

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Maret Kaljulaid
MAAPIIRKONNA VÄIKEKOOLIDE VILISTLASTE KOOLIVAHETUSE KOGEMUSED
Magistritöö

Juhendaja: kutsepedagoogika nooremlektor Liana Roos

Tartu 2026

Kokkuvõte

Maapiirkonna väikekoolide vilistlaste koolivahetuse kogemused

Seoses Eesti koolivõrgu ümberkorraldusega, kus alates III kooliastmest koondutakse piirkonnakeskustesse, seisab maapiirkonna noortel ees koolivahetus. Üleminekust võib kujuneda negatiivne kogemus, kui puudub selge ja süsteemne tugi. Pole teada, kuidas Eesti maapiirkondade noored kogevad protsessi ja millist tuge vajaksid. Töö eesmärk oli välja selgitada maapiirkonna väikekoolide vilistlaste kogemused üleminekul suurematesse kodust eemal asuvatesse koolidesse ning nende arvamused üleminekul saadud ja vajaliku toe kohta. Andmete kogumiseks viidi läbi kaheksa poolstruktureeritud intervjuud maapiirkonna väikekoolide vilistlasega. Induktiivse andmeanalüüsi tulemusena selgus, et koolivahetust kogeti väljakutseid pakkuva ja olulise elusündmusena, toetavate teguritena rõhutati nii lähtekuuli ka siirdekooli tegevusi. Antud töö toob välja maanoorte koolivahetuse sotsiaalse, kultuurilise ja logistilise eripära ning tõstatab vajaduse süsteemse toe järgi: lähtekuulil süsteemselt ettevalmistada eesootavateks muutusteks ja siirdekoolil toetada sotsiaalset sisseelamist.

Märksõnad: koolivahetus, koolivahetuse toetamine, lähte- ja siirdekool, maapiirkonna noored, väikekool

Abstract

Experiences of school transition of graduates' of small schools in rural areas

Due to the reorganization of Estonian school network, rural youth are facing a school transition. The aim of this study was to explore the transition experiences of graduates' from small rural schools to larger schools located far from home, their opinions on the support they received and support they felt was needed. To collect data, eight semi-structured interviews were conducted with graduates. Inductive data analysis revealed that changing schools was a challenging and significant life event; support from sending and transfer schools was emphasized. This work highlights social, cultural and logistical specificities of school change for rural youth and raises the need for systematic support: sending school to prepare for the upcoming changes and transfer school to support social integration.

Keywords: school transition, support for school transition, sending and receiving schools, rural youth, small schools

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1. Koolivahetus kui üleminekuprotsess.....	5
1.2. Piirkonnakeskustest kaugemal asuvate väikekoolide õpilaste üleminekud.....	8
1.3. Ühest koolist teise ülemineku toetamine.....	9
2. Metoodika.....	11
2.1. Valim.....	11
2.2. Andmekogumine.....	13
2.3. Andmeanalüüs.....	14
2.4. Uurija positsioon.....	15
3. Tulemused.....	15
3.1. Väikeste maakoolide vilistlaste kogemused seoses koolivahetusega.....	15
3.2. Väikeste maakoolide vilistlaste kogemused seoses koolivahetuse toetusega.....	21
3.3. Väikeste maakoolide vilistlaste ettepanekud toe osas.....	22
4. Arutelu.....	23
Tänu sõnad.....	30
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisa 1. Pöördumise näidis.....	36
Lisa 2. Intervjuu kava.....	37
Lisa 3. Näide kodeerimisest ja korduvkodeerimisest QCMap-s.....	38
Lisa 4. Koodipuu.....	39

Sissejuhatus

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2020) kohaselt on Eesti hariduspoliitika üheks keskseks eesmärgiks tagada I ja II kooliastmes võimalikult kodulähedane haridus, samas kui alates III kooliastmest nähakse ette õppetöö koondumist valla või linna piirkondlikesse keskustesse. Selline koolivõrgu korraldus toob paratamatult kaasa selle, et suureneb nende laste arv, keda ootab pärast I või II kooliastme lõpetamist ees koolivahetus. Eeskätt puudutab see I ja II kooliastmega väikekooli, millele Eestis puudub seaduslik definitsioon, kuid mida haridusvaldkonna ümberkorralduste ja toetuste kontekstis käsitletakse üldjuhul 20–89 õpilasega koolidena (Haridus- ja Teadusministeerium, 2026). Lisaks väikestele maakoolidele, mis ei asu Eesti haldus- ja asustusjaotuse klassifikaatori järgi linnalises ega väikelinnalises asustusüksuses, tegutsevad ka 9-klassilised ning alla 20 õpilasega koolid, sealhulgas väikesaartel. Nende koolide õpilased peavad haridustee jätkamiseks läbima koolivahetuse.

Varasemas teaduskirjanduses on koolivahetust käsitletud katkestusena elukäigu järjepidevuses (Anderson *et al.*, 2000). Rice'i (1997) käsitluse kohaselt hõlmab see kahte peamist katkestuse liiki: organisatsioonilist ja sotsiaalset. Organisatsiooniline katkestus väljendub muutustes kooli suuruses, õpikeskkonnas ja -standardites, õpetajate akadeemilistes ootustes ning õpilaste iseseisvuse tasemes. Sotsiaalne seevastu puudutab muutusi sotsiaalsetes suhetes, sealhulgas õpetajate ja eakaaslastega ning kuuluvustundes.

Uuringud on näidanud, et koolivahetusega kaasnevad muutused võivad õpilase jaoks kujuneda stressirohkeks ja keerukaks kogemuseks, avaldades muu hulgas õpitulemuste languses ning kohanemiskeskustes, millel võib olla mõju ka hilisemas elus (Evans *et al.*, 2018; Rudolph *et al.*, 2001). Eriti keeruline võib koolivahetus olla piirkonnakeskustest kaugemal asuvate väikekoolide õpilaste jaoks, kellel tuleb haridustee jätkamiseks sageli lisaks koolivahetusele ka kodust lahkuda, tuues endaga kaasa negatiivseid emotsioone nagu koduigatsus ja kohanemiskeskused, mis omakorda seostuvad suurema depressiooni- ja ärevusriskiga (Demetriou *et al.*, 2022; Hektner, 1994; Rönnlund *et al.*, 2025). Lisaks tuleb kohaneda uue anonüümsema suhtlusviisi ja õpikeskkonnaga (Kvalsund, 2000) ning linnalise kultuuriga (Stewart & Abbott-Chapman, 2011). Koolivahetuse edukus sõltub mitmest tegurist, sealhulgas lähte- ja siirdekoolide (vastavalt: kool, kust õpilane lahkub ja kool, kuhu õpilane suundub) sihipärasest tegevusest ning õpilase ümber olevast sotsiaalsest toest (Anderson *et al.*, 2000; Darmody, 2008).

Eesti kontekstis on koolivahetuse temaatikat seni käsitletud peamiselt pedagoogide ja lapsevanemate vaatenurgast, tuues esile, et lähte- ja siirdekoolid ei rakenda enamasti süsteemseid ja sihipäraseid tegevusi õpilaste kohanemise toetamiseks (Urmann *et al.*, 2022).

Samas puudub ülevaade sellest, kuidas kogevad koolivahetust maapiirkonna väikekoolidest pärit õpilased ning millist tuge nad selle protsessi käigus vajaksid – sellele järgnevas magistritöös keskendutaksegi. Koolivahetuse kogemuste mõistmine on oluline eeldus, et väikekoolid saaksid oma õpilasi üleminekuks teadlikumalt ja tõhusamalt ette valmistada ja siirdekoolid omakorda soodustada õpilaste kohanemist.

Magistritöös antakse esmalt teoreetiline ülevaade koolivahetusest laiemalt ning seda mõjutavatest teguritest, liikudes seejärel konkreetsemalt väikestest maapiirkonna koolidest suurematesse keskusekoolidesse liikumise eripärade juurde. Järgmisena käsitletakse koolivahetust toetavaid mehhanisme ning tõstatatakse uurimisprobleem koos töö eesmärgiga ja sõnastatakse uurimisküsimused. Seejärel kirjeldatakse empiirilise uurimuse metoodikat ja esitatakse tulemused, millele järgneb teooriale toetuv arutelu. Lõpuks tuuakse välja uurimuse piirangud ning võimalikud rakendusvõimalused.

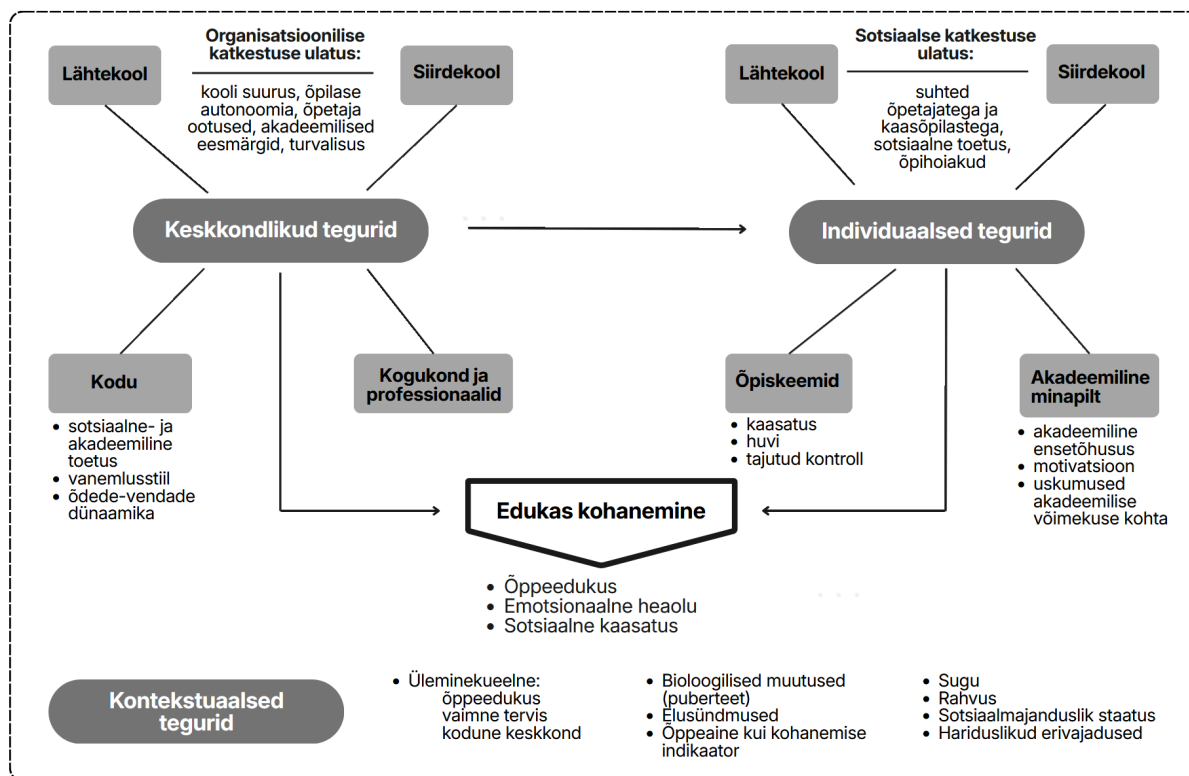
1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Koolivahetus kui üleminekuprotsess

Haridustee jätkamiseks peavad paljud õpilased läbima koolivahetuse, mis toob kaasa mitmeid muutusi ning mille edukus sõltub erinevatest teguritest, viies olukorrani, kus osadel õpilastel on teistest paremad eeldused üleminekuga toime tulla (Anderson *et al.*, 2000). Rice (1997, 2001) käsitleb koolivahetust katkestusena koolikeskkonnas, õpetamispraktikates ja sotsiaalsetes struktuurides, kus õpilaste toimetulek sõltub katkestuse ulatusest lähte- ja siirdekooli vahel. Katkestuse määra mõjutavad koolide sarnasus koolikliima osas (suurus, turvalisus, õpikeskkond) ning hariduslikud eripärad/nõuded (akadeemilise pingutuse ootused, kooli standardid ja õpilaste autonoomia). Lisaks sõltub kohanemine sellest, kuivõrd õpilane sobitub mõlema kooli õpilaskonda ja kas tal on kujunenud toimiv suhtlusringkond ning sellest, kui sarnased on need sotsiaalsed struktuurid eri koolides.

Evans jt (2018) on koondanud erinevad tegurid, mis ennustavad edukat koolivahetust. Rice'i (1997) mudelile lisanduvad kontekstuaalsed tegurid, keskkonnatasandi tegurid (sh kodune keskkond) ning individuaalsed tegurid, kuhu kuuluvad nii õpilase akadeemiline minapilt kui ka õppimisega seotud uskumuste ja tõlgenduste süsteem. Jindal-Snape ja Foggie (2008) lisavad koolivahetust mõjutavatesse teguritesse ka kogukonna tasandi, kus lõplik kohanemine sõltub nende kõigi koosmõjust moodustades holistilise süsteemi. Ülevaatlik skeem on esitatud joonisel 1.

Joonis 1. Üleminekut mõjutavad tegurid (kohandatud Evans *et al.*, 2018; Jindal-Snape & Foggie, 2008; Rice, 1997).



Kontekstuaalseteks teguriteks loetakse õpilase püsivaid omadusi enne koolivahetust, sealhulgas õppeedukus ja vaimne tervis (Evans *et al.*, 2018). Õpilaste varasem akadeemiline tase lähtekoolis ennustab kohanemist siirdekoolis (Darmody, 2008; Langenkamp, 2011; Rice, 2001). Akadeemilisi ja emotsionaalseid kohanemiskursusi on leitud tundlikumatel noortel (Cao *et al.*, 2024).

Keskkonnatasand hõlmab kooli suurust, õpilase autonoomiat, õpetajate ootusi ja õppekvaliteeti kui ka kodu rolli – vanemluse stiil, sotsiaalne ja akadeemiline toetus (Evans *et al.*, 2018). Kooli suuruse mõjust õpilase autonoomiale, õpetamisstiilile ja suhetele õpetajaga uurib Kvalsund (2004) näidates, et pelgalt õpilaste arv toob kaasa olulised erinevused.

Individuaalsete tegurite hulka kuuluvad näiteks suhted nii eakaaslastega kui ka õpetajatega, sotsiaalne toetus, õpilase akadeemiline minapilt ja õppimisega seotud uskumuste süsteem (Evans *et al.*, 2018). Kohanemiskursusi on leitud õpilastel, kellel esinevad maladaptiivsed ehk ebakohased eneseregulatsiooni uskumused (Rudolph *et al.*, 2001).

Rõhutatakse, et kontekstuaalsed, keskkondlikud ja individuaalsed tegurid on omavahel seotud mõjutades ülemineku edukust (Anderson *et al.*, 2000; Evans *et al.*, 2018). Symonds ja Galton (2014) näitavad, et lapse autonoomia, kuuluvustunne, enesehinnang, akadeemiline

motivatsioon ja vaimne tervis sõltuvad sellest, kui hästi uus koolikeskkond vastab lapse arengulistele vajadustele. Cao jt (2024) lisavad, et pere toetus, koolikogemus (kliima ja suhted) ja emotsionaalne heaolu on tihedalt seotud.

Lisaks õpilase individuaalsetele omadustele, perele, eakaaslastele ja koolisüsteemile mõjutab ülemineku edukust ka laiem kogukond. Jindal-Snape ja Foggie (2008) rõhutavad, et üleminekut kujundavad ka koolivälised professionaalid (sotsiaaltöötajad, psühholoogid), kogukonna teenused ja tugivõrgustik, naabruskonna turvalisus ja iseloom ning kohaliku omavalitsuse tasandi otsused ja ressursid. Eesti kontekstis on sarnaseid järeldusi teinud ka Darmody (2008), kelle uuringus tõusid olulisteks kohanemist mõjutavateks komponentideks institutsionaalsed ja ühiskondlikud tegurid, sealhulgas asjaolu, et keskkooli tullakse väga erinevatest koolikeskkondadest, mis muudab kohanemise keerukamaks.

Uuringutes on leitud, et kuigi osa õpilasi tuleb üleminekust tuleneva stressi ja kohanemisnõudmistega hästi toime (Jindal-Snape *et al.*, 2021; Virtanen *et al.*, 2019), eristuvad selgelt ka rühmad, kellele koolivahetus mõjub tugevalt negatiivselt (Darmody, 2008; Jindal-Snape *et al.*, 2021; Rudolph *et al.*, 2001; Virtanen *et al.*, 2019). See võib avalduda akadeemilise ebaeduna (Rice, 2001; Rudolph *et al.*, 2001) ning suurenenud koolistressina, mis omakorda tõstab varase depressiooni riski (Rudolph *et al.*, 2001). Lisaks internaliseeritud probleemidele võib koolivahetus olla seotud ka eksternaliseeritud raskustega, nagu käitumisprobleemid ja motivatsiooni langus, mis võivad samuti kaasa tuua pikaajalisi tagajärgi (Evans *et al.*, 2018). Jindal-Snape jt (2021) järeldavad, et koolivahetusel tuleb arvestada individuaalseid erinevusi ning ei saa eeldada, et kõik noored kogevad ülemineku stressi ühtmoodi, mistõttu tuleks ülemineku toetamisel keskenduda just riskirühmadele.

Uuringud näitavad, et kuigi mõnel juhul tajuvad vanemad ja õpetajad õpilaste kohanemisprotsessi sarnaselt, esineb olulisi erinevusi õpilase tunnete ja sotsiaalse kohanemise osas (Bagnall *et al.*, 2020). Lisaks rõhutavad Demetriou jt (2000) ohukohana, et akadeemiline edukus ei näita veel, kas õpilane on uues koolis tegelikult kohanenud – selle mõistmiseks tuleb pöörata tähelepanu õpilaste endi kogemusele.

Seega on üleminek üheaegselt nii individuaalne protsess kui ka laiema ökosüsteemi osa, kus enamik õpilasi tuleb muutustega hästi toime, samas kui osa noori kogeb märkimisväärsed raskusi. Eriti haavatavad on riskirühmades olevad noored (madalad õpitulemused, nõrk sotsiaalne tugi, käitumiskäitumised), kelle puhul ebaõnnestunud üleminek võib viia koolist eemaldumiseni (Anderson *et al.*, 2000). Erinevate riskirühmade tuvastamiseks ja tõhusa toe pakkumiseks on seetõttu oluline mõista õpilaste enda kogemusi ja tajutud väljakutseid.

1.2. Piirkonnakeskustest kaugemal asuvate väikekoolide õpilaste üleminekud

Enamik noori käsitlevaid sotsioloogilisi teooriaid on kujunenud linnakeskkondade noorte põhjal, mistõttu on maapiirkondade noorte kogemused uurimustes ja teooriates sageli tahaplaanile jäänud (Farrugia, 2014). Samas rõhutab autor, et maanoorte elu ei ole võimalik mõista ilma ruumilise kontekstita, sest nii maa- kui linnakeskkonnad kujundavad noorte identiteeti, võimalusi ja üleminekute kulgu erinevalt. Cuervo ja Wyn (2014) rõhutavad, et just kuuluvus – läbi suhete ja seotuse kohtadega – on keskne noorte üleminekute ja kohanemise mõistmisel. Uuringud teeb keerulisemaks asjaolu, et maakoolide (*rural schools*) mõiste ei ole üheselt määratletud: väikeste maakoolide definitsioon varieerub riigiti ja uuringute vahel, olles enamasti siiski määratletud just õpilaste arvu läbi ja jäädes alla 100 õpilase (Fargas-Malet & Bagley, 2022).

Seetõttu on maapiirkonna noorte üleminek sageli kvalitatiivselt erinev linna noorte omast, kuna nende sotsiaalne ja kultuuriline lähtekoht on teistsugune. Suurde kooli liikumine tähendab lisaks uue sotsiaalse loogika õppimist (Kvalsund, 2004) ning uue identiteedi kujundamist olukorras, kus varasemad tugivõrgustikud puuduvad (Langenkamp, 2011). Üleminek hõlmab sageli ka pere ja kogukonna juurest lahkumist, mis toob kaasa tuttava keskkonna kaotuse ning emotsionaalse pinge (Hektner, 1994; Lakkala *et al.*, 2023; Rönnlund *et al.*, 2025; Stewart & Abbott-Chapman, 2011). Suuremates koolides lisandub sellele impersonaalsem suhtlus (Stewart & Abbott-Chapman, 2011) ja väiksem autonoomia (Kvalsund, 2004), mis võib veelgi süvendada ebakindlust ja raskendada kohanemist.

Seega saab eraldi käsitleda noori, kelle koolivahetus hõlmab liikumist väiksematest maakoolidest suurematesse linna- või keskusekoolidesse. Nende puhul on Rice'i (1997) kirjeldatud sotsiaalne ja organisatsiooniline katkestus märkimisväärselt suuremas ulatuses, kuna muutub nii koolikeskkonna struktuur kui ka sotsiaalne võrgustik.

Kvalsundi (2004) töös ilmnes, et väikekoolide sotsiaalsed struktuurid erinevad oluliselt suuremate koolide omadest: suurtes koolides on suhted rangelt omaealiste põhised ja killustunud väikestesse intiimsetesse gruppidesse, samas kui väikekoolides on suhtlus avatum ja mitmekesisem: lapsed tegutsevad ühiselt hoolimata vanuse, soo või oskuste erinevusest.

Maapiirkonna väikekoolidest uude kooli liikumine tähendab sageli seda, et õpilane läheb edasi üksi, ilma varasemate sotsiaalsete sidemeteta ja uus toimiv suhtlusringkond tuleb üles ehitada nullist, muutes nad üleminekul haavatavamaks (Langenkamp, 2011; Rönnlund *et al.*, 2025). Kuuluvustunde nõrgenemine ja üksilduse suurenemine on seotud kõrgema ärevuse, depressiivsete sümptomite, madalama enesehinnangu ja koolimotivatsiooni langusega, mis omakorda raskendab uute suhete loomist (Sundqvist *et al.*, 2024).

Sotsiaalse katkestuse alla võib paigutada ka kodust lahkumise haridustee jätkamiseks. Sellega kaasneb tuttava keskkonna kaotus ja igapäevaelu ulatuslik muutumine, mis tekitab märkimisväärsed pinget, ebakindlust ning negatiivseid emotsioone, nagu viha ja tühjustunne (Hektner, 1994). Lisaks kogevad paljud noored koduigatsust ning neil on keeruline uues keskkonnas sotsiaalselt kohaneda (Rönnlund *et al.*, 2025; Stewart & Abbott-Chapman, 2011). Koduigatsust kogevad noored võivad sattuda haavatavasse olukorda, sest koduigatsus on seotud suurema depressiooni ja ärevuse tõenäosusega (Demetriou *et al.*, 2022).

Organisatsioonilisel tasandil mõjutab kooli suuruse muutus nii õpetamisstiili kui ka õpilase autonoomiat. Kvalsundi (2004) järgi loovad väikekoolid õpilastele suurema individuaalse ja kollektiivse vabaduse ning vastutuse õppimisprotsessis, kuna õpetajate käitumine suunab õpilasi iseseisvusele ja vastastikusele koostööle; täielikult vanusepõhistes suuremates koolides paikneb kontrollikese aga õpetajate käes, kes kasutavad seda õpilaste käitumise juhtimiseks. Lisaks muutub suhe õpetajaga vähem personaalsemaks, mis võib vähendada üleüldist turva- ja kuuluvustunnet ning raskendab uue koolikeskkonnaga kohanemist (Stewarti & Abbott-Chapmani, 2011).

Vastavalt Anderson jt (2000) mudelile vajavad õpilased seda suuremat tuge, mida suurem on katkestus; pakutava toe tüüp peab vastama katkestuse iseloomule. Seetõttu on maapiirkonna noorte puhul eriti oluline pakkuda sihipärast tuge koolivahetuse protsessis.

1.3. Ühest koolist teise ülemineku toetamine

Ülemineku edukust hinnatakse kolmel skaalal: õpitulemused, emotsionaalne heaolu ja sotsiaalne kaasatus (Evans *et al.*, 2018). Anderson jt (2000) kontseptuaalse skeemi alusel sõltub edukas koolivahetus nii lähte- ja siirdekoolide sihipärasest tegevusest valdkondades nagu akadeemiline ettevalmistus, iseseisvus õppetöös, täiskasvanute normide järgimine ja tõhusad toimetulekumehhanismid, kui ka õpilasega seotud inimeste toest. Kuigi ka erinevaid üleminekuprogramme analüüsivad uuringud rõhutavad, et tõhus tugi peab olema laiahaardeline, süsteemne ning last akadeemiliselt, sotsiaalselt ja emotsionaalselt toetav, on konkreetseid tõenduspõhiseid praktikaid siiski vähe (van Rens *et al.*, 2018). Lisaks tuuakse välja, et programmid peavad soodustama koolide, õpilase ja tema tugivõrgustiku koostööd ja kestma pikaajaliselt (Anderson *et al.*, 2000; Andrews & Bishop, 2012; van Rens *et al.*, 2018).

Kui õpilase varasem õpiedukus lähtekoolis on oluliseks ennustajaks õpilase kohanemisel (Darmody, 2008; Langenkamp, 2011; Rice, 2001), siis akadeemilise toe osas lähtekoolis on tulemused vastuolulised. Beatson jt (2023) näitavad, et kuigi osa programme avaldab positiivset mõju - eriti need, mis keskenduvad õppimisoskuste arendamisele, kooliga

seotuse suurendamisele ja akadeemilise enesetõhususe toetamisele - ei näita paljud sekkumised märkimisväärt kasu, samas kui siirdekoolides rakendatavad sekkumised aga suurendavad akadeemilist kaasatust, edukust ja sotsiaalset kuuluvust.

Lähtekoolist siirdekooli liikudes on oluline säilitada ja tugevdada noorte sotsiaalseid võrgustikke. Sundqvist jt (2024) rõhutavad, et sekkumised peaksid ennetama sotsiaalsete sidemete katkemist ning toetama koostööd tugivõrgustike vahel. Olulised on toetavad suhted nii lähtekooli kui ka siirdekooli õpetajatega (Kiuru *et al.*, 2020) ning eakaaslastega (Kiuru *et al.*, 2020; Virtanen *et al.*, 2019). Bohnert jt (2013) leidsid, et järjepidev osalemine sporditegevustes nii lähte- kui ka siirdekoolis on seotud suurema sõprade arvuga.

Kodu roll seisneb eelkõige vanemate hoiakutes, ootustes ja emotsionaalses toetamises, mõjutades otseselt õpilase kohanemist uues koolis (Darmody, 2008; Symonds & Galton, 2014) ning vähendades stressi ja üksildustunnet (Sundqvist *et al.*, 2024). Osalemine kogukonnategevustes pärast koolivahetust toetab noorte vaimset tervist (Bohnert *et al.*, 2013).

Seega sõltub õpilase eduka ülemineku toetamine korraga mitmest tegurist (Anderson *et al.*, 2000; Andrews & Bishop, 2012; Evans *et al.*, 2018; van Rens *et al.*, 2018). Üleminekut mõjutab nii lähtekoolis saadud akadeemiline ettevalmistus (Darmody, 2008; Langenkamp, 2011; Rice, 2001) kui ka siirdekooli akadeemiline tugi (Beatson *et al.*, 2023). Lisaks sotsiaalsete suhete kvaliteet nii lähte- kui siirdekoolis (Kiuru *et al.*, 2020; Sundqvist *et al.*, 2024; Virtanen *et al.*, 2019). Emotsionaalse toe olemasolul on määrava tähtsusega kodu (Darmody, 2008; Sundqvist *et al.*, 2024; Symonds & Galton, 2014) ja kogukonna (Bohnert *et al.*, 2013) roll. Oluline on erinevate toetuste koostöö ja süsteemse toe pikaajaline kestus (Anderson *et al.*, 2000; Andrews & Bishop, 2012; van Rens *et al.*, 2018).

Eelnevat kokku võttes võib öelda, et koolivahetus on oluline hariduslik ja arenguline üleminek, katkestus senises õpitees ja elukorralduses, hõlmates nii organisatsioonilisi muutusi (nt kooli suurus, õpikeskkond, akadeemilised ootused) kui ka sotsiaalseid katkestusi (nt suhted õpetajate ja eakaaslastega, kuuluvustunne) (Anderson *et al.*, 2000; Evans *et al.*, 2018; Lakkala *et al.*, 2023; Rice, 1997; Rudolph *et al.*, 2001). Koolivahetuse kogemust mõjutavad individuaalsed tegurid, sotsiaalsed võrgustikud ning saadava toe olemasolu (Symonds & Galton, 2014; Sundqvist *et al.*, 2024). Eriti keeruliseks võib koolivahetus kujuneda õpilaste jaoks, kes siirduvad väikestest ja piirkonnakeskustest eemal asuvatest koolidest suurematesse koolidesse. Sellisel juhul lisanduvad tavapärastele akadeemilistele ja sotsiaalsetele muutustele sageli ka ruumilised ja kultuurilised nihked, sealhulgas kodust lahkumine, koduigatsus ning vajadus kohaneda uue, varasemast erineva suhtlus- ja õppimiskultuuriga (Hektner, 1994; Kvalsund, 2000, 2004; Lakkala *et al.*, 2023; Rönnlund *et al.*, 2025; Stewart &

Abbott-Chapman, 2011), mis muudab ülemineku nende jaoks sageli pingelisemaks (Demetriou *et al.*, 2022; Kvalsund, 2000, 2004).

Kuigi Eestis on koolivahetust käsitletud koolitöötajate ja lapsevanemate vaatenurgast ning esile on toodud süsteemse toe nappus lähte- ja siirdekoolide koostöös (Urmann *et al.*, 2022), pole teada, kuidas kogevad maapiirkonna väikekoolidest suurematesse ja sageli kodust eemal asuvatesse koolidesse siirdunud õpilased koolivahetuse protsessi ning millist tuge nad selle ülemineku käigus vajavad. Eesti kontekstis muudab koolivahetuse teema eriti aktuaalseks hariduspoliitiline suundumus tagada kodulähedane haridus I ja II kooliastmes ning koondada edasine õpe suurematesse keskustesse. Seejuures on õpilaste kogemuste mõistmine oluline, et kujundada sihipärasemaid ja tõhusamaid üleminekut toetavaid praktikaid nii väikekoolides kui ka siirdekoolides ning vähendada koolivahetusega kaasnevaid riske õpilaste hariduslikule ja sotsiaalsele toimetulekule.

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärgiks selgitada välja maapiirkonna väikekoolide vilistlaste kogemused üleminekul suurematesse ja kodust eemal asuvatesse koolidesse ning nende arvamused üleminekul saadud ja vajaliku toe kohta.

Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kogesid väikesest maakoolist suuremasse kodust eemal olevasse kooli läinud vilistlased koolivahetuse protsessi?
2. Kuidas lähte- ja siirdekoolid toetasid üleminekut vilistlaste kogemuste põhjal?
3. Milliseid soovitusi teevad vilistlased ise ülemineku toetamiseks?

2. Metoodika

Töö eesmärgist lähtuvalt kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, kuna see võimaldab sügavuti mõista inimeste kogemusi ja nende kogemuste tähendusi (Fossey *et al.*, 2002).

2.1. Valim

Lähtudes kvalitatiivsest uurimisviisist ja käesoleva töö eesmärgist, moodustati kriteeriumipõhine sihipärane valim, mis võimaldab saada võimalikult kvaliteetsed andmed uurimisküsimustele vastamiseks (Nyimbili, & Nyimbili, 2024). Uuringus osalemiseks seati järgmised kriteeriumid: koolivahetuse kogemus väikekoolist suuremasse kodust eemale olevasse kooli; vahetusest on möödunud 2-25 aastat; käinud lähtekoolis vähemalt kuuenda klassini; osaleja on oma kodukooli piirkonnast pärit. Antud valimisse ei kaasatud värskest lähtekoolist läinud ja veel keskharidust omandavaid noori, sest nende valmisolek oma

kogemust jagada võib olla väiksem. Täendusloome on sageli raskendatud olukorra sees olles ning refleksiivne analüüs eeldab nii ajalist kui emotsionaalset distantsti (Fivush *et al.*, 2017; McLeod, 2003). Lisaks on oht, et keeruliste kogemuste puhul on varajased kirjeldused kaitsvad ja pealiskaudsed (McLeod, 2003). Kriteeriumide seadmisel lähtuti põhimõttest, et valim peaks parimal viisil esindama antud teemat (Elo *et al.*, 2014).

Pöörduti kahe väikekooli poole palvega edastada kutse uuringus osalemiseks oma vilistlaste seas. Lisaks kirjutati kuue erineva kooli vilistlasele otse, saades nende kontaktid piirkonnas elavate töö autorile tuttavate inimeste kaudu. Ühel juhul oli võimalik kontaktid saada kooli kodulehe kaudu. Tehti ka üleskutse töö autori tutvusringkonnas. Koolide valikul lähtuti põhimõttest, et põhikool ei asuks Eesti haldus- ja asustusjaotuse klassifikaatori järgi linnalises ega väikelinnalises asustusüksuses ja õpilaste arv jääks alla 89 õpilase. Need piirid seati vastavalt Eesti hariduse ümberkorralduse kava järgi, kus riik toetab kuni 6-klassiliste nn maakoolide alles jäämist (Haridus- ja teadusministeerium, 2026). Pöördumisel selgitati lühidalt töö eesmärki, palvet info edastamise osas, osalemise kriteeriume ja osalejate anonüümsust (lisa 1 - näide ühte kooli pöördumisest).

Vilistlaste poole pöördudes, saadi kõikidel juhtudel positiivne vastus. Tutvusringkonna üleskutsele tuli üks vastus. Kokku osales uuringus kaheksa vilistlast seitsmest erinevast väikekoolist, neist neli meest ja neli naist, keskmise vanusega 23,6 aastat (vt tabel 1).

Tabel 1. Valimi kirjeldus.

Pseudonüüm	Kodust äraolimine	Läks kellegagi koos	Varasemad tutvused olid ees	Aeg kooli vahetusest
Mari	jah	ei	ei	5 aastat
Aleks	jah	ei	jah	6 aastat
Roman	jah	ei	jah	5 aastat
Margus	jah	ei	ei	6 aastat
Vilve	jah	jah*	jah	10 aastat
Silver	ei	ei	jah	23 aastat
Tuuli	jah	ei	ei	5 aastat
Helena	jah**	ei	ei	11 aastat

* läksid paralleelklassidesse

** oli võimalus minna ka kodule lähemale keskkooli, kus poleks pidanud kolima

Kõik osalejad olid 9-klassilistest väikekoolidest, v.a. üks, kes oli 6-klassilisest koolist ja kõik osalejad olid omandamas või omandanud kõrghariduse. Valimi suurus lähtus küllastumise põhimõttest (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006; Elo *et al.*, 2014). Viienda

intervjuuga oli peamine info uurimisküsimustest lähtudes olemas ja kuuenda vestlusega olulisi lisandusi uute teemade näol esile ei kerkinud. Lisaks tehti veel kaks intervjuud, et veenduda andmete küllastumises.

2.2. Andmekogumine

Andmekogumine toimus poolstruktureeritud individuaalintervjuude kaudu, mis võimaldavad parimal viisil mõista üksikisikute kogemusi ja annab uurijale suurema vabaduse arendada vestlust antud uurimisteemast lähtudes (Brinkmann, 2023; Kallio *et al.*, 2016). Ühel juhul tehti paarisintervjuu, mida küll ei peeta eelistatud viisiks, et koguda inimeste isiklikke kogemusi (Brinkmann, 2023), kuid antud juhul oli tegu lapsepõlvesõpradega, kes osalt jagasid oma koolivahetuse kogemust kuna olid aastase vahega selle protsessi läbinud ja siirdusid mõlemad samasse kooli.

Intervjuukava koostamisel lähtuti uurimisküsimustest ning varasemast teemakohasest kirjandusest. Esmalt sõnastati esialgsed küsimused, mille põhjal kujundati kava struktuur. Intervjuu koosnes neljast osast: sissejuhatav osa taustandmete kogumiseks, kolm temaatilist plokki vastavalt uurimisküsimustele. Enamik küsimusi olid avatud, et võimaldada osalejatel oma kogemust vabalt kirjeldada, näiteks: “*Kuidas kodukool toetas sinu üleminekut?*”

Küsimuste kontrollimiseks viidi läbi prooviintervjuu potentsiaalse osalejaga, kes vastas valimi kriteeriumitele. See võimaldas hinnata intervjuukava asjakohasust, teha vajalikud muudatused ning tõsta andmekogumise kvaliteeti (Kallio *et al.*, 2016). Prooviintervjuu käigus olulisi täiendusi ei tehtud ja kogutud andmed kaasati lõplikku andmeanalüüsi. Intervjuukava on esitatud lisas 2.

Intervjuud viidi läbi ajavahemikus jaanuarist aprillini 2026. Uuringu läbiviimisel lähtuti eetilistest printsiipidest, kus on oluline, et osalejad ei saaks intervjuu käigus kahju, eelkõige emotsionaalsel tasandil, jagades oma isiklikku lugu (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Uurija enda kogemus sarnase üleminekuga toetas empaatilist ja tundlikku suhtumist osalejatesse. See hõlmas teavet osalemise vabatahtlikkuse kohta, õigust katkestada oma osalus igal hetkel ning õigust tutvuda enda intervjuu transkriptsiooniga. Samuti selgitati andmetöötamise põhimõtteid ja seda, kuidas tagatakse nende isikuandmete kaitse. Osalejad andsid oma nõusoleku suuliselt. Erilist tähelepanu pöörati andmete anonüümseks muutmisele (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006), kuna kõik osalejad olid pärit väikestest kogukondadest ning jagatud teabe avalikustamine võiks neile potentsiaalselt kahju tekitada. Eemaldati kohanimed ja tugevalt kohaspetsiifilised nüansid (kindlad üritused, tavad, ütlemsed).

Intervjuud viidi läbi videovestlustena, kasutades Google Meet-i keskkonda v.a. üks intervjuu, mis toimus näost näkku osaleja kodukoolis. Kõik vestlused lindistati osalejate nõusolekul hilisemaks andmeanalüüsiks. Intervjuude kestus varieerus: kõige lühem intervjuu kestis 48 minutit ja kõige pikem 131 minutit, keskmine kestus oli 76 minutit.

2.3. Andmeanalüüs

Audiofailid transkribeeriti kõnetuvastuse teenus tekstiks.ee (Olev & Alumäe, 2014) vahendusel. Seejärel osalejate andmed ja kõik neile viitav anonümiseeriti.

Andmeanalüüsiks kasutati induktiivset sisuanalüüsi, et uuritavate kogemuste tähendusi parimal viisil mõista (Elo & Kyngäs, 2008) ja seeläbi vastata töö uurimisküsimustele. Kodeerimiseks ja kategooriate loomiseks kasutati QCMap (qualitative content analysis map) andmeanalüüsi keskkonda.

Kodeerimisel esmased koodid tuvastati uurimisküsimuste kaupa, märkides tekstist tähenduslikud üksused, mis vastasid uurimisküsimustele. Tähenduslikuks üksuseks käsitleti mõtet kandvat tekstilõiku. Seejärel kategoriseeriti koodid sisulise sarnasuse alusel.

Induktiivse kategooria loomise põhimõtete kohaselt grupeeriti esmased koodid alakategooriateks ning need ühendati põhikategooriateks, lähtudes uurimisküsimustest ja andmetes korduvatest teemadest. Selline lähenemine võimaldab arendada kategooriad otse materjalist, tagades analüüsi süsteemsuse ja vähendades uurija eelarvamuste mõju (Mayring, 2021).

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks rakendati korduvkodeerimist (Elo *et al.*, 2014), mille käigus täpsustati koodide nimetusi ja liideti sarnase tähendusega koodid. Lisaks korrastati kategooriate süsteemi, vaadates üle nimetused ja alakategooriate all olevate koodide paigutus. Näide kodeerimisest QCMap'i keskkonnas on toodud lisas 3.

Esimese uurimisküsimuse "*Kuidas kogesid väikesest maakoolist suuremasse kodust eemal olevasse kooli läinud vilistlased koolivahetuse protsessi?*" alla loodi kolm kategooriat: kogetud väljakutsed/muutused, üleminekut soodustas, mõju edasisele elule/pikem perspektiiv. Teise uurimisküsimuse "*Kuidas lähte- ja siirdekoolid toetasid üleminekut vilistlaste kogemuste põhjal?*" alla loodi neli kategooriat: sotsiaalse sisseelamise tugi, psühholoogiline tugi, akadeemiline tugi, koolide tugi puudus. Kolmanda uurimisküsimuse "*Milliseid soovitusi teevad vilistlased ise ülemineku toetamiseks?*" alla loodi neli kategooriat: sotsiaalse sisseelamise toetamine, psühholoogilise toe ettepanekud, järjepidevus, tugi pole vajalik/võimalik. Kõik kategooriad ja koodid vastavalt uurimisküsimustele on toodud lisas 4.

2.4. Uuriija positsioon

Tegemist on insaider-uuringuga (Berger, 2015), kus töö autor on ise läbi teinud koolivahetuse protsessi väikesest maakoolist suuremasse kodust kaugel asuvasse kooli. Lisaks on autori tutvusringkonnas ka teiste väikekoolide vilistlased ja praegune töökoht asub väikesaare koolis. Ühest küljest võimaldab selline positsioon saada olukorrast sügavama arusaamise, aga teiselt poolt on oht kaotada tasakaal subjektiivse ja objektiivse vaatepunkti vahel (Berger, 2015). Antud töö uurimiseesmärgist lähtuvalt annab insaideri positsioon pigem olulised eelised, kuna autor mõistab paremini uurimistulemuste tähendust ja kasutusväärtust.

Selleks, et minimaliseerida uurijast tulenevat viga ja tõsta töö usaldusväärsust toimus pärast iga intervjuud eneserefleksioon, kus autor analüüsis oma käitumist ja kogemuse võimalikku mõju intervjuu kulule (Berger, 2015; Elo *et al.*, 2014). Autor on teinud teadliku püüde eraldada oma kogemus teiste omast, olles uudishimulik ka teistmoodi kogemuste osas. Insaider-uuringu üks ohukohti on, et uuritav võib jätta osa infot jagamata, sest see tundub „iseenesest mõistetav“ ning uurija ise ei pruugi märgata olulisi nüansse (Berger, 2015). Autor on intervjuusid tehes olnud teadlik sellest ohust ja proovinud seda minimaliseerida.

Individuaalintervjuu inimeste kogemustest eeldab usaldust intervjuueerija osas (Berger, 2015; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Antud juhul informeeriti osalejaid töö autori seotusest antud teemaga. Uuriija enda positsioon ja kogemus antud teemal mõjutab intervjuueeritava ja intervjuueerija suhet ja seda milliseks kujuneb intervjuu. Levinud arusaama kohaselt aitab uurimistööle kaasa, kui uurijal endal on olnud sarnane kogemus – sellisel juhul ollakse sageli valmis oma kogemust avatumalt jagama (Berger, 2015).

3. Tulemused

Antud magistritöö eesmärk oli saada esmane ülevaade maapiirkonna väikekoolide vilistlaste koolivahetuse kogemusest ja sellel ajal kogetud toe olemasolust ning vajalikkusest. Tulemused esitatakse uurimusküsimuste kaupa tuues välja iga küsimuse peamised kategooriad ja alakategooriad. Tulemuste juurde on toodud tsitaate koos vastaja pseudonüümi ja koolivahetusest möödunud ajaga. Tsitaate on keeleliselt korrigeeritud ja sisusse mittepuutuv osa välja jäetud tähistades seda märkega: “/.../”.

3.1. Väikeste maakoolide vilistlaste kogemused seoses koolivahetusega

Esimese uurimisküsimuse põhjal, *Kuidas kogesid väikesest maakoolist suuremasse kodust eemal olevasse kooli läinud vilistlased koolivahetuse protsessi?*, koostati kolm

põhikategooriat: 1) kogetud väljakutsed ja muutused; 2) kohanemist soodustavad tegurid 3) mõju edasisele elule. Tulemused esitatakse kategooriate kaupa.

Kogetud väljakutsed ja muutused. Kategooria koosneb neljast alakategooriast: 1) sotsiaalsed; 2) psühholoogilised; 3) akadeemilised; 4) elukorralduslikud ja keskkondlikud.

Sotsiaalsed. Peamisi väljakutseid kohanemisega põhjustas suhtlemine uute klassi- ja koolikaaslastega, kuna varasem kokkupuude nii suure hulga endaealistega puudus. Avastati, et puuduvad vajalikud sotsiaalsed oskused ja julgus luua sügavamaid suhteid omaealistega. Enamjaolt oldi harjunud suhtlema eri vanuses inimestega kooliüleselt, kus kogu suhtlisdümnaamika on teine. Suuremas koolis olid väiksemad grupid, mille loogikast oli alguses keeruline aru saada. Tulid selgelt esile ka eri keskkondades kasvanud laste omavaheline suhtluskultuur, millega oli keeruline suhestuda:

Väga imelik oli, ma üldse ja siamaani tegelikult ei samastu enda vanuste inimestega, ma ei saa aru sellest ropendamisest ja minu jaoks see tundus mõttetu. Või niisugune lõõpimine ja hästi palju räägitakse niisugusest jamast. Miks on üldse vaja seda rääkida!? (Mari, 5a)

Esines ka võõristust ja kiusamist väljastpoolt tulnute suhtes. Kogeti, et suure kooli õpilased ei võtnud neid alati omaks: “Ma tundsin, et ma pean kuuluma kuhugi, aga ma sain aru, et mind ei taheta sinna, sest ma olen nii teistsugune. Ma ei suuda niimoodi rääkida. Ma tundsin [end] väga halvasti - aa, mind jäeti üksi” (Mari, 5a).

Lisaks puututi esmakordselt kokku omaealiste grupisurvega riskikäitumise osas, millele ei osatud reageerida nagu kirjeldab Margus (6 a), kes kodukoolis oli oma klassis ainus: “See oli uus kontseptsioon ja ei osanud sellele reageerida. Reaktsioon sellele oli, kui räägime *fight or flight*, siis – *frez!*”.

Uutes koolides oli riskikäitumine levinud vaba aja veetmise viis, mis raskendas mõnel noorel seltskonda sulandumist, sest nad ei soovinud sellistes tegevustes osaleda ja alternatiivseid valikuid pakkuvaid eakaaslasti oli vähe. Mõned siiski liitusid, kuna tegevused tundusid uued ja põnevad ning ära öelda oli keeruline. See tõi kaasa omakorda olukorra, kus tuli tegeleda riskikäitumise mõjudega, näiteks käitumise muutumise ja vähenenud huviga kooliasjade vastu.

Lisaks vajab kohanemist suhtlusviis uute õpetajatega, muutudes personaalsest ja vanemlikult hoolivast impersonaalsemaks ja kaugemaks. Oldi harjunud õpetajaga tunni ajal rohkelt suhtlema ja saama individuaalset lähenemist - tunti, et õpetaja hoolib õpilasest kui isiksusest ja pingutab tema õppeedukuse nimel.

Ma olin hästi harjunud õpetajaga rääkima, ma alati [uues koolis] küsisin, mis see tähendab ja kuidas seda lahendada. Vaatasin, et mitte keegi ei tee niimoodi. Siis ma ei

viitsinud või ma ei näinud sellel pointi, ma sain aru, et pead ise hakkama saama, et õpetajal ei ole aega sinuga tegeleda, su isiklikele küsimustele vastata. (Mari, 5a)

Toodi välja ka kodust lahkudes suhete katkemist endiste koolikaaslastega kui raskendavat asjaolu kohanemisel.

Psühholoogilised. Osalejate hirmud koolivahetuse eel hõlmasid eelkõige muret uute sõprade leidmisel. Lisaks toodi mitmel korral välja lähtekooli õpetajate hirmutamine seoses eesootavate akadeemiliste raskustega: “Ikkagi hirmutatakse ära sellega, et [kodukoolist] on raske minna edasi. Väikeses koolis see hirm oli küll, et me oleme kõik rumalad ja seal [linnas] saab raske olema. See hirm oli sisse juurutatud siin” (Vilve, 10a).

Mõnel juhul kartsid noored, et kui nad kodukohas said osaleda mitmes huvi- ja vabaajategevuses, siis linnas muutub see keerulisemaks nii kulude kui ka vajaliku inventari kättesaadavuse tõttu.

Maapiirkonnast linnakeskkonda minnes, tulid selgelt esile kasvukeskkonna mõjud, mida tunnetati selge erinevusena nn maa- ja linnainimeste vahel, tunti ennast teistsugusena: “Ja mingil määral ma tundsin ennast, võib-olla natuke eraldatuna, ma olin teistmoodi üles kasvanud ja teistmoodi sain asjadest aru” (Margus, 6a).

Koolivahetusega kaasnenud kolimine tekitas tugeva koduigatsuse, mis püsis esimesel poolaastal ka siis, kui nädalavahetustel käidi võimalusel kodus. Lisaks kogeti üksindust, olles uues linnakeskkonnas ümbritsetud võõrastest ja teistsugustest inimestest.

Kohanemise keerukus seisnes ka selles, et suuri muutusi elus oli korraga väga palju: “Hästi palju asju muutus korraga nii palju, et see lõpuks viskas täiesti rajalt maha. See tuli niimoodi, et laksti! Ma olin hästi elevil ja ma ei kartnud mitte midagi ja siis... ja siis ma tundsin seda tagajärge” (Helena, 11a).

Elukorralduslikud ja keskkondlikud. Kohaneda tuli väikese koolikeskkonna suurenemisega, nii füüsilises kui ka inimeste arvu mõttes. Suuremas koolis kadus individuaalsuse tunne ning kui väikeses koolis polnud varianti tegevustes mitte osaleda, siis suures koolis pidi ise aktiivne olema, et millestki osa saada. Füüsilise keskkonna mõjust isiksusele on kirjeldanud Silver (23a), kes liikus kolme klassikaaslasega koolist, pea 40 liikmelisse klassi kahe paralleeliga:

Esialgne šokk oli päris suur. /.../ Järsku oli nii palju inimesi - see psühholoogiline pool, nii palju lärmi. /.../ Kindlasti kerge alalhoiuinstinkt kohe rakendus. Võrreldes sellega, kuidas ma väikeses koolis käitusin, olin või ennast tundsin, siis suuremas koolis oli pigem ärevaks tegev olukord alguses. /.../ Keskkond muutis isiksust oluliselt tagasihoidlikumaks kui oleks väiksemas sõprade ringkonnas olnud.

Muutusi tunnetati ka linnakeskkonna üleüldises rusuvas mõjus kuna oldi harjunud looduskeskkonnaga ning igatseti seda. Võõrana mõjus ka linnakeskkonna korralduslik pool, kus isegi tavapärased üritused olid suursugusemad ning eeldasid kindlat etiketti, pidulikku riidetust ja rangemaid käitumisnorme.

Kolimised ja pikad bussisõidud põhjustasid samuti stressi. Osadel juhtudel oli keeruline ühiselamus elades kohalikele täiskasvanutele selgitada oma kodukoha logistikat, kus pole võimalik nädalavahetuseks koju minna kui ühiselamu kord seda ette näeb või näiteks õpilase haigestumise korral.

Uues koolis muutus huvihariduses osalemine keerukamaks, sest suur osa ajast kulus bussisõitudele või tuli valida trennide ja nädalavahetustel koju sõitmise vahel.

Akadeemilised. Kohanemist vajas eelkõige õppimine suuremas klassikollektiivis, mis vajab rohkem iseseisvust ja ei toetu enam nii tugevalt suhtele õpetajaga.

Ja järsku kõigil on suva, kui sa ei ole hea õpilane. See oli hullult demotiveeriv. /.../
Kuna nii palju inimesi oli, siis halli massi sulandada oli palju lihtsam: kui tegid mingi vea või vaikselt hakkasid ära vajuma, siis keegi ei märganud seda. (Helena, 11a)

Õppimist raskendas ka klassis valitsenud korratus, kus õpetajaga räägiti samal ajal, segades keskendumist. Toodi ka välja lähtekooli ainealane nõrk ettevalmistus ja liiga leebe hindamissüsteem. Osad vastajad tundsid, et lähtekooli keskkond ei olnud neid piisavalt ettevalmistatud sotsiaalseteks klassitegevusteks nagu rühmatööd omaealistega.

Kohanemist soodustavad/toetavad tegurid. Kategooria koosneb neljast alakategooriast: 1) akadeemilised; 2) sotsiaalsed;) 3) psühholoogilised; 4) logistilised.

Akadeemilised. Toodi välja, et lähtekool oli andnud nii tugeva akadeemilise ettevalmistuse ja kindlad õpiharjumused, et uues koolis oldi paljudes ainetes teistest ees. See tugev baas toetas kohanemist, pakkudes konkreetset valdkonda, milles end kindlalt tunda ja mis jättis energiat teiste muutustega tegelemiseks: “Sellist sotsiaalset vaimset stressi võib-olla tasakaalustas see, et õppimise pool oli oluliselt lihtsam, vähemalt alguses” (Silver, 23a).

Sotsiaalsed. Uude klassi sisseelamist kergendas oluliselt see, kui ei olnud ainus uus tulija ning klassis oli ka teisi väiksematest piirkondadest pärit õpilasi. Vilve (10a) selgitab oma uue sõpruskonna tekkimist uues koolis: “Selles ma olen jätkuvalt kindel, et maalapsed on teistmoodi ja maalastega on palju rohkem rääkida. See tuli ikkagi [linna]koolis ka, et maapunt. /.../ See seob /.../”.

Kohanemist hõlbustas, kui uues koolis olid ees varasemad tutvused – see pakkus nii eelnevat infot kui ka kohest suhtluspartnerit ning praktilist tuge. Samuti aitas, kui uude kohta elama minnes sai asuda elama sugulaste juurde tuttavamasse keskkonda.

Osadel noortel aitas uusi tutvusi leida nende tugevad ainealased oskused, tänu millele nad said pakkuda abi oma mitte nii heal järjel olevatele klassikaaslastele.

Põnevust pakkusid paljud uued inimesed ning võimalus suhelda suure hulga eakaaslastega ja leida ühiste huvidega sõpru, mida lähtekoolis sageli ei olnud, sest seal polnud sõprade valikuvõimalust ning suheldi kõigiga sõltumata huvidest või sobivusest.

Uute õpetajate puhul tõsteti esile neid, kes olid eriliselt toetavad ja mõistvad. Positiivsena märgiti ka seda, kui õpetaja märkas, tunnustas heade teadmiste eest ning kiitis tunnis aktiivse kaasatöötamise eest.

Psühholoogilised. Üldjuhul noored ootasid koolivahetust kui põnevat ja uut eluetappi, rohkete uute eakaaslaste ja võimalustega. Lisaks tunti kodust lahkumisega suurt vabadust. “Üheksas klass oli minu jaoks natukene juba raske siin olla kuna mul ei olnud mitte kedagi, kellega niisama olla. Ma olin hästi palju üksinda ja ootasin väga seda vahetust. Olin väga elevil, et minna teise kooli” (Mari, 5a).

Kohanemist toetas kui koolivahetus ja uus kool ei tulnud üllatusena – sellest oli varem räägitud. Oluline roll oli lähtekooli õpetajatel, kes enne koolivahetust õpilasi innustasid ja aitasid uue kooli valikul. Aleks (6a) kirjeldab oma lähtekooli õpetajate julgustamist keskkoolidesse kandideerimise osas: “Ja see oli ülikihvt, sest nad töötasid mitte ainult teadmistega, vaid ka vaimselt. See oli väga hea”.

Huviharidusega tegelemine uues kohas aitas nii sotsiaalselt paremini sisse elada kui ka pakkus sisukat tegevust koolivälisel ajal. Toetavaks osutus ka see, kui kool pakkus kursusi või aineid, mis keskendusid eneseväljendusele ja sotsiaalsete oskuste arendamisele.

Osade õpilaste jaoks muutus õppimine pingevabamaks kuna suhted õpetajatega polnud enam nii isiklikud ja ootused õpitulemustele konkreetse õppija suhtes langesid.

Kodukoolis sa väga ei muretse sellepärast, et saad halva hinde, vaid muretsed sellepärast, mida õpetaja sellest arvab. Suures koolis kaob see natuke ära, sest neil on nii palju töid, et nad ei võta seda isiklikult. Ah, „kaks“ - nad isegi ei vaata sulle otsa. /.../ Ei olnud seda survet peal, et ma pean hästi tegema, sest muidu ma olen halb õpilane. (Mari, 5a)

Suhete kaugenemine mõjus ka positiivsena kui lähtekoolis olevad kohalikud õpetajad töid kogukonnas olevad pinged kooli kaasa. Uues koolis vähenes õppetööväline kaasamine, mis pakkus kergendust – väikeses koolis olid samad aktiivsed õpilased pidevalt seotud kõigi ürituste ja esinemistega.

Oluline oli, et säilis side kodukoha kooliga – näiteks võimalus käia endiselt laagrites või jätkata kodukoha huvitegevusega.

Logistilised. Koolivalikul peeti oluliseks, et koolil oleks ühiselamu – see tegi õppimise rahaliselt kättesaadavamaks ja võimaldas ka pärast tunde klassikaaslastega koos olla ning kergemini sisse elada. Tähtis oli võimalus nädalavahetustel koju sõita ning koduvalla poolt kohandatud ühistranspordi ajad.

Mõju edasisele elule/pikem perspektiiv. Tagantjärei toodi välja, et sellisel viisil kooli vahetamine on olnud nende elus väga kasulik, pakkudes võimalust kogeda erinevaid keskkondi ja suhelda eri taustaga inimestega. Väikesest koolist saadud tugev kogukonnatunne ja väärtuskasvatus löid hea aluse raskustega toimetulekuks. Ülikooli minnes tunti end eakaaslastest küpsemana ning oldi selle üle uhked:

Meie jaoks sotsialiseerumine, inimeste isiklikud piirid ja üldine iseseisvalt hakkama saamine - see oli juba palju selgem. See andis kindlasti meile eelise ja väga tore kogemuse, mida võib-olla elus rohkem ei saagi - ühikas elamine ja esimene iseseisvus, kus oli ka vastutust hästi vähe. (Aleks, 6a)

Sageli märgiti, et eesootavat olukorda ei osatud tegelikult ette kujutada ja kohanemine kujunes oodatust keerukamaks. Mitmed aspektid, näiteks suhtlus linnas elavate eakaaslastega, vajasid pikemat kohanemisaega. Alles pärast keskkooli suudeti oma kogemusi paremini mõista, sest noor ei pruukinud sel hetkel tajuda, mis temaga toimub või miks koolivahetus just nii kulges:

Ma küll ei taha tunnistada, et ei saa hakkama selle valikuga, mida mina tegin. Ma ei tahtnud seda üldse tunnistada. /.../ Ma arvan, et see jõudis kohale 12. klassis rohkem, sest siis oli hästi palju aega mõelda kriiside peale. /.../ Sellel hetkel ma hakkasin aru saama, et see on alates [koolivahetusest], kui on pekki läinud, siis hakkasin seda tähele panema. Ja [edasi õppides] tekkisid mingisugused sidemed ja seosed - ma nägin, et see on ju *textbook* olukord, miks see minuga juhtus. (Helena, 11a)

Kokkuvõttes kogeti üleminekut raskendavate teguritena eelkõige sotsiaalseid aspekte – eriti suhtlust uute eakaaslastega ja sõprade leidmist. Paljud puutusid esmakordselt kokku linnakeskkonna sotsiaalsete väljakutsetega, sealhulgas tugevama grupisurvega, ning ka linnakeskkonna füüsilise ja korraldusliku poolega kohanemine osutus keerukaks. Suhted õpetajatega muutusid impersonaalsemaks, mis põhjustas nii raskusi kui ka teatavat kergendust. Soodustavate teguritena tõsteti esile lähtekoolist saadud tugev akadeemiline ja väärtuskasvatuslik ettevalmistus, mis andis enesekindlust ja aitas teha sobivaid valikuid. Psühholoogiliselt oli koolivahetus lihtsam, kui see oli varasemalt teada ja seda oodati kui olulist elusündmust. Sotsiaalselt aitas kohanemisele kaasa, kui klassis oli teisigi uusi tulijaid, sealhulgas väiksematest maakohtadest. Tagasivaatavalt hinnatakse koolivahetust väärtusliku eluetapina, mis pakkus erinevates koolides saadud kogemuste kaudu laiemat maailmapilti.

3.2. Väikeste maakoolide vilistlaste kogemused seoses koolivahetuse toetusega

Teise uurimisküsimuse põhjal, *Kuidas lähte- ja siirdekoolid toetasid üleminekut vilistlaste kogemuste põhjal?*, koostati neli põhikategooriat: 1) sotsiaalse sisseelamise tugi; 2) psühholoogiline tugi 3) akadeemiline tugi; 4) koolide tugi puudus. Tulemused esitatakse kategooriate kaupa.

Akadeemiline tugi. Lähtekooli tugev ainealane ettevalmistus ja kujunenud õpiharjumused pakkusid olulist tuge teiste suurte muutustega toimetulekul. Toetavaks peeti ka seda, kui koolis räägiti realistlikult edasiõppimisvõimalustest ning kutsuti karjäärinõustajaid või vilistlasi oma kogemusi jagama.

Sotsiaalse sisseelamise tugi. Oluline oli, et lähtekool valmistaks õpilasi sotsiaalselt ette – pakuks suhtlemisvõimalusi teiste koolidega ning arendaks esinemisjulgust ja enesekindlust. Samuti õpetati, kuidas suuremas koolis õpetajatega suhelda: “Räägiti, et ei sinatata ja ei helistata õpetajale õhtul, et mis kodutööks jäi” (Silver, 23a).

Siirdekooli puhul nähti toetava tegurina koolis korraldatavaid tutvumisüritusi ja gruppitöid, sotsiaalseid oskusi käsitletavaid aineid, lisaks ka huviringide ja -tegevuste olemasolu, mis kõik kergendasid uutel tulijatel tutvuste leidmist.

Psühholoogiline tugi. Hinnati väikeses koolis saadavat silmaringi ja väärtuskasvatust, mis aitab üleüldiselt elus paremini hakkama saada: “Omal ajal õpetati olema head inimesed, esialgu. Ja see on tegelikult väga hea ettevalmistus, sest kui sa oled hea inimene, siis ükskõik, mis ühiskonda sa satud, sa elad seal päris kenasti, leiad sõpru ja oled üleüldiselt õnnelik” (Roman, 5a).

Toodi välja kui lähtekooli õpetajad tundsid peale lõpetamist õpilase vastu huvi - tekitades tunde, et neist hoolitakse ka peale lahkumist.

Uues koolis hinnati, kui leidis õpetaja, kes oskas õpilast märgata ja mõista ning nägi vaeva tema eraldi tundma õppimisel, kui läheneti individuaalselt. Toetavaks loeti ka õpetajate/kooli mõistmist logistika osas, kui õpilasel oli vaja reedeti koju jõuda.

Koolide tugi puudus. Intervjueeritavate seas oli ka neid, kelle sõnul lähte- või siirdekool ei teinud midagi, et üleminekut toetada. Näiteks tõi Mari (5a) välja olukorra uues koolis: “Ma käisin isegi koolis psühholoogi juures ise, aga sealt ma ei saanud abi. /.../ Talle vist tundus see selline tühine asi”.

Pigem rõhutati sõprade ja vanemate toetust. Väärtuslikuks peeti ka väikesest kohast saadud elukogemust, mis aitas hiljem paremini toime tulla nii linnakeskkonna kui ka uute inimestega. Näitena toodi oskus hoida sõpru – väikeses kohas ei saa endale lubada lõplikku tülliminekut, mistõttu tuleb pingutada olemasolevate suhete hoidmise nimel.

Kokkuvõttes leidsid osalejad, et kuigi lähte- ja siirdekoolid ei pakkunud sihipärast tuge, oli siiski mitmeid tegureid, mis üleminekut toetasid. Lähtekooli puhul hinnati akadeemilist, sotsiaalset ja väärtuskasvatustlikku ettevalmistust ning praktilise info jagamist. Uues koolis aitasid kohaneda erinevad tunnitegevused (grupitööd, tutvumismängud), huviringid ning mõistva klassijuhataja või õpetaja olemasolu. Lisaks mängis rolli kooliväline tugi – sõbrad, vanemad ja väikesest kohast saadud elukogemus.

3.3. Väikeste maakoolide vilistlaste ettepanekud toe osas

Kolmanda uurimisküsimuse põhjal, *Milliseid soovitusi teevad vilistlased ise ülemineku toetamiseks?*, koostati neli põhikategooriat: 1) psühholoogilise toe ettepanekud; 2) sotsiaalse sisseelamise toetamine; 3) järjepidevus; 4) tugi pole vajalik/võimalik.

Psühholoogilise toe ettepanekud. Kõige olulisemaks peeti eelnevalt koolis koolivahetusest rääkimist, teadlikkuse tõstmist ja õpilaste julgustamist. Soovitati ka vilistlasi kutsuda oma kogemusi jagama.

Tutvustus, mis [uues koolis] toimuda võib, on oluline, et see ei tuleks üllatusena. Et järsku ongi sul päriselt palju inimesi. Ja sulle ei pöörata enam nii palju tähelepanu. Ja sa pead ise vastutama ja iseendale kindlaks jääma. See on see, millest ma tunnen, et mul oli kõige rohkem puudust. (Helena, 11a)

Väikese kooli väärtuskasvatust ja väikese kogukonna mõju nähti olulise tegurina kodukohast lahkumisel – see kasvatas eneseteadlikkust ja enesekindlust. “Võib-olla [kodu]kool ongi lihtsalt üks hea kogum inimesi, kus saab vigu teha, vigu parandada, vastutust võtta ja omavahel suhelda. Võib-olla läbi selle kuidagi saab ette valmistada” (Aleks, 6a).

Uue kooli puhul leiti, et tugispetsialisti toetus võiks olla tugevam ja uus kool peaks oma õpilasi rohkem märkama ja abi jõulisemalt pakkuma.

Sotsiaalse sisseelamise toetamine. Osalejad leidsid, et uues koolis aitaks paremini kohaneda, kui rühmatöid ja lõimivaid tegevusi tehtaks pikema aja jooksul, mitte ainult esialgse tutvumisperioodi vältel. Pakuti välja sarnaste huvidega õpilaste koondamist ühte klassi kui ka vastupidist lähenemist – võimalikult erinevate õpilaste kokku toomist, et kujuneks uus ja mitmekesine rühm. Lähtekooli ettevalmistuse puhul peeti oluliseks sotsiaalsete oskuste arendamist omaealistega: võimalust suhelda suuremates seltskondades, õppida erinevate inimestega suhtlemist ja rühmatööd. Samuti leiti, et noori tuleks paremini ette valmistada riskikäitumisega seotud olukordadeks.

Strukturealne. Uues koolis aitaks paremini kohaneda, kui arvestataks õpilaste tegelikku taset eri ainetes, sest lähtekooli hinded ei peegeldanud alati nende tegelikke teadmisi. Siirdekool peaks mõistma õpilaste logistilisi raskusi nädalavahetusel koju sõitmisel.

Samuti soovitati tihedamat koostööd koolide vahel – võimalust uue kooliga eelnevalt tutvuda ning loogilisemat õpilaste liikumise korraldust.

Tugi pole vajalik/võimalik. Mõnel juhul leiti, et tugi ei ole vajalik ning koolivahetuse edukus sõltub eelkõige inimesest endast – kogemus tuleb ise läbi teha. Samas oldi ka seisukohal, et tugi on küll oluline, kuid selle täpset vormi ei osatud sõnastada.

Toodi välja vanemate ja kodu olulisus. Silver (23a) sooviks enda laste puhul tegutseda nii: “Tahaksin sellest muutusest nendele rohkem rääkida, varem. /.../ Kindlasti olles selle ise läbi teinud, siis ma oskaksin seda olukorda oma lastele korraks tagasi peegeldada, mis see muutus endast kätkeb ja mis olukorrad selles suuremas kollektiivis võivad tekkida”.

Mainiti ka valla rolli, mida nähti eelkõige rahalise toetusena olukorras, kus piirkonna noored peavad haridustee jätkamiseks kodust ära kolima.

Kokkuvõttes leidsid vilistlased, et kuigi tugi on vajalik, ei osatud sageli täpselt välja tuua, millisel kujul seda pakkuda. Kõige enam ettepanekuid tehti lähtekoolile: enne koolivahetust peetakse oluliseks lastega avatult ja julgustavalt rääkida, jagada praktilist infot ning selgitada võimalikke uusi olukordi. Uues koolis soovitati pöörata rohkem tähelepanu õpilaste lõimimisele ning pakkuda õpilastele individuaalset tähelepanu.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja maapiirkonna väikekoolide vilistlaste kogemused üleminekul suurematesse ja kodust eemal asuvasse koolidesse ning nende arvamused üleminekul saadud ja vajaliku toe kohta. Järgnevalt arutletakse tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, võrreldes neid varasemate uuringute ja teooriaga. Peatüki lõpus tuuakse välja tööga seotud piirangud ning magistritöö potentsiaalne rakenduslik väärtus.

Esimese uurimisküsimuse: *Kuidas kogesid väikesest maakoolist suuremasse kodust eemal olevasse kooli läinud vilistlased koolivahetuse protsessi?*, tulemusena selgus, et peamiseks kohanemist raskendavaks asjaoluks osutus uus sotsiaalne olukord kuna oldi üksinda võõras seltskonnas ja tuli kohaneda ning leida sõpru suure hulga endaealiste seas. Ka varasemad tööd on näidanud, et just uute sõprade leidmine on noortele kõige olulisem (Bagnall *et al.*, 2020). Kui Langenkamp (2011) näitab, et varasemalt aktiivsed noored suudavad kiiresti luua uusi suhteid taastades toetava sotsiaalse võrgustiku, siis antud uuringus head suhtlejad ei jäänud hätta suhete loomisel, pigem osutus keerukaks sobituda teises keskkonnas üles kasvanud noortega. Maapiirkondadest linnalisematesse keskkondadesse kolides on sellised kohanemiskeskkonnad sarnased (Kvalsund, 2000, 2004; Rönnlund *et al.*, 2025; Stewart & Abbott-Chapman, 2011). Tulemused toetavad mõtet, et maanoorte

koolivahetuse mõistmiseks on oluline arvestada elukohta kui tähendusega ruumi (Cuervo & Wyn, 2014; Farrugia, 2014). Käesolevas töös tajuti tugevat kontrasti maa- ja linnalaste vahel, mis suunas noori arutlema oma kuuluvuse ja identiteedi üle. See rõhutab vajadust mõista, et maapiirkonna noored peavad kohanema mitte üksnes uue kooli, vaid ka teistsuguse suhtluskultuuri ja sotsiaalsete normidega, mis kujundavad nende sotsiaalset toimetulekut üleminekuperioodil.

Antud töös ei toonud osalejad välja märkimisväärsed akadeemilisi raskusi; nende teatav olemasolu oli seotud üksikute ainete nõrgema ettevalmistusega. Rönnlund jt (2025) näitavad, et maanoorte akadeemilisi raskusi võib süvendada asjaolu, kui ollakse õppinud mitteametlikes eriklassides. Üleminek võib sellisel juhul varjatud õpiraskused esile tuua. Käesoleva uuringu osalejad olid lähtekoolis motiveeritud ja akadeemiliselt edukad õpilased ning tõsiasi, et kõik neist on omandanud või omandamas kõrgharidust, viitab samuti nende tugevatele õpioskustele. Seetõttu ei pruukinud akadeemilised raskused selles valimis esile kerkida. Samas toodi välja, et keerulisem oli õppida suures klassikollektiivis, kus õpetaja tugi oli tunduvalt väiksem – sarnast kogemust kirjeldasid ka Soome maapiirkonna noored (Rönnlund *et al.*, 2025) ning saarelt pärit õpilased (Stewart & Abbott-Chapman, 2011). Käesoleva töö tulemus võimaldab lähtekoolil valmistada õpilasi ette muutusteks õppimises ja siirdekoolil arvestada, et väikekoolidest tulijate õpiraskused ei pruugi olla seotud akadeemilise võimekusega.

Olulise asjaoluna toodi välja, et maanoored peavad üleminekul korraga kohanema mitme olulise muutusega. Varasemad uuringud on seda maapiirkonna noorte puhul samuti rõhutanud (Kvalsund, 2000, 2004; Lakkala *et al.*, 2023; Langenkamp, 2011; Hektner, 1994; Rönnlund *et al.*, 2025; Stewart & Abbott-Chapman, 2011). Tulemused toovad esile süsteemse toe vajalikkuse, et soodustada õpilaste kohanemisprotsessi.

Kohanemist soodustas, kui uues koolis oli veel sama taustaga õpilasi, muutes sotsiaalse sisseelamise märgatavalt lihtsamaks. Uued sõpruskonnad kujunesid enamasti väikestena ning need ühendasid eri piirkondadest pärit maanoori või moodustusid ühiste huvide alusel. Varasemad tutvused hõlbustasid samuti üleminekut. Uuringud on näidanud, et nii olemasolevad suhted (Lakkala *et al.*, 2023) kui ka teiste maapiirkonna noorte kohalolu uues koolis toetavad kohanemist (Cuervo & Wyn, 2014). Töö tulemused osutavad sellele, et klasside komplekteerimisel võiks arvestada õpilaste tausta ja huvidega: sarnase taustaga või sarnaste huvidega noorte koosseis võib toetada kiiremat kohanemist. See on kasulik nii lapsevanematele kooli valikul kui ka vastuvõtvatele koolidele klasside kujundamisel.

Kohanemist toetas ka lähtekoolis saadud akadeemiline ettevalmistus, mis andis uues olukorras enesekindlust ning jättis rohkem ressursse tegeleda üleminekuga kaasnevate muutustega. Õpilase varasem õppeedukus lähtekoolis on varasemates uuringutes osutunud oluliseks kohanemise ennustajaks (Darmody, 2008; Langenkamp, 2011; Rice, 2001). Lisaks aitas üleminekule kaasa lähtekooli õpetajate julgustav ja toetav hoiak enne uude kooli minekut, mida on rõhutanud ka Sundqvist jt (2024). Siit järeldub, et lähtekoolis saadav tugev haridus ja õpetajate motiveeritus toimivad olulise kaitsefaktorina väikekoolidest edasi liikuvatele noortele, rõhutades maapiirkonna koolide ja õpetajate kvaliteedi tähtsust ülemineku edukuse seisukohalt.

Soodustavana mõjus ka asjaolu, kui koolivahetust tajuti olulise, üldjuhul oodatud ja põneva sündmusena. Üleminekuga seostati suuremat iseseisvust, vabadust ning võimalust alustada teistsugust elu kui kodukohas. Sarnaseid tulemusi on leitud ka teistes töödes, kus noored ootasid kolimisega seotud koolivahetust just seetõttu, et linnakeskkond pakkus autonoomiat, uusi võimalusi ja ruumi eneseavastuseks (Stewart & Abbott-Chapman, 2011; Lakkala *et al.*, 2023). Uude ja võõraste keskkonda minek pakkus noortele ka teatavat vabanemise tunne, kuna suhted õpetajatega ei olnud enam nii isiklikud. Lakkala jt (2023) tõid esile, et väikeses kogukonnas võib mingil hetkel tekkida piiratusetunne: noort ei nähta üksikisikuna, vaid teda raamivad perekondlikud ja kohalikud suhted. Seetõttu tajuti üleminekut võimalusena astuda välja tuttavatest raamidest ja kujundada oma identiteeti iseseisvamalt. Oluline on mõista, et kodust lahkumisega seotud edasiõppimine tähistab noore elus midagi laiemat ja arenguliselt sügavamat kui lihtsalt uude kooli minek.

Teise uurimisküsimuse, *Kuidas lähte- ja siirdekoolid toetasid üleminekut vilistlaste kogemuste põhjal?*, vastustena toodi esile lähtekooli panus akadeemilisse ettevalmistusse, sh esinemisjulguse ja koostööoskuste arendamisse, ning turvalisse keskkonda, kus kasvada ja areneda. Erinevalt varasematest uuringutest tõid käesoleva töö osalejad esile väikese kooli väärtuskasvatuse, mis aitas noortel kohaneda uute oludega. Varasem kirjandus keskendub pigem lähtekooli akadeemilisele ettevalmistusele (Rönnlund *et al.*, 2025; Darmody, 2008; Rice, 2001), kuuluvusele (Cuervo & Wyn, 2014; Lakkala *et al.*, 2023) ja õpetaja toetusele (Rönnlund *et al.*, 2025; Stewart & Abbott-Chapman, 2011), kuid ei käsitle väärtuskasvatust eraldi nähtusena. Üheks põhjuseks võib olla asjaolu, et enamik koolivahetuse uuringuid on tehtud ajal, mil õpilane on veel koolivahetuse protsessi sees, mistõttu pikaajalist tagasivaatavat mõju ei ole uuritud. Ometi on just selline perspektiiv oluline, et mõista väikese kooli panust terviklikumalt (Fivush *et al.*, 2017; McLeod, 2003). Käesolevas uuringus oli kõigil osalejatel keskkooli lõpetamisest möödunud vähemalt kaks aastat, mis võimaldas

üleminekut mõtestada tagasivaatavalt. Tulemus näitab, et väikekoolide kvaliteetne haridus koos väärtuskasvatusega valmistab noori ette tugevamalt, kui sageli arvatakse.

Siirdekooli puhul leiti, et kõige olulisem on sotsiaalse sisseelamise hõlbustamine erinevate lõimivate grupitegevuste kaudu. See on kooskõlas varasema kirjandusega, mis rõhutab, et struktureeritud grupitegevused ja sotsiaalsed praktikad toetavad kuuluvustunnet ja kohanemist uues keskkonnas (Beatson *et al.*, 2023; Bohnert *et al.*, 2013; Lakkala *et al.*, 2023; Stewart & Abbott-Chapman, 2011; Sundqvist *et al.*, 2024). Cuervo ja Wyn (2014) rõhutavad, et üleminekutel kujuneb kuuluvus eelkõige läbi suhete, mitte individuaalsete akadeemiliste tegurite. Eraldi toodi välja uues koolis õpetajate märkamine ja individuaalse toe pakkumine. Kiuru jt (2020) tõid esile, et siirdekoolis kujunev suhe õpetajatega on ülemineku edukuse seisukohalt määrava tähtsusega. Siit pärjeldub, et siirdekoolidel on oluline roll toetamaks õpilaste sotsiaalset kohanemist.

Toodi välja ka kodu ja sõprade olulisus, mis on kooskõlas kirjandusega, kus ülemineku toetamine on süsteemne protsess, sõltudes nii varasematest sõpradest (Symonds & Galton, 2014), pere toest (Cao *et al.*, 2024; Darmody, 2008; Sundqvist *et al.*, 2024; Symonds & Galton, 2014) kui ka laiemast kogukonnast (Lakkala *et al.*, 2023; Stewart & Abbott-Chapman, 2011). Sotsiaalse toe olulisus on eriti suur nende noorte puhul, kes peavad üleminekul kodust lahkuma, kaotades osa oma varasemast tugivõrgustikust ja seetõttu kogevad suuremat stressi ja haavatavust (Lakkala *et al.*, 2023; Rönnlund *et al.*, 2025; Stewart & Abbott-Chapman, 2011). Siinjuures saavad nii lähte- kui siirdekoolid süsteemsemalt kaasata õpilase perekonda ja tugivõrgustikku, et toetada kohanemist.

Kokkuvõttes järeldub teisest uurimisküsimusest, et ülemineku toetamisel on oluline roll nii lähte- kui ka siirdekoolil, samuti laiemal kodukoha kogukonnal. Väikekoolid saavad oma rolli lähtekoolina teadlikumalt väärtustada, pakkudes süsteemset ja kvaliteetset ettevalmistust koolivahetuse eel. Siirdekoolide puhul peetakse oluliseks eelkõige sotsiaalse kohanemise toetust, kusjuures toe ulatus sõltub suuresti õpilase tugivõrgustiku kaasamisest.

Kolmanda uurimisküsimuse: *Milliseid soovitusi teevad vilistlased ise ülemineku toetamiseks?*, tulemusena selgus, et vilistlased peavad ülemineku toetamist oluliseks. Eelkõige nähti lähtekooli rolli praktilise info jagamises, õpilaste julgustamises ja sotsiaalseks muutuseks ettevalmistamises. Toodi välja, et väikeses maakoolis saadav isiklik ja teistsugune lähenemine loob olulise aluse noorte väärtushinnangute kujunemisel ning toetab nende edasist toimetulekut. Väikekoolide tugevuseks peetakse tihedaid suhteid, individuaalset tähelepanu ja kogukondlikku sidusust, mis aitavad kujundada noorte enesekindlust, vastutustunnet ja kuuluvustunnet. Kirjanduses on lähtekooli käsitletud olulise toetava keskkonnana ülemineku

soodustamisel (Stewart & Abbott-Chapman, 2011; Lakkala *et al.*, 2023), ning lähtekooli rolli on rõhutatud ka õpilaste sihipärasel ettevalmistamises muutusteks, sealhulgas praktilise info jagamises ja sotsiaalsete muutuste selgitamises (Andrews & Bishop, 2012). Seega saavad lähtekoolid süsteemsemalt läbi mõelda, kuidas koolivahetusest räägitakse ja kuidas õpilasi üleminekuks ette valmistatakse, pakkudes lisaks akadeemilistele oskustele tuge ka sotsiaal-emotsionaalses aspektis.

Siirdekooli puhul soovitati eelkõige lõimivaid tegevusi, mis kestaksid pikemalt kui algne tutvumisperiood. See on kooskõlas kirjandusega, mis rõhutab, et üleminekut toetavad tegevused peaksid olema pikemaajalised ning jätkuma ka pärast esmast kohanemisfaasi (Anderson *et al.*, 2000; Andrews & Bishop, 2012; van Rens *et al.*, 2018). Seetõttu on lähtekoolil oluline teadvustada pikaajaliste lõimivate tegevuste olulisust kooliga kohanemisel. Lisaks rõhutati uue kooli osa õpilaste märkamisel ja individuaalsel toetamisel, kuna õpilased ei pruugi ise mõista, mis nendega ülemineku ajal toimub. Jindal-Snape ja Foggie (2008) kohaselt võib olla vajalik ka väljaspool kooli olevate professionaalidelt (nt sotsiaaltöötajad, psühholoogid) tugi. Ka RAKE uuring (Urmann *et al.*, 2022) järeldas, et väikestest maakoolidest pärit noorte puhul on oluline rakendada individuaalset lähenemist. Seetõttu peab tugi olema proaktiivne ja järjepidev, et aidata noortel sotsiaalselt ja emotsionaalselt kohaneda (Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Toodi välja ka koolidevahelise koostöö olulisus, et üleminek oleks sujuvam ja loogilisem. Lisaks rõhutati, et ülemineku toetamisel mängivad rolli nii õpilase isiksus, vanemate tugi kui ka laiem kogukond. Näiteks võib kohalik omavalitsus pakkuda rahalist või logistilist tuge õpilastele, kes peavad hariduse jätkamiseks kodust lahkuma. Ka üleminekutoetuste varasemad analüüsid näitavad, et edukad sekkumised on mitmekomponentsed ning hõlmavad nii lähtekooli kui ka siirdekooli panust (Andrews & Bishop, 2012). See on kooskõlas Evans jt (2018) ning Jindal-Snape ja Foggie (2008) üleminekumudelitega, mis rõhutavad, et üleminek vajab koordineeritud tuge mitmelt osapoolelt. Ka RAKE uuring (Urmann *et al.*, 2022) rõhutas koolide koostöö vajalikkust.

Kokkuvõttes saab järeldada, et kuigi uuringus osalenud noored kohanesisid uue kooliga suhteliselt hästi ega pidanud üleminekut eriliselt keerukaks, leiti, et nii lähte- kui siirdekool peaksid õpilasi selles protsessis senisest enam toetama. Esitati ka konkreetseid ja realistlikke ettepanekuid: lähtekoolile soovitati pakkuda põhjalikumalt infot ja julgustavat tuge, siirdekoolile aga pikemaajalist ja individuaalsemat sotsiaalse ja emotsionaalse sisselamise toetust. Need ettepanekud on teostatavad ning kooskõlas varasemate uuringutega, mis

näitavad, et sihipärane tugi muudab ülemineku sujuvamaks ja vähendab kohanemiskursi (Anderson *et al.*, 2000; Andrews & Bishop, 2012; van Rens *et al.*, 2018).

Vastavalt Evans jt (2018), Jindal-Snape ja Foggie (2008) ning Rice'i (1997) edukate üleminekute mudelitele on üleminek komplekselt mitmeteguriline protsess, mille kulg ja edukus sõltuvad laiahaardelisest ning mitmekülgsest toest. Rice-i (1997) järgi määrab toe olulisuse katkestuse ulatus. Käesoleva töö tulemused näitavad, et liikumisel väikekoolidest suurematesse kodust kaugemal asuvatesse koolidesse esineb märkimisväärsed katkestusi nii koolikeskkonna (suurus, õppetöö korraldus) kui ka sotsiaalsete aspektide (uued inimesed ja suhtlisdünaamika) tasandil, tuues esile toe vajalikkuse neis valdkondades. Neile lisandub täendava mõõtmena kodust välja kolimine ja kohanemine kultuuriliselt uue linnalisse elukeskkonnaga.

Evans jt (2018) järgi määratakse kohanemise edukust kolmel skaala: õpitulemused, emotsionaalne heaolu ja sotsiaalne kaasatus. Tulemused näitasid, et väikekoolides saadav haridus oli valdavalt tugev ning võimaldas akadeemiliselt suhteliselt sujuvat kohanemist, kuigi harjumist vajab õppimine suuremas klassikollektiivis ja individuaalse lähenemise vähenemine. Peamised raskused ilmnid emotsionaalses ja sotsiaalses valdkonnas, tuues esile väikestest maakoolidest liikumise eripära: noored seisavad silmitsi mitme samaaegse ja ulatusliku muutusega. Käesoleva töö tulemused näitavad, et väikekoolide õpilased seisavad silmitsi eriti keeruka sotsiaalse olukorraga: nad ei ole uues koolis üksnes ilma varasema tugivõrgustikuta, vaid elavad sageli ka täiesti uues ja võõras elukeskkonnas, kus kehtivad teistsugused sotsiaalsed ja kultuurilised normid. Seetõttu lisandub vastavalt Jindal-Snape ja Foggie (2008) mudelile ühiskondlik ja kultuuriline mõõde.

Antud töö tõstab esile koolivahetusprotsessi kui olulise ja sageli alahinnatud eluetapi noore inimese arengus. Uuring näitab, et maapiirkonna noorte jaoks võib üleminek kujuneda nõudlikumaks, kuna kohaneda tuleb samaaegselt mitme uue nüansiga - uue koolikeskkonna, uute sotsiaalsete suhete ning sageli ka uue elukoha ja kogukonnaga.

Käesoleval töö on mitmeid **metodoloogilisi piiranguid**, mida tulemuste tõlgendamisel tuleb arvesse võtta. Esiteks on tegemist kvalitatiivse uurimusega, mis keskendub konkreetsete inimeste kogemustele (Fossey *et al.*, 2002). Sellest tulenevalt ei ole tulemusi võimalik üldistada kogu maapiirkonna noortele. Teiseks koosnes valim üksnes nendest noortest, kes jätkasid õpinguid gümnaasiumis (mitte kutsehariduses) ning kes olid omandanud või omandamas kõrgharidust. Seetõttu võib valim kalduda nende poole, kes on olnud edukamad kohanejad. Uuringusse polnud kaasatud noored, kes on keskhariduse katkestanud või koju tagasi kolinud, mistõttu ei kajastu siin kõige haavatavamate gruppide

kogemused. Samas hõlmas valim seitsme erineva maakooli vilistlasi üle Eesti, mis suurendas kogemuste mitmekesisust ja võimaldas tuvastada korduvaid mustreid erinevates piirkondades.

Kolmandaks oli tegemist insaider-uuringuga, mis tähendab, et uurija varasem kokkupuude valdkonnaga võis mõjutada nii intervjuude läbiviimist kui ka andmete tõlgendamist (Berger, 2015). Kuigi uurija oli oma positsioonist teadlik ja püüdis oma mõju vähendada rakendades teadlikku refleksiivsust, analüüsides oma oletusi ja võimalikke mõjutusi, tuleb seda võimalikku kallutatust siiski arvestada. Neljandaks oli see autori esimene mahukas kvalitatiivne uurimus, mis võis mõjutada nii intervjuutehnikat kui ka analüüsi kvaliteeti. Kuigi töö usaldusväärsuse tõstmiseks kasutati korduvkodeerimist (Elo *et al.*, 2014), ei rakendatud kaaskodeerimist, mistõttu tugines kodeerimine ühe uurija tõlgendustele.

Töö **rakenduslik väärtus** seisneb eelkõige selles, et see aitab väikekoolidel oma õpilasi üleminekuks süsteemsemalt ja teadlikumalt ette valmistada ning annab suurtele vastuvõtvatele koolidele parema arusaama sellest, millised tegurid võivad maapiirkonna noortel kohanemist raskendada. Uuring näitab, et kohanemiskeskustes õpilasi ei pruugi olla lihtne märgata, sest nad hajuvad erinevate koolide vahel ning nende varasem tugivõrgustik puudub. Seetõttu vajavad nad sageli individuaalset lähenemist ja teadlikku toetust.

Töö pakub väärtuslikku sisendit ka lapsevanematele, aidates mõista, millised on noorte peamised mured ja sotsiaalsed väljakutsed üleminekul. Sageli keskendutakse akadeemilisele poolele, kuid uuring näitab, et tegelikud raskused on tihti sotsiaalsed ja psühholoogilised: uute suhete loomine, kuuluvustunde leidmine ja uue elukeskkonnaga kohanemine.

Töö annab praktilisi suuniseid, kuidas noori üleminekuks paremini ette valmistada, rõhutades lähtekooli rolli varajases ja sihipärasel toetuses. Oluliseks peetakse põhjalikumalt info jagamist ja julgustavat tuge arutledes võimalike sotsiaalsete ja emotsionaalsete väljakutsete üle. Lisaks akadeemilist ja väärtuskasvatust toetavale ettevalmistust, mille kaudu saab lähtekool arendada noorte enesekindlust ja toimetulekuoskusi.

Samuti pakub töö siirdekoolidele võimalikke viise, kuidas erineva tausta ja kogemusega õpilasi paremini märgata, toetada ja kaasata. Oluliseks peetakse pikemaajalist (kuni aasta) sotsiaalse sisselamist toetust ja individuaalset toe pakkumist.

Edasised uuringud võiksid keskenduda valimi laiendamisele, et saada mitmekülgsem ja realistlikum pilt maapiirkonna noorte üleminekekogemustest. Eelkõige oleks oluline kaasata ka noori, kes on pärast põhikooli suundunud kutseõppesse või kes on keskhariduse pooleli jätanud. Haridusvõrgu ümberkorralduste valguses oleks väärtuslik uurida rohkem ka neid noori, kes vahetavad kooli juba pärast 6. klassi. Selline varasem üleminek võib tuua kaasa teistsuguseid väljakutseid kui 9. klassi järel toimuv liikumine ning väärib eraldi

tähelepanu. Samuti oleks väärtuslik läbi viia pikaajalisi uuringuid, mis võimaldaksid mõista, kuidas üleminek mõjutab noorte arengut pikemas perspektiivis. Praktilise rakendusena võiks läbi viia arendusuuringu, kus maapiirkonna noortele rakendatakse kohanemisprogrammi. Sellised laiendatud ja süvendatud uuringud aitaksid kujundada veelgi täpsemaid ja tõenduspõhisemaid toetusmeetmeid, mis toetavad maapiirkondade noori kvaliteetse hariduse omandamisel ilma liigse stressita ning aitavad kaasa nende kujunemisele enesekindlateks ja toimetulevateks ühiskonnaliikmeteks.

Tänusõnad

Tänan kõiki uuringus osalejaid oma koolivahetuse lugu jagamast. Tänan oma juhendajat, Liana Roos-i, asjalike nõuannete ja toe eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Töös on kasutatud TI rakendust Microsoft 365 Copilot Chat (Microsoft Copilot, 2026) teemakohaste allikate leidmiseks ja tõlkimiseks, lisaks teksti kohendamiseks.

Maret Kaljulaid

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Andrews, C., & Bishop, P. (2012). Middle grades transition programs around the globe: Effective school transition programs take a comprehensive approach to ensuring student success in the middle grades. *Middle School Journal*, 44(1), 8-14.
<https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461834>
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International journal of educational research*, 33(4), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Bagnall, C. L., Skipper, Y., & Fox, C. L. (2020). 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 206-226.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12273>
- Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., ... & Mundy, L. K. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review*, 40, 100553.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bohnert, A. M., Aikins, J. W., & Arola, N. T. (2013). Regrouping: Organized activity involvement and social adjustment across the transition to high school. *New directions for child and adolescent development*, 2013(140), 57-75.
<https://doi.org/10.1002/cad.20037>
- Brinkmann, S. (2023). Qualitative interviews. *International Encyclopedia of Education(Fourth Edition)* (lk 210–218). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11022-X>
- Cao, J., Xu, X., Liu, X., Shen, Z., Fu, X., Man, X., & Zhao, S. (2024). Profiles of family and school experiences and adjustment of adolescents during the transition to high school. *Journal of youth and adolescence*, 53(9), 2002-2015.
<https://doi.org/10.1007/s10964-024-01997-6>

- Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.878796>
- Darmody, M. (2008). Transition to upper secondary school: An Estonian experience. *Journal of Baltic Studies*, 39(2), 185-208. <https://doi.org/10.1080/01629770802031267>
- Demetriou, H., Goalen, P., & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: Listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 425-441. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00026-4)
- Demetriou, E. A., Boulton, K. A., Bowden, M. R., Thapa, R., & Guastella, A. J. (2022). An evaluation of homesickness in children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 297, 463-470.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.068>
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x> Digital Object Identifier (DOI)
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 2158244014522633. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in psychology*, 9, 1482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Farrugia, D. (2014). Towards a spatialised youth sociology: The rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 293-307.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830700>
- Fivush, R., Booker, J. A., & Graci, M. E. (2017). Ongoing narrative meaning-making within events and across the life span. *Imagination, Cognition and Personality*, 37(2), 127-152. <https://doi.org/10.1177/0276236617733824>

- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2020). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium (2026). *Koolivõrgu korrastamine*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/koolivorgu-korrastamine>
- Hektner, J. (1994). When Moving Up Implies Moving Out: Rural Adolescent Conflict in the Transition to Adulthood. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374949.pdf>
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary—secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/1365480207086750>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, 49(5), 1057-1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 401-423. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00025-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00025-2)
- Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning—shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 347-371. <https://doi.org/10.1080/0031383042000545771>
- Lakkala, S., Turunen, T., Laitinen, M., Norvapalo, K., & Thessler, K. (2023). Does it Matter Where You Live? Young People's Experiences of Educational Transitions from Basic Education to Further Education in Finnish Lapland. In *Education, Equity and Inclusion: Teaching and Learning for a Sustainable North* (pp. 97-112). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97460-2_7

- Langenkamp, A. G. (2011). Effects of educational transitions on students' academic trajectory: A life course perspective. *Sociological Perspectives*, 54(4), 497-520.
<https://doi.org/10.1525/sop.2011.54.4.497>
- Mayring, P. (2021). Qualitative content analysis: A step-by-step guide.
- McLeod, J. (2003). Why we interview now--reflexivity and perspective in a longitudinal study. *International journal of social research methodology*, 6(3), 201-211.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000091806>
- Microsoft. (2026). *Microsoft Copilot Chat* [Large language model].
<https://copilot.microsoft.com>
- Nyimbili, F., & Nyimbili, L. (2024). Types of purposive sampling techniques with their examples and application in qualitative research studies.
<https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0196>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2024). Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation*, 59(4), 4421-4438.
<https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Rice, J. K. (1997). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational administration quarterly*, 37(3), 372-400. <https://doi.org/10.1177/00131610121969352>
- Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational administration quarterly*, 37(3), 372-400. <https://doi.org/10.1177/00131610121969352>
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child development*, 72(3), 929-946. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00325>
- Rönnlund, M., Tollefsen, A., Eriksen, I. M., Ristaniemi, H., Vehkalahti, K., Østergaard, J., & Armila, P. (2025). Rural Nordic Youth's Transition to Upper Secondary School: Challenges and Dilemmas. In *Growing Up Rural: Qualitative Longitudinal Explorations of Young People Living in the Nordic Countries* (pp. 199-231). Singapore: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-7127-4_9
- Stewart, A., & Abbott-Chapman, J. (2011). Remote Island Students' Post-Compulsory Retention: Emplacement and Displacement as Factors Influencing Educational Persistence or Discontinuation. *Journal of Research in Rural Education*, 26.
<https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/26-6.pdf>

- Sundqvist, A. J. E., Hemberg, J., Nyman-Kurkiala, P., & Ness, O. (2024). Are educational transitions related to young people's loneliness and mental health: A systematic review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2373278. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2373278>
- Symonds, J. E., & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1–27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- Urmann, H., Remmik, M., Roos, L., & Espenberg, S. (2022). *Õpilaste arengu ja koolivahetuse toetamine erinevat tüüpi põhikoolides*. Tartu Ülikooli Sotsiaalteaduslike Uuringute Keskus / Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/iii_kooliaste_uuringuaruann_e.pdf
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school:(how) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>

Lisa 1. Pöördumise näidis

Tere

Olen Maret Kaljulaid, X põhikooli vilistlane ja praegune õpetaja. Õpin Tartu Ülikoolis sotsiaalpedagoogikat ja teen oma lõputöö väikeste maakoolide õpilastest, kes on edasi läinud õppima suurematesse kodust eemal olevatesse koolidesse.

Sellega seoses soovin teada, kas te palun oleksite nõus vahendama oma kooli vilistlastele infot võimalusest panustada uurimistöösse, mis käsitleb koolivahetusega seounduvat. Osaleja andmed jäävad anonüümseks.

Soovin Teie koolist leida ühte osalejat, kes vastaks järgmistele tingimustele:

- on seal piirkonnas üles kasvanud (ehk pole tulnud näiteks 3. klassi kuskilt kaugemalt)
- lõpetanud X kooli (või käinud vähemalt 6.-nda klassini) ja läinud edasi õppima mujale
- lõpetamisest võib möödas olla ka juba ca 20 aastat

Teie abile lootes

Maret Kaljulaid

Telefoninumber

Lisa 2. Intervjuu kava

Töö tutvustus

- Uurimuse ja selles osalemistingimuste lähem tutvustus, intervjuueeritava küsimustele vastamine seoses uurimusega.
- Uurimuses osalemise nõusoleku kinnitamine.

Sissejuhatavad küsimused

- Kui vana Sa oled?
- Hariduskäik?
- Millal Sa lõpetasid oma kodukooli?

Põhiküsimused	Abiküsimused
Räägi mulle palun oma koolivahetuse lugu!	Palun kirjelda oma kodukooli!
	Millisest klassist vahetasid kooli ja miks?
	Kuidas toimus uue kooli valik?
	Kuidas kodukool valmistas Sind ette teise kooli minekuks?
	Kirjelda, millised olid Sinu ootused seoses koolivahetusega!
	Kirjelda, millised olid Sinu hirmud seoses koolivahetusega!
	Kellega said oma ootustest ja hirmudest rääkida ja kuidas Sind toetati?
	Kirjelda oma uut kooli!
	Kuidas vastuvõttev kool toetas Sinu kohanemist?
	Millist tuge oleksid veel vajanud?
Oma kogemusele tagasi mõeldes, kuidas peaks kodukool toetama üleminekut teise kooli?	Too näiteid, mis oleksid Sind aidanud ja võiksid ka tulevikus teistele õpilastele kasuks olla.
Kuidas peaks vastuvõttev kool toetama saabuval õpilasel?	Too näiteid, mis oleksid Sind aidanud ja võiksid ka tulevikus teistele õpilastele kasuks olla.

Intervjuu lõpetamine

- Mida sooviksid veel lisada selle teemaga seoses?

Lisa 3. Näide kodeerimisest ja korduvkodeerimisest QCMap-s

Kas oli ka mingi igatsus kodukoha järgi, et sellepärast või kuidagi harjumus?
VASTAJA_o8

RQ1-31 Ma, mul need, need linna nagu need tegevused väga ei tõmmanud, et need peod ja kohvikutes käimine ja šoppamine, et need ei olnud nagu huvitavad väga, nii et mul lihtsalt, et oli valida kas kodus selle matkaraja ja kõndimise vahel ja siis ma valisin matkarea, et see sobis mulle rohkem.

RQ1-9

Algne kood (vasakul) “keskkonna erinevused - maa vs linn” liikus koodi “kultuuriline erinevus” alla.

RQ1-16 Võib-olla see ikkagi, et neid, kes on juba läinud linna kooli näiteks neid kutsuda rääkima enda, kuhu kooli nad on läinud kutsuma, siis kooli rääkima. See võib-olla annaks selle vabas vormis selline vilistlane, tuleks rääkima, kuidas on, mis on tema kogemus. Ma arvan, et see võtaks, kui ei ole selliseid, võib-olla kõigil ei ole ühesõnaga selliseid inimesi, kes oleks läinud enne, et see nagu teaks juba. Ja julgustada ikkagi. Jah, ma ei tea, ma arvan, et tegelikult ju tehakse kõik võimalik, mis sa nagu teha saad seal selles mõttes, et sa ei saa

RQ1-9

RQ1-16

RQ1-9

Koodid RQ1-16 - “kodukoolis, rääkimine” ja RQ1-19 - “kodukoolis, julgustamine”, vasakul algne kodeerimine ja paremal korduvkodeerimine.

Lisa 4. Koodipuu

Kuidas kogesid väikestest maakoolist suuremasse kodust eemal olevasse kooli läinud vilistlased koolivahetuse protsessi?

Uurimisküsimused	Kategooriad	Alakategooriad	Koodid
	Kogetud väljakutsed	Sotsiaalsed	uued klassi-/koolikaaslased suhted uute õpetajatega vanad suhted katkesid
		Psühholoogilised	hirmud koolivahetuse eel kultuuriline erinevus üksindus koduigatsus
		Akadeemilised	palju suuri muutusi ühekorraga muutused õppetöös kodukooli ettevalmistus oli puudulik
		Elukorralduslikud ja keskkondlikud	kolimine/pikad sõidud väike vs suur huvitegevus muutus keerulisemaks
	Üleminekut soodustas	Sotsiaalsed	varasemad tutvused koolis veel sarnase taustaga õpilasi/pole ainuke uus toetavad suhted uute õpetajatega rohkem võimalusi suhtlemiseks/uued inimesed
		Psühholoogilised	teiste aitamine õppimises koolivahetuse ootus/teadlikkus kodukoolis õpetajate innustamine kodukoha seotus suhted õpetajatega polnud enam nii isiklikud
		Akadeemilised	huviharidus/üritused/kursused kodukooli hea ettevalmistus
		Logistilised	koolil oma ühiselamu kodus käimise võimalused
	Mõju edasisele elule		mõju elule isesesvumine

Kuidas lähte- ja siirdekoolid toetasid üleminekut vilistlaste kogemuste põhjal?

Milliseid soovitusi teevad vilistlased ise ülemineku toetamiseks?

Sotsiaalse sisseelamise tugi	Kodukool Uus kool	suhtlemisvõimaluste tekitamine/esinemisjulgus ühiselanute korraldus huvitegevus/ühistegevus uues koolis
Psühholoogiline tugi	Kodukool Uus kool	kodukooli õp tundsid huvi kodukooli silmaring/väärtuskasvatus uue kooli mõistmine ja märkamine
Akadeemiline tugi	Kodukool	kodukooli akadeemilised nõudmised/ettevalmistus kodukoolis edasiõppimisvõimalustest rääkimine
Koolide tugi puudus		ei oska öelda uus kool ei teinud midagi kodukool ei teinud midagi üleüldine maakoha ettevalmistus vanemad, sõbrad
Sotsiaalse sisseelamise toetamine	Kodukoolis Uues koolis	sotsiaalne ettevalmistus uues koolis rühmatööd/lõimivad tegevused uus kool teeb klassid inimeste järgi
Psühholoogilise toe ettepanekud	Kodukoolis Uues koolis	kodukoolis, rääkimine kodukoolis, julgustamine kodukooli väärtuskasvatus uue kooli märkamine
Järjepidevus		uues koolis logistikaga arvestamine uues koolis varasema tasemega arvestamine kodukooli ja uue kooli koostöö tugi pole vajalik
Tugi pole vajalik/võimalik		ei tea, kuidas teostada sõltub inimesest endast vanemate roll valla rahaline toetus

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, _____ Maret Kaljulaid _____
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

“Maapiirkonna väikekoolide vilistlaste koolivahetuse kogemused”,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on _____ kutsepedagoogika nooremlektor Liana Roos _____,
(*juhendaja nimi*)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maret Kaljulaid

22.05.2026