

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Haridusinnovatsioon

Talvi Kaja
ALUSTAVATE ÜLDHARIDUSKOOLOIDE JUHTIDE VÄLJAKUTSED JA
ETTEPANEKUD TOETUSSÜSTEEMIDE ARENDAMISEKS
magistritöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2019

Resüme

Alustavate üldhariduskoolide juhtide väljakutsed ja ettepanekud toetussüsteemide arendamiseks

Koolijuht mõjutab kogu kooli, sealhulgas õpilaste tulemusi ja õpetajate tööga hakkama saamist. Magistritöö eesmärk oli selgitada välja alustavate üldhariduskoolide koolijuhtide väljakutsed oma töös ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks. Magistritöö põhines kvalitatiivsel uurimisel, kus koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuudega kaheksalt koolijuhilt. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et peamised väljakutsed on seotud dokumentatsiooniga tegelemisega, majasisese- ja välise suhtlemisega, uute koolikorralduslike tegevustega, iseenda arendamise ja hoidmisega ning füüsilise keskkonna arendamisega. Tehti ettepanekud, et alustaval koolijuhil oleks varasem erialane töökogemus, koostataks tugimaterjal, kuhu koondataks oluline info alustavale koolijuhile, pakutaks lühiajalisi temaatilisi koolitusi ning võimaldataks kõigil alustavatel koolijuhtidel osaleda toetusprogrammides.

Võtmesõnad: alustavad koolijuhid, koolijuhi toetussüsteemid, üldhariduskool

Abstract

Comprehensive school novice principals' challenges of principalship and proposals for principal preparation

Principal influences the whole school, including students achievement and teachers work. The aim of this Master's thesis was to study comprehensive school novice principals' challenges of principalship and proposals for principal preparation. This Master's thesis was based on a qualitative approach and the data was gathered by conducting semi-structured interviews with eight school leaders. Qualitative inductive content analysis was employed as the method for data analysis. Findings demonstrated that the main challenges were related to documentation, communication, new school management activities, self-professional development, self-care, and physical development of the school. Proposals that were made: school principal should have former work experience in the educational field, supporting material should be made to collect important information for principals, short-term training should be offered and all novice principals should have the opportunity to take upon preparation program.

Keywords: novice principals, principal preparation, comprehensive schools

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
Koolijuhi olulisus	6
Nõudmised ja ootused koolijuhi kandidaadile	7
Uurimused alustavate koolijuhtide väljakutsetest	9
Koolijuhtide toetussüsteemid erinevates riikides	13
Koolijuhtide toetussüsteemid Eestis	16
Metoodika	19
Valim	19
Andmekogumine	21
Andmeanalüüs	22
Uuriija refleksiivsus.....	24
Tulemused.....	25
Alustavate koolijuhtide väljakutsed.....	25
Alustavate koolijuhtide ettepanekud toetussüsteemide arendamiseks	30
Arutelu	36
Tänuõnad.....	44
Autorsuse kinnitus.....	45
Kasutatud kirjandus.....	46
Lisad	
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Intervjuu kava põhjal koostatud märksõnaskeem	
Lisa 3. Koodide moodustamine <i>QCAmap</i> i keskkonnas	
Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust	

Sissejuhatus

Üks peamisi eesmärke hariduspoliitikas ülemaailmselt on parendada koolide kvaliteeti. Eestis on Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi kooli roll aidata kaasa õpilase kujunemisele ennast teostavaks inimeseks, kes saab hakkama perekonna, töö ja avaliku elu rollides. Selleks, et seda eesmärki täita, vajab kool edukat juhti.

Mitmed uuringud (Cranston, 2002; Leithwood & Jantzi, 2006) on näidanud, et koolijuhtidel on suur mõju kogu koolile, mõjutades sealhulgas ka õpilaste tulemusi (Leithwood & Seashore-Louis, 2012; Robinson, 2008) ja õpetajate hakkama saamist (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Eisenschmidt, Reiska, & Oder, 2015). Seetõttu on küll koolijuhte teaduslikult uuritud juba alates 19. sajandi lõpust, näiteks Blodgett (1898, viidatud Slater, García-Gaeduño, & Mentz, 2018 j), kuid alles 1970ndatest tulid esimesed uurimused alustavatest koolijuhtidest (näiteks Greenfield, 1977a, b). Nüüdseks on mitmed erinevates riikides läbiviidud uurimused (Garcia-Garduño, Slater & López-Gorosave, 2011; Walker & Qian, 2006) näidanud, et alustavatel koolijuhtidel on sarnased väljakutsed, mistõttu nad kaotavad kiirelt kire töö vastu ja võivad oma ametist lahkuda. Põhjustena on välja toodud tööstressi (Allison, 1997), suurt töökoormust (Oplatka, 2017) ja läbipõlemist (Friedman, 2002). Sellest tulenevalt on mitmed autorid hakanud uurima, millised on erinevates kultuurikontekstides asuvates koolides alustavate koolijuhtide väljakutsed.

On leidnud kinnitust, et puuduv tugi, vähesed ressursid ja nende juhtimine, suur töökoormus, halvad töötingimused, suhted personaliga sh õpetajate madal töötase, suur vastutus ja kohalik järelvalve amet tekitavad koolijuhtides stressi (Borg & Riding, 1993). Lisaks on koolijuhil palju tööülesandeid: töökoosolekud, ressursijuhtimine, ajajuhtimine, et neid ülesandeid täita (Friedman, 2002). Lisaks toob Friedman (2002) välja, et stressi tekitavad ka lapsevanemad oma ebarealistlike nõudmistega ja solvumistega.

Koolijuhtide professionaalse arengu tagamiseks on oluline, et nendele mõeldud toetussüsteemid oleksid järjepidevad ja karjäärietappidele vastavad (Peterson, 2002). Alustavate koolijuhtide paremaks kohanemiseks ja tööks ettevalmistamiseks on välja töötatud mitmeid toetusprogramme, mis on mõeldud juba ametis alustanud (nt Inglismaal „*Headship Induction Programme*“ (2019)) või tulevastele (nt Fidži ülikooli magistriõppeprogramm „*Educational Leadership*“ (Master of Educational ..., s.a)) koolijuhtidele. Samas on leitud, et formaalseid programme alustavatele koolijuhtidele peaks küll välja arendama nii arenenud kui arengumaades, kuid nad ei tohiks riikide üleselt olla standardiseeritud ja peaks lähtuma konkreetse riigi koolijuhtide vajadustest ja väljakutsetest (Slater et al., 2018). Ka Eestis on

viimastel aastatel koolijuhtide toetusele suuremat tähelepanu pööratud ja sellesse vahendeid investeeritud. Pakutakse nii magistriõppeprogramme Tartu Ülikoolis Haridusinnovatsioon (s.a.) ja Tallinna Ülikoolis Haridusinnovatsiooni juhtimine (s.a.) ja Hariduse juhtimine (s.a.) kui ka kahte pikemat programmi: Alustavate koolijuhtide arenguprogramm (2018) ja Koolijuhtide järelkasvuprogramm (2019), lisaks ka koolitusi ja kursuseid.

Samuti on Eestis viimastel aastatel koolijuhtide teemal tehtud mitmeid uuringuid. Uuritud on koolijuhtide arenguprogrammi kogemust (Gajutma, 2017), haridusfilosoofilise seisukohti (Lillemägi, 2017), positsiooni hariduspoliitiliste uuenduste rakendamisel (Ambre, 2016), toetust alustavatele õpetajatele (Õun, 2015), tööstressi ja töökoormust (Uustalu, 2015) ning naiskoolijuhtide juhiks kujunemise teekondi (Popov, 2015). Eesti on osalenud TALISE kõigis uuringutes, mille üks teema on koolijuhtide olulisus (TALIS, 2018).

Seega varasemad maailmas läbiviidud uuringud näitavad, et koolijuhtidel on esimestel tööaastatel mitmeid suuremaid väljakutseid. Ka Eestis on teema aktuaalne – alustavate koolijuhtide toetamiseks on suunatud programme ja vahendeid, aga teadaolevalt ei ole empiirilisel uuritud, mida alustavad koolijuhid suurimateks väljakutseteks peavad ning missugused on nende ootused toetussüsteemidele. Sellest tulenevalt on probleem, milles alustav koolijuht toetust vajab, missugust toetussüsteemi soovib ja kuidas toetada alustavat koolijuhti esimestel tööaastatel. Magistritöös keskendun üldhariduskoolide juhtidele.

Uurimuse eesmärgiks on selgitada välja alustavate üldhariduskoolide koolijuhtide väljakutsed oma töös ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks.

Töös kasutan läbivalt mõisteid „koolijuht“, „direktor“, „haridusasutuse juht“ sünonüümidenä, kuna ka kasutatud allikates käsitletakse nimetatud mõisteid võrdväärsena.

Koolijuhhi olulisus

Koolijuhhi vastutusalasse jääb nii kooli majanduslik toimimine kui ka see, et oleks töötajate suhtes toetav õhkkond, et saaks tekkida õppiv organisatsioon, kus toimub pidev ja süsteemne kogemustest õppimine ning seeläbi oleks õpilastele tagatud hea arengukeskkond (Navicaitė & Janiūnaitė, 2012; Senge, 2009). Koolijuht vastutab, et kool oleks edukas, seejuures arvestades, et tal lasub oma pädevuse piires ka õiguslane vastutus ning kooli pidaja ootab enda hariduspoliitika ellu viimist (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen, & Ahonen, 2004).

Koolijuhhil on suur mõju kogu kooli tõhususele ja tema roll on viimastel aastakümnetel märkimisväärselt suurenenud (Cranston, 2002; Leithwood & Jantzi, 2006) mõjutades sealhulgas ka õpilaste tulemusi ja õpetajate arengut. Robinson (2008) on tõestanud, et

koolijuhil on positiivne mõju õpilaste tulemustele ja saavutustele. Leithwood ja Seashore-Louis (2012) on kinnitanud, et kui koolijuht keskendub juhendamisele ja tagab koolis toetava õhkkonna, tõusevad õpilaste õpitulemused. Lisaks sellele mõjutab koolijuht ka õpetajate hakkama saamist, kuna on koolisisese kultuuri ja poliitika kujundajaks. Uuringud (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Eisenschmidt et al., 2015) näitavad, et koolijuhi poolt väljatöötatud või heakskiidetud süsteemid nagu motivatsiooni- või koolitussüsteem mõjutavad otseselt õpetajate arengut.

Marzano, Walter ja McNulty (2005) eristavad 21 erinevat vastutusvaldkonda: märkamise; muutustega kaasa minemine; tunnustamine; kommunikatsioon; organisatsiooni kultuuri loomine ja arendamine; töödistsipliini hoidmine; paindlikkuse säilitamine; fookuse loomine ja säilitamine; visiooni loomine; kaasamine; kaasaegse teaduse jagamine kolleegidega; õppekava, -töö ja -küsimuste lahendamisse kaasatud olemine; õppekava, -töö ja -küsimustes laialdaste teadmiste omamine; arengu hindamine; inspireerimine; struktuuri ja korra loomine; vahendusesikuks olemine; suhete loomine personaliga; ressursside tagamine; olukorraalane teadlikkus ja nähtav olemine. Lisaks on välja toodud, et eduka kooli eesotsas peab olema eestvedaja (Marzano et al., 2005), kes ühendab kogu personali, et täita organisatsiooni eesmärgi, hoiab omavahelisi häid suhteid ning seejuures hoidub kasutamast ametlikku võimu.

Samal ajal on koolijuhile kõrged nõudmised ka lapsevanemate poolt, kes ootavad, et kool valmistaks lapse ette ühiskonnas toimuvate muutustega kohanemiseks. Selliste nõudmistega kaasas käimiseks tuleb koolijuhil olla hea muutuste juht mitme erineva huvigrupi vahel ka juhul, kui tuntakse, et vanemate, koolipidajate, töötajate ning enda ootused õpilaste vajaduste osas ei kattu (Senge, 2009). Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolijuhil on oluline roll nii õpilaste kui õpetajate hakkama saamises ning vastutades organisatsiooni arengu ja eesmärkide ellu viimise eest.

Nõudmised ja ootused koolijuhi kandidaadile

Viimastel aastakümnetel on ootused ja nõudmised koolidele ning koolijuhile suuresti muutunud. On leitud, et seoses suurema autonoomia ja vastutusega õppetöö tulemuste eest peaks koolijuhi rolli rõhuasetus nihkuma administratiivbürookraatlikult juhtimiselt õppekasvatustöö arendamisele ja juhtimisele (Pont, Nusche, & Moorman, 2008).

21. sajandil on koolijuhi ametikohale asumiseks vaja spetsiifilist ettevalmistust, mida Bush (2018) põhjendab järgnevate muutustega: koolijuhi rolli laienemine; koolitasandil

võimu jaotumine; kooli konteksti keerukuse tõus; mõistmine, et ettevalmistus on moraalne kohustus; mõistmine, et ettevalmistus ametisse astumiseks toetab ametis hakkama saamist.

Koolijuhi valimisel soovitakse, et tulevane juht oleks oma ametis edukas. Edukale koolijuhile omistatakse erinevates uuringutes mitmeid oskusi. Näiteks on leitud, et edukal koolijuhil on head võimed järgnevas: juhtimine, kommunikatsioon, konsulteerimine, eestvedamine, otsustamine, kriitiline mõtlemine ja koolikogukonna liikmetega head suhted (Notman & Henry, 2011). Carr-Stewarti ja Walkeri (2003) uuringu järgi on edukal koolijuhil eelnevaga sarnaselt head eestvedamise ja kommunikatsiooni oskused, aga ka konflikti lahendamise ja meeskonna loomise, eeskujuks olemise, visiooni loomise ja hea töökeskkonna loomise oskus. Salfi (2011) tulemustes täpsustati, et edukas koolijuht on see, kes suudab lisaks enda eestvedamisele ka kolleege panna eest vedama ja jagab eestvedamist läbi kooliaasta. Samuti oli oluliseks kaasamine: edukas koolijuht loob ühise ja jagatud kooli visiooni kaasates erinevaid osapooli otsuste tegemisse ning kaasab lapsevanemaid ja kogukonda kooli arengu protsessi üldiselt. Lisaks loob edukas koolijuht professionaalse arengu võimalusi õpetajatele. Eestis soovitakse samuti, et tulevane juht oleks oma töös edukas.

Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuete määrus (2013) seab põhikooli ja gümnaasiumi koolijuhile kvalifikatsiooninõueteks magistrikraadi või sellele vastava kvalifikatsiooni ning juhtimisalase kompetentsuse. Nimetatud määrulele lisaks on loodud Haridusametuse juhi kompetentsimudel (2016), mis sõnastab viies valdkonnas (innovatsiooni, meeskonna, tulemuspõhine juhtimine, iga õpilase arengu toetamine ja eduloo tutvustamine) koolijuhi oodatavad kompetentsid. Dokumendi eesmärk on „kirjeldada 2025. aasta perspektiivis koolijuhti kui kooliuuendajat, kes mõistab toimuvaid arenguid, tulevikuootusi ning toetab igat õpilast tema võimete maksimaalsel arendamisel“ (Haridusametuse juhi kompetentsimudel, 2016, lk 2). Kompetentsimudelis toodu viitab ka Eestis haridusametuse juhi rolli ja nõudmiste muutumisele.

Ehkki määruhes ei ole just palju nõudmisi koolijuhi ametikohale asuvale inimesele, siis juhuslikult valitud koolijuhi ametikoha kolmes töökuulutuses (Haridus- ja teadusministerium, 2018; Raasiku vallavalitusus, 2018; Turba kool, 2018) on välja toodud märkimisväärselt pikem nimekiri ootustest kandidaadile. Ootused võib jagada laias laastus viieks. Esiteks kvalifikatsiooninõuetele vastamine (magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ning juhtimiskompetentsid). Teiseks administratiivsed juhtimisoskused (teadmised eelarvelise asutuse majandamise alustest, analüüsi- ja planeerimisoskus, juhtimiskogemus, vastutustunne). Kolmandaks muutuste eestvedamise oskused

haridusvaldkonnas (oskus viia läbi muudatusi, võimet töötada välja uusi lahendusi ja neid ellu rakendada, missioonitunne ja sisemine soov töötada laste arengut toetava asutuse heaks, teadmised kaasaegsest õpikäsitustest, väga head teadmised haridusvaldkonnast, teadmised õppiva organisatsiooni põhimõtetest, hea eestvedamise suutlikkus). Neljandaks meeskonnatöö ja suhtlemisoskused (koostöövõime ja edasiviiv mõttelaad, hea meeskonnatöö oskus, õpi- ja otsustusvõimelisus, väga hea suhtlemisoskus, vähemalt ühe võõrkeele oskus suhtlustasandil). Viiendaks keskkonnaga kohanemine (valmisolek kohaneda ja kaasa töötamine ühinenud omavalitsuse arenguloogikast tulenevate muutustega).

Seega võib öelda, et ootused kandidaadile on kõrged ja mitmekülgsed. Koolides oodatakse koolijuhi ametikohale kandideerijalt erinevaid pädevusi ja oskuseid, lähtudes just selle organisatsiooni vajadustest, mistõttu peavad kandidaadid olema valmis ühele samale ametikohale, kuid erinevatesse koolidesse kandideerides, erinevatele ootustele vastama. Seetõttu ei pruugi alustav koolijuht, kui ta ei ole selle organisatsiooniga varem tuttav, ette näha neid aspekte, mis osutuvad kohanemisel väljakutseteks.

Uurimused alustavate koolijuhtide väljakutsetest

Inglise keelses kirjanduses kasutatakse koolijuhtide väljakutseid uurides peamiselt sõnu „*problems*“ või „*challenges*“, mis otsetõlkes on vastavalt „probleemid, uurimisülesanded“ ja „väljakutse“ (Eesti-inglise sõnastik, 2007). Eesti õigekeelsussõnaraamatus (2018) on sõnale „väljakutse“ viidatud ka kui „uus ülesanne“. Antud uurimuses on väljakutse intervjuueeritava muret tekitav uus ülesanne. Ametipositsioonis alustavaks koolijuhiks (inglise keelsetes artiklites peamiselt „*novice principal*“, „*newly appointed principal*“, „*beginning principal*“ või „*beginner headmaster*“ või tulevane koolijuht „*aspiring principal*“) loetakse erinevates uuringutes kõige enam inimest, kes on ametis olnud üks kuni kolm aastat. Näiteks Bayer (2016) uuris esimest aastat, Ng ja Szeto (2016) ning Spillane ja Lee (2014) kuni kaks aastat ning Oplatka (2012) ja Arar (2017) kuni kolm aastat ametis olnud koolijuhtide väljakutseid. Kõikides välja toodud uurimustes nimetati uuritavaid alustavateks koolijuhtideks.

Igasse ametisse astumisel on omad raskused. Koolijuht töötab formaalharidust pakkuva organisatsiooni kõige vastutusrikkamal ametikohal ning seetõttu omab suurt mõju kogu organisatsioonile, tihti ka kogukonnale. Oplatka (2012) ja Oplatka ja Tako (2009) määratlesid neli koolijuhtide karjääri etappi:

- 1) induktsiooni etapp (tööaastad 1-5) – uue rolliga kohanemine;
- 2) ehituse etapp (tööaastad 5-10) – juht tunneb ennast entusiastlikult ja meisterlikult;

- 3) kesk-karjääri etapp (ligikaudu 10 tööaastal) – jaotub kaheks, ühed koolijuhid tunnevad end seotuna ja kaotavad entusiasmi, teised aga on väga rahul ja taas-uuenevad oma rollis, kuna suudavad professionaalsete väljakutsetega hakkama saada;
- 4) pettumuse etapp (20. tööaastal ja üle selle) – iseloomustab kaua ametis olnud koolijuhte enne ameti maha panemist, tunnevad seisakut ja võimalik, et vajadust säilitada oma saavutused.

Käesolevas töös keskendutakse esimesele etapile, kuna alustavad koolijuhid alles kohanevad oma rolliga ning toovad välja enda kogetust lähtudes väljakutseid ning teevad ettepanekuid toetussüsteemide arendamiseks.

Koolijuhi mõju organisatsiooni tõhususele ja rolli suurenemine (Cranston, 2002; Leithwood & Jantzi, 2006) võib olla ka üheks põhjuseks, miks Garcia-Garduño jt (2011) uuring näitab, et paljud alustavad koolijuhid tunnevad end oma rolliks väheselt ettevalmistunutena hoolimata sellest, kas nad on saanud formaalsel kujul väljaõpet või mitte. Erinevates kultuurides tehtud uuringud näitavad, et alustavad koolijuhid tunnevad seetõttu märkimisväärselt ärevust, frustratsiooni ja isegi isolatsiooni (Walker & Qian, 2006; Young, Petersen, & Short, 2002).

Walker ja Qian (2006) koondasid alustavate koolijuhtide väljakutsete kohta tehtud uuringutest saadud tulemused seitsmeks:

- 1) leppimine vähese toetusega ja kaastöötajate poolse hüljatuse ning sellega seoses pettumustunde tajumine;
- 2) eelmise koolijuhi „vaimuga“ tegelemine;
- 3) sobitumine juba olemasoleva organisatsioonikultuuriga (tihti seotuna eelmise punktiga);
- 4) isoleeritus teistest koolijuhtidest (seoses koolidevahelise konkurentsiga) ja enda kooli kolleegidest;
- 5) administreeriva töö suur maht ja vähene aeg hariduslike eesmärkidega tegelemiseks, ülekoormatus tööst ja muretsemine kasvavate nõudmiste ja vastutuse vahel tasakaalu saavutamise pärast;
- 6) ülekoormatus paberitööst ja tundmine, et töö ei saagi otsa (pidevalt tekkivate ootamatustega tegelemine ja töö fragmenteeritus);
- 7) organisatsiooniline sotsialiseerumine ja kooli normide, väärtuste ja uskumuste õppimine.

Walker ja Qian (2006) leidsid samuti, et koolijuhid tunnevad, et meeskond ootab neilt *status quo* jätkamist, tagades mugavuse, stabiilsuse ja rahulolu ja mitte ümberkujundavat

käitumist, kui samas oodatakse neilt ametisse astumisel just dünaamilisust ja olemasolevate süsteemide drastilist muutmist. Autorid toovad ka välja, et näiteks Aafrikas peavad koolijuhid hakkama saama ka koolitasude maksmata jätmise, raamatute ostmise, elementaarse õppevara soetamise, kodu ja kooli pika vahemaa, võimetusega jõuda vanemateni ja muude probleemidega. Hiinas ja teistes ida riikides kulutavad koolijuhid palju energiat, et vastata poliitilistele nõudmistele samaaegselt piisavalt raha kogudes, et kool saaks toimida.

García-Gaeduño jt (2011) tegid kokkuvõtte selleks hetkeks tehtud uuringutest alustavate koolijuhtide kohta (kokku 36 teadustööd) nii ingliskeelsetes kui muukeelsetes riikides, mille tulemusena toodi välja, et koolijuhid kogevad sarnaseid väljakutseid üle maailma. Peamiseks väljakutseks on suhtlemine nii kooli meeskonnaga, kohaliku omavalitusega kui ka valitsusega. Muukeelestest riikides, eriti Mehhikos, on tõsiseks probleemiks ka õpetajate motiveerimine ning kohaletuleku ja täpsuse tagamine. Alustavad koolijuhid tunnevad lisapinget uuele ametikohale asumisega, ettevalmistamata uueks rolliks ja seda sõltumata sellest, kas läbiti ettevalmistus programm või mitte.

Koolijuhtide ettevalmistuse rahvusvaheline uuring (*The International Study of Principal Preparation* (ISPP)) (Slater et al., 2018) koondas kokku viielt kontinendilt 15 riigi uurimuste tulemused, milles on välja toodud nimekiri alustavate koolijuhtide väljakutsetest. Leiti, et erinevate uurimuste tulemustes on rohkem sarnasusi kui erinevusi sõltumata uuritava riigi kultuurilisest ja majanduslikust arengust. Erinevatele uuringutele tuginedes töid Slater jt (2018) väljakutsetena välja professionaalse isolatsiooni ja üksildustunde; eelmise koolijuhi pärandi, praktika ja stiili; ajajuhtimise, ülesannete rohkuse ja prioriteetide valimise; kooli eelarvega tegelemise; ebaefektiivse personaliga tegelemise; uute valitsusepoolsete algatuste ellu viimise, eelkõige uute õppekavade rakendamise või kooli arenguprojektide ellu viimise; kooli hoonete ning ala haldamisega seotud mured; õpetajate ja õpilaste puudumise; ametiühingutega seotud väljakutsed; mitmekeelsed klassid; õpilaste arvu vähenemise; suure paberitöö koormuse ja kooli kauguse.

Alustavad koolijuhid Austraalias ja Türgis tõdesid Wildy, Clarke, Styles ja Beycioglu (2010) uuringus, et kõige vähem olid nad ettevalmistatud ressursside hankimises, haridussüsteemi nõudmistele tasakaalustamises kooli enda vajadustega, hariduspoliitika elluviimises ja töö ning eraelu tasakaalu saavutamises.

Lisaks mitmeid riike hõlmavatele uuringutele on uuritud ka üksikute riikide koolijuhtide väljakutseid. Näiteks Namiibia alustavate koolijuhtide probleeme kaardistades koondas Mushaandja (2013) need kaheks põhiliseks. Esiteks võimetus juhtida ja eestvedada inimressursse: alluvaid, huvirühmi ja ülemusi. Siia alla kuulub ka õpilaste ja

personalijuhtimine; kooli ja kogukonna vaheline suhtlemine; inimestevahelise suhtlemise juhtimine õpetajate ja õpilaste vahel; meeskonna professionaalse arengu koordineerimine, organiseerimine ja kaasa aitamine; planeerimine ja prioritseerimine ning muutuste tutvustamine ja juhtimine. Teiseks suureks probleemiks alustavate koolijuhtide jaoks on võimetus rakendada õpitud teooriat hariduse juhtimise kohta eelnevalt loetletud väljakutsete lahendamiseks. Toodi välja ka mittetehnilised väljakutsed nagu hirm võtta riske ja madal enesekindlus.

Alustavate koolijuhtide tööalaseid väljakutseid on uurinud ka Ng (2015), keskendudes Singapuri alustavatele koolijuhtidele, jaotades need kolmeks võtmeväljakutseks. Esimeseks neist on kohanemine uue keskkonna ja rolliga. Teiseks võtmeväljakutseks on teiste ootustele vastamine samaaegselt enda vastu aus olles. Näiteks probleemid isiklike väärtuste vastuollu minemisel huvirühmade pealesurutud väärtusega. Siinkohal võib üles kerkida ka see, kui varasema koolijuhi “kingad jäävad suureks” ning kaastöötajate poolt tajutuna ei suudeta kanda välja samal kvaliteeditasemel juhtimist, nagu seda tegi eelkäija. Sellest tulenevalt võib alustav koolijuht tunda ebakindlust ja endas kahelda (Crow, 2006). Küsimus on selles, kui palju peaks alustav juht kohanema keskkonnaga ja kui palju kohandama keskkonda enda järgi. Kolmandaks väljakutseks on töötamine oma personaliga ja huvigruppidega. Siia alla lähevad näiteks heade töösuhete loomine kolleegidega, vanematega suhtlemine, vajadusel organisatsioonikultuuri muutmine ja erinevate inimestega seotud probleemidega tegelemine (näiteks nõudlikud vanemad ja ebaefektiivne töötaja). Selliste tugevate suhete loomisel aitab ka jaotatud eestvedamise (Diamond & Spillane, 2016) rakendamine, kus erinevate valdkondade eest vastutavad erinevad meeskonnaliikmed.

Türki alustavaid koolijuhte uurides jaotas Bayer (2016) väljakutsed järgnevalt: koolivägivald, perede negatiivne suhtumine kooli, immigrantidest õpilased/pered Süüriast ja Iraagist, õpetajate liidud, õpetajate suhtumine direktorisse ja käitumine temaga, ebaõpilaslik käitumine klassis ja koolis.

Joonisel 1 toon eelnevalt tutvustatud uurimuste tulemuste koondi sõnapilvena, kus kõige suuremalt on esitatud kõige rohkem esinenud väljakutse. Jooniselt on näha, et kõige enam tuuakse väljakutsena välja suhtlemist erinevate huvigruppidega, ootustele vastamist, isoleeritust ja ülekoormatust.



Joonis 1. Sõnapilv väljakutsete kohta (Bayer, 2016; García-Gaeduño et al., 2011; Mushaandja, 2013; Ng, 2015; Slater et al., 2018; Walker & Qian, 2006; Wildy et al., 2010)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et alustavaid koolijuhte uurides ei ole nende väljakutsete osas jõutud selgelt ühisele arusaamale, küll aga on väljakutseid (näiteks suhtlemine huvigruppidega ja ootustele vastamine), mis on erinevate riikide uuringute tulemustes ühised.

Koolijuhtide toetussüsteemid erinevates riikides

Antud magistritöös on toetussüsteemide all mõistetud meetmeid, mis aitavad tulevaseks ametiks ette valmistada või juba alustanud koolijuhti toetada. Alustavate koolijuhtide kohanemist tulevase ametiga aitavad erinevates riikides toetada selleks spetsiaalselt väljatöötatud formaalsed programmid, koolitused või muud isiklikust vajadusest lähtuvad toetussüsteemid (nii formaalsed kui mitteformaalsed).

Alustavad koolijuhid on välja toonud kolm peamist toetussüsteemi, mida alustav koolijuht kõige rohkem vajab ning mis toovad kõige suuremat kasu tema esimestel tööaastatel (Ng, 2015). Esiteks tugivõrgustik inimestest, kes on samuti alustavad koolijuhid ja ka sõbrad; teiseks hea mentori olemasolu, kes on sarnases keskkonnas töötanud, ning kolmandaks ligipääs haridusalaste liidrite teadmistele ja professionaalset arengut toetavatele keskkondadele ning koolitustele. Samuti tõesid alustavad koolijuhid Mentz, Webber ja van der Walt (2010) uuringus, et organisatsiooni juhtimise alastest teadmistest rohkem väärtustasid nad mentoriga loodud suhet ning tema rolli nende toetamisel.

Mentorlust hariduses on uuritud nii mentee (juhendatav) kasusaamise poole pealt (Hansford & Ehrich, 2006) kui ka mentori (juhendaja) vaatenurgast (Hudson, 2013; Thornton, 2014). Mentorluse puhul on leitud nii positiivseid kui negatiivseid külgi. Näiteks menteele saab positiivsena välja tuua tuntava toetuse, mõtete jagamise ja professionaalse arengu, mentoritele aga võrgustumise, professionaalse arengu ja võimaluse reflekteerimiseks (Hansford & Ehrich, 2006). Negatiivsete külgedena toodi samas uurimuses välja mentorlusele kuluvat suurt ajakulu ning võimalikku isikuomaduste ja pädevuste omavahelist mittesobivust.

Lisaks mentorlusele on paljudes riikides koolijuhtidele loodud spetsiaalsed programmid ametisse pürgivatele ja värskest koolijuhiks saanud inimestele (Bush, 2008). Kõige rohkem on teadaolevalt just uuritud nende programmide sisu ehk formaalset toetust tulevastele ja alustavatele koolijuhtidele. Näiteks Ng ja Szeto (2016) uurisid Hong Kongi alustavatele koolijuhtidele pakutavaid programme (ja nende vastavust alustavate koolijuhtide väljakutsetele), Slater jt (2018) uurisid 15 riigi alustavate koolijuhtide toetussüsteeme ja kaardistasid nende programmide üldised valdkonnaraamid: koht, inimesed, süsteem ja koolijuht ise, ja Walker, Bryant ja Lee (2013) kaardistasid viie erineva riigi programmide põhjal võtme fookusteks rahvusvahelise ja kohaliku kontekst omandamise. Lisaks arvestavad programmid õpilaste ja kogukonna vajadustega, on akadeemilise sisuga, praktikuid kaasavad, kolmepoolselt loodud (valitsus, koolituse pakkuja ja koolid), tagavad koolijuhil kvalifikatsioonile vastavuse ja osalejad on läbinud tiheda sõela valituks osutumiseks. Slater jt (2018) toovad välja, et formaalseid programme alustavatele koolijuhtidele peaks välja arendama kõigis riikides, samas ei tohiks nad riikide üleselt olla standardiseeritud ning peaksid lähtuma konkreetse riigi koolijuhtide vajadustest ja väljakutsetest.

Nii on ka loodud programme kritiseeritud lähtudes kohalikest vajadustest, näiteks pakub Fidži ülikool akrediteeritud magistriõppeprogrammi *Educational Leadership* (Master of Educational ..., s.a), mis on mõeldud ametisse pürgivatele ja hetkel töötavate haridusvaldkonna juhtidele (Devi & Fernandes, 2019). Lingam ja Lingam (2014) Fidži programmide põhjal tehtud uuring näitas, et finantsjuhtimine, konteksti spetsiifiline väljaõpe, strateegiline juhtimine ja valdkonnapõhine õpe on peamised valdkonnad, kus edaspidistes programmides kvaliteeti suurendada. Samas nüüdseks on programmis eraldi kursus kaasaegsete Fidži hariduslike murede teemal (Master of Educational ..., s.a). Samuti tegid Lingam ja Lingam (2014) ettepaneku uurida alustavate koolijuhtide vajadusi eestvedamise programmide järele ametisse asumise järgselt, et tagada nende edasine professionaalne areng. Lõuna-Aafrika eestvedamise ettevalmistav programm „*Advanced Certificate in Education*“ koosneb viiest võtmevaldkonnast: koolijuhtimine Lõuna-Aafrika kontekstis, õpetamise ja

õppimise juhtimine, majanduslik- ja ressursside juhtimine, inimeste juhtimine ja eestvedamine ning haridusõigus ja –poliitika. Mentz jt (2010) kritiseerisid, et programmi fookus on juhtimisel ja mitte kriitilisel „eestvedamise murede“ avastamisel, samas Bush, Kiggundu ja Moorosi (2011) töid välja, et programm ei valmista piisavalt ette tööoludeks, mis ootavad ees koolijuhte, kes asuvad tööle Lõuna-Aafrika ebasoodsates oludes olevatesse koolidesse. Samas toodi Lingam ja Lingam (2014) uuringus välja positiivsena mentorite olemasolu ja võrgustumise.

Üldiselt võib öelda, et kõige rohkem on saanud nimetatud riikide programmid kriitikat seoses vähese ettevalmistamisega konkreetseteks eesootavateks juhtimis- ja eestvedamisalaste ülesannete täitmiseks ning vähest piirkonna vajadustest lähtumist. Samas peetakse oluliseks, et koolijuhil oleks üldised teadmised juhtimisest (Wildy & Clark, 2008). Lisaks on oluline märkida, et juba Peterson (2002) tõi välja, et professionaalse arengu tagamiseks peavad toetussüsteemid olema järjepidevad ja karjäärietappidele vastavad. Uurides rahvusvaheliselt koolijuhtide ettevalmistust, on Bush (2018) välja pakkunud üldise mudeli, mis peaks koolijuhti oma ametisse asumisel toetama, kattes koolijuhi ametisse astumise eelse perioodi (nii talentide leidmise ja juhtimisealase ettevalmistuse kui ka tulevase juhi kooli määramise), sissejuhatuse ametisse ja ametis olemise ajal tagama professionaalse arengu.

Ametis alustanud koolijuhtidele on loodud erinevates riikides programme, et neid toetada. Inglismaal on selliseks programmiks „*Headship Induction Programme*“ (2019). Tegemist on aastase arenguprogrammiga, mille raames luuakse koostöös konsultandiga, lähtudes konkreetse koolijuhi vajadustest, personaalne programm, mis võib sisaldada mentoriga kohtumisi, nõustamisi, kursustel ja konverentsidel osalemisi, tuge eestvedamise, juhtimise, muutuste juhtimise ja enesehindamise osas.

Alates 2004. aastast on Hiinas, Hong-Kongis tulevastel koolijuhtidel kohustus läbida ametisse astumiseks ettevalmistav programm. Tulevased koolijuhid peavad läbima kaheaastase programmi Koolijuhtimise sertifikaadi (*Certificate for Principals*) saamiseks ning seejärel pakutakse võimalust osaleda veel kaheaastases programmis ametisse asumise järel (Ng & Szeto, 2016). Esimesel aastal on sissejuhatav programm ja teisel aastal keskendutakse eestvedamise oskuse arendamisele ja pakutakse kogunud koolijuhile tuge (Training Courses for..., 2019). Ng ja Szeto (2016) uuring näitas, et kõige rohkem oodatakse koolijuhtimise ja eestvedamise alasel tuge seoses õigusküsimustega, eestvedamisoskustega ja inimressursi juhtimisega. Seoses inimsuhetega soovitakse tuge mitte ootustele vastavate alluvatega tegelemises ning keskmiste liidrite jõustamises. Võrgustumise alasel toodi välja vajadus luua teiste alustavate koolijuhtidega suhteid, õppida mentoritelt ning koole külastada.

Austraalias on professionaalset arengut toetav süsteem, mis tugineb 2015. aastal välja töötatud Austraalia koolijuhtide kutsestandardile, on koostatud Austraalia õpetamise ja koolijuhtimise instituudi (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*) poolt (Devi & Fernandes, 2019). Süsteemis pakutakse võimalust enesehindamiseks, reflekteerimiseks ja õppimiseks teistelt koolijuhtidelt (Lead & Develop, 2017).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et ehkki igas riigis võivad olla omad väljakutsed, milles toetussüsteem peaks ametisse asuvaid ja juba asunud koolijuhte toetama, siis üldiselt oodatakse toetussüsteemilt teadmisi valdkonnast, juhtimisest, eestvedamisest, kuid ametisse asumise järgselt nähakse suurimat kasu toetusvõrgustikust, mentorist ja ligipääsust valdkonna liidrite teadmistele, et tagada edasine professionaalne areng.

Koolijuhtide toetussüsteemid Eestis

Ka Eestis pakutakse toetussüsteeme, mis on mõeldud selleks, et alustavat koolijuhti tulevaseks ametiks ette valmistada või ametis olles toetada.

Organisatsiooni juhtimise või juhtimisealaseid õppekavasid on ülikoolides mitmeid, mis toetaksid nende tulevaste haridusasutuse juhtide vajadusi, kellel haridusvaldkonnaalane töökogemus ja sellest tulenevad valdkonnapädevused on olemas. Järgnevalt antakse ülevaade nendest õppekavadest, kus kaetakse nii haridusvaldkonnast tulenevad võimalikud erisused kui ka üldine organisatsioonijuhtimine. Eestis on magistritöö koostamise hetkel pakkuda kolm sellist õppekava, mis otseselt või kaudselt on koolijuhi väljaõppele suunatud. Tegemist on kaheaastase õppeaja ning 120 EAP mahuliste magistriõppekavadega Tallinna ja Tartu Ülikoolides, kuhu on 2019/20 õppeaastal võimalik kandideerida.

Tartu Ülikoolil otseselt haridusasutuse juhi õppekava magistritasemel puudub, kuid pakutakse Haridusinnovatsiooni eriala, mille üheks suunaks (18 EAP) on haridusasutuse juhtimine ning õppekava lõpetanu võib töötada haridusasutuse juhina (Haridusinnovatsioon, s.a.). Nimetatud suuna eesmärkideks on mooduli õpiväljundite ja üldeesmärkide järgi võimaldada õppijal süvendatult omandada organisatsiooni juhtimise alaseid teadmisi ja oskusi Haridusasutuse juhi kompetentsimudeli alusel. Õpiväljundite järgi omab mooduli läbinud üliõpilane ülevaadet organisatsioonikultuuri ja väärtuste kujundamisest, uuenduste juhtimisest, ülevaadet nüüdisaegsete haridusasutuste eesmärkidest ja ülesannetest, kogemust koostööst, strateegilisest analüüsist ja planeerimisest, personalipoliitika kujundamisest, sisehindamisest nii kohalikul kui rahvusvahelisel tasandil kui ka eelarve ja õigusregulatsiooni kasutamisest (Mooduli õpiväljundid ..., 2019).

Tallinna Ülikoolis on kaks eriala, mis on haridusasutuse juhtimisele otseselt või kaudselt suunatud. Esimene neist on Hariduse juhtimine, milles on eriala valikmooduliks võimalik võtta haridusasutuse juhtimine (24 EAP), milles keskendutakse organisatsiooni strateegilisele juhtimisele ja haridusasutuse juhtimisele ning käsitletakse hariduspoliitika suundade mõju valdkonnas tegutsevatele organisatsioonidele (Hariduse juhtimine, s.a.). Õpiväljundid on nimetatud õppekavas jaotatud valdavalt kolmeks. Esiteks mooduli läbinud üliõpilane teab ja analüüsib organisatsioonijuhtimise teooriaid ja –mudeleid, mõistab valdkonnaalast strateegilise juhtimise ja üldise juhtimise olemust, kavandab muudatusi, analüüsib ennast juhina ning kavandab enese professionaalset arengut. Teiseks kaardistab valdkonna probleeme ja vajadusi ning loob lähtudes sellest uurimisplaane ja vastab uurimisküsimustele. Kolmandaks tunneb ja kasutab statistilise andmeanalüüsi meetodeid ja teeb ettepanekuid juhtimisotsuste tegemiseks. Märkimisväärne on ka see, et antud õppekaval on 6 EAP mahuline valdkondliku võõrkeele moodul (Hariduse juhtimine õppekava ..., s.a.).

Teine Tallinna Ülikooli magistriõppe õppekava, mis haridusasutuse juhile vajalikke kompetentse annab, on Haridusinnovatsiooni juhtimine, mis on 2018/19 õppeaastal esmakordselt avatud tasuline ja ingliskeelne õppekava. Õppima oodatakse teiste hulgas tulevasi koolijuhte. Õppekava üheks kolmest moodulist on 24 EAP mahuline hariduse juhtimine, mille läbimine annab võimaluse analüüsida õppimis- ja juhtimiskultuuri, juhtida innovatsiooni, saada oskuseid ja teamisi haridusasutuste juhtimisest ja arendus- ja tegevusuuringute planeerimiseks (Haridusinnovatsiooni juhtimine, s.a.). Õpiväljunditeks on oskus analüüsida õpikultuuri organisatsioonis ja hinnata arendusvajadusi uusimatest teadustulemustest lähtuvalt, kavandada ja ellu viia arendus- või tegevusuuringut õppimist ja arengut toetava õppimis- ja õpetamiskultuuri kujundamiseks, mõista ja osata analüüsida haridusasutuse juhi rolli ja ülesandeid õppiija arengut toetava õpikeskkonna kujundamisel ja innovatsiooni juhtimisel (Haridusinnovatsiooni juhtimine õppekava ..., s.a.).

Lisaks magistriõppekavadele on ka kaks suuremamahulist programmi, mis on mõeldud juba olemasoleva magistrikraadiga või sellele vastava kvalifikatsiooniga inimestele, kes plaanivad lähiaastatel koolijuhi ametit pidama hakata või juba ongi töölepingu sõlminud ning ei ole üle ühe õppeaasta ametit pidanud. Need on Koolijuhtide järelkasvu programm (2019) ja Alustavate koolijuhtide arenguprogramm (2018). Mõlemad programmid on Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt ellu kutsutud vajadusest hoida ja tõsta Eesti hariduse kvaliteeti (Alustavate koolijuhtide arenguprogramm, 2018) ja suurendada koolijuhtimise populaarsust ning koolijuhtide professionaalsust (Koolijuhtide järelkasvu programm, 2019).

Alustavate koolijuhtide arenguprogrammis saab osaleda kuni 18 üldharidus- ja kutsekoolide juhti augustist juunini, saades tuge mentorilt ning leides uude rolli sisseelamiseks mõttekaaslasini. Tuuakse välja, et programmis on märkimisväärne osa seotud õppimise ja osalejate vajaduspõhiste ülesannetega nende endi töökohtadel (Alustavate koolijuhtide arenguprogramm, 2018). Koolijuhtide järelkasvu programmis saab osaleda kuni 15 vähemalt kaheaastase õpetajana töötamis- või muu juhtimiskogemusega lähiaastatel koolijuhi rolli võtmiseks kõrgelt motiveeritud inimest, kellel on inglise keele tase vähemalt B2 tasemel. Programm kestab kümme kuud, mille käigus saadakse ettevalmistus koolijuhiks saamiseks. Koolitusprogramm rajaneb Haridusametuse juhi kompetentsimudelil ja OECD (Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsioon) poolt määratletud koolijuhtide põhivastutusaladel (Koolijuhtide järelkasvu programm, 2019).

Alustavate koolijuhtide arenguprogrammi on uurinud Gutjuma (2017), kus programmi läbinud uuritavad töid välja programmi toel saavutatud ametipädevuste kasvu, süsteemi loomise ja dokumentatsiooni koostamise alaste teadmiste paranemise, inimeste värbamisega seotud teadmiste suurenemise, juhiomaduste arenemise, sisukate motiveerivate haridusteemaliste vestluste pidamise, usaldussuhete loomise- ja kogemuste saamise suhetes mentoriga ning koostöövõrgustiku tekkimise.

Innove on loonud mitmete projektide vahendusel eeldusi ja võimalusi hariduse arendamiseks ja populaarsemaks muutmiseks ühiskonnas, sealhulgas on haridusprojekt „Õpetaja ja koolijuhi professionaalse arengu toetamine“ (ÕKPAT), mis toetab üld- ja kutsehariduskoolide õpetajate ja juhtide professionaalset arengut ja maine kujundamist (Õpetaja ja koolijuhi ..., 2018). 2018/19 õppeaasta sügisel pakuti kogunud koolijuhtide toetuseks mentori koolitust, et pakkuda alustavatele kolleegidele toetust rolli sisseelamisel, arendada juhtimiskvaliteeti- ja oskuseid. Lisaks täiendkoolitusi „Personalijuhtimine haridusametuses“, „Muutuste ja muudatuste juhtimise organisatsioonis“, „Väärtuspõhise ja õppijakeskse haridusametuse juhtimine“, „Õigusalsed teadmised haridusametuse juhile“ ning infomaterjali õpetaja töötasu diferentseerimise teemal, mis pakub praktilist tuge koolijuhtidele töötasu süsteemi välja töötamiseks või olemasolevasse muudatuste planeerimiseks (Õpetaja ja koolijuhi ..., 2018).

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut pakub ka täienduskoolitust „Haridusametuse juhtimise juriidilised, poliitilised ja majanduslikud alused“, mille maht on 240 tundi ja on suunatud juhtimiskompetentside saavutamisele (Haridusametuse juhtimise ..., s.a.). Kursuse läbimisel saadakse ülevaade hariduspoliitikast nii Eesti kui ka rahvusvahelises kontekstis, tuntakse kaasaegseid juhtimise põhimõtteid ning suudetakse neid rakendada. Lisaks saadakse

teadmisi ja oskuseid õpetamise planeerimisest, juhtimisest ja hindamisest (Haridusametuse juhtimise ..., s.a.).

Niisiis, varasemad maailmas läbiviidud uuringud näitavad, et koolijuhtidel on suur roll, mõjutades nii õpilasi kui õpetajaid. Samas on neil esimestel tööaastatel mitmeid suuremaid väljakutseid, millega tegelemine tekitab stressi ja läbipõlemist. Koolijuhtide toetamiseks peaks toetussüsteeme olema järjepidevalt läbi karjääri sh ametiks ettevalmistavad ja esimestel aastatel toetavad. Samas väljatöötatud programmid ei tohiks olla riikideülevalt standardiseeritud, vaid peaksid lähtuma iga riigi koolijuhtide vajadustest. Samuti on Eestis teema aktuaalne. Koolijuhtide toetamiseks on suunatud magistriõppekavasid, programme, kursuseid ja koolitusi. Koolijuhte on uuritud mitmetes teadustöodes, kuid seni ei ole mulle teadaolevalt empiirilisel uuritud, mida Eesti alustavad koolijuhid suurimateks väljakutseteks peavad ning missugused on ootused toetussüsteemidele. Sellest tulenevalt on probleem, milles alustav koolijuht toetust vajab, missugust toetussüsteemi soovib – kuidas toetada alustavat koolijuhti esimestel tööaastatel. Seega on magistr töö eesmärgiks selgitada välja alustavate üldhariduskoolide koolijuhtide väljakutsed oma töös ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks. Uurimisküsimused on:

- 1) Millised on alustavate koolijuhtide sõnul koolijuhtide väljakutsed?
- 2) Missuguseid ettepanekuid teevad alustavad koolijuhid koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks?

Metoodika

Antud magistr töö eesmärgiks on välja selgitada alustavate üldhariduskoolide koolijuhtide väljakutsed oma töös ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks.

Eesmärgist lähtudes on oluline mõista ja tõlgendada koolijuhtide hinnanguid, hoiakuid ja arvamusi seoses nende kogetud väljakutsetega, seega on kvalitatiivne uurimisviis selleks kõige sobivam. Inimesi uuritakse neid jälgides ja nendega suheldes, keskendudes tõlgendustele ja tähendustele, mida uuritavad väljendavad (Laherand, 2008).

Valim

Käesoleva töö valimi moodustasin etteavatsetud valimi põhimõtteid järgides, mille puhul valisin uuritavad ise, proovides valida kõige tüüpilisemad esindajad (Frey, 2018), lähtudes uurimistö eesmärgist selgitada välja üldhariduskoolis tööd alustanud koolijuhtide arvamused tööga seotud väljakutsetest ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks.

Valimi moodustamise üheks kriteeriumiks oli, et osad koolijuhid oleksid asunud ametisse samasse kooli, kus nad varem mõnda muud ametit pidasid, ja osad koolijuhid oleksid asunud nendele uude organisatsiooni, et saada mõlemast lähtekohast intervjueeritavate vaated väljakutsetele. Kuna selgeid piire otseselt alustavaks koolijuhiks olemise puhul ei ole määratletud, siis otsustasin algselt käesolevas töös käsitleda empiirilises osas alustava koolijuhina neid, kellel on töökogemust koolijuhina kuni aasta. Kuigi intervjueeritavad olid teadlikud, et soovin valimisse kaasata esimese aasta koolijuhte, selgus intervjuerides, et üks koolijuht töötas teist aastat. Seega oli uuritavate hulgas seitse koolijuhti kuni aastase koolijuhi töökogemusega ja üks kuni kaheaastase kogemusega.

Valimisse kuulus kaheksa koolijuhti (vt tabel 1), kellest kaks koolijuhti asus tööle enda organisatsiooni ja kuus asus tööle uude organisatsiooni. Uuritavatele konfidentsiaalsuse tagamiseks on koolijuhtide nimed asendatud pseudonüümidega ning õpilaste ja töötajate arvud esitatud vahemikena.

Tabel 1. Intervjueeritavate taustaandmed

Nimi	Varasem kogemus õpetajana/ Pedagoogiline haridus	Tööle asunud oma organisatsiooni	Osalemine toetusprogrammides	Õpilaste arv	Töötajate arv
Pille	Jah	Ei	Koolijuhtide järelkasvu programm	201-300	31-40
Mart	Ei	Ei	Tallinna Ülikooli haridusjuhtimise magistriprogramm	701-800	31-40
Kersti*	Jah	Ei	Alustavate koolijuhtide arenguprogramm	kuni 50	kuni 20
Sille	Jah	Jah	Ei	801-900	71-80
Kalmer	Jah	Ei	Koolijuhtide järelkasvu programm	101-200	21-30
Triin	Jah	Ei	Koolijuhtide järelkasvu programm	101-200	31-40
Katrin*	Jah	Ei	Tartu Ülikooli haridusteaduste magistriprogramm	kuni 50	21-30
Kai	Jah	Jah	Ei	101-200	31-40

Märkus. * Juhib kahte kooli korraga. Kooli õpilaste arv ja õpetajate arv jääb samasse vahemikku.

Andmekogumine

Andmekogumismeetodina kasutasin poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis võimaldab ette valmistatud küsimusi küsides muuta küsimuste järjekorda ja küsida lisaküsimusi, et täpsustada vastust (Lepik et al., 2014). Intervjuu on üheks peamiseks meetodiks informatsiooni kogumiseks kvalitatiivses uurimuses, kuna võimaldab uurijal intervjueritavat jälgida ja kuulata. Mõlemad saavad küsimust täpsustada või vastust selgitada, juhul kui midagi on kummalegi osapoolele jäänud arusaamatuks. Jälgisin, et küsimused oleksid selged, avatud ja neutraalsed (Doody & Noonan, 2013), selleks vältisin mitme küsimuse korraga küsimist, tegin küsimused võimalikult lühikeseks ja täpseks, vältisin kas- ja suunavaid küsimusi. Intervjuu küsimuste kava koostamisel lähtusin uurimisküsimustest ja toetusin varasemalt tehtud, teemaga seotud uurimusele (Spillane & Lee, 2014). Intervjuu kava koosnes kolmest teemaplokist: taustaküsimused; alustavate koolijuhtide väljakutsed; alustavate koolijuhtide ettepanekud toetussüsteemide arendamiseks. Intervjuu kava (vt lisa 1) arutasin läbi ka magistritöö juhendajaga, et saada kinnitust, et see vastab magistritöö eesmärgile.

Andmekogumisele eelnes pilootintervjuu valimi kriteeriumitele vastava alustava koolijuhiga, keda ma isiklikult tunnen ja seetõttu leppisin temaga intervjuu aja kokku õhtusel ajal kasutades sotsiaalmeediat. Kohale minnes selgus, et intervjueritav oli kohtumise unustanud, töölt lahkunud, kus pidi intervjuu toimuma ja pakkus kohtumise kohaks oma kodu. Siit sain kinnituse, et pikemalt ette kokku lepitud intervjuudele eelnevalt pean intervjueritavatele meelde tuletama, et ma olen tulemas, mida ka edaspidi tegin, ning rohkem selliseid situatsioone ei esinenud. Pilootintervjuu ajal oli mul intervjuu kava kahel lehel ja kuna tundsin end ebakindlalt, siis lugesin järgmist küsimust või keerasin lehte, et vastusest lähtuvalt järgmist küsimust, mis ei asunud samal lehel, lugeda, sel ajal, kui intervjueritav vastas. Seetõttu aga intervjueritav arvas, et minu jaoks on öeldud vastus ammendav ja tõmbas kiirelt öeldu kokku. Sellest lähtuvalt otsustasin järgnevatel intervjuudel teha küsimustest märksõnaskeemina koondi, mis mahub ühele lehele, et saaksin kiiresti pilguga küsimuse sisu meelde tuletada vastajat häirimata (vt lisa 2). Piloodi tulemusena lisasin kavasse ühe küsimuse: Millised on teie meelest hoolekogu ootused koolijuhile?. Pilootintervjuud kasutasin uurimuses andmetena.

Uuritavateni jõudmiseks küsisin Haridus- ja Teadusministeeriumist 2018/19 õppeaastal alustanud koolijuhtide kontakte. Seejärel võtsin ühendust 12 potentsiaalse intervjueritavaga telefoni või e-maili teel. Mulle vastas kaheksa koolijuhti, kellest kaks olid asunud tööle samasse organisatsiooni ja kuus olid asunud tööle uude organisatsiooni, üks teatas, et ei sobi valimisse. Seejärel leppisin kokku kohtumise aja ja koha, mille lasin valida

intervjueeritaval, et see oleks nendele võimalikult mugav, lähtudes Doody ja Noonani (2013) soovitusel. Seitse intervjuud viisin läbi intervjueeritava töökohal ja ühe intervjueeritava kodus. Intervjuu eel tutvustasin koolijuhtidele intervjuu eesmärki, teemavaldkondi, mille kohta küsimusi hakkas küsima. Täpsustasin, et soovi korral võib küsimustele vastamata jätta ja nimetatud delikaatseid andmeid, mille järgi võib intervjueeritava ära tunda, töös ei kasutada. Märkisin, et teen intervjuu ajal märkmeid enda tarbeks, et mitte intervjueeritavat segada, aga meeles pidada lisaküsimused, mis intervjuu ajal tekkida võivad. Palusin luba intervjuud salvestada. Kõik intervjueeritavad olid salvestamisega nõus.

Intervjuude käigus märkasin, et kui küsisin intervjueeritavalt küsimusi ja ta ütles mõne sobiliku vastuse (nt nimetas väljakutseid või tegi ettepanekuid), siis küsides juurde „Kas midagi veel?“, siis pea alati toodi veel mõni uus täiendus. Sain kinnitust, et selle küsimuse küsimine võib anda vastustele head täiendust.

Teise intervjuu puhul tuli kohapeal välja, et intervjueeritaval oli samale ajale kokku lepitud üks koolisisese sündmuse proov, kuna aga mul oli sel päeval veel üks intervjuu, siis muretsesin, kas saan kõik vastused ilusti kätte. Õnneks jõudsin mõlemad intervjuud ajaliselt tehtud, esimese puhul hoidsin end teadlikult teemas, samas tegin endale märkme, et järgnevatele intervjuudele arvestada pigem suurem ajavahe kui väiksem. Teine intervjueeritav rääkis aeglaselt ja võttis pikki pause, siis märkasin, et oli oluline neid talle anda ja mitte sekkuda. Sama sain kasutada järgmistel intervjuudel – nii täiendasid intervjueeritavad oma mõtteid ise, minupoolse sekkumiseta.

Intervjuud toimusid ajavahemikus 16. november kuni 13. detsember 2018. Intervjuude pikkused varieerusid 49 minutist kuni ühe tunni ja 47 minutini, keskmine intervjuu kestvus oli üks tund ja 23 minutit.

Andmeanalüüs

Magistritöös kasutasin andmete analüüsimisel kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse tekstide sisu tähenduste uurimiseks, sealjuures uuritakse keelt kui suhtlusvahendit intensiivselt, piirdumata vaid sõnade loendamise (Laherand, 2008). Kvalitatiivse sisuanalüüsi tugevuseks on selle tundlikkus ja täpsus ning võimalus keskenduda tekstis olulistele tähendustele ja püütakse saada terviklik ülevaade uuritavast tekstist, näha vastaja mõeldus tervikmustrit (Kalmus, Masso, & Linno, 2015).

Salvestatud andmetele andsin kirjaliku vormi ehk transkribeerisin. Transkribeeritud tekst on kokku 172 leheküljel, kirjastiil *Times New Roman*, suurus 12 ja reavahe 1,5. Kõige lühem intervjuu oli 11 lehekülge ning kõige pikem 46 lehekülge. Transkribeerimisel kasutasin

TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud tehnoloogiat (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018), mille abil helifailid muudeti tekstifailideks ning kontrollisin ja täiendasin transkriptsioone käsitsi.

Andmete kodeerimisel kasutasin induktiivset lähenemist. Kalmus jt (2015) on välja toonud, et selle puhul kerkib esile kvalitatiivse sisuanalüüsi üks peamised tugevaid külgi - uuritute maailmanägemuse mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine. Induktiivne kodeerimine on avatud kodeerimine, protsessi käigus toimub teksti üksikasjalik lahti seletamine ja tähenduste dekodeerimine. Kodeerides jaotatakse tekst osadeks, selle eesmärgiks on teksti põhjalik uurimine ja seeläbi mõistmine. Kodeerimine algab uuritavate tekstide mitmekordse põhjaliku lugemisega, mille käigus märgitakse ära olulised teksti osad ning antakse neile märksõna ehk kood (Kalmus et al., 2015).

Andmed kodeerisin *QCAmap* programmi abil, kuna see võimaldab andmete hoiustamist ja organiseerimist, hoiab kokku aega ning võimaldab hõlpsalt korduvaid koode kasutada (Mayring, 2014). Uurimuse usaldusväarsuse tõstmiseks kasutasin ka kaaskodeerija, oma juhendaja, abi kodeerimisel. Kaaskodeerija kodeeris kaks intervjuud ühe uurimisküsimuse puhul. Kaaskodeerija märkis ära samu tähenduslikke üksuseid, mis mina, ning nende koodidest sain abi oma koodide sõnastamisel. Näide koodide moodustamisest *QCAmap* keskkonnas on toodud lisas 3. Kodeerimise käigus sain esimese uurimisküsimuse juures kokku 82 koodi, millest moodustasin käsitsi 17 alakategoriat ning nendest omakorda 6 peakategoriat. Teise uurimisküsimuse juures sain 20 koodi, millest moodustasin 4 peakategoriat. Näide kategoriseerimisest on toodud tabelis 2.

Tabel 2. Näide kategoriseerimisest

Koodid	Alakategooria	Peakategooria
Eelarve kasutamine	Eelarvega tegelemine	Kooli dokumentatsiooniga tegelemisega seotud väljakutsed
Eelarve koostamine		
Eelarve läbirääkimised		
Eelarve programmi õppimine		
Tunniplaani koostamine	Juhi jaoks esmakordse dokumentatsiooni loomise ja uuendamisega tegelemine	
Dokumentide koostamine		
Dokumentide uuendamine		
Asjaajamiskorra loomine		
Ametijuhendi koostamine		
Õppekava koostamine		
Dokumendihaldus		

Uurimuse usaldusvääruse suurendamiseks pidasin kogu protsessi vältel ka uurijapäevikut, mis toetas nii intervjuude läbiviimist kui minu eneserefleksiooni. Panin kirja tekkinud mõtted, märkused ning edusammud. Uurijapäevikut eraldi andmestikuna ei analüüsinud. Väljavõtte uurijapäevikust on esitatud lisas 4. Järgnevalt toon välja uurija refleksiivsuse antud uurimuse kontekstis.

Uurija refleksiivsus

Hirsjärvi ja Huttunen (2005) on öelnud, et uurija eetika mõjutab oluliselt seda, kuidas tulemusi teadustöös esitatakse. Seetõttu on omal kohal ka minu tööprotsessi refleksioon sellest, kuidas minu taust võib mõjutada uurimuse teostamise protsessi, kuna vastutan andmete kogumise, tõlgendamise ja esitamise eest. Järgnevalt toon välja võimaliku mõju uurimusele lähtudes sellest, et töötan haridusvaldkonnas üldhariduskooli juhtkonnas, õpin Tartu Ülikooli Haridusinnovatsiooni magistriõppeprogrammis haridusasutuse juhtimise suunal ja mul on huvi saada koolijuhiks.

Seoses minu isikliku huvi ja töökogemusega haridusvaldkonnas, tundsin esimeste intervjuude ajal, et osati küsisin küsimusi, mis otseselt ei olnud seotud magistritööga, kuid andsid infot üldise koolikorraldusega intervjueeritava koolis või tema isikliku vaatega haridusse. Sain sellest aru, kui esimesi intervjuusid transkribeerisin. Edaspidi proovisin selliseid teema edasiarendusi, mis ei ole uurimusega seotud, vältida, et püsida teemas. Samas mõnel juhul tuli seda ka edaspidi ette, kui intervjueeritav mainis mõnda koolikorralduslikku aspekti, mida ma täielikult ei mõistnud või mis tekitasid eelarvamusi seoses enda töökohal oleva situatsiooniga, näiteks üldtööaja kehtestamine. Sellistel juhtudel aitas lisaküsimuste küsimine kaasa sellele, et ma mõtestaks öeldut lahti vaid intervjueeritava öeldust lähtudes. Samas kui oleksin selliseid küsimusi küsinud rohkem, siis oleks võinud intervjueeritavad minu huvi nende kooli vastu valesti tõlgendada.

Minu isiklik huvi teema vastu ei mõjutanud intervjuu põhiküsimusi, kuna soovisin saada igalt intervjueeritavalt just talle olulist ja eripärast infot väljakutsete ja ettepanekute osas, mistõttu võib-olla just tahtsin erinevaid vastuseid ja ei lähtunud varasematest intervjuudest saadud vastustest. Selleks esitasin tihti peale ka küsimust „Kas midagi veel?“, kui intervjueeritav justkui oli küsimusele vastuse andnud ja küsisin lisaküsimusi ainult lähtudes intervjueeritava öeldust. Küll aga, kuigi see ei olnud otseselt seotud uurimisküsimustega, küsisin viimase küsimusena kolme soovitus inimesele, kes lähiajal plaanib koolijuhi ametit pidama hakata. Eesmärk oli saada konkreetseid soovitusi endale kui potentsiaalsele tulevasele koolijuhile, ja teistele tulevastele koolijuhtidele nendelt, kes on

hiljuti sellel ametil tööle asunud ja intervjuu käigus ka kogetut mõnevõrra reflekteerinud ja kogemust lahti mõtestanud. Antud soovitusel olid intervjuueeritavate poolt põhjendatud ja leidsin, et nende välja toomine uurimuse tulemuste all on samuti hea lisaväärtusega.

Mõne intervjuueeritava puhul olin, seoses valdkonnas töötamisega, temast varasemalt kuulnud või temaga kokku puutunud ja seetõttu tajusin, et pean neid intervjuueeritavaid autoriteetideks ning tundsin end intervjuu ajal veidi ärevalt ja pinges. See võis olla intervjuueeritavale märgatav ja mõnevõrra mõjutada ka tema avatust või olekut.

Minu õpingud Tartu Ülikooli Haridusinnovatsiooni õppekava haridusasutuse juhtimise suunal mõjutas sama eriala kohta Eestis pakutavate toetussüsteemide osa kirjutamist. Esialgses tööversioonis oli tunda kriitikajoont läbi sõnakasutuse. Näiteks kasutasin sõnu „väidetavalt saavutatakse õpiväljundid“, mida teiste õppekavade kirjeldamisel ma ei teinud. Pärast õppekavade kirjelduste võrdlemist, võtsin isiklikust kogemusest inspireeritud emotsionaalsed lauseosad välja. Ühtlasi panid uurimuse käigus saadud tulemused mõtlema sellele, kuivõrd on alustav koolijuht õppekava läbimisega päriselt toetatud – kui toetatuna tunnen ennast mina.

Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja alustavate üldhariduskoolide koolijuhtide väljakutsed oma töös ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks. Saadud tulemused esitan kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemusena uurimisküsimuste kaupa, mille juures esitan peakategooriad ja alakategooriad, kirjeldan saadud tulemusi ning nende ilmestamiseks lisan väljavõtteid transkriptsioonidest. Näidete juurde on lisatud vastaja pseudonüüm. Tsiteeritavatest lausestest välja jäetud osa on märgitud järgnevalt: (...) ja minu täpsustused on nurksulgudes.

Alustavate koolijuhtide väljakutsed

Järgnevalt esitan uurimisküsimuse „Millised on alustavate koolijuhtide sõnul koolijuhtide väljakutsed“ andmeanalüüsi tulemused. Esimesele uurimisküsimusele tekkis kuus kategooriat: kooli dokumentatsiooniga tegelemisega seotud väljakutsed, majasisese suhtlemisega seotud väljakutsed, majavälise suhtlemisega seotud väljakutsed, uute koolikorralduslike tegevustega seotud väljakutsed, iseenda arendamise ja hoidmisega seotud väljakutsed ning kooli füüsilise keskkonna arendamisega seotud väljakutsed.

Kooli dokumentatsiooniga tegelemisega seotud väljakutsed

Uuritavad märkisid, et üheks nende väljakutseks oli dokumentatsiooniga tegelemine. Siia alla kuulusid tegevused seoses eelarvega: selle kasutamine, koostamine, eelarve läbirääkimiste pidamine ja eelarve programmi õppimine. Eelarve puhul toodi välja olemasoleva ressursi tajumist, mida alustav koolijuht alguses intervjueeritavate puhul ei pruugi tajuda. Kuna suurem osa uuritavaid alustas koolijuhi ametit suve teisel poolel ja sügisel on eelarve esitamise tähtaeg, siis sellega tegelemist tõid välja need alustavad koolijuhid, kes varem ei ole pidanud eelarvet koostama.

Kui ei ole tegeleud üldse enne eelarvega ja ma tulin tööle, noh, juuli kaks viimast päeva ütleme, augustikuu tööl olnud ja viieteistkümnendaks septembriks oli vaja kokku panna eelarve. Päris tõsine väljakutse. (Kersti)

Samuti toodi välja juhi jaoks esmakordse dokumentatsiooni loomise ja uuendamise tegelemist. Konkreetsetest dokumentidest mainiti asjaajamiskorda, põhimäärust, ametijuhendeid, õppekava ja tunniplaani. Toodi välja, et dokumentide tegemise teeb keeruliseks see, et pole varasemat kogemust selliste dokumentide koostamises. Teisalt mainiti ka seda, et muutmist vajab korraga mitu dokumenti ja see võtab palju aega. Väljakutse on koostada õppekava nii, et see leiaks realselt rakendust, mitte ei oleks vaid lehekülgede viisi kopeeritud tekst.

Põhimääruse pidin ise tegema. Mõtlesin ka, kuidas, mis imeloom see nüüd on ja kuidas. (Kai)

Alustavatele koolijuhtidele on seega väljakutseks selliste dokumentide koostamine, millega nad varem ei ole pidanud kokku puutama ning eelarve koostamise kogu protsess projekti esitamisest kuni kinnitamiseni ning seejärel selle kasutamine.

Majasisesse suhtlusega seotud väljakutsed

Lisaks kooli dokumentatsiooniga tegelemisele tõid uurimuses osalenud algajad koolijuhid väljakutsetena esile majasisese suhtlusega seonduvat. Mitmed intervjueeritavad tõid välja, et koolijuhi töö on esmalt töö inimestega ja nendega suhtlemine on suur osa kogu tööst.

Keeruliseks osutus töötajate eesmärkide ja arvamuste ühtlustamine, kuna uuritavate sõnul eesmärke kas ei olnud või olid need personali hulgas erinevad. Väljakutseks oli arvamuste ühtlustamine nii, et töötaja ei tunneks, et temast soovitakse lahti saada. Samuti tuli intervjueeritavatel tegeleda töötajate arendamisega. Näiteks nimetati õpetajate mõtteviisi muutmist, kuna paljud õpetajad on kaua koolis töötanud ja nende väärtusmaailm on

teistsugune, kui koolijuhi sõnul temal endal või kui see, mida praegune kool vajab, siis ei olda kindel, kuidas seda teha.

Mul on mõned õpetajad, kes on vähe kehvad õpetajad. Nendele mingite individuaalsete plaanide koostamine. Samas nagu selle viisakal moel selgeks tegemine, et me ei taha sust lahti saada, vaid me tahame, et sa siin oled, aga me tahame, et sa ei teeks selliseid tunde nagu sa täna teed. (Pille)

Samuti toodi välja koostöö suurendamine erinevate kooliastmete õpetajate vahel, kuna koolijuhi meelest on keeruline välja mõelda selliseid koostöökohti, et see ka oleks efektiivne. Töötajate arendamisena on väljakutseks meeskonna järjepidev kooshoidmine ja motiveerimine, et kokkupandud meeskond jääks püsivalt ametisse. Samuti toodi välja töösuhte lõpetamine töötajaga, kuna see on emotsionaalselt keeruline tegevus. Majasisese suhtlemise tegi keeruliseks ka soov töötajatega konflikte vältida, et töötaja ei tunneks, et koolijuht teda kiusab või ütleb halvasti, kui ei olda tunni kvaliteediga rahul. Lisaks töid uurimuses osalenud alustavad koolijuhid väljakutsena välja vajaduse ennast töötajatele ja õpilastele tõestada.

Majavälise suhtlusega seotud väljakutsed

Lisaks eelnevalt välja toodud dokumentatsiooniga tegelemisega seotud väljakutsetele ja majasisese suhtlemisega seotud väljakutsetele, nimetasid intervjueeritavad majavälise suhtlemisega seotud väljakutseid. Siin nimetati kogukonna ja lapsevanematega seotud suhtlemist, mis ühelt poolt tugines sellele, et koolijuhil olevat oluline roll kogukonnas arvamusiidrina, eriti väikeses kogukonnas, kui ka murede lahendamist lapsevanematega, kes soovivad koolijuhiga vestelda oodatust rohkem, aga ka seda, et nendega tekkinud suhe oleks usaldusväärne.

Aga koolidirektor siin, ütleme maapiirkonnas, on ikkagi väga oluline isik, kelle poole vaadatakse, oodatakse temalt teatud noh, arvamuse väljaütlemist näiteks või mingisuguse suhtumise peegeldamist või olemas olekut. (Kersti)

Lapsevanematega, hästi palju, et esimesel päeval oli mul ukse taga juba järjekord, kõik tahtsid midagi rääkida. Et, et see on olnud nagu selline, üllatav. Et ma mõtlesin, et seda poolt on vähem, aga seda on hästi palju olnud. (Triin)

Lisaks toodi välja väljakutsena uute töötajate leidmise ja asendamistega seotud suhtlemist, kuna tugispetsialiste ja õpetajaid on keeruline leida. Selgitati, et kui õpetajad

lähevad lapsehoolduspuhkusele, siis tuleb nende asemele leida asendajad ja see tegevus võtab palju aega.

Elu on selline, et järgmisel aastal näiteks lähevad kaks inimest lapsehoolduspuhkusele. Et nende asemel tuleb jällegi leida inimesi, et tegelikult see on see kõige keerukam, selline igapäevase töö osa, mis võtab ära tohutult suure aja. (Sille)

Samuti on väljakutseks kooli suhete korraldamine, eriti gümnaasiumi sisseastumistega seoses, kuna sellest sõltub, kas õpilased soovivad sellesse kooli tulla. Selgitati, et tuleb läbi mõelda ja ellu viia sisseastumistega seotud teavitustöö, et tagada õpilaste tulek kooli.

Et kuidas sa nagu selle asja käivitad, lood selle kuvandi, et õpilased üldse tahaksid tulla siia õppima, eks ju. Sest meeletu vastuseis oli, võib-olla tänagi natukene seda ikkagi tunda või tajuda. (...) Kindlasti see uus sisseastumine, kogu see teavitus ja turunduspool. (Kalmer)

Majavälise suhtlemise teeb keeruliseks huvigruppide paljusus ja informatsiooni suur hulk, mille vahendajatena intervjuueeritavad koolijuhid end tunnevad. Samas tajutakse vastutust, eriti väikestes kohtades asuvate koolijuhtide puhul, et nende arvamust tahetakse kogukonnas kuulda, seega tuleb tihtipeale selget seisukohta omada. Seoses töötajate ja uute õpilaste leidmisega tuleb koolijuhtidel ka kooli mainet väljapoole kuvada, et olla atraktiivne.

Uute koolikorralduslike tegevustega seotud väljakutsed

Andmeanalüüsi tulemustest selgus, et alustavad koolijuhid pidasid väljakutseks ka uute koolikorralduslike tegevustega seotut. Osades koolides oli selleks tehnoloogia kasutamisega seotud väljakutsed, kuna tuleb otsustada nutiseadmete kasutamise võimalikku piiramist või parendada sisevõrku. Väljakutseks oli ühelt poolt kõiki mõjutava otsuse tegemine ja teisalt suuremahulise tehnoloogilise protsessi juhtimine, mis mõjutab kooli õppetööd.

Väljakutse minu jaoks on kohe kindlasti meie sisevõrk. Õpetajad on üsna häiritud, et see tegelikult ei toimeta nii, nagu vaja on, õppetöö on häiritud. (Kai)

Teisalt toodi välja pikapäevarühma või kogupäevakooliga seotud ümberkorralduste tegemist, kuna need muutused mõjutavad terve koolipere tööd ja nõuavad uue süsteemi väljatöötamist. Veel toodi välja juhtimissüsteemide arendamist sh tunnustamissüsteemi ja palgakorralduse ümber tegemist. Üks osa koolikorralduslike algatustega seotud väljakutsetest oli ka õpilaste toitlustusega seotud väljakutsed, kuna kas toit ei ole soovitud kvaliteediga või on söögijärjekorrad pikad.

Üks on see, et me peame saama selle koolitoitlustamise korda, sest et lapsed saaksid hästi süüa, korralikult. (Triin)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uute koolikorralduslike tegevustega seotud väljakutsed on mitmekesised, lähtudes kooli hetkeolukorrast ja uuendusvajadusest, koolijuhi enda visiooni elluviimisest kui ka igapäevaste muredega tegelemisest, mis mõjutavad õppekeskkonda ja sellega rahulolu.

Iseenda arendamise ja hoidmisega seotud väljakutsed

Lisaks eelnevalt välja toodud dokumentatsiooniga tegelemisega, majasisese suhtlemisega, majavälise suhtlemisega ja uute koolikorralduslike tegevustega seotud väljakutsetele nimetasid intervjuueeritavad iseenda arendamise ja hoidmisega seotud väljakutseid. Selgitati, et oluline on tegeleda enesearenguga konkreetselt selleks, et oma tööülesannetega hakkama saada. Näiteks täiendada oma teadmisi lasteaia-alaste teadmiste võrra, kui asuti juhtima lasteaed-algkooli, aga varasem kogemus oli üldhariduskooliga, või viia end kurssi õppekasvatustegevustega seoses õppealajuhataja pikemaajalise haiguslehel olemisega, kuna sellealased teadmised endal puuduvad ja ei ole ka omaalaspetsialisti, kes seda selgitaks – samas tööülesanded peavad tehtud saama.

Ma kartsin väga kogu seda poolt, mis on õppealajuhataja töö, õppekasvatustegevus noh siis õppekava täitmine, õppekava rakendamine ja ütleme nii, et see siamaani minu jaoks kõige keerulisem. (Triin)

Lisaks teadmiste puudujääkidega seotud enesearendamisele peeti oluliseks üldiselt aja leidmist, et end täiendada. Intervjuueeritavad nimetasid, et koolijuhi ametis olles tajutakse endal vastutust, seega on väljakutseks see, kuidas saada hakkama emotsionaalse pingega, sh tundega, et oled üks. Näiteks toodi välja, et tuntakse, et pole kellegi teisega osasid teemasid arutada, kuna ei soovita õppejuhti koormata ja tuntakse, et otsuse peab vastu võtma üks. Väljakutseks osutus ka enda taastumiseks aja leidmine, kuna alustava koolijuhina venivad tööpäevad sageli pikaks.

Et olles direktori ametis, ma kohati tunnen küll, et noh, peale minu, enam ei olegi kedagi, et tegelikult inimesed, kui nad vaatavad ootusega minu poole, siis ma saan aru, et jah, mina olengi see, kes peab ütlema, kuidas asi noh, nii-öelda lahendada, kuidas neid asju teha. Ehk siis seesama vastutus on ikkagi suur. Ja noh, ütleme, et juhi roll on selline üksildane tegelikult teatud mõttes. (Sille)

Alustavate koolijuhtide väljakutsed ja ettepanekud toetussüsteemide arendamiseks 30

Teine väljakutse jälle endaga seotud enesejuhtimisega seotud on, on mu tööpäevad, on näiteks eile, ma istusin siin laua taga kuusteist tundi jutti praktiliselt. (Kalmer)

Seega peetakse oma ajajuhtimise oskuse arendamist oluliseks ja sellega hakkama saamist väljakutseks. Samas töid mitmed intervjuueeritavad välja, et ajaline tasakaal töö, kodu ja vaba aja vahel on oluline ning seda püütakse jälgida, kuid tõdeti siiski justkui paratamatusena, et esimestel aastatel on see töö poole kaldu. Üks intervjuueeritav tõi lausa välja, et kui tal oleks väikesed lapsed, siis ta seda tööd teha ei saaks. Samas mainisid need intervjuueeritavad, kellel on mentoritugi, et just mentor pöörab tähelepanu, et töö-kodu-vaba aja vahekorra tasakaalus hoidmine on oluline ning tuleb meelde, et ennast hoida.

Kooli füüsilise keskkonna arendamisega seotud väljakutsed

Intervjuueeritavad töid välja füüsilise keskkonna arendamisega seotud väljakutsed, mis hõlmavad enda all nii spordirajatiste (ja teiste juurdeehituste) juhtimist, renoveerimistöid kui üldist maja haldamist ja ruumipuudusega tegelemist. Selgitati, et sellealase töö korraldamine kui ka lihtsalt arvamuse omamine, kuidas midagi teha, on oluline ja seejuures nende jaoks väljakutse. Näiteks on keeruline maja haldamine, kuna puudub töömees, kes sellega tegeleks.

No mulle väga valus on see kogu see koolimaja haldamine, RKAS [Riigi Kinnisvara AS] haldurid, pirn lakke, kell seina, tahvel seina, stend seina, kõik tuleb tellida, ei ole koolist töömeest, kes teeb ja toimetab. (Katrin)

Kohe kevadel algab juurdeehitus, hetkel on siis projekteerimise etapp käsil. Et kindlasti see on väga suur väljakutse, et olla piisavalt pädev ka selles osas kaasa rääkima, et kogu maja, kogu maja sisustus tuleks ikkagi kaasaegne, selline nagu nõuab tänapäeva kool, nagu nõuab tänapäeva õpikäsitus. (Sille)

Seega on füüsilise keskkonna arendamisega seotud väljakutsed erineva mastaabiga ulatudes igapäevastest hoone haldamisega seotud tegevustest suuremahuliste ehitusprojektide juhtimiseni.

Kokkuvõttes näitavad tulemused, et alustavate koolijuhtide jaoks on väljakutseteks kooli dokumentatsiooniga seonduv, majasisene suhtlemine, majaväline suhtlemine, uued kooli korralduslikud tegevused, iseenda arendamine ja hoidmine ja kooli füüsilise keskkonnaga tegelemisega seonduv.

Alustavate koolijuhtide ettepanekud toetussüsteemide arendamiseks

Järgnevalt esitan uurimisküsimuse „Missuguseid ettepanekuid teevad alustavad koolijuhid koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks“ andmeanalüüsi tulemused. Teisele

uurimisküsimusele tekkis neli kategooriat: nõue varasemale kogemusele haridusvaldkonnas, tugimaterjali koostamine, lühiajalistel temaatilistel koolitustel osalemine ja toetusprogrammides osalemise võimaldamine kõikidele alustavatel koolijuhtidele.

Nõue varasemale kogemusele haridusvaldkonnas

Intervjueeritavad pidasid oluliseks eeltingimuseks koolijuhi ametisse astumisel varasemat seotust haridusvaldkonnaga. Selgitati, et see annab parema arusaamise valdkonnast üldiselt ning usaldusväarsuse kolleegide hulgas. Toodi välja, et koolijuhtidel, kes pole olnud haridusvaldkonnas, on raske mõista õpetajat ning õpetajal on keeruline mõista selle koolijuhi otsuseid.

Võib-olla ise need panna nagu mingiks hetkeks kas õpetama korraks. Sest mina leian, et juhil peab olema oma koolis õpetamise kogemus. Mina juhina ei saa minna ütleva, et sa pead seda kuuendat klassi õpetama nii, kui ma ei ole ise selle klassi ees kordagi seisnud. (Pille)

Ma leian, et üheks eelduseks peab olema mitte ainult pedagoogiline haridus, vaid ka õpetaja töökogemus, sest ei ole võimalik juhtida koolis õpetajaid, kui sa tegelikult ei tea, mis reaalselt toimub klassiruumis. (Sille)

Siin toodi välja ka haridusvaldkonna üldist tundmist lähtuvalt sellest, missugune on koolijuhi varasem kogemus. Selgitati, et haridusvaldkonnaga kursis oleval inimesel on rohkem vaja juhtimisalaseid teadmisi ja haridusvaldkonna kaugel inimesel on selleks vaja haridusteemalist kirjandust lugeda, suhelda teistega ning vajadusel vaadelda teisi koole.

Aga muidugi, haridusvaldkonna põhjalik tundmine on igal juhul vajalik. Ja see puudutab noh, nii seda teoreetilist külge, mida on võimalik ülikoolidest saada, kui ka siis ütleva Eesti kooli tegelikkust. (Mart)

Seega peavad uurimuses osalenud alustavad koolijuhid oluliseks, et tulevasel koolijuhil oleks valdkonnaalased teadmised, mida tuleb täiendada, lähtudes iga koolijuhi varasemast taustast ning koolist, kuhu tööle asutakse. See suurendab usaldusväarsust ning toetab valdkonnas hakkama saamist.

Koolijuhti toetava materjali loomine

Lisaks varasemale kogemusele haridusvaldkonnas tehti ettepanek koostada koolijuhti toetav materjal, et iga koolijuht ei peaks niivõrd palju aega kulutama, et ise nende töös elementaarseid asju tegema õppida. Näiteks nimetati statistika kinnitamist eSTAT lehel ja

EHISesse andmete kinnitamist. Materjali loomist võrreldi „Alustavat õpetajat toetava kooli“ programmi planeeritava käsiraamatuga.

Võiks koolijuhil ka midagi taolist teha, seadusandlus, õppenõukogu, millele toetuda, keegi on teinud ära selle töö, mitte et sa pead ise avastama neid asju enda jaoks.

(Pille)

Toodi välja ka seda, et küsimused, mida koolijuht alguses esitab on väga kiiresti ajas muutuvad – alguses küsitakse detailseid küsimusi stiilis kuidas midagi teha, hiljem hakatakse tegelema üldisemate teemadega (näiteks seoses personali- või muutuste juhtimisega).

Lühiajalistel temaatilistel koolitustel osalemine

Kolmas ettepanek seoses toetussüsteemide arendamisega on lühiajalistel või temaatilistel koolitustel osalemine. Siin tõid intervjuueeritavad välja selle, et koolitused peaksid olema erinevad lähtudes sellest, milline on alustava koolijuhiga taust – kas tal on varasem pedagoogiline haridus või mitte.

Varasema pedagoogilise taustaga koolijuhtidele tehti ettepanek läbida koolitusi majandus- ja õigusvaldkondade teadmiste täiendamiseks.

Aga noh majandus ja õigus ei jookse kunagi mööda külgi maha. (Pille)

Ma usun, et väga paljudele just nimelt inimestele, kellel ongi see pedagoogiline ettevalmistus. Ja kui nemad alustavad koolijuhina tööd, siis see pool on nõrk, et jah, kui mul oleks majandusala haridus, siis ma saaksin sellega kindlasti palju paremini toime. (Sille)

Varasema pedagoogilise hariduseta inimestele soovitati läbida pedagoogilisi aineid, et olla pädev andma tunde, ja viia end kurssi haridusfilosoofiaga üldiselt. Toodi välja, et neil võib olla raskusi mõista valdkonna spetsiifikat ning seetõttu ka sel teemal laiemalt sõna võtta.

Kui ma räägin inimestest, kes tulevad haridusmaastikust väljast, siis neile on just vaja selliseid teemasid, haridusest mõtlemine, kuidas need süsteemid on ja kõik muu ka.

(Pille)

Puht pedagoogilisi aineid. (...) järgmisest õppeaastast oleks tark, kui mul oleks endal ka mingi väikese koormusega mõni aine, et seda ette valmistada, selleks oleks vaja muidugi ennast täiendada nii selle aine sisu või ka noh puht pedagoogika vallas.

(Mart)

Samuti tehti ettepanek osaleda haridusteemalistel konverentsidel ja kohtumistel teiste sama valdkonna inimestega, et jagada mõtteid ja kogemusi ning ühtlasi olla valdkonnaga

järjepidevalt kursis. Intervjueeritavad tegid ettepaneku osaleda enda vajadustest lähtuvalt nii formaalsetel kui mitte-formaalsetel koolitustel, mis toetavad neid nende töös. Näiteks tehti ettepanek korralda väljasõite, kus ühes seltskonnas viibitakse mitu päeva, õpitakse formaalselt ja üksteiselt, et suurendada õpitava kasutegurit. Sellistel kohtumistel osalemine suurendab uurimuses osalejate meelest motivatsiooni ja annab inspiratsiooni. Seejuures tõstatati küsimus, kuidas professionaalset õpikogukondi luua ja heideti ette olemasolevatele sobimatut suhtumist ja sisu.

Et vot sellised, kus minnakse kaheks või kolmeks päevaks selle seltskonnaga kuskile teise keskkonda, kus elataksegi need kaks päeva koos tegelikult ja see õppimine käib, et võib-olla on need asjad, mis nagu, nagu seda protsessi suurendavad. (...) Meil on mingi koolijuhtide ühendus küll Eestis ja siis on mingid maakondlikud, mina ei kuulu kuskile. No ei taha kuulda neisse, (...) et me saame kokku ja siis vingume, kritiseerime nagu, et noh, ise midagi ei teed, mul nagu selline hoiak ja suhtumine on teine, mida siis tehakse, käiakse joomareisidel, see pole minu teema. Noh, ma tahan, siis võin ise minna, aga ma ei pea selleks nagu kuuluma mingisugusesse direktorite ühendusse, et minna Sloveeniasse veini jooma. (Kalmer)

Selgus, et mõni teema on nii oluline, et sellealaseid koolitusi tasub uuesti kuulamas käia, et meelde tuletada ja saada ka uusi ideid. Toodi välja hetkevajadustest lähtuvaid koolitusteemasid, mis võivad olla isegi varem läbi võetud, kuid kuna hetkel on teema päevakorral, siis leiti, et tasub uuesti kuulata. Üks intervjueeritav tajus suurenenud stressi ja leidis, et just selleteemaline koolitus oleks vajalik.

Tõdeti, et valmis ei saagi olla, pidevalt tuleb end täiendada ja viia end kurssi erinevate teemadega, olgu selleks siis robotika, tehnoloogia või üldiselt tegeleda järjepideva enesetäiendamisega. Tõdeti, et tuleviku vajadusi ei osata ette näha ja tuleb pidevalt end arendada ning mugavustsooni seoses enesetäiendamisega ei tohi koolijuht sattuda.

Et ega elukestev õpe käib meie kõigi kohta (...), et see on küll see koht, kus sa ei saa nagu ennast mugavalt sisse sättida. (Kai)

Seega peetakse oluliseks, et koolijuhid end järjepidevalt arendaks ja täiendaks, mitte ainult alustavana, kuna valdkond on muutuv ja muutustega valdkonnas peab intervjueeritavate meelest kursis olema. Enesetäiendamine aitab olla ka jätkuvalt inspireeritud valdkonnas tegutsema.

Toetusprogrammides osalemine

Varasemalt nimetatud nõudele varasemate haridusvaldkonnaalasele töökogemusele, toetava materjali koostamisele ja lühiajaliste temaatiliste koolituste läbimisele lisaks toodi välja ettepanek osaleda pikemaajalistes toetusprogrammides, mis võiks olla loomulik osa alustava koolijuhi esimestel tööaastatel. Mainiti nii Haridus- ja Teadusministeeriumi Alustavate koolijuhtide arenguprogrammi kui ka Koolijuhtide järelkasvu programmi tugevusi.

Näiteks toodi mõlema programmi puhul välja haridusasutuse juhi kompetentside lahti mõtestamine, millest lähtudes on lihtsam oma rolli tajuda. Ühtlasi rõhutati programmide raames koolitajate kõrget pädevust valdkonnas. Koolijuhtide järelkasvu programmi osas toodi välja ka aspekt, et see andis aega mõelda endast kui tulevasest koolijuhist, jõuda sinna, kas endas nähakse tulevast koolijuhti. Toodi välja, et inimesed on sunnitud oma elus tegema karjäärimuutusi väga kiiresti, aga programmis osalemine aitab sisse elada ja end juba tulevase ametiga kurssi viia ise veel selles ametis töötamata. Samas toodi välja, et programm ei aidanud saada valmis teadmiste ja oskuste poolest, vaid psühholoogiliselt.

Haridusministeeriumi programm, mis on praegu kaks lendu järelkasvu tootnud (...) annab nuusutada neid koolijuhtide kompetentse. (...) Et need inimesed, kes meid koolitasid olid väga pädevad ja väga hea programm. (Pille)

Kui me selle programmi [Koolijuhtide järelkasvu programmi] olin läbi käinud aasta, siis ma tundsin, et ma olen täitsa valmis. Ma olin nagu psühholoogiliselt valmis, kindlasti mitte väga hea valmis koolijuht oma teadmiste ja oskuste poolest. (Triin)

Eraldi toodi välja (eriti Alustavate koolijuhtide arenguprogrammi puhul) programmides koos olevate inimeste toetust üksteisele, sünergia tekkimist ja teineteise täiendamist ning võimustamist läbi programmi läbimise. Samuti toodi välja praktilist kasu, kui saab õppida või meelde tuletada, kuidas mõnda konkreetset tegevust teha.

Räägiti järelvalvest, kooli dokumentatsioonist, käskkirjade korraldamisest, seadusi, kõikvõimalikke, et nagu, nagu selline kohe nagu samas jälle väga hea asi mulle kohe kõik jälle meelde tuletada ja näpuga ette näidata, kus, mida on. (Katrin)

Lisaks tehti ettepanek, Alustavate koolijuhtide arenguprogrammist inspireerituna, et igal koolijuhil peaks olema mentor või *coach*. Selgitati, et see annab võimaluse saada tuge sisseelamise perioodil ning toetab enda tööalast refleksiooni. Tehti ettepanek ka pikemaajaliselt koolijuhtidele sellise võimaluse pakkumist, et direktor saaks toetust läbi oma karjääri ning tunti muret, kui seda toetust, pärast programmi lõppu, enam ei ole.

Minu meelest võiks olla täiesti koolijuhi ameti sees võiks olla see, et sul on igal aastal on niisugune kuus tundi oma mingit coachi või shrinki, et käia rääkimas. (Triin)

Pikemaajalistest programmidest soovitati magistriõppe programme, nii Tallinna Ülikooli kui Tartu Ülikooli omasid, just nende intervjuueeritavate poolt, kes olid selle läbinud ja said oma töös sealt saadud teadmisi rakendada. Üldiselt toodi välja, et magistrikraad peab koolijuhil olema ja enesetäiendamine peaks toimuma lähtuvalt enda vajadustest. Positiivsena toodi välja magistriõppes saadav teoreetiline baas haridusametuse juhtimisest, hariduspoliitikast, kasvatusteadustest ja õppimise psühholoogiast.

No üks asi oli muidugi hariduse juhtimise magistriprogramm, mis tõesti on olnud kasulik, pean ütleva. Et, et ilma selleta on nüüd takkajärgi mõtlen, oleks olnud raske sellesse maailma siia siis tulla. (Mart)

Magistrikraad haridusteadustes ja juhtimissuunaga kindlasti, kui ka koolijuht ja õpetajad ja õppejuht ka võiks, juhtimise saada, (...) mis juhil ikka vaja on. (Katrín)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et alustavad koolijuhid tegid koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks neli ettepanekut: koolijuhil peaks olema varasem kogemus haridusvaldkonnas, koostada tugimaterjal, koolijuht peaks osalema lühiajalistel temaatilistel koolitustel ja talle peaks võimaldatama toetusprogrammides osalemist.

Küll oleks kena, kui lähed, käid koolis ja tuled ja oledki valmis, tegelikult valmis ei ole. (Kai)

Samas toodi välja, et koolijuhi amet on niivõrd mitmekülgne, et koolijuhi jaoks on oluline hoiak, et pidev enesetäiendamine ja ootamatustega tegelemine ning väljakutsed on selle töö lahutamatuks osaks.

Soovitused alustavale koolijuhile

Lisaks ettepanekutele andsid uurimuses osalenud alustavad koolijuhid soovitusi inimesele, kes plaanib lühiajal koolijuhi ametit pidama hakata.

1. Küsi endalt kolm miksi ja kui üks neist on seotud lastega, siis võid hakata koolijuhiks. Ära hakka koolijuhiks lihtsalt sellepärast, et Sa tahad olla koolijuht.
2. Tee plaan, kuidas ennast hoida.
3. Ole valmis otsima pidevat arengut.
4. Vii ennast valdkonna ja vajadusel piirkonnaga kurssi: loe, suhtle, uuri, käi kursustel või koolitustel – tee eeltööd.
5. Tööta enne koolis ja siis mõtle koolijuhi ameti peale.

6. Kasvata endale paks nahk, sest töös peab palju erinevate inimestega suhtlema.
7. Ole valmis rohkeks suhtlemiseks, sest see on väga suur osa tööst.
8. Kui Su sees on see soov, siis ära pikalt mõtle, muidu võid üle mõtlema hakata, aga mõtle selgeks, kas oled valmis selleks, mida koolijuhi amet nõuab: pidev õppimine, panustamine, muutustega kohanemine, eeskujuks olemine.
9. Mõtle läbi enda väärtusmaailm seoses haridusega.
10. Julge riskida.

Kokkuvõttes on uurimuses osalenud alustavate koolijuhtide sõnul nendel vaja tegeleda kooli dokumentatsiooniga, majasisese suhtlemisega, majavälise suhtlemisega, uute koolikorralduslike tegevustega, iseenda arendamise ja hoidmisega ning kooli füüsilise keskkonnaga seotud väljakutsetega. Intervjueeritavad tegid toetussüsteemide arendamiseks ettepaneku varasema haridusvaldkonnas kogemuse omamise nõudeks, tugimaterjali koostamiseks, lühiajalistel temaatilistel koolitustel osalemiseks ja toetusprogrammides osalemise võimaldamiseks kõikidele alustavatele koolijuhtidele.

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada alustavate üldhariduskoolide koolijuhtide väljakutsed oma töös ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks. Lähtudes uurimuse eesmärgist püstitasin kaks uurimisküsimust. Uurimuses osalenud üldhariduskoolis alustavad koolijuhid töid väljakutsetena välja kooli dokumentatsiooniga tegelemisega seotud väljakutsed, majasisese suhtlemisega seotud väljakutsed, majavälise suhtlemisega seotud väljakutsed, uute kooli korralduslike tegevustega seotud väljakutsed, iseenda arendamise ja hoidmisega seotud väljakutsed ning kooli füüsilise keskkonna arendamisega seotud väljakutsed.

Huvitav on see, et antud uurimuses osalenud alustavate koolijuhtide väljakutseteks kujunesid kõige tavalisemad koolijuhi ülesanded, mis on ühtlasi tõstatatud ka töökuulutustes. Uurimuse käigus vaadeldud töökuulutustes (Haridus- ja teadusministeerium, 2018; Raasiku vallavalitusus, 2018; Turba kool, 2018) märgiti ootusteks lisaks kvalifikatsiooninõuetele vastamisele just administratiivseid juhtimisoskuseid, haridusvaldkonnaalaseid muutuste eestvedamise oskuseid, suhtlemisoskuseid ja keskkonnaga kohanemist, milledest vaid viimane ei olnud väljakutsena välja toodud. Seega on alustavad koolijuhid tööle võetud eelteadmiseiga, mis nendelt oodatakse ja samas peavad nad ikka neid samu valdkondi väljakutseteks, mis tähendab, et on teada, milliseks alustavate koolijuhtide töö kujuneb. Seega on oluline toetada igat, mitte vaid neid, kes kandideerivad vastavatesse programmidesse,

alustavat koolijuhti just nendes samades väljakutsetes. See ettepanek, et kõik alustavad koolijuhid saaksid võimaluse toetusprogrammides osaleda, toodi välja ka uurimuses osalenud koolijuhtide poolt ettepanekuna toetussüsteemide arendamiseks.

Samuti on varasemates uurimustes välja toodud suhtlemisega seotud väljakutseid nagu selgus ka antud uuringus, kus märgiti ära nii majasisese kui -välise suhtlemisega seotud väljakutseid. García-Gaeduño jt (2011) uuringus leiti, et suhtlemine nii kooli meeskonnaga kui omavalitsuse (ja valitsusega) on peamine väljakutse, millega alustavad koolijuhid tegelema peavad. Võimetus juhtida ja eestvedada inimressursse, sh kooli ja kogukonna vaheline suhtlemine, inimestevahelise suhtlemise juhtimine õpetajate ja õpilaste vahel, oli üheks alustavate koolijuhtide väljakutseks ka Mushaandja (2013) uuringu tulemustes. Ng (2015) uuringus välja toodud ja varem mainitud väljakutse seoses kohanemisega uue keskkonna ja rolliga sisaldas samuti sotsialiseerumisega seotud muresid (kogukonnaga ja koolisisene suhtlemine) ja samas uuringus on väljakutsena toodud töötamist oma personaliga ja huvigruppidega. Slater jt (2018) leidsid, et väljakutseks on ebaefektiivse personaliga tegelemine ja ametiühingutega seotud väljakutsed, mis sisaldavad samuti suhtlemist ja ilmselt ka konfliktide lahendamist. Samas uuringus (Slater et al., 2018) toodi välja ka üksindustunne. Selle põhjalt võib öelda, et suhtlemisega seotud väljakutsed on kõige rohkem erinevates uuringutes väljatoodud väljakutse alustavate koolijuhtide seas. Antud uurimuses osalenud uuritavad tõid samuti esmasena välja, et koolijuhid on töö inimestega ning tihti peale on koolijuht üksi. Kuna koolijuht peab suhtlema paljude erinevate huvigruppidega, osati olema ka infovahendaja erinevate osapoolte vahel ja kooli esindaja suhtlemisel endale võõraste inimestega, siis on mõisteta, et alustavad koolijuhid seda aspekti oma tööst välja toovad ja väljakutseks peavad. Teades, et see on oluline teema, on vajalik süsteemselt kõikidele koolijuhtidele sellealaste toetusvõimaluste pakkumine, sh konfliktijuhtimise alaseid koolitusi, et alustavatel koolijuhtidel oleks nii teoreetiline baas konfliktide juhtimisest kui ka võimalikud praktilised ülesanded neutraalsel pinnal. Suhtlemine on väljakutsena niivõrd suure kaaluga uurimustes välja toodud ja antud uurimuse tulemused toetavad, et see on oluline aspekt koolijuhid töös, mis samas on alustavatele koolijuhtidele väljakutseks ning võib mõjutada kooli mainet ka väljapoole, siis on see kindlasti teema, milles peaks alustav koolijuht end täiendama ja järjepidevalt arendama.

Uurimuse tulemused seoses alustavate koolijuhtide väljakutsetega kooli dokumentatsiooniga tegelemisel, on heas kooskõlas Ng (2015) uuringu tulemustega, kus väljakutsena toodi välja uue keskkonna ja rolliga kohanemist, mille alla kuulusid teiste seas ka oskustest tulenevad väljakutsed ehk kuidas teha selliseid tegevusi, mis on koolijuhtidele

uued tööülesanded. Samuti on Slater jt (2018) välja toonud väljakutsetena nii kooli eelarvega tegelemise kui üldiselt suure paberitöö koormuse. Dokumentatsiooniga, eelarvega ning teiste dokumentidega, mida uuritavad koostasid esmakordselt, tegelemine on väljakutse just seetõttu, et nende koostamises ja parendamises puuduvad oskused. Seega peavad alustavad koolijuhid dokumentide koostamiseks näidistena läbi töötama varemalt tehtud või teiste koostatud dokumente või konsulteerima ekspertidega, mis võib võtta palju aega ja esimese juhul, ei pruugi tagada ikka head tulemust. Magistratöö kirjutamise ajal andis Haridus- ja teadusministeerium välja just selle väljakutse vähendamiseks tugimaterjali „Juhend dokumentide vormistamiseks üldhariduskoolis“ (2018), mis loodetavasti aitab alustavatel koolijuhtidel edaspidi väljakutsega paremini hakkama saada.

Uute koolikorralduslike tegevustega seotud väljakutsed on kooskõlas Mushaandja (2013) tulemustega, kus võimetus juhtida ja eestvedada hõlmab enda alla ka muutuste tutvustamist ja juhtimist, kuna kooli korralduslikud uued tegevused on ühtlasi muutused võrreldes varasemalt olnud süsteemidega. Väljakutse on kooskõlas ka Slater jt (2018) tulemustega, kus uute valitsusepoolsete algatuste ellu viimise juures on eriti rõhutatud uute õppekavade rakendamist ja kooli arenguprojektide ellu viimist. Uued koolikorralduslikud tegevused nõuavad tihti lisaks selliste tegevuste tegemist, milles tervel personalil puudub kogemus, muutuste juhtimist kui protsessijuhtimist ning arvestamist ettetulevate riskide ja ohtudega (ning nende maandamist). Samuti olemasolevate süsteemide, mis on juba sisse töötatud, muutmist, mis omakorda võib tekitada vastuolusid personalis või teistes huvigruppides. Mitmed uued koolikorralduslikud tegevused olid intervjueeritavate jaoks oma visiooni ellu viimine, mistõttu võivad nad tunda eriti kohustust need muutused ära teha, sest neid valiti ametisse lähtudes nende visioonist. Seetõttu on oluline, et muutuste juhtimisel toetatakse alustavat koolijuhti koolipidaja poolt, kuna sellised muutuste elluviimine on ka nende huvides. Sellel teemal võiks pakkuda koolitust ja mentorit või aidata leida võimalusi vastavat tuge saada. Kuna hetkel on Eestis mitmed kohalikud omavalitsused ühinenud ja otsitakse võimalusi ühtsema süsteemi välja töötamiseks ka haridusvaldkonnas, siis muutuste juhtimise koolitus või sellel teemal kogemuste vahetamise seminari korraldamine uue haldusüksuse piires võib tuua kasu ka nendele koolijuhtidele, kes ei ole enam alustavad, kuid peavad siiski muutusi juhtima. Alustavad koolijuhid võiksid osaleda sellealastel koolitustel ja tuua koolipidajale välja nende koolituste vajaduse.

Antud uurimuses osalenud üldhariduskoolide alustavad koolijuhid nimetasid väljakutsena enda arendamise ja hoidmisega seotud väljakutseid, hõlmates nii enesearenguga, tajutud vastutusega, emotsionaalse pingega hakkama saamisega kui ka enda taastamiseks aja

leidmisega seotud väljakutseid. Walker ja Qian (2006) töid ühena väljakutsetest välja ajaaspekti – alustavad koolijuhid tunnevad ennast tööga ülekoormatutena ja muretsevad, kuidas leida tasakaalu kasvavate nõudmiste ja vastutuse vahel, ning Slater jt (2018) töid väljakutsena välja ajajuhtimise, ülesannete paljususe ja prioriteetide valimise. Antud uurimuses osalenud intervjueeritavad tõdesid, et võtavad uues ametis suuremat (ja üle tööaja) koormust enesest mõistetavalt. Samas koolipidaja seda nõuda ei saa ja teadlik ületöötamine ei saa olla enesest mõistetav. Siin aitaks mentori olemasolu, kes sellele tähelepanu pööraks ja meelde tuletaks. Lisaks oleks abiks, kui alustavad koolijuhid oma aega planeerima õpiksid, kasutaksid ajajuhtimise meetodeid ning näiteks kaardistaksid oma aega, et mõista, mille peale see kõige rohkem kulub. Sellisel juhul leiaksid nad võimaluse seda hea planeerimise, mõningaste ümberkorraldustega vähendada ilma, et peaks hakkama tegema suuremaid ümberkorraldusi või aega võtma lähedaste ja enda aja arvelt. Vajalik oleks ka täpsemalt empiirilisel uurida, millele kulub alustavate koolijuhtide aeg ja mis oleksid kõige kasulikumad tegevused aja tasakaalu saavutamiseks.

Magistritöö tulemustest selgus, et alustavate koolijuhtide jaoks on väljakutseks kooli füüsilise keskkonna arendamine, mis varasemates uurimustes on välja toodud Slateri jt (2018) uurimuses kooli hoonete ja ala haldamisega seotud muredena. Eesti kontekstis võib see olla seotud sellega, et käimas on haridusreform, mille tulemusena ehitatakse uusi koolimajasid ning mitmetes koolides käib renoveerimine, kuna majad on amortiseerunud. Lisaks on mitmed koolid justkui hariduskeskused, mis hõlmavad ka spordiga tegelemist ning seega ehitatakse nende juurde spordihooneid, mille haldamine ja juhtimine on ka jäetud koolijuhtide kanda. Samuti on see osati seotud osades piirkondades veel kasvava õpilaste arvuga, mistõttu on tekkinud osades koolides ruumipuudus, mis on osati ajutine ja seetõttu ei soovita ette võtta kulukat juurdeehitust ja nii peab koolijuht hakkama saama ruumipuudusega olemas olevates tingimustes. Kuna ehitusprojektid on suuremahulised ja samas kohalikus omavalitsuses on ilmselt olemas eelneva kogemusega inimesed, kes oskavad asjalikku nõu anda, siis siin on oluline koolipidaja toetus. Lisaks soovitan alustaval koolijuhil tutvuda sarnaseid suuremaid ehitusi läbi teinud koolidega nii Eestis kui välismaal, küsida protsesse juhtinud inimestelt soovitusi ning ettepanekuid.

Üllatavaks oli see, et väljakutsena on eelmise koolijuhi mõju välja toodud nii Walker ja Qian (2006), Ng (2015) kui Slater jt (2018) uurimustes, kuid antud magistritöö raames intervjueeritud alustavad koolijuhid seda välja ei toonud. Eelmist koolijuhti mainiti pigem toetava inimesena, eriti, kui eelmine koolijuht asus tööle kohalikku omavalitsusse. See võib olla ühelt poolt tingitud sellest, et kui varasem koolijuht oli olnud kompetentne ja autoriteetne

oma kollektiivis, siis uus valitud inimene valitigi selle järgi, et ta kannaks head tööd edasi ning need koolijuhid, kelle lahkumine oli võib-olla ka personali poolt oodatud või põhjendatud, andsid uuele juhile võimaluse enda tõestamiseks. Enda tõestamise vastutus aga võeti uurimuses osalenud alustavate koolijuhtide poolt enda kanda ja sellega hakkama saamine (ootustele vastamine) ei olnud nende meelest seotud otseselt eelmise koolijuhiga ja seetõttu ei toodud seda väljakutsena intervjuudes välja, vaid just üldiselt kui ootustele vastamist või ka konfliktide lahendamist. Samuti ei esinenud väljakutsena klasside mitmekeelsust, mis Slater jt (2018) uuringus oli välja toodud. Selle võis tingida, et valimisse kuulunud koolijuhid ei töötanud mitmekeelsetes koolides.

Teise uurimisküsimuse tulemusena tegid uurimuses osalenud alustavad koolijuhid alustavate koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks järgmised ettepanekud: koolijuhil peab olema varasem töökogemus haridusvaldkonnas, alustavale koolijuhile peaks koostama tugimaterjali, alustav koolijuht peaks osalema lühiajalistel temaatilistel koolitustel ja talle peaks pakutama võimalust osaleda toetusprogrammides.

Eestis on koolijuhi nõudmistena kehtestatud magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ning juhtimiskompetents (Direktori, õppealajuhataja ..., 2013). Uurimuses osalenud alustavad koolijuhid peavad sellele lisaks aga oluliseks varasemat töökogemust just haridusvaldkonnas, põhjendades seda nii õpetaja-koolijuhi üksteise parema mõistmisega, kui ka üldiselt valdkonnaalaste teadmiste ja suundadega kursis olemisega, et tehtavad otsused ja muutused oleksid põhjendatud. Magistritöös juhuslikult vaadeldud koolijuhi töökuulutustes (Haridus- ja teadusministeerium, 2018; Raasiku vallavalitusus, 2018; Turba kool, 2018) oli samuti välja toodud ootus väga headele teadmistele haridusvaldkonnas. Leian, et see aitab tõsta koolijuhi usaldusväärset kollektiivis ning aitab tema otsuste põhjendamisele kaasa. Samas on koolijuht tippjuht, kellelt tihtipeale eeldatakse juhtimisalast kompetentsi ja valdkonnaalaseid kompetentse saavad anda teised inimesed meeskonnas. Antud magistritöö raames uuritavate seas oli koolijuhte, kelle meeskonnas puudub õppejuht, kellel on nõutud ka õpetaja kutse (Direktori, õppealajuhataja ..., 2013), mis eeldab valdkonnaalaseid teadmisi, seega nendel koolijuhtidel ei ole juhtkonnas valdkonnaalaselte kvalifikatsiooninõuetele vastavat inimest. Seetõttu on alustaval koolijuhil kindlasti kergem meeskonda sulanduda, oma töötajaid mõista ja oma otsuseid põhjendada, kui tal on valdkonnaalane varasem töökogemus. Leian, selle puudumisel tasuks pigem asuda tööle kooli, kus on vastav kompetents juhtkonnas olemas või omandada õpetaja kutse ja anda ka ise tunde.

Lisaks tegid uurimuses osalenud alustavad koolijuhid ettepaneku koostada alustavale koolijuhile tugimaterjal, et selliste tegevuste, mis on koolijuhi tööülesanded ning mida ta

varem pole pidanud tegema, tegemine läheks sujuvamalt ning iga koolijuht ei peaks ise uurima ja ressursi kulutama. Põhjenduseks võib olla see, et teiste alustavate koolijuhtidega suheldes on kogetud, et mingisugused küsimused seoses (ka osati rutiinsete) tegevuste tegemisega on üles kerkinud mitmetel alustavatel koolijuhtidel. Varasemates uurimustes seda ettepanekut teadaolevalt otseselt tehtud ei ole, kuid Ng (2015) toob selgelt välja, et alustav koolijuht vajab ligipääsu haridusalaste liidrite teadmistele ja professionaalset arengut toetavatele keskkondadele. Nimetatud infole ligipääsetavuse vorme võib olla erinevaid, üheks neist võiks olla tugimaterjal iseseisevalt läbi töötamiseks. Näen ühe võimalusena koostada tugimaterjal veebipõhise dokumendina või kodulehena, mida saab jooksvalt, vastavalt vajadusele muuta ning millest on kerge ja kiire otsitavat leida. Dokumendi võiks esmalt koostada ja seejärel hallata selleks määratud meeskond, kaasates alustavaid ning juba kogunud koolijuhte, koolide raamatupidajaid, majandusjuhte, õppejuhte ja Haridus- ja teadusministeeriumit, viimase korraldada võiks jääda ka veebidokumenti või -lehte haldava meeskonna määramine ja tasustamine. Antud tugimaterjali loomiseks oleks võimalik läbi viia arendusprojekt kaasates mõnda(sid) valdkonna üliõpilast/üliõpilasi.

Alustavad koolijuhid tegid ettepaneku osaleda lühiajalistel temaatilistel koolitustel vastavalt enda vajadustele, sealhulgas formaalsetel ja mitteformaalsetel koolitustel ja võrgustikes professionaalse enesearengu eesmärgil. Seda toetab ka Ng (2015) uuring, mille tulemustes toodi ligipääs haridusalaste liidrite teadmistele ja professionaalset arengut toetavatele keskkondadele ning koolitustele välja kui üks peamine toetussüsteem, mida alustav koolijuht vajab. Siit võibki järeldada, et ühtlasi peavad Eesti alustavad koolijuhid enesearengut, osalemist konverentsidel, seminaridel ja koolitustel oluliseks, kuid ühtlasi peavad väljakutseks selle jaoks aja leidmist. Seega pole probleemiks mitte koolituste vähesus, vaid nendel osalemiseks aja leidmine, mis toodi välja ka väljakutsena varasemates uurimustes (Slater et al., 2018; Walker & Qian, 2006). Ajaplaneerimise teemalistele ettepanekutele lisaks leian, et koolijuhtidele (ja teistele haridusvaldkonnaga seotud inimestele) võiks olla koolitustest, seminaridest, konverentsidest, mis on üleriigilised, ühine kalender või plaan, kus kogu vajalik info on kokku koondatud, et seda oleks lihtne leida ja nendel osalemist ette planeerida. Samuti võiks sarnast kalendrit koos üldiste haridusvaldkonda puudutavate sündmustega pidada kohalik omavalitsus. See aitaks omakorda vältida koolisiseste ürituste, kuhu on oodatud ka teised piirkonna koolid, õpilased, õpetajad ja teised valdkonnaga seotud inimesed, kokkulangemise teiste koolide sarnaste sündmustega. Mitteformaalseks õppimiseks sobivad ka õpigruppide loomine ja juba loodud ühendustega liitumine. Viimaste puhul tuleb aga, lähtudes antud magistr töö raames tehtud intervjuudest, alustaval koolijuhil esmalt

veenduda loodud ühenduste eesmärkide sobivusega enda eesmärkidega. Kindlasti on mõttekas liituda nende ühendustega, mis inspireerivad ja toetavad. Tasub kaaluda ise endale sobiva ühenduse loomist, kuid siingi tuleb arvestada võimalikku suurt ajamahtu, mis selle alla võib minna.

Toetusprogrammide sisulisi häid külgi ja puudujääke on erinevate riikide toetussüsteemide puhul uuritud suhteliselt palju. Samuti on mitmed neist saadud info põhjal ka parendatud. Eestis on uuritud Alustavate koolijuhtide arenguprogrammi kasutegurit osalejatele Gutjuma (2017) magistritöös, kus leiti, et toetusprogramm aitas alustavate koolijuhtidel saavutada ametipädevuste kasvu, süsteemi loomise ja dokumentatsiooni koostamise alaste teadmiste paranemise, inimeste värbamisega seotud teadmiste suurenemise ja juhiomaduste arenemise. Lisaks sai pidada sisukaid motiveerivaid haridusteemalisi vestluseid, luua ja kogeda usaldussuhteid mentoriga ning tekkis koostöövõrgustik. Antud magistritöös osalenud uuritavad, kes osalesid arenguprogrammis, olid intervjuu hetkel selle läbimisel poole peal ja seetõttu ei saanud nad anda täielikku tagasisidet programmile, kuid sellest hoolimata toodi välja kasutegurina erinevate teemade läbimist, grupi kui terviku toetust ning personaalse mentori toetust, mida oli intervjuu hetkel juba kasutegurina tajutud, ning üldiselt toodi välja, et selline võimalus peaks olema pakutud kõigile alustavatele koolijuhtidele. Mentzi jt (2010) uuringust selgus samuti, et alustavate koolijuhtide jaoks on oluline mentoriga loodud suhe ning tema roll nende toetamisel, mida toetab ka Ng (2015) uuringu tulemus, kus sarnases keskkonnas töötanud mentor toob kasu alustava koolijuhi esimestel tööaastatel. Leian, et Koolijuhtide järelkasvuprogrammi võiks kandideerimine jätkuda, kuna selle puhul on osaleja enda motivatsioon ja sobivus olulised. Samas Alustavate koolijuhtide arenguprogramm võiks olla kohustuslik kõigile esmakordselt alustanud koolijuhtidele. Programmi ressursi maht küll sellega suureneks, kuid ilmselt oleks kasutegur suur, kuna hetkel võib olla, et mõni, kes programmi vajab, sinna ei pääse, ja mõni, kes ei kandideeri, sest arvab, et ei vaja seda, ei juhi kooli suutmatusest, teadmatusest või laiskusest nii, nagu Haridusametuse juhi kompetentsimudel (2016) ette näeb. Programmi kohustuslikuks tegemine võib kaasa tuua ka soovimatuse üldse koolijuhiks hakata, kuna on ette teada lisakohustus, mis sellega kaasneb, mida ei soovita võtta. Programmi suurema osalejate arvu tõttu tekkivatest muredest võiks leevendust saada, kui vastavalt ootustele programmile jaotada osalejad väiksemateks gruppideks ja saaks lähtuda nende individuaalsetest vajadustest, samuti tagaks see vähemalt esimesel aastal, kui programm kestab, alustavate koolijuhtide enesearengule tähelepanu pööramise, mentori, tugigrupi kaaskoolijuhtidest ning ligipääsu haridusalastele teadmistele, mis on kõik Ng (2015) uurimusest lähtudes kõige olulisemad

toetussüsteemid alustavale koolijuhile. Samuti võib grupid väiksemaks teha ka piirkondliku paiknemise järgi, mis soodustaks lähemal asuvate koolijuhtide koostööd. Enne programmi kohustuslikuks tegemist on vaja täpsemalt analüüsida selle mõju tulevastele ja alustavatele koolijuhtidele, koolitajatele ja programmi pakkujale.

Ettepanekuna toodi välja ka magistriõppeprogrammides osalemist just nende alustavate koolijuhtide poolt, kes ise olid programmi läbinud ja tundsid, et saavad sealt saadud kogemusi oma töös rakendada. Leian, et magistriõppeprogrammides osalemine toetab valdkonnaalaste ja juhtimisalaste üldiste teadmiste saamist ning aitab luua kontakte ja leida valdkonnas tegutsevaid teisi koolijuhte, kellega suhelda, luua omaalgatuslikult õpigruppe või refleksiooniringe ehk samuti tagada endale vähemalt osaliselt Ng (2015) poolt välja toodud toetussüsteemide olemasolu. Siinkohal tuleb aga kindlasti arvestada, et magistriõppeprogramm on tunduvalt aja- ja töömahukam kui Haridus- ja Teadusministeerimi pakutavad programmid ja ajajuhtimine on koolijuhtidele niigi väljakutseks.

Kuigi töö tulemused annavad mitmekülgset mõtteainet alustavate koolijuhtide väljakutsete ja ettepanekute osas toetussüsteemide arendamiseks, saab välja tuua ka mõningad piirangud. Üheks magistritöö piiranguks võib uuritavate valiku puhul lugeda, hoolimata sellest, et eesmärk ei olnud teha üldistusi, selle, et uuritavad oleksid võinud võrdsemalt jaotuda oma koolis uuel ametikohal jätkavate ja uues organisatsioonis alustavate koolijuhtide osas ning eelnevalt läbitud või hetkel käimasolevate programmide läbimise ja mitteläbimise osas. Sellisel juhul oleks võinud tulla selgemad erisused ettepanekute osas lähtudes koolijuhtide varasemast kogemusest ja kogetud toetusest. See oleks andnud selgema aluse edasisteks uuringuteks (nt edasise kvantitatiivse uuringu ankeedi koostamisel valikvastuste leidmisel). Samuti saab valimi piiranguna välja tuua mitmekeelsetes koolides töötavate koolijuhtide puudumise, mis oleks võinud tuua väljakutsena keelsuse probleemi, mis varasemas uuringus (Slater et al., 2018) on välja tulnud. Edasistes uuringutes tasub kaaluda ka vanuseliste ja sooliste erisuste, mis nõuaks sellealaste kriteeriumite määramist, uurimist alustavate koolijuhtide väljakutsete ja toetussüsteemidele ettepanekute tegemise osas.

Andmekogumise piiranguna võib välja tuua varasema intervjuerimise kogemuse puudumise. Samas tegin prooviintervjuu, millega sain ühtlasi nii täienduse intervjuu kavasse, kui harjutada intervjuerimist.

Kuigi uurija subjektiivsust ei saa täielikult uurimusest eemaldada, peavad uurija taust ning uuritava teema vastu huvi tekkimise põhjused olema võimalikult läbipaistvad (Laherand, 2008), mis võimaldavad subjektiivsust veidigi vähendada. Uurimuse objektiivsuse tõstmiseks kasutasin andmete analüüsimisel kaaskodeerija abi ning pidasin kogu protsessi vältel

uurijapäevikut. Kodeerimisel siiski märkasin, et intervjuudes oli palju lisainfot, mida ma uurimuses ei vajanud. Samas aitas see mul luua konteksti ja mõista situatsioone paremini. Kui oleksin mõned, tagant järele üleliigsetena tunduvad, küsimused välja jätnud, ei oleks võib-olla ka tulnud kõik väljakutsed ja ettepanekud intervjuudes välja, kuna intervjueeritavatele võimaluse pikemalt teemast üldisemalt rääkida andmine, võimaldas tal endal samuti väljakutseid meenutada.

Samuti on piiranguks ühe intervjueeritava varasem, küll pea kümne aasta tagune, töökogemus koolijuhina, mis selgus intervjuu käigus. Kuna intervjueeritav tõi siiski intervjuu käigus välja tal tekkinud väljakutseid, mis ei olnud mõjutatud varasemast kogemusest, kuna see oli aastatetagune, siis otsustasin intervjuud siiski andmetena kasutada.

Kuigi eelpool on välja toodud mõned töö piirangud, siis on tööl ka erinevate koolijuhtidega (ja nende toetamisega) seotud osapoolte jaoks praktiline väärtus. Uurimus ei võimalda teha üldistusi, kuid annab lugejale võimaluse tulemusi sobivuse korral üle kanda oma konteksti. Potentsiaalsed koolijuhid saavad uurimuse tulemustest aimu neid eesootavatest väljakutsetest ning saadud info aitab läbimõeldumalt otsustada, kas üldse soovitakse ametis alustada. Lisaks tutvustab uurimus (sh koolijuhtide soovitustega) ettevalmistavaid programme, mille läbimist tasuks kaaluda enne ametisse asumist, et ametisse sulandumine läheks sujuvamalt.

Tegutsevad algajad koolijuhid saavad samuti mõtteid, milliseid toetussüsteeme endale tekitada või millistega võiks liituda. Koolijuhtide koolitajad saavad lähtudes uurimuses osalenud koolijuhtide kogetud väljakutsete kirjeldustest luua uusi toetussüsteeme või edasi arendada olemasolevaid. Lisaks saab uurimuse põhjal lisainfot otsustamiseks, milliseid koolitusi pakkuda, kellele pakkuda ja missuguseid programme edasi arendada või laiendada. Olemasolevate programmide loojad võivad saada ka kinnitust, et nende loodu toetab alustavaid koolijuhte väljakutsete ületamisel või ennetamisel. Hariduspoliitikasse annab uurimus selge sõnumi, et uurimuses osalenud alustavad koolijuhid on vastamisi mitmete väljakutsetega ja ootavad esimestel tööaastatel tuge. Hariduspoliitikas tuleb sellele tähelepanu pöörata, kuna lisaks õpetajate puudusele võib ühel hetkel ees oodata ka koolijuhtide puudus.

Tänuõnad

Täna enda magistr töö juhendajat, Liina Leppa, kes oli igal töö etapil mõtte ja jõuga minu jaoks olemas ning jagas teadmisi töö kirjutamise toetamiseks. Soovin tänada töö eelretsensenti, Pihel Hunti, tähelepanekute ja soovitude eest. Minu siiras tänu kõigile kaheksale koolijuhile intervjuude andmise eest.

Olen äärmiselt tänulik sõbrannadele, Aet Vill, Kadri Haavandi, Marike Rämmel ja Iris Mõttus, kes hoidsid kätt ja kuulasid muret, kui motivatsioon oli madal ja innustasid lõpuni vastu pidama. Lõpuks siiras tänu ja tunnustus elukaaslasele, kes suutis vastu pidada selle pingelise etapi meie eludes.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Talvi Kaja

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2019

Kasutatud kirjandus

- Allison, D. J. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration, 35*(1), 39–55.
- Alumäe, T., Tilk., O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies – The Baltic Perspective, 307*, 1–8.
- Alustavate koolijuhtide programm (2018). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/alustavate_koolijuhtide_arenguprogrammi_kontseptsioon_2018.docx
- Ambre, S. (2016). *Koolijuhi positsioonid hariduspoliitilise uuenduse rakendajana*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool
- Arar, K. (2017). How Novice Principals Face the Challenges of Principalship in the Arab Education System in Israel. *Journal of Career Development, 45*(6), 580–596.
- Bayer, A. (2016). Challenges Facing Principals in the First Year at Their School. *Universal Journal of Educational Research, 4*(1), 192–199.
- Blodgett, A. (1898). *The relation of a principal to the community*. An address before the Conference of Academic Principals of the State of New York, Syracuse. Syracuse, NY: C.W. Bardeen.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1993). Occupational Stress and Job Satisfaction among School Administrators. *Journal of Educational Administration, 31*(1), 4–21.
- Bush, T. (2008). From management to Leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management, Administration and Leadership, 36*(2), 271–228.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education, 32*(2), 66–71.
- Bush, T., Kiggundu, E., & Moorosi, P. (2011). Preparing new principals in South Africa: The ACE school leadership programme. *South Africa Journal of Education, 31*(2), 31–44.
- Carr-Stewart, S., & Walker, K. (2003). Learning leadership through Appreciative Inquiry. *Management in Education, 17*(2), 9–14.
- Cranston, N. C. (2002). School-based management, leaders and leadership: Change and challenges for principals. *International Studies in Educational Administration, 30*(1), 2–12.
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration, 44*(4), 310–325.

- Dall'Alba, G., & Sandberg J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412.
- Devi, M., & Fernandes, V. (2019). The preparation of Fijian school leaders: a framework for principal preparation in a South Pacific context. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 53–65.
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School Leadership and Management from a Distributed Perspective: A 2016 Retrospective and Prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154.
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I*, 2013, 5. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>
- Doody, O., & Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse Researcher*, 20(5), 28–32.
- Eesti õigekeelsussõnaraamat (2018). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/qs/>
- Eesti-inglise sõnaraamat (2007). Külastatud aadressil https://www.filosoft.ee/dict_enet/
- Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 148–172.
- Frey, B. B. (Toim). (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Los Angeles: SAGE Reference.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals. *School Psychology of Education*, 5, 229–251.
- Gajutma, M. (2017). *Koolijuhtide arenguprogramm alustavate koolijuhtide kogemuses*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- García-Gaeduño, J. M., Slater, C., L., & López-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100–105.
- Greenfield, W. Jr. (1977a). Administrative candidacy: A process of new-role learning - Part I. *Journal of Educational Administration*, 15(1), 30–48.
- Greenfield, W. Jr. (1977b). Administrative candidacy: A process of new-role learning - Part II. *Journal of Educational Administration*, 15(1), 170–193.
- Hansford, B. C., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of educational administration*, 44(1), 36–52.
- Haridus- ja teadusministeerium (2018). Külastatud aadressil <http://opleht.ee/work/haridus-ja-teadusministeerium-2/>

Haridusasetuse juhi kompetentsimudel (2016). Külastatud aadressil

<http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/okpat/Haridusasetuse%20juhi%20kompetentsimudel.pdf>

Haridusasetuse juhtimise juriidilised, poliitilised ja majanduslikud alused (s.a.). Külastatud

aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/haridusasetuse-juhtimise-juriidilised-poliitilised-majanduslikud-alused>

Hariduse juhtimine (s.a.). Külastatud aadressil [https://www.tlu.ee/hti/hariduse-](https://www.tlu.ee/hti/hariduse-juhtimine#oppekava-ja--ained-)

[juhtimine#oppekava-ja--ained-](https://www.tlu.ee/hti/hariduse-juhtimine#oppekava-ja--ained-)

Hariduse juhtimine õppekava tekstifailina (s.a.). Külastatud aadressil

<https://ois2.tlu.ee/tluois/kava/KAHJM/16.HR>

Haridusinnovatsioon (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.ut.ee/et/oppekava-kirjeldus>

Haridusinnovatsiooni juhtimine (s.a.). Külastatud aadressil

<https://www.tlu.ee/hti/haridusinnovatsiooni-juhtimine#oppekava-ja--ained->

Haridusinnovatsiooni juhtimine õppekava tekstifailina (s.a.). Külastatud aadressil

<https://ois2.tlu.ee/tluois/kava/KAEIM/18.HR>

Headship Induction Programme (2019). Külastatud aadressil

<https://www.ascl.org.uk/professional-development/bespoke-consultancy/headship-induction-programme.html>

Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatuses*. Tallinn: Medicina.

Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, 39(5), 771–783.

Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., & Ahonen, J. (2004). *Õppeasetuse juhtimine*. Tallinn: El Paradiso.

Juhend dokumentide vormistamiseks üldhariduskoolides (2018). Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/juhend_dokumentide_vormistamiseks_uldhariduskoolides_november_2018.docx

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil

<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Koolijuhtide järelkasvu programm (2019). Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/koolijuhtide_jarelkasvuprogrammi_kontseptsioon.pdf

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

Lead and Develop (2017). Külastatud aadressil <https://www.aitsl.edu.au/lead-develop>

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2012). *Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lillemägi, I. (2017). *Eesti koolijuhtide haridusfilosoofilistest seisukohtadest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lingam, G. I., & Lingam, N. (2014). Leadership and management training for school heads: A milestone Achievement for Fiji. *International Studies in Educational Administration*, 42(2), 63–79.
- Marzano, R. J., Walter, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Master of Educational Leadership* (s.a). Külastatud aadressil <http://www.unifiji.ac.fj/master-of-educational-leadership/>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Külastatud aadressil <http://lingid.ee/Mayring>
- Mentz, K., Webber, C. F., & van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change*, 14(2), 155–167.
- Mooduli õpiväljundid ja üldeesmärgid* (2019). Külastatud aadressil https://www.is.ut.ee/pls/ois/!tere.tulemast?leht=OK.BL.PU&id_a_oppekava=4891&systeemi_seaded=12,1,12,1&sessioon=0
- Mushaandja, J. (2013). Major Problems Facing Beginning Principals in Namibia and How to Overcome Them. *ISEA*, 40(3), 45–55.
- Navikaitė, J., & Janiūnaitė, B. (2012). Barriers of School Principal's Transformational Leadership in Change Process: Case Study of Lithuanian Schools. *Social Sciences*, 77(3), 52–64.
- Ng, P. T. (2015). Aspiring principals' perception of the challenges of beginning principals and the support that they need. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 366–376.
- Ng, S. & Szeto, S. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540–557.

- Notman, R., & Henry, D. A. (2011). Building and sustaining successful school leadership in New Zealand. *Leadership and Policy in Schools* 10, 375–394.
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129–151.
- Oplatka, I. (2017). 'I'm So Tired and Have No Time for My Family': The Consequences of Heavy Workload in Principalship. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 45(2), 21–41.
- Oplatka, I., & Tako, E. (2009). Schoolteachers' constructions of desirable educational leadership: a career-stage perspective. *School Leadership and Management*, 29(5), 425–444.
- Peterson, K. D. (2002). The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213–232.
- Pont, B., Nusche, D., & Moormann, D. (2008). *Improving School Leadership. Case studies on system leadership*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>
- Popov, M. (2015). *Naiskoolijuhtide juhiks kujunemise teekonnad*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>
- Raasiku vallavalitsus* (2018). Külastatud aadressil <http://opleht.ee/work/raasiku-vallavalitsus/>
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241–256.
- Salfi, N. A. (2011). Successful leadership practices of head teachers for school improvement: Some evidence from Pakistan. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 414–432.
- Senge, P. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: AS Atlex.
- Slater, C. L., García-Gaeduño, J. M., & Mentz, K. (2018). Framework for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3), 126–134.
- Spillane, J. P. & Lee, L. C. (2014). Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431–465.

- TALIS (2018). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/talis>
- Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International journal of mentoring and coaching in education*, 3(1), 18–31.
- Training Courses for School Managers* (2019). Külastatud aadressil <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sbm/about-sbm/corner-manager-courses.html>
- Turba kool* (2018). Külastatud aadressil <http://opleht.ee/work/turba-kool-2/>
- Uustalu, H. (2015). *Koolijuhi tööstress ning selle seos töökoormusega Eesti üldhariduskoolide direktorite hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: Balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297–309.
- Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 405–434.
- Veebipõhine kõnetuvastus* (2011). Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>
- Wildy, H., & Clarke, S. (2008). Principals on L-plates: rear view mirror reflections. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 727–738.
- Wildy, H., Clarke, S., Styles, I., & Beycioglu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 307–326.
- Õpetaja ja koolijuhi arengu toetamine (ÕKPAT)* (2018). Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/kutseharidus/okpat-opetaja-ja-koolijuhi-taienduskoollitus/>
- Õun, M. (2015). *Koolijuht algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemisel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Young, M. D., Petersen, G. T., & Short, P. M. (2002). The complexity of substantive reform: A call for interdependence among key stakeholders. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 137–175.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Eesmärk: Selgitada välja alustavate üldhariduskoolide koolijuhtide väljakutsed oma töös ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks.

Uurimisküsimused:

- 1) Millised on alustavate koolijuhtide sõnul koolijuhtide väljakutsed?
- 2) Missuguseid ettepanekuid teevad alustavad koolijuhid koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks?

Taustaandmed		Kool	
		Õpilaste arv	
		Töötajate arv	
		Haridus	
		Varasem töökogemus	Rääkige, kuidas teist sai koolijuht. Milline on olnud teie varasem töökogemus haridusvaldkonnas?
			Milline on olnud teie varasem juhtimiskogemus?
		Milline on hea koolijuht?	Iseloomustage head koolijuhti.
			Millised oskused peavad heal koolijuhil olema?
		Millised on huvigruppide ootused koolijuhile?	Millised on teie meelest õpilaste ootused koolijuhile?
			Millised on teie meelest töötajate ootused koolijuhile?
			Millised on teie meelest lapsevanema ootused koolijuhile?
			Millised on teie meelest koolipidaja ootused koolijuhile?
			Millised on teie meelest hoolekogu ootused koolijuhile?
		Milline oli teie sulandumine ametisse?	Millist ettevalmistust tegite enne ametisse asumist? Milline oli teie ettevalmistus koolijuhi

			ametisse asumisel?
			Kes ja kuidas teid toetas ametisse sulandumisel?
		Milliseid tugigruppe/võrgustikke teil on?	Kes teid kõige rohkem toetab?
Koolijuhtide väljakutsed		Millised eesmärgid seadsite endale ametisse asudes esimeseks koolijuhi ametiaastaks?	Miks just need?
		Milliseid väljakutseid arvasite, et peate ületama?	Miks just neid?
		Kas eesmärgid esimeseks aastaks on hetkeseisuga muutunud?	Mil moel? Mis seda tingis?
		Millised on peamised väljakutsed, millega olete pidanud tegelema?	Millal ja miks need väljakutsed esile kerkisid? Millised on hetkel lahenduse saanud?
		Millised on need väljakutsed, millega hetkel peate tegelema?	Millal ja miks need väljakutsed esile kerkisid?
		Millised on need väljakutsed, mida edaspidi peate veel ületama?	Miks just need?
		Milline on olnud kolleegide reageering teie juhtimisele?	Kuidas kolleegid on teid vastu võtnud? Kuidas olete kogenud kolleegide toetust?
			Milliseid vastasseise olete seni kogenud kolleegide poolt?
Ettepanekud toetussüsteemide arendamiseks		Milles tunnete, et teie ettevalmistus oli piisav?	Palun toode näiteid
		Milles tunnete, et teie ettevalmistus ei olnud piisav?	Palun toode näiteid
		Millisest ettevalmistusest tunnete suurimat kasu?	Miks?
		Missugune võiks olla teie hinnangul koolijuhtide ettevalmistus?	Kuidas võiks teie hinnangul koolijuhte ette valmistada?
		Millist koolitusvajadust tunnete?	
		Millised on teie kolm	

		soovitust inimesele, kes plaanib alustada koolijuhi ametit lähiajal?	
		Mida soovite veel koolijuhtide väljakutsete ja ettevalmistuse ning toetussüsteemide kohta lisada?	

Lisa 2. Intervjuu kava põhjal koostatud märksõnaskeem

Eesmärk: Selgitada välja alustavate koolijuhtide väljakutsed oma töös ning ettepanekud koolijuhtide toetussüsteemide arendamiseks.

Eesmärgid:

- Esimeseks aastaks (miks?)
- Muutused? (mil moel? Mis tingis?)

Koolijuhtide väljakutsed

Väljakutsed:

- Mida arvasite, et peate ületama? (miks?)
- Milllega olete pidanud tegelema? (Miks? Millal need esile kerkisid? Kas on lahenduse saanud?)
- Millised on hetkel?
- Millised arvate, et võivad veel tulla? (Miks?)

Kool

Taustaandmed

Õpilaste arv

Haridus

Töötajate arv
Õpetajate arv

Kuidas teist sai koolijuht?

Varasem töökogemus haridusvaldkonnas

Varasem juhtimiskogemus

Iseloomustage head koolijuhti

Millised oskused?

Ootused:

- Õpilastel
- Töötaja
- Lapsevanema
- Kooli pidaja
- Hoolekogu

Ettepanekud toetussüsteemide arendamiseks

Ettevalmistus:

- Millist ettevalmistust tegite enne ametisse asumist?
- Kes ja kuidas teid toetas ametisse sulandumisel?

Toetus:

- Tugigrupid/tugivõrgustikud
- Kes kõige rohkem toetab? Mil moel?

- Ettevalmistus piisav (näited)
- Ettevalmistus ebapiisav (näited)
- Millisest ettevalmistusest oli suurim kasu? (Miks?)
- Missugune võiks olla ettevalmistus?
- Millist koolitusvajadust tunnete? (miks?)
- Millised on teie kolm soovitud inimesele, kes plaanib alustada koolijuhi ametit lähiajal?

Mida soovite veel koolijuhtide väljakutsete ja ettevalmistuse ning toetussüsteemide kohta lisada?

Lisa 3. Koodide moodustamine *QCA*mapi keskkonnas

Category Formation

C1: Koolijuhi ametisse astumist toetava mat	C11: Varem töötanud õpetajana
C2: haridus valdkonnast väljast poolt tulevat	C12: Järelkasvu programmis osalemine
C3: majandusalased teadmised (pedagoogil	C13: Hariduse juhtimise magistriõppe läbimi
C4: Õigusalsed teadmised (pedagoogilise	C14: Kooli juhtimise kursuse läbimine
C5: Konverentsid ja vestlusringid (mitte hari	C15: Erialased koolitused
C6: Koolijuht peaks olema ka õpetaja	C16: Mitte-formaalsed koolitused
C7: Kooli tundma õppimine	C17: Coachimine
C8: Haridusvaldkonna tundma õppimine	C18: Mentori olemasolu
C9: Pedagoogilisi aineid	C19: Juhtimisalane pädevus
C10: Alustavate koolijuhtide programmis os	C20: Magistrikraadi olemasolu

C21: add

valmis ei ole. Et no eks ta ikka, magister on kindel selline, mis, mis mis peaks ja võiks olla. Ja, ja siis, ega muud ei olegi, kui, kui lihtsalt täiendada ennast. Et ega elukestev õpe käib meie kõigi kohta. Ühiskond pidevalt muutub, need ootused, mis tööturule olid, ma arvan, et viis aastat tagasi on juba muutunud, võrreldes sellega, mis nüüd neid ameteid, mis tekib, mis on tekkimas kahekümne aasta pärast, ma arvan, et ma isegi ei kujuta ette, mis seal tekib nii, et et see on küll see koht, kus sa ei saa nagu ennast mugavalt sisse sättida, nii on olnud ja nii jääb, jälle kord ma pean ütlema, et me oleme tulnud ja sealt põlvkonnast, kus meil oli see, et kes kaua kannatab, see kaua elab või õigemini kaua kannatab, või et amet kogu eluks. Noh, sellised mustrid on ju see

C20

C15

Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust

XXX.2018 Talvi	<p>Tegin reedel, XXX [intervjueeritava nimi] intervjuu. Ta unustas ära, et tulen, seega sain sõita talle veel koju. Mulle märkuseks, et pean alati uuesti üle kinnitama, et olen tulemas ja kas mind on ka keegi vastu võtnud.</p> <p>Intervjuu tegemisel oli mul väga raske jälgida, mida peaksin küsima, sest mõne kohapeal oleks mõistlik olnud küsida lähtuvalt jutust kohe mingi tulevane küsimus ka, aga seda otsima asudes oleks tähelepanu läinud ära.</p> <p>Märkasin niigi, et kuna intervjueeritav rääkis oma vastuseid mulle, siis iga kord, kui ma vaatasin lehte ja ta seda märkas, hakkas ta oma vastust kokku tõmbama. Seega pean tegema küsimustest lehe, mis oleks ühepoolne, selgelt märksõnadega hoomatav, et saaksin täpselt aru, mida ta on rääkinud, millest mitte, mida küsida jne, et ei peaks lugema küsimusi tervikuna, et aru saada, mida küsida.</p> <p>Lisaks tundsin pinget selles osas, et Liina ütles, et intervjuu peaks olema 1h ja siis jälgisin aega. (...) Siis märkasin, et [intervjueeritava nimi] ei tahtnud ühe kohapeal halvasti öelda, siis ta tegi suuga sõna, mida öelda tahtis („<i>fuckin</i>g“) ja ma mõtlesin, et kuidas ma pärast selle koha peaksin tuvastama?</p> <p>Ma ei tundnud end intervjueerimisel mugavalt. Arvan, et siis kui olen veel mõned ära teinud, läheb paremaks.</p> <p>(...)</p> <p>Nüüd on mul 1 tehtud intervjuu, 6 nõusolekut, 3 vastust ootavat e-maili ja 1 eitus.</p>
-------------------	--

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Talvi Kaja,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Alustavate üldhariduskoolide juhtide väljakutsed ja ettepanekud toetussüsteemide arendamiseks“, mille juhendaja on Liina Lepp, 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'i 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.

Talvi Kaja

21.05.2019