

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Kadri Tammar

KOOLI JA VANEMATE TÕLGENDUSED KODUÕPPEST  
KUI KOOSTÖÖST

Magistritöö

Juhendaja: Tiiu Kadajas (MA)

Läbiv pealkiri: Koostöö koduõppes

Tartu 2010

## LÜHIKOKKUVÕTE

Käesoleva magistritööga on uuritud kooli ja kodu vahelist koostööd koduõppe (vanema soovil) situatsioonis. Ühtlasi vaadeldakse, kas koostöö mõistmisel esineb selgeid erinevusi traditsioonilise hariduse ja waldorfhariduse vahel.

Antud uurimuse teoreetiline osa põhineb sotsiaalkonstruksionistlikul teorial, mille kohaselt kujunevad sotsiaalsed nähtused ja sotsiaalne reaalsus inimeste vahel pidevalt toimuvate interaktsioonide käigus. Koduõppe näol on tegu sotsiaalse nähtusega, millega seotud subjektid omistavad sellele väga erinevaid tähendusi ning interpretatsioone. Selleks, et mõista inimeste arusaamu ja tõlgendusi, on uurimuses kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit. Uurimuse esimeses peatükis annab autor ülevaate ka koduõppe mõistest ja enam levinud koduõppe kasuks otsustamise põhjustest ning kooli ja pere vahelisest koostööst, ühtlasi koduõppest Eestis, Ameerika Ühendriikides, Suurbritannias ja Norras.

Antud uurimusele on eelnenud 2008. aastal kaitstud bakalaureusetöö teemal „Koduõppe tähendused õpilase, pere ja haridusteoreetiku aspektist“. Nimetatud uurimusele on autor ka käesolevas töös korduvalt viidanud.

Empiirilise materjali kogumiseks viis autor 2010. aasta kevadel läbi neli poolstruktureeritud intervjuud, millest kaks toimusid intervjueeritavatega isiklikult kohtudes ning kaks elektronposti vahendusel. Uuritavate hulgas oli kaks koduõppega tegelevat lapsevanemat ning kaks esindajat koolidest, mille nimekirjas hetkel koduõppe õpilasi õpib. Üks lapsevanematest õpetab oma last waldorfkooli nimekirjas ning teine tavakooli juures. Ka koolidest olid esindatud nii waldorfkool kui ka tavakool.

Uuritavad mõtestasid koostööd lahti väga sarnaselt. Intervjueeritavad näevad koostöö juures üksmeelselt koostöö osapoolte ühist eesmärki, mille juurde kuulub ka võrdne panustamine ja ühine tegutsemine eesmärgi saavutamiseks. Koostöö mõistmisel koduõppe situatsioonis esinesid uuritavate vahel olulised erinevused. Koduõppe pered soovivad, et koolid neid usaldaks ehk koduõppe suhtes palju vabadust annaks. Waldorfkool usaldabki oma koduõppe peresid ja annab neile koduõppe suhtes suure iseseisvuse. Tavakool seevastu juhindub oma tegevuses täpselt seadusandlusest ning oma koduõppe õpilastele nii palju kui waldorfkool vabadust ei anna. Ühtlasi selgus uurimusest, et koduõppe pered ei seostaks oma tegevust kooliga ja näeksid end tegevatena pigem koduõppeorganisatsioonis. Tugisüsteemide vajalikkusega nõustuvad ka koolijuhid, kuid nemad näevad koduõppeorganisatsioone pigem koolile täienduseks olevatena mitte koole asendavatena.

## ABSTRACT

### **School and parent's interpretations on homeschooling as co-operation**

The research paper in hand concentrates on examining the co-operation between the school and the family in home schooling situation. Possible differences between traditional education and Waldorf education will be discussed.

The theoretical background of the study is based upon social constructionism which states that social phenomena and reality are the creation of individuals and groups. Home schooling is a social phenomena to which the participants involved assign a variety of connotations and ways of interpretation. In order to understand people's interpretations qualitative research method was used.

In the first chapter of the thesis, the author gives an overview of the concept of home schooling as well as the most popular reasons for choosing home schooling. Furthermore the author speaks of the co-operation between home and school at the same time providing an overview on the prevailing ideas on homeschooling in Estonia, the United States of America, Great Britain and Norway.

The research paper in hand draws largely on a BA thesis defended in 2008, titled „The Interpretations of the Meaning of Home Schooling From the Perspective of the Student, the Family and the Educational Theorist”. In the current MA thesis the above named thesis paper has been cited repeatedly by the author.

In order to gather empirical data the author carried out four unstructured interviews in the spring of 2010. Two out of four interviews were carried out as face- to- face interviews, thus two were held *via* e-mail. The respondents included two parents of the children who were being home schooled, and two representatives from schools with enlisted home school students. One of the children whose parent was being interviewed was enlisted as a Waldorf school student, whereas the other was a student of a traditional school. Both Waldorf and traditional school representatives contributed with interviews.

Overall, the notion of co-operation was interpreted rather similarly by all of the respondents. Interviewees unanimously considered the concept of co-operation to include common goals, equal input and collaboration in achieving set goals. When defining co-operation in the context of homeschooling significant differences emerged. Homeschooling families wish that schools would trust them by giving them more freedom when practicing home schooling. This corresponds to the vision of Waldorf school as they do trust their homeschooling families by

giving them greater independence when conducting homeschooling. On the contrary, the activity of regular school is regulated by legislation thus being more strict than the Waldorf school. The study showed how homeschooling families would not bind their children's education with the school and rather saw themselves being involved in a homeschooling organisation. This coincides with the school managers' opinions on the need for support systems, though they see homeschooling support organs as complementing regular schools, rather than replacing them entirely.

**SISUKORD**

SISSEJUHATUS.....	6
I PEATÜKK: UURITAVA PROBLEEMI TUTVUSTUS .....	7
1.1 Sissejuhatus uurimisprobleemi .....	7
1.1.1 Koduõppe mõiste ja tähendus.....	7
1.1.2 Koduõppe põhjused.....	8
1.1.3 Koolide ja koduõppe pere vaheline koostöö.....	10
1.1.4 Koduõppe Eestis.....	12
1.1.5 Koduõppe Ameerika Ühendriikides.....	13
1.1.6 Koduõppe Suurbritannias.....	15
1.1.7 Koduõppe Norras.....	17
1.2 Teoreetiline lähtekoht .....	17
1.2.1 Sotsiaalne konstruksionism.....	17
1.3 Uurimisküsimused .....	20
II PEATÜKK: UURIMUSE METOODIKA .....	21
2.1 Uurimismeetod ja põhjendus.....	21
2.2 Andmekogumismeetod .....	21
2.3 Andmete analüüsimismeetod.....	22
2.4 Valimi kirjeldus .....	23
III PEATÜKK: TULEMUSED JA ANALÜÜS .....	25
3.1 Üldine arusaam koostööst .....	25
3.2 Koolide suhtumine koduõppesse .....	27
3.2.1. Koduõppe pere poolt tajutud kooli suhtumine koduõppesse.....	27
3.2.2. Koolide endi suhtumine koduõppesse.....	29
3.3 Kooli ja pere koostöö koduõppe korral.....	32
3.3.1. Üldine arusaam kooli ja pere koostööst koduõppe korral.....	32
3.3.2. Kooli ja pere koostöö koduõppe korraldamisel.....	35
3.4. Koduõppe õpilase individuaalne õppekava.....	37
3.4.1. Individuaalse õppekava vajalikkus ja vorm.....	37
3.4.2. Kooli ja pere koostöö individuaalse õppekava koostamisel.....	38
3.5. Kooli ja pere koostöö koduõppe õpilase üleminekul koduõppelt kooli.....	39
3.6. Koduõppe pere võimalikud koostööpartnerid.....	42
KOKKUVÕTE UURIMUSTULEMUSTEST.....	44
KASUTATUD KIRJANDUS .....	46

## SISSEJUHATUS

Käesoleva magistritöö eesmärk on uurida tähendusi, mida annavad kooli ja kodu koostööle koduõppes koolide ja koduõppeperede esindajad. Antud uurimuses käsitlen koduõpet vanema (eestkostja) soovil.

Minu magistritöö teoreetiline osa põhineb sotsiaalkonstruksionistlikul teorial, mille kohaselt kujunevad sotsiaalsed nähtused ja sotsiaalne reaalsus inimeste vahel pidevalt toimuvate interaktsioonide käigus. Koduõppe näol on tegu sotsiaalse nähtusega, millega seotud subjektid omistavad sellele väga erinevaid tähendusi ning interpretatsioone. Selleks, et mõista inimeste arusaamu ja tõlgendusi, on uurimuses kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit. Uurimuse esimeses peatükis annan ülevaate ka koduõppe mõistest ning korraldusest Eestis ja mitmetes välisriikides.

Käesolevale magistritööle eelnes 2008. aastal kaitstud bakalaureusetöö teemal „Koduõppe tähendused õpilase, pere ja haridusteoreetiku aspektist“, millele magistritöös ka korduvalt viitan.

Empiirilise materjali kogumiseks viisin 2010. aasta kevadel läbi neli poolstruktureeritud intervjuud. Uuritavate hulgas oli kaks koduõppega tegelevat lapsevanemat ning kaks esindajat koolidest, mille nimekirjas hetkel koduõppe õpilasi õpib. Üks lapsevanematest õpetab oma last waldorfkooli nimekirjas ning teine tavakooli juures. Ka koolidest olid esindatud nii waldorfkool kui ka tavakool.

Minu magistritöö koosneb kolmest peatükist. Töö esimene peatükk tutvustab uurimisteemat ning uurimuse teoreetilist lähtekohta. Teine peatükk keskendub uurimuse metoodika ja valimi tutvustamisele ning kolmas peatükk koosneb uurimistulemustest ja nende analüüsist.

## I PEATÜKK: UURITAVA PROBLEEMI TUTVUSTUS

### 1.1 Sissejuhatus uurimisprobleemi

Järgnevalt annan kirjandusele tuginedes lühiülevaate koduõppe mõistest ja enam levinud koduõppe kasuks otsustamise põhjustest. Eraldi käsitlen kooli ja pere vahelise koostöö temaatikat ning koduõpet Eestis, Ameerika Ühendriikides, Suurbritannias ja Norras.

#### 1.1.1 Koduõppe mõiste ja tähendus.

Koduõpet on defineerinud väga paljud autorid. Üldisel tasemel on koduõppe definitsioonid sarnased, kuid uurijate rõhuasetused on sageli siiski erinevad. Kristine Angelis toob oma doktoridissertatsioonis välja Ameerika Ühendriikide tuntuima koduõppe uurija, Brian Ray definitsiooni. Ray defineerib koduõpet õppimissituatsioonina, kus laps veedab suurema osa päevast kodus, selle asemel, et viibida harjumuspärases haridusasutuses (Angels, 2008; autori tõlge). Sarnaselt on koduõpet defineerinud ka mitmed teised uurijad (*ibid.*, autori tõlge). Jeffrey Koonce käsitleb koduõpet unikaalse hariduse vormina, kus on palju individuaalset juhendamist ning vanemate poolset pühendumist oma lapse haridusele ja akadeemilisele käekäigule. Ühtlasi tähendab koduõpe Koonce'i sõnul eemalolekut ühiskonna hädadest, millega paljud riigi- ja erakoolide õpilased on sunnitud kokku puutuma (Koonce, 2007; autori tõlge). Oma doktoridissertatsioonis viitab Koonce ka S.J.H Davisele, kes käsitleb koduõpet õppimise süsteemina, kus õpilane õpib kooli asemel koduses keskkonnas, kusjuures õpetamise eest vastutab sel juhul lapsevanem või õpilase eestkostja (*ibid.*, autori tõlge). Eestis kehtiv koduõppe kord (2008) defineerib koduõpet järgmiselt: *Koduõppena käsitletakse õppetöö korraldamist väljaspool kooli ruume tulenevalt õpilase tervislikust seisundist või õppetöö läbiviimise korraldamist lapsevanema (eestkostja, hooldaja) poolt.*

Koduõpe on iga perekonna, õpilase ja lapsevanema puhul erinev ja eriline. Koduõppes ei ole ühest ja kõigile sobivat formaati või lahendust, seetõttu peavad koduõppe pered endale sobiva vormi ise välja töötama (Seelhoff). Oluline on ka see, et koduõpe on täpselt nii mitmekülgne kui inimesed, kes selle meetodi valivad (Lyman, 1998; autori tõlge). Lyman viitab John Holtile, kes hindab koduõppe juures enim seda, et keskkond, milles laps areneb, ei ole mitte koolist parem, vaid polegi kool. Koduõppe korral ei õpi laps keskkonnas, mis on tehnikult õppimiseks loodud. Kodu on Holti hinnangul keskkonnana lapse arenguks kõige loomulikum ja inimlikum paik (*ibid.*, autori tõlge).

Minu 2008. aastal kaitstud bakalaureusetöö intervjuude respondendid andsid koduõppele erinevaid tähendusi. Tähendused sõltusid eelkõige sellest, milline kokkupuude intervjuueeritaval koduõppega oli. Oma lapsi kodus õpetav ema nägi koduõppes elustiili, koduõppe õpilane käsitles koduõpet eluasjadest huvitumisena ehk pideva õppimisena ning haridusteoreetiku jaoks oli koduõpe eelkõige lapsevanema vastutuse võtmine oma lapse hariduse eest. Ka minu bakalaureusetöö intervjuudest selgus, sarnaselt C. Seelhoffi kirjutatule, et koduõppel ei ole kindlat vormi. Koduõpe on igas koduõppeperes ja iga päev erinev. Intervjuueeritavatele oli oluline see, et õppimine kodus meenutaks vähe õppimist koolis (Tammar, 2008).

Juriidiliselt esineb koduõpet väga erineval kujul. Lyman kirjutab B. Ray'le viidates, et koduõpet võib olla rangelt struktureeritud kui ka lausa struktureerimata kujul. Samuti esineb koduõpet viisil, mis võimaldab juurdepääsu koolidele ja viisil, mis tõrjub harjumuspärast koolis õppimist. On koduõpet, kus kasutatakse ja järgitakse enda koostatud materjale ja koduõpet, kus kasutatakse hinnalisi õppekava järgi koostatud õppematerjale (Lyman, 1998; autori tõlge). Selline koduõppe diferentseerumine on eriti omane Ameerika Ühendriikidele, kus erinevad osariigid reguleerivad koduõpet erineval tasemel (Home School Legal Defense Association, autori tõlge).

### ***1.1.2 Koduõppe põhjused.***

Lapsevanemad otsustavad koduõppe kasuks väga erinevatel põhjustel. Kui veel 1970-1980ndatel aastatel oli koduõpe tihedalt seotud usuliste tõekspidamistega või isolatsioonis elamisega (DeVise, 2005; autori tõlge), siis tänaseks on koduõpe muutunud populaarseks valikuks paljude perede jaoks üle kogu Ameerika Ühendriikide. Koduõpe haarab kaasa väga erinevate rasside, religioonide, sotsiaalmajanduslike gruppide ja poliitiliste vaadete esindajaid (Romanowski, 2001; autori tõlge). Valdavaks on saanud koduõpe, mille ajendiks on lapsevanemate mure riigikoolides pakutava hariduse kvaliteedi ning üldise koolikogemuse pärast. Lapsevanemate mure sisaldab ka rahulolematust koolides valitseva vägivalla, eakaaslaste surve, koolisüsteemi rahastamise piirangute ning terviseriskide üle (Angels, 2008; autori tõlge). Lausa kolmveerand Ühendriikide koduõppe peredest tunnistab, et valisid koduõppe, kuna nad on mures oma lapsele antava hariduse kvaliteedi pärast ja vaid veerand koduõppe peresid õpetavad oma lapsi kodus usulistel põhjustel (Cloud & Morse, 2001; autori tõlge).

Ajalooliselt on koduõppel kaks põhjuslikku suunda: Raymond Moore'ist inspireeritud usuline suund ning John Holtist innustunud vastandkultuuriline suund. Nende kahe kursi

erinevusi illustreerivad tänapäeval koduõppe kasuks otsustamise erinevad põhjused. Üks osa lapsevanematest soovib usuliste tõekspidamiste suuremat väärtustamist hariduses, osa vanemaid tunneb muret distsipliini puudumise ja kuritegevuse pärast. On lapsevanemaid, kes põhjendavad end kooli konformsuse ja bürokraatiaga ning neid, kes viitavad allakäivale hariduse kvaliteedile koolis. Lyman näitab Gallupile ja Elamile viidates, kui suur on rahulolematust USA koolide suhtes. Küsitluste kohaselt hindab 45% vastanutest Ameerika Ühendriikide koole madala hindega (C, D või E). Rahulolematusel on eelkõige kaks põhjust. Esiteks arvab üldsus, et Ühendriikide koolide lõpetanud on harimatud ja eluks halvasti ettevalmistatud ning teiseks rahulolematuse põhjuseks on koolides esinev kriminaalne tegevus (uimastite müümine, röövimised, lõhkeainete leidmine koolidest) (Lyman, 1998; autori tõlge).

Eestis on kaks valdavamat koduõppe kasuks otsustamise põhjust: lapsega arvestamisest tulenevad põhjused ning kooliga seotud põhjused. Esimesel juhul on oluline, et kodus toimuv õpe on lapse vajadusi ja võimekust arvestav. Teisisõnu nähakse koduõppe väärtusena paindlikkust, mis võimaldab õppetööle läheneda konkreetse lapse huve ja võimeid arvestades. Kuivõrd ajakasutus on koduõppe korral koolitundidega võrreldes vabam, saab näiteks vähem võimekate õpilastega kasutada rohkem aega põhimaterjali omandamiseks. Seevastu andekate õpilastega saab aega kasutada lapse tugevate külgede arendamiseks ja aktiivseks huvitegevuseks. Kooliga seotud põhjusena nimetasid kõik minu bakalaureusetöö respondendid Eesti koolide liiga suuri klasse, kus õpetaja peab end jagama klassitäie laste vahel, mistõttu on õpilase ja õpetaja otsene kontakt harva ette tulev. Intervjueeritavad nägid probleemi ka selles, mida koolis õpetatakse ja kuidas seda ajaliselt organiseeritakse. Nende hinnangul on koolis õpetatavas vähe elulähedasi teadmisi ja sisu (Tamm, 2008). Sarnaste põhjusteni jõudis oma bakalaureusetöös ka Hanna Kruusamägi, kes viitas kooliga ja perega seotud põhjustele. Esimesel juhul olid lapsevanemad kriitilised ainete sisu ja õppimise aeglase tempo ning koolide suuruse üle. Perega seotud põhjusena ilmnes tahe olla oma laste kasvatamise juures ning anda neile edasi oma uskumusi ja tõekspidamisi. Oluline oli vanemate jaoks ka õdede-vendade hea läbisaamine (Kruusamägi, 2006).

Koduõppe teel saadava hariduse head kvaliteeti tõestavad mitmed näitajad. Koduõppe õpilased on Ameerika Ühendriikide riiklikes testides ja kõrgkooli sisseastumise eksamitel näidanud koolides õppivate eakaaslastega võrreldes samaväärseid või paremaid tulemusi (Koonce, 2007; autori tõlge). Kasvav hulk kolledžeid ja ülikoole, teiste hulgas ka Harvardi ja Yale'i ülikoolid, võtavad esmakursuslasteks vastu ka koduõppel olnud õpilasi (Lyman, 1998; autori tõlge). Jones & Gloeckner on tõestanud, et koduõppel olnud õpilased teostavad end kõrgkoolis paremini kui traditsioonilisel teel hariduse saanud noored. Koduõppe lõpetanud

noored said koolide lõpetanutest paremaid tulemusi nii matemaatika ja loodusteaduste testides kui ka inglise keele- ning arutlemisülesannetes (Jones & Gloeckner, 2004; autori tõlge).

### **1.1.3 Koolide ja koduõppe perede vaheline koostöö.**

Kuigi kodu ja kooli koostöö on omane eelkõige kooliharidusele, on ka koduõppe puhul koostöö pere ja kooli vahel oluline. Seda eriti juhul, kui koduõppe üle teostab järelevalvet kool, nagu näiteks Eesti koduõppe puhul.

Minu bakalaureusetöö respondentide isiklikud kogemused kooliga olid valdavalt positiivsed, kuid sellest hoolimata tunnetasid intervjueeritavad kooli skeptilist suhtumist koduõppesse. Lapsevanema sõnul on harimatus kohati nii suur, et koolid ei teagi, et selline võimalus nagu „koduõpe vanema soovil“ olemas on. Isegi kui nimetatud võimalus teadmiseks võetakse ja sellega justkui lepitakse, näitab kooli ja kodu koostöö sageli seda, et tegelikult koduõpet siiski ei tolereerita. Intervjueeritu arvates põhjustab õpetajate sellist suhtumist teadmatus. Lapsevanema sõnul on nende õpetajate suhtumine positiivsem, kes koduõppest rohkem teavad. Lisaks teadmatusel on intervjueeritu sõnul skeptilisuse põhjuseks ka see, et õpetajad võivad koduõpet võtta kui rünnakut süsteemi pihta, mis juhul nähakse koduõppes konkurentsi (Tammar, 2008).

Vastastikuse usaldamatuse ning väärarusaamade tõttu on ka Ameerika Ühendriikides koolide ja koduõppe perede vaheline koostöö pingeline. Ebakindlus ja rahulolematuse koolide suhtes on suunanud lapsevanemad oma lapsi koolist ära võtma ja seejärel koduõppele jätma. See on koolid ärevaks ja koduõppe suhtes võistlevaks muutnud. Seetõttu võivad koolid tunda, et nende mõjususes kaheldakse ning lapsevanemaid hinnatakse õpetajatena rohkem kui väljaõppinud pedagooge (Koonce, 2007; autori tõlge). Koonce kirjutab Peavie'le viidates, et ka Ühendriikides esineb kooliringkondades koduõppe suhtes infopuudust. Nimelt on koolijuhtidel koduõppe kohta küllaltki piiratud ettekujutus, mistõttu on nende toetus koduõppele tavaliselt ka üsna madal. Riigikoolide juhtkonnad kahtlevad sageli koduõppe ehtsuses ja kompetentsuses (*ibid.*, autori tõlge). Koonce viitab ka Hendrixile, kelle andmetel on üle 75% koolijuhtidest mõista andnud, et nad ei ole veendunud koduõppe mõistlikkuses ning toetavad koduõpet puudutava seadusandluse läbi vaatamist, et kindlustada koduõppe õpilastele keskkooli programmile vastav haridus (*ibid.*, autori tõlge). G. E. Pawles'i andmetel on 91% koolijuhtide koolipiirkonnas koduõppe õpilasi, kuid sellegi poolest on koolijuhtidel infopuudus osariigi ja piirkonna koduõpet reguleeriva poliitika osas (Angels, 2008; autori tõlge). Koduõppe perede jaoks on just koolide teadmatus suurim mure, kuna paljud perekonnad viivad koduõpet läbi kohaliku kooli järelevalve all (*ibid.*, autori tõlge).

Michael Romanowski (2001) hinnangul on koduõppe perede ja koolide pingelised suhted tingitud sellest, et koolidel puudub mõistmine, miks on lapsevanemad valinud koduõppe. Sel põhjusel on tekkinud meie vs nemad situatsioon. Romanowski arvates peavad koolide juhid ja õpetajad koduõppe peresid endiselt omaette hoidijateks, kes on ühiskonnast eemale tõmbunud. Samuti tunnevad kooli esindajad tema hinnangul koduõppes ähvardust nende professionaalsusele, sealjuures hindavat koolid koduõpet läbi viivate lapsevanemate õpetamisoskusi akadeemiliselt vähem väärtuslikemateks. Kahjuks pärsib koduõppijate ja avalike koolide suhtumine dialoogi, mis oleks mõlemale osapoolle kasulik. Romanowski väidab, et dialoogi mitte alustamise korral ning negatiivse suhtumise jätkumisel jäävad kaotajaks kõik õpilased, samas kui koostöö korral võidaksid mõlemad osapooled. Koolid peavad Romanowski hinnangul mõistma, et suurim vastutus lapse hariduse eest lasub lapsevanemal ning lapse potentsiaali parimaks maksimeerimiseks peavad erinevad osapooled koostööd tegema. Selle asemel, et end reedetuna tunda, peaksid koolid tema sõnul koduõppe peresid aitama. Koduõppe peredele soovitab Romanowski lahtilaskmist pessimistlikust suhtumisest koolide suhtes, et tunda ära koolide vastutus ja hädavajalik roll ühiskonnas. Samuti toonitab ta, et lapsevanemad, kes oma lapsi kodus õpetavad, ei tohiks end vaadelda haridussüsteemist eraldiseisvatena, vaid vastupidi- ühe osana laiast haridussüsteemist (Romanowski, 2001; autori tõlge).

Koduõppe liikumise liidrid ja kaitsjad on koduõppe praktikuid ning koole suuremale koostööle õhutanud. Need üleskutsed on koduõppeperedele loonud uusi hariduslikke võimalusi. 1988. aastal õhutas Ühendriikide haridusjuhtide liit koolide juhtkondi sisse seadma korda, mis võimaldaks alustada dialoogi avaliku hariduse ja koduõppe perede vahel. Kuigi haridusjuhtide liidu jaoks oli primaarne kaitsta avalikku haridust, tunnistas liit siiski koduõppe kasvavat tähtsust (Angels, 2008; autori tõlge).

Hoolimata umbusust, mida Ühendriikides koduõppe suhtes esineb, on üha rohkem osariike ja koolipiirkondi, kes on hakanud arendama koostööd koduõppe perede ja kohaliku koolisüsteemi vahel. Kasvav hulk koolipiirkondi on loomas või juba loonud koostööprogramme, millega võimaldatakse koduõppe õpilastel erinevaid kooli vahendeid ja teenuseid kasutada (Angels, 2008; Dao, 2005; autori tõlge). Kooli ressursside kasutamise võimalus on muutunud Ühendriikides koduõppe perede ja kooli koostöö teemal üheks enim uuritumaks aspektiks. Lapsevanemad on aina enam huvitatud võimalustest, mida kohalikud koolid koduõppe õpilastele pakuvad või võiksid pakkuda. Koduõppe lapsevanemate ootusi koolide suhtes (näiteks valikainetes osalemise võimalus) näitavad uurimused alates 1995. aastast (Angels, 2008; autori tõlge).

Sarnaselt koduõppe regulatsioonile on ka koolisüsteemi poolt koduõppe peredele pakutavad vahendid osariigiti erinevad. Näiteks võivad koolid koduõppijatele pakkuda võimalust osaleda tunnivälises tegevuses või saada klassiruumis ja/või internetis konsultatsioone (*ibid.*, autori tõlge). California ja Texase osariikides on koduõppe õpilastel lubatud osaleda näiteks füüsikatundides ja jalgpalli võistkondades. Paljud koolipiirkonnad on avamas keskusi, kus koduõppe õpilased korra või kaks nädalas tundides osalemas käia saaksid. Antud koostöö on paljuski ajendatud koolide oma huvist. Ühe tuntuima koduõppe eksperdi, Patricia Lines'i sõnul aitavad need programmid koolidel, näidates oma soovi pakkuda alternatiivseid hariduse vorme, koduõppe lapsevanemaid koolide juurde tagasi tuua (Clouds & Morse, 2001; autori tõlge). Juba umbes 14 osariiki võimaldavad koduõppe õpilastele juurdepääsu riigikoolide ainekursustele ja tunnivälisele tegevusele ning veel 14 osariigis on vastavasisulised eelnõud tutvumiseks esitatud osariigi seadusandlikule võimule (Dao, 2005; autori tõlge). Sageli ei lähe aga nende laienduste alla kooli spordivõistkondades osalemine.

Lisaks koduõppele paneb kodu ja kooli koostöö proovile ka üleminek koduõppelt kooli. Jeffrey Koonce'i hinnangul (2007) tuleb üleminekul koduõppelt kooli tähelepanu pöörata võimalikele kohanemiskustele, mis ei mõjuta mitte ainult õpilast, vaid ka lapsevanemat, kes on oma lapse haridusele väga pühendunud. Koonce'i sõnul aitab kindlust sisendav ja mugav suhe kahe osapoole- kooli ja kodu- vahel kaasa sujuvale üleminekule ühest süsteemist teise. Viimast kinnitas Koonce ka oma uurimuses, millest tõepoolest järeldus, et koolipersonali negatiivne hoiak koduõppe suhtes on üleminekul koduõppelt kooli pere (s.h õpilase) jaoks suurim raskus. Samas on koolipoolne aktsepteerimine ülemineku suurimaks ja olulisimaks eeliseks (Koonce, 2007; autori tõlge).

#### **1.1.4 Koduõpe Eestis.**

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse paragrahvi 20 kohaselt on võimalik koolikohustust täita ka kodus õppides. Koduõppe korra reguleerib haridus- ja teadusminister määrusega (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 1993). Hetkel reguleerib Eestis koduõpet 01.09.2008 jõustunud koduõppe kord, mille kohaselt eristatakse koduõpet tervislikel põhjustel ja koduõpet vanema (eestkostja) soovil. Vanema soovil on võimalik koduõpet teostada kuni põhikooli lõpuni (Koduõppe kord, 2008).

Lapse koduõppele viimiseks peab vanem koolile õppeaasta või poolaasta alguseks (20. augustiks või 20.detsembriks) avalduse esitama, milles sisalduvad nii koduõppele jäämise põhjused kui ka koduõpet läbi viima hakkava isiku andmed. Otsuse koduõppele viimise kohta teeb kooli õppenõukogu. Erinevalt vanast, 2000. aastal jõustunud koduõppe korrast

(Koduõppe kord, 2000), peab koduõpet läbiviiv isik koostöös kooliga õpilasele individuaalse õppekava koostama. Koduõppe kord ei täpsusta, milline peab sealjuures koduõpet läbi viiva isiku ja kooli koostöö olema. Küll aga peab koostatav individuaalne õppekava lähtuma kooli õppekavast (Koduõppe kord, 2008).

Koduõppel oleva õpilase õpitulemuste hindamise ja kontrollimisega tegelevad vastava kooli õpetajad. Hindamine toimub vastavalt individuaalsele õppekavale vähemalt kord poolaastas. Õppekava läbimiseks vajalikud õppevahendid saab õpilane üldjuhul koolist, kuid muus osas korraldab, finantseerib ja vastutab koduõppe eest vanema soovil lapsevanem. Kui õpilase koduõppel olemise ajal omandatud teadmised ja oskused ei vasta individuaalses õppekavas sätestatud nõuetele, on koolil õppenõukogu otsusega õigus koduõpe katkestada ja nõuda koolikohustuse täitmist koolis (*ibid.*).

2008/2009. õppeaastal oli Eestis vanema soovil koduõppel 96 õpilast (Eesti Koduõppe Keskus).

### ***1.1.5 Koduõpe Ameerika Ühendriikides.***

Enne 1982. aastat oli vaid kahe USA osariigi, Utah ja Nevada, seadustes mingil viisil kirjas, et vanematel on võimalik oma lapsi kodus õpetada. 1986. aastaks olid enamused osariike koduõppe kui ühe hariduse andmise võimaluse seadustes ühel või teisel kujul fikseerinud. Kui veel 1989. aastal pidasid Iowa, Põhja-Dakota ja Michigani osariigid koduõpet ebaseaduslikuks, siis 1993. aastast on koduõpe seaduslik kõikjal Ameerika Ühendriikides (Angels, 2008; autori tõlge). Moodne koduõpe on Ühendriikides juba nii vana, et täna on koduõppel teine põlvkond koduõppe õpilasi. See tähendab, et koduõppel olnud lapsevanemad on valinud ka oma laste harimiseks koduõppe (Lyman, 2008; autori tõlge).

Ameerika Ühendriikides on koduõpe osariigiti väga erinevalt reguleeritud. Üldistades saab välja tuua neli erinevat regulatsiooni taset. Enamikes osariikides on koduõppe üle mõõdukas või madal regulatsioon. Madala regulatsiooniga osariigid nõuavad lapsevanematelt vaid koduõppest teatamist. Mõõduka regulatsiooniga osariigid nõuavad vanematelt lisaks koduõppest teatamisele ka testide tulemuste ning lapse arengu kohta käiva professionaalse välishinnangu edastamist. Kõrge regulatsiooniga osariigid nõuavad koduõppe peredelt sama, mis mõõduka regulatsiooniga osariigid, kuid lisaks peab osariik koduõppe ka esmalt heaks kiitma. Lisaks võivad kõrge regulatsiooniga osariigid nõuda vanematelt vastavat õpetajakvalifikatsiooni ning osariigi haridusametnike kodukülastuste lubamist. Neljandat regulatsiooni taset iseloomustavad osariigid, mis ei nõua koduõppe peredelt mingit kontakti

osariigiga. Ka koduõppest teatamine pole neis osariikides nõutav (Home School Legal Defense Association, autori tõlge).

Kuivõrd koduõpe on USA osariikides erinevalt reguleeritud, siis on Ühendriike hõlmavat üldistust koduõppe reguleerimise osas raske teha. Kristine L. Angels on oma doktoritöös põhjalikumalt käsitlenud koduõpet Marylandi osariigis, kus on kohaliku kooli asemel võimalik koduõppe järelevalve institutsiooniks valida ka kiriku või kirikukooli. Seega on lapsevanematel Marylandi osariigis koduõppe osas kaks võimalust. Esimesel juhul teostab koduõppe üle järelevalvet kohalik kool, kellele tuleb regulaarselt kooliaasta jooksul esitada portfoolioid näidiskoolitöödega. Õppetööd tuleb tõestada nii põhiainetes nagu inglise keel, matemaatika, loodusteadused ja sotsiaalteadused kui ka oskusainetes nagu näiteks kunst ja muusika. Koduõppe pere peab kooli järelevalve ametnikku koduõppest etteantud aja jooksul avaldusega teavitama. Soovi korral pikendab kooli järelevalve ametnik koduõppe staatust kord aastas. Kui kool otsustab pärast koduõppe õpilase portfoolio läbi vaatamist, et selle tase ei vasta osariigi programmile, saadetakse perele puudujääkidest informeeriv teade. Sellega antakse perele 30 päeva aega, et hankida tõendeid lapsele antud nõuetekohase hariduse kohta. Kui pere tõendeid ei esita, lõpetab kohalik kool koduõppe ja laps peab naasma kohaliku kooli. Teisel juhul on koduõpe kiriku järelevalve all ja ei ole seotud osariigi või kohaliku kooliga. Kiriku järelevalve alla kvalifitseerumiseks tuleb perel eelnevalt tegutseda heausklikult kirikuorganisatsioonis. Kirikuga seotud koduõppe korral on õppetundide teemad määratud järelevalve programmi poolt. Oluline on ka see, et kirikuorganisatsioonid võimaldavad oma koduõppe peredele näiteks konverentse, õpikuid ja tööplaanid. Marylandi osariigis on umbes 250 sellist koduõpet toetavat kirikugruppi (Angels, 2008; autori tõlge).

Ameerika Ühendriikide haridusministeeriumi andmetel oli 2007. aastal USA-s 1,5 miljonit koduõppel olevat õpilast. Ühendriikide Koduõppe Uurimise Instituudi (NHERI) juhi Brian Ray hinnangul oli 2008. aasta kevadel USA-s juba üle 2 miljoni koduõppe õpilase. 2008/2009. õppeaastal oli koduõppe õpilasi suurusjärgus 1,9-2,5 miljonit, mis tõestab, et koduõpe on Ameerika Ühendriikides hariduse andmisel jätkuvalt kasvav valik. Koduõppe õpilaste arv suureneb USA-s igal aastal hinnanguliselt 5-12% (The National Home Education Research Institute; autori tõlge). Ameerika Ühendriikides on koduõppeorganisatsioonide ennustatavad numbrid sageli suuremad kui föderaalvalitsuse andmed. Nimelt sisalduvad koduõppeorganisatsioonide kalkulatsioonides ka rahvarohkete ja koduõpet madalalt või üldse mitte reguleerivate osariikide koduõppe õpilased (Lyman, 1998; autori tõlge).

### **1.1.6 Koduõpe Suurbritannias.**

Suurbritannia seaduste kohaselt on haridus kohustuslik, kuid kooliskäimine mitte (The Law, autori tõlge). 1996. aasta haridusseadus ütleb: „Iga kooliealise lapse vanem on kohustatud võimaldama oma lapsele täiskoormusega haridust, mis oleks vastav –

(a) lapse vanusele ja võimetele;

(b) lapse võimalikele hariduslikele erivajadustele

kas regulaarse kooliskäimisena või teisiti.“ (Education Act, 1996; Part I, Chapter I, Section 7, autori tõlge). Koduõpe kuulub võimaluse „haridus teisiti“ alla, kindlustades selle, et vanematel on õigus oma lapsi riiklikku koolisüsteemi mitte saata (The Law, autori tõlge).

Erinevalt Eestist ja Ameerika Ühendriikidest on koduõpe Suurbritannias eelkõige kohalikuga omavalitsusega seotud. Koduõpet puudutavad protsessid ja detailid on Suurbritannia eri osades erinevad. Kõige täpsemalt on koduõppe kord kirja pandud Inglismaal.

Inglismaal kirjeldab koduõppe mõiste vanemate otsust võimaldada oma lastele haridust kooli asemel kodus. Hoolimata sellest võib õppetöö koduõppe korral toimuda erinevates kohtades, mitte tingimata kodus. Koduõppel olevad õpilased ei ole, erinevalt Eestist, registreeritud üheski haridusasutuses (tavakool, erikool, akadeemia, lastekodu-kool jne). Samuti ei nõuta vanematelt koduõppe registreerimist kohalikus omavalitsuses või loa taotlemist koduõppe läbi viimiseks. Kohalik omavalitsus võib küll julgustada vanemaid lapse kooliskäimise lõpetamisest ja koduõppele jätmisest teavitama, kuid ei saa seda vanematelt nõuda. Vanemad võivad jätta oma lapse koduõppele nii kohustusliku haridustee alguses kui ka ükskõik millisel haridusastmel, kuni kohustusliku hariduse lõpuni. Asjaolu, et Inglismaa koduõppe peredel on palju vabadust, väljendub ka järgnevas: koduõpe ei pea toimuma riikliku õppekava järgi, lapsevanemad ei pea tagama avatud ja tasakaalustatud õpet ega omama õppetegevuse kohta aja- ega töökava, koduõpet läbiviiv isik ei pea omama mingit kindlat kvalifikatsiooni. Sarnaselt Eestis levinud praktikale ei pea ka Inglismaal koduõppe puhul jälgima koolitunde, koolipäevi ega kooli õppeveerandeid. Lapsevanemad ei pea hindama oma lapse koolitöid ja üldist edasiminekut ning arengut (Department for Children, Schools and Families, 2007; autori tõlge).

Lapsevanematel on lubatud palgata enda poolt läbi viidavat õppetööd assisteerima eraõpetaja või koduõppe tuutor, kuid sellekohast nõuet ei ole. Olulisim on see, et vanemad kindlustaksid lapsele koduõppe ajal sobiva ja täies mahus hariduse. Kohalikul omavalitsusel

ei ole seadusest tulenevat kohustust jälgida koduõppe kvaliteeti (*ibid.*, autori tõlge). Samas on 1996 aasta haridusseaduses kirjas järgmine: „*Kui kohalikule omavalitsusele ilmneb, et nende piirkonna kooliealine laps ei saa sobivat ja piisavat haridust (kas siis regulaarse kooliskäimisena või teisiti), saadab kohalik omavalitsus lapsevanemale nõudekirja, mis kohustab lapsevanemat etteantud ajaks lapsele sobivat ja piisavat haridust andma.*“ (Education Act, 1996; Part VI, Chapter II, Section 437, autori tõlge). Vastava nõude korral saavad lapsevanemad esitada tõendeid selle kohta, et võimaldavad oma lapsele piisavat haridust. Näiteks on vanematel võimalus kirjutada oma tegevusest aruanne, esitada näidis koolitöid või kolmanda osapoole (näiteks sõltumatu koduõppe tuutori) koduõpet heakskiitev avaldus. Kui lapsevanem piisava hariduse andmist tõestada ei suuda, on kohalikul omavalitsusel õigus nõuda hariduskohustuse täitmist koolis (Department for Children, Schools and Families, 2007; autori tõlge).

Koduõppe pered peavad olema Inglismaal valmis koduõpet täielikult ise finantseerima. Koduõppe iseseisev rahastamine tähendab muu hulgas ka eksamite eest tasumist. Samas, kui vahendid seda võimaldavad, püüavad kohalikud omavalitsused koduõppe peresid toetada. Kohaliku omavalitsuse toetus ei ole alati rahaline. Näiteks võivad omavalitsused koduõppe peredele võimaldada lihtsustatud raamatukogu kasutamist ja raamatute laenutamist, tasuta või allahindlusega osalemist kohalikes programmides (nt. spordiprogrammid), juurdepääsu kohalike keskuste (s.h kool) ressurssidele ja riikliku õppekava materjale haridusasutuse poolt. Kohalikel omavalitsustel on soovituslik anda koduõppe kohta kirjalikku informatsiooni, mis oleks selge, täpne ning annaks ülevaate koduõppe juriidilistest aspektidest (näiteks pere ja kohaliku omavalitsuse vastutusest). Selline informatsioon peaks olema kättesaadav kohalike omavalitsuste internetilehekülgedel. Kohalikud omavalitsused peaksid olema valmis andma lapsevanematele, kes seda soovivad, koduõppe osas konsultatsiooni (*ibid.*, autori tõlge).

Inglismaal on võimalik korraldada ka nõ. paindlikku kooliskäimist, mis tähendab kokkulepet lapsevanema ja kooli vahel. Sel juhul on laps kooli registreeritud, kuid reaalselt käib koolis vaid osaliselt. Ülejäänud ajal on laps kooli volituse alusel koduõppel, kusjuures koduõppes tuleb jälgida riiklikku õppekava (*ibid.*, autori tõlge). Paindlik kooliskäimine ehk *flexi-schooling* on küllaltki sarnane Eestis praktiseeritavale koduõppele, kus õpilased on samuti kooli nimekirjas, kuid õpivad suurema osa ajast kodus, järgides kooliga ühiselt loodud, kooli õppekavale tuginevat individuaalset õppekava.

### **1.1.7 Koduõpe Norras.**

Norras sai tänapäevane koduõpe alguse aastatel 1991-1994, kui väikeste maakoolide sulgemine kohaliku rahva meelepaha kaasa tõi. Selleks, et kodukohas kool säiliks, kasutas rahvas oma õigust taotleda vabakooli. Kuna vabakoolide avalduste käsitlemisaeg oli üks aasta, vastutasid vanemad seni oma laste harimise eest ise ja õpetasid neid kodus. Kui aastal 1994 oli Norras 40 koduõppe õpilast, siis aastaks 2002 oli koduõppel olijaid juba 400. Sajandivahetusele eelnenud aastatel suhtuti Norras koduõppesse umbusuga. Aastatel 1991-2000 toimus mitu koduõpet puudutavat kohtuasja, mis viisid selleni, et uue kooliseaduse jaoks võeti Norras vastu hariduskohustuse, mitte koolikohustuse printsiip (Beck, 2007).

Norras võivad vanemad oma lapsi koduõppele jätta, kui nad on vallale sellest kirjalikult teada andnud. Vald on kohustatud teostama järelevalvet ja vallal on õigus kutsuda õpilasi kontrolltete tegema (Beck, 2002; autori tõlge).

Norrast on saanud Põhjamaade seas juhtiv koduõpperiik. Esiteks on Norras võrreldes teiste Põhjamaadega kõige rohkem koduõppe õpilasi. Teisalt on Norra ühiskonnas toimunud koduõppe üle aktiivne ühiskondlik diskussioon ning koduõpe on olnud oluline teema ka riigi hariduspoliitikas. Seetõttu pole koduõpe norralaste jaoks tundmatu. Koduõppe ringkondade aktiivne tegevus on Norras kaasa toonud järgmised positiivsed muutused:

1. Vanemad peavad koduõppest vallale ainult teada andma, mitte taotlema koduõppeks luba;
2. Haridusseadus on andnud lapsevanemale koduõppe suhtes suure vastutuse ja vabaduse;
3. Koduõpet läbi viivate vanemate haridusele ei ole enam spetsiifilisi nõudeid;
4. Seadusest tulenev mitmetähenduslikkus koduõppe õpilaste õigusele saada tasuta õppematerjale on lahendatud koduõppe õpilaste kasuks (*ibid.*, autori tõlge).

## **1.2 Teoreetiline lähtekoht**

Minu magistritöö teoreetiline osa põhineb sotsiaalkonstruksionistlikul teoorial, mille kohaselt kujunevad sotsiaalsed nähtused ja sotsiaalne reaalsus inimeste vahel pidevalt toimuvate interaktsioonide käigus.

### **1.2.1 Sotsiaalne konstruksionism.**

Sotsiaalse konstruksionismi idee pärineb Bergerilt ja Luckmannilt teosest „*The Social construction of Reality*“ (1966) (Burr 2005, Gergen 2002, Payne 1995; autori tõlge). Berger ja Luckmann väidavad, et „reaalsus“ on teadmine, mis juhib meie käitumist, kuid meie kõigi

kujutus reaalsusest on erisugune. Ühisele arusaamisele jõuame me oma teadmiste vahetamise kaudu erinevates sotsiaalsetes protsessides, mis objekteerivad reaalsuse (Payne, 1995). Teisisõnu kujunevad sotsiaalkonstruksionistliku teooria kohaselt sotsiaalsed nähtused ning inimeste tõlgendused maailma kohta inimestevaheliste interaktsioonide käigus. Kenneth Gergeni sõnul sünnivad tähendused ja tõlgendused inimeste vahel kokkulepete ning läbirääkimiste tulemusena. Seetõttu on tema sõnul kõige mõistetava eelduseks inimestevaheline suhtlemine (Gergen, 2002; autori tõlge). Vivien Burr on sotsiaalkonstruksionistlikku teooriat võrrelnud traditsioonilise psühholoogiaga. Erinevalt psühholoogidest ei otsi konstruksionistid seletusi inimese psüühikast ning sotsiaalsetest struktuuridest, vaid interaktsiooniprotsessidest ehk sellest, mida ja kuidas inimesed omavahel rutiinselt teevad ja toimetavad (Burr, 2005; autori tõlge). Inimesed omistavad nähtustele suhtlemisprotsessis teatud tähendusi ja interpreteerivad neid, kasutades olemasolevaid kontseptsioone või arendades uusi. See on põhiline sotsiaalne tegevus. Interpretatsiooni all mõistetakse seda, kuidas konkreetne inimene tõlgendab ja mõistab teda ümbritsevat maailma koos selle protsesside ja nähtustega ning mida ta sellest arvab ja kuidas seda hindab. Interpretatsioonides väljenduvad inimeste väärtused, hoiakud, arvamused, uskumused, normid jne. Oluline on ka see, et mõistet „oma arvamusi“ kasutades, tuleb arvestada teatud tingimustega. Nimelt väidab Strömpl Billigile (1991) viidates, et inimene ei mõtle üldjuhul välja päris uusi arvamusi, vaid valib ja liitub juba olemasolevate põhimõtetega (Strömpl, 2001).

Sotsiaalse konstruksionismi kohaselt ei ole olemas objektiivset sotsiaalset reaalsust. Selle asemel lähtub teooria sotsiaalsetest protsessidest ehk interaktsioonidest, mille käigus sotsiaalne maailm konstrueeritakse. Teisisõnu, sotsiaalne reaalsus on inimestevahelise suhtlemise tulemus ja eksisteerib vaid suhtlemisprotsessis (*ibid.*). See, kuidas me maailma näeme, on suhtlusprotsessis konstrueeritud ja seega me ei saagi üheselt kindlaks määrata seda, mis on tegelikult reaalne (Burr, 2005; autori tõlge).

Ka teadmised tulenevad sotsiaalse konstruksionismi kohaselt sotsiaalsetes protsessides osalemisest ning neid vaadeldakse sellena, mida inimesed koos teevad. Kõik teadmised tulenevad ja on mõjutatud inimeste perspektiividest. Õppimist nähakse maailma personaalse interpreteerimisena. See tähendab seda, et kõigil on õigus omistada nähtustele just selliseid tähendusi ja interpretatsioone nagu nemad seda näevad. Teadmised ja sotsiaalne tegutsemine käivad seega kokku. Teadmistesse, mis on nõ. vastu vaidlemata omaks võetud, suhtub sotsiaalkonstruksionism kriitiliselt (Burr, 2003; autori tõlge).

Sotsiaalse tegevusega kaasneb selle harjumuseks muutumine. See tähendab seda, et meil on sellest, kuidas asjad olema peavad, ühine arusaam. Antud arusaamad tekivad ühise teadmise pinnalt ning kujundavad sotsiaalsetele kokkulepetele vastavat käitumist. Kuna paljud inimesed jagavad ühiskonna mingi osa kohta samu arusaamu, siis viib selline käitumine omakorda kokkulepete institutsionaliseerumisele. Selle tagajärjel muutuvad seesugused arusaamad neile mingi „tähtsuse“ omistamise protsessi kaudu üldiseks ja sedamööda integreeritakse kujutlused reaalsusest organiseeritud ja tõsekspeetavasse süsteemi. Sotsiaalsed arusaamad on seega inimeste arusaamade produkt (Payne, 1995).

Sotsiaalset konstruktsionismi iseloomustab kultuuriline ja ajalooline relativism. Viisid, kuidas me maailma mõistame ja tõlgendame ning kontseptsioonid, mida selleks kasutame, sõltuvad ajaloolisest ja kultuurilisest spetsiifikast. Reeglina võtab inimene omaks sellised kontseptsioonid, mis on omased kultuurile, millesse ta sündinud on. Samas on inimeste poolt igapäevaselt konstrueeritav sotsiaalne reaalsus pidevas muutumises. Inimeste interpretatsioonid tulenevad juba olemasolevatest teadmistest, kuid uued kogemused täiendavad olemasolevaid teadmisi ja loovad uusi (Burr, 2005; autori tõlge).

Sotsiaalse konstruktsionismi teooria paneb suurt rõhku ka keelele. Vastavalt sotsiaalsele konstruktsionismile pole keel ainult mõtete väljendamise vahend, vaid ka mõtlemise eeldus. Keele kaudu kategoriseerime ja mõistame me maailma ehk konstrueerime tegelikkust. Keelt õppides omandab inimene kontseptsioonid ja kategooriad, mille kaudu me maailma mõistame. Seega saab laps sündides ühes keelega kaasa ka mõtlemisviisi (*ibid.*, autori tõlge).

Koduõppe näol on tegu sotsiaalse nähtusega, millega seotud subjektid omistavad sellele väga erinevaid tähendusi ning interpretatsioone. Tähtsuste loomise protsessis osalevad nii koolitõttajad kui ka pered, kes tegelevad koduõppega. Interaktsioonides kooli ja kodu vahel tegeletakse erinevate küsimustega ning selle käigus põrkuvad kokku erinevad huvid, lähenemised ja seisukohad ehk fenomeni erinevad interpretatsioonid. Osapoolte tõlgendused sõltuvad nende kogemustest ja teadmistest, samuti neid ümbritsevatest tähendustest ja tõlgendustest. Seetõttu on arusaadav, et kool ja kodu mõistavad koostööd ja enda rolli selles erinevalt. Sotsiaalsed nähtused on lihtsalt alati seotud tähendustega, mida neile omistavad inimesed oma kollektiivses tegevuses. Seetõttu on mõistetav, et koolitõttaja peab elementaarseks, et lapsed käivad koolis, samas kui koduõppe praktikud on veendunud oma tegutsemisviisi õigsuses.

Sotsiaalkonstruktsionistliku teooria kohaselt käsitletakse ka teadusuurimust kui sotsiaalset interaktsiooni. Uurimuse käigus suhtleb uurija uuritavatega ja see interaktsioon ei erine teistest, sest ka uurimuse käigus toimub reaalsuse konstrueerimine ja interpreteerimine

(Strömpl, 2001). Judit Strömpli hinnangul on sotsiaalteaduslik uurimus dialoog uurija ja uuritavate vahel. Holsteinile ja Gubriumile (1995) viidates on Strömpl kirjutanud, et uurija ja uurimissubjekti vastastikust mõjutamist ei saa vältida. Seetõttu loobuvad ka kvalitatiivsete uuringute autorid traditsioonilisest autori distantseeritusest ja objektiivsust rõhutavast umbisikulisusest ning kasutavad teadlikult mina-vormi (Strömpl, 2004). Konstruksionistliku uurimuse põhieesmärk on mõista uurimisobjektide tähenduste süsteemi (Strömpl et al.). Minu uurimuse eesmärk on uurida, milliseid tähendusi annavad kooli ja kodu vahelisele koostööle koduõppe pered ja koolid.

### **1.3 Uurimisküsimused**

Lähtudes uurimisprobleemist, püstitan järgmised uurimisküsimused:

- Mida mõistavad koostöö all kooli esindajad ja koduõppe praktikud?
- Millisena näevad koduõppe korral omavahelist koostööd kool ja kodu?
- Kas tavakooli ja waldorfkooli nimekirjas toimuva koduõppe korral on kodu ja kooli vahelise koostöö osas selgeid erinevusi?

## **II PEATÜKK: UURIMUSE METOODIKA**

### **2.1 Uurimismeetod ja põhjendus**

Kasutasin oma uurimistöös kvalitatiivset uurimismeetodit. Kuigi võimalikke definitsioone on tegelikult palju, on kvalitatiivset uuringut siiski keeruline defineerida. Sageli eelistatakse kvalitatiivseid uuringuid tutvustada pigem näidete ja kirjelduste kui täpsete definitsioonide kaudu (Laherand, 2008).

M.-L. Laherand kirjutab Syrijälä, Ahosele, Syrijäläisele ja Saarile viidates, et kvalitatiivsete uurimismeetodite kasutamine on sobilik, kui uurija huvitub tähendustest, mida sündmustes osalejad neile annavad ning nende tähenduste struktuurist. Kvalitatiivne uurimus võimaldab nimetatute hinnangul mõista inimeste kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi (Laherand, 2008). Minu käesoleva uurimuse eesmärk on uurida seda, millised on uuritavate tõlgendused ning arusaamad pere ja kooli koostöö kohta koduõppe situatsioonis. Seetõttu kasutasin ka kvalitatiivset uurimismeetodit ning lähenesin uuritavatele kui teatud arusaama esindavatele subjektiivsetele ekspertidele. Minu uurimismeetodi valikut õigustab ka Strömpl, kelle sõnul pole sotsiaalsete nähtuste kui tähenduste uurimine võimalik ilma tähendusi omistavate subjektideta. Teisisõnu on sotsiaalse tegelikkuse tundma õppimine tema hinnangul võimalik vaid inimeste interpretatsioonide tundmaõppimise kaudu. Kogu kvalitatiivse uurimuse eesmärk on Strömpli arvates sotsiaalsete nähtuste tundma õppimine uuritavate subjektide tõlgenduses (Strömpl, 2004).

Minu uurimuse tulemusena selgub, milliseid tähendusi omistavad koduõppe korral pere ja kooli koostööle koolide ja koduõppe perede esindajad. Eelnevast lähtuvalt pean eesmärgi saavutamiseks sobivaimaks kvalitatiivset uurimismeetodit.

### **2.2 Andmekogumismeetod**

Viisin läbi neli poolstruktureeritud intervjuud. Uuritavate hulgas oli kaks koduõppega tegelevat lapsevanemat ning kaks esindajat koolidest, mille nimekirjas hetkel koduõppe õpilasi õpib. Üks lapsevanematest õpetab oma last waldorfkooli nimekirjas ning teine tavakooli juures. Ka koolidest olid esindatud nii waldorfkool kui ka tavakool. Seega esindasid kõik intervjuueeritavad eri huvigruppe. Loomulikult oleks olnud kasulik intervjuueerida mitmeid sama huvigrupi esindajaid, kuid raskuste tõttu neidki respondente leida ning magistritöö piiratud mahu tõttu ei olnud see võimalik. Oma arvamuse deklareerimisel esindab aga iga inimene teatud grupi üldist arvamust, mistõttu ühes vestluses on tegelikult tegu palju

rohkemaga, kui kahe inimese n.ö isiklike arvamuste väljendamisega (Strömpl, 2001). Sellest tulenevalt pean ma nimetatud valimit optimaalseks.

Kuivõrd minu uurimuses oli tegu koduõppega erinevalt seotud respondentidega, siis ei olnud intervjuu küsimused identsed. Käsitletud teemavaldkonnad olid aga kõigis intervjuudes samad. Kõik neli intervjuud viisin ma läbi 2010. aasta kevadel.

Intervjueeritud lapsevanematega ei õnnestunud mul kahjuks isiklikult kohtuda, mistõttu viisin intervjuud läbi elektronposti teel. Reaalajas kohtumise takistuseks sai eelkõige pikk vahemaa uuritavatega, aga ka respondentide endi soov küsimustele interneti vahendusel vastata. M.-L. Laherand näitab Murray'le ja Sixsmith'le viidates, et interneti kaudu aset leidval andmete kogumisel on ka mitmeid eeliseid. Näiteks jääb uurija sel viisil uuritavale „nähtamatuks“. See tähendab seda, et uurija ei saa respondenti oma võimalike eelarvamuste, hoiakute ja väärtustega mõjutada ning selle tulemusel väheneb andmete moonutamise oht (Laherand, 2008). Koolijuhtidega läbi viidud intervjuude korral olid intervjueeritavad teadlikud vestluse salvestamisest diktofoniga.

Intervjuude läbi viimiseks valmistasin ma ette küsimused kuue teemavaldkonna kohta. Lisaks taustandmete välja selgitamisele olid käsitletud teemadeks koostöö üldiselt, koostöö koduõppes, koduõppe õpilase individuaalne õppekava, koduõppe tugisüsteemid ning üleminek koduõppelt kooli. Küsimuste sõnastus ja järjekord ning sageli esinenud täpsustavad küsimused varieerusid olenevalt intervjuude käigust. Mitmeid täpsustavaid küsimusi esitasin ma ka elektronposti vahendusel intervjueeritud lapsevanematele. Intervjuudes koolijuhtidega võimaldas poolstruktureeritud intervjuu paindlikkus mul lasta intervjueeritavatel oma mõtteid avaldada vabalt. Pidasin uurijana enda jaoks väärtuslikuks kõike seda, mida intervjueeritavad mulle räägivad ning seetõttu ei piiranud ma märkimisväärselt respondentide vastamist.

### **2.3 Andmete analüüsimeetod**

Intervjuude analüüsimisel kasutasin ma meetoditena andmete avatud kodeerimist ning tavapärast kvalitatiivset sisuanalüüsi. Esimese puhul kodeerisin intervjuutekstid peamiselt lõikude kaupa ja arendasin neist välja kategooriad. Kategooriate moodustamise tulemusel sündisid kolmanda peatüki alapeatükid. Tavapärane sisuanalüüs tähendab lühidalt seda, et intervjuuteksti korduval läbi töötamisel arenevad esmalt esile kerkinud märksõnadest kategooriad ja kategooriate struktuur. Uurimistulemused esitatakse tavapärase kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul analüüsist eraldi arutelu osas (Laherand, 2008)

Läbi viidud intervjuudest kaks salvestasin diktofoniga ning transkribeerisin. Pärast seda analüüsisin kõigi läbi viidud intervjuude tekste. Intervjuude analüüsimiseks lugesin transkriptsioone ning intervjuude tekste korduvalt.

## 2.4 Valimi kirjeldus

Minu uurimuse valimi moodustasid neli koduõppega seotud intervjuueeritavat. Küsitlesin kaht koduõppe lapsevanemat, kes oma lapsi ise kodus õpetavad ning kahe kooli esindajaid, mille nimekirjas koduõppe õpilasi õpib. Kuna minu uurimuse üks eesmärk on võrrelda, kas tavakooli ja waldorfkooli nimekirjas toimuva koduõppe korral on kodu ja kooli vahelise koostöö osas selgeid erinevusi, siis on ka intervjuueeritavad vastavalt valitud. Üks lapsevanematest viib koduõpet läbi waldorfkooli nimekirjas ja teine lapsevanem tavakooli nimekirjas. Intervjuueeritud koolijuhtidest esindas üks waldorfkooli ning teine tavakooli.

Intervjuueeritavate isikud on uurimustöös anonüümseks jäetud ning intervjuudes kõlanud inimeste, kohtade ja koolide nimed on nende töösse sisse toomise vajadusel üldistatud ja ümber sõnastatud.

Järgnevalt annan intervjuueeritute ja nende koduõppe kogemustest lühikese ülevaate.

### *Lapsevanem (waldorfkool)*

Lapsevanem õpetab oma last kodus waldorfkooli nimekirjas. Hetkel õpetab ta kodus oma teist last, kes on koduõppel kolmandat aastat. Kolm aastat oli koduõppel ka pere vanim laps, kes läks koduõppelt kooli üle 5. klassis ning õpib praegu 8. klassis. Oma esimese kooliaasta õppis pere vanim laps koolis. Sügisel alustab lapsevanem koduõpet pere kolmanda lapsega. Enne waldorfkooliga koostööd õpetas lapsevanem oma last ka tavakooli nimekirjas.

### *Lapsevanem (tavakool)*

Lapsevanem õpetab oma lapsi kodus tavakooli nimekirjas. Selle pere lapsed on koduõppel olnud algkooli algusest peale ning õpivad hetkel 3. ja 1. klassis. Lapsed on koduõppe kõrval tegelenud ka aktiivse huvitegevusega (muusikakool, sporditrennid). Kuigi sama kooli nimekirjas, on lapsevanemal koduõppega kaks väga erinevat kogemust.

### *Waldorfkool*

Uuritava waldorfkooli nimekirjas on hetkel 12 koduõppe õpilast, kellest 11 on koduõppel vanema soovil. Suurem osa koduõppe õpilasi on 1.-6. klasside nimekirjas. Kooli nimekirjas

õppivaid õpilasi on erinevatest Eesti paigust. Paljud kooli nimekirjas õppivad koduõppe lapsed on pärit samast piirkonnast ja juba kogemustega koduõppe peredest.

### *Tavakool*

Tegu on suurlinna kooliga, mille nimekirjas õpib hetkel kolm koduõppe õpilast. Hetkel 8. klassis õppiv neiu on oma ema soovil koduõppel alates 2. klassist. Õppetööd viib õpilasega läbi ema. Enne koduõppele jäämist õppis tüdruk samas koolis. Alates 2009/2010. õppeaastast on kooli nimekirjas koduõppel ka kaks venda, kes on koduõppel eestkostja soovil. Tegu on paljulapselisest perest pärit noormeestega, kes elavad hetkel hoolekandeesutuses, kuna nende vanematelt on vanemlikud õigused ära võetud. 2008/2009. õppeaastal olid poisid tavapäraselt klassi nimekirjas, kuid selgus, et vendade lüngad on suured ja seetõttu ka kooliskäimise soov väike. Hetkel õpivad varem klassikursust kordama jäänud poisid 6. ja 7. klassis. Koduõpet viivad noormeeste puhul läbi pedagoogilise haridusega inimesed.

### III PEATÜKK: TULEMUSED JA ANALÜÜS

Kuna minu uurimuses osalenud intervjueeritavad on seotud erinevat filosoofiat kandvate koolitüüpidega, siis oli minu jaoks huvitav jälgida, kas ja millised erinevused nende kahe koolitüübi vahel välja tulevad. Nägin analüüsi kirjutades, et erinevused kooli ja kodu koostöö mõistmisel kahe koolitüübi vahel tõepoolest eksisteerivad. Erinevate koostöö vaatenurkade puhul on nimetatud diferents osapoolte vahel muutuv- mõnede aspektide puhul on erinevus suurem, teiste puhul väiksem.

Intervjuusid analüüsides märkasin ka seda, kuivõrd harva respondendid väljusid rollidest, mille situatsioon oli neile omistanud. Reeglina vastasid uuritavad küsimustele oma rolli raamides (näiteks koduõppe lapsevanem, üldhariduskooli juht jne.) kinni olles. Need vähesed korrad, kui uuritavad end kellegi teise positsiooni panid või fenomeni oma rollist laiemalt käsitlesid, haarasid minu tähelepanu ning sellekohases kontekstis tõin ma vastavad tähelepanekud ka välja.

Järgnevalt kirjeldan andmete analüüsi tulemusena kujunenud alapeatükke. Olen need täiendanud intervjueeritavate tsitaatidega, mis on tööle lisatud kaldkirjas ja muutmata kujul.

#### 3.1 Üldine arusaam koostööst

Lisaks koduõppe teema käsitlemisele uurisin ka, millena intervjueeritavad koostööd üldiselt mõistavad. Järgnevalt annangi ülevaate sellest, kuidas uuritavad koostööd üldiselt näevad.

Mulle oli uurijana väga suureks üllatuseks, kuivõrd sarnaselt respondendid koostööd lahti mõtestasid. Loomulikult ei olnud koostöö tõlgendused identsed, kuid sellegi poolest oli neis olulisi sarnasusi. Kõigi intervjueeritavate sõnul kuulub koostöö juurde ühine eesmärk ning võrdne panustamine selle jaoks ehk ühine tegutsemise eesmärgi saavutamiseks.

*Koolijuht (tavakool):*

*“Koostöö, see ongi nagu koos töötamine. See ei pea tähendama otseselt päevast päeva, õlg-õla kõrval, vaid ikkagi koos on tehtud otsused, koos on pandud endale sihid, eesmärgid ja koos on siis vastavad tegevused nende eesmärkide saavutamiseks.”*

*Lapsevanem (waldorfkool):*

*“Koostöö tähendab minu jaoks mõtlemist-tegutsemist ühise eesmärgi nimel. Muidugi tuleb eelnevalt see ühine eesmärk kokku leppida.”*

Kui palusin intervjueeritavatel koostööd nende enda ükskõik millise kogemuse põhjal kirjeldada, tegid seda kõik mõneti ootamatult hariduslikust kontekstist lähtuvalt. Näidete toomine avas koostöö mõiste sügavamalt, nii et esile tõusid ka teised olulised märksõnad. Mitme uurimuses osalenu vastustest selgub, et intervjueeritavad peavad koostöö juures oluliseks kogemuste ja mõtete vahetamist, mis aitab kaasa nii osapoolte vahelise usalduse tekkimisele kui ka ühiste eesmärkideni jõudmisele. Kõige terviklikumalt lähenes koostööle tavakooli koolijuht, kes tõi näiteks õpetajate aineseksiooni töö. Koolijuht rõhutas, et kõigi asjasse puutuvate inimeste kohalolu ja arvamus on sel puhul väga oluline. Koostöö juurde kuulub selle näite puhul ka ühistest ideedest alguse saanud tegevuste analüüs.

*Koolijuht (tavakool):*

*”Igaüks räägib oma tähelepanekud, eesmärgid ära. Koos töötame, koos paneme plaani maha, koos vaatame, mis on reaalne ja mis ei ole, et teeme nagu ajurünnaku. (...) Kõik õpetajad muidugi peavad osalema. Koosolekut ilma ei teegi, kui keegi ei saa. (...) Õpetajad on ise välja pakkunud ideed, ise viivad ellu ja ise ka teevad. Ehk siis saavad pärast ka võtta kokku ise, et kuidas see nagu sujunud on, et oli see nagu õige või hea või halb.”*

Uurijana nägin, et respondentide vastused viitasid kõigil neljal juhul otseselt või kaudselt asjaolule, et koostöö puhul on vajalik ideede ja tegevuste põhjalik läbimõtlemine. Eelnev tsitaat näitas, kui põhjalikult koolis otsusteni jõudmiseks mõttetööd tehakse ning kuidas tehtut analüüsitakse. Ka waldorfkooli juht toonitas korduvalt, et läbimõeldud otsuste korral toimib koostöö reeglina paremini. Ühe näitena tõi uuritav just koostöö koduõppe lapsevanematega.

Uskumatu näitega illustreeris koostööd ka tavakooliga koostööd tegev lapsevanem, kes kirjeldas pühapäevakooli tööd. Nimelt liidab ühine eesmärk intervjueeritava näites nelja perekonda, kes kuuluvad kõik erinevatesse kogudustesse. Pühapäevakooli toimumiskohana kasutavad pered viienda koguduse ruume ning kogu tegevus on ilma välise abita perede enda finantseerida. Waldorfkooli esindaja tõi koostöö selgitamiseks mitmeid näiteid, kuid neist põnevaim oli lühikene muinasjutt, mille moraal võtab minu arvates kokku mitmed uuritavate mõtted. Nimelt järeltas waldorfkooli juht, et koostöö on hoiaku küsimus. Koos tehes on tema sõnul võimalik viilida ja teiste peale lootma jääda, kuid kui igaüks vastutab oma panuse eest ühisesse töösse, siis see asi ka toimib.

Meeldiv üllatus on minu jaoks see, et intervjueeritavate vastustest ei ilmne selget erinevust nõ. waldorfsüsteemi ja tavakoolisüsteemi vahel. Waldorfkooli ja tavakooli esindajate nägemus koostööst pigem sarnanes oma terviklikkuse ja mitmekülgsuse poolest. Mõõdukas erinevus lapsevanemate tõlgendustest on minu arvates loomulik, kuna koolijuhid töötavad igapäevaselt suures kollektiivis ning teadvustavad ja mõtestavad seetõttu koostööd enda jaoks

tõenäoliselt põhjalikumalt. Hoolimata olulistest sarnasustest, olid kõigi uuritavate koostöö tõlgendused siiski omanäolised ning erinevad. Selle põhjuseks on näiteks asjaolu, et kõigil vastanutel on koostööga seoses unikaalsed kogemused.

### **3.2 Koolide suhtumine koduõppesse**

Leian, et igasugune koostöö on tihedalt seotud sellega, milline hoiak osapooltel konkreetse fenomeni suhtes on. Seetõttu käsitlen antud alapeatükis eraldi suhtumist koduõppesse. Kuna minu uurimistöö intervjueeritavate hulgas olid nii koolide kui ka koduõppe perede esindajad, jagan alapeatüki kaheks. Esmalt annan ülevaate sellest, milline on perede hinnangul koolide hoiak koduõppe suhtes. Teiseks toon välja koolijuhtide seisukohad koduõppe kohta.

#### ***3.2.1. Koduõppe perede poolt tajutud kooli suhtumine koduõppesse.***

Intervjueeritud lapsevanemad on mõlemad koolide poolt koduõppe suhtes erinevat suhtumist tajunud. Mõlemal perel on koolidega kaks üsnagi vastandlikku kogemust. Lapsevanem, kes praegu oma lapsi waldorfkooli nimekirjas kodus õpetab, võrdleb tänast kogemust varasema tavakooli kogemusega. Tavakooliga koostööd tegev ema võrdleb kahte erinevat kogemust sama munitsipaalkooliga.

Waldorfkooliga seotud lapsevanem hindab praegust kogemust igati heaks. Tema sõnul on suhe waldorfkooliga vastastikku usaldav ja respektiiv. Seevastu tavakooli puhul tajus lapsevanem koduõppe suhtes vastumeelsust. Vanema arvates tuli kool neile vastu vaid seetõttu, et koduõppe on seadusega lubatud.

*Lapsevanem:*

*” Kool lubas mul oma last ise õpetada, sest seadus lubas ja nemad selle vastu ei saanud, kuid see ei meeldinud neile ja nad tulid mulle nii vähe vastu kui võimalik.”*

Lapsevanem tunnistab, et arvamus nagu oleks kool talle võimalikult vähe vastu tulnud, on muidugi tema enda subjektiivne seisukoht. Minagi leian, et kooli arvamus oleks siinkohal tõenäoliselt erinev. Näiteks võis kool õpilase suhtes, kes küll kodus õpib, kuid ometi konkreetse kooli nimekirjas on, suuremat vastutust tunda, kui lapsevanema arvates vajalik.

Oma lapsi tavakooli nimekirjas õpetava ema kogemused on minu arvates väga harukordsed. Esiteks seetõttu, et erinevad hoiakud esinevad samas koolis. Teiseks sellepärast, et pere positiivsem kogemus on kindlasti Eesti kontekstis, kuid võimalik, et ka laiemalt pere jaoks erakordne. Nimelt oli koolil võimalik õpilaste vähesuse tõttu oma last kodus õpetav ema poja ametlikuks klassijuhatajaks määrata. See tähendas, et lapsevanem sai vastupidiselt

tavapraktikale koolilt nii õppevahendid kui ka töötasu. Kool kontrollis pere tegevust ainult nii palju, et aasta lõpus vaatas kooli algklassiõpetaja lapsevanemaga aasta jooksul õpitu üheskoos üle. Minu arvates näitas kool sellega üles usaldust nii lapsevanema kui ka tervikuna koduõppe suhtes. Mina näen selles, et kool võimaluse tekkimisel lapsevanemat tema töö eest tasustas, seda, et kool hindab ja tunnustab lapsevanema panust ja tegevust. Pärast kooli juhtkonna vahetumist sattus perele lapsevanema hinnangul koduõppesse kriitiliselt suhtuv klassijuhataja, mistõttu on laps sunnitud sageli koolis vastamas ja tundides käima. Eriti kurvastab lapsevanemat asjaolu, et õpetaja väljendab oma vastumeelsust koduõppe suhtes ka avalikult.

*Lapsevanem:*

*” Mitte vähem oluline pole fakt, et mainitud pedagoog ka last ja tema vanemate koduõppesoovi avalikult alavääristas.”*

Kokkuvõttes tunnustab lapsevanem, et tema pere kogemus tavakooliga on siiski positiivne. Kool võtab tema lapsi oma koolipere osana. Näiteks on pere lapsed saanud osaleda nii paljudel kooli üritustel (s.h tundides) kui soovi on olnud. Teiselt poolt on ka kool huvi tundnud pere talupidamise ja koduõppe vastu, mida on kogu kooliperega uudistamas käidud.

Mõlemad lapsevanemad tõid koolide suhtumise kohta välja asjaolusid, mida kajastasin ka oma bakalaureusetöös. Waldorfkooliga seotud lapsevanema sõnul tajub kooli mõneti negatiivset suhtumist koduõppesse koolide juures, kus endised koduõppe lapsed õpivad. Nii tema kui ka minu bakalaureusetöös osalenud lapsevanema arvates põhjendab kool koduõppe taustaga õpilaste käitumist sageli just koduõppega. Kirjutasin oma bakalaureusetöös lapsevanema öeldule tuginedes nii: *” Kui koduõppe taustaga õpilasel on koolis probleeme, siis öeldakse kergekäeliselt a la „see on see koduõpe“, samas kui teiste õpilaste probleemide taga ei nähta tavakooli vigu.”* (Tammar, 2008). Käesolevas uurimuses osalenud lapsevanem tunnistas, et temagi lapse igas eripäras nähti kodusolemise mõju. Teine kooli suhtumist mõjutav aspekt, mis minu eelmise uurimusega kattub, on pedagoogide vähene informeeritus koduõppe suhtes. Nimelt näevad mõlemas uurimuses osalenud lapsevanemad probleemi selles, et õpetajatel on koduõppe kohta väga vähe teadmisi. Bakalaureusetöös ütlesin lapsevanemale viidates, et nende õpetajate suhtumine on koduõppesse positiivsem, kes antud teemast rohkem teavad (Tammar, 2008). Informeerimise vajalikkust näeb ka antud uurimuses osalenud tavakooliga seotud lapsevanem, kes on selleks ka ise panustanud.

*Lapsevanem:*

*„Negatiivse maigu vähendamiseks ja usalduse suurendamiseks peaks kool oma töötajaid rohkem informeerima. Klassijuhatajad vms, kelle käe all on koduõppeperesid, võiks osaleda*

*koduõppe suvepäevadel, tutvuda tugiihingu tööga jne. Meie oleme oma koolis õpetajatele sellekohast infot jaganud igal aastal, paraku pole seni ükski õpetaja asja vastu sügavamalt huvi tundnud.”*

Antud näide viitab tõsiasjale, et hoolimata perede püüdlustest, on kooli suhtumist keeruline muuta. Asjaolu, et koduõppe perede viisakas ja püüdlük käitumine ei too alati kaasa koolipoolset mõistmist, kinnitasid mõlemad antud uurimuses osalenud lapsevanemad.

*Lapsevanem (waldorfkool):*

*”Muidugi tuleb avatud ja viisakas suhtlemine asjale kasuks, see on lausa igasuguse hea läbisaamise eeldus, aga tean peresid, kes pingutavad nii et pihik lõhki, aga kooli suhtumine on ikka vaenulik ja kontrolliv.”*

Intervjuudest selgus, et hoolimata positiivsetest kogemustest, näeb koolide suhtumises ka palju negatiivset. Pakkusin juba eelpool ühe võimaliku selgitusena välja selle, et suhtumine, mida koduõppe pered käsitlevad kui kontrollivat ja mitte vastutulevat, võib tähendada tegelikult koolide vastutustunnet ja hoolt koduõppe õpilase suhtes. Konkreetsemate järelduste tegemiseks käsitlen järgmiseks koolipoolset nägemust koduõppest.

### **3.2.2. Koolide endi suhtumine koduõppesse.**

Intervjueeritavad väljendasid koduõppe suhtes ootuspäraselt erinevaid seisukohti. Waldorfkooli juht lähenes koduõppele üldisemalt ning toetus waldorfkooli näidetele vähem. Ka tavakooli esindaja tegi üldistusi, kuid tema lähtus väga palju just konkreetse kooli juhtumitest. Leian, et see on loomulik, kuna waldorfkoolis on aja jooksul olnud palju koduõppe õpilasi, mistõttu on ka antud kooli töötajad koduõppega enam harjunud ning selles osas teadlikumad. Tavakoolides on koduõpe haruldasem ja õpetajate teadmised koduõppest seetõttu ilmselt piiratumad.

Hoolimata erinevustest, nägin koolijuhtide vastustes siiski ühte märkimisväärset sarnasust. Mõlemad intervjueeritavad lähtusid seadusandlusest, mille kohaselt on lapsevanemal õigus oma last kodus õpetada. Intervjuudest selgub, et lapsevanema õigus koduõppele ongi peamine põhjus, miks antud koolid koduõppe õpilasi vastu võtavad. Hoolimata koduõpet lubavast juriidikast, ei võta siiski kõik Eesti koolid koduõppe õpilasi vastu. Waldorfkooli juhi sõnul on selline erinevus ka waldorfkoolide vahel. Kuna teised waldorfkoolid koduõppe õpilastest huvitatud pole, on uuritava waldorfkooli nimekirjas koduõppe õpilasi üle kogu Eesti. Sellest tulenevalt ei näe ma uurimuses osalenud koolide seadusest juhitud tegevuses midagi halba. Pigem näen, et tegu on heasoovlike ja koostöövalmiste koolidega.

Intervjuu põhjal nägin, et waldorfkool suhtub koduõppesse toetavalt ja hästi. Koolijuhi hinnangul on koduõppe valinud lapsevanemad vastutustundlikud ning oma otsuse põhjalikult läbi mõelnud. Tuletan siinkohal meelde, et waldorfkooli juhi sõnul aitavad läbimõeldud otsused koostöö toimimisele kaasa. Siiski nägin waldorfkooli hoiakus ühte tingimust, mis koduõppe puhul täidetud peaks olema. Nimelt soovib kool, et waldorfkooli juures läbiviidav koduõpe toimuks waldorfkooli õppekava järgi.

*Waldorfkooli juht:*

*”Kui me teeks siin päris ainult tavakooli õppekava järgi, siis läheks siin natuke kirjuks erinevaid õppekavasid vaadata. Et see laps teeb nüüd seda ja see teeb kolmandat. Natuke on olnud seda varianti ka, aga seda me üldiselt ei poolda. Kui inimene juba meie kooli poole pöördub, et siis me ikka kasutaks oma õppekava, mitte kõiki, mis kusagil olemas on.”*

Waldorfkooli õppekava järgimist toetab asjaolu, et paljud koduõppe lapsevanemad läbivad koolijuhi hinnangul kooli juures ka waldorfpedagoogika kursused. Sellest tulenevalt usaldavad waldorfkooli õpetajad lapsevanemaid suurel määral. Lisaks waldorfkooli vaatenurgast, lähenes koolijuht koduõppele ka laiemalt. Intervjueeritav analüüsis koduõpet põhjalikult, paigutades selle ühe komponendina suurde haridussüsteemi. Koolijuhi hinnangul on koolide suhtumise osas põhiküsimuseks see, kas koduõppes nähakse tülikat lisaprobleemi või mitte. Uuritava hinnangul on haridus liiga palju struktuurides ja raamides (näiteks õppekavas) kinni, mis süvendavat veelgi suhtumist, et koduõpe on koolile lisatöö.

*Waldorfkooli juht:*

*” Vanem mõtleb ühtmoodi, nagu uut moodi kui ta tahab lapse jätta koduõppele. Leiab nagu mingi uue vormi, ja kool kui struktuur on mingis vanaviisi mõtlemises kinni. See pole ainult koduõppe puhul, see on üleüldse. Sellepärast on kõiki haridusuuendusi väga raske teha, et hoitakse sellest vanast mõtlemise struktuurist nii kinni.”*

Intervjueeritava arvates on koolide huvi koduõppe õpilaste vastu vähenenud ka seetõttu, et keerulistes majandustingimustes ei maksta koolidele koduõppe õpilaste eest enam varasemaga võrreldes samas mahus pearaha. See suurendavat ka koolide suhtumist koduõppesse kui tülikasse lisaprobleemi.

Tavakooli esindaja hoiak koduõppesse on minu arvates tugevalt seotud kahe väga erineva koduõppe situatsiooniga, mis konkreetsetes koolis hetkel käsil. Koolijuhi sõnul peaks koduõpe (vanema soovil) jääma suureks erandiks, mille korral on koduõppeks väga mõjuv põhjus. Ideaalis näeb intervjueeritav, et koduõpet viib läbi pedagoogilise haridusega inimene.

*Koolijuht (tavakool):*

*"Punkt üks, kõige parem oleks, kui lapsed käiksid koolis. Et kui see süsteem on meil välja mõeldud, haridussüsteem, siis on kõige selgem pilt ja ülevaade, kui lapsed käiksid koolis. (...) Ideaalis on tõesti see, et tal on mingi tohutu mõjuv põhjus ja ta võtab selle õiguse ja õpetab ise."*

Mõistan koolijuhi mõneti jäika seisukohta täielikult, kuna antud koolil on kaks väga erinevat koduõppe kogemust. Koduõppel olevate vendadega ja nendega tehtava tööga on kool väga rahul. Arvestada tuleks aga asjaoluga, et selles situatsioonis viivad koduõpet läbi pedagoogilise haridusega inimesed ning kooli ja koduõppel olevate õpilaste vaheline kontakt on küllaltki tihe. Eestis levinud koduõppe (vanema soovil) praktikas on see minu andmetel pigem erand kui reegel. Teisel juhul on kool koduõppel oleva õpilase heaolu ja arengu pärast tõsiselt mures. Kooli suhtumist ei paranda ka asjaolu, et koduõppe pere on kooliga intervjueeritava hinnangul võimalikult vähe kontaktis. Mind ei üllata, et kahe nii erineva kogemuse juures koolijuht koduõppe suhtes vastandlikke seisukohti esitas. Koduõppel olevate vendade näitele tuginedes rääkis uuritav koduõppest positiivses valguses. Oli üheselt mõistetav, et just koduõpe kui hariduse andmise vorm võimaldab poistel kooli hinnangul seni lünklik koolitee lõpuni käia. Lisaks möönis koolijuht, et on teadlik väga edukatest koduõppe juhtumitest, mis juhul on lapsed pärast koduõpet haridusteed väga edukalt jätkanud. Koduõppel oleva neu juhtumile viidates oli uuritav nõrkinud, et koduõpe sellisel juhul lubatud on. Mulle tundus, et koolijuhi negatiivne hoiak ei olnud suunatud mitte niivõrd koduõppe kui nähtuse pihta, vaid vähemalt alateadlikult konkreetse lapsevanema otsuste ja käitumise pihta. Kooli suhtumist põhjendab ja iseloomustab minu arvates hästi intervjuu lõpus koolijuhi poolt öeldu:

*"Meie anname endast parima ja õpetaja on selline inimene, kes tahab õpetada. (...) Õpetajad muretsevad vahel rohkem kui vaja on. Et tõesti, võtavad alati hingega. Et kool teeb kõik selleks, et lapsed saaks õpetatud."*

Teisisõnu on intervjueeritava hinnangul kooli esimeseks prioriteediks laste haridus ja heaolu. Koolijuht tavakoolist nentis, et koduõpe on kooli jaoks tõepoolest lisatöö. Õpetajad, kes koduõppe õpilasele individuaalset õppekava koostavad ja õpilase teadmisi selleks spetsiaalselt koostatud koondkontrolltöödega hindavad, ei saa selle tegevuse eest ei töötasu ega lisaaga. Samas on see kõik vajalik, et olla koduõppe õpilasele antava hariduse piisavuses kindel. Uurijana tundub mulle, et antud kool ei tee nimetatud lisatööd mitte niivõrd seadusest tulenevast kohustusest, vaid murest ja hoolest, mida kool koduõppe õpilase suhtes tunneb. Ilmselgelt siin kooli ja kodu nägemused koduõppest pörkuvadki - kool tunneb õpilase ees

vastutust ning tahab olla kindel, et laps saaks piisava hariduse; lapsevanemad soovivad aga, et kool neid usaldaks ja rohkem vabadust annaks.

### **3.3 Kooli ja pere koostöö koduõppe korral**

Selles alapeatükis käsitlen täpsemalt kooli ja kodu koostööd koduõppe korral. Suhtumine koduõppesse ning koostöö koduõppes on omavahel tihedalt seotud. Mõlemad alapeatükid ka tõestavad seda. Kui eelmise teema juures tõin eelkõige välja selle, millised hoiakud uuritavatel koduõppe suhtes paljuski seoses nende enda kogemustega on, siis järgnevalt annan ülevaate koostööst, mida kahtlemata intervjueeritavate hoiakud mõjutavad. Esmalt annan ülevaate respondentide üldisest arusaamast koostöö kohta koduõppe situatsioonis. Teiseks analüüsin kodu ja pere koostööd koduõppe korraldamisel.

#### ***3.3.1. Üldine arusaam kooli ja pere koostööst koduõppe korral.***

Kui meenutada esimest alapeatükki, siis selgus, et kõigi intervjueeritavate sõnul tähendab koostöö ühist eesmärki ning ühist tegutsemist eesmärgi saavutamiseks. Kahtlemata soovivad koduõppe korral nii kool kui ka pere lapsele parimat. Uuritavate vastuste diferentseeritus viitab aga sellele, et koduõppe osapooled näevad parimat erinevalt. Intervjueeritavate arusaamad koduõppest ja koostööst koduõppe korral on tihedalt seotud uuritavate kogemuste ning tegutsemiskeskonnaga. Seetõttu on ka loomulik, et sarnaste kogemustega respondentide nägemused omavahel tõenäolisemalt ühtivad. Nii saangi kokkuvõtvalt öelda, et oma lapsi kodus õpetavate lapsevanemate arusaamad langesid küllaltki suurel määral kokku. Lapsevanematele sarnaselt lähenes koduõppele ja koostööle ka paljude koduõppe peredega kokku puutunud waldorfkooli juht. Ühise eesmärgi saavutamist nägi teistest mõnevõrra erinevamalt tavakooli esindaja.

Mõlemad intervjueeritud lapsevanemad pidasid koduõppe puhul kooli ja kodu koostöös oluliseks usaldust. Lapsevanemate toodud näidete ja arutluste põhjal jäi mulle mulje, et usalduse all peetakse silmas vabadust. Teisisõnu tundub mulle, et kui koduõppe pere väidab, et kool usaldab peret, siis see tähendab seda, et kool on andnud lapsevanemale koduõppe suhtes vabad käed. Minu järeldust toetab ka waldorfkooli juhi suhtumine koduõppesse (v.t ptk. 3.2.2). Koolijuhi hinnangul on koduõppe lapsevanemad vastutustundlikud ning waldorfkooli õpetajad usaldavad neid suurel määral. Ühildades mõlema waldorfkooliga seotud intervjueeritava vastused ilmnebki, et respondendid kasutavad usaldust ja vabadust siinkohal sünonüümidenä (v.t ptk. 3.3.2).

Mõnevõrra erinesid lapsevanemate lähenemised juhul, kui palusin neil üldisemalt head kooli ja kodu vahelist koostööd iseloomustada. Mõlemad lapsevanemad lähenesid suures osas kooli perspektiivist, ehk tõid välja aspekte, mida peaks kool oma tegevuses ja suhtumises arvestama ning muutma. Siiski tundus mulle, et oma lapsi tavakooli nimekirjas õpetav lapsevanem lähenes küsimusele üldisemalt ja vaatles ka kodus tehtavat. Waldorfkooliga seotud lapsevanema sõnul peaks kool vanemate kui lapse tegelike õpetajate valikuid ja põhimõtteid enam respektierima. Samuti peaks kool lapsevanema sõnul last tervikuna vaatama ning last üldisemalt hindama. Waldorfkooli juures koduõpet teostav lapsevanem tunnistas, et oma varasemat koduõppe kogemust tavakooliga ta koostööks ei nimeta. Küll aga kogeb ta koostööd waldorfkooli juures. Tavakooli kogemusega lapsevanema sõnul peab koduõppes kodu ja kooli koostöös valitsema mõlemapoolne usaldus. Tema sõnul tahab pere oma sageli lapsekingades algatusele koolipoolset toetust saada, mistõttu ei peaks kool end koduõppest ohustatuna tundma.

*Lapsevanem (tavakool):*

*„Sageli tunneb kool, et koduõppes soov on justkui kriitika õpetamissüsteemile ning vanemad tunnevad, et lapsele pandavad hinded on kriitika nende õpetamisoskusele.”*

Mul on heameel näha, et lapsevanem kodu ja kooli vahelist koostööd kahepoolse nähtusena käsitleb. Uuritava seisukohast, kus ta nimetab koduõpet lapsekingades algatuseks, loen välja, et pere ei näe ka oma tegevuses veel ainuõiget ja ideaalset nähtust. Leian, et kui lapsevanemad koduõpet kahepoolse protsessina vaatavad ning ka oma tegevuses arenguruumi näevad, on koduõpe fenomenina igati arenguvõimeline. Põhjus, miks teine lapsevanem kodu ja kooli koostööle ühepoolsemalt lähenes, on minu arvates sügav pettumus koostöös tavakooliga. Kuna lapsevanemal on nüüd võrdluseks tema nägemusega igati kattuv waldorfkooli kogemus, siis pean ma antud lähenemist pettumusest tulenevalt ka üsna loomulikuks.

Kokkuvõttes on aga mõlemad lapsevanemad kooli ja kodu koostöö suhtes skeptilised. Kuigi tavakooliga seotud lapsevanem nendib, et tema laste kogemus tavakooliga on seni oma positiivsuses ainulaadne, ei näe ta koduõpet tavakooli nimekirjas siiski väga võimalikuna. Waldorfkooliga seotud lapsevanem ei seostaks koduõpet kooliga üldse.

*Lapsevanem (tavakool):*

*”Koduõpe vanema soovil on siiski helge ja ilus pigem vabakooli nimekirjas. Tavakoolis on see kas võimatu või siis väga stressirohke. (...) Ka meilt nõuab väga suurt põhimõttekindlust, et oma valikule kindlaks jääda. Palju lihtsam (sageli tundub, et nii koolile, lapsevanemale kui ka lapsele) oleks laps kooli panna. ”*

*Lapsevanem (waldorfkool):*

*”Ma tegelikult ei näe koduõppe sidumisel kooliga mingit mõtet. Laps ju koolielust osa ei võta ja tegemist on individuaalõppega.”*

Koolijuht tavakoolist rõhutab, et iga koduõppe juhtum on erinev, mistõttu on tal üldistusi raske teha. Oma kooli kogemusele tuginedes arvab intervjueeritav, et praegu on antud vanematele oma lapse üle väga suur otsustusõigus. Isegi kui kool näeb, et koduõppe ei tule lapsele kasuks, ei ole koolil võimalik vahele astuda. Koolijuhi hinnangul on ka väga raske rakendada koduõppe korrast tulenevat kooli õigust koduõpet katkestada. Koduõppe katkestamise tulemuseks oleks intervjueeritava sõnul konflikt, mille tõttu kannataks eelkõige laps ning seda kool ei soovi. Seetõttu näeb tavakooli juht parima lahendusena seda, et ka otsuse vanema soovil koduõppe kohta teeks sarnaselt koduõppele tervislikel põhjustel nõustamiskomisjon.

*Koolijuht (tavakool):*

*”See kaitseb kooli kui me teame, et ta on käinud läbi nõustamiskomisjoni. (..) Meil on garantii, meil on kindlus, et see on sellele lapsele parim. Sest muidu me peame usaldama vanemat.”*

Kahtlusteta väljendab see tsitaat usaldamatust koduõppe pere suhtes. Arvestades konkreetse kooli koduõppe kogemust, mille puhul on kool koduõppe kasulikkuse suhtes sügavalt kahtleval seisukohal ja koduõppel oleva õpilase käekäigu pärast tõsiselt mures, saan ma koolijuhi väljaöeldust ka aru. Kuna konkreetsetes koduõppe situatsioonides on lapsevanemaga ääretult keeruline head kontakti saada ja hoida (v.t ptk. 3.3.2), siis on mõisteta, et intervjueeritav kooli ja kodu koostöös toimivale kommunikatsioonile ning lugupidavale käitumisele rõhub.

*Koolijuht (tavakool):*

*”Oluline on ikkagi kas läbi komisjoni või ilma, et see pere ja need õpetajad saaksid läbi, saaksid suheldud, teha koostööd. Ehk panna ühised eesmärgid, et me tahame, et laps lõpetaks, et laps võimalikult hea hariduse saaks, et me teeme need tegevused ja teeme koostööd, me anname üksteisele infot, me suhtleme, me oleme kogu aeg kontaktis.”*

Nagu lugeda võis, lähtub ka tavakool oma tegevuses ja soovides eesmärgist, et laps saaks hea hariduse. Eelnev näitas selgelt, et viisid, kuidas osapooled ühise eesmärgi saavutamist näevad, on erinevad. Koduõpet läbiviivad lapsevanemad soovivad, et neid usaldataks, teisisõnu soovivad nad vabadust. Waldorfkool usaldabki lapsevanemat ja annab koduõppe perele palju vabadust. Situatsioon, kus pere kooli tõrjub ja kooliga kontakti väldib, on

tavakoolil raske koduõpet läbiviivat inimest usaldada. Erinevatest nägemustest tulenevalt on ka koduõppe vormiline pool iga koduõppe juhtumi juures erinev.

### **3.3.2. Kooli ja pere koostöö koduõppe korraldamisel.**

Koduõppe korralduse osas tulevad esile waldorfsüsteemi ja tavakoolisüsteemi praktilised erinevused. Waldorfkool annab oma koduõppe peredele palju vabadust ning tavakool täidab järjepidevalt koduõppe eest vastutava instantsi rolli.

Nii waldorfkooliga seotud lapsevanem kui ka sama kooli juht kinnitavad, et nende kogemuses on kooli kontaktisikuks koduõppe perega eelkõige klassijuhataja. Temaga sõlmitakse kokkulepped nii tööülesannete kui ka teadmiste näitamise osas. Waldorfkooli juhi sõnul on enamik waldorfkooli koduõppe õpilasi väljastpoolt linna, mistõttu ei käi nad end koolis sageli näitamas. Sellistel juhtudel esitatakse koolitöid ka näiteks interneti vahendusel. Sellegipoolest on koduõppe õpilased alati kooli oodatud. Kui koduõppe õpilased end kooli näitama tulevad, osalevad lapsed terve koolipäeva oma klassi töös. Siis vaadatakse ka klassijuhatajaga tehtud töö üle. Koolijuht rõhutab, et detailideni koduõppe peret neil puhkudel ei kontrollita. Waldorfkooli juures läbiviidava koduõppega kaasneb ka vanema vabadus/võimalus oma last hinnata. Waldorfkooli juht põhjendab seda järgmiselt:

*„Hindamise osa on meil ju erinev, kuna meie anname sellise kirjaliku iseloomustava hinnangu pigem. Selle tegelikult, kuna tegelikult vanem näeb last tööprotsessis, see on ju, mida õpetaja kirjutab ka, kuidas laps klassis on ja kuidas oli aasta algul. Et see osa jääb täiesti vanema kirjutada.”*

Koolijuht täpsustab, et õpetaja ei pea olema lapsevanema hinnanguga nõus, kuid enamasti õpetajad seda siiski on. Kui õpetaja on õpilase vihikud ning muud tööd üle vaadanud ning lapsevanema hinnanguga nõus, saab õpetaja oma hinnangu lapsevanema hinnangule juurde lisada, kuid suurem osa hindamisest jääb intervjueeritava sõnul ikkagi lapsevanema kanda.

Waldorfkooliga koostööd tegev lapsevanem kommenteerib koduõppe korralduslikku poolt nii:

*„Esimese lapsega ma ikka käisin korra aastas, aga teisega ei ole me üldse käinud. Õpetaja andis mulle vabad käed ja olen talle väga tänulik, sest pole nagu vajadust tekkinud sõitu ette võtta. Kool ei hinda mind ega last. Mina hindan ja vastutan.”*

See, et kool perekonda suurel määral usaldab ja palju vabadust annab, nagu seda waldorfkool teeb, on ühest küljest hea. Koduõppe perele annab kooli usaldus tõenäoliselt indu juurde ja suurendab vastutustunnet. Nii põhjalikku usaldust võib minu arvates tinglikult koostööks nimetada küll. Kui aga pöörduda tagasi intervjueeritavate ühise nägemuse juurde

koostööst, siis iseloomustasid uuritavad koostööd ühise eesmärgiga ning võrdse panustamise ja ühise tegutsemisega eesmärgi saavutamiseks (v.t ptk. 3.1). Olukorda, kus üks osapool annab tegutsemisvabaduse ja teine osapoolt tegutseb eesmärgi saavutamiseks, ma kõhklusteta koostööna ei vaataks. Pigem turgatab pähe mõte sellest, et üks osapool kasutab võimalust minna kergema vastupanu teed. Siiski tunnistan ma, et nii suur usaldus, mida waldorfkool oma koduõppe perede suhtes tunneb, on märkimisväärne.

Tavasüsteemis on koduõppe korraldus eelnevaga võrreldes enam fikseeritud. Mõneti erandlik on vaid lapsevanema esimene kogemus, kui ta sai olla oma poja ametlik klassijuhataja (v.t ptk. 3.2.1). Teisel juhul nõutakse koduõppe õpilaselt vanema sõnul tunnikontrollide ja teiste analoogiliste tööde kaasa tegemist ning paaril korral nädalas tundides osalemist.

Uuritavas munitsipaalkoolis on hetkel kaks erinevat koduõppe juhtumit. Mõlemal juhul on koduõppe õpilastele kooli poolt individuaalne õppekava koostatud, mis reguleerib õpitavad ained ja ainete sisu. Koduõppel olevate vendade koduõpet viib läbi hoolekandeesutus ja õpilastega tegelevad pedagoogilise haridusega inimesed. Õpetajatega suheldakse nii elektronposti kui ka telefoni teel ja koolis käiakse vastamas vastavalt õpetajatega tehtud kokkulepetele. Alates 2009/2010. õppeaasta teisest poolest osalevad vennad koolis regulaarselt tööõpetuse tunnis. Koolijuhil sõnul on nii kool kui ka koduõppel olevad õpilased praeguse olukorraga väga rahul.

*Koolijuht (tavakool):*

*„Nad on nüüd käinud korralikult, omandavad siis kõik ikkagi need vajalikud oskused ja lõpetavad klasse korralikult. (...) Nad on ise väga rahul! Roosad ja rõõmsad. Poisid käivad ja õpetajad on väga rahul.”*

Koduõppel olev neiu käib koolis oluliselt harvem. Koolijuhil hinnangul kasutab koduõppel oleva tüdruku ema võimalust käia koolis vaid kord poolaastas. Erinevalt sama kooli teisest koduõppe juhtumist, on sel puhul kogu õpetamisraskus koduõpet läbiviival emal. Antud koduõppe juhtumi teeb komplitseerituks asjaolu, et koolil on väga raske perega kontakti saada. Õppealajuhataja hinnangul lapsevanem kooli kõnedele ei vasta ja seetõttu on perele raske informatsiooni edastada. Nii näiteks pole koolil olnud võimalik perele teatada, et õpilast vastuvõttev õpetaja on kokkulepitud ajaks haigeks jäänud ja seepärast lükkub vastamine edasi. Neil vähestel kordadel kui lapsevanem tütreaga kooli tuleb, on vanem koolijuhil hinnangul pretensioonikas ja nõudmisi esitav. Õpilase vastamised toimuvad samuti kokkuleppel õpetajaga. Lisaks kodus tehtule sooritab neiu siis ka spetsiaalselt tema tarvis koostatud koondkontrolltööd.

### 3.4. Koduõppe õpilase individuaalne õppekava

Individuaalse õppekava koostamise nõue koduõppe õpilasele on minu hinnangul 2008/2009. õppeaastal kehtima hakanud koduõppe korra ja varem kehtinud koduõppe korra vahel suurimaks erinevuseks. Koduõppe kord ütleb, et individuaalse õppekava koostavad õpilasele koduõpet läbiviiv isik ja kool koostöös (Koduõppe kord, 2008). Käesolevas alapeatükis annan ülevaate sellest, milline on respondentide üldine hinnang individuaalsele õppekavale ning milline on kooli ja kodu koostöö individuaalse õppekava koostamisel.

#### 3.4.1. Individuaalse õppekava vajalikkus ja vorm.

Individuaalse õppekava vajalikkuse ja vormi osas sarnanesid lapsevanemate ja waldorfkooli esindaja seisukohad väga suures osas. Kui nimetatud intervjuueeritavad panid individuaalse õppekava vajalikkuse laias laastus küsimuse alla, siis tavakooli esindaja jäi selles osas oodatult rangeks.

Mõlemad waldorfkooliga seotud uuritavad väitsid, et individuaalne õppekava ei piira koduõpet. Samas rõhutasid nad, et kuna koduõpe toimub võrreldes kooli õppetööga teistel alustel, siis ei oleks individuaalset õppekava vähemalt väga ametlikus vormis vajagi. Waldorfkooli juht näeb koduõppe õpilase individuaalses õppekavas pigem võimalust kui kohustust. Minu jaoks oli väga huvipakkuv tema mõte, mille kohaselt ei tohiks individuaalne õppekava olla detailirohke lisatöö, mis juhib tähelepanu põhiülesandelt kõrvale. Mulle jäi mulje, et siinkohal pidas koolijuht silmas nii kooli kui ka pere põhiülesannet- lapse õpetamist ja kasvatamist. Suhtun koolijuhi väljaütlemisse, mille kohaselt individuaalne õppekava koduõpet ei piira, mõningase tinglikkusega. Waldorfkooli kogemuses, kus kool vanematelt individuaalset õppekava ei nõua, see ilmselgelt ka koduõpet ei piira. Küll aga arvan ma, et uuritava arvamus oleks teine kui ka waldorfkool individuaalset õppekava koostaks. Kuna waldorfkool oma koduõppe õpilaste vanematelt individuaalset õppekava ei nõua, siis oli minu jaoks veidi üllatav, et selle kooliga seotud lapsevanem enda jaoks siis tööplaani koostab. Lapsevanem tunnistas, et kaldub oma tööplaani siiski sageli kõrvale.

*Lapsevanem (waldorfkool):*

*„Muidugi teen ka mina väikese kava, aga see on märksa üldisem ja sageli kaldun ma sellest kõrvale - mõni teema läheb oodatust kiiremini, mõni aeglasemalt.(...) Järgin ju niikuinii waldorfkooli teemasid ja õppekava laias laastus. Mõõndustega kahtlemata, sest õppimine ühe lapsega on sootuks teine kui rühmaga.”*

Oma lapsi tavakooli nimekirjas õpetava ema sõnul piirab individuaalne õppekava koduõpet. Tema arvates piirab see loomingulist lähenemist õppetööle. Loomingulise

õppeprotsessi alguses ei tea uuritava sõnul lapsevanem sageli ette, kuhu lõpuks jõutakse. Teise probleemina toob lapsevanem esile asjaolu, et individuaalse õppekava loomine kui paberitöö on mõnele lapsevanemale raske. Siinkohal tahan ma siiski uskuda, et lapsevanem, kes on võtnud enda kanda vastutusrikka ülesande - oma lapsi ise kodus õpetada - on ka võimeline toime tulema seadusest tuleneva kohustusega, milleks individuaalse õppekava koostamine on. Lapsevanem on seda ka ise ligilähedast rõhutanud.

*Lapsevanem (tavakool):*

*„Fakt selge on see, et ilma selliste paberiteta mindaks sügavamale. Kahtlen, et ükski vastutustundetu vanem last koduõppele võtaks, pigem ikka vastupidi, saadaks kroonukooli kasvatada.”*

Individuaalse õppekava vajalikkuses ei kahelnud ainsana tavakooli õppealajuhataja. Tema sõnul tehti koduõppe tarvis tööplaanid ka enne 2008/2009. õppeaastat. Varasem tööplan oli koolijuhi hinnangul küll veidi kaootilisem ja lühema perioodi peale tehtud, kuid sellegi poolest olid fikseeritud nii vastamas käimise ajad kui ka õppeülesanded.

*Koolijuht (tavakool):*

*” Loomulikult talle anti töökavad, sest talle pidi midagi ju ette andma, ta ei saanud õhust ju võtta. Et tegelikult tehti formaalselt seda individuaalset õppekava ka kõik need eelnevad aastad.”*

Mind hämmastab, et individuaalne õppekava kui koduõppe korras sätestatud kohustus osapooltes nii suurt küsitavust tekitab. Ma leian, et kui individuaalse õppekava nõue juba eksisteerib, siis on see ka põhjendatud ja vajalik. Tunnistas ju ka üks lapsevanematest, et tegelikult koostab temagi tööplani, millest juhinduda püüab. Leian, et individuaalne õppekava on kasulik mõlemale koduõppe osapooltele. Nii kool kui ka koduõppe pere omab individuaalse õppekava näol pidepunkti ja kindlustunnet, millest oma tegevuses juhinduda.

### **3.4.2. Kooli ja pere koostöö individuaalse õppekava koostamisel.**

Nagu eelnevalt selgus, peab waldorfkooli juht individuaalset õppekava pigem võimaluseks kui kohustuseks. Seetõttu ei ole ka waldorfkooliga seotud lapsevanem kunagi formaalselt individuaalset õppekava koostanud. Leian, et sellist suurt usaldust võib mõõndustega samuti koostöökse nimetada. Nii kool kui ka kodu teavad, mille nimel nad töötavad. Niikaua kuni mõlemad osapooled sellise tööjaotusega rahul on, võib seda lausa edukaks koostöökse nimetada.

Koostööna näen ma ka tavakooliga seotud lapsevanema koduõppe kogemust. Kuigi intervjuueeritava hinnangul piirab individuaalne õppekava koduõpet, usaldab ka selle

koduõppe juhtumi juures kool perekonda minu arvates suurel määral. Nimelt soovitab kool kõik paberid, sealhulgas individuaalse õppekava, perel ise koostada. Ühelt poolt viitab see kooli kergema vastupanu teed minekule. Kuid ma kahtlen, kas kool teeks seda ilma perekonna vastu usaldust tundmata.

Tavakooli puhul näen ma vastupidist olukorda. Kool on individuaalse õppekava koostamise täielikult enda kanda võtnud. Antud koolis koostavad kõik aineõpetajad koduõppe õpilastele vastavas aines eraldi õppekava. Olen veendunud, et individuaalsed õppekavad on selle kooli puhul eeskujulikult koostatud ning nii koolil kui ka koduõpet läbiviivatel isikutel on sellest oma töös hea juhinduda. Antud kooli puhul tekitab minus muret fakt, et kool ei pakugi koduõpet läbiviivatele isikutele individuaalse õppekava koostamisel koostööks võimalust. Mulle näib, et kool võtab enesest mõistetavana, et lapsevanemad ei ole ja ei peagi olema võimelised individuaalset õppekava koostama.

*Koolijuht (tavakool):*

*„Praktikas tegelikult teeb individuaalse õppekava ikkagi kool. (...) Vanemad ei tea programmi, sest see on aasta ette, mida nemad hakkavad alles õppima. Ta on alles lõpetanud eelmise klassi õpetamise.”*

Mõistan, et kuna antud kooli koduõppe juhtumid on väga komplitseeritud, siis saab kool seaduse täitmisel (individuaalse õppekava koostamine) ja koduõppe läbiviimist abistava materjali koostamisel loota ainult iseendale. Teisalt on kurb, kui ühepoolne tegutsemine normiks saab ja kool end partneri rollist järelevalve organiks taandab.

Olen üllatunud, et seadust kooliti niivõrd erinevalt täidetakse. Mõistan, et inimesed näevad koduõpet kui fenomeni erinevalt. See on sotsiaalse konstruktsionismi teooria kohaselt lausa loomulik. Kuid fenomeni erinevad osapooled peaksid minu arvates paika pandud reeglitest ometi juhinduma. Diskussioonid ja erimeelsused on loomulikult lubatud ja arenguks isegi vajalikud, kuid areng saab minu hinnangul toimuda kokkulepete ja nendest kinnipidamise tingimustes.

### **3.5. Kooli ja pere koostöö koduõppe õpilase üleminekul koduõppelt kooli**

Kuna Eestis on koduõpe vanema soovil lubatud kuni põhikooli lõpuni, siis on väga tõenäoline, et lühemat või pikemat aega koduõppel olnud õpilane kooli naaseb. Etteruttavalt olgu öeldud, et sageli piirduvad lapsevanemad koduõppega vaid algklassides. Kuna ka üleminekul kodust kooli on pere ja kooli koostöö minu arvates oluline, siis käsitlen seda teemat järgnevalt eraldi.

Koduõppelt kooli ülemineku osas olid kõigi intervjueritavate kogemused ja rõhuasetused erinevad. Märkimisväärseid sarnasusi ma respondentide vastustes ei kohanud, oli huvitav näha, mida pidasid uuritavad oluliseks sellel teemal välja tuua.

Uuritavate koolide kogemused erinesid üksteisest oluliselt. Tavakoolil koduõppe õpilase kooli naasmise kogemus puudub, kuid koolijuht lõi paralleeli lühiajaliselt, näiteks trauma tõttu individuaalsel õppekaval olnud õpilaste kooli naasmisega. Õppealajuhataja tunnistas, et ta ka ei näe, et ükski praegustest koduõppe õpilastest koduõppelt kooli tagasi tuleks. 8. klassis õppiv neiu on järgmisel aastal põhikooli lõpuklassis ning koduõppel olevatele vendadele tuleks intervjueritava sõnul edasine koduõppel olemine kasuks. Koolijuht rõhutab taas, et kool on vendade edusammudega ja antud koduõppes tehtava tööga väga rahul. Samas kinnitas intervjueritav, et kool on koduõppe õpilaste vastuvõtmiseks kooli igati valmis, eriti kui on tegu sama kooli nimekirjas koduõppel olnud õpilasega. Kool teeks sel juhul võimaluste piires kõik, et protsess õpilase jaoks edukas oleks.

*Koolijuht (tavakool):*

*„Kui ta tuleb klassi, siis mingi aeg ta on loomulikult kõrgendatud tähelepanu all, noh just õpetajatelt, et just see suhete ja sotsiaalne pool hakkaks toimima. (...) Et, see ei ole üldse mingi probleem. Et siis kui on veel puudujäägid, saab suunata veel kas mõne tugitunni, kus on lapsi vähem või individuaaltunnid veel määrata. Me kõike oleme selles suhtes valmis tegema ja antud finantside piirides ka läbi viima.”*

Waldorfkoolil on kogemused koduõppe õpilaste üleminekuga kooli olemas. Koolijuhi sõnul on iga juhtum individuaalne, kuid senine praktika on näidanud, et erimeetmeid kool tarvitusele võtma pole pidanud. Koolijuht rõhutab, et koduõppe õpilastel on ka koduõppe ajal kontakt kooliga olemas. Oma töid ja teadmisi kooli näitama tulles, osalevad koduõppe lapsed koolielus terve koolipäeva. Sageli tulevad koduõppe õpilased kohale ka kooli tähtsündmuste ajaks, näiteks 1. septembriks.

Erinäolised on ka intervjueritud lapsevanemate kogemused. Waldorfkooliga seotud lapsevanem saatis oma esimese lapse 5. klassis kooli ja plaanib seda ka järgmiste lastega teha. Lapsevanema sõnul on neil lähikonnas kool, mis alustabki 5. klassiga. See tähendab, et moodustub täiesti uus klassikollektiiv, mida peab lapsevanem ääretult oluliseks. Ühtlasi tähendab see, et tavalisest kuidagi erinevamat koostööd kooli ja kodu vahel pole. Teise koduõppe algkooliga piirdumise põhjusena toob vanem välja asjaolu, et tunneb end põhikooli materjali osas ebakindlalt. Siinkohal saan taas paralleeli tuua oma eelmise uurimusega. Ka minu bakalaureuse töös osalenud lapsevanem tunnistas, et ei tunne end põhikooli materjali

osas kindlalt. Vähem oluline argument polnud lapsevanema jaoks ka see, et tema vanemad lapsed ei kujutaks samuti ette, et oleksid algkoolist kauem koduõppel olnud.

*Lapsevanem (bakalaureusetöö):*

*„Nad ei kujuta nagu ette, et sellist inglise keelt, mida nad praegu õpivad väga hea õpetaja juures, ütleme neli-viis korda nädalas, et kuidas näiteks mina oleksin seda andnud. Mina ka ei kujuta ette, kuidas ma seda oleksin andnud. (...) See tundub kvalitatiivselt täiesti uus tase.“* (Tammar, 2008).

Lapsevanemate selline suhtumine kinnitab waldorfkooli juhi seisukohta, mille kohaselt on koduõppe lapsevanemad vastutustundlikud ja oma otsused hoolega läbi mõelnud. Teisest küljest on välja toodud näited omased peredele, kellel on võimalik laste haridusteed kirjeldatud koolis jätkata. Paratamatult tekib küsimus, mida teevad need koduõppe pered, kelle piirkonnas on endiselt vaid need koolid, kuhu pered oma lapsi varem pole tahtnud saata. Loodan väga, et koduõppe lapsevanemad suudavad oma võimeid realistlikult hinnata. Nõustun minu bakalaureusetöös osalenud haridusteoreetikuga, kelle sõnul on koduõpet läbiviiva isiku puhul oluline vaid see, et antud isik asjatundlik ja pädev oleks (Tammar, 2008).

Tavakooliga seotud lapsevanema sõnul peaks üleminek koduõppelt kooli olema sujuv. Tema on intervjueeritavatest ka ainus, kellel sujuv ja läbimõeldud ülemineku kogemus olemas.

*Lapsevanem (tavakool):*

*„Meie peres on lahenenud asi nii, et laps hakkas viimasel koduõppeaastal igal veerandil pisut tihedamini kooli külastama ja sulandus oma klassi temposse. Samuti tegi laps kaasa klassivälised üritused ja väljasõidud. Viimasel aastal kasutasime ka kooli poolt soovitatud õppematerjale.“*

Tajun selles näites edukat kooli ja pere vahelist koostööd. Esiteks on perel initsiatiiv lapsele sellist sujuvat ülemineku protsessi korraldada. Teiseks annab kool selliseks protsessiks võimaluse ning toetab peret ka omapoolsete soovitustega.

Ka mina leian, et üleminek koduõppelt kooli peaks võimaluse korral olema sujuv. Loomulikult sõltub see võimalustest ja konkreetsest koduõppe juhtumist. Kui õpilane on olnud koduõppel lühikest aega või käinud enne koduõppele jäämist koolis, ei pruugi sujuv üleminek vajalik olla. Samas võiks kool selleks siiski valmis olla ja seda võimalust perele pakkuda.

### 3.6. Koduõppe perede võimalikud koostööpartnerid

Koduõppe teemalist kirjandust lugedes nägin, et erinevates riikides on koduõppe pered seotud väga erinevate organisatsioonide ja institutsioonidega. Seetõttu uurisin intervjueeritavatelt, kelle abi ja mis kujul nad oma tegevusele Eestis vajavad.

Intervjuudest selgus, et koduõppe peresid toetav tugisüsteem on Eestis veel arenemisejärgus, kui mitte puudulik. Uuritavad nägid, et koduõppe pered võiks lisatoetust saada nii koolisüsteemist kui väljas poolt kooli.

Nii waldorfkooli juht kui ka sama kooliga seotud lapsevanem tõid esile Eesti Koduõppe Keskuse, mis on vabatahtlike organisatsioon koduõppe perede koondamiseks. Mõlema intervjueeritava sõnul oleks ametlikuma koduõppeorganisatsiooni olemasolu vajalik. Intervjueeritavate nägemused soovitatavast organisatsioonist on aga erinevad. Waldorfkooli juhi hinnangul oleks vaja sellist koduõppe peresid toetavat organisatsiooni, mis täiendaks kooli ja pere koostööd.

*Koolijuht (waldorfkool):*

*„Et on koht, kuhu vanem saab siis lisaks koolile pöörduda, sest kool ei oska ka võibolla nii täpselt öelda, kuidas seal koolis peaks käima.“*

Lapsevanema sõnul võiks soovitud keskus tegeleda lisaks lapsevanemate koolitamisele ja nõustamisele ka koduõppe peredele mõeldud õppematerjalidega. Sarnaste õppematerjalide vajalikkusele rõhus ka haridusteoreetik minu eelmises uurimuses. Tema sõnul oleks vaja koostada spetsiaalselt koduõppeks mõeldud komplekt õpikuid ja meetodilisi materjale (Tammar, 2008). Väga huvitav oli minu jaoks ka lapsevanema idee sellest, et koduõppe lapsed võiksid antud keskuse nimekirjas olla ja seal näiteks ka riigieksameid sooritada. Waldorfkooliga seotud lapsevanema mõtetes näen kindlaks jäämist arvamusele, et koduõpet ei peaks kooliga üldse siduma.

Tavakooliga seotud lapsevanem soovib tajuda suuremat tuge koolide endi poolt. Intervjueeritava sõnul võiksid tavakoolidki sarnaselt waldorfkoolidele lapsevanematele pedagoogilist nõu anda ning ühiseid kogunemisi ja õppepäevi korraldada. Olemasolevatest ressurssidest lähtus ka tavakooli juht, kelle sõnul on tema kooli kogemuses olnud palju abi kooli enda tugisüsteemidest - koolipsühholoogist ja sotsiaalpedagoogist.

*Koolijuht (tavakool):*

*„Õnn, et nad on olemas, mõlemad, ja see ongi väga suur tugi. Kui neid ei oleks, siis ma arvan, et seda tuge oleks tõesti vaja väljas poolt.“*

Spetsiaalse ametkonna või ametikoha loomist koduõppe jaoks koolijuht vajalikuks ei pea kuna koduõpe (vanema soovil) ei ole Eestis nii massiline. Pigem peaksid olemasolevad ametnikud intervjueeritava sõnul koduõppe suhtes pädevamad olema. Kokkuvõttes rõhutab koolijuht, et koduõppega peaks kindlasti olema seotud suurem hulk inimesi, kui vaid lapsevanem ja aineõpetajad. Siinkohal ilmneb aga taas koolide ja koduõppe perede erinev arusaam. Kui koduõppe pered end kooliga väga ei seostaks, siis koolid näevad koduõppe tugisüsteemi kas kooli juures olevatena või koolidele täienduseks ja toetuseks olevatena.

## KOKKUVÕTE UURIMUSTULEMUSTEST

Minu magistritöö eesmärk oli uurida, millisena näevad koduõppe perede ja koolide esindajad koostööd üldiselt ning kooli ja pere koostööd koduõppe korral. Ühtlasi tundsin huvi, kas selle fenomeni mõistmisel esineb selgeid erinevusi traditsioonilise hariduse ja waldorfhariduse vahel.

Koostööd mõtestasid uuritavad väga sarnaselt. Intervjueeritavad näevad koostöö juures üksmeelselt koostöö osapoolte ühist eesmärki. Vähem oluline pole koostöö puhul uuritavate hinnangul ka võrdne panustamine ja ühistegutsemine eesmärgi saavutamiseks. Siinkohal ei tajunud ma märkimisväärset erinevust tavakooliga ja Waldorfkooliga seotud respondentide vastustes. Uurimise tulemusena ilmnenu tervikpildis on näha pigem sarnasust kahe erineva koolitüübi esindajate arusaamades.

Olulised erinevused uuritavate vahel tulid esile koostöö mõistmisel koduõppe situatsioonis. Kooli ja pere koostöö kohta koduõppes omasid sarnast visiooni mõlemad koduõppega tegelejad ning waldorfkooli juht. Nimetatud intervjueeritavaid ühendavad märksõnad *usaldus* ja *vabadus*, mida kooli ja kodu koostöö puhul koduõppes sünonüümidega kasutati. Nimelt soovivad koduõppe pered, et koolid neid usaldaks, koduõppe suhtes palju vabadust annaks. waldorfkool usaldabki oma koduõppe peresid ja annab neile koduõppe suhtes suure iseseisvuse. Antud usaldus ja vabadus seob endas lapsevanema vabadust koduõppe õpilast hinnata, õpilasele soovi korral mitte individuaalset õppekava koostada ning otsustusõigust, kas ja kui tihti end koolis näitamas käiakse. Ühtpidi viitab nii suur usaldus koostööle, kuid teisalt ei lange kokku intervjueeritavate enda ettekujutusega koostööst.

Välisriikide praktika tunneb väga erinevat koduõpet. Ameerika Ühendriikides rakendatakse nii kõrge kui ka olematu regulatsiooniga koduõpet. See näitab justkui, et ka Eestis võiks koduõppe toimida kooliga nõrgemas seoses. Ning kas tingimata koos kooliga? Näitasin oma uurimuse esimeses peatükis, et lisaks koolile on koduõppe üle maailma seotud ka näiteks kiriku ja/või kohaliku omavalitsusega. Minu uurimusest tuli välja, et koduõppega tegelejad kui individuaalõppe läbiviijad end kooliga siduda ei soovi. Pigem näevad uuritavad end mõne koduõppeorganisatsiooni liikmena. Tugisüsteemide vajalikkusega nõustuvad ka uuritud koolide esindajad. Nemad näevad aga koduõppeorganisatsioone pigem koolile täiendusena, mitte koolide asemel olevatena. Lisaks rõhutavad koolijuhid, et praegused ametnikud ja ametkonnad peaksid koduõppe küsimuses võimalikult pädeval olema.

Kõige enam hämmastas ja kurvastas mind mõistmine, kuivõrd erinevalt Eestis koduõpet reguleerivat seadusandlust järgitakse. Enim tuli probleem minu arvates välja individuaalse

õppekava teema puhul. Ma ei võta endale õigust, et anda hinnanguid ja otsustada, kes antud olukorras valesti käitub. Pigem loen ma sellest olukorrast välja vajaduse seadusandlus üle vaadata. Ma ei pea õigeks situatsiooni, kus kohusetundlikumad võib-olla kellelegi sel moel liiga tehes eeskujulikult seadust täidavad ning loovamad ja usaldavamad, küll headel eesmärkidel, kuid siiski seadusest mööda vaatavad.

**KASUTATUD KIRJANDUS**

1. Angelis, K. L. (2008). *Home schooling: Are partnerships possible?* Publitseerimata dissertatsioon, Marylandi Ülikool.  
<http://www.lib.umd.edu/drum/bitstream/1903/8061/1/umi-umd-5221.pdf> , 27.04.2010
2. Beck, C. W. (2002) Home Education in Northern Europe.  
<http://folk.uio.no/cbeck/Home%20education%20in%20Northern%20Europe.htm>,  
28.04. 2010
3. Beck, C.W (2007, 19. jaanuar). Maakoolid ja koduõpe Norras. *Õpetajate leht*.  
<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2007/19.01.07/aine/7.shtml>, 28.04.2010
4. Burr, V. (2005). *Social Constructionism* (2nd ed.). London; New York: Routledge
5. Cloud, J., & Morse, J. (2001, August 27). Home sweet school. *Time*,  
<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1000631,00.html>, 27.04.2010
6. Dao, J. (2005, June 22). Taught at home, but seeking to join activities at public schools. *The New York Times*.  
[http://www.nytimes.com/2005/06/22/education/22home.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/2005/06/22/education/22home.html?_r=1), 28.04.2010
7. Department for Children, Schools and Families (2007). *Elective Home Education Guidelines for Local Authorities*, <http://www.education-otherwise.org/Legal/7373-DCSF-Elective%20Home%20Education.pdf>, 28.04.2010
8. DeVise, D. (2005, March 7). Schooling has grown well beyond home. *The Washington Post*, p.3. <http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn/A12678-2005Mar6?language=printer>, 28.04.2010
9. Education Act 1996,  
[http://www.opsi.gov.uk/Acts/acts1996/ukpga\\_19960056\\_en\\_2#pt1-ch1-pb3-11g7](http://www.opsi.gov.uk/Acts/acts1996/ukpga_19960056_en_2#pt1-ch1-pb3-11g7),  
28.04.2010
10. Eesti Koduõppe Keskus, <http://www.koduope.ee/?id=9> , 27.04. 2010
11. Gergen, K. J. (2002). *An invitation to social construction*. London: Sage
12. Home School Legal Defense Association, State Laws,  
<http://www.hslda.org/laws/default.asp>, 27.04.2010
13. Jones, P., & Gloeckner, G. (2004). First-year college performance: A study of home school graduates and traditional school graduates. *Journal of College Admission*  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1c/1c/bb.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/1c/bb.pdf), 28.04.2010
14. Koduõppe kord (RTL 2000, 84, 1234; 2002, 8, 71)

15. Koduõppe kord (RTL, 11.01.2008, 3, 27)
16. Koonce, J. B. (2007). *The Transitional experience of home-schooled students entering public education: How can public schools better serve the home-schooled student's transition to public education?* Publitseerimata dissertatsioon, Missouri-Columbia Ülikool.  
<http://edt.missouri.edu/Winter2007/Dissertation/KoonceJ-042307-D6635/research.pdf>, 28.04.2010
17. Kruusamägi, H. (2006) *Koduõpetus Eestis ja Ameerikas*. Publitseerimata bakalaureusetöö, Tartu Ülikool.
18. Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk
19. Lyman, I. (1998). Homeschooling: Back to the Future?, *Cato Policy Analysis*, 294. Külastatud 27.aprillil, 2010, aadressil <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>
20. Payne, M. (1995). *Tänapäeva sotsiaaltöö teooria: kriitiline sissejuhatus*. Tallinn
21. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus ( RT I 1993, 63, 892)
22. Romanowski, M. H. (2001). Home schoolers and the public school: Rethinking the relationship. *Streamlined Seminar*, vol. 19, nr. 3  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/17/00/ed.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/00/ed.pdf), 27.04.2010
23. Seelhoff, C. L. (s. a.) *Who stole homeschool?* Külastatud 27.aprillil, 2010, aadressil <http://www.gentlespirit.com/g6n03/v6n03b.htm>
24. Strömpl, J. (2001). Sotsiaaltöö uurimisest: konstruktsionistlik lähenemine. *Sotsiaaltöö* 1, lk. 10-12
25. Strömpl, J. (2004). Kvalitatiivsete meetodite kasutamise võimalustest sotsiaaltöö uurimisel. *Sotsiaaltöö* 2, lk. 30-32
26. Strömpl, J., Soo, K., Selg, M., & Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). *Eesti teismeliste vägivalatõlgendused : uuringuraport*. Tallinn: Sotsiaalministeerium.
27. Tammar, K. (2008). *Koduõppe tähendused õpilase, pere ja haridusteoreetiku aspektist*. Publitseerimata bakalaureusetöö, Tartu Ülikool.
28. The Law (s. a.). Külastatud 27.aprillil, 2010, aadressil <http://www.education-otherwise.org/legal.htm>
29. The National Home Education Research Institute, <http://www.nheri.org>, 27.04.2010