

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Küllike Pedaste
HARIDUSUUENDUSE LÄBIVIIMISE OLULISED LÄHTEKOHAD ÜHE TARTU
PÕHIKOOLI NÄITEL
Magistritöö

Juhendajad: koolijuht Karin Lukk ja professor Margus Pedaste

Tartu 2023

Kokkuvõte

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised lähtekohad on olulised põhikoolis haridusuuenduse läbiviimisel. Seejuures keskenduti teoreetilise mudeli olulisusele ja kontekstispetsiifilistele aspektidele. Täpsemalt uuriti Kotteri muutuste juhtimise mudeli rakendamist õppekorralduse uuendamiseks ja seitset teaduskirjanduse põhjal leitud olulist kontekstispetsiifilist aspekti. Tegemist oli kvalitatiivse uurimistööga, mille jaoks koguti andmeid poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuudega õpilastelt, lastevanematelt, õpetajatelt ja juhtkonna liikmetelt ühes koolis. Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivset deduktiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et Kotteri muutuste juhtimise mudeli kõik kaheksa sammu alates muutuse vajaduse tekkimisest kuni muutuse juurutamiseni olid uuritavate vastustele tuginedes heaks orientiiriks planeeritud uuenduse elluviimisel. Samuti järeldati, et uuenduse protsessis on vaja arvestada varasema kogemusega muutuste osas, ootustega uuenduseks, valmisoleku, hoiakute, hirmude ja ebakindlusega ning uuenduse saavutamiseks vajaliku ajaga ning muutust läbi viivate juhtide omaduste ja juhtimisstiilidega.

Võtmesõnad: haridusuuendus, muutuste juhtimine, põhikool, Kotteri mudel, deduktiivne sisuanalüüs

Abstract

Important Principles for Implementing Educational Change on the Example of a Basic School in Tartu

The aim of this master's thesis was to find out which principles are important for implementing educational changes in basic schools. The thesis focuses on the importance of a theoretical model and several context-specific aspects. Specifically, this thesis studies Kotter's model for change management regarding the implementation of changes to the organization of studies and seven context-specific aspects that are important in change management according to scientific literature. The study conducted was qualitative. Data were collected using semi-structured focus group interviews with students, parents, teachers, and school-management team members in one school. Data were analysed using qualitative deductive content analysis. The results revealed that all eight steps of Kotter's model for change management, from creating a sense of urgency to the confirmation of change, are useful guidelines for implementing the planned change based on the subjects' responses. In the process of change, it is necessary to take into account target groups' previous experience with changes, expectations for innovation, readiness, attitudes, fears and uncertainty, the time needed to achieve innovation, and the characteristics and leadership styles of the management team in charge of change management.

Keywords: *educational innovation, change management, basic school, Kotter's model, deductive content analysis*

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Muutuste läbiviimine organisatsioonis	6
1.2. Muutuste juhtimise mudelid	7
1.3. Kontekstispetsiifilised aspektid muutuste läbiviimisel.....	12
2. Metoodika.....	14
2.1. Uuritavas koolis läbiviidud uuendus	14
2.2. Valim	18
2.3. Andmekogumine	19
2.4. Andmeanalüüs	20
3. Tulemused	23
3.1. Kotteri mudeli sobivus üldhariduskoolis õppekorralduse uuendamiseks.....	23
3.2. Kontekstispetsiifilised aspektid üldhariduskooli uuenduse saavutamisel	29
4. Arutelu.....	33
Kasutatud kirjandus.....	39

Lisad

Lisa 1. Nõusolekukiri lapsevanemale

Lisa 2. Fookusgrupi intervjuu kava

Lisa 3. Kotteri mudelile tuginev kodeerimisraamistik

Lisa 4. Kontekstispetsiifiliste aspektide kirjeldamise kodeerimisraamistik

Sissejuhatus

Käesoleval perioodil on Eesti koolid läbimas aktiivset muutuste aega. Hiljuti lõppes Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) rakendamise periood, mis võttis esmakordselt fookusesse nüüdisaegse õpikäsituse ja selle jätkustrateegiana on jõustunud uus Eesti Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021), mille sihtide täideviimisel on samuti üldhariduskoolidele suur vastutus seatud. Need mõlemad dokumendid on andnud koolidele ette sihid, mis eeldavad märkimisväärseid uuendusi nii õpitavas sisus kui õppekorralduses. Arengukavas on loetletud mitmeid kitsaskohti Eesti hariduses, nt nüüdisaegne õpikäsitus ei ole soovitud mahus rakendunud või õppeasutuste juhtide ja koolipidajate valmisolek haridusuuendusteks on ebaühtlane (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021). Samas seab arengukava uued sihid ja eesmärgid, mille suunas haridusasutused järgneva perioodi jooksul liikuma peaksid. See eeldab, et riiklikus arengukavas seatud eesmärkide saavutamiseks on vaja teatud muutusi teha igas koolis.

Muutuste käigus toimuvad organisatsioonis struktuurilised, strateegilised või kultuurilised muutused, töötajad õpivad uusi oskusi ja teadmisi, võtavad omaks uusi hoiakuid ning katsetavad uusi käitumisviise (Alas & Pramann Salu, 2005). Lähtuvalt riiklikult seatud sihtidest on koolid asunud viima sisse uuendusi erinevates valdkondades, millest mõned on väiksemad ja puudutavad pigem lihtsamaid ümberkorraldusi, nt pikemad liikumisvahetunnid päevakavas, aga teised on laiaulatuslikumad ja nõuavad põhjalikumat sisulist strateegilist lähenemist, nt õppekorralduse muutus, suures mahus lõimitud õppekava loomine vms. Krips (2011) ja Lehtsaar (2015) toovad välja, et ebaseaduslikult juhitud protsessid võivad põhjustada osapoolte vastupanu, eelarvamusi või konflikte, mistõttu on oluline uuenduste elluviimisel olla süsteemsem, nt kasutada mõnda toimivat teaduspõhist muutuste juhtimise mudelit. Kui seda ei tehta, siis ei pruugi eesmärk realiseeruda oodatud tasemel või olla jätkusuutlik. Eestis kasutatakse muutuste juhtimise mudelina nt LP-mudelit (Nordahl *et al.*, 2016) või „Tulevikukooli“ mudelit (Eisenschmidt & Vanari, 2019), aga ka Kotteri 8-sammulist muutuste juhtimise mudelit (Kotter, 1996). Samas ei ole teada, et oleks uuritud Kotteri mudeli kasutamise edukust või teaduskirjanduse põhjal leitud oluliste kontekstispetsiifiliste aspektidega arvestamist muutuste juhtimisel üldhariduskoolis tänapäeva Eesti hariduse kontekstis. Siinne uurimistöo uuribki just uuenduse elluviimist ühes põhikoolis, tuginedes Kotteri muutuste juhtimise mudelile ja arvestades kontekstispetsiifilisi aspekte. Uuritud uuenduseks oli tervet kooli hõlmava õppekorralduse muutmine, mis sisaldas endas nii struktuurilisi (nt kooli päevakava ülesehituse muutmine, mille osadeks on koolipäeva algusaja ja tundide struktuuri muutus) kui ka sisulisi muutusi (nt õppemetoodika ja -sisu muutused).

1. Teoreetiline ülevaade

Käesolevas peatükis antakse teoreetiline ülevaade muutuste läbiviimisest organisatsioonides, muutuste juhtimise mudelite teooriatest ja kontekstispetsiifilistest aspektidest muutuste läbiviimisel. Töös kasutatakse järgnevalt läbivalt sõna „muutus“ (nt muutuse mudel või muutus(t)e juhtimine), kuigi kirjanduses leidub erinevaid termineid ja tõlkeid eesti keelde mõistetele *model of change*, *change management* või ka *transformation*.

Muutused toimuvad alatasa ja mõjutavad kõiki organisatsioone, kuid nende sihipäraseks ja edukaks läbiviimiseks on vaja osata muutusi juhtida (Rieley & Clarkson, 2001). Juhtidel tuleb tegeleda seatud eesmärkide suunas liikumise ehk muutuste juhtimisega, kus protsess võib olla väljakutseid pakkuv, tuleb loobuda tavapärasest käitumisest, õppida ja katsetada uusi lähenemisviise (Lainola & Eisenschmidt, 2021). Samas võib muutusega kaasneda organisatsioonis kõigi tasandite töötajate seas ka hirm (Hill, 2010). Väljakutsetele vaatamata on edukate organisatsioonide juhid valmis sageli isegi peavooluga vastuollu minema ja oma organisatsioonis otsima uuenduste elluviimiseks ja edasilikumiseks selgeid, samas loomingulisi viise (Hargreaves & Harris, 2015).

1.1. Muutuste läbiviimine organisatsioonis

Muutusi organisatsioonis võib viia läbi erinevalt: nii kogemuse põhiselt kui ka teoreetilistest lähtekohtadest, muutuste juhtimise mudelitele tuginevalt või ka kogemusi ja mudeleid sünteesides. Muutuste juhtimise mudeleid ja nende sünteesi on kasutatud väga erinevates valdkondades, sh samuti kõrghariduses ja üldhariduses.

Headest näidetest Eesti kontekstis võib tuua välja Orase (2019), Liivamäe (2021) ja Kaaveri (2019) tööd. Oras (2019) on Viljandi haiglas muutuste juhtimisprotsessi uurides võtnud aluseks Lewini (vt Cummings *et al.*, 2016), Kotteri (vt Kotter, 1996, 2007) ja *Corporate startup* ehk idufirma (vt Weiblen & Chesbrough, 2015) teoreetilised mudelid, mille alusel sünteesiti lõpuks sellele organisatsioonile sobilik mudel. Liivamäe (2021) lõi koolijuhile personalipoliitikat ümberkujundava sidustatud individualiseeritud protsessijuhtimise mudeli, mille väljatöötamisel kasutas protsessijuhtimise ja McKinsey 7S-mudeli (Peters *et al.*, 1980) raamistiku. Kaaver (2019) lõi Kotteri mudeli (vt Kotter, 1996) põhjal 8-sammulise tegevuskava ühtse haridusruumi loomiseks Elva vallas, kus igas etapis loodi lähtuvalt uurimistulemustest ja valla arengukavast tegevused, mille rakendamisel moodustuks ühtne haridusruum.

Mõned Tartu koolid ja lasteaiad osalesid 2014.–2016. aastal projektis „Tõenduspõhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE) (s.a.)“, mille allprojekt kandis nime

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 7 „Uus lähenemine – uus koolikultuur“ ja mille raames hakati kasutama Norras välja töötatud tõenduspõhist mudelit (LP-mudel ehk *Learning environment and Pedagogical analysis*), mille rakendamine võimaldab arendada õppekeskkonda pedagoogilise analüüsi abil. Norra haridusteadlased kirjeldavad LP-mudeli juurutamisel haridusasutuses kolme faasi: algatusfaas (võib kesta kolmest kuust poole aastani); rakendusfaas, mille ajal harjutakse kasutama muutust haridusasutuses igapäevaselt ning jätku- või juurutusfaas, mille eesmärk on töömeetodite ja -põhimõtete muutmise igapäeva loomulikuks osaks (Nordahl *et al.*, 2016). LP-mudeli hea leviku ja laialdase rakenduse üheks positiivseks teguriks võib olla see, et koos mudeliga anti koolidele kaasa muutuse läbiviimise mudel, mis toetas koolijuhil kogu koolikeskkonda hõlmava suure muutuse läbiviimist.

Teiseks muutuste mudelipõhise juhtimise näiteks Eestis on Tallinna ülikoolis loodud arendusprogramm „Tulevikukool“ (loodi 2017. aastal), mis keskendub kõrgkooli koostööl üldhariduskoolidega ning on eeskätt suunatud koolides õppija õppimise ja arengu toetamisele, kus keskmes on uute praktikate koosloome. Eelneva toetamiseks läbitakse koolides seitse etappi: juhtmeeskonna loomine; muutuse eesmärgi seadmine ja tegevuskava loomine; kommunikatsioon ja osapoolte kaasamine; õpetajate motivatsioon ja toimetulek väljakutsetega; vahesõnumid ja vahetulemused; muutuse jätkusuutlikkuse analüüs ja jätkutegevuste kavandamine. Samal ajal keskendutakse nii muutuse protsessi juhtimisele kui tõendite kasutamisele protsessis (Eisenschmidt & Vanari, 2019). Samas ainult kõrghariduses eduka muutuse läbiviimise näitena saab tuua ühes USA ülikoolis üliõpilaste hindamissüsteemi kaasajastamise protsessi, kus kasutati teadlikult Kotteri 8-sammulist mudelit ning mille tulemusena tõid uurijad välja, et see mudel võib olla kasulik paljudele asutustele (sh hariduses), kes peavad ellu kutsuma uuendusi (Wentworth *et al.*, 2020).

Muutuse läbiviimiseks sobiva meetodi valik sõltub kindlasti mitmest tegurist – muutuse suurusest, planeeritud kestusest, varasematest kogemustest jm. Eelnevalt välja toodud uuringutes ei avata alati detailselt, kui tulemuslik oli muutuste juhtimine seda kindlat struktuuri või muutuste juhtimise mudelit kasutades. Enamasti leiab kinnitust, et selliselt muutust läbi viies on edu saavutamise võimalus suurem. Mitmed uuringute näited on toonud välja, et kui planeeritakse kogu organisatsiooni hõlmavat suurt ja jätkusuutlikku muutust, on siiski mõistlik omada kindlat struktuuri või võtta aluseks teaduslikult tõendatud teooriad.

1.2. Muutuste juhtimise mudelid

Muutuse juhtimise tulemuslikkust mõjutavad tegurid pole üheselt selged (Suddaby & Foster, 2017), kuid erinevad teoreetilised mudelid võivad aidata tavapärasest süsteemsemalt

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 8 läheneda, muutust ellu viia ja analüüsida. Käesolevas uuringus võeti aluseks Kotteri 8-sammuline mudel (Kotter, 1996), sest selle järgi oli uuritavas koolis kavandatud ka läbiviidud tervet kooli hõlmav õppekorralduse uuendamine. Selle kõrval võib leida mitmeid teisi, mis võiksid olla haridusmuutuse läbiviimisel väärtuslikud ning sobilikud kasutada. Siinkohal tutvustatakse mõnda neist, et võrrelda neid Kotteri mudeliga.

Kotteri (1996) 8-sammuline mudel jaguneb üldjoontes kolmeks etapiks: muutuse ettevalmistamine (1.–3. samm), käivitamine (4.–6. samm) ning kinnistamine (7.–8. samm). Täpsemalt on need kaheksa sammu järgmised (Joonis 1):

1. samm: muutuse vajaduse tekkimine

- esile on kerkinud mingi probleemkoht või vajadus muutuseks. Liikmed on teadlikud ja mõistavad vajadust muutuste järele, ilma muutused tõenäoliselt ei toimuks.

2. samm: eestvedajate meeskonna loomine

- juhtgruppi kuuluvad inimesed, kellel on piisavalt mõjuvõimu ja soovi panustada. Kaasatud peaks olema võimalusel inimesi erinevatest valdkondadest ja tasanditelt.

3. samm: visiooni loomine

- ilma selge visioonita ei ole võimalik edasi liikuda, osapooled peavad teadma ja olema kaasatud, et mõista, milles visioon seisneb ja miks on see vajalik ellu viia. Visiooni loomise protsessis kasutatakse illustreerivaid andmeid, nt varasemate uuringute kokkuvõtted, luuakse visuaalid ja skeemid jms.

4. samm: visiooni kommunikeerimine

- tuleb kommunikeerida muutuse protsessi osalejatele võimalikult erinevatel viisidel ja selgitada võimalikult üksikasjalikult muutuse vajadust.

5. samm: laialdane tegutsemine

- suureneb muutuste elluviimisega seotud inimeste hulk, vajalik on laiendada ja delegeerida vastutust terves organisatsioonis, võimaldada samal ajal töötajatel toime tulla väljakutsetega, pakkuda tuge, nt juhendamist või koolitamist. Oluline on, et rahuldatud oleks töötaja psühholoogilised baasvajadused ehk autonoomia, kompetentsus ja seotus, nagu kirjeldavad neid Deci ja Ryan (2000).

6. samm: vaheanalüüs

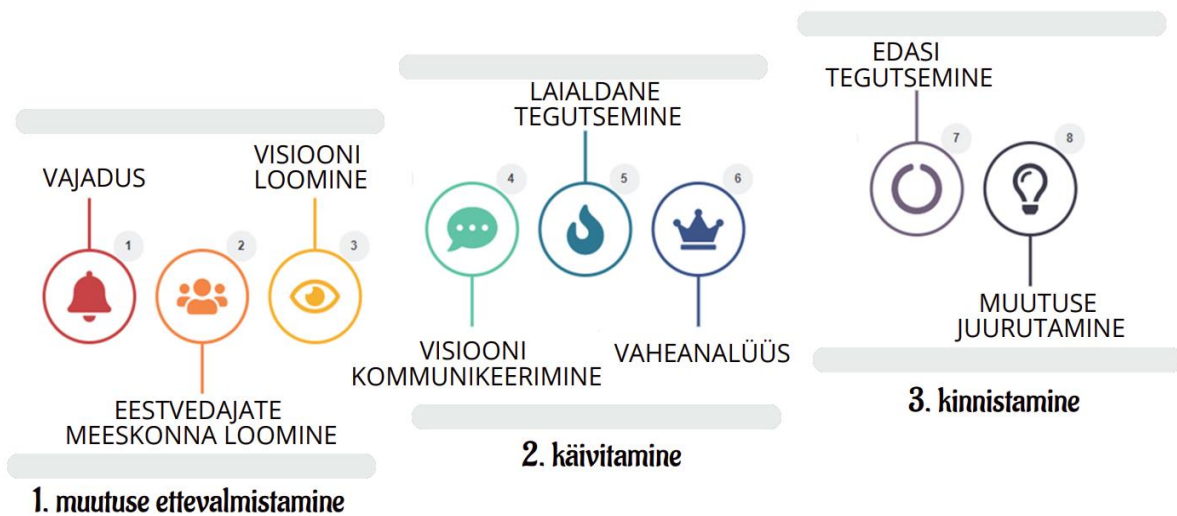
- vajalik on erinevatel viisidel analüüsida esmalt lühiajalisemalt seatud eesmärkide saavutamist ja tuua välja probleemkohad. Olulise tähtsusega on muutuse toimumise ja toimimise edukuse esiletoomine, see näitab tõhusust. Vaja on välja tuua edulood, inimeste tööd tunnustada esmase muutuse saavutamisel ja tähistada.

7. samm: edasi tegutsemine

- teatud muutused on ellu viidud, need on osutunud edukaks. Vaja on analüüsida, mis läks õigesti ja mis vajab korrigeerimist.

8. samm: muutuste juurutamine

- muutusest on saanud organisatsiooni igapäevase toimimise osa, see peab osalejatele olema nähtavaks tehtud (nt edusammudest rääkimine, juhtgrupi avalik tunnustamine vms) pikaajalise edu tagamiseks, sest selle tegemata jätmine võib tähendada, et pingutustega saavutatud muutus ei pruugi juurduda, töötajad võivad vanade ja mugavate toimimisviiside juurde tagasi pöörduda.

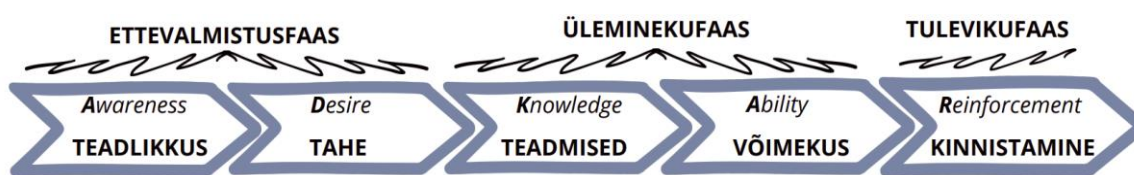


Joonis 1. Kotteri 8-sammulise mudeli põhietapid (Kotter, 1996 põhjal).

Organisatsioonidele, kus soovitakse läbi viia laiaulatuslikke või ka väiksemaid uuendusi, sobib Kotteri mudeli samme järgides muutustega tegeleda, sest mudel paneb suure rõhuasetuse esmaste sammude planeerimisele, nt meeskonna ja visiooni loomisele, mis tähendab, et eelnevalt hästi kavandatu viib eesmärgi saavutamiseni (Cameron & Green, 2009). Samas Appelbaum jt (2012) toovad välja, et Kotteri mudeli kasutamine isenesest ei garanteeri edu, kuigi nad mõnavad, et mudeli kasutamine suurendab võimalusi muutuse efektiivseks rakendamiseks. Samas nad ise jällegi soovitavad seda, sest mudeli tugevused kaaluvad üles nõrkused ja kaheksa sammu on heaks orientiiriks igale organisatsioonile muutusi läbi viies.

Hiatt (2006) töötas välja ADKARi muutuse juhtimise mudeli (Joonis 2), millest leiab viis olulist etappi. Iga ADKARi mudeli etapp tugineb eelmisele ja vajab käsitlemist kindlas järjekorras, st enne järgmise etapi juurde minekut on vaja saavutada eelmise tulemused: teadlikkus muutuse vajalikkusest; tahe muutust toetada ja selles osaleda; teadmised

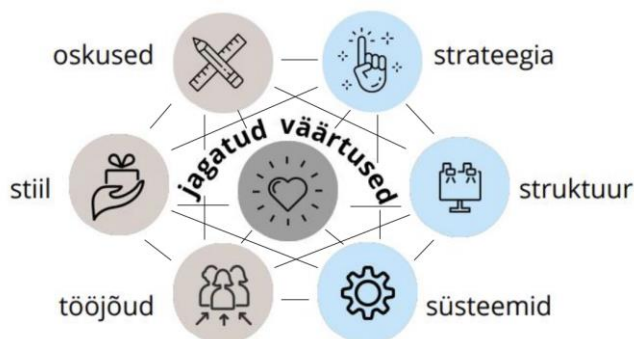
Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 10 muutumiseks; võimekus muutus ellu viia ning muutuse kinnistamine.



Joonis 2. ADKARi mudeli põhietapid (Hiatt, 2006 põhjal).

ADKARi mudel erineb teistest juhtimise mudelitest selle poolest, et keskendub muutustele üksikisiku tasandil, sest edukas on muutus siis, kui igal liikmel meeskonnas on võimekus muutuda. Samas on mudel edukalt kasutatav nii väiksemate meeskondade kui ka suuremate organisatsioonide puhul (Hiatt, 2006).

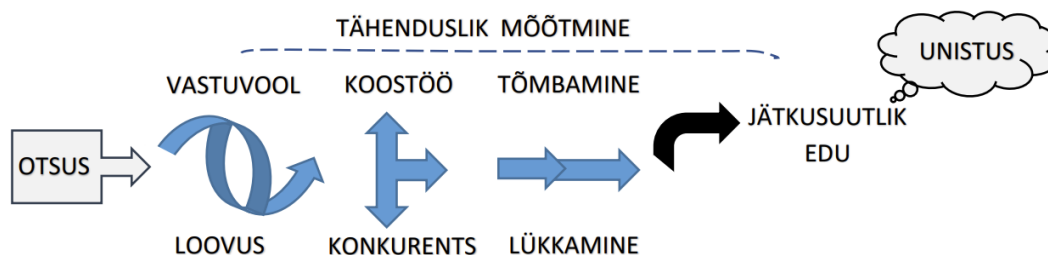
McKinsey 7S mudel (Joonis 3) keskendub seitsmele aspektile, et muuta organisatsioon edukaks: jagatud väärtused; struktuur (ülesannete ja vastutuse jaotus); strateegia (arengusuunad); süsteemid; personal (inimeste kaasamine, motiveerimine, arendamine); stiil (juhtimisstiil ja asjaajamine) ja organisatsioonis peituvad oskused ja võimed (Peters *et al.*, 1980). Mudel sobib organisatsioonide tõhususe analüüsimiseks ja seda soovitatakse kasutada ka strateegilises personalijuhtimises, parema tulemuse saavutamiseks on oluline organisatsiooni personalipoliitika ühendada põhistrateegiaga (Singh, 2013).



Joonis 3. McKinsey 7S mudel (Peters *et al.*, 1980 põhjal).

Hargreaves jt (2014) toovad oma jätkusuutliku edu tagava tulemusliku muutuse juhtimise protsessis (Joonis 4) välja kuus tegurit, mis sisaldavad endas vastuolusid, kuid on samas vastandite kombinatsioonide allikas, millega arvestades saab tagada organisatsioonis muutuse jätkusuutlikkuse: julgus unistada suurelt (väljakutsete esitamine vastuseisu väljendavatele jõududele ja pürgimine järeleandmatu kindlameelsusega oma unistuse täitumise suunas); olulisel kohal peab olema loovus ja vastuvool (oskus leida vastuvoolust tuge oma eesmärkide saavutamisele; luua loominguline kultuur organisatsioonis, kus julgetakse katsetada, ebaõnnestuda, võtta riske); vajadus teha koostööd konkurentidega

(suurendab motivatsiooni ja on võimalus eduks); tõmbamine ja lükkamine on edasiviivad (nõrkused on vaja muuta tugevusteks; meeskond peab olema ühelt poolt selline, et tõmbab teisi eesmärgi saavutamiseks olulisi inimesi juurde uuteks meeskonna liikmeteks ja teiselt poolt selline, et juba meeskonnas olevad liikmed lükkavad üksteist edasi oma jagatud tegutsemise ja vastutusega, üksteise motiveerimise ja vajadusel aitamise); mõõta tuleb tähenduslikult (tugineda usaldusväärsetele allikatele ja mõõdikutele) ning sellest lähtuvalt on eelnevaid tegureid arvestades võimalus tagada muutuse jätkusuutlikku edu.



Joonis 4. Hargreaves jt jätkusuutlikku edu tagav muutuse mudel (Hargreaves *et al.*, 2014 põhjal).

Beckhard ja Harris (1987) töötasid välja muutuse valemi ($Change = [ABD] > X$), mille eesmärgiks on analüüsida organisatsiooni muutuse edukust või ebaõnnestumist. See tähendab, et kui soovida, et muutus toimiks (C), peavad muutuse jõud (A – rahulolematumus, B – kavandatava muutuse lõpptulemus, visioon, D – muutuse praktilisus) üles kaaluma muutusega kaasnevad kulud (X – raskused, ebamugavustunne, riskid) (Joonis 5).

$$\boxed{\text{MUUTUS}} = \boxed{\text{MUUTUSE JÕUD}} > \boxed{\text{MUUTUSE HIND}}$$

RAHULOLEMATUS MUUTUSE LÕPPTULEMUS MUUTUSE PRAKTIILISUS	RASKUS EBAMUGAVUSTUNNE RISK
--	-----------------------------------

Joonis 5. Beckhardi ja Harrise muutuse valem (Beckhard & Harris, 1987 põhjal).

Beckhardi ja Harrise (1987) muutuse valem on lihtne, samas tõhus ning sobib kasutada nii terviku kui ka muutuse erinevate etappide analüüsimiseks, et näha paremini muutusi takistavaid tegureid (Cameron & Green, 2009).

Võrreldes eelnevaid mudeleid, leiab sarnasusi ja erinevusi. Beckhardi ja Harrise (1987) muutuse valem ja McKinsey 7S mudel (Peters *et al.*, 1980) sobivad juba muutuse ajal erinevate etappide analüüsimiseks. Hargreaves jt (2014) jätkusuutliku muutuse edutegurite mudel, Hiatt'i (2006) ADKARi mudel ja Kotteri (1996) 8-sammu muutuse mudel sobivad tervikliku muutuse läbiviimise protsessi käivitamiseks ja läbiviimiseks ning nendel kolmel

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 12 leiab enam sarnasusi (Joonis 6), samas olles igauks oma olemuselt erinevate rõhuasetustega. Kõik kolm mudelit näevad ette muutuse ellukutsumisel selle vajaduse olemasolu ja erinevaid etappe läbides tagatakse muutuse edukus. Kõigis mudelites on oluline inimeste väärtustamine ja nende soov muutuses osaleda. Mudelites illustreerivad seda märksõnad: meeskonna loomine, osalemissoov, tahe, koostöö.

Kotteri 8-sammu mudel	Hiatt'i ADKARi mudel	Hargreavesi jt jätkusuutlikku edu tagav mudel	
ETTEVALMISTAMINE	ETTEVALMISTUSFAAS		
1. vajadus muutuseks	1. teadlikkus muutuse vajalikkusest	1. unista suurelt	5. tähenduslik mõõtmine
2. eestvedajate meeskonna loomine	2. tahe muutust toetada ja selles osaleda		
3. visiooni loomine		2. loovus ja vastuvool	
↓	↓	3. koostöö ja konkurents	
KÄIVITAMINE	ÜLEMINEKUFAS	4. lükkamine ja tõmbamine	
4. visiooni kommunikeerimine	3. teadmised, kuidas muutuda		
5. laialdane tegutsemine	4. võimekus muudatus ellu viia		
6. vaheanäüis			
↓	↓		
KINNISTAMINE	TULEVIKUFAS		
7. edasi tegutsemine	5. muutuse kinnistamine	6. jätkusuutlik edu	
8. muutuse juurutamine			

Joonis 6. Kotteri, Hiatt'i ja Hargreaves jt mudelite võrdlus (Hargreaves *et al.*, 2014; Hiatt, 2006; Kotter, 1996 põhjal).

Põhikoolis, kus käesolev uuring läbi viidi, võeti tervet kooli hõlmav õppekorralduse uuendamine ette Kotteri 8-sammulise muutuse juhtimise mudeli alusel, sest laiaulatusliku uuenduse elluviimisel soovitatakse seda kasutada (Cameron & Green, 2009). Mudelil on selgepiiriline ning lihtsasti jälgitav struktuur, mis sai üheks valiku põhjuseks.

1.3. Kontekstispetsiifilised aspektid muutuste läbiviimisel

Eelnevalt erinevaid mudeleid uurides näeb, kuidas muutuste juhtimise mudelid annavad ette kindla raamistiku. Samas tuleb alati arvestada kontekstiga, milles mudelit rakendatakse ja teada samuti aspekte, mis on kontekstispetsiifilised ja millega igas organisatsioonis ning isegi konkreetses muutuses tuleb arvestada. Selle töö raames on oluline teada, kuidas haridusmuutust läbi viies omavad lähtekohana rolli kontekstispetsiifilised aspektid.

Kotter ja Cohen (2004) toovad oma raamatus arvukatele intervjuudele tuginedes välja, kuidas muutuste õnnestumine sõltub eelkõige inimestest. Rafferty jt (2013) põhjal on samuti võtmetähtsusega aspektiks muutuste juhtimisel töötajate hoiakud ja organisatsiooniline pühendumine. Ka Straatman jt (2016) on olulisena välja toonud nii isiklikud kui ka sotsiaalsed aspektid – nad uurisid töötajate kavatsust toetada muutusi ja leidsid, et need

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 13 olenevad eelkõige teiste inimeste ootustest (subjektiivsest normist) ja muutusega seonduvatest hoiakutest, aga mitte muutusega seonduvast tajutud kontrollist. Nii ühised ootused kui isiklikud hoiakud võivad tuleneda varasematest kogemustest. Nii on Suddaby ja Foster (2017) toonud oma käsitluses välja, kuidas organisatsioonide ajalooline teadlikkus kujundab inimeste hoiakuid muutuste elluviimisel. Seega muutuste uurimisel on oluline välja selgitada inimeste hoiakud muutusesse, aga ka nende varasemad kogemused muutuste elluviimisel.

Inimeste juhtimine läbi muutuste ei saa toimuda ilma hirmuta ebaõnnestumise, võimalike ohtude ja tuleviku ees (Hill, 2010). Muutusi läbiviivate juhtide eripäraks ei ole mitte hirmu puudumine, vaid see, kuidas nad enda ja neid ümbritsevate inimeste hirmudega toime tulevad (Hargreaves & Harris, 2015). Seega tuleb arvestada, et muutust ei saa edukalt läbi viia, kui pole piisavalt oskust ega teadmisi, kuidas inimestes ebakindlust tekitavate hirmudega toime tulla.

Üks oluline aspekt on ka aeg. Piisava aja leidmine ja andmine muutusi läbi viies on olulise tähtsusega. Näiteks Hargreaves ja Harris (2015) ütlevad, et eesmärgipäraseid tulemusi saavutatavates organisatsioonides on muutuste kiirus sama oluline kui nende kulg, sest neid organisatsioone, mis ei ürita laieneda võimalikult kiiresti ega alusta uuendusega ettevalmistamata, soosib pigem jätkusuutlik edu. Sama toob soodustava tegurina välja ka Brifk (2020), kes uuris seitset Eesti üldhariduskooli ja seal toimunud uuendusi, kus õpetajaid aitas oluliselt uute õpetamisvormide kasutuselevõtmise muutust rakendada just juhtide poolt muutuste elluviimiseks antud piisav aeg. Sama kinnitasid tema töös ka mitmed koolijuhid koolielu korralduse muutuse läbiviimise juures, kus toetava tegurina tuli kasuks, kui oli piisavalt aega muutusega tegeleda, liigne surveamine mõjub vastupidiselt. Samuti on Leithwood (2007) välja toonud, et edukad juhid teavad, et muutuste elluviimine terves koolis või piirkonnas võib olla aeganõudev protsess.

Juhil ja juhtimisel on määrav roll. Eisenschmidt (2017) toob hariduse kontekstis välja, et koolis saab kõik alguse juhtimisest ning tuleb arvestada, et erinevad valdkonnad on omavahel nii palju seotud, et ühes valdkonnas muutust läbi viies pole mõeldav, et ei toimuks muutust teises. Samas leiab Fullan (2018), et koolijuhid puutuvad kokku ebakindlusega oma töös, sest tuleb arvestada ka toimuvate muutustega ühiskonnas ning Leithwood (2007) toob välja, et edukamad on avatud mõtlemisega, optimistlikud, püsivad ja paindlikud juhid.

Kokkuvõtvalt peab ka haridusmuutuste läbiviimisel arvestama erinevate kontekstispetsiifiliste aspektidega. Esiteks on määrava tähtsusega inimesed ja nendega seotud aspektid, nii isiklikud kui kollektiivsed, sh hoiakud, pühendumus organisatsioonile, valmisolek ja toetuse määr muutusele. Teisena mängivad rolli varasemad kogemused, samuti

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 14 nii indiviidi kui organisatsiooni tasandil. Kolmandana ei tohi ära unustada hirmu ja ebakindluse aspekti. Olulise aspektina kerkib esile muutuse läbiviimise ajaline sobivus ja piisava aja andmine muutuseks. Viimase, kuid väga olulisena, peab arvestama otseselt juhiga seotud aspektidega, tema stiili ja juhtimistavadega.

Siinse magistritöö uurimisprobleem näitab kätte probleemkohti. Tulenevalt riiklikul tasandil seatud haridussihtidest ja -eesmärkidest (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021) on koolides vajadus muutuste elluviimisega tegeleda ja neid protsesse läbi viia. Igasuguste muutuste läbiviimine ja juhtimine võib kaasa tuua osapoolte vahel konflikte või vastupanu (Krips, 2011; Lehtsaar, 2015) ja abiks saab olla süsteemsem lähenemine, nt võimalus lähtuda uuenduse läbiviimisel mõnest teaduspõhise muutuste juhtimise mudelist. Eestis on haridusvaldkonnas kasutatud nt LP-mudelit (Nordahl *et al.*, 2016) või „Tulevikukooli“ mudelit (Eisenschmidt & Vanari, 2019), aga ka Kotteri 8-sammulist muutuste juhtimise mudelit (Kotter, 1996), samas ei ole teada, et oleks uuritud Kotteri mudeli kasutamise edukust Eesti üldhariduskoolis haridusuuenduste elluviimisel ja seda, millised kontekstispetsiifilised aspektid on seejuures olulised.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, missugused lähtekohad on olulised põhikoolis haridusuuenduse läbiviimisel, kuidas sobib selleks Kotteri 8-sammulise muutuste juhtimise mudeli kasutamine ja millised on olulised kontekstispetsiifilised aspektid selles protsessis.

Eesmärgi täitmiseks püstitati kaks uurimisküsimust:

1. Kuidas sobib Kotteri mudel üldhariduskoolis õppekorralduse muutuse kui haridusuuenduse läbiviimiseks?
2. Millised kontekstispetsiifilised aspektid on olulised üldhariduskoolis uuenduse saavutamisel?

2. Metoodika

Magistritöö raames uuritakse haridusuuenduse lähtekohtadena Kotteri (1996) 8-sammulise teoreetilise muutuse juhtimise mudeli rakendamist ja seitset teaduskirjanduse põhjal leitud olulist kontekstispetsiifilist aspekti uuenduse läbiviimisel ühes Tartu põhikoolis.

2.1. Uuritavas koolis läbiviidud uuendus

Uuritav kool alustas tööd 2020/21. õppeaasta sügisel uuendatud õppekorraldusega süsteemis. Uuendust ette valmistades ja ellu viies võeti selles põhikoolis aluseks Kotteri 8-sammulise mudeli (Kotter, 1996) etapid, sest laiaulatusliku uuenduse elluviimisel soovitatakse seda

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 15 mudelit kasutada (Cameron & Green, 2009). Järgnevalt leiab kirjelduse kogu kooli hõlmanud uuenduse protsessist.

Protsessi esimeseks ettevalmistavaks etapiks oli probleemi tuvastamine. Sellega alustati 2019. a talvel. Kooli juhtkond tõstatas vajaduse teha muutusi senises õppekorralduses. Muutuse vajadus tulenes suuresti probleemidest, millega seisavad silmitsi suurem osa Eesti koolidest, nt õpilased on ülekoormatud, koolipäevad pikad ja killustatud, koolikotid üle lubatud normide rasked, õpilased ei ole piisavalt ennastjuhtivad, õpetajad on ületöötanud jms. Probleemi defineerimiseks analüüsiti samuti erinevatest uuringutest (nt rahvusvaheline TALIS uuring, riiklikud ja kooli rahulolu-uuringud) saadud koolipõhiseid andmeid.

2019. aasta kevadest alates alustas tööd kooli eestvedajate juhtrühm, milleks sai kooli arendusnõukogu. See on kogu, kuhu kuuluvad juhtkonna liikmed, ainekomisjonide ja õpiringide juhid. Kaardistati probleemkohad, kavandati vajalikud eelinfo kogumise tegevused, nt käidi külastamas erinevaid koole Eestis, mis olid juba rakendanud tavapärasest erinevaid süsteeme oma õppekorralduses, uuriti teaduskirjandust, nt õpilaste unetsüklite ja hilisema koolipäeva algusaja vahelise seose kohta jms. Sellel perioodil arutati pidevalt mõtteid laiemal ringil, nt õpetajate infokoosolekutel, lastevanematega hoolekogus, õpilastega õpilasesinduses. Ühiselt saadud mõtetest ja ideedest valmis konkreetne uus õppekorralduse mudel. 2020. a kevadperioodil saabus koroonaaeg ja üleriigilistest piirangutest tulenevalt ei saanud läbi viia ei lastevanemate ega laste foorumit (seminarid, kus igast klassist kutsutud esindajad osalevad koolieluga seotud olulistel aruteludel), kus oleks saanud loodud õppekorralduse süsteemi laiemalt tutvustada ja mõtteid vahetada, kuigi algselt oli see kavandatud. Olukorra keerukust arvestades otsustati juhtrühma poolt õppekorralduse uuenduse kommunikeerimiseks salvestada video (2020. a juuni algus). Selles tutvustasid erinevad osapooled (juhtkonna liikmed, üks õpetaja ja õpilasesinduse liige, huvijuht) täpsemalt loodud süsteemi. Soovijad said küsida lisaks kirjalikult täpsustavaid küsimusi, millele juhtkonna liikmed vastasid. 2020. a augusti lõpus enne õppeaasta algust saadeti lastevanematele ja õpilastele e-kooli suhtluse kaudu veel üks detailne uuendusi kirjeldav infokiri.

Muutuste rakendamiseks alustati 2020. a septembrist. Seejuures eristati nelja suuremat muutuste komplekti: 1) koolipäeva algusaja muutus, 2) õppetundide pikkuse muutus, 3) vahetundide pikkuse muutus, 4) õppesisu ja -metoodika muutus. Neist kolm esimest olid seotud kindlate struktuuriliste muutustega ning neljas käsitles uuenduse sisulist poolt, olles samas eelnevatega põimunud ja toetudes neile.

Koolipäeva algus liikus tund aega hilisemaks. Varem alustati koolitunde kell 8.00, uues süsteemis kell 9.00. See muutus tõi endaga kaasa võimaluse tuua soovi korral osa tegevusi, mis varasemalt toimusid pärastlõunal peale tunde, hommikusele ajale, nt korraldada individuaalseid kohtumisi, (arengu)vestlusi või koosolekuid erinevate osapoolte vahel, nt ümarlaudu sotsiaalpedagoogide ja lapsevanemate vahel või kohtumisi loovtöö juhendajate ja õpilase vahel; viia läbi huviringe, nt koorilaulu või robotika ringe; õpilastel tekkis võimalus käia konsultatsioonides või järelevastamas.

Teine muutus puudutas õppetundide läbiviimist. Tundide struktuur oli muutunud. Uues süsteemis hakkasid tunnid varasemate 45-minutiliste üksiktundide asemel toimuma enamasti paaristundidena (nn pikad tunnid), kuid sõltuvalt aine nädalatundide arvust võis olla ka üksikuid lühikesi ainetunde. Õppeprotsess, mis siiani oli toimunud enamasti ainetunnis õpetaja ja õpilase omavahelises kontaktis olles, jaotati kaheks: kontakt- ja individuaalõppeks. See tähendas, et õpilane ei olnud enam kogu tavalise õppetunni pikkuse aja (45 minutit) koos õpetajaga, vaid ainult osa sellest. Teise osa moodustasid talle antud iseseisvalt tehtavad ülesanded. Loodud mudelis oli pikk tund 70 min õpetajaga koos ja 20 min iseseisvalt õppides (varasemalt $45 + 45 = 90$ min kontakttunnis, siis vastavalt $70 + 20 = 90$ min). Lühike tund oli 40 min õpetajaga koos ja 5 min iseseisvalt õppides (varasemalt 45 min koos). Õppetunni kontaktõppe läbiviimise koha valis õpetaja, see toimus tavaliselt kooli ruumides, aga mõnikord ka väljaspool neid. Iseseisvalt täidetavate ülesannete sooritamise aja ja asukoha võis õpilane ise valida ja selle pidi ära tegema samal päeval, kui oli toimunud ainetund. Erandina toimus selline individuaalne õppimine koolis, kui kooli ja kodu koostöös oli lapse vajadustest lähtuvalt nii otsustatud. Koolipäevas oli tundide pikkuse muutusest tulenevalt varasema 4–8 tunni asemel üldjuhul 2–4 õppetundi, päevad olid lühemad, ainetevahelist killustatust õppepäevas vähem, tekkis võimalus pikemaks süvenemiseks ning koolikott muutus õpilastel tunduvalt kergemaks, sest õppematerjale oli vaja vähem kaasa võtta.

Kolmas muutus oli seotud vahetundidega. Õppepäevas tundide vahel olevatele lühematele vahetundidele (5–15 minutit) lisandus koolipäeva samuti üks 60-minutiline pikk vahetund (nn pikk paus). Sellel ajal oli võimalik minna sööma ja leida endale meelepäraseid tegevusi, soovitatavalt liikumisega seonduvaid nii koolimajas kui ka kooli õuealal, toimusid õpilasesinduse koosolekud või kohtumised klassi ja klassijuhatajatega (nn klassiaeg), kohtumised külalistega vms.

Muutused õppekorralduse päevakava struktuuris tõid kaasa vajaduse teha muutusi ka õppemetoodikas ja -sisus, mis moodustaski neljanda suurema osa õppekorraldusliku muutuse tervikust. I kooliastmes asuti tööle üldõpetuse põhimõtteid kasutades, kus suurem osakaal

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 17 varasemaga võrreldes oli ainete lõimimisel. Kõik õpetajad pidid uues süsteemis töötades läbi mõtlema oma ainespetsiifikast tulenevalt olulisemate osade väljatoomise õppeaine sisus ja muutused tunni läbiviimise metoodikas, nt pika tunni puhul oli vajalik mõelda ka õpilaste liikumistegevusele või sellele, millise osa planeeritud tunni tegevustest saavad ja suudavad õpilased sooritada iseseisvalt või kuidas toimub selle kontrollimine.

Alates 2020. a septembrist, muutuste rakendamise algusest, tehti süsteemselt mitmeid erinevas vormis vaheanalüüsi nägemaks, kuidas loodud süsteem töötab, mis on õnnestumised ja mida annab paremaks muuta:

- viidi läbi ülekoollised küsitlused õpetajatele (2020 oktoober, 2021 juuni) ja õpilasesinduse liikmetele (2021 jaanuar ja juuni),
- toimusid kaks fookusgrupi intervjuud erinevate kooliastmete ja ainevaldkondade õpetajatega (2020 september ja 2021 juuni),
- kaardistati klassijuhatajate aastaaruannetest tulnud tagasisidet arenguvestlustel (vestlusel klassijuhataja, õpilane ja lapsevanem) saadud info põhjal (2021, 2022 august),
- lapsevanemad ja õpetajad said anda kooli eri valdkondadele tagasisidet riiklikule rahuloluküsitlusele vastates (2021 märts, 315 vastust vanematelt, 62 õpetajatelt),
- samuti analüüsiti koostöövestlustel (juhtkonna liikmed kooli töötajatega) saadud tagasisidet (2021, 2022 juuni).

Vaheanalüüsi tulemuste alusel tehti mitmeid parendusi: nt muudeti pika tunni pikkust 5 minuti võrra ja vähendati iseseisvate tööde tegemiseks kulunud aega (uus süsteem: 75 + 15 = 90 min); analüüsid näitasid (just laste tagasiside põhjal), et liikumistegevusi pikkades tundides ei tehtud piisavalt, seepärast võeti liikumisaktiivsuse suurendamine enam fookusesse, koolitati õpetajaid, soetati lisavahendeid; vaadati üle pika pausi ajal olnud söömise ajad ja loodi I kooliastme õpetajatele puhkepausi reguleerimiseks korrapidamise graafikud; loobuti põhimõttest, et iseseisvad tööd tuleb ära teha samal päeval kui ainetund toimus; osades õppeainetes muudeti tundide süsteemi, nt oli 3. klassi B-võõrkeeles esimesel aastal üks pikk tund üks kord nädalas, edasi kaks lühikest tundi erinevatel päevadel; koolitati õpetajaid haridusmuutuste tegemise metoodika teemadel haridusteadlaste poolt (Tartu ülikool – Äli Leijen, Margus Pedaste, Tallinna ülikool – Grete Arro) jms.

Käesoleva magistritöö raames uuriti tehtud õppekorraldust 2023. aasta veebruaris ja märtsis, selleks ajaks oli uuendus koolis kasutusel olnud kaks ja pool õppeaastat.

2.2. Valim

Andmete kogumine toimus uuritava kooli õpetajate, juhtkonna liikmete, lastevanemate ja õpilaste fookusgrupi intervjuude kaudu, kus kõik intervjuueeritavad omasid kooli vaatest mingisugust juhtimisalast rolli või olid osalenud kooli arendustegevuses. Uuringus kasutati sihipärast valimit, kus uurija valis uuritavad välja ja kutsus intervjuule kõige tüüpilisemaid esindajaid erinevatest gruppidest (vt Rämmer, 2014).

Uuritavas koolis töötas uurimise hetkel 75 pedagoogilise taustaga töötajat, neist 61 olid õpetajad. Juhtkonnast kutsuti intervjuule osalema kõik viis pedagoogilise tööga seotud liiget. Õpetajate intervjuudele kutsuti osalejad lähtudes uurija teadmistest uuritava kooli personali kohta. Õpetajate puhul kaasati osalejate hulka kooli tasemel juhtimisülesannetega seotud inimesed, kes esindasid erinevaid ainevaldkondi ja kooliastmeid. Kokkuvõttes kutsuti intervjuudes osalema seitse õpetajat (nende tööstaaz jäi vahemikku 24–38 aastat). Kutse intervjuul osalemiseks esitati kõigile töötajatele personaalselt uurija poolt vestluse teel, täpsem info intervjuu toimumise aja ja uuringu kohta saadeti juhtkonna liikmetele e-posti ja õpetajatele e-päeviku suhtluse keskkonna kaudu. Kõik kooli töötajad osalesid fookusgrupi intervjuul vabatahtlikult.

Lastevanemate intervjuule kutsuti esindajaid 5.–9. klassini (Tabel 1). Arvestati printsiipi, et osalejate lapsed oleksid õppinud vähemalt kaks aastat eelmise kasutusel olnud õppekorraldusega süsteemis ja omaksid nii võrdlusmomenti lapsevanema vaates uue ning vana õppekorralduse kohta.

Tabel 1. Lastevanemate andmed valimi koostamisel.

Klassid	Paralleelide arv	Foorumil osalemiseks nõusoleku andnud lastevanemate arv*	Juhuslikult valimisse kaasatute foorumi esindajate arv
5. klassid	4	8	1
6. klassid	4	6	1
7. klassid	4	5	1
8. klassid	5	7	1
9. klassid	4	5	1

Märkused. * – igast klassist oli foorumile osalema valitud 1–2 (ühest klassist 3) lapsevanemat

Uuritavas koolis oli loodud lastevanemate aktiiv ehk foorum lastevanematest, kes ise olid valmis andma oma panuse kooli arendustegevusse. Uurija valis juhuslikkuse printsiipi kasutades välja igast paralleelist ühe lapsevanema, kelle kutsus osalema fookusgrupi intervjuule. Selgus, et intervjuul osalenud viiest lapsevanemast kolmel oli veel kooliealisi lapsi, st kahel vanemal õppisid teised lapsed uuritava kooli mõnes teises klassis, ühel vanemal

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 19 ühes teises Tartu üldhariduskoolis. Kõik viis kutsutud vanemat soovisid vabatahtlikult osaleda, neile sobis intervjuu ajaks välja pakutud päev ja õhtune kellaaeg. Kutsed ja intervjuu eelinfo saadeti osalejatele e-kooli suhtluse keskkonna kaudu.

Õpilaste intervjuule kutsuti samuti esindajad 5.–9. klassini (Tabel 2). Valimis olid õpilasesinduse liikmed, kellel oli oma rollist tulenevalt valmisolek anda panus kooli arengusse. Nad olid samuti õppinud vähemalt kaks aastat samas koolis eelmise õppekorraldusega süsteemis, omasid võrdlusmomenti uue ja vana õppekorralduse kohta.

Tabel 2. Õpilaste andmed valimi koostamisel.

Klassid	Paralleelide arv	Õpilaste arv klassides	Õpilasesindusse valitud õpilaste arv*	Juhuslikult valimisse kaasatute õpilasesinduse liikmete arv
5. klassid	4	99	7	1
6. klassid	4	102	8	1
7. klassid	4	100	8	1***
8. klassid	4+1**	106	6	1
9. klassid	4	105	7	1

Märkused. * – igast paralleelklassist on valitud õpilasesindusse 1–3 õpilast; ** – 8. klassis on lisaks tavaklassidele üks väikeklass, nende õpilaste hulgast ei ole valitud õpilasesinduse liiget; *** – esimesena valimisse kaasatud õpilane ei saanud muude ülesannete tõttu intervjuu päeval osaleda, tema asemele kaasati intervjuule juhuslikust nimekirjast järgmine õpilane

Intervjuul osalevate õpilaste lapsevanematele saadeti e-kooli suhtluse keskkonna kaudu kiri, milles küsiti luba lapse intervjuus osalemiseks (Lisa 1). Kõik fookusgrupi intervjuus osalenud viis õpilast soovisid vabatahtlikult selles osaleda, nende vanemad andsid selleks nõusoleku.

2.3. Andmekogumine

Vastuste leidmiseks uurimisküsimustele kasutati poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud, mis võimaldas arvestada eelnevalt koostatud intervjuu kava, aga andis võimaluse küsida küsimusi intervjuu ajal sobival hetkel järjekorda arvestamata ja vajadusel küsida intervjuueeritavatelt juurde täpsustusi (Lepik *et al.*, 2014). Uuringu uurimisküsimuste vastamiseks oli oluline tekitada intervjuueeritavate vahel arutelu ja seetõttu oli samuti sobilik andmete kogumiseks kasutada fookusgrupi intervjuusid (vt Vihalemm, 2014).

Fookusgrupi intervjuudele eelnes pilootintervjuude läbi viimine, mis võimaldas intervjuu kava (Lisa 2) valideerida ja viia kavva vajalikke täiendusi. Pilootintervjuu viidi läbi individuaalintervjuuna ja see tehti igast uuritavast grupist ühe inimesega: üks õpetaja uuritavast koolist, kes oli panustanud kooli arengusse ja omas valdkondlikku

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 20 juhtimiskogemust; üks õpilane 6. klassist, et näha noorema õpilase arusaamist küsimustest; üks lapsevanem, kes oli aktiivselt panustanud varasemalt kooli arengus kaasa rääkimisel ja ühe teise kooli juhtkonna liige, kus samal ajal uuritava kooliga võeti kasutusele sarnane õppekorraldus. Pilootintervjuud toimusid vahemikus 20.–28. jaanuar 2023, intervjuude pikkused jäid ajavahemikku 15–36 minutit. Pilootintervjuude järel lisati algsele intervjuu kavasse täiendusi.

Saab öelda, et üldiselt oli kõik intervjuu kavas arusaadav ja võimaldas uurija hinnangul saada andmeid, mis on vajalikud uurimisküsimustele vastamiseks. Loodud poolstruktureeritud intervjuu kavas oli esmalt kaks tasandit: esimeses osas üldküsimused ehk meenutused, teises indutseeritud meenutused (uurija lisainfo põhjal). Pilootintervjuude käigus ilmnes, et mõistlik on lisada ka kolmas tasand ehk „kuidas võiks olla, kui peaksid sõbrale, tuttavale, kolleegile (sõltuvalt sihtgrupist) rääkima“ tehtud uuendusest või seda soovitama. Viimase tasandi lisamise vajadus tuli pilootintervjuude põhjal välja just kõige enam lapsevanema ja õpilase vaates, sest neil oli kohati keeruline vastata esimese ja teise tasandi küsimustele ning intervjuu käigus välja mõeldud kolmanda tasandi küsimus aitas seda teha. Samuti korrigeeriti kavas sõnastusi, nt küsimuses *Mil määral märkasid, millised olid muutusega seonduvad hoiakud kooli õpetajate, õpilaste, lastevanemate seas?* Fookusgrupi intervjuudes on küsimust muudetud, sest sõna hoiakud ei olnud ühtmoodi mõistetav kõikide gruppide jaoks, intervjuueerijalt küsiti selle kohta täpsustusi. Kavas on sõna *hoiakud* asendatud sõnadega *tunded* või *arvamused*.

Fookusgrupi intervjuud viidi läbi vahemikus 20. veebruar–14. märts 2023. Kõige lühem intervjuu kestis 1 tund 4 minutit ja kõige pikem 1 tund 26 minutit, keskmine pikkus 1 tund 15 minutit. Kõik intervjuud salvestati tahvelarvuti salvestusprogrammiga.

Uurija arvestas hea teadustava (2017) põhimõtteid, st jäi erapooletuks, ei kasutanud ära oma ametipositsiooni, informeeris osalejaid uuringu kõikidest aspektidest, tagas uuritavate privaatsuse ja konfidentsiaalsuse, osalemine toimus vabatahtlikkuse alusel.

2.4. Andmeanalüüs

Fookusgrupi intervjuude analüüsiks valiti kvalitatiivne meetod, mis võimaldab Strömpli (2020) järgi keskenduda just inimeste subjektiivsetele kogemustele konkreetses kontekstis osalejate perspektiivist, nagu see oli seatud eesmärgiks siinses magistritöös.

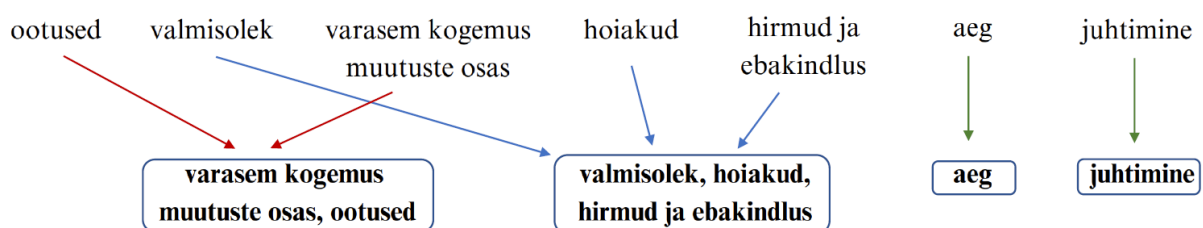
Intervjuud transkribeeriti uurija enese poolt, kasutati sõna-sõnalist fokuseerimata transkribeerimise strateegiat (vt Linno, 2020). Intervjuude käigus saadud infot käsitleti

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 21 konfidentsiaalsena, transkribeerimisel ja analüüsimisel kasutati nimede asemel lühendeid: Õ1–Õ7 (õpetajad), J1–J5 (juhtkonna liikmed), L1–L5 (õpilased) ja V1–V5 (lapsevanemad).

Transkriptsioonide lehekülgi tuli kokku 71 (Times New Roman kirjastiil suurusega 12, reavahe 1,5), sõnade arv oli 28 716. Erinevaid uuringuga seotud materjale hoiti konfidentsiaalsuse tagamiseks parooliga kaitstud arvutis, millele ligipääs oli vaid uurijal. Intervjuude helifailid hävitatakse koheselt pärast kaitsmist, transkriptsioonid säilitatakse viis aastat, et oleks võimalus andmeanalüüsi täpsustamiseks nende juurde tagasi pöörduda.

Intervjuude analüüsimisel kasutati deduktiivset sisuanalüüsi, mille aluseks loodi teooriale tuginevalt kodeerimisraamistikud (vt Kalmus *et al.*, 2015). Esimese uurimisküsimuse põhjal toodi välja Kotteri 8-sammulise muutuse juhtimise teoreetilise mudeli etappe arvestades kolm peakategooriat kokku kaheksa alamkategooriaga: muutuse ettevalmistamine (probleemi väljatoomine, eestvedajate meeskonna loomine, laiemas ringis visiooni loomine), käivitamine (visiooni kommunikeerimine, laialdane tegutsemine; vaheanalüüs) ja kinnistamine (edasi tegutsemine, muutuse juurutamine). Kõiki alamkategooriaid kirjeldati ja toodi näiteid tähendusüksustest (Lisa 3). Seejärel analüüsiti intervjuud, kus toodi välja tähendusüksuste kaupa, millistele alamkategooriatele need viitasid.

Teise uurimisküsimuse vastamiseks loodi kodeerimisraamistik läbi töötatud teaduskirjanduse põhjal, et eristada süsteemselt kontekstispetsiifilised aspektid, mis võivad mõjutada muutuste elluviimist. Selles kodeerimisraamistikus eristati algselt seitset kategooriat (Joonis 7). Töös kasutati lisaks autoripoolsele kodeerimisele ka kahte kaaskodeerimist ja pärast esimest kaaskodeerimist ning arutelu tähendusüksuste üle koondati seitse kategooriat neljaks tähendusüksuseks, sest mõned tähendusüksustest olid oma olemuselt liialt sarnased ja neid ei olnud mõtetkas eristada eraldi kategooriatena.



Joonis 7. Teise uurimisküsimuse kodeerimisraamistiku kategooriate koondamine neljaks kategooriaks pärast esimest kaaskodeerimist.

Iga kategooria esinemise tuvastamiseks intervjuudes avati selgituse kaudu selle tähendus ning toodi näited tähendusüksustest (Lisa 4). Seejärel analüüsiti intervjuud, tuues iga tähendusüksuse puhul välja, millistele aspektidele see viitas.

Kodeerimisprotsess viidi läbi Microsoft Exceli programmis. Analüüsitavaid tähendusüksusi oli andmetes kokku 571. Andmete analüüsimisel lähtuti põhimõttest, et kui ei olnud võimalik otsustada tähendusüksusele koodi andmist, siis loeti ka intervjuus avatud eelnevaid mõtteid, et luua kontekst ja otsustada koodi andmine. Samuti, kui tähendusüksuses kasutas intervjuerija oma vastuses asesõna, siis selle tähendus selgitati välja intervjuudes eelnevalt öeldud mõtete põhjal.

Kaaskodeerimist tegi üks juhendajatest. Hindajatevahelise usaldusväarsuse ja kooskõla määramiseks kasutati Cohen'i kapp statistikut (Cohen, 1960). Arvutused tehti veebipõhisel reliaabluse kalkulaatoril (IDoStatistics, 2022). Kooskõla hinnati Cohen'i kapp järgi: vähene ($<0,00$), kerge ($0,01-0,20$), rahuldav ($0,21-0,40$), mõõdukas ($0,41-0,60$), märkimisväärne ($0,61-0,80$) ja peaaegu täielik või täielik ($0,81-1$) (Landis & Koch, 1977).

Esmalt kodeerisid nii uurija kui ka kaaskodeerija esimese ja teise uurimisküsimuse alusel loodud kodeerimisraamistike alusel juhuslikult valitud 10% ehk 57 tähendusüksust. Hindajatevaheline kooskõla Cohen'i kapp järgi oli esimesel juhul 0,69 ja teisel 0,61, mis on märkimisväärse kooskõla näitaja. Samas peaaegu täielikuks või täielikuks kooskõlaks loetakse, kui kapp väärtus on vähemalt 0,81. Hinnatud tähendusüksuste kodeerimisel konsensuse saavutamiseks, edasisel hindamisele suurema kooskõla saavutamise ja kodeerimisraamistiku täiendamiseks arutati omavahel läbi hinnatud tähendusüksused. Uuendatud raamistikku kasutati täiendavalt uute juhuslikult valitud 10% tähendusüksuste hindamisel ja täiendatud raamistiku alusel kodeerides oli hindajatevaheline kooskõla Cohen'i kapp järgi 0,84 esimese ja 0,82 teise uurimisküsimuse puhul, mida võib lugeda peaaegu täielikuks kooskõlaks. Seepärast kasutati edasi muudetud kodeerimisraamistikke ja töö autor kodeeris ülejäänud tähendusüksused.

Siinse uuringu tulemuste tõlgendamisel on oluline välja tuua, et töö autor töötas uuritavas koolis ise juhtkonna liikmena ja oli seepärast tööalaselt tihedalt seotud erinevate arendusprotsesside eestvedamisega. Lisaks omas ta samast koolist pikaajalist töökogemust õpetajana. See tähendab, et ta ei olnud lihtsalt neutraalne uurija kõrvalvaataga. Samas ühelt poolt aitaski see uurimise protsessi paremini tunnetada, aga teiselt poolt tuli uurijana teadlikumalt neutraalsust hoida. Mitmes rollis olemine võis soodustada uurimist mõnes etapis, näiteks tajus uurija seda intervjuul osalemise nõusolekute küsimisel, sest nõusolekud andsid kõik valimisse sattunud uuritavad. Intervjuude läbiviimise ajal taandas uurija ennast juhtkonna liikme rollist, jäi erapooletuks ja konfidentsiaalseks, ütles seda ka intervjueritavatele. Veidi keerulisem oli ametiga kaasnevast rollist välja tulla juhtkonna liikmete fookusgrupi intervjuu ajal, sest samade inimestega igapäevaselt tööd tehes on

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 23 koostöö tihe ja suhtlustasand lähedane. Uurija tundis, et neutraalse tooni hoidmine aitas tagada intervjuul osalejate väiksema kallutatuse vastustes, samas olid kõik suhtlemisel avatud ja soovisid aktiivselt omi mõtteid jagada. Intervjuude transkriptsioonide analüüsil pidi samuti uurija olema neutraalselt analüüsiv ja arvestama sellega, et tähendusüksuste kodeerimisel jälgiks kodeerimismaatriksit, mitte ei mõtleks juurde tausta intervjuudes lausunud mõtetele, sest teadlikkus uuendusest uuritavas koolis oli märkimisväärne.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, missugused lähtekohad on olulised põhikoolis haridusuuenduse läbiviimisel, kuidas sobib selleks Kotteri (1996) 8-sammulise muutuste juhtimise mudeli kasutamine ja millised on olulised kontekstispetsiifilised aspektid selles protsessis. Uurimistulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, esimese küsimuse tulemused kaheksa alamkategoria alusel ja teise puhul nelja loodud kategoria järgi. Tulemusi ilmestatakse näidetega fookusgrupi intervjuudest, need on paremaks lugemiseks märgitud kaldkirjas, märk (...) markeerib intervjuu näitest välja jäetud osa ja lühendid näitavad järgmiste gruppide mõtteid: Õ1–Õ7 (õpetajad), J1–J5 (juhtkonna liikmed), L1–L5 (õpilased) ja V1–V5 (lapsevanemad).

3.1. Kotteri mudeli sobivus üldhariduskoolis õppekorralduse uuendamiseks

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada, kuidas sobib Kotteri mudel üldhariduskoolis õppekorralduse muutuse kui haridusuuenduse läbiviimiseks. Tulemused on esitatud kaheksa alamkategoria kaupa: 1) probleemi väljatoomine, 2) eestvedajate meeskonna loomine, 3) laiemas ringis visiooni loomine, 4) visiooni kommunikeerimine, 5) laialdane tegutsemine, 6) vaheanalüüs, 7) edasi tegutsemine ja 8) muutuse juurutamine. Tulemusi analüüsides ilmnes, et kõik intervjuule kaasatud neli gruppi töid kõikides alamkategoriates oma mõtteid välja.

Esimene alamkategoria oli **probleemi väljatoomine**. Selles osas töid kõik fookusgrupid välja, et probleemiks oli õpilaste vaimse pinge liigselt suureks muutumine ja vajadus vähendada õpekoormust. Üks intervjuueeritav õpetaja kirjeldas seda järgnevalt:

(...) me nägime seda, et lapsed olid päris väsinud ja hästi palju tuli vanematelt tagasisidet, et lapsed on koormatud, midagi tuleb selles muuta. (Õ2)

Õpetajad, juhtkonna liikmed ja lapsevanemad töid veel välja ka selle, et õpe ise tuleks muuta efektiivsemaks ja lähtuda tuleks samuti teaduspõhisusest. Lisaks tõi üks lapsevanem eraldi välja seda, et arvestama peab muutustega laiemas plaanis pidades seejuures silmas tänapäeva maailma konteksti.

(...) õppimise eesmärgid ja sisu on muutunud, et kui me tahame, et need lapsed tänapäeva ühiskonnas ja elus hakkama saavad, siis need oskused, mida neile oleks vaja õpetada, siis neid ei pea õppima 45 minutit pingis istudes (...). (V4)

Selles alamkategorias eristusid teistest juhtkonna liikmed, kes tõid lisaks erinevatele teemadele olulisena välja ka selle, et juhtidel endil peab olema kindel nägemus, kas ja miks on muutust üldsegi vaja. Kokkuvõttes võib öelda, et selles alamkategorias oli uuritavate arusaam kooskõlas sellega, mida koolis tehti.

Teine alamkategorია oli **eestvedajate meeskonna loomine**. Intervjuudest selgus, et kahe grupi, st õpetajate ja juhtkonna hinnangul oli koolis muutuse eestvedamiseks arendusnõukogu, mis asus süsteemsemalt uuendusega tegelema, st kirjeldati intervjuueeritavate poolt, et külastati erinevaid koole Eestis, kus õppetöös oli tehtud mingisuguseid uuendusi, uuriti teaduskirjandust ning pandi kokku esmased põhimõtted, millega tuleks arvestada.

(...) lisaks on ka see, et alustasime ju kaugemalt, käies erinevaid süsteeme vaatamas, kus teised rakendasid, küll olid nad erinevad, küll olid need 60-minutilised ja 65-minutilised tunnid ja siis kõrvale üks kool oma 85-minutiliste tundidega (...). (J3)

Lapsevanemad tõid välja, et ilmselt loodi mingi väiksem grupp, kes uuendusega tegelema hakkas ja õpilased leidsid, et eestvedajaks oli ilmselt juhtkond.

Kooli vaates peaks olema alguses see rühm, kes hakkab asja rohkem uurima ja siis kaasatakse rohkem inimesi, kõik vanemad korraga, see on liig. (V3)

Samas kõik uuritavad fookusgrupid tõid välja, et sellise laiaulatusliku uuenduse läbiviimiseks peab olema kokku kutsutud mingi väiksem eestvedajate meeskond, kes asub muutust ette valmistama. Saab öelda, et eestvedajate meeskonna olemasolu tajuti kõigi gruppide poolt.

Kolmas alamkategorია oli **laiemas ringis visiooni loomine**. Kõik vastajate grupid tõid välja, et lisaks juhtkonnale ja õpetajatele peavad nii õpilased (toodi eraldi välja, et piisab õpilasesinduse liikmetest) kui ka lapsevanemad laiemas ringis saama visiooni loomisele kaasa rääkida. Lapsevanemad tõid välja, et ei piisa ainult nende esindusorgani ehk hoolekogu kaasamisest, vaja on enamate lastevanemate kaasatust. Samas nad täpsustasid, et selles uuritavas uuenduse protsessis neid ei kaasatud, sest oli piiranguid seadev koroonaaeg. Kõige ilmekamalt väljendas kaasamise protsessi ja mõtet üks lapsevanem.

Enne foorumit, võiks olla ka klassi koosolekud, et vanemate foorumile tulnud inimene omaks seda head klassi vaadet ja põhjendatud seisukohta, et mis need põhjused on, miks ei või miks jaa. (V4)

Lisaks tõi väga olulise mõttena välja üks õpetaja, et ei või jääda selles etapis ainult üldiste õppekorralduslike teemadega tegelema, vaja on arutada ka uuenduse üle spetsiifilisemalt, eelkõige arvestades õpetajate vaates ka ainevaldkonnaga seotud teemasid.

(...) ainekomisjoni juhid kindlasti nagu vaatasid seda ikka rohkem oma aine seisukohast, et muidu üldine kontseptsioon küll, aga oma aines ikkagi inimesed küsisid, et kuidas nii ja naa, et siis sai kogunenud ja korra nagu veel just oma aine spetsiifiliselt läbi räägitud, et kuidas võiks seda teha meie aine osas. (Õ3)

Kokkuvõtvalt saab välja tuua, et selles alamkategorias oli uuritavate arusaam kooskõlas sellega, mida koolis tehti või toodi eraldi välja, mida võiks teha, kui sellist uuendust läbi viia.

Neljas alamkategorია oli **visiooni kommunikeerimine**. Intervjuudes kirjeldati kõikide osapoolte vaates kommunikeerimise erinevad infoallikaid: video, infokiri, meediakajastus, klasside koosolekud või ka personaalselt juhtkonnale küsimuste esitamine (kirjalikult ja suuliselt). Samuti kirjeldati neid viise, mida võiks kasutada: kaasata visiooni edastamisel inimesi, kes on sarnases süsteemis mõnes rollis (nt õpetaja, lapsevanem) edu kogenud, kes oskavad tuua välja ka väljakutsete osa, kutsuda neid koosolekutele. Kõik neli uuritavat osapoolt tõid korduvalt välja, et visiooni kommunikeerimisel laiemas ringis kasutati video vormi. Mõtted, mis selles osas intervjuudes välja toodi olid järgmised: uudne ja tänapäevane lähenemine; kergem jälgida võrreldes kirjaliku vormiga, nt (...) *videoklipp, see kokkuvõttes edastab kõike palju paremini kui lihtsalt üks kiri. (L5)*; tutvustajateks erinevad kõneisikud (nt direktor, õpilasesinduse liige, õpetaja); võimalus vaatamiseks sobival ajal ja soovi korral mitu korda, samuti koos perega, nt (...) *video on kergem vaadata kui lugeda pikka kirja, seda on võimalus pausile panna, uuesti üle vaadata. (V4)*; ilmestatud vajalike visuaalidega (nt päevakava joonis) ja näidetega (nt viited teadlastele). Selles kategorias eristusid õpetajad, kes kirjeldasid, et tuleks läbi mõelda, kuidas uutele inimesele, kes kooli tulevad, loodud süsteemi kohta infot edastada.

Meile tuli asendusõpetajate programmist õpetaja paariks nädalaks ja tema oli küll hästi segaduses (...) siis ma tegin talle sellise lühiülevaate, mis see suur kontseptsioon on, siis ta ütles, et ahaa, nüüd ma saan küll kõigest aru, miks see nii on. (...) Just vajalik see üldpildi andmine, miks see nii on ja miks on nii otsustatud teha, tõenäoliselt on ikka igapäevase vajalik teha, kes siia uuena tuleb. (Õ3)

Kokkuvõttes võib öelda, et kommunikeerimise olulisust tajuti kõigi fookusgruppide poolt.

Viies alamkategorია oli **laialdane tegutsemine**. Selle osas kirjeldasid kõik intervjuus osalenud osapooled erinevaid kavandatud muutusele vastavaid tegevusi: vähem ainetunde päevas ehk killustatust vähem, nt (...) *tundus mõistlik, et vähem tunde on päevas ja nad on kuidagi kompaktsemad, arusaadavamad ja ei haki ega tükelda kõike seda. (Õ3)*; erinevad tegevused koolimajas enne kell 9 algavat koolipäeva (rahulik päevaks sisseelamine, õppetööväline suhtlemine kolleegidega ja sõpradega, huviringide toimumine, erinevate osapooltega kohtumiste läbiviimine, konsultatsioonide ja järelevastamiste toimumine); tundide algus kell 9; tundide pikkuse muutused (nn pikkade tundide lisandumine) ja sellega

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 26 koos iseseisva töö tegemise lisandumine; tegevused pikal pausil (söömine, klassiaeg, õpilasesinduste kohtumised, liikumistegevuste tegemine ja sh õues, suhtlemine kaaslastega), nt (...) *meil on õpilasesindused selle pausi ajal, mõni õpetaja kutsub vahepeal enda juurde midagi arutama ka, noo ja klassiaeg on ju ka sellel ajal. (L1)*. Juhtkonna liikmed, lapsevanemad ja õpilased tõid lisaks välja, et uues süsteemis muutus õpilastel kergemaks koolikott, nt (...) *reaalselt kaalusin kotti kodus, sest see oli enne üle igasuguste normide (...)* (V4). Selles kategoorias eristusid samas teistest õpetajad, kes kirjeldasid pigem oma töö spetsiifikast tulenevaid muutusi detailselt ja seda, kuidas nad pidid oma töö ümber mõtestama, nt tõid välja õppekava ja ainesisu ülevaatamise vajalikkuse, tundide metoodilise poolega seotud muutustega tegelemise, sh üldõpetusele ülemineku ja ettevalmistamiseks kulunud aja.

(...) mõtlesin selle peale, et mis on need teemad, mida ma saan ühendada, võibolla kompaktsemalt käsitleda ja kriitiliselt vaatasin, mis on selles õppekavas ikkagi need asjad, mida laps peab ära õppima ja mis on sellised, ilma milleta saab tegelikult hakkama. (Õ6)

Selles kategoorias olid intervjuueeritavate kirjeldustes kajastatud kõik uuritavas koolis läbiviidud uuenduse komponendid.

Kuues alamkategooria oli **vaheanalüüs**. Selles kategoorias tõid kõik sihtgrupid välja, et toimus analüüsimine, toodi välja õnnestumisi ning väljakutsete kohti. Kirjeldati erinevaid vaheanalüüsi vorme, kuid kõiki fookusgrupid neid oma kirjeldustes välja ei too (Tabel 3).

Tabel 3. Intervjuudes välja toodud analüüsi vormid.

Vormid	J	Õ	L	V
Vestlused (silmast silma või telefoni teel või kirjalikult)	jah	jah	jah	jah
Küsitlused (õpetajatele või õpilastele või lastevanematele)	jah	jah	jah	jah
Intervjuud	–	jah	–	–
Arenguestlused (õpilane, lapsevanem(ad), klassijuhataja)	jah	jah	jah	jah
Koostöövestlused (juhtkonna liige ja õpetaja)	jah	–	–	–
Hinnangu andmine muutusele (oma arusaama väljendamine)	jah	jah	jah	jah

Märkused. J – juhtkonna liikmed, Õ – õpetajad, L – õpilased, V – lapsevanemad

Selle kategooria all kirjeldasid kirjeldavad intervjuueeritavad oma isiklikku kogemust uuenduse erinevate osade kohta ja andsid hinnanguid. Näiteks tõid lapsevanemad positiivsena välja koolipäeva algusaja muutuse, võimaluse algklasside õpilastel viibida õuevahetundides või selle, et kodus õppides on ühel õhtul vaja tegeleda ainult mõne õppeainega. Õpetajate poolt kirjeldati positiivsena pikkades tundides erinevate metoodikate kasutamise võimaluste laienemist või hommikul enne kella 9 tegevuste läbiviimise võimalust, nt konsultatsioonide tegemist. Samas kirjeldati ka mitmeid probleemkohti. Nii tõid kõik rühmad

kitsaskohana välja seda, et pikal pausil leidub õpilasi, kes kasutavad aega mitteotstarbekat, nt rõivistus istumine või nutitelefoni mängimine ja leiavad, et pikk paus vajaks sisukamat organiseerimist. Samas olid kõik intervjuul osalenud õpilased ise rahul pika pausiga ja kirjeldasid, et nemad isiklikult leiavad tegevusi selle sisustamiseks, nad tõid välja, et suhtlevad siis sõpradega, käivad söömas, puhkavad õppimisest, osalevad õpilasesinduse koosolekutel, teevad kaaslastega õppetööga seotud grupid või käivad õues. Üks juhtkonna liige kirjeldas, et uue õppekorraldusega süsteemis on saanud kõik toimida vaid selle uuringu läbiviimise õppeaastal, varasemalt on olnud koroonaga seotud kitsendusi, seega kitsaskohtade välja tulemine võib alles olla ees. Kokkuvõtvalt sobib selle kategooria ilmestava näitena välja tuua ühe õpetaja vaheanalüüsi võimaluste tagasiside.

(...) mulle endale isiklikult meeldib väga see, et meil ei ole olnud nii, et tegime ära ja punkt, vaid (...) et tegin, proovisin, katsetasin, analüüsisin ja mulle meeldib väga see, et see analüüs ei ole ainult ühe õpetaja põhine, et analüüs käib aineseksiooni siseselt, kuidas on läinud ja analüüs käib kooli mastaabis üldiselt ka, kuidas läheb ja kuidas on õnnestunud ja küsitatakse ja uuritakse ka veel igatmoodi. (Õ2)

Kokkuvõttes saab öelda, et selles alamkategoorias oli uuritavate arusaam kooskõlas sellega, mida koolis läbi viidi.

Seitsmes alamkategooria oli **edasi tegutsemine**. Kõik intervjuude grupid tõid oma kirjeldustes välja kindlad muutused, mis pärast esimest tegutsemisaastat vaheanalüüsile tuginevalt süsteemis tehti: muudeti tunni pikkust ja iseseisvate tööde tegemise ajalist osa (70 min + 20 min asemel 75 min + 15 min süsteem) ja muutus iseseisva töö sooritamise ajaline määde, st kadus soovitus seda samal päeva teha, lubati olla paindlikum. Kõikide fookusgruppide intervjuudest tuli välja ka, et pikk paus koolipäeva keskel vajab süsteemsemalt tegelemist, et sellega on tegeletud, aga tuleb edaspidi veel tegeleda.

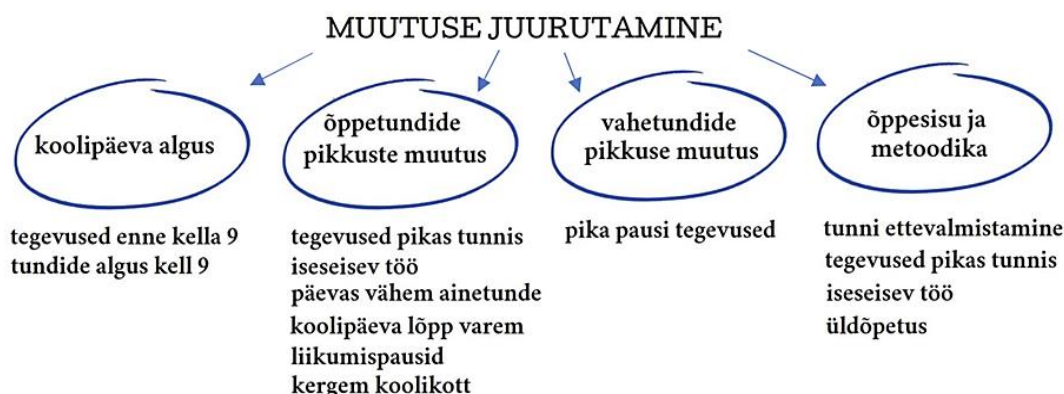
(...) samas probleem ongi, et nad ei oska seda pausi hästi ära sisustada, mul ei ole seda muret näiteks. Kuigi nad on siiski õnnelikud, kui saavad istuda telefonis, mis mu meelest ei ole ka õige ju. (L3)

Juhtkonna liikmed, õpilased ja vanemad tõid välja, et algselt ei olnud pikkades tundides liikumistegevusi piisavalt ja see võeti õpetajate poolt enam fookusesse. Teistest eritusid õpetajad, kes oma tööst tulenevalt kirjeldasid, et osades ainetes analüüsi tulemusena tehti korrekture tundide pikkuses (nt I kooliastme B-võõrkeeles tehti aine erisust arvestades ühest pikast tunnist kaks väiksemat), kirjeldasid kuidas nad abi vajavaid õpilasi on hakanud suunama kooli tugipersonali juurde ning tõid välja vajaduse suunata õpilasi läbi iseseisvate tööde tegemise enam ennastjuhtivateks saama. Ainult juhtkonna liikmed leidsid, et uuenduse algusest on piisav aeg möödas, et tasuks teha heade mõtete korjet ja panna kokku nn kooli õppekorralduse hea tava.

(...) pigem ikka täiendused, peenhäälestus. Mingeid vahvaid asju teha, aga sa ei suuda kõike ise leiutada, koostöö ja uue genereerimine ja kolleegide heade praktikate üle võtmine ja nii ongi, aga see tuleb ka pisitasa. (J4)

Kokkuvõtlikult võib ütelda, et alamkategorias oli intervjuueeritavate arusaam kooskõlas sellega, mida koolis tehti või tajuti sarnaselt vajadust mõne teemaga veel tegeleda.

Viimane alamkategorია oli **muutuse juurutamine**. Kaheksanda kategooria juures kirjeldasid detailselt nii juhtkonna liikmed, õpetajad, lapsevanemad kui ka õpilased erinevaid muutusi, mis olid saanud uurimise hetkeks nende arvates kooli igapäevatöö toimimise osaks ja olid rakendunud, mida toodi välja positiivse näitena või kirjeldati seda kui õnnestumist. Üldistatult saab need teemad jaotada neljaks: 1) koolipäeva algus, 2) õppetundide pikkuse muutus 3) vahetundide pikkuse muutus ning 4) õppesisu ja metoodika. Samuti tuuakse kõikide intervjuueeritavate gruppide poolt iga jaotuse all välja eraldi veel mitmeid teemasid, mille osas ollakse rahul ja mis on juurdunud (Joonis 8).



Joonis 8. Intervjuudes kirjeldatud teemad kaheksanda alamkategorია juures.

Näiteks tõid õpilased koolipäeva hilisema algusaja juures välja mõtted, et saab välja magada, ollakse puhanumad, õues on valge ja liiklus rahulikum. Õpetajad kirjeldasid pikkade tundide juures head võimalust ette valmistada sisukamaid ja huvitavamaid tunde, toodi välja ka seda, et õpilased saavad enam süveneda ja neil on tundides parem teemale keskenduda.

Lapsevanemad tõid muuhulgas välja, et üldõpetuse süsteemis õppides on õpe loogilisem ja üks vanem kirjeldas detailselt, kuidas tema last vahel kodus aitab ja on näinud, kui hästi õpetaja on teemat lõiminud erinevate ainetega üheks terviklikuks kodutööks.

(...) laps pidi kirjatehnikas kirjutama nädalapäevi, siis oli seal miskeid numbreid vaja kirjutada, kuidagi mul endal tekkis kohe selline ahaaefekt, ahaa, siin on ka seda loodusõpetust sees ja kevadkuud ja kõik on seostatud ja ennastki pani nagu rohkem kaasa mõtlema, ikkagi kui kavalalt see nende jaoks oli tehtud. (V5)

Juhtkonna liikmed tõid välja mitmeid nende tööga seotud praktikaid, mis on saanud tavapäraseks, muuhulgas kirjeldasid hommikul enne kella 9 erinevate ümarlaudade toimumist, kus osalevad näiteks nii vanemad kui ka juhtkonna liikmed ja HEV-osakonna töötajad. Eraldi eristusid teistest mitmed juhtkonna liikmed ja õpetajad, kes tõid välja uuenduse jõustumisega seotud üldsõnalisemaid mõtteid ja ei kirjeldanud alati detailsemalt, mida konkreetselt mõtlesid, üldistatuse aste kirjelduses jäi suuremaks, nt kasutati mõisteid *sisuline pool* versus *vormiline pool* või lihtsalt mõisteid *õppekorraldus* või *päevakava*.

(...) see on jõustunud täielikult – õpetajad on selle omaks võtnud nüüdseks, sellel aastal ei kuule enam sedagi, et „nii nagu meil vanasti“, et võrreldakse nagu vähem, et see praegune tundub juba loomulik ja harjumuspärane. (J1)

Kokkuvõtvalt saab välja tuua, et viimase alamkategoria juures tajusid kõik osapooled, et uuenenud õppekorraldus on jõustunud ja saanud kooli igapäevatöö osaks, kuigi nähti kitsaskohti, millega saab tegeleda. Samas ei sega see olemasolevas süsteemis tegutseda.

3.2. Kontekstispetsiifilised aspektid üldhariduskooli uuenduse saavutamisel

Teise uurimisküsimusega sooviti teada, millised kontekstispetsiifilised aspektid on olulised üldhariduskoolis uuenduse saavutamisel. Tulemused on esitatud nelja kategoria kaupa, mis sõnastati algselt kirjanduse põhjal eristatud seitsme kategoria ühendamisel, kui intervjuudes ilmnenuid tähendusüksuste analüüsil kahe kodeerija arutelus jõuti arusaamale, et need on mõistlik koondada nii: 1) varasem kogemus muutuste osas ja ootused uuenduseks, 2) valmisolek, hoiakud, hirmud ja ebakindlus, 3) aeg ja 4) juhtimine. Uurimuse tulemusi analüüsides ilmnes, et kõik fookusgrupid tõid oma mõtteid välja kõikides kategoriaates.

Esimene kategoria oli **varasem kogemus muutuste osas ja ootused uuenduseks**.

Kõik neli uuritavat gruppi kirjeldasid oma varasemaid kogemusi muutuse osas või meenutasid, missugused olid ootused uuendusele. Õpilaste seas olid kõik kirjeldatud ootused õppekorralduse uuendusega seonduvalt positiivses võtmes, st nad kasutasid oma mõtete väljendamisel järgmisi fraase: *olin väga avatud ja (...) põnevil (L1)*, *olin üllatunud, samas elevil (L2)*, *meeldis see idee (L5)*. Lapsevanemate intervjuudest tulid välja mõtted, et elu muutub ja maailmas igapäevaselt on kõik muutumises, seega on *täiesti normaalne (V4)* ning *hädavajalik (V3)*, et ka koolis toimuvad uuendused. Üks vanem kirjeldas ilmekalt:

Kõik (...) teadusuuringud õppimise ja aju kohta, me oleme lihtsalt nii palju targemaks saanud, miks me siis ei rakenda seda teadmist oma laste hüvanguks, et lihtsalt samamoodi edasi minna, see ei vii mitte kuskile edasi. (V3)

Õpetajad tõid välja selle, et oli aru saada, et mingi muutus tuleb igal juhul õppekorralduses teha, sest probleemkohti oli varasemast märgata. Kirjeldati konkreetselt, mis heameelt

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 30 valmistas, nt oodati aega, mil päevas ei ole enam seitset tundi või toodi välja ootust, et pikemates tundides saab teemat terviklikumat käsitleda või kiideti seda, et üleminek uuele süsteemile toimus terviklikult, mitte ainult mingis kindlas punktis. Juhtkonna liikmed eristusid teistest intervjueeritavatest selle poolest, et nemad tõid välja varasemate kogemuste osa muutustes ja koos sellega teadlikkuse, et ollakse valmis muutuma ning see toetas neid sellegi uuenduse juures. Teine oluline mõte oli juhi meelestatuse aspekt, mis ühe juhtkonna liikme erinevatest mõtetest ilmekalt välja tuli, nt kasutas ta oma kirjeldustes väljendeid: *algul olla positiivne* või *keskendu heale* või *usk sellesse, et see on hea asi, peab igan juhul olema* (J3). Kokkuvõtvalt saab öelda, et varasemat kogemust muutuste osas ja uuendusootusi tajuti kõikide uuritavate poolt, seda aspekti peeti oluliseks.

Teine kategooria oli **valmisolek, hoiakud, hirmud ja ebakindlus**. Selles kategoorias tõid kõik uuritavate fookusgrupid välja rohkem mõtteid kui teistes kategooriates. Uuritavate valmisolek uuenduseks oli erinev, märgiti ära nii positiivseid kui ka negatiivse alatooniga hoiakuid, kirjeldati erinevaid hirme ja ebakindlust, mille muutus kaasa tõi. Mõtete väljendamisel kasutati erinevaid ilmestavaid fraase: *jutus kõlas väikest murekohta läbi* (J3), *tekitas küsimärke peas* (V4), *olid nagu küll ärevil* (J1), *olin alguses skeptiline* (V5), *selline mõistlik hirm* (L3), *veidi sellist vinguvat olekut* (V2) või *nagu väljakutse omamoodi* (Õ2).

Oma **valmisolekut** uuenduse protsessiks kirjeldasid kõige enam juhtkonna liikmed. Nad tõid välja, et tajusid organisatsiooni liikmete valmisolekut uuendusega alustamiseks tänu sellele, et kõigile oli varasemalt jagatud piisavalt infot erinevatel viisidel. Samuti toodi välja, et varasemalt läbiviidud muutused koolis olid näidanud, et kogu protsessi vältel tuleb analüüsida muutuse kulgemist, tuua välja õnnestumised ja kindlasti ka kitsaskohad. Seega suurendas kooli varasem kogemus valmisolekut planeeritud uuenduse elluviimiseks. Nad tõid välja samas puudusena selle, et õpetajatele oleks pidanud tegema mõned koolitused enne õppeaasta algust, siis oleks nende valmisolek olnud suurem. Õpetajad ise kirjeldasid oma valmisolekut pigem nii, et kuna uuendus on mõeldud siiski eelkõige õpilaste heaolu suurendamiseks, siis pididki nemad ka selleks valmis olema ja kaasa minema. Samuti toodi välja, et uuendusega kaasa minnes pidi õpetaja olema valmis ise samuti õppima ja ennast arendama, seda märgiti pigem positiivses võtmes. Õpilaste ja vanemate kirjeldustest tuli välja, et nemad olid valmis uuendusega kaasa minema, sest selles nähti palju häid komponente.

Hoiakute puhul saab eristada positiivseid ja negatiivseid mõtteid. Üks juhtkonna liige kirjeldas, et inimese enda meelsus võib mängida rolli tema hoiakus uuenduse suhtes.

(...) see on selline tore muutus, mis näitab ära, milline on inimene üleüldse, kui on positiivne inimene, siis ta näeb selles muutuses positiivseid asju tavaliselt (...) kui inimene on ise negatiivne, siis ta näebki negatiivseid asju (...). (J5)

Õpetajad tõid oma intervjuus välja, et kolleegide positiivne eeskuju ja hoiak aitasid neid paremini uuendusega kaasa tulemisel. Samas kirjeldati, et nad teavad mõnda õpetajat, kelle hoiak igasuguste uuenduste juures on negatiivne, et nad ütlevad seda otse välja, et see pole üldse hea mõte asju niimoodi teha. Samas õpetajatest intervjueeritavad jällegi ise olid kõik positiivse hoiakuga selle uuenduse läbiviimise suhtes, toodi välja, et hommikuse lisaaja enne koolipäeva algust saab enese jaoks otstarbekalt sisustada või paikas tunnis õpetades on varasemaga võrreldes enam võimalust kasutada mitmekesisemaid meetodikaid. Nii nagu valmisoleku osas, nii ka hoiakute osas olid lapsevanemad ja õpilased väga positiivselt meelestatud ja tõid seda kirjeldustes välja, nt koolikott on kergem, lapsed saavad kauem magada, koolipäev algab hiljem või pikas tunnis on võimalus süvendatumalt õppida.

Hirmude ja ebakindluse olemasolu toodi välja kõikide intervjueeritavate gruppide poolt, samas mitmed välja toodud mõtted on seotud rollide omapäraga (Tabel 4). Teistest gruppidest eristuvad lapsevanemad, kes kõik toovad välja, et nemad otseselt hirmu või ebakindlust ei tajunudki, aga samas siiski toovad oma kirjeldustes mõned sellekohased näited mitmel korral välja.

Tabel 4. Intervjuudest ilmnenu olulisemad mõtted seonduvalt hirmude ja ebakindlusega, mis võivad olla oluliseks aspektiks uuenduse saavutamisel.

Uuritav grupp	Hirmu ja ebakindlusega välja toodud olulisemad mõtted
Juhtkonna liikmed	<p>Kas töötajad tulevad uuendusega kaasa? Kuidas toetada õpetajaid uuenduse elluviimisel? Kas püstitatud eesmärk saab täidetud? Kas ja kuidas õppekava saab läbitud? Analüüsimise vajalikkus, kitsaskohtade märkamine ja neile lahenduste leidmine Uue päevakavaga seonduvad mõtted:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Iseseisev õppimine – uus kontseptsioon, kuidas abivajajaid toetada ● Pika pausi otstarbekas sisustamine ● Pikad tunnid algklassides, liikumisaktiivsusega arvestamine
Õpetajad	<p>Kuidas toetada hirmunud või ebakindlat kolleegi? Millal leida tundide ettevalmistusteks ajalist ressursi, sest soov on kasutada uudseid meetodikaid jms? Uue päevakavaga seonduvad mõtted:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pika pausi otstarbekas sisustamine

Lapsevanemad	Hirmude ja ebakindluse puudumine, muutuste tervitamine Klassijuhataja kui info edastaja – ei tohiks näidata välja oma ebakindlust Uue päevakavaga seotud ebakindlus: <ul style="list-style-type: none">• Millega tegeleb laps koolis, kui vanemad peavad lapse tooma kooli kell 8?• Kuidas pikas tunnis õpilased suudavad õppida, on piisavalt liikumist?• Kui palju kulub iseseisva töö tegemisele aega?
Õpilased	Uue päevakavaga seonduvad mõtted: <ul style="list-style-type: none">• Vähem kohtumisi aineõpetajaga, kas kõigis ainetes mõistlik?• Üldõpetus – mis õppematerjalid igapäevaselt kaasa võtta?

Kokkuvõttes saab öelda, et kõikide fookusgruppide poolt tajuti hirmu ja ebakindlust nii uuenduse algusfaasis kui ka elluviimise perioodil erinevates valdkondades.

Kolmas kategooria oli **aeg**. Õpilased ja lapsevanemad kirjeldasid kõik, et neil läks uue õppekorraldusega harjumiseks aega vaja vähe, kõik oli loomulik. Nende kirjeldustes kõlasid fraasid: *mul läks küll mingi päev äkki (L4)*, *harjus kiiresti ära (L2)*, *mul läks nädal, paar või ainult suvi, mõtlemise osas (V2)*. Õpetajate ja juhtkonna liikmed kinnitasid, et ajaperiood, mis kulus õppekorralduse ettevalmistamisele, oli selles muutuses piisav. Nende öeldud mõtetes kõlasid fraasid: *protsess läks kuidagi hästi loomulikult (Õ5)*, *oli aega piisavalt (Õ2)*, *kõik oli nii järkjärguline (Õ7)*, *valmistasime seda muutust pikemalt ette (J3)* või *ettevalmistusaeg oli piisav (J1)*. Eristusid õpetajad, kes tõid aja mõõte sisse otseselt oma igapäevase tööga seonduvalt kitsamates teemades, nt kirjeldati, et liikumispauside tegemisega harjumine tunnis võttis aega või kirjeldati, kuidas tunni kavandamisele läks algselt enam aega. Üks juhtkonna liige andis intervjuus ajaga mitmetpidi arvestamise soovitus neile, kes asuvad oma koolis õppekorralduslikke muutusi läbi viima:

Mina annaks sellise soovitus, et võta aega endale suur pilt selgeks teha, mis see sinu eesmärk nagu on, miks sa tunned, et sa tahad seda teha? Tee endale selgeks taust ja võta siis ettevalmistamiseks piisavalt aega. (J1).

Kokkuvõttes saab öelda, et kõikide uuritavate gruppide poolt tajuti ajalist mõõdet, samas õpilaste ja vanemate poolt oli see välja toodud muutuse kontekstis väiksema ja vähem tähtsa osakaaluga võrreldes juhtkonna liikmete ja õpetajatega, kellele vastupidiselt oli aeg olulisema tähtsusega aspekt.

Neljas kategooria oli **juhtimine**. Õpilased kirjeldasid uuendusega seotud info edastajatena peamiselt klassijuhatajat või õpetajat, kes seeläbi nende jaoks juhtis uuenduste läbiviimise protsessi, korra mainiti direktorit ja juhtkonda, sest nemad olid videos kõneisikuteks. Õpilased tõid välja, et õpetajad andsid piisavalt selgitusi ja oskasid vastata

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 33 tekkinud küsimustele õppekorralduse kohta. Lapsevanemad kirjeldasid, et kooli juhtkonnal oli olemas visioon, mida hästi edastati. Üks lapsevanem tõi ilmekalt välja, et tema meelest oli juhtkonnal ilmselt tähtsamgi esmalt uuendusega seotud hirne õpetajate seas maha võtta ja neid innustada ja siis alles lastevanemate poolehoiu saamisega tegeleda. Samuti tõi üks vanem välja juhtkonna usaldamise olulisuse:

(...) lapsevanemal võiks olla ka nii palju ikkagi usaldust kooli juhtkonna osas, sest nad on teinud seda uurimistööd nii põhjalikult, et nad teavad, miks (...). (V3)

Õpetajad kirjeldasid, et selle läbiviidud uuenduse juhtimisel oli oluline roll kooli juhtrühmal ja märgiti ära ainekomisjoni juhi määrav roll ainespetiifilisemate teemadega tegelemisel. Juhtkonna liikmed ise tõid välja, et esmalt peavad mingisugused põhimõtted juhil endal olema selged, siis saab alles liikuda lähima juhtgrupiga koostööd tegema. Kirjeldati, et juhi roll muutuse protsessis on määrava tähtsusega, märgiti, et olulised on ka erinevad isikuomadused, nt kasutas üks intervjueeritav juhi kirjeldamisel järgnevaid omadussõnu: *rahulik, julge, innovaatiline, uuendusmeelne (J2)* või toodi välja juhtimisstiilid, mida juht peaks oskama kasutada, sest tuleb arvestada, et erinevate (sh erineva suurustega) gruppide puhul peab lähenemisviis olema erinev. Samuti toodi välja, et oluline on kogu uuenduse protsessi vältel info jagamine juhtide poolt, et seda olgu pigem alati rohkem kui vähem. Kokkuvõttes saab välja tuua, et kõikide uuritavate fookusgruppide seas tajuti juhi ja juhtimise olulisust uuenduse saavutamisel.

4. Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli välja selgitada, missugused lähtekohad on olulised põhikoolis haridusuuenduse läbiviimisel, kuidas sobib selleks Kotteri (1996) 8-sammulise muutuste juhtimise mudeli kasutamine ja millised on olulised kontekstispetsiifilised aspektid selles protsessis. Peatükis arutletakse tulemuste üle uurimisküsimustest lähtuvalt.

Magistr töö esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kuidas sobib uuritavas koolis teadlikult kasutusele võetud Kotteri mudel üldhariduskoolis õppekorralduse muutuse kui haridusuuenduse läbiviimiseks. Järgneva arutelu käigus tuuakse välja seosed Kotteri mudeli erinevate etappidega ning näidatakse ära ühisosa teiste muutuste juhtimise teoreetiliste mudelitega, mida kirjeldatakse ja võrreldakse magistr töö teoreetilises osas.

Tulemustest selgus, et kõik Kotteri (1996) mudeli kaheksa sammu eristusid, sest seda täheldati kõikide sihtrühmade poolt. Arvestades intervjueeritavate poolt välja toodut võis see olla tingitud sellest, et juhtimine uuenduse läbiviimisel oli teadlik, kommunikatsioon piisav, kaasatus tajutud või tulemuste analüüsimine vajalikul määral läbi viidud. Kuna kõik

osapooled tõid muutuse vajaduse põhjustena välja sarnased probleemid, siis võib öelda, et vajadus uuenduseks oli üheselt mõistetav. See võis tuleneda heast kommunikatsioonist või siis ka reaalselt tunnetatud vajadusest ühiskonnas, mida peetakse oluliseks ka Hiatti (2006) ADKARi muutuste mudeli teadlikkuse etapis. Kotteri mudeli kolmanda sammu ehk visiooni loomisel oli mudelis olulisel kohal kaasamise teema. Kuigi muutuse läbiviimisel kaasati erinevaid huvigruppe, siis tõid osapooled välja, et ainult huvigruppide esinduste kaasamisest nende arvates ei piisa. Selliste suuremate muutuste puhul tuleks mõelda erinevatele viisidele, kuidas võimaldada kõikidel muutusega seotud isikutel olla protsessi kaasatud, nt viia läbi lastevanemate koosolekuid, kaasata ainekomisjonide kõik liikmed jne. Inimesi organisatsioonis ja nende kaasamist seavad oma mudelis olulisele kohale samuti Peters jt (1980). Antud uuenduse läbiviimisel oli kõikide inimeste kaasamist mõjutavaks teguriks uuenduse elluviimise algusperioodil riigis koroonaga seotud piirangud, mis takistasid osaliselt planeeritud tegevuste elluviimist. Samas koolijuhid peavadki arvestama oma töös muutustega ühiskonnas ja ettetulevate takistustega, mis loovad ebakindlust (Fullan, 2018). Uuring tõi välja, et osapooled küll mõistsid ühiskonnast tulenevate takistuste mõju, kuid samas oleksid siiski oodanud muutuse läbiviijatelt lahendusi kaasatuse suurendamiseks.

Kotteri (1996) muutuste juhtimise mudeli järgmises, laialdaselt tegutsemise etapis, tuli välja, et kõik uuendustega seotud tegevused rakendati koheselt praktikasse, st ei kasutatud võimalust alustada muutuse erinevate osade rakendamist etappide kaupa. Töötajad pidid hakkama õppeaasta algusest iseseisvalt tegutsema. Samas sai igaüks ise valida, mis tempos ta liigub ja mis konkreetseid muutusi oma ainetundides teeb, liikudes ühise eesmärgi suunas. Kompetentsusvajadus oli samuti rahuldatud, kuid see võinuks olla suurem, nt tuli tulemustest välja, et enne uuenduse rakendamiseks oleks võinud olla enam koolitusi. Rahuldatud oli ka seotusvajadus, mis tuli samuti uuringust välja, sest vajadusest sirgunud eesmärk oli teadvustatud erinevate osapoolte poolt ja kõik koolipere liikmed olid protsessi kaasatud. Eelnev näitab, et antud protsessis oli näha kolme psühholoogilise baasvajaduse (autonoomia, kompetentsus ja seotus) osa, mis Deci ja Ryani (2000) isemääramistooria kohaselt toetab inimese motiveeritust ja näitab samas Hiatti (2006) järgi tahte olemasolu. Tõendus põhiste vaheanalüüside tegemine toetas muutuse edukat läbiviimist, sest analüüside käigus tuli välja mitmeid kitsaskohti, mis vajasid parendamist ja mida ka tehti.

Hargreaves jt (2014) poolt kirjeldataksegi tähendusliku mõõtmise vajaduse tähtsust kogu muutuse elluviimisel ja see avaldus ka antud muutuse läbiviimisel. Analüüsidesid lähtuvate muutuste tegemist tõid uuringus erinevad osapooled ka välja, mistõttu võib väita, et uuringutest tehtavate järelduste kasutamine oli osapooltele nähtav. Nad tõid mudeli järgmise

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 35 etapi ehk edasi tegutsemise sammu juures välja kõik esialgselt planeeritud õppekorralduse muutuse süsteemi peamised osad. Seega saab öelda, et need on praeguseks osapooltel omaks võetud ja need toimivad. Kuna nende muutuste juures toodi veel lisaks välja ka muutusega kaasnenud positiivsed tulemid, siis näitas see ka osapoolte rahulolu muutustega seoses.

Kotteri (1996) mudelis esindatud etappidest olid kõik kaheksa sammu osapoolte hinnangul olemas. Kui vaadelda ellu viidud uuendust ka Beckhard ja Harrise (1987) muutuse valemi järgi, siis võib tuua välja, et osapooled nimetasid mitmeid positiivseid tulemusi muutusega seoses, samas kui ebamugavust esines üksnes ühes sammus, st ettevalmistavates tegevustes oleks olnud enam vaja koolitusi õpetajatele, mis aga rahulolu teket olulisel määral ei seganud. Kokkuvõttes võib öelda, et Kotteri mudelit kasutades sai õppekorralduse muutus läbi viidud edukalt ja antud mudel kui oluline lähtekoht on sobiv õppekorraldusliku haridusuuenduse läbiviimiseks organisatsioonis.

Teise uurimisküsimusega sooviti saada teada, millised kontekstispetsiifilised aspektid on olulised üldhariduskoolis uuenduse saavutamisel. Tulemustest tuli selgelt välja, et lisaks muutuse juhtimise teooriatele peab uuenduse läbiviimisel arvestama ka teatud kontekstispetsiifiliste aspektidega. Antud uuringu põhjal tuli välja neli olulisemat kategooriat: 1) varasem kogemus muutuste osas ja ootused uuenduseks, 2) valmisolek, hoiakud, hirmud ja ebakindlus, 3) aeg ja 4) juhtimine.

Varasem kogemus ehk kooli kogemus eelnevalt läbi viidud muutustega seoses mängis olulist rolli, sest osapooled olid üldiselt muutustele avatud hoiakuga. Varasemalt läbiviidud muutusi ja nende käigus saadud kogemusi toodi seejuures välja positiivse tegurina. Toetavaks osutus ka hästi kommuniqueeritud vajadus muutuseks. Kõik osapooled mõistsid, miks seda tehakse. Suddaby ja Foster (2017) on samuti välja toonud, et organisatsiooni ajalooline teadlikkus mängib rolli ja kujundab inimesi muutuste elluviimisel, mida oli ka käesoleva uuringu tulemuste põhjal näha. Uuringust tuli välja ka erinev suhtumine muutuse ootusele, sest õpilased kirjeldasid seda ainult positiivses võtmes, samas lapsevanemad ja õpetajad kirjeldasid oma ootust pigem kui loomulikku osa muutusest. Ka Straatman jt (2016) on välja toonud, et inimeste kavatsus muutust toetada on seoses nende ootustega sellesse, mistõttu on oluline pöörata uuenduste läbiviimise protsessis sellele eraldi tähelepanu.

Valmisoleku, hoiakute, hirmude ja ebakindluse kategooria oli uuringu tulemuste kohaselt üheks määravamaks, sest selles osas tuli arvamuste erinevus välja suuremalt kui teistes aspektides ja seepärast on ka oluline nendega teadlikult tegeleda. Juhtkonna liikmed näiteks tõid välja oma varasema kogemuse, mille pinnalt osati ennetada eelnevalt ette tulnud vigu, mis oli üks õppimise kohti. Toodi välja, et muutuse käivitamise eel oleks tulnud

korraldada rohkem koolitusi õpetajatele ehk töötajate võimestamise vajadus jäi piisaval määral katmata. Hiatti (2006) muutuste juhtimise mudelis on samuti toodud olulisena esile töötajate teadmiste ja piisava võimekuse tagamine, nii nagu ka Peters jt (1980) on rõhutanud, et muutuste edukaks elluviimiseks on oluline arendada inimesi piisaval määral. Valmisolekut muutusteks suurendab samas see, kui inimesed mõistavad, et see toetab üldist eesmärki (õpilaste paremat õppimist) ja muutus on positiivne. Kõik uuritavad kirjeldasid hirme, mis võisid olla fookusgruppidel rollist tulenevalt erinevad, aga ka sarnased: näiteks kirjeldati hirmu, et kuidas õpilased pikas vahetunnis oma aega otstarbekalt sisustavad või kuidas sobivad pikad tunnid algklasside lastele. Hargreaves ja Harris (2015) toovad välja, et muutusi läbi viies on vaja inimeste hirmudega toime tulla, samas aga toob Hill (2010) välja, et ei saa toimuda muutust ilma hirmuta ebaõnnestuda ja selles uuringus tuli see ka selgelt välja. Uuring näitas, et teatud hirmude osas on muutuse rakenduse järgselt ikkagi vaja tööd jätkata, nt hirm pika pausi otstarbeka sisustamise osas on siiani osaliselt murekohaks. Hoiakute osas tuli välja, et kolleegide positiivne hoiak ja nende eeskuju aitas teistelgi õpetajatel olla enam muutusesse positiivselt meelestatud. Peters jt (1980) toovad ka välja, et organisatsiooni edukal toimimisel peetakse oluliselt keskseks inimeste ühiseid jagatud väärtusi ja Rafferty jt (2013) põhjal on samuti võtmetähtsusega töötajate hoiakud muutuse protsessis. See tähendab, et positiivse meelestatuse ja ühtse edasiliikumise hoiakuga tuleb muutuse juhtimise protsessis teadlikult tegeleda, leida võimalusi, kuidas kolleegid saavad üksteist paremini toetada.

Aeg on kolmas oluline aspekt muutuse elluviimisel, piisava aja andmine ja leidmine on muutuste juhtimisel võtmetähtsusega. Antud uuringust tuli välja, et aega oli piisavalt ja positiivseks peeti seda, et muutuse ettevalmistusaeg oli piisavalt pikk, st muutust valmistati ette ja edasi liiguti järk-järgult, igale mudeli etapile vajalikul määral aega jättes. Aeg ise on muutuse läbiviimisel oluliseks aspektiks eelkõige neile, kes konkreetselt muutust ellu viivad, st õpetajad ja juhtkonna liikmed. Teistele osapooltele ehk n-õ muutuse otsestele kasusaajatele ehk õpilastele ja lapsevanematele see nii oluline antud muutuse puhul ei olnud. Piisavalt pikka ettevalmistust ja piisavat rakendusaega on muutust toetavana toonud välja ka Hargreaves ja Harris (2015), kes märgivad ära, et eesmärgipärase tulemuse saavutamiseks on muutuste kiirus sama oluline kui selle kulg ja jätkusuutlik edu tagatakse, kui antakse ettevalmistamiseks piisavalt aega. Sama mõtet toetab Leithwood (2007), kes toob välja, et muutuse elluviimine on aeganõudev protsess ja seepärast tuleb juhtidel sellest teadlik olla ning seda arvestada.

Neljanda aspektina tõid uuringu tulemused välja, et muutuse juhtimisel tuleb mõelda laiemalt kui vaid organisatsiooni juhtkonna tasandil läbiviidavate tegevuste peale. Muutuse juhtimine koolis on mitmetasandiline, sest erinevate osapoolte jaoks on muutuse juhtijaks

erinevad inimesed. Juhtkond juhib õpetajaid, õpetaja juhib õpilasi ja teatud määral ka lapsevanemaid, osakonna või ainekomisjoni juht juhib oma meeskonda, õpilasi juhivad klassijuhataja ja õpetajad. Juhtimisel on mitmeid olulisi osasid, nt oluline on info edastamine, selge visiooni olemasolu, sisuline pädevus (mida ja miks tehakse), ka usalduse olemasolu ning kõik erinevate tasandite juhid peavad sellega tegelema. Niisamuti toob Eisenschmidt (2017) esile, et koolis saab väga palju alguse juhtimisest ning sellest, et tuleb arvestada, et erinevad valdkonnad on omavahel niivõrd lõimitud, et kui ühes osas toimub muutus, siis mõjutab see ka teisi valdkondi ja inimesi. Sama selgus ka antud uuringus, et lisaks juhtkonnale juhtisid muutust ka teised koolipere liikmed, mis omakorda suurendab info piisava liikumise olulisust ja muutuse vajaduse ning selle läbiviimise ühtset mõistmist kõigi protsessis osalejate poolt. Olulise aspektina toodi uuringus välja juhi isikuomadused ja tema juhtimisstiil, mis antud juhul oli muutuse läbiviimist toetav, kuid samas võib see mõnel teisel juhul olla ka takistav. See tulemus on kooskõlas nii Leithwoodiga (2007), kelle kohaselt on edukamad need juhid, kes ise on avatud mõtlemisega, optimistlikud ja paindlikud muutuse protsessides kui ka Peters jt-ga (1980), kes McKinsey 7S mudelist tulenevalt lisavad muutuse läbiviimise edukuse olulise komponendina juhi juhtimisstiili.

Kokkuvõttes saab öelda, et eelnevalt kirjeldatud kõik erinevad kontekstispetsiifilised aspektid omasid rolli läbiviidud uuenduse saavutamisel ja olid olulisteks lähtekohtadeks muutuse juhtimisel. Nii võib siinse töö põhjal soovitada nende arvestamist ka teistes koolides erinevate muutuste kavandamisel ja elluviimisel.

Magistritöö omab praktilist väärtust mitmest vaatest. Esmalt toob läbiviidud uuring lähtekohana välja Kotteri mudeli, kui ühe võimaliku haridusmuutuse läbiviimise raamistiku sobivuse laiaulatusliku uuenduse elluviimiseks, tuues samas teise lähtekohana välja mitmete oluliste kontekstispetsiifiliste aspektidega arvestamise vajalikkuse. Seega aitab edaspidi Kotteri mudeli kasutamine nii uuritud põhikoolis kui ka teistes üldhariduskoolides paremini planeerida ja mõista muutuste protsesse läbiviidava uuenduse ajal, andes hea orientiiri erinevate etappidega tegelemiseks ja kontekstispetsiifilistes aspektides välja toodud põhimõtete järgimiseks. Teisalt toodi fookusgruppide poolt välja mitmeid spetsiifilisi parendusettepanekuid ja soovitusi uuritava kooli õppekorraldusele, mis on töö otsene väärtus sellele põhikoolile, andes neile võimaluse edaspidi arvestada välja toodud mõtetega kooli arendustegevuses.

Läbiviidud uuringus kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi ühes koolis ja valimi väiksust ja spetsiifikat (juhtimisrollide või arendustegevusega seotud uuritavad) arvestades ei ole tulemused kõikidele õpetajatele, õpilastele ja lapsevanematele üldistatavad. Edaspidi võiks

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 38 läbi viia sarnase uuringu kasutades kvantitatiivset lähenemist. See võimaldaks esinduslikuma valimi kaasamist ja annaks võimaluse tulemusi üldistada laiemas kontekstis. Samuti saab piiranguna välja tuua selle, et uurija ise töötas samas koolis juhtkonna liikmena.

Tänuõnad

Esmalt tänan uurimuses osalenud inimesi, kes nõustusid jagama minuga magistritöö jaoks vajalikke ja väärtuslikke mõtteid. Minu eriline tänu kuulub mõlemale magistritöö juhendajale, kelle oluliste märkuste, heade mõtete, kiire tagasisidestamiseta poleks ma suutnud tööd piisava põhjalikkusega teha ja oma fookust hoida. Tänan retsensenti soovitude, märkuste ja tähelepanekute eest. Loomulikult tänan oma pereliikmeid, kes magistritöö tegemise ajal minusse pidevalt usku süstisid. Lõpetuseks lähevad minu tänuõnad kursusekaaslastele, kes toetasid, inspireerisid ja igal hetkel positiivset meelt aitasid hoida.

Autorsuse kinnitus

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

Küllike Pedaste /allkirjastatud digitaalselt/

24.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Alas, R., & Pramann Salu, M. (2005). *Muudatuste meistrikläss*. Äripäeva Kirjastus.
- Appelbaum, S. H., Habashy, S., Malo, J., & Shafiq, H. (2012). Back to the future: revisiting Kotter's 1996 change model. *Journal of Management Development*, 31(8), 764–782.
- Beckhard, R. F. & Harris, R. T. (1987). *Organizational Transitions: Managing complex change*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Brifk, G. (2020) *Üldhariduskoolides toimunud muutused ning nende rakendumist soodustavad ja takistavad tegurid seitsme kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fullan, M. (2018). *Koolijuhi kolm võtmetegurit mõjusaks juhtimiseks*. Innove Elukestva Õppe Arendamise SA, Atlex.
- Cameron, E., & Green, M. (2009). *Making Sense of Change Management*. 2nd Edition. English: Paperback.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*.
- Cummings, S., Bridgman, T., Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human Relations*, 69(1), 33–60.
- Eisenschmidt, E. (2017). Liikumine eestvedava koolijuhtimise suunas. Heidmets, M. (Toim) *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade*. TLÜ: Haridusteaduste Instituut. <http://hdl.handle.net/10062/55716>
- Eisenschmidt, E. & Vanari, K. (2019). *Tallinna Ülikooli ja koolide koostööprogramm „Tulevikukool“*. Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2018/2019. õppeaastal. Tartu.
- Elukestva õppe strateegia (2014). <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership. How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. San Francisco: A Wiley Brand.
- Hargreaves, A., & Harris, A. (2015). Tulemuslik juhtimine ebatavaliselt keerulistes haridusoludes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1).
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021). https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_v_0.pdf

- Hiatt, J. M. (2006). *ADKAR: A Model for Change in Business, Government, and Our Community*. Loveland, Colorado, USA.
- Hill, L. A. (2010). *Muutuste juhtimine*. Äripäev.
- IDoStatistics (2022). <https://idostatistics.com/cohen-kappa-free-calculator/>
- Kaaver, T. (2019). *Ühinenud kohaliku omavalitsus ühtse haridusruumi planeerimine Elva valla näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M., (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (2007). Leading Change. Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, 01, 96–103.
- Kotter J. P., & Cohen D. (2004). *Muudatuste keskmes: tösielulood organisatsioonide muutmisest*. Tallinn, Pegasus.
- Kriips, H. (2011). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. AS Atlex.
- Lainola, K., & Eisenschmidt, E. (2021). *Mentorlus - koostöine õppimine ja areng hariduses*. Tallinn: TLÜ haridusinnovatsiooni keskus. <http://www.tlu.ee/kutseaasta>.
- Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*.
- Lehtsaar, T. (2015). *Suhtlemiskonflikti psühholoogia*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leithwood, K. (2007). *What We Know About Educational Leadership*. In: Burger, J.M., Webber, C.F., Klinck, P. (toim) *Intelligent Leadership*. Studies in Educational Leadership, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_4
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Liivamäe, M. (2021). *Sidustatud individualiseeritud protsessijuhtimise mudeli väljatöötamine haridusorganisatsioonile McKinsey7S näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine>
- Nordahl, T., Jahnsen, H., Støen, J., & Tinnesand, T. (2016). *LP-mudel. Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs. Käsiraamat*. Tartu.
- Oras, K. (2019). *Muudastste juhtimine Viljandi haiglas paikkondliku tervishoiu- ja sotsiaalteenuste integreerimise projekti käivitamise näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.

- Peters, T. J., Phillips, J. R., & Waterman, R. H. Jr. (1980). *Structure is not Organization*. Business Horizons.
- Rafferty, A. E., Jimmieson, N. L., & Armenakis, A. A. (2013). Change Readiness: A Multilevel Review. *Journal of Management*, 39, 110–135.
- Rieley, J., & Clarkson, I. (2001). The impact of change on performance. *Journal of Change Management*, 2(2), 160–172.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. Rootalu, K., Kalmus, V., Masso, A., & Vihalemm, T., (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://https://samm.ut.ee/valimid>
- Singh, A. (2013). A Study of Role of McKinsey's 7S Framework for Achieving Organizational Excellence. *Organization Development Journal*, 31(3), 39–50.
- Straatmann, T., Kohnke, O., Hatrup, K., & Mueller, K. (2016). Assessing Employees' Reactions to Organizational Change: An Integrative Framework of Change-Specific and Psychological Factors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53, 265–295.
- Strömpl, J. (2020). Üldmetodoloogilised küsimused. M-L. Tikerperi (toim). *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/%C3%BCldmetodoloogilisi-k%C3%BCsimusi>
- Suddaby, R., & Foster, W. M. (2017). History and Organizational Change. *Journal of Management*, 43, 19–38.
- Tartu Ülikooli Eetikakeskus (2017). *Hea teadustava*. https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Tõenduspõhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE) (s.a.). <https://tartu.ee/et/kirjeldus-ja-tulemused>
- Vihalemm, T. (2014). Fookusgrupi intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>
- Weiblen, T., & Chesbrough, H.W. (2016). Engaging with Startups to Enhance Corporate Innovation. *University of California Berkeley*, 57, 66-90.
- Wentworth, D. K., Behson, C. J., & Kelley, C., L. (2020) Implementing a new student evaluation of teaching system using the Kotter change model. *Studies in Higher Education*, 45(3), 511–523.

Lisad

Lisa 1. Nõusolekukiri lapsevanemale

Lapsevanema nõusoleku küsimine

Sõnumit näevad: Küllike Pedaste 

Tere

Olen kooli õppe-ja arendusjuht, hetkel õpin Tartu Ülikoolis haridusinnovatsiooni haridusjuhtimise magistriõppe erialal. Uurin oma magistritöö raames, missugused on haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad kogu kooli hõlmava õppekorralduse muutmisel.

Üheks osaks magistritööst on õpilaste arvamuste analüüsimine ja seepärast olen fookusgrupi intervjuule kutsunud 5 õpilasesinduse liiget 5.-9. klassini (igast paralleelist üks õpilasesinduses osalev õpilane juhuvalimi teel). Intervjueerin sarnaselt ka teisi koolieluga tihedalt seotud osapooli: lapsevanemad, õpetajad ja juhtkonna liikmed.

Täna rääkisin Teie lapsega fookusgrupi intervjuul osalemise kohta. Selgitasin, mis teemal räägime ja andsin kaasa informeeriva lehe, mida võite kodus koos vaadata. Sain temalt endalt esmase nõusoleku osalemiseks. Ühtlasi andsin talle teada, et kindlasti informeerin intervjuul osalemisest lapsevanemat ja see ongi põhjus, miks Teile kirjutan. Loodan, et annate loa, et Teie laps võib sellel fookusgrupi intervjuul osaleda. Kui soovite küsida täpsustusi, siis vastan meelsasti.

Kohtume fookusgrupi intervjuul osalevate õpilastega teisipäeval, 14. märtsil kell 14.10. Intervjuu salvestan, tulemusi kasutan Tartu ülikooli magistritöös ja samuti kooli arendustegevuses õppekorralduse analüüsimiseks selliselt, et kogutud mõtteid ei saa seostada mitte ühegi kindla õpilasega.

Jään ootama Teie tagasisidet nõustumise või mittenõustumise kohta. Tänan!

Küllike Pedaste

TÜ Haridusteaduste instituudi haridusinnovatsiooni magistriõppe üliõpilane

Lisa 2. Fookusgrupi intervjuu kava

a) sissejuhatus ja õhkkonna loomine

Esmalt pinge maandamiseks mingi päevakajaline info ja küsimus, et *kuidas täna on läinud ja mida põnevad toimunud.*

Seejärel küsimus, et *kas võin intervjuud salvestada hilisemaks analüüsiks? Luban, et tagan intervjuueeritava anonüümsuse. Tulemuste analüüsimisega tegelen ainult mina ehk intervjuueerija.*

Kas olete valmis sisu juurde minema või on veel mingeid küsimusi?

b) teemaarendus (need 5 küsimust saadeti enne intervjuud osalejatele elektroonilisel teel, st kas e-posti või e-päeviku suhtluse keskkonna kaudu)

Meie vestluse üldteemaks on **haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad kogu kooli hõlmava õppekorralduse* muutmisel**

- 1) *Kuidas on teie arvates õppekorraldusega seotud uuendus jõustunud? Miks nii arvate? Õpilased: Kuidas on teie arvates meie koolis uus õppekorraldus tööle läinud? Miks nii arvate?*
- 2) *Kui anda hinnang kogu õppekorralduse uuenduse protsessile, siis mis on muutunud?*
- 3) *Mis on aidanud seda muutust ellu viia? (Tabel 1 abiks)*
- 4) *Kas ja mis on olnud takistused? (Tabel 1 abiks)*
- 5) *Missuguseid etappe oskate õppekorralduse uuenduse teekonnal meenutada (Tabel 2 abiks)*
 - a) *kooli tasandil, b) enda isiklikust vaatest*

* õppekorraldus: a) koolipäeva algus kell 9.00; b) tundide pikkuse muutus: 45-minutiliste tundide asemele 70–75 ja 40-minutilised tunnid; c) üks pikk ühe tunnine paus päeva keskel erinevate tegevuste jaoks, nt söömine, õuevahetund, klassiaeg jm; d) õppimine koolis õpetajaga koos tunni ajal ja lisaks iseseisev õpiaeg õpilasele sobival ajal sobivas kohas (75 min + 15 min); e) õppepäevas 5–8 tunni asemel 3–4 tundi; vähem kontaktkohtumist õpetajaga ühe aine raames, nt üks pikk tund kord nädalas varasema kahe lühema tunni asemel; f) rohkem teadlikult planeeritud liikumistegevusi pikemates tundides; g) tunni ülesehituse ja metoodika muutus tunni pikkuse muutmisest tulenevalt h) üldõpetuse kasutamine I kooliastmes jms

c) väljajuhatus

Mida sooviksite veel lisada?

Tänamine.

Intervjuueerijana analüüsin nüüd kõiki tähelepanekuid, vajadusel küsin täpsustusi.

Kui on soovi, võin saata magistritöö elektroonilise versiooni tutvumiseks.

Aitäh!

Tabel 1. ASPEKTID

Konteksti-spetsiifilised aspektid:	Lisaküsimused, kui intervjuu käigus vajadus tekib
1) Ootused	<p>Missugused ootused olid teil uuele õppekorraldusele üleminekul?</p> <p><u>Õpilased:</u> Missugused ootused olid teil, kui saite teada, et koolis võetakse kasutusele uus õppekorraldus?</p>
2) Valmisolek	<p>Meenutage, kui valmis olite õppekorralduse uuendamise protsessiga kaasa minema?</p> <p><u>Õpilased:</u> Meenutage, kui valmis olite, et asuda õppima loodavas uue õppekorraldusega süsteemis?</p>
3) Varasem kogemus muutuste osas	<p>Õppekorralduse uuendus tõi kaasa laiaulatuslikud muutused koolis, kuidas varasemad koolis läbi viidud uuendused andsid teile kaasa kindluse või ebakindluse uuendamise õnnestumiseks?</p> <p><u>Õpilased:</u> Õppekorralduse uuendus tõi kaasa suured muutused koolis, koolis on neid ennegi tehtud, näiteks meil on teistmoodi hindamiskorraldus või ka projektinädalate süsteem.</p> <p>Kuidas varasemad koolis läbi viidud uuendused andsid kaasa kindluse või ebakindluse uuendamise õnnestumiseks?</p>
4) Hoiakud	<p>Mil määral märkasite, millised olid muutusega seonduvad tunded või arvamused kooli õpetajate, õpilaste, lastevanemate seas?</p> <p><u>Õpilased:</u> Mil määral märkasite, millised olid muutusega seonduvad tunded või arvamused koolikaaslaste, teie vanemate või õpetajate seas?</p> <p>Kas ja kuidas on need aja jooksul muutunud?</p> <p>Missugused olid teie enda tunded õppekorralduse muutusega seonduvalt?</p>
5) Hirmud/ ebakindlus	<p>Meenutage, kas kogesite mingisuguseid hirme ja ebakindlust enne uue õppekorralduse jõustumist?</p> <p><u>Õpilased:</u> Meenutage, kas kogesite mingisuguseid hirme ja ebakindlust enne uue õppekorralduse kasutusele võtmist?</p> <p>Kuidas need said ületatud?</p>
6) Aeg	<p>Kirjeldage, kui palju aega vajasite, oli see piisav uuele õppekorraldusele üleminekul ja uuenduse protsessis erinevate osadega harjumiseks?</p> <p><u>Õpilased:</u> Kirjeldage, kui palju oli/ läks vaja aega muutusega kohanemiseks?</p> <p>Mismoodi mängis rolli aeg erinevates etappides?</p>
7) Juhtimise roll	<p>Missugune roll oli uuenduse protsessis juhtimisel, mida sooviksite selles osas välja tuua.</p> <p><u>Õpilased:</u> Kuidas kooli direktor, õppejuhid, huvijuht või klassijuhataja, aineõpetajad aitasid teil uut õppekorraldust mõista ja selgitasid, kuidas uues süsteemis nüüd kõik olema saab?</p> <p>Mida sooviksid selles osas välja tuua, mida oleks pidanud teisiti tegema või mis oli hästi?</p>

Tabel 2. **PROTSESS**

Kotteri 8-sammu mudel	Lisaküsimused, kui vajadus tekib
1) Vajadus muutusteks	<i>Miks oli vaja teie arvates kogu kooli hõlmavat õppekorralduse muutust läbi viia?</i>
2) Meeskonna loomine	<i>Missugused koolipere liikmed olid õppekorralduse muutmise protsessi kaasatud? Kuidas?</i>
3) Visiooni loomine	<i>Kuidas hetkel kasutusel olev mudel valmis sai? Kes selle valmimisele kaasa aitas? Keda kaasati selle loomisesse?</i>
4) Visiooni edastamine	<i>Kuidas toimus kommunikatsioon õppekorralduse uuendamise kohta ehk kuidas jõudis info erinevate osapoolteni koolis (õpetajad, lapsevanemad, õpilased)?</i> <u>Õpilased:</u> <i>Kuidas jõudis info uue õppekorralduse muutuse kohta teieni?</i> <i>Mida tood välja positiivset?</i> <i>Mida oleks võinud teisiti teha?</i>
5) Tegevusvabadus	<i>Kuidas mudel reaalselt tööle hakkas teie enda kui ka kooli tasandil? Mis oleks olnud toeks?</i> <i>Millised on olnud teie arvates suurimad õnnestumised?</i> <i>Millised olid peamised takistused õppekorralduse uuenduse ellu viimisel?</i>
6) Vaheanalüüs, lühiajalised eesmärgid	<i>Kuidas uuriti, kuidas läheb muutuse kulgemine?</i> <i>Kas ja missuguseid vahekokkuvõtteid tehti?</i> <i>Mida on arutletud õnnestumiste üle?</i> <i>Tunti rõõmu või toodi välja üksnes vigu, missuguseid?</i> <u>Õpilased:</u> <i>Kui palju olete saanud teie õpilastena kaasa rääkida õppekorralduse muutmise protsessis vahekokkuvõtteid tehes?</i>
7) Edasi tegutsemine	<i>Vaadates tänast hetke, mil määral on jõutud ideaalse tulemini? Mis töötab?</i> <i>Mida on võetud ette vaheanalüüsist välja tulnud tulemustega, kas ja kui palju tehti mingeid muutusi esialgse versiooniga võrreldes?</i> <i>Mis järeldesteni jõuti ja kuidas nende põhjal edasi tegutseti?</i>
8) Muutuse juurutamine	esimene üldküsimus

Kõigi küsimuste käsitlemisel lastakse intervjueeritavatel esiteks vabalt endi mõtteid väljendada. Seejärel teiseks küsitakse vajadusel tabelis esitatud täpsustavaid küsimusi, millele intervjueeritavad ei ole veel vastanud. Kui mõne küsimuse puhul ei oska intervjueeritavad vastata või nad ei mäleta, kuidas uuritava perioodil situatsioon oli, siis lastakse neil

Haridusuuenduse läbiviimise olulised lähtekohad ühe Tartu põhikooli näitel 2 kolmandaks mõelda sellele, kuidas võiks olla, kui nad peaksid toimunut selgitama või sellega seoses soovitusi tegema sõbrale (õpilased), tuttavale (lapsevanemad) või kolleegile (õpetajad).

Näiteks:

Kui teie juurde tuleb kolleeg teisest koolist ja räägib, et nad sooviksid ka oma koolis sarnasele õppekorraldusele üle minna, missugused soovitused annaksite talle kaasa? Millega ta peab kindlasti arvestama?

Mida ütleksid, mis nõu annaksite sõbrale, kes õpib teises koolis, millega ta peaks arvestama, kui tema kool läheb samuti üle sellisele uuendatud õppekorraldusele?

Mida soovitaksid sõbrale, kelle laps õpib teises koolis või kui ise oleksite selles rollis uuesti, millega peaks kindlasti arvestama, mida ootaksite, et mismoodi info teieni jõuaks?

Lisa 3. Kotteri mudelile tuginev kodeerimisraamistik

Peakategooria	Alamkategooria	Selgitus ja alamkategoriat kirjeldavad teemad	Tähendusüksuste näited
muutuse ettevalmistamine	probleemi väljatoomine	tuuakse välja (nt kooli töötajate või teadlaste poolt) mingi probleem , mis tingib vajaduse muutuseks, nt õpilaste ülekoormus, õpilaste ja õpetajate vaimne väsimus, teaduspõhisusega mitteametamine, õppetöö killustatus, liikumise vähesus, õpilased pole piisavalt ennastjuhtivad	<p>(...)mõeldi ikka esmalt õpilastele. Näiteks see, et nad saaks kauem magada, oleksid puhanumad kooli tules ja et oleks ka koolipäeva sees rohkem aega puhata. Kas teadlased ka ei arvanud mitte sama, sellest oli ka kusagil juttu? (L3)</p> <p>Kõik (...) teadusuuringud õppimise ja aju kohta, me oleme lihtsalt nii palju targemaks saanud, miks me siis ei rakenda seda teadmist oma laste hüvanguks, et lihtsalt samamoodi edasi minna, see ei vii mitte kuskile edasi. (V3)</p> <p>(...) vähendada Eesti laste vaimset pinget, et see koormus on neil liiga suur, et tõesti natukenegi võtta seda pinget maha ja võimaldada justnimelt seda paindlikku lähenemist õppimisele. (J3)</p> <p>Mis pani mind veel tookord pooldama seda oma mõtetes, (...) et me nägime, et lapsed olid päris väsinud ja palju tuli vanematelt tagasisidet, et lapsed on koormatud, midagi tuleb selles muuta. (Õ2)</p>
	eestvedajate meeskonna käivitamine	eestvedajate meeskonna loomine ja esialgse visiooni kujundamine, juhtgrupi moodustamine, mis asub süsteemsemalt uuendusega tegelema ja loob esialgse visiooni muutusest (sh koolide külastused, teaduskirjanduse lugemine)	<p>(...)need, kes olid arendusnõukogus, olid rohkem ettevalmistamise ja protsessi sees. (Õ2)</p> <p>(...) ütleme et, juhtimise osas see lähem juhtimise ring, ikkagi see, et kuidas ideest vormub lõpuks lõpptulemus (...) (J3)</p> <p>Esmalt peaks olema veel miski väiksem grupp, kes asub asja vaatama, siis edasi veidi suurem ja nii ta läheb. (V1)</p>

	laiemas ringis visiooni loomine	erinevate osapoolte (juhtkond, õpetajad, õpilased, lapsevanemad) kaasamine muutuse kavandamise ; planeerimine, erinevate koolide näited, teaduskirjanduse lugemine, ideede kohandamine oma kooli konteksti, visiooni loomist toetavate teadmiste jagamine, koolitamine/õppimine (need tegevused on välja toodud laiema sihtrühma kohta või täpsustuseta selle kohta, et neid oleks teinud juhtrühm)	<p><i>Õpilastelt ikka küsiti ka, õpilasesindus on meil alati saanud erinevates asjades kaasa rääkida. (L1)</i></p> <p><i>(...) ja lisaks kindlasti kaasata, õpetajad, vanemad, et sa kogu aeg seda mõtet jagad ja lõpuks, et kõik jõuaksid lõpuks ühtse pildini. (J2)</i></p> <p><i>Teadlastega vist ka, nendega arutati (...). Kooli juhtkond, äkki keegi kuskilt linnast ka, vanemad kindlasti. (L3)</i></p>
muutuse käivitamine	visiooni kommuni-keerimine	muutuse valminud plaani/mudeli või juba käivitatud tegevuste kommunikatsioon , tehtava põhjendamine, erinevad viisid ja kanalid info edastamisel (video, infovoldik, koosolekud, kogemuslugude jagamine)	<p><i>See video oli nagu reaalselt hea, seal rääkisid ju erinevad inimesed, mis toimuma hakkab, ka õpilased, siis oskasid nagu ette kujutada, et kui vaid kiri oleks olnud, siis ei tea. (L1)</i></p> <p><i>Mind kõnetaks kindlasti, kui ma olen saalis ja keegi, kelle koolis see juba töötab, ütleks et see on hea asi ja see töötab. (V5)</i></p> <p><i>Hästi arusaadavas keeles edastada infot, kindlasti visualiseerimine. Puust ja punaseks, tahaks seda öelda ja poole suuremalt. (J4)</i></p>
	laialdane tegutsemine	kavandatud muutusele vastav tegutsemine enne vahehindamist (muutuse rakendamise algfaas); mõtted, mis viitavad sellele, et midagi tehakse teistmoodi/katsetatakse, koolikott oli kergem, koolipäev algas hiljem, tunnid oli pikemad, lisandunud oli pikk paus päeva keskele, kus on erinevad tegevused (söömine, klassiaeg, õues käimine, järelevastamine, külalistega kohtumine, rahulikuma paiga leidmine kaaslastega aja veetmiseks või ka õppimiseks),	<p><i>Kasvõi mõelda nende pikkade tundide puhul läbi need liikumispausid – kui ma ikka näen, et põhikooli aineõpetaja teeb neid liikumispause päevast päeva suuremate põhikooli õpilastega (...). Andis julguse proovida endal ka. (Õ2)</i></p> <p><i>Õpilastele või õpilaste rühmale on tund täiesti teistmoodi üles ehitatud. (J2)</i></p> <p><i>See on äge, saad kauem magada, koolikott on kergem, rohkem aega süvendatult õppimiseks. (L4)</i></p>

		iseseisva töö tegemise aeg, liikumispauside lisamine tundidesse, hommikul ajal õppetööväliste tegevuste läbiviimine (koosolekud, vastamised, konsultatsioonid, arenguestlused, huviringid), algklassides üldõpetuse kasutusele võtmine, õpetajatel ainesisu ja tunni metoodika ülevaatamine	(...) peame planeerima väga pika perioodi ette, sest et meil on lihtsalt neid tunde nii vähe (...) ehk siis nii väheste tundidega saaks hästi kompaktselt kõik läbi mõelda. (Õ7)
	vaheanalüüs	vaheanalüüsi tegemine, tehtu kohta hinnangu väljendamine – vestlused (sh arengu- ja koostöövestluste tagasiside), vaatlused, küsitlused, intervjuud, ainekomisjonide õppeaasta kokkuvõtted; andmete/tõendite tuginevalt otsustatakse midagi samamoodi edasi teha või muuta; omadussõnad, mis viitavad mingile edule/ebaedule seoses muutusega, antakse hinnang (positiivne või negatiivne) muutusest tulenevale tegevusele; edusammude tunnustamine	<p><i>Arenguestlusel on klassijuhataja küsinud minu ja ema käest tagasisidet. (L3)</i></p> <p><i>Ikkagi neid õnnestumisi tõime esile ja tähistasime ikkagi küll. (J3)</i></p> <p><i>(...) meil aineseksioonis on olnud lisaks juttu sellest, et mida me muudame ja kuidas muudame ja mis teha (...) ka see, et kui on tehtud neid üldiseid kokkuvõtteid, siin oli ju kaardistamine, mingi aeg tagasi, mida täitsime kõik. (Õ2)</i></p> <p><i>Vanematelt otseselt, kas on küsitud, kas see küsitlus, mis üks aasta täitsime, see oli vist riiklik, see ka midagi näitas ju. Mu meelest õpilased küll vastasid midagi, see on oma lapse puhul kuidagi meeles. (V1)</i></p>
muutuse kinnistamine	edasi tegutsemise	analüüsile tuginevalt algselt käivitatud tegevuses muutuste tegemine (peenhäälestus) ja edasitegutsemise uuendatud plaani järgi (muutuse rakendamise jätkufaas)	<p><i>Esimesel aastal oli meil ju 70 tund, nüüd 75. Et siis 75 ja 15 ja kokku 90, et äkki iseseisvat tööd veidi vähem. (L2)</i></p> <p><i>Liikumispause ka ei olnud alguses pikkades tundides mu meelest piisavalt. (L5)</i></p> <p><i>Samuti on positiivne, et oleme saanud ühes klassis pika tunni tükkideks teha, see on olnud positiivne see sutsuga tegemine. (Õ4)</i></p>

muutuse
juurutamine

tegutsemine pärast vaheanalüüsi (muutuse rakendamise jätkufaas) – juurdunud on **vaheanalüüsil edukaks hinnatud muutused, mida edasi rakendatakse** (kui vaheanalüüsis otsustati midagi muuta, siis need tegevused loetakse juurdunuks, kui toimub uus vaheanalüüs, mis näitab, et need muutused on olnud edukad); **muutus** (vähemalt osa sellest) on saanud organisatsiooni igapäevase toimimise osaks

Et kui on näha, et kuskil miski läheb kehvemaks, siis tuleb seda ikkagi järele turgutada, mul praegugi keerleb peas juba mitu mõtet, kuidas seda süsteemi veel paremaks teha. (J3)

Kui me mõtleme sellest kohast, kust me alustasime, (...) siis mina leian, et meie võime olla siiski praegu ikkagi väga uhked. Me oleme ära teinud päris suure töö. (Õ2)

Samas meie kooli õppekorraldusse sobib see üldõpetus mu meelest hästi, see pole ka vähe oluline. (V4)

(...) saad kauem magada, koolikott on kergem, rohkem aega süvendatult õppimiseks. (L4)

(...) mis on hästi läinud, on see kogu see raamistik – kell üheksa algus, kell kaks enamvähem lõpp (...). Siis ma usun, et me oleme enamvähem hästi ära harjunud selle pika tunniga, eksole. (Õ1)

Lisa 4. Kontekstispetsiifiliste aspektide kirjeldamise kodeerimisraamistik

Kategooria	Selgitus	Tähendusüksuste näited
varasem kogemus muutuste osas ja ootused uuenduseks	varasemalt tehtud uuendused on andnud kogemuse muutustega tegelemiseks; tekkinud on ootused ja elevus selle suhtes, mis toimuma hakkab ja kuidas see tööle läheb; ootused muutuse läbiviimisele (ei ole lihtsalt kirjeldus, vaid väljendab selgelt, et „tahaks proovida“ või on olemas positiivne ootusärevus vms)	<p><i>Alguses kui tuli juttu kella üheksast ja tunnid pikemad, siis ma nagu ei osanud midagi nagu oodatagi ja ega väga ei mõelnudki selle peale. (L3)</i></p> <p><i>Selge on see, et igasugu asju, meil on ju varasemaltki olnud, et katsetame, kui tundub, et ei tööta või on halb, no siis muudame ära, et see avatus on meil kogu aeg olnud, et kui miskit teeme, siis teame, et see ei ole kivisse raiutud, me saame seda muuta kui vaja. (J3)</i></p> <p><i>Varasemad asjad ju meil töötavad, näiteks teistmoodi hindamine tuleb kohe pähe, siis pigem mõtlesin, et siis nüüd ka on kõik ju kontrolli alla. (L5)</i></p> <p><i>Me <u>varasemast teadsime</u>, et me oleme valmis muutma. (J3)</i></p>
valmisolek, hoiakud, hirmud ja ebakindlus	valmisolek nii teadmiste ja oskuste kui ka hoiakute poolst muutusega kaasa minemiseks, muutusega seonduvad tunded või arvamused (erinevad positiivsed või negatiivsed tunded seonduvalt muutusega, nt hirmud ja ebakindlus, tunne, et kavandatu töötab ja on hästi)	<p><i>Me varasemast teadsime, et <u>me oleme valmis muutma</u>. (J3)</i></p> <p><i>(...) minu ümber oli palju ka kolleege, kes olid natuke hirmunud, kelle jaoks oli see nagu tundmatule maale astumine ja väga muretsesid, kas nad jõuavad kõike ära õpetada ja kuidas see toimub (...).(Õ2)</i></p> <p><i>...alustasin 5. klassiga ja võibolla oli ka selles asi, et nemad tulid nii-öelda meie koolis uude astmesse, ühesõnaga neil oli kõik uus. Mina imestasin seda nagu natukene tegelikult, et suhteliselt vähe oli sellist kriitikat või sellist, et miks me peame seda tegema. Huvitav oli see, et lapsevanemad ja lapsed tulid hästi paindlikult kaasa. (Õ1)</i></p> <p><i>See hirm oli minul ka, et kuidas ta siis hommikul ise kooli jõuab ja kuidas ta siis saab ja samas nüüd nägime ju, et lapsed on uskumatult tublid, kui me ise ei usu neisse võibolla nii palju tihti peale. Uskumatu, kui ruttu lapsed iseseisvusid. Jah, ikka on emal ju hirm. (V5)</i></p>

aeg

piisava **aja leidmine** uuenduse elluviimise erinevates etappides

Selle käiku laskmise koha pealt oleme juba rääkinud, et see tahab vähemalt aasta enne tegutsema hakkamist, meie puhul läks isegi veidikene varem. (J3)

Ainult suvi, mõtlemise osas, kui nii võtta. (V2)

juhtimine

juhtrühma ja erinevate **juhtide roll uuenduses** – juhtkond; arendusnõukogu liikmed; õpetajad, klassijuhatajad eelkõige lastevanemate ja õpilaste vaates

Kõigepealt on ikkagi see, et ma juhina ise usun sellesse, mis me teeme ja ise pead olema nagu positiivne ka selle ees, et kui on ka tagasilööke, siis ei löö käega ega hakka süüdlast otsima. (J2)

Juhrühm oli tähtis, jah...see andis kätte mõned mõtted ja ideed, kuidas seda tutvustada meie kooli õpilaskonnale ja lastevanematele. (Õ2)

See oli kooli juhtkonnale, ma arvan, kõige keerulisem koht, et mitte kuidas lastevanemate poolehoid võita, vaid kuidas just õpetajaid paati saada ja neid innustada ja hirmudest üle saada. (V3)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Küllike Pedaste,

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

HARIDUSUUENDUSE LÄBIVIIMISE OLULISED LÄHTEKOHAD ÜHE TARTU
PÕHIKOOLI NÄITEL,

mille juhendajateks on Karin Lukk ja Margus Pedaste,

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.

Küllike Pedaste

24.05.2023