

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Marge Varma

LASTEVANEMATE VÕIMALUSED OSALEDA WALDORFKOOLI JUHTIMISES JA SEDA
SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID
LASTEVANEMATE ARVAMUSTE PÕHJAL

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2022

Kokkuvõte

Lastevanemate võimalused osaleda waldorfkooli juhtimises ning seda soodustavad ja takistavad tegurid lastevanemate arvamuste põhjal

Töö eesmärk on välja selgitada, millised on waldorfkooli juhtimises osalemise võimalused waldorfkooli lastevanemate kirjelduste järgi ning mis soodustab ja takistab lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist. Valimi moodustas kokku 52 waldorfkooli lapsevanemat, kes vastasid avatud küsimustega küsimustikule ning kellest viiega tehti poolstruktureeritud intervjuu. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Selgus, et waldorfkooli lapsevanematel on võimalus osaleda kõigis kooli juhtimisorganites ning otsustada majandus- ja finantsküsimusi. Vanemad saavad panustada ka vabatahtliku tööga ning teha jooksvalt koolielu korralduseks ettepanekuid. Soodustavad ja takistavad tegurid paigutusid kolme suurde kategooriasse: väärtused, kogukond ja koolikultuur.

Võtmesõnad: osaluspõhine juhtimine; lastevanemate ja kooli koostöö; lastevanemate osalus

Abstract

Parents' opportunities to participate in the management of the Waldorf school and factors that support and hinder this in parents' views

The aim of this thesis is to find out what the opportunities for parents in Estonian Waldorf schools are to participate in school management and what the factors that support and hinder this in parent's views. The sample included 52 Waldorf school parents who answered an open-ended questionnaire and five of whom were interviewed in a semi-structured manner. The data were analyzed by qualitative inductive content analysis method. Waldorf parents have the opportunity to participate in all school governing bodies and to be involved in economic and financial decision-making. Parents can also contribute via volunteer work and make proposals for the organization of school life on an ongoing basis. Advantages and disadvantages of participatory management were divided into three broad categories based on the results: values, community and school culture.

Keywords: participatory management; cooperation between parents and the school; parental involvement

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Osaluspõhine juhtimine hariduses	5
1.2. Lapsevanema osalus koolijuhtimises	8
1.3. Lapsevanemate osalus waldorfkoolide juhtimises	12
2. Metoodika	15
2.1. Valim	16
2.2. Andmekogumine	17
2.3. Andmeanalüüs	20
3. Tulemused	21
3.1. Waldorfkoolide lastevanemate võimalused osaleda kooli juhtimises	21
3.1.1. Võimalus osaleda juhtimisorganite töös	22
3.1.2. Võimalus osaleda vabatahtlikuna erinevates töörühmades	23
3.1.3. Võimalus teha jooksvalt ettepanekuid koolielu korraldamiseks	24
3.2. Lastevanemate arvamuste põhjal osalust soodustavad ja takistavad tegurid	25
3.2.1. Väärtused	25
3.2.2. Kogukond	27
3.2.3. Koolikultuur	29
4. Arutelu	32
Tänuõnad	38
Autorsuse kinnitus	38
Kasutatud kirjandus	39
Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu kava	
Lisa 2. Kaaskiri	

Sissejuhatus

Eesti haridusvaldkonna arengukava näeb ette, et 2035. aastaks osalevad lapsevanemad, kohalik kogukond, tööandjad ja kodanikuühiskond senisest aktiivsemalt hariduses (Haridusvaldkonna arengukava, 2021). Koolijuhtimises on Haridusvaldkonna arengukava (2021) järgi võetud suund haridusasutuses demokraatliku ja kõiki osapooli kaasava organisatsioonikultuuri loomise poole. Enamikus demokraatia ajaloolistes ja filosoofilistes käsitlustes tuuakse Santi (2019) järgi esile seoseid demokraatia ja hariduse vahel. Demokraatiat saab liigendada liberaaldemokraatiaks, esindusdemokraatiaks, elitaarseks demokraatiaks, pluralistlikuks demokraatiaks ja kogukonna- ehk osalusdemokraatiaks (Held, 2006).

Osalusdemokraatlik haridus peab oluliseks kõigi osapoolte avatud osalemist haridustegevuses, õigusega öelda oma arvamus välja ning seda arvamust võetakse ka kuulda (Sant, 2019). Osalusdemokraatia on üheks sobivamaks vormiks õppivatele kogukondadele ja organisatsioonidele (Lukk, 2008). Haridusasutuste kontekstis tähendab õppiv organisatsioon seda, et kõik osapooled tunnevad ühist huvi koolisüsteemi tuleviku vastu ning on valmis üksteiselt õppima (Senge *et al.*, 2009). Õppiva organisatsiooni kujundamist soodustab Ahoneni ja Kaseoru järgi (2007) organisatsiooni paindlik struktuur, mis võimaldab organisatsiooniliikmetel otsustusprotsessides osaleda.

Vanemate osalusel lapse hariduses on suur mõju lapse edukusele õppetöös, toetades lapse enesehinnangut, kasvatades motivatsiooni ning õpihuvi (Goodall & Montgomery, 2013). Olk ja Speck (2009) on märkinud, et lapsevanema, kogukonna ja kooli koostöö toimub neljal tasandil: individuaalsel, grupi-, organisatsiooni- ja organisatsiooniüleasel tasandil. Organisatsioonitasandil hõlmab koostöö lapsevanemate ja kooli koostööd koolielu üldise korraldusega seonduvalt.

Eestis on kodu ja kooli koostööd põhjalikumalt käsitlenud Lukk 2008. aastal ehk enam kui kümme aastat tagasi valminud doktoriväitekirjas. Lukk (2008) tõi oma uurimuses välja, et kuigi koolijuhid ja õpetajad tõstavad oluliste väärtustena koolis esile demokraatlikke väärtusi, sh kõikide huvigruppide kaasamise osatähtsust kooli arengu kavandamisel ja otsustusprotsessides, ei peegeldu need koolielus ehk teadmine ei ole tegelikkuses ellu rakendatud (Lukk, 2008). Samuti üle kümne aasta tagasi valminud uuringus Eesti waldorfkoolide kohta toovad Sügis ja Valgepea (2010) välja, et waldorfkoolides kasutatav juhtimismudel tagab vanemate osaluse kooli juhtimises.

Tulenevalt Eesti Haridusvaldkonna arengukava eesmärkidest kaasata vanemaid senisest rohkem kooliellu ning võttes arvesse Lukki (2008) välja toodut, et kuigi Eestis on küll taotlus demokraatlikuks juhtimiseks haridusasutustes, pole see tegelikkuses rakendunud, on vajalik uurida waldorfkoolide juhtimispraktikaid, sest waldorfkoolide juhtimismudel on aluspõhimõttena sisse arvestatud vanemate osalus. Waldorfkoolide juhtimist on varasemalt käsitlenud Kolk (2015), keskendudes kollegiaalsete juhtimisprintsiipide uurimisele õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangute vahendusel. Sügise ja Valgepea (2010) uuring kirjeldab lastevanemate kaasamist ühes peatükis teiste teemade hulgas. Seni ei ole Eestis aga põhjalikumalt uuritud waldorfkoolide lastevanemate osalust koolijuhtimises.

Käesoleva töö eesmärk on välja selgitada, millised on waldorfkooli juhtimises osalemise võimalused waldorfkooli lastevanemate kirjelduste järgi ning mis soodustab ja takistab lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist. Selle kogemuse välja selgitamine võimaldab leida häid praktikaid ja arenduskohti, mida võiks kasutada ka teistes koolides, kes vanemate kaasamisega tegelevad. Järgnevalt antakse ülevaade osaluspõhisest juhtimisest hariduses, seejärel lastevanemate osalemisest koolijuhtimises ning lapsevanemate osaluse kohta waldorfkoolide juhtimises.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Osaluspõhine juhtimine hariduses

Enamikes liberaalsetes demokraatlikes haridussüsteemides on koolide õppekavades kodanikuharidus välja toodud kas eraldi eesmärgina või on ette nähtud sellekohased õppeained (Buck & Geissel, 2009). Eesti õppekavade kohaselt kujundab põhikool õpilastes ühiskonna toimimise jaoks vajalikke väärtushoiakuid (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Alusväärtustena tähtsustatakse nii üldnimlikke (ausus, hoolivus jne) kui ka ühiskondlikke väärtusi, nt demokraatiat (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2011). Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 sedastab, et nii formaalhariduses kui ka mitteformaal- ja informaalõppes tuleb senisest enam soodustada kodanikuks kujunemisel vajalike üld- ja tulevikupädevuste arendamist koos aine- ja erialateadmistega (Haridusvaldkonna arengukava, 2021). Kodanikuhariduse kavandamisel on Tootsi (2005) järgi oluline silmas pidada demokraatiat mudeleid ja neist lähtuvaid kodaniku ideaaltüüpe. Liiga üldine demokraatiakäsitlus ei võimalda hariduses soovitud saavutada.

Demokraatia juured ulatuvad antiikaega ja on ühiskonna põhiprintsiibina kehtivad tänaseni. Müllersoni (2013) järgi kirjeldatakse demokraatiat klassikaliselt kui ühiskonnakorraldust, kus inimesi juhitakse inimeste poolt inimeste heaks. Demokraatiat võib vaadelda kui otsuste tegemise protsessi, aga ka kui elamise viisi või ühiste kogemuste jagamist (Dewey, 1916; Morison, 2007). Demokraatia liigid ulatuvad esindusdemokraatiast osalusdemokraatiani, kus esimesel juhul ühiskonna või ühenduse liikmed valivad võimu teostamiseks esindajad ja teisel juhul on põhimõtteks, et ka valitud esindajate tehtud otsuste aluseks peab olema nende inimeste kuulamine, keda kõnealune otsus puudutab (Kodanikuühiskonna lühisõnastik, *s.a*). Heldi (2006) järgi on demokraatial erinevad liigid: liberaaldemokraatia, esindusdemokraatia, elitaarne demokraatia, pluralistlik demokraatia ja kogukonna- ehk osalusdemokraatia. Kogukonnademokraatia ehk osalusdemokraatia eristub eelnevaist sellega, et peab keskseks solidaarsust ja koostegutsemist kohalikul tasandil ning kodanikud on vahetult otsustamisse ja otsuste rakendamisse kaasatud (Toots, 2005). Osaluse eelduseks on see, et on piisavalt informatsiooni ja teadmisi, et vajalikes otsustusprotsessides osaleda (Schaeffer, 2000, viidatud Heinla, 2008 j).

Eelmise sajandi alguses rõhutas ameerika filosoof ja haridusuuendaja John Dewey, et demokraatia sõltub otseselt haridusest, pidades oluliseks, et haridus kätkeks endas demokraatlikke protsesse, sest ainult nii saab tõeliselt teenida demokraatia edendamise eesmärki (Dewey, 1916). Seoseid demokraatia ja hariduse vahel tuuakse enamikus demokraatia ajaloolistes ja filosoofilistes käsitlustes (Sant, 2019). Uuringute metaanalüüsis, mis võttis kokku aastatel 2006–2017 ilmunud artiklid selle kohta, kuidas on kujunenud demokraatliku hariduse tähendus, võttes arvesse erinevaid demokraatia normatiivseid käsitlusi ning ettepanekuid hariduspoliitika ja praktikate kohta, eristab Sant (2019) kaheksat lähenemisviisi. Nendeks on 1) elitaarne demokraatlik haridus, 2) liberaaldemokraatlik haridus, 3) neoliberaalne demokraatlik haridus, 4) arutlev demokraatlik haridus, 5) mitmekultuuriline demokraatlik haridus, 6) osalusdemokraatlik haridus, 7) kriitiline demokraatlik haridus ja 8) agonistlik demokraatlik haridus. Käesoleva töö kontekstis on oluline osalusdemokraatlik haridus, mis tähtsustab Santi (2019) järgi kõigi osapoolte avatud osalemist haridustegevuses, õigusega öelda oma arvamus välja ning seda arvamust võetakse ka kuulda.

Osalusdemokraadid pooldavad tugevat demokraatiat, mis põhineb „igäihe demokraatial“ (Barber, 1994, viidatud Sant, 2019 j), kus demokraatlikud tavad ei piirdu poliitikaga, vaid need

muutuvad üldiseks „seotud elamise“ viisiks (Dewey, 1916). Sellel lähenemisel on kattuvusi arutleva demokraatiaga, kuid kui arutlevas demokraatias on olulised eelkõige kommunikatsioon ja konsensus, siis osalusdemokraatia korral on esmatähtis tegevus ja praktika (Sant, 2019). Olulised pole mitte niivõrd kognitiivsed kompetentsid, vaid dialoog ja koostööoskused ning ühistegevustesse panustamine (Toots, 2005). Eri osapoolte kaasamisel on positiivne mõju vaid siis, kui see kehtib üldise põhimõtena kogu koolis ehk osalusdemokraatia printsiipe rakendatakse kooli juhtimises kõigil tasanditel (Lukk, 2008).

Haridusasutuse juhtimisest rääkides eristatakse Connolly jt (2017) järgi juhtimist (*management*) ja eestvedamist (*leadership*). Juhtimisest räägitakse tavaliselt seoses organisatsioonistruktuuriga, kus hierarhias kõrgematel positsioonidel on rohkem võimu ja vastutust kui madalamal asuvatel positsioonidel (Connolly *et al.*, 2017). Eestvedamisest räägitakse eesmärkide saavutamise kontekstis, kus eesmärkide saavutamiseks mõjutatakse organisatsiooniliikmeid ning mõjutajaks ehk eestvedajaks võib olla iga organisatsiooniliige. Türk (2005) on eestvedamist kirjeldanud kui liidri ja järgijate suhet, mille eesmärk on ühine tõhus tegevus tööle pühendumise õhkkonnas. Hallingeri (2003) järgi võib eestvedamise omakorda jagada instruksionaalseks (*instructional*) juhtimiseks ning ümberkujundavaks (*transformational*) eestvedamiseks. Instruksionaalse juhtimise keskmeks on tavaliselt organisatsiooni juht, haridusasutuses kooli direktor ning algatused muutusteks ja muutuste elluviimine lähtuvad sellisel juhul ühest isikust või juhtkonnast (Hallinger, 2003). Eelnimetatud autori järgi tähendab instruksionaalne eestvedamine eelkõige koolijuhi keskendumist õppekava ja õpetamise arendamisele, koordineerimisele, juhendamisele ja kontrollimisele, kuid oluliseks teguriks on ka positiivse koolikliima kujundamine. Ümberkujundavat eestvedamist kirjeldab eelnevalt nimetatud autor aga kui organisatsiooni muutmisvõime arendamist ning tema hinnangul on selline eestvedamine üldjuhul ka jagatud (*shared*) või jagunenud (*distributed*). Muutused lähtuvad mitte niivõrd ülevalt alla tulnud koolijuhi suunistest, vaid võrsuvad pigem alt üles kaasuvate organisatsiooniliikmete panusel (Hallinger, 2003). Jagunenud eestvedamine kujundab Spillane (2005) järgi raamistikku, milles juhtimine tähendab eestvedajate, nende järgijate ja tekkinud vastastiku koostöö tulemust. Jagatud juhtimise ühe näitena võib tuua pedagoogilise eestvedamise, kus liidriteks on erinevad õpetajad, kes teevad koostööd administratiivsete liidritega, luues nii kooliorganisatsiooni sees uusi rolle ja suhteid (Stoll *et al.*, 2006).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et eestvedamise jaotumine eri liikmete vahel võimaldab suurendada nii palju kui võimalik organisatsioonis olevaid inimvõimeid (Harris, 2004).

Ümberkujundav eestvedamine toetab osalusdemokraatia rakendamist, mida Lukk (2008) peab üheks sobivamaks vormiks õppivatele kogukondadele ja organisatsioonidele. Õppivas organisatsioonis tunnevad Senge jt (2009) järgi erinevad osapooled huvi kooliorganisatsiooni tuleviku vastu, samuti on nad valmis üksteiselt õppima. Stoll jt (2006) toovad välja viis omadust, mis iseloomustavad professionaalseid õppivaid kogukondi: 1) jagatud väärtused ja visioon; 2) kollektiivne vastutus; 3) teadmiste peegeldamine ja jagamine; 4) koostöö; 5) nii individuaalne kui ka kollektiivne järjepidev õppimine. Professionaalse õppiva kogukonna arengut toetab Stoll jt (2006) järgi erinevate partnerlussuhete (lapsevanemad, kohalik kogukond jne) loomine ja hoidmine. Tugevad partnerlussuhted ei teki heast tahtest ega projektipõhiselt, vaid vaja on luua uusi struktuure ja tegevusi ning mõtestada ümber organisatsiooni toimimisviisid (Stoll *et al.*, 2006). Samad autorid leiavad, et iga organisatsiooni jaoks on tähtis läbi mõelda, kuidas just konkreetsed partnerlused võiks töötada (Stoll *et al.*, 2006). Eesti haridusvaldkonna arengukava (2021) seab sihiks, et 2035. aastaks osalevad senisest aktiivsemalt hariduses lapsevanemad, kohalik kogukond, tööandjad ja kodanikuühiskond. Seega, ka Haridusvaldkonna arengukava (2021) järgi on toetava ja tulemuslikku õppimist soodustava keskkonna loomiseks oluline, et õppeasutustes oleks väärtuspõhine, demokraatlik ja kõiki osapooli kaasav organisatsioonikultuur (Haridusvaldkonna arengukava, 2021).

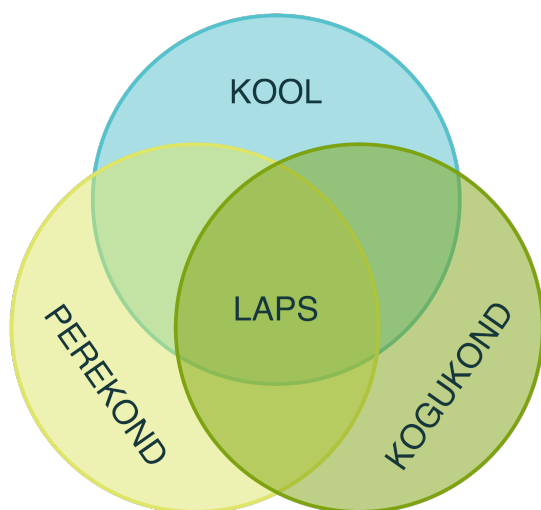
Tuginedes eelnevale on osaluspõhist juhtimist hariduses selle töö kontekstis käsitletud kui kõigi seotud osapoolte võimalust olla osa professionaalsest õppivast kogukonnast, kus on rakendatud jagatud juhtimist. Seotud osapoolena on käesoleva töö fookuses lapsevanemad.

1.2. Lapsevanema osalus koolijuhtimises

Haridusasutus kui õppiv organisatsioon on Senge jt (2009) järgi eelkõige kohtumispaik õppimiseks, kus koolikogukonnaga seotud inimesed süvendavad ja avardavad oma teadmisi nii üksikult kui ka koos teistega. Seotud osapooltena toovad samad autorid välja õpetajad, õpilased ja lapsevanemad. Lapsevanema osalust võib kirjeldada kui vanemapoolset ressurside pühendamist oma lapse heaks mingis valdkonnas (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Selle määratluse järgi võib vanema üleüldine pühendumus lapse heaks olla teistsuguse määraga kui tema pühendumus lapse haridusse, sõltudes vanema väärtustest ja saadaolevatest ressursidest.

Nii võib Grolnicki ja Slowiaczeki (1994) järgi vanem pühendada (või olla sunnitud pühenduma) oma aega ja energiat lapse heaks erinevates valdkondades erinevalt. Lapsevanema osalust palju uurinud Joyce Epstein (2010) on soovitanud osaluse mõiste asemel kasutada määratlust „kooli, perekonna ja kogukonna partnerlus,“ et rõhutada ühist jagatud vastutust lapse õppimise ees. Selles töös on kasutusel nii osaluse kui ka partnerluse mõiste, tähistades eelkõige kooli, lastevanemate ja kogukonna koostööd eesmärgiga toetada lapse õppimist. Jeynes (2018) märgib, et partnerluse loomine lapsevanema ja haridustöötajate vahel eeldab vastastikust austust – vanematel tuleb austada neid, kes on seotud nende lapse õpetamisega, sest õpetajad teavad õpetamisest rohkem kui vanemad, ning ka õpetajatel tuleb vanemaid austada, sest vanemad tunnevad oma lapsi kõige paremini (Jeynes, 2018). Kooli, perekonna ja kogukonna partnerlus aitab luua turvalisemat koolikeskkonda, arendada vanemlike oskusi, jõustada kogukonnatööd ning parandada õpilase akadeemilisi võimeid ja toimetulekut igas vanuses ja klassis (Sanders & Epstein, 1998).

Perekonna ja kooli koostööd on mudeldatud mitmeti. Epsteini (2010) järgi saab perekonna, kooli ja kogukonna suhteid kirjeldada kattuvate sfääride mudeliga, kus kodu-, kooli- ja kogukonnasfäärid kattuvad ning koostöö sõltub kattuvuse määrast, mida mõjutab aeg ning perekonna ja kooli kogemused koostöö tegemisel (joonis 1) (Epstein, 2010).



Joonis 1. Perekonna-, kooli- ja kogukonnasfääri kattuvuse mudel (Epstein, 2010, lk 32).

Epsteini (2010) järgi on erinevate sfääride kattuvus ajas muutuv ehk kattuvuse määr võib olla minimaalne, piirdudes ainult kodu ja kooli vaheliste formaalsete suhetega ning sfääride kattuvus on maksimaalne, kui perekond ja kool on koostöises ja pühendunud partnerluses, mille keskmes on lapse heaolu. Samas ei kattu sfäärid kunagi täielikult, sest alati on valdkondi, mis on ainult perekonna- või ainult koolipõhised (Epstein, 2010). Sama autor rõhutab, et igasuguses määras tehtava koostöö eesmärk on lapse toetamine.

Ka Goodall ja Montgomery (2013) toovad välja, et lastevanemate ja kooli suhted on ajas muutuvad. Nende autorite järgi saab lastevanemate osalussuhteid kooliga iseloomustada kontiinumi mudeli põhjal, mis tähendab, et osalustegevused on kogu aeg muutumises, minnes üksteiseks üle või sulandudes üksteisesse. Selle mudeli järgi on oluline jälgida osapoolte suhete dünaamikat, mis peaks arenema järjest kaasavamaks ja sügavamaks. Vanemate osaluse määr sõltub nende autorite järgi sellest, kes ja kuidas dikteerib kooli ja kodu koostöös suhtluse, kirjeldades erinevaid osaluspunkte. Esimeses osaluspunktis tuleb initsiatiiv suhelda koolilt, teises on kool ja vanemad võrdsed suhtluspartnerid ning kolmandas punktis on lapsevanemad osalised lapse õppimises mitte niivõrd kooli dikteeritud tingimustel, kuivõrd just oma arusaamade põhjal, mis on nende kui lapsevanema roll oma lapse hariduses. Vanemal on seejuures aktiivne roll oma lapse hariduse kujundamisel ning vanemad jagavad täiel määral kooliga vastutust lapse õppimises (Goodall & Montgomery, 2013). Samad autorid viitavad erinevatele uuringutele, milles on leitud, et igasugusel vanemate osalusel lapse hariduses on suur mõju lapse edukusele õppetöös. See toetab lapse enesehinnangut, kasvatab õpimotivatsiooni ning -huvi (Goodall & Montgomery, 2013).

Lapsevanema koostöö kooliga võib Karlsen Baeki (2010) järgi jagada ka administratiivseks või hariduslikuks, kus administratiivne koostöö tähendab eelkõige osalemist erinevates kooli otsustuskogudes, panustamist vabatahtliku tööga või osalemist teistes kooliga seotud tegevustes või algatustes. Hariduslik koostöö aga puudutab seda osa koostööst, mis on otseselt konkreetse lapse õppetöoga seotud. Olk ja Speck (2009) on lastevanemate ja kooli koostöö jaganud nelja tasandi vahel: 1) individuaalne tasand, kus koostöö toimub konkreetse lapsega seotud teemades; 2) grupitasandi koostöö, milles osalevad kas ühe klassi või mõne konkreetse teemaga seotud inimesed; 3) organisatsioonitasandi koostöö, mis on seotud kooli kui organisatsiooni töö korraldamisega ja 4) organisatsiooniülene koostöö, mis on seotud erinevate

organisatsioonide vahelise koostööga. Käesoleva töö kontekstis on fookuses eelkõige lapsevanema ja kooli administratiivne koostöö ehk organisatsioonilise tasandi tegevused.

Koostööd soodustavate teguritena nimetavad Hoover-Dempsey jt (2005) 1) vanemate motiveerivaid uskumusi, kus ühelt poolt arvatakse, et nende kui lapsevanemate roll on osaleda oma lapse hariduses ning teisalt ka uskumus, et vanema osalus soodustab lapse õppimist; 2) üleskutseid osaleda nn mõjukatelt teistelt, näiteks koolist üldiselt (ka koolikliima mõjul), õpetajatelt, õpilastelt (oma lapselt); 3) vanemate hetke eluolukorda ehk kas on piisavalt teadmisi, oskusi, aega ja energiat oma lapse koolielus osaleda. Lukk (2008) peab kooli ja kodu efektiivse koostöö aluseks lastevanemate positiivset suhtumist kooli ja õpetajatesse, ning usaldust.

Koostööd takistavate teguritena saab Lukki (2008) uuringu järgi välja tuua: 1) lapsevanema isikliku tõrke ehk vanemal on varasemalt olnud ebameeldiv koostöökogemus kooliga; 2) lapsevanema argielu probleemid ehk põhjused, mis tulevad väljastpoolt kooli – probleemid töö- või pereelus, lapsevanema ajapuudus; 3) mõttetuse tunnetamine ehk lapsevanem tajub, et tema senine tegevus ei vasta ta ootustele; 4) distantseerumine ehk lapsevanema huvipuudus koolis toimuva vastu. Samas on Hoover-Dempsey jt (2005) toonud välja, et kooli kogukondades on alati ka lapsevanemaid, kes ei vaja julgustamist ja kaasamist, vaid kes on veendunud, et nende laste vajadused on kõige tähtsamad, välistades seejuures teiste vanemate seisukohti. Kui Goodally ja Montgomery (2013) mudeli järgi muutub koostöö ajas järjest sügavamaks, siis Hoover-Dempsey jt (2005) toovad välja, et vanemate osalus kahaneb ajas ehk mida vanemaks laps saab, seda nõrgemaks jääb ka vanemate side kooliga.

Eestis on lastevanemate osalus haridusse määratletud põhiseaduse tasemel, mis ütleb, et laste hariduse valikul on otsustav sõna vanematel (Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on väljendatud vanema kohustust teha koostööd selles osas, mis puudutab konkreetse lapse koolikohustust ja õppimise toetamist, samuti on seaduse järgi vanemal võimalus pöörduda kooli juhtkonna poole oma arvamuse esitamiseks ning osaleda kooli pidaja kehtestatud tingimustel kooli hoolekogu töös (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Lukk (2008), kes viis lastevanemate hulgas uuringu läbi, leidis, et kuigi uuringus osalenud vanemad pidasid oluliseks kooli arengu seisukohalt oluliste küsimuste otsustamisel osalemist, ei tunne nad, et neil oleks otsustamisel suur osakaal. Sama uuring nendib, et lapsevanemad ootavad koolidelt kaasamist kooli arengusse, sest see toetab ka laste arengut ning osaluse määra suurenemisega kasvab ka vanemate vastutus- ja ühtekuuluvustunne (Lukk, 2008).

Kokkuvõtteks võib välja tuua, et on erinevaid uuringuid (Epstein, 2010; Goodall & Montgomery, 2013; Karlsen Baeki, 2010; Olk & Speck, 2009), mis selgitavad lapsevanema ja kooli koostööd. Uuringutes on ka nimetatud, et igasugune kooli ja kodu koostöö toetab lapse heaolu ja toimetulekut (Goodall & Montgomery, 2013). Siinse töö jaoks on oluline eelkõige administratiivne koostöö organisatsiooni tasandil. Eesti seadusandluses (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) seda osa autori hinnangul väga palju reguleeritud pole, v.a lapsevanema võimalus osaleda kooli hoolekogu töös. Lukk (2008) toob oma uuringus välja, et Eestis on kasutusel ainult üks kodu ja kooli koostöövorm, milleks on lastevanemate koosolekud. Osalusmäär on suurem neis koolides, kus pakutakse vanematele rohkem erinevaid võimalusi koostöö tegemiseks (Lukk, 2008). Järgnevalt antakse ülevaade juhtimispehmetest waldorfkoolides, kus vanemate osalemine kooli juhtimises kuulub Richteri (1998) järgi kooli aluspehmetete hulka.

1.3. Lapsevanemate osalus waldorfkoolide juhtimises

Richteri (1998) järgi on waldorfkooli aluspehmeteks kõigi koolielus osalejate initsiatiiv, koostöö ja vastutus. Kool on tema kirjelduste järgi vanemate, õpetajate ja õpilaste ühendus, kellel kõigil on vastavalt vastutusele ja spetsiifilistele ülesannetele õigus ja kohustus kaasa lüüa. Sama autor toob välja, et nn isevalitsemise ja iseorganiseerimise kogemisel on ka tähtis kasvatuslik mõju noortele, sest see valmistab ette tegutsemiseks hiljem teistel elualadel (Richter, 1998).

Waldorfkoolide loomise taga on tavaliselt waldorfpedagoogikast innustunud inimesed, olgu nendeks lapsevanemad, õpetajad või teised sama mõtteviisi jagavad inimesed (Sügis & Valgepea, 2010). Samad autorid toovad välja, et koole peavad mittetulundusühingud, mille liikmeskonna moodustavad lapsevanemad ning õpetajad/töötajad. Waldorfkoolide ülesehitus ja organisatsioonilised struktuurid ei pruugi olla samasugused, erinedes rohkemal või vähemal määral nii erinevates riikides kui ka riikide siseselt (Sügis & Valgepea, 2010). Siiski on Mitchell (1992) kirjeldanud ühiseid pehmeteid, mida kõik waldorfkoolid peaksid arvestama: a) waldorfkoolidel ei ole hierarhilist juhtimisstruktuuri; b) kolm osapoolt – juhatuse, õpetajad ja vanemad – teevad koostööd, lähtudes laste heaolust; c) tegevuse õiguslikuks aluseks on seltsi põhikirja, kus on välja toodud vastava riigi seadustest lähtuvad õiguslikud nõuded. Iga waldorfkool on siiski ainulaadselt korraldatud organisatsioon, millel on oma elulugu, asupaik ja inimesed (Mitchell, 1992).

Üldiselt saab välja tuua, et waldorfkoolide peamisteks juhtorganiteks on seltsi/ühingu juhatus/eestseisus, kuhu kuuluvad lapsevanemad ja õpetajad, ning õpetajaskonnast moodustunud õpetajate kolleegium (Sügis & Valgepea, 2010). Pewtherer (1992) on välja toonud, et juhatuse ülesandeks on tegelemine juriidiliste-, rahandus- ja majandusküsimustega ja pedagoogiline kolleegium tegeleb õpetamist puudutavate küsimustega. Samas ei saa Dancy (1992) järgi väga rangelt neid vastutusvaldkondi eraldada, sest pole olemas pedagoogilist teemat, millel poleks finantsilist või juriidilist mõju, ning samuti ei saa ka teha juriidilisi või majanduslikke otsuseid ilma kooli pedagoogilist tööd puudutamata. Seega on vastutusvaldkonnad kohati kattuvad (Dancy, 1992). Eestis tehtud uuringu järgi ei otsusta juhatus pedagoogiliste küsimuste üle (Kolk, 2015), kuigi toodi välja, et aeg-ajalt hakkavad mõned lastevanematest juhatuse liikmed siiski kolleegiumi töösse sekkuma (Kolk, 2015). Dancy (1992) nimetab juhatuse ja kolleegiumi vastutusvaldkondade kattuvust vajalikuks dünaamiliseks pingeks, milles ei tule näha probleemi, vaid väärtuslikku ressursi kooli jaoks, sest omavaheline tervislik dialoog võimaldab jagada ja kaaluda erinevaid seisukohti (Dancy, 1992).

Sügis ja Valgepea (2010) toovad välja, et kollegiaalse juhtimise eelisteks peetakse ühtse meeskonna kujunemist, võimalust ülesandeid paindlikult jagada ja iga osaleja vastutuse suurenemist koolielus. Samade autorite raportis tuuakse esile osa õpetajate ülekoormatust, isiksuste vahelisi konflikte ja probleeme ajakasutusega, mis muudab otsustamisprotsessi aeglaseks. Siiski hinnatakse, et probleeme saab lahendada osaluspõhiselt (Sügis & Valgepea, 2010). Waldorfkoolide juhtimist kirjeldades toob Rawson (2011) paralleeli demokraatliku eestvedamisega, mille keskmes on otsustusprotsess, kus otsused kujundatakse ühistes aruteludes konsensuslikult ning võim on jagatud organisatsioonis kõigi liikmete vahel, eeldades, et jagatakse samu arusaamu organisatsiooni eesmärkidest.

Waldorfkoolide ümber moodustunud kogukondade olemuseks peab Pietzner (1992) mitte niivõrd koordineeritud tegevust, kuivõrd just jagatud suhtumist, mida iseloomustab üksteise suhtes olev tolerantsus, huvi, avatus ja enesekindlus (Pietzner, 1992). Sama autor toob välja, et kogukond tähendab kutset suhestuda, osaleda oma kogukonna elus ja kasvus koos, arvestades tegelikkust ja eesmärki. Finseri (2014) järgi ei ole kõik lapsevanemad kogu oma lapse kooliaja jooksul ühtlase määraga koolikogukonnaga seotud. Ta nimetab kuute erinevat etappi, mille vanem tavaliselt waldorfkoolis läbib: 1) avastusetapp (*discovery*), 2) veendumuse etapp (*conviction*), 3) testimise etapp (*testing*), 4) pühendumuse etapp (*commitment*), 5) eemaldumise

etapp ehk nn välisel orbiidil olemise etapp (*outer orbits*) ja naasmise (*return*) etapp. Finser (2014) toob välja, et pärast esialgset avastamist ja veendumust, et tegemist on sobiva kooliga, tekib vanematel testimise etapp, kus hakatakse kontrollima, kas kõik on ikka nii hästi, kui esialgu arvati, ning pärast seda alles tekib vanemates pühendumine, mida Finser (2014) peab kõige paremaks etapiks vanematega koostööd tegemiseks. Seejärel tuleb etapp, milles paljud vanemad jäävad küll oma lapse õppimisega seotuks, kuid tõmbuvad aktiivsest tegevusest kooli juures tagasi, tavaliselt on see seotud laste vanemaks saamisega. Finser (2014) nimetab selles etapis olevaid vanemaid nn välisel orbiidil olevateks, pidades neid kooli jaoks vajalikeks, sest nad kannavad kooli ajaloolist mälu. Viimases etapis ehk tõelise pühendumise etapis on vanemad, kes jäävad kooli kogukonnaga seotuks ka pärast laste lõpetamist, pakkudes vajaduse korral oma ekspertiisi ning olles kooli tegemistele toeks (Finser, 2014). See waldorfkoolide kogemuse pealt kujundatud vaade vanemate ja kooli koostööst on sarnane Goodalli ja Montgomery (2013) kontiinumimudeliga, mis samuti kirjeldab koostöösuhete muutumist ajas järjest sügavamaks.

Võttes eelneva kokku, saab tuua esile, et waldorfkoolides rakendatakse põhimõtteid, mida Senge jt (2009) on omistanud õppivatele organisatsioonidele. Samuti võib waldorfkoolide juhtimist vaadelda kui jagatud juhtimist (Stoll *et al.*, 2006), kus vastutusvaldkonnad on erinevate osapoolte vahel jagunenud ning omavahel tehakse koostööd. Waldorfkooli aluspõhimõtteid on Richteri (1998) järgi kirjeldatud nii, et kooli juhitakse lastevanemate ja õpetajate koostöös ning vanemate kaasamine kooliga seotud otsustusprotsessidesse toetab ühelt poolt last tema haridusteel, kuid samas aitab temast kasvatada ka täisväärtuslikku ning ühiskonnaelus osaleda oskavat ja soovivat kodanikku. Kõik eelpool toodu on kooskõlas Haridusvaldkonna arengukava (2021) sihiseadega 2035. aastaks.

Üle kümne aasta tagasi Eestis valminud lastevanemate ja kooli koostöö kohta tehtud uuring (Lukk, 2008) hõlmas 10% Eesti koolidest (n=65) ning kaasas kõik osapooled: õpilased, õpetajad, koolijuhid ja lapsevanemad. Uuringus leiti, et kuigi koolijuhid ja õpetajad hindavad väga demokraatlikke väärtusi, sh kõigi osapoolte kaasamist kooli arengu kavandamisse ja otsustusprotsessidesse, ei kajastu need väärtused tegelikus koolielus (Lukk, 2008). Ka waldorfkoolide kohta valmis samal perioodil Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimisel ülevaateraport (Sügis & Valgepea, 2010), mis käsitleb ühe osana ka waldorfkooli ja lastevanemate koostööd. See uuring tõi välja, et enamus (96%) Eesti waldorfkooli vanemate küsitlusele vastanud vanematest peab õpilaste, õpetajate ja vanemate koostööd oluliseks. 87%

vanematest teab, kelle poole koolis oma probleemidega pöörduda ja 73% vanematest nõustub, et nende ettepanekuid ja arvamusi peetakse oluliseks (Sügis & Valgepea, 2010), samas ei keskendunud see uuring vanemate osalusvõimalustele kooli juhtimises. Kolk (2015) uuris waldorfkoolide kollegiaalset juhtimist juhatuse liikmete, sh lastevanemate, ja õpetajate hinnangute põhjal. Selle uurimuse keskmeks on eelkõige kollegiaalse juhtimisega seotud teemad. Waldorfkoolide lastevanemate osalust koolijuhtimises pole autori teada Eestis varem põhjalikult uuritud. Arvestades, et lastevanemate initsiatiivil loodud erakoolides õppivate laste arv on viimase kümne aastaga peaaegu kahekordistunud (Haridussilm, 2021) ning silmas pidades Haridusvaldkonna arengukava (2021) ehk ka riigi tasandilt on ootus lastevanemate osalusele koolielus suurenenud, on oluline uurida waldorfkoolide lastevanemate osalust koolijuhtimisega seotud tegevustes. Käesoleva töö autori hinnangul aitab see välja selgitada waldorfkoolide lastevanemate kogemuse, mille põhjal on võimalik teha ettepanekuid või tuua välja tähelepanekuid lastevanemate osaluse võimestamiseks ka teistes koolides.

Eelneva põhjal on käesoleva töö eesmärk välja selgitada, millised on waldorfkooli juhtimises osalemise võimalused waldorfkooli lastevanemate kirjelduste järgi ning mis soodustab ja takistab lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist. Eesmärgi saavutamiseks sõnastati kaks uurimisküsimust:

- 1) Millised on lastevanemate kirjelduste järgi waldorfkooli juhtimises osalemise võimalused?
- 2) Mis soodustab ja takistab waldorfkoolides lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist?

2. Metoodika

Magistritöö eesmärkide saavutamiseks on valitud kvalitatiivne uurimisviis, mille lähtekohaks on Hirsjärvi jt (2005) järgi *tegeliku elu* kirjeldamine, püüdes objekti uurida võimalikult terviklikult. Kvalitatiivsel uurimistööl on Õunapuu (2014) järgi mitmeid eesmärke, näiteks uurida selleks, et mingit probleemi mõista; avastada uusi aspekte ja püstitada uusi hüpoteese; tuua tõsiasjad avalikkuse ette; kirjeldada tegelikkust; seletada ja tõlgendada. Kõigist neist eesmärkidest on siinses töös fookusesse võetud eelkõige eesmärk kirjeldada tegelikkust ehk kirjeldada Eesti waldorfkoolide kaasamispraktikaid ning seda, millised on waldorfkoolide lastevanemate

hinnangul osaluspõhist juhtimist soodustavad ja takistavad tegurid. Andmeid koguti kirjaliku (avatud küsimustega) küsitluse ja poolstruktureeritud intervjuudega.

2.1. Valim

Mõlema andmekogumise valim koostati eesmärgipärase valimi põhimõtet silmas pidades. Õunapuu (2014) järgi tähendab eesmärgipärane valim objektide valimist üldkogumist valimisse mingi sisulise kriteeriumi alusel. Käesoleva töö uuritavate valiku kriteerium oli see, et tegemist oleks Eestis asuva waldorfkoolis käiva lapse/laste vanemaga. Valiku kriteeriumiks sai töö käigus ka kättesaadavus ehk Õunapuu (2014) järgi võib valimisse võtta sellised juhtumid, mis antud tingimustes on kättesaadavad. Lagerspetzi (2017) järgi võib antud töö valimit pidada ka iseselekterunuks, kuivõrd eesmärgipärase valimi raamistikus said küsimustikule vastata ja intervjuus osaleda need, kes ise selle vastu huvi tundsid. Küsimustiku link saadeti kõigisse waldorfkoolidesse ning seal edasi lastevanemate e-posti aadressidele – iga lapsevanem sai ise otsustada, kas soovib küsimustele vastata või mitte.

Ka individuaalsete intervjuude läbiviimisel kasutati eelkõige mugavusvalimit ehk vastama kutsuti need lapsevanemad, kes olid uurimise läbiviimise hetkel uurijale kättesaadavad ja intervjuuga nõus. Õunapuu (2014) hinnangul võib nn kättesaadava valimi moodustamine osutada piiratud aja- ja inimressursside korral ainsaks otsustavaks kriteeriumiks. Käesoleva töö autor nendib, et valitud viisil piiratud aja ja ressursi raames moodustatud valimi põhjal saab teha vaid esmaseid ja mitteüldistavaid järeldusi püstitatud uurimisküsimustele vastamisel.

Uurimuse sihtrühm on Eesti waldorfkoolide lapsevanemad, seega kuulusid valimisse kõik Eesti üldhariduslike waldorfkoolide, kes on Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -Lasteaedade Ühenduse liikmed, lapsevanemad. Selliseid koole oli 2021/22. õppeaastal Eestis üheksa. Eesti Hariduse Infosüsteemi (2021) andmetel õppis neis koolides statsionaarses õppes kokku 1309 õpilast: Tartu Waldorfgümnaasiumis – 352 õpilast, Tallinna Vabas Waldorfkoolis – 194 õpilast, Waldorfkoolis Läte – 179 õpilast, Pärnu Waldorfkoolis – 146 õpilast, Rakvere Waldorfkoolis – 123 õpilast, Johannese Koolis Rosmal – 96 õpilast, Viljandi Vabas Waldorfkoolis – 94 õpilast, Aruküla Vabas Waldorfkoolis – 74 õpilast, Väike Werrone Koolis – 51 õpilast.

Käesoleva töö jaoks koguti andmeid 2021. aastal. Uurimuse esimese etapi küsimustiku veebilink saadeti kõigi Eesti waldorfkoolide kontaktaadressidele, mis olid kättesaadavad Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade Ühenduse kodulehel (*s.a*), ning paluti seda linki jagada

koolide lastevanemate e-posti listide ja muude kanalite kaudu. Küsimustikule oli võimalik vastata kolme nädala jooksul, vastused saadi 47 lapsevanemalt.

Vastanutest olid 47% (n=22) olnud waldorfkooli lapsevanemad üle 8 aasta, 32% (n=15) 4 – 8 aastat ning 21% (n=10) 1 – 3 aastat. Kõige rohkem vastajaid oli Tallinna Vabast Waldorfkoolist – 37% (n=17). Tartu Waldorfgümnaasiumist oli vastajaid 15% (n=7), Viljandi Vabast Waldorfkoolist 11% (n=5), Johannese Koolist Rosmal 9% (n=4), Rakvere Vabast Waldorfkoolist 6% (n=3), Aruküla Vabast Waldorfkoolist 6% (n=3), Waldorfkoolist Läte 4% (n=2), Väike Werrone Koolist 2% (n=1). 9% (n=4) vastanutest ei soovinud avaldada, millise kooli lapsevanemad nad on. Pisut üle poole vastanutest (51%) märkis, et on kuulunud mõnda kooliga seotud juhtorganisse ning 49% märkis, et ei kuulu ühtegi juhtorganisse. 74% vastanutest olid naissoost, 20% meessoost ning ülejäänud ei soovinud oma sugu avaldada. Koolide nimede välja toomine oli lapsevanematele küsitluses vabatahtlik. Lapsevanemat ja kooli andmeanalüüsi käigus eraldi kokku ei viidud.

Uurimuse teises etapis läbi viidud intervjuudes osales viis lapsevanemat. Valimi koostamisel jälgiti, et uuritavad oleksid võimalikult erineva taustaga nii kooli arengusse kui ka tegevustesse panustamisel (seltsi juhatusse kuuluv lapsevanem; koolitegevustesse varasemalt aktiivselt panustanud, kuid nüüd eemaldunud vanem; vabatahtliku tööga aktiivselt panustav vanem; lapsevanem, kes samal ajal on ka koolis õpetaja; vanem, kes üldse ei osale kooliga seotud tegevustes). Üks intervjueeritud lapsevanematest oli waldorfkooli lapsevanem olnud üle 8 aasta, 3 lapsevanemat 4 – 8 aastat ja üks lapsevanem 1– 3 aastat. Neli intervjueeritavat oli meessoost ja üks naissoost.

2.2. Andmekogumine

Sõnastatud uurimisküsimustele vastamiseks koguti andmeid kahes etapis. Esmalt saadeti kõigisse waldorfkoolidesse küsitluse veebilink, et koguda lastevanemate arvamusi avatud küsimustega küsimustikuga. Pärast esmast küsimustikuga saadud andmete analüüsi koostati poolstruktureeritud intervjuu kava ning viidi teises uurimisetapis läbi intervjuud lapsevanematega, et uurimisküsimustele põhjalikumaid vastuseid saada.

Õunapuu (2014) järgi on küsitlus levinud meetod nii kvalitatiivses kui ka kvantitatiivses uurimistöös. Lagerspetzi (2017) järgi on ankeetküsitluse kui meetodi piiranguks, et kogutav teave jääb fragmentaarseks ehk saadakse vastuseid üksikutele küsimustele ning vastuste vahel ei

ilmne seoseid. Samuti võib küsimustikku kavandades mõni oluline teema tähelepanuta jääda. Eeltoodut silmas pidades kavandatigi andmete kogumine kahes etapis, et küsimustikuga saadud infot intervjuude käigus laiendada.

Andmete kogumiseks koostati küsimustik *Google Forms* keskkonnas. Küsimustikus oli kahte liiki küsimusi: põhiküsimused olid avatud küsimustena või oli suletud küsimusele lisatud selgitusvõimalust pakkuv osa; taustainformatsiooni kogumiseks küsiti suletud küsimusi. Avatud küsimustena küsiti järgmisi küsimusi:

1. Kirjeldage palun, kuidas Teie kooli juhitakse – millised on osapooled ja kuidas nad osalevad kooliga seotud otsuste kujundamisel?
2. Kuidas on Teie koolis lapsevanemad kooli juhtimisse kaasatud?
3. Palun tooge näiteid, milliste kooli juhtimist puudutavate otsuste vastuvõtmise juures olete Teie kui lapsevanem osalenud?
4. Mis toetab Teie hinnangul osaluspõhist juhtimist Teie kooli näitel? Soovi korral põhjendage, miks Te just need asjaolud esile tõite.
5. Mis takistab Teie hinnangul osaluspõhist juhtimist Teie kooli näitel? Soovi korral põhjendage, miks Te just need asjaolud esile tõite.
6. Mida soovite veel waldorfkoolide juhtimise ja lapsevanema rolli kohta kooli juhtimises öelda?

Taustainformatsiooniks küsiti järgmisi küsimusi: 1) vanus, 2) sugu, 3) staaž waldorfkooli lapsevanemana, 4) kooliealiste laste arv, 5) waldorfkoolis õppivate laste arv, 6) kuulumine kooli juhtorganitesse, 7) kooli vanus, 8) kooli suurus, 9) millises koolis laps õpib. Küsimustiku arusaadavuse testimiseks saadeti küsimustik kolmele lapsevanemale, kellel paluti küsimustik täita ning anda tagasisidet, kas küsimustik on arusaadav ja uurimise eesmärk selge. Samuti paluti anda teada, mida peaks küsimustiku selguse huvides muutma. Lastevanemate tagasiside põhjal olid küsimused arusaadavad. Tehti mõned väiksemad ettepanekud küsimuste sõnastuses, mis ka arvesse võeti. Samuti lisati enne 4. küsimust täpsustus, mida osaluspõhise juhtimise all silmas peetakse. Kaaskirja lisati, et küsimustiku täitmine võtab aega 15–20 minutit.

Pärast küsimustiku esmast andmeanalüüsi kavandati poolstruktureeritud intervjuud, et saada uurimisküsimustele põhjalikumaid vastuseid. Õunapuu (2014) järgi on intervjuu kvalitatiivses uurimistöös üks sagedamini kasutatavaid andmekogumismeetodeid, mis võimaldab uurida teemasid, mis ei pruugi küsimustiku vastustest välja tulla. Hirsjärvi jt (2005) järgi

võimaldab intervjuu paindlikkust ning võimalust andmekogumist vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida. Käesolevas uurimistöös valiti teise etapi uurimismeetodiks poolstruktureeritud intervjuu, mis Õunapuu (2014) järgi tähendab osaliselt standarditud vestlust, mis algab kava järgi, kuid kulgeb avatult, lähtudes situatsioonist. Autor koostas intervjuu kava uurimisküsimuste järgi, püüdes täpsustada ja avada juba ankeediga saadud esmaseid vastuseid. Ühelt poolt võimaldasid küsimused anda vastuseid oma arvamuse põhjal, teisalt andsid mõned küsimused juba seisukoha ette ning vastaja pidi selle seisukoha üle põhjalikumalt arutlema lähtuvalt enda vaadetest ja kogemusest. Lepiku jt (2014) järgi oli tegemist osalejaintervjuudega, kus pöörati rõhku intervjuueeritava isiklikele arvamustele ja hoiakutele. Intervjuu piloteerimiseks viidi läbi prooviintervjuu ühele valimi kriteeriumitele vastava lapsevanemaga. Selle põhjal selgus, et intervjuu kavas muudatusi polnud vaja teha, samas sai prooviintervjuu käigus selgemaks, et võiks küsida julgemalt selgitusi ja täpsustusi. Kuna intervjuu kavas muudatusi ei tehtud, on prooviintervjuu arvestatud ka magistritöö andmestikku. Intervjuu kava on toodud lisa 1. Neli intervjuud viidi läbi *Microsoft Teamsi* keskkonnas ja üks intervjuu *Zoomi* keskkonnas, kus vestlused ka salvestati *mp4*-formaati. Enne salvestamist küsiti kõigilt intervjuueeritavalt nõusolekut. Intervjuudeks oli kavandatud üks tund. Kolm intervjuud kestsid u üks tund, üks intervjuu kestis üks tund ja 20 minutit ja üks intervjuu 40 minutit.

Uurimistöo andmekogumisel on oluline uuring eetiliselt läbi viia. Tartu Ülikooli eetikakeskuse (*s.a*) järgi ei tohi uurimisobjekti kohta teadustööks vajalikku informatsiooni kogudes osalisi kahjustada. Käesoleva uuringu tarbeks koostatud küsimustiku juures oli kaaskiri, milles tutvustati uuringu eesmärki (lisa 2). Kirjas anti ka teada, et uuringus osalemine on vabatahtlik ja vastaja võib igal hetkel vastamisest loobuda. Ka teadsid uuritavad, et vastamine on anonüümne ning saadud andmeid kasutatakse vaid uurimistöös üldistavalt ja eetiliselt. Kõikide koolide juhid, kuhu ankeedid saadeti, andsid nõusoleku uuringu küsimustiku levitamiseks lapsevanemate hulgas. Kõigi intervjuueeritavatega võeti eelnevalt ühendust e-posti teel, küsides uuringus osalemiseks nõusolekut. Samuti tutvustati samas kirjas uuringu eesmärki. Uurimuse eesmärk ja sisu korrati üle ka enne intervjuud ning anti veelkord teada, et uuringus osalemine on vabatahtlik ning salvestatud intervjuud analüüsitakse üldistavalt ning vastaja isikule tagatakse konfidentsiaalsus.

2.3. Andmeanalüüs

Uuringu käigus kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi kasutades. Pärast andmete saamist tuli need ette valmistada kodeerimiseks. Selleks kopeeriti kõik vastused eraldi tekstidokumentidesse, mida saadi kokku 3 lehekülge *Times New Roman* kirjastiiliga, kirjamärgi suurusega 12 ja 1,5 reavahega. Iga vastus märgistati vastavalt küsimuse järjekorrale, nii näiteks on esimesele küsimusele esimese vastuse andnud vastaja märgiks *VI* jne. Intervjuude salvestused transkribeeriti esmalt veebirakenduse Tekstiks.ee abil ning seejärel korrastati saadud tekstifail intervjuud uuesti üle kuulates. Intervjuueeritavad märgistati vastavalt tehtud intervjuu järjekorrale *LV1*, *LV2* jne. Neid märkeid kasutatakse hiljem tulemuste peatükis kasutatud tsitaadile viitamisel. Kokku saadi 84 lehekülge transkriptsioone *Times New Roman* kirjastiiliga, kirjamärgi suurusega 12 ja 1,5 reavahega. Tekstifailid (kokku 87 lk) laaditi üles andmetöötlusprogrammi QCAmap (qcamap.org), kus andmed kodeeriti. Analüüsimiseks märgistati uurimisküsimuste kontekstis tähenduslikud lausekatked ja lisati koodid (tabel 1).

Tabel 1. Näide tähenduslike üksuste leidmisest ja koodide moodustamisest esimese uurimisküsimuse põhjal.

Tähenduslik üksus	Koodid
(V7) Peamiselt koolipidaja juhatuse ja kooli nõukogu kaudu.	Koolipidaja juhatus; kooli nõukogu
(V8) On võimalus osaleda rohkem, kui endal huvi, aega, tahtmist. Nõukogus peaks olema klasside esindajad. Tunnen, et võin otse pöörduda juhatuse poole , kui on soovi.	Esindaja kaudu; kooli nõukogu; võimalus otse pöörduda

Pärast andmete kodeerimist rühmitati koodid sisu sarnasuse alusel ning moodustati nii kategooriad. Tabelis 2 on näha, kuidas koodide põhjal kategooriad moodustati. Näide on toodud esimese uurimisküsimuse järgi, milleks oli: *millised on lastevanemate kirjelduste järgi waldorfkooli juhtimises osalemise võimalused?*

Tabel 2. Näide kahe kategooria moodustamisest

Koodid	Kategooriad
Kooli pidaja juhatus Kooli nõukogu Kollegiumi töö Üldkoosolek Seltsi liige	Juhtimisorganite töös osalemine
Ürituste korraldamine Töörühmas osalemine Vabatahtliku tööga panustamine	Võimalus osaleda vabatahtlikuna töörühmades

Uurimistöö usaldusväärse tagamiseks kasutas autor korduvkodeerimist kahe nädalase vahega, püüdes koodid võimalikult detailselt sõnastada. Koodide ja kategooriate nimetuste üle peeti arutelusid töö juhendajaga konsensuse tekkimiseni. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus mõlema uurimisküsimuse vastuseks kolm kategooriat. Kategooriad on esitatud tulemuste peatükis. Tulemuste illustreerimiseks ja andmete tõendamiseks on toodud tsitaatidena näiteid. Tsitaatide lõppu on lisatud sulgudesse vastaja tunnus kujul näiteks (V1) või (LV1). Tsitaate on vähesel määral toimetatud, parandades õigekirjavead või lühendades tsitaate, tuues seejuures esile vaid tulemuste illustreerimiseks olulisim. Lühendatud tsitaatides on kasutatud märget (...).

3. Tulemused

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada, millised on waldorfkooli juhtimises osalemise võimalused waldorfkooli lastevanemate kirjelduste järgi ning mis soodustab ja takistab lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa.

3.1. Waldorfkoolide lastevanemate võimalused osaleda kooli juhtimises

Esimese uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas kirjeldavad waldorfkoolide lapsevanemad oma võimalusi osaleda kooli juhtimises. Uurimistulemuste põhjal joonistus välja kolm kategooriat: 1) võimalus osaleda juhtimisorganite töös; 2) võimalus osaleda vabatahtlikuna töörühmades; 3) võimalus teha jooksvalt ettepanekuid koolielu korraldamiseks. Iga kategooria all toodud vastused on esitatud eraldi alapeatükis.

3.1.1. Võimalus osaleda juhtimisorganite töös

Uuringus osalenud lapsevanemad tõid välja võimalusi osaleda koolijuhtimises õiguslikult reguleeritud juhtimisorganite kaudu. Nimetati võimalust astuda kooli pidava seltsi või ühingu liikmeks, sh kandideerida ning saada valituks seltsi või ühingu juhatuse liikmeks ning osaleda seltsi liikmena üldkoosolekutel; samuti toodi välja kooli nõukogu töös osalemine; mainiti ka võimalust osaleda kooli õpetajate kolleegiumi töös, kuivõrd waldorfkoolides on mitmed õpetajad ka ühtlasi kooli lapsevanemad.

Lapsevanemad tõid oma vastustes välja, et kooliga liitudes on võimalus liituda kooli pidava seltsiga. Vastustes kirjeldati, et seltsiga liitumiseks tehakse kooli poolt kõigile üleskutseid, aga kirjeldati ka, et igast klassist on lapsevanemate esindaja valitud seltsi liikmeks kaheks aastaks.

Sisuliselt on lapsevanemad kooli haldava haridus- ja kultuuriseltsi liikmetena kooli omanikud. (V7)

Olles seltsi või ühingu liige, on vastuste põhjal võimalik osaleda seltsi üldkoosolekutel, avaldada seal arvamust ning kinnitada/hääletada kõiki üldkoosolekutel käsitletavaid dokumente, näiteks arengukava, kooli kodukord, seltsi põhikiri, eelarve, majandusaasta aruanded jm. Mõnes vastuses öeldi, et need on formaalsed otsustuskogud, sest otsused on ette valmistatud.

Loomulikult saavad lapsevanemad oma sõna sekka öelda Üldkogu koosolekutel, kuid see on rohkem formaalne. Ehk seal kinnitatakse aruandeid ja uue aasta plaane. (V20)

Teisalt jälle kirjeldati, kuidas ka üldkoosolekutel on võimalik sisulisi arutelusid algatada ning kujundada ühiselt vastuvõetavaid otsuseid. Vastustes märgiti, et üldkoosolekutel osaledes on võimalik valida esindajad seltsi juhatusse ja kooli nõukogusse. Toodi ka välja, et üldkoosolekul valitakse esindaja seltsi juhatusse, mis seaduse mõistes täidab ka kooli nõukogu rolli, mistõttu on vastutus ja esindatus ebaselge.

Võimalik on kandideerida seltsi juhatusse, mis täidab formaalselt ka kooli nõukogu rolli. Aga kuna formaalselt pole ülesanded ja vastutus jaotatud, ei ole sisuliselt võimalik juhtimises osaleda enne, kui kooli ja seltsi põhikirjad on vastavusse viidud tegeliku olukorraga. (V35)

Vastustes kirjeldati, et seltsi juhatusse/ühingu eestseisusesse valitud lapsevanemad saavad olla otseselt seotud kooliga seotud otsuste kujundamisel. Toodi välja, et juhatuse liikmete ülesanne on tegeleda majandus- ja õigusküsimustega, aga mitte pedagoogiliste küsimustega.

Paaril korral kirjeldati, kuidas lapsevanemana olles samal ajal ka õpetaja, saab kuuluda kooli õpetajate kolleegiumisse ning osaleda seeläbi ka pedagoogiliste küsimuste otsustamisel.

Formaalsetest juhtimisorganitest nimetati veel võimalust kuuluda kooli nõukogusse. Vastustest tuli välja, et mõnes koolis valitakse kooli nõukogusse esindajad üldkoosolekul, mõnel juhul on nõukogusse oodatud esindajad kõigist klassidest. Mitmel juhul märgiti, et kooli nõukogusse on oodatud kõik soovijad. Kooli nõukogus osalemist nähti kui teiste lastevanemate arvamuste esindamist, kuivõrd nõukogusse kuuluvad ka teised osapooled (õpetajad, õpilaste esindajad, kooli pidaja esindaja). Kooli nõukogu tööd nähti ka nõuandva organina kooli juhatajale.

Lisaks on kooli juhatajal päevakajaliste murede lahendamisel abiks ka kooli Nõukogu, kuhu kuuluvad lapsevanemate esindajad kõikidest klassidest ning samuti ka õpetajate ja õpilaste esindajad. (V45)

Kokkuvõtvalt võib vastuste põhjal öelda, et kõigil on võimalus liituda kooli pidava seltsiga ning suurema huvi korral kandideerida ka teisi lapsevanemaid esindavatesse kogudesse. Toodi välja, et lapsevanemad saavad osaleda eelkõige majandust ja juriidikat puudutavates küsimustes, pedagoogiliste küsimuste arutamiseks on vaja kuuluda kooli õpetajate kolleegiumisse, kuid vastustest tuli ka välja, et koolis on mitmed õpetajad ühtlasi ka lapsevanemad ning seeläbi saavad ka pedagoogilisi otsuseid teha.

3.1.2. Võimalus osaleda vabatahtlikuna erinevates töörühmades

Vanemad tõid oma vastustes välja võimaluse osaleda kooli puudutavate otsuste kujundamisel erinevate töörühmade kaudu, panustades oma asjatundlikkusega mõnes valdkonnas. Samuti toodi välja võimalusi osaleda erinevate kooliürituste korraldamises.

Vastustes märgiti, et waldorfkooli lapsevanemal on õigus ja võimalus algatada erinevaid protsesse, sealhulgas luua ise mõni vajalik töörühm või liituda juba olemasolevate töörühmadega. Vastustest tuli välja, et kooli juurde on moodustatud vanematekogu, kes esindab kooli juures vanemate seisukohti. Nimetati, et kooli juhtkond võib erinevate teemade lahendamiseks kutsuda kokku töörühmasid või töötubasid, kus saavad osaleda ka vastavas valdkonnas teadmisi ja oskusi omavad lapsevanemad, näiteks nimetati kommunikatsiooni, rahandust, juriidikat. Mitmel korral toodi välja osalemist vabatahtlikuna koolimajale uue hoone ostmise töörühmas.

Võimalus on osaleda erinevates töörühmades ja valmistada ette erinevaid otsuseprojekte, näiteks lahendada kooli ruumiprobleeme või teisi majandusteemasid, samuti tegeleda lisarahastuse leidmisega. (V4)

Vastustes kirjeldati ka, et kooli juhtimises saab osaleda erinevaid kooli üritusi korraldades. Ühisüritusi peeti vastustes oluliseks mõtete vahetamise kohaks, näiteks märgiti, et mõnel kooli üritusel on alati võimalik oma ettepanekuga mõne juhtkonnaliikme poole pöörduda ja seda arutada.

3.1.3. Võimalus teha jooksvalt ettepanekuid koolielu korraldamiseks

Uuringus osalenud lapsevanemad tõid välja mitmeid viise, kuidas neil on võimalik esitada oma ettepanekuid koolielu korraldamiseks. Märgiti, et toimuvad mõttetoad ja ideekohvikud, kus lapsevanemad saavad erinevatel teemadel arutada ja ettepanekuid teha.

Nimetati võimalust igal ajal oma ideedega pöörduda inimeste poole, kes koolis vastavate teemadega tegelevad.

Veel toodi välja, et klassikoosolekutel saab alati erinevaid teemasid arutada ja vajadusel saab sealt kas lastevanemate esindaja kaudu või klassiõpetaja kaudu viia teemasid edasi formalsetesse juhtimisorganitesse arutamiseks. Vastustes toodi välja, et ka kool ise küsib arvamusi ja ettepanekuid, vahendades selleks infokanaleid, näiteks e-posti aadresse või soovitab pöörduda klassiõpetaja poole.

Kui laps tuleb waldorfkooli, siis öeldakse kohe alguses, et kohe kui mingi mure on, pöörduge klassiõpetaja poole. Klassiõpetaja on nagu filter. (LV3)

Vastustest tuli välja, et valdavalt on lapsevanemal väga hea võimalus oma ettepanekutega välja tulla ja saada ära kuulatud, kuid märgiti ka asjaolu, et kaasamine on formaalne.

Kokkuvõtteks – esimese uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, millised on lastevanemate võimalused osaleda waldorfkooli juhtimises. Vastustest selgus, et vanemad saavad osaleda koolijuhtimises sisuliselt kooliomanikena, kuuludes seltsi või ühingusse, mis kooli peab. Samuti on võimalik kandideerida esinduskogudesse, kas juhatusse / eestseisusesse või kooli nõukogusse. Märgiti, et kooli nõukogusse on oodatud kõik soovijad. Vastustest selgus, et vanemad saavad osaleda peamiselt majandus- ja õigusteemaliste küsimuste lahendamisel. Pedagoogiliste küsimustega tegeleb kooli õpetajate kolleegium, kuhu saavad kuuluda need lapsevanemad, kes on samas koolis ka õpetajad. Samuti toodi välja, et vanemad võivad

panustada vabatahtliku tööga, osaleda erinevates töörühmades ning teha igal ajal seltsi või kooli juhtkonnale ettepanekuid koolielu korraldamiseks.

3.2. Lastevanemate arvamuste põhjal osalust soodustavad ja takistavad tegurid

Teise uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, millised on waldorfkoolide lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist soodustavad ja takistavad tegurid. Lastevanemate vastuste põhjal võib välja tuua kolm kategooriat, mille all saab kirjeldada nii osaluspõhist juhtimist soodustavaid kui ka takistavaid tegureid. Nendeks kategooriateks on: 1) väärtused; 2) kogukond; 3) koolikultuur. Järgnevalt on välja toodud iga kategooria all osaluspõhist juhtimist soodustavad ja takistavad tegurid.

3.2.1. Väärtused

Uuringus osalenud lapsevanemad kirjeldasid osaluspõhist juhtimist soodustava tegurina kooliga ühiseid väärtusi ning nimetati takistavaks teguriks, kui väärtused ei kattu.

Ühised väärtused

Vanemad tõid oma vastustes välja usalduse waldorfpedagoogika vastu ning võimaluse osaleda oma lapse arengukeskkonna kujundamisel. Mitmel korral väideti, et pere valis waldorfkooli, sest waldorfkooliga liitub kogu pere, mitte ainult laps ning waldorfkooli põhimõtetele on osaluspõhisus sisse kirjutatud.

Kõige olulisemad väärtused – lapse loovuse toetamine ja arendamine ja sealtna kaudu lapse kui isiksuse terviklik arendamine. Waldorfpedagoogika, lisaks sotsiaalsuse arendamise pool koos vanematega tegutsedes. (LV4)

Vastustes nimetati, et tulenevalt waldorfkooli toimimise põhimõtetest ongi vanemate ülesanne luua koolile toimimiseks majanduslik keskkond ning seega on ootus, et vanemad osalevad kooli juhtimises.

Valisin oma lastele selle kooli, sest tundsin algusest peale, et seal saan oma laste hariduse osas kaasa rääkida ning see oli minu jaoks ülioluline võimalus. (V42)

Toodi välja ka asjaolu, et kuna waldorfkoolid on tasulised erakoolid, teevadki vanemad oma valiku suuresti väärtuste põhisealt. Samas tuli vastustest välja, et mitte alati pole kooli esmajärjekorras väärtuste järgi valitud, vaid valik on tehtud kas iseenda ebaseeldivast kogemusest munitsipaalkoolis või on otsitud lapsele alternatiivseid õppimisvõimalusi, kuna munitsipaalkoolis on õppimine mingil põhjusel häiritud olnud. Intervjuudes nimetasid vanemad,

et on lapsele sobivat kooli otsides jõudnud waldorfpedagoogikani ja seda hiljem usaldama hakanud, kuna oma lapse pealt on nähtud, et see toimib.

Väärtuste mittekattuvus

Osaluspõhist juhtimist takistava tegurina nimetati vastustes väärtuste mittekattuvust. Vastustest ilmnes, et väärtuste mittekattuvus võib vanemates tekitada passiivsust. Vastustes toodi välja, et üleskutseid seltsiga liituda on palju, kuid on tunne, et sellega kaasneb justkui kohustus võtta omaks antroposoofiline ideoloogia. Samuti kirjeldati, kuidas võib end kooli üritustel kõrvalejäetuna tunda, kui kõiki kooli väärtusi ei jaga. Vastustes märgiti, et mõned vanemad jäävad kõrvale algusest peale, sest nad on rohkem nn haridusteenuse ostjad; või on vanematel arvamus, et kool on lapse, mitte vanema asi.

Lapsevanemad tõid vastustes välja, et kui väärtused ei kattu, võib sattuda konfliktsetesse situatsioonidesse. Tavaliselt kirjeldati erinevaid väärtusi just teiste lastevanemate näitel. Väärtuste konflikt tekib vanemate arvamuste põhjal siis, kui ei olda piisavalt teadlikud, millise kooliga oma lapsega liitutakse. Näiteks märgiti, et „laps pannakse kooli,” arvestamata, et kooli aluspõhimõtted näevad ette, et kooliga liitub kogu pere.

Nad võtavad meie kooli, kui tavalist munitsipaalkooli, kuhu sa lihtsalt tood oma lapse õppima ja käid aegajalt klassi lastevanemate koosolekul ning rohkem sinusse ei puutu. Sealjuures on needsamad vanemad kõige esimesed kritiseerijad, kui midagi peaks valesti olema, aga kui palud nad appi, et olukorda muuta, siis leiavad nad alati põhjuse, miks mitte tulla. (V21)

Lisaks toodi veel välja, et vanemal võivad olla liiga suured ootused selles, mida üks erakool pakkuda võib. On ootus, et kui tasutakse õppemaksu, siis on õigus nõuda oma soovide täitmist. Näiteks jagas üks intervjuueeritav, et ka kool ise võib tulenevalt vajadusest oma finantsseisu parandada võtta vastu peresid, kellega ei jagata samu väärtusi ning ka siis võivad konfliktid tekkida.

Nägin peresid, kellel valmisolek puudus, tulid meeleheitel abi saama. Algul ei teadvustanud, et on suur tõenäosus, et nad ka meie juures abi ei saa. Kui õpetaja ütleb, et ei saa selle õpilasega hakkama, hakkasid lapsevanemad dikteerima, kuidas asjad peavad olema. (LV2)

Kokkuvõtteks – vanemad tõid oma vastustes välja, et ühised väärtused soodustavad osaluspõhist juhtimist, sest vanemad jagavad kooliga samu väärtusi ning soovivad olla osalised oma lapse arengukeskkonna kujundamisel. Vastustest selgus, et kui vanemad ei jaga kooliga samu väärtusi, võivad vanemad jääda kas passiivseks või sattuda konfliktidesse, sest ootused on koolile teistsugused, kui kooli väärtused ette näevad.

3.2.2. Kogukond

Lisaks väärtustega seonduvale töid uuritavad osaluspõhist juhtimist soodustava tegurina välja ühtse kogukonna ning samas takistavate teguritena asjaolusid, mis ei võimalda kogukonnaliikmeid piisavalt kaasata. Kogukonnaga seotud tegurite juures saab vastuste põhjal välja tuua kaks märksõna: lastevanemate motiveeritus ning kogukonna koordineeritus.

Lastevanemate motiveeritus

Lapsevanemad selgitasid, et osaluspõhist juhtimist toetab hästi ühtne kogukond, mille üks osa on motiveeritud ja huvitatud lapsevanemad ning samamoodi on takistavateks teguriteks lastevanemate aja- ja huvipuudus.

Lapsevanemad kirjeldasid, et ühelt poolt on motivatsioon sisemine ehk lapsevanem, valides waldorfkooli, on väga huvitatud oma lapse käekäigust ning talle sobiva koolikeskkonna loomisest. Sellest tuleneb ka soov ja huvi erinevates kooliga seotud tegemistest osa võtta, sh osaleda koolielu üldise korralduse üle otsustamises.

Samas töid lapsevanemad välja ka nn tajutud ootused motiveeritusele ehk kui oled juba waldorfkooliga liitunud, siis on eeldus, et panustad aktiivselt kooliellu. Seega võib ka motivatsioon olla väline ehk soov on ootustele vastata. Toodi ka välja, et kool on õppelepingusse sisse kirjutanud nõude, et lapsevanem panustab kooli heaks õppeaasta jooksul teatud arvu nn kasuliku töö tunde.

Info, et on vaja teha ÜKT-tunde, kaasatus tekkis kohustusena. Mida teadvustasid sel hetkel, kui sõlmisid lepingu. (LV3)

Vastustes nimetati ka, et lastevanemate motivatsioon koolielus osaleda on suurem alguses, kui laps alles läheb kooli ja on algklassides; kui koolis käib rohkem kui laps või kui tegemist on väikese kogukonnaga, sest siis on inimesi vähem ja tekib vastutuse võtmise tunne.

Kui on väiksem kool väiksemas kohas, inimesed tunnevad üksteist rohkem ja elavad lähestikku, siis suhtlus on selle võrra lähedasem. (...) vanematel endil on kohusetunne suurem – kui meid on vähem, siis pean rohkem panustama. (LV4)

Uuringule vastanud lapsevanemad nimetasid osaluspõhist juhtimist takistava tegurina lastevanemate, sh iseenda passiivsust. Vanemad kirjeldasid oma vastustes, et ei osaleta kooli tegevustes, sest ollakse väga hõivatud oma töö- või pereeluga. Toodi välja, et kuigi endal aega osaleda pole, siis usaldatakse neid, kellel on.

Takistab enese vähene aeg. Usaldan neid, kel on aega kooliellu panustada. Endal ei ole. (V44)

Passiivsuse põhjusena nimetati ka huvipuudust. Passiivsust võib põhjustada vanemate arvamuste järgi ka asjaolu, kui ei tajuta oma panuse väärtuslikkust.

Tunnen ennast pideva (tasuta) töödõuna. (V29) (...) lapsevanemaid on vaja ainult juhul, kui on vaja midagi koristada. (V39)

Vastustes märgiti ka, et ei soovitagi ise osaleda, sest puudub huvi ja ka vajadus – koolitegevustes osaleb mõni teine täiskasvanud pereliige.

Mul on võimalik olnud kõrvale jääda, kui on olnud midagi öelda, olen öelnud abikaasale, selles mõttes olen saanud osaleda. Distantis on olnud suurem. See on olnud mugavuslahendus, mulle tegelikult ei meeldi kodanikuorganisatsioonidest osa võtta. (LV5)

Vastustes toodi välja, et ka juhtkond ise pole piisavalt tööd teinud, et passiivseid vanemaid rohkem kaasata.

Kogukonna koordineeritus

Lapsevanemad tõid välja, et osalemist koolijuhtimises soodustab, kui kool tegeleb teadlikult kogukonna ühendamiseega. Vastustes kirjeldati, kuidas kooli poolt tehakse üleskutseid erinevates juhtimiskogudes või üritustel osalemiseks. Samuti nimetati, et kindlasti peaks olema koolil süsteem, kus kohe algklassides klassiõpetaja kaudu vanemaid kaasata. Üks vastanu kirjeldas, kuidas tema lapse klassides on kokkulepe, et sünnipäevi peetakse kogu klassiga või ei peeta üldse.

(...) kui laps peab oma sünnipäeva, siis kas peab oma klassiga või ei kutsu klassist kedagi. Oluline on liita klass läbi laste. Siis tekib parem kontakt. (...) ja sealt kasvatada ka kogukonda. (LV4)

Nimetati ka, et kaasates lapsevanemaid klassi õppeprotsessi on andnud võimaluse uute õpetajate leidmiseks koolile ehk lapsevanematest on saanud hiljem koolis õpetajad, kes saavad osaleda juhtimises ka õpetajate kolleegiumi kaudu.

Vastajad tõid välja, et osalemist koolijuhtimises soodustavad ja kogukonda liidavad kooli ühisüritused. Need võivad olla kas vanemate enda korraldatud üksikud ettevõtmised või ka näiteks waldorfkoolide traditsioonide hulka kuuluvad üritused. Vanemad tõid vastustest välja, et kui on kellegagi koos midagi korraldatud ja see on hästi õnnestunud, on soov jätkuvalt ühistegevustes osaleda. Koos tegutsedes õpitakse üksteist paremini tundma ning tekib viljakaid arutelusid, millest tekib panus koolijuhtimisse.

Kindlasti toetavad ka ülekoolilised ühisüritused, sest seal tekivad erinevad arutelud ja initsiatiivgrupid mingite teemade vedamiseks. (V4)

Uuringu tulemuste järgi on osalemist takistavaks teguriks juhtkonna ülekoormus, kellel pole aega lapsevanemaid kaasata.

On vanemaid, kes väga soovivad tulla koolielu kujundama, kuid puudu on ressursist, mis aitaks neid vanemaid hõlmata, et nende panus tõesti mõttekas oleks. Pahatihti juhtub, et vanem näitab initsiatiivi, aga kooli poolt pole aega hõlmata ja siis muutub vanem passiivseks. (V4)

Ülekoormuse tõid välja ka intervjueeritavad, kes teemat põhjalikumalt avasid. Juhatuse töös osalev lapsevanem kirjeldas, et üsna tihti on tunne, et pole piisavalt aega, sest tööd on palju. Samuti nimetati, et ülekoormuse võib tekitada ka vähene teadlikkus, oskamatus delegeerida.

Avastasin, et olen üksi oma perega seal kooli vedamise juures... Sain aru, et olen lõksus, kuhu ei tohtinud langeda. Üks on ideaal, kuidas võiksime teha ja teine see, kuidas päriselt tehakse. Soovmõtlemine ja reaalsus olid väga erinevad. (LV2)

Uuring waldorfkoolide lastevanemate seas viidi läbi ajal, mil ligi kaks aastat oli kestnud koroonaviiruse põhjustatud pandeemia. Pandeemiast tingitud olukorrale viidati ka uuringus antud vastustes, tuues välja, et tavapärasest teistsugune olukord ja rohkem suhtlust digivahendite kaudu on mõjunud halvasti lastevanemate kaasamisele, sest kontakt kooliga on jäänud nõrgemaks.

Digimaailm ei loo kontakte, vaid parimal juhul võimaldab nende hääbumist pidurdada, halvimal juhul loob kontaktide loomise illusiooni. Iga reaalselt ära jäänud kohtumine (olgu see siis mõne organi koosolek, talgud, mardilaat või kuupidu) murendab kogukonna ühtsust. (V8)

Kokkuvõtteks – vanemad tõid oma vastustes välja, et osalemist koolijuhtimises soodustab ühtse ja toimiva kogukonna olemasolu. Selleks on nende hinnangul vaja aktiivseid ja motiveeritud lapsevanemaid ning ka koolipoolseid süsteemseid tegevusi kogukonna ühtsuse loomiseks. Takistavate teguritena toodi samas välja lastevanemate passiivsust, mis on tingitud aja- ja huvipuudusest ning teisalt ka koolipoolseid väheseid pingutusi kogukonnaliikmete kaasamiseks. Mainiti ära ka pandeemiast tingitud olukord, kus paljud ühised üritused on ära jäänud ning kohtumised toimuvad digivahendite kaudu – ka seda nimetati osaluspõhist juhtimist takistavaks teguriks.

3.2.3. Koolikultuur

Uuringus osalenud lapsevanemad kirjeldasid osaluspõhist juhtimist soodustava tegurina avatud ja osalemisele suunatud koolikultuuri ning takistava tegurina koolikultuuri, mis ei toeta osalemist. Nii soodustavad kui ka takistavad tegurid saab koondada kolme märksõna alla: koolikliima, otsustusprotsesside selgus ja infovahetus.

Koolikliima

Uuringule vastanud lapsevanemad pidasid väga oluliseks koolis valitsevat positiivset õhkkonda ning ausat ja avatud suhtlust eri osapoolte vahel. Avatuse põhimõtet rõhutati mitmel korral osaluspõhise juhtimist soodustava tegurina. Vanemad pidasid oluliseks, et nad teavad, kelle poole vajadusel oma küsimuse või murega pöörduda ning et nad kuulatakse ära.

Õigus olla ära kuulatud. Õigus saada selgitus, miks ei tehtud nii nagu sa ütlesid, õigus olla lugupeetud. Tunde tasandi asi (LV1).

Vastustes märgiti omavahelise ausa suhtluse olulisust. Üks vanem selgitas, et rõõmustab alati, kui läheb pisut sõnelemiseks, sest see nõuab vanematelt fokuseerimist mingile teemale ning kui jõutakse otsusele, siis on koos läbi käidud ühine arengu- ja kasvamise protsess. Peeti oluliseks, et otsitakse koos lahendusi, mitte süüdlasi – see aitab kaasa, et tahetakse ka edaspidi kooli teemades osaleda. Vastustes märgiti mõnel juhul osalust soodustava tegurina ka koolipoolset huvi vanemate arvamuste kohta, et küsitakse ja arvestatakse lastevanemate arvamusega ning saadetakse ka meeldetuletusi, millisele meiliaadressile oma küsimuse, mure või rõõmuga pöörduda.

Teisalt toodi küsimustele vastates välja osaluspõhist juhtimist takistava tegurina negatiivset koolikliimat ehk vanemad kirjeldasid, et neil pole võimalik otsuste kujundamisel osaleda, otsustamine on formaalne ning sisuliselt ei saa teemade üle arutleda. Osalemist ja oma arvamusega mitte välja tulemist takistab vastuste põhjal ka pingeline õhkkond, sest varasemalt on olnud konfliktseid situatsioone. Kirjeldati ka, et vahel on tunda lapsevanemate vastandumise tunnet kooli/seltsi juhatuse suhtes.

Nagu oleks kool/juhatus mingi organ, mis lapsevanematele „ülevalt alla“ täitmiseks vabatahtliku töö ülesandeid jagab. (V5)

Otsustusprotsesside selgus

Uuringule vastanud vanemad tõid mitmel juhul välja, et arusaadav kooli juhtimisstruktuur ja vastutuse selge jaotus toetab osaluspõhist juhtimist. Vanemad kirjeldasid, et nende kooli juhtimisstruktuur on nende jaoks selge ja soodustab osalemist.

Hea, kui struktuurid on paigas, kirjeldatud ja toimivad. Mitteformaalsed võrgustikud tekivad nii ehk naa. Minu koolis struktuur toimib hästi. (LV4)

Mitmel juhul tõid vanemad välja, et mõned otsustuskogud on formaalsed. Samas aga toodi ka välja, et enne üldkogu on tavaliselt olnud võimalus piisava tahtmise korral nende otsuste ette valmistamisse ka sekkuda.

Uuringule vastanud lapsevanemad selgitasid, et osaluspõhist juhtimist takistavad ebaselged otsustusprotsessid – vastutust ei saa jagada ning ülesanded eri otsustuskogude vahel pole selged. Kirjeldati olukorda, kus arvajaid ja osalejaid on palju, aga õiguslikult vastutab tegevjuhtkond. Ka toodi välja, et liiga lai otsustajate ring ei võimalda kokkulepetele jõuda.

Kui otsustajate ring on lai, siis võib juhtuda, et inimesed tahavad väga erinevaid asju, mistõttu ei pruugi alati jõuda kokkuleppele ja reaalsed otsustamist vajavad küsimused võivad jääda venima, mis on vahel veel halvem kui „halb otsus“. (V25)

Nimetati ka asjaolu, et formaalsetes otsustuskogudes ei pääse vanemate esindajad oma ettepanekutega esile, sest teisi osapooli on rohkem.

Infovahetus

Lapsevanemad tõid oma vastustes välja, et osaluspõhist juhtimist toetab hästi järjepidev kommunikatsioon, eri osapoolte infovahetus ning koostöö.

Vanemad kirjeldasid, et kooli poolt iga nädal saadetakse infokiri on väga hea võimalus olla koolis toimuvaga kursis. See võimaldab vajaduse ning huvi korral ka kohe sekkuda ning selgitusi küsida või oma arvamust avaldada.

Järjepidevus on oluline: kavatseme teha, tegime, anname ülevaate. Oluline, et on sage postitamine. Ürituste salvestamine. Tunne, et meil on lahe kool. Siis ei saa öelda, et pole informeeritud. (LV3)

Mitmetes vastustes rõhutati klassiõpetaja rolli sujuva infovahetuse tagamisel kooli ja kodu vahel. Peeti oluliseks, et info on personaalne – klassiõpetaja kas kirjutab kirja või helistab. Samuti nimetati, et klassiõpetaja kaudu saab teemasid vahendada õpetajate kolleegiumisse. Lapsevanemad tõid ka välja suhtluse tonaalsuse olulisust. Üks lapsevanem kirjeldas, et vaba ja tihe suhtlus klassiõpetaja ja lapsevanema vahel ei lase pingetel tekkida ning nii on võimalus kõik teemad kiirelt lahendada.

Uuringule vastanud lapsevanemad tõid osaluspõhist juhtimist takistava tegurina välja infosulu ehk olukorra, kus info ei jõua seda vajavate inimesteni, kus info on puudulik või ebaselge. Vanemate hinnangul takistab osalust vähene arusaamine ühiskonnast, koolist ja juhtimisest. Samuti ei ole vastajate hinnangul vajalik info osalemise kohta kõigini jõudnud. Toodi välja, et infosulg võib põhjustada ka otsustamisega kiirustamine, sest nii ei jää aega süveneda. Infosulg võib lastevanemate hinnangul tekkida ka siis, kui kommunikatsioonis jäetakse välja grupp, kes on aktiivne pigem digitaalsetes kanalites.

Digitaalsetes kanalites on esindatus nõrk, ei saadeta küsitlusi, et küsita arvamusi, ei jagata personaalsemat infot meilidega. See on arusaadav, tegemist on waldorfkooliga,

kus väärtused on mujal. Samas on tänapäeval mugavam suhelda ka üle digi, seda võimalust liialt ei kasutata. (LV5)

Eelneva põhjal saab öelda, et vanemate kirjelduste järgi soodustab osaluspõhist juhtimist avatud koolikliima, selged otsustusprotsessid ning sujuv infovahetus. Takistavate teguritena toodi välja vastupidiselt negatiivset õhkkonda koolis, ebaselgeid otsustusprotsesse ning infosulgu ehk kui info hulk ei ole piisav või ei jõua kõigi osapoolteni.

Kokkuvõtteks – teise uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, millised on waldorfkoolide lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist soodustavad ja takistavad tegurid. Vanematelt saadud tagasiside järgi sõltub osalemisaktiivsus sellest, kas jagatakse kooliga samu väärtusi või mitte; kas koolis on aktiivne ja toimiv kogukond ning kas selle loomisel tehakse süsteemset tööd või mitte, ning milline on koolikultuur – avatud ja ausas kooliõhkkonnas soovivad ka vanemad rohkem kooliellu panustada, seevastu kui koolikliimat suletud ja negatiivsena tajuvad vanemad ei soovi kooli tegemistes osaleda.

4. Arutelu

Töö eesmärk oli välja selgitada, millised on waldorfkooli juhtimises osalemise võimalused waldorfkooli lastevanemate kirjelduste järgi ning mis soodustab ja takistab lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist. Selles peatükis on toodud arutelu uurimisküsimuste tulemuste kaupa, võrreldes tulemusi teoreetiliste lähtekohtadega. Arutelu sisaldab ka autori tähelepanekuid ja soovitusi, kuidas saadud tulemuste ja teadmiste põhjal osaluspõhiseid juhtimispraktikaid soodustada. Peatüki lõpus tuuakse välja läbi viidud uurimistöö piirangud ning töö praktiline väärtus autori hinnangul.

Esimese uurimisküsimuse „Millised on lastevanemate kirjelduste järgi waldorfkooli juhtimises osalemise võimalused?“ tulemuseks saadi, et lastevanematel on võimalus osaleda juhtimisorganite töös, panustada vabatahtlikuna erinevate töörühmade töösse ning samuti teha jooksvalt ettepanekuid koolielu korraldamiseks. Ka Sūgis ja Valgepea (2010) viitasid oma ülevaates, et waldorfkoolides kasutatav juhtimismudel tagab enamasti ka vanemate tavapärasest suurema osaluse kooli juhtimises ja koolielu korraldamises. Waldorfkoolide omanikeks on lastevanemate initsiatiivil loodud mittetulundusühingud, sest Sūgise ja Valgepea (2010) järgi on kooli loomise ajendiks olnud oma lastele just waldorfpedagoogikal põhineva hariduse andmine.

Kuuludes ühingesse, on lapsevanemad seega ka kooli omanikud ja majanduslikud kandjad (Sügis & Valgepea, 2010).

Käesoleva uuringu tulemuste järgi tunnevad waldorfkooli vanemad, et kool on nn nende asi ja seega panustatakse suurel määral oma aja ja energiaga koolielu korraldusse. Need tulemused peegeldavad Goodalli ja Montgomery (2013) kontiinumi mudeli kolmandat lapsevanema ja kooli suhete osaluspunkti, kus vanem, kujundades oma lapse haridusteed, jagab kooliga täiel määral vastutust oma lapse õpetamisel ja kasvatamisel. Waldorfkoolide alusprintsipiibiks ongi Richteri (1998) järgi vanemate, õpetajate ja õpilaste ühendus, kellel kõigil on vastavalt vastutusele ja spetsiifilistele ülesannetele õigus ja kohustus kaasa lüüa. Waldorfkoolid on seega kogukonnakoolid, mis peegeldavad hästi Epsteini (2010) mudelit, kus perekond, kool ja kogukond on kõik lapse heaolu nimel väljas.

See, et waldorfkoolide vanemad ütlevad, et on kooliellu hästi kaasatud ja saavad otsustamises osalised olla, näitab siinse töö autori hinnangul, et kui on loodud struktuurid ja kooli poolt väljendatud ka selge ootus, siis vanemad saavad ja tahavad osaleda. Stoll jt (2006) tõid samuti välja, et tugevate partnerlussuhete loomiseks tuleb luua uusi struktuure, tegevusi ja iga organisatsiooni toimimisviiside ümbermõtestamist, samuti selgitamist, kuidas just see konkreetne partnerlus võiks töötada (Stoll *et al.*, 2006). Vanemate initsiatiivil loodud erakoolides on vanemate osalus koolijuhtimises üldjuhul paremini läbi mõeldud ja tuleneb ka praktilistest vajadustest koolikeskkonna kujundamiseks, samas on ka Haridusvaldkonna arengukava (2021) järgi kõigi koolide suhtes ootus kaasata senisest enam vanemaid koolielu korraldusse. Käesoleva töö autor leiab, et lastevanemate osaluse suurendamiseks koolis ongi vaja alustada mõtestamisest, millist koostööd soovib kool vanematega organisatoorsel tasandil teha. Seejärel saab luua vastavad koostöömudelid ja neid järjepidevalt ellu hakata rakendama.

Uuringus osalenud vanemate hulgas oli neid, kes tõid välja, et lapsevanemad saavad koolijuhtimises osaleda eelkõige waldorfkoolide majandust ja juriidikat puudutavates küsimustes ning mitte pedagoogilistes. Uuringust tuli välja, et waldorfkoolides on mitmed lapsevanemad ka sama kooli õpetajad, kuuludes kooli kolleegiumisse, mis on kooli üks juhtimisorganeid. Rõhutati, et usaldatakse waldorfpedagoogikat ja õpetajaid. Osaluse üks eeldus on, et mõistetakse otsuse sisu ja tausta (Schaeffer, 2000, viidatud Heinla, 2008 j) ning vanemad ei saa osaleda seetõttu, et pole waldorfpedagoogikas piisavalt pädevad. Sügis ja Valgepea (2010) tõid oma ülevaates välja, et waldorfkoolides saavad vanemad vajadusel ka tundides abistada (seda näiteks

käesolevas uuringus ei mainitud) või osalevad etenduste ettevalmistamisel. Kaasates lapsevanemaid esialgu klassiga seotud õppetöös abistavatesse rollidesse, on autori hinnangul võimalik, et lastevanematest saavadki hiljem piisava huvi ja võimete korral samas koolis õpetajad. Seega tuleks arvestades Eestis õpetajate nappust, eriti aga waldorfkoolide õpetajate nappust, magistritöö autori hinnangul sedalaadi koostööd toetada. Nii on võimalik kooli ja vanemate heas koostöös suunata sobivaid inimesi karjääripöörajatena õpetajakoolitusse ning nii on ka lastevanematel võimalus osaleda kooli pedagoogiliste otsuste tegemises.

Teise uurimisküsimuse „Mis soodustab ja takistab waldorfkoolides lastevanemate hinnangul osaluspõhist juhtimist?“ tulemustest selgus, et osaluspõhist juhtimist soodustavad ja takistavad tegurid võivad uuringus osalenute sõnul olla seotud sellega, kas osapoolte väärtused kattuvad või mitte, kas kooli kogukond toimib hästi või mitte ning samuti on need tegurid sõltuvad koolikultuurist ehk kas suheldakse avatult ja ausalt või pigem mitte.

Vanemad märkisid, et ühised väärtused soodustavad osaluspõhist juhtimist, sest vanemad jagavad kooliga samu väärtusi ning soovivad olla osalised oma lapse arengukeskkonna kujundamisel. See tulemus on kooskõlas Sügise ja Valgepea (2010) ülevaates välja tooduga, et Eestis valitakse waldorfkool teadlikult, seega ollakse waldorfpedagoogika põhimõtetega kursis. Kooli väärtused on vanematele seda paremini teada, kui ollakse ise osalised (Kolk, 2015). Samas, Sügise ja Valgepea (2010) ülevaate järgi on koolides ka nn juhuslikult sattunud perekondi, kes alles hakkavad waldorfkooli põhimõtetega tutvuma. Ka magistritöö aluseks olevas uuringus antud vastustes viidati vanematele, kes ei ole mõistnud, et waldorfkoolis „käib kogu pere“ ning seetõttu ei osaleta ka teiste lastevanemate eeldatud määral koolielus. Samas tõid vanemad oma vastustes välja, et nad ei pruugi kõiki waldorfkooli väärtusi jagada ning see omakorda hoiab neid aktiivsest panustamisest kõrvale. Sellised vanemad võivad Nordahli (2007, viidatud Karlsen Baek, 2010 j) järgi olla kaudselt osalevad ehk nad on oma lapse haridusest väga huvitatud ja toetavad eemalt.

See, et kõiki väärtusi ei jagata, ei tähenda, et vanemad kooliga rahul poleks. Waldorfkoolides on aluspõhimõtteks, et vanemad osalevad koolielu korralduses (Richter, 1998) ning seega võib eemale jäämine tekitada ka konflikte, nagu selgus siinse uuringu tulemustest. Seetõttu on oluline, et vanemad enne kooliga liitumist oleksid põhjalikult kursis, mida neilt oodatakse. Siinkohal ongi autori arvates olulised info jagamiseks ja waldorfkoolide põhimõtete selgitamiseks lastevanemate koolid, mis waldorfkoolides on levinud (Sügis & Valgepea, 2010).

Järjest rohkem räägitakse lastevanemate koolidest ka munitsipaal- ja riigikoolide kontekstis. Koolikogukonna ühise väärtusruumi kujundamiseks on autori hinnangul oluline kooli väärtuste aktiivne kommunikatsioon. Osaluspõhise juhtimise printsiip ongi, et otsuseid tehakse kaasavalt ja üksteise seisukohtadega arvestades, eeldusel, et jagatakse samu arusaamu organisatsiooni väärtustest ja eesmärkidest. Ka Haridusvaldkonna arengukava (2021) rõhutab ühise väärtusruumi olemasolu vajalikkust koolikeskkonnas.

Vanemad tõid oma vastustes välja, et osalemist koolijuhtimises soodustab ühtse ja toimiva kogukonna olemasolu. Selleks on nende hinnangul vaja aktiivseid ja motiveeritud lapsevanemaid ning ka koolipoolseid süsteemseid tegevusi kogukonna ühtsuse loomiseks. Takistavate teguritena toodi samas välja lastevanemate passiivsust, mis on tingitud aja- ja huvipuudusest, ning teisalt ka koolipoolseid väheseid pingutusi kogukonnaliikmete kaasamiseks. Finseri (2014) järgi ongi vanemate seotus kooliga tsükliline, waldorfkoolide näitel algab koostöö suure aktiivsuse ja pühendumisega ning tehes läbi erinevaid etappe jõuab ideaaljuhul lõpuks sügava ja mõtestatud koostööni. Kui Finseri (2014) järgi on koolijuhtimises osalemine seotud ka lapse vanusega, olles ka mõnel perioodil üsna nõrk, siis Goodalli ja Montgomery (2014) mudeli järgi on osalus ajas süvenev. Ka antud magistritöö jaoks tehtud uuringus ütlesid lapsevanemad, et motivatsioon osaleda on kindlasti suurem siis, kui kooliga on äsja liitunud. Finseri (2014) järgi on siis vanemad kas avastamise või veendumuse etapis ja motivatsioon panustada kooliellu on sel ajal suur. Finser (2014) toob neis etappides ohukohana välja vanemate veel vähese teadlikkuse, mistõttu tekib sügavam ja vastastikku austav koostöö alles pärast seda, kui vanemad on läbinud nn testimise etapi ja enda jaoks kooli põhimõtted mõtestanud. Siinse töö autor leiab, et vanemate kaasamisel kooliellu on oluline arvestada ka vanemate kooliga seotuse tsüklilisust ehk et vanemate motivatsioon osaleda on kindlasti suurem nooremate klasside vanemate hulgas ning siis peaks kooli poolt olema korraldatud ka süsteemne töö vanematest kogukonna loomiseks. Kogukonna loomise olulisus kõigepealt klassi tasandil ja siis edasi kooli tasandil tuli ka selle töö vastustest välja. Autori hinnangul võiks kaaluda ka näiteks riigi tasandil juhendmaterjali loomist koolidele, kuidas ja mis etappides on võimalik vanemaid kooliellu kaasata ning millised tegevused on selleks kõige sobivamad. Arvestada tuleb, et erinevad vanemad on koostöösuhetes kooliga erinevates etappides ning vastavalt sellele tuleks ka võimalikud ja vajalikud kaasamistegevused läbi mõelda. Osalusprotsesside mõtestamine ja

võimalike tegevuste süsteemne kavandamine ja rakendamine aitab magistritöö autori hinnangul vältida koolipoolset ülekoormatust vanemate kaasamisel, mis vastustes välja toodi.

Uuringule vastanud waldorfkooli vanemad kirjeldasid, et osaluspõhist juhtimist soodustab avatud koolikliima, selged otsustusprotsessid ning sujuv infovahetus. Takistavate teguritena toodi välja vastupidiselt negatiivset õhkkonda koolis, ebaselgeid otsustusprotsesse ning infosulgu ehk kui info hulk ei ole piisav või ei jõua kõigi osapoolteni. Ka Senge jt (2009) on välja toonud, et avatud ja aus omavaheline suhtlus on professionaalse õppiva organisatsiooni tunnuseks. Siinses uuringus tuli välja, et waldorfkoolides suheldakse omavahel valdavalt ausalt ja avatult, mis muudab koolikliima positiivseks. Samas viidati ka varasematele konfliktidele või osapoolte keerulistele iseloomuomadustele, mis muudab omavahelise suhtluse keeruliseks ja takistab osaluspõhise juhtimise rakendamist. Senge jt (2009) kohaselt peavad õppiva organisatsiooni kõik liikmed mõistma oma tegevuse tähtsust ja vastutust ühistes tegevustes. Ka Ahonen ja Kaseorg (2007) on välja toonud, et õppivas organisatsioonis on keskseks teguriks üksikisiku võime pöörata teadlikku tähelepanu oma isiksuse terviklikule arengule.

Professionaalse õppiva organisatsiooni põhimõtete, sh osaluspõhise juhtimise rakendamine on autori hinnangul positiivse koolikliima kujundamisel määrava tähtsusega. Eestis praegu kehtiva põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi on koolis kogu otsustusõigus ja sellega kaasnev vastutus kooli direktoril. Õppenõukogu ja hoolekogu on üldjuhul pigem nõuandvas rollis. Seega on siinse töö autori hinnangul tähtis üle vaadata nii riigi tasandi koolijuhtimise korraldamise regulatsioonid, jagades koolijuhtimise tegelikku vastutust rohkemate osapoolte vahel, kui ka panustada olulisel määral koolijuhtide arenguprogrammidesse, et Eesti koolijuhtidest saaksid õppiva organisatsioonikultuuri põhimõtteid tundvad ja rakendada oskavad tippjuhid.

Kuigi käesolev töö selgitas välja waldorfkoolide lastevanemate arvamuste põhjal nende osalusvõimalused koolijuhtimises ning seda soodustavad ja takistavad tegurid, mis autori hinnangul on vajalik teadmine nii waldorfkoolidele kui ka teistele koolidele, kes vanemate kaasamisega tegelevad, on magistritööl ka piiranguid. Peamiseks piiranguks peab autor valimi suurust, mis hõlmas kokku 52 waldorfkoolide lapsevanema arvamusi ja hinnanguid. See on waldorfkoolide lastevanemate üldkogumist võrdlemisi väike osa. Samuti on koolide esindatus valimis erinev, mistõttu võivad tulemused olla kaldu nende koolide lastevanemate poole, kust oli rohkem uuringus osalejaid. Vastajate vähesust võib põhjendada avatud küsimustikuga andemete

kogumisega ehk vanemate valmisolek pühendada oma aega pikemate vastuste andmiseks oli tagasihoidlik. Tõenäoliselt oleks suurema vastajate hulga saanud suletud küsimusi sisaldava ankeediga andmeid kogudes. Samas ei oleks see võimaldanud saada nüansirohket rikkalikku andmestikku, mida saab autori hinnangul pidada selle töö väärtuseks. Kvantitatiivne uuring suurema valimi hulgas oleks samas andnud võimaluse üldistada. Töö autori hinnangul väärivad waldorfkoolide juhtimise valdkond edaspidi ka suuremamahulist kvantitatiivuuringut. Lisaks võiks edasised uuringud keskenduda munitsipaalkoolide juhtimise ja erakoolide, sh waldorfkoolide juhtimise võrdlusele, et pakkuda parimate praktikate jagamist. Veel rohkema valdkondliku teaduskirjandusega põhjalik tutvumine, mida töö autor küll püüdis teha, aga piiratud ajaressurss rohkem ei võimaldanud, oleks aidanud töö teoreetilise ülevaate peatükki sisukamaks kujundada.

Vaatamata nimetatud piirangutele peab autor selle töö praktiliseks väärtuseks juba toimivate osaluspõhiste juhtimispraktikate kirjeldamist waldorfkoolides koos soodustavate ja takistavate teguritega, mis võimaldab ka teistel koolidel oma osaluspõhiste juhtimispraktikate loomiseks inspiratsiooni saada. Samuti on töö autori hinnangul praktiline väärtus waldorfkoolide jaoks, kes saavad töö põhjal osalise kaardistuse oma kaasamispraktikate kohta ning mõtteainet, kuidas oma koolikogukonna koostööd arendada.

Tänuõnad

Olen väga tänulik kõigile küsitlusele vastanud ja intervjuudes osalenud Eesti waldorfkoolide lapsevanematele, ilma teie panuseta oleks töö valmimine mõeldamatu. Selle töö valmimisel on olnud väga suur roll juhendaja Liina Lepal, kes ühelt poolt õpetas, kuidas magistritööd kirjutada, kuid veel rohkem oli temalt võimalus õppida, kuidas olla suurepärase, toetav ja inspireeriv juhendaja. Pean neid õppetunde väga väärtuslikuks. Töö valmimisel olid suunanäitajateks Ülle Matsin ja Sigrid Kaasik-Krogerus, kelle tugi oli tööd alustades uurimisvaldkonna täpsustamiseks väga vajalik. Tänan heade mõtete, julgustuse ja abi eest Kristina Šaninit, Kairi Järvik-Elvistot, Gertrud Kasemaad, Sten Kaldmad ja Liis Vjarit. Olen tänulik oma kolleegidele, kes võimaldasid mulle aega töö kokku kirjutamise faasis ainult sellele keskenduda. Suur tänu mu perekonnale, kes on alati vankumatult kõigi mu tegevuste juures kindlaks toeks olnud.

Autorsuse kinnitus

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

Kasutatud kirjandus

- Ahonen, M., & Kaseorg, M. (2007). Õppiv organisatsioon – teooria ja tegelikkus. *Conference: Management Theory and Practice: Synergy in Organisations*, 40–55.
- Buck, A., & Geissel, B. (2009). The education ideal of the democratic citizen in Germany: Challenges and changing trends. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(4), 225–243.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(7), 1–16.
- Dancy, A. (1992). The Board of Trustees. In D. Mitchell (Ed.), *The Art of Administration* (139–151). A.W.S.N.A.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* The Macmillan Company.
- Eesti Hariduse infosüsteem. (2021). <http://www.ehis.ee/>
- Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade Ühenduse koduleht. (s.a).
<http://xn--waldorf-hendus-nsb.ee/>
- Eesti Vabariigi põhiseadus. (1992). *Riigi Teataja*, 26(349).
<https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002>
- Epstein, J. L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Taylor & Francis Group.
- Finser, T. M. (2014). *Second Classroom: Parent Teacher Relationships in a Waldorf School.* SteinerBooks, Inc.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237–252.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I 2011 2.*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011?leiaKehtiv>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.

- Haridussilm* (2021). <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/koondvaade/oppurid>
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. (2021). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Management in Education*, 32(1), 11–24.
- Heinla, E. (2008). Osalusdemokraatia ja haridus: Teoreetilised lähtekohad. In E.-S. Sarv (Ed.), *Osalusdemokraatia toimimisest Eesti üldhariduses*. TLÜ Kirjastus.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. 3. Tr. Polity Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Kirjastus Medicina.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147–163.
- Karlsen Baek, U.-D. (2010). Parental Involvement Practices in Formalized Home–School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563.
- Kodanikuühiskonna lühisõnastik*. (s.a) https://heakodanik.ee/kodanikuuhiskonna_luhisonastik/.
- Kolk, K. (2015). *Kollegiaalne juhtimine waldorfpedagoogilistes koolides õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangul*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys.
- Lukk, K. (2008). *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Doktoriväitekiri. Tallinna Ülikool.
- Mitchell, D. (1992). *The Art of Administration. Viewpoints on Professional Management in Waldorf Schools*. A.W.S.N.A.
- Morison, J. (2007). Models of Democracy: From Representation to Participation. In J. Jowell & D. Oliver (Eds.), *The Changing Constitution*. (6th ed., pp. 134–158).
- Müllerson, R. (2013). *Demokraatia – Kas inimkonna tulevik?* TLÜ Kirjastus.
- Olk, T., & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? - Theoretische Konzepte und

- empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 55(6), 910–927.
- Pewtherer, J. (1992). The College of Teachers. In D. Mitchell (Ed.), *The Art of Administration. Viewpoints on Professional Management in Waldorf Schools* (pp. 21–45). A.W.S.N.A.
- Pietzner, C. (1992). Community Relations and Outreach. In D. Mitchell (Ed.), *The Art of Administration* (pp. 83–98).
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja*, 41(240).
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I 2011, 1*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010>
- Rawson, M. (2011). Democratic leadership in Waldorf schools. *ROSE - Research on Steiner Education*, 2(2), 1–15.
- Richter, T. (1998). *Vaba Waldorfkooli ülesanne ja õpetuseesmärgid*. Õppekava. Stuttgart.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). *School-family-community partnership in middle and high schools. From Theory to Practice* (No. 22). Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool*. AS Atlex.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (s.a). Teadlase eetika*.
https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadlase_eetika
- Toots, A. (2005). Demokraatia mudelid ja kodanikuõpetus üldhariduses: Puuduva lüli otsinguil. *Riigikogu Toimetised (RiTo)*, 2005/12.
- Türk, K. (2005). *Inimressursi juhtimine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Valgepea, M., & Sügis, M. (2010). *Uuring: Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest*. Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade Ühendus.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ü

Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu kava

TEEMA: Lastevanemate võimalused osaleda waldorfkooli juhtimises ning seda soodustavad ja takistavad tegurid lastevanemate arvamuste põhjal

1. **Sissejuhatus** – uurimuse tausta tutvustamine, selgitus andmete töötlemise kohta, konfidentsiaalsuse tagamine, loa küsimine intervjuu salvestamiseks
2. **Taustaandmete küsimine**
 - 2.1. Vanus
 - 2.2. Mitu last käib waldorfkoolis?
 - 2.3. Mitu aastat on lapsevanem olnud waldorfkooli lapsevanem?
 - 2.4. Miks tegi pere valiku waldorfkooli kasuks?
 - 2.5. Kas vanem kuulub hetkel mõnda kooli juhtorganisse?
3. **Uurimisküsimused**
 - 3.1. Millised on Teie arvates lastevanemate võimalused osaleda waldorfkooli juhtimises?
 - 3.1.1. Millised on juhtimistegevused, milles tunnete, et saate soovi korral osaleda?
 - 3.1.2. Millistes juhtimistegevustes olete ise osalenud?
 - 3.2. Mis soodustab ja takistab waldorfkoolides lastevanemate arvamuste põhjal osaluspõhist juhtimist?
 - 3.2.1. Kui mõtlete tagasi juhtimistegevustes osalemise peale, siis mis on soodustanud Teie osalemist?
 - 3.2.2. Millised on üldised soodustavad tegurid koolijuhtimises osalemiseks?
 - 3.2.3. Mis Teie hinnangul takistab lastevanemate osalemist koolijuhtimises?
4. **Soodustavate ja takistavate tegurite täpsustamine**
 - 4.1. Esmaste vastuste analüüsi tulemusel on selgunud, et vanemad peavad soodustavaks teguriks ühiste väärtuste olemasolu. Milline on Teie seisukoht?
 - 4.2. Kuidas takistavad erinevad väärtused Teie hinnangul koolijuhtimises osalemist?
 - 4.3. Esmaste vastuste analüüsi tulemusel on selgunud, et vanemad peavad soodustavaks teguriks ühtse kogukonna olemasolu. Milline on Teie seisukoht?
 - 4.4. Mis takistab Teie hinnangul ühtse kogukonna kujunemist?
 - 4.5. Esmaste vastuste analüüsi tulemusel on selgunud, et vanemad peavad soodustavaks teguriks positiivse koolikultuuri olemasolu. Milline on Teie seisukoht?
 - 4.6. Mis takistab Teie hinnangul ausa ja avatud koolikultuuri kujunemist?
5. **Lõpetuseks** – kas on midagi, mida tahaksite veel täpsustada või millest juttu ei tulnud, aga tahaksite esile tuua?
6. **Tänu sõnad ja intervjuu lõpetamine**

Lisa 2. Kaaskiri uuritavatele

Hea waldorfkooli lapsevanem!

Olen Tartu Ülikoolis lõpetamas haridusinnovatsiooni magistriõpinguid ning soovin oma lõputöös uurida waldorfkoolide lastevanemate osalust kooli juhtimises. Sellest teemast selgema ülevaate saamiseks palun, et leiaksite 15 – 20 minutit, et jagada oma kogemust, kuidas on Teil lapsevanemana olnud võimalik rääkida kaasa ja osaleda kooli juhtimises.

Küsimustik koosneb avatud vastustega küsimustest Teie arvamuste saamiseks ning valikvastustega küsimustest taustainfo kogumiseks. Uuringus osalemine on vabatahtlik ja võite igal hetkel vastamisest loobuda. Vastamine toimub anonüümselt. Saadud andmeid kasutan vaid oma lõputöös üldistavalt ja eetiliselt.

Küsimustele vastates pidage silmas waldorfkooli, milles Teie laps / lapsed õpivad. Igäühel on oma lugu, seepärast on oluline just Teie kogemus ja arvamus. Sellega saate olla abiks waldorfkoolide lapsevanemate kogemuse kaardistamisel ja minu magistr töö raames laiema lugejaskonnaga jagamisel.

Palun täitke allolev küsimustik nädala jooksul.

Kui Teil tekib küsimusi, olen meeleldi nõus neile e-kirja teel vastama.

Suur tänu Teie panuse eest!

Marge Varma

Mina, Marge Varma,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lastevanemate võimalused osaleda waldorfkooli juhtimises ning seda soodustavad ja takistavad tegurid lastevanemate arvamuste põhjal“, mille juhendaja on Liina Lepp, 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.

Marge Varma 12.01.2022