

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Joosep Norma
KODU JA KOOLI KOOSTÖÖVORMIDE HINDAMISVAHENDI
KOHANDAMINE JA PILOTEERIMINE
Magistritöö
Juhendaja: professor Äli Leijen

Tartu 2022

Kokkuvõte

Kodu ja kooli koostöövormide hindamisvahendi kohandamine ja piloteerimine

Kodu ja kooli koostöö üldiselt positiivset mõju õpilaste arengule kinnitavad nii metaanalüüsid ja -sünteesid kui ka lastevanemate ja õpetajate kogemused. Koostöövormide mitmekesisus aitab kodu ja kooli koostööd suurendada ning traditsioonilistele koostöövormidele tuleks lisada uusi. Magistr töö eesmärgiks oli kohandada ja piloteerida kohalike ekspertide abiga Eesti oludele vastavaks kooli, pere ja kogukonna koostöövormide hindamisvahend, mis võimaldab kooli personalil ja kogukonnal hinnata, kas lastevanemad, kogukonnaliikmed ja õpilased saavad tähenduslikel viisidel kooli tegevustes osaleda. Magistr töös kohandatud hindamisvahendit piloteeriti ühes Eesti üldhariduskoolis ning tehti kokkuvõtte küsimustikuga kogutud kvantitatiivsetest ja sõnalistest vastustest. Tulemused andsid ülevaate konkreetses koolis enamlevinud koostöövormidest ning neid saab kasutada koostöö edasiseks planeerimiseks. Edaspidi võiks küsimustikku kasutada ka lastevanemate hinnangu kogumiseks.

Võtmesõnad: kodu ja kooli koostöö, hindamisvahend, üldhariduskool

Abstract

Adapting and piloting a measure of family and school partnerships

A general positive effect of family and school partnership has been confirmed by meta-analyses and -syntheses as well as personal experiences of parents and teachers. A diversity of forms of cooperation aids in increasing partnerships and new ways of parental involvement should be implemented alongside traditional ones. The purpose of this Master's thesis was to adapt and pilot a measure of school, family and community partnership with the help of Estonian experts. It allows the school community to evaluate how their community members are involved in a meaningful manner. The adapted instrument was piloted in one Estonian comprehensive school and a summary was made based on collected answers. The results gave an overview of the prevalent forms of cooperation in this specific school and can be used for further planning of school and family partnerships. The adapted instrument could also be used to collect feedback from parents.

Keywords: family and school partnership, parental involvement, measuring instrument, comprehensive school

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Kodu ja kooli koostöö ning koosmõju määratlemine	7
1.2. Kodu ja kooli koostöö ning koosmõju senisest uurimisest	14
1.3. Kodu ja kooli koostöövormid	21
2. Metoodika	24
2.1. Valim	24
2.2. Uurimisinstrument ja selle kohandamine	25
2.3. Andmete kogumine ja andmeanalüüs	27
3. Tulemused	28
3.1. Kohandatud küsimustiku reliaablus	28
3.2. Ülevaade kodu ja kooli koostöövormidest küsimustikku piloteerinud kooli näitel	29
3.3. Õpetajate hinnangud koostöö olulisuse, mõjutegurite ja edasiarendamise kohta	37
4. Arutelu	41
Tänu sõnad	46
Autorsuse kinnitus	47
Kasutatud kirjandus	48
Lisa 1. Kohandatud küsimustik	

Sissejuhatus

Magistritöö lähtekohaks on õpilase areng kodu ja kooli koostöös kujunevas arengukeskkonnas. Kodu ja kooli koostöö üldiselt positiivset mõju õpilaste arengule kinnitavad nii metaanalüüsid ja -sünteesid (nt Fan & Chen, 2001; Wilder, 2014; Castro *et al.*, 2015) kui ka lastevanemate ja õpetajate kogemused (Valk & Ress, 2016).

Kodu ja kooli koostöö sisaldub põhimõtete ja eesmärkidena põhikooli riiklikus õppekavas. Näiteks kirjeldatakse õpilase vaimse ja sotsiaalse keskkonna kujundamise põhimõtet, mille järgi “luuakse vastastikusel lugupidamisel ja üksteise seisukohtade arvestamisel põhinevad ning kokkuleppeid austavad suhted õpilaste, vanemate, õpetajate, kooli juhtkonna ning teiste õpetuse ja kasvatuses seotud osaliste vahel” (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Samuti annab riiklik õppekava koolidele kohustuse lastevanemaid õppe ja kasvatuses korralduse teemadel teavitada ning õppetööd käsitletavates küsimustes juhendada ja nõustada, sealhulgas õpilase arengu toetamise ja kodus õppimise teemadel. Ka Eesti elukestva õppe strateegias, kus kirjeldati muutuva õpikäsituse strateegilisi eesmärke ja meetmeid, käsitleti koostööd haridussüsteemi edu võtmena ning rõhutati kooli koostööd lapsevanematega, aga ka kohaliku kogukonnaga (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014).

Koostöö ja juhendamine kuuluvad kehtiva õpetaja kutsestandardi kohustuslike kompetentside hulka. See sisaldab lastevanematega usaldusliku suhte loomist ja õppija arengu toetamiseks vajaliku koostöö algatamist ja tegemist, aga ka õppija edenemise kohta tagasiside andmist ning lastevanemate juhendamist õppimist toetava keskkonna loomisel (Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7, 2020). TALIS 2013 uuringu Eesti raporti andmetel peab 51,8% Eesti koolijuhtidest oma igapäevatöö efektiivsust takistavaks teguriks lastevanemate vähest osalust ja toetust (Übius *et al.*, 2014).

Varasemates uuringutes on leitud, et koostöövormide mitmekesisus aitab kodu ja kooli koostööd suurendada ning traditsioonilistele koostöövormidele (nt koosolekud) tuleks lisada uusi (Lukk, 2008). Samuti ollakse üldiselt arvamusel, et esimene samm koostöö tegemiseks tuleks teha õpetajatel ja koolil (Valk & Ress, 2016). Kuigi leidub ka õpetajaid uurinud töid (vt alapeatükk 1.2), on Eestis kaitstud doktori- (Lukk, 2008) ja magistritöödes (nt Rajamets, 2014;

Torn, 2016) seni rohkem keskendunud lastevanematele. Eelnevat arvestades on väärtuslik uurida, kui suures ulatuses erinevaid kodu ja kooli koostöövorme õpetajate hinnangul koolis kasutatakse, mis võimaldaks teha teadlikke otsuseid koostöövormide mitmekesistamise suunas. Selle eelduseks on koostöövormide hindamisvahendi olemasolu, mille kohandamine ja piloteerimine on magistritöö eesmärgiks.

Magistritöö teoreetilises osas määratlen peamised töös kasutatavad mõisted, annan ülevaate varasemate teemakohaste uuringute olulisematest järeldustest ning kirjeldan kodu ja kooli kuueosalist tüpoloogiat (Epstein, 2010), millele kohandatav hindamisvahend toetub. Empiirilises osas kirjeldan kohandatud hindamisvahendi piloteerimise tulemusi ühes Eesti üldhariduskoolis, mis näitlikustab küsimustiku kasutamise võimalusi ka teistes koolides. Töö praktiliseks väärtuseks on kohandatud küsimustiku (Lisa 1) kättesaadavaks tegemine koolidele, kus tahetakse teadlikult kodu ja kooli koostööd arendada.

1. Teoreetiline ülevaade

Kuigi kodu ja kooli koostööd on põhjalikult uuritud, puudub selle kohta laialdaselt aktsepteeritud ja kasutatav definitsioon ning teaduslik raamistik (Boonk *et al.*, 2018). Nii inglise kui eesti keeles on kasutatud termineid “kodu ja kooli koostöö” (*home-school cooperation*), “kodu ja kooli partnerlus” (*home-school partnership*), “lastevanemate osalemine/kaasamine” (*parental involvement*) (Lukk, 2008). Ka kodu ja kool on laiad ning mitmeti tõlgendatavad mõisted. Kuigi on võimalik kirjeldada kahe institutsiooni (kool ja kodu) vahelist koostööd ja nende institutsioonide esindajate poolt kokku lepitud tavasid ja põhimõtteid, on koostöö tegijad siiski konkreetset inimesed. Seega tuleks täpsustada, kas kodu ja kooli koostööd uurides ning sellest rääkides peetakse silmas vaid konkreetse lapse vanemaid ja teda vahetult õpetavaid õpetajaid või ka õdesid-vendi, vanavanemaid, koolijuhti, kooli hoolekogu liikmeid ja mittepäädagoogilist personali.

Selles peatükis esitan ja põhjendan magistritöös kasutatavat definitsiooni ning teoreetilist raamistikku kodu ja kooli koostööst ning võtan kasutusele mõiste “kodu ja kooli koosmõju”, et kirjeldada lastevanemate ja kooli töötajate poolt loodud arengukeskkondade mõju laste arengule.

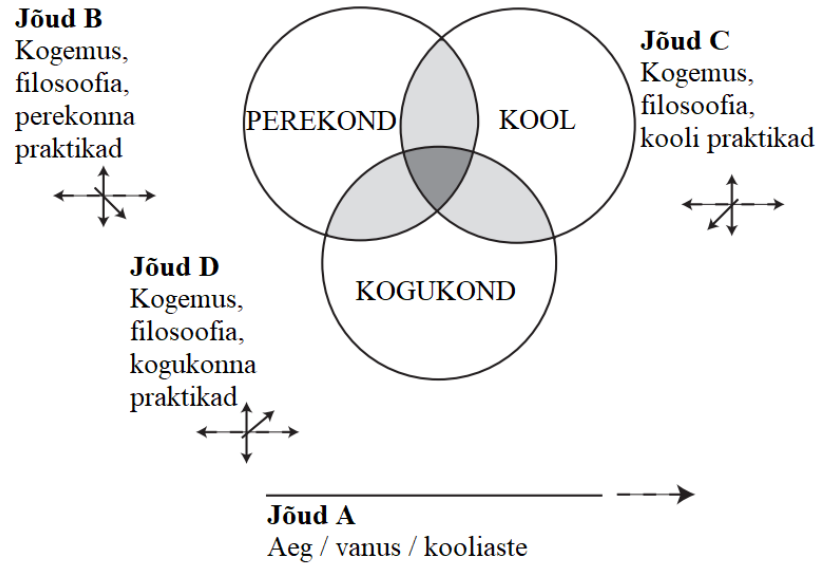
Alustan uuritavate nähtuste ning nende vaheliste seoste defineerimise ja kirjeldamisega, tuginedes eelkõige Urie Bronfenbrenneri (1979) inimese arengu ökoloogia teooriale, aga ka Joyce L. Epstein (2011) pikaajalisele tööle kodu ja kooli partnerluse uurimisel, Aaro Toomela (2016, 2017) struktuur-süsteemse psühholoogia teooriale ja Eve Kikase (2017) kontseptsioonile õpipädevusest. Pakun välja teoreetilise mudeli, millele tuginedes kodu ja kooli koostööd kui protsessi ning selle koostöö tulemust (ehk koosmõju) kui nähtust uurida ning mõtestada. Teises alapeatükis annan ülevaate nii rahvusvahelistest kui ka Eestis läbi viidud uuringutest ning nende võimalikest järeldustest. Magistritöö empiirilises osas keskendun põhjalikumalt kodu ja kooli koostöö ühele aspektile: kooli personali võimalikele tegevustele lastevanematega koostöö juurutamiseks. Võimalike tegevuste teoreetiline raamistik on kirjeldatud alapeatükis 1.3.

1.1. Kodu ja kooli koostöö ning koosmõju määratlemine

Kodu ja kooli koostööd põhjalikult uurinud Johns Hopkinsi ülikooli professor Joyce L. Epstein (Epstein, 2011) eristab kolme põhimõtteliselt erinevat lähenemist kodu ja kooli suhetele:

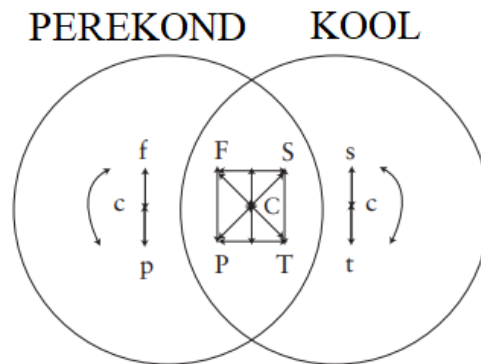
1. kodul ja koolil on erinevad eesmärgid ja vastutusosalad,
2. kodul ja koolil on jagatud eesmärgid ja vastutusosalad,
3. kodul ja koolil on ajaliselt järjestatud ja vahelduvad eesmärgid ja vastutusosalad.

Epstein (2011) kirjeldab kattuvate mõjusfäärade (*overlapping spheres of influence*) teoreetilist mudelit, kus kodu, kooli ja kogukonna liikmed mõjutavad laste arengut läbi inimestevaheliste suhete (joonised 1 ja 2). Teoreetilisest mudelist lähtub, et mida suurem on ühisosa erinevate mõjusfäärade vahel, näiteks õpetajate ja lastevanemate väärtustes, hoiakutes ja eesmärkides, seda positiivsem on mõju õpilaste arengule.



Joonis 1. Epsteini kattuvate mõjusfääride välise struktuuri mudel (Epstein, 2011).

Joonisel 1 on kujutatud Epsteini (2011) kattuvate mõjusfääride välise struktuuri mudel, mille järgi on perekonnal, koolil ja kogukonnal õpilastele üheaegne mõju, kuid selle mõju ühtsust mõjutavad vastavate institutsioonide kogemused, põhimõtted ja tegutsemispraktikad. Samuti sisaldub mudelis ajaline mõõde (Jõud A), mis osutab nii laste kui täiskasvanute individuaalsele ajale (nt lapse vanus või kooliaste) kui ka ajaloolisele ajale, milles koostöö aset leiab.



Institutsioonisised suhted (väiketähed)
 Institutsioonidevahelised suhted (suurtähed)

f/F = Pere c/C = Laps
 s/S = Kool p/P = Lastevanem
 t/T = Õpetaja

Terviklik mudel sisaldab ka:
 co/CO = Kogukond
 a/A = Kogukonnaliige

Joonis 2. Epsteini kattuvate mõjusfääride sisemise struktuuri mudel (Epstein, 2011).

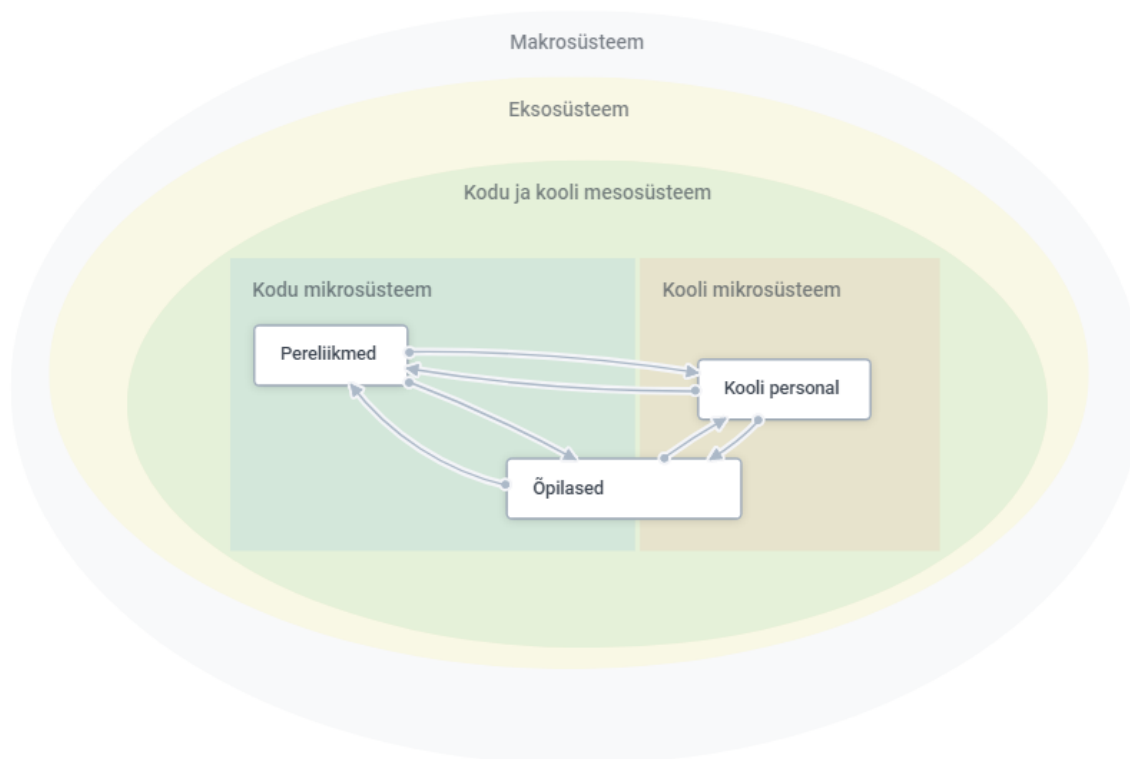
Joonisel 2 on kujutatud Epsteini (2011) kattuvate mõjusfääride sisemise struktuuri mudel, mis osutab, et institutsioonidesised ja -välised suhted sõltuvad ja kujunevad nendes tegutsevate indiviidide suhetest, aga ka vastupidi: institutsioonides kehtivad üldised põhimõtted mõjutavad ka nende sees toimivate konkreetsete indiviidide tegutsemist ja suhteid. Näiteks see, millised kokkulepped, põhimõtted ja eesmärgid kehtivad mingis konkreetses koolis (joonisel S) lastevanematega koostöö tegemise kohta, mõjutab kõiki selle kooliga seotud perekondi (joonisel F), konkreetseid lastevanemaid (P) ja konkreetseid õpetajaid (T), aga on samal ajal ka kõigi nende osapoolte poolt mõjutatud.

Epsteini teoreetiline mudel toetub muuhulgas Urie Bronfenbrenneri (1979) ökoloogiliste süsteemide teooriale, mis on üks enimkasutatud teoreetilisi raamistikke, mida kodu ja kooli koostööd uurivates teadustöödes on kasutatud (Yamauchi *et al.*, 2017), sealhulgas ka mitmetes eestikeelsetes kodu ja kooli koostööd käsitlevates uuringutes (vt Lukk, 2008; Valk & Ress, 2016). Ameerika arengupsühholoog Urie Bronfenbrenner (1979) kirjeldab oma raamatus “The Ecology

of Human Development” inimese arengu ökoloogiat kui aktiivse ja kasvava inimese ning teda ümbritsevate keskkondade vastastikust kohanemist, mida mõjutavad nende keskkondade vahelised suhted ning laiem kontekst, milles need paiknevad. Ta defineerib neli eri tasandi vastastikmõjuga süsteemi, millega arenev inimene vahetult või vahendatult suhestub:

- **mikrosüsteem** - tegevused, rollid ning vastastikused suhted, mida inimene vahetult konkreetsete füüsiliste ja materiaalsete omadustega keskkonnas kogeb.
Mikrosüsteemide näideteks on õpilase kodune mikrosüsteem, kooli mikrosüsteem, naabruskonna mikrosüsteem, sõpruskonna mikrosüsteem.
- **mesosüsteem** - mikrosüsteemide vastastikused suhted, näiteks kodu ja kooli vahelised suhted, kodu ja naabruskonna suhted, kodu ja töökoha vahelised suhted (täiskasvanud subjekti puhul).
- **eksosüsteem** - keskkonnad, millega arenev inimene aktiivselt ei suhestu, kuid milles toimuvad sündmused teda siiski mõjutavad. Õpilaste vaatepunktist võib tegu olla näiteks lastevanemate töökohaga või õpetaja perekonnaga.
- **makrosüsteem** - järjepidevused mikro-, meso ja eksosüsteemide vormides ja sisus subkultuuride või kultuuri tasandil, sealhulgas nende järjepidevuste aluseks olevad uskumused ja ideoloogiad.

Joonisel 3 on esitatud lihtsustatud mudel Bronfenbrenneri neljast süsteemist kodu ja kooli kontekstis.



Joonis 3. Bronfenbrenneri neli süsteemi kodu ja kooli kontekstis.

Bronfenbrenneri teooria võimaldab tuletada inimese arengu seaduspärasusi makrotasandil, kuid selleks, et mõista arengut indiviidi tasandil, tuleb see siduda ka inimese arengu teooriaga. Üheks selliseks on Aaro Toomela struktuur-süsteemse psühholoogia teooria. Kahe teooria ühenduslüliks on Bronfenbrenneri kirjeldatud nelja süsteemi ning Toomela kirjeldatud keskkonnaliikide seostamine. Toomela (2016) eristab enda struktuur-süsteemse psühholoogia teorias erinevat liiki keskkondasid:

- **keskkond** - “asja ümbritsev väline maailm” (lk 101),
- **omailm** - “materiaalse mõjuva keskkonna osa, mille alusel elusorganismid tegelikkust ennetavalt peegeldavad” (lk 103),
- **käitumiskeskkond** - “psüühiliselt kogetav omailm” (lk 104),
- **sotsiaalne keskkond** - “selline käitumiskeskkonna osa, mis suhtlejal suhtlusaktis potentsiaalselt kattub” (lk 107),
- **kultuurikeskkond** - “organismi keelemärgiliselt vahendatud psüühikale vastav tehiskeskkond” (lk 547)

- **arengukeskkond** - indiviidi kujunemise aluseks olevad keskkonnad (lk 113).

Püüdes neid kaht teoreetilist lähenemist omavahel kokku tuua, võib öelda, et mikrosüsteemide puhul on tegu väiksema hulga inimeste vaheliste sotsiaalsete keskkondadega, mesosüsteemid on komplekssemad sotsiaalsed keskkonnad, eksosüsteem on vaadeldav käitumiskeskonnana ning makrosüsteemil on ühisosa kultuurikeskkonnaga. Kõik neli Bronfenbrenneri eristatud tasandit tervikuna moodustavad iga inimese unikaalse arengukeskkonna. See on ka põhjus, miks oli vaja need süsteemid ning keskkonnad eristada: kui eesmärk on mõista õpilase arengut kodu ja kooli koostöös kujunenud arengukeskkonnas, on vaja teooriat, mis võimaldab seda keskkonda mõista ja mõtestada.

Õpilase arengu mõistmiseks on vaja lisaks arengukeskkonnale mõista ka õpilase omadusi ning arengu protsesse. Aaro Toomela (2017, lk 552) kirjeldab psüühika arengu protsessi järgnevalt:

Psüühika arengu keskseks mehhanismiks on tegevus: tegevus planeeritakse olemasolevate juba väljakujunenud biotiliste või psüühiliste mehhanismide alusel. Kuid tegevuse käigus muudavad organismid oma keskkonda, nad organiseerivad seda viisidel, milletaolisi varem pole ilmas olnud. Seda tegevuse käigus loodud uudset korrapära kogedes ja mõtestades võibki organism, vajaliku arengupotentsiaali olemasolul, hierarhiliselt edasi areneda. Seega on arengu “mootoriks” tsükkel uudne kogemus → uudne tegevus → uudne keskkonna organisatsioon → uudne kogemus.

Seega ei ole areng miski, mis inimesega lihtsalt juhtub, vaid see on protsess, mille eeldusteks on keskkonna kogemine, sellega suhestumine ning muutmine. Uurides õpilase arengut kodu ja kooli koostöö kontekstis järeldub sellest oluline arusaam, et kodu ja kooli koostöö saab õpilase arengut mõjutada vaid siis, kui selle koostöö tulemusel muutub midagi õpilase arengukeskkonnas, Bronfenbrenneri teooriast lähtudes vastavalt kodu mikrosüsteemis ja/või kooli mikrosüsteemis. Samuti on oluline arvestada, et õpilane ise mõjutab oma arengukeskkonda, sealhulgas õpetajate ja lastevanemate koostöökeskkonda.

Lisaks arengu protsessile on oluline eristada õpilase omadusi, mis õppimisega seostuvad, et oleks võimalik täpsustada, millele soovitakse koostöö kaudu positiivset mõju avaldada. Need võivad olla üldisemad, vaimse terviku omadused (isiksus, vaimsed võimed), aga ka osaprotsessid (mälu, taju, tähelepanu, mõtlemine, planeerimine, teadmised, oskused, uskumused, emotsioonid, motivatsioon) (Kikas & Toomela, 2015, lk 25, 38-58). Teadmiste, oskuste ja uskumuste

kogumeid kirjeldatakse (Eesti) haridusparadigmas pädevuse mõistega: ”võib öelda, et õppimise keskne konstrukt on pädevus ehk õppimine hõlmab teadmiste, oskuste, uskumuste-hoiakute-väärtuste omandamist. Täpsemalt – uute, efektiivsemat toimetulekute võimaldavate ja üldisemate pädevuste konstrueerimist ja vajadusel vanade ümberkonstrueerimist ja allasurumist” (Kikas, 2017, lk 108). Õppimise seisukohast on olulisimad kaks konstrukti, õpipädevus ja enesemääratluspädevus. Õpipädevus on õppimiseks vajalike teadmiste, oskuste ja õppimist soodustavate uskumuste ning hoiakute süsteem (Jõgi & Aus, 2015).

Enesemääratluspädevus on “enesekohase info (st enda tunnetusprotsesside, vajaduste, emotsioonide, motiivide, uskumuste, hoiakute, väärtuste, käitumise) teadvustamine ja sellele tuginevalt enda mõtlemise ning käitumise reguleerimine” (Kikas, 2019, lk 10).

Koostöö kui protsess saab mõjutada õpetajate, lastevanemate jt osapoolte omadusi ning tegevust. Õpetajate ja lastevanemate suhte (koostöö, tegevuse või tegevusetuse) tagajärjel tekkivat mõju õpilase arengukeskkonnale võib nimetada kodu ja kooli koosmõjuks. Lähtudes arusaamast, et arengukeskkond eksisteerib igal juhul, saab sama öelda ka kooli ja kodu koosmõju kohta – õpetajate ja lastevanemate vastastikune mõju õpilase arengule on olemas ka siis, kui nad teadlikult koostööd ei tee. Teooriast lähtub, et kodu ja kooli koostöö ei saa otseselt mõjutada õpilase akadeemilisi tulemusi (vt ka peatükk 1.2). Koostöö saab mõjutada koostöö osapooli, need omakorda õpilase arengukeskkonda ning see tekitab võimaluse õpilase omaduste arenguks. Alles õpilaste omaduste muutumine võib (aga ei pruugi) väljenduda akadeemiliste tulemuste muutumises, mis on üks levinuim, kuid mitte ainus õpilase arengut väljendav tunnus, mida haridusteadustes hinnatakse. Eelnevat kinnitab ka kodu ja kooli koostöö ülevaateartikkel, kus analüüsiti 75 uuringut aastatest 2003 kuni 2017 ning tõdeti, et “mitmed tulemused viitavad, et vanemate kaasatuse ja õpilaste akadeemiliste tulemuste suhe on vahendatud õpilaste omaduste ja pädevuste poolt” (Boonk *et al.*, 2018, lk 24). Seega võib järeldada, et kodu ja kooli koostöö, lastevanemate ja õpetajate omadused ja tegevused, kodu ja kooli koosmõju, õpilaste omadused ning akadeemilise edukus on omavahel vastastikmõjus, mida illustreerib joonis 4.



Joonis 4. Kodu ja kooli koostöö, koosmõju, osapoolte omaduste ning õpilaste akadeemiliste tulemuste vaheline seos (autori koostatud).

Kodu ja kooli koostööd võib seega defineerida kui protsessi, milles kooli töötajad (õpetajad, juhtkond, tugipersonal jt) ja õpilast kodus ümbritsevad inimesed (lastevanemad, teised pereliikmed, hooldajad jt) tegutsevad ühiselt ja sihipäraselt õpilase arengu toetamise nimel. Selline definitsioon on kooskõlas sellega, mida kasutas Karin Lukk enda doktoritöös (2008, lk 8), pidades silmas “toimivat suhet, mida iseloomustavad ühine eesmärgitunnetus, vastastikune austus ja valmisolek läbirääkimisteks”. Nagu peatüki alguses viitasin, on ingliskeelses teaduskirjanduses seda protsessi nimetatud nii kodu ja kooli koostööks (*home-school collaboration, home-school cooperation*) kui ka partnerluseks (*home-school partnerships*), mis viitavad osapoolte vahelisele suhtele. Varasemates uuringutes on levinuimaks terminiks lastevanemate osalus või kaasatus (*parental involvement*) laste haridustees – selline mõistekasutus on küll võimalik, kuid sisaldab endas olulisi piiranguid. Ühelt poolt on see mittesümmeetriline, sest viitab eelkõige lastevanemate tegevusele, mitte kodu ja kooli vastastikmõjule (vt ka Epstein, 2011 lk 43-45). Teisalt seab selline lähtekoht uurimise fookusesse lastevanemate osaluse määra (ja paremal juhul selle määra seose õpilase akadeemilise edukusega), mitte õpilase arengut mõjutavad mehhanismid. Siinses töös kasutan peamiselt mõistet kodu ja kooli koostöö, kuid refereerides varasemaid teadustöid, kus on kasutatud terminit *parental involvement*, kasutan loetavuse huvides ning viidatavate artiklite sõnastuse säilitamiseks kodu ja kooli koostöö sünonüümidenä ka lastevanemate kaasatuse ja osaluse mõisteid.

1.2. Kodu ja kooli koostöö ning koosmõju senisest uurimisest

Kodu ja kooli koostööprotsessi puhul on võimalik uurida koostöö osapooli ja nende omadusi, suhteid, samuti alaprotsesse ehk konkreetseid tegevusi, millest koostöö koosneb, nende tegevuste

kvaliteeti ja kvantiteeti. Selles alapeatükis annan ülevaate mõningatest olulisematest teaduskirjanduses sõnastatud järeldustest, millega arvestamisel võiks olla kasu kõigil, kes kodu ja kooli koostööd uurida ja/või edendada soovivad. Esimesed kolm põhinevad rahvusvahelistes teadustöodes saadud tulemustele, järgmised kolm aga Eestis tehtud uurimustele.

Kodu ja kooli koostöö üldiselt positiivne mõju õpilaste tulemustele on mitmete uuringute poolt kinnitust leidnud.

Xitao Fan ja Michael Chen (2001) viisid läbi metaanalüüsi, analüüsides 25 uurimuses leitud seoseid kodu ja kooli koostöö (*parental involvement*) ning õpilaste akadeemiliste tulemuste vahel. Üldine korrelatsioonikordaja vanemate kaasatuse ja akadeemiliste tulemuste vahel oli $r=0,25$, millest võib järeldada, et kodu ja kooli koostööl on üldiselt positiivne mõju õpitulemustele. Väärib märkimist, et mitte kõik indikaatorid ei mõjutanud akadeemilisi tulemusi samaväärselt. Mõned vanemate osaluse dimensioonid omavad õpilaste tulemustele suuremat mõju kui teised, seega tasuks erinevaid koostöövorme eraldi uurida. Kõige tugevam seos õpilaste tulemustega oli vanemate akadeemilistel ootustel ($r=0,40$). Samuti oli oluline vanemate osalemine kooliga seotud sündmustel ($r=0,32$). Vanema ja kooli vahelisel suhtlusel ilmnes juba väiksem mõju ($r=0,19$) ning vanemlik järelevalve korreleerus õpilaste tulemustega veelgi vähem ($r=0,09$). Samuti selgus sellest ülevaateuuringust, et vanemate kaasatus oli tugevamalt seotud õpilaste üldise kooliedukusega ning vähem seotud konkreetsete ainetulemustega.

Castro ja kolleegid (2015) koostasid metaanalüüsi 37 uuringust, mis keskendusid kodu ja kooli koostööle erinevates vanuseastmetes lasteaedadest keskkoolini. Ka sellest metaanalüüsist ilmnes, et suurim positiivne seos õpilaste tulemustega on lastevanemate akadeemilistel ootustel, aga ka vanemate ja laste vahelisel suhtlemisel kooliga seonduvate tegevuste ning kooliülesannete teemal. Seega leiti, et kõige efektiivsem on koostöö, kus vanemad toetavad kooliga seotud eesmärkide saavutamist ja õppimist. Küll aga ei leitud väga selget seost akadeemiliste tulemuste ning kodutöö kontrollimise vahel, samuti kooli sündmustel osalemisega. Autorid oletasid, et madala õppeedukuse korral on vanematel rohkem põhjust õpilaste kodutööde sooritamist kontrollida. Kokkuvõttes soovivad Castro ja kolleegid, et vanemate osalus peaks olema

suunatud akadeemiliste eesmärkide ning õpilase oskuste (nt lugemisoskuse) arengu toetamisele (Castro *et al.*, 2015).

Wilder (2014) sünteesis kokku 9 metaanalüüsi tulemused, millest selgus, et kodu ja kooli koostööl oli positiivne seos õpilaste akadeemiliste tulemustega, olenemata täpsest definitsioonist, õpilaste vanuseastmest või etnilisest grupist. Kõige tugevam oli akadeemiliste tulemuste seos lastevanemate ootustega, kõige nõrgem oli seos koduste ülesannetega aitamisega (Wilder, 2014). Nagu Wilder artikli kokkuvõttes kirjutab, tuleks nii kvalitatiivselt kui kvantitatiivselt uurida, kuidas täpselt konkreetsed koostööviisid õpilaste akadeemiliste tulemuste paranemiseni viivad. Kõik kolm refereeritud ülevaateartiklit osutavad alapeatükis 1.1 teoreetiliselt tuletatud järeldusele, et kooli ja kodu koostöö mõju õpilaste akadeemilistele tulemustele on vahendatud (*mediated*) lastevanemate ja õpetajate kasvatustegevuste ning õpilaste omaduste poolt. Teine oluline järeldus on, et kodu ja kooli koostöövormid mõjutavad õpilaste tulemusi erinevalt ning ka ühe konkreetse koostöövormi siseselt leidub tulemustes erinevusi, mida seletab tegevuste kvalitatiivne aspekt. See viitab puudujäägile nendes varasemates uuringutes, kus kodu ja kooli koostööd on käsitletud üldise nähtusena ning ei ole võetud arvesse selle erinevaid dimensioone ja koostöövorme.

Kodu ja kooli koostöötegevused ei mõjuta otseselt/vahetult õpilaste akadeemilisi tulemusi, vaid lastevanemate, õpetajate ja õpilaste omadusi.

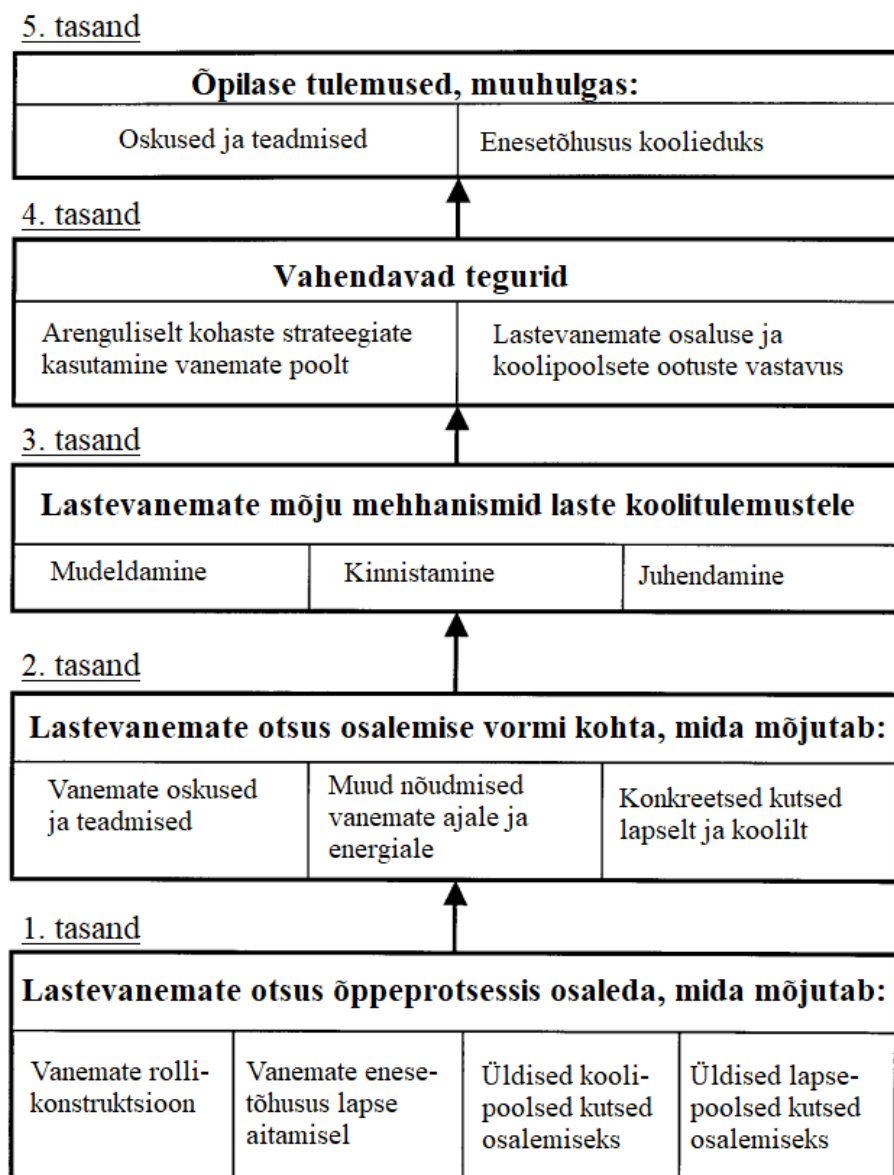
Boonk jt (2018) tegid ülevaate 75 artiklist, mis olid tehtud aastatel 2003 kuni 2017. Üks olulisemaid tulemusi oli nende tähelepanek kodu ja kooli koostöö konstrukti kohta: “Mitmed uuringud osutavad, et vanemate kaasatust ja akadeemiliste tulemuste seost vahendavad õpilaste omadused ja pädevused” (Boonk *et al.*, 2018, lk 24). Nad osutasid Rogers jt (2009) artiklile, kus näidati lastevanemate mõju laste omadustele ning laste omaduste mõju akadeemilistele tulemustele. Samuti viidati Phillipsoni ja Phillipsoni (2012) tööle, kus kirjeldati mudelit, mille järgi lastevanemate tagasiside oma uskumustest laste kognitiivsete võimete kohta mõjutab laste enesekohaseid uskumusi ning need omakorda õpilaste akadeemilisi tulemusi. Teisalt selgus, et mitte igasugune lastevanemate osalus ei ole akadeemiliste tulemustega positiivselt seotud, seega peaksid õpetajad, lastevanemad ja uurijad arvestama, et ebaefektiivsel viisil sekkumine võib

omada ka negatiivset mõju. Selliste näidetena toodi akadeemilise surve loomist käskude, karistuste ja sunniga, mis on omakorda seotud õpilaste madalama enesehinnanguga matemaatikas ja lugemises (Boonk *et al.*, 2018).

Boonk jt (2018) osutavad, et kodu ja kooli koostöö võib mõjutada akadeemilisi tulemusi kaudselt, läbi õpilase motivatsiooni, hoiakute ja õpioskuste, ning viitavad, et see on kooskõlas Hoover-Dempsey ja Sandleri (1997) kirjeldatud vanemate osalusprotsessi mudeliga (joonis 5), mis on Yamauchi jt (2017) ülevaateartikli järgi üks kahest enimlevinud kontseptuaalsest raamistikust, mida kodu ja kooli koostöö uurijad kasutavad. Teine enimkasutatud kontseptuaalne mudel on Epsteini kuueosaline tüpologia, mida on kirjeldatud peatükis 1.3.

Hoover-Dempsey ja Sandler (1997) pakkusid välja viiest tasandist koosneva mudeli:

- 1. Lastevanemate otsus laste õppeprotsessis osaleda** sõltub vanemate rollikonstruktsioonist, enesetõhususest ning üldistest kooli- ja lastepoolsetest kutsetest protsessis osalema.
- 2. Vanemate otsus osalemise vormi kohta** sõltub lastevanemate teadmistest ja oskustest, teistest nõudmistest vanemate ajale ja energiale ning konkreetsetest kooli- ja lastepoolsetest kutsetest.
- 3. Vanemate mõju laste tulemustele** toimub läbi mudeldamise, kinnistamise ja juhendamise.
- 4. Vahendavateks teguriteks** on arenguliselt kohaste strateegiate kasutamine ning lastevanemate tegevuste ning koolipoolsete ootuste vastavus.
- 5. Mõju õpilastele** seisneb muuhulgas õpilaste teadmiste, oskuste ja enesetõhususe muutumises.



Joonis 5. Hoover-Dempsey ja Sandleri lastevanemate kaasatuse protsessi teoreetiline mudel.

Allikas: Walker jt (2005)

Kodu ja kooli koostöö puhul on oluline tegevuste kvaliteet, mitte kvantiteet.

Nagu eeltoodust ilmnes, on üldiselt leitud positiivne seos kodu ja kooli koostöö ning õpilaste akadeemiliste tulemuste vahel, kuid leidub ka näiteid, kus see mõju võib puududa või olla sootuks negatiivne. Sellest tõukvalt võrdlesid Moroni jt (2015) kodu ja kooli koostöö kvaliteedi ja kvantiteedi mõju õpilaste tulemustele. Autorid uurisid, kui sageli lastevanemad lapsi

kodutööga aitasid (kvantiteet) ning eristasid, kas lapsed tajusid vanemate abi toetavana või pealetükkivana (kvaliteet). Tööst selgus, et kvaliteetne (st õpilase poolt toetavana tajutud) abi kodutööga seostus akadeemiliste tulemustega positiivselt, samas kui pealetükkiv sekkumine seostus negatiivsete tulemustega. Kui aga vanemate osalust hinnati ainult kvantitatiivsel skaalal, saadi tulemuseks negatiivne seos: mida rohkem lastevanemad laste kodutöösse sekkusid, seda madalamad olid keskmiselt tulemused. Nagu autorid osutasid, on nende töö kooskõlas Deci ja Ryani isemääramisteooriaga (2000), mille järgi pealetükkiv sekkumine on vastuolus õpilaste motivatsiooni kujundavate kompetentsus-, autonoomia- ja seotusvajadustega. Moroni jt (2015) rõhutasid, et kodu ja kooli koostööd uurivates teadustöödes on oluline keskenduda sellele, kuidas vanemad laste õppetöös osalevad, mitte kui sageli nad seda teevad.

Kodu ja kooli koostöövormide mitmekesisus aitab lastevanemate osaluse määra tõsta.

Karin Lukk on oma doktoritöös “Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist” (2008, lk 23) rõhutanud kodu ja kooli koostöövormide lisamise ning varieerimise olulisust:

Kooli ja kodu koostööd aitab kindlasti suurendada erinevate koostöövormide varieerimine ja koolide teadlik töö selles valdkonnas (...) Traditsioonilised vormid (lastevanemate koosolekud ja lahtiste uste päevad) nõuavad edasiarendamist (võimalusel tuleks kaasata õpilasi ühistesse aruteludesse) ning lisada tuleks kindlasti uusi. Lastevanemate osaluse määr on kõrgem koolides, kus kooli ja kodu koostöövormide variatiivsus on suurem (...), sest vanemal on võimalus leida oma sotsiaalkultuurilisest taustast ning teistest teguritest lähtuvalt sobiv vorm.

Tema väitega on kooskõlas mitme Eesti konteksti uurinud magistritöö järeldused. Anneli Ilomets–Veevo (2018) magistritöös väitsid nii eesti kui ka vene kodukeelega Tallinna õpilaste vanemad, et kõige enam soodustab nende osalust erinevate suhtlusvõimaluste olemasolu. Elina Järv (2018) intervjueris lastevanemaid, koolijuhte ning teisi kogukonnaliikmed, kes samuti leidsid, et koostööd edendaks uute koostöövõimaluste leidmine. Ka Rocca al Mare Kooli näitel kodu ja kooli koostööd uurinud Katre Tamm (2009) kirjutab, et uuritud õpetajate arvates on olulisim koostöövormide variatiivsus.

Esimene samm koostöö edendamiseks tuleks teha kooli ja õpetajate poolt.

Mitmed Eestis tehtud uuringud osutavad sellele, et kuigi kodu ja kooli koostöö õnnestumiseks on oluline nii õpetajate kui ka lastevanemate koostöövalmidus, eeldatakse, et esimese sammu koostöö edendamiseks teevad koolid. Nii kirjutab Lukk (2008, lk 26): “Lapsevanemad ootavad koolidelt enam valmisolekut nende kaasamiseks kooli arengusse, mis omakorda toetaks ka laste arengut, sest lapsevanemate osaluse määra suurenemisega kasvab ka nende vastutus- ja ühtekuuluvustunne”. Samale järeldusele jõuab ka Aune Valk, kes kirjutab “Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamatu” (Valk & Ress, 2016) kokkuvõttes, et koostööks võimaluste loomine on kooli ülesanne. Kui kool võtab vastutuse koostöö algatamise eest, aitab see ületada lastevanemate erinevat suhtumist ning koostöövalmidust.

Aira Udras (2017) uuris kolme erineva Eesti kooli lastevanemate ja õpetajate kogemusi ja ootusi kodu ja kooli koostöö kohta. Intervjueeritud õpetajate ja lastevanemate vastustest ilmnes, et koostöö algatamise vastutus on koolil ja õpetajatel. Toetudes tehtud intervjuudele väidab Udras, et õpetajad võiksid lisaks suhtlusele eest vedada ka koostööd ja osalemist.

Elina Järv (2018) leidis, et lastevanemate soov ja ootus kaasamisele on suur ning vanemad ja kogukond ootavad enda kaasamiseks koolipoolset initsiatiivi. Jaanika Sepp uuris enda magistrیتöös (2021) sotsiaalpedagoogide arvamusi kodu ja kooli koostööst, kes nägid samuti rohkem koolipoolseid võimalusi koostöö edendamiseks, sealhulgas lastevanematele positiivse tagasiside andmine ning nende kaasamine erinevate sündmuste kaudu. See, et koostööprotsessi peaks algatama kool ja õpetajad, ilmnes ka Katre Tamme (2009) ja Merit Suurna (2014) magistrیتöödest.

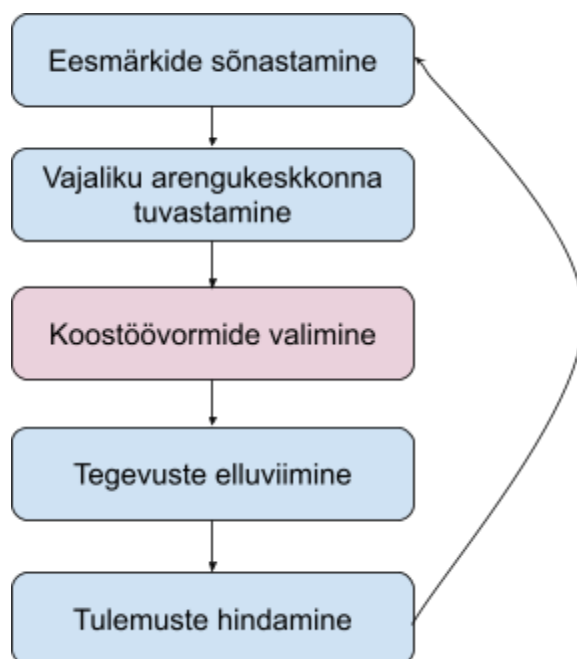
Kodu ja kooli koostöö puhul on oluline seada ühtsed eesmärgid ning arvestada lapse ja lastevanemate individuaalsusega.

Nii Karin Lukk (2008) kui Jaanika Sepp (2021) toovad välja, et kodu ja kooli koostöö puhul on oluline saavutada jagatud väärtused ning ühised eesmärgid. Ühiste eesmärkide seadmist toetab ka Põhikooli riiklik õppekava, mille järgi tuleb kooli õppekava koostades õpilasi ning lastevanemaid kaasata ja nende soove arvestada (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Samuti on oluline iga

õpilase ja perekonna tundmaõppimine, et koostööprotsessis individuaalsete omaduste ja erinevustega arvestada – ka siin tuleb kasuks tegevuste varieerimine, mis võimaldab iga pere jaoks sobivad koostöövormid leida. Jaanika Sepa intervjueeritud sotsiaalpedagoogide vastustest ilmnes oluline meeldetuletus, et kodu ja kooli koostööd tehes ei tohi unustada õpilast ennast, kelle arengu toetamiseks peaks koostöös suunatud olema, aga kes ka ise samal ajal protsessi mõjutab: “Vanemad ja õpetajad arvavad, et teavad õigeid lahendusi ning tegevuskava pannakse paika ilma lapse juuresolekuta või tema arvamust küsimata. Lapse soovide ja vajadustega arvestamine ja tema kuulamine lihtsustab aga nii vanemate kui ka kooli tööd lapsega” (Sepp, 2021, lk 32).

1.3. Kodu ja kooli koostöövormid

Lähtudes alapeatükis 1.1 kirjeldatud teoreetilistest põhimõtetest ja definitsioonist, et kodu ja kooli koostöö on protsess, milles kooli töötajad ja õpilast kodus ümbritsevad inimesed tegutsevad ühiselt ja sihipäraselt õpilase arengu toetamise nimel, saab koostööd kirjeldada viie etapina (joonis 6).



Joonis 6. Kodu ja kooli koostööprotsessi etapid (autori koostatud).

Koostöö kaudu õpilaste arengu toetamise eelduseks on õpilaste tasandi eesmärkide sõnastamine. Kuna areng toimub vastastikmõjus keskkonnaga, tuleks seejärel tuvastada, milline arengukeskkond ja tegevused aitavad sõnastatud eesmärkide suunas liikuda, sealhulgas seda, milliseid teadmisi, oskuseid ja hoiakuid õpetajad ja lastevanemad arengukeskkonna loomisel vajavad. Kolmanda etapina tuleb valida sobivad koostöövormid. Sellele järgneb tegevuste elluviimine ning tulemuste hindamine.

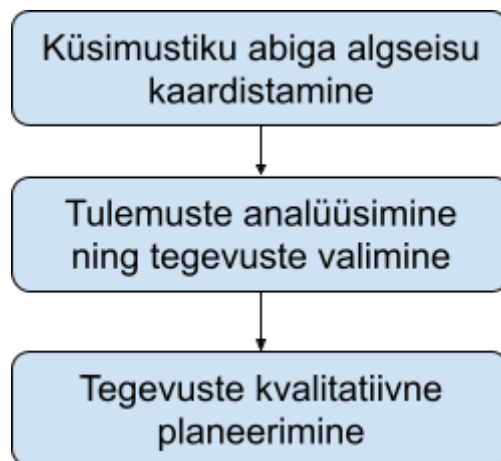
Magistritöö empiiriline osa keskendub eelkirjeldatud protsessi kolmandale etapile ehk kodu ja kooli koostöövormidele ning erinevatele tegevustele, mida ühiste eesmärkide saavutamiseks teha saab. Toetun siin Epstein (2010) kodu ja kooli koostöö tüpoloogiale, mis eristab kuut erinevat koostöötüüpi, mille eestikeelse kirjelduse sõnastamisel olen täiendanud Kati Ausi ja Grete Arro (2016, lk 63) sõnastust:

1. **Vanemlus:** lastevanemate kasvatustegevuste toetamine, sealhulgas nende vastutus kooliedu tagamiseks vajalike koduste tingimuste loomisel.
2. **Suhtlus:** kooli õppeprogrammi ja lapse edenemist puudutava info liikumine kooli ja kodu vahel.
3. **Vabatahtlik töö:** lastevanemate kaasamine vabatahtlikena koolis algatustesse, tegevustesse ning nende toetamise.
4. **Kodus õppimine:** vanemate kodune tugi kodustes õppetegevustes koolist saadava info alusel.
5. **Otsustamine:** vanemate kaasamine kooli tegutsemist ja arengusuundi puudutavate otsuste tegemisse.
6. **Kooli ja vanemate koostöö kogukonnaga:** kogukonnas leiduvate ressursside kasutamine kooli õppeprogrammi ja õpilaste arengu toetamiseks.

Tüpoloogiat kirjeldavas artiklis toob Epstein iga koostöö tüübi kohta konkreetseid näiteid võimalikest tegevustest, aga ka võimalikest väljakutsetest ning tegevuste potentsiaalsest positiivsest mõjust õpilastele, lastevanematele ja õpetajatele. See aitab otsustada, millist tüüpi tegevused on konkreetses koolis ühiste eesmärkide saavutamiseks kõige sobivamad. (Epstein, 2010)

Epsteini tüpoloogiale toetudes töötasid Salinas, Epstein, Sanders jt (1999) välja kooli, pere ja kogukonna koostöövormide hindamisvahendi (*Measure of School, Family, and Community Partnerships*), mis võimaldab kooli personalil hinnata, kas lastevanemad, kogukonnaliikmed ja õpilased saavad tähenduslikel viisidel kooli tegevustes osaleda. Küsimustiku täpsem kirjeldus on leitav peatükis 2.1.

Kui kooli juhtkond ning õpetajad on koos huvigruppidega (nt õpilased, lastevanemad, laiem kogukond) sõnastanud, milliseid eesmärke soovitakse kodu ja kooli koostöö abil saavutada ning milline arengukeskkond tuleks nende eesmärkide saavutamiseks luua, saavad nad vastata küsimustikule, et kaardistada, milliseid koostöötegevusi seni tehtud on. Seejärel saab tulemusi analüüsida ning otsustada, milliseid tegevusi tahetakse (ning on otstarbekas) teha ning milliseid mitte — nagu Salinas ja kolleegid hindamisvahendi kirjelduses kirjutavad, ei pruugi kõik tegevused kõigis koolides ning kooliastmetes mõistlikud olla, kuid oluline on, et nende tegemine või mittetegemine oleks teadvustatud otsus. Nagu selgus alapeatükist 1.2, on kodu ja kooli koostöö puhul oluline eelkõige kvaliteet, mitte kvantiteet, seega tuleks pärast tegevuste valimist otsustada, kuidas täpsemalt neid kvalitatiivselt ellu viia, et need aitaks soovitud eesmärkideni jõuda. Näiteks võib kooli eesmärgiks olla ennastjuhtivate õppijate arendamine ning üheks võimalikuks koostöötegevuseks vanemahariduse seminarid. Sellisel juhul on oluline läbi mõelda, kes, mis teemadel ning mil viisil neid seminare läbi viib.



Joonis 7. Koostöövormide valimise alaetapid (autori koostatud).

Kokkuvõttes võib kodu ja kooli koostööprotsessi kolmandat etappi ehk koostöövormide valimist jaotada veel omakorda kolmeks alaetapiks (joonis 7): hetkeseisu kaardistamine, tulemuste analüüsimine ja tegevuste valimine, tegevuste kvalitatiivne planeerimine.

Magistritöö uurimisprobleem seisneb selles, kui suures ulatuses erinevaid kodu ja kooli koostöövorme õpetajate hinnangul koolis kasutatakse, mis omakorda võimaldab teha teadlikke otsuseid koostöövormide mitmekesistamise suunas. Selle eelduseks on koostöövormide hindamisvahendi olemasolu. Töö eesmärgiks on kohandada ja piloteerida kohalike ekspertide abiga Eesti oludele vastavaks kooli, pere ja kogukonna koostöövormide hindamisvahend (Salinas, Epstein, Sanders *et al.*, 1999), mis võimaldab kooli personalil ja kogukonnal hinnata, kas lastevanemad, kogukonnaliikmed ja õpilased saavad tähenduslikel viisidel kooli tegevustes osaleda. Kuna varasemates Eestis tehtud uurimustes on rohkem keskendunud lastevanemate hinnangutele, aga tulemustest ilmneb, et esimest sammu koostöö algatamiseks oodatakse koolilt, kasutan küsimustikku õpetajate hinnangute uurimiseks. Eesmärgist lähtuvalt sõnastasin kolm uurimisküsimust:

1. Milline on kohandatud küsimustiku skaalade reliaablus?
2. Millises ulatuses võimaldatakse küsimustikku piloteerinud koolis lastevanematele erinevaid koostöövorme?
3. Millised on õpetajate üldised hinnangud koostöö olulisuse, soodustavate ja takistavate tegurite ning parendusvaldkondade kohta?

2. Metoodika

Töö eesmärgiks oli kohandada kohalike ekspertide abiga Eesti oludele vastavaks kooli, pere ja kogukonna koostöövormide hindamisvahend ning seda ühe kooli näitel piloteerida. Järgnevates alapeatükkides kirjeldan magistritöö valimi moodustamist, uurimisinstrumenti ning selle kohandamist, andmete kogumist ja analüüsimist.

2.1. Valim

Valimi moodustamiseks kasutasin mugavusvalimi strateegiat (Rämmer, 2014b): võtsin ühendust mulle tuttavate üldhariduskoolide juhtidega (aga ka teiste koolijuhtidega mulle lähedasest piirkonnast, st Tartumaalt) ning uurisin, kes on huvitatud kodu ja kooli koostöö küsimustiku piloteerimisest ning tulemustest kokkuvõtte saamisest. Kirjutasin kokku 10 koolijuhile, kellest hulgast avaldas huvi 4. Et saada kooli kohta usaldusväärseid tulemusi, oli tingimuseks, et küsimustikule oleks valmis vastama suurem osa (st rohkem kui 50%) vastava kooli pedagoogilistest töötajatest. Sellele tingimusele vastas üks kool, seega piloteerisin küsimustikku Tartumaal asuvas põhikoolis. Küsimustikule vastas 95% kooli pedagoogilistest töötajatest (N = 19), kõik vastajad olid naised, 8 vastaja haridustase oli bakalaureus või sellega võrdsustatud haridus, 11 vastaja haridustase oli magister või sellega võrdsustatud haridus. 17 vastanut oli õpetajana töötanud rohkem kui 16 aastat, 2 vastanul oli õpetajatöö kogemust vähem kui 5 aastat.

2.2. Uurimisinstrument ja selle kohandamine

Magistritöös kasutatud uurimisinstrumentiks on kooli, pere ja kogukonna partnerluse küsimustik (*Measure of School, Family, and Community Partnerships*), mille autoriteks on Salinas, Epstein, Sanders jt (1999). Küsimustik põhineb alapeatükis 1.3 kirjeldatud Epsteini (2010) kodu ja kooli koostöö tüpoloogial, mis on üks kahest enimkasutatud kodu ja kooli kontseptuaalsest raamistikust (Yamauchi *et al.*, 2017). Seda on kasutatud koostöövormide hindamiseks erinevates riikides, muuhulgas Ameerika Ühendriikides (nt Schubert, 2010; LeBlanc, 2011; Massingill, 2019), Kanadas (Boulaamane & Bouchamma, 2021), Araabia Ühendemiraatides (Al-Taneiji, 2012), Kreekas ja Nigeerias (Rentzou & Ekine, 2017). Hindamisvahend koosneb 52 väitest võimalike koostöötegevuste kohta, mis jagunevad omakorda 6 kategooriasse. Iga väite puhul palutakse vastajal 5-punkti skaalal hinnata, millises ulatuses vastavaid tegevusi nende koolis tehakse. Samuti sisaldab küsimustik avatud küsimusi koostööd mõjutanud tegurite ja edasiste arendusplaanide kirjeldamiseks ning võimalust tuua sõnalisi näiteid iga 6 kategooria konkreetsete tegevuste kohta, mida konkreetses koolis tehakse. Nagu Salinas, Epstein, Sanders jt (1999) kirjeldavad, annavad küsimustiku tulemused informatsiooni koolis esinevate koostöötegevuste

hetkeseisu kohta ning pakuvad arusaamu võimalikest koostöö arengukohtadest. Autorid märgivad, et koolis võivad esineda kõik, mõned või mitte ükski nimetatud tegevustest. Samuti võib koolis leiduda koostöövorme, mida küsimustikus ei ole, sellisel juhul võib neid vastava koostöötüübi juures küsimustikule lisada. Kuna küsimustik oli koostatud Johns Hopkinsi Ülikooli teadlaste poolt Ameerika Ühendriikide konteksti arvestades, tuli küsimustikus sisaldavaid väiteid lisaks tõlkimisele ka kohandada, st muuta, lisada või eemaldada. Kohandatud küsimustik on leitav töö lisas 1.

Küsimustiku kohandamise protsess koosnes üheteistkümnest etapist:

1. Tõlkisin küsimustikus sisalduvad väited eesti keelde ning palusin mugavusvalimisse kuuluval tekstitoimetajal võrrelda, kas tõlgitud väidete sisu vastab originaalile.
2. Võrdlesime magistritöö juhendajaga tõlgitud väidete vastavust originaalküsimustiku väidetele, täpsustasime tõlgitud väidete sõnastust ja vastavust eestikeelses erialakirjanduses kasutatavate mõistetega.
3. Saatsin küsimustiku neljale eksperdile (kodu ja kooli koostööd akadeemiliselt uurinud koolijuht, kodu ja kooli koostööd uurinud haridusministeeriumi töötaja, kaks haridusteaduste valdkonna professorit). Palusin ekspertidelt tagasisidet tõlke vastavusele originaaliga, täpsustusi tõlkes kasutatud mõistetele, hinnangut küsimustikus kirjeldatud tegevuste sobivusele Eesti konteksti ning soovitusi väidete muutmiseks, lisamiseks ja eemaldamiseks. Ekspertid andsid nii üldist tagasisidet küsimustiku kui terviku kohta kui ka konkreetseid soovitusi praktiliselt kõigi väidete kohta.
4. Kohtusime ekspertidega ning püüdsime konsensusele jõuda, millised originaalküsimustikust tõlgitud väidetest sobivad Eesti konteksti, millised väited tuleks lisada, eemaldada või teise kategooriasse tõsta. Ekspertkohtumise tulemusel jäi kohandatud küsimustikku 45 väidet koostöötegevuste kohta, mis jagunesid originaalküsimustikus kasutatud 6 kategooriasse.
5. Täiendasin kohandatud küsimustikku vastavalt ekspertidega kohtumisel saadud ettepanekutele ning nende kirjalikule tagasisidele. Lähtuvalt kolmandast uurimisküsimusest lisasin kaks kategooriaväliseid küsimust koostöö olulisuse ning sellega rahulolu kohta.

6. Et kontrollida küsimustikus kasutatavate mõistete ning küsimuste sõnastuse arusaadavust kodu ja kooli koostöö valdkonna mitte-ekspertide poolt, palusin küsimustikku testida lähituttavatest tekstitoimetajal ja õpetajal. Saadud tagasiside põhjal korrigeerisin mõne küsimuse sõnastust.
7. Saatsin küsimustiku teist korda ekspertidele ning palusin nende tagasisidet täiendatud küsimustikule. Ekspertid andsid kirjalikud kommentaarid praktiliselt kõigi väidete kohta.
8. Kohtusime ekspertidega teist korda ning vormistasime küsimustiku lõpliku versiooni, mida saab kasutada piloteerimiseks. Leppisime kokku väidete hindamiseks kasutatava skaala. Originaalküsimustiku 5-punktsel skaalal olid sõnaliselt kirjeldatud kõigi viie punkti tähendused (*1 — Not Occurring, 2 — Rarely, 3 — Occasionally, 4 — Frequently, 5 — Extensively*), ekspertidega konsulteerides otsustasime kirjeldada vaid skaala otspunktid, et skaala oleks sümmeetriline ning vastusevariandid ühtlaste vahedega (Beilmann, 2020).
9. Enne küsitluse läbiviimist on mõistlik testida küsimustikku omaduste poolest sarnasesse gruppi kuuluvate inimeste peal (Beilmann, 2020), seega testisin küsimustikku mugavusvalimisse kuulunud kahe õpetaja peal. Õpetajad täitsid küsimustiku, seejärel intervjueerisin neid ning arutelude tulemusel täpsustasin mõne küsimuse sõnastust. Samuti lisasin küsimustikule ühe testija soovitusel edenemisriba, mis näitab vastajale, kui suur osa küsimustikust on täidetud.
10. Piloteerisin küsimustikku ühes mugavusvalimisse kuuluvas koolis ning palusin vastajatel soovi korral küsimustikku ennast kommenteerida. Tagasisidet andsid kaks vastajat, kellest üks tunnustas küsimustiku mitmekesisust ning teine kirjutas, et töötab koolis vaid väikese koormusega, mistõttu ei ole ta täiesti kindel, kas kõigile küsimustele objektiivselt vastata.
11. Hindasin küsimustiku sisemist reliaablust (Cronbachi kordaja), mis võimaldab anda hinnangu mõõdiku seesmisele kooskõlale testis sisalduvate kategooriate erinevate elementide seose alusel (Tooding, 2020). Tulemused on kirjeldatud peatükis 3.1.

2.3. Andmete kogumine ja andmeanalüüs

Kasutasin kohandatud küsimustikuga andmete kogumiseks *Google Forms* veebivormi. Edastasin küsimustiku 2019. aasta kevadel koolijuhile, kes saatis selle omakorda edasi oma kolleegidele. Andmeid kogudes lähtusin küsitlusuuringute eetikanõuetest (Beilmann, 2020): teavitasin vastajaid andmete kogumise ja kasutamise eesmärkidest, kasutasin andmeid anonümiseeritud kujul ning avaldasin vaid agregeeritud kvantitatiivsed tulemused ning anonüümsed sõnalised vastused.

Esialgse statistilise ülevaate (aritmeetilised keskmised, standardhälbed) koostamiseks kasutasin *Google Sheets* tabelarvutustarkvara. Täpsemaks andmeanalüüsiks (Cronbachi kordaja ja t-test) kasutasin statistikatarkvara *SPSS*.

Vabavastustega küsimuste tulemuste analüüsimiseks moodustasin vastustes sisalduvatest väidetest märksõnapõhised kategooriad ning tegin ülevaate enamlevinud märksõnadest. Näiteks kui vastajatel oli palutud kirjeldada nende koolis leiduvaid vanemluse kategooriasse kuuluvaid konkreetseid koostöötegevusi, eristusid enimkasutatud märksõnadena individuaalsed vestlused lastevanematega, lastevanemate koosolekud ning külalislektorite kutsumine.

3. Tulemused

3.1. Kohandatud küsimustiku reliaablus

Küsimustiku põhiosas hindasid vastajad 45 väidet, mis jagunesid omakorda 6 kategooriasse. Iga väite puhul paluti vastajal hinnata oma kooli lastevanemate kaasamise ulatust skaalal 1 - 5:

1 - kirjeldatud tegevust selles koolis praktiliselt ei toimu,

5 - tegevus toimub praktiliselt kõikides klassides ja kooliastmetes, pööratakse märgatavalt aega ja tähelepanu.

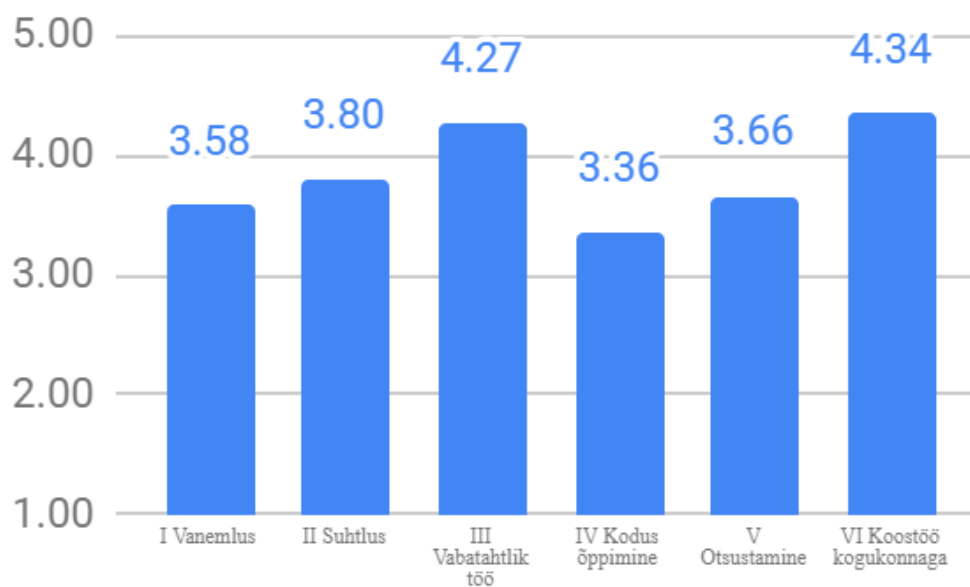
Vastuste põhjal arvutasin küsimustiku reliaabluse (Cronbachi kordaja), mis oli iga kategooria puhul kõrgem kui 0,8 (vt tabel 1). See tähendab, et kõigi kategooriate puhul oli

usaldusväärsus kõrgem kui psühhomeetrias testide sisereliaabluse puhul piisavaks peetav 0,7 (Rämmer, 2014a).

Tabel 1. Küsimustiku reliaablus (Cronbachi kordaja), N=19.

Kategooria	Cronbachi kordaja	Väidete arv
I Vanemlus	0,887	7
II Suhtlus	0,849	13
III Vabatahtlik töö	0,827	7
IV Kodus õppimine	0,939	6
V Otsustamine	0,911	7
VI Koostöö kogukonnaga	0,881	5

3.2. Ülevaade kodu ja kooli koostöövormidest küsimustikku piloteerinud kooli näitel

**Joonis 8.** Kuue kategooria keskmised tulemused (N=19).

Joonisel 8 on esitatud kõigi kategooriate keskmised tulemused, kus minimaalne hinnang on 1 ning maksimaalne hinnang 5. Tulemustest selgus, et kõige ulatuslikumaks hindasid vastajad

koostööd kogukonnaga ning lastevanemate vabatahtliku töö kategooriaid. Nende kategooriate aritmeetiline keskmine erinevus teistest kategooriatest oli statistiliselt usaldusväärne (t-testi p-väärtus võrreldes teiste kategooriatega oli väiksem kui 0,05, vt tabel 3). Keskmiselt kõige madalam hinnang oli kodus õppimise kategooria puhul, kuid see tulemus ei olnud statistiliselt usaldusväärne ($p > 0,05$). Esmase analüüsi põhjal on tulemused vastavuses kooli profiiliga: kogukonnaga koostöö ning vabatahtliku töö kõrge hinnang on seletatav sellega, et tegu on kogukondliku piirkonnakooliga, mitte suure linnakooliga. Põhjapanevamate järelduste tegemiseks oleks vaja küsimustik rohkemates koolides läbi viia, et saaks võrrelda konkreetse kooli tulemusi n-ö keskmiste tulemustega. Kõigi kategooriate standardhälbed on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Kuue kategooria aritmeetilised keskmised ning standardhälbed.

Kategooria	Keskmine	Standardhälve
I Vanemlus	3,58	1,07
II Suhtlus	3,80	1,00
III Vabatahtlik töö	4,27	1,09
IV Kodus õppimine	3,36	0,87
V Otsustamine	3,66	1,03
VI Koostöö kogukonnaga	4,34	1,23
Kõik küsimused kokku	3,82	0,74

Tabel 3. T-testi tulemuste p-väärtused kategooriate keskmiste võrdlemisel.

	I Vanemlus	II Suhtlus	III Vabatahtlik töö	IV Kodus õppimine	V Otsustamine	VI Koostöö kogukonnaga
I Vanemlus	1,0000					
II Suhtlus	0,3022	1,0000				
III Vabatahtlik töö	0,0029	0,0196	1,0000			
IV Kodus õppimine	0,4154	0,0750	0,0006	1,0000		
V Otsustamine	0,7555	0,5787	0,0214	0,3092	1,000	
VI Koostöö kogukonnaga	0,0011	0,0071	0,6837	0,0002	0,010	1,000

Järgnevalt esitan kõigi kuue kategooria detailsemad tulemused, reastades kategooriasse kuuluvad konkreetsed väited aritmeetiliste keskmiste alusel. Samuti täiendan kvantitatiivseid tulemusi vastajate poolt toodud näidetega vastava kategooria avatud küsimuse juures.

I. VANEMLUS: Lastevanemate kasvatusgevuste toetamine, sealhulgas nende vastutus kooliedu tagamiseks vajalike koduste tingimuste loomisel.

Tabel 4. Hinnangud vanemluse kategooriasse kuuluvate koostöögevuste ulatusele.

Palun hinnake oma kooli lastevanemate kaasamise ulatust skaalal 1 - 5	Keskmine	Standardhälve
Meie koolis arutletakse vanematega lapse tugevuste, annete ja sihtide üle.	4,00	1,00
Meie koolis korraldatakse kohtumisi, et vanemad ja kool üksteist paremini mõistaksid.	4,00	0,88
Meie koolis viiakse läbi seminare, millega toetatakse vanemate oskusi õpilaste kooliedu tagamiseks.	3,79	0,98
Meie koolis teavitatakse õpetajaid, töötajaid ja juhtkonda vanemate kaasamise väärtusest ja koolitatakse neid seda tegema.	3,53	0,90
Meie koolis jagatakse vanematele infot õppimist toetava kodukeskkonna loomise kohta.	3,42	0,90
Meie koolis teavitatakse, juhendatakse ja toetatakse ka neid vanemaid, kes ei osale koolis toimuvatel üritustel.	3,42	1,02
Meie koolis jagatakse vanematega laste igakülgse arengu ja heaoluga seotud teadmisi (näiteks õppe- ja kasvatusalased raamatud, artiklid, videod).	2,89	0,99
Selle kategooria kõigi väidete keskmine hinnang.	3,58	1,07

Tabelis 4 on toodud vastajate hinnangud vanemluse kategooriasse kuuluvate koostöögevuste ulatusele. Lisaks kvantitatiivsele hinnangule oli vastajatel võimalik tuua näiteid konkreetsetest tegevustest, mida nende koolis seda tüüpi koostöö puhul tehakse. Kaheksast vabavastusest tulid kõige enam esile kolm tegevust: individuaalsed vestlused lastevanematega, lastevanemate koosolekud ning külalislektorite kutsumine vanemlusega seotud teemade käsitlemiseks. Tsiteerides ühte vastajat:

Kui tundub et lapsel on kodus raske nt õppida või keskenduda õppimisele, siis vestluses lapsevanemaga jagame nippe kuidas teisiti õppida või millal õppida jne, vanem saab alati vajadusel meie poole pöörduda. Hea usalduslikku suhte loomine on oluline alus sellele, et

vestlus viiks edasi tegudeni ja tegutsemine mõjuks nii kooli kui kodu poolt lapsele toetavalt.

II. SUHTLUS: Kooli õppeprogrammi ja lapse edenemist puudutava info liikumine kooli ja kodu vahel.

Tabel 5. Hinnangud suhtluse kategooriasse kuuluvate koostöötegevuste ulatusele.

Palun hinnake oma kooli lastevanemate kaasamise ulatust skaalal 1 - 5	Keskmine	Standardhälve
Meie koolis võetakse ühendust õpi- või käitumisraskustega õpilaste vanematega.	4,84	0,37
Meie koolis jagatakse regulaarselt infot kooli, ürituste ja koosolekute kohta.	4,58	0,51
Meie koolis korraldatakse regulaarselt iga lapsevanemaga arenguestlust.	4,53	0,61
Meie koolis viiakse vanemate seas läbi regulaarseid uuringuid õpilaste ja vanemate vajaduste ja rahulolu kohta.	4,06	1,06
Meie koolis tegutsetakse selle nimel, et vanemad ja õpetajad oleks teadlikud vastastikutest ootustest.	3,84	0,90
Meie koolis jagatakse selget infot õppekava, hindamise ja tulemuste kohta.	3,79	1,36
Meie koolis pööratakse spetsiifilist tähelepanu suhtlemisele vanematega, kes ei kõnele eesti keeles või kellel on erivajadus.	3,78	0,88
Meie koolis kasutatakse suhtluskanaleid, mis võimaldavad koolil ja vanematel kiireloomulisi küsimusi lahendada.	3,74	0,81
Meie koolis arvestatakse õpetajate tööaja planeerimisel ajaressursiga, mida kasutatakse lastevanematega suhtlemiseks.	3,42	0,90
Meie koolis tutvustatakse regulaarselt vanematele õpilaste tehtud töid (näiteks käsitöö ja projektide tulemuste tutvustamine näitusel, kooli ajakirjas või almanahhis.).	3,41	1,06
Meie koolis lahendatakse konflikte avatult ja viisakalt.	3,26	1,05
Meie koolis korraldatakse uutele lastevanematele avatud uste päevi või tutvumisüritusi.	3,06	1,26
Meie koolis kasutatakse suhtluskanaleid, mille kaudu vanemad annavad asjakohast infot kodus toimuva kohta.	3,05	1,18
Selle kategooria kõigi väidete keskmine hinnang.	3,80	1,00

Hinnangud suhtluse kategooriasse kuuluvate tegevuste ulatuse kohta on toodud tabelis 5. Kuuest vabavastusest tuli enim esile e-kooli kasutamine suhtlusvahendina, pooled vastanutest mainisid arenguvestluseid, rohkem kui korra toodi välja suhtlemine telefoni teel ning info edastamine kooli kodulehel. Üks vastanutest tõi eraldi välja ka koolivälise suhtluse:

Pidev koostöö aineõpetaja ja klassijuhataja vahel. Info liigub aineõpetajalt klassijuhatajale, kellel on kontakt lapsevanemaga. Lapsevanema kontaktandmed on kõikidele õpetajatele kättesaadavad. E-kool on aktiivne suhtlusvahend. Õpetajate kontaktandmed on kodulehel saadaval. Väike kool ja väike koht soodustavad suhtlemist ka koolivälisel ajal (poes, üritustel, huviringides jne).

III. VABATAHTLIK TÖÖ: lastevanemate kaasamine vabatahtlikena koolis algatustesse, tegevustesse ning nende toetamisse.

Tabel 6. Hinnangud vabatahtliku töö kategooriasse kuuluvate koostöötegevuste ulatusele.

Palun hinnake oma kooli lastevanemate kaasamise ulatust skaalal 1 - 5	Keskmine	Standard-hälve
Meie koolis julgustatakse vanemaid õppetegevuses mitmekülgsest osalema (nt õppetöö toetamine, külalistunnid, tegevuste läbiviimine).	4,74	0,45
Meie koolis võimaldatakse vanematel kooliga seotud kohtumiste korraldamiseks kooli ruume kasutada (nt kooliürituste ja vabatahtliku tegevuse kavandamiseks).	4,58	0,69
Meie koolis otsitakse aktiivselt võimalusi, kuidas vanemad õppetegevuses osaleda saavad (nt külalistunnid, tegevuste läbiviimine).	4,37	0,68
Meie koolis korraldatakse kooliüritusi erinevatel päevadel ja kellaaegadel, et kõigil vanematel oleks võimalik õppeaasta jooksul vähemalt mõnel üritusel osaleda.	4,22	1,11
Meie koolis tunnustatakse vabatahtlikke vanemaid nende aja ja pingutuse eest.	4,21	0,71
Meie koolis uuritakse regulaarselt, millised on vanemate huvid, oskused ja võimalused kooliellu panustamiseks.	3,95	1,03
Meie koolis kaasatakse vanemaid kokkulepitud plaani järgi.	3,84	0,96
Selle kategooria kõigi väidete keskmine hinnang.	4,27	1,09

Vastajate hinnangud vabatahtliku töö tüüpi koostöötegevuste ulatustele olid kõrged, kategooria kõigi väidete aritmeetiline keskmine hinnang oli 4,27 (vt tabel 6). Avatud küsimuste hulgas toodi mitu korda esile vanemate osalust kooli sündmuste korraldamisel, sealhulgas

koolilaager, kogukonnapäev ja öömatkad, aga ka lastevanemate poolt läbi viidud külalistunde.

Üks vastaja kirjeldas:

Külalistundide läbiviimine aastaringselt. Iga-aastased pere- ja kogukonnapäevad, kus lapsevanemad annavad tunde. Lastevanemate mõttetalgud. Klassiõhtute ja ekskursioonide korraldamisel kaasatakse lapsevanemaid. Kooliaastas on mitu üritust, millest võtavad osa lapsevanemad (aktused, kontserdid, koolilaagrid). Kogukonna öömatkade korraldamine paar korda aastas.

IV. KODUS ÕPPIMINE: vanemate kodune tugi kodustes õppetegevustes koolist saadava info alusel.

Tabel 7. Hinnangud kodus õppimise kategooriasse kuuluvate koostöötegevuste ulatusele.

Palun hinnake oma kooli lastevanemate kaasamise ulatust skaalal 1 - 5	Keskmine	Standard-hälve
Meie koolis julgustatakse õpetajaid vanematega kodutööde ning õppimise toetamise teemadel suhtlema.	3,89	0,99
Meie koolis teavitatakse vanemaid õppeainete eesmärkidest.	3,42	1,12
Meie koolis juhendatakse vanemaid, kuidas lapse õppetööd jälgida ning õppimisest kodus rääkida.	3,42	0,90
Meie koolis jagatakse järjepidevat ja täpset teavet, kuidas vanemad saavad last õppimisel aidata.	3,26	1,05
Meie koolis kavandatakse regulaarseid kodutöid, mis eeldavad õpilaselt pereliikmele õpitu demonstreerimist ja selle üle arutlemist.	3,11	0,68
Meie koolis toetatakse vanemaid, et nad aitaksid õpilastel pikaajalisi õpi- ja arengueesmärke seada ning edasisi õpinguid kavandada.	3,05	1,22
Selle kategooria kõigi väidete keskmine hinnang.	3,36	0,87

Kodus õppimise toetamise tüüpi koostöötegevuste hinnangud olid võrreldes teiste kategooriatega keskmiselt madalamad (vt tabel 7). Kvantitatiivse hinnanguga olid kooskõlas ka avatud küsimuste tulemused, mida ilmestavad kahe õpetaja vastused:

See osa on kindlasti nõrk. Juhendid kodutööde osas on üleval e-koolis, mida lapsevanemad kasutavad aktiivselt. Küsimuste korral pööratakse õpetaja poole, aga kindlasti mitte alati.

Üldist süsteemi ei ole, aga olen ise oma klassis palunud kodus ka asjade üle arutada või oma vanemate arvamust õppimise kohta uurida.

V. OTSUSTAMINE: vanemate kaasamine kooli tegutsemist ja arengusuundi puudutavate otsuste tegemisse.

Tabel 8. Hinnangud otsustamise kategooriasse kuuluvate koostöötegevuste ulatusele.

Palun hinnake oma kooli lastevanemate kaasamise ulatust skaalal 1 - 5	Keskmine	Standardhälve
Meie koolis kaasatakse lastevanemaid klassi tasandi otsuste tegemisse (nt ekskursioonide, ürituste korraldamine).	4,26	0,87
Meie koolis tegutseb aktiivne hoolekogu, vanematekogu või muu lastevanemate organisatsioon.	4,26	0,87
Meie koolis kaasatakse vanemate esindajaid kooli jaoks oluliste otsuste tegemisse.	3,89	1,05
Meie koolis kasutatakse kokkulepitud suhtluskanaleid lastevanemate esindajatega suhtlemisel.	3,68	1,29
Meie koolis võetakse kooli arenguplaane koostades arvesse kõigi osapoolte arvamusi.	3,53	1,17
Meie koolis kaasatakse vanemaid kooli õppekava ülevaatamisse ning täiustamisesse.	3,11	1,29
Meie koolis tagatakse erinevate vanemagruppide esindatus kooli otsuste tegemises (nt erinevate kooliastmete laste vanemad, eri rahvusest vanemad, isad).	2,89	1,45
Selle kategooria kõigi väidete keskmine hinnang.	3,66	1,03

Tabelis 8 on toodud vastajate keskmised hinnangud otsustamise kategooriasse kuuluvate koostöötegevuste ulatustele. Avatud küsimuste vastustest mainiti mitmel korral kooli hoolekogu aktiivset rolli ning lastevanemate rahuloluküsitlusi: “Aktiivne hoolekogu. Lastevanemate mõttetalgud. Arengukava koostamisel suur roll lastevanematel.”

VI. KOOLI JA VANEMATE KOOSTÖÖ KOGUKONNAGA: kogukonnas leiduvate ressursside kasutamine kooli õppeprogrammi ja õpilaste arengu toetamiseks.

Tabel 9. Hinnangud kogukonna koostöö kategooriasse kuuluvate koostöötegevuste ulatusele.

Palun hinnake oma kooli lastevanemate kaasamise ulatust skaalal 1 - 5	Keskmine	Standard-hälve
Meie koolis antakse lastevanematele ja õpilastele infot piirkonnas leiduvatest teenustest, programmidest ja asutustest (nt huvikoolid, raamatukogud).	4,58	0,51
Meie koolis on koolimaja õppetöövälisel ajal kogukonnale kasutamiseks avatud (sh õpilastele, vanematele, vilistlastele).	4,53	0,84
Meie koolis kasutatakse kogukonnas leiduvaid ressursse, näiteks ettevõtteid, raamatukogusid, parke ja muuseume, et õppekeskkonda rikastada.	4,50	0,51
Meie koolis tehakse koostööd ettevõtete ja organisatsioonidega, et õppeprogrammi huvitavamaks teha (nt külalisõpetajate kutsumine).	4,21	0,71
Meie koolis pakutakse õpilastele tundidejärgset tegevust koostöös kohalike asutuste, vabatahtlike ja/või ettevõtetega.	3,89	0,90
Selle kategooria kõigi väidete keskmine hinnang.	4,34	1,23

Sarnaselt III tüüpi koostöötegevustele (vabatahtlik tegevus), hindasid vastajalt keskmiselt kõrgemalt ka kooli ja vanemate koostööd kogukonnaga, mille keskmine hinnang oli 4,34 (tabel 9). Arvulised tulemused on taaskord kooskõlas sõnaliste vastustega. Mitmel korral mainiti, et koolimaja on õppetöövälisel ajal õpilastele, lastevanematele ja õpetajatele avatud. Samuti toodi välja kogukonnaliikmete panus õppetöösse ning tihe koostöö teiste organisatsioonidega, nt noortekeskuse ja raamatukoguga. Üks vastajatest kirjeldas:

Koolimaja on avatud iga päev ka õhtustel aegadel. Toimuvad huviringid ja sportlikud tegevused kõigile (nii lastele kui täiskasvanutele). Toimuvad loengud ja seminarid. Õppetegevustesse kaasatakse väga palju inimesi väljaspoolt (vilistlasi, spetsialiste jne), kes annavad külalistunde. Käiakse väga palju õppimas ka väljaspool kooli (väljasõidud).

Küsimustiku tulemuste kokkuvõte

Kui kõrvutada küsimustiku kvantitatiivseid hinnanguid avatud küsimuste vastustega, on näha, et kuue koostöötüübi puhul eristuvad selgelt kaks kõige kõrgemalt hinnatud kategooriat (vabatahtlik töö ning koostöö kogukonnaga), need erinevused olid statistiliselt usaldusväärsed. Kõige madalamalt oli hinnatud kodus õppimise toetamise kategooria tegevusi – kuigi kvantitatiivsed

erinevused ei olnud statistiliselt usaldusväärsed, kinnitasid selle kategooria arengukohti ka õpetajate sõnalised vastused. Tulemused võimaldavad kooliperel järeldada, millist tüüpi koostöötegevused toimivad juba praegu hästi ning mida oleks võimalik veel arendada: kogukonda ja lastevanemate vabatahtlikku tegutsemist sisaldavad tegevused väärivad esiletõstmist ning hoidmist, samas kui kodus õppimise toetamiseks hetkel ühtne süsteem puudub. Samuti on võimalik uurida iga tüübi puhul täpsemalt kategooriasiseseid hinnanguid, et kaaluda, kas madalamalt hinnatud tegevuste vähene ulatus on teadlik otsus või on soov seda muuta. Olgu võimalike näidetena toodud kaks kõige madala keskmise hinnanguga väidet: “Meie koolis jagatakse vanematega laste igakülgse arengu ja heaoluga seotud teadmisi (näiteks õppe- ja kasvatusalased raamatud, artiklid, videod)” ja “Meie koolis tagatakse erinevate vanemagruppide esindatus kooli otsuste tegemises (nt erinevate kooliastmete laste vanemad, eri rahvusest vanemad, isad)”, mõlema keskmine hinnang on 2,89.

Magistritöö kontekstis võimaldavad need tulemused järeldada, et kuigi küsimustiku kasutamine ei pruugi võimaldada eristavalt hinnata ja järjestada kõigi kuue koostöövormide kategooriate ulatust, annab küsimustiku kvalitatiivsete ja kvantitatiivsete vastuste kombineerimine ülevaate olulisematest tugevustest ja arengukohtadest.

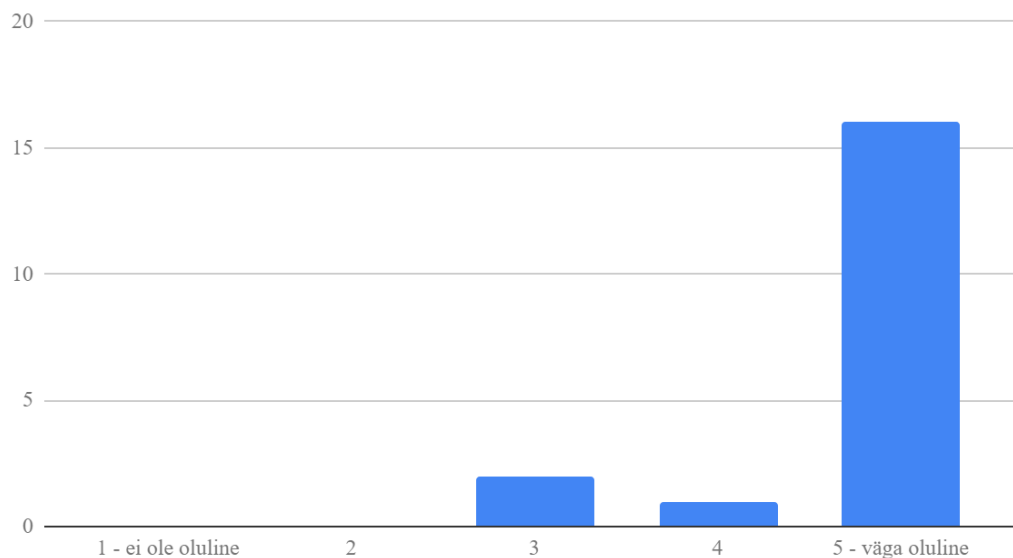
3.3. Õpetajate hinnangud koostöö olulisuse, mõjutegurite ja edasiarendamise kohta

Mõistmaks paremini õpetajate motivatsiooni, takistusi ja võimalusi koostöö tegemiseks, palusin neil anda hinnang koostöö olulisuse ning koostööga rahulolu kohta ning vastata ka neljale avatud küsimusele:

- Miks on kodu ja kooli koostöö oluline?
- Mis on aidanud kaasa sellele, et teie kool, lastevanemad ja kogukond omavahel edukalt koostööd teevad?
- Mis on takistanud teie koolil lastevanemate ja kogukonnaga edukalt koostööd teha?
- Kas ja kuidas kavatakse lähiajal teie koolis kooli, vanemate ja kogukonna koostööd parandada?

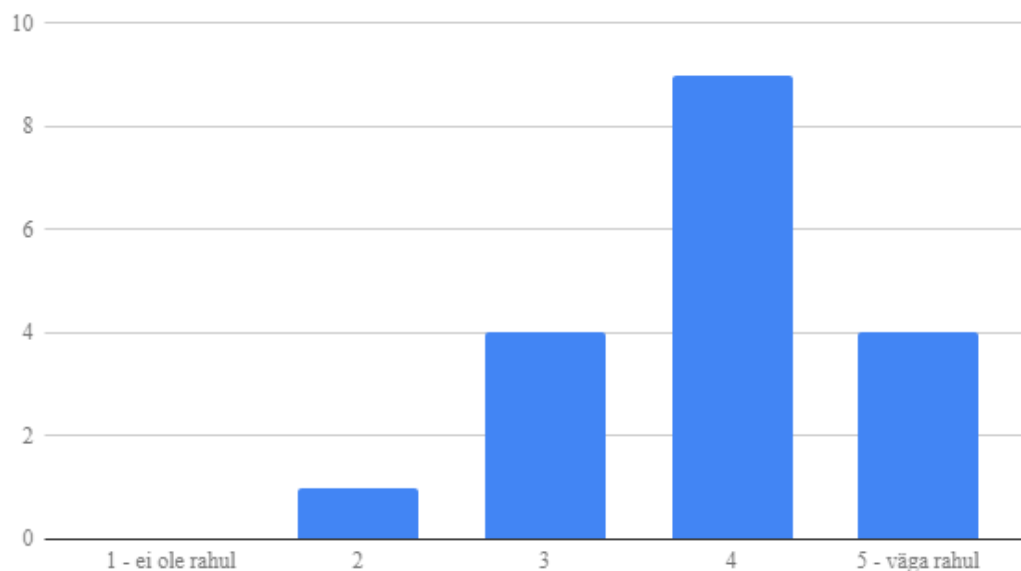
Joonistel 9 ja 10 on toodud vastavalt hinnangute osakaal kodu ja kooli koostöö teema olulisuse kohta ning rahulolu koostööga selles koolis.

Kuivõrd oluline teema on teie jaoks kodu ja kooli koostöö?



Joonis 9. Vastajate hinnang teema olulisuse kohta skaalal 1 (ei ole oluline) kuni 5 (väga oluline).

Milline on teie rahulolu kooli ja kodu koostööga teie koolis?



Joonis 10. Rahulolu kodu ja kooli koostööga skaalal 1 (ei ole rahul) kuni 5 (väga rahul).

17 vastanut 19-st hindas kodu ja kooli koostöö olulisust hindegas 5 (väga oluline) või 4, mitte ükski vastaja ei märkinud vastuseks 1 (ei ole oluline) ega 2, seega võib järeldada, et selle kooli õpetajate hulgas on ühtne arusaam teema olulisusest, mis on oluliseks eelduseks, et kodu ja kooli koostööd teha ning arendada. Koostööga rahulolu kohta antud vastuste hulgas oli varieeruvust rohkem: 13 õpetajat 19-st vastas hindegas 4 või 5 (väga rahul), aga üks vastaja märkis vastuseks 2, nelja vastaja hinnang rahulolu kohta oli 3. Sellest, et 15 vastanut ei märkinud oma rahulolu hindegas 5, võiks järeldada, et õpetajad on teadlikud võimalikest arengukohtadest. Magistritöös esitatud küsimused ei võimalda vastata, milliseid arengukohti konkreetsed õpetajad silmas peavad, selle info saamiseks tuleks küsimustikule lisada avatud küsimusi või õpetajaid intervjuuerida. Küll aga on võimalik alapeatükis 3.2 kirjeldatud tulemustest järeldada, millist tüüpi koostöötegevusi õpetajate hinnangul vähem tehakse.

Miks on kodu ja kooli koostöö oluline?

Õpetajate vastustest kodu ja kooli koostöö olulisuse kohta eristus kolm peamist aspekti: positiivne mõju õpilaste arengule (7 vastust), usaldusliku suhte tekkimine õpetajate ja lastevanemate vahel (4 vastust), probleemide ennetamine ja lahendamine (3 vastust). Ühe õpetaja vastuses sisaldasid kõik kolm aspekti:

Igal lapsel on kodu, mis mõjutab tema koolisolemise aega. Selleks et saada ühiselt aru ja toimida, on vaja mõista kodu seisukohti on vaja jõuda selleni, et kodu usaldaks kooli ja vajadusel saab sellise usaldussuhte pealt lahendada keerulisi situatsioone, toetada nt andekust vms. Ilma koostööta seda ei saa.

Lisaks mainiti veel, et koostöö olulisus seisneb erinevate osapoolte mõistmises, infovahetuses ja ühise eesmärgi olemasolus.

Mis on aidanud kaasa sellele, et teie kool, lastevanemad ja kogukond omavahel edukalt koostööd teevad?

Kolm õpetajat tõid välja koolijuhi panuse kodu ja kooli koostöö edendamisele. Neljas vastuses sisaldas märksõna “avatus” — avatumaks ja siiramaks oli muutunud suhtlemine, aga kooli, lastevanemate ja kogukonna koostööle aitab kaasa ka fakt, et koolimaja on füüsiliselt avatud, toimuvad õhtused spordi- ja huviringid. Kolm vastajat tõid koostööd toetavana välja ühisürituste

korraldamise ja nende ühise organiseerimise. Unikaalsete vastustena märgiti koostööd toetavana veel järjepidevust, kogukonna kokkuhoidvust, arenguestlusi ning otsesuhtlust.

Mis on takistanud teie koolil lastevanemate ja kogukonnaga edukalt koostööd teha?

Koostöö takistusi kirjeldades olid kõige levinumad lastevanematega seotud tegurid — see sisaldus kuue õpetaja vastustes, kes tõid välja lastevanemate ajanappuse ja hõivatuse, aga ka tagasihoidlikkuse, passiivsuse ja hirmu õpetaja ning arenguestluste ees. Kahe õpetaja vastuses sisaldasid viited ka õpetajate enda hoiakutele, nii kirjeldas üks neist:

See võib tulla vahel sellest et meie ei julge küsida ja vanemad ei julge pakkuda. Aga mõõdukas pealekäimine on minu arvates ok. Pärast esimest külalistundi või ekskursiooni arvavad ka vanemad, et ei olnudki nii jube. Saavad enesekindlust ja tulevad järgmine kord kui kutsutakse juba julgemalt.

Kaks õpetajat nimetasid takistusena õpetajate töömahtu ning ajapuudust, kui kodu ja kooli koostöö pole prioriteetide hulgas. Üks vastaja tõi takistusena välja omavalitsuse suuruse ning “hariduselus huupi puhuvad tuuled”.

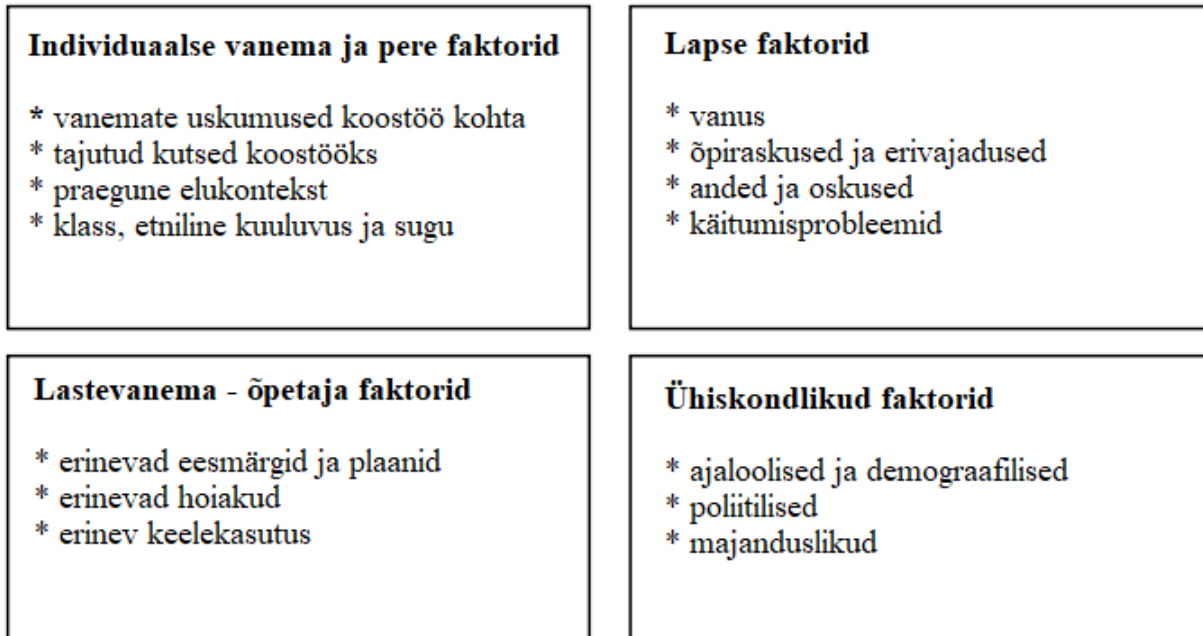
Kas ja kuidas kavatsetakse lähiajal teie koolis kooli, vanemate ja kogukonna koostööd parandada?

Koostöö edasise arendamise plaanide hulgas nimetas enamik õpetajatest kogukonnapäevade ja ühisürituste korraldamist. See on kooskõlas küsimustiku kvantitatiivse osa tulemustega, mille järgi tehakse selles koolis kõige ulatuslikumalt III ja VI tüüpi koostööd, st lastevanemate kaasamine kooli algatustesse ja tegevustesse ning kogukonnas leiduvate ressursside kasutamine. Lisaks toodi välja veel vilistlastundide tegemist, rahuloluküsitluste läbiviimist, koolimaja avatuna hoidmist, selgitustööd ja loengusarja lastevanematele ning vanemate kaasamist kooli sisehindamisse ja arengukava tegemisse. Keskmiselt kõige madalamalt hinnatud IV koostöötüübi (kodus õppimise toetamine) hulka kuuluvaid tegevusi küsimustiku läbiviimise ajal ei nimetatud.

Kokkuvõtte avatud küsimuste vastustest

See, et vastajad tõid kodu ja kooli koostöö olulisusena välja positiivse mõju laste arengule ning usaldusliku suhte tekkimise õpetajate ja lastevanemate vahel, ühtib 1. peatükis sõnastatud kodu ja kooli koostöö definitsiooniga, st tegu on protsessiga, milles kooli töötajad ja õpilast kodus ümbritsevad inimesed tegutsevad ühiselt ja sihipäraselt õpilase arengu toetamise nimel. See, et

koostöö takistustena nähti kõige enam lastevanematega seotud tegureid, aga ka õpetajate endi hoiakuid ning ajapuudust, sobitub Hornby ja Lafaele (2011) pakutud vanemate osalust takistavate faktorite mudelisse (joonis 11).



Joonis 11. Hornby ja Lafaele (2011) lastevanemate osalust takistavate faktorite mudel.

Nagu mudelist selgub, on varasemate uuringute järgi tegureid rohkem, näiteks õpilase omadused, lastevanemate ja õpetajate vahelised suhted, aga ka ühiskondlikud põhjused, mistõttu tuleks koostöö takistusi põhjalikumalt (sh lastevanemate vaadet arvestavalt) uurida.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli kohandada ja piloteerida kohalike ekspertide abiga Eesti oludele vastavaks kooli, pere ja kogukonna koostöövormide hindamisvahend, mis võimaldab kooli kogukonnal hinnata, kas lastevanemad, kogukonnaliikmed ja õpilased saavad tähenduslikel viisidel kooli tegevustes osaleda. Eesmärgist lähtuvalt sõnastasin kolm uurimisküsimust:

1. Milline on kohandatud küsimustiku skaalade reliaablus?

2. Millises ulatuses võimaldatakse küsimustikku piloteerinud koolis lastevanematele erinevaid koostöövorme?
3. Millised on õpetajate üldised hinnangud koostöö olulisuse, soodustavate ja takistavate tegurite ning parendusvaldkondade kohta?

Magistritöö eesmärk sai täidetud: kohandasin Epsteini (2010) kodu ja kooli koostöö tüpoloogial põhineva kooli, pere ja kogukonna partnerluse küsimustiku (*Measure of School, Family, and Community Partnerships*), mille autoriteks on Salinas, Epstein, Sanders jt (1999). Piloteerisin küsimustikku, hindasin kohandatud küsimustiku skaalade reliaablust (mis oli iga kategooria puhul kõrgem kui 0,8), analüüsisin ühe kooli näitel lastevanematele võimaldatavate koostöövormide ulatust ning kirjeldasin avatud küsimuste vastuste põhjal õpetajate üldiseid hinnanguid koostöö olulisuse, soodustavate ja takistavate tegurite ning parendusvaldkondade kohta. Järgnevalt kirjeldan empiirilise ning teoreetilise osa vahelisi seoseid, magistritöö piiranguid ning edasisi võimalikke uurimissuundi.

Empiirilise ning teoreetilise osa vahelised seosed

Teoreetiliselt defineerisin kodu ja kooli koostöö kui protsessi, milles kooli töötajad ja õpilast kodus ümbritsevad inimesed tegutsevad ühiselt ja sihipäraselt õpilase arengu toetamise nimel. Empiirilises osas kogutud õpetajate vastused kodu ja kooli koostöö olulisusest olid teoreetilise definitsiooniga kooskõlas: kõige levinumad põhjendused kirjeldasid koostöö positiivset mõju õpilaste arengule ning usaldusliku suhte tekkimist õpetajate ja lastevanemate vahel.

Eristasin ka kodu ja kooli koosmõju mõiste, mis on õpetajate ja lastevanemate suhte (koostöö, tegevuse või tegevusetuse) tagajärjel tekkiv mõju õpilase arengukeskkonnale. Koosmõju eristamine koostööst aitab mõista, et igal juhul on lastevanematel ja õpetajatel õpilaste õppimisele ja arengule mõju, isegi kui teadlikult koostööd ei tehta. Epsteini (2011) teoreetilisest mudelist selgus, et mida suurem on ühisosa erinevate mõjusfääride vahel, nt õpetajate ja lastevanemate väärtustes, hoiakutes ja eesmärkides, seda positiivsem on mõju õpilaste arengule, seega on koostöö tegemine lastevanemate ja õpetajate huvides, kui nad soovivad lapsi arengueesmärkide saavutamisel maksimaalselt toetada. Toetudes Toomela (2016, 2017) ja

Bronfenbrenneri (1979) teooriatele inimese arengust vastastikmõjus tema keskkonnaga, järeldasin, et kodu ja kooli koostöö saab õpilase arengut mõjutada vaid siis, kui selle koostöö tulemusel muutub midagi õpilase arengukeskkonnas. See tähendab, et magistriritöös kohandatud koostöövormide küsimustiku kasutamise eelduseks on õpilaste tasandi eesmärkide sõnastamine ning neid eesmärke võimaldava arengukeskkonna tuvastamine. Ühiste eesmärkide olulisus ilmnes ka kodu ja kooli koostöö varasematest uurimustest (nt Lukk, 2008; Sepp, 2021).

Küsimustiku kasutamisele eelnevad ja järgnevad etapid on täpsemalt kirjeldatud alapeatükis 1.3. Koostöö ja koosmõju eristamisel on ka teine oluline järeldus: kui koostöötegevuste tagajärjel õpilase arengukeskkonnas midagi ei muutu, puudub koostööl mõju õpilastele. See aitab mõista, et kuigi üldiselt on leitud positiivseid seoseid kodu ja kooli koostöö ja õpilaste tulemuste vahel (nt Wilder, 2014), on mõnel juhul seos õpilaste arenguga väga väike (Fan & Chen, 2001), olematu (Castro *et al.*, 2015) või lausa negatiivne (Moroni *et al.*, 2015). Moroni jt (2015) tööst selgus, et oluline on kodu ja kooli koostöö kvaliteet, mitte kvantiteet, st oluline ei peaks olema see, kui palju koostööd tehakse, vaid tuleks uurida ja planeerida, kuidas lastevanemad ja õpetajad õpilaste õppimist toetavad. Seda tehes on kasulik arvestada Boonki jt (2018) järeldust, et koostöö tagajärjel tekkivad muutused õpilaste akadeemilistes tulemustes on vahendatud muutuste poolt õpilaste omadustes (nt motivatsioon, õpioskused vms). Neid põhimõtteid tuleks ka magistriritöös kohandatud küsimustikku kasutades arvesse võtta: siht ei peaks olema lihtsalt võimalikult paljude tegevuste tegemine maksimaalses ulatuses, vaid kogukonna vajadustest ja eesmärkidest tulenevalt teadlikult otsustamine, milliseid tegevusi teha. Teisalt on selge, et kogukonnad koosnevad erinevate võimaluste ja vajadustega inimestest, mistõttu võimaldab koostöövormide mitmekesisus lastevanemate osaluse määra tõsta (vt Lukk, 2008). Varasemalt on leitud, et koostöö edendamise esimene samm tuleks teha kooli ja õpetajate poolt (nt Valk & Ress, 2016; Udras, 2017), seega saavad koolid küsimustikku kasutada, et uusi koostöövorme avastada ja kasutada.

Küsimustiku aluseks olev Epsteinini (2010) kodu ja kooli koostöö tüpoloogia eristab kuut erinevat koostöötüüpi: vanemluse toetamine, kodu ja kooli vaheline suhtlus, lastevanemate vabatahtlik panustamine kooli tegevustesse, kodus õppimise toetamine, vanemate kaasamine kooli otsustusprotsessidesse, koostöö laiema kogukonnaga. Magistriritöö empiirilises osas selgus,

et küsimustikku piloteerinud koolis on õpetajate hinnangul levinumad lastevanemate vabatahtliku panustamise ja laiema kogukonnaga koostöö tüübid, kõige madalamalt hinnati kodus õppimise toetamisega seotud koostöövormide ulatust. Lisaks erinevate kategooriate võrdlemisele saavad koolid teada, milliste konkreetsete tegevuste ulatust kõige madalamalt hinnati. Küsimustikku piloteerinud koolis olid nendeks väited: “Meie koolis jagatakse vanematega laste igakülgse arengu ja heaoluga seotud teadmisi (näiteks õppe- ja kasvatusalased raamatud, artiklid, videod)” ja “Meie koolis tagatakse erinevate vanemagruppide esindatus kooli otsuste tegemises (nt erinevate kooliastmete laste vanemad, eri rahvusest vanemad, isad)”. Seega on kohandatud ja piloteeritud hindamisvahendi rakendamise võimaluseks erinevate koostöövormide ulatuse hindamine ning sellest tulenevalt koostöö planeerimine.

Avatud küsimustest selgus, et kodu ja kooli koostööd toetavana eristus kolm kategooriat: koolijuhi panus, koolimaja ja suhtluse avatus ning ühisürituste korraldamine ja organiseerimine. Need vastused on kooskõlas teooriapeatükis kirjeldatud Hoover-Dempsey ja Sandleri (1997) lastevanemate osalusprotsessi mudeliga, mille järgi vanemate otsus laste õppeprotsessis osalemiseks sõltub muuhulgas koolipoolsetest kutsetest. Samuti seostub nende vastustega teooriast tulenev väide, et koostöövormide mitmekesisus aitab lastevanemate osaluse määra tõsta, mille sõnastas enda doktoritöös Karin Lukk (2008).

Hoover-Dempsey ja Sandleri (1997) teoreetilise mudeliga on kooskõlas ka õpetajate vastused koostööd takistavate teguritega, mille hulgas toodi välja lastevanemate ajanappust ja hõivatust, aga ka tagasihoidlikkust, passiivsust ja hirmu õpetaja ees – teoreetilise mudeli järgi sõltub lastevanemate osalemise otsus ning osalemise vorm nende rollikonstruktsioonist, enesetõhususest, teadmistest ja oskustest ning muudest nõudmistest vanemate ajale. See on aga järjekordne põhjus koostöövormide mitmekesistamiseks, et vanematel oleks “võimalus leida oma sotsiaalkultuurilisest taustast ning teistest teguritest lähtuvalt sobiv vorm” (Lukk, 2008, lk 23).

Magistritöö piirangud

Magistritöö peamiseks piiranguks on valimi suurus, mis oli tingitud sellest, et kasutatud hindamisvahend on mõeldud kogu koolis leiduvate koostöövormide ulatuse hindamiseks, mistõttu sobisid valimi moodustamiseks koolid, kus oli juhtkonnapoolne huvi ja toetus, et

küsimustikule vastaks tõepoolest suur osa konkreetse kooli õpetajatest. Teine põhjus valimi piiratuseks on see, et piirdusin valimit moodustades mulle tuttavate (või lähedases piirkonnas) olevate koolijuhtidega, seega oleks saanud valimit suurendada, kui oleksin pakkunud võimalust rohkematele koolidele. Suurem valim oleks võimaldanud põhjalikumat statistilist analüüsi (nt faktoranalüüsi küsimustiku psühhomeetriliste näitajate täiendavaks analüüsiks) ning erineva profiiliga koolide tulemuste võrdlemist.

Samuti võib töö eesmärgist tulenevaks piiranguks pidada seda, et uuritud on vaid kooli töötajate hinnanguid koostöövormide ulatusele. Põhjalikumaid järeldusi võimaldanuks teha see, kui sama küsimustikku oleks kasutatud ka lastevanemate hinnangute küsimiseks ning saadud tulemuste võrdlemiseks. See piirang oli magistr töö planeerimise faasis tehtud teadlik valik, et piirata töö ulatust ning keskenduda õpetajate hinnangutele, kellel on rollist tulenevalt koostöö algatamiseks rohkem võimalusi ning keda on Eestis tehtud kodu ja kooli koostööd uurinud magistr töödes uuritud vähem kui lastevanemaid.

Edasised uurimissuunad

Kahtlemata annaks huvitavaid tulemusi magistr töö kohandatud küsimustiku kasutamine rohkemates koolides, et uurida põhjalikumalt uurimisinstrumenti ennast ning võrrelda erineva profiiliga koolide tulemusi. Samuti oleks väärtuslik võrrelda sama küsimustikku kasutades mõne konkreetse kooli õpetajate ja lastevanemate nägemust koostöövormide ulatusest.

Alapeatükist 3.3 kerkis kaks edasist võimalikku uurimissuunda:

1. Kui õpetajad ei ole enda koolis tehtava kodu ja kooli koostööga rahul, võiks kvalitatiivsete meetoditega uurida rahulolematuse põhjuseid.
2. Kui õpetajate vastustest eristusid koostööd takistavate teguritena peamiselt lastevanematega seotud põhjused, aga Hornby ja Lafaele (2011) mudeli põhjal on tegureid rohkem, võiks koostöö takistusi põhjalikumalt (sh lastevanemate vaadet arvestavalt) uurida.

Kohandatud küsimustiku olemasolu võimaldab läbi viia ka praktilise kooliarendusprotsessi, mille etapid on kirjeldatud alapeatükis 1.3 (joonistel 6 ja 7), alates eesmärkide seadmisest kuni tulemuste hindamiseni.

Tänuõnad

Soovin tänada magistritöö juhendajat, kes toetas minu huvi kodu ja kooli koostöö teema vastu, aitas seada magistritöö suunda, andis suure panuse uurimisinstrumendi kohandamise protsessis ning oli kannatlik ja julgustav, et töö lõpuks valmis saaks, olenemata sellest, et jäin esialgu planeeritud ajakavast lootusetult maha. Samuti soovin tänada oma perekonda ja töökaaslasi, kes võimaldasid leida aega magistritöö kirjutamiseks ning aitasid hoida eneseusku, et see saab edukalt tehtud.

Autorsuse kinnitus

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

Joosep Norma

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Al-Taneiji, S. (2012). The Role of Leadership in Engaging Parents in United Arab Emirate Schools. *International Education Studies*, 6(1): p153.
<https://doi.org/10.5539/ies.v6n1p153>.
- Aus, K. & Arro, G. (2016). Kodu ja kooli jagatud arusaam õppimise olemusest ja toetamisest. A. Valk & K. Ress (Toim), *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat* (lk 63-77). Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Beilmann, M. (2020). Küsitlusuuringud. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/kusitlusuuringud>
- Boulaamane, K. & Bouchamma, Y. (2021). School-Immigrant Family-Community Collaboration Practices: Similarities and Differences. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 197, 76–93. <https://doi.org/10.7202/1083334ar>.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M, Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A Review of the Relationship between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental Involvement on Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–68.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Tallinn.
<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>.
- Epstein, J., L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.2307/1170618>.
- Ilomets-Veevo, A. (2018). Eesti ja vene kodukeelega vanemate hinnangud vanemate osalusele lapse hariduses, koostöövormid ning osalust soodustavad takistavad tegurid Tallinna linna koolide näitel.
- Jõgi, A-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112-146). Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Järv, E. (2018). Kooli roll kogukonnas ja kogukondlikku sidusust toetavad ning takistavad tegurid erinevate osapoolte hinnangul.
- Kikas, E. (2017). Pädevuspõhine õpe: arendamine ja hindamine. M. Heidmets (Toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade* (lk 107-119). Tallinn.
- Kikas, E. (2019). Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes

- Kikas, E. & Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7 (2020). Kutseregister.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- LeBlanc, J. (2011). School Administrator and Parent Perceptions of School, Family, and Community Partnerships in Middle School: A Mixed Methods Study.
- Lukk, K. (2008). Kodu ja kooli koostöö struktuuraalsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist. Tallinn.
- Massingill, R. (2019). Parental Involvement in Mid-Western Urban Schools. A Multivariate Quantitative Study.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417–31. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. (2011). Children's Cognitive Ability and Their Academic Achievement: The Mediation Effects of Parental Expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9198-1>.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). Riigi teataja.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010?leiaKehtiv>
- Rajamets, M. (2014). Lastevanemate hinnangud enda osalusele lapse hariduse omandamisel Valga maakonna linnade haridusasutuste näitel.
- Rentzou, K., & Ekine, A. (2017). Parental Engagement Strategies in Greek and Nigerian Preschool Settings: Cross-Country Comparison. *International Journal of Early Years Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2016.1275529>.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B.A, Adams, G. R. & Keating, L. (2009), Parental Involvement and Children's School Achievement: Evidence for Mediating Processes.

Canadian Journal of School Psychology, 24(1), 34–57.

<https://doi.org/10.1177/0829573508328445>.

Rämmer, A. (2014a). Valiidsus ja reliaablus. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso & T. Vihalemm (Toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.

<https://sisu.ut.ee/samm/valiidsus-ja-reliaablus>

Rämmer, A. (2014b). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso & T. Vihalemm (Toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.

<https://samm.ut.ee/valimid>

Salinas, K. C., Epstein, J. L., Sanders, M. G., Davis, D. & Douglas, I. (1999). Measure of School, Family, and Community Partnerships.

Schubert, P. (2010). Administrators' Perspectives of Parent Involvement in South Carolina Elementary Schools

Sepp, J. (2021). Kooli ja kodu koostööd soodustavad ja takistavad tegurid ning võimalused parema koostöö saavutamiseks sotsiaalpedagoogide arvamustele tuginedes.

Suurna, M. (2014). Koostöö II kooliastme õpiraskustega õpilaste, nende vanemate ja kooli vahel.

Tamm, K. (2009). Kodu ja kooli koostööst Rocca al Mare kooli algklassides.

Tooding, L-M. (2020). Cronbachi kordaja. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso & T. Vihalemm (Toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.

<https://samm.ut.ee/cronbachi-kordaja>

Toomela, A. (2016). *Kultuur, kõne ja Minu Ise*. Eesti Keele Sihtasutus.

Toomela, A. (2017). *Minu Ise areng: inimlapselt Inimeseks*. Väike Vanker.

Torn, K. (2016). Kodu ja kooli koostööd takistavad tegurid Võru maakonna koolide lapsevanemate hinnangute põhjal.

Udras, A. (2017). Lastevanemate osalus koolielu korraldamisel.

- Valk, A. & Ress, K. (2018). *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat*. Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. M. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>.
- Wilder, S. (2014). Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. SA Innove.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe K. T. & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family–School Partnership. *School Community Journal*, 27(2), 9-34

Lisa 1. Kohandatud küsimustik

I. VANEMLUS: Lastevanemate kasvatustegevuste toetamine, sealhulgas nende vastutus kooliedu tagamiseks vajalike koduste tingimuste loomisel.

Meie koolis:

Jagatakse vanematega laste igakülgse arengu ja heoluga seotud teadmisi (näiteks õppe- ja kasvatusalased raamatud, artiklid, videod).

Jagatakse vanematele infot õppimist toetava kodukeskkonna loomise kohta.

Arutletakse vanematega lapse tugevuste, annete ja sihtide üle.

Viiakse läbi seminare, millega toetatakse vanemate oskusi õpilaste kooliedu tagamiseks.

Korraldatakse kohtumisi, et vanemad ja kool üksteist paremini mõistaksid.

Teavitatakse, juhendatakse ja toetatakse ka neid vanemaid, kes ei osale koolis toimuvatel üritustel.

Teavitatakse õpetajaid, töötajaid ja juhtkonda vanemate kaasamise väärtusest ja koolitatakse neid seda tegema.

II. SUHTLUS: Kooli õppeprogrammi ja lapse edenemist puudutava info liikumine kooli ja kodu vahel.

Meie koolis:

Jagatakse regulaarselt infot kooli, ürituste ja koosolekute kohta.

Jagatakse selget infot õppekava, hindamise ja tulemuste kohta.

Korraldatakse regulaarselt iga lapsevanemaga arenguestlust.

Viiakse vanemate seas läbi regulaarseid uuringuid õpilaste ja vanemate vajaduste ja rahulolu kohta.

Tegutsetakse selle nimel, et vanemad ja õpetajad oleks teadlikud vastastikustest ootustest.

Korraldatakse uutele lastevanematele avatud uste päevi või tutvumisüritusi.

Tutvustatakse regulaarselt vanematele õpilaste tehtud töid (näiteks käsitöö ja projektide tulemuste tutvustamine näitusel, kooli ajakirjas või almanahhis.).

Võetakse ühendust õpi- või käitumiskeskustega õpilaste vanematega.

Pööratakse spetsiifilist tähelepanu suhtlemisele vanematega, kes ei kõnele eesti keeles või kellel on erivajadus.

Kasutatakse suhtluskanaleid, mille kaudu vanemad annavad asjakohast infot kodus toimuva kohta.

Kasutatakse suhtluskanalit, mis võimaldab koolil ja vanematel kiireloomulisi küsimusi lahendada.

Arvestatakse õpetajate tööaja planeerimisel ajaressursiga, mida kasutatakse lastevanematega suhtlemiseks.

Lahendatakse konflikte avatult ja viisakalt.

III. VABATAHTLIK TÖÖ: lastevanemate kaasamine vabatahtlikena koolis algatustesse, tegevustesse ning nende toetamise.

Meie koolis:

Rakendatakse kooli arenguplaani vanemate kaasamiseks.

Uuritakse regulaarselt, millised on vanemate huvid, oskused ja võimalused kooliellu panustamiseks.

Julgustatakse vanemaid õppetegevuses mitmekülgset osalema (nt õppetöö toetamine, külalistunnid, tegevuste läbiviimine).

Otsitakse aktiivselt võimalusi, kuidas vanemaid õppetegevuses osaleda saavad (nt külalistunnid, tegevuste läbiviimine).

Võimaldatakse vanematel kooliga seotud kohtumiste korraldamiseks kooli ruume kasutada (nt kooliürituste ja vabatahtliku tegevuse kavandamiseks).

Tunnustatakse vabatahtlikke vanemaid nende aja ja pingutuse eest.

Korraldatakse kooliüritusi erinevatel päevadel ja kellaaegadel, et kõigil vanematel oleks võimalik õppeaasta jooksul vähemalt mõnel üritusel osaleda.

IV. KODUS ÕPPIMINE: vanemate kodune tugi kodustes õppetegevustes koolist saadava info alusel.

Meie koolis:

Julgustatakse õpetajaid vanematega kodutööde ning õppimise toetamise teemadel suhtlema.

Teavitatakse vanemaid õppeainete eesmärkidest.

Juhendatakse vanemaid, kuidas lapse õppetööd jälgida ning õppimisest kodus rääkida.

Järgitakse järjepidevat ja täpset teavet, kuidas vanemad saavad last õppimisel aidata.

Kavandatakse regulaarseid kodutöid, mis eeldavad õpilaselt pereliikmele õpitu demonstreerimist ja selle üle arutlemist.

Toetatakse vanemaid, et nad aitaksid õpilastel pikaajalisi õpi- ja arengueesmärke seada ning edasisi õpinguid kavandada.

V. OTSUSTAMINE: vanemate kaasamine kooli tegutsemist ja arengusuundi puudutavate otsuste tegemisse.

Meie koolis:

Kaasatakse lastevanemaid klassi tasandi otsuste tegemisse (nt ekskursioonide, ürituste korraldamine).

Tegutseb aktiivne hoolekogu, vanematekogu või muu lastevanemate organisatsioon.

Kaasatakse vanemate esindajaid kooli jaoks oluliste otsuste tegemisse.

Kaasatakse vanemaid kooli õppekava ülevaatamisse ning täiustamisesse.

Tagatakse erinevate vanemagruppide esindatus kooli otsuste tegemises (nt erinevate kooliastmete laste vanemad, eri rahvusest vanemad, isad).

Võetakse kooli arenguplaane koostades arvesse kõigi osapoolte arvamusi.

Kasutatakse kokkulepituid suhtluskanaleid lastevanemate esindajatega suhtlemisel.

VI. KOOLI JA VANEMATE KOOSTÖÖ KOGUKONNAGA: kogukonnas leiduvate ressursside kasutamine kooli õppeprogrammi ja õpilaste arengu toetamiseks.

Koolimaja on õppetöövälisel ajal kogukonnale kasutamiseks avatud (sh õpilastele, vanematele, vilistlastele).

Antakse lastevanematele ja õpilastele infot piirkonnas leiduvatest teenustest, programmidest ja asutustest (nt huvikoolid, raamatukogud).

Tehakse koostööd ettevõtete ja organisatsioonidega, et õppeprogrammi huvitavamaks teha (nt külalisõpetajate kutsumine).

Kasutatakse kogukonnas leiduvaid ressursse, näiteks ettevõtteid, raamatukogusid, parke ja muuseume, et õppekeskkonda rikastada.

Kaasatakse vanemaid selleks, et tuvastada ja kasutada õppetegevuses kogukondlikke ressursse.

Pakutakse õpilastele tundidejärgset tegevust koostöös kohalike asutuste, vabatahtlike ja/või ettevõtetega.

Lihtlitsents

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Joosep Norma,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Kodu ja kooli koostöövormide hindamisvahendi kohandamine ja piloteerimine, mille juhendaja on professor Äli Leijen, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Joosep Norma

18.05.2022