

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Kertu Torn

KOOLI JA KODU KOOSTÖÖD TAKISTAVAD TEGURID VÕRU MAAKONNA
KOOLIDE LAPSEVANEMATE HINNANGUTE PÕHJAL

magistritöö

Juhendaja: Merle Taimalu

Läbiv pealkiri: Koostööd takistavad tegurid

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merle Taimalu (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade.....	5
<i>Bronfenbrenneri bioökoloogiline mudel</i>	5
<i>Kooli ja kodu koostöö mõiste ja eesmärgid</i>	6
<i>Koostöö mõju erinevatele osapooltele</i>	8
<i>Koostööd soodustavad tegurid</i>	10
<i>Koostööd takistavad tegurid</i>	11
<i>Vanematest ja perekonnast tingitud tegurid</i>	13
<i>Lapsest tingitud tegurid</i>	17
<i>Vanema-õpetaja suhtest tingitud tegurid</i>	18
<i>Ühiskondlikud tegurid</i>	20
<i>Uurimuse eemärk ja uurimisküsimused</i>	22
Metoodika.....	22
<i>Valim</i>	23
<i>Mõõtevahendid</i>	24
<i>Protseduur</i>	26
Tulemused	28
<i>Milline on antud magistritöös kasutatava kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite skaala faktorstruktuur?</i>	28
<i>Millised lapsevanemast, klassijuhatajast ja lapsest tingitud tegurid takistavad kõige enam kooli ja kodu koostööd lapsevanemate hinnanguil?</i>	32
<i>Missuguseid seoseid esineb lapsevanemate taustategurite ja lapsevanemate hinnangutevahel kooli ja kodu koostööd takistavatele teguritele ?</i>	33
<i>Kuivõrd on lapsevanemate koostööga rahulolule antud hinnangud seotud koostööd takistavate teguritega?</i>	34
Arutelu	35
Kokkuvõte	40
Summary.....	41

Tänuõnad.....	42
Autorsuse kinnitus	42
Kasutatud kirjandus	43
Lisad	
Lisa 1. Ankeet	
Lisa 2. Faktorite faktorlaadungid, kommunaliteedid ja omaväärtused	

Sissejuhatus

Kooli võib vaadelda kui institutsiooni, mis lisaks formaalse hariduse andmisele moodustab olulise osa sotsiaalsest süsteemist, kuhu on kaasatud lisaks koolile ka õpilased, vanemad ja kogukond (Sanders & Epstein, 1998). Last ja tema arengut mõjutavad sotsiaalsed suhted ning kogu teda ümbritsev keskkond (Bronfenbrenner, 1994).

Muutuste ja arengu tõttu tänapäeva ühiskonnas on pidev vajadus teha uuendusi ja muudatusi ning seetõttu on ümberkorraldusi vaja teha seoses kooli ja kodu koostööga (Lukk, 2008). Haridusse tuleb kaasata lapsevanemad, et võimaldada lastele soodsat arengukeskkonda ning täisväärtuslikku haridust. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) kohaselt “tuleb Eesti inimestele luua nende vajadustele ning võimetele vastavad õpivõimalused kogu elukaare jooksul, et tagada neile isiksusena väärrika eneseteostuse võimalused ühiskonnas, töö- ja pereelus“ (lk 3). Strateegia rakendamise edukus sõltub suurel osal sellest, kas ja kuidas lapsevanem toetab õppijat.

Kooli ja kodu koostööd on Eestis erinevatest aspektidest juba varasemalt uuritud, kuid toetudes Lukkile (2008) võib öelda, et haridus on pidevas muutumises ning muutuma peab ka kodu ja kooli koostöö, mistõttu teema vajab edasist uurimist. Lukk (2008) on oma doktoritöös uurinud koostööd struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist. Papsejeva (2007) viis läbi kvalitatiivse uurimuse, mille eesmärgiks oli anda ülevaade kooli ja kodu koostööd takistavatest teguritest ning osapoolte (õpetajad, koolijuhid, vanemad) rollidest kodu ja kooli koostöös. Samuti on uuritud arenguvestluseid (Kuusk, 2011; Rebane, 2010) ning Rocca al Mare kooli ja seal õppivate laste vanemate koostööd kooliga (Tamm, 2009). Uuritud on ka lapsevanemate hinnanguid enda osalusele lapse hariduses erinevates astmetes (Rajamets, 2014). Spetsiifilisemalt on uuritud emade ja isade osalemisest laste õppimise toetamisel III kooliastmes (Ilomets, 2011). Põhiliselt on uurimustes keskendutud lapsevanema ja kooli koostööle, koostöövormidele ning koostöö mõjule lapsele, vanemale ning õpetajale/koolile. Koostööd puudutavates uurimustes on vähesel määral käsitletud ka takistavaid tegureid. Vähem on töid, mis keskenduvad eraldi ja süstematiseeritult kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite väljaselgitamisele (Hornby & Lafaele, 2011; Papsejeva, 2007).

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) väidab, et „koostöö selle kõige erinevates vormides on haridussüsteemi edu võti“ (lk 8). Sealjuures on oluline koostöö õpetajate, õppeasutuste, lapsevanemate, kohaliku omavalitsuse ning piirkondlike ettevõtete vahel. Kooli ja kodu vahelisel koostööl on positiivsed mõjud osapooltele ning sõnades rõhutatakse koostöö vajalikkust ning olulisust, kuid reaalsuses tihti peale head koostööd

teha ei suudeta (Hornby & Lafaele, 2011). Autorid nimetavad sellist erinevust lõheks teooria ja tegelikkuse vahel (*the gap between rhetoric and reality*). Lõhe tekkimiseks on mitmed eri osapooltest tingitud tegureid, mis pärsivad ning takistavad kooli ja kodu koostööd. Tegemist on aktuaalse probleemiga ka Eestis, millest tuleneb vajadus kooli ja kodu koostööd takistavaid tegureid lähemalt uurida ning siit kerkib magistritöö uurimisprobleem: mis takistab kooli ja kodu koostööd lapsevanemate hinnagul. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada kooli ja kodu koostööd takistavad tegurid Võru maakonna koolide õpilaste vanemate hinnangute põhjal.

Käesolev magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimene peatükk annab teoreetilise ülevaate teemast: tutvustatakse töö põhimõisteid, käsitletakse kooli ja kodu koostöö eemärke, olulisust ja mõjusid, tutvustatakse koostööd soodustavaid ning takistavaid tegureid. Teises peatükis kirjeldatakse töö metoodikat: tutvustatakse valimit, mõõtevahendeid, uurimuse protseduuri ja andmetöötlust. Kolmas peatükk annab ülevaate uurimuse tulemustest. Neljandas peatükis interpreteeritakse saadud tulemusi arutelu vormis, arutletakse töö piirangute üle ning antakse soovitusi edaspidisteks uurimusteks.

Teoreetiline ülevaade

Järgnevalt antakse ülevaade magistritöö teoreetilistest lähtekohtadest. Tuuakse välja töö põhimõisted, tutvustatakse Bronfenbrenneri bioökoloogilist mudelit, tutvustatakse kooli ja kodu koostöö mõjusid osapooltele, samuti koostööd soodustavaid ning takistavaid tegureid. Töö keskendub takistavatele tegurite.

Bronfenbrenneri bioökoloogiline mudel

Antud töö lähtub Bronfenbrenneri bioökoloogilisest mudelist (Bronfenbrenner, 1994, 1986). Selle mudeli kohaselt jagunevad inimest ümbritsevad keskkonnad viieks: mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosüsteem. Omaette mikrosüsteemid moodustavad kool, kodu, vanema töökoht ja lapse eakaaslased. Need on ühtlasi ka lapse lähimad ja arengule enim mõju avaldavad keskkonnad. Mesosüsteemi võib vaadelda kui mikrosüsteemide süsteemi, mis koosneb mikrosüsteemi elementide vahelistest suhetest ja koostööst. Siinkohal lapsele on oluline kooli ja kodu omavaheline suhe ja koostöö. Koostööl on positiivne mõju lapse arengule (Bronfenbrenner, 1994). Uurimused on

näidanud, et nii vanemad kui ka lapsed peavad koostööd kooliga oluliseks (Murray et al., 2014; John-Akinola & Gabhainn, 2014).

Eksosüsteem hõlmab seoseid ja protsesse kahe või enama keskkonna vahel, mis avaldavad lapsele kaudset mõju. Sealjuures vähemalt üks keskkondadest ei puuduta lapse arengut otseselt, kuid seal keskkonnas toimuvad juhtumused mõjutavad siiski ka last. On kolm olulist eksosüsteemi, mis avaldavad mõju lapsele: suhe kodu ja vanema töökoha vahel; perekonna sotsiaalne võrgustik (vanema sõbrad ja tuttavad) ja kogukond (Bronfenbrenner, 1986, 1994). Mikro-, meso- ja eksosüsteeme ümbritseb makrosüsteem. See hõlmab endas uskumuste, väärtuste, elustiili, kultuuri ning subkultuurilisi tunnuseid. Kõik need tunnused avaldavad mõju ka kooli ja kodu koostööle, mis omakorda avaldab mõju lapsele (Bronfenbrenner, 1986, 1994).

Süsteemiteooriale hiljem juurde lisatud kronosüsteem tähistab inimese omaduste ja keskkondade muutumist läbi aja, mida saab jaotada kaheks üleminekute grupiks. Esiteks on normatiivne üleminek, mille puhul on lapsele oluline aeg koolimine ja puberteet. Teiseks on mittenormatiivsed üleminekud, milleks võivad olla perestruktuuri muutused, surm või raske haigus perekonnas, aga ka näiteks kolimine (Bronfenbrenner, 1986). Kõik need tegurid avaldavad mõju ka kooli ja kodu koostööle.

Kooli ja kodu koostöö mõiste ja eesmärgid

Mis on koostöö? Eesti keele seletavas sõnaraamatus (2015) selgitatakse koostööd kui kahe või mitme isiku, isikute rühma ühist või kooskõlastatud töötamist või tegutsemist. Sellest tulenevalt võib öelda, et kooli ja kodu koostöö on kooli ja kodu ühine tegutsemine. Koostööd on käsitletud ka kui lapsest, õpetajast ja vanemast koosnevat hariduslikku kolmnurka (Rabusicova & Emmerova, 2002). Laps, vanemad, õpetaja – need on koostöö osapooled. Vanemate kaasamist (*parental involvement*) haridusse defineeritakse kui vanemate osalemist hariduses lapse akadeemilise ja sotsiaalse edu toetamise eesmärgil (Fishel & Ramirez, 2005). Vanemate kaasamist on määratletud ka kui vanemate investeeringut oma lapse haridusse (LaRoque, Kleiman & Darling, 2011) või kui kooli ja kodu integratsiooni (Lareau, 1987). Vanemate kaasamist haridusse tõlgendatakse ka kui sotsiaalset vajadust, kuid sealjuures kui iga pere ja lapsevanema õigust ning kohustust (Castro et al., 2015).

Käesolevas töös kasutatakse põhiväljendit “kooli ja kodu koostöö” (*home-school collaboration/cooperation*). Selle kõrval on kasutatud ka paralleelselt väljendeid

„vanemate kaasamine“ (*parental involvement*), mis hõlmab endas koolipoolset vanemate kaasamist kooli ja „vanemate osalemine“ (*parents participation*), mis on osa kooli ja kodu koostööst, kuid mille keskmeks on vanemad ning nende osalemine ja panustamine lapse haridusse Teadustöodes kasutatakse veel väljendeid “kodu ja kooli partnerlus” (*home-school partnership*), „perekonna kaasatus“ (*family involvement*), „perekonna osalemine“ (*family participation*), (*parental engagement*), mis kõik on seotud kooli ja kodu koostööga, kuid igal väljendil on oma nüansid.

“Kool ja kodu on ideaalis meeskond, kes teeb ühist tööd lapse heaolu ja arengu, kooli toimimise ning arengu nimel” (Papsejeva, 2007, lk 5). Kooli ja kodu meeskonnatöö toimimiseks ning tulemuste saavutamiseks on vaja ühiseid väärtushinnanguid, oskust luua kompromisse (Hornby & Lafaele, 2011; Papsejeva, 2007; Tamm, 2009), järjepidevust suhtlemisel (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Sormunen, Tossavainen, & Turunen, 2011) ja valmisolekut sobitada ootused ja eesmärgid, mis oleksid tulemuslikud kõigile osapooltele (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Eesmärkide saavutamiseks peavad osapooled omavahel suhtlema ning näitama üles pühendumist.

Epstein (1995) leiab, et koostöö peamiseks eesmärgiks on aidata lastel saavutada edu koolis ja edaspidises elus. Koostöö kaudu õpivad osapooled teineteist tundma ning loovad kooli ja kodu vahele usalduse. Põhieesmärgiks on lapse arengu toetamine, võimalike probleemide ennetamine ja lahendamine.

Ducking (1990, viidatud Rabusicova ja Emmerova, 2002) on jaotanud lapsevanema rollid, mis puudutavad kooli ja kodu koostööd, neljaks:

- vanem kui probleem (vanem pole huvitatud oma lapse hariduses osalemisest);
- vanem kui tarbija (vanema õigus valida kool, saada ülevaadet lapse hariduse kohta jne);
- vanem kui hariduslik partner (vanem huvitub lapse haridusest ning tema kasvatamist puudutavatest küsimustest);
- vanem kui sotsiaalne partner (vanem huvitub kooli kui institutsiooni arendamisest).

Sanders ja Epstein (1998) leiavad, et vanemate haridusse kaasamisel on kuus viisi:

- kasvatamine – lapsevanema abistamine ja toetamine lapse kasvatamisel ning kasvukeskkonna loomisel;
- suhtlemine – mitmekesine suhtlusviiside valik, infovahetuseks seoses lapsega;
- vabatahtlikuks olemine – vabatahtlik kooli ja ürituste abistamine ning külastamine;

- kodus õppimine – nõu andmine vanematele, kuidas last abistada, toetada ja luua ka kodust soodne arengukeskkond;
- otsuste tegemine – vanemate kaasamine kooli puudutavate otsuste tegemisse;
- koostöö kogukonnaga – kogukonna kaasamine programmidesse, üritustesse.

Teooria põhjal võib järeldada, et olemas on kolm olulist osapoolt: laps, vanem, õpetaja – kelle koostöö toimimises on vaja järjepidevat osapooltevahelist suhtlemist erinevate koostöövormide kaudu. Eesmärgiga toetada last nii kodus kui koolis, et aidata tal saavutada edu nii koolis kui ka edaspidises elus.

Koostöö mõju erinevatele osapooltele

Teooriale tuginedes võib väita, et kooli ja kodu koostöö mõjutab positiivselt kõiki kolme osapoolt: õpilast, lapsevanemat, õpetajat(kooli). Vanemate kaasamine kooliellu avaldab **õpilastele** positiivset mõju (Dubow, Boxer, & Huesmann, 2009; Dumont et al., 2012; Fan & Williams, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; LaRoque et al. 2011). Kodu ja kooli koos töötamine aitab luua partnerluse, mis toetab lapse edu koolis ja aitab õpilastel koolikeskkonda sisse elada, hoolimata rahvusest, perekonna sotsiaalmajanduslikust staatuses või muudest teguritest (LaRoque et al. 2011). Hoover-Dempsey & Sandler (1995) on leidnud, et vanemate kaasatus toetab ja suurendab laste oskuste ja teadmiste arengut. Veel on uurimused näidanud, et vanemate kaasamisel on positiivne mõju laste akadeemilisele edukusele (Chowa, Masa, & Tucker 2013); õpiedukusele (Dumont et al., 2012; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Kim & Hill, 2015) - õpilaste osavõtt tundidest, hinded ja tulemused paranevad (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995); lapsed teevad innukamalt ka koduseid ülesandeid (Gonida & Cortina, 2014) ning kasvab õpilaste osalus koolis, eneseusk (Dumont et al., 2012; Fan & Williams, 2010) ja motivatsioon (Epstein, 1995; Fan & Williams, 2010; Gonida & Cortina, 2014). Samuti avaldab lapsevanemate tugi positiivset mõju lapse enesetõhususele (Dumont et al., 2012). Pikaajaline koostöö avaldab positiivset mõju ka lapse isikuomadustele (Dubow et al., 2009).

Enim koostööaltid on nooremate õpilaste vanemad (Rajamets, 2014). Mida vanemaks õpilased saavad, seda vähemaks jääb koostöö kooli ja kodu vahel (Epstein, 1995; Rajamets, 2014). Oluline on säilitada elav ja tähendusrikas side III kooliastme

õpilaste kodudega ning teha lapsevanematega koostööd (Sarv, 2006). Koostöö on eriti oluline põhikooli viimases kooliastmes, kus üsna tõsiseks probleemiks on koolist väljalangevus (Säärits, 2012). Koostöö kooli ja kodu vahel mõjub lapsele positiivselt ning vähendab riski koolist välja langeda (Säärits, 2012). Läbi lapsevanemate eeskuju ning kaasatuse lapse kooliellu paraneb ka laste arvamus ning suhtumine kooli (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Lisaks on kooli ja kodu vahelisest koostööst kasu **lapsevanematele** endale. Suhtlemine õpetajaga aitab lapsevanemal saada paremat ülevaadet lapse arengust, positiivsetest külgedest ning ka probleemidest. Õpetajaga suhtlemise kaudu paraneb ka lapsevanema enda enesekindlus, tõuseb huvi kooli vastu, samuti luuakse nii võimalus lapse haridusega seotud otsuste tegemiseks ning antakse lapsevanemale võimalus teadvustada endale oma lapsega toimuvat (Hornby & Lafaele, 2001). See on õpetaja võimalus lapsevanemat informeerida lapse arengust, samuti rääkida eesmärkidest ja ootustest. Õpetajalt saavad vanemad juhendeid, kuidas suurendada ja tõhustada oma osalust nii kodupõhises kui ka koolipõhises koostöös (Murray, McFarland-Piazza, & Harrison, 2015).

Koostööst saavad kasu ka **õpetaja ning kogu kool**. Koostöö ja suhtlemise kaudu saab õpetaja ülevaate lapse ja perekonna elust, kultuurist, väärtushinnangutest ning vaadetest. See info aitab õpetajatel õppijat mitmekülgsemalt mõista ja asjatundlikumalt aidata (LaRoque et al., 2011; Martinson, 2010). Mida rohkem vanemad on kooli kaasatud ning mida sagedamini õpetajaga suhtlevad, seda enam tõuseb õpetaja usaldus nii õpilase kui ka lapsevanema vastu (Karakus & Savas, 2012). Vanemad aitavad parandada üleüldist kooli õhkkonda, täiustada õppetegevust ning õppetööd toetavaid tegevusi: projekte ja üritusi (Epstein, 1995).

Eesti haridusmaastiku üheks kitsaskohaks on see, et õpetaja elukutse ei ole atraktiivne: noored ei taha õpetajaks saada ning õpetajaks õppinud ei lähe kooli tööle (*Eesti elukestva õppe strateegia*, 2014). TALIS uurimusest selgub, et koguni 69% õpetajaskonnast arvab, et õpetajakutse pole ühiskonnas väärtustatud. Uuringust selgus veel, et õpetajate arusaam oma töö väärtusest sõltub üsna palju meediakuvandist, palga suuruselt ning õpetajate positsioonist lastevanemate ja õpilaste silmis (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014). Parandades lapsevanemate suhtumist õpetajatesse ja kooli, paraneb ka laste suhtumine haridusse (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Karakus & Savas, 2012). Siit saab järeldada, et mida enam teha koostööd lapsevanematega ning kogukonnaga, seda

enam tõuseb kogukonna silmis kooli maine, mis omakorda aitab tõsta ka õpetajaameti madalat staatust ühiskonnas.

Koostööd soodustavad tegurid

Kuigi töö põhieesmärgiks on keskenduda koostööd takistavatele teguritele, siis andmaks terviklikumat ülevaadet koostööd mõjutavatest teguritest, annab autor järgnevalt ülevaate koostööd soodustavatest teguritest.

Kodu koostöö kooliga peab toimima nii kooli- kui ka kodupõhiselt (Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000; Hornby & Lafaele, 2011). Koostöövormide varieerimine annab lapsevanematele rohkem võimalusi koostöös osalemiseks. Vanemate julgustamine koostööd tegema aitab rohkem vanemaid koostöösse kaasata (Williams & Sánchez, 2011). Ka Hornby ja Lafaele (2011) leidsid, et koolipoolne tugi, koostöö väärtustamine ning lapsevanemate julgustamine soodustavad koostööd. Sama oluline on ka see, et kodu väärtustaks õppimist, haridust ning koostööd kooliga (Hornby & Lafaele, 2011). Vanemad peavad oma suhtumisega haridusse olema eeskujuks oma lapsele (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Karakus & Savas, 2012; Tamm, 2009). Mõlemad osapooled peaksid teineteist ära kuulama, mõistma ning tuleks leida ühised eesmärgid, sest need aitavad kaasa koostöö efektiivsele toimimisele (Rajamets, 2014). Initsiatiiv koostöö tegemiseks peaks tulema nii kodust kui koolist (Tamm, 2009).

Koostöö aluseks on usalduslik õhkkond (LaRoque et al., 2011; Rajamets, 2014). Usaldust kooli ja kodu vahel aitab tekitada järjepidev suhtlemine (LaRoque et al., 2011; Karakus & Savas, 2012). Kool ja kodu peavad olema teineteise vastu avatud, usaldavad ning ausad (Rajamets, 2014). Efektiivse koostöö tegemiseks on vaja luua keskkond, kus kõik osapooled tunnetaksid oma vajalikkust (Hornby & Lafaele, 2011; Tamm, 2009). Positiivsed mõjurid koostöö puhul on ka õpetaja isikuomadused. Olulised on õpetaja sõbralikkus ja diskreetsus (Rajamets, 2014), aga ka toredus, lahkus ning soov suhelda ja abistada (Tamm, 2009).

Mitmed uurimused on näidanud, et arenguvestluseid peetakse samuti koostööd soodustavaks teguriks. Osapooled saavad läbi vestluse teineteist paremini tundma õppida ning saada teadlikuks teise osapoole ootustest, eesmärkidest, rõõmudest, muredest ning probleemidest (Rajamets, 2014; Rebane, 2010; Tamm, 2009). Ka töötoad, loengud, koolitused vanematele mõjuvad koostööd soodustavalt (Williams & Sánchez, 2011).

Uurimuste põhjal on näha, et aina kasvav trend on tehnoloogia vahendite kasutamine suhtlemisel (Papsejeva, 2007; Rajamets, 2014; Tamm, 2009; Williams & Sánchez, 2011), mis on kindlasti tingitud mugavusest, aga ka ajapuudusest. Lapsevanemate seisukohalt on koostööd soodustavaks teguriks ka kiire infovahetus, nii suuline kui kirjalik (Rajamets, 2014). Tänapäeva arenevas infoühiskonnas on tehnoloogia abil võimalik kiiresti infot vahetada. Siinkohal näitavad uurimused, et oluliseks peetakse kindlasti e-maili teel suhtlemist ning telefonivestlusi (Olmstead, 2013; Rajamets, 2014; Williams & Sánchez, 2011). Eestis peetakse oluliseks ka e-kooli (Rajamets, 2014). Tavapärane on ka see, et koolil on oma kodulehekül, kust lapsevanemad infot saavad. Enamasti külastavad lapsevanemad kodulehte harvem, nii 1-2 korda kuus (Olmstead, 2013). Lisaks peetakse aktiivselt kooli- ja klassiblogisid. Luik (2011) on välja toonud, et blogide pidamine on väga hea interaktiivne vahend parandamaks koostööd kooli ja kodu vahel. Aina enam koondub suhtlemine sotsiaalmeediavõrgustikudesse, nt *facebook* (Olmstead, 2013). Paljudel koolidel on oma *Facebooki* lehed, kus on mugav ja kiire infot jagada. Seda kõike ikka sellel eesmärgil, et lapsevanemad teaksid, mis koolis toimub. Nii lapsevanemad kui ka õpetajad leiavad, et tehnoloogia mängib olulist rolli kooli ja kodu koostöös (Olmstead, 2013).

Murray ja tema kolleegid (2014) leidsid, et õpetaja otsib koduga tihtipeale kontakti siis, kui lapsel on käitumisprobleemid või raskused õppetöös. Õpetajad võiksid siinkohal märgata ka seda, et infovahetus ei tohiks alati toimuda millegi negatiivse või probleemi saabudes, vaid peaks vanemaid informeerima ka lapse positiivsetest saavutustest. Oluline on koostöövorme varieerida, sest see aitab rohkem vanemaid haridusse kaasata (Papsejeva, 2007; Tamm, 2009; Williams & Sánchez, 2011).

Koostööd takistavad tegurid

Käesoleva töö rõhuasetus on kooli ja kodu koostööd takistavatel teguritel, mistõttu keskendub töö autor järgnevalt takistavatele teguritele. Uurimused on näidanud, et nii nagu igas meeskonnatöös, esineb tõrkeid ja takistusi ka kooli ja kodu koostöös (Epstein, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hornby & Lafaele, 2011; LaRoque et al., 2011; Papsejeva, 2007; Rajamets, 2014; Sanders & Epstein, 1998; Tamm, 2009; Williams & Sánchez, 2011). Sandersi & Epstein (1998) järgi on koostööl kolm mõjusfääri: pere, kool, kogukond. Williams & Sánchez (2011) tõid aga välja, et kooli ja kodu koostööd takistavad neli rühma tegureid:

- ajapuudus – vanemate tööst ja eraelust tingitud hõivatus;
- juurdepääsu puudumine – osapoolte ajakavad seoses üritustega ei sobi kokku ning puuete või haigustega vanematel puudub võimalus koostöö tegemiseks;
- finantsvõimaluste puudumine – probleemid õppemaksu tasumisel, kooli toetamisel, bussipiletite eest tasumisel;
- vähene teadlikkus – vähene teadlikkus kooli poliitikast, sündmustest, eluolust.

Kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite süstematiseerimisel võib lähtuda erinevatest põhimõtetest. Töö autor lähtub kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite kirjeldamisel Hornby ja Lafaele (2011) mudelist, kuna autori arvates selline süstematiseeritud lähenemine aitab kooli ja kodu koostööd takistavatest teguritest saada hea ülevaate (vt Tabel 1 lk 13).

Hornby ja Lafaele (2011) järgi jagunevad koostööd takistavad tegurid neljaks. Esimese takistuste rühma moodustavad **lapsevanemast ning perekonnast tingitud tegurid**, mis hõlmavad endas järgmisi aspekte: esiteks, vanemate arvamused seoses nende kaasatusega: vanemate nägemus oma rollist lapse hariduses; uskumus oma võimekuse kohta; arvamus lapse intelligentsuse, võimete, arenguvõimaluste kohta. Teiseks see, vanemad tajuvad seda, neid on koostööle kutsutud ja kaasatud. Kolmandaks, vanemate praegune elukontekst paljude erinevate teguritega. Koostöö, mis on mõjutatud vanema haridustasemest, majanduslikust olukorrast, tööst või selle puudumisest. Lisaks see, kas on tegemist üksikvanemaga, suurperega ning milline on vanema füüsiline ja vaimne tervis. Vanemate sotsiaalne klass, rahvus, sugu võivad samuti olla takistuseks koostöö tegemisel: nt vanem kuulub vähemusrahvuste hulka; õpetaja ja vanema rahvus ja kultuur on erinevad; kooli ja kodu koostöös osalevad rohkem emad.

Lapsest tingitud tegurid moodustavad teise takistuste rühma. Olulisemaks koostööd takistavaks teguriks on lapse vanus, sest lapse kasvades muutub vanema osalus kooliga seotud tegevustes tunduvalt väiksemaks. Koostööd takistavaks teguriks on ka lapse hariduslik erivajadus, mis võib väljenduda õpiraskuse, puude, andekuse näol ning lapse käitumisprobleemid (Hornby ja Lafaele, 2011).

Kolmas takistavate tegurite rühm on tingitud **õpetaja-lapsevanema suhtest**: erinevused osapoolte eesmärkides; erinevused suhtumises ja hoiakutes seoses kooliga, erinev suhtlemiskeel (Hornby ja Lafaele, 2011).

Neljas takistuste rühm koosneb **ühiskondlikest teguritest**. Ajaloolised ja demograafilised mõjurid hõlmavad endas kooli rolli muutusi läbi aegade, samuti

perekonna struktuurimuutusi ühiskonnas üldisemalt (üksikvanemad, kaugvanemad, kärghpered) ning vanemate töökoormuse ning mobiilsuse kasvu. Poliitilised probleemid seisnevad valitsuse sõnade ja tegevuste erinevuses, õpetajakoolituse puudustes. Majanduslik tegur põhineb vähesel kooli ja kodu koostöö rahastusel (Hornby & Lafaele, 2011).

Tabel 1. *Mudel kooli ja kodu koostööd mõjutavatest teguritest (Hornby & Lafaele, 2011, lk 39)*

<p>Vanematest ja perekonnast tingitud tegurid</p> <ul style="list-style-type: none"> ● vanemate arvamused seoses nende kaasatusega ● vanemate arusaamad kaasamisele kutsumisest ● vanema praeguneelukontekst ● sotsiaalne klass, rahvus, sugu 	<p>Lapsest tingitud tegurid</p> <ul style="list-style-type: none"> ● vanus ● õpiraskused ja puuded ● andekus ● käitumisprobleemid
<p>Vanema ja õpetaja suhtest tingitud tegurid</p> <ul style="list-style-type: none"> ● erinevused eesmärkides ● erinevad hoiakud ● erinev suhtluskeel 	<p>Ühiskondlikud tegurid</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ajaloolilised ja demograafilised ● poliitilised ● majanduslikud

Vanematest ja perekonnast tingitud tegurid. Vanemate **veendumused ja uskumused** võivad tekitada kooli ja kodu vahelises suhtlemises pingeid. Oluline on see, kuidas lapsevanemad tõlgendavad oma rolli lapse hariduses. Vanemliku rolli tõlgendust (*parental role construction*) defineeritakse kui vanema arvamust sellest, mida ta peaks tegema ja kuidas käituma oma lapse hariduse heaks (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005). Oluline sealjuures on , et vanem mõtleks, kuidas ta peaks oma last toetama, kuidas ta reaalsuses on võimeline seda tegema ning millised on teel esinevad takistused (Yamamoto & Holloway, 2010). Vanemliku rolli tõlgendus on suuresti kujunenud lapsevanema enda vanemate ning lapsevanematest sõprade eeskujul põhjal (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Vanemad, kes usuvad, et nende roll on ainult toimetada lapsed kooli ning edasine hariduse andmine on kooli teha, pole valmis osalema ei kooli- ega kodupõhises koostöös (Hornby & Lafaele, 2011). Õpetajal on raske vanemate uskumusi ümber kujundada.

Uskumus oma võimekusse last aidata on samuti oluline koostööd mõjutav tegur (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hornby & Lafaale, 2011). Madala eneseusuga vanemad leiavad, et koostöö ei oma positiivset tulemust ning seetõttu pigem väldivad kontakti kooliga (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 viidatud Hornby & Lafaale, 2011). Tihti peale tunnevad vanemad, et pole piisavalt pädevad lapsi koolitöodes abistama (Dumont et al., 2012). Ka Bæck (2010) jõudis järeldusele, et lapsevanemate ebakindlus oma teadmiste osas on see, mille tõttu vanemad ei soovi osaleda kooli puudutavates otsustustes. Vanemate enesekindlust võivad mõjutada keelebarjäär (Hornby & Lafaale, 2011; Olmstead, 2013), halvad kogemused seoses lapse kooliga või vanema enda kooliajast (Hornby & Lafaale, 2011). Halvast kogemusest tingituna tekib lapsevanemas isiklik tõrge, mis võib kahjustada efektiivset koostööd (Kuusk, 2011; Lukk, 2008; Tamm, 2009). Negatiivsete kogemuste kordumine ning tulemusteta pingutused võivad lapsevanema panna tundma, et tema senine tegevus ning pingutused ei anna tulemust ning koostöö on mõttetu (Lukk, 2008; Yoder & Lopez, 2013).

Vanemate kolmandat tüüpi uskumused on seotud lapse intelligentsuse, samuti võimete ja arenguvõimalustega (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997 viidatud Hornby & Lafaale, 2011). On kahte sorti vanemaid: ühed, kes usuvad, et lapse sünnipärastest andekusest piisab edu saavutamiseks ning teised, kes usuvad, et lisaks andekusele sõltuvad saavutused ka pingutustest ning võimete arendamisest (Hornby & Lafaale, 2011). Vanemad, kes usuvad, et neil on oluline mõju lapse arengule, suhtuvad kooli ja kodu koostöösse tõenäolisemalt positiivsemalt kui vanemad, kes leiavad, et nad avaldavad lapse arengule vähe mõju (Hornby & Lafaale, 2011; Walker et al., 2005). Uurimused on näidanud, et vanemate kõrged akadeemilised ootused oma lapsele mõjutavad väga suurel määral lapse akadeemilist edu (Castro et al., 2015; Froiland, Peterson, & Davison, 2012; Yamamoto & Holloway, 2010).

Vanemate **arusaam kaasamisele kutsumisest** on oluline tegur efektiivse koostöö arendamisel (Hornby & Lafaale, 2011; Walker et al., 2005). Õpetajapoolse julgustamise kaudu saab kõige paremini vanemaid koostöösse kaasata (Epstein, 2001 viidatud Hornby & Lafaale, 2011). Selleks, et vanem näeks, et ka õpetaja ja kool väärtustavad koostööd koduga, peavad õpetajad ja kool näitama üles positiivset suhtumist, teadvustama lapsevanemat koostöö väärtusest (Hornby & Lafaale, 2011). Koostöö laabumiseks peaks initsiatiiv koostöö tegemiseks tulema võrdset nii kooli kui kodu poolt. Uurimused on näidanud, et vanemad ise on pigem tagasihoidlikud ning ootavad koolipoolset initsiatiivi

(John-Akinola & Gabhainn, 2014; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Lukk, 2008; Murray et al., 2014; 2014; Tamm, 2009), samas kui õpetajad ootavad just lapsevanematelt rohkem initsiatiivi (Tamm, 2009). Vanemates tekitab tunnet, et nad on kooli oodatud see, kui koostööle kutsub nii laps, klassijuhataja kui ka kool (Murray et al., 2014).

Kooli ja kodu koostööd mõjutab ka lapse **perekonna ja vanemate elu kontekst** (Hornby & Lafaele, 2011; Walker et al., 2005). Lapsevanemate haridustase avaldab mõju kooli ja kodu vahelisele koostööle (Bæck, 2010; Dumont et al., 2012; Yoder & Lopez, 2013). Kõrgema haridusega lapsevanemad on aktiivsemad koostöös kooliga kui madalama haridusega vanemad (Bæck, 2010; Fantuzzo et al., 2000). Samuti on lapse koolitöödega seotud rohkem just kõrgemalt haritud vanemad (Ilomets, 2011). Madala haridusega vanemad tunnevad, et nad ei kuulu kooli ning pole piisavalt pädevad oma lapsi aitama kodutöodes ning suhtlemises õpetajaga (Hornby & Lafaele, 2011; LaRoque et al., 2011). Ka Dumont jt (2012) on leidnud, et kõrgema haridustasemega lapsevanemad tunnevad end rohkem pädevamana last koolitöodes abistamisel ning avaldavad lapsele rohkem toetust kui madala haridustasemega vanemad. Vanema haridustase mõjutab oluliselt lapse püüdlusi hariduses ning on seotud ka lapse õpiedukusega (Dubow et al., 2009). Määravaks teguriks koostöö tegemisel võivad olla ka vanema füüsilised ja mentaalsed probleemid (Hornby & Lafaele, 2011). Samuti on tänapäeva ühiskonnaks levinud probleem täiskasvanute kõrge stressitase, mis mõjutab samuti oluliselt lapsevanemate haridusse kaasamist (Hornby & Lafaele, 2011). Williams ja Sanches (2011) tõdesid, et haigel või füüsilise puudega lapsevanemal on keeruline koostöös osaleda ning kohati puuduvad puudega vanemal võimalus kooliruumidesse pääseda.

Lisaks haridustasemele ja eespool nimetatud probleemidele võib barjääriks kooli ja kodu vahel kujuneda ka vanema sotsiaal-majanduslik staatus (Fantuzzo et al., 2000; Hornby & Lafaele, 2011). Töökoha olemasolu või selle puudumine võivad mõlemad mõju avaldada lapsevanemate kaasamisele lapse haridusse. Töö puudumise tõttu võib lapsevanematel olla vähene motivatsioon ning samuti tekitab rahaline seisukord muresid, seetõttu jätavad lapsevanemad koostöö kooliga tagaplaanile (Hornby & Lafaele, 2011). Probleem esineb ka siis, kui vanematel puudub töö kõrvalt aeg panustamiseks koostöösse (Olmstead, 2013). Hornby ja Lafaele (2011) leiavad, et just perekonnastruktuuri muutused mõjutavad oluliselt lapsevanema töökohustuste täitmist ning tööpäeva pikkust. Lapsevanemate kiire elutempo ning töökohustuste tõttu ongi ajapuudus kujunenud suurimaks barjääriks kooli ja kodu vahelisel suhtlemisel (Bæck, 2010; Lukk, 2008; Olmstead, 2013; Tamm, 2009; William & Sanches, 2011; Yoder & Lopez, 2013). Kooliga

vähem seotud ning kooliellu vähem kaasatud on ka madala sissetulekuga lapsevanemad, kuna nad tunnevad hirmu, süütunnet ja häbi (Yoder & Lopez, 2013). Murray jt (2014) jõudsid järeldusele, et materiaalsed põhjused mõjutavad enim vanemate kaasamist haridusse. Yoder & Lopez (2013) leidsid aga, et primaarseks põhjuseks, miks vanemad pole haridusse kaasatud, on hoopis abitustunne ning marginaliseerimine. Abitut tunnet võib põhjustada negatiivne kogemus kooliga, süütunne lapse halbade hinnete ja käitumise pärast ning puudulikud oskused oma last koolitöös aidata.

Ka perekonna suurusel ja vanemate vanusel on oluline roll koostöös. Suur- ja noorperede vanematel ei pruugi perekonna ja töö kõrvalt jaguda aega koostöökõõ kõõgi laste õpetajatega (Hornby & Lafaele, 2011). Aina enam on üksikvanemaid, kellel samuti ei pruugi töökohustuste tõttu olla aega ega jaksu pühendada lapsele ja koolile (Hornby & Lafaele, 2011). Fantuzzo jt (2000) leidsid, et kahe vanemaga perekonnad teevad rohkem kooliga koostööd kui üksikvanemad. Bæck (2010) leidis, et lahus elavad vanemad osalevad vähem lapse hariduses, kui koos elavad vanemad. Paljud lapsevanemad on tööpuuduse tõttu sunnitud minema tööle välismaale, seetõttu kasvavad lapsed üles ühe vanemaga (teisest vanemast on saanud kaugvanem) (Hornby & Lafaele, 2011), vanavanemaga või lausa omapäi. Ka sellisel puhul on koostöö kooliga raskendatud.

Vanemate kaasamine kooli on alati olnud keeruline, kuid tänapäeval on see muutunud veelgi raskemaks just vanemate kultuurilise tausta tõttu (LaRoque et al., 2011; Murray et al., 2015). Aina enam on ka Eestis perekondi, kelle kodune keel pole eesti keel. Keelebarjääri tõttu muutub ka suhtlemine kooli ja kodu vahel keeruliseks (Hornby & Lafaele, 2011; Yamamoto & Holloway; 2010). John-Akinola & Gabhainn (2014) soovivad, et kool peaks vähendama kultuurilisi erinevusi nii organiseerides eraldi keeleklasse kui ka aidates lapsevanemat keeleõppimisel. Erimeelsusi ning konflikte osapoolte vahel võivad tekitada ka keelest ja kultuurist tingitud erinevused. Vähemusrahvusest pärit vanemad on tavaliselt vähem informeeritud, neil puuduvad aeg ja võimalused ning nad on üldiselt vähem kaasatud oma laste haridusse (Hornby & Lafaele, 2011). Samuti sõltub koostöö tegemine vanema soost: uurimused on näidanud, et emad osalevad rohkem oma lapse hariduses kui isad (Blau & Hameiri, 2012; Ilomets, 2011). Kim ja Hill (2015) jõudsid oma uurimuses järeldusele, et emad ja isad on võrdselt kaasatud oma laste haridusse. Ka Sormunen jt (2011) leidsid, et isade osakaal laste hariduses on minimaalne ning kohati tundub olevat isade osalus ja positsioon ebaselge ka koolile endale. Tihtipeale jääb mulje, et kool pigem keskendubki koostööle emadega kui isadega,

kuigi kooli ja kodu koostöösse peaks ideaalis kaasama mõlemaid vanemaid. Rohkem peaks leidma võimalusi isade kaasamiseks kooli tegevustesse.

Lapsest tingitud tegurid. Suurimaks lapsest tingitud barjääriks kooli ja kodu koostöös on **lapse vanus** (Hornby & Lafaele, 2011). Mida vanemaks lapsed saavad, seda vähem toimub koostööd kooli ja kodu vahel. Lapsed muutuvad iseseisvamaks ning saavad palju toimetusi tehtud ka ilma vanemate sekkumiseta (Murray et al., 2015; Rajamets, 2014). Vanemad võivad tunnetada, et otsene kontakt õpetajaga pole enam vajalik (Murray et al., 2015). Noorematele lastele on vanemate osalemine väga meelepärane, kuid vanematele lastele võib see olla ebameeldiv (Hornby & Lafaele, 2011). Oluline on sealjuures leida lapse eale vastav koostöövorm, kuna koostöö on vajalik ning avaldab lapsele positiivset mõju, sõltumata lapse vanusest.

Samuti võivad mõjutada koostööd lapse **hariduslikud erivajadused**. Hariduslik erivajadus võib lapsel ilmnedä õpiraskuste või puuete näol. Martinson (2010) määratleb õpiraskusi kui suutmatust omandada teadmisi kindla õpiprogrammi nõudmistele vastavalt. Sellistes olukordades peab koostöö osapoolte vahel olema veelgi intensiivsem kui tavaõpilase vanematega. Rohkem on last vaja toetada nii koolis kui kodus. Koolil ja kodul on vaja seada individuaalseid eesmäärke, koostada õppe- ja tugikavasid. Kõik need eeldavad ühiseid eesmäärke, kokkuleppeid ja teineteise mõistmist, mida paraku tihti pole ning mille tõttu tekivadki raskused kahe osapoolte suhtluses. Tavaliselt on lapsevanemad õpiraskuste teema suhtes väga tundlikud, see võib põhjustada neis enesekaitserefleksi, mis võib kaasa tuua pingeid õpetaja ja lapsevanema vahelises suhtlemises (Martinson, 2010). Haridusliku erivajaduse korral on tavaliselt vanemad valmis osalema lapse hariduses (Eccles & Harold 1993, viidatud Hornby & Lafaele, 2011). Vanemad, kelle lapsed pole akadeemiliselt nii võimekad ning kelle õppetöös esineb probleeme, pigem osalevad rohkem koolipõhises koostöös kui kodupõhises (Chowa et al., 2013). Ka tänapäeva hariduspoliitika rõhutab hariduslike erivajadustega laste kaasamist tavakoolidesse ja haridusse ning sealjuures olulisemaks on koostöö kooli, kodu ja tugisüsteemide vahel (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009).

Vastukaaluks õpiraskustele võib suhtlemise keerulisemaks muuta hoopis lapse teistlaadi erivajadus – **andekus**. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) § 46 määratleb andekust haridusliku erivajadusena, mil õpilane on näidanud kõrgeid võimeid ning omab potentsiaali saavutada väljapaistvaid tulemusi. Laste andekus on tavaliselt kooli ja kodu koostööd soodustavaks teguriks ning andekate laste vanemad osalevad innuga nii kooli-

kui kodupõhises koostöös (Hornby & Lafaale, 2011). Probleemid ilmnevad siis, kui lapsevanemad peavad oma lapsi akadeemiliselt võimekateks, kuid õpetaja arvamus ei ühti nende omaga (Montgomery, 2009 viidatud Hornby & Lafaale, 2011). Taoline situatsioon põhjustab vanemates pahameelt ning vähendab usaldust kooli suhtes (Hornby & Lafaale, 2011). Andekus võib väljenduda ka andeainetes nagu sport, muusika, kunst. Kuna andega tegelemine nõuab lastelt aega, pühendumust ning vahel kannatab seetõttu ka koolitöö, siis nõuab see ka koolipoolset mõistmist ja vastutulekut (Hornby & Lafaale, 2011). Ka sellise situatsiooni puhul võivad erineda kooli ja perekonna arusaamad, mis põhjustab tõrkeid efektiivses koostöös.

Samuti võivad koostöö jaoks barjääriks olla lapse **käitumisprobleemid** (Hornby & Lafaale, 2011). Käitumisraskustega õpilased on lapsed, kelle käitumine takistab või muudab isiksuse arengut, õppimist ning mõjutab suhteid vanemate, õpetajate ja kaaslastega. Õpilastel võib esineda välja- ja sissepoole suunatud käitumisprobleeme, millest esimesed võivad väljenduda füüsilise ja verbaalse vägivallana, kiusamisena, hüperaktiivsusest, ning teised eemaletõmbumise, sotsiaalsete kontaktide vältimise, rahutuse, pelgikkusena (Tropp, 2010). Probleeme tekitab kindlasti rohkem lapse väljapoole suunatud käitumine, mis enamasti nõuab koostööd kooli ja kodu vahel. Mida rohkem esineb lapse häirivat käitumist kaaslaste, õpetajate ja ka ümbritseva keskkonna suhtes, seda vähem õnnestub vanemaid lapse haridusse kaasata, kuna vanemad kardavad saada halbu uudiseid, negatiivset tagasisidet ning koolipoolseid etteheiteid (Hornby & Lafaale, 2011). Koostööle kooli ja kodu vahel peab käitumisprobleemide korral kindlasti rohkem tähelepanu pöörama. Sealjuures on oluline, et initsiatiiv tuleks nii koolist kui kodust (Chow et al., 2013). Siinkohal on oluline, et mõlemad osapooled oleks huvitatud lapse aitamisest, mitte ei süüdistaks teineteist. Koos tuleb leida sobivad lahendused.

Vanema-õpetaja suhtest tingitud tegurid. Koostööd takistavaks teguriks on osapoolte erinevad **eesmärgid**. Õpetajate eesmärgiks on meelitada vanemaid rohkem oma lapsi aitama koolitöodes. Samuti pakkuda hoolitsevat keskkonda, teenida palka, osaleda kooli üritustel ja koosolekutel (Rudney, 2005 viidatud Hornby & Lafaale, 2011). Eesmärgid vajavad kooskõlastamist ja läbirääkimist, et hoiduda tekkida võivatest erimeelsustest, mis mõjutavad negatiivselt kooli ja kodu vahelist koostööd (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Vanema ja õpetaja suhtlemist võivad mõjutada ka mõlema osapoole **hoiakud ja suhtumine**. Hornby & Lafaele (2011) kohaselt on nii õpetaja kui vanema isiklikud hoiakud tekkinud nende oma ajaloolise, haridusliku, etnilise ja soolise kogemuse põhjal. Probleeme koostöös võib põhjustada õpetajate stereotüüpne ettekujutus vanematest (Tamm, 2009). Iga lapsevanem on erinev, erisuguste eesmärkide, hoiakute ja taustaga, mistõttu tuleks ka igal õpetajal õppida enne järelduste tegemist ning negatiivse hoiaku kujundamist vanemat põhjalikult tundma. Yamamoto & Holloway (2010) leiavad, et pahatihti õpetajad võivad pöörata rohkem tähelepanu just neile õpilastele, kelle vanemad näitavad üles huvi kooli vastu ning kelle ootused lapse suhtes on kõrged. Lareau (1987) uurimusest selgus, et vanemad kardavad õpetajaga suhelda ning tunnevad ebamugavust. Murray jt (2014) uurimuse kohaselt on ligi pooltel vanematel negatiivne kogemus õpetajaga suhtlemisest: koostöö teeb raskeks õpetaja ebasõbralik, lugupidamatu ning ebasobilik suhtumine lapsesse.

Keelekasutus on oluline tegur mõistmaks lõhet sõnade ja tegelikkuse vahel. Lõhe seisneb selles, et sõna räägitakse üht, aga reaalsus on hoopis teine. Koostöö osapoolte ning protsessi iseloomustamiseks kasutatakse mitmeid termineid, mis on kohati segadust tekitavad (Hornby & Lafaele, 2011). Sormunen jt (2011) leidsid, et emadel on kergem kui isadel arutada probleeme ja suhelda lapse õpetajaga ning mõista õpetaja professionaalset keelt. Näiteks räägitakse vanematest ning sealjuures õpetajatest kui professionaalidest, mis vastandab õpetajad kui eksperdid ning vanemad kui mitteeksperdid (Bastiani, 1993; Munn, 1993; Wolfendale, 1983, viidatud Hornby & Lafaele, 2011). Samuti käsitletakse mõisteid partnerlus, koostöö, jagamine, kooli ja kodu vaheline suhe, kuid tihtipeale mõistete tegelik tähendus ei leia rakendust praktikas (Hornby & Lafaele, 2011).

Hornby ja Lafaele (2011) mudelis pole küll eraldi välja toodud õpetajast tingitud tegureid, kuid autor leiab, et ka need on olulised välja tuua, kuna koostööd **ei mõjuta vaid kodust tingitud tegurid vaid ka õpetajapoolsed**. Tamme (2009) uurimusest selgus, et õpetajatel puudub piisav ettevalmistus lapsevanematega suhtlemiseks. Vanemad olid välja toonud selle, et suhtlemist takistab õpetaja kogenematus. Just alustavatel õpetajatel puuduvad kogemused ning võib olla ka teadmised, kuidas koostööd lastevanematega organiseerida. Samuti nõuab koostöö ja suhtlemine õpetajalt lisatööd ning õpetaja töökoormuse juures on raske lisaiega leida. Eelnevalt oli välja toodud, et lapsevanematel on ajapuuduse tõttu raske kooliga koostööd teha, kuid samamoodi on keeruline aega leida

ka õpetajal. Samuti õpetaja vähene usk vanemate võimetesse oma last aidata ning stereotüüpsed ettekujutused vanematest takistavad koostööd.

„Eesti õpetajate keskmine vanus on 48 eluaastat ning tervelt 16% õpetajaskonnast on 60-aastasest või vanemad ning siirduvad tõenäoliselt lähiaastatel pensionile (Übius et al., 2014, lk 15).“ Vananevast õpetajaskonnast tekivad suured vanusevahed õpetaja ja lapsevanema vahel. Ka vanusevahe õpetaja ja vanema vahel võib olla takistuseks, kuna vanema ja õpetaja seisukohad ei pruugi kattuda ning seetõttu on keeruline teineteist mõista (Tamm, 2009).

Kooli ja kodu koostöö on mõeldud lapse arengu toetamiseks, kuid kui asjad ei lähe nii kui soovitud, siis võib vastastikusel koostöös ette tulla takistusi, mis võivad päädida konfliktidega (Sarv, 2006). Suhtlemise lapsevanema ja õpetaja vahel muudab keeruliseks ka asjaolu, et osapooltevaheline suhe on enamasti pikaajaline ning kohustuslik. Samuti pole osapooltel enamasti valikuvabadust koostööpartneri valikul (Sarv, 2006). Järelikult tuleb vanematel ja õpetajatel omavahel klapitada eesmärgid, hoiakud, suhtumine ning mõista teineteist ning leida aega koostöö tegemiseks – seda kõike lapse jaoks.

Ühiskondlikud tegurid. Koostööd kooli ja kodu vahel võivad mõjutada **ajaloolised ja demograafilised tegurid**. Kooli ja kodu koostööd takistavaks ajaoluks on see, et arvamus kooli ülesandest ei ole muutunud vastavalt ajale. Traditsioonilise arusaama kohaselt on alati vastutus ja võim hariduse andmise eest lasunud koolidel, kuid tänapäeval nähakse ka lapsevanemaid olulise osana koolist (Hornby & Lafaele, 2011). Tegelikult näitab seda, et püsima kipub jääma traditsiooniline arusaam, kuna lisaks haridusele toimuvad muutused perekonna struktuuris vähem on perekondi, kus mõlemad bioloogilised vanemad last kasvatavad, aina enam on kärgperesid ning üksikvanemaid (Hornby ja Lafaele (2011).

Ühiskonnaolud muutuvad ning ajaga on muutunud ka perekonna struktuur: aina suureneb vanemate lahkuminekut arv, mistõttu tekib rohkem üksikvanematega peresid ja uute perekondade loomisel kärgpered. Samuti töökohad asuvad kodust kaugel – koguni välismaal – mistõttu on tekkinud palju nn kaugvanemaid (Hornby & Lafaele, 2011). Samuti on palju perekondi, kus mõlemad vanemad käivad tööl ning selle kõrvalt on raske leida aega kooli jaoks (Hornby & Lafaele, 2011).

Ühiskondlike tegurite hulka kuuluvad ka **poliitilised** tegurid. Valitsuse hariduspoliitika valdkonna tegemiste, haridusseadusandluses rõhutatu ning tegelikkuse vahel on suur lõhe (Hornby & Lafaele, 2011). Elukestva õppe strateegia 2020 (2014) rõhutab küll koostöö olulisust ka kooli ja kodu vahel, kuid puudub seadusandlus, mis reguleeriks kooli ja kodu koostööd. Põhikooli riiklikus õppekavas on märgitud, et „teadmiste, väärtushinnangute ja praktiliste oskuste omandamine ja arendamine toimub kogu kooli õppe- ja kasvatusprotsessi, kodu ja kooli koostöö ning õpilase vahetu elukeskkonna ühistoime tulemusena“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, para 3). Samuti on seaduse kohaselt koostööd vaja eduka väärtuskasvatuse ja üldpädevuste kujundamiseks. Reaalses elus jääb aga koostööst vajaka. Hariduspoliitikas propageeritakse kaasavat haridust ehk hariduslike erivajadustega õppijate tavakooli kaasamist (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009). Sealjuures rõhutatakse ka kooli ja tugisüsteemide koostööd lapsevanematega. Sarv ja Ginter (2010) leiavad, et koostöö vanematega võiks olla riiklikult sätestatud ning vanemad peaksid kohustuslikus korras osalema mõningates tundides ja tegevustes.

Valitsuse tasandil tehtavad otsused mõjutavad kooli ja kodu koostööd läbi õpetajakoolituse puudujääkide (Hornby & Lafaele, 2011). Tamme (2009) uurimus andis sellele probleemile kinnitust, et ka Eestis on vajadus koolituste järgi, kus käsitletakse kooli ja kodu koostööd ning suhtlemist lapsevanematega. Ka Patte (2011) on ära märkinud, et õpetajate koolitamisel tuleks rohkem tähelepanu pöörata just koostööoskuste alastele koolitustele. Koolitused on õpetajatele olulised vanematega koostöös hakkama saamises, kuid kuna valitsuse poliitika seda ei nõua, siis tavaliselt kooli ja kodu koostööle väga palju rõhku õpetajakoolituses ei panda (Hornby & Lafaele, 2011).

Lõhe esineb ka valitsuse sõnades ja **majanduslikus** tegevuses. Koostööd vanematega peetakse küll oluliseks, kuid rahastust koostöö edendamiseks ei eraldata (Hornby & Lafaele, 2011). Rahastuse puudumine seab piirid programmidele, ressurssidele, koolitustele ning täiendavatele uuringutele (Adelman 1992; Sanders 2006 viidatud Hornby & Lafaele, 2011). Näiteks Inglismaa programmi “Home–School Liaison Scheme” käigus viidi läbi vanematele koolitusi, võimaldati õpetajatel teha koduviisiite ning kõik mainitud tegevused avaldasid positiivset mõju koostööle (Hornby & Lafaele, 2011). Elukestva õppe strateegias 2020 (2014) küll rõhutatakse koostöö olulisust, kuid siiski peaks rohkem tähelepanu pöörama kooli ja kodu koostööle, leidma võimalusi seda arendada ning tegevusi rahastada.

Uurimuse eemärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada kooli ja kodu koostööd takistavad tegurid Võru maakonna koolide õpilaste vanemate hinnangute põhjal. Lähtuvalt magistritöö eesmärgist on püstitatud kolm uurimisküsimust.

Kuna töö autoril ei õnnestunud leida ühelgi kooli ja kodu koostööd takitavaid tegureid käsitletud uurimuse puhul tehtud faktoranalüüsi, siis on püstitatud antud magistritöö esimene uurimisküsimus:

- Milline on antud magistritöös kasutatava kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite skaala faktorstruktuur?

Tuginedes varasematele uurimustele (Epstein, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hornby & Lafaele, 2011; LaRoque et al., 2011; Papsejeva, 2007; Rajamets, 2014; Sanders & Epstein, 1998; Tamm, 2009; Williams & Sánchez, 2011) võib väita, kooli ja kodu koostöös esineb takistavaid tegureid, mis on nii lapsevanemapoolsed, klassijuhatajapoolsed kui ka lapsepoolsed. Lähtuvalt sellest on püstitatud uurimisküsimus:

- Millised lapsevanemast, klassijuhatajast ja lapsest tingitud tegurid takistavad kõige enam kooli ja kodu koostööd lapsevanemate hinnanguil?

Hornby & Lafaele (2011) väidavad, et kooli ja kodu koostööd võivad takistada ka mitmed lapsevanema taustategurid –vanus, sugu, perekonna suurus, kaugvanema staatus ning perekonna struktuur. Mitmed uurimused on leidnud, et ka vanemate haridustase avaldab mõju kooli ja kodu koostööle (Chowa et al., 2013; Dumont et al., 2012; Hornby & Lafaele, 2011; Yoder & Lopez, 2013). Sellest lähtuvalt on püstitatud järgmine uurimisküsimus:

- Missuguseid seoseid esineb lapsevanemate taustategurite ja lapsevanemate hinnangute vahel kooli ja kodu koostööd takistavatele teguritele ?
- Kuivõrd on lapsevanemate koostööga rahulolule antud hinnangud seotud koostööd takistavate teguritega?

Metoodika

Uurimustöö eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kvantitatiivne kirjeldav uurimus. Uurimustöö tulemused annavad võimaluse välja selgitada erinevatest osapooltest tingitud tegurid, mis takistavad kooli ja kodu koostööd nende endi hinnangul. Samuti leida seoseid vanemate taustategurite ning kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite vahel. Lisaks on

võimalik leida, kuivõrd on omavahel seotud lapsevanemate koostööga rahulolule antud hinnangud ning koostööd takistavad tegurid.

Valim

Uurimistöö valimisse kuulusid lapsevanemad kolmest Võru maakonna koolist, millest kaks olid maakoolid ning üks linnakool. Koolide valimisel kasutati mugavusvalimi põhimõtet, valides koolid, mis on töö autorile elukoha lähedased ja tuttavad.

Lapsevanemad igas koolis valiti välja juhuslikkuse teel. Uurimuses osalesid lapsevanemad, kelle laps käis 1.-9.klassis. Ühes koolis jagasid klassijuhatajad ankeedid klassinimekirjast igale kolmandale õpilasele. Teine kool jagas ankeedi klasside 1-9 ühele paralleelile ning igast klassist igale kolmandale õpilasele. Kolmas kool aga leidis, et kuna klassid on väga väikesed, siis on mõistlik jagada ankeedid igale teisele õpilasele. Töö autor jagas välja 217 paberankeeti. Tagastati kokku 173 ankeeti, seega tagastusprotsent on 79,3%. Kahjuks oli kaks tagastatud ankeeti tühjad ning veel kaks tuli eemaldada uurimusest, kuna töö autor avastas topeltrükiga rikutud ankeedid, ühel ankeedil olid skaaladel hinnagud märkimata terve ühe ploki osas. Käesoleva magistritöö lõppvalimiks kujunes seega 168 lapsevanemat.

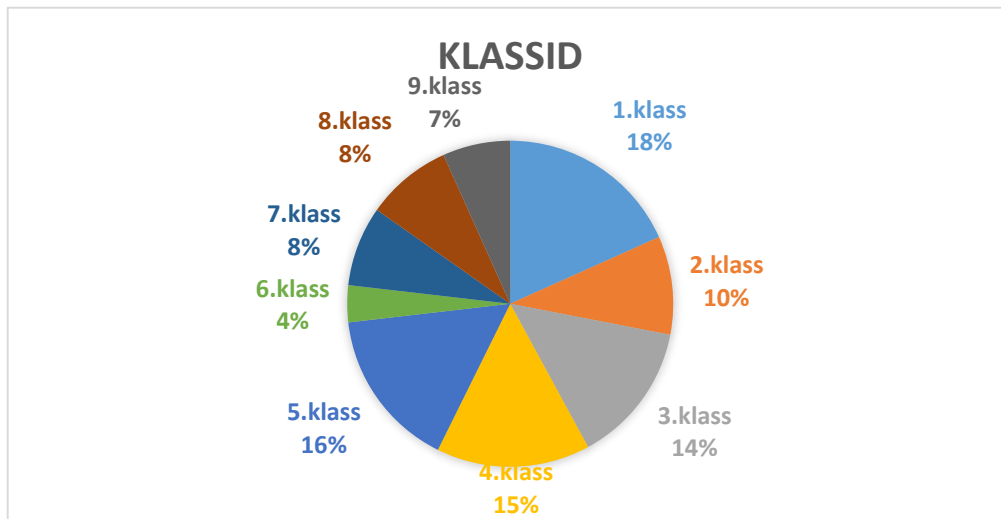
Vastanutest 146 (87,4%) olid naissoost ning 21 (12,5%) meessoost. Üks vastaja oli jätnud soo märkimata. Vastajad olid vanusevahemikus 23-73 eluaastat. Keskmine vastaja vanus oli 38,9 aastat (sd=7,24, noorim 23, vanim 73). Vastajate seas oli nii põhi-, kesk-, keskeri- kui ka kõrgharidusega mehi ja naisi (vt Tabel 2). Üks vastaja oli jätnud haridustaseme märkimata.

Laste jaotust klasside kaupa vt Joonis 1. Enamik õpilasi oli I-II kooliastmest, vähem III kooliastmest. Kolm vastajat oli lapse klassi märkimata jätnud. Pere suurused olid erinevad, laste arv peres oli vahemikus 1-7. Enim osales uurimuses perekondi, kus kasvas kaks last, neid oli valimis 77 (47%). Kolmelapselisi perekondi oli 48 (29,3%). 17 oli perekondi, kus on kasvab üks laps (10,6 %). Neljalapselisi perekondi oli 13 (8,1%) ning perekondi, kus kasvas 5-7 last oli kõiki 3 ehk kokku 1,8%. Neli vastajat oli jätnud laste arvu märkimata.

Vanematest 155 (93,9%) elasid igapäevaselt kodus, 9 (5,5%) aga töötas kodust kaugemal nii, et igapäevaselt kodus ei elanud. Enamus lapsi, 123 (73,2%), kasvas igapäevaselt koos ema ja isaga. Vastajate seas esines ka üksikvanemaid 13 (7,7%) ning ühe pere puhul oli vastajaks eestkostja. Oli ka perekondi, kus lisaks vanematele olid abiks lastekasvatamisel ka vanavanemad või üks vanematest oli kasuvanem.

Tabel 2. Vastajate sooline jaotus, vastajate laste sooline jaotus ning vastajate haridustase

Tegur	Jaotus	Sagedus	Protsent (%)
Vastajate sugu	Mees	21	12,6
	Naine	146	87,4
Vastajate laste sugu	Poiss	72	46,1
	Tüdruk	98	53,9
Vastajate haridus	Põhiharidus	14	8,4
	Kesk- ja keskeriharidus	100	59,9
	Kõrgharidus	53	31,7



Joonis 1. Klassid, kus vastajate lapsed õppisid.

Mõõtevahendid

Uurimistöös kasutati andmekogumiseks ankeeti (vt Lisa 1). Ankeedi kaudu hea uurida hinnanguid ning see võimaldab uurimusse hõlmata korraga palju uuritavaid (Õunapuu, 2014). Ankeedi koostas töö autor ise tuginedes erinevatele kodu ja kooli koostöö teemalistele uurimustele (Hornby & Lafaele, 2011; Tamm, 2009; Rajamets, 2014; Yoder & Lopez, 2013). Ankeet algas pöördumisega vastaja poole ja sissejuhatusel, et kõigil vastajatel tekiks sama arusaam kooli ja kodu koostöö mõistest.

Ankeet oli jaotatud kolmeks osaks. Esimene osa koosnes kuuest suletud küsimusest. Neist kolm puudutasid kooli ja kodu koostööga rahulolu. Küsimustele anti hinnanguid Likerti 5-palli skaalal (1- täiesti rahulolematu, 5- väga rahul).

Vastusevariantidele oli lisatud ka kuues variant (6- koostööd ei esine), et eristuks vanemad,

kes pole koostööga rahul ning kellel kooliga koostöö täiesti puudub. Järgnevad kaks küsimust puudutasid initsiatiivi seoses kooli ja kodu koostöö ning hinnanguid sai samuti anda Likerti 5-palli skaalal. Üks küsimus koosnes veel omakorda kuuest väitest, kus lapsevanem sai hinnata vanema kaasamise olulisust haridusse. Viimases küsimuses anti väidetele hinnanguid Likerti 5-palli skaalal (*1- ei ole nõus, 5- olen nõus*).

Ankeedi teine osa koosnes omakorda kolmest väidete ploki. Esimeses väidete ploki oli kuusteist väidet, mis võiksid lapsevanema seisukohalt olla kooli ja kodu koostööd takistavateks teguriteks. Teine plokk koosnes üheteistkümnest väitest, kus hinnati, millised klassijuhatajaga seotud tegurid võiksid kodu ja kooli koostööd takistada. Ankeedi teise osa kolmandas väidete ploki hinnati kaheksat väidet, mis puudutasid lapsega seotud takistavaid tegureid. Ankeedi teises osas oli kokku 35 väidet. Väidetele anti hinnanguid Likerti viiepalli skaalal (*1- ei takista üldse, 5- takistab oluliselt*). Skaalale sai lisatud ka kuues variant (*6 – tegurit ei esine*), et eristuks, kas vastajal koostööd takistavat tegurit ei esine või esineb, aga vastaja arvates ei takista see kooli ja kodu koostööd. Teise osa lõpus on üks avatud küsimus, kus lapsevanematel oli võimalus avaldada arvamust, mida teha enim koostööd takistavate tegurite ületamiseks. Kuna avatud küsimusele anti väga vähe vastuseid, siis otsustati neid küsimusi üldse töös mitte kasutada.

Viimane, kolmas osa koosnes üheksast lapsevanema taustaandmeid puudutavast küsimusest, millest viis olid avatud ning viis kinnised küsimused. Küsiti vastajate sugu ning vanust, kuna Hornby & Lafaele (2011) on leidnud, et just need tegurid mõjutavad kooli ja kodu koostööd. Kuna mitmed uurimused on näidanud, et ka lapsevanemate haridustase avaldab mõju kooli ja kodu koostööle (Chowa et al., 2013; Dumont et al., 2012; Hornby & Lafaele, 2011; Yoder & Lopez, 2013), siis töö autor küsis vastajatelt ka nende haridustaset. Tulemuste ilmestamiseks uuriti vastajatelt ka nende ametit ning lapse sugu. Ka lapse vanus on oluliseks koostööd takistavaks teguriks, sest mida vanemad lapsed, seda vähem üldjuhul koostööd kooliga toimub (Hornby & Lafaele, 2011; Murray et al., 2015; Rajamets, 2014). Seetõttu oli vastajatel tarvis märkida ära ka lapse klass. Hornby ja Lafaele (2011) väidavad, et ka laste arv perekonnas võib olla kooli ja kodu koostööd takistavaks teguriks. Seetõttu oli taustaandmetesse lisatud ka laste arvu puudutavad küsimused. Hornby & Lafaele (2011) leiavad, et tänapäeva ühiskonnas on üsna levinud kaugvanema staatus, mis samuti võib olla koostööd takistavaks teguriks, siis oli ka ankeedis vastavasisuline küsimus. Kui vastajate seas oli kaugvanemaid, siis paluti neil ka märkida koduskäimise sagedus. Ka perekonna struktuur on kooli ja kodu koostöö mõjutajaks: aina vähem on perekondi, kus mõlemad bioloogilised vanemad last kasvatavad, aina enam on

lastel kasuvanemaid ning üksikvanemaid (Hornby & Lafaele, 2011). Seetõttu uuris töö autor ka vastajatelt, kes täiskasvanutest osalevad reaalselt lapse kasvatamisel. Töö valiidsuse tagamiseks viidi läbi enne põhiuurimust läbi pilootuurimus, et leida ankeedi kitsaskohad, saada vastajatelt tagasisidet ning teha ankeedis täiendusi.

Protseduur

Novembris ja detsembris 2015 küsiti koolide juhtkondadelt nõusolek uurimuse läbiviimiseks koolis. Töö autor isiklikult pöördus kolme kooli direktori poole uurimuse läbiviimise ettepanekuga ning kõik kolm direktorit nõustusid. Jaanuaris 2016 viis töö autor ankeedi valiidsuse tõstmiseks läbi pilootuuringu, millele vastas 19 mugavusvalimi järgi valitud lapsevanemat. Pilootuuringu käigus paluti lapsevanematel avaldada ankeedi küsimuste kohta arvamust, lisada kommentaare ning esitada soovitusi ankeedi muutmiseks. Pilootuurimuse käigus tagastatud ankeete põhiuurimuse valimisse juurde ei lisatud.

Vastajad tegid soovitusi sõnastamise parandamiseks. Kui esialgselt paluti lapsevanematel hinnata läbivalt *õpetaja ja kooliga* seonduvaid tegureid, siis see asendati läbivalt *klassijuhatajaga*, kuna lapsevanemad ei saanud täpselt aru, keda peab hindama. Pilootuurimuse ankeedis oli taustaandmete juures ka kümnes küsimus „*Sissetulek (neto=kättesaadav) leibkonna kohta kokku*“. Kuna pilootuurimuse tulemustest oli näha, et enamus vastajaid oli jätnud vastamata, siis otsustati küsimus välja jätta, et lapsevanemates mitte ebamugavust tekitada. Tehti ka ettepanek muuta skaala nimetused *1- ei ole nõus, 5- olen täiesti nõus*, kuid juhendajaga läbirääkimisel leiti, et jäädakse esialgse variandi juurde, kuna pakutud variandi puhul ei oleks saanud hinnata, kuivõrd etteantud tegurid koostööd takistavad ning need oleks muutnud vastamise keeruliseks.

Andmed magistritöö jaoks koguti 2016.aasta veebruaris. Uurimuse tarbeks viis töö autor paberankeedid uuritavate koolide põhikooli klasside klassijuhatajatele. Kahes koolis jagasid klassijuhatajad ankeedid klassinimekirjast igale kolmandale õpilasele. Üks kool aga leidis, et kuna klassid on väga väikesed, siis on mõistlik jagada ankeedid igale teisele õpilasele. Iga ankeediga anti kaasa ka tühi ümbrik, millega sai lapsevanem lapsega ankeedi kooli tagastada ning sealjuures oli tagatud andmete konfidentsiaalsus. Vastamine küsimustikule oli vabatahtlik ja anonüümne – seda rõhutati ka ankeedi sissejuhatuses. Vastamiseks oli esialgselt aega 7 päeva. Seejärel käis autor kõigis koolides ise ankeetidel järel. Ühe kooliga jäi kokkulepe, et kui ankeete tuleb veel juurde, siis teavitatakse autorit telefoni teel. Kui seitse päeva oli möödunud ning autor teise kooli esialgselt kokkulepitud

päeval ankeedidele järgi läks selgus, et tagastatud oli väga vähe ümbrikuid. Otsustati anda aega vastamiseks veel nädala jagu. Kolmandas koolis oli samuti kokku 14 päeva ankeetide tagastamiseks aega.

Andmeanalüüsi alustati andmete sisestamisega, seejärel andmed korrastati ning eemaldati puudulike vastustega ning ebasobilikud ankeetid. Andmete sisestamiseks ja korrastamiseks kasutati programmi MS Excel 2010. Andmetöötlust teostati andmetöötlusprogrammiga SPSS Statistics 23.0. Tulemuste kirjeldamiseks kasutati kirjeldavat statistikat: leiti aritmeetilised keskmised, standardhälbed ning sagedused ja protsendid.

Kuna tegemist on töö autori enda loodud skaalaga, siis valiidsuse tõstmiseks ning esimesele uurimisküsimusele vastamiseks viidi läbi uuriv faktoranalüüs. Esimesele uurimisküsimusele vastuse leidmiseks viidi läbi faktoranalüüs peatelgede meetodil (*Principal Component Analysis*) Varimax pööramisega (*Varimax with Kaiser Normalization*). Seejärel arvutati faktorite koondkeskmised ja reliaablused. Kirjeldava statistika abil tõlgendati andmeid, et vastata teisele uurimisküsimusele. Leiti keskmised, standardhälbed, miinimumid, maksimumid. Teisele uurimisküsimusele vastamiseks ning koostööd takistavatest teguritest pigerea moodustamiseks kasutati faktorite koondkeskmiste võrdlemist paarisvalimi t-testi abil. Kolmandale uurimisküsimusele vastuse leidmiseks kasutati Spearmani korrelatsioonianalüüsi, et leida seoseid koostööd takistavate tegurite ning lapsevanema taustategurite vahel. Seoste tugevuse määramisel lähtus Evans (1996) (viidatud Luik 2016) järjestusest, kes jagab väärtuseid viieks: 1) absoluutväärtus 0-0,19 väga nõrk seos, 2) 0,2- 0,39 nõrk seos, 3) 0,4 kuni 0,59 keskmine seos, 4) 0,60-0,79 tugev seos 5) 0,8 -1 väga tugev seos. Neljanda uurimisküsimuse puhul kasutati rahulolule antud hinnangute ning koostööd takistavate tegurite vahel seoste leidmiseks samuti Spearmani korrelatsioonianalüüsi ning andmete tõlgendamiseks lisaks kirjeldavat statistikat: leiti protsente, sagedust.

Tulemused

Antud peatükis esitletakse uurimistulemusi. Esitatakse kodu ja kooli koostööd takistavate tegurite faktormudel, faktorite pingeread, kirjeldavad statistika näitajad ning Spearmani korrelatsioonianalüüsi tulemused. Peatükk on üles ehitatud vastavalt uurimisküsimustele.

Milline on antud magistritöös kasutatava skaala faktorstruktuur?

Faktoranalüüs sisaldas 168 lapsevanema hinnaguid 36 väitele. Esialgselt (faktorite arvu piiramata) tekkis faktoranalüüsi käigus kaheksa faktorit. Analüüsist eemaldati kolm väidet (5, 10, 21) ning moodustati seitse faktorit. Väide „*Kardan, et kuulen oma lapsest midagi negatiivset*“ laadus ainult esimesse faktorisse, kuhu ta sisuliselt ei sobinud ning seetõttu faktoranalüüsist eemaldati. Väide „*Mul puudub võimalus (nt transport) sobival ajal kooli minna*“ laadus korraga kolme faktorisse ning alg tunnuse ja faktori vahelised seosed olid kõigil juhtudel nõrgad (faktorlaadung <0,4) ning seetõttu eemaldati väide faktoranalüüsist. Väide „*Õpilaste suur arv klassis*“ eemaldati, kuna alg tunnuse ja faktori vahel oli nõrk seos (faktorlaadung < 0,4) ning ta ei sobitunud ühtegi faktorisse sisuliselt. Ülejäänud väited jagunesid hästi faktoritesse ning tekkinud struktuur oli loogiline. *Kaiser-Meyer-Olkin* testi abil leiti, et antud töö puhul on faktoranalüüsi läbiviimiseks piisavalt tunnustevahelisi seoseid (KMO 0,86). Faktormudeli kirjeldusvõimeks oli 67,71%.

Faktorlaadungitest ja kommunaliteetidest ülevaade Lisas 2.

Esimesse faktorisse koondus 8 väidet, mille kirjeldusvõime oli 16,25% kogu variatsioonist. Esimesele faktorile anti nimetuseks „*Klassijuhatajaga seotud tegurid*“ (vt Tabel 3). Faktorisse kuulunud väited kirjeldasid klassijuhatajast ning tema tegudest tingitud tegureid, mis takistavad kooli ja kodu koostööd. Esimese faktori moodustanud tunnuste reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,90.

Tabel 3. Faktori „Klassijuhatajaga seotud tegurid“ väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
25	0,85	Klassijuhataja eesmärgid seoses lapsega erinevad minu omadest.
26	0,79	Klassijuhatajal on ebapiisav ettevalmistus vanematega koostöö tegemiseks
27	0,76	Klassijuhatajal ei ole aega koostööd teha
24	0,75	Klassijuhataja hoiakud ja suhtumine lapsesse muudavad suhtlemise ja koostöö raskeks
28	0,66	Klassijuhataja on minust palju noorem või vanem
23	0,65	Mul on klassijuhatajaga isiklikud halvad suhted
22	0,56	Eelnev negatiivne kogemus suhtlemisel kooliga
18	0,53	Klassijuhataja ei tunne huvi koostöö vastu

Teine faktor koodab samuti 8 väidet, mille kirjeldusvõime on 13,67% kogu variatsioonist. Faktorile anti nimetus „Lapsevanema arvamusega seotud tegurid“. Faktorisse kuulunud väited kirjeldasid kooli ja kodu koostööd takistavaid tegureid, mis olid lapsevanemate hinnangul seotud nende endi arvamuste ning tundmustega (vt Tabel 4). Teise faktori moodustanud tunnuste reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,86.

Tabel 4. Faktori „Lapsevanema arvamusega seotud tegurid“ väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
15	0,78	Minu hoiakud ja suhtumine koostöösse ei ühti klassijuhataja omaga.
14	0,78	Minu väärtushinnangud erinevad klassijuhataja omadest.
9	0,74	Ma ei tunne ennast piisavalt pädevana kooliasjades kaasarääkimisel.
16	0,69	Puudub vajadus teha koostööd kooliga, kuna lapsel pole koolis probleeme.
11	0,69	Kardan, et kui liiga agaralt oma arvamust avaldan, kannatab selle pärast minu laps.
13	0,64	Ma tunnen, et pole piisavalt pädev last kodutöodes aitama.
8	0,52	Siiani pole koostööst kooliga kasu olnud.
17	0,45	Miski ei takista, kuid mul puudub soov teha koostööd.

Kolmandasse faktorisse kuulus 6 väidet, mille kirjeldusvõime oli 9,68% kogu variatsioonist. Faktorisse kuulusid väited, mis kirjeldasid tegureid, mis on seotud lapse käitumise, õppimise ning koolieluga. Faktorile anti nimetus „*Lapsega seotud tegurid*“ (vt Tabel 5). Kolmanda faktori moodustanud tunnuste reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,87.

Tabel 5. Faktori „*Lapsega seotud tegurid*“ väited ja faktorilaadungid

Väite nr	Faktorilaadungi väärtus	Väide
35	0,75	Lapsel esinevad käitumisprobleemid.
36	0,72	Lapsel on hariduslik erivajadus.
30	0,69	Süütunne oma lapse käitumise pärast.
31	0,64	Süütunne oma lapse kehvale õpitulemuste pärast.
29	0,46	Laps ei soovi, et ma klassijuhatajaga koostööd teeksin.
34	0,38	Laps on andekas mõnes andeaines ning kooliga ei suudeta selles osas kompromissi leida (Nt laps on andekas spordis ja võistlustel käimise tõttu puudub koolist tihti).

Neljas faktor koondas endasse 3 väidet, mille kirjeldusvõime oli 8,43% kogu variatsioonist. Faktorile anti nimetus „*Lapsevanema isikliku eluga seotud tegurid*“ (vt Tabel 6). Faktori väited kirjeldasid vanemate hinnanguid nende ning pereliikmete tervisele ning keeleoskusele. Neljanda faktori moodustanud tunnuste reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,84.

Tabel 6. Faktori „*Lapsevanema isikliku eluga seotud tegurid*“ väited ja faktorilaadungid

Väite nr	Faktorilaadungi väärtus	Väide
4	0,85	Mõne pereliikme terviseprobleemid.
3	0,84	Minu enda terviseprobleemid.
12	0,56	Minu ebapiisav eesti keele oskus.

Viiendasse faktorisse kuulus 4 väidet, mille kirjeldusvõime oli 7,10% kogu variatsioonist. Faktorile anti nimetus „*Lapsevanema tööga seotud tegurid*“ (vt Tabel 7). Viienda faktori moodustanud tunnuste reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,77.

Tabel 7. Faktori „Lapsevanema tööga seotud tegurid“ väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
1	0,81	Ajapuudus.
7	0,77	Minu tööpäeva pikkus/tööajad.
6	0,54	Tööl ja kodus on palju muresid.
2	0,53	Sotsiaalmajanduslik olukord (haridustase, amet ja sissetulek).

Kuuendasse faktorisse kuulus 2 väidet, mille kirjeldusvõime oli 6,53 % kogu variatsioonist. Faktorisse koondusid väited, mis kirjeldasid info liikuvuse mahtu ja kiirust. Faktorile anti nimetus „Info liikuvus“ (vt Tabel 8). Kuuenda faktori moodustanud tunnuste reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,94.

Tabel 8. Faktori „Info liikuvus“ väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
19	0,82	Infot liigub kooli ja kodu vahel väga vähe.
20	0,81	Info liigub kooli ja kodu vahel aeglaselt.

Seitsmendasse faktorisse koondus samuti kaks väidet, mille kirjeldusvõime oli 6,06% kogu variatsioonist. Faktorile anti nimetus „Lapse vanusega seotud tegurid“ (vt Tabel 9). Seitsmenda faktori moodustanud tunnuste reliaablus (Cronbachi alfa) oli 0,8.

Tabel 9. Faktori „Lapse vanusega seotud tegurid“ väited ja faktorlaadungid

Väite nr	Faktorlaadungi väärtus	Väide
33	0,83	Laps on piisavalt vana, et ise kooliasjadega toime tulla.
32	0,78	Laps on juba nii iseseisev, et ma ei pea vajalikuks sekkuda kooliasjadesse.

Millised lapsevanemast, klassijuhatajast ja lapsest tingitud tegurid takistavad kõige enam kooli ja kodu koostööd lapsevanemate hinnanguil?

Tulemuste kirjeldamiseks esitatakse pingereana kõigi seitsme faktori kirjeldav statistika – faktorite keskmised, standardhälbed, miinimumid ja maksimumid (vt Tabel 10).

Tabel 10. *Faktorite kirjeldav statistika*

Faktorid	M*	SD*	Min*	Max*
Klassijuhatajaga seotud tegurid	4,53	1,59	1,0	6,0
Lapsega seotud tegurid	4,32	1,62	1,0	6,0
Info liikumine	4,02	1,91	1,0	6,0
Lapse vanusega seotud tegurid	3,70	1,86	1,0	6,0
Lapsevanema arvamusega seotud tegurid	3,50	1,44	1,0	6,0
Lapsevanema isiklik elu	3,33	1,94	1,0	6,0
Lapsevanema tööga seotud tegurid	3,14	1,34	1,0	6,0

M* - keskmine; SD* - standardhälve; Min* - miinimum; Max* - maksimum

Klassijuhatajaga seotud tegurid said kõrgeima keskmise hinnangu, mis erines statistiliselt oluliselt teistest faktoritest. Keskmine hinnang selle faktorile erines statistiliselt oluliselt järgmisest faktorist *Lapsega seotud tegurid* ($t= 2,136$; $p < 0,05$). Teise ja kolmanda faktori (*Lapsega seotud tegurid* ning *Info liikumine*) vahel oli samuti statistiliselt oluline erinevus ($t= 2,104$; $p < 0,05$). Ka kolmanda ja neljanda faktori vahel, milleks olid *Info liikumine* ning *Lapse vanus*, esines statistiliselt oluline erinevus ($t=2,037$; $p < 0,05$). Statistiliselt olulist erinevust ei esinenud neljanda ja viienda faktori vahel - *Lapse vanus* ja *Lapsevanema arvamusega seotud tegurid* ($t=1,361$, $p > 0,05$). Statistiliselt oluline erinevus puudus ka viienda ja kuuenda faktori (*Lapsevanema arvamusega seotud tegurid* ning *Lapsevanema isiklik elu*) vahel ($t=1,321$; $p > 0,05$). Kahe viimase faktori vahel, milleks olid *Lapsevanema isiklik elu* ning *Lapsevanema tööga seotud tegurid*, polnud samuti statistiliselt olulist erinevust ($t=1,546$; $p > 0,05$). Faktorite *Lapsevanema arvamusega seotud tegurid* ja *Lapsevanema tööga seotud tegurid* vahel esines aga statistiliselt oluline erinevus ($t=3,27$; $p < 0,01$). Seega sai öelda, et faktorid *Lapsevanema tööga seotud tegurid* ning *Lapsevanema isiklik elu* said lapsevanematelt kõige madalamaid hinnanguid ning asetuvad pingerea viimastele kohtadele.

Missuguseid seoseid esineb lapsevanemate taustategurite ja lapsevanemate hinnangute vahel kooli ja kodu koostööd takistavatele teguritele ?

Statistiline analüüs näitas, et kuigi enamik vanemate taustateguritest ei andnud olulist seost koostööd takistavate teguritega, siis mõnel puhul siiski leiti olulisi seoseid. Lapse vanusega seotud takistavate tegurite ning lapsevanema vanuse vahel ilmnes nõrk statistiliselt oluline negatiivne seos ($r=-0,17$; $p<0,05$). Lisaks esines statistiliselt oluline negatiivne nõrk seos ka lapse vanusega seotud takistavate tegurite ning lapsevanema haridustaseme vahel ($r= -0,21$; $p<0,01$). Statistiliselt oluline nõrk negatiivne seos esines ka lapsevanema arvamustega seotud tegurite ning vanema haridustaseme vahel ($r= -0,16$; $p<0,05$) ehk mida kõrgem on lapsevanema haridustase, seda madalamalt hindasid lapsevanemad takistavaks tegureid, mis on seotud nende endi arvamustega. Ilmnes tendents ($r= -0,15$ $p=0,059$) uuringus osalenud lapsevanemate lapse klassi ning lapsevanemate arvamustega seotud tegurite vahel. Täpsema ülevaate seoste kohta annab tabel 11.

Tabel 11. *Lapsevanema taustategurite ja kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite faktorite koondtunnuste omavahelised seosed.*

	<i>Lapsevanema Vanus</i>	<i>Vanema Haridustase</i>	<i>Lapse klass</i>	<i>Laste arv peres</i>	<i>Ülalpeetavate laste arv</i>
Klassijuhatajaga seotud tegurid	0,15	-0,12	-0,12	0,04	-0,09
Lapsega seotud tegurid	-0,08	-0,06	-0,13	-0,01	-0,10
Info liikumine	-0,14	-0,14	-0,03	-0,06	-0,11
Lapse vanusega seotud tegurid	-0,17*	-0,21**	-0,12	-0,03	-0,09
Lapsevanema arvamusega seotud tegurid	-0,05	-0,16*	-0,15	-0,10	-0,12
Lapsevanema isiklik elu	-0,02	-0,10	-0,05	0,00	0,02
Lapsevanema tööga seotud tegurid	-0,10	-0,14	-0,06	0,09	0,09

* esines statistiliselt oluline seos ($p<0,05$); ** esines statistiliselt oluline seos ($p<0,01$)

Kuivõrd on lapsevanemate koostööga rahulolule antud hinnangud seotud koostööd takistavate teguritega?

Vastajatest olid koostööga rahul või pigem rahul vastavalt 41,1 % ning 42,3%. Vähem oli lapsevanemaid, kes ei osanud koostööga rahulolu määratleda (10,1%), valides vastuseks nii ja naa. Vastajatest pigem polnud koostööga rahul 5,4%. Koostöö sisukusega olid rahul või pigem rahul kokku 73% vastajatest ehk 123 lapsevanemat. Täieliku rahulolu koostöö sagedusega märkisid ära 118 lapsevanemat ehk 70,2% vastajatest. 19% vastanutest ei osanud täpselt määratleda, kas olla rahul koostööga sagedusega või mitte, valides vastuseks nii ja naa. Koostöö sagedusega polnud rahul 7,1% vastanutest.

Statistiliselt olulisi seoseid koostööga rahulolule antud hinnangute ning koostööd takistavate tegurite vahel antud uurimuses ei ilmnunud ($p > 0,05$). Täpsema ülevaate seoste tugevuse kohta annab allolev tabel (vt Tabel 12).

Tabel 12. *Seosed koostööga rahulolule antud hinnangute ning koostööd takistavate tegurite koondkeskmiste vahel*

	<i>Rahulolu koostööga</i>	<i>Rahulolu koostöö sisukusega</i>	<i>Rahulolu koostöö sagedusega</i>
	<i>r*</i>	<i>r*</i>	<i>r*</i>
Klassijuhatajaga seotud tegurid	0,15	0,13	0,15
Lapsega seotud tegurid	0,10	0,10	0,07
Info liikumine	0,09	0,03	0,11
Lapse vanus	0,14	0,12	0,08
Lapsevanema arvamusega seotud tegurid	0,05	-0,01	0,07
Lapsevanema isiklik elu	0,09	0,07	0,01
Lapsevanema tööga seotud tegurid	0,01	-0,02	-0,04

*r – korrelatsioonikordaja

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada lapsevanemate hinnangud kooli ja kodu koostööd takistavad teguritele. Järgnevalt arutletakse töö tulemuste üle, tehakse järeldusi ning tuuakse välja ka töö praktilised väärtused ning piirangud. Arutelu on üles ehitatud vastavalt uurimisküsimustele.

Magistritöö esimeseks uurimisküsimuseks oli: *Milline on antud magistritöös kasutatava skaala faktorstruktuur?* Antud küsimusele vastamiseks viidi läbi faktoranalüüs, mille tulemusel eristus seitse faktorit. Tuginedes faktoritesse koondunud väidete sisule anti ka igale faktorile vastav nimetus. Tekkisid järgnevad faktorid: *Klassijuhatajaga seotud tegurid;*, *Lapsega seotud tegurid;* *Info liikumine;* *Lapse vanusega seotud tegurid;* *Lapsevanema arvamusega seotud tegurid;* *Lapsevanema isiklik elu;* *Lapsevanema tööga seotud tegurid.* Kokkuvõtlikult tekkis kaks eraldiseisvat faktorit, mis olid ainult lapsega seotud. Veel kaks, mis olid klassijuhatajaga seotud ning kolmeks faktoriks jagunesid lapsevanemaga seotud tegurid. Töö autorile teadaolevalt pole samal teemal faktoranalüüsi tehtud. Küll aga on nii mõningad autorid koostööd takistavaid tegureid grupeerinud. Hornby ja Lafaele (2011) töös oli tegurid grupeeritud üsna üldiselt ja loogiliselt: vanemast ja perest tingitud tegurid, lapsest tingitud tegurid, õpetaja-vanema suhtes tingitud ning ühiskondlikud tegurid. Võrreldes antud tööga, siis sarnasus oli selles, et üksteisest eristusid nii lapsega seotud tegurid kui ka lapsevanemaga ning klassijuhatajaga seotud. Erinevuseks oli kindlasti aspekt, et iga n-ö takistava osapoole tegurid jagunesid omakorda veel kaheks või kolmeks faktoriks.

Williams & Sánchez (2011) on välja toonud vaid lapsevanemast ning perekonnast tingitud tegureid, mis koostööd takistavad. Tegurid on grupeeritud järgmised: ajapuudus, juurdepääsu puudumine, finantsvõimaluste puudumine ning vähene teadlikkus. Tegelikult kajastavad need kõik lapsevanemate poolseid tegureid ning puuduvad õpetajast või lapsest tingitud tegurid. Samas kõik nimetatud autorite poolt välja toodud tegurid esinesid ka antud töös erinevates faktorites: ajapuudus ning finantsvõimuste puudumine olid esindatud faktoris *Lapsevanema tööst tingitud tegurid;* juurdepääsu puudumine oli seotud faktoritega *Lapsevanema isiklik elu* ning *Lapsevanema arvamustega seotud tegurid.* Ka vähene teadlikkus kajastus faktoris *Lapsevanema arvamusega seotud tegurid.*

Töö teiseks uurimisküsimuseks oli: *Millised lapsevanemast, klassijuhatajast ja lapsest tingitud tegurid takistavad kõige enam kooli ja kodu koostööd lapsevanemate hinnanguil?* Vaadates faktorite pingerida, võis näha, et lapsevanemate hinnanguil

takistavad kooli ja kodu koostööd enim klassijuhatajast ning lapsest tingitud tegurid. Murettekitavaks siinkohal oli, et lapsevanema silmade läbi on takistavaimaks teguriks just klassijuhatajaga seotud tegurid, milleks olid erinevused eesmärkides, klassijuhataja ebapiisav ettevalmistus koostöö tegemiseks, huvi- ja ajapuudus, tema hoiakud ja suhtumine, isiklikud halvad suhted, eelnev negatiivne kogemus suhtlemisel kooliga ning ka suur vanusevahe. Ka Tamm (2009) on leidnud, et just õpetaja suhtumine, käitumine on see, mis on koostöö puhul väga oluliseks.

Ka lapsega seotud tegureid hindasid lapsevanemad üsnagi takistavateks teguriteks. Hornby & Lafaele (2011) tõid välja, et lapse käitumisprobleemid, õpiraskused, andekus ning vanus on tegurid, mis võivad koostööle mõjuda takistavalt. Ka antud uurimuses ilmes, et kõiki antud tegureid pidasid lapsevanemad koostööd takistavaks.

Klassijuhatajast erinevad hoiakud, suhtumine, väärtushinnangud, ebapädev tunne kooliasjades kaasärääkimisel ning kodutöodes abistamisel, hirm liigse arvamuse avaldamine ees, tunne, et koostööst pole kasu olnud ning koostöö tegemise vajaduse puudumine – need on tegurid, mis lapsevanemate arvates küll takistavad kooli ja kodu koostööd, kuid mitte nii palju, kui klassijuhatajaga ning lapsega seotud tegurid. Ka Sarv (2006) on välja toonud, et osa lapsevanemaid kardab, et nende laps võib kannatada seetõttu, kui nad ise liiga agaralt koolis arvamust avaldavad. Dumont jt (2012) on arvanud, et lapsevanema ebapädev tunne on üks tegur, mistõttu lapsevanemad hoiavad koostööst pigem kõrvale. Ka antud uurimuse tulemusel ilmnes, et see on üks teguritest, mis lapsevanemate hinnangul koostööd takistab. Vähem koostööd takistavaks hindavad lapsevanemad neid tegureid, mis on seotud nende enda arvamustega. Sealjuures leidsid vanemad, et nad ei tunne end piisavalt pädevana kooliasjades kaasärääkimisel. Siinkohal võib takistavaks olla see, et sel ajal kui lapsevanem koolis käis, oli koolikorraldus, meetodid ning õppesisu hoopis teistsugune kui praegu.

Madalaimalt hindasid lapsevanemad aga tegureid, mis olid seotud nende isikliku eluga ning tööga: lapsevanema enda või mõne pereliikme terviseprobleemid, keeleoskus, ajapuudus, tööajad, sotsiaalmajanduslik olukord ning mured tööl ning kodus. Seega jäid antud teguritegrupid tekkinud pingereas viimastele kohtadele. Ka mitmed uurijad (Bæck, 2010; Lukk, 2008; Olmstead, 2013; Tamm, 2009; William & Sanches, 2011; Yoder & Lopez, 2013) on jõudnud järeldusele, et enim koostööd takistavaks teguriks on just lapsevanema ajapuudus. Käesolevas töös sellele aga toetust ei leitud – vähemalt lapsevanemate hinnanguil ei kuulu ajapuudus takistavaimate tegurite hulka.

Murray jt (2014) jõudsid järeldusele, et materiaalsed põhjused mõjutavad enim vanemate kaasamist haridusse. Antud uurimusest tuleb välja, et lapsevanema sotsiaalmajanduslik staatus pole suurimaks probleemiks. Siinkohal on sarnasus hoopis uurijate Yoder & Lopez (2013) töö tulemustega, et vanemate hinnangul on oluliselt takistavaks teguriks hoopis marginaliseerumine ning abitustunne. Marginaliseerumise all on mõeldud, et vanem tunneb end tõrjutuna, ebaolulisena. Samuti esineb ebakõlasid suhtlemisel kooliga. Ka antud uurimusest tuli välja, et enim lapsevanemate hinnanguil koostööd takistavaks on erimeelsused klassijuhatajaga seoses väärtushinnangute, eemärkide ning hoiakute ja suhtumisega koostöösse. Samuti ilmes, et suurem osa on küll neid vanemaid, kes tunnevad koolipoolset koostöö väärtustamist ning tunnevad, et on kooli oodatud, kuid oli ka märkimisväärne osa neid, kes tundsid vastupidist. Võis oletada, et märkimisväärne osa lapsevanematest hindas kooli ja kodu koostööd.

Kõigi faktorite puhul võis näha, et koostööd takistavatele teguritele antud hinnangud oli keskmisest kõrgemad. Selgelt teistest eristusid lapsevanemate poolt antud hinnangute poolest neli esimest faktorit. Viies, kuues ja seitsmes faktor üksteisest oluliselt ei erinenud. Seega lapsevanemate hinnangul kõiki osapooli puudutavad tegurid takistavad kooli ja kodu koostööd. Vanemate subjektiivse hinnangu läbi aga on vähim koostööd takistavad tegurid, mis on seotud nende endi arvamustega, isikliku elu ja tööga. Tulemus oli mõneti ootuspärane, kuna vastajad leidsid koostööd vähem takistavaks osapooliks olevat neid endid ning pigem koostööd pärssivana ning takistavana nähti klassijuhatajat ning last. Siit võis tajuda ka veidi süüdistavat koiakut õpetaja suhtes. Kuivõrd aga selline lapsevanematepoolne hoiak aitab kaasa kooli ja kodu koostööle? Võimalik, et ka selline hoiak see on just koostööd takistavaks teguriks. Patte (2011) aga on välja toonud, et samas ära ei tohiks unustada ka seda, et tihtipeale kipuvad ka õpetaja ja kool mõtlema liiga enesekeskselt ning lootma liiga palju vanema algatusele.

Statistiline analüüs näitas, et kuigi enamik vanemate taustateguritest ei andnud olulist seost koostööd takistavate teguritega, siis mõnel puhul siiski leiti olulisi seoseid. Lapse vanusega seotud takistavate tegurite ning lapsevanema vanuse vahel ilmnes nõrk statistiliselt oluline negatiivne seos ($r=-0,17$; $p<0,05$). Lisaks esines statistiliselt oluline negatiivne nõrk seos ka lapse vanusega seotud takistavate tegurite ning lapsevanema haridustaseme vahel ($r= -0,21$; $p<0,01$). Statistiliselt oluline nõrk negatiivne seos esines ka lapsevanema arvamustega seotud tegurite ning vanema haridustaseme vahel ($r= -0,16$; $p<0,05$) ehk mida kõrgem on lapsevanema haridustase, seda madalamalt hindasid lapsevanemad takistavaks tegureid, mis on seotud nende endi arvamustega. Ilmnes

tendents ($r = -0,15$ $p = 0,059$) uuringus osalenud lapsevanemate lapse klassi ning lapsevanemate arvamustega seotud tegurite vahel. Täpsema ülevaate seoste kohta annab tabel 11.

Kolmanda uurimisküsimusega uuriti: *Missuguseid seoseid esineb lapsevanemate taustategurite ja lapsevanemate hinnangute vahel kooli ja kodu koostööd takistavatele teguritele?* Magistritöö käigus leiti seoseid lapsevanema taustategurite ning kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite vahel. Antud uurimuse tulemused näitasid, et lapsevanema haridustase ning vanus võivad olla taustategurid, mis on seotud kooli ja kodu koostööd takistavate teguritega. Selgus, et mida noorem lapsevanem, seda enam takistavad koostööd lapse vanusega seotud tegurid. Ehk mida nooremad lapsevanemad, seda enam nad leidsid, nende lapsed on piisavalt vanad, et kooliasjadega ise toime tulla ning piisavalt iseseisevad, et vanem ei peaks sekkuma. Siinkohal võis märgata asjaolu, et noored vanemad pigem on suhtumisel, et laps on iseseisev ning ei vaja abi. Selle põhjus võib olla ka kogenumatus ning noore lapsevanema teised prioriteedid eneseteostuse vallas.

Ilmnes ka, et mida madalam oli vanema haridustase, seda enam oli lapsevanem arvamusel, et laps on piisavalt vana ning iseseisev, et oma kooliasjadega hakkama saada vanema sekkumata. Seega võis öelda, et lapsevanemate hinnangute põhjal osutus nende endi haridustase koostööd takistavaks teguriks. Ka mitmed uurimused on leidnud, et taustateguritest just lapsevanemate haridustase võib takistada kooli ja koduvahelist koostööd (Chowa et al., 2013; Dumont et al., 2012; Hornby & Lafaele, 2011; Yoder & Lopez, 2013). Mitmed uurijad on ka leidnud, et madala haridusega vanemad ei tunne end piisavalt pädevana kooliasjades kaasarääkimisel (Bæck, 2010; Dumont et al., 2012) ning hoiavad seetõttu pigem tagaplaanile. Sel puhul võib ka vanem võtta seisukoha, et laps peab ise kooliasjadega hakkama saama

Antud töö puhul leiti veel, et mida madalam haridustase on lapsevanematel, seda takistavamaks hindasid nad tegureid, mis olid seotud nende endi arvamustega. Antud faktorisse kuulusid väited, mis puudutasid klassijuhataja ja lapsevanemate erinevusi eesmärkides, väärtushinnangutes, lapsevanema ebapädevust kooliasjades ning kodutöodes, koostöötegemise vajaduse puudumine, kartus liigse arvamuseavaldamise ees, koostöö kasuteguri puudumine, lapsevanema soovi puudumine. Ilmes, et mida vanemad lapsed, seda rohkem vanemad tunnevad, et nende vanemate arvamusega seotud tegurid takistavad koostööd. Asjaolu või mõjutada kindlasti ka see, et vanemad lapsed on juba iseseisevad ning nagu mitmed uurimused on leidnud, siis koostööd toimub vanemad eas vähem ning seetõttu ei oska ning ei taha ka vanemad end kooliasjades tihtipeale kaasa rääkida. Hornby

& Lafaele (2011) leidsid, et taustateguritest võib kooli ja kodu koostööle takistavalt mõjuda ka laste arv perekonnas. Bæck (2010) seevastu leidis, et laste arv ei ole koostöö takistajaks. Antud töö tulemused sarnanevad viimase autori tulemusele, sest koostööd takistavad tegurid ning laste arv perekonnas polnud seotud. Ülejäänud lapsevanema taustategurid ei olnud kooli ja kodu koostööd takistavate teguritega seotud, mistõttu saab teha järelduse, et üldjuhul ei saa puudujääke koostöös seostada lapsevanema taustateguritega.

Neljadana leiti vastus uurimisküsimusele: *Kuivõrd on lapsevanemate koostööga rahulolule antud hinnangud seotud koostööd takistavate teguritega?* Hea meel oli tõdeda, et üldjoontes olid antud uurimistöös osalenud lapsevanemad enda hinnangul rahul kooli ja kodu koostööga, koostöö sisukuse ja sagedusega. Tuli välja, et mida noorem õpilane (madalam klass), seda enam on lapsevanemad rahul nii üldiselt koostööga kui ka koostöö sagedusega. Sarnast seost on näidanud ka Rajamets (2014), kes leidis, et kõrgemad hinnangud koostööle olid andnud just nooremate klasside õpilaste vanemad. Võimalik, et rahulolu koostööga on mõjutatud ka sellest, et mida vanemad lapsed, seda vähem üldjuhul koostööd kooliga toimub (Hornby & Lafaele, 2011; Murray et al., 2015; Rajamets, 2014). Käesoleva töö tulemustest selgus, et koostööd takistavad tegurid polnud seotud koostööga rahulolule antud hinnangutega. Mõtlemapanev on see, et ühelt poolt on lapsevanemad koostööga rahul, kuid teiselt poolt on koostööd takistavaid tegureid samuti hinnatud kõrgelt. Võimalik, et on edukalt suudetud koostööd takistavaid tegureid ületada, probleemidega tegeleda ning seeläbi lapsevanem muuta koostööga rahulolevaks. Kuid on ka võimalik, et lapsevanemad lihtsalt on vähenõudlikud koostöö suhtes või polegi koostööst huvitatud, mistõttu ei tunne, et peaks millegi suhtes rahulolematud olema.

Antud magistr töö puhul **piiranguks** võib pidada asjaolu, et uurimuses kasutati mugavusvalimit, valides koolid, mis olid töö autorile kättesaadavad. Seetõttu on uurimus läbi viidud vaid kolmes Võrumaa koolis, mistõttu pole tulemused üldistatavad ei Võru maakonnale ega Eestile. Kuna uurimisinstrument sisaldas konkreetseid väiteid, siis tegelikult saadi teada, kuidas lapsevanemad hindasid etteantud tegureid. Seega, tulemused ei pruugi anda ülevaadet kõigist takistavatest teguritest, mida vanemad võisid takistustena tajuda ning näidata seda, mis tegelikult koostööd takistab, vaid ühe koostöö osapoole subjektiivseid hinnanguid. Edasistes uurimustes võikski küsida ka õpetajate hinnanguid ja arvamusi kooli ja kodu koostöö kohta.

Magistr tööle **praktilise väärtuse** annab võimalus teha järeldusi koostöö ühe osapoole, lapsevanemate seisukohtadest, millised on kooli ja kodu koostööd enim

takistavad tegurid nende arvates, et neile rohkem tähelepanu pöörata ning seeläbi kooli ja kodu koostööd efektiivsemaks muuta. Töö tulemustest võiksid huvitada nii õpetajad, koolide juhtkonnad kui ka lapsevanemad ise. Töö autoril on plaanis ka uurimuses osalenud koolidele saata kokkuvõtte antud uurimuse tulemustest. See annab neile koolidel võimaluse tähelepanu pöörata sellele, milliseid probleeme näevad nende koolide lapsevanemad kooli ja kodu koostöös, kuidas neid takistusi ületada, et koostööd efektiivsemaks muuta.

Töös leiti, et lapsevanemate hinnanguil on õpetajatel ebapiisav ettevalmistus koduga koostöö tegemiseks. Siinkohal võiksid õpetajate toetamisele koostöö valdkonnas mõelda koolijuhid, koolitajad ning ülikoolid. Õpetajatele peaks ehk pakkuma rohkem koostööalaseid täienduskoolitusi. Kindlasti vajaksid samateemalisi koolitusi ka lapsevanemad.

Töö autor **soovitaks** edasipidi uurida, mida on erinevate osapoolte poolt ette võetud, et koostöös esinevaid takistusi ületada. Samuti võiks omavahel võrrelda õpetajate ning lapsevanemate hinnanguid takistuste esinemisele koostöös. Võimalik on sama ankeeti uuesti kasutes korrata sama uurimust laialdasemalt, saades esinduslikuma valimiga laiemaid üldistusi võimaldavaid tulemusi.

Kokkuvõte

Käesolevas töös antakse ülevaade kooli ja kodu koostöö mõistest, eesmärkidest, koostööd soodustavatest teguritest ning takistavatest teguritest. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada kooli ja kodu koostööd takistavad tegurid Võru maakonna koolide õpilaste vanemate hinnangute põhjal. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Milline on antud magistritöös kasutatava kooli ja kodu koostööd takistavate tegurite skaala faktorstruktuur?
2. Millised lapsevanemast, klassijuhatajast ja lapsest tingitud tegurid takistavad kooli ja kodu koostööd?
3. Missuguseid seoseid esineb lapsevanemate taustategurite ja lapsevanemate hinnangute vahel kooli ja kodu koostööd takistavatele teguritele?
4. Kuivõrd on lapsevanemate koostööga rahulolule antud hinnangud seotud koostööd takistavate teguritega?

Eesmärgi saavutamiseks viidi 2016.aastal läbi kvantitatiivne kirjeldav uurimus. Uurimus viidi läbi Võru maakonna kolmes koolis ning lõppvalimisse kuulus 168 lapsevanemat, kelle laps õppis 1.-9.klassis. Andmete kogumiseks kasutati paberankeete.

Antud töös läbiviidud faktoranalüüsi tulemusena leiti 33 väite põhjal 7-faktoriline struktuur. Tulemustest ilmnnes, lapsevanemad peavad koostööd takistavateks teguriteks nii lapsest, klassijuhatajast kui ka neist endist tingitud tegureid. Enim koostööd takistavaks teguriteks olid lapsevanemate hinnanguil klassijuhatajast tingitud tegurid ning lapsest tingitud tegureid. Vähem takistavaks pidasid lapsevanemad nende endi arvamustega, isikliku eluga ning tööga seotud tegureid.

Antud uurimuse tulemused näitasid, et lapsevanema haridustase ning vanus võivad olla taustategurid, mis on seotud kooli ja kodu koostööd takistavate teguritega. Üldiselt olid lapsevanemad koostööga ning selle sageduse ja sisukusega rahul. Mida madalam oli vastaja lapse klass, seda rahulolevam ta koostööga oli. Koostööd takistavad tegurid aga koostööga rahulolule antud hinnangutega seotud polnud.

Märksõnad: lapsevanemate kaasamine, lapsevanemate osalemine, kooli ja kodu koostöö, koostööd takistavad tegurid

Summary

Title: The barriers between school and home collaboration based on parents' opinions in three Võru County schools.

The thesis gives a review about school and home cooperation concept and its objectives. In addition, conducive and hindering factors which affect cooperation are provided. The aim of this research was to identify the barriers between school and home collaboration based on parents' opinions in three Võru County schools. To accomplish that, the following research questions were established:

1. What is the factor structure of the scale that is used in this Master's thesis?
2. What are the major factors caused by a parent, a child and a form teacher that prevent collaboration?
3. What kinds of relationships are there between parents' background factors and parents' assessments to barriers in home and school cooperation?
4. To what extent do parents' satisfying judgment is related to barriers?

To achieve the goal, quantitative descriptive study was carried out in 2016. The study was conducted in three Võru County schools and the final selection consisted of 168 parents whose child studied in forms from 1 to 9. The data was collected by using questionnaire.

After completing a factor analysis based on 33 statements, the results are 7, the structure - factor. According to the result of the survey appears that the parents consider greatest obstacles related to their child, form-teachers, as well as factors driven by themselves. The most obvious barriers were caused by the form teachers and also, by their children. Less obvious barriers were considered to their personal lives and parents' own opinions.

The results of the survey revealed that parents' level of education and age can be factors which are related to the obstacles in cooperation between home and school. In general, parents were satisfied with the frequency and content of cooperation between school and home. It appeared the lower the class the higher was the rating for collaboration given by parents. Barriers, however with the satisfaction for the collaboration were not related.

Keywords: parental involvement, parental participation, collaboration between home and school , obstacles to collaboration, barriers in home-schools relationship

Tänuõnad

Tahan tänada kõiki lapsevanemaid, kes olid nõus uurimuses osalema ning neile õpilastele, kes toimetasid ankeete kooli ja kodu vahel. Siinkohal tuleb tänuõnad edastada kindlasti ka kõigile koolijuhtidele ning õpetajatele, kes võtsid vaevaks mul aidata uurimust läbi viia ning ankeete õpilasteni toimetada.

Suured tänud ka headele kolleegidele mõistva suhtumise ning abi eest töö valmimisel. Aitäh lähedastele kannatlikkuse eest ning nõu ja jõuga abiks olemise eest!

Autorsuse kinnitus

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

.....

Kasutatud kirjandus

- Bæck, U. K. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home–School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teacher–families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59(2), 701–709.
- Bronfenbrennen, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development Research Perspectives. *Developmental Psychology* 22(6), 723–742 .
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gaucain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children*, (2nd ed) (pp 37–43). New York: Freeman.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain L., Navarro-Asencio, E., Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta- analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Chowa, G., Masa, R., & Tucker, J. (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationship using structural equation modeling. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2020-2030.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success. Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merril-Palmer Quarterly*, 55(3), 224-249.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55–69.
- Elukestva õppe strateegia 2020*. (2014). Kättesaadav aadressil:
<http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12568>.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava kaasava*

- hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitud poliitikakujundajatele*, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53–74.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367–376.
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-Based Parent Involvement Interventions with School-Aged Children. *School Psychology Quarterly, 20*(4), 371–402.
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International, 34*(1), 33–50.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 376–396.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference. *Teachers College Record, 97*(2), 310–331.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37–52.
- Ilomets, A. (2011). *Vanemate osalus lapse õppimises III kooliastmes lähtudes vanemate hinnangust*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- John-Akinola, Y. O. & Gabhainn, S. N. (2014). Parental participation in primary schools: the views of parents and children. *Health Education, 114*(5), 378–397.
- Karakus, M. & Savas, A. C. (2012). The Effects of Parental Involvement, Trust in Parents, Trust In Students and Pupil Control Ideology on Conflict Management Strategies of Early Childhood Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice - Special Issue, 2977-2985*.
- Kim, W. S. & Hill, N. E. (2015). Including Fathers in the Picture: A Meta-Analysis of Parental Involvement and Students' Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 919–934.
- Kuusk, H. (2011). *Lastevanemate arusaamad arenguvestlustest ühe Võrumaa kooli näitel*. Publitseerimata magisträtöö. Tartu Ülikool.

- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationship: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (2), 73–85.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.
- Luik, K. (2011). *Klassiõpetaja poolt peetava blogi vajalikkus lapsevanematega suhtlemiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Luik, P (2016). *Tunnuste vaheline seos. Õppematerjalid aines Kvantitatiivse andmetöötlaste praktikum*.
- Lukk, K. (2008). *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Doktoriväitekiri. Tallinna Ülikool.
- Martinson, M. (2010). *Õpiraskused: Kelle probleem? Kust otsida lahendusi?*. Tallinn: Koolbri.
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. (2015) Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.
- Murray, K. W., Finigan-Carr, N., Jones, V., Copeland-Linder, N., Haynie D. L., & Cheng, T. L. (2014). Barriers and Facilitators to School-Based Parent Involvement for Parents of Urban Public Middle School Students. Retrieved from <http://www.uk.sagepub.com/aboutus/openaccess.htm>.
- Olmstead, C. (2013). Using Technology to Increase Parental Involvement in Schools. *TechTrends*, 57(6), 28-38.
- Papsejeva, K. (2007). *Kooli ja kodu koostööd mõjutavad tegurid*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Patte, M. M., (2011). Examining Preservice Teacher Knowledge and Competencies in Establishing Family–School Partnerships. *The School Community Journal*, 21, (2), 143-159.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2010). Külastatud aadressil aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Rabusicova, M., & Emmerova, K. (2002). The Role of Parents as Educational and Social Partners of Schools in the Czech Republic: legislation and media analysis. *European Educational Research Journal*, 1(3), 480–496.
- Rajamets, M. (2014). *Lastevanemate hinnangud enda osalusele lapse hariduse*

- omandamisel Valga maakonna linnade haridusasutuste näitel. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Rebane, H. (2010). *Arenguestluste läbiviimine ühe Põlvamaa põhikooli näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools. From Theory to Practice*. Washington DC: Center for Education of At-Risk Students.
- Sarv, E. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Sarv, E. & Ginter, J. (2010). „Minu Eesti“ mõttetalgud õpetajast. V. Ruus, & Sarv, E. (Koost.). *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul* (lk 238–246). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Sormunen, M., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2011). Home–School Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System. *The School Community Journal*, 21(2), 185–211.
- Säärits, J. (2012). *Õpimotivatsiooni probleemid seoses koolist väljalangemisega 3. kooliastmes Põlvamaa koolide õpetajate hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Tamm, K. (2009). *Kodu ja kooli koostööst Rocca al Mare kooli algklassides*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Tropp, K. (2010). Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. E.Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes* (lk 153–170). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool. Kättesaadav aadressil:
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104.
- Williams, T. T., & Sánchez, B. (2011). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society*, 45(1), 54–74.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review* 22, 189–214.
- Yoder, J.R. & Lopez, A. (2013). Parent's Perceptions of Involvement in Children's

Education: Findings from a Qualitative Study of Public Housing Residents.

Child and Adolescent Social Work Journal. 30, 415–433.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringi TALIS 2013 tulemused*. SA Innove: Tallinn.

Lisa 1. Ankeet

Hea vastaja!

Kooli ja kodu koostööst räägitakse palju, kuid pahatihti jääbki koostöö vaid ilusate sõnade ja eesmärkide väljaütlemise tasemele. Tegelikku koostööd kohtab vähe, sageli on tegu vaid infovahetusega. On palju võimalikke tegureid, mis sisulist koostööd takistavad, kuid mida pole veel piisavalt uuritud. Olen Tartu Ülikooli üliõpilane ja oma magistritöö raames tahangi uurida kodu ja kooli vahelist koostööd takistavaid tegureid just vanemate hinnangute alusel.

Kool ja kodu peaks olema meeskond, mis teeb ühist tööd lapse heaolu ja arengu, kooli toimimise ning arengu nimel. Kooli ja kodu koostöö toimimiseks on vaja ühiseid väärtushinnanguid, oskust luua kompromisse, järjepidevust suhtlemisel. Kooli ja kodu töötamiseks ühtse meeskonnana on tarvis sobitada mõlema poole ootused ja eesmärgid. Eesmärkide saavutamiseks peavad osapooled võrdselt panustama, omavahel suhtlema ning näitama üles pühendumist.

Olen väga tänulik, kui leiate veidi aega, et allpool küsimustele vastata. Usun, et need küsimused annavad Teile võimaluse mõelda, kuivõrd Te olete kaasatud lapse koolieluga seotud tegemistesse. Saadud tulemuste põhjal on võimalik teada saada peamised takistused kooli ja kodu koostöös. Tänu nendele teadmisele saavad mõtlemad osapooled, nii kool kui kodu, töötada selle kallal, et takistused saaksid kõrvaldatud ning koostöö oleks efektiivsem.

NB! Küsimustele palun vastata lähtudes sellest lapsest, kelle käest (või kelle õpetaja käest) saite küsimustiku.

Küsimustik on anonüümne, teie isikuandmeid ei seostata kuskil teie vastustega ja saadud tulemusi avaldatakse töös vaid üldistatud kujul (kõigi vastajate kohta üldiselt). Keegi peale allakirjutanu teie vastuseid ei näe.

Täidetud küsimustik palun pange ümbrikusse ning saatke koos lapsega tagasi klassijuhatajale nädala aja jooksul.

Teid ette tänades koostöö eest!

Kertu Torn, Tartu Ülikooli klassiõpetaja eriala üliõpilane

Küsimuste korral palun pöörduda: kertutorn@gmail.com

I OSA Palun vastake küsimustele, tõmmates õigele vastusvariandile ring ümber.

1. Kuivõrd olete rahul koostööga teie lapse klassijuhataja ja teie pere vahel?

- 1) Täiesti rahulolematu 2) Pigem rahulolematu 3) Nii ja naa 4) Pigem rahul
5) Väga rahul 6) Koostöö puudub

2. Kuivõrd olete rahul kooli ja kodu koostöö sisukusega?

- 1) Täiesti rahulolematu 2) Pigem rahulolematu 3) Nii ja naa 4) Pigem rahul
5) Väga rahul 6) Koostöö puudub

3. Kuivõrd olete rahul koostöö sagedusega?

- 1) Täiesti rahulolematu 2) Pigem rahulolematu 3) Nii ja naa 4) Pigem rahul
5) Väga rahul 6) Koostöö puudub

4. Kelle initsiatiivil toimub koostöö?

- 1) Ainult klassijuhataja 2) Peamiselt klassijuhataja
3) Ainult lapsevanemate 4) Peamiselt lapsevanemate
5) Võrdselt lapsevanemate ja klassijuhataja 6) Koostöö puudub

5. Kelle initsiatiivil peaks teie arvates koostöö toimuma?

- 1) Pean oluliseks, et initsiatiiv tuleks klassijuhatajalt
2) Mõlemad osapooled peavad vajadusel olema koostöö algatajaks
3) Ei ole oluline, kelle initsiatiivil koostöö toimub
4) Initsiatiiv koostööks peaks tulema lapsevanemalt
5) Ei pea kooli ja kodu koostööd üldse oluliseks.

6. Palun mõelge lapsevanema kaasamise peale lapse haridusse ja valige igas reas teile sobiv vastusevariant.

Väide	Pole üldse nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Täiesti nõus
Lapsevanem peab olema kaasatud lapse haridusse ning tegema koostööd kooliga	1	2	3	4	5
Laps ootab minult, et oleksin kaasatud tema kooliellu ning teeksin klassijuhatajaga koostööd	1	2	3	4	5
Tunnen, et olen oma lapse kooli oodatud	1	2	3	4	5
Tunnen, et kool väärtustab minuga koostööd	1	2	3	4	5
Minu kaasatus lapse haridusse ning koostöö kooliga toetab lapse arengut ning edukust koolis	1	2	3	4	5

II OSA Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber või kirjutage punktiirile sobiv vastus.

Palun mõelge lapsevanematega/perega seotud teguritele, mis võivad takistada kooli ja kodu koostööd ja valige igas reas teile sobiv vastusvariant. Vajadusel palun lisage omalt poolt punktiirile „muu“ järele. Kui teie puhul sellist tegurit ei esine, siis valige variant 6 “tegur ei esine minu puhul”.

Väide	Ei takista üldse	Pigem ei takista	Nii ja naa	Pigem takistab	Takistab oluliselt	Tegur ei esine minu puhul
Ajapuudus	1	2	3	4	5	6
Sotsiaalmajanduslik olukord (haridustase, amet ja sissetulek)	1	2	3	4	5	6
Minu enda terviseprobleemid	1	2	3	4	5	6
Mõne pereliikme terviseprobleemid	1	2	3	4	5	6
Kardan, et kuulen oma lapsest midagi negatiivset	1	2	3	4	5	6
Tööl ja kodus on palju muresid	1	2	3	4	5	6
Minu tööpäeva pikkus/tööajad	1	2	3	4	5	6
Siiani pole koostööst kooliga kasu olnud	1	2	3	4	5	6
Ma ei tunne ennast piisavalt pädevana kooliasjades kaasarääkimisel	1	2	3	4	5	6
Mul puudub võimalus (nt transport) sobival ajal kooli minna	1	2	3	4	5	6
Kardan, et kui liiga agaralt oma arvamust avaldan, kannatab selle pärast minu laps	1	2	3	4	5	6
Minu ebapiisav eesti keele oskus	1	2	3	4	5	6
Ma tunnen, et pole piisavalt pädev last kodutöodes aitama	1	2	3	4	5	6
Minu väärtushinnangud erinevad klassijuhataja omadest	1	2	3	4	5	6
Minu hoiakud ja suhtumine koostöösse ei ühti klassijuhataja omaga	1	2	3	4	5	6
Puudub vajadus teha koostööd kooliga, kuna lapsel pole koolis probleeme	1	2	3	4	5	6
Miski ei takista, kuid mul puudub soov teha koostööd	1	2	3	4	5	6

Muu	1	2	3	4	5	6
.....						
Muu	1	2	3	4	5	6
.....						

Palun mõelge klassijuhatajaga seotud teguritele, mis võivad takistada kooli ja kodu koostööd ja valige igas reas teile sobiv vastusvariant. Vajadusel palun lisage omalt poolt punktiirile „muu“ järele. Kui teie puhul sellist tegurit ei esine, siis valige variant 6 “tegur ei esine minu lapse klassijuhataja puhul”.

Väide	Ei takista üldse	Pigem ei takista	Nii ja naa	Pigem takistab	Takistab oluliselt	Tegur ei esine minu lapse klassijuhataja puhul
Klassijuhataja ei tunne huvi koostöö vastu	1	2	3	4	5	6
Info liigub kooli ja kodu vahel aeglaselt	1	2	3	4	5	6
Infot liigub kooli ja kodu vahel väga vähe	1	2	3	4	5	6
Õpilaste suur arv klassis	1	2	3	4	5	6
Eelnev negatiivne kogemus suhtlemisel kooliga	1	2	3	4	5	6
Mul on klassijuhatajaga isiklikud halvad suhted	1	2	3	4	5	6
Klassijuhataja hoiakud ja suhtumine lapsesse muudavad suhtlemise ja koostöö raskeks	1	2	3	4	5	6
Klassijuhataja eesmärgid seoses lapsega erinevad minu omadest.	1	2	3	4	5	6
Klassijuhatajal on ebapiisav ettevalmistus vanematega koostöö tegemiseks	1	2	3	4	5	6
Klassijuhatajal ei ole aega koostööd teha	1	2	3	4	5	6
Klassijuhataja on minust palju noorem või vanem	1	2	3	4	5	6
Muu.....	1	2	3	4	5	6
.....						
Muu	1	2	3	4	5	6
.....						

Palun mõelge lapsega seotud teguritele, mis võivad takistada kooli ja kodu koostööd ja valige igas reas teile sobiv vastusvariant. Vajadusel palun lisage omalt poolt punktiirile „muu“ järele. Kui teie puhul sellist tegurit ei esine, siis valige variant “tegur ei esine minu lapse puhul”

Väide	Ei takista üldse	Pigem ei takista	Nii ja naa	Pigem takistab	Takistab oluliselt	Tegur ei esine minu lapse puhul
Laps ei soovi, et ma klassijuhatajaga koostööd teeksin	1	2	3	4	5	6
Süütunne oma lapse käitumise pärast	1	2	3	4	5	6
Süütunne oma lapse kehvade õpitulemuste pärast	1	2	3	4	5	6
Laps on juba nii iseseisev, et ma ei pea vajalikuks sekkuda kooliasjadesse	1	2	3	4	5	6
Laps on piisavalt vana, et ise kooliasjadega toime tulla	1	2	3	4	5	6
Laps on andekas mõnes andeaines ning kooliga ei suudeta selles osas kompromissi leida (Nt laps on andekas spordis ja võistlustel käimise tõttu puudub koolist tihti.)	1	2	3	4	5	6
Lapsel esinevad käitumisprobleemid	1	2	3	4	5	6
Lapsel on hariduslik erivajadus	1	2	3	4	5	6
Muu.....	1	2	3	4	5	6
Muu.....	1	2	3	4	5	6

Palun valige igast alateemast üks koostööd kõige enam mõjutav takistus ning tooge välja, mida on tehtud/tehakse nende takistuste ületamiseks.

- 1) Lapsega seotud tegur
- 2) Vanema/perega seotud tegur.....
- 3) Klassijuhatajaga seotud tegur

III OSA Palun tõmmake sobivale vastusevariandile ring ümber või kirjutage punktiirile sobiv vastus.

1. Teie sugu

1) naine

2) mees

2. Teie vanus

..... aastane

3. Teie haridustase:

1) põhiharidus

2) kesk- või keskeriharidus

3) kõrgharidus

4. Teie amet

.....

5. Kas töötate kodust kaugemal, nii et igapäevaselt kodus ei ela?

1) Ei

2) Jah

6. Kui vastasite eelmisele küsimusele jah, siis kui tihti Te kodus käite?

.....

8. Kes täiskasvanutest kuuluvad lapse perre ja osalevad realselt (mitte vaid rahalise toetusena) tema kasvatamisel?

1) Ema ja isa

2) Ema ja kasuisa/emaelukaaslane

3) Isa ja kasuema/isa elukaaslane

4) Kasvatan igapäevaselt last üksi

5) Muu.....

9. Lapse sugu, kelle kohta Te küsimustikule vastate

1) tüdruk

2) poiss

8. Laps, kelle kohta küsimustikule vastatakse õpib

..... klassis.

9. Peres on

..... last,

neist ülalpeetavad

.....last

Täna!

Kertu Torn

kertutorn@gmail.com

Lisa 2. Faktorite faktorlaadungid, kommunaliteetid, omaväärtused.

Faktor	Faktorlaadungid	Kommunaliteetid	Omaväärtused (E)
<i>Klassijuhatajaga seotud tegurid</i>			16,25%
Klassijuhataja eesmärgid seoses lapsega erinevad minu omadest.	0,850	0,760	
Klassijuhatajal on ebapiisav ettevalmistus vanematega koostöö tegemiseks	0,793	0,761	
Klassijuhatajal ei ole aega koostööd teha	0,760	0,679	
Klassijuhataja hoiakud ja suhtumine lapsesse muudavad suhtlemise ja koostöö raskeks	0,754	0,755	
Klassijuhataja on minust palju noorem või vanem	0,658	0,617	
Mul on klassijuhatajaga isiklikud halvad suhted	0,648	0,730	
Eelnev negatiivne kogemus suhtlemisel kooliga	0,556	0,480	
Klassijuhataja ei tunne huvi koostöö vastu	0,534	0,679	
<i>Lapsevanemaga seotud tegurid</i>			13,67%
Minu hoiakud ja suhtumine koostöösse ei ühti klassijuhataja omaga.	0,778	0,734	
Minu väärtushinnangud erinevad klassijuhataja omadest.	0,777	0,720	
Ma ei tunne ennast piisavalt pädevana kooliasjades kaasarääkimisel.	0,739	0,625	
Puudub vajadus teha koostööd kooliga, kuna lapsel pole koolis probleeme.	0,691	0,554	
Kardan, et kui liiga agaralt oma arvamust avaldan, kannatab selle pärast minu laps.	0,686	0,568	
Ma tunnen, et pole piisavalt pädev last kodutöodes aitama.	0,637	0,577	
Siiani pole koostööst kooliga kasu olnud.	0,522	0,558	
Miski ei takista, kuid mul puudub soov teha koostööd.	0,452	0,387	

<i>Lapsega seotud tegurid</i>			9,68%
Lapsel esinevad käitumisprobleemid.	0,754	0,701	
Lapsel on hariduslik erivajadus.	0,722	0,703	
Süütunne oma lapse käitumise pärast.	0,689	0,733	
Süütunne oma lapse kehvide õpitulemuste pärast.	0,640	0,712	
Laps ei soovi, et ma klassijuhatajaga koostööd teeksin.	0,460	0,559	
Laps on andekas mõnes andeaines ning kooliga ei suudeta selles osas kompromissi leida (Nt laps on andekas spordis ja võistlustel käimise tõttu puudub koolist tihti).	0,378	0,534	
<i>Lapsevanema isikliku eluga seotud tegurid</i>			8,43%
Mõne pereliikme terviseprobleemid.	0,849	0,879	
Minu enda terviseprobleemid.	0,835	0,852	
Minu ebapiisav eesti keele oskus.	0,564	0,619	
<i>Lapsevanema tööga seotud tegurid</i>			7,10%
Ajapuudus.	0,807	0,683	
Minu tööpäeva pikkus/tööajad.	0,768	0,684	
Tööl ja kodus on palju muresid.	0,537	0,570	
Sotsiaalmajanduslik olukord (haridustase, amet ja sissetulek).	0,528	0,645	
<i>Info liikuvus</i>			6,53%
Infot liigub kooli ja kodu vahel väga vähe.	0,815	0,825	
Info liigub kooli ja kodu vahel aeglaselt.	0,807	0,870	
<i>Lapse vanusega seotud tegurid</i>			6,06%
Laps on piisavalt vana, et ise kooliasjadega toime tulla.	0,830	0,827	
Laps on juba nii iseseisev, et ma ei pea vajalikuks sekkuda kooliasjadesse .	0,781	0,764	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kertu Torn

(sünnikuupäev: 17.12.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kooli ja kodu koostööd takistavad tegurid Võru maakonna koolide lapsevanemate hinnangute põhjal“,

mille juhendaja on Merle Taimalu,

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

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

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

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

Tartus, 20.05.2016