

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Gerli Brifk

ÜLDHARIDUSKOOOLIDES TOIMUNUD MUUTUSED NING NENDE
RAKENDUMIST SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD
TEGURID SEITSME KOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: Katri Kütt, MA

Tartu 2020

Resümee

Üldhariduskoolides toimunud muutused ning nende rakendumist soodustavad ja takistavad tegurid seitsme kooli näitel

Muutunud õpikäsitus ei ole Eestis oodatud määral rakendunud. Magistritöö eesmärk oli kaardistada ja kirjeldada edukalt muutusi ellu viinud koolide juhtide ja õpetajate arvamustele tuginedes, millised muutused on toimunud ning millised tegurid toetasid ja takistasid. Magistritöö põhines kvalitatiivsel uurimisel, andmeid koguti seitsmest üldhariduskoolist poolstruktureeritud intervjuudega. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset deduktiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et peamised muutused on seotud koolipäeva korraldusega, kommunikatsiooniga, õpetamisvormide- ja vahenditega. Läbivateks muutusi toetanud teguriteks on juhtide poolt eesmärkide fookuses hoidmine, toetav ja avatud suhtlus, õpetajate autonoomia ja kogukonnaliikmete koostöö. Muutuste sisseviimiseks antakse aega. Muutusi takistavad konservatiivsus, ühtse arusaamise puudumine, värbamisega seotud mured. Muutused kajastuvad kõikides uuritud koolikultuuri aspektides, on omavahel seotud ja mõjutavad üksteist. Edukate muutuste läbiviimisesse on kaasatud terve kogukond, olulised on inimestevahelised suhted ja koostöö.

Märksõnad:

õpikäsituse muutus, koolikultuur, õppiv organisatsioon, koolijuht, koostöö, muutus

Abstract**Changes in Compulsory Schools, Supporting and Restricting Factors When Implementing Them Based on Seven Examples**

Changes in our approach to learning have not been implemented in Estonia as expected. The aim of this master's thesis is to ascertain and describe, based on the reports from administrators and teachers of schools where the changes have successfully been implemented, the factors that enabled or hampered the changes. The paper used qualitative research method. Data was collected from seven compulsory schools using semi-structured interviews. Qualitative deductive analysis method was used. The results show that most of the changes are related to organising the school day, communication, teaching methods and resources. The main factors supporting the changes were keeping key goals in focus by the administrators, supported and open communication, autonomy of the teachers and community cooperation. Enough time is given to implement the changes. Main obstacles are conservative views, lack of mutual understanding, recruitment concerns. The changes are reflected in all areas of school culture researched for this paper, are interconnected, and influence each other. To implement changes successfully, the whole community must be involved, interpersonal relationships and cooperation are important.

Keywords: Changes in approach to learning, school culture, learning organisation, school administrator, cooperation, change

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetilised lähtekohad	6
1.1 Kool süsteemiteooriast lähtuvalt	6
1.2 Õpikäsituse muutumine	7
1.3 Koolikultuur.....	9
1.4 Õppiv organisatsioon.....	10
1.5 Koolisüsteemis muutuste läbiviimine.....	11
2. Metoodika	14
2.1 Valim	14
2.2 Andmekogumine	15
2.3 Andmeanalüüs	17
3. Tulemused.....	19
3.1 Muutused õppimise ja õpetamise valdkonnas, neid toetanud ja takistanud tegurid.....	20
3.2 Muutused õpetajate arengu toetamisel, neid toetanud ja takistanud tegurid	24
3.3 Muutused inimestevahelises suhtluses, neid toetanud ja takistanud tegurid	27
3.4 Muutused kooli füüsilises keskkonnas, neid toetanud ja takistanud tegurid.....	30
3.5 Muutused koolielu korralduses, neid toetanud ja takistanud tegurid	33
3.6 Muutused kooli eestvedamises, neid toetanud ja takistanud tegurid.....	37
4. Arutelu.....	41
Tänu sõnad	46
Autorsuse kinnitus.....	46
Kasutatud kirjandus.....	47
Lisad	
Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava	
Lisa 2. Õppimise ja õpetamise valdkonna muutused ja tegurid	
Lisa 3. Õpetajate arengu toetamisel toimunud muutused ja tegurid	
Lisa 4. Inimestevahelises suhtluses toimunud muutused ja tegurid	
Lisa 5. Kooli füüsilise keskkonna muutused ja tegurid	
Lisa 6. Koolielu korralduse muutused ja tegurid	
Lisa 7. Kooli eestvedamises toimunud muutused ja tegurid	

Sissejuhatus

Hargreaves ja Shirley (2009) kirjeldavad Lääne ühiskondade haridusmaastikel alates II maailmasõjast toimunud muutusi kolme suurema reformidelainena. Viimane algas 1990-ndate keskel, selle sisuks oli koostöö efektiivse tulemuse nimel. Uurijate hinnangul on kolmas laine tänaseks takerdunud. Ühe tegurina nimetavad nad „hüperaktiivsuse löksu“, viidates sellega koolide näilisele kaasaminekule iga uuendusega ilma sisulise (koos)tööta. Hargreavesi ja Shirley (2009) sõnul on aeg käes, et neljas laine ellu viia. Nende hinnangul tähendaks see kolmanda laine ideede teoks tegemist: 1) õppijakesksete eesmärkide seadmist ja õpilaste olulistesse protsessidesse kaasamist; 2) õpetajate ja koolijuhtidena pideva professionaalse arengu poole püüdlemist; 3) hästi toimivate partnerluste ja võrgustike kaudu igapäevaselt sisulise koostöö tegemist; 4) visioonidele pühendumist.

Viimastel aastatel püütakse Eesti koolides ellu viia õpikäsituse muutusi. Varem tegutsesid õpetaja ja õpilane Pedaste (2017) sõnul enamasti kitsalt kooli juhtkonna poolt loodud raamides, nüüdseks on antud dimensiooni mõõtmed laienenud. Õpikäsituse muutuste rakendamiseks tuleb viia ellu muutusi õpetamise viisides, õppimise osapoolte suhetes ning koolikultuuris (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Võib eeldada, et õpikäsituse muutumine on lapse arengut toetav.

Õpikäsituse muutuste elluviimisest võiks olla kasu ka õpetajatele, kuna koolikultuuri uueningemisega võivad kaasnedad paremad suhted inimeste vahel ning suurem tööga rahulolu. Ühtlasi võib see leevendada muret seoses õpetajate õpingujärgselt tööle mitteasumisega või töölt lahkumisega. Vaid 12% lõpetanutest töötab kaks või rohkem aastat õpetajana. Suur hulk õpetajaid ei jää sellesse kooli, kus nad karjääri alustavad, kuigi kauaks tööle (Saar, 2019).

Uue õpikäsituse elluviimine ei ole lihtne. See on seotud õpetajate, koolijuhtide ning laiema ühiskonna hoiakute ja mõtteviisi muutustega (Haaristo *et al.*, 2019), mille ümberkujunemine võtab aega.

Igasuguste muutuste sisseviimine on keeruline protsess, eriti koolides, mis on oma olemuselt traditsioonilised. Kuna õpikäsitus on paljuski seotud koolikultuuriga, võiks eeldada, et koolikultuuri edukate muutustega kaasnevad ka õpikäsituse muutused. Seetõttu oleks huvitav kaardistada positiivselt silma paistnud koolide õpetajate ja juhtide kogemusi ning uurida muutusi koolikultuuri erinevates aspektides. See võimaldaks saada sissevaadet, kas muutused kirjeldavad ka õpikäsituse muutumist.

1. Teoreetilised lähtekohad

Peatükis antakse ülevaade teoreetiliseks lähtekohaks olevast süsteemiteooriast, mis võimaldab koolis toimuvatest arengutest paremini aru saada. Lisaks räägitakse õpikäsituse, koolikultuuri ja õppiva organisatsiooni olemusest, mis aitavad üldjoontes mõista, millises suunas kooli muutumist vajalikuks peetakse. Teooriaosa lõpus avatakse juhtide ja õpetajatega seotud olulisi muutuste rakendamist mõjutavaid tegureid.

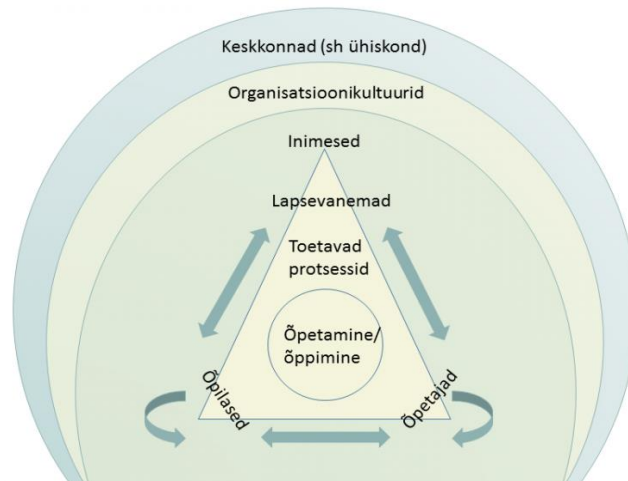
1.1 Kool süsteemiteooriast lähtuvalt

Inimesi mõjutavad Payne (1995) sõnul kolme liiki süsteemid: mitteformaalsed ehk loomulikud (nt perekond, sõbrad), formaalsed (nt kogukonnagrupid) ja ühiskonna poolt loodud süsteemid (nt koolid). Kõik süsteemid mõjutavad üksteist ning võivad omavahel vastuollu sattudes inimese ja teda ümbritseva keskkonna vahelises suhtlemises probleeme tekitama hakata, mille ilmnemisel tuleb uurida, milles seisneb süsteemi puudujääk; selle leidmiseks on vajalik analüüsida kogu süsteemi (Payne, 1995). Lapse spetsiifiline arengukeskkond moodustub Krulli (2018) sõnul Bronfenbrenneri bioökoloogilise mudeli järgi üksteist hõlmavatest süsteemidest ehk kihistustest, mikro-, meso-, ekso- ja makrosüsteemist: 1) mikrokeskkond on indiviidi ümbritsevate tegevuste, rollide ja inimestevaheliste suhete muster; 2) mesosüsteemi moodustavad lapsevanemate, kooli ja lähikogukonna vastastikused suhted ja koostöö; 3) eksosüsteem hõlmab ühiskondlikke mõjusid; 4) makrosüsteem tähistab kultuurikeskkonda, milles laps areneb (Krull, 2018).

Eksosüsteemi kaudu mõjutavad lapse arengut paljud süsteemid, mis esmapilgul lapsega otse ei seostu, nt mõjutab vanemate töö iseloom seda, kui palju vanemad lapsele aega saavad pühendada ning omavalitsuse jõukus, milliseid klassiväliseid võimalusi kool lastele saab pakkuda (Krull, 2018). Makrokeskkonna loovad ideoloogiad ja maailmavaade (Tiko, 2004), mis määrab suuresti ühiskonnas levinud mõtteviisi, hoiakuid ja arusaamu. Nt võib üks kultuurikeskkond väärtustada rohkem autonoomiat, teine kuulekust (Krull, 2018). Põhimõtted ja mõtteviis suunavad inimeste otsuseid ja tegusid, mis otseselt laste arengut mõjutab.

Ka õpikäsitus on sarnaselt süsteemiteooriaga kirjeldatav üksteist mõjutavate inimsuhete ja seoste süsteemide kogumina. Ühiskondlikud ootused, vaimne, sotsiaalne ja füüsiline keskkond, erinevad ressursid (nt aeg, raha) ja koolikultuur avaldavad õpetamise ja õppimise protsessis osalejatele pidevalt mõju (Pedaste, 2017). Ühtlasi on olulised nende keskkondade ja seal tegutsevate inimeste omavahelised seosed ja interaktsioonid. Ehkki nende keerukate suhete ilmekaks väljendamiseks ühel joonisel otsitakse alles lahendust (Pedaste, 2017), aitab algne mudel (joonis 1) õpilasi ümbritsevate inimsuhete ja seoste tähtsusest aru saada.

Inimestevahelised suhted kõikide osapoolte vahel, nii õpetaja - lapse, õpetaja - lapsevanema, aga ka õpetajate vahel ja lapse kodused suhted vanematega mõjutavad lisaks lapse õppimisele kogu koolikultuuri laiemalt.



Joonis 1. Nüüdisaegse õpikäsituse mudel (Pedaste, 2017).

Süsteemide vastastikusest mõjust on rääkinud ka koolides muutuste läbiviimist uurinud Knapp, Copland ja Talbert (2003). Uurijate sõnul mõjutavad kõik süsteemid (näiteks organisatsiooni tingimused, perekonnad jt) üksteist, olles samaaegselt laiemast kontekstist mõjutatud ning iga inimese õppimisest süsteemis piiratud (Knapp *et al.*, 2003). Koostöö arendamise oskuste osas on Knappi jt (2003) hinnangul oluline õppimisele fookuseeritus, õppimist väärtustavate keskkondade loomine ja oluliste õpikeskkondade kaasamine, strateegiline tegutsemine koos jagatud vastutusega ning kõikide osapoolte kooskõla. Koolijuhtide roll siinjuures on tegutseda nii, et ükski tegevusväli ei jääks tähelepanuta - vastasel korral eesmärki ei saavutata (Knapp *et al.*, 2003).

Süsteemiteooria aitab mõista, et koolides muutusi ellu viies tuleb arvestada kõikide osapooltega ja nende omavahelise mõjuga. See, kuidas muutusi tajutakse ja kas neis nähakse kasu, sõltub hariduse erinevate sidusrühmade arusaamadest, kuna haridusuuenduse protsessi lahendused luuakse sotsiaalsetes võrgustikes jagatud tähenduste kaudu (Põlda & Aava, 2016).

1.2 Õpikäsituse muutumine

Õpikäsitus tähistab arusaama õppimise olemusest, eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollist õppeprotsessis (Eesti elukestva... 2014). Õpikäsituse muutumise (joonis 2) üheks eesmärgiks on luua koolis iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetav keskkond, kus tähelepanu on tänapäeval töö- ja eraelus hakkamasaamisel määrava tähtsusega

oskustel: õppijakesksus, aine- ja eluvaldkondade lõimimine, meeskonnatöö, loov ja kriitiline mõtlemine, eneseväljendusoskus, ettevõtlikkus ja võtmepädevused (HTM, TLÜ, TÜ, 2017).



Joonis 2. Õpikäsitus, selle muutumise põhjused, muutumist toetavad tegurid koolikultuuris ning muutuste eesmärgid ja laiemad sihid. Haridus- ja Teadusministeerium (s.a).

Õpikäsituse muutus hõlmab muutusi õpetamise viisides, õppimise osapoolte suhetes ning koolikultuuris (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Joonisel 2 on näha, et koolikultuur koosneb omavahelises seoses olevatest komponentidest: kooli eesvedamisest ja koolielu korraldusest, õppesisust ja käsitusest, õpetajate arengust ning kooli füüsilisest, vaimsest ja sotsiaalsest õpikeskkonnast. Kõik komponendid mõjutavad õpikäsituse muutumise vahetuid eesmäärke.

Kolm kõige olulisemaks peetud õpikäsituse muutumise suunda on: konstruktivistlik teadmuskäsitus, koostöine õppimine ja autonoomia (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Suurem autonoomia tähendab Heidmetsa, Eisenschmidt ja Poom-Valickise (2017) järgi koolile, õpetajale ja õppijale suurema iseseisvuse ning otsustusõiguse andmist. Koostöisus aitab leida võimaluse koostegutsemises peituvate ressursside kasutusele võtmiseks. Sellest on abi lisaks aineteadmistele ka õppijate sotsiaalsete oskuste, näiteks suhtlemise ja koostöö arengule. Teadusloome tähendab liikumist selle poole, et õppijad osaleksid aktiivselt oma teadmiste kogumise protsessis ning oskaksid õpitavat eluga seostada (Heidmets *et al.*, 2017).

Tegemist on uutmoodi arusaamisega õppimisest ja õpetamisest, selle protsessist ja tulemusest. Uue õpikäsituse elluviimine ei ole lihtne, kuna on seotud õpetajate ja laiema ühiskonna hoiakute ning mõtteviisi muutustega (Haaristo *et al.*, 2019). Teemast ülevaate andmine magistr töö raames on oluline, kuna just sellises Eesti koolide muutumissuunas ollakse haridusvaldkonnas töötavate inimeste vahel laiemalt kokku lepitud. Muutunud õpikäsituse elluviimine on potentsiaalse suunanäitajana eesmärgistatud Haridus- ja

Teadusministeeriumi (HTM) poolt loodud haridusstrateegias, algatatud on mitmeid projekte ja programme.

Ka koolidega koostööd tegevad ülikoolid peavad üheks oma ülesandeks õpikäsituse rakendumisse panustamist. Näiteks HTM-i poolt ellu kutsutud ja koostöös Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskusega eest veetav algatus Huvitav Kool, mille eesmärgiks on ühelt poolt toetada koole omavahel head praktikat jagama ja seeläbi üksteise kogemusest õppima. Teiselt poolt tegutseb algatus selle nimel, et muutuste vajalikkus laiemas avalikkuses pidevalt fookuses oleks, mis aitab kaasa ühiskonnas levinud mõtteviiside muutumisele (HTM, *s.a.*). Tallinna Ülikooli (TLÜ) koostööprogrammi Tulevikukool raames aitab ülikooli koolitajatest ja konsultantidest koosnev meeskond programmis osalevatel koolidel ühe õppeaasta vältel õppija arengu toetamisest lähtuvat kooliarendust läbi viia (TLÜ, *s.a.*).

1.3 Koolikultuur

Nagu eespool öeldud, hõlmab õpikäsituse muutus ühtlasi muutusi koolikultuuris (HTM, TLÜ, TÜ, 2017), mis võib Heidmetsa jt (2017) sõnul olla individualistlik või koostöine. Esimese puhul töötab õpetaja üksi, teab kolleegide tööst vähe ja saab ka ise vähe tagasisidet, muutused õpetamises toimuvad aeglaselt (Heidmets *et al.*, 2017). Õpikäsituse muutused tähistavad liikumist koostöise koolikultuuri suunas, kus on loodud tingimused ühiseks tegutsemiseks ning õpetajad on kooliarendusse kaasatud: ühiselt lahendatakse õppimisega seotud probleeme, arendatakse õppekava ning antakse üksteisele tagasisidet (Heidmets *et al.*, 2017).

Kui koostöö pole Schihalejevi (2017) sõnul õpetajate tunnetatud vajadus, vaid seda tajutakse juhtide kehtestatud nõudena, ei suju ühiste eesmärkide poole kulgemine ladusalt: „Koostöö on indikaator heade suhete olemasolust või nende puudumisest.“ (Schihalejev, 2017 lk 56-57).

Koolikultuur peegeldub Schihalejevi (2017) sõnul kõigil tasanditel toimivas suhtluses, käitumises ja suhtumises. Seda nii õpilaste, õpetajate, muude koolitöötajate ja ka juhtkonna tasandil, tugipersonali ja abipersonali suhtumistes, suhtlemises ja käitumises. Lisaks peegeldub koolikultuur kooli dokumentatsioonis ja füüsilises keskkonnas (Schihalejev, 2017). Koolikultuurist sõltub, mismoodi inimesed üksteisega suhtlevad, probleeme lahendavad ning uuendustesse suhtuvad. Samuti, kuidas inimesed koos töötavad ja milline on õppetöö (Peterson & Deal, 2002, viidatud Schihalejev 2017 j).

Kripsi (2019) sõnul mõjutavad koolikultuuri organisatsioonis omaks võetud väärtused, mis koolile oma näo annavad, seetõttu on oluline tegeleda nii kooli eesmärke toetavate väärtuste määramisega kui nende normideks kujundamisega. Koolis pidevalt vahetuvate

inimeste tõttu tuleb ühise arusaamise tekitamiseks kooli jaoks oluliste väärtuste tähendusi töötajate ja õpilaste hulgas järjepidevalt üle selgitada (Krips, 2019).

Nordahli (2016) hinnangul on koolikultuur peamiselt õpetajate varjatud eelarvamuste, uskumuste, väärtuste ja hoiakute kogum, mille muutmine võtab aega. Viidates Fullanile (2001) väidab ta, et muutuste integreerimiseks kooli igapäevaellu kulub kolm kuni viis aastat. Fullan (2005) räägib innovatsioonist kui muutuste ringjast protsessist, mille puhul vastastikku seotud nähtuste vahel on raske eristada, mis on põhjus, mis tagajärg või mõju (Fullan, 2005).

Käesoleva magistritöö kontekstis on oluline teadvustada, et õpikäsitusega seotud muutuste elluviimine koolis on ringjas protsess ja sõltub koolis tegutsevate inimeste vaheliste suhete ja koostöisuse muutmisest, aga ka inimeste uskumustest, väärtustest ja hoiakutest.

1.4 Õppiv organisatsioon

Üheks eelduseks, mis koolidel muutuvatele oludele reageerida ning ebakindlas keskkonnas toime tulla ja õppida aitab, peetakse koolide muutumist õppivateks organisatsioonideks (Wohlstetter, Smyer & Mohrman 1994). Õppiva organisatsiooni idee olemus ühtib süsteemiteooria käsitlusega lapse arengut mõjutavate erinevate süsteemide omavahelistest seostest. Samuti sellega, et lapse areng on mõjutatud süsteemis paiknevate täiskasvanute arengust. Kuna koolides toimuvad muutused on alati seotud ka täiskasvanute arenguvajadusega, on õppiva organisatsiooni temaatika antud magistritöö raames oluline.

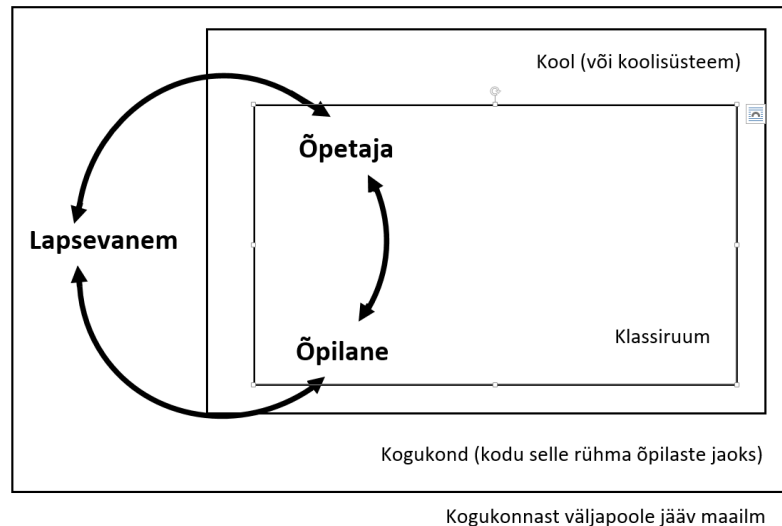
Senge jt (2003) järgi seisneb õppiva organisatsiooni põhiolemus muutuses nii individuaalse kui kollektiivse mõtlemise tasandil. Uute oskuste arendamisel inimeste teadlikkus ja vastuvõtlikkus kasvab ja muutuvad mõistmine ja tunnetus - seejärel saavad muutuda ka inimeste uskumused ja hoiakud (Senge *et al.*, 2003). Organisatsioonis kulgevate protsesside olemusest ja ilmingutest teadlikumaks saamine on aluseks organisatsiooni paremaks kujundamisele (Üksvärav, 2010).

„Haridussüsteemi käsitlemine õppiva organisatsioonina tähendab rohkemat kui lihtsalt käsku koos töötada ja arutleda“ (Senge *et al.*, 2009, lk 13). Tema hinnangul on kool hariduse ja ühiskonna muutumise pidepunkt: klassiruumis toimuv sõltub koolikeskkonnast, koolid sõltuvad piirkondadest ja kogukondadest. Üks ei saa paremaks muutuda ilma teise muutumiseta. Senge jt (2009) järgi räägitakse koolikontekstis õppivast organisatsioonist kui õppivast koolist. Õppivas koolis tunnevad inimesed, kes traditsiooniliselt on üksteise suhtes kahtlustavad olnud (näiteks vanemad ja õpetajad), koolisüsteemi tuleviku ees ühist huvi (Senge *et al.*, 2009).

Blackeri (1995) järgi on õppivale organisatsioonile iseloomulik, et inimesed suhtlevad, töötavad ja õpivad meeskondades. Töötajate isiklike teadmiste baasil luuakse omavahelise

jagamise kaudu ühised arusaamad. Nendele toetuvad organisatsioonis struktuurid, protsessid, dokumendid jms (Blacker 1995).

Õppiva kooli arenguga on Senge jt (2009) hinnangul alati seotud kolm üksteise sees paiknevat süsteemi: klassiruum, kool ja kogukond (joonis 3), mis on igapäevaeluga sügavalt seotud ja üksteisest sõltuvad ja laste areng sõltub kõigi süsteemis osalevate täiskasvanute arengust. Igasugusel kooli edendamise püüdlusel on mõjuvõimu vaid siis, kui muudatus puudutab kõiki kolme tasandit (Senge *et al.*, 2009).



Joonis 3. Kolm üksteises paiknevat tegevussüsteemi (Senge *et al.*, 2009, lk 21).

1.5 Koolisüsteemis muutuste läbiviimine

Muutuste mõju sõltub koolide eripäradest, Leithwoodi ja Suni (2012) hinnangul on muutusi ellu viia tahtes mudelitest olulisem pühenduda juhtimispraktikate mõjudele. Fullani (2002) järgi ei ole muutuste ellu viimine seotud mitte lihvimist vajavate tehnikate ja protseduuridega, vaid muutusi ja arengut võimaldavate hoiakute ning väärtustega.

Koolijuhiga seotud tegurid. Muutusi kavandades tuleb arvestada, et koolielus toimuvad muutused alati komplekselt, mitte ühekaupa (Heidmets *et al.*, 2017). Kuna koolielu erinevad valdkonnad on vastastikusel sõltuvuses, ei ole ühe valdkonna muutmine mõeldav ilma teiste muutmiseta ning kõik saab alguse juhtimisest (Eisenschmidt, 2017).

Tänapäeva ühiskonna haridusjuhi olulisteks kompetentsideks peetakse iganenud hoiakute murdmist, usalduse loomist, ühise eduloo planeerimist, meeskonnatöö prioriteediks seadmist, õpitulemustes läbimurde saavutamist, enese ja organisatsiooni arengule pühendumist ning võrgustiku ja partnerluse loomist (Kirtman & Fullan, 2016). Sellega kattuvad Eesti haridusjuhi kompetentsimudelil kirjeldatud ootused, mille järgi haridusasutuse

juht on innovatsiooni ja meeskonna juhtija, iga õpilase arengu toetaja, tulemuspõhine juhtija ning eduloo tutvustaja (Kompetentsimudel, 2016).

Lisaks administratiivtööle oodatakse juhtidelt, et nad looksid õpetamist ja õppimist parendada aitavad tingimused, s.h toetaksid õpetajate koostööd ja professionaalset arengut, nõustaksid õpilasi ja vanemaid ning juhiks kooli koostööd kogukonna ja teiste koolidega (Taimalu *et al.*, 2019). Õpetajate arengusse panustamise olulisust rõhutavad ka Hargreaves jt (2014), kelle sõnul tuleb juhtidel toetada õpetajate pidevat enesetäiendamist, luua võimalused nende omavaheliseks suhtlemiseks ja üksteiselt õppimiseks, digipädevuse kasvuks ja uute meetodite rakendamiseks. Koolijuhid, kes peavad oma rolliks õpetaja edule kaasaaitamist, on edukamad muutuste elluviijad, kui end instrueeriva juhi rolli asetanud juhid (Leana, 2011).

Eestis sageli eeskujuks toodava Uus-Meremaa haridussüsteem on 30 aasta jooksul reformide tulemusena kujunenud üheks kõige enam detsentraliseeritud süsteemiks maailmas (Michell, 2016). Seda on toetanud juhi panustamine kommunikatsiooni, koostööoskuste väljaarendamise ning töötajaskonna kaasamise (Pont, Nusche & Moorman, 2009).

Õpetajate ja laste positiivsed emotsioonid koolis on Rumma (2017) sõnul seotud koolielu korraldusega. Õpetaja heaolu sõltub tundest, et temast sõltub midagi töötades innovaatilises koolis, kus juhid toetavad töötajate ideid ja algatusi ning kus valitseb lapsi kaasav lähenemine. Õpilaste heaolu on suurem õppides innovaatilises koolis, kus talle lähenetakse õpilasekeskselt ning kus õppetöö omab tähendust (Rumma, 2017).

Võrreldes teiste organisatsioonidega on Eisenschmidti (2017) sõnul koolis kaasav, jagatud juhtimine väga oluline, kuna juhil puudub igas klassiruumis ja õpetamissituatsioonis toimuvast lai informeeritus. Et õpetajad juhinduksid eesmärkidest ning oskaksid nendest lähtuvalt õppeprotsessis otsuseid langetada, peavad nad ühtse arusaamise kujundamiseks olema eesmärkide ja ühiste kokkulepete seadmisel kaasatud (Eisenschmidt, 2017).

Õpetajaga seotud tegurid. Hargreavesi ja Fullani (2012) arvates on õppimist ja õpitulemusi mõjutavatest teguritest kõige olulisem õpetaja kvaliteet, mille hindamisel peavad uurijad määravaks professionaalse kapitali sisu. Efektiivse õpetamise aluseks olev professionaalne kapital tekib kolme, üksteist võimendava kapitali liigi koostoimel - inimkapitali, sotsiaalse kapitali ja otsustuskapitali järjepideva arendamise ja selle õpetajatöoga sidumise tulemusel. Inimkapital moodustub teadmistest, oskustest ja nende arendamisest. Sotsiaalse kapitali moodustavad üksteiselt õppimist võimaldavad ja arengut soodustavad võrgustikud, töögrupid ja meeskonnad. Otsustuskapital moodustub õpetaja võimalusest ja/või valmisolekust olla oma töös iseseisev (Hargreaves & Fullan, 2012).

Süsteemiteooria vaatest, mille järgi sõltub erinevate süsteemiosade koosmõju eelkõige inimeste suhetest ja omavahelisest kommunikatsioonist, on antud töö kontekstis oluline käsitleda õpetajate koostööd. TALIS 2013 uuringust ilmnas, et nii igapäevase koolikorralduse kui enesetäiendamise raames tuleks õpetajate koostööd rohkem toetada, sellel on õpetajate enesearengule, enesetõhususele ja tööga rahulolule positiivne mõju (Übius *et al.*, 2014). Fullani (2011) sõnul ei piisa suuremate muutuste elluviimiseks ainult üksikindiviididest, kasvatada tuleb kogu grupi võimekust. Koostõised grupid aitavad muutusi kiirendada ning mõjutavad ka kehvema sooritusega õpetajaid pingutama (Fullan, 2011).

Slabina (2017), toetudes Slavitile jt (2011) toob välja õpetajate koostöö igapäevasesse klassiruumi ülekandmise tähtsuse, mistõttu on oluline sellise aja suurendamine, kus õpetajatel oleks võimalik ühiselt õppematerjale luua ning üksteise tunde külastada (Slabina, 2017). Õpetajaid julgustavad uusi meetode katsetama head ja toetavad kollegiaalsed suhted, enamasti pöörduakse abi saamiseks mõne teise õpetaja poole (Leana, 2011). Heade ja üksteist toetavate suhete tulemusel tekkiv kolleegide vaheline usaldus soodustab muutuste elluviimiseks vajaliku hoiaku tekkimist (Harris *et al.* 2013).

Taimalu, Uibu, Luik ja Leijen (2019) soovivad TALIS 2018 uuringu tulemuste põhjal algajat õpetajat õpetajaametisse sisseelamisel rohkem toetada. Võimaldada talle vajadusel töötamist vähendatud õpetamiskoormusega ning pakkuda rohkem õpetajate koostööd soodustavaid tegevusi. Lisaks nähakse vajadust toetada ka kogunud õpetajat uues koolis kohanemisel. Õpetajate professionaalse arengu tegevused peaksid olema arvestatud õpetaja tööaja sisse (Taimalu *et al.*, 2019).

Teooriaosa kokkuvõtteks. Koolis toimuvate muutuste keskmes on lapse areng, mis on lisaks õppetöös toimuvale mõjutatud inimestevahelistest suhetest, õpetajate professionaalsest arengust, kooli juhtimisest ja koolielu korraldusest ning ümbritsevast füüsilisest keskkonnast (joonis 2). Antud koolikultuuri komponendid mõjutavad pidevalt ka üksteist. Süsteemiteooriat aluseks võttes toimub see inimestevaheliste suhete kaudu. Kui üks süsteemiosa on tasakaalust väljas, võivad süsteemid Payne (1995) järgi inimese ja teda ümbritseva keskkonna vahelises suhtlemises probleeme tekitama hakata. Koolis muutuste elluviimise kontekstis tähendab see, et muutuste edukus on tugevalt seotud kõigi süsteemis olevate osapoolte omavahelise kommunikatsiooniga. Igasugusel kooli edendamise püüdlusel on mõjuvõimu vaid siis, kui muutus haarab samaaegselt klassiruumi, kooli ja kogukonda (joonis 3) (Senge *et al.*, 2009).

Seetõttu uuritakse käesolevas magistritöös viimaste aastate jooksul edukalt muutusi ellu viinud koole koolijuhtide ja õpetajate pilgu läbi, kaardistades muutusi erinevates koolikultuuri komponentides.

Magistritöö eesmärk on kaardistada ja kirjeldada seitsme edukalt muutusi ellu viinud kooli juhtide ja õpetajate tajutud muutusi ning muutusi mõjutanud tegureid, mis nende koolis viimase viie aasta jooksul ilmnenu on.

Eesmärgi täitmiseks püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Milliseid muutusi on õpetajad ja juhid viimasele viiele aastale mõeldes märganud?
2. Mis õpetajate ja juhtide arvates on muutuste elluviimist toetanud?
3. Mis õpetajate ja juhtide arvates on muutuste elluviimist takistanud?

2. Metoodika

Magistritöö uurimisküsimustele vastuste saamiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis on suunatud inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmisele (Õunapuu, 2014).

Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab sügavamalt avada, mida uuritavad teema kohta arvavad ja miks neil just sellised seisukohad on. Kuna magistritöö raames sooviti uurida juhtide ja õpetajate tajutud muutusi koos neid toetanud ja takistanud teguritega, sobis kvalitatiivne uurimisviis eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimustele vastuste leidmiseks kõige rohkem.

2.1 Valim

Uurimuses kasutati ekspertvalimit, mille koostamiseks kaasati HTM-i üldharidusosakonna nõunik Pille Libliku poolt soovitatud koolid. Esialgses valimis oli kokku 11 munitsipaalkooli, mida eksperdi hinnangul iseloomustas valmisolek teha koostööd huvigruppidega ning mis olid viimasel viiel aastal aktiivselt jaganud oma kogemusi õppe teistsugusel kavandamisel ja korraldamisel.

Eksperti hinnangul paistsid valitud koolid silma sellega, et juhtkond koos õpetajatega olid teadvustanud vajadust rakendada uusi õpetamisstrateegiaid ning saavutanud laste ja vanemate suurema rahulolu kooliga. Kõik koolid olid pööranud tähelepanu vajadusele koolitada õpetajaid, et nad suudaksid professionaalselt toime tulla õppijate ja ühiskonna muutunud vajadustega. Kõikide koolide tegevuste uuendamine oli Pille Libliku sõnul lähtunud vajadusest rakendada õppijate individuaalset arengut toetavat õpikäsitust (isiklik suhtlus, 23. märts 2020).

Kõik koolid on aktiivselt osalenud HTM-i poolt algatuse Huvitav Kool raames korraldatud ettevõtmistes ja olnud algatusele headeks koostööpartneriteks.

Uurimuses osales seitse üldhariduskooli, millest kaks on loodud koolisüsteemi reorganiseerimise tagajärjel. Valimisse kuulunud koolidest annab täpsema ülevaate tabel 1.

Tabel 1. Valimisse kuulunud koolide andmed

Kool	A	B	C	D	E	F	G
Kooli tüüp	6-kl	Põhik	Põhik	Põhik	Gümn	Gümn	Puhas G
Kooli vanus	5 a	33 a	6 a	102 a	75 a	60 a	8 a
Õpilaste arv	374	776	850	165	285	516	172
Õpetajate arv (osakoormusel)	33 (9)	70 (12)	68 (5)	23 (12)	37 (5)	50 (19)	31 (22)
Töötajate arv	39	78	88	29	60	73	48
Juhi staaž	6 a	16 a	30 a	23 a	19 a	18 a	13 a
Asukoht	Maa	Linn	Linn	Maa	Linn	Maa	Linn

2.2 Andmekogumine

Uuringu valimisse kuulusid valitud koolide koolijuhid ja õpetajad. Juhtide intervjuudele olid kutsutud direktor ja/või teised juhtkonnaliikmed. Õpetajate intervjuudele paluti koolijuhi vahendusel osalema erinevate astmete õpetajad, kelle staaž antud koolis oli vähemalt viis aastat, sest ilma töökogemusega puudub muutuste tajumiseks vajalik ülevaade. Vestlused salvestati diktofoniga, mille kasutamiseks enne intervjuu alustamist uuritavatelt luba küsiti.

Uurimuses kasutati andmekogumiseks poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu eeliseks teiste meetodite ees on paindlikkus (Laherand 2008). Poolstruktureeritud intervjuu küsimuste puhul pannakse kirja teemad ja üldised küsimused, mis võimaldavad vajaduse korral küsimusi ümber sõnastada (Õunapuu 2014). Samuti uurija poolt intervjuueeritavatele vastuste täpsustamiseks ja täiendamiseks lisaküsimusi esitada (Laherand 2008).

Intervjuu küsimuste koostamise aluseks võeti õpikäsituse mudeli järgi õppija arengut toetavad koolikultuuri komponendid: 1) õppimine ja õpikäsitus, 2) õpetajate ettevalmistus ja täienduskoolitus, 3) füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õpikeskkond 4) eestvedamine ja koolielu korraldus. Esmalt koostati avatud küsimustega intervjuu kava (lisa 1). Küsimused jaotusid kolme gruppi: sissejuhatavad ja põhiosa küsimused ning lõpetav küsimus. Sissejuhatavate küsimuste eesmärgiks oli intervjuueeritavatega kontakti loomine. Põhiosa küsimused jagunesid viide suuremasse rühma, uurides muutusi ja neid toetanud/ takistanud tegureid viie õpikäsituse mudelist lähtuva koolikultuuri komponendi lõikes. Lõpetava küsimusega anti võimalus vestluse täiendamiseks infoga, mis intervjuueeritavate jaoks oluline lisada oli. Veendumaks intervjuu kava vastavust magistr töö eesmärgile ja uurimisküsimustele arutati see enne intervjuude toimumist juhendajaga läbi.

Teostati prooviintervjuu, mis toimus valimisse mitte kuulunud üldhariduskoolis. Osales antud koolis aastaid töötanud tugispetsialistide koordinaator. Pärast prooviintervjuu toimumist viidi intervjuu kavasse sisse mitu muudatust, mis puudutasid põhiküsimusi avada aitavate

alaküsimuste järjestust. Lisaks oli prooviintervjuust palju abi ühelt küsimuselt teisele sujuvat üleminekut võimaldavate vahelausetega moodustamisel.

Andmete kogumiseks pöörduiti 23.09.2019 e-posti teel ekspertvalimisse kuulunud 11 kooli direktori poole. Soovitud ajaks positiivselt vastanud kümnest koolist jäi valimisse seitse, kuna kaks kooli loobus hiljem ise uuringus osalemast ja ühe kooli juht ei leidnud intervjuude toimumiseks sobivat kuupäeva. Sama kooli juhtide ja õpetajate intervjuud viidi läbi samal päeval. Intervjuude järjestust ei peetud oluliseks. Enne iga vestlust anti intervjuueeritavatele uurimuse sisust ja eesootava intervjuu olemusest ülevaade. Intervjuul osalemine oli vabatahtlik, kõigil osalejatel oli võimalik mis tahes hetkel vestlus katkestada ja/või soovi korral ruumist lahkuda. Intervjuudel osalenud õpetajate ega juhtkonnaliikmete nimesid intervjuude käigus ei fikseeritud. Mõned juhtkonnaliikmed tutvustasid end omal algatusel, kuid need nimed said transkribeerimise käigus kustutatud.

Autoriga koos kogus andmeid Britt Järvet (samal õppekaval õppiv üliõpilane), kellega koos uurija õpingute raames HTM-is praktikal viibis ja kelle praktikaülesannete hulka andmete kogumine kuulus. Kõikides koolides toimus intervjuueeritavatele sobival ajal ja kohas vähemalt kaks intervjuud: üks viidi läbi juhtkonnaliikmetega (intervjuueeritavate hulk varieerus 1-3; kahes koolis osales intervjuul direktor üksi) ning teine õpetajatega (intervjuueeritavate hulk varieerus 1-5, esindatud oli iga kooliastme õpetaja). Oodatust erinevalt ilmnes, et kahes koolis kuulus intervjuueeritavate hulka ka üks õpetaja, kes oli koolis töötanud vähem kui valimi moodustamise kriteerium ette nägi (5 a). Õpetajal lubati siiski intervjuul osaleda.

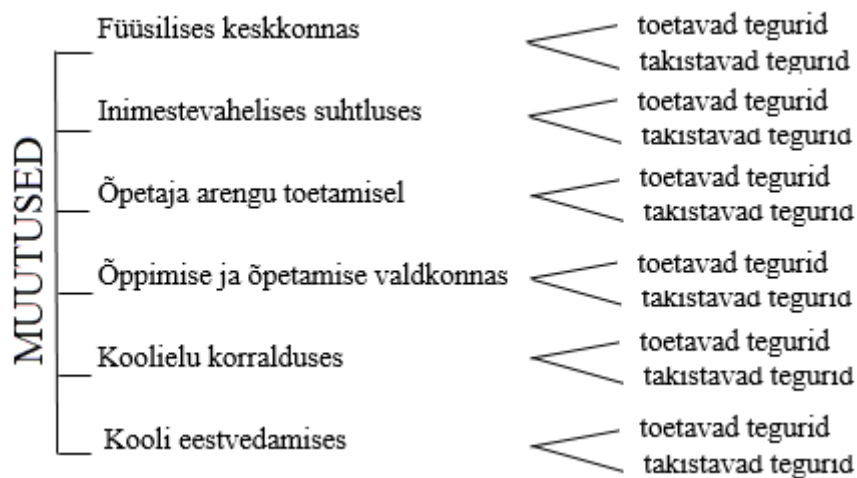
Ühes koolis ei olnud juhtkonnaliikmetel võimalik korraga intervjuul osaleda, viidi läbi kaks intervjuud. Lisaks selgus kahes koolis, et kõikidel õpetajatel ei olnud võimalik tööülesannete tõttu samaaegselt intervjuul osaleda, siis intervjuueeriti kummaski koolis ühte õpetajat eraldi. Kokku viidi läbi 17 intervjuud. Intervjuude kestus oli 33 min – 126 min.

Autor ja Britt Järvet intervjuueerisid esimeses koolis kumbki erinevat gruppi. Edasi viisid kumbki kolmes koolis individuaalselt intervjuud läbi. Britt Järvet jagas enda poolt läbiviidud intervjuude helifailid Google Drive keskkonnas uurijale, kes neid edasi transkribeerima ja analüüsima asus. Intervjuud toimusid ajavahemikus 9. - 31.10.2019.

Kogutud andmete usaldusväärsuse ja kvaliteedi tagamiseks pakuti koolijuhtidele võimalust juhtkonnaliikmetega läbi viidud intervjuude transkriptsioonidega tutvumiseks. Seda võimalust soovis kasutada viis koolijuhti. Transkriptsioonid edastati e-posti teel, ühtegi teksti muuta või täiendada soovivat tagasisidet autorile ei saadetud.

2.3 Andmeanalüüs

Intervjuu küsimuste koostamise aluseks võeti mudeli järgi õppija arengut toetavad koolikultuuri komponendid: 1) õppimine ja õpikäsitus, 2) õpetajate ettevalmistus ja täienduskoolitus, 3) füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õpikeskkond, 4) eestvedamine ja koolielu korraldus. Antud komponentide põhjal moodustati magistritöö eesmärgi täitmiseks ja uurimisküsimustele vastuste leidmiseks kuus valdkonda: 1) kooli füüsiline keskkond, 2) inimestevahelised suhted, 3) õpetajate areng, 4) õppimise ja õpetamise valdkond ning 5) koolielu korraldus; kogutud andmeid analüüsidis ilmnis induktiivselt kuues valdkond: 6) kooli eestvedamine (joonis 4).



Joonis 4. Uuringu andmete kogumise struktuur

Uurimuse käigus kogutud andmeid analüüsiti deduktiivset ja induktiivset lähenemist kombineerides. Kuna uurimuses koguti andmeid õpikäsituse mudelist (joonis 2) lähtuvalt, andis viie peakategooria olemasolu analüüsile eelnevalt raamistiku ette. Kalmuse, Masso ja Linno (2015) hinnangul sobib deduktiivne lähenemine, kui soovitakse toetuda olemasolevale teooriale ja vältida liigset ajakulu. Induktiivse vaatenurga lisamine annab uurijale võimaluse täiendavate ilmingute avamiseks ja aktiivselt teooriat täpsustavate või vastupidi, ümberlukkavate tõendite otsimiseks (Kalmus *et al.*, 2015).

Intervjuude käigus kogutud andmete analüüsimiseks tuli verbaalne kõne esmalt kirjalikus vormis esitada. Selleks transkribeeris uurija diktofoniga salvestatud helifailid TTÜ veebiprogrammi „Veebipõhine kõnetuvastusprogramm“ (<http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>) abil *.txt vormingus tekstifailideks. Järgmise sammuna kuulas uurija helifailid läbi ning parandas tekstifailides käsitsi kõik erinevused, mis kõnetuvastusprogrammi abil loodud failide ja originaalsalvestuste vahel tekkinud olid.

Kõik salvestustes kõlanud nimed (nii koolide kui töötajate nimed) asendati pseudonüümidega. Ühe tunni pikkuse intervjuu mahu üle kontrollimiseks ning tekstiparanduste sisseviimiseks kulus keskmiselt kolm tundi ja nelikümmend viis minutit. Pärast paranduste sisseviimist kujunes transkribeeritud intervjuude kogumahuks tekstifailidena 174 lk (Times New Roman, tähesuurusega 12, ühekordse reasammuga). Ühe intervjuu keskmine pikkus oli 10,2 lk.

Admeanalüüsi alustati sellest, et saadud materjal loeti korduvalt hoolikalt läbi. Seejärel laeti intervjuud üles sisuanalüüsi toetavasse *QCAmap* keskkonda (<https://www.qcamap.org>), kus toimus vastuste kodeerimine. Kodeerimise käigus leiti tekstist olemasolevate õpikäsituse mudelist lähtuvate peakatgoriate (joonis 4) lõikes tähenduslikke üksusi, millele anti koodid (tabel 2). Seejärel sarnased vastused grupeeriti ning neile leiti ühised nimetajad - toimus koodide grupeerimine kategooriatesse (tabel 3). Olemasoleva peakatgoria alla koondusid kokku alakategooriad (tabel 4).

Tähenduslikud üksused, mis viie peakatgoria alla ei sobitunud, koondati esmalt kategooria „Muud muutused“ alla. Antud kategooria moodustus kõigi kolme uurimisküsimuse tulemuste alla. Hilisema analüüsi käigus ilmnes, et peamiselt koondusid antud kategooriasse kooli eestvedamisega seonduvad muutused, millest loodi kuues peakatgoria.

Tabel 2. Näide vastuste kodeerimisest

Vastus	Kood
<i>Järjest rohkem me omavahel jagame</i>	} Omavaheline jagamine
<i>Selline jagamine on meie majas hästi tavaline</i>	
<i>See jagamine toimub üsna intensiivselt</i>	
<i>Me jagame üksteisele kogemust</i>	

Tabel 3. Näide koodide kategoriseerimisest

Koodid	Kategooria
Omavaheline jagamine	} Üksteiselt õppimisega seotud muutused
Tunnivaatlus	
Õpikogukonnad	
Õpiring	

Tabel 4. Näide alakategooriate koondamisest peakatgoria alla

Kategooriad	Peakatgoria
Üksteiselt õppimisega seotud muutused	} Õpetajate arengu toetamises toimunud muutused
Koolitustega seotud muutused	
Eneseanalüüsiga seotud muutused	
Mentorlusega seotud muutused	
Digipädevusega seotud muutused	

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks teostati esmalt kaaskodeerijaks oleva magistritöö juhendajaga proovikodeerimine. Seejärel jagas uurija kaaskodeerijaga *QCMap* programmi keskkonda ning kaaskodeerija analüüsis autori poolt peakategooriate alla koondatud tähenduslikud üksused ja moodustatud koodid ühe uurimisküsimuse lõikes läbi.

Analüüsi tulemusel leiti, et kodeerijatevaheline kooskõla on hea, sest tähenduslikke üksusi mõisteti enamasti samade nimetajatega. Need tähenduslikud üksused, mille osas kaaskodeerijal oli eriarvamus või küsimusi tekkinud, arutati omavahel läbi.

Selleks, et hiljem oleks lihtsam kategooriaid moodustama hakata, koondas uurija kaaskodeerija soovitusel põhjal *QCMap* programmis loodud koodi omavahel rohkem kokku. Veendumaks andmete üheses mõistetavuses vaatas autor koos töö juhendajaga tekkinud koodid ja kategooriad pisteliselt üle. Erisuste puhul täpsustati koodide ja/või kategooriate nimetusi, üksikutel juhtudel tõsteti koodi peakategooriate lõikes ümber. Kõige lõpuks täpsustati kategooriate nimetusi.

Autor pidas uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks uurijapäevikut, kuhu kirjutas üles intervjuude ajal ja järgselt, samuti intervjuude analüüsimise käigus tekkinud mõtted. Tulemuste analüüsimisel oli uurijapäevik paaril korral abiks, et paremini mõista teistega võrdluses ootamatult erinevaid koodi. Nt õpetajate gruppi kuulus üks teistega võrreldes oluliselt negatiivsemalt meelestatud õpetaja.

Uurimistöö läbiviimisel lähtuti konfidentsiaalsuse printsiibist, töö tekstis ei kasutata nimesid ega muid inimest identifitseerida võimaldavaid aspekte. Tulemuste esitamisel on andmed eristatavad koolide ja ametigruppide tähistel lõikes: nt kooli nr 1 õpetaja – K1Õ, kooli nr 1 juhtkonnaliige – K1J. Pärast uurimuse valmimist ja kaitsmist diktofoniga salvestatud failid hävitatakse.

3. Tulemused

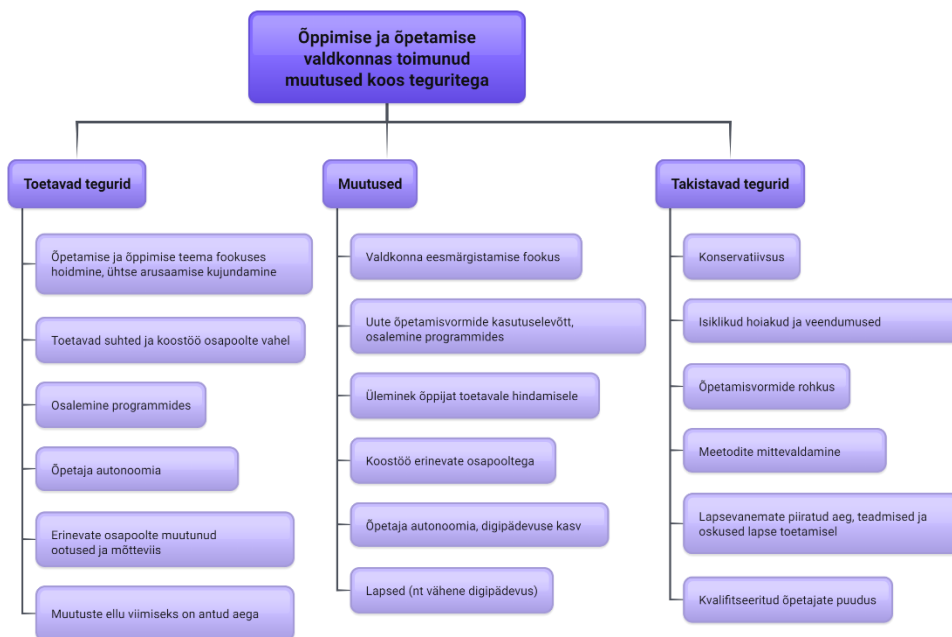
Magistritöö eesmärgiks oli kaardistada ja kirjeldada seitsme edukalt muutusi ellu viinud kooli juhtide ja õpetajate tajutud muutusi ning muutusi mõjutanud tegureid, mis nende koolis viimase viie aasta jooksul ilmnenu on.

Andmete analüüsi tulemusena moodustus kõikide uurimisküsimuste alla kuus valdkonda. Muutused ja neid toetanud/takistanud tegurid kooli: füüsilises keskkonnas, inimestevahelises suhtluses, õpetajate arengu toetamisel, õppimise ja õpetamise valdkonnas, koolielu korraldamisel ja kooli eestvedamisel.

Tulemused esitatakse valdkondade kaupa. Esmalt kirjeldatakse antud valdkonna muutusi, seejärel toetavaid tegureid ja lõpuks takistavaid. Välja tuuakse olulisim, detailsemad tulemused on esitatud magistritöö lisades 2 – 7.

Iga valdkonna kirjeldust toetab tulemuste esitamisel joonis, millel on esitatud konkreetse valdkonna muutused koos teguritega (joonis 5 – 10). Tulemuste ilmestamiseks kasutatakse kaldkirjas näiteid transkriptsioonidest.

3.1 Muutused õppimise ja õpetamise valdkonnas, neid toetanud ja takistanud tegurid



Joonis 5. Õppimise ja õpetamise valdkonna muutused, neid toetanud/ takistanud tegurid.

Õppimise ja õpetamisega seotud muutustena tõid uuritavad esile järgnevat: õpetamisega seotud teemasid hoitakse läbivalt fookuses, muutunud on õpetamisvormid/ meetodid ja mitmed õppeained, rakendama on hakatud õppijat toetavat hindamist, muutunud on õpetaja ja õppija roll ning koostöö erinevate osapooltega (joonis 5, detailsemalt lisa 2).

Fookus. Kõikides koolides raamistavad õppetööga seotud muutusi mõned olulised fookused: nt lapsest lähtumine, ettevõtlikkus, üldpädevused, väärtuskasvatus ja ennastjuhtiv õppija: „(...) iseõppimine on meie üks olulisi eesmärke, (...) sellistest fookusteemadest ongi see iseseisva õppeoskuse arendamine üheks võimaluseks“ (K6J).

Õpetamisvormid ja -meetodid. Uuritud koolides on kasutusel palju erinevaid uusi lähenemisi: projektõpe, avastusõpe, õuesõpe, üldõpetus, teemapõhine õpe, lõiming, refleksioon, rühmatöö ja õppekäigud. „Meil on muuseumitunde, raamatukogutunde, hästi palju tööd ka väljaspool klassiruumi. Metoodika on muutunud. Lisaks need liikumispausid seal tunni sees...“ (K2Õ). Kõikide intervjueritavate sõnul osaletakse erinevates

programmides ja/või projektides: nt Liikuma Kutsuv Kool, KIVA, VEPA, Digipööre, Väärtuspõhine kool, Turvaline kool, Roheline Kool, koostöö KIK-i ja teiste koolidega koostööd tegevate ettevõtetega. Selgus, et mitmes koolis on projektõpe ja ainete lõimimine saanud aastate jooksul õppetöö tavapäraseks osaks. Mõnes koolis viiakse projektõpet läbi ülekooliliselt kas selleks kokku lepitud päevadel või nädala vältel. Mitu õpetajat tõid välja, et koolis õppetööd puudutavad muutused on omavahel seotud:

Kõik on omavahel seotud, (...) siin ei ole, et üks asi on selles lahtris ja teine asi selles, nad on ikka kõik omavahel seotud (K2J). Need asjad on hakanud koos toimima, ei ole niimoodi, et VEPA ajab ainult VEPA rida, vaid see tegevus on lõimitud sisse, kõik need ühised aktiivtunnid on lõimingu päevad (K1Õ).

Õppeained. Mitmes koolis pakutakse lastele huvitavaid valikaineid: nt esinemisõpetus, liiklusõpetus, sepatöö, 3d-tehnoloogia. Intervjueeritavad tõid välja, et tehnoloogiaõpetuses lastele õpetatavate oskuste valik on suurenenud, kuna õppekava võimaldab loovamalt läheneda (nt on ühes koolis 4. ja 7. klassis puutöö osaliselt robotikaga asendatud). Mitmes koolis on digioskusi arendavad tunnid: robotika, programmeerimine, informaatika.

Õppijat toetav hindamine. Enamik uuritud koolidest nimetasid olulise muutusena üleminekut õppijat toetavale hindamisele. Rakendamine on kooliti erinev: mõnes antakse lastele sõnalisi hinnanguid ainult esimeses kooliastmes, mõnes on kaasatud teine kooliaste või tegeletakse koolis aktiivselt teises kooliastmes kujundavale hindamissüsteemile üleminekuga, mõnes on süsteem laiendatud kolmandasse kooliastmesse, ühes uurimuses osalenud koolis on alustatud muutust õppijat toetava hindamissüsteemi gümnaasiumiosasse rakendamiseks.

Õpetajate autonoomia. Mitme kooli esindajad tõid olulise muutusena välja, et õpetajad saavad ise oma tööga seotud asjade üle otsustada ja neile ei suruta midagi peale. Uuritud koolides on õpetajatel suur autonoomia kasutada oma klassiruumis meetodeid, mida nad ise soovivad, neid usaldatakse ega kontrollita:

Igal õpetajal on ikkagi oma klassiruumis õigus teha, mis ta tahab õpimeetodite poolest, meil koolis selles mõttes ei kontrollita (K7Õ). (...) minule antakse vabadus ja mind usaldatakse, see on tegelikult selline kõige- kõige- kõige...(K1Õ).

Õppija. Lapsed on intervjueeritavate hinnangul suurema algatusvõimega ja ettevõtlikumad, tõusnud on töö eesmärgistamise oskus ning liikumisaktiivsus. Ühe kooli õpetajate poolt toodi välja, et lapsed on muutunud käelisel kohmakamateks ning neil on aeglasem töötempo. Enamuse koolide esindajate arvates on lapsed vaatamata sellele, et soovivad nutiseadmetes palju aega veeta, vähese digioskustega:

Nad on pidevalt erinevates seadmetes ja tahavad olla arvutis ja see jätab mulje, et nad on meeletult digiinimesed. Aga kui me jälgime, mida nad seal teevad, on see ühehülbaline toksimine ja klikkimine valmis asjadel (K7J).

Mitme kooli õpetajad tõid muutusena välja, et lapsed tahavad koolis olla: „(...) lapsed ei taha vaheaega, nad ei taha olla koolist ära. Mõni vanem imestas, et mis asi see nagu on, et koolis on nii äge...“ (K1Õ).

Koostöö. Üheks oluliseks muutuseks õppimise ja õpetamise valdkonnas ilmnis kõikides uuritud koolides suurema koostöö erinevate osapoolte vahel. Koolide esindajad tõid välja, et õpetajad teevad omavahel varasemaga võrreldes tihedamat koostööd:

Selles praeguses õpikeskkonnas ongi neid valdkondi kuidagi nagu rohkem, varem võib-olla ei olnud ju varem võib-olla õpetaja oli siiski suhteliselt kitsalt oma aines, sest nüüd on teemapõhised lood meil ja see võtab ju koostööd palju (K1Õ).

Suuremaks on muutunud ka koostöö lapsevanematega ning mitme kooli õpetajate poolt mainiti eraldi muutusena koostöö suurenemist lastega:

Minu eesmärk on õpilased kaasata kooli üritustesse, et nad tunneksid, et nad on kaastatud ja saavad teha ja panustada kooli arengusse ja harjutada seda meeskonnatööd, mida sa tunnis nagu ei õpi, aga on eluks nii oluline, et oskad kuulata teisi, delegeerida ülesandeid (K6Õ).

Toetavad tegurid (joonis 5, detailsemalt lisa 2). Õppimise ja õpetamisega seotud muutustele aitab uuritavate hinnangul kõige rohkem kaasa õpetajate avatud ja üksteist toetav suhtlus ning erinevate osapoolte vahel suurenenud koostöö: omavahel, lapsevanemate, laste ning teiste koolide ja ülikoolidega. Välja toodi lapsedesse kui partnerisse suhtumise olulisust: „Seda on õpilase hoiakust näha, et talle meeldib, kui temaga suheldakse nagu partneriga, (...) nad hindavad sellist suhtlust, püüame olla nagu võrdne võrdsega“ (K2Õ).

Kõikide intervjueeritavate hinnangul toetab õppimist ja õpetamist, kui olulised teemad on pidevalt fookuses ja kui aidatakse kaasa ühtse arusaamise kujundamisele. Mitu uuritavat tõi toetavana välja töötajate ühtmoodi teadmise selle kohta, kuhu poole liigutakse. Positiivne on, kui juht protsessi vastu pidevalt huvi tunneb ja töötajatega vestleb: „Me oleme alati küsinud, kui mingi selline asi on, et mis teil on hästi, millega te olete hädas, võib-olla millestki kõhklete?“ (K4J).

Enamus uurimuses osalenud õpetajad ja koolijuhid tõid välja kolleegide ja laste kiitmise ning tunnustamise tähtsust. Uuritavate hinnangul aitab see kaasa õpetajates muutuste suhtes positiivsema hoiaku kujunemisele. Mitme intervjueeritava sõnul on toetavaks lapsevanematelt saadud positiivne tagasiside: „(...) lapsevanemad on pöördunud kooli poole, (...) sa nagu saad tagasisidet, et kõik on hästi, sa teed veel rohkem ja ise õppides saad ise ka targemaks“ (K3J). Üks uuritav tõi välja kogemuse, kus saavutas oma klassi lapsevanematega tihedama ja last toetavama kontakti pärast vanematele omapoolse positiivse tagasiside andmist.

Mitme kooli esindaja hinnangul on oluline laste eripäradega arvestamine ja nende toetamine. Hariduslike erivajadustega (HEV) laste puhul toodi välja varajase märkamise ja stabiilse toe pakkumise tähtsust. Kõneka tegurina ilmnis lastesse suhtumise olulisus: „(...) *kui sa suhet ei loo, siis sa ainet ei õpeta. Sa pead olema õpilastega väga aus, sa pead neist lugu pidama, oma kokkulepetest kinni pidama*“ (K2J). Mitme intervjueeritava hinnangul on lapsed siis, kui neisse suhtuda kui partneritesse, suurema koostöövalmidusega.

Tähtsaks peetakse õpetajate vahel kogemuste jagamist. Kõikide intervjueeritavate sõnul toetab õpetamisvormide ja meetodite kasutuselevõttu erinevates programmides osalemine ja/või projektide kirjutamine, mille käigus toimub suurem õpetajate vaheline koostöö. Mitme kooli esindajad tõid toetava tegurina välja isikliku kogemuse olulisuse. Mitme uurimuses osaleja hinnangul on toetavaks asjaoluks õpetajatele antud võimalus uusi asju katsetada ning muutuste korral oma arvamust avaldada ja kaasa rääkida.

Mitme uuritava sõnul toetavad muutusi lapsevanemate, laste ja õpetajate sarnases suunas muutunud ootused ning mõtteviis:

Alguses olid lapsevanemad hästi vastu sõnalisele tagasisidele, aga nende ootus on nüüd muutunud, nüüd nad ise juba küsivad, et see muutus on nagu hästi suur (K2Õ). *Mina olen näinud, mis toimub teises kooliastmes, (...) mulle tundub, et õpetajad on ära kaotanud selle eelarvamuse, mis neil on algusest peale olnud (...)* (K4Õ). *Laps, kes tuleb selle kultuuriga alt ja satub õpetaja juurde, kes seda kultuuri väga ei viljele, kui ta oskab õpetaja käest küsida seda tagasisidet, siis reeglina see käivitabki õpetaja teistsuguse lähenemise* (K4J).

Kõneka toetava tegurina joonistus olulise uute õpetamisvormide kasutuselevõtmist ja muutusi rakendada aitavaks tegurina see, et juhtide poolt on muutuste ellu viimiseks antud aega. Mitme kooli juhid tõid välja, et oluline on olla kannatlik ja järjepidev:

Me ei saa forsseerida, kunagi ei ole ühegi asjaga olnud nii, et tahame ja homsest olgu olla (K2J). *Me tasa ja targu läheme, ei ole juhtkond jätnud seda kuhugi varju, vaid juba ka eesmärkidesse välja toonud, et kõikides kooliastmetes tuleb seda teha* (K4J).

Takistavad tegurid (joonis 5, detailsemalt lisa 2). Kõige olulisemate takistavate teguritena uute õpetamisvormide ja meetodite kasutuselevõtmisel ilmnisid konservatiivsus ja hoiakute ning põhimõtetega vastandumine. Mitme uuritava hinnangul on mõned õpetajad „vanas kinni“. Osade sõnul takistab õppetöö uut moodi läbiviimist lapsevanemate endi kogemusega kattuv ootus: „*Millal see tilulilu ära lõppeb? Millal see õpik läbi võetakse?*“ (K1J). Uuritavate sõnul ei mõista osad vanemad õppijat toetava hindamise olemust ning on pahased, et lastele koolis numbrilisi hindeid ei panda. Takistavaks peetakse ka õpetajate harjumuste ja mõtteviisi muutmise keerukust:

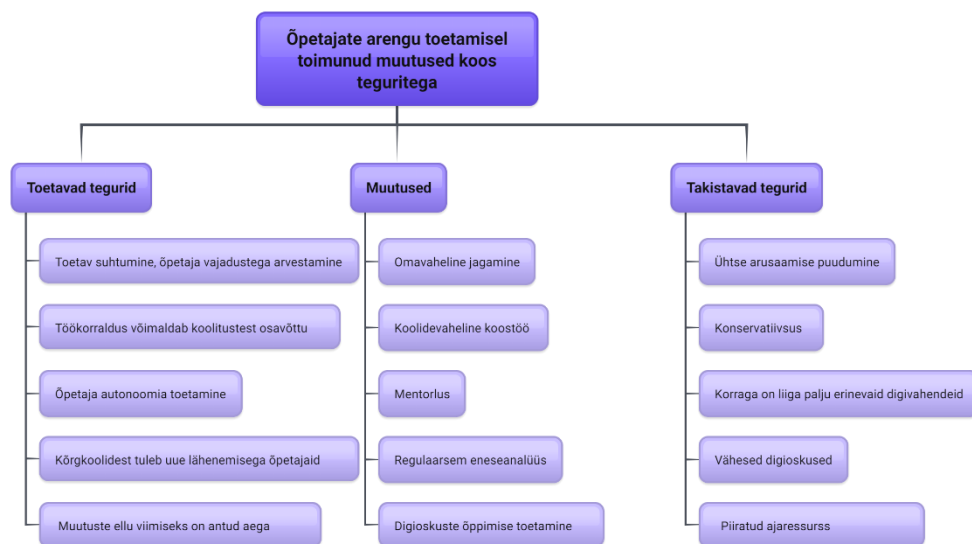
(...) mõni õpetaja võtab selle ikka väga omaks, aga mõni ei saagi, või ei suuda, ta ei saa nagu aru, mis asi on tagasiside, et see peaks eelnema hinde panekule. (...) See on keeruline, mõtteviis ei muutu nii kiiresti (K2J).

Õpetamisvormide rohkus, meetodite mittevaldamine ja ettevalmistuseks kuluv suurem ajaressurss on intervjueeritavate sõnul samuti õppimise ja õpetamisega seotud muutusi takistavateks teguriteks, kuna nõuab õpetajalt tunni ettevalmistamiseks suuremat panustamist. Mitme kooli esindaja hinnangul on aineõpetajaid muutustesse raskem kaasata, kuna nende ettevalmistus on teistsugune. Välja toodi kartust uute õppemeetodite abil õpitulemuste saavutamise osas, aga ka hirmu ja ebakindlust.

On jah, õpetajaid, kes leiavad, et see ei ole tegelikult nende rida. Sest kui me vaatame riiklikku õppekava, siis seal on ikkagi, et aineõpetaja tegeleb sellega ja viib lapsed sinna. Aga inimesed kardavad ja pelgavad just seda, et kuidas ma nüüd näitan, et ma ei oska (K7Õ).

Mitme uuringus osalenud kooli esindaja sõnul on koolil HEV laste toetamiseks piiratud võimalused. Muuhulgas leiti, et lastele vajaliku toe pakkumist takistavad lapsevanemate vähene koostöö kooliga, ebapiisavad ajavõimalused oma lapsega tegeleda ning vähesed teadmised ja oskused oma lastele vajaliku toe pakkumisel.

3.2 Muutused õpetajate arengu toetamisel, neid toetanud ja takistanud tegurid



Joonis 6. Õpetajate arengu toetamisel toimunud muutused, neid toetanud/ takistanud tegurid.

Uurides muutusi õpetajate professionaalse arengu toetamisel toodi uuritavate poolt välja järgmist: toimub aktiivne üksteiselt õppimine, on palju erinevaid koolitusi, õpetajate digioskuste arengule ja eneseanalüüsile pööratakse rohkem tähelepanu ja uusi õpetajaid toetatakse mentoritega (joonis 6, detailsemalt lisa 3).

Üksteiselt õppimine. Suure muutusena toodi kõikide koolide juhtide ja õpetajate poolt välja üksteiselt õppimist, omavaheline teadmiste ja kogemuste jagamine on saanud tavapäraseks mitte ainult selleks spetsiaalselt korraldatud koostööpäevadel, vaid kooli igapäevaelus. Kõikides koolides viiakse kolleegilt õppimise eesmärgil läbi tunnivaatlusi. Levinud on koolidevaheline koostöö– minnakse teadlikult konkreetsete muutuste siseseviimise eesmärgil positiivseid praktikaid vaatama, jagatakse omavahel kogemusi ning saadakse uusi ideid. Mitmes koolis on loodud üksteiselt õppimist toetavad õpikogukonnad ning hoogu on sisse saamas õpiringid: „*Esiteks ta teeb meid ühtsemaks, teiseks on see asi, et me võib-olla saame seda tuge, mis me vajame, palju lähemalt kui muidu oleks*“ (K4J).

Koolitused. Kõikides uuritud koolides toimub palju nii sise- kui ühiskoolitusi, samuti osalevad õpetajad sageli majast väljaspool toimuvatel koolitustel. Ühes koolis on vastse muutusena rakendatud nädalapikkust õpetaja loomepuhkust: „*(...) õpetaja lähekski puhtalt siis kas Eestis või nii öelda väljapoole lihtsalt sellisele mõnusale loomepuhkusele, mis on seotud ikkagi meie kooli tegemistega, aga siis hoopis teistsuguses kontekstis*“ (K3J).

Eneseanalüüs. Mitmes uurimuses osalenud koolis toetatakse õpetajate arengut rohkemate eneseanalüüsivõimalustega. Näiteks toimuvad õpetajatega arenguestlused kahel korral aastas. Ühes koolis on sisse viidud digitaalsed arengumapid, kus õpetajad eesmärgistavad ja analüüsivad oma tööd uutel alustel.

Mentorlus. Enamikes uurimuses osalenud koolides toetavad uusi kolleege mentorid, tuge pakutakse nii värskelt koolipingist tulnutele kui varem õpetajana töötanud kolleegidele. Mitme kooli juhid tõid esile, et uued töötajad vajavad tuge mitte niivõrd igapäevase tööprotsessi läbiviimise osas, kui võrd kollektiivi sisseelamise ja kultuuri omaksvõtmise osas.

Digipädevuse toetamine. Kõikides uurimuses osalenud koolides on õpetajad hakanud töös rohkem digivahendeid kasutama. Mitmes koolis toimuvad õpetajate oskuste toetamiseks regulaarselt digitunnid ja konsultatsioonid, lisaks on loodud võimalused individuaalseks nõustamiseks.

Toetavad tegurid. (joonis 6, detailsemalt lisa 3). Enamiku uurimuses osalejate hinnangul on õpetajate koolitustelkäimine töökorralduslikult toetatud- tundide asendused on kolleegide poolt organiseeritud. Toetavana toodi välja sisekoolitustel töötajate erinevate õpistiilidega arvestamist ning partnerite poolt pakutavate tasuta koolituste rohkust. Mõne kooli õpetajaid innustab koolitustest osa võtma avalik info, kus on näha, kes, kuna ja millisel koolitusel osaleb: „*meil toimib ka see infolehesüsteem, (...) ja siis me näeme, et keegi on end pidevalt täiendamas ja isegi direktor näitab siin eeskuju, et käib ennast täiendamas*“ (K6Õ).

Üksteiselt õppimisega seotud toetavatest teguritest peeti ühiselt oluliseks vahetut kogemust: „*Nad mõnikord tulevad, räägivad õhinaga: „Ma käisin (...) tunnis, mõtle kui vahvaid asju ta seal tegi, ma tahan ka teha!*“ (K4J). Veel nimetasid mõne kooli esindajad innustunud töötajate ja vabatahtliku panustamise olulisust, samuti kõrgkoolidest vahetult tulnud ja koolis tööleasunud uute õpetajate entusiasmi uutmoodi lähenemise rakendamisel: „*(...) nende haridus on nagu selline teistsugune ja nemad on tihti need, kes käivitavad ka teisi*“ (K4J).

Õpetajate arengut suurema eneseanalüüsi suunas toetab ühe kooli õpetajate hinnangul õppejuhi poolt tunnivaatlusele järgnev kohene tagasisidestamine. Lisaks nimetati toetavana ühe kooli juhtide poolt koolitusejärgset ühist reflekteerimist: „*(...) kui ta siis kolleegi kuulab, et kuidas tema aru sai, siis ta ütleb: „Ahhaa! Mina sain sellest hoopis teistmoodi aru!*“ Et selline reflekteerimine ja jagamine annab ka hästi palju juurde“ (K2J). Ühe kooli juht tõi eneseanalüüsi võimet kasvatada aitava tegurina välja õpiringi käivitamise: „*Õpigrupi idee on õpetajate enesearenduse võimalus, (...) visioonis eneserefleksioon ka*“ (K6J).

Mentorlust toetava tegurina nimetati mentorprogrammi olemasolu ja mentorluse eest makstavat lisatasu, mis motiveerib ja suunab õpetajaid endale võetud kohustusse suurema vastutusega suhtuma. Uutele kolleegidele mentoriteks olevaid õpetajaid toetatakse eelnevalt koolitusega. Koolis, kus laste arvu suurenemise tõttu on mitu aastat järjest palju uusi õpetajaid tööle võetud, toimub mentoreid toetav koolitus ja nõustamine paralleelset mentorite tööga.

Õpetajate digipädevuse arengut toetab uuritavate sõnul ühelt poolt sisemine motivatsioon, avatus ja katsetamisjulgus, teiselt poolt peetakse oluliseks, et õpetaja kogeks juhendamisel toetavat suhtumist. Tähtis on operatiivse IT-toe olemasolu. Samuti see, et ei avaldataks liigset survet ja muutustega kohanemiseks on antud aega. Veel toetab õpetajate arengut laste huvi digivahendite vastu, mis õpetajaid käivitada aitab ning õpetajale tunni ajal pakutav abi vahendite kasutamisel, mis mitmes koolis tavapärase praktika on.

Uurimusest selgus, et üheks olulisimaks õpetajate arengut toetavaks teguriks on õpetajate vajadustega arvestav juht, kellel on õpetajate õppimisse positiivne hoiak ja kes toetab õpetajate autonoomiat uute asjade katsetamisel: „*(...) ma näen, loen kuskilt, et äge meetod ja ma tulengi ja proovin, ja see vabadus ja julgus panna ise ennast proovile igapäevases töös... (...)*“ (K2Õ). Mõned õpetajad tõi välja juhtide eeskuju oma kogemuste avatult jagamisel ning pidevat julgustamist üksteise tundide külastamiseks.

Takistavad tegurid (joonis 6, detailsemalt lisa 3). Mitme kooli esindajad tõi välja osade õpetajate vähest motiveeritust koolitustel osalemiseks. Osad õpetajad ei panusta

koolitusel aktiivselt ja on neid, kes kunagi koolitustele minna ei soovi. Mõne juhi sõnul piirab koolituste korraldamist vähene raharessurss.

Üksteiselt õppimise takistusena toodi välja, et tunnivaatlusteks ei ole aega ja puudub omavaheline ühtne arusaamine: „*me ei olnud valmis sellisteks väga autonoomseteks pisikesteks õpikogukondadeks, üsna pea tõime uuesti selle suurde gruppi tagasi*“ (K3J).

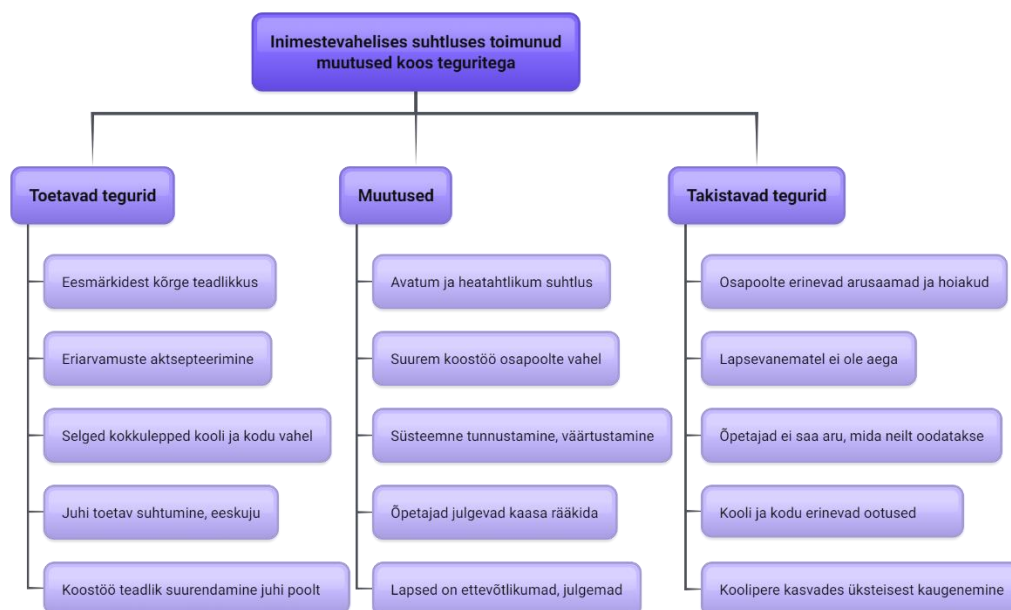
Eneseanalüüsi takistab osade intervjueeritavate hinnangul õpetajate vähene reflekteerimisoskus, arenguvestluste suhtes negatiivne meelestatus ning kohanemisraskused digitaalse arengumapiga: „*(...) õpetajal on väga raske iseennast analüüsida, asjad on läinud natuke paremaks*“ (K2J).

Õpetajate digipädevuse arengut takistavate teguritena nimetati hirmu rumalana näida, ebapiisavat digivahendite kasutamise oskust ja erinevate vahendite rohkust:

See võtab aega minul ka, kuigi mina pean ennast nooreks õpetajaks, et see oma igapäevatöösse sisse harjutada (...). Oli mingi tehniline vahend, siis tuleb mingisugune multispordi keskkond, siis tuleb mingi järgmine sisend (...), et neid asju ühe aasta jooksul on hästi palju ja sellepärast ei jõua ühega kõiki asju selgeks endale teha (K7Õ).

Mitme kooli esindaja hinnangul ei soovi õpetajad regulaarsetes digikonsultatsioonides käia, enamasti pöörduakse alles mure tekkimisel. Välja toodi õpetajate konservatiivsust – eakamad õpetajad võtavad uusi digivahendeid raskemalt omaks.

3.3 Muutused inimestevahelises suhtluses, neid toetanud ja takistanud tegurid



Joonis 7. Inimestevahelises suhtluses toimunud muutused, neid toetanud/ takistanud tegurid.

Uurides muutusi inimestevahelises suhtluses, toodi uuritavate poolt välja järgmist: avatum ja heatahtlikum suhtlus, suurem koostöö kõikide osapoolte vahel, süsteemne tunnustamine ja

väärtustamine, õpetajad julgevad rohkem kaasa rääkida ja lapsed on muutunud ettevõtlikumaks ning julgemaks (joonis 7, detailsemalt lisa 4).

Avatud, julge ja heatahtlik suhtlus. Kõikide uurimuses osalenud koolide töötajad tajuvad nii laste, juhtide kui õpetajate suhtluses suuremat avatust ja julgust: „*Täna me oleme jõudnud sinna etappi, et kui meil tulevad kooli külalised, siis enam ei ole seda, et: „Mina seda siia tundi küll ei taha! Tulge!*““ (K5J). Mitme uurimuses osaleja hinnangul on juhid muutunud kooliperest hoolivamaks: „*Ja esimesel juunil, lastekaitsepäeval, koolijuht hommikul teeb pannkooke, lapsed tulevad kooli, vaatavad - koolijuhi tehtud, värskelt küpsetatud pannkoogid moosiga ootavad*“ (K3Õ). Osade koolide esindajad tõid välja, et õpetajatel on rohkem julgust oma arvamust avaldada ja koolielu puudutavas kaasa rääkida.

Viiendat aastat tegutseva kooli juhtide sõnul on õpetajatel õnnestunud kogukonnaga usalduslik suhe luua.

Süsteemne tunnustamine ja väärtustamine. Kõikide koolide esindajad tõid välja, et koolijuhid väärtustavad ja tunnustavad töötajaid. Seda tajusid kõikide uuritud koolide õpetajad ja sellesse panustamise olulisust tõid esile kuue uuritava kooli juhid. Mitme kooli töötajad tõid muutusena välja ka laste tunnustamise süsteemseks muutumise:

See ei ole viimase 5 a jooksul, et oli siiski seda märkamist ja tänamist ja väljatoomist ka varem. Vahe on selles, et nüüd (...) on süsteemne kiitmine, on kohe nädalasisene - kõik pannakse koolilehele üles sellel kuupäeval (K1Õ).

Koostöö. Mitmes koolis mainiti suhtluses toimunud muutusena õpetajate tihedamat omavahelist koostööd. Osad intervjuueeritavad tõid välja ka suurema lastega koos tegutsemise: „*Spinneriga sain otsaes keerutamise selgeks, et me teemegi koos lastega neid asju*“ (K1Õ).

Paljud tõid esile lapsevanemate suuremat kaasatust ja koostöövalmidust: „*Mis mulle hästi meeldib, et vanemad on väga koostööaltid meiega*“ (K1Õ). Mitmes koolis tajutakse vanemaid varasemaga võrreldes nõudlikematenä. Ehkki uuritavate üldine kogemus on, et lapsevanemad on kooliga suheldes muutunud avatumaks ja heatahtlikumaks, on mitu uuritavat kokku puutunud üksikute vanematega, kes on ründavad ja kooli suhtes üleoleva suhtumisega: „*(...) üksikud lapsevanemad, kellel puudub õpetaja ja haridusasutuste suhtes kõige väiksemgi lugupidamine*“ (K4J).

Lapsed. Mitme kooli juhtide ja õpetajate hinnangul on lapsed muutunud varasemaga võrreldes aktiivsemaks, suurenenud on ettevõtlikkus, koostöövalmidus ja eneseteadlikkus: „*(...) nad on muutunud teadlikumaks tegelikult nagu noh, et mis õigused neil ikkagi on*“ (K4Õ). Ühe kooli õpetajad tõid välja, et laste suhtlemisoskused on langenud, teise kooli

õpetajate hinnangul on lapsed muutunud nõudlikumaks: „(...) nad on kõvasti muutunud, (...) pigem on nõudmine, et miks meie ei tee ja see tähendab, et seda siis, mis välismaal“ (K7Õ).

Toetavad tegurid (joonis 7, detailsemalt lisa 4). Intervjueeritavatega vestlustest ilmnes, et koolijuhtide roll suhtluse positiivses suunas mõjutajatena on väga oluline. Uuritavad tõid toetavana välja juhtide poolse töötajate innustamise ja motiveerimise, julgustamise mure korral pöörduma, toetava suhtumise kriisiolukordades ja selle, et juhtidel on töötajatega rääkimiseks aega. Osade õpetajate hinnangul toetab suhteid, kui juhid on õppeprotsessi reaalselt kaasatud: „Ta teeb sedasama, mida meiegi, pärast kokkuvõttes ja..., ta teab kui ajamahukas see on, ta võtab osa asjadest, ta on ka õpetaja“ (K3Õ). Toetavana toodi välja koolijuhi isikliku eeskuju ja õpilastega vahetut suhtlust: „see oli mõeldamatu, et keegi (...) koolide direktoritest poistega mängib võrkpalli, alguses vaadati niimoodi..., aga lastele ju meeldib, kui direktor nendega oskab leida ühist keelt“ (K6Õ).

Kõikide koolide esindajad tõid toetava tegurina välja töötajate regulaarselt toimuvaid ühisüritusi. Mitme kooli puhul on suhtlust toetanud kooli eesmärkidest kõrge teadlikkus: „(...) see arusaam ikkagi tegelikult on olemas, et meil on ühine eesmärk, kuhu me peame jõudma, et need mingid väikesed erimeelsused ei ole seal takistuseks tegelikult“ (K4Õ).

Õpetajate suhtluses toimunud muutuste peamiste toetavate teguritena joonistusi välja regulaarselt toimuvad ühised koosolekud ja eriarvamuste aktsepteerimine. Lisaks nimetati kooli ühiste väärtuste järgimist ja koostööd soodustavate õppemeetodite kasutamist. Ühe kooli esindaja tõi välja füüsilise keskkonna olulisuse: „meil on pärast juurdeehitust meeldiv õpetajate tuba, mis annab igapäevaseks suhtluseks palju mugavama platvormi“ (K3J).

Laste suhtluses toimunud muutusi toetavana nimetati KIVA, VEPA ja Liikuma Kutsuva Kooli programmides osalemist, samuti agressiivsust vähendavaid vahetunnitegevusi. Toetavana mainiti regulaarseid väärtusi ja inimsuhteid käsitlevaid tunde. Olulisena toodi välja laste arvamuste väärtustamist ning isiklike nutiseadmete kasutamise piirangut.

Lapsevanematega positiivset suhtlust toetab mitme kooli esindaja hinnangul juhtide teadlik panustamine kooli ja kodu vaheliste usalduslike suhete loomisesse. Toetavana toodi välja lapsevanemate ja õpetajate sarnast arusaamist lapse toetamisest ning selgeid kooli ja kodu vahelisi kokkulepped (nt e-koolis suhtluseks sobivate kellaaegade osas). Üheks toetavaks teguriks on laste kooliga rahulolu. Mitme õpetaja hinnangul on nad vanematelt laste koolirõõmuga seoses positiivset tagasisidet saanud, mis on edaspidiseid suhteid toetav olnud.

Mõned uuritavad tõid välja kindlat probleemide lahendamise korda, paraja suurusega kooliperet (kuni 300 inimest) ning õppijat toetavat hindamissüsteemi „(...) inimesed lihtsalt

on üksteisele lähemal, nad ei ole enam selle numbriskaala taga, et üks jagab silte numbritega ja teine vaatab, mis tal tuli, vaid tahes-tahmata pooled peavad rohkem suhtlema“ (K4J).

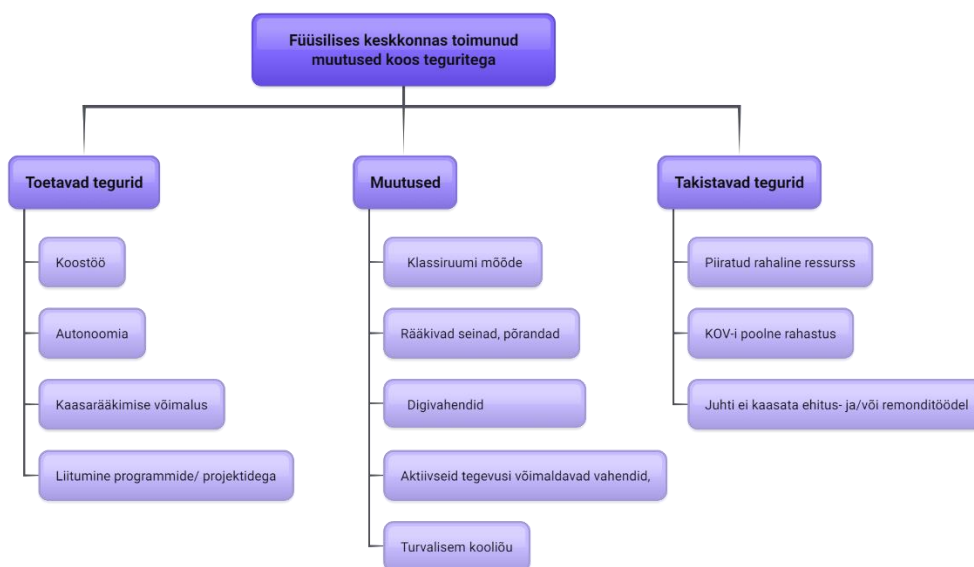
Takistavad tegurid (joonis 7, detailsemalt lisa 4). Kõige rohkem takistavad uuritavate hinnangul suhtluses positiivseid muutusi inimeste erinevad hoiakud ja põhimõtted: „(...) iga aasta kellegi õpetajaga on tekkinud hoiakute ja põhimõtete ikkagi väga suur vastandumine“ (K3J). Need on vastanute hinnangul peamised tegurid, mis õpetajate, juhtide ning lapsevanemate vahel pingeid tekitavad: „(...) kes tunnevad, et ikkagi ei saa päris täpselt aru, mida nendelt oodatakse ja mida tahetakse, siis ikkagi tekib mingi kerge pahameel“ (K4Õ).

Osade koolide esindajad tõid takistavana välja lapsevanemate erineva arusaama lapse toetamisest. Mitme uuritava sõnul ei ole osadel vanematel laste jaoks aega, mistõttu lapsed jäävad kodus vajaliku hoole ja tähelepanuta. Kodukeskkonna mured mõjutavad negatiivselt lapse käitumist koolis ning seeläbi ka suhteid koolikaaslaste ja õpetajatega.

Mõne intervjuueeritava hinnangul takistab suhtluses positiivseid muutusi õpetajate isiklike murede koolikeskkonda kandumine. Nimetati ka vähest koostööaega kolleegidega. Lastega seotud suhtluses toimunud muutusi takistava tegurina nimetati laste nutiseadmete liigset kasutamist.

Ühe koolipere viimaste aastate kiire kasvuga on kaasnenud, et õpetajad ei tunne enam kõiki kolleege ega koolis õppivaid lapsi, samuti ei tunne lapsed enam kõiki koolikaaslasi. Nii juhivad kui õpetajad tajuvad seda takistava tegurina, mis pärsib koolis inimestevahelises suhtluses toimunud positiivsete muutuste püsimist.

3.4 Muutused kooli füüsilises keskkonnas, neid toetanud ja takistanud tegurid



Joonis 8. Kooli füüsilises keskkonnas toimunud muutused, neid toetanud/ takistanud tegurid.

Uuritavad tõid peamiselt esile koolimajas toimunud muutusi: klassiruumi ja kooli koridoride seinad „räägivad“, mööblit on võimalik kerge vaevaga ümber paigutada, soetatud on palju lastele vahetundides aktiivset liikumist ja tegevusi võimaldavaid mängu/vahendeid ning digivahendeid, muutunud on klassiruumi olemus (joonis 8, detailsemalt lisa 5).

Klassiruum. Klassiruumi osas toodi mitme uuritava poolt välja, et on muutunud klassiruumi mõõde - õppetöö ei toimu enam ühes kindlas kohas, tunni vältel liigutakse koolimajas ringi: „(...) ja me saame kasutada grupitööks kogu koolimaja. Et avad ukse ja ongi kogu koolimaja meie klassiruum, meil ei ole nii, et on suletud ukse taga, ikkagi kogu aeg tekib liikumine“ (K3Õ). Mitmes koolis on soetatud uut mööblit, mida saab vajadusel ruumis kiirelt ümber paigutada. Nii klasside kui koridoride seinapinnad on leidnud harivate materjalide ning innustavate mõtete presenteerimisel uutmoodi kasutust: „(...) oma klassis mu seinad kõik räägivad ja ma arvan, ka koolimaja seinad meil hästi räägivad“ (K1Õ).

Koridor. Muutunud on põrandapinna kasutus, mõnes uuritavas koolis on koridor laste aktiivsema liikumise soodustamiseks konkreetsete tegevuste järgi tsoonidesse jagatud. Palju on soetatud vahetundides laste aktiivsemat liikumist toetavaid mängu ja vahendeid (nt lauatenis, koroon, male, kabe, legoklotsid). Mõnes koolis on klassidel olemas eraldi mängukomplektid vahetunnitegevusteks.

Mitmes koolis on telefonide kasutamiseks kokku lepitud konkreetne nutiala.

Selgus, et erinevad koolid on ellu viinud nutikaid muutusi: nt on ühes koolis olemas 250 m pikkune siseterviserada, teises ronimissein ja mängutuba, kolmandas on koridoris televiisor ja kord nädalas toimub laste seas populaarne tantsuvahetus *Justdance* mängu abil.

Tehnilised vahendid. Iseloomulik on koolide hea varustus digitaalsete õppimist ja õpetamist toetavate vahenditega: järjest paremal tasemel ja rohkem arvutiklasse, digitahvlite, tahvelarvutite ja robotite olemasolu ning ülekooliline heal tasemel wifi-võrk.

Kooliõue. Mitme kooli uuritavate sõnul on kooliõues varasemaga võrreldes rohkem laste füüsilist liikumist soodustavaid vahendeid. Kahe kooli töötajad tõid muutusena välja kooliõue varasemaga võrreldes turvalisemaks muutumist.

Toetavad tegurid (joonis 8, detailsemalt lisa 8). Olulise kooli muutusi toetava tegurina toodi välja koostööd erinevate osapooltega. Töötajate ühiselt kirjutatud projektid on loonud mitmes koolis võimalusi soetada lastele füüsiliselt aktiivset tegevust pakkuvaid vahendeid. Mitmes koolis on projektide kirjutamine või projektis osalemine olnud digivahendite juurdesaamist toetavaks teguriks. Töötajate omavahelised arutelud on viinud heade mõteteni, mis on ühiselt ellu viidud.

Ühes koolis on kool „värvilisemaks ja rõõmsamaks“ (K7Õ) muutunud tänu koostööle lapsevanemate poolt loodud MTÜ-ga. Aktiivsete lapsevanemate poolt loodud MTÜ on palganud kunstniku, kes on kooli füüsilist keskkonda kujundada aidanud. Koostöös kohaliku omavalitsusega (KOV) on mitme kooli õueala laste jaoks turvalisemaks muudetud.

Osade koolide esindajad tõid toetavana välja ka koostööd teiste koolidega. Külaskäigud, mis on toimunud uuenduslike lähenemistega tutvumise eesmärgil, on andnud tõuke oma koolis uuenduste elluviimiseks.

Kõik uurimuses osalenud koolid kuuluvad Liikuma Kutsuva Kooli võrgustikku, mis kerkis esile ühe olulisema kooli füüsilises keskkonnas aset leidnud muutusi toetanud tegurina: „(...) kui me saame Liikuva Kooli asjad välja, see on suur võit“ (K4J).

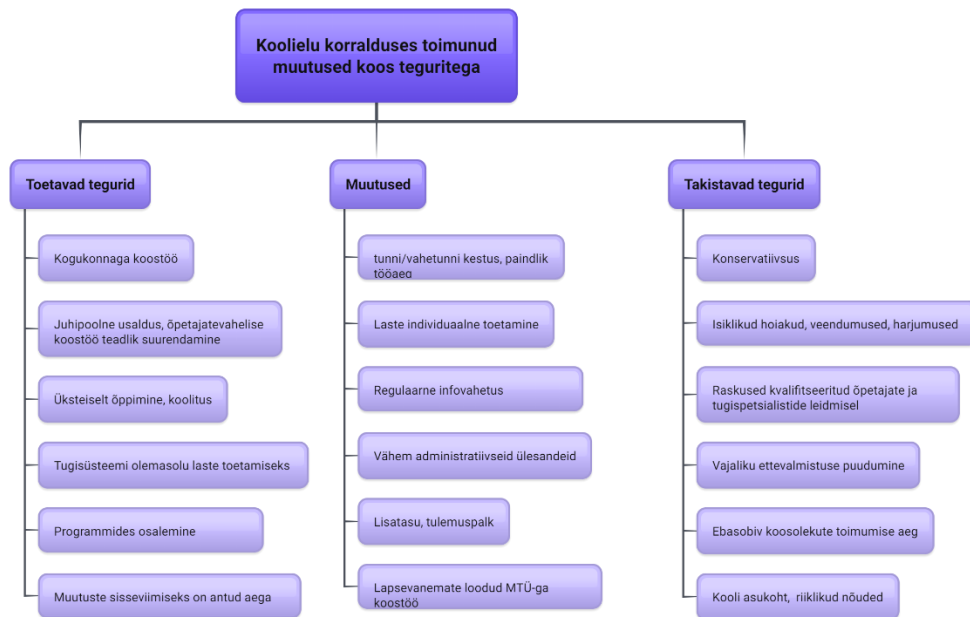
Kõikide intervjuueeritavatega vestlusest ilmnest, et füüsilise keskkonna muutusi toetab kaasarääkimise võimalus. Ühe toetava osapoolena toodi välja lapsi, kelle arvamust mitmes koolis aktiivsete vahetunnitegevuste juurdeloomiseks küsitakse: „Me laseme lastel ka kaasa rääkida, las mõtlevad ise“ (K5J). Lisaks ilmnest olulise tegurina innustunud töötajate olemasolu koolis. Nt kujundasid ühes koolis kokad omal algatusel söökla ümber, muutes selle lihtsate vahenditega nii laste kui töötajate rõõmuks värviliseks.

Mitu uuritavat nimetas olulise tegurina õpetajate autonoomiat ja kaasarääkimise võimalust oma klassiruumi ümberkujundamisel ning ideede elluviimisel. Kahe kooli juhid tõid positiivsena välja võimaluse kooli ehitus- ja/või renoveerimistöodel ruumilahenduste osas omapoolsete ettepanekute tegemiseks.

Takistavad tegurid. (joonis 8, detailsemalt lisa 5). Takistava tegurina mainiti mitme kooli töötajate poolt ruumipuudust. Öeldi, et soove ja ideid on palju, kuid klassi- ja koridoripinda vähe. Kahe kooli juhid mainisid kooli füüsilise keskkonna muutusi pärssivana KOV-i poolt korduvalt remondiks kokku lepitud tähtaja edasilükkumist. Vahendite soetamist takistab osade koolide poolt vähene raharessurs.

Kahe kooli juhid tõid takistavana välja remondi ja renoveerimistööde ajal mittekaasamist. Juhid on arvamusel, et kui neil oleks olnud võimalus oma arvamust avaldada, oleks mõned asjad teisiti teha saanud. Lisaks ilmnest ühes koolis takistava asjaoluna, et maja füüsilise korrasoleku eest vastutab teenust pakkuv ettevõtte. See seab koolile oma ideede teostamisel piiranguid.

3.5 Muutused koolielu korralduses, neid toetanud ja takistanud tegurid



Joonis 9. Koolielu korralduses toimunud muutused, neid toetanud/ takistanud tegurid.

Koolielu korraldusega seotud muutustena töid uuritavad esile järgnevat: koolis toimub töötajate regulaarne infovahetus, muutunud on koolipäeva korraldus, õpetajatel on vähem administratiivseid ülesandeid, lisaülesannete eest saadakse lisatasu või on kehtestatud tulemuspalk süsteem, muutunud on lastele individuaalse toe pakkumine ning suurenenud on kogukonnaga koostöö (joonis 9, detailsemalt lisa 6).

Regulaarne infovahetus. Kõneka koolielu korralduse muutusena ilmnes, et juhtide ja õpetajate tajutud muutusena pööratakse kõikides uurimuses osalenud koolides töötajate omavahelise infovahetuse ja koostöö soodustamisele väga palju tähelepanu. Toimuvad regulaarsed infominutid või infovahetunnid (1-2 x ndl) ja koosolekud (enamikes koolides 1 x ndl). Mitme intervjuueeritava hinnangul on kord nädalas toimuv ühine kohtumine väärtuslik õpetajate koostööaeg, kus lisaks igapäevase info vahetamisele tehakse koostööd ja jagatakse omavahel teadmisi/ oskusi, mis aitab kaasa ühtse arusaamise kujundamisele ning heade omavaheliste suhete tekkimisele:

Tooksin välja ka neljapäevased õpetajate töökoosolekud, ma arvan, et nendel on meie suhtluskultuurile hästi suur mõju olnud (...) näiteks on seal üldised infominutid, aga siis (...) me teeme mingi konkreetse asja nimel kas korraga tööd või väikestes gruppides, anname mingisuguse reaalse tulemuse (...) või siis (...) meil on sellised jagamiskoosolekud, kus keegi on midagi väga kiivti õppinud, teinud, jagab seda teistele, teised proovivad järgi jne (K3J).

Mitme kooli õpetajad ja juhid töid välja, et lisaks töötajate omavahelistele kogunemistele kohtutakse regulaarselt ka koos lastega. Ühist aega kasutatakse mitmes koolis nädala jooksul silma paistnud laste ja töötajate tunnustamiseks, sünnipäevalaste õnnitlemiseks ja

õppekäikude vms kohta positiivse tagasiside edastamiseks. Mõnes suuremas koolis, kus kogu koolipere korraga ühiselt kokku saama ei mahu, osalevad töötajate infominutitel või vahetundides õpilaste esindajad. Intervjueeritavate sõnul aitavad lastega ühised kogunemised kaasa koolipere ühtses infoväljas viibimisele ja sidususele.

Koolipäeva korraldus. Mitmes uurimuses osalenud koolis on muudetud tundide ja/või vahetundide pikkust: „*päevas on kaks paaristundi ja kaks pikka vahetundi*“ (K1J). Intervjueeritavate sõnul annab muutus paremad võimalused õppetöö uutmoodi korraldamiseks, sest uute meetodite rakendamist peetakse ajamahukamaks ning pikemates tundides saab lastega edukamalt nt rühmatöid, projektõpet, erinevate ainete lõimingut jms läbi viia. Ühe kooli esindaja sõnul jõuab gümnaasiumiosa õpilastega 45 minutise tunni vältel väga vähe edasi ning õppeprotsess jääb lünklikuks. Samas koolis võimaldatakse õpilastele ennastjuhtivuse suurendamise eesmärgil igapäevaselt üks tund iseseisvalt õppimise aega. 10.klassi õpilasi toetatakse sellega, et iseseisvaks tööks on kokku lepitud kindel ruum, kus viibib ka õpetaja; suuremate klasside õpilased valivad sobiva koha ise.

Enamik uuritavaid tõid välja, et nende koolis on aktiivsema liikumise suurendamiseks sisse viidud pikk õuevahetund (30-40 min). Koolis, kus toimuvad paaristunnid, on lastel võimalik käia õuevahetundides kaks korda päevas. Mitmes koolis tegelevad lastega vahetundides õpilased, kes on Liikuma Kutsuva Kooli programmi raames mängujuhtideks koolitatud. Mängujuhid pakuvad kaasõpilastele vahetundides organiseeritult füüsiliselt aktiivseid ja mängulisi tegevusi: „*(...) meil välja koolitatud vanemate klasside õpilaste seas mängujuhid ja viivad siis neid mängu läbi noorematele iga kolmapäev suur vahetund*“ (K5J).

Üheks koolipäeva korraldusega seotud muutuseks on uuritavate hinnangul suurem õpetajate tööaja paindlikkus. Mitme intervjueeritava poolt toodi välja, et õpetajad ei pea koolivaheaegadel kellast kellani koolis olema, vaid võivad oma ülesannete tegemiseks ise sobiva aja ja koha leida, nt kodukontoris töötades. Mitmes koolis on ka õpetajate administratiivseid tööülesandeid vähendatud. „*Me oleme tohutult vastu tulnud õpetajatel selles osas, et mis vähegi on võimalik õpetajal nagu koormust ära saada (...)*“ (K5J). Sellega muutusega on soovitud õpetaja tööaega efektiivsemaks muuta.

Mitme kooli esindajad tõid olulise muutusena välja kindla järelevastamiste süsteemi olemasolu. Ühelt poolt peetakse oluliseks, et õpetaja tööaja efektiivsust, teisest küljest soovitakse, et õpilane oma õpitulemuste saavutamise eest ise rohkem vastutust võtaks:

Nad saavad ainult ühe korra parandada, see on meil gümnaasiumis totaalselt sisse viidud (...), me peame inimest õpetama elama täiskasvanute reeglite järgi (...). Meie mudel on see, et sul on järgmise kuu 10. kpv-ni võimalik oma asja parandada, annad teada, kuna tuled (K1J).

Mõnes koolis on õpilastele kehtestatud isiklike nutiseadmete kasutamise keeld või piirang. Keelu kehtestanud koolis ei kasuta lapsed oma telefone terve koolipäeva vältel. Reegel kehtib juba aastaid ja sellega ollakse harjutud (raskem on kohaneda lastel, kes teistest koolidest tulevad). Piirangud on mitmesugused – mõnes koolis tähendab see, et telefonide kasutamine on keelatud esimese kooliastme õpilastele; mõnes on kasutamine reguleeritud nii, et õpilased võivad nutiseadmeid kasutada selleks ette nähtud koridori kindlas tsoonis.

Laste individuaalne toetamine. Individuaalne toetamine on uuritud koolides enamasti seotud kaasava hariduse rakendamise ja tugisüsteemi loomisega koolis. Kõikides uuritud koolides õpib HEV lapsi. Laste erisustega paremaks toimetulekuks on loodud õpi- ja käitumisraskustega lastele väikeklasse ning liitklasse; tööd tehakse ühisklassides. Mõned intervjueeritavad töid välja, et koolis on tööle võetud tugispetsialistid: logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog, kelle rolli intervjueeritavad lapsele individuaalse toe pakkumisel väga kõrgeks peavad.

Ühes koolis on gümnaasiumiõpilastele individuaalse toe pakkumise eesmärgil mindud klassijuhataja süsteemilt üle mentorsüsteemile. „(...) siin on raskusaste rohkem õpilasega suhtlemisel ja tema arengu toetamisel, mitte niivõrd administratiivsel korraldamisel“ (K6J).

Töökoormus ja lisatasu. Enamik koolijuhte tõi välja, et on pidanud viimastel aastatel kooli suurenemise ja/või töötajate vahetumise tõttu tegelema uute õpetajate värbamisega. Mitme kooli esindaja sõnul on nende koolides püsiv kollektiiv, liikumine toimub peamiselt õpetajate isikliku eluga seotud muutuste tõttu (lapse sünd, kolimine vms). Ühes koolis on tegeletud aktiivselt uute õpetajate töölevõtmisega seetõttu, et viimaste aastate jooksul on õpilaste arv kahekordistunud.

Mitmes koolis makstakse õpetajatele täiendavate ülesannete eest lisatasu, mis intervjueeritavate sõnul õpetajaid rohkem pingutama motiveerib: „*Kui on suured pingutused, (...) siis ikkagi koolijuht leiab ressursid lisatasude jaoks ja see on ka hästi suur asi (...)*“ (K3Õ). Ühes koolis makstakse kord aastas tulemuspalka, mis on seotud õpetaja poolt õppeaasta alguses enda töö eesmärgistamise ja kevadisel arenguvestlusel nende täitmise analüüsimisega. Samuti õpilaste poolt rahuloluküsitluses õpetajale antava tagasisidega.

Kogukonnaga koostöö. Ühes koolis on aktiivsed lapsevanemad koolielu korraldusse kaasatud. Vanemad panustavad koolis ürituste korraldamisse, aga ka füüsilise keskkonna rõõmsamaks ja ilmekamaks muutmisesse enda poolt loodud MTÜ vahendusel:

MTÜ palkas kunstniku, kool on läinud natukene värvilisemaks (...), MTÜ ise korjab raha (...) et lisaraha tuua või (...). Seal on mõned vanemad, kelle lapsed siia kooli käivad ja seal on ka õpetajatest keegi esindaja ja õpilasesindusest (K7Õ).

Toetavad tegurid (joonis 9, detailsemalt lisa 6). Uuringust ilmnes, et oluliseks õpetajate vahel regulaarset infovahetust ja koostööd soodustavaks teguriks on koostöö teadlikult soodustamine juhi poolt. Kõik uurimuses osalenud juhid peavad lisaks operatiivse ja igapäevase jooksva info jagamisele vajalikuks ka õpetajate professionaalse arengu soodustamist. Õpetajate omavahelises tihedamas kontaktis nähakse üksteiselt õppimise ja ühise arusaamise kujundamise kaudu potentsiaali tõhusamaks eesmärkide poole liikumiseks.

Mitme uurimuses osalenud kooli õpetaja hinnangul on see, et juht lubab vaheaegadel teatud päevadel kodukontoris tööd teha, nende jaoks väga oluline motivaator. Tööaja paindlikumaks muutumist toetab uuritavate sõnul juhi usalduse olemasolu:

(...) see arusaamine, et me tegelikult teeme tööd ka mujal kui koolimajas, on tulnud küll nüüd viimaste aastatega, (...) kuidas ma teen ja millal ma teen, selle ma valin ise, et ikkagi jälle see usaldus (...), keegi ei kontrolli ja ei nuhi kogu aeg (K1Õ).

Laste individuaalsel toetamisel on intervjueritavate hinnangul oluline tõhusa tugisüsteemi olemasolu ning püsivate tugispetsialistide stabiilne ja püsiv tugi. Ühe kooli esindaja sõnul on see varajase märkamise puhul lapse edasist arengut silmas pidades määrava tähtsusega. Need lapsed saavad enamasti abi ja on hästi toetatud: „(...) kui sotsiaalpedagoog ja psühholoog on püsivad inimesed ja on järjepidev töö kohe alt peale, siis üldiselt need probleemid vähenevad(...)“ (K2J). Muret tekitavad lapsed, kes suuremates klassides probleemide ilmnemisel korduva muustrina koole vahetavad.

Tundide ja vahetundide pikkust ning vahetundide sisustamist on enamike uuritavate sõnul aidanud reguleerida programmiga Liikuma Kutsuv Kool ühinemine. Teise tegurina ilmnes lapsevanematega koostöö. Mitme kooli esindaja poolt toodi välja, et kogukonna rahulolu koolis toimuvate muutustega on tähtis ja seetõttu kaasatakse lapsevanemaid alati sellistesse muudatustesse. Hea koostöö kooli ja kodu vahel on aluseks ka MTÜ loomisele.

Kolmanda koolipäeva korralduse muutmist toetava tegurina ilmnes koostöö teiste koolidega. Käiakse vaatamas juba ellu viidud muutusi, saadakse uusi ideid, mida oma koolis teha: „Kui kool käis Tera-koolis Tartus, siis võtsime ka vaheajad teistsuguselt enne vabariigi muutusi selles osas. Jagasime viieks osaks, näha oli, et need on head mõtted seal“ (K5Õ).

Mitme koolijuhi intervjuust ilmnes kõneka koolielu korraldust toetava tegurina, et muutusteks tuleb anda aega. Juhid tõid välja, et oluline on koostöö ja et liigse survestamisega võib kasu asemel kahju teha.

Takistavad tegurid (joonis 9, detailsemalt lisa 6). Õuevahetundide elluviimist takistavad uuritavate hinnangul lapsevanemate ja õpetajate konservatiivsus, isiklikud hoiakud ja arusaamad. Mitme kooli esindaja poolt toodi välja, et ehkki lastele meeldib võimalus

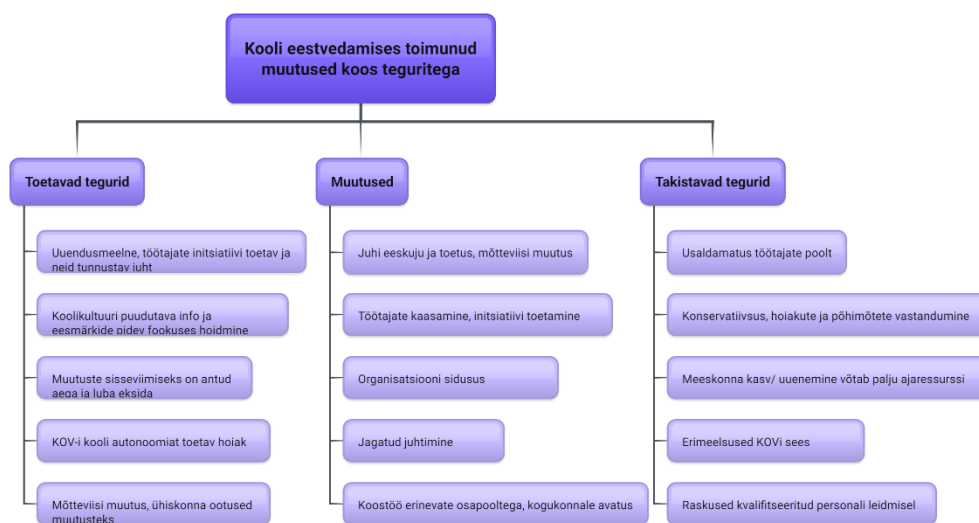
koolipäeva keskel õues aktiivselt aega veeta, on lapsevanemaid, kes sellele muutusele häälekalt vastu on olnud ning kes eraldi selgitustööd on vajanud: „*Lapsed tunnevad mõnu sellest, aga lapsevanemad ütlevad, et ei ole tore*“ (K2J). Toodi välja, et õpetajatel takistavad muutusega kaasatulekut väljakujunenud harjumused: „*Meil võtab palju aega mõnda õpetajat rutiniist välja tuua, et: „No mine lastega välja, mine värske õhu kätte!*““ (K7J).

Lapsevanemate isiklikud hoiakud ja veendumused on õpetajate ja koolijuhtide hinnangul ka lastele individuaalse toe pakkumist takistavaks teguriks. Lisaks ilmned takistava tegurina vanemate vähesed oskused. Mitme intervjuueritava sõnul piiravad toetamist vanema napid oskused ja vähene teadlikkus oma võimalustest ja rollist lapse toetamisel: „*Lapsevanemaid on vaja nõustada ja toetada, puuduvad oskused oma last aidata*“ (K5J).

Uurimuses osalejate hinnangul on õpetajate ja tugispetsialistide värbamist takistavateks teguriteks kvalifitseeritud tööjõu puudus, kooli regionaalne asukoht ning riiklikud nõuded:

Probleem ongi selles, et meil ei tule siia noori õpetajaid juurde ja lihtsalt sellepärast, et ta asub x-kohas (K7Õ). Surve, mida me tunneme (...) riigi poolt kutsekvalifikatsiooniga (...) on moraalselt ruineeriv (...), see on tundunud ebaõiglane (K3J).

3.6 Muutused kooli eestvedamises, neid toetanud ja takistanud tegurid



Joonis 10. Kooli eestvedamises toimunud muutused, neid toetanud/ takistanud tegurid.

Kooli eestvedamises ilmned järgmised juhtide ja õpetajate tajutud muutused: muutunud on juhi mõtteviis ja roll, juht kaasab töötajaid koolielu juhtimisse ja suhtub nende algatustesse positiivselt, organisatsioon on muutunud ühtsemaks, töötajate vahel on tekkinud suurem sidusus, suurenenud on kooli ja erinevate osapoolte koostöö (joonis 10, detailsemalt lisa 7).

Juhi mõtteviis ja roll. Olulise muutusena ilmned, et uuritavate hinnangul juhid julgustavad töötajaid uusi asju katsetama ja omavahel teadmisi jagama. Enamike koolide

juhid kiidavad ja tunnustavad, näitavad eeskuju ning ärgitavad kaasa rääkima: „*Hästi palju on sellist kaasamist, et: „Mõelge kaasa - kuidas võiks olla, mis võiks olla?“, väga palju arvestatakse (...)*“ (K1Õ). Välja toodi, et juhid arvestavad õpetajate arvamusega, toetavad nende initsiatiivi ja kaasavad muutuste läbiviimisesse: „*Mõte tuleb maha müüa nii, et lõpuks tuldaks välja oma ideedega (...), kui keegi huvitub ja tahab katsetada, on tal alati võimalus seda teha*“ (K1J).

Osades uuritud koolides on juhid intervjueeritavate sõnul õpetajatele suuremat vastutust andes juhtimist jaganud: „*Kollektiiv on nii suureks läinud, siis selline õppekava arendus töötab õppetooli sees- delegeeritud juhtimine praktiliselt*“ (K2J). Mitme intervjueeritava hinnangul on ainekomisjonide asemele loodud õppetoolide/ õpikogukondade rolli õpetajate koostöö soodustamisel väga oluline. Välja toodi, et seeläbi on muutunud ka õpetajate vahel vastutuse jagamine – kõigil on erinevad ülesanded ja vastutatakse selle raames: „*Vanasti (...)* ainekomisjoni esimees (...) siis tegidki põhimõtteliselt ise ära, nüüd on loogika see, et ära jagada oma õpetajate vahel, kes millega tegeleb, kes vastutab“ (K1Õ).

Kõnekana töid mitme kooli juhid välja mõtteviisi muutumise seoses töötajatega, kelle käitumine, põhimõtted ja hoiakud ei ühti kooli üldise kultuuriga ega ole laste arengut toetavad. Kui õpetajad ei võta uut lähenemist omaks, on osade intervjueeritavate sõnul selliste õpetajate mõju koolikultuurile ruineeriv. Nende hinnangul on ühtse kollektiivi ja koolikultuuri huvides mõnikord vajalik „*juhtida inimesi valutult töölt ära*“ (K4J).

Ma olen nüüd aru saanud ühest asjast, (...) need inimesed, kes ei suuda olla hoolivad või ei suuda tunnis distsipliini tagada, nendest peab kool vabanema. (...) Kui satuvad kokku närviline õpilane raskest kodust ja samasugune õpetaja, (...) me ei tea, keda tuleb aidata (K4J).

Organisatsiooni ühtsus ja sidusus. Kõigi uurimuses osalejate sõnul on koolijuhil olnud oluline roll selles, et meeskond ühtsemaks on muutunud: „*(...) direktor on suutnud luua sellise tööka kollektiivi (...) sõbraliku, üksteist toetava*“ (K6Õ). Enamike koolide esindajad töid välja, et koolis ei tehta vahet, kes on õpetaja, kes töötaja, kõiki väärtustatakse ühtse meeskonna liikmetena, keda kooliellu kaasatakse. Osades koolides on abipersonalile vabatahtlikkuse alusel lisaülesandeid antud, nt tegeleb ühes koolis koristaja nii töötajate kui õpilaste „*toidult maha võtmise ja arvestamisega. Lapsevanemad peavad temaga suhtlema*“ (K1J).

Koostöö erinevate osapooltega ja kogukonnale avatus. Enamik uurimuses osalenud koole tõi välja, et lapsevanematega koostöö on suurenenud. Mitu kooli korraldab regulaarselt lapsevanemates ühtse arusaamise kujundamise eesmärgil üritusi (nt Lapsevanemate õhtuakadeemia). Osades koolides viiakse läbi lapsevanemate ja laste ühiseid koosolekuid,

tähistatakse ühiselt kooli traditsioone. Ühe kooli juht tõi välja, et vanemad on mitteformaalse kooli-kodu vahelise kontakti tugevdamiseks kaasatud kooli üritustes kaasaaitamisse: „(...) *igast klassist vähemalt ideaalis neliteist lapsevanemat õppeaasta jooksul peavad ühest või teisest üritusest osa võtma, olles ise eestvedaja*“ (K3J).

Mitme kooli esindajad tõid muutusena välja kogukonnaga avatumat suhtlust: „(...) *nüüd saab kiirelt üles pandud info: kes käis koolis, mis toimus. Sotsiaalmeedias. Oleme õppinud ära, et artiklite kirjutamine – see on oluline, kogukonnas on tajutav positiivse hoiaku tekkimine*“ (K1J). Oluliseks peetakse kogukonnale info jagamist, mis intervjuueeritavate sõnul aitab kaasa kooli ja kodu vahel usalduslike suhete tekkimisele. Tajutakse, et koolielu avalik presenteerimine muudab kogukonna kooli suhtes heatahtlikumaks.

Toetavad tegurid (joonis 10, detailsemalt lisa 7). Kõige olulisemaks toetavaks teguriks koolis uuenduste elluviimisel on intervjuueeritavate hinnangul kindla visiooniga innovaatiline juht. Tähtsaks peetakse, et juht käituks meeskonnaliikmena: „*Eelmine direktor rääkis „Teil siin!“, aga (...) esimesest päevast: „Meil siin!“*“ (K1Õ). Uuritavate poolt toodi toetavana välja, kui juht on ise innustunud ning suudab teisi tagant tõugata: „(...) *emotsioon ja usk, et: „See ongi võimalik! Miks mitte!?” - see lükkab tagant tegutsema*“ (K1Õ). Juhi toetav hoiak annab mitme kooli õpetaja sõnul julgust uusi asju katsetada isegi siis, kui nad endas päris kindlad ei ole. Õpetajate jaoks on oluline eksimisruumi olemasolu, mis omakorda julgustab ja loob turvalise keskkonna: „(...) *mis minule usaldust tekitab, et me ütlemegi: „Jah, see läks praegu täitsa metsa ja tegelikult siit me sellisel kujul enam nagu ei toimi. Proovime teistmoodi!“*“ (K3Õ).

Mitme koolijuhhi sõnul on määrava tähtsusega, et muutusi ei viidaks juhtide poolt sisse ülevalt-alla, vaid et protsess areneks õpetajate endi koostöös: „*Mõjusad juhtumid ongi tekkinud siis, kui seeme on pandud idanema ja kogu kollektiiv ise hakkab seda elama, mitte nii, et see tuleb kuskilt ülevalt, vaid see peab olema jagatud*“ (K3J).

Kõik uuritavad tõid olulise tegurina välja kooli töötajate ühiseid üritusi, mis suhteid luua ja meeskonnatunnet tekitada aitab. Ühes koolis on koolikultuuri kujundada aidanud edukalt programmis Peresõbralik tööandja osalemine: „*Põhjalik tegevuskava 13-nes kriteeriumis, mis puudutab organisatsioonikultuuri ja personalitegevust ja info jagamist ja töövärbamist ja lahkumist ja perede kaasamist ja kõike seda*“ (K6J).

Kõneka eestvedamist toetava tegurina ilmnes mitme koolijuhiga vestlusest õpetajate eriarvamustes peituv potentsiaal. Kui õpetajad julgevad oma arvamust avaldada ega karda erineval seisukohal olla, suunab see intervjuueeritavate hinnangul uusi lahendusi otsima, mis aitab kooli ühtsemaks luua ja loob parema pinnase eesmärkide suunas liikumiseks: „*Alati ei*

pea olema õpetajad ja koolijuhid täpselt ühel arvamusel. Kui on eriarvamused, siis see on isegi veel toetavam ja mõistlikum tegevus“ (K4J).

Osade uuritavate hinnangul on uuenduste ellu viimist toetanud KOV-i poolse usalduse olemasolu, koostöö ja kooli autonoomiat toetav hoiak: „Suur usaldus on olemas. Ja selle usalduse baasilt on antud kätte võimalus teha sellist kooli, mida kogukond, mida meie kooli personal kõige paremini heaks arvab, et milline on hea tänapäevane haridus“ (K3J). KOV-iga koostöös toimunud arengukava koostamise koolitus on mitmes koolis olnud tõukeks uue formaadi kasutuselevõtmisel, mis on intervjueeritavate hinnangul heaks abivahendiks eestvedamisel. Ühe uuritava sõnul on uus arengukava „funktsionaalne dokument, mis annab sõna otseses mõttes igaks aastaks (...) sihiseade“ (K3J), võimaldab kooli eesmärke läbipaistvamalt ja arusaadavamalt mõtestada ning on seeläbi organisatsioonil ühtsust luua aitavaks teguriks.

Ühe kooli õpetajate sõnul toetas nende koolis uue juhi tegutsema asumist ühiskonnas haridusuuenduse teema esile kerkimine: „Ajaline kokkulangevus oli hea, sest aitas kaasa see, et haridusmaastikule tuli palju uusi vaateid, asju“ (K1Õ).

Takistavad tegurid (joonis 10, detailsemalt lisa 7). Intervjueeritavatega vestlustest selgus, et kõige enam takistab kooli eestvedamist inimeste konservatiivsus ning hoiakute ja põhimõtete vastandumine. Mitme kooli esindaja jutust ilmnis, et pikema staažiga õpetajatel on keerulisem muutustega kaasa tulla, sest neil on õpetaja tööst teistsugune arusaamine ning väljakujunenud harjumused: „Pika tööstaažiga kaasneb (...) natukene piiritletud tunnetus, seal on raskem seda jääd sulatada, kus on: "Nii on ju olnud kogu aeg!““ (K5J).

Hoiakute ja põhimõtete vastandumine muudab mitme intervjueeritava sõnul keeruliseks ka muutustega rahulolematute lapsevanemate kaasamise. Kaasamist takistab omakorda asjaolu, et muutustele vastu olevad lapsevanemad ei tule ühtse arusaamise kujundamise eesmärgil korraldatavatele üritustele kohale: „See grupp, kes ei saa aru, kellel pole aega või võimalust süveneda, (...) ta ei jõua vastu võtta seda juhtkonnapoolset harimist“ (K2J).

Uuringust ilmnis, et juhil on koolis muutusi keeruline läbi viima hakata, kui puudub töötajate poolne usaldus: „Eialgu tuli seltskond inimesi, (...), kes ütlesid: „Aga meil tehakse seda asja niimoodi!“ , see kestis umbes kaks aastat“ (K1J).

Olulisteks kooli eestvedamist takistavateks teguriteks on erimeelsused KOV-i sees ja ühepoolne kokkulepete muutmine. Mitme uuritava hinnangul kandub erimeelsuste tõttu koolikeskkonda ebamäärasust, mis mõjutab igapäevatööd: „See on selline olukord, kus vallavalitsuse ja vallavolikogu erinevad hariduse eesmärgid on kõik nii segamini, et tegelikult täpselt ei teata, mida ja kuidas ja kuhu siis minna“ (K3J). Intervjueeritavate sõnul on ühiste

eesmärkide suunas liikumiseks oluline ühtne arusaamine, mille tekitamist ja/või hoidmist KOV-i tasandil olevad eriarvamused pärsivad.

Ebamäärasust ja õpetajate hulgas rahulolematust tekitab ka KOV-i poolt korduv koolimaja renoveerimiseks kokku lepitud tähtaja edasilükkamine. See mõjub mitme kooli esindaja hinnangul negatiivselt õpetajate motivatsioonile. Õpetajad on mitu aastat tegutsenud kaasaegsema õpikeskkonna ootuses, mis looks uuemate õpetamisvormide rakendamiseks ja meetodite kasutamiseks paremaid võimalusi. Ootust peetakse väsitavaks ja trotsi tekitavaks.

(...) koolijuhina ma kiristan hambaid, et miks te koolide pealt kokku hoiate (...) oleme näinud vaeva ja valmistunud, et õpetajad tuleksid uues koolikeskkonnas toime, (...) pidevas ootuses elamine kurnab. Meil on valmisolek juba aastaid, aga (...) rakendada ei saa (K2J).

Uuritavatega vestlustest selgus, et kooli eestvedamist takistavad raskused kvalifitseeritud õpetajate värbamisel. Näiteks toodi välja, et uue kooli loomisel on korraga kogu komplekti õpetajaid väga keeruline leida. Samuti öeldi, et kooli kiire suurenemise tõttu kulub pidevalt uute inimeste töölevõtmisele palju juhtide energiat. Seetõttu jäävad muud olulised teemad paratamatult tahaplaanile. Mitmes koolis on õpetajaid, kes korraga kahes-kolmes koolis töötavad, mis on takistavaks teguriks kooli meeskonna ühtseks kujundamisel. Mõne uuritava hinnangul käivad osakoormusel töötavad õpetajad seetõttu vähem (või ei huvitu üldse) ühistel infokoosolekutel, koostööpäevadel, ühistel vabaajäüritustel jms.

4. Arutelu

Eesti haridusvaldkonnas töötavate inimeste vahel on laiemalt kokku lepitud koolide muutumise suunas, mille kirjeldamiseks on võetud kasutusele väljend „muutunud õpikäsitus“. Tegemist on keerulise protsessiga, mis eeldab muutusi õpetajate ja koolijuhtide mõtteviisis (Haaristo *et al.*, 2019), juhtimises ja töökorralduses, aga ka füüsilise keskkonna muutustes ja kogukonnasuhetes (Heidmets *et al.*, 2017). Magistritöö eesmärgiks oli kaardistada ja kirjeldada seitsme edukalt muutusi ellu viinud kooli juhtide ja õpetajate tajutud muutusi ning muutusi mõjutanud tegureid, mis nende koolis viimase viie aasta jooksul ilmnenu on. Eesmärgi täitmiseks võeti andmekogumise ja analüüsi raamistikuks õpikäsituse muutusi kirjeldav mudel (joonis 2), mistõttu uuriti tajutud muutusi koolikultuuri erinevate valdkondade lõikes: muutused inimestevahelises suhtluses, füüsilises keskkonnas, õpetajate arengu toetamisel, õppimises ja õpetamises, koolielu korralduses ja kooli eestvedamises. Järgnevalt on välja toodud viis kõige olulisemat tulemust.

Esiteks, peamiste õpetajate ja juhtide poolt tajutud muutustena ilmnesisid kogukonnaliikmete vaheline avatum, üksteist toetavam ja regulaarsem suhtlus, erinevates

programmides ja projektides osalemine, uute õpetamisvormide- ja digivahendite kasutuselevõtt, aktiivsem üksteiselt õppimine, õpetajate suurem autonoomia ning koolipäeva struktuuri ja kooli füüsilise keskkonna muutumine laste arengut toetavamaks. Tähtsaima valdkondade ülese muutusena ilmnis koostöö erinevate osapoolte vahel. Kõik need muutused kirjeldavad ka muutunud õpikäsituse erinevaid elemente.

Õpikäsituse muutumise eesmärgiks on luua iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetav keskkond, mille täitmiseks tuleb rakendada muutusi õpetamise viisides, õppimise osapoolte suhetes ning koolikultuuris (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Uuritud koolide õpetajate suurem omavaheline koostöö ja üksteiselt õppimine näitab, et liigutud on koostöisema koolikultuuri suunas, mis aitab leida võimaluse koostegutsemises peituvate ressursside kasutusele võtmiseks ja millest on abi lisaks aineteadmistele ka õppijate sotsiaalsete oskuste arengule (Heidmets *et al.*, 2017). Õpikäsituse muutumist oodatud suunas näitab ka uuritavate tajutud muutus õpetajate suuremast autonoomiast, mis Heidmetsa jt (2017) järgi toetab õpetajate professionaalse kapitali (Hargreaves & Fullan, 2012) arengut.

Uuritud koolides on toimunud selge liikumine õpetaja professionaalse kapitali arengu toetamise poole. Juhtide toetus õpetajate professionaalse arengu soodustamisel tähendab ühtlasi juhtide panust õppimise ja õpitulemuste kvaliteedi tõstmisesse. Uuritud koolide aktiivne programmides osalemine ja uute õpetamisvormide ning meetodite rakendamine toetab konstruktivistlikku teadmuskäsitust, mis tähendab liikumist selle poole, et õppijad osaleksid aktiivselt oma teadmiste kogumise protsessis ning oskaksid õpitavat eluga seostada (Heidmets *et al.*, 2017).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimuses osalenud koolides toimunud muutused näitavad selgelt, et antud koolides on viimase viie aasta jooksul tõepoolest toimunud liikumine muutunud õpikäsituse rakendamise suunas. Hargreavesile ja Shirleyle (2009) teotudes võib väita, et need koolid ei ole enam takerdunud, vaid on hoogsalt läbi ühistest eesmärkidest kõrge teadlikkuse ning igapäevase sisulise koostöö abil kolmanda laine ideesid ellu viies neljanda laine harjale jõudnud.

Teiseks, kõige rohkem toetab õpetajate ja juhtide hinnangul muutuste rakendumist oluliste teemade fookuses hoidmine, koostöö erinevate osapoolte vahel ning kogukonnaliikmete vaheline üksteist toetav ja avatud suhtlus. Samuti õpetajate autonoomia ning erinevates programmides ja projektides osalemine. Vajalikuna ilmnis uuendusmeelse ja kooliperest hooliva ning õpetajaid eestvedamisse kaasava juhi olemasolu. Kõnekana selgus, et muutuste rakendamine võtab aega ja määrava tähtsusega on, et muutuste elluviimiseks on oluline hoiakuid ja arusaamist ühtlustada ning ühises infoväljas olla. Uuritud koolides muutuste

toetamiseks rakendatud tegevusi silmas pidades võib Pontile jt (2009) toetudes öelda, et uurimuses osalenud koolides on kaasaegne haridussüsteem, mille üheks võtmeteguriks on juhi panustamine kommunikatsiooni, koostööoskuste väljaarendamisse ning töötajaskonna kaasamisse (Pont *et al.*, 2009).

Eisenschmidt (2017) sõnul on koolis kaasav, jagatud juhtimine väga oluline, kuna juhil puudub igas klassiruumis ja õpetamissituatsioonis toimuvast lai informeeritus. Uuritud koolides tähtsustatakse õpetajate ühtset informeeritust, nende kaasamist eesmärkide ja kokkulepete seadmisel. Ühtses infoväljas olek ja juhtide poolt pidev oluliste teemade fookuses hoidmine on uuritud koolides loonud soodsa pinnase muutuste vajalikkuse mõistmiseks, nendega kaasaminekuks ja kohanemiseks.

Uurimuses kõnekana ilmnenu toetav tegur, mille kohaselt tuleb muutuste rakendamiseks panustada inimeste hoiakute ja arusaamade ühtlustamisse, kattub Fullani (2001, viidatud Nordahl, 2016 j) seisukohaga, et muutuste integreerimine kooli igapäevaellu vajab aega, kuluda võib kolm kuni viis aastat. Fullan (2005) räägib innovatsioonist kui muutuste ringjast protsessist, mille puhul vastastikku seotud nähtuste vahel on raske eristada, mis on põhjus, mis tagajärg või mõju. Uuritud koolides õpetajate ja juhtide poolt tajutud inimestevahelist suhtlust puudutavad muutused ilmestavad hästi innovatsiooni ringjat protsessi.

Kolmandaks, enim takistavad õpetajate ja juhtide hinnangul muutuste elluviimist kogukonnaliikmete konservatiivsus, hoiakute ja põhimõtete vastandumine ning ühtse arusaamise puudumine. Nordahli (2016) sõnul raskendavad muutuste elluviimist koolides peamiselt õpetajate varjatud eelarvamused, uskumused, väärtused ja hoiakud, mille muutmine võtab aega.

Uuritud koolides muutuste elluviimist takistanud asjaolude ületamiseks kasutusele võetud toetavad meetmed osutavad selgelt, et võtmeküsimuseks on, kuidas erinevates osapooltes soodustada muutusteks vajaliku hoiaku tekkimist. Uuritud koolides toimunud juhtide ja õpetajate poolt tajutud muutustele ning Sengele jt (2003) tuginedes võib väita, et tegemist on õppivate koolidega, mille põhiolemus seisneb muutuses nii individuaalse kui kollektiivse mõtlemise tasandil. Koolides toimub juhtide poolt teadlikult suunatud regulaarse kommunikatsiooni abil uute oskuste arendamine, mille tulemusel inimeste teadlikkus ja vastuvõtlikkus kasvab ning muutuvad mõistmine ja tunnetus; seejärel saavad muutuda ka inimeste uskumused ja hoiakud (Senge *et al.*, 2003).

Neljandaks, kõik koolikultuuri erinevates aspektides ilmnenu muutused on omavahel seotud ja mõjutavad üksteist. Mõni muutus on oluline tegur, mis toob kaasa uusi muutusi või toetab uute muutuste rakendamist. Näiteks:

1. Uuritud koolides aktiivne programmides osalemine on muutus, mis paralleelselt on ka õppimise ja õpetamise valdkonnas toimunud muutusi rakendada aitavaks teguriks. Ühtlasi on see toetanud füüsilise keskkonna muutmist, ühiste arusaamade ja hoiakute kujundamist, erinevate õpetamismeetodite kasutuselevõttu ning õpetajate koostööd.
2. Muutuste läbiviimise edukus on seotud kogukonna kaasatusega, olulised on inimestevahelised suhted ja koostöö, mis on hoiakute ja põhimõtete muutumisel võtmeteguriks. Uuritud koolides toimunud muutused ja nende rakendumise toetamiseks tehtud sammud näitavad ilmekalt kogukonna muutusteprotsessi kaasatuse olulisust. Senge jt (2009) sõnul tunnevad õppivas koolis inimesed, kes traditsiooniliselt on üksteise suhtes kahtlustavad olnud (nt vanemad ja õpetajad), koolisüsteemi tuleviku ees ühist huvi. Ühise huvi tekitamise aluseks on positiivne ja tihedam kogukonnaliikmete vaheline suhtlus, mis uuritud koolides on ühtses infoväljas viibimist ja ühise arusaamise kujundamist toetanud.
3. Inimestevahelised üksteist toetavad suhted on juhtide ja õpetajate poolt tajutud muutus, mis on läbivalt erinevates koolikultuuri valdkondades ja erinevate osapooltega seotud muutusi toetavaks teguriks. Näiteks on toetavate suhete tekkimist toetanud iganädalased ühised infominutid või vahetund, mille eesmärgiks on ühelt poolt infot saada-jagada ning teiselt poolt kiita ja tunnustada eelmisel nädalal millegi toredaga silma paistnud lapsi ja töötajaid. Regulaarsed õpetajate töökoosolekud, koolitused ja tunnivaatlused, mis omavahelise jagamise toel inimesi avatumaks ja üksteisega arvestavamaks muutnud on. Heaks näiteks on ka õppijat toetava hindamise rakendamine, mis lapsi ja õpetajaid, aga ka lapsevanemaid üksteisele lähemale on aidanud tuua. Inimestevahelised head suhted ei teki niisama - väga oluline on juhtide teadlik panustamine nii õpetajate kui kooli ja kodu vahelise koostöö suurendamisse. Aga ka juhi isiklik eeskuju ja inimestest hooliv, neid väärtustav, innustav, kaasav ja usaldav hoiak. Uuritud koolides on inimeste vahel tekkinud usaldus, mis soodustab muutuste elluviimiseks vajaliku hoiaku tekkimist (Harris *et al.*, 2013) ning julgustab õpetajaid uusi meetode katsetama (Leana, 2011).

Viienda tulemusena võib väita, et uuritud koolides toimunud muutused on lapse spetsiifilist arengukeskkonda toetavad. Süsteemiteooria järgi on inimese elu seotud tema sotsiaalse keskkonna süsteemidega, mis võivad omavahel vastuollu sattudes inimese ja teda ümbritseva keskkonna vahelises suhtlemises probleeme tekitama hakata (Payne, 1995). Muutused ühes süsteemis kutsuvad esile muutusi teistes süsteemides, mistõttu koolikeskkonnas muutusi läbi viies on oluline kõikide süsteemiosade muutustesse kaasamine.

Uuritud koolides õpetajate ja juhtide poolt tajutud muutused näitavad ilmekalt, et läbiviidud muutused haaravad kõiki tasandeid ning toovad igas süsteemiosas kaasa positiivseid ilminguid. Mis on omakorda juba toimunud muutusi toetav või uute rakendumist soodustav.

Lapse akadeemiline edasijõudmine koolis on otseselt seotud tema spetsiifilise arengukeskkonna tasandite kooskõlaga, mis moodustub Bronfenbrenneri bioökoloogilise mudeli järgi üksteist hõlmavatest süsteemidest (Krull, 2018). Seetõttu jääb muutuste elluviimine pelgalt koolimaja seinte vahel toimuvale keskendudes lapse arengust lähtudes poolikuks – selleks, et muutused saaksid aset leida ka eksosüsteemis, tuleb kaasata nii lapsevanemaid kui laiemat kogukonda, nt kohalikku omavalitsust. Uuritud koolides õpetajate ja juhtide tajutud muutused näitavad selgelt, et muutusesse on olnud kaasatud nii ekso- kui makrosüsteem, milles toimuvatele muutustele aitab kaasa sihikindel tegutsemine inimeste hoiakute ja mõtteviisi muutuste nimel.

Süsteemiteooriaga sarnasest loogikast, et kõik on omavahel seotud ja pidevalt üksteist mõjutavad, on kantud ka õppiva kooli temaatika klassiruumi, kooli ja kogukonna tasandite seotusest. Lisaks sõltuvad koolid Senge (2009) sõnul piirkondadest ja kogukondadest, üks ei saa paremaks muutuda ilma teise muutumiseta. Võttes siia kõrvale muutunud õpikäsituse, mis sarnaselt süsteemiteooriaga on kirjeldatav üksteist mõjutavate inimsuhete ja seoste süsteemide kogumina, võib kokkuvõtteks väita- koolides muutusi ellu viia tahtes tuleb keskenduda kõikidele osapooltele ja koolikultuuri komponentidele üheaegselt. Erinevad elemendid on omavahel seotud, pole olemas ühte kõige tähtsamat. Selle teadvustamine on muutuste rakendamise vundamendiks ning toetab edasisi arenguid õppimise-õpetamise paradigmas.

Uurimistöö piiranguks on magistr töö formaati arvesse võttes liiga suur andmestik. Infomaht ei võimalda kogutud andmetega kvalitatiivsele uurimisviisile omaselt detailidesse laskuda. Seetõttu on uuritavate poolt tajutud muutuste sügavuti mõistmine piiratud. Magistr töö mahu piirangut arvesse võttes ei ole tulemuste osas kõikide nüansside avamine võimalik ning osad muutused ja tegurid leiavad kajastamist vaid töö lisades esitatud joonistel.

Teise piiranguna saab välja tuua, et magistr töö raames kaardistatud muutused ja neid toetanud/ takistanud tegurid põhinevad vastajate poolt tajutud arvamustel. Autorile ei ole teada, kas nimetatud muutused täpselt sellised olid, sest arvamused on mõjutatud vastajate isiklikust tajust ja hinnangutest.

Kolmanda piiranguna võib välja tuua, et kaardistatud ei ole kõikide kogukonda kuuluvate osapoolte arvamusi. Laiapõhjalisema tulemuse jaoks on õpetajate ja juhtide tajutud muutuste kõrval oluline uurida ka laste ja vanemate, aga ka kohaliku omavalitsuse vaadet.

Uurimistöö praktiliseks väärtuseks on 16.01.2020 hariduskonverentsil „Õppimise aeg“ osalemine ning koolijuhtidele ja õpetajatele esmaste uurimistulemuste tutvustamine. Uurimistöö sai alguse autori praktilal viibimisest Haridus- ja Teaduministeeriumis. Algatuse Huvitav Kool tegevust analüüsiva praktika käigus lepiti praktikat juhendanud HTM-i nõuniku Pille Liblikuga kokku tulevase magistritöö teema ja fookus. Autorile on tehtud ettepanek kirjutada uurimistöö tulemuste kohta HTM-i aastaraamatusse artikkel.

Käesolevas magistritöös analüüsiti saadud andmeid ühtselt. Tulemuste osas on vaid üksikutes kohtades rõhutatud, kas kirjeldatakse õpetajate või juhtide tajutud muutust. Edaspidistes uurimustes aitaks teemasse täiendavat sissevaadet saada juhtide ja õpetajate tajutud muutuste omavaheline võrdlus. Kogukonnaliikmete tajutud muutuste kohta laiemat arusaamise tekitamiseks oleks edaspidi kasulik uurida ka laste, lapsevanemate ning kohaliku omavalitsuse hinnanguid.

Tänuõnad

Täna kõiki uurimuses osalenud koolide juhte ja õpetajaid, kes magistritöö valmimisse olulise panuse andsid. Suur tänu kuruseõde Britt Järvetile, kes uurimust ette valmistada ja koolides intervjuusid läbi viia aitas. Lisaks tänan Kärt Leppikut ja Pille Liblikut, kes samuti uurimust ette valmistada aitasid ja kelle soovitude põhjal koolid välja valiti. Täna eelretsensent Indrek Lillemägi asjakohaste soovitude ja tähelepanekute eest, mis töö valmimisele kaasa aitasid.

Olen äärmiselt tänulik oma juhendajale Katri Kütile kaasamõtlemise, toetava suhtumise, väärtuslike nõuannete ja kiire ning konstruktiivse tagasiside eest. Täna siiralt kogu oma peret, kes minusse uskus ning töösse süvenemiseks ja kirjutamiseks aega andis.

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.

Gerli Brifk

/allkirjastatud digitaalselt/ 21.05.2020.

Kasutatud kirjandus

Blacker, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*. 16(6), 1021-1046.

Eisenschmidt, E. (2017). Liikumine eestvedava koolijuhtimise suunas. Heidmets, M. (Toim) *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. TLÜ: Haridusteaduste Instituut. Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/55716>

Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Beyond Instructional Leadership*, 59(8), 16-21.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand oaks, Corwin Press.

Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Seminar Series Paper No. 204*. Melbourne, Victoria: Centre for Strategic Education. Külastatud aadressil <http://michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2016/06/13396088160.pdf>

Haaristo, H.-S., Räis, M. L., Kasemets, L., Kallaste, E., Aland, L., Anniste, K., Anspal, S., Haugas, S., Jaanits, J., Järve, J., Koppel, K., Lang, A., Lauri, T., Michelson, A., Murasov, M., Mägi, E., Piirimäe, K., Pöder, K., Rajaveer, K., Sandre, S.-L., Sömer, M. (2019). *Elukestva õppe strateegia vahehindamine*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis, Rakenduduuringute Keskus CentAR. Külastatud aadressil <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2018/05/Elukestva-%C3%B5ppe-strateegia-vahehindamise-aruanne.pdf>

Hargreaves, A. P. & Shirley, D. L. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press, Abingdon: Routledge.

Hargreaves, A., Boyle, A. & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership. How organizations, teams, and communities raise performance*. John Wiley & Sons Inc.

Haridusasutuse juhi kompetentsimudel. (2016). Innove. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2019/03/Haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel4.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.). *Huvitav Kool. Algatuse tutvustus*. Külastatud aadressil <https://www.huvitavkool.ee/p/mis-on-huvitav-kool.html>

Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest, lühikokkuvõte*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasisitus_koond.pdf

Harris, J., Caldwell, B., & Longmuir, F. (2013). *Literature Review: a culture of trust enhances performance*. Melbourne Vic Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Heidmets, M., Eisenschmidt & E., Poom-Valickis, K. (2017). Kokkuvõte. Järeldused. Kogumikus Heidmets, M. (Toim) *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. TLÜ: Haridusteaduste Instituut. Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/55716>

HTM, TLÜ, TÜ (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 I. eesmärgi selgituseks*. Paide, Tallinn, Tartu. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf

Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyy>

Kirtman, L. & Fullan, M. (2016). *Leadership: Key competencies for whole-system change*. Solution Tree Press. Külastatud aadressil <https://www.amazon.com/Leadership-Key-Competencies-Whole-System-Change-ebook/dp/B012YUD64A>

Knapp, M. S., Copland, M. A. & Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.

Krips, H. (2019). *Konfliktidest ja suhtlemisostkustest õpetamisel ning juhtimisel*. Kirjastus Atlex. Tartu.

Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. Tartu: TÜ Kirjastus.

Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. J. Sceppe (Ed.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*, 1-30. London: Springer.

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

Leana, C.R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30-35.

Leithwood, K., Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly* 48(3), 387-423.

Michell, D. (2016). Kaasavad haridusstrateegiad kaasava hariduse juhtriigis Uus-Meremaal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. Avaldatud 4(2), 19-29.

Nordahl, T., Jahnsen, H. Støen, J. & Tinnesand, T. (2016). *LP-mudel. Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs*. Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.

Payne, M. (1995). *Tänapäeva sotsiaaltöö teooria: kriitiline sissejuhatus*. Tallinn.

Pedaste, M. (2017). Nüüdisaegse õpikäsituse mudel. Tamm, A., Pedast, M., Leijen, Ä., Peitel, T. & Saks, K. *Uurimisprojekti "Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks" raport*. Tartu: Tartu Ülikool.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009). *Koolijuhtimise täiustamine. 1. osa. Poliitika ja praktika*. OECD.

Põlda, H., Aava, K. (2016). Muutunud õpikäsituse keeleline konstrueerimine. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 12*, 201-217. Külastatud aadressil https://www.academia.edu/28362948/Muutunud_%C3%B5pik%C3%A4situse_keeeline_konstrueerimine

Rumma, K. (2017). *Õpikäsituse profiil. Uuringutulemuste raport*. Tallinna Ülikool. Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/okprofiil_rumma.pdf

Schihalejev, O. (2017). Koostöö ja head suhted. Sutrop, M., Toming, H., Kõnnussaar, H., Kõnnussaar, Veski, L., Toming, H., Parder, M.-L. (Toim.). *Hea kooli käsiraamat*, 55–81. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. AS Atlex.

Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B. & Smith, B. J. (2003). *Viie distsipliini käsiraamat*. Fontese Kirjastus.

Slabina, P. (2017). Liikumine koostöise õpetamise suunas. Heidmets, M. (Toim) *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. TLÜ: Haridusteaduste Instituut. Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/55716>

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. & Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa. Tallinn. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf

Tallinna Ülikool (s.a.). *Tulevikukool*. Külastatud aadressil <https://www.tlu.ee/hti/tulevikukool>

Tiko, A. (2004). Kodu, kool ja õpilaskodu sotsiaalökoloogilises perspektiivis. Rmt: Tulva, T. (Toim), *Lapse kasvukeskkond ja sotsiaalsed oskused. Teadusartiklite kogumik*, 9-23. Tallinn: AS Rebellis.

Wohlstetter, P., Smyer, R., & Mohrman, S. A. (1994). New boundaries for schoolbased management: The high involvement model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 268-286.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. SA Innove, Tallinn. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf

Üksvärav, R. (2010). *Organisatsioon ja üksikisik*. Tallinn: TEA kirjastus.

Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava

1. Palun kirjeldage, mis teie koolis viimase 5a jooksul muutunud on?
2. Mis teie kooli füüsilises õpikeskkonnas on muutunud?
 - 2.1. Miks te seda tegema hakkasite?
 - 2.2. Mis sellele kaasa on aidanud?
 - 2.3. Mis selle muutuse sisseviimist on takistanud?
 - 2.4. Kas selle tõttu on midagi muutunud?
3. Mis teie koolis inimestevahelises suhtluses on muutunud?
 - 3.1 Miks te seda tegema hakkasite? / Kuidas see on juhtunud?
 - 3.2 Mis sellele kaasa on aidanud?
 - 3.3 Mis selle muutuse sisseviimist on takistanud?
 - 3.4 Kas selle tõttu on midagi muutunud?

Vajadusel lisaküsimused:

 - Mis on muutunud õpetaja-õpilase/ õpilaste/ juhtide-õpetajate suhetes?
4. Mis teie koolis õpetajate arengu toetamises muutunud on?
 - 4.1 Miks te seda tegema hakkasite?
 - 4.2 Mis sellele kaasa on aidanud?
 - 4.3 Mis selle muutuse sisseviimist on takistanud?
 - 4.4 Kas selle tõttu on midagi muutunud?

Vajadusel lisaküsimused:

 - Millised muutused on toimunud õpetajate vahel kogemuste jagamises?
 - Millised muutused on toimunud õpetajate motivatsiooni toetamisel?
5. Mis teie koolis õpetamise ja õppimise valdkonnas on muutunud?
 - 5.1 Miks te seda tegema hakkasite?
 - 5.2 Mis sellele kaasa on aidanud?
 - 5.3 Mis selle muutuse sisseviimist on takistanud?
 - 5.4 Kas selle tõttu on midagi muutunud?

Vajadusel lisaküsimused:

 - Kuidas muutused õppijate õppimist on mõjutanud?
6. Mis teie koolielu töökorralduses on muutunud?
 - 6.1 Miks te seda tegema hakkasite?
 - 6.2 Mis sellele kaasa on aidanud?
 - 6.3 Mis selle muutuse sisseviimist on takistanud?
 - 6.4 Kas selle tõttu on midagi muutunud?

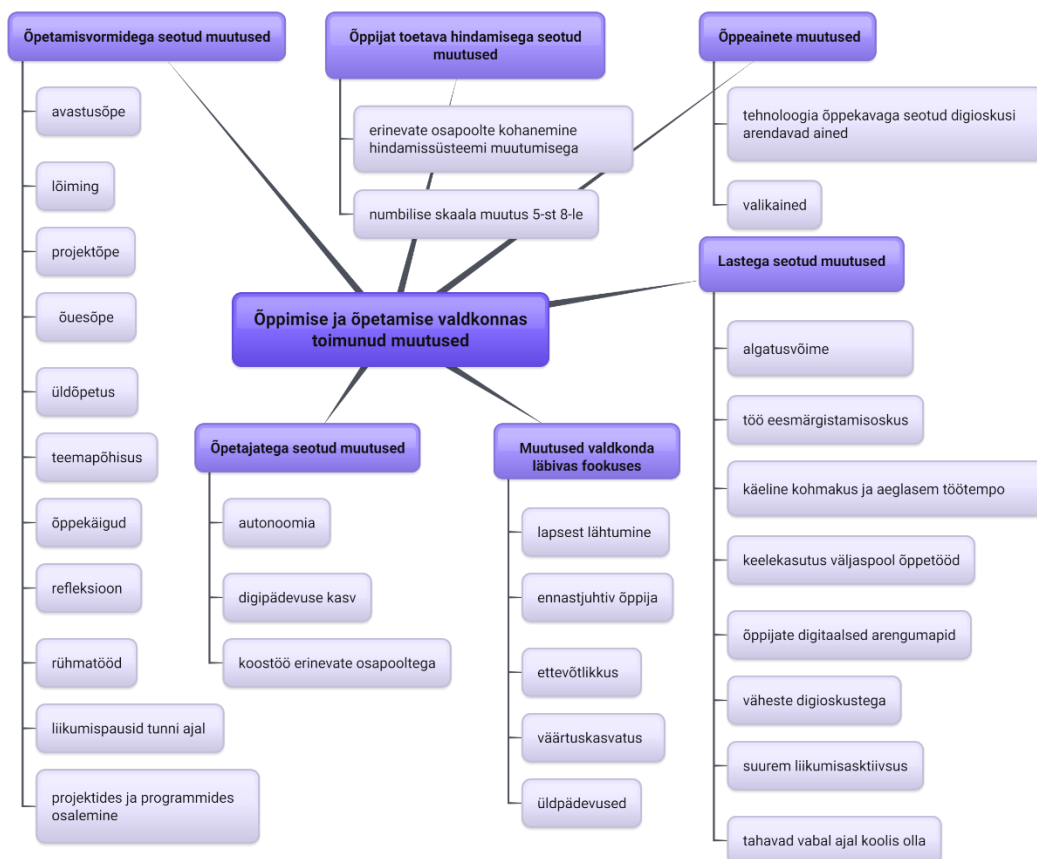
Lisaküsimus juhtkonnale:

 - Kuivõrd need muutused, millest täna juttu oli, on seotud kooli arengukavaga?

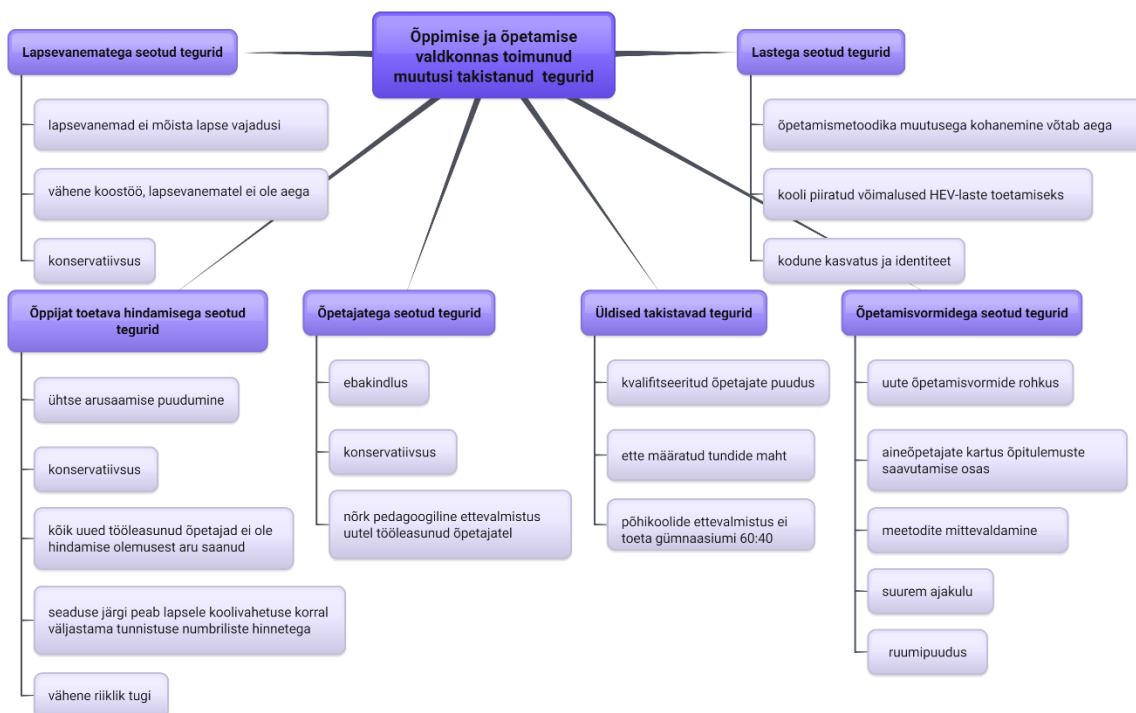
Lõpetuseks:

Kas on midagi, mida veel tahaksite lisada?

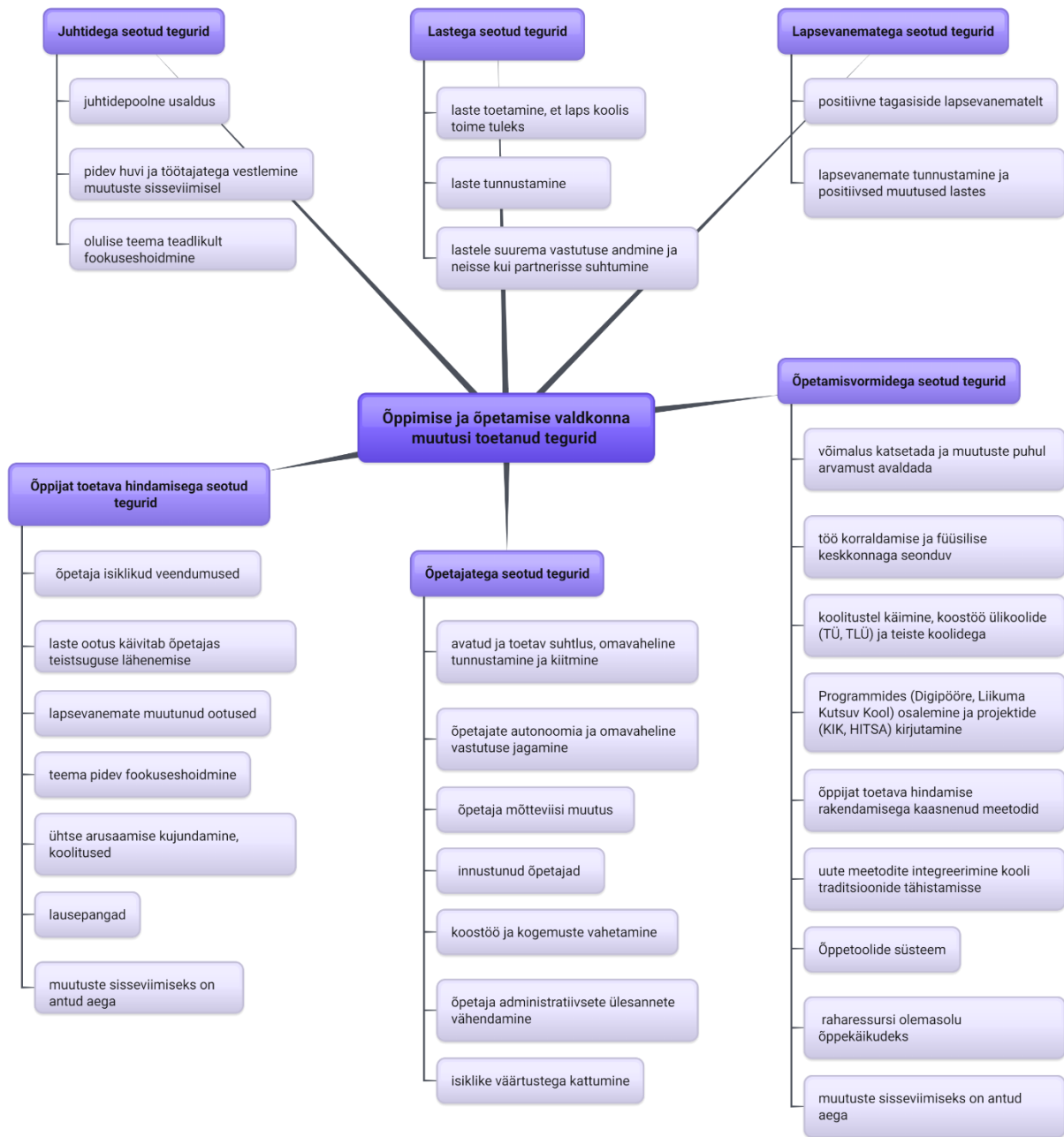
Lisa 2. Õppimise ja õpetamise valdkonna muutused ja tegurid



Joonis 11. Õppimise ja õpetamise valdkonnas toimunud muutused.

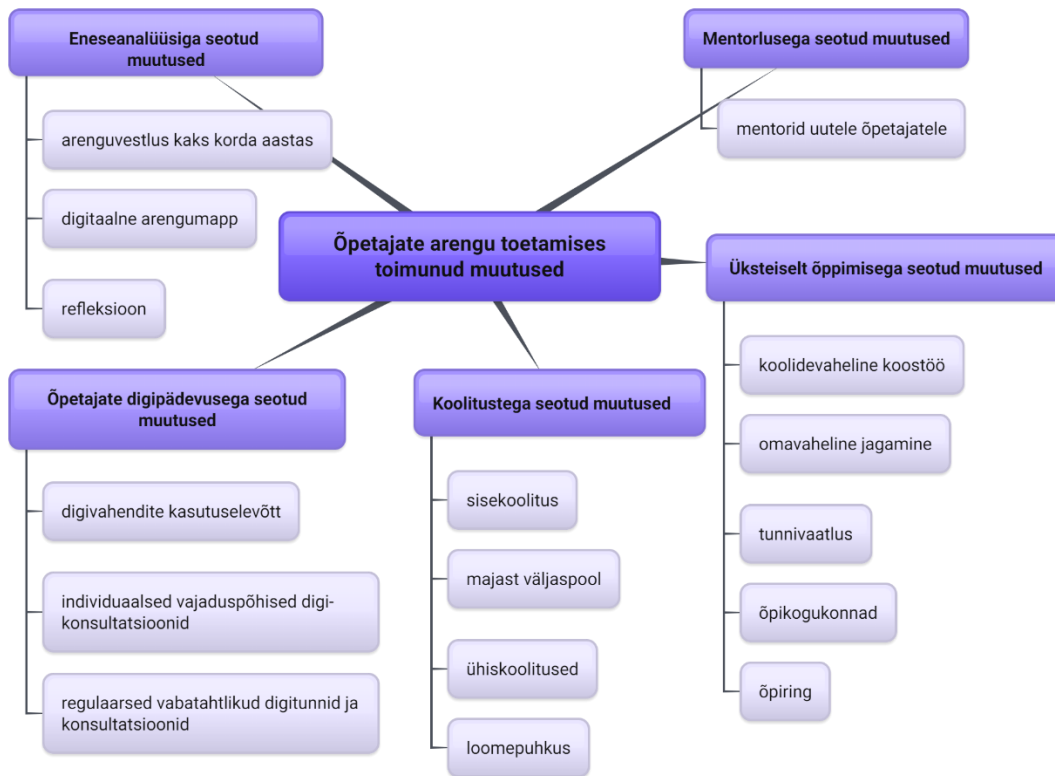


Joonis 12. Õppimise ja õpetamise valdkonnas toimunud muutusi takistanud tegurid.

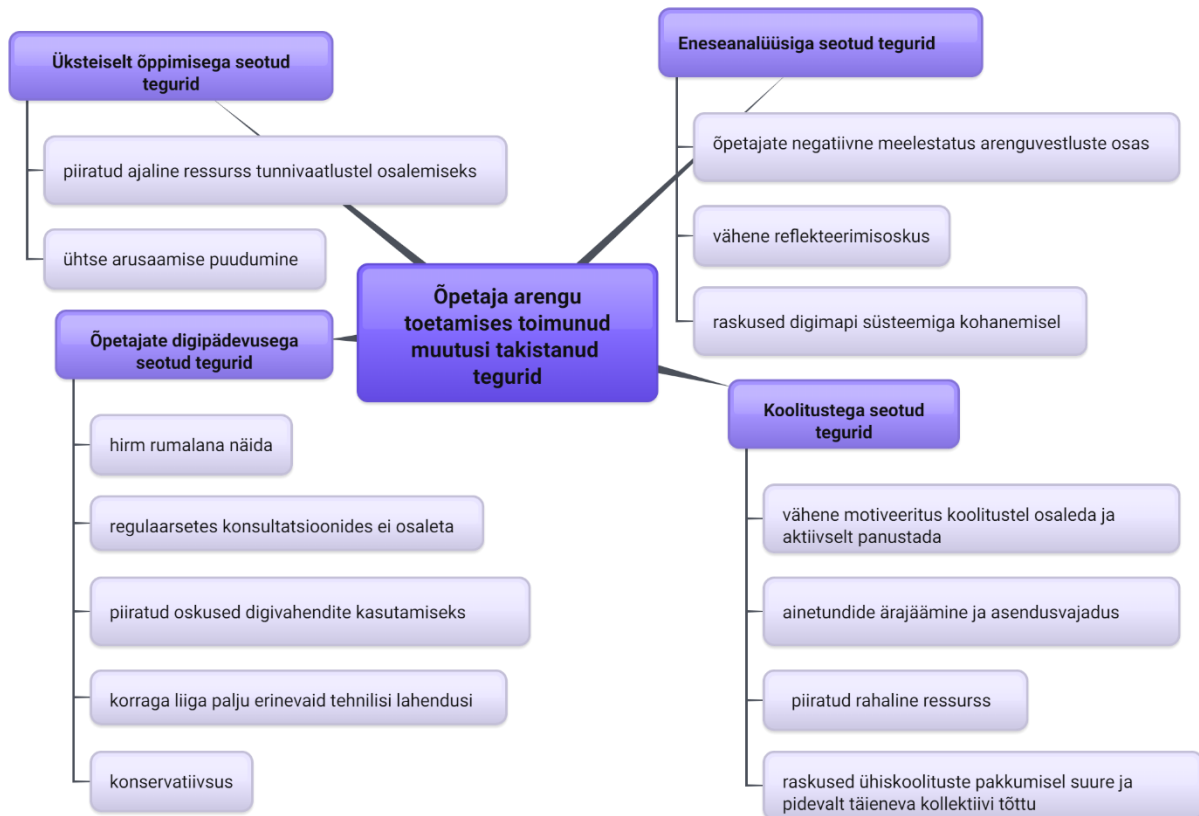


Joonis 13. Õppimise ja õpetamise valdkonnas toimunud muutusi toetanud tegurid.

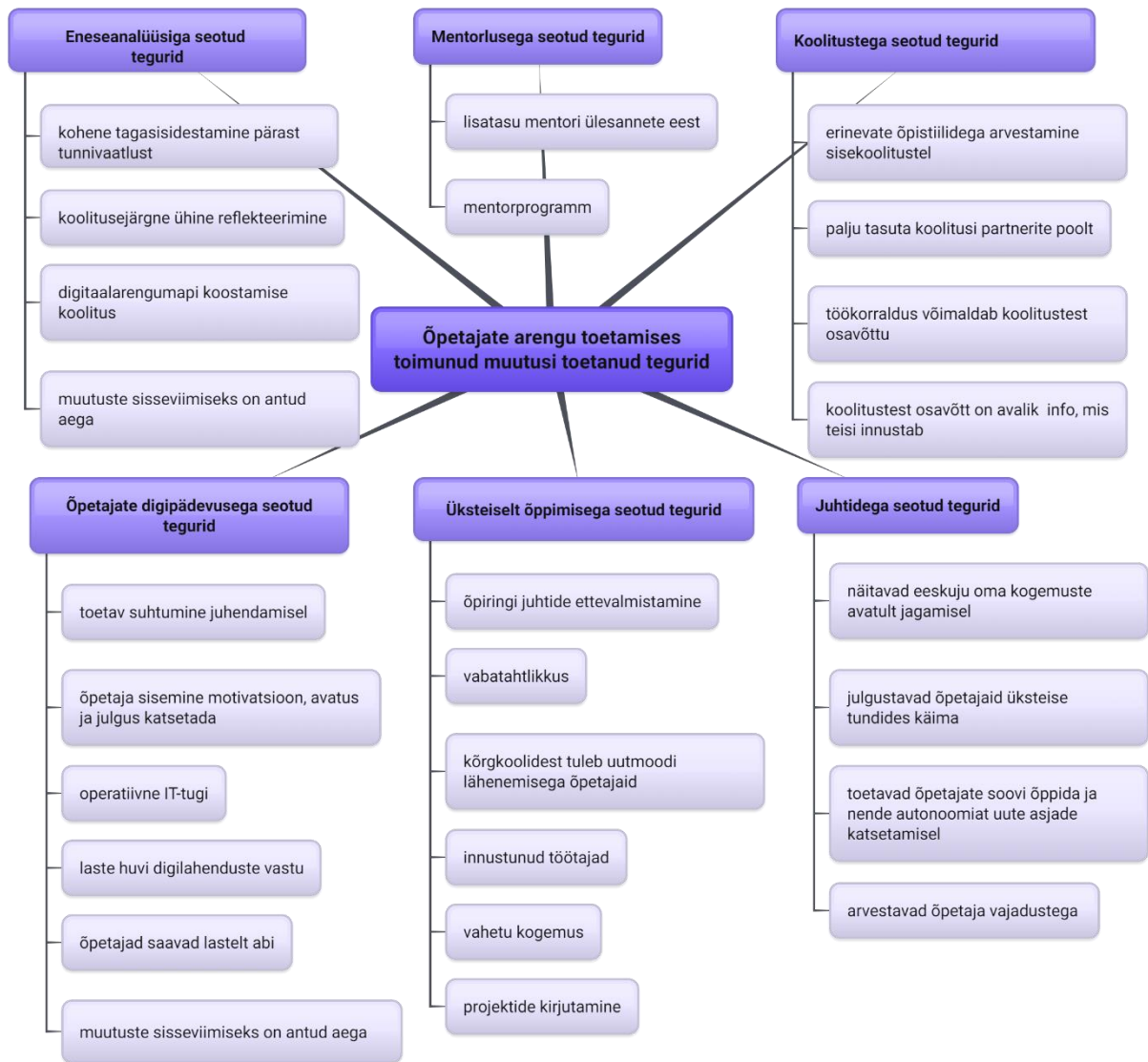
Lisa 3. Õpetajate arengu toetamisel toimunud muutused ja tegurid



Joonis 14. Õpetajate arengu toetamisel toimunud muutused.

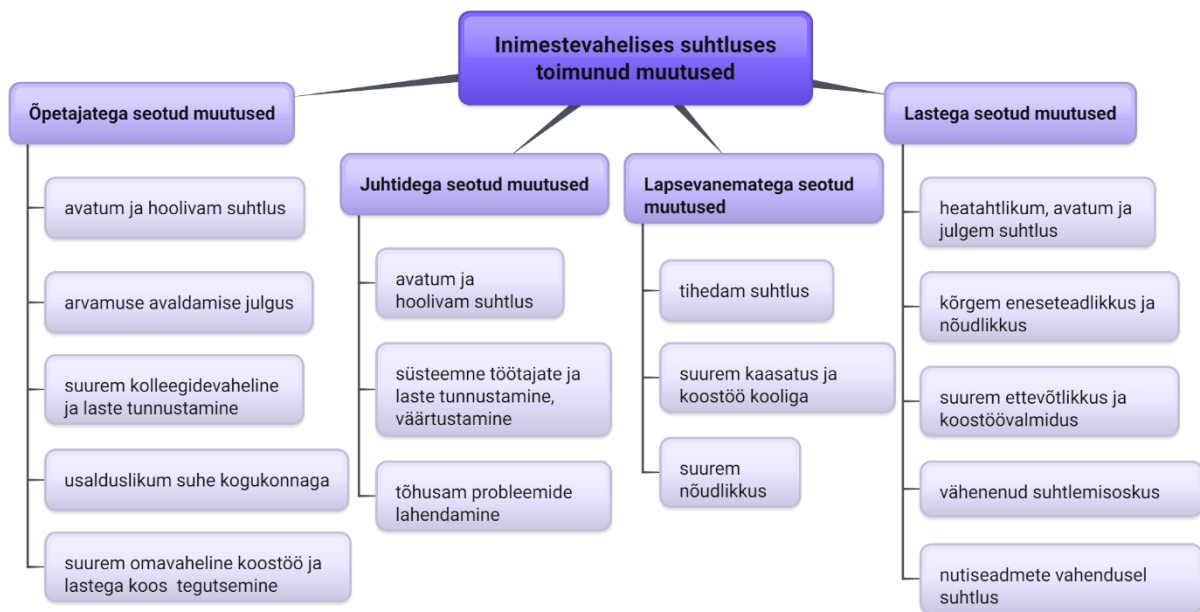


Joonis 15. Õpetajate arengu toetamisel toimunud muutusi takistanud tegurid.

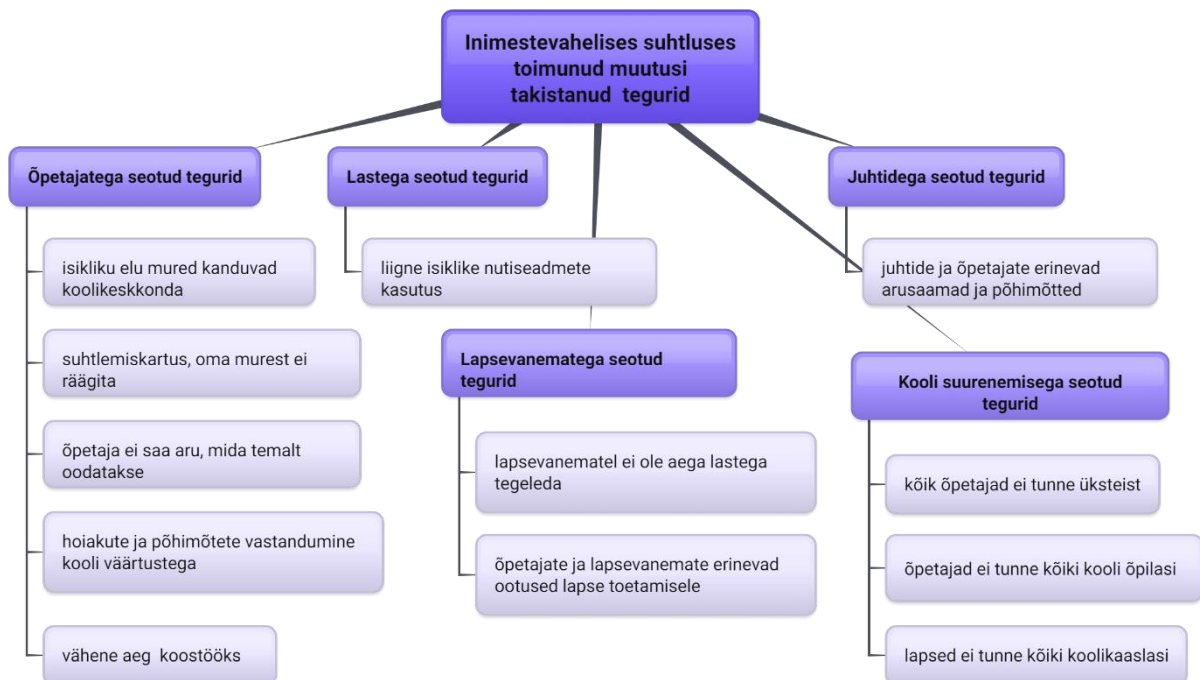


Joonis 16. Õpetajate arengu toetamises toimunud muutusi toetanud tegurid.

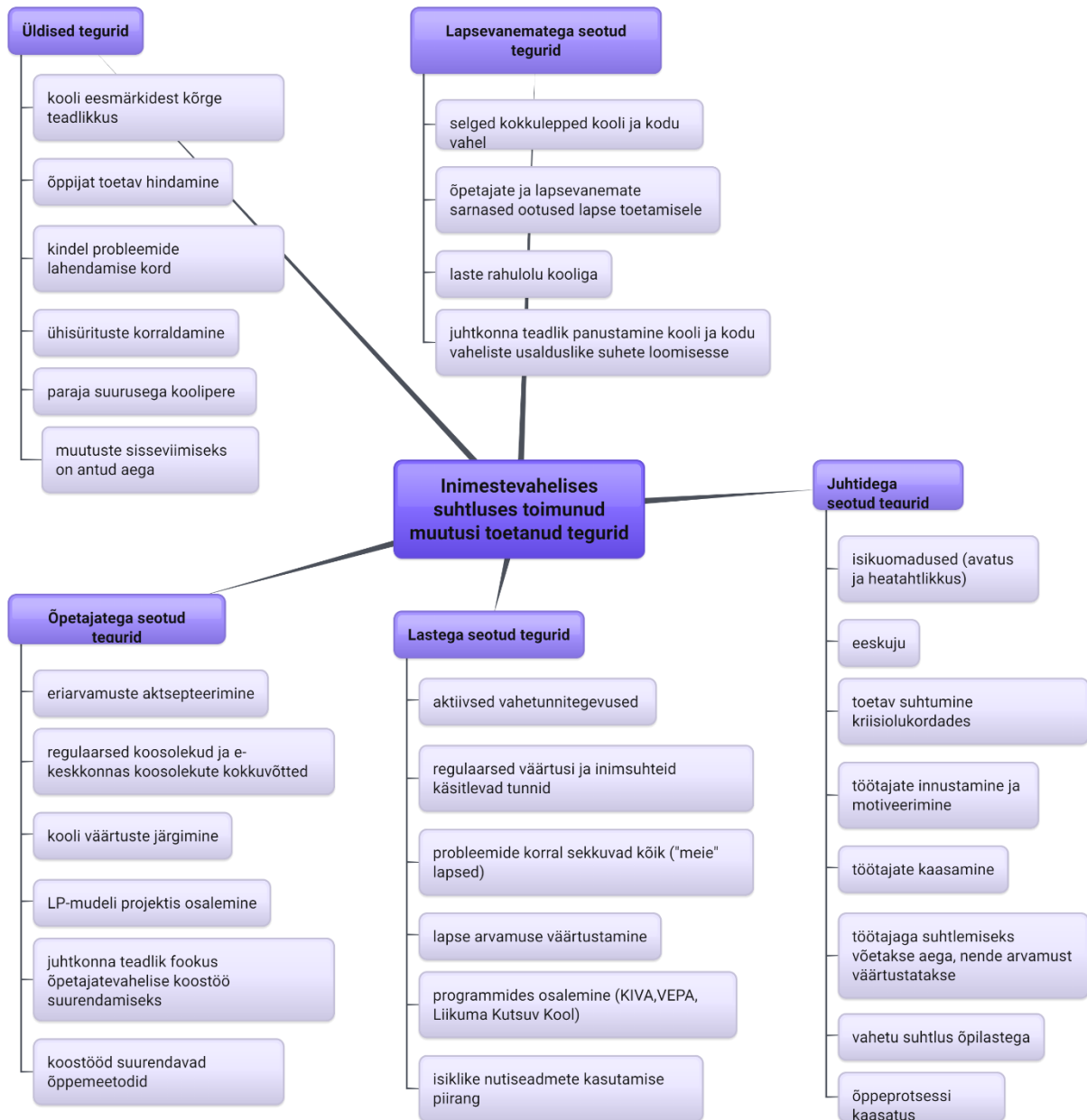
Lisa 4. Inimestevahelises suhtluses toimunud muutused ja tegurid



Joonis 17. Inimestevahelises suhtluses toimunud muutused.

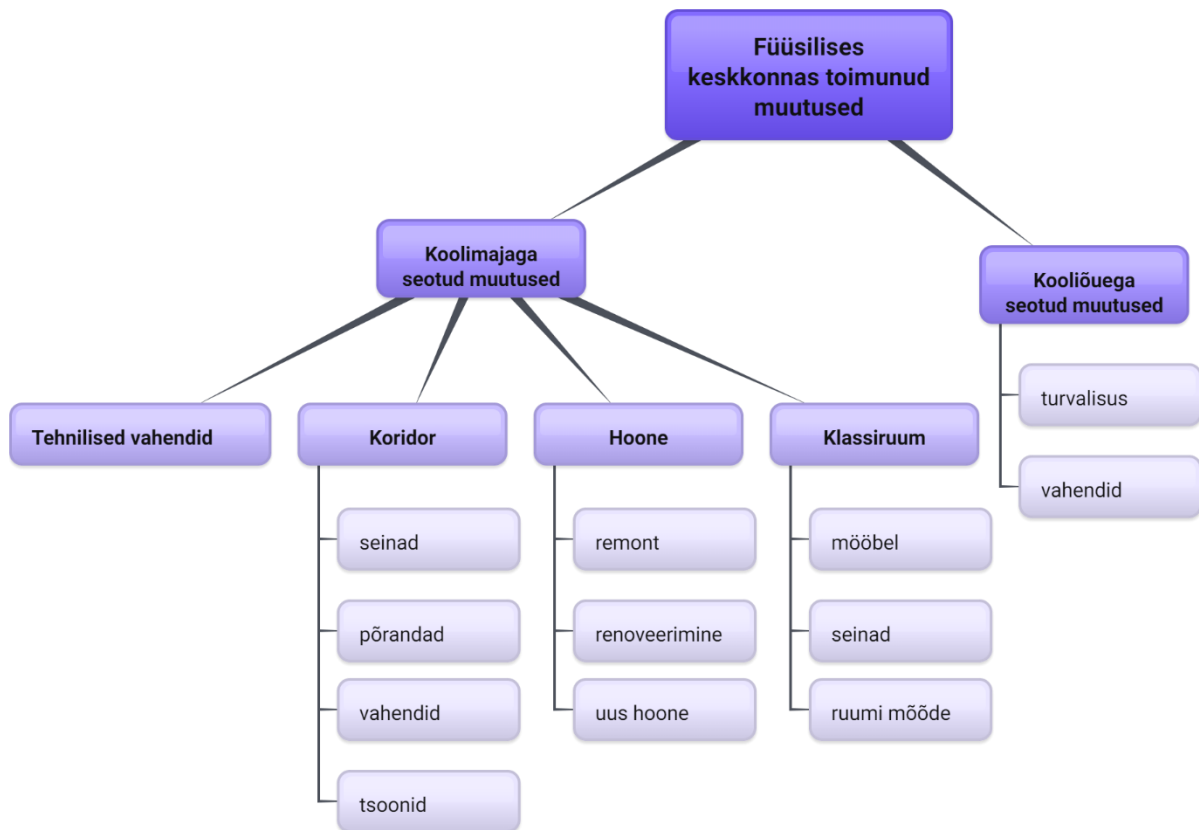


Joonis 18. Inimestevahelises suhtluses toimunud muutusi takistanud tegurid.

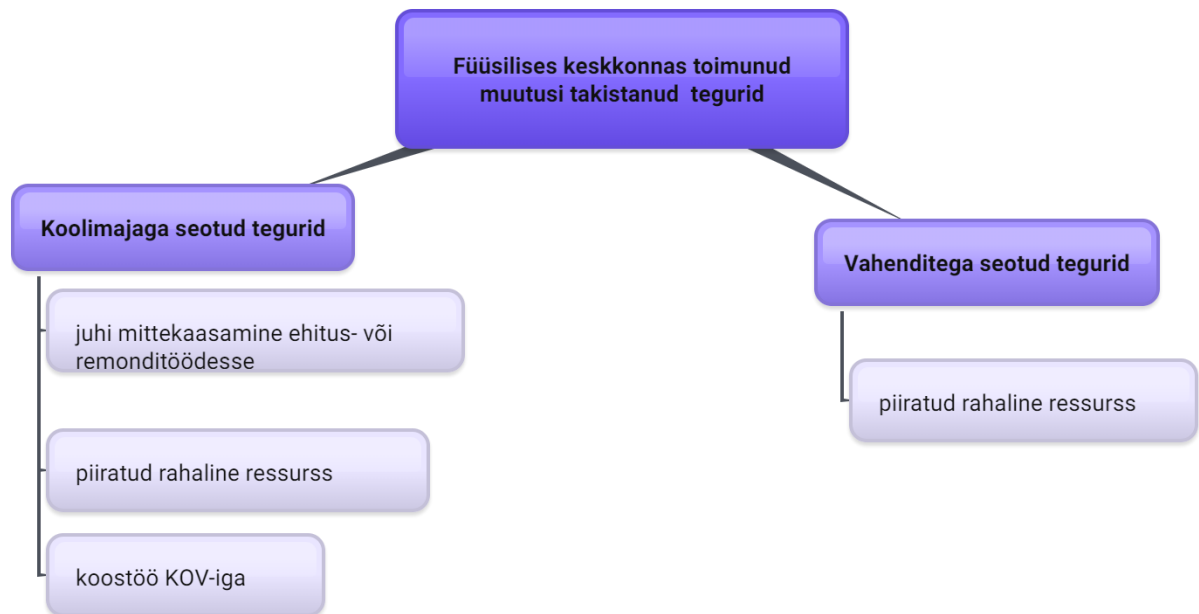


Joonis 19. Inimestevahelises suhtluses toimunud muutusi toetanud tegurid.

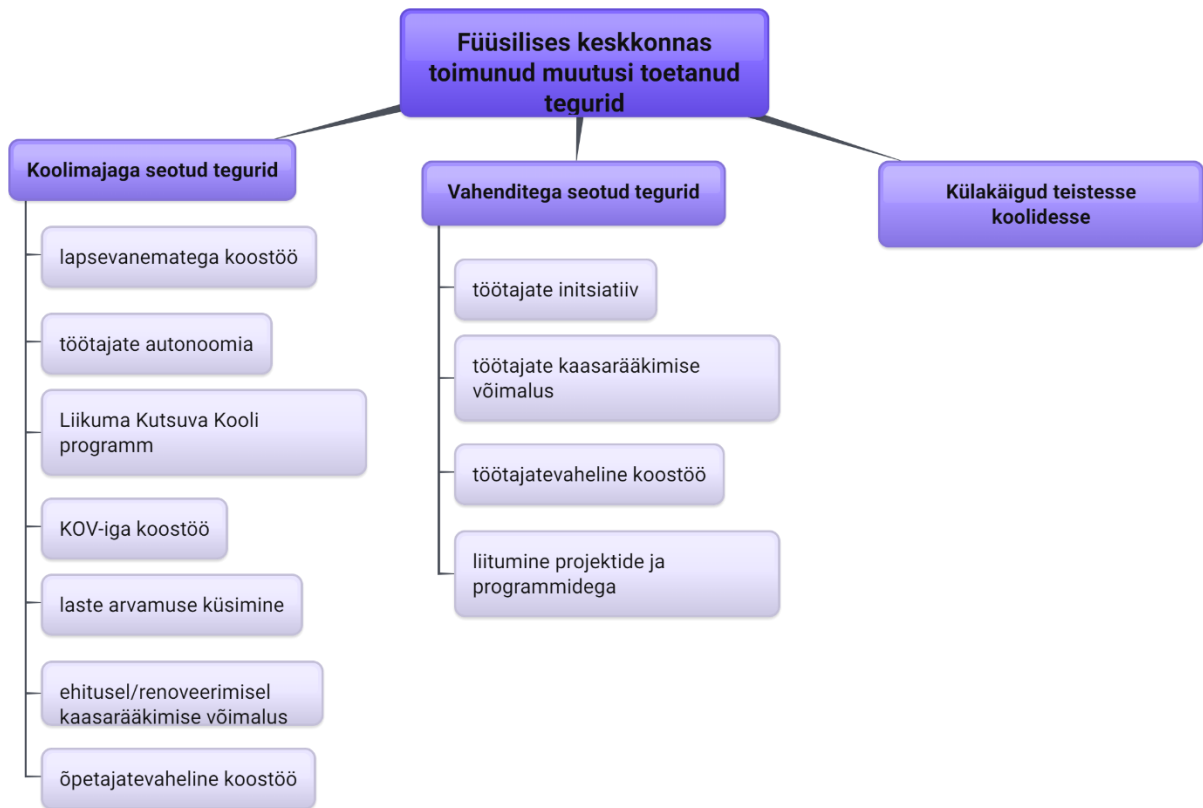
Lisa 5. Kooli füüsilise keskkonna muutused ja tegurid



Joonis 20. Kooli füüsilises keskkonnas toimunud muutused.

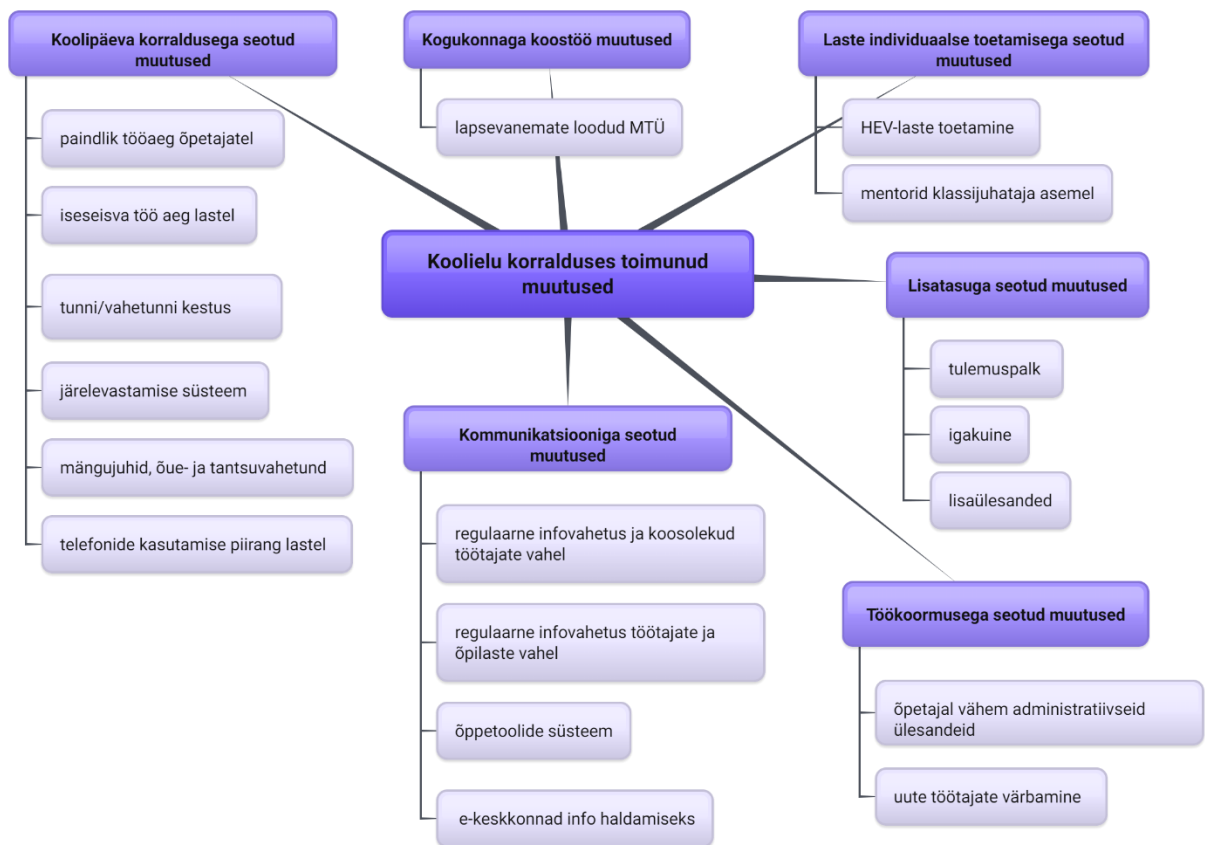


Joonis 21. Kooli füüsilises keskkonnas toimunud muutusi takistanud tegurid.

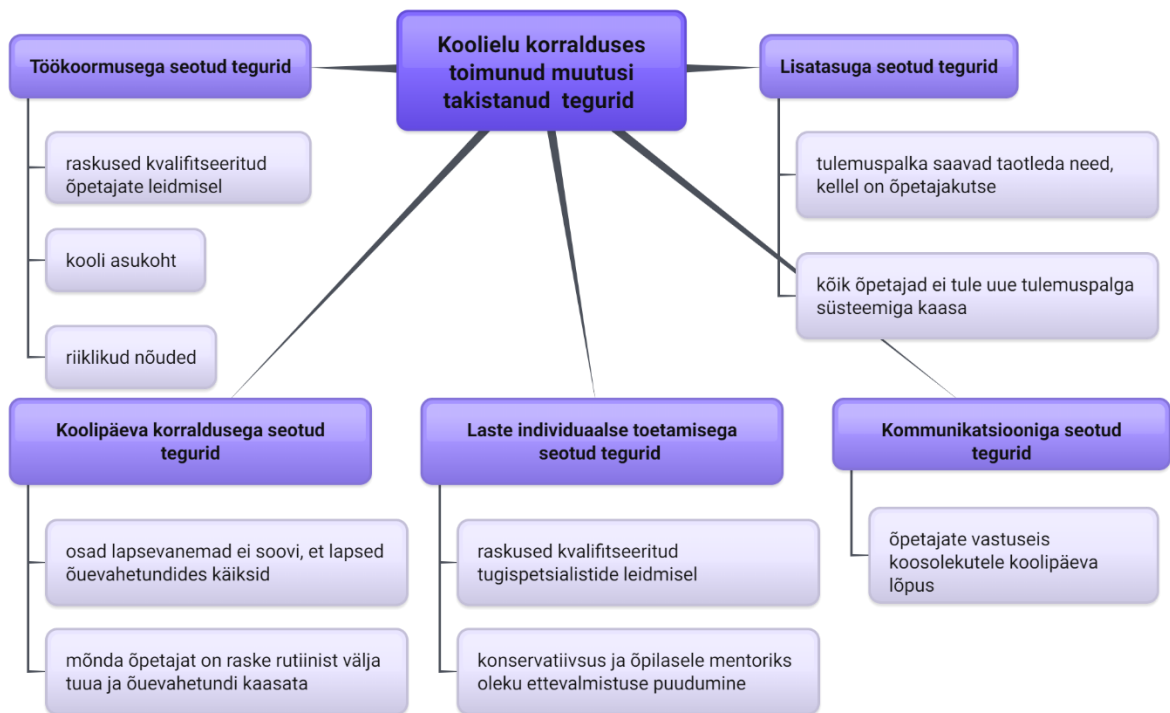


Joonis 22. Kooli füüsilises keskkonnas toimunud muutusi toetanud tegurid.

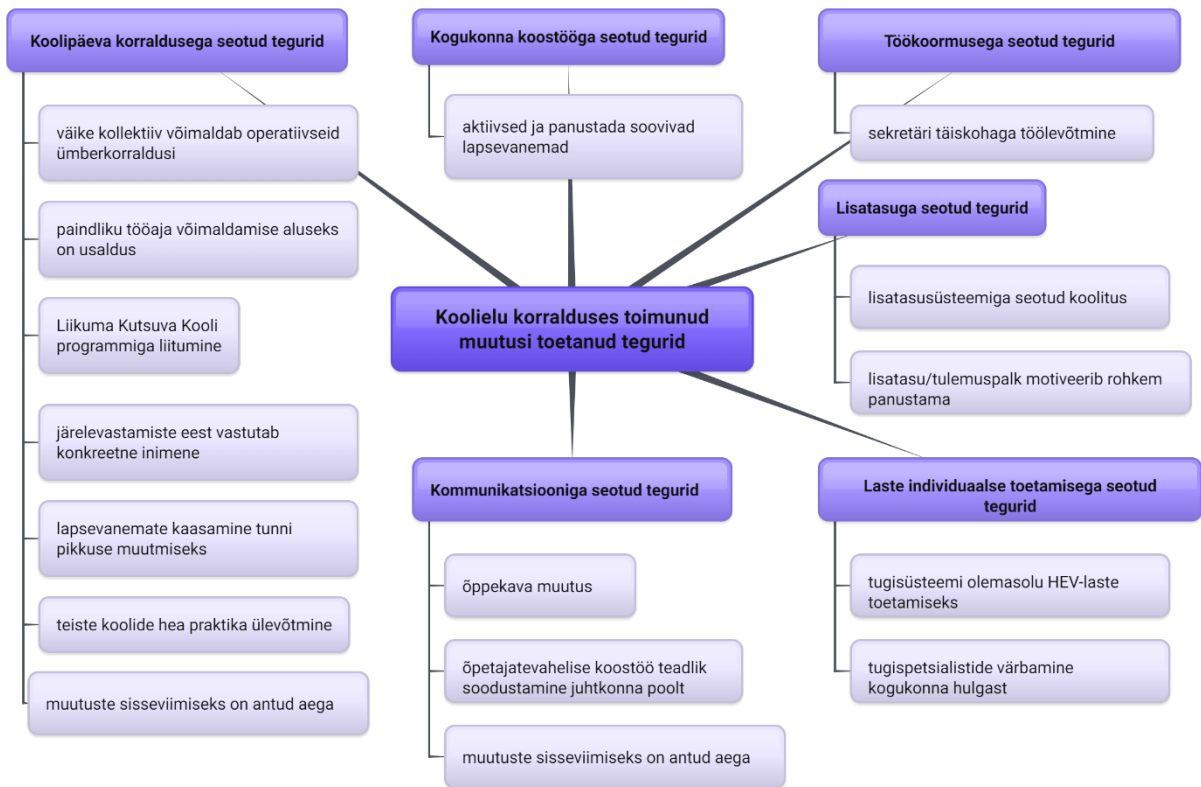
Lisa 6. Koolielu korralduse muutused ja tegurid



Joonis 23. Koolielu korralduses toimunud muutused.

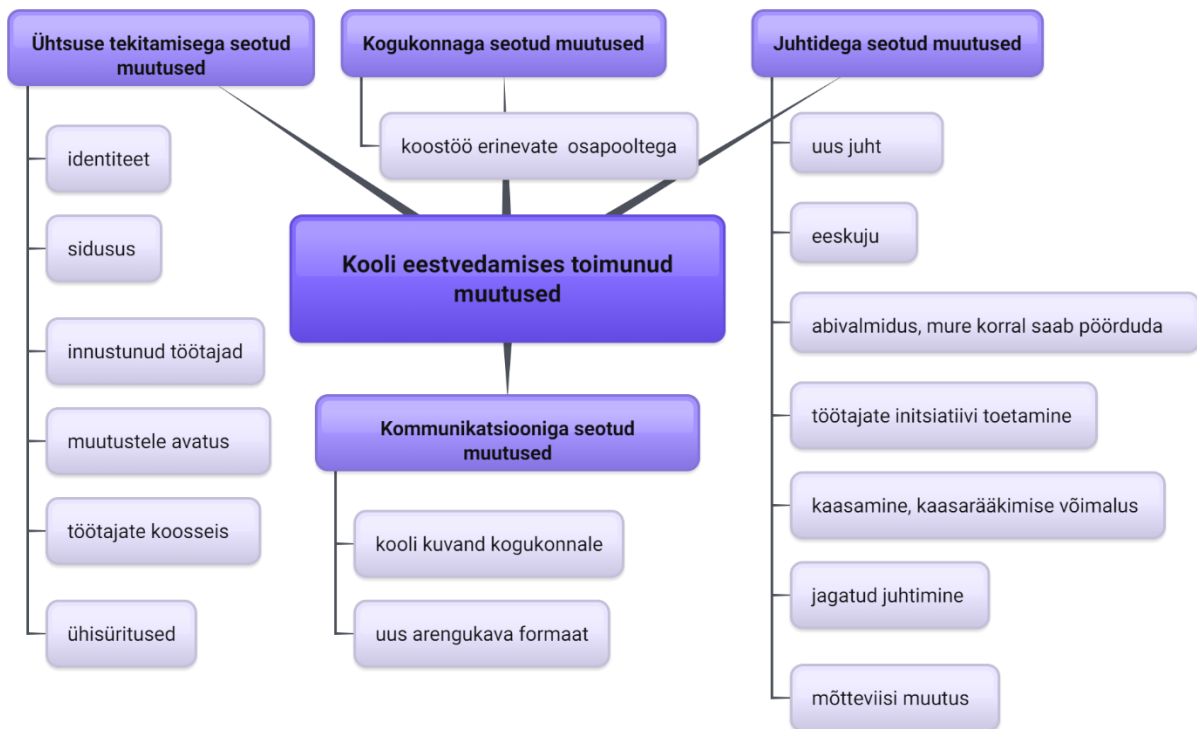


Joonis 24. Koolielu korralduses toimunud muutusi takistanud tegurid.

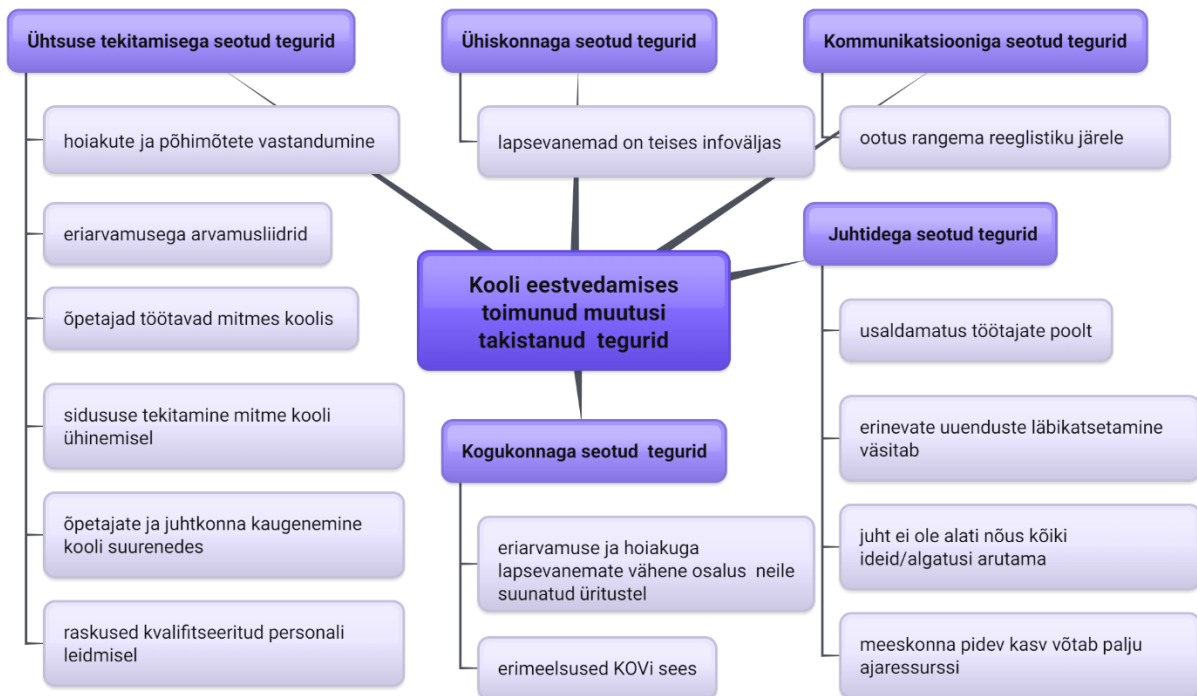


Joonis 25. Koolielu korralduses toimunud muutusi toetanud tegurid.

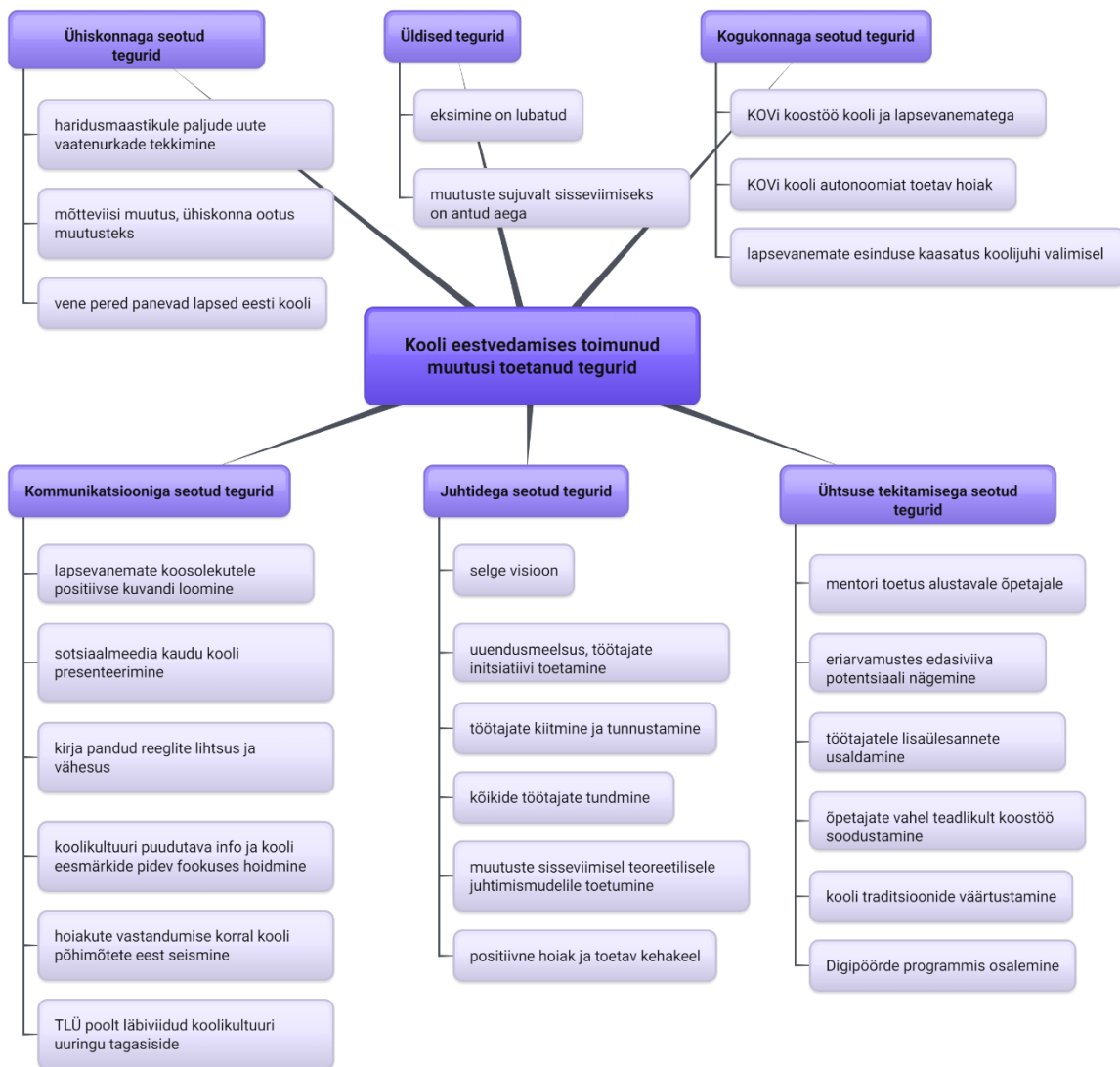
Lisa 7. Kooli eestvedamises toimunud muutused ja tegurid



Joonis 26. Kooli eestvedamises toimunud muutused.



Joonis 27. Kooli eestvedamises toimunud muutusi takistavad tegurid.



Joonis 28. Kooli eestvedamises toimunud muutusi toetavad tegurid.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Gerli Brifk

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

Üldhariduskoolides toimunud muutused ning nende rakendumist soodustavad ja takistavad tegurid seitsme kooli näitel

mille juhendaja on Katri Kütt, 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.

Gerli Brifk

21.05.2020