega õpilaskodus elav laps igapäevaselt lävib.

Mikrosüsteemi on Bronfenbrenner nimetanud ka lapse arengu „mootoriks“, kuhu on kaasatud kõik kolm vahetu ümbruse omadust: objektid, sümbolid ja inimesed. Samuti kujundavad Bronfenbrenner arvates last olulised teised (inglise k. *significant others*), sest just oluliste teiste (vanemate, õpetajate, kasvatajate ja lähedaste sõprade) uskumuste süsteemid kujundavad last sõltuvalt nende dünaamilisest sisust. Näiteks ema väärtushinnangud mõjutavad lapse kognitiivset arengut (Bronfenbrenner, 1995: 638).

Mesosüsteem pole hierarhilises suhtes mikrosüsteemidega, vaid väljendab suhteid ja seoseid kahe või enama mikrosüsteemi vahel. Näiteks suhted õpilaskodu ja kodu vahel. Mesosüsteem koosneb mikrosüsteemide vastasmõjudest ja on teisisõnu mikrosüsteemide süsteem (Bronfenbrenner, 1994: 40). Mesosüsteemi võib käsitleda kui arengukonteksti, kus erinevate süsteemide vahel on kas vastuolud või vastastikune toetamine: näiteks õpilaskodu ja kodu vahel (Tiko, 2004). Lisaks avaldavad õpilaskodu kasvandikele mõju ümberkaudne kogukond või sündmused sama kooli teistes õpilaskodu majades (Martin, Papworth, Ginns, Liem, 2014).

Eksosüsteemil ei ole inimese elule otsest mõju, kuid see mõjutab inimest läbi mikrosüsteemide. Kontrastina mikrosüsteemile ja mesosüsteemile ei ole lapsed eksosüsteemis aktiivsed osalejad ega selle mõjutajad, vaid on eksosüsteemi kaudu mõjutatud poliitilistest otsustest, seadusandlusest, kohtunikest ja bürokraatiast (Gabriano, 2014: 46). 1980ndatel aastatel viidi läbi uuringuid, millega sooviti teada millised eksosüsteemid kõige tõenäolisemalt lapse arengut mõjutavad ning leiti, et nendeks eksosüsteemideks on vanemate töökoht, pere sotsiaalkõrgus ja naabruskond/kogukond (Eckenrode ja Gore

1990, Cochran jt 1990, Pence 1988 viidatud Bronfenbrenner, 1994), sest vanemate töökohal on otsene mõju pereelule kui mikrosüsteemile.

Makrosüsteem koosneb mikro, meso- ja eksosüsteemi karakteristikutest ning on mõjutatud kultuurist, subkultuurist, uskumuste süsteemist, teadmiste pagasist, materiaalistest ressurssidest, kommetest, elustiilist ning juhistest, mis on varjatud igas laiemas süsteemis. Makrosüsteem sisaldab endas spetsiifilisemaid sotsiaalseid ja psühholoogilisi jooni, mis kokkuvõttes mõjutavad mikrosüsteemis toimuvaid protsesse ning olustikku. (Bronfenbrenner, 1994: 40). Kuigi makrosüsteem tundub olevat lapsest kaugel, on see Gabriano (2014) sõnul lapsele tegelikult üsna lähedal, sest makrosüsteemis valitsev ühiskondlik plaan ja ideoloogiline orientatsioon nagu näiteks kommunism, kapitalism, hinduism jne on üheaegselt nii avalduv kui ka varjatud kõigi meie alateadvuses.

Kronosüsteem hõlmab keskkonna ajalist dimensiooni, sest keskkond, milles inimene elab, on ajas muutuv. Näiteks ajaloo vältel toimunud muutused perestruktuuris, sotsiaalmajanduslikus staatuses, tööhõives jne (Bronfenbrenner, 1994). Õpilaskodu laste puhul võib siin käsitleda näiteks akadeemilise kooliaasta jooksul toimunud muutusi õppeedukuses või pere sotsiaalmajanduslikus toimetulekus (Martin jt, 2014). Aga ka õpilaskodude taastekkimist Eesti sotsiaalabi maastikule peale Nõukogude ajal levinud internaatkoolide sulgemist.

Lisaks interaktsioonile süsteemi erinevate tasandite vahel räägib Bronfenbrenner arengukeskkonna stabiilsusest. Ta väidab, et arengulist kompetentsi saab määratleda – mida edumeelsem ja stabiilsem on keskkond läbi elu, seda paremad vaimsed võimed, akadeemilised saavutused ja sotsiaalsed oskused inimene omandab (Bronfenbrenner 1994: 38). Ta peab stabiilset keskkonda edukate muutuste eelduseks ning väidab, et tulemuslikud muutused inimese arengus saavad toimuda vaid läbi regulaarsuse ning pikema aja vältel, seevastu kui ebastabiilne keskkond vähendab muutuste efektiivsust ning toob kaasa häireid indiviidi psühholoogilises funktsioneerimises (Bronfenbrenner, 1995: 640).

Ebastabiilse keskkonnaga aitavad toime tulla erinevaid säilenõtkust soodustavad kaitsefaktorid või toimetulekustrateegiad, mida rakendatakse Ungari (2007) kohaselt kindlas kogukonnas ehk mikrosüsteemis. Seetõttu võib öelda, et mikrosüsteemid ning säilenõtkus on omavahel tihedalt seotud.

### 1.3 Õpilaskodu roll lapse arengu kujundajana

Mitmed uuringud on näidanud, et lastel, kes on viibinud institutsionaalsel hooldusel, on kas vähemal või suuremal määral psühholoogilisi läbielamisi (Van IJzendoorn jt, 2011; Martin jt, 2014; Schaverien, 2011), sest kõikide institutsioonide ühisjooneks on, et seal ei pakuta lastele piisavalt sotsiaalset ja kognitiivset stimulatsiooni (Schoenmaker, Juffer, IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, 2014). Eeltoodust tulenevalt väärtustatakse järjest enam peresarnast asendushooldust, kus üks või mitu vanema rollis hooldajat hoolitsevad laste eest väikeses grupis ning viisil ja tingimustel, mis sarnanevad perele, ent kus hooldamine ei toimu nende isikute tavapärasel koduses keskkonnas (Asendushoolduse roheline raamat, 2014). Erinevalt asenduskodudest puudub õpilaskodudes peresarnane keskkond. Samuti on paljud õpilaskodu lapsed erinevalt asenduskodu lastest lahutatud oma õdedest ning vendadest, mis on vastuolus laste huvidega, kuna vastavalt asendushoolduse paigutamise põhimõtetele ei tohi õdesid-vendi lahutada (vt täpsemalt Sotsiaalhoolekande seadus § 25). Kuigi õpilaskodusid ei käsitleta Eestis asendushoolduse vormina ning nende staatus on pigem ebamäärane, on nende eesmärk sarnaselt asenduskoduga lapsele turvalise elu- ja arengukeskkonna pakkumine, kui kodukeskkond seda võimaldanud ei ole (vt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, Sotsiaalhoolekandeseadus).

Peresarnase keskkonna loomist õpilaskodudesse ei peeta ilmselt vajalikuks, kuna õpilaskodu on mõeldud viibimiseks vaid õppeperioodideks. Koolivaheaegasid ning nädalavahetusi veedavad lapsed enamasti kodus, kus neil on võimalik kohtuda ja suhelda oma vanematega, mistõttu kontakt perega säilib. Samas kogevad õpilaskodusse paigutatud sageli sarnaseid traumaatilisi kogemusi asenduskodudesse paigutatud lastega, sest mistahes põhjustel perekonnast kaugele elama asumine nõuab lapselt kohanemist ning valmisolekut uueks olukorraks (vt nt Scaverien 2004, 2011). Selline perekonna ja õpilaskodu vahel liikumine toob lapse ellu vähem stabiilsust, mis just Bronfenbrenneri sõnul on määrav edukaks psühholoogiliseks arenguks.

Gabriano (2014) sõnul sõltub lapse uue olukorraga kohanemine vanema ja lapse eelnevatest omavahelistest suhetest, lapse elukeskkonnast (näiteks kas last on väärkoheldud või elab ta vaesuses) ning lapse temperamendist, sest mõned lapsed on tundlikumad kui teised ning see, mis ühele lapsele on talutav, võib teise lapse jaoks olla väljakannatamatu, kuna igal lapsel on erinev psüühilise murdumise punkt või stressiga toimetuleku ülempiir. Selliste laste kohanemine uue olukorraga sõltub säilenõtkuse kaitsefaktorite olemasolust. Need lapsed,

kellel on ligipääs säilenõtkust soodustavatele kaitsefaktoritele, tulevad paremini toime ning on keskkondlike muutuste suhtes paindlikumad (Ungar jt, 2007). Lisaks on kohanemise mõjuriks motivatsioon, sotsiaalsed suhted ja enesehinnang - kõik nimetatud eeldused on suures osas määratud lapse esmase mikrokeskkonna (kodu) karakteristikutega ning ökoloogilise tasakaaluga tekkivas mesosüsteemis (õpilaskodu - kodu) (Tiko, 2004).

Õpilaskodud kui omaette mikrosüsteemid loovad oma kollektiivse identiteedi, kus lisaks formaalsele struktuurile on omad traditsioonid, rituaalid, sümbolid ning ökoloogiline kontekst (Martin jt 2014), mis on kodusest keskkonnast erinevad. Kui kodus elavale lapsele on kõige lähedasemateks inimeseks vanemad ja/või õed-vennad, siis õpilaskodus elava lapse eest hoolitsevad peamiselt kasvatajad ning pedagoogid. Sellest tulenevalt lapse isiklik kontakt vanematega väheneb ning tal on väiksem võimalus kiindumussuhte tervele arengule võrreldes nende lastega, kes elavad igapäevaselt vanemaga (Power, 2007). Sellisest kiindumussuhte katkemisest võib aga alguse saada õpilaskodu sündroom (Schaverien, 2011).

#### **1.4 Õpilaskodu sündroom**

Inglismaal on õpilaskodudel pikk traditsioon. Algselt olid Inglismaa õpilaskoduga koolid mõeldud vaestele, kuid tööstusliku revolutsiooni hoogustumise, suureneva sotsiaalse mobiilsuse ning uusrikaste püüdega saada kõrgklassi, tekkis vajadus selliste õpilaskodude järele, kus ka jõukate ning hõivatud vanemate lastele oleks tagatud hea haridus ning kõlbeline kasvatus (Kashti, 1988). Õpilaskodudega koole on Suurbritannias arvukalt ka tänapäeval ning käesoleval ajal tegutseb seal ligikaudu 500 õpilaskoduga kooli (vt British Council i.a).

Inglismaa psühhoteraapeudid Joe Schaverien ja Nick Duffell on uurinud Inglismaal õpilaskodudes kasvanud laste kogemusi retrospektiivis. Nad usuvad, et õpilaskodus kasvamine jätab lapse psüühikale püsiva jälje, mis avaldub kindla muustrina ka täiskasvanueas. Joe Schaverien (2004, 2011) on kakskümmend aastat kliinilise psühholoogina nõustanud õpilaskodus kasvanud inimesi. Oma kliinilise praktika käigus on ta avastanud, et paljud tema nõustatavad on endised õpilaskodu kasvandikud, kellel on sarnased õpitud käitumismustrid, rahulolematuse ning kalduvus lähedased intiim- või töösuhted järsult katkestada. Ta nimetab sellist omapära käitumises õpilaskodu sündroomiks. Kuigi sündroomiks nimetatakse tavaliselt kliiniliste sümptomite kogumit, mis

on seotud mingi haigusseisundiga, ei ole õpilaskodu sündroom Schaverieni käsitluses meditsiiniline termin, kuigi ta leiab, et edukaks psühhoteraapiaks selliste keeruliste klientidega nagu endised õpilaskodu kasvandikud, oleks tarvis teoreetilist raamistikku (Schaverien, 2011: 140).

Schaverien on kirjutanud õpilaskodus kasvanud laste psühholoogilistest probleemidest, et teavitada inimesi laste õpilaskodudesse saatmise kahjulikest mõjudest laste psüühikale. Tema arvates valitseb Briti ühiskonnas kultuuriline müüt, et õpilaskodud on privileeg ning ta väidab, et lapsed, kes saadetakse õpilaskoduga kooli, kogevad ootamatut ja sageli pöördumatut kaotust ning esmaste kiindumussuhete katkemist, mis paljudele päädib ulatusliku psühholoogilise traumaga (Schaverien, 2011). Schaverien toetubki oma töös kiindumussuhete teooriale (vt nt Ainsworth ja Bowlby, 2011), mille kohaselt lähedaste kiindumussuhete defitsiit avaldab püsivat negatiivset mõju lapse psüühikale ning seda eriti varases lapseas. Seetõttu ei kiida Schaverien heaks väga noorte laste õpilaskodusse saatmist, sest väike laps, kes peab nägema oma vanemaid ära sõitmas, kogeb suurt kaotusvalu, millele lisandub üksindus- ning hüljatuse tunne.

Viimastel aastatel on paljud uurijad rõhutanud kiindumussuhet kui tähtsat vaimset tervist mõjutavat tegurit kogu inimese elukaare jooksul (Tamminen, 2006: 49). Schaverien (2011) on samuti arvamusel, et lapsed, kes on õppinud õpilaskoduga koolis ja kogenud lähedaste suhete defitsiiti, põevad hilisemas elus sagedamini depressiooni ning neil on raskusi lähedaste suhete loomise ja säilitamisega, sest lähedase inimese puudumise tõttu lapsepõlves on nad harjunud oma tundeid varjama.

Kui tavatingimustes on nii, et laps kohaneb ja adapteerub perekonnaga, siis õpilaskodu laste puhul on Schaverieni sõnul teisiti. Õpilaskodu kui suur institutsionaalne süsteem asetab lapse täiesti uude rolli, kus ta peab kohanema paindumatu süsteemiga, milles toimiva dünaamika tõttu vähenevad sidemed ka samas õpilaskodus elavate õdede ja vendade vahel (Schaverien, 2004: 695). Enesekaitseks süsteemi eest ning kohanemiseks lähedaste suhete puudumisega lapsed Schaverieni sõnul kapselduvad ning nende tõeline eneseidentiteet jääb varjule. Kuigi õpilaskodus elavad lapsed saavad näiliselt toimetulevaks, moonutab õpilaskodus kasvamise kogemus nende intiimsuhteid ning võib mõjutada neid ka täiskasvanueas (Schaverien, 2011).

Õpilaskodu lapsed on Schaverieni arvates kaitsetumad ka koolikiusamise eest, sest kui tavakoolis õppivad lapsed saavad peale kooli minna koju, kus on nende pelgupaik, siis

õpilaskodu lapsed peavad suure osa õppevälisest ajast veetma kiusajate seltsis. Kurta pole lastel kellelegi, sest see tooks kaasa veel rohkem kiusamist. Samuti pole läheduses vanemat, kes märkaks, et lapsel on mure ja abistaks last (Schaverien, 2011: 145).

Schaverien märgib, et õpilaskoduga kool võib olla lapsele ka pääsetee, mis pakub pelgupaika ja vabanemist järjepidevast väärkohtlemisest, hüljatusest ja ebakindlusest ning võimaldab stabiilsust ja ühtekuuluvustunnet (Schaverien, 2011: 149). Sellistele lastele pakub õpilaskodu säilenõtkust soodustavaid kaitsefaktoreid nagu õpilaskodu toetus ning olulise isiku olemasolu väljaspool perekonda. Samas tõdeb ta, et vaatamata õpilaskodu mõnedele positiivsetele omadustele on õpilaskodu ning asenduskodu kasvandikel palju ühist: mõlemad lapsed on lastekaitseüsteemi valve all ning veedavad palju aega oma kujunemisperioodist institutsionaalsel hooldusel, kus nende järgi vaatavad võõrad inimesed, kes last ei armasta.

## PROBLEEMISEADE

Õpilaskodu eesmärgiks on pakkuda turvalist elukeskkonda nendele lastele, kelle heaolu või arengut pärsib ebasoodne keskkond või kalduvus riskikäitumisele (vt lisaks Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 12 ja § 58). Sellised lapsed paigutatakse koostöös pere ja kohaliku omavalitsuse sotsiaaltöötajatega elama õpilaskodusse, mis institutsionaalse vormi poolest erineb küll perekonnas kasvamisest, kuid omab perekonnale sarnaselt mõju lapse arengule.

Elukeskkonna vaheldumine nõuab lapselt kohanemist uute reeglite ning elukorraldusega ja muudab lapse harjumuspärast elu, sest laps liigub erinevate mikrosüsteemide, õpilaskodu ja kodu vahel, kus interaktsiooni vormid ja rolliootused on erinevad (Tiko, 2004). Nendes mikrosüsteemides on mitmeid erinevates rollides tegutsejaid, kelle väärtushinnangud või kasvatusstiil last otseselt mõjutavad. Seega peab laps vastama erinevate inimeste: vanemate, õpilaskodu kasvandike ning kasvatajate ootustele, kes tema säilenõtkuse kujundamisel olulist rolli mängivad.

Ka vanemate elukeskkond lapse õpilaskoduga kooli paigutamisel muutub. Kuigi lapsevanemal säilivad lapse suhtes seadusest tulenevad õigused ja kohustused, läheb vastutus lapse kasvatamise eest osaliselt üle õpilaskodule. Seega osaleb lapsevanem õpilaskodus elava lapse kasvatamises varasemast oluliselt vähem, nähes last vaid periooditi. Seetõttu võib öelda, et õpilaskodusse elama paigutatud lapse suhted vanematega on paljuski sarnased asenduskodus elava lapse suhetele. Õpilaskodu kui institutsionaalne süsteem lõhub suhteid perekonnaliikmete ning lapse vahel, pakub lapsele vähem stabiilsust ning loob soodsama pinnase emotsionaalsete kriiside tekkeks (vt nt Van IJzendoorn jt, 2011; Martin jt, 2014; Schaverien, 2011)

2015. aasta alguses oli Eestis nelikümmend munitsipaal- ja erakooli, mille juurde on moodustatud riiklikult toetatavad õpilaskodu kohad kuuesaja viiekümnele õpilasele. Osad neist on loodud haridusliku erivajadusega lastele erivajadusi arvestava õpikeskkonna võimaldamiseks ning osad, pidades silmas nende laste vajadusi, kellel erinevatel põhjustel pole õppeperioodidel võimalik kodus elada (Õpilaskodud, i.a; Munitsipaal- ja erakoolid, mille juures olevas või mille juurde moodustatavas õpilaskodus on riiklikult toetatavad õpilaskodu kohad, ning riiklikult toetatavate kohtade arv nendes koolides, 2015). Õpilaskodus elavaid lapsi on Eestis arvukalt, ent vähe on teada, mida arvavad õpilaskodus elamisest õpilaskodudes elavad lapsed ning nende vanemad ja kuidas nad selle keerulise



ebamäärase elukorraldusega toime tulevad. Sellest tulenevalt on minu töö eesmärgiks teada saada õpilaskodus elavate laste ning nende vanemate arvamusi, hinnanguid ja kogemusi õpilaskodus elamisega seoses.

Tulenevalt eesmärgist püstitasin järgmised uurimisküsimused:

- Millised on lapse õpilaskoduga kooli paigutamise põhjused laste ning nende vanemate kirjelduste alusel?
- Kuidas kirjeldavad õpilaskoduga koolis õppivad lapsed õpilaskodus elamist?
- Millisena kirjeldavad lapsed ja vanemad argipäevast suhtlemist nii omavahel kui õpilaskodu personaliga?

## **2. METOODIKA**

### **2.1 Uurimuse lähtekoht**

Käesoleva uurimuse läbiviimisel kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvalitatiivsetes uuringutes tegeletakse inimeste isikliku ja sotsiaalse kogemuse uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamisega, üritatakse mõista eelkõige väikesema hulga inimeste maailmavaadet kui et kontrollida eelnevalt esitatud hüpoteesi kehtivust suure valimi kaudu (Smith 2006: 2 viidatud Laherand, 2010: 20). Seega oli kvalitatiivne uurimismeetod minu töö eesmärki arvestades ning sihtgrupi seisukohtade analüüsimiseks ainuvõimalik meetod.

### **2.2 Andmekogumismeetod**

Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab koguda suurema hulga informatsiooni läbi lisaküsimuste esitamise ning on võrreldes teiste andmekogumismeetoditega paindlikum. Uurimuses osalejatega viisin läbi nii individuaalintervjuud kui ka fookusgruupiintervjuud. Intervjuude sujuvamaks läbiviimiseks koostas eelnevalt kaks intervjuu kava vastavalt uuringus osalenud sihtgrupile (vt Lisa 1 ja Lisa 2). Intervjuud salvestasin diktofoniga.

Lapsevanematega viisin läbi individuaalintervjuud, mis võimaldasid uurimuses osalejatega privaatselt vestelda. Laste intervjuueerimiseks eelistasin fookusgruupiintervjuud, sest üksik laps intervjuueerijaga kahekesi jäädes võib muutuda närviliseks, kuna ta ei tea täpselt, mida temalt oodatakse (Eljand, 2011), kuid gruupiintervjuus osalemisel pakub eakaaslaste grupp lastele tuge ning aitab leevendada intervjuueerimise olukorrast tingitud pingeid. Lisaks võimaldab gruupiintervjuu jälgida laste omavahelist dünaamikat. Gruupiintervjuu plussiks peetaksegi grupis tekkivat kliimat, sest samaealised lapsed käivad sageli samas koolis ja tunnevad teineteist, nad konstrueerivad oma vastuseid kollektiivselt ning nende mõttemaailm ja sotsiaalne kompetentsus on vanusest tulenevalt sarnane (Eljand, 2011; Eder ja Fingerson, 2002). Seetõttu saab laste arvamuste ja emotsioonide kohta rohkem informatsiooni. Gruupiintervjuu miinusena saan nimetada laste samaaegset rääkimist ning teineteise kõne katkestamist, mis oli tavapäraseks reaktsiooniks teiste laste ütlustele. Samuti muutsid lapsed mõnel korral oma arvamust eakaaslase arvamuse sarnaseks.

## **2.3 Uurimuse käik**

Intervjuud õpilaskodu lastega ning lastevanematega toimusid märtsis - aprillis 2015. Intervjueeritavate leidmine osutus üsna lihtsaks. Kuna suhtlen tööalaselt erinevate omavalitsuste sotsiaaltöötajatega ning pedagoogidega, olid kontaktide leidmisel abiks tööalased suhted.

Kõigepealt võtsin ühendust lapsevanematega. Tutvustasin neile uurimuse eesmärgi ning rõhutasin intervjuus osalenutele anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse tagamist. Küsisin ka lapsevanemate nõusolekut nende õpilaskodus elavate laste intervjueerimiseks. Lapsevanemad andsid laste intervjueerimiseks nõusoleku, olles eelnevalt vestelnud lastega uurimuses osalemisest.

Esimese intervjuu lapsevanemaga viisin läbi tema kodus, teise intervjuu viisin lapsevanema soovil läbi oma töökabinetis. Fookusgrupi intervjuud lastega toimusid laste kodus. Ühe pere laste juurde minnes olid seal külas veel kaks sama õpilaskodu kasvandikku ning nemad osalesid samuti intervjuus. Algselt soovisin küll intervjuud lastega läbi viia õpilaskoduga koolis, et näha keskkonda, kus lapsed elavad ja millest nad räägivad. Kooli juhtkonna poolt tehti intervjuude läbiviimine keeruliseks vaatamata sellele, et mul oli vanemate nõusolek laste intervjueerimiseks olemas, seetõttu valisin laste intervjueerimise kohaks nende kodu.

Intervjuus osalenud lapsed ning lapsevanemad olid sõbralikud ning usaldavad. Saadud informatsioon oli mitmekülgne ning huvitav. Laste intervjueerimise juures ei viibinud lapsevanemaid ega teisi lapsele tuttavaid täiskasvanud isikuid, kes lapse vastuseid oleks meelepäraselt suunas saanud mõjutada.

Ajaliselt kestis kõige lühem intervjuu 59 minutit ning kõige pikem intervjuu oli kestvusega 1 h ja 31 minutit.

## **2.4 Uurimuses osalejad**

Intervjuudes osales kokku kümme inimest: kaks lapsevanemat, kelle lapsed õpivad õpilaskoduga koolis ning kaheksa õpilaskoduga koolis õppivat last. Uurimuses osalenud lapsevanemate kõik kooliealised lapsed õpivad õpilaskoduga koolis.

Ühel lapsevanemal (analüüsi osas tähistatud nimega Tiina) õpib õpilaskoduga koolis kolm last, kes viibivad õpilaskodus alates esimesest klassist. Teisel lapsevanemal (analüüsi osas

tähistatud nimega Mari) õpib õpilaskoduga koolis samuti kolm last, kellest vanem laps viibib õpilaskodus kolmandast klassist alates, noorem laps teisest klassist alates ning kõige noorem laps esimesest klassist alates.

Intervjuudes osalenud lapsed jagunesid kahte gruppi. Esimene grupp koosnes viiest 13-16 aastasest lapsest, kes õpivad õpilaskoduga koolis 7. - 9. klassis (analüüsi osas tähistatud nimedega Kerli, Taavi, Timo, Priit, Viire). Kerli, Taavi ja Timo on omavahel õed-vennad ning nad on õpilaskoduga koolis õppinud alates esimesest klassist. Samas intervjuus osalenud Viire paigutati õpilaskoduga kooli kolmandas klassis ning Priit on õpilaskodus alates kaheksandast klassist.

Teine grupp koosnes kolmest 9-14 aastasest ühe pere lapsest, kes õpivad õpilaskoduga koolis 3. - 6. klassis (analüüsi osas tähistatud nimedega Liis, Sander ja Siim). Siim õpib õpilaskoduga koolis alates kolmandast klassist, Sander alates teisest klassist ning Liis alates esimesest klassist.

Analüüsi osas on kõigile lastele ning vanematele antud varjunimed, et tagada uurimuses osalenute anonüümsus.

## **2.5 Analüüsimeetod**

Käesoleva töö analüüsimeetodiks on kvalitatiivne sisuanalüüs. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse tekstide sisu ja kontekstiliste tähenduste uurimiseks, kusjuures keelt kui kommunikatsioonivahendit uuritakse intensiivselt, piirdumata sõnade pelga loendamisega (Laherand, 2008).

Salvestatud intervjuude töötlemiseks kasutasin avatud kodeerimist. Avatud kodeerimine võimaldas lahutada teksti osadeks, et seda mõista, arendada välja kategooriad ning seada need uuringu edenedes korrastatud süsteemi (Flick, 2006: 300 viidatud Laherand, 2008: 286). Avatud kodeerimist kasutades moodustasin intervjuu tekstide põhjal korrastatud süsteemi: esmalt määrasin koodid, seejärel liitsin koodid kategooriateks ning kirjutasin memod, mida kasutasin hiljem analüüsi osas.

Kõige ajamahukam ning keerulisem oli transkribeerida grupiintervjuud, milles osales viis 13-16 aastast last. Mõnedel lastel oli sarnane hääletoon, mistõttu oli kõnelejaid keeruline eristada. Lisaks rääkis üks laps väga tasasel hääletoonil, mistõttu polnud lapse poolt öeldu hiljem diktofonist kuulates täies mahus arusaadav.

## 2.6 Uuri ja refleksiivsus

Töötan sotsiaaltööspsialistina ühes kohalikus omavalitsuses. Oma igapäevatööga seonduvalt oman õpilaskodu teenust kasutavate peredega mõningaid kogemusi, mis ilmselt uurimuse käiku mõjutas. Samuti olid uurimuses osalenud lapsed ning lapsevanemad teadlikud, et nad vestlevad sotsiaaltöötajaga ning kohandasid oma vastuseid tõenäoliselt minule esitamiseks sobilikumaks.

Esimese intervjuu ajal lapsevanema kodus olin üsna pabinas ning tundsin ennast sissetungijana. Lootsin, et minu poolt esitatud küsimused ei tekita vanemas ebamugavust või vastumeelsust suhelda. Samuti lootsin, et vanem ei vasta minu ametikohast tulenevalt küsimustele napsõnaliselt. Vaatamata minu hirmudele ning pingele võimaliku ebaõnnestumise ees, toimus vestlus vabas ning avameelses õhkkonnas.

Intervjuu teise lapsevanemaga toimus lapsevanema soovil minu töökabinetis. Vanem saabus intervjuule kokkulepitust tund aega varem ilma ette teatamata. Vestlusega soovis ta koheselt alustada. Tundsin ennast kohmetult, kuid sellele vaatamata avaldasin valmisolekut intervjuu alustamiseks.

Lapsevanem asus koheselt oma argimuresid kurtma ning kohtumine meenutas pigem lapsevanema ja sotsiaaltöötaja kui intervjuueeritava ja intervjuueeri ja kohtumist. Tundsin muret, et valisin kohtumiseks ilmselt vale koha või jätsin vanemale mulje tööalasest kohtumisest. Lasin siiski vanemal rahulikult rääkida ning vestluse lõppedes viisin jututeema sujuvalt intervjuule. Intervjuu alguses oli märgata lapsevanema pinges olekut. Seetõttu selgitasin vanemale veelkord kohtumise eesmärki, rõhutasin konfidentsiaalsust ning kinnitasin, et ei kasuta saadud informatsiooni tööga seonduvalt. Sellele vaatamata oli vanem kogu vestluse pinges ning jäi mulje, et ta kontrollis väga oma sõnu.

Lastega intervjuude kokkuleppimine oli vanemate kaudu kohati keeruline, sest lapsed viibisid nädala sees õpilaskodus ning võimalus intervjuu läbiviimiseks oli vaid nädalavahetustel. Vanema sõnul olid lapsed nädalavahetustel sageli hõivatud või koolist väsinud, mistõttu tuli intervjuu toimumist mitmel korral edasi lükata. Hakkasin kahtlema laste nõusolekus intervjuus osaleda ning lootsin, et lapsed ei ole intervjuus osalemise osas ümber mõelnud. Seostas in võimalikku meele muutust oma ametikohaga ning arvasin, et lapsed ei soovi sotsiaaltöötajaga õpilaskodu ja koduga seonduvaid teemasid arutada või ei

taha nad vestelda kodus keskkonnas. Seetõttu otsustasin ühendust võtta õpilaskoduga, et intervjuuerida lapsi õpilaskodus. Selgitasin õpilaskodu sotsiaalpedagoogile uurimuse eesmärgi ning palusin luba lastega vestlemiseks õpilaskodu hoones. Varasema tööalase kokkupuute tõttu õpilaskoduga tajuti ilmselt ohtu võimaliku maine kahjustamise või lastega suhtlemisest kaasnevate probleemide ees, sest peale suusõnalist kokkulepet kooli sotsiaalpedagoogilt sain vastuse, et kooli juhtkond palub esitada lastevanemate kirjalikud nõusolekud ning saata õpilaskodule täiendav kiri vestluse eesmärkidest. Vaatamata suulisele selgitustööle ei õnnestunud ilma lisapaberitööta õpilaskodu juhtkonnalt saada lastega vestlemiseks nõusolekut, mistõttu pöördusin tagasi esialgse plaani juurde viia läbi intervjuud laste kodus.

Õnneks võttis varsti üks lapsevanem minuga ise ühendust ning intervjuu esimese grupiga sai toimuda. Vestlusele minnes olin taaskord mures, et lapsed suhtuvad minusse kui ametnikku ega taha rääkida. Minu üllatuseks soovisid intervjuus osaleda ka selle pere lastel külas olevad kaks last, kes samuti õpivad samas õpilaskoduga koolis. Nad olid külas, sest lapsed pidid koos minema õpilaskodusse viiva bussi peale. Selgitasin lastele uurimuse eesmärgi ning rõhutasin, et ei kasuta saadud andmeid oma igapäevatoos. Lapsed tundusid esmapilgul kahtlustavad ning jälgisid minu reaktsioone pingsalt, kuid vestluse käigus nad avanesid ning olid üllatavalt usaldavad. Lapsed rääkisid õpilaskodu igapäevaelust ja äpardustest ning tegid omavahel nalja. Sageli täpsustasid nad teineteise vastuseid ning mõne vastuse osas läksid omavahel vaidlema. Vestlus lastega oli väga huvitav ning minu hirmud osutusid alusetuks. Lapsed rääkisid asjadest, mille kohta ma ei olnud osanud küsimusi mõelda.

Vestluse toimumise kohta õpilaskodus arvasid lapsed, et see oleks olnud halb mõte, sest õpilaskodus on palju lapsi ning kasvatajaid, kes tunneksid huvi vestluses avaldatu kohta. Samuti poleks õpilaskodukeskkonnas intervjuu läbiviimine taganud lastele anonüümsuse. Seega toimusid intervjuud lastega parimal võimalikul moel.

Teine gruppintervjuu lastega toimus samuti laste kodus. Teine intervjuu oli esimesest intervjuust oluliselt tagasihoidlikum, kuna lapsed olid nooremad ning seetõttu oli ilmselt nende verbaalne võimekus piiratud. Sageli kaldusid nad ka küsimusest kõrvale või ei vastanud üldse. Ilmselt mõjutas nende vastuseid rohkem minu ametikoht, sest lapsed teavad, et just sotsiaaltöötaja saatis nad õpilaskoduga kooli.

### 3. ANALÜÜS JA TULEMUSED

Selles peatükis käsitlen intervjuudest ilmnunud teemasid. Esmalt analüüsin laste ning vanemate kirjeldusi lapse õpilaskoduga kooli paigutamise põhjustest. Seejärel analüüsin vanemate ning laste kirjeldusi õpilaskodus elamisest, sealhulgas laste ning vanemate kirjeldusi kohanemisest uue elukorraldusega peale lapse õpilaskodusse elama asumist ning laste kirjeldusi õpilaskodust kui elukeskkonnast. Samuti keskendun laste ning vanemate kirjeldustele argisest suhtlemisest nii omavahel kui õpilaskodu personaliga ning käsitlen laste koduigatsust ning ootusi õpilaskodule.

#### 3.1 Õpilaskoduga kooli õppima asumise põhjused

##### *Vanemate kirjeldused*

Üldiselt paigutatakse lapsed õpilaskoduga kooli lastekaitsetöötaja otsusel ning vanema nõusolekul. Ka intervjuudes osalenud vanemad ütlesid, et ettepanek laste õpilaskoduga kooli paigutamiseks tuli lastekaitsetöötajatelt. Õpilaskodude eesmärgiks on vastavalt regulatsioonile toetada nende perede põhiharidust omandavaid lapsi, kellel on raskusi toimetulekuga sotsiaalhoolekande seaduse tähenduses (vt lisaks Põhikooli ja gümnaasiumiseadus, Sotsiaalhoolekandeseadus). Uurimuses osalenud lapsed ning emad kordasid sama seisukohta, et õpilaskoduga koolis õpivad need lapsed, kellel on koduseid probleeme. Ent üks vanem nimetas lapse õpilaskoduga kooli paigutamise põhjusena ebameeldivaid kogemusi elukohajärgses koolis.

**Tiina:** „Ma käisin, ma alguses siis ma käisin kõige vanema poisiga [elukohajärgses koolis]. Siis ma panin ta [elukohajärgse kooli nimi]. /.../ Vaata seal töötasid need, see oli sama õpetaja, mis mind ei kannatanud. Too pani mind istuma ja sama ta hakkas mul kogu aeg lapse pealt seda ajama. /.../ Siis ma läksin lastekaitsja juurde ja ütlesin: ma ei jaksa enam. Ta [õpetaja] mind koolis ei kannatanud /.../ Otsige mulle teine kool“

Vanema eelnevad kogemused elukohajärgse kooliga on olnud sedavõrd negatiivsed, et ta tunneb, et kodukoha läheduses olev kool kui mikrosüsteem koos selles tegutsejatega ei taga säilenõtkust soodustavaid kaitsefaktoreid nagu õpetajate toetav suhtumine, mis aitaksid lapsel kooliga kohaneda ning saavutada edukas toimetulek. Võib oletada, et otsus lapsed õpilaskoduga kooli saata on suuresti mõjutatud ema negatiivsetest kogemustest elukohajärgse kooliga ning soovist ennetada samu kooli ja selle personali suhtumisega

seotud probleeme oma laste juures. Lapsevanem laiendab oma isiklikku kogemust oma lasetele, andes ka ise mõista, et konflikt seisnes tegelikult lapsevanema ja kooli, mitte lapse ja kooli vahel. Tiko (2004) on samuti välja toonud, et mesosüsteem toimib siis, kui mikrosüsteemide (kodu-kool) vahel on harmoonia ning vastastikune toetamine. Ka intervjuust vanemaga selgub, et just lapse arengu seisukohalt oluliste mikrosüsteemide vahel kerkivate vastuolude tõttu tuli vahetada lapse kooli. Lisaks võimaldab kooliprobleemide kirjeldamine vanemal nõ süü enda pealt koolile nihutada.

Laste õpilaskoduga kooli paigutamisest rääkides rõhutab ta ka enda positsiooni ega maini laste vajadusi. Kirjelduse keskmes on õppesüsteemi liigne keerukus ning tema isiklikud halvad kogemused kooliga. Sellega viitab ema laialt levinud ja teada probleemile: õppeprogrammid on koolis rasked, lastel on raske õppida. Ema on tunnistanud oma võimetust kooliprogrammiga toime tulla, ta on juba ennetavalt sellega tegelemisest loobunud ning jäänud laste ja õppimise suhtes passiivseks kõrvaltvaatajaks.

**Tiina:** „No see on nagu, minule on räägitud nagu lastekaitsejatega. /.../ lastekaitse soovitas mulle /.../ Nagu selles, et ma teadsin... vaata mul läheb raskeks. /.../ Siis ma vaatasin, et nagu sõprade, noh sõbrannade suhtes, et umbe raske. Ma teadsin, et ma ei saa neid [lapsi] aidata kuidagi selle õppimisega. /.../ Programm on esiteks raske. Vaata minul läks ka koolis jumala halvasti /.../. Mul sõbrannad käisid seal [õpilaskoduga koolis] ja nad kõik lõpetasid neljade-viitega. Ja mitte keelelgi ei ole kahetsust, et nad käisid seal [õpilaskoduga] koolis. Ja ma arvan, et minul ei tule see kahetsus.“

Laste õpilaskodusse paigutamist seostab ta tihedalt enda kooliprobleemidega ning oma laste või perega seotud käesolevaid probleeme ta ei maini. Ta asetab vastutuse laste õpilaskoduga kooli saatmisel pigem oma minevikukogemusele seoses kooliga ning samuti õppeprogrammile, millega lapsed ilmselt ilma pedagoogide abita hakkama ei saa. Ema toetab laste õpilaskoduga kooli paigutamise otsust näitega, kuidas tema õpilaskoduga koolis õppivad sõbrannad said koolis häid õppetulemusi, samal ajal kui temal läks koolis halvasti. Sellega proovib ta näidata, et laste õpilaskoduga kooli paigutamise otsus sündis tema initsiatiivil ning soovil ennetada probleeme, mis temal endal kooliajal esinesid. Ema rääkis uhkusega, kuidas pere vanem laps on tema targa otsuse tulemusel kohe lõpetamas põhikooli õpilaskoduga koolis ja arvab, et ka kõige noorem laps, kes lõpetab kevadel lasteaia, peaks kindlasti õppima asuma õpilaskoduga koolis. Ema rõhutab õpilaskoduga kooli lõpetavast lapsest rääkides, kuidas õpilaskodu on toimiv süsteem, sest tema laps on seal edukas ja



lõpetab seal kooli, mitte ei ole koolist väljalangenud või õpinguid katkestanud. Seetõttu soovib ta sama strateegiat kasutada kõigi oma laste koolitamisel. Lisaks arvab ta, et õpilaskodu aitab lapsel saavutada iseseisvuse ning toetab üksikvanemat lapse kasvatamisel.

**Tiina:** „Ja kõige hirm on see, et ma ei tea, mis üldse [lasteaeda lõpetava lapse] kooliga saab. /.../ Et ma pean minema ikkagi mai tea kas lastekaitsetöötaja juurde või midagi sihukest. /.../ Jah, ta koristab, aga ütleme, et ta paneb ise riidesse, aga ütleme söögi suhtes, õppimise suhtes - ta ei tee. /.../ Seda, mul ei olnud sihukest asja nagu [vanemate lastega oli teisiti]/.../ Vaata, siis ma laste isaga elasin. /.../ siis oli hirm [lastel] ka selles suhtes, et isa on kodus, isa käseb, nad teevad seda. Vaata, aga mina ei oska isa rolli mängida. Kris [lasteaia laps] on kogu aeg minuga, kakskend neli tundi, et mina ei tea, mis sellest lapsest edasi saab. Et mul plaanis lastekaitsetöötaja juurde minna ja otsida talle sellist kooli, kus mingiks ajaks ta saab seda, kus mind ei ole hetkel kõrval, kus on teised kõrval ja ta saab tunda mis, et emad ei ole kõrval, ta saab iseseisvaks. Tema [lapse] tugiisik ütles mulle niimoodi, et saaks siin [kodu lähedal koolis] hakkama ka. Ma ütlesin, et aga mina? Mina ei saa last aidata. Mina selles suhtes, emm, mina, ma vaatasin programmi, mina ei saa sellega hakkama.”

Kõige noorema lapse õpilaskoduga kooli paigutamise soovist rääkides seab vanem samuti esiplaanile enda kogemused ning vajadused. Ilmselt seetõttu, et tal endal puuduvad kooliga seoses eduelamused. Teisalt ka seetõttu, et vanemal puudub tõenäoliselt ettekujutus ning kogemus laste õpetamisest, sest kõik lapsed on õppinud õpilaskoduga koolis. Seetõttu on mõisteta vanema hirm võtta laste koolitamisega kaasnev vastutus. Lisaks arvab vanem, et vanematega koos elamine pärsib lapse iseseisvumist. Ta arvab, et õpilaskodu distsiplineerib last, etendades nii ema kui ka isa rolli, mis toetab lapse igakülgset arengut. Ta räägib, kui oluline oli isa roll laste distsiplineerimisel. Samas lapsed käisid õpilaskoduga koolis juba sel ajal, kui isa veel kodus elas. Sellest võib järeldada, et isarolli puudumine ei ole peamine põhjus, vaid põhjus laste õpilaskodusse paigutamisel võibki olla vastutuse jagamine õpilaskoduga.

Teine ema jutustab, et lapsed sattusid õpilaskoduga kooli lastekaitsetöötaja ja kooli survele. Ta räägib samuti laste õppimisega seotud raskustest ning edastab sarnaselt Tiinale sõnumit üksikemana laste kasvatamisega seotud raskustest, kuid erinevalt Tiinast ei kirjelda Mari ennast aktiivsena otsuse tegemisel, vaid pigem näitab oma passiivset nõustumist teiste otsusega hirmus kaotada oma lapsed.

**Mari:** „[Ettepanek õpilaskodusse paigutamiseks tuli ] Lastekaitse ja kooli poolt. Kahelt poolt. /.../ kool kaebas, et ei õpita /.../ Et väga raske õpe neil /.../ saadeti lastekaitssesse ja siis see lastekaitse ütleski, et me tahame ikka, et te lähete, et lähvad ikka õpilaskoduga kooli. /.../ Ja siis nad otsustasidki, et õpilaskoduga kooli. No, et kui muidu sinna kooli ei viia, siis võtame lapsed käest teil. Noh ja siis ma panin hirmuga [kooli nimi] kooli selle pärast. /.../ ja siis vahepeal ma ise üksik olin mingi aeg ja siis olin tööl ja et siis mina ei saanud... /.../ mis riided nad panevad. Ma panen valmis, aga nad ei pane midagi sellist, mis mina tahan. /.../ Ja siis panevad mingid mustemad ja sellega tuli probleem.“

Mari esitleb ennast hooliva üksikemana, kes arvab, et oleks tulnud mikrosüsteemina ja mesosüsteemis (kool-kodu) toime, kuid surve laste õpilaskoduga kooli paigutamiseks tuli väljastpoolt ehk eksosüsteemist. Lastekaitsetöötaja kui eksosüsteemis tegutseja esitas lapsevanemale ultimaatumi, mis näitab seda, et koostöö lastekaitsetöötajatega tähendab allutamist, sest lastekaitsetöötajad omavad eksosüsteemis olles ametialast võimu lapsed käest võtta (vt ka Linno, 2012: 142). Lapsevanema kirjeldused võivad viidata ka sellele, et lastekaitsetöötajad kasutavad ära seadusest tulevat ebamäärasust, mis lubab lapse üsna lihtsalt paigutada õpilaskoduga kooli, mis sisuliselt tähendab lapse jaoks perekonnast eraldamist. Seejuures ei eeldata õpilaskodusse paigutamisel sellise mahuka bürokraatia läbimist, mis kaasneks lapse asenduskodusse paigutamisega. Õpilaskodusse paigutamine eeldab vaid elukohajärgse omaavalitsuse taotlust ning maavanema nõusolekut, mille andmisel tugineb viimane taotluses esitatud põhjendustele. Seega omavad lastekaitsetöötajad väga suurt võimu sekkuda pereellu ning eraldada lapsi oma äranägemise järgi, seejuures kaasamata teiste spetsialistide arvamust või kohut, kes peaks tõenditele tuginedes tegema objektiivse otsuse, mis lähtub lapse parimast huvist.

Mõlemad vanemad jagavad üldiselt arvamust, et õpilaskodu roll on vanemat lapse kasvatamisel abistada, sest õpilaskodus õpetatakse lapsi enese eest hoolitsema, iseseisvalt toimetama ning abistatakse ka õppetöös. Mitmes intervjuu lõigus annavad mõlemad emad ka mõista, et just liikumine erinevate mikrosüsteemide vahel tagab lastele edukalt toimetuleku ning viib positiivsete tulemusteni lapse arengus. Näiteks Mari esitluses on õpilaskodu lapsi suunav ja distsiplineeriv asutus, mis õpetab lastele neid baasoskusi, mis tavaliselt omandatakse perekonnas elades.

**Mari:** „Kasvatajad kontrollivad õppimist, et ikka õpitud saavad ikka. /.../ Et jälgida nende, et nagu oleks puhtad kogu aeg, et kui lähvad kooli. Et siis õpivad tundma, et kuidas peab

*puhtana olema kui kodus ei taheta. Et kodukorra ja kuidas peab olema ja voodit tegema ja kõik see. Enda tagant koristama ja.*“

Mari ei seosta sarnaselt Tiinale laste õpilaskodusse paigutamise põhjuseid ainuüksi enda kasvatuses tulenevate puudujääkidega. Tema selgitusest nähtub, et surve lapsed õpilaskoduga kooli paigutada tulenes tema arvates sellest, et lapsed ise ei tahtnud emaga koos elades täita vajalikke kohustusi. Seetõttu jälgib nende kohustuste täitmist õpilaskodu.

Intervjuus osalenud emade kõik kooliealised lapsed õpivad õpilaskoduga koolis. Otsus nooremad lapsed õpilaskoduga kooli paigutada tehti seetõttu, et pere vanemad lapsed juba õppisid õpilaskoduga koolis. Kuigi Tiina väitis, et ta tuli teiste laste õpilaskodusse paigutamise mõttele ise, oli Mari noorema lapse õpilaskodusse paigutamise vastu.

**Mari:** „Aga nemad [lastekaitsetöötajad] öeldi nii, et kui nagu vennad seal, et siis pannakse, et peab tüdruk ka minema sinna. /.../ Mina tahtsin ikka, et tüdruk prooviks näed [elukohajärgset kooli]. Ta vaata lasteaiast läks sinna [eelkooli]/.../ et siis nad [õpetajad] ütlesid ka, et Liis oli väga... oskas lugeda ja isegi need lasteaias kasvatajad ütlesid, et ärge [õpilaskodu nimi] pange, et ta on küllaltki tugev. /.../ No rääkisin [lastekaitsetöötajatega] aga neid ei lugenud see. Ikka sinna [õpilaskoduga kooli] ja... Ja siis on nigu lihtsam ja niimoodi üteldi./.../ No mul oli ikka väga kahju no, et kohe esimeses klassis, et ma tahtsin ikka, et prooviks [elukohajärgses koolis], aga nad ütlesid ikka, et kui poisid seal [õpilaskoduga koolis] ja siis nagu sunniviisiliselt pidin.“

Mari räägib taas lastekaitsetöötaja survele allumisest, andes ühtlasi mõista, et lastekaitsetöötajad peaksid laste õpilaskoduga kooli paigutamisel arvestama rohkem vanema soovidega ning arvesse võtma ka lapse isikuomadusi, võimeid ja oskusi – hindama individuaalselt iga lapse võimekust koolis hakkama saada enne, kui tehakse otsus laps õpilaskoduga kooli paigutada. Ta annab mõista, et targad lapsed ei peaks õppima õpilaskoduga koolis, justkui oleks õpilaskodud mõeldud rumalamatele lastele.

Vanemate intervjuudest nähtub, et vanemad on laste õpilaskodus kasvamise osas olnud üsna leplikud või leppinud õpilaskodusse paigutamisega seetõttu, et nad on leidnud sealt sellise positiivse kasuteguri, millega nad on nõus. Tõenäoliselt on see vanemate viis leppida otsustega. Õpilaskodul nähakse panust lapse iseseisvumise kujundamisele ning akadeemilise võimekuse tõstmisele. Samas andis üks vanem mõista, et targemad lapsed ei peaks siiski õppima õpilaskoduga koolis. Kumbki vanem ei seosta lapse õpilaskodusse paigutamist otseselt toimetulekuprobleemidega või ei ütle seda välja, mis tähendab seda, et

lapsevanemad kas ei taha tunnistada probleeme, ei saa aru, milles täpselt on probleem või neile pole täpselt selgitatud lapse õpilaskodusse paigutamise põhjuseid.

### ***Laste kirjeldused***

Lapsed rääkisid, et õpilaskodude eesmärk on üldiselt abistada neid lapsi, kes pole käinud korralikult koolis või kellel on pahandusi ja probleeme kodus – seega peegeldasid ametlikku retoorikat õpilaskoduga koolide kohta nii, nagu seadusandlus seda määratleb ja samamoodi nagu tegid nende vanemad. Samas õpilaskoduga kooli sattumist paljud lapsed enda probleemidega ei seosta, vaid räägivad pigem, et “seal” on inimesed, kellel on kodus probleemid. Nad nimetavad endi õpilaskodusse elama asumise põhjustena halba seltskonda sattumist või hirmu suure kooli ees. Mõni laps ei täpsustanud, miks ta asus õppima õpilaskoduga kooli. Ilmselt nad kas ei soovinud põhjuseid sõprade kuuldes avaldada, ei teadnud põhjust, ei mäletanud või siis oli laps kohe esimesest klassist alates õppinud õpilaskoduga koolis ja mingit erilist põhjust, nagu näiteks kooli vahetamine seoses probleemidega, ei olnudki. Ka emade jutust tuli välja, et selline otsus tehakse sageli ka nooremate laste puhul, kui pere vanemad lapsed juba elavad õpilaskodus.

Kuigi Viire vahetas kooli kolmanda klassikursuse lõpu viimasest veerandist, räägib ta sellest nagu oleks teda lihtsalt ilma mingi erilise põhjuseta õpilaskoduga kooli pandud.

**Viire:** „Mm, mind lihtsalt pandi sinna [õpilaskoduga kooli]/.../ emps tuli mulle [elukohajärgsesse] kooli järgi, siis ta ütles, et me lähme [õpilaskoduga kooli nimi] kooli vaatama. Ja siis me läksime lastekaitsjaga läksime kooli.“

Viire jaoks paistab õpilaskodusse minemine olevat täitsa tavaline asi. Ta ei pidanud vajalikuks mitte mingit selgitust juurde lisada. Sarnaselt Viirele rääkis ka Timo, et õpilaskoduga kooli teda lihtsalt pandi.

**Timo:** „Mulle lihtsalt öeldi, et ah, me lähme koole vaatama, kuhugi, kuhu võiks nagu minna õppima.“

Ilmselt paigutati Timo noorema lapsena õpilaskoduga kooli pere vanema lapse eeskujul, kes juba õppis õpilaskoduga koolis või oli perel jätkuvalt probleeme, mis selle vajaduse tingisid, kuid millest Timo ei räägi või ei tea.

Erinevalt Viirest ja Timost, rääkisid mõned lapsed täpsemalt põhjustest, miks nad õpilaskoduga koolis õpivad. Eriti huvitavalt räägib Taavi, kes kirjeldab õpilaskoduga kooli minemist enda otsusena:

*„Tegin eel... selle kooli või värgi ära, mis esimeses klassis peab tegema. Ja siis järsku vaatasin, et ah, et mulle tegelikult ei sobi see kool, et ta on liiga suur /.../ ja siis vaatasin, et mulle ei sobi see keskkond, kus on, mai tea, ülerahvastatud. Kuidas see klass õpib, kui seal on kolmkend õpilast. Ja siis ütlesingi, et ma arvan, et tahan uut kooli. Ja siis hakatigi otsima lastekaitse poolt ja siis leitigi [õpilaskoduga kooli nimi] kool ja siis kuidagi, mai tea, sain sinna.“*

Taavi kirjeldab kuidas ta esimese klassi lapsena analüüsis suure kooli puudusi ning jõudis järeldusele, et ta vajab teistsugust koolikeskkonda. Täiskasvanud, kellel on otsustusõigus, tegidki Taavi sõnul nii, nagu tema oli mõelnud. Ilmselt kordab ta ema või lastekaitsetöötaja arutelu, kuid soovib näidata ennast oma elu peremehena.

Ka Priit esitleb ennast sarnaselt Taavile iseteadliku ning iseseisvana ning räägib sellest, kuidas ta jõudis otsusele minna õpilaskoduga kooli. Ühtlasi ta tunnustab ennast tehtud valikus.

**Priit:** *„Sest mul olid probleemid. /.../ mulle öeldi, et vali endale kuskile kool /.../ Ise valisin. /.../ Siis ma tulin siia /.../ Siis ma vaatasin, uurisin selle koha kohta ja siis mõtlesin, äkki on parem. /.../ Päris hästi läheb koolis. Ühtegi kahte ei ole siiamaani tunnistusel olnud.“*

Kuigi lapsed arvavad sarnaselt vanematele, et õpilaskodud on mõeldud lastele, kellel on probleemid, ei seosta nad õpilaskodus elamist sarnaselt vanematega enda probleemidega. Vaid Priit tunnistas, et tema on õpilaskoduga koolis probleemide tõttu, kuid ka seda seostab ta oma teadliku valiku ning kaalutletud otsusena, püüdes jätta muljet, et läks õpilaskodusse probleemide eest, mitte probleemse lapsena. Laste püüded paista “seal” olevatest lastest erinevana võib tähendada, et õpilaskodus elavaid lapsi sildistatakse või stigmatiseeritakse. Lapsed püüavad näidata, et nemad õpivad õpilaskoduga koolis mitte seetõttu, et nad on sellised, kelle vanemad ei saa nende kasvatamisega hakkama, vaid et nemad ise on teinud teadliku otsuse seoses koolis olnud probleemidega.

### **3.2 Kohanemine õpilaskoduga**

#### ***Vanemate kohanemine laste õpilaskodusse elama asumisega***

Mõlemad intervjuudes osalenud emad on laste õpilaskodus elamisega tulnud toime erinevalt. Näiteks Tiina on laste õpilaskodus elamisega rahul ega maini kohanemiskursusi, sest lapsed

on õpilaskodus elades saavutanud iseseisvuse, mis oli õpilaskodu puhul tema suurim ootus, kuid milles ta esmapilgul paistis kahlevat.

**Tiina:** „Ja kusjuures ma ei kahetse, et ma andsin nad [õpilaskodu nimi] kooli. /.../ ja kusjuures kui ma panin nad sinna [õpilaskoduga kooli], ma mõtlesin /.../ et lapsed ei saa hakkama. /.../ Neil ei pea ees ja taga kõik tegema, nad on nii tublid mul, et saava ise ka kõigega hakkama.”

Ta isegi räägib, nagu oleks ta andnud oma lapsed koolile ja tunnustab ennast sellise otsuse eest, sest lapsed on nüüd iseseisvad ning saavad ise hakkama. Ilmselt on laste suurenev iseseisvus vanema kohanemisele kaasa aidanud.

Mari räägib, et tal oli alguses emotsionaalselt raske kohaneda lastekaitsetöötajate poolt pealesurutud otsusega ning sellega, et lapsed ei ole kogu aeg kodus, kuid siis ta mõtles järele ning jõudis järeldusele, et õpilaskodu eesmärk on vanemat laste kasvatamisel pigem toetada, et lapsest kasvaks iseseisev indiviid.

**Mari:** „Aga siis hakkasin mõtlema, et äkki on tõesti mingi abi /.../ õpetajad aitavad ja kasvatajad, et kodus nad ei, noh, ei õpi või mina pean kaasa tegema ja kõik ette tegema ja see ei ole normaalne. /.../ võtavad nagu, noh, ette lapsed, et mis nad tegid valesti.”

Ilmselt tõdemus, et õpilaskodu aitab valesti toiminud lapsi nõ ümber kasvatada, et lapsed kasvaksid iseseivateks ja tublideks, aitas emal kohaneda nii laste kodust lahkumisega kui ka leppida otsusega, mille oli lastekaitsetöötaja oli tema eest teinud. Võimalik, et otsusega nõustumine aitab vanemal tunda, et kontroll laste elu üle on siiski ka tema käes.

Mõlema lapsevanema selgitusest nähtub, et kui mikrosüsteemidel kodu-õpilaskodu on sarnane eesmärk laste kasvatamisel, aitab see vanemal kohaneda lapse elama asumisega õpilaskodusse. Ühist eesmärki võib nimetada tingimusena, mis loob vanemale tee säilenõtkuse kujunemisele. Lisaks on lapsevanemad on õpilaskoduga nõus jagama vastutust laste kasvatamisel, kui nad saavad õpilaskodult vastutasuks kindlustunde, et lastel läheb hästi ning nad saavad seal iseseisvalt hakkama.

### ***Laste kohanemine õpilaskodusse elama asumisega***

Perekonnast lahkumine võib olla lapsele emotsionaalselt raske ja traumeeriv. Ka intervjuudes osalenud lapsed seostasid õpilaskodusse elama asumist negatiivsete emotsioonidega nagu ärevus ning kurbus. Kõik lapsed märkisid, et alguses oli uue elukorraldusega kohanemine väga raske.

**Viire:** „Kurbus. /.../ Sa mõtlesid sellele, et sa lähed... Nüüd kodust lähed nii kaugemale mõneks ajaks eemale.”

Laste edukamat kohanemist uue keskkonnaga mõjutasid mitmed tegurid. Näiteks Liisi säilenõtkuse kujunemist võib seostada piisava info olemasoluga uue keskkonna kohta ning toetavate suhete ja sõprade olemasoluga uues keskkonnas. Ta annab mõista, et ta eraldati oma endisest keskkonnast järsult, ilma eelneva piisava ettevalmistuseta ning ilmselt pärssis see sulandumist uude mikrosüsteemi.

**Liis:** „Mina alguses ei teadnud mitte midagi. Ma arvasin, et iga päev saab sealt koju. /.../ Mul alguses ei olnudki mitte kedagi, ma pidin alguses suurtega ära harjuma. Siis pärast tuli järjest väiksemaid tüdrukuid juurde.”

Kui Liisil oli eelneva informatsiooni puuduse tõttu kohanemisel raskusi, siis Viire kohanes kiiremini ilmselt õpilaskoduga koolis elavatelt sõpradelt saadud eelinfo ning sõprade toetuse tõttu. Ka erinevad säilenõtkust käsitlevad autorid (vt ka Antwool, 2006, Ungar jt 2007) on säilenõtkukuse kujunemist seostanud mingis sootsiumis ees ootava sõpruskonnaga.

**Viire:** „Mai tea, mul ei läinud nädalatki vist. /.../ Ei, ma teadsin juba milline see kool on nagu, sest mul olid need... [sõbrad]. See kõik siin [osutab sõpradele], nad rääkisid mulle kogu aeg. Ma saatsin neid kogu aeg [õpilaskodu] bussi peale ja. Ja siis nad rääkisid mulle kogu aeg, milline see kool nagu on.”

Taavi peegeldab sarnaselt Liisile hirmu suurte laste ees, justkui vajaks väikesed lapsed keskkonnaga kohanemiseks omavanuseid lapsi. Seda esitleb ta ka põhjusena, miks ta läks õpilaskoduga kooli aasta hiljem kui pidanuks, sest hiljem minnes sai ta emotsionaalselt toetuda oma õele.

**Taavi:** „Ma kartsin väga tegelikult kui ma sinna [õpilaskoduga kooli] läksin. /.../ Ma peaksin käima kaheksandas. Aga sellega juhtuski niimoodi, et kui ma hakkasin kooli minema, siis tekkis mulle see kooli kartus. Ja siis ütlesin, mai lähe kooli. Ja siis jäeti mind üheks aastaks istuma ja siis ma läksin õega koos. Algul tundus see kõik nii õudne, et suured poisid kõnnivad, vaatad mmh [tegi, nagu vaataks üllatunult ringi].“

Taavi jääb kindlaks püüdele esitleda ennast otsustajana õpilaskodusse paigutamise protsessis, millega ta justkui häbeneks tunnistada, et tema õpilaskoduga kooli paigutamisel oli otsustajaks keegi teine peale tema enda.

Timo, kes õpilaskodusse asudes ei omanud seal sõpru, kohanes õpilaskoduga kiirest, sest leidis säilenõtkuse kaitseteguri õpilaskodus loodud sõprussuhte näol.

**Timo:** „Ma läksin uude kohta ja kui ma seda kohta [õpilaskoduga kooli] esimest korda nägin, mul muidu ei olnud sõpru, ma istusin üksi kogu aeg ja esimene sõber kes oli, ta oli viisakas, tuli küsis, et mis su nimi on /.../ Tule, ma näitan sulle, et mis siin nagu, siin /.../ ümberringi nagu üldse toimub. Ja tänu sellele esimest päevast ma... Kadus see mõte, et ma tahaksin mujale kooli minna.“

Ilmselt aitas sõber Timol keskkonnaga kohaneda, jagades selgitusi õpilaskodu iseärasuste ning reeglite kohta, mis võttis Timol kohanemisega seotud pinged kiiresti maha.

Õpilaskodus rakendavad lapsed toimetulekustrateegiana erinevaid tegevusi, mis loovad ka tee säilenõtkuse kujunemiseks. Näiteks hakkavad paljud suitsetama. Taavi rääkis ka seda, et õpilaskodu laste suitsetamisele eriliselt ei reageeri.

**Taavi:** „Ja selle suitsetamisega on üks naljakas asi meil koolis, et, ee, nagu, seda ei lubata nagu meil teha nagu isiklikult. Mai tea, keegi ei ütle, et sa võid seda teha. Ja ma ütlen ausalt ära, kui me seda teeme, siis mitte keegi ei pane seda tähele. /.../ ütlen ausalt, meil koolis suitsetavad seitsekend protsenti vähemalt inimestest. /.../ Isegi väiksed suitsetavad.“

Ka Ungar (2007) on öelnud, et lapse sotsiaalselt mitteaktsepteeritav käitumine või lapse näilik olukorra halvenemine võib olla hoopis varjatud tee säilenõtkuseni. See tähendab seda, et enese alalhoidmiseks ja säilitamiseks lapsed suitsetavad, sest see aitab kohaneda õpilaskodus elamisega ning samastuda teiste õpilaskodus elavate lastega. Suitsetamist õpilaskodu territooriumil saab seostada kogukonnas rakendatava toimetulekustrateegiana nii laste kui ka õpilaskodu poolt. Lisaks on Ungari (2007) arvates säilenõtkust soodustavad või pärssivad toimetulekustrateegiad tihedalt seotud kogukonnaga: näiteks õpilaskodus kui kogukonnas on lapse suitsetamine toimetulekustrateegiana aktsepteeritav, kuid õpilaskodu kogukonnast väljastpoolt vaatajale on see arusaamatu.

**Timo:** „Aga siis kui näiteks hakkaks pidevalt politsei seal käima, see rikuks kooli mainet, see langeks ja ei läheks sinna mitte keegi.“

**Priit:** „Kasvataja ütleb meile, et tuleb politsei.“

Ka lapsed mõistavad, et õpilaskodus on suitsetamise kui probleemiga tegelemine ilmselt tülikas ning tooks kaasa liialt probleeme ja kahjustaks kooli mainet. Seetõttu on lihtsam lahendus probleemiga mitte tegeleda ning aktsepteerida seda kui kogukonnale omast käitumisviisi.

Mõned intervjuus osalenud lapsed õpilaskodus elamisega leppinud ei ole. Nad nimetasid rahulolematuse põhjustena kiusamist ning soovi kogu aeg perega koos olla. Õpilaskodus



elamise eelisenä nimetasid nad vaid maitsvaid toite. Puudusena tõid nad välja liigset suitsetamist, kurjasid kasvatajad ning kiuslikke lapsi. Muuhulgas avaldasid nad lootust, et saavad peagi kodu lähedale kooli ning tunnistasid, et on emaga seda võimalust juba arutanud.

Intervjuudest tuli välja, et laste õpilaskoduga kohanemise säilenõtkuse kaitseteguritena on toiminud õpilaskodus elavad sõbrad. Samuti soodustas lastel õpilaskoduga kohanemist piisava info olemasolu uue keskkonna kohta ning keskkonnale omased käitumisviisid nagu suitsetamine. Intervjuus osalenud lapsed, kellel nimetatud kaitsetegurid puudusid või kes sarnaseid toimetulekustrateegiaid ei kasutanud, kogesid õpilaskoduga kohanemisel mõnevõrra raskusi. Huvitav on see, et enamus lapsi ei seostanud kohanemist õdede-vedade ega ka kasvatajate toetusega õpilaskodusse elama asumisel.

Vanemate ja laste intervjuude analüüsi käigus märkasid seost vanemate ja laste arvamuste vahel õpilaskodus elamisest. Kui vanem oli õpilaskodu suhtes positiivselt meelestatud, siis olid ka tema lapsed õpilaskodus elamisega rahul. Kui vanem oli veidi rahulolematu õpilaskodu suhtes, siis olid ka lapsed rahulolematumad ning avaldasid lootust kodu lähedale kooli saada. Teisalt võib rahulolu õpilaskodus elamisega seostada laste vanusega, sest vanemad lapsed, kes olid rahulolevamad, tulevad vanemast ning kodust eemalolekuga ilmselt paremini toime kui nooremad lapsed.

### 3.3 Õpilaskodu kui teine maailm

Timo kirjeldus õpilaskodusse elama asumisest on üsna omanäoline. Ta räägib õpilaskodusse minemisest kui sattumisest uude maailma, kus kõik, mida ta seni oli tundnud, kogenud ning teadnud, omandas tema jaoks uue tähenduse.

**Timo:** „Esimene reaktsioon kui ma sinna kooli läksin, päris pisike olin, mai teadnud teisest maailmast mitte midagi. Ma läksin sinna, ma nägin asju tagurpidi. Ma eksisin isegi seal, väiksemate internaadis [õpilaskodus on kaks maja, suuremate ja väiksemate laste maja] eksisin ära, sest et ma sattusin uude maailma. See, mis siin on, ma kõnnin, ee, ma käisin lasteaias, ma tulin tagasi, ma teadsin ühte sama teed kogu aeg. A lõppude lõpuks ma vahetasin seda kõike. ”

Timo kirjeldas kodust lahkumist ning õpilaskodusse elama asumist kui liikumist ühest süsteemist teise. Uues ja harjumuspäratus keskkonnas arvas ta asju nägevat tagurpidi, sest õpilaskodu interaktsiooni vormid ning keskkond on väikese lapse jaoks teistsugused. Kui perekonnas elatakse väikeses grupis koos tuttavate inimestega, siis õpilaskodu on suur

institutsionaalne süsteem, kus on koos palju võõraid lapsi, kelle tegemist jälgivad võõrad kasvatajad, kes mitte ei ela lastega koos, vaid käivad laste juurde tööle ja jagavad lastele hoopis teistsugust tähelepanu kui emad. Samuti on õpilaskodus süsteemile omased reeglid ja tavad. Kõike tehakse koos ning samaaegselt. Seal tuleb kohaneda süsteemi nõudmistega, arvestada võõraste laste eripäradega ning harjuda suures grupis elamisega, sest muul moel süsteem ei toimiks.

Vaatamata vastakatele emotsioonidele, meenutab Timo õpilaskodusse elama asumist siiski positiivse elamusena, sest ta leidis endale kiirelt sõpru. See oli tema kaitsefaktor, mis aitas tal õpilaskodu süsteemiga kiiresti kohaneda ning kompenseerida hirmu kodust ja emast lahkumise osas. Sarnaselt Timole kirjeldasid ka teised lapsed õpilaskodu kui teist maailma, milles on teistsugused inimesed.

**Timo:** „Ühiskond on teistsugune. Inimesi on palju vähem./.../ Seal koolis käib inimesi igast Eesti otsast. /.../ Seal on inimesi, kes tulevad igasuguste pahanduste pärast. Aga kui nüüd vaadata neid inimesi, tegelt nad muutuvad.“

Lapsed räägivad, justkui seoks kõiki õpilaskodu lapsi mingi ühine nimetaja ning nad tajuvad teisi inimesi olevat süsteemist “väljasolijatena”. See süsteem omab nende arvates parendavat mõju, kuid võib ka olla, et need probleemid, millele lapsed viitavad, ei paista süsteemis lihtsalt teiste probleemide hulgast nii teravalt esile.

Priit on õpilaskodu keskkonna ning sealses süsteemis toimetajate osas kriitilisem:

**Priit:** „Inimesed tunduvad kõik nii imelikud seal. /.../ mulle kuidagi alguses tundusid kuidagi lollid.“

Selle lausega esitleks Priit justkui õpilaskodu laste suhtes valitsevaid eelhoiakuid, sildistades sealseid lapsi lollideks. Ta kinnitab justkui veelkord, et ta on õpilaskodus vaid probleemide eest põgenemiseks ning üritab ennast ilmselt distantseerida “lollidest” õpilaskodu lastest. Tema jutt sarnaneb eelpool kirjeldatud ema looga, kus viimane andis mõista, et tark laps ei peaks õppima asuma õpilaskoduga koolis. Kui õpilaskodu lastel on “lollide” laste silt, siis oleks huvitav teada, kas selline on sotsiaaltöötajate käsitluses olev õpilaskodudega seonduv diskursus, mida oma igapäevatöös kantakse üle sotsiaaltöö klientidele või on selline hoiak kujunenud enne õpilaskodude aega tegutsenud internaatkoolidest, mida teati peamiselt erivajadustega laste kasvatus- ja haridusasutusena.

Lapsed arvavad, et lisaks õpilaskodu erinevale keskkonnale võrreldes sellest väljaspool asuva keskkonnaga, on ka laste interaktsiooni vormid õpilaskodu sees ning sellest väljaspool erinevad. Lapsed kirjeldavad oma vaimset seisundit õpilaskodus samuti teistsugusena:

**Taavi:** „Teistmoodi. /.../ Kõik käituvad... /.../ Peale [kohanimi] [bussis] kohe natukene, siis käitumine muutub.”

**Timo:** „/.../ Mõistus kaob ja lähed lolliks. Kohe hakkad selliseid nalju tegema ja...”

Näib, et laste käitumisvormid ja rollid sõltuvad keskkonnast ja muutuvad kahe keskkonna, õpilaskodu ja kodu vahel liikudes. Nende kirjeldustes on kahe mikrosüsteemi, õpilaskodu ja kodu vahel justkui nähtamatu piir, millest alates lülitub sisse teine, vastavale keskkonnale või ümbritsevatele inimestele kohandatud režiim ja lapsed hakkavad käituma vastavalt sellele, kuidas „peab“ käituma õpilaskoduga koolis.

Kuna lapsed kirjeldavad õpilaskodu ning sealseid inimesi teistsugustena, siis oodatakse ka õpetajatelt ning kasvatajatelt keskkondlike eripäradega arvestamist. Näiteks Taavi räägib sellest, kuidas nende õpilaskodusse tuli uus kasvataja, kes ei arvestanud sellega, et ta siseneb teistsugusesse maailma, mistõttu lastel on kasvatajaga halb läbisaamine.

**Taavi:** „Ja siis ta mõtles [uus kasvataja], et see nagu, seal [õpilaskodus] on nagu kõik sama, kui sa lähed kooli õpetama lapsi. Seal... See pole just kõige õigem. Ta ei... Lihtsalt kõik on ta vastu keeranud selle pärast, et ta lihtsalt jah... /.../ No ja, ma saan aru, sest tema... Jah, kõik õpetajad, direktorid, värgid arvasid, et oo, see on mingi õige värk. Nad pole meie peale üldse mõelnud. Meile ei sobi kõik.”

Sellest rääkides annab Taavi mõista, et õpilaskodu lapsed on teatud mõttes erilised lapsed, võiks lausa öelda, et erivajadustega lapsed selles osas, mis puudutab kasvatajaid. Taavi ei täpsustanud, milline oleks õpilaskodu keskkonda sobilik kasvataja, kuid ta andis mõista, et kasvatajate isikuomadused on lastega kontakti saavutamisel olulised ning märkis, et kooli juhtkond peaks sellega arvestama.

### **3.4 Õpilaskodu erinevad majad kui mikrosüsteemid**

Lisaks sellele, et lapsed liiguvad erinevate mikrokeskkondade, kodu ja õpilaskodu vahet, liiguvad lapsed ka õpilaskodus erinevate majade kui mikrosüsteemide vahel, sest eri vanuses lapsed on õpilaskodus paigutatud erinevatesse majadesse. Samuti nähtub laste jutust, et kummaski majas on lastel täiesti erinev elukeskkond ning ootused laste suhtes. Ühes majas eeldatakse laste arvates suuremat iseseisvust ning kohustuste täitmist, et valmistuda ette

iseseisvasse ellu astumiseks. Teises majas on laste sõnul vähem kohustusi ning peamiselt on rõhk õppimisel, mille jälgimise ja juhendamisega tegelevad kasvatajad.

**Taavi:** „Meil on kaks eraldi maja tehtud, kus [suurte majas] on sellised kes, ee, nagu võib-olla peavad õppima jah nagu koristamist ja kõike. Maja hooldamist üldse /.../ nad peavad ise saama hakkama. Ja teine väikeste maja, kus juba nagu kasvataja hoolitseb ja lihtsalt seal on... ja lihtsalt nad peavad õppima seal ja...”

Kuigi lapsed ja vanemad räägivad, et lapsed õpivad õpilaskodus tegevusi, mis aitavad lastel edaspidises elus hakkama saada, ei eeldata lastelt sellise elementaarse kohustuse täimist nagu koristamine ning igapäevaselt käib laste tube koristamas koristaja.

**Timo:** „Kunagi oli see suurte majas ränk kord, ee, et käidi kogu aeg iga teispäev või kolmapäev, et kas sa koristad nüüd või... Alati lükati tagant, et võta nüüd mopp ja tee oma tuba puhtaks. A nüüd on, jah... [on koristaja]“

**Taavi:** „Väikeste majas on naljakas asi see, et meil on selles mõttes veab, et me ei pea ise tuba koristama, sest meil on ikka koristaja, kes käib lappidega./.../ Hommikul tuleb, kui meie lähme ära [kooli]“

Koristamine on laste arvates ränk tegevus, justkui oleks koristamises midagi laste väärkohtlemise sarnast. Samas on vanemad oma lugudes väljendanud veendumust, et just enda tagant koristamine ning iseseisev toimetulek on see, mida lastele õpilaskodus õpetatakse.

Märkimist väärib ka asjaolu, et laste arvates on õpilaskodu majad mitte ainult vanuse ja kohustuste, vaid ka laste intelligentsustaseme poolest erinevad. Näiteks Taavi mainib mitmel korral, et suuremate majas on targemad lapsed.

**Taavi:** „Sellepärast tehtigi selline maja, kus viiakse nagu lihtsalt sellised... Ma ei oska nüüd öelda. Kui ma nimetan õigesti, nagu targemad /.../ Meie kolmekesi [Taavi, Kerli, Viire] oleme väikses. Ma olin ka kunagi suures majas, aga ma tulin ära sealt. /.../ Seal on selles mõttes igav, et seal on nagu sellised targemad inimesed, kes nagu ei lollita või niimoodi. Ja see on... Meile tundub see nii igav, et kui ei saa mitte midagi nalja teha ja siis teised vaatavad telekat ja koristavad ja. Ja siis läksimegi väiksemasse majja, kus hakkas jah, natuke nalja saama.“

Võib-olla laste ümberpaigutamist väiksemate laste majja kasutatakse kasvatajate poolt ka laste karistusmeetodina, miks muidu räägib Taavi, et ta läks suuremate majast väiksemate majja, sest suurtega on igav. Vaevalt, et Taavi igavuse tõttu ise ühest majast teise kolis ning

on üsna ebatõenäoline, et lapsed ise õpilaskodus selliseid otsuseid saavad teha. Taavi kirjelduse kohaselt kleebib vastavas majas elamine lapsele külge sildi. Kui sa oled suuremate majas, oled sa tark. Kui sa ei kuula sõna, lähed sa väiksemate ja rumalamate laste majja.

Kui asendushoolduse põhimõtete kohaselt ühe pere lapsi eraldada ei tohi, siis õpilaskodus elavate õdede ning vendade puhul on teisiti. Õpilaskodu kord näeb ette, et erinevas vanuses lapsed, olenemata sellest, et nad on õed-vennad, paigutatakse alati eraldi majadesse ja/või tubadesse, kus nad on erinevate kasvatajate hoole all.

**Tiina:** „*Nad [õed-vennad] eraldi elavad majades. Nad ei ela ühes majas./.../ Timo elab eraldi ja Kerli ja Taavi eraldi. Selles suhtes, et Taavi ja Kerli on hoopis ühes majas ja Timo on hoopis teises majas.*”

Laste arvates asuvad õed-vennad erinevates majades või tubades seetõttu, et õdede ja vendade vahel on sageli palju lahkkelisid, mistõttu kasvatajad näevad lihtsama võimalusena nende lahutamist.

**Taavi:** „*Tavaliselt ei panda õdesid-vendasi ühte tuppa.*”

**Timo:** „*Sellepärast, et kakkuma minnakse /.../ Ja kasvatajad näevad seda kõike vaatepilti teisest nurgast /.../ Vendadel ja õdedel on nagu üks põhi see, et nad lähevad vaidlema, nad leiavad iga väikese asja, mille pärast kakkuma minna ja siis kasvatajad näevad. Nad näevad seda halva olukorrana.*”

**Taavi:** „*/.../ Ja siis ongi pärast jama lahti, et ei taheta üksteist näha ja siis tahavad tubasid vahetada ja sellest tekib julm probleem. /.../ Ma olin temaga [vennaga] kunagi ühes toas, no meil oli selline kisma nii et...*”

Õpilaskodu kasvatajad soovivad õdede-vendade teineteisest eraldamisega ilmselt ennetada probleeme ning hoida kokku aega, mis kuluks probleemide lahendamise ja selgitustöö peale. See näitab seda, et õpilaskodu ei ole lapsekeskne ja lapse heaolust lähtuv süsteem, vaid lähtub nendest põhimõtetest, mis süsteemi toimimist lihtustavad. Selline korraldus lõhub õdede ning vendade vahelisi lähedasi suhteid ning jätab lapsed ilma probleemide lahendamise kogemusest, sest neil ei võimaldata omandada keeruliste olukordadega või konfliktiga toimetuleku osakusi. Lisaks võtab selline eraldamine ära lastelt tugivõrgustiku, millele toetuda.

Ka uurimused (vt Düşek ja Ayhan, 2014) näitavad, et õpilaskodus elavatel lastel on madalam probleemide lahendamise võimekus võrreldes nende lastega, kes elavad õppeperioodidel vanematega. Seejuures ei oma tähtsust vanemate haridustase või perekonna koosseis. Ühe

põhjusena tuuakse uurimuses välja, et lastel puuduvad rollimudelid ning eeskuju probleemide lahendamisel. Teisealt võibki põhjuseks olla kasvatajate ükskõikne suhtumine lastele probleemide lahendamise oskusi õpetada. Lisaks on ka õpilaskodusid käsitlev seadusandlus ebamäärane ning ei määratle täpsemalt õpilaskodus elavate laste huve ning õigusi.

### 3.5 Laste suhted õpilaskodu kasvatajate ning tugispetsialistidega

Õpilaskodus on nii suute kui väikeste laste majas erinevad kasvatajad. Suuremate ja “targemate” laste järele vaatab tavaliselt üks kasvataja, väiksemate laste majas on samaaegselt tööl kolm kasvatajat. Kõigil kasvatajatel on laste sõnul “oma lapsed” ja “oma plaan” ning teise kasvataja lapsi kasvatajad tõrjuvad.

**Sander:** „Seal on kolm kasvatajat ja siis on niimoodi ära jaotatud kellel... Kes on kelle laps nagu. /.../ Nad teevad nagu oma plaani, et kes on üks päev ja kes on teine päev ja nii /.../ igal ühel on erinev kasvataja..“

**Taavi:** „/.../ on selline asi tehtud, et nagu iga kasvataja nagu hoolitseb oma laste eest. /.../ Sajaprotsendiliselt ma tean, seda oskan öelda, et nende kasvataja ei aita neid, kelle kasvataja ta ise pole. Kuigi tegelikult kasvataja kohustus ongi aidata... Ma mäletan, ükskord läksin ta [kasvataja] käest vist ühte eesti keele harjutust küsima, ta saatis mu pikalt. Ta ütles, et tema ei aita.“

Kasvatajate poolse tõrjumise ning süsteemi jäikade reeglite tõttu kohanevad lapsed olukorra sunnil ilmselt ise toime tulema, leides säilenõtkust soodustavaid kaitsetegurid kas sõprade või teatavat liiki tegevuste näol nagu näiteks ühised õppimised või maha kirjutamine teiste pealt. Kasvataja abile lootmisele on ka Taavi löönud käega.

**Taavi:** „Sellepärast, et jah, ma ei küsi üldse abi, mai viitsi. Üritan ikka ise teha. Ja kui ei oska teha, siis lihtsalt jätan tegemata. Või teen lihtsalt järgmine päev teen kellegi pealt maha kui ma ei saa ise hakkama. Aga abi ma ka ei hakka küsima. /.../ Sellepärast, et no, et jah... Nad ei ole just kõige abivalmimad.“

Taavi räägib sellest, kuidas ta sai halva kogemuse osaliseks, kui ta kasvataja abi palus ning ta eemale lükati. Seetõttu ei pöördu ta enam kasvatajate poole abi saamiseks, vaid otsib lahendusi mujalt.

Peaaegu kõik lapsed tajusid kasvatajate poolset tõrjumist ning laste suhtes vahe tegemist, sest õpilaskodus viibivatest täiskasvanutest abistab neid vaid süsteemi poolt määratud

inimene ning teiste täiskasvanute peale loota ei saa. Ka “oma” kasvatajalt saadav tähelepanu on laste ütlustele põhinedes kesine.

Ainult kaks suuremate laste majas elavat last, Priit ja Timo, rääkisid headest suhetest kasvatajaga. Neil on ka ühine kasvataja.

**Priit:** „Meie kasvataja on küll väga tore. Ta nagu teeb nalja.”

**Timo:** „/.../ kasvataja, kes on olnud mul seitse aastat. Ma olen alati, temaga saan rääkida. Ta mõistab mind ja ta nagu aitab inimest tagant lükata, et ma nagu pingutaks eesmärgi nimel. Näiteks kui mul oleks keegi teine, siis meie, see inimene, kes on mu kasvataja, ma olen nagu... kaks erinevat sidet - ühega ma ei saa mitte millestki rääkida ja teine on see, kes juba aitab mind selles, milles mul nagu abi on vaja.”

Priit peab kasvatajate juures oluliseks head huumorisoont. Timo tähtsustab kasvatajast rääkides aega ja rõhutab sõna “alati”. Seda sõna kasutades demonstreerib ta kasvataja suhtes tekkinud usaldus- ja turvatunnet, sest kasvataja on tema kõval olnud kaua. Võib ka olla, et kasvatajal on lastele meelepärased isikuomadused nagu näiteks oskus teha nalja. Siiski ei jätnud ka Timo mainimata erinevat sidet erinevate kasvatajate vahel, millega ta kinnitab taaskord, et süsteem soosib vahetegemist kasvatajate ja laste vahel.

Õpilaskodus pikalt töötanud kasvataja suhtes on lapsed väga leplikud ning aktsepteerivad kasvataja inimlikke omadusi aeg-ajalt vihastada. Kuigi nad iseloomustavad teda humoorika, abivalmi ja toetava inimesena kes tavaliselt ei ole kuri, üritavad nad siiski tema pahameele eest hoiduda.

**Taavi:** „Teda ei oleks kõige parem vihaseks ajada, sest siis ei ole vast kõige toredam.”

**Timo:** „Kui tema vihane on, siis on kõik süüdi. /.../ Üks teeb... /.../ siis [kasvataja nimi] läheb vihaseks ja siis on kõik süüdi. /.../ Ta ei vaata ka kes, kes on üldse minu ees. Ta lihtsalt... Jah on nii vihane, et ta ei tea, mis ta teeb.”

**Taavi:** „Ja siis kõik kannatavad.”

**Priit:** „Ja kui keegi abi küsib, siis ta lihtsalt ütleb, et ta ei aita ja kõik.”

**Timo:** „Tee ise... Siis ta lükkab kõiki eemale. Siis ta ei aita enam.”

Nende jutust ilmneb, et nad peavad oluliseks, et kasvataja ei tee laste vahel vahet, mis teiste kasvatajate puhul samas süsteemis on tavaline. Seetõttu panustavad lapsed ilmselt kollektiivselt headesse suhetesse kasvatajaga ning panevad pahaks neile, kes seda ei tee. See strateegia paistab olevat toimiv süsteem, sest kui kõik lapsed tegutsevad ühtse eesmärgi nimel, on suhe terve. Kuid kui suhtes on kasvõi üks “mittetoimiv lüli”, muutub kogu

suhtesüsteem laste ja kasvataja vahel nõrgaks. Seetõttu on arukas lastel hoida kasvataja toetuse nimel kokku.

Timo ema räägib, et Timo kutsub oma kasvatajat lausa teiseks emaks. Seejuures on tähelepanuväärne ema leplik meel oma emarolli jagamisse.

**Tiina:** „Teda kutsutakse teiseks emaks. Ta on ainuke. Tal on suhtumine juba normaalne. Ta hoiab lapsi, ta aitab lapsi, vot selliseid sinna rohkem oleks vaja. /.../ No minu laste suhtes on [kasvataja nimi] ema. /.../ Ja kui nad näevad teda, igal pool kus võimalik on näha /.../ ikkagi emme. Jooksevad emme, emme. /.../ Kusjuures ma ei olegi kade. Nad tulevad siia – tere emme. Ja siis pühapäeval lähevad, me läheme teise emme juurde. Selles suhtes, kui lastel ise endal juba see meeldib /.../”

Ilmselt on ka Tiina kuulnud laste vastakaid arvamusi kasvatajate kohta ning leiab, et süsteemis oleks vaja muutust, sest lapsed kannatavad lähedaste suhete ja tähelepanu puuduse käes ning vajavad vanemlikku hoolitsust. Ka Schaverien (2011) arvab, et paljud õpilaskodus elavad lapsed igatsevad ema ning tunnevad vajadust ema kuvandi järele. Timo on leidnud endale sellise kasvataja, kes täidab tema jaoks emarolli siis, kui tema bioloogilist ema tal parasjagu kõrval ei ole. Ka Tiina paistab mõistvat, et lapsed vajavad nõ emakujundit, kes lapsi toetaks. Sellega näitab ta, et ta seisab laste heaolu eest. Teisalt tunneb ta ka ilmselt kergendust, et saab vanemlikku vastutust jagada kui midagi halvasti peaks minema.

Lapsed, kes on liikunud erinevate majade vahel ning omanud mitmeid erinevaid kasvatajaid, iseloomustavad kasvatajaid pigem negatiivselt. Nende laste sõnul on kasvataja kas loll, karjub liiga palju või ei aita piisavalt õppimises. Lisaks ei saa kasvatajatele laste sõnul usaldada ka oma muresid, sest nad ei oska lapsi aidata.

**Viire:** „Eelmine aasta oli selline juhus, kus sai ühe kasvatajaga rääkida.”

**Taavi:** „Sõbrad ikka [on lähedased inimesed]. Kasvatajad ikka ei mõista seda, mida... Ja pedagoogid ja... Nad üritavad küll aidata, aga nad ei saa sellega hakkama. /.../ Nad arvavad küll, see vaata nagu aitab kui me räägime. Ja, siis nad annavad paar soovitusi, aga need ei ole meie õiged soovitused. /.../ üks kasvataja oli jah selline, kes suutis kuulata ja oskas aidata ja, siis aga läks ma ei tea, mingi mehega läksid abiellusid ja nüüd elavad kuskil [kohanimi].”

Taavi annab mõista, et ta ei ole saanud kasvatajatelt sellist tähelepanu või abi, nagu ta on vajanud. Ilmselt toetub ta sellest rääkides oma varasemale kogemusele õpilaskodus, mil ta oli loomas kasvatajaga lähedasi sidemeid, kuid see kasvataja lahkus, mistõttu ta tunneb, et lähedasi suhteid pole õpilaskodu kasvatajatega mõtet luua, sest need ei kesta. Samuti



kaasneb lähedase kasvataja lahkumisega tõenäoliselt kurbus ning hüljatuse tunne. See on ilmselt põhjus, miks ka Schaverieni (2011) arvates lapsed kapselduvad ning väldivad edaspidi lähedate suhete loomist, millest saabki alguse õpilaskodu sündroom.

Üldiselt tundub, et kõigil õpilaskodu lastel on õpilaskodus elamisega halvad kogemused täiskasvanutele oma murede usaldamisest, sest täiskasvanud rikuvad konfidentsiaalsuskokkulepet.

**Priit:** „Minu arust on [tugispetsialisti nimi] natuke loll, talle ei saa midagi usaldada. Ta räägib kõik välja, mis... /.../ [tugispetsialisti nimi] on siuke, nagu sa räägid... Ta kutsu su rääkima, räägid ära talle kõik, siis ta kutsu mingi teise lapse ja siis räägib, a tal on niimoodi ja niimoodi. Ja siis pärast kuuled, kõik teavad sellest.”

**Taavi:** „Ta ongi selline, kes üritab aidata. Ükskord üritas. Siis oli niimoodi, et jah, pärast nigu kõik teadsid sellest.”

Õpilaskodus paistab lastel nappivat usalduslikke suhteid täiskasvanutega. Nad ei ole leidnud kontakti või on nad saanud halva kogemuse osaliseks. Taavil on õpilaskodust saadud kogemuse tõttu ilmselt kujunemas tõsine probleem inimeste usaldamisega, sest usaldusega seotud halbu kogemusi väljendab ta mitmes intervjuu etapis.

**Taavi:** „See on nagu selline naljakas asi, et kui sul on mingi saladus, siis ära ütle mitte kellegile, vahet pole, kas sa usaldad või ei usalda. Sest keegi kindlasti kogu aeg kuuleb kuskil nurga peal, mai tea, kindlasti keegi kunagi kuuleb. /.../ Ma isiklikult ei räägi mitte kellegile oma muresid. Ma tegelt ei räägi isegi sõpradele. Ma olen jah selline, kes hoiab endale. Mai hakka... Mai viitsi rääkida, sest nagunii see ei aita midagi kui sa räägid neile sellest. Mind ei aita.”

Tugispetsialistid ei ole ilmselt pahatahtlikult laste usaldust reetnud, vaid privaatsuse puudumine ning suhete katkemine on lihtsalt süsteemis elamise omapära ning käib selle juurde. Seega laste kirjeldused edastavad ühtset sõnumit, et sage liikumine mikrosüsteemide vahel ning institutsioonis elamine soosib usaldusprobleemide ja õpilaskodu sündroomi tekkimist, sest keskkond, mis neid ümbritseb on ettearvamatu ning ebastabiilne.

### 3.6 Suhtlemine pereliikmetega

Õpperiikodidel vanemad oma lapsi tavaliselt õpilaskodus ei külastata. Vanematele on peamiseks suhtlusvahendiks õpilaskodu personali ning lastega mobiiltelefon. Samas on selle kasutamine on väiksematel lastel suhteliselt piiratud, sest neile on telefonide õpilaskodusse

kaasa võtmine keelatud. Vajadusel saavad nad kasutada vanemate õdede-vendade või kasvatajate telefone.

**Taavi:** „/.../ see [telefon] on, mai tea, nii eranditel. /.../ et kui käituda ei oska, siis võetakse telefon ära, pannakse kappi ja reedel saad tagasi.”

**Liis:** „Ma olen küsinud küll [et kas võib telefoni võtta], aga nad ei luba. Aga siis ma kogemata võtsin see pühapäev ja nüüd on see [õpilaskodus] kasvatajate käes. Nad ei anna.”

Selle jutuga annavad lapsed mõista, et kasvatajad omavad nende vanematega suhtlemise osas suurt kontrolli. Telefoni kasutamine on lubatud vaid nendele lastele, kes täidavad süsteemis kehtestatud reegleid või alluvad kasvatajate korraldustele. Selline vanemaga suhtlemisele piirangute kehtestamine on vastuolus ÜRO Lapse õiguste konventsiooniga, mille kohaselt on ühest või mõlemast vanemast lahutatud lapsel õigust säilitada regulaarsed isiklikud suhted ja otsene kontakt mõlema vanemaga, kui see ei ole lapse huvidega vastuolus. Ka üks lapsevanem rääkis murelikult, et lapsed ei saa vanema poole vajadusel pöörduda süsteemis kehtestatud reeglite tõttu.

**Mari:** „Aga samas me mõtlesime elukaaslasega, et kui lapsel on mingi mure, et laps tahaks ikka helistada kui mingi, kui ei taha kasvataja kaudu või midagi, ikka mingi mure on. Et see on väga ebaloogiline, et niimoodi ei lubata lastel võtta telefoni kaasa.”

Kuigi telefonide keelamise põhjuseks on tõenäoliselt laste liigne mängulembus, on telefonide kasutamise keelamisel vanema arvates rohkem kahju kui kasu, sest lastel ei ole võimalust vanemaga privaatselt oma muredest arutada, mis on samuti vastuolus ÜRO Lapse õiguste konventsiooniga, mille kohaselt lapsel peab olema õigus privaatsusele. Hirmust, et kasvataja kuuleb telefonikõne pealt või hakkab lapselt uurima vanemale helistamise põhjuseid, jäävad vanemale mured rääkimata. Ka vanem ise ei saa lapse poole ilma kasvataja teadmata pöörduda ning peab lapsega kontakti võtma läbi kasvatajate. Sellise strateegia kasutamine toimib ilmselt õpilaskodu poolse kontrollsüsteemina, sest võimaldab kontakti lastevanematega, et selgitada pere kodust olukorda. Näiteks lapsed märkisid, et mõnikord kui lapse kodus on probleeme või kui vanemal puudub raha lapse transpordi eest maksmiseks, vajavad lapsed õpilaskodu teenust ka nädalavahetustel, mis jällegi viitab sellele, et õpilaskodusid võidakse kasutada asenduskodude alternatiivina.

Ühistegevustena nädalavahetusel perega koos viibides nimetasid nooremad lapsed Liis, Sander ja Siim söögi tegemist, perega väljasõitu või jalutamist. Nemad paistavad

vanematega koosveedetud aega rohkem hindavad kui intervjuus osalenud vanemad lapsed. Viimased peavad perekondlikest ühistegevustest olulisemaks sõpradega suhtlemist.

**Taavi:** „*Ei tee [perega ühistegevusi]. Sellist asja, mai tea. /.../ Tavaliselt me kolmekesi [õded-vennad omavahel], nagu me kõik kolmekesi korraga ei tee mitte midagi. /.../ Mina muidugi isiklikult tavaliselt seda kodu ei harrasta. Ma ikka liigun ringi. Nüüd viimasel ajal.*”

**Timo:** „*Ja siis kaks õöd oleme kodus ja pühapäevani saame magada.*”

Ilmselt on laste lahutamine vanematest ning õdedest-vendadest lõhkunud lähendused suhted pereliikmetega, mistõttu lapsed enam perega koosveedetud aega ei väärtusta. Vanemad lapsed tunnistasid, et nad käivad kodus peamiselt puhkamas ning sõpradega aega veetmas. Taavi sõnul külastavad neid nädalavahetustel sageli ka õpilaskodus elavad lapsed, mis näitab seda, et suhteid õpilaskodu lastega peetakse oluliseks ka väljaspool õpilaskodu. Teisealt võib olla põhjuseks vanemate liigne passiivsus lastega ühistegevuste organiseerimisel.

Mõnevõrra passiivsust näitavad lapsed üles ka vanemaga õpilaskodus viibimise perioodil suhtlemise osas. Kui nooremad lapsed ning tüdrukud soovivad aeg-ajalt vanematega oma muresid arutada, siis vanemad lapsed, eelkõige poisid, vanemaga suhtlemist oluliseks ei pea. Helistatakse tavaliselt üks-kaks korda nädalas, et küsida koduse olukorra kohta või paluda mõne vajaliku eseme soetamist. Ilmselt on nad õpilaskodus elades kohanenud vähese vanemaga suhtlemisega.

**Taavi:** „*Kui vajad midagi, näiteks raha või midagi, siis ma ikka helistan. /.../ Midagi vaja, kas midagi jäänud koju või mul on lihtsalt raha vaja millegi jaoks või. Ja süüa vaja või. Tavaliselt siis ma helistan. Aga no tavaliselt ikka ma ei helista. /.../ No ja okei, võib-olla ühe sõna ikka ütled, tšau või mai tea, tere või. Aga no tavaliselt ikka mul ei teki seda isu, et, mis seal kodus toimub.*”

Taavi selgitas, et tema suhtlus pereliikmetega piirdub vaid vajaliku info edastamisega. Tema jutust jääb mulje, et ta peab pereliikmetest ja kodust olulisemaks õpilaskodu ning sealseid suhteid. Samas võib-olla, et ta on ennast kodust ja vanematest teadlikult distantseerinud, sest see aitab tal paremini toime tulla koduigatsusega. Sarnaselt Taavile annab ka Timo mõista, et ta ei ole harjunud kodustega pikalt vestlema.

**Timo:** „*Emadel on niimoodi, et kui sa tahad väga väikest juttu temaga rääkida, siis ta keerab selle jutu nagu maailma imeks. Ta räägib nii pikalt sellest.*”

Timo viitab siin justkui olulisele erinevusele vanemate ja kasvatajate vahel, selgitades, et emadel on niimoodi ja kasvatajatel on teistmoodi. Ilmselt piirdub kasvatajate ja laste

suhtlemine käskluste või lühisõnumite edastamise teel ning pikalt asjade üle ei arutleta. Seetõttu peab ka Timo pikalt lobisemist ebavajalikuks.

Laste selgitustest jääb mulje, et just õpilaskodus kehtestatud reeglid omavad lapse interaktsioonivormide kujunemisele ning usaldusprobleemide tekkimisele olulist mõju, sest õpilaskodu süsteemis rikutakse lapse õigust privaatelt vanemaga suhelda. Selliste sihikindlate suhtlemistakistuste seadmine eesmärgiga allutada lapsi süsteemi reeglitele ongi ilmselt põhjuseks, miks lapsed pole harjunud suhtlema vanema ning ka õdede ja vendadega. Seda ka siis, kui lapsed viibivad kodus.

### 3.7 Argipäev, õppimine ja vaba aeg õpilaskodus

Õpilaskodu päevakava on paika pandud kindlate kellaaegade järgi. Peale koolipäeva on lastel tavaliselt huviringid, peale mida algab õppimise aeg. Õppimiseks on lastele ette nähtud kaks tundi. Õppetöö ülesannetes saavad lapsed kasutada oma kasvataja abi. Samas mõned lapsed tunnistasid, et nende kasvataja neid õppetöös ei abista.

**Sander:** „Ja ta väga ei taha õppimises aidata ka. /.../ Siis ma küsin, et kas abi saab, ta ütleb ainult ei.“

Võib-olla loodavad lapsed liialt kasvatajate abile ning püüavad kasvatajate abil ülesannete iseseisvast lahendamisest pääseda, mistõttu kasvatajad hoiduvad juhendamisest, et lapsed arendaksid iseseisvat mõtlemist ning ülesannete lahendamise oskusi. Teisalt võib-olla kasvatajad lihtsalt ei näe enda kohustusena laste õpetamist, sest see on kooli ülesanne.

Ebavajalikuks peavad lapsed ka vanematele õppetöös abi saamise eesmärgil helistamist.

**Taavi:** „Kuju ei ole vaja selleks helistada. Meil on arvutid, meil on õpetajad, meil on klassikaaslased ja... Kõik on nagu olemas. Ei ole nagu vaja, vaata, kui nagu kaugemale helistada. Isegi kui millestki aru ei saa, ikkagi kuidagi saab sellega hakkama.“

Kasutades sõna “kuidagi”, vihjab Taavi laste kollektiivsele õppimisele ning üksteise abistamisele, sest kasvatajatel polevat Taavi sõnul koolis õpitu meeles. Võib-olla väldivad kasvatajad taolise vabandusega laste õpetamist. Taavi selgitusest tõuseb esile ka oluline ebakõla õpilaskodu tegelikust rollist ning vanemate arvamusest õpilaskodu kohta. Vanemate arvates on õpilaskodu abiks laste suunamisel õppetöös, laste väitel peavad nad õppetöö ülesannetega tavaliselt ise hakkama saama. Keskkonna survele on lapsed aga õppinud

isekeskis toime tulema ning see võib olla põhjuseks, miks vanemad arvavad, et õpilaskodus aitavad lapsed koolitöös kasvatada.

Kuigi õppimise suhtes on laste ning vanemate arvamused vastakad, peavad nii vanemad kui ka lapsed õpilaskodu eeliseks tasuta huvitegevusega tegelemise võimaldamist. Selliseid võimalusi lastel perega koos elades ei olnud.

**Mari:** „Siis [kui lapsed elasid kodus] ei olnud ühtegi sellist, mm, noh, huviala või sellist kus nad saavad, sest siis oli tasulised kõik [trennid] /.../ kus nad tahaksid käia /.../ No seal [õpilaskodus] on hästi palju /.../ tasuta nigu neid, no, jalgpalli trennid või sellised./.../ Õpetavad välja ja siis kui vaja.“

Huvitegevuse kaudu hoiab õpilaskodu lapsed tegevuses, et lapsed ei satuks pahandustesse. See tagab vanematele garantii, et laste vaba aeg on organiseeritud ning selle eest vastutab õpilaskodu. Teiselt poolt peegeldavad vanemad ühiskonna hoiakuid laste huvitegevuses osalemise tähtsustamise osas, näidates, et nad on huvitatud laste igakülgsest arengust.

### 3.8 Koduigatsus ja õpilaskoduigatsus

Koduigatsus ei ole õpilaskodus elavate seas võõras teema. Peaaegu kõik intervjuus osalenud lapsed väitsid, et tunnevad vahepeal koduigatsust. Vaid Timo märkis, et koduigatsust tal enam eriti ei esine, sest oma vanuse tõttu tuleb ta sellega toime. Ilmselt tuleb ta toime ka seetõttu, et tema on lastest ainuke, kellel on lähedane suhe kasvatajaga, mis tõenäoliselt on soodustanud säilenõtkuse kujunemist kodust eemal viibimise suhtes. Tema vend seevastu tunnistas, et temal aeg-ajalt koduigatsust esineb.

**Taavi:** „Vahest on see, aga mul näiteks, isegi see nädal tekkis, sest ma lihtsalt ei jõudnud seal olla enam. Vahest, kui sul on halb tuju, siis sa lihtsalt hakkad mõtlema kodu peale, siis tahad täiega koju. Võib-olla mitte sellepärast, et ema näha või isa näha või, võib-olla lihtsalt sellepärast, et mai tea, rahulikult olla või.“

Taavi esitluses on koduigatsus tihedalt seotud tema hetkeemotsioonidega ning tuleneb soovist saada eemale õpilaskodu keskkonnast, et sellest puhata. Ilmselt esineb õpilaskodus kiusamist või lahkkelisid kasvatajate ja laste vahel, millest Taavi aeg-ajalt väljapääsu otsib ning koju soovib.

**Taavi:** „Ma läksin teisipäeval kooli, siis olid seal väikesed probleemid, siis ütlesin, ma lähen /.../ neljapäeval lähen koju, kuna /.../ Vahest on isegi selline olukord, kus kõik keeravad sulle selja ja siis pärast tulevad hakkavad vabandust paluma. /.../“

Samuti annab Taavi mõista, et ta tunneb ennast õpilaskodus aeg-ajalt tõrjutud ja üksildasena ning vihjab, et ta peab häid suhteid õpilaskodu kasvandikega oluliseks. Väljendiga „kõik keeravad selja“ väljendab ta ka lohutuse või probleemidele reageerimise vajadust, millest ta õpilaskodus tunneb ilmselt puudust.

Sarnaselt Taavile seostab ka Timo koduigatsust õpilaskoduväsimusega.

**Timo:** „Mul oli see situatsioon, kui ma läksin kolmapäeva õhtul tagasi kooli /.../ ja suutsin viis minutit olla ja ma juba ütlesin, et ma tahan koju. Sest, et see, sa vahetad siiski seda ühiskonda ja kõike. Sa ei jõua...”

Timo annab mõista, et teda väsitab erinevate keskkondade vahel pendeldamine, sest süsteemide vaheldumine nõuab taaskohanemist. Selle lausega tõstab ta esile stabiilsuse ning rutiini olulisust laste igapäevaelus.

Kuna õpilaskodu on lastele kui teine kodu, on koduigatsusel mõnede õpilaskodu laste jaoks mitu tähendust. Aeg-ajalt igatsetakse nii kodu kui ka õpilaskodu.

**Taavi:** „Oi, seda, kooli tahad ikka räiget moodi [suvevaheajal]. /.../ algul mõtled täiega, et tahaks koolist ära... /.../ Ja kui tuleb see, kolm kuud /.../ kui sa saad kodus olla, siis lihtsalt tekib see [õpilaskodu] igatsus. Nädal aega läheb mööda, on sul kõik asjad tehtud ja sul pole enam midagi teha. Siis oleks nagu kõik tähtsad asjad tehtud. Täiega tahaks kooli tagasi juba.”

**Timo:** „Vot siis [suvevaheajal] kooli tahaks räigelt tagasi. /.../ Kuu aega suudad niimoodi olla /.../ siis hakkab pihta see.”

Võimalik, et lapsed tunnevad puudust ka õpilaskodu kindlast päevaplaanist, mis pakub neile teatavat stabiilsust ning rutiini, millest neil kodus on võib-olla vajaka. Ka Bronfenbrenner (1995) pidas lapse terve arengu seisukohalt oluliseks just arengukeskkonna stabiilsust.

Teisalt on Schaverien (2011) märganud ka seda, et lapsed, kes liiguvad pidevalt mitme elukeskkonna vahet, tunnevad nii-öelda kodutuse tunnet ning tajuvad, et nad ei kuulu päriselt kuhugi. Seetõttu ollakse rahulolematud nii kodus kui ka õpilaskodus. Mälestused sellistest kogemused kerkivad õpilaskodu kasvandikel Schaverieni sõnul esile ka täiskasvanu eas, mistõttu ollakse ka hilisemas eas keskkonna vahetamise suhtes ärevad.

Osadel lastel on tugev kiindumus ka teiste õpilaskodu kasvandike suhtes ning nad tunnevad igatsust õpilaskodust lahkumise ja lahkujate suhtes.

**Timo:** „Ühiskond ja kõik sõbrad on [õpilaskodus] /.../ Kasvatajaid hakkad igatsema ja, kes nagu on, neil on hea huumorisoon ja...”

**Taavi:** „Sõbrad kõige rohkem. Rohkem ikka sõbrad. /.../ Kui ma eelmine suvi läksin koolist ära, siis, tähendab eelmine aasta suvevaheajale läksin, siis ma küll kasvatajaid ei igatsenud. Rohkem igatsesin sõpru. Rohkem ongi igatsus üheksandikkude pärast. Mitte just... Sest kasvatajat sa näed järgmine aasta uuesti. Nad on, mai tea, seal nelikümmend aastat veel, aga õpilased, nemad on ainult üheksa aastat ja... /.../ Kõik võiks olla nagu vanasti. /.../ võiks tulla nagu need suured, kes kunagi koolis käisid.“

Ka õpilaskodu laste hulgas kiindumussuhteid uurinud Power (2007) märgib, et kuigi tavaliselt peetakse vertikaalsetel kiindumussuhted väga oluliseks, tuleks õpilaskodu laste puhul rohkem tähelepanu pöörata just horisontaalsetele kiindumussuhetele, sest just need on õpilaskodu laste hulgas prioriteetsed. Seetõttu võib ka õpilaskodu käsitleda laste puhul kui kodu ning sellest eemal viibimist kui koduigatsust.

### 3.9 Ootused õpilaskodule

Intervjuus osalenud vanemad leidsid, et kuigi õpilaskodus on lastel olemas kõik materiaalsed hüved, võiks seal olla rohkem hoolivaid kasvatajaid ning pingevabamaid suhteid kasvatajate ning laste vahel.

**Mari:** „Et võiks kodukord ikka korralik olla, et kõik läbi saavad ikka, et mitte mingi tülisid ja mingi, noh, mingi kaklemist ei oleks ja mingit mõnitamist ei oleks, et kõik ühine oleks. /.../ Et need kasvatajad võiksid sõbralikumad olla või niimoodi ühise keele saada ikka.“

Nii vanemad kui lapsed töid puudustena ühiselt välja emotsionaalse toe puudumist, usaldussuhete rikkumist, kiusamist nii kasvatajate kui ka kaasõpilaste poolt. Samuti märkis üks lapsevanem, et õpilaskodu lapsed vajaksid julgustamist muredest rääkida.

**Mari:** „Ma arvan, et mida rohkem seal võiks keegi käia /.../ julgustaks neid, et kuidas peab, et sa lähed nagu koju ja see, mis sul on südamel sees /.../ pead selle välja rääkima. Keegi julgustaks neid.“

Siin esineb vastuolu laste enda poolt väljendatu ning lastevanemate ootuste vahel, sest just peamiseks kitsaskohaks õpilaskodu laste hulgas ongi usaldusisiku puudumine või nende lõhkumine õpilaskodu reeglite kaudu. See õpilaskoduga kool, kus õppisid uurimuses osalenud lapsed, ei soosi oma reeglitega õpilase-täiskasvanu vahelise usaldusliku suhte loomist ja säilitamist, sest hoitakse kontrolli laste ning vanemate omavahelise suhtlemise osas.

Osade laste arvates võiks õpilaskodus olla rohkem mitmekülgseid ühistegevusi ning vähem kiusavaid lapsi. Sellega väljendavad lapsed rahulolematust nii õpilaskodu keskkonna kui ka selles tegutsejate suhtes.

**Taavi:** „Kõik halva rääkisime ära ja tegelikult head polegi, mida me oleme rääkinud. /.../  
*Pole just kõige, kõige perfektsem koht.*“



## KOKKUVÕTE

Minu töö eesmärgiks oli uurida õpilaskodus elavate laste ning nende vanemate arvamusi, hinnanguid ja kogemusi õpilaskoduga seoses. Uurimuse viisin läbi kvalitatiivseid meetodeid kasutades. Uurimuses osales kaheksa õpilaskoduga koolis õppivat last ning kaks lapsevanemat, kelle lapsed õpivad õpilaskoduga koolis.

Uurimuses osalenud laste ja vanemate arvamusest õpilaskodus elamise kohta nähtub, et õpilaskodul nähakse tuge raskustesse sattunud peredele. Samas vanemad ja lapsed õpilaskodu teenuse kasutamist otseselt oma pere toimetulekuprobleemidega ei seosta, pigem räägitakse teistest õpilaskodus elavatest lastest kui probleemidega perede lastest. Lapse õpilaskodusse paigutamise põhjustena nimetasid vanemad õppesüsteemi liigset keerukust, isiklikke negatiivseid kogemusi elukohajärgse kooliga või lastekaitsetöötaja poolset surveamist oma laps õpilaskoduga kooli paigutada, eesmärgiga soodustada lapse õppimist ning suunata last nõ koduste kohustuste täitmisel. Vanemad tunnistasid, et pere nooremad lapsed on pandud õpilaskoduga kooli vanemate laste eeskujul. Peamiselt on vanemate jaoks õpilaskodu roll vanemliku vastutuse jagamine laste kasvatamisel.

Lapsed nimetasid õpilaskoduga kooli õppima asumise põhjustena halvast seltskonnast eemale saamist, isiklikku otsust või lihtsalt loomulikku asjade käiku ilma konkreetseid põhjuseid nimetamata. Võimalik, et lapsed ei täpsustanud õpilaskodusse õppima asumise põhjuseid seetõttu, et nad ei mäletanud põhjuseid, ei soovinud neid avaldada või siis oli laps paigutatud õpilaskoduga kooli pere vanemate laste eeskujul, nii et erilist arutelu või põhjendamist sellele ei eelnenud, nagu rääkisid ka uurimuses osalenud emad.

Lapsevanemad on laste õpilaskodusse paigutamisega tulnud toime erinevalt. Vanem, kes paigutas oma lapsed õpilaskoduga kooli väidetavalt omal initsiatiivil, laste kodust lahkumisega kaasnevast kohanemisraskusest ei rääkinud, sest lapsed saavutasid õpilaskodus elades iseseisvuse, mis oli ka vanema peamine ootus õpilaskodule. See lapsevanem, kes paigutas lapsed õpilaskoduga kooli lastekaitsetöötajate survele, koges laste lahkumisel õpilaskoduga kooli kohanemisraskusi, millega aitas toime tulla arusaamine, et õpilaskodu eesmärk on vanemat laste kasvatamisel pigem toetada. Üldiselt olid mõlemad uurimuses osalenud vanemad seisukohal, et õpilaskodus kasvavad lastest iseseisvamad ja paremini toimetulevamad inividid. Selline tõdemus aitas ilmselt vanematel laste lahkumisega seotud kohanemisraskusi leevendada ning luua tee säilenõtkuse kujunemisele.

Lastele on olnud perekonnast lahkumine raske ning põhjustanud kohanemiskrasi, sest lapsed vahetasid õpilaskodusse elama asudes nii mikrosüsteemi kui ka selles tegutsejaid. Kõik õpilaskodu lapsed seostasid õpilaskodusse elama asumist negatiivsete emotsioonidega nagu ärevus ja kurbus ning märkisid, et uue elukorraldusega kohanemine oli alguses raske. Laste intervjuudest tuli välja, et säilenõtkuse kaitsefaktorina seoses mikrosüsteemide vahetumisega ning perekonnast lahkumisega toimisid toetavate suhete ja sõprade olemasolu uues keskkonnas ning eelnev informatsioon õpilaskodu keskkonna kohta. Samuti rakendavad lapsed õpilaskodus toimetulekustrateegiana teatud liiki tegevusi nagu näiteks suitsetamine, mis loob tee säilenõtkuse kujunemiseks, sest selle tegevusega leevendatakse pinged ning samastatakse teiste lastega.

Õpilaskodu keskkonda tajuvad lapsed teistsugusena. Nende kirjeldustes on õpilaskodus ja kodus erinevad interaktsiooni vormid, rollid ning tegutsejad, mis on omased vaid vastavale mikrosüsteemile. Õpilaskodu süsteemis toimetades tajuvad lapsed endid erilisena ning teisi "väljasolijatena", sest lapsed on kohanenud teistsuguse mikrokeskkonnaga kui kodune keskkond. Seetõttu eeldatakse ka uutelt süsteemi sisenenud kasvatajalt õpilaskodu keskkondlike eripäradega arvestamist.

Laste ütluste põhjal võib õpilaskodu keskkonnas elamise eripäraks pidada ka mitmete mikrosüsteemide vahel liikumist, milles tegutsevad lapse jaoks olulised inimesed, sest sama pere lapsed paigutatakse õpilaskodus erinevatesse majadesse või tubadesse ning ka vanemad elavad lastest eraldi. Selline lapse huvidega vastuolus olev institutsionaalne korraldus kus lapsed lahutatakse, tuleneb tõenäoliselt ebamäärasest seadusandlusest, mis õpilaskodus õppivate laste huve selgelt ei määratle erinevalt näiteks asendushoolduse põhimõtetest, mille järgi ei ole lubatud õdede-vendade lahutamine asendushooldusele paigutamisel.

Suhted õpilaskodu kasvatajate ning kasvandike vahel on laste kirjeldustes pealiskaudsed. Paljud lapsed arvasid, et õpilaskodu kasvatajaid ning tugispetsialiste ei saa usaldada või ei oska nad lapsi muredele aidata. Süsteem seab usalduslike suhete tekkimisele piirangud, sest kasvatajad vahetuvad. Peaaegu kõik lapsed tajusid kasvatajate poolset tõrjumist ning laste erinevat kohtlemist, sest õpilaskodus viibivatest täiskasvanutest abistab neid vaid süsteemi poolt määratud inimene. Vaid ühest kasvatajast räägiti kui toetavast inimesest. Sellise kasvataja toetuse saamiseks hoiavad lapsed kokku ning käituvad talle meelepäraselt. Sama kasvataja kohta rääkis ka üks ema kui lapsi toetavast ja abistavast inimesest.

Õpilaskodu ning kodu vahele jääv vahemaa seab laste ning vanemate suhtlemisele piirangud. Samuti mõjutab õpilaskodu oluliselt pereliikmetega suhtlemise sagedust, näiteks on väiksematel lastel keelatud õpilaskodusse mobiiltelefonide kaasa võtmine. Vähese suhtlemise tõttu vanematega harjutakse lähedastega vähem suhtlema, mis tähendab, et õpilaskodus elamine kujundab ka laste suhtlemisstiili. Õdede-vendade teineteisest eraldamisega võetakse lastelt ära ka võimalus otsida emotsionaalset tuge ning lähedust õpilaskodus viibivatelt lähedastelt. See näitab, et õpilaskodu elukorraldus on loonud suhtlustakistused nii mikrosüsteemide õpilaskodu-kodu vahel kui ka õpilaskodu sees.

Peaaegu kõik õpilaskodu lapsed tunnevad aeg-ajalt koduigatsust. Igatsetakse vanemaid, rahulikku kodukeskkonda kus õpilaskoduväsimusest taastuda, aga ka õpilaskodust lahkujaid, mis näitab seda, et õpilaskodu laste hulgas on olulised ka horisontaalsed kiindumussuhted. Samuti tunnistas üks intervjuus osalenud laps, et teda väsitab erinevate keskkondade vahel pendeldamine, sest mikrosüsteemide vaheldumine nõuab taaskohanemist. See tähendab seda, et lapsed tunnevad vajadust stabiilsuse ning rutiini järgi, mida õpilaskodu ja kodu vahel liikumine neile ei paku.

Kuigi õpilaskodus on lastel olemas kõik materiaalsed hüved ning võimalused huvitegevusega tegelemiseks, kannatavad lapsed emotsionaalse hüljatuse ning usalduse puuduse käes. Nii vanemad kui lapsed tõid õpilaskodus elamise puudustena ühiselt välja emotsionaalse toe puudumist, usaldussuhete rikkumist, kiusamist nii kasvatajate kui ka kaasõpilaste poolt. Samuti anti mõista, et lapsed tunnevad puudust probleemidele reageerimise ja ühistegevuste järgi.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpilaskodu omab perekonna kõrval lapse igapäevakeskkonnana lapse arengule ning heaolule otsest mõju, sest õpilaskodu reeglitega pärsitakse õpilase-täiskasvanu vahelise usaldusliku suhte loomist ja säilitamist. Samuti on õpilaskodus elavate laste elus vähem stabiilsust ning rohkem katkenud suhteid, mis soodustab Schaverieni käsitluse kohaselt õpilaskodu sündroomi tekkimist. Seetõttu peaks õpilaskodu laste huve silmas pidades seaduses täpsemalt määratlema õpilaskodudega seonduvat, et lastele oleks tagatud suhted ning isiklik kontakt oma pereliikmete ning lähedaste inimestega, mis ka ÜRO Lapse õiguste konventsiooni kohaselt on lapse põhiõigus.

## KASUTATUD KIRJANDUS

*Asendushoolduse roheline raamat* (2014). EV Sotsiaalministeerium. Tallinn

Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.

Atwool, N. (2006). Attachment and Resilience: Implications for Children in Care. *Child Care in Practice*, 12(4), 315–330.

<http://doi.org/10.1080/13575270600863226>

British Council. Briti Nõukogu kodulehekül. <http://www.britishcouncil.org/> (16.04.2015)

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Teoses P. Moen, G. H. Elder, Jr., K. Lüscher (toim.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association, 619–647

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed Oxford: Elsevier. Reprinted. Teoses Gauvain, M. & Cole, M. (toim.), *Readings in the development of children*, 2nd Ed. (1993, 37-43). NY: Freeman.

Düşek, G., Ayhan, A. B. (2014). A Study on Problem Solving Skills of the Children from Broken Family and Full Parents Family Attending Regional Primary Boarding School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 137–142.  
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.170>

Eder, D., Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. Teoses J. F. Gubrium ja J. A. Holstein (toim.), *Handbook of interview research*, 181-201. Sage Publication.

Eljand, V. (2011). *Eelkooliealiste laste intervjuueerimistehnicate ohud ja võimalused*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Eesti Vabariigi põhiseadus. RT I, 27.04.2011, 2.

Gabriano, J. (2014). Ecological Perspective on Child Well-Being. Teoses A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, J.E. Korbin (toim.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, methods and policies in global perspective*. Springer, Dordrecht, 1365-1384.

- Greene, R. R. (2008). General systems theory. In R. R. Greene (toim.), *Human behavior theory and social work practice*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction Press.
- Kashti, Y. (1988). Boarding Schools and Changes in Society and Culture: Perspectives Derived from a Comparative Case Study Research. *Comparative Education*, 24(3), 351–364.
- Kidron, A. (2005). Kurt Lewini väljateooria. Isiksus. *Isiksuse käsitusi läänes ja idas*. Mondo: Tallinn.
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrukk.
- Lastekaitseadus. RT I, 06.12.2014, 1.
- Linno M., Selg, M. (2012). Lastekaitsetöö kliendi narratiivides. Teoses Strömpl, J, Selg, M, Linno, M. (toim.), *Narratiivne lähenemine sotsiaaltööuurimuses. Laste väärkohtlemise lood* (241 - 255). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Martin, A., Papworth, B., Ginns, P., Liem, G. (2014). Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: A large-scale investigation. *American Educational Research Journal*, 51(5), 1007-1049.
- Munitsipaal- ja erakoolid, mille juures olevas või mille juurde moodustatavas õpilaskodus on riiklikult toetatavad õpilaskodu kohad, ning riiklikult toetatavate kohtade arv nendes koolides. RT I, 28.02.2014, 2.
- Nõmm, E. (2005). *Lastega perekondade probleemistik ja abistamisvõimalused Tori vallas*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Orumaa, T. (2011). *Paljulapseliste perede laste resilentsuse kaitsetegurid Tallinna näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Ots, A. (2014). Õpilaste heaolu resilentsus ja mõistestruktuuri areng: erinevused kooliga rahulolu säilitamisel ebameeldivate koolikogemuste ja klassiõpetaja kasvatusstiili taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 132–161. <http://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.06>
- Payne, M. (1995). *Tänapäeva sotsiaaltöö teooria: kriitiline sissejuhatuse*. Tallinn: TPÜ.
- Piha, J. (2006). Perekond ja keskkond. *Laste ja noorte psühhiaatria*. Tallinn: Medicina.

- Power, A. (2007). Discussion of trauma at the threshold: The impact of boardingschool on attachment in young children. *Attachment: New Directions in Psychotherapy and Relational Psychoanalysis, 1*, 313–320.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. RT I, 11.03.2015, 16.
- Schaverien, J. (2011). Boarding school syndrome: broken attachments a hidden trauma. *British Journal of Psychotherapy, 27*(2).
- Schaverien J. (2004). Boarding school: the trauma of the ‘privileged’ child. *Journal of Analytical Psychology, 2004; 49*(5):683-705.
- Schoenmaker, C., Juffer, F., IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg M. J. (2014). Does Family Matter? The Well-Being of Children Growing up in institutions, Foster Care and Adaption. *Handbook of Child Well-Being: Theories, methods and policies in global perspective*. Teoses Ben-Arieh, A, Casas, F., Frones, I., Korbin, J.E. (toim.), Springer, Dordrecht, chapter 45, lk. 2197-2228.
- Sotsiaalhoolekandeseadus. RT I, 13.12.2014, 44.
- Tamminen, T. (2006). Psühholoogilised tegurid. *Laste ja noorte psühhiaatria*. Teoses Jüri L., Katrin, H. (toim.), Tallinn: Medicina.
- Tiko, A. (2004). Kool, kodu, õpilaskodu sotsiaalökoloogilises perspektiivis. Teoses Taimi T. (toim.), *Lapse kasvukeskkond ja sotsiaalsed oskused: teadusartiklite kogumik* (9 - 23). Tallinn: TPÜ Kirjastus
- Tiko, A. (2003). Õpilaskodud, nende moodustamise ja funktsioneerimisega seotud probleemid. *Uurimisprojekti aruanne*. Tallinn. (15.03.2015)
- Ungar, M. (2007). Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. Teoses I. Brown, F. Chaze, D. Fuchs, J. lafrance, S. McKay & S. Thomas Prokop (toim.), *Putting a human face on child welfare* (lk. 1-24). Toronto: Centre of Excellence for Child Welfare.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique Pathways to Resilience Across Cultures. *Adolescence, 42*(166), 287–310.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=26159883&site=eds-live> (03.05.2015)

Van IJzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J. S., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., Juffer, F. (2011). I. Children in Institutional Care: Delayed Development and Resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8–30. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x>

Õpilaskodud (i.a). Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht.

<http://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/opilaskodud> (15.02.2015)

ÜRO Lapse õiguste konventsioon. RT II 1996, 16, 56.

## LISAD

### Lisa 1. Intervjuu kava lapsevanemale

1. Räägi mulle oma perekonnast
  - a) Kes sinu perekonda kuuluvad
  - b) Kes sinuga koos elavad?
  - c) Kuidas te omavahel läbi saate?
2. Kuidas veedate perega ühiselt aega?
  - a) Mida sulle koos lastega meeldib teha?
  - d) Kuidas veedate laste koolivaheaegasid?
3. Kellele perekonnast sinu lapsed usaldavad muresid?
  - a) Kes lastest arutab sinuga oma muredest?
4. Räägi mulle oma laste koolist
  - a) Kus koolis nad käivad?
  - b) Kuidas sinu lapsed läksid õppima [koha nimi] kooli?
  - c) Kes sellele mõttele tuli?
  - d) Mis valiti õppimiseks just [koha nimi] kool?
  - e) Mis on [koha nimi] eelised võrreldes linna koolidega?
  - f) Kuidas kooli dokumentide vormistamine käis?
  - g) Kas lepitati kokku kindlas perioodis, kauaks laps [kooli nimi] jääb?
5. Kuidas laps reageeris, kui otsustasite lapse [koha nimi] panna?
  - a) Kas ta oli kurb, et peab pikalt kodust eemal olema?
  - b) Kas lapse käitumine muutus peale [koha nimi] õppima asumist?
6. Kuidas on lapse elu kooliperioodidel korraldatud?
  - a) Milline on laste argipäev koolis?
  - b) Kuidas laste transport kooli ning koju on korraldatud? Kas keegi läheb/tuleb vastu?
  - c) Kuidas koolitööde tegemine õpilaskodus toimub?
  - d) Kes lapsi koolitöödel abistab?
  - e) Kas lapsed paluvad koolitöödel sinu abi?
  - f) Kas laste on õpilaskodus nõ koduseid kohustusi, mida nad peavad tegema?
7. Kuidas toimub suhtlemine kooli ja õpilaskoduga?
  - a) Kuidas informatsiooni koolis toimuva kohta saad?
  - b) Kes tavaliselt ühendust võtab? (Kas võtate ise kooliga ühendust, võtab koolist mõni töötaja või toimub suhtlemine lastekaitsetöötaja vahendusel?)
  - c) Kui sageli suhtlemine toimub?
  - d) Milliseid kanaleid pidi suhtlemine toimub? Kas telefoni või kirja teel?
  - e) Mis põhjustel tavaliselt kool sinu poole pöördub?
  - f) Mis põhjustel sina tavaliselt kooli poole pöördud?



8. Kas sinul on õpilaskodu ja kooliga on kindlaid kokkuleppeid laste osas?
  - a) Kas sinul on koolile lastega seoses palveid, mida kool peaks tegema või millele tähelepanu pöörama?
  - b) Kas koolil on sinule lastega seoses mingeid kindlaid soovitusi või palveid mida peaksid tegema?
9. Kui sageli suhtled lastega kui lapsed viibivad õpilaskodus?
  - a) Kes tavaliselt ühendust võtab? Kas sagedamini lapsed või sina?
  - b) Mis küsimuses lapsed tavaliselt ühendust võtavad?
  - c) Mis küsimustes sina tavaliselt lastega ühendust võtad?
  - d) Kuidas lastega omavahel suhtlete, kas telefoni, e-posti, Facebooki või Skype teel?
10. Räägi mulle oma laste klassikaaslastest/õpetajatest/kasvatajast.
  - a) Kellega lapsed koolis suhtlevad
  - b) Kas lapsed suhtlevad koolivälisel ajal õpetajate või kasvatajaga?
  - c) Kas lapsed suhtlevad koolis olles rohkem sõprade või üksteisega?
11. Kellele lapsed koolis usaldavad oma muresid?
12. Kellega lapsed õpilaskodus tuba jagavad?
  - a) Kas nad on kõik koos ühes toas?
  - b) Kas saavad toakaaslastega hästi läbi?
13. Kui sageli külastad kooli või õpilaskodu?
  - a) Kui oled külastanud, siis millega seoses?
  - b) Kellega sa tavaliselt vestled kui [koha nimi] käid? Kas õpetaja, sotsiaalpedagoogi, kasvataja vm personaliga?
14. Kas laste kooli saatmisel või koju saabumisel on mingeid kindlaid rituaale või toiminguid mida teete?
15. Mida sa arvad sellest, et sinu lapsed elavad õpilaskodus ja nende järele vaatavad õpetajad ja kasvatajad?
16. Mida arvavad sinu lapsed [koha nimi] õppimisest ja elamisest?
  - a) Mis neile meeldib seal?
  - b) Kas on midagi, mis neile [koha nimi] elamise juures ei meeldi?
  - c) Kas nad on öelnud, et midagi võiks teistmoodi olla?
17. Kuidas lapsed õpilaskodu kutsuvad? Kas ütlevad kodu või kasutavad sõna õpilaskodu?
18. Mida sa veel tahaksid õpilaskoduga seoses rääkida?
19. Kas sul on ettepanekuid koolile või õpilaskodule, mis võiks olla teisiti?

## **Lisa 2. Intervjuu kava lapsele.**

1. Räägi mulle oma perekonnast/kodust.
  - a) Kellega sa koos elad? Kes sinu perekonda kuuluvad?
  - b) Mida te koos perega teete?
  - c) Kuidas te omavahel läbi saate?
  - d) Kes on sulle tähtsad inimesed?
  - e) Kellele perekonnast usaldad oma muresid?
2. Kooli puudutavad küsimused
  - a) Räägi mulle tavalisest päevast [koha nimi].
  - b) Millega sa siin tegeled?
  - c) Kes on sulle koolis lähedased inimesed? (sõbrad, õpetajad, kasvatajad)
  - d) Kellele räägid koolis olles oma muredest?
  - e) Kes sind koolitöodes abistab?
  - f) Kui sul on koolis pahandusi, siis kes sinuga sellest räägib? Kas ema saab pahandustest teada? Kas sa tead, kuidas ta saab teada?
3. Räägi mulle oma koolist
  - a) Kus koolis sa õpid?
  - b) Kus sa enne õppisid? (kui ei tulnud esimesest klassist)
  - c) Millal sa [koha nimi] kooli õppima tulid?
  - d) Mis sa sellest mäletad?
  - e) Kes sulle rääkis, et sa lähed [koha nimi] õppima?
  - f) Mis sa sellest siis arvasid? Kas oli hea meel või olid kurb?
  - g) Kas sa käisid enne [koha nimi] kooliga tutvumas? Mis sul sellest päevast meeles on?
  - h) Kes sulle maja tutvustas, kellega said sõbraks?
  - i) Mis sa arvad, mille poolest on [koha nimi] kool teistsugune kui linna koolid?
4. Räägi mulle õpilaskodust?
  - a) Kellega koos elad ühes toas?
  - b) Kes teie järgi õpilaskodus vaatab?
  - c) Milline on sinu kasvataja?
  - d) Mis sulle tema juures meeldib/ei meeldi?
5. Kui sageli sa kodustega suhtled?
  - a) Kuidas te suhtlete?
  - b) Kes tavaliselt ühendust võtab/helistab?
  - c) Millest te tavaliselt (helistades) räägite?
  - d) Kas sinu vanemad sind [koha nimi] külastavad? Kui jah, siis kui sageli? Mida vanemad siis [koha nimi] teevad?
6. Räägi mulle midagi huvitavat, mis [koha nimi] juhtunud on?

7. Räägi mulle, mis on olnud sinu jaoks ebameeldiv, mis siin [koha nimi] on juhtunud?
8. Kuidas sa koolist nädalavahetuseks koju saad?
9. Kas isiklikud asjad koolis on lubatud? Mida kodust kooli võtad kaasa tavaliselt? Kas mobiiltelefon on lubatud?
10. Kuidas sa peale nädalavahetust kodust kooli saad?
11. Kas sa võtad kodust midagi kooli kaasa?
12. Mida te teete koos perega kui sa tuled [koha nimi] koju? Aga kui tagasi lähed? Kas tähistate kuidagi? Kas need päevad on kuidagi pidulikud sulle või sinu emale?
13. Mis sulle [koha nimi] elamise juures meeldib?
14. Mis võiks olla teistmoodi?
15. Mida sa tahaksid veel [koha nimi] elamisest rääkida?
16. Oletame, et üks su sõber küsib su käest nõu: tema koolis arvatakse, et ta peaks [koha nimi] õppima minema, mis sa talle räägiksid selle kooli kohta?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Anneli Jukk (sünnikuupäev: 29.05.1984),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Õpilaskodus elamine laste ning nende vanemate kirjelduste”, mille juhendaja on Merle Linno,

1. 1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1. 2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 01.06.2015