

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Anne Mehide-Valtin

HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE VANEMATE KOGEMUSED:
KAASATUS, TEADLIKKUS JA KOOSTÖÖ KOOLI TUGIMEESKONNAGA
Magistritöö

Juhendajad: Ada Urm

Tiina Kivirand

Läbiv pealkiri: Lapsevanemate koostöö tugispetsialistidega

Tartu 2026

Hariduslike erivajadustega õpilaste vanemate kogemused: kaasatus, teadlikkus ja koostöö kooli tugimeeskonnaga

Kokkuvõte

Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel on oluline vanemate ja kooli tugimeeskonna vaheline koostöö, kuid vanemate kogemusi ja teadlikkust selles protsessis on seni uuritud vähe. Käesoleva magistritöö eesmärk oli analüüsida HEV-õpilaste vanemate kaasatust lapse hariduse toetamisel, nende teadlikkust koolis rakendatavatest tugiteenustest ning koostöökogemusi kooli tugimeeskonnaga. Uuringus osales 12 Eesti üldhariduskooli I–II kooliastme hariduslike erivajadustega õpilaste vanemat. Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuude abil ning analüüsiti temaatilise sisuanalüüsi meetodil. Tulemused näitasid, et vanemate kaasatus, teadlikkus tugiteenustest ja koostöökogemused on omavahel seotud ning neid kujundavad mitmed tegurid. Vanemate kaasatust mõjutasid nende rollitaju, enesetõhusus ja elukontekst, samuti koolipoolne infovahetus ja koostöökeskkond. Vanemate teadlikkus tugiteenustest oli ebahühtlane. Paremini mõisteti teenuste korralduslikke aspekte, kuid teenuste sisu, eesmärgid ja tugispetsialistide rollid jäid sageli ebaselgeks. Koostöökogemused varieerusid toetavast ja kaasavast koostööst ebapiisava ja vähese koostööni. Tulemused viitavad, et vanemate arusaam lapsele pakutavast toest on seotud infovahetuse selguse ja tugiteenuste eesmärkide ja sisu mõistetavusega.

Märksõnad: hariduslik erivajadus, vanemate kaasatus, hariduse tugiteenused, koostöö, vanemate teadlikkus

Experiences of parents of students with special educational needs: involvement, awareness, and collaboration with the school support team

Abstract

Collaboration between parents and the school support team plays a crucial role in supporting students with special educational needs (SEN), yet parental experiences and awareness of this process have been insufficiently studied. The aim of this master's thesis was to examine parental involvement in supporting their child's education, parental awareness of school-based support services, and parental collaboration experiences with the school support team. The study involved 12 parents of students with special educational needs from Grades 3–6 in Estonian general education schools. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic content analysis. The results indicated that parental involvement, awareness of support services, and collaborative experiences are interrelated and shaped by multiple factors. Parental involvement was influenced by role perception, self-efficacy, and life context, as well as by school communication and the overall collaborative environment. Parental awareness of support services was uneven. While organizational aspects of the support services were generally better understood, the content, goals, and roles of support specialists often remained unclear. Collaboration experiences ranged from supportive and inclusive practices to insufficient and limited cooperation. The findings suggest that parents' understanding of the support provided to their child is associated with the clarity of communication and the comprehensibility of the aims and content of support services.

Keywords: special educational needs, parental involvement, educational support services, collaboration, parental awareness

Sissejuhatus

Õpilase areng kujuneb erinevate keskkondade, eelkõige kodu ja kooli, koosmõjus (Bronfenbrenner & Morris, 2006). See on eriti oluline hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste puhul, kelle arenguvajadused eeldavad sihipäraselt, koordineeritud ja usalduslikku koostööd kooli ja kodu vahel. HEV-õpilaste toetamine ja kaasamine üldhariduskoolidesse on Eestis kujunenud oluliseks hariduspoliitiliseks eesmärgiks, rõhutades iga õpilase õigust saada tema võimetele ja vajadustele vastavat haridust ning vajalikku tuge õppimisel (Haridus- ja Noorteamet, 2022).

Hariduslik erivajadus võib avalduda erineval moel ning hõlmata õpiraskusi, käitumis- ja kohanemiskursusi (Hornby & Lafaele, 2011). Erivajaduste kujunemist mõjutavad nii perekondlik taust, sealhulgas sotsiaalmajanduslik olukord ja kultuurilised eripärad, kui ka õpilase individuaalsed omadused ja arengukogemused (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt on kooli ülesanne toetada iga õpilase arengut, lähtudes tema individuaalsetest vajadustest, ning tagada selleks vajalikud tugiteenused ja õppekorralduslikud kohandused (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 37). Õpilaste toetamine üldhariduskoolis toimub vastavalt nende abivajadusele üldtoe, tõhustatud toe või eritoe kaudu (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 46, § 49). Üldtugi hõlmab paindlikke ja ennetavaid meetmeid igapäevases õppeprotsessis, tõhustatud tugi eeldab süsteemsemat sekkumist ja tugispetsialistide regulaarset kaasamist ning eritugi hõlmab ulatuslikumaid õppe- ja keskkonnakohandusi pikaajalise ja suurema abivajadusega õpilastele (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 46, § 49). Kuigi hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine toimub ka üldtoe raames, keskendutakse käesolevas magistritöös õpilastele, kellele on määratud tõhustatud tugi või eritugi, kuna nendel juhtudel on õpilase abivajadus selgemini määratletud ning tugimeetmete rakendamine on süsteemsemalt kavandatud ja dokumenteeritud.

HEV-õpilaste toetamine üldhariduskoolis eeldab süsteemset ja mitmetasandilist lähenemist, milles on olulisel kohal nii kooli tugisüsteem kui ka tõhus koostöö lapsevanematega (Resch jt, 2010). Kuigi kodu ja kooli koostöö olulisust rõhutatakse ka Eesti hariduspoliitikas (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), ei ole selle toimimine praktikas alati üheselt mõistetav (Hornby & Lafaele, 2011). HEV-õpilaste toetamise protsessis osalevad lisaks õpetajatele erinevad kooli tugispetsialistid, kelle roll hõlmab õpilase abivajaduse hindamist, tugimeetmete kavandamist ja rakendamist ning lastevanemate nõustamist (Haridus- ja Teadusministeerium,

2018). Mitme osapoolle vaheline koostöö eeldab selget rollijaotust, järjepidevat infovahetust ja vastastikust usaldust, kuna vanem peab suhtlema erinevate spetsialistidega ning mõistma nende rolli lapse toetamise protsessis (Blue-Banning jt, 2004; Hornby & Lafaele, 2011).

Eesti kontekstis on senised uuringud keskendunud peamiselt vanemate ja õpetajate vahelisele koostööle (Lukk, 2008; Rajamets, 2014), samas kui vanemate ja kooli tugimeeskonna koostööd on käsitletud vähem. Seejuures on just tugimeeskonnal oluline roll HEV-õpilaste abivajaduse õigeaegsel märkamisel, toe planeerimisel ja erinevate osapoolte vahelise koostöö kujundamisel. Seetõttu on oluline uurida, kuidas vanemad tajuvad koostööd kooli tugimeeskonnaga, milline on nende teadlikkus tugiteenustest ning millised tegurid mõjutavad nende koostöökogemusi. Käesolev magistritöö keskendub vanemate vaatenurgale ning aitab seeläbi paremini mõista HEV-õpilaste toetamisega seotud koostööpraktikaid Eesti üldhariduskoolides.

Käesolevas magistritöös keskendutakse üldhariduskooli I–II kooliastme HEV-õpilaste vanemate kogemustele ja hinnangutele seoses koostööga kooli ja kooli tugimeeskonnaga. Uurimisfookus nooremale kooliastmele on valitud seetõttu, et varases kooliastmes ilmnevad sageli esimesed märgid õpilase abivajadusest (McDowall jt, 2017), mistõttu pööratakse sel perioodil enam tähelepanu tugimeetmete rakendamisele ja koostöö kujundamisele.

Lapsevanema roll õpilase hariduse ja arengu toetamisel

Vanematel on õpilase arengus keskne roll, kuna nende teadmised õpilase tugevustest ja vajadustest ning osalus õppimisega seotud tegevustes, kooliga suhtlemises ning otsustus- ja koostööprotsessides soodustavad õpilase hariduslikku ja sotsiaalset toimetulekut (Epstein, 2011; Harris & Goodall, 2008). Oluline ei ole siiski ainult vanema kaasatuse ulatus, vaid ka selle kvaliteet, mis väljendub selles, kuidas ja kui toetavalt vanem õpilase õppimist ja arengut suunab ning toetab. Uuringud näitavad, et õpilase arengut soodustab eelkõige sisukas ja toetav kaasatus, mis arvestab õpilase vajadustega (Hoover-Dempsey jt, 2005; Walker jt, 2005). Käesolevas magistritöös käsitletakse kaasatust laiemalt kui vanema osalust, hõlmates lisaks käitumuslikule osalusele ka vanema hoiakuid ja uskumusi. Oluline on ka see, kuidas vanem oma rolli tajub ning kui võrd ta usub oma võimesse õpilast õppimises toetada (Hoover-Dempsey jt, 2005).

Lisaks on leitud, et kodune tugi aitab kaasa õpipädevuste kujunemisele ning on seotud õpilaste paremate keeleliste ja matemaatiliste oskuste, varajase kirjaoskuse, kõrgema õpimotivatsiooni ning positiivsema õpikäitumisega (Fantuzzo jt, 2000). Eesti kontekstis on seda teemat käsitletud vähem, kuid Silinskas ja Kikas (2017) leidsid, et toetav vanemlik abi kodutöodes on seotud õpilaste suurema püsivuse ja motivatsiooniga, samas kui kontrolliv sekkumine seostub madalama soorituse, nõrgema püsivuse ja madalama eneseusuga.

Kuigi vanemate kaasatuse olulisus on hästi tõendatud, ei ole kõik vanemad koostöös võrdselt aktiivsed. Uuringud viitavad, et vanemate kaasatus sõltub lisaks hoiakutele ka nende võimalustest, teadmistest ning kooli poolt kujundatud koostöövõimalustest (Harris & Goodall, 2008).

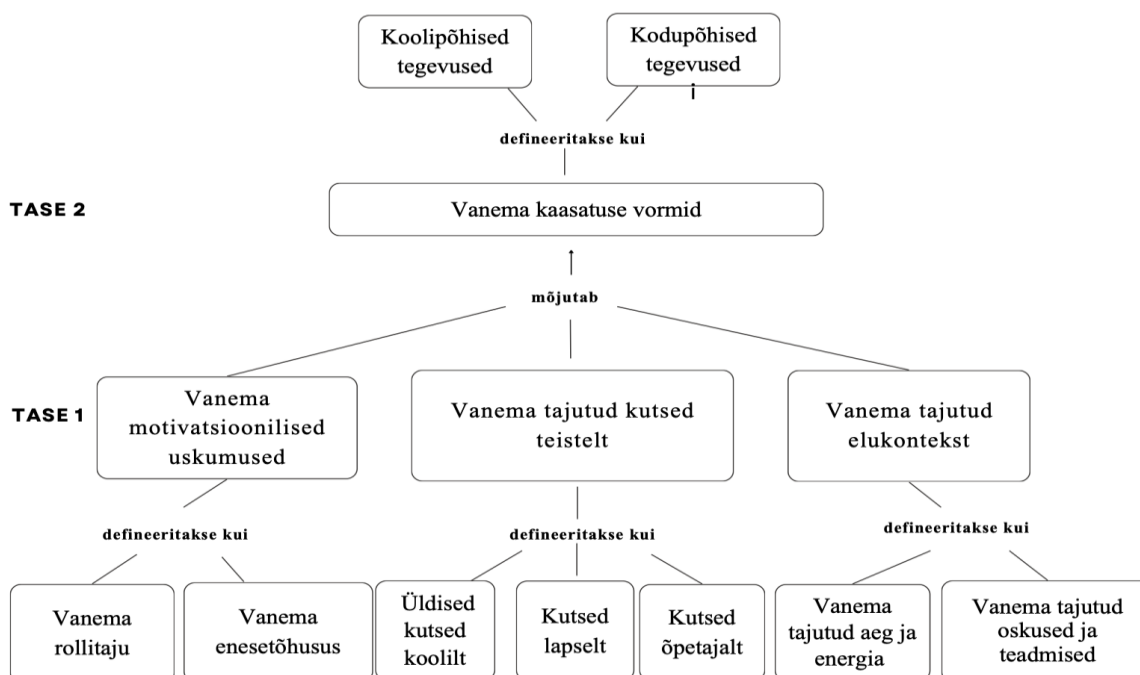
Käesolevas töös käsitletakse vanemate kaasatust ja koostööd omavahel seotud nähtustena. Kaasatus viitab vanema valmisolekule ja aktiivsusele lapse hariduse toetamisel, koostöö aga sellele, kuidas see avaldub suhtluses ja ühises tegutsemises kooli tugispetsialistidega.

Vanemate kaasatus Hoover-Dempsey ja Sandleri mudeli põhjal

Vanemate kaasatuse mõistmiseks õpilase hariduse toetamisel on laialdaselt kasutatud Hoover-Dempsey ja Sandleri (1995, 2005) teoreetilist mudelit (joonis 1), mis käsitleb kaasatust mitmetasandilise ja dünaamilise protsessina. Mudel kirjeldab, kuidas vanemate kaasatus kujuneb erinevate individuaalsete, koolikeskkonnast tulenevate ja kontekstuaalsete tegurite koosmõjul.

Rollitaju viitab vanema arusaamale oma vastutusest õpilase hariduse toetamisel ning sellele, kui võrd ta peab enda rolli õpilase õppimise ja arengu toetamisel oluliseks (Hoover-Dempsey jt, 2005). Enesetõhusus tähendab vanema usku oma võimesse õpilase õppimist ja arengut tõhusalt toetada ning mõjutada positiivselt tema koolis toimetulekut (Hoover-Dempsey jt, 2005). Varasemad uuringud on näidanud, et HEV-lastel vanematel võib võrreldes tavapopulatsiooni vanematega esineda kõrgem stressitase ja suurem psühholoogiline koormus, mis võib mõjutada nende enesetõhusust ning valmisolekut osaleda lapse hariduse toetamisel ja koostöös kooliga (Cheng & Lai, 2023; Valicenti-McDermott jt, 2015). Kõrgema enesetõhususega vanemad osalevad aktiivsemalt koostöös, esitavad julgemalt küsimusi ning tunnevad end kindlamalt õpilasega seotud aruteludes osaledes (Hornby & Lafaele, 2011). Seevastu vähene teadlikkus, ebaselgus ja piiratud infovahetus võivad vähendada vanema

kindlustunnet ning piirata tema kaasatust (Harris & Goodall, 2008). Lisaks mõjutavad kaasatust kooli poolt kujundatud koostöökeskkond, suhtlusviisid ning vanema elukontekst, näiteks aja- ja ressursivõimalused ning teadmised ja oskused (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Walker jt, 2005).



Joonis 1. Vanemate kaasatuse protsess Hoover-Dempsey ja Sandleri mudeli alusel

Käesolevas magistritöös kasutatakse mudelit vanemate teadlikkuse, koostöökogemuste ja koostööle antud hinnangute tõlgendamiseks, seostades need rollitaju, enesetõhususe ning kooli kujundatud koostöökeskkonnaga.

Kodu ja kooli koostöö kujunemine ning mõju HEV-õpilaste toetamisel toetamisel

HEV-õpilaste puhul, kelle toetusvajadus on sageli mitmetahuline, sõltub toe tulemuslikkus suuresti kodu ja kooli koostöö kvaliteedist. HEV-õpilaste toetamisel ei ole määrav üksnes kontaktide sagedus, vaid koostöö sisuline kvaliteet, mis eeldab ühiselt mõtestatud

eesmärke, selget rollijaotust ning järjepidevat tegutsemist (Raftery jt, 2012; Resch jt, 2010). Vanemate kaasamine võimaldab paremini mõista õpilase individuaalseid vajadusi ning toetab järjepidevate ja sihipäraste tugimeetmete kavandamist ja rakendamist. Käesolevas magistritöös käsitletakse tugimeeskonda kooli koostöösüsteemi osana, mistõttu mõistetakse kooli laiemalt kui erinevate osapoolte koostööd lapse toetamisel. Sellest tulenevalt rakendatakse kodu ja kooli koostöö teoreetilisi käsitlusi ka vanemate ja tugispetsialistide vahelise koostöö analüüsimisel.

Newman ja Chin (2003) ning Santamaría Graff ja Sherman (2020) kirjeldavad, et traditsiooniliselt on kodu ja kooli suhe olnud koolikeskne, keskendudes kooli algatatud kaasamispraktikatele, mille eesmärk on olnud eelkõige õpilaste õppimise toetamine. Selliste praktikate hulka kuuluvad näiteks regulaarne kirjalik ja suuline teabevahetus, kooli koosolekutel osalemine ning lapse toetamine koolitöodes vastavalt kooli juhistele (Lee & Bowen, 2006; Palts & Kalmus, 2015). Sellise lähenemise puhul jääb koostöö algatamine ja kontroll valdavalt kooli vastutusalasse ning vanemate roll piirdub sageli kooli poolt antud juhistele reageerimisega (Barton jt, 2004). Uuemates käsitlustes nähakse kodu ja kooli koostööd üha enam partnerlusena, kus vanemat ja kooli käsitletakse võrdsete osapooltena, kes jagavad vastutust lapse arengu toetamisel (Raftery jt, 2012). Selline lähenemine rõhutab koostööd kui ühist otsustamist, kus vanema teadmised lapse vajadustest ja igapäevasest toimetulekust on oluline sisend lapse toetamise kavandamisel (Epstein, 2011; Santamaría Graff & Sherman, 2020). Partnerlusel põhinev koostöö eeldab vastastikust usaldust, kaasamist ning valmisolekut arvestada erinevate osapoolte teadmiste ja kogemustega. Samuti on oluline, et vanem tunneks end koostööprotsessis oodatuna ning tal oleks aktiivseks osalemiseks piisavalt infot ja tuge (Harris & Goodall, 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Koostöö mõju võib olla eriti oluline nooremate õpilaste puhul, kuna varases kooliastmes kujunevad vanemate ja kooli vahelised suhtluspraktikad ning usaldussuhted, mis võivad mõjutada koostöö kulgu ka edaspidi (Cabus & Ariës, 2017; Deslandes & Bertrand, 2005). Seetõttu on oluline keskenduda mitte üksnes koostöö olemasolule, vaid ka sellele, kuidas koostöö kujuneb ning millised tegurid selle sisulist toimimist toetavad või takistavad.

Kodu ja kooli koostöö ei kujune siiski automaatselt, vaid on mitmetasandiline sotsiaalne protsess, mida võivad kujundada osapoolte hoiakud, tajutud rollid, suhtlusviisid ning koostöökeskkond (Epstein, 2011; Hornby & Lafaele, 2011). Vanemate kaasatus sõltub nende

uskumustest, enesetõhususest ning tajutud võimalusest ja vajadusest koostöös osaleda (Harris & Goodall, 2008; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Kui vanemaid käsitletakse võrdsete partneritena ning neile pakutakse selget ja arusaadavat teavet, suureneb nende valmisolek aktiivselt panustada (Epstein, 2011; Harris & Goodall, 2008). Rollide ebaselgus, vähene tagasiside ja piiratud infovahetus võivad seevastu kujundada passiivsema hoiaku ning muuta koostöö formaalseks (Cox, 2005). HEV-õpilaste kontekstis võib tugimeetmete eesmärkide ja vanema rolli ebaselgus viia olukorrani, kus koostöö piirdub informatsiooni edastamisega ega kujune sisuliseks partnerluseks (Haridus- ja Noorteamet, 2022; Resch jt, 2010).

Tõhusat koostööd soodustavad avatud ja järjepidev suhtlus, vastastikune usaldus, selge rollijaotus ning vanemale arusaadava info jagamine lapse arengu ja rakendatavate tugimeetmete kohta (Blue-Banning jt, 2004; Harris & Goodall, 2008). Oluline on vanemate kaasamine juba tugimeetmete planeerimise etapis, mitte üksnes probleemide ilmnemisel (Deslandes & Bertrand, 2005; Hornby & Lafaele, 2011). Koostööd toetavad ka läbipaistvad ja koordineeritud tugiprotsessid, mis vähendavad segadust ja rollikonflikte (Aardevälja jt, 2019; Resch jt, 2010). Koostööd võivad seevastu piirata mitmed tegurid, nagu ajapuudus, infolüngad, kommunikatsiooniraskused ning ebavõrdsed võimusuhted, mille korral vanemaid ei tajuta võrdsete partneritena (Harris & Goodall, 2008; Raftery jt, 2012). Samuti võib koostööd raskendada suhtlus, mis keskendub peamiselt lapse puudujääkidele, mitte tugevustele ja arenguvõimalustele, mis omakorda võib vähendada vanema kaasatust ning rahulolu koostööga (Paccaud jt, 2021; Perry jt, 2020).

Eesti kontekstis on Lukk (2008) toonud esile, et koostööd võivad mõjutada vanemate varasemad kooli kogemused, igapäevaelu koormus ja vähene koostööalgatus, kusjuures vanemad ootavad sageli suhtluse initsiatiivi koolilt. See haakub vanemate kaasatuse teoreetiliste käsitlustega, mille kohaselt mõjutab koolipoolne selge kutse ja toetav keskkond oluliselt vanemate osalust (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Kooli tugisüsteem ja tugispetsialistide roll HEV-õpilaste toetamisel

HEV-õpilaste toetamine üldhariduskoolis eeldab süsteemset ja läbimõeldud koolisest tugisüsteemi, mille eesmärk on tagada igale õpilasele tema individuaalsetest vajadustest lähtuv ning arengut toetav õpikeskkond (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Kooli tugisüsteemi keskseks üksuseks on tugimeeskond, kuhu kuuluvad tavapäraselt eripedagoog, logopeed,

koolipsühholoog ja sotsiaalpedagoog (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). Tugimeeskonna toimimine eeldab regulaarset infovahetust ning usalduslikku koostööd, mida on peetud eduka toe rakendamise eelduseks (Aardevälja jt, 2019; Haridus- ja Noorteamet, 2022).

Tugispetsialistide tööülesanded on sätestatud haridus- ja teadusministri määruuses, mille kohaselt hõlmavad need õpilase arengu ja toimetuleku jälgimist, sekkumisvajaduse hindamist, individuaalsete tugimeetmete kavandamist ning koostööd õpetajate ja lapsevanematega, sealhulgas vanemate nõustamist erialase pädevuse piires (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). Eripedagoog toetab eelkõige õpiraskustega õpilaste õpioskuste arengut, õppetegevuse kohandamist ning individuaalse toe pakkumist. Logopeed tegeleb kõne- ja keeleoskuse arendamise ning kommunikatsiooniraskuste vähendamisega. Koolipsühholoog toetab õpilase vaimset tervist, emotsionaalset toimetulekut ja käitumisoskusi ning vajadusel nõustab nii õpetajaid kui ka lapsevanemaid. Sotsiaalpedagoog keskendub õpilase sotsiaalsete oskuste arendamisele, käitumisraskuste ennetamisele ning koostööle pere ja kooliväliste tugivõrgustikega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018).

Koolisisese tugisüsteemi toimimisel on oluline roll hariduslike erivajadustega õpilaste koordinaatoril (HEVKO), kelle ülesandeks on korraldada HEV-õpilaste toetamisega seotud koostööd õpetajate, tugispetsialistide ja lapsevanemate vahel. HEVKO vahendab infot osapoolte vahel, toetab tugimeetmete rakendamist ning korraldab vajadusel koostööd ka koolivälise võrgustikuga (Haridus- ja Noorteamet, 2022). Praktikast jaotub vanematega suhtlemine õpetajate, tugispetsialistide ja HEV-koordinaatori vahel, mistõttu on koostöö toimimiseks oluline selge rollijaotus ja järjepidev infovahetus. Need toetavad vanemate teadlikkust lapsele osutatavatest tugimeetmetest ning aitavad vähendada ebakindlust ja võimalikke infolünki koostööprotsessis.

Käesoleva magistr töö eesmärk ja uurimisküsimused

Kuigi teoreetilised käsitlused ja hariduspoliitilised lähtekohad rõhutavad nii kodu ja kooli koostöö olulisust kui ka tugispetsialistide rolli HEV-õpilaste toetamisel, on vähe teada, kuidas vanemad ise tajuvad koolis rakendatavaid tugimeetmeid, oma koostöövajadusi ning koostööd kooli tugimeeskonnaga. Samuti on piiratud teadmised teguritest, mis kujundavad vanemate teadlikkust, ootusi ja hinnanguid sellele koostööle. Sellest tulenevalt on oluline uurida HEV-õpilaste vanemate kogemusi ja hinnanguid koostööle kooli tugimeeskonnaga ning selgitada koostööd soodustavaid ja piiravaid tegureid.

Käesoleva magistritöö eesmärk on kvalitatiivse uurimuse kaudu analüüsida HEV-õpilaste vanemate kaasatust lapse hariduse toetamisel, nende teadlikkust koolis rakendatavatest tugiteenustest ning koostöökogemusi kooli tugimeeskonnaga.

Lähtudes magistritöö eesmärgist on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas tajuvad HEV-õpilaste vanemad oma kaasatust lapse hariduse toetamisel?
2. Milline on HEV-õpilaste vanemate teadlikkus koolis rakendatavatest tugiteenustest?
3. Millised on HEV-õpilaste vanemate hinnangud koostööle kooli tugimeeskonnaga ning millised tegurid seda mõjutavad?

Uuringu tulemused aitavad paremini mõista, kuidas kujuneb HEV-õpilaste vanemate kaasatus, milline on nende teadlikkus koolis rakendatavatest tugiteenustest ning kuidas vanemad hindavad koostööd kooli tugimeeskonnaga ja millised tegurid seda mõjutavad. Tulemused pakuvad sisendit koostöö arendamiseks kooli, tugimeeskonna ja lapsevanemate vahel.

Meetod

Valim

Käesolev uuring on kvalitatiivne ning keskendub HEV-õpilaste vanemate teadlikkusele tugisüsteemist ning kogemustele kaasatusest ja koostööst kooli tugispetsialistidega. Valimi moodustasid Eesti üldhariduskoolide I–II kooliastme HEV-õpilaste vanemad, kelle lapsed said tugispetsialistide (koolipsühholoog, eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog) teenuseid ning kellele rakendati tõhustatud või erituge. Nooremate kooliastmete valik on põhjendatud asjaoluga, et selles vanuses on tugimeetmete rakendamine ning kodu ja kooli koostöö sageli intensiivsem.

Valimi moodustamisel lähtuti sihipärase valimi põhimõttest (Kalmus, 2020), kuna osalejateks valiti kindlate kriteeriumite alusel HEV-õpilaste vanemad, kellel oli otsene kogemus koostööst kooli tugisüsteemiga. Uuringukutset vahendasid kahe Tallinna ja kahe Harjumaa kooli HEV-koordinaatorid. Osalemine oli vabatahtlik ning lõplik valim kujunes nendest vanematest, kes uuringukutsele vastasid. Uuringukutsele vastas 13 vanemat, kellest üks loobus, mistõttu kujunes lõplikuks valimiks 12 vanemat. Laste vanus jäi vahemikku 9–13 aastat. Kõige sagedamini esindatud klass oli 6. klass ($n = 6$), millele järgnesid 4. klass ($n = 2$), 5. klass ($n = 2$)

ja 3. klass ($n = 2$). Enamik õpilasi õppis tavaklassis ($n = 8$) ja neile rakendati osaliselt õpet väiksemas rühmas, ülejäänud õpilased ($n = 4$) õppisid eriklassis. Valimi suurus lähtus kvalitatiivse uurimuse põhimõtetest ning osutus piisavaks andmeküllastuse saavutamiseks, kuna intervjuude käigus hakkasid korduma sarnased teemad ja mustrid (Guest jt, 2006).

Andmete kogumine ja analüüs

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuusid, mis võimaldavad ühendada uurija poolt seatud teemad ja osalejate vaba eneseväljenduse (Lepik jt, 2014). Meetod sobis uurimuse eesmärgiga, kuna vanemate kogemused kaasatusest, teadlikkusest ja koostööst kooli tugimeeskonnaga on mitmetahulised ning eeldavad võimalust täpsustada ja süvendada osalejate kirjeldusi.

Intervjuukava koostati uurimisküsimustest ja teoreetilisest raamistikust lähtudes ning see jagunes temaatilisteks plokkideks. Küsimused käsitlesid vanemate kaasatust lapse hariduse toetamisel, teadlikkust koolis rakendatavatest tugiteenustest ja nende eesmärkidest ning koostöökogemusi kooli tugimeeskonnaga. Lisaks uuriti koostööd soodustavaid ja piiravaid tegureid ning vanemate vajadusi seoses infovahetuse ja koostöö korraldamisega. Intervjuudes kasutati avatud küsimusi ja täpsustavaid alaküsimusi, et võimaldada osalejatel oma kogemusi vabalt kirjeldada. Näiteks paluti vanematel kirjeldada, kuidas nad mõistavad tugispetsialistide rolle, millist infot nad koolilt saavad ning kuidas nad tajuvad enda rolli lapse hariduse toetamisel.

Intervjuud viidi läbi osalejatele sobivas keskkonnas kas veebis või silmast silma ning need salvestati osalejate nõusolekul. Intervjuude kestus oli 30–50 minutit. Intervjuud transkribeeriti, kasutades eestikeelset kõnetuvastusteenust Tekstiks.ee (Tallinna Tehnikaülikool, n.d.) ning transkriptsioonid kontrolliti helisalvestiste põhjal. Konfidentsiaalsuse tagamiseks eemaldati transkriptsioonidest tuvastatavad andmed ning osalejad tähistati koodidega (nt V1, V2).

Osalejate taustaandmeid koguti üldistatud kujul, näiteks õpilase klassi, vanusevahemiku ja toe liigi kohta. Uuringu käigus koguti andmeid 12 poolstruktureeritud intervjuu kaudu, mille kogukestus oli ligikaudu kuus tundi. Intervjuud transkribeeriti täismahus ning analüüsitava materjali maht oli kokku 82 lehekülge (Times New Roman, 12pt, reavahe 1,5).

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset temaatilist analüüsi. Teemaatiline analüüs võimaldab tuvastada ja tõlgendada andmetes esinevaid tähendusmusterid (Braun & Clarke, 2006). Analüüs lähtus uurimisküsimustest ning olemasolevast teoreetilisest raamistikust, mis suunas koodide ja teemade moodustamist ning võimaldas andmeid süstematiseerida ja tõlgendada.

Esimese uurimisküsimuse analüüsimisel lähtuti Hoover-Dempsey ja Sandler (2005) vanemate kaasatuse mudelist. Teise uurimisküsimuse analüüsimisel tugineti tugiteenuste sisu ja korraldust käsitlevatele käsitlustele ning haridusvaldkonna õigusraamistikule, sealhulgas Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele (2010). Kolmanda uurimisküsimuse analüüsimisel kasutati samuti eelnevalt määratletud kategooriaid, mille alusel analüüsiti vanemate kogemusi ja hinnanguid koostööle kooli tugimeeskonnaga.

Kodeerimise käigus paigutati tähendusüksused eelnevalt määratletud koodikategooriate alla, mida analüüsi käigus täpsustati. Koodid koondati alamteemadeks ja peateemadeks, peegeldades vanemate kogemusi ja hinnanguid koostööle kooli tugimeeskonnaga. Kodeerimise näide on esitatud lisas 1.

UK1 ja UK2 andmete kodeerimine viidi läbi kvalitatiivse andmeanalüüsi tarkvara QCMap abil, UK3 kodeerimine teostati käsitsi, kuna vastused olid avatud ja mitmekesised ning nõudsid teemade paindlikku tõlgendamist. Kelle (2004) ja Seale (2000) rõhutavad, et kvalitatiivses analüüsis on keskne uurija tõlgendus ning analüüsivahendid toimivad toetava abivahendina.

Töö kirjutamisel kasutati tehisintellektil põhinevat keelemudelit ChatGPT (OpenAI) keeleliseks toimetamiseks, sõnastuse täpsustamiseks ja akadeemilise väljendusviisi parandamiseks.

Eetika

Magistritöö läbiviimisel järgiti teadusuuringute eetilisi põhimõtteid, sealhulgas vabatahtlikkuse, informeeritud nõusoleku, konfidentsiaalsuse ja anonüümsuse tagamist (Eesti Teadusagentuur, 2017). Enne intervjuu läbiviimist said osalejad kirjaliku ülevaate uuringu eesmärgist, protseduurist, andmete kasutamisest ja säilitamisest ning oma õigustest uuritavana. Osalejatel oli õigus keelduda küsimustele vastamast, katkestada intervjuu igal ajal ilma põhjendamata ning võtta oma nõusolek tagasi. Nõusoleku vorm on esitatud lisas 2.

Intervjuud salvestati üksnes osaleja eelneval nõusolekul. Helisalvestisi ja transkriptsioone hoiti parooliga kaitstud digitaalses keskkonnas, millele oli ligipääs ainult magistritöö autoril. Tulemuste esitamisel kasutati osalejate tähistamiseks koode (nt V1, V2) ning tsitaate toimetati vajadusel nii, et säiliks anonüümsus ja puuduksid tuvastamist võimaldavad detailid. Salvestised hävitatakse pärast magistritöö kaitsmist kooskõlas andmekaitse põhimõtetega. Uuringu läbiviimine on kooskõlas ülikooli teaduseetika juhistega.

Tulemused

Uuringu tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Tulemused kirjeldavad, kuidas tajuvad HEV-õpilaste vanemad oma kaasatust lapse hariduse toetamisel, milline on vanemate teadlikkus koolis rakendatavatest tugiteenustest ning millised on nende hinnangud koostööle kooli tugimeeskonnaga ja seda mõjutavad tegurid. Tulemusi illustreeritakse osalejate tsitaatidega.

HEV-õpilaste vanemate kaasatuse tajumine lapse hariduse toetamisel

Järgnevalt käsitletakse vanemate arusaamu nende kaasatusest lapse hariduse toetamisel, analüüs põhineb Hoover-Dempsey ja Sandleri (2005) vanemate kaasatuse mudelil, eristades kolme peamist tegurite rühma: vanema motivatsioonilised uskumused, tajutud koostöö kutsed ning vanema elukontekst.

Vanema motivatsioonilised uskumused

Vanema motivatsioonilised uskumused hõlmavad vanema rollitaju ja enesetõhusust. Vanemad nägid oma rolli eelkõige lapse õppimise toetajana kodus keskkonnas. See väljendus igapäevases abistamises õppetöös, ülesannete selgitamises ning lapse arengu ja raskuste märkamises. Üks vanem kirjeldas oma panust järgmiselt: „*Ma olen üritanud võimalikult palju teda igatepidi kodus ka toetada ja aidata õppimise ja kõige suhtes nii palju kui ma vähegi oskan*“ (V10). Lisaks kodusele toetamisele väljendus vanemate rollitaju ka osalemises lapse haridust puudutavates otsustes ning suhtluses kooliga. Mitmed vanemad kirjeldasid, et nad võtavad ise kooliga ühendust, otsivad infot ning püüavad leida lahendusi lapse toetamiseks. Samas esines ka olukordi, kus vanemad pidasid oluliseks lapse iseseisvust ja sekkusid õppimisse teadlikult vähem. Nagu üks vanem märkis: „*Meie ikkagi oleme seda meelt, et ta peab ise kodus oma*

töödega hakkama saama “(V3). Mõned vanemad tõid esile raskusi tasakaalu leidmisel lapse õppimise toetamise ja vanema-lapse suhte hoidmise vahel, mis viitab rollitaju keerukusele. Üks vanem kirjeldas seda järgmiselt: „*Kui keskendun õppimisele, kannatab meie suhe; kui hoian suhet, jääb kool tahaplaanile* “(V11).

Vanemate kirjeldustes ilmnis, et nende kaasatus lapse hariduse toetamisel varieerub ning on seotud sellega, kuidas nad tajuvad oma rolli, vastutust ja sekkumise piire.

Vanema enesetõhusus ehk usk oma võimesse last toetada varieerus intervjuueeritud vanemate seas märkimisväärselt. Osa vanemaid kirjeldas end aktiivsete ja lahendustele orienteeritutena, tuues esile valmisoleku otsida infot ning panustada lapse toetamisse. Üks vanem väljendas seda järgmiselt: „*Annan endast sada protsenti või 110 protsenti* “(V6). Samas kirjeldas enamik vanemaid ebakindlust oma võimekuse suhtes last toetada, eriti olukordades, kus õppeülesanded olid nende jaoks keerukad või arusaamatud. Näiteks toodi esile: „*Kindlasti jääb mul oskustest puudu. Mõni asi on nii raske, et ma ei saa isegi aru* “(V10). Madalam enesetõhusus väljendus vajaduses saada rohkem juhendamist ja selgitusi koolilt. Üks vanem kirjeldas seda järgmiselt: „*Võib-olla, et keegi selgitaks, mida teha paremini või teistmoodi. Aga see info mul puudub* “(V5). Mõne vanema enesetõhusus väljendus valmisolekus otsida abi väljaspool kooli (nt eraõpetaja, logopeed), mis viitab sellele, et enesetõhusus ei piirdu üksnes enesekindlusega, vaid hõlmab ka aktiivset toimetuleku strateegiate kasutamist.

Kokkuvõttes väljenduvad vanemate motivatsioonilised uskumused erinevas rollitaju ja enesetõhususe tasemes, mis võivad mõjutada nende aktiivsust ja kindlustunnet lapse õppimise toetamisel.

Vanema tajutud koostööüksed

Vanema tajutud koostööüksed hõlmavad nii kooli kui ka lapse poolt algatatud kontakte, mis suunavad vanemat osalema lapse hariduse toetamisel. Vanemate kirjeldustest selgus, et kool algatab koostööd eelkõige arenguveestluste, ümarlaua kohtumiste ning tugimeetmete arutelude kaudu. Lisaks toimub koostöö kirjaliku suhtluse ja üldise info jagamise kaudu (nt eKool, e-kirjad, telefonikõned) nii silmast silma kohtumiste kui ka elektrooniliste kanalite vahendusel. Vanemate ootused koostöö sagedusele varieerusid, ulatudes paarist korrast aastas kuni regulaarse igakuise kontaktini. Näiteks märkis üks vanem, et „*ideaalmaailmas kaks korda aastas oleks tore* “(V1), samas kui teine leidis, et „*kord kuus võiks olla väike ülevaade,*

kuidas lapsel läheb“ (V6). Mõned vanemad tõid esile ka tugispetsialistide poolt algatatud suhtluse ja tagasiside olulisuse, mis aitas neil paremini mõista lapse arengut ja vajadusi. Samas ilmnas, et mitmete vanemate jaoks oli kontakt tugispetsialistidega piiratud, ebaregulaarne või puudus täielikult.

Lisaks koolipoolsetele kutsetele kujundasid vanemate koostöös osalemist ka lapse enda algatused. Intervjuudest ilmnas, et lapsepoolne kutse väljendus eelkõige olukordades, kus laps ei saanud õpiülesannetest aru või vajab selgitusi. Üks vanem kirjeldas seda järgmiselt: „...*ütlebki, et näed, ma ei saagi aru... siis ta kutsub mind appi*“ (V4). Lapsepoolne abi küsimine suunas vanemat aktiivsemalt osalema nii õppetöös kui ka kooliga suhtlemises. See tuli eriti esile olukordades, kus laps ei julgenud ise koolis abi küsida, mistõttu võttis vanem vahendaja rolli kodu ja kooli vahel. Nagu üks vanem selgitas: „*Laps ei julge minna ise küsima õpetaja käest, siis mina võtan ühendust*“ (V11). Lisaks õppetööga seotud olukordadele tõid vanemad esile ka lapse emotsionaalsed raskused ning lapsepoolse tagasiside koolikogemuse kohta, mis kujundas vanemate arusaama lapse olukorrast ja suurendas vajadust koostööks kooliga.

Vanema tajutud elukontekst

Vanemate võimalusi koostöös osaleda ja last toetada mõjutavad oluliselt aeg, töökoormus, pereelu kohustused ning vanema oskused ja teadmised. Mitmed vanemad kirjeldasid, et neil on piiratud ressursid, märkides näiteks, et „*aega, energiat ja jõudu on töö ja teiste kohustuste kõrvalt sageli vähe*“ (V11). Mõned vanemad tõid esile, et lapse toetamine toimub pere ühise aja arvelt ning võib tekitada emotsionaalset pinget nii vanemas kui lapses. Üks vanem kirjeldas seda järgmiselt: „*Me teeme seda kõike sellest pere ühisest kvaliteetajast*“ (V4), mis viitab vajadusele tasakaalustada lapse toetamine ja pere ühine aeg.

Vanemate kaasatust mõjutas ka nende teadlikkus lapse toetamise võimalustest. Mitmed vanemad tõid esile, et neil puudub piisav ülevaade koolis kasutatavatest meetoditest ning sellest, kuidas last kodus tulemuslikult toetada. Näiteks rõhutas üks vanem vajadust selgema info järele: „*Neid meetodeid, mida koolis kasutatakse, et neid selgitatakse lapsevanemale, et saaks neid ka kodus rakendada*“ (V5). Enamiku vanemate kirjeldused viitavad vajadusele saada rohkem praktilist ja rakendatavat infot, mis toetaks lapse õppimisega seotud tegevusi kodus keskkonnas. Samas esines ka vanemaid, kes tundsid, et nende teadmised ja oskused on piisavad ning nad ei vaja koolilt täiendavat juhendamist.

Kokkuvõttes kujundab vanemate kaasatus nende elukontekst, sealhulgas ajaressurs, töö- ja pereelu koormus ning teadmised ja oskused, mis võivad nii toetada kui ka piirata nende osalust lapse hariduse toetamisel.

HEV-õpilase vanemate teadlikkus koolis rakendatavatest tugimeetmetest

Tulemuste fookuses on vanemate arusaamad tugiteenuste sisust ja eesmärkidest, nende korraldusest ning tugispetsialistide rollidest.

Teadlikkus tugiteenuste sisust ja eesmärkidest

Vanemate kirjeldustest ilmnes, et nende teadlikkus tugiteenuste sisust ja eesmärkidest oli ebahühtlane. Mõned vanemad oskasid kirjeldada konkreetseid tegevusi, mis viitab teatud tasemel teadlikkusele tugiteenuste sisust. Näiteks tõi üks vanem välja, et „*eripedagoog arendab kirjatehnikat ja lugemist*“ (V12). Samuti kirjeldati psühholoogi poolt rakendatud sekkumist, kus lapse käitumise toetamiseks kasutati süsteemset tagasisidet. Üks vanem märkis: „*Vahepeal me tegime mingit tabelit, kus ta sai iga nädal tagasisidet oma käitumise kohta, see oli tulemuslik*“ (V10).

Vanemate kirjeldused hõlmasid peamiselt õppimise toetamise, kõne ja keele arendamise ning emotsionaalse ja käitumusliku toe pakkumisega seotud tegevusi. Ilmnes, et sagedamini osati kirjeldada eripedagoogi ja logopeedi tegevusi, samas kui psühholoogi töö sisu toodi esile harvemini ning sotsiaalpedagoogi tegevuste kohta oli teadlikkus kõige madalam. Enamikul vanematest oli teadlikkus tugiteenuste sisust siiski piiratud ning nad ei osanud kirjeldada, milliseid konkreetseid tegevusi või sekkumisi tugispetsialistid lapsega läbi viivad. Samuti ei osatud enamasti täpsustada tugiteenuste konkreetseid eesmärke, vaid neid seostati üldise ootusega, et laps saaks koolis paremini hakkama. Näiteks väljendas üks vanem seda järgmiselt: „*eesmärk peaks olema lapse toetamine, et ta saaks võimalikult hästi koolis hakkama*“ (V11).

Kokkuvõttes viitavad tulemused, et enamiku vanemate teadlikkus tugiteenuste sisust ja eesmärkidest on piiratud ning tugineb pigem üldistele arusaamadele kui konkreetsele teadmisele rakendatavatest tegevustest ja nende eesmärkidest.

Teadlikkus tugiteenuste korraldusest

Vanemate kirjeldustest ilmnes, et nende teadlikkus tugiteenuste korraldusest varieerus nii sageduse, vormi kui ka järjepidevuse osas, kuid üldiselt oldi nende aspektidega pigem kursis.

Enamik vanemaid oskas kirjeldada tugiteenuse toimumise sagedust, kuid samas esines ka ebakindlust. Näiteks väljendas üks vanem seda kõhklevalt: „*ükskord nädalas äkki vist*“ (V2), samas kui teine märkis, et: „*ega ma seda praegust hetkeolukorda nüüd nii nagu täpselt ei teagi*“ (V4). Vanemate hinnangud tugiteenuste järjepidevusele olid erinevad. Mõned leidsid, et tugiteenuseid osutatakse järjepidevalt, samas kui teised tõid esile puudujääke regulaarsuses ja kättesaadavuses. Seejuures ei osanud enamik vanemaid hinnata, kas pakutav tugi on lapse jaoks piisav. Lisaks ilmnes, et osa vanemaid oli küll teadlik lapsele osutatavast toest, kuid ei teadnud täpselt, milline spetsialist seda pakub. Tugiteenuse vormi osas teadsid enamik vanemaid, kas laps saab rühma- või individuaalset tuge. Samas selgus, et tugiteenuste korraldus ei olnud alati üheselt määratletud, vaid võis olla paindlik ja ajas muutuv. Seda illustreerib ühe vanema kirjeldus: „*vahepeal vist õppis eraldi, järgmisel hetkel on ta ikkagi oma klassi juures*“ (V12).

Kokkuvõttes viitavad tulemused, et kuigi vanematel on üldine teadlikkus tugiteenuste sagedusest ja järjepidevusest, ei pruugi neil olla selget arusaama toe piisavusest ega selle detailsest korraldusest.

Teadlikkus tugispetsialistide rollide mõistmisest

Vanemate kirjelduste põhjal ilmnes, et nende teadlikkus tugispetsialistide rollidest oli ebahühtlane. Mõned vanemad omasid selget arusaama sellest, millega erinevad tugispetsialistid tegelevad, kirjeldades näiteks, et „*logopeed tegeleb kõnega, eripedagoog õpioskuste arendamisega*“ (V4). Enamus vanemate vastustes ilmnes aga piiratud teadlikkus või ebaselgus rollide osas. Vanemad tõid esile, et neil ei ole selget arusaama, kes millega tegeleb, ning ei olnud kindlad, kelle poole erinevate küsimuste või probleemidega pöörduda. Nagu üks vanem märkis: „*ausalt öeldes ei saa ma täpselt aru, kes mida teeb... ma ei ole kindel, kelle poole mingi probleemiga pöörduda*“ (V11). Samuti viitasid vanemad sellele, et kool ei ole piisavalt selgitanud tugispetsialistide rolle ja tegevusi, mis võib mõjutada nende teadlikkust tugispetsialistide rollidest ja vastutusvaldkondadest. Lisaks kirjeldati olukordi, kus rollid tundusid kattuvat või süsteem tervikuna segadust tekitav. Üks vanem kirjeldas seda järgmiselt: „*Mitu inimest korraga asja lahendamas... siis jääbki segaseks, kellel mis roll täpselt on*“ (V7).

Lisaks tugispetsialistidele toodi üksikutes vastustes esile ka HEV-koordinaatori roll, kes ei ole otseselt tugispetsialist, kuid koordineerib tugispetsialistide tööd. Üks vanem kirjeldas seda järgmiselt: „*Ta koordineerib tugispetsialistide tööd, tagab arengukaartide täitmise, kutsub kokku ümarlauad, koostöökohtumised, on esmane vahelüli juhtkonna, lapsevanema ja*

klassijuhataja vahel “(V12). Samas selgus, et enamik vanemaid ei olnud teadlikud HEV-koordinaatori rollist ega selle olemasolust.

Kokkuvõttes viitavad tulemused, et kuigi tugiteenuste korralduslikke aspekte (nt sagedus ja vorm) mõistetakse paremini, jääb teenuste sisu, eesmärkide ning tugispetsialistide rollide mõistmine sageli piiratumaks.

HEV-õpilaste vanemate hinnangud koostööle kooli tugispetsialistidega ning seda mõjutavad tegurid

Tulemused näitavad, et HEV-õpilaste vanemate kogemused koostöös kooli tugispetsialistidega olid mitmekesised, ulatudes toetavatest ja kaasavatest praktikatest kuni ebapiisava koostööni. Seejuures mõjutasid koostöö kvaliteeti mitmed tegurid.

Toetav ja kaasav koostöökogemus

Vanemate kirjeldustest selgus, et toetavat ja kaasavat koostöökogemust iseloomustas eelkõige toimiv ja sisuline suhtlus kooli tugispetsialistide ning vanema vahel. Vanemad rõhutasid, et oluline on hinnangutevaba ja vahetu suhtlemine, mis võimaldab ühiselt arutada lapse arengut ja vajadusi, näiteks „Vajan hinnangute vaba, vahetut ja avameelset suhtlust “(V7). Samuti peeti oluliseks regulaarseid ja rahulikult õhkkonnas toimunud arutelusid, kuna „koostöö toimib siis, kui saame regulaarselt kokku ja räägime rahulikult läbi “(V11).

Vanemad tõid esile, et tugispetsialistide selgitused aitasid neil paremini mõista lapse raskusi ning kujundasid selgema arusaama rakendatavatest tugimeetmetest. Samuti peeti oluliseks, et vanemaid kuulatakse, nende arvamusega arvestatakse ning nad on kaasatud otsustusprotsessidesse. Selliseid kogemusi esines küll harvem, kuid need aitasid kujundada tunnet, et vanem ja tugispetsialistid tegutsevad ühise eesmärgi nimel. Üks vanem kirjeldas seda järgmiselt: „Kooli poolt heasoovlikku lähenemist ja tunnet, et oleme üks meeskond ja otsime lahendusi “(V7).

Lisaks iseloomustas toimivat koostööd lahendustele orienteeritud lähenemine, kus otsiti ühiselt sobivaid viise lapse toetamiseks. Vanemad tõid esile, et nad said koolilt praktilisi juhiseid lapse toetamiseks koduses keskkonnas, mis aitas tagada järjepidevuse lapse toetamisel nii koolis kui ka kodus. Koostöö tulemuslikkus väljendus ka lapse paremas toimetulekus, näiteks „*koostöö on last toetanud ja aidanud tal hakkama saada* “(V1). Samuti peeti oluliseks regulaarseid kohtumisi vanemate ja tugispetsialistide vahel, mis võimaldasid hinnata lapse

akadeemilist ja sotsiaal-emotsionaalset arengut, näiteks „*regulaarsed koostöökohtumised... kõik osapooled koos*“ (V12). Kokkuvõttes näitavad tulemused, et toetav ja kaasav koostöökogemus varieerus vanemate vahel. Positiivseid kogemusi iseloomustas eelkõige toimiv ja sisuline suhtlus, vanema kaasamine ning lahendustele suunatud koostöö. Sellised kogemused toetasid lapsevanemate hinnangul partnerluse tunnet ning olid seotud lapse parema toimetulekuga.

Ebapiisav koostöökogemus

Vanemate kirjeldustest ilmnes, et ebapiisavat koostöökogemust iseloomustas eelkõige mittetoimiv ja ebauhtlane suhtlus kooli tugispetsialistide ning vanema vahel. Koostööd kirjeldati sageli juhusliku ja ebaregulaarse protsessina, kus kontakt tugispetsialistidega sõltus pigem üksikutest kokkupuudetest kui järjepidevast koostööst, mida väljendati näiteks hinnanguga, et „*koostöö on pigem juhuslik ja ebaregulaarne*“ (V5). Mõned vanemad tõid esile, et sisuline koostöö puudus täielikult, märkides, et „*sellist päris koostööd meie vahel tegelikult ei olegi*“ (V12).

Oluliseks probleemiks peeti ka vanema vähest kaasamist. Vanemad kirjeldasid, et nad ei olnud lapsega seotud aruteludesse ega otsustusprotsessidesse sisuliselt kaasatud, mistõttu jäi neile ebaselgeks, mida lapse toetamiseks tehakse. Seda väljendati näiteks nii: „*ma ei tunne, et mind oleks päriselt sellesse protsessi kaasatud*“ (V9). Lisaks ilmnes, et suhtlus kooli poolt oli sageli probleemikeskne. Vanemad tõid esile, et nendega võeti ühendust peamiselt siis, kui ilmnemid raskused, ning positiivne või arenguline tagasiside jäi väheseks. Üks vanem kirjeldas seda järgmiselt: „*Info pannakse e-kooli või saadetakse meiliga märkus... midagi positiivset või arengulist ei ole saanud*“ (V10).

Mõned vanemad tajusid suhtlust ühepoolse ja hierarhilisena, kus nende panust ei väärtustatud. Sellist kogemust kirjeldati kui „*ülevalt-alla või karistaja positsioonilt suhtlust*“ (V3), mis vähendas usaldust ning raskendas koostööd tugispetsialistidega. Ebapiisava koostöö korral jäi vanematele sageli ebaselgeks ka selle mõju lapse arengule, mistõttu ei olnud võimalik hinnata koostöö tulemuslikkust. Varasemad negatiivsed kogemused mõjutasid omakorda vanemate valmisolekut edasiseks koostööks.

Kokkuvõttes ilmnes, et ebapiisavat koostöökogemust iseloomustas eelkõige mitte toimiv ja ebauhtlane suhtlus, millega kaasnes vanema vähene kaasamine ning probleemikeskne lähenemine, mis ei toetanud usaldusliku koostöösuhte kujunemist.

Koostööd mõjutavad tegurid

Vanemate kirjelduste põhjal ilmnes, et koostööd tugispetsialistidega mõjutavad mitmed tegurid, mis on seotud ressursside, infovahetuse, koostöö toimimise ja kvaliteedi ning selle tajutud tulemuslikkusega.

Ressurssidega seonduvalt tõid vanemad esile ajapuuduse, mis võib piirata nii vanemate kui ka tugispetsialistide võimalusi koostöös osaleda. Samuti viidati tugispetsialistide töökoormusele ja teenuse kättesaadavusele, kuna „*tugispetsialistidel on väga palju lapsi, kes vajavad tuge*“ (V4), mis võib mõjutada toe järjepidevust. Koostööd soodustava tegurina toodi esile regulaarse ja järjepideva tugiteenuse osutamise olulisus.

Infovahetusega seoses rõhutasid vanemad info piisavuse, selguse ja terviklikkuse olulisust. Näiteks väljendati vajadust saada terviklikumat ülevaadet lapse olukorrast: „*tegelikult tahaksin näha aineõpetajate sissekandeid ja arengukaarti, et milles ilmnevad probleemid, et siis ma saaksin kodus rohkem toetada last*“ (V1). Samas toodi esile, et info killustatus raskendab lapse olukorra mõistmist, kuna „*info tuleb erinevatest kohtadest ja ei moodusta tervikut*“ (V12). Oluliseks peeti ka tasakaalustatud tagasisidet, kus lisaks probleemidele tuuakse esile ka positiivseid arenguid („*saame ka vahel positiivset tagasisidet*“ (V6).

Koostöö toimimist mõjutasid selle regulaarsus, algatus ja sisukus. Järjepidev ja regulaarne koostöö toetas koostöösuhte kujunemist, samas kui juhuslik ja ebaregulaarne suhtlus seda takistas. Vanemad pidasid oluliseks ka koolipoolset koostöö algatamist, eriti olukordades, kus ilmnevad lapse arenguga seotud raskused. Nagu üks lapsevanem selgitas, „*kuna lapsevanem ei tea, millised võimalused on koolis või mida seal tehakse, siis on keeruline ise midagi algatada... kool peaks seda algatama või andma teada, mida ta teeb*“ (V5). Lisaks mõjutas koostööd vanemate arusaam tugisüsteemi toimimisest. Selge ja arusaadav ülevaade süsteemist toetas vanemate osalust, samas kui keerukus ja vähene läbipaistvus seda raskendasid, näiteks „*ma ei saa aru, kuidas see süsteem toimib*“ (V3). Koostöö kvaliteeti seostati vanema kaasamisega otsustusprotsessidesse, partnerluse tundega, ühiste eesmärkide olemasoluga, tugispetsialistide rollide selgusega ning usaldusega tugispetsialistide vastu. Samuti peeti oluliseks tugispetsialistide hoiakuid vanemate suhtes. Vanemad tõid esile ka koostöö tulemuslikkuse olulisuse, leides, et toimiv koostöö toetab lapse arengut. Üks lapsevanem märkis: „*koostöö on last aidanud*“ (V3). Kokkuvõtvalt näitasid tulemused, et HEV-õpilaste vanemate koostöökogemused kooli tugispetsialistidega olid mitmekesised. Ühelt poolt kirjeldasid vanemad

toetavat ja kaasavat koostööd, mida iseloomustasid regulaarne ja sisuline suhtlus, vanema kaasamine ning ühiselt lahenduste otsimine. Teisalt tõid vanemad esile ka ebapiisavaid koostöökogemusi, mida iseloomustasid ebahühtlane ja probleemikeskne suhtlus, vähene kaasamine ning varasemad negatiivsed kogemused.

Tulemused näitavad, et koostöökogemust kujundavad mitmed omavahel seotud tegurid. Olulised on nii ressursid, infovahetus kui ka koostöö toimimise ja kvaliteediga seotud aspektid. Näiteks võib piirata koostööd tugiteenuste kättesaadavus ja tugisüsteemi arusaadavus, aga ka see, kui selge ja piisav on info vanema ja tugispetsialistide vahel, kui tasakaalustatud on tagasiside ning kui järjepidev ja algatuslik on koostöö. Samuti mängivad olulist rolli vanema usaldus ning partnerluse kujunemine, mis võivad koostööd kas toetada või piirata.

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli analüüsida HEV-õpilaste vanemate kaasatust lapse hariduse toetamisel, nende teadlikkust koolis rakendatavatest tugiteenustest ning koostöökogemusi kooli tugimeeskonnaga. Uuringu tulemused viitavad sellele, et vanemate kaasatus, teadlikkus tugiteenustest ja koostöökogemused on omavahel seotud ning neid mõjutavad nii vanema rollitaju, enesetõhusus ja elukontekst kui ka koolipoolne infovahetus, rollide selgus ja koostöösuhte kvaliteet.

Esimese uurimisküsimuse tulemused näitasid, et vanemate kaasatus lapse hariduse toetamisel on seotud nende teadlikkuse ja koostöökogemuste kujunemisega. Vanema rollitaju ja enesetõhusus võivad nii toetada kui ka piirata tema valmisolekut teha koostööd kooli tugimeeskonnaga ning kujundada tema arusaama tugiteenustest. Käesoleva uuringu tulemused on kooskõlas Hoover-Dempsey ja Sandleri (2005) vanemate kaasatuse mudeliga, mille kohaselt mõjutavad vanemate kaasatust rollitaju, enesetõhusus, elukontekst ning koolipoolsed koostöökutsed. Mudeli arvukad mõõdetavad konstruktsioonid ja tasandid peegeldavad vanemate kaasatuse keerukust (Yamauchi jt, 2017). Käesoleva uuringu tulemused näitavad, et vanemate kaasatus ei sõltu üksnes nende isiklikust valmisolekust, vaid kujuneb erinevate tegurite koosmõjus, sealhulgas koolipoolse suhtluse ja koostöökeskkonna mõjul. Vanemate rollitaju ja enesetõhusus varieerusid ning nende osalemist lapse hariduse toetamisel ja koostöös kooli tugimeeskonnaga kujundasid nii kooli ja lapse poolt tajutud koostöökutsed kui ka elukontekst,

sealhulgas ajaressurss ja teadmised. Mitmed vanemad kirjeldasid, et lapse toetamine toimub pere ühise aja ja vanema isiklike ressursside arvelt, mis viitab sellele, et HEV-lapse toetamine võib mõjutada kogu pere igapäevast toimimist ja heaolu. HEV-õpilaste vanemate puhul võivad rollitaju, enesetõhusus ja elukontekst olla eriti olulised, kuna lapse toetamisega seotud suurem vastutus ja pidev kohanemisvajadus võivad mõjutada vanema kindlustunnet lapse toetamisel. Varasemad uuringud on näidanud, et HEV-laste vanematel esineb kõrgem stressitase ning suurem psühholoogiline koormus võrreldes tavapopulatsiooni vanematega (Cheng & Lai, 2023; Valicenti-McDermott jt, 2015). Sellest tulenevalt võivad vanemate enesetõhusus, valmisolek koostöös osaleda ning suutlikkus lapse õppimist toetada olla enam mõjutatud koolipoolsest toest ja koostöökeskkonnast. Seetõttu on oluline, et kool arvestaks HEV-õpilaste vanemate võimaliku kõrgema koormusega ning toetaks nende kaasatust selge infovahetuse, järjepideva koostöö ja toetava suhtluse kaudu.

Uuemates käsitlustes peetakse oluliseks vanemate ja kooli vahelise koostöösuhte kvaliteeti, vastastikust usaldust, selget infovahetust ning vanemate aktiivset osalemist HEV-õpilaste toetamise otsustusprotsessides (Epstein, 2011; Gaspar & Sahay, 2025). Käesoleva uuringu analüüsi käigus ilmnes, et need koostöösuhtega seotud aspektid osutusid vanemate kogemustes oluliseks. Seetõttu käsitleti Hoover-Dempsey ja Sandleri mudelit analüüsi suunava, kuid sisuliselt piiratud teoreetilise raamistikuna. Uuringu tulemused viitasid ka sellele, et vanemate ebakindlus ja vähene teadlikkus võivad piirata nende osalemist koostöös. Seetõttu on oluline, et koolid toetaksid vanemate enesetõhusust ja valmisolekut koostöös osaleda, pakkudes neile selgeid koostöövõimalusi, regulaarset tagasisidet ning tunnustades vanemate rolli lapse arengu toetamisel.

Teise uurimisküsimuse tulemused näitasid, et HEV-õpilaste vanemate teadlikkus koolis rakendatavatest tugiteenustest on ebahühtlane ning kujuneb erinevate tegurite koosmõjus. Vanemad mõistsid paremini tugiteenuste korralduslikke aspekte, nagu sagedus ja vorm, samas kui teenuste sisu, eesmärgid ja tugispetsialistide rollid jäid sageli ebaselgeks. See tulemus on kooskõlas Gaspari ja Sahay (2025) käsitlusega, mille kohaselt võivad keerulised ja vähe läbipaistvad tugisüsteemid ning ebaselgelt määratletud rollid piirata vanemate sisulist kaasatust koostööprotsessis.

Tulemused viitasid sellele, et mitme spetsialisti kaasamisel ei pruugi vanematel kujuneda terviklikku ülevaadet tugisüsteemi toimimisest ega spetsialistide

vastutusvaldkondadest, kuigi nende tööülesanded on normatiivsetes dokumentides selgelt määratletud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). Selline ebaselgus võib raskendada arusaamist tugiteenuste sisust ning sellest, kuidas erinevad tugimeetmed lapse arengut toetavad. Sarnaseid järeldusi on esitatud ka varasemates uuringutes, mille kohaselt võib rollide ebaselgus vähendada koostöö tõhusust ning tekitada osapooltes ebakindlust (Friend & Cook, 2010; Mitchell, 2014). Samuti ilmnes tulemustes, et kuigi vanemad seostasid tugiteenuseid üldise eesmärgiga toetada lapse toimetulekut ja heaolu, jäi konkreetsete tugiteenuste eesmärkide mõistmine sageli üldiseks. Vanemad ei osanud enamasti selgitada tugispetsialistide tegevuse eesmärke ega sõnastada koostöös kujundatud ühiseid eesmärke. See viitab sellele, et vanemate teadlikkus tugiteenustest jääb sageli üldisele tasandile ega hõlma piisavat arusaama konkreetsetest sekkumistest ja nende eesmärgipärasusest.

Selline tulemus on kooskõlas varasemate käsitlustega, mis rõhutavad arusaadava infovahetuse ja rollide selguse olulisust vanema ja kooli vahelise koostöö kujunemisel (Epstein, 2011; Blue-Banning jt, 2004). Kui tugiteenuste sisu, eesmärgid ja spetsialistide rollid ei ole vanemale piisavalt arusaadavad, võib see takistada tema kujunemist teadlikuks ja aktiivseks koostööpartneriks lapse arengu toetamisel. Käesoleva uuringu tulemused viitasid, et vanemate kogemuste põhjal ei olnud infovahetus alati piisavalt süsteemne, selge ja arusaadav.

Tulemused osutavad vajadusele, et koolid selgitaksid vanematele süsteemselt tugiteenuste eesmärke, tugispetsialistide rolle ja tugisüsteemi toimimist. Lisaks tõid vanemad esile vajaduse saada rohkem praktilist ja rakendatavat infot lapse toetamiseks kodus keskkonnas, mis viitab vajadusele pakkuda vanematele selgeid juhiseid ja praktilisi soovitusi kodu ja kooli vahelise järjepidevuse toetamiseks.

Kolmanda uurimisküsimuse analüüsist selgus, et vanemate hinnangul toetas koostöö kooli tugimeeskonnaga lapse toimetulekut ja heaolu. See on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt seostub kodu ja kooli tõhus koostöö paremate õpitulemuste, kõrgema motivatsiooni ning parema sotsiaal-emotsionaalse toimetulekuga (nt Boonk jt, 2018; Hornby & Lafaele, 2011). HEV-õpilaste vanemate koostöökogemused kooli tugispetsialistidega olid mitmekesised, ulatudes toetavatest ja kaasavatest kogemustest ebapiisavate kogemusteni. Tulemused näitasid, et positiivseid koostöökogemusi iseloomustasid regulaarne ja sisuline suhtlus, vanema kaasamine otsustusprotsessidesse ning usalduslik suhe vanema ja tugispetsialistide vahel. See viitab sellele, et toimiv koostöö eeldab lisaks infovahetusele vanema

aktiivset osalemist lapse toetamisega seotud otsustes ning partnerlussuhte kujunemist, kus vastutus lapse arengu toetamisel on jagatud. Sarnaseid järeldusi on esitatud ka varasemates uuringutes. Epstein (2011) rõhutab oma kuue kaasatuse tüübi raamistikus vanemate osalemise olulisust koolielus ja otsustusprotsessides, samas kui Blue-Banning jt (2004) töid toimiva partnerluse kesksete komponentidena esile vastastikuse usalduse, austuse, avatud suhtluse ja ühise eesmärgipüstituse.

Samas ilmnes, et koostöö ei kujune iseenesestmõistetavalt, vaid sõltub mitmest omavahel seotud tegurist. Ebapiisavat koostööd iseloomustasid ebahühtlane ja juhuslik suhtlus, vähene kaasamine ning probleemikeskne kommunikatsioon, mille tõttu jäi vanematele sageli ebaselgeks nii lapse toetamise sisu kui ka koostöö mõju. See kinnitab varasemaid järeldusi, et kommunikatsiooniprobleemid, rollide ebaselgus ja ühepoolne suhtlus võivad takistada partnerluse kujunemist (Hornby & Lafaele, 2011). Tulemused viitavad sellele, et koostöö toetamiseks on oluline kujundada suhtlus järjepidevaks, selgeks ja tasakaalustatuks ning kaasata vanemaid süsteemselt lapse toetamise protsessi.

Olulise tegurina ilmnes ka koostöö algatus. Vanemad ootasid sageli koostöö algatamist kooli poolt, eriti lapse arenguraskuste ilmnemisel, samas kui nende endi algatust piirasid ebakindlus ja vähene teadlikkus tugisüsteemist. Sarnast ootust on kirjeldanud ka Lukk (2008), kelle kohaselt sõltub vanemate aktiivne osalus suurel määral kooli valmisolekust koostööd algatada ja suunata. See osutab vajadusele, et koolid looksid vanematele selged koostöövõimalused ning toetaksid nende teadlikku osalemist lapse toetamise protsessis.

Koostööd piirasid ka praktilised ja struktuursed tegurid, nagu tugispetsialistide kättesaadavus, ajaressurss ja teenuste järjepidevus. Lisaks mõjutas koostöö toimimist infovahetuse selgus, piisavus ja terviklikkus, mis toetasid või raskendasid lapse olukorra mõistmist. Tulemused viitasid sellele, et selge kontaktisiku ja tugisüsteemi koordineerimise puudumine võib muuta koostöö vanemate jaoks keeruliseks. See osutab HEV-koordinaatori rolli nähtavuse olulisusele ning vajadusele pakkuda vanematele süsteemsemat ülevaadet tugisüsteemi toimimisest ja vastutusjaotusest.

Koostöö kvaliteeti kujundasid vanema usaldus tugispetsialistide vastu ning tugispetsialistide hoiakud. Tulemused näitasid, et kui vanem tundis, et tema arvamust arvestatakse ning ta on osa otsustusprotsessist, toetas see usaldusliku koostöösuhte kujunemist.

Vanemate teadmiste ja kogemuste tunnustamine võib suurendada nende enesetõhusust ja kindlustunnet osaleda lapse toetamisega seotud otsustusprotsessides (Sanderson, 2023). Selline lähenemine võib toetada ühiste eesmärkide ja jagatud vastutuse kujunemist lapse arengu toetamisel. Sarnast käsitlust kirjeldab ka Brookie (2021), kelle kohaselt toetab koostöös osalemist see, kui vastutus on jagatud ning otsused kujundatakse ühiselt. Vastupidiselt võib ülevalt-alla suunatud suhtlus vähendada usaldust ning piirata vanemate aktiivset osalemist koostöös.

Kokkuvõttes näitavad tulemused, et vanemate ja tugispetsialistide vaheline koostöö kujuneb mitme omavahel seotud teguri mõjul. Koostööd toetavad eelkõige selge ja järjepidev suhtlus, vanema sisuline kaasamine ning usalduslik koostöösuhe, samas kui infolüngad, rollide ebaselgus ja vähene kaasamine võivad partnerluse kujunemist takistada. Tulemused viitavad vajadusele kujundada kooli ja vanemate vaheline koostöö süsteemsemaks ja läbipaistvamaks, et toetada vanemate teadlikku osalemist HEV-õpilaste toetamisel.

Piirangud

Käesoleva uuringu tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada mitmete piirangutega, mistõttu tuleb tulemusi käsitleda ettevaatlikult. Kuna andmete analüüs viidi läbi temaatilise sisuanalüüsi abil, lähtudes peamiselt deduktiivsest lähenemisest, võimaldas see andmeid süsteemselt analüüsida, kuid võis samas suunata tähelepanu eelkõige eelnevalt määratletud kategooriatele. Sellest tulenevalt ei pruugi kõik vanemate ja kooli vahelise koostööga seotud aspektid olla täielikult esile tulnud.

Uuring põhineb kvalitatiivsele uurimusele iseloomulikul valimil, mille eesmärk ei olnud tulemuste üldistamine, vaid HEV-õpilaste vanemate kogemuste süvitsi mõistmine. Seetõttu ei ole tulemused üldistatavad kõigile HEV-õpilaste vanematele, kuid annavad põhjaliku ülevaate osalejate kogemustest.

Andmed tuginevad vanemate kogemustele ja hinnangutele, mis võivad olla mõjutatud subjektiivsetest tõlgendustest. Samuti ei kajasta tulemused tugispetsialistide vaatenurka, vaid üksnes vanemate kogemusi.

Lisaks võib tulemusi mõjutada uurija roll andmete kogumisel ja analüüsimisel, kuna kvalitatiivse uuringu puhul on andmete tõlgendamine paratamatult seotud uurija subjektiivse hinnanguga.

Edasised uurimissuunad

Käesoleva uuringu tulemuste põhjal on võimalik välja tuua mitmeid edasisi uurimissuundi.

Esiteks oleks oluline kaasata tulevastesse uuringutesse tugispetsialistide vaatenurk, et saada terviklikum ülevaade koostööst kooli tugimeeskonna ja vanemate vahel. See võimaldaks võrrelda erinevate osapoolte arusaamu koostöö toimimisest, rollidest ja eesmärkidest.

Teiseks võiks tulevastes uuringutes keskenduda koostööprotsessi kujunemisele ajas, et paremini mõista, kuidas vanemate teadlikkus tugiteenustest ning koostöökogemus areneb. Pikisuunalised uuringud aitaksid selgitada, millised tegurid toetavad toimivat koostööd.

Lisaks võiks laiendada valimit ning kaasata erineva taustaga peresid ja koole, et hinnata, kuidas kontekstuaalsed tegurid, näiteks kooli ressursid või tugiteenuste kättesaadavus, võivad mõjutada koostööd ja vanemate teadlikkust.

Tänu sõnad

Soovin siiralt tänada oma juhendajaid Ada Urmi ja Tiina Kiviranda, kelle professionaalne tugi, suunavad nõuanded ja asjatundlik tagasiside andsid mulle kindlust ja selgust kogu tööprotsessi jooksul. Tänan kõiki intervjuueeritavaid avatud suhtluse eest, mis aitas mul teemasse sügavuti süveneda. Motivatsiooni aitasid üleval hoida minu kallid õpingukaaslased, suured tänud teilegi.

Kasutatud kirjandus

- Aardevälja, K., Chiaromonte, M., Degtjov, I., Ergma, E., Korsten, P., Perova, K., & Viitpoom, K. (2019). Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/ErinevateOppijateToetamine_2021.pdf
- Barton, A. C., Drake, C., Perez, J. G., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Researcher*, 33(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X033004003>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brookie, S. H. (2021). *An instrumental case study of parents' and elementary school leaders' beliefs that lead to decisions to participate in family–school partnerships* (Doctoral dissertation, Liberty University). Liberty University Digital Commons.
- Cabus, S. J., & Ariës, R. J. (2017). What do parents teach their children? The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational Review*, 69(3), 285–302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1208148>
- Cox, D. D. (2005). *Evidence-based interventions using home-school collaboration*. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.473>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175.

- <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Eesti Teadusagentuur. (2017). *Hea teadustava*. Tartu: Eesti Teadusagentuur.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367–376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Pearson.
- Gaspar, C. R., & Sahay, D. (2025). Expanding the concept of parent involvement to special education: Considerations for inclusivity. *Journal of Family Theory & Review, 17*(3), 423-445.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1198302>
- Cheng, A. W., & Lai, C. Y. (2023). Parental stress in families of children with special educational needs: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1198302.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1198302>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82.
<https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Õpilase toetamine koolis: Juhendmaterjal koolimeeskondadele*.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-03/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22_1.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2018). *Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord*. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?* *Teachers College Record, 97*, 310–331.
<https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., 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.
<https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Kalmus, V. (2020). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikool.
<https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kvalitatiivne-sisuanaluus/>
- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218. <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. In K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim.), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee>
- Lukk, K. (2008). *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist* (Dokoritöö, Tallinna Ülikool). <https://www.digar.ee/id/nlib-digar:35657>
- McDowall, P. S., Taumoepeau, M., & Schaughency, E. (2017). Parent involvement in beginning primary school: Correlates and changes in involvement across the first two years of school in a New Zealand sample. *Journal of School Psychology*, 62, 11–31.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.001>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Newman, M., & Chin, M. M. (2003). High-stakes testing and parent involvement. *Harvard Educational Review*, 73(4), 550–566. <https://hepgjournals.org/journal/her>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – The parent’s view. *Frontiers in Education*, 6, Article 646878. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Palts, K., & Kalmus, V. (2015). *Digital channels in teacher-parent communication: The case of Estonia*. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 11(3), 65–81.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086652.pdf>

- Perry, A., Hatton, C., Roberts, L., & Emerson, E. (2020). Satisfaction with special educational needs support services: The views of parents. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(2), 109–118. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12465>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122023>
- Rafferty, L., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as partners in education: A review of the literature. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 160–174. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_16
- Rajamets, S. (2014). *Õpetajate ja lapsevanemate koostööpraktikad Eesti koolides* (Magistritöö, Tallinna Ülikool).
- Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55(2), 139–150. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019473>
- Sanderson, K. A. (2023). “Be prepared to fight like hell”: Parent advice for IEP meetings. *Exceptionality*, 31(5), 344–361. <https://doi.org/10.1080/09362835.2023.2184819>
- Santamaría Graff, C., & Sherman, B. (2020). Models of school-family relations. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1247>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2017). *Parental involvement in math homework: Links to children’s performance and motivation*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Tallinna Tehnikaülikool. (n.d.). *Tekstiks.ee: Eesti kõnetuvastus ja transkribeerimine*. <https://tekstiks.ee>
- Valicenti-McDermott, M., Lawson, K., Hottinger, K., Seijo, R., Schechtman, M., Shulman, L., & Shinnar, S. (2015). Parental stress in families of children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Child Neurology*, 30(13), 1728–1735. <https://doi.org/10.1177/0883073815579705>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). *Parental involvement: Model revision through scale development*. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>

Lisad**Lisa 1***Kodeerimise näide*

Peaeema	Alateema	Kood	Näide (tsitaat)
Tugiteenuste sisu	Õppimise toetamine	õpioskuste arendamine	„Eripedagoog õpetab õpioskusi” (V8)
		ainealane õpiabi	„Annab õpiabi eesti keeles ja lugemises” (V2)
		õpiraskuste selgitamine	„Aitab selgitada lapse õpiraskuste olemust” (V1)
	Kõne ja keele arendamine	kõneravi	„Logopeed tegeleb kõneraviga” (V4)
		häälduse arendamine	„Tegeles häälikupikkuse analüüsiga” (V12)
	Emotsionaalne ja käitumuslik tugi	ärevuse toetamine	„Psühholoog pidi ärevuse puhul toetama”
		käitumise reguleerimine	„Sai iga nädal tagasisidet oma käitumise kohta” (V10)
Sotsiaalsete oskuste arendamine	suhtlemisoskused	„Õpetatakse sotsiaalseid oskusi” (V3)	
	konfliktide lahendamine	„Tegeletakse konfliktide lahendamise” (V3)	
Tugiteenuste eesmärk	Toimetuleku toetamine	koolis hakkama saamine	„Lapse toetamine, et ta saaks koolis hakkama” (V5)

Lisa 2*Uuritava informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm*

Hea lapsevanem!

Kutsume Teid osalema uuringus “Hariduslike erivajadustega õpilaste vanemate kogemused: kaasatus, teadlikkus ja koostöö kooli tugimeeskonnaga”. Uuring viiakse läbi Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi magistritöö raames ja sellest tulenevalt kutsume Teid intervjuule, et selgitada välja Teie arvamus koostöö kohta kooli tugispetsialistidega. Uuringu raames palume Teie nõusolekut osaleda intervjuus, mis kestab umbes 30-45 minutit. Intervjuu viiakse läbi Teie jaoks sobival ajal ja kohas. Intervjuu aja ja viisi (kohtumine füüsiliselt või videokõne vahendusel veebis) lepib andmekoguja kokku Teiega personaalselt kirja teel.

Uuringu käigus kogutud vastuseid kasutame vaid magistritöö raames. Uuringus osalemine on vabatahtlik. Te võite osalemisest loobuda ja paluda Teie andmete hävitamist kuni magistritöö esitamise tähtjani (so 11.05.2026). Te võite intervjuu käigus ilma põhjenduseta jätta küsimustele vastamata. Intervjuu salvestatakse audiofailina. Intervjuud transkribeeritakse, kasutades eestikeelset kõnetuvastusteenust Tekstiks.ee. Intervjuu salvestusi ja informeeritud nõusoleku vorme säilitatakse Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi lukustatud arhiivis uuringu lõpuni (11.05.2026). Intervjuude ajal tehtud salvestusi hoitakse Tartu Ülikooli pilvekettal OneDrive olevas projektikaustas kuni 04.06.2026. Projektikaustale on ligipääs ainult uurimisrühma liikmetel. Uurijad pääsevad OneDrive pilveketast kasutama TÜ meiliaadressiga ja kaheastmelise autentimise kaudu.

Pärast intervjuude toimumist analüüsivad uurimisrühma liikmed (uuringu läbiviija Anne Mehide-Valtin ja magistritöö juhendaja Ada Urm) kogutud andmeid. Andmeid töödeldakse konfidentsiaalselt: intervjuus antavaid vastuseid ei seostata Teie nimega. Andmete vastutav töötleja on magistritöö juhendaja Ada Urm (ada.urm@ut.ee).

Mind,, on informeeritud ülalmainitud uuringust ja ma olen teadlik läbiviidava magistritöö eesmärgist ja uuringu meetodikast. Kinnitan oma nõusolekut uuringus osalemiseks. Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni uuringu teostaja Anne Mehide-Valtin (anne.mehide-valtin@ut.ee).

Küsitletava allkiri: Kuupäev, kuu, aasta:.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anne Mehide-Valtin,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Hariduslike erivajadustega õpilaste vanemate kogemused: kaasatus, teadlikkus ja koostöö kooli tugimeeskonnaga”, mille juhendaja on Ada Urm, kaasjuhendaja Tiina Kivirand, 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 veebikeskkonnas, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, 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.

Anne Mehide-Valtin

Tartus, 11.05.2026