

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Põhikooli mitme aine õpetaja ainekava

Anneli Ilomets–Veevo

EESTI JA VENE KODUKEELEGA VANEMATE HINNANGUD VANEMATE OSALUSELE LAPSE HARIDUSES,  
KOOSTÖÖVORMID NING OSALUST SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID TALLINNA LINNA  
KOOLIDE NÄITEL  
magistritöö

Juhendaja: dotsent Merle Taimalu

Tartu 2018

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
1. Vanemate osalus lapse hariduses ja selle olulisus .....	5
1.1. Erinevad aspektid vanemate osaluses .....	8
1.1.1. Koolipõhine osalus. ....	8
1.1.2. Kodupõhine osalus. ....	11
1.1.3. Vanema ja kooli koostöö. ....	12
2. Vanemate ja õpetajate vahelised koostöövormid.....	13
3. Vanemate osalust mõjutavad tegurid .....	16
3.1. Vanemate osalust soodustavad tegurid.....	16
3.2. Vanemate osalust takistavad tegurid .....	17
4. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	21
5. Metoodika.....	24
5.1. Valim .....	24
5.2. Mõõtevahend .....	26
5.3. Protseduur.....	28
6. Tulemused .....	30
6.1. Vanemate osaluse faktorstruktuur .....	30
6.2. Eesti ja vene kodukeelega vanemate hinnangud vanemate osaluse aspektidele ning eri kodukeelega vanemate võrdlus.....	33
6.3. Enim kasutatavad koostöövormid .....	34
6.4. Vanemate osalust soodustavad tegurid.....	35
6.5. Vanemate osalust takistavad tegurid .....	37
7. Arutelu.....	39
Kokkuvõte .....	45
Summary .....	47
Tänuõnad .....	49
Autorsuse kinnitus.....	49
Kasutatud kirjandus.....	50
Lisad .....	57
Lisa 1. Lapsevanemate poole pöördumine eesti keeles.....	57
Lisa 2. Eestikeelne ankeet lapsevanemale .....	58

Lisa 3. Vanemate osaluse faktorid, faktorlaadungid, kommunalteedid ning faktorite omaväärtused (N= 177) .....	62
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	64

## Sissejuhatus

Vanemate osalust (*parental involvement, parental participation*) lapse hariduses on uuritud erinevatest aspektidest – vanema osaluse mõju lapse edukusele koolis (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001; Jeynes, 2014; Kavanagh & Hickey, 2013), osaluse olulisus ja seda mõjutavad tegurid (Fedorov, 2016; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, & Wilkins, 2005; Lukk, 2007; Rajamets, 2014), isade osalus lapse hariduse omandamisel (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Ilomets, 2011) ja osalust takistavad tegurid (Hornby & Lafaele, 2011; Torn, 2016), aga Eestis ei ole autorile teada olevalt uuritud erisuguse etnilise taustaga vanemate osalust lapse hariduses.

Mitmel moel ning eri keskkondades ja autorid on vanemate osalust ka mitmel viisil kategoriseerinud (Diamond, Wang, & Gomez, 2004; Epstein, 1995; Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000). Pere ja kooli omavaheline suhe mõjutab lapse edukust koolis ning uurijad on leidnud, et mida varem on vanemad lapse haridusse kaasatud (Wei-Bing & Gregory, 2009) ja mida aktiivsem on vanema–õpetaja suhe, seda edukamalt läheb õpilasel kõigis kooliastmetes (Eccles & Harold, 1993; Wei-Bing & Gregory, 2009). Samuti on oluline osaluse sagedus ehk mida rohkem vanemad osalevad, seda suuremat kasu lapsed sellest saavad (Wei-Bing & Gregory, 2009). Oluline on, et laps näeb, et kooli ja kodu vahel on vastastikune usaldus ning osapooled toetavad teineteist. Positiivsed pere–kooli suhted on kasulikud lapsele, vanemale ja ka õpetajale (Eccles & Harold, 1993) ning seda hoolimata perekonna sotsiaalsest, majanduslikust või kultuurilisest taustast (Wilder, 2013).

Vanemate osalus on oluline toetaja kõigi laste haridusteel, aga eriti tähtis on see õpilastele, kes on pärit teistsugusest etnilisest, keelelisest või kultuurilisest keskkonnast. Eelnevates uurimustes (Epstein, 2001; Hornby & Lafaele, 2011; Johnson, 2003; Williams & Sánchez, 2011) on leitud, et vähem haritud vanemad ning vähemuste esindajad on lapse hariduses vähem kaasatud. Kahjuks võib lapse heaolu mõjutada ka kooli ja kodu suutmatus koostööd teha, risk ebaõnnestuda on suurem just siis, kui õpetajatel ja vanematel on erinev kultuuriline taust ja nad ei räägi ühist emakeelt (Griph, 2015). Tegelikult on muukeelsetel vanematel võimalus oma lapsi toetada isegi siis, kui nemad õppekeelt ei mõista või saavad sellest ainult pisut aru, siinkohal on oluline roll koolipersonalil (Palginõmm & Soll, 2011). Takistused, mis piiravad vanemate võimalust olla aktiivselt kaasatud oma lapse haridusse hõlmavad endas nii perest, lapsest kui ka õpetajatest tingitud tegureid. Neid takistusi on

võimalik ületada kooli abiga ning nii vanemate kui ka õpetajate koolitamisega (Sapungan & Sapungan, 2014).

Teemat on oluline Eestis uurida, sest vene keeles õppivate laste osakaal on 20. sajandi viimase kümnendi algusest tunduvalt vähenenud (Kallas, 2004). See näitab, et järjest enam pannakse venekeelseid lapsi õppima eesti õppekeelega koolidesse (EHIS, 2016; Integratsiooni monitooring, 2011; Käosaar, 2017). Lisaks on selgunud, et mitmekultuurilise taustaga perekondade kaasamine lapse haridusse viib selleni, et õpilastel läheb koolis hästi, nende haridustee on pikem ja tänu sellele omandavad lapsed ka kõrgema hariduse (Henderson & Mapp, 2002). Samas, nagu eespool mainitud, võib just erinev kultuuriline taust ja emakeel (Griph, 2015) ning vähemuse esindajaks olemine (Hornby & Lafaele, 2011) olla vanemate kaasatuse riskiteguriteks ja nende osalus lapse hariduses võib jääda seetõttu väiksemaks kui teistel vanematel, kel selliseid „riskitegureid“ ei esine.

Autorile teadaolevalt ei ole Eestis uuritud, kas ja mille poolest erineb eesti ja vene kodukeelega vanemate osalus lapse hariduses, millised on enim kasutatavad koostöövormid õpetajaga ning millised tegurid soodustavad ja takistavad vanemate osalust. Lähtudes eelnevast on magistritöö autor seisukohal, et uurimus sel teemal on aktuaalne ja vajalik.

Käesoleva magistritöö uurimisprobleemiks on, missugused on lastevanemate hinnangud vanemate osalusele, kasutatavad koostöövormid ning osalust soodustavad ja takistavad tegurid. Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda eesti kodukeelega ja vene kodukeelega vanemate hinnanguid vanemate osaluse eri aspektidele, kasutatavaid koostöövorme ning osalust soodustavaid ja takistavaid tegureid vanemate arvates.

Töö koosneb sissejuhatausest, seitsmest peatükist, kokkuvõttest, võõrkeelsest kokkuvõttest, kirjanduse loetelust ja lisadest.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade vanemate osaluse eri aspektidest, pere ja õpetaja erinevatest koostöövormidest ning osalust soodustavatest ja takistavatest teguritest. Empiirilises osas analüüsitakse eesti ja vene kodukeelega vanemate hinnanguid oma osalusele lapse hariduses lähtudes kolmest osaluskategooriast, tuuakse välja nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate poolt kõige enam nimetatud koostöövormid ning osalust soodustavad ja takistavad tegurid.

## **1. Vanemate osalus lapse hariduses ja selle olulisus**

Lapse jaoks on kaks kõige olulisemat keskkonda kodu ja kool, sest neis veedab ta kõige enam aega (Sarv, 2016). Perekond pakub lapsele esmast toetust õppimises ja üleüldises arengus

ning see toetus on oluline kogu eluks (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2014). Vanemate osalus (*parental involvement*) hõlmab endas kodu-, kooli- ja kogukonnapõhiseid tegevusi, läbi mille toetavad vanemad oma laste haridust ja arengut (Epstein, 1995). Seejuures pühenduvad vanemad aktiivselt, et veeta aega oma lapsega ning suunata tema akadeemilist ja ka üldist arengut (Borgonovi & Montt, 2012).

Vanemate osalus on kõige olulisem just algkoolis ning hiljem selle mõju väheneb. Esiteks seetõttu, et nooremana on lapsed vanemate poolt rohkem mõjutatavad ning teiseks seetõttu, et vanemad osalevad laste elus rohkem siis, kui lapsed on väiksemad (Stevenson & Baker, 1987). Hoolimata sellest, et vanemate osalus lapse vanuse kasvades kahaneb, pakub sellest saadud kasu tuge kogu lapse haridustee vältel (Borgonovi & Montt, 2012).

Erinevad uurimused (Henderson & Berla, 1994; Pinantoan, 2013; Sapungan & Sapungan, 2014) kinnitavad, et vanemate osalus hariduses ja vanematepoolne hariduse väärtustamine on väga olulised ja kasulikud lapse terviklikuks arenguks. Kui laps saab pidevalt kinnitust nii koolist kui ka kodust, et haridus on väga oluline ja vajalik, siis see mõjutab õpilase tulemusi positiivselt. On oluline mainida, et läbi vanemate osaluse, ei arene lapsed mitte ainult kognitiivselt ja sotsiaalselt, vaid tänu sellele arenevad ka positiivsed hinnangud ja käitumismustrid, talent, iseloom ja potentsiaalsed oskused (Keith, s.a.). Lisaks paranevad vanema-õpetaja suhted, koolikeskkond, õpilaste koolis kohal käimine, laste hinded, hoiakud ja käitumine nii koolis kui ka kodus (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2005).

Vanemate osaluse puhul on väga oluline see, millisena vanemad ise oma rolli lapse hariduses näevad. Kui vanemad võtavad vastutuse lapse õppimise eest ja neil on kõrgemad ootused kooli suhtes ning nad osalevad lapse hariduses, siis tänu sellele paranevad ka õpilase tulemused (Hoover-Dempsey et al., 2005). Dweck (2006) tõi välja, et inimeste mõtteviis jaguneb kaheks: kinnistunud mõtteviis (*fixed mindset*) ja edenemismõtteviis (*growth mindset*). Esimese mõtteviisi pooldajad usuvad, et intelligentsus ja talent on juba sündides kaasa antud ja seda muuta ei saa, samas kui teised armastavad õppida ja usuvad, et kõik võimed ja oskused on arendatavad. Nii Hoover-Dempsey ja Sandler (1997) kui ka Bubić ja Tošić (2016) tõi välja, et kinnistunud mõtteviisiga vanemad ei näe vajadust olla kaasatud lapse haridusse. Nad usuvad, et laste võimekus seab ise piirid saavutustele, seega laste julgustamine või vanemate koosolekul osalemine on nende jaoks ajaraiskamine. Samas edenemismõtteviisiga vanemad usuvad, et koolisaavutused on seotud nii püüdluse kui ka võimekusega. Nemad on veendunud, et laste võimekust saab arendada ning nemad suhtuvad vanemate osalusse positiivselt. Lisaks leidsid Hornby ja Lafaele (2011), et need vanemad, kes usuvad, et nende

ainuke ülesanne on viia lapsed õigeks ajaks kooli ja edasine on juba kooli ning õpetajate teha, ei ole nõus aktiivselt osalema ei koolipõhiselt (*school-based*) ega kodupõhiselt (*home-based*).

Vanemate kaasamine lapse haridusse on olnud keeruline kogu aeg, aga eriti keeruline on see siis, kui vanemad on erineva kultuuritaustaga (Murray, Finigan–Carr, Jones, Copeland-Linder, Haynies, & Cheng, 2014), sest nii kultuuril, kogukonnal kui ka rahvusel on suur mõju sellele, kuidas vanem lapse hariduses osaleb (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Hornby ja Lafaele (2011) uurimusest selgus, et vähemusrahvuste esindajad on vähem informeeritud ning nad ei osale oma lapse hariduses nii palju.

Kui eelmisel sajandil õppisid eesti õppekeelega koolides enamasti eesti kodukeelega lapsed, siis uuest aastatuhandest on neisse koolidesse iga-aastaselt lisandunud nii venekeelseid õpilasi kui ka uussisserändajaid (Kallas, 2004; Saikovskaja, 2016). 2016/2017. õppeaastal oli eestikeelsetes koolides esindatud 49 erinevat emakeelt, neist kõige levinumad olid eesti keel ja vene keel (Käosaar, 2017). Tallinna koolide andmed on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Tallinna koolide õpilased põhihariduse statsionaarses eesti õppekeelega õppes emakeele lõikes 2016/2017. õppeaastal (EHIS, 2016)

	Eesti	Eesti/vene	Vene	Muu	Määramata
Õpilaste arv	21 379	348	525	127	37
Õpilaste %	95,4 %	1,5 %	2,3 %	0,6 %	0,2 %

Kultuuriministeeriumi tellimusel läbi viidud Integratsiooni Monitooring (2011) näitas, et eestikeelset põhiharidust eelistas oma lapsele (ka lapselapsele) umbes kolmandik vene emakeelega vastajatest, samas kui vene õppekeelt eelistas umbes 40% vastajatest. Aastatega on toetus eestikeelsele õppele kasvanud ning eesti keele vajalikkus laste tulevase karjääri kindlustamisel on pannud muukeelseid lapsevanemaid otsustama eesti õppekeelega koolide kasuks (Kallas, 2004; Saikovskaja, 2016). Uurimuste tulemused näitavad, et enamasti panevad oma lapsi eestikeelsetesse koolidesse pigem parema sotsiaal-majandusliku taustaga (Lindemann, 2013) ja kõrgemalt haritud vanemad (Engel, Kase, Luuk, Pettai, & Proos, 2010). Parki, Byuni ja Kimi (2011) uurimus näitas, et lapse akadeemiline edukus või kognitiivne areng on tugevalt mõjutatud tema etnilisest taustast ja kultuurilisest ning sotsiaalsest toetusest, mida ta oma vanemalt saab. Epstein (1986) leidis oma uurimuses, et enamus vanemaid soovib osaleda lapse hariduses, aga nad ei pruugi teada parimaid viise, kuidas seda teha. Seega

ilmneb lõhe soovide ja tegelikkuse vahel ehk sõnades rõhutatakse vanemate osaluse tähtsust ja vajalikkust, aga reaalses elus selle osaluseni kahjuks tihtipeale ei jõuta (Hornby & Lafaele, 2011). Seetõttu ongi oluline uurida, kuidas erineva kodukeelega vanemad hindavad oma osalust lapse hariduses.

### 1.1. Erinevad aspektid vanemate osaluses

Epstein (1995) jagas vanemate osaluse kuueks kategooriaks alustades lähimast ehk kodu mõjust ning lõpetades kaugeima ehk kogukonna mõjuga. Esimesed kaks kategooriat hõlmavad endas otsesest kodupõhist mõju. Esimene kodupõhine kategooria kirjeldab kindlaid viise, kuidas vanemad täidavad lapse põhivajadusi (nt toit, elukoht ja turvalisus). Teine kategooria seostub kindlate tegevustega, mida vanemad teevad, et luua lapsele kodus positiivne õpikeskkond. Siia alla kuulub näiteks vajalike õppematerjalide võimaldamine, lapsele erinevate tegevuste pakkumine (nt loomaias, muuseumis käimine), kus ta saab uusi teadmisi omandada ning koos lapsega nendes tegevustes osalemine. Kaks järgmist on koolipõhise osaluse kategooriad, mis rõhutavad suhtlust pereliikmete ja kooli vahel lapsi puudutataval teemadel. Need hõlmavad endas nii dünaamilist suhtlemist koolipersonaliga kui ka aktiivset osalust klassi- ja kooliüritustel. Viimased kaks kategooriat on seotud kaugeima ehk kooli- ja kogukonnapõhise osalusega.

Diamond jt (2004) jagasid vanemate osaluse esiplaanil (*front stage*) ja tagaplaanil (*back stage*) olevaks osaluseks. Esiplaanil oleva osaluse puhul püüavad vanemad olla kaasatud lapse koolitegevustes. Samas kui tagaplaanil olevad vanemad on enamasti kaasatud just kodus osaluses ning nad ei suhtle oma lapse hariduse teemadel õpetajate ja kooli juhtkonnaga. Selleks, et õpetaja saaks lapse igakülgset arengut toetada on oluline, et ta tunneb iga last ning tema perekonda ja oskab luua võimalused, kuidas kaasata erinevaid vanemaid kooliellu (Lukk, 2016).

Autor kasutab nii teoreetilise osa kui ka tulemuste peatüki organiseerimiseks Fantuzzo ja tema kolleegide (2000) poolt välja pakutud kolmefaktorilist mudelit, mis hõlmab endas kooli- ja kodupõhist osalust ning kodu-kooli koostööd.

#### 1.1.1. Koolipõhine osalus.

Koolipõhine vanemate osalus (*school-based parental involvement*) esindab üht kõige silmaga nähtavamat vanemate osaluse vormi, mis rõhutab pere ja kooli vahelise seose olulisust. Selle alla kuuluvad tegevused, mille abil on vanemad kaasatud kooliellu koos oma lastega.

Carpenter, Young, Bowers ja Sanders (2016) leidsid oma töös, et koolipõhine osalus võib olla

erinev, näiteks mõned vanemad pakuvad ennast vabatahtlikuks, teised osalevad kogukonna töös ning kolmandad hoopiski koolivälistel üritustel. Need vanemad, kelle lapsed osalevad aktiivselt koolitegevustes ja näiteks õpilasesinduses, on enamasti ka ise rohkem kaasatud kui teised vanemad.

Eelnevad uurimused on kinnitanud, et vanemate rass, sugu ja ka sotsiaal-majanduslik staatus mõjutab nende osalust lapse koolielus (Davis-Kean, 2005; Desimone, 1999). Näiteks on leitud, et tüüpiliselt osalevad emad rohkem lapse hariduses kui isad (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Grolnick et al., 1997). Ka kultuuril ja rahvusel on oluline roll koolipõhises vanemate osaluses. Kao ja Tienda (1995) leidsid, et Aasiast pärit vanemad osalevad tõenäoliselt vähem koolitegevustes, mis ei ole otseselt seotud lapse õppimise ja saavutustega. Yangi (2011) läbi viidud uurimuses selgus, et korealased, kes juba traditsiooniliselt peavad haridust edukuse võtmeks ning investeerivad väga palju oma laste haridusse, ei ole koolipõhiselt kaasatud. Selgus, et kolmandik vanemaid ei ole kunagi käinud õpetajaga näost näkku kohtumistel ning ainult pooled uuritud vanematest olid käinud avatud või infotundides. Madal akadeemiline huvi koolipõhise vanemate osaluse suhtes Koreas on seotud traditsioonide ja kultuuriga, mis toetab küll kodupõhist osalust, aga koolipõhist osalust oluliseks ei pea. Uurimistulemused on näidanud, et etnilised vähemused (Lareau & Shumar, 1996), madala sissetulekuga ning madalamalt haritud (Grolnick et al., 1997; Lareau & Shumar, 1996) vanemad kipuvad olema vähem kaasatud oma lapse hariduses. Vähese osaluse põhjused on väga erinevad, näiteks ajapuudus või töögraafiku jäikus, mis ei lase vanematel piisavalt osaleda (Lareau & Shumar, 1996). Samas leidsid nii Bulotsky-Shearer, Bouza, Bichay, Fernandez ja Hernandez (2016) kui ka Fantuzzo jt (2013), et muukeelsed vanemad olevad enda hinnangul koolipõhises osaluses rohkem kui need vanemad, kelle lapse kodukeel ja õppekeel olid samad. Palginõmm ja Soll (2011) toovad välja, et muukeelsetel vanematel on võimalus oma lapsi toetada isegi siis, kui nemad õppekeelt ei mõista või saavad sellest ainult pisut aru. Sel juhul on oluline roll koolipersonalil, kes peab olema valmis muukeelseid õpilasi vastu võtma ning suhtlema erineva emakeele, kultuuritausta ja traditsioonidega inimestega.

Murray ja tema kolleegide (2014) uurimusest selgus, et peaaegu kõik vanemad märkisid, et koolipõhine osalus on oluline ning vanemad peaksid selles osalema. Vanemad tõid välja nii vabatahtliku töö (nt õpetajate aitamine klassis ja klassiekskursioonil saatjaks olemine) kui ka klassi- ja koolikoosolekutel osalemise olulisuse. Carpenter ja tema kolleegid (2016) leidsid, et vanemate koolipõhisest osalusest saavad lisaks lastele kasu ka vanemad ise, näiteks tundsid vanemad ennast tänu vabatahtliku töö tegemisele rahulolevana. Vanemad said tutvuda oma laste sõpradega ning õpetajaga, nautida oma panust laste aitamisse ning selle kõige juures said

nad aega veeta oma lapsega. Vanemate osalusel on positiivne mõju õpilase tulemustele, sest neil vanematel, kes käivad lastevanemate koosolekul ja hoiavad kooliga pidevalt ühendust, on lihtsam jälgida oma lapse arengut ja edukust. Tänu üritustel osalemisele ja konstruktiivsele suhtlusele õpetajaga saavad vanemad infot õpetaja ootuste kohta ning vanem saab õpetajalt uurida, kuidas kodus oma last rohkem toetada ja milliseid võtteid kasutada, et õppimine oleks tõhusam (Dauber & Epstein, 1993).

Erinevates uurimustes (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jeynes, 2014; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007) on leitud positiivne seos suurema koolipõhise vanemate osaluse ja paranenud õppeedukuse vahel, seda eriti esimestel kooliaastatel. Vanemate regulaarne koolis käimine kinnitab õpilastele, et kool ja kodu on omavahel seotud ning kool on pereelu lahutamatu osa (Sapungan & Sapungan, 2014). Positiivse eeskuju näitamine on samuti oluline osa vanemate osalusest ja seetõttu on vanemate ülesanne ja vastutus olla eeskujulikud kodanikud ja näidata läbi oma tegevuse hariduse olulisust (Carpenter et al., 2016).

Üldiselt peavad vanemad oluliseks, et nii lapsed, õpetajad kui ka juhtkond kutsuksid neid koolipõhises osaluses kaasa lööma. Tänu kutsele mõistab vanem, et nii laps kui ka õpetaja ootavad kaasalöömist ning koolis kohal käimist (Kavanagh & Hickey, 2013; Murray et al., 2014). Carpenter jt (2016) tõid välja, et õpetajad näevad vanemate koolipõhist osalust kui lähenemisteed, et jagada informatsiooni, korraldada koosolekuid ja klassiüritusi ning tänu sellele tagatakse ka lapse individuaalne areng. Head võimalused, kuidas vanemaid osalema kutsuda on näiteks meeldiva koolikeskkonna loomine ning koolis toimuvate ürituste õigeaegne reklaamimine (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007). Kuna peredes võib olla olukord, kus kumbki vanem tööl ei käi, siis on oluline töötud vanemad kokku viia teiste vanematega, sest läbi uute kontaktide saavad ka näiteks muukeelsed vanemad oma lapse kohanemist toetada. Seetõttu on oluline korraldada ühiseid üritusi (nt klassiekskursioone), kus nii õpetaja, vanemad kui ka lapsed saavad üheskoos aega veeta ja omavahel tutvuda (Palginõmm & Soll, 2011). Sormuneni, Tossavaineni ja Turuneni (2011) uurimuses mainis enamus vanemaid, et nad on hea meelega valmis osalema koolitegevustes, aga nad ei ole harjunud, et nad tulevad kooli ka muul ajal mitte ainult siis, kui õpetaja on neid kooli kutsunud (ehk tavaliselt koosolekud, arenguvestlused jne). Samas leiti Murray jt (2014) uurimusest, et vanemad peavad küll koolipõhist osalust tähtsaks, aga enamus vanemaid mainis siiski, et nad pigem ei tee koolis vabatahtlikku tööd ja ka koosolekutel nad pigem ei käi.

### 1.1.2. Kodupõhine osalus.

Kodupõhine osalus (*home-based involvement*) hõlmab endas tegevusi, mis toimuvad väljaspool kooli, enamasti lapse kodus. Kodupõhises osaluses on oluline, et vanem hoolitseb lapse põhivajaduste eest ning loob kodus lapsele pidevalt areneva ja positiivse õpikeskkonna (Epstein, 1995). Vanem vastutab selle eest, et lapsel on kõht täis, tal on koht, kus elada ja õppida, õppematerjalid on talle alati kättesaadavad ning lapsel on võimalus vanemalt õppimisel abi paluda. Samuti on oluline, et vanem pakub lapsele õppimisvõimalusi ka väljaspool kodu, näiteks muuseumites, loomaaias või hoopiski perereisidel (Fantuzzo et al., 2000). Kodupõhine osalus võib olla, kas otseselt seotud koolitöödega, näiteks kodutöödega aitamine, või see võib olla laiapõhjalisem, näiteks lapse akadeemiliste valikute suunamine või toetamine ja nendel teemadel lapsega vestlemine ning nõu andmine (Eccles & Harold, 1993; Epstein, 1995). Vanemate osaluse põhimõte on, et mida rohkem vanem oma lapsega tegeleb, seda enam tahab ta seda teha. Selleks, et vanem sooviks oma lapsega aega veeta ja koos erinevaid tegevusi teha on oluline järjepidevus (Leppik, 2010). Vanemate osalus lapse hariduses aitab lastel kasvada produktiivseteks ja vastutustundlikeks ühiskonna liikmeteks (Sapungan & Sapungan, 2014). Samas võib öelda, et kodupõhise osaluse puhul kehtib ütlus „Rohkem ei ole alati parem“, sest vanem saab küll oma last toetada ja suunata, aga ta ei saa lapse eest kõiki otsuseid vastu võtta ning näiteks kodutöid ära teha (Pomerantz et al., 2007).

Pinantoan (2013) tõi välja, et vanemate osaluse mõju lapse akadeemilisele edukusele ei tohi alahinnata, sest tugisüsteemi, mida laps kodust saab, tähtsus on sama oluline kui lapse ajupotentsiaal, tööetika ja geneetika, mis kõik töötavad selle nimel, et saavutada eesmärke. Veel enam, lapsed, kelle mõlemad vanemad on toetavad, naudivad palju enam koolis käimist ja saavad väga häid hindeid võrreldes nende õpilastega, kelle vanemad ei osale kodupõhiselt ning ei ole kursis sellega, mis koolis toimub. See erinevus on eriti märgatav algklassides. Vanemaks saades see vahe kahaneb, seda ilmselt seetõttu, et lapsed muutuvad täiskasvanumaks ning ei vaja enam nii palju vanemate tuge. Samuti on leitud, et vanemad, kes hoiavad oma lapse koolitöödel ja päevategemistel pidevalt silma peal suhtlevad tihedamini ka õpetajaga ning soodustavad seeläbi oma lapse edasist akadeemilist edukust (Henderson & Berla, 1994). Neil vanematel, kes osalevad, on võimalus õppida teistelt vanematelt ja õpetajalt, kuidas toetada oma lapse arengut nii kodus kui ka koolis ja kuidas lahendada keerulisi olukordi, mis võivad ette tulla (Lareau & Shumar, 1996). Kodu õppimisel on oluline roll, sest nii saavad vanemad aru, mida õpilased koolis õpivad ning nad saavad hakata kooliga koostööd tegema, et aidata oma lastel saavutada häid hariduslikke tulemusi ja eesmärke (Nam & Park, 2014). Kodupõhise osaluse puhul on oluline ka vanemate

ja laste omavaheline suhtlus kooli ja õppimise teemadel (Lukk, 2016) ning see, kui sageli vanemad ja lapsed kooliasjadest räägivad omab märkimisväärset mõju lapse akadeemilistele saavutustele (Jeynes, 2005). Need vanemad, kes on kaasatud ka koolipõhises osaluses, saavad kasutada seda kogemust, et vestelda lapsega koolis koos läbi elatud sündmustest (nt etendustest, ühisüritustest) ning lisaks saavad nad uurida lapse tulevikuplaane, sest ka need vestlused on osa kodupõhisest osalusest (Carpenter et al., 2016). See kõik soodustab ühelt poolt nii lapse kui ka vanema omavahelist suhtlust ja ka lapse arengut ning näitab, et kooli- ja kodupõhine osalus toetavad teineteist. Kindlasti mõjutab kodupõhist osalust ka kultuur, näiteks Yang (2011) tõi välja, et Korea vanemate osalus on kultuurist tulenevalt pigem kodukeskne ning vanemad panevad lapsed surve alla, et nad õpiksid väga hästi ja võtaksid maksimumi eraõpetajatelt, kelle vanemad on neile palganud.

### 1.1.3. Vanema ja kooli koostöö.

Lisaks vanemate osalemisele koolis ja kodus uuritakse ka seda, kuidas vanemate ja õpetajate positiivsed suhted võivad olla seotud õpilaste paremate tulemustega. Fantuzzo jt (2000, 2013) mudeli kolmas faktor *vanema ja kooli koostöö (home-school conferencing)* kirjeldab vanemate ja koolitöötajate suhtlust konkreetsemalt lapse haridusliku kogemuse ja edu teemadel. Siia alla kuulub õpetajaga lapse probleemidest, käitumisest ja saavutustest vestlemine ning ka info selle kohta, kuidas vanemad saavad last kodus toetada ja mida nendega kodus harjutada.

Hoolimata vanemate sotsiaalmajanduslikust või kultuurilisest taustast pakub vanemate osalus pere–kooli koostöös tuge nii lapse akadeemilisele kui ka emotsionaalsele arengule (Borgonovi & Montt, 2012). Vanemate teadlikkus sellest, kuidas õpetaja–vanema koostöö mõjutab nende lapse edukust koolis võib aidata vanematel olla efektiivsemalt kaasatud (Epstein, 1986). Efektiivne partnerlus põhineb vastastikusel usaldusel ja austusel ning ühiselt jagatud vastutusel. Kui pere–kooli–kogukonna koostööd õigesti rakendada, siis on see seotud positiivsete saavutuste, seal hulgas paremate tulemuste ja käitumise, parema suhtumisega kooli ja ka vähenenud väljalangevusega koolist (Jeynes, 2005). Regulaarne kooli–pere suhtlus on vajalik, et saavutada positiivne vanemate osalus ja luua avatud kahesuunaline usalduslik suhe, kus kesksel kohal on lapse vajadused ja huvi (Graham-Glay, 2005). Kodukeele olulisuse kodu ja kooli koostöös on välja toonud nii Bulotsky-Shearer jt (2016) kui ka Fantuzzo jt (2013), kes leidsid, et muu kodukeelega vanemad osalesid enda hinnangul *kodu ja kooli koostöös* rohkem kui need vanemad, kelle lapse kodukeel ja õppekeel olid samad.

Vanemate hinnangul on just õpetajad need võtmeisikud, kes panevad aluse koostööle ja tänu neile on ka vanemad nõus rohkem panustama (Sormunen et al., 2011). Hill ja Taylor (2004) tõid välja, et õpetaja ja vanema koostöö annab võimaluse aru saada, mida vanemad ootavad koolilt ja oma lapselt ning mida ootab õpetaja lapsevanematelt. Koostöö tihedamaks muutmiseks võivad õpetajad välja pakkudes erinevaid võimalusi, kuidas vanem saab lapse koolielus osaleda. Kui õpetaja peab perede erinevust puuduseks mitte tugevuseks, siis võib see takistada partnerlussuhte tekkimist pere ja kooli vahel. On õpetajaid, kes usuvad, et vanemad soovivad ning on huvitatud oma lapse aitamisest ning toetamisest ja seetõttu on õpetajate jaoks oluline neid vanemaid lapse haridusse kaasata. Samas on õpetajaid, kes on veendunud, et abistamisest saab hoopiski lapse ja tema vanema vaheline konflikt ja õpetajad arvavad, et seetõttu ei soovi või ei oska vanemad oma lapsi piisavalt aidata (Becker & Epstein, 1982).

Enamus õpilasi, hoolimata kooliastmest, soovivad, et nende pered oleksid teadlikud koolis toimuvast ja võtaksid aktiivse rolli suhtluses kooli ja kodu vahel (Henderson & Mapp, 2002). Sarnaselt sellele on regulaarne suhtlus vanemate ja õpetaja vahel oluline selleks, et õpetajad teaks, millisest perest laps pärit on ja mis olukord lapsel kodus valitseb (Carpenter et al., 2016).

## **2. Vanemate ja õpetajate vahelised koostöövormid**

Tänapäeva kiiresti muutuv maailmas on lapsevanemate ja õpetaja koostöö muutunud järjest olulisemaks ning põhirõhk on seatud õpetaja ja vanema suhtlusele, sest just nii mõistavad vanemad, et neid oodatakse ja hinnatakse koolis (Lukk, 2016).

Internetiajastul on kiire kommunikatsioonivahendite areng laiendanud pere ja õpetaja vahel toimuva suhtluse võimalusi (Graham-Clay, 2005; Thompson & Mazer, 2012). Kuna järjest enam on erinevaid võimalusi (nt kooli koduleht, eKool, blogid), kuidas õpetaja ja lapsevanem saavad omavahel ühenduses olla, siis on oluline keskenduda erinevate koostöövormide efektiivsusele ja sellele, et tänu nende kasutamisele kasvaks vanemate üldine osalus. Erinevad uurimused (Epstein 2001; Graham-Clay, 2005) on kinnitanud, et vanemate osaluse soodustamiseks ja usalduslike suhete üles ehitamiseks saavad ja peavad õpetajad kasutama väga erinevaid koostöökanaleid ja –vorme. Õpetaja peab oskama näha, millised koostöövormid erinevate peredega suhtlemiseks sobivad ja vajadusel peab ta erinevaid koostöövorme kombineerima, et suhtlus oleks võimalikult efektiivne ja osapooltele meeldiv. Õpetajad peavad püüdma erinevaid efektiivseid strateegiaid, et muuta vanematega

suhtlemine võimalikult informatiivseks ja interaktiivseks, kaasates uusi koostöövorme kuid kaotamata nn inimlikku puudutust (*human touch*). Iga mõttevahetus, hoolimata koostöövahendist, peab olema läbimõeldud ja planeeritud lähenemine ning seda peaks nägema kui õpetaja võimalust edendada vanemate osalust ning lõpptulemusena toetada lapse õppimist (Craham-Clay, 2005).

Graham-Clay (2005) tõi välja, et vanema–õpetaja suhtlus võib toimuda esiteks läbi ühesuunaliste kanalite (näiteks uudiskirjad, e-kirjad, telefonikõned, kooli koduleht, eKool), kus vanemad saavad infot passiivselt. Olmstead (2013) leidis, et vanemad eelistavadki just koostöövorme, kus nad ei pea olema füüsiliselt koolis kohapeal vaid nad saavad õpetajaga suhelda erinevaid tehnoloogilisi lahendusi kasutades. Teine võimalus on aktiivne info saamine ehk tegutsemine. See tähendab, et vanemad osalevad koolis erinevatel koosolekutel ja üritustel ning saavad seeläbi infot koolis toimuva kohta. Tänu aktiivsele osalusele ning otsekontaktile õpetaja ja koolipersonaliga saavad vanemad infot selle kohta, mida kool arvab vanemate osalusest ning kuidas õpetajad seda osalust ette kujutavad (Graham-Clay, 2005). Kui õpetajal on oskus kombineerida erinevaid koostöövorme, siis saab ta kaasata väga erinevate huvide ja võimalustega vanemaid ning osalevad ka need vanemad, kellel pole tavaliselt võimalust näiteks ajapuuduse tõttu kaasatud olla (Papsejeva, 2007). Olmsteadi (2013) uurimuses selgus, et väga oluline on õpetaja oskus valida teemale sobiv info edastamise viis, näiteks telefonikõned või eKool sobivad kiiremate küsimuste puhul, samas kui keerulisemate ja aega nõudvamate olukordade lahendamiseks sobivad hoopiski näost näkku kohtumised või arenguestlused.

Koolis ette tulevate arusaamatuste vältimiseks on oluline vanemaid hoida pidevalt kursis koolis toimuvaga ning informeerida neid lapse edusammudest ja õpitulemustest. Koolid peavad ajaga kaasas käima ning pidevalt üle vaatama, milliste kanalite kaudu lapsevanematega suheldakse (Sormunen et al., 2011; Williams & Sánchez, 2011). Eriti oluline on muukeelsete perede kaasamine, kellel võib takistuseks olla näiteks keelebarjäär (Olmstead, 2013). Õpetaja peab meeles pidama, et näiteks eKooli või sõnumite teel suhtlemine ei pruugi kõigile peredele sobida ning lähtuda tuleb ikkagi igast perest individuaalselt (Sarv, 2016). See nõuab muidugi õpetajalt paindlikkust ning erinevate vanematega arvestamist, eriti oluline on see just nende perede puhul, keda on niigi keeruline kaasata.

Uurimustes on leitud, et kõige enam kasutatav koostöövorm lapsevanema ja õpetaja vahel on **e-kirjade teel** suhtlemine (Ilomets, 2011; Olmstead, 2013; Severin, 2006; Tamm, 2009). Seda koostöövormi kasutati, sest vanemad olid hõivatud ning nende jaoks oli oluline saada

infot kiiresti ja neile sobival ajal ning kohas. Lisaks võimaldavad e-kirjad olla pidevalt kursis koolis toimuvate sündmustega ning lapse õpitulemustega. Graham-Clay (2005) uurimusest selgus, et õpetajad ja vanemad kasutavad kõige enam **telefonikõnesid**. Selgus, et tihti peale võtavad õpetajad vanematega ühendust kahjuks alles siis, kui nad on juba õpilase pärast mures ning tekkinud on mingi probleem. Nii Graham-Clay (2005) kui ka Love (1996) tõid välja, et õpetajad võiksid vanematega ühendust võtta ka siis, kui lapsel läheb koolis väga hästi või õpetaja soovib last lihtsalt kiita. Love (1996) leidis, et nn „hea uudise kõned“ (*good news calls*) lapse edu tunnustamiseks on hea võimalus luua positiivsed suhted lapsevanema ja õpetaja vahel. Rafiq, Fatima, Sohail, Saleem ja Khan (2013) leidsid oma uurimuses, et mõned koolid on teinud vajalikke samme, et kindlustada vanemate kaasamine kohe õppeaasta alguses, mil lastel ei ole ilmselt probleeme veel tekkinud. See tagab, et esimene kontakt kooli ja õpetajaga on positiivne ning see loob aluse heaks suhtlemiseks ja koostööks. Nii Fedorovi (2016) kui ka Rajametsa (2014) leidsid, et vanemad nimetasid enim kasutatava koostöövormina **eKooli** kaudu suhtlemist. Moodsaid koostöövorme tekib järjest juurde, aga nende kõrval ei tohiks kindlasti unustada juba tavaks saanud vorme nagu koosolekud, arenguestlused ja ka ühisüritused vanematega (Lukk, 2016). Olulised on **koosolekud**, kus vanemad ja õpetaja saavad luua positiivse õhkkonna koostööks (Fedorov, 2016; Lukk, 2007). Samuti on olulised **planeerimata näost näkku kohtumised** õpetajaga näiteks siis, kui vanem viib lapse kooli või toob ta koolist ära (Griph, 2015). Sellised põgusad kohtumised annavad võimaluse õpetajal ja vanemal olla pidevalt kursis koolis ja kodus toimuvaga. Lisaks on koolides sisse viidud kohustuslikud **arenguestlused**, kus õpetaja, laps ja lapsevanem saavad omavahel vestelda ja üheskoos lapse arengut hinnata. Erinevad vanema-õpetaja kohtumised on mõjusad vahendid info vahetamisel ja koostöö tegemisel (Carpenter et al., 2016).

Kokkuvõtvalt võib öelda, mida varem pannakse alus õpetaja ja lapsevanema koostööle, seda suurem on tõenäosus, et õpilasel ei ole selleks hetkeks veel probleeme tekkinud ning koostöö saab algusest peale olema positiivne kõigi osapoolte jaoks. Erinevate koolide kombed ja tavad vanematega koostöö tegemise ja suhtlemise osas on küll erinevad, kuid alati tuleb kasuks regulaarne koostöö ning võimalus valida endale sobilik koostöövorm (Palginõmm & Soll, 2011). Tuleb meeles pidada, et mida mitmekesisem on koostöövormide valik, seda tõenäolisemalt leiab iga vanem endale sobiva (Lukk, 2016). Kuna õpetaja ja vanem saavad kasutada väga erinevaid koostöövorme, siis on oluline, et õpetaja mõistab, et ei ole üht kõigile sobivat koostöövormi vaid lähenema peab perekeskselt. Seega on õpetaja ülesanne leida sobilikud koostöövormid erinevate peredega (ka nendega, kellega kontakti loomine on

keeruline) suhtlemiseks ning lisaks informeerida vanemaid lapse edusammudest, arengust, kohanemisest ja õpitulemustest ning teha seda üsna tihti.

### 3. Vanemate osalust mõjutavad tegurid

Selleks, et kooli ja kodu vahel saaks tekkida usalduslik suhe on vaja olla vastastikku avatud, ausad ja usaldavad (Rajamets, 2014). Osaluse efektiivseks muutmiseks on oluline, et kõik osapooled, nii vanemad, lapsed kui ka õpetaja, tunneksid ennast vajalikena (Hornby & Lafaele, 2011; Tamm, 2009). Lukk (2016) tõi välja, et vanem suhtub kooli paremini ja tunneb ennast teatud määral lapse käekäigu eest rohkem vastutavana siis, kui ta on kooliga seotud. Üldiselt on eelnevad uurimused välja toonud, et on erinevaid vanemate osaluse aspekte, mis mõjutavad lapse koolielu, näiteks vanemate võimalused, teadmised, uskumused ja tajud, kuidas vanemad tunnetavad kooli soovi, et vanemad osaleksid kooli puudutavates tegevustes (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). On teada, et vanemate arusaam sellest, milline on nende roll koolisüsteemis mõjutab tugevalt nende osalust lapse hariduses (Green et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005). Mitmed uurimused (Epstein, 1995; Fedorov, 2016; Hornby & Lafaele, 2011; Lukk, 2007; Olmstead, 2013; Rajamets, 2014; Tamm, 2009; Torn, 2016) on kinnitanud, et vanemate osalust mõjutavad nii soodustavad kui ka takistavad tegurid, mis võivad olla tingitud nii lapsevanemast, õpetajast kui ka lapsest.

Kuna õpetajad peavad üles ehitama suhted väga erinevate lapsevanematega ja vanemate osalus peaks olema rohkemat kui lihtsalt kohustus, mis tuleb ära teha (Williams & Sánchez, 2011), siis on oluline uurida, millised tegurid soodustavad ja takistavad vanemate osalust.

#### 3.1. Vanemate osalust soodustavad tegurid

Hoover-Dempsey ja Sandler (1997) kinnitavad, et vanemad osalevad tõenäolisemalt lapse hariduses siis, kui nad tunnevad, et **koolis on avatud ja sõbralik sisekliima ning vanemate osalus on teretulnud ja väärtustatud**. Paltsi ja Harro-Loiti (2015) uurimuses selgus, et vanemad hindavad kõrgemalt neid koole, kus suhtlus on sõbralik ja vanemad tunnevad, et nad on kooli alati oodatud ning nad saavad kohtuda lapse õpetajaga. Negatiivsemalt on nad meelestatud nende koolide suhtes, kus küll akadeemilised saavutused on kõrged, aga suhtlus on ebameeldiv või isegi puudulik. Lisaks on oluline **personaalne kontakt** pere ja kooli vahel, seda väärtustavad nii õpetajad, vanemad, spetsialistid, nõustajad kui ka juhtkond (Carpenter et al., 2016). Erinevad uurimused (Becker & Epstein, 1982; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Williams & Sánchez, 2011) on näidanud, et **õpetajapoolne avatus** ja see, kas **õpetaja**

**kutsub ning julgustab** vanemat osalema on peamised põhjused, miks vanemad hakkavad lapse hariduses osalema. Epstein (1995) leidis, et perekonnad on osalusest rohkem huvitatud just siis, kui õpetajad on nende meelest avatud ning julgustavad. Õpetajad, kel on positiivne ja toetav suhtumine vanemate osalusse, julgustavad lapsevanemaid olema kaasatud ning nad muudavad vanemate osaluse efektiivsemaks (Eccles & Harold, 1993; Epstein, 2001; Hornby, & Lafaele, 2011). Samuti on oluline, et **õpetajate on valmis pühendama aega ja tähelepanu vanematele**, sest just nii saab vanemaid tõhusalt kaasata (Lukk, 2016).

**Õpetajapoolne initsiatiivi üles näitamine** on tugevalt seotud sellega, kas õpetaja ja vanema vahel tekib ning püsib tugev partnerlus või mitte. Kuna õpetaja initsiatiiv on oluline ennustaja, kas vanemad osalevad lapse hariduses, siis see on oluline aspekt, mida uuritakse, et toetada efektiivset vanemate osalust (Graham, 2016). Sormunen jt (2011) leidsid, et õpetaja poolt algatatud kontakt vanemaga loob võimalused selleks, et vanem julgeb hiljem ka ise kooliga kontakti võtta ning olla aktiivsemalt kaasatud. Kui õpetaja on avatud ja usub vanemate soovi osaleda oma lapse hariduses, siis on lapsevanemadki positiivselt meelestatud (Becker & Epstein, 1982). Ka **õpetaja positiivsed isikuomadused** on need tegurid, mis soodustavad õpetaja ja vanema suhtlust (Rajamets, 2014; Tamm, 2009; Yakhnichi, 2015). Yakhnichi (2015) uurimuses selgus veel, et vanemate koolipõhist osalust soodustasid ka **õpetaja kättesaadavus, paindlikkus ja pühendumine**. Vanemate osalust suurendab ka see, kui **vanemad ise väärtustavad õppimist ja kooliga koostöö tegemist** (Hornby & Lafaele, 2011). Lisaks on toodud osalust soodustavate teguritena välja **eelneva positiivse kogemuse olemasolu** ning ühiselt leitud lahendused ette tulnud probleemidele. Vanemad peavad oluliseks ka **varajase info saamist** koolis toimuvate ürituste kohta ning seda, et õpetaja annab lapse kohta positiivset tagasisidet (Fedorov, 2016). Vanemad, kes usuvad, et see, kuidas nad oma lapsi kasvatavad mõjutab nende lapse arengut on palju tõenäolisemalt kaasatud kui need vanemad, kes arvavad, et nende roll on minimaalne ja nemad väga mõju ei avalda (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

### 3.2. Vanemate osalust takistavad tegurid

Kirjanduses on välja toodud mitmeid takistavaid tegureid, mis võivad mõjutada vanemate efektiivset osalust lapse hariduses (Hornby & Lafaele, 2011; Sapungan & Sapungan, 2014). Need tegurid võivad olla seotud vanema ja perekonna, lapse, vanema–õpetaja suhtlemise või hoopiski ühiskonnaga. Vanemate osalust takistavad tegurid on välja toonud mitmed autorid, näiteks Williams ja Sánchez (2011) tõid välja, et vanemate osalust takistavad neli teguriterühma: ajapuudus, ligipääsmatus, finantsiliste võimaluste puudumine ja teadmatus.

Sapungan ja Sapungan (2014) töid välja: suhtumise ja hoiakud, logistika, süsteemsed barjäärid ja oskuste puudumise ning Hornby ja Lafaele (2011) töötasid välja mudeli vanemate osalust takistavatest teguritest. Autori hinnangul annab kõige selgema ja arusaadavama ülevaate takistavate tegurite kohta just Hornby ja Lafaele (2011) välja pakutud mudel (vt tabel 2).

**Tabel 2.** Mudel vanemate osalust mõjutavatest teguritest (Hornby & Lafaele, 2011: 39)

<p><b>Vanematest ja perest tingitud tegurid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanemate arvamused seoses nende osalusega</li> <li>• Vanemate arusaam kaasamisele kutsumiseks</li> <li>• Vanemate hetke eluolukord / elukontekst</li> <li>• Sotsiaalne klass, rahvus, sugu</li> </ul>	<p><b>Lapsest tingitud tegurid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vanus</li> <li>• Õpiraskused ja puuded</li> <li>• Anded ja talent</li> <li>• Käitumisprobleemid</li> </ul>
<p><b>Lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud tegurid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erinevad eesmärgid</li> <li>• Erinevad hoiakud</li> <li>• Erinev suhtluskeel</li> </ul>	<p><b>Ühiskonnast tingitud tegurid</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajaloolised ja demograafilised</li> <li>• Poliitilised</li> <li>• Majanduslikud</li> </ul>

#### Vanematest ja perest tingitud tegurid

Sapungan ja Sapungan (2014) leidsid oma uurimuses, et kooli juhtkonna hinnangul on kõige tavalisem takistus **vanemate pessimistlik suhtumine** oma lapse kooli toetamisse. Paljud juhid usuvad, et vanemate seas levinud *ma ei hooli* suhtumine on seotud sellega, et vanemad ei saa oma rollist aru ja nad ei mõista enda mõju lapse haridusele ja edukusele. Muidugi on ka vanemaid, kes teadlikud distantseeruvad, sest koolis toimuv **ei paku neile huvi** ning nad püüavad koolist võimalikult kaugele hoida (Lukk, 2007).

Arvatakse, et vanematel puuduvad **oskused ja ressursid**, et oma last ja ka kooli toetada. Näiteks Vihalemma (1998) uurimusest selgus, et venekeelsete vanemate ebapiisav eesti keele oskus piirab nende võimalusi oma lapsi koolitöodes aidata. Hoover-Dempsey ja Sandler (1997) töid välja, et need vanemad, kes ei usu oma võimetesse oma last toetada väldivad tõenäolisemalt kooliga suhtlust, sest nad leiavad, et selline suhtlus ei too lapsele mingit kasu. **Vanemate haridustase** võib olla takistuseks, sest madalama haridusega vanemad ei usu, et nemad saavad oma last piisavalt toetada. See uskumus püsib hoolimata sellest, et Hoover-Dempsey ja Sandler (1997) töid välja, et lapse toetamine ei nõua vanematelt kõrgharidust. Takistuseks võivad saada ka **majanduslikud** ja ajalised võimalused, sest viimasel hetkel ei pruugi vanematel olla finantsilisi võimalusi, et üritustel osaleda või töögraafiku tõttu peavad nad töötama õhtusel ajal ja nad ei jõua koosolekutele (Sormunen et al., 2011). Vanemate **ajapuuduse** on välja toonud mitmed autorid (Hoover-Dempsey et al., 2005; Olmstead, 2013;

Rajamets, 2014). Turney ja Kao (2009) leidsid, et koosolekud toimuvad vanemate jaoks ebasobival ajal ning vanematel puudus võimalus lapsehoiuks, sel hetkel, kui nemad peavad koosolekul osalema. Seetõttu võivad pered tajuda ka **psühholoogilist tõrget**, sest on peresid, kes peavad ennekõike keskenduma perekonna põhivajaduste täitmisele ning nad ei saa osaleda kooliüritustel või saavad seda teha vähem kui nad sooviksid (Van Velsor & Orozco, 2007).

Takistuseks võivad olla ka **kultuurilised erinevused**, näiteks tõi Johnson (2003) välja, et immigrantidest vanemad tundsid, et õpetamine ei ole traditsiooniliselt kuulunud vanemate rolli juurde ning see on ikkagi õpetajate töö. Mõnes kultuuris võidakse vanemate osalust lapse õppimises pidada õpetaja suhtes isegi lugupidamatuks ning seetõttu võivad vanemad olla tõrksad kooli ja õpetajate suhtes. Tulemuseks võib olla vanemate väärsti mõistmine õpetajate ja juhtkonna poolt. Hornby ja Lafaele (2011) uurimusest selgus, et vähemusrahvusest vanemad on kahjuks enamasti ka vähem informeeritud ja vähem kaasatud oma lapse haridusse. Samuti võivad muukeelsetel vanematel puududa võimalused, et oma last piisavalt toetada. Nii Kim (2009), Lukk (2007) kui ka Torn (2016) tõid välja, et efektiivset vanemate osalust takistab kõige enam vanemate **isiklik tõrge**, siia alla kuulub näiteks vanemate eelnev negatiivne kogemus koostööst kooliga. Turney ja Kao (2009) tõid välja ka **transpordiprobleemi** ehk vanematel puudub võimalus liikuda kodu ja kooli vahel ning see takistab nende osalust.

#### Lapsest tingitud tegurid

Vanemate osalust mõjutavad ka lapsest tingitud tegurid (Hornby & Lafaele, 2011; Tamm, 2009; Torn, 2016). Vanemad peavad kõige enam takistavateks teguriteks lapse käitumisprobleeme, õpiraskusi ja ka andekust. Samuti on takistavaks teguriks vanus, sest mida vanemaks lapsed saavad, seda vähem lapsevanemad nende koolitegemistes osalevad (Borgonovi & Montt, 2012; Hornby & Lafaele, 2011; Torn, 2016).

#### Vanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud tegurid

Vanemate osaluse puhul on oluline õpetaja ja vanema ühiste eesmärkide seadmine ning nende eesmärkide poole üheskoos püüdlemine. Torn (2016) leidis oma uurimuses, et just **erinevused õpetaja ja vanema eesmärkides** on tegurid, mis takistavad vanemate osalust. Samuti takistavad osalust **klassijuhataja hoiakud ja suhtumine**, näiteks **õpetaja eelarvamused** madala sissetulekuga, kultuuriliste ja rassiliste vähemuste ning ebatraditsiooniliste perekondade suhtes võivad osalust takistada (Trumbell, Rothstein-Fisch, & Greenfield, 2000). Õpetajad võivad arvata, et vähemuste esindajad ei ole oma lapse

hariduses osalised või neile ei paku osalemine mingit huvi, samuti võivad õpetajad uskuda, et vähemuste esindajad ei ole valmis piisavalt investeerima (nt aega, raha) oma lapse haridusse (Kim, 2009). **Õpetajapoolse huvipuuduse** on välja toonud nii Sormunen jt (2011), Rajamets (2014) kui ka Torn (2016). Takistavate teguritena on välja toodud ka õpetaja **ebapiisavat ettevalmistust koostööks** (Torn, 2016) ning seda, et **õpetajad ei ole kohtumisi läbi mõelnud** ja need ei ole vanema arvates sisukad ning vanem ei saa seeläbi uut informatsiooni (Sormunen et al., 2011; Turney & Kao, 2009).

Moosa, Karabenicki ja Adamsi (2001) uurimuses, mis käsitles Araabia emade osalust USA algkoolis nii vanema kui ka õpetaja vaatenurgast, selgus, et lisaks kultuurilistele stereotüüpidele ja kommunikatsiooniprobleemidele, võivad takistavateks teguriteks olla ka **õpetajate puudulikud teadmised ja oskused**, kuidas efektiivselt suhelda araabia päritolu õpilaste ja nende vanematega. Selgus, et lisaks suhtlemisoskustele mängib rolli ka see, kui efektiivseks õpetajad ennast ise peavad, sest see võib mõjutada nende motivatsiooni suhelda erinevate kogukondadega. Ilmselt kalduvad vanemaid kaasama just need õpetajad, kes ka ise panustavad rohkem õpilase akadeemilisse protsessi. Pulver ja Toomela (2012) tõid oma uurimuses välja, et õpetajatel puudub ettevalmistus suhtlemaks kakskeelse ja –kultuurilise klassiga ning koolis **puudub ühtne tugisüsteem**, mis seda suhtlust toetaks. Beckeri ja Epsteini (1982) uurimuses selgus, et õpetajatel on stereotüüpsed arvamused madala sissetulekuga ja vähemustesse kuuluvate vanemate suhtes nii kaua, kui nad nende peredega suhtlema hakkavad. Pärast peredega töötamist mõistavad enamused õpetajaid, et hoolimata sissetuleku suurusest, etnilisest, rassilisest või kultuurilisest taustast, soovivad suurem osa vanemad olla kaasatud lapse hariduses ning enamustel vanematel on ka kõrged ootused oma laste suhtes. Sapungani ja Sapungani (2014) uurimuses selgus, et pea pooled vanemad mainisid, et neil on õpetajast negatiivsed muljed ja vanemad kirjeldasid oma suhtlust õpetajatega kui **ebasõbralikku** või vaenulikku. Halbade isiklike suhete mõju on välja toodud ka Torn (2016). Vahel võivad vanemad tunnetada ka **mõttetust**, sest nende varasematest tegevustest ei ole kasu olnud, kasutuses olev süsteem ei toimi ning seetõttu võib vanema osalus lapsele isegi kahjulik olla (Lukk, 2007).

Muukeelsete vanemate puhul võib õpetajatega suhtlemisel probleemide põhjuseks olla **keelebarjäär** (Johnson, 2003; Kim, 2009; Olmstead, 2013; Turney & Kao, 2009) ja seetõttu kaaslaste **valesti mõistmine** (Moosa et al., 2001; Palginõmm & Soll, 2011). Olmstead (2013) tõi välja, et muukeelsete vanemate puhul peab õpetaja olema teadlik ja arvestama, et keelebarjäär võib takistada vanemate osalust. Nii Kavanagh ja Hickey (2013), Olmsteadi (2013) kui ka Turney ja Kao (2009) uurimustes tõid muukeelsed vanemad välja, et nende

jaoks on takistavateks teguriteks nii suhtluskeel kui ka tunne, et nad ei ole kooli oodatud. Kui perekonnad tundsid ennast mitte oodatuna või tajusid kooli eemaletõukavana, siis pingutasid nad vähem, et kooliga suhelda ja tõenäolisemalt tundsid nad, et neil on koolisüsteemiga probleeme (Vera et al., 2012).

Murray ja kolleegid (2014) leidsid, et takistuseks võib olla **koostööle liiga hilise aluse panemine**. See tähendab, et õpetajad kutsuvad vanemaid osalema enamasti alles siis, kui lapsel on juba mõni probleem tekkinud või õpilase käitumine on õpetaja jaoks murettekitav. Seega saavad vanemad probleemidest teada liiga hilja. Lisaks selgus, et takistavaks teguriks on ka **liiga hiline osalusvõimalusest teatamine** ehk vanemad saavad koolipõhisest osalusvõimalusest (nt kohtumised, koosolekud ja muud üritused) teada alles siis, kui vanematel pole enam võimalik plaane ümber muuta või üritused on juba toimunud. Sama probleem esines ka klassiekskursioonidega ja nendest teada saamisega, sest õpetaja rääkis nendest ainult paar päeva enne nende toimumist. Sellest võib järeldada, et õpetaja ei anna regulaarset ja **õigeaegset infot** koolis toimuva kohta ning vanem ei saa olla aktiivselt kaasatud, sest ta ei tea, mis koolis toimub. Kahjuks on ka õpetajaid, kes kardavad, et vanemad õpetavad kodus lapsi valesti või vanemate aktiivsemaks muutmine on hoopiski kahjulik ning seetõttu alahindavad nad vanemate osalust (Sarv, 2016).

#### Ühiskonnast tingitud tegurid

Siia kuuluvad nii kooli kui ka perekonna ajaloolised muutused. Näiteks kui 1980ndatel lähtuti veel nn tuumpere mudelist, siis tänapäeval esineb väga palju erinevaid peremudeleid (kärgpere, üksikvanemaga pere jne) ning ka see võib mõjutada vanema osalust (Sarv, 2016). Lisaks on kasvanud vanemate töökoormus ning vanemad on muutunud tunduvalt liikuvamaks kui nad olid seda aastakümneid tagasi (Horby & Lafaele, 2011).

## 4. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimuse eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda eesti kodukeelega ja vene kodukeelega vanemate hinnanguid vanemate osaluse eri aspektidele, kasutatavaid koostöövorme ning osalust soodustavaid ja takistavaid tegureid vanemate arvates.

Toetudes töö teoreetilisele osale ja eesmärgile püstitas töö autor 5 uurimisküsimust. Erinevates uurimustes (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jeynes, 2014; Pomerantz et al., 2007) on leitud positiivne seos suurema koolipõhise vanemate osaluse ja paranenud õppeedukuse vahel, seda eriti esimestel kooliaastatel. Vanemate regulaarne koolis käimine kinnitab õpilastele, et kool ja kodu on omavahel seotud ning kool on pereelu lahutamatu osa

(Sapungan & Sapungan, 2014). Eelnevates uurimustes on leitud, et vanemate rass, sugu ja ka sotsiaal-majanduslik staatus mõjutab nende osalust lapse koolielus ning ka kultuuril ja rahvusel on oma roll (Davis-Kean, 2005; Desimone, 1999). Nii Kao ja Tienda (1995) kui ka Yang (2011) leidsid, et näiteks Aasiast pärit vanemad pigem ei osale koolipõhiselt, vaid eelistavad traditsioonidest lähtuvalt kodupõhist osalust. Lisaks on leitud, et etnilise vähemuse esindajad kipuvad olema vähem kaasatud oma lapse hariduses (Lareau & Shumar, 1996). Samas leidsid nii Bulotsky-Shearer jt (2016) kui ka Fantuzzo jt (2013), et muukeelsed vanemad osalevad enda hinnangul koolipõhiselt hoopiski rohkem kui need vanemad, kelle lapse kodukeel ja õppekeel olid samad. Palginõmm ja Soll (2011) rõhutasid, et muukeelsed vanemad saavad oma lapsi toetada isegi siis, kui nemad õppekeelt ei mõista või saavad sellest ainult pisut aru. Murray ja tema kolleegide (2014) uurimusest selgus, et peaaegu kõik vanemad märkisid, et koolipõhine osalus on oluline, kuid uuritud vanemad enamasti koolipõhiselt oma lapse hariduses siiski ei osalenud. Eelnevat arvesse võttes püstitas autor esimese uurimisküsimuse:

**1. Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes koolipõhisele osalusele?**

Vanemate kodupõhine osalus lapse hariduses aitab lastel kasvada produktiivseteks ja vastutustundlikeks ühiskonna liikmeteks (Sapungan & Sapungan, 2014). On leitud, et tugisüsteem, mida laps kodust saab, on sama oluline kui lapse ajupotentsiaal, tööetika ja geneetika, mis kõik töötavad selle nimel, et saavutada eesmärged (Pinantoan, 2013). Samuti on leitud, et vanemad, kes hoiavad oma lapse koolitöödel ja päevategemistel pidevalt silma peal suhtlevad tihedamini ka õpetajaga ning soodustavad seeläbi oma lapse edasist akadeemilist edukust (Henderson & Berla, 1994). Eelnevad uurimused (Fantuzzo et al., 2000; Rajamets, 2014) on näidanud, et vanemad osalevad just kodupõhiselt oma lapse hariduses kõige enam. Kodupõhise osaluse puhul on oluline ka vanemate ja laste vaheline suhtlus kooli ja õppimise teemadel (Lukk, 2016) ning see, kui sageli vanemad ja lapsed omavahel kooliasjadest räägivad omab märkimisväärset mõju lapse akadeemilistele saavutustele (Jeynes, 2005). Kindlasti mõjutab kodupõhist osalust ka kultuur, sest erinevate kultuuride traditsioonid on erinevad. Näiteks Yang (2011) tõi välja, et Korea vanemate osalus on kultuurist tulenevalt pigem kodukeskne. Eelnevat arvesse võttes otsustas autor püstitada teise uurimisküsimuse:

**2. Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes kodupõhisele osalusele?**

Lisaks vanemate osalusele koolis ja kodus on olulised ka õpetaja ja vanema suhted ning koostöö. On leitud, et vanemate teadlikkus sellest, kuidas õpetaja–vanema koostöö mõjutab nende lapse edukust koolis võib aidata vanematel olla efektiivsemalt kaasatud (Epstein, 1986). Borgonovi ja Montt (2012) tõid välja, et hoolimata vanemate sotsiaalmajanduslikust või kultuurilisest taustast pakub vanemate osalus pere–kooli koostöös tuge nii lapse akadeemilisele kui ka emotsionaalsele arengule. Kodukeele olulisuse kodu ja kooli koostöös on välja toonud nii Bulotsky-Shearer jt (2016) kui ka Fantuzzo jt (2013), kelle uurimustes selgus, et muu kodukeelega vanemad osalesid enda hinnangul kodu ja kooli koostöös rohkem kui need vanemad, kelle lapse kodukeel ja õppekeel olid samad. Lisaks on leitud, et ka õpetaja uskumus sellest, kas perede mitmekesisus on puudus või väärtus mõjutab vanemate ja pere koostöö võimalikkust. Regulaarne suhtlus vanemate ja õpetaja vahel on oluline selleks, et õpetajad teaks, millisest perest laps pärit on ja mis olukord lapsel kodus valitseb (Carpenter et al., 2016). Lähtudes eelnevast püstitas töö autor kolmanda uurimisküsimuse:

### **3. Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes koostööle klassijuhatajaga?**

Palginõmm ja Soll (2011) leidsid oma uurimuses, et väga oluline on vanemate sage informeerimine lapse edusammudest ja õpitulemustest, sest nii saab vältida ette tulevaid arusaamatusi. Eriti oluline on muukeelsete perede kaasamine ning erinevate ühiste ürituste (nt koosolekud, klassiekskursioonid) korraldamine. Nii saavad vanemad ja lapsed üheskoos aega veeta ja üksteisega tuttavaks saada. Nii Fedorov (2016), Ilomets (2011), Rajamets (2014) kui ka Severin (2006) leidsid oma töödes, et vanemad kasutavad õpetajaga suhtlemiseks kõige enam e-kirjasid. Lisaks kasutatakse nii vahetuid kui ka telefonivestlused. Rajamets (2014) tõi välja, et vanemad kasutavad lisaks e-kirjadele ka eKooli kaudu suhtlemist. Fedorov (2016) tõi välja koosolekutel osalemise tähtsuse. Lähtudes eelnevast püstitas autor neljanda uurimisküsimuse:

### **4. Millised on kõige enam kasutatavad koostöövormid õpetajaga eesti kodukeelega ja vene kodukeelega õpilaste vanemate arvates?**

Mitmed uurimused (Epstein, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Fedorov, 2016; Hornby & Lafaele, 2011; Lukk, 2007; Olmstead, 2013; Rajamets, 2014; Tamm, 2009; Torn, 2016) on leidnud, et vanemate osaluses esineb nii soodustavaid kui ka takistavaid tegureid, mis võivad olla tingitud nii lapsevanemast, õpetajast kui ka lapsest. Soodustavateks teguriteks võivad olla eelnevad positiivsed kogemused, positiivse tagasiside saamine ning info õigeaegne liikumine (Fedorov, 2016). Samas leidis Tamm (2009), et osalust soodustavad kõige enam õpetaja positiivsed isikuomadused. Osalust takistavate teguritena on välja toodud

nii klassijuhataja, lapse kui ka info liikumisega seotud probleemid (Torn, 2016). Rajamets (2014) leidis oma uurimuses, et enim takistavad osalust ajapuudus ning õpetajapoolne huvipuudus. Muukeelsete perede puhul võib takistavaks teguriks olla keelebarjäär, mille tulemuseks võib olla üksteise valesimistmine (Olmstead, 2013; Palginõmm & Soll, 2011). Lähtuvalt sellest püstitas uurimuse autor viienda uurimisküsimuse:

**5. Millised on osalust soodustavad ja takistavad tegurid eesti kodukeelega ja vene kodukeelega õpilaste vanemate arvates?**

## **5. Metoodika**

Uurimustöö eesmärkide saavutamiseks viis töö autor läbi kvantitatiivse põhjuslik-võrdleva uurimuse. Autor valis selle meetodi, sest võrreldi kahte gruppi (eesti kodukeelega ja vene kodukeelega vanemad).

### **5.1. Valim**

Töö autor valis välja Tallinna Haridusameti kodulehelt (2016) Tallinna munitsipaalkoolid, mille õppekeeleks on eesti keel. Töö autor valis sellele kriteeriumile vastavate 37 Tallinna kooli seast juhuvalimi teel välja üheksateist kooli, mille juhtkonnale ta e-kirja saatis. Selleks, et kindlustada koolide juhuslikkust kasutati juhuslike arvude generaatorit, mille abil tekitati üheksateist juhuslikku arvu vahemikus 1–37. Saadud juhuslikud arvud tähistasid valimisse võetud koolide järjekorranumbrit Haridusameti kodulehel. Üheksateistkümnest koolist andis nõusoleku uurimuses osaleda neli kooli, kaheksa kooli keeldusid erinevatel põhjustel (nt liialt uurimusi sellel õppeaastal või venekeelse kodukeelega õpilaste puudumine) ning ülejäänud seitse kooli ei andnud töö autorile mingisugust tagasisidet. Töö autor saatis nende koolide direktoritele, kes polnud autorile tagasisidet andnud, kaks meeldetuletuskirja, aga ka neile jäi vastus saamata.

Igast nõusoleku andnud koolist küsis töö autor info selle kohta, mitu vene kodukeelega õpilast 4.–6. klassis õpib. Üldarvuks sai töö autor 103 vene kodukeelega peret. Ankeet saadeti kõigile 4.–6. klassi vene kodukeelega õpilase perele ehk igale perele saadeti üks ankeet ning klassijuhatajal paluti saata eestikeelne ankeet sarnase taustaga (vanema sugu, vanus, haridustase, lapse klass ja sugu) eesti kodukeelega lapse vanemale. Seega igas klassis küsitleti nii mitut eestikeelset peret kui selles klassis oli vene kodukeelega peresid. Näiteks kui 4. B klassis õppis neli vene kodukeelega last, siis küsitleti ka nelja eesti kodukeelega peret, mille vanemad olid taustategurite osas sarnased vene kodukeelega pere vanematele. Kokku saadeti

vanematele 206 ankeeti ehk 103 eestikeelset ja 103 venekeelset. Autorile tagastati 177 ankeeti (92 eestikeelset ja 85 venekeelset, millest 23 juhul kasutas lapsevanem lapsega mõlemat keelt). Need kakskümmend kolm peret, kes olid märkinud, et nad kasutavad oma lapsega suheldes nii eesti kui ka vene keelt võeti vene rühma alla, sest klassijuhataja oli nad liigitanud vene kodukeelega perede hulka. Ankeetide tagastusprotsent oli 86 %. Eestikeelsete ankeetide tagastusprotsent oli 89,3 % ja venekeelsetel 82,5 %.

Autorile tagastatud 177-st ankeedist otsustati alguses moodustada 60 võrdset paari, mis olid taustaandmete poolest ühesugused. Ülejäänud 57 küsimustikku paardesse ei sobinud. Selleks, et autor veenduks, et ta saab oma töös kasutada kõigi 177 vanema vastuseid, kasutas ta andmete analüüsimiseks SPSS programmis  $\chi^2$ -testi ja T-testi, et võrrelda eesti ja vene kodukeelega grupe nimetatud taustategurite (vanema sugu, vanus, haridustase, lapse klass ja sugu) osas veendumaks, et alagrupid on omavahel nende osas sarnased ja erinevuseks jääb vaid kodune suhtluskeel.  $\chi^2$ -testi kasutati lapsevanema haridustaseme, soo ja lapse soo võrdlemiseks eesti ja vene grupi vahel. T-testi kasutas töö autor õpilase klassi ja vanema vanuse võrdlemiseks.

Vanemate soo ( $\chi^2= 1,089$ ;  $p > 0,05$ ) ja ka lapse soo ( $\chi^2=0,016$ ;  $p > 0,05$ ) jaotumise osas statistiliselt olulist erinevust eri kodukeelega gruppide vahel ei leitud. Kõige noorem eesti kodukeelega lapsevanem oli 28-aastane ja vene kodukeelega vanem 30-aastane. Mõlema grupi kõige vanemad lapsevanemad olid 52-aastased. Eesti kodukeelega vanemate keskmiseks vanuseks oli 39,35 aastat (SD = 4,965) ja vene kodukeelega vanemate keskmiseks vanuseks oli 38,58 aastat (SD= 5,006). Vanemate vanus varieerus 28–52 eluaastani. Ka vanuse osas ei leitud statistiliselt olulist erinevust ( $t=1,029$ ;  $p > 0,05$ ). Vanemate haridustasemete jaotuse osas kahe võrreldud rühma vahel statistiliselt olulist erinevust ei leitud ( $\chi^2= 3,669$ ;  $p > 0,05$ ). Samuti ei leitud statistiliselt olulist erinevust lapse klassi jaotumise osas ( $t=0,735$ ;  $p > 0,05$ ). Kuna kahe võrreldud rühma vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud, siis otsustas autor, et ta saab uurimusse kaasata kõigi 177 lapsevanema vastused. Lõplikku valimisse kuulusid nelja Tallinna eestikeelse kooli 4.–6. klassi 177 lapsevanemat.

Vanemate ja laste sooline jaotus kodukeele põhjal on esitatud tabelis 3. Üks vene kodukeelega lapsevanem oli jätnud oma soo märkimata. Vanemate haridustase kodukeele põhjal on esitatud tabelis 4.

**Tabel 3.** Vanemate ja laste sooline jaotus kodukeele põhjal

	Vanemate sooline jaotus				Laste sooline jaotus			
	Eesti		Vene		Eesti		Vene	
	Naine	Mees	Naine	Mees	Tütar	Poeg	Tütar	Poeg
Vastajate arv	80	12	73	11	50	42	47	38
Vastajate %	87 %	13 %	87 %	13 %	54 %	46 %	55 %	45 %

**Tabel 4.** Vanemate haridustase kodukeele põhjal

	Eesti			Vene		
	Põhi- haridus	Kesk- või kesk- eriharidus	Kõrgharidu s	Põhiharidu s	Kesk- või keskeriharidus	Kõrgharidu s
Vastajate arv	1	53	38	2	37	46
Vastajate %	1 %	58 %	41 %	2 %	44 %	54 %

Kõige enam oli vastanuid 6. klassi vanemate seas, neid oli kokku 61, kellest 27 (44,3%) oli eesti ja 34 (55,7%) vene kodukeelega. 5. klassi vanemaid oli 57, kelle seas oli 33 (57,9%) eesti ja 24 (42,1%) vene kodukeelega vanemat. 4. klassi vanemaid oli kokku 59, neist 31 (52,5%) oli eesti ja 28 (47,5%) vene kodukeelega.

## 5.2. Mõõtevahend

Mõõtevahendina kasutati ankeeti, mis koostati töö autori poolt toetudes kahe eelneva uurimuse skaalale. Autor valis need skaalad, sest nii sai hinnata vanemate osalust lapse hariduses ja võrrelda vanemate hinnanguid kolmele osaluse aspektile: kodu- ja koolipõhisele osalusele ning kodu ja õpetaja koostööle. Ankeedi koostamisel kasutati:

- 1) Perekonna Kaasatuse Skaalat (*Family Involvement Questionnaire* (FIQ) Fantuzzo et al., 2000). Fantuzzo ja kolleegid töötasid Epsteini (1995, viidatud Fantuzzo et al., 2000 j) klassifikatsioonile toetudes välja Perekonna Kaasatuse Skaala, mis on enesekohane hindamiskaala, mis näitab vanemate kaasatuse olemust ja ulatust lapse hariduses. Selles magistritöös on kasutatud skaalat tõlgitud ja kohandatud kujul. Selleks, et FIQ oleks kasutamiseks sobiv, tuleb osaluse kategooriad tõlkida kultuuriruumile vastavalt (Fantuzzo et al., 2000) ja seetõttu kohandas töö autor küsimustiku kultuuriruumile sobivaks. Näiteks oli skaalas väide „*I talk with my*

*child's teacher on the telephone*”, siia lisas töö autor telefonile lisaks ka e-kirjad, eKooli ja Skype, sest ka need on suhtlusvahendid, mida lapsevanemad ja õpetajad omavahel suhtlemiseks tänapäeval kasutavad. FIQ skaalast võttis töö autor küsimused, mis puudutasid vanemate osalust lapse õppimises nii kodus kui ka koolis ning kooli ja kodu koostööd.

- 2) Halawahi (2006) koostatud skaalat, mis koosnes kolmest erinevast teemaplokist: 1) „*Motivation*“, 2) „*Family environment*“, 3) „*Students characteristics*“. Sellest tööst võttis autor küsimused teemaplokist „*Family environment*“. Kui alguses uurimuses (Halawahi, 2006) paluti õpilastel vastata 5–pallilise Likert skaala abil väidetele, näiteks „*Parents find time to talk*”, siis töö autor muutis väite küsimuseks nii, et lapsevanem saaks sellele vastata, näiteks “Kui tihti leiata aega, et rääkida lapsega tema kodutöödest?”. Uurimusse valiti küsimused plokist „*Family Environment*“, mis olid seotud näiteks lapsega aja veetmisega.

Eelnimetatud kaht skaalat on kasutatud töös tõlgitud ja kohandatud kujul. Lisaks kasutas töö autor avatud küsimustena Rajametsa (2014) magistritöös kasutatud küsimusi, mis puudutasid kõige enam kasutatavaid koostöövorme ning vanemate osalust soodustavaid ja takistavaid tegureid.

Toetudes Beaton, Bombardier, Guillemain, & Ferraz (2000) välja toodud mõõtevahendi tõlkimise ja kohandamise sammudele tõlkis ja kohandas töö autor mõlemad nimetatud skaalad. Ankeet koostati nii eesti kui ka vene keeles identsena. Kõigepealt tõlgiti küsimustik kahe tõlkija poolt inglise keelest eesti keelde. Üks tõlkija oli eesti emakeelega inglise keele tavakasutaja ja teine oli eesti emakeelega inglise keele tõlkija. Seejärel arutleti üheskoos tõlkijatega väidete arusaadavuse üle. Pärast seda tegi kolmas tõlkija tagasitõlke inglise keelde, veendumaks, et tõlge on originaalskaalaga võimalikult ühesugune. Samamoodi tõlgiti tagasitõlgiti ka venekeelne ankeet. Lõpuks võrdles sõltumatu kõiki kolme keelt valdav tõlkija inglise-, eesti- ja venekeelset varianti veendumaks, et ankeedis sisalduvate väidete mõte on jäänud kõigis kolmes keeles samaks. Seejärel arutas autor tulemused läbi oma magistritöö juhendajaga.

Omalt poolt lisas töö autor küsimused: „*Kui tihti jälgite, mida õpetaja on lapsele kodutööks andnud?*“, „*Kui tihti näitate ise üles initsiatiivi, et muuta lapse koolielu põnevamaks?*“, „*Kui tihti teete õpetajale ettepanekuid koolielu mitmekesisemaks muutmise teemadel?*“, „*Kui tihti suhtlete lapse õpetajaga kodutööde teemal?*“, „*Kui tihti annab õpetaja Teile teada lapse edusammudest või kiidab teda Teile?*“. Ankeedid olid identsed ning neis oli 39 küsimust.

Küsimused olid enamasti valikvastustega, avatud küsimusi oli kaks. Valikvastustega küsimuste puhul kasutati 7–pallilist skaalat (*1 – üldse mitte, 2 – kord-paar aastas, 3 – mõned korrad aastas, 4 – umbes kord kuus, 5 – kord nädalas, 6 – mõned korrad nädalas, 7 – igapäevaselt*) ning vanematel paluti valida sobiv vastusevariant ning teha vastavasse kasti linnuke. Avatud küsimuste puhul paluti kirjutada oma vastus ette antud reale.

### 5.3. Protseduur

Andmeid koguti 2017. aasta jaanuaris ja veebruaris. Ankeedi valiidsuse suurendamiseks viis töö autor enne põhiuurimust 2016. aasta detsembris läbi pilootuuringu, millele vastas 30 (15 eesti- ja 15 venekeelset) mugavusvalimi abil valitud lapsevanemat. Pilootuuring viidi läbi kasutades Google Drive keskkonda, kus vanemad said ankeedile vastata ning esitada töö autorile soovitusi ja ettepanekuid seoses ankeediga. Lisaks paluti pilootuuringus vanemate arvamust kõige sobivamate vastusevariantide leidmisel. Nimelt on Fantuzzo jt (2000) küsimustikus kasutatud 4–pallilist Likerti skaalat (*1-harva, 2- mõnikord, 3- sageli, 4- alati*), töö autorile tundus see skaala liialt subjektiivne ning ta töötas välja 7–pallilise skaala (*1 – üldse mitte, 2 – kord-paar aastas, 3 – mõned korrad aastas, 4 – umbes kord kuus, 5 – kord nädalas, 6 – mõned korrad nädalas, 7 – igapäevaselt*). Töö autor palus vanematel pilootuuringus hinnata, kumba skaalat nemad vastamiseks eelistavad. Selgus, et enamus (75%) eelistas konkreetsema sageduse määratlustega 7–pallilist skaalat. Algselt lisas töö autor valikusse ka vastusevariandi „*vastavalt vajadusele*“, aga vanemate hinnangul oli see liiga ahvatlev variant, mida vastata siis, kui kas ei viitsita või ei osata muud vastust valida. Seetõttu jättis töö autor selle vastusevariandi ankeedist välja. Lisaks palus töö autor vanemate hinnangut selle osas, kuidas võiks vastuseid esitada, kas kõik vastusevariandid alati välja kirjutades või esitada vastusevariandid lehe päises ning vanem peab sobiva vastuse all olevasse kasti linnukese tegema. Suurem osa vanemaid (80%) eelistas linnukese tegemist sobivasse kasti. Pärast pilootuuringu läbiviimist muutis töö autor kahe küsimuse asukohta ning kohandas pisut vastusevariante ja mõne küsimuse sõnastust. Ülejäänud ankeedi jättis autor samaks.

Kõigepealt saatis töö autor e-kirja koolide direktoritele ja palus luba oma uurimus nende koolis läbi viia. Kui koolijuhtidelt oli luba saadud, siis võttis töö autor ühendust õppealajuhatajatega. Edasi sai töö autor klassijuhatajate kontakti ning leppis kokku aja kohtumiseks. Töö autor käis koolides kohapeal esinemas, et tutvustada oma eesmärke ja luua isiklikum kontakt klassijuhatajatega. Klassijuhatajatel paluti välja selgitada oma klassis õppivate laste kodukeel. Ankeet saadeti koju kõigile 4.–6. klassi vene kodukeelega peredele.

Kuna nii autor kui ka klassijuhatajad arvasid, et vanemate aktiivsus on kõrgem, kui saata neile ankeedid paber kandjal koju, siis viis autor kooli A4 ümbrikutes ankeedid. Eestikeelsed ankeedid pani autor valgetesse ümbrikutesse ja venekeelsed ankeedid kollastesse ümbrikutesse, et ankeete oleks lihtsam eristada. Klassijuhatajatel paluti ankeedid lapsevanematele saata ning ankeedid paluti tagastada nädala jooksul pärast kätte saamist. Töö autor koostas ka klassijuhatajatele lühikese tutvustuse, kuidas ankeedid vanematele saata. Igas ümbrikus oli leht, kus autor tutvustas ennast, uurimust ja seletas, kuidas ankeeti täita (vt lisa 1) ning ankeet, vastavalt pere kodukeelele, kas eesti- või venekeelne (vt lisa 2). Vanemate anonüümsuse tagamiseks paluti ankeet tagastada kinnises ümbrikus klassijuhataja kätte ning lubati, et andmeid ei seota konkreetse isikuga, vaid kasutatakse üldistatud kujul. Töö autor käis koolides ümbrikutel järel ning tänas näost näkku klassijuhatajaid, õppealajuhatajaid ning koolijuhte, kes aitasid uurimuse läbiviimisele kaasa.

Andmeanalüüsil kasutati programmi IBM SPSS Statistics 24, andmetöötlusel kasutati kirjeldavat statistikat (keskmised ja protsentjaotus), uurivat faktoranalüüsi (*Exploratory factor analysis*) peakomponentide meetodil (*Principal components*) Varimax pööramisega vanemate osaluse struktuuri väljaselgitamiseks, sõltumatute valimitega T-testi ja  $\chi^2$ -testi (veendumaks, et taustategurite osas ei ole kahe grupi vahel erinevusi) ning paarisvalimitega T-test, et selgitada välja, kas vanemate poolt väljatoodud koostöövormide nimetamise sageduste ning soodustavate ja takistavate tegurite nimetamise sageduste vahel on rühma siseselt olulisi erinevusi või mitte. Faktorite reliaabluse välja selgitamiseks kasutati *Cronbachi alphas* ( $\alpha$ ). Selleks, et analüüsida avatud küsimuste vastuseid (millised tegevused soodustavad ja takistavad vanemate enda arvates kõige enam nende osalust) –kasutati sisuanalüüsi, antud vastused kodeeriti ja seejärel kategoriseeriti. Ühte kategooriasse koondati sisult sarnased koodid (näiteks osalust soodustavate tegurite osas koondusid koodid *õpetajapoolne huvi, õpetaja isikuomadused ja õpetaja kättesaadavus kategooriasse Õpetajast tingitud tegurid*; osalust takistavate tegurite osas koodid *ajapuudus, huvipuudus ja finantsiliste võimaluste puudumine kategooriasse Vanematest ja perest tingitud tegurid*). Pärast seda leidis autor vastamissagedused iga kategooria kohta. Kategooriad tulenesid Hornby ja Lafaele (2011) välja töötatud mudelist. Soodustavate ja takistavate tegurite osas kasutati nii deduktiivset kui ka induktiivset sisuanalüüsi, sest esmalt võeti aluseks Hornby ja Lafaele (2011) mudelis välja toodud kategooriad. Kuid induktiivne oli analüüs selles osas, et autor ei piirdunud ainult Hornby ja Lafaele (2011) kategooriatega, vaid oli avatud ka uute kategooriate tekkele. Enim kasutatavate koostöövormide puhul tõi autor välja need koostöövormid, mida eesti kodukeelega ja vene kodukeelega vanemad kõige enam märkinud olid.

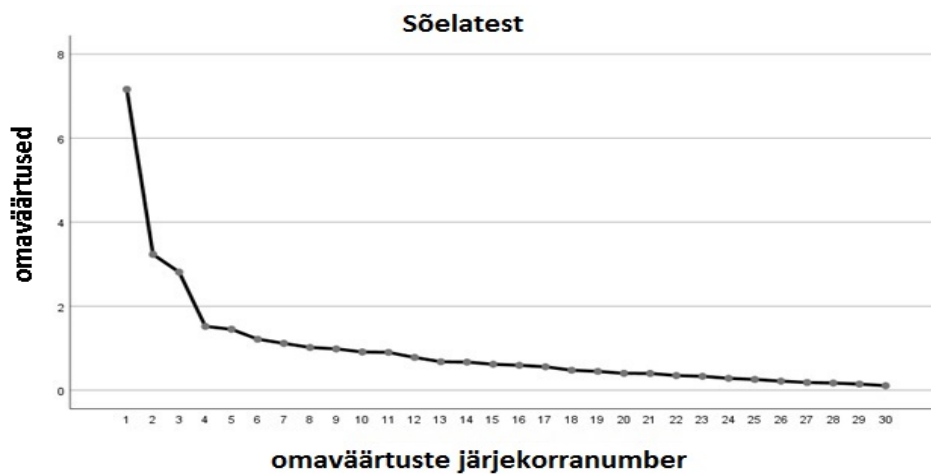
Esimese, teise ja kolmanda uurimisküsimuse kontrolliks kasutati sõltumatute valimitega T-testi. Neljanda ja viienda uurimisküsimuse kontrollimiseks kasutati paarisvalimitega T-testi.

## 6. Tulemused

Selles peatükis esitletakse uurimistulemusi. Esitatakse vanemate osaluse faktorstruktuur ja kirjeldava statistika näitajad ning eesti ja vene kodukeelega vanemate võrdlus.

### 6.1. Vanemate osaluse faktorstruktuur

Faktoranalüüsi aluseks võeti 177 lapsevanema vastused 39 küsimusele. Faktoranalüüsist jäeti välja avatud küsimused, mitme vastusevariandiga küsimused ning taustaandmeid puudutavad küsimused. Alguses võeti faktoranalüüsi 30 valikvastustega küsimust ja lasti faktoranalüüsil pakkuda vaba faktorite arv. Algselt pakkus analüüs välja 8-faktorilise mudeli, kuid arvestades sõelatesti (*Scree plot*) selgus, et parim oli 4-faktoriline mudel (vt joonis 1). Seda näitasid ka muud taustaandmed (nt KMO ja kommunaliteedid) (Field, 2009), mis tõusid tänu faktorite vähendamisele.



Joonis 1. 8-faktorilise mudeli sõelatest (*Scree plot*)

Kuna osadel küsimustel oli madal ühisosa teiste tunnustega (*kommunaliteet*), mõned küsimused sobisid faktorlaadungi järgi kahte faktorisse ning algtunnuse ja faktori vaheline seos ehk faktorlaadung oli nõrk ( $< 0,4$ ), siis eemaldas töö autor 9 madalate näitajatega küsimust (küsimused nr 6, 7, 8, 13, 16, 24, 28, 29, 30). Tänu sellele paranes faktormudeli kirjeldusvõime ja küsimused jagunesid faktoritesse selgemini. Lõplikus faktoranalüüsis kasutati 21 küsimust ning nii saadi nelja-faktoriline mudel, millel olid piisavalt kõrged faktorlaadungid (faktorlaadung  $> 0,4$ ). Tunnustevaheliste seoste olulisust hinnati KMO

(*Kaiser-Meyer-Olkin*) testi abil, mille väärtus oli 0,814. Faktormudeli kirjeldusvõime oli 60,23 %. Faktoritesse kuuluvate väidete kommunaliteetid, faktorlaadungid ning faktorite omaväärtused on esitatud lisas 3.

Esimene faktor nimetati *Kodu ja kooli koostöö*, see hõlmas endas küsimusi, mis puudutasid vanemate ja õpetaja suhtlust. Faktorisse kuulus 7 väidet (vt tabel 5). Selle alaskaala reliaablus (Cronbachi alpha) oli 0,859. Esimese faktori kirjeldusvõime oli 19,241 % variatsioonist.

**Tabel 5.** Faktorisse *Kodu ja kooli koostöö* kuulunud küsimused ja nende faktorlaadungid

Küsimuse nr	Faktorlaadungi väärtus	Küsimus
20.	0,690	Kui tihti suhtlete lapse õpetajaga kodutööde teemal?
21.	0,766	Kui tihti küsite õpetajalt, milliseid oskusi võiks laps kodus harjutada?
22.	0,81	Kui tihti räägite õpetajaga lapse raskustest koolis?
23.	0,792	Kui tihti räägite õpetajaga lapse saavutustest ja arengust?
25.	0,719	Kui tihti räägite õpetajaga lapse suhetest ja läbisaamisest klassikaaslastega?
26.	0,727	Kui tihti räägite lapse õpetajaga isiklikel ja perekondlikel teemadel?
27.	0,584	Kui tihti suhtlete õpetajaga telefoni teel?

Teine faktor nimetati *Vanemate kodupõhine osalus*, see hõlmas endas küsimusi, mis puudutasid kodupõhist vanemate osalust. Sellesse faktorisse kuulus 5 väidet (vt tabel 6). Selle alaskaala reliaablus (Cronbachi alpha) oli 0,845 ning faktori kirjeldusvõime oli 15,985 % variatsioonist.

**Tabel 6.** Faktorisse *Vanemate kodupõhine osalus* kuulunud küsimused ja nende faktorlaadungid

Küsimuse nr	Faktorlaadungite väärtus	Küsimus
1.	0,646	Kui tihti leiata aega, et rääkida lapsega tema kodutöödest?
2.	0,774	Kui tihti jälgite, mida õpetaja on lapsele kodutööks andnud?
3.	0,747	Kui tihti kontrollite lapse koduseid ülesandeid?
4.	0,856	Kui tihti leiata aega, et abistada last reaalarainete õppimisel?
5.	0,847	Kui tihti leiata aega, et abistada last humanitaarainete õppimisel?

Kolmas faktor nimetati *Vanemate koolipõhine osalus* ning see hõlmas endas küsimusi, mis puudutasid vanemate osalust ürituste organiseerimisel, kooliüritustel osalemist ja tööd vabatahtlikuna. Sellesse faktorisse kuulus 6 väidet (vt tabel 7) ning selle alaskaala reliaablus (Cronbachi alpha) oli 0,778. Faktori kirjeldusvõime oli 14,163 % variatsioonist.

**Tabel 7.** Faktorisse *Vanemate koolipõhine osalus* kuulunud küsimused ja nende faktorlaadungid

Küsimuse nr	Faktorlaadungite väärtus	Küsimus
12.	0,540	Kui tihti osalete klassi-ekskursioonide korraldamisel?
14.	0,712	Kui tihti osalete vanematele ja peredele mõeldud klassiüritustel?
15.	0,638	Kui tihti osalete lapse koolis korraldatavatel heategevusüritustel (nt laadad, erinevad projektid jms)?
17.	0,724	Kui tihti teete õpetajale ettepanekuid koolielu mitmekesisemaks muutmise teemadel?
18.	0,840	Kui tihti pakute ennast vabatahtlikult õpetajale appi mõnd ülesannet täitma?
19.	0,508	Kui tihti teete õpetajaga koostööd, et planeerida klassiüritusi?

Neljas faktor nimetati *Lapsevanemate omavaheline koostöö* ning see koosnes kolmest küsimusest (vt tabel 8). Kuna kõigi näitajate (kommunaliteet ja faktorlaadung) poolest kuulus küsimus nr 9 siia faktorisse, siis otsustas autor selle siia faktorisse ka jätta, hoolimata sellest, et see ei olnud sisuliselt nii selgelt seotud kahe teise küsimusega. Teised kaks küsimust puudutasid lapsevanemate omavahelist koostööd, aga 9. küsimus puudutas seda, kui palju vanem ise panustab lapse harimisse. Selle alaskaala reliaablus (Cronbachi alpha) oli 0,752, kirjeldusvõime oli 10,836 % variatsioonist. Kui autor oleks 9. küsimuse sellest faktorist välja jätnud, siis oleks reliaablus tõusnud 0,793ni ning faktor oleks koosnenud ainult kahest küsimusest. Seda kõike arvesse võttes otsustas autor, et ta jätab 9. küsimuse sisse.

**Tabel 8.** Faktorisse *Lapsevanemate omavaheline koostöö* kuulunud küsimused ja nende faktorlaadungid

Küsimuse nr	Faktorlaadungi väärtus	Küsimus
9.	0,620	Kui tihti viite last kohtadesse, kus on võimalik saada uusi teadmisi (nt loomaaed, muuseum, reisid jne)?
10.	0,845	Kui tihti kohtute lapse klassikaaslaste vanematega koolis või väljaspool (nt et organiseerida üritusi või niisama vestelda lastest jne)?
11.	0,826	Kui tihti arutlete teiste lapsevanematega koolis toimuvate koosolekute ja ürituste teemal?

Seega, avaldus neli vanemate osaluse faktorit, mis nimetati: *Kodu ja kooli koostöö*, *Vanemate kodupõhine osalus*, *Vanemate koolipõhine osalus* ning *Lapsevanemate omavaheline koostöö*.

## 6.2. Eesti ja vene kodukeelega vanemate hinnangud vanemate osaluse aspektidele ning eri kodukeelega vanemate võrdlus

Järgnevalt antakse ülevaade vanemate osaluse eri aspektidele (*kooli – ja kodupõhine osalus ning kodu ja kooli koostöö*). *Kodu ja kooli koostöö, vanemate koolipõhise osaluse ja lapsevanemate omavahelise koostöö* osas ei ilmnenu statistiliselt olulist erinevust vene ja eesti kodukeelega vanemate vahel ( $p > 0,05$ ). Statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ) ilmnes *vanemate kodupõhise osaluse* puhul eesti ja vene kodukeelega vanemate vahel. Eesti kodukeelega vanemad hindasid enda osalust kõrgemalt kui vene kodukeelega vanemad. Neljast osaluse aspektist sai kõige kõrgema hinnangu nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate puhul *vanemate kodupõhine osalus* ning tulemused näitavad, et keskmiselt toetavad eesti kodukeelega vanemad oma sõnul lapsi mõned korrad nädalas ning vene kodukeelega vanemad umbes kord nädalas. Teised osaluse aspektid said vanemate poolt tunduvalt madalama hinnangu. Kuigi statistiliselt olulist erinevust teiste osaluse aspektide puhul ei esinenud, siis on huvitav tendents, et vanemate hinnangute põhjal on teisel kohal *lapsevanemate omavaheline koostöö*, seega võib öelda, et vanemate hinnangul teevad nad teiste vanematega rohkem koostööd kui õpetajaga. Keskmiselt teevad vanemad omavahel koostööd mõned korrad aastas. *Kodu ja kooli koostööd* hindasid vanemad kolmandale kohale ehk keskmiselt teevad nad õpetajaga koostööd kord-paar aastas. Kõige madalamalt hindasid nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad faktorit *vanemate koolipõhine osalus*. Uurimus näitas, et *koolipõhiselt osalevad* nii eesti kui ka vene vanemad keskmiselt kord-paar aastas (vt tabel 9).

**Tabel 9.** Vanemate osaluse faktorite koondkeskmised, standardhälbed ja erinevused eesti ja vene kodukeelega vanemate vahel

Faktor	Eesti		Vene		T*	P*
	M*	SD*	M*	SD*		
Kodu ja kooli koostöö	1,95	0,65	1,87	0,65	0,753	0,452
Vanemate kodupõhine osalus	6,00	1,07	5,55	1,30	2,555	0,011
Vanemate koolipõhine osalus	1,53	0,56	1,55	0,41	0,305	0,763
Lapsevanemate omavaheline koostöö	2,48	0,83	2,31	0,74	1,383	0,169

\*M – keskmine; \*SD – standardhälve; \*T – t-statistik; \*P – olulisusnivoo

### 6.3. Enim kasutatavad koostöövormid

Lapsevanematel paluti ankeedis reastada kolm kõige enam kasutatavat koostöövormi ette antud loetelus (*eKool*, *e-kirjad*, *kirjalikud teated päevikus*, *koosolekud*, *arenguvestlused*, *telefoni- / Skypekõned*, *individuaalsed kohtumised*). Lisaks oli lapsevanematel võimalus lisada omapoolne vastusevariant, kui seda etteantud loetelus ei olnud. Kuna 177st vanemast oli koostöövormid pingeritta seadnud 110 vanemat (62 %) ning 67 lapsevanemat (38 %) olid vastusevariandid lihtsalt ära märkinud, siis otsustas töö autor, et ta ei arvesta vanemate pingeridasid vaid nimetab ära mitu korda keskmiselt on eesti ja vene kodukeelega vanemad igat vastusevarianti maininud. Eesti kodukeelega vanemad olid kõige rohkem maininud *suhtlust e-kirjade abil*, seejärel *eKooli kasutamist* ning *koosolekutel osalemist*. Vene kodukeelega vanemad olid kõige enam maininud *eKooli kasutamist*, seejärel *e-kirjade abil suhtlemist* ning kolmandaks *koosolekutel osalemist*. Seega olid nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate enim kasutatavad koostöövormid *e-kirjad*, *eKool* ja *koosolekud*, kuid seda erinevas järjekorras. Eesti kodukeelega vanemate puhul võrreldi koostöövorme *e-kirjad* ja *eKool* ning selgus, et nende vahel esines statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ), seega võib öelda, et eesti kodukeelega vanemate arvates oli enim kasutatav koostöövorm *e-kirjad*. Võrreldi ka koostöövorme *eKool* ja *koosolekud* ning ka nende vahel esines statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ). Seega võib öelda, et teisele kohale jäi *eKool* ja kolmandale kohale *koosolekud*. Vene kodukeelega vanemate puhul võrreldi koostöövorme *e-kirjad* ja *eKool*, kuid nende vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ( $p > 0,05$ ) ja seega võib öelda, et need jagasid 1.–2. kohta. Lisaks võrreldi nii koostöövorme *e-kirjad* ja *koosolekud* kui ka *eKool* ja *koosolekud* ning nende mõlema puhul esines statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ), seega võib öelda, et kolmandale kohale jäid vene kodukeelega vanemate arvates *koosolekud*. Eesti ja vene kodukeelega vanemate rühmade võrdlemisel kõige enam nimetatud koostöövormide osas esines statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ) ainult *e-kirjade* kasutamise osas. Eesti kodukeelega vanemad nimetasid *e-kirjade* teel suhtlemist rohkem kui vene kodukeelega vanemad. Teiste koostöövormide puhul kahe rühma vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ( $p > 0,05$ ). Kuigi statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud, siis võib tendentsina välja tuua, et vene kodukeelega vanemad nimetasid mõnevõrra sagedamini kirjalikke teateid päevikus, individuaalseid kohtumisi ning telefoni- /Skype kõnesid võrreldes eesti kodukeelega vanematega. Samas võib eesti kodukeelega vanemate puhul välja tuua arenguvestlused, mida nemad olid maininud rohkem kui vene kodukeelega vanemad (vt tabel 10).

**Tabel 10.** Eesti ja vene kodukeelega vanemate poolt nimetatud koostöövormid (keskmine nimetatud kordade arv), standardhälbed ja erinevused eesti ja vene kodukeelega vanemate vahel

Koostöövormid	Eesti		Vene		T*	P*
	M*	SD*	M*	SD*		
e-kirjad	0,83	0,381	0,65	0,481	2,731	0,007
eKool	0,66	0,475	0,68	0,468	0,272	0,786
Koosolekud	0,43	0,498	0,44	0,499	0,007	0,995
Arenguestlused	0,36	0,482	0,28	0,453	1,083	0,280
Kirjalikud teated	0,32	0,467	0,42	0,497	1,494	0,137
päevikus						
Individaalsed kohtumised	0,13	0,339	0,24	0,427	1,818	0,071
Telefoni-/ Skypekõne	0,12	0,326	0,20	0,402	1,466	0,145

\*M – keskmine; \*SD – standardhälve; \*T – t-statistik ; \*P – olulisusnivoo

#### 6.4. Vanemate osalust soodustavad tegurid

Vanematel paluti ankeedis kirja panna kolm kõige enam osalust soodustavat tegurit. Kuna sellele küsimusele jättis vastamata 23 eesti ja 36 vene kodukeelega vanemat, siis selle küsimuse lõplikuks valimiks jäi 118 vanemat. Neist 69 olid eesti ja 49 vene kodukeelega. 45 eesti ja 35 vene kodukeelega vanemat oli märkinud ära kõik kolm soodustavat tegurit, ülejäänud vanemad olid märkinud, kas kaks või ainult ühe teguri, mis soodustab nende osalust.

Hornby & Lafaele (2011) pakkusid välja mudeli vanemate osalust takistavate tegurite kohta (*vanematest ja perest tingitud, lapsest tingitud, vanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud ja ühiskonnast tingitud* tegurid) ning autor otsustas, et sarnane jaotus sobib ka soodustavate tegurite kohta. Autor jättis ära *ühiskonnast tingitud tegurid ning* lisas omalt poolt *õpetajast tingitud ning lapse ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegurid, sest muidu oleksid jäänud kõrvale vanemate poolt nimetatud olulised soodustavad tegurid. Vanemate vastused kodeeriti ning koodidest moodustati viis kategooriat (vt tabel 11):

**Tabel 11.** Vanemate poolt välja toodud osalust soodustavate tegurite koodid ja kategooriad

Kategooria	Koodid
<i>Vanematest ja perest tingitud tegurid</i>	vaba aja olemasolu, rahulik suhtumine koolis toimuvasse, võimalus osaleda koolivälistel üritustel ja huvi koolis toimuva vastu
<i>Lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud</i>	suhtluskeel, õpetaja ja vanema avatus ja soov teha koostööd, ühised eesmärgid, suhtlemisvahendite rohkus, piisav ja õigeaegne info kättesaadavus ning kiire reageerimine olukordadele, vastastikune usaldus, austus ja ausus, vaba õhkkond suhtlemiseks, vastastikune tagasiside
<i>Lapsest tingitud</i>	lapse õppeedukus, lapse psühholoogiline seisund, õpilase suhtumine õppetöösse, lapse probleemid, lapsepoolne üldine rahulolu
<i>Õpetajast tingitud</i>	õpetaja initsiatiiv, õpetaja isikuomadused, õpetajapoolne suhtumine ja huvi lastesse ja probleemidesse; õpetaja professionaalsus ja objektiivsus; õpetaja kättesaadavus
<i>Lapse ja õpetaja suhtlemisest tingitud</i>	õpetaja ja lapse omavahelised head suhted, mõistev suhtumine ja vastastikune meeldimine, meeldiv koolikeskkond

Nii eesti kodukeelega kui ka vene kodukeelega vanemad olid kõige rohkem maininud *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegureid, seejärel *õpetajast tingitud* tegureid ja kolmandaks *vanematest ja perest tingitud* tegureid. Nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate puhul võrreldi ühe rühma siseselt soodustavaid tegureid *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegureid ning *õpetajast tingitud* tegureid ja selgus, et nende vahel esines mõlema grupi puhul statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ), seega võib öelda, et nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate arvates olid enim soodustavateks teguriteks *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegurid. Nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate puhul võrreldi ka *õpetajast tingitud* tegureid ning *vanematest ja perest tingitud* tegureid ja selgus, et eesti kodukeelega vanemate puhul esines nende vahel statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,05$ ) kuid vene kodukeelega vanemate puhul statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ( $p > 0,05$ ). Seega võib öelda, et eesti kodukeelega vanemate arvates jäid teisele kohale *õpetajast tingitud* tegurid ja kolmandale kohale *vanematest ja perekonnast tingitud* tegurid. Vene kodukeelega vanemate puhul jäid teist ja kolmandat kohta jagama *õpetajast tingitud* ning *vanematest ja perest tingitud* tegurid.

Eesti ja vene kodukeelega vanemate rühmade võrdlemisel kõige enam osalust soodustavate tegurite osas kahe rühma vahel ühtegi statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ( $p > 0,05$ ). Samas võib tendentsina nimetada, et vene kodukeelega vanemad nimetasid veidi sagedamini nii *õpetajast*; *vanematest ja perest*; *lapse ja õpetaja suhtlemist* kui ka *lapsest tingitud* tegureid võrreldes eesti kodukeelega vanematega (vt tabel 12).

**Tabel 12.** Eesti ja vene kodukeelega vanemate poolt nimetatud vanemate osalust soodustad tegurid (keskmise nimetatud kordade arv), standardhälbed ja erinevused eesti ja vene kodukeelega vanemate vahel

Soodustavad tegurid	Eesti		Vene		T*	P*
	M*	SD*	M*	SD*		
Lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud	0,86	0,35	0,84	0,37	0,27	0,79
Õpetajast tingitud	0,39	0,49	0,45	0,50	0,62	0,54
Vanematest ja perest tingitud	0,12	0,32	0,24	0,43	1,85	0,07
Lapse ja õpetaja suhtlemisest tingitud	0,10	0,30	0,14	0,35	0,68	0,50
Lapsest tingitud	0,04	0,21	0,08	0,28	0,86	0,39

\*M – keskmine; \*SD – standardhälve; \*T – t-statistik ; \*P – olulisusnivoo

### 6.5. Vanemate osalust takistavad tegurid

Ka takistavate tegurite puhul paluti vanematel kirja panna kolm kõige enam takistavat tegurit. Sellele küsimusele jättis vastamata 33 eesti ja 41 vene kodukeelega vanemat ning 8 eesti ja 8 vene kodukeelega vanemat arvasid, et neil puuduvad osalust takistavad tegurid. Seega oli selle küsimuse lõplik valim 95 vanemat, neist 51 eesti ja 44 vene kodukeelega. Kõik kolm takistavat tegurit oli märkinud 12 eesti ja 13 vene kodukeelega vanemat, ülejäänud olid kirja pannud, kas ühe või kaks takistavat tegurit.

Ka siin võttis autor aluseks Hornby & Lafaele (2011) mudeli vanemate osalust takistavate tegurite klassifitseerimise kohta. Vanemate vastused kodeeriti ja autor jagas takistavad tegurid kolmeks (vt tabel 13):

**Tabel 13.** Vanemate poolt välja toodud osalust takistavate tegurite koodid ja kategooriad

Kategooria	Koodid
<i>Vanematest ja perest tingitud tegurite</i>	ajapuudus; hõivatus; vanemapoolne hirm õpetajat tülitada, huvipuudus; finantsiliste võimalust puudumine
<i>Lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud tegurite</i>	infopuudus; keelebarjäär; erinevad maailmavaated ja seisukohad; kommunikatsioonihäired.
<i>Õpetajast tingitud tegurite</i>	õpetaja kättesaadavus, õpetaja negatiivne suhtumine lastesse ja erinevustega mitte arvestamine; soovimatus koostööd teha; õpetajapoolne tagasiside puudumine; õpetaja isikuomadused ja nn õpetajasündroom

Nii eesti kodukeelega kui ka vene kodukeelega vanemad olid kõige rohkem maininud *vanematest ja perest tingitud* tegureid. Eesti kodukeelega vanemad olid teisena

nimetanud *õpetajast tingitud* tegureid ja kolmandana *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegureid. Vene kodukeelega vanemad olid teisena maininud *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegureid ja kolmandana *õpetajast tingitud* tegureid. Eesti kodukeelega vanemate puhul võrreldi omavahel *vanematest ja perest tingitud* ja *õpetajast tingitud* tegureid. Selgus, et nende vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust ( $p > 0,05$ ). Võrreldi ka *vanematest ja perest tingitud* ning *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegureid ning *õpetajast tingitud* ja *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegureid. Ka nende puhul ei esinenud statistiliselt olulist erinevust ( $p > 0,05$ ). Seega võib öelda, et kolme kategooria vahel ei olnud statistiliselt olulist erinevust. Vene kodukeelega vanemate puhul võrreldi *vanematest ja perest tingitud* ning *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegureid, kuid nende vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ( $p > 0,05$ ). Seejärel võrreldi omavahel nii *vanematest ja perest tingitud* ning *õpetajast tingitud* tegureid kui ka *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* ning *õpetajast tingitud* tegureid. Selgus, et statistiliselt oluline erinevus esines ( $p < 0,05$ ) *vanematest ja perest tingitud* ning *õpetajast tingitud* tegurite vahel kuid *vanematest ja perest tingitud* tegurite ning *vanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegurite vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ( $p > 0,05$ ). Seega saab öelda, et vene kodukeelega vanemate puhul jagasid esimest ja teist kohta *vanematest ja perest tingitud* ning *vanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegurid, kolmandale kohale jäid *õpetajast tingitud* tegurid.

Eesti ja vene kodukeelega vanemate rühmade võrdlemisel kõige enam osalust takistavate tegurite osas kahe rühma vahel ühtegi statistiliselt olulist erinevust ei esinenud ( $p > 0,05$ ). Kuigi statistiliselt olulist erinevust ei leitud, siis võib tendentsina välja tuua, et vene kodukeelega vanemad nimetasid veidi sagedamini *vanematest ja perest tingitud tegureid* ja *lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegureid. Samas eesti kodukeelega vanemad nimetasid enam *õpetajast tingitud* tegureid (vt tabel 14).

**Tabel 14.** Eesti ja vene kodukeelega vanemate poolt nimetatud osalust takistavad tegurid (keskmine nimetatud kordade arv), standardhälbed ja erinevused eesti ja vene kodukeelega vanemate vahel

Takistavad tegurid	Eesti		Vene		T*	P*
	M*	SD*	M*	SD*		
Vanematest ja perest tingitud	0,55	0,50	0,66	0,48	1,09	0,28
Õpetajast tingitud	0,43	0,50	0,36	0,49	0,67	0,51
Lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud	0,37	0,49	0,52	0,51	1,47	0,15

\*M – keskmine; \*SD – standardhälve; \*T – t-statistik; \*P – olulisusnivoo

## 7. Arutelu

Selle peatüki eesmärgiks on lahti mõtestada uurimistulemusi ning kõrvutada neid varem läbi viidud uurimuste tulemustega. Peatükk on üles ehitatud püstitatud uurimisküsimustele tuginedes. Arutelu lõpus tuuakse välja töö praktiline väärtus, piirangud ning soovitusel järgnevateks uurimusteks.

Kõigepealt viis autor läbi faktoranalüüsi, selgitamaks välja vanemate osaluse faktorstruktuuri. Sarnaselt Bulotsky-Sheareri jt (2016) ning Fantuzzo jt (2000, 2013) uurimustele tekkisid faktorid: *vanemate koolipõhine osalus*, *vanemate kodupõhine osalus*, *kooli ja kodu koostöö*. Lisaks tekkis neljas faktor, milleks oli *vanemate omavaheline koostöö*. Kuna autorile teadaolevalt ei ole varasemates uurimustes sellist faktorit eraldi välja toodud, siis peab ta seda uudseks tulemuseks.

### Vanemate hinnangud koolipõhisele osalusele

Magistritöö esimeseks uurimisküsimuseks oli: *Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes koolipõhisele osalusele?* Koolipõhise osaluse faktorisse kuulusid küsimused, mis puudutasid vanemate osalust klassivälistel üritustel, vabatahtlikku tööd ning abi erinevate kooliürituste korraldamisel. Vastupidiselt eelnevatele uurimustele (Epstein, 2001; Hornby & Lafaele, 2011; Williams & Sánchez, 2011), kus toodi välja, et vähemuste esindajad osalevad lapse hariduses vähem, selles uurimuses eesti ja vene kodukeelega vanemate vahel *koolipõhises osaluses* statistiliselt olulist erinevust ei esinenud. Ühest küljest on tulemus positiivne, sest see näitab, et muukeelsete vanemate osalus ei jää alla eestikeelsete vanemate omale. Samas hindasid vanemad oma *koolipõhist osalist* neljast faktorist kõige madalamaks ja see tulemus näitab, et vanemad osalevad *koolipõhiselt* suhteliselt vähe laste hariduses võrreldes näiteks kodupõhise osalusega. Oluline on leida võimalusi, kuidas vanemate *koolipõhist osalust* suurendada. Näiteks peab vanematele pakkuma erinevaid võimalusi, kuidas olla rohkem kaasatud ning olemas peaksid olema spetsiaalsed vanematele mõeldud programmid, mis soodustavad nende osalust. *Koolipõhise osaluse* puhul on suur roll klassijuhatajal, kes vanemaid kaasab või hoopiski kõrvale jätab. Ka eelnevates uurimustes on leitud, et osalust soodustavad õpetaja positiivsed isikuomadused (Rajamets, 2014; Tamm, 2009; Yakhnichi, 2015) ning õpetaja initsiatiiv ning soov vanemaid kaasata (Graham, 2016; Sormunen et al., 2011). Kui õpetaja annab märku, et vanemate *koolipõhine osalus* on tema jaoks oluline, siis see motiveerib ka vanemaid olema rohkem kaasatud.

## Vanemate hinnangud kodupõhisele osalusele

Teiseks uurimisküsimuseks oli: *Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes kodupõhisele osalusele? Kodupõhise osaluse* faktorisse kuulusid küsimused, mis puudutasid vanemate ja lapse omavahelist suhtlemist koolitööde teemal, koduülesannete kontrollimist ning abi õppimisel. Uurimuses selgus, et eesti kodukeelega vanemad hindasid oma *kodupõhist osalust* kõrgemalt kui vene kodukeelega vanemad. Vanema emakeele olulisuse tõid välja ka Fantuzzo jt (2013), kes leidsid sarnaselt sellele uurimusele, et need vanemad, kelle emakeel ja lapse õppekeel on samad, *osalevad kodupõhiselt* tunduvalt rohkem lapse hariduses kui muukeelsed vanemad. Lisaks on eelnevad uurimused (Epstein, 2001; Hornby & Lafaele, 2011; Williams & Sánchez, 2011) välja toonud, et vähemuste esindajad osalevad lapse hariduses vähem. Põhjuseks, miks vene kodukeelega vanemad vähem osalevad, võib olla vene kodukeelega vanemat keelebarjäär, mis ei lase neil lapsi näiteks kodutöodes aidata (Vihalemm, 1998) või takistab nende suhtlust õpetajaga. Samas leidsid Palginõmm ja Soll (2011), et muukeelsed vanemad saavad oma lapsi toetada isegi siis, kui nad õppekeelt ei oska või saavad sellest ainult pisut aru. Vastupidiselt selle uurimuse tulemustele leidis Kim (2009), et vanemad (sh vähemuste esindajad) *osalevad kodupõhiselt* lapse hariduses võrdselt ning mingeid erinevusi osaluses ei ole. Nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad hindasid *kodupõhist osalust* kolmest osaluse aspektist kõige kõrgemalt ja ka Fantuzzo jt (2000) ning Rajametsa (2014) uurimuses leidis see kinnitust. Kuna *kodupõhine osalus* võib nii klassijuhatajale kui ka koolipersonalile jääda märkamata, siis me tegelikult ei tea, kuidas vanemad last kodus aitavad ja toetavad. Hetkel saame lähtuda ainult vanemate enda hinnangutest, kuid klassijuhataja saab näiteks arenguvestlusel lapse ja vanemate käest uurida, kas ja kuidas vanem last kodus toetab. Nii saab õpetaja kõrvutada nii vanema kui ka lapse seisukohad ning nägemused.

## Vanemate hinnangud koostööle klassijuhatajaga

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli: *Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes koostööle klassijuhatajaga?* Siia faktorisse kuulusid küsimused, mis puudutasid vanemate ja õpetaja omavahelist suhtlust erinevatel last puudutatavatel teemadel. Uurimuse tulemustest ilmnes, et statistiliselt olulist erinevust eesti kodukeelega ja vene kodukeelega vanemate puhul ei esinenud. Ühest küljest on tulemus positiivne, sest see näitab, et erinev kodukeel ei ole takistuseks vanema ja klassijuhataja vahelise koostöö tegemisel, teiselt küljest aga selgus, et nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad teevad õpetajaga enda hinnangul koostööd suhteliselt harva. Põhjuseid selleks võib

olla erinevaid, näiteks nii vanema kui ka õpetaja ajapuudus, töögraafik või hoopiski negatiivsed kogemused, mis mõjutavad omavahelist suhtlust. Vanema ja klassijuhataja koostöö arendamiseks peaksid pingutama mõlemad osapooled. Õpetaja peaks vanematele mõista andma, et ta soovib vanematega koostööd teha ning ta peaks välja pakkuma erinevaid võimalusi selleks. Teiselt poolt peaksid ka vanemad omapoolseid jõupingutusi tegema, et ka õpetaja mõistaks, et vanemad on koostööst huvitatud ning toetavad õpetajat. Vastupidiselt selle uurimuse tulemustele leidsid nii Bulotsky-Shearer jt (2016) kui ka Fantuzzo jt (2013), et muu kodukeelega vanemad osalesid enda hinnangul nii *kodu ja kooli koostöös* kui ka *koolipõhises osaluses* hoopiski rohkem kui need vanemad, kelle lapse kodukeel ja õppekeel olid samad.

#### Vanemate omavaheline koostöö

Selle faktori ilmumine lisaks kolmele eelpool mainitule on tähtis, sest lapsevanemate omavaheline koostöö ning meeskonna moodustamine võib olla oluliseks teguriks, mis mõjutab vanemate osalust lapse hariduses ja on ka õpetajale suureks toeks. Uurimuse tulemused näitavad, et hoolimata sellest, et kahe rühma vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud hindavad nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad *omavahelist koostööd* kõrgelt, sest see on kodupõhise osaluse järel vanemate hinnangute põhjal teisel kohal. Tulemus on positiivne, sest *vanematevaheline koostöö* ja meeskonnana töötavad vanemad on väärtuslik ressurss, mida õpetajad ei tohiks alahinnata. Selline meeskonnavaim võib soodustada ka nende vanemate osalust, kes muidu erinevatel põhjustel kaasatud ei ole. Seega peab autor vajalikuks vanemate osalusest rääkides eraldi välja tuua ka *vanemate omavahelist koostööd*.

#### Enim kasutatavad koostöövormid

Neljandaks uurimisküsimuseks oli: *Millised on kõige enam kasutatavad koostöövormid õpetajaga eesti kodukeelega ja vene kodukeelega õpilaste vanemate arvates?* Selgus, et nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate arvates oli kõige enam kasutavaks koostöövormiks *e-kirjade* vahendusel suhtlemine. Sama tulemuseni on jõudnud ka Ilomets (2011), Olmstead (2013), Severin (2006) ja Tamm (2009). Selle koostöövormi puhul esines eesti ja vene kodukeelega vanemate vahel statistiliselt oluline erinevus, mis näitas, et eesti kodukeelega vanemad kasutavad *e-kirjade* teel suhtlemist sagedamini kui vene kodukeelega vanemad. *E-kirjade* teel suhtlemist eelistatakse ilmselt seetõttu, et nende abil saab kiiresti ning endale sobivas kohas infot koolis toimuva kohta ja see võimaldab olla pidevalt koolieluga kursis, sama tulemuseni jõudis ka Olmstead (2013). Nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate

arvates on teisel kohal *eKooli* kaudu suhtlemine ning seda eelistasid vene kodukeelega vanemad isegi pisut rohkem kui eesti kodukeelega vanemad. Ka *eKooli* kaudu saab kiiresti vajaliku info kätte ning see võimaldab olla kursis lapse hinnete, kodutööde ja käitumisega. Veebipõhise suhtluse järjest olulisemaks muutumise on välja toonud ka Rajamets (2014). Nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad arvasid, et *koosolekutel osalemine* on koostöövormidest kolmandal kohal. Ka Murray ja tema kolleegide (2014) on välja toonud *koosolekute* olulisuse vanemate osaluses. Ilmselt on põhjuseks, miks enim kasutatavate koostöövormide seas on *koosolekutel osalemine* alles kolmandal kohal, tänapäeva kiires maailmas lapsevanemate tihe töögraafik, vähe aega ning seetõttu neil ei ole alati võimalik koosolekutel kohal käia. Pigem eelistatakse tänapäeval koostöövorme, mis ei nõua koolis kohal käimist ning vanem saab vajaliku info kätte nutitelefoni või arvutit kasutades. Samas ei tohiks siiski unustada traditsioonilisi võimalusi õpetajaga suhtlemiseks, sest kõigile vanematele ei pruugi interneti teel suhtlemine sobida ning nad eelistavad pigem näost näkku vestlust. Nii Graham-Clay (2005) kui ka Ilomets (2011) leidsid oma uurimustes, et telefoni teel õpetajaga suhtlemine on vanemate arvates üks olulisemaid koostöövorme kuid vastupidiselt nendele tulemustele selgus selles uurimuses, et nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad kasutavad enda arvates telefoni teel õpetajaga suhtlemist koostöövormidest hoopiski kõige vähem.

#### Vanemate osalust soodustavad ja takistavad tegurid

Viiendaks uurimisküsimuseks oli: *Millised on vanemate osalust soodustavad ja takistavad tegurid eesti kodukeelega ja vene kodukeelega õpilaste vanemate arvates?*

Uurimisküsimusele vastuse leidmiseks kasutas autor Hornby ja Lafaele (2011) välja töötatud mudelit, kus olid takistavad tegurid jaotatud neljaks: *vanematest ja perest tingitud, lapsest tingitud, lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud ja ühiskonnast tingitud* tegurid. Kuna ei soodustavate ega takistavate tegurite puhul ei olnud vanemad maininud ühiskondlikke tegureid, siis otsustas töö autor selle tegurite rühma välja jätta. Soodustavate tegurite puhul lisas autor sisuanalüüsist tulenevalt juurde kaks tegurite rühma, mida algses mudelis ei olnud. Need olid *õpetajast tingitud* ning *lapse ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegurid. Autor lisas need, sest talle tundus, et Hornby ja Lafaele (2011) kategooriatest ei piisanud, et tuua välja kõik vanemate poolt nimetatud tegurid. Kui soodustavad tegurid jagunesid viieks kategooriaks (*lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud, õpetajast tingitud, vanematest ja perest tingitud, lapse ja õpetaja suhtlemisest tingitud ja lapsest tingitud*), siis takistavad

tegurid sai paigutada kolme kategoria (*vanematest ja perest tingitud, õpetajast tingitud ning lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud*) alla.

*Vanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud* tegurite all mainisid nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad, et kõige enam soodustab nende osalust **erinevate suhtlusvõimaluste** (*eKool, e-kirjad, vestlused jne*) **olemasolu**. Ka Rajamets (2014) leidis oma töös, et erinevad suhtlusvahendid soodustavad vanemate osalust ja seda eriti seetõttu, et ajapuudus on üks oluline tegur, mis osalust takistab. Seetõttu on oluline, et vanematel on võimalus õpetajaga suhtlemiseks kasutada erinevaid neile sobivaid koostöövorme. Huvitav on see, et vene kodukeelega vanemad tõid *vanematest ja perest tingitud* tegurite all välja ka **võimaluse osaleda klassivälistel üritustel**, ükski eesti kodukeelega vanem seda välja ei toonud.

Takistavate teguritena tõid nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad *vanematest ja perest tingitud* tegurite all kõige enam välja **ajapuudust**. Ka Lukk (2007), Olmstead (2013), Rajamets (2014) ja Tamm (2009) on oma uurimustes jõudnud selleni, et kõige enam takistabki vanemate osalust just ajapuudus, sest vanematel on pidevalt kiire ja nad on hõivatud. *Lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest* tingitud tegurite all olid vene kodukeelega vanemad maininud kõige enam **keelebarjääri**, mis takistab neil olla osaline lapse hariduses. Tulemus on igati ootuspärane, sest ka Kim (2009), Olmstead (2013) ning Turney ja Kao (2009) jõudsid oma uurimustes sama tulemuseni, et muukeelsete vanemate osalusel on takistuseks keelebarjäär. Eesti kodukeelega vanemad maininud kõige enam **infopuudust**, mille all toodi välja, et vanemad ei saa õigeaegset ja piisavat infot koolis toimuva kohta. *Õpetajast tingitud* tegurite all oli huvitav see, et eesti kodukeelega vanemad tajusid osalust takistavate teguritena pigem õpetaja negatiivseid hoiakuid nende lapse suhtes, samas kui vene kodukeelega vanemad mainisid pigem õpetaja isikuomadusi või käitumisjooni. Kõike eelnevat arvesse võttes on oluline kõigepealt koolide ja õpetajate poolt välja selgitada, mis tegurid takistavad vanemate osalust ja seejärel peaksid nad püüdma nende tegurite hulka vähendada. Selleks võiksid nad kaasata erineva kultuuritaustaga vanemaid, kes oskavad omast kogemusest välja tuua, millised tegurid on takistuseks ja kuidas võiks neid takistusi ennetada või kui need takistused on juba tekkinud, siis leevendada.

Kokkuvõtvalt võib uurimuse tulemuste põhjal öelda, et vastupidiselt eelnevatele uurimustele (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hornby & Lafaele, 2011), mis tõid välja, et muukeelsed vanemad osalevad oma lapse hariduses vähem, selgus, et eestikeelses koolis õppivate eesti ja vene kodukeelega laste vanemate vahel esines statistiliselt oluline erinevus ainult *kodupõhises osaluses*. Nii *koolipõhises osaluses* kui ka *õpetaja ja vanema koostöös* ning *vanemate omavahelises koostöös* erinevusi ei esinenud lähtudes vanemate enda

hinnangutest. Seda on hea tõdeda, sest see näitab, et vene kodukeelega vanemad ei osale oma lapse hariduses vähem kui eestikeelsed vanemad. Põhjus võib olla selles, et oma lapsele valivad eestikeelse kooli need vene kodukeelega vanemad, kes on n-ö eestimeelsemad ning kelle hoiakud ja väärtused ei erine eestikeelsete vanemate omadest olulisel määral. Lisaks võib põhjuseks olla see, et nende laste õppimine eestikeelses koolis on mõjutanud vanemate hoiakuid nii, et nad on hakanud käituma sarnaselt enamuste vanematega, kes on enamasti eesti kodukeelega. Võimalik on ka see, et nendes neljas koolis, kus uurimus läbi viidi, tehakse muukeelsete vanematega head koostööd ja nad ei tunne ennast kõrvalejätuna või teistmoodi kui eesti kodukeelega vanemad.

#### Magistritöö praktiline väärtus

Magistritöö tulemusi saavad eelkõige rakendada uurimuses osalenud koolide juhid, õpetajad ja kindlasti ka lapsevanemad. Kuna selgus, et vanemad osalevad enda hinnangul *kodupõhises osaluses* kõige enam ja *koolipõhises osaluses* kõige vähem, siis tuleb püüda suurendada just vanemate *koolipõhist osalust* ning pakkuda vanematele uudseid ja erinevaid võimalusi, kuidas kaasatud olla. Kuna selgus, et vene kodukeelega vanemad osalevad endi hinnangul kodupõhises osaluses vähem kui eesti kodukeelega vanemad, siis peaks vene kodukeelega vanemaid toetama ja julgustama, et nende kodupõhist osalust suurendada. Seda võib teha näiteks läbi haridusprogrammide, mis on loodud just muukeelsete vanemate toetamiseks. Nii vanemate kui ka õpetajate koolitamist on oluliseks pidanud ka Sapungan ja Sapungan (2014). Näiteks on võimalik korraldada üritusi, kus on kaasatud erineva kultuuritaustaga vanemad, kes jagavad oma kogemusi.

Magistritöö tulemuste põhjal saavad vanemad võrrelda enda hinnanguid ja arvamusi teiste vanemate omadega ja ehk leiavad nemadki tulemustest enda jaoks midagi huvitavat. Näiteks, kui vanem loeb, et üldiselt osalevad ülejäänud vanemad kodupõhiselt küllaltki tihti, siis võrdleb ta ennast teiste vanematega. Kui vanem tunneb, et tema osaleb vähem kui nn keskmine vanem, siis see võib panna ta mõtlema ja ehk püüab ta tänu sellele ise aktiivsemalt lapse hariduses osaleda. Soodustavaid ja takistavaid tegureid analüüsides saavad koolid seda infot kasutada muudatuste elluviimiseks. Kuna uurimusest selgus, et vanemate osalust takistab nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemate arvates näiteks *ajapuudus*, siis tuleb leida võimalusi, kuidas kaasata erinevatel viisidel ka neid vanemaid, kes alati kooli tulla ei saa. Vene kodukeelega vanematel puhul oli takistuseks *keelebarjäär*, see näitab, et õpetajaid peab koolitama, et nad oskaksid suhelda erineva keele- ja kultuuritaustaga vanematega. Kindlasti on oluline ka *info õigeaegne liikumine*, sest ainult nii saavad vanemad olla teadlikud koolis

toimuvast ja nad saavad ka ise osalusse panustada. Seetõttu on oluline, et õpetaja hoiab vanemaid koolis toimuvaga pidevalt kursis ning oskab valida erinevatele peredele sobivad koostöövormid.

Autor peab oluliseks vanemate osalusest rääkides välja tuua neljas faktor *vanemate omavaheline koostöö*, mis tekkis Fantuzzo jt (2000) kolmele faktorile lisaks. Autorile teadaolevalt ei ole seda eelnevates uurimustes välja toodud.

#### Magistritöö piirangud ja soovitusel järgnevateks uurimusteks

Töö piiranguks on see, et uurimus viidi läbi ainult nelja Tallinna kooli lapsevanemate seas, seega ei saa tulemusi üldistada suurele osale vanematest. Edaspidi võiks sama uurimust korrata ka suurema valimi peal, et saada tulemusi, mida oleks võimalik laialdasemalt üldistada. Samuti võib piiranguks lugeda, et 87% vastajatest olid emad ning kõigest 13% olid isad, seega on tulemused pigem emadekesksed. Seda võis ka eeldada, sest mitmed eelnevad uurimused on kinnitanud, et enamasti osalevadki emad oma lapse hariduses rohkem kui isad (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Grolnick et al., 1997; Ilomets, 2011).

Põhjalikumalt võiks uurida töös tekkinud vanemate osaluse neljandat faktorit, milleks oli *lapsevanemate omavaheline koostöö*. Võiks uurida, kuidas see mõjutab eesti ja vene kodukeelega vanemate osalust lapse hariduses ning millised on võimalused lapsevanemate omavahelise koostöö soodustamiseks.

Samuti võiks uurida õpetajate arvamusi ja hinnanguid eesti ja vene kodukeelega vanemate osaluse, koostöövormide ning osalust soodustavate ja takistavate tegurite kohta ning seejärel võrrelda saadud tulemusi vanemate arvamuste ja hinnangutega.

### **Kokkuvõte**

Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda eesti kodukeelega ja vene kodukeelega vanemate hinnanguid vanemate osaluse eri aspektidele, kasutatavaid koostöövorme ning osalust soodustavaid ja takistavaid tegureid vanemate arvates.

Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi põhjuslik–võrdlev uurimus ning püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes koolipõhisele osalusele?
2. Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes kodupõhisele osalusele?

3. Millised on erinevused eesti kodukeelega õpilaste ja vene kodukeelega õpilaste vanemate hinnangutes koostööle klassijuhatajaga?
4. Millised on kõige enam kasutatavad koostöövormid õpetajaga eesti kodukeelega ja vene kodukeelega õpilaste vanemate arvates?
5. Millised on osalust soodustavad ja takistavad tegurid eesti kodukeelega ja vene kodukeelega õpilaste vanemate arvates?

Kvantitatiivne uurimus viidi läbi 2017. aastal ning selles osalesid nelja Tallinna eestikeelse kooli 177 (92 eesti ja 85 vene kodukeelega) lapsevanemat.

Tulemustest ilmnes, et eesti kodukeelega ja vene kodukeelega vanemate puhul esines statistiliselt oluline erinevus kodupõhise osaluse puhul ning see näitas, et eesti kodukeelega vanemad osalevad endi hinnangul kodupõhiselt lapse hariduses enam kui vene kodukeelega vanemad. Koolipõhises osaluses ja klassijuhataja-vanema koostöös statistiliselt olulist erinevust kahe rühma vahel ei esinenud.

Kõige enam kasutatavate koostöövormidena tõid nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad välja e-kirjad, eKooli ja koosolekutel osalemise. Eesti kodukeelega vanemad järjestasid need koostöövormid vastavalt e-kirjad, eKool ja koosolekud ning vene kodukeelega vanemad eKool, e-kirjad ja koosolekud. Statistiliselt oluline erinevus kahe grupi vahel esines ainult e-kirjade kasutamise puhul, selgus et eesti kodukeelega vanemad kasutavad e-kirju enda hinnangul rohkem kui vene kodukeelega vanemad. Teiste koostöövormide puhul gruppide vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud.

Osalust soodustavate ja takistavate tegurite puhul eesti kodukeelega ja vene kodukeelega vanemate vahel statistiliselt olulist erinevust ei esinenud. Mõlemad grupid olid osalust soodustavate teguritena enim nimetanud lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud tegureid ning siin tõid mõlema grupi esindajad kõige enam välja erinevate suhtlusvahendite (e-kirjad, eKool, kohtumised jne) olemasolu. Osalust takistavate tegurite puhul olid mõlemad grupid enim välja toonud vanematest ja perest tingitud tegureid. Nii eesti kui ka vene kodukeelega vanemad olid siinkohal maininud ajapuudust, mis takistab nende osalust kõige enam. Vene kodukeelega vanemad olid lapsevanema ja õpetaja suhtlemisest tingitud tegurite all kõige enam välja toonud keelebarjääri, mis takistab nende osalust. Samas eesti kodukeelega vanemad olid kõige enam maininud infopuudust ehk nad ei saa õpetajalt piisavat ja õigeaegset infot koolis toimuva kohta.

Uurimuse tulemused annavad võimaluse jätkuvalt toetada vanemate kodupõhist osalust, milles nad endi hinnangul osalevad väga palju ning teisest küljest püüda suurendada koolipõhist osalust, milles vanemad osalevad enda hinnangul kõige vähem. Eriti tuleb toetada

vene kodukeelega vanemate kodupõhist osalust, sest nende hinnangud oma osalusele olid selle faktori puhul madalamad kui eesti kodukeelega vanematel. Lisaks annab erinevate koostöövormide teadmine ning osalust soodustavate ja takistavate tegurid mõistmine võimaluse kaasata väga erinevaid vanemaid ja seda just vanematele sobival viisil.

*Märksõnad:* vanemate osalus, koolipõhine osalus, kodupõhine osalus, vanema ja õpetaja koostöö, soodustavad tegurid, takistavad tegurid, kodukeel.

## Summary

The aim of this Master's thesis is to reveal how the parents whose home language is Estonian and parents whose home language is Russian have assessed the different aspects of parental involvement and compare these assessments. It is also to clarify and compare different forms of parent-teacher cooperation used and the factors that parents think facilitate or hinder parental involvement.

To reach this goal, a causal-comparative research was conducted and the following research questions were posed:

1. What are the differences in the assessment that parents whose home language is Estonian and parents whose home language is Russian have given to school-based involvement?
2. What are the differences in the assessment that parents whose home language is Estonian and parents whose home language is Russian have given to home-based involvement?
3. What are the differences in the assessment that parents whose home language is Estonian and parents whose home language is Russian have given to home-school conferencing?
4. Which are the most used forms of cooperation with the teacher according to the parents whose home language is Estonian and the parents whose home language is Russian?
5. Which are the factors that facilitate or hinder parental involvement according to the parents whose home language is Estonian and the parents whose home language is Russian?

Quantitative research was conducted in 2017 and involved parents of four schools in Tallinn where language of instruction is Estonian (92 parents whose home language is Estonian and 85 parents whose home language is Russian).

The results showed that in relation to parents whose home language is Estonian and the parents whose home language is Russian there was statistically significant difference regarding home-based involvement. Namely, it was demonstrated that parents whose home language is Estonian are, according to themselves, more active in home-based involvement than parents whose home language is Russian. Concerning the school-based involvement and home-school conferencing there was no statistically significant difference between these two groups.

Both the parents whose home language is Estonian and the parents whose home language is Russian listed as the most used forms of parents-teacher co-operation e-mails, eSchool and participating in the meetings. The parents whose home language is Estonian ranked these forms as follows: e-mails, eSchool and meetings; the parents whose home language is Russian as follows: eSchool, e-mails and meetings. A statistically significant difference was only between these two groups regarding e-mails. Namely, it appeared that parents whose home language is Estonian use, according to them, e-mails more often than parents whose home language is Russian. What concerns other forms of parent-teacher cooperation, no statistically significant difference was detected.

In relations to factors that facilitate or hinder parental involvement, no statistically significant difference was found. Both groups most often mentioned parent-teacher factors as factors that facilitate cooperation and in this regard the representatives of both groups identified most frequently the existence of different means of communication (e-mails, eSchool, meetings etc). As regards the factors that hinder cooperation, once more, there was no statistically significant difference between the groups and both groups had most often listed individual parent and family factors. Lack of time, which hinders their involvement the most, was mentioned both by parents whose home language is Estonian and the parents whose home language is Russian. The parents whose home language is Russian had listed as aspects that depend on parents-teacher factors most frequently language barrier which hinders their involvement. At the same time parents whose home language is Estonian mentioned most frequently lack of information, that is, inability to receive from teacher information about the school in sufficient and timely manner.

The results of the research give an opportunity to continue supporting the parents' home-based involvement, in which the parents, according to them, participate very much and, on the

other hand, try to increase school-based involvement in which the parents, according to them, participate the least. The most support has to be given to parents whose home language is Russian as they rate their involvement regarding this factor more poorly than parents whose home language is Estonian. In addition, being aware of the different forms of parent-teacher cooperation and understanding the factors that facilitate or hinder involvement gives an opportunity to involve very different parents in ways that are suitable specifically to them.

*Keywords:* parental involvement, school-based involvement, home-based involvement, home-school conferencing, facilitators, barriers, home language.

### **Tänuõnad**

Täna oma töökaaslasi ja tõlkijaid (sh oma õde Liinat), kes aitasid mul kolmes keeles (eesti, vene ja inglise) hakkama saada. Tervitan kõiki direktoreid, õpetajaid ning lapsevanemaid, kes aitasid mul uurimust läbi viia. Parimad soovid saadan oma juhendajale, Merle Taimalule, kes oli mulle alati toeks ja abiks ning ei lasknud mu motivatsioonil langeda isegi siis, kui töö kirjutamine tundus eriti keeruline. Olen tänulik oma abikaasale Hendrikule, kes on mind alati julgustanud ja mulle toeks olnud, ning meie pisipoegadele Kristoferile ja Egertile, kes on mind kogu töö kirjutamise aja motiveerinud. Lõpetuseks täna oma vanemaid Riinat ja Indrekut, kes on minu ja mu pere jaoks alati olemas. Täna teid kõiki kogu südamest.

### **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.

Allkiri: .....

Kuupäev: .....

## Kasutatud kirjandus

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83(2), 85–102.
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies, *OECD Education Working Papers*, 73. Paris: OECD Publishing.
- Bubić, A., & Tošić, A. (2016). The relevance of parents' beliefs for their involvement in children's school life, *Educational Studies*, 42(5), 519–533.
- Bulotsky–Shearer, R. J., Bouza, J., Bichay, K., Fernandez, V. A., & Hernandez, P. G. (2016). Extending the Validity of the Family Involvement Questionnaire – Short Form for Culturally and Linguistically Diverse Families from Low-Income Backgrounds. *Psychology in the Schools*, 53(9), 911–925.
- Carpenter, B. W., Young, M. D., Bowers, A., & Sanders, K. (2016). Family Involvement at the Secondary Level: Learning From Texas Borderland Schools. *NASSP Bulletin*, 100(1), 47–70.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany, NY: State University of New York.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11–30.
- Diamond, J. B., Wang, L., & Gomez, K. (2004). African American and Chinese-American parent involvement. The importance of race, class and culture. Harvard Family Research Project.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587.
- Eesti hariduse infosüsteem (2016). Külastatud aadressil <http://www.ehis.ee/>

- Engel, L., Kase, H., Luuk, M., Pettai, I., & Proos, I. (2010). *Eesti ja venekeelsete koolide suutlikkus luua positiivset õpikeskkonda. Üle-Eestilise koolinoorte uuringu aruanne*. Tallinn: Eesti Avatud Ühiskonna Instituut.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86(3), 277–294.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- 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.
- Fantuzzo, J. W., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734–742.
- Fedorov, E. (2016). *Lastevanemate ja õpetaja arvamused kooli ja kodu koostööst põhikoolis*. Publitseerimata lõputöö. Tartu ülikool.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.) (pp. 639–642). Sage Publications.
- Graham R., D. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 559–569.
- Graham–Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 16(1), 117–129.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover–Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544.
- Griph, V. (2015). *The role of cultural background in a parent-teacher relationship: The case of Russian immigrant parents and Swedish elementary school teachers*. Master of Science Thesis/ Thesis work in Communication. University of Gothenburg.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.

- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris N. H. (1997). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548.
- Halawah, I. (2006). The Effect of Motivation, Family Environment, and Student Characteristics on Academic Achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 33(2), 91–99.
- Haridusameti koduleht. (2016). Külastatud aadressil <https://info.haridus.ee/Asutused/Kool>.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Psychological Science*, 13(4), 161–164.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D. R., Green, C. L., & Wilkins, A. S. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
- Ilomets, A. (2011). *Vanemate osalus lapse õppimises III kooliastmes lähtudes vanemate hinnangust*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Jeynes, W. H. (2014). Parental Involvement That Works ... Because It's Age-Appropriate. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 85–88.
- Johnson, S. 2003. *Involving Immigrant and Refugee Families in Their Children's Schools: Barriers, Challenges and Successful Strategies*. Külastatud aadressil <http://www.brycs.org/documents/upload/InvolvingFamilies.pdf>

- Kallas, R. (2004). Kultuuridevaheline haridus Eesti koolihariduses. M. Pandis (Toim), *Kasvatusteadused muutuste ajateljel* (lk 77–88). Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Kavanagh, L., & Hickey, T. M. (2013). You're looking at this different language and it freezes you out straight away: identifying challenges to parental involvement among immersion parents. *Language and Education*, 27(5), 432–450.
- Keith, K. L. (s.a.). Parents Involvement In Schools. Ideas for Supporting Your Child's Achievement in School. Külastatud aadressil <http://childparenting.about.com/cs/parentinvolvement/a/parentschool.htm>
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102.
- Kultuuriministeerium (2011). *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring*. Külastatud aadressil <http://www.kul.ee/et/eesti-uhiskonna-integratsiooni-monitooring-2011-0>
- Käosaar, I. (2017). *Eesti haridussüsteem mitmekeelsuse ja – kultuursuse vaatevinklist*. Haridus- ja teadusministeerium.
- Lareau, A., & Shumar, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, 69, 24–39.
- Leppik, P. (2010). *Mure eesti kooli pärast*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lindemann, K. (2013). *Venekeelsete noorte struktuurne integratsioon postsovetlikes kontekstides: hariduse omandamine ja tööturule sisenemine*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Love, F. E. (1996). Communicating with parents: What beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30(4), 440–444.
- Lukk, K. (2007). Kooli ja kodu koostöö. T. Kuurme (Toim), *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek* (lk 223–244). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Lukk, K. (2016). Kodu ja kooli koostöö viis mõõdet ning mõned takistused. A. Valk, & K. Ress (Toim), *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat* (lk 39–59). Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Moosa, S., Karabenick, S.A., & Adams, L. (2001). Teacher Perceptions of Arab Parent Involvement in Elementary Schools. *School Community Journal*, 11(2), 7–26.
- Murray, K. W., Finigan–Carr, N., Jones, V., Copeland–Linder, N., Haynies D. L., & Cheng, T. L. (2014). Barriers and Facilitators to School-Based Parent Involvement for Parents of Urban Public Middle School Students. *SAGE Open*, 4(4), 1–12.

- Nam, B–H., & Park, D–B. (2014). Parent involvement: perceptions of recent immigrant parents in a suburban school district, Minnesota. *Educational Studies*, 40(3), 310–329.
- Olmstead, C. (2013). Using Technology to Increase Parent Involvement in School. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 57(6), 28–37.
- Palginõmm, M-L., & Soll, M. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis: Eesti ja teiste riikide koolide kogemus*. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž. Külastatud aadressil [https://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva\\_files/Soll\\_2011\\_%C3%95ppeekelest%20erineva%20emakeelega%20%C3%B5pilane%20koolis.pdf](https://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/Soll_2011_%C3%95ppeekelest%20erineva%20emakeelega%20%C3%B5pilane%20koolis.pdf)
- Palts, K., Harro–Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames: Journal of the Humanities and Social Sciences*, 19(2), 139–154.
- Papsejeva, K. (2007). *Kooli ja kodu koostööd mõjutavad tegurid*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Park, H., Byun, S–Y., & Kim, K–K. (2011). Parental Involvement and Students' Cognitive Outcomes in Korea: Focusing on Private Tutoring. *Sociology of Education*, 84(1), 3–22.
- Pinantoan, A. (2013). The Effect of Parental Involvement on Academic Achievement. Külastatud aadressil <http://www.teachthought.com/learning/the-effect-of-parental-involvement-onacademic-achievement/>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Pulver, A., & Toomela, A. (2012). Muukeelne laps Eesti koolis. Projekti lõpparuanne. Külastatud aadressil [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40681/Keel\\_muukeelnelaps.pdf?sequence=1](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40681/Keel_muukeelnelaps.pdf?sequence=1)
- Rafiq, H. M. W., Fatima, T., Sohail, M. M., Saleem, M., & Khan, M. A. (2013). Parental Involvement and Academic Achievement; A Study on Secondary School Students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(8), 209–223.
- Rajamets, M. (2014). *Lapsevanemate hinnangud enda osalusele lapse hariduse omandamisel Valga maakonna linnade haridusasutuste näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu ülikool.
- Saikovskaja, O. (2016, 15. jaan). Kakskeelne haridus: kas privileeg või katsumus? *Õpetajate Leht*, lk 4. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2016/01/kakskeelne-haridus-kas-privileeg-voi-katsumus/>

- Sapungan, G. M., & Sapungan, R. M. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42–48.
- Sarv, E–S. (2016). Kodu ja kooli koostöö, armastus või vaev. A. Valk, & K. Ress (Toim), *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat* (lk 9–38). Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Severin, L. (2006). *Kooli ja perekonna partnerlus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Sormunen, M., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2011). Home–School Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System. *The School Community Journal*, 21(2), 185–211.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Children Development*, 58(5), 1348–1357.
- Tamm, K. (2009). *Kooli ja kodu koostööst Rocca al Mare kooli algklassides*. Publitseerimata magistritöö. Tartu ülikool.
- Thompson, B. C., & Mazer, J. P. (2012). Development of the parental academic support scale: frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131–160.
- Torn, K. (2016). *Kooli ja kodu koostööd takistavad tegurid Võru maakonna koolide lapsevanemate hinnangute põhjal*. Publitseerimata magistritöö. Tartu ülikool.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Greenfield, P. M. (2000). *Bridging cultures in our schools: New approaches that work*. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440954.pdf>
- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271.
- Van Velsor, P., & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the schools: Community centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 17–24.
- Vera, E. M., Israel, M. S., Coyle, L., Cross, J., Knight–Lynn, L., Mollaem, I., & Goldberger, N. (2012). Exploring the educational involvement of parents of English learners. *School Community Journal*, 22(2), 183–202.
- Vihalemm, T. (1998). Eesti kool kui vene laste võimalik sotsialiseerumiskeskond. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar ja M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 337–399). Tartu: Vali Press.

- Wei-Bing, C., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research, 103*(1), 53–62.
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377–397.
- Williams, T. T., & Sánchez, B. (2011). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society, 45*(1), 54–74.
- Yakhnich, L. (2015). Immigrant Parents in the Educational System: The Case of Former Soviet Union Immigrants in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 46*(3), 387–405.
- Yang, Y. K. (2011). Education and family in Korean society. *The Review of Korean Studies, 14*(1), 57–87.

## Lisad

### *Lisa 1. Lapsevanemate poole pöördumine eesti keeles*

Lugupeetud lapsevanemad!

Olen Anneli Ilomets-Veevo ja õpin Tartu Ülikoolis põhikooli mitme aine õpetajaks. Minu magistritöö uurib lapsevanemate osalust lapse hariduses 4.–6. klasside lapsevanemate hinnangul. Minu küsimustele vastamine annab Teile võimaluse mõelda sellele, kui tihti Teie osalete lapse hariduses nii koolis kui ka kodus ja teete koostööd klassijuhatajaga. Palun vastake ankeedile lähtuvalt enda seisukohtadest ning **küsimustele vastates mõelge palun sellele lapsele, kelle käest või kelle õpetajalt Te ankeedi saite.**

- Ankeet koosneb 39 küsimusest. Kinniste küsimuste puhul palun Teil sobivasse kasti linnukese (✓) teha. Lahtiste küsimuste puhul palun Teil kirjutada vastus etteantud joonele või kasti.
- Ankeedis mõeldakse osaluse mõiste all vanema suhtlust klassijuhatajaga, vanema osalust koolis (nt erinevatel kooliüritustel käimine jne) ja osalust kodus (nt aitamist kodutöodes jne).
- Palun vastake küsimustele ausalt ning lähtudes enda seisukohtadest, õigeid ega valesid vastuseid ei ole.
- Ankeedile vastamine võtab aega umbes 15 minutit.
- Ankeet on anonüümne, teie nime ega muid identifitseerimist võimaldavaid andmeid ei küsita. Teie vastuseid ei seota kuskil teie isikuga, andmeid kasutatakse tööd üldistatud kujul ning teie vastuseid näen vaid mina. Palun sulgege ümbrik liimiriba abil enne selle tagasi andmist õpetajale.
- Palun tagastage täidetud ankeet oma lapse klassijuhatajale nädala jooksul kättesaamise päevast.
- Kui Teil tekib küsimusi või Te soovite kogu uurimuse kohta tagasisidet, siis palun kirjutage.

Suur aitäh, et leiate aega minu uurimuses osalemiseks. Olen Teile väga tänulik.

Lugupidamisega

Anneli Ilomets-Veevo

## Lisa 2. Eestikeelne ankeet lapsevanemale

*Palun tehke sobivasse kasti linnuke (✓). Kui Te ei leia endale täpselt sobivat vastusevarianti, siis palun valige Teie vastusele lähedasim variant. Näiteks kui olete kaasatud 4-5 korda aastas, siis valige vastuseks kord-paar aastas, samas kui osalete 7-8 korda, siis valige pigem kord kuus.*

	A) üldse mitte	B) kord-paar aastas	C) mõned korrad aastas	D) umbes kord kuus	E) kord nädalas	F) mõned korrad nädalas	G) igapäevaselt
<b>1. Kui tihti leiate aega, et rääkida lapsega tema kodutöödest?</b>							
<b>2. Kui tihti jälgite, mida õpetaja on lapsele kodutööks andnud?</b>							
<b>3. Kui tihti kontrollite lapse koduseid ülesandeid?</b>							
<b>4. Kui tihti leiate aega, et abistada last reaalinete õppimisel?</b>							
<b>5. Kui tihti leiate aega, et abistada last humanitaarainete õppimisel?</b>							
<b>6. Kui tihti tunnustate last positiivsete koolisaavutuste eest?</b>							
<b>7. Kui tihti toote lapsele koju vajalikke õppematerjale (nt videod, raamatud jms)?</b>							
<b>8. Kui tihti hangite lapsele kooliks vajalikke asju (nt kirjutus-vahendid, paberid jne)?</b>							
<b>9. Kui tihti viite last kohtadesse, kus on võimalik saada uusi teadmisi (nt loomaaed, muuseum, reisirid jne)?</b>							
<b>10. Kui tihti kohtute lapse klassikaaslaste vanematega koolis või väljaspool (nt et organiseerida üritusi või niisama vestelda lastest jne)?</b>							
<b>11. Kui tihti arutlete teiste lapsevanematega koolis toimuvate koosolekute ja ürituste teemal?</b>							

	A) üldse mitte	B) kord-paar aastas	C) mõned korrad aastas	D) umbes kord kuus	E) kord nädalas	F) mõned korrad nädalas	G) igapäevaselt
12. Kui tihti osalete klassi-ekskursioonide korraldamisel?							
13. Kui tihti käite lapsega klassiüritustel kaasas (nt ekskursioonid, teatrid, matkad jms)?							
14. Kui tihti osalete vanematele ja peredele mõeldud klassiüritustel?							
15. Kui tihti osalete lapse koolis korraldatavatel heategevus-üritustel (nt laadad, erinevad projektid jms)?							
16. Kui tihti näitate ise üles initsiatiivi, et muuta lapse koolielu põnevamaks?							
17. Kui tihti teete õpetajale ettepanekuid koolielu mitmekesisemaks muutmise teemadel?							
18. Kui tihti pakute ennast vabatahtlikult õpetajale appi mõnd ülesannet täitma?							
19. Kui tihti teete õpetajaga koostööd, et planeerida klassiüritusi?							
20. Kui tihti suhtlete lapse õpetajaga kodutööde teemal?							
21. Kui tihti küsite õpetajalt, milliseid oskusi võiks laps kodus harjutada?							
22. Kui tihti räägite õpetajaga lapse raskustest koolis?							
23. Kui tihti räägite õpetajaga lapse saavutustest ja arengust?							
24. Kui sageli annab õpetaja Teile teada lapse edusammudest või kiidab teda teile?							
25. Kui tihti räägite õpetajaga lapse suhetest ja läbisaamisest klassikaaslastega?							

	A) üldse mitte	B) kord-paar aastas	C) mõned korrad aastas	D) umbes kord kuus	E) kord nädalas	F) mõned korrad nädalas	G) igapäevaselt
26. Kui tihti räägite lapse õpetajaga isiklikel ja perekondlikel teemadel?							
27. Kui tihti suhtlete õpetajaga telefoni teel?							
28. Kui tihti suhtlete õpetajaga Skype teel?							
29. Kui tihti suhtlete õpetajaga e-kirjade teel?							
30. Kui tihti suhtlete õpetajaga eKooli vahendusel?							

**31. Missugust koostöö vormi kasutate õpetajaga kõige rohkem?**

Palun valige loetelust 3 Teie poolt kõige enam kasutatavat koostöövormi õpetajaga ning kirjutage kõige sagedamini kasutatava vormi ette nr 1, teisel kohal oleva ette nr 2 ja kolmandal kohal oleva vormi ette nr 3. Kui Teie poolt kõige sagedamini kasutatav koostöövorm nimekirjast puudub, siis palun lisage see loetelu lõppu punktiirile.

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> eKool                      | <input type="checkbox"/> Koosolekud             | <input type="checkbox"/> Individuaalsed kohtumised |
| <input type="checkbox"/> e-kirjad                   | <input type="checkbox"/> Arenguvestlused        | <input type="checkbox"/> .....                     |
| <input type="checkbox"/> Kirjalikud teated päevikus | <input type="checkbox"/> Telefoni- / Skypekõned | <input type="checkbox"/> .....                     |

**32. Mis on need asjaolud / tegurid, mis kõige rohkem aitavad Teil õpetajaga koostööd teha?**

Palun märkige kolm kõige olulisemat tegurit, alustades teie hinnangul kõige enam soodustavast tegurist.

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

**33. Mis on need asjaolud / tegurid, mis kõige rohkem takistavad Teil õpetajaga koostöö tegemist? Palun märkige kolm kõige olulisemat tegurit, alustades teie hinnangul kõige rohkem takistavast tegurist.**

- 1).....  
2).....  
3) .....

*Tõmmake palun sobiva vastusevariandi ees olevale tähele ring ümber või kirjutage sobiv vastus kasti*

**34. Teie sugu?**

A) naine      B) mees

**35. Teie vanus?**

**36. Teie haridustase?**

A) põhiharidus   B) keskharidus / keskeriharidus   C) kõrgharidus

**37. Lapse sugu, kelle kohta Te küsimustikule vastate**

A) tüdruk   B) poiss

**38. Mitmendas klassis õpib Teie laps?**

**39. Mis keeles suhtlete oma lapsega?**

A) eesti      B) vene      C) muu

**Kas soovite veel midagi lisada või kommenteerida?**

.....

Tänan!

Anneli Ilomets-Veevo

**Lisa 3. Vanemate osaluse faktorid, faktorlaadungid, kommunaliteedid ning faktorite omaväärtused (N= 177)**

Faktorid	Faktorlaadungid	Kommunaliteedid	Omaväärtused
<b>Kodu ja kooli koostöö</b>			4,041
Kui tihti suhtlete lapse õpetajaga kodutööde teemal?	0,690	0,587	
Kui tihti küsite õpetajalt, milliseid oskusi võiks laps kodus harjutada?	0,766	0,638	
Kui tihti räägite õpetajaga lapse raskustest koolis?	0,81	0,733	
Kui tihti räägite õpetajaga lapse saavutustest ja arengust?	0,792	0,690	
Kui tihti räägite õpetajaga lapse suhetest ja läbisaamisest klassikaaslastega?	0,719	0,55	
Kui tihti räägite lapse õpetajaga isiklikel ja perekondlikel teemadel?	0,727	0,581	
Kui tihti suhtlete õpetajaga telefoni teel?	0,584	0,464	
<b>Vanemate kodupõhine osalus</b>			3,357
Kui tihti leiate aega, et rääkida lapsega tema kodutöödest?	0,646	0,461	
Kui tihti jälgite, mida õpetaja on lapsele kodutööks andnud?	0,774	0,613	
Kui tihti kontrollite lapse koduseid ülesandeid?	0,747	0,600	
Kui tihti leiate aega, et abistada last reaalarainete õppimisel?	0,856	0,755	
Kui tihti leiate aega, et abistada last humanitaarainete õppimisel?	0,847	0,743	
<b>Vanemate koolipõhine osalus</b>			2,974
Kui tihti osalete klassi-ekskursioonide korraldamisel?	0,540	0,469	
Kui tihti osalete vanematele ja peredele mõeldud klassiüritustel?	0,712	0,621	
Kui tihti osalete lapse koolis korraldatavatel heategevusüritustel (nt laadad, erinevad projektid jms)?	0,638	0,418	

Kui tihti teete õpetajale ettepanekuid koolielu mitmekesisemaks muutmise teemadel?	0,724	0,583	
Kui tihti pakute ennast vabatahtlikult õpetajale appi mõnd ülesannet täitma?	0,840	0,748	
Kui tihti teete õpetajaga koostööd, et planeerida klassiüritusi?	0,508	0,437	
<b>Vanemate omavaheline koostöö</b>			2,276
Kui tihti viite last kohtadesse, kus on võimalik saada uusi teadmisi (nt loomaaed, muuseum, reisirid jne)?	0,620	0,481	
Kui tihti kohtute lapse klassikaaslaste vanematega koolis või väljaspool (nt et organiseerida üritusi või niisama vestelda lastest jne)?	0,845	0,754	
Kui tihti arutlete teiste lapsevanematega koolis toimuvate koosolekute ja ürituste teemal?	0,826	0,717	

---

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina \_\_\_\_\_ Anneli Ilomets-Veevo \_\_\_\_\_  
(autori nimi)

(sünnikuupäev: \_\_\_\_\_ 29.03.1989. \_\_\_\_\_)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
EESTI JA VENE KODUKEELEGA VANEMATE HINNANGUD VANEMATE  
OSALUSELE LAPSE HARIDUSES, KOOSTÖÖVORMID NING OSALUST  
SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID TALLINNA LINNA KOOLIDE NÄITEL,

*(lõputöö pealkiri)*

mille juhendaja on \_\_\_\_\_ dotsent Merle Taimalu \_\_\_\_\_,

*(juhendaja nimi)*

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, \_\_\_\_11.01.2018.\_\_\_\_ *(kuupäev)*