

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Maarja Urb

ARENGUKAVA KOOSTAMINE JA JUHTKONNA LIIKMETE TÕLGENDUSED
SELLELE ÜLDHARIDUSKOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: Jüri Ginter (PhD)

Kaasjuhendaja: Mari Karm (PhD)

Läbiv pealkiri: arengukava koostamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Jüri Ginter (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Mari Karm (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Merle Taimalu (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Kooli arengu planeerimine	6
1.1. Kooliarendus ja strateegiline juhtimine	6
1.2. Strateegia, strateegiline plaan ja arengukava	7
1.3. Strateegiline planeerimine	9
1.4. Arengukava koostamisprotsessi etapid	13
2. Metoodika	22
2.1. Uurimismetoodika taust ja põhjendus	22
2.2. Juhtumi valik	23
2.3. Andmekogumismeetodid	23
2.4. Andmete analüüs	26
3. Tulemused	30
3.1. Juhtkonna liikmete tõlgendused arengukavast ja selle koostamisest protsessi alguses	30
3.2. Arengukava koostamisprotsess ja juhtkonna liikmete tõlgendused sellele	33
3.3. Arengukava koostamisprotsessi toetanud ja takistanud tegurid juhtkonna liikmete hinnangul koostamisprotsessi lõpus	50
4. Arutelu	54
4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus	63
Kokkuvõte	66
<i>Summary</i>	67
Tänuõnad	69
Autorsuse kinnitus	69
Kasutatud kirjandus	70
Lisad	75
Lisa 1. Magistritöös kasutatud vaatlusandmeid täpsustavad dokumendid	75
Lisa 2. Väljavõte vaatluskokkuvõttest	76
Lisa 3. Algusintervjuu kava	77
Lisa 4. Lõpuintervjuu kava juhtkonna liikmetele	78
Lisa 5. Lõpuintervjuu kava koolijuhile	80
Lisa 6. Väljavõte uurimispäevikust	82
Lisa 7. Kodeerimisskeem vaatluskokkuvõtete ja neid täpsustavate lisadokumentide analüüsimiseks	83
Lisa 8. Väljavõte koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis <i>QCMap</i>	85
Lisa 9. Väljavõte koodidest alakategooriate moodustamisest	86

Lisa 10. Uuritava kooli tegeliku arengukava koostamisprotsessi etapid ja ajaline jaotus....	87
Lisa 11. Esialgne protsessijuhtimise kava	88
Lisa 12. Uuendatud protsessijuhtimise kava	89
Lisa 13. Õppenõukogus ja hoolekogus kasutatud rühmatöö näidisülesanne.....	90
Lisa 14. Lõpetamata lausete meetodi näidis	91

Sissejuhatus

21. sajand on esitanud uusi hariduslikke nõudmisi, et valmistada õpilasi paremini ette tulevaseks eluks. See eeldab paljude laiaulatuslike reformide läbiviimist ning suuremat rõhuasetust elukestva õppija kujundamiseks (Schleicher, 2012). Senge (2009) toob siinkohal välja kooli võimaluse luua haridusmuutust, sest kool on kui pidepunkt hariduse ja ühiskonna muutumiseks.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (edaspidi PGS, 2010) § 67 lg 1 sätestab, et kooli järjepideva arengu tagamiseks koostatakse kooli arengukava. (...) Arengukavas määratakse kooli arengu eesmärgid ja põhisuunad. Arengukava koostamise protsess on viis muutuste ja reformide algatamiseks ning Alas (2005) definitsiooni järgi võimaldab muutusi läbi viia strateegiline juhtimine, mis on süstemaatiline lähenemine tegelikkusele ja sellele, kuidas olukorda paremaks muuta. Seega on arengukaval ja selle koostamisel oluline roll haridusmuutuste loomisel.

Arengukava koostööl põhinev loomine on võtmelement, parandamaks koolide kvaliteeti ja haridust tervikuna (O'Hara & McNamara, 2001). Kaasamise olulisust kooliarenduses on rõhutanud nii varasemad uuringud (Bell & Chan, 2005; Xaba, 2006; Dunaway, Kim & Szad, 2012; Mbugua & Rarieya, 2014) kui ka erinevad autorid (Bryson, 2004; Davies & Ellison, 2004; Allison & Kaye, 2005; Davies, 2006; Haljaste et al., 2007). Näiteks Davies (2006) toob välja, et inimeste kaasamine on kriitiline element strateegilisel teekonnal, et kõik töötaksid jätkusuutliku ja eduka tuleviku nimel.

Arengukavade kohustus koolidele pärineb aastast 2001, kui see sätestati põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise seadusega. Olenemata sellest, et kooli arengukava on koolidele kohustuslik ning selle koostamine ja elluviimine on PGSi § 71 lg 2 p 1 järgi üks direktori tööülesannetest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), tegelevad OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 järgi vähem kui 60% Eesti valimisse kuulunud koolijuhtidest kooli arengukavaga selle sisulises tähenduses (OECD, 2014). Siit võib järeldada, et üle 40% uuringus esindatud koolidest on arengukava küll formaalselt olemas (koolide kodulehtedelt võib kooli arengukava leida), kuid selle koostamise protsessis esineb küsitavusi.

Erinevate õigusaktide muudatustega nagu PGS § 67, Vabariigi valitsuse 13. detsembri 2005. aasta määrus nr 302 „Strateegiliste arengukavade liigid ja nende koostamise, täiendamise, elluviimise, hindamise ja aruandluse kord“ on arengukava koostamisele ja struktuurile vähem ettekirjutisi, mis ühelt poolt annab koolidele rohkem vabadust, kuid teiselt

poolt paneb nad ka keerulisemasse olukorda endale sobivaima tee leidmisel. Materjale, mis on mõeldud koolidele arengukava koostamiseks, on eesti keeles välja andnud koolitusfirma Merlecons & Co. Lisaks võib leida juhiseid ka kohalikele omavalitsustele mõeldud materjalides, kuid arengukava koostamisprotsessi ülesehitamiseks mõeldud juhendmaterjale koolidele napib.

Siinkohal võib seega Eesti koolide puhul nõustuda mõttega, et väljakutse seisneb sellise planeerimisprotsessi loomises, mis vastaks kooli vajadustele ja oleks koolile tulemuslik (Davies & Ellison, 2004). Ühiskonna üha kasvavad ootused seavad koolidele ja nende juhtidele suurema vastutuse arengukava koostamisel. Varasem kahe kooli põhjal läbi viidud juhtumiuuringu tõi välja, et eduka arengukava koostamise eelduseks on, et kooli direktor ja teised juhtkonna liikmed on selle protsessi initsiaatoriteks ning vastutavad ka selle rakendamise eest (Xaba, 2006).

Eelnevast tulenevalt on uurimisprobleemiks, millised on kooli juhtkonna liikmete arusaamad kooli arengukava vajalikkusest ja selle koostamisest. Kuidas toimub arengukava koostamine üldhariduskoolis, kuidas vastab arengukava ja selle koostamine kooli sisemistele vajadustele ja teoreetilistele käsitlustele või tehakse seda lihtsalt seetõttu, et seadus nõuab, ei ole töö autorile teadaolevalt üldhariduskoolis sarnaselt uuritud. Varasemalt on läbi viidud teemalähedasi uuringuid (Sarv, 2002; Tillmann, 2004; Ellermaa, 2009). Nendest esimesed kaks on keskendunud arengukavas kirjapandu hindamisele ja viimane kutsekoolidele.

Eelnevast lähtuvalt on magistritöö eesmärk kirjeldada arengukava koostamise protsessi ning juhtkonna liikmete tõlgendusi sellele ühe üldhariduskooli näitel. Eesmärgi saavutamiseks viiakse läbi juhtumiuuring ühes üldhariduskoolis, sest see võimaldab koostamise protsessi uurida sügavuti.

Magistritöö koosneb neljast peatükist ja alapeatükkidest, eesti- ja inglisekeelsest kokkuvõttest ning kasutatud kirjanduse loetelust. Esimene peatükk annab teoreetilise ülevaate kooli arengu planeerimisest, alustades strateegilise juhtimise ja kooliarenduse seostamisest ning avades kooli arengukava mõiste. Teoreetilises osas keskendutakse kooli arengukava koostamise protsessile koos protsessi toetavate aspektidega ning tuuakse välja ka strateegilise planeerimisega seotud kriitika. Teises peatükis kirjeldatakse uurimismetoodikat. Kolmandas peatükis esitatakse tulemused juhtkonna liikmete tõlgendustest arengukavale ja selle koostamisprotsessile alguses, arengukava koostamisprotsessi kirjeldus koos juhtkonna liikmete tõlgendustega ning tuuakse välja protsessi toetanud ja takistanud tegurid. Neljandas peatükis arutletakse uurimistulemuste üle ning esitatakse töö piirangud ja praktiline väärtus. Magistritööl on neliteist lisa.

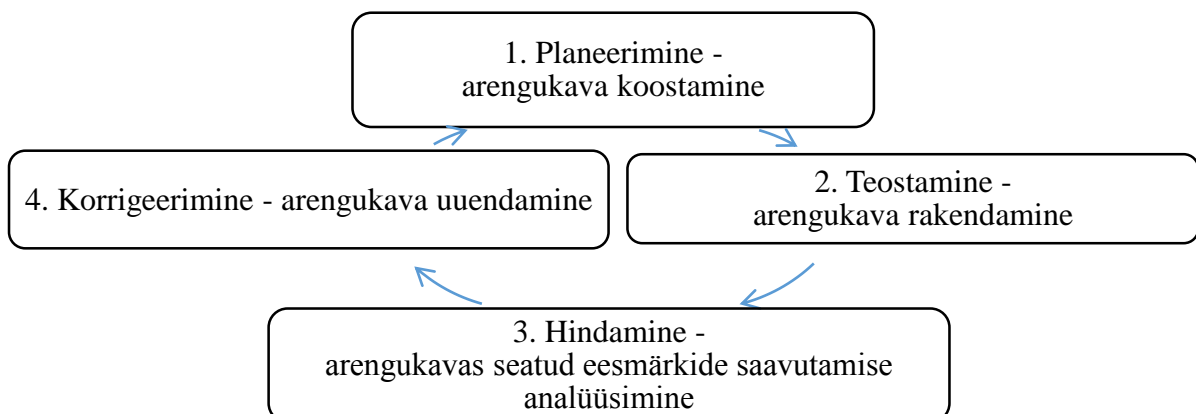
1. Kooli arengu planeerimine

1.1. Kooliareendus ja strateegiline juhtimine

„Klassiruumides toimuv saab ainult siis pidevalt paraneda, kui neid ümbritsevad koolid paremaks saavad“ (Senge, 2009, lk 14). See tähendab, et tuleb tegeleda kooliareendusega. Kooli arengu eesmärk on tõsta koolide võimekust, et õpilased saaksid kvaliteetset haridust, arvestades siinkohal nii akadeemilisi saavutusi kui ka õpilaste terviklikku arengut (Cuckle & Broadhead, 2003; Sahin, 2013).

Kooliareendus saab toimuda läbi tulemusjuhtimise, mis tähendab organisatsiooni sihtide ja eesmärkide seadmist ning nendest teavitamist, nende täitmise tulemuslikkuse hindamist, mille põhjal tehtud järeldused aitavad süsteemi täiendada (Heinrich, 2002). See on organisatsiooni juhtimise terviklik süsteem, mille aluseks on Demingi tsükkel ehk Demingi pideva parendamise mudel, mille kasutamine aitab kaasa organisatsiooni pidevale täiustamisele ja õppimisele (Deming, 2000). Koolides seob Demingi tsükkel omavahel tervikuks erinevad koolis toimuvad protsessid ja neid puudutavad dokumendid (joonis 1).

Nimelt teostatakse kooli arengukava koostamist planeerimise faasis ning arengukava rakendatakse teostamise faasis, mis saavutatakse läbi erinevate tegevuskavade nagu näiteks üldtööplaanid, õpetajate töökavad, eelarve. Hindamise faasis analüüsitakse, kuidas arengukavas seatud eesmärgid on saavutatud, mida teostatakse välis- ja sisehindamise teel ning korrigeerimise faasis arengukava uuendatakse (Türk et al., 2011). Kogu selles tsüklis on planeerimise faas väga oluline, sest kui arengukava koostatakse ebaefektiivselt, siis on keeruline rakendada järgmisi etappe ning kooliareendus seal lõppebki. Kui planeerimise faasis ei seata mõõdetavaid eesmärke, on keeruline teostada hindamist, sest andmekogumisel ei ole kindlat fookust (Schildkamp, Karautzki & Vanhoof, 2013).



Joonis 1. Kooliareendus kui tulemusjuhtimise protsess Demingi tsükliina (Türk et al., 2011. Autori täiendatud)

Tulemuslikkuse juhtimist saab eristada kolmel tasandil: strateegilisel, operatiivsel ja individuaalsel (Brudan, 2010) ning kooli arengukava koostatakse strateegilise juhtimise tasandil (Türk et al., 2011). Seega on kooli areng strateegilise juhtimise tulem (Türnpuu, 2005). Strateegiline juhtimine on laiahaardeline protsess, mille eesmärk on kindlustada pühendumus organisatsiooni missioonile ja visioonile, luua kultuur, mis toetab visiooni ja missiooni ning hoida kindel fookus organisatsiooni strateegilisel plaanil kõikide otsuste ja tegevuste valguses (Allison & Kaye, 2005).

Koolijuhtimise täiustamise uuringu raportis käsitletud uuringute tulemused kinnitavad, et üks juhtimisülesannete valdkond, mida seostatakse paremate õpitulemustega, on toetada eesmärkide seadmist, hindamist ja aruandlust. Selleks tuleb suurendada koolijuhtide otsustusõigust strateegiliste suundade määramisel ja nende võimekust kooli plaanide ja eesmärkide arendamisel ning edendada arukal andmekasutusel põhinevat juhtimist (Pont, Nusche & Moorman, 2009). Eelnevat arvesse võttes tuleb õpilaste tulemuslikkuse tõstmiseks alustada strateegilise juhtimise arendamisest koolides.

Et kooliarendus oleks edukas, tuleb vaadata ka koolikultuuri, sest viis, kuidas kool oma arengut planeerib, on peegeldus selle kultuurist. Selleks, et kooliarendus toimiks, peab koolis eksisteerima vastav kultuur, mis tähendab, et kooli juhtkonnal peavad olema jagatud eesmärgid ja vastutustunne edu ees, kollegiaalsus, riski võtmine, vastastikune austus ja toetus ning positiivne hoiak elukestva õppe suhtes (MacGilchrist, Mortimore, Savage & Beresford, 1995, viidatud Bennett, Crawford, Levacic, Glover & Earlery, 2000 j). Creemers (2002) lisab siia juurde, et juhul kui muutub kooli struktuur (mis on tihtilugu kõige nähtavam osa muutusest), kuid kultuur ei muutu, on oht, et muutused on lühiajalised ja pinnapealsed. Anfara, Patterson, Buehler ja Gearity (2006) toetavad eelmainitud, tuues välja, et ainuüksi arengukavas kirjapandust ei piisa, et saavutada tulemusi, mis puudutavad õpilasi. Selleks tuleb muuta suhteid ja koolikultuuri, mitte ainuüksi viia ellu viimaseid hariduslikke uuendusi.

1.2. Strateegia, strateegiline plaan ja arengukava

Tallinna koolidele mõeldud arengukava koostamise juhend viitab sellele, et arengukava on strateegia ning toob välja, et see on põhjendatud pikemaajaline kava nendest valikutest, mis määravad tuleviku ja milles on teadmine tulevikulisest käitumisest muutuv keskkonnas (Pettai, 2013). Samas leiab kirjandusest erinevaid käsitlusi mõiste „strateegia“ kohta. Alas (2005) ütleb, et „strateegia on kõikehõlmav pikaajaline tegevusplaan organisatsiooni eesmärkide saavutamiseks" (lk 10). Nimetatud autor toob aga ka lisaks välja, et pikaajaliste eesmärkide saavutamiseks tuleb ettevõttel luua strateegiaid kasutades sõna

“strateegia” mitmuses. Leimann, Skärvad ja Teder (2003) järgi võibki strateegiat käsitleda erinevalt: strateegia kui perspektiiv (missiooni ja visiooni määratlus), positsioon (põhiotsused, kuidas end positsioneerida), plaan (tegevuse eesmärgid ja tegevuskava, mille alusel need saavutada) või kui tegevusmall (toimimise otsustuste aluseks, vastavalt tagasisidele tehakse parandusi). Viimasega nõustuvad Davies ja Ellison (2004), kes käsitlevad strateegiat kui võrdlusbaasi, mille alusel otsustada, kas teatud tegevusi või kulutusi teha või mitte.

Ühelt poolt toovad Leimann et al. (2003) kokkuvõtlikult välja, et strateegia on pikaajaliste eesmärkide saavutamise põhiteede ja tegevuspõhimõtete kogum, mis on organisatsiooni arengu juhtimise aluseks, kuid samas ütlevad ka, et visioon, missioon, eesmärgid ja strateegia kokku moodustavad strateegilise plaani. Ka McNamara (2007) räägib strateegilisest plaanist, mis aitab defineerida, kuhu organisatsioon tahab minna, mis on vaja, et sinna jõuda ning kuidas teada, et ollakse kohal. Brysoni (2004) definitsioon on, et strateegia on eesmärkide, poliitikate, programmide, tegevuste otsuste või ressursside jaotuse muster, mis aitab tegeleda strateegiliste temadega ning peab minema kokku organisatsiooni filosoofia ja põhiväärtustega. Haljaste, Keskaik, Noorkõiv, Pirso & Sepp (2007) järgi on strateegia osadeks missioon, põhiväärtused, visioon, eesmärgid, strateegilised valikuvõimalused ja nende valikud ning ülesanded. See aga ei ole kooskõlas Leimanni et al. (2003) määratlusega, sest kõike nimetatut kokku peetakse strateegiliseks plaaniks.

PGSi järgi peab arengukava määrama ära kooli arengu eesmärgid ja põhisuunad, olema koostatud vähemalt kolmeks aastaks ning see on vajalik kooli järjepideva arengu tagamiseks (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Anfara et al. (2006) toetavad selles definitsioonis sisalduvat jätkusuutlikkuse nõuet öeldes, et arengukava peaks kooli juhtima järjepidevalt soovitud suunas, mitte olema midagi, mida tehakse iga kolme aasta tagant.

On autoreid, kes kooli arengukava strateegilise plaanina ei käsitle. Osad autorid näevad kooli arengukava (*school development plan*) keskmise või lühiajalise operatiivse plaanina. USAs ei peeta arengukavasid strateegilisteks plaanideks, kuid nad sisaldavad mitmeid elemente strateegilisest planeerimisest (Fernandez, 2011). Lisaks eelnevale tuuakse välja, et pikaajaline plaan ise ei pruugi olla aga strateegiline, kui pole hõlmatud vastuseid põhiküsimustele organisatsiooni eesmärkidest oodatavate keskkonna muutuste valguses, vaadates organisatsiooni valdkondi terviklikult ning tehes seda pikaajalises perspektiivis (Bennett et al., 2000).

Erinevate käsitluste ja rõhuasetuste eksisteerimine kirjanduses teeb strateegilise planeerimisega seotud tekstide lugemise ja mõistmise keeruliseks. Eelmainitud arvesse võttes lähtutakse antud magistritöös sellest, et arengukava on kooli strateegiline plaan, mille üheks osaks

on strateegiad, mis näitavad viisi, kuidas kooli arengu eesmärged saavutada. Kooli arengukava on kooli arengu juhtimise aluseks, aidates tagada järjepidevuse.

Arengukavasid saab jagada nelja tüüpi lähtudes neljast elemendist: kelle „oma“ plaan on, mis on arengukava eesmärk, mil määral on kaasatud kooli personal ja kooli pidaja koostamisse ja rakendamisse ning milline on selle mõju klassiruumis toimuvale.

Võtmelement on personali kaasamine. Nende elementide alusel on kindlaks määratud järgmised arengukava tüübid (MacGilchrist et al., 1995, viidatud Bennett et al., 2000 j):

1. Retooriline (*rhetorical*), mis tähendab, et arengukava eksisteerib, kuid ei ole omaks võetud personali poolt ega kasutada tegevuste suunamisel;
2. Ühepoolne (*singular*), mis tähendab, et selle omanik ja kontrollija on direktor;
3. Koostöine (*co-operative*), kus omanikutunne arengukava üle lasub osaliselt personalil ning arengukava avaldab mingil määral positiivset mõju õpilastele;
4. Korporatiivne (*corporate*), ühine, kus on jagatud omanikutunne ja juhtimine personali poolt ning sellel on oluline positiivne mõju õpilaste õppimisele.

1.3. Strateegiline planeerimine

Oluline on eristada plaani kui dokumenti ning planeerimise protsessi, sest eduka kooliarenduse võtmelement pole dokumentatsioon, vaid milliste protsesside kaudu selleni jõutakse (Davies & Ellison 2004; Davies, 2006). Fullan (2006) toetab seda lisades, et igasugune muutus kukub läbi, kui ei arendata infrastruktuuri ja protsesse, mis aitaksid õpetajatel uusi arusaamu kujundada, mõista muutuse sisulist vajalikkust ja enda rolli selles, sest edukas muutus viiakse ellu läbi mitme juhtimistasandi. Mintzberg (1993) toob aga kriitikana välja, et planeerimist tehakse planeerimise pärast, mistõttu kaob võimekus midagi tegelikult ära teha. Kaplan, Norton ja Sher (2005) nõustuvad, et mitmed organisatsioonid küll tegelevad planeerimisega, kuid paljud neist ei suuda efektiivseid plaane koostada või puudub seos planeerimise ja tegeliku elluviimise vahel. Seetõttu rõhutatakse, et kooli arengu planeerimine ei saa jääda lihtsalt protsessiks, vaid peab viima ka tegevusteni (Smith & Lucas, 2009).

Et eduka strateegilise plaanini jõuda, on vajalik strateegiline planeerimine (McNamara, 2007), mis aitab organisatsioonil keskenduda oma visioonile ja prioriteetidele muutuva keskkonna taustal ja kindlustada, et organisatsiooni liikmed töötavad samade eesmärkide nimel (Allison & Kaye, 2005). Kooli kontekstis tuleb arvestada, et planeerimise keskmes peab olema õpilaste õppimine (Xaba, 2006). Samas on kirjanduses kriitikana välja toodud, et koolide efektiivsuse käsitus haridusliku saavutuse osas on liiga kitsas, hõlmates

vaid kitsalt õpilaste akadeemilisi tulemusi. Seda väidet toetab Anfara et al. (2006) läbi viidud uuring, kus selgus, et arengukavades keskenduti vaid õpilaste tulemuste tõstmisele (74% uuritud koolidest) ning vähe puudutati koolikliima, õpetajate õpetamisstrateegia, õppekava või hindamise teemat.

Strateegiline planeerimine kui arendusprotsess ei ole ühekordne aastane tegevus, vaid järjepidev tsükliline protsess, mis sisaldab endas ülevaadet, tagasisidet ja parendamist ning millel puudub kindel algus ja lõpp (Davies & Ellison, 2004; Anfara et al., 2006). Strateegiliste plaanide pidev uuendamine võib raisata kasulikku aega ja ressursse ning on vähe tõendeid, mis toetavad hüpoteesi, et hea planeerimine parandab tulemusi (Bobic & Davis, 2003). Samas on vastavaid uuringuid viimasel ajal tehtud (Fernandez, 2011; Caputo & Rastelli, 2014) ning teatud seos õpilaste akadeemiliste tulemuste ja arengukavade kvaliteedi vahel on olemas. Näiteks Fernandez (2011) läbi viidud uuringust selgus positiivne, statistiliselt oluline seos arengukava kvaliteedi ja matemaatika ning lugemistulemuste vahel. Koolid, kelle arengukavas olid eesmärgid konkreetse ajaraamistikuga ning kes tegelesid tihedalt tulemuste monitooringuga, nende õpilaste tulemused olid standardiseeritud testides kõrgemad. Samas toob uuring ka piirangu välja, et korrelatsioon ei näita põhjuseid. Nimelt võivad koolid, kus on kogenumad õpetajad ja koolijuhid koostada väga läbimõeldud plaane ja seega võib tulemuslikkust mõjutada hoopiski personali, mitte arengukava kvaliteet.

Kirjanduses on aga arutletud selle üle, kui strateegiline on kooli arengu planeerimine. Planeerimine ja strateegia koostamine ei pruugi koolides olla samased mõisted, sest arengu kavandamine ei pruugi olla veel strateegiline (Bennett et al., 2000). Seda kinnitab Belli ja Chani (2005) uuring, mis tõi välja, et valmisolek strateegiliste suundade paikapanemiseks on olemas, kuid praktika seda ei toeta, sest planeeritakse lühiajaliselt ning pigem lähenetakse planeerimisele reaktiivselt, mis tähendab, et lastakse end mõjutada välisest. Seega võib olla arusaadav, miks osad autorid eristavad koolide puhul strateegilist planeerimist (*strategic planning*) ja arengu kavandamist (*development planning*). Bush ja Coleman (2006) järgi kajastab strateegiline planeerimine tavaliselt arenguid 3-5 aastases perspektiivis ning termin arengu kavandamine viitab iga-aastasele protsessile, kus näidatakse ära, kuidas strateegiline plaan ellu viiakse. Vastupidiselt eelmiste autorite seisukohtadele toovad Cuckle ja Broadhead (2003) välja, et kooli arengu planeerimine kavandab muutusi ning innovatsiooni kooli arendamisel (*improvement*) ja on seega laiaulatuslik pikaajaline planeerimisprotsess. Üheks põhjuseks, miks mõisteid käsitletakse erinevalt, võib välja tuua Inglismaa ja Hongkongi koolijuhtide hulgas läbi viidud uuringu, kus selgus, et koolijuhid on eriarvamusel, kui pikk aeg võetakse planeerimise aluseks (Bell & Chan, 2005).

Koolid peaksid tegema vahet, kas planeerimist teostatakse kogu kooli parendamise, innovatsiooni või muutuste eesmärgil või on see lihtsalt üks juhtimise aspekt, mis muudab planeerimise operatiivsel tasandil toimuvaks (Xaba, 2006). Eespool öeldu kinnituseks toob Noorkõiv (2002) välja, et asjatundlikult koostatud kohaliku omavalitsuse arengukava ei ole üheaastane operatiivjuhtimise dokument, vaid selle eesmärgiks on omavalitsuse tasakaalustatud areng pikemaks perioodiks. Sama saab öelda koolide puhul, sest arengukava eesmärk on juhtida koolide tegevust pikemas perspektiivis.

Kooli arengu planeerimine on viis muutuste ja reformide algatamiseks ning Senge (2009) toob välja, et muutusi ja reforme algatavad eeskätt koolidirektorid, kes määravad koolis valitseva õpiõhkkonna. PGS § 71 lg 2 p 1 järgi vastutab direktor kooli arengukava koostamise eest (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Bell (2002) toob aga siinkohal välja ohukoha strateegilises planeerimises. Nimelt nähakse koolijuhti kui juhtimisksperti ning isikut, kes on ainuisikuliselt vastutav planeerimise eest. See nägemus takistab arusaamist kollegiaalse vastutuse kui eduka planeerimise võtmelemendi olulisusest. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muudatused, mis hakkasid kehtima septembrist 2013 seda ettekujutust ka suurendavad, sest direktori vastutus on suurenenud ning § 71 lg 2 p 1 rõhutab seda veel eriti „Direktor vastutab kooli arengukava koostamise ja elluviimise eest“. Bryson (2004) aga rõhutab, et eduka strateegilise planeerimise jaoks on vajalik organisatsiooni juhtide aktiivne osalus. Seda kinnitasid ka Xaba (2006) uuringu tulemused, et eduka kooli arengu planeerimise protsessi jaoks on vaja, et initsiatiivi koostamise kui elluviimise osas näitaksid üles nii koolijuht kui teised juhtkonna liikmed.

Siinkohal aga hoiatatakse, et strateegiline planeerimine on jõudnud punkti, kus seda teostab väga väike grupp juhtidest, seda nähakse vaid kui pikaajaliste eesmärkide sõnastamist, mille saavutamiseks on vaid üks viis ning nende saavutamine toimub läbi inimeste, kes strateegilise planeerimise protsessis ei osalenud (Bell, 2002). Teiselt poolt ohustab strateegilist planeerimist kultuuriline ebastabiilsus, mis tuleneb personali, sh juhtide vahetusest nagu leiti Bennett et al. (2000) uuringus. Kuna kooli arengukava koostamine on rea kokkulepete tegemine, siis võib juhtuda, et inimesed, kes osalesid strateegilise planeerimise protsessis, ei pruugi olla enam need, kes eesmäärke ellu viivad ja ei pruugi näha koostatud arengukava mõistliku või vajalikuna.

Seetõttu näitavad erinevad uuringud, et lisaks koolijuhi ja teiste juhtide kaasamisele on eduka planeerimise ja arengukava võtmeteguriks ka teiste huvigruppide kaasamine (Xaba, 2006; Dunaway et al., 2012; Mbugua & Rarieya, 2014). Huvigrupid on isikud, grupid ja teised organisatsioonid, kellel on mingisugune huvi organisatsiooni vastu. Nii need, kes

strateegilist plaani rakendavad, need, kes selle rakendamisel on kasusaajad kui ka need, kes võivad olulisel määral kaasa aidata või takistada selle elluviimist (Allison & Kaye, 2005). Kaasamise olulisust tunnistasid ka Bell ja Chan (2005) uuringus osalenud koolijuhid, kelle väitel tegelesid nad teadlikult sellega, et jõustada erinevaid huvigruppe ning kaasata õpilasi, õpetajaid ja vanemaid otsustusprotsessi, et luua positiivsed suhted nende gruppidega. Põhja-Carolinas läbi viidud uuringus osalenud õpetajatest 40% aga ei tunnetanud oma osalust arengukava koostamisel ning 20% koolijuhtidest kinnitasid, et nad ei kaasanud kogu organisatsiooni. Lisaks ainult 13% õpetajatest ja 20% koolijuhtidest nõustusid, et vanemad olid osalised arengukava koostamises (Dunaway et al., 2012). Eestis läbi viidud uuringus osalenud koolijuhid ja õpetajad hindasid oma seotust arengukava kavandamise ja realiseerimisega kõrgemalt kui uuringus osalenud lapsevanemad, sest nende suur ebamääraste hinnangute osakaal viitas sellele, et lapsevanemaid kas ei kaasata piisavalt arengukavasse või ei oma nad arengukava puudutavate otsuste osas oma arvamust (Türk et al., 2011).

Erinevate huvigruppide kaasamise kohustuse sätestab PGS § 67 lg 2. Nimelt arengukava ja selle muudatused valmistatakse ette koostöös hoolekogu, õpilasesinduse, õppenõukogu ning ekspertidega koolist või väljastpoolt kooli. PGSi järgi kooli pidaja kinnitab arengukava (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), mis justkui ei kohusta kooli pidajat kaasama protsessi jooksul. Samas rõhutavad Davies ja Ellison (2004), et kooli juhtkond ja kooli pidaja peaksid jagama omavahel arusaama kooli arengusuundadest ning seetõttu ei tohiks kohaliku omavalitsuse rolli alahinnata (Türk et al., 2011). See hoiaks ära ka ootamatusi, mis tulenevad soovimatust lisakoormast kõrgemate ametkondade koordineerimata poliitikatest ja innovatsioonidest (Fullan, 2006).

Seega on inimeste kaasamine kriitiline element strateegilisel teekonnal, et kõik töötaksid jätkusuutliku ja eduka tuleviku nimel (Davies, 2006). Senge (2009) lisab siia juurde, et inimesed, kes töötavad ühes organisatsioonis, jagavad ühist eesmärki ja kujundavad ühiselt oma soovidele vastava tuleviku, põhimõtted ning põhitegevused, pühenduvad rohkem ning üheskoos ollakse õppiv organisatsioon. Senge mõttele oponent on Bell (2002), sest tema arvates, ei ole võimalik tulevikku ette ennustada ning kooli juhtkonnal pole võimet näha ette tulevikku ja kujundada keskkonda. Teha õigeid ennustusi väga komplekses maailmas, kus toimuvad väga kiired tehnoloogilised, sotsiaalsed, poliitilised ning globaalsed muutused, on peaaegu võimatu ülesanne. Sellele sekundeerivad Bennett et al. (2000), kes toovad välja, et formaalse planeerimise üks nõrkus tuleneb sellest, et väliskeskkonna kiire muutumine raskendab organisatsioonil tulevikku täpselt ette ennustada.

Olgugi et nii kirjanduse kui uuringute põhjal tuuakse välja, et oluline on inimeste kaasamine, siis puudub lihtne vastus küsimusele, kui palju ja millal seda teha (Bryson, 2004). Üldine soovitus on, et inimesi tuleb kaasata siis, kui neil on infot, mida ei ole võimalik muudmoodi teada saada või kui nende kaasamine on oluline, et tagada strateegilise plaani omaksvõtt ja elluviimine (Thomas, 1995, viidatud Bryson, 2004 j). Allison ja Kaye (2005) toovad töötajate osas lisaks välja, et töötajaskond peab tundma enda olulisust protsessis ning et nende arvamusel on mõju arengukavale.

Eesti õpetaja tase 7, vanemõpetaja ja meisterõpetaja kutsestandardis on kirjas, et õpetaja osaleb haridusvaldkonna poliitika kujundamises ja arengu kavandamises ning arendustegevuses (Kutsestandard..., s.a.). Bennett et al. (2000) uuringus osalenud koolides tuli aga välja, et õpetajad ei ole huvitatud strateegilistest küsimustest, kuniks nende töökoht pole ohus. Nende huvi oli peamiselt õppekavalistel tegevustel ning õpetamisega seotud ressurssidel. Lisaks on leitud, et planeerimise nõuded tekitavad ettekavatsematut lisatöökoormust õpetajatele ja administratiivpersonalile (Levine & Leibert, 1987). Selleks, et kooli töötajad hakkaksid mõtlema strateegiliselt, on vaja luua strateegiline võimekus ning see toimub strateegilise arutelu kaudu. Strateegiline võimekus tähendab, et töötajatel on võime näha hetkeolukorda laiemas plaanis, planeerida ja viia ellu muutusi, kujutada ette kooli tulevikku, luua uusi efektiivseid koostöösuhteid, kasutada ressursse uuel ja innovaatilisel viisil. Strateegiline arutelu mõjutab osalemist ja motivatsiooni ning see kõik omakorda strateegilist võimekust (Davies, 2006).

1.4. Arengukava koostamisprotsessi etapid

1. jaanuarini 2014 tuli kooli arengukava koostamisel lähtuda Vabariigi valitsuse määrusest nr 302, 13. detsember 2005 „Strateegiliste arengukavade liigid ning nende koostamise, täiendamise, elluviimise, hindamise ja aruandluse kord“. Alates 1. jaanuarist 2014 kehtima hakanud uus määrus ei laiene enam kooli arengukavale. Kui kuni 31. augustini 2013 esitas PGS rohkem nõudeid kooli arengukavale, siis 1. septembrist 2013 kehtima hakanud redaktsioon toob kohustusliku osana välja, et arengukavas peavad kajastuma kooli arengu eesmärgid ja põhisuunad. Enam ei nõuta tegevuskava, õpetajate täienduskoolituskava, kooliarenduse põhivaldkondade väljatoomist ega ka eesti õppekeelest erineva õppekeelega põhikooli meetmeid, et tagada õpilastele võimalus jätkata õpinguid eesti keeles keskkaridustasemel. Juba varem oli välja jäetud nõue arengukava uuendamise korrast.

Ühelt poolt on sellega suurendatud koolijuhtide autonoomsust ja vabadust ise oma tee leida. Lisaks on uuringud näidanud, et üheks takistuseks kooli arengukava koostamise

protsessis on, et seda nähti väljastpoolt sisse tulnud kohustusena, mis tuleb mingiks tähtjaks ära teha ning mis keskendub pigem välistele nõudmistele kui sisemistele vajadustele. Riiklikud ettekirjutised ja standardid pärsivad kohati koolide tegevust oma arengu planeerimisel (Bell & Chan, 2005; Xaba, 2006; Mbugua & Rarieya, 2014). Teiselt poolt tekib eespool kirjeldatud muudatusi vaadates paratamatult tunne, et kooli arengukava tähtsust on vähendatud. Ginter (2013) on toonud välja, et arengukavadest tegevuskava, uuendamise korra ja õpetajate täienduskoolituskava väljajätmine süvendab koolide ja kohalike omavalitsuste seisukohta, et arengukava on tähtsusetu, ja loobutakse tegevuste kavandamisest ning plaanide pidevast täpsustamisest. Võttes ära arengukava uuendamise korra, on see dokument, mida koostataksegi etteantud perioodiks ilma sellesse vahepeal süvenemata.

Muudatusega on koolile antud suurem otsustusvabadus arengukava koostamisel ja vähem suuniseid, kuid pole selge, kas koolijuhtidel on strateegilise juhtimise võimekust. Uuringutest on välja tulnud, et vähesed teadmised ja oskused arengu planeerimisest on üheks takistuseks, sest keeruline on sõnastada eesmärged, seada tähtaegu ja arvestada kulusid (Xaba, 2006; Mbugua & Rarieya, 2014). Lisaks selgub Schleicheri (2012) avaldatud uurimisraportist, et koolijuhid tegelevad pigem operatiivsete küsimustega kui strateegilise planeerimisega, millega nõustusid ka Xaba (2006) ning Mbugua ja Rarieya (2014) uuringus osalenud, et planeerimine keskendus pigem operatiivsetele tegevustele kui strateegilistele küsimustele. Bryson (2004) lisab siia juurde, et liiga tihti tulevad juhid kokku, et arutada igapäevaseid küsimusi, kuid mitte strateegilisi teemasid. Seetõttu soovitatakse koosolekute ülesehitust muuta nii, et esimeseks päevakorrapunktiks oleks strateegiline teema, millele järgneksid igapäevased küsimused (Davies, 2006).

Haridussüsteem on osa avalikust sektorist (Türk et al., 2011). Seega on munitsipaalkoolid osa avalikust sektorist ning on ühtlasi ka kasumit mittetaotlevad asutused. Seetõttu saab strateegilise planeerimise protsessi kirjelduses juhinduda avalikele ja mittetulundusühingutele mõeldud mudelitest, sest uuritavas koolis ei ole kooli pidaja esitanud juhiseid koostamiseks või arengukava ülesehituseks. Haridus-ja Teadusministeeriumi kodulehelt leiab riigikoolidele mõeldud juhised, mis kehtisid enne 2013. aasta seaduse muudatusi (HTMi haldusala üldhariduskoolide..., 2013). Eestis on kohalike omavalitsuste arengukava koostamise protsessi kirjeldanud Noorkõiv (2002) ning Haljaste et al. (2007). Kuna viimaste autorite hulgas on ka Noorkõiv, siis eraldi tema varasemat tööd järgnevas kirjelduses välja ei tooda. Haljaste et al. (2007) arengukava koostamise mudelit on autor võrrelnud Allison ja Kaye (2005) 7-sammulise strateegilise planeerimise protsessiga, mis suunatud mittetulundussektorile ning Brysoni (2004) kümnest sammust koosneva strateegilise

muutuse tsükliga, mis suunatud avalikule ja mittetulundussektorile. Samuti toob autor täienduseks sisse ka Davies ja Ellisoni (2004) planeerimisprotsessi mudeli, milles eristub kolm dimensiooni ja see on mõeldud kasutamiseks koolidele. Järgnevalt tuuakse välja eespool nimetatud autorite protsessikirjelduste süntees, et kirjeldada arengukava koostamisprotsessis eristuvaid etappe.

Esimene etapp on seotud **protsessi algatamise ja ettevalmistusega**. Haljaste et al. (2007) nimetavad seda etappi algatamiseks ja struktuuri loomiseks, Bryson (2004) esmaseks kokkuleppe etapiks ning Allison ja Kaye (2005) valmisoleku etapiks. Selles etapis tuleb erinevate autorite sõnul välja selgitada ja kokku leppida arengu planeerimise põhjused, eesmärgid ja tulem. Bryson (2004) lisab, et rääkida tuleks ka planeerimisprotsessi mõjutavatest piirangutest ja olemasolevatest ressurssidest. Oluline on läbi mõelda planeerimisprotseduurid, mis hõlmavad endas otsuseid huvigruppide ja konsultandi kaasamise, planeerimistöörühma ja selle rolli osas (Bryson, 2004; Allison & Kaye, 2005). Siinkohal märgivad Allison ja Kaye (2005), et kõik, kes osalevad strateegilises planeerimises, peaksid rääkima sama keelt. Ehk siis on kokkulepe selles osas, mida tähendavad arengukavas kasutatavad mõisted nagu näiteks missioon, visioon, strateegia.

Eri autorid toovad välja, et selles etapis tuleks luua juhtrühm (Haljaste et al., 2007) või strateegilise planeerimise meeskond (Bryson, 2004), kes vastutab protsessi eest ning on selle eestvedajaks. Mõnel juhul võib planeerimisrühm kattuda organisatsiooni juhtkonnaga. Oluline on, et selguks, kas organisatsiooni juhid pühenduvad sellele pingutusele, mida arengukava koostamine endaga kaasa toob (Allison & Kaye, 2005). Viimati nimetatud autorid ning Haljaste et al. (2007) lisavad, et selles etapis tuleks vajadusel luua ka erinevad (valdkondlikud) teemarühmad või töörühmad. Siinkohal aga toob varasemalt arengukava koostamisprotsessi kohta läbi viidud uuring välja, et ajapuudusel loodi strateegilise planeerimise töörühm selle asemel, et kaasata kõiki ning seetõttu ka jagati planeerimine väiksemate alagruppide vahel osadeks. See aga ei kindlustanud plaanide ühildumist ning selle omaksvõtmist kõikide poolt (Mgubua & Rarieya, 2014).

Algatamise etapi tulemiks on planeerimiskava (Bryson, 2004), planeerimise töökava (Allison & Kaye, 2005) või siis protsessijuhtimise kava (Haljaste et al., 2007), mis sisaldab planeerimise eesmärki, kaasatavaid huvigruppe, vajalikke samme ning nende elluviimise formaati ja ajakava. Bryson (2004) toob välja, et selles etapis tuleb nii sisemiste kui vajadusel ka välimiste võtmeisikutega planeerimisprotsessis kokku leppida ning Haljaste et al. (2007) lisab, et kaasatavate huvigruppidega tuleb protsessijuhtimise kava kooskõlastada.

Bryson (2004) toob oma mudelis teise etapina välja organisatsiooni volituste sõnastamise, mis tulenevad erinevatest õigusaktidest või regulatsioonidest. Teised autorid seda eraldi etapina ei käsitle. Haljaste et al. (2007) järgi on järgmine etapp ülevaade hetkeolukorrast. Allison ja Kaye (2005) mudelis aga missiooni, visiooni ja väärtustega tegelemine, mis sarnaneb Brysoniga (2004), millele nende autorite mudelites järgneb olukorra analüüs. Allison ja Kaye (2005) toovad välja, et olukorra analüüsi ja missiooni ning väärtustega tegelemise etapid võivad toimuda ka vastupidises järjekorras. Haljaste et al. (2007) näevad missiooni, visiooni ja väärtustega tööd ühe osana strateegia loomise etapist, mis järgneb olukorra analüüsile. Kokkuvõtlikult saab öelda, et üks eristuv etapp on kohaliku hetkeolukorra analüüs ja teine missiooni, visiooni ja väärtushinnangute väljaselgitamine.

Hetkeolukorra analüüs sisaldab endas nii sise- kui väliskeskkonna analüüsi erinevate andmete ja analüüsimeetodite kasutamise kaudu (Bryson, 2004; Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007), kus sisekeskkonna analüüs toob välja organisatsiooni tugevused ehk põhikompetentsid ja nõrkused ning väliskeskkonna analüüs võimalused ja ohud ning eeldab nii organisatsiooni sisestelt kui välistelt huvigrupidelt laialdaste andmete kogumist. Davies ja Ellison (2004) nimetavad seda oma mudelis strateegiliseks analüüsiks. Nii viimati nimetatud autorite kui Brysoni (2004) arvates peaks väliste võimaluste ja ohtude tuvastamisega tegelema pigem organisatsiooni juhtorgan ning viimane nendib, et kahjuks ei tegeleta väliste trendide analüüsiga süstemaatiliselt või efektiivselt. Türk et al. (2011) toovad välja, et kooli arengukava väljatöötamisel tuleks lähtuda nii riiklikest kui piirkondlikest strateegilistest dokumentidest nagu näiteks Eesti haridusstrateegia, valla või linna arengukava.

Sisekeskkonna analüüs peaks hindama olemasolevaid strateegiaid ja programme (Bryson, 2004; Allison & Kaye, 2005), mis peaks baseeruma kogutud andmetel. Anfara et al. (2006) toovad välja, et üha rohkem keskendutakse otsustamisel konkreetsetele andmetele ja nende analüüsile, sest koolidelt oodatakse oma väärtuse ja efektiivsuse õigustamist. Haridusametuste juhid on jõudnud arusaamisele, et otsuste tegemisel ei ole võimalik toetuda vaid intuitsioonile, traditsioonidele või mugavusele, millised on parimad praktikad või strateegiad, kuidas parandada õpilaste õppimist. Nende autorite läbi viidud uuringus 17 Tennessee osariigi kooli hulgas selgus, et pooled uuringus osalenud koolidest kasutasid nn kodukootud andmestikku ja tegelikke andmeid tihtilugu ignoreeriti. Kooli sisekeskkonna analüüs on Eesti mõistes koolide sisehindamine nagu ütleb PGSi § 78 lg 1, siis koolis tehakse sisehindamist. (...) Selleks selgitatakse välja kooli tugevused ning parendusvaldkonnad, millest lähtuvalt koostatakse kooli arengukava.

Hetkeolukorra analüüsi etapi tulemusena peaks olema kogutud informatsioonist tehtud kokkuvõte, mis on järgmistes etappides otsustamise aluseks (Allison & Kaye, 2005) ning Davies ja Ellison (2004) lisavad siia, et igasugune dialoog kooli tuleviku üle otsustamisel peab baseeruma mitmesugustest andmeallikatest pärineval infol. Türk et al. (2011) läbi viidud uuringus nõustusid 95% koolijuhtidest, õpetajatest ja hoolekogu liikmetest, et õpilaste ja lapsevanemate rahulolu-uuringu tulemusi arvestatakse kooli tegevuste planeerimisel, kuid õpilased ja lapsevanemad vastandusid sellele seisukohale. Samas hindasid töötajad, et nende rahulolu uuringu tulemusi arvestatakse juhtkonna poolt vähem kui õpilaste ja lapsevanemate uuringu tulemusi ning sellele jällegi vastandusid koolijuhtide hinnangud.

Missiooni, visiooni ja väärtushinnangute väljaselgitamise etapp. Allison ja Kaye (2005) ning Haljaste et al. (2007) räägivad kõigist kolmest ühe etapi raames. Erinevus tuleneb sellest, millises järjekorras nad neid teemasid käsitlevad. Erinevalt teistest autoritest toob Bryson (2004) välja, et visiooni loomine peaks toimuma pigem protsessi lõpuetappides. Tema mudelis on see 8. samm, sest autori arvates muutub visioon üha täpsemaks, mida hilisemas etapis see luuakse ning kui erinevad etapid pole veel läbi käidud, siis ei suudeta detailset visiooni sõnastada. Samas ütleb ta, et osade organisatsioonide jaoks võib seda ka varasemas etapis teha. Bryson (2004), Allison ja Kaye (2005) ning Haljaste et al. (2007) on seda meelt, et järgmiste etappide arenedes missiooni ja visiooni saab ja tuleks muuta ning parandada.

Organisatsiooni **väärtushinnangud** on tõekspidamised, põhimõtted, hoiakud või suhtumised, mille selgesõnaline väljendus aitab neil ka tegudesse jõuda (Allison & Kaye, 2005, Haljaste et al., 2007). Haljaste et al. (2007) lisavad siia juurde, et need kajastavad nii omavalitsusorganite kui ka kohaliku kogukonna kui terviku arvamust. Lickona (2009) järgi tuleks kooli väärtused kujundada ühiselt töötajate, õpilaste ja vanemate poolt ning lisab, et väärtuste järgi tegutsemine saab alguse kooli töötajaskonnast. Allison ja Kaye (2005) ütlevad, et huvigrupid võivad panustada väärtushinnangute väljatöötamisse ning seeläbi hinnata, kuidas nende väärtushinnangud ühtivad organisatsiooni omadega.

Missioon tähendab organisatsiooni eksistentsi sõnastamist, see kirjeldab organisatsiooni tegevuse olemust (Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007). See peab vastama kolmele küsimusele nagu miks teeme, mida teeme ja kellele (Allison & Kaye, 2005). **Visioon** on kujutus sellest, kuhu peaks organisatsioon jõudma. See on suunatud tulevikku ning oluline on, et see paneb inimesed panustama ja tegutsema selle suuna nimel (Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007). Missiooni ja visiooni loomine peaks saama alguse ideede kogumisest erinevatelt huvigruppidele, mida arendatakse edasi erinevate arutelude käigus ning see lõpeb ühise tunnetuse ja arusaamaga (Haljaste et al., 2007). Jagatud visiooni protsess

kaasab kõiki huvigruppe koolisüsteemi tuleviku üle otsustamisse ja arendamisse, inimesed saavad kaasa rääkida oma lootustest ja soovidest laste ning kogukonna suhtes (Smith & Lucas, 2009). Bryson (2004) näeb, et missioon tuleks pigem välja töötada organisatsiooni võtmeisikute poolt pikkade arutelude käigus, mis võtab arvesse organisatsiooni identiteeti (sh väärtushinnanguid) ning peab olema teiste huvigruppide viidud nii, et tagab pühendumuse. Allison ja Kaye (2005) näevad, et nii missiooni kui visiooni esialgse ajurünnaku juures peaksid osalema kõik töötajad. Davies ja Ellisoni (2004) mudelis ei räägita visioonist ja missioonist, vaid tuleviku väljavaadetest. Nende järgi võiks lähtuda küsimustest nagu „Mida planeerib kool teha laste jaoks, kes on just alustanud oma kooliteed, kuni nad lõpetavad põhikooli või keskkooli?“, „Millist hariduskogemust kool neile pakub?“.

Missiooni, visiooni ja väärtushinnangute etappi nähakse väga olulisena, et aru saada, mida tehakse, kellele tehakse ja miks tehakse (Allison & Kaye, 2005). Cambron-McCabe (2009) toetab seda öeldes, et tihtipeale alustatakse pisiasjadest ning unustatakse ära küsimused nagu „Miks me olemas oleme?“, „Mida tahame ära teha?“, „Missuguste väärtuste eest seisame?“. Koolides võib selle etapi ulatus erineda. Uue organisatsiooni puhul tuleb kõik see luua, juba eksisteeriva puhul üle vaadata ning vajadusel korrigeerida (Allison & Kaye, 2005). Põhja-Carolinas läbi viidud uuringu tulemuste järgi nõustuvad koolijuhid ja õpetajad, et kooli visioonis ja missioonis kokkuleppimine on oluline kooli arengu seisukohalt, kuid vaid 60% uuringus osalenud koolijuhtidest ja 50% õpetajatest kinnitasid, et enne arengukava koostamist vaadati organisatsioonis tervikuna üle visioon ja missioon (Dunaway et al., 2012). Bell ja Chan (2005) läbi viidud uuringus osalenud koolijuhid väitsid, et planeerimisprotsessi keskmes olid visioon ja väärtushinnangud.

Kõik eelnevad etapid peaksid Brysoni (2004) järgi andma planeerimismeeskonnale piisavalt informatsiooni ja võimaldama omavahelist suhtlust, et kujundada järgmistes etappides vajaminevat tarkust ning tema mudelis on 5. sammuks **strateegiliste teemade** (*strategic issues*) **väljaselgitamine**. Strateegiliste teemade all peab ta silmas kriitilisi väljakutseid, millega tegelemine on tõeliselt oluline organisatsiooni ellujäämise, arengu ja efektiivsuse seisukohalt. Ta nimetab ka seitset põhilähendamist, kuidas strateegiliste teemadeni jõuda, millest parim lähenemine sõltub situatsioonist. Üks seitsmest on eesmärkide kaudu lähenemine, mida võib seostada Haljaste et al. (2007) mudeli strateegia loomise protsessi järgmise sammuga peale visiooni, missiooni ja põhiväärtuste sõnastamise. Nende autorite järgi on järgmine etapp **strateegiliste eesmärkide määratlemine**. Strateegilised eesmärgid vastavad küsimusele, millise seisundi me tahame aja jooksul saavutada ning on võrreldes visiooni ja missiooniga konkreetsamad. Need seovad eelmistes etappides sõnastatud

missiooni, visiooni ja väärtushinnangud strateegiliste valikutega. Strateegilised eesmärgid jagunevad pea- (täpsustavad visiooni) ja alameesmärkideks (täpsustavad peaesmäärke). Eesmärk peab olema mõõdetav ning selle mõõtmiseks seatakse arengukavas indikaatoreid ehk mõõdikuid, mis võivad olla nii kvalitatiivsed kui kvantitatiivsed (Talvik & Salumaa, 2013). Eesmärkide seadmisel tuleb mõelda ka juba selle peale, kas on piisavalt ressursse, oskust, pealehakkamist ning kas need on arengukava perioodiga määratud ajalises plaanis saavutatavad (Haljaste et al., 2007).

Strateegiliste teemade või strateegiliste eesmärkide määratlemisega sarnaneb Allison ja Kaye (2005) mudeli neljas samm, milleks on **prioriteetides kokkuleppimine**. Nende autorite järgi selguvad kriitilised teemad olukorra analüüsi faasis ja nüüd on vaja kokku leppida, millised on põhistrateegiad, üldised ja spetsiifilised tulemused, mis on vaja organisatsioonil ellu viia, et need küsimused lahendada. Nende järgi peaks selles kõigepealt kokku leppima planeerimismeeskond, kes seejärel arutab neid kogu töötajaskonnaga, kes pakuks oma nägemuse valikutest, kuidas neid prioriteete saavutada.

Kui Allison ja Kaye (2005) kirjeldavad oma neljandas etapis ära küllaltki laia valdkonna, siis Brysoni mudeli järgmine, 6. samm on **strateegia loomine**, et eelmises etapis väljaselgitatud strateegiliste teemadega tegeleda. See sarnaneb Haljaste et al. (2007) mudelis **strateegiliste valikuvõimaluste genereerimise, nende valiku ja hindamisega**. Nende autorite järgi võib eesmärkide saavutamiseks olla rohkem kui üks tee, mis peaks selles etapis välja selgitatama ning valikuvõimaluste hindamine võib tugineda erinevatele alustele. Näiteks kas see lahendab hetkeolukorra analüüsi käigus väljaselgitatud probleemi, on kooskõlas visiooni, missiooni ja väärtushinnangutega, kuivõrd teostatav see valik on (nii finants- kui inimressurssi mõttes), kuidas on seotud erinevate huvigruppide ootustega või kuivõrd need valikud aitavad kaasa organisatsiooni arengule eesmärkide valguses. Autorid toovad välja, et eesmärkide saavutamiseks tuleks kirja panna meetmed, ülesanded ja tegevused. Meede on laiem mõiste tähendades abinõude kogumit eesmärgi saavutamiseks ning tegevused on sammud konkreetse meetme rakendamiseks (Talvik & Salumaa, 2013). Ülesanded asuvad autori arvates nende kahe mõiste vahepeal. Tegevused pannakse kirja rakenduskavade loomise etapis.

Erinevad autorid nõustuvad, et strateegiliste eesmärkide või teemade määratlemise ja strateegiate loomise etapp võib võtta palju aega, kujuneb erinevate diskussioonide ja otsustustehnikate kaudu ning sisaldab konflikte, sest osalejatel on erinevad arusaamad (Bryson, 2004; Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007). Samas on need etapid väga olulised, et tekitada ühist arusaama ja kindlustada teostava arengukava koostamine.

Allison ja Kaye (2005) toovad oma mudeli 5. etapina välja **strateegilise plaani kui dokumendi kirjutamise**, mida eraldi mainivad ka Haljaste et al. (2007). Nende järgi paneb üks inimene planeerimismeeskonnast kokku plaani esialgse mustandi, mis läheb teistele ülevaatamiseks, täiendamiseks ja muutmiseks. Brysoni (2004) 7. samm ongi **strateegia ja plaani ülevaatamine ning omaksvõtmine**. Siinkohal viitab ta sellele, et plaani peavad kinnitama ka erinevad huvigrupid, mida toovad välja ka Haljaste et al. (2007), kes tõstavad esile ka avaliku väljapaneku ajal tehtud ettepanekute arvestamise juhtrühma poolt. Eestis peab kooli arengukavale enne kinnitamist oma arvamuse esitama kooli hoolekogu, õppenõukogu ja õpilasesindus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Noorkõiv (2002) toob eraldi välja ka **arengukava kehtestamise etapi** ning Eesti munitsipaal- ja riigikoolides kinnitab arengukava kooli pidaja või tema volitatud isik (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Kui arengukava on üle vaadatud, erinevate huvigruppide ettepanekuid arvestatud ja kehtestatud, siis järgneb sellele Allison ja Kaye (2005) 6. sammuna ja Bryson (2004) 9. sammuna **arengukava rakendamise etapp** (*implementation*), mis tähendab nende järgi rakenduskavade koostamist, ressursside eraldamist ehk eelarvega sidumist ning vastutajate ja tähtaegade seadmist ehk siis **tegevuskava koostamise etappi** Haljaste et al. (2007) mudelis. Bryson (2004) näeb osade organisatsioonide puhul detailsema tegevuskava väljatöötamist juba strateegia loomise järgselt, kuid teised autorid pigem eraldi etapina (Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007). Davies ja Ellisoni (2004) mudelis on see operatiivne dimensioon ehk tegevuste planeerimine.

Tegevuskava on Eesti koolide mõistes üldtööplan. Üldtööplan on dokument, milles määratletakse kooli ühe õppeaasta tegevuskava, lähtudes kooli arengu- ja õppekavast, õppeaasta üldeesmärkidest ja eelmise aasta töö kokkuvõttest (Kooli õppe- ja kasvatusalastes..., 2010). Tegevuste planeerimisel peaksid juhid pidevalt hindama, kas tegevus või otsus viib neid lõppeesmärgile, mis strateegias kirjas, lähemale (Dunaway et al., 2012). Davies ja Ellison (2004) märgivad, et detailset plaani on võimalik teha kuni kaheaastaseks perioodiks ning kui teha see pikemaks ajaks, siis ei tee see plaani strateegiliseks, vaid ebarealistlikuks. Allison ja Kaye (2005) näevad, et detailne tegevusplan tuleks koostada aastaks. Selles etapis peaks strateegilise plaani siduma eelarvega, kuid siinkohal on takistuseks see, et majandusaasta erineb õppeaastast ning kooli eelarved kinnitatakse üheks kalendriaastaks ning seda tehakse 30 päeva pärast majandusaasta algust (Jayne, 2013), mistõttu arengukava periood ja eelarve periood ei lähe kokku. Seetõttu on mõistetav ka Bennett et al. (2000) uuringu tulemused, kus selgus, et strateegiline planeerimine mõjutab vaid 8-18% eelarvelistest otsustest.

Allison ja Kaye (2005) mudeli viimaseks 7. sammuks ja Brysoni (2004) mudeli 10. sammu üks osa on strateegilise **planeerimisprotsessi** enda **tulemuslikkuse hindamine**, et järgmiseks korraks parenduskohtadest õppida ning teine **strateegilise plaani seire** (Bryson, 2004; Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007), sest keskkond muutub, kuid oluline on, et plaan vastaks keskkonnamuutustele (Allison & Kaye, 2005). Kuna keskkonna muutusi ette ennustada on keeruline, siis tuleks organisatsioonis kokku leppida väärtustes ja visioonis, kuhu jõutakse kokkulepitud lühiajaliste eesmärkide kaudu, mis annab võimaluse erinevatele alternatiividele, mitte ei piirdu kindlaksmääratud strateegia ja tegevuskavaga (Bell, 2002). Selline planeerimine seotuna strateegilise juhtimisega teeb arengukavast juhendava plaani, kus strateegia areneb koos keskkonna muutustega (Bennett et al., 2000). Käesolevas töös jääb strateegilise plaani seire vaatluse alt välja, sest see haakub juba Demingi tsükli 3. ja 4. faasiga.

Etapid, mida eespool kirjeldati, näitavad võimalusi, kuid Bryson (2004) ning Allison ja Kaye (2005) märgivad siinkohal, et planeerimisprotsessi peaks enda jaoks sobivaks kujundama iga organisatsioon ise. Protsess on korduv ning ei pruugi alati algusest ning elluviimine ei pea ootama eelnevate etappide läbimist. Väljakutse seisnebki sellise planeerimisprotsessi loomises, mis vastaks kooli vajadustele ja oleks koolile tulemuslik (Davies & Ellison, 2004). Eespool kirjeldatud kokku võttes võib öelda, et arengukava koostamise juures on olulised järgmised etapid, kus autor näeb, arengukava kirjutamine ei ole niivõrd eraldi etapp, kui erinevate etappide osa:

- Protsessi algatamine ja ettevalmistamine
- Hetkeolukorra analüüs
- Missiooni, väärtushinnangute, visiooni ja vajadusel tunnuslause väljaselgitamine või ülevaatamine
- Strateegiliste teemade või eesmärkide väljaselgitamine
- Strateegiate loomine strateegiliste eesmärkide saavutamiseks
- Avalik arutelu ja arengukavale tagasiside saamine
- Arengukava kehtestamine
- Arengukava rakenduskavade koostamine
- Arengukava planeerimisprotsessi hindamine

Arengukava kui dokument võtab kokku kooli arengu planeerimise protsessis kokkulepitu ning ühendab arengu kavandamise selle elluviimisega (Haljaste et al., 2007). Xaba (2006) läbi viidud uuringule toetudes saab välja tuua, et kooli arengu planeerimisprotsess avaldab positiivset mõju erinevate huvigruppide omavahelise

kommunikatsiooni suurenemisele, kooli personali meeskonnatunde kasvule, kooli juhtkonna rolli ja vastutuse tunnetamisele ning teadlikkuse tõstmisele väliskeskonna mõjust. Davies (2006) hoiatab aga ilusate plaanide eest:

Tugeva strateegiaga on kool, mis on lühiajalises perspektiivis hariduslikult tulemuslik ning kus on olemas selge raamistik ja protseduurid selleks, et kooli põhieesmärk ja visioon kajastuksid suurepärases õpetamise ja kasvatamise protsessis, mis on inspireeriv ja jätkusuutlik ka keskmises ja pikas perspektiivis. Koolid, mis tahavad keskenduda strateegiale, peavad esikohale seadma jõulise strateegia kujundamise, selle asemel et koostada ilusaid plaane, mis ei pruugi alati tegelikku tööd mõjutada. (lk 15)

Käesoleva magistritöö eesmärk on kirjeldada arengukava koostamise protsessi ning juhtkonna liikmete tõlgendusi sellele ühe üldhariduskooli näitel. Uurimisküsimused, mis aitavad eesmärki saavutada on järgmised:

1. Kuidas tõlgendavad arengukava ja selle koostamist kooli juhtkonna liikmed koostamisprotsessi alguses?
2. Milline on arengukava koostamise protsess?
3. Kuidas tõlgendavad toimunud arengukava koostamisprotsessi kooli juhtkonna liikmed koostamisprotsessi lõpus?
4. Kuidas erineb kooli arengukava koostamine praktikas teoreetilistest lähtekohtadest?
5. Millised on arengukava koostamise protsessi toetavad ja takistavad tegurid?

2. Metoodika

2.1. Uurimismetoodika taust ja põhjendus

Käesolevas uurimuses viidi eesmärgi saavutamiseks läbi juhtumiuuring, sest sooviti vastuseid „kuidas“ ja „miks“ küsimustele ning tähelepanu all oli aktuaalne ja praegusel hetkel toimuv protsess selle tegelikus kontekstis, nagu on põhjendanud juhtumiuuringu kasutamist Simons (2009) ja Yin (2009). Töös uuriti arengukava koostamise protsessi konkreetses koolis kogu koostamise protsessi vältel, vastates küsimusele „kuidas koostatakse arengukava“ ning juhtkonna liikmete tõlgendused arengukavale ja selle koostamise protsessile andsid vastuseid küsimusele „miks niimoodi toimus“. Kuna uuritava fenomeni ja konteksti vahele ei saa tõmmata selget piiri, siis uuriti nähtust tema loomulikus keskkonnas, mida peetakse juhtumiuuringu eeliseks (Yin, 2009).

Juhtumiuuringu eesmärk ei ole üldistada, vaid uurida juhtumit sügavuti (Creswell, 2003; Simons, 2009) ning see võimaldab andmete kogumisel ning nende analüüsil toetuda teoreetilistele alustele (Meyer, 2001; Yin, 2009), mida käesolevas uurimuses ka tehti. Simons

(2009) on juhtumiuuringu puhul öelnud, et sügavam arusaam spetsiifiliselt teemast, programmist, poliitikast, institutsioonist või süsteemist annab võimaluse luua laiemat teadmist ja/või anda sisendit poliitikate kujundamiseks, professionaalseks arenguks ja kogukonna tegevuseks. Eelkõige andis käesolev töö sisendit professionaalne arenguks, mida saavutati läbi sügavama arusaamise arengukavast ja selle koostamisest.

2.2. Juhtumi valik

Juhtumiuuringu puhul ei räägita valimist, vaid analüüsiüksusest ehk siis juhtumist. Käesoleva töö juhtum valiti lähtuvalt järgmistest kriteeriumitest: 1) kool, millel on vajadus uue arengukava järele, 2) kool, kus realselt tegeletakse arengukava koostamisega magistritöö koostamise perioodil, 3) ligipääs andmetele ja võimalus osaleda protsessis osalusvaatlejana. Lisaks nendele kriteeriumitele võib antud juhtumit käsitleda kui tüüpilist juhtumit (Yin, 2009), kuna põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi on arengukava kohustuslik kõikidele seaduse piires reguleeritavatele koolidele (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Antud juhtumiuuring on kahe alamanalüüsiüksusega ühe juhtumi uuring, mida nimetatakse ka hõlmavaks disainiks (Yin, 2009). Üheks alamanalüüsiüksuseks on arengukava koostamise protsess ning teiseks kooli juhtkonna liikmete tõlgendused sellele.

Uurimuse keskmes olev kool on suur täistsükli munitsipaalkool. Magistritöö kirjutamise perioodil kehtinud arengukava oli koostatud perioodiks 2012 - 2015. Antud kool alustas arengukava uuendamise protsessi 2014. aasta kevadel ning arengukava koostati perioodiks 2015 - 2018. Autor alustas tööd käesoleva teemaga 2014. aasta alguses, mis võimaldas arengukava koostamise protsessi jälgida alates selle algusest kuni koostamise lõpuni. Uurimuses osalenud juhtkonna liikmetest kolmel on pikaajaline juhtkonnatöö kogemus uuritavas koolis, neli alustasid tööd juhtkonnas 2013. aasta sügisel ja üks liitus 2014. aasta sügisel. Uurimuses osalenute konfidentsiaalsuse tagamiseks ei tooda kirjelduses välja nende rolli ega muid kooli iseloomustavaid aspekte, mis võimaldaksid kooli ära tunda. Seda on ühe eetilise tagamise viisina kirjeldanud Simons (2009).

2.3. Andmekogumismeetodid

Käesolevas uurimuses kasutati andmete kogumiseks protsessi vaatlust ning mõningate toimunud sündmuste fakte kontrolliti ja täpsustati lisadokumentide põhjal (nimekiri dokumentidest on esitatud lisas 1). Lisaks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud kaheksa juhtkonna liikmetega arengukava koostamisprotsessi alguses ja lõpus. Kasutati erinevaid andmekogumismeetodeid, mis üksteist täiendasid, sest juhtumiuuringus on vajalik uurida

fenomeni erinevatest vaatenurkadest (Baxter & Jack, 2008; Yin, 2009). Samuti võimaldab andmete triangulatsioon uuringu usaldusväärsust suurendada nagu on välja toonud Yin (2009). Järgnevalt on kirjeldatud ja põhjendatud eespool nimetatud andmekogumismeetodite kasutamine.

Uurimisküsimustest ja töö eesmärgist lähtuvalt oli üheks peamiseks andmekogumismeetodiks arengukava koostamisprotsessi vaatlus, sest juhtumit uuriti tema loomulikus keskkonnas ning vaatlus andis võimaluse teatud protsesse ja sündmusi jälgida, nagu on kirjeldanud ka Yin (2009). Vaatlusi teostati perioodil märts 2014 – märts 2015. Vaatluse alla võeti kõik arengukava koostamisega seotud juhtkonna koosolekud, õppenõukogud, vanematekogu, hoolekogu ja õpilasesinduse koosolekud ning spetsiaalselt arengukava teemadega seotud seminarid. Nende jooksul tehti vaatlusmärkmeid nii nagu on soovitanud Laherand (2008).

Vaatlusmärkmetes kajastati, milliste inimeste, sündmuste ja olukordadega kokku puututi, millised olid peamised arutluse all olevad teemad selle sündmuse jooksul ja kuhu koosoleku või seminariga jõuti ehk mis oli selle sündmuse väljundiks. Kokku tehti vaatlusmärkmeid 31 sündmuse kohta. Vaatlusmärkmetele lisati juurde kuupäev, sündmuse kestvus ning uurija enda tähelepanekud ja tekkinud küsimused eristati muust tekstist teise värviga nagu seda on oluliseks pidanud Gibbs (2007). Vaatlusmärkmete täpsustamiseks ja täiendamiseks lisati olemasolu korral vaatlusmärkmetele juurde sündmuse kohta käiv formaalne protokoll, kokkuvõtte või muu materjal (näiteks seminari läbiviimise kava). Seda on soovitanud ka Flick (2006). Kõik see kokku moodustas sündmuse vaatluskokkuvõtte. Näidis vaatluskokkuvõttest on esitatud lisas 2. Arengukava kinnitamise etapis ei olnud uurijal võimalik osaleda kooli pidaja koosolekutel, mistõttu nende sündmuste kajastamiseks kasutati koosoleku ametlikke protokolle ja väljaantud määrusi, millele uurija pääses ligi kooli pidaja dokumendiregistrist.

Antud juhtumiuuringus teostas uurija vaatlusi peamiselt osalusvaatlejana, sest uurija osales arengukava koostamise protsessis, küsis küsimusi, intervjueris uurimuses osalejaid, vaatlus ja tegi märkmeid. Osade sündmuste puhul oli uurija ka vaatleja, kes omas pealiskaudset sidet uuritavatega või jäi tagaplaanile. Seega uurija kasutas vaatluseks võimalusi, mida on kirjeldanud Waddington (1994, viidatud Meyer, 2001 j).

Juhtkonna liikmete tõlgenduste väljaselgitamiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud arengukava koostamise protsessi alguses ja lõpus, sest nagu ka Laherand (2008) toob välja, siis osalusvaatlus koos intervjuudega annab hea võimaluse uurimuses osalenute vaatenurkade mõistmiseks. Toetudes Õunapuu (2014) soovitudele valiti poolstruktureeritud

intervjuu, kuna see võimaldas intervjuud kavandades kirja panna konkreetsed teemad ja üldist laadi küsimused ning andis intervjuerijale paindlikkuse küsimuste järjekorda intervjuu jooksul muuta, neid lisada, täiendada ning esitada sobivas sõnastuses. Nii algus- kui ka lõpuintervjuud viidi läbi intervjueritavate töökohas ning salvestati telefoniga selleks eelnevalt intervjueritavatel nõusolekut küsides.

Arengukava koostamisprotsessi alguses läbi viidud intervjuude küsimused tulenesid uurimisküsimusest „Kuidas tõlgendavad arengukava ja selle koostamist kooli juhtkonna liikmed koostamisprotsessi alguses?“ Algusintervjuud aitasid juhtumiuuringu jaoks vajalikku konteksti mõista. Seetõttu oli oluline küsida küsimusi nende varasema kogemuse kohta seoses arengukavaga ning selle koostamisega ja kokkupuute kohta sel hetkel kehtinud arengukavaga. Uurimuse usaldusvääruse suurendamiseks arutati algusintervjuu kava (esitatud lisas 3) juhendajatega ning viidi sisse muudatused vastavalt saadud tagasisidele, et küsimused oleksid oma olemuselt vähem suunavad ja võimaldaksid intervjueritavatel oma arvamust selgitada, mitte anda eeldatud vastuseid. Seitse intervjuud viidi läbi perioodil 11. – 25. juuni 2014. Sügisel 2014 liitus juhtkonnaga veel üks liige, kellega viidi esmane intervjuu läbi 19. novembril. Intervjuud kestsid 15 minutist 29 minutini (keskmiselt *ca* 25 minutit).

Arengukava koostamisprotsessi lõpus läbi viidud intervjuude küsimused tulenesid vaatlusandmete analüüsil tehtud tähelepanekutest ning täpsustust vajavatest asjaoludest, mis pandi kirja uurimispäevikus. Näiteks ilmses koostamisprotsessist, et esialgsele koostamiskavale ei antud tagasisidet, mistõttu uuriti intervjuudes sellele selgitusi. Seetõttu jagati küsimused koostamisprotsessi järgi etappidesse. Intervjuu kava lõppu lisati küsimused, mis tulenesid uurimisküsimusest toetavate ja takistavate tegurite kohta. Usaldusvääruse suurendamiseks arutati lõpuintervjuu kava juhendajatega ja arengukavade koostamisega pikalt kokku puutunud isikuga. Arutelude tulemusel eemaldati kavast küsimused, mis olid suunatud arengukava sisu hindamisele mitte protsessile. Koolijuhiga läbi viidud intervjuul esitati mõningaid lisaküsimusi, mis tulenesid samuti koostamisprotsessi kirjeldusest. Lõpuintervjuude kavad on esitatud lisas 4 ja 5. Lõpuintervjuud viidi läbi perioodil 9. – 20. märts 2015 ning kestsid 30 minutist 51 minutini (keskmiselt *ca* 38 minutit).

Juhtumiuuringu läbiviimine päriselu situatsioonis tingib vajaduse hoolikalt läbi mõelda eetilised aspektid. Oluline on uurimuses osalenuid teavitada uurimuse eesmärgist, uurimisprotseduuridest ja küsida nende nõusolekut, mida on rõhutanud Gillham (2009). Nõusolekut küsiti arengukava koostamisprotsessi ja intervjueritute öeldu kajastamiseks kõikidelt uurimuses osalenud juhtkonna liikmetelt aprillis 2014. Intervjueritute osalust uurimuses nimeliselt ei mainita, vaid nende arvamused on töös välja toodud lühenditega nagu

jk 1, 2 jne, mis aitab säilitada uurimuses osalenute anonüümsust, mis on üheks viisiks tagada uurimuse eetilisus nagu on välja toonud Simons (2009). Kuna vaatlus hõlmas koosolekuid ja seminare, kus lisaks juhtkonna liikmetele oli teisi osalejaid, siis teavitati neid uurija rollist ja eesmärgist vaatlusmärkmete tegemisel.

Uurija ei olnud uurimuses lihtsalt passiivne jälgija (Yin, 2009), mistõttu dokumenteeriti ja reflekteeriti uurimisprotsessi uurimispäevikus (Laherand, 2008), milles täheldati üles uurija tegevused, tähelepanekud, küsimused ja kogemused uurimisprotsessi käigus kuupäevaliselt (Gibbs, 2009). Uurimispäevik aitas koostada lõpuintervjuu küsimusi, täpsustada vaatluskokkuvõtteid, mis seeläbi aitas kaasa uurimuse usaldusväärse suurendamisele. Väljavõte uurimispäevikust on esitatud lisas 6.

Kuna juhtumiuuringu jaoks koguti andmeid erinevatest allikatest, oli oluline luua andmebaas, mis koondaks kogutud materjali ning mis Baxter ja Jack (2008) ja Yin (2009) järgi suurendab uuringu usaldusväärust. Magistritöös kasutati andmebaasi jaoks *Microsoft Office OneNote* programmi, mis võimaldas erinevat tüüpi andmed hoida erinevates alajaotistes, lisada sinna juurde faile ning hõlpsasti orienteeruda kogutud materjalis.

2.4. Andmete analüüs

Juhtumiuuringu puhul ei saa välja tuua kindlaks määratud andmeanalüüsimetoodikaid. Analüüs sõltub palju uurija interpretatsioonioskustest ja stiilist ning kogutud andmetest (Laherand, 2008; Simons, 2009; Yin, 2009). Vaatlusandmete analüüsiks sobis suunatud sisuanalüüsi meetod (Laherand, 2008), kus kodeerimisskeem leiti olemasoleva teooria ja mudelite põhjal (Hsieh & Shannon, 2005). Kategooriate nimetamisel ja kirjeldamisel lähtuti teooria alapeatükis 1.4. kirjeldatud arengukava koostamise protsessi etappidest ning selle põhjal koostati kodeerimisskeem, mis on esitatud lisas 7. Seal on välja toodud üheksa kategooriat ja neid kirjeldavad põhimõisted, põhitegevused ning igat etappi iseloomustav oodatav väljund.

Vaatlusandmete analüüsil moodustas vaatluskokkuvõte analüüsiüksuse (Graneheim & Lundman, 2004), mida kodeeriti kodeerimisskeemi põhjal. Kodeerimise tulemusel jagunesid toimunud sündmused arengukava koostamisprotsessi etappidesse ning seeläbi loodi uuritava kooli arengukava koostamise protsessi kirjeldus koos kokkuvõtliku ülevaatega toimunud sündmustest ja tegevustest, toimumisajast ja kestvusest, väljundist ja kaasatud huvigruppidest. Andmete analüüsil selgusid ka tegevused, mida uurija ei oleks saanud otseselt vaadelda nagu koostamiskava või arengukava projekti kirjutamine koolijuhi poolt, kuid mis omasid olulist rolli koostamisprotsessi kirjelduses. Seetõttu lisati need tulemuste osas etapi kirjeldusse.

Uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks kaasati kaaskodeerija, kellega tekkinud küsimusi ja tähelepanekuid arutati. Lisaks tuli uurija pärast esialgse protsessikirjelduse koostamist selle juurde hiljem veel mitmel korral tagasi, et saavutada kodeerijasisene kooskõla. Samuti kasutati uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks võtmeinformaatori tagasisidet, mida on ühe võimalusena kirjeldanud Yin (2009). Selleks anti koolijuhile ülevaatamiseks protsessikirjeldus, kus ta täpsustas strateegiate loomise etapis toimunud sündmuste ja tegevuste osa.

Algus- ja lõpuintervjuude analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, sest sooviti keskenduda teksti sisule ja kontekstilisele tähendusele nagu on soovitanud Laherand (2008). Kvalitatiivne sisuanalüüs on meetod, mis võimaldab süstemaatiliselt interpreteerida teksti sisu luues koode ja seeläbi välja selgitada teemad või mustrid (Hsieh & Shannon, 2005).

Nii algus- kui lõpuintervjuude analüüsimine algas helisalvestiste täiemahulisest transkribeerimisest. Laherannale (2008) tuginedes jälgiti transkribeerimisnõudeid nagu rääkija kõne võimalikult täpne edasiandmine ehk kuuldu pandi kirja nii täpselt kui võimalik, ka siis, kui see nõudis keelereeglite eiramist. Transkribeeritud tekstid võimaldasid uurijal tekstiga tutvuda seda mitmekordselt läbi lugedes. Seejärel alustati kodeerimisega, milleks kasutati andmetöötlusprogrammi *QCAmap*. Elo ja Kyngäsi (2008) järgi valiti kodeerimiseks tähenduslikud üksused, milleks olid omavahel sisuliselt seotud laused, lõigud või lõiguosad, mis omas uurimisküsimustest lähtuvalt terviklikku mõtet ning need märgistati sisust tulenevate koodidega. Pärast kõikide intervjuude kodeerimist tehti koodidest väljavõtte *Exceli* tabeli kujul, mis võimaldas koode ja kodeeritud lõike omavahel võrrelda, et neid Elo ja Kyngäsi (2008) soovitusel kohaselt grupeerida alakategoriatesse. Näidis protsessi algusintervjuude koodidest alakategoriate moodustamine on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Näidis algusintervjuu koodide ja alakategoriate moodustamisest

Koodid	Alakategooria
Suunaandja tulevikuks Stabiilse ja turvalise keskkonna tekitaja Arengu aluseks ja selle hindamiseks Kokkulepe organisatsiooni sees Praktiline tööriist otsustamiseks Konkreetne tegevusplaan Soovunelmate kogum	Arusaam arengukava eesmärkidest

Kodeerijasisese kooskõla saavutamiseks ja uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks jäeti lugemisse ajavahe ning liiguti teatud aja möödudes tagasi intervjuude juurde, et

kontrollida koode ja nende alusel moodustatud alakategooriaid. Selles etapis kaasati usaldusväarsuse suurendamiseks kaaskodeerija, kellega kodeeringuid ja selle alusel loodud alakategooriaid võrreldi. Üldjoontes erinevusi ei olnud, kuid kaaskodeerijal olid mõningad ettepanekud. Näiteks teha eraldi alakategooriad *takistused arengukava koostamisel* ja *takistused arengukava elluviimisel*, mis algselt olid uurijal ühe alakategooria all, sest uurimus keskendus koostamisele. Sarnased alakategooriad koondati laiematesse kategooriatesse, et fenomeni paremini kirjeldada, mida on soovitanud Hsieh ja Shannon (2005). Need on kokkuvõtlikult esitatud tabelis 2.

Tabel 2. *Algusintervjuude analüüsil moodustunud alakategooriad ja nende koondumine kategooriatesse*

Alakategooria	Kategooria
Varasema kogemuse ulatus	Eelnev kogemus
Teadlikkus senisest arengukavast	
Hoiakud arengukava suhtes	Arusaam arengukava vajalikkusest
Arusaam arengukava eesmärkidest	
Kaasamine protsessi	Ettekujutus arengukava koostamisest
Vastutus arengukava koostamise eest	
Protsessi ülesehitus	
Takistused koostamisel	

Lõpuintervjuusid analüüsiti kahes faasis. Kõigepealt analüüsiti juhtkonna liikmete tõlgendusi koostamisprotsessi etappides toimunud tegevustele. Selleks selekteeriti tähenduslikud üksused kõikidest intervjuudest koostamisprotsessi etapi ehk kategooria järgi. Seejärel kodeeriti iga kategooria alusel selekteeritud tekst eraldi *QCAmap* programmis vastavalt uurimisküsimusele. Näide kodeerimisest on esitatud lisas 8. Ülejäänud protsess toimus sarnaselt algusintervjuude analüüsiga. Näide koodide ja alakategooriate moodustamisest *Excelis* on esitatud lisas 9. Andmeanalüüsi tulemusena selgusid alakategooriad, mis koondati laiematesse kategooriatesse, mis on kokkuvõtlikult esitatud tabelis 3.

Tabel 3. *Lõpuintervjuude analüüsil selgunud alakategooriad koostamisprotsessi etappide ehk kategooriate lõikes*

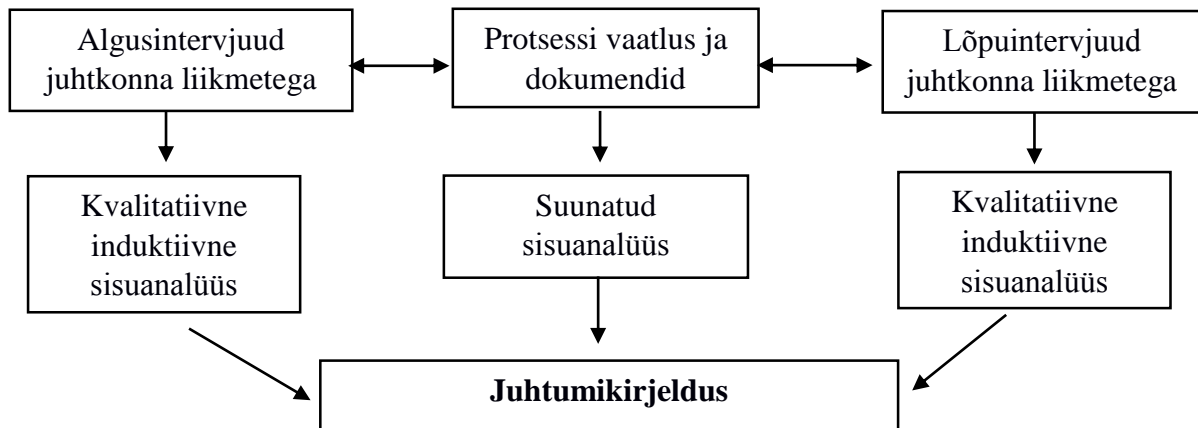
Alakategooria	Kategooria
Arengukava koostamise eesmärgid ja nendes kokkuleppimine	Protsessi algatamine ja ettevalmistamine
Arusaam koostamiskavast	

Arusaam sisekeskkonna analüüsist	}	Hetkeolukorra analüüs
Arusaam väliskeskkonna analüüsist		
Põhjused valitud lähenemise toetamiseks	}	Väärtushinnangute sõnastamine
Kitsaskohad lähenemisel		
Põhjused valitud lähenemise toetamiseks	}	Visiooni, missiooni sõnastamine
Kitsaskohad lähenemisel		
Etapi kulgemist toetanud tegurid	}	Strateegiliste eesmärkide või teemade määratlemine ja strateegiate loomine
Etapi kulgemist takistanud tegurid		

Lõpuintervjuude analüüsi teises faasis analüüsiti, millised olid üldised arengukava koostamisprotsessi toetanud ja takistanud tegurid. Seega analüüsiti kõiki lõpuintervjuusid veel omakorda *QCAmapis*. Nagu eelnevaski faasis kaasati ka siin protsessi kaaskodeerija, kes tagasisidestas uurija esialgseid koode ja alakategooriaid. Kaaskodeerijaga oldi mõne koodi osas eriarvamusel. Näiteks algselt oli uurija pannud intervjuu lause „*Noh, sellest räägitigi nii palju, et mulle juba ühel hetkel tunduski, et ma tahaks nagu oma asju ka rääkida*“ koodiks ajapuudus, kuid kaaskodeerijaga arutades oli selles ka arengukava tähtsustamise aspekt sees. Kokku tekkis 55 erinevat koodi toetavate tegurite osas ning 46 takistavate tegurite osas. Ülevaatlikkuse ja parema lugemuse huvides on kokkuvõtte andmeanalüüsil tekkinud alakategooriatest esitatud tulemuste alapeatükis 3.3.

Algusintervjuude tulemused ja tulemusi näitlikustavad tsitaadid lisati tulemuste peatükki eraldi alapeatükina, mis aitab lugejal eristada juhtkonna liikmete arvamusi protsessi alguses ning luua vajalikku konteksti. Lõpuintervjuude tulemused lisati kokkuvõtete ja tsitaatidena protsessi kirjeldusse vastava etapi ja teema juurde kui seletused toimunud sündmustest ning eraldi alapeatükina esitati kokkuvõtte toetanud ja takistanud teguritest juhtkonna liikmete hinnangul. Selleks, et eristada paremini algus- ja lõpuintervjuusid, lisati algusintervjuude tsitaatidele märke „algus“ ja lõpuintervjuudele „lõpp“.

Kokkuvõttev skeem andmekogumismeetoditest ja nende analüüsimeetodikatest on esitatud järgmisel leheküljel asuval joonisel 2, kus on näha, et vaatlus on uurimuses kesksel kohal ning teised andmekogumismeetodid aitavad kaasa seletuste kujundamisele, mis omakorda viib juhtumikirjelduseni (Yin, 2009). Juhtumiuuringu eesmärk on kirjeldada juhtumit nii, et see tekitaks lugejas tunde, et ta oleks justkui ise osalenud selles protsessis ning jõuaks teadmisele, kas uuringu tulemusi saab kasutada tema enda situatsioonis, mida on välja toonud Baxter ja Jack (2008).



Joonis 2. Andmekogumismeetodid ja andmeanalüüsiprotsess

3. Tulemused

3.1. Juhtkonna liikmete tõlgendused arengukavast ja selle koostamisest protsessi alguses

Protsessi algusintervjuude analüüsist eristus kolm kategooriat: 1) eelnev kogemus, 2) arusaam arengukava vajalikkusest ja 3) ettekujutus arengukava koostamisest. Need loovad käesolevale juhtumikirjeldusele vajaliku konteksti ning aitavad vaatlustulemusi hiljem selgitada.

Eelnev kogemus. Intervjuudest selgus, et varasema kogemuse ulatus on olnud erinev. Nimelt pooltel puudus varasem kogemus arengukava koostamisest juhtkonna tasandil. Neist ühel puudus igasugune kogemus arengukava koostamisest. Kolmel oli olnud ebapiisav või ebaoluline kogemus, sest mäletati, et kuhugi töögruppi kuuluti, kuid ei mäletatud teemat või siis tegeleti arengukavaga väiksemas grupis väga põgusalt. Kolm juhtkonna liiget, kes olid ka varem juhtkonda kuulunud, omasid rohkem kogemust ning see kogemus on tulnud mitme arengukava koostamisest. Ühel juhtkonnaliikmel oli küll kogemus juhtkonna tasandilt, kuid vastaja nentis seejuures, et eelmine arengukava oli pigem juhi koostatud.

Võis olla et eelmine arengukava oli koostatud juhi poolt. Arengukava tehti siis äkki põlve otsas, sest kui ma sellest ei mäleta midagi, siis on lünk ju sees (jk1_algus).

Protsessi algusintervjuudest tuli välja, et teadlikkus eelmisest arengukavast oli erinev. Nimelt üle pooled intervjuueeritustest ei tundnud eelmist arengukava, sest nad ei olnud sellega tutvunud ning seda lugenud. Seetõttu nad ei tunnetanud, et see oleks nende enda töö aluseks. Nendest kolm olid ka need, kellel puudus varasem kogemus arengukava koostamisest. Kolm vastanut olid teadlikumad arengukavast ning olid enda jaoks teatud pidepunkte sealt oma tööplaani võtnud või tajusid, et see on nende isiklike tööplaanide ja kooli üldtööplaani aluseks

ning nemad olid ka varasemalt arengukava koostamises osalenud. Samas nentisid ka nemad, et arengukava on jäänud kaugeks ning ei toimi nii nagu ta peaks.

Mul on jõhker öelda, olles ise juhtkonna liige, et minu jaoks on see pelgalt dokument, mida ma oma igapäevases tegevuses suure tõenäosusega ei täida (jk4_algus).

Kuigi ma saan öelda, et viimased kaks aastat olen ma ise küll võtnud arengukava aluseks ja vaadanud, milliseid asju sealt saab noppida. Kõike ei saa, aga midagi siiski (jk7_algus).

Ehk siis kandideerimisel ma võtsin lahti arengukava ja võtsin selle üksipulgi lahti ka õppekava. Ja tegin oma visiooni ja nägemuse arengukavast lähtudes. (...) Täna see, mis olemas on, on minu hinnang, et see ei ole täna töötav dokument (jk5_algus).

Arusaam arengukava vajalikkusest. Intervjuudest selgus, et hoiakud arengukava suhtes on pigem positiivsed, sest seda peetakse vajalikuks. Olgugi, et üks vastanu leidis, et igapäevatoos seda tegelikult vaja ei ole, tõi ta ka välja, et sel juhul, kui arengukava alusel on tehtud üldtööplaan. Intervjuudes väljendati mitmesuguseid arvamusi arengukava eesmärkide kohta. Näiteks osutati, et see on suunaandja, mis annab teada, kuhu tahetakse organisatsioonina välja jõuda ning leiti, et ilma sihita ei saa töötada. Samas leiti, et see on ka väga konkreetne tegevusplaan, kust õpetaja näeb, mida tema tegema peab. Lisaks väideti, et arengukava on kooli arengu aluseks ja selle kirjapanemine ning jälgimine võimaldab tegevusi ja kooli arengut laiemalt hinnata. Iseloomustades arengukava kui kokkulepet, osutati, et see tähendab omavahelist läbiarutamist ja kooli eesmärkides kokkuleppimist. Ühised kokkulepped võimaldavad intervjueeritute arvates aidata otsustada ning arengukava nähti kui praktilist tööriista, mis on aluseks otsuste tegemisel nii kooli kui indiviidi seisukohast.

(...) väärtused, missioon ja visioon ja lõppeesmärgid ja kuhu me jõuda tahame peab olema kokkulepitud pinnas (jk7_algus).

Järelilikult kas see, mis te olete praegu välja toonud, kas see toetab tegelikult seda tegevust või mitte. Meil on lihtsam aeg-ajalt öelda ka „ei“ mingitele protsessidele või nähtustele (jk5_algus).

Ma kujutan ette, kui mingi asi kooli arengukavas on selline, mis minule kui töötajale on täiesti vastukarva, siis on mul hea teada, et kool kavatseb areneda sellises suunas mis minule isiklikult ei sobi, siis saan ka oma muid plaane teha. Kas muudan oma põhimõtteid või valin teise töökoha (jk8_algus).

Ühe arengukava eesmärgina toodi välja, et seda peetakse stabiilse ja turvalise keskkonna loojaks, mida kirjeldati nii, et arengukava aitab aru saada, mis tulevikus saab ning selgitada töötajatele, miks teatud tegevusi koolis tehakse. Stabiilsuse ja turvalisuse tunnet tekitas intervjueeritute arvates see, et arengukava annab inimestele nende eesmärgid, tööülesanded ning kui nendest juhitudakse, siis on ka stabiilsust rohkem. Seetõttu leiti ka, et

arengukava peaks olema reaalselt teostatav, kuid oli ka arvamus, et arengukava on selline soovunelmate kogum, kuhu poole püüelda.

Peaks andma sellise rahulikuma fookuse. Igale inimesele, sest ta siis teab näiteks, miks tehakse tunnivaatlusi, sest see on arengukavas selleks, et asi paremaks läheks ja annab teatud mõttes turvalisuse (jk 2_algus).

Ettekujutus arengukava koostamisest. Algusintervjuudes toodi välja nii üldisi aspekte, mida koostamisel arvestada kui konkreetseid protsessi ülesehitusega seotud ettekujutusi. Juhtkonna liikmete hinnangutest kerkis esile kaasamine kui üks oluline aspekt arengukava koostamisel, sest leiti, et koostöös tulevad paremad mõtted ning siis on arvestatud sellega, mida erinevad huvigrupid tahavad ning lihtsalt arengukavast ülevaate tegemine jätkaks asja pinnapealseks. Juhtkonna liikmed väitsid, et arengukava koostamisel on vaja kaasata erinevaid osapooli nagu õpetajaid, lapsevanemaid läbi vanemate kogu ja õpilasi kas siis klassijuhatajatundide või õpilasesinduse või gümnaasiumiklasside kaudu. Mainiti ka kooli pidajat, et oleks arvestatud arengukavas tema nägemusega. Juhtkonna liikmed leidsid, et kaasamist ei tohiks teha lihtsalt kaasamise pärast, vaid see peab olema sisuline ning sisend, mida erinevatelt huvigruppidele saadakse, kajastuks arengukavas. Leiti, et arengukavast ja selle koostamise protsessist tuleb inimesi teavitada ning teadlikkust hoida sellest rääkides, vaheetapi tulemusi esitledes ning näidates, kuidas erinevate huvigruppide ettepanekuid on arvestatud.

Juhtkonnaliikmete intervjuudest selgusid hinnangud vastutuse teemal. Intervjuudest ilmnis, et ollakse teadlikud, et lõppkokkuvõttes seaduse järgi vastutab koolijuht, kuid tajuti seda enda kui juhtkonna liikme tööülesannet, seda nähti juhtkonna prioriteedina ning seega oldi üldjoontes valmis panustama. Lisaks leiti intervjuudes, et arengukava ning selle koostamine ja täitmine peaks olema jagatud vastutus nii juhtkonna kui õpetajate vahel. Samas oodati, et koolijuht jagab konkreetseid juhiseid ja tööülesandeid, et ei tekiks olukorda, kus keegi ei vastuta. Ühe juhtkonna liikme arvamus järgi on arengukava pigem koolijuhi ülesanne ning ei näinud endal kui struktuuriüksuse juhil suurt rolli.

Jah, juhi vastutada on see protsess, aga juht ei tohi jääda üksi laua taha seda kokku kirjutama. Noh lõpuks ta seda teeb, aga ma räägin sisust eks. Loomisprotsess peaks olema ühine. Ei ole hierarhilist struktuuri, vaid on ühine, läbipõimitud tegevused (jk 7_algus).

See on primaarne, et me sinna kuulume ja teeme. Ja siis ootaks konkreetsemalt seda, kuidas kaasa aidata saab. See kindlasti on väga oluline (jk 2_algus).

Arengukava koostamisprotsessi ülesehituse osas nimetasid juhtkonna liikmed konkreetseid meetodeid, kuidas protsessi võiks juhtida. Intervjuudes leiti, et arengukava

koostamiseks peaks olema eraldi aeg võetud. Näiteks pakuti, et kaks korda aastas võiks teha õpetajate ja vanemate arenduspäevi. Samas oli ka teisi arvamusi, et koostamine peaks olema integreeritud igapäevasesse kooliellu. Näiteks võimaldada õpetajatel jooksvalt arvamust avaldada arengukava puudutava teema kohta õpetajate toas oleva mõtteseina abil. Mitmed intervjuueeritavad mainisid väiksemate töögruppide mõtet, kuid erinevus seisnes selles, kuidas nad neid väiksemaid gruppe nägid. Osad nägid kooliastme põhiselt, kus iga kooliaste viib olulised küsimused suurde ringi ja siis vaadatakse, kuidas need teiste kooliastmetega seostuvad. Osad nägid gruppide moodustamist vabatahtlikkuse alusel, sest need inimesed on motiveeritumad kaasa löömast ning osad õpetajate ja lapsevanemate läbipõimimist. Intervjuueeritavad leidsid, et alustada tuleks juhtkonna tasandilt, kes teadvustaks arengukava olemust, oleks protsessi eestvedajaks ning teeks eeltööd enne teiste osapoolte kaasamist.

Ma arvan, et enne tuleb meil läbi mõelda, mis on arengukava ja mis on sihtgrupp. Ma näen siis väga tugevat suuna andmist kooli juhtkonna poolt. Mis on need prioriteedid, mille ümber saab arengukava kasvatada (jk2_algus).

Uurimuses osalenud juhtkonna liikmed nimetasid ka protsessi alguses takistusi, mis võiksid arengukava koostamist segada. Näiteks leiti, et takistusi võib esineda õpetajatest tingitud põhjustel nagu vastupanu muudatustele või huvipuudus. Osutati ka kooli suurusest tingitud raskustele, mis tekitas küsimusi, kuidas suurt hulka inimesi kaasata. Nimetati ka endast kui juhtkonna liikmest tulenevaid takistusi nagu ülekoormus ja ajapuudus, millest tingitult on prioriteedid mujal. Juhtkonna liikmed leidsid, et välised tegurid nagu kohaliku omavalitsuse võimuvahetus või teadmatus haridusvõrgu arengust võiks olla üheks takistuseks.

3.2. Arengekava koostamisprotsess ja juhtkonna liikmete tõlgendused sellele

Vaatlusandmete analüüsi tulemusena on lisas 10 kokkuvõtlikult esitatud uuritava kooli arengukava koostamise protsessi etapid ning ajaline jaotus. Järgnevalt on kirjeldatud, kuidas toimus arengukava koostamine nendes etappides, juhtides tähelepanu sellele, millised huvigrupid ja kuidas olid kaasatud, mis oli konkreetsetes etapis toimunud sündmuste ja tegevuste sisu, milliseid raskusi esines juhtkonnal protsessi vältel ning kuidas protsess oli juhitud. Etapi kirjeldustele on lisatud juhtkonna liikmete tõlgendused lõpuintervjuudest.

Arengekava koostamisprotsessi algatamine ja ettevalmistus. Vaatlusandmete analüüsile tuginedes on tabelis 4 kokkuvõtlikult esitatud selles etapis toimunud sündmused ja tegevused, aeg, tegevuse väljund ning tegevusse kaasatud huvigrupid.

Tabel 4. *Protsessi algatamise ja ettevalmistuse etapis toimunud sündmused ja tegevused*

Sündmus/tegevus	Aeg	Väljund	Kaasatud huvigrupid
Protsessijuhtimise kava mustandi koostamine	mai 2014	esialgne kava (lisa 11)	direktor
Protsessijuhtimise kava tutvustamine juhtkonnale koosoleku ühe päevakorrapunktina	28.05.2014 (20 minutit)	kava ilma muudatusteta	juhtkond
Juhtkonna 2-päevane seminar, kus ühe päeva osana tegeleti õppeaasta olulisemate tegevuste kokkuleppimisega	19.08.2014 (1 tund)	arengukava koostamine läheb dokumendi uuendamisenä üldtööplaani	juhtkond
Protsessijuhtimise kava täpsustamine koosoleku ühe päevakorrapunktina	10.09.2014 (20 minutit)	uus kava (lisa 12)	juhtkond

Arengekava koostamise algatas direktor koostades selleks esialgse protsessijuhtimise kava ning lõpuintervjuus selgus, et see oli koostatud direktori oma nägemuse ja kogemuse pinnalt. Kava tutvustas koolijuht juhtkonnale, kus suuliselt mainis ka sisehindamise aruande koostamist, millele ei järgnenud täpset aega ega vastutusvaldkondade jagamist. Kavas kirjapandud tegevusi selgitades tõstatas koolijuht teema, et vaja on mõelda erinevate huvigruppide kaasamise meetodikate peale, kuidas protsessi erinevaid etappe ellu viia ning ta ootas selles osas juhtkonna liikmete abi edaspidises protsessis. Koosolekul esitati paar küsimust koostamiskava osas, näiteks kuidas on kaasatud õpilased ning millal toimub arengukava kirjutamine, kuid arutelu nende küsimuste üle ei toimunud, vaid direktor selgitas, et erinevates etappides on õpilasesindus kaasatud ning vahepealsetel aegadel ta kirjutab arengukava valmis. Koolijuht andis selge sõnumi, et kuigi PGS ei nõua arengukava tegevuskava koostamist, siis uues arengukavas see koostatakse. Muid ettepanekuid ja küsimusi kavale ei esitatud.

Õppeaasta alguses toimunud juhtkonna seminaril arutleti ühel päeval õppeaasta alustamisega seotud küsimusi ja teisel päeval õppeaasta olulisemate tegevuste üle. Kooliaasta alguse üldtööplaani koostamisel asetati algselt arengukava kooli dokumentatsiooni uuendamise alla sarnaselt teiste uuendamist vajavate dokumentidega. Sisehindamise aruande teemat, millest kevadel räägiti, ükski juhtkonna liige ei tõstatanud. Samas lepiti kokku, et õppeaasta jooksul tegeletakse kooli eesmärkide sõnastamise ning kooli ühiste väärtushinnangute kokkuleppimisega. Vahepealsete arutelude tulemusena muutis koolijuht protsessijuhtimise kava ning selgitas juhtkonnale muudatust sellega, et arengukava ei tehta

nagu dokumenti, vaid mõeldakse kooli pikemaajalise strateegia peale. Koosolekul küsimusi ega ettepanekuid teised juhtkonna liikmed kava osas ei esitanud, sest seda aktsepteeriti.

Arengukava koostamist tutvustati erinevatel aegadel õppenõukogus, hoolekogus ja vanematekogu koosolekul sõnumiga kaasata erinevaid huvigruppe selle koostamisse, et oleksid kajastatud erinevad arvamused ning erinevad huvigrupid saaksid kaasa rääkida kooli tuleviku osas. Direktoriga läbi viidud lõpuintervjuust selgus, et koolijuht arutas õpilasesinduse presidendiga õppeaasta alguses läbi õpilasesinduse rolli arengukava koostamisprotsessis ning kooli pidajat teavitati arengukava valmimise ajast, kuid otseselt kohaliku omavalitsuse esindajaid protsessi ei kaasatud.

Lõpuintervjuudes andsid juhtkonna liikmed hinnangu protsessijuhtimise kava selgusele. Nimelt oli neid, kelle jaoks tegevus- ja ajakava ei olnud selge ning toodi välja, et see selgus protsessi käigus, kuid selles ei tajutud otsest takistust. Üks vastaja koges, et aja- ja tegevuskava oli selge ja loogiline.

Sellest nagu väga täpselt aru ei saanud, et kuidas, kes ja millal protsessiga liitub, aga kõik osapooled said liidetud. Teisest küljest jälle üsna palju toimuski arengus – nii mõnigi otsus sai tehtud sellest tulenevalt, kuhu parasjagu liiguti (jk5_lõpp).

Seega minu jaoks 100% daatumid, et millal mis osa kuhu peab valmis olema, pigem hakkas nii öelda ajakava selguma siis, kui me rääkisime kuupäevadest, et millal läheb ta hoolekogule, millal läheb dokument õppenõukogus rääkimisse, kaua on õpetajatel aega seda läbi arutada“ (jk4_lõpp).

Lõpuintervjuudes nimetati põhjuseid, miks protsessijuhtimise kavale selle tutvustamise hetkel tagasisidet ei antud. Näiteks toodi põhjusena välja pädevuse puudumist sel ajal, ei tundud täit vastutust ning seetõttu ei süvenetud piisavalt. Intervjuudest selgus ka, et lasti end protsessist juhtida. Samas tõi üks arengukavade koostamise vallas kogenum juhtkonna liige välja, et ta teadlikult jälgis, et ta üleliia ei domineeriks.

Noh, ma tunnen, et ma ei olnud nagu täiel määral oma peaga selle eest vastutav (jk4_lõpp).

Eks ma pigem vaatasin, et "go with the flow" – et mis nüüd tegema peab; tee nüüd seda ja tee nüüd seda (jk6_lõpp).

Kui protsessist ilmnas, et koostamise eesmärkidest ei räägitud, siis lõpuintervjuudes uuriti, kuidas juhtkonna liikmed seda kogesid. Uurimuses osalenute hinnangul arengukava koostamise eesmärkides kokkuleppimine ei olnud täiesti selge ning koostamise eesmärkidest protsessi alguses eraldi ei räägitud. Samas osad intervjuueeritute tunnetasid, et neist ei oleks olnudki vaja eraldi rääkida, sest arvati, et kõik seda tajusid.

Milligipärast mulle tundub, et meil ei ole ühtegi juhtkonna liiget, kes ütleks, et ta ei saa aru, miks meil üldse on arengukava vaja teha. (jk 4_lõpp).

Analüüsides, milliseid koostamise eesmärke lõpuintervjuudes nimetati, siis kümne eesmärgi väljatoomine viitab sellele, et puudus selgus koostamise eesmärkides ja kinnitatakse nende inimeste arvamust, kes ütlesid, et koostamise eesmärkides ühiselt kokku ei lepitud. Üht läbivat koostamise eesmärki ei mainitud, kuid mitmed eesmärgid vastajate vahel kattusid. Näiteks et arengukava koostati kooli arenduse eesmärgil, et panna paika, kuhu kool liigub või siis nimetati, et koostamise eesmärk oli leida ühisosa. Kaks vastajat leidsid, et seda koostati ka seetõttu, et seadus nõuab. Samas oli ka neid eesmärke, mida tõi ainult üks juhtkonna liige välja. Näiteks olla uuenduslik või analüüsida vana arengukava. Erinevusi oli ka arengukava ajalise määratluse tajumises – üks vastaja tõi välja, et eesmärgiks oli koostada arengukava 3 aastaks, teine et 4 aastaks. Lõpuintervjuus nentis koolijuht, et koostamiskava ja sellega kaasnev protsessi planeerimine oleks pidanud olema rohkem kooskõlastatud ja läbi räägitud juhtkonnas.

Hetkeolukorra analüüs. Hetkeolukorra analüüs hõlmab nii välis- kui ka sisekeskkonna analüüsi ning selle etapi sündmuste ja tegevuste, neile kulunud aja, väljundi ja kaasatud huvigruppide ülevaade on kokkuvõtlikult esitatud tabelis 5.

Tabel 5. *Hetkeolukorra analüüsi etapis toimunud sündmused ja tegevused*

Sündmus/tegevus	Aeg	Väljund	Kaasatud huvigrupid
<i>Väliskeskkonna analüüs</i>			
Õpetajate koolitus, mille üks osa oli grupitöö teemal „Milliseid muutusi ühiskonnas tajute?“	20.-21.10 2014 (25 minutit)	grupitööde kokkuvõtted teguritest	91% pedagoogilisest personalist
Erinevate strateegiadokumentide läbitöötamine	detsember 2014	sisend arengukavasse valla arengukavast, haridusvõrgu arengukavast, Elukestva Õppe strateegiast	direktor
<i>Sisekeskkonna analüüs</i>			
Tagasiside uuring	märts – aprill 2014	uuringu raport	47% lapsevanematest, 73% kooli personalist, 82% õpilastest
Sisehindamisaruannet selgitav koosolek juhtkonnale	14.11.2014 (1 tund)	sisehindamise aruande põhi	juhtkond
Sisehindamisaruande täitmine töörühmades	14.- 30.11.2014	sisehindamise aruanne	juhtkond, lisaks kaks struktuuriüksuse juhti

ja selle tagasisidestamine	(kaudselt õpetajad, kellele see lugemiseks saadeti)
----------------------------	---

Väliskeskonna analüüs. Otseselt tegelesid õpetajad ja juhtkond väliskeskonna analüüsiga oktoobrivaheaja koolitusel, kus sissejuhatava osana arutati rühmades küsimuste üle nagu „Milliseid muutusi ühiskonnas tajute?“, „Milliseid muutusi inimestes tajute?“, „Kuidas see teie arvates mõjutab kooli / õppijat / õpetajat?“. Samuti pandi mõtteid kirja teemal „Milline on õppijakeskne kool?“. Koolitusel viidati ja anti jaotusmaterjalina kätte strateegiadokumendi „Eesti hariduse 5 väljakutset“ kokkuvõte. Lõpuintervjuust koolijuhiga selgus, et erinevate strateegiadokumentide arvesse võtmisel ei andnud valla arengukava või haridusvõrgu arengukava juhiseid, mida kooli arengukavas arvesse võtta. Seega oli parim väliskeskonda avav dokument Elukestva õppe strateegia 2020.

Uurimuses osalenud juhtkonna liikmete hinnangul ei leidnud nad, et väliskeskonda oleks eraldi analüüsitud, mistõttu ka seda arvestati arengukava koostamisel vähem. Lõpuintervjuudes nimetas ainult üks vastaja vaatlusandmetes märgitud koolitust, kui arusaama väliskeskonnast ja sisendit arengukavale. Üksikud vastajad tõid välja, et mingi teadmine tuli juhtkonna koosolekult või enda tööst ja arusaamisest. Samas nimetati mõningaid tegureid, mis tulenesid väliskeskonnast ja mida arvestati arengukava koostamisel nagu kooli reorganiseerimise otsus kooli pidajalt, IT valdkonna mõju, Viljandi koolitulistamine. Osad vastajad tajusid, et väliskeskond tähendab arengukavas nimetatud valdkonda „koostöö huvigruppidega“.

Tegelikult me pole ka läbi vaadanud seda, et kuidas me peaks tegema koostööd Y kooliga oma vallas (jk5_lõpp).

Kui ma nüüd üritan mõelda, et mis punktidenä sinna arengukavasse sisse said, siis seda ma ei suuda meenutada (jk1_lõpp).

Väliskeskonna muutujaid sai sinna koostöö alla ka sisse toodud mõned (jk4_lõpp).

Sisekeskkonna analüüs. Erinevate sihtrühmade hinnanguid kooli puudutavates küsimustes koguti tagasiside uuringuga, mille üheks eesmärgiks oli saada sisend uude arengukavasse. Sisekeskkonna analüüsi kokkuvõtteks koostati sisehindamise aruanne, mille põhja koostas koolijuht *Google Drive* keskkonnas. Selle täitmisega tegelesid juhtkonna liikmed, lisaks kaasati kaht struktuuriüksuse juhti ning eelmist õppejuhti. Koostamisel soovitas koolijuht vaadata tagasiside uuringust selgunud aspekte ja võtta arvesse eelneva õppeaasta kokkuvõtet. Valminud sisehindamise aruanne saadeti ülevaatamiseks ja täienduste esitamiseks õppenõukogu liikmetele ning sellele laekus üks vastus. Sisehindamise aruande

koostamist puudutaval koosolekul väljendasid juhtkonna liikmed rahulolematust ja arusaamatust seoses aruande ülesehitusega, sest see lähtus senise arengukava eesmärkidest ja tegevustest, kuid nagu selgus algusintervjuudest, et ei tunnetatud seotust senise arengukavaga ning mitmed tegevused olid nii keeleliselt kui sisuliselt arusaamatud. Seetõttu väljendati koosolekul seisukohti uue arengukava koostamise olulisusest. Ettepanekuna esitati koostada sisehindamise aruanne juhtkonna enda seatud õppeaasta eesmärkidest lähtuvalt, mille saavutamise analüüsi 2013/2014 õppeaasta jooksul ka alustati. Koolijuht selgitas sisehindamise aruande ülesehitust vajadusega eelmise arengukava täitmist analüüsida.

Lõpuintervjuud juhtkonna liikmetega osutasid, et pigem ei olnud selgust, kuidas kujunes arusaam sisekeskkonna hetkeolukorrast. Üks vastaja tõi välja tagasiside uuringu, kuid ei olnud kindel, kas see andis õige pildi. Mitmed nimetasid sisehindamise aruannet, kuid kaheldi selle sisulises väärtuses. Lisaks nimetati, et tegelikult kujunes arusaam enda igapäevasest tööst ja aruteludest kolleegidega. Intervjuudest selgus ka, et sisekeskkonna analüüsi tajuti kellegi teise vastutusena või leiti, et oleks olnud vaja välist inimest, kes oleks öelnud, mis on kooli tugevused ja nõrkused.

Seal mingi osa tuli ka õpetajatelt, kuid suurema osa tööst tegid vist õppejuhid. Selle põhiinfo kokku kogumise (jk8_lõpp).

Me pidime ka sisehindamise aruandes ju andma aru asjade kohta, mida meie polnud endale eesmärgiks seadnud. Selles suhtes tuli see alus tiba vildakas.(...) Sisehindamise aruanne jäi üsna juhtkonna nägemuse keskseks (jk5_lõpp).

Väärtushinnangute väljaselgitamine. Kooli väärtushinnangute väljaselgitamiseks ja sõnastamiseks toimus mitmeid tegevusi ja kaasati erinevaid huvigruppe. Väärtushinnangute teemaga tegeleti nii õpetajate, lapsevanemate kui õpilaste tasandil. Kokkuvõtte toimunud sündmustest ja tegevustest, nendele kulunud ajast, tegevuse väljundist ning tegevusse kaasatud huvigruppidest on esitatud tabelis 6.

Tabel 6. *Organisatsiooni väärtushinnangute väljaselgitamiseks ja sõnastamiseks toimunud sündmused ja tegevused*

Sündmus/tegevus	Aeg	Väljund	Kaasatud huvigrupid
Väärtusarenduskoolitus kooliastme meeskondades	25.- 26.08.2014 (6 tundi)	Kaheksa grupi viis-kuus ühist väärtushinnangut	90,8% pedagoogilisest personalist
Väärtusarenduskoolituse sisendi läbitöötamine	19.09.2014 (1 tund)	Kuue enim kajastatud väärtuse väljaselgitamine	Väärtusarendus-töörühm

Õppenõukogu ühe päevakorrapunktina väärtushinnangute teemaline seminar	23.09.2014 (45 minutit)	Väärtuskoolituse kokkuvõtted; väärtushinnangute sisu ja tegevused, kuidas väärtused nõ elama hakkaks	86% pedagoogilisest personalist
Vanematekogu koosoleku ühe osana väärtuste teema	06.10.2014 (45 minutit)	Teadlikkus, et kool tegeleb väärtuste teemaga; väärtuste mängu mängimine	79% vanematekogu liikmetest
Väärtusarendustöörühma koosolek seoses õpilaste kaasamisega	08.10.2014 (45 minutit)	Õpilased kaasatakse läbi klassijuhatajatundide	väärtusarendus- töörühm
Hoolekogu koosoleku ühe päevakorrapunktina väärtushinnangute teemaline seminar	13.10.2014 (40 minutit)	Väärtushinnangute sisu ja tegevused, kuidas väärtused nõ elama hakkaks	76% hoolekogu liikmetest
Klassijuhatajatunnid kooli põhiväärtuste teemal	oktoober 2014 – märts 2015	Väärtuste sisu mõtestamine ja väärtuste tööd (postrid)	70% klassikomplektidest
Väärtusarendustöörühma koosolek kooli põhiväärtuste sisu sõnastamiseks	18.11.2014 (1 tund 45 minutit)	Kooli põhiväärtuste esialgne sõnastamine ja väärtuste ring	väärtusarendus- töörühm
Kooli põhiväärtuste arutelu juhtkonna koosoleku ühe päevakorrapunktina	03.12.2014 (30 minutit)	Kooli põhiväärtuste kinnitamine	juhtkond

Õpetajate seas läbi viidud väärtusarenduskoolituse käigus mõtestati isiklikke väärtushinnanguid ja grupitööde jooksul selgitati välja ühised organisatsiooni väärtushinnangud. Lõpuintervjuus selgitas koolijuht, et sellist arutelu väärtuste teemal ei ole olnud alates 2006. aastast, kui eelmised kooli väärtushinnangud said välja töötatud. Lisaks diskuteeriti ja pandi kirja, kuidas väärtused läbi tegevuste elama hakkaks. Kooliastme seminaris, kus töö autor osales, valitses positiivne atmosfäär ning leiti, et hea oli omavahel arutleda väärtuste üle. Esines ka teistsugust suhtumist õpetajate poolt, kus leiti, et koolitus toimus halval ajal, organisatsiooni väärtustes ei peaks kokku leppima, sest kõik niikuinii mõistavad neid väärtusi.

Järgnevat protsessi väärtuste teemal juhtis selleks loodud väärtusarendustöörühm, kes töötas läbi koolituse rühmatööde kokkuvõtted, mille põhjal selgus kuus enim kajastust leidnud väärtust, mida esitleti õpetajatele õppenõukogus. Sellele järgnenud rühmatöösse suhtuti

õpetajate poolt erinevalt, oli väike hulk neid, kes lahkusid, kes ei võtnud aktiivselt grupitööst osa, kuid pigem tehti gruppides tööd, kuid raskusi valmistas väärtuste realiseerumiseks vajalike tegevuste kirjapanek lähtuvalt õpilasest, kooli töötajast ja lapsevanemast (ülesande näidis esitatud lisas 13).

Vanemaid kaasati väärtushinnangute teemasse nii läbi vanematekogu kui hoolekogu. Vanematekogus teavitati, et õppeaasta fookuseks on kooli põhiväärtuste sõnastamine ning mängiti TÜ Eetikakeskuse väärtusmängu. Koosoleku lõpus osutasid osad vanemad, et peavad väärtustega tegelemise teemat oluliseks, kuid sellele vastandus teine lapsevanem, kes tuli rääkima õppimisest, mitte mängima mängu. Hoolekogu liikmed pidid sarnaselt õppenõukogus läbi viidud ülesandele mõtlema õpetajate kokkulepitud väärtushinnangute sisu ning tegevuste peale ning said esitada oma ettepanekuid, kui mingi väärtushinnang nende arvates puudus. Ettepanekuid ei tehtud, vaid oldi nõus õpetajate poolt väljaselgitatud väärtushinnangutega.

Õpilasi kaasati teisel viisil töösse kooli väärtushinnangutega. Nimelt leidis väärtusarendustöörühm, et klassid peaksid klassijuhatajatundides tegelema väärtustega, mis õpetajate koostöö tulemusena välja selgitati, et mitte alustada protsessiga otsast peale, vaid mõtestada läbi nende sisu avaldumine koolis. Klasside tööde tulemusi presenteeriti koolimaja seinal ja nendest valmivad edaspidi väärtuste kogumikud.

Väärtusarendustöörühm võttis kokku õppenõukogu ja hoolekogu väärtuste kokkuvõtted, et sõnastada need lausetena, mis annaksid edasi väärtuste sisu. Väljatöötatud sõnastused esitati teistele juhtkonna liikmetele tagasisidestamiseks. Koosolekul diskuteeriti osade väärtuste (nt turvalisus) sisu osas nii kaua kuni ei tajutud enam vastuolu. Tulemusena sõnastati kooli kui organisatsiooni väärtuste ring.

Uurides lõpuintervjuudes juhtkonna liikmete tagasisidet asjaolule, et väärtushinnangud töötasid välja õpetajad ja teistele huvigruppidele anti need edasise töö aluseks, toodi välja mitmeid põhjuseid, mis näitasid, et nad ei tajunud selles lähenemises vastuolu. Intervjuudes väideti, et õpetajad ei leppinud kokku milleski sellises, mis poleks õpilastele või vanematele sobinud, vanematele anti võimalus täiendada ning leiti, et see oli ka katsetamiseks ning aja kokkuhoiuks. Osad intervjuueeritavad põhjendasid otsuse õigsust sellega, et toetati kooli üht põhimõtet „Õpetaja kui juht“, mis tähendas, et õpetaja on see, kes on eeskujuks õpilastele, õpetajad on need, kes loovad kooli kuvandi või siis õpetaja teab paremini. Vastajad osutasid ka sellele, et organisatsioonil on õigus anda teada oma ootustest lapsevanematele.

Põhjendus on see, et ma näen, et õpetaja on see juht. Me oleme seda toonitanud (...)Praegu ma nägin, et andsime tõuke ühele väitele või põhimõttele, mida tahame toetada (jk2_lõpp).

See, milliseid väärtushinnanguid tema kannab oma tunnis, seda omandavad ka lapsed, eks. See hakkab õpetajatest pihta – kuidas see asi jõuab lasteni ja sealt edasi (jk7_lõpp).

Ma arvan, et organisatsioonil on õigus anda teada lapsevanematele, millised on need ootused, mida me siin organisatsioonis näeme (jk3_lõpp).

Juhtkonna liikmed tõid protsessile tagasi vaadates kitsaskohtadena välja kolm erinevat aspekti. Näiteks tajuti, et õpetajate pädevused ei olnud piisavad, et väärtuste teemalisi arutlusi klassis läbi viia, sest kõik ei jõudnud diskussioonidega sihile. Seati kahtluse alla, kas üldse peaks väärtusi sõnastama, kuigi leiti protsess vajalikuna, et oma meeskonda paremini tundma õppida ja aru saada, et väärtushinnangud on sarnased. Toodi välja, et õpilastele anti väärtushinnangute näol valmistoode, kus nad ise kaasa rääkida ei saanud.

See oli hea mõte minna kohe selle paketiga minna lastele väärtustest rääkima, aga see oli nende jaoks valmis pakett (jk1_lõpp).

Kooli visiooni ja missiooni väljaselgitamine. Kooli pikemaajalise tuleviku ja eksistentsi puudutavate küsimustega tegelesid õpetajad ning õpilased läbi õpilasesinduse. Täpsem ülevaade toimunud sündmustest ja tegevustest, ajast, tegevuse väljundist ning tegevusse kaasatud huvigruppidest on kokkuvõtlikult esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Kooli visiooni ja missiooni väljaselgitamiseks toimunud sündmused ja tegevused

Sündmus/tegevus	Aeg	Väljund	Kaasatud huvigrupid
Õpetajate mõttekoja ettevalmistused	28.11.2014 (1 tund)	otsus, et visiooni ja missiooniga tegelevad I ja II kooliastme õpetajad ja III kooliaste ning gümnaasium ühe strateegilise	juhtkond
	09.12.2014 (1 tund)	teemaga; I mõttekoja kava	
Õpetajate arengukava mõttekoda I	tööpäeva lõpus 09.12.2014 (1 tund 15 minutit)	iga osaleja individuaalne tulevikunägemus; kooli visiooni ja missiooni esialgsed versioonid ning õppija profiil	46% pedagoogilisest personalist; 54% I ja II kooliastme õpetajatest
Õpetajate sisendi läbivaatamine juhtkonna seminari viimase päevakorrapunktina	18.12.2014 (20 minutit)	kooli visiooni ja missiooni sõnastused	juhtkond
Kooli tulevikunägemus õpilasesinduse seminaril	17.01.2015 (1 tund 45 minutit)	õpilaste tulevikunägemus koolist ja õppija profiil õpilaste nägemuses;	76% õpilasesinduse liikmetest

kokkuvõtted esitati direktorile			
Õpetajate arengukava mõttekoda II	tööpäeva lõpus 20.01.2015 (20 minutit)	tagasiside missiooni ja visiooni sõnastamisele	65% pedagoogilisest personalist
Juhtkonna koosoleku esimene päevakorrapunkt	28.01.2015 (35 minutit)	kooli visiooni ja missiooni lõplikud sõnastused	juhtkond
Vanematekogu koosoleku ühe osana visiooni ja missiooni tagasisidestamine	28.01.2015 (20 minutit)	visiooni ja missiooni ülevaatus	48% vanematekogu liikmetest

Õpetajate esimese mõttekoja ettevalmistaval koosolekul väljendati teadmatust, mis peaks olema õpetajate kaasamise väljundiks ning kuidas õpetajaid kaasata visiooni ja missiooni väljatöötamisse. Koosolekul tekitas visiooni ja missiooni sisuline erinevus küsitavusi. Juhtkonna liikmed tõid välja erinevaid seisukohti nagu näiteks, et töötoa aluseks võiks võtta sel hetkel kehtinud kooli visiooni ja missiooni ning neid korrigeerida. Teiselt poolt leiti, et tuleks alustada puhtalt lehelt, lasta unistada ning omavahel kokku leppida, milline see kool peaks olema, kuid avaldati kahtlust, kui laialt suudab õpetaja mõelda. Leiti ka, et oluline on õpetajatel arutleda ja kokku leppida, milliste oskuste ja omadustega võiks olla õpilane, kes selle kooli lõpetab. Kuna koosolekul esitati seisukoht, et III kooliaste ja gümnaasiumiõpetajad peaksid esimeses mõttekojas tegelema kooli reorganiseerimise küsimusega, mida tajuti kui ebakindluse ja teadmatuse tekitajat, siis otsustati, et kooli visiooni, missiooni ning õppija profiili loomisega tegeleb I ja II kooliaste. Samas tegid kõik õpetajad läbi lõpetamata lausete meetodi individuaalse ja grupi tulevikunägemuse väljaselgitamiseks ja kooskõlastamiseks (ülesande näidis esitatud lisas 14), mille eesmärk oli aidata sõnastada kooli visioon ja missioon. Õpetajate mõttekojas esitas koolijuht oma nägemuse, et arengukava on ühtne arusaam, kokkulepe ja eesmärk organisatsiooni tegevustele, mitte direktori ainulooming ning arengukava protsessis osalemine on kõigi võimalus aga ka kohustus kaaluda erinevaid küsimusi, et välja selgitada, milline on kool aastal 2018.

I ja II kooliastmes läbi viidud ülesannete osas näitasid õpetajad pigem üles koostöisust ja taht panustada, kuid tööpäeva lõpust tingitud väsimus takistas osades gruppides aktiivset tööd. Laudadele oli asetatud sügise koolituse käigus kirjapandud õppijakeskse kooli iseloomustus, et õpetajate mõtteid avada. Vaatluse käigus võis täheldada, et mõttekojas esitatud ülesanded tekitasid küsimusi või oli osadel keeruline vastata. Lihtsamaks osutus

õppija profiili loomine, millest tehti ka grupi ühine joonis, kuid keerukamaks grupi tulevikunägemuse väljaselgitamine. Näiteks lõpetamata lausete meetodi osas tuli ka ettepanek, et lause alguse „Kool aastal 2018“ asemel võiks mõelda pikemalt ette näiteks, milline on kool aastal 2025, sest 2018 teatakse, et kool on põhikool. Samuti tuli õpetajate seast ettepanek, et arengukavale oleks võinud võtta pikema perspektiivi kui aastani 2018. Mõttekoja viimases etapis esitatud visiooni ja missiooni täpsustavatele küsimustele vastuste leidmisel väljendas üks grupp arusaamatust, kuidas saab üldse küsimusele "Miks me eksisteerime?" teisiti vastata, kui oleme kool ja anname haridust. Kõikide grupitööde tulemuste põhjal koostas juhtkond koondi, mis läks veel omakorda teises õpetajate mõttekojas tagasisidestamiseks. Seal oli mitmeid õpetajaid, kes ei olnud visiooni ja missiooniga eelmises mõttekojas tegelenud ning nendelt tuli ka rohkem tagasisidet ja küsimusi. Kahtlusi tekitas koolirõõmu sissetoomine visiooni ning kodulähedus. Juhtkond arutas tehtud ettepanekud ja küsimused läbi ning sõnastas lõpliku kooli visiooni ja missiooni, mis läks vanematele ülevaatamiseks, kus ettepanekuid muudatusteks ei esitatud.

Õpilased tegid sarnaselt õpetajatega läbi lõpetamata lausete meetodi tulevikunägemuse väljaselgitamiseks ja mõtestasid sarnaselt õpetajatega läbi, milline peaks olema õpilane, kes lõpetab kooli. Seminari modereerija põhjendas õpilaste kaasamist sellega, et kõige olulisemaks grupiks koolis on õpilased, mistõttu õpilasesinduse arvamust oodataksegi.

Lõpuintervjuude analüüsist selgusid juhtkonna liikmete hinnangud visiooni ja missiooni väljaselgitamiseks valitud lähenemisele. Intervjuudes toodi välja põhjuseid, mis seda lähenemist õigustasid. Näiteks leiti, et tööjaotus oli hea, sest kõik ei pea kõigega tegelema. Leiti, et see, mis välja töötati I ja II kooliastme poolt ei olnud täiesti vastuvõetamatu, eeltööd said teised tagasisidestada ning arvestades muid tegureid (aeg; restruktureerimise otsus) oli see parim lahendus. Intervjuud osutasid, et lõpptulemusega oldi rahul.

Lõpuintervjuudes nimetati ka mõningaid kitsaskohti. Näiteks toodi välja, et terve kool oleks võinud selles osaleda samadel alustel, mida põhjendati sellega, et ollakse üks kool ning arvati, et mitmete õpetajateni ei ole visioon ja missioon jõudnud. Väideti, et õpilasesindus ei osalenud ning õpetajate teises mõttekojas ei olnud võib-olla selge, mida õpetajatelt oodati. Intervjuudes osutati, et visiooni ja missiooni etapis oli ümbersõnastamisi nii palju ja ei osata vastata sellele, mis on kooli visioon ja missioon ning leiti, et visiooni ehk kaugemat tulevikuvaadet ei ole ühtlustatud.

Ma ikkagi arvan, et tegelikult oleks pidanud ikkagi kõik koos seda tegema. (...) Et üks meeskond, üks koolikultuur (jk6_lõpp).

Aga õpetajate jaoks, ma olin juures, kui nad muutsid seda töörühmades ja igas töörühmas tegelikult me muutsime seda oma soovi järgi nii nagu ta tundus õige olevat. Ehk iga rühm tegi omad muudatused ja leidis, et mingi asi on ikkagi üleliigne või midagi puudu (jk1_lõpp).

Kui ma mõtlen kaugema visiooni peale, siis ega me ei ole enda jaoks lahti rääkinud seda. Aga võib-olla ei ole me ühtlustanud seda kultuuri pilti, milline see organisatsioon on. Samas on olnud kohti, kus ajapuudusel ei ole võimalik olnud filosofoerida või kuulata. Kas see on meie ühine visioon (jk3_lõpp).

Strateegiliste teemade või eesmärkide määratlemine ja strateegiate koostamine.

Kuna vaatlusandmete analüüsi tulemusena selgus, et strateegiliste teemade või eesmärkide määratlemine ja strateegiate loomine toimus kohati läbisegi, siis on tabelis 8 kokkuvõtlikult esitatud nendes etappides läbi viidud tegevused, nende toimumise aeg ja kestvus, tegevuse väljund ning tegevusse kaasatud huvigrupid. Lisaks on ära toodud arengukava kirjutamine, mis leidis aset nende etappide raames.

Tabel 8. *Strateegiliste teemade ja strateegiate koostamiseks toimunud sündmused ja tegevused*

Sündmus/tegevus	Aeg	Väljund	Kaasatud huvigrupid
Õpetajate I mõttekoja ettevalmistus	28.11.2014 (1 tund)	muu ettevalmistuse kõrval ühe strateegilise teema esile kerkimine	juhtkond
Õpetajate I mõttekoda	tööpäeva lõpus 9.12.2014 (1 tund 15 minutit)	tegevused ühe strateegilise teema (kooli reorganiseerimise) ümber	48% III kooliastme ja gümnaasiumi õpetajatest
Strateegiliste teemade väljaselgitamine juhtkonna seminari raames	18.12.2014 (30 minutit)	ajurünnak, mille käigus selgitati välja kolm strateegilist teemat	juhtkond
Arengukava esialgse projekti kirjutamine	19.01.2015	arengukava põhisuunad valdkonniti, esialgne dokumendi struktuur. Ülevaade kogutud sisendist ning selle lisamine arengukava projekti	direktor
Õpetajate II mõttekoja ettevalmistus	19.01.2015 (1 tund) 20.01.2015 (1 tund)	arengukava projekti struktuuri ülevaatus; mõttekoja eesmärgid, vorm, kava	juhtkond
Õpetajate II mõttekoda	20.01.2015 (1 tund 15 minutit)	tagasiside arengukava projektile ning täiendused	65% pedagoogilisest personalist

Juhtkonna koosoleku ühe päevakorrapunktina vanematekogu ettevalmistus	28.01.2015 (20 minutit)	kasutatakse maailmakohviku meetodit vanematelt sisendi saamiseks nelja arengukava valdkonna alla	juhtkond
Vanematekogu koosolek	28.01.2015 (1 tund 30 minutit)	ettepanekud valdkondlikele tegevustele	48% vanematekogu liikmetest
Arengukava projekti täiendamine	04.02.2015	arengukava projektile lisatud õpetajate, õpilasesinduse ja vanematekogu arvamused ja ettepanekud	direktor
Juhtkonna kolm ühist seminari ja töö valdkondlikes gruppides	4. – 16.02.2015 (3,5 tundi ühist arutelu + valdkondlikud töögrupid)	alaeasmärkide, mõõdikute ja tegevuste sõnastus; täiendused arengukava projekti teiste struktuuriüksuse juhtide poolt	juhtkond; teised struktuuriüksuse juhid (kolmest kaasati kaks)
Arengukava täiendamine ja viimistlemine	16.-17.02.2015	strateegilised eesmärgid sõnastati põhisuundadena. Arengukava valmis tutvustamiseks õppenõukogus, õpilasesinduses ja hoolekogus	direktor

Vaatlusandmed osutasid, et strateegiliste teemade väljaselgitamine algas õpetajate esimese mõttekoja läbiviimise ettevalmistusega, kus koosoleku käigus tõstatati kooli reorganiseerimisega seotud teema. Seetõttu tegelesid III kooliastme ja gümnaasiumi õpetajad esimeses mõttekojas reorganiseerimisega seotud olulisemate tegevuste sõnastamise ja ajaraamistikuga. Õpetajatele anti sõnum, et nende sisendit arvestatakse arengukava koostamisel.

Juhtkonna tasandil tegeleti strateegiliste teemadega poolaasta kokkuvõtva seminari viimase päevakorrapunktina, millele eelnes õpetajate mõttekojast tulnud sisendi läbitöötamine. Strateegilised teemad sõnastati ajurünnaku raames. Kirja said nii teemad nagu kooli reorganiseerimine, muutunud õpikäsitluse juurutamine kui ka eraldi karjäärinõustaja. Aga näiteks ettepanek luua gümnaasiumiosas uus suund ei saanud vastukaja ning jäi kirja panemata.

Esialgse arengukava projekti ja selle struktuuri tutvustamisel juhtkonnale selgitas direktor, et võttis koostamisel aluseks erinevad strateegiadokumendid nagu Eesti Elukestva õppe strateegia 2020, Eetikakeskuse loodud Hea kooli rajajaid ja tunnused, valla haridusvõrgu arengukava ning valla arengukava, sisehindamise aruande ja õpetajate seas läbi viidud

esimese mõttekoja tulemused, mille jaotas ära arengukava nelja valdkonna vahel. Osade valdkondade juurde oli sõnastatud strateegiline eesmärk. Koosolekul ilmnis küsimusi, nagu mis on strateegiline eesmärk ja mis on alameesmärgid ning kui detailseks minnakse tegevuste sõnastamisel, kuid neid pikemalt ei arutatud ning kokkuleppeid ei sõlmitud. Tõstatati teema, kuidas tehakse koostööd teiste valla koolidega, mis kirjutati koostöö alla, kuid pikemat arutelu sellel teemal ei olnud.

Õpetajate teise mõttekoja ettevalmistuse käigus väljendati mitmesuguseid arvamusi. Näiteks leiti, et kõik õpetajad võiksid arengukavas väljatoodud valdkondadest olla teadlikud, kuid sel juhul jääb kasutada oleva ajaressurssi juures süvenemine pinnapealseks, samas tahtes süvenemist, ei jõua selle ajaressurssi juures kõik kõigega tegeleda. Kokku lepiti selles, et ei hakata uuesti ajurünnakutega peale, vaid antakse ette juba koolijuhi koostatud projektversioon ja soovitakse õpetajatelt konstruktiivset kriitikat ja täiendusi valdkondlikes eesmärkidesse ja tegevustesse. Indikaatorite ehk mõõdikute osa jäeti välja. Õpetajate teises mõttekojas juhtisid grupitöid erinevad juhtkonna liikmed, kes otseselt aruteludes ei osalenud. Väiksemad alagrupid tegelesid ühe arengukavas nimetatud valdkonna korrigeerimise ja täiendamisega. Alagruppide kokkuvõtteid seminari lõpus ei tehtud, vaid need edastati direktorile. Mõttekoja grupitöödest selgus, et õpetajad olid keskendunud sõnastusele, parandanud kirjavigu ja küsimusi tekitasid mõistete (nt õpikäsitus) tähendused. Oli ka tehtud mõningaid sisulisi kommentaare ja ettepanekuid (nt akadeemilise õppetöö taseme tõstmise ühe tegevusena nähakse tasemerühmi). Samas oli ka märkusi, et tegevused ei ole piisavalt konkreetsed (nt infovahetus gümnaasiumiosa loomisest, kuid küsimus õpetajatelt oli, et mis infokanalite kaudu või ühe tegevusena oli kirjas IKT vahendite hankimine, siis õpetajatelt on tulnud küsimus, milliseid vahendeid on mõeldud).

Tagasisidet arengukava projektile koguti ka vanematekogu koosoleku raames, kus algselt pidi osalema ka õpilasesindus. Sellel koosolekul selgitas koolijuht põhjusi, miks uut arengukava koostatakse, millel see baseerub ning kuhu on koolisisest protsessiga jõutud. Vanemate ülesanne oli pakkuda tegevusi valdkondlike alateemade alla, välja tuua etteantud teemadega seotud kitsaskohad ja lahendused. Erinevate gruppide töid juhtisid hoolekogu liikmed. Erinevalt õpetajatest jäeti välja teemad, mis vanemaid otseselt ei puuduta (nt personalipoliitika) ning neile anti vähem sisendit. Laudkondade mõtetest üldist kokkuvõtet ei tehtud, kuid kõikidele pandi kokkuvõtted seinale tutvumiseks. Vanematekogu kokkuvõtted saatis direktor hoolekogule, vanematekogule ning juhtkonnale ning läbi vanematekogu jõudis see kõikide lapsevanemateni.

Juhtkond tegeles arengukavaga põhjalikumalt pärast seda, kui õpetajate ja vanemate tagasiside oli koolijuhi poolt arengukava projekti sisse viidud. Sellel perioodil toimus kolm juhtkonna koosolekut arengukava strateegiliste eesmärkide, mõõdikute ja meetmete ning tegevuste väljaselgitamiseks. Kui esimesel juhtkonna koosolekul töötati koos ja jõuti arutada õppe- ning kasvatustöö valdkonda, siis järgmisel korral jaotati valdkonnad juhtkonna liikmete vahel ära, et ajaliselt jõuaks kiiremini ning saaks ühte valdkonda sügavuti minna. Kolmandal seminaril vaadati nii palju, kui aeg võimaldas, valdkondlikud tööd ühiselt üle ning leiti kattuvusi valdkondlikes eesmärkides ja tegevustes.

Juhtkonna seminarides ning valdkondlikes töögruppides esitati üksteisele järgmisi küsimusi arengukava sisu ja vormi kohta:

- Kuidas sõnastame eesmärke? Kuidas tegevusi?
- Kas seda saame saavutada arengukava perioodi jooksul? Kas see ei ole soovunelm?
- Kes hakkab erinevate neid eesmärke ellu viima ja tegevusi tegema?
- Kas me paneme kirja ka igapäevaseid ja juba toimivaid tegevusi?
- Kas kirjapandud tegevused on kõige olulisemad eesmärgi saavutamiseks? Kuidas need eesmärgid aitavad kaasa põhisuuna elluviimisele?
- Kas mõõdikud tuleb seada iga tegevuse kohta või eesmärgi kohta?

Osad nendest küsimustest said vastuseid läbi diskussioonide, kuid näiteks mõõdikute teema jäi lõplikult vastamata. Keskenduti eesmärkidele ja nende saavutamiseks vajalikele tegevustele (nt kas tahvelarvutite kasutuselevõtt aitab tõsta akadeemilisi tulemusi). Arengukavas püüti sõnastada eesmärgid ja tegevused nii, et need jätaksid vabaduse valida vahendeid ja viise, kuidas eesmärkideni jõuda. Sõnastuse üle käinud aruteludes said juhtkonna liikmed oma mõtteid avaldada ja ühist seisukohta kujundada. Toodi välja ka teemad, mis olid juhtkonna liikmete mõttes pikalt olnud, näiteks hindamissüsteemi muutmine ning õpilasvõistluste ja ainetevahelise tasakaalustatuse teemad, mis leidsid kajastust arengukavas.

Lõpuintervjuudest ilmnisid juhtkonna liikmete hinnangud selle etapi kulgemist toetavate tegurite kohta. Nimetati eelnevate etappide või kokkulepete arvestamist, mis tähendas uurimuses osalenute sõnul, et eesmärkide sõnastamisel arvestati sisehindamise aruannet ning õpetajate ja lapsevanemate tagasisidet. Vastanud osutasid, et hea oli, et see sisend oli koolijuhi poolt kirja pandud enne, kui nemad arengukava projektiga tööle hakkasid. Intervjuudes toodi välja, et lisaks sisehindamise aruandes kirjapandule arvestati ka eelnevat igapäevast tööd, mille põhjal eesmärke seati. Lõpuintervjuud osutasid, et meeskonna tööd ja

koostegemist hinnati toetavaks, mis tähendas, et kõik panustasid oma parima äranägemise piires, anti tagasisidet, selgitati, arutati ja diskuteeriti.

Võtsime sisehindamise aruandest. Teadlikult. Sest seal me pidime kokkuvõtteks ära tooma 4-6 punkti, mida kindlasti parendustena tahame ära teha, siis sealt me need võtsimegi. Et meie enda jaoks oleks need dokumendid seotud (jk2_lõpp).

Samas mulle meeldis see, kui me seda kõik koos vaatasime ja sõnastasime ja me väitlesime ka sõnade üle (jk3_lõpp).

Uurimuses osalenud juhtkonna liikmete hinnangud tõid välja ka seda etappi takistanud teguritele. Intervjuud osutasid sellele, et prioriteetidest räägiti vähesel määral. Nimelt selgus juhtkonna liikmete hinnangutest, et ei teatud, kuidas neli põhisuunda arengukavasse tekkisid ning osad vastanutest ei tunnetanud, et neid oleks ühiselt läbi räägitud. Tajuti, et võeti liiga palju eesmärke ja valdkondlikes eesmärkides ei lepitud kokku. Tunnetati vastuolu erinevate juhtide lisatud punktides või ei võetud omaks punkte, mis ei olnud läbi räägitud. Intervjuud osutasid ka sellele, et lisaks prioriteetidele ei räägitud läbi koostamise põhimõtteid, sest kirjeldati, et oli segadus, millise valdkonna all teatud eesmärki ja tegevust käsitleda, millele ja millised mõõdikuid seada. Intervjuudes toodi välja, et valdkondlikesse eesmärkidesse lisati juurde eesmärke protsessi käigus oma nägemuse põhjal.

Meie tööprotsess oli selline, et vaatasime, mis seal oli ja mõtlesime, mis seal veel võiks olla ja siis panime sinna kirja (jk8_lõpp).

Ma arvan, et paljugi oli see individualistlik. Oma valdkonnast lähtuvalt, oma nägemus asjades (jk3_lõpp).

Uurimuses osalenud juhtkonna liikmed tajusid ajapuudust ja ajaplaneerimisest tulenevaid kitsaskohti, mis ei võimaldanud kirjapandut ühtlustada, tervikpilti luua ning ajasurve pani leppima sellega, mis kirja sai. Lisaks leiti, et juhtkonna liikmete valdkondadesse jaotamine ei võimaldanud teistesse valdkondadesse piisavalt süveneda, panustada ja läbi vaielda. Intervjuudes toodi välja, et meeskonnana üheks-kaheks päevaks äraminek oleks aidanud teemasse süveneda, sisuliselt arutleda ja muud igapäevased tegevused poleks seganud.

Seal jäi natuke aega väheks. Kõik panustasid küll maksimaalselt, mis sel hetkel oli – sinna oli seda sisendit pandud, alus oli olemas, aga see oli see koht, kus oleks võinud minna juhtkonnaga veel päevaks või kaheks juhtkonnaga lihtsalt metsa ja tegeledagi. Sõnastada ja koos läbi mõelda kõik need mõõdikud ja eesmärgid, üks ole (jk7_lõpp).

Arengukava avalik arutelu ja arengukavale tagasiside saamine. Tabelis 9 on vaatlusandmete analüüsile tuginedes kokkuvõtlikult esitatud selles etapis toimunud sündmused ja tegevused, nende toimumisaeg ja kestvus, väljund ning kaasatud huvigrupid.

Tabel 9. Arengukava avalik arutelu ja sellele tagasiside saamise etapis toimunud sündmused

Sündmus/tegevus	Aeg	Väljund	Kaasatud huvigrupid
Õppenõukogu koosolekul arengukava tutvustamine	17.02.2015 (45 minutit)	pedagoogiline personal tutvus arengukava tervik dokumendiga	75% pedagoogilisest personalist
Hoolekogu arvamuse avaldamine arengukavale ühe osana koosoleku päevakorrast	04.03.2015 (30 minutit)	hoolekogu arvamus	88% hoolekogu liikmetest
Õpilasesinduse arvamuse avaldamine arengukavale	05.03.2015 (1 tund)	õpilasesinduse arvamus	58% õpilasesinduse liikmetest

Õppenõukogus selgitas koolijuht koos teise juhtkonna liikmega põhjalikult toimunud arengukava protsessi ja seeläbi väljatöötatud arengukava projekti. Koolijuht näitas, kuidas arengukava, sisehindamine, üldtööplaan ja õppeaasta kokkuvõtted moodustavad terviku. Ta rõhutas õpetajate, vanemate ja õpilaste seas läbi viidud mõttekoja olulisust sisendi saamisel. Esitluse jooksul viitas koolijuht tihti küsimustele, mis olid tekkinud õpetajate mõttekodades või tulnud välja nende grupitöödest. Arengukava projektile kohapeal küsimusi ei esitatud. Koosoleku järgselt saadeti kõikidele arengukava tutvumiseks ja paluti esitada ettepanekud kahe nädala jooksul direktorile. Ettepanekud laekusid ühelt õppenõukogu liikmelt. Arenduskogu ettepanekuid, mis ei olnud otseselt arengukavale suunatud, kuid mis puudutasid osasid teemasid, arvestati samuti.

Hoolekogule saadeti arengukava tutvumiseks kaks nädalat enne korralist koosolekut. Ühtegi ettepanekut muudatusteks ei tehtud ning hoolekogu tunnustas kooli tehtud töö eest. Õpilasesinduse liikmete individuaalselt tehtud märkmete põhjal toimus ühine arutelu koosolekul, mille tulemusena koostati õpilasesinduse arvamus koolijuhile. Seal toodi välja, millega arengukava osas rahule jäädi ja millised on ettepanekud täiendusteks.

Arengukava kinnitamine ja kehtestamine. Pärast õppenõukogult ja õpilasesinduselt tulnud ettepanekute arvestamist esitati arengukava kooli pidaja noorsoo- ja hariduskomisjonile läbivaatamiseks, kes kiitis arengukava heaks ning see kinnitati vallavalitsuse määrusega ilma ühegi muutmissettepanekuta 23. aprillil ja määrus jõustus 10. mail 2015.

3.3. Arengukava koostamisprotsessi toetanud ja takistanud tegurid juhtkonna liikmete hinnangul koostamisprotsessi lõpus

Lõpuintervjuude analüüsi käigus selgusid kogu protsessi üldiselt toetanud või takistanud tegurid juhtkonna liikmete hinnangul. Tulemuste selgemaks ülevaateks on tabelis 10 esitatud andmeanalüüsil eristunud alakategoriad toetavate ja takistavate tegurite kategoorias, milles on osad nimetused sarnased. Seda seetõttu, et mõnede alakategoriate osasid aspekte toodi välja nii protsessile kaasaaitavate tegurite kui ka selle kitsaskohtadena. Järgnevalt on kirjeldatud tulemused alakategoriate lõikes.

Tabel 10. Lõpuintervjuudest selgunud arengukava koostamisprotsessi toetanud ja takistanud tegurid juhtkonna liikmete hinnangul

Alakategooria	Kategooria
Hoiakud arengukava ja selle koostamise suhtes Kaasamisega seonduv Protsessijuhtimisega seonduv Välised tegurid Olemasolev sisend ja sellega arvestamine	Arengukava koostamisprotsessi toetanud tegurid
Hoiakud arengukava ja selle koostamise suhtes Kaasamisega seonduv Protsessijuhtimisega seonduv Välised tegurid Vähesed teadmised, oskused ja harjumused	

Hoiakud arengukava ja selle koostamise suhtes. Uurimuses osalenud juhtkonna liikmete hinnangul tunnetasid nad koostamise protsessis, et arengukava ei ole lihtsalt dokument, mis tuleb seaduse mõistes ära teha, vaid see on ühine kokkulepe ja arusaam. Protsessi kirjeldati kui võimalust ühiselt arutleda, vaielda, oma mõtteid välja öelda, mille läbi tekkis ühisem arusaam. Intervjuud osutasid, et oldi huvitatud oma osasse panustamisest ja süvenemisest. Intervjuudes leiti, et tehtud töö aitab edaspidist tööd kergendada, sest annab ette sihi ja eesmärgid järgmisteks aastateks. Intervjueeritute arvates tähendas arengukavasse kirjapanu nende jaoks vastutuse võtmist.

Minu enda jaoks muutuski arengukava ühest formaalsest dokumendist väga elavaks, loovaks mõtete ja ideede vormistuseks (jk7_lõpp).

(...) kui ma ise olen sinna midagi pannud, siis ma olen ta mõelnud läbi selle mõttega, kuhu tahaks jõuda ja olen teadvustanud selle, et tegelikult on ka minu roll selles, et me sinna jõuaksime (jk8_lõpp).

Teisest küljest selgus intervjuudest, et kohati nii juhtkonna liikmete endi seas kui väljaspool juhtkonda arengukava ja selle koostamist ei tähtsustatud. Näiteks leiti, et muud

struktuuriüksuste juhid polnud protsessis piisavalt osalised. Intervjueeritud arvasid ka, et oli õpetajaid, keda see ei huvitanud ja ei olnud seetõttu valmis panustama, ei lugenud lõplikku arengukava varianti läbi või esitati ainult kriitikat selle asemel, et pakkuda lahendusi. Samas osutasid intervjuud ka sellele, et juhtkonna liikmete endi prioriteedid ja hoiakud arengukava koostamise osas olid erinevad. Näiteks toodi välja, et enne arengukava teemalisi koosolekuid ei teinud kõik piisavalt eeltööd ja tuldi ette valmistamata. Osutati sellele, et muud tegevused tulid vahele, mis ei võimaldanud osaleda koosolekutel. Osad leidsid ka, et see ei olnud üheks enda põhitegevuseks. Samas oli ka mõnevõrra vastuolulisi seisukohti. Nimelt väitis üks juhtkonna liige, et kogu protsess takistas tema enda tööd, sest sellest räägiti nii palju, kuid samal ajal pidas seda vajalikuks ja tema jaoks arengukava ei olnud lihtsalt dokument.

Noh, sellest räägitigi nii palju, et mulle juba ühel hetkel tunduski, et ma tahaks nagu oma asju ka rääkida. Sellele tegelikult pandi päris suur selline maht (jk6_lõpp).

Vähemalt, kelle ametinimi lõpeb sõnaga "juht" – peaks olema selles protsessis niimoodi sees, et nad võtavad vastutava rolli (jk5_lõpp).

Kaasamine. Ühelt poolt osutati intervjuudes, et arengukava koostamisele aitas kaasa lai kaasatus. Toodi välja, et kaasati nii õpetajaid, õpilasi kui lapsevanemaid nii läbi hoolekogu kui lastevanemate kogu. Üks juhtkonna liige, kellel on varasemalt arengukava koostamise kogemus, leidis, et see oli üks parimaid kogemusi kaasamisest. Intervjueeritute hinnangul aitas kaasamine kaasa avatuse, vastutuse ja teadlikkuse suurendamisele ning arengukava edaspidisele elluviimisele.

Kuna ta on nii erinevates ringides läbi arutatud, siis tegelikult ei tohiks tulla kahtlusi, et see mis seal kirjas on, tuleb ka ellu viia (jk5_lõpp).

Ja see, et hoolekogu liikmed juhivad vanematekogus ise arengukava väljatöötamist, selleks ei ole juhtkonna liige, kes kuskilt kõrgemalt tuleb ja ütleb, et tehke nii, vaid selleks on keegi omade seast. See mõju oli kindlasti hea neile, kes kohal olid (jk4_lõpp).

Teisest küljest oli ka arvamusi, et olgugi, et kaasatus oli lai, jäi osade huvigruppide kaasatus väheseks (õpilasesindus, teiste struktuuriüksuste juhid, muud töötajad, kes ei ole õpetajad) või puudus üldse (kooli pidaja) või ei olnud nende kaasamine seotud arengukavaga (loodud arenduskogu), kuigi oleks võinud. Samuti selgus hinnangute põhjal, et kohati tekitas küsimusi huvigruppide kaasamise eesmärk ja viis. Näiteks avaldati kahtlust, kas oli mõtet nii laialt kaasata ja toodi välja, et õpilasesinduse sisendit ei teatud, kuigi protsessis nad osalesid. Intervjuudest ilmnes, et õpetajatega läbi viidud mõttekodasid peeti osalt ebaefektiivseks nii hilise kellaaja kui ebamääraste juhiste tõttu. Toodi ka välja, et näiteks vanematelt tulnud tagasiside ei andnud selgeid ettepanekuid.

Et... kui ma sulle ausalt ütlen, siis tagasiside sellest esimesest ringist oli õpetajatelt kõigist rühmadest üsna negatiivne väga paljudel. Nad ei saanud aru, millega nad tegelevad, nad ei saanud aru, kuhu nad peaks jõudma. See esimene rühmatööde ring oli selline suhteliselt tühja töötatud asi (jk5_lõpp).

Protsessijuhtimine. Uurimuses osalenud juhtkonna liikmed nimetasid mõningaid protsessijuhtimisega seotud aspekte, mis aitasid arengukava koostamisele kaasa. Konkreetset toodi välja koolijuhi pühendumus arengukava alusdokumendi loomiseks, hea protsessi koordineerimine ning arvati, et arengukava sisulisele loomisele leiti uus vorm, millega tuleb rahul olla. Leiti, et protsessi paindlikkus andis võimaluse sünergia tekkimiseks. Hinnangutest selgus, et asjade läbirääkimine, selgitamine ja arengukava struktuuri ette andmine aitas juhtkonna liikmetel oma mõtteid suunata. Protsessijuhtimisega on seotud ka suunamine ja tagasisidestamine, mida hinnangute põhjal peeti vajalikuks ja edasiviivaks. Intervjueeritute sõnul tähendas see erinevaid kommentaare, suunavaid küsimusi ja seda, et tagasisidestati ka õpetajatele, mis nende arvamustest edasi sai.

Minu jaoks räägiti asjad oluliselt rohkem lahti kui ma võrdlen eelmist korda (jk1_lõpp).

Küsimustega, mida esitati, ei tehtud kuritegu, vaid suunati inimesi vastuseid otsima (jk2_lõpp).

Arengukava koostamise protsessile aitas intervjueeritute hinnangul kaasa meeskonnatunne ja koostöö. Nimelt väitis koolijuht, et ta ei tundnud, et kunagi protsessi juhtides üksi ja kõik arengukava koostamise etapid mõeldi läbi meeskonnana. Seda sama tõid välja ka teised juhtkonna liikmed, et nende hinnangul toimis koostöö meeskonnas hästi.

Protsessijuhtimise kitsaskohaks kujunes juhtkonna liikmete hinnangute alusel ajaplaneerimine. Intervjueeritud leidsid, et polnud piisavalt aega aruteludeks, väitlusteks ja ühise arusaama kujundamiseks, sest koosolekud olid jupiti tööpäeva sees, mis võttis võimaluse asjasse süveneda. Toodi välja, et lõpus jäi ajapuuduse tõttu arengukava terviklikult koos üle vaatamata. Leiti ka, et arengukavaga tegeleti eriti strateegiate loomise etapil liiga intensiivselt ning inimesed ei jõudnud tempoga kaasas käia. Arvati, et seda oleks saanud ajakavaga tööd tehes paremini organiseerida.

Koosolekud olid niimoodi jupiti ja jäid lühikeseks, et kui mõte jooksmas hakkas, lõppes koosolek ära. Kuna asi oli alati hakitud, pidi alati ennast uuesti häälestama (jk1_lõpp).

Ma arvan, et tegelikult ajakavaga on meil ikkagi vaja töötada. (...) Et oma inimkapitaliga käiks säästvalt ümber (jk5_lõpp).

Välised tegurid. Intervjuudes leiti, et PGSi muudatused andsid rohkem vabadust, mis aitas protsessile kaasa. Seda kirjeldati kui utoopiliste osade (nagu näiteks täienduskoolituskava) mittenõudmist. Leiti, et koostamisprotsessile aitas riiklikul tasandil kokkulepitud raamdokumentide sidumine kooli arengukavaga. Näiteks Elukestva õppe strateegiat sai arengukava koostamisel kasutada alusdokumendina.

Mulle meeldib see, et sel hetkel, kus oli vaja koostada, oli tegelikult väga palju vabadust ja ruumi antud. Seadusandlus oli muutunud selleks hetkeks, tänaseks hetkeks nii, et sa ei pea selliseid asju panema, mida tegelikult on utoopiline sinna panna – nagu näiteks see koolituskava, eks (jk7_lõpp).

Siia on nagu tegelikult need kaasaja asjad kõik sisse toodud, mida ma näiteks üheski teises arengukavas ei näinud. Näiteks elukestva õppe strateegia ja asjad; Tartu Ülikooli eetikakeskuse poolt "Hea kooli rajaleidja" – seda ma ka ei näinud kusagil (jk6_lopp).

Samas toodi välja, et oodati rohkem juhiseid kooli pidajalt näiteks läbi valla arengukava või haridusvõrgu arengukava, kuid seal ei olnud palju kooli puudutavaid juhiseid, mida kooli arengukavas arvesse võtta, mis mõnes mõttes protsessi takistas. Nimelt töid intervjueeritud välja, et protsessi mõjutas kooli reorganiseerimise otsus, mille osas oli palju teadmatust. Lisaks nimetati ühe takistava tegurina, et ei kooskõlastatud teiste valla koolidega nende plaane, mis uuritava kooli arengukava võiks mõjutada. Toodi välja, et ootamatult sügisel kooli tulnud riiklik järelevalve võttis arengukavale planeeritud aega ära ning kurnas emotsionaalselt.

Olemasolev sisend ja sellega arvestamine tuli eraldi esile protsessi toetava tegurina. Seda kirjeldati kui erinevate huvigruppide sisendi arvestamist, sisehindamise aruandes kirjapandu edasiarendamist arengukavas ning eelnevate kokkulepete pinnalt (nagu seda oli Hea kooli rajaleidja mudeli aluseks võtmine) edasiminekut. Vastanute hinnangul aitas see asju omavahel seostada.

Teadmised, oskused ja harjumused. Juhtkonna liikmete hinnangud osutasid sellele, et arengukava koostamist raskendas enda või teiste pädevuste ebapiisavus, mistõttu ei osatud õigel hetkel küsimusi esitada või tunti puudust teadmistest, et osades kohtades rohkem sõna võtta. Oodati rohkem juhiseid ja suuniseid koolijuhilt, kuidas teatud tulemusteni jõuda. Samas tõi ka koolijuht välja, et tal endal puudus kogemus, kuidas sõnastada strateegilisi eesmäärke, mõõdikuid ja kuhu ja milliseid tegevusi lisada. Uurimuses osalenud leidsid ka, et koolis laiemalt puudub harjumus olla kaasatud ja oma arvamust avaldada. Samas leiti, et osalemine välistel koolitustel aitas enda teadmisi tõsta, mis tuli kasuks ka arengukava koostamisel.

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli kirjeldada üldhariduskooli arengukava koostamise protsessi ja juhtkonna liikmete tõlgendusi sellele. Järgnevalt arutletakse selle üle, kuidas uurimuse tulemused sarnanevad või erinevad teoorias väljatooduga, lisatakse autoripoolsed järeldused ning teemad, mis võiksid olla edaspidise uurimuse aluseks.

Juhtkonna liikmete algusintervjuud viitasid sellele, et juhtkonna liikmete tõlgendustes arengukava vajalikkusest ja eesmärkidest esines mõningaid erisusi. Arengukava nähti pikaajalise suunaandjana ning et see on kooli arengu aluseks, mis ühtib Leimanni et al. (2003) strateegia definitsiooniga. Samas kirjeldati arengukava kui konkreetset lühiajalist tegevuskava, mis teeb sellest keskmise või lühiajalise operatiivse plaani nagu koolide arengukavasid nähakse USAs (Fernandez, 2011). Osad nägid arengukavas praktilist tööriista, mis aitab langetada otsuseid, mis ühtib Leimanni et al. (2003) ning Davies ja Ellisoni (2004) mõtetega strateegiast kui võrdlusbaasist.

Juhtkonna liikmete algusintervjuud osutasid sellele, et eelmise arengukavaga ei oldud kursis ja ei tunnetatud seda olevat töö aluseks, sest ei oldud kaasatud selle koostamisse ning pigem leiti, et see oli eelmise juhi koostatud. See kinnitab Bennett et al. (2000) uuringu seisukohta, et strateegilise planeerimise teeb keeruliseks kultuuriline ebastabiilsus. See tähendab, et inimesed, kes osalesid strateegilise planeerimise protsessis, ei pruugi olla need, kes eesmärke ellu viivad ja seetõttu ei näe koostatud arengukava mõistliku või vajalikuna. Eelmist arengukava võib pidada MacGilchrist et al. (1995, viidatud Bennett et al., 2000 j) tüpoloogias järgi retooriliseks. Siinkohal tekib küsimus, kuidas on kindlustatud PGSist tulenev arengukava roll kooli järjepideva arengu tagamisel (PGS § 67 lg 1). Seda on võimalik tagada suurema kaasatusega. Nimelt omanikutunne suureneb läbi kaasamise nagu on välja toonud MacGilchrist et al. (1995, viidatud Bennett et al. 2000 j). Demingi ratta järgi peaks toimuma ka arengukava uuendamine hoolimata asjaolust, et PGS seda enam ei nõua. Iga-aastane arengukava uuendamine kindlustaks, et selle sisuga ollakse kursis ning muutunud keskkonnatingimusi arvestatakse. Nii saab olla kindel, et arengukava on kooli juhtimise aluseks.

Algusintervjuude tulemused tõid välja, et juhtkonna liikmetel olid mõningased ettekujutused olulistest aspektidest arengukava koostamisel nagu kaasamine, jagatud vastutus, eraldi aja võtmine, töögruppide moodustamine, mida on ka erinevad autorid nimetanud (Bryson, 2004; Davies & Ellison, 2004; Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007). Intervjuudes nimetati huvigruppide teavitamist ja teadlikkuse hoidmist nende esitatud

ettepanekute arvestamisel, mida kirjanduses on küll mainitud, kuid mitte niivõrd rõhutatud. See aga kujunes uurimuse tulemustele tuginedes üheks protsessi toetavaks teguriks.

Uurimuse tulemused osutasid, et uurimuse keskmes olnud koolis läbiti arengukava koostamisel järgmised etapid: protsessi algatamine, hetkeolukorra analüüs, väärtushinnangute, missiooni ja visiooni väljaselgitamine ja sõnastamine, strateegiliste teemade määratlemine, strateegiate loomine, avalik arutelu ja tagasisidestamine ning kehtestamine, mida on oma töödes kirjeldanud erinevad autorid (Bryson, 2004; Davies & Ellison, 2004; Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007).

Tulemustest ilmnes, et tegevuskava eraldi ei loodud, mis seega erineb eespool mainitud autorite mudelitest. Uurimuse tulemustest ilmnes ka, et õpetajad pigem ootasid konkreetsemaid tegevusi arengukavas ning ka juhtkonna liikmed soovisid näha konkreetseid vastutajaid osades punktides. Samas ei nõua tegevuskava koostamist arengukava ühe osana enam PGS (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Ühelt poolt nõustub autor, et sellega on tahetud tõsta esile arengukava suunaandvat rolli (Talvik & Salumaa, 2013), sest detailse tegevuskava koostamine arengukava perioodi peale võib nõuda palju ajalist ressursi, mistõttu võidaksegi keskenduda pigem operatiivsetele tegevustele kui strateegilisele mõtlemisele kooli tulevikust. Lisaks nõustub autor ka Davies ja Ellisoni (2004) mõttega, et rohkem kui kaheks aastaks tehtud tegevuskava muudab selle ebarealistlikuks. Teiselt pool võib see autori arvates tekitada olukorra, kus arengukavas seatud eesmärgid ei saavutata, sest puudub vajadus planeerida konkreetseid tegevusi, vastutajaid ja ressursse nende eesmärkide elluviimiseks. Olgugi, et koolil on kohustus koostada ja avalikustada üldtööplaani (Kooli õppe- ja kasvatusalastes..., 2010), mis on arengukava tegevuskava üheks aastaks, sisaldab arengukava ja üldtööplaani kui kahe eraldi dokumendi käsitlemine ohtu, et need kaks ei ole vastavuses, mistõttu võiks ühe soovitusena PGSis olla toodud, et koolid peavad koostama ja esitama kooli pidajale kinnitamiseks koos arengukavaga ka esimese aasta üldtööplaani, et suurendada nende vastavust.

Uurimuse tulemused osutasid sellele, et eraldi ei planeeritud planeerimisprotsessi tulemuslikkuse hindamist, mis seega erineb Brysoni (2004) ja Allison ja Kaye (2005) mudelitest, kuid käesoleva magistr tööga seda etappi osaliselt teostatakse ning sellest järgmine samm on uurimistulemuste läbiarutamine juhtkonna liikmetega.

Uurimuse tulemustest ilmnes, et arengukava koostamisprotsessi algatamise etapis ei lepitud ühiselt kokku arengukava koostamise eesmärkides ja oodatavas väljundis. See ei ühti Brysoni (2004), Xaba (2006), Allison ja Kaye (2005) ja Haljaste et al. (2007) mõtetega, et koostamisprotsess sellest peaks algama. Koostamise eesmärkidenä tõi juhtkonna liikmed

välja nii kooli parendamisega, innovatsiooniga ja muutustega seotud eesmärged kui ka eesmärged, mis teevad arengukavast ka lihtsalt ühe juhi tööriista, kuigi Xaba (2006) järgi peaksid koolid sellel vahet tegema. Arengu planeerimise põhjustest, eesmärkidest ja väljundist ühiselt mitte rääkimine võib seletada ka asjaolu, miks strateegiate loomise etapis tekkis ebakõla eesmärkidest, mõõdikute ja meetmete sõnastamisel.

Uurimuse tulemused osutasid sellele, et protsessijuhtimise kava ei olnud selge ja läbimõeldud ning selle tutvustamise hetkel räägiti arengukava olemusest, planeerimisprotseduuridest, huvigruppide ja planeerimisrühma rollist minimaalselt. Esialgsest koostamiskavast oli välja jäänud strateegiliste eesmärkidest või teemade määratlemine ja strateegiate loomine, kooli sisekeskkonna analüüsi osas puudus kokkuvõtte tegemise osa ja väliskeskkonna analüüsi eraldi ei olnud märgitud, kuid välja oli toodud HTMi otsus kooli reorganiseerimise kohta, mis on väliskeskkonnast tuleneva teguriga arvestamine. Neid osasid on planeerimisprotsessis oluliseks pidanud Bryson (2004), Allison ja Kaye (2005) ning Haljaste et al. (2007). Kooli pedagoogilise personali, õpilaste ja vanemate kaasamine kajastus arengukava projektile tagasiside andmise faasis ning vastutajaks oli pea kõikides punktides koolijuht. See aga ei ühti Bell ja Chan (2005), Davies (2006) ja Senge (2009) seisukohtadega, et huvigrupid peaksid olema kaasatud juba sisendi andmise etapis, et oleks pühendumine ja jagatud arusaam. Üks põhjus, miks algatamise etapis juhtkonna liikmed ei avaldanud arvamust ega juhtinud tähelepanu nende asjaoludele, on seotud varasema kogemuse puudumisega arengukavast ja selle koostamisest, mis selgus nii algusintervjuudes kui seda kinnitasid intervjuueeritud ka ise lõpuintervjuudes. Kuigi algusintervjuudest selgus juhtkonna liikmete ettekujutus arengukava koostamisest ja takistustest, siis protsessi algatamise etapis nendest ühiselt ei räägitud, kuigi Bryson (2004) toob välja, et protsessi mõjutavatest piirangutest ja olemasolevatest ressurssidest tuleks rääkida.

Uurimuse tulemuste põhjal võib tõdeda, et juhtkonna liikmete roll ja vajalik sisuline ning ajaline panustamine arengukava koostamisse selgus protsessi jooksul. See selgitab samuti, miks protsessijuhtimise kava tutvustamisel hetkel ei süvenetud piisavalt või hoiti end teadlikult tagasi. Seega ei saa nõustuda, et protsessi algatamise etapis sai selgeks, kuivõrd organisatsiooni juhid sellele pühenduvad, kuigi selle vajalikkust on rõhutanud Allison ja Kaye (2005).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et arengukava koostamisprotsessi alguses toimus protsessi algatamine, kuid ettevalmistus jäi minimaalseks. Siinkohal on autori soovitus, et selles etapis tuleks võtta rohkem aega süvenemiseks, üheskoos läbi mõtestada ja lahti rääkida, mis on arengukava ning mida selle koostamine tähendab nii sisulises kui ka vormi mõttes. See oleks

aidanud protsessijuhtimise kavas teatud etappe paremini ning teadlikumalt planeerida ning ajapuudust, mis tuli eriti teravalt esile strateegiate koostamise faasis, oleks saanud leevendada. Lisaks oleks aidanud huvigruppide kaasamise eesmärkide ja viisi läbimõtlemine algatamise etapis ära hoida arengukava koostamises osalemise vähest tähtsustamist. Siinkohal ei taha uurija väita, et kõike oleks pidanud ja saanud detailideni ette näha ning koostamisprotsessi peab jääma ka paindlikkust, mis uurimuse tulemuste kohaselt oli ka üks protsessi toetanud tegur, sest koostamisprotsessi vajadus ja protsessi ülesehitus lähtus koolist.

Hetkeolukorra analüüsi etapis võib uurimuse tulemustele tuginedes öelda, et tegeleti nii väliskeskonna kui sisekeskkonna analüüsiga, kuid küsitavusi esines selles, kuivõrd teadlikult olid need aluseks edasistele etappidele. Nimelt selgus lõpuintervjuudest, et juhtkonna liikmed ei tajunud, et väliskeskonda oleks eraldi analüüsitud. Vaatlustulemuste ning lõpuintervjuude põhjal saab öelda, et koolitus, kus tegeleti väliskeskonna küsimustega, ei omanud seda mõju ja kasutegurit, mida see oleks võinud tuua. Selle üheks põhjuseks oli, et tegelikult ei olnud see teema koolituse fookuseks, mistõttu ei selgitatud seost arengukavaga. Positiivseks võib lugeda asjaolu, et arengukava koostamisel oli arvestatud laiemate strateegiadokumentidega nii kohalikul kui ka riiklikul tasandil ja neid seostatud kooli arengukavaga nagu on rõhutanud ka Türk et al. (2011). Samas võib tõdeda, et uurimuse tulemused mõneti sarnanevad Brysoni (2004) mõttega, et väliskeskonna analüüsiga ei tegeleta süsteemselt või efektiivselt.

Uurimuse tulemustest selgus, et sisehindamist teostati, mis ühtib PGS § 78 lg 1, mis räägib sisehindamisest ning erinevatelt huvigruppideelt kogutud andmete põhjal koostati nii tagasiside aruanne kui sisehindamise aruanne, mis sarnaneb Bryson (2004), Allison ja Kaye (2005), Anfara et al. (2006) tähelepanekutega, et olemasolevate strateegiate ja programmide hindamine peaks baseeruma kogutud andmetel. Uurimuse tulemused aga viitasid puudustele nendes aruannetes, mis selgitab mõnes mõttes ka asjaolu, et järgmistes etappides võtsid juhtkonna liikmed lisaks aluseks omaenda nägemuse, kui et tugineti koostatud aruannetele. Olgugi, et võib mõningaid paralleele tõmmata Anfara et al. (2006) uuringuga, et pooled uuringus osalenud koolijuhtidest ignoreerisid tegelikke andmeid ning toetusid intuitsioonile, mugavusele, traditsioonidele, siis käesoleva uurimuse tulemustest ei saa otseselt seda järeldust teha, mistõttu võiks see olla edasise uurimise aluseks. Seetõttu ei saa käesoleva uurimuse alusel kinnitada Türk et al. (2011) uuringu tulemusi seoses erinevate huvigruppide hinnangutega rahulolu uuringu arvestamisele arengukavas, mis samuti vajaks edasisist uurimist. Uurija soovitus siinkohal on, et koolil tuleks leida süsteemsem viis oma sisehindamise korraldamiseks, mis oleks aluseks sisekeskkonnast arusaamisele, aidates

hinnata uue arengukava eesmärkide saavutamist ning sellest saadav teave oleks aluseks arengukava uuendamisele. Oluline on ka kaasata erinevaid huvigruppe, et kujundada seeläbi ühist arusaama kooli tugevustest ja parendusvaldkondadest.

Uurimuse tulemustest ilmnes, et kooli väärtushinnangute, visiooni ja missiooni väljaselgitamisega tegeleti pikalt ja põhjalikult, kaasates sinna nii õpetajaid, õpilasi kui ka vanemaid. Lõpuintervjuudes oldi selle etapi tulemitega rahul. See sarnaneb Bell ja Chan (2005) koolijuhtide uuringu tulemustega, et planeerimisprotsessi keskmes olid visioon ja väärtushinnangud, mille olulisust rõhutab ka Xaba (2006). Positiivseks võib pidada, et arengukava koostamisprotsessis tegeleti küsimustega nagu „Miks me olemas oleme?“, „Mida tahame ära teha?“, „Missuguste väärtuste eest me seisame“, mida Cambron-McCabe (2009) on välja toonud kui küsimused, mis tihtipeale ära unustatakse. Samas ei selgu uurimistulemustest, kui teadlikult või alateadlikult need olid aluseks järgnevatele sammudele ja kuivõrd arengukava strateegiad seda kõike arvestasid. Seetõttu on uurija arvates edasises uurimuses oluline analüüsida loodud arengukava seost kooli põhiväärtuste, visiooni ja missiooniga.

Tulemused osutasid sellele, et väärtushinnangud said läbi arutatud ning selgesõnaliselt väljendatud ning nagu Allison ja Kaye (2005) ja Haljaste et al. (2007) on toonitanud, siis see aitab neil ka tegudesse jõuda. Vaatlusandmetest selgus, et väärtushinnanguid ei töötanud välja kõik huvigrupid, vaid lähtuti pedagoogilise personali seisukohtadest, milles kooli juhtkonna liikmed ei tajunud vastuolu. Olgugi, et Haljaste et al. (2007) ja Lickona (2009) on toonud välja, et väärtushinnangud peaksid väljendama huvigruppide ühist arvamust, siis ei ole öeldud, et see ei võiks kujuneda organisatsiooni poolt väljapakutud väärtushinnangute tagasisidestamise kaudu. Lisaks ütleb Allison ja Kaye (2005), et huvigrupid saavad panustada väärtushinnangute sõnastamisse ja hinnata, kuidas need ühtivad nende isiklike väärtustega. Samuti leiti lõpuintervjuudes, et koolil on õigus seada ootusi ning oldi seisukohal, et õpetaja kujundab paljuski koolikeskkonda, mis ühtib Lickona (2009) arvamusel, et väärtuste järgi käitumine saab alguse kooli töötajaskonnast. Samas oleks võinud vanematekogus selle asemel, et mängida väärtuste mängu, arutada pigem kooli väärtushinnangute üle, et hinnata, kuidas need vanemate väärtustega ühtivad, sest hoolekogu esindab väikest osa vanematest.

Vaatlustulemused näitasid, et sisendit visiooni ja missiooni väljatöötamisse koguti õpetajatelt ja õpilastelt läbi õpilasesinduse ning õpetajatelt kogutud tulemuste läbiarutamisega tegeles juhtkond. Lõpptulemusega jäädigi pigem rahule, kuid leiti, et terve kool oleks võinud samadel alustel osaleda. Seega osaliselt toimiti Allison ja Kaye (2005) ning Haljaste et al.

(2007) väljapakutud mõtte järgi, et ideid tuleks koguda erinevatelt huvigrupidelt, mille töötab läbi juhtrühm või planeerimismeeskond.

Vaatlustulemused osutasid, et õpetajate käsitluse fookust püüti hoida õpilasel, sest nii õpetajad kui õpilased sõnastasid, milliste oskuste ja omadustega peaks olema õpilane, kes kooli lõpetab. See on seotud Davies ja Ellisoni (2004) mudeliga, kus kooli visiooni ja missiooni asemel tuleks hinnata tuleviku väljavaateid õpilasest lähtuvalt. Vaatlustulemustest selgus ning lõpuintervjuud kinnitasid, et õpilaste sisend jäi juhtkonnal läbi vaatamata, sest nende koosolek toimus hiljem kui õpetajate mõttekoda. Seda oleks saanud vältida, kui protsessi algatamise ja ettevalmistuse etapis oleks paremini läbi mõeldud, milliste huvigruppide sisend peab mingiks etapiks olemas olema.

Vaatlustulemuste põhjal võib öelda, et juhtkond oli visiooni ja missiooni väljatöötamise etapis grupijuhtide rollis ning olgugi, et grupitööde tulemuste kokkuvõtteid tehes mõtestati teemad läbi, jäi see rohkem sõnastamise kui sisulise arutelu tasandile, mistõttu autori arvates oleks pidanud juhtkond sarnaselt õpetajatega protsessis kaasa lööma või eraldi selle etapi läbi tegema. Lõpuintervjuus selgunud hinnang, et omavahelist visiooni pole ühtlustatud ning rohkem aega kulus protsessi kui omavahelise filosoferimise peale, võis olla sellest tingitud. Lisaks ilmnis tulemustest, et visiooni ja missiooni mõisted tekitasid segadust. Autori arvates oleks üks soovitus kogu kool kaasata visiooni ja missiooni väljatöötamisse sarnastel alustel, sest see aitab välja selgitada, millised on igäihe arusaamad. Ühiselt tuleks läbi arutada, kuhu kool liigub ja miks eksisteeritakse. Kui seda teeb üks osa personalist ja teised tagasisidestavad, siis ei ole inimesed seda samamoodi läbi tunnetanud ja läbi mõelnud. See vajab oskuslikku protsessi juhtimist ja näiteks üks soovitus on mitte kasutada aruteludes visiooni ja missiooni mõisteid, vaid avada sisu läbi küsimuste. Samuti võiks kooli lõpliku visiooni sõnastada alles pärast strateegiate loomise faasi nagu soovitab Bryson (2004), kui on ära defineeritud eesmärgid.

Vaatlustulemused osutasid, et strateegiliste eesmärkide või teemade väljaselgitamiseks ei võetud eraldi aega juhtkonna ehk planeerimismeeskonnaga, et jõuda kokkulepeteni enne kui arengukava esialgne projekt läks õpetajatele ja vanematele. Olgugi, et esialgne projekt, mille koolijuht lõi, baseerus olemasoleval sisendil ning koolijuht tegi sellest juhtkonnale ülevaate, siis lõpuintervjuudes leiti, et puudus arusaam põhisuundade tekkimisest ja valdkondlikes eesmärkides ei lepitud kokku. Lisaks nagu selgus ka algusintervjuudest ja lõpuintervjuudest, on inimestel erinevad rõhuasetused teatud teemadest ja nägemus. Selline toimimine ei ühti Allison ja Kaye (2005) soovitustega, et kõigepealt tuleks planeerimismeeskonna sees kokku leppida prioriteetides, mida arutatakse töötajaskonnaga,

kes pakuks oma nägemuse valikutest, kuidas neid saavutada. Ka Bryson (2004) ning Haljaste et al. (2007) peavad strateegiliste teemade või strateegiliste eesmärkide eraldi etapina käsitlemist oluliseks. Seetõttu on autori soovitus siinkohal, et juhtkond oleks võinud ühiselt, arvestades kogunenud informatsiooni eelmistest etappidest, ära määratleda, mis on need kõige olulisemad teemad, millega tuleb tegeleda või eesmärgid, mida saavutada ning seejärel oleks arengukava projekt läinud õpetajatele ja vanematele nende eesmärkideni jõudmiseks võimalike valikute pakkumiseks.

Strateegiate koostamise etapis osutasid uurimuse tulemused sellele, et ajal, mil juhtkond ühiselt koos strateegiatega toimetas, esitati üksteisele olulisi küsimusi saavutatavuse, ressursside ja vastutajate osas, mida ka Haljaste et al. (2007) on oma mudelis kirjeldanud. Samas viitasid tulemused ka sellele, et terviklikust käsitlusest jäi puudu, mistõttu juhtkonna liikmed tunnetasid, et peale tööd valdkondlikes töögruppides oleks võinud eraldi aja võtta, et tervik koos üle vaadata. See sarnaneb Mgubua ja Rarieya (2014) uuringu tulemustega, et planeerimise jagamine väiksemate alagruppide vahel ei kindlusta plaanide ühildumist ning selle omaksvõtmist kõikide poolt.

Avaliku arutelu ja tagasisidestamise etapis osutasid uurimistulemused, et arengukava vaatasid üle ja said oma ettepanekuid esitada erinevad huvigrupid nagu õpetajad, vanemad läbi hoolekogu ja õpilased läbi õpilasesinduse, mida ütleb ka Bryson (2004), et koostatud strateegia tuleb veel enne kinnitamisele saatmist üle vaadata. Kuid pärast erinevate ettepanekute arvestamist ja enne kooli pidajale kinnitamiseks saatmist ei vaadanud arengukava üle juhtkond. Avaliku väljapanekul tehtud ettepanekute arvestamist juhtrühma poolt on aga rõhutanud Haljaste et al. (2007). Autori arvates oleks see aidanud kaasa terviklikule käsitlusele ja teadlikkuse tõstmisele koostatud arengukavast.

Uurimuse tulemused tõid välja, et erinevaid huvigruppe kaasati ning seda tajuti kui protsessi toetavat tegurit, sest tunni, et koostamisprotsessis osalemine suurendab vastutust. See ühtib ka Davies (2006) mõtetega ning uuringutega, kus tõdeti kaasamise olulisust kooli arengu planeerimises (Bell & Chan, 2005; Xaba, 2006; Kim & Szad, 2012; Mbugua & Rarieya, 2014). Seetõttu ei saa uurimuse keskmes olnud kooli puhul nõustuda Belli (2002) kriitikaga, et strateegilist planeerimist teostab väike grupp juhtidest ning eesmärkide saavutamine toimub läbi inimeste, kes strateegilises planeerimises ei osalenud. Kuna antud uurimus ei hõlmanud teiste huvigruppide hinnangute uurimist kaasamise mõjust, siis vajaks see teema edasist uurimist. Lisaks annaks edasine uurimus võimaluse hinnata, kas koostatud arengukava on koostöine või korporatiivne nagu MacGilchrist et al. (1995, viidatud Bennett et al. 2000 j) on oma tüpoloogias välja toonud.

Lõpuintervjuudes toodi välja, et tunnetati arengukava koostamises osalemise vähest olulisust, mida vaatlustulemuste järgi saab kinnitada, sest õpetajatele suunatud mõttekodades osalesid vaid pooled õpetajatest ning arengukava avalikul arutelul ning tagasiside andmisel ei osaletud aktiivselt. See sarnaneb Bennett et al. (2000) uuringu tulemustega, kus strateegilistes aruteludes osalemist ei tähtsustatud õpetajate poolt. Seda võib põhjendada Levine ja Leibert (1987) seisukohaga, et strateegiline planeerimine toob õpetajatele lisakoormust. Käesoleva töö autori arvates võib peituda põhjus ühelt poolt selles, et õpetajatel ei pruugi olla selleks vajalikke oskusi ja seetõttu tunnetavad nad seda kui lisakohustust, kui ka selles, kuidas protsess on korraldatud (näiteks mis ajal), milliseid küsimusi esitatakse ja millist sisendit oodatakse. Davies (2006) on märkinud, et tuleb arendada kooli töötajate strateegilist võimekust. Tulemustele tuginedes võib öelda, et seda läbi protsessi arendati, kuid arenguruumi veel on kas või selles osas, et koosolekutel oleksid strateegilised teemad esimeste punktidenä, millele järgneksid igapäevased küsimused, sest koosoleku lõpus ei ole enam inimestel jõudu laiemate arengusuundade peale mõelda.

Uurimuse tulemused näitasid, et koolijuht vastutas arengukava koostamise eest nagu ütleb ka PGS § 71 lg 2 ning lõpuintervjuud tõid selle ka välja ühe protsessi toetava tegurina. See annab aluse oletada, et toetatud on põhimõte, et strateegilise juhtimise eesmärk on tagada efektiivsete strateegiate koostamine, elluviimine ja hindamine (Leimann et al., 2003; Alas, 2005).

Uurimuse tulemused osutasid sellele, et kui koostamisprotsessi alguses oodati koolijuhilt selgeid juhiseid ning algatamise etapis jäädi pigem protsessiga kaasaminevale positsioonile, siis koostamisprotsessi arenedes tõusis kollegiaalse vastutuse osa, sest erinevad juhtkonna liikmed vedasid töögruppe, sekkusid koostamisprotsessi, sest nende arusaam arengukavast ning selle vajalikkusest kasvas. Sellele aitas kaasa see, et koolijuht ise jagas vastutust protsessi kujundamise eest juhtkonnaga. Seega uurimuse tulemused pigem ei kinnitanud Belli (2002) väljatoodud strateegilise planeerimise kitsaskohta, et koolijuhti nähakse kui juhtimiseksperti, kes ainuisikuliselt vastutab planeerimise eest. Lõpuintervjuudest tuligi välja, et ühe protsessi toetava tegurina tajuti head meeskonnatunnet, jagatud vastutust ning koostööd, mis ühtib mõttega, mis ütleb, et selleks, et kooli arendus toimiks, peab kooli juhtkonnal olema jagatud eesmärgid ja vastutustunne edu eest (MacGilchrist et al., 1995, viidatud Bennett et al., 2000 j).

Uurimuse tulemused tõid välja, et protsessi takistavaks teguriks olid vähesed teadmised, oskused ja harjumused arengukava koostamisest. See sarnaneb ka Xaba (2006) ning Mgubua ja Rarieya (2014) uuringu tulemusega, kus üheks takistuseks olid vähesed

teadmised ja oskused arengu planeerimisest. Üheks võimaluseks on nii koolijuhtide ja teiste juhtkonna liikmete täienduskoolitused võimekuse tõstmiseks kooli plaanide ja eesmärkide arendamisel, mida on rõhutanud Pont, Nusche ja Moorman (2009), et lõppkokkuvõttes oleksid õpilaste õpitulemused paremad.

Uurimuse tulemused osutasid sellele, et arengu planeerimise vajadus ja arengukava koostamise struktuur tuli kooli poolt ning juhtkonnal kui planeerimismeeskonnal oli suur vabadus ise protsessi kujundada ja otsustada kooli tuleviku üle. Kui Xaba (2006) uuringus oli üheks takistuseks, et seda nähti väljastpoolt sisse tulnud kohustusena ning Bell ja Chan (2005) lisasid, et riiklikud ettekirjutused pärsivad koolide tegevust, siis käesoleva uurimuse tulemused seda ei kinnitanud. Seda selgitab ka asjaolu, et kooli pidajalt ei tulnud juhiseid. Lisaks oli kooli pidaja strateegiadokumentides vähe suuniseid oma haldusala koolidele ning riiklikud ettekirjutused arengukava kohta on pärast seaduse muudatusi jäänud napiks.

Samas võib uurimuse tulemuste põhjal öelda, et palju vabadust ja otsustusõigust tegi protsessi ka keerulisemaks ja aeganõudvamaks, sest koolil endal oli vaja protsess luua. Vaatlusandmetest ja lõpuintervjuudest selgus, et segadusi oli, kuhu arengukava dokumendis midagi kirjutada näiteks, mis on põhisuund, mis eesmärk, mis on mõõdik ja millised on meetmed, mida sinna kirjutatakse. PGSis § 67 on arengukava kohta kirjas, et tuleb määratleda kooli arengu eesmärgid ja põhisuunad, kuid seal puudub mõistete selgitus ning on jäetud palju tõlgendamisruumi. Allison ja Kaye (2005) nendivad, et inimestele on mõisted eesmärk, missioon, visioon, pikaajaline erineva tähendusega, mistõttu oleks pidanud nendes eelnevalt kokku leppima ja seda juba protsessi algatamise ja ettevalmistuse etapis.

Tulemused osutasid, et protsessi takistanud teguriks oli protsessijuhtimisega seonduv ajaplaneerimine, mis oli osalt seotud protsessi algatamise ja ettevalmistusetapiga, kus ei mõeldud etappe põhjalikumalt läbi. Lisaks osutasid vaatlustulemused, et erinevate huvigruppidega läbiviidavate seminaride ettevalmistamiste peale läks mitmeid tunde, mida oleks pigem võinud kasutada juhtkonna ühisteks aruteludeks ja arusaamade ühtlustamiseks. Tulemused osutasid, et seminaride pikad ettevalmistused olid tingitud nii varasema kogemuse ja teadmiste puudusest kui huvigruppide kaasamise eesmärkide ebaselgusest. Võttes arvesse kogu koostamisprotsessi, selle takistavaid ja toetavaid tegureid, oleks olnud mõistlik kaasata konsultant, kes oleks aidanud aru saada, mis on arengukava ja mida selle koostamine tähendab ning osanud abistada meetoditega, et oleks vähem aega läinud seminaride ettevalmistamisele ning rohkem aega jäänud planeerimismeeskonnal kooli arengukavaga seotud sisuliste teemade arutamiseks. Seda tuuakse välja ka PGS § 67 lg 2, et arengukava

võib valmistada ette koostöös ekspertidega väljaspool kooli ning Allison ja Kaye (2005) lisavad, et konsultandi kaasamise otsus tuleks läbi mõelda protsessi algatamise faasis.

Uurimuse tulemused osutasid takistustele seoses väliste teguritega, millest üheks oli kooli reorganiseerimise otsus ja sellega kaasnev teadmatus, mis mõjutab seda, mis arengukavasse kirjutati. Fullan (2006) toob välja, et koolid kannatavad kõrgemate ametkondade koordineerimata poliitika ja innovatsioonide rohkuse tõttu soovimatut lisakoormat, mis osaliselt ka uuritava kooli puhul kehtib. Samas selgus uurimuse tulemustest, et kooli pidajalt eraldi juhiseid ei küsitud ja kaasamist planeeritigi alles kinnitamise faasis, mis ei ole vastavuses Davies ja Ellisoni (2004) tõdemusega, et oluline on kooli juhtkonna ja kooli pidaja omavaheline diskussioon arengusuundade osas arengukava koostamise jooksul. Siinkohal aga võiks ka kooli pidaja rohkem huvi tunda oma haldusalasse kuuluvate koolide arengu planeerimise protsessis osalemise kohta.

Uurimuse tulemused tõid välja, et arengukava koostamisprotsess esitas koolile ja selle juhtidele väljakutseid, kuid oli seejuures arendav. Lõpptulemusena koostati arengukava, mis on uurimuse tulemustest lähtuvalt juhtkonna liikmetele oluline. Seega saab nõustuda Davies ja Ellison (2004) väljendatud mõttega, et väljakutse seisnebki sellise planeerimisprotsessi loomises, mis vastaks kooli vajadustele ja oleks koolile tulemuslik. Edasist uurimist vajab erinevate autorite mudelites välja toodud arengukava seire etapp (Bryson, 2004; Allison & Kaye, 2005; Haljaste et al., 2007), mis võimaldaks uurida, kuidas loodud arengukava ellu rakendub, millised on kitsaskohad ja kas ning kuidas on need seotud koostamisprotsessiga.

4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus

Käesoleva magistritöö piiranguteks võib pidada uurija vähest kogemust juhtumiuuringu läbiviimisel ja haridusvaldkonnas sarnaste teiste uuringute vähesus. Magistritöö aitas aga mõista kvalitatiivse uuringu eripära, positiivseid külgi ja kitsaskohti. Samuti võib üheks piiranguks pidada juhtumiuuringu andmeanalüüsi iseloomu, kus kindlad reeglid andmete analüüsiks peaaegu puuduvad (Yin, 2009). See tegi uurija töö keeruliseks nii andmete kogumise kui ka nende analüüsi etapis. Lisaks võib töö piiranguks pidada asjaolu, et antud uuringut täpselt samamoodi pole võimalik läbi viia, sest uuringu tulemused on ajas muutuvad. Samas on võimalik sama protsessi uurida mõnes teises koolis või samas koolis muul ajahetkel ja tulemusi käesoleva uurimusega võrrelda.

Uurija ei viinud algusintervjuu jaoks läbi pilootintervjuud, mis oleks aidanud täpsustada küsimusi ja aru saada, kas kõik küsimused on uurimuse seisukohalt vajalikud, sest algusintervjuudega koguti ka palju sellist infot, mis tulemuste esitamisel vajalikuks ei

osutunud. Üheks piiranguks võib pidada ka seda, et üks algusintervjuu viidi läbi teistest hiljem.

Uuriija osales uurimuses peamiselt osalusvaatlejana, mis kirjanduse põhjal on kõige enam uurija poolt mõjutatud meetod, mis võis uuringule esitada teatud piirangud nagu näiteks rohkem aega kulus osalusele kui vaatlusele, mis vähendas aega teha märkmeid. Teiselt poolt andis see võimalusi mõista protsessi sügavuti. Kuna uurija oli osa uuritavast kollektiivist, siis tulemuste esitamisel ja järelduste tegemisel on kvalitatiivse uuringu eripärast lähtudes palju subjektiivsust, mida püüti vähendada väljaspool uuritavat organisatsiooni tegutsevate inimeste pühendamise ja uuringu tulemuste ja järelduste lugemisse.

Kuna arengukava koostamisprotsessi jooksul toimusid ka mitteametlikud arutelud erinevates gruppides, kuid uurija sai vaadelda ainult neid arengukavaga seotud koosolekuid, seminare, millest oli ta teadlik ning kõikidel aruteludel ei saanud uurija ka osaleda, siis võib sedagi pidada üheks piiranguks.

Kõige suuremaks praktiliseks väärtuseks antud töö puhul on arengukava planeerimisprotsessi hindamise etapi teostamine, millega koolid enamasti ei tegele, kui suur töö arengukavaga on selja taga. See aitab eelkõige uuritaval koolil arengukava koostamisprotsessist saadud õppimiskogemust arvestada järgmiste koostamisel. Selline arengukava planeerimisprotsessi hindamine ei ole vajalik ainult arengukava kontekstis, vaid on oluline laiemalt seoses muude kooli arenguga seotud protsesside juhtimiseks ja elluviimiseks nagu näiteks õppekava arendus. Kindlasti on see kogemus oluline inimeste (sh uurija) professionaalse arengu seisukohalt. See ei mõjuta mitte ainult kooli juhtkonda, vaid õpetajaid ja seeläbi ka õpilasi. Lisaks tõi uurimus välja teemad, mis oleks aluseks edasiseks uurimiseks.

Uurimus osutas ka mõningatele puudustele põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses, kus kooli arengukava kohta võiks olla paremini selgitatud, mis on põhisuuna ja eesmärgi all mõeldud. Samuti võiks üldtööplaani projekt olla esitatud koos arengukavaga, et kindlustada nende dokumentide vastavus ning arengukava elluviimine.

Vaatamata sellele, et käesoleva töö tulemused ei ole üldistatavad ja iga kooli kontekst on erinev, on kõikidel teistel koolidel võimalik antud juhtumiuuringust õppida uurimuse keskmes olnud kooli headest praktikatest ja kitsaskohtadest, sest põhjalik juhtumikirjeldus annab lugejale võimaluse jõuda teadmisele, kas neid tulemusi saaks kasutada tema enda situatsioonis. Seda enam, et arengukava koostamine on kohustuslik kõikidele haridusasutustele hoolimata kooli suurusest. Käesoleva töö teooria osas kirjeldatud arengukava koostamisprotsess annab kokkuvõtliku juhendmaterjali, mida sellisel kujul pole

varem koolidele kirja pandud ning selle mudeli rakendumise jälgimine praktikas võimaldaks koolidele koostada arengukava koostamisprotsessi kohta käsiraamatu.

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärk oli kirjeldada arengukava koostamise protsessi ja juhtkonna liikmete tõlgendusi sellele. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi juhtumiuuring, sest see aitas vastata küsimusele „kuidas koostatakse arengukava“ ning juhtkonna liikmete tõlgendused protsessile andsid vastuseid küsimusele „miks niimoodi toimus“. Andmeid koguti arengukava koostamisprotsessi vaatluste ja vaatlusi täpsustavate dokumentide ning kaheksa juhtkonna liikmega läbi viidud poolstruktureeritud intervjuude käigus protsessi alguses ja lõpus. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Uurimuse tulemustest selgus, et arengukava koostamise perioodil märts 2014 – aprill 2015 läbiti strateegilise planeerimise etapid nagu protsessi algatamine, hetkeolukorra analüüs, väärtushinnangute, missiooni ja visiooni väljaselgitamine ja sõnastamine, strateegiliste teemade määratlemine, strateegiate loomine, avalik arutelu ja tagasisidestamine ning kinnitamine. Algamise etapiga koos käiv ettevalmistus jäi väheseks, millest olid osaliselt tingitud edasistes etappides esile kerkinud kitsaskohad. Strateegiliste teemade või eesmärkide sõnastamise etapp jäi poolikuks. Eraldi tegevuskava loomise etappi ei toimunud ning seda ei nõua enam ka PGS. Ühe soovitusena võiks aga PGSi lisada, et koos arengukavaga tuleks esitada ka üldtööplaan ehk arengukava ühe aasta tegevuskava.

Uurimuse tulemused osutasid sellele, et peamisteks arengukava koostamisprotsessi toetanud teguriteks olid juhtkonna liikmete positiivne hoiak arengukava ja selle koostamise suhtes, koostamisse panustamine meeskonnana, erinevate huvigruppide kaasamine, olemasolev sisend ja sellega arvestamine, koolijuhipoolne pühendumus protsessijuhtimisel ning tagasisidestamine ning kaasa aitasid riiklikud strateegiadokumendid kui välised tegurid. Peamisteks takistavateks teguriteks olid koostamises osalemise vähene tähtsustamine osade õpetajate ja juhtkonda mittekuuluvate teiste struktuuriüksuse juhtide poolt, huvigruppide kaasamise eesmärk ja viis ning protsessi ajaplaneerimine ei olnud alati läbi mõeldud, juhtkonna liikmete vähene kogemus ja erisused arusaamades arengukavast ja selle koostamisest ning välised tegurid, mis peamiselt olid seotud kooli pidajaga.

Uurimus osutas sellele, et arengu planeerimise protsessis on koolile ja selle juhtkonnale jäetud suur autonoomsus ja vabadus valida sobivaim viis, kuid selle tee leidmine võib juhtkonnalt võtta palju väärtuslikku aega sisulistelt aruteludelt, mida võimaldaks leevendada konsultandi kaasamine ning kogemuste ja teadmiste suurendamine.

Märksõnad: kooliarendus, strateegiline juhtimine, strateegiline planeerimine, strateegia, arengukava, arengukava koostamine, juhtumiuuring

Summary

SCHOOL DEVELOPMENT PLANNING AND ASSESSMENTS OF THE PROCESS BY MEMBERS OF THE SCHOOL MANAGEMENT BASED ON AN EXAMPLE OF A SCHOOL OF GENERAL EDUCATION

A school development plan is aimed at achieving sustainable development of the school. The process of collaborative school development planning is a key to improving the quality of education and the school as a whole. Amendments to various legal acts have resulted in less guidance to school management forcing schools to create their own procedures for development planning. This should result in effective and efficient school development plan; however, results of various studies have shown that schools development plans are often merely formal documents that are created to meet the requirements of the law, and not based on the needs of the school. The aim of this master thesis is to describe the actual process of development planning gone through by a school of general education, and assessments of the process by members of the school management. To achieve the aim of this thesis, the case study method was used to provide an overview of how the development plan was compiled and inquire into the process. The data was collected by observing the planning process and conducting semi-structured interviews with eight members of the school management at the beginning and at the end of the process. The qualitative content analysis method was used for data analysis.

The study results indicate that the school development planning covering the period from March 2014 to April 2015 comprised the following phases of strategic planning: initiation and preparation; assessing the current situation; articulating the values, mission and vision; agreeing on the strategic issues, creating strategies, public discussion and feedback; approval and implementation. According to the study results, the preparation phase was not sufficient, which was partly the reason for some of the inhibiting factors of the process. The school management started with agreeing on the strategic issues or goals, but didn't finish this phase. In addition, the phase of creating a detailed implementation plan was omitted as such a plan is no longer required under the effective Basic Schools and Upper Secondary Schools Act. However, the author of this thesis suggests that the first year's implementation plan should be prepared and approved together with the school's development plan.

The study results indicate that the main factors supporting the planning process were positive attitude of the school management towards the development plan and the process;

contributing to the creation of the plan by the management as a team; inclusion of various stakeholders; identifying and taking into account the available input; appropriate process management as a result of the commitment of and coordination of the process by the school leader; and national strategic documents as an external factor. The main factors inhibiting the process were lack of interest in the participation in the process by some other teachers and other people on the leadership position; the reasons and methods of inclusion and time planning were not thoroughly considered; the school management was lacking the appropriate competence and knowledge and had some different perceptions as concerns the school development plan and the planning process; plus external factors mainly arising from the municipality.

According to the study, a school in Estonia has a lot of autonomy and freedom to create its own planning procedures; however, creating the most appropriate and suitable procedures can waste the valuable time necessary for discussing the essence of the development planning process. This could be resolved by including an external expert. Also, the competence and knowledge of members of the school management could be increased prior to commencing the development planning process as it was increased during the process.

Keywords: school development, strategic management, strategic planning, strategy, development plan, development planning process, case study

Tänuõnad

Tänan väga uuritava kooli juhtkonna liikmeid, kes osalesid arengukava koostamises ja andsid seeläbi mulle võimaluse seda protsessi uurida ning olid nõus oma mõtteid jagama. Samuti tänan juhendajaid oma toetuse, edasiviiva tagasiside ja kiire vastamise eest. Samuti innustuse eest hetkedel, kus oli loobumise tunne.

Tänan magistriõppe seminari kaaslast ja õppejõude kommentaaride eest, mis aitasid oma mõtteid korrastada ja neid paberil väljendada. Tänan ka kaaskodeerijaid, kes olid nõus oma aega ja energiat panustama, et aidata kaasa tulemuste interpreteerimisele. Samuti tänan oma ema abi eest ingliskeelse kokkuvõtte koostamisel. Kindlasti tänan oma lähedasi, eriti oma abikaasat mõistva suhtumise ja kannatlikkuse eest ning abi eest minu mõtete peegeldamisel.

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.

Maarja Urb

15.05.2015

Kasutatud kirjandus

- Alas, R. (2005). *Strateegiline juhtimine*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Allison, M., & Kaye, J. (2005). *Strategic planning for nonprofit organizations: a practical guide and workbook* (2nd ed.). USA: John Wiley ja Sons.
- Anfara, V.-A., Patterson, F., Buehler, A., & Gearity, B. (2006). School Improvement Planning in East Tennessee Middle Schools: A Content Analysis and Perceptions Study. *NASSP Bulletin*, 90(4), 277-300.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13 (4), 544-559.
- Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: Full of sound and fury, signifying nothing? *Journal of Educational Administration*, 40(5), 407-424.
- Bell, L., & Chan, D. W. K. (2005). Principals' leadership and strategic planning in primary schools in hong kong and england: A comparison. *International Studies in Educational Administration*, 33(3), 2-21.
- Bennett, N., Crawford, M., Levacic, R., Glover, D., & Earley, P. (2000). The reality of school development planning in the effective primary school: Technician or guiding plan? *School Leadership & Management*, 20(3), 333-351.
- Bobic, M. P., & Davis, W. E. (2003). A kind word for theory X: Or why so many newfangled management techniques quickly fail. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 13(3), 239-264
- Brudan, A. (2010). Rediscovering performance management: systems, learning and integration. *Measuring Business Excellence*, 14(1), 109-123.
- Bryson, J. M. (2004). *Strategic planning for public and nonprofit organisations* (3rd ed.). USA: John Wiley&Sons.
- Bush, T., & Coleman, M. (2006) *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cambron-McCabe, N. (2009). Milline on meie põhieesmärk? P. Senge. (Toim), *Õppiv kool* (lk 316-320). Tartu: AS Atlex.

- Caputo, A., & Rastelli, V. (2014). School improvement plans and student achievement: Preliminary evidence from the Quality and Merit Project in Italy. *Improving Schools*, 17(1), 72–98.
- Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 8(4), 343-362.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (2nd edition). Retrieved from http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf
- Cuckle, P., & Broadhead, P. (2003). Developments in development planning in English primary schools: 1994-2001. *School Leadership & Management*, 23(2), 229-240.
- Davies, B. (2006). Processes not plans are the key to strategic development. *Management in Education*, 20(2), 11-15.
- Davies, B., & Ellison, L. (2004). *The new strategic direction and development of the school: key frameworks for school improvement planning* (2nd ed.). New York: Routledge Falmer.
- Deming, W. (2000). *The new economics: for industry, government, education* (2nd ed.) London: MIT Press.
- Dunaway, D. M., Kim, D., & Szad, E. R. (2012). Perceptions of the purpose and value of the school improvement plan process. *Educational Forum*, 76(2), 158-173.
- Ellermaa, S. (2009). *Kutseõppeasutuse arengukava koostamise, elluviimise ja hindamise mudel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107 – 115.
- Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338-367.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage publications.
- Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: AS Atlex.

- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage publications.
- Gillham, B. (2009). *Case Study Research Methods*. London: Continuum.
- Ginter, J. (2013). Kommentaare põhikooli ja gümnaasiumi seaduse muudatuste kohta. *Õpetajate Leht*, 30.08.2013. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/8180-kommentaare-pohikooli-ja-gumnaasiumi-seaduse-muudatuste-kohta/>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
- Haljaste, K. L., Keskpai, A., Noorkõiv, R., Pirso, A., & Sepp, V. (2007). *Arengukaval põhinev kohaliku omavalitsuse arendustegevus*. Tallinn: Iloprint.
- Heinrich, C. J. (2002). Outcomes Based Performance Management in the Public Sector: Implications for Government Accountability and Effectiveness. *Public Administration Review*, 62(6), 712-725.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277 – 1288.
- HTMi haldusala üldhariduskoolide arengukava alus (2013). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11323>
- Jayne, E. (2013). Effective school development planning. In D. Middlewood, & J. Lumby (Eds). *Strategic Management in Schools and Colleges*. (pp 77-91) Sage Publications.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P., & Sher, G. (2005). The office of strategy management. *Harvard Business Review*, 83(10), 72-80.
- Kooli õppe- ja kasvatusalastes kohustuslikes dokumentides esitatavad andmed ning dokumentide täitmise ja pidamise kord*. (25.08.2010). RT I 2010, 60, 420. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13352237>
- Kutsestandard. Õpetaja tase 7 (s.a.)*. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>
- Laherand, M.- L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Sulesepp.
- Leimann, J., Skärvad, P.-H. & Teder, J. (2003). *Strateegiline juhtimine*. Tallinn: Külim.

- Levine, D. U., & Leibert, R. E. (1987). *Improving school improvement plans*. USA: University of Chicago Press.
- Lickona, T. (2009). Tehke oma koolist iseloomu edendav kool. Pöder, M., Sutrop, M., & Valk, P. (Toim), *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 254-286). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Mbugua, F., & Rarieya, J., F., A. (2014). Collaborative strategic planning: myth or reality? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 99–111.
- McNamara, C. (2007). *Field guide to nonprofit strategic planning and facilitation*. Minneapolis: Authenticity Consulting.
- Meyer, C. B. (2001). A Case in Case Study Methodology. *Field Methods*, 13(4), 329-352.
- Mintzberg, H. (1993). The pitfalls of strategic planning. *California Management Review*, 36(1), 32-47.
- Noorkõiv, R (2002). *Kohaliku omavalitsuse arengukava koostamise soovitusel*. Tartu: AS Triip.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. Külastatud aadressil http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- O'Hara, J., & McNamara, G. (2001). Process and product issues in the evaluation of school development planning. *Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(1), 99-109.
- Pettai, M. (2013). *Abiks arengukava koostamisel*. Külastatud aadressil <http://www.tallinn.ee/est/haridusasutused/Arengukavad-2>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (Koost). (2009). *Koolijuhtimise täiustamine. 1. osa: poliitika ja praktika. OECD ülevaade*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/school/44371460.pdf>.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus* (09.06.2010). RT I 2010, 41, 240; viimati muudetud 21.03.2015. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/111072013002>.
- Sahin, I. (2013). The principals of primary schools ideas on their school development strategies and practices. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 242-250.

- Sarv, E.-S. (2002). On the structure, content and typology of school developmental plans in Estonia. In Priimägi, S., & Sarv, E.-S. (Eds.), *The opening World: Changing Educational Environment and Teacher Training* (pp 75-105). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2013) Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 1-10.
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Senge, P. (2009). Õppiva kooli idee. P. Senge. (Toim). *Õppiv kool* (lk 13-26). Tartu: AS Atlex.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Los Angeles: Sage publications.
- Smith, B., & Lucas, T. (2009). Kooli visioon. P. Senge. (Toim). *Õppiv kool*, (lk 295-308). Tartu: AS Atlex.
- Talvik, M., & Salumaa, T. (2013). *Muutunud nõuded kooli arengukava koostamisele ja vormistamisele seisuga 01.01.2014*. Merlecons ja Ko OÜ.
- Tillmann, Ü. (2005). *Haridusuuendustest Eestis: üldhariduskoolide arengukavad 2000-2004*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Tartu: Tartu Ülikool.
Külastatud aadressil https://riigikantselei.ee/sites/default/files/content-editors/TOF/TOF_uuringud/10_koolitulemusjuhtimine20111.pdf
- Türnpuu, L (2006). Uuendused koolitöö strateegilise juhtimise kontekstis. M. Fullan (Toim), *Uudne arusaam haridusmuutustest* (lk 215-220). Tartu: AS Atlex.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Xaba, M. (2006). The difficulties of school development planning. *South African Journal of Education*, 26(1), 15-26.
- Yin, R., K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage publications.

Lisad

Lisa 1. Magistritöös kasutatud vaatlusandmeid täpsustavad dokumendid

- Juhtkonna koosolekute protokollid 28.05.2014, 10.09.2014, 05.11.2014, 19.11.2014, 28.11.2014, 03.12.2014, 28.01.2015, 11.02.2015
- Juhtkonna seminari kokkuvõte 18.08-19.08.2014, 18.12.2014
- Hoolekogu koosoleku protokollid 13.10.2014, 04.03.2015
- Õppenõukogu protokollid 23.09.2014, 17.02.2015
- Vanematekogu koosoleku protokollid 06.10.2014, 28.01.2015
- Arengukava mõttekodade seminaride kavad ja kokkuvõtted 09.12.2014, 20.01.2015, 28.01.2015
- Kooli arengukava 2015-2018
- Kohaliku omavalitsuse noorsoo-ja hariduskomisjoni koosoleku protokoll 15.04.2015 ning vallavalitsuse määrus 23.04.2015

Lisa 2. Väljavõte vaatluskokkuvõttest

Sündmus: Juhtkonna poolaasta seminar

Kuupäev ja kellaaeg: 18.12.2014 kell 10-16, kus kell 15-16 oli seotud arengukava edasiste sammudega

Osalejad: kõik juhtkonna liikmed

Peamised arutelu teemad, mis seotud arengukava koostamisega:

1) 3 grupis kokkuvõtted õpetajate tööst 9. detsembril. 1. grupp - grupi tulevikunägemuse väljaselgitamine. 2. grupp õppija profiil, 3. grupp visiooni ja missiooni sõnastus. 25 minutit kokkuvõteteks kolmes grupis. Töö jagamine suures grupis. Lisaküsimusi ei esitatud.

2) Strateegilised eesmärgid: direktori ettepanek ajurünnakuna paberile. Mitte eelmiste asjade arvessevõtmine või muude suundade arvestamine. Põhjendus: aega ei ole nii palju. Jk5 räägib ühe suuna lisamisest meie praeguste suundade juurde, milleks on ettevõtlus ja ettevõtlikkus. Vaatab otsa jk1le, kuid ainus, kes selles mõttes natuke kostab on direktor. Jääb kirja panemata. Kirja said teemadena planeeritud ja kommuniqueeritud ümberkorraldamine, põhikooli põhimõtted, õppimine digiajastul, muutused õpikäsituses, karjäärinõustaja

Praegu jäi arutelu poolikuks. Aega oli 30 minutit. Seminari lõpus ütles koolijuht, et teeb ise põhja valmis ja saadab juhtkonnale tagasisidestamiseks/täiendamiseks.

Uurija tähelepanekud/tõlgendused/kommentaariid:

Mõisted on segamini. Mis on strateegiline eesmärk? Nt planeeritud ja kommuniqueeritud ümberkorraldamine on eesmärk aga eraldi tahetakse välja tuua iga persooniga arvestamine selles protsessis. Kuna sisehindamine on all ning probleemkohtadest on pidevalt räägitud, siis tegelikult tulid eesmärkidena ka välja need asjad, mis on ka kuskil paberil analüüsi tulemustena kirjas.

Edaspidiseks uurimiseks: kas kõik muud tegevused, mida tahetakse teha ja kas kõikide valdkonnajuhtide tööd ja tegemised ikka kajastuvad arengukavas?

Muud formaalsed dokumendid (protokollid, kokkuvõtted, memod vm): foto ajurünnakust, grupitööde kokkuvõtted fotodena

Lisa 3. Algusintervjuu kava

1. Millised on olnud sinu varasemad kogemused kooli arengukava koostamisel? Kuidas jäid protsessiga rahule? Kuidas jäid tulemusega rahule?
2. Meenuta mõnda olukorda, kui kooli arengukavast oli sulle abi?
3. Milline peaks olema üks arengukava sinu arvates?
4. Millega võrdleksid kooli arengukava? Miks?
5. Mis sa arvad, kuidas teised (sh õpetajad) aru saavad arengukavast?
6. Kuidas peaks olema arengukava koostatud?

Lisa 4. Lõpuintervjuu kava juhtkonna liikmetele

Protsessi algatamine

1. Millised olid sinu arvates arengukava koostamise eesmärgid?
2. Kuidas räägiti arengukava koostamise eesmärkidest juhtkonnas?
3. Kui selge oli sinu jaoks arengukava koostamise tegevus-ja ajakava?
 - a. Kui leidsid, et ei olnud selge, millisel põhjusel sa kava ei täpsustanud?
4. Kuidas mõistsid enda rolli arengukava koostamisprotsessis protsessi alguses?
 - a. Kas ja kuidas see roll muutus protsessi jooksul?
 - b. Kuidas sa end selles muutuses tundsid?

Väärtushinnangute väljaselgitamine

Väärtushinnangute väljaselgitamisel osalesid õpetajad. Lapsevanematele ja õpilastele anti õpetajate sõnastatud väärtushinnangud aluseks.

1. Mis olid selle lähenemise tugevad küljed? Nõrgad küljed?

Missiooni ja visiooni väljaselgitamine

Visiooni ja missiooni koostamiseks ja sõnastamiseks viidi läbi mõttekodasid õpetajatega ning õpilastega ja toimusid sõnastamised juhtkonna tasandil ning vanemad said tagasisidestada sõnastatud visiooni ja missiooni.

5. Milline on sinu arvamus sellest etapist? Mis õnnestus? Mis ei õnnestunud?
 - Milline on sinu hinnang otsusele, et visiooni ja missiooni väljatöötamisel ei osalenud III kooliaste ja gümnaasium?

Hetkeolukorra analüüs

6. Kuidas kujunes arusaam kooli sisekeskkonna tugevustest ja nõrkustest?
 - Kuidas seda arusaama arengukava koostamisel arvesse võeti?
7. Kuidas kujunes arusaam kooli mõjutavatest väliskeskkonna teguritest?
 - Kuidas seda arusaama arengukava koostamisel arvesse võeti?

Strateegiliste teemade väljaselgitamine ja strateegiate koostamine

8. Kuidas määrati kooli põhisuundi ja seati strateegilisi eesmärke?
9. Millest lähtuvalt Sina oma valdkondlikus meeskonnas eesmärke seadsid?

10. Milline on sinu hinnang strateegiate koostamise protsessile (alaeesmärkide seadmine, moodsikud ja tegevused)?
- Mis läks hästi?
 - Mis valmistas raskusi?
 - Mis oleks võinud olla teisiti?
 - Milline on sinu hinnang õpetajate kaasamise efektiivsusele?

Kaasamine

11. Millised huvigrupid olid arengukava koostamisprotsessi kaasatud? Selgita
12. Kuidas arvestasid erinevate huvigruppide isendiga?

Üldine tagasiside

13. Millega jäid protsessi juures rahule (mida ei ole eelnevalt maininud)?
14. Mis oleks võinud teisiti olla (mida ei ole eelnevalt maininud)?
15. Mis valmistas protsessi juures raskusi?
16. Kuidas sinu unistused ja mõtted said kajastatud arengukavas?
17. Kas ja kuidas muutus sinu arusaam arengukavast ja selle koostamisest?
18. Mis sa arvad, kuidas mõjutas arengukava koostamine kooli?

Lisa 5. Lõpuintervjuu kava koolijuhile

Protsessi algatamine

2. Millised olid sinu arvates arengukava koostamise eesmärgid?
3. Kuidas räägiti arengukava koostamise eesmärkidest juhtkonnas?
4. Mille põhjal koostasid arengukava esialgse koostamiskava?
5. Kui selge oli sinu jaoks arengukava koostamise tegevus-ja ajakava?
6. Kuidas said teised protsessi kaasatavad huvigrupid teadmise protsessi kujunemisest ja oma rollist selles?
7. Kuidas mõistsid enda rolli arengukava koostamisprotsessis protsessi alguses?

Väärtushinnangute väljaselgitamine

Väärtushinnangute väljaselgitamisel osalesid õpetajad. Lapsevanematele ja õpilastele anti õpetajate sõnastatud väärtushinnangud aluseks.

8. Mis olid selle lähenemise tugevad küljed? Nõrgad küljed?

Missiooni ja visiooni väljaselgitamine

Visiooni ja missiooni koostamiseks ja sõnastamiseks viidi läbi mõttekodasid õpetajatega ning õpilastega ja toimusid sõnastamised juhtkonna tasandil ning vanemad said tagasisidestada sõnastatud visiooni ja missiooni.

9. Milline on sinu arvamus sellest etapist? Mis õnnestus? Mis ei õnnestunud?
 - Milline on sinu hinnang otsusele, et visiooni ja missiooni väljatöötamisel ei osalenud III kooliaste ja gümnaasium?

Hetkeolukorra analüüs

10. Kuidas kujunes arusaam kooli sisekeskkonna tugevustest ja nõrkustest?
 - Kuidas seda arusaama arengukava koostamisel arvesse võeti?
11. Kuidas kujunes arusaam kooli mõjutavatest väliskeskkonna teguritest?
 - Kuidas seda arusaama arengukava koostamisel arvesse võeti?

Strateegiliste teemade väljaselgitamine ja strateegiate koostamine

12. Kuidas määrati kooli põhisuundi ja seati strateegilisi eesmärke?
13. Millest lähtuvalt Sina oma valdkondlikus meeskonnas eesmärke seadsid?

14. Milline on sinu hinnang strateegiate koostamise protsessile (alaeesmärkide seadmine, moodsikud ja tegevused)?

- e. Mis läks hästi?
- f. Mis valmistas raskusi?
- g. Mis oleks võinud olla teisiti?
- h. Milline on sinu hinnang õpetajate kaasamise efektiivsusele?

Kaasamine

15. Millised huvigrupid olid arengukava koostamisprotsessi kaasatud?

16. Kuidas arvestasid erinevate huvigruppide isendiga?

Üldine tagasiside

17. Millega jäid protsessi juures rahule (mida ei ole eelnevalt maininud)?

18. Mis oleks võinud teisiti olla (mida ei ole eelnevalt maininud)?

19. Mis valmistas protsessi juures raskusi?

20. Milliseid suuniseid ootaksid koolijuhina kooli pidajalt?

21. Millised olid argumendid selle kasuks, et protsessi juhtisid sina koos juhtkonnaga?

22. Kuidas sinu unistused ja mõtted said kajastatud arengukavas?

23. Kas ja kuidas muutus sinu arusaam arengukavast ja selle koostamisest?

24. Mis sa arvad, kuidas mõjutas arengukava koostamine kooli?

Lisa 6. Väljavõte uurimispäevikust

(...)

18.06.2014

Olen nüüdseks läbi viinud 4 intervjuud ja väga keeruline on teha nii, et eelmised intervjuud ei hakkaks mõjutama uusi intervjuusid. Tahan, et tekiks mingi muster ja siis ootad teatud vastuseid, samas kui peaks võtma puhta lehena. Selle teadvustamine on muidugi aidanud küsimusi nii esitada, et need ei suunaks, kuid mingil hetkel oled jälle püüdnud teatud vastust kätte saada.

(...)

18.10.2014

Siiamaani on koolis tegeletud organisatsiooni väärtustega. Alustati õpetajatest, kelle väärtushinnangud läksid hoolekogule aluseks ning edasi liigutakse läbi klassijuhatajate õpilasteni. Väärtused aga on miski milles tuleb ühiselt kokku leppida. Kui aga õpetajate kokkulepitud väärtushinnangud on aluseks, siis kuidas selguvad ikkagi need väärtushinnangud, mida õpilased või lapsevanemad näevad olulistena. Uurin lõpuintervjuus, kuidas juhtkond sellesse suhtus.

(...)

23.10.2014

Kaaskodeerija kodeeris 1 intervjuu. Võrdlesin oma koode ja selle alusel moodustatud kategooriaid tema omadega. Sõnastused erinesid mõnel juhul. Näiteks oli mul teemaks „arusaam arengukava rollist“, kaaskodeerijal „üldised arusaamad arengukava vajalikkusest“. Olulisi sisulisi erinevusi ei esinenud.

(...)

09.12.2014

Seminar andis palju mõtlemisainet. Ühelt poolt oli tore, et õpetajad on kaasatud ja tegid innukalt kaasa. Teiselt poolt tekitas küsimusi, sest kui õpetajad kirjutavad, et kooli missiooniks on hariduse andmine, siis see on väga traditsiooniline lähenemine. Tulevikku vaatavat mõtteviisi oli ikkagi vähe. See, et III kooliaste ja gümnaasium oli puudu, jättis teema ühekülgseks. Uuri lõpuintervjuus, kuidas juhtkonna liikmed seda protsessi nägid.

(...)

16.01.2015

Dialoge strateegiliste teemade kohta on olnud, aga need ei ole organiseeritult ja süsteemselt toimunud. Auru on välja lastud erinevates kohtades, erinevate muude teemade raames, kuid lõplikult ei ole teemasid lahti räägitud (nt jk5 on esitanud mitu teemat, mida pidi arutama jaanuarikuu koosolekute raames). Kuidas see aitab kaasa arengukava kontekstis, kui suunatud arutelu ei ole? Uuri lõpuintervjuudes.

(...)

05.04.2015

Kaaskodeerijaga lõpuintervjuu koodide läbiarutamine strateegiliste eesmärkide seadmise ja strateegiate loomise etapis vastuste põhjal. Ühel meelel selles osas, et tähenduslikeks üksusteks on laused või lauseosad, mis räägivad protsessist. Kõik muu, mis räägib sisust jääb välja.

Arutelud ja kooskõlastused koodide sõnastuse üle:

B8 algselt arengukava osad valdkonnad vastuolus. Kodeerija tõi välja, et kui protsessi kohta, siis erinevate juhtide vahel ei ole läbi räägitud

B24 Juba olemasolevaid punkte ei võetud omaks pigem asjad ei olnud läbi räägitud

B27 Teiste kommentaarid panid mõtlema pigem teiste tagasiside aitas

Lisa 7. Kodeerimisskeem vaatluskokkuvõtete ja neid täpsustavate lisadokumentide analüüsimiseks (koostatud Bryson, 2004, Allison & Kaye, 2005, Haljaste et al., 2007 mudelite põhjal)

Kategooria	Kategooria põhimõisted, põhitegevused ning väljund	Näide vaatluskokkuvõttest
Protsessi algamine ja ettevalmistamine	Kokkulepped arengukava koostamise põhjustes, eesmärkides ja väljundis. Planeerimisprotseduuride läbimõtlemine. Kasutatavates mõistetes kokkuleppimine. Väljundiks on protsessijuhtimise kava. Kaasatavate huvigruppide teavitamine ja protsessijuhtimise kava kooskõlastamine.	<i>Koolijuht selgitab arengukava esialgset koostamiskava, mille ta ise koostas (28.05.2014)</i>
Hetkeolukorra analüüs	Väliskeskonna analüüs ja sisekeskkonna analüüs, mis baseerub laialdastel kogutud andmetel. Andmeid kogutakse nii välistelt kui sisemistelt huvigruppidele. Võetakse aluseks ka riiklikke või kohalikke strateegiadokumente. Väljundiks on kogutud informatsioonist tehtud kokkuvõte, aruanne või raport.	<i>20.-21. oktoober 2014 toimus Implement Inscape'i koolitus, kus koolituse I mooduli esimeses pooles oli teemaks: „Milliseid muutusi ühiskonnas tajute?“, „Milliseid muutusi inimestes tajute?“, „Kuidas see teie arvates mõjutab kooli / õppijat / õpetajat?“</i>
Väärtushinnangute, visiooni ja missiooni väljaselgitamine või uuendamine	Väärtushinnangud kajastavad nii organisatsiooni kui kohaliku kogukonna kui terviku põhimõtteid, tõekspidamisi hoiakuid või suhtumisi. Missioon tähendab organisatsiooni eksistentsi sõnastamist. Visioon kujutlust sellest, kuhu peaks organisatsioon jõudma. Visiooni ja missiooni loomine algab ideede kogumisest erinevatelt huvigruppidele. Visiooni, missiooni ja väärtushinnangute ülevaatamisest või sõnastamisest tuleks alustada, et tekitada organisatsiooni ühtsustunne. Väljundiks on missiooni sõnastamine, visiooni (mustandi loomine), väärtushinnangute selge sõnastamine.	<i>Koolis toimus väärtuskoolitus, kus kooliastmeti arutati ja lepiti kokku kooli kui organisatsiooni eesmärkides. Samuti mõeldi sellele, kuidas need väärtused läbi tegevuste saaks elama (25.08.2014).</i>
Strateegiliste teemade või eesmärkide määratlemine	Baseerub eelmistes etappides kogutud andmetel. Pea- ja alameesmärkide sõnastus koos mõõdikutega. Võib võtta palju aega. Väljundiks on planeerimismeeskonna otsused kõige olulisemate teemade või soovitatavate seisundite osas.	<i>Strateegilised eesmärgid: direktori ettepanek ajurünnakuna paberile. Mitte eelmiste asjade arvesse võtmine või muude suundade arvestamine. Põhjendus: aega ei ole nii palju (18.12.2014)</i>
Strateegiate loomine	Eesmärkide saavutamiseks võimalike viiside ehk meetmete väljaselgitamine	<i>1,5 tunniga jõutakse läbi töötada 1 valdkond, kuid</i>

	<p>Kaasata valikuvõimaluste pakkumiseks teisi huvigruppe. Võib võtta palju aega. Väljundiks on strateegiline plaan.</p>	<p><i>indikaatoreid ei jõuta lisada. Keskendutakse eesmärkidele ja nende saavutamise tegevustele (nt kas tahvelarvutite kasutuselevõtt aitab tõsta akadeemilisi tulemusi. See võib aga ei pruugi. Seega läheb tahvelarvutite teema keskkonna alla). Samuti räägitakse läbi sõnastus , et sellest saadaks ühtemoodi aru (04.02.2015)</i></p>
<p>Avalik arutelu ja arengukavale tagasiside saamine</p>	<p>Arengukava tutvustamine ja ettepanekute ning arvamuse avaldamine sellele erinevate huvigruppide poolt. Tehtud ettepanekute arvestamine planeerimismeeskonna poolt. Väljundiks on lõpliku strateegilise plaani koostamine.</p>	<p><i>Direktor teeb sissejuhatuse, et tutvustab arengukava, räägib läbi kuidas see kõik on kokku saanud, et teatakse, millele arvamust avaldada. Toob seose, et arvesse on võetud kõik mõttetalgud alates augustis toimunud väärtuskoolitustest, Implement Inscape koolitusel, õpetajate arengukava seminarid I ja II (17.02.2015)</i></p>
<p>Arengukava kehtestamine</p>	<p>Arengukava kinnitab kooli pidaja.</p>	<p><i>§ 1. Kinnitada (...)arengukava 2015-2018 vastavalt määruse lisale. § 2. Määrus jõustub 10.05.2015. a. (väljavõte vallavalitsuse määrusest 23.04.2015)</i></p>
<p>Rakendus-kavade koostamine</p>	<p>Detailse tegevuskava (tähtajad, vastutajad) koostamine, eelarvega sidumine.</p>	
<p>Arengukava koostamis-protsessi tulemuslikkuse hindamine</p>	<p>Protsessi tugevuste ja nõrkuste väljaselgitamine.</p>	

Lisa 8. Väljavõte koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis QCMap

Millised olid sinu arvates arengukava koostamise eesmärgid?

(paus ja naer). Suur töö on ära tehtud ja lõpuks küsitakse, mis olid eesmärgid. See oligi nii öelda kooli suund järgmiseks 3 aastaks. Kuidas erinevates valdkondades milleni liikuda.

Kuidas räägiti arengukava koostamise eesmärkidest juhtkonnas?

(paus). Ütleme niimoodi, et kui võtame need valdkonnad, mida tegime igati väikest löiku, siis tegelikult ei lepitud. Vähemalt mulle ei meenu kuskil sellist asja. Ma arvan, et üldistest eesmärkidest on üldised mõtted igalt poolt istumistelt läbi käinud, aga konkreetsemalt valdkonnad...(paus).

Üleüldisest eesmärgist räägiti, miks on seda arengukava vaja ja miks me ei kohenda vana, vaid teeme ta nagu uuesti. Selles lepiti küll kokku.

Aga ma mõtlen, et need väiksemad valdkonnad, nendes me küll istusime ja arutasime, aga ütleme, et mina tegelesin ja süvenesin sellesse, mis konkreetselt mind puudutas, aga me ilmselgelt sellist asja ei teinud, mis teie nüüd arvate. Natuke siin oli, siis me natuke arvasime. Ma ei oska öelda, kas

Category Formation

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| ■ D1: Eesmärk: Seadusest tulenev k | ■ D11: Eesmärk: teha seda koos | ■ D22: Arengukava koostamise ees |
| ■ D2: Eesmärk: Kooli arenduseks | ■ D12: Eesmärk: olla uuenduslik | ■ D23: Enda roll selgus protsessi käi |
| ■ D3: Eesmärk: probleemkohtade vä | ■ D14: Eesmärk: reaalselt teostatav | ■ D24: Põhjus aja-ja tegevuskavale t |
| ■ D4: Eesmärk: valmis arengukava | ■ D15: Eesmärk: teha AK 4 aastaks | ■ D25: Tegevus-ja ajakava selgus pi |
| ■ D5: Eesmärk: vana arengukava an | ■ D16: Koostamise eesmärgid jäid s | ■ D26: Lõpptähtaeg puudus |
| ■ D6: Eesmärk: tulevikusuund | ■ D17: Eesmärk: erinevate valdkond | ■ D27: Üld: positiivne, et protsess ei |
| ■ D7: Koostamise eesmärkidest ei rää | ■ D18: tunne, et üldistest koostamise | ■ D28: Üld: takistus: ajaressurssi pu |
| ■ D8: Eesmärkidest räägiti protsessi | ■ D19: Koostamise eesmärkidest rää | ■ D29: Üld: takistus - kõik olulised os |
| ■ D9: Eraldi koostamise eesmärkide: | ■ D20: Eesmärk: kirjeldab arengukav | ■ D30: Üld: positiivne - inimeste mõt |
| ■ D10: Eesmärk: teha AK 3 aastaks | ■ D21: Eesmärk: hetkeolukorra anali | ■ D31: Protsessi alguse taheti AK sti |

D17

D18

D19

D51

D20

Lisa 9. Väljavõtte koodidest alakategooriate moodustamisest Excelis pärast QCMapist kodeeritud lõikude allalaadimist

Kokkuleppimine arengukava koostamise eesmärkides				
Algamise	D7	jk4	Koostamise eesmärkidest ei räägitud	Ma ei mäleta, et me oleksime rääinud
Algamise	D7	jk2	Koostamise eesmärkidest ei räägitud	Kui ma sulle ausalt ütlen, siis minu
Algamise	D7	jk2	Koostamise eesmärkidest ei räägitud	See sama, mis mainisin. Kuna ees
Algamise	D18	jk8	tunne, et üldistest koostamise eesmärkidest	Ma arvan, et üldistest eesmärkide
Algamise	D16	jk2	Koostamise eesmärgid jäid segaseks	Aga meie enda seesmisid arengu
Algamise	D16	jk1	Koostamise eesmärgid jäid segaseks	Oleks võinud rohkem eesmärgista
Algamise	D8	jk5	Eesmärkidest räägiti protsessi käigus	Paaril korral võeti lahti arengukav
Algamise	D8	jk4	Eesmärkidest räägiti protsessi käigus	Et sellest räägiti küll, sellest me r
Algamise	D9	jk4	Eraldi koostamise eesmärkidest ei oleks vaja	Ma arvan, et ei oleks. Millegipära:
Algamise	D22	jk7	Arengukava eesmärkidest ei pea eraldi rääkir	Aga peamiselt ikka läbi arutelu - s
Algamise	D19	jk8	Koostamise eesmärkidest räägiti	Üleüldisest eesmärgist räägiti, mi
Arusaam koostamiskavast				
Algamise	D32	jk8	Aja-ja tegevuskava ei olnud selge	Minu jaoks ta väga selge ei olnud
Algamise	D32	jk5	Aja-ja tegevuskava ei olnud selge	Sellest nagu väga täpselt aru ei sa
Algamise	D32	jk5	Aja-ja tegevuskava ei olnud selge	Novot mulle endale meeldib niisu
Algamise	D26	jk4	Lõpptähtaeg puudus	siis seda lõpptähtaega ei olnud
Algamise	D25	jk4	Tegevus-ja ajakava selgus protsessi käigus	Seega minu jaoks 100% daatumid
Algamise	D25	jk4	Tegevus-ja ajakava selgus protsessi käigus	see protsess kujundas neid kuupä
Algamise	D25	jk5	Tegevus-ja ajakava selgus protsessi käigus	Teisest küljest jälle üsna palju toi
Algamise	D25	jk1	Tegevus-ja ajakava selgus protsessi käigus	Ütleme nii, et asi hakkas selgemal
Algamise	D25	jk7	Tegevus-ja ajakava selgus protsessi käigus	sa ei saa nii detailselt kõike plane
Algamise	D25	jk7	Tegevus-ja ajakava selgus protsessi käigus	Ta on väga loov dokument, kus se
Algamise	D25	jk4	Tegevus-ja ajakava selgus protsessi käigus	Aga sellis nagu detailsust, ma ei j
Algamise	D33	jk3	Aja-ja tegevuskava oli selge	See oli küll selge. See oli hästi loc

Lisa 10. Uuritava kooli tegeliku arengukava koostamisprotsessi etapid ja ajaline jaotus

	2014								2015			
	märts	aprill	mai	aug.	sept.	okt.	nov.	dets.	jaan.	veebr.	märts	aprill
Protsessi algatamine ja ettevalmistamine												
Hetkeolukorra analüüs (sisekeskkonna analüüs)												
Hetkeolukorra analüüs (väliskesk-konna analüüs)												
Väärtushinnangute väljaselgitamine												
Missiooni ja visiooni väljaselgitamine												
Strateegiliste teemade määratlemine ja strateegiate koostamine												
Avalik arutelu ja tagasiside saamine												
Arengukava kinnitamine												
Arengukava planeerimisprotsessi hindamine*												

* toimus osaliselt käesoleva magistritöö koostamise näol

Lisa 11. Esialgne protsessijuhtimise kava

Aeg	Tegevus	Koht ja osalejad	Vastutaja
märts 2014	Tagasiside uuringu läbiviimine	Sihtrühmad: õpilased personal lapsevanemad	arendusjuht
mai 2014	Tagasiside uuringu kokkuvõtted, järeldused ja edasised tegevused	vanematekogu koosolek	direktor
juuni 2014	Füüsilise õpikeskkonna kaardistamine	juhtkond	direktor
juuni 2014	HTM otsus kooli reorganiseerimise kohta		
august 2014	põhimääruse muutmise projekt		direktor
august 2014	põhimäärusele arvamuse andmine hoolekogu, ÕE ja õppenõukogu poolt		direktor
august 2014	2015. a eelarve		direktor
august 2014	väärtusarenduse koolitus	TÜ Eetikakeskuse poolt korraldatud meeskonnakoolitus	direktor
september 2014	arengukava koda: visioon, missioon, väärtused ja moto		direktor
oktoober 2014	arengukava projekt ÕE-le ja õppenõukogule arvamuse avaldamiseks		direktor
november 2014	arengukava projekt hoolekogule arvamuse avaldamiseks		direktor
detsember 2014	arengukava 2015 – 2018 projekt kooli pidajale kinnitamiseks		direktor

Lisa 12. Uuendatud protsessijuhtimise kava

	sept	okt	nov	dets	jaan	veebr	
Eetikakeskuse väärtusarenduse koolitus on toimunud	1						direktor
Sisehindamise aruanne on koostatud		13					direktor
Arengukava mõttekojad (õpetajad, lapsevanemad, õpilasesindus) on korraldatud sisendi saamiseks			26				direktor
Kooli põhiväärtused, visioon, missioon, moto on sõnastatud				3			direktor
Strateegilised eesmärgid koos mõõdikutega aastani 2018 on sõnastatud					28		direktor
Eesmärkidepõhine tegevuskava on loodud					28		direktor
Arengukava kui dokument on loodud						4	direktor

Lisa 13. Õppenõukogus ja hoolekogus kasutatud rühmatöö näidisülesanne

HOOLIVUS

Lugupidamine, toetus, empaatia, säästlikkus, hoolin endast ja teistest, märkamine (õpilaste erisuste märkamine sh), vastastikune lugupidav suhtumine ja selge kommunikatsiooni, iga inimese väärtustamine, õppijakeskus

Ülesanne: Sõnastage antud väärtuse sisu lausena. See lause saab olema kooli kui organisatsiooni väärtuse mõte.

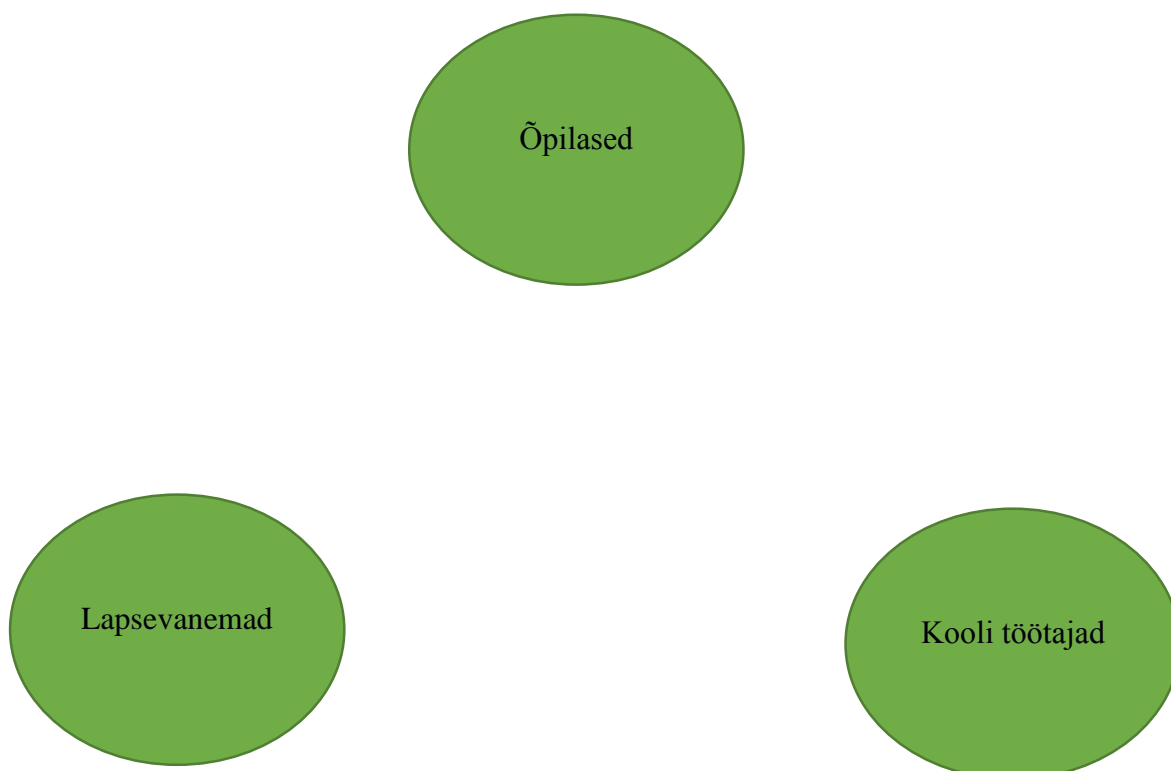
.....

.....

.....

.....

2. Milliste tegevuste kaudu see väärtus realiseerub/kajastub/peegeldub erinevate huvigruppide lõikes. Lisa tegevused iga huvigrupi juurde.



Lisa 14. Lõpetamata lausete meetod individuaalse ja grupi tulevikunägemuse väljaselgitamiseks

Eesmärk: grupi tulevikunägemuse väljaselgitamine ja kooskõlastamine

Realiseerimine: iga osavõtja peab iseseisvalt lõpetama allpool toodud lause

Kool, kuhu tahan saata oma lapsed (ja lapselapsed!) peab olema

.....

Minu organisatsioon erineb teistest samasugustest selle poolest, et.....

.....

Kui minu käsutuses oleksid ressursid (võim, aeg, raha, inimesed...), teeks ma

.....

2018. aastal on see kool

.....

3 saavutust/traditsiooni/"asja", mida me peame iga hinna eest säilitama on

.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Maarja Urb,
(sünnikuupäev: 06.03.1986)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Arengukava koostamine ja juhtkonna liikmete tõlgendused sellele üldhariduskooli näitel“,
mille juhendaja on Jüri Ginter ja kaasjuhendaja Mari Karm,

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, 15.05.2015