

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava

Regita Saksing

**ÜLEMINEK ERIKOOLIST TAVAKOOLI:
ÕPILASTE JA TAVAKOOLI TÖÖTAJATE KOGEMUSED**

Magistritöö

Juhendaja: Judit Strömpl, PhD

Tartu 2017

Autorideklaratsioon

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

Regita Saksing

29.05.2017

ABSTRACT

Transfer from reformed school to mainstream school: the experience of students and employees of mainstream schools

The number of minors who have committed crimes has decreased by more than a half and the number of misdemeanours committed by children has gone down by more than four times in the last decade (Tamm, Kõiv, 2016). However, we still cannot say that this decrease is the result of the successful work of law enforcement authorities or the social and education system, as demographic indicators seem a more likely reason (Tamm, Salla, 2016).

Irrespective of the increasing use of other measures as sanctions in the case of underage offenders, sending them to reform schools is still used as the most extreme measure. However, it is obvious that a reform school is only a temporary solution after which the minor returns to his or her natural daily living environment, including mainstream school. The way students from reform schools are received at mainstream schools may have a significant impact on a young person's life. A mainstream school can facilitate the reintegration of a student from reform school in society with its attitude, or make it more difficult.

Proceeding from the above, the objective of my master's thesis is to carry out an analysis of the experiences described by the students who have returned from a reform school to a mainstream school and the employees of mainstream schools concerning the reintegration of former reform schools students in mainstream schools. I set three research questions in order to achieve the objective: what do the students who go from reform school to mainstream school experience; what is a reform school like through the eyes of mainstream school employees and what do mainstream school employees say about their experience with students who have returned from reform schools. Using the interview plan prepared according to the research questions, I spoke to four students who had returned from reform school to mainstream school and six mainstream school employees.

The results revealed that the reintegration of students upon the transfer from reform school to mainstream school is hindered by double stigmatisation. On the one hand, this occurs due to

the negative image of reform schools in society and, on the other hand, due to the student's own inability to leave his or her reform school background behind, i.e. self-stigmatisation.

It became evident that the activities of school staff and the needs of former reform school students coincide to a very little extent during the adaption to mainstream school. Students expect to be spoken to, informed, noticed and recognised more than they are. School employees, however, feel that their training for inclusive education is poor and see a need for adaption schools, which would help students get 'ready' to cope in mainstream schools.

Therefore, I find that it is important to raise people's awareness of the reform school's function as a temporary rehabilitation measure and of the fact that the efficiency of a reform school depends largely on how society supports their students upon reintegration.

Keywords: reform school, education, inclusion, self-stigmatisation, reintegration.

SISUKORD

ABSTRACT	3
SISSEJUHATUS	7
MÕISTETE SELGITUSED	9
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE JA PROBLEEMIPÜSTITUS	11
1.1 Uurimuse õiguslik taust.....	11
1.1.1 Koolikohustus.....	11
1.1.2 Põhikooli ülesanded	12
1.1.3 Põhikool õpilase arengu toetajana.....	12
1.1.4 Lapse õigused ja heaolu	13
1.2 Erikool kui totaalne institutsioon	14
1.3 Totaalses institutsioonis viibimisest tulenev stigmatiseerimine	16
1.4 Säilenõtkus	18
1.5 Tugevustele suunatud lähenemine	20
1.6 Jõustamine.....	22
1.7 Probleemiseade.....	23
2. METOODIKA	27
2.1 Uurimis- ja andmekogumismeetod	27
2.2 Uurimuses osalejad	28
2.3 Uurimuse käik	29
2.4 Andmeanalüüsi meetod	31
2.5 Eneserefleksioon	32
3. EMPIIRILISTE ANDMETE ANALÜÜS.....	34
3.1 Erikoolist tavakooli naasnud õpilaste kogemused	34
3.1.1 Kooli valik.....	34
3.1.2 Esimene koolipäev ja tutvumine	36
3.1.3 Suhted.....	37
3.1.3.1 Suhted kooli- ja klassikaaslastega	37
3.1.3.2 Suhted klassijuhatajaga	39
3.1.3.3 Suhted aineõpetajatega.....	40
3.1.3.4 Suhted kooli juhtkonnaga.....	41

3.1.3.5 Suhted tugispetsialistidega	42
3.1.4 Kohanemine ja muutused	44
3.1.5 Raskused ja hirmud	45
3.1.6 Õpilaste ettepanekud	48
3.2 Tavakooli töötajate laiem vaade erikooli funktsioonile ja iseenda toetusvajadusele..	49
3.2.1 Erikooli roll	49
3.2.2 Ootused erikoolile	51
3.2.3 Toetusvajadus.....	53
3.3 Tavakooli töötajate kogemused erikoolist naasnud õpilastega	54
3.3.1 Erikoolist naasnud õpilaste iseloomustus.....	54
3.3.2 Tugivõrgustik	56
3.3.2.1 Erikool	56
3.3.2.2 Perekond, lähedased	56
3.3.2.3 Spetsialistid	57
3.3.3 Head praktikad	58
3.3.4 Murekohad	60
4. ARUTELU	62
4.1 Erikooli taust	62
4.2 Erikool kui päästerõngas või okkaliste siilide kasvataja.....	64
4.3 Erikoolist naasnud õpilaste ootused ja vajadused seoses tavakooli üleminekuga	66
4.4 Koostöö	69
KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED	72
KASUTATUD ALLIKAD	74
LISAD	79
Lisa 1 Intervjuu kava erikoolist naasnud õpilastega	79
Lisa 2 Intervjuu kava tavakooli õppealajuhatajatega	80
Lisa 3 Intervjuu kava tavakooli tugispetsialistidega	81
Lisa 4 Intervjuu kava tavakooli õpetajaga.....	82

SISSEJUHATUS

Viimasel aastakümnel on kuritegusid toime pannud alaealiste arv küll enam kui poole võrra vähenenud ja laste väärtegude arv üle nelja korra kahenenud (Tamm, Kõiv, 2016), kuid siiski ei saa me väita, et selle languse taga oleks õiguskaitseasutuste või sotsiaal- ja haridussüsteemi tulemuslik töö, vaid pigem seisneb põhjus ikkagi demograafilistes näitajates, mis tähendab, et laste arvu vähenedes, väheneb ka õigusrikkumiste arv (Tamm, Salla, 2016). See aga näitab, et alaealistega seotud probleemid ja otsingud nende õige kohtlemise järele, nii ennetavalt kui tagajärgedega tegelemisel, on jätkuvalt aktuaalsed ja oluliseks väljakutseks nii õigusemõistmise kui ka sotsiaal- ja haridussüsteemile.

Alaealiste õigusrikkujate saatmine erikooli on kohati isegi lihtsamaks muutunud. Lisaks kohtuotsusega suunamisele, saab lapse erikooli saata ka lapsevanema või eestkostja avaldusel, psühhiaatri suunamisel või nõustamiskomisjoni soovitusel. Põhjused, miks lapsed erikooli sattuvad, on erinevad, kuid ilmne on see, et olulist rolli mängib siin ka tavakool. Võib olla, et last ei ole just seal õigel ajal suudetud aidata. Erikool on oma eesmärgilt sinna saadetud alaealiste käitumise korrigeerimiseks ja õpioskuste arendamiseks mõeldud rehabiliteeriv ja järeleaitav asutus. Kuid see on vaid ajutine lahendus, mille järgselt pöördub alaealine tagasi oma loomulikku igapäevasesse elukeskkonda, sealhulgas ka tavakooli. See aga, kuidas erikoolist tulnud õpilasi tavakoolis vastu võetakse, võib noore inimese elukäiku väga olulisel määral mõjutada. Nikonov (2016) rõhutab, et õigusrikkumisi toime pannud lapse kohtlemine ei tohi mitte kuidagi erineda teiste abivajavate laste kohtlemisest ja ainult siis, kui laps tunneb, et temaga arvestatakse, temasse suhtutakse eelarvamusteta, tema arvamust austatakse, temast hoolitakse ja teda järjekindlalt toetatakse, saab süütegusid toime pannud lapsest kasvada ühiskonda positiivselt panustav täiskasvanu. Seega saab tavakool oma suhtumisega nii hõlbustada, kui ka raskendada erikoolist tulnud õpilase ühiskonda reintegreerumist.

Eelnevast lähtuvalt, on minu magistritöö eesmärgiks koostada erikoolist tavakooli naasnud õpilaste ja tavakooli töötajate poolt esitatud kogemuste analüüs ja seletus erikoolist tulnud õpilase tavakooli integreerimisel. Täpsemalt uurin, mida erikoolist tavakooli naasnud õpilased kogevad, millisena näevad tavakooli töötajad erikooli ja mida nad räägivad oma kogemustest seoses erikoolist naasnud õpilastega.

Oma uurimuse eesmärgi saavutamiseks kasutan kvalitatiivset uurimisviisi. Empiiriliste andmete kogumiseks viin läbi poolstruktureeritud intervjuud erikoolist naasnud õpilastega ja tavakooli töötajatega.

Magistritöö jaguneb neljaks suuremaks peatükiks. Esimeses peatükis annan ülevaate töö teoreetilistest lähtekohtadest, metoodika peatükis põhjendan andmekogumismeetodi valikut, kirjeldan uurimuses osalejaid, uurimuse käiku, andmeanalüüsimeetodit ja reflekteerin oma tundeid ja mõtteid seoses uurimuse läbiviimisega. Kolmandas peatükis esitan empiiriliste andmete analüüsi ja töö viimases osas käsitlen analüüsi tulemusena ilmnunud olulisemaid teemasid.

Soovin südamest tänada oma juhendajat Judit Strömplit, kes oli nii magistritöö kirjutamisel, kui ka kogu ülikooliõpingute aastate jooksul, minu teejuhiks – motiveerides, toetades, tunnustades ja minusse uskudes. Siiralt tänulik olen oma retsensendile Dagmar Kutsarile, kelle head soovitusel ja soojad sõnad on minu jaoks alati olnud julgustavad ja edasiviivad. Veel olen väga tänulik intervjuudes osalenud noortele, kes mind usaldasid ja olid valmis minuga oma kogemusi ja üsnagi valusaid emotsioone jagama, ning kellega vesteldes sain veelgi enam aru, kui vajalik minu uurimisteema tegelikult on. Täna ka kõiki uurimuses osalenud koolide töötajaid, kes olid nõus minuga sellel olulisel teemal kaasa mõtlema ja oma kogemustest ja mõtetest rääkima. Suured tänud ka minu perele, kelle kannatlik meel ja mõistmine on mind palju aidanud.

MÕISTETE SELGITUSED

Erikool on Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatav riigiasutus, kus õpivad kasvatuseritingimusi vajavad ning tundeelu- ja käitumishäirega õpilased. Kooli eesmärk on olla kasvatusliku rõhuasetusega põhikool, kus õpilastele on loodud eakohased ja individuaalsed võimalused haridustee jätkamiseks, tervise, heaolu ja turvalisuse toetamiseks ning ühiskonda resotsialiseerumiseks. Erikooli ülesanne on olla kool-kompetentsikeskus õpilastele, lapsevanematele, õpetajatele ja koostööpartneritele, toetades õppijate arengut isiksuse, töö- ja ühiskonnaelus vajalike teadmiste, oskuste ja hoiakute kujundamisel, kasutades selleks koordineeritud nii haridus-, sotsiaal- kui ka tervishoiuvaldkonna meetmeid. Õppekavavälise tegevuse korraldamisel lähtutakse kooli kodukorrast ning seda kajastatakse päevakavas. Õpilane on lubatud kooli territooriumilt lahkuma vaid teatud juhtudel ja üksnes direktori või tema poolt määratud isiku kirjalikul loal. Õpilaste õigusi võib piirata alaealise mõjutusvahendite seadusest lähtuvalt (Maarjamaa Hariduskolleeegiumi põhimäärus, 2015). Erikooli suunatakse alaealiste mõjutusvahendite seadusest tulenevalt: kohtuotsusega, kasvatuseritingimuste tagamiseks; sotsiaalhoolekandeseadusest tulenevalt, kohtumääruse alusel, ööpäevaringsele erihooldusteenusele; vanema või eestkostja avalduse alusel; psühhiaatri suunamiskirjaga või nõustamiskomisjoni soovitusel, kooli juurde moodustatud vastuvõtukomisjoni otsusega (Maarjamaa Hariduskolleeegiumi õpilaste vastuvõtmise ning koolist väljaarvamise tingimused ja kord, 2016).

Alates 2015. aastast, kui loodi Tapa erikooli ja Kaagvere erikooli baasil Maarjamaa Hariduskolleeegium, ei kajastu mõiste „erikool“ enam kooli nimes ega samuti ka ametlikes dokumentides. Kooli funktsiooni erinevus tavakoolist on kirjeldavalt lahti seletatud Maarjamaa Hariduskolleeegiumi põhimääruses.

Tavakoolina nimetan oma uurimuses üldhariduskooli, kus omandatakse põhiharidus. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2015) § 2 järgi loob põhikool võimalused põhihariduse omandamiseks ja koolikohustuse täitmiseks.

Kooli tugispetsialistid on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2015) § 37 lõige 2 alusel eripedagoog, psühholoog ja sotsiaalpedagoog, kelle teenused on õpilasele tasuta ja kelle

teenuste rakendamise korraldamise eest vastutab kooli direktor. Oma uurimuses keskendun psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenustele.

III kooliaste on põhikooli ja gümnaasiumiseaduse (2015) § 2 lõige 1 järgi kooliaste, kuhu kuuluvad 7.-9. klassi õpilased.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE JA PROBLEEMIPÜSTITUS

Käesolevas peatükis käsitlen uurimuse aluseks olevaid teoreetilisi lähtekohti. Esmalt kirjeldan uurimuse õiguslikku tausta, mille välja toomist pean oluliseks, et mõista tänapäeva ühiskonnas põhikooli funktsioneerimise põhimõtteid ning õpilaste õigusi ja kohustusi. Kuna erikooli suunatud alaealised õigusrikkujad on ühiskonnast eraldatud, nende igapäevaelu on kontrollitud, formaalselt organiseeritud, õpilastel puudub võimalus oma tegevusi iseseisvalt planeerida ning võimalik, et peavad hiljem taluma ka erikoolis viibimisest tingitud häbimärgistamist, siis pean vajalikuks kirjeldada ka totaalse institutsiooni teooriat ja stigmatiseerimisteooriat, mis aitavad lugejal paremini aru saada erikoolist naasnud õpilaste võimalikest eettulevatest raskustest tavakooli üleminekul. Oma uurimuses lähtun ma säilenõtkuse ideest, tugevustele suunatud lähenemise ja jõustamise kontekstis, kuna usun, et igal inimesel on võimalik eluraskustest toibuda ja hoolivate inimeste efektiivsel toetusel täisväärtuslikku elu elada.

Kirjeldatud õiguslik taust, lähtudes lapse õigustest (koolikohustus, põhikooli ülesanded, põhikool lapse arengu toetajana, lapse õigused ja heaolu), totaalse institutsiooni teooria, stigmatiseerimisteooria, säilenõtkus, tugevustele suunatud lähenemine ja jõustamine on kogu minu uurimust läbivad aspektid, mille olen võtnud aluseks uurimuse läbiviimisel, et teada saada, kuidas toimub erikoolist naasnud õpilaste integreerimine tavakooli.

1.1 Uurimuse õiguslik taust

1.1.1 Koolikohustus

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2015) § 9 lõige 2 alusel on inimene koolikohustuslik kuni põhihariduse omandamiseni või 17-aastaseks saamiseni. § 27 lõige 1 selgitab, et põhikool on kohustatud vastu võtma kõik selleks soovi avaldanud koolikohustuslikud isikud, kellele see kool on elukohajärgne kool (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2015). Käesoleva uurimuse kontekstis tähendab see, et juhul kui erikoolis viibimiseks määratud aja jooksul ei ole õpilane omandanud põhiharidust ning on noorem kui 17- aastane, siis on ta kohustatud oma haridusteed jätkama ning tema elukohajärgne kool peab olema valmis teda vastu võtma. Juhul kui õpilane

ei soovi oma kodukoha järgesse põhikooli, mis sageli on olnud ka tema eelnevaks kooliks, naasta, siis on tal vabade kohtade olemasolul võimalik jätkata haridusteed ka mõnes teises põhikoolis.

1.1.2 Põhikooli ülesanded

ÜRO lapse õiguste konventsiooni (1996) artiklite 28 ja 29 järgi on lapsel õigus haridusele, kus rakendatavad meetmed tagaksid korrapärase koolikohustuse täitmise ja väljalangevuse vähendamise ning kus haridus on suunatud lapse isiksuse, vaimuannete, vaimsete ja kehaliste võimete potentsiaali võimalikult täiuslikuks arendamisele ning samuti lugupidamise kujundamisele, austuse kasvatamisele ja ettevalmistamisele vastutusvõimeliseks eluks. Artikkel 40 (4) lisab, et lapsele peavad kättesaadavad olema mitmesugused abinõud nagu hooldus, suunamine, järelvalve, nõustamine ja tugimeeskond, et tagada kohtlemine, mis garanteeriks laste heaolu ja oleks vastavuses nii nende olukorra, kui ka nende poolt toime pandud õigusrikkumistega (ÜRO lapse õiguste konventsioon, 1996).

Põhinedes eelnevalt välja toodud ÜRO lapse õiguste artiklitele, määratleb põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2015) § 4, et põhikoolil on nii hariv kui ka kasvatav ülesanne, kus luuakse õpilasele eakohane, turvaline ja positiivselt mõjuv ning arendav õppekeskkond, mis toetab õpilase õpihuvi ja õpioskuste, eneserefleksiooni ja kriitilise mõtlemisvõime, teadmiste ja tahteliste omaduste arengut, loovat eneseväljendust ning sotsiaalse ja kultuurilise identiteedi kujunemist. Veel märgib § 4, et põhikooli üheks oluliseks ülesandeks on kaasa aidata õpilase kasvamisele loovaks ja mitmekülgseks isikuks, kes erinevates rollides (perekonnas, tööl, avalikus elus) ennast täisväärtuslikult teostada suudab ning oskab valida ka oma huvidele ja võimetele vastavat edasist haridusteed (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2015).

1.1.3 Põhikool õpilase arengu toetajana

Põhikooli riikliku õppekava (2014) § 3 lõige 4 järgi toetab kool õpilast põhiliste väärtushinnangute kujunemisel nii, et õpilane mõistaks ise oma tegude aluseks olevaid väärtushinnanguid, tunneks vastutust tegude tagajärgede eest ning oskaks luua aluse enese määratlemisele eneseteadliku isiksusena, perekonna, rahvuse ja ühiskonna liikmena, kes suhtub

sallivalt ja avatult maailma ning inimeste mitmekesisusse. § 5 lõige 3 toob välja õpetaja kui õpilase hoiakute kujundamise võtmeisiku, kelle ülesandeks on pakkuda isiklikku eeskujut, toetada õpilaste loomupärast soovi enda identiteedis selgusele jõudmisel ning pakkuda, sobiva arengukeskkonna kaudu, tuge erinevates rühmades, kogukondades ja kogu ühiskonnas aktsepteeritavate käitumisharjumuste väljaarenemisel (Põhikooli riiklik õppekava, 2014).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2015) § 37 lõige 1 alusel jälgivad õpetajad koolis õpilase arengut ja toimetulekut, vajadusel kohandavad õpet ning kui õpilasel on ajutine mahajäämus eeldatavate õpitulemuste saavutamiseks, siis tagatakse talle täiendav pedagoogiline juhendamine väljaspool õppetunde. Vastavalt § 3 lõige 1 kohaselt toetatakse üldhariduskoolis õpilase vaimset, füüsilist, kõlblist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut ning luuakse tingimused õpilase võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks ning teaduspõhise maailmapildi kujunemiseks (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2015).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2015) § 37 lõige 2 järgi on koolil kohustus tagada õpilastele eripedagoogi, koolipsühholoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus. Tugispetsialistide töö eesmärgid ja tööülesanded on sõnastatud kutsestandardites ning nendest lähtuvalt, kirjeldatud täpsemini ametijuhendis. Koolipsühholoogi, tase 7, kutsestandard (2015) selgitab, et koolipsühholoogi töö eesmärgiks on õpilaste arengu toetamine, sealhulgas õpilaste arengut mõjutavate tegurite hindamine, sekkumiste kavandamine ja juhtimine ning koostöö kooli haridustöötajate, lapsevanemate ja vajadusel teiste erialade spetsialistidega. Sotsiaalpedagoogi, tase 7, kutsestandard (2015) kirjeldab sotsiaalpedagoogi töö eesmärgina sotsiaalsete oskuste õpetamist ja parendamist, erinevate sotsiaalsete ja toimetulekuprobleemide ennetamist ja leevendamist ning tegutsemisvõime ja toimetuleku toetamist nii individuaal- kui võrgustikutöös.

1.1.4 Lapse õigused ja heaolu

1991. aastal liitus Eesti 1989. aastal vastu võetud ÜRO lapse õiguste konventsiooniga, mis on laste õiguste kaitse peamiseks aluseks. Lastekaitseaduse (2014) § 4 defineerib lapse heaolu kui lapse arengut toetavat seisundit, milles lapse füüsilised, tervislikud, psühholoogilised, emotsionaalsed, sotsiaalsed, kognitiivsed, hariduslikud ja majanduslikud vajadused on rahuldatud. Kosher, Jiang, Ben-Arieh ja Huebner (2014) leiavad, et laste õigused ja heaolu käivad käsikäes, mis tähendab, et laste heaolu võib kirjeldada laste õiguste realiseerimise

kaudu, kus on arvestatud nii laste soovide, võimete ja potentsiaaliga. Nii lapse õiguste konventsiooni (1996) artiklid 3 ja 12, kui ka lastekaitseaduse (2014) § 5 sätestavad, et igasugustes lapsi puudutavates ettevõtmistes tuleb esile seada lapse huvid, ning igal lapsel on õigus iseseisvaks seisukohavõtuks ja tema elu puudutavates küsimustes oma vaadete väljendamiseks. See tähendab ka koolikontekstis õpilasega pidevat temaga seotud asjade ja otsuste üle arutlemist ning tagasisidestamist. Hakalehto-Wainio (2015:387) märgib aga, et meie koole nähakse pigem veel kohtadena, kus lisaks hariduse omandamise õigusele, on õpilastel peamiselt vaid kohustused, unustades sealjuures, et koolis peavad olema tagatud ka inim- ja põhiõigused laiemalt. Kuna valdavalt on koolides õpilased siiski alluva positsioonil, siis on neil endil raske oma õigusi kaitsta, kuid siin peaksid olema kooli töötajad need, kes seda teha saaksid ja ka tegema peaksid (Hakalehto-Wainio, 2015:387).

Käsiraamat „Artikkel 12. Laste osalemisõigus ja alaealisi käsitlev õigussüsteem“ (2016), kus on kirjeldatud kuue riigi (Itaalia, Hispaania, Belgia, Eesti, Bulgaaria, Kreeka) ideid ja häid praktikaid õigusrikkumisi toime pannud alaealistega toimetamisel, rõhutab, et lastel peab olema õigus olla ära kuulatud igas küsimuses, mis mõjutab nende elu ja siin ei ole erandeid. Ka kaasaegse lapsepõlvesotsioloogia põhimõtte järgi on laps aktiivne osaleja, kellel on oma arvamused, soovid ja vajadused, millega on vaja tegeleda siin ja praegu (Corsaro, 2011). Laste heaolu seisukohalt on äärmiselt oluline, et lastele antaks võimalus osaleda tema elu puudutavates otsustusprotsessides ning nende seisukohtadega arvestamine. Lapsega tegelev spetsialist peab suhtlema lapsega konkreetsele olukorrale vastavalt, lapsele arusaadavas keeles, last kuulates, püüda aru saada ja tõlgendada tema vajadusi, vaatenurki ja ootusi ning selleks, et tõeliselt mõista tema ainukordset lugu, pöörama tähelepanu lapse tunnetele ja mõtetele (Artikkel 12. Laste osalemisõigus....., 2016). Sealjuures on äärmiselt oluline lapsi mitte sildistada ega kategoriseerida, vaid arvestada iga lapse individuaalseid vajadusi, ressursse, kogemusi, sotsiaalset ja kultuurilist tausta (Artikkel 12. Laste osalemisõigus..., 2016).

1.2 Erikool kui totaalne institutsioon

Goffman'i (1961) järgi on totaalne institutsioon formaalselt juhitud ja kontrollitud kinnine asutus, kuhu isoleeritakse hulk inimesi, kes elavad üheskoos kindlatele reeglitele allutatud organiseeritud elu. Tema määratluse kohaselt erinevad totalsed institutsioonid oma eesmärgi ja sealsete viibijate poolest. Ta selgitab, et on institutsioone, mis on loodud ühiskonnale ohtlike

inimeste isoleerimiseks (vanglad, kolooniad), seal viibivate inimeste eest hoolitsemiseks (lastekodud, vanadekodud), muust maailmast tagasitõmbumiseks (kloostrid), endale või teistele ohtlike inimeste isoleerimiseks (psühhiaatriaahaiglad) ning kindlate ülesannete täitmiseks (sõjavägi) (Goffman, 1961).

Goffmani (1961) järgi on totaalseid institutsioone peamiseks ühendavaks jooneks sinna suunatud inimeste valikuvabaduse puudumine või piiramine. Nad on sunnitud oma elu elama samas füüsilises keskkonnas ja sama võimu all, kus kogu tegevus (magamine, töötamine, õppimine, puhkus) toimub teiste omasuguste seas, ning on ajaliselt määratletud, allutatud rangete režiimile ja toimub sealse personali juhendamisel, jälgimisel ning järelvalvel (Goffman, 1961). Ta lisab, et ranget korda ja reegleid on vaja asutusse suunatute üle kontrolli ja võimu saavutamiseks, ning kuna inimestelt on võetud võimalus ise oma elu juhtida, siis toimub ka inimeste pidev mahasurumine ning inimväärikuse alandamine (Goffman, 1961).

Goffman (1961) selgitab, et sarnase staatusega olek ning samale korrale ja reeglitele allumine paneb totaalsesse institutsiooni suunatud inimesed omavahel suhtlema ja toimub vennastumise protsess, kus kaaslasti hakatakse tunnustama sõpradena, kellelt on võimalik saada emotsionaalset tuge. Personali ja sinna suunatud inimeste vahelist suhtlemist näeb Goffman (1961) distantseerununa, kus personali poolne pidev kontroll ja võimu omamine on teinud omavahelised suhted hierarhiliseks, kuid samas toob ta välja, et ühine totaalsele korrale allutamine on toonud kaasa sinna suunatud inimeste ja sealsete töötajate sarnase keelekasutuse. Hejtmanek`i (2010) kohaselt võivad aga institutsioonis kehtivate piirangute tõttu, kui sinna suunatud inimeste piiratud olek ning sealsete töötajate poolt nende piirangute elluviimine, panna asutuses viibijaid ja töötajaid tundma just omavahelist sidet ning teatud sorti lähedust.

Erikooli võib vaadelda kui sellist totaalset institutsiooni, mis on mõeldud nii kindlate tööülesannete täitmiseks (hariduse omandamine, kasvatamine), kui ka ühiskonna või iseenda jaoks ohtlike inimeste isoleerimiseks mõeldud asutust. Sinna suunatud õpilased on ühiskonnast eraldatud, nende igapäevaelu on kontrollitud ning allutatud kindlale päevakavale. Kui õpilane lahkub erikoolist, kus tal puudus võimalus iseseisvalt oma elu üle otsustada ja tegevusi planeerida, ning naaseb tavakooli, mis omab küll teataval määral totaalset institutsiooni märke (kindlate ülesannete täitmine ja kindlate reeglite järgimine), kuid kus käimine eeldab ka iseseisvalt oma tegevuste planeerimist ja oma elu üle otsustamist, siis võib teistsuguse korra ja

reeglite ülevõtmine, erinevatele situatsioonidele reageerimine, suhtlemine ning usalduslike suhete loomine, osutada keeruliseks.

1.3 Totaalses institutsioonis viibimisest tulenev stigmatiseerimine

Sõna „stigma“ pärineb kreeka keelest, millega viidati inimese kehale põletatud või löigatud märkidele, selleks et paljastada tema madal moraalne staatus ühiskonnas ja märgistamise abil näidata, et inimene on kas kurjategija, reetur või ori (Goffman, 1963). Ka Aimre (2005:184) selgitab, et hälbivus ei tulene mitte indiviidi psüühikast või isiksuseomadustest, vaid on teatud situatsiooni või staatuse omadus.

Stigmatiseerimisteooria tunnustatud autorina räägib Goffman (1963) stigmast kui tunnusest, mis lähtub kahest aspektist: indiviidist ja grupist. Indiviidist tulenevalt toob ta välja kaks stigma kujunemise allikat: isiksuse tunnustel põhinev stigma, kus inimene saab märgistatuks oma nõrga iseloomu ja tahtejõuetuse, ebaloomuliku kire, jäikade uskumuste ja ebaaususe tõttu ning kehalistel tunnustel põhinev stigma, kus isik märgistatakse keha füüsiliste moonduste tõttu. Grupistigma aga tuleneb Goffmani (1963) järgi ühte rassi, rahvusesse, religiooni kuulumise tõttu, ning sellest on mõjutatud kõik pereliikmed. Ta lisab, et inimene, kes igapäevaelus käitub teistega tavapäraselt, omab mingit konkreetset tunnust, millega äratav teiste tähelepanu ja muudab arvamuse negatiivseks, nii et nad pöörduvad tema vastu (Goffman 1963).

Kavish (2013) toob välja, et kasvatuslikes- ja kinnipidamisasutustes toimub sinna saadetud alaealiste ametlik sildistamine. See tähendab, et ühtlasi on ka alaealiste komisjoni ettepanekul erikooli saadetud õpilased valdavalt teiste ühiskonnaliikmete silmis omistanud koheselt halvustava sildi, millega koos võib kaasneda ka negatiivne kohtlemine. Becker'i (1966) järgi loovad sotsiaalsed grupid reegleid, mille alusel nad hälbivat käitumist määratlevad, ning nendest reeglitest lähtuvalt teatud inimesi märgistavad. Inimeste käitumine võib olla aga just nii hälbiv, millisena teised seda hindavad ning mille hindamise eesmärgiks võib olla nii isoleerimine ja karistamine, kui ka ravimine ja parandamine (Schur, 1971:21). See tähendab aga, et isegi siis, kui eesmärk on õilis, on tulemuseks ikkagi inimesel märk küljes.

Lemert (1972) eristab primaarset ja sekundaarset hälbivust, kus primaarse hälbivuse korral toimub küll reeglite rikkumine, kuid toimepandud tegu unustatakse teiste poolt ja sellele ei

järgne märgistamist. Sekundaarne hälbivus on aga olukord, kus sotsiaalse reaktsiooni tulemusel hakkab inimene ennast ise märgistama ja sellele vastavalt ka hälbeliselt käituma (Lemert, 1972). Becker (1966) on seisukohal, et märgistamisel on inimese edasisele elukäigule ja sotsiaalsele osalusele aga oluline mõju. Seega võib õpilasele, kes naaseb erikoolist ja soovib oma õpinguid jätkata tavakoolis, olla klassijuhataja, teiste spetsialistide ning kaasõpilaste suhtumine ja käitumine määrava tähtsusega - nad saavad kas aidata kaasa õpilase integreerumisele ja erikoolis viibimise tõttu tulenevast märgist lahtisaamisele või siis vastupidiselt, võivad süvendada selle märgi olemasolu. Lemert'i (1998: 199-200) järgi viib primaarsest sekundaarse hälbivuseni olukord, kus ka selliste väikeste reeglite rikkumisele, mida paneb toime enamik lastest, järgneva karistuse korral, rikutakse neid reegleid uuesti, millele järgnev karistus on eelmisest aga rangem ja tõrjuvam, tingides inimeses veelgi enam viha ja vaenulikkust koos hälbiva käitumisega karistajate suhtes. Edasi kirjeldab ta, et eelnevat arvestades, on ühiskonna taluvuse piir ületatud ja hälbivalt käituvale inimesele pannakse külge märk, millele märgi saanud isik reageerib veelgi tugevama hälbivusega ja ühtlasi võtab omaks ka selle märgi ja hälviku sotsiaalse staatuse ning hakkab vastavalt sellele elama ja käituma (Lemert, 1998:201). Seega võivad isegi õpilase esialgsed väikesed üleastumised või rikkumised saada määravaks ning muuta tema käitumise, õpetajate ja kaasõpilaste poolt järjest karmima kohtlemise ja märgistamise tulemusel, hälbeliseks. Just õpetaja saab olla see, kes erikoolist tulnud õpilase võimalikesse probleemidesse mõistvalt suhtub ja neid lahendada aitab, või siis vastupidi – probleemse õpilase märgistamisel neid võimendab.

Tannenbaum (1938), kes viis läbi uurimusi kriminaalselt käituvate noortega, toob välja, et mida enam neile omistatud märgile tähelepanu pööratakse, seda tõenäolisemalt hakkavad nad ennast ka selle märgiga samastama. Ka Becker (1966) märgib, et inimesed ja nende käitumine ei ole oma loomult halvad, vaid võivad selleks muutuda ja hakata hälbeliselt käituma siis, kui teised neid selliselt märgistavad. Seega, kui erikoolist naasnud õpilasele omistatakse tavakoolis negatiivsed märgid, võivad nad ka ise ennast selliselt identifitseerida ja sellele vastavalt käituma hakata, mille tagajärjel võivad nad pöörduda uuesti õigusvastase eluviisi juurde. Seetõttu on äärmiselt oluline roll kooli personalil, kes saavad aidata stigmatiseerivast mõjuväljast vabanemisel, enesehinnangu tõstmisel ja soodsa õpikeskkonna loomisel.

1.4 Säilenõtkus

Säilenõtkust on kirjeldatud kui oskust keerulises või riskantses olukorras efektiivselt ja edukalt reageerida ja konstruktiivselt tegutseda (Fraser, Galinsky ja Richman, 1999). Seda võib vaadelda justkui stigmatiseerimise vastandina – kui interaktsioonis võib inimene endale märgi külge saada, siis sama moodi võib teiste inimestega suhtluses ka märgistamisega toime tulla ehk märgistamisest vabaks saada. Jenson ja Fraser (2006:8) näevad säilenõtkust kui inimese võimet eluraskuste ja stressiolukordade korral toime tulla, rasketest kogemustest ja ebaõnnestumistest üle saada ja sealjuures oskust enda emotsioone reguleerida ning negatiivsetest kogemustest ka õppida. Veel saab säilenõtkust seletada kui interaktiivset protsessi, mille käigus toimuvad pidevad vastastikused kokkupuuted inimese ja keskkonna vahel (Jenson ja Fraser, 2006: 9; Schoon, 2006:17) ja mille tulemusel peegeldub keerukate olukordadega hakkamasaamine (Schoon, 2006: 17). Schoon (2006:8) märgib, et säilenõtked ei ole vaid edukad ja elus hästi hakkama saajad, vaid ka need inimesed, kes kuuluvad riskirühmadesse (töötud, majanduslikes raskuses olevad pered, erivajadusega inimesed, vanglast vabanenud jne), on üleskasvanud kriminaalses või mahajäetud piirkonnas, on läbi elanud trauma (seksuaalse- või füüsilise väärkohtlemise) või on talunud pikaajalist stressi. Ühtlasi saame ka erikoolist naasnud alaealisi õigusrikkujaid vaadelda kui riskirühma kuuluvaid, kes vaatamata keerulisele olukorral omavad ressursse eluraskustega toimetulekul.

Daniel ja Wassell (2002) toovad säilenõtkust toetavate teguritena välja inimese unikaalsed loomuomadused, suhted ja keskkonna, millele lisaks käsitleb Ungar (2008) ka kultuurilist konteksti, kus säilenõtkuse toetajaks on need ressursid, mis on just selles ühiskonnas väärtustatud. Ka nendel, kes on üle elanud raskusi, on nii väliseid kui ka sisemisi kaitsvaid faktoreid, mida saab tema toetamisel ära kasutada. Daniel (2008) märgib, et noortega töötamisel on kolm välimist ja kolm sisemist kaitsvat faktorit, mis on eriti tõhusad heade tulemuste saavutamiseks. Väliste kaitsvate faktoritena leiab ta olevat vähemalt ühe turvalise suhte olemasolu, laiendatud pere või sõbrad ja positiivse kooli või kogukonna kogemuse ning sisemiste kaitsvate faktoritena turvatunde, enesehinnangu ja enesetõhususe (Daniel, 2008). Sealjuures rõhutab Daniel (2008), et on eriti oluline selgeks teha, kes on peres lapse jaoks oluline (sageli võib see olla hoopis isa ja seda isegi siis, kui ta ei ela koos perega); kes on need teised olulised lähedased (need võivad olla nii laiendatud perest, naabrid, sõbrad või hoopis sõprade vanemad); millised on kooli ja kogukonna ressursid (sageli on kool sillaks teistele

kogukonna ressursidele nagu näiteks hobide leidmise ja arendamisele); millised suhted noore elus on turvalised (spetsialistil on oluline osata hinnata noore suhteid ja isegi kui vanem ütleb, et ta armastab oma last ja kirjeldab lähedasi suhteid, ei pruugi see sellisena näida noorele endale, näiteks kui lapsevanema käitumine on alkoholi tarvitamise tõttu ettearvamatu, ei ole see noorele turvaline ning võib põhjustada hoopis ärevust); milline on noore enesehinnang (adekvaatne enesehinnang aitab noorel ennast teiste inimestega võrdväärseks tunda ning viia lõpuni olulisi tegevusi); milline on noore teadmine oma tugevustest ning mõistmine, kuidas teatud olukordade üle kontroll võtta.

Werner (2000) nimetab veel mitmed longituuduuringu tulemusel selgunud faktorid, mis on kaitsvad just kooliaastate ajal, tuues väliste faktoritena esile vanemate vaimse tervise korrasoleku, lähedased suhted vanavanematega, harmoonilised peresuhted, narkootikumide mittetarvitamine, õe või venna olemasolu, piisavalt materiaalsete ressursside kasutamise võimaluse, võrdse kontaktisiku olemasolu ja positiivse täiskasvanu eeskuju ning sisemiste faktoritena hea enesekontrolli võime, probleemilahendamise oskused, empaatiavõime, hea suhtlemisoskuse, seltskondlikkuse, iseseisvuse, suutlikkuse koolitööle keskendumise, mitte impulsiivse käitumise, huumorimeele, hobide olemasolu, valmisoleku ja võime planeerida ning poistel emotsioonide väljendamise oskuse ja tüdrukutel autonoomia (Werner, 2000, Daniel, 2008: 62-63 kaudu). Õpilasega tegeledes ei pruugi aga kaitsvate faktorite väljaselgitamine sugugi lihtsalt minna ja võib juhtuda, et aeg hakkab siin samuti päris suurt rolli mängima. Seda eriti just juhul, kui tegemist on äsja kooli saabunud õpilasega, kelle puhul on teada, et tal on olnud näiteks koolist puudumised probleemiks ning kui siis õigel ajal selle õpilasele ei jõuta, siis hiljem võib kaitsvate ressursside toel abistamine osutuda juba oluliselt keerukamaks. Seetõttu on väga oluline, et nii klassijuhataja, tugispetsialistid kui ka aineõpetajad oleksid koheselt tähelepanelikud. Vahel piisab vaid väikesest asjast, mille märkamise võib aidata õpilast positiivsete muutuste suunas liikuma.

On selge, et kui erikoolist tulnud õpilast ootab kodus ees stabiilne keskkond ja pereliikmete vahelised head suhted, on see ka eeliseks säilienõtkuse kasvatamisel. Samuti on kool koht, kus õpilane veedab suure osa oma ajast ja seega mängib õpilase toimetulekustrateegiate ja säilienõtkuse kasvatamisel olulist rolli. Ja seda peamiselt suhete seisukohalt. Võib oletada, et nendel õpilastel, kes omavad väljaspool kooli häid sotsiaalseid suhteid ja toetavat võrgustikku, on säilienõtkemad ja võimelised paremini ka uues koolikeskkonnas kohanema. Kuid võttes arvesse, et perekonna sotsiaalsete sidemete ja toe puudus on üheks oluliseks osaks delinkventse

ja retsidiivse käitumise põhjustamisel ning ühtlasi ja erikooli sattumisel (Kooskora, 2006), siis on üsnagi tõenäoline, et sattudes uude keskkonda ja omamata kodust toetust, on erikoolist tulnud õpilastel kohanemine keeruline. Daniel (2008) kirjeldab säilenõtkust kui suhtelist mõistet, kus need noored, kes saavad mõnes olukorras hästi hakkama, ei pruugi teises jällegi saada ja nii näiteks võib ka õpilane edukalt kohaneda muutustega koolis, kuid keeruliseks võib osutuda hoopis lähedasest sõbrast eemale kolimine. Aavik (2012) lisab, et säilenõtkus ei ole asi, mis inimesel kas on olemas või ei ole, vaid see on paljud oskused erinevatel tasemetel, mis aitavad toime tulla ja nii võivad ka riskilapsed olla säilenõtked ühes funktsioneerimise vallas, kuid teises mitte.

Daniel (2008) märgib, et kui õpilane tundub koolis hästi hakkama saavat, siis ei tohiks kindlasti koheselt eeldada, et ta toetust ei vaja ning tema toimetuleku strateegiad ei vaja arendamist. Oluline on õpilasel aidata säilenõtkust kasvatada ja üks võimalus seda teha, on leida üles tema tugevused ning nendest lähtuvalt, aidata õpilasel seada sihid ja leida sobilikud huvitegevused. Kooli töötajast, olgu see siis klassijuhataja, keegi tugipersonalist või mõni aineõpetaja, keda erikoolist tulnud õpilane usaldama õpib, võib teda mõistes ja tema tugevusi toetades, ühtlasi saada ka tema säilenõtkuse arendaja. Daniel ja Wassell (2002) selgitavad, et säilenõtkust võib arendada igal elu perioodil ja sealjuures on määravaks inimese vastupanu- ja empaatiavõime, eneseteadlikkus, iseseisvus, sotsiaalne küpsus ja tegevuste planeerimise oskus. Seega võib loetletud oskuste arendamisele kaasaaitamine ja usalduslike suhete olemasolu toetada erikoolist tulnud õpilase säilenõtkust raskustega toimetulekul ja aidata seeläbi tal ka tulevikus enda ümber toetavat võrgustikku luua ja oma eluga paremini toime tulla.

1.5 Tugevustele suunatud lähenemine

Tugevustele suunatud lähenemine arenes välja alternatiiviks probleemidele rõhuvale lähenemisele ning võeti esmalt kasutusele 1989. aastal Ameerika Ühendriikides (Weick, Rapp, Sullivan ja Kisthardt, 1989:350-354). See lähenemine põhineb uskumustel, et nii indiviidide, gruppide, perede kui ka kogukondade tugevad küljed reaalselt eksisteerivad ja neid on võimalik rakendada (Saleebey, 2009; School of Social Welfare, 2008, Selg 2008 kaudu) ning igas keskkonnas on ressursse, mida tuleb lihtsalt osata märgata (Saleebey, 2009).

Tugevustele suunatud lähenemises tuleb keskenduda inimese tugevustele, teadmistele, võimetele, oskustele ja huvidele, mitte nende nõrkustele ja puudujääkidele, kuid see muidugi ei tähenda, et probleeme, raskusi, traumasid ignoreeritakse, vaid lihtsalt põhifookus ei ole nendele suunatud (Saleebey, 2009; Healy, 2005; Seden, 2008). Lähenemisele aluse panijana lisab Saleebey (2009) veel, et raskusi, läbikukkumisi, traumasid ja haigusi ei saa teha küll olematuks ja nad võivad inimest kahjustada, kuid nad võivad olla ka väljakutsete ja parema oleviku- ja tulevikuvõimaluste allikad. Tugevustele keskendudes tulevad välja alternatiivsed perspektiivid ja sageli vähenevad seeläbi ka puudused inimese elus (Payne, 2014: 245). Inimene saab areneda ainult siis, kui temasse usutakse ning tema tegutsemisvõimet toetatakse (Healey, 2005) ja sealjuures on oluline aidata inimesel saavutada just neid eesmärke, mida ta ise soovib, mitte neid, mida keegi teine arvab, et see inimene võiks saavutada (Saleebey, 2009; MacFarlane, 2006: 175). Healey (2005) sõnul on need võimalused ja lahendused, mida abistaja koos abivajajaga loob, abivajajale endale ka mägratavalt kasulikud. Arutlemine, millega inimene rahul ei ole, mida ta soovib muuta ja mida ta saab selleks ise teha, aitavad ühtlasi näha, et muutused on võimalikud ning arendavad seeläbi ka enesetõhusust ja soovitatavate lahendusteni jõudmise protsessile keskendumist (Cepukiene, Pakrošnis, 2011).

Saleebey (2009) järgi peab abistav suhe põhinema koostööl ning partnerlusel ja sealjuures peab inimese potentsiaalide märkamisel olema siiralt huvitatud ning austama teise inimese poolt räägitud lugusid ja narratiive. Healey (2005) märgib veel abistaja poolse optimistliku suhtumise olulisuse, mis ühtlasi, nähes, et temasse usutakse ja teda toetatakse, motiveerib abivajajat muutuma. Määravaks võivad saada ka abistaja keelekasutus ja seda nii positiivses kui ka negatiivses tähenduses. Sõnad omavad jõudu ning nende mõju võib olla inspireeriv ja motiveeriv kui ka hävitav ja ignoreeriv (Saleebey, 2009).

Tugevustele suunatud lähenemise kohaselt on igal inimesel, nii ka erikoolist tulnud õpilasel, tugevused ja ressursid ning võime kasvada, areneda ja muutuda. Isegi siis, kui inimese võimed, ressursid ja väärtused on eluraskuste või traumade tagajärjel moondunud, tuleb keskenduda nende üles leidmisele (Saleebey, 1998). Kuid selleks, et neid üles leida ja arendada ning sellele protsessile kaasa aidata, peab olema inimene, kes ei anna hinnanguid ega otsi negatiivset, vaid temasse usub, teda suunab ja toetab. Moore'i ja McArthur'i (2014) uuringust selgub, et noorte suurimateks haridustee katkestamise põhjusteks on puudujääk eduelamustest, hirm esitada tunnis küsimusi ja abi paluda. Nagu juba eelnevalt mainitud, siis üsna sageli puudub erikoolist tulnud õpilastel ka kodune toetus ja seega langeb määrav roll, integreerimisele ja

sotsialiseerimisele kaasaaitamisel, koolile. Ka Saleebey (2008) ning Moore ja McArthur (2014) peavad kooli kontekstis äärmiselt oluliseks õpilase toetamist, julgustamist oma saavutustest ja unistustest rääkimisel, oma huvitatuse ülesnäitamist, usku õpilase võimetesse ja tema tunnustamist ka väiksemate edusammude puhul.

Esmalt on loomulikult kooli tugivõrgustiku töötajatel või mõnel teisel spetsialistil oluline võita erikoolist tulnud õpilase usaldus, teda kuulata ja lubada tal rääkida ilma negatiivse tagasisideta, teda mõista ega mitte öelda talle, mida ta peab tegema või mida ta teha ei suuda. Tuleb leida tema tugevused ja nendele keskendudes lasta tal endal olla oma elu ekspert ja aidata tal seada oma võimetele vastavad ja positiivselt sõnastatud realistlikud eesmärgid. Ka MacFarlane (2006:175) sõnab, et inimene on muutusteks enam motiveeritud siis, kui nad seavad endale eesmärgid liikuda asjade poole, mida nad soovivad, mitte liikuda ära asjade juurest, mida nad oma ellu ei soovi. Siin peabki abistav pool olema kompetentne ja teadlik.

1.6 Jõustamine

Jõustamine on tugevustele suunatud lähenemisega tihedalt seotud (Healy, 2005; Seden 2008; Selg 2008), moodustades koos loogilise terviku (Selg, 2008).

Jõustamine sai alguse ühiskonnas mingil põhjusel rõhutatud gruppide (erivajadustega inimesed, rahvusvähemused jm) kaitsmis- ja toetusvajadusest (Payne, 1995:186), täpsemalt Barbara Solomon'i tööga 1976. aastal Ameerika Ühendriikide mustanahaliste kogukondades (Seden, 2008:83), kus ühiskonna ebavõrdsus nõudis teatavate praktikate väljatöötamist (Payne, 1995: 186).

Tugevustele suunatud lähenemisega sarnaselt, mis ütleb, et indiviididel, gruppidel ja kogukondadel on täiesti rakendatavad tugevad küljed (Saleebey, 2009; School of Social Welfare, 2008, Selg 2008 kaudu), kirjeldab Adams (2008:17) jõustamist kui indiviidide, gruppide ja kogukondade võimekust võtta kontroll oma olukorra ja elu üle ning saavutada endale seatud realistlikud eesmärgid. Payne (2005:295-297) märgib, et jõustamise abil on indiviididel ja gruppidel võimalik üle saada sotsiaalsetest takistustest, motiveerides ja julgustades neid enam oma heaolu nimel pingutama ja aktiivselt endale seatud eesmärkide suunas tegutsema, nii et nad oleksid võimelised ise oma elu juhtima. Ta lisab, et jõustamise käigus suurenevad sageli inimese enesekindlus, otsuste vastuvõtmise oskus, tegutsemisjulgus

ning suhtlemisoskus ja seda nii abistajate ja spetsialistidega kui ka teda igapäevaselt ümbritsevate inimestega (Payne, 2005: 95). Siinjuures on äärmiselt oluline, et inimene ise oleks jõustamisprotsessis aktiivne osaleja, kus tema ise seab endale eesmärgid ning leiab vahendid nendeni jõudmiseks (DuBois ja Miley, 2011). Kuna jõustamine nõuab abistajalt tõelist pühendumist abistatava kogemustele (Adams, 2003:75), samuti vajadust tunda abistatava kultuuri ja elustiili (Payne 1995:193), tähendab see omakorda aga seda, et abistatava jõustamiseks peab abistaja aga ennekõike olema ise jõustatud (Adams, 2003:82). Selleks, et tugipersonal saaks aga tõeliselt aidata erikoolist tulnud õpilase tavakooli sisseelamist, peab aga nende autoriteet olema tagatud nii õpetajate kui ka õpilaste hulgas.

On oluline osata professionaalselt läheneda erikoolist tulnud õpilase võimalikele probleemidele nii, et mitte öelda, mida nad võiksid teha või mida peavad tegema, et oma olukorda paremaks muuta, vaid leidma nende jaoks aega, et kuulata, aru saada nende eluilmast ning püüda mõista, isegi kui see tundub esmapilgul keeruline. Jõustamine saab erikoolist tulnud õpilase jaoks olla edukas vaid siis, kui koolipoolne abistaja suudab oma professionaalse lähenemisega panna õpilase selles protsessis kaasa töötama, nii et tal endal oleks soov muutusteks, ta oleks valmis oma parema tuleviku nimel pingutama ning saavutaks kontrolli oma elu üle, nii et ta ka edaspidiselt suudaks vastu võtta õigeid otsuseid ning lahendada elus ettetulevaid probleeme. Selleks, et see võiks saada toimima, on kooli tugivõrgustiku töötajal vaja lisaks veel nii aega kui ka kannatlikkust. DuBois ja Miley (2011) peavad abistaja ja abivajaja vahelist koostööd jõustamisprotsessis äärmiselt oluliseks ning rõhutavad, et koos tegutsetakse partneritena, kus abistaja peab abivajajat ka kõige keerulisemates tingimustes nägema võimelisena oma elus muutusi läbi viima ja selleks ressursse leidma. Narusson (2006) tõdeb, et aidates saavutada inimesel oma elu üle kontroll, on väga tähtis, et abistaja keskenduks sellele, mida inimene ise soovib saavutada, märkaks tema andeid, võimeid ja kompetentse ning tunnustaks püüdlusi. Seega, soovides erikoolist tulnud õpilast jõustada, on vajalik teda esmalt tundma õppida, püüda tema usaldus võita ja teda tunnustada ka kõige väikemate muutuste eest.

1.7 Probleemiseade

Euroopa Majanduspiirkonna toetuste programmi „Riskilapsed ja -noored“ raames viidi Eesti Vabariigi Justiitsministeeriumi tellimusel läbi uuring „Kuriteoennetus ja jätkutugi kohalikul

tasandil“, mille eesmärgiks oli kaardistada aastatel 2010-2013 kohalike omavalitsuste ja kohaliku tasandi organisatsioonide lastele ja noortele suunatud kuriteoennetusala tegevus. Uuringust selgus, et laste ja noorte hälbiva või kuritegeliku käitumise ärahoidmisele suunatud ennetustöös rakendati eelkõige esma- ja teise tasandi ennetust, mis hõlmab alaealiste kaasamist prosotsiaalsetesse tegevustesse ning laste ja vanemate teavitamist, kuid kolmanda tasandi ennetust, mis on suunatud süüteo sooritanud noortele, nende edasise kuritegeliku käitumise ärahoidmiseks, viidi läbi oluliselt tagasihoidlikumalt (Luuk, Järve ja Kaska, 2014). Samas näitavad Kooskora (2012) magistritööna läbi viidud uuringu tulemused, et pärast erikoolist lahkumist jääb märkimisväärne osa õpilastest põhihariduseta ning just lünklik haridustee on üheks oluliseks kriminaalse karjääri jätkumise mõjuteguriks. Arvestades, et vaid üks maavalitsus on märkinud resotsialiseerimisteenuse pakkumise erikoolist tagasi tulnud noortele ning koolid peavad erikoolist tulnud õpilase tavakooli naasmist pigem erandlikuks ja leiavad, et see sihtgrupp jõuab neile harva (Luuk jt, 2014), siis on ilmne, et oma kodukohast tuge saamata on risk kinnipidamisasutusse sattumiseks suur. Ühelt poolt on ju selge, et kolmanda tasandi ennetustöö sihtgrupp on märkimisväärselt väiksem, kuid teisalt võib sellele vähema tähelepanu pööramine toota meile järjest enam mittetäisväärtuslikke ühiskonna liikmeid, kellel endal on juba raske suunata oma tegevused probleemidest eemale.

Ka Šotimaa praktikas, kus lahkumine meie erikoolile sarnasest asutusest on oluliselt enam toetatud, on madal haridustase ja haridustee jätkamine murekohaks ning ilmneb, et teenuselt lahkudes on lausa 83% noortest tegevuseta (Dixon, 2008). Uuringust, kus osales 107 Šotimaa erikoolist lahkunud noort, selgub, et noored ise hindavad kõrgelt erikoolist lahkumisele eelnevat perioodi, kus toimub järk-järguline progressioon ja seeläbi saavad nad enne päris iseseisvalt elamist omandatud oskuste kasutamist ja iseseisvust harjutada, kuid vaatamata sellele, et nad saavad hea ettevalmistuse, toob uuring välja, et esimestel kuudel pärast lahkumist oli suur osa noortest töötud, vaid veerand omandas haridust ja üks kümnest käis tööl (Dixon, 2008).

Kui alaealine õigusrikkuja naaseb erikoolist, kus tema eest on otsused suures osas tehtud, tavakooli, kus ta peab võtma oluliselt enam vastutust, võib üleminek osutuda väga keeruliseks. Ööbik (2002) märgib, et lapse oskamatus ja suutmatust talle tundmatutes või probleemsituatsioonides toime tulla, on üheks põhjuseks, mis annab edasise tõuke sattuda konfliktidesse ja ühtlasi ka kuritegelikule teele. Euroopa parlamendi resolutsioon alaealiste kuritegevuse ning naiste, perekonna ja ühiskonna rolli kohta (2007) juhib tähelepanu koolile ja koolikogukonnale kui suures osas laste ja noorte isiksuse kujundajatele ning toob välja

koolisüsteemi struktuuride poolt õpilaste toetamise, sekkumise ja üksteisele lähendamise vajalikkuse, et ära hoida vägivallanähtuste ja vaenuliku keskkonna tekkimine.

Kõiv (2007a), uurides kasvatuseritingimusi vajavate õpilaste koole Eestis, toob ülevaatlilikult välja olulise probleemkoha erikoolist naasmisel, milleks on, nii erikoolide töötajate kui ka õpilaste endi jaoks, erikoolist saadud tunnistus, mida tunnetatakse kui negatiivset templit ja võimaluste ahendajat nii hariduse omandamisel kui ka töökoha leidmisel. Konkreetne märgistamine, eriti kui see tuleb kaasa uude kooli, võib aga olla suureks takistuseks haridustee jätkamisel ja heade sotsiaalsete suhete loomisel, mille puudumine võib omakorda viia uuesti kriminaalsele teele. Raska (1999) tõdeb, et alaealise kriminogeenseks muutumise murdepunkt on just siis, kui teda avalikult määratletakse kui hälvikut või kurjategijat. Ka Kooskora (2012) uuringust selgub, et erikoolist tulnud noorte elukäiku raskendab oluliselt märgistamisega seotud sotsiaalne tõrjutus, kuid head suhted uue kooli klassijuhatajaga avaldavad mõju positiivses suunas. Knesting (2008) kirjeldab kuivõrd oluline on õpilaste jaoks, et õpetajad neid mõistaks ja toetaks, olenemata sellest, kas õpetajad tema tegu- või käitumisviisi tegelikult ka aktsepteerivad. Samuti näitavad teised uurimused, et just nimelt väljalangevuse ennetamise seisukohalt on õpilastele oluline õpetajate toetus, mõistmine ja positiivne hoiak (Moore ja McArthur, 2014, Knesting, 2008, Kõiv, 2007b). Seega langeb päris suur roll erikoolist tulnud õpilase integreerimisel tavakooli töötajatele, kes oma märkamise, hoolivuse, mõistmise ja toetamisega saavad selle õpilase elus ja koolis kohanemisel palju ära teha. Tamm (2009:27) tõdeb aga, et toimivast tugivõrgustikust võime rääkida alles siis, kui nii probleemide märkamine kui ka nende lahendamine on võimalik juba algstaadiumis ning olenemata avastamise staadiumist leitakse ka kõigile probleemidele lahendused. Ta lisab, et just õpetajate kogemustest ja pedagoogilisest tarkusest oleneb palju, kuidas võimalike käitumisraskustega õpilane koolis toime tuleb (Tamm 2009:27). Samas, arvestades, et koolide spetsialistide kogemused erikoolist tulnud õpilastega on vähesed või puuduvad üldse, leiab Euroopa Parlamendi resolutsioon (2007), et on hädavajalik pakkuda õpetajatele vastavat ettevalmistust alaealiste õigusrikkujatega tegelemisel, nii et nad suudaksid toime tulla klasside mitmekesise iseloomuga ja et nende kasvatus töö ei oleks moraliseeriv, vaid ennetav ja põhineks ühtekuuluvusel ning et nad oleksid võimelised ennetama häbimärgistamist ja eemale tõukamist. Eelnevat kokkuvõttes saab öelda, et erikoolist tavakooli naasmisel võib koolipoolne tugivõrgustik ning selle efektiivne ja ladus toimimine olla õpilase kohanemisel võtmetähendusega.

Arvukalt on tehtud alaealiste õigusrikkujatega seonduvaid uuringuid, kuid vähe on uuritud seda, kuidas nad erikoolist naastes tavakoolis toime tulevad. Leidsin vaid ühe sellekohase uuringu Eestis, mis on läbi viidud juba ligi 20 aastat tagasi. Nimelt uuris Kätlin Kruus, 1998. aastal, oma bakalaureusetöös erikoolist naasnud õpilaste üleminekut tavakooli. Tema uurimuse tulemusel selgus, et tavakool käitub erikoolist naasnud õpilaste suhtes diskrimineerivalt ja võimaluse korral väldib probleemsete õpilaste vastuvõtmist (Kruus, 1998). Selgus ka, et erikoolis õppimine stigmatiseerib nooruki teiste silmis ja tavakooli naastes kohtab õpilane, nii õpetajate kui ka kaasõpilaste poolt, teistest eristamist ja halvustavat suhtumist.

Vaatamata sellele, et järjest enam kasutatakse alaealiste õigusrikkujate mõjutusvahenditena muid meetmeid, jääb siiski kõige äärmuslikuma meetmena kasutusele ka erikooli saatmine. Teisalt aga on erikooli saatmine tehtud veelgi lihtsamaks – vanema või eeskostja avaldusel, psühhiaatri suunamiskirja ja nõustamiskomisjoni soovitusel kooli juurde moodustatud vastuvõtukomisjoni otsuse alusel. Seega on erikoolist tavakooli naasmine endiselt aktuaalne ja vajab lapsedõbralikuma kohtlemise ja parimate praktikate väljaselgitamiseks uurimist.

Minu magistr töö eesmärgiks on koostada erikoolist tavakooli naasnud õpilaste ja tavakooli töötajate poolt esitatud kogemuste analüüs ja seletus erikoolist tulnud õpilaste tavakooli integreerimisel.

Eesmärgist tulenevalt olen seadnud järgnevad uurimisküsimused:

- Mida kogevad erikoolist tavakooli läinud õpilased?
- Millisena näevad tavakooli töötajad erikooli?
- Mida räägivad tavakooli töötajad oma kogemustest seoses erikoolist naasnud õpilastega?

2. METOODIKA

2.1 Uurimis- ja andmekogumimeetod

Andmekogumismeetodi valikul lähtusin põhimõttest, et lapsed on oma elu eksperdid, kes aktiivsete tegutsejatena oskavad oma kogemustest ja mõtetest ise kõige paremini rääkida (Mason ja Hood, 2011:490) ja sealjuures ühtlasi ka oma emotsioone kirjeldada. Selleks aga, et vaade õpilaste erikoolist tavakooli üleminekul ei jääks ühepoolseks, pidasin samaväärselt vajalikuks kuulata koolipersonali mõtteid ja kogemusi. Casas`e (2011) järgi on sotsiaalse reaalsuse kirjeldamisel vajalik nii laste kui ka täiskasvanute seisukohtadega arvestamine. Sellest tulenevalt valisin oma magistritöö metodoloogiliseks lähtekohaks kvalitatiivse uurimisviisi.

Kuna kvalitatiivses uuringus tegeletakse inimeste isikliku kogemuse uurimise kirjeldamise ja tõlgendamisega (Laherand 2008), siis võimaldab see lähenemine põhjalikult uurida nii erikoolist naasnud õpilaste tavakooli ülemineku kogemusi kui ka tavakooli töötajate kogemusi erikoolist tulnud õpilaste integreerimisel. Samuti võimaldab kvalitatiivne uurimisviis uuringus osalejatel tõlgendada asju nii, nagu nemad neid näevad ja nendest aru saavad ning annab minule uurijana väljakutse, nende kogemustesse süvitsi sisenedes, üles leida ja avaldada esmapilgul varjatud tõsiasi (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara 2010).

Andmete kogumiseks valisin poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Hirsijärvi jt (2010) ja Laherand (2008) järgi on individuaalintervjuud uurimismeetodina hea kasutada väikese arvu inimeste uurimisel, kes oma loo ekspertidena esitavad ka tundlikku materjali, mille käsitlemine nõuab usaldust. Samuti annab vestlus ühe intervjuueeritavaga võimaluse konkreetset teemat privaatse ja omas tempos arutada (Lepik, Harro-Loit, Kello, Linno, Selg, Strömpl, 2014). Kuna minu uurimuse teema on äärmiselt tundlik ja konfidentsiaalne, siis usun, et individuaalintervjuu on parim võimalik viis antud teema käsitlemisel ning ühtlasi annab ka uuritavatele parima võimaluse oma kogemustest ja arvamustest rääkimisele keskenduda.

Laherand (2008) sõnul annab poolstruktureeritud intervjuu oma paindliku vormi tõttu võimaluse vajadusel arutelu suunata ja osalejate vastuseid täpsustada. See meetod sobib minu

uurimuse andmete kogumiseks ja analüüsimiseks, kuna võimaldab eelnevalt formuleeritud teemasid või küsimusi ja nende järjestust vajadusel muuta või täpsustada.

2.2 Uurimuses osalejad

Uurimuse eesmärgist lähtuvalt viisin läbi intervjuud erikoolist tavakooli naasnud õpilastega ning tavakoolide töötajatega. Kokku intervjuerisin kuut kooli töötajat ja nelja õpilast, kes asusid õppima põhikooli III kooliastmesse kuuluvatesse klassidesse. Intervjueeritavate õpilaste leidmine osutus üsna lihtsaks. Neist kolme tundsin ma isiklikult, neljanda leidmisel kasutasin oma tutvusringkonna abi. Tavakoolide töötajate leidmisel oli kriteeriumiks, et selles koolis peab olema õppinud erikoolist tulnud õpilane ja intervjueeritaval peab olema temaga olnud kokkupuuteid. Tavakoolide leidmine, kus erikoolist naasnud õpilased on õppima asunud, ei olnud, isiklike kontakte kasutades, raske. Esmalt oli mul planeeritud intervjuerida kolme õppealajuhatajat, kolme koolipsühholoogi ja kolme sotsiaalpedagoogi. Koolidega ühendust võttes selgus aga, et kaks spetsialisti, kes sellel ajal koolis töötasid, on tänaseks sealt koolist lahkunud ja nende kättesaamine ei olnud võimalik, üks spetsialist andis teada, et tema ei soovi liialt delikaatse teema tõttu intervjuus osaleda ja üks spetsialist jättis minu e-kirjale reageerimata ning telefoni teel teda tabada ei õnnestunud.

Tavakoolide õppealajuhatajad valisin intervjueeritavate hulka põhjusel, kuna nemad omavad ilmselt parimat ülevaadet erikoolist tulnud õpilaste vastuvõtmise protsessist, sotsiaalpedagoogid ja koolipsühholoogid on suure tõenäosusega olulised inimesed õpilase toetamisel ja tema arengu jälgimisel. Teemaga aga rohkem tegeledes jõudsin ma mõttele, et võiksin intervjuerida ka aineõpetajat, kuna just tema on see, kes erikoolist naasnud õpilast kõige enam klassikollektiivis näeb. Seega olid minu uuringu valmis lisaks neljale õpilasele veel kaks õppealajuhatajat, kaks sotsiaalpedagoogi, üks koolipsühholoog ja üks aineõpetaja.

Uurimisteema tundlikkuse ja delikaatsuse tõttu lähtun ma konfidentsiaalsuse põhimõttest ja seetõttu ei nimeta ma oma uurimuses intervjueeritavate õpilaste nimesid, vanusid ega tavakoolis õppimise aega. Samuti jätan märkimata tavakoolide töötajate nimed ning ei nimeta täpsemalt ka nende koolide asukohti. Olgu vaid öeldud, et tavakoolid, mida oma uurimuses käsitlen, asuvad Lõuna-Eestis.

2.3 Uurimuse käik

Esmalt võtsin intervjuus osalemise nõusoleku saamiseks kontakti erikoolist tavakooli III kooliastmesse õppima asunud nelja õpilasega. Kuna ma ise olen mõnda aega erikoolis töötanud, siis intervjuueeritavate leidmine ei osutunud keeruliseks. Oma tööalase tausta tõttu kuulub minu tutvusringkonda mitmeid endisi erikooli õpilasi. Kontakteerusin nendega läbi suhtlusportaali Facebook, kus selgitasin oma uurimuse teemat, konfidentsiaalsuse printsiipi ja orienteeruvat intervjuu kestust. Pidasin oluliseks põhjalikult osalejatele selgitada, et oma töös ei kajasta ma nende nimesid, vanuseid, koole ega midagi sellist, mille põhjal nad võiksid tuvastatavad olla. Andsin ka teada, et intervjuud ma salvestan ja transkribeerin, kuid helisalvestisi ja täismahus transkriptsioone ma kellelegi ei avalda. Selgus aga, et üks nendest ei ela enam Eestis ega planeeri lähiajal ka siia tulekut. Ülejäänud kolme õpilase nõusoleku intervjuus osalemiseks sain juba samal päeval. Olles enese jaoks seadnud plaani intervjuuerida siiski nelja õpilast, hakkasin oma tutvusringkonna abi kasutades neljandat võimalikku intervjuueeritavat otsima. Mõne päeva pärast sain e-kirja ühe kooli tugispetsialistilt, kes andis teada, et nende koolis on erikoolist tulnud õpilane õppinud ning see õpilane on nõus, et ma temaga suhtlusportaali kaudu ühendust võtan ja oma uurimuse teemat tutvustan. Pärast teema tutvustust ja konfidentsiaalsuse tagamise selgitust, andis õpilane oma nõusoleku. Lapsevanemate nõusolekuid vajalik küsida ei olnud, kuna nad kõik olid juba täisealised.

Lähtuvalt uurimisküsimustest hakkasin koostama intervjuu kava. Intervjuud viisin läbi ajavahemikul 21. märts 2017 kuni 2. aprill 2017, millest kõige pikem oli kestusega 1 tund ja 3 minutit ning kõige lühem 36 minutit. Intervjuuerimiseks aja ja koha suhtes olin paindlik ja palusin neil selle endal valida nii, et nad ennast mugavalt tunneksid. Intervjuudest üks toimus õpilase juures kodus, teine õpilase praeguses koolis, kolmas autos ja neljas kohvikus. Intervjuueeritavaga, keda ma isiklikult ei tundnud, pidasin mugavama ja turvalisema õhkkonna loomiseks enne intervjuuga alustamise veidi vestelda, tutvustada ennast ja rääkida ka oma erikoolis töötamise kogemustest. Tajusin, et see aitas oluliselt pingeid maha võtta ja intervjuu kujunes juba märgatavalt avatumalt. Võib oletada, et just tänu meie isiklikule tutvusele olid teised intervjuueeritavad oma vastustes koheselt vabamad. Intervjuu lõppedes andsid kaks intervjuueeritavat ka mõista, et mitte mingil juhul ei oleks nad olnud nõus nende jaoks nii õrnal teemal võõra inimesega rääkima. Seega, usaldus minu kui intervjuueerija vastu mängis intervjuudeks nõusolekute saamisel suurt rolli.

Koolide nimed, kus erikoolist tulnud õpilased on põhikooli III astme mõnda klassi õppima asunud, sain oma isiklike kontakte kasutades. Intervjueerimise nõusoleku saamiseks võtsin e-posti teel ühendust kolme õppealajuhataja, kolme koolipsühholoogi ja kolme sotsiaalpedagoogiga, kus selgitasin põhjalikult oma uurimuse teemat, eesmärki, konfidentsiaalsuse tagamist, intervjuu salvestamist ja orienteeruvat ajalist kestvust. Vastuse sain kaheksalt spetsialistilt, kellest kaks andsid teada, et ei töötanud erikoolist tulnud õpilaste õppimise ajal seal koolis ja üks ei soovinud liialt tundliku teema tõttu uuringus osaleda. Teistelt sain intervjueerimiseks nõusoleku ja ühtlasi leppisime koheselt kokku ka intervjuu läbiviimise ajas ja kohas. Intervjuu kavaga hakkasin teadlikult tegelema pärast õpilastega intervjuude läbiviimist, kuna juba eelnevalt aimasin, et nendest ajendatuna tekib teemasid ja küsimusi, mida soovin kooli töötajatele esitada. Ja nii ka oli. Pärast teist intervjuud tulin ma mõttele intervjueerida ka aineõpetajat, sest just tema on see, kes näeb oma tunnis kogu klassikollektiivi koos ja märkab ehk midagi sellist, mis teistele jääb nähtamatuks. Kuna ühte aineõpetajat, kes on erikoolist tulnud õpilasi õpetanud, ma isiklikult tundsin, siis pöördusin intervjuu läbiviimise nõusoleku saamiseks tema poole. Selgitades talle uuringu teemat ja eesmärki ning sealjuures tema kui eksperdi olulisust uuringus kaasalöömisel, oli ta nõus osalema. Intervjuud koolide töötajatega toimusid ajavahemikul 4. aprill 2017 kuni 7. aprill 2017, kõige pikem neist oli 58 minutit ja kõige lühem 42 minutit. Intervjuud toimusid eranditult kõik koolides ja spetsialistide enda tööruumides, mis andis mulle ühtlasi ka hea võimaluse näha nende igapäevast füüsilist töökeskkonda.

Uurijana tundsin, et intervjuude läbiviimist mõjutas keskkond, kus need toimusid. Näiteks õpilasel, keda intervjueerisin tema kodus, tuli intervjuu ajal koju ema, ja olgugi, et ema oli teadlik ning otseselt ei kuulnud meie intervjuud, tajusin ma, et intervjueeritava vastused muutusid lühemaks ja hääletoon vaiksemaks. Koolides läbiviidud intervjuude puhul oli märgata vahepealset teema hajumist ja seda just vahetunni ajal, kus mitmel korral vaatas mõni õpilane ukse vahelt sisse ja ühel korral käis intervjueeritav õpilasega korraks ka ukse taga rääkimas.

Huvitavaks kujunes asjaolu, et hiljem pöördus minu poole veel mitu erikooli endist kasvandikku, kes teatasid oma soovist uuringus osaleda. Infot olevat nad saanud õpilaselt, kelle poole pöördusin intervjueerimise sooviga, kuid kes oli Eestist ära kolinud. See andis mulle veelgi enam mõistmist, et teema on oluline ja see on midagi sellist, millega soovin jätkata.

2.4 Andmeanalüüsi meetod

Individuaalintervjuud õpilaste ja tavakoolide töötajatega ma salvestasin ja transkribeerisin.

Intervjuude analüüsimiseks kasutasin temaatilist analüüsi, mis on üks kvalitatiivse sisuanalüüsi liikidest. Laherand (2008) sõnul kasutatakse kvalitatiivset sisuanalüüsi tekstide sisu ja/või kontekstiliste tähenduste uurimiseks, kus keelt kui kommunikatsioonivahendit uuritakse intensiivselt ning ei piirdata vaid sõnade loendamise ja/või loendamise. See meetod annab mulle uurimuse analüüsis võimaluse teksti teemade kaupa süsteemselt liigendada ja kodeerida. Laherand (2008) kirjeldab kodeerimise eesmärki kui esmalt teksti osadeks lahutamist ja mõistmist, seejärel kategooriate moodustamist ning korrastatud süsteemi loomist.

Temaatilist analüüsi on hea kasutada just vähe uuritud teemade ja valdkondade analüüsimisel ning siis, kui uuritavate maailma mõistmine on oluline (Ezzi, 2002, Kalmus, Masso, Linno, 2015). Seega arvestades, et erikoolist naasnud õpilaste kogemusi tavakooli õppima asumisel ja kooli töötajate kogemusi nendega toimetamisel, ei ole minu andmetel vähemalt viimasel kahekümnel aastal uuritud, siis sobib see meetod minu magistr töö teemaga. Kõik intervjuud ma salvestasin ja transkribeerisin.

Ezzy (2002) kirjeldab temaatilise analüüsi esimese etapina avatud kodeerimist, kus intervjuude transkriptsioonide põhjalikul uurimisel esile kerkinud teemade põhjal luuakse esmased kategooriad, mis omakorda eeldab mitmekordsel andmete läbilugemisel tekkinud koodidega katsetamist. Sarnaselt eelnevalt kirjeldatuga, tegin ma väljaprintitud transkribeeritud intervjuusid korduvalt lugedes tekstide tsitaatides paralleelselt märkmeid võimalike esmaste kategooriate kohta. Samal ajal alustasin ka memode kirjutamisega, et talletada protsessi käigus tekkivaid ideid. Teist etappi nimetab Ezzy (2002) telgkodeerimiseks, kus esmased koodid tuleb koondada põhikategooriate alla, lähtudes sellest, mida uuritavad on rääkinud ning mitte lasta uurijal ennast mõjutada temale enam südamelähedastest või huvipakkuvatest teemadest. See tähendab, et uurijal on tähtis keskenduda sellele, mis uuritavate jaoks on oluline ja mida nad selle teemaga seoses peavad oluliseks rääkida (Kalmus jt, 2015). Oma andmete analüüsis koondasin sarnased teemad või omavahel seotud teemad ja saadud korduvatest kategooriatest moodustasin põhikategooriad. Kuna enne intervjuerimist olin määranud küll teemad, millest soovisin, et intervjueritavad räägiksid, pöörasin andmete analüüsimise käigus intensiivselt tähelepanu ka sellele, mida intervjueritavad pidasid ise oluliseks konkreetse teemaga seonduvalt rääkida. Kolmandas etapis ehk selektiivse kodeerimise käigus luuakse eelnevalt

loodud kategooriate põhjal tuumkategooriad, millele analüüsis süvitsi keskendutakse (Ezzy, 2002). Andmeanalüüsi viimases etapis kirjutasin moodustunud põhiteemad eraldi paberitele ja hakkasin neid grupeerima selliselt, et nendele saaks leida ühiseid nimetusi ja moodustada seeläbi kesksed teemad.

5.4 Eneserefleksioon

Laherand (2008) märgib, et kvalitatiivse uurimisviisi kasutamisel on uurija enda pidev reflekteerimine olulise tähtsusega, mõistmaks, kuidas ta uurijana uuringut mõjutab. Uurimust alustades olin teadlik, et mina uurijana võin mõjutada intervjuude läbiviimist ja seda eelkõige erikoolis töötamise kogemuse tõttu. Kuna minu jaoks osutus seetõttu oma tegevuse reflekteerimine äärmiselt oluliseks, siis otsustasin hakata pidama päevikut. Refleksiooni kirjutasin pärast igat intervjuud, analüüsid oma tegevust uurijana. Kirjeldasin oma mõtteid, ja emotsioone, mis mul intervjuude ajal ja vahetult pärast seda tekkisid. Hiljem seda lugedes mõistsin, millistes olukordades minu kui uurija maailmavaade ja varasemad kogemused intervjuude käiku mõjutasid. Samuti andis refleksioonipäeviku analüüsimine mulle edaspidisteks uuringute läbiviimiseks hulgaliselt mõtteainet.

Uuringut alustades oli minu väikeseks hirmuks, et erikoolist naasnud õpilased ei ole valmis oma elust ja kogemustest rääkima. Arvestades, et mitmete intervjuueeritavate erikoolis viibimisest oli möödas mitmeid aastaid, siis kartsin, et kui nad saavad minu uuringu eesmärgist valesti aru ning arvavad, et ma soovin rääkida nende erikoolis viibimise ajast, mida oma isiklike kogemustele tuginedes saan öelda, et üldjuhul meenutada ei soovita, siis nad keelduvad intervjuud andmast. Seetõttu pidasin väga oluliseks neile võimalikult täpselt selgitada, mida ma uurin. Ühest küljest võetuna võis minu isiklikku tutvust kolme erikoolist naasnud õpilasega pidada eeliseks, sest nagu nad ise välja tõid, ei oleks nad soovinud oma kogemustest ja eelkõige tunnetest võõrastele rääkida. Teisalt jällegi pidin ise olema pidevalt valvas, et mitte neid oma isiklike arvamuste ja hoiakutega mõjutada. Seda erikoolist naasnud õpilast intervjuuerima minnes, keda ma eelnevalt ei tundnud, olin kahtleval seisukohal, kas minu erikoolis töötamise kogemuse teadmine tuleks tema intervjuuerimisel kasuks või pigem just mitte. Kuna ma ei osanud seisukohta võtta ja otsust langetada, siis jätsin selle oma tunnetuse hooleks. Temaga kohtudes aga mõistsin üsna pea, et kui ta innustus meie ühistest tuttavatest rääkimisel ja paistis olevat pingevaba, siis ilmselt oleks siiski parem, kui ta minu erikoolis

töötamise kogemust teaks. Pigem usun, et ma ei eksinud ja suutsin talle seeläbi tagada mugavama ja turvalisema õhkkonna.

Pean tunnistama, et erikoolist naasnud õpilasi intervjuerides tundsin korduvalt soovi selgitusi jagada, kuid intervjuude neutraalsust oluliseks pidades, suutsin ennast kontrollida ja võimalikult vähe sekkuda. Minu jaoks sai peegeldava kuulamistehnika kasutamine intervjuerimise võtmeks. Minul endal aitas peegeldamise kasutamine enam keskenduda ja veenduda, et olen jutust õigesti aru saanud ning märkas, et intervjueritavatel aitas see ennast süvitsi avada, mõista asju, millest nad ehk varem polnud täielikult aru saanud ja samal ajal andis neile ka tagasisidet, et ma tõesti olen huvitatud. Pärast intervjuude lõppu arutasime kõigi nelja erikoolist naasnud intervjueritavaga nende praeguseid eraelulisi teemasid ja üks nendest avaldas soovi minuga lähiajal uuesti kohtuda, öeldes, et üle pika aja oli tal kellegagi nii hea rääkida.

Ka tavakooli töötajatele kirjutades ja oma uuringut tutvustades olid mul oma väikesed hirmud. Nimelt kartsin, et äkki nad ei mõista teema uurimise vajalikkust ja keelduvad intervjuust. Tuju tegi aga rõõmsaks ja andis tunde, et teen ikka õiget asja, kui sain mitu nõusolekut teatega, et uurimuse teema on huvitav ja kindlasti väga vajalik. Seega tundsin ennast koolidesse intervjuerima minnes kindlalt ja hästi. Uurijana püüdsin jääda neutraalseks, olla eelarvamustevaba ega mitte lasta ennast mõjutada eelnevalt erikoolist naasnud õpilastega läbiviidud intervjuudest. Küsisin mitmeid täiendavaid küsimusi ja täpsustusi. Kuna minu uurimisteema on mulle endale ääretult südamelähedane, siis pärast intervjuude lõppu jätkusid teemakohased huvitavad arutelud. Konfidentsiaalsuse tõttu need minu uurimuses aga ei kajastu.

Vaatamata sellele, et pidasin refleksioonipäevikut ja lugesin seda ka enne analüüsi koostamist, oli mul siiski vaja endale pidevalt meelde tuletada, et minu enda teadmised, kogemused ja mõtted ei hakkaks seda mõjutama. Kuna uurimuse käigus tekkis mul mitmeid mõtteid ja ideid, mida võiks veel uurida, siis oli seegi üks asjaolu, millele mõtlemine aegajalt minu keskendumist uurimuse analüüsi ja arutelu kirjutamisel üritas hajutada. Teisalt jällegi usun, et minu uurimisteamaga seonduvate erinevate uurimisideede tekkimine aitas mul oma teemasse veelgi sügavamalt sisse elada.

3. EMPIIRILISTE ANDMETE ANALÜÜS

Käesolevas peatükis esitan peamised uurimistulemused. Esimeses osas analüüsin erikoolist tavakooli naasnud õpilaste kogemusi, teises osas selgitan tavakooli töötajate laiemat vaadet erikooli funktsioonile ja iseenda toetusvajadusele ning kolmandas osas kirjeldan tavakooli töötajate kogemusi erikoolist naasnud õpilastega. Konfidentsiaalsuse printsiipi järgides olen tulemuste esitamisel välja jätnud uurimuses osalejate nimed, vanused ja koolid. Tulemuste esitamisel kasutan erikoolist tavakooli naasnud õpilaste tähistamiseks tähte „Õ“, mis tähendab õpilast ja numbrit ehk Õ1, Õ2, Õ3 ja Õ4. Intervjuudes osalenud õppealajuhatajaid tähistan lühendiga ÕJ, sotsiaalpedagooge SP, koolipsühholoogi KP ja aineõpetajat AÕ. Kuna õppealajuhatajaid ja sotsiaalpedagooge osales mõlemaid uuringus kaks, kasutan lühendite taga numbreid ehk ÕJ1, ÕJ2 ja SP1 ja SP2.

Uurimistulemuste esitamisel olen analüüsi täiendanud intervjuudest pärit tsitaatidega. Tsitaatide paremaks mõistmiseks olen kasutanud järgnevaid tingimärke: /.../ tähistab vahele jäänud juttu, mille väljatoomine ei olnud uurimuse seisukohalt oluline; ...sõnad... tsitaat algab lause keskel või lõpeb enne lause lõppu; [] uurija poolne täiendus.

3.1 Erikoolist tavakooli naasnud õpilaste kogemused

3.1.1 Kooli valik

Intervjuudest selgus, et mitte ükski intervjuueeritavatest ei olnud enne erikooli sattumist õppinud kodulähedases piirkonna koolis. Erinevatel põhjustel oldi koole juba ka mitmeid kordi vahetatud. Erikoolist naastes olid kõik uurimuses osalejad aga veenud, et koolis, kus nad enne erikooli õppisid, nad enam jätkata ei soovi. Valdavalt toodi põhjusteks varasemalt tekkinud probleemsed suhted nii õpetajate kui ka klassikaaslastega ning kardeti nende ebameeldivate suhete jätkumist. Veel arvati, eelnevalt välja toodud põhjuste tõttu oleks koolis käimine nende jaoks emotsionaalselt keeruliseks kujunenud ning puudumised oleksid varmad tulema. Tõdeti ka, et kuna tegemist ei olnud piirkonna kooliga ja seetõttu koolil kohustust neid sinna tagasi võtta ei olnud, siis suure tõenäosusega oleksid nad seal ka ukse taha jäetud.

Põhikooli lõpetamise ja edasiõppimise olulisust kõik uuringus osalejad endale aga teadvustasid ja seetõttu pöörduti just kindluse mõttes esmalt oma elukohajärgsesse piirkonna kooli.

Põhjendati, et lisaks asjaolule, et sellel koolil oli kohustus neid vastu võtta, asus see ka kodu lähedal ja seega oli kõige tõenäolisem, et kooli ka jõutakse.

Suuremalt jaolt kujunes kooli dokumentide viimine ja kogu vastuvõtmise protsess üllatavalt lihtsalt: „*Mu käest küsiti seal [tavakooli vastuvõtmisel] küsimusi, et miks ma just selle kooli valisin ja siis ma rääkisin, et see on mul nagu kodu lähedal ja nad [õppealajuhataja ja veel keegi, keda intervjueeritav ei teadnud] küsisid veel, et kas ma tean siit koolist mingeid tuttavaid ja et noh, keda ma siit tean ja niimoodi. Ja no siis ma ütlesin mõned inimesed, keda ma tean ja no ma ei tea, sain sisse sinna kooli.*“ (Õ1).

Ühe intervjueeritava ütluste kohaselt ei olnud piirkonna kool teda aga valmis vastu võtma: „*...sinna [piirkonna kooli] ei tahetud mind mitte kuidagi üldse vastu võtta. Mitte keegi mind ei tahtnud, ma mingi rääkisin direktoriga väga pikalt sellel teemal ja vaidlesin ja ta tegelikult ju pidi mind võtma, kuna ma olin sisse kirjutatud sinna ja ta oli nii vastu sellele, et ta ütles, et sa võid mida iganes teha, aga ma ei võta sind siia kooli mitte kunagi.*“ (Õ3). Ta rõhutas veel, et tema jaoks oli alguses kusagile kooli saamine üldse keeruline, kuna erikooli tunnistust nähes ei tahetud teda vastu võtta: „*... tulen ju erikoolist, et arvati, et see on mingi jube koht ja niimoodi.*“ (Õ3). Alles viies kool, kuhu ta pöördus, oli nõus teda vastu võtma.

Uurimuses osalenud õpilaste jutust võis järeldada, et erikoolist naastes olid nad motiveeritud ja soovisid oma haridusteed jätkata. Tunnistati, et esmalt kardeti väga oma erikooli tunnistuse pärast ja arvati, et neilt hakatakse erikoolis viibimise kohta küsimusi esitama. Nagu selgus, siis suuremalt jaolt olid need hirmud alusetud. Küll aga tundus mulle, et veidi pettunud oldi siis, kui kaasas oli erikoolist antud iseloomustus või mõni kiituskiri ja seda dokumentide esitamisel ei vaadatudki. On üsna tõenäoline, et õpilasel, kellel on kooli dokumentide esitamisel niigi ebameeldiv tunne oma erikooli tunnistuse pärast, mängib suurt rolli see, kui neil on esitada enda kohta ka midagi positiivset ja seda siis antud juhul hea iseloomustuse ja kiituskirja näol.

Õpilase puhul, kellele erikoolis viibimise aeg ja sealt saadud tunnistus mitmetesse koolidesse õppima asumise sooviavaldusel määravaks sai, oli märgata suurt pettumust. Olgugi, et ta rääkis sellest suhteliselt ükskõiksel toonil, jäi mulje, et tegelikult läks selline koolipoolne käitumine talle väga hinge. Intervjuu jooksul tuli ta mitmeid kordi selle teema juurde tagasi ja pigem võiks arvata, et see mõjutas teda ka edaspidiselt. Erinevate teemade puhul tõi ta esile oma erikooli tausta, sealt saadud tunnistuse ja seostas seda just ebameeldivate olukordadega oma elus.

3.1.2 Esimene koolipäev ja tutvumine

Intervjuudest selgus, et esimesel päeval uude kooli minek tekitas palju erinevaid emotsioone. Kõige enam töid uuringus osalejad välja, et tundsid ebakindlust ja hirmu: „*Hästi ebakindel tunne [esimesel päeval kooli minna] oli, ma ei tea, kui sa erikoolist välja saad, siis on sul nagu šokk, sa ei saa aru lihtsalt, ma ei oska seletada, aga kõik, mis sa näed, et oled nagu vaba, see ei oleks nagu päriselt.*“ (Õ3). Mainiti ka, et kuna koolimaja ei olnud tuttav, siis klassiruumi või aula leidmine kujunes üsna keeruliseks. Nõutu näoga olek koolimajas aga äratas omakorda teiste tähelepanu ja pani veelgi ebamugavamasse olukorda.

Selgus, et juba sõlmitud tutvus mõne oma tulevase klassikaaslasega või sõbraliku vastuvõtmise tunnetamine koolikaaslaste poolt, kahandasid ebakindlat olekut päris suurel määral.

„*Ühe tulevase klassikaaslasega sain ma juba tuttavaks enne. Ta kirjutas mulle, et kas ma lähen nende klassi ja siis ma aktuse päeval sain temaga kokku kooli ees ja läksime koos.*“ (Õ2).

„...*siis [esimesel koolipäeval] üks õpilane vist nagu tundis mu ära ja sai nagu aru, et ma vist lähen tema klassi ja siis ta nagu kuidagi naeratas. Ta vist oli Facebookist mind üles otsinud.*“ (Õ1).

Ühel intervjuueeritaval, kes oli juba lapsena elanud samas piirkonnas, kuid käinud varasemalt teises koolis, oli oma tulevaste klassikaaslaste seas mitmeid lapsepõlve häid tuttavaid, mis ühtlasi tähendas seda, et nad tema tausta ka teadsid. Esmalt tundus, et see oli tema jaoks kergendus, kuid hiljem rääkis ta: „*Algul oli ikka hirm, et kuidas klass suhtub, et no need tuttavad ka, kes mul seal olid, ma ei olnud nendega ju nii pikalt suhelnud, et ikka oli see mõte, et millest nüüd rääkida. Samas oli nii palju erinevaid emotsioone...*“ (Õ4). Siiski jäi teda intervjuuerides mulje, et eelnev tutvus mitmete klassikaaslastega oli, vaatamata esmastele emotsioonidele, tema jaoks toetav ja julgustav.

Intervjuueeritavad kirjeldasid, et kuna nad esimesel päeval kooli minnes ei teadnud, kas ja kui palju klassijuhataja, õpetajad ja klassikaaslased nende erikooli taustast teadsid, siis just see teadmatus tegi nende jaoks olukorra veegi keerulisemaks. Mainiti aga, et nähes klassikaaslaste sõbralikku suhtumist, said nad aru, et pigem klass ei tea, kust koolist nad tulevad. Arvati, et vastasel juhul ei oleks nad ilmselt nii meeldivalt suhtunud.

„Ma korra alguses küll mõtlesin, et äkki nad [klassikaaslased] teavad [tema erikooli tausta], aga kui ma nägin, et mind normaalselt vastu võeti, siis ma sain aru, et ega vist ikka ei tea.“ (Õ2).

Klassijuhatajaga kohtusid kõik intervjueeritavad esimesel koolipäeval esmakordselt ning seda tutvust meenutati meeldivana. Kergendust tekitas ka asjaolu, et klassijuhataja esmasel tutvumisel nendega erikoolist tulekust sõnagi ei rääkinud. Küll aga tõdeti, et esimestes ainetundides pangi nad õpetajate poolt sageli ebamugavasse olukorda.

„See oli nagu imelik, et kui ma läksin tundidesse, siis kõik õpetajad küsisid, et kust koolist ma tulen ja see oli nagu hästi sihuke ebameeldiv. Aga ma ei öelnud mitte kunagi, et ma tulen erikoolist. ... ma nagu ei tahtnud. /.../ Klassijuhataja ikka teadis, kust koolist ma tulen, aga tema nagu ütles, et tema ei räägi seda mitte kellelegi ja ütles veel niimoodi, et ma ei pea seda ka ise mitte kellelegi ütlema.“ (Õ1).

„See oli ikka päris hull, kui õpetajad alguses igas tunnis küsisid, et kust koolist ma nende tulen. No ma tean jah, et ei ole ju ilus valetada, aga mis mul muud üle jäi, ei saanud ju neile seda öelda.“ (Õ2).

Kokkuvõtlikult võib järeldada, et üldiselt tundsid uurimuses osalejad ennast esimesel koolipäeval ebakindlalt eelkõige seetõttu, et ei nad ei teadnud, kes ja kui palju nende erikooli taustast teavad ega osanud seetõttu ka ennast kuidagi ette valmistada. Kui klassikaaslaste ja klassijuhataja poolt tunti üldiselt sooja ja sõbralikku vastuvõtmist, siis aineõpetajate küsimused nende eelmise kooli kohta panid neid ebamugavasse olukorda. Siit aga nähtub, et erikoolist tavakooli õppima asunud õpilased soovivad pigem oma tausta varjata.

3.1.3 Suhted

3.1.3.1 Suhted kooli- ja klassikaaslastega

Kui uurisin intervjueeritavatelt nende suhtlemise ja suhete kohta kooli- ja klassikaaslastega, siis tajusin, et sellest on nad ise, nii seal õppimise ajal kui ka hiljem, päris palju mõelnud. Oli märgata, et sõprussuhteid klassis peeti oluliseks ja sooviti, et neil oleks olnud vähemalt üks klassikaaslane, kellega sõbratasandil suhelda. Üks intervjueeritav tõi küll esmalt välja, et ta ei vajanud klassikaaslaste seast endale sõpru ja tal on alati sõbrad olnud väljaspool kooli, kuid

intervjuu jätkudes muutus ta veidi ebalevaks ja pigem võis sealt välja lugeda hoopis tegelikku soovi rohkem klassikaaslastega sõbrustada: „Võibolla kui ma ise oleksin ennast rohkem avanud, siis oleks minuga ka rohkem sõbrustatud.... /.../ Enamik ajast istusin ma üksi ja võibolla, kui mul oleks seal klassis keegi sõber olnud, siis oleksin ka rohkem kohal olnud.“ (Õ3). Klassi kollektiivi aga hindas ta kõrgelt: „Ma tegelikult sattusin väga heasse klassi. Varem olen ma olnud sellistes klassides, kus ei võeta mitte kedagi vastu.“ (Õ3). Räägiti ka, et sõprade leidmine ei kujunenud sugugi kergeks: „...et siis mina nagu alguses suhtlesingi sellega, kellega klassis nagu ei tahetud suhelda, ma isegi ei mäleta, miks ei tahetud.“ (Õ4).

Intervjuudest ei selgunud, et keegi neist oleks pidanud taluma halvasti ütlemisi või otsest tõrjumist, küll aga toodi esile kahtlused, mis neid ennast halvasti tundma pani: „...neil [klassikaaslastel] olid ka nagu sellised omad grupid. Vahepeal tundus, et nad [üks grupp] rääkisid minust midagi, et siis oligi nagu hästi imelik seal klassis olla.“ (Õ1). Samas lisati, et eemale hoidva suhtumise tajumine võis olla tingitud ka nende enda olekust: „Kooli peal tundsin küll sellist imelikku suhtumist teiste poolt, aga võibolla oli mul hoiak selline või olin ma riides niimoodi ja no nagu oks laiali ja hull äge olin omast arust ja võibolla sellepärast nad vaatasidki imelikult.“ (Õ3). Jäi mulje, et pigem püüti koolikaaslasi õigustada ja oma mõtetes justkui süü, et tullakse erikoolist ja seetõttu käitutakse teisiti, enda peale võtta.

Intervjuusid läbi viies oli märgata, et oma kogemusi kooli- ja klassikaaslastega suhtlemisel kirjeldades võeti, uuringus osalejate poolt, mitmel korral teemaks nende erikooli taust ja sellega seonduv oma uues koolis. Võis järeldada, et kui esialgu oldi tugevalt pinges ja mõeldi pidevalt, kas ja kui palju uued koolikaaslased nende erikoolis viibimisest teavad, siis hiljem, kui oldi juba rohkem klassikollektiivi sulandunud või leitud keegi, kellega sõbrustada, siis oma tausta ilmsikstulekut nii palju enam ei kardetud: „Ma usun, et klass ikka vähemalt alguses ei teadnud, kust koolist ma tulen. See klassikaaslane, kellega ma sõbraks sain, tema ka alguses ei teadnud, aga pärast ma ütlesin. /.../ Tegelikult ega väga suurt vahet ei olekski olnud, kui see [erikooli taust] oleks pärast välja tulnud. Ma ei usu, et teised viltu oleksid vaadanud, kui nad juba minuga suhtlesid.“ (Õ3). Vaatamata sellele, et ühe intervjuueeritava tausta klassikaaslased teadsid, paistis see siiski ka tema jaoks olevat teema, millest ta klassis rääkida ei soovinud ja tundis pigem kergendust, kui seda teemat ka teiste poolt üles ei võetud.

Järeldan, uurimuses osalejate ütluste põhjal, et klaasikollektiivi hinnati küll kõrgelt, kuid just nende enda hoiakud ja hirmud olid need, mistõttu nad aegajalt eemaldusid ja mis omakorda

pani neid ebameeldivatesse olukordadesse. Intervjuudes räägiti jättis pigem mulje, et oma mineviku varjamine ei ole sõprussuhteid soodustav ja sellele pidev mõtlemine tekitab pingeid. Kuid mõtlen, et ilmselt oleks selle avamine võimalik vaid siis, kui erikooli taust ei kutsuks esile negatiivset suhtumist.

3.1.3.2 Suhted klassijuhtajaga

Intervjuudest selgus, et mida enam intervjuueeritavad oma klassijuhtajaga ainetundides kokku puutusid, seda lähedasemad nende suhted ka olid. Kahetine arvamus oli uurimuses osalejatel aga klassijuhtaja poolt pakutava ja nende poolt soovitava toetuse suhtes. Oli neid, kes tundsid ja ise ka soovisid klassijuhtaja toetavat suhtumist, kui ka neid, kes oleksid pisut enam vajanud klassijuhtaja tähelepanu: „*Minu arvates ta [klassijuhtaja] nagu väga üldse ei suhelnud minuga, et ta nagu oleks võinud ikka suhelda ja aidata. Tema nagu üldse ei aidanud ja ei küsinud isegi hinnete või puudumiste kohta. Tal oleks nagu ükskõik olnud.*“ (Õ1). Samas aga meenus talle üks kord õppeaasta algusest, kui klassijuhtaja võttis kogu klassiga üles omavahelise suhtlemise teema ja innustas ikka kõiki kõigiga läbi käima. Intervjuueeritav mõistis, et see teema tõstatati klassijuhtaja poolt just temaga seonduvalt, kuid oli väga tänulik, et ta tegi seda diskreetsel moel. Intervjuu jätkudes oli tunda, et kohati püüdis ta klassijuhtaja ükskõikset suhtumist õigustada ja rääkis, et kuna neil oligi temaga vähe tunde, siis ei pidanudki klassijuhtaja teda spetsiaalselt üles otsima. Kuid nende vähete kokkupuudete põhjal, mis neil olid, ei tundnud ta, et oleks teistega võrreldes olnud rohkem eemale tõugatud, vaid pigem oli klassijuhtaja ise oma klassist veidi eemalehoidev.

Üldiselt võib öelda, et intervjuueeritavad leidsid oma klassijuhtajast rääkides ikka pigem häid sõnu, meenutasid toredaid seiksid ja paistsid eriti rõõmustavat selle üle, et nad ei pidanud kordagi tundma, et klassijuhtaja oleks neid teistsuguste õpilastena võtnud.

„*Nendest koolides, kus ma käinud olen, oli ta kõige toredam klassijuhtaja, kes üldse mul on olnud. Temaga oli hullult lihtne rääkida, ta kiirgas positiivset energiat. /.../ Kindlasti ta teadis, kust ma tulen, aga ma ei mäleta, et ta minuga oleks seda teemat puudutanud, et kas ma vajan tuge või niimoodi. Võeti nagu tavalist õpilast, et nagu oleksin tavakoolist nende kooli tulnud.*“ (Õ4).

„*Temaga [klassijuhtajaga] ma väga palju ei suhelnud, aga muidu oli ta ka selline hästi abivalmis. /.../ Ta oli ka selline sõbralik ja tegelikult, kui mul juba oli üks inimene [üks kooli tugispetsialistidest], kellega suhelda, siis no ma ei tea, mis see klassijuhataja ikka oleks saanud teha.*“ (Õ3).

3.1.3.3 Suhted aineõpetajatega

Suhteid aineõpetajatega iseloomustasid intervjuueeritavad valdavalt soojade ja sõbralikena. Tõdeti, et oli ka olukordi, kus nad tundsid, et mõned õpetajad on nendega kohati leebemad kui teiste õpilastega: „*Kõik [aineõpetajad] suhtusid mingi jumala hästi minusse, panid mingi kolmesid mulle, kuigi ma ei teinud eriti midagi, et nad lihtsalt teadsid, et ma saan sellega hakkama. Üritasid kõik aidata mind.*“ (Õ3). Mainiti, et mõningatel juhtudel konflikte õpetajatega ikka oli, kuid üldjuhul olid need põhjustatud nende enda kõneviisist: „*...ma olen selline terava keelega ja ma ütlen, mis ma mõtlen, aga samas jälle ka sageli ei mõtle, mis ma ütlen.*“ (Õ4). Intervjuudes tõsteti esile ka oma erikooli tausta teema ja räägiti, kuidas nad õpetaja poolt öeldud ka kõige väiksema märkuse peale koheselt arvasid, et õpetaja sellest teadlik on ja just see ongi üheks konflikti tekkimise põhjuseks: „*Tema [ühe õpetaja] poolt ma tundsin küll, et mul oli nagu silt küljes, et olen erikoolist.*“ (Õ3).

„*... mõtlesin, et no ta [õpetaja] raudselt teab, kust koolist ma tulen ja et ma olen nüüd halb sellepärast, kust ma tulnud olen.*“ (Õ4).

Kirjeldati ka olukorda, kuidas õpetajaga konflikti tekkimise tõttu muutus, lisaks õpetaja poolsele ebameeldivale suhtumisele, ka klassikaaslaste käitumine selles aine tunnis. See aga omakorda tingis olukorra, kus intervjuueeritav hakkas nendest tundidest pidevalt puuduma, mis omakorda tekitas veelgi suuremaid probleeme.

„*Temaga [ühe aineõpetajaga] ei saanud ma üldse läbi, ta nagu nokkis mu kallal kogu aeg. Nagu iga kord kui ma tundi läksin, siis ta kohe küsis mind ja kui mul midagi maha jäi, siis ma sain kohe nagu pahandada, aga keegi teine ei saanud. /.../ ...esimesel tunnil ta kohe naeris mu üle, kui ma midagi ei osanud.../.../ See halb suhe nagu algaski siis kui ma esimest korda õpiku maha unustasin. /.../...kui ma ütlesin, et mul jäi õpik maha, siis ta nagu pööritas silmi ja pööras selja. /.../ Kõik [teised õpilased] käitusid minuga halvasti seal tunnis, kõikidele pakkus see*

nalja, et õpetaja mulle midagi halvasti ütles. Ta [õpetaja] vaatas ka mind nagu tunnis kuidagi imeliku näoga.“ (Õ1).

Intervjuudest jäi üldiselt mulje, et vaatamata sellele, et suuremalt osalt kirjeldati suhteid aineõpetajatega positiivsetena, siis liigsed mõtted oma erikooli taustast, olid need, mis teatud hetkedel meenudes segasid uuringus osalenud õpilastel tunnile keskendumist. Paistis, et need uurimuses osalejad, kellel oli olnud mõne õpetajaga väikesed sõnavahetused, näevad praegu viga pigem endas ja tunnevad, et kui nad oleksid ise teisiti käitunud, siis selliseid olukordi poleks ka tekkinud. Mida suurem oli aga konflikt õpetajaga ja just eriti siis, kui see mõjustas ka klassikaaslaste poolset suhtumist, seda enam see hinge läks ja oma jälje jättis.

3.1.3.4 Suhted kooli juhtkonnaga

Need intervjuueeritavad, kellel oli kooli juhtkonnaga kokkupuuteid, meenutasid neid pigem meeldivatena. Kui üldiselt oli esmane kontakt kooli õppealajuhataja ja/või direktoriga kooli dokumentide esitamisel, siis teist korda kohtuti enamasti mõne probleemi ilmnedes: „*Temaga [õppealajuhatajaga] puutusin ma kokku pigem minu enda plõksimiste pärast.... Kui nagu minuga mingi probleem oli, siis nagu põhimõtteliselt kutsus enda juurde. Direktor oli selline hästi sõbralik. Ma mäletan, et kord, kui ma jälle mingi hullult plõksisin, siis ütles lihtsalt mulle niimoodi hullult rahulikult, et no lõpeta ära. Kuidagi nagu ise ei osanud sellele enam midagi vastu öelda.“ (Õ4). Tsitaat ilmestab väga hästi olukorda, kus on märgata, et rahulik rääkimine ja mõistev suhtumine on need, mis oluliselt enam õpilast oma tegude üle mõtlema panid ning oma käitumise pärast piinlikkust tekitasid. Paistis, et õppealajuhata tähelepanelikkus ja head sõnad, tähendasid väga palju, mida ka intervjuudes rõhutati: „*Õppealajuhataja andis mulle head nõu ja niimoodi. Ta nagu käis ikka küsimas, et kas ma olen saanud juba midagi ära teha [hindeid parandada] ja toetas mind, et kuidas teha ja kuidas mõelda. Ta nagu teadis, et ma mõtlen negatiivselt ja ta aitas positiivselt mõelda. /.../ Lõpus [põhikooli lõpuaktusel] ütles ta mulle hästi hea lause, et nagu olen hästi tugev inimene või niimoodi ja vaatas mulle otsa ja naeratas. /.../ ... siis ütles ka veel, et ma olen hästi tubli ja ta ootab mind külla siia, et ma nagu alati võin minna sinna kooli külla.“ (Õ1). Vaatamata asjaolule, et valdavalt algas õppealajuhatajaga suhtlus küll probleemide ilmnedes, oli positiivne, et kokkupuuted sellega ei piirdunud, vaid jätkusid õpilasi toetavate ja innustavatena. Kirjeldati ka olukordi, kus just õppealajuhataja oli see, et kõige enam aitas ja võiks öelda, et lausa päästis suuremate**

probleemide tekkimise eest: „Ükskord saadi koolis aru, et ma olen midagi tarvitanud [kanepit suitsetanud], et õpetajad said nagu aru ja siis õppealajuhataja tuli mulle ütlema, et kui sa ei taha, et keegi sulle politsei siis kutsub, siis mine parem ära. Ta pigem nagu aitas mind selles suhtes.“ (Õ3).

Intervjuudest jäi mulje, et esialgselt seostatigi kooli juhtkonnaga kokkupuuteid just probleemide tekkimisel nende lahendamiseks. Seda ilmestab ka uurimuses osaleja seletus, kes rääkis, et temal ei olnud kooli õppealajuhataja ja direktoriga mingisugust suhtlust ja ta isegi ei tea, millised nad olid, kuna tal ei olnud koolis nii suuri probleeme ja seetõttu vajadust nendega suhelda. Positiivne oli aga, et nendel, kellel kooli juhtkonnaga suhtlemist oli, ei piirdunud see vaid korra või paariga, vaid jätkus igati meeldival tasandil. Jäi mulje, et intervjuueeritavad seda ka kõrgelt hindasid ja hea sõnaga meenutasid.

3.1.3.5 Suhted tugispetsialistidega

Intervjuudest selgus, et enamik uuringus osalejaid olid pidevas kontaktis vähemalt ühe kooli tugispetsialistiga. Siiski rääkis üks intervjuueeritav, et temal ei olnud kokkupuuteid koolipsühholoogi ega sotsiaalpedagoogiga. Ilmnes, et need, kes tugispetsialistidega suhtlesid, nimetasid valdavalt sotsiaalpedagoogi ja väidetavalt ei teadnud koolipsühholoogi olemasolust midagi. Vaid üks õpilane mainis mõlema tugispetsialistiga suhtlemist.

Üllatavavalt tuli tõdeda, et mitte ühelegi uuringus osalejale ei olnud kooli õppima asudes tugispetsialiste tutvustatud. Valdavalt said esmased kokkupuuted tugispetsialistidega alguse mõne probleemi ilmnedes, eelkõige puudumiste ja kehvide hinnete tõttu. Ühel juhul siiski kõneldi, et üks kooli tugispetsialistidest tuli ennast küll ise tutvustama, kuid seda siis, kui õppeaasta oli mõnda aega juba kestnud.

Intervjuudest järeldasin, et siis, kui oldi tugispetsialistiga kontakt juba loodud, ei jäänud see ühekordseks, vaid jätkus ka siis, kui otseselt probleeme ei olnud. Oli selgelt märgatav, et tugispetsialistide toetusest oli intervjuueeritavatele palju abi.

„Ta [üks tugispetsialistidest] nagu ikka tahtis aidata, et iga kord kui me koolis nägime, siis ta küsis, et kuidas mul on ja kas ma saan hakkama ja nagu aitas mul plaane teha, et kuidas nagu toime tulla vastamistega ja aitas mul rääkida õpetajatega. /.../ Vahepeal oligi nii, et kui hakkas raskemaks minema, siis ma läksingi tema juurde ja siis nagu rääkisin temaga sellest ja siis ta

ütles, et ma ei mõtleks nii palju selle peale, et ma ei saa hakkama, vaid mõtleks, et ma saan hakkama., (Õ1).

Samas tunnistati ka, et mitte alati ei soovitud tugispetsialisti poolt pakutud abi ja toetust vastu võtta. Selle põhjenduseks toodi oma teismelise ea iseärasused, millest tulenevalt ei osatud toetuse pakkumist vääriliselt hinnata ja vahel sooviti endast lausa eemale lükata.

„...ma arvan, et mul endal oli selline pubeka iga, kus ma tegin lollusi. Mäletan, et temaga [kooli tugispetsialist] läks mul ikka vahel sõnavahetuseks. Need olid sellised suht tühised asjad, mille kallal ma ise norima hakkasin. Selleks pigem, et ennast nii öelda kõvema mutina näidata. No tagant järgi mõtlen, et see oli nii lapsik ja nüüd ajab ennast naerma.“ (Õ4).

„Ta mingi koguaeg kirjutas ja helistas mulle, et tule ikka kooli ja äratas mind üles, et tahad ma tulen sulle järgi. Mingi aeg ta nagu koguaeg suhtles minuga, iga vahetund ja mida iganes. Ta üritas aidata koguaeg mind. Tollel hetkel ma aga ei tahtnud aru saada, et mul on seda vaja. /.../ Temast oli palju tuge. Ma arvan, et ma muidu oleks juba varem kooli pooleli jätnud, kui ma ei oleks temaga nii palju suhelnud.“ (Õ3).

Just nii nagu viimases tsitaadis juba ka välja toodi, paistis mulle intervjuusid läbi viies, et hetkel, kui kõik toimus, ei mõistetud selle vajalikkust. Ei saadud aru, et õppetöös osalemine on oluline ja sellest tulenevate probleemide tekkides, pigem ei soovitud, et neid keegi kooli poolt abistaks ja aitaks õigele teele juhatada. Intervjuudest võis selgelt välja lugeda, et praegu tagasi vaadatuna intervjuueeritavad oma toonast käitumisviisi ei tolereeri.

Kui valdavalt räägiti suhtlusest tugispetsialistidega positiivses võtmes, oli siiski ka teistsuguseid kogemusi, kus oli märgata pettumust: *„Ta [üks tugispetsialist] pidi võtma mind kord nädalas, sest mingi aeg oli nagu hästi raske, aga ta ei võtnud mind.../.../ Oli kokku lepitud, et ta ise tuleb ja kutsub mind, kui tal on vaba, aga ta ei tulnud ja siis ma läksin ise teda otsima, aga teda ei olnud.“ (Õ1).* Paistis, et konkreetne olukord oli intervjuueeritava hinge tugevalt riivanud. Omapoolse lahendusena pakkus ta välja, et tema jaoks oleks olnud kõige parem ja teda kõige enam toetavam see, kui kohtumisteks oleks olnud kokku lepitud kindel päev ja kellaaeg ning sellest oleks loomulikult ka kinni peetud. Võib oletada, et õpilased, kes on erikooli saadetud, on pidanud juba eelnevalt üle elama pettumusi, kus ühtlasi ka nendele antud lubadusi pole täidetud ja nüüd, kui analoogsed olukorrad ilmuvad, on nende pettumus veelgi suurem

Intervjuudest järeldasin, et erikoolist naasnud õpilaste jaoks on, vaatamata nende aeg-ajalt esinevale tõrksusele, vähemalt kooli ühe tugispetsialistiga pidev suhtlus oluline. Arvestades, et erikoolis on nad harjunud sotsiaalpedagoogi poolt saama individuaalsemat lähenemist, siis on ka igati mõistetav, et nad otsivad seda tegelikult ka tavakoolist. Iseasi ainult, kuidas nad seda väljendavad. Intervjuudes toodi ka välja, et nende jaoks oleks olnud parem, kui eelnevalt oleks välja selgitatud, millised on nende toetusvajadused ja see oleks võinud toimuda nii nende endi kui ka nende vanematega suheldes. Selgus, et enamasti tugispetsialistid intervjuueeritavate kodudega ka suhtlesid, kuid seda tehti üldjuhul ikkagi vaid probleemide korral, neid ennast kaasamata ja vahel ka alles õppeaasta lõpus.

3.1.4 Kohanemine ja muutused

Uurimuses osalejate arvates oli uues koolis kohanemine pigem keeruline ja aeganõudev. Leiti, et kohanemisel olenes palju ka neist endast: „*Ma oleksin pidanud avatum olema.../.../ Ma ise olin selline hästi kinnine alguses kui ma sinna kooli läksin, et nagu väga ei suhelnud kellegagi ja olin rohkem omaette./.../ ...ja oleksin pidanud rohkem koolis käima ja siis oleks ka paremad suhted olnud ja üldse rohkem suhelnud....*“ (Õ1). Veel toodi välja, et kõige keerulisemaks osutus klassikollektiivi sulandumine ja sooviti, et koolis oleks toimunud rohkem ühisüritusi, mis eeldatavalt oleksid klassiga enam liitnud. Näitena toodi ka rühmatöid ainetundides ja tõdeti, et neid oli küll vähe, kuid sealne suhtlus aitas veidi enam erinevate klassikaaslastega tutvuda ja suhelda. Sellele mõeldes, olen ma igati nõus, et koolides rühmatöid rohkem oleks, sest lisaks tutvumisele ja suhtlemisele arendab see ju ka meeskonnas töötamise ja teistega arvestamise oskust, kuid samas jällegi tundub mulle, et erikoolist naasnud õpilastel on tavakoolile pisut teistsugused ootused. Erikoolis töötamise kogemuse põhjal tean, et seal toimub väga palju koos tegemisi, seda suuremalt osalt küll väljas pool koolitunde. On üsna tõenäoline, et kuna erikoolist äsja naasnud õpilased on sellega harjunud ja neil on see veel väga ehedalt meeles, siis otsitakse ja oodatakse rohkem koostegemisi ka tavakoolist. Siit aga edasi mõeldes, jõuan ma veelgi enam selgusele, et kooliellu sisse elamisel vajavad erikoolist naasnud õpilased tugevat koolipoolset toetust.

Intervjuudest selgus ka, et vahel püüti klassikaaslastele muljet avaldada sootuks valel viisil: „... *ma alguses seal klassis ka mõtlesin, et mida ma teen ja kuidas ma neile [klassikaaslastele] paistaks paremas valguses või midagi sellist. /.../... üritasin olla see inimene, kes ma nagu*

tegelikult ei ole, et nagu jääda silma.“ (Õ4). Oli märgata, et tagasi vaadatuna näevad uurimuses osalenud õpilased mitmeidki asju teisiti ega õigusta oma käitumist, vaid pigem tunnistavad endale, et tollel hetkel oli just see, mida ja kuidas nad midagi tegid, õige.

Üldiselt tõdesid uurimuses osalejad, et erikooli järgsed aastad muutsid nende elus palju. Paraku aga mitte alati kõige positiivsemas suunas: „...varem ma ei joonud nii ega tarvitanud midagi, aga kui ma sealt välja sain [erikoolist], siis ma hakkasin jooma hästi palju. Ma näiteks käisin koolis mitu korda nii, et ma olin midagi tarvitanud, mingit kanepit suitsetanud või mida iganes.“ (Õ3). Siit järeldub, et vahel võib aga erikoolist naastes olla väga keeruline oma elukorraldust ise muuta, puududa võivad selleks nii oskused kui ka toetavad lähedased ja turvalised suhted. Suure tõenäosusega on siin koht, kus ka kool, koos oma tugimeeskonnaga, saab õpilase kohanemisele väljaspool erikooli abiks olla.

Suuremalt osalt olid aga muutused, mida uuringus osalejad enda juures tavakoolis õppimise aja jooksul märkasid, positiivsed: „Ära harjusin rohkem selle koolis käimisega, nii et ise lähen ja ise tulen, et mitte nii, et sind sunnitakse tundidesse. /.../ Lõpetamisel oli küll hea tunne, et sain hakkama.“ (Õ2). Täheldati ka, et vahel muutsid erikooli järgsed aastad tavakoolis niivõrd palju, et lisaks sellele, et saadi klassikaaslastega sõbraks, toimus ka oma maailmavaadete ümbermõtestamine: /.../... muutus see, et ma kindlasti ise muutusin enesekindlamaks, ma ei teinud nagu enam midagi sellist, et kellelegi meele järele olla. Eks ajaga ikka kasvad ju mõistuselt ja igat pidi. Maailmavaated ju muutusid. /.../ Põhikooli lõpuks oli küll juba selline tunne, et nagu ikka olekski nende klassi liige nagu olnud põhimõtteliselt.“ (Õ4).

3.1.5 Raskused ja hirmud

Uurimuses osalejad leidsid, et tavakooli õppima asudes osutusid enamik õppeaineid nende jaoks kordades keerulisemateks kui need erikoolis olid olnud. Tõdeti, et kohati oli tunne nagu nad ei oleks neid aineid erikoolis üldse õppinudki, kuna tekkinud lüngad olid tohutult suured.

„Ma ei tea, mis programm see selline oli, mille järgi ma erikoolis õppisin, aga ma ei saanud tavakoolis põhimõtteliselt üldse hakkama. Ma ei osanud mitte midagi, meil oli erikoolis eelnevalt nii palju asju tegemata.“ (Õ3).

„Andis hullult tunda, et olin teistest maha jäänud.../.../ Seal [erikoolis] see tase ikka väga langes. /.../ ... ma põhimõtteliselt õppisin seal seda, mida ma olin algklassides õppinud, nii 3. ja 4. klassis.“ (Õ4).

„Ma arvan küll, et seal [erikoolis] oli nii, et mõned asjad [õppetöös] jäeti üldse ära, et ärme seda teeme, et seda te nagunii oskate ja lõpuni ei teinud me ka mitte ühtegi teemat. Et nagu teema läks ju edasi, aga me nagu tegime ainult natukene.“ (Õ1).

Õppeainetes mahajäämist ja lünkade tekkimist seostati sellega, et erikoolis ei olnud õpilased tundides motiveeritud kaasa töötama ja sageli ei osanud õpetajad nendega toime tulla. Räägiti, et oli mitmesuguseid õpetajaid – mõned olid olnud sellised, kes püüdsid tunnis korda luua jõuliselt ja põhimõtteliselt löid rusikaga vastu lauda, et õpilasi korraks kutsuda ja teised olid läinud seda teed, et kui ei taha õppida, siis ei taha ja sundida ju ei saa. Tunnistati aga, et sellistele olukordadele oskasid õpilased ka vastavalt reageerida: „... ja no pubekas ikka kasutab ära, et no löödkki jalad laua peale ja siis ei tee kaasa.“ (Õ3). Täheledatai muidugi, et õpetajatel oligi erikoolis nendega kindlasti väga raske, kuid võrdlusena tavakooliga, leiti, et erikoolis tulid õpetajad neid ise üles otsima, kui oli midagi tegemata või vaja hinnet parandada, aga tavakoolis see nii ei olnud. Esmalt seletati, et see erinevus olevat tavakoolis tekitanud alguses tunde, et seal õpetajad üldse ei toeta, aga pikemalt selle teema üle mõtiskledes, leiti hoopis, et erikool oleks ikkagi pidanud tavakooli jaoks paremini ettevalmistama ja seda mitte ainult õppeainetes, vaid seletada näiteks ka seda, kuidas tavakoolis järelevastamine ja -aitamine toimuvad.

Intervjuudest jäi üldiselt mulje, et uurimuses osalenud õpilased pigem omistasid süü endale, arvates, et kuna nende jaoks ei olnud erikoolis õppeainetega tegelemine oluline ja nad seda ka vastavalt demonstreerisid, siis ei saanudki õpetajad midagi teha ja seega ka mahajäämus tavakooli õppima asudes oli just nende endi süü. Arvestades aga, et enamikel erikoolis õppijatel on käitumisprobleemid, siis peaks ju ka seal töötavad õpetajad olema saanud vastava koolituse ja väljaõppe, kuidas keerulistes oludes tundi anda nii, et sellest ka maksimaalselt kasu oleks. Oma enese erikoolis töötamise kogemuse põhjal julgen väita, et kõige olulisem on osata ennast kehtestada ning jõuline lähenemine ega ka pidev järele andmine ja nii öelda käega löömine nende õpilastega kindlasti ei tööta.

Kirjeldati ka, et just ainetes mahajäämus oli üks põhjustest, millest tekkisid rohked puudumised ja see omakorda tingis olukorra, kus hakati kartma tundidesse minekut. Seda eelkõige seetõttu, et kui õpetaja midagi küsib ja sellele vastata ei oska, siis on piinlik kogu klassi ees. Leiti, et see

oli justkui lumepalli efekt, mis hakkas veerema ainetes mahajäämuse tõttu, tekitades rohkeid koolist puudumisi, seetõttu tegemata jäänud töid ja puudulikke hindteid ning hirmu tundi minemise või seal vastamise ees, seejärel häbi nii õpetaja kui ka klassikaaslaste ees, mille läbi kannatasid nii suhted õpetajate kui ka klassikaaslastega ja kasvas ebakindluse tunne. Siinjuures ma mõtlen, et kui neid õpilasi oleks õigel ajal aidatud, eelkõige sellega, et õppeaasta alguses oleks selgeks tehtud, mida ja kui palju nad oskavad ja milles ise tunnevad, et neil oleks rohkem abi vaja, oleks sellised olukordi kindlasti vähem olnud.

Kirjeldades oma kogemusi, tõdeti, et just erikoolis viibitud aeg oli see, mis neid tegelikult palju muutis: „...erikool ei ole lahendus, ma arvan, kuna seal ei saa kasvada normaalse inimesena. Kui sa kasvad sellises keskkonnas, kus on, mina ei tea, nagu kõik hullud koos. See on ju sama kui normaalne inimene panna hullumajja, kas ta saab siis sealt normaalsena välja tulla paari aasta pärast. No ei saa ju.“ (Õ3). Leidis, et just erikoolist saadud kogemused ja elukool olid need, mis sageli ei lasknud tavakoolis ennast turvaliselt tunda: „...ma olin nagu koguaeg valvel, et kui keegi tuleb midagi ütleva, siis ma ei tea, lähen kallale või teen hästi kurja häält ja hoiak oli mul kogu aeg selline, et oli pigem nagu mingi kaitsereaktsioon.“ (Õ3). Nagu tsitaatidest järeldada võib, siis ei hinnatud erikoolis oldud aastatega toimunud muutusi sugugi mitte positiivsetena.

Tunnistati ka, et kohati toimus tavakoolis õppimine sootuks läbi trotsi, mis iseenesest ostus hoopis edasilükkavaks jõuks: „...ma nagu muretsesingi kõige rohkem, et kas ma satun sinna [erikooli] tagasi või mitte. Samas ma üritasin nagu kõik selle jaoks teha, et ei sattuks. /.../ Lõpetamisel ma mõttes parastasin erikooli töötajate peale, et näed, ma ei läinudki tagasi, et mul oli õigus, et ma saan hakkama. Nagu nii hea tunne oli.“ (Õ4). Selgitati veel, et just nimelt see tõestamise soov, et saadakse hakkama, oli see, mis aitas põhikooli lõpetada ja tõdeti, et kui seda trotsi sees poleks olnud, siis poleks jõutud ka sinna, kus praegu ollakse. Intervjuudest nähtus, et erikoolist tavakooli õppima asumine ja sealt saadud kogemused olid nii mitmeski mõttes pöördelise tähendusega: „Kõige raskem oli eneseleidmine, et no sellepärast ma erikooli ju põhimõtteliselt sattusin ka, et kellelegi muljet avaldada ja seal [tavakoolis] mingi aeg see jätkus. Aga siis ütlesin ikka endale, et aitab, ole ikka sina ise ja tee seda, mida sa pead tegema lihtsalt.“ (Õ4).

3.1.6 Õpilaste ettepanekud

Kui küsisin intervjueeritavatelt, mida erikoolist tavakooli õppima asumisel oleks sealsed töötajad võinud veel teha, et nad oleksid paremini kohenenud ja ennast turvalisemalt tundnud, tekkis neil mitmeid mõtteid ja ettepanekuid.

„Kui mina oleksin selle kooli töötaja, siis ma oleksin selle erikooli lapsega nagu rääkinud tihti ja küsinud ta käest, et nagu kas mingeid muresid või probleeme on või nagu jälginud teda rohkem, et tal võib kindlasti raskusi olla. /.../ Pigem oleks ka ema võinud kooli kutsuda kohe alguses, et siis oleks ka tema saanud rääkida, et milline ma olen või mis on minu raskused...“ (Õ1).

„Võib olla võiks rääkida korra või paar nädalas, et kuidas läheb ja kas saad ikka hakkama ja vaadata kuidas hinnetega on ja kuidas kohal käib. See muidugi oleneb inimesest, kes vajab toetust ja kes mitte.“ (Õ2).

„Ma arvan, et paljud õpetajad ei oska suhelda selliste inimestega [erikoolist tavakooli õppima asunud õpilastega].../.../ Me oleme [erikoolist tulnud õpilased] sellised nagu siilid, hästi okkalised või ei taha väga midagi rääkida ja kui midagi on, siis kohe hakkavad karjuma ja ülbitsema. Sa pead oskama nagu samal lainel olla. Peab lihtsalt oskama selline inimene olla, et osata suhelda ja kellega oleks meeldiv rääkida. Et selles mõttes, et kui keegi on selline hästi sõbralik ja nii öelda irvitab sulle koguaeg rõõmsalt näkku, siis see ajab nii närvi.“ (Õ3).

„Kindlasti alguses peaks rääkima selle õpilasega nagu, et aru saada, milline inimene ta on ja kuidas ta nagu suhtub sellesse kõigesse. See esmane tutvus ongi kõige tähtsam, et aimu saada, milline inimene on ja no kas temaga võib mingeid probleeme hakata tekkima. Aga samas ma ei tea, kas ma näeksin vajadust selle inimesega suhelda teemadel, et miks ta sinna erikooli sattus. Pigem las see minevik olla ja tuleks vaadata tulevikku.“ (Õ4).

Üldiselt jäi mulje, et intervjueeritavad mõtlesid liigselt oma erikooli taustale ja tundsid ennast seetõttu kuidagi teistest õpilastest erinevate ja kohati halvematena. Just see, et nad ise endast nii mõtlesid ja tundsid, võis olla ka üheks põhjuseks, miks nad olid resoluutselt vastu oma erikooli kogemustest tavakooli töötajatega rääkima. Tõenäoliselt soovisid nad sellest märgist, mis nad oma peas olid endale erikoolis viibimise tõttu omistanud, vabaneda. See aga ei tähendanud seda, et nad oleksid soovinud mitte suhelda – vastupidi. Tundus, et nad väga vajasisid seda, et klassijuhataja või mõni tugispetsialistidest oleks nendega rohkem rääkinud ja püüdnud

neid ka tegelikult tundma õppida ja seeläbi saanud toetada just selles kohas, kus nad kõige enam tuge vajasid. Tsitaatidest järeldeb, et tegelikult oleksid nad soovinud usalduslike suhete tekkimist ja just see, et nii öelda oma okkad siili kombel välja aeti, oli märgiks, et soovitakse tähelepanu ja mõistmist.

3.2 Tavakooli töötajate laiem vaade erikooli funktsioonile ja iseenda toetusvajadusele

3.2.1 Erikooli roll

Uurimuses osalejad rääkisid, et seni ajani, kui olid Kaagvere ja Tapa erikoolid eraldi, oli neile selge, millistel alustel lapsed sinna saadetakse ja milliseid funktsioone need koolid täidavad. Üllatavalt selgus aga, et sellest peale, kui nende koolide ühendamisel loodi Maarjamaa Hariduskollegium, on jäänud selgusetuks, kelle jaoks ja milliste eesmärkide täitmiseks see kool mõeldud on. Lisaks selgus veel, et lapse saatmine erikooli on osutunud aeganõudvamaks ja keerulisemaks ning selleks, et lapsele koht erikoolis saada, peab ta olema juba sisuliselt bandiit. Teisalt siiski usuti, et vaatamata sellele, et Maarjamaa Hariduskollegiumis toimuv on jäänud selgusetuks, lähtutakse seal ikkagi lapse huvidest ja vajadustest ning see on sinna saadetud õpilastele viimaseks päästerõngaks.

Uurimuses osalejad leidsid, et meil peaks olema mitmeid erikoole. Suuremalt osalt arvati, et kui erikooli saatmine on praegu pika vinnaga, peaksid olema veel sellised vahepealsed erikoolid, kuhu saaks kergemini paigutada õpilasi, kes ei ole veel korda saatnud kriminaaltegusid, kuid kes näiteks ei täida koolikohustust, kelle sotsiaalseid oskusi on vaja tugevamalt toetada ja kellega pere ei oska või ei suuda toime tulla.

„Praegu meie selline häda või vaevakoht on see, et me näeme mõne õpilasega aastaid, aastaid meeletut vaeva, kõik võimalikud instantsid on kaasatud ja no me ei suuda mitte midagi ära tehtud. /.../ Kui mõne õpilasega nii pikalt venitatakse, ilma mingite sanktsioonideni jõudmata..., et kas ta siis muutub või jääb kriminaalseks tegelaseks. Võibolla ta pärast on kriminaal selle pärast, et kunagi pole pidurit peale saadud.“ (SP2).

„...kui see tahe on kadunud ja toetust ei ole [pere poolt], siis minu arvates peaks olema sellised internaatkoolid või keskkonnad, kus on mõnus ka õhtul olla, kus saab õppida. /.../ On nad nüüd

erikoolid, internaatkoolid või ma ei kujuta ette, mis vorm see peaks olema, kus laps hakkaks pingutama ja vastavalt oma võimetele õppima.“ (ÕJ1).

Intervjuusid analüüsis, et uurimuses osalejate nägemus erinevatest võimalikest erikoolidest on küll õilis, kuid kohati jäi mul mulje, et kas äkki siiski mitte liiga kergekäeliselt ei taheta lapsi tavakoolist erikooli saata. Esmalt oleks ju primaarne tõhustada koostööd, kuhu lisaks lapsele, tema vanematele, kooli tugispetsialistidele ja klassijuhatajale, kuuluksid vajadusel ka lastekaitsepspecialist ja noorsoopolitsei ning läbi toimiva tugivõrgustiku püüda last aidata.

Samuti tõstatisid intervjueritavad, võimalike erinevate funktsioonidega erikoolide kirjeldamisel üles ka tervislikel põhjustel ja eelkõige psüühiliste erivajaduste tõttu erikooli saadetud õpilaste teema. Peeti igati vääraks paigutada psüühikahäiretega erikooli saadetud õigusrikkujad ühte klassi õppima tõsiste kriminaaltegudega õpilastega.

„Ma arvan, et meie ühiskonna ja haridussüsteemi probleem praegu ongi see, et meil ei osata veel väga hästi defineerida ega diagnoosida, kellel on need erivajadused tervislikust seisundist tingitud ja kellel mitte. See on minu arvates üks kõige kurvemaid asju. Nad [erikooli saadetud õpilased] sattuvad tegelikult valedesse rennidesse nii öelda libisema.“ (AÕ).

Tõsise probleemkohana nähakse ühiskonna poolset negatiivset suhtumist erikoolidesse, tuues võimalike põhjustena välja eelkõige vähese informeerituse ja teadmatuse seal toimuva suhtes.

„...lahti on seletamata üleüldises avalikus ruumis, milline on tema [erikooli] roll. Et need on muidu nagu sellised saladuslikud institutsioonid kusagil. Praegu on nii, et kui erikoolist on juttu, siis see tuleb mingisuguses negatiivses võtmes, no näiteks krimiuudistes. See ei ole õige. Tegelikult peaks rääkima erikoolidest.“ (AÕ).

„... ikka ja jälle jõuame me just sinna, kus räägitakse sellest, mida sealsed [erikoolis viibivad] õpilased korda saatsid, et kes on näinud midagi uudistest, kes lugenud ajakirjandusest. /.../ Nendest [erikoolidest] oleks ju vaja meediasse ka mõnda head lugu, mõnda edulugu või midagi sellist, mis jääks positiivses võtmes rahvale meelde.“ (ÕJ2).

Üllatuslikuks kujunes minu jaoks asjaolu, et vaatamata sellele, et intervjueritavad tajuvad erikoolidel ühiskonna poolt esitatud negatiivset kuvandit, soovivad nad, et meil oleks rohkem erikoole. Nagu ka viimasest tsitaadist nähtub, arvan ma, et eelnevalt oleks vaja sellest erikoolidele omistatud negatiivsest kuvandist lahti saada ja alles siis, kui need lapsi enam ei

märgista, saame me rääkida rohkematest erinevatest erikoolidest. Selleks aga, et see kõik toimuda saaks, oleks, nii nagu intervjuudestki selgus, vaja rohkem infot ja miks mitte ka edulugude kajastamist.

3.2.2 Ootused erikoolile

Mitmed intervjuueeritavad märkisid, et on äärmiselt oluline, et õpilasele, kes erikooli sattub, ei jääks seal viibitud ajast arusaam kui kinnipidamisasutuses viibimisest. Leiti, et see eeldab aga lisaks õppetööle ka individuaalset ning professionaalset ja tulevikku suunatud kasvatustööd.

„Ma arvan, et esiteks peaks olema ühes erikoolis tööl väga pädevad õpetajad, kellel on kokkupuudet erivajadustega õpilastega, kes teavad, kuidas neid õpetada, kuidas neile teadmisi edasi anda. Teiseks väljundiks, ma ütlesin, on minu arvates ikkagi see, et erikool aitab õpilasel tagasi ree peale saada. Ta [erikool] peaks olema see, kes selgitab uuesti tegelikult kõik tõesed üle, mis arvatavasti kuskil on jäänud kellegi poolt tegemata, kas kodu, ühiskonna või kooli raames. Ja oskab kasutada selleks õigeid meetmeid, kuidas seda õpilast siis sinna ree peale tagasi saada, kui on tekkinud tõrked.“ (AÕ).

„Ma tõesti tunnen, et vajaka jääb sealt [erikoolist] tulevatel lastel just elementaarsetest sotsiaalsetest oskustest.... Seda just ka tavakooli tulles, kui sotsiaalsed oskused on peaaegu olematud, siis on ka meil hakkama saamine raskendatud. Muidugi saab palju alguse kodust, kuid siiski, ma arvan ja mida mina ootaks, on erikoolis endaga paremini hakkama saamise õpetamine.“ (ÕJ2).

Uurimuses osalejad mainisid tulevikuks ettevalmistust veel ka selles võtmes, et seal viibitud aja jooksul toimuks huvide, oskuste ja vajaduste analüüs ning sellest lähtuvalt mõtleksid õpilased ka oma võimalike tulevaste ametite peale: „*Kui ta [erikooli õpilane] on põhikooli lõpetamise eas, siis on oluline, et ta saaks põhihariduse ja õpiks ka mingisuguseid elukutset ettevalmistavaid teemasid. /.../...ja ikkagi võiks see olla tulevikku suunatud, et mida ta hakkab tegema.“ (SP1). „Vaja oleks individuaalset lähenemist, oma tugevustest lähtumist ja seeläbi valikute tegemist.“ (KP). Oldi küll teadlikud erikoolide koostööst kutsekoolidega ja sellest, et õpilastel võimaldatakse käia seal erinevate erialadega tutvumas, kuid eelkõige nähti, et sellest ei piisa ning see võimaluste ring peaks olema laiem.*

Intervjueeritavate kogemustest selgus, et kui erikoolist naaseb õpilane tavakooli III kooliastme viimasesse või eelviimasesse klassi, siis üldjuhul on koolil teda juba väga keeruline aidata ja õppetöök vajalikke elementaarseid oskusi õpetada: „*Meil oli väga kurb, et erikool ei lõpetanud temaga [erikoolist tulnud õpilasega] viimast klassi ära [põhikooli viimast klassi], sellepärast, et täna on ta seetõttu veel põhihariduseta. Lasta välja laps, kes silmnähtavalt ei ole veel valmis selle igapäevaeluga rinda pistma, kellel ei ole koduga suhted korras. /.../ Mis tema variandid praegu on selle pärast, et põhikool jäi lõpetamata, need on ju nii ahtrakesed ja kogu tema murede pundar jätkub tegelikult.../.../ Tal on see üks etapp lõpetamata ja mingil põhjusel ta lihtsalt pandi erikoolist tänavale.*“ (SP2). Uurimuses osalejad tõid esile, et eriti keeruliseks kujunes erikoolist tulnud õpilase toetamine just seetõttu, et neil puudusid sageli õpioskused, pingutamise soov ja arusaamine, mis on õige ja mis on vale. Seetõttu peeti väga oluliseks, et erikool suudaks õpilasele selgeks teha, mis üldse on reeglid ja milleks neid vaja on ning samuti aitaks tal aru saada, millised on tema õigused ja kohustused.

„... minu arvamus erikooli puhul on nagu see, et tegeletakse ühelt poolt tema probleemiga, aga teiselt poolt uuesti aidatakse laps sellesse ühiskonna distsipliini ja et ta üldse suudaks mõista, mis asi on näiteks kooli kodukord. /.../ Vaat, mida ma ootan erikoolist ongi see, et ta [õpilane] saab uuesti sellesse nii öelda normaalse ühiskonna distsiplineeritud rolli. Sest asi ongi selles, et ta on selle täielikult minetanud.“ (AÕ).

Selle kohta, kas üldse ja kui palju erikoolist tulnud õpilase kohta infot sooviti, jagunesid intervjueeritavate arvamused kaheks. Oli neid, kes pidasid vajalikuks, et erikool oleks õpilase kohta infot andnud, kui ka neid, kes arvasid, et seda ei oleks neile vaja olnud. Samas, nendel õpilastel, kellel kooli dokumente esitades oli kaasas erikoolist kaasa antud iseloomustus, seda vaadata ei soovitudki. Uurides, millist informatsiooni erikoolilt õpilase kohta oodatakse, selgus, et kirjeldatud võiksid olla tema tugevused, arendamist vajavad küljed, huvid ja ideaalis võiks olla koostatud ka sotsiaalsete oskuste analüüs. Need, kes õpilase kohta infot oluliseks pidasid, nägid sellise dokumendi vajalikkust õpilase parema toetamise eesmärgil: „...seda tugivõrgustikku tuleb ju hakata uuesti looma. See võtab kõik aega. Mitte midagi ei tea, kõik tuleb nullist alustada ja see on see, mis annab aja kao.“ (SP1). Siinjuures mainiti veel, et infot, miks õpilane erikooli sattus, nad ei vaja.

Nagu ka juba eelnevalt mainisin, siis arvan, et õpilase kohta info jagamine erikooli ja tavakooli vahel on üsna kahetine. Ühest küljest võib see osutuda vajalikuks ja eriti sel juhul, kui antakse

infot selle kohta, milline on õpilase edasijõudmine õppeainetes või siis kajastaks tõeliselt põhjalikku, adekvaatset ja erapooletut analüüsi õpilase sotsiaalsete oskuste kohta. Kuid teisest küljest, kui see info puudub ainult õpilase isikuomaduste ja käitumise kirjeldamist, ei arva ma, et see vajalik oleks. Õiglane oleks anda õpilasele endale võimalus ennast näidata.

Uurimuses osalejate poolt tõstatati ka erikoolist saadud klassitunnistuse hinnete teema: „*Need õpilased, kellega mina olen kokku puutunud, tulid siia väga heade või suhteliselt heade hinnetega, et meil tekkis endal küsimus, et kas need hinded on motiveerimiseks pandud, või et noh kui tal seal teadmist taga ei ole, siis kuidas ta need hinded saanud on.*“ (SP2). Siit ilmneb jällegi, et tavakooli õpetajatele oleks abiks, kui lisaks hinnetega klassitunnistusele, väljastaks erikool ka nii öelda kujundava hindamise vormis tunnistuse, kus oleks õpilase edasijõudmine ja oskused õppeainete kaupa lahti kirjutatud. Eelkõige võiks see olla heaks abivahendiks aineõpetajatele, mis annaks ühtlasi võimaluse järeleaitamise- ja konsultatsioonitundides arendamist vajavatele teemadele keskenduda.

3.2.3 Toetusvajadus

Selles osas, millist toetust tavakooli töötajad ise vajaksid, et erikoolist tulnud õpilasi paremini aidata, olid uurimused osalejate arvamused erinevad. Oma kogemustest lähtuvalt, arvasid mõned intervjuueeritavad, et ennast selleks ettevalmistada põhimõtteliselt ei saagi ja tõdesid, et erinevate ettetulevate olukordadega tegelemine nõuab ka erinevat lähenemist, mida ette õppida aga põhimõtteliselt ei saa: „*Me peame lihtsalt oskama valmis olla kõigeks.*“ (KP).

„*Need olukorrad, mis tekivad, tulevad nii järsku ja need ei ole nii, et ma nüüd õpin seda olukorda ja küsin kellegi käest nõu. Et asjad tuleb teha nüüd ja kohe ja praegu. Ja tegin ikkagi sellise oma parema äranägemise vormis ja ma millegipärast arvan, et me võime ju väga erinevaid asju õppida, tohutult käia igasugu koolitustel, aga see imeline mutrikene on hoopis kuskil muu mati all.*“ (SP1).

Teine osa intervjuueeritavatest oli veendumusel, et nii erikoolist tulnud õpilaste kui ka teiste käitumuslike probleemide ja erivajadustega õpilaste tõhusamaks abistamiseks vajaksid nad rohkelt koolitusi: „*... iga päevaga üha rohkem on seda eripedagoogilist teadmist vaja... /.../ Siin on aga jällegi küsimus, et kas sellistest pooleteisetunnistest loengutest, mida õpetajatele pakutakse, on ikka nii sügavalt abi.*“ (SP2). Siin tõstati intervjuudes ka kaasava hariduse

teema. Avaldati arvamust, et ei ole niisama lihtne seda kasutusele võtta ja me ei rääkida toimivast kaasavast haridusest, kui koolide spetsialistid ei ole saanud selleks vastavat ettevalmistust. Näiteid toodi Põhjamaadest, kus, erinevalt meist, on tundides abistamas abiõpetajad ja sotsiaalpedagoogid. Kuna aga ka meil on kaasav haridus, pidasid mitmed uurimuses osalejad vajalikuks pedagoogidele ja tugispetsialistidele põhjalikke koolitusi ja kindlasti ka lisatööjõudu abiõpetajate näol.

3.3 Tavakooli töötajate kogemused erikoolist naasnud õpilastega

3.3.1 Erikoolist naasnud õpilaste iseloomustus

Intervjuudes osalejad kirjeldasid oma kogemuse põhjal erikoolist tavakooli naasnud õpilasi pigem arukate ja võimekatena. Kuid tõdeti, et vaatamata oma nutikusele, jäi neil üsna sageli pingutamise soov väheseks ning juba väikese raskuse korral tekkisid käegalöömise momendid. Uuringus osalejad tõid välja, et õpilase koolis hakkama saamisel ja sotsialiseerumisel olenes palju tema perekondlikust toetusest. Üldiselt võib öelda, et need õpilased, kellel oli kodune toetus ja toetavad suhted, kohanesid ka koolieluga paremini, leidsid endale koolist kergemini suhtluskaaslasi ja olid motiveeritumad. Õpilasete puhul, kellel aga perekondlik tugi oli väga nõrk, nähti seda eelkõige takistava asjaoluna positiivses suunas liikumisel: „...*ta oli oma vanematest juba nagu üle kasvanud ja ta tundis, et tema korraldab elu ja samas ta tundis ka, et mitte keegi teda ei vaja ja et ta on üksinda....*“ (ÕJ1). Tsitaadi teine pool ilmestab ka tõsiasja, mis intervjuudest selgus, et nende õpilaste puhul, kellel puudus kodune toetus, oli enam raskusi ka klassikollektiivi sulandumisel: „...*ta tuli [tundi] alati niimoodi, et natuke jäi hiljaks, siis ta libistas ennast sisse ja üks sellist ummikus last iseloomustabki seina äärt mööda käimine.*“ (AÕ).

Valdavalt leiti, et suhtlemine ei valmistanud erikoolist tulnud õpilastele raskusi: „...*nad [erikoolis viibinud õpilased] on harjunud suhtlema, kui nad juba sinna erikooli sattusid....*“ (ÕJ1). „...*ei saa öelda, et nad sellised vaiksed oleksid, pigem ikka suhtlevad, iseasi, milline suhtlusstiil see on ...*“ (ÕJ2). Nagu tsitaatidest nähtus, ei märganud erikoolist tulnud õpilastel küll suhtlemishirmu, kuid tõdeti, et klassikollektiivi sulandumine ei läinud kõigil sugugi mitte edukalt. Klassikaaslaste poolt ei tajutud küll otsest pahatahtlikust ega märgistamist erikoolist tulnud õpilaste suhtes, kuid mõned intervjuueeritavad olid täheldanud teistsuguseid hoiakuid:

„... kui mingi üritus või asi oli tulemas, siis klassikaaslased ütlesid, et ohh, see puudub nagunii või no seda ei tule. No selline suhtumine tekkis küll õpilastel, et temaga nagu ei saanud arvestada....“ (ÕJ1). Samas ei teadnud ükski intervjuueeritav olukorda, kus erikoolist tulnud õpilasele oleks mõni klassikaaslane midagi halvasti öelnud. Uurimuses osalejate kirjeldustest selgus, et kõige enam tunnetasid nemad klassikaaslaste poolt just võõristamist erikoolist tulnud õpilase suhtes. Siinjuures pakkusid intervjuueeritavad, et ilmselt sõltub klassikaaslaste poolt uue tulija omaksvõtmine suuresti ka selle uue tulija enda suhtlemisvalmidusest. Kuid lisati, et põhikooli viimaseks astmeks on klass omavahel juba üldjuhul nii palju kokku kasvanud, et mitte ühelgi uuel tulijal ei saaks sinna sulandumine väga lihtne olla. Mitmest intervjuust selgus, et õpilase enda käitumine oli, just eriti alguses, üsna ettearvamatu ja hoiak pigem selline kaitsepositsioonil olev, mis valdavalt ajaga küll veidi rahulikumaks muutus, kuid tõdeti, et erikoolis viibitud aeg oli siiski nende käitumisele oma jälje jätnud.

„Tulles oli ta koguaeg kaitseasendis, et ta pidi koguaeg nagu midagi tõestama. Ta oli valmis kohe ründama. /.../ Mul on tunne, et just see kool ise hakkas temalt neid nurki maha lihvima, siin ta tajus, et tegelikult ta ei pea kellagagi võitlema, kellegagi koguaeg vastakuti minema. /.../ Emotsionaalselt oli tohutult äkiline ja endast väljaminev ja see suuvärk aeg-ajalt. /.../ Ta jäi siiski koguaeg selliseks jälgijaks, sest see kool, mille tema erikoolist saab, see jääb elu lõpuni. Enne kui ta inimestele lähenema hakkab, ta vaatab kui palju ja mida. /.../ Ma millegipärast arvan, et ta ei lase kedagi endale väga ligi, ta hoiab selle ringi nagu tühjana. Et see on tema enesekaitse. /.../ Ma arvan, et ta muutus siin [tavakoolis] leebemaks, et siilil tuli neid okkaid maha....“ (SP1).

„...nagu turris olek oli, nagu väga suurte okastega siil. /.../ Mida aeg edasi, seda enam hakkasid need okkad lühemaks jääma ja turtsumine vähemaks jääma, aga jah, eks see aeg seal erikoolis oli teinud oma töö....“ (KP).

Tsitaatidest järeldatuna võib öelda, et erikoolis viibinud õpilast nähakse pidevalt pinges ja valvel olevana, kellel on teiste usaldamisega tekkinud tõsiseid raskusi.

Sarnaselt ilmnis intervjuudest, et uuringus osalejate kogemuste põhjal on erikoolist tulnud õpilaste ühiseks iseloomustavaks asjaoluks veel koolist rohked puudumised. Selgus, et siingi mängis olulist rolli just tugevam kodune toetus ja need õpilased, kellel see oli, puudusid ka veidi vähem kui koduse toetuseta erikoolist tulnud õpilased.

3.3.2 Tugivõrgustik

3.3.2.1 Erikool

Intervjueeritavad rääkisid, et nii õpilase õppima asumisel, kui ka kogu õppeperioodi jooksul neil erikooliga kontakti ei olnud. Erikooliga suhtlemise vajaduse suhtes olid aga uuringus osalejatel erinevad arvamused. Oli neid, kes ei pidanud seda üldse vajalikuks ega näinud, kuidas see suhtlus oleks võinud neid abistada. Kuid oli ka neid, kes arvasid, et vähemalt esimestel kuudel, kui õpilane neil on õppima asunud, oleks erikoolist mõne seda õpilast tundva spetsialistiga koostöös saanud teda ka edukamat toetada. Samas tunnistati, et ega nad ka ise ei ole kordagi erikooli pooli pöördunud. Tõdeti, et kuna erikooli spetsialistid ei pruugi üldse teada, kuhu sealt naasnud õpilased järgneva õppeaasta alguses õppima asuvad, siis ei ole ju mõistlik loota, et nad ise kontakti võtaksid.

3.3.2.2 Perekond, lähedased

Koostööd kodu ja perega pidasid uurimuses osalejad küll vajalikuks ja selles, kas seda oleks vaja teha, ei kaheldud, kuid küsimuses, kui palju sellest abi on, olid arvamused veidi erinevad. Üldiselt ilmnis küll, et mida toetavam oli pere ja mida lähedasemad suhted õpilasel oma vanematega olid, seda paremini toimis ka kooli ja kodu vaheline koostöö. Samas aga oldi ka arvamusel, et kool võib ju teha mida iganes ja suhelda lapsevanemaga kasvõi iga päev, aga lõplikult sellega juba tekkinud olukorda ei muuda.

„Ema alati tuli kooli, kui me kutsusime. Võttis telefoni või helistas tagasi, aga tal ei olnud ka mingisuguseid hoobasid asjade muutmiseks.“ (SP1).

„Ta [lapsevanem] oli küll hästi hingega asja juures ja südamlik oma lapse suhtes. Õpilane aga keeldus kodus ööbimast ja siis vanem sai teda kätte vaata et vähem kui meie.“ (SP2).

„Vanematega koostöö kohta ei saa küll midagi halba öelda, aga tundus, et see oli nagu kuidagi hiljaks jäänud, et see nagu ei andnud tulemust. Meie pingutasime ja vanem pingutas, aga see laps oli kuidagi nii oma rada läinud.“ (ÕJ1).

Intervjuudest võis järeldada, et mitte ühelgi uuringus osalejal ei ole olnud kogemusi, kus lapsevanem oleks olnud täiesti passiivne või hoolimatu. Selgus ka, et koostööd tehti mitte ainult lapsevanemaga, vaid mõningatel juhtudel ka vanavanematega. Seda juhtudel, kui teati, et

õpilasel on nendega usalduslikud suhted ja ta vahel seal ka ööbib. Mitte ükski uuringus osaleja aga ei maininud koostöö tegemist õpilase jaoks mõne teise lähedase inimesega, näiteks mõne sõbra või kallimaga. Tuli aga tõdeda, et kohati jäi intervjuudest mulje, et koduga koostööst jäi välja õpilane ise. Mõlemad, nii kool kui kodu küll pingutasid lapse heaks, aga laps ise jäi nendesse vestlustesse kaasamata.

3.3.2.3 Spetsialistid

Mis puudutab koostööd tavakooli enda erinevate spetsialistide vahel, siis selles osas jagunevad intervjuueeritavate arvamused erinevalt. Selgitati, et kui kooli asub õppima erikoolist tulnud õpilane, siis valdavalt annavad õppealajuhatajad esmalt selle info kooli tugispetsialistidele ja klassijuhatajale, kellele nad ühtlasi jätavad ka õiguse otsustada, kas üldse ja kui, siis kellele ja kui palju, õpilase taustast rääkida. Selgus, et üldiselt ei avalda tugispetsialistid seda infot aineõpetajatele, vaid väga üksikute juhtumite puhul on peetud vajalikuks sellest mõne aineõpetajaga rääkida. Ilmnes aga, et uurimuses osalenud õpetaja oli õpilaste erikooli taustast teadlik ja peab selle kohast informeeritust ka väga oluliseks. Samuti leidis ta, et õpilase toetamise seisukohalt on kooli meeskonna ühine koostöö väga tähtis: „*Integreerimine on koostöö, ääretult suur koostöö.../.../ Jah, ma arvan, et kõik, juhtkond, sotsiaalpedagoog, õpetajad, kõik kes puutuvad kokku omal tasandil selle õpilasega, peavad tegema kõik, et see õpilane tunneks ennast selles süsteemis hästi. Ja muidugi ka siin on väga suur roll klassijuhatajal.../.../ Kui nüüd konkreetselt välja tuua, siis tahes tahtmata juhtkonna roll jääb pisut väljapoole, aga klassijuhataja, sotsiaalpedagoog, need oleksid need, kellele jääks võibolla suurem vastutus.*“ (AÕ). Siinjuures kirjeldas aineõpetaja, et kuna on üsna tõenäoline, et erikoolist tulnud õpilastega võib tulla tagasilööke, siis on selleks, et osata seda võimalikesse raskustesse sattunud õpilast aidata, kindlasti vajalik teada ka seda, kelle poole võiks õpetaja nendest probleemidest rääkimiseks ja abi saamiseks koolis pöörduda. Eelkõige just eesmärgil saada infot ja tagasisidet oma tehtud töö kohta selle õpilasega.

„*Meil [Eestis] on natukene sotsiaalpedagoogide roll tasakaalustamata, meil on sotsiaalpedagoogid eelkõige õpilase jaoks, aga sotsiaalpedagoog peaks olema väga tugevalt ka õpetaja jaoks. Et ma saaksin ka tagasisidet, et milline on minu töö nagu selle õpilasega olnud ja et sotsiaalpedagoog aitaks mul seda pundart nii öelda lahti harutada.*“ (AÕ).

Võib järeldada, et tugispetsialistide olemasolu hinnatakse küll kõrgelt, kuid ootused nende tööle mõneti erinevad sellest, millisel viisil see praegu kohati toimub. Peamiselt küll seetõttu, et meie koolides on tugispetsialiste vähe ja seetõttu nad paraku ei jõua kõigini, kes abi vajavad. Kuid leian, et tsitaadis avaldatud mõte on väga väärtuslik ja mõtlemapanev. On üsna tõenäoline, et kui aineõpetajad on tugispetsialistide poolt enam nõustatud, siis tugispetsialistide töö õpilase endaga on ka veidi vähesem. Samuti selgus intervjuust ühe tugispetsialistiga, et just hea meeskonnatöö on õpilase abistamisel kõige alus: „*Me oleme siin kogu kooli meeskonnaga läinud seda teed, et see õpilane, kes on meie kooli tulnud, ta põhihariduse siit ka saab. Põhirõhk on muidugi sellel, et ta oleks siin [koolis] olemas.*“ (SP1). Kui nüüd eelnevat kokku võtta, siis on tunda, et koolisest võrgustikutööd hinnatakse küll kõrgelt, aga seda teha saab ju siiski vaid juhul, kui kõik abivajava õpilasega töötavad spetsialistid on kaasatud ja see eeldab ka mõningast teavitust õpilase taustast.

Lisaks omavahelisele koostööle koolis, rääkisid intervjuueeritavad, erikoolist tulnud õpilase toetamise kontekstis, ka koostööst lastekaitse spetsialistide ja sotsiaaltöötajatega. Mõned uurimuses osalejad nägid kõige suuremat vajadust just lastevanemate toetamisel ja õpetamisel, et nemad saaksid seeläbi oma last toetada. Oma kogemustele toetudes, selgitati, et kui erikoolist tulnud õpilane puudus sageli ja kodus valdavalt ei ööbinud, siis võidi talle koolist küll hommikuti helistada ja üles äratada ning paluda kohale tulla, kuid selleks, et õpilase igapäevane koolis olek ja igaõine kodus viibimine tagada, ei saadud midagi teha. Just siin nähti kohta, kus oleks võinud olla lastekaitsega tugevam koostöö: „... *vanem ei tulnud toime, siis oleks tõesti lastekaitsetöötaja või sotsiaaltöötaja pidanud võtma selle lapse oma käe kõrvale nii hommikuti kui ka õhtuti ja tagama selle, et kus ta nüüd käib, kui ta erikoolist välja tuleb ja kus ta ööbib.*“ (SP2).

3.3.3 Head praktikad

Erikoolist tulnud õpilastega tavakoolis toimetamisel jäi hea praktikana kõlama viis, kuidas käituda olukorras, kus õpilane hakkab oma piire katsetama ja seda just negatiivsel moel. Selgitati, et vaatamata esialgsele õpilase poolsele võimalikule provotseerimisele, saab tema toetamisel ja positiivsete muutuste tekitamisel määravaks töötajate poolne mõne koha pealt nii öelda silma kinni pigistamine ja mitte liigne tähelepanu pööramine tema tegevustele.

„Mis aga teda tohutult minu arvates mõjutas, oli see, et keegi väga ei läinud talle vastu ehk siis sõda jäi tulemata, sest õpetajad pigem tõmbusid tagasi. Ta võis oma okkad välja ajada, aga sellele ei olnud mingisugust vastusurvet. /.../ Meie temaatika just oligi selles, et me ei läinud vasturünnakule ja ei tekitanud selliseid väga kriitilisi olukordi. /.../ Ta võis esineda ja esines ära, aga kui ta nägi nõutuid nägusid, siis tõmbus tagasi. /.../ Alguses oligi see täpselt nii, et ta koguaeg ootas rünnakuid, aga neid ei tulnud ja siis hakkas temal see pilk nagu maha vajuma.“ (SP1).

„... kui ta alguses nagu katsetas mind, et kuidas ma reageerin, kui ta ärritub, aga jah, nähes, et ma mitte midagi ette ei võta ja lihtsalt lasin tal olla ja ennast välja elada, siis pärast see selline käitumine oli juba vähenenud.“ (KP).

Uurimuses osalejad mainisid veel, et kindlasti ei tohiks õpilase poolt ebaviisakat käitumist kuidagi isiklikult võtta. Leiti, et vahel on oluline lasta õpilasel ennast välja elada ja mõista, et järelkult oli tal sellel hetkel seda vaja. Tähtsaks peeti ka seda, et tuleb ära tunnetada olukord, kui on vaja käituda teisiti ja võtta kasutusele ka mõned karmimad meetmed. Seda aga eesmärgil, et näidata läbi oma tegevuse hoolivust: *„...kui ma hommikul seal ukse vahel olin [õpilase koduukse taga], et temale võis see ju pinda käimine olla, aga ta pidi tajuma ka seda, et minu jaoks on see hoolimine. Sunnivahendit on ka vahepeal vaja rakendada...“ (SP1).*

Aineõpetaja leidis, et tunnis liigne tähelepanu pööramine, erikoolist tulnud õpilasele, ei ole ilmselt õige ja vajalik. Oma kogemustest lähtuvalt arvab ta, et pigem mõjub positiivselt see, kui võtta erikoolist tulnud õpilast täpselt samuti nagu teisi õpilasi: *„...loomulikult ma proovisin olla toetavam, aga ma ei arvanud, et oleks õige teha mingeid mööndusi. Ma olen neid võtnud täpselt samasuguste õpilastena nagu kõik teised ülejäänud ja ma pean seda ka õigeks.“ (AÕ).*

Uurimuses osalejad rääkisid küll vaid peamiselt teatud negatiivsete olukordade puhul liigse tähelepanu pööramise mittevajalikkusest, kuid leian, et just alguses on äärmiselt oluline, millegagi hästi hakkama saamise puhul, neid teistest pisut enam kiita. Oma kogemustest tulenevalt olen märganud, et see võib osutada neile tugevaks motivaatoriks. Samas aga tuleb tõdeda, nagu ka intervjuudest nähtus, et palju oleneb ikka õpilasest endast. Leiti, et kui õpilane ikka ise ei taha ja ta pingutada ei soovi, siis teda mitte keegi ka aidata ei saa: *„...see oli puhtalt tema enda toimetamine, sest kui ta oleks öelnud ei, siis me ei oleks saanud mitte midagi teha. Tema enda kätte võtmine ja tema otsus.“ (SP1).* Teisest küljest vaadatuna, nähti aga ka seda, et

see pingutamise soov võib tekkida just eduelamuste ja kiitmise ning usalduslike suhete loomise tulemusel.

3.3.4 Murekohad

Kõik uurimuses osalejad kirjeldasid, suuremal või vähemal määral, ühe olulise valupunktina olukorda, kus vähese või sootuks olematu kodupoolse toetusega õpilane, erikoolist naastes, samasse keskkonda, mis suurel määral soodustas ka nende erikooli sattumist, tagasi pöördub. Nähti, et võimalus, et siis kõik paremuse poole pöördub, on imeväike: „... see elukeskkond tegelikult, mis seda [erikooli sattumist] põhjustab, seda ei hakka ju keegi muutma. /.../... ja hakkab see pall jälle sama moodi edasi veerema.“ (SP1). Uurimuses osalejad tõstasid antud teema juures veel asjaolu, et ei oleks mõistlik viimasel põhikooli aastal erikoolist justkui tänavale saata neid õpilasi, kellel perekondlik toetus on väga kesine. Pakuti, et oleks igati asjakohane vähese toetusvõrgustikuga õpilaste puhul pikendada erikoolis viibimise aega nii palju, et nad saaksid seal siiski põhihariduse omandada: „Erikool peaks ju nii palju tundma neid õpilasi, et kes neist vajab veel sellist õppimist, järeelvalvet, koos tegemist.“ (ÕJ1).

„Kui suhe perekonnaga on ikka nii sassis, siis ei saa lasta last ikka nii, et meie [erikool] siin lõpetame ja perekond peab hakkama saama. /.../ Mina küll käin lastel kodus ja käisin ka tema [erikoolist tulnud õpilase] juures, aga kuskile punkrisse ei oska ma teda otsima minna... /.../ Kool on ikkagi kool ja me võime küll mõned korrad otsimas käia teda, aga see ei saa lõpmatuseni kesta. Üks asi on hommikuti üles äratamine, et see ei ole raske, see on telefoni kaugusel, aga et mööda linna peaks sõitma ja teda kusagilt otsima, siis see ikka ei ole päris meie kooli ülesanne.“ (SP2).

Viimase tsitaadi lõpuosast ilmnes juba ka järgmine murekoht, mida valdav osa intervjuueeritavatest välja tõi. Nimelt nähti vajadust, et vähese koduse toetusega erikoolist naasnud õpilasele oleks hädavajalik toetus ja õpetus mõne spetsialisti poolt ka väljaspool kooli. Ühe võimalusena nimetati lastekaitsespetsialisti järjepidevat kaasamist ja teise variandina pakuti tugiisiku poolset toetust ja mingil määral ka kontrolli. Siinjuures tõstasid uuesti erinevate erikoolide vajaduse teema: „... et siis mingi selline vahepealne variant, kus see laps saaks enne nii öelda päris vabanemist harjutada iseseisvat elu ja samas ei tohiks see koht olla kindlasti nii

karmide reeglitega ja kindlasti mitte ka ilma reegliteta, et siin peaks olema ikka sellist individuaalset lähenemist rohkem.“ (KP).

Veel ühe olulise murekohana toodi uuringus osalejate poolt välja, et väga raske on tavakoolil üldse hakata õpilasega toimetama ja teda täiel määral toetada, kui ta asub neile õppima alles põhikooli lõpuklassides: „*Väga keeruline on võtta õpilast kuskilt, minule meeldib kasvada koos lapsega, näha ära tema keerukad olukorrad, tema paremad päevad ja siis on nagu hulga lihtsam lapsele läheneda, kui ma olen teda väikesest peale näinud enda kõrval kasvamas.*“ (SP1). Siinjuures kerkis taas kord teemaks vähene informeeritus erikoolist naasnud õpilase kohta, mida mitmed uurimuses osalejad pidasid õpilase toetamisel raskendavaks asjaoluks: „...*õpetaja lihtsalt teeb vigu, mida ta võib-olla muidu ei teeks. /.../ Ma ei peagi siin silmas seda, et ma peaksin teadma, miks nad sinna [erikooli] sattusid ega seda, kuidas nad sinna sattusid. Aga see sotsiaalne taust peab olema ikka õpetajal teada, et milline on selle õpilase praegune olukord, vaat see on oluline, et kas ta üldse tuleb toime, millises olukorras ta on, vaat seda peaks õpetaja teadma.*“ (AÕ). Pakuti välja, et kui õpilane erikoolist tavakooli juba tulemas on, siis võiks abiks olla erikoolist saadud konstruktiivne info selle õpilase kohta.

Intervjuuerides paistis, et teema, kas tavakooli töötajad vajavad erikoolilt õpilase kohta infot või mitte, oli eriti oluline just uurimuses osalenud õpetaja jaoks, kes nimetas vähest informeeritust, erikoolist naasnud õpilase õpetamisel, raskendavaks asjaoluks. Tundub ka üsna loogiline, kui arvestada, et just õpetajad on need, kes õpilasega kõige enam kokku puutuvad.

Murekohtadena, siis kui erikoolist tulnud õpilane juba tavakoolis õpib, nimetasid uuringus osalejad õppeainetes mahajäämuse, õpiharjumuse puudumist, reeglite eiramist ja rohkeid puudumisi ainetundidest. Intervjuudest jäi mulje, et ühest küljest nähakse siin süüid erikoolil, kus on jäetud õpilastele lihtsad põhitõed selgeks tegemata. Teisalt aga paistsid uurimuses osalejad tõdevat, et kui kodune keskkond ei ole toetav ja õpilaste arengut ei soosi, siis justkui ei saagi õpilasele seda ette heita.

4. ARUTELU

Arutelu peatükis käsitlen tulemuste analüüsi käigus ilmnunud olulisemaid teemasid ning võrdlen neid töö teoreetilises osas esitatud andmetega.

4.1 Erikooli taust kui ...

Analüüsist selgus, et kõik erikoolist tavakooli naasnud õpilased tundsid ebamugavust oma erikooli tausta tõttu. Kui Kõiv (2007a) leidis ühe probleemkohana erikoolist saadud tunnistuse tõttu endale negatiivse sildi omistamise, siis mina, oma uurimistulemusi analüüsides, seda otseselt väita ei saa. Kooli dokumente viies tundi küll hirmu kooli töötajate reageeringu suhtes, kuid seda, et just tunnistuse tõttu ennast oleks märgistatud, mina ei täheldanud. Enamasti osutus ka see hirm reageeringu ees alusetuks ning intervjuueeritud õpilastega käituti valdavalt delikaatselt ja viisakalt. Siiski oli ühe intervjuueeritava puhul hirmudel ka alust, kuna piirkonna kool ei soostunud teda vastu võtma just nimelt erikooli tunnistuse tõttu. On tõenäoline, et pärast sellist kooli töötaja poolset käitumist, sai see õpilane endale oma mõtetes ja tunnetes veelgi enam sildi külge ja ühtlasi võis selline käitumine olla päris olulisel määral ka tema edasise käitumise puhul määravaks, kus ta ise võis hakata ennast oma erikooli tausta tõttu stigmatiseerima. See ühtib Lemert'i (1972) teooriaga, mille kohaselt võib inimene ja tema käitumine muutuda halvaks just siis, kui teised neid selliselt märgistavad.

Uurimuses osalenud koolide töötajate intervjuudest selgus, et just meie ühiskond on see, mis maalib erikoolidest negatiivse pildi, kajastades erinevates meediakanalites erikooli, kui pigem sellist saladuslikku institutsiooni, milles viibivad õpilased pidevalt midagi kriminaalset korda saadavad. Kavish (2013) märgib samuti teiste ühiskonnaliikmete poolt kasvatuslikesse- ja kinnipidamisasutustesse saadetud alaealistele koheselt ametliku halvustava sildi kleepimist. On üsna ilmne, et kajastades erikooli teemat peamiselt vaid krimiuudistes, kujundab ühiskond seal õppijate suhtes negatiivse kuvandi. Selleks, et inimesed ei arvaks, et erikoolides õpivad vaid tõelised kriminaalkurjategijad ega suhtuks seal õppijatesse eelarvamusega, pakkusid uurimuses osalenud koolide töötajad, ühe võimaliku positiivse aspektina, välja meedias erikoolis õppinute edulugude kajastamist.

Analüüsist ilmnes, et õpetajaga kõige väiksemagi konflikti tekkides arvati, et õpetaja käitub selliselt, kuna on nende eelnevast koolist teadlik ja seetõttu on neid ka koheselt halvaks märgistanud. Selgus küll, et uurimuses osalenud õpilased mõtlesid peamiselt ise niivõrd palju oma erikooli tausta peale ja seeläbi tunnetasid igal väiksemal eriarvamuste ilmnemisel ennast stigmatiseerituna. See tulemus ühtib aga selgelt Lemert`i (1972) teooriaga, kus ta sõnab, et kui inimene ennast ise märgistab, siis hakkab ta vastavalt sellele ka käituma just nii nagu temalt oodatakse ehk hälbivalt.

Lähtudes analüüsist, tuleb tõdeda, et õpetajate suhtumisest ja suhtlemisviisist oli mõjutatud kogu klass. Näiteks kirjeldas üks uurimuses osaleja, kuidas aineõpetaja ebameeldivate ütluste tõttu hakkasid ka klassikaaslased selles tunnis temast pigem eemale hoidma või tema üle naerma, mis omakorda tingis selle, et õpilane hakkas sellest tunnist pidevalt puuduma. Sellele järgnes õpetaja poolne veelgi halvem suhtumine ja õpilase veelgi vähesem tundidest osavõtt. Samaselt kirjeldab ka Lemert (1998) sündmuste järjekorda, mis viib primaarsest hälbivusest sekundaarse hälbivuseni.

Uurimuses osalejate ütlustest võib järeldada, et mõtted oma erikooli taustast olid neil peas pidevalt ja kohati tundus, et just eriti õppeaasta alguses keskenduti sellele mõttele niivõrd palju, et see võis saada lausa segavaks faktoriks, mis takistas nii kohanemist, sõprussuhete loomist kui ka õppetööle keskendumist. Näis, et kõige enam valmistas õpilastele ebameeldivust just teadmatus, kes ja kui palju nende taustast on teadlikud. Saadud andmed ilmestavad, et eelistatult sooviti, et kaasõpilased ei oleks nende erikooli taustast teadlikud. Samas jällegi toodi välja, et kui sõprussuhted olid sõlmitud, ei peetud oma tausta varjamist enam niivõrd vajalikuks. Võib oletada, et erikoolist naasnud õpilased tajuvad ja tunnetavad ennast oma erikooli tausta tõttu justkui halvematena ja võimalik, et on pidanud seetõttu ennast juba varasemalt stigmatiseerituna tundma. Samas, kui üldine tendents oli, et oma erikooli tausta pigem varjati, ning sellest rääkida ei soovitud, siis ilmnes, et kohati pani aineõpetajate teadmatus neid just veelgi enam ebamugavasse olukorda, esitades küsimusi nende eelneva kooli kohta.

Näis, et erikoolist tulnud õpilaste tausta avalikustamise või saladuses hoidmise teema oli samaväärselt oluline ka intervjuueeritud koolide töötajatele. Tunduti olevat üsna nõutud, justkui endale küsimusi esitades, kas sellest oleks vaja rääkida või oleks mõistlikum seda saladust teiste eest varjata. Analüüs tõi esile, et pigem hoidsid need, kes õpilase erikooli taustast teadsid, selle info endale. Siinjuures tekib mõte, et ehk käituti seetõttu nii, et saladuse pidamine ja õpilase

erikooli tausta varjamine oli kooli töötajate jaoks lihtsalt kergem, kui oleks olnud avalikustatud infoga toimetulek. See aga viitab oskamatusel selle olukorraga toime tulla ja seab kooli töötajate professionaalsuse, antud olukorra lahendamisele toime tulla, kahtluse alla. Samas, tõstatub siinjuures küsimus, kas see, et õpilase tausta saladuses hoitakse, mitte hoopis ei tugevda õpilase poolt kogetavat topeltstigmat. Just kooli meeskond saaks aga olla siinjuures õpilasele toeks ja aidata pingeid maha võtta. Oleks igati asjakohane, kui klassijuhataja kohe kooliaasta alguses erikoolist naasnud õpilasega sellel teemal räägiks ja teada annaks, kes ja kui palju õpilase eelnevast koolist teadlik on ning ühtlasi saaks siis ka koos õpilasega arutada, kuivõrd ja kui palju ta ise soovib oma eelnevat kooli avalikustada. Koolipoolne õigeaegne tegutsemine ja õpilase kaasamine oma võimalike probleemide lahendamisele, vähendaks kindlasti ka hälbiva käitumise tekkimist või süvenemist.

Kindlasti on väga oluline tõsta ühiskonna teadlikkust erikoolist. Just nii, et seda mõistetakse siiski ajutise ja abistava funktsioonina, mitte karistusasutusena. Kuna erikooli tõhusus sõltub just suuresti sellest, kuidas ühiskond seal toimuvat ja seal õppivaid/õppinud lapsi toetab, siis arvan, et ka see teadmine peaks leidma laiemat kajastamist. Sellest sõltub väga olulisel määral erikoolist naasnud õpilaste reintegreerumine ühiskonda.

4.2 Erikool kui päästerõngas või okkaliste siilide kasvataja

Kõik uurimuses osalenud koolide töötajad peavad erikoolide olemasolu vajalikuks ja leidsid, et praegusele erikoolile lisaks peaks olema veel mitmeid erikoole. Nähakse vajadust nii sellisele erikoolile, kuhu saaks veel mitte kriminaalseid tegusid sooritava lapse lihtsamini paigutada ja kus ei oleks nii karm kord, kui ka sellisele erikoolile, kus õpilasel oleks enne erikoolist lahkumist võimalik iseseisvamat elu harjutada. Seda viimasena nimetatud varianti on praktiseeritud Norras juba pikemat aega ning Dixon'i (2008) uuringust selgub, et vaatamata asjaolule, et erikoolist lahkumisele eelneval perioodil toimub järk-järguline üleminek, kus õpilased saavad iseseisvamat elu alustada, siis pärast erikoolist lahkumist siiski suur osa noortest ei õpi ega tööta. Sellest aga selgub, et on vale arvata, et erinevate probleemide lahendamiseks peaksid olema erinevad institutsioonid. Leian, et just tavakool on see, kus peaks õpilase võimalikke ettetulevaid probleeme lahendama. Hea pedagoogika koos hea lastekaitse- ja noorsootööga peaks need probleemid lahendama ja ennetama erikooli suunamise vajaduse. See, et uurimuses osalejad rääkisid erinevate erikoolide vajadusest, viitab, minu arvates, hoopis

sellele, et meie koolides ollakse käitumuslike probleemide suhtes pigem tõrjuvad, mitte kaasavad. Kaasavas koolis ei suunata oma õpilasi kuhugi paranema, vaid osatakse paranemist vajavaid lapsi ise aidata. Kuid nagu analüüsisist selgus, et tunne meie koolide spetsialistid, et nad oleksid kaasavaks hariduseks vajalikku ettevalmistust saanud ning samuti napib meie koolides õpetajaid abistavat personali.

Intervjueeritud koolide töötajad pidasid oluliseks, et erikooli spetsialistid tegeleks ühelt poolt õpilase probleemi lahendamise ja distsiplineerimisega, kuid teiselt poolt ka individuaalse lähenemise kaudu tulevikuks ettevalmistamisega. Lähtudes analüüsis pikemalt kirjeldatud kooli töötajate poolsetest ootustest erikoolile, jäi mulle mulje, et erikoolist oodatakse liiga palju ja seda nähakse päästerõngana. Samuti võib sellest järeldada, et tavakool justkui ootab, et erikool parandaks seda, mis tavakoolis eelnevalt on tegemata jäänud. Teisalt näitavad ka sellised kõrgendatud ootused, et ollakse hoopis väga hästi teadlikud, mida erikool tegema peab. Ei tohi unustada aga tõsiasi, et isegi siis, kui erikoolis viibides saab õpilane edaspidiseks eluks vajalikud näpunäited ja ettevalmistuse, läheb ta ju sealt naastes koju oma perekonna juurde, kus just mitte alati ei oota teda ees toetavad suhted ja turvaline keskkond. Kuid märkimisväärne siinjuures on veel see, et sageli läheb ta tagasi ka tavakooli, kus teda aga enne erikooli suunamist paraku aidata ei suudetud. Seega, võib erikoolist naasev õpilane olla väga keerulises seisus, kus määravaks võib saada just see, milliseks kujunevad tema esmased kogemused ja suhted. Siinjuures on äärmiselt oluline olla selle õpilase jaoks kohe olemas ja esikohale seada tema heaolu.

Minu jaoks kujunes huvitavaks asjaolu, et nii uuringus osalenud õpilased kui ka koolide töötajad esitasid sarnase metafoori, võrreldes erikoolis viibinud õpilasi okkaliste siilidega. Peamiste kirjeldustena toodi erikoolis viibinud õpilaste puhul välja kaitseasendis olekut, kus ollakse koheselt valmis ründama, äkilisust ja kergesti endast välja minekut ning turris ja endale mitte ligi laskvat olekut. Selgus, et uurimuses osalenud õpilased pidasid väga oluliseks seda, kuidas nendega kooli töötajate poolt suheldi ja leiti, et kui mõni spetsialist hakkas liigselt sõbralikult suhtlema ja naeratama, ilma, et nad omavahel oleksid lähedaseks saanud, siis seda peeti ebameeldivaks, mis nii öelda siilil okkad turri ajas. Sellest järeldan, et tegemist on usalduse puudumisega õpilaste poolt, millest tulenevalt nad kardavad võltssõbralikkust ja ennast siilina kaitsevad.

Koolide töötajate poolt öeldust aga nähtus, et ajapikku muutusid erikoolist tulnud õpilased leebemaks ja siilil hakkasid okkad justkui maha tulema. Siinkohal võib arvata, et erikoolist naasnud õpilaste poolt ikkagi tajuti turvalist keskkonda ja oldi valmis ka usalduslike suhete loomiseks.

4.3 Erikoolist naasnud õpilaste ootused ja vajadused seoses tavakooli üleminekuga

Uurimistulemustest selgus, et koolipoolset toetust ootasid kõik uurimuses osalenud õpilased, erinevus seisnes vaid selles, millist ja kui palju. Üsna ootuspäraselt selgus, et need õpilased, kellel oli perekonna toetus suurem ja pereliikmetega lähedasemad suhted, eelistasid koolis iseseisvamalt toime tulla ja said üldjuhul nii kohanemise, sõprussuhete loomise kui ka õppetöoga paremini hakkama. Ka Kooskora (2006) uurimistulemused kinnitavad, et mida vähem on uude keskkonda sattudes kodust toetust, seda keerulisemaks võib kujuneda erikoolist tulles tavakoolis kohanemine. Intervjuudes räägiti põhjal võis aga järeldada, et vaatamata perekonna vähemale või suuremale toetusele, pidasid õpilased vajalikuks õppaasta alguses tugispetsialistidega tutvumist. Olulise probleemina ilmnis analüüsist, et tugispetsialistidega esmased kokkupuuted olid valdavalt siis, kui olid hakanud tekkima probleemid, oli siis tegemist koolist puudumiste, järelevastamiste, kehvide hinnete või koolisiseste konfliktsete situatsioonidega. Siinkohal tõstatub küsimus, et kas need probleemid oleksid üldse tekkinud, kui erikoolist tulnud õpilastega oleks ka koheselt tegelema hakatud. On ilmne, et pingelistele olukordadele reageeritakse erinevalt ja nendega toimetulek on samuti erinev, kuid igas inimeses on need ressursid, mis aitavad ka keeruliste olukordadega paremini toime tulla. Seega oleks, erikoolist naasnud õpilaste säilenõtkuse kasvatamiseks tulnud luua usalduslikud suhted ja toetav keskkond. Olgugi, et uurimuses osalenud õpilastel tegelikult oli koolis keegi spetsialistidest, kellega rääkida, ei täheldanud ma usalduslike suhete olemasolu. Kuid just usalduse kaudu oleks saanud olla õpilase säilenõtkuse arendaja. Analüüsist selgus, et erikoolist tulnud õpilased käitusid, ettetulevate raskuste korral, pigem nii, nagu oldi ilmselt varasemalt harjutud käituma. Seda ilmestasid olukorrad, kus ka väikeste ebameeldivuste tõttu valiti selle asemel, et probleemi lahendada, lihtsam viis ehk mitte üldse tundi minek. Kui siit nüüd edasi mõelda, siis arvan, et kui neil oleks olnud koolis keegi, keda usaldada ja kes oleks aidanud neil

ka keerukate olukordadega hakkama saada ja seeläbi ka säilenõtkust kasvatada, oleks taolisi olukordi märkimisväärselt vähem esinenud.

Uurimuses osalenud õpilased selgitasid, et kooli töötajate ja nende vanemate vaheline kontakt toimus ka vaid siis, kui oli vaja mingisuguseid muresid lahendada. Intervjuudest ei selgunud aga, et kooli poolt oleks uuritud nende teiste lähedaste ja turvaliste suhete, sõprade või õdede ja vendade olemasolu kohta. See on aga vastuolus teooria osas kirjeldatud arusaamaga, kus Daniel (2008) rõhutab, et noore abistamisel tõhusate tulemuste saavutamiseks on väga oluline selgeks teha, kes on peres lapse jaoks oluline, millised lähedased suhted tal veel on, kes on tema sõbrad, milline on suhtlemine õdede ja vendadega. Analüüsist selgus aga, et tegelikult oleksid õpilased soovinud, et vanematega oleks tutvunud samuti õppeaasta alguses ja seda sellisel viisil, et nii õpilane ise, tema vanemad, klassijuhataja ja kooli tugispetsialistid oleksid kaasatud. Nad selgitasid, et sellise kokkusaamise eesmärgiks oleks võinud olla õpilase tugevuste ja arengukohtade väljaselgitamine. Paraku selliseid kokkusaamisi aga ei tehtud. Sellest järeldan, et kõik nad vajasisid toetust, ainult, et oluline oli siinkohal jäetud tegemata – ei olnud välja selgitatud, millist toetust keegi vajab ja mida õpilane ise endast räägib. Siit selgub kurb tõsiasi, et koolid ei tegele kogukonna arendamisega, vaid võtavad õpilast üksikindiviidina ega kaasa koolivälist tugivõrgustikku. See aga võib probleemide lahendamisel osutada vägagi oluliseks.

Minu uurimistulemused ei ühti Daniel'i (2008) poolt teoorias välja tooduga, kus ta märgib, et isegi siis, kui õpilane tundub koolis hästi hakkama saavat, ei tohiks koheselt eeldada, et ta toetust ei vaja, vaid oluline on aidata õpilasel üles leida tema tugevused ja seeläbi aidata kasvatada säilenõtkust. Minu uurimuse analüüs aga näitas, et nende õpilaste puhul, kellel oli tugevam kodune toetus ja kellelt eeldati ka paremat toimetulekut, jäid koolipoolsest toetusest pigem üldse kõrvale. Kindlasti ei arva ma, et erikoolist tulnud õpilaste vastuvõtmine tavakooli peaks suuresti erinema, kuid teatud nüanssidele oleks kindlasti vajalik enam tähelepanu pöörata. Arvestades kasvõi asjaolu, et erikoolis on totaalsele institutsioonile omaselt võetud võimalus ise täielikult oma elu eest otsustada (Goffman, 1961) ja kui nad nüüd peavad ise oma elu üle kontrolli võtma ja sealjuures kodu poolt toetus on vähene, siis võivad nad oma plaanide tegemisel raskustesse sattuda ja selle tulemusel motivatsiooni kaotada. Ka Ööbik (2002) sõnab, et lapse oskamatus ja suutmatust talle tundmatutes või probleemsetes olukordades toime tulla, võib olla üheks põhjuseks järgnevasse konfliktidesse sattumisel. Intervjuudest järeldatuna usun, et esialgsete plaanide seadmine koos õpilasega on kindlasti üks koht, kus nad esmalt toetust vajavad. Nagu ilmselt ka analüüsist, siis võivad erikoolist naasnud õpilased abi

pakkumise korral alguses olla veidi tõrjuvad või eemale hoidvad, tegelikult aga tunnistati, et vähemalt ühte toetajat nad oleksid koolist vajanud. Siinjuures peeti väga oluliseks mitte rääkida nendega minevikust ja erikooli sattumisest, vaid just tulevikku vaatamine ja sellel teemal arutlemine oli see, mida nad oleksid soovinud koos mõne kooli töötajaga teha. Ka teoorias, vastavalt MacFarlane`le (2006), on inimesed muutusteks enam motiveeritud siis, kui nad seavad endale eesmärgid liikuda asjade poole, mida nad soovivad, mitte liikuda ära asjade juurest, mida nad oma ellu ei soovi. Samas ei selgunud intervjuudest, et kellegi käest oleks otseselt erikooli ja sinna sattumise põhjuste kohta uuritud, kuid sellele vaatamata, pidasid intervjuueeritavad oluliseks seda mainida.

Oli märgata, et uurimuses osalenud õpilased pidasid ausust ja kokkulepetest kinnipidamist väga oluliseks. Haiget tegi, ühe uurimuses osalenud õpilasele, olukord, kus ühe tugispetsialistiga kokkulepped ei toimunud ja planeeritud kohtumised jäid järjest ära. On igati mõistetav, et analoogne olukord tekitab pahameelt ja pettumust. Kui vaadata seadust, siis toob põhikooli riikliku õppekava § 5 lõige 3 välja õpetaja kui õpilase hoiakute kujundamise võtmeisiku, kelle ülesandeks on ühtlasi ka pakkuda isiklikku eeskuju. Siinjuures ei saa me rääkida laste heaolust nende õiguste realiseerimise kaudu, kus Kosher jt (2014) rõhutavad, lisaks laste vajaduste ja potentsiaaliga arvestamisele, ka nende soovide tähtsust. Lähtudes kaasaegse lapsepõlvesotsioloogia ideest, mille kohaselt tuleb lapse arvamuse, soovide ja vajadustega tegeleda siin ja praegu (Corsaro, 2011), on ka kooli kontekstis õpilase jaoks vägagi vajalik, et ta saab rääkida siis, kui ta tunneb, et ta seda vajab. Nagu ka analüüsist selgus, siis pettumus spetsialisti sellisest käitumisviisist oli suur.

Analüüsist selgus, et erikoolist naasnud õpilased soovisid, et rohkem oleks toimunud ühisüritusi ja tundides oleks tehtud enam rühmatöid. Seda toodi välja eelkõige eesmärgiga paremini klassikaaslastega tuttavaks saada ja suhelda. Uurimuses osalenud õpilaste arvamustest järeldan, et nad soovisid enam meeskonnatunnet ja olla rohkem kaasatud, ning ootasid tegelikult tuge just kohanemisel ja klassikollektiivi sulandumisel. Siinjuures on oluline, et kaasamine toimuks õppeprotsessi loomuliku osana, mitte eristamise kaudu, et saadakse kokku probleemide arutamiseks. Uurimistulemuste põhjal ei saa öelda, et erikoolist tulnud õpilastele tuge ja abi kooli poolt ei pakutud, neid ju toetati konfliktide lahendamisel, hinnete parandamiseks õpetajatega kokkulepete sõlmimisel ning tegeleti koolikohustuse täitmise teemaga. Kuid kas see oli ikka päris see, mida õpilased tegelikult vajasisid? Kahtlemata on ka seda vaja vajadusel teha, kuid eelkõige tuleks püüda õpilasele lähedale jõuda, teda tunda õppida, püüda tema

usaldust võita, tutvuda vanematega, välja selgitada tugevused, huvialad, vajadused ja arengukohad ning kaasata teda tegevustesse, et klassikollektiivi sulandumine läheks edukamalt. Võib oletada, et kui eelnev on tehtud ja õpilane ennast hästi tunneb, siis ehk ei tekiks ka nii palju koolist puudumisi, järelevastamiste vajadust ja konflikte.

4.4 Koostöö

Minu uurimistulemused näitavad, et intervjuudes osalenud koolide töötajad peavad koostööd kodu ja teiste spetsialistidega väga oluliseks. Oma kogemustest tulenevalt täheldati, et mida paremad suhted olid õpilasel oma perekonnaga, seda paremini toimis ka kooli ja kodu vaheline koostöö. Vähese koduse toetusega õpilaste jaoks pakuti välja pere toetamist ka väljaspool kooli, näiteks lastekaitse spetsialisti näol, kes ühtlasi võiks lapsevanemaid õpetada sellisel moel, et nemad omakorda saaksid siis oma lastele toeks olla. See mõttekäik ühtib teooria osas välja toodud jõustamise teemaga, mille kohaselt on jõustamise abil võimalik üle saada sotsiaalsetest takistustest, suurendada inimese enesekindlust, otsuste vastuvõtmise oskust, tegutsemisjulgust ja suhtlemisoskust ning samuti motiveerida ja julgustada inimesi oma heaolu nimel pingutama ja oma elu juhtima (Payne, 2005).

Intervjuudest selgus, et kui õpilasega on koolis tekkinud juba suured raskused, siis võib kool lastevanemaga koostööd teha ja suhelda kasvõi iga päev, aga sellest ei ole kasu, kui õpilane ise tekkinud olukorda muuta ei soovi. Kahtlemata on selles tõetera sees ja vägisi kedagi muuta ei saa, kuid intervjuudest jäi mulje, et lastevanematega koostööd tehes ei kaasata õpilast ennast. Lapse õiguste konventsiooni (1996) artiklid 3 ja 12 ning lastekaitse seaduse (2014) § 5 aga näevad ette, et igasugustes lapsi puudutavates küsimustes tuleb esile seada lapse huvid ning igal lapsel on õigus väljendada oma vaateid kõigis tema elu puudutavates küsimustes. Kooli kontekstis tähendaks see õpilasega pidevalt temaga seotud asjade ja otsuste üle arutlemist ja tagasisidestamist. Analüüsile tuginedes, saab öelda, et õpilastega küll räägiti tema tegemistest, kui peamiselt keskenduti juba tekkinud probleemide lahendamisele. Cepukiene ja Pakrošnis (2011) märgivad, et arutlused teemadel, mida inimene muuta soovib ja mida ta saab selleks ise ära teha, arendavad nii enesetõhusust kui aitavad kaasa soovitud lahenduste protsessile keskendumisele. Analüüsist selgus, et valdavalt koolide tugispetsialistid erikoolist naasnud õpilastega raskuste ilmnemisel küll rääkisid, mida nad saavad ise teha, et olukord paraneks ja näiteks hinded korda saaksid, kuid intervjuudest ei selgunud, et arutlused oleksid toimunud

enne probleemide tekkimist. Uurimuses osalejate arvamustest järeldasin, et sageli nii kool kui ka pere küll pingutasid ja tegid seda kõike heast tahtest ja suurest soovist just lapse heaks, kuid mulle jäi siiski mulje, et sellest kõigest jäi laps ise kuidagi eemale.

Payne`i (2005) sõnul saab jõustamise abil aidata inimesel võtta oma elu üle kontroll, tehes seda läbi julgustamise ja motiveerimise oma heaolu nimel pingutama. Kuna minu poolt intervjueritud õpilastega seda aga tavakoolis üldjuhul ei tehtud, ei saa ka öelda, et õpilased oleksid jõustatud olnud. Seega, on üsna selge, miks uurimuses osalenud erikoolist naasnud õpilased olid ebakindlad. Kui arvestada asjaolu, et uurimuses osalenud tavakooli töötajad ei vestelnud erikoolist tulnud õpilastega piisavalt ja seeläbi ei õppinud neid tundma ega võitnud nende usaldust, siis sellisel viisil toimetades polegi võimalik õpilaseni jõuda. Kui DuBois ja Miley (2011) rõhutavad abistaja ja abivajaja vahelise koostöö olulisust jõustamisprotsessis, siis julgen ma öelda, et tõhusat koostööd erikoolist tulnud õpilaste ja tavakooli töötajate vahel ei toimunud.

Uurimuses osalenud kooli töötajad peavad erikoolist tulnud õpilase abistamisel kooli spetsialistide omavahelist koostööd väga oluliseks. Ma ei kahtle selles sugugi, et see on vajalik, hea ja õige. Kuid kogu see meeskonnatöö, üksteise informeerimine ja töötajate poolne vastastikune toetamine jätab kuidagi mulje, et õpilane on pigem tegevuse objekt, mitte ise vastutav subjekt ja oma elu ekspert. Mitte ühestki intervjuust ei selgunud, et õpilasega oleks koos tema tugevuste üle arutletud ja lastud tal endal, oma elu eksperdina, seada enda võimetele ja vajadustele vastavad eesmärgid. Sarnaselt Saleebey (2009) ja MacFarlane`le (2006), kes rõhutavad abistamisel just nende eesmärkide seadmist, mida inimene ise soovib, leian, et ka kogu kooli tugimeeskond, koostöös lapsevanematega, ei tohiks ilma lapseta tema eest otsuseid langetada.

Positiivne uurimistulemus on see, et kooli töötajad pidasid vajalikuks vahel nii öelda silma kinni pigistada ja mitte liigselt õpilase, kohati võibolla mitte kõige õigemale, tegevusele reageerimata jätta. Tähelepanu, et analoogsetes olukordades, kus õpilane nägi, et talle ei tule vasturünnakut, tõmbus ta tagasi ja mida aeg edasi, seda vähem selliseid konfliktseid olukordi tekkis. Sellest järeldub, et mida vähem omistada tähelepanu teatud käitumismustritele, seda suurema tõenäosusega see aja jooksul ka kaob. Teoorias on Tannenbaum (1938), kes viis läbi uurimusi kriminaalselt käituvate noortega, samuti öelnud, et mida enam neile omistatud märgile

tähelepanu pööratakse, seda tõenäolisemalt hakkavad nad ennast sellega samastama ja vastavalt ka käituma.

Intervjuudes räägiti kajastas ka soovi erikooliga suurema koostöö järele. Selgitati, et kuna põhikooli lõpuklassidesse liitunud õpilasega on juba oluliselt keerulisem hakata toimetama ja teda abistada, siis oleks õpilase kohta erikoolist saadud konstruktiivne info vägagi abistav. Ühelt poolt ma seda mõtet jagan, kuid seda eelkõige õppetöö koha pealt. Aineõpetajatele võiks olla abistavaks infoks, kui lisaks hindele tunnistusel, oleks lahti kirjutatud, mida õpilane oskab ja kui kaugele on teemaga jõutud. Selge on see, et põhikooli riiklik õppekava määrab kindlaks, millised teadmised õpilane peab mingi klassi lõpetamisel olema omandanud, kuid analüüsile tuginedes võib öelda, et hinne tunnistusel ei kajastanud alati õpilase teadmisi. Teisalt, arvan ma, et erikool ei peaks andma õpilasega kaasa mingit iseloomuse laadset kirjutist. Seda eelkõige seetõttu, et mitte tekitada varmselt eelarvamusi. Oluline on siiski ise seda konkreetset õpilast tundma õppida.

Veel jäi õpilaste intervjuudest, minu jaoks, negatiivselt kõlama asjaolu, et erikoolist tavakooli tulles oli neil õppeainetes suur mahajäämus. Osaliselt seostati küll seda ka iseenda vastuhaku ja tahtmatusega õppida, kuid siiski paneb see mõtlema, et kas mitte asi ole ikkagi õpetajate väheses ettevalmistuses või oskamatuses erikooli õpilasi õpetada. Ja kui erikoolis on õpetamise tase nii madal, ning õpiraskuste korrigeerimiseks mõeldud kool ei suuda neid õpiraskusi ületada, siis kui tulemuslik seal viibimine ikkagi on ja kas meil on selleks siis ikkagi vaja nii palju ressursse kulutada.

KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Minu magistritöö eesmärgiks oli koostada erikoolist tavakooli naasnud õpilaste ja tavakooli töötajate poolt esitatud kogemuste analüüs ja seletus erikoolist tulnud õpilaste tavakooli integreerimisel. Eesmärgi saavutamiseks püstitasin kolm uurimisküsimust: mida kogevad erikoolist tavakooli läinud õpilased; millisena näevad tavakooli töötajad erikooli ja mida räägivad tavakooli töötajad oma kogemustest seoses erikoolist naasnud õpilastega. Uurimisküsimustest lähtuvalt koostatud intervjuu kava abil intervjuueerisin nelja erikoolist tavakooli naasnud õpilast ja kuut tavakooli töötajat. Intervjuudest saadud andmete analüüsimiseks kasutasin temaatilist analüüsi, mille käigus said kõik uurimisküsimused vastatud.

Uurimistulemustest selgus, et üleminekul erikoolist tavakooli, pärsib kohenemist topelt stigmatiseerimine. Ühelt poolt tuleneb see ühiskonna poolt erikoolile loodud negatiivse kuvandi tõttu, teiselt poolt aga õpilase enda suutmatusest erikooli tausta maha jätta ehk enesestigmatiseerimisest.

Ilmnes, et tavakooliga kohanemisel ühtivad koolitöötajate tegevused ja erikooli taustaga õpilaste vajadused vaid vähesel määral. Õpilased ootavad, et kohe õppeaasta alguses nendega rohkem räägitaks, informeeritaks, märgataks ja tunnustataks, mitte ei kontakteerutaks vaid probleemide ilmnedes. Koolitöötajad aga tunnevad, et nende ettevalmistus kaasava hariduse suhtes on vähene ning näevad vajadust vahepealse kohandumiskooli järele, kust väljudes oleks õpilane piisavalt „valmis“ tavakoolis toime tulema.

Samuti selgus, et erikoolist tulnud õpilase kaasamine teda puudutavatesse küsimustesse on minimaalne. Seega, võib öelda, et kool ei tegele kogukonna arendamisega, vaid võtab erikoolist tulnud õpilast üksikindiviidina, ilma koolivälise tugivõrgustikuta.

Tuli välja, et vaatamata erikoolist saadud heale klassitunnistusele, tunnevad erikoolist naasnud õpilased ennast tavakoolis õppeainetes mahajäänuna, mis omakorda põhjustab neile palju ebameeldivusi. Sellest järeldub, et erikooli õppetase on nõrk.

Leian, et on oluline tõsta inimeste teadlikkust erikooli funktsioonist kui ajutisest rehabiliteerivast abistajast ja samuti asjaolust, et erikooli tõhusus sõltub suuresti just sellest, kuidas erikooli õpilasi ühiskonna poolt reintegreerimisel toetatakse.

Minu uurimuse tulemused näitavad, kuivõrd oluline on panustada tavakoolist väljalangemise ennetustegevustesse. Praegu räägivad need tavakooli töötajad, kes arvavad, et oleks veelgi enam erikoole vaja, kaasava hariduse vastu. Selle asemel, et suunata erikoolidesse veelgi rohkem erinevate probleemidega õpilasi, tuleks koondada tähelepanu varajasele märkamisele, efektiivsemale abistamisele ja tugevama võrgustiku loomisele.

Uurimuse käigus ilmnisid veel mitmed huvitavad teemad, mida tasuks edaspidi põhjalikumalt uurida. Loodan, et minu töö on praktiline väärtus nii tavakoolide kui ka erikooli praegustele ja tulevastele töötajatele.

KASUTATUD ALLIKAD

Aavik, A. (2012). Sotsiaalpedagoogilised probleemid koolis ja õpetajate toimetulek. E-kursuse materjalid. Kasutatud 05.01.2017

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/25450/Sotsiaalpedag_probl_materjalid.pdf

Aimre, J. (2013). Sotsiogeensed hälbivuse teooriad. Sotsiaalne kontroll ja hälbivus. Sotsioloogia (lk 182-185). Tallinn: Sisekaitseakadeemia.

Adams, R. (2008). Empowerment, Participation and Social Work. New York: Palgrave Macmillan.

Adams, R. (2003). Social Work and Empowerment. New York: Palgrave Macmillan.

Alaialise mõjutusvahendite seadus (30.12.2015), RT I 1998, 17, 264. Kasutatud 13.01.2017
<https://www.riigiteataja.ee/akt/AMVS>

Artikkel 12. Laste osalusõigus ja alaealisi käsitlev õigussüsteem. Teooria ja praktika. (2016). J. Strömpl, D. Narusson (Toim). Tartu: AS Ecoprint.

Becker, H.S. (1966). Outsiders: studies in the sociology of deviance. New York: Free Press. London: Collier-Macmillan.

Casas, F. (2011). Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-being. Child Indicators Research, 4, 555-575.

Cepukiene, V., Pakrošnis, R. (2011). The Outcomes of Solution-Focused Brief Therapy Among Foster Care Adolescents: The Changes of Behavior and Perceived Somatic and Cognitive Difficulties. Children and Youth Services Review, 33(6), 791-797.

Corsaro, W.A. (2011). The Society of Childhood. Los Angeles: Sage.

Daniel, B. (2008). The Concept of Resilience. Messages for Residential Child Care. A. Kendrick (Toim). Child Care Prospects and Challenges (lk 60-75). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Daniel, B., Wassell, S. (2002). The Early Years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 1. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dixon, J. (2008). Young People Leaving Residential Care. Experiences and Outcomes. A. Kendrick (Toim). Child Care Prospects and Challenges (lk 76-89). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

DuBois, B., Miley, K.K. (2011). Social Work: An Empowering Profession. Boston: Allyn and Bacon.

Euroopa Parlamendi 21. juuni 2007. aasta resolutsioon alaealiste kuritegevuse ning naiste, perekonna ja ühiskonna rolli kohta. (2007/2011(INI)) Euroopa Liidu Teataja C 146E. Kasutatud 03.01.2017 <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0283+0+DOC+XML+V0//ET>

Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Richman, J.M. (1999). Risk, protection and resilience: Towards a Conceptual Framework for Social Work Practice. *Social Work Research*, 23, 131-144.

Ezzy, D. (2002). Coding Data and Interpreting Text: Methods of Analysis. *Qualitative Analysis: Practice and Innovation* (lk 80-110). Crows Nest, NSW, Australia: Allen and Unwin

Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates.* Garden City, New York: Anchor Book.

Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes of the Management of Spoiled Identity.* New Jersey: Prentice Hall.

Gümnaasiumi- ja põhikooliseadus (11.03.2015), RT I 2010, 41, 240. Kasutatud 13.01.2017 <https://www.riigiteataja.ee/akt/111032015016>

Hakalehto-Wainio, S. (2015). Lapse õigused koolis. *Juridica*, 6, 387-396.

Healy, K. (2005). *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice.* Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Hejtmanek, K. (2010). *Caring Through Restraint: Violence, Intimacy and Identity in Mental Health Practice.* *Medicine and Psychiatry*, 34(4), 668-674.

Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta.* Tallinn: Medeciana.

Jenson, J.M., Fraser, M.W. (2006). *Social Policy for Children and Families. A Risk and Resilience Perspective.* London, New Delhi: SAGE Publications, Thousand Oaks.

Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). *Temaatiline analüüs. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Teksti- ja diskursusanalüüsi meetodid. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.* Kasutatud 09.04.2017 <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Kavish, D.R. (2012). *Interactionist Labeling: Formal and Informal Labeling`s Effects on Juvenile Delinquency.* Thesis. Southern Illinois University. Kasutatud 31.10.2016 <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1891&context=theses>

Knesting, K. (2008). *Students at Risk for School Dropout: Supporting Their Persistence.* *Preventing School Failure*, 52(4), 3-10.

Koolipsühholoogi, tase 7, kutsestandard. (2015). Kasutatud 14.01.2017 <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10562892/pdf/koolipsuhholoog-tase-7.5.et.pdf>

Kooskora, E. (2006). *Kaagvere Erikoolis aastatel 1995-2004 õppinud tüdrukute retsidivism. Lõputöö. Politsekollež. Sisekaitseakadeemia. Tallinn.* Kasutatud 05.01.2017 http://www.kriminaalpoliitika.ee/sites/krimipoliitika/files/elfinder/dokumendid/kaagvere_erikoolis_aastatel_1995-2004_oppinud_tudrukute_retsidivism._e._kooskora._2006.pdf

- Kooskora, E. (2012).** Tütarlaste kriminaalne karjäär ja reresotsialiseerimist mõjutavad tegurid Kaagvere Erikooli näitel. Magistritöö. Sisejulgeoleku instituut. Sisekaitseakadeemia. Tallinn. Kasutatud 12.12.2016
https://digiriidul.sisekaitse.ee/bitstream/handle/123456789/96/2012_Kooskora%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kosher, H., Jiang, X., Ben-Arieh, A., Huebner, E.S. (2014).** Advances in Children`s Rights and Children`s Well-being measurement: Implications for School Psychologists. School Psychology Quarterly, 29, 7-20.
- Kruus, K. (1998).** Erikoolist naasnud õpilane tavakoolis. Bakalaureusetöö. Tartu.
- Kõiv, K. (2007a).** Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolid Eestis: ülevaade. Tartu: Vali Press OÜ.
- Kõiv, K. (2007b).** Koolist väljalangenute vaatenurk. Haridus 11-12, 58-64. Kasutatud 12.12.2016 http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/11_122007/58-64.pdf
- Laherand, M-L. (2008).** Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lapse õiguste konventsioon (1991),** RT II, 16, 56. Kasutatud 15.01.2017
<https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>
- Lastekaitseeadus (06.12.2014),** RT I, 06.12.2014. Kasutatud 15.01.2017
<https://www.riigiteataja.ee/akt/106122014001>
- Lemert, E.M. (1972).** Human Deviance, Social Problems and Social Control. Prentice Hall.
- Lemert, E.M. (1998).** Secondary Deviance. F.P. William, M.D. MCS Shane (Toim), Criminology Theory: Selected Classic Readings (lk 199-202). Taylor & Francis.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014).** Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kasutatud 28.11.2016
<http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Luuk, E., Järve, J., Kaska, M. (2014).** Kuriteoennetus ja jätkutugi kohalikul tasandil. Eesti Rakendusuuringute Keskus Centar. Kasutatud 03.01.2017 http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2014/05/Kuriteoennetus-ja-j%C3%A4tkutugi-kohalikul-tasandil_EST.pdf
- Maarjamaa Hariduskolleegiumi põhimäärus (02.04.2015),** RT I, 05.10.2011, 2. Kasutatud 13.01.2017 <https://www.riigiteataja.ee/akt/102042015003>
- Maarjamaa Hariduskolleegiumi õpilaste vastuvõtmise ning koolis väljaarvamise tingimused ja kord (2016).** Kasutatud 13.01.2017
http://www.mhk.edu.ee/images/Failid/Kooli_vastuvotmise_kord-2016.pdf
- MacFarlane, C.D. (2006).** My Strength: A Look Outside the Box at the Strength Perspective. Commentary. Social Work, 51(2), 175-176.
- Mason, J., Hood, S. (2011).** Exploring Issues of Children`s as Actors in Social Research. Children and Youth Services Review, 33, 490-495.

Moore, T., McArthur, M. (2014). If only I, they, we had done things differently: Young people talk about school difficulties and crime. *Children and Youth Services Review*, 44, 249-255.

Narusson, D. (2006). Jõustamisest sotsiaaltöö praktikas. Võrdsed võimalused inimväärseks eluks. *Juhtumikorralduse käsiraamat (lk 6-11)*. Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. Tallinn: Imagoline OÜ.

Nikonov, E. (2016). Õigusrikkumise toime pannud lapse abistamine. *Sotsiaaltöö(4)*, 71-76.

Payne, M. (2014). *Modern Social Work Theory*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

Payne, M. (1995). Tänapäeva sotsiaaltöö teooria: kriitiline sissejuhatus.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (11.03.2015). RT I 2010, 41, 240. Kasutatud 14.01.2017 <https://www.riigiteataja.ee/akt/111032015016>

Põhikooli riiklik õppekava (29.08.2014). RT I, 14.01.2011, 1. Kasutatud 14.01.2017 <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011009?leiaKehtiv>

Raska, E. (1999). *Kriminoloogia üldkursus I*. Tallinn: Eesti Riigikaitse Akadeemia

Saleebey, D. (2008). Commentary on the strengths perspective and potential applications in school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 68–75.

Saleebey, D. (2009). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Saleebey, D. (1996). The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions. *Social Work*, 41(3), 296-305.

School of Social Welfare kodulehekülg. (2008).

Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience. Adaptions in Changing Times*. New York: Cambridge University Press.

Schur, E.M. (1971). *Labeling Deviant Behavior: its sociological implications*. New York: Harper & Row.

Seden, J. (2008). *Councelling Skills in Social Work Practice*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.

Selg, M. (2008). Jõustamine ja tugevustel põhinev lähenemine. *Sotsiaaltöö* 3, 19-22.

Sotsiaalpedagoog, tase 7, kutsestandard. (2015). Kasutatud 14.01.2016 <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10555626/pdf/sotsiaalpedagoog-tase-7.2.et.pdf>

Tamm, M. (2009). *Koolitemperamentida õpilane koolivälises tugikeskuses*. M. Leino (Koost.). *Probleemsed poisid või vale temperament?* Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.

Tamm, K., Kõiv, T. (2016). Alaealiste kuritegevus. Kuritegevus Eestis 2015. Kriminaalpoliitika uuringud, 16-25. Tallinn: justiitsministeerium. Kasutatud 09.05.2017 http://www.kriminaalpoliitika.ee/sites/krimipoliitika/files/elfinder/dokumendid/kuritegevus_estis_2015.pdf

Tamm, K., Salla, K.A. (2016). Tulemuslikum ja lapsesõbralikum õigussüsteem: laste mõjutamise põhimõtted ja võimalused. Sotsiaaltöö 2016(4), 76-83.

Tannenbaum, F. (1938). Crime and the Community. Columbia University Press: New York and London. Kasutatud 02.05.2017 <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015003659664;view=1up;seq=8>

Ungar, M. (2002). Resilience Across Cultures. British Journal of Social Work, 38(2), 218-235.

Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W.P., Kisthardt, W. (1989). A Strengths Perspective for Social Work Practice. Social Work, 34, 350-354.

Werner, E.E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In J. Schonkoff, S. Meisels (Toim). The Handbook of Childhood Intervention. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Ööbik, P. (2002). Laps, haridus ja toetav võrgustik. Konverentsi ettekanded. Tallinn: Eesti Lastekaitse Liit.

LISAD

Lisa 1 Intervjuu kava erikoolist naasnud õpilastega

- Kooli valik – millest lähtuvalt valis kooli; kuidas toimus vastuvõtmine; kuidas ennast dokumente viies tundis; millisena tunnetas koolipoolset suhtumist
- Tutvumine – klassijuhatajaga, klassikaaslastega, kooli tugispetsialistidega; esimese koolipäeva kirjeldamine
- Kohanemine – kuidas toetati; kes toetasid; millist abi ja tuge ise ootas ja vajas
- Suhted – klassikaaslastega, klassijuhatajaga, kooli tugispetsialistidega
- Enesetunne – millisena tunnetas teiste (klassikaaslaste, kooli töötajate) poolset suhtumist; milliseid muutusi endas märkas
- Toetus (tunnustus, märkamine) koolis õppimise vältel – millised olid muutused võrreldes algusega?
- Raskused – mis valmistas raskusi?
- Mida teeks teisiti kui oleks selle kooli töötaja?

Lisa 2 Intervjuu kava tavakooli õppealajuhatajaga

Üldised küsimused

Kuidas Te mõistate erikooli rolli Eesti haridussüsteemis? Mis on selle kooli eesmärk ja funktsioon?

Kuidas Te iseloomustaksite erikooli õpilasi? Miks osa õpilastest peavad erikoolis õppima?

Mida Teie, tavakooli õppealajuhatajana, ootate erikoolilt? Kuidas erikool peaks aitama haridusliku või käitumusliku erivajadusega last?

Isiklikud kogemused

Rääkige palun, kuidas erikoolist tulnud õpilase tavakooli tulek toimub.

Kuidas on korraldatud õpilase tutvustamine/tutvumine klassijuhataja ja kooli tugispetsialistidega?

Kes veel peale Teie teadsid, et tegemist on erikooli taustaga õpilasega? Kui vajalikuks peate personali teavitamist?

Mida Te arvate, kui palju informatsiooni vajavad teised õpilased erikoolist tulnud õpilase taustast?

Kuidas erikoolist tulnud õpilane mõjutab kooli elu?

Rääkige palun oma tähelepanekustest erikoolist tulnud õpilase kohanemisel tavakoolis.

Millisena näete teiste õpilaste suhtumist erikoolist tulnud õpilasse?

Mida olete teinud erikoolist tulnud õpilase kooliellu integreerimiseks? Millised on head praktikad?

Milline on olnud kontakt lapsevanematega (lähedasega)? Milline oli koostöö?

Milline kontakt on olnud õpilaste eelneva kooli ehk erikooliga?

Milliste rõõmude/muredega on erikoolist tulnud õpilased Teie poole pöördunud?

Milliseid muutusi nendes õpilastes olete märganud võrreldes tavakooli õppima asumisest kuni lõpetamiseni/pooleli jätmiseni?

Kas soovite veel midagi lisada, millest me ei rääkinud?

Lisa 3 Intervjuu kava tavakooli tugispetsialistidega

Üldised küsimused

Kuidas Te mõistate erikooli rolli Eesti haridussüsteemis? Mis on selle kooli eesmärk ja funktsioon?

Kuidas Te iseloomustaksite erikooli õpilasi? Miks osa õpilastest peavad erikoolis õppima?

Mida Teie, tavakooli tugispetsialistina, ootate erikoolilt? Kuidas erikool peaks aitama haridusliku või käitumusliku erivajadusega last?

Isiklikud kogemused

Millised on Teie kogemused erikooli taustaga õpilastega?

Rääkige palun oma esmasest kohtumisest Teie koolis õppinud erikoolist tulnud õpilasega?

Milline oli kontakt lapsevanematega (lähedasega)? Milline on koostöö olnud? Milline see oleks võinud olla? Millised olid Teie ootused koostööle?

Milline kontakt on olnud õpilaste eelneva kooli ehk erikooliga?

Kuidas, Teie arvates, erikoolist tulnud õpilane mõjutab kooli elu?

Rääkige palun oma tähelepanekutest erikoolist tulnud õpilase kohanemisel tavakoolis.

Mida olete teinud erikoolist tulnud õpilase kooliellu integreerimiseks? Millised on head praktikad?

Milliste rõõmude/muredega on need õpilased ise Teie poole pöördunud?

Milliseid võimalikke murekohti olete märganud?

Kui palju erikoolist tulnud õpilased oma eelnevast koolist (erikoolist) ise räägivad?

Mida Te arvate, kui palju informatsiooni vajavad teised õpilased erikoolist tulnud õpilase taustast?

Millisena näete teiste õpilaste suhtumist erikoolist tulnud õpilasse?

Milliseid muutusi nendes õpilastes olete märganud võrreldes Teie kooli õppima asumisest kuni lõpetamiseni/pooleli jätmiseni? (suhtes, õppetöös, arengus, eneseleidmisel jne)

Millist võimalikku ettevalmistust ja tuge Teie ise vajate, et erikoolist tulnud õpilasi toetada?

Kas soovite veel midagi lisada?

Lisa 4 Intervjuu kava tavakooli aineõpetajaga

Üldised küsimused

Kuidas Te mõistate erikooli rolli Eesti haridussüsteemis? Mis on selle kooli eesmärk ja funktsioon?

Kuidas Te iseloomustaksite erikooli õpilasi? Miks osa õpilastest peavad erikoolis õppima?

Mida Teie, tavakooli õpetajana, ootate erikoolilt? Kuidas erikool peaks aitama haridusliku või käitumusliku erivajadusega last?

Isiklikud kogemused

Millised on Teie kogemused erikooli taustaga õpilastega?

Mida Te arvate, kui palju informatsiooni vajavad aineõpetajad ja teised õpilased erikoolist tulnud õpilase taustast?

Kuidas erikoolist tulnud õpilane mõjutas tundi?

Rääkige palun oma tähelepanekutest erikoolist tulnud õpilaste kohanemisel tavakoolis.

Mida olete Teie teinud erikoolist tulnud õpilase kooliellu integreerimiseks? Kes peaks üldse integreerimisega tegelema? Millised on head praktikad?

Milliseid võimalikke murekohti olete märganud? Kui olete, siis kelle poole olete pöördunud/kellele rääkinud/kuidas lahendusi otsinud ja leidnud?

Milliseid muutusi nendes õpilastes olete märganud võrreldes Teie kooli õppima asumisest kuni lõpetamiseni/pooleli jätmiseni? (suhetes, õppetöös, arengus, eneseleidmisel jne)

Millist võimalikku ettevalmistust ja tuge Teie ise vajate, et erikoolist tulnud õpilasi toetada?

Kas soovite veel midagi lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Regita Saksing (sünnikuupäev: 02.03.1980)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Üleminek erikoolist tavakooli: õpilaste ja tavakooli töötajate kogemused“, mille juhendaja on Judit Strömpl, PhD,
 - 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, 29.05.2017