

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Kairi Kolk

KOLLEGIAALNE JUHTIMINE WALDORFPEDAGOOGILISTES KOOLIDES
ÕPETAJATE JA JUHATUSE LIIKMETE HINNANGUTEL

Magistritöö

Juhendaja: Jüri Ginter (PhD)

Kaasjuhendaja: Jaanus Rooba (MA)

Läbiv pealkiri: kollegiaalne juhtimine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Jüri Ginter (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Jaanus Rooba (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Merle Taimalu (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetilised lähtekohad.....	6
1.1. Juhtimise paradigmad	6
1.2. Waldorfkoolide ülesehitus ja tegevuse põhialused	8
1.3. Kollegiaalse juhtimise lähtealused.....	9
1.3.1. Kolmeliikmeline ühiskonnakorraldus.....	9
1.3.2. Õpetajate kolleegium	10
1.4. Kollegiaalse juhtimise uurimisest Eestis ja maailmas	12
2. Metoodika.....	14
2.1. Valim.....	14
2.2. Andmete kogumine	15
2.3. Andmete analüüs.....	17
3. Tulemused	19
3.1. Kollegiaalse juhtimisprotsessi kontseptsioon igapäevaelus.....	20
3.1.1. Kollegiaalse juhtimise defineerimine ja kirjeldamine	20
3.1.2. Jagatud vastutus ning gruppide moodustumine.....	22
3.1.3. Otsusele jõudmine.	30
3.2. Kollegiaalse juhtimise headus.....	32
3.2.1. Eneseareng ja enesekasvatus	32
3.2.2. Koostööviis ja koostöö põhimõtted.	33
3.3. Kollegiaalse juhtimise probleemid	34
3.3.1. Inimesega seotud omadused ja probleemid	34
3.3.2. Vastuolud ja takistused.....	37
3.4. Kollegiaalse juhtimise arenguvõimalused.	39
4. Arutelu.....	43
4.1. Tulemuste arutelu.....	43
4.2. Uurimistöo piirangud ja töö praktiline väärtus	47
Kokkuvõte	49
<i>Summary</i>	50
Tänuõnad	52
Autorsuse kinnitus.....	52
Kasutatud kirjandus.....	53

Lisa 2. Uurijapäevik

Lisa 3. Näide koodide moodustumisest

Sissejuhatus

Waldorfkoolid moodustavad suurima ülemaailmse vabakoolide liikumise (Avison, 2008; Valgepea & Sügis, 2010). Vabaduse all peetakse silmas nii iseseisvust õppekava koostamisel kui ka koolide juhtimist (Easton, 1997). Koolid on loodud lastevanemate poolt kodanikualgatuse korras, tegutsedes hetkel 66 maailma riigis (Sügis, Tammekand & Valgepea, 2012). Eestis on waldorfkoolid tegutsenud 1990. aastast, enamasti mittetulundusühingutest seltsidena (Valgepea & Sügis, 2010). Koolidele on iseloomulik kollegiaalne juhtimine (Rawson, 2011).

Eestis on tavapärase, et haridusasutust juhib direktor, kellel on vastutav roll ühe õppeasutuse ees. Industriaalajastu haridusmudelil pärit mõiste „koolidirektor“ eeldab, et vastutust kannab ainuisik (Pont, Nusche & Moormann, 2009). Juhtimine laiemas mõttes annab võimaluse jagada vastutust eri inimeste vahel (Avison, 2008; Pont et al., 2009), kus ülesanded määratletakse vastavalt pädevustele ja initsiatiivile (Schaefer, 2012).

Steiner-Waldorfhariduse Euroopa Nõukogu põhimõtetes on kinnitatud koostöine haridusasutuse juhtimine, mis põhineb jagatud vastutusel (European Council..., 2009). Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade Ühendus tegi Riigikogu kultuurikomisjonile põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse eelnõusse muudatusettepaneku, milles soovisid võimalust juhendada oma tegevuses Steiner-Waldorfhariduse Euroopa Nõukogu kinnitatud põhimõtetest ning juhtida kooli kollegiaalselt (Riigikogu, 2013). Kultuurikomisjon ei toetanud ettepanekut ning hetkel kehtivas Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2015 § 71 lg 1) ei ole võimaldatud koolidele juhtimist jagatud vastutusest lähtuvalt. Seega on vastuolu waldorfkoolide juhtimismudeli ning põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse vahel.

Waldorfkoolide juhitakse kollegiaalselt, kus osapooltena tegutsevad õpetajad ja lapsevanemad (Mitchell, 1998; Rawson & Richter, 2005). Waldorfkoolide põhikirjades on seaduses tulenevalt määratletud direktori vastutusalad ning koolidel on ametis direktor. Autorile teadaolevalt on waldorfkoolide kohta Eestis tehtud mitmeid uurimusi (nt Valgepea & Sügis, 2012; Valgepea & Sügis, 2010), kuid vähem uuritud valdkond on see, kuidas kollegiaalsel juhtimisel jagatud vastutusest lähtuvalt jõutakse ühiste otsusteni, millised on negatiivsed ja positiivsed aspektid, et kollegiaalne juhtimine toimiks. Seega on oluline uurimisprobleem teada saada, kuidas kirjeldavad õpetajad ja juhatuse liikmed kollegiaalset juhtimismudelit, milles näevad probleeme ning millised on positiivsed küljed ja võimalused arenguks.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangud kollegiaalse juhtimise kohta, nii selle probleemidele, positiivsetele külgedele kui ka arenguvõimalustele.

Töö on jagatud neljaks osaks. Esimeses osas antakse ülevaade juhtimisest kaasaja vajadustest lähtuvalt ning tuuakse välja, millised on olulised märksõnad tänapäeva koolijuhtimises. Seejärel tutvustatakse waldorfkoolide ülesehitust, kollegiaalse juhtimise põhiprintsiipe ning antud teema uuringuid Eestis ja mujal maailmas. Töö teises osas kirjeldatakse metoodikat, kolmandas osas esitatakse tulemused, mis tuginevad uurimuses osalenud õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangutel kollegiaalse juhtimise kohta. Neljandas osas arutletakse uurimistulemuste üle. Tööl on kolm lisa.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1. Juhtimise paradigmad

Mitmed autorid on osutanud sellele, et tänapäeva maailmas elades oleme silmitsi muutuste ajastuga, kus vananenud organiseerimisviisid juhtimistasandil enam ei tööta, olgu need siis kas äriettevõtted või haridusasutused (Covey, Merrill & Merrill, 2000; Drucker, 2003; Kets de Vries, 2002; Senge, 2009; Wheatley, 2002). Uuenenud vajadustest lähtuvalt on tarvidus ümber hinnata organisatsioonide toimimine, kus lähtealuseks on inimene (Covey et al., 2000; Drucker, 2003; Kets de Vries, 2002). Muutus saab toimuda vaid inimese sisemise arengu kaudu (Feldschmidt & Türk, 2013), kus märksõnadeks on iseenda juhtimine, pädevus, meeskonnatöö, kaasatus, inimese vaba tahe (Drucker, 2003; Senge 2009, Steiner; 1995). Sisemise arengu juures on tähtsad iseloomuomadused, millest räägivad erinevad autorid: Brühlmeier (2012) pühendumisest, vastastikusest austusest, iseseisvast jõust, valikuvabadusest; Covey (2010) andestamisest, enese distsipliinist, julgusest, empaatiast, valikuvabadusest; Drucker (2003) partnerlusest, enesejuhtivusest, tugevate külgede teadvustamisest; Havard (2007) suuremeelsusest, alandlikkusest, enesetalitlusest ning Pink (2013) iseseisvusest ja valikuvabadusest. Muutuseid ei saa juhtida ega ennetada, seega on tänapäeval aktuaalne küsimus, kuidas muutustega toime tulla ning leida tasakaal (Wheatley, 2002). Muutusi pole võimalik peale suruda väljastpoolt, ei aita ka teistelt organisatsioonidelt üle võtmine (Drucker, 2003; Wheatley, 2002), samuti mitte uute töötajate palkamine (Juul, 2013). Oluline ressurss on inimesed ja nendes peituv loovus ning nad on igas organisatsioonis olemas (Drucker, 2003; Juul, 2013; Pink, 2013; Wheatley, 2002). Tünpuu (1994) ja täiendatud Valgmaa ja Nõmm (2008) poolt kinnitavad, et hariduse uuele paradigmale püüdlev koolikultuur peab tähtsaks ennastjuhtivust ja sotsiaalsust.

Viimastel aastatel on ühiskonda jõudnud arusaam, kus juhtimiseks pole vaja juhte ja bürokraatliku hierarhia saab asendada kollektiivse koostööga (Kleiner, 2012). Ameerika arvamusiider ja filosoof Seidman ütleb, et tuleviku organisatsioonimudel on iseseisev juhtimine (*self-governance*), kus kõik inimesed on usaldatud käituma omal initsiatiivil ja koostöiselt ning ühine eesmärk ja sarnased väärtused juhivad töötaja ja firma käitumist (Kleiner, 2012). Nende muutustega harjumine võtab aega. Käesoleva sajandi üks suurim juhtimisteoretik Drucker (2003) väidab, et tänaseks päevaks on juhtimise põhieeldused muutunud, kus organisatsiooni struktuur on vajalik, kuid pole olemas ainuõiget ja ühte organisatsiooni. Juhtimine on võrdne partnerlus ja koostöö, kus igaüks määrab kindlaks oma

tegutsemisviisid ja ühildab need teiste inimeste ning antud tööülesannetega (Drucker, 2003). Samuti väidab Kasuri (2001), et koolijuhtimine on protsess, milles osalevad kõik organisatsiooni liikmed, ka need, kes otseselt õpetamisega ei tegele. Covey (2010) võrdleb organisatsiooni tervikisiksusega, kes on kooskõlas oma hinge, mõistuse, südame ja kehaga ning toob välja probleemid, mis juhtuvad meeskonnas, kogukonnas, perekonnas, suhetes, kui me ei arvesta tervikuga. Valgmaa (2013) tõdeb, et arenevas koostöökultuuris kerkivad õpetajate ette isiksusliku kasvu küsimused, mis on seotud iseseisvuse, loovuse ja vastutusega ehk ennastjuhtiva isiksuse kujunemisega. Muusikateadlase Kareda (2015) veendumustes saab tuleviku ühiskonna mudeliks grupi-intelligents. See on koostöövorm, kus inimesed on oma egoismist üle saanud ja jõudnud mõistmisele, et ühiselt toimida on võimalik siis, kui igaüks oma oskusi loovalt kasutada saab. Seejuures on tähtsal kohal üksteise toetamine, arvestamine ja tolereerimine (Kareda, 2015).

Tänapäeva koolikeskkonnas on olulised märksõnad õpetajate juhtimine, jagatud juhtimine ja professionaalsed õpikogukonnad (Fullan, 2006; Pont et al., 2009; Woods & Woods, 2006). Aktuaalne on tänapäevases kontekstis Tallinna Ülikooli professor Tünpuu (1994) kirjutatu koolijuhtimise demokraatiseerimisest, kus võimusuhted asendatakse partnerluse ja omavahelise koostööga. Fullani (2006) järgi on koolidirektorile omistatud eestvedaja roll, kelle õlule on pandud haridusmuutuste algatamise keerukas ülesanne, sest on tarvis kaasata kogu kollektiiv. Seetõttu nõuab direktori amet kaasajal meeskonnatöö oskusi, sest need aitavad kaasa kooli arengule. Avaram vaade koolijuhtimisele võimaldab ülesandeid jagada mitmel eri viisil (Pont et al., 2009; Schaefer, 2012). Jagatud juhtimise tähenduslike mõistete hulka kuuluvad sõnad „meeskondlik“, „demokraatlik“, „delegeeritud“ (Pont et al., 2009). Jagatud juhtimise läbi soodustatakse professionaalset arengut, mis edendab koostööd (Mitchell, 2011; Pont et al., 2009; Schaefer, 2012). Mõned uurijad (Fullan, 2006; Pont et al., 2009) on märkinud, et jagatud juhtimine aitab kaasa kooli tõhusalt toimimisele, arendades õpikogukondi ning julgustades õpetajaid mõtlema endast kui juhust. Fullani (2006) ja Mitchell (1998) järgi on kooli edukuse taga õpetajate kollegiaalne koostöö, milles juhtimise ülesanne on toimetulek erimeelsustega ja selle ennetustöö. Organisatsiooni edu seisneb selle hoidmises „stabiilsuse ja ebastabiilsuse piiril“ (Fullan, 2006, lk 78). Tasakaal seisneb ebapüsivas seisundis – kaoses, mida on raske hoida, ent mille läbi tekib kord (Fullan, 2006; Morgan, 2008). Morgani (2008) järgi on iga üksikisiku tegevus üsna kaootiline, aga iseorganiseerumise koostoimest tekib kooskõla, samast põhimõttest räägib ka Wheatley (2002).

1.2. Waldorfkoolide ülesehitus ja tegevuse põhialused

Waldorfkoolid on Eestis tegutsenud alates 1990. aastast, kus nad õiguspärase nõuete täitmisel on saanud koolitusload (Valgepea & Sügis, 2010). Koolid juhivad oma tegevuses Eesti Vabariigi haridusseadusest, erakooliseadusest, mittetulundusühingute seadusest ning põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest (Sügis et al., 2012). Samas ühendab waldorfharidusasutusi MTÜ Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade Ühendus, mille eesmärk on esindada waldorfoole ja -lasteaedu riiklikul tasemel, korraldada koolitusi, teha koostööd erinevatel tasanditel (Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade ühendus, s.a.).

Waldorfkoolide pidajateks üle maailma on mittetulundusühingud (Waldorfkoolide avatud raamõppekava, 2009). Mittetulundusühingute seaduse (2015 § 1 lg1) järgi on „mittetulundusühing isikute vabatahtlik ühendus, mille eesmärgiks või põhitegevuseks ei või olla majandustegevuse kaudu tulu saamine“. Seega ei ole waldorfkoolide pidajate eesmärgiks majandusliku tulu saamine.

Erakooliseaduses (2015 § 2 lg 1) on „erakool äriregistrisse kantud aktsiaseltsi, osahinguga või mittetulundusühingute ja sihtasutuste registrisse kantud sihtasutuse või mittetulundusühingu (edaspidi *pidaja*) asutus, mis juhendub oma tegevuses seadustest, nende alusel antud õigusaktidest ning erakooli pidaja põhikirjast ja erakooli põhikirjast“. Waldorfkoolid võiksid tegutseda nii munitsipaal- kui ka riigikoolidena (Valgepea & Sügis, 2010), erakooli staatuses olles on vanematel suurem võimalus osaleda kooli juhtimises ja koolielu korraldamises ning koolidele jääb rohkem otsustusvõimalust ja vastutust (Mitchell, 1998; Schaefer, 2012). Kõik Eesti waldorfkoolid on kasumit mittetaotlevate ühingute poolt peetavad erakoolid, kus koolide tegevuse peamised rahastamisallikad on riiklik pearaha, õppemaksud vanematelt ning omavalitsuse toetused (Sügis et al., 2012, Valgepea & Sügis, 2010).

Waldorfkoolide organisatsioonilistes struktuurides on erinevusi, kuid on mõned ühised pidepunktid kõikidele koolidele, mida kooli rajamisel peab arvestama: a) waldorfkoolidel puudub hierarhiline struktuur; b) toimib kolme osapoole koostöine tegevus, mis on juhatus, õpetajaskond ja vanemad ning kõik lähtuvad oma tegevuses laste heaolust; c) tegevuse õiguslikuks aluseks on seltsi põhikiri, milles on reglementeeritud vastava riigi seadustest lähtuvad õiguslikud nõuded (Mitchell, 1998). Samas kirjutab Mitchell (1998), et iga waldorfkool on ainulaadselt korraldatud organism, millel on oma elulugu, asupaik ja inimkeskkond.

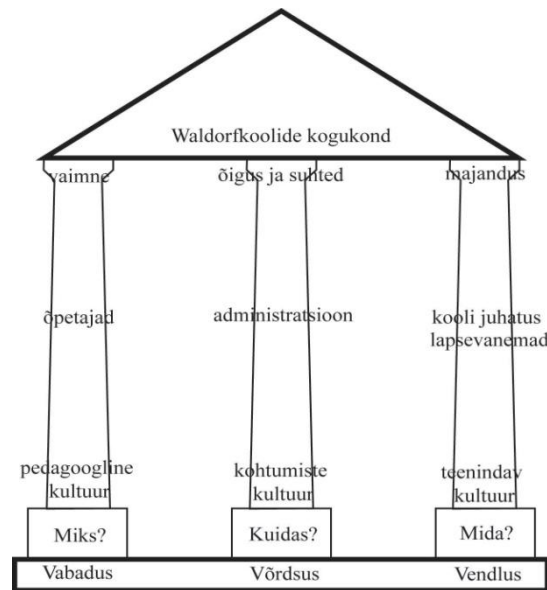
1.3. Kollegiaalse juhtimise lähtealused

1.3.1. Kolmeliikmeline ühiskonnakorraldus. Waldorfpedagoogika aluseks on inimesekäsitus maailma ühtsuse peegeldamisest ja inimese eneseleidmise toetamisest (Wilenius, 1993), vastavalt Austria päritolu filosoofi ja haritlase Rudolf Steineri (1861-1925) haridusfilosoofiale (Woods et al., 1997). Kooli rajamisel lähtus Steiner kahest fundamentaalsest põhialusest: a) inimkäsitlusest lähtuv õppekava; b) kolmeliikmeline ühiskonnakorraldus (Rawson & Richter, 2005).

Ühiskonna kolmeliikmelisuse idee järgi on: a) vaimuelu (teadus, kunst, religioon) tingimuseks vabadus; b) õiguselu (seadusandev-, täidesaatev-, kohtuvõim) tingimuseks võrdsus (seaduse ees on kõik võrdsed); c) majanduselu (tootmine, jaotamine, tarbimine) tingimuseks vendlus (arvestatakse teiste inimestega) (Schubert, 2013; Steiner, 1985). Steiner (1982) on öelnud, et iseseisva juhtimise aluseks on vaimu-, majanduselu ja õigusriigi lahusus, kus haridust tuleb mõista kultuurilise tegevusena, mis ei pea olema juhitud samadest kontseptsioonidest ja eesmärkidest nagu majandus ja poliitika. Ta toetus Prantsuse revolutsiooni ideedele, see tulenes tegeliku elu vaatlustest (Schubert, 2013). Nende põhimõtete vale rakendamine toob kaasa sotsiaalse tasakaalutuse ja konfliktid (Rawson & Richter, 2005; Steiner 1985). Tõeline sotsiaalne uuenemine Steineri (1985) järgi seisneb selles, et ühiskond aktsepteeriks iseseisvat haridussüsteemi, mis on aluseks vabalt mõtleivate ja initsiatiivikate isiksuste kasvamisel.

Mõeldes nende kolme valdkonna koosmõjust, on Laanvee (1995) avaldanud arvamust, et koole saavad arendada ainult õpetajad, mitte haridusamet, õppekavad, palgad või suurepäraselt läbi mõeldud juhtimissüsteem. Muutumine peab toimuma õpetajas endas (Feldschmidt & Türk, 2013; Laanvee, 1995). Õpetajalt oodatakse lisaks ainetundmisele ka oskust ennast ja õppimist juhtida, teha tööd meeskonnas kolleegidega ning kujuneda õpilase isiksuse arengu juhiks (Türnpuu, 1994). Nii kaua kui „kasvatamise monopol on riigi käes, on hariduse andmine monopoolne süsteem ja õpetaja on selles riigiametnik“ (Laanvee, 1995, lk 2).

Vaimuelu tingimuseks on Steineri (1986) järgi vabadus. Vabaduse printsiibist lähtuvalt kajastuvad waldorfkooli organisatsioonilistes struktuurides ühiskonnakorralduse kolmeliikmelisuse põhimõtted, mis panevad aluse waldorfkoolide juhtimisstruktuuridele (Rawson & Richter, 2005). Schaeferi (2012, lk 65) järgi on see tempel, millel on kolm sammast. Vt joonis 1. Samba on siis vastavalt õpetajate kollegium, olles juhtorgan pedagoogilises valdkonnas (Waldorfkoolide..., 2009), administratiivne personal ning



Joonis 1. *Waldorfkoolide juhtimine lähtuvalt kolmeliikmelisest ühiskonnakorraldusest Schaeferi (2012) järgi*

lapsevanematest valitud juhatus (Sügis et al., 2012). Organisatsioonist lähtuvalt on igal osapoolel oma vastutusala, küsimus ja kultuur. Õpetajad esindavad pedagoogilist kultuuri, küsides „Miks me midagi teeme?“, kooli personal (joonisel administratsioon) esindab kohtumiste ehk suhtluskultuuri küsimusega „Kuidas me omavahel suhtleme, kuidas me saame inimlikult läheneda?“ ning juhatus on teenindavas rollis küsides „Mida on vaja, et kool saaks toimida?“ (Schaefer, 2012). Kooliorganisatsioonis on oma kolmeliikmelisus, sest koolil on teatud rahaliikumine, lepingud vanematega, majandustegevus ning õppe- ja kasvatustegevus. Seega peab eristama vaimuelus olevat majandus- ja õiguseelu (Schubert, 2013). Kooli igapäevase juhtimise korraldamisega tegelevad õpetajate kolleegium, lastevanematest valitud juhatus ning vajalik abipersonal (Sügis et al., 2012). Pedagoogiliste küsimustega tegeleb õpetajate kolleegium ning pedagoogilisse töösse juhatus ei sekku (Valgepea & Sügis, 2010). Juhatus ülesandeks on leida lahendus küsimustele, mis on seotud koolielu majanduslike, finantsiliste ja administratiivsete teemadega. Vajalik personal (majandusjuhataja, kooli direktor, sekretär jne) toetab ja koordineerib igapäevaselt kogu protsessi oma tegevusega (Sügis et al., 2012).

1.3.2. Õpetajate kolleegium. Õppeasutus on professionaalide kollektiiv, kus pole olemas ainuõiget suhtlusviisi ja juhtimisstiili (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen, & Ahonen, 2004). Kollegiaalne juhtimine on waldorfkoolide kontseptuaalne alus, milles tuleb

lähtuda kooli vajadustest ja pedagoogilistest impulssidest (Waldorfkoolide..., 2009), see oli Steineri visioon (Woods & Woods, 2006). Ta soovis, et kool end ise nagu vabariik (res publica - rahva võim) valitseks: „Tõelises õpetajate vabariigis ei ole meie selja taga pehmeid patju ja korraldusi, mis tulevad koolidirektorilt. Me peame endas kandma seda, mis annab meile võimaluse kanda täit vastutust selle eest, mida me teeme. Igaüks peab täielikult vastutav olema“ (Steiner, 1992, lk 2). Igaühe vastutus peab kanduma kollektiivi ja see saab toimuda õpetajate meeskonna ehk kolleegiumi kaudu (Mitchell, 2011; Waldorfkoolide..., 2009). Seega õpetajate kolleegium vastutab kooli arengu eest, mitte direktor. Õpetaja on pedagoogiline juht (Mitchell, 2011), ta on pedagoogiline kaas-juht (*co-leader*) (Woods & Woods, 2006). Selline koostöö vajab teadmiste kõrval ka tunnetuslikku tarkust ja koostöövalmidust (Mitchell, 2011).

Organisatoorselt toimub kollegiaalne juhtimine läbi tööruhmade või mandaatide (Schaefer, 2012). Et grupid on erinevad, siis omavahelise suhtlemise aluseks on infovahetus, mille läbi ühe grupi otsused jõuavad teisteni (Schaefer, 2012). Samas ei tee waldorfkoolides otsuseid grupp, otsustamine toimub igaühes endas ja alles ühistes aruteludes tekib konsensuslik otsus (Mitchell, 2011; Schaefer, 2012). Otsustamine on keeruline ja raske protsess, sest infot tuleb igakülgsest vaagida ning otsustamisega kaasneb alati vastutus (Türk & Siimon, 2004). Üksmeele saavutamist nimetatakse waldorfkoolides ka „maagiliseks hetkeks“ (Mitchell, 2011, lk 25). Kollektiivses õppeasutuses on iga inimene tähtis ja töötajana vastutav, sest üksikute inimeste töö ühineb teiste omadega ning moodustab terviku (Hämäläinen et al., 2004). Õpetajate ühine vastutus võimaldab tööle pühenduda, seeläbi seotakse end õppeasutuse profiili ja omapäraga ning ühistele eesmärkidele suunatus on alus tugeva ja toimiva kogukonna tekkele (Hämäläinen et al., 2004; Mitchell, 2011).

Õpetaja sisemine enesearendamine on lahutamatu osa waldorfõpetajaks olemisest (Easton, 1997; Woods & Woods, 2006). Siin on silmas peetud enesedistsipliini ja vaimse erksuse arendamist, mis ei too kasu mitte ainult õpetajale isiklikult, vaid omab positiivset mõju pedagoogilisele praktikale ja inimsuhetele (Woods & Woods, 2006). Waldorfpedagoogilistel alustel töötamine on õpetajate jaoks uut mõtlemisviisi nõudev, sest õpetajad jagavad missiooni, filosoofiat, haridusteooriat, -praktikaid ja rituaale (Easton, 1997). Õpetajate pedagoogilised arutelud ning kunstiline ühistegevus, milleks võib olla laulmine, kõnekujundus, eurütmia – selles on arenguvõimalus ja uuenev jõud teha koostööd (Easton, 1997). Kunstiline tegevus liidab ning tekitab ühise tunnetuse, mida on nimetatud „vaimseks võrdsuseks“ (Mitchell, 2011, lk 15). Õpetajaskonna koos töötamine ja õpetaja

enesearendamine – mõlemad moodustavad raamistiku ja on teejuhiks õppiva kogukonna loomisel (Easton, 1997; Mitchell, 2011).

1.4. Kollegiaalse juhtimise uurimisest Eestis ja maailmas

2010. aastal läbiviidud ühes suuremas Eesti waldorfkoolide uuringus (Valgepea & Sügis) küsitleti nii lapsevanemaid kui õpetajaid, millest selgus: a) õpetajad on kooli juhtimisstruktuurist teadlikumad kui vanemad. Autorite hinnangul seletati seda õpetajate kaasatusega kooli juhtimisse õpetajate kolleegiumi kaudu. Vanemate vähesema teadlikkuse põhjused tulenesid sellest, et paljud neist ei osale juhtimisorganites ega töögruppides; b) probleemide lahendamise võimaluste osas teati, kelle pöörduda. Selle väitega nõustusid vanemad rohkem kui õpetajad, mis võib autorite hinnangul viidata õpetaja suhtlemisprobleemide lahendamisega seotud riskidele. Uuringust selgus, et koolielu korraldamine õpetajate kolleegiumi kaudu: 1) tagab meeskonna ühtsuse ja koordineeritud tegutsemise; 2) ülesandeid saab jaotada vastavalt oskustele, annetele ning pädevustele; 3) tegutsemist motiveerib teadmine, et kooli käekäik sõltub igäühe panusest.

Inglismaa waldorfkoolide uuringus tuuakse välja kollegiaalse juhtimise positiivne pool, mis on: a) omanikutunde loomine, kus õpetajate kolleegiumi liikmed on kaasvastutajad kooli heaolu eest; b) kogemuste mitmekesisus; c) oma tööalaste probleemide jagamisel otsustavad need, kes igapäevaselt tegelevad õpilastega; d) õppe- ja kasvatusalaste teemade eraldatus majandus- ja administreerimisteedest; e) inimese asetumine kooliorganisatsiooni keskpunkti; f) kolleegiumi liikmete areng nii inimlikust aspektist kui erialast lähtuvalt, õpetajate eneseareng ja oma tugevate külgede teadvustamine (Woods et al., 2005).

Woods ja Woods (2006) kinnitavad, et waldorfkoolide juhtimissüsteem ei tööta laitmatult, on mitmeid probleeme ja ei saa arvata, et waldorfkoolid on saavutanud oma täiuslikkuse. Nad tõid välja mitmete õpetajate liigset sõltuvust Steineri ideedest (Woods & Woods, 2006). Inglise waldorfkoolide uuringus (Woods et al., 2005) tuuakse kollegiaalse juhtimise probleemidena välja neli põhigruppi: a) nõupidamiste ja otsustamisprotsessi pikk kestus ning aja ebaefektiivne kasutamine; b) kohustuste ebavõrdne jagunemine inimeste vahel, kus kohustused koonduvad suhteliselt vähestele; c) kolleegidevahelised konfliktid, kus võib hakata domineerima üksikisik või mingi grupp; d) üksikisiku piiratus - nt kogemuste puudumine või mõne muu ressursi vähesus selleks, et panustada ühisesse. Kirjeldatud probleemide lahendamiseks on tehtud koolitusi ning tegeletud üldise teadlikkuse tõstmisega lähtuvalt kooli vajadustest (Woods et al., 2005). Austraalia õpetajate seas läbi viidud

küsitlusest selgus, et kollegiaalse juhtimise ebatõhusus põhjustab õpetajatel läbipõlemist ja stressi (Mazzone, 1999).

Rawson (2011) kirjutab demokraatlikust koolijuhtimisest, uurides selle olemust waldorfkoolides võrdleb ta seda tervikliku demokraatia printsiipidega. Ta toob välja, et waldorfkoolidel ja terviklikul demokraatial on palju ühist ning tõdeb, et tervikliku demokraatia kriteeriumid võivad pakkuda waldorfkoolide kontseptsioonile raamistikku, et uurida oma juhtimispraktikat. Selliselt on võimalik teooriast lähtuvalt kriitiliselt peegeldada ja saada infot olemasolevast juhtimiskäitumisest. Rawson (2011) tõdeb, et hetkel puudub selline uurimistöö, mis jagaks taolist tagasisidet koolidele. Samas intervjueris ta umbes 80 waldorfõpetajat 10 riigist, kes tõid välja kollegiaalse juhtimisprotsessi kaks aspekti: 1) vabatahtliku meeskonnatöö olulisus; 2) raskused otsuste tegemisel õigel moel, kus konsensus eeldab positiivset ja aktiivset toetust kõigi asjaosaliste poolt ning seetõttu võtab palju kauem aega. Otsustada saab siis, kui ei ole kaalukaid argumente või kindlaid tõendeid otsuse vastu. Rawsoni (2011) uuringu foonil määratletakse vajadus reformi järele rahvusvahelises hariduspoliitikas ning autor näeb kui vajalik on see waldorfliikumise koolijuhtimises.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et waldorfharidusasutustes läbiviidavatel uuringutel on Eestis kindlasti arenguruumi, seda tõdeb ka Leinus (2014). Internetist leiab kõige rohkem materjali Inglismaal tehtud uuringute kohta. Eestis on algatus tehtud, nt 2010. aasta uuring annab ülevaate waldorfkoolide toimimisest, kus on kirjeldatud viie waldorfkooli juhtimise põhipunkte ning lähtuvalt uuringu tulemustest toodud välja edasised sammud koolide arenguks. Samuti annab Pruleri (2013) töö ülevaate kollegiaalsest juhtimisest, kus uurimistöös olid osalejad neljast Eesti waldorfkoolist. Käesoleva töö autor soovib teada saada, kuidas kollegiaalsel juhtimisel jagatud vastutusest lähtuvalt jõutakse ühiste otsusteni ning millised on kollegiaalse juhtimismudeli negatiivsed ja positiivsed aspektid.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangud kollegiaalsele juhtimisele, nii selle probleemidele kui ka positiivsetele külgedele ning arenguvõimalustele. Uurimisküsimused sõnastati lähtudes töö eesmärgist:

1. Kuidas tõlgendavad õpetajad ja juhatuse liikmed kollegiaalse juhtimise kontseptsiooni igapäevaelus?
2. Milles seisneb kollegiaalse juhtimisprotsessi headus õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangute põhjal?
3. Milliseid probleeme on õpetajad ja juhatuse liikmed tajunud seoses kollegiaalse juhtimisega?

4. Millised on kollegiaalse juhtimise arenguvõimalused õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangutel?

2. Metoodika

Kollegiaalse juhtimise, selle probleemide, positiivsete külgede ning arenguvõimaluste uurimiseks on valitud kvalitatiivne uurimisviis. Üks peamisi eesmärke kvalitatiivsete uurimuste puhul on kirjeldada ja selgitada uuritavate kogemusi, kus olulisel kohal on andmete keeleline üheselt mõistetavus, seda nii küsitledes, tulemuste interpreteerimisel kui ka arutelus (Polkinghorne, 2005). Õunapuu (2014) toob välja kvalitatiivse uurimuse võtmetunnused ja kirjeldused, kus tüüpilise meetodina kasutatakse intervjuud eesmärgiga vähetuntud tegelikkust avalikkuse ette tuua. Kvalitatiivse uurimuse puhul selgitatakse põhjalikumalt uuritavate arusaamu ning saadud tulemusi ei püüta üldistada laiemale grupile (Creswell, 2005; King & Horrocks 2010). Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab paremini uuritavat nähtust mõista, andes uurimuses osalejatele võimaluse antud teemal mõtiskleda ning oma arvamust avaldada (Laherand, 2008).

Lähtuvalt eeltoodust peab autor kvalitatiivset uurimust antud teema puhul sobilikuks. Intervjueerides uuritavaid on võimalik kollegiaalsest juhtimisest põhjalikumalt teada saada ning kuulda, kuidas kirjeldavad kollegiaalset juhtimist praktikud.

2.1. Valim

Uurimuses kasutati eesmärgistatud valimit, mis on sotsiaalteaduslikes uurimistöodes enimkasutatav ning võimaldas infot saada uuritavas teemas pädevatelt isikutelt, seda kinnitab ka Õunapuu (2014). Valimi moodustamisel sai kriteeriumiks õpetajaks või juhatuse liikmeks olemise kogemus Eestis üle 20 aasta tegutsenud waldorfpedagoogilistes koolides. Seega uurimuses osalesid esindajad viiest koolist, millest üks oli munitsipaalkool, kus juhtimises osalevad direktor ja õpetajate kolleegium, kuid puudub osapoolena juhatuse. Kool lähtub oma tegevuses waldorfpedagoogilistest põhimõtetest ning kuulub Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteadeade Ühendusse.

Uurimuses osalejateks sooviti igast koolist kahte esindajat, kelledest üks on juhatuse liige ja teine õpetajate kolleegiumi liige. Kaasates uurimusse nii õpetajad kui juhatuse liikmed oli

teema kohta võimalik saada parem ja terviklikum ülevaade. Valimi moodustamiseks kasutati isiklike kontakte. Kokku moodustasid valimi kümme õpetamise ja juhatuse tööga seonduvat isikut (sh prooviintervjuus osaleja), kelle taustaandmeid koguti, kuid täies mahus ei esitata konfidentsiaalsuse tagamise eesmärgil. Uurimuses osalenud õpetajate töökogemus waldorfkoolides oli seitse kuni 25 aastat, juhatuse liikmete staaž oli seitse kuni 11 aastat. Uurimuses osalenute nimed on tulemuste esitamise näitlikustamisel asendatud pseudonüümidega.

2.2. Andmete kogumine

Kvalitatiivsete uurimuste puhul on andmete kogumisel põhimeetodiks intervjuu, mis annab võimaluse läbi vestluse mõista uuritavat nähtust. Kirjeldades tegelikku elu on intervjuu püüdluseks uute teadmuste ja tõdemuste leidmine (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Laherand, 2008). Töös püstitatud eesmärgi täitmiseks kasutati intervjuud, sooviga teada saada valdkonnaga seotud inimeste subjektiivseid seisukohti ja arusaamu antud teemast. Uurimisteedest ja -küsimustest lähtuvalt koostati poolstruktureeritud intervjuu küsimuste kava. Creswell (2005) ütleb, et andmete kogumisel pole uurimuse läbiviijal tingimata vaja kasutada teiste uurijate poolt koostatud instrumente. Intervjuu küsimuste aluseks olid küsimused, millele oli soovinud vastuseid leida waldorfkoolide ühendus (J. Tiidelepp, isiklik informatsioon 19.10.2013), töö autori pikaajaline töökogemus waldorfkoolis ning Valgepea ja Sügise uuringutulemused (2010, lk 84), kus nad ütlevad, et „otsustusprotsessi selge kirjeldamine, teadvustamine ja järgimine võivad parandada juhtimisprotsessi tulemuslikkust“. Töö autorile teadaolevalt pole kirjanduses defineeritud „kollegiaalse juhtimise“ mõistet, seega oli võimalus lisada küsimus intervjuu küsimuste kavasse.

Poolstruktureeritud teemaintervjuu meetod toetab inimese eneseväljendust, sest pole seatud rangeid piiranguid teematõstatamiseks ning intervjuud juhib uurija (Hirsjärvi et al., 2005). Poolstruktureeritud intervjuu andis võimaluse vajadusel lisaküsimusi esitada. Intervjuuks oli ette valmistatud viis taustaküsimust ja kümme intervjuu küsimust. Küsimused olid kolmes teemagrups. Esimese grupi moodustasid teemad, mis käsitlesid vastaja arusaamu kollegiaalsest juhtimisest, küsimusi oli kokku kolm (nt paluti defineerida kollegiaalse juhtimise mõiste). Teine küsimustegrupp, milles oli kokku viis küsimust, sisaldas küsimusi kollegiaalsest otsustamisest ja vastutamisest, nende positiivsetest ja negatiivsetest aspektidest ning seda soodustavatest ja takistavatest faktoritest (nt „Kuidas on jagatud vastutus otsuste täitmiseks?“). Kolmas teemagrupp keskendus kollegiaalse juhtimise arenguvõimalustele (nt „

Kuidas tõhustada kollegiaalset juhtimist, millised on ettepanekud?"). Intervjuuküsimuste kava on esitatud lisas 1.

Intervjuu küsimustiku sobivuse kontrollimiseks ning valiidsuse suurendamiseks viidi läbi prooviintervjuu endise õpetajaga. Laherand' (2008) kohaselt on prooviintervjuu eesmärk välja selgitada küsimuste üheselt mõistetavus ning arusaamine, kas intervjuuküsimustega saadakse vastus uurimisküsimustele. Oluline oli samuti intervjuueerimise läbiviimise harjutamine. Peale prooviintervjuud selgus, et ettevalmistatud küsimused olid sobilikud. Seega intervjuu küsimuste kavas muudatusi ei tehtud. Prooviintervjuus osalenud endine waldorfkooli õpetaja on arvatud uuritavate sekka, sest andis teemast tervikliku ülevaate. Teda välja arvates oleks läinud kaduma väärtuslik materjal.

Uurimuses osalejatega võeti ühendust nii e-kirja teel kui ka suuliselt. Tutvustanud oma töö teemat paluti nendepoolset abi uurimuse läbiviimisel. Anti teada soovist intervjuu salvestada diktofonile, samuti selgitati konfidentsiaalsuse tagamist ning seejärel lepiti sobiv kokkusaamise koht ja aeg. Kõikidele osalenutele saadeti eelnevalt intervjuu küsimuste kava. Intervjuude ettevalmistamisel arvestati intervjuueeritavate soove intervjuu läbiviimise koha suhtes. Küsiti, kas soovitakse küsimustele vastata tuttavas töökeskkonnas või mõnes kokkulepitud kohas. Ühe intervjuu kestuseks oli maksimaalselt arvestatud üks tund, keskmiselt kulus ühe intervjuu läbiviimiseks samuti üks tund. Intervjuud salvestati diktofoniga. Lisaks kasutati intervjuu protokoll, kuhu tehti jooksvalt märkmeid ning mille järgi jälgiti esitatavaid küsimusi. Intervjuueeritavat ei soovitud vastamisel segada, kuid samas sooviti saada vastus tekkinud küsimustele, mida märgiti märksõnadena protokoll. Lisaks andis intervjuu protokoll kasutamise võimaluse jälgida, et kõik küsimused saaksid vastused. Jacob ja Furgerson (2012) ning Turner (2010) annavad mitmeid näpunäiteid intervjuu ette valmistamiseks, läbiviimiseks ning soovivad kasutada intervjuu protokoll ka juhuks, kui salvestamistehnika peaks alt vedama.

Poolstruktureeritud intervjuu eesmärgiks on kõigi plaanitud küsimuste esitamine, mis on loomulikus seoses intervjuu käiguga. Laherand (2008) ütleb, et intervjuueerijal tuleb vestlust juhtida oskuslikumalt ning luua erinevate teemade vahel seoseid. Nii proovis toimida ka uurimistöö läbiviija. Intervjuud toimusid vabas vormis ja küsimusi esitati jutu loogilisest jätkust lähtuvalt. Kõikide intervjuueeritavatega saadi vestluse lõpuks käsitletud kõik teemad. Intervjuu käigus tehti märkmeid, et uute küsimustega kõnelejat mitte segada. Vajadusel esitati intervjuueerimise käigus lisaküsimusi, et konkretiseerida vastustes sisalduvat informatsiooni. Intervjuu lõpus oli kõikidel intervjuueeritavatel võimalus omalt poolt lisada teemast lähtuvalt olulisi aspekte, mida intervjuus ei käsitletud.

Usaldusväärse suurendamiseks soovib Laherand (2008) kasutada uurimispäevikut. Töö autoril oli kasutusel uurijapäevik, mis aitab uurimisprotsessis olulised asjad üles märkida. Uurimispäevikusse kirjutati üles nii intervjuu protsess, ajaline kestvus, koht kui ka andmete analüüsimisel tekkinud mõtted. Saadud märkmed aitasid tööprotsessi analüüsida ning ennastjuhtivalt tegutseda. Väljavõtte uurijapäevikust on esitatud lisa 2.

2.3. Andmete analüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mille peamine eesmärk on kirjeldada subjektiivseid arusaamu, koostada uuritavast nähtusest tihe kirjeldus ning on sobilik meetod teksti koondamisel (Laherand, 2008; Öunapuu 2014). Esmalt toimus intervjuude täiemahuline transkribeerimine, helifail muudeti tekstiks audioprogramm *Voice Walker* abiga. Intervjuude transkribeerimisel lähtuti McLellani, MacQueeni ja Neidigi (2003) nõudest anda rääkijate kõne edasi sõna-sõnalt. Transkribeeritud teksti oli kokku 95 lehekülge ning üldjoontes kulus ühe tunni pikkuse intervjuu transkribeerimiseks kaheksa tundi. Teksti kuulati korduvalt üle, omavahel võrreldi transkriptsioone ja helisalvestisi, mis aitas märgata vigu ja tutvuda ülestähendatud materjaliga.

Võttes aluseks Mayringi (2014) üleskirjutuse, kasutas töö autor intervjuude läbitöötamisel kvalitatiivset andmetöötlusprogrammi *QCAmap*, mis võimaldas kõik transkriptsioonid tõsta ühte faili ning seejärel teksti süstemaatiliselt analüüsida. Teksti kodeerimiseks salvestati andmed txt. faili laiendiga, seejärel laaditi andmetöötlusprogrammi *QCAmap* nelja uurimisküsimuse alla. Laherand (2008) soovib kodeerimise peaesmärgist lähtuvalt tekst osadeks lahutada, kus avatud kodeerimise tulemusena saadakse esmalt koodid ning seejärel koodidest alakategooriad. Nõnda toimis ka töö autor. Kodeerides otsiti tekstist tähenduslikke üksusi, mis Elo ja Kyngäse (2008) järgi võivad koosneda nii ühest kui mitmest lauselõigust ning sisaldada mitmeid tähendusi. Otsides seaduspärasusi ja koondades informatsiooni lisati valitud tähenduslike üksuste juurde uurimisküsimuse sisust lähtuvaid tähendusliku mõttega koode. Koodi kordumisel märgiti ainult tekstiosa ja sobiv kood. Andmetöötlusprogramm *QCAmap* annab igast uurimisküsimusest lähtuvalt koodile vastava tähe ja numbri, millest Mayringi (2014) järgi moodustub koodiraamat. Koodide moodustumise näide on toodud lisa 3.

Esialgselt saadud koodid vaadati tekstist lähtuvalt veelkord üle ning korduskodeerimise käigus selgus, et oli koode, mille sõnastust tuli muuta või täiendada. Lõpptulemusena jäi alles 201 koodi. Peale intervjuude kodeerimist tehti kõikidest koodidest (koodiraamatust) ja

kodeeritud tekstilõikudest väljavõtte *Excel*'i tabelisse. Edasi prinditi kõik koodid ja kodeeritud tekstilõigud välja ning kontrolliti veelkord üle omavaheline sobivus. Paberkandjal oli seda mugavam teha ning saades kinnituse, et koodid on sobilikud, tehti koodidest projekt andmetöötlusprogrammi *QC Amap*. Edasise tegevuse käigus paigutati tähenduselt sarnased koodid alakategoriasse, millele anti koodide sisu iseloomustavad nimetused vastavalt Laherand (2008) soovitudele. Kokku moodustus 201 koodist kaheksa alakategoriat. Koodidest alakategoriate moodustamise näide on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Koodidest alakategoriate moodustamine*

Koodid	Alakategooria
mõiste mida ei saa defineerida, vaid kirjeldada vaimu-, kultuurielu-sfääri asutuste juhtimine kollegiaalne juhtimine kui elav organism pidev areng, muutumine definitsiooni piiratus kollegiaalne juhtimine kui püüdlus pole tavapärane püramidaalne organisatsioon püüe horisontaalselt juhtida liikumine sihi poole koostoimimine kokkulepete alusel, mis käivitavad protsessi oma parima esile toomine	kollegiaalse juhtimise defineerimine ja kirjeldamine

Alakategoriate põhjal moodustusid sisu põhjal peakategoriad. Peakategoriate moodustamisel paigutati tähenduselt sarnased alakategoriad sisu põhjal gruppidesse. Urimisküsimustest lähtuvalt moodustus neli peakategoriat. Alakategoriatest peakategooria moodustamise näide on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. *Alakategoriatest peakategooria moodustamine*

Alakategooria	Peakategooria
kollegiaalse juhtimise defineerimine ja kirjeldamine	kollegiaalse juhtimisprotsessi kontseptsioon igapäevaelus
jagatud vastutus ning gruppide moodustumine	
otsusele jõudmine	kollegiaalse juhtimisprotsessi headus
eneseareng ja enesekasvatus	
koostööviis ja koostöö põhimõtted	kollegiaalse juhtimise probleemid
inimesega seotud omadused ja probleemid	
vastuolud ja takistused	kollegiaalse juhtimise arenguvõimalused
ettepanekud ja soovitud	

Kodeerijasisene kooskõla saavutati sellega, et transkriptsioone loeti erinevatel ajahetkedel ning vajadusel tehti parandusi ja täpsustusi koodide sõnastuses. Lisaks kaasati uurimisprotsessi kaks kaastudengitest uurijat, et uurijatevahelist kodeerimiskõla leida. Nende mõlema tööks oli ühe juhuslikult valitud intervjuu transkribeeritud teksti kodeerimine. Hiljem võrreldi tekkinud koode ning arutleti kodeerimistulemuste erinevuste üle. Eriarvamused arutati läbi seni, kuni jõuti lõpuks üksmeelele, nagu on soovitanud Laherand (2008).

Üks tähtsamaid kriteeriume uurimistöös on valiidsus, mis tähendab usaldatavust. Öunapuu (2014) toob välja nii sisemise kui ka välimise valiidsuse, mis kvalitatiivsetes töödes on vastavalt usutavus ja ülekantavus. Usutavuse all mõistab ta kogutud info tegelikkust ja mitmekülgust ning ülekantavuse puhul on võimalik välja tuua sarnaste nähtuste selged kirjeldused. Uurimuse usaldusväärsust suurendati prooviintervjuu tegemisega ja uurijapäeviku pidamisega.

Tulemuste kirjeldamisel lähtuti neljast peakategooriast, milleks olid õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangud kollegiaalse juhtimise kontseptsioonile, kollegiaalse juhtimise headusele, kollegiaalse juhtimise probleemidele ja arenguvõimalustele. Peakategooriate nimetused tulenesid uurimisküsimustest. Tulemused esitati uurimisküsimustest lähtuvalt, kus töö alapeatükile anti peakategooria nimetus. Tulemuste näitlikustamiseks valiti intervjuudest välja tsitaadid ja need on esitatud kaldkirjas. Igale tsitaadile lisati intervjuueeritava pseudonüüm ning tsitaadist väljajäetud osa märgiti kaldkriipsude ja punktiiriga: /.../ (*Johann*).

3. Tulemused

Tulemuste esitamisel lähtuti neljast peakategooriast. Esimene peakategooria jagunes kolmeks alakategooriaks: 1) kollegiaalse juhtimise defineerimine ja kirjeldamine, 2) jagatud vastutus ning gruppide moodustumine, 3) otsusele jõudmine. Teine peakategooria jagunes kaheks alakategooriaks: 1) eneseareng ja enesekasvatus, 2) koostööviis ja koostöö põhimõtted. Kolmas peakategooria jagunes kaheks alakategooriaks: 1) inimesega seotud omadused ja probleemid, 2) vastuolud ja takistused. Neljandas peakategoorias toodi välja kollegiaalse juhtimise arenguvõimalused.

3.1. Kollegiaalse juhtimisprotsessi kontseptsioon igapäevaelus

3.1.1. Kollegiaalse juhtimise defineerimine ja kirjeldamine. Uurimuses osalenud õpetajad ja juhatuse liikmed tõlgendasid kollegiaalset juhtimist kui püüdlust juhtida organisatsiooni orgaaniliselt, kus initsiatiiv peab tulema inimeselt endalt. Selgitati, et pole inimest, kes käske ja korraldusi jagab, vaid koostöine tegevus eeldab usaldust, initsiatiivi ja jagatud vastutust. Uurimuses osalenute sõnul eeldab vastutuse võtmine antud valdkonnas pädevust ning otsuse täideviimist. Tõdeti, et kollegiaalne juhtimine on ideaal, mille poole püüelda, aga reaalsuses raske teostada. Eelkõige peeti kollegiaalse juhtimise puhul silmas waldorfkoolide juhtimist. Nenditi, et kollegiaalset juhtimist on tänapäeval üsna palju nt äriühingutes, waldorfkoolis on juhtimine korraldatud partnerluse ja koostöö põhimõttel, puudub hierarhia ning otsused võetakse vastu konsensusel.

Aga waldorfkoolis on ta natukene veel teistmoodi, selles mõttes, et pedagoogilises juhtimises osalevad kõik õpetajad /.../ Et kolleegiumis on kõik võrdsed, ei valita mingisugust kolme liiget, kes juhiks teisi kollegiaalselt. /.../ Kolleegiumis on veel väga tähtis see, et kõik otsused võetakse vastu konsensuslikult, et peab saavutatama üksmeel. Ja minu meelest see oluline erinevus, mis waldorfkoolis on selle muu maailma, selle tavalise kollegiaalse juhtimise suhtes (Joonas).

Mõistet „kollegiaalne juhtimine“ defineeriti waldorfkooli kontekstis ühel korral:

Kollegiaalne juhtimine - see on siis juhtimisfilosoofia, juhtimistava ja -praktika, mida kasutatakse vaimu-, kultuurielu sfääri asutustest, eelkõige waldorfkoolides, ravi-asutustes, mille põhieesmärgiks on säilitada juhtimisülesannete autonoomne täitmine ja siduda siis need allüksused ühtseks teadlikuks tervikuks (Otto).

Mitmed uurimuses osalenud tõdesid, et ei nad oska definitsiooni anda ning kirjeldasid kollegiaalset juhtimist. Kirjelduste seas oli nii piltlikke näiteid kui üksikasjalikke protsessi kirjeldusi, kuidas toimub igapäevane juhtimine ja töögruppide moodustumine ning millised on vajalikud lähtealused, et juhtimine toimiks. Toodi välja, et kollegiaalse juhtimise puhul on organisatsioon pidevas arengus ja muutumises, justkui elav organism. Kõik inimesed on kaasatud ning igaühe panus on oluline.

Et ma just võrdleks seda, et tõesti, see on mingi väga elus organism. Ja see tasakaal on seal tõesti niisugune habras. Palju kindlam on kui juhib üks juht. Koolitada see juht välja, kuidas ta seda peab tegema ja see nagu see kunstlik vereringe, kunstlik hingamine. Seal kuskil masinate taga, millega inimesi elus hoitakse. Siis see toimib, pole vaja muretseda. Aga mingit arengut ei ole toimunud. Ega siis sellega ei ole

võimalik suuremaks kasvada ega päriselt elus hoida. Päriselt elus oled sa siis, kui kõik mängivad, igauks on oluline, igauks on väga tähtis seal mänguväljakul (Meeri).

Uurimuses osalenud kinnitasid, et inimesed panustavad organisatsiooni juhtimisse ja teevad neid asju, milleks nad võimelised on, et organisatsioon liiguks edasi eesmärgi poole. Öeldi, et puudub juht, kes jagab käske, vaid otsused tehakse ühiselt ning seejärel toimitakse koos kokkulepete alusel. Kinnitati, et kollegiaalne juhtimine pole ühe inimese võim, vaid jagatud vastutus, mis tagab partnerluse ning omavahelise koostöö. Ideaalis saavutatakse otsuste tegemisel saajaprotsendiline konsensus, kus kõik on otsusega nõus.

See tähendab seda, et kõik otsuse juurest osavõtjad, ühesõnaga nendes ei jää midagi südamele kripeldama. See on ideaal (Roland).

Minu jaoks on see ainuvõimalik moodus, et ma üldse olen nõus mingeid asju juhtimisprotsessist osa võtma. See jagatud vastutus (Renate).

Kollegiaalne juhtimine on kollegiaalne otsustamine /.../ Et kui meil on kokkulepped, siis see protsess läheb, siis on võimalik alati protsessist ka rääkida omavahel /.../ Et on võimalik inimestel ühiselt paika panna midagi, mille suunas töötada ja siis ei pea nii väga, tõesti seda hierarhilist juhtimist rakendama (Laur).

Uurimuses osalenud tõdesid, et pole leidnud kollegiaalse juhtimise definitsiooni. Märgiti, et juhtimisteoreetiliselt oleks huvitav, kui sellega tegeletakse. Selgitati, et ilmselt pole võimalik kollegiaalset juhtimist välja töötada teaduslikust aspektist lähtuvalt, küll aga tasub sellist juhtimispraktikat tunda, selleks et vajadusel rakendada. Info kogumise mõttes on see väärtus omaette. Veel tõdeti, et waldorfkoolide rajaja Rudolf Steiner on kollegiaalsest juhtimisest rääkinud üsna üldiselt ning seda täiesti teadlikult. Selgituseks kinnitati, et Steineri järgi peab iga kool lähtuma oma vajadustest ning hetkeolukorrast, seetõttu ei ole võimalik anda täpseid juhiseid ja skeeme, vaid üksnes üldised põhimõtted, mida rakendada.

Steiner tegelikult ütles, et me loome me sellise kooli juhtimise, tema nimetas seda vabariiklikuks. Aga rõhutades, et mitte tavapärase demokraatia mõttes, aga õpetajate vabariik või midagi sellist /.../ Aga, et kuidas peab kooli mingi üldine juhtimisskeem välja nägema, seda ta ei ole kunagi niimoodi andnud ja täiesti meelega. Sest muidu võetakse see igal pool, niimoodi püütakse teha. Nii et see on nagu üks tee, et kui piisavalt tegeldakse ka selliste asjadega, hoopis mitte otseselt juhtimisskeemide ja -struktuuridega ja kõige sellega, ja tegelikult sealt tulevad ka sellised impulsid ja mõtted, kuidas see kollegiaalne juhtimine siis välja peaks nägema (Johann).

Uurimuses osalenute sõnul on kollegiaalse juhtimise lähtealuseks inimene oma isikuomadustega. Koostööd saab teha omavahelises usalduslikus õhkkonnas, kus arvestatakse teineteisega ja ollakse lugupidavad üksteise suhtes.

Sa pead hästi vastutulelik olema ja sa pead olema tolerantne ja kompromissialdis. Et töötada kollegiaalselt (Toomas).

Tõdeti, et kollegiaalne juhtimismudel annab inimesele võimaluse harjutada mitmesuguseid iseloomuomadusi. Üheks oluliseks omaduseks peeti julgust ja selle harjutamist. Suhtlemine on vastastikune protsess, milles tuleb tunnistada enda eksimusi ja samas öelda teisele, kui ta eksib. Et julgetakse öelda, kui teine eksib – see ei ole kerge ja vajab harjutamist. Tunnistati, et teatud olukordades ei julgeta väljendada oma isiklikku arvamust, sest kardetakse eksida. Järeldati, et just kool on õppimiseks ja harjutamiseks vajalik kasvukeskkond, kus on võimalik julgust arendada. Uurimuses osalenud tõdesid, et inimlik kontakt on oluline, sest kui ollakse eksinud, siis tuleb omavahel asjad selgeks rääkida.

Kõikidel peab julgus olla, et saada see õhkkond, et kõikidel on julgus öelda välja oma arvamus. See on väga oluline kollegiaalsel juhtimisel. See julgus. Ja muidugi mõni lihtsalt ei taha, aga sealt võib saada oma julguse kätte (Roland).

Me oleme inimestena veel liiga arad. Ja ei julge öelda õigel ajal õigeid asju. Et me kardame eksida. Et me ütleme küll ideaalis, et kool on see koht, kus on võimalik eksida, et see peaks olema koht, kus on õppimise koht, on sinna kirjutatud justkui, aga tegelikkuses see näeb välja, et küll tahaks tulla sinna juba targalt kohale (Meeri).

Kokkuvõtteks võib öelda, et kollegiaalse juhtimise mõistet oli uurimuses osalenutel raske defineerida. Arvamused jagunesid mitmeks: öeldi, et seda mõistet pole võimalik defineerida, ei osatud seda teha või sõnastati oma definitsioon kollegiaalsel juhtimisel kirjeldades ja ainult ühel korral defineeriti. Veel tõdesid uurimuses osalenud, et Steiner on andnud kollegiaalse juhtimise põhilised lähtekohad, kuid pole öelnud, kuidas see peaks täpselt välja nägema. Kollegiaalsel juhtimisel peeti uurimuses osalenute poolt kollegiaalseks otsustamiseks, kus puudub hierarhia ning kõik on juhtimises vastutavad.

3.1.2. Jagatud vastutus ning gruppide moodustumine. Uurimuses osalenud põhjendasid, et erakoolide tekkimise põhjuseks on inimese sisemine vajadus olla vaba ja õnnelik. Selgitati, et me elame avatud ühiskonnas, kus on olemas avalik sektor ehk

riigiaparaat ja majandussektor ehk ettevõtlus ning kolmas sektor ehk mittetulundusühingud. Nenditi, et tugeva kolmanda sektori olemasolu parandab ühiskonna heaolu, andes võimaluse arenguks. Tõdeti, et ideaalis peab kool olema kolmas sektor ja tegutsema kui autonoomselt vaba institutsioon. Põhjendati, et kool ei saa olla rangelt seadustega reglementeeritud süsteem, sest me arendame seal laste võimeid. Seega on kooli jaoks autonoomia oluline. Tõdeti, et organisatsioon peab olema selline, kus inimese loovus saaks ilmned. Toodi välja, et inimese loominguline potentsiaal saab avalduda keskkonnas, mis on muutustele avatud ja inimestega arvestav. Järeldati, et head koolid igal pool Eestis püüdleval sisuliselt kollegiaalsuse poole, olemata seejuures mittetulundusühingud või erakoolid.

Head koolid ka täna, Eestis ja Tartus, ükskõik kus – sisuliselt ikkagi püüdleval kollegiaalsuse poole. Igal pool /.../ Ideaalis peaksid koolid kõik erakoolid olema. Ideaalis. Ja siis me arendaksime vabalt, iseseisvalt mõtlevald isiksusi, kes on kirjas PGS üldosas. Ja kui on kolmas sektor tugev, siis on alati tulevald uued seadused, mis kogu aeg heaolu parandavald /.../ Ja minu seisukoht on see, et mida tugevam on kolmas sektor, seda suurem on heaolu ühiskonnas (Toomas).

Uurimuses osalenud tõdesid, et osapooltena tegutsevald koolides õpetajate kolleegium, lapsevanematest valitud juhatus majanduskolleegiumina ning teised koolitõõtajad, kes otseselt ei osale juhtimisprotsessides, vald toetavald protsesse oma panusega ning saavald aru, kuidas kollegiaalne juhtimine käib. Uurimuses osalenud ütlesid, et kuigi koolides on juhtimisstruktuurid erinevald korraldatud, on oluline tingimus autonoomia, kus vastutus on jagatud erinevalde üksustele. Vajalik on erinevalde valdkondade eristamine, milles iga osapool tegutseb oma pädevuste, volituste ja tõõülesannete piires ja see kehtib ka otsustamisel.

Õpetajate kolleegium vastutab selgelt selle kogu pedagoogilise poole tõõ eest, kas siis seltsi või kooli juhatus, kuidas ta siis parajasti on, tema vastutus on siis majanduselu korraldamine, kas ta siis teeb seda ise või palkab kedagi tõõtajaid juurde. Siis on vahepeal see suhete küsimus ja erinevald lepingud. Tavaliselt selleks on siis kooli juures kooli juhataja või keegi veel, kes nende küsimustega tegeleb. Et need asjad saaksid kõik korraldatud. Need sfäärid nagu omavahel lahus hoida, see on nagu kõige-kõige esimene küsimus (Otto).

Koostõõ aluseks peeti arusaamist gruppide fenomenist, sest igal grupil on vastutusala. Uurimuses osalenud selgitasid gruppide koordineerimise üldist põhimõtet, kus igas juhtimisgrupis peab olema üks inimene, kes esindab teist gruppi. Näitena toodi, et õpetajate kolleegiumi esindaja peab osalema juhatus tõõgrupis, viies sinna ja tuues sealt vajalikku informatsiooni.

Vaat see on selline üldine põhimõte on ka teistes gruppides, et juhatuse sees oleks õpetajaid ja ka kooli juhtaja näiteks on kolleegiumi liige. Nii, et tagada selline seotud, aga ka autonoomsed töörühmad. Noh, ja juhatuse poole pealt, ega üldiselt see printsiip iseenesest on sarnane, juhatus siis koosneb lastevanematest ja õpetajatest (Otto).

Nenditi, et seejuures on info kättesaadavus ja valdamine oluline, sest panustada saavad need, kes on protsessist teadlikud. Uurimuses osalenute sõnul tuleb vajaminevat infot jagada õigel ajal ja vastavas kohas. Näitena toodi, et õppetööga seoses tekkinud majanduslikud vajadused ja sellega seonduv info peab jõudma edasi kooli juhatuseni, kes hakkab nende küsimustega edasi tegelema. Samas ka juhatus, kes teenib haridusprotsessi, ei otsustaks ise, mida koolil on vaja, vaid see lähtuks õpetajate ja laste vajadustest. Uurimuses osalenute hinnangul aitab selline seotus tagada autonoomsete töörühmade igapäevatöö.

Et on pedagoogiline valdkond, on majandusvaldkond ja vastavas kohas tuleb ka vastavad otsused kollegiaalselt teha (Johann).

Uurimuses osalenute sõnul tegutsevad juhtimises initsiatiivgrupid ning inimesi tegevusse rakendades tuleb näha tema potentsiaali. Selgitati, et initsiatiiv peab tulema inimeselt endalt ning see põhimõte kehtib igas grupis, kus vastavaid otsuseid tehakse ja vastutust jagatakse.

Ja mõte on selles, et üks inimene tegelikult äratab teist inimest. Ja inspireerib teist inimest (Toomas).

Uurimuses osalenute sõnul tekivad omavahelisest suhtlemisest uued ideed, seejärel moodustub grupp, kes vabast tahtest või teiste soovitusel võtavad endale ülesande, mille eest vastutada. Tõdeti, et koostöö eeldab inimese sisemist tahet tegeleda ülesandega, mis on endale võetud vabatahtlikult. Inimeste loominguks saab vallanduda alles seejärel, kui kõik on mõistnud ühiselt, mida tuleb teha ja kuidas saab teisi toetada.

Ütleme niimoodi, et protseduuriliselt nägi see tavaliselt meil välja niimoodi, et kõigepealt vaadati tagasi /.../ Ja kas on keegi, kes tahab enda vastutusele võtta selle ürituse. Noh, ideaalis siis oli nii, et keegi võttis oma õlgadele selle, ütles, et mina tahan seda teha (Margit).

Uurimuses osalenud rääkisid, et koolides on mitmesuguseid töögrupe ja otsustuskogusid. Neid moodustatakse vastavalt vajadusele nii alaliselt kui ajutiselt. Üldiseks nimetati nõuet, et suuremad valdkonnad ei jääks ühe inimese pädevusse, vaid omaksid mitmekülgset vaadet. Protsessist lähtuvalt kaasatakse gruppidesse lapsevanemaid. Vanemate panus töögruppides osalemiseks on vabatahtlik. Nimetati nt majagrupi, kus koos õpetajatega otsiti ruumilahendusi.

Neid töögrupe on tõesti hästi erinevaid, sõltub ka vajadusest /.../ Ja neid ülesandeid, kui neid loetlema hakata, on üle paarikümne, mis meil nimekirjas on. Mõned ülesanded on hästi lihtsad ja praktilised, mis ka siiski üle vaadatakse, et need ka tehtud saaks. No näiteks maja lillede eest hooldamine (Otto).

Uurimuses osalenud ütlesid, et mandaatide jagamisel on olulisel kohal usaldus. Põhjendati, et kui antakse vastutus, siis antakse ka kogu usaldus. Selgitati, et usalduse andmine tähendab täieliku vabaduse andmist ja teadmist, et vastutus anti parimale. Vastutuse võtmine tähendab koordineerimist ja korraldamist selles, mis on vaja ära teha. Autonoomia saab toimida ainult läbi usalduse.

Ja teised, see on see usalduse küsimus alati. Ja teised usaldavad teda. Nad teavad, et tema on kõige parem (Toomas).

See tähendab seda, et on otsustatud ära, et inimesed on võtnud endale mingisugused alad, mille eest nemad siis vastutust kannavad. Mida nad võtavad, mitte seda, et teevad selle ära, vaid nad võtavad just selle koordineerida (Meeri).

Uurimuses osalenud kinnitasid, et õppeprotsessi eest vastutab koolis õpetajate kolleegium. Räägiti, et kõikides koolides on õpetajate kolleegiumi töövormiks igal neljapäeval toimuv koosolek, mille päevakorras on olulisel kohal kunstiline osa, pedagoogilised küsimused ja praktilised otsustamist vajavad küsimused. Erinevate pedagoogiliste küsimustega seonduvad ülesanded jagatakse õpetajate vahel ära või moodustatakse töögrupe. Nimetati, et erinevaid pedagoogilisi töögrupe võib olla nii ajutisi kui alalisi. Samuti öeldi, et õpetajate kolleegiumi sisulise töövormi meetodid on kooliti erinevad. Näiteks kirjeldati, kuidas kolleegium töötab nii, et iga osaline võtab endale vastava rolli planeetide omaduste järgi.

Seal on sedasi, et nad on võetud nagu planeetide omaduste järgi. Nagu kuidagi vanas täheteaduses need planeedid on ka teatavate hingeliste kvaliteetidega ja neid hingelisi kvaliteete siis erinevad kolleegiumi liikmed jagavad /.../ Päike on see, kes kolleegiumit juhib, kes nii öelda asjad sisse juhatab /.../ Ega siis sa muidugi kogu aeg ei ole ju selles rollis, sa oled ju ise ka. Aga igapähele on omad ülesanded. Ja püüdlus /.../ Tavaliselt on ikka nii, et kui on mingi koosolek ja mingi terav asi, siis tegelikult on kõik ühed Marsid (Joonas).

Veel öeldi, et on olemas õpetajate kolleegiumi juhatus, kes tegeleb kolleegiumi koosoleku ettevalmistustöödega ning pedagoogilise töö koordineerimisega. Nimetati ka kord kuus toimuvaid astmekolleegiume: alg-, kesk- ja ülaastme õpetajate koosolekud. On koole, kus nii kolleegiumi juhataja kui protokollija roll on roteeruv, sageli jagatakse rollid kalendrikuu põhised. Põhjustati, et niimoodi on võimalik igal kolleegiumi liikmel harjutada ja kinnistada vajalikke oskusi. Leiti, et pole olemas kindlat käsiraamatut, kuidas töö peab olema korraldatud, vaid seda otsustavad kolleegiumi liikmed koolisisest vastavalt oma vajadustele, võimalustele ja eesmärkidele.

Meil on tegelikult selline süsteem, et on olemas eraldi kolleegiumi juhatus /.../, kes saab kokku, vaatab üle, mis jäi eelmisest koosolekust nagu ripakile, paneb kokku uue koosoleku kava. Päevakorra. Räägib ka vastavate inimestega läbi, kui keegi peab konkreetselt midagi esitama ja samas töötab ka läbi mingisugused küsimused, mingi informatsiooni (Johann).

Uurimuse osalenud kinnitasid, et kolleegiumi koosolekutel osalemine on õpetaja töö jaoks oluline ning üldiselt eeldatakse, et seal ka ollakse. Nenditi, et õpetajate kolleegium on arutluskogu, mis on õpetaja töö oluline osa. Probleemaatiliseks peeti uurimuses osalenute hinnangul osalise koormusega õpetajaid, kes sellisest töövormist kõrvale jäävad. Sellest tulenevalt tõdeti, et kui inimene, kes ei saa aru, millest räägitakse, siis tema suhtumine hakkab mõjutama kolleegiumi tööd ning võib kooli üldisele mainele halvasti mõjuda.

Mis igale waldorfkooli õpetajale silma hakkab, nimelt kolleegium, mis on selle juhtimise selline tuum või millega igapähele puutub kokku, sest see mis juba kolleegiumi välistööd puudutab, see on rohkem kuidas öelda, igale inimesele ei olegi kättesaadav, igale kolleegiumi liikmele, no näiteks mis tehakse juhatuses või mõnes teises töörühmas. Et millest seal ikkagi räägitakse? Ei ole nagu kõigile arusaadav ja tundub nagu natukene, mitte natuke, päris palju, segane ja ajuvaba /.../ See siiski tungib nagu igapähevaellu (Eino).

Aga üldiselt me eeldaksime, et inimesed käivad, see ei ole rangelt kohustuslik meie koolis, aga see on nagu õpetaja tööülesannetes siiski sees, et ta selles töös osaleb. Aga me ei hakka selle põhjal kedagi karistama või kellegi palka vähendama (Otto).

Uurimuses osalenud rääkisid, et majanduslikku poolt koordineerib juhatus, mis koosneb lapsevanematest ja õpetajatest. Tihti peale kuulub ka kooli direktor juhatusesse, kuid see pole reegel omaette. Juhatus vastutusalana nimetati kooli majanduselu korraldamist, mida tehakse ise või palgatakse selleks vajalikke inimesi. Uurimuses osalenute sõnul on koolide juhatusel erinev kultuur. Selgitati, et mõnel juhul on juhatus selgelt esindavas funktsioonis ega tegele jooksvate küsimustega ning teisel on juhatuses jagatud vastutusalad valdkondade kaupa. Juhatus liikmete ülesanne on vastava valdkonna tööd koordineerida ning leida inimesi, kes saavad panustada olemasoleva küsimuse lahendamisse ning eelkõige jälgida, et valdkonnad oleks kaetud. Koordineerival tööl on oluline osa, sest eesmärgiks pole see, et kõik teevad kõike. Üldjuhul püütakse hoiduda ühest konkreetsest inimesest, kes kogu juhatus töö eest vastutab. Siiski tunnustati, et olnud aegu, kus mingil perioodil kujunes välja liider. Kogemustele tuginedes järeldati, et jagatud vastutus on parim võimalik lahendus. Uurimuses osalenud tõid välja, et juhatus ülesandeks on eelkõige pedagoogilise töö igakülgne toetamine. Selgitati, et juhatus ei otsusta pedagoogilisi küsimusi. Kuigi nenditi ka fakti, et juhatusesse kuuluvad aktiivsemad lapsevanemad on teinekord hakanud segama õpetajate tööd, tuleb siiski lähtuda põhimõttest hoida erinevad valdkonnad lahus. Tõdeti, et juhatus ja õpetajate kolleegiumi vaheline info liikumine tagab tulemuslikuma igapäevase töö.

Ja siis on kooli juhatus ülesanne kõikide finantsküsimuste, ruumide, toitlustamise ja sihukesed keerulisemad õigusküsimuste lahendamine ja nende lahendamise korraldamine. Selleks neil on siis kasutada juhatus enda liikmed ja nende oskused, pluss siis teatud hulk töötajaid, kes on asutuses tööl. Kooli juhataja, sekretär, raamatupidaja, kes siis teevad sageli sellist ettevalmistavat praktilist tööd nende otsustele jõudmiseks, aga ka juhatus liikmed ise enamasti vastutavad mingi valdkonna eest /.../ Ei saa nii, et kõik teevad kõigest kõike lõpuni, et see ei tööta. Isegi kui püüad, ei tööta. Ei ole võimalik (Otto).

Hästi palju on ju seda, et me räägime küll, et kolleegiumi asjad on pedagoogilised asjad ja juhatus tegeleb majandusega. Enamjaolt need aktiivsemad vanemad, kes tulevad, nendel on ka väga selged ettekujutused võiks ka öelda, eelarvamused, pedagoogilise poole pealt (Laur).

Kinnitati, et juhatuses olevad inimesed teevad oma tööd vabatahtlikkuse alusel panustades oma aega ja pädevust võimaluste piires. Öeldi, et algselt juhatusesse kuuludes ei tajuta, mis on juhatus otsustusala ning nii tulebki iga inimene juhatusse omaenda mõtetega, tahtes kooli kallutada selles suunas, mis talle on oluline. Selginemine ja teadmine, mis on juhatus pädevuses tuleb, kui ollakse aasta või paar olnud juhatuses. Tõdeti, et tegelikult on juhatus tegevusvaldkond väga piiritletud. Kinnitati, et tuleb teada ja kuulata,

mida õpetajad ja kool vajavad ning püüda neid asju realiseerida, sest just nii on võimalik hoolida koolist ja olla vajalik.

Ma pean ütleva, et kirjutasin tegelikult oma mõtted, oma ideaalid sinna sisse. Jah. Seda ma vaatan nüüd. Ja tegelikult täpselt samamoodi käitub iga inimene, minu arvates, seal kooli juurde tulles /.../ Enamjaolt need aktiivsemad vanemad, kes tulevad, nendel on ka väga selged ettekujutused võiks ka öelda, eelarvamused, pedagoogilise poole pealt /.../ Vaid just kuidagi see on kogemus olnud, et olla nagu teenija rollis. Kõige paremas mõttes seal. Ma arvan, et parem oleks see, kui sinna juhatusse tuleksid need, kes hoolivad koolist sellisena nagu on, mitte ei taha teda mingis suunas arendada (Laur).

Kinnitati, et juhatuse töövormiks on koosolek, mis on enamasti regulaarne, kuid vastavalt vajadustele saadakse kokku ka tihedamini. Leiti, et see on justkui täistöökoht. Öeldi, et juhatuse koosolekud on avatud, kuhu võivad kohale tulla lapsevanemad, kellel on mõni küsimus, mis vajab vastust. Juhatuse koosolekul arutatakse majandusega seonduvaid küsimusi, koostatakse ja jälgitakse eelarvet, räägitakse läbi nii suuremad ja erakorralised kui ka väiksemad ostud, otsustatakse õiguslaseid nt töölepingutega seonduvaid küsimusi jne. Kinnitati, et juhatuse liikmete seas on neid, kes on mingis valdkonnas pädevamad, tihti on nad arutluses olevat küsimust uurinud ning annavad teistele edasi vajaliku info, mille alusel on vaja otsus vastu võtta. Samas tunnustati, et on valdkondi, milles keegi pole väga pädev. Sel juhul leitakse inimene, kes suhtleb kõigi osapooltega ning koordineerib tegevust. Ametkondadega suhtlemisel toodi välja põhimõtte mitte minna üksinda, vaid alati võtta keegi kaasa. Selgitati, et ta võib ka vaikida, aga oluline on omavaheline toetus.

Aga nüüd on väga regulaarsed koosolekud, isegi väga tihedad. Juhatusse keegi ei lähegi, et siis on nagu üks töökoht juures (Roland).

Aga sageli on nagu niimoodi ikkagi ka, et on mingi vastutus, et keegi on nagu pädevam mingites asjades ikkagi, et siis tema on nagu asju uurinud, sealt kuskilt eemalt taustalt või oma kogemustest. Ja ilmselt siis temal on rohkem sõna, ta räägib selle, mis ta teab ja teised siis kas nõustuvad või ütlevad oma arvamuse (Renate).

Uurimuses osalenute hinnangute kohaselt on direktoril koolides erinev roll. Erinevused tulenevad ka kooli omandivormist ja direktoriks oleva inimese isiksuslikest omadustest. On koole, kus direktor on õpetaja ning koole, kus direktor pole õpetaja. Mitmed uurimuses osalenud olid veendumusel, et peab olema direktor, kes käib ametlikel üritustel, annab allkirju, koostab dokumente, suhtleb ametkondadega, tegeleb paberimajandusega, on juhatuse liige. Põhjendati, et kui direktor ei sekku pedagoogilisse tegevusse ja võtab õpetajate

kolleegiumilt ära kohustuse suhelda ametkondadega ning tegeleda seadusandlusega, siis on ta vajalik. Õpetajate sõnul saavad nad kirjeldatud olukorras keskenduda pedagoogilisele tööle ja bürokraatiaga mitte tegeleda. Direktor, kes pole õpetaja, võib osaleda ka õpetajate kolleegiumi töös, kuid ei juhi ta protsesse üksinda. Tõdeti, et direktor võib omada oma seisukohta või arvamust, kuid igas olukorras püütakse leida konsensuslik lahendus. Öeldi, et kui direktor teeb ainuisikulise otsuse, mille läbi kool kannatab, on koheselt küsimus, kui kauaks ta saab edasi oma ametisse jääda. Leiti, et võib läbi saada ka ilma direktorita, ent siis tuleb määrata inimene, kes on allkirjaõiguslik. Öeldi, et mõnes koolis on direktor suhteliselt formaalses rollis, olles allkirjaõiguslik ning esindades kooli, lähtub ta siiski kõiges õpetajate kolleegiumi otsustest.

Me oleme ühest inimesest teinud nii öelda kooli juhataja, suhteliselt formaalselt /.../ kolleegium peab ka siis teadvustama seda, tegelikult see ei ole niimoodi, et ta on siin kooli juhataja ja vastutab siin selle eest. Tegelikult me kõik vastutame selle eest ja tema on lihtsalt võtnud endale selle rolli niimoodi kanda. Aga tegelik vastutus on meie kõigi peal ikkagi endiselt edasi (Joonas).

Leiti, et paljud inimesed tunnevad vajadust ühe konkreetse inimese järgi, kelle poole pöörduda. Olgu need siis lapsevanemad, ametkonnad või õpetajad. Kinnitati, et ta ei pea olema ametinimetusest „direktor“, vaid üks konkreetne inimene, kes saab küsimustele vastata ning on selles kompetentne. Nimetati, et direktor on eelkõige oluline nendele, kes tulevad kooli väljastpoolt. Seadusest tulenevaid nõudmisi täidetakse, sest kool peab edasi eksisteerima, samas kinnitati, et seaduses kirjutatu ei puuduta koolisisest töökorraldust. Nii määrataksegi inimene, kes täidab direktori rolli. Toodi välja, et meie riigis on seadused üsna takistavad ja läbi mõtlemata. Sellest tulenevalt peab hariduselus nippe välja mõtlema, laveerima ja sõnastama pabereid etteantud vormist lähtuvalt.

Eesti waldorfkoolid on ka eesti koolid, peavad toime tulema nende nõudmistega, mis on kooskõlastatud, selles mõttes ma ei näe ka midagi siin halba selles, sest kui waldorfpedagoogika on elav, siis ta suudab kõik sellised vastuolud lahendada eluliselt, et siin ja praegu me oleme sellises situatsioonis ja lähtuvalt sellistest printsiipidest me tegutseme nii ja naa (Eino).

Lihtsalt otsustatakse, kes selle võtab enda peale ja siis ta annab nendele paberitele allkirja. Ja mingi paberitöö on seal ikkagi vaja teha, et noh, see sünnib ka siis kollegiaalselt. Keegi võtab siis (Margit).

Kokkuvõttes võib öelda, et uurimuses osalenud töid välja, et kollegiaalses juhtimises tegutsevad osapooltena õpetajate kolleegium, lapsevanematest valitud juhatus ning vajalik personal, kes toetavad protsessi ja saavad aru kollegiaalsest juhtimismudelist. Oluliseks peeti erinevate valdkondade lahusust. Seejuures nimetati, et õpetajate kolleegium tegeleb õppe- ja kasvatustööga, juhatuse töö on koordineerida majandustegevust ning teised kooli töötajad vastutavad oma valdkonna eest. Et koolides tegutseb mitmeid töögrupe ja otsustuskogusid, peeti vajalikuks arusaamist gruppide töö põhimõttest, mille juures on oluline ka usaldus ja info igakülgne vahendamine. Toodi välja, et koolides on erinevusi direktori rolli osas, mis tulenevad kooli omandivormist ja direktoriks oleva inimese isikuomadustest. Üldjuhul peeti vajalikuks, et on üks inimene, kes tegeleb bürokraatliku poolega ja on allkirjaõiguslik.

3.1.3. Otsusele jõudmine. Uurimuses osalenud töid välja, et kollegiaalsel otsustamisel on oluline konsensus. Konsensus eeldab oskust isiklikust arvamusest lahti lasta, sest teinekord on tarvis ühistest huvidest lähtuvalt oma seisukohast loobuda ning otsusega leppida, saades aru, et hetkel on just seesugune otsus õige. Konsensuseni jõudmisel on vaja aega, et arvamused ära kuulata, samuti peab olema piisavalt vajalikku infot, mis on kõigile kättesaadav. Kõikide arvamustega tuleb arvestada ning arvamuste paljususe korral tuleb hakata omavahel läbirääkimisi pidama ning oma seisukohti sügavamalt vaagima. Otsuse vastu olles tuleb oma seisukoht välja öelda, et teised teaksid, milline on kellegi arusaamine arutlusel olevast küsimusest. Otsus langetatakse ühiselt, et kõik tunneksid oma vastutus selles.

Igaüks saab järjest sõna, võib muidugi sõnavõttust keelduda, ei saa sundida. Ja otsuste puhul ka, et iga inimene ütleks siiski välja, kuidas ta sellesse otsusesse suhtub, isegi, kui ta nõustub, aga noh, reservatsioonidega, et tal oleks see võimalus, et siis ka teised saaksid aru, millise hinnaga see otsus tuleb või millise arusaamisega. Aga vahest on tõesti nii, et me nagu palume ekstra, et kõik ütleksid. Olulisemates küsimustes (Otto).

Kinnitati, et konsensuslik otsustamine annab otsusele tugevama kaalu. Nenditi tõsiasi, et kollegiaalsel juhtimisel ei otsusta keegi ainuisikuliselt ja seetõttu nõuab otsuse tegemine igaühe pidevat pingutamist, kus igaüks peab omama kõne all olevast temast oma seisukohta. Uurimuses osalenud tödesid, et kui otsustamisel ei saavutata üksmeelt, siis tegelikult ei olda otsusega nõus. Sellest tulenevalt ei teki terviklikku lahendust ning igapäevaselt otsus ei toimi. Otsuse vastuvõtmisel peab iga inimene sisemiselt otsusega nõus olema.

Ideaalis jah, sest siis on kõik selle idee taga. Ükskõik, mis kujul. Kas ta siis, kes teostab ja kes on siis lihtsalt vaimus kaasas, nii öelda, eks. Aga kõik on ühte meelt. Et juba kui keegi on erapooletu, siis ta tegelikult ei ole kaasas. Ja kui on vastu, siis on hoopis mingid teised jõud seal mängus (Margit).

Uurimuses osalenute sõnul eeldab otsustamine pädevust. Öeldi, et otsustamisprotsessis peavad otsustama need, kes antud teemaga ise tegelevad. Kollegiaalse otsustamise puhul ei langeta kogu kool otsuseid ühiselt, vaid need on teatud kindlas valdkonnas pädevad inimesed, kellele on otsustamisõigus usaldatud.

Et kui on kooli sisekorraeeskirjad, siis on selge see, et kes tegelikult vastutavad, on õpetajad, kes on igapäevaselt koolis. Et kooli juhatus või juhataja võib sellega ametlikule kinnitusele panna heakskiidu, aga kes selle sisuliselt välja töötavad ja sisuliselt kokku lepivad, on õpetajate seltskond. Et on selline üks olulistest reeglitest (Otto).

Uurimuses osalenud kinnitasid, et koosolekutel jõuavad arutlusringi ideed, mis vajaksid läbi mõtlemist. Näiteks kirjeldati olukorda, kus tutvustatakse poolikut ideed. Taoline tagasilükkamine teiste poolt võib tekitada inimeses sisemise rahulolematuse ning väsimuse. Tegelikult tuleb aru saada, et selle ideega tuleb veel tööd teha ning seda arendada. Uurimuses osalenud tõdesid, et olukorraga leppimine on inimgrupis vajalik omadus.

Noh, et muutsin midagi, mõtlesin selle uuesti läbi ja kolmandal korral võeti see asi töösse kohe, hopp. Sa töötad oma ideega edasi, sa ei pane seda kõrval, mõtled, mõtestad ja seal võib olla päris arusaamatu, sidusus puudub praeguse olukorraga, et see on ettevalmistus kollegiaalseks juhtimiseks ja ei maksa pahandada, vaid vaadata ikka iseenda poole (Roland).

Kinnitati, et õpetajate kolleegiumi koosoleku päevakorras olevad küsimused peavad olema eelnevalt ette valmistatud ning aruteluks vajalik info peab olema olema. Eeltöö on vajalik, sest seeläbi võidetakse aega, mis samuti korrastab kogu protsessi.

Me püüame vältida, kui ei ole just tegemist sama päeva mingisuguse õnnetusjuhtumiga, sel juhul need küsimused ei tule nagu arutlusküsimusteks /.../ Kui ei ole keegi veel midagi läbi mõelnud, siis ei ole teema. Siis palutakse viisakalt, et palun mõelge see asi läbi ja esitage järgmine kord kava. Päris nii ei ole jah, et kokku tulla ja siis hakata nagu leiutama. Vahel on vaja ka nii, aga see nagu on vähe viljakas, peab ütleva (Johann).

Kokkuvõtteks võib öelda, et uurimuses osalenud pidasid otsustamisel oluliseks konsensust, mis eeldab küsimuse sügavat mõtestamist, oskust oma isiklikust arvamusest lahti lasta, saada aru teiste seisukohtadest. Konsensusele võib jõuda siis, kui teatakse üksteise erinevaid seisukohti, aktsepteeritakse neid ning tehakse sellest tulenevalt käesolevas hetkes parim otsus.

3.2. Kollegiaalse juhtimise headus

3.2.1. Eneseareng ja enesekasvatus. Uurimuses osalenute sõnul saab kollegiaalse juhtimise läbi inimene ennast teostada. Selgitati, et kollegiaalsus aitab talendil kõige paremini avalduda, kus vastutust võttes tunneb inimene endas loomisjõudu. Seda nimetati õnneks, sest loov inimene on õnnelik. Öeldi, et kollegiaalne juhtimine arvestab inimesega ning aitab kaasa inimese sisemise vaimse arengu küpsemise protsessile. Uurimuses osalenud tõdesid, et tänapäeval tegelevad paljud inimesed enesetäiendusega, kuid enesekasvatus nõuab iseenda sisse sügavuti vaatamist. Kinnitati, et kollegiaalses juhtimises on võimalik hästi töötada, kui ümberringi on inimesed, kes on oma sisemise arengu teel ning tulevad toime iseenda juhtimisega.

Et ma ennast ka inimesena tegelikult kasvatan või muudan või loon. Et ma pean tundma oma hingelisi protsesse ja kuidas neid juhtida, iseenese sisemine juhtimine on minu arust sellise kollegiaalse juhtimise alus (Joonas).

Konsensuse nõudest lähtuvalt tuleb iseenda sisemine otsus sügavuti läbi mõelda, seejuures arvestades kooli vajadusi, mitte iseenda omi. Selgitati, et tuleb iseenda isiklikest sümpaatiatest lahti lasta, mille tulemusena seotakse ennast tegevusega palju tõsisemalt ja sügavamalt. Oma seisukohti avaldades mõjutab inimene kogu protsessi, sest tekib vastutus oma sõnade ja mõtete eest. Seeläbi tekib tugev side kolleegiumi liikmete ning kogukonna vahel. Leiti, et see muudab ka mõtlemist. Kinnitati, et kollegiaalse juhtimise puhul on elu raskem, kuid ka jõudu on rohkem ja ei teki nii kiiresti läbipõlemist. Öeldi, et inimesele on antud arenguvõimalus, kus ei pea kellegi käske täitma, protsessis olevad inimesed on ise seaduste loojad ja kaasaraäkijad. Olles ise endale ülesanded võtnud, need läbi mõelnud ja nende üle arutlenud, on neid ka väga lihtne täita. Kinnitati, et kõik toimub justkui iseeneslikult.

Kollegiaalne juhtimine võimaldab nagu asju palju sügavamalt mõtestada, palju mitmekesisemalt mõtestada. Kui on üks juht, siis on ainult tema mõtted seal sees. Mõni

mõte, mis ühel inimesel saab tulla. Aga nüüd, kui keegi ütleb midagi teist või vaidleb vastu, sa pead leidma mingi uue mõtte. See nagu, kollegiaalne juhtimine on nagu selles mõttes paneb sind sellesse arenguvoolu sisse, palju tugevamasse arenguvoolu /.../ Kõik on juhid, eelkõige enesejuhid (Joonas).

Uurimuses osalenud tõesid, et grupitöö vorm on paljudele inimestele isiklikult arendav, mille läbi saab õppida suhtlemis- ja juhtimisoskusi ning olla erinevates rollides.

Et minu jaoks on see olnud ma arvan kõige tähtsam juhtimise õppimise koht /.../ ütleme see reaalsus on olnud ikkagi väga õpetlik (Laur).

Kinnitati, et kollegiaalne juhtimine võimaldab tunda ennast erakordse inimesena. Isegi kui inimestena ollakse eriarvamusel, saadakse aru, et ühise eesmärgi nimel saavad koostööd teha ka erinevad inimesed. Et on võimalik jääda eriarvamusele ning see ei sega protsessi. Inimeste erinevat maailmanägemust peeti rikastavaks, sest kõik töötavad ühise eesmärgi nimel parimat lahendust soovides. Igauhega arvestades saab palju tõesema pildi ja seeläbi saadakse tõesamad otsused. Seepärast tuleb võtta aega ja kuulata ära inimeste erinevad arvamused. Kollegiaalse juhtimise läbi õpitakse tundma iseennast, antakse võimalus saada aru teiste inimeste mõtteviisist, mille läbi on võimalik tolereerida ja aktsepteerida inimesi sellistena, nagu nad on.

Isegi kui mõnes asjas võib olla eriarvamus, isegi siis sa tunned, et ometigi on see väga inimlik, et teised inimesed on hetkel jõudnud ühele teisele arvamusel ja sa kolleegina ikkagi toetad neid, et nad saaks selle parima sealt noosist. Näiteks on midagi vaja, mis läheb sinu teest lahku parasjagu, aga et sa nagu läbi selle kollegiaalse töövormi jõuad selle arusaamani, et meil on kõigil erinevad vajadused ja erinevad nägemused. Mingis osas nad kattuvad ja mingis osas nad ei kattu. Ja mis ongi väga erakordne, et kõik saavad olla need erakordsed inimesed. Teha koostööd ja vahetevahel jääda ka eriarvamusele (Meeri).

3.2.2. Koostööviis ja koostöö põhimõtted. Uurimuses osalenute sõnul tekitas projektide õnnestumine ühises koostöös rõõmu ning inimesed tundsid end vajalikuna, seda ka suures projektis väikest asja korraldades. Ühine otsustamine, vastutamine ja koostegemine annab kogemuse, kus ka üksi olles tajutakse meeskonna toetust. Otsustusprotsessides nimetati positiivseks asjaolu, et lahendamata küsimusi ei panda kõrvale, vaid nendega tegeletakse. Püütakse neid ikka lahendada. Kinnitati, et alati ei jõuta konsensusel, seega võib otsustusprotsess pikeneda, kuid seeläbi on tagatud aktsepteeritavamad otsused.

Mis on konkreetsemad – projektid või laadad või talgud, seal on hästi palju koostööd. Noh ja rõõmu. Ja nii planeerides, kui tehes kui pärast. Et mida konkreetsem projekt, seda parem (Laur).

Uurimuses osalenute sõnul ollakse kursis asutuse igakülgse toimimisega. Ei keskenduta ainult oma tööosale, vaid tehakse koostööd kõigiga. Inimesed rakendavad oma võimeid ning tunnevad seeläbi oma seotust kooliga, mis annab võimaluse vastutada ning tunda end kogukonna liikmena. Vanematele annab taoline koostöövorm võimaluse olla rohkem kooliellu kaasatud, saada aru kooli toimimisest ning võimetekohaselt panustada. Õeldi, et kooli väärtusi teatakse, kui ollakse ise osalised. Kollegiaalset juhtimist nimetati kaasaegseks juhtimismudeliks, mida sobib koolides rakendada.

Ja siis nad võtavad seda kooli nagu enda oma. Et ma ei käis siin tööd tegemas, vaid see on mulle ka samas selline elukeskkond. Et ma siis hoolin ja vaatan, et see oleks siis võimalikult mõistlik ja asju aetakse ka mõistlikult (Otto).

Mida rohkem inimesi on kaasatud nendesse kooliellu, et siis seda isiklikumalt nad suhtuvad nad sellesse. Et siis tekib see oma kooli tunne /.../ Hoopis teine suhe tekib selle asjaga. See on see isiklik osa (Renate).

Kokkuvõtteks võib öelda, et uurimuses osalenud töid välja, et kollegiaalne juhtimine annab võimaluse isiklikuks arenguks, enesejuhtivuseks ning teiste inimestega arvestamiseks. Grupitöö vormi peeti arendavaks, mille läbi on võimalik õppida suhtlemis- ja juhtimisoskusi, olla erinevates rollides ning aktsepteerida teisi inimesi. Kollegiaalses koostöös tegutsemist peeti kogukonda liitvaks ning koolidele sobivaks mudeliks.

3.3. Kollegiaalse juhtimise probleemid

3.3.1. Inimesega seotud omadused ja probleemid. Uurimuses osalenute hinnangul olid omavahelises koostöös probleemiks iseloomuomadused. Tõdeti, et kollegiaalselt ei saa töötada inimene, kes surub läbi oma arvamusi, nõuab oma tingimusi ega arvesta teistega. Kinnitati, et ühe inimese suur mõjuvõim, kus ta tahab liigselt juhtida, tekitab kollegiaalses juhtimises tõsiseid probleeme. Isegi siis, kui see inimene on väga kompetentne ja pädev, tekivad tal sellises süsteemis koheselt konfliktid. Kui inimene hakkab vastu töötama teistele, siis töötab ta vastu tervele organisatsioonile.

Ja kui ta tahab neid läbi suruda teiste suhtes, siis sihuke inimene ei saa tegelikult kollegiaalselt töötada (Toomas).

Kui inimene on selline, kes püüab tõesti hakata kõike määrama, siis tõenäoliselt on konflikt selle tulemuseks (Johann).

Ma arvan et mõnikord võib juhtuda ka, et mõni tegelane tuleb sinna sisse, kes on provokaator või mingi, aga sellega tuleb ka hakkama saada (Roland).

Tõdeti, et on olnud olukordi, kus on jäädud liigselt sõltuvaks mõnest pädevast inimesest ja unustatakse ise tegutseda. Probleemide ilmnemisel on hakatud süüdlast otsima, kuid hiljem on jõutud arusaamisele, et vastutus on ühine. Tunnistati, et koolid on üle elanud juhtimiskriise, mille põhjuseks on olnud asjaolu, et ei täideta konsensuse nõuet, kus ei suudeta või ei taheta üksteist mõista, inimestel tekivad hirmud ja otsustatakse oma arvamust mitte avaldada. Sellest tulenevalt on olnud ka üldine õhkkond koolis ärev ning täis konflikte. Kinnitati, et taolises olukorras ei saa loominguliselt mõelda ega tegutseda ning kool pole töö- ja otsustusvõimeline. Tõdeti, et kollegiaalse juhtimismudeli kasutamine toob konflikte rohkem esile, kui hästi korraldatud hierarhiline juhtimissüsteem.

See toob välja inimestega kõik nende halvemad küljed /.../ kipume tihti ka neid inimesi süüdistama, kes selle valdkonna eest vastutavad, kuigi see vastutus on ühine (Otto).

Veel nimetati probleemidena kohustuste ebavõrdset jagunemist ja seda erinevatel põhjustel. On inimesi, kes on ülekoormatud, sest ollakse erinevates gruppides tegevad, millega kaasneb suur hulk otsustamist vajavaid küsimusi. See hakkab ületama inimese võimete piire, kus tekib väsimus, tüdimus, ei süveneta ega eristata olulist ebaolulisest. Kinnitati, et olnud selliseid juhtumeid, kus oma jõu piiride ületamine on toonud kaasa läbipõlemissündroomi.

Tekitab pikas perspektiivis mõnele inimesele seal läbipõlemissündroomi. Inimene on küll väga aktiivselt haaratud, ta teeb seda hea meelega, aga lihtsalt ta kulutab sellele kokkuvõttes nii palju jõudu, et ühel hetkel ta tunneb, et ta ei jõua enam (Otto).

Uurimuses osalenute sõnul häirib kolleegidevaheline pinget kogu grupi tööd. Pingetena tajutakse erinevaid olukordi ja nähtusi. Näitena nimetati, et raskusi põhjustavad inimesed, kes ei oma kindlaid seisukohti ning toovad aruteluringi palju isiklikku. Kinnitati ka seda, et inimestevaheliste konfliktide põhjuseks on sageli lõpuni tegemata toimingud. Uurimuses osalenute hinnangute kohaselt on problemaatiline olukord, kui kardetakse omavahel rääkida

ning probleemide lahendamisse kaasatakse kolmas, aga selle inimesega, kellega probleem on, ei räägita. Probleemiks peeti ka inimeste sisemist rahulolematust, kus ei taheta välja öelda või ei avaldata oma ausat seisukohta kõne all oleva teema kohta. Kogemustele tuginedes kinnitati, et kui pole kaasatud kogu grupp, siis inimeste rahulolematust hakkab segama igapäevast elu.

Vot selle kollegiaalse juhtimise juures on see ka /.../ kui otsuse tegijad lähevad laiali, kui keegi on seal rahulolematu, ta ei pruugi seda välja öelda, aga tema seisund, tema olek takistab seda idee realiseerimist. (Roland).

Toodi välja, et inimeste leidmine juhatuse koosseisu on probleem. Juhatuse liikmeks olemine eeldab oma jõuvarude läbi mõtlemist, sest protsessis olemine nõuab suurt pühendumust. Tunnistati, et juhatuse koosseisu astudes on lastud ennast „ära rääkida“ ning ühel hetkel saadakse aru, milline vastutus on selle taga. Tavapärane protseduur käib nõnda, et potentsiaalsete lapsevanematega peetakse eelnevalt läbirääkimisi ning tehakse neile ettepanek kandideerida juhatusse. Avaldati arvamust juhatuse liikmete arvu kohta ning tõdeti, et see peaks olema paaritu arv ning vahemikus viis kuni seitse. Samas öeldi, et kolmeliikmelises juhatuses töötada oli kõige parem, sest oldi oma jõuvarudest hästi teadlikud.

Aga raske on leida juhatusse selle tõttu, et siiski nagu enamus inimesi ikkagi annavad endale aru, et mulle ei ole nime pärast seda juhatuse liikme kohta vaja. Et kui ma sinna lähen, siis ma peaks panustama. Ja järgmine mõte on kohe see, et kas mul on jõudu ja oskusi ja võimeid selleks (Renate).

Meil oli seal küll nii, et seal alati käis üks, no tule juhatusse, tule juhatusse. See, kuidas mina sinna sattusin, mina ei saanud ju, et mina tegin vaba tahte otsuse. Ja ma arvan, et keegi ei saa. Mina ei tahtnud sinna minna küll, aga sa näed, et keegi teine ei lähe ja siis tekib tunne, et ma pean nüüd minema (Laur).

Oma kogemustele tuginedes järelitati, et läbi kollegiaalse juhtimise on õpitud aru saama inimese planeeriva mõtlemise piiratudusest. Kinnitati, et võib teha suuri plaane, arengukavasid, aga tegelikult realiseerub nendest eesmärkidest väga vähe. Või siis juhtub nii, et need asjad, mis õnnestuvad, neid algul ei planeerita.

Kui sa mõtled ühte, aga maailm mõtleb teistmoodi (Laur).

Mitmed uurimuses osalenud järeldasid, et inimestel on raske seda töövormi rakendada. Ühisele otsusele jõudmist takistab asjaolu, et ei tajuta oma jõu piire ega vastutust ja vabadust

ning ollakse egoistlikud. Enese muutmine on pikk protsess, mis eeldab sellest arusaamise vajalikkust ning tahtmist sellega tegeleda.

Need, kes vähegi jõuab selleni välja, et ükskõik, mida ma maailmas muuta tahad, et tegele sellega iseendas. Muuda iseennast. Kui inimesed on hakanud sellega tegelema praegu, siis ei saa ju see kohe olla nagu selline täiuslik vorm, mille nad saavutavad, lihtsalt plaksti!, kohe, ei tea millestki!, vaid see on üks pikk protsess ja sellepärast vaatan seda nõnda, et see tulevikus aina paremini võimalik, kui inimene võidab ära oma sellise egoismi (Meeri).

Ma ei saa seda öelda, et kollegiaalne juhtimine on mingi kättesaamatu ideaal (Laur).

3.3.2. Vastuolud ja takistused. Uurimuses osalenud töid probleemina esile õigelt moel otsustamise raskuse, sest see eeldab aega, info olemasolu ning arvamuste vahetust. Sellest tulenevalt ilmneb otsustusprotsessides nii aeglust kui liigset kiirustamist, samuti vastutuse hajumist. Kinnitati, et ajapuudusel otsustatakse pooliku info põhjal, kus ei süveneta ega olda oma veendumustes kindlad ning võetakse vastu otsus, mis ei toimi. Need, kes pole otsuses kindlad, pole otseselt vastu, kuid igapäevaprotsessides toimivad nii, nagu neile meelepärane tundub ega lase end mõjutada vastuvõetud otsusest. See tekitab koolielus vastuolusid ning mõjutab kogu kollektiivi tervikuna.

Et missugustel vahetundidel õpilased peavad õues olema, kuna nad võivad sees nendes nurkades mängida ja võeti küll vastu otsus teatud vahetundide suhtes, kus lapsed peavad olema. Kuna osa õpetajad polnud selles sugugi veendunud, siis need klassid ka seda eriti ei täida, need õpetajad ei aja seda taga ja noh, nii ta toimibki poolikult. Midagi hullu ka väga ei juhtu, aga nagu erinevad reeglid kehtivad samaaegselt siiski (Johann).

Lisaks töid uurimuses osalenud probleemidena lahendamata küsimusi ning mõningast suutmatust otsuseid vastu võtta. Põhjustena toodi välja, et ei osata või on raske olla piisavalt ökonoomne. Näiteks kinnitati, et õpetajate kolleegiumi koosoleku päevakorrast jääb tihti ära kunstiline osa, mille põhjuseks on nii eestvedaja leidmise probleem kui ka otsustamist vajavate küsimuste hulk.

Üldiselt see päevakord on jah, kõige rohkem kahjuks kipub sealt ikkagi ära kaduma see kunstiline osa. Eriti kui pole momendil jälle keegi, kes tahaks seda vedada ja siis leitakse et need küsimused on väga tähtsad ja siis selle arvelt lõigatakse kahjuks kõige rohkem (Johann).

Uurimuses osalenud tunnistasid, et on olnud juhtumeid, kus kollegiaalselt otsustada pole võimalik või ei ole kellelgi tahtmist vastutust võtta. Selgitati, et asjaolude taga on olnud mõne inimese poolt liigne surveamine, info puudulikkus, kiirustavad asjaolud, info jõuab kohale vahetult enne koosoleku algust ja on vajadus kohe otsustada. Põhjendati, et kiirustavas keskkonnas on otsustamine problemaatiline. Jäävad ära omavahelised arutelud, sest pole aega või pole inimesed antud teemast huvitatud. Otsustamata jätmise tagajärjel kannatab kogu grupp.

Kui ollakse ikkagi erineval arvamusel /.../ mida sellega ikkagi teha, kui on mingi põletav küsimus, kui on kiiresti vaja reageerida. Ja mitte keegi vastutust ei võta, mitte keegi ei ütle, et mina teen selle asja ära. See asi jääb õhku, see jääb tegemata /.../ aga otsus peab olema. Võib-olla kirjale vastust oodatakse esmaspäeval (Margit).

Uurimuses osalenute kinnitusel ilmnes, et kui protsessi käigus ei toimu arengut, siis tegevus väsitab. Tihti tekib ettevalmistamata küsimuste puhul olukord, kus inimesed hakkavad oma ideid põhjendama või omavahel vaidlema. Probleemina nimetati ka mittepädevat tegelemist valdkonnaga, kus puudub otsustusõigus. Näitena toodi, kuidas nii õpetajate kolleegium, juhatus kui ka mõni muu grupp tegeleb küsimusega, mis ei kuulu otseselt nende otsustusalasasse. Mõningal juhul on tekkinud piirialaste küsimuste puhul selgusetus, millise grupi pädevuses on otsustamine. Segadust tekitavad samuti uute ideedega või algatustega seonduv, kus kõik teevad kõike. Toodi välja, et vahel pole küsimused omavahel korralikult läbi räägitud ning ühel hetkel märgatakse, et mõni valdkond ei tööta õigesti või on probleeme, mis vajavad koheselt lahendusi. Probleemkohaks osutus ka infovahetus, kus infot tuleb liiga palju, liiga vähe, valel ajal või ei anta üldse.

Kui juhatus ise ei pööra sellele tähelepanu, et rääkida, mida ta teeb või seda taustainfot, siis ongi see, väga kerge on tekkima see suhtumine, et juhatus tegeleb ei tea millega. Juhatus see juba loob selle meeleolu, et keegi on kõrgem, keegi otsustab ja juba see on takistav asjaolu, mis võib sellist negatiivsust tekitada, seda ma näen. Juhatusel on alati enda huvides ja üldse kooli huvides, oleks kasulik rääkida (Eino).

Uurimuses osalenud tõid välja probleeme, mis piiravad igapäevast tegutsemist. Ühe probleemina tajuti erinevat arusaamist waldorfprintsiipidest ning liigset autoriteedi kummardamist õpetajate poolt. Tõdeti, et ei tunta piisavalt waldorfprintsiipe, mis teeb omavahelise suhtlemise mõningal juhul keeruliseks. Samuti kinnitati, et väljastpoolt tulevad

ülevõimendatud reeglid, kohustuslikud aruanded ja vormid ning läbimõtlemata seadused ja otsused haridusvaldkonnas piiravad kooli tegevust.

Steiner on nii suur juht, et teda tuleb ainult tsiteerida, siis ei suudeta näha ennast selle juhina. Tegelikult peaks autoriteedi kummardamisest lahti saama. See tähendab endale waldorfpedagoogiliste aluste selgeks tegemist (Eino).

Meil need seadused on üsna palju sellised takistavad ja nad on nihukesed suhteliselt sellised nagu läbimõtlemata. Lähtuvad trafarett arusaamadest, mis aja jooksul välja kujunenud ja kuidagi ei teadvustada neid. Hariduselu arengut nagu üsna kõvasti takistavad (Joonas).

Aga ütleme, et paljud asjad lähtusid sellest, et see on nõudmine, mitte et see oli meie vajadus (Margit).

Kokkuvõttes tekitasid uurimuses osalenutele probleeme iseloomuomadused, kus teistega mitte arvestamine, oma arvamuse peale surumine, teinekord ka liigne pädevus on takistavad asjaolud, et kollegiaalselt tööd teha. Kinnitati, et kollegiaalne juhtimine toob inimestes esile kõige ebameeldivamad küljed. Töötades vastu teistele, töötatakse vastu tervele organisatsioonile. Omavahelisi pingeid tekitavad ka poolikud asjaajamised ja konsensusenõude eiramine.

3.4. Kollegiaalse juhtimise arenguvõimalused. Uurimuses osalenud nimetasid ühe arenguvõimalusena üldise teadlikkuse tõstmist kollegiaalsest juhtimisest waldorfkoolides töötavate inimeste seas. Öeldi, et kollegiaalset juhtimist praktiseeritakse igapäevaselt, kuid juhtimisprotsesside teadvustamine vajab selgitamist. Tõdeti, et waldorfkoolides on välja kujunenud mõningad harjumused ja tavad, mis ei lähtu kollegiaalse juhtimise printsiipidest. Lähemalt neid ei selgitatud. Eelkõige peeti teadvustamist vajalikuks uute inimeste sattumisel kollektiivi, kus inimene ei pruugi aru saada töökorraldusest, kus puudub direktor, kuid kolleegid ümberringi ei märka probleemi. Lisaks peeti vajalikuks ühist arusaamist mõistetest, mis puudutavad waldorfpedagoogikat. Oldi arvamusel, et nii waldorfkoolide kui kooli astuvate õpilaste arv on viimasel ajal kasvanud. Seepärast peeti vajalikuks ühist arusaamist waldorfprintsiipidest, mis annab oskuse probleeme lahendada lähtuvalt laste vajadustest.

Kui tahetakse kuhugi jõuda, sest praegu on küll et waldorfkoolide arv kasvab ja waldorfkoolide õpilaste arv kasvab, aga teisest küljest selline vaimne mandumine. See tähendab endale waldorfpedagoogiliste aluste selgeks tegemist. Kui osatakse waldorfprintsiipe, mõistetakse sügavuti, siis osatakse ka ümber noh, neid probleeme

lahendada ka tänapäevaselt. On nii, et üks teeb endale ühtmoodi, teine teistmoodi, et siin ka see kooskõla (Eino).

Nenditi, et waldorfkoolid peaksid muutuma avatumaks. Sellest tulenevalt tehti ettepanek vajalikke teadmisi ja oskusi omandada koolitustel, mis pole otseselt waldorfpedagoogikaga seotud. Omandatud teadmisi saab siduda waldorfpedagoogikaga ning neid siis koolides rakendada. Uurimuses osalenud töid välja koolitusvajaduse nii rühma- ja meeskonnatöö, juhtimisoskuste kui ka konfliktide lahendamise teemadel.

Et teadlik olla sellest, mis meil siin laua taga siis tegelikult toimub ja kus me olme protsessiga oleme ja mida siis teha ikkagi sellises olukorras, kui on konflikt, mis tundub nagu võimatu lahendada. Et kui keegi ruumist välja astub ja tõesti väga haiget on saanud, et mis me sellega siis edasi teeme (Margit).

Uurimuses osalenud väljendasid, et kollegiaalse juhtimise suurimaks väljakutseks on koostöö koordineerimine, et tagada info liikumine, ülesannete jagamine ja õigeaegne teavitamine. Ülesannete jagamisel peeti vajalikuks nii omavahelist läbirääkimist kui ka tagasisidestamist. Läbirääkimiste puhul on vajalik edastada ootused töögrupi tööle ning tagasisidestamisel tuleb grupil anda ülevaade oma töödest ja tegemistest ning tuua välja probleemkohad. Oldi arvamusel, et gruppide töökorraldus vajab süsteemset lähenemist, mille aluseks on korrastatus, korrektsus, arusaadavus ning muutustega toimetulek. Lisati, et vastavalt vajadustele ja elu muutlikkusele tuleb gruppide tööd tähelepanelikult jälgida, et ülesanded saaks täidetud.

Ja tegelikult nõuab see juhtimise poole pealt sellist korrastatust. Et kuidas on töögrupid omavahel seotud, kuidas info liigub. Just väga praktilised küsimused peavad olema kokku lepitud selgelt ja seda peab olema ka järgitud. Kui on kokku lepitud, et protokollitakse, siis ka seda tehakse /.../ Et peab olema pidevalt valmis, et neile muutustele tuleb reageerida vastavalt siis selle tööülesannete kas ümber jagamise või gruppide ümberkujundamise ja uute gruppide moodustamisega, et see struktuur on ka plastiline. /.../ vaid kui vajadus tekib või kasvõi inimesed vahetuvad, keegi ära läheb, siis tuleb vaadata, kas see tööühm, see ülesanne saab täidetud või tuleb midagi ümber mängida (Otto).

Uurimuses osalenud leidsid, et üldine tähelepanelikkus ja märkamine on vajalik printsiip omavahelise hooliva suhtlemise tagamiseks ning hea meeskonna loomisel. Soovitati ülesandeid jagada võrdselt ning märgata inimese ülekoormatust, et ühele inimesele ei jääks liiga palju ülesandeid. Uurimuses osalenute hinnangul on olulisel kohal ka omavahelised

koostegemised töökeskkonnast väljaspool, sest õpetajate hea läbisaamine mõjutab õpilasi ning tagab hea õpi- ja töökeskkonna.

Meie tegime täiesti teadlikult sellise sammu, et me käisime, kõik käisime kõikide sünnipäevadel kodus /.../ see uskumatult palju liidab, see, mis toimub väljaspool kooli. See on nagu mingisugune vundament kõigele muule (Margit).

Leiti ka, et töötajate koostöövestlus on hea alus omavahelise koostöö arengule, andes võimaluse tagasi vaadata olnule, tuua välja probleemid ning mõtiskleda, mida teha paremini.

Nurga taga ma räägin inimestega, aga viime asja süsteemi. Et oleks rohkem süsteemne. Ja mitte arenguestlus, vaid koostöövestlus (Toomas).

Uurimuses osalenud tõesid, et otsustusprotsessides on vajalik läbipaistvus ja arusaadavus. Kinnitati, et on olukordi, kus ei saa konsensusest lähtuda ning seejuures on tarvilik selgus ja arusaadavus otsustusprotsessist. Soovitati jälgida ka vastuvõetud otsuste täitmist.

Ma leian, et see on nagu hästi hea moodus, et tegelikult mingi teatud perioodi jooksul vaadata need vastuvõetud otsused üle, nende täitmine, et siis sa nagu püsid raja peal kogu aeg ja siis ei kao asjad unustusse (Renate).

Et tõsta waldorfkoolide õpetajate kolleegiumi ühist tunnetust, soovitati kolleegiumi koosolekuid alustada kunstilise osaga, seejärel tegeleda pedagoogiliste tekstidega ning alles seejärel otsustada konkreetseid küsimusi. Sellist töövormi rakendades jõutakse ühise tunnetuseni ning õpetajate kolleegiumi koosolekute efektiivsus tõuseb.

Konkreetsete küsimustega läheb siis kümme korda kiiremini kui muidu. On tekkinud nagu ühine tunnetus. Sfäär oli selline, et inimene on nagu lahti läinud oma tunnetuses natuke rohkem ja kui nüüd tunnetusi natukene sõnastada ja mõtestada, siis on nagu palju lihtsam kõiki asju otsustada (Joonas).

Juhatuse töö paremaks korraldamiseks soovitati juhatuse koosseisu astuda selge teadmise ja kindla tahtega ning teha asju lähtuvalt õpetajate kolleegiumi ja kooli vajadustest. Oma jõuvarude lõppemisel tunnistada seda ning teha otsus juhatusest tagasi astuda.

Et tahta teha neid asju, mida koolil tegelikult vaja on, mitte oma tahet sinna peale suruda /.../ Küpsus kuidagi, et õigel ajal minna sinna ja õigel ajal välja astuda. Selline tarkus võiks olla (Laur).

Uurimuses osalenute arvates annab kollegiaalne juhtimine inimesele arenguvõimaluse kasvamiseks ja küpsemiseks. Kinnitati, et maailm muutub sedavõrd, kuivõrd tehakse tööd iseenda arenguga ning leiti, et seeläbi suudetakse tolereerida ja mõista kaasinimest. Arvati, et tegemist on tuleviku töövormiga, mida hetkel tehakse oma oskuste piires võimalikult hästi.

Kui sa oled iseendaga ametis, siis sa oskad teha kriitikat niisuguse nurga alt, et teine inimene saab sellest tuge. Mitte haiget. Ja mul on tõesti see arvamus, et see on tegelikult üks selline tuleviku töövorm. Mida me praegu teeme nii hästi, kui me oskame. Me ei ole kindlasti, ma arvan, mitte kusagil, saavutanud sellist täiust (Meeri).

Et selle tulemusena on kõikidel tunne, et ta on kaasatud ja talle on antud arenguvõimalus (Roland).

Kokkuvõttes võib tõdeda, et uurimuses osalenud tegid asjalikke ettepanekuid, kuidas tõhustada kollegiaalset juhtimist. Arenguvõimalustena toodi välja juhtimisprotsesside teadvustamist, tehti ettepanekuid koolitusvajadusest lähtuvalt ning anti soovitusi, kuidas muuta igapäevased tegevused tulemuslikumaks nii õpetajate kolleegiumi kui juhatuse töös.

4. Arutelu

4.1. Tulemuste arutelu. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada waldorfpedagoogilistes koolides töötavate õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangud kollegiaalse juhtimise, selle probleemide ja headuse kohta ning nende ettepanekud kollegiaalse juhtimise tõhustamiseks. Tulemused osutasid, et uurimuses osalenute hinnangul on kollegiaalse juhtimise defineerimine keeruline, samas ei valmistanud kirjeldamine raskusi. Protsessi kirjeldati ning teadvustati selgesti ning anti suurepärase ja sisukas ülevaade. Koolide juhtimismudelit nimetati partnerluseks ning kollegiaalseks otsustamiseks, kus puudub hierarhia. Kõik on juhtimises vastutavad ning tegutsevad töögrupid. Kollegiaalset juhtimist kirjeldasid uurimuses osalenud erinevate tähenduslike piltide, arusaamade ja tõekspidamiste kohaselt, millest selgus, et kollegiaalse juhtimise näol on tegemist „elava organismiga“. Võib tõdeda, et taolised lähenemised kirjeldamisel sarnanevad Covey (2010) ja Mitchelli (1998) mõtteviisiga võrrelda organisatsiooni tervikisiku või ainulaadselt korraldatud organismiga, kellel on oma arengukeskkond. Samas tõdesid uurimuses osalenud, et Steiner on kirjutanud waldorfkoolide toimimisest ning andnud selles suunas impulsse, kuid pole andnud juhtimisskeemi, kuidas peaks täpselt olema. Tuginedes Steinerile (1992), pole ta tõepoolest defineerinud kollegiaalset juhtimist ega toonud välja üksikasjalikku juhtimisskeemi, vaid on rääkinud igapäevaste vastutustest, kus pole hierarhiat.

Uurimuses osalenute kinnitusel on kollegiaalse juhtimise lähtealuseks inimene, kes arvestab teistega, tunnetab isikliku arengu vajadust ning tegeleb iseenese juhtimisega. Õeldi, et kollegiaalne juhtimine aitab kaasa inimese sisemise vaimse arengu küpsemise protsessile. Samas hindasid uurimuses osalenud keerukaks tööprotsessides inimesi, kes ei oma kindlaid seisukohti ning toovad aruteluringi isiklikke probleeme. Sellest võib järeldada, et iseenda juhtimine on keeruline protsess ning eeldab teadmisi oma tugevustest ja nõrkustest. Selles vastuolus peitub ka kollegiaalse juhtimise headus, mis annab võimaluse eksida, vaadata iseendasse ning saada paremaks inimeseks, eeldusel, et inimene seda ise tahab. Feldschmidt ja Türki (2013) mõtteviis on sarnane, öeldes, et muutuste juhtimine algab inimese sisemisest arengust. Seda arvamust täiendavad Drucker (2003), Senge (2009) ja Steiner (1995), kes kirjutavad, et sisemise arengu juures on olulisel kohal iseenda juhtimine. Uurimuses osalenute arvamused ühtivad Inglismaa waldorfkoolide uurimistulemustega (Woods et al., 2005), mille kohaselt kollegiaalne juhtimine on seotud õpetajate enesearengu ja oma tugevate külgede teadvustamisega. Nii Easton (1997) kui ka Woods ja Woods (2006) toovad esile õpetaja

sisemise enesearendamise olulisuse, mis on aluseks enesedistsipliinile ja vaimse erksuse arendamisele. Taoline ennastjuhtivus toob kasu õpetajale endale ning mõjutab positiivselt pedagoogilist praktikat ja inimsuhteid. Sarnane on ka Valgmaa (2013) käsitlus ennastjuhtiva isiksuse kujunemisel.

Uurimuses osalenud kinnitasid, et head koolid igal pool Eestis püüdlevad sisuliselt kollegiaalsuse poole, olemata seejuures erakoolid. Nenditi, et kollegiaalset juhtimist on palju ka äriühingutes, seetõttu pole taoline juhtimine erandlik ega ebatavaline nähtus. Uurimuses osalenute arvates annab mittetulundusühingust erakoolina tegutsemine waldorfkoolile teatud autonoomia. Autonoomia all peeti silmas juhtimisülesannete struktuurset seotust, kus vastutus on jagatud erinevate üksuste vahel, mis tähendab, et kooli juhitakse kollegiaalsest põhimõttest lähtuvalt. Sarnaselt on varasemalt leidnud ka Valgepea ja Sügis (2010), et erakoolina tegutsemine võimaldab juhtimist korraldada autonoomselt, kus koolile jääb rohkem otsustusvõimalust ja vastutust. Võib tõdeda, et uurimuses osalenute hinnangud jagatud juhtimise kohta sarnanevad Pont jt (2009) ja Schaeferi (2012) mõtetega, mille kohaselt koolijuhtimine võimaldab ülesandeid jagada mitmel viisil. Samuti kirjutab Tärnpuu (1994), et koolijuhtimine on partnerlus ja omavaheline koostöö.

Otsustamine kollegiaalses juhtimises toimub uurimuses osalenute sõnul konsensuslikult. Keeruliseks peeti õigel moel otsustamist. Uurimuses osalenute hinnangul on see raske, sest otsustamine eeldab isiklikust arvamusest erinevat arusaamist ning olemasolevas hetkes parimat lahendust. Probleemidena otsustamisel tõid uurimuses osalenud välja aja ebaefektiivset kasutamist, aeglust, liigset kiirustamist, lahendamata küsimusi ning mõningast suutmatust otsuseid vastu võtta. Probleemkohaks otsustamisel osutus ka infovahetus, kus infot tuleb liiga palju, liiga vähe, valel ajal või ei anta üldse. Uurimuses osalenud kinnitasid, et otsustamisel on vaja eristada erinevaid valdkondi ja inimeste pädevust. Probleemina toodi uurimuses osalenute poolt esile, et aeg-ajalt lähevad valdkonnad segamini. Samuti tõdeti, et juhatuse liikmed ei tee alati vabast tahtest otsust juhatuse koosseisu astumisel. Sellest tulenevalt soovitati tõsta teadlikkust, milline on kooli juhatuse vastutusala, et juhatuse liikmed astuksid juhatuse koosseisu kindla soovi ja selge teadmisega. Mitchell (2011) nimetab waldorfkoolides üksmeele saavutamist otsustamisel „maagiliseks hetkeks“. Ilmselt on sellel oma tõepõhi, sest otsustamisel lähtub iga inimene iseenda sisemisest otsusest, seejuures tuleb arvestada teistega ning leida parim võimalik otsus käesolevas hetkes. Otsustamise keerulisusest ja raskusest kirjutavad ka Türk ja Siimon (2004), öeldes, et infot tuleb igakülgsest vaadida. Käesoleva uurimuse tulemused õigel moel otsustamise raskusest sarnanevad Rawsoni (2011) uurimustulemustega, millest selgub samuti õigete otsuste

tegemise raskus, tuues välja, et konsensus eeldab positiivset ja aktiivset toetust kõigi poolt, mistõttu võtabki see kauem aega. Woods jt (2005) toovad oma uurimistulemustes samuti välja nõupidamiste ja otsustusprotsessi pika kestvuse ning aja ebaefektiivse kasutamise, mis sarnanevad käesoleva uurimise tulemustele aja ebaefektiivsest kasutamisest, otsustusprotsesside aeglusest ja lahendamata küsimustest. Uurimuses osalenute hinnangud valdkondade eraldatusest sarnanevad Woods jt (2005) uurimusele erinevate valdkondade eraldatusest.

Kunstilise osa ärajäämisega õpetajate kolleegiumi koosoleku päevakorrast nõustuvad õpetajad liiga sagedasti. Nimetatud asjaolu põhjuseks pidasid uurimuses osalenud nii kunstilise osa eestvedaja leidmist kui ka õpetajate kolleegiumi koosoleku päevakorras olevate küsimuste suurt hulka. Kardeti, et ei jõuta etteantud küsimusi lahendada ning selle võrra pikeneb ka koosolek. Võib arvata, et tänapäeva info üleküllusest ja õpilaste erinevatest vajadustest lähtuvalt on kasvanud ka lahendamist vajavate probleemide hulk ning arvatakse, et kunstilisega tegelemine on asjatu vaev. Uurimuses osalenud tegid ettepaneku lähtuda teadlikult õpetajate kolleegiumi koosoleku päevakorrast, kus kunstilise ühistegevuse kaudu jõutakse ühise tunnetuseni, mis on aluseks efektiivsemale otsustamisele. Kunstilise osa tähenduslikkusest kirjutab Easton (1997), öeldes, et selles on nii arenguvõimalus kui ka uuenev jõud teha koostööd. Mitchell (2011, lk 15) kirjutab, et kunstiline tegevuse kaudu jõutakse ühisesse tunnetussfääri, mida nimetab „vaimseks võrdsuseks“. Lisaks kirjutab Easton (1997), et õpetajate koostööl on õppiva kogukonna loomisel oma osa. Võib arvata, et sarnase tulemuseni on jõudnud ka Woods jt (2005) tuues oma uurimuses välja kogemuste mitmekesisuse ja samas ressursi vähesuse selleks, et panustada ühisesse.

Uurimuses osalenute kinnitusel on koolides mitmesuguseid töögrupe ja otsustuskogusid, kus vastutus jagatakse lähtuvalt pädevustest ja initsiatiivist. Tõdeti, et grupitöö vorm on arendav, mille läbi saab õppida suhtlemis- ja juhtimisoskusi ning olla erinevates rollides. Uurimuses osalenud selgitasid gruppide koordineerimise üldist põhimõtet, kus igas juhtimisgrupis peab olema keegi teise juhtiva grupi liige. Suurimaks väljakutseks ja probleemiks peeti omavahelist koostöö koordineerimist, et tagada info liikumine, ülesannete jagamine ja õigeaegne teavitamine. Uurimuses osalenute hinnangud jagatud vastutusest sarnanevad Avisoni (2008), Pont jt (2009), Schaeferi (2012) kirjutatule jagatud vastutusest eri inimeste vahel. Uurimuse tulemused grupitöö arendavast mõjust sarnanevad Mitchellli (2011), Pont jt (2009), Schaeferi (2012) mõtteviisile, et jagatud juhtimise läbi soodustatakse professionaalset arengut, mis edendab koostööd.

Magistritöö tulemused kinnitasid, et uurimuses osalenute vastuste vahel oli ka vastuolusid. Ühelt poolt kinnitati, et kollegiaalse juhtimise puhul on elu raskem, samas on jõudu rohkem ja ei teki nii kiiresti läbipõlemissündroomi. Teiselt poolt toodi välja, et on inimesi, kes tegutsevad mitmetes töögruppides, milles nad oma jõudu rakendavad ning lõpuks on see kaasa toonud inimesel läbipõlemissündroomi. Põhjuseks peeti kohustuste ebavõrdset jagunemist, kus üks inimene võtab endale liigselt palju ülesandeid. Siin võib põhjuseks olla ka inimese oskamatuses „ei“ öelda või kaaskolleegide märkamatus inimese ülekoormatusest. Vastuolu seisneb ilmselt selles, et paras koormatus on jõuduandev ja ülekoormatus jõudu nõrgestav. Sarnaselt tuleb välja ka Mazzone (1999) uurimusest, et kollegiaalse juhtimise ebatõhusus põhjustab õpetajatel läbipõlemist.

Tulemustest selgus, et kollegiaalses juhtimises vastutab pedagoogilise poole eest õpetajate kolleegium ning majandusliku poole eest lapsevanematest valitud juhatus. Oma valdkonna tööd koordineerib juhatus lähtuvalt õpetajate vajadusest ning ei sekku pedagoogilisse töösse. Koordineeritud tegevuse aluseks on põhimõtte vastutust jagada. Ühiselt määratakse inimene, kes võtab endale kohuseks direktori rolli kanda. Direktori kohused võtnud inimene ei vastuta ainuisikuliselt kooli toimimise ja haridusliku poole eest, vaid see on kõikide õpetajate ühine vastutus. Kollegiaalses juhtimises kannab direktori vastutust terve õpetajate kolleegium. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2015 § 1 lg 1) on kirjas, et kooli juhib direktor, kellel on põhivastutus kooli tegevuse ja toimimise eest. Mitchell (1998) kirjutab, et waldorfkoolidel puudub hierarhiline struktuur, koostöine tegevus toimib õpetajate ja vanemate vahel ning tegevuse õiguslikuks aluseks on seltsi põhikiri. Kollegiaalse juhtimise idee ja igapäevase vastutuse taga on Steineri (1992) mõtteviis, et õpetajad kannavad täit vastutust kooli toimimise ja pedagoogilise töö eest. Ka Mitchell (2011), Woods ja Woods (2006) kirjutavad, et õpetajate kolleegium vastutab kooli arengu eest. Woods jt (2005) uurimus sarnaneb käesoleva uurimuse tulemustele, mille järgi õpetajate kolleegiumi liikmed on kaasvastutajad kooli heaolu eest. Valgepea ja Sügise (2010) uuringust selgus, et koolielu korraldamine õpetajate kolleegiumi kaudu tagab meeskonna ühtsuse ja koordineeritud tegutsemise.

Uurimuses osalenud õpetajad ja juhatuse liikmed pidasid kollegiaalset juhtimist tuleviku töövormiks, mida hetkel waldorfkoolides rakendatakse nii hästi kui osatakse. Kinnitati, et ühisele otsusele jõudmisel on takistav asjaolu inimese egoism, kus me ei suuda mõista ja tolereerida teist inimest. Sarnaselt on rääkinud Kareda (2015), kelle veendumustes on tuleviku ühiskonna koostöövorm grüpi-intelligents, mis on võimalik seeläbi, et inimene on oma

egoismist üle saanud. Sarnase käsitluse on esitanud ka Valgmaa (2013), kes tõdeb, et arenevas koostöökultuuris on esmatähtis inimeseks olemine, kes tolereerib ja aktsepteerib teisi.

Uurimuses osalenud soovitasid waldorfkoolides teadvustada waldorfprintsiipe ja osaleda erinevatel koolitustel, et kujundada ühist arusaamist ning oskust probleeme lahendada tänapäevaselt. Nenditi tõsiasi, et mõningad õpetajad tsiteerivad liigselt Steinerit ega suuda seetõttu tajuda reaalsust. Lähemalt ei selgitatud, kuid uurimuses osalenud tõdesid, et waldorfkoolides on välja kujunenud mõningad harjumused ja tavad, mis ei lähtu kollegiaalse juhtimise printsiipidest. Kinnitati, et kollegiaalset juhtimist praktiseeritakse igapäevaselt, kuid juhtimisprotsessidest teadlik olemine pole alati nii selge. Seetõttu peeti vajalikuks teadvustada juhtimisprotsesse. Samuti on selline teadlikkus oluline uute inimeste tööleasumisel, et nad saaks aru töökorraldusest. Võib arvata, et uutele töötajatele kooli filosoofilist tausta ja igapäevast töökorraldust selgitama jättes, võib see kaasa tuua inimese oskamatuset töökeskkonnas toime tulla ja samas tekitada arusaamatusi. Et üldine teadvustamine ja koolitused on organisatsioonis vajalikud, seda tõdeb ka Woods jt (2005). Sarnaselt kirjutavad ka Fullani (2006) ja Mitchell (1998), tõdedes, et omavahelise eduka koostöö tagab läbimõeldud juhtimine. Woods ja Woods (2006) kinnitavad samuti, et waldorfkoolide juhtimissüsteem ei tööta laitmatult. Uurimuses osalenute hinnangud autoriteedi kummardamise kohta sarnanevad Woods ja Woods (2006) tulemusega, milles nad tõid välja mitmete õpetajate liigset sõltuvust Steineri ideedest.

Uurimuses osalenud õpetajad ja juhatuse liikmed tegid ettepaneku võtta osa koolitustest, mis käsitlevad meeskonnatöö- ja juhtimisoskusi ning konfliktide lahendamise oskusi. Lisaks tehti ettepanek koordineerivat tegevust gruppide töökorralduses süstematiseerida, kus ülesanded jagades läbi räägitakse ning tagasidet antakse. See tagaks korrastatuse ja korrektsuse ning aitaks toime tulla muutustega, samas tõstaks üldist tähelepanelikkust, märkamaks inimeste ülekoormatust ja ülesannete võrdset jagamist. Ühe võimalusena soovitati ka koostöövestlust kõigi töötajatega. Uurimuses osalenud soovitasid läbi mõelda, kuidas tagada otsustusprotsessides selgus ja arusaadavus, sest alati pole võimalik konsensusest lähtuda. Kokkuvõttes võib öelda, et uurimuses osalenud näevad oma igapäevases koostöös nii kollegiaalse juhtimise tugevusi, probleeme kui ka arenguvõimalusi.

4.2. Uurimistöö piirangud ja töö praktiline väärtus

Käesolevas uurimistöös selgitati välja õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangud kollegiaalse juhtimise kohta waldorfpedagoogilistes koolides. Uurimistöö käigus selgus, et

poolstruktureeritud intervjuu analüüsimine on töömahukas ja keeruline, sest autoril puudus eelnev kogemus. Samas andis poolstruktureeritud intervjuu võimaluse esitada lisaküsimusi ning vajadusel täpsustada vastuseid, mille läbi saadi teemast teada olulisi aspekte, mis muidu oleks võinud jääda ebaselgeks. Uurimise käigus koguti uurimuses osalenutelt ka taustaandmeid, kuid uurimismaterjali analüüsimisel selgus, et intervjueeritavate andmeid ei saa kogutud mahus esitada, sest on tegemist väikese ringkonnaga, kus on võimalik uurimuses osalejat tuvastada. Kogutud mahus andmeid mitte esitades sooviti tagada uurimuses osalenute konfidentsiaalsus. Käesoleva töö piiranguna võib tuua vastajate osas üldistamise, tulemuste esitamisel ei toodud eraldi välja juhatuse liikmete ja õpetajate arvamusi.

Käesoleva töö väärtuseks saab pidada uurimuses osalenute poolt tehtavaid ettepanekuid, kuidas muuta kollegiaalne juhtimine tõhusamaks ning probleemkohtade julget väljatoomist. Lisaväärtuseks võib pidada ka asjaolu, et uurimuses osalenud kinnitasid uurimistöö aktuaalsust ja vajalikkust. Töö tulemusi saavad kasutada waldorfpedagoogilised koolid oma edaspidises tegevuses. Uurimistulemustes välja toodud probleemkohad annavad võimaluse nendele tähelepanu pöörata ning lahendustele keskenduda. Tehtud ettepanekute alusel on võimalik koolitusvajadustest lähtuvalt korraldada oma tegevusi, mõtestada ja teadvustada ühistes aruteludes waldorfpedagoogilisi põhiprintsiipe ning tagada ühine arusaamine ja mõistmine. Samuti on ettepanekutest ja soovitustest lähtuvalt võimalik juhtimist korrastada, et tagada koordineeritud ja tulemuslik tegutsemine igapäevastes protsessides.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangud kollegiaalse juhtimise kohta, nii selle probleemidele, positiivsetele külgedele kui ka arenguvõimalustele. Töö teostamisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuu küsimustega 10 waldorfpedagoogilise kooli õpetajalt ja juhatuse liikmelt.

Uurimuse tulemustest selgus, et kollegiaalset juhtimist on tänapäeval üsna palju, see pole erandlik juhtimismudel. Kollegiaalset juhtimismudelit iseloomustati kui partnerlust ja kollegiaalset otsustamist, kus puudub hierarhia, kõik on juhtimises vastutavad ning tegutsevad töögrupid. Uurimuses osalenute hinnangul püüdlevad head koolid igal pool Eestis sisuliselt kollegiaalsuse poole, olemata seejuures erakoolid. Erakoolina tegutsemise eeliseks peeti võimalust koolijuhtimises koostööd teha koordineeritult, lähtuvalt jagatud vastutusest. Direktori ametikohustes inimene ei vastuta ainuisikuliselt waldorfkooli toimimise ja haridusliku poole eest, vaid see on kõikide õpetajate ühine vastutus. Uurimuse tulemustest selgus, et kollegiaalses juhtimises tegutsevad mitmesuguseid töögrupid ja otsustuskogud, kus vastutus jagatakse lähtuvalt pädevustest ja initsiatiivist. Gruppide seesugust töövormi peeti arendavaks, sest andis võimaluse õppida suhtlemis- ja juhtimisoskusi. Suurimateks väljakutseteks peeti gruppide töö koordineerimist ning läbipaistvust ja avatust otsusprotsessides. Keeruliseks peeti õigel moel otsustamist, sest otsuse juures on oluline konsensus. Otsustamisel peeti probleemideks ka aja ebaefektiivset kasutamist, vajaliku info puudumist, lahendamata küsimusi ning mõningast suutmatust otsuseid vastu võtta.

Uurimuses osalenud tegid ettepanekuid ja andsid soovitusi, kuidas muuta kollegiaalne juhtimine tõhusamaks. Ettepanekuna soovitati teadvustada ja kujundada ühist arusaamist waldorfprintsipiidest. Probleemiks peeti tõsiasja, et juhatuse liikmed ei tee alati vabast tahtest otsust juhatuse koosseisu astumisel. Sellest tulenevalt soovitati tõsta teadlikkust juhatuse vastutusalast. Uurimuses osalenud pidasid kollegiaalset juhtimist tuleviku töövormiks, mida hetkel rakendatakse nii hästi kui osatakse. Uurimuses osalenute arvates on kollegiaalses juhtimises oluline, et inimene tegeleb oma sisemise vaimse arenguga. Osalenute hinnangud kattusid maailmas ja Eestis läbiviidud uurimistulemustega, seega võib arvata, et uurimuses osalenud tajuvad oma igapäevases koostöös nii kollegiaalse juhtimise tugevusi, probleeme kui ka arenguvõimalusi.

Märksõnad: kollegiaalne juhtimine, kollegiaalsus, kollegium, konsensus, jagatud juhtimine, haridussüsteem, waldorfkool

Summary

The subject of the thesis is „Evaluation of collegial leadership in Waldorf pedagogy schools according to teachers and board members.“ The purpose of the Master’s thesis was to identify the assessment of collegial leadership according to teachers and the board members, also its problems, positive sides and development possibilities. In the process of work qualitative inductive content analysis was used. Data was collected using semi structured interview questions asked from ten Waldorf pedagogy school teachers and board members.

It transpired from the research that collegial leadership is quite common nowadays, it is not an exceptional type of management. Collegial leadership was described as a partnership and collegial decision-making where there is no hierarchy, everyone is responsible. In the process of management and there are active work groups. According to research good schools all over Estonia seek to achieve collegiality without being private schools. The advantage of being a private school was thought to have a chance to do coordinated cooperation in school leadership based on shared responsibility. The principal is not the only person who is accountable for the functioning of a Waldorf school and its educating side but it is a responsibility of all the teachers. Research revealed that in collegial leadership there are different work groups and decision-making bodies where the accountability is shared based on competence and initiative. This kind of work format of groups was considered as developmental, giving the chance to learn communication and management skills. The greatest challenges were thought to be coordination of the work in groups and transparency and openness in the decision-making process. It was considered to be complicated making decisions in the right way since consensus is required in determining something. The ineffective use of time, the availability of the necessary information, the unanswered questions and some incapability to adopt the decisions were seen as problematic in decision-making.

The participants of the research made proposals and gave suggestions how to make decision-making more effective. One of the proposals was to acknowledge and form common understanding in Waldorf principles. It was considered as a problem that the board members do not always willingly join the board. Based on that it was recommended to increase the knowledge of board’s responsibilities. The participants of the research regarded the collegial leadership as a future form of work that at the moment is applied as well as people are able to. The partakers of the research think that it is important in collegial leadership that an individual attends to its inner development.

Keywords: collegial leadership, collegiality, board, consensus, shared management, education, Waldorf School

Tänuõnad

Tänan oma kursusekaaslasi Diana Lõvi ja Silva Stepanovat asjalike nõuannete, toetuse ja abi eest. Tänan ka oma teisi kursusekaaslasi, kes hoidsid üleval töömeeleolu ning toetasid moraalselt. Tänan kõiki õpetajaid ja juhatuse liikmeid, kes osalesid uurimuses.

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.

Kairi Kolk

15.05.2015

Kasutatud kirjandus

- Avison, K. (2008). Why a Steiner Academy? *FORUM*, 50(1), 85-96.
- Brühlmeier, A. (2012). *Kujundada inimest: 27 mosaiigikildu*. (2 trükk). School for Children.
- Covey, S. R., Merrill, R. A., & Merrill, R. R. (2000). *Esmatähtis esikohale*. Kirjastus: Ilo.
- Covey, S. R. (2010). *8.harjumus Efektiivsest suurepäraseks*. Tea Kirjastus: Ilo.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (pp. 129-135, 2nd ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Drucker, P. F. (2003). *Juhtimise väljakutsed 21.sajandiks*. Kirjastus: Pegasus.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the waldorf experience. *Theory into Practice*, 36(2), 87-94.
- Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade ühendus. (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.waldorf.ee>.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Erakooliseadus*. (2015). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113122013013>.
- European Council for Steiner Waldorf Education (2009). *Steiner Waldorf Education in Europe A Statement of Principles and*. Retrieved from http://www.ecswe.info/downloads/statements/ecswe_principlesstatement.pdf
- Feldschmidt, M-M., & Türk, K. (2013). *Õhinapõhine kool*. Tartu: Atlex AS.
- Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex.
- Havard, A. (2007). *Havard'i meetod. Voorustel põhinev juhtimine*. Kirjastus: Koge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., & Ahonen, J. (2004). *Õppeasutuse juhtimine*. El Paradiso. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Jacob, S.A., & Furgerson S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report Volume* 17(6), 1-10.
- Juul, J. (2013). *Kool kriisis*. Tallinn: Kunst.
- Kareda, S. (2015). *Plekktrumm*. ETV2. Külastatud aadressil: <http://kultuur.err.ee/v/plekktrumm/d2cb4559-65e6-4348-9a0c-ec40720b1ba0>.
- Kasuri, O. (2001). Õppiv kool ja enesehinnang. T. Takkis (Toim), *Koolijuhtimine demokraatlikus ühiskonnas* (lk 31- 39). Greif OÜ.

- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Kleiner, A. (2012). *The Thought Leader Interview: Dov Seidman*. Retrieved from <http://www.strategy-business.com/article/12208?pg=all>.
- Kets de Vries, M. (2002). *Juhtimise müstika*. Kirjastus: Pegasus.
- Laanvee, E. (1995). *2=1+1 Essee õpetajast kui kunstnikust*. Tartu: Atlex.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk OÜ.
- Leinus, I. (2014). *Õpilaste hinnangud kooli kliimale, enda heaolule ja toimetulekule waldorf- ja tavakoolide võrdluses*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mayring, Ph. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>.
- Mazzone, A. (1999). *Waldorf teacher education: the implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf schools*. Retrieved from <http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/37875>.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*. 15(1), 63-84.
- Mitchell, D. (1998). The Organization of a Waldorf School. In D. Mitchell, & D. Alsop. (Eds.), *Economic Explorations* (pp. 35-46, 2nd ed.). The Economic Committee AWSNA. E-book.
- Mitchell, D. (Eds.). (2011). *The Art of Administration. Viewpoints on Professional Management in Waldorf Schools*. The Economic Committee A.W.N.S.A . USA: Vilton. E-book.
- Mittetulundusühingute seadus*. (2015). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/118122012030>.
- Morgan, G. (2008). *Organisatsiooni metafoorid*. SAGE Publications: Eesti Päevaleht.
- Pink, D. (2013). *Liikumapanev jõud*. Äripäev.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 00220167, Vol. 52(2).
- Pont, B., Nusche, D. & Moormann, H. (Koost). (2009). *Koolijuhtimise täiustamine. 1.osa: poliitika ja praktika*. OECD ülevaade. Külastatud aadressil <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/40980>.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2015). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113122013021>.

- Pruler, E-L. (2013). *Kollegiaalne juhtimine Eesti waldorfkoolide näitel*. Publitseerimata lõputöö. Tartu Ülikooli õpetajate täienduskoolitus- ja kutseasta keskus.
- Rawson, M., & Richter, T. (Eds.). (2005). *Steiner Waldorf Schools Fellowship*. The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum.
- Rawson, M. (2011). Democratic leadership in Waldorf schools. *RoSE*. Volume 2(2), 1-15. Retrieved from www.rosejournal.com.
- Riigikogu. (2013). *Eesti Vabade Waldorfkoolide ja - Lasteaedade Ühenduse arvamus*. 30.01.2013. Külastatud aadressil http://www.riigikogu.ee/?page=en_vaade&op=ems&enr=340SE&koosseis=12.
- Schaefer, C. (2012). *Partnerships of Hope: Building Waldorf School Communities*. AWSNA Publications: The Association of Waldorf Schools of North America. E- book.
- Schubert, E. (2013). *Majanduselu antroposoofia valguses*. Käsikirjaline loengukonspekt EAS seminar. Tartu: Maarja Kool.
- Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Atlex AS.
- Steiner, R. (1982). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und Zeitlage 1915-1921*. Retrieved from <https://archive.org/details/rudolf-steiner-ga-024>.
- Steiner, R. (1985). *The Threefold Social Order and Educational Freedom in the Renewal of the Social Organism*. Retrieved from http://wn.rsarchive.org/Books/GA024/English/AP1985/GA024_index.html.
- Steiner, R. (1986). *Conferences 1919-1920*. England: Steiner School Fellowship.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Ansprache am Vorabend des Kurses Stuttgart, 20. August 1919, lk 2*. Rudolf Steiner Online Archiv. Retrieved from <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/293.pdf>.
- Steiner, R. (1995). *Vabaduse filosoofia. Nüüdisaegse maailmavaate põhijooned*. Tallinn: Eesti Antroposoofilise Seltsi Kirjastus.
- Sügis, M., Tammekand, K., & Valgepea, M. (2012). Waldorfkool – alternatiiv või haridussüsteemi loomulik osa? *2012 Eesti piirkondlik areng. Regional Development in Estonia*. 151-171. Eesti Statistika.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report Volume 15(3)*. 754-760. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/qid.pdf>.
- Türk, K., & Siimon, A. (2004). *Juhtimine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Türnpuu, L. (1994). *Kooli arendamine: teooria ja praktika. I osa*. Haridustöötajate koolituskeskus.

- Valgepea, M., & Sügis, M. (2010). *Uuring „Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest“*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10154>.
- Valgepea, M., & Sügis, M. (2012). *Uuring „Eesti Waldorfkoolide vilistlaste hinnang haridusele.“* Külastatud aadressil [http://www.waldorf.ee/failid/vilistlaste-uuring aprill2012.pdf](http://www.waldorf.ee/failid/vilistlaste-uuring_aprill2012.pdf)
- Valgmaa, R. (2013). *Ainest üle ja ajast ees ehk Koostöövõimeline pedagoog. Õppimist ja arengut toetav hindamine koolikeskkonnas*. Külastatud aadressil <http://hindaminekoolikeskkonnas.weebly.com/ainest-uumlle-ja-ajast-ees-ehk-koostoumloumlvotildeimeline-pedagoog.html>.
- Valgmaa, R., & Nõmm, E. (2008). *Õpetamisest: eesmärgist teostuseni* (lk 7- 40). Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.
- Waldorfkoolide avatud raamõppekava. (2009)*. Külastatud aadressil http://waldorf.ee/failid/waldorfkoolide_raamoppekava.pdf.
- Wheatley, M. J., (2002). *Juhtimine ja loodusteadus*. Fontese Kirjastus.
- Wilenius, R. (1993). *Inimkesksesse kultuuri*. Eesti Antroposoofiline Selts.
- Woods, P. A., & Woods, G. J. (2006). In Harmony with the Child: the Steiner teacher as co-leader in a pedagogical community. *Forum, Vol. 48(3)*. 317-325.
- Woods, P. A., Ashley, M., & Woods, G. J. (2005). *Steiner Schools in England*. University of the West of England. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR645.pdf>.
- Woods, G., O'Neill, M., Woods, P.A. (1997). The Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner? *The International Journal of Childran`s Spirituality, Vol.2(2)*, 25-40.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1.

Lisad

Lisa 1. Intervjuuküsimuste kava

I Üldised küsimused - Kollegiaalne juhtimine

1. Mida te täpsemalt mõtlete, kui räägite kollegiaalsest juhtimisest? (Defineerige võimalikult täpselt ja lühidalt mõiste „kollegiaalne juhtimine“).
2. Kirjeldage kollegiaalset juhtimisprotsessi.
3. Eestis on tavapärane, et haridusasutust juhib direktor, kellel on vastutav roll ühe õppeasutuse ees. Viimati vastuvõetud PGSi on direktori vastutusalad pigem suurenenud. Seadusandlik vastuolu waldorfkoolide juhtimismudeliga- PGS on koolil direktor, kui kollegiaalses juhtimises mitte, kuidas te selle olukorra olete lahendanud?

II Arusaamad juhtimise protsessist

1. Kirjeldage, kuidas sünnivad kollegiaalsed otsused? Tooge palun mõni näide.
2. Kuidas on jagatud vastutus otsuste täitmiseks? Tooge palun näide.
3. Millised on kollegiaalse juhtimise positiivsed aspektid? Tooge palun näiteid.
4. Millised on kollegiaalse juhtimise negatiivsed aspektid? Tooge palun näiteid.
5. Kuidas lahendate erimeelsuseid ja konflikte? Kirjeldage mõnda konflikti ja kuidas see lahenes?

III Rahulolu ja arenguvõimalused

9. Kuidas tõhustada kollegiaalset juhtimist, millised on ettepanekud?
10. Mida on vaja kollegiaalses juhtimises saavutada ja mida selleks peab tegema?

Intervjuu taustaküsimused:

1. Kui kaua olete olnud õpetaja/juhatuse liige waldorfkoolis?
2. Kas (ja kui kaua) olete olnud õpetaja mitte-waldorfkoolis?
3. Kas olete kuulunud/kuulute seltsi juhatuse koosseisu?
4. Kas olete olnud/olete lapsevanem waldorfkoolis?
5. Kas olete seltsi liige? Kui kaua olete olnud?

Lisa 2. Uurijapäevik

05.03	<p>Esmane kodeerimine kaaskodeerijaga. Hetkel olen jõudnud kodeerida 4 intervjuud ning saanud 129 koodi. Intervjuud kodeerima asudes imestasin ainult seda, kuidas S. suudab nõnda kiiresti, samas põhjalikult ja korrektselt kodeerida. Arutelu tekkis meil 2 koha peal. Ta soovitas mul oma töösse panna sisse koht, kus uuritav avaldab arvamust tavakooli kohta. S. argumenteeris väga kindlalt, miks see on vajalik. Mõtlesin sellele ja lõpuks jõudsin arusaamisele, et minu töö ei ole vastandumine ja võrdlemine. Seda pole ma ju soovinud algusest peale. Sellega jäi ta rahule. Teiseks andis ta minu argumente kuuldes nõu mitte nii põhjalikult asjasse süüvida ning proovida olla kodeerides konkreetsem ja täpsem ning hoida konkreetset joont. Sellega olin ma päri. Kokku tegime 6 tundi tööd ja eriarvamusele ei jäänud me lõpuks üheski kohas. Mõttevahetust oli ja see oli edasiviiv.</p>
31.03	<p>Intervjuud said nüüd kodeeritud, kokku 201 koodi. Vaatasin tekkinud koodiraamatut ja mõtlesin, et mismoodi ma nüüd edasi peaksin tegutsema. Mõte, mis pähe tuli oli, et äkki tuleb kõik uuesti kodeerida. Liigselt mahukas tundus kõik. Uuesti kodeerides saan keskenduda vähemale arvule koodidele, olla sisust lähtuvalt kitsapiirilisem. Vestlesin kaastudengiga oma pähetulnud mõttest uuesti kodeerida. Ta ei näinud asjal mõtet, sest ma olevat juba suure töö ära teinud ja küsis, milleks ma peaksin seda uuesti tegema. Tundus mõistlik jutt. Tegi hoopis mulle ettepaneku <i>QCAmapis</i> projekt teha, kus ta saab minu tööd kodeerida. See rõõmustas mind väga ja seda ma tegin. Kodeeritud teksti üle arutledes jõudsime selgusele, et oleme mõelnud ühte moodi, kuid sõnastanud erinevalt nt. ebakõla tegelikkuse ja dokumentide vahel <i>a la</i> elu ja paberi ebakõla; inimene on väärtus <i>a la</i> iga inimese väärtuse esiletoomine; igal inimesel võimalus teostada <i>a la</i> võimalus ennast teostada; igal inimesel on võimalus luua initsiatiivgrupp <i>a la</i> kollegiaalses juhtimises tegutsevad initsiatiivgrupid. Pärast vestlust tegin koodiraamatust projekti ja kirjutasin uurimisküsimused välja. Et silme ees oleks pilt, mida ma tahan koodidest lähtuvalt kategooriateks saada.</p>
	<p>Õhtul lapsele unejuttu lugedes oli raamatus peitpilt. Kui laps selle avas, mõtlesin, et näe mäekoll. Laps aga ütles, et koopas on silmad. Ja siis ma mõtlesin, et näe kui vajalik teadmine. Ei mingit kujutlust mäekollist! Tuleb lähtuda sellest, mida ma tegelikult näen.</p>
01.04	<p>Koodiraamatut vaadates tundus töö esialgu ehmatav. Tuleb lihtsalt tegema hakata ja kõik. Kodeerima asudes pidin kogu aeg vaatama, mida uuritavad olid öelnud, et aru saada, millele ma koodi olin andnud. Mõtlemine, kuhu üks või teine kood alakategoorias paigutub, on intensiivne ja nõuab keskendumist sügavuti. On tunne, justkui igal hetkel on peas ristsõna mõistatus, millele polegi õiget vastust. Sobivaid vastuseid on nõnda palju. Tegelikult on see puhas illusioon. Tuleb mõelda, mida otsid ja mis on eesmärk.</p> <p>Kodeerides tekib lõpuks arusaam, mida ma täpselt teen. Õnneks võimaldab <i>QCAmapi</i> vajadusel teha parandusi olemasolevale koodile. Kirjutada need täpsemaks.</p>

Lisa 3. Näide koodide moodustamisest

5 Et kõige raskem selle juures ongi otsusele jõudmine õigel moel. Minu arvates õigel moel. See tähendab seda, et olulisemate otsuste jaoks peab olema piisavalt aega ehk siis esimene samm peaks olema, et kõik on piisavalt informeeritud, millest jutt üldse käib. Mingisuguseid asjaolusid ei varjata, mis on otsustamisel olulised ja võetakse piisav aeg, et kogu selline vajalik info välja tuua. Ja siis järgmine samm on, et hakatakse siis võimalikke variante kaaluma või on kellegi juba mingi variant välja pakkuda ja teised siis lihtsalt hindavad, kas see nüüd on kõige parem. **Ja konsensus, noh, heal juhul tähendab siis seda, et inimesed mitte lihtsalt ei löö käega, vaid et tegelikult nad jõuavad arutelu käigus sinna, äratundmisele, et jah, ma isiklikult arvan küll natuke teistmoodi, aga ma tunnen, et praegu ühistes huvides on väga mõistlik niimoodi otsustada ja ma praegu oma arvamuse tõmban nagu tagasi. Ja see on ka põhiline erinevus hääletamisega, kus lihtsalt kedagi hääletatakse lihtsalt üle, on ka mingid variandid, aga tekib enamus-vähemus. Ja vähemus pole**

Category Formation

- B1: mõiste mida ei saa defineerida, vaid kirjeldada
- B2: kollegiaalne juhtimine kui elav organism
- B3: pidev areng, muutumine
- B4: definitsiooni piiratus
- B5: kollegiaalne juhtimine kui püüdlus
- B6: pole tavapärane püramidiaalne organisatsioon
- B7: kollegiaalse juhtimise mõte - püüe horisontaalselt juhtida
- B8: kollegiaalses juhtimises tegutsevad initsiatiivgrupid
- B9: iga inimese väärtuse esile toomine
- B10: kolleegium tuleb kokku ja on küsimus
- B11: grupi moodustamine
- B12: ideed sünnivad suhtlemisest

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Kairi Kolk,

(sünnikuupäev 16.07.1972)

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

„Kollegiaalne juhtimine waldorfpedagoogilistes koolides õpetajate ja juhatuse liikmete hinnangutel“,

mille juhendaja on Jüri Ginter ja kaasjuhendaja Jaanus Rooba,

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