

KARMEN PALTS

Lastevanemate ja õpetajate
vaheline kommunikatsioon
Eesti esimese kooliastme näitel



DISSERTATIONES DE MEDIIS ET COMMUNIKATIONIBUS
UNIVERSITATIS TARTUENSIS

37

KARMEN PALTS

Lastevanemate ja õpetajate
vaheline kommunikatsioon
Eesti esimese kooliastme näitel



Ühiskonnateaduste instituut, Tartu Ülikool

Väitekirja on filosoofiadoktori kraadi (meedia ja kommunikatsiooni erialal) taotlemiseks kaitsmisele suunanud Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi nõukogu 14. mail 2019.

Juhendajad: professor Halliki Harro-Loit, Tartu Ülikool
professor Veronika Kalmus, Tartu Ülikool

Oponendid: filosoofiadoktor Merli Tamtik, PhD, Manitoba Ülikool, Kanada
dotsent Tiiu Kuurme, PhD, Tallinna Ülikool

Kaitsmine: 2. juuli 2019 kell 14.00, TÜ senati saal

Väitekirja trükkimist toetas TÜ ühiskonnateaduste instituut.

ISSN 1406-2313

ISBN 978-9949-03-064-4 (trükis)

ISBN 978-9949-03-065-1 (pdf)

Autoriõigus: Karmen Palts, 2019

Tartu Ülikooli Kirjastus

www.tyk.ee

SISUKORD

AVALDATUD ARTIKLID	7
TÄNUSÖNAD	8
1. SISSEJUHATUS	9
1.1. Põhimõisted, uurimisprobleem ja uurimistühmik	10
1.2. Uurimisküsimused	20
1.3. Uurija positsioon	21
2. TÖÖ TEOREETILISED ALUSED	23
2.1. Dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsioon ja inimestevahelise suhtluse oskused	23
2.2. Lastevanemate ja õpetajate suhtluse eesmärgid koolikontekstis ning osapoolte suhtlusvajadused	26
2.3. Töökohadiskursus ja žanrikontseptsioon ning nende rakendamine kooli ja kodu vahelise kommunikatsiooni uuringutes	30
2.3.1. Arenguestlus: kõige selgemalt defineeritud vahetu ja koostöise kommunikatsiooni žanr	35
2.4. Žanriteadmus	36
2.5. Vahendatud kommunikatsioon ja kanalite kasutusharjumused	36
2.6. Varasemad kommunikatsiooni mõjutavad kogemused	38
2.7. Teoreetiliste seisukohtade kokkuvõte	39
3. MEETOD, VALIM, ANALÜÜS	40
3.1. Metodoloogiline alus	40
3.2. Empiirilise materjali kogumise meetod – fookusgrupi intervjuud ...	41
3.3. Valim	43
3.4. Analüüsiprotseduur	44
4. VANEMATE JA ÕPETAJATE PEAMISED TAJUTUD KOMMUNIKATSIOONIVAJADUSED	47
4.1. Vanemate kommunikatsioonimustrid	47
4.2. Vanemate vajadus teavitada ja saada teavet	53
4.3. Vanemate vajadus olla usaldussuhtes, olla kaasatud ja teha koostööd	55
4.4. Vanemate vajadus saada nõu ja abi või õpetust.....	60
4.5. Vanemate vajadus küsida ja saada tagasisidet	61
4.6. Eesti lastevanemate tajutud kommunikatsioonivajadused: kokkuvõte	64
4.7. Õpetajate kommunikatsioonivajadus: vajadus anda, saada ja vahetada infot	65
4.8. Õpetaja vajadus anda ja saada tagasisidet	70
4.9. Õpetajate tajutud kommunikatsioonivajadus seoses usaldussuhete ja kaasamisega	71

4.10. Õpetajate tajutud kommunikatsioonivajadused seoses nõuandmise ja -saamisega	73
4.11. Vanemate ja õpetajate tajutud kommunikatsioonivajaduste sarnasused ja erisused	75
5. VANEMATE JA ÕPETAJATE VAHETU SUHTLUSE KOMMUNIKATSIOONIŽANRID JA ŽANRITEADMUS	80
5.1. Vanemate ja õpetajate tajutud žanriteadmus koosolekutest	81
5.1.1. Vanemate ja õpetajate tajutud koosolekupraktika: kes osaleb?	85
5.2. Väikesed (mitteformaalsed) kõnelused	86
5.3. Vanemate ja õpetajate žanriteadlikkus seoses arenguvestluse ja probleemvestlusega	89
5.3.1. Konstitutiivsed elemendid ja nendega seotud žanriteadmus ..	90
5.3.2. Dünaamilised elemendid ja nendega seotud žanriteadmus	101
5.4. Segadus žanritunnustega	106
5.5. Kokkuvõtte: vanemate ja õpetajate žanriteadmuse kriitilised aspektid	111
6. VAHENDATUD KOMMUNIKATSIOON: (DIGI)VAHENDID JA KANALITE KASUTUS	113
6.1. Vanemate ja õpetajate kommunikatsioonikanalite eelistused	114
6.2. Traditsiooniline päevik	117
6.3. Elektrooniline päevik (e-kool)	118
6.4. Elektronkiri (meil)	123
6.5. Telefoniga helistamine	126
7. VANEMATE JA ÕPETAJATE KOMMUNIKATSIOONI BARJÄÄRID	129
7.1. Varasematest negatiivsetest kogemustest tulenevad barjäärid	129
7.2. Kommunikatsiooni- ja žanrialaste teadmiste lünklikkusest tulenevad barjäärid	135
7.3. Vahendatud kommunikatsiooniga seotud barjäärid	141
7.4. Kommunikatsioonibarjääride koondmudel	144
8. VANEMATE (PERE) JA ÕPETAJA(TE) VAHELISE KOMMUNIKATSIOONI KOKKUVÕTTEV KOONDMUDEL	146
DOKTORIUURIMUSE PÕHIVÄITED	156
KASUTATUD KIRJANDUS	160
SUMMARY	172
LISAD	179
ELULOOKIRJELDUS	184
CURRICULUM VITAE	186

AVALDATUD ARTIKLID

1. **Palts, K.**, & Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 19(2), 139–154.
2. **Palts, K.**, & Kalmus, V. (2015). Digital channels in teacher-parent communication: The case of Estonia. *International Journal of Education and Development using ICT*, 11(3), 65–81.
3. Neeme, M., **Palts, K.**, & Harro-Loit, H. (esitatud). Student focused parent teacher conference genre. *Journal of Teacher Education*.

TÄNUSÕNAD

Ei ole ilmselt päris tavaline, et üle viiekümnene ema otsustab veelkord tudengiks hakata, seekord siis doktorantuuris. Ma tegin seda, sest mind ümbritsesid ja ümbritsevad inimesed, kes minusse uskusid.

Olen südamest tänulik oma juhendajatele Hallikile ja Veronikale, nii nende akadeemilise abi ja toetuse, kui ka kriitiliste märkamiste eest.

Täna Sind Halliki, et isegi siis kui minu jõud (ja võibolla ka usk endasse) rauges, tuletasid Sa mulle meelde, et kõigega saab hakkama, peab ainult teise nurga alt lähenema. Ma tänan Sind Sinu inimlikkuse ja hoolimise eest!

See töö ei oleks valminud ilma teieta, minu paljud sõbrad. Aitäh rõõmsa eneseiroonia ja vankumatu toetuse eest!

Sõber Meedi, aitäh, et olid valmis igal vajalikul hetkel arutlema õpetajate ja lastevanemate teemal, märkama esmapilgul märkamatut ja seda analüüsima koos minuga!

Suur tänu kõigile teistele, kes minu töö valmimist toetasid ja minusse uskusid!

Minu armsad suured lapsed Kärri, Karli ja Tõnis – olen lõpmatult tänulik teie olemasolu eest, teie toetuse ja usu eest minusse!

Kallis väike Thomas, kes sa jõudsid minu doktorantuuri õpingute jooksul suureks kasvada – Sulle kuulub minu eriline tänu, et oma heatahtliku ja sooja huumoriga suutsid mind lohutada ja innustada ning muidugi andestasid mulle kõik need lõputud tunnid, mille veetsin oma arvuti ja doktoritööga, kuigi need pidid olema Sinu tunnid oma emaga!

Ma tänan teid kõiki!

1. SISSEJUHATUS

Käesolevat uurimistööd alustades ja kirjutades on mul uurijana olnud soov aidata muuta õpetajate ja lastevanemate vahelist kommunikatsiooni sujuvamaks. Olen oma professionaalsetes rollides mitmel erineval moel kokku puutunud lastevanemate muredega ning üsna sageli tõdenud, et lastevanemate murede – olgu need siis seotud kiusamise, koolistressi, õppeedukuse või koolitõrkega – üks tahk on seotud kommunikatsiooniga. Kuidas rääkida õpetaja(te)ga nii, et see aitaks last? Või üldse mitte rääkida? Teisalt paljud õpetajad on pinges ning pelgavad suhelda vanematega, kes on ärevad, vahel pinges ja pahased. Õpetajate ja vanemate vahelise suhtluse teebki keeruliseks see, et iga pere, laps ja vanemad on isesugused ning arusaamad sellest, miks ja kuidas võiks või peaks õpetaja(te)ga suhtlema, on väga erinevad.

Vanemate ja õpetajate vahelist kommunikatsiooni, koostööd ja suhteid käsitlevate uurimistööde lugemise tulemusena (vt käesoleva töö ptk 2.2) selgus, et eeskätt on erinevad teadlased jõudnud viimasel paarikümnel aastal järeldusele, et vanemate ja õpetajate koostöö mõjub laste arengule ja akadeemilisele võimekusele toetavalt (nt Epstein ja Becker, 1982; Epstein ja Dauber, 1991; Ames, 1993; Askew, 2000; Epstein, 2001; Epstein ja Sanders, 2006; Tveit, 2009a; Tveit, 2009b; Markström, 2010; Markström, 2011; Tveit, 2014).

Desforges ja Abouchaar (2003) on vanemate kaasamist puudutanud 20. sajandi uurimused süstemaatiliselt kokku võtnud ja nende puhul näiteks toovad nad kaasamise ühe variandina kuuest välja kommunikatsiooni. Ka kõiki teisi töid lugedes selgus, et kuigi kommunikatsiooni peetakse oluliseks, ei pöörata tähelepanu sellele, **kuidas** erinevate vanematega kommunikatsioon toimub, millised on head praktikad ja barjäärid, mis vähendavad koostööd ja usaldust. Käesoleva töö innovaatiline aspekt ongi lähtumine kommunikatsiooniteooriast.

Minu uurimus on samas interdistsiplinaarne: minu eesmärgiks on sünteesida kommunikatsiooniteadused – spetsiifilisemalt töökohadiskursuse ja žanrikäsitluse kontseptsioon – haridusuuringutega. Kommunikatsiooniuringute erinevatest uurimissuundadest on minu töö seisukohast oluline ka interpersonaalse kommunikatsiooni alane teoreetiline ja praktiline teadmus. Haridusuuringutest olen kõige enam kasutanud empiirilisi lastevanemate ja õpetajate vahelise suhtluse ja koostöö alaseid uuringuid.

Uurimistöö **esmaseks eesmärgiks** on mõista, kuidas kaks gruppi – lastevanemad ja õpetajad – tänases Eestis tajuvad pere ja õpetaja(te) vahelist suhtlust: mida mõlemad pooled vajavad, millised on hästi toimivad praktikad ning millised arusaamad, teadmused ja praktikad tekitavad segadust ja ei toeta koostööd. Uurimistöö **teiseks eesmärgiks** on sünteesida erinevatest distsipliinidest (kommunikatsiooniuringud, haridusuuringud, diskursuseanalüüs) pärit teoreetiliste ideede ja tajutud praktikate analüüsi tulemusena vanemate ja õpetajate kommunikatsiooni mudel, mis võimaldaks nii õpetajatel, koolidel kui ka vanematel

reflekteerida ja planeerida kommunikatsiooni nii, et see toetaks lapse heaolu, aga ka vanemat ja õpetajat.

1.1. Põhimõisted, uurimisprobleem ja uurimistühimik

Uurimistööd alustades sai üsna pea selgeks, et rahvusvaheliselt on avaldatud mitmeid uurimusi, milles teadlased on leidnud, et vanemate **osalemine** lapse hariduses ja kasvatuses, **vanemate kaasamine** (ingl k *involvement*) ning **koostöö** vanema(te) ja õpetaja(te) vahel aitab kaasa lapse edukusele, akadeemilistele tulemustele ja heaolule koolis (nt Patrikakou, 1997; Downey, 2002; Englund *et al.*, 2004; Archer, 2010; Tomlinson, 2017). Erinevate uuringute kontekstist selgub keeruline suhe **osalemise, kaasamise/kaasatuse ja koostöö** mõistete vahel.

Eristatakse lapsevanema kaasamist ja osalemist ning leitakse (Desforges ja Abouchaar, 2003), et kaasamine omab laste arengule suuremat ja positiivsemat tähendust kui osalemine, kuid need mõisted on omavahel tugevalt seotud. McWayne *et al.* (2004) kirjutavad, et aktiivselt kaasatud lastevanemad on tavaliselt ka aktiivsemad osalejad ja on seetõttu ka kogukonna tegevustega aktiivsemalt seotud (Morrison-Gutman ja Mc Loyd, 2000).

Reynoldesi ja Clementsi (2005) järgi tähendab lapsevanema **osalemine** lapsevanema tegutsemist ja käitumist oma lapse nimel ja tema huvides nii kodus kui koolis. Erinevate autorite järgi võivad lastevanemad seega oma laste koolielus **osaleda** erineval moel ja erineval tasandil (Bastiani, 1987; Epstein, 2001; Patall *et al.*, 2008; Menheere ja Hooge, 2010). Uurijad (Dimock, O'Donoghue ja Robb, 1996) identifitseerivad lapsevanema osalemises mitmeid dimensioone, näiteks lapsele kooli valimine, osalemine kooli juhtimises, osalemine kooliüritustel, vabatahtlik töö, lapse toetamine kodutööde juhendamisel ning osalemine lapse vajadustest lähtuvas kodu-kooli kommunikatsioonis. Osalemist defineeritakse (Smit *et al.*, 2007) ka kitsamalt, näiteks kui aktiivset kooliüritustest osavõtmist. Lastevanemate osalemises eristatakse veel mitmeid institutsionaalseid tegevusi, milleks võivad olla näiteks hoolekogudes või vanematekogudes tegutsemine, samuti mitteinstitutsionaalseid tegevusi, nagu kooli raamatukogu abistamine, koolimaja või hoovi koristamine (Epstein, 2001; Karsten *et al.*, 2006). Traditsiooniliselt on haridustöötajad eeldanud, et lastevanemad peavad **osalema** oma laste hariduses selle kaudu, et kommunikeerivad kooliga ja aitavad lapsi kodus (Unal ja Unal, 2014). Lastevanemate osalemist mõistetakse sageli ka kui kooli funktsioonidega tegelemist, nagu lastevanema-õpetaja arenguvestlused ja/või vabatahtlik töö koolis kooli poolt korraldatavatel üritustel (Yull, Blitz, Thompson ja Murray, 2014).

Kaasamist on oma uurimustes käsitletud ka Dwyer ja Hecht (1992) ning Barton *et al.* (2004). Viimati nimetatud autorite käsitluses tähendab vanemate kaasatus nii vanemate tegevusi seoses lapse arengu ja haridusega kui ka erinevate lapse haridust mõjutavate tegutsejate (*pereliikmed ja kooli töötajad*) kaasamist võrgustikku, kus vanemad tegutsevad.

Erinevad uurimused toovad välja kaasatuse tähtsuse seoses väga spetsiifiliste probleemidega, näiteks kirjaoskuse arenemise (March ja Thompson, 2001; Cairney, 2002; Hull ja Schultz, 2002; Feiler *et al.*, 2007) ja üldise akadeemilise toimetulekuga (Redding, Langdon, Meyer, Sheley, 2004; Taylor ja Pearson, 2004; Hornby, 2011). Näiteks McDowall, Taumoepeau ja Schaugency töid oma 2017. aastal avaldatud uurimuses välja, et vanemate kaasamine (ingl *parent involvement*) on katustermin, mis sisaldab erinevaid viise, kuidas vanemad saavad oma laste haridust toetada. See on ka üks näide uurimusest, mis ei ava kaasamise kommunikatiivseid aspekte.

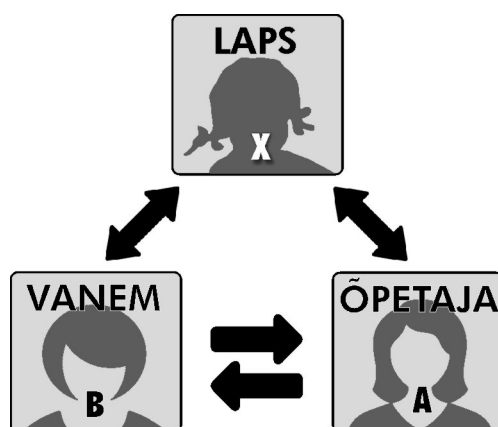
Tänapäevastes uurimustes juonistub välja ka partnerluse diskursus, milles kooli ja peret käsitletakse **partneritena** (Raftery *et al.*, 2012). Partnerlust käsitlevad uuringud seavad fookusse kodu (perede) ja kooli (õpetajate) vahelise **koostöö**, mille üle arutledes leitakse (Reschly ja Christenson, 2012), et see on kriitilise tähtsusega vähendamaks **sotsiaal-majanduslike mõjude** seost õpilase arenguga. Urijad seovad kodu-kooli **koostöö** näiteks ka lapse turvalisuse (Ben-Arieh, Mc Donell, Attar-Schwarz, 2009) ja heaoluga (Melton, Limber, ja Teague, 2000).

Eelnimetatud uurimused (nimekiri ei ole lõplik – K. P.) esindavad paljuski normatiivset suunda, mis annab käesolevale uurimusele üldise lähtekoha ja raami: vanema(te) kaasamine, nende osalemine lapse hariduse saamisel ja koostöö õpetaja(te)ga **on vajalik**. Samas uurimusi selle kohta, **kuidas** vanemate **kaasamist**, kooli ja kodu vahelist **koostööd** ja **partnerlust** korraldada ja saavutada ehk teisisõnu vanemate ja õpetajate vahelise **suhtluse fookusega** uurimusi on proportsionaalselt vähem.

On rida uurimistöid, mis perede ja õpetajate (või kooli ja kodu) vahelist **kommunikatsiooni** koostöö toimimise eeldusena küll mainivad, kuid ei keskendu kommunikatsiooniprotsessi toimimise uurimisele. Näiteks Epstein ja Sanders (2006), kes on metatasandil uurinud kodu ja kooli vahelise kommunikatsiooni uuringute traditsiooni, kinnitavad, et kodu-kooli vahelise kommunikatsiooni uuringutes on oma ideoloogia ja uurimissuunad olemas juba alates eelmise sajandi 60ndatest aastatest, kuivõrd sellest perioodist alates on üha intensiivsemat tähelepanu pööratud lastevanemate kaasamisele oma laste haridusse. Mõned uurijad eeldavad, et koostöö eelduseks olev kommunikatsioon toimib (Williams ja Fergusson, 1999), kusjuures just varasemates uuringutes peetakse vanemate teavitamist juba piisavaks kommunikatsiooniks. Näiteks märgivad Epstein ja Dauber (1991), et oluline osa koostööst lastevanematega on kommunikatsioon, millele võib läheneda kui kooli poolsele kohustusele saata koju infot lapse arengu ja kooli tegemiste kohta.

Lugedes tähelepanelikult vanemate ja kodude osalemist, koostööd ja kaasamist käsitlevaid uuringuid, mis, nagu mainitud, kommunikatsiooniprobleemi või vajadust nentisid, selgus, et üks osa vastavatest uuringutest keskendus **vanemate kui osapoole eripärale**, väiksem osa uuris **õpetajate kommunikatsioonipädevusi ja dispoitsioone**.

Õpetajate ja vanemate **suhtluse lähtekohta** iseloomustab traditsiooniliselt suhte vastandlikkus (Soremski, 2012). Sellest tuleneb kommunikatsiooni **asümmeetrilisus**, mida kirjeldab hästi Theodore Newcombi poolt 1953. aastal loodud kommunikatsioonimudel (nn ABX mudel). Mudeli järgi on kahel kommunikatsioonipartneril (A ja B) suhtluseks ühine eesmärk (skeemil X ingl k „*matter of concern*”). Käesoleva töö kontekstis on vanemate (B) ja õpetaja(te) (A) ühiseks eesmärgiks lapse/õpilase areng ja heaolu. Mainitud ühine eesmärk tekitab ka vajaduse kommunikatsioonipartnerite vahelist suhet hoida ja arendada. Newcombi kommunikatsioonimudeli kohaselt toimib suhtlus hästi, kui mõlemad osapooled on kommunikatsiooni üldeesmärgi (antud juhul lapse ja tema heaolu) osas ühel meelel.



Joonis 1.1. Newcombi mudeli kohandamine vanemate (B) ja õpetajate (A) vahelisele suhtlusele lapse (X) vajaduste ja heaolu toetamiseks.

Asümmeetrilisus õpetajate ja vanemate vahelises kommunikatsioonis on kahe-mõõtmeline: esiteks on kommunikatsiooni osapooled – vanemad ja õpetajad – väga heterogeenne grupp. Teiseks on õpetaja ja vanemate rollist tulenevad võimupositsioonid erinevad.

Vanemad on väga erineva sotsiaal-majandusliku ja kultuurilise taustaga grupp. Ka lastel on erinevad vajadused. Seega tekitab õpetajatele pinget see, et tuleb leida tasakaal standardiseeritud grupisuhtluse ja individuaalsete (eri)vajaduste arvestamise vahel. Omaette uurimissuuna moodustavadki **sotsioloogilised uurimused** vanematest kui partneritest, kes on käsitletavad väga heterogeense osapoolena.

Näiteks Lareau (1987) väitis oma töös sotsiaalse klassi ja lapsevanema-kooli partnerluse kohta, et perede vahel võib olla erinevusi kultuuriliste, majanduslike ja sotsiaalsete ressursside osas, mis mõjutavad lastevanemate osalemist. Lastevanemad, kes tunnevad, et nende haridus ei ole piisav, kahtlevad ka oma võimes lapsi koolitegemistes aidata ning leiavad, et laste hariduse eest peaksid

vastutama haridustöötajad, kellel on vastav haridus ja oskused. Sellised lastevanemad väldivad kommunikatsiooni õpetajaga ning nende vanemate kaasamine dialoogi on õpetajate jaoks ajamahukas ja täiendavaid ressursse nõudev. Perekonna sotsiaal-majanduslik staatus ei tohiks küll õpetaja ja lapsevanema vahelist kommunikatsiooni mõjutada (Ankrum, 2016), kuid näiteks Reio (2005) märgib, et osad lastevanemad ei saa oma sotsiaal-majandusliku staatuse tõttu koolidest saadavat teavet kätte ning seetõttu **ei osale** ka oma laste koolitegemistes ega aita lapsi kodutöödel.

Lastevanemate ja õpetajate partnerlust uurides jõudsid Redding *et al.* (2004) järeldusele, et osapoolte vaheline koostöö parandab madalama sotsiaal-majandusliku staatusega õpilaste õpitulemusi. Nawrotzki (2012) on kirjutanud uurimustest, mis osutavad korrelatsioonile sotsiaalse klassi ja õpilaste saavutuste vahel või lastevanemate osalemise ja sotsiaalse staatuse vahel, ning ta väidab, et enamik neist korrelatsioonidest näivad paika pidavat rassi või etnilise tausta osas, kuid sotsiaalse klassi või rassi otsest või kaudset mõju lastevanemate osalemisele pole kuigi lihtne kindlaks teha.

Uuringutest (Macklem, 2014) ilmneb siiski, et õpetajatel on mõnikord mõne perekonnani raske jõuda ning sellised „raskesti kättesaadavad” pered võivad seetõttu ühistest ettevõtmistest ja omavahelisest kommunikatsioonist kõrvale jääda. Sellised pered elavad pahatihti kogukonnas, kus on vähe ressursse, need lastevanemad ei pruugi õpetajate väärtustest aru saada ning neil ei pruugi olla kogemusi oma laste ja teismeliste aitamiseks. Neil lastevanematel on tõenäoliselt ka vähem teadmisi oma laste toetamiseks ja vähem julgust abi küsimiseks.

Kuigi **õpetajad** on professionaalne grupp, pole see grupp samuti mitte homogeenne. Eristub uurimissuund, mis keskendub õpetajate kaasamis- ja koostööpädevustele. Näiteks Flynn ja Nolan (2008) märgivad, et õpetajad ei ole alati piisavalt tõhusad kooli-perekonna kommunikatsiooni toetajad, **sest neil puuduvad vajalikud oskused lastevanemate kaasamiseks** ning nad vajavad rohkem sellealast koolitust. See on näide uuringust, kus, nagu eespool mainitud, uurimisfookuses on küsimus, miks õpetajad ei oska vanemaid kaasata, kuid spetsiifilisi kommunikatsioonilaseid oskusi, mis on üks kaasamise eeldusi, selles ei märgita. Visković ja Jevtić (2017) rõhutavad vajadust valmistada õpetajaid **koostööks** vanematega ette juba õpetajakoolituse käigus. Nende poolt analüüsitud uuringus on kasutatud õpetajatele suunatud eneseanalüüsi küsimustikku, kus kümnetest küsimustest neli puudutavad ka kommunikatsiooni: täpsemalt õpetaja peab hindama, kas ta mõistab vanemate suhtlusviise, kas ta on vanematega suheldes avatud, kas ta kasutab nii vahetut suhtlust kui ka erinevaid kanaleid ning kas ta julgustab kahepoolset suhtlust (Visković ja Jevtić, 2017). See uurimus on näide, kus õpetajate kommunikatsioonipraktikat käsitletakse ühe vahendina, mis toetab koostööd. Brown, Harris, Jacobson ja Trotti (2014) toovad välja, et **suhet** õpetaja ja lastevanemate vahel hinnatakse sageli mitterahuldavaks ja ebapiisavaks ning selle põhjuseks peetakse puudusi õpetajahariduses.

Kaasamist ja koostööd käsitlevatest uuringutest eristuvad uurijad, kes keskenduvad ühel või teisel viisil õpetajate **suhlemispädevuse** uurimisele. Näiteks ka Symeou, Roussounidou ja Michaelides (2012) kirjeldavad õpetajate vajadust

kvaliteetse kommunikatsioonialase täiendkoolituse järele, mis aitaks muuta õpetajate arusaamu erinevatest kommunikatsiooniolukordadest lastevanematega. Mitmed uurijad pööravad tähelepanu interaktsioonide kvaliteedile **õpetaja silmast-silma kohtumistel lastevanematega** (MacLure ja Walker, 2000; Weininger ja Lareau, 2003). Noddings (2008) rõhutab õpetajate vajadust lastevanematega näost-näku suhtlemise oskuste järele. Tveit (2009a; 2009b) märgib, et õpetaja kommunikatiivne käitumine silmast-silma kohtumistel on tõhus juhul, **kui õpetaja oskab eristada strateegilist ja kommunikatiivset tegevust**. Strateegiline kommunikatsioon lähtub õpetaja poolt eelnevalt paika pandud eesmärkidest ning kommunikatsiooni käigus juhib õpetaja teist osapoolt nende eesmärkide suunas. Sellist kommunikatsiooni nimetab Tveit (2009a) võimu kasutamiseks, rõhutades dialoogi tõhusust, ent kutsub arutlema ka vaikuse hoidmise tähtsuse üle.

Seega võib publitseeritud uuringute alusel öelda, et laialdaselt on uuritud vanemate kui suhtluse osapoolte heterogeensust, mis tuleneb eeskätt sotsiaalmajanduslikest ja kultuurilistest erinevustest. Õpetajate kui suhtluse osapoolte heterogeensust on uuritud ja märgatud eeskätt kriitilises võtmes ning seoses õpetajate pädevusega.

Nagu eespool märgitud, puudutab asümmeetrilise kommunikatsiooni teine dimensioon võimusuhet ja asjatundlikkust (infoandja rolli). **Õpetaja** on üldjuhul hariduse ja ainevaldkonna ekspert: ta valdab teavet õpilase tegutsemise kohta koolis ja tundides, sotsiaalsete suhete loomise oskuse kohta lastekollektiivis jms, mille baasil ta annab nii lapsele kui vanematele tagasisidet. Õpetaja (eriti klassiõpetaja) on ka kooli esindaja, kes peab edastama vanematele koolipoolseid nõudmisi ja reegleid. Teisalt, nagu vanemate ja kooli vahelise kommunikatsiooni uurija Tveit välja toob, tuleb arvestada ka seda, et õpetaja jaoks võib lapsevanem olla ühelt poolt ekspert ja infoallikas (oma lapse parim tundja), kuid samas ka inimene, kes vajab juhendamist, teavet ja instruktsioone (Tveit, 2009b). Lisaks on vanem see, kes otsustab oma lapse hariduse üle – tavaliselt seadusega määratud piirides. Seega võib õpetajate rollist tulenev **võimupositsioon** sõltuvalt olukorrast ka varieeruda.

Kokkuvõttes ei saa eeldada kahe osapoolte – vanemate ja õpetajate – ühismeelt, mis on vajalik nendevahelise kommunikatsiooni laabumiseks. Pigem on tegemist asümmeetrilise, kuid ka dünaamilise suhtlusolukorraga.

Eelnimetatud uuringute publikatsioone analüüsid **määratlesin uurimistühimiku**: seda, millised on **vanemate ja õpetajate vahelist kommunikatsiooni mõjutavad aspektid**, ei ole piisavalt uuritud.

Sellised küsimused tõstatuvad minu töö spetsiifika tõttu enamasti retrospektiivselt – möödarääkimised ja kuulamise puudumine, ebapiisav suhtlus jms tekitavad kuhjuvaid probleeme kõigile osapooltele. Vanemaid nõustava terapeudina ei ulatu ma toetama õpetajaid, küll aga saan toetada vanemate kommunikatsioonialast teadlikku tegutsemist. Lähtudes aga selle töö suurest eesmärgist – toetada perede ja õpetajate dialoogi sujuvust –, jõudsin äratundmisele, et ehk on terapeudikogemuse kasutamine õpetajate ja vanemate räägitu tõlgendamisel pigem kasulik.

Nii nagu rahvusvahelises uurimispraktikas, on ka **Eestis** 21. sajandil uuritud peamiselt vanemate ja õpetajate vahelist **koostööd**. Suur (2014) uuris oma doktoritöös õpetajate, direktorite ja lastevanemate **hinnanguid koostööle** koolieelsetes lasteasutustes ja leiab töö tulemusena, et õpetajad näevad vanemaid ennekõike koostööpartneritena, kellelt õpetajad soovivad abi ja osalemist lasteaias tavapärase ürituste läbiviimisel. Koostööd takistab ajapuudus: nii uuringus osalenud lastevanemate kui ka lasteaiadepetajate arvates. Suur märgib, et võtmeisikuks koostöö puhul peetakse õpetajat, kelle olulisema rollina nähakse professionaalse nõustaja rolli. Õpetajad omakorda on loetlenud koostöö takistused: lapsevanema ajapuudus, lapsevanema huvipuudus, lapsevanema keelelised probleemid, lapsevanema sotsiaalsed probleemid. Antud töös on (sarnaselt käesolevale tööle) viidatud erinevate peredega suhtlemiseks vajalikele erinevatele oskustele.

Lukk (2008) uuris oma doktoritöös standardiseeritud küsitluse abil vanemate ja õpetajate arusaamu **koostööst ning õpetajate ja lapsevanemate** arvamusi koostöö kohta. Töö tulemustest ilmneb, et lastevanemate ja õpetajate **suhted** on seotud enamasti probleemide arutamisega: vanemad soovivad kõnelda lapse arengu, tuleviku ja turvalisuse teemadel, õpetajad aga õpilase käitumise ja hinnete teemal. Lukk (2008) kirjeldab nelja olukorda, mis lastevanemate poolset kodu-kooli koostööd takistavad: lapsevanema poolne vastuseis, mis on tingitud negatiivse koostöö kogemusest kooliga, kus vanem on tajunud, et tema pingutusi ei hinnata; vanemad, kelle kooliga mittediagnoosimise on põhjendanud vanema enda igapäevaelu probleemid; vanemad, kellel puuduvad koostöö oskused ja kes kardavad kahjustada oma last; vanemad, kes väljendavad huvi puudumist koolis toimuva vastu ja soovivad olla eemal lapse probleemidest, loobudes seejuures vastutusest. Uurimusest selgub, et lastevanemad on huvitatud tihedamast kooliellu kaasamisest, soovides ka suuremat otsustusõigust oluliste teemade üle otsustamisel. Samas ei näita vanemad ise initsiatiivi, näiteks ka kooliga kontakteerumisel, vaid ootavad, et õpetaja kontakteeruks ja ise initsiatiivi näitaks.

Kodupoolseid ootusi koostööks kooliga on oma magistr töödes uurinud Saar (2007) ja Kirsipuu (2007). Saar kirjeldab lastevanemate (intervjueeriti kuut 2. klassi lastevanemat ja kaht õpetajat), ootusi ideaalsele koostööle, milleks on vastastikuste ettepanekutega arvestamine ja pidev vastastikune kommunikatsioon nii murede kui ka rõõmude korral. Lisaks leidis autor, et probleemsete ja hästi toimetulevate laste vanemate suhtumises koostöösse puuduvad märgatavad erinevused. Kirsipuu (2007) leiab, et lapsevanemad ootavad koolilt teavet lapse hinnete ja käitumise kohta. Sellist laadi teavet eelistatakse saada lastevanemate koosolekult, kuid vanemad soovivad ka individuaalset lähenemist, ainult nende last puuduvat teavet.

Koostööd mõjutavaid ja takistavaid tegureid on oma magistr töödes uurinud Heiste (2005), Papsejeva (2005), Tamm (2009) ja Torn (2016). Heiste (2005) magistr tööst selgub, et õpetajad peavad kodu-kooli koostöö peamiseks takistuseks ajapuudust ja probleemset ühenduse saamist vanematega. Antud uurimustöös on kirjeldatud ka õpetajate arusaama, et vanemad peavad võtma suurema vastutuse oma laste kasvatamisel. Papsejeva (2007) uuringust nähtub,

et osapoolte (õpetajate ja lastevanemate) isiksuslikud omadused võivad koostööd takistada või toetada. Uuringus leitakse ka, et lastevanemad ootavad koolilt rohkem positiivset tagasisidet, koolid aga vanemate suuremat huvi lapse kooli tegemiste vastu. Tamm (2009) toob oma uurimuses välja tegurid, mis õpetajate arvates takistavaid kooli ja kodu koostööd: lastevanemate piiratud aeg oma lapse jaoks; lastevanemate väheentusiastlikud vastused õpetaja soovile soodustada kooli ja kodu koostööd; lastevanemate usaldamatus õpetaja suhtes. Antud uuringus märgitakse samuti, et õpetajatel puudub piisav ettevalmistus suhtlemiseks vanematega, samuti võib keeruliseks osutada koostöö organiseerimise kohustuse täitmine. Torn (2016) toob välja lastevanemate poolt nimetatud suurima koostöö takistusena erimeelsused klassijuhatajaga: erinevused eesmärkides; klassijuhataja ebapiisav ettevalmistus koostööks; huvi- ja ajapuudus; klassijuhataja hoiakud ja suhtumised; isiklikud halvad suhted; eelnev negatiivne kogemus suhtlemisel kooliga ning õpetaja ja lapsevanema suur vanusevahe. Lisaks ilmneb uurimusest, et lapsevanema haridustase ning vanus võivad olla taustategurid, mis on seotud kooli ja kodu koostööd takistavate asjaoludega. Selgus, et mida nooremad vanemad, seda enam nad leidsid, nende lapsed on piisavalt vanad oma kooliasjadega ise toime tulemiseks ning piisavalt iseseisvad, et vanem ei peaks sekkuma.

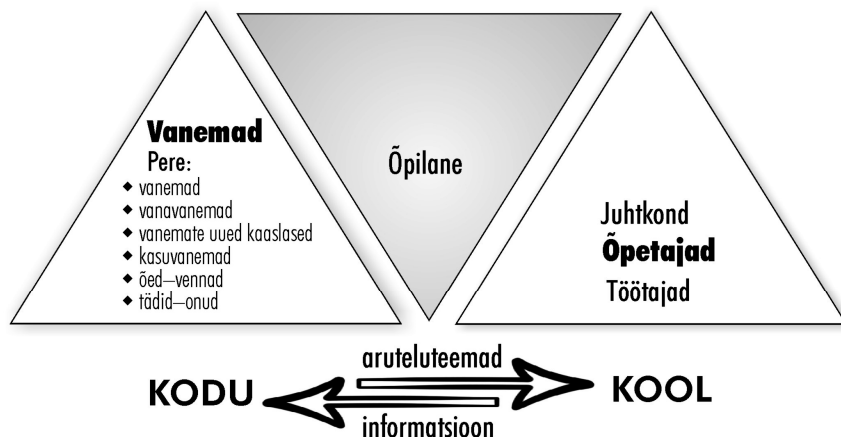
Rajamets (2014) uuris oma magistritöös **lastevanemate hinnanguid enda osalemise kohta lapse hariduse omandamisel**. Uuringus leitakse, et just nooremate klasside õpilaste vanemad hindavad kõrgemalt koostööd kooliga ja vanemate laste puhul selline koostöö väheneb.

Arenguestlusest kui võimalikust koostöö vormist kirjutab oma magistritöös Kuusk (2011), märkides, et vanemad peavad arenguestlusi ennekõike tagasiside saamise kohaks, samuti koostöö ja suhtlemise võimaluseks, kus saab ka uusi eesmärgi seada. Uurimuses nimetatakse ka arenguestluse edukust takistada võivaid tegureid: eelnevaid negatiivseid kogemusi; õpetaja formaalsust ja ükskõiksust; samuti ettevalmistamatust ja kokkulepete eiramist. Empiiriline materjal on kogutud ühe kooli esimesest ja teisest kooliastmest.

Kalur (2009) keskendub oma magistritöös koostööle **infovahetuse** seisukohast, eelkõige e-koolile. Järeldustes märgib ta, et e-kool võib põhjustada kodu-kooli vahelise reaalse sideme kadumise (kommunikeerutakse vaid interneti vahendusel). Põhjaliku ülevaate e-kooli kasutuspraktikatest annab oma bakalaureusetöös Puskar (2008), kes toob välja e-kooli kasulikkuse, nimetades seda kodu-kooli vahelise kommunikatsiooni võimaluste suurendajaks. Siinjuures on oluline märkida, et digitehnoloogiat ja suhtluskanalite kasutust käsitletud tööd on valminud kümme ja enam aastat tagasi. Seetõttu võime oletada, et saadud tulemused on tänases kontekstis veidi aegunud.

Kokkuvõttes on Eestis tehtud mitmeid kodu-kooli koostööd puudutavaid uuringuid, kus on vaadeldud, kuidas erinevad vanemad ja õpetajad suhtuvad koostöö vajalikkusesse, samuti on uuritud koostööd pärssivaid tegureid ühe või teise osapoolte esindajate vaatepunktist. Kõigi nende tööde puhul on vanemate ja õpetajate vaheline kommunikatsiooni aspekt jäänud tähelepanuta.

*Kodu ja kooli ning vanemate ja õpetajate vahelist koostööd ja kommunikatsiooni käsitlevate rahvusvaheliselt publitseeritud uuringute süvalugemisel selgus aga veel üks oluline nüanss: nimelt võib täheldada mõningast ebajärjekindlust kahe suhtluse osapoolte määratlemisel. Olen käesoleva töö sissejuhatuses mõnel juhul kasutanud oma uurimisobjekti määratlemisel väljendit *vanemad ja õpetaja(d)*, teisel aga *pered ja õpetaja(d)*. See ei ole juhuslik. Nimelt lugedes erinevaid *perede, vanemate, õpetajate* ja mõnikord ka *kooli ja kodu* vahelist koostööd ja kommunikatsiooni käsitlevaid uurimusi, selgus, et erinevad uurijad määratlevad subjekte erinevalt. Näiteks Henderson ja Perla (1994), Desforges ja Abouschaar (2003), Hughes ja Greenhoug (2006) ning Hirsto (2010) räägivad institutsionaalsele tasemele üldistatud *kodu ja kooli* suhtlusest. Samas näiteks Sheldon (2003a), Jeynes (2007), Hill ja Tyson (2009) ning Van Voorhis *et al.* (2013) lähtuvad *perekonnast*. Mõnel juhul on perekonna rõhutamine suhtluse osapoolena uurimistöo fookus. Näiteks esitab Claire O’Fee, oma 2012. aasta artiklis Uus-Meremaa maoori vanemate ja õpilaste nn arenguvestlustest vaate, mis on tänase kooli jaoks vägagi aktuaalne: nimelt et lapse õpingutega on seotud rohkem inimesi kui ainult vanemad. Kui maoori kultuuris tähendab *pere* paljusid lapsega suhtlevaid sugulasi ja peresõpru (*whanau*), siis tänases läänelikus kultuuris tuleb arvesse võtta näiteks nn kärgperesid. Kui Claire O’Fee kirjutab, et oluline on leida viisid, kuidas luua sidemed *whanau*’ga, siis minu jaoks toob see esile vajaduse, et õpetajatel peaks olema valmisolek suhelda nii vanemate kui ka teistsugust tüüpi peredega.*



Joonis 1.2. Kommunikatsiooni võimalike osapoolte määratlemine. Joonisel on välja toodud kodu ja kooli vahelise suhtluse kõik võimalikud osapooled. Käesoleva töö uurimisobjektid on joonisel ühendatud kahesuunalise noolega. Joonisel on loetletud inimesed, keda võiks käsitada erinevates kodu ja kooli vahelise kommunikatsiooni olukordades osapooltena. Kooli „töötajate” all on mõeldud tugi- ja abipersonali, kelle ametinimetuste loetelu on tänapäeval väga pikk (logopeed, eripedagoog, õppe- või õpilasnõustaja, psühholoog, sotsiaalpedagoog, IT-spetsialist, raamatukoguhoidja, huvijuht, administraator jne). Oma töös kasutan mitmuse vormi – lastevanemad.

Sarnaselt minu uurimistööga käsitlevad osapooltena lastevanemaid ja õpetajaid näiteks Tveit (2009a; 2009b; 2014); Markström (2011); Andrews (2015); Aslan (2016); Ankrum (2016) ja Tomlinson (2017).

Kokkuvõttes pean käesolevas uurimuses vanemate ja õpetajate vahelise suhtluse uurimisele keskendudes oluliseks (tuginedes eelnevatele uurimustele) kaardistada kõik selle suhtluse võimalikud osapooled.

Nagu öeldud, on kahe osapoolte suhtluse (ja suhte hoidmise vajaduse) ühendavaks aspektiks (ingl k *matter of concern*) laps ja tema vajadused, heaolu ning areng – sõltumata sellest, millisel hetkel ja kuivõrd on laps ise kolmanda osapoolena suhtlusesse kaasatud.

Analüüsidest algselt määratletud uurimistühimikku – millised on **vanemate ja õpetajate vahelist kommunikatsiooni mõjutavad aspektid – dialoogilise kommunikatsiooni** vaatepunktist, leidsin, et minu uurimisprobleemi aitab raamistada Almut Koesteri 2010. aastal ilmunud publikatsioon töökohadiskursusest (ingl k *workplace discourse*), kus ta eristab koostöise (ingl k *collaborative*), ühepoolse (ingl k *unidirectional*) ja sihipäratu (ingl k *non-transactional*, nt kuulujutt ja nn *small talk*) kommunikatsiooni žanre (Koester, 2010, lk 24–25).

Just Koesteri lähenemine julgustas mind kasutama vanemate ja õpetajate kommunikatsiooni mõjutavate aspektide tervikpildi otsimiseks žanri kontseptsiooni.

Esitades leitud uurimistühimiku kohta täpsemaid uurimisküsimusi, leidsin, et on vaja luua lähenemisviis, mis võtaks eespool refereeritud vanemate ja õpetajate kui osapoolte heterogeensust küll arvesse, kuid mitte sotsiaal-majanduslike või kultuuriliste eripärade aspektist, vaid aspektidest, mis mõjutavad otseselt suhtlusvalmidust ja suhtluspraktikaid.

Analüüsidest esmalt vanemate hoiakuid ja aktiivsust (positiivne-negatiivne; aktiivne-passiivne) õpetajatega suhtlemisel, konstrueerisin viis erinevat tüüpi, mis väljendavad vanemate erinevaid kommunikatiivseid hoiakuid ja harjumusi, nimetan need käesolevas töös **kommunikatsioonimustriteks**.

Seega konstrueerisin **makrotasandi kategooria „vanemate ja õpetajate kommunikatiivsed vajadused”, mis sisaldab kommunikatsioonimustreid**. Kui on olemas vajadus, siis on olemas võimalused ja takistused nende vajaduste rahuldamiseks. Seega on makrotasandi kategoorial „suhtlusvajadused” ka n-ö negatiivne ehk miinuskategooria: suhtlust takistavad aspektid. Kokkuvõttes: vajadused ja barjäärid. Siinkohal on oluline rõhutada, et ma ei saa ega ole ka kunagi seadnud eesmärgiks analüüsida oma empiirilistes uuringutes vanemate suhtluspädevust, kuigi vanemad ja õpetajad suhtluspädevuste ilmnemist ja nende puudumisega seotud probleeme kaudselt siiski kirjeldavad.

Lugedes erinevates riikides läbi viidud perede ja kooli vahelist kommunikatsiooni käsitlevaid uuringuid, leidsin, et lõpmatu heterogeensuse tunnet võimaldab vähendada (eeskätt õpetajate jaoks) just vanemate ja õpetajate vahelise kommunikatsiooni vajaduste ja barjääride süstematiseerimine.

Vanemate ja õpetajate vahelise otsese kommunikatsiooni kõrval on kooli ja kodu (institutsionaalses mõttes) suhtluses kasutusel hulk rutiinseid praktikaid, traditsiooniliselt välja kujunenud **kommunikatiivne repertuaar (formaadid**

või žanrid) ja kanalid, mis peaksid võimaldama koolil kui organisatsioonil suhtlust vanematega korrastada, optimeerida ja planeerida (nt lastevanemate koosolekud, erinevat tüüpi vestlused, kooli kodulehekülge peamise teabe edastamiseks jms). Kommunikatsiooni repertuaare käsitlen žanriteooriast lähtuvalt. **Siin ei asetu minu uurimistöö mitte niivõrd uurimistühimikku, vaid pigem on tegemist kahe teoreetilise suuna – žanriteooria ja töökohadiskursuse – tõlkimisega koolikommunikatsiooni diskursusesse.**

Olen küll kasutanud **žanriteooria põhilisi lähtekohti**, kuid vanemate ja õpetajate vahelises kommunikatsioonis kasutatavate žanrite kontseptsiooni loomiseks ja analüüsimiseks kasutasin peamiselt Almut Koesteri 2010. aastal ilmunud töökohadiskursuse (ingl k *workplace discourse*) kontseptsiooni, mis võimaldab teisendada nii formaliseeritud ja selgete žanritunnustega suhtlusolukorrad (nt koosolekud) kui spontaansed ja kanali spetsiifikast tulenevad suhtlusolukorrad analüütilisteks kategooriateks. Koosolekute žanr on organisatsioonikommunikatsiooni valdkonnas küll levinud uurimisobjektiks ning lastevanemate ja õpetajate koosolekuid on uuritud ka spetsiifiliselt hariduskommunikatsiooni kontekstis, kuid samas on need vaid väike osa vanemate ja õpetajate suhtlusest. Žanrikeske lähenemise põhiprobleemi vanemate ja õpetajate asümmeetrilise kommunikatsiooni olukorra leevendamisel aitab lahendada Bawarshi ja Reiffi (2010) **žanriteadmuse kontseptsioon**: kasutaja peab tundma žanrite konventsioone, et žanr muutuks suhtlemist abistavaks tööriistaks.

Lõpuks tuli mul lahendada vanemate ja õpetajate kommunikatsiooni peamine pingekoht: nagu selle peatüki alguses välja tõin, on terve uurimissuund tõestanud, et vanemate kaasamine, koostöö ja osalemine on normatiivses mõttes positiivne ja vajalik. Teine suund uurimusi on tõendanud, et vanemad ja õpetajad on väga heterogeensed grupid ning kõik see kokku muudab kommunikatsiooni olukorra asümmeetriliseks ning ühine arusaam ja eesmärk ei ole iseenesestmõistetavad. Selleks et **nihutada kaasamise, osalemise, partnerluse ja koostöö diskursus nimetatud tegevuste jaoks eeldusliku tegevuse – kommunikatsiooni – fookusesse**, võtsin kasutusele **dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsiooni**. Dialogism on teoreetilise lähenemisviisina leidnud arendamist paljudes distsipliinides: filosoofias, retoorikas, psühholoogias, veidi ka haridusteadustes. Mina oma töös tuginen peamiselt Michael Kenti ja Maureen Taylori ideedele, kes on kasutanud dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsiooni avalikkussuhete diskursuses, rõhutades, et dialoogiline kommunikatsioon on eeskätt sümmeetriline kommunikatsioon, mille eesmärk on **luua ja hoida suhteid** (Kent ja Taylor, 2002, lk 23). Kent ja Taylor viitavad sümmeetrilisele kommunikatsioonile avalikkussuhete diskursuses kui paradigma nihkele, mis on aset leidnud suurel määral tänu kommunikatsioonipartnerite paljususele (*op. cit.*, 23). Ülekantuna hariduskommunikatsiooni, võimaldab selline lähenemine minu uurimistöö jaoks lahendada probleemi õpetajate ja lastevanemate kommunikatsiooni asümmeetriast ning otsida võimalusi asümmeetria vähendamiseks ja dialoogi saavutamiseks.

Mudeli loomisel toetusin osaliselt olemasolevatele haridusteaduste valdkonna uurijate teadustöödele (nt Tveit, Epstein, Markström, Thompson, Pillet-

Shore, Ankrum, Andrews), aga ka kommunikatsiooni- ja organisatsiooniuuringute teoreetilistele kontseptsioonidele, mis on publitseeritud järgmiste autorite poolt: Newcomb, Koester, Kent, Taylor, Lane, Bawarshi, Reiff). Teisalt on käesolev uurimus osaliselt põhinstatud teooriale tuginev mudel, mis on tuletatud Eesti vanemate ja õpetaja(te) tajutud kommunikatsioonipraktikatest.

Minu uuringu empiiriline materjal põhineb Eesti algklassiõpilaste vanemate ja õpetajate tajutud suhtluskultuuril koolides. Leidsin, et oluline on kuulata erinevate Eesti koolide vanemaid ja õpetajaid – nii seda, **mida** nad räägivad oma kommunikatiivsetest kogemustest haridussüsteemis, kui ka seda, **kuidas** nad oma praktikatest, hoiakutest ja kogemustest räägivad.

Tööd alustades oletasin, et õpetajate ja seeläbi ka vanemate suhtluspraktikaid mõjutab olulisel määral koolikultuur. Seetõttu on empiiriline materjal kogutud 18 vanemate ja õpetajate fookusgrupi intervjuu abil kuues Eesti koolis ja kuues Eesti lasteaias, intervjuerituid oli kokku 119.

Williams ja Fergusson (1999) on seisukohal, et oluline on keskenduda sellele, millises kooliastmes lapsed, kelle vanemad ja õpetajad uuringus osalesid, õpivad. Minu töös on uurimissubjektiks valitud **esimese kooliastme ehk algkooli vanemad ja õpetajad** seepärast, et selles kooliastmes on vanemate seotus kooliga suurem, samuti toimub usaldussuhete loomine ning kujundatakse välja praktikad, mis tõenäoliselt mõjutavad ka hilisemaid suhtumisi ja kommunikatiivseid praktikaid. Lisaks õpetab algklassides õpilasi päeva jooksul enamikus õppetundides üks ja seesama õpetaja, kes läheneb kõigile õpilastele nende sotsiaalsel ja akadeemilisel kohandumisel holistiliselt. Samuti soovivad ja soosivad selles vanuses lapsed oma vanemate sagedasemat koolikülastust. Hilisemates kooliastmetes (põhikool ja gümnaasium) on õpetajatel ja lastevanematel raskem üksteist tunda, mõista ja koos töötada, sest administreerimisstruktuurid muutuvad keerulisemaks.

1.2. Uurimisküsimused

Lähtudes eespool esitatud põhimõistetest ja -kontseptsioonidest, formuleerisin uurimisküsimused, mis võib jaotada nelja teemavaldkonda.

Küsimused esimese põhiteema kohta:

- Millised on uuringus osalenud Eesti lastevanemate kommunikatsioonimustrid?
- Millised on uuringus osalenud Eesti lastevanemate ja õpetajate tajutud koolikodu vahelise kommunikatsiooni vajadused?

Küsimused teise põhiteema kohta:

- Millised on uuringus osalenud Eesti koolides kasutatavad vahendamata kommunikatsiooni žanrid?
- Milline on uuringus osalenud Eesti lastevanemate ja õpetajate koolikommunikatsioonis kasutatavate žanrite alane teadmus?

Küsimused kolmanda põhiteema kohta:

- Millised on uuringus osalenud Eesti lastevanemate ja õpetajate kommunikatsioonikanalite (vahendatud ja vahendamata) kasutuspraktikad omavahe- lises suhtluses: sarnasused ja erinevused?

Küsimused neljanda põhiteema kohta:

- Millised on uuringus osalenud Eesti lastevanemate ja õpetajate kommunikatsioonibarjäärid: hirmud, eelarvamused, hoiakud, mis vähendavad vanemate üldist kaasatusvalmidust ja sellest tulenevalt ka valmidust dialogiks?

Töö lõppeesmärk on luua õpetajate, vanemate ja kooli kommunikatsiooni planeerimist ja refleksiooni toetav mudel. Selle mudeli loomiseks esitasin all- järgnevad küsimused:

- Millised on seosed **vanemate ja õpetajate kommunikatsioonivajaduste, žanriteadmuse, kanalikasutuspraktikate ja kommunikatsioonibarjääri- de** vahel? Milliste eelnimetatud kategooriate konfiguratsioonide puhul on võimalik vähendada asümmeetrilisust ning toetada dialoogi?

Kõigile nimetatud uurimisküsimustele vastamiseks on empiirilise analüüsi pea- tükkides (ptk 4, 5, 6 ja 7) esitatud hulk alaküsimusi, mille vastused on selguse huvides esitatud peamiselt jooniste abil.

1.3. Uurija positsioon

Ma ei ole perede ja õpetajate kommunikatsiooni uurijana päriselt neutraalne, kuivõrd oma eelnevatest professionaalsetest kogemustest ning isiklikust koge- musest lastevanemana on keeruline täielikult distantseeruda. Oma esimeselt hariduselt olen õpetaja. Töötasin mitmeid aastaid koolieelses lasteasutuses 2,5–7-aastaste laste ja nende vanematega. Töötasin rühmadega, mida tollal nimetati pererühmadeks: see tähendab, et koos olid erinevas vanuses õed ja vennad. Märkasin noore õpetajana, et lapsed, kelle vanemad on avatumad ja küsivad/jagavad tagasisidet oma lapse arengu ning käitumise kohta, käituvad ka ise julgemalt, on ettevõtlikumad ja koostöövalmimad. Veendusin, et enese- kindlad ja heade kommunikatsioonioskustega lastevanemad teevad õpetajaga aktiivselt koostööd.

Psühholoogiaõpingute käigus omandasin oskuse ja teadmise, kuidas inimesi kuulates on võimalik toetada nii lapse arengut kui vanemat ning aidata muuta väärtarusaamu. Täiskasvanud – lastevanemad ja õpetajad – mõjutavad laste elukorraldust ja tegutsemist üldise elukorralduse ja väärtusruumi kaudu. See- tõttu on oluline suhelda lapsele oluliste täiskasvanutega – just nendega, kes suudavad ja tahavad muuta last ümbritsevat keskkonda paremaks ning teha koostööd, et põhimõtted, nõudmised, reeglid jms oleksid kattuvad.

Minu jaoks tähtsaimad õpetajad on olnud minu lapsed, kellest vanim on 32 ja noorim 14. Lapsevanemana alustasin kooliteed 1991. aastal, mil minu esimene laps läks kooli. Võin julgelt väita, et tol ajal kooli läinud ja koolis käiv laps ja lapsevanem ning tänane koolilaps ja lapsevanem on väga erinevad – just niisamuti nagu on erinevad nõudmised ja ootused, mida kool lapsele ja

vanemale esitab. Täna on meil internet ja hulgaliselt erinevaid teabeallikaid ning pahatihti kujundab üksnes vahendatud kommunikatsiooniallikate kaudu teabe omandamine vaid pealiskaudse lähenemise lapse kasvatamisele. Kommunikatsiooniga seotud märksõnaks on kiirus, kuid lapse kasvatamine ja toetamine nõuab aega – kvaliteetaega. Samas on vahendatud kommunikatsiooni eeliseks see, et erinevates võrgustikes saab kohtuda erinevate inimestega ning oma kommunikatsiooni oskusi harjutada.

Vanemate probleemidega kooli ja õpetaja(te)ga suhtlemisel olen puutunud kokku ka oma psühholoog-nõustaja töös. Minu kogemuste pagasis on hulk narratiive, mis on käesolevat tööd kirjutades aeg-ajalt meelde tulnud, kuivõrd ka need vanemate jutustatud lood on ärgitanud mind küsima, kuidas inimesed kooliga seotud suhtlusolukordi tajuvad, mida märkavad ja mis jääb märkamata. Näiteks kirjeldas kunagi üks ema, kuidas tema algklassilaps rääkis, et teda kiusavad koolis poisid A ja B. Ema kirjeldas, kuidas ta hankis nende poiste vanemate meiliaadressid ja saatis kirja, milles ta poisse hoiatas ja korrale kutsus. Poiste A ja B vanemad pöördusid seepeale klassiõpetaja poole, kes kutsus kokku ümarlaua, milles osales ka ema. Kohapeal selgus aga, et algklassilaps ise noris, müksas, sõimas ning oli poistega A ja B verbaalselt agressiivne.

Seda lugu meenutades küsin, kellel ja millistest pädevustest vajaka jääb. Või on selles loos kirjeldatud konflikti põhjuseks ebapiisav igapäevane suhtlus õpetaja ja vanemate vahel? Mida saaks teha, et igapäevane suhtlus oleks piisav, aga mitte ülemäärane? Kas lapsevanem ei oska last kuulata, (kriitiliselt) küsida ja olukorda võimalikult objektiivselt välja selgitada? Kas kool ja õpetaja on andnud suuna (juhise), kelle poole lapsevanem saab pöörduda, mida ja kuidas küsida, kui tal tekib mure? Kuidas toimida juhul, kui lastevanematel on suhtlusharjumused, mis ei pruugi olla koolikeskkonnas tõhusad?

Sellised küsimused tõstatavad minu töö spetsiifika tõttu enamasti retrospektiivselt – möödaráäkimised ja kuulamise puudumine, ebapiisav suhtlus jms tekitavad kuhjuvaid probleeme kõigile osapooltele. Vanemaid nõustava terapeudina ei ulatu ma toetama õpetajaid, küll aga saan toetada vanemate kommunikatsioonialast teadlikku tegutsemist. Oma doktoritöös esitatud analüüse reflekteerides mõistsin, et analüüsi tehes ei ole mul olnud teadlikkust päriselt lahutada oma uurijarolli eelnimetatud terapeudikogemusest. Lähtudes aga selle töö suurest eesmärgist – toetada perede ja õpetajate dialoogi sujuvust –, jõudsin äratundmisele, et ehk on terapeudikogemuse kasutamine õpetajate ja vanemate räägitu tõlgendamisel pigem kasulik.

Oma uurijapositsiooni määramisel oli mulle abiks Hasse (2012) psühholoogilise antropoloogia põhimõte, mis on seotud osalusvaatluse ja uurija füüsilise kohalolekuga, ning toetusin ka Haraway (1991, lk 195) tõdemusele, et „selle asemel, et pildist puududa, peab uurija teadvustama oma nägemuse konkreetsest paigast”. Erinevates koolides fookusgrupe läbi viies püüdsin olla kultuuritundlik ning toetusin Ihde (2002) seisukohale, et aktsepteeritud kehakeel ja agentsuse tundmine võib anda uurijale legitiimse kohaloleku.

2. TÖÖ TEOREETILISED ALUSED

2.1. Dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsioon ja inimestevahelise suhtluse oskused

Mitmed perede/vanemate ja kooli/õpetajate koostööd ja partnerlust uurinud teadlased, kes on tähelepanu pööranud kommunikatsioonile (näiteks Tveit, Markström, Thompson), on välja toonud vanemate ja õpetajate vahelise dialoogi vajalikkuse, uurides kriitiliselt ka põhjusi, miks dialoog ei pruugi toimida. Nagu sissejuhatuses öeldud, on üheks dialoogi takistavaks asjaoluks vanemate ja õpetajate vahelise kommunikatsiooni asümmeetrilisus.

Võimalusi asümmeetrilisuse vähendamiseks pakub dialogismi ja dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsioon. Dialoogiline kommunikatsioon on suunatud **suhete loomisele ja hoidmisele**. See ei ole mitte niivõrd protsess, kuivõrd tulem (Kent ja Taylor, 1998), rohkem hoiak ja arusaamine kui meetod (Johannesen, 1971). Dialoogilises kommunikatsioonis ei pea alati jõudma lõpliku tõe või kokkulepeteni, samas ei tohiks alahinnata dialoogilise kommunikatsiooni rolli vastastikuse mõistmiseni jõudmisel (Kent ja Lane, 2017). Kent ja Lane, arendades edasi Johanneseni ideid, märgivad, et dialoogiline kommunikatsioon on keeruline selles mõttes, et inimestel tuleb üle olla eelarvamustest, pingutada kaasamise nimel ja vältida manipulatiivsust. Dialoogilise kommunikatsiooni toimimiseks peab inimesel olema hoiak, et teiste inimeste vajadustega arvestamine on oluline. Kent ja Taylori (1998, 2002) dialoogilise kommunikatsiooni teoreetiline käsitlus toetab suhete loomist avalike suhete sektoris. Dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsiooni kasulikkust avalikkussuhete jaoks põhjendavad nad vaatega, et organisatsiooniväliste agentidega **tuleb luua dialoog, mitte neid pelgalt teavitada**. Kool on siin võrreldav mis tahes muu sektori organisatsiooniga: oluline on luua dialoog (kooli)väliste agentidega, teavitamine ei ole piisav.

Ka haridusteadustes on läbi viidud dialoogi rõhutavaid uuringuid, ehkki need ei ole väga levinud. Näiteks vaatleb dialoogilist kommunikatsiooni hariduses Andrea English (2016), ent seda küll kitsalt moraalikasvatuse aspektist ning ta toob esile õpetaja kui aktiivse kuulaja rolli, mille kaudu luuakse suhteid. Ta rõhutab, et aktiivne kuulamine on märk alandlikkusest, kus kogu tähelepanu antakse teise inimese mõistmisele. Mõned autorid rõhutavad, et dialoogilisuse kaudu luuakse osalemise praktikaid erinevate kooli ja kogukonna liikmete vahel, sidustatakse õpetajaid, õpilasi ja lastevanemaid ning püütakse leida selliseid tegevusi, mis seovad kooli ja kogukonna (Freire, 1998; Padro's ja Flecha, 2014).

Ward (1994) on leidnud, et „dialoog lõhub hariduse algmudeli” (lk 101), lõhub ka traditsioonilise tunni sotsiaalse struktuuri, mille tõttu muutub tund demokraatlikuks osalemiseks ja õpilane omakorda kodanikuks demokraatlikus ühiskonnas, sest „vaid dialoogilistes suhetes võrdsete vahel saavad allasurutud väljendada oma tegeliku elu reaalsust” (*op. cit.*). Selline põhimõte on otseselt tõlgitav õpetaja ja lapsevanema kommunikatsiooni põhimõtetele, sest dialoogi-

line kommunikatsioon lõhub traditsioonilise, ühepoolsele kommunikatsioonile suunatud lähenemise kodu-kooli kommunikatsioonis ning väärtustab suhtlemist võrdsete partneritena. Dialoogi ja aktiivse kuulamise toel saavad oluliseks ka lastevanemate ja õpetajate vahelised suhted.

Dialoogi tajumiseks vajalikke selgeid põhimõtteid, mis sisaldavad baasilisi väärtusi ja protseduurilisi lihtsalt mõistetavaid aspekte, peab näiteks Tveit (2014) küll oluliseks, kuid samas ta rõhutab, et dialoogilisust toetavad head kvaliteetsed suhted ning mõlema osapoole jaoks arusaadav ja vastuvõetav kõnelemisviis (mis ei tohi olla liiga ametlik). Freire'i (1998) järgi võimaldab dialoog mõista mõlema osapoole arusaamist olukorrast, sest ainult dialoogilise protsessi uurimisel „saab haridustöötaja mõista seda konkreetset olukorda, kus õpilased elavad” (lk 111). Dialoogilise kommunikatsiooni vajadust rõhutab ka Ankrum (2016), kes leiab, et õpetajad peaksid lastevanematest mõtlema kui mõttekaaslastest. Samas hoiatab Aslan (2016), et dialoogilist kommunikatsiooni lastevanematega võivad takistada õpetajate eelnevad negatiivsed hoiakud lastevanematega kommuniqueerumisel ning lastevanematel võivad samuti olla eelnevad negatiivsed kokkupuuted kooliga suhtlemisega.

Kuna vanemate ja õpetajate kommunikatsioon on olemuselt asümmeetriline ning dialoogi loomise vajadus vähendab, kuid ei kaota asümmeetrilisust, siis on oluline välja tuua, et uurijad on tähelepanu pööranud ka õpetajate kui suhtlust algatava osapoole praktikatele. Patrikaku ja Weissberg (2000) uurisid seoseid **õpetajate kontaktloomise praktikate** ja lastevanemate osalemise vahel kodus ja koolis eesmärgiga mõista, kuidas koolid saavad aidata lastevanemaid oma laste toetamisel. Uurijad leidsid, **et lastevanemate arusaam õpetaja kontaktivõtmisest** on tugev lastevanemate osaluse prognoosija, kuid ka **õpetajad peavad alati olema teadlikud lastevanemate vajadustest** (Knopf ja Swick, 2007) ning kasutama erinevaid strateegiaid, et toimiks efektiivne kommunikatsioon lastevanematega (MacBeth, 1989).

Nagu märgitud, võib dialoogilise kommunikatsiooni vastandiks pidada teavitamist ehk **ühesuunalist kommunikatsiooni**. Just ühesuunalist kommunikatsiooni on erinevad uurijad (Todd ja Higgins, 1998; Walker ja MacLure, 1999) kriitiliselt analüüsinud, tuues välja eeskätt **võimutasakaalu** puudumise õpetajate ja lastevanemate vahel, sest „õpetajad alustavad kõnelemist esimesena ja defineerivad kõneluste „legitiimsed teemad” (Walker ja MacLure, 1999, lk 1). Autorid märgivad, et õpetajad kasutavad mitmeid kontrollistrateegiaid, sealhulgas isiklikku teavet, lisaks kontrolli probleemi defineerimise ja tagasiside üle, mis ilmselgelt ei toeta lastevanemate huvisid ega võrdse osalemise vajadusi. Võimu tasakaalu toetab selline kõnelemise keskkond, kus iga osaleja omab võrdset võimalust olla kuulatud, saab esitada oma teemasid, saab panustada, teha ettepanekuid ja esitada kriitilisi seisukohti. Sommerfeldt (2013), Taylor (2010) ja Willis (2012) on seisukohal, et **osalemine kommunikatsioonis kujutab endast kahesuunalist**, suhtel põhinevat anna-saa-olukorda asjaosaliste vahel, mille eesmärgiks on osapoolte vastastikuse mõistmise parandamine ning selliste otsuste tegemine, mis võimaldab kõigil osalevatel pooltel (mitte ainult organisatsioonil või institutsioonil) kasu saada.

Dialogilise kommunikatsiooni kontseptsiooni rakendamine eeldab siiski, et osapooltel peaksid olema teatud **inimestevahelise kommunikatsiooni baas-
oskused**, täpsemalt erinevat tüüpi kuulamise, küsitlemise ja modereerimise oskused. Interpersonaalse kommunikatsiooni uurimistraditsioon on väga pikk ja mahukas. Käesoleva töö kontekstis on oluline välja tuua just kuulamise olulisus. Janusik (2010) väidab kriitiliselt, et kommunikatsioonihariduses on ebaproportsionaalselt palju aega õpetatud kõnelemist, võrreldes kuulamise õpetamisega.

Youngi ja Catesi (2004) järgi võivad emotsionaalne kuulamine (empaatia väljendamine, tundlikkus, toetus) ja direktiivne kuulamine (perspektiivide ja arvamuste pakkumine) olla kommunikaatori suhteid edasiviivad ja läbiräägitaavad kuulamise eesmärgid.

Dialogiline kuulaja peab olema ka võimeline rakendama efektiivselt kriitilist ja hindavat kuulamisviisi (Floyd, 2010), et hinnata kõneleja sõnumi aktsepteeritavust ja eristada manipulatsioonivõtteid. Stein'i (1999) järgi võib kuulamisega seotud protsessi jagada kolmeks: erinevad protsessid *enne kuulamist* (kuulaja konstrueerib eesmärgid ja valmistub kuulama), protsessid *kuulamise ajal* (väljendab afektiivseid reaktsioone, sekkub, tõlgendab, hindab, vaatab ja aktiveerub arusaamisele ja mõistmisele, osaleb, integreerib ja teeb märkmeid) ning protsessid *pärast kuulamist* (märkab eesmärkide asjakohasust, esitab küsimusi, hindab ja tõlgendab retrospektiivselt). Sarnaselt Stein'ile modelleerivad kuulamist suhete kontekstis – kui tegevusi enne interaktsiooni, interaktsiooni ajal ja pärast interaktsiooni – ka uurijad Pecchioni ja Halone (2000).

Uurides kuulajate eesmarke sotsiaalse toe pakkumisel, leidsid uurijad (Horowitz, Krasnoperova ja Tatar, 2000), et emotsionaalne kuulamine (empaatia väljendamine, toetus, tundlikkus) toetab suhete loomist. Brownell (2010) määratleb kuulamisoskuste klastrid (mis on kodu-kooli kommunikatsiooni kontekstis mitmetähenduslikud, sama ilmneb ka fookusgruppide aruteludest), st järjestab kuulamiseks vajalikud oskused, märkides, et kuulamine katkeb või saadatud sõnumi tähendust ei mõisteta (dialog katkeb), kui mõni tema määratletud kuuest oskusest on puudulik. Kuulamise klasteriteks on: 1) sõnumi kuulmine, 2) sõnumist arusaamine, 3) sõnumi meeldejätmise, 4) sõnumi tõlgendamine, 5) sõnumi hindamine ja 6) sõnumile reageerimine.

Käesoleva töö kontekstis on need näited kuulamise kompleksisusest välja toodud näitamaks, kui mitmekülgeid kuulamisoskusi võiksid eeskätt õpetajad kasutada, et luua dialogilist kommunikatsiooni väga erinevate vanematega. Enne nõupidamist lapsevanemaga sõnastab õpetaja küll oma eesmärgid, aga tuleb ka küsida, kas ta valmistub aktiivselt kuulama. Vestluse modereerimisel on kuulamine ja sellel põhinevad erinevad tagasipeegeldamise (kokkuvõtete tegemine, rõhuasetuste seadmine jms) ja küsimuste esitamise oskused (Harroloit ja Ugur, 2018) õpetajale tööriistakastiks, mille abil ta tegelikult vestlust juhtida saab. Kuna aga ei käesoleva töö uurimisküsimuste ega empiirilise materjaliga ei uurita õpetajate tegelikke interpersonaalse kommunikatsiooni oskusi, jääb eeltoodud lühikese teoreetilise kokkuvõtte peamiseks eesmärgiks üksnes välja tuua, kui võrd oluline kuulamiskultuur on.

2.2. Lastevanemate ja õpetajate suhtluse eesmärgid koolikontekstis ning osapoolte suhtlusvajadused

Käesoleva töö kontekstis on oluline selgitada, miks sõnastati küsimus vanemate ja õpetajate (ning osalt ka laste) kommunikatsioonialaste **vajaduste** kohta, ja mitte ainult kommunikatsiooni eesmärkide kohta. Traditsiooniliselt räägitakse **suhtluse eesmärkidest** (Patrikakou ja Weissberg, 2000; Skinner, Johnson, ja Snyder, 2005; Pomerantz, Moorman, ja Litwack, 2007; Grolnick ja Raftery-Helmer, 2015), kuna kommunikatsioon ei saa olla sihitu, vaid selle tulemusena peab midagi toimuma (Hargie, 2011; Oostdam ja Hooge, 2012). Teisalt lähtutakse interpersonaalse suhtlemise traditsioonis vajadustest: st suhtluse osapooled teavad oma vajadusi ja motiive ning oskavad valida teatud kommunikatsioonikäitumisi, et neid vajadusi rahuldada (Westmyer, DiCioccio ja Rubin, 1998; Hargie, 2011). Mõned uurijad (Guirdham, 2002) nimetavad **motiive** interpersonaalseteks vastusteks **vajadustele**, samas kui teised (Dillard, 1990) usuvad, et eesmärgid peegeldavad nende aluseks olevaid motiive.

Hulk akadeemilisi uurimusi rõhutab **vanemate vajadusena luua ja hoida usaldussuhteid**. Uurija Tomlinson (2017) näiteks sõnastab oma märkamised lastevanemate vajaduste osas, rõhutades samas, et ka lastel on sarnased vajadused: saada kinnitust, omada ühiseid eesmärke ja toetust nende saavutamiseks ning kõige selle aluseks peab ta **usaldussuhteid**. Ka Bryk ja Schneider (2002) kirjutavad lastevanemate vajadusest oma laste õpetajaid ja kooli **usaldada**, samuti vajadusest saada kinnitust, et õpetaja on kvalifitseeritud ja heatahtlik ning tegutseb lapse huve silmas pidades. Wright *et al.* (2012) väidavad, et üheks oluliseks lastevanemate vajaduseks on **õpetajatega heade suhete loomine ja hoidmine**. Seega on lastevanemate esmaseks vajaduseks usaldussuhte olemasolu, et arutada sellistel teemadel nagu eesmärgid, osapoolte tugi nende saavutamisel ning pidev arengu monitooring dialoogilise tagasiside/edasiside toel. Mõned autorid (Tveit ja Walseth, 2012; Tveit, 2014) rõhutavad, et lastevanemate jaoks on oluline luua selliseid keskkondi, mida iseloomustab „vastastikuse mõistmise” põhimõte ning mis hõlmab asjakohase teabe esitamist lisaks isiklike arvamuste kommuniqueerimisele. Lisaks vajab vanem kindlust, et tal on võimalus tulla **õpetajaga usalduslikult kõnelema** oma lapse probleemide ja arengu üle nii *ad hoc* vestluste kui ka planeeritud arenguvestluste kontekstis.

Erinevad uurijad (Waggoner ja Griffith, 1998; Pinkus, 2005) nimetavad ka **lapsevanema vajadust saada ära kuulatud, saada mõistetud ja saada usaldatud**. Seega on suh(e)te loomine üks kommunikatsiooni eesmärkidest. Suhete loomise tõhusus sõltub omakorda osapoolte kuulamisvalmidusest. Järelilikult sõltub suhte loomise ja hoidmise eesmärgi saavutamine osapoolte vajadusest. Väärika ja võrdse kohtlemise põhimõte toetab dialoogi ja **koostõise** suhte tekkimist lapsevanema ja õpetaja vahel ning samuti annab see lapsevanemale võimu omamise tunde. Askew ja Carnell (1996) on leidnud, et vanemate jaoks on koostõised märksõnad „**konsulterimine**” ja „koostöö”. Lastevanemate vajaduseks ja huviks on **osaleda konsultatsioonides ja olla kooliga partner-suhetes**, kus konsultatsioonides küsitakse lastevanematelt nõu ning arutletakse

aktuaalsetel last puudutavatel teemadel. Selline kommunikatsioon on pigem mitteformaalne, kuigi diskussioonide päevakorra seab õpetaja. Askew (2000) järgi on **lastevanematega konsulteerimine** kodu-kooli kommunikatsioonis samm edasi ja see toetab koostööd. Samuti toob Askew välja, et lastevanematel on vajadus näost-näku kohtumiste järele, kus on võimalik **läbi rääkida**.

Õpetajate vajadus vanemaid kuulata on mingil määral esindatud juba 1980ndate aastate uuringutes. Näiteks Epstein ja Becker (1982) on nentunud, et õpetajate arvates on lastevanemad oma laste arengust huvitatud ja tahavad nende hariduses osaleda. Nad toovad välja, et õpetajad on valmis lastevanemaid toetama omapoolse teabega, tutvustades lapse jaoks parimaid praktikaid, ning lastevanemate efektiivseid praktikaid kuulama ja nendega arvestama. Epstein ja Dauber (1991) märgivad, et **õpetajad, kes usuvad**, et lastevanematel on nendega **ühised arusaamad kommunikatsiooni vajalikkusest**, on lastevanemate kaasamise suhtes positiivsema hoiakuga ja teevad rohkem pingutusi, et luua kontakti ja olla peredega interaktsioonis. Uurimuses **õpetajate püüdluste kohta algatada ja säilitada kontakti lastevanematega** leidis Ames (1993), et õpetaja kommunikatsioon lastevanematega õpilaste edenemise ja koolisiseste ürituste kohta ning tagasiside andmine lastevanematele mõjutab usaldust kooli vastu. Uurijad Anderson ja Minke (2007) on rõhutanud, et õpetaja peab aru saama, kuidas lapsevanem usaldust ja kommunikatsiooni puudutava otsustuseni jõuab.

Mõned uurimused õpetajate kommunikatsioonivajaduste ja **-praktikate** kohta puudutavad ka kommunikatiivseid **oskusi**. Katch (2012) kirjutab lastevanemate kuulamisest, milleks ta peab oluliseks õpetada lastevanematele küsimustele vastamist ja küsimuste esitamist. Hoerr (2017) märgib samuti, et õpetajad vajavad lapsevanemaga usaldussuhte loomise oskusi ja praktikat ning ebamugava teabe jagamise oskust. Noddings (2008) rõhutab õpetajate vajadust omada lastevanematega näost-näku suhtluse pädevusi.

Epstein *et al.* (2002) leiavad, et kool vajab selliseid õpetajaid, kes ise osalevad efektiivselt partnerluses, juhivad partnerlust kooli poolt ning teadvustavad endale, et partnerid (käesoleval juhul õpetajad ja lastevanemad) peavad nõustuma õigusi ja kohustusi omavahel jagama.

Murphy ja Barry (2016) järgi on õpetaja üheks vajaduseks õpetaja-lapsevanema kokkusaamistel (nõupidamistel) **lapsevanema teavitamine hindamisest ja hinnetest**, sest sellise teabe abil saab vanem lapse õppimist toetada. Sellist seisukohta jagavad ka mitmed teised uurijad (Sadler, 1983; Biggs, 2003; Hattie ja Timperley, 2007).

Paljud pedagoogilised uurimused ei käsitle tagasisidet kommunikatsiooni aspektist, vaid eeskätt arengut ja õppimist toetava tegevusena (Butler ja Winne, 1995; Nyquist 2003; Carless, 2006; Hattie ja Timperley, 2007; Shute, 2008; Brown, Harris, ja Harnett, 2012; Harnett ja Dawe, 2012; Voerman *et al.*, 2015). Mõned autorid rõhutavad tagasisidet õpiprotsessi juhtimise aspektist: näiteks aitab tagasiside õpitulemuste kohta näha vahet praeguse õppimise ja ideaalse õppimise vahel (DeNisi ja Kluger, 2000; Nicol ja Macfarlane-Dick, 2006; Meerah ja Halim, 2011). Nicol ja Macfarlane-Dick (2006) on uurinud milline

tagasiside toetab õpilase motivatsiooni ja enesehinnangut. Erinevad autorid (Higgins, Hartley ja Skelton, 2002; Duncan, 2007; Quinton ja Smallbone, 2010) on seisukohal, et põhjalik tagasiside loob võimalused edasisideks, mis annab juhiseid õppimise parandamiseks. Sisukas **tagasiside ja edasiside** võimaldavad lapsevanemal tõhusamalt oma lapse õppimist toetada (Murphy ja Barry, 2016). Juba eelnimetatud käsitluste rohkus viitab sellele, et tagasiside on kommunikatiivselt keeruline, kuid samas eelduslik tegevus, ent selle suhtlusspetsiifikale ei pöörata kuigivõrd tähelepanu. Eristuvad uurimused, kus hindamise ja tagasiside diskursus on seotud kommunikatsiooniga (Stern ja Backhouse, 2011; Price, Handley ja Millar, 2011; Boud ja Molloy, 2013; Yang ja Carless, 2013).

Käesoleva töö kontekstis on oluline Ajjawi ja Boud'i (2017) seisukoht **tagasiside** kohta, milles rõhutatakse tagasiside **dialoogilist olemust** ning väidetakse, et see aitab tagasiside saajal oma õppimist hinnata ja mõista. Nimetatud autorid väidavad: „Interaktsiooni analüüs loob ruumi, mille artefaktid ja tehnoloogiad moodustavad sotsiaalse välja, kus on oluline mõista inimestevahelisi /.../ interaktsioone. Selline süsteemne lähenemine dialoogilise tagasiside uurimisele võimaldab näha seni dokumenteerimata tagasiside aspekte, nagu sellised interaktsiooni omadused, mis toetavad ja säilitavad tagasiside dialoogi” (lk 252).

Tagasisidet kui kommunikatsiooni tähtsustavad uurimused on seotud diskursusega, milles käsitletakse vanemate ja õpetajate vestlusi (ingl k *parent-teacher conferences*), sest vestluse, eriti planeeritud arenguvestluse, puhul on tagasiside ja edasiside andmine, eneserefleksioon ja osapoolte seisukohtade kuulamine sageli selgelt kokkulepitud eesmärk (Boud, 1995). Tagasiside kuulamine annab lastevanematele teavet senise õppimise tõhususest (Hattie ja Timperley, 2007; Lizzio ja Wilson, 2008). Kui tagasiside puhul rõhutada dialoogilisust, on oluline eristada tagasisidet **edasisidest** (Murphy ja Barry, 2016), mis tähendab, et õpetajad ei kommenteeri vanematele (ja õpilastele) pelgalt retrospektiivset vaadet õpilase käitumise ja akadeemiliste saavutuste või senise toimetuleku kohta, vaid arutavad küsimust „kuidas edasi?”. Vanemad omakorda ei piirdu õpetajale üksnes tagasiside andmisega. Kokkuvõttes on aga tagasi- ja edasiside andmine ja küsimine oluline vanemate ja õpetajate vahelise kommunikatsiooni eesmärk. Tagasiside/edasiside andmine on teavitamine sellest, kuidas õpilane/vanem on toime tulnud ja mida teha edaspidi (Voerman *et al.*, 2015). **Tagasi- ja edasiside andmine võibki olla kommunikatsiooni-olukorra eesmärgiks; vanema ja õpetaja kommunikatsiooni kontekstis sõltub selle eesmärgi saavutamine osapoolte vajadusest.** Efektiivse tagasiside eelduseks on üldjuhul ka läbimõeldus: kellele, mille kohta ja millal tagasisidet antakse; kas on tegemist kriitilise, neutraalse või positiivse tagasisidega; kas ja kuidas saab tagasiside saaja selle muuta edasisideks. Vanema ja õpetaja kommunikatsioonis saab õpetaja anda vanemale tagasisidet lapse arengu, õppimise, käitumise, toimetuleku jms kohta, aga samas ka vanema enda lapsevanemaks olemise ja selle rolliga toimetuleku kohta. See on õpetaja kommunikatsioonialase pädevuse küsimus, mida ta märkab ning mida ja kuidas ta oskab vanemale ja lapsele tagasi- ja edasisidestada.

Seega võib kirjanduse baasil sõnastada **kuus peamist kommunikatsiooni-eesmärki (mille tulemusena peab midagi toimuma)**, millest esimene esindab **ühepoolset kommunikatsiooni ning ülejäänud viis dialoogilist ehk koostöist kommunikatsiooni**, kuid millest nõuandmist ja tagasisidestamist kasutatakse praktikas ka ühepoolse suhtlusena.

1. Teabe saamine ehk **informeeritud olemine** – toetab **ühepoolset kommunikatsiooni**.
2. **Teabevahetus**, kuulamine ja kõnelemine dialoogis ehk koostöises kommunikatsioonis.
3. (Usaldus)**suhte** loomine ja hoidmine. Paljude uurijate käsitleste kohaselt on eriti oluline just luua ja hoida usaldussuhteid. See eeldab aga kuulamisvalmidust kõigilt osapooltelt.
4. **Kaasamine** läbirääkimistesse, aruteludesse ja erinevatesse tegevustesse ning **koostöö**. Eesmärk on osapoolte kaasatus aruteludesse võimaluste ja probleemide üle, kokkulepete sõlmimisse (sh kommunikatsiooni reeglite osas, aga ka lapse arengu toetamise plaani osas jms) ning erinevate tegevuste planeerimisse ja läbiviimisesse (nt ekskursioonid, klassiõhtud jms).
5. **Nõustatud saamine** – nõu küsimine, nõu saamine ning nõuandmine ehk nõustamine. Võib olla kommuniqueeritud ka ühepoolse teavitamise eesmärgil.
6. **Tagasi- ja edasiside** küsimine ja saamine. Tagasi- ja edasisidet saavad vanemad küsida nii lapse arengu kui ka enda kui vanema toimetuleku kohta. Õpetajad omakorda vajavad tagasi- ja edasisidet lapse arengu kohta, aga ka enda kui õpetaja tegevuse kohta. Oluline on välja tuua nii tagasi- kui edasiside, sest edasiside puhul vastatakse kommunikatsioonis küsimustele „mida teha?” ja „kuidas edasi tegutseda?”. **Tagasiside võib olla ka ühepoolne kommunikatsioon**, näiteks on ühepoolseks tagasisideks õpetaja poolt pandud hindend (eriti summeeriva hindamise puhul).

Teavitamise all tuleb käesoleva töö kontekstis mõista sellise teabe jagamist, mille tulemusena ei oodata teabe saajalt mingit otsust reaktsiooni. Õpetaja võib teavitada vanemaid näiteks koolisündmusest, eksamiaegadest, nädalamenüüst. Kuigi teavitamine ja informeeritud olemine ei eelda sekkumist, võib see olla edaspidise kaasamise ja sekkumise eelduseks. Näiteks võiks olla selline olukord, kus õpetaja O saadab töötajale A e-kirja, kus ta kirjeldab mingit probleemset olukorda, kus seesama töötaja A võinuks käituda teisiti (annab A-le kriitilist tagasisidet). Kirja koopia (cc) saadab ta ka töötaja A vahetule juhile B-le. Saatja ei eelda B-lt vastust ega sekkumist, vaid üksnes teavitab B-d, samas kui B tunneb, et tema vajadus olla informeeritud on rahuldatud.

Suhte loomine on üks kommunikatsiooni eesmärkidest. Suhte loomise tõhusus sõltub omakorda osapoolte kuulamisvalmidusest. Seega sõltub suhte loomise ja hoidmise eesmärgi saavutamine osapoolte vajadusest. Kuulamisvajadust käsitlen konkreetsemalt käesoleva töö arenguvestluse peatükis, kus näitan, et õpetaja vajadus kuulata (nii last kui vanemat) ning vestlust kuulamis põhiselt modereerida on arenguvestluse tõhususe võtmeküsimus.

Tagasiside/edasiside andmine on teavitamine sellest, kuidas õpilane/vanem on toime tulnud ja mida teha edasi (Voerman *et al.*, 2015). Tagasi- ja edasiside

andmine võib olla otseselt kommunikatsiooniolukorra eesmärgiks, kuid vanema ja õpetaja kommunikatsiooni kontekstis sõltub selle eesmärgi saavutamine osapoolte vajadusest. Efektive tagasiside eelduseks on üldjuhul ka läbimõeldus: kellele, mille kohta ja millal tagasisidet antakse; kas on tegemist kriitilise, neutraalse või positiivse tagasisidega, kas ja kuidas saab tagasiside saaja selle muuta edasisideks. Vanema ja õpetaja kommunikatsioonis saab õpetaja anda vanemale tagasisidet lapse arengu, õppimise, käitumise, toimetuleku jms kohta, aga samas ka vanema enda lapsevanemaks olemise ja selle rolliga toimetuleku kohta. See on õpetaja kommunikatsioonialase pädevuse küsimus, mida ta märkab ning mida ja kuidas ta oskab vanemale ja lapsele tagasi- ja edasisidestada.

2.3. Töökohadiskursus ja žanrikontseptsioon ning nende rakendamine kooli ja kodu vahelise kommunikatsiooni uuringutes

Kooli ja kodu omavahelise kommunikatsiooni viiside kokkuleppelisust analüüsin kasutades töökohadiskursuse kontseptsiooni (Koester, 2010) ideid. Professionaalses kontekstis (töökohtadel), nagu ka koolis, on kehtestatud võimusuhted ja rollid: õpetajad ja kooli juhtkond on professionaalid, õpilased on tegevuste keskmes ning vanemad on kaasatud kui partnerid. Candlin (1997, lk xi–xii) on seisukohal, et „professionaalne” diskursus väljendab „seotust litsentsidega” ning kuulub elukutse juurde seoses baasoskuste ja teadmistega. Professionaalsus on seotud teatud tüüpi teadmiste ja diskursuste omandamisega harjutamise, praktiseerimise ja treeningute kaudu (Sarangi ja Roberts, 1999). Nende teoreetiliste seisukohtade alusel võib öelda, et ideaalis võiksid õpetajad olla need, kes, lähtudes väga erinevatest vanematega seotud kommunikatsiooni eesmärkidest, oskavad professionaalidena valida ja praktiseerida ka erinevaid töökohadiskursusi.

Töökohadiskursuse kontseptsioon hõlmab ka žanre (Orlikowski ja Yates, 2004). Žanrikäsitus annab omakorda võimaluse käsitleda erinevat tüüpi koosolekuid, vestlusi, kõnelusi, ümarlaudu jm kokkuleppelisi kommunikatsiooni-praktikaid, võttes arvesse žanrikonventsioone, mida inimesed kommunikatiivses situatsioonis ära tunnevad ja mis määravad nende ootused ja käitumise erinevates suhtlusolukordades. Samas nenditakse (Askehave ja Swales, 2001; Swales, 2004), et kommunikatsiooni eesmärgi identifitseerimine pole alati väga ühene. Eriti seetõttu, et õpetajate professionaalne kogukond kohtub vanemate kogukonnaga. Ühes ja samas diskursuses kohtuval kogukonnal võib olla väga palju erinevaid arusaamu sellest, mis on konkreetse olukorras suhtluse eesmärk (Askehave ja Swales, 2001). Samuti väidab näiteks Handford (2007), et kommunikatsiooni kui eesmärgi eelistamine võib jätta unarusse teised olulised kommunikatsiooni aspektid, nagu näiteks konkreetse suhtlusžanri struktuuri.

Koester (2006, lk 22) on seisukohal, et „formaalsed lingvistilised karakteristikud on olulised žanri aspektid, mille eesmärk peaks olema kommunikatsioon” (eristus originaalis). Seega pole tähtis mitte formaalne žanrimuster, vaid

eesmärgile suunatud tegevus, mis omakorda eeldab suhtluse osapooltelt head žanrite tundmist. Sellist seisukohta toetab sotsiaal-konstruktivistlik traditsioon, mille raames huvitatakse eeskätt žanri omadustest ja „viisidest”, kuidas žanr mõjutab osalejate kommunikatsiooniga seotud tegevusi (Berkenkotter ja Huckin, 1995), ning sellest, **kuidas diskursuse kogukond žanre kasutab.** Žanre käsitletakse oma olemuselt dünaamilistena, muutuvatena, seoses diskursuse kogukonna vajadustega (Miller, 1984; Yates ja Orlikowski, 1992; Berkenkotter ja Huckin, 1995). Berkenkotter (2008) järgi on seetõttu võimalik uurida žanri „evolutsiooni”. Ka Swales (2004) ja Bhatia (2004) rõhutavad žanrite ebastabiilseid ja omavahel seotud omadusi.

Bhatia (2004, lk 57–84) pakub välja idee „žanrikolooniatest”, millel on suuresti sarnased kommunikatiivsed eesmärgid, kuid mis teatud aspektides erinevad, olenevalt valdkonnast. Müller (2006a) ütleb, et žanrid koosnevad „kommunikatiivsetest vormidest” – väiksematest mustritest, mis sarnanevad Levinsoni (1992) „tegevuse tüüpidega”.

Asetades žanrikoloonia kontseptsiooni käesoleva töö konteksti, võime rääkida näiteks haridusasutustes peetavate koosolekute žanrikolooniast. Koosolekuid käsitlevast kirjandusest (Angouri ja Marra, 2010; Baraldi, 2013) nähtub, et koosoleku puhul on žanri tunnuseks struktuur (ettevalmistus, päevakord, kutsutud osalejate määramine, ajaline kestus koos algus- ja lõpuajaga ning koosoleku juhataja isik, roll ja võimupositsioon).

Žanrikontseptsiooni rakendamisel on ohuks erinevate žanrikolooniate määramisel kasutatav erinev üldistusaste. Näiteks koosoleku žanrikoloonia alla võib liigitada ka väga üldise sotsiaalse olukorra, nt kogunemise.

Käesoleva töö kontekstis on oluline, et Koester (2010) pakub välja ka idee **primaarsetest žanritest**, mida saab kirjeldada kahe peamise identifitseeriva omaduse alusel: kommunikatsiooniga seotud eesmärgid ja formaalsed struktuurid. Koester märgib ka, et žanrianalüütikud on žanritaksonoomiate osas enamasti tõrksad, kuid pakub oma empiirilise töö tulemusena siiski välja kolm makrožanrit koos alajaotustega (*op. cit.*, lk 24–25).

- 1. Ühepoolse kommunikatsiooni žanrid** – käesoleva töö kontekstis žanrid, kus õpetaja on domineeriv infoandja: nt lastevanemate üldkoosolekud, kus osavõtjate arv ja/või koosoleku struktuur ning päevakava ei võimalda arutelusid; e-päevik, kus ei vanemal ega õpetajal pole võimalik kirjutada märkusi ega kommentaare. Siia kuuluvad ka protseduuriline ja direktiivne diskursus, teenuse pakkumine, raporteerimine, ettepanekute tegemine.
- 2. Koostöise kommunikatsiooni žanrid** – käesoleva töö kontekstis koostöised žanrid, kõik planeeritud vestlused: otsustamine, korralduslikud küsimused, arutelu ja hindamine.
- 3. Sihipärase kommunikatsiooni žanrid** – planeerimata, struktureerimata kõnelused, käesoleva töö kontekstis eeskätt nn väikesed kõnelused. Siia kuuluvad ka *small talk* ja töökoha kõmujutud.

Ühepoolsed žanrid puudutavad dominantse kõneleja teabeedastust või teise osapoole instrueerimist/juhendamist, koostöistes žanrites panustavad osapooled suhtlusesse enam-vähem võrdselt.

Ülaltoodud žanrikontseptsiooni kirjeldus on kindlasti vajalik, sest nagu Inger Lassen (2016) selgitab, diskursused ja žanrid ei kattu, vaid üks ja seesama diskursus (näiteks tagasiside diskursus) võib esineda erinevates žanrites. Samas on žanrid praktilised vahendid erinevate osapoolte suhtluse korrastamiseks: ootuste, aja, koha, kõnejärgede, suhtlusvõtete jt aspektide hulk on liiga suur, et neid kõiki erinevates suhtlusolukordades iga kord kokku leppida.

Tulles tagasi Koesteri pakutud žanrikontseptsiooni juurde, mis on käesoleva töö žanre puudutava osa peamine teoreetiline alus, tuleb märkida, et Koester (2006) pakub välja idee, et žanre võib defineerida eeskätt nende kommunikatiivse eesmärgi ja formaadi ehk struktuurielementide kaudu. Struktuurielementideks on muu hulgas ka kontekstilised faktorid nagu aeg ja koht. Sotsiaalkonstruktivistliku suuna žanrianalüütikud lähtuvad eeskätt küsimusest, kuidas teatud diskursuse kogukond žanre kasutab (Koester, 2006). Žanrite kasutus on käesoleva töö kontekstis oluline, kuivõrd lastevanemate ja õpetajate kommunikatsioon on üheks osapooleks professionaalse kogukonna esindajad (õpetajad) ning teiseks koostööpartnerid (lastevanemad), kelle kommunikatiivsed harjumused, vajadused ja oskused on väga erinevad. Seega on vanemate-õpetajate kommunikatsiooni analüüsides oluline küsida:

- Millist žanritaksonoomiat võib lastevanemate ja õpetajate kommunikatsiooni analüüsimiseks kasutada?
- Milliseid žanre suhtluse osapooled oskavad eristada ning oma kommunikatiivsete vajaduste jaoks kasutada? (*žanriteadlikkus – genre awaneress*)
- Kuidas kogukonnaliikmed oma tegelikku žanrikasutust kirjeldavad?

Kirjaliku/suulise ning tehnoloogiliselt vahendamata/vahendatud kommunikatsiooni vahele jäävad telefonikõnelused, mis on tehnoloogiliselt küll vahendatud, kuid samas suuline suhtlus.

Toodud taksonoomias on üks jaotus, mis põhineb pigem eesti keeles juurdunud väljendite kasutusele: vestlused ja koosolekud. Eristus põhineb ühelt poolt osavõtjate hulgal: koosolek hõlmab kindlasti enam kui kahte isikut, samas kui vestlus on pigem kahe- või kolmepoolne. Eestis on traditsiooniliselt lastevanemate *koosolekud*, *arenguvestlused* ja *probleemvestlused*, mõnikord ka *ümarlauad*. Kõige täpsemini on žanritunnused määratud arenguvestluse puhul, mida inglisekeelses USA kirjanduses märgitakse sõnaga *conference*, Euroopas mõnikord kui *meeting*.

Inglise ja eesti keele terminoloogiat on siin keeruline ühendada. Inglise keeles on sõnad *meeting* ja *conference*, mis märgivad kõiki vanemate ja õpetajate või õpetajate, õpilaste ja vanemate kokkusaamisi. Lisaks on väljendid *converstion* ja *interview*, mis võivad sõltuvalt kontekstist tähistada nii žanri kui kõnelemise viisi (diskursust). Inglise keeles on kasutusel ka sõna *talk* (*tiny talk*, *small talk*), mis samuti, sõltuvalt kontekstist, märgib nii žanri kui diskursust.

Vahendamata kommunikatsiooni üheks žanrikolooniaks koolis on mitmesugused **koosolekud** – (lastevanemate) üldkoosolekud ja muud koolisisesed koosolekud (info-, otsustus- ja arutelukoosolekud).

Bargiela-Chiappini ja Harris (1997) defineerivad koosolekut kui „ülesandele orienteeritud otsuste tegemise kohtumist” (lk 208), kus erinevad osapooled pingutavad koostöö nimel. Koosolek kui selline viitab suhteliselt formaalsele kohtumisele, kus osalevad vähemalt kolm inimest ja millel on raporteeritavad tulemused. Toimuvad ka mitteformaalsed kohtumised, mis on olulised, et mingi töö saaks tehtud, ent alati ei ole tegemist koostöise pingutusega. Koosolekuid peab eristama teistest töökoha kõnelemistest, sest mõiste ise viitab sellele, et tähelepanu keskmes on interaktsioonid, mis keskenduvad kas kaudselt või otse tööga seotud ülesannetele. Kuigi enamus koosolekuid toimuvad eelnevalt kokkulepituna, ei ole ka see kindel koosoleku kriteerium, sest mõnikord võib koolis toimuda ka spontaanne koosolek, kus võetakse võimalus mingi ühise teema (või tekkinud probleemi) üle arutlemiseks. Koosolekud erinevad suuresti oma formaalsuse ja osalejate eesmärkide poolest.

Teiseks žanrikolooniaks koolis on **vestlused**, mis kooli konteksti arvestades sisaldavad arenguvestlusi ja probleemvestlusi, mille erinevuseks võrreldes koosolekutega on suurem personaalsuse määr: vestlustel arutavad lapsevanemad, õpetaja(d) ja laps konkreetse lapse vajadusi ja probleeme. Arenguvestlused on seadusega reguleeritud (põhikooli- ja gümnaasiumiseadus). Vestluste alla kuuluvad ka nõustamised (nt vestlus vanema ja koolipsühholoogi ja/või eripedagoogi, õppenõustaja vms eksperdi vahel). Kõik kolm vestlust tüüpi on spetsiifilised. Käesolevas töös puudutatakse põgusalt ka arengu- ja probleemvestluse elemente.

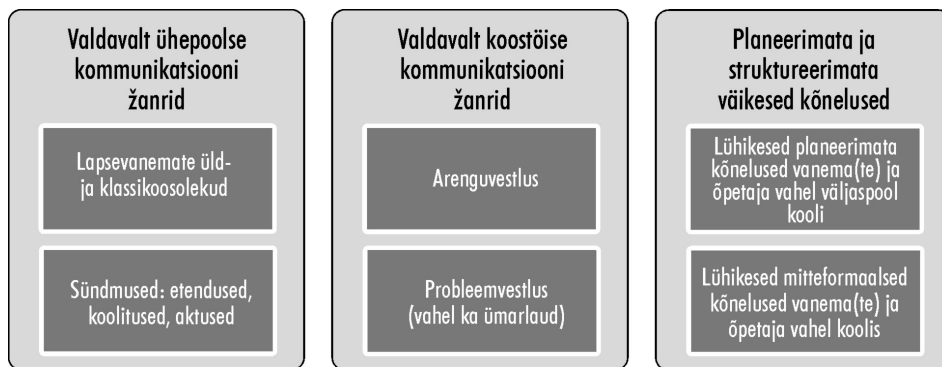
Kooli kontekstis on aktuaalne ka kolmas nn žanrikoloonia – **väikesed (mitteformaalsed) kõnelused** (*tiny conversations*), mis on paindlikud, kohandavad, piiratud ja laiendavad, kuid kooli kontekstis ei ole osavõtjate mõttes juhuslikud, sest osalejad (õpetaja ja vanem või õpetajad omavahel) on määratletud. Selle „formaadi” puhul võib segadust tekitada väljend *small talk*, mille all mõistetakse pigem sotsiaalset vestlust (mida võidakse kasutada siis, kui sotsiaalsete suhete loomine või hoidmine pole osaliste jaoks oluline). Sotsiaalse kõnelusega toimetulemist võib pidada ka selliseks kaudseks ja viisakaks töökoha võimuhete manifestatsiooniks. Sotsiaalse vestluse juhtimine on üks viis, kuidas juhid loovad organisatsioonis kontrolli, kuigi alluvad võivad seda vastustada, sellele vastu hakata (Holmes ja Stubbe, 1997, lk 106). Mõne töö kontekstis pakub see igavusele vaheldust, teisel annab kergendust tööalasesse kõnelemise intensiivsusesse või erimeelsuste pingesse või lisab lühikese vahepausi pingelise töötamise vahele. See on kasulik ja kerge viis täita lünki töötegevuste vahel ning interaktsiooni alguses toetab see üleminekut interpersonaalselt või sotsiaalselt kõnelt tööle suunatud kõnele. Sotsiaalne kõne või *small talk* annab võimaluse lõpetada positiivse noodiga, viidates samas lühidalt suhete personaalsele aspektile pärast sellist perioodi, kus töörollid ja vastutused on interaktsioonis domineerinud. Mõnikord on raske eristada ka

töölaseid kõnelusi ja mitteformaalseid (*small talk*) kõnelusi, sest üks võib teiseks üle minna.

Doktoritöös on kasutatud mõistet *väikesed kõnelused*, mis on kooli kontekstis suurepäraseid võimalusi tööalaste suhete edendamiseks ja vanematega päevakajalise info vahetamiseks, samuti väikesemahulise tagasiside/edasiside edastamiseks. Näiteks õpetaja ja lapsevanema põgusad kohtumised klassiuksel, kas koolipäeva alguses või lõpus. Käesolevas töös kasutatud väikeste kõneluste ja *sotsiaalsete kõneluste* ühine joon on mitteformaalsus. Lisaks on väikestel kõnelustel, nagu ka sotsiaalsetel kõnelustel, huumoriga sarnaseid jooni – mõlemad on teistele suunatud, oma olemuselt afektiivsed ja nende olulisust töökoha interaktsioonis sageli alahinnatakse. *Small talk* (sotsiaalsed kõnelused) on Holmes ja Stubbe (1997) väitel tänu oma keerukatele funktsioonidele töökoha kultuuri lahutamatuks osaks, kuid kahjuks jäetakse nende olulisus sageli tähelepanuta, just nagu juhtub naljadega toimetulekuga. Ka kooli kui organisatsiooni kontekstis on *väikesed kõnelused* väga olulised – seda nii õpetajate omavahelises suhtluses kui interaktsioonis lastevanematega.

Seega võib *žanrikolooniate sees* eristada selgemalt ja vähem selgelt defineeritud žanre. Näiteks **arenguvestluse žanr** on kõige selgemini defineeritud, sh Eestis seaduse tasandil. Vanemate üldkoosolekul on samuti pika traditsiooni tulemusena välja kujunenud üldteada žanritunnused. Selgepiirilise žanrina ei saa käsitleda väikesi ja lühikesi struktureerimata kõnelusi, kuid nii kirjanduse kui minu empiirilise uurimistöö tulemusena (vt peatükk 5) selgus, et need on vanemate ja õpetajate suhtluses väga olulised ning see on siiani vähe uuritud kommunikatsiooniregister.

Küsidis aga edasi, mis on siis kooli-kodu/pere vahendamata kommunikatsiooni žanrikolooniate puhul defineerivad žanrielemendid (nende tundmine aitab kaasa ka žanriteadlikkuse arendamisele), konstrueerisin erinevate autorite poolt välja pakutud ja eespool viidatud erinevate jaotuste baasil perede ja õpetajate kommunikatsiooni jaoks spetsiifilised žanrikolooniad ja žanrid.



Joonis 2.1. Vahendamata kodu-kooli kommunikatsiooni žanrikolooniad ja žanrid.

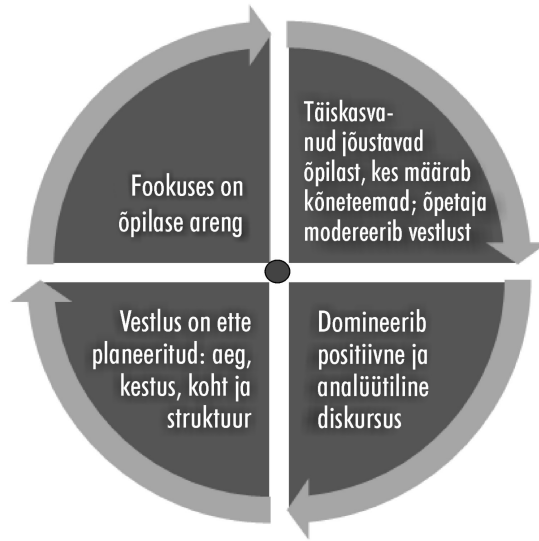
2.3.1. Arenguvestlus: kõige selgemalt defineeritud vahetu ja koostõise kommunikatsiooni žanr

Eesti koolides on arenguvestlused seadusega sätestatud (põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 1993, muudetud 2004, täpsustatud 2010). On kindlaks määratud, et see peab toimuma vähemalt kord aastas ning see on Eestis ainus seadusega reguleeritud kodu-kooli kommunikatsiooni puudutav kommunikatiivne sündmus, mis paigutub teise samalaadse kommunikatsioonizhanri – näost-näku kokkusaamiste hulka.

Õpilasekeskset lapsevanema ja õpetaja vestlust (Tholander, 2009) on 1990-ndatel kirjeldanud USA teadlased. Selle uuenduslikkus seisneb lähenemises lapsevanema ja õpetaja vahelistele vestlustele, kus õpilane on võrdne vestluskaaslane iseenda teemal arutledes (Hackmann ja Kenworthy, 1995; Adelswärd *et al.*, 1997; Benson ja Barnett, 2005). Mõned uurijad (Bailey ja Guskey, 2001) leiavad, et sellised vestlused on nagu lapsevanema ja õpetaja koosolek, mida juhib õpilane ning õpetajal on seejuures jõustav roll. Nad märgivad, et „mõned õpetajad eelistavad õpetaja aktiivse osalusega vestlusi, kus õpetaja võtab vestluse juhtimisel peamise vastutuse ja õpilane on kohal, et vajadusel kommenteerida või küsimustele vastata” (lk 15). Tholander (2009) kirjutab, et Rootsi õpetajad peavad kord perioodi jooksul kohtuma õpilase ja tema vanematega, et arutada õpilase arengu parema toetamise üle. Eestis kannavad sellised kohtumised arenguvestluse nime ja tavapäraselt juhib sellist kokkusaamist õpetaja, kuid mitmed autorid (Lemmer, 2012; Pillet-Shore, 2015) märgivad, et see sõltub olukorrast, milline osapool on aktiivsem (laps, vanemad või õpetaja).

Nimetades arenguvestlust kui õpilasekeskset lapsevanema ja õpetaja vestlust, tuleb märkida, et žanri alusmõtteks on, et laps on aktiivne osaleja, kelle vajadused saavad osalevatelt täiskasvanutelt (õpetaja, vanemad) kogu tähelepanu – ehk siis õpilasekesksus on arenguvestluse peamiseks eesmärgiks. Markströmi (2010) sõnul võib oletada, et õpetajalt kui professionaalilt eeldatakse kompetentsust vestluse juhtimise ja vastutuse võtmise osas, sest kooli-kodu kommunikatsioon on peamiselt institutsionaalne. Arenguvestluse soovitatavaid tulemusi kodu-kooli kommunikatsiooni kontekstis on käsitleanud mitmed uurijad (Patrikakou, 1997; Connolly, 2006; Murray *et al.*, 2015; Pillet-Shore, 2015): on vaja toetada vanemate partnerlust ja osalemist, et läbi selle aidata kaasa õpilase akadeemilisele edenemisele ja emotsionaalsele ning sotsiaalsele arengule; on vaja tagada õpilase areng ja lahendada tekkinud probleemid; on vaja edastada infot.

Tuginedes eespool refereeritud teaduskirjandusele ning põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest tulenevale, on võimalik eristada arenguvestluse žanri konstitutiivsed ehk normatiivselt arenguvestluse žanri määratlevad omadused.



Joonis 2.2. Arenguvestluse konstitutiivsed omadused.

2.4. Žanriteadmus

Bakhtinilt (1986, lk 80) pärineb mõte: „Mida paremini žanreid tuntakse, seda vabamalt saab neid kasutada /.../, seda paindlikumalt ja täpsemalt saab reflekteerida kordumatuid olukordi kommunikatsioonis...”. Seda mõtet edasi arendades võime küsida, et kui iga lapse vajadused loovad või tekitavad kordumatu olukorra, kas siis pedagoogiline lähenemine koolis tugineb selgele žanri elementide tundmisele (Bawarshi ja Reiff, 2010).

Žanriteadmuse analüüs põhineb minu töös täielikult Bawarshi ja Reiffi 2010. aasta ideel. Kuna žanre iseloomustavad konventsioonid – teatud kokkulepped kõneluste, kõneluste struktuuri, piiride, kõneleja(te) rollide osas –, siis nn **žanriteadmine** (ingl k *genre knowledge*) võimaldab osapooltel omavahelist kommunikatsiooni tõhustada. Antud töös on kasutatud ja sünteesitud kaks teoreetilist suunda: žanrid, täpsemalt **žanriteadmine** (ingl k *genre knowledge*) ja **žanriteadlikkus** (ingl k *genre awareness*), mis on defineeritud kui teatud arendus, millega saab tegeleda. Žanriteadlikkus on see aspekt, millega saab tegeleda haridusasutus. Koondamaks need kaks mõistet kokku, kasutan sõna **žanriteadmus**.

2.5. Vahendatud kommunikatsioon ja kanalite kasutusharjumused

On oluline märkida, et eelnimetatud Koesteri jaotuse aluseks on eeskätt suuline kommunikatsioon, mistõttu tuleb käesoleva töö võimalikku taksonoomiasse lülitada ka kirjalik ja/või tehnoloogia poolt vahendatud kommunikatsioon,

mis võib samuti olla ühepoolne, koostöine või planeerimata. Bakhtin (1986) rõhutab mõistet „vahendamata kommunikatsioon” ning vastandab sellele organisatsiooni poolt korraldatud, peamiselt kirjaliku kultuurikommunikatsiooni (*ibid.*, lk 62). Kooli kontekstis võime kujutleda näiteks kooli kodukorda, e-kooli, kooli kodulehte jms.

Tänases digikeskkonnas on üha olulisemaks muutumas e-suhtlus ning see tõttu on käesolevas töös eraldi vaatluse all kommunikatsiooni vahendatud ehk digisuhtlust/e-suhtlust toetavad ja pidurdavad tegurid. E-suhtlus võimaldab edastada teavet saatjale sobival ajal ja mahus ning vastuvõtjal seda lugeda talle sobival ajahetkel. E-kirju võib koostades ka n-ö ootele jätta, et esimesest emotsionaalsest reageerimisest tulenevaid väljaütlemisi vajaduse korral pikema aja jooksul korrigeerida. Samas ei pruugi e-kommunikatsioon internetis olla päris turvaline, sest vahendatud tekste saab ühepoolselt edastada kolmandatele isikutele ning töökoha arvutites on sinna talletatu kättesaadav ka IT-spetsialistidele ja juhtkonnale.

Arvestades vajadusega edastada ja saada kiiresti infot, pakuvad digikanalid kõige kiirema teabe edastamise viisi. Infotehnoloogia areng annab kõigile kooliga seotud osapooltele valikuvõimaluse olla ühenduses erinevate kommunikatsioonikanalite kaudu, osaleda aktiivselt infovahetuses ja kommunikeeruda nii personaalsel kui institutsionaalsel tasandil (Tidwell ja Walther, 2002). Traditsiooniliste piiride kadumine mõjutab ka haridust, sest kooli valikul pole enam prioriteediks kodu lähedus ning lastevanemad saavad oma lapse kooli-edenemist jälgida ja suunata erinevatest geograafilistest asukohtadest. Tehnoloogia võimaldab lastevanematel ja õpetajatel kommunikeeruda innovaatilisel ja ajatõhusal moel, kaasates vajadusel korraga mitmeid lastevanemaid või kogukonda (Ramirez, 2001).

Internet annab võimaluse kommunikeeruda sõltumata vahemaast ja ajaresursist. Eestis kui e-riigis (Runnel, Pruulmann-Vengerfeldt ja Reinsalu, 2009) on selleks loodud head võimalused. Siiski võime Eestis veel kõnelda digitaalsest kihistumisest – erinevatest digitehnoloogia kasutusvõimalustest ja –viisidest – seda eriti sõltuvalt haridusest, vanusest, sissetulekust ja sotsiaalsest staadusest (Kalmus, 2013).

Mitmete uurijate (Tidwell ja Walther, 2002; Lee *et al.*, 2011; Olmstead, 2013) töödest nähtub, et kodu-kooli kommunikatsiooniks kasutatakse palju digivahendeid, mis ühelt poolt kiirendavad teabevahetust ja interpersonaalset kommunikatsiooni õpilase arengu toetamiseks, ent teisalt tekitab internetipõhine kommunikatsioon hirmu digitaalse jalajälje ees, mis võib omakorda kahjustada kodu-kooli partnerlust ning mõjutada negatiivselt lapse koolis toimimist (nii akadeemilise kui sotsiaalse edenemise osas). Internetikeskkonnas salvestatud interaktsioonid (näiteks e-kirjad, kiirsõnumid, e-kool) ehk digitaalne jalajälg tõstatavad omakorda küsimuse digikommunikatsiooni eetikast (Williamis, 2007). Samuti võib tähelepanu alla sattuda vastastikune usaldus. Väidetavalt (Olmstead, 2013) lastevanemad ja õpetajad väärtustavad tehnoloogia efektiivsust lastevanemate osalemise toetamisel ja kodu-kooli partnerluse arendamisel. Oluline on õpetajate poolne meetodi valik, kuidas lastevanematega kommuni-

keeruda ning milliseid kanaleid kasutada, et kommunikatsioon oleks kaesuunaline.

On leitud (Hargreaves ja Fullan, 1998), et õpetajad muretsevad oma kommunikatsiooni ja suhete pärast lastevanematega. Samas väidavad mõned teadlased (Nichols ja Read, 2002), et erinevad infotöötlustehnoloogiad, digitaliseerimine ja ülikiire interneti areng võivad kooli ja kodu vahelist kommunikatsiooni tõhustada ning seeläbi toetavad need ka õpilase arengut.

Uute tehnoloogial põhinevate kommunikatsioonivahendite kasutamine kiirendab kodu-kooli interaktsioone ning aitab muuta õpetaja-lapsevanema vahelist suhet avatumaks ja läbipaistvamaks, mis omakorda mõjutab positiivselt vanemate hoiakuid kooli suhtes (Bauch, 1998). Thompsoni (2008b) väitel on infotehnoloogilised vahendid (eeskätt uurib ta e-kirja) muutnud õpetaja-lapsevanema suhtlemise sagedasemaks ja efektiivsemaks, kuna õpetaja on lapsevanema jaoks kättesaadavam. Õpetaja jaoks võib aga olla probleemiks see, et lastevanemad eeldavad, et õpetaja on kättesaadav igal ajahetkel, mis lõhub õpetaja privaatsusvajadust ja võib kulutada tema isikliku aja ressursi.

2.6. Varasemad kommunikatsiooni mõjutavad kogemused

Lapsevanema-õpetaja kommunikatsioonis tuleb pöörata tähelepanu ka varasematele **kogemustele**, **eelhäälestusele** ja psühholoogilisele distantstile (Antos, 2011). Kogemused kujunevad inimese tausta, seisukohtade, väärtuste, kallutatuse, vajaduste ja ootuste koostoimes. Olukorras, kus õpetaja ja lapsevanema kogemustes on vähe ühisosa, muutub kommunikatsioon osapoolte jaoks keeruliseks. Lunenburg (2010) nimetab mitmeid kommunikatsiooni teoreetikud (Abrell, 1984; Shettleworth, 2010; Auer, 2011; Larson, 2011; Weiss, 2011), kes on kõnelenud peamistest kommunikatsiooni barjääridest. Olulise barjäärina nimetatakse osapoolte siiruse puudumist, sest ausus, otsekohesus ja autentsus on **väärtused**, mille toel kujuneb kommunikatsioon dialoogiliseks. Empaatia kaudu on võimalik tunnetada teise osapoolte vajadusi ning see, kuidas osapooled ennast tajuvad, mõjutab ka kommunikatsiooni efektiivsust. See, milline on ühe osapoolte kuvand teisest, annab kommunikatsioonile ettekujutuse või eelarvamuse värvingu. **Ebaselgus** saadud sõnumi tõlgendamise osas võib tekitada kommunikatsioonikatkestusi, emotsionaalseid reageerimisi ja hoiakute esilekerkimist konversatsioonis. Indiviididel on teavet kergem vastu võtta, kui see ühtib nende endi seisukohtade ja vajadustega. Kommunikatsiooni edukuse määrab ära sõnumile antud tagasiside, mida sõnumi saatja kuulajalt saab, ning see, kuidas saaja sõnumit tõlgendab ja sellele reageerib (Keyton, 2010).

2.7. Teoreetiliste seisukohtade kokkuvõte

Töö kommunikatsiooniteoreetiline käsitlus põhineb ühelt poolt asümmeetrilisel kommunikatsioonil ja teiselt poolt dialoogilisel kommunikatsioonil, nende kahe teooria vahel on näiline pinge: asümmeetriline kommunikatsioon ei lähtu vastastikusest, empaatilisest ja võrdväärsest suhtlusest.

Kuid ühelt poolt on dialoog hariduses osapoolte vahel soovitud ideaalne eesmärk. Teisalt on õpetaja positsioon eksperdi ja kommunikatsiooni juhina põhjus, miks kommunikatsiooni olukord on pigem asümmeetriline. Nende kahe teooria pinge olen lahendanud, kasutades Koesteri töökohadiskursuse kontseptsiooni ja žanriteooriat. Üldine kommunikatsiooniuringute diskursus võimaldab eristada vahendamata ja vahendatud kommunikatsiooni, viimane omakorda annab aluse vaadata spetsiifiliselt kanalikasutust. Vahendamata kommunikatsiooni teoreetiline alus tuleneb isikutevahelise suhtluse ja osaliselt ka organisatsioonikommunikatsiooni erinevatest lähenemistest. Teooriate süntees ja nende teooriate alusel loodud analüüsikategooriad on esitatud joonistena.

3. MEETOD, VALIM, ANALÜÜS

3.1. Metodoloogiline alus

Metodoloogiliselt on tegemist kvalitatiivuurimusega, milles on sünteesitud erinevaid metodoloogilisi lähenemisviise. Deduktiivselt tuletatud kategooriate teoreetilisteks lähtekohtadeks on dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsioon (Taylor ja Kent, 2014), töökohadiskursuse kontseptsioon (Koester, 2010) ja žanrikontseptsioon (Bakhtin, 1986; Bhatia, 1993; Askehave ja Swales, 2001; Zahn, 2012). Töökohadiskursuse- ja žanrikontseptsioon võimaldasid esmalt eristada makrotaseme kategooriatena ühe- ja kahepoolset kommunikatsiooni ning luua nn žanrikolooniate kategooria. Lähtudes žanrikolooniate kontseptsioonist, ei peagi žanre kirjeldama n-ö fikseeritud kujul, vaid pigem komponentide konfiguratsioonidena (Bawarshi ja Reiff, 2010). Üldine kommunikatsiooniteooria võimaldas eristada analüütilise kategooriana kodu ja kooli vahelise suhtluse osapooled (vt joonis 2), suhtluse asümmeetrilisuse ning vahendamata (ehk silmast silma) ja kanali poolt vahendatud (ingl k *mediated*) kommunikatsiooni.

Žanriteooria ja žanriteadmuse kontseptsioonid (Bawarchi ja Reiff, 2010) võimaldasid spetsiifiliselt konstrueerida kõigepealt arenguveestluse žanri mudeli, mille aluseks on osaliselt kirjanduse baasil loodud kategooriad, kuid valdavalt siiski fookusgruppides räägitu baasil loodud kategooriad. Žanriteadmuse (koosneb žanriteadmisest ja žanriteadlikkusest) kontseptsioon võimaldas empiirilise materjali (fookusgruppide intervjuude) baasil uurida, kuivõrd ja kuidas on võimalik leida kommunikatsiooni planeerimiseks ja optimeerimiseks ühisosa kahe sisemiselt heterogeense grupi – õpetajate ja vanemate – sees ja vahel.

Žanriteadmus makrotaseme kategooriana koosneb žanriteadlikkusest (ingl k *genre awareness*) ja žanritundmisest (ingl k *genre knowledge*). See mõiste võimaldas eristada sarnased, konventsiooniks kujunenud kasutuspraktikad neist praktikatest, kus kasutajate arusaamad ühest või teisest kommunikatsioonižanrist on väga erinevad.

Osaliselt kasutasin põhinstatud teooriale (Barney Glaseri ja Anselm Straussi 1967. aasta uuringust lähtuv traditsioon) omaseid analüüsivõtteid – induktiivset, empiiripõhist analüüsi – ning selle kombineerimist deduktiivse, varasemate uuringute ja kontseptsioonide baasil tuletatud kategooriatest lähtuva analüüsiga. Vanemate kui sisemiselt heterogeense grupi kommunikatsioonimustrite analüüsi kategooriad, kommunikatsioonikanalite kasutuspraktikate spekter ja kommunikatsioonibarjäärid on valdavalt tuletatud induktiivselt, empiirilise materjali põhjal.

3.2. Empiirilise materjali kogumise meetod – fookusgrupi intervjuud

Käesoleva töö empiirilise materjali kogumiseks kasutasin fookusgrupi intervjuusid, kuna lähtuvalt töö probleemiasetusest – uurida kahe sisemiselt heterogeense grupi, vanemate ja õpetajate, kommunikatsioonimustreid ja tajutud praktikaid – eeldasin, et selline andmekogumise meetod võimaldab initsieerida intervjuudes osalejate omavahelisi arutlusi, kus võidakse jõuda nii ühesugustele seisukohtadele kui ka jääda eriarvamustele. Lisaks võimaldas kollektiivne arutelu osalejatel väljendada meenutusi ja seisukohti, mida nad teisi grupiliikmeid kuulamata poleks ehk teemaga seostanudki (vt Morgan, 1996; Krueger ja Casey, 2009).

Fookusgrupi intervjuud valisin ka sel põhjusel, et uurimistöö alguses püstitatud oletus, et vanemate ja õpetajate kommunikatsiooni konventsioonid määrab konkreetse kooli kommunikatsioonikultuur, nõuab sama kooli õpetajate ja vanemate arusaamade kuulamist. Valitud andmekogumismeetodi peamine piirang, et iga intervjuueeritav ei jõua teemasse põhjalikult süveneda (Krueger, 1998), ei olnud minu töö seisukohast kuigi oluline, sest õpetajate ja vanemate suhtlus moodustab õpetaja ja vanema rollist siiski marginaalse osa. Teisisõnu, peamised ootused, praktikad, hoiakud ja emotsionaalselt olulised narratiivid jõutakse ikkagi ära rääkida.

Kogu empiiriline materjal põhineb 18 fookusgrupi intervjuul: kuues koolis – 6 õpetajatega ja 6 vanematega – aastal 2012 ning hiljem (juunis 2016) lisaks 6 fookusgrupi intervjuud lastevanematega, kelle lapsed olid äsja lasteaia lõpetanud ja valmistusid sügisel esimesse klassi minema (kokku osales 119 inimest). Koolieelikute vanemate fookusgrupi intervjuud viisin läbi tulenevalt vajadusest saada täiendav sisend vanemate kommunikatiivsete ootuste ja kogemuste kohta, millega pered lasteaia algkooli tulevad. Koolieelikute vanemate fookusgrupid toimusid peale nn ametlikku lasteaia lõpetamist, kui lapsed olid juba kantud valitud kooli nimekirja, mistõttu kasutan käesolevas töös väljendit „koolieelikute vanemad“.

Fookusgruppide intervjuude tegemise kooskõlastamiseks pöördusin kooli juhtkonna poole, kelle abiga edastati uuringus osalemise kutse algklasside õpetajatele. Kõigis kuues koolis edastati mulle meilile kontaktisiku nimi ja meiliaadress, mille kaudu leppisime kokku fookusgrupi toimumise aja ja soovitava osalejate arvu.

Olles saanud loa fookusgruppide läbiviimiseks koolis, sõnastasin oma palve (kirjalikult) ka 1. kuni 4. klassi lastevanematele, teatades fookusgrupi toimumise kuupäeva ja kellaaja (eelnevalt kontaktisikuga kooskõlastatult aeg, mis sobis minule grupi läbiviijana ja koolile, kus võimaldati ruumid). Kutse lastevanematele edastati kooli poolt ja mulle teada olevalt mitte kellelegi nimeliselt, vaid osalema paluti lastevanemaid, kellele nimetatud aeg sobis.

Koolieelikute vanemate fookusgruppide intervjuude läbiviimise kooskõlastamiseks pöördusin esmalt lasteaedade juhatajate poole (telefonitsi). Saanud esialgse nõusoleku, edastasin oma soovi kirjalikult koos teemadega, mis arutlusele

tulevad, ja võimalike kuupäevadega, mil fookusgrupp toimuda võiks. Lasteaia-töötajate abil (kolmes lasteaias juhataja ning kolmes lasteaias andis juhataja palve edasi koolieelikute õpetajale) edastati kutse lastevanematele. Koolieelikute vanemate fookusgrupid toimusid lasteaedade ruumides.

Kõik kooligruppide intervjuud viisin läbi koolimajades, millest neljas toimusid õpetajate ja lastevanemate grupid samal päeval, paaritunniste vahedega. Kahes koolis kogunesid õpetajad ja lastevanemad erinevatel päevadel. Fookusgruppide intervjuud (18) vältasid 1,45–2 tundi, mis oli piisav aeg märkamaks sisulist küllastumist ehk korduma hakkavaid teemasid.

Formuleerisin uuringu tarbeks kirjanduse baasil esmased uurimisküsimused, misjärel koostasintervjuu kava, toetudes küsimuste koostamisel Pattoni (2002) juhtnööridele.

Fookusgruppides esitatud põhiküsimused olid nii õpetajate kui lastevanemate puhul ühesugused:

1. Sissejuhatuseks õpetajate grupis: palun rääkige veidi endast, oma lastest, millises klassis õpetate, kui kaua? Sissejuhatuseks lastevanemate grupis: palun rääkige veidi oma lastest, mitu neid on, kui vanad, kas kõik käivad siin koolis?
2. Lastevanemad/õpetajad, kellega te kokku puutute, on ilmselt erinevad oma suhtlusharjumuste, ootuste ja suhtlusaktiivsuse poolest. Palun kirjeldage erinevaid kogemusi.
3. Palun meenutage erinevaid suhtluse eesmärke, suhtlemissituatsioone ja -vorme lastevanematega/õpetajatega (kes, kus, kuidas suhtlevad, kes suhtlust initsieerib).
4. Milliseid suhtlusvahendeid/kanaleid te kõige meelsamini ja kõige sagedamini kasutate ja miks? Milliseid kõige harvemini ja miks?
5. Millised on teie arvamused ja kogemused arenguestlustest?
6. Millised on teie arvates e-kooli suuremad plussid ja suuremad miinused?
7. Mida arvate õpetaja-lapsevanema vahelise suhtluse olulisusest algklassides? Kuidas see võiks last mõjutada?

Lisaks põhiküsimustele/teemadele esitasin vajadusel toetavaid ja täpsustavaid lisaküsimusi. (Näiteks: Kas sa täpsustaksid seda mõtet? Kes need „tigidad” vanemad on? jne.)

Koolieelikute fookusgruppidele esitatud küsimused/teemad olid:

1. Soojenduseks: Kas saadate kooli esimest last või on kodus juba mõni koolilaps?
2. Soojenduseks: Palun meenutage mõningaid suhtlemissituatsioone õpetajatega – seoses oma lapsega või seoses iseenda kooliajaga.
3. Teie lapsed lähevad sügisel kooli. Kuidas teie ja teie lapse õpetaja vaheline suhtlus teie arvates koolis toimuma hakkab?
4. Millist teavet te koolist ja õpetajalt saada soovite ning kuidas?
5. Kas ja kuidas võiks õpetaja ja lapsevanema vaheline kommunikatsioon last mõjutada?

6. Kuidas võiks lasteaias saadud kommunikatsioonikogemus mõjutada pere ja õpetaja(te) vahelist kommunikatsiooni koolis?
7. Mida saaks juba lasteaias teha/õppida, et koolis kommunikatsioon õpetajaga toimiks?

Lisaks põhiküsimustele esitasin vajadusel mitmeid toetavaid ja täpsustavaid lisaküsimusi. (Näiteks: Mida sa mõtled „ringkaitse” all? Kes sinu arvates peaks alustama kõnelemist?)

Kõikides fookusgruppides räägitu salvestasin ja transkribeerisin vahetult pärast fookusgrupi toimumist. Fookusgrupid on konfidentsiaalsuse tagamiseks kodeeritud, milles tähed Õ ja LV märgivad vastavalt õpetajate ja lastevanemate gruppe. Esimene koodarv tähistab fookusgrupi numbrit ja teine grupiliikme numbrit.

3.3. Valim

Koolide valiku aluseks oli heterogeensuse põhimõte: et osalejad oleksid võimalikult erinevatest geograafilistest asupaikadest ja sotsiaalsetest keskkondadest ning samuti oli oluline haridusasutuse suurus. Fookusgruppides on esindatud väikese õpilaste arvuga (kuni 200) väikese maakoha ja väikelinnakool, keskmise õpilaste arvuga (kuni 500) keskmise maa-asula ja keskmise suurusega linnakool ning suure õpilaste arvuga (üle 500) suure linna ja suure maa-asula kool.

Jaotasin Eestimaa kaardi mõtteliselt kolmeks piirkonnaks: Põhja-Eesti, Lõuna-Eesti ja Lääne-Eesti/saared. Seejärel võtsin Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehelt eesti õppekeelegraafika koolide nimekirja, millest jätsin välja erivajadustega laste koolid, lasteaed-alkoolid ning koolid, kus on vähem kui kuus õpetajat. Jaotades saadud koolide loendi minu poolt varem määratud kolme piirkonna järgi, tegin veel kaks eristust: kõigepealt märkisin koolid õpilaste hulga alusel (varem otsustatud põhimõtte järgi – väike, keskmine, suur) ning seejärel eristasin linna- ja maakoolid. Seadsin kriteeriumiks, et ühest maakonnast tohib valimisse kuuluda vaid üks kool (et haarata suuremat geograafilist piirkonda).

Koolide valimi moodustavad kuue kooli baasil komplekteeritud 12 fookusgruppi: kuus õpetajate ($n = 44$) ja kuus samade koolide algklasside lastevanemate ($n = 39$) gruppi. Kuues õpetajate fookusgrupis osalesid naised vanuses 23–69. Lastevanemate fookusgruppides osales 35 naist ja 4 meest vanuses 25–55 (osalejate sugu kodeerimisel esile ei toodud). (Lisa 1, tabelina.)

Lasteaedade valimi moodustavad kuue koolieelse lasteasutuse äsja lõpetanud koolieelikute vanemad ($n = 36$), kelle hulgas oli 31 naist ja 5 meest (osalejate sugu kodeerimisel esile ei toodud). (Lisa 1, tabelina.)

Valimist tulenevad ka mõned piirangud: uuringusse on kaasatud vaid eesti õppekeelegraafika haridusasutused ning just sellest lähtuvalt on valimist välja jäetud Ida-Virumaa haridusasutused.

3.4. Analüüsiprotseduur

Peamise meetodina kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi (Boeije, 2002). Analüüsikategooriate loomiseks lugesin transkribeeritud tekste tervikuna vähemalt neli korda; kontroll-lugemist teostasid osaliselt (valitud kategooriate lõikes) ka kolleeg Meedi Neeme ja juhendaja Halliki Harro-Loit. Kodeerimisühikuks oli markeeritud lausung, mille sõnastasin esmasel kodeerimisel teksti kokkuvõtva või iseloomustava lausena ning kodeerimise teisel etapil abstraktsema mõistetelise kategooriana (Mayring, 2000). Töö analüüsipeatükkides kasutan lausungi asemel väljendit „tsitaat“, vältimaks segadust situatsioonides, kus soovin tähelepanu juhtida ühele kindlale lausele.

Esmase sisuanalüüsi tulemusena konstrueerisin enam kui 50 analüüsikategooriat. Osa kategooriatest tulenes teooriast, teise osa ülesandeks oli teha nähtavaks vanemate ja õpetajate kommunikatsioonialased eesmärgid, harjumused, hoiakud, ootused, hirmud jms. Näiteks kommunikatsioonikanalite kasutusega seotud kategooriatena märkisin ära erinevad kanalid (päevik, e-kool, meilid, sõnumid, telefon jms). Märkisin ära kõik kõnelejate mainitud barjäärid (sh hirmud); kommunikatsiooni aktiivsust ja kommunikatsioonialast initsiatiivi kirjeldavad väljendid; positiivset ja negatiivset/kriitilist suhtumist väljendavad väljendid; suhteid (*saan õpetajaga hästi läbi*), kaasamist/kaasatust/osalemist (*käin ekskursioonidel kaasas*) märkivad väljendid.

Esimese etapi sisuanalüüsi tulemusena sai analüüsiks hästi kasutada selgelt eristuvaid kategooriaid (nt kanalid, vanemate aktiivsus/passiivsus ja negatiivsed/kriitilised ning positiivsed/konstruktiivsed kogemused ja hoiakud). Seetõttu valmiski kvalitatiivse sisuanalüüsi esmase tulemusena ülevaade vanemate kommunikatsioonimustritest (aktiivsus ja hoiakud negatiivsel-positiivsel skaalal) ning õpetajate ja lastevanemate kommunikatsioonikanalite kasutusharjumustest ja -eelistustest. Empiirilise materjali rohkus võimaldas kanalite kasutuseelistusi kui analüüsikategooriat ka teatud määral kvantifitseerida.

Teise etapi analüüsi tulemusena valmisid deduktiivsel viisil konstrueeritud kategooriad: ühe- ja kahepoolse kommunikatsiooni praktika kirjeldused. Analüüsi käigus märkisin ära väljendid, mis viitavad kas ühepoolsele või koostõisele kommunikatsioonile (*ma räägin õpetajaga, kui ma lapsele järele lähen* või *saan koosolekuteate*). Teksti lugemisel konstrueerisin veel rea alamkategooriaid: nt kommunikatsiooni analüüsis on kategooriaks verbid, mis märgivad kaasamist ka aruteludesse, otsuste tegemisse (*me arutasime*), teineteise kuulamise (mis on dialoogilisuse aluseks). Vanem võib kommunikatiivses mõttes osaleda näiteks koosolekul, aga ei pruugi olla kaasatud arutelusse, vaid on passiivne info vastuvõtja (*koosolekul õpetaja rääkis meile*).

Deduktiivselt, kirjanduse baasil, konstrueerisin ka erinevad kommunikatsiooni eesmärgid (teavitamine ja vajadus olla informeeritud, vajadus luua ja hoida suhet, tagasi- ja edasiside, nõu küsimine ja andmine) ning erinevad žanrikolooniad.

Kolmandas etapis konstrueerisin lisaks kvalitatiivse sisuanalüüsi kategooriatele diskursuseanalüüsi elemendid (Fairclough, 1995). Diskursuseanalüüs eeldab mitmekordset süvalugemist (Wood ja Kroger, 2000, lk 95–96) ning võimaldab uurijal eristada spetsiifilisi diskursuseid. Erinevaid diskursuseid identifitseerisin peamiselt lingvistiliste kategooriate kaudu (nt tingiv kõneviis, mille kasutamine viitab realiseerimata vajadusele, täpsemalt kokkulepete puudumisele; hinnangut sisaldavad väited, sh spetsiifiliste verbide kasutus).

Kirjeldades sisuanalüüsi kategooriate abil näiteks kõnelejate negatiivset hoiakut kooli või õpetajatega suhtlemise suhtes, leidsin, et negatiivsete hoiakute **kontekst** on sageli seotud kas kõnelejate endi koolikogemusega või varasema suhtluskogemusega lapsevanemana. Lisaks võis see olla seotud õpetajate eba-kindlusega vanemate ja keeruliste suhtlusolukordade ees. Seega leidsin, et on oluline eristada suhtlusbarjääride diskursused. Näitena eristus diskursus, kus vanemad erineval viisil kirjeldasid oma hirme (*ma ei julge õpetajaga rääkida*), mille põhjuseks oli kokkulepete või konventsioonide, sh žanritundmise, puudumine. Näiteks pikemas tsitaadis on lausung (alla joonitud), mis on kirjeldatav sisuanalüüsi kategooriaga, mis hõlmab vanema hirmu rääkida oma lapse (eri)vajadusest. Samas sisaldab kogu sõnavõtt antud teemal diskursust (märgitud rasvase kirjaga), mis esineb ka teiste vanemate veidi teisel viisil sõnastatud arusaamades.

„Ma ei tahagi, et keegi sama asja teeb. Siis ma lihtsalt elangi selle murekoormaga, mida lapse probleem tekitab, aga ma ei taha, et õpetaja seeläbi kuidagi viltu mu lapse poole vaatab. Ma saan aru, et olengi imelik ema. Aga näe, ei julge, ma kardan, et õpetaja suhtub imelikult või, noh, üleolevalt, kui ma lähen rääkima, et mul on natuke nagu erivajadusega laps.”

Küsid esimesi, mis põhjustab eeldusi, selgubki, et eelnevad – ja mõnel juhul ajas kauged – kogemused. Alljärgnevas näites on alla joonitult välja toodud: sisuanalüüsi kategooriana esitatud vanema tagasiside saamise vajadus; negatiivne/positiivne tagasiside ja õpetaja tagasiside andmise praktika. Diskursuseanalüüsi osa on esitatud rasvase kirjaga ning see iseloomustab viisi, kuidas vanemad tajuvad suhet õpetajaga, täpsemalt taas kommunikatiivsete kokkulepete puudumist. Tähele tuleb panna tingivat kõneviisi „võiks” „mina olen mõelnud” (aga mitte öelnud) „õpetaja tunneks ennast paremini”, samuti võib järeldada vanema jutust, et ükski vanem ei ole õpetajale öelnud, et ta kardab meile avada võimaliku negatiivse sisu pärast, ehkki vanemad siiski „vaikselt arutavad”.

„Mulle on küll mõni lapsevanem meie klassist öelnud, et nad kardavad õpetaja meili lahti teha, sest seal on alati midagi negatiivset, kogu aeg mingid probleemid. Siis mina olen mõelnud, et võiks õpetajale öelda küll, et kuule, kiida lapsi. See on ju tore, kui õpetaja märkab ja tegeleb probleemidega, kui on seda sotsiaalset närvi ja tahtmist, aga lihtsalt vanem tahaks ju kuulda vahel, et midagi on ka hästi. Ja ma arvan, et õpetajad tunneks ennast ka paremini. Et lastevanemad ei saaks vaikselt arutada ja ka öelda, et sa kirjutad ainult halbade asjade pärast, ta võiks kiita ja märgata ka pisiasju, mis on hästi, mis on liikumas paremuse poole. Need kiituse meilid peaksid ikka ka probleemimeilide vahele tekkima”

Hirmude diskursusi „tasakaalustasid” positiivsete kogemuste kirjeldused, mis olid ühelt poolt hästi analüüsitavad sisuanalüüsi kategooriatena (positiivne kogemus, alla joonitud), kuid mis näiteks võimaldasid eristada ka õpetaja kui kommunikatsioonijuhhi rollitaju:

*„Ja tõepoolest /.../ juba enne kooli **alustab lapse klassiõpetaja suhte loomist. Esimese asjana saabus kiri, tervitus õpetajalt, kus siis öeldi, et tere tulemast esimesse klassi, sinu kool ootab sind. Siis info selle kohta, mis lähiajal toimuma hakkab. Väga mõnus tunne oli seda kirja saada**”*

Diskursuseanalüüsi elemente kasutasin ka vanemate ja õpetajate arenguvestluse žanriteadmuse analüüsimisel. Arenguvestluse kui žanri ja žanriteadmuse analüüs on minu töös metodoloogiliselt üks keerukamaid ning on sooritatud koostöös (Neeme, Palts, Harro-Loit, esitatud). Kirjanduse baasil oli võimalik aluseks võtta nn õpilase poolt juhitud pere ja õpetaja vahelise vestluse žanr, kus peamised analüüsikategooriad olid: õpilase jõustamine ja talle hääle andmine; vestluse eesmärgid, osalejad ja osalejate kõnelemise määr; aeg. Lõplik žanri mudel valmis aga intervjueeritavate poolt räägitu süvaanalüüsi tulemusena. Nimelt eristusid intervjuude arenguvestlust puudutava osa süvalugemisel kolm diskursust: lapse jõustamine (lapsele hääle andmine, tema kuulamine); lapsest rääkimine (ilma tema juuresolekuta või temast „nii et ta kuuleb, mida ma tema kohta räägin”) ja lapsele ning vanematele tagasi- ja edasiside andmine („kiitmine”, „kritisereimine”, „pole midagi rääkida” jms). Makrotasandil eristusid konstruktiivsed ja last toetavad diskursused, mille lisasime žanri põhikomponentide juurde. Seejärel läksime tagasi fookusgrupi intervjuude analüüsi juurde ja esitasime küsimuse: juhul kui meie poolt deduktiivselt ja induktiivselt konstrueeritud mudel võiks olla ideaal, siis kuidas intervjueeritavad žanri erinevaid komponente tajuvad? Kui suured on siin vanemate ja õpetajate arusaamade erisused?

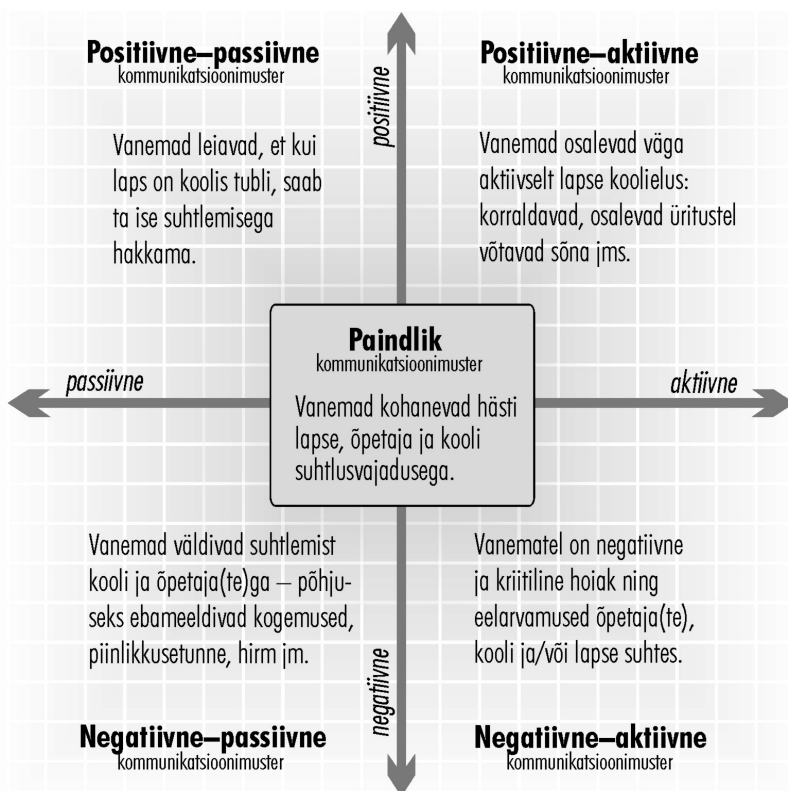
Üleminekut kvalitatiivse sisuanalüüsi kategooriatelt diskursuseanalüüsi elementide juurde võib kirjeldada järgmise näite abil: üks fookusgrupis osalenud lapsevanem ütles, et ei suhtle õpetajatega, sest „laps on koolis tubli”. Mainitud lausungi kaudu märkisin selle intervjueeritava ära passiivse suhtlushoiakuga vanemana, aga põhjus, et „laps on tubli”, oli väljend, mis kordus erinevates kontekstides. Näiteks üks fookusgrupis osalenud õpetaja kasutas väljendit „ka tubli laps vajab tagasisidet”. Esmases sisuanalüüsis kodeerisin „tagasiside vajaduse” erinevate vajaduste kategooria alla. Teise etapi analüüsis aga muutus oluliseks küsida, kas ja kuidas on õpetajate ja vanemate jaoks omavahelise suhtluse vajadus seotud probleemi ja/või murega; kas ja kuidas on see seotud dialoogi ja vastastikuse teavitamise vajadusega. Kas ja kuidas tagasi- ja edasiside ning nõustamisega? Seega otsisin erinevaid diskursusi, eriti seetõttu, et vajasin vastust küsimusele, kas ja kuidas eristuvad selles osas koolid, kas ja kuidas on määrav kooli suhtluskultuur.

4. VANEMATE JA ÕPETAJATE PEAMISED TAJUTUD KOMMUNIKATSIOONIVAJADUSED

Käesolevas töös olen teadlikult valinud mõiste kommunikatsioonivajadus, mis ühelt poolt võtab arvesse erinevate vanemate **kommunikatsioonimustreid** (Palts ja Harro-Loit, 2015), teisalt sisaldab kommunikatsioonivajadus erinevaid võimalikke suhtluse eesmärgi spetsiifilises kontekstis. Esimese sammuna analüüsin kommunikatsioonimustreid, mis on seotud kommunikatsioonivajadustega.

4.1. Vanemate kommunikatsioonimustrid

Töö empiirilise materjali esimese analüüsi tulemusena eristasime viis lastevanemate kommunikatsioonimustrit, mis arvestavad lastevanemate tegevuse aktiivsust (või passiivsust) ja positiivset/negatiivset hoiakut seoses õpetajaga toimuva interaktsiooniga.



Joonis 4.1. Vanemate kommunikatsioonimustrid.

Analüüsi tulemusena oli võimalik indekseerida kaks olulist dimensiooni: esiteks vanemate kujutlus sellest, kas nad ise on pigem aktiivsed dialoogis olijad või pelgalt passiivsed teabe saajad. Teiseks, kas lapsevanem pigem kardab saada kooli ja õpetaja käest negatiivset teavet ja väldib selliseid kommunikatsiooniolukordi või on koolis ja õpetajatel tavaks pakkuda vanematele toetavat suhtlust. Viis kommunikatsioonimustrit, mis uuringust ilmsesid, on: paindliku kommunikatsioonimustriga vanemad (1), passiivse ja positiivse kommunikatsioonimustriga vanemad (2), aktiivse ja positiivse kommunikatsioonimustriga vanemad (3), passiivse ja negatiivse kommunikatsioonimustriga vanemad (4) ning aktiivse ja negatiivse kommunikatsioonimustriga vanemad (5). Need kaks dimensiooni – aktiivsus/passiivsus ja hoiak – ei tähenda, et lastevanemaid saaks puhtalt ühte või teise kategooriasse „lahterdada”, pigem saab kirjeldada tendentse (Palts ja Harro-Loit, 2015).

Kommunikatsioonimustrid aitavad mõista olulist aspekti vanemate ja õpetajate vahelises kommunikatsioonis: nimelt, kas vanem on orienteeritud ühepoolsele kommunikatsioonile (teavitamine) või dialoogile ehk koostõisele kommunikatsioonile (Koesterilt pärit mõiste). Vanemate ja õpetajate fookusgrupi intervjuude analüüsi tulemusena selgus, et passiivse kommunikatsioonimustriga vanemad eelistavad **ühepoolset teavet** (ja vastavaid žanre) ning aktiivse hoiakuga ja paindliku kommunikatsioonimustriga vanemad vajavad pigem **koostõist kommunikatsiooni**. Koostõise kommunikatsiooni puhul on tegemist pigem teabevahetusega, mis eeldab kuulamist, täpsustavaid küsimusi, omapoolset vajaduste kirjeldust jms. Oma töös käsitlen koostööd pikaajalise protsessina, millele **eelneb** kuulamine, kuulatud olemine ja infovahetus; kaasamine (eriti kui arvestada, et õpetaja kui professionaal on võimupositsioonil) on koostööle eelnev tegevus.

Oluline on märkida, et mitmel juhul seostasid uuringus osalenud vanemad oma vajaduste realiseerimise õpetaja stiili ja/või lapse vajadustega. Mitmed uuringus osalenud lastevanemad olid seisukohal, et nad püüavad omaks võtta õpetaja kommunikatsiooniharjumusi ja eelnevalt ära aimata, milline suhtlemisviis võiks konkreetsele õpetajale sobida. Siinkohal tuleb etteruttavalt mainida, et sellest „õpetaja vajadusi aimavast” hoiakust selgus ka vanemate ja õpetajate kommunikatsiooni makrotasandi probleem: kommunikatsioonialaste kokkulepete puudumine või vähesus.

Järgnevas kahes tsitaadis on illustratiivsed näited selle kohta, kuidas lastevanemad püüavad õpetaja kommunikatsioonipraktikaid ära aimata ning oma kommunikatsioonialast vajadust seejärel vastavalt adapteerivad. Esimeses tsitaadis on illustreeriv arusaam, kuidas õpetajapoolne professionaalne initsiatiiv **suhte loomisel** rahuldab vanema suhte loomise vajaduse positiivses võtmes. Teine tsitaat illustreerib aktiivse kommunikatsioonimustriga vanemat, kes, lähtudes suhtluse eesmärgist, valib formaadi:

„... mina olen saanud kolme klassiõpetajaga suhelda, mul ju kolm last. Kahega suhtlesin väga hea meelelega silmast silma ja kirjutasin ka meile, aga ühega ei ole mul sellist inimlikku suhtlemist. Enne suhtlemise algust mõtlen ma iga kord.

millist vahendit see või see õpetaja tahaks ise kasutada, ma püüan ära arvata tema olekut, loomust. Ja tõepoolest /.../, juba enne kooli alustab lapse klassiõpetaja suhte loomist. Esimese asjana saabus kiri, tervitus õpetajalt, kus siis öeldi, et tere tulemast esimesse klassi, sinu kool ootab sind. Siis info selle kohta, mis lähiajal toimuma hakkab. Väga mõnus tunne oli seda kirja saada. Ja õpetaja kirjutas esialgu praktiliselt iga päev.” (LV4.3)

„... Mina suhtlen palju oma noorema lapse õpetajaga, vanema õpetajatega ma praktiliselt ei suhtlegi. /.../. Kui on vaja isiklikku pöördumist, siis saadan meili. Ja kui on vaja väga isiklikult pöörduda, siis tuleb minna õpetaja juurde visiidile. Seda olen ka kasutanud, põhiliselt klassijuhatajaga rääkimas käinud, ja nüüd ootab mind ees visiit inglise keele õpetaja juurde.” (LV4.5)

Lastevanemate kommunikatsioonivajaduse määrab ära ka ajaressursi olemasolu teatud perioodil, samuti perede endi hoiakud, mõnede perede (eeskätt domineeris selline hoiak paindliku ja aktiivse/positiivse kommunikatsioonimustriga vanemate hulgas) arusaam, et esimestel kooliaastatel tuleb rohkem osaleda lapse koolielus ja rohkem suhelda ka õpetajaga. Aktiivsed lastevanemad kirjeldavad, et nad eemalduvad järk-järgult, jälgides oma lapse toimetulekut ja sotsialiseerimist. Teisisõnu, paindliku kommunikatsioonimustriga vanemate jaoks on oluline nende muutumine vastavalt lapse arenguvajadustele, aga ka vastavalt vanema enda vajadustele ja võimalustele.

„Minul kui emal on esimese lapsega olnud väga suur kasvamine. Esimesel aastal oli meil väga tihe koostöö õpetajaga. Iga päev käisime vastas, et mis saab ja mis ta teeb. Siis sain äkki aru, et laps ei tahagi iga päev omale kedagi vastu, aga minul oli aega, ma olin lapseootel ja puhkusel.” (LV4.1)

On oluline märkida, et lisaks suhtlusele lapse, õpetaja ja lapse klassikaaslastega tähendab aktiivsus aeg-ajalt millegi ühise **tegemist**, kuhugi minemist või klassiga seotud vajadustest tingitud õpetaja aitamist. Kommunikatsioon on selliste tegevuste juures lisatulemus, kuid vanemad näevad selles võimalust märgata ja õigeaegselt tegeleda klassis tekkida võivate probleemidega. Seega võib öelda, et (usaldus)suhete loomine on siin oluline. Antud lapsevanem on teadlik, et selline kaasatus annab ka positiivset tagasisidet tema lapse arengu jaoks.

„Mina suhtlen väga palju. Mulle meeldib, mul on ka aega, aga ma käin palju reisidel ja ekskursioonidel kaasas. Lisaks aitan ka koolis, kui vaja, näiteks. Olen mõnikord tundides abiks käinud ja siis näidendi proove teha aidanud. No ja selliste tegemiste käigus ikkagi suhtled kogu aeg õpetajaga ka, ilmselt siis saab neid tekkima hakkavaid probleeme ka juba varakult lahendada ja neid ei tekigi. Ja ma millegipärast usun, et kõik sellised kaasakäimised ja üritustel abiks olemised tulevad kasuks ka minu lapsele.” (LV11.4)

Märkimist väärib, et mõnede vanemate arvamused vastanduvad sellisele arusaamale, sest liigse suhtlemise riskina nähakse lapse ülehooldamise ohtu, mis võib nende arusaamade järgi takistada lapse edasist iseseisvumist.

Uuringust ilmnes, et igas klassis on lastevanemaid (läbi fookusgrupis osalejate arutelude), keda kõigepealt kirjeldatakse „**passiivsete suhtlejatena**” ning seejärel tuuakse välja, et enamasti on selliste vanemate lastel ka palju probleeme. Fookusgruppide intervjuudes osalejate sõnul on sellised lastevanemad ebakindlad kommunikatsioonis õpetajatega ja teiste lastevanematega. Ebakindluse ühe põhjusena nimetati lapsevanema võimalikke sotsiaal-majanduslike probleeme:

„Näiteks meie klassis on ka selliseid, üks on selline laps, kes ealeski ei käi klassiga teatris ega muudel üritustel, sest ema ei anna näole ja ei vasta ühelegi meilile ka. Ja õpetaja polegi ema näinud. Kuuldavasti on pere majanduslik seis väga keeruline.” (LV8.1)

Passiivse kommunikatsioonimustriga lastevanemate jaoks ebamugavate olukordade vältimiseks kasutavad nad kommunikatsiooni ja osalemise ootuste minimeerimist – valides kooli, kus ei peaks osalema, või otsustades juba ette, et probleeme ei ole (*ei näe*).

„... See oli muide meie kooli valiku alus, et me peaaegu ei peaks seal käimagi, me ei tunneks ennast väga hästi, kui peaksime kõike koos tegema, koosolekutel rääkima ja väljasõitudel ja, noh, see ei sobi meile mitte kuidagi. Üks teine kool, mida me ka kodus kaalusime ja abikaasaga arutasime, et kas see oleks hea kool. Ja, noh, seal ka just oodatakse seda, eriti pisikestes koolides, seda vanemate panust, aga me ei taha osaleda.” (LV14.1)

Passiivse kommunikatsioonimustriga taga esines ka hoiak, et kommunikatsioon õpetaja(te) ja lapsevanema(te) vahel ei ole koolihariduse osa, vaid pigem on see õpetajatele ebavajalik lisatöö.

Järgnev kõneleja ei täpsusta, millist „tulemust” ta silmas peab, aga tsitaat on representatiivne kommunikatsiooni marginaliseeriva hoiaku osas.

„Mina ütlen, et suhtlema peab nii palju kui vajalik ja nii vähe kui võimalik. Sellepärast et kõigil on ju aeg väga väärtuslik ja pole mõtet lihtsalt niisama ka kohtuda ja mingitest pisiasjadest asju teha. Mulle tundub, et koolis ongi suuresti just selle pedaali peale liiga palju vajutatud. /.../ Õpetajad on sellest väsinud, et nõutakse kogu aeg mingeid lisategevusi, lisategevusi, imetakse nagu kusagilt välja. Kõik need arenguevestlused, need e-kooli täitmised, kui me seda kõike veel suurendame, kas sellest see tulemus suureneb, mida me ootame?” (LV2.6)

Tähelepanuväärne on, et lapsevanem nimetab pisiasjadeks muu hulgas e-kooli täitmist ja arenguevestlusi. Arvestades, et e-kooli ja arenguevestluste kaudu saab vanem lapse arengu kohta tagasi- ja edasisidet, võib oletada, et tsitaadis kõnelejal on kujutlus sellest, millise teabe edastamiseks või saamiseks on üldse põhjust ajaressursse kasutada.

Lastevanemad, kellel on **aktiivne/negatiivne** (probleemidele suunatud) kommunikatsioonimuster, ei pruugi alati kommunikatsiooni vältida, ent nende

jaoks on suhtlemine seotud peamiselt negatiivse kogemuse, lapse käitumisprobleemi ja mõnikord ka piinlikkustundega. Tajatud kommunikatsioon on tavaliselt ühepoolne, st õpetaja teavitab vanemat probleemidest: „... kes julgevad ja tahavad, need räägivad. Põhiliselt räägib õpetaja ja siis ongi läbi. Mida vähem me räägime, seda kiiremini saab koosolek ka läbi.” (LV10.2)

Järgnevad järjestikulised tsitaadid näitavad, kuidas lapsevanema kommunikatsioonimuster ilmneb:

“No varem ma suhtlesin ikka väga tihedasti, siis oli iga päev mingi jama aga nüüd jälle harvem, ega ma ise ka nii väga siia tulla ei taha, piinlik on.” (LV10.2)

“No minul oli alguses see probleem, et laps ei suutnud laua ääres istuda, tihtipeale oli laua all ja õpetaja ei suutnud teda laua taha saada. Ausalt öeldes on ikka väga piinlik. Ja ta nagu ei kuulanudki õpetajat.” (LV10.2)

“Issand kui jube, kui ma mõtlen, et õpetaja näeb mind aknast tulemas ja läheb peitu, sest jälle see ema tuleb kooli.” (LV10.2)

Vanemal on piinlikkustunne lapse pärast, piinlikkustunne iseenda pärast, kusjuures lapsel on vaja toetust ja ema ning õpetaja tunnevad jõuetust; “*iga päev mingi jama*” viitab sellele, kuidas vanem lapse kooliga seonduvat seostab – mitte vajadus mõelda, mida teha, vaid vajadus probleemist eemale hoida.

Negatiivse/kriitilise hoiaku skaalal eristub veel *muretsemine*. Muretsevad vanemad, kes tunnevad ennast lapsevanemana ebakindlalt, sest on ise rahulolematud oma lapse, tema arengu või käitumisega ja püüavad õpetajaga kommunikeerumisel toetust saada.

Nimetatud vanemate suhtlusvajaduses domineerib teadmine, et lapsel on mitmeid probleeme ning need tekitavad ebamugavust ja häbitunnet.

Mitmed intervjuudes osalenud **passiivse ja positiivse kommunikatsioonimustriga vanemad** pidasid ühepoolse ja minimaalse kommunikatsiooni **väärtuseks** seda, et seeläbi õpivad lapsed ise olulist teavet märkama ja meelde jätma, mitte arvestama ainult e-kooli ja/või vanematega. Järgnev fookusgrupi tsitaat demonstreerib kõikides fookusgruppides (v.a suur linnakool) esitatud seisukohta, mille järgi on õpilane ise vastutav oma õppimise eest ja see puudutab ka iseseisvat teabega toimetulemist. Märkimist väärib vanema soovitus „*helista ise õpetajale*”, kuid vanem jätab täpsustamata, kas ja millal sobib õpetajale, et (iga) laps helistab. Tsitaadis peegeldub ka üsnagi instrumentaalne lähenev kommunikatsioonile – erinevalt nendest vanematest, kelle kommunikatsioonivajadus tulenes näiteks valdavalt suhete loomise vajadusest.

„... *Kui lapsel on jäänud õppimine päevikusse märkimata, siis ma olen lapsele ikka öelnud, et helista ise õpetajale.*” (LV10.3)

Kokkuvõttes võib öelda, et eelkõige just paindliku ja aktiivse/positiivse kommunikatsioonimustriga vanemate puhul on vajadused ajas muutuvad ja enamasti kooskõlas lapse vajadustega. Passiivse ja positiivse kommunikatsioonimustriga vanemate puhul on suhtlus õpetajaga pigem lapse vastutusala, passiivse ja negatiivse kommunikatsioonimustriga domineerimisel on vanemal seoses kommuni-

katsiooniga negatiivsed tunded (neid probleeme analüüsin lähemalt kommunikatsioonibarjääre käsitlevas peatükis), kuid siin on vajaduste realiseerimatus kõige suurem.

Küsites väga üldiselt, kas **õpetajad** peavad vanematega kommunikatsiooni oluliseks, siis 44-st fookusgruppide aruteludes osalenud õpetajast 43 peavad kommunikatsiooni lastevanematega „iseenesestmõistetavaks” ja väga vajalikuks. Õpetajad usuvad, et kommunikatsioon lapsevanemaga võib *lapse olukorda parandada ja tema igapäevategevusi toetada* – need olid väljendid, mida õpetajad veidi erinevas sõnastuses korduvalt kasutasid. Enamus vastajaid siiski ei täpsusta, millist teavet nad lapse toetamise jaoks vanemalt vajavad. Järgnev näide illustreeribki õpetajate kõige üldisemat arusaama sellest, et vanema(te)ga suhtlemine on õpetaja jaoks vajalik lapse arengu toetamiseks, illustreerides samas ka seda, et suhtlusvajaduse väärtustamine toimub sageli väga üldisel tasandil ja väärib seega kriitilist küsimust, millised on tegelikud suhtlusvajadused.

„Minu arvates on see väga kasulik, ma ei kujutaks ettegi, et ei saaks lastevanemaga tihedalt suhelda. See on ennekõike lapse jaoks kasulik, kui vanem midagi märkab või teab, mida mina peaksin ka teadma, ja kui ta selle info mulle annab või mina vanemale, siis see võib lapse olukorda parandada ja tema igapäevategevusi toetada.” (Õ7.2)

Õpetajate kommunikatsioonimustrite analüüs ei olnud antud töö eesmärgiks, kuna õpetajad on professionaalne grupp, kelle puhul peaksime eeldama paindlikku kommunikatsioonimustrit.

Õpetajate kommunikatsioonivajadusi analüüsides tuleb fookusgruppide intervjuudest ilmnenuilt silmas pidada, et valdav osa vanematest eeldab **kommunikatsiooni korraldamisel õpetaja initsiatiivi**. Vajadusel peab õpetaja olema ka **moderaatori rollis**, kuna tal peaks normatiivselt, seoses oma professionaalse rolliga, olema piisav kommunikatsioonialane kompetents. Ometi nähtub uuringust, et koolides esineb olukordi, kus õpetaja esitab olukorra kirjelduse, millest ilmneb, et tegelikult tal pole vastavat pädevust ja ta ka ei tea, et tal võiks see pädevus olemas olla. Alljärgnevalt esitan pikema intervjuukatkendide, kuna esitatud narratiivis ilmneb dialoogi takistusena õpetaja arusaam, et koosoleku juhina peab ta ennekõike rääkima (vanematele infot jagama), mitte modereerima dialoogi:

„... Minul on see, et mulle ei meeldi neid koosolekuid pidada. Mul lastevanemad ei saa üldse omavahel läbi ja see alati läheb nii käest ära. Ma olen paar korda koosolekuid selle klassiga teinud ja algul ma tegin nii, nagu minu ülikooliaegne juhendaja ütles. Et kava ja kõik oli olemas ja ma sain sellest nii palju kasu, sest et ma polekski saanud lõpuni rääkida, kui neid kavapunkte ei oleks ees olnud. Ja ma teengi nii. Kõigepealt mina räägin ära kõik need asjad ja siis edasi ja nad ei lähe tülili mingisuguste kooliasjade pärast, vaid neil on isiklikul tasandil probleemid, kasvatusprobleemid. Viimati oli sügisel, oli koosolek ja küla vahel olid lapsed kaklema läinud ja siis nad hakkasid siin üksteist sõimama. Ja lõpuks üks isa tõusis püsti ja ütles, et õpetaja peab vist oma lapsele lasteaeda järgi

minema, ehk me nüüd lõpetame ära. Ja nad lihtsalt karjuvad üksteise peale, minul ei ole seal midagi teha. Need on sellised vanemad, kes omavahel muidu kokku ei saa kui koosolekul ja siis nad hakkavad lahendama, siis tekivad sellised pooled, ühed on ühe poolt ja teised teise. Ja see on tõesti nii. Nüüd olen ma tihti küsinud, et kas teeme koosoleku või annan info meilitsi edasi, siis enamik tahavad listi. Nad ei taha seda kuulata...” (Õ7.4)

Fookusgruppide arutelude tulemusi üldistades võib öelda, et enam kui pooled õpetajad ei pidanud oluliseks endapoolset initsiatiivi suhte algatamisel ega aktiivsust suhte hoidmisel, küll aga oldi valmis lastevanematega suhtlema. Ülejäänud õpetajad (vähem kui pooled) nimetasid ennast kodu-kooli kommunikatsiooni initsiaatoriteks, lisades, et lähtuvad konkreetsetest vanematest, sest mõni lapsevanem ei ole alati kohe valmis kommunikatsioonisuhteks õpetajaga. See tõttu annavad õpetajad sellistele lastevanematele küll märku soovist kommunikeeruda, aga püüavad vältida liigset aktiivsust selle suhte loomisel. Lisaks ilmneb analüüsist, et on „passiivseid” õpetajaid, kes ei võta endale moderaatori rolli, lastes lastevanematel juhtida ja nn kommunikatsioonireegleid määrata, ja/või õpetajaid, kes tõrjuvad lastevanemaid. Õpetajatepoolset kommunikatsiooni initsiaatori rolli võtmist ilmnes kõige enam suure linnakoolis ja keskmise linnakoolis, vastupidiselt eristusid keskmine maakool ja väike maakool.

Eespool esitatud pikem narratiiv illustreerib veel ühte fookusgruppides **läbivalt** ilmenenud olukorda: mitmetel õpetajatel jääb puudu suhtlusoskustest. Nagu ilmneb tsitaadist, õpetaja kirjeldab olukorda, aga ei analüüsi ebamugava olukorra põhjusi, olemata tõenäoliselt üldse teadlik, et suhtlusoskused on õpetatavad ja arendatavad professionaalsed oskused. Kavapunktide ettelugemine ja vajadus oma jutt ära rääkida võib viidata ühekülgsel arusaamisele koosoleku kommunikatsioonist, dialoogi juhtimisest ja modereerimisest. Eelneva tsitaadi puhul on tähelepanuväärne ka see, et õpetaja kirjeldab kasvatusprobleeme kui „kooliasjadest” väljapoole jäävaid probleeme, tajub koosolekut pigem vanemate jaoks väga vajaliku jutuajamise pidamiseks vale aja ja kohana, nägemata enda kui professionaali võimalust toetada ja juhtida vanemate vahelist koostööd.

4.2. Vanemate vajadus teavitada ja saada teavet

Peaaegu kõigil vanematel ja õpetajatel on olemas vajadus teavet saada ja anda. Määrav on spektri laius ehk valdkonnad, mille kohta vanemad teavet soovivad või mille kohta nad peavad vajalikuks teavet jagada. Kitsa teabevajaduse spektriga vanemad oskavad peamiselt tahta teabena lapse „hindeid” ja teateid koolis toimuvate tegevuste, ürituste või reeglite kohta. Kõige kitsama teabe **andmise** vajadusega on vanemad, kes minimeerivad õpetajaga kommunikeerumise vajaduses, välja arvatud juhud, kui peab teatama lapse haigestumisest.

„Mul pole eriti vaja suhelda. Ma panen puudumistõendi e-kooli või siis päevikusse.” (LV6.2)

Eristus grupp vanemaid arusaamaga, et korras **hinnete** ja probleemideta **käitumise** korral ei ole vaja õpetajaga suhelda. Nende ootused õpetajale on üsna kitsad võrreldes laia teabevajaduse spektriga lastevanematega. Sellised vanemad on suhtluse osas passiivsed ja sellest tulenevalt ei ole nad ka proaktiivsed. Diskursiivselt eristubki mõtlemisviis, kus vanema ja kooli kommunikatsioon on vajalik eeskätt juhul, kui lapsel on probleem.

„Aga ma pean ütleva, et mul ei ole eriti olnud vajadust lapse pärast suhelda – ta on asjalik. No ja kui õpetaja ei otsi mind ka, mis ma siis ise ennastki siia topin.” (LV11.7)

Niisiis kitsa teabevajadusega vanemad ei tundnud vajadust olla informeeritud sellest, mis nende laste koolipäevades toimub, ega arutle ka väärtuste üle, kui *hinnete ja käitumisega on kõik korras.*

Näiteks: *„No mina tegelikult ei suhtlegi eriti õpetajaga, mul pole vaja, mul on liiga head lapsed... Ma ju tegelikult ei tea, mis minu lapsed koolis teevad /.../.” (LV6.6)*

Alljärgnev tsitaat illustreerib lisaks eelnimetatule mõtteviisi, kus vanema teabevajadus on mitte üksnes kitsas, vaid vanemal on ka arusaam, et kommunikatsioon tähendab õppimise eest vastutuse võtmist:

„Ma olen ju ka natuke aega tagasi koolilaps olnud ja see ei tulnud kõne allagi, et minu vanemad vastutavad minu õppimise eest. Mis see e-kool siis muud on. Laps ei kirjuta päevikusse, sest ta teab, et küll saab, iga inimene teeb nii, kui saab kergemaks elu teha.” (LV8.5)

Väikese infovajadusega vanemate suhtes on kontrastseks vanemad, kes peavad oluliseks saada õpetajalt teavet lapse arengu ja sotsialiseerumise kohta ehk küsimustes, kuidas laps käitub, millised on lapse suhted klassis kaaslaste ja õpetajaga, kuidas ta toime tuleb ja kuidas vanem saaks tema akadeemilist arengut ja sotsialiseerimist vajadusel toetada:

„... Kooli alguses on see hästi oluline, just see sotsialiseerumine. Mingid asjad, mis kodus ei ilmne, sest see on pingevaba keskkond, minule väga meeldiks, kui ma saaks algul sellist infot.” (LV13.3)

Informatsiooni saamise ja jagamise vajaduse puhul eristus teema, kas ja kui võrd oluline on vaid oma last puudutav teave või ka üldine teave ja millisest teabest tuleks eemale hoida.

„... Ja kui see otseselt sinu last ei puuduta, sa kuuled, et vist on selline asi, aga sa hoiad alalhoidlikult eemal. Äkki muidu pead veelgi rohkem aega ja energiat probleemiga tegelemiseks kulutama. Ja noh, natuke valehäbi ka, et mis ma ikka hakkam tüli tegema.” (LV2.2)

Informeerimise vajaduse ja informeeritud olemise vajaduse puhul eristus **ka vanemate omavahelise kommunikatsiooni vajadus**: nimelt vajadus vahetada teavet seoses klassi/koolisestest probleemsete olukordadega ja arutada väärtuskonfliktide üle. Järgnev näide peegeldab paljude vanemate seisukohti, kes nõustusid vajadusega olla informeeritud ja saada kontakti teiste lastevanematega, kus tuuakse välja just mitmepoolse teabe olemasolu ja vahetamise vajadus konfliktsetes olukorras:

„Põhiprobleemid, mille pärast näiteks mina õpetajaga suhtlen, puudutavad kõik laste omavahelist suhtlust. /.../ Mõlemad osapooled ja ka vanemad oleksid informeeritud, milline on teise lapse nägemus või visioon, kuidas ta kodus mingist probleemist on rääkinud ja milline minu lapse oma. Sest ainult sel juhul, kui on olemas adekvaatne ülevaade kogu olukorrast, ainult siis saad sa anda oma hinnangut või otsida lahendusi.” (LV8.8)

Info jagamise ja saamise kohati realiseerimata eesmärgi puhul eristus vanemate tajutud vajadusena lapse „erivajadustega” seotud kommunikatsioon: mida suuremad on lapse erilised vajadused, seda suurem on info andmise ja saamise vajadus. Alljärgnevas tsitaadis on esindatud mõtlemisviis, kus on otseselt seotud mure erivajaduste pärast ja vajadus suhelda seoses probleemidega. Samuti esindab tsiteeritud lapsevanem hoiakut, kus vanem tajub vajadust olla ise lapse kohta teavitaja rollis ning on valmis ka õpetajalt teavet vastu võtma. Tsitaadi viimane lause viitab vanema ja õpetaja erinevale arusaamale kahepoolse kommunikatsiooni vajadusest, seega realiseerumata infovahetuse vajadusele.

„Eks see infovajadus sõltub ikka lapsest. Mina oma praegu kooli mineva lapse puhul ei näe üldse, et tal mingeid probleeme võiks olla ja ma suhtlema peaksin. Aga see, kes neljandas, see on ka selline veidi teistsugune laps ja muretsen ainult tema pärast, mul on nii palju vaja suhelda ja infot saada. Ja siis mõnikord ma ikkagi mõtlen, et kuidas mina vajan seda infot, aga õpetaja siis ei vaja või aga nojah.” (LV18.2)

Kokkuvõttes võib öelda, et juhul, kui lapsevanema kommunikatsioonieesmärgiks on teabe jagamine (teavitamine) ja/või teabe saamine on vanema kommunikatsioonimustril oluline roll – kuidas, mil viisil ja millises mahus lapsevanem teavet vajab või teabe jagamist vajalikuks peab, kas eelistatud on ühepoolne või koostöine kommunikatsioon. Tõenäoliselt on oluline ka konkreetse lapse toimetulek koolis: areng, õppimine, sotsialiseerumine, erivajadused.

4.3. Vanemate vajadus olla usaldussuhtes, olla kaasatud ja teha koostööd

Suhete loomine ja hoidmine on üks enim uuritud kommunikatsioonieesmärkidest, kuid siiski on üleval küsimus: kes peab näitama üles initsiatiivi, kelle käes on kommunikatsiooni juhi roll. Alljärgnev intervjuukatkend illustreerib reali-

seerimata suhtluse eesmärgist tulenevaid ootusi ning esitleb vanemate poolt tajutud suhtluse võimudiskursust ja sellest diskursusest tulenevat probleemi, et kui kool ja õpetajad ei initsieeri suhteid loovat kommunikatsiooni, jäävad osad vanemad määramatuse lõksu, teadmata, kas ja kuivõrd on nad koolis oodatud ja kas neid võetakse kui partnereid.

„Mulle tundub, et ka koolis, nagu lasteaiaski, on vaja julgust, et ühendust võtta, sarnaselt nagu töölgil. Ülemus ütleb, et üks on alati lahti, tulge ja rääkige oma muredest. Aga see on alati nii, et see, kes on võimupositsioonil, kool on võimupositsioonil, sest lapse sa pead kooli panema, et siis kool ikkagi alustab vaikelt selle suhte loomist, õigemini vanema nn koolitust, üks siis suve algul, teine augusti lõpus, see on küll vabatahtlik, mitte ametlikus vormis, aga need inimesed näeksid üksteist, no ma mõtlen õpetaja vanemaid ja vanemad õpetajaid ja üksteist ka. Joovad koos tassikese teed, et tere, kes sina oled ja kuidas sa tahaksid, et me edaspidi suhtleme. Sest minu arvates on veel palju neidki vanemaid, kes pole päris kindlad, kas kool tahab üldse nendega suhelda ja kas on vajagi.” (LV4.1).

Eelneva tsitaadi puhul saab välja tuua ühe suhtluse aktiivsusega seotud ja suhtluskonventsioone puudutava vajaduse: suurem osa intervjuueritid vanematel vajavad, et kool ja õpetajad võtavad tutvumise ja suhtluskonventsioonide kokkuleppimise initsiatiivi loomise enda kätte. Väärrib märkimist, et sellest vajadusest räägivad vanemad võimu diskursuses, mitte õpetajate kui professionaalide usaldamise diskursuses. Võib aimata, et selline kooli ja õpetajate tajumine on osa kultuuritraditsioonist.

Alljärgnev tsitaat illustreerib valdavat hoiakut vanemate seas: vanemad eelistavad õpetajaid, kes võtavad initsiatiivi suhete loomisel enda kätte, kusjuures suhete loomisel peavad eeskätt paindliku ja aktiivse/positiivse hoiakuga vanemad silmas ka vanemate omavaheliste suhete loomise vajadust.

„Aga võib-olla võiks õpetaja teha mingeid ühisüritusi, kutsuda nii lapsi kui vanemaid juba enne kooli kokku. Et lastevanemad saaksid kõik omavahel kokku ja tuttavaks. See ka juba aitab suhteid luua ja hoida, sest saab ka omavahel, ilma õpetajat kaasamata asju lahendada. Loomulikult on õpetaja kõigi keskpunkt, aga ta ju ei jõua kogu aeg. Tean siiski, et on mõned õpetajad, kes püüavad selliseid vanemate kokkusaamisi järjepidevalt teha. Ja mina valisin oma kooliminevale lapsele kooli just selle õpetaja järgi. Sest mul on ka kogemus õpetajaga, kellel just sellisest soojusest ja tahtmisest vanemaid siduda jäi puudu.” (LV13.3)

Fookusgruppides nimetati ka põhjusi, miks on usaldussuhete loomine ja hoidmine olulised vajadused. Aktiivse/positiivse kommunikatsioonimustriga vanem kirjeldas, kuidas ta lapse heaolu ja toimetuleku nimel püüdis õpetajaga usaldussuhet luua ja temaga isiklikuks sõbraks saada. Tegemist on pikema narratiiviga, mis illustreerib n-õ pahupidi olukorda, kui lähtuda sellest, et õpetaja peaks selles olukorras olema professionaal ja seega suhtluses ja suhtemustri loomises juhi rollis.

„Keegi ei julgenud õpetajale otsa vaadata. Ja mina ka ei julgenud minna õpetajale rääkima, et laps kardab kooli minna. Siis ma püüdsin ise õpetajaga suhelda, ise kontakti luua inimlikul tasandil, käisin koolis klassi ukse vahel ja pakkusin ennast igal hetkel appi. /.../ Ja õpetajaga tekkis meil üsna sõbralik suhe, vahel ma helistasin ja tema helistas mulle ja me arutasime lihtsalt inimlikke asju, mitte lapse käitumist. Ja siis sõbrapäeval on mu poja sünnipäev ja ma kutsusin õpetaja külla, ka lapse sünnipäevale. Ja kui poiss nägi, et õpetaja on täitsa normaalne inimene, ema kutsub külla ja õpetaja suhtleb kõigi meie teiste pere sõpradega ja viskab nalja ja räägib. Siis läks see pinge maha ja laps ei kartnud enam kooli minna, võib-olla muutus ka õpetaja suhtumine temasse. Ma seda klassis või tunnis ei näinud. Aga jah, vahest pead kasutama mingeid teistsuguseid suhtlemisviise või olema ise suhtlemisel aktiivsem, et oma last aidata ja ilmselt läbi selle ka õpetajat aidata.” (LV4.6)

Vanemad näevad usaldussuhte vajalikkuse põhjusena ka lapse turvatunnet, mille võib tagada vanema ja õpetaja positiivne omavaheline suhe:

„... Kui minu laps näeb, et ma suhtlen sõbralikult õpetajaga, siis ta ka ju tunneb ennast temaga hästi, on heades suhetes.” (LV6.1)

Vanemad kirjeldasid ka olukordi, kus kooli jaoks (usaldus)suhte loomine pole olnud vajalik või vanemad tunnevad, et ei ole kooli oodatud. Tähelepanu väärib mõlema järgmise tsitaadi kõneleja eeldus, et „õpetajal on kiire”. (Kuigi vanemad on sama kooli fookusgrupist, õppisid lapsed erinevates klassides. – K. P.)

„Muidugi ei saa, peaks kogu aeg suhtlema, aga kuidas sa seda teed, kui õpetajal on palju tööd ja kust mina tean, kas ta mind siin koolis ikka nii väga näha tahab pidevalt.” (LV10.2)

Mõnikord võib sellise arusaama tekitada lapsevanema poolne tajumine, et õpetajal on kiire ja nad võivad talle tüli teha:

„No muidugi ei piisa, aga tuled siia küsima ja õpetajatel on kiire ja siis võib-olla ei ole sa tulevikus enam üldse siia oodatud ka.” (LV10.5)

Suhete puudumist peegeldavad mõned passiivse ja negatiivse kommunikatsioonimustriga vanemate mõtteavaldused, kus vanem pigem väldiks igasugust kommunikatsiooni, juhul kui koolis suheldakse ja järelikult ka luuakse suhet vanematega vaid probleemide puhul. Suhete aspektist on aga järgneva intervjuu puhul märkimisväärne hoopis võimu diskursus: vanem ei julge jätta koolist kommunikeeritud korraldust täitmata:

„Probleemi korral ikka kutsutakse kohale ja hoidku jumal selle eest, et siis julged tulemata jätta.” (LV6.2)

Uuringust ilmnes, et lastevanemad on märganud koolide erinevat suhtumist kommunikatsioonis lastevanematega. Antud juhul kirjeldab vanem lapse toeta-

mise eesmärgil teadlikult loodavat suhet vanema ja õpetaja vahel, tuues kontrastina näiteks teise kooli negatiivse hoiaku suhete loomisesse:

„Minu poja üks väga hea sõber õpib sinu lapsega samas koolis. Ja esimene asi, mis mullegi silma jäi, oli õpetaja ja lapsevanema vaheline suhe. Meil on see, et tulge ikka ja saatke oma laps klassi vähemalt esimestel kuudel – siis ta harjub kergemini ja ta tunneb ennast turvaliselt. Sellele teisele emale öeldi, et palun ärge ronige siia majja, meil on niigi kitsas, oodake maja nurga juures ja ta tuleb ise välja.” (LV2.4)

Kokkuvõttes leiavad uuringus osalenud lastevanemad, et efektiivse kommunikatsioonisuhte loomise eelduseks on usaldussuhe, ning peavad oluliseks õpetaja initsiatiivi erinevate võimaluste loomisel, mis toetavad usaldussuhete kujunemist (näiteks klassi ühisüritused, õpetaja palvel kooliürituste toetamine jne). Küsimus, kuidas usaldussuhteid luua, väljendub lastevanemate aruteludes usaldussuhet tõkestavate situatsioonide üle.

Eesmärk **olla kaasatud** võib puudutada õpilase arengut ja käitumist käsitlevaid otsuseid, klassi ühiseid väärtusi ja tegevusi, aga ka näiteks õpetajaga seotud suhtlusreegleid. Nagu kommunikatsiooni aktiivsuse puhul, nii seostasid mõned intervjuudes osalenud vanemad ka kaasatuse osalemisega mingis tegevuses. Lastevanemad kirjeldasid oma teadmist, et vanemate osalemine lapse **kooliüritustel võib aidata kaasa lapse kooliõppimises**. Märkimist väärib järgmises tsitaadis kõneleva lapsevanema viide, et koolis – vastupidiselt lasteaiale – ei ole vanemate kaasalöömine ja osalemine enam vabatahtlik, vaid „*seal juba eeldatakse*”.

„No meie tulevases koolis on mitte just kohustuslik, vaid heas mõttes juba kooli mineku eelduseks, et vanemad on kaasatud lapse koolitegemisesse, lapse edendamise toetamiseks. No vanemad peavad osalema lapse õppetegevustes, tegeme projektitöid koos, käima kaasas igal pool. Siin lasteaia on ka, et loetakse lastele ja aidatakse ürituste väljasõitide ajal, aga see on kuidagi vabatahtlik. Aktiivsemad vanemad käivad ja teised mitte nii palju. Koolis ei ole see niivõrd vabatahtlik, vaid seal juba eeldatakse, et lapse pere osaleb ja tegutseb koos lapse õppetegevuses ja arenduses. Küllap ikka teatakse juba, et see aitab last koolis.” (LV14.1)

Vanemad, kelle kommunikatsioonitüüp on aktiivne ja teabevajaduse spekter lai (kokkuvõttes kommunikatsioonivajadus suhteliselt suur), on kriitilised olukorra suhtes, kui neid ei ole kaasatud muu hulgas ka suhtlusalaste kokkulepete sõlmimisse, st vanemaid häirib määramatus, aga nad väljendavad määramatust kritiseerides ka ootusi kokkulepetele:

„Oleks väga hea näiteks, kui oleks mingiks kindlaks ajaks kokku lepitud aeg, et ma võin mingil ajal õpetajale helistada näiteks sellest selle kellaajani. Ma ei arva, et ma võiksin näiteks pool kümme õpetajale helistada – see ei ole okei – ja laupäeval ja pühapäeval – see ei ole ok. Väga hea oleks kokkulepitud aeg”

helistamiseks või siis nii, et lähen kooli mingil kindlal päeval ja tean, et ta on sel ajal oma klassis.” (LV13.3).

Otsides **kaasamise ja koostööga** seotud diskursusi kõikidest fookusgruppidest, selgus, et domineerivad olid probleeme sisaldavad, negatiivse kogemuse kirjeldused. Koolieelikute fookusgruppide aruteludel räägiti korduvalt murega koolis töötavatest õpetajatest, kes ei osanud vanemate arvates märgata vanema kaasamist vajavat olukorda. Lastevanemad arvasid ennast teadvat, et kõige problemaatilisemad on „nn vanema põlvkonna õpetajad”, kellel on arusaam, et kool teeb õpetamise tööd ja kodud kasvatamise tööd.

„Just, minu arvates on need nn vanema põlvkonna õpetajad eriti keerulised tüübid, sest nad arvavadki umbes nii, et meie õpetame ja teie kasvatage, aga see on ju tänapäeval ikka koos töötamine ühise asja nimel.” (LV17.6)

Järgnevas tsitaadis kirjeldab lapsevanem oma koostöö ootust, mis vanema arusaama kohaselt peaks algama õpetajapoolse kuulamisega, kuna vanemal on soov õpetajaga jagada last puudutavat teavet, eeldades, et sellest on kasu lapsele:

„Ma ju tunnen oma last ja tean, et probleeme tuleb. Ja ma tahan tõsiselt õpetajaga koostööd teha, sest mina ju tean, kuidas probleeme lahendada ja last toetada, aga õpetaja on võõras, vähemalt alguses, ja ta ei teagi, kuidas last aidata või kuidas ühele või teisele probleemile reageerida.” (LV13.7)

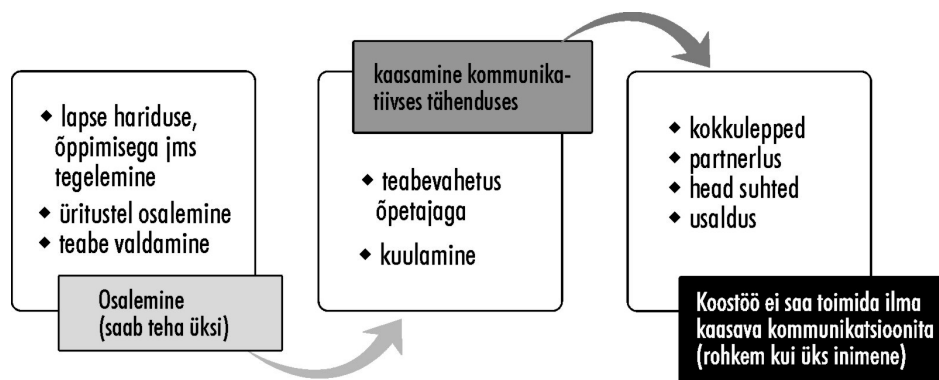
Nagu eespool öeldud, on koostöö eelduseks kuulamine ja dialoogivalmidus. Järgnev tsitaat illustreerib realiseerimata koostöövajadust, kusjuures probleem algab lapsevanema sõnul just sellest, et õpetaja ei olnud valmis vanemat sisuliselt kuulama. Esitan selle narratiivi pikemal kujul. Kuigi jutustaja ei esita loos detaile, ilmestab tsitaat eksplitsiitselt ja implitsiitselt esitatud Eesti kooli probleemi: kuulamisvalmiduse puudumise tõttu tegelikku koostööd ei saagi toimuda, pigem areneb välja konfliktiolukord.

„Mul on ka sõbrannaga sarnane lugu. Ta on teatud põhjustel oma lapsega väga seotud ja ka ei võetud koolis vastu nii, nagu ta ootas, ja ta rääkis õpetajatega, õpetajad plokkisid ära, et neil ei ole sellist asja kunagi olnud, siis rääkis juhatajaga ja juhataja tegi ainult suuri silmi. Selle asemel, et kuulata kümme minutit inimest, räägib ära ja rahuneb maha, pigem ignoreerivad. Selle minu sõbranna puhul läks isegi vanema ähvardamiseks. Vaat selliste asjade puhul tekib küll hirm, et ei saagi midagi teha.” (LV18.2)

Lause „*selle asemel, et kuulata kümme minutit inimest, räägib ära ja rahuneb maha, pigem ignoreerivad...*” võib viidata õpetaja interpersonaalse kommunikatsiooni oskuste vähesusele.

Kokkuvõttes, analüüsid realiseerumata, kuid oodatud kaasatust ja koostööd, koostasid skeemi, kus toon välja koostööks vajalikud kommunikatsiooni- alased eeldused. Samuti ilmnis, et vanemad, kes kirjeldasid oma häid suhteid

õpetajaga, ei kirjeldanudki koostööd kui eraldiseisvat eesmärki, vaid pigem oli see enesestmõistetav suhtluse tulemus. Just seetõttu käsitlesin käesolevas peatükis suhete hoidmist ja loomist koos kaasamise ja koostöö teemaga.



Joonis 4.2. Kaasamine ja koostöö kommunikatiivses tähenduses. Osalemine ei eelda kommunikatsiooni, vaid kommunikatsioon on kaasamise ja koostöö eelduseks. Suurtes ruutudes on esitatud osalemise, kaasamise ja koostöö kategooriaid selgitavad alategevused.

4.4. Vanemate vajadus saada nõu ja abi või õpetust

Nõu saamise eesmärki nimetas eksplitsiitselt vaid üks fookusgruppides osalenud lapsevanem. Järgnev tsitaat juhib tähelepanu väga spetsiifilisele õppimiskogemusele. Vanem kirjeldab, milles ta näeb õpetaja ekspertsust (tavalisest algklassiõpetajast eristumist), kuidas tema ja tema abikaasa on õpetajalt õppinud:

„Meil on selline tore klassijuhataja, kes on psühholoogias väga pädev ja kelle pilk võib-olla ka tajub asju, mida tavaline algklassiõpetaja ei märkagi. /.../ Näiteks eelneval aastal enamuse meie arusaamatusi või ütlemisi tuli ikka sellel pinnal, et alguses ikka erinevad kanged isiksused kommenteerivad, oh sul ei tule need asjad veel nii välja, siis õpetaja ütles, et ei ole ilus anda teistele hinnanguid. Siis me terve aasta jälgisime neid asju ja pidime siis ise mehega kodus hakkama ennast korrigeerima, et issand, kus laps õpib hinnanguid, kas anname iseendale. /.../ Ja siis mingil hetkel vaatad väljaspool seda, et lapsed annavadki neid kogu aeg. Aga kõik see tekitas ka lapsel tunde, et oh, mul ei lähe koolis nii hästi, et ma ütlen halvasti ja meie ütlesime ikka, et ära ütle. Nüüd me oleme kõik sellisteks tublideks suhtlejateks saanud läbi õpetaja märkamiste ja meiega vestlemiste. nüüd me harjutame kõik üksteise peal neid peegeldamisi ja ümbersõnastamisi. Halba ei ole see kellelegi teinud.” (LV4.1)

Eelnev tsitaat (nagu veel mitmed) on välja toodud kogu ulatuses, kuna siin ilmneb väga selgelt lapsevanema refleksioon, kuidas toimis kaudne nõustamine koolis, mille tulemusena hakkasid vanemad oma käitumist märkama ja õppima.

Lastevanemad, kelle kommunikatsioonieesmärgiks on saada nõu (nõustamist) ja abi (õpetust), on tõenäoliselt mures mingi lapsega seotud situatsiooni või probleemi pärast ning soovivad õpetajapoolse nõustamise abil probleeme lahendada, kusjuures oluline on sellise eesmärgi puhul ka lapsevanema kommunikatsioonimuster.

4.5. Vanemate vajadus küsida ja saada tagasisidet

Edasiside on enamasti selline tagasiside, mida tajutakse toetava ja positiivse, sest see sisaldab konstruktiivseid, tulevikku suunatud tegevusplaanide ja muutustele orienteeritud mõtteviisi. Tagasi- ja edasiside küsimise, saamise ja andmise puhul tuleb eristada seda, kas (passiivse kommunikatsioonimustriga) lapsevanem on informeeritud pinnapealse tagasiside tasemel („hinded on korras”) või (aktiivse kommunikatsioonimustri puhul) soovib osaleda analüüsis (kuidas on toimunud areng?), mida saab käsitada ka edasisidena (mida ma edasi teen?). Teiseks võib vanem vajada tagasisidet nii oma lapse kohta kui ka iseenda toimetuleku kohta vanemana. Vanem võib ka soovida anda tagasisidet õpetajale tema töö kohta (lapse arengu kontekstis vms), samuti võib vanemal olla vajadus tagasisidet küsida. Viimane omakord eeldab aktiivset suhtlusviisi. Empiirilise materjali analüüsi tulemusena selgus, et tagasi- ja edasiside diskursuses domineeris vanemate vajadus saada nn positiivset tagasisidet: et laps saaks positiivset tagasisidet ja et ka nemad vanematena saaksid pigem konstruktiivset edasisidet.

Väärrib märkamist, et kohe, kui uuringus osalenud lastevanematel oli võimalik võrrelda erinevate koolide erinevaid kommunikatsioonimustreid ja väärtusi, olid eeskätt paindlikku kommunikatsioonimustrit kasutavad lastevanemad kriitilised nende koolide suhtes, kus tagasiside tekitas (lapsel ja vanemal) pidevat rahuolematust.

Järgnevas lõigus arutleb osaleja kriitiliselt ühe nn eliitkooli teemal (*...nii mõnegi vanema „unistuste kool”*), kirjeldades siin eduelamusena just seda, et kriitilise tagasiside puudus ei tähenda kommunikatsiooni puudumist:

„Minul on kogemus lapsest, kes õppis ühes tugevas ja raskes ja nii mõnegi vanema unistuste koolis. See on minu õe laps, kes mõnda ega elas meil, ta vanemad olid Brüsselis ära. Laps oli viieline, ei ühtegi ringi ei trenni, kogu aeg õppimine ja nutt. Ja õpetaja ei ole rahul. Siis viskas meil üle ja laps tuli meie kooli. Ja muutus täielikult: on trenn ja laulukoor. Emal näeb esimest korda elus e-kooli ja jälgib, püüab näppu kogu aeg peal hoida, aga laps on nii rõõmus ja tegija, et kõik asjad on enne ema vaatamist tehtud. ... Ja kujutage ette, õpetajaga saab suhelda ka siis, kui negatiivseid probleeme ei ole. Õpetajale võib meili saata või helistada ja küsida, kui midagi teada on vaja, ja õpetaja vastab alati meilile ning kirjutab ka e-kooli iga vastamise iga hinde juurde selgituse, mis see on ja mille eest. Vaat selline kontrast.” (LV4.4)

Tsitaadis tunnustas lapsevanem õpetajat, kes e-kooli kasutades suudab kaugel elavale vanemale anda tagasisidet lapse kooli edenemise kohta ja kellega on lastevanemal võimalik kommunikeerida ka siis, „kui negatiivseid probleeme ei ole”. Implitsiitselt kirjeldab kõnelev lapsevanem oma arusaama, et mõnes koolis saabki suhelda vaid probleemide korral ja hinded võivad tekkida nii, et ei ole võimalik täpselt määratleda, mida hinnati.

Suurem osa lastevanemaid jagab tagasiside siiski lihtsamalt positiivseks ja negatiivseks ehk halbadest asjadest rääkimiseks ja kiitmiseks. Antud juhul peab lapsevanem silmas eeskätt vanematele antavat tagasisidet lapse kohta. Siiski on alljärgnevas intervjuus muu hulgas välja toodud ka kaudne vihje nn edasisidele („mis on liikumas paremuse poole”):

„Mulle on küll mõni lapsevanem meie klassist öelnud, et nad kardavad õpetaja meili lahti teha, sest seal on alati midagi negatiivset, kogu aeg mingid probleemid. Siis mina olen mõelnud, et võiks õpetajale öelda küll, et kuule kiida lapsi. See on ju tore, kui õpetaja märkab ja tegeleb probleemidega, kui on seda sotsiaalset närvi ja tahtmist, aga lihtsalt vanem tahaks ju kuulda vahel, et midagi on ka hästi. Ja ma arvan, et õpetajad tunneks ennast ka paremini. Et lastevanemad ei saaks vaikselt arutada ja ka öelda, et sa kirjutad ainult halbade asjade pärast, ta võiks kiita ja märgata ka piasasju, mis on hästi, mis on liikumas paremuse poole. Need kiituse meilid peaksid ikka ka probleemi meilide vahele tekkima.” (LV8.4)

Tuleb siiski märkida, et tagasiside diskursuses on mõnel juhul lapse(ga) seotud probleemi hinnanguvaba kirjeldamine lapse arengu huvides väga oluline. See tõttu on alust analüüsida ka, kui palju üldse fookusgruppides nimetati vanemate võimekust mõista lapse probleemi kirjeldust. Koolieelikute vanemate fookusgruppides osalenud vanemad tõid välja, et on lastevanemaid, kes on väga tundlikud lapse probleemi kirjeldava tagasiside suhtes ja sellised tagasisidestamised võivad lõppeda konfliktidega. Küsitavaks jääb ühelt poolt, milline on selliste lastevanemate valmisolek dialoogiliseks kommunikatsiooniks koolis, ja teisalt, millisel viisil ja kui sageli õpetaja lasteaias tagasisidet edastas.

Alljärgnevas tsitaadis esitab intervjuus osalenu kirjelduse, kuidas lasteaias muutis oma kommunikatsioonipraktikat vanemaga ja otsustas teavet ebamugavate olukordade (negatiivse tagasiside vältimine) kohta vanemale mitte edastada.

„... No ma tahtsin seda öelda, et tagasisidega oli selline lugu, et ühe poisiga siin juhtus päris tihti pahandusi, ja siis juhtus nii, et kui õpetaja seada vanemale edastas, siis tekkis neil päris suur konflikt – just sellepärast, et alati ikka negatiivset edastati kogu aeg. Ja siis võttis lasteaias sellise uue poliitika, et ehk ei peagi kõike rääkima. Et päeva jooksul üritavad nad nagu ise hakkama saada ja ma ei teagi, kui palju nad seda rakendasid, aga selle perega tehti küll nii, seda ütles mulle õpetaja.” (LV 15.5)

Eeltoodu ei võimalda teha oletusi selle kohta, millisel viisil õpetaja(d) poisi „pahandustest” rääkisid. Küll aga, nagu öeldud, illustreerib tsitaat fookus-

gruppides esile tulnud tendentsi, et vanemate jaoks on kriitilise tagasiside vastuvõtt (retseptioon) ja tõlgendusvõimalused selline teema, millega seostuvad rohkem probleemid kui head praktikad. Teisisõnu eristub vanemate tagasiside saamise vajaduste puhul küll vajadus saada kriitilist tagasisidet, kuid see ei ole vanemate jaoks seotud olukorra tõlkimisega edasisideks.

Õpetajad võivad mõnikord näiliselt õpilase kohta tagasisidet andes kirjeldada enda probleemi, tekitades seeläbi vanematele ebamugavust, süü- ja abituse tunnet. Näiteks kui õpetaja ütleb vanemale, et tema laps kolistab tunnis tooliga, siis ei ole lapse vanema(tel) võimalik last tunnis korraks kutsuda, kui ta jutustab või tooliga kolistades õpetaja tööd segab. Vanemate sõnul saavad nad oma lastega kodus sellistel teemadel rääkida ja teadvustada selliste tegevustega kaasnevast halba mõju (teised lapsed ei saa õppida), kuid tunnis kohapeal lapsevanemat ei ole ja ta ei saa seetõttu ka sekkuda.

Tagasiside **küsimist** peavad passiivse/negatiivse (vältiva) hoiakuga vanemad pigem luksuseks. Eeldatakse, et seda kõigile vanematele nagunii ei anta, ja küsimist mitte üksnes ei peeta normaalseks, vaid **küsimist** tõlgendatakse ka erilist julgust vajava tegevusena:

„... No see oleks küll jama, kui me kõik julgeksime tulla siia ja küsida tagasisidet oma lapse kohta. Saame ju üks kord aastas arenguveestlusel.” (LV10.5)

Tagasiside küsimise diskursus eristus ka koolieelikute vanemate gruppides. Eriti oluline on asjaolu, et mõnedes haridusasutustes pedagoogid ei märka ega tunnusta seda, et vanem üldse tagasisidet küsib. Küsimus, kuidas siis täna päev möödus, on väga üldine ja eeldab sõna-sõnalt võetuna suurt vastamismahtu. Kahtlemata oleks õpetajal lihtsam anda tagasisidet konkreetsemale küsimusele, nagu näiteks, kuidas mu laps täna unejutule reageeris. Alljärgnevalt intervjuust selgub aga, et vanem, kes ei tule piisavalt konkreetse tagasiside küsimisega toime, tõmbub hoopis tagasi ja võtab hoiaku, et kuna õpetajal on olnud pikk päev, siis ei saagi temalt enam tagasiside andmist oodata. Tegemist on passiivse/positiivse suhtlemistüübi esindajaga, kelle puhul õpetaja on kommunikatsioonis pigem juhtrollis, mitte dialoogipartner. Järgnevalt kirjeldatud situatsioonid võivad mõjutada edaspidist kooli kommunikatsioonikultuuri ja kui lapsevanemale tundub, et ta on õpetaja jaoks „probleem”, siis valib ta vanem pigem ennast säästva käitumise ja kommuникеerub vähem.

„Mina ei räägi kunagi ise, enamasti räägib ikka õpetaja. Ma just olen mõelnud, et kui õpetaja on pikast päevast väsinud, siis nad ilmselt ei jaksagi iga lapse emaga rääkida. Ma mäletan küll, et ükskord küsisin, et kuidas siis täna päev möödus, aga siis tuli, et ah-jah, mis siin siis täna teisiti kui tavaliselt. No võib-olla oli õpetajal paha tuju ka, aga üsna ebamugav oli mul ikka ja ma vaikselt mõttes kirusin, et miks ma üldse küsisin. Aga jah, õpetajatel on, niigi nad on pika päeva 15 lapsega ära tegelema ja selge see, et ei jaksagi. Ja eks ma püüan siis neid rohkem mitte tüüdata.” (LV17.4)

Kokkuvõttes võib öelda, et vanemad ei väljenda otseselt soovi saada edasisidet, kuid on samas konstruktiivse edasiaitava tagasisidega rahul. Kriitilise tagasiside vajalikkusest saadakse aru, kuid selle saamisega positiivse elamuse tõdemust fookusgruppidest ei selgunud. Tagasiside küsimine on pigem seotud negatiivse kogemusega. Tagasi/edasiside vajadus sõltub vanema infovajaduse spektrist: väga kitsa infovajadusega vanema jaoks ei pruugi analüüsil põhinev tagasiside olla oodatud.

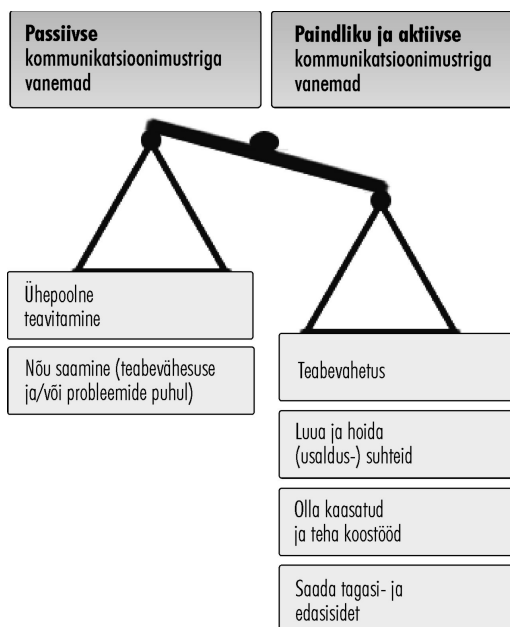
4.6. Eesti lastevanemate tajutud kommunikatsioonivajadused: kokkuvõte

Kirjanduse baasil konstrueerisin kuus kommunikatsioonieesmärki. Esitades küsimuse, kuidas erinevate kommunikatsioonimustritega vanemad tajuvad erinevaid kommunikatsioonieesmärke, võib välja tuua järgmised tendentsid: passiivset ja nii negatiivset kui ka positiivset hoiakut sisaldava kommunikatsioonimustriga vanemate jaoks, kes jäävad rahule vähese hulga teabega (kui „kõik on korras”) ja eelistavad ka ise õpetajaga minimaalselt kontakti võtta („lapse enda asi on suhelda”), on kommunikatsiooni eesmärgiks valdavalt ühepoolne teavitamine. Mõnel juhul (kui ilmnevad probleemid) ka nõu saamine.

Paindliku, aktiivse ja positiivse kommunikatsioonimustriga vanemate jaoks on erinevaid kommunikatsioonieesmärke rohkem ja need eesmärgid on iseloomulikud pigem koostöisele kommunikatsioonile. Seega võib Eesti vanemate tajutud kommunikatsioonivajadusi väljendada joonisel 4.3, kusjuures tuleb lisada, et kolm neljandikku intervjueeritud vanematest väljendab koostöise kommunikatsiooni vajadust.

Kaasamist ja tagasiside/edasiside saamise eesmärki tajutakse olulisemana kui informeeritust või nõu saamist, aga see ei väljendu mitte tagasisidet rõhutatavate intervjueeritute rohkuses, vaid selles, et need vanemad, kes tagasi- ja edasisidest rääkisid, rõhutasid seda kommunikatsioonieesmärki eksplitsiitselt. Mõned vanemad on kriitilised, kui õpetaja ja kool konstruktiivset tagasisidet (edasisidet) ei paku.

Suhteid pidas oluliseks enamik intervjueeritud vanematest, samas aktiivse hoiakuga vanemad võtavad suhete loomise enda kanda, mis väljendus fookusgruppide intervjuudes väga selges eesmärgipärasel tegevuses. Kaasamise kui intervjueeritavate puhul erinevalt sõnastatud eesmärgi osas väljendavad vanemad valdavalt realiseerimata vajadust. Samuti on oluline välja tuua, et suhete loomise ja kaasatuse puhul on vanemate vajadused seotud ka teisi vanemaid puudutava suhtlusega, mõnikord ka teisi lapsi puudutava suhtlusega.



Joonis 4.3. Vanemate tajutud kommunikatsioonivajadused passiivse ning paindliku/aktiivse kommunikatsioonimustriga vanemate puhul.

4.7. Õpetajate kommunikatsioonivajadus: vajadus anda, saada ja vahetada infot

Õpetajad üldiselt deklareerivad, et vanem ja õpetaja peavad teavet vahetama. Alljärgnev tsitaat esindab mõtteviisi, millega õpetajate fookusgruppides osalejad konsensuslikult nõustusid:

„... Minu arvates ongi kõikide probleemide ja möödarääkimiste aluseks see, et vanem ja õpetaja ei ole piisavalt suhelnud või ma ütleksin isegi vastastikku vajalikku infot jaganud.” (Õ9.5)

Sellest seisukohast tuleneb, et õpetajad peavad oluliseks „olla informeeritud”, kuid samas ei nähtu fookusgruppides, et õpetajad aktiivselt infot küsiks ja vanemaid kuulaksid. „Olla informeeritud” vajadust kirjeldavad õpetajad kõige enam arenguestluste kontekstis, kus mõned fookusgruppides osalenud õpetajad tõepoolest kirjeldasid ennast ka (passiivse) vaatleja positsioonil olevana. Domineerisid väljendid „ma näen, kuidas laps on oma vanematega”, „kuidas ta suhtleb oma vanematega” jms. Samuti oli õpetajate jaoks oluline lisateave peres valitsevate suhete kohta. Järgnevast tsitaadist ilmneb näiteks õpetajapoolne märkamine ning implitsiitselt võib siit ka kõlada õpetaja arusaam lapse ebameeldiva käitumise põhjuste kohta koolis:

„Mul tuli üks asi meelde: arenguestlusel olen ma paar korda vähemalt märغانud, kelle käes on kodudes võim. Näiteks oli ühe poisiga arenguestlus. Nad täiesti vaidlesid, ema jäi oma juurde ja poiss haukus vastu – vaata et lähavad täiesti kättpidi kokku. /.../ Ja kui laps ikka ema juuresolekul valetab ja ema jääb veel sellisesse lolli olukorda, siis on see juba ebamugav ka mulle.” (Õ5.2)

Kõik verbid (näen, märkan) viitavad õpetaja kui kommunikatsioonijuhil passiivsele rollile (vt joonis 4.4).

Informeeritus eesmärgina tekitab mõnel juhul õpetaja jaoks ka vajadust teavet hoida. Teisisõnu, õpetajad kirjeldasid olukordi, kus ühepoolne kuulamine ongi ainuvõimalik lahendus. Sellisel juhul ei toimi õpetaja passiivse märkajana, vaid siit edasi võib õpetaja jaoks kujuneda välja olukord, kus eesmärgiks on nõustamine. Minu intervjuude põhjal ei saa otsustada, kas õpetajate jaoks kirjeldatud eesmärgi muutus toimus (toimub) või mitte.

„... Mina olen oma väga pika töötaja jooksul saanud selgeks ühe asja: last peab hoidma ja võib-olla veel kõige rohkem tema enda vanema eest. Lapsel on teinekord väga valusat informatsiooni õpetajale öelda – näiteks joomise kohta või peksmise kohta – ja ma ei tohi seda vanemale nii öelda, et ta aru saaks, et see on lapse suust tulnud. Meil on ju siin suur küla, tegelikult kõik inimesed teavad niigi kõike, aga kui laps pisaratega või vihahoos kinnitab, et ta ei tahagi koju minna, sest isa on kogu aeg purjus ja ema on ta peale väga vihane või nutab. Mis siis seda last aitaks?” (Õ9.6)

Uuringus osalenud õpetajad räägivad oma vajadusest **teavitada** vanemaid ühisüritustest. Selline **teavitamine (informeerimine)** on valdavalt ühesuunaline. Näiteks vajavad õpetajad lastevanematelt luba lastega kuhugi koolist eemale minekuks. Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja ühel juhul väga mahukat teavitamise protsessi (helistasin kõik vanemad läbi), teisel juhul teavitamist „nagu on ette nähtud”.

„... Kui me eelmisel aastal läksime rahvastepalli võistlustele Haapsallu, siis ma helistasin kõik vanemad üle /.../, aga kui me süia oma linna läheme, siis me saadame selle kooli kirja, nagu ette nähtud ongi. Laps läheb kirjaga koju, vanemad saadavad allkirjaga tagasi ja kellel probleeme on, see siis helistab ja räägib neist.” (Õ9.3)

Järgmine tsitaat illustreerib juhtumit, kus ühepoolne teavitamine ei sobi standardiseeritud lahendusena (vanematele kirjutamine) diskreetses olukordades ja kõikidele vanematele.

„Ega seal midagi muud ei olnudki, kui mina kirjutasin vanemale (mitmetele sealjuures), et on võimalus panna oma laps ühe aine tugitundi, mis toimub ühel hommikul kord nädalas väikeses grupis. Ja sellest tuli suur segadus ja vanematepoolne solvumine, sest nemad lugesid sellest meilist välja, et mina pean nende last kehvaks ja soovitatan abiõpet.” (Õ3.8)

Tõenäoliselt võinuks eeltoodud olukorra kirjelduse alusel soovitada õpetajale alustada dialoogil põhineva tagasiside küsimisega ja edasiside jagamisega, vajadusel lisada nõustamise elemendid. Sellest tsitaadist võib aga järeldada, et antud olukord jäi õpetajale meelde kui ebameeldiv ning ta ei väljendanud kriitilist refleksiooni (nt ei kaalutlenud erinevaid kommunikatsioonivõimalusi).

Uuringus osalenud õpetajate aruteludes öeldi korduvalt, et osa lastevanemaid ei suuda õpetajate poolt edastatavat teavet oma lapse mittedobiva käitumise osas omaks võtta. See tähendab, et õpetajate kujutluses on vanema teavitamine probleemi(de)st piisav kommunikatsioon. Kui eelnimetatud deklareeritud info-**vahetust** vanemaga pidasid õpetajad oluliseks, siis konkreetse olukorra kirjelduses (vt alljärgnev tsitaat) domineerib teavitamise diskursus.

Järgnevas tsitaadis kirjeldatu illustreerib lisaks ka olukorda, kus õpetaja näeb ebatõhusa kommunikatsiooni **põhjusena** pigem lapsevanemat, mitte aga ennast reflekteeriva kommunikatsioonijuhina, kes võiks alustada dialoogi vanema kuulamisest.

„... Ja meil on mõned noormehed koolis, kes tunnevad end tegijana, kui õpetaja neid korduvalt keelama peab. Üks väike inimene on lausa selline, et oma kehalise tunni ajal seal spordiplatsil ta tegeleb põhiliselt nägude ja häälte tegemisega minu klassi akna all. Kui see olukord oli juba mitmeid tunde kestnud, olin siis lapsega juba mitmeid kordi nii hea kui kurjaga rääkinud. Siis helistasin emale ja püüdsin asja rahulikult rääkida. Mis arvate, mida ema vastas. Ta nagu ei saanudki aru, et ta laps teeb midagi, mis ei sobi ja segab teisi lapsi. See ema küsis, mis ma teha saan, aga lubas lapsega rääkida. Läks veidi aega mööda, see olukord veidi normaliseerus ja siis jälle. Helistan emale ja ta ütleb mulle, et mina teen oma tööd teie tehke oma. Ja pani toru ära.” (Õ9.7)

Eelneva tsitaadi puhul ei ole võimalik analüüsida, kuidas õpetaja emaga rääkis, küll aga selgub õpetaja poolt ilmselt soovitud ja tegeliku kommunikatsiooni eesmärk. Allakriipsutatud kirjaga märgitud tekstiosa võib tõlgendada kui õpetaja vajadust **kaasata** lapsevanem tunni segamise probleemi lahendamisse. Nagu eelnevas peatükis välja tõin, ei saa eeldada kaasatust eelneva kuulamiseta. Samuti tekib vanemas tõenäoliselt soov vastu hakata, kui ta saab **negatiivse tagasiside**, mitte edasiside. Allakriipsutatud tekstiosa võib tõlgendada ema võimaliku arusaamisena, et kui teie andsite minu lapse (*käitumise*) kohta negatiivset tagasisidet, püüan ma muuta selle võimalikuks edasisideks (*mida mina saan teha?*) oma võimaluste piirides, st lapsega rääkimiseks.

Eeltoodud tsitaat illustreerib veel teiselgi viisil olukorda, kus „informeerimine” eesmärgina muudab kommunikatsiooni ebatõhusaks. Õpetaja enda arust **teavitas** („püüdsin asja rahulikult rääkida”) ema, tegelikult aga andis **negatiivset tagasisidet olukorrast**, mida ema ei saanud edasisideks muuta (st ema tegelikult ei saanud teada, mida ta saaks olukorra muutmiseks teha). Teisisõnu, õpetaja valis vale kommunikatsioonipartneri olukorra jaoks, kus ta tegelikult vajab olukorra muutmist (mitte pelgalt teavitamist) – seda võimaldab infovahetus ja edasiside. Nimelt oli häiritud klassis töötav (ja fookusgrupis kõnelev) õpetaja, kes alustas ka suhtlust emaga, mitte aga kehalise kasvatus

õpetaja, kelle tunnis laps „mitmeid tunde” nägusid ja hääli tegi. Kõnelenud õpetaja jutust ilmneb, et lapsega on probleemi teemal kõneldud „nii hea kui kurjaga”, kuid siiski jääb selgusetuks, kas last on ka kuulatud.

Kokkuvõttes võime eelneva tsitaadi baasil, õpetaja olukorrakirjelduse kaudu, tuletada õpetaja implitsiitse vajaduse: ta vajab, et poiss lõpetaks tunni ja tunnis osalevate õpilaste segamise. Selle vajaduse saavutamiseks soovis ta lapse ema olukorrast teavitada, kuigi tõhus oluks alustada dialoogi: kuulata ema ja last, anda hinnanguvaba ja kirjeldavat tagasisidet, leida dialoogi kaudu vastus küsimusele, kuidas edasi, ja kõike seda tehes arvestada ema kommunikatsioonimustriga.

Järgnevas uuringus osaleja poolt kirjeldatud loos ütleb õpetaja, et „kommunikatsioon üksi ei aidanud midagi”, et „olen rääkinud”. Samas ei väljenda õpetaja kahtlust, et võib olla oli kommunikatsiooni viis (teavitamine) ebatõhus, võib-olla pidanuks õpetaja lähtuma eesmärgist teavet vahetada, kirjeldades vanemale neutraalse tagasiside kaudu oma nägemust ja kuulates, kuidas vanem oma last näeb ja iseloomustab. Tsitaat peegeldab, et õpetaja andis pigem hinnangulist tagasisidet: „... ta on rahutu ja tema käitumisega on probleeme ja temaga on raske.” Lisaks peegeldub olukorra kirjeldusest üldine õpetajapoolne halvustav hoiak: „väikeseks ülbikuks kutsutakse”. Olukorra kirjeldus näitab ka, et lapsevanemal oli ebamugav hinnangulise ja ühepoolse teabega nõustuda. Lisaks kirjeldab õpetaja vanemale **enda probleemi** („mul on temaga raske”), mis on dialoogi ja koostöö seisukohast pigem ebatõhus.

„Minul on näide praktikast: mul on üks hästi rahutu poiss klassis, väikeseks ülbikuks kutsutakse. Ja vanem on ka küllaltki heal arvamusel oma lapsest. See muutus vanema poolt tuli jõulude ajal, kui me käisime koos piparkooke küpsetamas, olid lapsed ja olid vanemad. Ja siis ta nägi oma last teiste laste hulgas. Kui mina siia maani olen rääkinud, et ta on rahutu ja ta käitumisega on probleeme ja on temaga raske. Siis siia maani ta püüdis nagu õigustada, rääkis küll lapsega, aga kui ta siis nägi oma last seal teiste hulgas, kes tõesti nagu õudselt käitus seal teiste hulgas. No see lapsuke loopis piparkoogitainast lakke ja tegi muud inetut. Siis see ema küsis, kas ta nii käitubki teiste hulgas või oli see ainult seekord, kui mina seal olin. Ma ütlesin, et jah, nii see on. Ükskõik kus ta on või kellede hulgas, ta käitubki rahutult, lärmab ja teeb kõike seda, mida keegi teine ei tee, siis peale seda on ta nagu mõistev kohe. Ta saabki aru, ta ei ütle kunagi vastu, et ei olegi võimalik, et tema laps nii käitub. Ta saab aru, ta aktsepteerib seda, vahel küll püüab natuke vastu rääkida ja õigustada. Aga jah, see oli praktikas näide, kuidas kommunikatsioon üksi ei aidanud midagi, vaid tuli ka praktikas ette näidata, et tema laps ongi selline.” (Õ7.3)

Antud tsitaadist ilmneb ema hirm, et lapse probleemne käitumine seostub ema kohalolekuga (ainult seekord, kui mina seal olin). Siinjuures on oluline märkida, et negatiivse kommunikatsioonimustriga vanemate puhul on oluline vältida pelgalt ühepoolset teavitamist, sest kontekst, millesse sõnum asetub, võibki olla kas õigustav või süüdistav (sisuliselt on vanem juba vastupanuhoiakus).

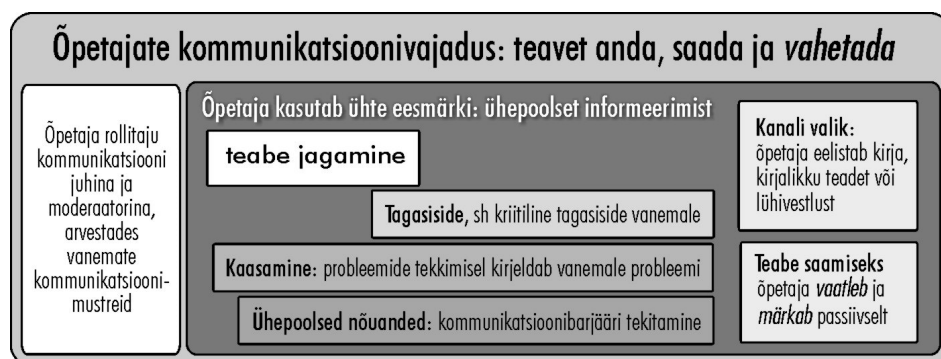
Kokkuvõttes illustreerib eelnev tsitaat tendentsi, kus õpetaja kommunikatsioonivajadus on kaldu oma rolli tajumise poole pelgalt info andjana. Praktiliselt annab ta hinnangulist tagasisidet. Õpetaja ei jõua nõustava vestluse kui ühe võimaliku eesmärgi sõnastamiseni, kuigi olukorra kirjeldus („*No see lapsuke loopis piparkoogitainast lakke*”) viitab vajadusele mõista lapse mitteaktsepteeritava käitumise põhjusi ja olukorda muuta. Kuivõrd tegemist on (antud olukorrajelduse järgi) negatiivse ja aktiivse kommunikatsioonimustriga vanemaga, siis õpetaja roll kommunikatsiooni juhtimisel on määrav.

Õpetajatel on vajadus lastevanemaid probleemidest teavitada ka siis, kui nad märkavad lapse ennastkahjustavat (ja tervist ohtu seadvat) käitumist, nagu kirjeldab järgmine õpetaja. Probleem on selles, et sellise teavitamise tulemusena saab vanem küll negatiivse (probleemi sisaldava) **tagasiside**, kuid pole selge, kas õpetajal endal on olemas kujutus võimalikust **edasisidest** ehk vastus ema võimalikule küsimusele, mida ta emana juba minevikuks saanud olukorra suhtes ette saab võtta.

„Mul on klassis üks raske laps, kes ujumise trenni ajal jooksis lihtsalt ujulast ära, eiras treeneri korraldusi, karjub alati treeneri peale. /.../ Mina siis õhtul helistasin emale, et juhtumust rääkida. Ema vastus oli „ja mis siis“ – tal on ju tee selge, ega ma talle ujulasse vastu ka ei jõua minna.” (Õ1.3)

Kõigi eeltoodud näidete puhul tekib küsimus, kas lapsevanema ühepoolne teavitamine tulenes õpetaja ebakindlusest kommunikatsiooni juhtimisel.

Kokkuvõttes võib öelda, et õpetaja teabe jagamise ja teabe saamise vajadus ei ole omavahel proportsionaalne. Alljärgneval skeemil on välja toodud, et õpetaja kasutab ühepoolset teavitamist ka dialoogi eeldavate kommunikatiivsete eesmärkide puhul, kus oleks tarvis anda tagasisidet, kaasata ja nõustada. Ühepoolse teabe andmise tingib ka õpetaja kanali- ja žanrivalik ning teabe saamiseks kasutab õpetaja pigem passiivseid meetodeid.



Joonis 4.4. Õpetajate kommunikatsioonivajadus: infot anda, saada ja vahetada. Skeem selgitab ebatõhusa kommunikatsiooni olukordi lähtuvalt erinevatest teabe eesmärkidest.

4.8. Õpetaja vajadus anda ja saada tagasisidet

Tagasisidet kui interaktsiooni ja dialoogi kirjeldavad õpetajad „pideva suhtlusega”. Järgnevas näites kirjeldabki õpetaja oma kommunikatsiooni lapsevanemaga, kelle lapsel on õppimise probleem. Sellest tsitaadist ilmneb, et õpetaja on võtnud ka vanema kuulaja rolli. Kirjeldades kasutatavat kommunikatsioonikanalit (e-kiri), annab õpetaja märku, et vajadusel leitakse alati mingi võimalus, kuidas lapse probleemidega iga päev tegelda (*me oleme selle vanemaga juba mitmeid nädalaid iga päev kirjutanud*). Eksplitsiitselt annab õpetaja teada, et suheldakse poisi „järje peale saamiseks”, kuid implitsiitselt kõlab siit ka mõlema osapoolle valmisolek kuulata, arusaam koostöö vajalikkusest ning tagasi- ja edasiside olulisusest lapse probleemi lahendamisel.

„Me oleme selle vanemaga juba mitmeid nädalaid iga päev kirjutanud. Mina annan talle infot ja tagasisidet poisi kooli tegemiste ja toimetamiste kohta ja tema vastupidi annab kooliväliste juhtumite kohta. Ühesõnaga poisil on praegu õppimise probleemid ja selleks, et ta järje peale saaks, me siis suhtlemegi.” (Õ12.4)

Õpetajad kirjeldavad töö käigus kujunenud vajadust jagada lapsevanemaga lapse arengut puudutavat **positiivset märkamist**, mis võib varem tekkinud suhtlusbarjääride tõttu keeruline ja problemaatiline olla, nentides samas, et on olemas mitmeid võimalusi olukorra parandamiseks. Esmane neist oleks vanema julgustamine ja minimaalne positiivne tagasiside lapse arengu kohta.

„Kuna emaga rääkida ei saanud, telefonile ei vastanud, e-meili ei olnud ja interneti teel üldse ei suhelnud, siis ma lihtsalt käisin tal kodus. Aga kodus ma ka löögile ei pääsenud, sest üks oli kinni – ju siis nähti, et ma tulen. ... Aga tegelikult läks asi selle lapsega väga positiivselt lõpuks. Et poiss leidis, et kaua ma ikka lolli mängin, ja hakkas tööle. Siis ma tahtsin emaga suhelda sel teemal, et küll on tubliks läinud ja küll on hästi läinud, siis ema ikka ei võtnud telefoni vastu, ikka ei saanud rääkida. Siis ma läksin talle töö juurde ja lihtsalt ütlesingi nii, et ma ei tule üldse sellepärast, et halvasti on, vaid kõik on väga hästi ja poisil läheb kenasti. Siis rääkisime need asjad ära ja kõik on nüüd suhtlemises tipp-topp.” (Õ12.4)

Tsitaat on ilmekaks näiteks olukorra kohta, kus puudub usalduslik suhe ja seetõttu lapsevanem tõrjub õpetajapoolset kommunikeerumise initsiatiivi, sest lapsevanem eeldab (või on teadlik), et õpetaja soovib rääkida lapse probleemidest (negatiivne tagasiside).

Empiirilisest materjalist ilmes ka, et mõnede õpetajate jaoks ongi (usaldus)-suhte vajaduse defineerimiseks oluline eeskätt vanema vajadus saada toetust, julgustust, **positiivset tagasisidet** endale kui vanemale.

„Mul on ka selline üksikvanem, kelle puhul mul alati tundub, et tal ei olegi kellegagi rääkida, siis ma lasen tal ennast tühjaks rääkida ja lohatan teda.”

„Julgustan ka. Räägin, et midagi ei ole valesti ja kui ka on, siis kõike saab parandada.” (Õ9.1)

Kokkuvõttes võib öelda, et õpetaja jaoks on teabe andmine ühepoolset oluline. Õpetaja võib näha vanemate teavitamises lisakohustust, ent teavitamine dialoogi võtmes – sellisel kujul, nagu lastevanemad seda ootavad – õpetajate tajutud vajadusena ei ilmne. Selle asemel ilmneb õpetajate vajadus anda (ja mõnikord ka küsida) tagasisidet. Valdavalt on siin tegu ühepoolse kommunikatsiooni mudeliga.

4.9. Õpetajate tajutud kommunikatsioonivajadus seoses usaldussuhete ja kaasamisega

Uuringust ilmneb, et õpetaja üheks oluliseks vajaduseks on head suhted vanematega, mille edenemisele aitavad kaasa vastastikune lugupidamine ja usaldus teise poole arvamuste ja suhtumiste suhtes. Umbes veerand uuringus osalejatest rääkis usaldusest ja usalduslikest suhetest lastevanematega, implitsiitselt läbis usalduslike suhete ja privaatsuse ning konfidentsiaalsusega seotud teema enamikku õpetajate arutelusid. (Privaatsuse ja konfidentsiaalsusega seotud riskidest on enam juttu kommunikatsioonibarjääre puudutavas empiirilises peatükis.)

„Lapsevanema ja õpetaja hea suhte aluseks on usaldus. Lapsevanem tahab olla kindel, et õpetajale räägitud jutt jääb ka õpetaja teada, et seda ei jagata teiste õpetajatega. Ja kui vanem saab kindluse, et nii ongi, siis on tal järgmine kord juba palju lihtsam oma asjadest rääkida. Usaldust tekib iga korraga rohkem ja vanem tunneb ka kindlust, sest väikse lapse puhul on vanem ikka mures, kuidas ta koolis hakkama saab.” (Õ12.6)

Eristus diskursus, kus õpetajad kirjeldasid olukordi, kus usaldussuhe puudus. Selliste olukorrekirjelduste puhul on oluline välja tuua, et sageli õpetajad eeldavad oma kirjeldustes, et vanemale lapsest rääkides peaks hea suhte krediit justkui juba olemas olema. Õpetaja ei esita tsitaadis küsimust, miks vanemal usaldus puudub, küll aga sisaldub selles kaudne kirjeldus, et meesdirektor (on sugu tegelikult oluline? – K. P.) „kuulab rahulikult”. Võrreldes vanemate vajadustega võib siin oletada, et õpetaja eeldas taas usaldussuhet ja tahtis koostööd, jättes kuulamise ja kaasamise faasi vahele. Viimane lause on narratiivi esitaja eeldus.

„Mina tulen jälle tavapärase olukorraga, kus lapsevanem on õpetaja suhtes vaenulikult häälestatud. Siis suhtumine ongi see, et õpetaja küll räägib, aga vanem ei võta seda omaks. See lapsevanem on korduvalt nõudnud direktori kaasamist meie vestlustesse ja me olemegi arutanud, mis on valesti, mida saaks parandada ja ka seda, kes peaks vastutama – no näiteks lapse kodutööde või koolitarvete korrashoiu eest. Aga meesdirektor – tema ei ole nii emotsionaalne ja kuulab rahulikult, enne kui sekkub. Juhtuski nii, et lapsevanem ei

saavutanudki seda, mida ta eeldas, ei saanudki tühistada ja alandada õpetajat.”
(Õ5.6)

Õpetajad kirjeldavad (usaldus)suhet kui ühesugustes reeglites ja nõudmistes kokkuleppimise eeldust. Tsitaadis väärib märkamist õpetajapoolne sõna „ema” kasutus, mis viitab soorolli stereotüübile (samuti nõukogude kooli kultuuri-pärandile, mille järgi laste kooli teemadega tegelesid valdavalt emad). Tähelepanu väärib ka arusaam, et *algklassilapse* kooliskäimise teeb võimalikuks ema ja õpetaja vaheline pidev suhtlemine.

„Mina olen ka sada protsenti seda meelt, et algklassilaps ei saagi koolis käia, kui ema ja õpetaja vahel kontakti pole, usaldust pole, kui pidevalt ei suhelda. Me ju ajame ühte asja ja laps peab nii kodus kui koolis kuulama samu nõudmisi ja teadma, et ta teeb õigesti.” (Õ5.2)

Nagu vanemate kommunikatsioonivajaduste peatükis välja tõin, on vanemate arvates suhete loomiseks vajalikud **ühisüritused**. Ka õpetajad toovad välja ühisürituste kasulikkuse ja muretsevad (eriti väikeste maakoolide õpetajad), et aega ja ressursse nende korraldamiseks jääb järjest vähemaks. Õpetajate jaoks on üheks oluliseks ühisürituste eesmärgiks kogu klassipere – laste, nende vanemate ja õpetaja(te) – omavaheline tutvumine ja suhete tugevdamine. Tihti lisandub veel teinegi oluline eesmärk – õpilaste võimalus esineda oma vanematele koolitundides õpitud laulude-lugudega. Taolised üritused on õpetajate jaoks heaks tagasiside andmise ja vanemate tunnustamise keskkonnaks.

„Minu arust on päris hea suhtlusvorm, mida mina olen terve eluaeg teinud, sellised kaks korda aastas klassi ühised peod – kevadel piknik ja talvel jõulupidu. See nagu lähendab vanematega õpetajat, seal saab nagu juttu ajada ja see on päris vahva. Tavaliselt on kõik kohal ka ja tutvuvad üksteisegagi paremini.”
(Õ7.7)

Nagu eespool mainitud, on õpetajate jaoks vahendatud teabest olulisem, et vanemad näevad oma last vahetus koolikeskkonnas (ka õpikeskkonnas). Ühisüritustel osalemisega kaasneb suhtlemine ja sellega omakorda õpetajate jaoks heade suhete loomine („*ühine pere*”). Lisaks võimaldavad sellised ühisüritused lähendada väiksemaid erimeelsusi vanemate ja laste vahelistes suhetes.

„Minu selles eelmises koolis oli ka usumatult palju suhtlemisi. Oli üritusi ja alati olid lapsevanemad kohal. Olid talgud, koristamised, puude tegemised, jõeääre koristamised ja ikka oli palju lapsevanemaid kohal. Lapsed, vanemad ja ühine pere.” (Õ5.2)

Mõned õpetajad nimetavad ühisürituste ja osalemisega seoses oma vajadust teada saada, millised lastevanemad on valmis vajadusel õpetajat abistama. Väärib märkimist, et koostööna nähakse ka olukordi, kus lapsevanem aitab mingi konkreetse tehnilise tegevusega oma lapse koolielu parandada, nimetades

samas „*probleemseteks*” lastevanemateks inimesi, kelle puhul ei ole abipalve esitamise korral abi oodata.

„Ma tooks veel need lapsevanemad, kes alati abistavad ja toetavad, kes on igas mõttes abivalmid. Sa tead juba, et kelle poole võid pöörduda, kes igal ajal tulevad sulle kui õpetajale appi. Ükskõik, kas on vaja mingeid töid paljundada või kardinaid pesta või jõulupakke organiseerida. Ta ei ütle sulle ei, ta leiab ikka mingi lahenduse. See on selline hästi positiivne, nendega on meeldiv koostööd teha. Aga noh, selliste probleemsetega on nii, et on neid, kes tahavad koostööd, ja neid, kes seda lausa tõrjuvad.” (Õ1.5)

Kokkuvõttes ilmneb, et õpetajad tajuvad vajadust usaldussuhte järgi lastevanematega, olles teadlikud, et seeläbi saab vajadusel ka tõhusamalt tegelda laste kooliprobleemidega. Usaldussuhete loomise ühe efektiivsema võimalusena nähakse ühisüritusi, mille organiseerimisse on kaasatud lastevanemad ja õpetaja, kes vajadusel palub vanematelt ka korralduslikku abi.

4.10. Õpetajate tajutud kommunikatsioonivajadused seoses nõuandmise ja -saamisega

Erinevalt vanematest tajuvad õpetajad sagedamini oma rolli nõustajana või täpsemalt nõuandjana. Lastevanemad pöörduvad aeg-ajalt õpetajate poole muredega, mis on seotud lapse arengu ja toimetulekuga koolis, lootuses leida vajalikke nõuandeid. Kirjeldatud olukord, kus vanemad soovivad õpetajalt nõu sobiva huviringi või sporditreeningu valimisel, viitab teadmisele, et õpetaja tunneb lapse vajadusi, huvitegevuse võimalusi ja lapsevanem omakorda tunneb usaldust õpetaja soovitude suhtes, mis võivad toetada tema lapse arengut.

„Selle abi saamise koha pealt, kuna lapsed valivad ringe ja trenne, siis mul oli paar lapsevanemat, kes helistasid mulle ja küsisid, missugust nõu ma annan, millist ringi või trenni nende laps võiks valida, kuigi ma olen ju ainult õpetaja. Et vanemad vist ikka tundsid muret ka ja arvasid, et õpetaja on kõige targem inimene. Et mitte laps ei küsinud, vaid just nimelt vanem.” (Õ12.8)

Õpetajatel on aeg-ajalt vajadus nõustada lastevanemaid lapse kooli edenemise (akadeemilise edenemise) toetamiseks, aga ka erivajaduste märkamise osas, sest lapsega iga päev koolis koos töötades on õpetajal professionaalina võimalik märgata abi ja toetust vajavaid lapsi. Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja oma püüdu lapsevanemale lapse abivajadust selgitada. Kommunikatiivne ebaefektiivsus võib tuleneda nõuandmise ja nõustamise segiajamisest „*Olen püüdnud õpiabi igas mõttes soovitada*”, kuid oluline on seejuures õpetajapoolne arusaamine, et võimaldades vanemal kõnelda ja teda kuulates (toetades usaldussuhte teket?), tekkis võimalus ka lapsevanema nõustamiseks.

„... Mul on üks poiss klassis, kellel on suured probleemid matemaatikas, ja ma olen selle vanemaga pidevalt rääkinud sel teemal, et lapsel on raske ja läheb pidevalt raskemaks, sest programm läheb ka raskemaks. Olen püüdnud õpiabi igas mõttes soovitada. Ja siis see vanem helistas mulle ja ma ei saanud võtta, ma helistasin õhtul tagasi. See vanem püüdis mulle 20 minutit selgeks teha, kui õnnetu see laps on. Ma ütlesin, et tean, kui õnnetu ta on, näen seda iga päev, ja just seetõttu ma olen püüdnud arutleda tema õpiabi vajaduse üle. Ja me leppisime selle 20 minuti lõppedes kokku, rääkides küll vahepeal Soome kooli eelistest ja nii edasi, et see laps läheb siia õpiabisse ja mis ta kõik teeb.” (Õ1.1)

Koolisituatsioonis on õpetajatel aeg-ajalt vajadus teavitada ja nõu anda ka nendest märkamistest, mis ei puuduta otseselt akadeemilist edenemist või koolis toimimist – seda eriti olukordades, kus lapsevanem ise oma lapse probleemi eirab (või ei oska märgata). Sellised probleemid võivad olla näiteks meditsiinilised. Psühholoogina töötades (K. P.) oman ma teatud spetsiifilisi oskusi selliste probleemidega tegelemiseks ja vajalike spetsialistide leidmiseks, kuid küsitav on, kas kõigil õpetajatel on vastavad kompetentsid – ennekõike oskust probleeme eitava vanemaga positiivse ja usaldusliku suhte loomiseks. Märgates probleemiga last (järgmises näites „hügieeniprobleemiga”), on õpetaja kohustatud aitama last tema mure lahendamisel, valides võimalused ja vahendid, mis vastavad tema oskustele. Tsitaadist ilmneb, kuidas õpetaja püüab seda teha ema kaasabil, läbirääkimiste kaudu. Kirjeldatud olukord on aga pigem nõustamise olukord, kuhu peab olema kaasatud ka laps, et läbi arutada võimalikud probleemi tekkepõhjused ja vajadusel kaasata ka meditsiinispetsialist (et näiteks arutada kliiniliste uuringute vajadust). Õpetaja ja lapsevanema ühine vajadus on õpetada lapsele, kuidas probleemiga hakkama saada. Esitan õpetaja poolt esitatud narratiivi pikemal kujul näitena sellest, kuidas õpetaja kirjeldab olukorda, kus nõustamine pole vanema vastupanu ja probleemi eitamise tõttu võimalik.

„Mul tuli meelde üks eelmise aasta lugu, kui kutsusin ema kooli, sest tüdruklaps oli muutunud teiste poolt narritavaks, kuna ta sõna otseses mõttes haises. /.../ Ema tuli ja lärmas juba ükselt, et kuidas te julgete minu last solvata ja kuhu ta kõik kaebab. Kutsusime siis ka psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi. Olime kolmekesi ühe ema vastu, meie ikka viisakate sõnadega selgitasime, et hais võib tulla kodunt mingist ruumist, kus riideid hoitakse, aga võib ka viidata tervisehädale.

Ja see ema kogu aeg ähvardas. Vestlus lõppeski sellega, et ema lubas meid kõiki kohtusse kaevata ja lahti lasta ja muud sellist. Aga siis juhtus nii, et kui ema koridori pidi maja välisukse juurde läks, tuli kehalise õpetaja ja ütles, et teate, teie laps helistab teile just praegu, sest ta pissis võimlemise tunnis püksi ja ei saa külmaga jala koju minna. Ema oli väga vihane. Aga kujutage ette, et see laps tuli järgmisel päeval kooli, kaasas samad täispissitud püksid ja hakkas neid riietusruumis jalga panema, et spordipäevale minna. Siis jälle kõne emale ja ema jälle vihane. Me tegeleme selle asjaga siiani. Tundub, et lapsel on terviseprobleem, aga ema eitab ja laps ei saa ka abi.” (Õ5.5)

Kirjeldatud olukorra laiemasse konteksti asetades kajastub siin nõuandmise ja nõustamisega seotud lisavajadus: õpetaja peab olema teadlik või omama/hanki-

ma vajalikku lisateavet, milline terviseprobleem võib sellist olukorda tekitada, millise tervisespetsialisti poole tuleks soovitada pöörduda. Juhul kui õpetajal on vajadus lastevanematele nõu anda, lähtuvad õpetajad esmalt endale teadaolevast teabest, mille jagamisel saaks abi ja kasu laps.

Uuringus osalejate aruteludest ilmneb ka veel üks õpetajate poolt kasutatav käitumisviis: kui õpetaja märkab lapsega seotud probleemi, siis hakkab ta (sealjuures parimate kavatsustega) lapsevanematele abi ja nõu pakkuma, unustades samas, et lapsevanem ei pruugi probleemist teadlik olla, mistõttu võib esmaseks reaktsiooniks olla pigem vastupanu. Lapsevanema vajadus sellises olukorras oleks saada nõustatud. (Õpetaja, kellelt on järgmine tsitaat, teeb koolis lisaks õpetajatööle ka eripedagoogi tööd. – K. P.)

„... Aga no ütleme nii, et kolmanda klassi lapsel on suur probleem, mille olemasolule sai kohe kooli algul viidatud, kuid vanemad eitasid seda kategooriliselt. Kui asi väga hulluks läks, olid nad ikkagi sunnitud seda tunnustama. See laps muutus vägivaldseks ja hakkas tegema metsiku looma hääli koolis, suvalisel hetkel. Ta sai peale minu ja üldse koolipoolset osutamist ka põhjaliku terviseuuringu ja diagnoosi ja ka ravimid. Nüüd, nagu ma ütlesin, me suhtleme väga tihedalt ja teeme koostööd. Ma siiralt loodan, et see laps kunagi paremini toimima hakkab, tegelikult oleks pidanud juba lasteaias seda probleemi märkama.” (Õ9.2)

Kokkuvõttes, lastevanema jaoks on õpetaja koolis õpetamise ala ekspert ja professionaal. Seetõttu on õpetaja üheks kommunikatsioonieesmärgiks anda lastevanematele nõu ja õpetada, kuidas lapse arengut kodus toetada. Tõenäoliselt on mitmeid valdkondi, millega seotud probleeme õpetaja koolis märkab (lapse tervise probleemid, puuduvad koolitarbed, õpilasele mittesobilik käitumine jms) või mida lapsevanem ise õpetajale jagada võib (lapse tervisega seotu). Seetõttu on antud kommunikatsioonieesmärk väga oluline.

4.11. Vanemate ja õpetajate tajutud kommunikatsioonivajaduste sarnasused ja erisused

Vanemate ja õpetajate kommunikatsioonilaseid vajadusi võrreldes ilmneb üks ühine vajadus: mõlemad osapooled leiavad, et suhete loomine ja hoidmine on peamine ühine vajadus, seda eelkõige ühisürituste (nt klassiõhtud, ekskursioonid, tähtpäevade tähistamine, spordipäevad jms) kaudu.

Nagu selgus lastevanemate suhtlusvajaduste ja kommunikatsioonimustrite analüüsist (Palts ja Harro-Loit, 2015), eristuvad passiivse suhtlusvajaduse ja negatiivse hoiakuga lastevanemad, eeskätt seetõttu, et neil on väga väike vajadus teada ja pidada dialoogi. Samas võivad selliste vanemate hoiakud olla tingitud eelkõige hirmudest või eelnevatest ebameeldivatest kogemustest (ptk 7). Teisisõnu, nende vanemate tegelik suhtlusvajadus võib olla pigem varjatud.

Kordub eelnevalt välja toodud diskursus „*õpetaja räägib, aga vanem ei võta seda omaks*”, mis on tüüpiline ühesuunalisele kommunikatsioonile.

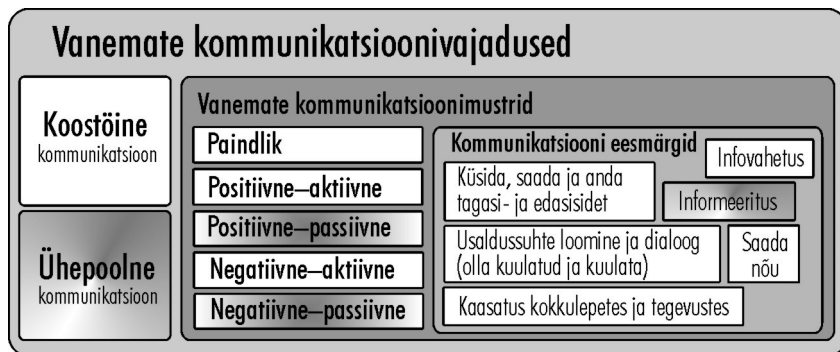
Passiivse ja positiivse kommunikatsioonimustriga vanematest õpetajad eriti ei räägi, kuid kõneldust nähtub, et siingi kattuvad vanemate ja tõenäoliselt enamiku õpetajate arusaamad: kui pole probleemi, siis pole ka põhjust suhelda.

Vaadeldes mõlema osapoole kommunikatsioonivajadusi on ilmne, et ühepoolse kommunikatsiooni korral on vajadus sarnane – teavitada. Lapsevanema puhul on võimalik öelda, et ühepoolse kommunikatsiooni vajadus tuleneb kommunikatsioonimustrist, ajanappusest, kooli poolt tekitatud vanema kommunikatsioonivajaduste mittemõistmisest või juba eelnevalt tekkinud kommunikatsioonibarjääridest. Õpetaja puhul, kes on professionaal, peaksime saama välistada võimaluse, et tema kommunikatsioonimuster mõjutab kommunikatsiooni lapsevanemaga, mis on õpetaja töö üheks vältimatuks osaks (õpetajate kommunikatsioonimustreid käesolevas uuringus ei kajastata – K. P.). Uuringu tulemusena ilmneb, et leidub õpetajaid, kellel on lastevanematega sarnaseid barjääre või kes on nn passiivsed suhtlejad.

Ülejäänud kommunikatsioonivajadused – koostõised – on märgatavate erisustega. Probleem, mis õpetajate ja vanemate suhtlusvajaduste võrdlevast analüüsis selgus, on õpetajate **eeldused** vanemate suhtlusvajaduste osas. Mitme õpetaja olukorrajeldused kätkevad eeldust, et (usaldus)suhe on toimiv, et vanem on valmis saama teavet ja nõu, et vanem on valmis koostööks. Näiteks õpetajad peamiselt **annavad** tagasisidet ja lastevanemad peamiselt **saavad/küsisivad** tagasisidet, kusjuures vanema jaoks on probleemiks, millal, kus ja millises mahus ta saab tagasi/edasisidet saada või küsida. Tagasiside puhul nimetavad vanemad positiivse tagasiside saamise vajadust, õpetajad räägivad aga vanemate vastupanuga kaasnevatest probleemidest, mis kaasnevad negatiivse tagasisidega. Nõuandmise ja nõustamise osas on jällegi õpetajad need, kes tajuvad palju erinevaid olukordi, kus nõuandmine on vajalik, samas kui lastevanemad vajadust nõu ja/või nõustamist saada peaaegu ei sõnastanud (või sõnastasid minimaalselt).

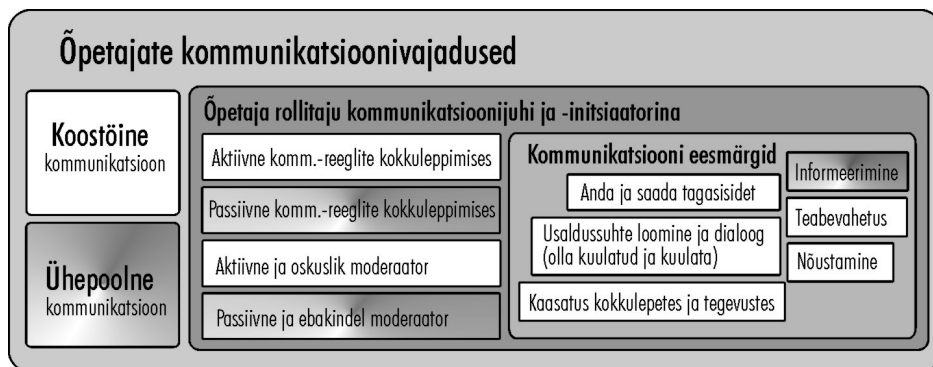
Kokkuvõtvalt võib öelda, et vajadused ja vajadused ja neist tulenevad kommunikatsiooni-eesmärgid on küll sarnased, kuid määr, mil määral vanemad või õpetajad kommunikatsioonieesmäärke tajuvad, on erinev, ning samuti on erinev ühepoolse ja koostõise kommunikatsiooni vajadus. Kõige suurem tajutav erinevus seisneb lastevanemate vajaduses, et õpetaja võtaks kommunikatsiooni juhi ja moderaatori rolli enda kätte, õpetajad seda rolli aga ei sõnasta ning mõnede olukorrajelduste alusel pigem selgub, et vanemate kommunikatsiooni juhtimine ja vahendamine hirmutab õpetajaid.

Olles põhistanud uuringu tulemusena sünteesinud vanemate kommunikatsioonimustrid ning kirjanduse ja diskursuste analüüsi baasil erinevad kommunikatiivsed vajadused, pakun välja vanemate kommunikatsioonivajaduste mudeli (joonis 4.5.). Mudelil on kolm tasandit: esimene puudutab ühepoolset (teavitamine ja informeeritud olemine) või koostõist kommunikatsiooni; teine tasand on seotud vanemate kommunikatsioonimustriga; kolmas tasand on seotud erinevates olukordades kohalduvate kommunikatsioonieesmärkidega.



Joonis 4.5. Vanemate kommunikatsioonivajadused. Joonisel on halli varjundiga märgitud ühepoolse kommunikatsiooni vajadusega vanemad. Keskmine jaotus märgib lastevanemate kommunikatsioonimustreid ja on põhistatud teooria baasil loodud kategooriate süsteem.

Vanemate kommunikatsioonivajadusi kategooriate süsteemina esitades eristasin kolm tasandit: esmalt sõltub vanemate kommunikatsioonivajadus nende individuaalsetest kommunikatsioonimustritest. Kommunikatsioonimustri n-ö passiivses skaalaosas asuvatel lastevanematel on valdavalt ühepoolse kommunikatsiooni vajadus, mis tavaliselt saab realiseeritud sellega, et õpetaja teavitab neid või nemad õpetajat hädavajalikust, nad ei taha arutleda, vaid piisab, kui teavad, et „hinded on korras”. **Paindliku** kommunikatsioonimustriga lastevanemad näevad õpetajaga suhtlemisel erinevaid eesmärke. **Positiivse/aktiivse** kommunikatsioonimustriga vanem vajab kaasatust ja usaldust ning suhted on sellistele vanematele tähtsad. **Negatiivse/aktiivse** kommunikatsioonimustriga lapsevanemal on tõenäoliselt mingi negatiivne kogemus või hirm või võib-olla ebapiisav suhtluspädevus. Selleks et dialoogi edendada, peab õpetaja võtma juhirolli ja ületama barjäärid. Mida siis erinevate passiivsete kommunikatsioonimustritega teha? Kõige turvalisem on vältida tavapäraseid suhtlusbarjääre: kuulata, mitte kritiseerida, anda neutraalset kirjeldavat tagasisidet ja edasisidet. Paindliku kommunikatsioonimustri puhul ei ole kommunikatsiooni asümmeetrilisus silmatorkav.



Joonis 4.6. Õpetajate kommunikatsioonivajaduste mudel, mis on koostatud kirjanduse baasil ning tuginedes käesoleva töö empiirilisele analüüsile. Joonisel on halli varjundiga märgitud ühepoolse kommunikatsiooni vajadusega õpetajad.

Õpetajate kommunikatsioonivajaduste mudel (joonis 4.6) erineb vanemate kommunikatsioonivajaduste mudelist selle poolest, et on esitatud kriitiliselt küsimus **õpetaja rollitajust moderaatorina ja kommunikatsiooni initsiaatorina**.

Kõigis fookusgruppides väljendasid intervjuueeritavad erinevates kontekstides vajadust, et õpetaja täidaks kommunikatsioonireeglite kokkuleppija, juhi ning moderaatori rolli. Lastevanemad eeldasid, et õpetaja pakub välja nii kanali kui žanrikasutuse konventsioone, modereerib mitmepoolseid vestlusi. Õpetaja jaoks võiks olla kommunikatsioonijuh rolli lihtsam täita, kui ta oskab tähele panna lastevanemate kommunikatsioonimustreid ning suhtlust vastavalt sellele kohandada.

Konstrueeritud mudel ei võimalda otseselt kirjeldada olukordi, kus õpetajad ajavad segi kommunikatsiooni eesmärgid ja tajutud vajaduse. Näiteks võib eeltoodud intervjuude analüüsi baasil öelda, et mõnel juhul õpetajad vajavad suhte loomist, praktilises olukorras aga täidavad teavitamise eesmärki. Analoo-giline olukord võib tekkida juhul, kui õpetaja otsustab teavitada, aga täidab tegelikult tagasiside andmise vajadust. Näiteks kui **õpetaja** esitab vanemale hinnangulise olukorra kirjelduse (nt Joosep *segab tundi*), siis sellest **teabest** on vanemale vähe abi, sest ta ei saa olla tunnis Joosepi kõrval. Lauset „*Joosep segab tundi*“ võib vanem tõlgendada pigem õpetaja enda probleemi kirjeldusena (*Joosep segab minu tunni andmist ja ma ei saa/oska seda olukorda muuta*).

Teisalt võib vanem tajuda antud märkust tagasisidena endale kui vanemale: *te pole Joosepit keskendumisvõimeliseks kasvatanud* vms. Õpetajale, kes pole teavitamise ja tagasiside erinevusse süvenenud, võib aga märkus „*Joosep segab tundi*“ tunduda teavitamisena, kui õpetaja ei mõtle, mida vanem sellise infoga teha saab.

Märkust „*Joosepil on kodune ülesanne tegemata*“ võib õpetaja samuti pidada lapsevanema teavitamiseks, kuid samas võib õpetaja tegelikult tunda

vajadust kaasata lapsevanem rohkem Joosepi koduseid töid kontrollima. Viimasel juhul võib küsida, miks õpetaja ei pöördu otse vanema poole, kirjutades: „*Palun võimalusel meenutage Joosepile koduste ülesannete tegemist!*”. Samas lauset „*Joosepil on kodune töö tegemata*” (eriti juhul, kui märkus oli näiteks kirjutatud e-kooli eelsel ajal punasega õpilase päevikusse) võib vanem tõlgendada ka hinnangulise ja negatiivse tagasisidena – nii lapse kui vanema enda toimetuleku kohta.

Eelnevad näited illustreerivad toodud vajadusi kirjeldavate mudelite kasutuse piirangut: nende abil saavad õpetajad ja vanemad paremini mõista mõlema osapoole kommunikatsioonivajadusi, kuid eesmärkide ja vajaduste segiajamine võib olla praktikas probleem. Seetõttu rõhutan, et kommunikatsioon võib olla küll eesmärgipärane, kuid dialoogi ja suhtluse tõhususe tagab suhtluspartnerite vajaduste mõistmine ja arvestamine.

5. VANEMATE JA ÕPETAJATE VAHETU SUHTLUSE KOMMUNIKATSIOONIŽANRID JA ŽANRITEADMUS

Teoreetiliste kontseptsioonide ülevaate peatükis esitasin peamiselt kirjanduse põhjal loodud kolm vahetu suhtluse žanrikolooniat ja iga koloonia alla paigutatavad žanrid.

Kolmeks žanrikolooniaks on: valdavalt **ühepoolse kommunikatsiooni** žanrid (lastevanemate (üld)koosolek, etendused, koolitused, aktused jms, kus õpetaja ja lapsevanem minimaalselt suhtlevad), valdavalt **koostöise** kommunikatsiooni žanrid (arenguvestlused ja probleemvestlused) ning **planeerimata ja struktureerimata väikesed kõnelused** vanemate ja õpetaja(te) vahel.

Arenguvestlus koolis on normatiivselt määratletud kolmepoolne kommunikatsioonisündmus, kuid empiirilised andmed näitavad, et õpetajal peab olema võimalus kasutada ka teisi konfiguratsioone ning määrata vestluses osalejaid ja nende tegevusi vestluse eel ja vestluse käigus. Arenguvestlusel osalejate (eriti õpilase) aktiivsus on mõtestatud, kui see on väljendatud kolme kommunikatiivse tegevuse kaudu, milleks on kõnelemine, (aktiivne) kuulamine ja kuuldu alusel küsitlemine (Harro-Loit ja Ugur, 2018). Õpilase ja tema vanemate isiklikest kommunikatiivsetest kompetentsidest ja lähenemisest vestlusele oleneb, kui palju nad räägivad, kuulavad ja on võimelised küsimusi esitama. Arenguvestlus võib toimuda koolis, väljaspool kooli või õpilase kodus, sõltuvalt ennekõike kooli kultuuri traditsioonidest ja perede ning õpetaja vajadustest, kuid arenguvestluse toimumise asukoht on ikkagi dünaamiline kategooria. Osalejate jaoks saab luua arenguvestluse žanriteadlikkuse ja rakendada arenguvestluse žanri kui paindlikku „vahendit” arvestamaks õpilase ja perekonna spetsiifilisi vajadusi, kuid selleks peame eristama konstitutiivsed ja dünaamilised omadused.

Kuigi vestlused puudutavad tavaliselt selliseid omadusi, mis muudavad need kergesti žanriliselt defineeritavateks kommunikatsioonisündmusteks (Bailey ja Guskey, 2001), sisaldab arenguvestlus lisaks prototüüpsetele (konstitutiivsetele) elementidele ka dünaamilisi elemente.

Probleemvestlus (nn *ad hoc* vestlus) on koolis kasutatav žanr, mida iseloomustab planeerimata, vajadusest tulenev lähenemine, kus keskendutakse kiireloomuliste probleemide käsitlemisele ja mille fookus on kitsalt lahendusteni viivate kokkulepeteni jõudmine. Mõnedes koolides korraldatakse probleemvestlusi ka „ümarlauana”. Probleemvestlusel ei käsitleta lapse arengut üldiselt, vaid tegemist on mingi olukorra korrigeerimise vajadusega. Olenevalt probleemi olemusest osalevad probleemvestlusel peale lapsevanema, lapse ja õpetaja ka psühholoog/eripedagoog, sotsiaalpedagoog, logopeed, aineõpetaja või kooli juhtkonna esindaja. Probleemvestluse eripäraks on vestluse juhtimine olukorras, kus õpetaja, lapsevanema ja lapse probleemi võib tulla lahendama peale õpetaja ka teisi spetsialiste, mis mõjutab oluliselt lapse ja lapsevanema turvalisuse vajadust ja võimu tasakaalu puudumist. Probleemvestlusel lepitakse kokku ka periood, mille jooksul olukorda jälgitakse ja millal seda vajadusel taas

korrigeeritakse. Täiendav vajadus viia läbi uus probleemvestlus viitab vajadusele kaasata täiendavaid spetsialiste või meetmeid ning ka vajadusele otsustada, millal koostöö lõpetada.

Nn **väikesed kõnelused** on lühikesed, mitteformaalsed ja struktureerimata ja *ad hoc* toimuvad vestlused. Neid vestlusi kirjeldasid vanemad eeskätt olukordades, kus vanemad lapsi lasteaeda/kooli viivad või koolist toovad. Selliste kõneluste olulisus selgus fookusgruppide intervjuude analüüsi käigus.

5.1. Vanemate ja õpetajate tajutud žanriteadmus koosolekutest

Uuringus osalenud koolides kutsutakse lastevanemaid koosolekutele, mida nimetatakse klassi (lastevanemate) koosolekuteks või lastevanemate koosolekuks. Mitmete lastevanemate sõnul on sellised koosolekud „*laialivalguvad*” ja „*ajaraiskamised*”, kuna kaasaegne digitehnoloogia võimaldab koosolekutel edastatava teabe edastamist ilma vastastikuste kohtumisteta. Teisisõnu vanemad tajuvad, et koosolekutel toimub domineerivalt õpetajapoolne teavitamine, mis sisuliselt viitab ühepoolsele kommunikatsioonile.

„Mina üldse väga ei taha lastevanemate koosolekutel käia. Minu meelest on need liiga laialivalguvad. Selle info sa saad juba meili teel, mis tuleb. Arenguvestlusel kuulad oma lapse kohta. Minu meelest on see ajaraiskamine.” (LV2.1)

Klassides peetavatest koosolekutest kõneldes kirjeldavad lastevanemad osalejate erinevat aktiivsust, mis tõenäoliselt mõjutab ka üldist koosoleku meeleolu ja kulgu. Leitakse, et **koosolekud muutuvad huvitavaks läbi diskussioonide**, kuid selleks on vaja rohkem aega (*ülessoojenemiseks*), et osalejad julgeksid arutleda. Mingil määral ilmneb antud mõtteavaldusest vanemate arusaam vajadusest ja vajadus diskussiooni järele koos oma lapse klassikaaslaste vanemate ja õpetajaga.

„Minu vanema lapse koosolekud lähevad siis huvitavaks, kui tulevad diskussioonid, kui just lapsevanemad hakkavad omavahel arutama. Aga siis on koosolek juba läbi. Tegelikult võiks vabalt olla kaks tundi, väike kohv ja vaba arutelu. Minu meelest läheb inimestel veidi aega ülessoojenemiseks ja siis on tavaliselt veel julgust vaja koguda, et oma asjadest rääkida. Siis nad julgevad suhelda, kui juba kontakt on saadud.” (LV2.2)

Lisaks kirjeldatud vajadusele diskussioonide järele, mis tekivad koosolekul vanemate *ülessoojenemise* järgselt, leidub mitmeid lastevanemaid, kes on pigem seisukohal, et *mida vähem* vanemad räägivad, seda kiiremini koosolek lõpeb. Tsitaadist ilmneb ka vanema märkamine, et *põhiliselt* räägib õpetaja, mis viitab olukorrale, kus õpetaja ei modereeri koosolekut, vaid edastab lastevanematele teavet. Väärib märkimist, et sellise koosoleku „kiirelt” lõpetamise soovi väljendasid väikese koha kooli lastevanemad.

„Just, kes tahavad need räägivad, põhiliselt räägib õpetaja ja siis ongi läbi. Mida vähem me räägime, seda kiiremini saab koosolek ka läbi.” (LV10.2)

Koosolekute üle arutledes kirjeldasid vanemad *aktiivsust ja oma laste koolitegemistes ning ühisüritustel kaasalöömist*. Osalemine ongi vanemate arvates oluline aktiivsuse näitaja, nii nagu näitavad ka haridusvaldkonna uuringud (vt sissejuhatus). Antud tsitaadist ilmneb kaudselt ka vanemate vajadus üksteisega tuttavaks saamise järele.

„Esimese klassi omi ma väga ei tea. Üks koosolek oli meil algul, aga teise lapse klassis on osad ikka väga aktiivsed, käivad kõik klassi reisirid kaasa ja ma ei tea, võib-olla mõned ei käi, aga enamus, kes hakkasid käima, need käivad, ja siis on need, keda ei tea, sest nad ei käi koolis ega koosolekutel ega lapse pidudel ka, neid ei ole koolis näinud.” (LV11.7)

Intervjuueeritavad soovivad välja, et klassi vanemate koosolekutel on potentsiaali ürituste või ettevõtmiste organiseerimiseks vajalike ideede leidmiseks, kuid veelgi olulisem on, et sellistel koosolekutel toimuvad arutelud ja planeerimised võivad julgustada mõnda hakkajat vanemat initsiatiivi haarama.

„No meil ikka õpetaja räägib koosolekul või midagi, et mis te arvate, ja siis paar päeva hiljem saadab mõni hakkaja vanem meili, et kuulge, äkki teeks seda ja siis läheb lahti.” (LV8.1)

Mitmed lastevanemad leiavad, et klassides toimuvatele koosolekutele tulevadki teatud vanemad, kelle lastel probleeme ei ole, kuid kes soovivad olla aktiivsed lapse koolielu toetajad.

„No nendele koosolekutele tulevad ju ikka need lapsevanemad, kes kõik teevad ära, lastega probleeme ei ole, võtavad vastutust ja tahavad aidata. See on ju algusest peale nii olnud.” (LV6.5)

Koosolekutel osalemise aktiivsus peegeldab mõnede vanemate arvates ka lapsevanema huvi oma lapse koolielu vastu. Järgnevas tsitaadis kirjeldab lapsevanem oma mureliku lapse käitumist (*pisar silmis sellest murest*) ja imestab, et on vanemaid, kes ei ole klassis toimuvast teadlikud. Tsitaadist ilmneb implitsiitselt, et konkreetse vanema last vaevav „mure” peaks olema mõnele teisele vanemale samuti teada, kuid siit tekib küsimus, kes siis tegelikult lapsevanemat „klassis toimuvast” teavitama peaks.

„Ma arvan, et see sõltub hästi palju lapsevanemast, võib-olla siit enamus läheb koju ja räägib oma lapsega, kuulab ära, kuidas päev oli, ja saab teada, mis teda huvitab. Aga ma olen ka koosolekul, lastevanemate koosolekul kuulnud seda, et lapsevanem ei teagi, mis klassis toimub, ja siis on nii, et hoiu kahe käega peast kinni, kuidas see võimalik on, et minu laps räägib iga päev, pisar silmis, sellest murest ja tema ei tea midagi.” (LV10.1)

Üks valdkond, millest koosolekute puhul fookusgruppides kõneldi, puudutab „pahatahtlike” lastevanemate käitumist koosolekul, kus nad tõenäoliselt segavad rahulikku töist õhkkonda ja võib-olla ka osade vanemate mugavat olekut. Võime küsida, kas ja kuidas õpetaja koosolekut modereerib.

„Minu meelest on need pahatahtlikud just koosolekul kõige valjuhäälsamad, pidevalt on nad rahulolematud. Küll kooli söögiga, tunniplaaniga, aineõpetajaga, pinginaabriga, no kõigega vist.” (LV11.4)

Õpetajad näevad koosolekuid kui võimalust sõlmida kokkuleppeid ja juhtida kommunikatsiooni, selgitada enda ootusi (näiteks kommunikatsiooni vahenditele), samuti võimalust lastevanematega suhete loomiseks. Märkimist väärib siin arvamus, et lastevanemate koosolekul osalemise aktiivsus väheneb ajas (*mida aeg edasi*) ehk laste vanemaks saades.

„Mina arvan, et alguses selle suhte või siis suhtlemise alus on ikka esimeses klassis peetavad klassikoosolekud. Edaspidi on lihtne ka meili teel suhelda, kui tean, kes see inimene on, kellega ma räägin. Mulle väga meeldib, silm silma vastu suhtlemine. Esimeses klassis üldjuhul käivad vanemad hästi kohal. Mida aeg edasi, jääb neid vähemaks. Vaatamata sellele, et koosolekud ju ikka toimuvad.” (Õ1.3)

Klassi vanemate koosolekuid nähakse õpetaja poolt ka kui enesekehtestamise kohta, kus õpetajal on mugav tutvustada, selgitada ja kokkuleppeid sõlmida, kuna suur hulk lastevanemaid on korruga kohal. Tõenäoliselt tunneb õpetaja kooliruumides toimuvat kohtumistel ka suuremat enesekindlust, sest asutakse nn õpetaja territooriumil.

„Mina näiteks kohe ütlesin, oi vabandust, et vahele segan, mäletan täpselt, et ma esimeses klassis kohe esimesel koosolekul ütlesin, et minul on endal kodus väike laps. Ja mina ei garanteeri teile, et vastan peale 18.00 teie telefonikõnedele.” (Õ7.5)

Nagu eespool mainitud, funktsioon, mis on õpetajate jaoks klassi vanemate koosolekute puhul oluline, puudutab mitmesuguste ürituste organiseerimist, ühistegemisteks ideede väljapakumist ja tegevuste planeerimist. Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja vanemate meelemuutust, mis muutub koosolekul üles näidatud aktiivsusest lubaduse täitmise hetkel vabanduseks, miks midagi teha ei saa. Märkimist väärib õpetaja kirjeldus, kus algul on lastevanemad mitmuses (*nad hästi nõus*) ja hiljem muutub üksiku vanema põhiseks (*ta vabandab*). Siinkohal võib kriitiliselt küsida, kui tavapäraselt koosolekul otsustatu protokollitakse, siis kas ja miks ei kirjelda õpetajad seda tava seoses klassi vanemate koosolekutega.

„Või tuleb välja nii, et klassikoosolekul on nad hästi nõus ja aktiivsed ja lubavad. Aga siis kui planeeritud aeg hakkab kätte jõudma, siis ta vabandab, et mul on nii kiire. Ma ikka ei saa seda asja enda peale küll võtta.” (Õ12.1)

Järgnevast kõnelusest ilmneb, et klassikoosolekutel julgustab õpetaja lastevanemaid oma ideid välja ütleva, kuid soovivad ja julgustavad vajadusel edaspidigi „ühendust võtma”, suhteid arendama. Õpetaja on valmis kuulama vanemate küsimusi ja väljaspool koosolekuaega vanematega suhtlema. Kõneleja jaoks on seega koosolek vaid üks osa pidevast vanematega suhtlemisest

„... Ma tahtsin veel rääkida, et kui meil on koosolekud, siis mingitest asjadest rääkides ütlen ma sageli, kui kellelgi tuleb veel mingeid mõtteid, ideid seoses selle teemaga, siis võtke palun ühendust. Sest mina ka ei oska kohe vastata, kui midagi küsitakse, siis mul on hästi palju positiivseid kogemusi. Näiteks kui ema vaatab, et oh, me võtame seda leivateemat, kohe helistab ja ütleb: „Mina küpsetan kodus leiba, tulge klassiga meie juurde.” No ja selliseid lugusid on mul palju. Üks ema küpsetab kringlit, selliseid toredaid asju on. See teeb südame soojaks ja ütlen ausalt, see mõjutab ju mind kui õpetajat ka.” (Õ1.2)

Õpetajad on klassi lastevanemate koosolekutel vanematega võrreldes erinevas olukorras. Õpetaja peab koosolekuks valmistuma, võttes arvesse paljude laste vajadusi, samas lapsevanem läheb koosolekule ennekõike oma lapse vajadusi arvestades. Kuna õpetajad on ise ka lastevanemad, siis intervjuudes tuli mitmel juhul ette olukordi, kus õpetajad kirjeldasid kommunikatsiooniolukordi kahe rolli vaatest lähtuvalt. Üks käesolevas uuringus osalenud õpetaja kirjeldas oma koosolekukogemust lapsevanemana, märkides erinevates koolides toimuvate koosolekute erinäolisust. Õpetaja kirjeldab õhkkonda, mis andis kindlustunde ja teadmise, et „ajame ühte asja”. Selline koosoleku tajumine ja arusaam, et minu lapsel on hea, kui „ümbritsevatel” on hea, viitab usalduslikule õhkkonnale koosolekul viibivate vanemate vahel. Võrdlusena lisab kõnelev vanem oma varasema koosolekukogemuse, kus „valesti” tegemise tunne takistab koosolekul olemist.

„Minul üks laps käis ühes ja teine laps teises koolis. Ja siis sattusin ma ühele lastevanemate koosolekule ja see oli – ahaa! – midagi täiesti teistsugust. Saalis istudes oli tunne, et siin oleme meie koos ja ajame üht asja. Me kõik tahame, et minu lapsel on hea, ja tal ei saa olla hea, kui ümbritsevatel lastel ei ole hea. Kuni sinnamaani me käisime ka koosolekul, aga alati ootasid, kaasas tunne, et mis ma valesti teen või mis minu laps valesti teeb.” (Õ3.6)

Lastevanemate koosolekul võib õpetaja saada ka tagasisidet kommunikatsioonialase tegevuse kohta. Üks selline (implitsiitne) tagasiside on ka näiteks vanemate osalemise määr. Vanemate vähene osalemine võib õpetajate jaoks olla segadust tekitav ja mõned õpetajad otsivad sellele ennast säästvaid seletusi (õhtune aeg). Järgnevast tsitaadist kirjeldab õpetaja vanemate aktiivsuse ja suhtumise muutumist. Kuigi kirjeldusest ilmneb, et „üldjuhul vanem ei taha kooli

tulla” ega suhelda, on siin vastuolu, sest alguses ju taheti tulla. Kirjeldusest ilmneb, et vanemad olid motiveeritud suhtlejad, kui nad said oma lapsest rääkida ja tutvuda, ent hakkasid koosolekuid vältima probleemide ilmnemisel. Siin võiks edasi küsida, kuidas õpetaja vanematega probleemidest räägib. Millised barjäärid tekivad ja kuidas?

„No ma oskan öelda siis nii palju, et see klass, kes mul on – nende vanematega olen algusest saadik kohtunud, kui klassi sain. Nad tulid siis ju kohe arenguvestlusele ja kõik olid hästi positiivsed, hästi rõõmsad, et saavad lapsest rääkida ja klassijuhatajaga tutvuda, sest siis veel mingeid muresid polnud. Ja siis kui mul oli juba lastevanemate koosolek, mul on 24 last klassis, siis koosolekul oli vaid kümme vanemat. Üldjuhul vanem ei taha siia kooli tulla, ei taha suhelda ja on üsna apaatne. Ma ei tea, millega see on põhjendatud. Kas sellega, et õhtune aeg ja ma ei taha sellepärast kooli tulla või mis nad seal ikka räägivad?” (Õ12.8)

Kokkuvõttes ilmneb koosolekute teemalistest aruteludest, et lastevanemad ootavad koosolekutelt diskussioone ja arutelusid, omavahelist tutvumist. Tänapäevase tehnoloogia ja elutempo olukorras ei pea aga paljud vanemad ühepoolset teavitamist koosolekul osalemiseks motiveerivaks. Märkimist väärib ka arusaam, et mõnede vanemate jaoks on koosolekud seotud kommunikatsiooni-barjääridega ja kaudselt ka hirmuga. Kuigi õpetajad kirjeldavad koosolekutel tehtavaid otsuseid, ei kirjelda nad otsustusprotsesse ega otsuste protokollimist ega kommunikeerimist. Käesoleva empiirilise andmestiku baasil ei saa otseselt järeldada, et otsuseid ei protokollita, oletada võib, et protokollimist ei teadvustata koosoleku kui žanri olulise elemendina.

5.1.1. Vanemate ja õpetajate tajutud koosolekupraktika: kes osaleb?

Oluliseks elemendiks pere ja õpetajate vahelises kommunikatsioonis on lisaks pereliikmete määratlemisele ka see, kas kommunikatsioonis osaleb ema või isa ehk küsimus, kas lapse kommunikatsioon sõltub ka vanema soost.

Koosoleku kui žanri arutelul ilmnes huvitav märkamine, et õpetajate sõnul on isade osalemisaktiivsus tõusnud: et varem olid „*ikka emad*”, aga nüüd on mõlemad vanemad või on „*ainult isad ka*”.

„Varem olid ikka ainult emad, nüüd on koosolekul kas isa-ema mõlemad või ainult isad ka. Aga jah, mina ka ei usu, et suhtlemisel miski vanusest sõltub, kui just siis need vanemad inimesed on vana aja kasvatuses ja nad on sellised aupakkumad ikka.” (Õ7.7)

Mitmed lastevanemad leidsid samuti, et koosolekutel on „*isasid väga palju*”. Tähelepanu väärib ühe lapsevanema (ema – K. P.) arvamus, et isad tahavad „*ikka suurte asjadega tegelda*”, mis implitsiitselt kirjeldab arusaama, et laps ei ole piisavalt oluline.

„Koosolekutel on isasid väga palju. Aga ilmselt see argitegevus väikesest peale on nii, et emad on ikka vahetult rohkem lastega seotud. Kõik need igapäevased kribud-krabud. Isad tahavad ikka suurte asjadega tegelda. Noh ja siis lapse kasvades, kui on probleemid, siis emad teavad lapsest rohkem. Võib-olla oleks õigem öelda, et emad on rohkem huvilisemad oma lapse käekäigu suhtes, nad on huvilisemad ka suhtluse kohalt.” (LV2.6)

Kokkuvõttes on oluline välja tuua kriitiline järeldus, et tuginedes fookusgruppide aruteludele on ilmne, et traditsioonilised koosolekud kui ühepoolse teavitamise žanrid ei täida tänasel päeval enam oma funktsioone ja on seetõttu ebaotsarbekad, sest näiteks digikommunikatsiooni abiga on lastevanematel võimalik ükskõik millises geograafilises paigas asudes osaleda aruteludel või olla lihtsalt kuulajad nn õpetajapoolses teavitamises. Siin on jällegi põhjust küsida õpetaja kui kommunikatsioonijuhi rolli kohta.

5.2. Väikesed (mitteformaalsed) kõnelused

Kooli kontekstis tähendavad väikesed mitteformaalsed vestlused seda, et üks osapool (vanem) on sattunud teise osapoolega (õpetajaga) samal ajal samasse paika. Intervjuudest ilmneb, et nn väikseid vestlusi peetakse koolis (**lapsevanem on tulnud kooli**), aga ka **tänaval/kaupluses**. Järgnevas tsitaadis kirjeldab lapsevanem oma juhuslikke kohtumisi (*siis ikka satun ka*) ja sealt tulenevaid väikseid vestlusi õpetajaga, kust ilmneb, et õpetajaga kohtudes ei piirduta vaid teretamisega, vaid „*ikka*” räägitakse ka. Väärrib märkimist, et tsitaadis kõnelev lapsevanem on väikese linnakooli fookusgrupist, kus räägiti korduvalt väikese koha eripärast, et „*kõik tunnevad kõiki*”. Seetõttu on keeruline öelda, kas näost-näkku rääkimine toimub kui suhtlus õpetajaga või lihtsalt hea tuttavaga.

„Ma käin küll väga tihti koolis, aga mitte kunagi probleemide pärast. Lihtsalt käin lapsele järgi, no kui on vaja ta kuhugi ringi või trenni viia, ja siis ikka satun ka õpetajaga kokku ja ikka räägime ka näost näkku.” (LV11.5)

Järgmises intervjuukatkendis tuleb lapsevanem planeeritult kooli oma lapsele järele ja kohtub klassiukse vahel õpetajaga, kellega suhtleb „*iga päev*”. Lapsevanema kõnelusest jääb selgusetuks, kas suhtlemise järele on konkreetne vajadus või toimub tavapärane viisakusvestlus. Meenutuseks õpetajate fookusgruppides kõneldust – õpetajate jaoks on sellised „viisakusvestlused” või pisi-asjade küsimised klassiukse vahel mingil määral segavad, sest õpetaja peab tegema ettevalmistusi järgmiseks tunniks ja tegevusteks.

„Mina suhtlen väga palju silmast silma. Esimene klass oli päris selline, kus ma iga lõuna kell 12 ootasin teda ukse taga, sest ma pidin ta iga päev kuhugi viima. Siis suhtlesin tõesti iga päev. Ja nüüd ka. Käin tihti lastel järel ja klassiõhtutel saab ka õpetajaga suhelda.” (LV2.5)

Ka järgmine intervjueeritu kirjeldab oma väikeseid vestlusi õpetajaga, kuid implitsiitselt ilmneb sellest tsitaadist, et lapsevanem otsib ise teadlikult õpetajaga kontakti, kui vajab mingile küsimusele vastust (*kui ma ise tahan midagi küsida*). Arutelust jääb mulje, et lapsevanem ei pea vajalikuks õpetajaga eelnevalt kohtumisi kokku leppida, vaid pigem läheb (*lühike tee tulla*) ja püüab õpetajaga silmast silma kohtuda (*meeldib inimesele otsa vaadata*).

„... Aga kui tõsiselt, siis ma ei teagi: vahel satun kooli, vahel näen õpetajat siin asula vahel. /.../ Ja kui ma ise tahan midagi küsida, siis ma tulen siia. Mulle meeldib silmast silma rääkida, siis kuulen kohe ära, kuidas täpselt on. Muidu pead veel midagi nuputama ka. Mul on lühike tee tulla ja mulle meeldib inimesele otsa vaadata, kui ma temaga räägin.” (LV6.6)

Väikesed, enamasti lühikesed, argised kõnelused, mis ei ole struktureeritud ega planeeritud (või mille üks osapool on planeerinud ilma teise osapoole teadmata), näivad olevat selliste lastevanemate esmaseks kommunikatsiooni viisiks, kes välistavad enda jaoks vahendatud kommunikatsiooni. Siinjuures jääb selgusetuks, kas nn väikeseid vestlusi tehakse sel põhjusel, et muid silmast-silma kohtumisi ei osata (või ei suudeta või ei taheta) digivahendite abil eelnevalt kokku leppida.

„Mina eelistan ka ikka kohale tulla ja arutleda, ikka silmast silma, ei mingeid muid tehnilisi vahendajaid. Ma ei kasuta e-meile. Ma vaatan, kui neid on tulnud, aga ma ei vasta ja ei helista ka ja mina ka ei kasuta Skype'i, mul pole nii palju püsivust.” (LV11.4)

Ka koolieelikute vanemad kirjeldavad oma väikeste vestluste „plaani” koolis õpetajaga kommuniqueerumiseks, viidates juba lasteaias praktiseeritule. Järgmises tsitaadis ilmneb aktiivse ja positiivse suhtlusmustriga lapsevanema arusaam, et õpetaja on kohe, kui vanemal soov või vajadus tekib, valmis vestluseks (*lähen kohe laua juurde ja räägin, mis vaja*). Implitsiitselt kõlabki sellest tsitaadist lapsevanema arusaam, et õpetajaid tuleb „harjutada” vestlema.

„Või tulen hommikul varem, lähen kohe laua juurde ja räägin, mis vaja. Ja siis hakkab õpetaja ka lõpuks ise vastu tulema. See kindlasti aitab kaasa.” (LV18.6)

Väikesed kõnelused on vanemate jaoks „kiired”, operatiivsed: näiteks kirjeldab üks vanem praktikat, kus ta loodab selle žanri abil saada õpetajalt last puuduvat teavet, mida lapselt otse ei saa (*mida laps mulle ei ütle*).

„No mina arvan, et lähengi õpetaja juurde, astun õhtul juurde kord-kaks nädalas ja küsingi kiiresti, et kuidas läheb ja kas on mingeid märkamisi, mida peaksin teadma, mida laps mulle ei ütle.” (LV18.5)

Seega näevad vanemad väikesi kõnelusi kui võimalust midagi „küsida või rääkida”, kuigi järgmisest tsitaadist ilmneb ka seos viisakuse diskursusega, st

vanemal on arusaam, et õpetajaga juhuslikult kohtudes ei saa „niisama mööda marssida”. „Õpetajal sabast kinni võtmine” viitab aga olukorrale, kus õpetaja jaoks ei ole vanematega suhtlemine mitte osa tööpäevast, vaid pigem osa õpetaja varitsemisest.

„Kui siin asula vahel õpetajat kohtad, ega siis ju niisama mööda ei marsi. Ikka on midagi küsida või rääkida. Ja ega ma tea, võib-olla saavad kõik oma asjad nõnda aetud, et võtavad õpetajal kusagil sabast kinni ja räägivad.” (LV6.3)

Sarnaselt vanemate intervjuudega kirjeldati ka õpetajate fookusgruppides väikesi kõnelusi kui operatiivset suhtlusvõimalust ja suhete kujundamise võimalust, kusjuures (sarnaselt vanematega) rõhutati, et need vestlused ei toimu sellepärast, et „*lapsega midagi halvasti oleks*”.

„Täpselt nii, et kui vahel tulevad lapsele järele, lihtsalt tulevad ja räägivad mitte see, et lapsega midagi halvasti oleks. Lihtsalt ütlevadki kohe, me tuleme õpetajat ka vahel vaatama, nüüd isegi juba natuke vähem võrreldes esimese teise klassiga.” (Õ7.3)

Õpetajad kinnitavad nagu lastevanemadki, et „küla vahel või poes” kohtudes on alati millestki rääkida. Järgmises tsitaadis ilmneb, et just lastevanemad on need, kes „*mööda ei astu*”. (Väikese maakoha kool – K. P.)

„Just küla vahel või poes – siis ei astu keegi mööda, ikka on midagi rääkida.” (Õ9.1)

Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja oma planeerimata kohtumisi lastevanematega, kus räägitakse „*ikka lastest*”. Kirjeldusest ilmneb, et „*väga tihedalt*” koolis mittekäivate vanematega on õpetajal võimalik kohtuda „*küla vahel*”, et siis lastest rääkida („*külaks*” nimetab kõneleja väga suurt maa-asulat – K. P.).

„... Ja ma pean ütleva, et minu klassi vanemad käivad väga tihedalt koolis, mõned küll vähem, aga noh, küla vahel satume ka üsna tihedalt kokku ja siis me räägime ikka lastest. Nii et jah, mulle meeldib otse suhelda.” (Õ7.5)

Mõnikord leiavad õpetajad, et väikesed vestlused on abiks ka lapse probleemidega tegelemisel (*kui on probleem*), kusjuures ei ole oluline koht, kus vestlus toimub. Tõenäoliselt mõjutab sellise käitumise võimalikkust väikese koha eripära.

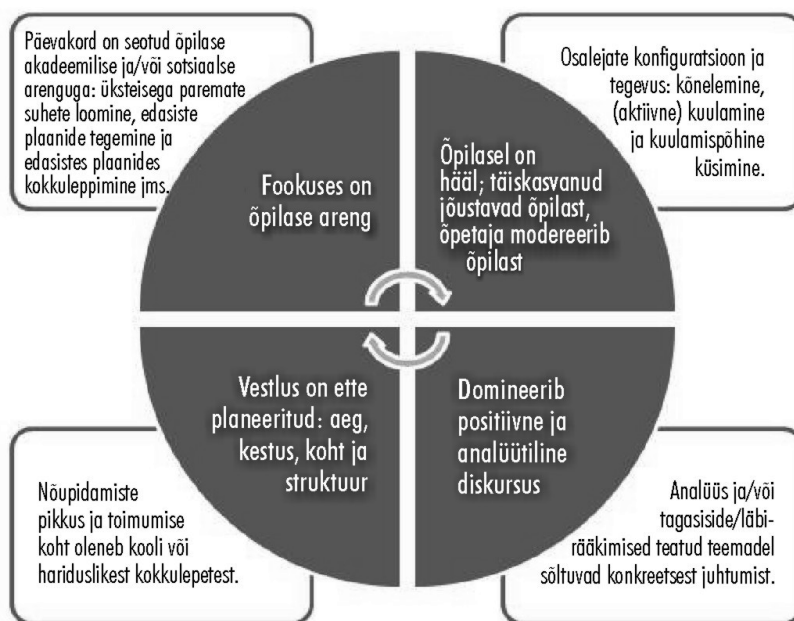
„... Aga ma astun vahel ka koridoris või tänaval vanemale ligi, kui on probleem mõne lapsega.” (Õ12.7)

Eelneva õpetaja kõnelusest nähtub, et „probleemidest” rääkimiseks otsitakse ja leitakse võimalusi ka väljaspool kooli (võib-olla ka väikese koha eripära), kuid küsitav on, kuidas tunneb ennast lapsevanem, kellega õpetaja tänaval

juhuslikult kohtudes lapse probleemidest rääkima hakkab. Tõenäoliselt oleks lapsevanema jaoks turvalisem ja mugavam, kui lepitaks varem kokku, kus ja millal sellistel teemadel kõneldakse.

5.3. Vanemate ja õpetajate žanriteadlikkus seoses arenguvestluse ja probleemvestlusega

Järgnevalt on analüüsitud uuringus osalenud õpetajate ja lastevanemate arusaamu ja arvamusi arenguvestlusest, **lähtudes arenguvestluse konstitutiivsetest elementidest** (vt joonis 5.1). *Konstitutiivsed* ehk žanrit defineerivad elemendid on: a) fookuses on õpilase areng; b) täiskasvanud jõustavad õpilast, kes määrab kõneteemad (õpilasel on domineerivalt „hää!”); c) domineerib positiivne analüütiline diskursus; d) vestluse aeg ja koht on ette planeeritud ning see on struktureeritud.



Joonis 5.1. Arenguvestluse žanri maatriks. Konstitutiivsed ehk žanrit defineerivad elemendid määravad arenguvestluse baasilise ja innovaatilise olemuse, sest ilma nende elementideta ei oleks arenguvestlus kui žanr eristatav. Dünaamilised elemendid on seotud **õpilase ja perekonna spetsiifiliste** vajadustega teatud ajaperioodil.

Analüüsid esimeses fookusgruppides arenguvestluste kogemusi, jõudsin peagi selgusele, et lisaks konstitutiivsetele omadustele kirjeldavad vanemad ja õpetajad eriomaseid olukordi seoses erivajadustega perede ja lastega. Seetõttu lisasin

lõplikku arenguestluste skeemi nn *dünaamilised* elemendid, mis on seotud õpilase ja ka perekonna spetsiifiliste vajadustega konkreetsel ajaperioodil: a) õpilase akadeemiline ja/või sotsiaalne areng (üksteisega paremate suhete loomine, edasiste plaanide tegemine ja edasistes plaanides kokkuleppimine); b) osalejate konfiguratsioon ja nende tegevus (kõnelemine, aktiivne kuulamine ja kuulamis põhine küsimine); c) analüüs ja/või tagasiside/läbirääkimised (teatud teemadel sõltuvalt antud juhtumist); d) nõupidamiste pikkus ja toimumise koht (oleneb teatud kooli või hariduslikest kokkulepetest).

Vastavalt arenguestluste žanri konstitutiivsetele omadustele on õpilase vajadused kesksel kohal (alguspunkt).

Arenguestlustel on peamiseks kõnelejaks ja teemade valijaks õpilane. Õpetaja roll on õpilast toetada ja jõustada, arvestada nimelt selle õpilase vajadusi ja kommunikatiivset pädevust, unustamata samas ka pereliikmete vajadust positiivse tagasiside järele oma lapse ja enda kohta.

Õpetajad omakorda saavad arenguestlustelt teavet pere vajaduste kohta ja täiendavat teavet õpilase kohta.

5.3.1. Konstitutiivsed elemendid ja nendega seotud žanriteadmused

Uuringus osalenud lastevanemate žanriteadmuse ning eeskätt konstitutiivsete elementide analüüsil ilmnes, et kõigi liikmete hulgas olid vaid mõned (5) vanemad, kes olid enamal või vähemal määral arenguestluste **konstitutiivsetest** elementidest teadlikud. Järgnevas analüüsis ongi välja toodud nii kokkulangevused kui ka elemendid, mis on mõjutatud pigem kultuurist või konkreetses koolis levinud arusaamadest.

Alljärgnevas tsitaadis kõnelev lapsevanem on omaks võtnud ühe arenguestluste žanritunnuse, mille järgi lapse arengu toetamine on arenguestluste põhifunktsioon ja domineerivaks elemendiks on positiivne tagasiside. Kõneleja näeb last ka põhilise rääkijana ning leiab, et vanemale on selline kuulamine „*informatiivne*” ja „*põnev*” (*mida tema arvab ja kuidas ta ennast väljendab*).

Samas ilmneb lapsevanema kõneluses ka näiline vastuolu: ta näeb arenguestlust kui „*ennekõike*” lapsevanema ja õpetaja vahelist vestlust, kuid samas väidab, et tal oli huvitav kuulata, kuidas õpetaja ja laps omavahel kõnelesid. Taoline vastuolu võib olla seletatav ühelt poolt lapse vanusega (algklasside õpilane), kus lapse aktiivsuse määr (see osa ajast, kui laps räägib) võibki olla madalam kui vanemate õpilaste puhul. Siit tuleneb ka selgitus, miks aktiivsuse määr erinevate osapoolte lõikes ongi n-ö dünaamiline element. Teisalt võib vanema selline väljendus viidata tema enda kogemusele oma lapse arenguestlustelt, kus tema vanemana ja õpetaja vestlevadki omavahel rohkem.

„Mina arvan ka, et lapsevanema roll on pigem toetav olla, julgustav ja kannustav lapse avanemiseks kõigile küsimustele, et ta neile vastata suudaks ja kindlasti

lapsevanemale on see informatiivne. Vähemalt mulle on olnud see kõik kohe põnev kuulata, mida nad seal räägivad. Mida tema arvab ja kuidas ta ennast väljendab õpetajale. Me veel tükk aega peale seda räägime kodus sellest, mis ta õpetajaga rääkis. Minu arust see on kõik väga tore ja ennekõike on see muidugi lapsevanema ja õpetaja vaheline vestlus.” (LV8.7)

Järgnevas tsitaadis ütleb uuringus osalenud lapsevanem samuti, et talle meeldivad arenguvestlused, sest seal saab ta „kuulda lapse arvamusi, lapse mõtteid koolist ja tema seisukohti”, mis tähendab, et lapse kõnelemine ja refleksioon on vanema arvates arenguvestlusel (konstitutiivsete elementidena) tunnustatud. Vanema arutelust ilmneb, et tema jaoks on lapse arvamused, mõtted ja seisukohad „võõra huvitava”. Eelmise kõneleja arvamusel eristab selle tsitaadi lausujat ka see, et vanema arvates on tema laps motiveeritud arenguvestlusel rohkem rääkima ja arutlema kui kodus. Märkimist väärneb ka lapsevanema arvamus, et arenguvestlusel saab ta teavet lapse toimimise kohta (*tean ka, kuidas minu lapsel läheb*).

„Minule väga meeldivad, olen alati käinud, mulle meeldib, et ma kuulen lapse arvamusi, lapse mõtteid koolist ja tema seisukohti kõigi nende küsimuste kohta, mis küsimustikus on, nende teemadega minnakse seal edasi. Ja see on väga huvitav. Kuna minu laps on kodus väga väikse jutuga, siis ma saan sealt palju informatsiooni ja tean ka, kuidas minu lapsel läheb.” (LV4.4)

Kolmandas tsitaadis kõnelev lapsevanem eristub eelmisest kahest selles mõttes, et lapse jõustamine ei ole tema jaoks eksplitsiitselt oluline. Pigem näeb ta ennast lapse ja õpetaja vahelise vestluse vaikse kuulajana (*„mina püüan vaikne olla ..., püüan kuulata ..., kui õpetaja otse minu poole pöördub, siis räägin*).

„Meil on samamoodi: mina püüan ikka vaikne olla, ma küll olen seal, aga ma püüan kuulata, mida laps sellest arvab, ja kui siis õpetaja otse minu poole pöördub, siis ma muidugi räägin. Ma ikkagi arvan, et see on just see koht, kus õpetaja räägib lapsega.” (LV8.5)

Neljanda konstitutiivsete elementide osas hea arusaamisega vanema arenguvestluse žanri teadmus on – nagu ta ise viitab –, tulnud pigem töökoha kogemusest. Erinevalt eelmises kolmes tsitaadis kõnelnud vanematest, kirjeldab selle tsitaadi autor tulevikuperspektiivi (*tuleviku jaoks väga vajalikud*) ja lapse eneseanalüüsi oskuste arendamise võimalusi läbi arenguvestluse žanri. Vanema arutelu põhjal võib öelda, et ta näeb vestlust kolmepoolsena, viidates sellele, et lapsel on ka vaja kuulata õpetaja ja vanema vahelist vestlust „*tema enda teemal*”. Kõneleja rõhutab eraldi nii lapse kohaloleku vajadust kui talle „hääle” andmise olulisust, arengu teemat, refleksiooni õppimist ja vestlust kui kolmepoolset jutuajamist.

Eksplitsiitselt väljendab lapsevanem ka arvamust, et ta usub õpetaja teadlikkusele sellest, et arenguvestluse žanri puhul on oluline positiivne tagasiside, kuna vanem kinnitab, et arenguvestlused on head „*lapse vaimseks arenguks*”, märkides samas, et laps „*kuuleb ja saab teada, mis tal puudu jääb, mida muuta,*

kuhu areneda”. Taoline mõtteavaldus võib viidata ka sellele, et vanema arvates ongi lapsel „midagi puudu” ja „midagi tuleb muuta”, et areneda.

„Mina pean tunnistama, et mulle väga meeldivad arenguvestlused ja ma ootan neid. Mulle meeldib, et minu lapsed on seal kohal ja mina arvan, et need on tuleviku jaoks väga vajalikud, sest laps õpib ennast ausalt hindama mitte hinnetega viis kuni kaks, vaid üldiselt oma käitumisele hinnangut andma. ... ma ise viin ju oma töö juures alluvatega arenguvestlusi läbi.... Ilmselt on hea ka see, et laps kuuleb ema ja õpetaja vahelist arutelu tema enda teemal. /.../. Arenguvestlus on ikkagi väga hea lapse vaimseks arenguks, ta kuuleb ja saab teada, mis tal puudu jääb, mida muuta, kuhu areneda, ja lapse kohalolek on väga vajalik.” (LV8.6)

Viiendast tsitaadist ilmneb, et lapsevanem on omaks võtnud ühe konstitutiivse elemendi, kinnitades, et lapse areng on arenguvestlusel kesksel kohal ja oluline on tagasiside positiivsus. Vanema arutelust nähtub, et ta ei ole omaks võtnud arusaama, mille kohaselt laps on arenguvestluse peategelane, kes räägib ja esitab eneserefleksiooni.

„See võiks pigem olla tagasiside andmine lapsele, mitte see, kuidas tema õppimise ja käitumisega rahul ollakse, vaid see, kuidas ta on arenenud, edenenud. Lapse jaoks ka võiks see huvitav olla.” (LV2.6)

Õpetajate aruteludest nähtub, et ühes koolis (suures linnakoolis) oli õpetajatel olemas arusaam arenguvestluste konstitutiivsetest elementidest, samas kui ülejäänud koolides on loodud ja kasutatakse erinevaid arenguvestluste konventsioone (kuigi on olemas kõikide Eesti koolide jaoks seadusega kehtestatud põhimõtted).

Järgnevalt kirjeldab õpetaja oma teadmist arenguvestlusest (hea žanritundmine), nimetades olulisi konstitutiivseid elemente (laps on peategelane, kes kõneleb; laps esitab eneserefleksiooni; teised inimesed räägivad vahetevahel). Antud õpetaja kõneluses väärub märkimist **arenguvestluse ja probleemvestluse erisuse** rõhutamine (kuna enamused õpetajaid ei väljendanud oma arusaama nende kahe vestluse erisusest) ning vanematele soovitus andmine („kui näevad, et lapsel on ...probleeme”), milles eksplitsiitselt avaldub ka soovitus rohkem oma lapsega suhelda, et tema võimalikke probleeme märgata.

„Minu teada ongi hästi erineva iseloomuga erinevates koolides need arenguvestlused. Meil ongi ju see, et laps on peategelane ja tema räägib, kuidas temal läheb. Muud inimesed arenguvestlusel on tema elu VIPid ja need kas nõustuvad või ei nõustu ja vahel räägivad ka kaasa, aga peamine on ikkagi laps. /.../ Kui vanemad näevad, et lapsel on käitumise või õppimise või suhetega probleeme ja neil on ikkagi tahtmine seda asja muuta, siis ei tule oodata arenguvestluseni. Need ei ole asjad, mida ei saaks muuta kohe, kui märgatakse. /.../ No probleemvestlus tuleb teha, kui on probleem, mida ilmselgelt ei mina õpetajana ega laps – meie kahekesi – muuta ei suuda. Siis kaasame vanemad ja tugispetsialiste.” (Õ3.2)

Arenguvestluse *konstitutiivsed* ehk žanrit defineerivad elemendid on määratletud ja ei sõltu otseselt lapse/pere vajadustest.

a) Tähelepanu õpilase arengule: tagasiside ja tulevikueesmärgid

Lastevanemate aruteludest koorus ka õpetajatepoolsest tagasisidest ilmnenu analüütilise pädevuse puudumise teema. Järgnevas tsitaadis kirjeldab vanem õpetajat, kes oli teadlik positiivse tagasiside andmise vajalikkusest, kuid mitte viisist, kuidas seda teha nii, et oleks tagatud ka edasiside võimalus. Tähelepanu väärib ka lapsevanema ütlus, et „vanemad teevad vastu ka”, kiites ja tunnustades, kuidas „kõik on kõigega rahul”. Antud juhul on küsitav, kas osalejad mõistavad arenguvestluse žanrit ja on teadlikud sellest, et õpetaja peaks olema vestluse moderaatoriks.

„Mina olen ka kogenud, et seda vestlust tehakse linnukese pärast. Natuke farsi moodi on see ka vahel, kõik tahavad kõigile meeldida. Õpetaja võib-olla isegi veidi liialdatult kiidab seda last, et kõik ennast hästi tunneksid, ja vanemad teevad vastu ka. Kuidas kõik on kõigega rahul ja kõik on kõigega nõus. Nüüd, kui see arvutipõhine on, siis need küsimused on pisut jaburad. Kuidas sa siis ikka sisukalt vastad küsimusele, kuidas sa ennast koolis tunned, ja lapsevanem peab veel arvama, kuidas ta tunneb. /.../. Arenguvestlus peaks ju olema see, mis on informatiivne kõigile: õpetaja annab enda nägemuse lapse toimimisest, vanem sellest, kuidas laps kodus toimib ja mis tunnetega koolist saabub, ja laps räägib ka enda olemistest. Ja väiksema lapse puhul peaks olema jagatud aeg koos lapsega ja ka ainult vanemad õpetajaga. See võiks pigem olla tagasiside andmine lapsele, mitte see, kuidas tema õppimise ja käitumisega rahul ollakse, vaid see, kuidas ta on arenenud, edenenu. Lapse jaoks ka võiks see huvitav olla.” (LV4.6)

Arenguvestluse žanri konstitutiivne element ütleb, et tagasiside peab olema konstruktiivne ja positiivne. Järgnevast tsitaadist ilmneb, et õpetaja on arenguvestlusel andnud lastevanema ja lapse (*meie*) jaoks „üllatavat” ja mitte „sugugi meeldivat” tagasisidet, mis viitab olukorrale, kus õpetaja jaoks on läinud segi arenguvestlus ja probleemvestlus. Seejuures on küsitav, kas õpetaja poolt probleemvestlusel antav tagasiside võib olla selline, mille kohta lapsevanem ütleb, et see ei ole „meeldiv”. Vanema poolt kõneldud „aga samas ma arvan” väljendab tegelikult seda olukorda, kus konstitutiivsete elementide mitetundmine toob kaasa ka hinnangu, mis on vastuolus ja vastupidine arenguvestluse ideele, ehk siis lapsevanem väärtustab seda, et laps kuuleb, kuidas õpetaja räägib lapsevanemaga lapse mittesobivast käitumisest. Meenutame, et arenguvestluse idee on, et probleemi korral laps ise mõtiskleb ja arutleb selle üle, kas ja milline aspekt tema käitumises võiks üldse olla (näiteks) probleemne, mis motiveeriks last seda käitumist muutma, millised võimalused tal on seda muuta ja mis sellest võiks tuleneda. Ka lapsevanema mõtte, et arenguvestluse tulemusel on vanemad saanud „uusi suuniseid” oma lapsega tegelemiseks, tõstatab küsimuse, kelle poolt räägitu tulemusena vanem neid suuniseid ootab – kas lapse või õpetaja poolt.

„Meie oleme arenguvestlusel väga üllatavat tagasisidet saanud. See ei olnud sugugi meeldiv. Ja jällegi käitumuslik tunni segamise lugu. Ega seda ikka meeldiv kuulata ei ole. Aga samas ma arvan, et see on lapse jaoks ka oluline, et ta kuuleb, kuidas õpetaja tema käitumisest vanematele räägib. Laps saab läbi selle aru, et kõik asjad jõuavad ikkagi vanemateni, et kooliasjad ei jää sinna seinte vahele. Arenguvestlus annab ju uusi suuniseid vanemale oma lapsega tegelemiseks.” (LV2.5)

Arenguvestluste alastes aruteludes ilmnes, et lastevanemad asendavad lapse arengu teema aeg-ajalt muude võimalike diskursustega. Järgmises tsitaadis väljendab lapsevanem oma väga klassikalist pedagoogikaalast hoiakut, mille järgi last ümbritsevad täiskasvanud peavad esitama ühesuguseid nõudmisi (mis eeldab, et ollakse üksteise poolt esitatavatest nõudmistest teadlikud), kuid probleemiks võib olla see, et lapsevanema nägemuse kohaselt saab nõudmisi ühtlustada arenguvestlusel, aga selline toimimine ei ole kooskõlas (on vastuolus) arenguvestluse konstitutiivsete elementidega. Lapsevanema arusaama järgi on siin domineerivaks teemaks lapsele esitatavad nõudmised ja õppetöö reeglid ning (*meie saime õpetajaga asjadest arusaamisi ühtlustada*) vanema ja õpetaja vaheliste nõudmiste ühtlustamine, samas kui lapse arengu refleksiooni ja toetamise diskursused puuduvad. Antud tsitaadis ei ole isegi arenguvestluse ja probleemvestluse segiajamist, vaid selline funktsioon võiks kuuluda vahendatud teavitava kommunikatsiooni hulka. Küsitav on siinjuures ka tavapärase ja pideva õpetaja ja lapsevanema vahelise dialoogilise kommunikatsiooni toimimine.

„Mina leian küll, et see on väga vajalik. Nii mõnigi asi saab seal lahti räägitud, et laps saab ka aru, et see ei ole ainult vanematepoolne nõudmine mingi teatud asja suhtes, vaid saab aru, et nõudmised on ühed. Ja muidugi näeb õpetaja ka last vanematega suhtlemas. Ma väga konkreetselt ei mäleta, aga meie viimasel vestlusel oli palju õppetööd puudutavaid reegleid ja mulle tundus, et ka meie saime õpetajaga asjadest arusaamisi ühtlustada. Kuidas näiteks ülesandeid lahendada – tõlgendamise kohad saab seal selgeks räägitud küll.” (LV2.6)

Lapsevanem toob selles mõtteavalduses reservatsioonina sisse, et lapse kohalolek arenguvestlusel, mis on üks konstitutiivne element, annab lisadimensiooni.

b) Õpilasel on hääl, õpetaja jõustab ja modelleerib

Just selle elemendi osas oli uuringus osalenud õpetajate fookusgruppides kõige suurem tendents arenguvestluse žanri konstitutiivseid komponente eirata: aktsepteeriti lapse osalust, aga mitte tema aktiivset kõnelust (ja eneserefleksiooni), vaid pigem pidasid osad õpetajad normaalseks (vt eelmine alapeatükk) „üle õpilase pea” kõnelusi.

Arenguvestluse puhul on oluline eristada lapse üldise arengu toetamist läbi kodu-kooli kommunikatsiooni või lapse eneseanalüüsi oskuse toetamist, milleks peab laps saama olla oma arenguvestlusel põhiline kõneleja ja otsustaja, kes ja kui palju veel kõneleda saab. Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja oma veidi

kahtlevat seisukohta (mis viitab žanriteadlikkuse arendamise vajadusele) arenguvestluse vajalikkusest perele (*arenguvestluse võiks vahele jätta*), kuid viitab lisaks positiivsena lapse võimalusele „*endasse vaadata*”.

„Mina pean küll ütleva, et aeg-ajalt ma mõtlen, et mõne perega võiks arenguvestluse vahele jätta küll ja mitte midagi ei juhtu, laps areneb mõnusasti edasi. Aga võib-olla on selle lapse jaoks vaja arenguvestlust, et laps õpiks enda peale mõtlema. Et ta õpib endasse vaatama, et oh-oh, näed, ma kodus olen selline ja koolis selline.” (Õ3.1)

Vanemate fookusgruppides ilmnes valdav teadmus, et laps on kohal ja räägib, ning ka alljärgnev intervjuukatkend illustreerib just seda hoiakut, kus lapse kõnelus ei ole eesmärk, vaid kaasnähtus. Ei vanemad ega õpetajad (vanemate kõneldu peegeldusena) ei jõusta otseselt lapse kõnelust ja refleksiooni, „*sest lapsel on ka võib-olla midagi öelda*”. Tõepoolest, nagu ka žanrielementide kirjelduses välja toodud, sõltub iga konkreetse lapse tegelik kõnelemise aktiivsus lapsest endast, nagu ütleb ka järgmine vanem, ehkki selle vanema mõtteviisis näib puuduvat arusaam lapse kuulamise vajadusest ja näib, et lapse kõnelus arenguvestlusel on pigem „võimalus”.

„See on võib-olla see koht, kus lapsel on ka võimalus öelda, et temaga on asjad nii, nagu nad on. Iseasi, kas selleni vestluse käigus jõutakse. Lapse kohalolek peaks ikkagi olema eesmärgiks, sest lapsel on ka võib-olla midagi öelda. Seal on tal selleks võimalus, aga see sõltub ka lapsest, kuidas ta valmis on. Ma ütleks samamoodi: kui on hea kontakt õpetajaga ja asjad toimivad, siis mina küll ei näe eraldi vajadust selle arenguvestluse järele.” (LV10.1)

Alljärgnevas ilmneb õpetaja suhtumine arenguvestlusse, kus ta on teadlik oma rollist moderaatorina, kuid kirjeldab seda kui ebameeldivat kohustust neil juhtudel, kui lapsevanem ei taju arenguvestlust positiivse diskursusega sündmusena. Küsitavaks jääb siinjuures, kas õpetaja näeb enda rolli arenguvestluse konstruktiivse kõneluse kujundajana.

„Mis nende arenguvestluste puhul on negatiivne, on see, et mina kui õpetaja pean kõigiga selle vestluse läbi viima. Ma pean ka selle vaenuliku poolega seda tegema. Nüüd eks ma häälestan end selleks, ma ju tean, mis sealt tuleb.” (Õ5.2)

Kui lapsevanemal on kõik vajadused kallutatud negatiivsele poolele (probleemid; vajadus kontrollida, kuidas laps koolis käitub), siis tõepoolest on loogiline, et arenguvestlusel tuleb lapse ja lapsevanema vajadustest lähtuvalt arvestada konfiguratsiooni. Kui lapsevanem ei näe mingit vajadust arenguvestluse järele, võib õpetaja esitada küsimuse, et milleks vanem üldse kohale tuli. Järgnevas tsitaadis ilmneb ka teadmatus arenguvestluse ühest olulisest konstitutiivsest elemendist: nimelt lapse kohalolust ja talle antud võimalusest eneserefleksiooniks. Teine märkamine on vanema arusaam, et õpetajal on õigus otsustada,

keda „kutsuda”, mitte et arenguestlus oleks lapse ja tema vanema õigus koos õpetajaga lapse arengu teemal kõnelda.

„Jah, mõnikord vist küll. Siis võiks ikka nii olla, et kes tahab arutada, see tuleb. Ja siis veel need, keda õpetaja peab vajalikuks kutsuda.” (LV6.7)

Järgnevas esitab fookusgrupi arutelul osalenud lapsevanem kirjelduse arenguestlusel aset leidnud olukorrast, mis tõenäoliselt muutus vanema jaoks ebamugavaks. Vanema arutelust ilmneb, et ta oli ise võtnud moderaatori rolli, püüdes last kõnelema suunata (*küsin siis, kas sa üldse...*). Õpetajate aruteludes kirjeldati korduvalt (ja valdavalt) olukordi, kus nad olid ennast modereerija funktsioonist taandanud. Kirjeldades arenguestlusi koos vaikivate lastega, viitavad õpetajad ja lastevanemad otseselt sellele, et neil mõlemal napib tegelikult oma lastega kõnelemise oskustest.

„Esimese klassiga on, nagu on, aga ma arvan, et see peab ikka olema. Vanematega on tõesti nii, et mõni laps ei taha või ei suuda rääkida, kui vanem kohal on. Aga kui laps on arenguestlusel ja iga vastus on „mina ei tea“, küsin siis: „Kas sa üldse midagi tead?” ja vastus oli ikka „ma ei tea“. No mis arenguestlus see on?” (LV2.4)

Mõned lastevanemad jagavad oma märkamist, et „osa lapsi” ei suudagi arenguestlusel rääkida, millega annavad teada oma arusaamast, et laps peab arenguestlusel rääkima, samas kui lapsevanemal puudub arusaam, et lapse aktiivsus on oluline. Järgnevalt põhjendab vanem, miks osa lastevanemaid püüavad arenguestlusel lapselt „ise sõnu välja meelitada” (tunnevad ennast halvasti). Kirjeldatud situatsioon arenguestlusel on seotud lapsevanema kommunikatiivsete oskustega: vanemad saavad aru, et midagi on puudu, mis takistab lapse rääkimist. Küsitav on ka õpetaja roll, kes võiks lapse kuulamise põhjal esitada küsimusi ja seeläbi arenguestlust modereerida, vältides olukordi, kus „vanem arvab, mida laps tahab öelda”.

„Mina olen ka tähele pannud, et osa lapsi ei taha või ei julge või lihtsalt ei suuda sõnagi öelda. Ja siis muidugi vanemad tunnevad ennast halvasti ja püüavad ise sõnu välja meelitada. Tihti juhtubki nii, et vanem arvab, mida laps tahab öelda, ja ütleb. Ma ei tea, kas see tegelikult on ka lapse arvamus või mõte.” (LV6.2)

Lastevanemad kirjeldavad oma arusaama arenguestlusel toimuvast märkides vanema vajadust „kohutavalt” täpselt jälgida sõnavara ja käitumist, et mitte anda õpetajale põhjust „järeluste” tegemiseks. Antud mõtteavaldus kattub õpetajate fookusgruppides ilmnenu liiga kiiresti tehtavate põhjendamatute ja üldistavate järeluste teemaga. Tsitaadis kõnelnud lapsevanema arutelust ei ilmne, kas ta näeb ka vajadust kuulata, ja kas laps võiks arenguestlusel rääkida, küll aga näib, et vanem tunneb endal vastutust rääkida „õigesti”. Ühe võimalusena võib selline mõte viidata lapsevanema kartusele õpetaja ees.

„See tähendab siis, et arenguestlusel peaks kohutavalt täpselt mõtlema, mida ütled ja kuidas käituda, muidu teeb õpetaja omad järeldused äkki.” (LV8.4)

Märkimist väärib lastevanemate arvamus, et „kinnised lapsed” ei räägigi palju. Järgnevast tsitaadist ilmneb vanema eeldus, et laps on kommunikatsioonis aktiivne pool, ja kui ta siis ei suuda kommunikatsiooni vedada, siis ta ongi kinnine. Lapsevanema kirjelduse kohaselt peab sellise lapse, kes „ei ava ennast”, vanem olema ise aktiivne ja hakkama „õpetaja silmi avama”. Ase sõnade kasutamine tsitaadis situatsiooni kirjelduseks võib viidata sõnavara puudumisele. Implitsiitselt eeldatakse siin, et laps ka räägib arenguestlusel, aga lapse rääkimist ei peeta prioriteediks, vaid lapsevanem pigem madaldab lapse eneserefleksiooni osa. Antud tsitaadist ilmneb ka õpetajapoolse moderaatori rolli puudulik määratlemine. „Millist toetust minult ootate” viitab sellele, et õpetaja näeb ennast passiivse kõrvaltvaatajana.

„Või vastupidi, kui on kinnine laps, siis õpetaja saab paremini tundma, et mis seal kesta all siis on ka. Kui ta ei ava ennast eriti, ei räägi õpetajaga, siis vanem saab avada õpetaja silmi selle koha pealt või siis seda, et kuidas saada ta rääkima, et vanemad annavad nõu. Teine asi on see, et kuidas toetada seda last, kes võib-olla koolis nii hästi hakkama ei saa, sõpru näiteks ei leia. Meil ka õpetaja nii ilusasti lõpetas selle arenguestluse ja küsis, et millist toetust te minult ootate. See arenguestlus on väga oluline ja seal tehakse ka need omavahelised kokkulepped, kuidas last rohkem toetada.” (LV11.2)

c) Domineerib positiivne analüütiline diskursus

Arenguestlusel vajaliku positiivse analüütilise diskursuse hoidmine võib õpetaja jaoks muutuda probleemiks, kui lastevanemad tulevad arenguestlusele juba eelneva negatiivse ja süüdistava hoiakuga, muutes seetõttu positiivse tagasiside andmise arenguestlusel võimatuks. Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja arenguestlust, kus lapsevanemad suhtusid ka õpetaja positiivsetesse märkamistesse kui negatiivsetesse. Võimalik, et lapsevanemaid ei oldud eelnevalt teavitatud arenguestluste konstitutiivsetest omadustest, kuid õpetaja peaks oskama vestlusi nii juhtida, et lastevanemate negatiivne diskursus pöörduks positiivseks, millega kaasneks aktiivne kuulamine. Õpetaja küll väidab, et „vanemad üritasid ka positiivsetest asjadest midagi negatiivset välja lugeda”, kuid kinnitab ise, et talle „tundus” nii. Jääb selgusetuks, kas vanemad sekkusid arenguestluse oma negatiivsete kommentaaridega, kuid kõneleja sõnul vaatasid nad last „sellise kullipilguga”, et laps ei tahtnudki midagi rääkida. Selles tsitaadis kirjeldatud olukord, kus lapsevanemad reageerisid õpetaja „suunavatele küsimustele”, annab märku, et vanematel puudus žanriteadlikkus ja nad vajasisid õpetajapoolset juhendamist, et arenguestlusel oleks saanud keskenduda lapsele.

„Minul on ka selline olukord olnud, et mulle tuli eelmisel aastal üks uus poiss klassi. Arenguestlusel laps nagu kapseldus kinni oma vanemate juures. Ükskõik,

millest me rääkisime, ka heade asjade juures, siis mulle tundus, et need vanemad üritasid ka positiivsetest asjadest midagi negatiivset välja lugeda, nagu laps oleks kogu aeg milleski süüdi. See oli mulle täiesti üllatav, kuna laps istus kogu aeg niiviisi ludus ja vanemad vaatasid sellise kullipilguga teda, kuigi mina ei ole midagi negatiivset lapse kohta öelnud. Aga nad lugesid minu suunavatest küsimustest seda välja, et kui mina küsisin, kuidas sul tänane päev läks, vanemad lugesid välja, et räägi kohe välja, mis pätti tegid, siis vanemad andsid oma kehahoiakuga seda välja ja laps ei tahtnudki midagi rääkida. Kui ma küsisin, et räägi näiteks, mis sa seal tunnis tegid, vanemad jälle arvasid, et midagi hirmus pahasti.” (Õ7.7)

Uuringus osales õpetajaid, kes väljendasid fookusgruppides oma arvamust, et „tubli lapse” puhul ei peaks arenguveestlusi tegema ehk probleemideta toimivale lapsele (ja tema perele samuti) ei ole vaja kommunikatiivset tähelepanu pöörata. Alljärgnev tsitaat näitab, kuidas arenguveestluse konstitutiivsed omadused on omandatud osaliselt. Selles tsitaadis leiab õpetaja, et arenguveestlusel käsitletud probleemid annavad võimaluse järgmisel päeval (ja ilmselt veel järgnevatelgi) öelda, et „*me ju eile sellest rääkisime*”. Selline arvamus viitab õpetaja arusaamale, et arenguveestlusel saabki käsitleda lapse probleeme ja mittesobivat käitumist. Märkimist väärib veel, et õpetaja sõnul tuleb „*rääkida*” nendega, kellel on probleeme (mitte laps ei räägi).

„Laps peab kindlasti arenguveestlusel olema. Arenguveestlused on väga positiivsed asjad ja kui laps kuuleb, et räägitakse mingist käitumisest või probleemist, siis ma saan juba järgmine päev öelda, et me ju eile sellest rääkisime. Aga arenguveestlused on väga vajalikud ja head just esimeses paaris klassis. Siis edasi näiteks neljandas – siis võib-olla peaks rääkima nendega, kellel on probleeme. Aga kui on tubli laps, tubli kodu, siis võib-olla ei peaks tegema. Aga esimeses-teises kindlasti – koos ema ja isaga.” (Õ5.1)

Mitmed vanemad aktsepteerisid lapse kohaolekut arenguveestlusel (mitte talle hääle andmist), pidades samas normaalseks seda, et valdav diskursus on negatiivne, probleemidele keskendunud ja lapsele ebamugavust valmistav. Normaalseks pidamine väljendub lauses „*Ja mind ei seganud ka see, et laps kohal on, aga tal endal oli küll üsna ebamugav, et õpetaja niiviisi rääkis*”. Kokkuleppe sõlmimine ei ole järgneva kirjelduse baasil tõenäoliselt õpilase eneserefleksiooni tulemus, vaid jõuga survestatud nõudmine, mida ema järjekindlalt kontrollib: „*seda ma olen kogu aeg küsinud*”. See tsitaat illustreerib olukorda, kus eeskätt positiivse ja analüütilise tagasiside diskursuse komponent koos lapsele hääle andmise nõudega on pööratud n-ö pea peale.

„Aga tegelikult mulle meeldib, et saab lapse asjadest rääkida. Ja teab ka, et mina olen kodus märganud ja rääkinud samadest probleemidest, mida koolis on märganud õpetaja. Ta saab nagu kinnitust, et ema ei ole lihtsalt kuri ja kiuslik nendest asjadest rääkides, vaid need ongi tõsised asjad, mis muretsema panevad. Ja mind ei seganud ka see, et laps kohal on, aga tal endal oli küll üsna

ebamugav, et õpetaja niiviisi rääkis. Samas me sõlmisime kokkuleppe, mis praegu pidi kehtima – seda ma olen kogu aeg küsinud.” (LV10.2)

Ilmneb, et mõnedel lastevanematel on lapse arengupaletist vaid kitsas arusaam. Arengut nähakse vaid kooli õppimiste kaudu. Tsitaadis väljendab lapsevanem sama probleemi, mida väljendas vastupanuseisundis olnud õpetaja: kui arenguanalüüs piirub vaid akadeemiliste õpitulemustega (*õppimisega on kõik korras*) ja sellega, kas „*kooliasjad on korras*”, siis tegelikult ongi arengukokkulepped Eestis tulevikus arenguvestlustel vaid normatiivsed ja ebamõistlikud. Lapse väljend arenguvestlusel (räägituna ema suu läbi) „*proovin vähem lobiseda*” näitab, et arenguvestluse hetkeolukorra analüüs põhineb mingil varasemal kriitikal (näiteks laps lobiseb tundides liiga palju) ja arenguvestlusel omatakse sellest vaid piiratud kirjeldust. Sellisest situatsioonist tulenev edasiside keskendub pisi-asjadele ja näib lapsevanema jaoks formaalsena, kuigi arenguvestluse konstitutiivse elemendi järgi peaks laps saama positiivset ja arengut toetavat tagasisidet.

„Nad vist sinna arenguvestluse lõppu kirjutavad, et mida mul on võimalik järgmine aasta paremini teha, et milles ma areneda tahan. Ja siis laps ütleb, et proovin vähem lobiseda. No mis arengust me koolis räägime, kui õppimisega on kõik korras – siis nii ju ongi. Midagi kirjutada ei ole, iga kord on see selline pastakast välja imemine, et panen paremini paberid ümber ja hoian kooliasjad korras, olen hoolsam või muud sellised väikesed tühised asjad.” (LV2.7)

Üheks segaduse põhjustajaks võib olla arenguvestluse juhend, mille kohaselt peab arenguvestluse tulemina välja selgitama ja kirja panema, mida laps muutma hakkab. Vanem kirjeldab, kuidas „*pastakast imetakse välja*” väikseid probleemikesi ja vigu, mida saab parandada (*panen paremini paberid ümber ja hoian kooliasjad korras*), samas kui suuri, refleksiooni arendavaid teemasid ei osata välja mõelda. Arenguvestluse žanri rikkumine võib siin luua võimaluse, et väikesed probleemid konstrueeritakse vestluse käigus suuremaks, kui peaks.

d) Etteplaneeritud ja regulaarsed vestlused

Mitmed uuringus osalenud õpetajad kirjeldavad vajadust arvestada kõigi arenguvestlusel osalejatega, sest neist sõltub õpetaja jaoks arenguvestluse toimumiseks kuluv **aeg**. Seejuures jääb selgusetuks, miks õpetaja ei pea vajalikuks arvestada kooli poolt planeeritud arenguvestluse ajalise kestusega.

„Lõpuks on ikka nii, et ette on nähtud 45 minutit ja ma ütlen ausalt, mina ei saa iialgi sellega hakkama. Ja ma ei suuda lõpetada asja, kui sa tunned, et ei ole veel kõigest rääkinud ja vanemal on veel midagi. Ja lapsel võib olla. No miinimum poolteist tundi.” (Õ1.5)

Lastevanemad põhjendavad „*mitte iga-aastast*” arenguvestluste pidamise vajadust sellega, et klassiõpetaja õpetab last iga päev. See seisukoht väljendab hoiakut, et arenguvestluse erinevad funktsioonid ei ole vanemale arusaadavad.

*„Jah, ütleme, et mitte iga aasta ei oleks vaja seda arenguestlust, sest klassi-
õpetaja on iga päev lapsega koos üldjuhul neljandani.” (LV2.5)*

Lastevanemate fookusgruppide aruteludes märgiti korduvalt, et õpetajatel on koolis „kiire” ja seetõttu ei julgeta väga õpetajaid segada. Ka järgneva vanema poolt kõneldust ilmneb arusaam, et ei taheta õpetajat „oma lapse probleemidega tüüdata”. Antud tsitaadis on märkimisväärne vanema mõte, et tema „saab küsida” ja õpetaja saab infot, kuid kahjuks ei kõnele lapsevanem lapse enese-refleksiooni vajadusest ja võimalusest. Vanemapoolne ajalise momendi nägemine (õpetajal on kiire) võib olla selgituseks, miks lastevanemad ootavad seda ühte korda aastas, mil arenguestlust toimub, ja püüavad muul ajal õpetajat probleemidega mitte tülitada. Enamik fookusgrupis osalenud vanemaid tunnetab vajadust „pikalt oma lapse teemal” arutleda. Eraldi väärtusena oskavad vanemad arenguestluste puhul välja tuua n-ö reserveeritud aega kui ressursi.

„Minule meeldivad arenguestlused ja minu lapsele ka. Mulle meeldib, et ma saan vahetult küsida ja arutleda oma lapse üle koolis ja õpetaja saab infot lapse koduse käitumise kohta. Muidu ma ikka arvan, et õpetajal on näiteks kiire, ja ma ei julge niiviisi pikalt oma lapse teemal arutlema hakata, ma ei taha teda tüüdata oma lapse probleemidega.” (LV11.5)

Mõnede fookusgruppides osalenud vanemate (valdavalt passiivse sektori kommunikatsioonimistri esindajate) arvamus on, et kui probleeme pole, pole ka vajadust arenguestluste järele. Alljärgnevas tsitaadis lisab lapsevanem kaks lisaaspekti: esiteks mõtte, et arenguestluste vajadust mõjutab see, kas ja kuidas lapsevanem muul ajal õpetajaga suhtleb (olen pidevalt tihedalt kooliga suhelnud). Teine lisaaspekt on lapsevanema kahtlev seisukoht, et „võib-olla on arenguestlust lapse suhtes kõige vajalikum”. Tähelepanu väärrib, et vanema käsitluses on laps arenguestlustel passiivne osaleja, kes näeb, et „vanemad ja õpetajad nõuavad ühte ja sama asja”. Tsitaadist ilmneb, et vanem näeb arenguestlust lapsele vajalikuna kui võimalust „täiskasvanutega rääkida ja tunda, et kõik on võrdsed”.

On oluline meenutada, et õpetajate fookusgruppides oli esindatud hoiak, et „muud inimesed arenguestluste peategelase ümber on tema elu VIPid, kes kuulavad”. Võrdluses žanriteadlike õpetajatega illustreerib järgnevas tsitaadis kõneleva lapsevanema arusaam Eesti haridusmaastikul põhilistes arenguestluste žanri seisukohtades eksisteerivaid erinevusi.

„Alklassides on see arenguestlust ühtmoodi, klassijuhataja annab enamus tunde. Kui probleeme ei ole ja kui oled pidevalt tihedalt kooliga suhelnud, siis mina ei näe sellel mingit mõtet. Kui võimalik, jätan ma selle tegemata. Võib-olla on see lapse suhtes kõige vajalikum. Laps nägigi seal, et vanemad ja õpetajad nõuavad ühte ja sama asja. Ta sai ka koos täiskasvanud inimestega rääkida ja tunda, et kõik on võrdsed.” (LV2.7)

Läbiviidud uuringust ilmneb, et enamik fookusgruppides osalenud õpetajatest (välja arvatud suur linnakool) ei ole teadlikud kõigist arenguestluste konstitutiivsetest elementidest (ja ei kasuta neid teadlikult), mistõttu ei pruugi arenguestlustelt oodatav õpilase positiivne jõustamine alati toimida. Kuigi õpetajad kirjeldavad seoses arenguestluste toimumisega probleeme mõnede laste ja mõnede peredega, peavad õpetajad ise tutvustama peredele arenguestluste alaseid teadmisi ning õpetajad omakorda peavad tegelema žanriteadlikkuse arendamisega just konstitutiivsete elementide osas. Ka lastevanemate fookusgruppides oli arusaam ja teadlikkus arenguestluste konstitutiivsetest elementidest samuti puudulik ja ebaühtlane.

Õpetajate puhul lähtume eeldusest, et nad kõik on oma eriala professionaalid ja võiksid olla pädevad lastevanematega suhtlejad. Arenguestlustel, kus osalejaid on rohkem, on õpetajal täita moderaatori roll, mis eeldab spetsiifilist suhtluspädevust. Lastevanematelt žanrite tundmist ja inimestevahelise suhtluse oskusi eeldada ei saa, küll aga saavad õpetajad kasutada žanrikonventsioone õpilaste heaolu toetamiseks.

5.3.2. Dünaamilised elemendid ja nendega seotud žanriteadmus

Arenguestluste *dünaamilised* elemendid on muutuvad kategooriad, sest need on seotud konkreetse õpilase (ja arenguestlustel osaleva pereliikme) spetsiifiliste vajadustega konkreetsetel ajaperioodil, mil arenguestluste toimub. Siinjuures on oluline roll lastevanemate kommunikatsioonimustritel (ja -vajadustel), sest ühepoolset kommunikatsiooni eelistavad vanemad (passiivsed) käituvad tõenäoliselt ka arenguestlustel vastavalt. Lisaks mõjutavad arenguestluste dünaamilisi omadusi ka õpilase akadeemilised ja sotsiaalsed edenemised, seda eriti olukordades, kus arenguestluste käsitletakse aeg-ajalt kui probleemvestlust ehk siis tegeldakse tekkinud probleemide lahendamiseks.

Fookusgruppide aruteludest ilmnes teadmine, et peredel on erinevad vajadused, kuid arenguestluste edukaks kulgemiseks peavad dünaamilised žanrielemendid olema õpilase pereliikmetega läbi räägitud, sest neilt ei saa žanriteadmist eeldada.

a) Agenda sõltub konkreetse õpilase vajadustest ja arengust

Intervjueeritud lastevanemad näevad arenguestluste kui lapse võimalust kuulata õpetajapoolseid kriitilisi tähelepanekuid (*õpetaja kritiseerib*), mis võivad puudutada lapse käitumist ja toimimist koolis. Žanriteadmus on aga arenguestluste puhul ka võimalus, kus selle žanri tugevus muudetakse nõrkuseks.

Järgnevas tsitaadis leiab vanem, et laps peab kuulama „halba”, mis õpetajal öelda on. On märkimisväärne, et lapsevanema arvates on õpetajal „halba” öelda. Selline eelteadmine võib viidata vanema teadlikkusele lapse mingist probleemist ja sellest tulenevalt võib küsida, miks vanem ootab kord aastast toimuvat arenguestlust, et teadaoleva „halva” teema üle arutleda. Antud tsitaadis legiti-

meerib vanem, et laps peab „kuulama”, kuid mitte rääkima. Vanem ei märka ka enda ega õpetaja võimalust aktiivselt kuulata.

„No ma arvan, et kui on midagi käitumises muuta vaja või sõnavaras või no kommetes, siis ta küll peab kuulama seda halba, mis õpetajal tema kohta öelda on. Seda peaks ta kindlasti kuulama.” (LV11.6)

b) Osalejate konfiguratsioonid

Käesoleva doktoritöö eeldus on, et tänapäeva erinevate peremudelite olemasolu tõttu on oluline ka koolikommunikatsioonis arvestada erinevate osalejatega.

Mitmed õpetajad kõnelesid arenguestlustest, kus lisaks vanematele olid kohal ka väiksemad õed-vennad, kes püüdsid samuti vanemate tähelepanu ning segasid õpilast keskendumisel oma arenguestlusele. Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja arenguestlust, milles tänu segavale väiksemale vennale avaldus õpilase probleem – vähene vanemate tähelepanu ja märkamine. Õpetaja poolt edasi antud lapse sõnad „*isegi siin minu arenguestlusel*” väljendavad eksplitsiitselt õpetaja teadmist, et arenguestlus oli lapsekeskne, implitsiitselt aga õpetaja ebamugavustunnet käitumisel sellises olukorras, kus laps läheb eneserefleksioonilt üle lapsepoolses lastevanemate „kasvatamiseks”.

„Aga mul on eelmisest aastast selline kogemus, kus võeti ka väike aastane vend kaasa. Toredad vanemad ja ilus laps ja kõik sujus. Ja äkki siis, nagu väike laps ikka paigal ei püsi, ema jooksis ühelt poolt ja isa teiselt poolt. Ja siis sai sellel minu klassi lapsel villand ja ta ütles: „Aitab, jälle on see väikevend A ja O ja kodus on ta A ta O. Isegi siin minu arenguestlusel!” Ja sellest arenguestlusest kujunes välja seesugune lugu, et minu klassi laps luges oma vanematele moraali ja kirjeldas, kuidas tema on unarusse jäetud, kõik tegelevad ainult väikese vennaga. Tegelikult on arenguestlustel hästi tore, kui terve pere on: ema ja isa ja laps. Aga väikse venna või õe kaasavõtmine on natuke liiast. Kuigi sel hetkel oli see kasulik.” (Õ1.2)

„Aga mis on tore, kui arenguestlusele tulevad terve perekonnaga, ehk ema ja isa ja laps. Mis ei ole tore, on see, kui võetakse kaasa ka väike laps, ... aga mul on olnud ka üks selline vestlus, kuhu saabuski ainult isa, last ei olnud kaasas, sest isa oli aru saanud, et last ei olegi vaja. Kui ma hiljem uuesti kohtusin, nii et laps oli ka, siis mulle tundus, et sellel isal endal oleks ka arenguestlust vaja, sest temal oli ka nii palju, millest rääkida ja, oi, kuidas ta tahaks rääkida.” (Õ5.2)

Järgnev tsitaat illustreerib seda, kuidas osalejate konfiguratsioonide üle arutlemine toob kaasa segaduse. Tsitaadis kõnelev lapsevanem kirjeldab olukorda, kus lapse kaks perekonda kohtuvad arenguestlusel ja seal hakkab toimuma „*teatud nõudmiste ühtlustamine ja käitumise arutelu*”. Kui need lastevanemad saaksid aru, et arenguestluse žanri konstitutiivne element on lapsele positiivse tagasiside andmine ja lapse eneserefleksiooni kuulamine, siis toimuks nn nõudluste ühtlustamine läbi lapse vajaduste kuulamise. Kui laps kõneleks talle suunatud küsimuste abil oma vajadustest, analüüsiks oma arengut nii palju, kui oskab, siis lastevanemad saaksid läbi peegeldava kuulamise ehk samuti oma

kokkulepped sõlmitud? Kõneleja arutelust ilmneb, et arenguvestlus on vajalik eraldi elavate vanemate jaoks ühesuguse info saamiseks, mis viitab arusaamisele, et arenguvestlusel õpetaja jagabki teavet. Antud tsitaadist ilmneb ka õpetajate ees seisev uus väljakutse: kuidas kuulata ja modereerida lapse kahe perega koos toimuvat arenguvestlust.

„... Meil on üks laps, kellel on kaks perekonda: emal ja isal uus. Ja arenguvestlusel saavad need pooled siis kokku ja see on oluline infovahetus, nõudmiste ühtlustamine ja käitumise arutelu ka. See tähendab, need eraldi elavad vanemad saavad selle ühtse info siis kätte. Muidu see läheb liikuma ja muutub.” (LV10.4)

Üksikud õpetajad kujutlesid arenguvestlust ka kui võimalust perel koos kooli tulla. Laps peab kohal olema, sest siis ta „kuuleb, kui ma emaga räägin”. Tsiitaadis ütleb õpetaja, et „tagaselja” ei räägita. On märkimisväärne, et õpetaja ei kirjelda lapse võimalust kõnelda ja ema vajadust (aktiivselt last) kuulata. (Uuriija K. P. tähelepanek: selles fookusgrupis rääkisid õpetajad rõhutatult põhiliselt „ema”, mitte „vanemate”.)

„Ma olen mõelnud niiviisi, et on väga hea, kui laps kuuleb, kui ma emaga räägin. Ma ei räägi tagaselja, räägin tema ees /.../ Räägime, mis on lapse head või halvad küljed. /.../ Ma ei kirjelda emale seda, et sinu laps on selline või selline, ma räägin lapse ees, kuidas ta koolis suhtleb ja toimib ja seda kõike lapse ees.” (Õ12.5)

Uuringust ilmneb, et lastevanematel on segadus arenguvestlusel osalejate hulga- ga. Lastevanemale võib jääda arusaamatuks, miks on arenguvestlus kolmepoolne, kuna baaskujutluses on õpetaja põhiline rääkija.

„Ma olen tähele pannud, et kui on väiksemad lapsed, siis on vanemad hästi huvitatud ja klassijuhatajatel oleks võib-olla vanematele rohkem rääkida kui sellele lapsukesele, kellega ta nagunii hommikust õhtuni räägib. Aga vanemates klassides saan ma aru, et õpetajad tahavad pigem lapsega seda vestlust korraldada, aga ei tohi, peab ikka vanema ka kutsuma, sest ega see teismeline siis üldse vanema kohal olles üldse ei räägi.” (LV6.2)

Mõnikord on õpetajatel vajadus otsustada, kas kolmepoolne vestlus on lapse jaoks parim ja tema vajadusi arvestav, või tulebki arenguvestlus läbi viia vaid lapsega, vanemaid kaasamata, sest pere omavahelised suhted võivad arenguvestluse žanri vales suunas kallutada. Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja olukorda, kus talle teada olev info vanematepoolsest last ohtu seadvast (või kahjustavast) käitumisest mõjutab ka arenguvestlust, sest õpetaja peab moderaatorina käituma nii, et vanem ei saaks teadlikuks „lapse suust tulnud” teabest.

On küsitav, kas olukorras, kus laps „ei tahagi koju minna”, on kord aastas toimuvad arenguvestlused parim koht probleemide lahendamiseks.

„Mina olen oma väga pika tööaja jooksul saanud selgeks ühe asja: last peab hoidma, ja võib-olla veel kõige rohkem tema enda vanema eest. Lapsel on teinekord väga valusat informatsiooni õpetajale öelda, näiteks joomise kohta või peksmiste kohta, ja ma ei tohi seda vanemale nii öelda, et ta aru saaks, et see on lapse suust tulnud. Meil on ju siin suur küla, tegelikult kõik inimesed teavad niigi kõike, aga kui laps pisaratega või vihahoos kinnitab, et ta ei tahagi koju minna, sest isa on kogu aeg purjus ja ema on ta peale väga vihane või nutab. Mis siis seda last aitaks?” (O9.6)

Lastevanemate fookusgruppide aruteludest (väike maakool, keskmine maakool ja väike linnakool) ilmnes, et mõlemale poolele selgelt arusaadavate žanrireeglite puudumise korral võib tekkida olukord, kus ei saada hästi aru rollidele vastavast distantsist. Ühelt poolt püüab õpetaja ilmselt hoida formaalset vestlustruktuuri, mida lapsevanem nimetab „võltsviisakuseks”, ja teisalt oleks aktsepteeritav sina-vormis suhtlemine vanemaga. Selline olukord iseenesest ei pruugi tähendada, et arenguestlus täidab lapse jaoks talle määratud funktsiooni. Märkimist väärib lapsevanema arvamus, et „*asjad ja suhted*” võiksid kergemaks minna. Arenguestluse kontekstis võib mõeldakse selle all tõenäoliselt (ühe võimalusena) familiaarsemat suhtlust.

„Ehk kui õpetaja õpetab juba teist-kolmandat ringi sama pere lapsi, võiks ju asjad ja suhted ka juba natuke kergemaks minna ja tegelikult lähevad ka, kaob ära selline võltsviisakus.” (LV11.6)

c) Analüüs ja/või tagasiside/läbirääkimised (sõltuvalt antud juhtumist)

Kuigi arenguestlus peab oma dünaamiliste elementide järgi olema koht, kus antakse lapsele ja lapse arengu kohta tagasi- ja edasisidet, ilmneb mõne lapsevanema kõnelusest tema ebakindlus. Vanema tingivast kõneviisist (*peaks*) jääb selgusetuks, kas lapse areng ja arenguga seotud tagasiside on talle üldse oluline. Üks diskursus, mille osad õpetajad välja tõid, oli see, et „*tubli lapse*” puhul ei ole arenguestlust vaja. Seda öeldi küll väikese reservatsiooniga, et võib-olla on „*tublil lapsel*” vaja positiivset tagasisidet. See näitab, et üks konstitutiivne element – nimelt see nn positiivne tagasiside lapse arengule – on mõnedes koolides eriti ebaselge. Lastevanemate aruteludest ilmneb, et valdavalt ei ole lastevanematel arusaamist lapse arengule positiivse tagasiside andmise vajadusest ja lapse eneserefleksiooni kuulamise vajadusest. Lause „*kui kõik on korras*” viitab taas kord sellele diskursusele, et kommunikatsioonivajadust näeb lapsevanem valdavalt probleemide olemasolu korral, vastasel juhul kommunikatsioonivajadus kaob (kui laps on tubli) ja ühise aja leidmine ei ole piisavalt motiveeritud. Selline lapsevanema arvamus näitab selgelt, et kuna õpetajad ise arenguestluse žanri põhielemente ei tunne, siis õpetaja ise ka nõustab ja jõustab väga selgelt probleemvestluse žanri kasutust (*siis õpetaja ongi küsinud, mis te arvate, kas on probleeme*). Antud tsitaadist ilmneb veel üks oluline arenguestluse nn dünaamiline element, mida lapsevanem vajalikuna ette kujutab: selleks on tutvumiskompleks. Vanem kirjeldab arusaama, et kommunikatsioon on oluline, „*kui tulevad uued õpetajad*”, mis tekitab küsimuse,

kas „uute õpetajatega” võivad tekkida probleemid, sest seni on arenguestlused olnud probleemide puudumise tõttu tarbetud.

„Mina ausalt öeldes ei olegi kunagi lastevanemana arenguestlusel käinud – seepärast et meil ei ole kunagi ühiseid aegu. Ja ma olen ka üsna laisk lapsevanem, kui kõik on korras. Ma olen helistanud õpetajale, et kas ma pean ikka tulema, aega eriti ei ole. Siis õpetaja ongi küsinud, mis te arvate, kas on probleeme, ja kui probleeme ei ole, siis me lihtsalt seda ei tee. Aga mingist hetkest peab ikkagi tegema hakkama, kui tulevad uued õpetajad.” (LV2.2)

d) Arenguestluse kestus ja toimumiskoht (oleneb konkreetse kooli või hariduslikest kokkulepetest)

Arenguestluste konstitutiivseks küljeks seoses ajaga on see, et aeg on ette planeeritud, regulaarne ja dünaamilise kestusega. Arenguestluseks ette nähtud ajal on soovituslikud (koolides kehtestatud) piirid, kuid aruteludest ilmneb, et pigem eelistatakse paindlikkust. Dünaamilise elemendina lisandub konkreetse kooli poolt määratud või kokku lepitud arenguestluse ajaline kestus ja toimumiskoht.

Järgnevas tsitaadis kirjeldab lapsevanem oma nägemust arenguestlusele kulutatavast ajast (20 minutit), eirates sellega kooli poolt ette kirjutatud arenguestluse ajamahtu. Tsitaadist ilmneb ka mitu muud viidet žanriteadmise puudulikkusele (*lapsega või lapsega; head lapsed – ei ole tõesti vaja – venitada*).

„Minul vahet ei ole, lapsega või lapsega. Mul on õpetaja kolleeg siinsamas majas ja ma võin igal hetkel istuda ja rääkida nii lapsega kui lapsega. Tegelikult, kui head lapsed on, siis ei ole tõesti vaja seda arenguestlust venitada, 20 minutit ja peab olema tehtud.” (LV6.2)

Järgneva lapsevanema poolt kõneldu kirjeldab arenguestluse ajalise dimensiooni ja probleemistluse *ad hoc* võimaluste segiajamist. Selles tsitaadis väärib tähelepanu lapsevanema poolt eksplitsiitselt öeldu, et lapse kuuldes ei saa õpetajale lapse muret edastada. Implitsiitselt kõlab aga vanema mure, mis seostub õpetaja usaldamisega ning kartusega, et õpetaja võib lapse juttu ära kasutada (*kardab ka Ivani parastamist ja narrimist*). Teine tähelepanek lapsevanema poolt öeldu kohta puudutab õpetaja tegutsemist tunnis: miks õpetaja tunnis midagi ette ei võta, kui „Ivan kogu aeg püsti kargab ja vahele hüüab” ning seeläbi keskendumist segab.

„Sest ma ei saa ju hakata rääkima lapse kuuldes, et teda segab tunnis keskendumisel, kui – ütleme, et nimi on Ivan – Ivan kogu aeg püsti kargab ja vahele hüüab. Ma ei taha, et laps seda kuuleb, sest laps ju usaldas selle mulle ja kardab ka Ivani parastamist ja narrimist. Nii et osa jutte tuleks ajada õpetajal ja lapsevanematel omavahel.” (LV4.6)

Tavaliselt toimuvad arenguestlused koolis, kuigi aktsepteeritakse ka nende toimumist mujal. Uuringus osalenud lastevanemate hulgas oli üks vanem, kes

omas kogemust arenguestlustest, mis toimus koolist väljaspool, ülejäänud vanemad ei arutlenudki võimaluse üle, et vestlus võiks toimuda kusagil mujal. Antud lapsevanem põhjendab õpetaja koju kutsumist lapse vajadustega arvestamisega (*laps tundis ennast kodusemalt*) ja oma lapse tundmisega, keda ta arvas koduses keskkonnas „*midagigi rääkivat*”. Samas ilmneb tsitaadist žanrisegadust, mille tõttu tekib lapsel (ema arvates) „*ülekuulamise*” tunne.

„Esimestel aastatel on õpetajad alati kodus käinud. Kindlasti tundis laps ennast kodusemalt, aga oli ikkagi natuke krampis, kindlasti üritab midagigi rääkida. Lapsele tekib vist arenguestlusel mulje, et see on nagu ülekuulamine tema suhtes. Lapsel on ikkagi kramp sees, ta ei tunne sellise suhtlemise puhul ennast vabalt. Võib-olla peaks õpetaja rääkima ainult lapsega või siis vanematega, et sellest oleks kasu. Nüüd on meil veel tulemata, aga vanemate laste puhul tean ma, et kõige paremini töötab see vorm, kui laps on osa aega ja vanemad on osa aega ja käib ikkagi sisuline arutelu käitumise, olemise, toimimise, sõprade ja muu suhtes.” (LV4.3)

Kaks õpetajat (44-st) kirjeldasid arenguestluste läbiviimisi kodus. Kodus toimunud arenguestluste eelisenä nimetasid nad võimalust näha last kodus keskkonnas. Ülejäänud õpetajad omasid kogemusi vaid koolis toimunud ja toimuvatest arenguestlustest.

„Minu jaoks oligi neid arenguestluste huvitavam teha kodus, sest laps, kes on koolis hästi vinks-vonks, on kodus täiesti teistsugune. Ja mõnikord täiesti vastupidi. See avab mingid uued tahud lapsest ja see on õpetajale huvitav ning mõnikord võib sellest uuest teadmisest ka lapse jaoks kasu olla.” (Õ3.1)

Kokkuvõttes võib öelda, et uuringus osalenud õpetajate arvamuste kohaselt on arenguestlus võimalus saada lapse kohta olulist lisateavet. Saadava teabe sisu ja kvaliteedi, millest võiks olla edaspidist kasu lapse arengu toetamiseks, määrab õpetaja žanritundmine. Õpetajate aruteludes esines hulgaliselt hinnanguid. Just seetõttu peaks arenguestluste žanriteadlikkuse arendamisel olema oluline suunata õpetajaid analüütilisemate seisukohtade poole.

5.4. Segadus žanritunnustega

Tuginedes fookusgruppide intervjuudele, toon alljärgnevalt välja kontrastsed arusaamad arenguestluste, probleemvestluste ja „väikeste kõneluste” žanriteadmisest.

Arenguestlus on kõige enam (seaduse tasandil) normeeritud koolikommunikatsiooni žanr. Samuti on arenguestluste konstitutiivsed ja dünaamilised elemendid kriitilise tähendusega, et arenguestluste funktsionaalsus oleks tagatud. Eriti just konstitutiivsete elementide mittetundmine tähendab sageli seda, et täiskasvanud ei jõusta last. Analüüsides vanemate ja õpetajate žanritundmist, ei osutunud mõistlikuks eristada segadust konstitutiivsete ja dünaamiliste elementide osas, vaid pigem selgus, et žanriteadmus ei ole mõnede vanemate jaoks

piisav selleks, et eristada erinevaid žanrikolooniaid. Kõige suurem probleem on aga arenguvestluse ja probleemvestluse eristamine.

Vanemate žanriteadmus võib väheneda, kui laps ja vanem liiguvad ühest organisatsioonist teise. On võimalik, et lastevanemad tulevad kooli arenguvestlusele, omades eelnevat kogemust lasteaiast, kus arenguvestlused võisid ehk toimuda teisiti. Sarnane žanri nimi on sellisel juhul eksitav. Esmane segadus algabki küsimusest arenguvestlusel osalejate kohta: kas arenguvestlus toimub lapsega või lapseta. Ka järgnevast tsitaadist ilmneb vanema arusaam, et arenguvestluse läbiviimiseks „on kaks erinevat meetodit”, kus **ühes viibib laps** ka kohal ja **teine toimub ilma lapseta**. Tsitaadist nähtub, et lapsevanem tajub nende erinevusi, kuid nimetab mõlemat arenguvestluseks. Tõenäoliselt peab lastevanematele arenguvestluste alast teavet andma kool (õpetaja) ja lapsevanema jaoks oleks kergem, kui erinevaid žanre on eelnevalt selgitatud. Märkimist väärib lapsevanema arusaam, et erinevatel vanustel on „vaja eraldi” küsimusi, millest ilmneb teadmine, et algklassilapsed ei ole veel võimelised tegelema eneserefleksiooniga nii nagu vanemad õpilased.

„Arenguvestlusi on vaja, aga algul ilma lapseta. Absoluutselt mõjutab lapse kohalolek arenguvestlust. Ma töötan lasteaias ja näen neid palju. Tean, kuidas neid metoodiliselt läbi viiakse ja koolis on ju sama. On kaks erinevat meetodit: arenguvestlus lapsega ja ilma lapseta. Kui sa võtad kõiki neid küsimusi, siis algklassilaps ei saagi ju veel väga täpselt aru, mis need tähendavad, mida temalt tahetakse. Suurema lapse puhul küll. Aga algklassides oleks siis ju vaja eraldi ja mõistetavaid küsimusi lapsele. Muidu on lapse kohalolek mõttetutu. Kui laps on kohal, siis ta peaks ju ikka osalema, mitte kuulama vaikselt täiskasvanute juttu.” (LV11.1)

Eelnevale arusaamale vastandub arusaam arenguvestlusest, mille kohaselt vestlused toimuvad õpetaja ja lapse vahel ning **lapsevanema osalemine on vabatahtlik** (ta võis olla, aga ta ei pidanud olema). Implitsiitselt kõlab sellisest arusaamast välja mõte, et õpetaja ja laps peavad „omavahelisi” vestlusi, mille nimeks on arenguvestlus.

„Mina ei ole nendest osa võtnud, teades, et need ei ole kohustuslikud lapsevanemale. Need on õpetaja ja lapse vahelised vestlused ja lapsevanem ei pidanud nagu – ta võis olla, aga ta ei pidanud olema.” (LV8.8)

Mitmed lastevanemad kirjeldasid arenguvestlusi kui sobivamaid „naiste” või „emade” jaoks. Järgmises tsitaadis selgitab lapsevanem (naine – K. P.), miks on **naistel arenguvestlusel** „parem rääkida” (seal räägitakse nii palju, ühest teemast teisesse), andes kaudselt mõista, et sellisel viisil lapse teemal kõnelemine ei ole meeste jaoks sobiv. Sama kinnitab ka teine kõneleja (isa – K. P.).

„Minu abikaasa ei ole kunagi tahtnud minna nendele arenguvestlustele, sest tema leiab, et seal on võib-olla naistel parem rääkida, et tema ei jõua võib-olla

nii palju kuulata. See on meie pere arvamus, et seal räägitakse nii palju, ühest teemast teisesse, ja see ei piirdu ainult küsimustega,” (LV8.1)

„Meil on selleks kodus ema, kes käib. Mina ei oska sellest midagi arvata. Ei salga, et see tundub täiesti normaalne asi, aga ise käinud ei ole. Küll aga kuulen alati peale arenguestlust, mida nad rääkisid, ja see on üsna põnev, sest nii lapsel kui lapse emal on erinevad tähelepanekud. Ma ütleks, mõlemal on vist valikkuulamine.” (Muigab.) (LV11.7)

Arenguestlusi nähakse lastevanemate poolt kui lisatööd ja **lisakohustust õpetajale**. Allolevast tsitaadist selgub, et lapsevanem ei hooa arenguestluse konfiguratsiooni tuuma, vaid pigem tunneb ta selles „suht tüütus ettevõtmises” osalejatele kaasa. Kõneldu põhjal jääb selgusetuks, kas lapsevanem ise peab arenguestlusi oluliseks, kuid kirjeldusest on implitsiitselt tajutav arenguestluse žanri teadmatus.

„Õpetajatelt nõutakse ju aruandlust, kui palju vanemaid käis, kui kaua kestis, mis arenguplaanid võeti ja nii edasi. Ei saa ju panna, et vaid viis last käis ja ülejäänutega on tegemata. Mina usun, et õpetajate jaoks on see ka suht tüütu ettevõtmine ja alati peale koolipäeva lõppu ka veel.” (LV6.4)

Arenguestluste puhul räägime ka aktiivsusefaktorist, mille kohaselt peaks žanri tunnuse järgi õpilane olema aktiivne, kuid samas ütlevad õpetajad, et **lastevanemad kõnelevad** palju ja lapsele kõnelega ei anta (või antakse minimaalselt). Järgmises tsitaadis kirjeldab lapsevanem oma lapse rääkimist arenguestlusel sõnadega „*palju rohkem kui õpetaja*”. Tähelepanu väärib ka lapsevanema teave, mida on tema arvates vaja arenguestlusel vahendada. Vanem kõneleb oma lapse käitumisest, mis on koolis ühtemoodi ja kodus „*täielik vastand*” koolikäitumisele. See on üks diskursus, mis aruteludes pidevalt domineerib, kusjuures lastevanemad hindavad last välise käitumise järgi: aktiivne, rahulik, tormakas jne. Antud lapsevanem annab oma lapse käitumisele hinnangu ja asendab selle seejärel sõnaga „*selline*”. Jääb selgusetuks, miks lapsevanem „*rääkis*” arenguestlusel põhjalikult lapse kodusest käitumisest, kui koolis lapse käitumisega probleeme ei olnud. Implitsiitselt võime oletada, et vanem soovis teavet lapse koolikäitumise kohta.

„Mina rääkisin arenguestlusel selles mõttes palju rohkem kui õpetaja. Ma kirjeldasin seda, kuidas ta kodus käitub. No minul on selline laps. Ta on kodus täielik vastane sellele, mis ta koolis on. Seal ta on vaikne ja vagur talleke, nii et ainult ütle, tee nüüd seda, ole hea, mine nüüd vahetundi ka ja jookse kuskil. Ja kodus on nii, et ta ei seisa kuskil, ta ainult jookseb ja niheleb ja kargab ja on, ta elab selle kõik kodus välja. Aga jah, õpetaja ka ütles, et koolipingis on ta väga korralik ja vaikne laps. Õpetaja ei uskunud, et ta kodus selline on. Siis mina nagu andsin kinnitust, et ta on kodus selline. Mis ma tahan öelda, on see, et õpetaja näeb seal arenguestlusel ju ikkagi seda, kuidas see hea laps oma vanematega suhtleb ja kuidas nende kohal olles istub või tegutseb niisama.” (LV11.1)

Eelnevast tsitaadist ilmneb **lapsevanema soov infot jagada** ning samuti see, mida lapsevanem arvab, et õpetajal on vaja teada. Puudub diskursus, kas ja mida laps ise räägib, kuidas ta ennast kodus ja koolis tunneb.

Lastevanemate segadust arenguvestluse žanriga väljendab ka järgmine vanem, kellel puudub teadmine, et arenguvestlus **ei ole esmase infovahetuse** koht.

„Mul on endal lapsevanemana äkki õpetajale küsimusi. Need ei pruugi üldse lapsega seotud olla.” (LV6.7)

Fookusgruppide aruteludes osalenud lastevanemate hulgas oli mitmeid, kes väljendasid oma rahulolematust õpetaja tegevuse osas arenguvestlusel. Järgnevas tsitaadis kritiseerib lapsevanem õpetajat **lapse passiivse kohalolu** pärast, kuigi vanem kasutab umbisikulist tegumoodi (*laps oli kohal ja ta pandi lihtsalt värvima*). Selles tsitaadis väärib jällegi märkimist nn ema roll, ema viibimine arenguvestlusel, ehkki samas väljendab see ka isa kohalolu vajalikkust just vahetu filtreerimata info saamise eesmärgil.

„Minul oli ka arenguvestlus ära. No ja ma ei tea: laps oli kohal ja ta pandi lihtsalt värvima sinna kõrvale. Ilmselt oleks pidanud natuke neid küsimusi kohendama, et ta ka aru oleks saanud. Aga minu meelest on hästi oluline, et mõlemad vanemad oleksid kohal, et isa ka kuuleks samu asju sama suu läbi – mitte läbi minu jutu, kus ma juba oma valiku olen ära teinud, et mis edasi rääkida.” (LV2.2)

Arenguvestluste teemalises arutluses ilmnes, et vanemate puudulik žanriteadlikkus on arenguvestlustel segavaks faktoriks, kuna lastevanemad kommuniqueerivad liiga aktiivselt, **püüdes last aktiveerida** ja kohati oma last isegi agressiivselt **rääkima suunata**. Õpetajad ei kirjeldanud (või ei märganud) selliste olukordade tekkepõhjust: õpetaja ei olnud võtnud endale moderaatori rolli, vaid kõnelesid oma passiivsemast olekust taoliste arenguvestluste ajal. Tõenäoliselt tunnevad õpetajad sellistes situatsioonides ka abitust, sest tajuvad olukorra kontrollimatust või ka hirmu mõne lapsevanema ees (teatud lastevanemad), kes kasutab oma kommunikatsioonitehnikaid (*oma žestide või miimikaga*). **Õpetaja** märkab vanema taotlust laps kõnelema survestada, kuid **jätab märkamata enda rolli** – suurendada lapse kõnevõimalust ja suunata lapsevanemat kuulama.

„Aga siis, kui õpetaja, laps ja lapsevanem on kolmekesi koos, siis see arenguvestlus, ma tunnetan, ei ole hea. Lapsevanem – mis ma tahan öelda –, on teatud lapsevanemad, kes kohe hakkavad last mõjutama. Laps ei ole nii avatud, kui vanemale meeldiks. Mina delikaatselt ootan ja ei sekku. Aga siis ema oma žestide või miimikaga surub, et no räägi, millega sa kodus tegeled, nagu survestab last. Ei meeldi mulle see. Meeldiks, kui oleksime laps ja õpetaja ja siis vanem ja õpetaja.” (Õ9.6)

Analüüsil ilmnes, et lastevanemate aruteludes domineerib „probleem”. Arenguvestluse kontekstis leiavad mitmed vanemad, et arenguvestlus on **vajalik vaid**

neile, kellel on probleemid. Vanemate jaoks tekitab segadust arvamus, et „tubli!” lapsel ei ole arenguestlust vaja, kusjuures vanemate aruteludel öeldi pigem, et „probleemsel lapsel on vaja”.

„Mina arvan ka, et kõiki ei peaks kutsuma. Klassijuhataja peab tegema nimekirja neist, kel on probleeme ja kelle vanemad muidu näole ei anna. Minu last ei pea kutsuma.” (LV6.1)

Õpetajad kirjeldavad ka olukordi, kus arenguestluse žanri mittetundmine tekitab **kuhjuvaid probleeme**, millest rääkimiseks ja mille lahendamiseks oodatakse „seda ühte päeva aastas”. Alljärgnevalt tsitaadist ilmneb, et õpetaja jaoks on oluline, et ka lastevanemad eristaksid kord aastas toimuvat arenguestlust ja teisi kommunikatsiooniviise, mis võimaldavad vajadusel kiiremat ja sagedasemat reageerimist (probleemestlused, erinevate kommunikatsioonikanalite kaudu kontakteerumine vastavalt vajadusele ja kokkulepetele). Kahjuks jääb selles tsitaadis selgusetuks, kellelt „selliseid lugusid” arenguestlustel välja tuleb, ning võib-olla on see kord aastas toimuv arenguestlus lapse jaoks ainus koht, kus ta oma muredest kõneleda saabki.

„Aeg-ajalt tuleb ikka arenguestlusel välja selliseid lugusid, et tüdrukute vahel on mingid probleemid või asjad. Ja ma saan selle informatsiooni kätte. Aga siis mul tekib alati küsimus, miks me ootame seda ühte päeva aastas. Võta varem ühendust, tõsta see toru või saada meil, et tüdrukute vahel on selline asi ja proovime seda siis lahendada. Alati ju õpetaja ka kõike ei näe.” (Õ1.5)

Järgnevalt tsitaadist on **positiivne** näide, kus lapsevanem teeb temporaaalse aspekti osas hästi vahet probleem- ja arenguestlusel. Märkimist väärib lapsevanema kindel teadmine, et „asju saab lahendada jooksvalt”.

„Ma tahan selle peale öelda, et minul ei ole see kunagi tulnud välja arenguestlusel. Et kui on mingi probleem olnud, siis oleme me selle saanud jooksvalt lahendada. Ma liigun hästi palju koolimajas. Ja asju saab jooksvalt lahendada.” (LV2.7)

Järgnevalt tsitaadist kirjeldab õpetaja oma veidi kahtlevat seisukohta (mis viitab žanriteadlikkuse arendamise vajadusele) arenguestluse **vajalikkusest perele** (arenguestluse võiks vahele jätta), kuid viitab lisaks positiivsena lapse võimalusele „endasse vaadata”.

„Mina pean küll ütleva, et aeg-ajalt ma mõtlen, mõne perega võiks arenguestluse vahele jätta küll ja mitte midagi ei juhtu – laps areneb mõnusasti edasi. Aga võib-olla on selle lapse jaoks vaja arenguestlust, et laps õpiks enda peale mõtlema. Et ta õpib endasse vaatama, et oh-oh, näed, ma kodus olen selline ja koolis selline.” (Õ3.1)

Mitmed õpetajad väljendasid oma arusaama arenguvestlustest, mis peaksid olema „*pigem lapsevanema silmi avavad*”, lisades, et kodu ja kool töötavad ühise eesmärgi nimel. Siinjuures jääb küsitavaks õpetaja arusaam, kes on tema arvates konkreetse lapse ekspert (et peab vanema silmi avama).

„Mis ma arenguvestlustest arvan? Mitte midagi. Alati on ju lastega räägitud ja nende vanematega ka, kui vaja on olnud. Noh ja see paberite täitmine ja algklassilastelt lubaduste väljapigistamine. See on jama, sest laps nendes esimestes klassides ei saa veel hästi arugi, et on veel kuhugi pürgida ja mingeid lubadusi anda. Laps ju arvab niigi, et ta on tubli. Võib-olla peaks vestlus olema pigem lapsevanema silmi avav, et mida õpetaja on märganud ja kas ema on ka sedasama märganud ja kuidas siit edasi. Eesmärk on ju üks: aidata lapsel tubli olla. Aga arenguvestluse formaat kipub jätma muljet, et vastutust veeretatakse edasi-tagasi.” (Õ5.3)

Arenguvestluse teemalisel arutelul kirjeldasid mõned õpetajad arusaama, et kodu-kooli kommunikatsioonis on olulisel kohal lapsevanema **teavitamine või informeerimine** probleemidest. Märkimist väärib kõneleja arusaam, et arenguvestlust vajavad vaid need lapsed/pered, kellega muidu ei kohtuta, sest muidu „*ei teagi vanemad, mis probleem lastel on*”. Siit ilmneb, et õpetajal pole päris selge, mis on arenguvestlus ja mis probleemvestlus, mille puhul tuleb tekkinud probleemidega tegelda kohe ja mitte oodata kord aastas toimuvat arenguvestlust. Teine märkamine puudutab õpilase osa arenguvestlusel, millega õpetaja ei näi arvestavat. („Väike maakohat” on Eesti mõistes üle keskmise suur asula – K. P.)

„Kui ma ikka mõne lapsevanemaga väga tihti suhtlen ja me oleme kontaktis, siis ma leian, et ei pea lisaks tegema arenguvestlusi. Väikses maakohas, nagu meil peaaegu on, tead ja suhtled ju ka veidi teisiti kui suures linnakoolis näiteks. Siin ikkagi märkad ja tead probleemidest juba varakult. Ikka keegi teab ja räägib ka. Aga kindlasti nendega, keda vähem näed, keda peaaegu ei kohtagi koolimajas – nendega peaks ikka tegema. Siis saaks vähemalt kordki aastas kokku ja mõnel juhul, nagu arenguvestlustest välja on tulnud, ei teagi vanemad, mis probleeme lastega on.” (Õ5.1)

5.5. Kokkuvõte: vanemate ja õpetajate žanriteadmuse kriitilised aspektid

Õpetajad puutuvad koolides kokku lastevanematega, kellel on erinevad teadmised arenguvestlusest kui žanrist ning arenguvestluse praktikad. Lisaks ilmneb, et vanemad ei oska eristada arenguvestlust probleemvestlusest (*ad hoc*). Vanematel puuduvad teadmised arenguvestluse konstitutiivsetest elementidest. Lastevanemad tuginevad oma kogemustele, kuid neil puudub spetsiifiline ettevalmistus ja teave. Õpetajad on küll kõik läbinud vastavad arenguvestluse teemalised koolitused (kõigis uuringus osalenud koolides olid need läbi viidud –

K. P.) ja peaksid seetõttu olema arenguestluse žanrist teadlikud, eelkõige oskama rakendada arenguestluste konstitutiivseid elemente (dünaamilised elemendid on muutuvad, sest sõltuvad konkreetsetest vajadustest).

Kõigi koolide õpetajate fookusgruppides (välja arvatud suur linnakool) leidis mitmeid osalejaid, kelle jaoks arenguestluse žanri peamised konstitutiivsed elemendid ei eristunud. Lisaks oli igas grupis üks või kaks osalejat, kes nimetasid küll õpilase kohaloleku vajadust, kuid ei pidanud oluliseks talle sõna andmist. Enamik õpetajatest, kes pidasid lapse kohalolekut ja aktiivsust küll vajalikuks, ei pidanud oluliseks enda kui moderaatori rolli. Seega ilmnis uurin-gust, et õpetajate teadmised arenguestluse žanrist on lünklikud.

Arenguestlused toimuvad (kõigis uuringus osalenud) koolides kord aastas, planeeritult, õpetaja, lapse ja vanema poolt kokku lepitud ajal. Probleemestlus toimub vastavalt vajadusele (probleemi ilmnemisel – *ad hoc*). Probleemiks võib nimetada olukorda, mis lapse õppimist ja toimimist segab. Kuigi sõnades väljendavad õpetajad arusaama, et probleemide lahendamiseks ei saa oodata kord aastas toimuvat arenguestlust („aga miks nad peavad ootama kord aastas toimuvat arenguestlust“), kirjeldatakse arenguestlust ikkagi kui võimalust arutleda tekkinud probleemide üle, et aidata kaasa lapse koolis toimimisele.

Mõni (staažikam) õpetaja on arenguestluste osas otsustavalt negatiivne, nägemata neis vestlustes kui žanris uuendust koolikommunikatsioonis. Implitsiitselt peetakse oluliseks vaid vajadusepõhist suhtlust, kuid eksplitsiitselt ilmneb vastuseis planeeritud kommunikatsioonile.

Mitmed õpetajad peavad arenguestlust lapse ja vanema omavahelise kommunikatsiooni võimaluseks, saamata aru, et see on vaid üks kodu ja kooli vahelise kommunikatsiooni žanritest, kusjuures lapse ja tema vanema omavaheliseks kommunikatsiooniks on mitmeid teisi võimalusi väljaspool kooli (ennekõike kodus).

Kokkuvõttes ilmneb, et segadus arenguestluse žanri osas võib teha selle toetava mõju lapsele ja lapsevanemale olematuks, mistõttu võiks eeltoodud žanrimaatriksi (joonis 5.1) kasutamine arenguestluste plaanimisel õpetajaid ja koole aidata selles, et koos vanematega kujundatakse teadlikult välja õpilase vajadusi parimal viisil toetav kommunikatsioonisündmus.

Koosolekute puhul on žanriteadmuse probleem – eeskätt vanemate poolt vaadatuna – seotud sellega, et mitmed vanemad ei saa aru infokoosolekute vajalikkusest. Arutlus- ja otsustuskoosolekute puhul on segadus seotud kõige enam otsuste protokollimise ja jagamisega. *Väikeste kõneluste* puhul võiks žanriteadmuse arendada eeskätt aja, koha ja kõnede kestvuse osas. *Väikeste kõneluste* puhul on žanritunnused väga piiratud, ehkki samas ilmneb intervjuudest, et nii õpetajad kui ka vanemad võidaksid, kui konventsioonid oleksid siin selgemad.

6. VAHENDATUD KOMMUNIKATSIOON: (DIGI)VAHENDID JA KANALITE KASUTUS

Vahendatud kommunikatsioon toimub läbi erinevat tüüpi kanalite: traditsiooniline paberpäevik, traditsiooniline telefon ja nutitelefon, tänapäevased digikommunikatsiooni võimalused (õppeinfosüsteem, e-kirjavahetus, sh listikirjad, kooli kodulehekülg, blogid jms).

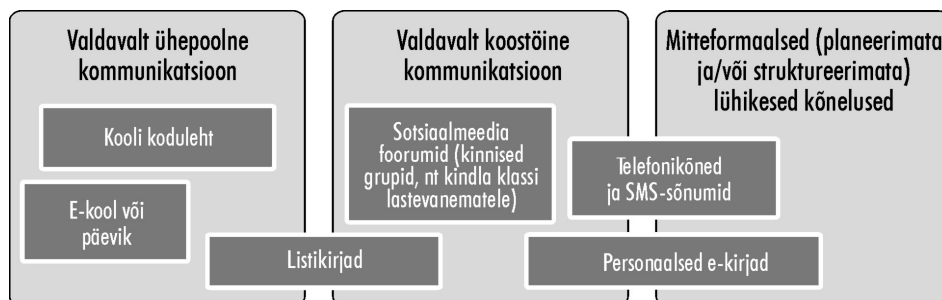
Erinevate kommunikatsioonikanalite võimalused ja repertuaarid võimaldavad jagada ka vahendatud kommunikatsiooni ühesuunaliseks ja koostõiseks. Näiteks kooli koduleht, kust lapsevanem saab valdavalt teavet, aga kuhu ta ise interaktiivselt sekkuda ei saa, on selgelt ühesuunalise kommunikatsiooni näide. Samas listikiri (näiteks koolilt saadetud listikiri) võib olla nii ühepoolne teavitav kommunikatsioon kui teisalt ka vahend, mis võimaldab ka kirja saajatel vastata omapoolsete küsimuste või kommentaaridega. Kõige spetsiifilisemad on telefonikõned ja sõnumid, mille puhul on tegemist väga operatiivse meediumiga, aga ka väga tugevalt sekkuva meediumiga. Sõnum ei ole niivõrd sekkuv, ent võimaldab edastada teateid eriti operatiivselt.

Vahendatud kommunikatsiooni võimaldavad digivahendid ning ka traditsiooniline paberpäevik, mis on kõigis uuritud koolides ikka veel kasutusel. Käesolevas uuringus on fookus eeskätt sellel, milliseid kommunikatsioonivahendeid lastevanemad ja õpetajad erinevatel kommunikatsioonieesmärkidel kasutamiseks eelistavad.

Siinjuures on oluline märkida, et empiirilise materjali kogumiseks vajalikud fookusgrupi intervjuud viidi koolides läbi aastal 2012, kuid digitehnoloogilised võimalused on vahepealsete aastatega jõudsalt edasi arenenud. Käesolev doktoritöö ei olegi seadnud eesmärgiks niivõrd kaardistada vahendatud kommunikatsiooni vahendeid, kuivõrd kõrvutada ja võrrelda õpetajate ja lastevanemate valikuid, kasutuseelistusi ja harjumusi.

Fookusgruppide aruteludest ilmnes, et osad õpetajad ja lastevanemad eelistavad traditsioonilise paberpäeviku kasutamist, mis peaks koondama endasse õpilase õppimist ja koolielu kajastava teabe, kuhu lapsevanem saab kirjutada allkirja, kinnitades, et on talle suunatud teateid lugenud, mis omakorda peaks andma õpetajale kindluse, et tema sõnum on kohale jõudnud. Paberpäevik on kommunikatsiooni kinnitav dokument, mis väldib olukorda, et teave on digikanalites märkamata jäänud või kaduma läinud. Siiski tuleb nentida, et päeviku kaudu toimuv kommunikatsioon on valdavalt õpetaja algatatud ja ühesuunaline, kus algklassi õpilase vanem, kas kinnitab teate kättesaamist allkirjaga või vastab teatele omapoolse tekstiga (nn puudumise põhjus). Traditsioonilise paberpäeviku formaat ei võimalda diskussiooni ega pikemaid selgitusi ja on ühepoolne osundamine lahendamist vajavale probleemile või lapse kiitmine tubli töö eest. Tehnoloogia arenguga on õpetajate-lastevanemate vahelised kommunikatsioonikanalid ja formaadid mitmekesisestunud ning traditsiooniline paberpäevik on oma aktuaalsuse minetanud (asemele on tulnud e-kool ja stuudium).

Kodu-kooli vahelises kommunikatsioonis väärtustatakse lastevanemate poolt kõrgelt proaktiivset osalemist, kuid sageli võivad lastevanemate ja õpetaja kommunikatsiooni (ja koostööd) takistada ebasobivad võimalused/tingimused (ajaline, geograafiline distants).



Joonis 6.1. Vahendatud kommunikatsiooni jaotumine. Repertuaarid, mida võib kasutada nii ühepoolse kui koostööse kommunikatsiooni puhul, on märgitud sektoritevahelistena. Telefonikõne eristub, sest on tehniliselt vahendatud, kuid eeldab vahetu interpersonaalse kommunikatsiooni pädevusi.

6.1. Vanemate ja õpetajate kommunikatsioonikanalite eelistused

Efektne õpetaja ja lapsevanema vaheline kommunikatsioon saab toimuda, kui mõlemad osapooled on valmis kasutama sama kanalit, olenemata sellest, kas kanalikasutuse osas on eelnevalt sõlmitud kokkulepped või on teine osapool valmis kommunikeeruma esimese poolt valitud kanali kaudu.

Käesolevas uuringus on nimetuse „kanal” alla koondatud kõik kodu-kooli kommunikatsiooni toimumise võimalused: silmast-silma kohtumised, telefonikõned ja saadetavad sõnumid (SMS), koolides kasutatav elektrooniline päevik (e-kool), elektrooniline kirjavahetus (e-post) ja traditsiooniline paberpäevik. Uuringus osalenud õpetajad ja lastevanemad tõid välja ka oma kanalieelistused, mille tulemusena tekkisid n-ö fookusgruppidesisesed kommunikatsioonikanalite pingeread.

Järgnevas tabelis on analüüsitud kommunikatsioonikanalite kasutuseelistusi/kasutust koolide kaupa (vahendatud ja vahendamata kommunikatsioon). Eraldi on välja toodud õpetajate ja lastevanemate eelistused. Sama kooli eri osapoolte lõikes lahknevad kanalieelistused on esile tõstetud paksu kirjaga.

Tabel 1. Fookusgruppides osalenud õpetajate ja lastevanemate omavahelise suhtluse kanalite eelistused. (Märkus: andmed pärinevad 2012. aastal läbi viidud uuringust.)

Kooli tüüp	Asukoht	Sihtrühm	Osalejate arv	Fookusgrupi nr	Kanalieelistused			
					1.	2.	3.	4.
Suur	Linn	Õpetajad	8	Õ3	silmast silma	e-kiri	e-kool	
		Vanemad	6	LV4	e-kool	e-kiri	silmast silma	
	Maa	Õpetajad	9	Õ7	e-kiri	päevik	e-kool	
		Vanemad	8	LV8	helistamine	SMS	silmast silma	
Keskmine	Linn	Õpetajad	6	Õ1	helistamine	SMS	päevik	e-kiri
		Vanemad	6	LV2	e-kool	silmast silma	helistamine	e-kiri
	Maa	Õpetajad	6	Õ5	e-kool	päevik	e-kiri	
		Vanemad	6	LV6	SMS	helistamine	e-kool	silmast silma
Väike	Linn	Õpetajad	8	Õ12	helistamine	e-kool	päevik	e-kiri
		Vanemad	7	LV11	silmast silma	e-kool	helistamine	
	Maa	Õpetajad	7	Õ9	helistamine	päevik	e-kiri	
		Vanemad	6	LV10	SMS	e-kool	helistamine	

Väärrib märkimist, et koolisisest on vanemate ja õpetajate kanalieelistused erinevad. Selline olukord võib aga tekitada kommunikatsioonis ebakõlasid. Teine tähelepanek puudutab fookusgrupisisesid arvamusi ja eelistusi kommunikatsioonikanalite osas. Ilmneb, et ka ühes koolis pole lastevanemad või õpetajad sarnaste eelistustega, mis omakorda viitab asjaolule, et kommuniqueerumiseks sobiva kanali valib iga inimene individuaalselt, lähtudes enda vajadustest, või püüab arvestada selle inimese eelistustega, kellega kommuniqueeruma hakatakse. On üsna tõenäoline, et õpetajad, kes omavad seoses oma kvalifikatsiooniga spetsiifilisi oskusi (näiteks aktiivne kuulamine), on teadlikud lastevanemate erinevatest kommunikatsioonimustritest ja püüavad ka vastavalt sellele reageerida.

Kanalieelistusi analüüsid ilmneb, et kui uuringus osalenud linnakoolides kattus lastevanemate-õpetajate kanalieelistustest kaks või kolm, siis maa-koolides oli vaid üks ühine kanalieelistus või puudusid ühised eelistatud kanalid sootuks. Kattuvad kanalieelistused aitavad kindlasti kommunikatsiooni toimumisele kaasa ning seeläbi ka vajalikule teabevahetusele.

Suures linnakoolis kattusid kõik kanalieelistused; erinev oli vaid eelistatud kanalite järjekord. Lastevanemate esimeseks eelistuseks oli e-kooli kaudu toimuv kommunikatsioon („... *igapäevaselt kasutame muidugi e-kooli*” – LV4.1), õpetajate esimeseks eelistuseks olid silmast-silma kohtumised („... *rääkida on kõige parem*” – Õ3.4).

Keskmes ja väikeses linnakoolis kattus kaks õpetajate-lastevanemate kanalieelistust (vastavalt helistamine ja e-post ning helistamine ja e-kool), kuid eelistuste järjekord oli erinev. Mõlema kooli õpetajate eelistatuim kommunikatsioonikanal oli helistamine („... *igal juhul telefon: see on kõige kindlam, et*

tulemus tuleb” – Õ12.8). Keskmise linnakooli lastevanemad eelistasid esmajärjekorras e-kooli, väikese linnakooli lastevanemad aga silmast-silma kohtumisi („*eelistan ka ikka kohale tulla ja arutleda*” – LV11.4).

Väikeses linnakoolis ilmnes ka kummaline vastuolu: õpetajad nimetasid oma kanalieelistustena digivahendeid, kuid leidsid, et tänaste lastevanemate puhul võiks eelistuseks olla pigem traditsiooniline paberpäevik („... *praegused vanemad on paljud sellest põlvkonnast, kus päevik oli kõige tähtsam. Praegu ka kõik, mis sinna kirjutatud, jõuab vanemani, samas see, mis e-koolis, tihtilugu sinna ei jõua*” – Õ12.8). Samas seadsid kooli lastevanemad fookusgrupi arutus kahtluse alla õpetajate suhtumise e-kooli („*Olen aru saanud, et need õpetajad ise ka eriti e-kooli fännid ei ole*” – LV11.7), mis on samuti digikanal.

Keskmisses ja väikeses maakoolis kattus üks õpetaja-vanema kanalieelistus: keskmises oli selleks e-kool, väikses maakoolis aga helistamine. Need olid ühtlasi ka nende koolide õpetajate esimesed kanalieelistused. Mõlema kooli lastevanemate esimene eelistus õpetajaga kommuniqueerumisel oli SMS („... *teatud sõnumiga – kõige kiirem ja lihtsam*” – LV6.7).

Väike maakool on ühtlasi ainus kool, kus silmast-silma kohtumisi kanalieelistusena ei nimetatud. Lastevanemad põhjendasid seda aeg-ruumi distantsi poolt tekkiva takistava teguriga („... *ma ei jõua töölt koju enne kooli sulgemist*” – LV10.1). Õpetajate sõnul ei soovi vanemad eriti kooli tulla („... *kuidas ma ikka seda ema iga päev siia kutsun. Ta ise nii väga ei taha ja ei tule*” – Õ9.4).

Suures maakoolis ei olnud õpetajate ja lastevanemate kattuvaid kanalieelistusi üldse. Õpetajate esimeseks eelistuseks oli kommunikatsioon e-posti teel („... *eelistan suhelda meilitsi – on kiire ja kindel*” – Õ7.2), lastevanemad eelistasid helistamist („... *eelistan helistada, sellepärast et see on kiireim info-
saamise viis*” – LV8.8). Lastevanemate selline kanalieelistus ei sobi hästi õpetajatele ja nad püüavad seda vältida, kuna osa lastevanemaid valib suhtlemiseks aegu, mis ei ole õpetajate jaoks sobivad. („*Ma ei taha neid hilisõhtusi kokkusaamisi. Mul on siin lastevanemaid olnud küll, kes tulevad ja siis kaheksani-üheksani räägivad*” – Õ7.1).

Olukord, kus üheski uuringus osalenud koolis õpetajate-lastevanemate esimene kanalieelistus ei kattu, võib mõnevõrra dialoogilist kommunikatsiooni kodu-kooli vahel raskendada ning tekitada arusaamatusi näiteks vajaliku teabe edastamisel. Omavahelist kommunikatsiooni ei soodusta ka asjaolu, et koguni viies õpetajate fookusgrupis nimetati ühe kanalieelistusena traditsioonilist, eelkõige ühesuunalist kommunikatsiooni võimaldavat paberpäevikut, mis samas ei kuulunud ühegi lastevanemate fookusgrupi kanalieelistuste loetellu. Lastevanemad arutlesid küll päeviku kui suhtluskanali võimaluste üle, kuid ei pidanud seda enda jaoks oluliseks („*Päevikusse küll kirjutatakse, aga see on rohkem lapse jaoks*” – LV8.2), kuid õpetajate aruteludest ilmnes siiski, et päevikud on arvestatavad kommuniqueerumise kanalid. Väikese linnakooli õpetajate fookusgrupis leiti aga, et paljud lastevanemad on käinud koolis „päeviku ajal”, mistõttu päevik peaks olema neile kommunikatsioonikanalina vastuvõetav.

Suhtluskanali valik on tegelikkuses sageli paindlik, sõltudes olukorrast ja vajadustest, kuid määravaks võib saada kommunikatsiooni algataja enda

kommunikatiivsete kompetentside hulk. Näiteks selgus väikese maakooli lastevanemate arutelust, et nad valivad sellise kanali, mis on hetkel sobivaim ja praktilisim, ning teavad, et õpetajad püüavad alati reageerida. See seisukoht ühtib sama kooli õpetajate fookusgrupis arutatuga. Suure linnakooli mõlemas fookusgrupis leiti, et kommunikatsiooniks sobiv kanal sõltub olukorrast ja sellest püütaksegi valikut tehes lähtuda.

„E-meilid on ikka sellised üldised, kui sul on ülevaateid vaja anda ja infot ka. Kui on rõõmud, siis kirjutad e-kooli, ja kui on midagi väga toredat juhtunud, siis kirjutad ka kellegi emmele-issile personaalse meili. Aga kui on mure või probleem, siis on ikkagi silmast silma kõige parem.” (Õ3.1)

Kodu-kooli vaheliseks vahendatud kommunikatsiooniks kasutatavate digikanalitega loetlesid uuringus osalenud lastevanemad ja õpetajad järgmisi: e-kool, e-post ja telefon (sõnumid ja helistamine), lisaks nimetati ka traditsioonilist päevikut. Mõned osalejad viitasid ka Facebooki ja Skype'i olemasolule, kuid nende kasutamine tundus osalejate jaoks liiga suure piiririkkumisena: „*ega ma õpetajaga sõbrannatama hakka*” (LV6. 6) või eeldas selle kaudu kommunikatsiooniga privaatsusnõuete täitmist: „*Skype'i kasutamine nõuab privaatset kohta*” (LV11.7). Samas kirjeldasid mitmed osalejad, kuidas nad kasutavad Skype'i arutlemaks teiste lastevanematega klassis või koolis tekkinud lastevaheliste probleemide üle. Sellest tulenevalt võib ilmselt oletada, et kui õpetaja poolt tuleks lapsevanemale ettepanek arutleda mingite teemade üle läbi Skype'i, siis võiks see ka mõningatel juhtudel toimida.

6.2. Traditsiooniline päevik

Vahendatud kommunikatsiooni teemal kõneldes ilmnes, et kõikides uuringus osalenud koolides kasutati lisaks digikanalitele ka traditsioonilist õpilaspäevikut.

Päeviku kaudu edastasid õpetajad peamiselt kiitusi, märkusi, meeldetuletusi lapsele ja mõnikord ka teavet, mis oli suunatud õpilaste vanematele. Lastevanemad aga pidasid traditsioonilist õpilaspäevikut õpilasele suunatud infokandjaks ega käsitlenud seda (ega seetõttu ka sinna kirjutatud teavet) neile suunatud kommunikatsioonina:

„Õpetaja kirjutab päevikusse – ilmselt minu jaoks – mis lapsel koju ununes.” (LV10. 6),
„Meil on küll see tavaline päevik, aga see on rohkem tunniplaani jaoks. Ma ei pane sinna isegi allkirja.” (LV2. 5)

Vaid üks lapsevanem nimetas traditsioonilise päeviku eelist e-kooli ees, mis kaudselt võib anda märku vanema poolehoiust päevikule. Sellest tsitaadist ilmneb implitsiitselt vanema üldine vastuseis e-koolile (*e-kooli segaduste pärast*), ehkki samas võib väljend „*õiendamas käimine*” viidata ka muudele kommunikatiivsetele probleemidele vanema ja õpetaja kommunikatsioonis.

„Mina tahan öelda, et mul tekkis täitsa segadus, et poisid aetakse sassi ja näiteks eelmisel veerandil oli ühele kaks korda avaldatud kiitust. Hinded lähevad sassi ja selliseid asju päris päevikus kindlasti ei juhtu. Mina olen mitu korda pidanud nende e-kooli segaduste pärast õiendamas käima.” (LV8.2)

Kaudselt kinnitavad arusaama, et päevik on pigem „lapse dokument”, ka mõned õpetajad, kes leiavad, et traditsiooniline päevik on näiteks abivahendiks lapse vastutustunde kasvatamisel. Märkimist väärib siinjuures õpetaja arvamus, et laps satub e-koolist „sõltuvusse” ja sellega seoses ei kuula ta tundides õpetajat (*ei peagi väga kuulama*).

„... Tegelikult on päevik lapse dokument. Ja me siin ise ju ei taha, et nad esimeses, teises ja isegi kolmandas sinna e-kooli kirjutavad. Me ju ei taha, et laps sellest liiga vara sõltuvusse satub. See tähendab, et juba poole tunni pealt mõtleb: ma ei peagi väga kuulama, mis kodus teha, sest e-koolist näeb ju ikka. Me ju tahame, et laps vähemalt neis klassides kirjutab õppimise korralikult päevikusse. Õpib natuke rohkem vastutama.” (Õ3.1)

Järgnevast tsitaadist ilmneb õpetaja teadmine, et traditsioonilisse päevikusse ei olegi mõttekas kirjutada teavet, mis on adresseeritud lastevanematele, sest sinna kirjutatud teave ei jõua vanemateni, kuna päevik on „*ikka ainult*” lapse jaoks.

„Noh, kui päevikusse kirjutad, siis need lastevanemad ei vaatagi tänapäeval päevikut üldjuhul. See on ikka ainult laste jaoks. E-kooli ei saa kõiki asju kirjutada.” (Õ1.5)

Traditsiooniline päevik ehk paberpäevik on mingil määral ka kooli traditsiooni osa, kuna paljud koolid trükkivad oma kooli sümbolilikega päevikuid, mida esimestel koolipäevadel koos raamatute ja töövihikutega välja jagatakse. Kuna aga koolid ei väljenda selgelt sellise päeviku kasutamise vajadust, tekitab selline olukord nii lastes, vanemates kui uuringu põhjal ka õpetajates segadust.

6.3. Elektrooniline päevik (e-kool)

Elektrooniline päevik ehk e-kool on üks Eesti õppeinfosüsteem, mis võimaldab e-keskkonnas dokumenteerida ja jälgida õpilase hindeid, kirjutada tagasisidet, samuti vanemal jälgida õpitulemuste hindamist ja kodutöid. Lisaks annab e-kool vanematele võimaluse edastada teateid õpetajale. E-kool võimaldab ka klassijuhatajal oma klassi õpilaste õppimisega pidevalt kursis olla ja edaspidiseid õpetamistegevusi planeerida. Kuigi igas koolis oli mõni õpetaja, kes kirjeldas traditsioonilise päeviku kaudu teabe jagamist, selgub aruteludest, et elektrooniline päevik ehk e-kool on õpetajate jaoks muutunud sobivaks töövahendiks.

„E-kool on tüütu, aga ta on ikka väga hea. Näiteks klassijuhatajana saan ma ka nädalavahetustel vaadates oma klassi üldist olukorda nii puudumiste kohta, käitumiste kohta lugeda – seda kõike vaadata ja lugeda ja plaane ning kokkuvõtteid teha. Üldiselt jah, kui see internet on igal pool kättesaadav, siis on see hea.” (Õ12.7)

Kuigi õpetajad näevad e-kooli hea abivahendina oma töö efektiivsemaks muutmiseks ja oma ajakasutuse tõhustamiseks (e-kool oli kasutusel kõigis uuringus osalenud koolides) ning leiavad, et e-kool toetab õpetaja töö tõhustamist, leidub lastevanemaid, kes arvavad, et e-kool ei ole „kohustuslik”. Selline arvamus võib viidata vanema arusaamisele, et e-kooli kaudu edastatav teave ei ole oluline. Siinjuures jääb arusaamatuks, kuidas vanem oma lapse õpitulemustest teada saab, kui tavalisse päevikusse hindeid ei kirjutata.

„Meil on e-kool täiesti olemas, aga see ei ole kohustuslik kasutada. See on vanemale nagu abivahend nii-öelda.” (LV8.8)

Õpetajate aruteludest ilmneb selgelt, et nad hindavad võimalust olla kursis e-kooli külastusaktiivsusega, sest seeläbi on õpetajal võimalik jälgida, kuivõrd vanemad laste õppetööd käsitlevat teavet loevad või ei loe. Üllatav on ühe õpetaja mõte, et e-kooli ei kasuta kõik lastevanemad, ehkki e-kooli kasutamine on koolis kohustuslik ja õpetajad jälgivad selle kasutusaktiivsust.

„Mulle ka tegelikult e-kool ikkagi meeldib. Algul oli võõras. Aga miks ta meeldib? Saab tunde kirjeldada. Jälgin loomulikult kasutusaktiivsust. Hästi palju kasutavad mul. Need, kellel on, need kasutavad. Üks ei kasuta. Vaatan, et juba hommikul vara on käidud ja käivad kogu päeva.” (Õ9.6)

Uuringus osalenud lastevanemad olid teadlikud, et e-kooli kasutusaktiivsus on õpetajate poolt jälgitav ja õpetaja eeldab, et lapsevanem ilmutab oma lapse arengu vastu huvi. Paraku jääb aga selgusetuks, kas lastevanemad on teadlikud, miks õpetajad seda jälgivad, mil määral vanemad e-kooli külastavad.

„No minu meelest õpetajad lausa jälgivad, kui tihti lapsevanemad seal käivad, ja meie õpetaja ütles, et meil on klassis koguni kuus lapsevanemat, kes ei ole sellel õppeaastal veel kordagi e-koolis käinud. Ja minu meelest on see sõnum selle kohta, et õpetaja eeldab minu kui lapsevanema käimist e-koolis.” (LV8.3)

Õpetajate ja lastevanemate e-kooli kommunikatsiooni suureks puuduseks peetakse „digitaalset jalajälge” – e-kooli kirjutatu jääb nähtavaks, parandused on alati lastevanematele näha ja teavet, mis e-kooli on kirjutatud (hinded, märkused, märkamised), loevad ka teised kooli inimesed, näiteks IT-spetsialist ja juhtkonna liikmed.

„... Ma ei ole e-kooli nii põhjalikult uurinud. Hinded saan panna ja puudumistõendid panen ka. Muud ma ei olegi otsinud. Isiklikku infot sinna ei

paneks küll, ma arvan. See on ikkagi avalik asi ja see jääb ju sinna kirja. Ma väga ei usalda selliseid asju.” (Õ12.7)

Selline kartus sunnib õpetajaid kulutama aega sellele, et mõelda lapse õppimise või käitumise kohta e-kooli kirjutamisel välja neutraalseid, mitte liiga isiklikke kirjeldusi. Lastevanemad võtavad aga e-kooli pigem ühepoolse infokanalina, kirjutades sinna vaid aeg-ajalt selgitusi puudumiste kohta. Eesti kultuuri kontekstis võib sellist ettevaatlikkust põhjendada meie õpetajate ja lastevanemate nõukogudeaegse taustaga, kus hirm saada valesti tõlgendatud võis kaasa tuua soovimatuid tagajärgi.

Mitmed lastevanemad kinnitavad, et nemad e-kooliga „tõsiseid probleeme” lahendama ei hakka. Lastevanemad on ettevaatlikud olukorras, kus valesti mõistmise korral puudub võimalus nn must-valgel olevat teksti muuta või seletada.

„Ma arvan, et tõsiseid probleeme ma küll e-kooli või meili kaudu ajama ei hakkaks. Täpsustada on raske ja asjad võivad olla mitmeti mõistetavad. Miinuseks ongi see, et mis sinna kirjutad, see on ja jääb. Seda ei saa muuta enam. See on must-valgel kirjas. Ei saa selgitada ega õiendada, kui valesti on mõistetud.” (LV6.5)

Sellised hirmud võivad olla põhjuseks, miks e-kool on tänases Eesti koolis suuresti ühepoolse, monoloogilise kommunikatsiooni keskkond, kus jagatakse asjakohast teavet akadeemilise arengu, käitumise, kodutööde ja kooliürituste kohta.

Osad lastevanemad näevad e-kooli küll vanema ja õpetaja vahelise kommunikatsiooni võimalusena, kuid märkamata, et sellisel viisil ei toimu dialoogilist kommunikatsiooni, vaid tegemist on ühesuunalise kommunikatsiooniga. Järgneva tsitaadi näitel ilmneb, et lapsevanem peab kommunikatsiooniks ka seda, kui teda teavitatakse lapse kooliõppimisest, hinnetest ja käitumisest (märkused, kiitused, puudumised).

„... Et e-kool on õpetaja ja lapsevanema suhtlusvahend tegelikult. Selle kaudu käib hinnete vaatamine, märkuste, kiituste ja puudumiste registreerimine.” (LV2.5)

Uuringus osalenud lastevanemate hulgas oli neidki, kes leidsid, et e-kool on õppimist toetavaks keskkonnaks selliste laste jaoks, kes on koolist puudunud.

„Ma tahtsin veel lisada, et tegelikult on see ikkagi väga hea näiteks siis, kui laps on haige. Saab sealt siis seda infot kätte, mida on tunnis tehtud ja mida on vaja järgmiseks päevaks teha.” (LV2.2)

Sarnaselt lastevanematega kinnitavad ka mitmed õpetajad, et e-kool annab võimaluse koolis läbi võetud aineosa kodus järele õppida, sest tundides läbi võetud materjalid kantakse kõik e-kooli. Märkimist väärib õpetajapoolne

väljend, „mida või kuidas teha”, mis kommunikeerib õpetaja ootust, et õpilane tegeleb õppetööga ka puudumise ajal ning omandab koolis läbi võetud materjali.

„Just, ma olen oma vanematele öelnud, et kui laps puudub, tehke lahti tunni- kirjeldused ja vaadake, mida oleme tunnis teinud. Muidu tulevad aga kooli ja ütlevad, et mul on õppimata, sest ma ei teadnud, mida või kuidas teha.” (Õ5.2)

Uuringust nähtub, et õpetajad tunnevad aeg-ajalt ebakindlust õpilaste ja lastevanemate ees, mistõttu e-kool on hea ja kiire võimalus vajaliku teabe õigeaegselt jagamiseks ning mõnikord ka selgituste lisamiseks.

Järgmisest tsitaadist ilmneb õpetaja arusaam, et e-kool kui „tugi” peab kaudselt tagama, et koolist puudunud laps õpib kodus järele, kuid seejuures õpetaja ei arvesta võimalusega, et laps ei pruugi e-koolist saadud teabe toel tunnis õpitud omandada.

„E-kooli suur pluss on ikkagi tagala kindlustamine ehk et mul on mingi tugi, kus saan selgitada või põhjendada, miks ma nõuan selle osa tegemist, või et sa oled puudumise järgselt kooli tulnud ja sul on see osa tegemata või täitmata. Esimene vabandus on kohe: ma puudusin. Halloo, sul on kõik e-koolis olemas! See asi peab olema tehtud. See asi peab olema selge. Kõik. See on õpetaja töö ja nõuete järgimiseks parim.” (Õ7.1)

Õpetajad kirjeldavad e-kooli kui võimalust varem antud tagasi/edasisidele vajadusel ka hiljem osutada. Selline võimalus annab õpetajatele suurema turvatunde, sest kirjutatule saab vajadusel viidata, kui tekivad arusaamatused. Valesti mõistmist võib tekitada e-kooli kirjutatud teabe erinev tõlgendamine. Selles tsitaadis on tähelepanu vääriv, et õpetaja räägib lapse vangerdustest ja luiskamistest, mis viitab õpetaja kogemusele sellise käitumisega. Samuti võib see viidata õpetaja usaldamatusele oma õpetatavate laste suhtes.

„Jah, e-kool on hea infovahetus, sest must-valgel on kirjas, mida, kus ja kuidas tehti. Ei saa teha mingeid vangerdusi ja luisata, et õpetaja ütles nii või ema nii. Ja miinuseks on ikka see, et kui pole interneti. Sama lugu on e-meiliga ka.” (Õ5.5)

E-kooli peetakse oluliseks lahus elavate või teistes riikides töötavate lastevanemate jaoks, kuna annab mõlemale vanemale võimaluse lapse koolitegemiste ja õppimise kohta kursis olla ning vajadusel ka reageerida.

„Mul on selliseid vanemaid, kus üks vanem töötab kusagil mujal välismaal ja on asjadega väga palju rohkem kursis kui üks keskmine lapsevanem. Ja ma tean, et isa on kasutaja, aga isa töötab mujal. Ja see teeb mulle ainult rõõmu.” (Õ5.5)

Sellised juhtumid, kus lapse kaks vanemat elavad eraldi ja vajavad mõlemad teavet, asetavad õpetaja olukorda, kus tekst tuleb kirjutada nii, et erinevad osapooled sellest ühtemoodi aru saaksid.

Aruteludel osalenud lastevanematel on e-kooli osas mitmeid erinevaid arvamusi. Enamik suhtub sellesse positiivselt, kuid nimetatakse ka puudusi, näiteks lapsevanema ja õpetaja vahelise kommunikatsiooni vähenemine ning personaalsuse kadumine. Implitsiitselt kõlab siit mure, et vahendatud kommunikatsiooni kasutamine vähendab dialoogilist kommunikatsiooni.

„Hästi paljud vanemad saavad selle info kätte e-kooli kaudu ja see on paha, sest ta lõikab sellega selle lapsevanema ja õpetaja vahelise suhte pooleks. Ja see info, mis on e-koolis, on ju üldsõnaline. See ei ole otse minu no või kellegi teise lapsest.” (LV10.7)

Vanemad näevad puudusena laste endi omavahelise suhtluse vähenemist, lastelt vastutuse võtmist ja vanemate võimalust saada liiga vara lapse õpitulemuse kajastavat teavet, mis jätab lapse vanema ees kaitseta. Jääb selgusetuks, miks vanem tunnetab e-kooli „kontrollorganina”. Võib vaid oletada, et põhjus on selles, e-kooli kirjutatud teave (hinded, märkused, märkamised, kiitused) on igal e-kooli külastusel silme ees ning lapsel ei ole võimalik ebameeldivaid tulemusi varjata ega eitada.

„Ma olen e-kooli koha pealt väga nõus just sellega, et see on natuke nagu, noh, selline kontrollorgan. Ja see kontroll on nagu väljaspool lapsi. Ja mulle tundub, et see e-kool vähendab mingis mõttes pere omavahelist suhtlemist, noh, laste omavahelist, mis puudutab õppimist.” (LV8.5)

Õpetajate arvates on digitaalne kommunikatsioon (e-kool, meil) tõenäoliselt kõige efektiivsem kodu-kooli vaheline kommunikatsioonikanal, kuid uuringus osalenute sõnul on see vaatamata teabe edastamise kiirusele ajamahukas seoses vajadusega sõnastada oma teave väga läbimõeldult, et vältida valesti mõistmisi.

„E-kooli kirjutades pead väga sõnu valima, väga konkreetseid ja lühikesi lauseid panema, et ei tekiks just valesti mõistmise probleemi. Sest ema võib sõnadest mida iganes välja lugeda.” (Õ12.7)

Aeg-ajalt saadavad õpetajad lastevanematele olulist teavet, mis vajab tagasisidestamist või kinnitamist, et teade on kätte saadud. Õpetajate sõnul on nad teadlikud, et „mõni vanem” ei külasta e-kooli väga aktiivselt, ning seetõttu ei saagi nad olla kindlad, et teave lapsevanemani jõuab. Siinjuures jääb selgusetuks, kas õpetaja kirjutab e-kooli sõnaselgelt, et ta palub tagasisidet, või ta ainult eeldab seda.

„Kas miinuseks ei võiks olla see, et näiteks mõni vanem ei käi e-koolis eriti tihti ja sa kunagi ei tea vanemate poolset tagasisidet. E-koolist jääb see puudulikuks. Sa küll kirjutad, aga see jääb õhku rippuma.” (Õ5.2)

Õpetajad tõid e-kooli kirjutatud sõnumite väärsti mõistmise põhjusena esile ka puuduliku oskuse teavet adekvaatselt vastu võtta. Õpetajad sidusid need riskid

haridustaseme, sotsiaal-kultuurilise tausta või elukeskkonna mõjuga, mistõttu lastevanemad võivad teksti erinevalt mõista ja tõlgendada. See on õpetajatöö dilemma.

„Noh-jah, see e-kool on ka selline, et kirjutad sinna märkuse, aga ei tea, kuidas ema sellest aru saab, et ei tekiks just valesti mõistmise probleemi. Sest mõni ema võib sõnadest mida iganes välja lugeda ja tegelikult ei tea, kuidas ta reageerib. Ikka helistamine on kindlam.” (Õ9.5)

E-kooli teemalisel arutelul olid uuringus osalenud üksmeelselt arvamusel, et e-kool on hea tugi ja abivahend koolist puudunud lapsele, kuid mõjub halvasti laste vastutustundele ning tundides järgmise koolipäeva õppetükkide kuulamisele ja ülesmärkimisele.

6.4. Elektronkiri (meil)

Lastevanematel on küll võimalik olla oma lapse akadeemilise edukuse ja koolis toimimisega kursis läbi e-kooli, kuid e-kirjavahetus loob laiemad võimalused tekkinud olukordade üle arutlemiseks ja pidevaks dialoogiliseks kommunikatsiooniks silmast silma kohtumata. Mõned vanemad võivad otsekohtumisi ka vältida, sest omavad eelnevaid negatiivseid kogemusi. Järgnevas tsitaadis kirjeldatakse õpetaja meilipõhist lapse toetamist, „et ta järje peale saaks”.

„Kui on vaja, saab ikkagi läbi meili probleeme lahendada ja last toetada. Me oleme selle vanemaga juba nädalaid iga päev kirjutanud. Mina annan talle infot ja tagasisidet lapse koolitegemiste ja toimetamiste kohta ja tema vastupidi annab teada kooliväliste juhtumite kohta. Ühesõnaga lapsel on praegu õppimise probleemid ja selleks, et ta järje peale saaks, me meilimegi.” (Õ12.4)

Meilide kasutajad hindavad seda kommunikatsioonivõimalust seetõttu, et „saab vajadusel kirjutada pikalt ja põhjalikult”, „vastata siis, kui aega on”, ning „põhjalikult läbi mõelda, mida kirjutada”. Negatiivsena toovad nii õpetajad kui lastevanemad jälle esile võimaluse, et sind mõistetakse valesti, mis viitab kahtlusele, et ei osata neutraalselt ja konstruktiivselt asjade üle arutleda.

„Mina kasutan meile palju ja minule meeldib see, et saan pikalt kirjutada ja põhjalikult läbi mõelda, mida kirjutatan. /.../ Mõnikord on miinuseks tõesti see, et meili saaja võib asjadest veidi teistmoodi aru saada, kui mina mõtlesin või kirjutasin.” (LV10.1)

Meilide kirjutamisel-saatmisel eristuvad nn üldised meilid, mis on informatiivsed ja üldised, ning isiklikud meilid, mille saatmise osas ollakse eriti ettevaatlikud. Mitmetes aruteludes ilmnes, et lastevanemad nimetavad ennast mitte „väga heaks kirjutajaks”, mistõttu kardetakse valesti mõistmist. Selliste arvamuste esitajate puhul on tegemist hirmuga olla oskamatusse tõttu haavatav

ning kartusega, et ladus ja usalduslik kommunikatsioon kommunikatsiooni-partneriga võib selle tõttu häiritud saada. Õpetajad kui professionaalid peavad oskama selle hirmuga toime tulla empaatilisuse ja aktiivse kuulamise kaudu, sest vastasel juhul võib lastevanema vajadus mõistetud olla tähelepanuta jääda. Järgnevas lõigus väljendab lapsevanem vastumeelsust meilipõhise kommunikatsiooni suhtes ning väidab, et seda teeb ta „viimases hädas“.

„Meile ma ise väga kirjutada ei taha. Tegelikult see on asi, mida teen viimases hädas. Kuna ma ei ole väga hea kirjutaja, siis on mul kartus, et teine pool saab minust valesti aru. Mulle tundub, et kirjutatu tundub kurjemana ja karmimana kui see, kui ma otse räägin.” (LV11.5)

Aruteludes osalenud lastevanemate ja õpetajate poolt räägitule tuginedes võib oletada, et enamikus kodudes on internetiühendus olemas, kuid siiski ilmneb, et mõned õpetajad ja lastevanemad püüavad meilide saatmise asemel helistada, saata sõnumeid või kohtuda omavahel silmast silma. Sageli on sellise kommunikatsioonikanali valiku põhjuseks hirm valesti mõistmise ees, hirm selle ees, et kirjutatu satub kõrvaliste isikute kätte ja jääb alatiselt võrku püsima. Digitaalse kommunikatsiooniga on seotud ka õpetajate hirmud seoses oskusega kirjutada üheselt mõistetavaid tekste ning kardetakse ka, et lastevanemad ei loe saadetud meile või ei vasta neile.

„Meili ma ei saada sellepärast, et ma ei tea, kas vanem seda loeb ja millal loeb ja kas ta üldse mulle vastata suvatseb. Aga telefoniga saad vastuse ära oodata ikka. Ja e-kooli ma ka väga isiklikke asju ei pane, sest seda loevad ju teised ka. Ma mõtlen administratsiooni.” (Õ12.7)

Õpetajate aruteludest ilmneb, et meilipõhine kommunikatsioon annab neile mõningase ajalise vabaduse, sest meile saab ette valmistada sobival ajahetkel ja kirjutada adressaadile vastuvõetavas vormis, mis eeldab seda, et õpetaja mõistab lapsevanema vajadusi. Kirjaliku teabe ettevalmistamine annab võimaluse arvestada kirja saaja isiksusega ning juba varem omandatud teabega. Samas kinnitavad mõned õpetajad, et meilipõhine suhtlus on väga ajamahukas. Pealegi pole võimalik koheselt tajuda sõnumi mõju selle saajale ning seda adekvaatselt korrigeerida, sest tuleb vältida olukordi, kus lapsevanem tajub end rünnatavana.

„... Aga minul on meili teel suhtlemine väga raske, sest ma koostan seda kirja väga kaua. Ma mõtlen iga sõna üle, et see oleks üheselt arusaadav. Et lastevanem ei tunneks, et ma ründan teda.” (Õ1.2)

Meilipõhise kommunikatsiooni negatiivse poolena toovad osalejad välja kirjutamiseks kuluva aja, sest arvatakse, et meili kirjutades peab hoolega teksti jälgima ja sõnu valima. Suulises kommunikatsioonis ei salvestu iga sõna must-valgel, mistõttu on võimalik pidev korrigeerimine. Kirjalikku teksti loeb saaja erinevas ajahetkes ja meeolus, olles olukorras üksinda, mis muudab ta sõnastuse ja keelekasutuse suhtes tundlikuks.

Vajadus tekstisõnum hoolikalt läbi mõelda kajastub ka järgmises tsitaadis:

„Mina kasutan küll meili ja mulle see meeldib. Veidi närviliseks teeb, kui ei ole aega sõnu seada. See tähendab, et mulle ei meeldi kirjutada ja kohe saata. Tahan iga sõna läbi mõelda.” (Õ5.6)

Vaatamata sellele, et räägitakse negatiivselt nn digitaalsest jalajäljest, toovad osad lastevanemad ja õpetajad positiivsena välja, et meil ja e-kool annavad vajadusel kokkulepete ja lubaduste kohta kirjaliku kinnituse. Selline seisukoht annab jällegi mingil määral märku osalejate hirmust seoses varasemate kogemustega, et neid võidakse valesti mõista või kokkuleppeid võidakse mäletada teisiti. Nii õpetajatele kui lastevanematele annab turvatunde *must-valgel* kirjapandu.

„Igapäevaselt eelistan meili, sest mulle meeldib, kui must-valgel on kirjas, sest võtad välja, kui on sul mingi probleem olnud või midagi.” (Õ7.5)

„Mul on põhimõte, et usaldan seda, mis on paberil, ja ma olen oma lastele seda algusest peale rääkinud.” (LV8.6)

Mõned uuringus osalenud lastevanemad peavad meilipõhist kommunikatsioonist õpetajaga arvestamiseks, kinnitades samas, et on eelnevalt teadlikud ka võimalusest, et õpetaja vastus võib viibida.

„Seda meilide saatmist saab igal kellaajal teha. See ei võta õpetajalt aega ära sel kindlal hetkel. Loeb-vastab, kui saab. Kui sa helistad, peab ta kohe sinuga tegelema.” (LV4.2)

Meilide kirjutamise ja saatmise teemal kõneldes leidsid õpetajad, et see on hea viis rääkida probleemidest läbimõeldult, sest ka tööga hõivatud lastevanemad saavad vastu kirjutada endale sobival hetkel – mitte siis, kui ollakse alles emotsionaalne. Siin on ka oluline vastuolu, sest mitmed lastevanemad nimetasid meilipõhise suhtluse puuduseks seda, et kohe ei saa vastust. Emotsionaalselt laetud lapsevanem vahetab sel juhul kommunikatsioonikanalit ja valib helistamise.

„... Ma olen ka püüdnud talle meili peale kirjutada, aga see reaktsioon tuleb nii aeglaselt, et siis ma lõpuks helistan. Ja lõpuks on ikkagi lihtsam helistada. Ja noh, sõnumeid ma ka ei toksi ja kirjakesi ei saada. Võib-olla olen laisk. Aga ausalt öelda, ma õpetajana ei kujutaks ette, et keegi lapsevanematest saadab mulle sõnumeid. Mitte kunagi.” (LV6.6)

Meilide abil kommunikatsioon osas on poolt- ja vastuarvamusi nii õpetajate kui lastevanemate hulgas, kusjuures põhjendused, miks seda pooldatakse või välditakse, on erinevad.

6.5. Telefoniga helistamine

Lastevanemate aruteludest ilmneb, et teavet, mille kiiret edastamist peetakse oluliseks, vahendatakse enamikus koolidest (välja arvatud suur linnakool) (mobiil)telefoni teel – seda ennekõike eeldusel, et kirjalikule kontaktivõtmisele ei pruugita koheselt reageerida.

„... Ma olen ka püüdnud talle meili peale kirjutada, aga see reaktsioon tuleb nii aeglaselt, et siis ma lõpuks helistan. Ja lõpuks on ikkagi lihtsam helistada.” (LV6.6)

Õpetajale helistamist põhjendavad mõned lapsevanemad sooviga saada väga kiiresti teavet või tagasisidet. Küsitavaks jääb seejuures õpetajapoolse telefonikõnele vastamise võimalusega arvestamine.

„... Eelistan helistada sellepärast, et see on kõige kiirem info saamise viis ja eriti siis, kui mul on konkreetset infot vaja. Teiseks kui ma tahan saada mingit tagasisidet, siis mulle tundub, et see on kõige kiirem viis saada mingit õpetajapoolset tagasisidet, õpetaja hinnangut ja lihtsalt situatsioonist teada saada.” (LV8.8)

Sarnaselt lastevanematele kõnelevad ka õpetajad, et kiire teabe edastamiseks kasutatakse telefoni, kuna sel juhul saadakse kontakt kiiresti. Vaatamata võimalusele, et teine ei pruugi olla kohe telefoni teel kättesaadav, peetakse seda siiski kiireimaks kommunikatsioonikanaliks. Lisaks ilmneb õpetajate aruteludest, et nad on teadlikud, et mõned lapsevanemad kommunikeeruvadki vaid telefoni teel.

„Helistamine mulle meeldib, sest et see on kiire ja ma saan kohe ära rääkida. Saan aru, kuidas teine pool suhtub asjasse, on võimalik midagi üle küsida ja täpsustada.” (Õ1.1)

Helistamist kui kommunikatsioonivõimalust pooldatakse ka seetõttu, et koheselt on võimalik tajuda teise inimese emotsiooni. Siinjuures jääb selgusetuks, kas õpetaja valib teadlikult helistamise kommunikeerumiseks mõne konkreetse lapsevanemaga, kas tal on varasemaid kogemusi, et see on parim võimalus tajuda lapsevanema emotsioone ning selle põhjal valida vastav sõnastus teate edastamiseks ja lisainfo pakkumiseks.

„... Eelistan telefonitsi suhtlemist. Nagu siin eelnevalt öeldi, ma kuulen vanema häält, tema reageeringut. Ma saan selgitada, kui on vaja, anda lisainfot. Ja ma pean seda tegelikult kõige efektiivsemaks ja kiiremaks ja ka kohe tagasisidestatuks.” (Õ3.2)

Lastevanemate aruteludest ilmneb samuti, et õpetajale helistades saavad nad kohe tagasisidet, tunnetades teise kommunikatsiooni osapoole emotsioone. Sel-

line seisukoht võib olla vägagi õigustatud just algklassides käiva lapse vanema jaoks, sest lapsevanem ise on uues olukorras ja emotsioonide suhtes vastuvõtlik. Positiivsete kogemuste omandamine sobiva kommunikatsioonikanali leidmise toel annab eduelamuse ja loob usaldussuhte hilisemaks koostöök.

„Telefonis kuuled kohe ära intonatsiooni, meeleolu ja reageerid ka nagu vaja. Kirja teel ei tea kunagi, mis oodata on.” (LV8.2)

Fookusgruppide arutelude käigus ilmnis siiski, et valimatul ajal õpetajale helistamine segab tööd ning mõne teema puhul on selline käitumine liiga ootamatu, sest õpetajal ei jää võimalust valmistuda konkreetsele lapsevanemale sobivaks selgituseks või neutraalseteks vastusteks. Just seetõttu on üllatav nii lastevanemate kui õpetajate arusaam, et helistamine võimaldab koheselt tajuda teise osapoolle emotsioone ja vajadusel jagada asjakohast teavet.

Samuti kasutatakse kooli-kodu kommunikatsioonis ka mobiiltelefonisõnumite saatmist, mida osad lastevanemad ja õpetajad nimetasid kiireks ja tõhusaks teabe edastamise viisiks, sest sõnumiga saadetud teave jõuab kohe „taskusse”.

„... Siis meil on siin need SMS-d ka, mida me saame saata, mis on see taskusse jõudev info, mis on kõige efektiivsem, kui tõesti mingit väga kiiret infot või ka kontakti võtmise vajadust on vaja edastada, siis saame seda kasutada.” (Õ1.5)

Lastevanemate aruteludes ilmnis, et selline ühesuunaline lühiteave, millele ei oodata kohest vastust, võib olla seotud näiteks lapse puudumisest teatamisega. See edastatakse sõnumiga, sest see on mugav ja kiire võimalus teavet jagada sõltumata ajast ja kohast.

„Meie klassis, olen kuulnud, on küll lapsevanemaid, kes näiteks teatavad oma lapse puudumistest sõnumiga. See on kõige kiirem ja ilmselt lihtsam ka.” (LV6.1)

Fookusgruppides osalejate hulgas oli sõnumiteemalistes aruteludes üsnagi vastakaid arvamusi. Näiteks nimetati neid sobivaks vaid sõpradevaheliseks kommunikatsiooniks või lugupidamatuteks ja pinnapealseteks.

„Sõnumid on need, mida ma üldse ei kasuta. Miks? Mulle tundub, et need on kuidagi pistelised, mitte eriti lugupidavad teise inimese suhtes.” (Õ3.8)

Uuringust ilmneb, et vahendatud kommunikatsioon on koolides aktiivselt kasutatav, sest see võimaldab osapooltel vahetada teavet kiiresti, ajast ja kohast sõltumata, kuigi mõnikord võib vähene digitaalne kirjaoskus piirata teabe adekvaatset edastamist mõlemale osapoolle sobivaid kanaleid kasutades (Palts ja Kalmus, 2015). Vahendatud kommunikatsiooni (digitaalse kommunikatsiooni) takistavaks teguriks on sageli hirm, et vastaspool võib teabest valesti aru saada, või ka ebakindlus oma kehvade kommunikatiivsete kompetentside osas.

Üheks kommunikatsiooni piirangute vähendamise võimaluseks on kommunikatsiooni läbipaistvus ja vastastikku sobivate ühiste kanalite kasutamine, mis

väljendab vastastikust lugupidamist ja suurendab osapoolte vahelist usaldust. See aitab vähendada hirme ja ebakindlust digivahendite kasutamisel.

Tähelepanuväärne on asjaolu, et kommunikatsioonikanalite valiku osas kokkulepe sageli puudub, millele viitavad ka fookusgruppide õpetajate ja lastevanemate erinevad eelistused ning tõenäoliselt ka teadmine, et vastaspool reageerib tema valitud kommunikatsioonikanalile ikkagi. Selline olukord tekitab aga segadust mõlemale osapooltele. Eriti mõjutatud on väiksema enesekindlusega ja väiksemate kommunikatsioonikompetentsidega lastevanemad.

7. VANEMATE JA ÕPETAJATE KOMMUNIKATSIOONI BARJÄÄRID

Fookusgruppide aruteludest ilmnes, et mõlema aktiivse osapoole – lastevanemate ja õpetajate – vajadusi rahuldava kommunikatsiooni toimumisel on mitmeid tõkkeid, mida käsitlen käesolevas uurimistöös märksõna „kommunikatsioonibarjäärid” all. Kommunikatsioonibarjääridena võivad toimida usalduse puudumine õpetaja õigluse ja kompetentsuse osas, mis võib olla seotud õpetajate ebapiisavate (kooli)kommunikatsioonialaste teadmistega ning asjaoluga, et õpetajad ei tunne piisavalt žanreid ja on ebakindlad kokkulepete sõlmimisel, initsiatiivi võtmisel kodu-kooli kommunikatsioonis ning samuti toimuva kommunikatsioonisuhte modereerimisel. Dialoogilise kommunikatsiooni kasutamine võib staažikate ja teistsuguste (endisaegsete) paradigmatel kohanenud õpetajate ning lastevanemate jaoks olla väljakutse.

Lapsevanema usalduse puudumine võib omakorda mõjutada õpetaja enesekindlust kommunikatsiooniprotsesside juhtimisel. Uuringust ilmnenu kommunikatsioonibarjääride diskursused hõlmavad osalejate *varasemaid negatiivseid kogemusi* (enda kooliajast, sh nõukogudeaegse kooli halvad mälestused, kogemused teiste lastega muudes õppeasutustes või sama kooli teistes klassides, õpetajate kogemused sama pere erinevate põlvkondade ja teiste lastega), *kommunikatsioonialaste teadmiste ja žanriteadmise puudumist* (õpetajate ebakindlus kokkulepete sõlmimisel, juhtimise ja suhtluse modereerimisel, kahtlemine vanemate ja õpetajate endi kommunikatsioonialastes kompetentsides) ning *vahendatud kommunikatsiooniga seotud kartusi* (kanalivaliku ja digikommunikatsiooniga seotud ebakindlus, kartus privaatsusriive ees).

7.1. Varasematest negatiivsetest kogemustest tulenevad barjäärid

Lastevanemate fookusgruppide aruteludest ilmneb, et kommunikatsioonibarjääriks võivad olla lastevanemate ebameeldivad kogemused varasematest suhtlustest kooliga. Sellised kogemused võivad pärineda vanemate endi kooliajast, lapsevanemana oma teiste laste õpetajatega suhtlemisest, lasteaiaõpetajaga suhtlemistest või tuttavate negatiivsete kommunikatsioonikogemuste kuulamisest. Õpetajate kogemuste ja mälestuste pagasisse võivad lisanduda ebamugavust tekitavad kogemused sama pere erinevate põlvkondade ja pere teiste lastega (mitmeid selliseid situatsioone kirjeldati keskmise maakoha koolis ja väikeses linnakoolis).

Samuti ilmneb lastevanemate fookusgruppide aruteludest, et kodu-kooli kommunikatsiooni barjääriks võivad olla ka lasteaiaast saadud kommunikatsioonikogemused, millest on jäänud arusaam, et õpetaja ei pruugi alati märgata vanema soovi kommunikatsiooni astuda, või siis lapsevanemale näib, et õpetaja küll märkab vanema soovi kõnelda, kuid eirab seda ja reageerib sellele soovile

vanema jaoks ebamugavust tekitavalt. Selliste ebakindlust tekitavate olukordade kordumine muudab lapsevanema tõenäoliselt edaspidises kommunikatsiooni-keskkonnas ettevaatlikuks.

Alljärgnevas tsitaadis kirjeldab tulevase koolilapse vanem oma seisukohta, et „*igapäevaseid asju*” ta õpetajalt küsima ei hakka. Märkimist väärib vanema poolt „kogetu”, et õpetajat „*ei tohi ärritada*”. Implitsiitselt annab lapsevanem edasi oma uskumuse, et õpetaja ei taha, et lapse probleemidega tema poole pöördutakse.

„No ma ei tea, ma ei arva, et ma ükskõikne olen, aga ma ei arva, et ma väga palju õpetajaga rääkimas käima hakkan. Nii igapäevaseid asju ma vist küll küsima ei lähe. Aga jah, see suhtlus, mis siin oli, see oli natuke ka paratamatu, sest sa tuled lapsele järgi ja ta lõpetab oma mängu, no ja kus sa siis ikka lihtsalt seal ukse vahel vaatad – imelik ju – siis ikka räägid õpetajaga. Ja no üks siit midagi ikka sai õpitud ka. No näiteks seda, et õpetajat ei tohi ärritada.” (LV17.5)

Huvitava tähelepanekuna mõjub ka lapsevanema arusaam, et ta ei peaks laste koolitegemistega „*liiga palju*” kursis olema. Kuigi lapsevanema selline arvamused annab võimaluse erinevateks tõlgendusteks – vanem ei soovigi õpetajaga „*liiga palju*” lapse teemal suhelda või vanem pelgab „*liiga palju*” suhelda –, ilmneb tsitaadist lapsevanema ettevaatlik või kartlik hoiak ning usaldamatus õpetaja suhtes. Selline suhtumine muudab küsitavaks kodu-kooli edasise kommunikatsiooni tiheduse, mis ei pruugi enam lähtuda objektiivsetest vajadustest. Ebakindlam lapsevanem võib omakorda tõlgendada negatiivseid kommunikatsioonikogemusi enda oskamatusena mõista või suutmatusest märgata, millal on vaja õpetajaga „*suhelda*”. Siinkohal võib olla tegemist ka olukorraga, kus Koesteri (2006) arvates segunevad erinevad diskursused ja žanrid, kus õpetaja žanritunnetus hõlmab nii institutsionaalset kui professionaalset diskursust, mis võib muuta kommunikatsiooni ühesuunaliseks ja lapsevanema jaoks domineerivaks ning takistada dialoogilise kommunikatsiooni teket.

„Ma arvan sama, et ega ma iga pisiasja pärast õpetajaga suhtlema ei lähe, aga kui midagi olulist, siis ikka võtan kätte ja võtan õpetajaga ühendust, aga no nüüd niimoodi, et hakkan õpetajaga regulaarselt kord nädalas või kord kuus suhtlema – seda ma ei usu. Ikka siis, kui vaja. No ja mis ma siit õppisin? Vot seda õppisingi, et ära oma nina liiga palju ka laste tegemistesse topi.” (LV17.4)

Eelnev tsitaat on näide olukorrast, kus **varasem negatiivne kommunikatsioonikogemus kokkulepete puudumise tõttu võimendub** („*pisiasja pärast õpetajaga suhtlema ei lähe*”), sest tõenäoliselt lapsevanem ei tea veel, milline on edaspidi tema lapsest tulenev vajadus õpetajaga kommuniqueerumiseks (laps läheb esimesse klassi – K. P.). Üheks lastevanemate kommunikatsiooni barjääriks on ka mure (või isegi hirm), et õpetaja valdab lapsevanema kohta negatiivset teavet, mis hakkab takistama lapse arengu toetamiseks vajalikku õpetaja-lapsevanema vahelist kommunikatsiooni. Kahjuks ei ilmnenu ühestki

fookusgrupi arutelust, miks vanematel selline mure on ja kas selliseks mureks on reaalselt põhjust.

Järgmises tsitaadis kirjeldabki lapsevanem oma arusaama (ka kartust ja ettevaatlikkust), et juba siis, kui laps kooli läheb, on õpetajad teadlikud lapsega seotud probleemidest või pere ümber tekkinud negatiivsest kuvandist. Sellist kartust kirjeldavad enim väikestes kogukondades asuvate haridusasutuste lastevanemad, mis implitsiitselt võib viidata juba varem kogetud ebameeldivale kogemusele, kuid eksplitsiitselt kannab selline sõnum endas vanema ebakindlust, ärevust ja mingil määral ka usaldamatust.

„Eriarvamused ja eelarvamused ja kõik negatiivne kandub lasteaiast kooli edasi. See ongi väike lomp ja seisev vesi.” (LV16.5)

Lastevanemate varasemad negatiivsed kogemused oma laste õpetajatega mõjutavad implitsiitselt ka vanemate valmisolekut kommunikatsiooniks, teevad ettevaatlikuks ja võivad tekitada olukorra, kus väikseid erimeelsusi või möödarääkimisi nähakse suurematena ja lapse edaspidist üldist olukorda halvendavatenä. Selline olukord võib mõjutada lapse arengu toetamist negatiivselt, sest usaldamatuse õhkkonnas ei keskenduta dialoogilisele kommunikatsioonile. Usaldus, mis on seotud ootusega õpetaja kompetentsusele ja õiglustundele, võib asenduda usaldamatusega, kus lapsevanem tunneb end eemalejätuna ning tajub, et õpetaja lähtub vaid enda huvidest (või vajadustest).

Järgnevas tsitaadis kirjeldab uuringus osalenud lapsevanem oma vanema lapsega (kes tol ajal õppis algklassis) seotud traumeerivat kogemust, mis last ja teda ennast siiani mõjutab (ning tõenäoliselt tekitab valvsuse järgmiste õpetajatega suhtlemisel). Antud kirjeldusest ei ilmne, et lapsevanem oleks ise otsinud õpetajaga sel teemal dialoogi või püüdnud seda olukorda lahendada, küll aga ilmneb, kuidas minevikus saadud negatiivne kogemus lapsevanemat senini emotsionaalselt väga tugevasti mõjutab (vanem hakkas nutma – K. P.).

„... Minu vanem tütar läks kooli X gümnaasiumisse. /.../ Kui sellel ajal läksid kõik seitsmeselt kooli, ma mõtlesin, et panen ta kuueselt. Novembris sai ta seitse, luges hästi ja arvutas saja piires. Viisin ta kooli ja kuu aega oli laps koolis käinud – siis kutsus õppealajuhata mind kooli ja ütles, et teie lapsel ei ole esimeses klassis midagi teha, me soovitame ta teise klassi üle viia. /.../ No siis ta oli kuus ja teised hakkasid saama üheksa. /.../ Kui teised hakkasid saama 11 ja 12, siis tema oli alles üheksa, nagu meie lapsed praegu. /.../ Ja siis juhtus selline situatsioon, et klassiõhtu ja lapsed esitasid seal mingit näidendit, vahetasid oma kostüüme. Ja tüdrukud – tissid kasvavad juba (häbelikult). Aga minu oma oli saanud üheksa – väike ja kõhna, ilma igasuguste murdumise märkideta. Ja ta vahetas riideid: teda see ei häirinud, et poisid tõmbasid uksi lahti. Teised tüdrukud tegid oih ja jooksid kapi taha peitu. Tal ei olnud midagi varjata. /.../ Oli juba uus klassijuhataja. Ta läks sinna klassi, tegi sellest nii suure probleemi ja teatas, et minu tütar on lõtvade elukommetega. /.../ Klassijuhataja viis jutu peaaegu selleni, et laps on peaaegu puudega. Kujutage nüüd ette, et ta ei saanud alguses sellest midagi arugi, aga üks ikka mõned poisid hakkasid sellel teemal

midagi ütleva. Selliste vanaaegsete inetute sõnadega – mul isegi keel ei paindu neid siin välja ütleva. /.../ Läksid siis klassijuhatajaga rääkima, kes ütles, et see tüdruk – minu laps siis – kaldub litsakusele. /.../ Aga uskuge või mitte, aga minu tütar sai sellest räige psühholoogilise trauma. Me käisime isegi psühholoogi vastuvõtul selle tõttu. Ja ta oli 20, kui ütles, et ta mäletab seda ja ta ei lähe kunagi mehele ega hakka kellegagi käima, sest see, kuidas teda nimetati, on nii kohutav.” (LV4.5)

Varasema negatiivse kommunikatsioonikogemuse tõttu võivad lastevanemad minetada objektiivse hinnangu kommunikeerumist vajavate teemade suhtes ning viia seetõttu ka oma kommunikatsiooni mahu miinimumini. Hirm saada valesti mõistetud ja hirm soovimatute tagajärgede ees võib olla varasema kogemuse peegeldus. Järgnevas tsitaadis kirjeldab lapsevanem ebakindlust ja hirmu selliste tundlike teemade nagu „erivajadus” ja lapse toimetulek ning hirmu, et „õpetaja suhtub imelikult või, noh, üleolevalt”, käsitlemise ees. Selline hirm võib eksplitsiitselt väljenduda pingete ja probleemidega seotud teemade käsitlemise vältimises.

„Mina ka samal põhjusel mõtlen enne, kui õpetaja juurde lähen. Ma lihtsalt ei julgegi minna aineõpetajaga vestlema, rääkima probleemidest, mida ma näen lapsel. Ma ei tahagi, et keegi sama asja teeb. Siis ma lihtsalt elangi selle murekoormaga, mis lapse probleem tekitab, aga ma ei taha, et õpetaja seeläbi kuidagi viltu mu lapse poole vaatab. Ma saan aru, et olengi imelik ema. Aga näe, ei julge, ma kardan, et õpetaja suhtub imelikult või, noh, üleolevalt, kui ma lähen rääkima, et mul on natuke nagu erivajadusega laps.” (LV16.2)

Eelnev tsitaat toob implitsiitselt esile lapsevanema kommunikatsioonimustri (vt ptk 4), mille järgi mõnedel vanematel ongi keeruline õpetajaga lapse murede teemal kommunikeerida. Taolised vanematepoolsed kartused on kindlasti mitmeti selgitatavad, kuid oluline roll on selliste lastevanemate jaoks hirmutavate ja kommunikatsiooni pärssivate situatsioonide puhul just õpetajatel – kuidas õpetaja hirmunud või ebakindlat vanemat julgustab, kuidas märkab ja toetab vanemapoolset püüdu tema jaoks ebamugavast olukorrast kõnelda. Ebakindluse ja haavatavuse vähendamiseks on tõenäoliselt abi osapoolte vahelise usalduse suurenemisest, mis kirjanduse andmeil (Yang ja Kang, 2015) mõjutab dialoogilise kommunikatsiooni kvaliteeti, üksmeele leidmist, vastastikust lähenemist ja empaatiat või ausat kommunikatsiooni. Seejuures ei tohi tähelepanuta jätta kommunikatsioonilaseid kokkuleppeid. Lähtudes lastevanemate vajadustest (vt ptk 4) ja ka õpetajate vajadustest teame, et usaldussuhe on väga tähtis, sest see loob võimaluse arutleda ka lapsega seotud probleemide ja murede teemal.

Õpetajal lasub kommunikatsiooni toetamisel tähtis ülesanne mõista lastevanemate vajadusi ja suhtuda neisse tundlikult, eesmärgiga luua dialoog ja taastada lapsevanema usaldus õpetaja kompetentsuse ja inimliku mõistmise suhtes, mille kõige vältimatuks eelduseks on ka žanri tundmine. Koostöises žanris panustavad osalejad kommunikatsiooni enam-vähem võrdselt. Kui esineb kommunikatsioonibarjääre, võib õpetaja sulandunud (Koester 2006) institutsio-

naalne ja professionaalne žanritunnetus mõjutada koostöist kommunikatsiooni nii, et lapsevanem tunnetab samaväärse autonoomse partnerina osalemisel takistusi.

Õpetaja oskus leevendada usaldamatusest kantud arusaama, et õpetaja taotleb oma huve, kommu­nikeerib tegelikult tema valmisolekut toetada nii lapsevanemat kui last. Oluline on jõuda pingeküsimustest kõnelemiseni ja sellise kokkuleppeni ühise tegevuskava osas, milles arvestatakse ka õpetaja vajadustega lapse arengu toetamisel. Õpetajal võivad ka olla varasemad ebameeldivad kogemused kommunikatsioonist lastevanematega ning sel juhul võib ta teatud teemade käsitlemist implitsiitselt vältida. Mitmed uuringus osalenud õpetajad ja lastevanemad märkisid, et õpetaja ja lapsevanema kommunikatsioon peab toimuma enne probleemide tekkimist – juba siis, kui ei ole veel mingeid probleeme (*hea suhtlus*). Loodud tugev vastastikune usaldussuhe võimaldab läheneda muredele ja lapse arengu toetamisele dialoogiliselt ning kõnelda edaspidi vajadusel ka ebamugavamatel teemadel.

Järgnevas näites kirjeldab õpetajakoolitajast lapsevanem oma teadmist õpetajate kartustest ja sellega kaasnevast „mitterääkimisest või ignoreerimisest”. Väljend „kardavad valesti öelda” viitab õpetaja implitsiitsel hirmule saada valesti mõistetud, mille tulemusena võib edasise kommunikatsioonisuhte loomine olla raskendatud. Kahjuks ei ole järgnevas näites eksplitsiitselt selgitatud, millistele negatiivsetele kogemustele õpetaja tugineb.

„Ma olen teinud õpetajate koolitusi ja minu kogemus on – õigemini on õpetajad rääkinud –, et nad kardavad. Nad kardavad vanemate küsimusi ja nad kardavad ka valesti öelda. Ehk siis lihtsam on mitte rääkida või ignoreerida. Ja see on minu arust koht, mida peab parandama. Sest kui hea suhtlus on maha magatud, no toredatest asjadest rääkimine ja nende märkamine, siis on ikka väga keeruline ühtäkki hakata rääkima halbade­st asjadest.” (LV18.3)

Uuringus osaleja poolt kõneldud tsitaadis, kus kirjeldatakse ühe õpetaja juttu, on jällegi näide kahe kommunikatsioonibarjääri kattumisest, kus lisaks eelnevatele **kartust tekitavatele kogemustele** (*õpetaja kardab lastevanemaid*) lisandub **kommunikatsioonialaste teadmiste ja žanriteadmiste puudulikkus** (*kardab valesti öelda, kardavad küsimusi*).

On märkimisväärne, et olukorras, kus mõlemad eeldatavad kommunikatsiooni osapooled (lapsevanem ja õpetaja) tunnevad ebakindlust ja kardavad läbi kukkuda, püütakse kommunikatsiooni pigem vältida, vaatamata sellele, et lapse toetamiseks on vajalik dialoogiline kommunikatsioon, mille initsiaatoriks koolis peab ennekõike olema õpetaja. Õpetajate hirme ja kaudselt ka ettevaatlikkust kommunikatsioonis lastevanematega kirjeldab järgmine tsitaat, millest ilmneb õpetaja ettekujutus (või juba kogemus?), et lastevanemad on „*üsnä emotsionaalsed*” ning reageerivad süüdistavalt ja kurjalt. Märkimist väärib siin õpetaja märkus, et „*tänapäeva noored lapsevanemad*” võivad käituda kuidagi ebameeldivalt või „*süüdistada*”. Taoline arvamus tekitab küsimuse süüdistamise ja

seeläbi ka häbistamise diskursuse kohta koolis, mida võivad tajuda mõlemad osapooled – nii lapsevanem kui õpetaja.

„Ma kujutan ette, et tänapäeva noored lapsevanemad on üsna emotsionaalsed ja kui nende lapsega peaks mingeidki probleeme olema, siis tulevad kooli poole ka üsna kurjad ja pahatihti süüdistavad meilid.” (Õ12.3)

Õpetajate aruteludest ilmneb, et nad näevad lastevanemate „hirmunud” käitumises ja koolikommunikatsioonis (või täpsemalt selle vältimises) „nõukogude aja” märke ja mõjutusi. Järgnevas tsitaadis kõnelnud õpetaja kirjeldab oma tähelepanekut, et just nõukogude aja „lõpus” kooli lõpetanud lastevanemad on keeruliste suhtlemisviisidega. Taolist seisukohta toetavad ka mõned uurijad (Harro-Loit ja Neeme, 2017), kes märgivad, et paljude tänaste lastevanemate ja õpetajate mälestustes on peamisteks tagasiside andmisega seotud konnotatsiooniks hirm, ebaõiglus ja karistamine ning on võimalik, et tagasiside diskursus oli nõukogude perioodi õpetajatel vähem teadvustatud ja seda kasutati sageli ka enesekehtestamise vahendina. Kooli kontekstis oli nõukogude aja lõpp periood, kus segunesid institutsionaalne, nõukogude aja professionaalne ja õpetaja isiklike väärtuste diskursus.

Järgnevas kirjelduses annab õpetaja edasi oma hoiaku taolisest perioodist tulnud lastevanemate suhtes – hoiaku, mis on pigem halvustav. Küsitav on siinjuures, kuidas õpetaja (kes on ise samast „nõukogude ajast” – K. P.) kommunikeerub taoliste lastevanematega, millised on tema enda ebamugavused, hirmud ja kartused ning kuidas ta reageerib lastevanemate kommunikatiivsetele algatusetele, olles juba ette otsustanud, et vanemal on „hirmud ja eelarvamused”, mis on „kandunud” ka lastele.

„Minu klassis on väga palju probleeme olnud ja olen pidanud palju suhtlema, et neid klaarida. Ma olen mõelnud, et need vanemad, kes minu klassis on – nendel on paljudel esimene laps koolis. Aga need vanemad ise on nõukogude aja lõpus lõpetanud kooli või siis veel koolis käinud ja paljud nende suhtlemisviisid on tingitud sellest nõukogude aja suhtlemise kogemusest koolis. Mingisugused hirmud ja eelarvamused – need on kandunud ka lastele. Näiteks see, et matemaatika on kindlasti selline jube aine. Näiteks ka see, kuidas õpetajaga räägitakse. See on ka see, et vanemad on oma kogemuse nõukogude aja lõpus saanud ja räägitakse või kantakse see edasi lapsele ja laps käitub ka selle malli järgi. Aga näiteks seesama asi, et kui minul esimese klassiga, me panime kirja, mis on klassis nädala korrapidaja ülesanne. Üks ülesanne on see, et vaadata, et klassi raamatariiuil on korras. Aga lapsevanem tuli ütleva, et meie laps kodus raamatuid ei puutu. Raamat on midagi nii püha, et teda puutub ainult nädalavahetusel kodukoristaja. Laps võib puutuda ainult kooliõpikuid.” (Õ7.1)

Tõenäoliselt võib õpetajat toetada tema professionaalne areng ja soov erinevate mõtteviisidega kaasa minna ning nõukogude aja koolikultuurist eemalduda. Lastevanemate väiksemad kokkupuuted kooliuuenduste ja uuenenud õpikäsitlu-

sega võivad põhjustada pingeid osapoolte suhtluses. Paradigmade muutumine on mõlema osapoolle jaoks väljakutse, mis puudutab nii hirme kui eelarvamusi.

Õpetajad näevad mõnede lastevanemate käitumises ja suhtumises ka märke arusaamast, et koolis „ei sõltu midagi” lapsevanemast. Taolise suhtumisega vanemad püüavad vältida kommunikatsiooni õpetajaga, et mitte „lisatüli” tekitada. Ka sellist suhtumist seostatakse nõukogude ajaga, oletades, et lastevanemad tunnevad kooliga kommunikeerumise ees hirmu. Kui lapsel ilmnevad koolis probleemid, võib selline lähenemine olukorda veelgi eskaleerida, sest lapsel puudub oma vanemate tugi. Järgnevas tsitaadis räägib õpetaja vajadusest püüda koolist eemale hoidva lapsevanemaga kommunikatsioonisuhet luua, ent ta ei ole positiivsetes tulemustes kindel („ei tea, kuhu see venib”). Tähelepanu väärib asjaolu, et õpetaja ise ei taju selgelt möödapääsmatut vastutust olukorra lahendamise eest, vaid väljendab oma „nõukaajal” omandatud ebakindlust („minust ei sõltu midagi”) ja passiivsust initsiatiivi võtmisel.

„Nõukaajast on ju pärit ka teadmine: tegelikult minust ei sõltu midagi. See tekitab lisatüli. Pead rääkima ja selgitama ja kokku istuma ja teise poolega suhtlema. Ei tea, kuhu see venib.” (LV2.3)

Mõlema osapoolle negatiivsed kogemused tekitavad ja kasvatavad jätkuvalt kommunikatsioonibarjääre, kui õpetajad dialoogilise kommunikatsiooni loomise nimel ei tegutse. Õpetajatel kui professionaalidel lasub tegelikult vastutus toetada lapsevanemat kommunikatsiooniga seotud hirmude ületamisel ning lapse arengu toetamisega seotud vastutuse võtmisel.

Omaette valdkonna moodustavad õpetajad, kes on ühtaegu ka lapsevanemad (44-st 37). Nende puhul põimuvad professionaalne ja subjektiivne, tekitades omaladse hübriidse ja vastuolulise mõtteviisi olukorras, kus tuleb aidata oma õpilaste lastevanematel ületada barjääre ning saada enesekindlateks, vastutust tunnetavateks lastevanemateks.

Kokkuvõttes võib öelda, et kommunikatsioonibarjäärid võivad olla tekkinud ka eelnevate või ka nõukogudeaegse kooli negatiivsete kogemuste baasilt, kus mõlemal osapoolel on ebameeldivaid mälestusi. Õpetaja jaoks on keeruliseks ülesandeks toimetulek eelnevate kogemuste ning sellega, et eesmärgiks on luua usaldussuhe.

7.2. Kommunikatsiooni- ja žanrialaste teadmiste lünklikkusest tulenevad barjäärid

Teiseks kommunikatsioonibarjääriks on kodu-kooli kommunikatsiooni ja selle žanrite alaste teadmiste ja kogemuste kogumi puudumine, mille tulemused väljenduvad õpetaja ebakindluses kommunikatsioonialaste kokkulepete sõlmimisel, kommunikatsiooni modereerimisel ning lastevanemate jõustamisel. Õpetaja oluline roll kommunikatsiooni toetamisel on lastevanemate vajaduste mõistmine (vt ptk 4) ja neisse tundlik suhtumine, eesmärgiga luua ja hoida

dialogi ning taastada vajadusel lapsevanema usaldus õpetaja kompetentsuse ja inimliku mõistmise suhtes, mille vältimatuks eelduseks on vajalike žanrite tundmine. Samas on õpetajad koolis keerulises olukorras, sest žanritega seotud teadmised ja kokkulepped on puudulikud ja kohati ka mitmeti tõlgendatavad (näiteks lastevanemate koosolekutega seotu – miks, kui tihti jne). Keerulises olukorras on ka lastevanemad, kes püüavad katse-eksituse meetodil teada saada, millal, kuidas ja millest oma kommunikatiivsete vajaduste rahuldamist alustada.

Lastevanemate aruteludest selgub, et **klassikoosolekud seostuvad mõnede osalejate jaoks ebamugavus- ja hirmutunnetega**. Jääb selgusetuks, kas sellised tunded on tekitatud lapsel olla võivatest probleemidest või lapsevanema enda kommunikatsioonibarjääridest, kuid tõenäoliselt muutuvad koosolekud mõnikord just selliste barjääride ja hirmude tõttu ühesuunaliseks kommunikatsiooniks, kus õpetaja vaid teavitab kohalolevaid lastevanemaid. Mõned lastevanemad (antud juhul vanavanem – K. P.) näevad koosolekuid vaid probleemidest rääkimise ja probleemidega tegelemise kohana ning samas tunnevad hirmu, et oma lapse probleemide kuulmine koosolekul kõigi teiste juuresolekul võib olla ebamugav ja piinlik.

„Vaata täna ma ei tea, aga siis oli see suur probleem. Aga mõni vanem saigi tänu nende koosolekutele teada, mis jamasid laps koolis teeb. Ma siis ükskord ütlesin ühele naisele – selle laps oli ka igavene pätt –, et tule koosolekule. Iialgi ei räägi mitte keegi koosolekul sinu lapse kohta midagi halba. Ta tuli kohale, istus mu kõrvale ja mitte ühtegi paha sõna ei öeldud. Pärast ütles, et ta poleks seda küll uskud, et nii tehakse.” (LV6.3)

Teine osa vanemaid on kindlad, et koosolekuid ei ole vaja nimede „ette-lugemise” hirmus karta.

„No meil on siin koolis ju ikkagi väiksed klassid – peale selle ühe. Isegi lastevanemate koosolekul ei hakata nimesid ette lugema – nende, kes pahandust teevad” (LV10.5)

Lastevanemate kartust ja ebamugavust koosolekul juhtuda võiva ees – mille tõttu mõned vanemad ilmselt koosolekuid ka väldivad – kirjeldab järgmine tsitaat. „Nime nimetamise” hirmu kirjeldus viitab vanema kartlikule ootusele, et temaga räägitakse kõigi teiste kuuldes mingist tema lapse probleemist. Selline kartus võib viidata vanema varasemale taolisele kogemusele. Uuringus osalejate hulgas oli samuti vanemaid, kes omasid kogemusi lastevanemate koosolekutest, kus mõned vanemad tegelevad teiste laste või „isegi” nende vanemate halvustamisega.

„Mina igal koosolekul mõtlen algusest saadik, kas lõpus minu nime nimetatakse või ei, kas peaksin juba aegsasti häbi pärast laua alla minema. Tegelikult on see päris naljakas. Kõik tulevad koosolekule ja istuvad hästi taha ja ilmselt värisevad ka. Mina küll värisen ja siis istun hästi vaikselt, et äkki ta ei märka mind. Aga kohal on, noh, umbes kümme vanemat ja libisen ise ka peaaegu pingi

alla, et märkamatuks jääda. Siis saab peale koosolekut vähemalt koju minna kohe.” (LV10.7)

Uuringust ilmneb, et žanri mittetundmine mõjutab oluliselt kommunikatsiooni osapoolte turvatunnet ja võib tekitada ka hirmu teadmatuse ees. Mõnikord ei oskagi osalejad konkreetselt nimetada, mille tõttu kommunikatsiooniprobleemid tekivad, kuid olukordade kirjeldustest nähtub, et probleemid on seotud mitmete žanritega seotud segadustega.

Kuna kodu-kooli kommunikatsioonis on vaid üks žanr – arenguestlus, millel on olemas kindlad žanritunnused ja mis on koolides põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (1993) alusel kohustuslik, kuid isegi selle žanri puhul ilmneb uuringu tulemuste põhjal erinevaid arusaamu ja eesmärke, siis ongi käesolevas uurimuses vaadeldud enim just selle žanriga seotud barjääre. Aruteludest ilmnes, et arenguestlus võib olla lastevanemate ja ka õpetajate jaoks pingelolukorras, kus mõlema osapoolte ebakindlus ning erinevad arusaamad (või teadmatused?) võivad planeeritud kohtumise muuta pealiskaudseks, kus tegeldakse näiteks vaid ülevaatega lapse akadeemilise edenemise kohta.

Õpetajate sõnul on arenguestlused olulised, sest selliste vestluste tulemusel saadakse professionaalses töös vajalikku lisateavet, mis selgitab lapse koolikäitumist ja erinevates situatsioonides reageerimist. Teavet saadakse ka lapse koduse käitumise ja suhete ning mõnikord ka lapsel ilmnunud tervisega seotud probleemide kohta. Kahjuks viitab kogu see teadmine žanriga seotud segadusele või teadmatusele, mis omakorda tekitab lastevanematel arenguestlustel viibides valesid ootusi ning aeg-ajalt ka põhjendamatu arusaamatust.

Järgnevas tsitaadis kirjeldab õpetaja oma arusaama arenguestlusest kui ühest võimalusest saada last ja peret puudutavat teavet („hea infoallikas”).

„... See on tõesti hea infoallikas. Et kuidas need suhted kodus on ja kelle käskude järgi elu korraldatakse, olenemata sellest, kuidas laps seal käitub. Pildi peremustritest saab ikkagi. Ja kui veel mõlemad on kohal, siis see, kuidas last korrale kutsutakse või temast räägitakse.” (Õ1.1)

Tsitaadist ei ilmne arenguestluse laiem eesmärk ega ka see, millist kasu laps sellisest arenguestlusest saab. Samas ilmneb aga osalevate lastevanemate (ja ka lapse) ebamugav olemine, millest kõneleb vajadus „last korrale kutsuda”. Tõenäoliselt ei ole sellised „korrale kutsumised” mugavad ei lapsele ega tema vanematele, mis võib omakorda mõjutada vanemate üldist valmisolekut kommunikatsiooniks.

Uuringus osalenud lastevanemad ja õpetajad omasid kõik arenguestluse kogemust, kuid selgus, et nende arusaamad arenguestluste eesmärkidest, formaadist ja žanritest olid väga erinevad. Järgnevas tsitaadis kirjeldab lastevanem oma teadmist, et arenguestlustel toimuvaid arutelusid on põhimõtteliselt lapse arengu toetamiseks tarvis, kuid lapse osalus neis aruteludes pole oluline. Sellega väljendab lastevanem oma kahtlusi õpetaja professionaalse käitumise ja oskuste suhtes ning seda, et ta ei pea õpetajat usaldusväärseks lapse arengu toetajaks.

Pigem „*võib see lapse jaoks vähendada usaldust õpetaja suhtes*”. Kahtluse all on õpetaja professionaalne taktitunne ja oskus lapse jaoks kohaselt suhelda ning teda eakohaselt kaasata. Seega toimub antud olukorras kõnelus täiskasvanute vahel, kus laps on vaid kõneluse objekt.

„... Kindlasti on asjad, millega on vaja tegelda, mida muuta ja seda ei saa lapse juuresolekul ikka väga hästi teha, sest see võib lapse jaoks vähendada usaldust õpetaja suhtes. Tema ju ei suuda nii kiiresti – ma mõtlen arenguvestluse ajal – süveneda kõigisse asjadesse.” (LV4.2)

Selles lapsevanema väljautlemises väljendub pigem tema hirm, et laps võib saada kahjustatud. Olukorra lahendaks õpetaja professionaalne lähenemine, osapoolte kaasamine ja selge positiivne alatoon arenguvõimalustest rääkides.

Žanritundmine aitab arenguvestluse ajal keskenduda lapse annetele ja tugevustele, mis tekitab lapses ja ka lapsevanemates koostöötahte ning kommunikatsioonikeskset, et õpetaja on õpilast igakülgsest märganud. Probleemvestluse žanri tunnusteks on delikaatne probleemidele ja ebaselgustele osutamine ning kokkulepete sõlmimine käitumise ja õpihuvi edendamise eesmärgil. Küsitavaks jääb, kuidas lapsevanem(ad) ennast sellise arenguvestluse formaadi juures tunnevad ja millised hirmud neil endil tekivad.

Näiteks leitakse, et vanemad, kes oma lapse tegemiste vastu aeg-ajalt huvi tunnevad ja õpetajaga lapse teemal (niikuinii) arutlevad, ei peaks arenguvestlustel käima, mis viitab jällegi arusaamale, et laps ei peagi sellistel „enda-teemalistel” aruteludel osalema. Selline arusaam annab implitsiitselt mõista, et lapse jaoks on sellised vestlused ebamugavad. Tõenäoliselt on õpetajal ka selles situatsioonis jäänud mingid olulised teemad selgitamata.

„... On vanemaid, kes ikka aeg-ajalt küsivad oma lapse kohta ja annavad teada, kui nende arvates on lapsel mingi mure või probleem. /.../ Arvan, et need vanemad, kes nagunii ka ise tunnevad huvi ja püüavad leida võimalusi lapsest rääkimiseks, ei peaks käima, aga teised küll.” (LV10.7)

On mitmeid vanemaid, kes väljendavad arenguvestluse žanri suhtes mingit teadlikkust (*püüab vaikne olla*), kuid märgivad, et „*õpetaja räägib lapsega*”. Kuigi arenguvestlus on kodu-kooli kommunikatsioonis oluline žanr, jääb järgneva lapsevanema kirjeldusest mulje, et seda võetakse kui võimalust saada oma lapse kohta teavet (*rohkem lapse kohta*). Taoline lähenemine tõstatab jällegi küsimuse žanriteadlikkusest, sest žanri väärsti mõistmine võib mõjuda kommunikatsiooni pärssivalt.

„Meil on samamoodi: mina püüan ikka vaikne olla. Ma küll olen seal, aga ma püüan kuulata, mida laps sellest arvab, ja kui siis õpetaja otse minu poole pöördub, siis ma muidugi räägin. Ma ikkagi arvan, et see on just see koht, kus õpetaja räägib lapsega. Mis talle koolis meeldib ja mis ei meeldi, kas sõpru on ja kõik selline. See lapsevanema osa kõigi nende kirjalike küsimustega – see ongi pigem, jah, kõik selle kirjaliku poole jaoks, mida kool siis näeb statistika mõttes,

et neist siis kokkuvõtteid teha. Enamus, ma arvan, et hinnatakse ikka lapse arvamust – vähemalt mulle on nii jäänud arenguevestlustest arusaam, et õpetaja püüab ikka rohkem lapse kohta rääkida.” (LV8.2)

Uuringus osalenute aruteludest ilmnes korduvalt teadmine, et „arenguevestlusel saab midagi teada”. Selline aramus väljendab implitsiitselt vanemate ootust saada täiendavat teavet. Kord aastas toimuvad arenguevestlused on vanemate jaoks olulised tagasiside kohad, ent eelnevast tsitaadist ilmnes lapsevanema soov olla passiivne kuulaja ja vajadusel vaid küsimustele vastaja.

Lapsevanema madal osalusaktiivsus ja vaatleja positsiooni võtmine osutab koostöö puudumisele ning pigem vajadusele õpetajapoolse aruandluse järele, kusjuures on selgelt hoomatav, et arenguevestlusel toimuv on lapsevanema jaoks õpetaja vastutusala. Sellise žanrikasutusega loob õpetaja ruumi, kus lapsevanem saab kuulata oma last kõnelemas, kuid lapsevanemapoolne oluline panus dialoogi puudub. Lapsevanema aktiivse kuulamise vajadus kommu­ni­keerib, et ta pole aasta jooksul piisavalt otsinud võimalusi lapse arengu kohta teavet saada ning arenguevestluse kontekst ongi peamine teabe saamise keskkond. Selles näitest nähtub, et õpetaja pole lapsevanemale arenguevestluse põhimõtteid piisavalt selgitanud. Jällegi väär­ib märkimist, et selline lähenemine on omane teatud kindlat kommunikatsioonimustrit kasutavale lapsevanemale.

Puudulikust žanriteadlikkusest tulenevat kommunikatsioonihirmu kirjeldab järgmine lapsevanem, kellel on teadmine ja ilmselt ka kogemus, et arenguevestlustel arutletakse lapsvanema oskuse üle oma last kasvatada (pedagoogilised kompetentsid). Ka selles tsitaadis kõneleja puhul tekib küsimus, kuidas ja kui palju julgeb ta pärast arenguevestlust õpetajaga kommu­ni­keeruda, olles juba ette otsustanud, et ei taha oma lapse „kasvatamise” teemal kõnelda.

„Minu meelest on see (arenguevestlus) täiesti mõttetu. Ma ei tea, kes need küll välja mõtles. Mulle üldse ei meeldi, et keegi arutleb selle üle, kuidas ma oma last kasvatan, mis temaga räägin ja mis mina või tema arvab.” (LV10.6)

Ebamugavad kommunikatsioonikogemused võivad olla nii lapsevanema kui õpetaja jaoks hirmutavad. Selline kogemus suurendab mõlema osapoolse ebakindlust lapse arengu toetamisel ning ka õpetajad püüavad ebamugavaid teemasid vältida.

Järgnevast tsitaadist nähtub, et kui õpetaja kommunikatsiooni juhib, on tal ka võimalus enda jaoks ebamugavaid momente vältida:

„Eks ikka sõltub palju ka sellest, kuidas õpetaja ise tegutseb. Kui koosolekul rääkida ja mitte nii palju helistada, hakkavad vanemad usinasti e-kooli kasutama ja selleks võimalusi otsima.” (Õ12.7)

Kodu-kooli tõhusa kommunikatsiooni toimimiseks on oluline läbi rääkida ja kokku leppida, kuidas, millal ja mida kommu­ni­keeritakse, sest seeläbi väheneb vanema ebakindlus ja hirm valesti tegemise ees. Tähelepanu väär­ib järgneva

lapsevanema arvamus, et vale valiku tegemisele (*katse-eksituse meetodil kindlakstegemine*) võivad järgneda ebameeldivad tagajärjed (*pahasse valgusse*). Implitsiitselt kirjeldab vanem oma hirmu olla tüütu ning seeläbi tõenäoliselt saada väiksemaid võimalusi õpetajaga vajaduse korral kommunikeeruda.

„Ma ka loodan, et nende nn tüüpjuhtude kohta antakse küll juhiseid, et, noh, kui laps on haige, teete nii, ja siis kui muu mure, siis nii. Ma arvan, et see oleks hea, sest miks ma peaksin katse-eksituse meetodil kindlaks tegema, kuidas suhelda. Saan kohe pahasse valgusse äkki, et olen tüütu.” (LV14.1)

Vaid professionaalsest positsioonist lähtumine võib lapsevanema koolikommunikatsioonist võõrandada. Õpetaja professionaalsus ei piirdu žanri valdamise või tehniliste oskustega, vaid hõlmab ka oskust kuulata, olla empaatiline ja tundlik nõustaja. Kommunikatsioonis tuleb proportsionaalselt arvestada kõigi osapoolte vajadustega ning modereerida kõnelusi viisil, et osapooled on kaasatud ja tunnevad end turvaliselt. Lapsevanema turvatunnet toetab see, kui õpetaja on teda teavitanud, milline on kõneluse formaat, mida oodatakse ja milline on selle vestluse oodatav eesmärk. Seega toetab žanritundmine ka lapsevanema osalemiskindlust ja kommunikatsioonijulgust. Määratlemata reeglitega koolikommunikatsioon ei võimalda lapsevanemal ennast ega last ette valmistada ning end enesekindlana tunda. Lapsevanem arvab, et temapoolne kommunikatsioon „äkki ei sobi”.

Lapse kooli tulles tuleb kohe alustada koostööd lapsevanemaga, et leppida kokku žanrites ja kõnelustel osalemise kultuuris. Oluline on isiklik kontakt iga lapsevanemaga, sest „*tean, kes see inimene on*” annab võimaluse kokku leppida kommunikatsiooni viisides, sageduses ja formaatides, arvestades ka lapsevanemale omaste kommunikatsioonimustritega. Avatud ja koostöine lähenemine aitab vähendada barjääre, mis on eelnevate isiklike kogemuste kaudu internaliseeritud, ning luua uut, avatud kommunikatsioonikultuuri, kus tuginetakse arvestamisele kõigi osapoolte vajadustega.

„...Arvan, et alguses selle suhte või siis suhtlemise alus on ikka esimeses klassis peetavad klassikoosolekud. Edaspidi on lihtne ka meili teel suhelda, kui tean, kes see inimene on, kellega ma räägin. Mulle väga meeldib, silm silma vastu suhtlemine.” (Õ1.3)

Koosolekuga seotud hirmud võivad olla alguse saanud ka lapsevanema enda lapsepõlvest, nagu näiteks järgneva lapsevanema kirjeldatud mälestuse puhul, et ema tuli „*alati vihasena tagasi*”, mis tõenäoliselt tähendab, et ema sai koosolekult ebameeldivat teavet.

„Minul on enda kooliajast meeles, et kui ema läks lastevanemate koosolekule, siis ma väga kartsin, kusjuures olin väga tubli laps. Aga ema tuli millegipärast alati vihasena tagasi. Siis ma hakkasin juba varakult emale rääkima, et ärgu ikka mingi sinna koosolekule. Aga mind ei kuulunud keegi.” (LV4.5)

Kokkuvõtvalt tuleb rõhutada, et vähene žanritundmine ja kommunikatsiooni-
oskuste ebapiisav valdamine tekitab probleeme ladusa vastastikuse kommuni-
katsiooni loomisel.

Isegi ainus kindlaksmääratud žanriga vestlus – arenguvestlus – võib nii
lastevanemate kui õpetajate jaoks olla pingeolukorraks, kus žanri ebapiisav
valdamine tekitab osapooltes ebakindlust ning muudab kommunikatsiooni
pealiskaudsemaks, sidudes selle vaid akadeemilise arenguga, jättes lapse enese-
kohased ja sotsiaalsed kompetentsid tagaplaanile. Lapsevanema ja õpetaja jaoks
on arenguvestlus peamine infosaamise keskkond, mistõttu pole võimalik üle
hinnata õpetaja oskust seda juhtida. Õpetaja professionaalsus ei piirdu žanri
valdamise või tehniliste oskustega, vaid hõlmab ka oskust kuulata, olla empaa-
tiline ja tundlik nõustaja. Sellise žanrikasutusega loob õpetaja ruumi, kus lapse-
vanem saab kuulata oma last kõnelemas, kuid lapsevanemapoolne oluline panus
dialoogi puudub. Oskuslik kommunikatsiooni juhtimine ja žanrite valdamine
loob usalduse õpetaja kui kompetentse professionaali ja lapsetundliku inimese
vastu ning vähendab kindlasti kommunikatsiooniga seotud kõhkclusi ja kartusi.

7.3. Vahendatud kommunikatsiooniga seotud barjäärid

Kolmas kommunikatsioonibarjäär on seotud vahendatud kommunikatsiooniga:
digikanalite kasutusega kaasnev kartus (hirm) ja võimaliku privaatsusriive
kartus. Uuringust ilmnes, et igas fookusgrupis leidis mitu osalejat, kes kirjeldas
oma soovimatust olla kommunikatsioonis digikanalite kaudu. Selline kartus
võib omakorda oluliselt mõjuda kogu kodu-kooli kommunikatsiooni, sest
vahendamata kommunikatsiooni eelistamine puudutab osapoolte ajaressursse ja
võimalusi mõlemale osapooltele sobiva aja leidmiseks.

Järgnevast tsitaadist nähtub, et lapsevanemal on kartus kirjaliku kommuni-
katsiooni ees (või ebakindlus meili saaja funktsionaalse lugemisoskuse osas?),
mis võib olla põhjustatud näiteks varasemast taolisest kogemusest, ning seetõttu
on tekkinud ka uskumus, et meili- ja e-koolipõhine kommunikatsioon mõjutab
kommunikatsiooni kvaliteeti ja oluline osa sel teel jagatud teabest võib minna
kaduma.

Soovimatus kirjalikku kommunikatsioonikanalit kasutada on seotud lapse-
vanema vajadusega arutada „*tõsiseid probleeme*” silmast-silma kohtumistel
ning kartusega saada valesti mõistetud kui probleemid on „*must-valgel*” kirja
pandud. Impliitselt annab lapsevanem edasi oma teadmise, et „*must-valgel*”
kirjas oleva teabe puhul võib alati midagi valesti minna.

*„Ma arvan, et tõsiseid probleeme ma küll e-kooli või meili kaudu ajama ei
hakkaks. Täpsustada on raske ja asjad võivad olla mitmeti mõistetavad.
Müümuseks ongi see, et mis sinna kirjutad, see on ja jääb. Seda ei saa muuta
enam, see on must-valgel kirjas. Ei saa selgitada ega õiendada, kui valesti on
mõistetud.” (LV6.7)*

Oluline on seejuures vanemate märkamine, et valestimõistmised ja arusaamatused esinevad just negatiivse ja „kriitilise” teabe jagamise korral, sest kirjutamisel kasutatakse teatud „spetsiifilist” keelt. Tähelepanu väärib lapsevanema mõte, et sellise teabe puhul, mis kirjeldab lapse edenemist („läinud paremaks”), on möödarääkimisi vähem. Probleeme tekitab aga kriitilisi olukordi kirjeldav kommunikatsioon, kus on tegemist negatiivse teabega. Selline arvamus iseloomustab tõenäoliselt rohkem neid vanemaid, kes on koolist tuleva teabe suhtes valvsad ning juba ette hirmul, sest on harjunud saama pigem negatiivset teavet.

„Mina arvan, et need möödarääkimised tulevad ikka pigem siis, kui on meilil või ka e-koolis midagi kriitilist. Kui on positiivne, et kus on läinud paremaks, siis möödarääkimisi on vähem.” (LV13.3)

Lastevanemad põhjendavad meili ja e-kooli teel kommunikeerumise vältimist halbade kirjaliku kommunikatsiooni kompetentsidega ja jällegi kartusega, et adressaat võib kirjutatu sisu valesti mõista. Seejuures usub lapsevanem, et „otse rääkides” selliseid probleeme ei teki. Eksplitsiitselt annab vanem edasi teadmise, et „ei ole väga hea kirjutaja”, väljendades samas oma kartust, et võib näida „kurjema ja karmimana”.

„... Meile ma ise väga kirjutada ei taha. Tegelikult see on asi, mida teen viimases hädas. Kuna ma ei ole väga hea kirjutaja, siis on mul kartus, et teine pool saab minust valesti aru. Mulle tundub, et kirjutatu tundub kurjemana ja karmimana kui see, kui ma otse räägin. Seepärast kasutan meelsamini telefoni või siis silmast silma suhtlemist.” (LV2.5)

Lapsevanemapoolse kontaktivõtmise eesmärgiks kodu-kooli kommunikatsioonis on oma lapsega seotud (ja lapse vajadustest lähtuva) teabe edastamine või vastuvõtmine, mistõttu võime oletada, et lapsevanem püüab lapse heaolust lähtudes hoida kommunikatsioonisuhet neutraalse või pigem positiivsena isegi juhul, kui ta end teisiti väljendab. Lastevanemad on oma laste teemadel kommunikeerides tundlikud ja ettevaatlikud (mõnikord varjatult) ning kardavad teha valesid otsuseid, mis võivad hiljem hakata toimima last kahjustavalt. Järgnevas tsitaadis kirjeldab lapsevanem oma kirjalikku kommunikatsiooni õpetajaga, kus info saamise eesmärgil tuli saata meil, mida kirjutaja enne teele saatmist „pikalt luges” ja „kogu aeg parandas”. Lapsevanema kirjeldusest ilmneb, et õpetaja tajus, et teda süüdistati, millest tulenevalt järgnesid meili saatmisele tegelikult hoopiski probleemid. Sellisest kirjeldusest tekib küsimus, kas sel lapsevanemal on veel edaspidi julgust meili teel kommunikeeruda ja õpetajaga usalduslikult suhelda või oma last selle õpetaja hoole alla anda. Allolev tsitaat peegeldab vahendatud kommunikatsiooniga seotud barjääri, mis tuleneb varasemast negatiivsest kogemusest („ja väga palju probleeme tuli sellest”).

„... Olen kord pidanud kirjutama ühe meili, kuna ei olnud lihtsalt telefoninumbrit – selle õpetaja oma – kusagilt võtta. Ja siis ma kirjutasin ühe meili ja

ma ikka pikalt lugesin ja kogu aeg parandasin seda. Mina lihtsalt soovisin infot saada. Ja ausõna, ma ei süüdistanud seda õpetajat mitte milleski, aga tema luges selle niiviisi välja. Ja väga palju probleeme tuli sellest.” (LV6.5)

Uuringus osalenud lastevanemate aruteludest ilmnes hirm vahendatud kommunikatsiooni ees õpetajatega, kusjuures vanemad ei väljendanud arvamust, et ka õpetajatel võiks sarnane probleem olla (hirm ja vältimine). Samas õpetajate fookusgruppides siiski kirjeldati sarnaseid arusaamu kirjaliku kommunikatsiooni valesti mõistmise võimalikkusest. Järgnevast tsitaadist ilmneb õpetaja vastuseis kirjalikule kommunikatsioonile, sest kirjutamiseks kulub palju aega (*koostan seda kirja väga kaua*) ja sõnu peab hoolega valima (*mõtlen iga sõna peale*) vältimaks valesti mõistmist ja kaudselt ka omavahelise suhte halvenemist. Jällegi on kõnelejal kahtlus, et kirja saaja võib sellesse suhtuda kui õpetajapoolsesse rünnakusse. Märkimist väärib õpetajapoolne olukorra lahendus asendada kirjalik kommunikatsioon telefoni teel kõnelemisega, sest „*vanema häält*” kuuldes on õpetajal võimalik hoomata vanema emotsioone ja reageeringut ning vastavalt sellele „*selgitada*” või „*anda lisainfot*”.

„... Ütlen ausalt, et tahan kõige vähem kasutada meili. Ühtegi infot ma meili teel ei edasta. On teatud vanemad, kelledega ma suhtlen meili teel (just nende töö tõttu). Aga minul on meili teel suhtlemine väga raske, sest ma koostan seda kirja väga kaua. Ma mõtlen iga sõna üle, et see oleks üheselt arusaadav. Et lapsevanem ei tunneks, et ma ründan teda. /.../ et siis eelistan telefonitsi suhtlemist. Nagu siin eelnevalt öeldi, ma kuulen vanema häält, tema reageeringut, ma saan selgitada, kui on vaja, anda lisainfot.” (Õ1.2)

Eelnevas tsitaadis lisandub **vahendatud kommunikatsiooniga seotud kartuste** (*ühtegi infot ma meili teel ei edasta*) kommunikatsioonialaste teadmiste ja **žanrisegadusega seotud** barjäär, kuna implitsiitselt annab õpetaja mõista, et on võimalus saada vanemate poolt valesti mõistetud. Õpetajad kirjeldavad veel ühte hirmu, mis seotud kirjaliku digitaalse kommunikatsiooniga. Põhjuseks on teadmine, et kõik, mis interneti kaudu saadetud, jääb „*kauaks võrku*”. Võib oletada, et kõik positiivne võibki „*võrku*” jääda, sest see ei kahjusta kedagi. Järelikult on muret (ning ka hirmu) tekitav just negatiivse sisuga teabe ja teadete saatmine, mille „*keegi kiibitseja*” võib valel ajal üles leida.

„... Siis hoidsin ennast tagasi, kas kirjutan rohkem sinna või ei kirjuta, sest internet ja kogu see asi jääb ju kauaks sinna võrku. Kujutage ette, et sellest lapsest tuleb kunagi mingi tähtis tegelane ja siis nokib keegi kiibitseja kusagilt kõik need pahandused ja probleemid välja. See internet – nii e-kool kui meilid – on ju tegelikult üks kahe otsaga asi.” (Õ12.3)

Õpetajad kirjeldavad oma muret (või hirmu) interneti kaudu vahendatud teabe ees, mille avalikuks tulekut ei soovita. Implitsiitselt annab järgmises tsitaadis kõnelev õpetaja edasi kartuse ka võimaluse ees, et teda ennast puudutav „*kompromiteeriv*” teave võib kusagil internetis olemas olla. Siinjuures väärib

märkimist, et väikese linnakooli (Õ12) gruppides kõneldi palju võimalusest, et „interneti” võib jääda midagi „kompromiteerivat” ja see võib olla kättesaadav pahatahtlikele inimestele.

„See on tõesti halb, et kõik need häkkerid saavad igal hetkel otsida kompromiteerivat infot iga lapse iga vanema kohta, kui vaja.” (Õ12.4)

Kirjaliku digikommunikatsiooni vältimist põhjendatakse ka võimalusega, et konkreetsele isikule (lapsele või vanemale) kirjutatu võib olla kättesaadav teistele kooliga seotud või mitteseotud inimestele, kellel ei ole õigust privaatselt teavet lugeda. Selliste olukordade vältimiseks püüavad õpetajad leida muid võimalusi vajaliku teabe edastamiseks.

„Ja e-kooli ma ka väga isiklike asju ei pane, sest seda loevad ju teised ka. Ma mõtlen administratsioon ja IT-meest ja kes veel. Ma kutsun ka kooli, kui vaja.” (Õ9.5)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kodu-kooliga seotud digikommunikatsiooni hirne on vähemal või suuremal määral kõigis fookusgruppides, kuid neis koolides, kus räägiti „tänaval või küla vahel kohtumistest, võimalustest, et asjad saab ka juhuslikult väljaspool kooli kohtudes ära rääkida”, kirjeldati selliseid hirne oluliselt rohkem (väike linnakool, suure maakoha kool). Kommunikatsiooni-barjäärina mõjub ka teadmine, et vahendatud kirjalik kommunikatsioon võib tekitada valesti mõistmisi ja puudub võimalus vajadusel koheselt täpsustada või selgitada. Uuringust ilmneb, et osalejate vähene enesekindlus vahendatud kommunikatsiooniga tegelemisel, digikommunikatsiooniga seotud ebakindlus, kartus privaatsusriive ees ning kartus saada kirjaliku kommunikatsiooni keskkonnas valesti mõistetud – kõik need mõjutavad kodu-kooli vahelise kommunikatsiooni tõhusat toimimist.

Tõhusa kommunikatsiooni toimumist takistavad ka eelnevad kogemused, kus osalejad pole tunnetanud kommunikatsiooni vastastikusust ega saanud dialoogilises kommunikatsioonis võrdset tähelepanu. Keskendumine ühe osapoole huvidele ja teise osapoole vajaduste eiramine takistab koostööd ja kokkulepete saavutamist.

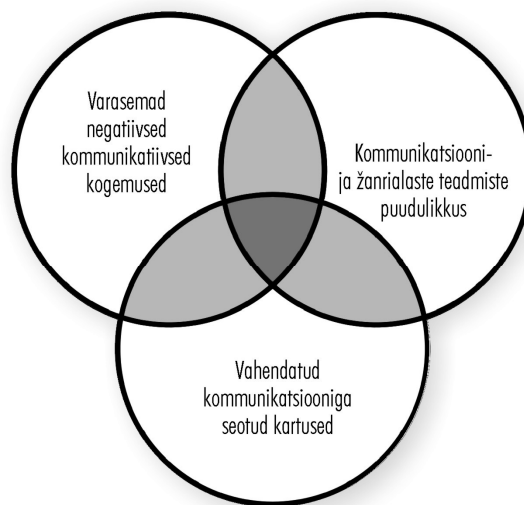
7.4. Kommunikatsioonibarjääride koondmudel

Kui lapsevanemal või õpetajal on probleeme ühega eelnevalt nimetatutest, siis mõjutab see küll kommunikatsiooni toimumist, muutes kommunikeeruja näiteks ettevaatlikuks, valvsaks või ennast kaitsvaks, kuid mitte veel kommunikatsiooni vältivaks (vt joonis 7). Kui aga on probleem juba kahe kommunikatsiooni-barjääriga (skeemil helehall), siis on kommunikatsioonisuhe häiritud ning osaleja püüab oma kommunikatsiooni teise osapoolega pigem minimaliseerida. Kõige kriitilisem on aga olukord, kus kõik kolm kommunikatsioonibarjääri

kattuvad (tumehall). Sellisel juhul välistab osaleja kommunikatsiooni ning püüab oma kommunikatiivseid vajadusi rahuldada läbi kellegi teise (üks osaleja V keskmise maakooli vanemate hulgast, kelle erinevatest aruteluteemadest ilmnevad kõik kolm barjääri).

„Mina kasutan julmalt vanaema ära. Tavaliselt ongi nii, et kui mina või lapsed oleme midagi ära unustanud, siis helistan emale, et otsi õpetaja üles, et täna on selline lugu ja räägi ära või mine ütle. Ja mida ma ei kasuta – meile ma ei ole vist kunagi saatnud ja e-kooli ka ei kasuta. Muidugi mitte ka Skype'i ja sõnumeid. Ja kooli tulen viimases hädas.” (LV6.2)

Nimetatud kolm suuremat kommunikatsioonibarjääride diskursust võivad erinevate inimeste puhul mõjutada kommunikatsiooniprotsessi erinevalt, kuna sõltuvad ka inimese kommunikatsioonimustrist (vt ptk 4). Arvestades akadeemilistes uurimustes välja toodud kommunikatsioonibarjääride mitmekesisust, kasutasin suures osas põhinstatud teooria uurimismeetodit ja konstrueerisin barjääride mudeli, mis on ühelt poolt vastavuses eelnevate uuringutega, teisalt aga tugineb fookusgruppides räägitu analüüsile ning on sellest tulenevalt õpetajatele ja vanematele tajutav ilma lisauuringute ja testideta.



Joonis 7. Kommunikatsioonibarjäärid ja erinevate barjääride kattuvusega seotud kumulatsiooniefektid.

Sel mudelil on eeskätt praktiline väärtus: see aitab toime tulla kõige kergemini tajutavate kommunikatsioonibarjääridega.

Paindliku kommunikatsioonimustriga lastevanemate barjäärid sõltuvad eelkõige õpetaja suhtlusvajadusest. Täpsemalt öeldes, kriitilised on just need juhtumid, kus õpetaja ei näe ennast aktiivse kommunikatsioonijuhina.

8. VANEMATE (PERE) JA ÕPETAJA(TE) VAHELISE KOMMUNIKATSIOONI KOKKUVÕTTEV KOONDMODEL

Vanemate (perede) ja õpetaja(te) kommunikatsiooni iseloomustab osapoolte heterogeensus, mis käesoleva uurimistöökontekstis väljendub eeskätt vanemate (grupisisese) erinevates kommunikatsioonimustrites ja suhtlusvajadustes, erinevas žanriteadmuses, kanalikasutusharjumustes ja -eelistustes ning erinevates barjäärides. Käesolev töö võimaldas töötada välja peamised kategooriad, mille abil saab õpetaja neid erinevusi määratlevad komponendid vähemasti süsteemselt kaardistada, kui mitte just neid detailselt tundma õppida.

Õpetajate ja vanemate suhtluse refleksioon ning suhtluse planeerimine on oma olemuselt dualistlik: ühelt poolt saab kasutada universaalset teadmist (komponendid, mis sisaldavad variatiivsust ja mida tuleb määratleda iga juhtumi puhul eraldi, esitades küsimusi ja otsides vastuseid), kuid teisalt on iga juhtum unikaalne. Minu töö innovaatiliseks osaks ongi vanemate ja õpetajate tajutud kommunikatsioonikogemuste teisendamine analüüsikategooriateks ning seejärel – mudelis – refleksioonikategooriateks, aga ka kasvatus- ja haridusteadustes mittetraditsiooniliste teoreetiliste kontseptsioonide kohandamine vanemate ja õpetajate suhtlusmudeli jaoks sobivateks kategooriateks.

Uurimistööküsimused (mille vastused on esitatud empiiriliste peatükkide lõpus ja kokkuvõtvalt vastatud ka töö lõpus) ning **mudeli struktuur** (vt joonis 8) lähtuvad nii osapoolte heterogeensuselt kui ka eelnimetatud mudeli komponentidest.

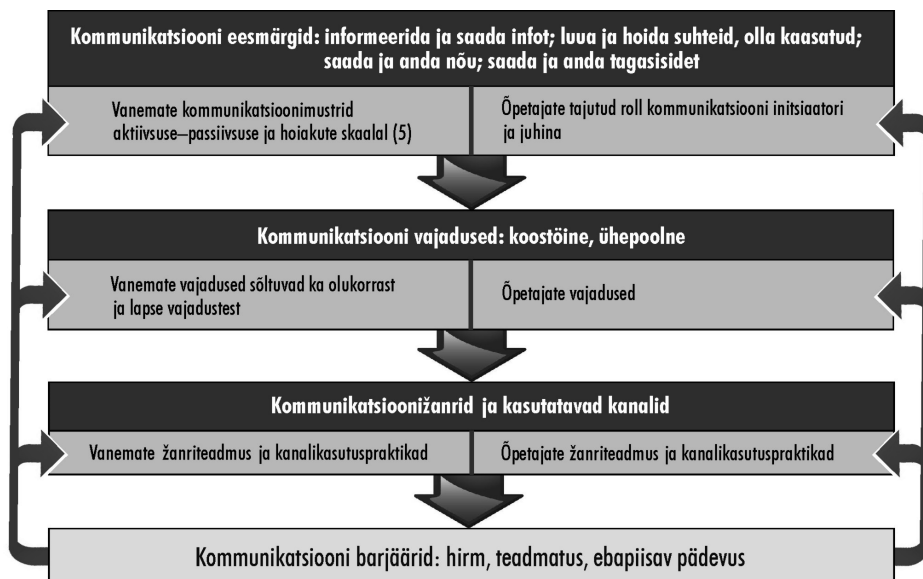
Uurimistööküsimuste ja mudeli koostamise praktiliseks eesmärgiks oli leida vastused küsimusele, milliste kategooriate konfiguratsioonid toetavad kommunikatsiooni sümmeetrilisust ja dialoogi. Siinkohal esitan aga sünteesitud tulemused, mis selgitavad minu poolt konstrueeritud mudeli komponentide omavahelisi seoseid ja kasutusvõimalusi ning ühtlasi annavad uurimisküsimustele suurema üldistusastmega vastused.

Baasilisteks komponentideks, mis selgusid fookusgruppide intervjuude baasil, on **vanemate kommunikatsioonimustrid**, mida iseloomustab aktiivsusepassiivsuse ja negatiivsuse-positiivsuse skaala (vt ptk 4). Aktiivsust iseloomustas vanemate puhul eeskätt suhtluse tihedus, aga ka füüsilise kohaloleku aeg ja põhjused.

Vanemate kommunikatsioonimustrite empiiriline analüüs (Palts ja Harro-Loit, 2015) näitab, et vähesed vanemad kuuluvad puhtalt ühte viiest klastrist. Analüüsides kõiki fookusgrupi liikmeid eraldi, eristusid selgemalt passiivse hoiakuga vanemad ja õpetajad. Aktiivse hoiakuga vanemate puhul eristus aga näiteks nende keskmisest suurem valmisolek osaleda (nt klassi üritustel, sh ekskursioonidel kaasas käimised jms). Osalemine ja osalemise läbi suhete loomine oli sellistel vanematel olulisem kui kommunikatsiooniga seotud kaasmise ja koostöö vajadus.

Õpetajate puhul iseloomustas aktiivsust eeskätt aktiivsus vestluste modereerimisel (käesolevas töös on täpsemalt analüüsitud arengu- ja probleemvestlust)

ning initsiatiiv suhtlusreeglite ja konventsioonide kokkuleppimisel. Fookusgruppide analüüsist selgus ka, et kommunikatsiooni asümmeetrilisus oli suurem juhul, kui passiivse ja/või negatiivse kommunikatsioonimustriga vanemate vajadus piirdus peamiselt ühepoolse teavitamise vajadusega. Samuti oli kommunikatsioon asümmeetriline ja dialoogi mittetoetav juhul, kui õpetajad ei teadvustanud (või ei osanud näha) koostöise kommunikatsiooni võimalusi. Kuna kommunikatsioon koolis toimub siiski lapse vajadustest lähtuvalt (Newcombi mudel), siis võiks minu loodud mudel aidata teadvustada, kuidas kahe erineva või koguni vastanduva kommunikatsioonimustriga täiskasvanu vahel saab toimuda lapse vajadustest lähtuv kommunikatsioon.



Joonis 8. Vanemate ja õpetajate vahelise kommunikatsiooni analüüsi ja planeerimise mudel. Universaalsed kategooriad on esitatud tumedal taustal, unikaalsed faktorid aga heledal taustal.

Mudeli esimene ja kirjutamata rida võiks olla universaalne küsimus „Miks lapsevanem ja õpetaja üldse suhtlevad?”

Mudelis on esmaseks kommunikatsiooniprotsessi komponendiks märgitud kommunikatsiooni eesmärgid: mudelisse integreeritud kuus eesmärki (ühepoolne informeeritus; teabe andmine ja saamine/vahetamine; (usaldus)suhte loomine ja hoidmine; kaasatus ja koostöö; nõuandmine ja -saamine; tagasi- ja edasiside saamine) on analüüsi jaoks optimaalsele tasemele viidud **üldistus**. Nende kategooriate konstrueerimiseks analüüsisin olemasolevaid uuringuid. Mudeli seisukohast on oluline, et kommunikatiivsed eesmärgid ei saa olla

õpetajate ja vanemate puhul võrdselt esindatud. Mudeli eesmärk on pigem anda võimalike eesmärkide palett.

Teine komponentide grupp on **kommunikatsioonivajadused**, mis on sünteesitud eelnimetatud kommunikatsioonimustrite ja suhtluseesmärkide tulemusena. Teisisõnu kommunikatsioonieesmärgid on universaalsed, kommunikatsioonivajadused aga valdavalt unikaalsed.

Paindliku kommunikatsioonimustriga vanemate kommunikatsioonivajadus on seotud eeskätt heade suhete, tagasiside ja koostööga, kusjuures mõnel juhul on siin tegemist ka realiseerimata vajadustega. Paindliku ja aktiivse kommunikatsioonimustriga vanemad tahavad ka infot saada ning on ka ise valmis seda jagama. Valdavalt ootavad nad aga ikkagi õpetaja initsiatiivi kommunikatsiooni konventsioonide kokkuleppimiseks. Seega nad on valmis koostöiseks kommunikatsiooniks. Samas passiivse kommunikatsioonimustriga vanemad peavad suhtlust oluliseks vaid probleemide ilmumise korral.

Õpetajate kui professionaalse grupi kommunikatsioonimustreid ma eraldi ei analüüsinud, sest õpetajad võiksid eeskätt kuuluda kõik professionaalidena paindliku kommunikatsioonimustri esindajate hulka. Samuti on oluline silmas pidada, et umbes 85% uuringus osalenud õpetajatest olid samaaegselt lapsevanemad, mistõttu ei pruugi rollierinevusest tulenevad kommunikatsioonimustrid siin eristatavad olla. Õpetajate kommunikatsioonivajaduste puhul selgus empiirilisest analüüsist, et oluline on õpetaja rollitaju kommunikatsioonijuhina: kanali ja žanrikonventsioonide kokkulepete sõlmimise initsiaatorina, moderaatorina (eriti arengu- ja probleemvestluste puhul), vanema kommunikatsioonimustri märkajana ja sellele vastava suhtlusviisi valijana.

Mõned empiirilise analüüsi tulemused näitavad lõhet universaalsete teadmiste ja praktikate vahel. Näiteks uuringus osalenud õpetajate arusaamad tagasi- ja edasisidest kui ühest võimalikust kommunikatsiooni eesmärgist olid kontrastsed. Tagasi- ja edasiside on samas pedagoogilises ja kommunikatsioonialases diskursuses normatiivses plaanis selgepiiriline ja n-ö retsepti tasemel õpitav oskus. Seega näitab uurimistulemus, et tagasi- ja edasiside küsimise ja andmise vajaduse ja praktika vahel on Eesti hariduskommunis suur arenguruum.

Nii eelnevate uuringute kui ka vanemate fookusgruppide arutelude tulemusena on selge, et õpetajad peavad professionaalidena võtma kommunikatsioonijuhi rolli enda kätte, samas kui fookusgruppides räägitud analüüsist tuleneb, et õpetajad ei reflekteeri ennast kommunikatsioonijuhtide ja professionaalidena, kes tänu vastavale erialasele ettevalmistusele saavad hakkama erinevate vanematega.

Empiirilisest analüüsist selgus, et nii vanemad kui õpetajad tajuvad, et mingites olukordades on ühepoolne teavitamine igati asjakohane ja ei vähenda dialoogilisust. Samuti rõhutasid nii vanemad kui õpetajad, et kommunikatsioonivajadus, sh nii ühepoolse kui koostöise kommunikatsiooni vajadus, sõltub konkreetse lapse vajadustest konkreetsetel ajahetkel. Seega on kommunikatsioonivajaduse komponent **situatiivne** (lisaks eesmärgi spetsiifikale ka ajahetkest sõltuv) ja samal ajal seotud individuaalsete kommunikatsioonimustri-

tega. **Ühepoolse ja koostõise kommunikatsiooni vajaduste** komponent mudelis aitab siduda kommunikatsioonivajadused koostõiste ja ühepoolsete kommunikatsioonizhanrite komponendiga. Selge tendentsina ilmnes, et õpetajad tajuvad vajadust vanematelt infot saada, kuid näevad oma rolli eeskätt siiski teabejagaja ja nõuandjana.

Vastates küsimusele, millised on Eesti vanemate ja õpetajate kommunikatsioonivajaduste sarnasused ja erinevused, võime väita, et ühepoolset kommunikatsiooni eelistavad õpetajad ja lastevanemad omavad ühte ühist kommunikatsiooniga seotud vajadust, milleks on teavitamine. Koostõist kommunikatsiooni eelistavad õpetajad ja lastevanemad on kattuvate kommunikatsioonivajadustega ning seejuures on õpetajad aktiivsed moderaatorid ja kokkulepete sõlmijad. Olukordades, kus näiteks lapsevanem on koostõise kommunikatsiooni eelistaja, aga õpetaja eelistab ühepoolset kommunikatsiooni, on oluline roll õpetaja žanriteadlikkusel, millele tuginedes saavad lapsevanema kommunikatiivsed vajadused rahuldatud.

Kolmandaks komponendiks on **žanrid ja žanriteadmus**. Žanripõhine lähene mine võib aidata suhtlust universaalsete žanrikoloonia konventsioonide kaudu ühtlustada, kuivõrd erinevates olukordades vanemad ja õpetajad juba teavad, millist žanri on millises olukorras kõige optimaalsem kasutada. Unikaalne on iga kooli vajadus aru saada, millised kommunikatsioonivajadused ja žanriteadmus selle kooli õpetajatel on. Kui õpetajate žanriteadmus osutub liiga erinevaks, on oluline seda ühtlustada, lähtudes põhimõttest, et õpetaja roll on dialoogi juhtida: olles teadlik vanemate kommunikatsioonimustritest ja erinevatest vajadustest; tehes ettepanekuid erinevate kommunikatsioonizhanrite kasutamiseks; juhtides vestlusi aktiivse kuulamise abil; modereerides mitmepoolseid vestlusi, jagades õigeaegselt teavet ja olles kriitiline selles osas, mida ta tegelikult lapsevanema ja pere kohta teab ja mida ta ei tea, ning selle baasilt mõeldes ka sellele, kuidas lapsevanema suhtluspädevust toetada.

Empiirilise analüüsi tulemusena selgus, et nii vanemate kui õpetajate seas valitseb segadus näiteks arengu- ja probleemvestluse eristamisel ning mõlema žanri erinevate komponentide funktsionaalsuse osas. Kuigi teoreetilises ja akadeemilises diskursuses eristub arenguestluse žanri võimalus õpilast võimendada, anda õpilasele hääl ja vestluse agenda määraja roll, siis empiiriline analüüs näitas, et Eesti õpetajad ja vanemad on siin suures segaduses, mis algab juba sellest, et eriarvamusel ollakse isegi lapse arenguestlusel osalemise osas. Arenguestluse žanriteadmuse nõrkus ilmnes ka vanemate poolt tajutud tagasiside kui ühe arenguestluse kommunikatiivse eesmärgi äraspidises realiseerimises. Samuti selgus, et vanematel ja õpetajatel on erinevad kogemused ja ootused nn väikeste mitteformaalsete vestluste osas, olgu siis näost-näku suhtluse olukorras või telefonivestluse olukorras. Sellest tulemusest lähtuvalt leidsin, et mudelis on oluline konstrueerida ja eristada **žanriteadmuse komponent**.

Empiirilises analüüsis käsitlesin žanre ja kanalikasutuspraktikaid erinevates peatükkides, kommunikatsiooni mudelis käsitlen aga nii **žanre kui kanali-**

kasutust ühe komponendina. Kommunikatsioonikanalite valik on seotud kommunikatsioonimustrite (sealt tulenevate kommunikatsiooni eesmärkide) ja žanriteadlikkusega. Ei ole määratletav, kumb neist on domineerivam, kuid jälgides kommunikatsioonimustreid ja kommunikatsiooni eesmärke (näiteks passiivne/positiivne lapsevanem soovib teadmist, et õppimisega on kõik korras), ilmneb, et on kaks otsustajat: kui kommunikatsioonisuhte alustajaks on lapsevanem, valib ta ise endale sobivaima (mugavaima ja usaldusväärseima) kanali; kui lapsevanem vastab aga õpetaja poolt algatatud kommunikatsioonile, püüab ta jätkata suhtlemist õpetaja poolt valitud kanalil.

Žanrid aitavad vanematel ja õpetajatel erinevate kommunikatsioonivajaduste puhul selgitada parimaid viise suhtluse korrastamiseks ning samas aitab korrastatust suurendada ka arvestamine kanali spetsiifikaga. Siinjuures on aga oluline, et nii žanriteadmuse kui kanalikasutuse osas on mõistlik, kui õpetajad näitavad üles initsiatiivi konventsioonide väljakujundamisel. Seega on mudelis eeskätt just **žanriteadmus** see komponent, mille arendamine võiks aidata kommunikatsiooni asümmeetrilisust vähendada. Nagu empiiriline analüüs näitas, on kanalikasutuspraktikad osalt seotud mudeli järgmise komponendi ja kommunikatsioonibarjääridega, osalt aga väga kiiresti muutuva infotehnoloogilise keskkonnaga. Siin tuleb arvestada, et erinevatel vanematel on juurdepääs kanalitele erinev ning kanalikasutuspraktikate osas on ka uuringusse kaasatud Eesti koolide omavaheline erinevus kõige suurem.

Õpetajate kanalivaliku määrab edastatava teabe sisu (mis seostub ka žanriteadlikkusega): üldisema info edastamiseks valitakse endale sobivaim (mugavaim) või kooli poolt valitud kommunikatsioonikanal, samas kui personaalsema teabe edastamiseks püütakse valida infosaja teadaolevalt sobivaim kanal (eesmärgiks, et kommunikatsioon saaks toimida). Kuigi tehnoloogia võimaldab õpetajatel-lastevanematel suhelda omavahel mitmeid erinevaid kanaleid pidi, eelistatakse ikkagi teatud kindlaid kommunikatsioonikanaleid (näiteks meilid, telefonikõned, e-kool, silmast-silma kohtumised, traditsiooniline paberpäevik ja ka sõnumid). Kommunikatsioonikanalite valiku eelistused on kooliti erinevad, mis osutus kogu uuringu raames käsitletud koolitüüpide puhul üheks oluliseks erinevuseks. Seejuures ilmnes eelistuste lahknevusi ka sama kooli õpetajate ja lastevanemate vahel. Keeruline on öelda, kas määravaks saab siin koolikultuurist (ja näiteks traditsioonist) tingitud kanalieelistus või on määravaks konkreetse õpetaja eelistus. Vastates küsimusele, kuivõrd sama Eesti kooli vanemate ja õpetajate kommunikatsioonikanalite eelistused kattuvad, võime tõdeda, et kõik vanemate ja õpetajate kanalieelistused kattusid vaid ühes koolis (kuigi eelistuste järjekord oli erinev) ning ühes koolis ei kattunud ükski eelistus. Ülejäänud koolides kattusid üksikud kanalivalikud.

Viimaseks mudeli komponendiks on **kommunikatsioonibarjäärid**. Siin ei ole võimalik universaalseid komponente eristada, sest need ongi seotud inimeste erinevate eelnevate kogemustega koolikommunikatsiooni valdkonnas ning samal ajal ka erinevate kommunikatiivsete pädevustega. Empiirilisest analüüsist

selgus, et ebakindlust ja hirme tunnevad nii vanemad kui õpetajad, aga domineerivad kategooriad on taas erinevad. Õpetajate puhul tuleb tähele panna, et suuremad hirmud ja ebakindlus on neil, kes asuvad n-õ passiivsuse skaalaosas – kes ei initsieeri ise suhtluse konventsioone, ei tunne ennast suhtluses juhi või moderaatorina – ja kelle žanriteadmused on nõrk. Õpetajate ebakindlust võib suurendada ka suhtlusoskuste puudulikkus, kuigi seda pole käesoleva töö metoodikat silmas pidades võimalik uurida ja ei ole uuritudki. Käesoleva uuringu tulemustest nähtub, et õpetajad ei rääkinud kommunikatsioonibarjääride puhul neist takistustest, millest rääkisid lastevanemad.

Mudelid on esitatud elemendid, mille erinevad konfiguratsioonid võimaldavad sünteesida kahe osapoole spetsiifilisi vajadusi, žanri- ja kanalikasutuse võimalusi ning võimalikke barjääre, kusjuures heledama osaga märgitud elementide puhul vajab iga juhtum eraldi andmekogumist (kas või pealiskaudsel ja piiratud viisil) ning nendest andmetest tulenevaid otsuseid ja valikuid.

Kuidas võiks see mudel toimida õpetaja(te) jaoks? Erinevad eesmärgid aktualiseeruvad erinevas olukorras. Näiteks nõuandmise ja -saamise kui eesmärgi puhul on oluline silmas pidada empiirilises analüüsis selgunut, et see eesmärk aktualiseerub sageli lapsega seotud probleemide ilmnemisel või juhul, kui vanem peab kaaluma erinevaid võimalusi lapse jaoks parima valiku tegemiseks. Õpetaja jaoks on sellise eesmärgi aktualiseerumisel oluline arvesse võtta ka vanema võimalikku kommunikatsioonimustrit. Praktikast on selle määramiseks erinevaid võimalusi, aga lähtudes käesoleva töö tulemustest tundub, et parim viis on lapse kooliastme alguses pidada niisugust arenguvestlust, kus õpetaja saab võimalikult palju teada vanemate kommunikatsioonimustritest. Näiteks esitades küsimusi: millal te vanematena tunnete, et tahate oma lapse vajadustest rääkida; milline on ajaressurss koosolekutel osalemiseks; mida ootate koosolekutelt, infolehel; milline on motiiv e-koolis käia; milliseid kommunikatsioonikanaleid eelistaksite õpetajaga suhtlemisel kasutada; miks osaleksite või ei osaleks klassi ühisüritustel jne.

Näiteks juhul, kui vanema kommunikatsioonimuster kaldub negatiivse ja aktiivse suhtluse sektorisse – vanem on murelik, aga süüdistab õpetajat –, ei saa õpetaja eeldada, et vanem on valmis nõu küsima, ning kommunikatsioon ei suju, kui õpetaja hakkab seda kohe vanemale pakkuma. Enne tuleb lapsevanemat kuulates anda positiivset ja konstruktiivset tagasisidet, vähendada vanema hirme. See omakorda tähendab, et õpetaja jaoks on oluline kujutleda, et vanemal võib olla suhtluses erinevaid barjääre. Eelnimetatud näite eesmärgiks on näidata, kuidas võiks mudel õpetaja (ja kooli) jaoks toimida vertikaalselt.

Kuidas võiks mudel abistada kooli juhtkonda õpetajate ja vanemate suhtluse reflekteerimisel, planeerimisel ja toetamisel? Käesoleva uurimuse tulemusena on võimalik öelda, et erinevate õpetajate arusaamad suhtlusvajaduste osas on üldjuhul sarnased, märgatavalt erinevad on aga õpetajate arusaamad oma rollist suhtluse juhina. Samuti on erinev õpetajate žanriteadmused, sealhulgas arenguvestluse osas, mis on (seadusega) reguleeritud. Koolikultuuri mõju õpetajate žanriteadmusele ja rollikujutlusele suhtluse juhina ei olnud väga määrav, v.a

suures linnakoolis, kus suurem osa õpetajaid üldiselt määratles oma rolli suhtluse juhina, kuigi detailides nende arusaamad suhtlusvajadustest erinesid.

Kuidas võiks mudel abistada vanemate suhtluspädevuse toetamist? Näiteks domineerivalt passiivse hoiakuga vanemad eeldavad ja vajavadki üldjuhul ühepoolset kommunikatsiooni. Nad näevad suhtlusvajadust valdavalt probleemide korral. Nende vanemate puhul on žanriteadmus ja selle toetamine kriitilise tähtsusega, sest analüüs näitab, et passiivse kommunikatsioonimustriga vanemad ei pruugi näiteks tajuda, et õpetaja(te)l on lisaks ühepoolse teavitamise funktsiooniga žanridele (nt lastevanemate üldkoosolek) ja kanalitele (kooli koduleht) kasutada ka valdavalt dialoogi toetavaid žanre (arenguvestlus) ja kommunikatsioonikanaleid (telefon, isiklik e-kiri jms). Aktiivse suhtlustriga vanemad võivad aga olla suhte loomise eesmärgile orienteeritud väga erinevatel põhjustel, kasutades suhtlemiseks väga erinevaid viise, aega ja kohta, mis võib õpetajale osutada mõnel juhul koormavaks.

Kommunikatsioonivajaduste negatiivne skaalaosa on sageli seotud hirmudega saada negatiivset teavet, kriitilist tagasisidet, negatiivse sisuga sõnumeid, mille osas vanemal on vähe võimalik ära teha. Ebakindlust suurendab ka vähene žanriteadmus ja vahendatud kommunikatsiooni (-kanalite) funktsionaalse kasutusega seotud hirmud ning mõnikord ka juurdepääsupiirangud.

Mudelis on eraldi välja toodud, et lapsevanema vajadused sõltuvad konkreetsest olukorrast ning samuti konkreetse lapse vajadustest. Ühelt poolt ilmnes empiirilise materjali analüüsis, et vanemate jaoks on eriti aktuaalsed lapse erivajadused (mitte ainult hariduslikud erivajadused vaid ka iseloomust, tervislikust olukorrast, perekondlikust olukorrast tingitud jms erivajadused). Teisalt, kui mõlemad osapooled on dialoogilises suhtes, mõistavad nad paremini ka lapse **muutuva**id vajadusi.

Minu loodud mudelil on omad piirangud, mis tulenevad eelkõige empiiriliste andmete, s.o intervjuude, spetsiifikast. Näiteks etnograafilised vaatlused, õpilaste kogemuste ja arusaamade uuringud, erinevate meetodite abil tehtud suhtluspraktikate uuringud, samuti erinevaid valimeid sisaldavad uuringud võimaldaksid esile tuua ka selliseid aspekte ja nüansse, mida minu töö jaoks tehtud intervjuud ei võimalda.

Uurimistöö alguses oletasin, et koolikultuur mõjutab õpetajate ja vanemate suhtluse praktikaid ja dialoogilisust. Kokkuvõtva järeldusena tuleb tõdeda, et kooli mõju oli oodatust väiksem. Väiksemates kohtades (kus paratamatult üksteist teatakse-tuntakse) asuvate koolide lastevanemate suhtluses on veidi enam barjääre ja nii vanemad kui õpetajad tajuvad, et vahel on keeruline erinevates rollides toimuva suhtlusega toime tulla ning seega oli dialoogi tõkestavaid aspekte enam kui toetavaid. Koolide võrdluses sarnanesid õpetajate ja vanemate arusaamad kommunikatsioonivajaduste osas teistest veidi enam suures linnakoolis. Selles koolis ilmnes ka kõige enam koolikultuuri mõju kanalikasutuspraktikatele. Suure linnakooli vanemad tajusid ka rohkem õpetaja rolli dialoogi juhi ja initsiaatorina.

Seega ei pea oletus, et koolikultuur kujundab õpetajate kujutlused kommunikatsiooni eesmärkidest ja viisidest homogeenseks, Eesti koolides paika, mis

siiski ei tähenda, et koolikultuur suhtluse dialoogilisust ei mõjutaks. Pigem saan ma järeldada, et minu valimis olnud koolidest enamikus ei pööratud kommunikatsioonile ja dialoogi toetavate praktikate refleksioonile tähelepanu. Ühe ja sama kooli vanemate ja õpetajate fookusgrupid väljendasid mõlemad selgemate kokkulepete vajadusi, nõutust, barjääre ja pädevuse puudumist. Fookusgruppides räägitu põhjal võib teha ka järelduse, et valdavalt ei ole kommunikatsioonialaste konventsioonide kujundamine koolides ja õpetajate jaoks eraldi tegevus, vaid pigem kujundab iga õpetaja oma suhtlustavad vanematega lähtuvalt tema enda kogemustest, oskustest ja uskumustest. Samas peaks õpetaja kui professionaal ja ekspert olema suhtlusreeglite kokkuleppimisel juhtivas rollis. Samuti peaks õpetaja kui professionaal suutma suhelda väga erinevaid suhtlusoskusi ja -harjumusi (kommunikatsioonimustreid) omavate vanematega.

Uuringu tulemustele tuginedes võib märkida, et dialoogilise kommunikatsiooni toimimiseks on vaja kokkuleppeid ja korrastamist, eelkõige aga õpetajate kommunikatsioonialast haritust, mis võimaldaks õpetajal kodu ja kooli vahelist kommunikatsiooni juhtida. Lastevanemad valdavalt ootavad õpetajalt aktiivsemat rolli, eeldades temalt esimest kontaktivõtmist ja kommunikatsiooni juhtimist.

Siin tuleb märkida ka käesoleva töö piirangut: selles töös – juba metoodilise valiku tõttu – ei saa uurida kommunikatiivseid pädevusi, mis tavapäraselt sisaldavad nii inimestevahelise vahetu suhtluse oskusi (oskus kuulata, küsida, modereerida, anda konstruktiivset tagasi- ja edasisidet), suhtluse eesmärkidest lähtuvalt optimaalse žanri ja suhtluskanali valiku oskusi kui ka sellealaseid hoiakuid. Suhtluspädevuste kategooriate väljajätmine on kahtlemata ka mudeli üks olulisi piiranguid. Kaudselt on suhtluspädevused esindatud žanriteadmuse kategooria kaudu ning samuti suhtluse barjääride kirjeldustes (nõustamisega seotud eesmärgi puhul).

Dialoogilise kommunikatsiooni kontseptsiooni kasutasin selleks, et n-ö tõlkida *kaasamine, osalemine ja koostöö* kui normatiivselt vajalikud ja positiivsed tegevused kommunikatsiooni diskursusesse. Kas dialoogilisuse toetamine võiks muuta asümmeetrilise kommunikatsiooniolukorra sümmeetriliseks? Vastus on, et mitte päriselt ja lõplikult. Õpetajad on ja jäävad kommunikatsiooniprotsessis initsiatiivi ja juhtimise mõttes olulisemaks kommunikatsiooni osapoolteks. Samas on dialoogilisus empaatiat toetav kontseptsioon, kus eesmärgiks on pigem sümmeetria saavutamine. Minu töö kontekstis tähendab selle vastuolu ületamine eeskätt erinevate kõnelejate võimestamist ja kuulamise väärtustamist, sealhulgas vaikimise kuulamist ja aktsepteerimist.

Kõikide mudelis kasutatavate kategooriate kohta võiks dialoogilise kommunikatsiooni raamkontseptsioonist lähtuvalt küsida, kas ja mis tingimustel need toetavad osapoolte vahelist dialoogi. Ka ühepoolse teavitamise žanrid ja selleks sobiva kanali kasutus (nt õpetaja saadab listikirjana *teate* kooliekskursiooni kohta või nt lapsevanem saadab õpetajale telefoni kaudu *teate* lapse koolist puudumise põhjuse kohta) võivad olla igati vajalik osa valdavalt dialoogilise kommunikatsiooni mudelist. Kui aga üks osapool on erinevatel põhjustel ainult info saaja rollis (vanem kuulab, kuidas tema lapsel õppeedukus on, või laps

kuulab, kuidas õpetaja räägib emale, milles laps peaks pingutama) ning sellel osapoolel puudub võimalus olla kuulatud (olla info andja), siis ei ole tegemist enam dialoogilise kommunikatsiooniga. Seda, kas ühes või teises koolis domineerib dialoogilise kommunikatsiooni mudel, saab hinnata selle järgi, millised kategooriad praktikates domineerivad ja millised puuduvad.

Üks selle töö läbivaid tulemusi oli **deklareeritud koostöövajaduse ja dialoogi** ning kirjeldatud **kommunikatiivsete praktikate** erinevuse ilmsikstulek. Ei vanemad ega õpetajad ei taju selgelt kaasamise kommunikatsioonilaseid eeldusi – eriti kuulamise vajadust, ehkki paljud vanemad kirjeldavad vajadust olla kaasatud. Õpetajad rõhutavad heade suhete vajalikkust, deklareerivad koostööd kui positiivset nähtust ning samuti vanematega usaldussuhte olemasolu vajalikkust.

Seega, lähtudes kuulamise, kaasamise ja koostöö joonisest (4.2), võib öelda, et kumbki osapool ei oska kaasamiseks ja koostööks vajalikku **kommunikatiivset tegevust** kuigi hästi tajuda. Küll aga väärtustavad mõlemad osapooled lapse arengu toetamiseks vajalikku head ja/või toimivat suhet, ehkki kohati veidi erinevalt. Uuringust selgus, et õpetajad enamasti ei oska ette kujutada, miks üks või teine lapsevanem ei taha kooli tulla või õpetajaga suhelda, ega püüa selle kohta küsimusi esitada. Väga vähesed õpetajad näevad ennast rollis, kus nad kuulavad lapsevanemat kui oma lapse eksperti (eksplitsiitselt mitte keegi).

Mudeli abil saab reflekteerida ja planeerida kooli ja kodu, õpetajate ja vanemate vahelist kommunikatsiooni, teadvustades samas, et dialoogilisus hõlmab ka empaatia väärtustamist ja vaikimise aktsepteerimist. Oluline on, et vanemate puhul oleks vaikimine teadlikult tehtud otsustus vaikida, mitte ei tulene eelarvamustest, huvipuudusest lapse tegemiste vastu koolis või erinevatest hirmudest. On probleem, kui vanema dialoogis mitteosalemine (vaikimine) tuleneb kommunikatiivsete pädevuste puudumisest, sest sel juhul ei pruugi vanem jõustada ka last.

Koolieelikute vanemate fookusgruppides eristus arusaam, et lasteaiad peaksid olema töös kommunikatsiooni toetamiseks lastevanematega sihikindlamad. Kooli minevate laste vanemate gruppides kõneldust ilmnis implitsiitselt, et lasteaias õpitud/omandatud kommunikatsioonioskused julgustavad vanemaid koolis samalaadset kommunikatsiooniaktiivsust jätkama. Eksplitsiitselt kõneldi aga sellest, et lasteaiasõpetajad peavadki toetama vanemate kommunikatsiooniaktiivsust ning õpetama vanemaid oma lapse arengu huvides küsima ja dialoogis olema.

Võib diskuteerida selle üle, kas ja millise ressursiga saaks iga kool uurida vanemate vajadusi ja hinnata näiteks õpetajate kommunikatiivseid oskusi (sh žanrialaseid teadmisi). Eelduseks on siin kooli juhtkonna kindel arusaam, et kommunikatsioon lastevanematega on ja peab olema õpetaja igapäevatöö osa, mitte tööväliline tegevus õpetaja vabast ajast (vähemalt nooremas kooliastmes, kus alles õpitakse koolikultuuri ja sotsialiseerutakse).

Seejärel on oluline kooli juhtkonna soov märgata ja kaardistada oma õpetajate kommunikatiivsete oskuste olemasolu ning märgata ja teadvustada vajadust neid oskusi täiendada. Siit tekib õigustatud küsimus, kuidas seda teha. Näiteks on seda võimalik teha õpetajaga peetaval arenguevestlusel. Ka kooli juhtkond saab õpetaja kommunikatsioonimustrit märgata ning sellest tulenevalt õpetaja kommunikatiivseid kompetentse ka toetada ja vajakajäämistele tähelepanu suunata.

Suuremate ressursside olemasolul võib kool kutsuda spetsialiste, kes suhtlemisalaste oskuste arendamise ja praktiseerimise teemadega tegelevad. Tõenäoliselt on ka koolisiseselt olemas lastevanemaid, kes teatud kompetentse väga hästi valdavad ning on valmis neid oskusi jagama (mis omakorda eeldab kommunikatsiooni lastevanematega, et oleks olemas teave vanemate töö ja spetsiifiliste oskuste kohta).

Üheks võimaluseks on ka koolisisesed aruteluringid (kompetentse modeeraatori juhtimisel, kes võib tulla jällegi lastevanemate või õpetajate hulgast). Alustada võiks aga vajalike oskuste kaardistamisest ja kodu-kooli vahelise kommunikatsiooni vajalikkuse selgitamisest.

Kogu uurimistöö metatasandi üldistusena võib öelda, et kommunikatsioon (praktikate refleksioon ja planeerimine) ja kommunikatsioonialane teadmus on koolis marginaliseeritud. Samas on see ka eraldi pingutust nõudev tegevus, mis ei juhtu iseenesest. Kommunikatsioonivaldkonna baasiline teadmine on, et kommunikatsioon on ajamahukas. Seepärast on vanemate ja õpetajate vahelise suhtluse toimimiseks vaja planeerida õpetaja tööaega nii, et suhtlus oleks osa tööajast.

Käesolevas töös on riivamisi puudutatud ka kommunikatsioonieetikat – eelkõige kahes vaates, millest esimene puudutab lastele hea suhtlustava õpetamist. Informatsioonilise enesemääramise teadmuse toetab see, kui laps harjub, et temast rääkimine tähendab üldjuhul ka temaga rääkimist ning veelgi enam sellise kommunikatsiooniviisi eelistamist, kus laps saab ise rääkida. Seega näiteks arenguevestluse formaat – kui seda praktiseeritakse last jõustavate komponentide teadliku kasutamise kaudu – jõustab tegelikult ka ühiskonnas informatsioonilise enesemääramise kontseptsiooni ning õpetab lapsele iseenese eest rääkimist. Seetõttu võime tõdeda, et suhtlustavad koolis on lõppkokkuvõttes määrava tähtsusega ka ühiskonna väga baasiliste väärtuste seisukohast.

Teine aspekt on seotud võimaliku privaatsusriivega ning väljakujundatud ja kokkulepitud hea suhtlemistavaga. Selle puudumisest tulenevaid probleeme esines väikeses maakohas, kus kommunikatsioonieetika puudumise mõju on vahetum kui näiteks suures linnakoolis.

DOKTORIUURIMUSE PÕHIVÄITED

Esitan oma uurimuse põhijäreldused vastustena uurimisküsimustele.

1. Millised on uuringus osalenud Eesti lastevanemate kommunikatsioonimustrid?

Eesti lastevanemate kommunikatsioonimustrid jaotuvad viide gruppi, kuigi n-ö puhtaid tüüpi esindajaid on vähe, pigem võib rääkida tendentsidest: paindlik, aktiivne/positiivne, passiivne/positiivne, aktiivne/negatiivne ning passiivne/negatiivne kommunikatsioonimuster. Neist esimese kolme esindajad kohanduvad rohkemal või vähemal määral teiste kommuniqueerijatega. Negatiivse kommunikatsioonimustri esindajate puhul on vanematel mõnel juhul eelnev negatiivne kogemus või nad tunnevad end õpetaja(te)ga suhtlemisel ebakindalt. Passiivse, kuid positiivse hoiakuga vanemad ei pea kommunikatsiooni oluliseks, kui lapsel on hinded korras ja otseseid probleeme pole. (vt ptk 4)

2. Millised on uuringus osalenud Eesti lastevanemate ja õpetajate tajutud kooli-kodu vahelise kommunikatsiooni vajadused?

Kommunikatsioonivajaduste kontseptsiooni erinevate kategooriate konfiguratsioonid võimaldavad mõista ja arvesse võtta osalejate heterogeensust, samal ajal kommunikatsiooni mõistlikul viisil standardiseerides. Kuivõrd vanemate ja õpetajate kommunikatsioon on olemuselt asümmeetriline, on vanemate ja õpetajate kommunikatsioonivajadused veidi erinevad.

Vanemate kommunikatsioonivajadused on kontseptsioon, mille ma sünteesisin kommunikatsioonieesmärkide ja kommunikatsioonimustrite kategooriate alusel.

Passiivse/negatiivse ja passiivse/positiivse kommunikatsioonimustriga vanemad eelistavad pigem ühepoolset teavitamist. Paindliku ja aktiivse/positiivse kommunikatsioonimustriga vanemad on dialoogilised ning valmis kasutama enam koostöise kommunikatsiooni žanre. Aktiivse/negatiivse kommunikatsioonimustriga vanemad vajavad dialoogiks õpetajate oskuslikku kommunikatsiooni juhtimist.

Ühepoolse kommunikatsiooni eelistusega vanemad on passiivsed ka kommunikatsiooni reeglite alaste kokkulepete küsimises. Pigem annavad nad küsitut teavet ja soovivad ise (vähe) teavet.

Koostöise kommunikatsiooni eelistusega vanemad (paindliku, aktiivse/positiivse, aktiivse/negatiivse kommunikatsioonimustriga): annavad ja soovivad saada teavet; soovivad (usaldus)suhteid õpetajaga, olla kaasatud ja teha koostööd; soovivad saada nõu ja abi või õpetust; soovivad küsida ja saada tagasisidet. Mitmed neist oskavad ka konstruktiivse ja hinnangulise tagasiside vahel vahet teha.

Õpetajate puhul ei saa tegelikult rääkida negatiivsest või positiivsest hoiakust. Professionaalina ei saa õpetaja tugevaid hinnanguid endale lubada. Seega saab lähtuda pigem õpetaja rollitajust kommunikatsiooni juhina.

Koostõise kommunikatsiooni eelistusega õpetajad on aktiivsed kommunikatsioonireeglite kokkuleppimises, näevad ennast vajadusel moderaatorina (nii vanemate-laste vahel kui ka laste ja kolleegide vahel); soovivad teavet vahetada; soovivad anda ja saada tagasisidet; soovivad (usaldus)suhet ja kaasamist; annavad ja saavad nõu. Õpetajate vajadus teavet saada on üldine, kuid tähelepanuväärne on, et suurem osa õpetajaid eelistab seda hankida passiivselt, vaadeldes last, jälgides näiteks arenguestluse ajal vanemate ja laste omavahelist suhtlust. Õpetajate fookusgruppide baasil väidan, et õpetajad üldiselt ei näe vanemat kui oma lapse eksperti, kelle käest eksplitsiitselt teavet küsida. (vt ptk 4)

3. Millised on uuringus osalenud Eesti koolides kasutatavad vahendamata kommunikatsiooni žanrid?

Eristuvad ühepoolse kommunikatsiooni žanrid (lastevanemate (üld-) **koosolekud**, etendused, koolitused, aktused), koostõise kommunikatsiooni žanrid (**arenguestlused** ja probleemvestlused) ning planeerimata ja struktureerimata väikesed kõnelused. Nimetatud žanritest on kõige spetsiifilisem arenguestlus, mis on ainus žanr, mis on seadusega reguleeritud. Arenguestlusel on ka väga oluline funktsioon lapse hääle võimendamisel. See on žanr, kus täiskasvanud on žanri konventsioonide abil suunatud last kuulama. Teisisõnu, žanrikonventsioonid annavad lapsele võimaluse õppida mõtlema läbi, millistest oma vajadustest ta rääkida tahab ja kuidas. On tähelepanuväärne, et võrreldes arenguestluse kohta ilmunud kirjandusega (domineerib USA ja Põhjamaade kirjandus) on Eesti arenguestluse žanri puhul lapse võimendamise osa tagasihoidlik. (vt ptk 5)

4. Milline on uuringus osalenud Eesti lastevanemate ja õpetajate koolikommunikatsioonis kasutatavate žanrite alane teadmus?

Koosolekud. Koostõise kommunikatsiooni eelistusega õpetajad on teadlikud oma moderaatoriroolist ja kommunikatsiooniga seotud vajadustest, võimaldades diskussioone ja osalevate lastevanemate kommunikatsiooniga seotud vajaduste rahuldamist. Koostõise kommunikatsiooni eelistusega vanemad soovivad diskussioone ja oma kommunikatsiooniga seotud vajaduste rahuldamist, olles ka ise aktiivsed diskussioonide tekitajad.

Ühepoolse kommunikatsiooni eelistusega õpetajad on passiivsed modereerijad ja diskussioonide initsiaatorid, kes koosolekutel pigem teavitavad. Ühepoolse kommunikatsiooni eelistusega vanemad on passiivsed osalejad, kes kahtlevad koosoleku kui žanri vajalikkuses.

Arenguestluse alane žanriteadmus on ebahühtlane. Nagu eespool mainitud, valitseb segadus nii sellel osalejate osas kui ka küsimuses, kes määrab agenda ja kes on peamine kõneleja. Õpetajad ei taju oma rolli vestluse juhtijana ning mitmed õpetajad (nagu näitavad ka rahuvahelised uuringud) peavad oluliseks ise lapsest rääkida.

Dünaamilised elemendid sõltuvad konkreetse lapse spetsiifilistest vajadustest, millest õpetaja ja lastevanem(ad) peavad teadlikud olema, selleks et valida ja leppida kokku lapse jaoks parim arenguestluse maatriks.

Väikesed kõnelused toimuvad (näiliselt) juhuslikult, sõltuvalt kas õpetaja (kui eeldatava kommunikatsioonijuhi ja initsiaatori) liberaalsetest hoiakutest vanematega suhtluse osas ja/või vanemate aktiivsusest. Paindliku, aktiivse/positiivse ja passiivse/positiivse kommunikatsioonimustri esindajad soovivad enne-kõike suhelda (usaldus)suhte hoidmise ja sealt edasi teabe vahetamise vajadusest, mistõttu on õpetajate jaoks oluline mõtestada ja leppida vanematega kokku väikeste kõneluste konventsioonid, sealhulgas mõeldes sellele, kus, millal, kui pikalt ja millistest teemadest saab üldse ettevalmistamatult rääkida; millal väike juhuslik kõnelus võib päädida privaatsusriivega; millist funktsiooni sellised kõnelused täidavad näiteks pideva tagasiside küsimise ja andmise osas. (vt ptk 5)

5. Millised on uuringus osalenud Eesti lastevanemate ja õpetajate kommunikatsioonikanalite (vahendatud ja vahendamata) kasutuspraktikad omavahelises suhtluses: sarnasused ja erinevused?

Kasutatavad kommunikatsioonikanalid – e-kool, meilid, telefonikõned, sõnumid, traditsiooniline paberpäevik ja silmast-silma kohtumised – on sarnased, kuid nende kasutuseelistused on kooliti erinevad. Oluline on, kas kasutaja eelistab ühepoolset või koostöist kommunikatsiooni, õpetaja puhul ka kommunikatsioonireeglites kokkuleppimise aktiivsus ning kanalivaliku initsiaatori roll. Lastevanemate puhul mõjutavad valikut kommunikatsioonimustrid (näiteks paindlik, aktiivne/positiivne ja passiivne/positiivne on valmis kohe kommunikeeruma) ning sarnaselt õpetajatega ühepoolse või koostöise kommunikatsiooni eelistamine. (vt ptk 6)

6. Millised on uuringus osalenud Eesti lastevanemate ja õpetajate kommunikatsioonibarjäärid: hirmud, eelarvamused, hoiakud, mis vähendavad vanemate üldist kaasatusvalmidust ja sellest tulenevalt ka valmidust dialoogiks?

Õpetajate ja lastevanemate kommunikatsioonibarjäärid on sarnased: varasemad negatiivsed kogemused, kommunikatsioonialaste teadmiste ja žanriteadmise puudumine, vahendatud kommunikatsiooniga seotud kartused (hirmud). Õpetaja-lapsevanema vaheline kommunikatsioon häirub (või minimaliseerub), kui esineb mitu barjääri korraga, kusjuures on oluline, kas lapsevanem/õpetaja eelistab ühepoolset või koostöist kommunikatsiooni ning milline on kommunikatsiooni eesmärk. Kommunikatsioonibarjääre suurendab madal žanriteadmus: planeerimata väikeste kõneluste puhul on lastevanemad ebakindlad, kuivõrd nad võivad koormatud õpetajaid oma lapsest rääkimisega tülitada; üldkoosolekute puhul ei näe vanemad teavituskooosolekutel mõtet ja negatiivse hoiakuga vanemad kardavad kriitilist tagasisidet. Kommunikatsioonibarjääre vähendab õpetajate proaktiivne tegevus (tutvumine, konventsioonide kokkuleppimine), aga ka positiivne tagasiside. (vt ptk 7)

7. Millised on seosed lastevanemate ja õpetajate kommunikatsioonivajaduste, žanriteadmuse, kanalikasutuspraktikate ja kommunikatsiooni-

barjääride vahel? Milliste eelnimetatud kategooriate konfiguratsioonide puhul on võimalik vähendada asümmeetrilisust ning toetada dialoogi?

Vanemate ja õpetajate vahelise dialoogilisuse suurendamine võimaldab paremat koostööd. Kommunikatsiooni asümmeetrilisus väheneb, kui kasutatakse koostöise kommunikatsiooni žanre, välistamata hädavajalikku ühepoolset teavitamist (teade lapse haigusest või teade ekskursiooni toimumise kuupäevadest). Mudelit saab lugeda horisontaalselt ja vertikaalselt. Mudeli vertikaalne osa pakub kahe osapoole heterogeensuse mõistmiseks vajalikke kategooriaid ja alamkategooriaid. Mudeli horisontaalne osa kajastab käesoleva töö struktuuri ja võimaldab koolil küsida, kas kõik neli valdkonda (vajadused, žanrid ja žanriteadmus, kanalid, barjäärid) on kooli ja kodu vahelises kommunikatsioonis teadvustatud. (vt ptk 8)

KASUTATUD KIRJANDUS

- Abrell, R. (1984). *Preventing communication breakdowns*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals Bulletin 68(471), 97–104. <https://doi.org/10.1177/019263658406847113>
- Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C., & Reimers, E. (1997). Samtal mellan hem och skola [Encounters between home and school]. Lund: Studentlitteratur.
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252–265.
- Ames, C. (1993). How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 9 (3), 44–49.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323.
- Andrews, S. W. (2015). Parents as partners: creating a culture of respect and collaboration with parents. *The NAMTA Journal*, 40(1).
- Angouri, J., & Marra, M. (2010). Corporate meetings as genre: a study of the role of the chair in corporate meeting talk. *Text & Talk* 30, 615–636.
- Ankrum, R. J. (2016). Socioeconomic status and its effect on teacher/parental communication in schools. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 167–175.
- Antos, G. (2011). *Handbook of interpersonal communication*. The Hague, The Netherlands: Mouton De Gruyter.
- Archer, L. (2010). “We raised it with the Head”: The educational practices of minority ethnic, middle-class families. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (4), 449–469.
- Askehave, I., & Swales, J. M. (2001). Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics* 22,(2), 195–212.
- Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. London: Routledge.
- Askew, S., & Carnell, E. (1996) *School, home and professional networks*. Bristol: Avec.
- Aslan, D. (2016). Primary school teachers' perception on parental involvement: A Qualitative case study. *International Journal of Higher Education* 5(2).
- Auer, P. (2011). *Theories and methods*. The Hague, The Netherlands: Mouton De Gruyter.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bailey, J. M., & Guskey, T. R. (2001). *Implementing student-led conferences*. California: Corwin Press.
- Baraldi, C. (2013). Gatekeeping and dialogic coordination in CISV organizational meetings. *International Journal of Business Communication*, 50 (4), 339–361.
- Bargiela-Chiappini, F., & Harris, S. (eds) (1997b). *Managing language: The discourse of corporate meetings*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bastiani, J. (1987). *Parents and teachers 1: Perspectives on Home School Relations*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Barton, A. C., Drake, C., Perez, J. G., Louis, K. St., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 133(4), 3–12.
- Bauch, J. P. (1998, October-November). *Applications of technology to linking schools, families, and students*. In Proceedings of the Families, Technology, and Education Conference, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 425017).

- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An introduction to history, theory, research and pedagogy*. Guides to Rhetoric and Composition. Series Editor, Charles Bazerman. Parlor Press and The Wac Clearinghouse.
- Ben-Arieh, A., McDonnell, J., & Attar-Schwartz, S. (2009). Safety and home-school relations as indicators of children well being: Whose perspective counts? *Social Indicators Research*, 90, 339–349. DOI 10.1007/s11205-008-9267-y
- Benson, B., & Barnett, S. (2005). *Student-led conferencing*. Corwin: Thousand Oaks.
- Berkenkotter, C. (2008). Genre evolution? The case for a diachronic perspective, in V. K. Bhatia, J. Flowerdew and R. H. Jones (eds), *Advances in Discourse Studies* (pp.178–191). London: Routledge.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication – cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman, Print.
- Bhatia, V. K. (2004). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. London: Longman. Worlds of Written Discourse. London: Continuum.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity* 36, 391–409. Kluwer Academic Publishers.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. A. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968–978.
- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A., & Trotti, J. (2014). Parent teacher education connection: Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator*, 49(2), 133–151. doi:10.1080/08878730.2014.887169
- Brownell, J. (2010). The skills of listening-centred communication”. In *Listening and Human Communication in the 21st Century*, edited by Andrew D. Wolvin, (pp.141–157). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Cairney, T. (2002). Bridging home and school literacy: In search of transformative approaches to curriculum. *Early Child Development and Care*, 172, 153–172.
- Candlin, C. (1997). ‘General editor’s preface’, in B. Gunnarsson, P. Linell and B. Nordberg (eds), *The construction of professional discourse*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman, pp.viii-xiv.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- Connolly, M. (2006). Fifteen years of family group conferencing: coordinators talk about their experiences in Aotearoa New Zealand. *British Journal of Social Work*, 36, 523–540.

- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved? *The Academy of Management Executive*, 14 (1), 129–139. doi:10.5465/ AME.2000.2909845
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: DfES. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Desforges+and+Abouchar>
- Dillard, J. P. (1990). A goal-driven model of interpersonal influence. In J.P. Dillard (Ed.), *Seeking compliance: The production of interpersonal influence messages* (pp 41–56). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Dimock, C., O'Donoghue, T., & Robb, A. (1996). Parent involvement in schooling: An emerging research agenda. *Compare*, 26, 5–20.
- Downey, D. B. (2002). Parental and family involvement in education. In A. Molnar, B. Rosenshine, C. A. Lugg, C. Howley, D. Downey, G. V. Glass, & W. S. Barnett (Eds.), *School reform proposals: The research evidence*. Tempe: Education Policy Research Unit, Arizona State University.
- Duncan, N. (2007). Feed-forward: Improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 271–283.
- Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (1992). Causes underlying minimal parent involvement in the education of their children. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association (Chicago, IL, October 16). <https://eric.ed.gov/?id=ED353059>
- English, R. A. (2016). Humility, listening and “teaching in a strong sense”. *Journal Logos and Episteme*, 7(4).
- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reporter practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103–113.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in kinner city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–303.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospect for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Feiler, A., Andrews, J., & Greenhough, P., Hughes, M., Johnson, D., Scanlan, M. & Yee, W. (2007). *Improving Primary Literacy: Linking Home and School*. London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Flynn, G., & Nolan, B. (2008). What do school principals think about current school-family relationships? *National Association of Secondary School Principals*, 92, 173–190.

- Floyd, J. J. (2010). *Listening: A dialogic perspective*. In: Wolvin, A. (ed) *Listening and Human Communication in the 21st Century*, Wiley-Blackwell, A John Wiley and Sons, Ltd, Publication, pp. 127- 140.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder: Westview Press.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L., (2006). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction. A Division of Transaction Publishers. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.).
- Grolnick, W. S., & Raftery-Helmer, J. N. (2015). *Core components of family–school connections: Toward a model of need satisfying partnerships*. In S. M. Sheridan and E. Moorman Kim (eds.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research, Research on Family-School Partnerships*. Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-13838-1_2
- Guirdham, M. (2002). *Interactive behaviour at work*. 3rd Edition, Prentice Hall.
- Hackmann, D. G., & Kenworthy, J. (1995). Student-led conferences: Encouraging student-parent academic discussions. Presented at the Annual Conference of the National Middle School Association (22nd, New Orleans, LA, Nov 1–4 1995). https://archive.org/stream/ERIC_ED388449/ERIC_ED388449_djvu.txt
- Handford, M. (2007). *The genre of the business meeting: A corpus-based study*. PhD thesis, University of Nottingham. <http://eprints.nottingham.ac.uk/11893/1/438546.pdf>
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs and women*. London: Free Association Books.
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice*. 5th ed. London and New York: Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *Whats worth fighting for out there*. New York: Teachers College Press.
- Harnett, P. H., & Dawe, S. (2012). The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health, 17*, 195–208.
- Harro-Loit, H., & Neeme, M. (2017). School assessment – the past within us. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences 4*, 313–326.
- Harro-Loit, H., & Ugur, K. (2018). Training methods of listening-based journalistic questioning. *Journalism Practice, 12*(7), 918–934. Doi:10.1080/17512786.2017.1356687
- Hasse, C. (2012). The anthropology of learning and cognition. In N. Seel (Ed.), *The cognitive encyclopaedia of the sciences of learning* (pp. 255–261). Hamburg: Springer.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Heiste, L. (2005). *Kooli ja kodu koostöö* (Publitseerimata magistritöö). Tallinna Ülikool Tallinn.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee of Citizens in Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED375968>
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education, 27* (1), 53–64. doi:10.1080/03075070120099368
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*, 740–763.

- Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99–108. doi: 10.1080/00313831003637857
- Hoerr, T. R. (2017). For good communication with parents, plan, practice, and plan more. *Educational Leadership*, 75(1), 86–87.
- Holmes, J., & Stubbe, M. (1997). Good listeners: Gender differences in New Zealand conversation. *Women and Language* 20(2), 7–14.
- Hornby, G. (2011). Parental Involvement in Middle and Secondary Schools. *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships* (pp. 61–77). New York: Springer Verlag. DOI: 10.1007/978-1-4419-8379-4
- Horowitz, L. M., Krasnoperova, E.N., Tatar, D.O., Hansen, M.B., Person, E.A., Galvin, K.L., & Nelson, K.L. (2000). The Way to console may depend on the goal: Experimental studies of social support. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 49–61.
- Hughes, M., & Greenhough, P. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing home–school communication through knowledge exchange activities. *Educational Review*, 58(4), 471–487. DOI: 10.1080/00131910600971958
- Hull, G., & Schultz, K. (Eds). (2002). *School's out! Bridging out-of-school literacies with classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Ihde, D. (2002). *Bodies in technology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Janusik, L. A. (2010). Listening pedagogy: Where do we go from here? In D. Wolvin (Ed.), *Listening and Human Communication in the 21st Century* (pp. 193–224). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82–110.
- Johannesen, R. L. (1971). The emerging concept of communication as dialogue. *Quarterly Journal of Speech*, 57(4), 373–382.
- Kalmus, V. (2013). Laste turvalisus uues meediakeskkonnas. Lauristin, M. (toim.), *Eesti Inimarengu Aruanne 2012/2013: Eesti maailmas* (lk 83–95). Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Kalur, K. (2009). *Kodu ja kooli infovahetus e-kooli näitel* (Publitseerimata magistritöö). Tallinna Ülikool, Tallinn.
- Karsten, D., De Jong, U., Ledoux, G., & Sligte, H. (2006). *De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid. [The position of parents and pupils in governance policy.]*. Amsterdam: SCOKohnstamminstituut, Universiteit van Amsterdam. <https://www.researchgate.net/publication/237746549>
- Katch, J. (2012). Listening to parents: Finding the deeper connection for the benefit of children. *Independent School*. Winter 2012.
- Kent, M. L., & Lane, A. B. (2017). A rhizomatous metaphor for dialogic theory. *Public Relations Review*, 43, 568–578.
- Kent, M. L., & Taylor, M. (1998). Building dialogic relationships through the world wide web. *Public Relations Review*, 24(3), 321–334.
- Kent, M. L., & Taylor, M. (2002). Toward a dialogic theory of public relations. *Public Relations Review*, 28, 21–37.
- Keyton, J. (2010). *Case studies for organizational communication: Understanding communication processes*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kirsipuu, K. (2007). *Koostöö lastevanematega ja lastevanemate huvitatus laste kooliprobleemidest* (Publitseerimata magistritöö). Tallinna Ülikool, Tallinn.

- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291–296.
- Koester, A. (2006). *Investigating Workplace Discourse*. London: Routledge.
- Koester, A. (2010). *Workplace Analyses*. Bloomsburg Publishing. London: Great Britain.
- Krueger, R. (1998). *Focus group: A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.
- Kuusk, H. (2011). *Lastevanemate arusaamad arenguvestlustest Võrumaa kooli näitel* (Publitseerimata magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family – school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73–85.
- Larson, R. K. (2011). *The evolution of human language: Bilingual perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lassen, I. (2016). Discourse trajectories in a nexus of genres. *Discourse Studies*, 18(4), 409–429.
- Lee, P. S. N, Leung, Lo.V, Xiong, C, Wu, T. (2011). Internet communication versus face-to-face interaction in quality of life. *Social Indicators Research*, 100(3), 375–389. Doi: 10.1007/s11205-010-9618-3
- Lemmer, E. M. (2012). Who's doing the talking? Teacher and parent experiences of parent- teacher conferences. *South African Journal of Education*, 32(1), 83–96.
- Levinson, S. C. (1992). Activity types and language. In P. Drew and J. Heritage (eds.), *Talk at work. Studies in Interactional Sociolinguistics*, 8 (pp. 66–100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), 263–275. doi:10.1080/02602930701292548
- Lukk, K. (2008). *Kodu ja kooli koostöö struktuuraalsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist* (Doktoriväitekiri). Tallinna Ülikool, Tallinn.
<https://www.etera.ee/zoom/2065/view?page=2&p=separate&tool=info&view=0,0,2480,3509>
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1(1).
- Macklem, G. L. (2014). Engaging families through school/family partnership. *Preventive mental health at school: Evidence-based services for students* (pp. 69–86). New York: Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-1-4614-8609-1
- MacBeth, A. (1989). *Involving Parents: effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann Educational.
- MacLure, M., & Walker, B. (2000). Disenchanted evenings: the social organisation of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 5–25.
- Marsh, J., & Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development: Using media texts. *Journal of Research in Reading*, 24, 266–278.
- Markström, A.-M. (2010). Talking about children's resistance to the institutional order and teachers on preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 303–314. doi: 10.1177/1476718X10368591

- Markström, A.-M., (2011). To involve parents in the assessment of the child in parent-teacher conferences: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 465-474. DOI: 10.1007/s10643-010-0436-7
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative social research*, 1(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- McDowall, P.S., Taumoepeau, M. & Schaughency, E. (2017). Parent involvement in beginning primary school: Correlates and changes in involvement across the first two years of school in a New Zealand sample. *Journal of School Psychology*, 62, 11–31.
- McWayne C., Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H. L., & Sekino Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten. *Psychology in the Schools*, 41, 363–377.
- Meerah, T. S. M., & Halim, L. (2011). Improve feedback on teaching and learning at the university through peer group. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 633–637.
- Melton, G. B., Limber, S. P., & Teague, T. L. (2000). Changing schools for changing families. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 179–213). Baltimore, MD: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children’s education: A review study about the effect of parental involvement on children’s school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network*, 6, 144–157.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70 (2), 151–167.
- Morgan, D.L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152.
- Morrison-Gutman, L., & McLoyd, V.C. (2000). Parents’ management of their children’s education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 3(2), 1–23.
- Murphy, K., & Barry, S. (2016). Feed-forward: students gaining more from assessment via deeper engagement in video-recorded presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 213–227. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.996206>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031–1052, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Müller, A. P. (2006a). ‘Some preliminaries for analysing communicative genres in organizational talk’, in F. F. Ramallo, A. M. Lorenzo, X. P. Rodríguez-Yañez (eds), *Discourse and Enterprise: Communication, Business Management and other Professional Fields* (pp. 277–286). Muenchen: LINCOM GmbH.
- Nawrotzki, K.D. (2012). Parent–school relations in England and the USA: Partnership, problematized. In M. Richter and Andersen, S. (Eds.), *The politicization of parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (pp. 69–83). Heidelberg: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-2972-8
- Neeme, M., Palts, K., & Harro-Loit, H. (esitatud). Student focused parent teacher conference genre. *Journal of Teacher Education*.
- Newcomb, T.M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological Review*, 60(6), 393–404.

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31* (2), 199–218. doi:10.1080/03075070600572090
- Nichols, S., & Read, P. (2002). ‘We never knew it was that bad’: Parent-school communication about children’s learning difficulties. *Australian Journal of Language and Literacy, 25*, 49–63.
- Noddings, N. (2008). All our students are thinking. *Educational Leadership, 65* (5), 8–13.
- Nyquist, J. (2003). *The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: a meta-analysis* (Unpublished master’s thesis). Vanderbilt University, Nashville Tennessee, TN.
- O’Fee, C. (2012). Trialling student-led conferences in a New Zealand secondary school. *Kairaranga, 13*(1), 3–6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976633.pdf>
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends, 57*(6), 28–37.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2012). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology Education, 28*(2), 337–351. DOI 10.1007/s10212-012-0117-6
- Orlikowski, W., & Yates, J. (2004). Genre repertoire: Examining the structuring of communicative practices in organizations. *Administrative Science Quarterly, 39* (4), 541–574.
- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a conceptualization of dialogic leadership. *International Journal of Educational Leadership & Management, 2*(2,) 207–226.
- Palts, K., & Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences, 19*(2), 139–154.
- Palts, K., & Kalmus, V. (2015). Digital channels in teacher-parent communication: The case of Estonia. *International Journal of Education and Development using ICT, 11*(3), 65–81.
- Papsejeva, K. (2007). *Kooli ja kodu koostööd mõjutavad tegurid* (Publitseerimata magistritöö). Tallinna Ülikool, Tallinn.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parental involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1039–1101.
- Patrikakou, E.N. (1997). A model of parental attitudes an academic achievement of adolescents. *Journal of Research and Development of Education, 31*, 7–26.
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2000). Parents’ perceptions of teacher outreach and parent involvement in children’s education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 20* (1–2), 103–119.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pecchioni, L. L., & Halone, K. K., (2000). Relational listening II: Form and variation across social and interpersonal relationships. *International Journal of Listening, 14*, 69–94.
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a “good parent” in parent–teacher conferences. *Journal of Communication, 65*(2) 373–395.
- Pinkus, S. (2005). Bridging the gap between policy and practice: Adopting a strategic vision for partnership working in special education. *British Journal of Special Education, 32* (4), 184–187.

- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879–896.
- Puskar, B. (2008). *E-kooli kasutuspraktikad: koolijuhtide, õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate vaatenurk* (Publitseerimata bakalaureusetöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Põhikooli ja Gümnaasiumi Seadus, (2004). Eesti haridus ja teadusministeerium. RT I 2004, 30, 206
- Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (1), 125–135. doi:10.1080/14703290903525911
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, and C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagemen* (pp. 343–364). New York, NY: Springer. Doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_16
- Rajamets, M. (2014). *Lastevanemate hinnangud enda osalusele lapse hariduse omandamisel Valga maakonna linna haridusasutuste näitel* (Publitseerimata magistrیتöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Ramirez, F. (2001). Technology and parent involvement. *Clearing House*, 75(1), 30–31.
- Redding, S., Langdon, J., Meyer, J., & Sheley, P. (2004). *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Retrieved from <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/theeffects-of-comprehensive-parent-engagement-on-student-learning-outcomes>.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985–993.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Moving from 'context matters' to engage partnerships with families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62–78. doi: 10.1080/10474412.2011.649650
- Reynoldes, A., & Clements, M. (2005). Parental involvement and children's school success. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. G. Walberg (Eds.), *School-family partnerships: Promoting the social, emotional, and academic growth of children* (pp. 109–127). New York, NY: Teachers College Press.
- Runnel, P., Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Reinsalu, K. (2009). The Estonian tiger leap from post-communism to the information society: From policy to practice. *Journal of Baltic Studies*, 40(1), 29–51.
- Saar, M. (2007). *Kodupoolsed ootused koostööle kooliga* (Publitseerimata magistrیتöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Sadler, D. R. (1983). Evaluation and the improvement of academic learning. *The Journal of Higher Education* 54(1), 60–79. doi:10.2307/1981645
- Sarangi, S., & Roberts, C. (eds) (1999). *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35, 149–165.
- Shettleworth, S. J. (2010). *Cognition, evolution, and behavior*. New York, NY: Oxford University Press.

- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189.
- Skinner, E. A., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175–236.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45–52.
- Sommerfeldt, E. J. (2013). The civility of social capital: Public relations in the public sphere, civil society, and democracy. *Public Relations Reviews*, 39, 280–289.
- Soremski, R. (2012). Educational or child-rearing partnerships: What kind of cooperation is needed at all-day secondary schools? In M. Richter and S. Andersen (eds.), *The Politicization of Parenthood, Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (pp. 249–264). Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-2972-8
- Stein, S.K. (1999). *Uncovering listening strategies: Protocol analysis as a means to investigate student listening in the basic communication course* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, MD.
- Stern, L. J., & Backhouse, A. (2011). Dialogic feedback for children and teachers: Evaluating the “Spirit of assessment”. *International Journal of Children’s Spirituality*, 16(4), 331–346.
- Suur, S. (2014). *Õpetajate, direktorite ja lastevanemate hinnangud koostööle koolieelses lasteasutuses* (Doktoriväitekiri). Tallinna Ülikool, Tallinn.
<https://www.etera.ee/zoom/1975/view?page=3&p=separate&tool=info&view=0,0,2067,2834>
- Swales, J. M. (2004). *Research genres*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). I feel much more confident now to talk with parents: An evaluation of in-service training on teacher–parent communication. *School Community Journal*, 22(1), 65.
- Zahn, M.M. (2012). Genre and Rewritten Scripture: A Reassessment. *Journal of Biblical Literature*, 131(2), 271–288.
- Tamm, K. (2009). *Kodu ja kooli koostööst Rocca al mare Kooli algklassides* (Publitseerimata magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Taylor, M. (2010). Public relations in the enactment of civil society. In R. L. Heath (Ed.), *Handbook of public relations II* (pp. 5–12). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, M., & Kent, M. L. (2014). Dialogic engagement: Clarifying foundational concepts. *Journal of Public Relations Research*, 26(5), 384–398.
- Taylor, B. M., & Pearson, P. D. (2004). Research on learning to read—at school, at home, and in the community. *Elementary School Journal*, 105(2), 167–181.
- Tholander, M. (2009). Student-led conferencing as democratic practice. *Children & Society* 25(3), 239–250. Doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.002777.x
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent – teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57, 201–223. doi: 10.1080/03634520701852050
- Tidwell, L. C., & Walther, J. B. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time. *Human Communication Research*, 28(3), 317–348. doi:10.1111/j.1468-2958.2002.tb00811.x
- Todd, E. S., & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. *British Journal of Sociology of Education* 19(2), 227–236.

- Tomlinson, C. A. (2017). One to grow on/ one team, one goal. When educators and parents establish shared intent, everyone benefits. *Educational Leadership*, 75(1), 90–91.
- Torn, K. (2016). *Kooli ja kodu koostööd takistavad tegurid Võru maakonna koolide lapsevanemate hinnagute põhjal* (Publitseerimata magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Tveit, A. D. (2009a). Conflict between truthfulness and tact in parent teacher conferences. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(4), 237–256.
- Tveit, A. D. (2009b). A parental voice: parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61 (3), 289–300.
- Tveit A. D. (2014). Researching teachers' and parents' perceptions of dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 823–835. DOI:10.1080/ 13603116.2013.841296
- Tveit, A. D., & Walseth, L. T. (2012). Quality assurance of decision-making in conversations between professionals and non-professionals: Identifying the presence of deliberative principles. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14 (3), 232–253.
- Unal, Z., & Unal, A. (2014). Perspectives of preservice and in-service teachers on their preparation to work with parents in elementary classrooms. *The Educational Forum*, 78(2), 112–126. doi:10.1080/00131725.2013.878425
- Van Voorhis, F.L., Maier, M.F., Epstein, J.L., & Lloyd, C.M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. New York, NY:MDRC. Retrieved from <http://www.mdrc.org/publication/impact-family-involvement-education-children-ages-3-8>.
- Viskovic', I., & Jevtic', A. V. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1569-1582. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1299145>
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F., & Simons R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching*, 21(8), 990–1009.
- Waggoner, K., & Griffith, A. (1998). Parent involvement in education. Ideology and experience. *Journal for a Just and Caring Education* 4 (1), 65–77.
- Walker, B., & MacLure, M. (1999) *Secondary school parents' evenings: A qualitative study*. Norwich CT: University of East Anglia, Center for Applied Research in Education.
- Ward, I. (1994). *Literacy, ideology, and dialogue: Towards a dialogic pedagogy*. New York, NY: SUNY Press.
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family–school relations. *Poetics*, 31 (5–6), 375–402.
- Weiss, B. (2011). *How to understand language: A philosophical inquiry*. Montreal, QUE: McGill University Press.
- Westmyer, S. A., DiCioccio, R. L., & Rubin, R. B. (1998). Appropriateness and effectiveness of communication channels in competent interpersonal communication. *Journal of Communication*, 48(3), 27-48.
- Williams, B. T. (2007). Literacy & identity trust, betrayal, and authorship: Plagiarism and how we perceive students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 350–354.

- Williams, J., & Fergusson, D.L. (1999). Family involvement in education, OSSC Bulletin; Oregon School Study Council, 43(1), Department of Education, Washington DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED438629>
- Willis, P. (2012). Engaging communities: Ostrom's economic commons, social capital and public relations. *Public Relations Review*, 38(1), 116–122.
- Wood, L. A., & Kroger, R.O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications INC.
- Wright, K., Stead, J., Riddell, S., & Weedon, E. (2012). Parental experiences of dealing with disputes in additional support needs in Scotland: Why are parents not engaging with mediation? *International Journal of Inclusive Education*, 16 (11), 1099–1114.
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285–297.
- Yang, S-U., & Kang, M., (2015). A Study on dialogic communication, trust, and distrust: Testing a scale for measuring organization–public dialogic communication (OPDC). *Journal of Public Relations Research*, 27(2), 175–192. DOI: 10.1080/1062726X.2015.1007998
- Yates, J-A., & Orlikowski, W. (1992). Genres of organizational communication: A structural approach. *Academy of Management Review*, 17 (2), 299–326.
- Young, R. W., & Cates, C. M. (2004). Emotional and directive listening in peer mentoring. *International Journal of Listening*, 18, 21–33.
- Yull, D., Blitz, L.V, Thompson, T., & Murray, C. (2014). Participatory action research to build family and school partnerships with families of color. *School Community Journal*, 24(2).

SUMMARY

Parent-Teacher Communication Exemplified by Estonian Primary Schools

This doctoral thesis derives from and analyses the communication between Estonian parents and teachers within the primary school years. This interdisciplinary research strives to bind together the science of communication with research focusing on education.

Numerous internationally published studies have indicated that the success of a child, their academic results and wellbeing at school all benefit from and are aided by the parents' participation in the child's education and upbringing as well as the parents' involvement and collaboration with the teachers. Various studies focus on communication as the pretext to successful collaboration whereas the specifics of such communication are touched upon much less. Studies focusing on the specifics of parent-teacher communication zoom in on the details: new communication channels (e-mail), goals (feedback and notifications), varying forms (different meetings); micro-level conversational discourse. Upon deeper examination of published studies focusing on the home-school relationship and parent-teacher involvement, collaboration and communication, numerous options for defining the participants of the discourse. The expressions used are *parent(s) and teacher(s)*, *family and teacher(s)*. This thesis focuses on parents and teachers as the two sides of communication while the aforementioned studies focusing on involvement and collaboration have provided this thesis with the theoretical framework: all analysis draws from the paradigm of communication dialogue. The foundation for the macro-level utilisation of this concept was Koester's approach to workplace discourse whereby he distinguishes between collaborative, unidirectional, non-transactional (such as gossip and small talk) communication categories (Koester, 2010).

The contribution of this thesis to the field of education communication is not only the juxtaposition of collected data and analysis of the parent-teacher relationship but specifically the various aspects of that relationship as part of an all-inclusive view-point. This bigger picture approach draws from the asymmetrical nature of the parent-teacher communication, explained well by Theodore Newcomb's ABX Model (1953) which, in the context of this theses highlights the common goal - the development and well-being of the child/student. Any asymmetry is unavoidable while the teacher remains in the position of the leader of any such communication.

The primary research goal of this doctoral thesis was to gain an understanding of how the parents and teachers in Estonia today perceive the communication necessary for the development and wellbeing of the child: what are the needs of either side, which channels do they use, what are the obstacles. The secondary goal was to incorporate theoretical ideas rooted in various

disciplines and methodologies (communication studies, education research, discourse analysis) with empirical research conducted for this thesis in order to derive a **parent-teacher communication model** that would support the planning and efficiency of the interaction between the two sides.

Empirical data was collected through 18 focus group interviews (n=119) with parents and teachers, conducted in six Estonian schools and six Estonian nursery schools (at which the interviewees were the parents of children who had just graduated from nursery school). The selection for the schools and nursery schools was based on the following: diversity in geography/location, diversity in social environments and diversity in size of the establishments. These focus group interviews provided the opportunity to gain an in-depth understanding of the diversity in approaches of the parents and teachers from different schools.

This research makes partial use of methods common to grounded theory – inductive reasoning and data-based analysis whilst combining these with a deductive analysis drawing from categories based on pre-existing and concepts. The analytical categories of communication patterns, the practical usage spectrum of the varying communication channels and the communication barriers of parents as a heterogeneous group have been deduced inductively, based on empirical data.

The primary method used is qualitative content analysis (Boeije, 2002). Additionally, the last phase of the work also makes use of elements of discourse analysis (Fairclough, 1995).

Communication patterns in this thesis stand for five different types of communication attitudes and habits that have been derived from an analysis of the parents' attitudes and activity (positive vs negative; active vs passive). These communication patterns led to constructing a macro-level category – the communication needs of the parents and teachers. The traditional approach is focused on the goals of communication since communication cannot be aimless and a reaction must follow the action (Hargie, 2011; Oostdam and Hooge, 2012). This thesis describes six different goals, the first of which, gaining information or becoming informed (1), represents mono-directional communication. The other five goals represent interactive or collaborative communication: Exchange of information (2); the building and maintaining of a relationship (3); involvement in negotiations, discussions, various activities and collaboration (4); receiving counsel or advice (5); asking for and receiving feedback (6). The synthesis of the communication patterns and goals into a category of needs is based on the tradition of interpersonal communication by which the parties of the communication are aware of their needs and motives and are capable of making a selection between certain communication behaviours in order to satisfy those needs (Westmyer and Rubin, 1998; Hargie, 2011).

The repertoires of communication (formats or genres and channels) with parents at school are approached from the angle of genre theory. At this point the thesis aims to translate two theories, namely genre theory and workplace discourse, into a discourse on school communication.

The work makes use of Bhatia's (2004) concept of 'genre colonies' that have greatly overlapping communication objectives but which still vary in certain aspects, depending on the subject field. The primary issue with a genre-centric approach, the asymmetric parent-teacher communication, is solved by the Genre Knowledge concept proposed by Bawarshi and Reiff (2010) by which the user must have an understanding of the agreements pertaining to genres in order to turn the genre into a useful tool that aids communication. Each school has a varying and unique necessity to gain recognition of the communication needs and genre knowledge of its teachers.

The answers to the research questions (results):

1. What are the communication patterns of Estonian parents participating in the study?

The communication patterns of Estonian parents can roughly be divided into five groups although the number of individuals clearly only just belonging to one group is low and rather, talking about tendencies is more appropriate. Such tendencies include: flexible, active/positive, passive/positive, active/negative and passive/negative. The representatives of the first three groups are more likely adjust with representatives from other groups in varying degrees. The representatives of the negative communication patterns tend to include parents who have had a previous negative experience or they feel insecure when communicating with the teachers. The parents with a passive yet positive approach do not consider communication as important as long as the child has good results and no immediate issues.

2. What are the needs of the communication between school and home as felt by the Estonian parents and teachers that participated in the study?

The category configurations of the concept of communication needs provide a foundation for understanding and taking into consideration the heterogeneity of the participants while standardising the communication in a reasonable way. Whilst the parent-teacher communication is asymmetrical by nature, the communication needs of parents and teachers vary to a degree. The communication needs of parents is in itself a concept synthesized on the basis of communication goals and patterns.

The parents with a passive/negative and passive/positive communication patterns tend to prefer one-directional notifying. The parents with a flexible and active/positive communication patterns are more open to dialogue and using more collaborative communication genres. The parents with an active/negative communication pattern require skilful communication direction from the teachers. The parents who prefer a mono-directional communication are passive also when it comes to querying about the agreements pertaining to communication rules. Rather, these parents provide information required from them and ask for very limited information in return. Parents with a preference for collaborative communication (flexible, active/positive, active/negative communication patterns) share and wish to receive information; are open to a

trusting relationship with the teacher; like to be involved and collaborate; wish to receive help and advice or instructions; like to ask for and receive feedback.

When it comes to teachers however, positive vs negative attitudes cannot be discussed since they are unable to afford such defining evaluations as professionals. As such, the focus is rather on the teacher's sense of their role as the leader of the communication. Teachers who prefer collaborative communication are active in agreeing the rules for communications, view themselves as the moderators when needed (both, between parents and children as well as children and their colleagues); are open to exchanging information; wish to give and receive feedback; wish to be involved and have a trusting relationship; give and receive advice. Whilst the teachers' need to receive information is general it is remarkable that the majority of them prefer to receive it passively by observing the child and, for example, the child's interaction with their parents during parent-teacher conference (sometimes the term is parent-teacher interview).

3. Which are the genres of the unmediated communication repertoire used at Estonian schools?

The differentiation is between mono-directional communication genres (parent-teacher (both general and one-on-one) meetings, plays, workshops, ceremonies), collaborative communication genres (parent-teacher conference and meetings about problems) and unplanned or structured smaller conversations. The most specific out of the aforementioned genres is the development meeting which in Estonia is the only genre regulated by law.

4. What is the extent of knowledge the Estonian parents and teachers participating in the study have about communication genres?

When it comes parent-teacher meetings then teachers with a preference for collaborative communication are aware of their role as a moderator and their needs pertaining to communication, enabling discussions as well as satisfying the communication needs of the participating parents. Parents with a preference for collaborative communication also want discussions and satisfaction of their communication-related needs whilst being active initiators of discussions themselves.

Teachers with a preference for mono-directional communication are passive moderators and initiators of discussions who use meeting as a platform for providing information. Parents with a preference for mono-directional communication are passive participants sceptical about the need for a meeting as a genre.

Knowledge pertaining to the parent-teacher interview as a genre is not, uniform. As mentioned beforehand, there is confusion as to who should participate as well as whose task it is to define the agenda and who is the primary speaker. The teachers do not see or sense their roles as being the leaders of the conversation whilst numerous teachers (as international studies have also shown) consider it important to talk about the child themselves.

Smaller conversations happen (seemingly) unplanned, depending either on the teacher's (as the assumed communication lead and initiator) liberal attitudes towards communication with the parents and/or the activeness of the parents. The teachers consider it important to define and mutually agree the conventions of smaller conversations with the parents, taking into consideration where, when, for how long and what subjects are even appropriate to discuss without preparation.

5. What is the usage of the various communication channels (mediated and unmediated) by the Estonian parents and teachers who participated in the study and what are the similarities and difference of these channels?

The communication channels used – e-school, e-mails, phone calls, messages, traditional hard copy of the daily school diary as well as one-to-one meetings – are all similar yet the preferences towards each differ from school to school. The defining element is the preference towards either mono-directional or collaborative communication, active agreement about the communication rules the teacher as well as their role as the initiator when it comes to choice of channel. The parents' choice is influenced by the communication patterns (for example, the flexible, active/positive and passive/positive are willing to communicate straight away) and, similar to the teachers, preferring either mono-directional or collaborative communication.

6. What are the communication barriers of the Estonian parents and teachers who participated in the study: the fears, prejudices and attitudes that decrease the parents' willingness and readiness to be involved or to have a dialogue?

The communication barriers of parents and teachers are similar: prior negative experiences, lack of understanding of communication theory and about genre knowledge, fears relating to mediated communication. The teacher-parent communication is interrupted (or minimised) when several barriers occur at once and it does matter whether the parent/teacher prefers mono-directional or collaborative communication and what the end-goal of the communication is. Communication barriers are further increased by low-level genre knowledge. Communication barriers are decreased by both, proactive activities from the teachers (meet and greets, agreeing conventions) as well as positive feedback.

7. How are the parent-teacher communication needs, genre knowledge, channel usage and communication barriers interdependent? Which of the aforementioned category configurations support the decrease of asymmetric communication and promote dialogue?

Increasing the parent-teacher dialogue enables better collaboration. The asymmetry of the communication is reduced when genres of collaborative communication are employed while still maintaining necessary mono-directional information sharing (about the child being unwell; about the dates of the field trip).

The synthesized **model** of parent-teacher communication can be approached both horizontally and vertically. The vertical part offers the necessary categories and sub-categories for a heterogeneous understanding of the two sides. The horizontal part reflects the structure of this theses and enables the school to contemplate whether each of the four areas (the needs, genres and genre knowledge, channels, barriers) are indeed present in the communication between the school and home.

The first component of the communication process in the model consists of six communication goals that have been optimally generalised for the benefit of the analysis.

The second group of components consists of communication needs that are the result of synthesising aforementioned communication patterns and communication goals. In other words, the communication goals are universal, whereas the communication needs are mostly unique. The empirical data analysis indicated that when it comes to the teachers' communication needs, their sense of leading communication is the defining element: as the initiator of channel and genre convention agreements, as the moderator (particularly in terms of development and problem-tackling meetings), as the witness to the parents' communication patterns and the side defining the method of communication. The component of mono-directional and collaborative communication needs within the model interlinks the communication needs with the collaborative and mono-directional communication genres component. The data highlighted clearly that teachers feel the need to receive information from the parents whilst still their own roles as the primary adviser and source of information.

The third component of the model is genres and genre knowledge. A genre-based approach can provide the means (via universal conventions pertaining to the genre colony) for unifying the communication whereas parents and teachers already know which genre applies most optimally to a specific situation.

The choice of communication channels is directly linked to knowledge of communication patterns (and related communication goals) and genres. Channel usage, however, is partially dependent on the next component of the model, communication barriers, and partially on a rapidly changing environment of information technology.

The fourth component of the model is communication barriers between parents and teachers that are consistent. Primarily this includes the fears and prejudices of the parents but also the fears of the teachers as well as other elements preventing communication. It is difficult to identify individual universal aspects here as these are directly interlinked with prior individual subjective experiences with school communication as well as individual communication abilities.

One of the outcomes of this work was the natural illustration of the difference between the declared need for collaboration and dialogue and the described communication practices. Neither the parents nor the teachers have a thorough comprehending of the premise for participation in communication,

particularly the necessity to listen, although many parents describe a need to be involved. The teachers stress upon the need for positive relations and a trusting relationship with the parents as well as declare collaboration to be a positive occurrence. Focus groups conducted with pre-school parents highlighted the understanding that nurseries ought to be more persevering with parents in their work to support communication.

Drawing from the results of the study, communicational dialogue does not only require agreements and rules to function but, most significantly, a communication-focused education for teachers that would enable the teacher to lead the dialogue between the home and the school. Primarily, the parents expect a more active role from the teacher as the initiator of contact and as the lead communicator.

LISAD

Koolid: lastevanemate fookusgrupid

Kooli tüüp	Fg number	Osalejaid	Fg liikme number	Staaž koolilapse vanemana*
Suur maakool	Fg 8	8	Fg liige 1	4 aastat
			Fg liige 2	3 aastat
			Fg liige 3	12 aastat
			Fg liige 4	3 aastat
			Fg liige 5	3 aastat
			Fg liige 6	3 aastat
			Fg liige 7	2 aastat
			Fg liige 8	5 aastat
Keskmine maakool	Fg 6	6	Fg liige 1	4 aastat
			Fg liige 2	12 aastat
			Fg liige 3	8 aastat
			Fg liige 4	2 aastat
			Fg liige 5	8 aastat
			Fg liige 6	12 aastat
Väike maakool	Fg 10	6	Fg liige 1	4 aastat
			Fg liige 2	2 aastat
			Fg liige 3	12 aastat
			Fg liige 4	2 aastat
			Fg liige 5	7 aastat
			Fg liige 6	6 aastat
Suur linnakool	Fg 4	6	Fg liige 1	3 aastat
			Fg liige 2	2 aastat
			Fg liige 3	6 aastat
			Fg liige 4	6 aastat
			Fg liige 5	12 aastat
			Fg liige 6	8 aastat

* Fookusgruppides osalesid lapsevanemad, kelle laps õppis grupi toimumise ajal algklassis (1. kuni 4. klass). Koolilapse vanemaks olemise staaži aluseks võtsin selle klassi numbri, kus hetkel õppis pere vanim laps (nt 3. klass – 3 aastat). Kui peres oli juba keskkooli lõpetanud laps, siis on vanema staažina märgitud 12 aastat.

Kooli tüüp	Fg number	Osalejaid	Fg liikme number	Staaž koolilapse vanemana
Keskmine linnakool	Fg 2	6	Fg liige 1	4 aastat
			Fg liige 2	4 aastat
			Fg liige 3	12 aastat
			Fg liige 4	2 aastat
			Fg liige 5	3 aastat
			Fg liige 6	4 aastat
Väike linnakool	Fg 11	7	Fg liige 1	6 aastat
			Fg liige 2	1 aastat
			Fg liige 3	3 aastat
			Fg liige 4	12 aastat
			Fg liige 5	3 aastat
			Fg liige 6	2 aastat
			Fg liige 7	3 aastat

Koolid: õpetajate fookusgrupid

Kooli tüüp	Fg number	Osalejate arv	Fg liikme number	Staaž õpetajana*	Oma laste olemasolu**
Suur maakool	Fg 7	9	Fg liige 1	12 aastat	lapsed
			Fg liige 2	2 aastat	lapsed
			Fg liige 3	22 aastat	lapsed
			Fg liige 4	2 aastat	lapsed
			Fg liige 5	14 aastat	lapsed
			Fg liige 6	7 aastat	–
			Fg liige 7	30 aastat	–
			Fg liige 8	21 aastat	lapsed
			Fg liige 9	14 aastat	lapsed
Keskmine maakool	Fg 5	6	Fg liige 1	32 aastat	lapsed
			Fg liige 2	19 aastat	lapsed
			Fg liige 3	20 aastat	lapsed
			Fg liige 4	35 aastat	lapsed
			Fg liige 5	25 aastat	lapsed
			Fg liige 6	29 aastat	lapsed

* Staaž õpetajana – õpetajana töötatud aastad.

** Emaroll, mis võib mõjutada kommunikatsioonimustrit.

Kooli tüüp	Fg number	Osalejate arv	Fg liikme number	Staaž õpetajana	Oma laste olemasolu
Väike maakool	Fg 9	7	Fg liige 1	23 aastat	lapsed
			Fg liige 2	1 aastat	–
			Fg liige 3	21 aastat	lapsed
			Fg liige 4	37 aastat	lapsed
			Fg liige 5	4 aastat	–
			Fg liige 6	40 aastat	lapsed
			Fg liige 7	21 aastat	lapsed
Suur linnakool	Fg 3	8	Fg liige 1	15 aastat	–
			Fg liige 2	15 aastat	lapsed
			Fg liige 3	17 aastat	lapsed
			Fg liige 4	19 aastat	lapsed
			Fg liige 5	9 aastat	–
			Fg liige 6	39 aastat	lapsed
			Fg liige 7	7 aastat	lapsed
			Fg liige 8	11 aastat	lapsed
Keskmine linnakool	Fg 1	6	Fg liige 1	10 aastat	lapsed
			Fg liige 2	10 aastat	lapsed
			Fg liige 3	13 aastat	lapsed
			Fg liige 4	32 aastat	lapsed
			Fg liige 5	25 aastat	lapsed
			Fg liige 6	21 aastat	lapsed
Väike linnakool	Fg 12	8	Fg liige 1	31 aastat	lapsed
			Fg liige 2	28 aastat	lapsed
			Fg liige 3	29 aastat	lapsed
			Fg liige 4	17 aastat	lapsed
			Fg liige 5	31 aastat	lapsed
			Fg liige 6	9 aastat	–
			Fg liige 7	21 aastat	lapsed
			Fg liige 8	30 aastat	lapsed

Lasteaiad: koolieelikute vanemate fookusgrupid

Lasteaia tüüp	Fg number	Osalejate arv	Fg liikme number	Staaž koolilapse vanemana*
Suur maalaasteaed	Fg 16	5	Fg liige 1	5 aastat
			Fg liige 2	0 aastat
			Fg liige 3	0 aastat
			Fg liige 4	9 aastat
			Fg liige 5	12 aastat
Keskmine maalaasteaed	Fg 15	5	Fg liige 1	7 aastat
			Fg liige 2	12 aastat
			Fg liige 3	1 aastat
			Fg liige 4	12 aastat
			Fg liige 5	0 aastat
Väike maalaasteaed	Fg 17	6	Fg liige 1	0 aastat
			Fg liige 2	4 aastat
			Fg liige 3	3 aastat
			Fg liige 4	12 aastat
			Fg liige 5	5 aastat
			Fg liige 6	0 aastat
Suur linnalasteaed	Fg 18	6	Fg liige 1	0 aastat
			Fg liige 2	0 aastat
			Fg liige 3	0 aastat
			Fg liige 4	0 aastat
			Fg liige 5	0 aastat
			Fg liige 6	0 aastat
Keskmine linnalasteaed	Fg 13	9	Fg liige 1	6 aastat
			Fg liige 2	0 aastat
			Fg liige 3	12 aastat
			Fg liige 4	12 aastat
			Fg liige 5	0 aastat
			Fg liige 6	0 aastat
			Fg liige 7	0 aastat
			Fg liige 8	0 aastat
			Fg liige 9	2 aastat

* Näitab, mitmendas klassis on pere vanim laps. Kui vanim laps on juba keskkooli lõpetanud, siis on staažiks 12, kui kooli lähebki pere esimene laps, on staažiks 0.

Lasteaia tüüp	Fg number	Osalejate arv	Fg liikme number	Staaž koolilapse vanemana*
Väike linnalasteaed	Fg 14	5	Fg liige 1	0 aastat
			Fg liige 2	0 aastat
			Fg liige 3	0 aastat
			Fg liige 4	0 aastat
			Fg liige 5	0 aastat

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Karmen Palts
Sünniaeg: 15. juuli 1961
Kodakondsus: Eesti
Aadress: TÜ Ühiskonnateaduste instituut, Lossi 36, 51003 Tartu
Telefon: 553 0606
E-post: karmen@palts.ee

Haridus:

2011– ... Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja haridusteaduskond, doktoriõpe
meedia ja kommunikatsiooni erialal
2005–2006 Erakool SELF II, suhtlemistreener
2001–2003 Akadeemia Nord/Tallinna Ülikool, MA (teaduskraad)
psühholoogia
1997–2000 Professionaalse Psühholoogia Erakool, psühholoogiline
nõustamine
1980–1985 Tallinna Pedagoogiline Instituut, koolieelne pedagoogika ja
psühholoogia

Teenistuskäik:

2018– ... Christinas Clinic, psühholoogiline nõustamine
2017– ... Rocca al Mare Kool, õpetaja (0,5)
2006–2011 Vändra Gümnaasium, psühholoogiline nõustamine (0,5)
2002–2018 OÜ Oma Lugu, psühholoogiline nõustaja, konsultant-koolitaja
2000–2002 OÜ Aisthesis, psühholoogiline nõustaja, konsultant-koolitaja
1985–1993 Saare Kalur, Tuulte Roos Lasteaed, õpetaja

Enesetäiendus:

2010 Koolist väljalangemise ennetamine, Tallinn
2009 Teismeliste nõustamine, Tartu
2007 Koolitõrke testimine, Tartu
2004 Gordoni Perekooli koolitajate väljaõpe, Tallinn
2002 Laste arengupsühholoogia konverents kooliprobleemidest, Tartu
2001 Kriisiabi koolides, Tallinn
2000 Hüperaktiivne laps, Tallinn

Erialased organisatsioonid:

Eesti Lastepsühholoogide Ühing
Eesti Suhtlemistreenerite Ühing

Ühiskondlik tegevus:

Rocca al Mare Kooli Vanematekogu
Rocca al Mare Kooli Nõukogu
Kärla Põhikooli “Aasta Õppija” stipendiumi hoidja

Peamised uurimisvaldkonnad:

- Lapsevanemate ja õpetajate vaheline kommunikatsioon ja selle võimalik tugi lapsele.
- Vanemana toimimiseks vajalike kommunikatiivsete oskuste omandamise ja kasutamise teema.

CURRICULUM VITAE

Name: Karmen Palts
Date of Birth: July 15, 1961
Citizenship: Estonia
Address: Institute of Social Studies, University of Tartu, Lossi 36, 51003
Tartu
Telephone: 372 553 0606
Email: karmen@palts.ee

Education:

2011 to date University of Tartu, Department of Social Studies and
Education, Doctoral Studies
2005–2006 SELF II Private School, Communication Coaching
2001–2003 University of Tallinn/ Nord Academy, MA in Psychology
1997–2000 The School of Professional Psychology, Psychological
Counselling
1980–1985 School of Educational Sciences, Tallinn, Pre-school Pedagogy
and Psychology

Professional Experience:

2018 to date Christinas Clinic, psychological counselling
2017 to date Tallinn Rocca al Mare School, teacher (part-time)
2006–2011 Vändra High School, psychological counselling (part-time)
2002–2018 OÜ Oma Lugu, psychological counsellor and consultant-coach
2000–2002 OÜ Aisthesis, psychological counsellor and consultant-coach
1985–1993 Saare Kalur, Tuulte Roosi Kindergarten, teacher

Further Professional Self-Improvement:

2010 Preventing School Dropouts, Tallinn
2009 Counselling the Teenager, Tartu
2007 School Reluctance Testing, Tartu
2004 Gordon Method Training (P.E.T.; T.E.T.), Tallinn
2002 The Child Developmental Psychology Conference, Tartu
2001 Crisis Assistance at Schools, Tallinn
2000 The Hyperactive Child, Tallinn

Specialized Organisations:

Estonian Association of Child Psychology
Estonian Association of Communication Coaching

Public Service:

Tallinn Rocca al Mare School – Member of Parents' Council
Tallinn Rocca al Mare School – Member of The Advisory Board
Kärla Middle School – Manager of the 'Student of the Year' Stipend

Primary Research Areas:

- The communication between parents and teachers and its impact on the child.
- The acquisition and usage of relevant communication skills for active parent-child interaction.

**DISSERTATIONES
DE MEDIIS ET COMMUNICATIONIBUS
UNIVERSITATIS TARTUENSIS**

1. **Epp Lauk.** Historical and sociological perspectives on the development of Estonian journalism. Tartu, 1997, 184 p.
2. **Triin Vihalemm.** Formation of collective identity among Russophone population of Estonia. Tartu, 1999, 217 p.
3. **Margit Keller.** Representations of consumer culture in Post-Soviet Estonia. Tartu, 2004, 209 p.
4. **Pille Pruulmann-Vengerfeldt.** Information technology users and uses within the different layers of the information environment in Estonia. Tartu, 2006, 213 p.
5. **Anu Masso.** Constitution of personal social space in A transition society. Tartu, 2008, 212 p.
6. **Kristina Reinsalu.** The implementation of Internet democracy in Estonian local governments. Tartu, 2008, 176 p.
7. **Andra Siibak.** Self-presentation of the “Digital Generation” in Estonia. Tartu, 2009, 257 p.
8. **Pille Runnel.** The Transformation of the Internet Usage Practices in Estonia. Tartu, 2009, 223 p.
9. **Tõnu Tender.** Mitmekeelsus Eestis Euroopa Liidu mitmekeelsuse ideaali taustal. Tartu, 2010, 253 lk.
10. **Roosmarii Kurvits.** Eesti ajalehtede välimus 1806–2005. Tartu, 2010, 424 lk.
11. **Kadri Ugur.** Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system. Tartu, 2010, 153 p.
12. **Barbi Pilvre.** Naiste meediarepresentatsioon Eesti ajakirjanduskultuuri ja ühiskonna kontekstis. Tartu, 2011, 201 lk.
13. **Kertu Saks.** The formation of editing culture and practice in Estonian newspapers 1988–2005. Tartu, 2011, 161 p.
14. **Andres Jõesaar.** EU media policy and survival of public service broadcasting in Estonia 1994–2010. Tartu, 2011, 147 p.
15. **Tiiu Kreegipuu.** The ambivalent role of Estonian press in implementation of the Soviet totalitarian project. Tartu, 2011, 221 p.
16. **Indrek Treufeldt.** Ajakirjanduslik faktiloome erinevates ühiskondlikes tingimustes. Tartu, 2012, 290 lk.
17. **Maarja Siiner.** Towards a more flexible language policy: a comparative analysis of language policy design in Denmark and Estonia. Tartu, 2012, 231 p.
18. **Taavi Tatsi.** Transformations of museum-embedded cultural expertise. Tartu, 2013, 148 p.
19. **Krista Lepik.** Governmentality and cultural participation in Estonian public knowledge institutions. Tartu, 2013, 205 p.

20. **Lukas Blinka.** The “good” and the “bad” of the internet: Studying subjective well-being as an outcome of young people’s online practices. Tartu, 2013, 171 p.
21. **Ragne Kõuts-Klemm.** Media-connected society: the analysis of media content and usage patterns from a systems-theoretical perspective. Tartu, 2013, 286 p.
22. **Maie Kiisel.** Problems of critical analysis of communication of environmental issues and risks. Tartu, 2013, 208 p.
23. **Marek Miil.** Nõukogude propagandasüsteemi toimimine ajakirjanduse argipraktikate kaudu. Tartu, 2014, 269 lk.
24. **Katrin Kello.** The functions and contexts of general education history teaching: social and professional representations in Estonia and Latvia. Tartu, 2014, 230 p.
25. **Maie Soll.** The ethnic identity of russian-speaking students in estonia in the context of educational change. Tartu, 2015, 212 p.
26. **Linda Lotina.** Conceptualizing engagement modes: Understanding museum – audience relationships in Latvian museums. Tartu, 2015, 186 p.
27. **Andres Kõnno.** The Modelling of Communication and Its Applications in a Longitudinal Research: Examples of Estonian, Finnish and Russian Journalism in the 20th Century. Tartu, 2016, 250 p.
28. **Olga Einasto.** Academic Library E-service Quality and Working User: Conceptual Model. Tartu, 2016, 186 p.
29. **Maria Murumaa-Mengel.** Managing Imagined Audiences Online: Audience Awareness as a Part of Social Media Literacies. Tartu, 2017, 184 p.
30. **Jan Richard Bærug.** The Collapsing Wall. Hybrid Journalism. A Comparative Study of Newspapers and Magazines in Eight Countries in Europe. Tartu, 2017, 301 p.
31. **Agnese Karaseva.** Teacher Professional Agency in Relation to Digital Technology Integration in Teaching in Estonian and Latvian Schools. Tartu, 2017, 164 p.
32. **Kadi Lubi.** The role of information search and interpretation in living with chronic illness. The case of Estonian Parkinson’s disease patients. Tartu, 2017, 152 p.
33. **Marju Himma-Kadakas.** Skill performance of Estonian online journalists: assessment model for newsrooms and research. Tartu, 2018, 144 p.
34. **Johannes Saar.** Hegemoonidiskursused eesti kultuuris. Eesti Kunsti- muuseumi pressikommunikatsioon 2006–2015. Tartu, 2018, 179 lk.
35. **Alessandro Nanì.** Cross-Media in Public Service Broadcasting: The Struggle Between Producers and Audiences. Tartu, 2018, 176 p.
36. **Signe Ivask.** The role of routines, demands and resources in work stress among Estonian journalists. Tartu, 2018, 138 p.