

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Lelet Aavik-Part

PIIRKONDLIKU HARIDUSVÕRGUSTIKU KOOSTÖÖ ARENDAMINE SAAREMAA
VALLA ÜLDHARIDUSKOOLOIDE NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2025

Kokkuvõte

Piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö arendamine Saaremaa valla üldhariduskoolide näitel

Haridusvõrgustikke nähakse kui tõhusat vahendit hariduse arendamiseks, toetades õpetajate ja koolijuhtide professionaalset arengut ning võimaldades ühiste hariduslike väljakutsete lahendamist. Seetõttu oli läbi viidud kvalitatiivse uuringu eesmärk selgitada välja ühe piirkonna haridustöötajate arusaam haridusvõrgustiku olemusest, hetkeolukorrast ja valmisolek piirkondliku haridusvõrgustiku koostööle ning leida piirkondliku haridusvõrgustiku koostööks sobivaim juhtimisvorm. Uuringu käigus viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud 30 piirkonna haridustöötajaga. Tulemused näitasid, et haridustöötajad pidasid koostööd piirkondlikus haridusvõrgustikus oluliseks, kuid kirjeldasid senist koostööd vähese ja juhuslikuna. Peamise takistusena nähti selge juhtimise ja rollijaotuse puudumist. Uuringust ilmnnes, et piirkondliku haridusvõrgustiku edukaks ja jätkusuutlikuks koostööks on vajalik kohaliku omavalitsuse tugevam koordineeriv roll. Töö tulemuste põhjal esitatakse piirkondliku haridusvõrgustiku koostööks sobivaim juhtimisvorm.

Võtmesõnad: koostöövõrgustik, piirkondlik haridusvõrgustik, koostöö, üldharidus

Abstract

Developing Regional Education Network Collaboration: A Case Study of General Education Schools in Saaremaa Municipality

Educational networks are seen as effective tools for advancing education, as they support the professional development of teachers and school leaders and help address common educational challenges. This qualitative study aimed to explore how local education professionals perceive the nature, current state, and collaboration readiness of a regional education network, and to identify the most suitable governance model for such cooperation. Semi-structured interviews were conducted with 30 education professionals from the region. The results indicate that while participants value regional collaboration, current practices are described as fragmented and inconsistent. The main barrier is the lack of clear leadership and role distribution. The findings highlight the need for a stronger coordinating role from the local government to ensure successful and sustainable collaboration. Based on the findings, the study proposes the most suitable governance model for regional education network cooperation.

Keywords: collaboration network, regional education network, collaboration, K-12 education

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Koostöövõrgustiku olemus.....	5
1.2. Koostöövõrgustiku juhtimine ja haldamine	6
1.3. Koostöövõrgustiku juhtimisvormid.....	7
1.4. Haridusvõrgustiku olemus.....	9
2. Metoodika	11
2.1. Valim.....	11
2.2. Andmekogumine	12
2.3. Andmeanalüüs	14
3. Tulemused.....	15
3.1. Piirkondliku haridusvõrgustiku olemus	15
3.2. Piirkondliku haridusvõrgustiku hetkeolukord	18
3.3. Haridustöötajate valmisolek piirkondliku haridusvõrgustiku koostööks	23
4. Arutelu	25
Tänuõnad	30
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisa 1. Intervjuu kava.....	35
Lisa 2. Näide kategooriate moodustamisest esimese uurimisküsimuse põhjal.....	37
Lisa 3. Piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö juhtimisvorm	38

Sissejuhatus

Ühelt poolt globaliseerumise, teiselt poolt detsentraliseerimise kontekstis muutuvad haridussüsteemid üha keerulisemaks, mistõttu nähakse võrgustikes tõhusat vahendit saavutada hariduses kindlaksmääratud eesmärgi ja tõsta hariduse kvaliteeti, tõhusust ja võrdsust (Azorín, 2022; Lima, 2008). Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 (2021) on seatud eesmärgiks kujundada kvaliteetset haridust pakkuv, kaasav ja kestlik koolivõrk, mis toetab hariduse kättesaadavust ja regionaalarengut. Dokumendis rõhutatakse koostöö suurendamist kohaliku kogukonna ja ettevõtetega ning sujuvat ja paindlikku liikumist haridustasemete ja -liikide vahel. Ka põhikooli riiklikus õppekavas (2011) rõhutatakse koostöö ja võrgustumise olulisust kooli pidaja, paikkonna asutuste ja ettevõtete ning teiste õppeasutuste vahel. Haridus- ja Teadusministeeriumi ekspertrühmade poolt koostatud visioonidokumendis „Tark ja tegus Eesti 2035“ on võrgustumise olulisust rõhutatud just tulevikule mõeldes, kus esitatud visiooni kohaselt suureneb Eestis koolideüleste õpetajatevaheliste võrgustike ulatus ja koostöö (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019).

Viimastel aastatel on koolivõrgu muudatused olnud keskseks teemaks kogu Eestis, nii ka Saaremaa vallas, käsitledes endas haridusasutuste paiknemise, seisukorra ja kvaliteedi tagamise küsimusi (Saaremaa valla arengukava, 2024). Peale 2017. aasta haldusreformi liideti Saaremaal 12 omavalitsust ja moodustus Eesti suurima rahvaarvuga Saaremaa vald. Ühinenud vallas, kus töötab 20 üldhariduskooli, tõid piirkondlikud kultuurilised erinevused ja haridusasutuste mitmekesisus piirkonnaülesele terviklähenedamisele üleminekul kaasa uue ja keeruka olukorra (Saaremaa vald, s.a.). Riigikogu kultuurikomisjoni liikme ja endise Saaremaa vallavanema M. Kallase (isiklik suhtlus, 22. aprill 2025) sõnul oli enne haldusreformi koolide arengutase ja koostöövalmidus piirkonniti ebaühtlane. Alles hiljuti on hakatud piirkonnas astuma samme sidusama ja võrgustikupõhise koostöö suunas. Rincón-Gallardo ja Fullan (2016) leiavad, et piirkondliku haridusvõrgustiku tugevdamine aitab kaasa ühtse haridusruumi tekkele, mis võimaldab koolide kvaliteedi ühtlustamist, haridustöötajate professionaalse arengu toetamist ning tagab õpilastele võrdse juurdepääsu haridusteenustele piirkonnas.

Vaatamata sellele, et professionaalne koostöö, sh võrgustikes osalemine, toetab õpetamispraktikate tõhustamist ja õpilaste aktiivset kaasamist, ei ole koostööine õppimine Eesti õpetajate seas veel kuigi levinud, jäädes OECD keskmisele alla (OECD, 2018).

Koostöövõrgustike tähtsus on selgelt välja toodud eelpool nimetatud olulisemates riiklikes strateegilistes dokumentides. Lisaks kinnitavad rahvusvahelised uuringud võrgustike

tulemuslikkust haridusvaldkonnas (Chaikoed *et al.*, 2017; Díaz-Gibson *et al.*, 2016; Lima, 2008). Näiteks võimaldavad haridusvõrgustikud õpetajatel ja koolidel jagada tõenduspõhiseid lähenemisi õpetamisele ning ühiselt lahendada hariduslikke väljakutseid (Loogma *et al.*, 2009). Rapla maakonna näitel nähakse piirkonnas võrgustikupõhist koostöövajadust teemadel nagu sidususe tõstmine maakonna koolide vahel ning hariduslike erivajadustega õppija õppe ja tugiteenuste kättesaadavuse tõhustamine (Sootla *et al.*, 2020). On leitud, et tõhus koostöö haridusvõrgustikes parandab õpilaste õpitulemusi ning soodustab sujuvaid üleminekuid haridusastmete ja tööturu vahel (Azorín, 2022; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

Siiski ei ole Eestis piirkondlike haridusvõrgustike koostööd palju uuritud. Riiklikes visioonidokumentides kirjeldatud ühtse võrgustikupõhise ja koostöise haridusruumi kujundamiseks on oluline teemat laiemalt uurida. Võrgustikutööd võib soodustada koostöövõrgustiku juhtimine ja haldamine sobiva juhtimisvormi alusel (Katz *et al.*, 2008; Provan & Kenis, 2008). Sellest lähtuvalt on käesoleva töö praktiline väärtus leida piirkondliku haridusvõrgustiku juhtimiseks sobivaim juhtimisvorm.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Koostöövõrgustiku olemus

Võrgustikke võib käsitleda osalejate kogumitena, mida ühendavad rohkem või vähem formaalsed suhted ning millele on iseloomulikud erinevad struktuurilised mustrid (Borgatti & Foster, 2003; Provan & Kenis, 2008). Sellised struktuurid loovad võimalusi ressursside tõhusamaks kasutamiseks, toetavad koostööd ning soodustavad vastastikust õppimist (Provan & Kenis, 2008; Gulati & Gargiulo, 1999). Teaduskirjanduses on käsitletud mitmeid võrgustike vorme, mis erinevad üksteisest ennekõike eesmärkide ja juhtimise poolest, näiteks teenuste rakendamise võrgustikud, teabe levitamise võrgustikud, probleemide lahendamise võrgustikud (Milward & Provan, 2006), aga ka professionaalide võrgustikud, asutustevahelised võrgustikud või koostöövõrgustikud (Muijs *et al.*, 2011; Provan & Kenis, 2008; Stoll *et al.*, 2006).

Mitte iga võrgustik ei ole suunatud teadlikule koostööle – osa neist võib toimida pelgalt teabe või ressursside vahetuse kanalina. Käesolevas töös keskendutakse koostöövõrgustikele. Mõiste võrgustik all mõeldakse läbivalt haridus- ja koostöövõrgustikku, mis keskendub koostöiselt ühiste eesmärkide saavutamisele. Koostöövõrgustik eristub teistest võrgustiku vormidest just sihipärase ja teadlikult arendatava koostöö poolest. Selles osalejad

tegutsevad ühiste eesmärkide nimel ning loovad vastastikust lisandväärtust (Edelenbos & Klijn, 2007; Provan & Kenis, 2008). Üheks koostöövõrgustike suurimaks väärtuseks on kollektiivne teadmiste loomine. Kui erinevate organisatsioonide spetsialistid jagavad omavahel kogemusi ja arusaamu, tekib uus teadmine, mis ületab individuaalsed või organisatsioonipõhised piirid. Selline teadmiste vahetamine ei tähenda pelgalt info jagamist, vaid loob uusi seoseid, lahendusi ja meetodeid, mis toetavad kõigi osalejate professionaalset arengut (Wenger, 1998).

Koostöövõrgustiku edukas toimimine eeldab, et selle haldajad mõistavad selgelt, millist tüüpi võrgustikuga on tegemist ning mis on võrgustiku täpne eesmärk (Milward & Provan, 2006). Sellest sõltub otseselt võrgustiku juhtimine ning määrava tähtsusega on ka osalejate teadlik valmisolek koostöös aktiivselt panustada, ilma milleta ei realiseeru võrgustiku potentsiaal hariduse arendamisel (Díaz-Gibson *et al.*, 2016; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Ka Lima (2008) rõhutab, et ilma liikmete teadliku ja vabatahtliku valmisolekuta võrgustikutegevustes osaleda jääb võrgustik passiivseks või formaalseks koostöövormiks.

1.2. Koostöövõrgustiku juhtimine ja haldamine

Kui võrgustike juhtimine keskendub rohkem strateegilise suuna määramisele ja pikaajaliste eesmärkide saavutamisele, siis haldamine tegeleb igapäevase võrgustikutegevuse korraldamise ja ressursside optimaalse jaotamisega, et tagada võrgustiku sujuv toimimine (Chaikoed *et al.*, 2017). Enamik kirjandusest ei käsitle koostöövõrgustike juhtimist, kuna need koosnevad autonoomsetest organisatsioonidest, ent selge identiteedi ja eesmärgiga võrgustike puhul on siiski vajalik mingisugune juhtimine, et tagada ühine tegutsemine ja konfliktide lahendamine (Provan & Kenis, 2008). Mitmed uuringud kinnitavad, et koostöövõrgustiku jätkusuutlikkuse tagamiseks on väga oluline võrgustikku kuuluvate õpetajate või liikmete juhtimine, mis soodustab omakorda võrgustiku tulemuslikkust ja parandab ka spetsialistide vahelisi suhteid kogukonnas (Díaz-Gibson *et al.*, 2016; Eisenschmidt & Niglas, 2014; García Cadena, 2024; Milward & Provan, 2006; Provan & Kenis 2008).

Koostöövõrgustiku haldamisel tuleb arvestada mitmete teguritega, mis mõjutavad koostöö kvaliteeti ja võrgustiku tulemuslikkust (Chaikoed *et al.*, 2017; Provan & Kenis, 2008). Olulisemad koostöövõrgustiku toimimist toetavad tegurid on kommunikatsioon, ühine visioon, osalejate arv, osaluspõhisus, usaldus, ühine arusaam, kuuluvustunde kasvatamine,

tegevustes osalemine, kaasav otsuste tegemine ja võrgustiku haldamise pädevused (Chaikoed *et al.*, 2017, Lima, 2008; Provan & Kenis, 2008). Tõhus kommunikatsioon, pidev kogemuste vahetamine, ühised eesmärgid ja visioon loovad eeldused professionaalseks õppimiseks ja omavaheliseks partnerluseks (Chaikoed *et al.*, 2017; Díaz-Gibson *et al.*, 2016). Osalejate arvust sõltub otseselt võrgustiku juhtimise tõhusus, kus jagatud juhtimise puhul on kõige tõhusamad 6–8 organisatsiooniga võrgustikud (Provan & Kenis, 2008). Lisaks on kaasamine ja ühine arusaam otsustusprotsessides võtmetegurid, mis suurendavad osalejate motiveeritust ja aitavad hoida võrgustiku sisemist dünaamikat (Lima, 2008). Eisenschmidt ja Niglas (2014) rõhutavad, et kaasav otsuste tegemine põhineb rollide ja vastutuse jagamisel, mida peetakse võrgustiku edu saavutamisel kriitiliselt tähtsaks. Kõrge usaldus on kogukonna spetsialistide hulgas äärmiselt oluline, et võimaldada kogemuste vahetamist ja viia läbi haridusalaseid uuendusi kogukonnas (Díaz-Gibson *et al.*, 2016; Provan & Kenis, 2008). Edukaks haldamiseks on vajalikud ka võrgustiku haldamise pädevused, nagu koordineerimisoskus ning projekti- ja konfliktijuhtimise oskused (Provan & Kenis, 2008).

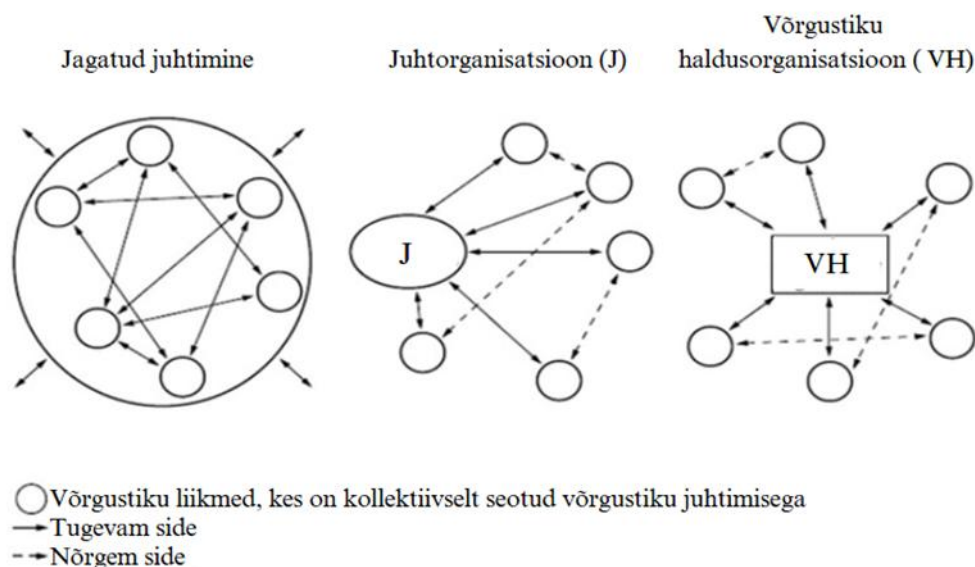
Kokkuvõtvalt võib öelda, et koostöövõrgustiku tulemuslik ja jätkusuutlik toimimine eeldab teadlikku ja koordineeritud juhtimist. Samuti on oluline, et koostöövõrgustiku haldamisel arvestataks selle toimimist ja kvaliteeti mõjutavate teguritega.

1.3. Koostöövõrgustiku juhtimisvormid

Koostöövõrgustiku juhtimise vormid määravad, kuidas võrgustiku juhtimine ja koordineerimine on korraldatud, sealhulgas otsuste vastuvõtmine, tegevust eest vastutamine ja eesmärkide saavutamine (Klijn & Koppenjan, 2016; Provan & Kenis, 2008). Provan ja Kenis (2008) esitavad võrgustiku juhtimise kolm vormi, kus igal vormil on teatavad struktuurilised omadused. Varasemalt käsitletud Chaikoedi jt (2017) ning Lima (2008) esitatud võrgustiku haldamise tegurite hulgast keskenduvad Provan ja Kenis (2008) juhtimisvormide määratlemisel neljale tegurile: usaldus, osalejate arv, eesmärkide konsensus ja vajadus võrgustiku haldamise pädevusteks.

Nordin (2022) on Provani ja Kenise (2008) ning Raabi ja Kenise (2009) teooriate põhjal esitanud võrgustiku juhtimisvormid visuaalsel kujul järgmiselt (Joonis 1): jagatud juhtimine, juhtorganisatsiooni põhine juhtimine ja võrgustiku haldusorganisatsiooni kaudu toimiv juhtimine.

Joonis 1. Võrgustiku juhtimisvormid (Nordin 2022; Provan & Kenis, 2008; Raab & Kenis, 2009).



Jagatud juhtimise (Joonis 1), mida on nimetatud ka osalejate juhitud võrgustikeks, puhul on tegemist kõige lihtsama ja levinuma vormiga, mida juhivad võrgustiku liikmed kollektiivselt ilma eraldiseisva juhtimisüksusega. Sellisel kujul juhtimine võib toimuda kas ametlikult (nt organisatsioonide esindajate koosolekute kaudu) või mitteametlikult, lähtudes osapoolte vabast initsiatiivist ja koostöösoovist. Jagatud juhtimise puhul on usaldus kõrge, osalejate arv väike, eesmärkide konsensus kõrge ja vajadus võrgustiku haldamise pädevuseks madal (Provan & Kenis, 2008).

Kui kollektiivne juhtimine ei ole piisavalt tõhus, kasutatakse tihti tsentraliseeritud lähenemist, kus üks keskne organisatsioon või osapool vastutab kogu võrgustiku tegevuse koordineerimise eest. Sellisel juhul on tegemist **juhtorganisatsiooni põhise juhtimisega** (Joonis 1), kus üks osalev liige teeb olulisi otsuseid ning võrgustiku eesmärgid võivad väga tihedalt olla seotud juhtorganisatsiooni eesmärkidega. Juhtorganisatsiooni juhtimise puhul on usaldus võrgustikus madal, osalejate arv mõõdukas, eesmärkide konsensus mõõdukalt madal ja vajadus võrgustiku haldamise pädevusteks mõõdukas.

Kolmanda võimalusena esitavad Provan ja Kenis (2008) võrgustiku juhtimise läbi eraldiseisva haldusüksuse ehk **haldusorganisatsiooni kaudu toimiv juhtimine** (Joonis 1). Tegemist on tsentraliseeritud juhtimisega, kus koordineerimise ja vastutuse võtab eraldi üksus, mis ise võrgustikus sisuliselt ei osale. Sellises vormis on usaldus mõõdukas, osalejaid mõõdukalt kuni palju, eesmärkide konsensus kõrge ning halduspädevuse vajadus suur. Kõigil neil lähenemisviisidel on oma tugevused ja nõrkused, sealjuures on rõhutatud, et ükski esitatud vorm ei ole teisest parem või tõhusam (Provan & Kenis, 2008).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et koostöövõrgustiku juhtimisvormi valik mõjutab oluliselt seda, kuidas osapooled koostööd korraldavad, eesmäärke saavutavad ning vastutust ja juhtimisülesandeid jagavad. Vormide sobivus sõltub eelkõige omavahelisest usaldusest, osalejate arvust, eesmärkidest ja võrgustiku haldamiseks vajalike pädevuste olemasolust.

1.4. Haridusvõrgustiku olemus

Võrgustikud kätkevad endas uut vahendit muutuste saavutamiseks ka hariduses, eelkõige koolide arendamisel ja tõhususe tõstmisel (Azorín, 2022; Eisenschmidt & Niglas, 2014; Katz *et al.*, 2008; Muijs *et al.*, 2011). Azorín (2022) kirjeldab haridusvõrgustikku kui erinevate institutsioonide ja spetsialistide rühma või süsteemi, kus tehakse koostööd ühiste eesmärkide saavutamiseks ning vahetatakse teadmisi vastastikuse abi, toetuse ja õppimise eesmärgil. Need võivad olla väga erineva suurusega, alustades 3–4 liikmeliste õpetajate võrgustikega, kes osakonnas ühiselt tunde planeerivad, ja lõpetades ühe piirkonna koolide koostööga või üleriigiliste süsteemidega, mille liikmete arv ulatub tuhandetesse (Lima, 2003).

Haridusvõrgustike eesmärk on saavutada haridusalaseid eesmäärke eelkõige kogukonna tasandil. Sellised võrgustikud tekivad tihti kohaliku algatuse tulemusel, mille eelduseks on formaalsete ja mitteformaalsete suhete loomine inimeste ja organisatsioonide vahel (Díaz-Gibson, *et al.*, 2016). Haridusvõrgustikud erinevad teist tüüpi võrgustikest selle poolest, et neis osalevad liikmed mõistavad ühist haridusalast väljakutset ning nende mõjuulatus suureneb läbi koostöö (Díaz-Gibson *et al.*, 2016).

On leitud, et haridusvõrgustikud on tõhus vahend haridussüsteemi arendamiseks, võimaldades töötada välja ühiseid lahendusi hariduslike väljakutsete ületamiseks. Need on eriti kasulikud olukordades, kus tuleb toetada õpilaste mitmekesisest vajadusest lähtuvat õppimist, parandada õpitulemusi või hõlbustada üleminekuid haridusastmete vahel (Azorín, 2022). TALISE uuringu aruandest selgub, et õpetajate osalemine haridusvõrgustikes aitab kaasa õpikeskkonna kvaliteedi parandamisele ja õpetamisprotsessi tõhustamisele. Selles nähakse enesetäiendusvõimalust, kus õpetajatevaheline koostöö loob võimalusi vastastikuseks toetuseks, kogemuste ja ideede jagamiseks ning võib suurendada õpetajate enesetõhusust (Loogma *et al.*, 2009).

Paljudes piirkondades nähakse kohaliku tasandi haridusvõrgustikus haridusasutuste kõrval olulise osapoolena ka kohalikku omavalitsust (edaspidi KOV), kelle ülesandeks on toetada koolidevahelist koostööd ning kujundada strateegiline visioon hariduse ja noorte arenguks piirkonnas. Kohalik omavalitsus vastutab mitte ainult koolide rahastamise ja

ressursside jaotamise eest, vaid ka kohalike haridusvõrgustike loomise ja tugevdamise eest (Hatcher, 2014). Eestis näitel toimib näiteks formaalse ja mitteformaalse hariduse koostöö kõige paremini just tugeva omavalitsuse toetusega piirkondades ja võtmeisikuna nähakse piirkonna haridusvõrgustiku toimimisel KOVi haridusvaldkonna juhti (ICF *et al.*, 2022).

Käesolevas töös käsitletakse piirkondliku haridusvõrgustikku kui koostöövõrgustikku, mis hõlmab ühe omavalitsuse või maakonna piires tegutsevaid haridusasutusi ja haridusega seotud osapooli, võimaldades teha koordineeritud koostööd ühiste piirkondlike eesmärkide saavutamiseks (Azorín, 2020; Díaz-Gibson *et al.*, 2017). Piirkondlike haridusvõrgustike arendamise näitena võib Eestist esile tuua Võru maakonna, kus on seatud eesmärgiks tugevdada maakondlikku koostööd ja kujundada toimiv haridusvõrgustik (Võrumaa Arenduskeskus, 2021). Samuti väärivad esiletõstmist Setomaa valla kohaliku haridusmudeli välja töötamine (Setomaa vald, *s.a.*), maakonnaülene projekt „Läänemaa hariduskobar maakonna haridusteenuse arendajaks“ (Läänemaa vald, *s.a.*) ja 2019. aastast tegutsev Ida-Viru haridusklastri Hariduskopter (Hariduskopter, *s.a.*). Piirkondlike haridusvõrgustike arendamise toetamisele keskendub ka Tallinna Ülikooli Koosõppiva valla programm, mille raames toetatakse kohaliku omavalitsuse ja koolide koostööd hariduse kvaliteedi tõstmiseks ja ühise teaduspõhise inforuumi kujundamiseks. 2023/2024. aastal piloteeriti programmi Saue vallas, kus osalesid kõikide valla koolide meeskonnad ja haridusosakonna ametnikud (Tallinna Ülikool, *s.a.*).

Valdavalt on võrgustikke kirjeldatud kui suurepäraseid vahendeid haridusuuenduste läbiviimiseks, vähem on uuritud võrgustike negatiivseid mõjusid. Barringer ja Harrison (2000) näevad osalejatest tulenevalt võimalike puudustena juhtimise keerukust, autonoomia osalist kadumist otsuste tegemisel ja organisatsioonilise paindlikkuse kadumist. Väljakutseks võivad osutuda ka organisatsioonide erinevad väärtused ja otsustusprotsessid võrgustiku partnerite vahel ei pruugi kattuda (Díaz-Gibson, *et al.*, 2016; Klijn & Koppenjan, 2016). Lima (2008) hinnangul ei tohiks võrgustike võimalikke negatiivseid tagajärgi ja ebaõnnestumise ohtu alahinnata. Seega on riskide minimeerimiseks oluline silmas pidada erinevate autorite poolt uuritud tegureid ja aspekte haridusvõrgustiku juhtimisel ja haldamisel (Chaikoed, *et al.*, 2017; Lima, 2008; Provan & Kenis, 2008; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et haridusvõrgustikud on tõhus koostöövorm hariduse arendamisel. On leitud, et koostöövõrgustikes osalemine on tõhus professionaalse arengu vorm, mis edendab õpetajate ja koolijuhtide koostööoskusi ning omab potentsiaali õpilaste õpitulemuste parandamisel ja ühiste hariduslike väljakutsete lahendamisel (Chaikoed *et al.*, 2017; Chapman & Hadfield, 2010; Díaz-Gibson *et al.*, 2016; Loogma *et al.*, 2009). Läbi

haridusvõrgustiku süsteemse arendamise on võimalik vähendada koolidevahelist killustatust ning toetada sujuvaid üleminekuid haridusastmete ja tööturu vahel (Azorín, 2022; Hatcher, 2014). Kui professionaalsetes võrgustikes osalevad TALISE uuringu andmetel 74,8% Eesti koolijuhte ja 58,5% õpetajaid (Taimalu *et al.*, 2019), siis piirkondlike haridusvõrgustike koostööd ei ole autorile teadaolevalt palju uuritud, sealhulgas Saaremaal, kus enamik maakonna haridusasutustest on ühe omavalitsusüksuse hallata. Haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 (2021) on välja toodud, et õppeasutuste riigisisene ja rahvusvaheline koostöö vajab arendamist ning sidusus haridustasemete ja -liikide vahel on ebapiisav.

Sellest lähtuvalt on käesoleva magistritöö eesmärk selgitada välja ühe piirkonna haridustöötajate arusaam haridusvõrgustiku olemusest, hetkeolukorrast ja valmisolek piirkondliku haridusvõrgustiku koostööle ning leida piirkonna haridusvõrgustiku koostöök sobivaim juhtimisvorm.

Eesmärgi täitmiseks püstitasin kolm uurimisküsimust:

1. Millisena kirjeldavad haridustöötajad piirkondliku haridusvõrgustiku olemust?
2. Kuidas kirjeldavad haridustöötajad piirkondliku haridusvõrgustiku hetkeolukorda?
3. Millisena kirjeldavad haridustöötajad enda valmisolekut panustada piirkondliku haridusvõrgustiku koostöösse?

Vastused uurimisküsimustele annavad sisendi haridusvõrgustiku koostöök sobivaima juhtimisvormi kirjeldamiseks.

2. Metoodika

2.1. Valim

Kasutasin valimi moodustamisel sihipärast valimit, mis sisaldab populatsiooni kõige tüüpilisemaid esindajaid (Rämmer, 2014), kes omavad spetsiifilist kogemust või teadmist uuritava teema kohta (Patton, 2002). Valimisse kaasasin Saaremaa valla üldhariduskoolide haridustöötajad ning kooli pidajana KOVi haridusosakonna ametnikud. Hatcheri (2014) sõnul on kohalikul omavalitsusel oluline roll piirkondliku haridusvõrgustiku koostöök soodsa keskkonna kujundamisel. Keskendusin üldhariduse valdkonnaga seotud osapooltele, piirdudes ühe haridustaseme (üldharidus) esindajatega, kuna uuritavas piirkonnas moodustavad üldhariduskoolid haridusasutuste seas arvuliselt suurima osa. Selline sihipärane fookus võimaldas koguda detailsemat teavet ning muuta andmete kogumise ja analüüsi täpsemaks, suurendades seeläbi andmete usaldusväärsust (Cohen *et al.*, 2007). Samuti aitas see vältida

tulemuste liigset hajumist, mis oleks võinud kaasneda erinevate haridustasemetega ja -liikide (nt kutseharidus või huviharidus) esindajate kaasamisega.

Uuringus osalejate leidmiseks saatsin esmalt 2024. aasta oktoobris Saaremaa 20 üldhariduskooli juhile kirja palvega leida oma koolist uuringus osalema kaks töötajat. Pidasin oluliseks, et uuringusse oleksid kaasatud ka tegevõpetajad, kelle kogemused ja vaated on piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö arendamisel keskse tähtsusega (Díaz-Gibson *et al.*, 2016), seega palusin koolijuhtidel edastada kaks osalejat, kellest üks on õpetaja ja teine muu haridustöötaja (koolijuht, õppejuht, huvijuht, arendusjuht, tugitöötaja vm). Soovitud töötajate kontaktid sain 16 koolist. Edastasid kutse fookusgrupi intervjuus osalemiseks ka kooli pidaja esindajale ehk Saaremaa valla haridus- ja noorsootööosakonna juhile ning leppisime kokku kohtumise aja. Oktoobri lõpus pöördusin otse uuringus osalemiseks esmase nõusoleku andnud õpetajate ja teiste haridustöötajate poole, et kinnitada fookusgrupi intervjuus osalemise aeg. Nii õpetajate, koolijuhtide kui ka kohaliku omavalitsuse töötajate kaasamine võimaldas uurida teemat erinevatelt tasanditelt.

Valimi moodustasid 30 uuritavat, kellest 24 töötasid 2024. aasta novembri seisuga õpetajana, koolijuhina või muul ametikohal Saaremaa valla üldhariduskoolides ja kuus uuritavat töötasid ametnikena KOVi haridus- ja noorsootööosakonnas. Täpsemalt osales uurimuses kuus tegevõpetajat, neli õppejuhti, kümme koolijuhti ja kuus KOVi ametnikku. Lisaks osalesid veel huvijuht, kooli tugikeskuse juht, haridustehnoloog ja kogukonnajuht.

2.2. Andmekogumine

Tulenevalt uurimisprobleemist ja püstitatud eesmärgist rakendasin kvalitatiivset uurimisviisi, kus kasutasin uuringus osalejatelt andmete kogumiseks poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud. Vahemikus 11.11–25.11.2024 viisin läbi kuus poolstruktureeritud intervjuud fookusgruppidega. Uuringus osalejad said ise valida etteantud aegade hulgast endale sobivaima aja. Seetõttu olid tekkinud grupid heterogeensed, koosnedes nii erinevate koolide õpetajatest, haridustöötajatest kui ka KOVi esindajatest. Patton (2002) rõhutab, et heterogeensed fookusgrupid võimaldavad tuua esile mitmekesiseid vaatenurki ja kogemusi, rikastades seeläbi arutelu ja andmete kogumit. Fookusgrupi intervjuud peetakse tõhusaks andmekogumismeetodiks, eriti piirkondlike probleemide ja kohaliku tasandi vajaduste uurimisel, kuna kohalikud sidusrühmad omavad sageli põhjalikke teadmisi ja kogemusi uuritavast temast (Swartling, 2015). Meetod võimaldab rühma liikmetel üksteist täiendada ning võimaldab kiiresti esile tuua osalejate ühised seisukohad (Laherand, 2008; Patton, 2002).

Fookusgrupi intervjuu modereerimiseks koostas poolstruktureeritud intervjuu kava (Lisa 1). Antud meetodi puhul on küsimused eelnevalt formuleeritud, kuid uurija saab ise otsustada, mida on otstarbekas uuringus osalejatelt küsida (Robson, 2002). Vajalikuks osutus ka muuta küsimuste järjekorda ja esitada täpsustavaid küsimusi, mida poolstruktureeritud intervjuu vajadusel võimaldab (Lepik *et al.*, 2014). Intervjuu kava loomisel lähtusin töö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Kava oli jaotatud kolmeks küsimuste ploki. Esimene osa intervjuu kavast keskendus piirkonna haridusvõrgustiku olemuse kirjeldusele, teises plokis soovisin teada saada, kuidas kirjeldavad haridustöötajad piirkondliku haridusvõrgustiku hetkeseisu. Kolmas küsimuste plokk keskendus haridustöötajate valmisolekule piirkondlikuks võrgustikutööks. Loodud intervjuu kava sobilikkuse tagamiseks viisin esmalt läbi pilootintervjuu kahe haridustöötajaga, kellest üks oli õpetaja ja teine tugimeeskonna juht üldhariduskoolis. Pilootintervjuu põhjal selgitasin välja, kas loodud küsimuste abil on võimalik saada vastused püstitatud uurimisküsimustele. Intervjuu järgselt sai küsimuste järjekorda muudetud ja sõnastusi parandatud. Kuna kokkuvõttes pilootintervjuu õnnestus ja intervjuueeritavad kuulusid sihtrühma, siis lisasin saadud andmed analüüsitava andmete hulka.

Informantide arvuks ühes rühmas oli 5–7 inimest. Täpsemalt osales esimeses intervjuus viis uuritavat, teises ja kolmandas kuus uuritavat, neljandas seitse uuritavat ja viiendas fookusgrupis viis uuritavat. Fookusgrupi tulemuslikkuse tagamiseks soovitakse kaasata 5–10 osalejat, kuna liiga väikesed rühmad ei soodusta rikkalikke arutelusid ja liiga suured grupid võivad raskendada üksteise kuulamist (Laherand, 2008; Swartling, 2015). Intervjuu pikkuseks oli keskmiselt 1 tund. Kõige lühem intervjuu kestis 59 minutit ja kõige pikem intervjuu 1 tund ja 16 minutit. Tutvustasin uuringus osalejatele uuringu eesmärgi, intervjuu ülesehitust ning sõlmisime isikulised kokkulepped. Lähtusin andmekogumisel eetilistest põhimõtetest, kus vastajale peab jääma alati valik, kas vastata või mitte ja vastaja isikuandmeid ei tohi üheski etapis seostada tema hinnangutega (Vihalemm, 2014). Intervjuude läbiviimisel teadvustasin enda mõju uurimisprotsessile ja proovisin vältida suunavat sõnastust, et võimaldada osalejatel vabalt jagada oma kogemusi ja vaateid. Palusin luba intervjuu salvestamiseks, mida tegin kõikide intervjuude puhul isikliku telefoni helisalvestuste loomiseks mõeldud Voice Memos rakendusega. Kustutasin salvestised telefonist kohe pärast parooliga kaitstud arvutisse laadimist.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks viisin läbi kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi. Antud meetod sobib hästi juhtudel, kus uuritava nähtuse kohta on vähe teooriaid või andmeid (Laherand, 2008). Andmeanalüüsi esimeses etapis transkribeerisin fookusgrupi intervjuude audiosalvestised ümber trükitud tekstiks Tallinna Tehnikaülikooli eestikeelsete kõnesalvestuste automaatse transkribeerimise tööriista abil (Olev & Alumäe, 2022). Saadud tekstifailid kopeerisin tekstitöötlusprogrammi Microsoft Word. Järgmise sammuna kuulasin üle kõik intervjuude salvestised, eesmärgiga parandada transkribeerimisel tekkinud ebatäpsused tekstis. Loetavuse parandamiseks eemaldasin tekstist sidesõnade kordused. Redigeerimisel arvestasin, et vastajate kommentaaride olemus ja autentsus säiliks (Stewart *et al.*, 2014). Samuti jälgisin andmete analüüsimisel teadlikult, et minu isiklik taust ja hoiakud ei mõjutaks uurimistulemusi.

Sain vormistusega Times New Roman 12, reavahe 1,5 kokku 105 lehekülge transkribeeritud ja parandatud teksti. Kolmandas etapis viisin läbi korrastatud andmete kodeerimise. Selleks laadisin korrastatud transkriptsioonid üles vabavaralise andmetöötluskeskkonda QCMap (Fenzl & Mayring, 2017). Kodeerimise käigus markeerisin tekstis olulised mõtted lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustest. Vastavalt vajadusele tähistasin tekstis lause, lauseosa või tekstilõigu, mida pidasin tähenduslikuks üksuseks ja määrasin neile koodi. Andmeanalüüsi viimases etapis moodustasin tekkinud koodidest kategooriad (Lisa 2).

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tõstmiseks kodeerisin tekste kaks korda ning kaasasin töösse kaaskodeerija, kellega võrdlesime omavahel esialgse analüüsi tulemusel moodustunud koodi ja kategooriaid. Kaaskodeerija ettepanekul täiendasin mõne koodi nimetust. Suures osas loodud koodid omavahel kattusid. Tagasin uuritavate konfidentsiaalsuse, esitades uuritavate andmed pseudonümiseeritud kujul (Mäesalu, 2023). Lühendid tsitaatide taga tähistavad vastajaid järgmiselt: KJ1–KJ10 (koolijuhid), Õ1–Õ6 (õpetajad), ÕJ1–ÕJ4 (õppejuhid), A1–A6 (kohaliku omavalitsuse ametnikud), HJ1 (huvijuht), TJ1 (tugikeskuse juht), HT1 (haridustehnoloog), KOJ1 (kogukonnajuht). Säilitasin salvestatud intervjuud parooliga kaitstud isiklikus sülearvutis. Kinnitan, et ei kasutanud vestluse lindistusi muul otstarbel, kui ainult analüüsi koostamiseks ja kustutasin 2025. aasta märtsikuus peale andmeanalüüsi teostamist.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja ühe piirkonna haridustöötajate arusaam haridusvõrgustiku olemusest, hetkeolukorrast ja valmisolek piirkondliku haridusvõrgustiku koostööle ning leida piirkonna haridusvõrgustiku koostööks sobivaim juhtimisvorm.

Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa ja esitatud peakategooriatest lähtuvalt.

Tulemuste ilmetamiseks on lisatud intervjuudest pärinevaid tsitaate, mis võivad olla parema arusaamise tagamiseks toimetatud ja on esitatud kaldkirjas. Uuringu seisukohalt ebaoluline osa on tsitaatides asendatud (...) märgistusega.

3.1. Piirkondliku haridusvõrgustiku olemus

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, millisena kirjeldavad piirkonna haridustöötajad piirkondliku haridusvõrgustiku olemust. Andmeanalüüsis eristus kaks peakategooriat: haridusvõrgustiku kirjeldus ja haridusvõrgustiku eesmärk.

Haridusvõrgustiku kirjeldus

Esimese peakategooria alla moodustus kolm alamkategooriat, mis iseloomustavad haridustöötajate arusaamu haridusvõrgustikust: haridusvõrgustiku olemus, haridusvõrgustiku vormid ja tegurid haridusvõrgustiku haldamisel.

Haridusvõrgustiku olemus. Uuringus osalejad kirjeldasid haridusvõrgustikku kui haridusasutuste ja haridusse panustavate inimeste omavahelist koostöövormi, mis hõlmab erinevaid haridusastmeid alusharidusest kõrghariduseni. Võrgustikku mõtestati kui osa laiemast õppimiseruumist, rõhutades, et õppimine ei toimu üksnes kooliseinte vahel, vaid on tugevalt seotud ka kogukonna ja elukeskkonnaga. „*See on nagu elu osa – kõik, mille sees me elame (...) on osa sellest kogemusest, mida me nimetame maailma tundmaõppimiseks, (...)*” (KJ4) Haridusvõrgustikku kirjeldati ka kui ühiselt arendatavat haridusruumi, kus tähtsal kohal on piirkondlik terviklik lähenemine, ühine strateegiline suund hariduse arenguks piirkonnas ning sujuvad üleminekud haridustasemete vahel. „*(...) meie piirkond on nii väike, et see võiks olla läbimõeldud igal tasandil.*” (KJ6) Vastajad kujutasid haridusvõrgustikku ka kui struktuuri, kus haridusasutused on omavahel seotud nagu sõlmed, mida ühendavad koostöösuhted ehk niidid. Väljendati seisukohta, et võrgustiku tugevus sõltub sellest, kui tihedalt ja aktiivselt on need sõlmed omavahel seotud. „*Need niidid on minu arvates see koostöö, mis on asutuste vahel ja kui nad on aktiivsed, siis nad lähevad minu jaoks helendama*

või särama.“ (KJ4) Selgus, et haridusvõrgustiku ja haridusvõrgu mõisted ei ole kõigi jaoks selgelt eristuvad. Samas leiti, et need on omavahel tihedalt seotud, kuna regionaalse haridusvõrgu otsused võivad märkimisväärselt mõjutada haridusvõrgustiku koostööd ja toimimist.

Haridusvõrgustiku vormid. Uuringus osalejate arvates võib piirkondlikku haridusvõrgustikku käsitleda kahel viisil: ühelt poolt kui piirkonna haridusasutusi ja muid osapooli hõlmavat terviklikku süsteemi ja teiselt poolt kui kitsamaid haridusasutuste vahelisi alavõrgustikke, mis ei pea tingimata omavahel seotud olema. Esimese vormina käsitleti haridusvõrgustikku kui terviklikku piirkonnaülest võrgustikku, mida koordineerib kohalik omavalitsus. Omavalitsuse rolli peeti oluliseks, kuna see võimaldab luua haridusasutustele ühtse raamistiku ja aitab tagada võrdsed võimalused kõikidele koolidele piirkonnas. Teise võimaliku vormina kirjeldasid uuringus osalejad haridusvõrgustikku kui kitsamas valdkonnapõhises alavõrgustikus toimuvat koostööd, näiteks ühe piirkonna ajalooõpetajate või erivajadustega laste toetamise võrgustik ja koolideülene arendusjuhtide võrgustik. Leiti, et kuigi alavõrgustikud tegutsevad iseseisvalt, moodustavad need siiski osa ka terviklikust omavalitsuse koordineeritavast haridusvõrgustikust.

Tegurid haridusvõrgustiku haldamisel. Intervjuudest ilmneseid mitmed olulised tegurid, mis tagavad uuritavate sõnul haridusvõrgustiku tõhusa toimimise. Uuringus osalejad rõhutasid, et haridusvõrgustikus osalemine peaks olema vabatahtlik. Veel ilmnese, et koostöö toimimiseks on äärmiselt vajalik võrgustikuliikmete omavaheline usaldus, mis loob eeldused avatud suhtluseks. Samuti peeti määravaks, et koostöö pakuks osapooltele vastastikust kasu st koostöö peab olema sisuline ja vajaduspõhine. Uuringus osalejate arvates on haridusvõrgustiku puhul oluline ka osalejate mitmekesisus, sest erinevate kogemuste ja vaatenurkade kaasamine võimaldab õpilaste arengut mitmekülgselt toetada.

Haridusvõrgustiku eesmärk

Teise peakategooria alla moodustus kolm alamkategooriat: eesmärk piirkonnaülesel tasandil, eesmärk õpilasest lähtuvalt ning eesmärk koolide omavahelise koostöö tasandil.

Eesmärk piirkonnaülesel tasandil. Uuringus osalejad leidsid, et piirkonnaüleselt on haridusvõrgustiku põhiline eesmärk tagada piirkonnas ühtlaselt kvaliteetne ja mitmekülgne haridus, mis valmistab noori ette kiiresti muutuvast maailmast toimetulekuks. Kohaliku omavalitsuse esindajad rõhutasid, et haridusvõrgustiku eesmärk on kaasata kõik haridusega seotud osapooled, et otsuste tegemisel oleks arvestatud kõigi vajadustega. Ühe olulise piirkonnaülese eesmärgina tõid uuringus osalejad välja ka haridustöötajate professionaalse

arengu toetamise läbi piirkonnaüleselt ühiskoolituste korraldamise. *"(...) tegelikult kõik see, kuhu poole haridus liigub, igasugune kirjandus (...), et seda on ka võib-olla põnevam õpetajatel just koolideüleselt kogu piirkonnas kuulata."* (KJ3) Piirkonnaüleselt nähti võrgustikupõhise koostöö vajalikkust ka teemades nagu kaasav haridus ja noorte vaimne tervis.

Eesmärk õpilasest lähtuvalt. Intervjueeritavad olid seisukohal, et õpilasest lähtuvalt on piirkondliku haridusvõrgustiku keskne eesmärk igale õpilasele võrdse hariduse ja vajaliku toe tagamine, sõltumata sellest, millises koolis ta õpib. *"Me kõik vastutame nende laste eest, ükskõik mis koolis ta käib – täna ta käib siin, homme ta käib seal. See koostöö kahe haridusasutuse vahel on hästi oluline."* (A1) Oluliseks peeti sujuva ülemineku tagamist haridusasutuste ja -astmete vahel. *"(...) mida ootab gümnaasium, mida ametikool. See sisuline kokkuleppe ja koostöö oleks selles mõttes väga oluline ja seda on vähe praegu."* (KJ3) Rõhutati, et haridusvõrgustiku keskmes peab olema laps, mitte täiskasvanute töökorralduslikud küsimused. *"(...) kelle jaoks me seda võrgustikku siis aktiivsena hoiame, (...) et täiskasvanud inimestel oleks kodulähedane töö või siis, et meil oleks tervel Saaremaa järeltuleval põlvel võimalikult ühtlase kvaliteediga hea haridustee."* (KJ4) Intervjueeritavate arvates on oluline vältida koolidevahelist vastandamist ja sildistamist. Leiti, et haridusvõrgustikul on märkimisväärne roll piirkonna koolide vahelise konkurentsi vähendamisel. Uuritavate arvates peaks põhitähelepanu olema koostööl, mitte omavahelisel võistlemisel.

Eesmärk koolide omavahelise koostöö tasandil. Uuringus osalejad rõhutasid, et haridusvõrgustiku üks olulisemaid eesmärke koolide vaatest on usalduslike ja avatud suhete kujundamine piirkonna haridustöötajate vahel. Leiti, et usalduslikud suhted toetavad sujuvamat suhtlemist inimeste vahel, mis omakorda soodustab kogemuste ja materjalide vahetust. Oluliseks peeti ka teadlikkuse suurendamist teiste koolide tegevusest, mis võimaldaks paremini üksteiselt õppida. *"(...) sa näed, mida teistes koolides tehakse. See motiveerib ka, et metsa, me ei teegi äkki midagi või peaks ka hakkama tegema."* (KJ3) Eeskätt õpetajad rõhutasid meetodikate ja kogemuste jagamise tähtsust. *"(...), see võiks olla nagu see kõige suurem väärtus, et me jagame seda, mis meil on ja kõik on teadlikud (...)." (I2)* Koolijuhid pidasid oluliseks koolideülest koostööd ühiste materjalide, näiteks õppe- ja arengukavade ning haldusdokumentide loomisel ning jagamisel. Leiti, et see võimaldab koolijuhtidel ja õpetajatel keskenduda sisulisele tööle ning tõhustada hariduskorraldust kogu piirkonnas.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et haridusvõrgustikku kirjeldati kui omavahel seotud haridusasutuste koostöövormi, mida ühelt poolt nähti kui kohaliku omavalitsuse juhitud kõikset süsteemi ja teiselt poolt kui kitsamaid haridusasutuste vahelisi alavõrgustikke. Uuringus osalejate sõnul on haridusvõrgustiku põhiline eesmärk tagada piirkonnas kvaliteetne ja ühtlane haridus, toetada koolide omavahelist koostööd ja kogemuste jagamist, vähendada koolidevahelist konkurentsi ning pakkuda õpilastele sujuvaid üleminekuid haridusasutuste ja -astmete vahel. Vastajad olid ühisel seisukohal, et eesmärk on liikuda killustatuselt terviklikuma haridusruumi suunas, kus kõiki seob ühine arusaam hariduse sisust ja eesmärkidest.

3.2. Piirkondliku haridusvõrgustiku hetkeolukord

Teise uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas kirjeldavad haridustöötajad piirkondliku haridusvõrgustiku hetkeolukorda. Andmeanalüüsi tulemusel moodustus haridustöötajate vastustest neli peakategooriat: haridusvõrgustiku toimimine, haridusvõrgustiku eestvedamine, erinevad osapooled piirkondlikus haridusvõrgustikus ja haridusvõrgustiku koostööd mõjutavad tegurid.

Haridusvõrgustiku toimimine

Antud peakategooria alla moodustus kolm alamkategooriat: toimimise hetkeseis, toimiv koolide omavaheline koostöö ja puudujäägid koolide omavahelises koostöös.

Toimimise hetkeseis. Uuringus osalejate sõnul on koostöö piirkondlikus haridusvõrgustikus hetkel vähene ja katkendlik – puudub terviklik süsteem ning sidus koostöö haridusasutuste ja teiste osapoolte vahel on vähene. *"Meil ei ole seda ämblikku, kes võrgu kokku paneks või ülevalt poolt juhiks."* (Õ1) Samas leiti, et on kohti, kus suhtlus ja võrgustikutöö on hakanud edenema. *"Minu meelest meil on juba ka väga ilusaid helendavaid paiku, mis on olemas."* (KJ6) Positiivsete näidetena mainiti näiteks koolijuhtide omavahelise koostöö aktiveerumist ning mitme valdkondliku koostöövõrgustiku tekkimist. Üks uuringus osalenutest pidas võrgustikutööd terviklikult toimivaks. *"Aga mina ütlen ausalt, mina ei näe üldse probleemi, et Saaremaal oleks võrgustikutööga probleeme või midagi lonkaks."* (KJ8)

Toimiv koolide omavaheline koostöö. Intervjuudest selgus, et eelkõige toimib koolidevaheline koostöö hetkel isikutasandil ja väiksemas igapäevases suhtluses. *"Koolidega mingites asjades kindlasti toimib, õpetajatega, kes on nagu sõbrannad omavahel."* (Õ2) Põhiliselt töid uuringus osalejad piirkondliku koostöö toimiva näitena esile tegutsemise

valdkondlikes aineseksioonides. Näiteks käsitööõpetajad, ajalooõpetajad ja matemaatikaõpetajad kohtuvad regulaarselt, et teha koos plaane ja korraldada maakondlike üritusi või olümpiaade. Samuti toodi positiivse näitena esile, et tegutsema on hakanud koolidevaheline haridustehnoloogide võrgustik ning romanistika aineseksioon. Osaliselt toimib ka õppejuhtide piirkondlik koostöövõrgustik ja väikekoolide juhtide omavaheline koostöö.

Puudujäägid koolide omavahelises koostöös. Ilmnes, et koolide omavaheline koostöö on valdavalt juhuslik ja piirdub suures osas infovahetusega, samas kui sisuline ja eesmärgipärane koostöö õppeprotsesside arendamisel on lausa puudulik. Uuringus osalejad tõid esile, et koolid tegutsevad sageli eraldiseisvalt ning iga kool püüab lahendada sarnaseid probleeme iseseisvalt. Üheks peamiseks puudujäägiks on kogemuste ja materjalide jagamise vähesus. „*Mulle tundub, et ollakse natuke omas mullis. Et oma maja inimestega veel suhtled, aga et sa lähed naaberkooliga oma kogemust vahetama, seda ei ole (...)*” (Õ2) Kirjeldati ootust ja soovi arendada ühiselt õppekavasid ja õppemetoodikaid ning jagada kogemusi sarnaste koolide vahel. Välja pakuti ka võrgustikupõhine lähenemine teemadele nagu õpetajate koolitamine, kaasav haridus, rahvusvahelised projektid, eksamikorraldus ja muud õppekorralduslikud küsimused. Eraldi tõsteti esile väiksemate koolide eraldatus. Leiti, et paljudes väiksemates koolides tegutseb ainevaldkonnas vaid üks õpetaja, mistõttu jääb ainealane koostöö ja teadmiste vahetamine teiste koolidega kas väheseks või puudub üldse.

Haridusvõrgustiku eestvedamine

Peakategooria alla moodustus kaks alamkategooriat: eestvedamise hetkeseis, eestvedaja roll ja ülesanded.

Eestvedamise hetkeseis. Intervjueeritavate sõnul puudub hetkel piirkonna haridusvõrgustikul selge ja ühtne eestvedaja ning rollid jagunevad mitme osapoole vahel. Koolijuhid ja õpetajad on küll algatanud ja eest vedanud mitmeid piirkondlikke koostööprojekte, kuid pigem juhuslike ühekordsete algatustena, mis ei ole olnud jätkusuutlikud. „*(...) minu eestvedamisel oli see ukrainlaste õpetamine, et kõik Saaremaa õpetajad saaksid ühtset tuge, aga see jäi ka ikka nagu need asjad jäävad.*” (Õ1) Leiti, et selgeid rolle ja kokkuleppeid eestvedamise osas sõlmitud ei ole. Intervjueeritavad olid seisukohal, et entusiasmist üksi ei piisa ja eestvedamine peaks olema tasustatud või motiveerima muul moel õpetajaid ja teisi haridustöötajaid koostööd algatama.

Uuringus osalejate sõnul on kohaliku omavalitsuse roll haridusvõrgustiku eestvedamisel jäänud neile ebaselgeks. Vastajad olid arvamusel, et valimistsükli mõju tõttu

lükatakse olulisi otsuseid edasi ning poliitilised kaalutlused takistavad võrgustiku järjepidevat arendust. Sellest lähtuvalt ei taju üldhariduskoolide haridustöötajad eestvedamisel omavalitsuse pikka vaadet haridusvõrgustiku ühtsel haldamisel. Samas märgiti, et KOV on panustanud näiteks osakonda uue ametikoha loomise ning koolijuhtide regulaarsete kohtumiste korraldamise näol.

Eestvedaja roll ja ülesanded. Uuringus osalejate arvates on haridusvõrgustiku eestvedaja ülesandeks eelkõige võrgustikutöö juhtimine ja koordineerimine, mis hõlmab vajadusel ka vajalike ressursside leidmist ja projektide kirjutamist. Intervjueeritavate sõnul peab eestvedaja tagama koolidevahelise suhtluse ja koostöö jätkusuutlikkuse, koondama ja jagama olulist teavet piirkonna haridusasutuste vahel ning koordineerima koolijuhtide vahelist koostööd. Eestvedamise osas joonistus intervjueeritavate vastustest välja kaks peamist osapoolt: haridustöötajad, kes panustavad võrgustiku toimimisse aktiivse osalemisega alavõrgustikes ja kohalik omavalitsus kui piirkondliku haridusvõrgustiku juht ja koordineerija. “ (...) vald peaks olema see, kellele koondub info, kes siis suunab, millised võrgustikud üldse on piirkonnas olemas (...) ” (Õ2) Samas leiti, et haridusvõrgustiku eestvedamisel on võrdselt oluline roll ka piirkonna haridustöötajatel. “ (...) ma arvan, et kogukonnas on inimesi, kes on võib-olla ka eestkõnelejad, kelle järgi võib-olla rahvas isegi rohkem tuleb. ” (A2) Tõdeti, et haridustöötajad ise on sageli need, kes tunnevad vajadust võtta juhtiv roll ja algatada tegevusi, kuna just koolide tasandil tekivad tihti kõige efektiivsemad ja praktilisemad lahendused. “ (...) ongi keeruline, kui keegi tark kusagilt kaugelt ütleb, mis on hea ja õige (...) ” (KJ4) Vastajate sõnul suudavad mitmeid algatusi haridustöötajad ka ilma vallapoolse koordineerimiseta ellu viia. Samas rõhutati, et haridustöötajast alavõrgustiku eestvedaja ei saa olla vastutav kogu piirkonna võrgustikutegevuse toimimise eest.

Kokkuvõtvalt nähakse ühtse piirkondliku haridusvõrgustiku juhi ja koordineerija rollis kohalikku omavalitsust, samal ajal kui haridustöötajad täidavad algataja ja eestvedaja rolli väiksemates alavõrgustikes eelkõige kooli ja kogukonna tasandil. Intervjueeritavate sõnul on eestvedamise puhul oluline määratleda vastutus ja ülesannete jaotus osapoolte vahel, mis on hetkel uuringus osalejate sõnul puudulik.

Erinevad osapooled piirkondlikus haridusvõrgustikus

Käesoleva peakategooria alla moodustus neli alamkategooriat: kohaliku omavalitsuse roll piirkondlikus haridusvõrgustikus, haridustöötajate panus ja osalemine piirkondlikus haridusvõrgustikus, koolide koostööpartnerid ja muud koostöögrupid piirkondlikus haridusvõrgustikus.

Kohaliku omavalitsuse roll piirkondlikus haridusvõrgustikus. Lisaks varasemalt kirjeldatud eestvedaja rollile toodi kohaliku omavalitsuse ülesandena esile ka koolijuhtide koostöö koordineerimine. Vastanute sõnul on koolijuhtide koostöö peale haridusosakonna uue juhi tööle asumist tunduvalt paranenud ja koolijuhtide igakuised kohtumised võimaldavad jagada kogemusi ja luua kontakte. Samas olid koolijuhid ühisel seisukohal, et valdavalt piirduakse kohtumistel infovahetusega ning süvitsi minev arutelu ja koostöö olulistel teemadel puudub. „ (...) *infot saab tegelikult ka otse meilile saata.*“ (KJ7) Ka haridusosakonna esindajate sõnul ollakse koostöös veel arengufaasis. Samuti nähakse kooli pidajal olulist rolli koolide toetamisel. Vastanute sõnul on koostöö koolide ja kooli pidaja vahel muutunud avatumaks, kuid endiselt esineb parenduskohti. Leiti, et valla tugi koolide osas on ebaühtlane – keskmise suurusega koolid tunnevad end sageli väikekoolide ja suurte koolide varjus. Tugevalt kerkisid esile koolide ebaühtlased transpordivõimalused, tekitades koolide vahel pingeid ja ebavõrdsust. Probleemina nähakse veel infopuudust ja olulistele probleemidele, nagu näiteks õpetajate ja tugispetsialistide puudus, ei leita ühist lahendust. Ilmnes, et vähene nähtav areng senises koostöös ja puudulik strateegiline lähenemine on tekitanud haridustöötajates umbusaldust kohaliku omavalitsuse suhtes.

Haridustöötajate panus ja osalemine piirkondlikus haridusvõrgustikus. Uuringus osalejate sõnul on nende isiklik panus haridusvõrgustiku tegevustes hetkel vähene, seda põhiliselt ajapuuduse ja piirkonnaülese eestvedamise puudumise tõttu. Viiakse läbi väiksemaid algatusi, näiteks veebiseminare või osaletakse ainevaldkondlikus koostöös, kuid see on olnud pigem juhuslik. Leiti, et koostöö selgem juhtimine ja koordineerimine innustaks osalejaid aktiivselt kaasa lööma. Enam tegutsetakse üleriigilistes koostöövõrgustikes, näiteks kuulumine TORE noorteühendusse, õppekavade ajakohastamise ja eksami koostamise töörühma ning tehakse koostööd taskuhäälingu loomisel. Koolijuhtide sõnul on nad loonud sidemeid pigem väljaspool Saaremaad, näiteks koolijuhtide ühendustes.

Koolide koostööpartnerid. Intervjuudest selgus, et koolid teevad, küll pisteliselt, aga laialdaselt koostööd erinevate osapooltega. Olulise partnerina mainiti kohalikke ettevõtteid, kellega koolid teevad mõlemapoolset kasulikku koostööd näiteks praktika- ja töövarjupäevade ning teiste ühiste projektide kaudu. Samuti nimetati aktiivse koostööpartnerina maakonnaülest koolide tugitöötajaid koondavat Saaremaa Toetava Hariduse Keskust. Nenditi, et kuigi tugispetsialistide vaheline koostöö järk-järgult paraneb, esineb siiski puudujääke erivajadustega laste toetamisel. Peale omavahelise koostöö teevad koolid koostööd ka näiteks teatri, muusika- ja kunstikoolide, muuseumide, noortekeskuste, politsei, ohvriabi, vallavalitsuse, lastekaitse, töötukassa ja lasteaedadega ning Punase Risti, Toidupanga,

Riigimetsa Majandamise Keskuse ja Saaremaa arenduskeskusega. Koostööd lapsevanematega kirjeldati ebaühtlasena ning oldi seisukohal, et see vajab piirkonnas teadlikku ja ühtsemat arendamist. Leiti, et kuigi hoolekogud ja veebiseminarid pakuvad lapsevanematele võimalusi kaasa rääkida, on paljud vanemad siiski passiivsed ega osale koolielus.

Muud koostöögrupid piirkondlikus haridusvõrgustikus. Ühe hetkel toimiva alavõrgustikuna tõid uuringus osalejad välja üldhariduskoolide hoolekogude omavahelise koostöö. Koolide hoolekogud vahetavad omavahel kogemusi ja kohtuvad regulaarselt. Intervjuudest ilmnes, et haridustöötajad väärtustavad hoolekogusid kui olulist koostööpartnerit kooli ja kodu suhete parandamisel. Üldhariduskoolide väliste näidetena nimetati toimivate eraldiseisvate võrgustikena veel ka alusharidusjuhtide koostöövõrgustikku ja huvikoolide omavahelist toimivat koostööd.

Haridusvõrgustiku koostööd mõjutavad tegurid

Peakategooria jagunes kaheks alamkategooriaks: koostööd soodustavad tegurid ja koostööd takistavad tegurid.

Koostööd soodustavad tegurid. Uuringus osalejate sõnul soodustab koostööd ühine arusaam ja vastutus piirkonna laste eest, sõltumata koolist, kus nad õpivad. Leiti, et hetkel ei ole see arusaam piirkonnas veel piisavalt juurdunud. „*Palju siis on tegelikult seda avatust ja valmisolekut mõelda selle peale, mis on selle meie ühise lapse jaoks parim, sõltumata sellest, kas ta käib minu koolis või õpib teisel pool Saaremaad.*” (KJ4) Teise tegurina tõsteti esile piirkondlikud konverentsid, koolitused ja koostöökohtumised. Ühistes koolitustes nähti õpetajate professionaalse arengu toetamist, mis võimaldavad ka väiksemates koolides töötavatel õpetajatel osaleda, ilma, et iga kool peaks koolituste tellimisel eraldi kulutusi tegema. „*Üldiselt kohtun teistega kõige rohkem siis, kui on mingid koolitused, konverentsid, siis vestlen*” (Õ1) Küll aga leiti, et senised kohtumised on olnud pigem juhuslikud. Nende mõju võiks olla suurem, kui need oleksid sihipärasemalt korraldatud. Kolmanda koostööd soodustava tegurina mainiti entusiastlike eestvedajaid. Märgiti, et koolides leidub motiveeritud inimesi, kes on võimelised näiteks valdkondi ja väiksemaid alavõrgustikke eest vedama. „*Tublid teevad ikka rohkem, aga eestvedaja ei saa olla keegi, kes on juba läbipõlemise äärel.*” (Õ1) Neljanda soodustava tegurina märgiti teiste koolidega tutvumine. Oldi seisukohal, et regulaarne vastastikune koolide külastamine võib tuua haridusvõrgustikku rohkem sidusust. Leiti, et praegu on seda tehtud harva.

Koostööd takistavad tegurid. Intervjuudest selgus, et üks peamisi takistusi tulemusliku koostöö tegemisel on piirkondliku terviklähenemise puudumine hariduses. Oldi

seisukohal, et piirkondade kultuurilised eripärad, mis on jäänud alles pärast valdade ühendamist, raskendavad ühtse haridusruumi loomist. Tuntakse hirmu muutuste ees, sest ühtse piirkondliku haridusvõrgustiku lähenemine paralleelselt haridusvõrgu reformimisega võib viia inimeste töökohtade kadumiseni. Haridusosakonna esindajad tõid esile võrgustiku osapoolte haldamise keerukuse, sest KOV on suur ja hallatavaid haridusasutusi on palju.

Olulise takistustena nimetati ka ebatervet konkurentsi koolide vahel ning eelarvamusi teiste koolide õpilaste suhtes. *"(...) need, kes tulid sealt koolist, need ei oska mitte midagi."* (Õ1) Leiti, et koolid keskenduvad ennekõike enda tulemuste ja maine hoidmisele. *"Kogu aeg on selline võistlusmoment ja siis nagu see info takerdub ka selle taha, sest ega ma siis ei taha nii väga jagada ka, kui ma tahan parem olla."* (Õ4)

Intervjuude põhjal ilmnas, et konkurentsi seotult on hetkel piirkonnas ühtse haridusvõrgustiku oluliseks puudujäägiks kindlustunde puudumine koolivõrgu tuleviku suhtes. Leiti, et teadmatus võimalike ümberkorralduste või koolide sulgemiste osas tekitab ebakindlust nii õpetajates, koolijuhtides kui ka lapsevanemates. Just seetõttu rõhutasid mitmed haridustöötajad kindlustunde loomist, kui üht kesket ootust piirkondlikule haridusvõrgustikule. Väikekoolide puhul mainiti takistusena ka inimressursi puudust.

Lisaks leiti, et koostööd pärsib vähene avatus ja haridustöötajate algatusvõime puudumine. *"Õpetajad ei ole valmis isegi mind tundi vaatlema lubama, rääkimata oma kolleegist, rääkimata külalisest väljaspool kooli."* (ÕJ1) Leiti, et võrgustikutöö on aeganõudev ja regulaarseteks kohtumisteks sobivat aega leida on keeruline, sest õpetajate suur ülekoormus takistab koostööd ning osalejad peavad sageli valima töö ja eraelu vahel. Samuti nimetati koostööd takistava tegurina katkendlik ja ebaühtlane infovahetus, mille tulemusel ei jõua oluline teave koolideni õigeaegselt või täielikult. *"(...) kasvõi see aineseksioonide info, mida meil täna tegelikult ei ole, mul näiteks koolijuhina ei ole."* (KJ2)

Kokkuvõtvalt on uuritavate sõnul koostöö piirkondlikus haridusvõrgustikus hetkel vähene ja killustunud, mille arengut takistab selge eestvedaja puudumine ning osalejate ajapuudus. Samas nenditi, et mitmed väiksemad alavõrgustikud on tööle hakkamas ja toimuvad regulaarsed koolijuhtide kokkusaamised. Uuritavate endi panus haridusvõrgustikku on vähene ja peamiselt juhuslik.

3.3. Haridustöötajate valmisolek piirkondliku haridusvõrgustiku koostööks

Kolmanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, millisena kirjeldavad haridustöötajad enda valmisolekut panustada piirkondliku haridusvõrgustiku koostöösse. Andmeanalüüsi tulemusel moodustus kaks peakategooriat: avatus koostööks ja motivaatorid.

Avatus koostööks

Esimese peakategooria alla moodustus kaks alamkategooriat: isiklik avatus ja kolleegide avatus.

Isiklik avatus. Uuringus osalejate sõnul on nende valmisolek piirkondlikus võrgustikutöös osalemiseks kõrge. Intervjueeritavate sõnul on nad seotud erinevate koostöövõrgustikega ning peavad seda oluliseks professionaalse arengu toetamise võimaluseks. Rõhutati, et eelkõige nähakse erinevates koostöövõimalustes väärtust vastastikusel kogemuste vahetamisel. “(...), *absoluutselt kõik pakkumised me võtame vastu, sellepärast, et meie ise iga kord õpime sellest.*” (KJ2) Samas tõid mõned vastajad välja, et töökoormus ja väsimus võivad vähendada valmisolekut ja avatust osaleda võrgustiku tegevustes, eriti kui need toimuvad väljaspool tavapärasest tööaega.

Kolleegide avatus. Uuringus osalejate sõnul on kolleegide valmisolek võrgustikutöös osalemisel madal ning muutustele reageeritakse ettevaatlikult või koguni tõrjuvalt. Samas leiti, et avatud suhtumine on koostöövõrgustikus võtmetähtsusega. Märgitakse, et mitmed õpetajad ei ole valmis isegi ühes majas töötavate kolleegidega tööalaselt läbima, mistõttu võib koostöö olla pigem formaalne kui sisuline. „*Praegu on kool meil suletud organ (...). Kui keegi tuleb kooli külla, et meie õpetajad ennast kuidagi seal näitaksid – seda kindlasti ei ole. Meil on veel pikk maa minna (...).*” (ÕJ1)

Leiti, et avatus sõltub nii organisatsioonikultuurist kui ka õpetajate ja koolijuhtide hoiakutest. Paljudes koolides, kus koolijuhid soosivad koostööpõhist lähenemist ning kus leidub eestvedajaid, on ka õpetajad koostööks rohkem valmis. Selgus, et kõige enam ootavad avatud suhtumist koolidelt ka haridusosakonna ametnikud “(...) *väga hea on suhelda nende inimestega, kes on avatud muutustele ja valmis ise panustama (...).*” (A2) Intervjueeritavate sõnul on mõnevõrra suuremat avatust märgata koolis hiljuti alustanud õpetajate või nende hulgas, kellel on varasem rahvusvaheline koostöökogemus.

Motivaatorid

Teise peakategooria alla moodustus kaks alamkategooriat: sisemised motivaatorid ja välised motivaatorid.

Sisemised motivaatorid. Uurimusest selgus, et eelkõige motiveerib haridusvõrgustikes osalemist liikmete isiklik huvi ja vabatahtlikkus osalemisel. Leiti ka, et õpetajate motivatsioon võrgustikutöös osalemisel sõltub koostöö vajaduspõhisusest, kuna see peab pakkuma reaalset kasu kõigile osapooltele, mitte kujunema formaalseks ja kohustuslikuks tegevuseks. *“Kui ta ikka üldse ei taha, siis ei taha. Käsu korras saatmine ei toimi, tuleb inimene opositsioonis ja siis ta võib rikkuda ära terve asja.”* (KJ3) Oluliseks peeti, et võrgustiku kaudu jagatud tegevused tooksid reaalseid muutusi, näiteks uued lahendused õppetöö täiustamisel või laiaulatuslikele probleemidele lahenduste leidmine.

Välised motivaatorid. Uurimusest selgus, et vastajate puhul oli väliseks motivaatoriks eelkõige võrgustikukohtumiste atraktiivne sisu. Uuringus osalejad rõhutasid, et inspireerivad esinejad, keskkonnavahtetus ja praktilised koolitused suurendavad motivatsiooni võrgustikutegevustes osaleda. Samuti peeti oluliseks sündmuste kaasahaaravat õhkkonda. Vastajad olid seisukohal, et õpetajate osalus sõltub ka ajalisest paindlikkusest – kui töökorraldus võimaldab osalemist, on aktiivsus ja motivatsioon osaleda suurem.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vastanute isiklik valmisolek haridusvõrgustiku koostööks on hetkel kõrge, kuid kolleegide valmisolekut võrgustikupõhise koostöö osas hinnati madalaks. Vastanute sõnul motiveerib õpetajaid võrgustikutöös osalema eelkõige isiklik huvi ja vajaduspõhine koostöö, mis peab pakkuma reaalset kasu, mitte olema vaid formaalne kohustus.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja ühe piirkonna haridustöötajate arusaam haridusvõrgustiku olemusest, hetkeolukorrast ja valmisolek ühtse piirkondliku haridusvõrgustiku koostööle ning leida piirkonna haridusvõrgustiku koostööks sobivaim juhtimisvorm. Järgnevalt arutlen tulemustest esiletõusnud põhisõnumite üle.

Piirkondliku haridusvõrgustiku olulisus

Koostöövõrgustike tähtsusele hariduses viitavad mitmed autorid (Azorín, 2022; Chaikoed *et al.*, 2017; Hatcher, 2014), kuid käesoleva töö raames on kesksel kohal haridusvõrgustike olulisus just piirkondlikul tasandil. Uuringu tulemused näitavad, et piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö on oluline eelkõige sidusa ja koordineeritud haridusruumi kujundamiseks. Ühine inforuum aitab tagada, et kõik partnerid saavad osaleda võrgustikutöös teadlikult ja võrdsetel alustel ning osapooled tegutsevad ühiste eesmärkide nimel (Chaikoed *et*

al., 2017). See võimaldab haridustöötajate sõnul tagada ühtlase hariduskvaliteedi ja võrdsed võimalused kõigile õppijatele, sõltumata kooli suurusest või asukohast. Ka Azorín (2022) ning Díaz-Gibson jt (2016) rõhutavad, et strateegilise visiooniga haridusvõrgustikud loovad süsteemse koostööplatvormi, mis toetab hariduse ühtlase kvaliteedi ja võrdsuse tagamist piirkonnas.

Saaremaa valla kontekstis omab ühtse haridusruumi kujundamine erilist tähendust just seetõttu, et uuritav piirkond on geograafiliselt ülejäänud Eestist mõnevõrra eraldatud ning piirkonna lapsed läbivad erinevad haridusastmed peamiselt maakonnasiseselt, suundudes kesk- ja kutsehariduse tasemel õppima samadesse koolidesse. Ka uuringust selgus, et üheks piirkondliku haridusvõrgustiku keskseks eesmärgiks on haridustöötajate sõnul sujuvate üleminekute tagamine haridustasemete ja -liikide vahel, mis eeldab asutusteülest koostööd ja ühist vastutust piirkonna noorte heaolu ja arengu eest. Selle tähtsust kinnitavad ka Azorín (2022) ning Rincón-Gallardo ja Fullan (2016), lisades, et koostöö haridusvõrgustikus võimaldab reageerida ühistele piirkonnaülestele probleemidele, vältides koolide eraldi tegutsemist sarnaste väljakutsete korral. Uuringus osalejad rõhutasid piirkonnaülese lähenemise vajalikkust mitmete teemade puhul, sealhulgas kaasava hariduse rakendamine, noorte vaimse tervise toetamine ning koolidesse vajalike õpetajate leidmine.

Samas osutavad tulemused, et koolidevahelist koostööd ja usaldust pärssib konkurents. Kõrge usaldus on kogukonna spetsialistide hulgas äärmiselt oluline (Díaz-Gibson *et al.*, 2016; Provan & Kenis, 2008), kuid uuringus osalejate sõnul takistab ebaterve konkurents ja võistlemine koolide vahel omavahelist avatud suhtlust ja kogemuste vahetamist. Varasemad uuringud aga kinnitavad, et haridusvõrgustiku koostöö aitab vähendada koolide vastandumist, tugevdades usaldust ja partnerlust osapoolte vahel (Lima, 2008; Provan & Kenis, 2008). Rincón-Gallardo ja Fullan (2016) lisavad, et usaldusel põhinev pikaajaline koostöö on ka võrgustiku jätkusuutliku toimimise alus.

Veel nähtub tulemustest, et piirkondlikul tasandil koostöö võimaldab koolidel kasutada ka ühiseid ressursse tõhusamalt. Tõdeti, et koos saab kavandada näiteks koolitusi ja luua väiksema ajakuluga õppematerjale või haldusdokumente. Koolide kasutuses olevate ressursside tõhus haldamine on Azoríni (2022) sõnul üks põhiaspektidest võrgustike kasutamisel hariduses. Ka Provan ja Kenis (2008) ning Wenger (1998) rõhutavad, et kollektiivne lisandväärtus sünnib just mitme organisatsiooni teadmiste ja ressursside ühendamisel. Samuti tagab selline võrgustikupõhine koostöö uuringus osalejate hinnangul ligipääsu kvaliteetsetele lahendustele ka piirkonna väiksemate koolide jaoks, kus ressursid tihti piiratumad, kui suurtes koolides.

Juhtimine määrab haridusvõrgustiku toimimise: sobivaim juhtimisvorm piirkondlikuks koostööks

Uuringu tulemustest ilmneb, et haridusvõrgustiku eduka toimimise eelduseks peetakse selget juhtimist. Provan ja Kenis (2008) rõhutavad, et edukas koostöövõrgustik vajab juhtimisvormi, mis toetab usaldusel põhinevat, strateegilist ja pikaajalist koostööd. Ka Díaz-Gibson jt (2016) ning Rincón-Gallardo ja Fullan (2016) osutavad, et ilma koordineeritud juhtimiseta ei realiseeru võrgustike potentsiaal hariduse arendamisel. Kuigi tulemustest nähtus, et koostöö võrgustikus võib olla ka isetekkeline ja põhineda üksikisikute initsiatiivil, ei taga see võrgustiku pikaajalist jätkusuutlikkust. Mitmed autorid rõhutavad, et jätkusuutlikkuse tagamiseks on vajalik teadlik ja koordineeritud juhtimine (Chaikoed *et al.*, 2017; Provan & Kenis, 2008).

Tulemused näitavad, et piirkondlikus haridusvõrgustikus puudub hetkel selge juhtimine, mistõttu on koostöö sageli juhuslik ja killustunud. Kuigi esineb ka toimivaid koostöövorme, nagu ainesektsioonid ja koolijuhtide regulaarsed kohtumised, ei ole need seotud ühtse strateegilise juhtimisega ega põhine kokkulepitud tegevuskaval. Tulemused viitavad, et eestvedamisel puudub selge rollide jaotus, mida peetakse võrgustiku edu saavutamisel kriitiliselt tähtsaks (Eisenschmidt & Niglas, 2014). Kuna juhtimine määrab võrgustiku toimimise (Provan & Kenis, 2008), võib järeldada, et piirkondliku haridusvõrgustiku vähese ja killustatud koostöö hetkeolukord tuleneb otseselt selge ja toimiva juhtimise puudumisest.

Piirkondliku haridusvõrgustiku eestvedajana nähakse eeskätt kohalikku omavalitsust, kelle ülesanneteks peetakse eelkõige piirkonna haridusstrateegia kujundamist ja võrgustikutöö üldist koordineerimist. Võtmerolli omistavad piirkondliku haridusvõrgustiku koordineerimisel KOVile ka mitmed varasemad uuringud (Hatcher, 2014; ICF *et al.*, 2022). Samas tõdesid uuringus osalejad, et koolide ja kogukonna tasandil suudavad haridustöötajad edukalt valdkondlikku koostööd ka ise algatada ja eest vedada. Tulemustest ilmnes, et haridustöötajad kirjeldasid piirkondlikku haridusvõrgustikku kahel viisil: ühelt poolt nähakse seda kui terviklikku, kohaliku omavalitsuse juhitud süsteemi, teisalt aga kui valdkondlikel koostöösuhetel põhinevaid väiksemaid alavõrgustikke. Selline mitmetasandiline käsitlus viitab vajadusele paindliku juhtimisstruktuuri järele, mis suudab toetada nii strateegilist kui ka sisulist koostööd. Provan ja Kenis (2008) kirjeldavad kolme võimalikku juhtimisvormi – jagatud juhtimine, juhtorganisatsiooni põhine juhtimine ja võrgustiku haldusorganisatsiooni

kaudu toimiv juhtimine, rõhutades, et esitatud juhtimisvormid võivad toimida ka kombineeritult.

Sellest lähtuvalt pakutakse töö teooria ja empiirilise osa põhjal välja piirkondliku haridusvõrgustiku koostööks sobivaim juhtimisvorm (Lisa 3), mis ühendab Provani ja Kenise (2008) esitatud jagatud juhtimise ning juhtorganisatsiooni põhise juhtimise (Joonis 1) põhimõtted. Kombineeritud juhtimisvorm tasakaalustab erinevad juhtimistingimused vastavalt võrgustiku tasanditele. Väljapakutud juhtimisvormi puhul on juhtorganisatsiooni rollis kohalik omavalitsus, kelle strateegiline ja koordineeriv roll tagab ühtse suuna ja sidususe kogu piirkonnas, hõlmates endas koolijuhtide toetamist, info liikumise tagamist koolide vahel ja alavõrgustike töö koordineerimist. Piirkondliku tasandi võrgustikus on usaldus mõõdukas, osalejate arv suurem ning eesmärkide konsensus eeldab strateegilist suunamist ja selget koordineerimist. Siin on vajalikud tugevad juhtimispädevused ja süsteemne infohaldus, mis toetab võrgustiku sidusust ja strateegiat (Provan & Kenis, 2008). Valdkondlikes alavõrgustikes (nt aineseksioonid), kus rakendub jagatud juhtimise põhimõte, on osalejate arv väiksem, usaldus üldjuhul kõrgem ning eesmärkide konsensus kergemini saavutatav. Uuringu tulemustest lähtuvalt jääb võrgustiku liikmetele (koolid, haridustöötajad vm partnerid) autonoomsus ja vastutus sisulise koostöö korraldamise eest valdkondlikes alavõrgustikes (Provan & Kenis, 2008). Jagatud juhtimise tasand ei vaja tugevat kesket koordineerimist, kuid ka tulemustest ilmnes, et sidusus KOVi strateegiliste suundadega peab säilima ja haridustöötaja ei saa olla vastutav kogu piirkonna haridusvõrgustiku toimimise eest.

Seega põhineb kombineeritud juhtimisvorm teadlikul rollijaotusel: KOV tagab strateegilise visiooni ja koordineerimise, samas kui haridustöötajad ja koolid loovad sisulist väärtust detsentraliseeritud alavõrgustikes. Selline ülesehitus loob usaldusel ja vastutusel põhinevas juhtimises tasakaalu, mis omakorda toetab piirkondliku haridusvõrgustiku jätkusuutlikkust ja paindlikkust.

Haridustöötajate valmisolek piirkonna haridusvõrgustiku koostööks

Haridustöötajad kirjeldasid isiklikku valmisolekut piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö osas kõrgena. Koostööd nähakse eelkõige professionaalse arengu toetamise võimalusena ning väärtustatakse nii üksteiselt õppimist kui ka kogemuste vahetamist. Díaz-Gibsoni jt (2016) ning Rincón-Gallardo ja Fullani (2016) sõnul saab võrgustiku potentsiaal avalduda vaid siis, kui liikmetel on valmisolek koostöös aktiivselt osaleda. Ilma teadliku ja vabatahtliku valmisolekuta võib võrgustik jääda vaid passiivseks ja formaalseks koostöövormiks, mis ei täida soovitud eesmärke (Lima, 2008). Samas rõhutasid vastajad, et ka kõrge valmisoleku

korral võivad osalemist võrgustikutegevustes takistada suur töökoormus ja tegevuste toimumine töövälisel ajal.

Kolleeptide valmisolek piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö osas on uuringus osalejate sõnul hetkel madal ja inimeste avatus vähene. Lima (2008) ja Díaz-Gibson jt (2016) rõhutavad, et koostöö toimimiseks peavad võrgustikus osalejad jagama ühiseid väärtusi ja olema avatud üksteise ideedele. Leiti, et paljude õpetajate jaoks on muutused vastumeelsed ning nad eelistavad tegutseda üksi või koolipõhiselt, mis omakorda piirab valdkonnaülest suhtlust piirkonnas. Samuti selgus, et õpetajad ei ole alati valmis omavahel materjale ja ideid jagama, mis viitab konkurentsile kolleegide vahel. Rincón-Gallardo ja Fullani (2016) sõnul eeldab tulemuslik võrgustikutöö just partnerlusel põhinevat suhtumist.

Tulemustest nähtub, et võrgustikutegevustes osalema motiveerib kõige enam see, kui tegevused toovad osalejatele reaalselt kasu. Keskkel kohal on sisemine huvi, vabatahtlikkus ja koostöö vajaduspõhisus. Ka Edelenbos ja Klijni (2007) väitel loob sihipärane ja teadlik koostöö lisandväärtust ainult juhul, kui see vastab osalejate tegelikele ootustele ja vajadustele. Väliste motivaatoritena nimetati näiteks võrgustiku kohtumiste atraktiivset sisu ja praktilisi koolitusi, mis Díaz-Gibson jt (2016) sõnul võivad valmisolekut osalemisel tugevdada, kuid ei asenda sisemist veendumust koostöö vajalikkusest.

Vaatamata kirjeldatud kõrgele isiklikule valmisolekule on haridustöötajate reaalne panus piirkondlikus haridusvõrgustikus hetkel vähene. Paljud intervjueeritavate nimetatud näited viitasid pigem individuaalsele ja juhuslikule omavahelisele koostööle. Piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö näitena nimetati kolleegile helistamist või riikliku eksamikomisjoni töös osalemist, aga ka kolleegidega taskuhäälingu tegemist. Haridusvõrgustik kui koostöövõrgustik keskendub oma olemuselt siiski rohkem sihipärasele ja teadlikule koostöö arendamisele, kus osalejad loovad vastastikust lisandväärtust ja kollektiivselt uusi teadmisi (Edelenbos & Klijn, 2007; Wenger, 1998). Vähese panustamise peamise põhjusena nimetati eestvedamise ja koostöövõrgustiku süsteemse koordineerimise puudumist. Just kestlik eestvedamine loob koostööle stabiilsuse ja suuna, motiveerides osalejaid panustama, seevastu jäävad algatused ilma struktuurse toeta juhuslikuks ning isegi motiveeritud osalejad ei saa oma valmisolekut rakendada (Díaz-Gibson, *et al.*, 2016). Seega saab järeldada, et haridusvõrgustiku toimimine ei sõltu mitte üksnes üksikisiku valmisolekust, vaid ka võrgustiku selgest juhtimisstruktuurist, mis loob soodsa keskkonna koostööks ning tagab võrgustiku jätkusuutlikkuse.

Töö piiranguna võib välja tuua autori isikliku seotuse uuritava piirkonnaga ja valimisse kuulunud inimestega, mis võis omada mõju uurimistulemustele. Piirangut püüti ületada

võimaliku mõju teadvustamise kaudu kogu uurimisprotsessi vältel. Töö praktilise väärtusena pakutakse välja piirkondliku haridusvõrgustiku juhtimiseks sobiv juhtimisvorm (Lisa 3), mis toetab haridusvõrgustiku koostöö arendamist uuritava piirkonna tasandil. Arvestades töös uuritud piirkonna eripära, kus Saaremaa vald haldab enamikke maakonna haridusasutustest, võimaldab väljapakutud juhtimisvorm rakendusvõimalusi ka teistes sarnase struktuuriga piirkondades. Edasise uurimisvõimalusena näeb autor kaasata valimisse ka teiste haridustasemete ja -liikide esindajad piirkonnas, et uurida laiemalt ühe piirkonna haridusvõrgustiku osapoolte ootuseid ja valmisolekut piirkondlikuks koostööks. Lisaks võiks edasi uurida, kuidas erinevad juhtimisvormid toetavad või takistavad koostöövõrgustike arengut ja toimimist.

Tänu sõnad

Soovin tänada kõiki intervjuueeritavaid avatud suhtumise ja sisukate mõtete jagamise eest. Tänan väga oma juhendajat, kes innustas ja toetas mind kogu protsessi vältel ning andis põhjalikku tagasisidet. Tänan retsensenti soovitude ja tähelepanekute eest. Eriline tänu minu abikaasale ja teistele pereliikmetele ning sõpradele hindamatu toetuse ja abi eest kogu lõputöö kirjutamise protsessi vältel.

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.

Lelet Aavik-Part

/allkirjastatud digitaalselt/

13.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Azorín, C. (2022). Collaborative networking in education: Learning across international contexts / Redes de colaboración en educación: Aprendiendo a través de contextos internacionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 63–79. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.004>
- Barringer, B. R., & Harrison, J. S. (2000). Walking a tightrope: Creating value through interorganizational relationships. *Journal of Management*, 26(3), 367–403. <https://doi.org/10.1177/014920630002600302>
- Borgatti, S. P., & Foster, P. C. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991–1013. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(03\)00087-4](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00087-4)
- García Cadena, H. N. (2024). Colombian teachers' network on STEM: Approaching concepts and strategies for collaborative work and educational innovation. *Studia UBB Psychologia-Paedagogia*, 69(1), 115–134. <https://doi.org/10.24193/subbypsyped.2024.1.06>
- Chaikoed, W., Sirisuthi, C., & Numnaphol, K. (2017). Collaborative network management for enhancing quality education of primary schools. *Educational Research and Reviews*, 12(18), 1025–1031. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3322>
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309–323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Díaz-Gibson, J., Civiš Zaragoza, M., Daly, A. J., Longás Mayayo, J., & Riera Romaní, J. (2016). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040–1059. <https://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- Edelenbos, J., & Klijn, E. H. (2007). Trust in complex decision-making networks: A theoretical and empirical exploration. *Administration & Society*, 39(1), 25–50. <https://doi.org/10.1177/0095399706294460>
- Eisenschmidt, E., & Niglas, K. (2014). Implementing a design research approach and facilitating networking in the process of educational change. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 8(2), 221–232. <https://doi.org/10.1080/18340806.2014.11082062>

- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCMap: Eine interaktive Webapplikation für qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333–340. <https://office.microsoft.com/excel>
- Gulati, R., & Gargiulo, M. (1999). Where do interorganizational networks come from? *American Journal of Sociology*, 104(5), 1398–1438. <https://doi.org/10.1086/210179>
- Hariduskopter. (s.a.). <https://hariduskopter.ee/>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2019). *Tark ja tegus Eesti: Ekspertrühmade tulevikuvisionid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/202210/tark_ja_tegus_kogumik_a4_ve_ebi.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. <https://kultuurikoda.eu/wp-content/uploads/2020/04/Haridusvaldkonna-arengukava-2021-2035.pdf>
- Hatcher, R. (2014). Local authorities and the school system: The new authority-wide partnerships. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 355–371. <https://doi.org/10.1177/1741143214521591>
- ICF, Praxis, Tallinna Ülikooli ja Civitta Eesti. (2022) Mitteformaal- ja formaalõppe lõimimise praktikad Eestis. Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mitteformaalõppe lõimimiseks formaalõppega (REFORM/SC2021/066). <https://www.hm.ee/et/mitteformaalse-oppimise-loimimine-formaalharidusse>
- Katz, S., Earl, L., Ben Jaafar, S., Elgie, S., Foster, L., Halbert, J., & Kaser, L. (2008). Learning networks of schools: The key enablers of successful knowledge communities. *McGill Journal of Education*, 43(2). <https://doi.org/10.7202/019578ar>
- Klijn, E. H., & Koppenjan, J. M. F. (2016). *Governance networks in the public sector*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887098>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Sulesepp.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014) Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lima, J. Á. (2003). Trained for isolation: The impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29(3). <https://doi.org/10.1080/0260747032000120105>
- Lima, J. Á. (2008). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>

- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinna Ülikooli Haridusuuringute Keskus.
- Läänemaa vald. (s.a.). <https://laanemaa.ee/haridus/laanemaa-hariduskobar/>
- Milward, H. B., & Provan, K. G. (2006). *A manager's guide to choosing and using collaborative networks*. Networks and Partnerships Series. IBM Center for The Business of Government.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0283-7>
- Mäesalu, T. (2023). Isikuandmete töötlemine üliõpilaste lõputöodes. Tartu Ülikool.
- Nordin, P. (2022). Forms of network governance for the European trade union federations. B. Furley (Ed.), *Employment relations as networks* (pp. 21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003125730-12>
- OECD. (2018). TALIS 2018 tulemused: II osa. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis_eesti_24.03.pdf
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 10.08.2024, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Raab, J., & Kenis, P. N. (2009). Heading toward a society of networks: Empirical developments and theoretical challenges. *Journal of Management Inquiry*, 18(3), 198–210. <https://doi.org/10.1177/1056492609334112>
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0004>
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Blackwell.

- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/valimid/>
- Saaremaa vald. (s.a.). <https://www.saaremaavald.ee/>
- Saaremaa valla arengukava 2025-2035. (2024). Saaremaa vald.
<https://www.saaremaavald.ee/sites/default/files/documents/2024-05/Saaremaa%20valla%20arengukava%202025%E2%80%932035.pdf>
- Setomaa vald. (s.a.). <https://setomaa.kovtp.ee/haridusreform>
- Sootla, G., Kattai, K., & Viks, A. (2020). *Rapla maakonna omavalitsusüksuste ja haridusasutuste strateegilise arengu koostöövõrgustiku kujundamine: Projekti lõpparuanne*. Raplamaa Omavalitsuste Liit. <https://rol.raplamaa.ee/wp-content/uploads/2020/03/ROLi-haridusprojekti-l%C3%B5ppraport-m%C3%A4rts-2020.pdf>
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2014). *Analyzing focus group data*. In *Focus groups: Theory and practice* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Swartling, Å. G. (2015). *Focus group chapter*. Stockholm Environment Institute.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused, 1. osa*. SA Innove. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis_eesti_raporti_i_osa_0.pdf
- Tallinna Ülikool. (s.a.). *Hariduspsühholoogia programmid*.
<https://www.tlu.ee/keskused/hariduspsuhholoogia-keskus-hpk/hariduspsuhholoogia-programmid>
- Vihalemm, T. (2014). Fookusgrupi intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>
- Võrumaa Arenduskeskus. (2021). *Võru maakonna haridusvõrgustiku ja koostöö arendamine: Lõpparuanne*. https://vorumaa.ee/wp-content/uploads/2022/06/Lopparuanne_Vorumaa_haridusvõrgustikud-04.10.2021.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press

Lisa 1. Intervjuu kava

FOOKUSGRUPI INTERVJU KAVA
Sissejuhatus Tervitus ja toetava õhkkonna loomine. Tutvustan intervjueritavatele intervjuu eesmärgi. Lõputöö teemal “ <i>Piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö arendamine Saaremaa valla üldhariduskoolide näitel</i> ”
Isikulised kokkulepped: Tagan intervjueritavate konfidentsiaalsuse. Julgustan osalejaid avatult vastama. Teavitan ja palun nõusolekut intervjuu salvestamiseks, et see hiljem transkribeerida. Kinnitan, et lindistusi ei kasutata muul otstarbel, kui käesoleva töö valmimisel ning kustutatakse pärast andmeanalüüsi lõppu märtsis 2025.
Intervjuu ülesehitus: kirjeldan formaati Sissejuhatav osa, avaküsimused Põhiosa, mis on jagatud kolmeks plokiks: 1. plokis uurin, kuidas kirjeldate piirkondliku haridusvõrgustiku olemust? 2. plokis uurin piirkondliku koostöö hetkeolukorda Saaremaa vallas. 3. plokis uurin teie valmisolekut piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö osas. Kokkuvõttev osa.
Intervjuu kestus: 1–1,5h
Annan osalejatele võimaluse lisaküsimusi esitada. Kas on täpsustavaid küsimusi?

Avaküsimused: 1. Palun tutvustage end, teie täisnimi, kool, kus töötate, ametinimetust.
Teemaplokk 1: haridusvõrgustiku olemus 1. Kuidas mõistate haridusvõrgustiku olemust? Palun kirjeldage. 2. Kuivõrd oluliseks peate haridusvaldkonnas piirkondlikku võrgustikupõhist koostööd? Palun põhjendage. 3. Palun kirjeldage, mis võiks teie arvates olla haridusvõrgustiku eesmärk? 4. Mis valdkondades ja teemadel näete üldhariduskoolidel vajadust võrgustiku-üleselt tegeleda? Tooge näiteid.
Teemaplokk 2: piirkondliku haridusvõrgustiku hetkeseis 1. Kuidas toimib teie arvates hetkel Saaremaal üldhariduskoolide vaheline võrgustikupõhine koostöö? 2. Milline koostöö teie arvates piirkondlikus haridusvõrgustikus juba toimib? Tooge näiteid (<i>piirkondlikud haridusühendused, koostöögrupid, vm vormis koostöö</i>). 3. Millised on teie arvates hetkel piirkonna haridusvõrgustikus suurimad puudujäägid? Millest need võivad tingitud olla? 4. Milliseid edulugusid ja häid näiteid võite esile tuua oma kooli koostööst teiste piirkonna koolidega? 5. Millised takistused või väljakutsed on tekkinud teiste koolidega koostööd tehes? 6. Milliste osapooltega peale üldhariduskoolide veel piirkonnas võrgustikupõhist koostööd teete?

7. Kas ja kuidas panustate hetkel ise piirkondliku haridusvõrgustiku toimimisse laiemalt, kui oma koolis? Tooge näiteid (*algatus, eestvedamine, ürituste korraldamine, valdkonna eest vastutamine vm*). Mis põhjusel ei panusta?
8. Sõnastage 1–3 ootust toimivale haridusvõrgustiku koostööle.

Eestvedamine ja osalejad:

1. Kuivõrd oluliseks peate piirkondliku haridusvõrgustiku eestvedamist?
Palun põhjendage.
2. Kes on hetkel piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö eestvedajaks?
3. Kes peaks teie arvates olema piirkondliku haridusvõrgustiku eestvedajaks?
4. Millised on teie arvates eestvedaja põhilised ülesanded?

Teemaplokk 3: valmisolek panustada piirkondliku haridusvõrgustiku koostöösse

1. Millest või kellest sõltub koolide võrgustikutöös osalemine? Mis võib saada panustamisel takistuseks?
2. Mis motiveerib osapooli võrgustiku-üleselt koostööd tegema?
1. Kuidas hindate oma kooli/kolleegide valmisolekut koostööks teiste piirkonna koolidega? Palun põhjendage. (*eestvedaja/osaleja roll vm*)
2. Milline on teie isiklik valmisolek koostööks piirkondlikus haridusvõrgustikus?
3. Mis tagab haridusvõrgustikus koostöö jätkusuutlikkuse?
4. Millised on teie soovitud ja ettepanekud piirkondliku haridusvõrgustiku arendamisel?

Kokkuvõttev osa

Kas on veel mõni piirkondliku haridusvaldkonna koostööga seotud aspekt, millest me ei rääkinud?

Soovi korral saadan tulemused peale töö valmimist intervjuus osalejatele.

Tekkinud küsimuste korral minu kontakt.

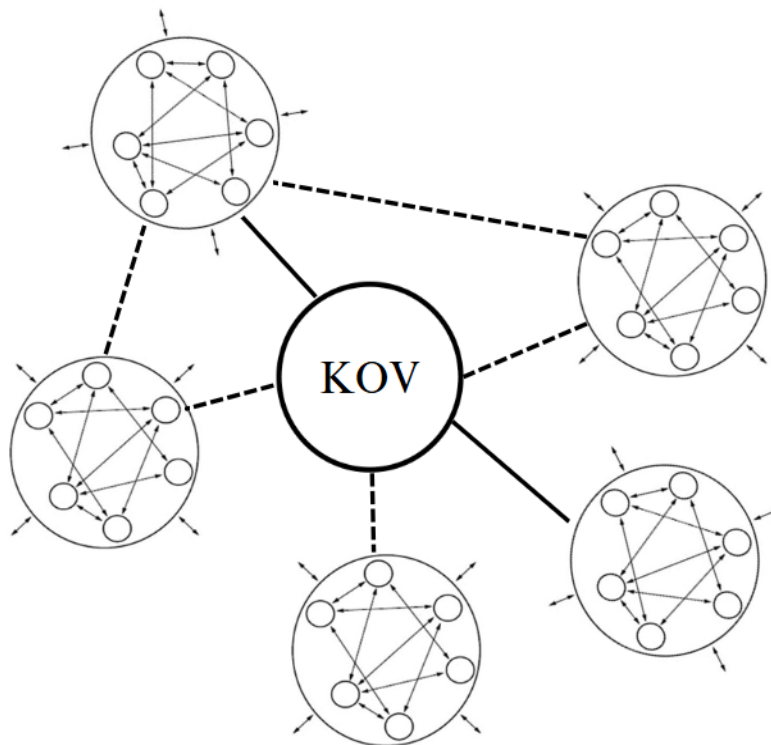
Tänu sõnad osalejatele.

Lisa 2. Näide kategooriate moodustamisest esimese uurimisküsimuse põhjal

Millisena kirjeldavad piirkonna haridustöötajad haridusvõrgustiku olemust?

Koodid	Alamkategooriad	Peakategooriad
ühine_arusaam_võrgustiku_mõistest koostöövorm sõlmede ja niitide_kogum haridusasutuste ja -inimeste omavaheline koostöö ühine_haridusruum piirkonnas_võrdsed_alused	Haridusvõrgustiku olemus	Haridusvõrgustiku kirjeldus
väiksemad_koostöövõrgustikud KOV_juhitud_koostöö	Haridusvõrgustiku vormid	
võrgustikus_osalejad kasu_koostööst vabatahtlikkus usaldus	Haridusvõrgustiku tegurid	

Lisa 3. Piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö juhtimisvorm (Nordin, 2022; Provan ja Kenis, 2008 ning Raab ja Kenis, 2009 põhjal).



Ilma eraldiseisva juhtimisüksuseta jagatud juhtimisega võrgustik



Kohalik omavalitsus (KOV) kui juhtorganisatsioon

— Tugevam side

- - - Nõrgem side

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Lelet Aavik-Part,

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

Piirkondliku haridusvõrgustiku koostöö arendamine Saaremaa valla üldhariduskoolide näitel,

mille juhendaja on Katrin Saks,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Lelet Aavik-Part

13.05.2025