

Tartu Ülikool

Majandusteaduskond

Silvia Kuusk

**JAGATUD EESTVEDAMINE PÄRNU
ÜLDHARIDUSKOOIDES (ESHA-ETUCE METOODIKA
KOHANDAMISE ALUSEL)**

Magistritöö ärijuhtimise magistrikraadi taotlemiseks ettevõtluse ja tehnoloogia
juhtimise erialal

Juhendaja: prof. Kulno Türk

Tartu 2015

Soovitan suunata kaitsmisele

prof. Kulno Türk

Kaitsmisele lubatud “ “ 2015. a

Juhtimise õppetooli juhataja

prof. Maaja Vadi

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

Silvia Kuusk

SISUKORD

SISUKORD	3
SISSEJUHATUS	5
1. JAGATUD EESTVEDAMINE ÜLDHARIDUSKOOLOIDES	9
1.1. Üldhariduskoolide juhtimise eripärad ja arengutendentsid.....	9
1.2. Üldhariduskoolides rakendatavad eestvedamisstiilid	15
1.3. Jagatud eestvedamine ning selle hindamise meetoodika.....	20
2. JAGATUD EESTVEDAMISSTIILI RAKENDAMINE PÄRNU LINNA ÜLDHARIDUSKOOLOIDES	30
2.1. Pärnu üldhariduskoolide, valimi ja uurimismetoodika ülevaade	30
2.2. Hinnangud jagatud eestvedamise dimensioonidele	35
2.3. Hinnangud koolijuhtide ja õpetajate kohta	44
2.4. Jagatud eestvedamise mõõdiku Eesti oludele kohandamise ja rakendamise võimalused ja probleemid	48
VIIDATUD ALLIKAD	56
LISAD	63
Lisa 1. Ankeetküsimustik õpetajatele	63
Lisa 2. Pärnu üldhariduskoolide jagatud eestvedamise hinnangute keskmised ametikoha lõikes, 2015.....	66
Lisa 3. Pärnu üldhariduskoolide õpetajate jagatud eestvedamise hinnangute keskmised kooli tüübi lõikes, 2015	68
Lisa 4. Pärnu üldhariduskoolide õpetajate jagatud eestvedamise hinnangute keskmised tööstaaži lõikes, 2015	70
Lisa 5. Pärnu üldhariduskoolide õpetajate jagatud eestvedamise ja rahulolu korrelatsioonid, 2015 aastal	72

Lisa 6. Pärnu koolijuhtide ja õpetajate jagatud eestvedamise dimensioonide väidete hinnangute keskmiste statistiliselt olulised erinevused, 2015 aastal.....	74
SUMMARY	76

SISSEJUHATUS

Eestis on käimas haridusreformist tulenevad koolikorralduslikud muudatused. Koolivõrgu korrastamise peamiseks eesmärgiks on tagada igale õpilasele võimalikult hea haridus. Kvaliteetse hariduse tagavad head õpetajad, kes saavad töötada motiveerivates organisatsioonides, mida juhivad pädevad ja kaasaegsete juhtimisoskustega koolijuhid. Põhiliseks koolivõrgu korrastamise meetmeks on põhikoolide ja gümnaasiumide eraldamine ning koolide ühendamine. See on tingitud Eesti demograafilistest muudatustest (aastatel 2005 – 2014 on õpilaste arv vähenenud viiendiku võrra) ja tagab parema ressursside jaotamise õpetajate töötasu ning hariduse kvaliteedi tõstmiseks. (Eesti põhikooli ... 2014)

OECD läbiviidavast TALIS 2013. aasta uuringust selgub, et Eesti koolid on küllaltki autonoomsed, mis tähendab seda, et koolijuhil on vabaduse kõrval ka rohkem kohustusi ja vastutust. Eesti üldhariduskoolide struktuur muutub nõ suurte koolide põhiseks, et tagada õpilastele kvalifitseeritud õpetajaid. Suured organisatsioonid vajavad aga pädevaid juhte. Haridus- ja Teadusministeerium ja Eesti Koostöö Kogu on seadnud eesmärgiks koolijuhtide pädevusnõuete kehtestamise ja nende regulaarse hindamise aastaks 2020. Nimetatud eesmärkide täitmiseks on planeeritud konkreetsete pädevusnõuete kehtestamine, koolijuhtide järelkasvu programmi käivitamine ja välishindamise süsteemi väljatöötamine (Eesti elukestva ... 2014).

Eesti haridussektor on olnud viimastel aastatel poliitikute meelevaldas – iga uus valitsus ja minister viib sisse muudatused, mis tema arvates hetkeks probleeme leevendavad. Hariduspoliitika Eestis peaks olema aga poliitikaülene, siis oleksid haridussüsteemi muudatused jätkusuutlikumad. Mitmete koolisiseste probleeme lahendamisel piisab ka koolijuhist, kes suudab praktiseerida läbimõeldud ja jätkusuutliku eestvedamist ehk jagatud eestvedamist oma koolis.

Magistritöö eesmärgiks on välja töötada esialgne mõõdik jagatud eestvedamise kui nähtuse uurimiseks Eesti üldhariduskoolides. Arvestades valimi piiratuse ning rahvusvahelise metoodika kohandamise aeganõudva protsessiga, on see oluliseks sammuks jagatud eestvedamise rahvusvahelise metoodika kohandamisel Eesti keelde ja koolide eripäraga, mis loob eeldused ka Eesti lülitumiseks analoogsesse rahvusvahelisse uuringusse tulevikus.

Üleeuroopalise jagatud eestvedamise uuringus (Distributed Leadership ... 2013) jõuti järeldusele, et paljudes Euroopa riikides ei osale õpetajad piisaval määral koolijuhtimises. Antud töö tulemusel välja töötatud jagatud eestvedamise mõõdikut on võimalik kasutada koolijuhtimises õpetajate osalemise diagnoosimisel kooli juhtimisel ning jagatud eestvedamise kitsaskohtade välja selgitamiseks.

Eesmärgi saavutamiseks püstitatakse järgmised uurimisülesanded:

- analüüsida üldhariduskoolide eestvedamise eripärasid ja arengut Eestis ja välisriikides;
- uurida jagatud eestvedamist haridussfääris;
- selgitada välja jagatud eestvedamise hindamise metoodikad ja analüüsida nende kasutamist Euroopa riikides;
- välja töötada uurimismetoodika – valida ja kohandada ankeetküsimustik jagatud eestvedamise hindamiseks Eesti üldhariduskoolides;
- viia läbi jagatud eestvedamise alane empiiriline uuring Pärnu linna kolmes üldhariduskoolis;
- selgitada välja jagatud eestvedamise rakendamise eripärad Pärnu üldhariduskoolides koolijuhtide ja õpetajate hinnangutest lähtuvalt;
- võrrelda Eesti õpetajate hinnanguid koolijuhtide kohta Euroopa õpetajate hinnangutega;
- selgitada välja autori poolt kohandatud jagatud eestvedamise mõõdiku sobivusega seonduvad probleemid ja edasi arendamise võimalused.

Magistritöö teoreetiline osa põhineb Gronn (2002), Spillane (2005), Hallinger (2009) ja Harris (2013) uurimistöödel jagatud eestvedamisest, mida antud autorid peavad organisatsiooni edukuse ja jätkusuutlikkuse aluseks. Autorid leiavad samuti, et

vastutuse ja eestvedamisülesannete jagamine organisatsiooni liikmete vahel on vajalik arenevale organisatsioonile. Harris lisab, et juhid ei suuda üksinda kooli muuta ja seetõttu tuleb koolijuhtimisse kaasata ka õpetajaid. Gronn toob välja, et nii jagatakse vastutust ja suurendatakse organisatsiooni võimekust. Nimetatud autorid ei ole aga välja töötanud mõõdikut jagatud eestvedamise hindamiseks. Autor võttis uuringu aluseks ESHA-ETUCE poolt läbi viidud üleeuroopalise uuringu (Distributed Leadership ... 2013) ankeetküsimustiku, mille kasutamiseks saadi ka vastavatelt organisatsioonidelt nõusolek.

Autor tõlkis ja kohandas ankeetküsimustiku Eesti oludega ning lisas sinna 6 rahuloluga seotud küsimust. Ankeetküsimustik on jaotatud neljaks osaks – taustinfo, hinnangud jagatud eestvedamisele, hinnangud koolijuhtide ja õpetajate kohta ning hinnangud rahulolule. Viimased 3 osa koosnesid väidetest, millega nõusolekut vastajad hinnata said. Õpetajate ja koolijuhtide ankeetküsimustikud erinesid kolmanda osa poolest, kus õpetajad hindasid koolijuhte ja koolijuhid õpetajaid. Ülejäänud ankeetküsimustiku väited olid õpetajate ja koolijuhtide jaoks analoogsed. Hinnanguid anti skaalal ei nõustu üldse – nõustun täielikult. Iga väite juures oli ka võimalus vastamisest loobuda.

Empiirilise uuringu käigus viidi läbi ankeetküsitlus jagatud eestvedamise ja juhtimisega rahulolu kohta Pärnu linna kolmes üldhariduskoolis (Pärnu Mai Kool, Pärnu Rääma Põhikool ja Pärnu Ühisgümnaasium), millele edaspidi viidatakse kui Pärnu linna üldhariduskoolidele. Ankeetküsimustik viidi läbi veebipõhisena. Kirjeldav statistika ja statistilised analüüsid teostati programmi SPSS abil. ESHA-ETUCE uuringu tulemuseks on õpetajate ja koolijuhtide ning lühema ja pikema staažiga õpetajate erinev tunnetus jagatud eestvedamisest (Distributed Leadership ... 2013). Lisaks nendele, analüüsib töö autor käesoleva magistritöö raames ka põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate hinnangute erinevusi.

Magistritöö on jaotatud kaheks peatükiks, millest esimene keskendub üldhariduskoolide jagatud eestvedamise teoreetilistele käsitlusele ning teine peatükk käsitleb uurimismetoodikat ja selle väljatöötamisega seonduvaid probleeme ning määrab empiirilise uuringu käigus kindlaks ja analüüsib õpetajate ja koolijuhtide hinnanguid jagatud eestvedamisele uuritavates koolides. Esimene peatükk koosneb kolmest alapeatükist, millest esimeses analüüsib tautor kirjanduse põhjal üldhariduskoolide

juhtimise eripärasid ja arengutendentse nii Eestis kui välisriikides ning võrreldakse hetkel koolijuhtimises enim kasutatavaid eestvedamisstiile. Teises alapeatükis uurib autor jagatud eestvedamisstiili olemust ja selle rakendamist koolijuhtimises ning kolmandas alapeatükis jagatud eestvedamise metoodikaid ja mõõdikuid.

Empiirikalde keskendunud teine peatükk jaguneb neljaks alapeatükiks, millest esimene annab ülevaate valimis olevatest Pärnu üldhariduskoolidest ja uurimismetoodikast. Teine alapeatükk analüüsib jagatud eestvedamise rakendamise eripärasid Pärnu üldhariduskoolides õpetajate ja koolijuhtide hinnangutest lähtuvalt. Kolmandas peatükis võrreldakse Eesti õpetajate hinnanguid koolijuhtide kohta Euroopa õpetajate hinnangutega ning neljandas peatükis kaardistatakse jagatud eestvedamise mõõdiku võimalused ning puudused.

Magistritöö piiranguteks peab autor väikest valimit jagatud eestvedamise mõõdiku väljatöötamiseks. Praeguse töö puhul on tegemist pilootuuringuga. Antud tööd on võimalik edasi arendada jätkates jagatud eestvedamise mõõdiku väljatöötamist suurema andmehulgaga.

Märksõnad: eestvedamise teooriad, koolijuhtimine, jagatud eestvedamine, jagatud eestvedamise mõõdik

1. JAGATUD EESTVEDAMINE ÜLDHARIDUSKOOLOIDES

1.1. Üldhariduskoolide juhtimise eripärad ja arengutendentsid

Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukavas “Tark ja tegus rahvas” on ühe haridusvaldkonna arendamise eesmärgina välja toodud pädevad ja motiveeritud õpetajad ja koolijuhid. Selle eesmärgi täitmiseks on vaja tagada õpetajate ja koolijuhtide pädevuste vastavus nendele ametikohtadele esitatud nõuete ja nende töö tulemuslikkusega (Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala ... 2014). Mõlemad ametikohad on ühiskonnas vastutusrikkad. Aga mille järgi õpetaja ja koolijuhi töö tulemuslikkust hinnata? Peamiselt uuritakse õpilaste õpitulemusi kui õpetajate töö tulemuslikkuse näitajat (Aaronson *et al.* 2007; Kane *et al.* 2008) ja õpetaja rahulolu kui koolijuhtide töö tulemuslikkuse mõõdikut (Brown, Wynn 2009; Grissom 2011). Tulenevalt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest vastutab Eestis koolijuht õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ja tulemuslikkuse eest, mis tähendab seda, et Eestis on koolijuhi pädevuses õpilaste tulemuste parandamine läbi õpetajate rahulolu ja professionaalse arengu toetamise.

Seoses tänapäeva ühiskonna vajadustega on koolijuhi tööülesanded muutumas ja hakkavad juba sarnanema erasektori organisatsiooni juhi tööülesannetega. OECD 2008. aasta raport ”Koolijuhtimise täiustamine” (*Improving School Leadership*) pidas koolijuhi ülesanneteks õpetajate toetamist, hindamist ja arendamist; eesmärkide seadmist, hindamist ja aruandlust; strateegilist finants- ja inimressursikasutust ning koostööd teiste koolidega. Tööülesannete hulga suurenemisega annab koolipidaja koolijuhile ka rohkem vastutust ning seeläbi ka rohkem vabadust koolisiseste protsesside üle otsustamiseks. Koolidele antakse üha rohkem autonoomiat otsustada, samas suurendatakse vastutust kooli tulemuste eest. OECD peab koolijuhtimist hariduspoliitiliselt oluliseks teemaks, sest koolijuht saab luua õppimiseks vajalikke tingimusi, tõsta õpetajate töörahulolu ja teha koostööd kooliväliste organisatsioonidega. Tänu autonoomia suurendamisele saab koolijuht ise otsustada, milline juhtimisstiil sobib tema

koolile ja kogukonnale, et tulla edukalt toime talle antud ülesannete täitmisega. Steinberg (2014) toob välja, et ainult vabaduse andmisega kooli ei arenda. Uuringust selgus, et koolijuhid kasutasid autonoomsust enamjaolt rahaliste vahendite ja kooli õppekava osas, kuid palju vähem enda ja õpetajate professionaalseks arenguks. See näitab, et koolijuhid vajavad tuge. Fink ja Silverman (2014) toovad välja kolm peamist väljakutset koolijuhtimise arendamisel:

- koolijuhhi tööülesannete sõnastamine;
- koolijuhhile professionaalse arengu võimaldamine juhtimisoskuste arendamiseks;
- aja võimaldamine koostööks õpetajate ja õpilastega.

Seoses koolijuhhi rolli laienemisega leiab ka Kovalchuk (2011), et koolijuhhi roll peab muutuma professionaalsemaks, kuid mitmetes Euroopa riikides ei ole koolijuhhi ametkohale erilisi nõudmisi peale õpetamiskogemuse, mis tingibki selle, et õpetajaid edutatakse koolijuhtideks. Muutunud koolijuhhi vastutusalad nõuavad aga sageli oskuseid, mida tänapäeval koolijuhtidel pole. Sellise probleemi leevendamiseks pakub töö autor välja juba varem nimetatud õpetajate juhtimisalaste teadmiste suurendamist juba õpetajakoolituses, et koolijuhiks oleks võimalik kasvada ka organisatsiooni seest. Peale professionaalsuse peab Kovalchuk oluliseks koolijuhtide juhtimisvõimekuse tõstmist, et selliseid autonoomseid organisatsioone juhtida. Ta toob välja, et tänapäeval ei ole enam mõistlik silmapaistvat õpetajat raske töö või pika teenistuskäigu eest koolis koolijuhiks edutada. Koolijuhid peavad omama kõrgel tasemel juhtimisoskuseid. Lisaks juhtimisalastele koolitustele peab Radinger (2014) oluliseks ka koolijuhtide hindamist tuues paralleele õpetajate hindamisega, mis sõltub küll enamjaolt koolijuhhist, kuid aitab kaasa õpetajate arengule. Samamoodi võib koolijuhtide hindamine olla kooli kui organisatsiooni arengu oluliseks edukuse dimensiooniks.

Koolijuhtimist käsitlevad uuringud läbi viimase 50 aasta on keskendunud erinevate eestvedamisstiilide uurimisele, mis tõstaksid õpetajate ja kooli sooritusvõimet ja tulemuslikkust. Püütakse hinnata koolijuhhi eestvedamisstiili mõju õpilaste õpitulemustele ja ka õpetajate töörahulolule.

1960ndatel ei olnud koolijuhtimises ühte eelistatud juhtimisstiili, sest alles arutleti koolijuhhi töö dimensioonide üle. Halpin (1957, viidatud Erickson 1967 vahendusel) tõi

välja, et koolijuhil tuleb oma töös tegeleda nii meeskonna haldamise (ingl *group maintenance*) kui ka eesmärkide saavutamise (ingl *goal achievement*). Leidus teisi, kes nii ei arvanud. Lipham (1964, viidatud Erickson 1967 vahendusel) pidas koolijuhtimiseks just eesmärkide täitmist ja talle vastupidiselt leidis Brown (1967, viidatud Erickson 1967 vahendusel), et koolijuhi ülesanne on peamiselt meeskonna haldamine ja kaudselt eesmärkide saavutamine. Koolijuhi rolli mõisteti üldiselt – kõik otsused oli koolijuhi teha ja tema vastutas kõige eest. (Erickson 1967)

1970ndatel hakati koolijuhi rolli mitmekesisemalt käsitlema ja defineerima. Ilmnes, et koolijuhil on mitmeid erinevaid rolle, mis omakorda sõltuvad keskkonnast, kus kool asub ja tegutseb. Uuriti, millised juhtimistegevused aitavad koolil muutusi ellu viia, kooli efektiivsust tõsta ja õppekava parendada. Nii hakkas välja arenema instruktaalne eestvedamisstiil (ingl *instructional leadership*), mille kohaselt on kogu võim koolijuhi käes ja ta peab olema keskendunud õppekava täitmisele. Sellise eestvedamisstiili sobivuses koolikontekstis kahtles aga näiteks March (1978, viidatud Hallinger 2009 järgi), tuues välja, et see kõik on koolijuhi jaoks liialt palju ja kõik koolijuhid ei ole nii pädevad, et neile pandud tööülesannetega hakkama saada. (Hallinger 2005)

1980ndate alguses viidi läbi mitmeid uuringuid efektiivsete koolide kohta ning saadi tõestust sellele, et instruktaalne eestvedamisstiil tagab õpilaste head õpitulemused. Hallinger ja Murphy (1987) sõnastasid koolijuhi instruktaalse eestvedamisstiili läbi kolme peamise mõõtme – kooli missiooni defineerimine, õppetöö haldamine ja positiivse õpikeskkonna edendamine. Instruktaalne eestvedamisstiil saigi üheks peamiseks eestvedamisstiiliks koolijuhtimises kuni 1990ndate keskpaigani. Kriitikud tõid endiselt välja koolijuhi liiga domineeriva rolli ja kahtlesid, kas see on jätkusuutlik eestvedamisstiil hariduses. (Hallinger 2005)

1990ndate keskpaigaks olid seoses arengu kiirenemisega toimunud muudatused koolijuhtimise rõhuasetuses ja koolijuhtimisse toodi ümberkujundav eestvedamisstiil (ingl *transformational leadership*). Selle põhiline erinevus on koolijuhi poolt nõ kooli väärtuse suurendamine läbi töötajate arengu. Leithwood töötas Bassi eestvedamisstiilidega ning pakkus haridusvaldkonnas välja ümberkujundava eestvedamisstiili, mis annab koolijuhi tööle kolm ülesannet - aidata töötajatel arendada

koostööpõhist koolikultuuri, soodustada õpetajate arengut ja aidata õpetajatel ühiselt probleeme lahendada. (Leithwood 1994)

Hersey ja Blanchardi situatsiooniteooria (1996) ühte eestvedamisstiili – osalevat eestvedamist (ingl *participating leadership*) – on samuti peetud sobivaks koolijuhtimise. Selles kaasatakse õpetajaid otsustamisprotsessidesse, et õpetajad tunnetaksid end juhtimises osalevana ja saaksid panustada organisatsiooni arengusse. Somech (2005) vastandab Hersey ja Blanchardi situatsiooniteooria käskivat ja osalevat eestvedamisstiili ning järeldab, et haridusasutustes võib just nende kahe eestvedamisstiili vaheliste pingete maandamine ja paindlikkus tagada õpetajate soorituse tõusu.

Hallinger (2009) on laiendanud varasemaste autorite (Marks, Printy 2003; Leithwood *et al.* 2006) tööd väärtuse lisamisest instruktaalsele eestvedamisstiilile ja toonud koolijuhtimise uue mõiste – õppimisele suunatud eestvedamine (ingl *leadership for learning*). See on sisuliselt jagatud instruktaalne eestvedamisstiil, kus juhirolli ei täida ainult koolijuht ja koolijuht on teadlik, et instruktaalse eestvedamise põhimõtteid tuleb kohandada oma kooli kontekstile. Koolijuht jagab vastutust ja kohustusi ka teistele organisatsiooni liikmetele ja kasutab mõningaid ümberkujundava eestvedamise võtteid (individuaalne lähenemine, võimekuse arendamine).

Tänaseks on mitmed autorid (Spillane 2005; Heck, Hallinger 2009; Harris 2013) jõudnud järeldusele, et kooli edukuse võtmeks on vastutuse ja juhtimise jagamine organisatsiooni liikmete vahel ehk jagatud eestvedamise (ingl *distributed leadership*) kasutamine koolijuhtimises. Harris (2013) on jõudnud järeldusele, et ametlikud juhid ei suuda üksida muuta kooli. Tänapäevase keskkonnaga kohanemiseks peab koolijuht suurendama kooli võimekust teha koostööd nii koolisisiselt kui ka koolide vaheliselt. See nõuab koolijuhtidelt keskendumist kooli juhtimisvõimekuse arendamisele, mis ei tähenda ainult juhtide arvu suurendamist vaid ka eestvedamise kvaliteedi ja võimekuse suurendamist. Ka varasemalt on Spillane (2005) tõdenud, et õpetamise parandamist (ingl *instructional improvement*) ja õpilaste saavutusi ei mõjuta see, kas koolijuhtimine on jagatud, vaid see, kuidas see jagatud on.

Tabelis 1.1 on kokkuvõtvalt välja toodud eelnevalt käsitletud eestvedamisstiilid koolijuhtimises, kus peamiseks muutuseks on juhtide arvu suurenemine koolis ja kooli

kui organisatsiooni rõhuasetuse muutumine õppivaks ja arenevaks organisatsiooniks, et koolijuhtimine oleks jätkusuutlik.

Koolijuhi väljakutsed üldhariduskoolis sarnanevad tänapäeval eraettevõtte tegevjuhi väljakutsetega: kvaliteedi tõstmine, kiiresti muutuv keskkond, ressursside vähesus ja nende mõistlik jaotamine (Xaba, Malindi 2010). Seetõttu peavad koolijuhid olema innovatiivsed ning juurutama protsesse nimetatud väljakutsetega hakkama saamiseks. Kooli innovatiivsuse tagab Xaba ja Malindi (2010) arvates ettevõtlik eestvedamisstiil (ingl *entrepreneurial leadership*). Koolijuht peab koostööd tegema nii koolisiselt kui ka kooliväliselt teiste organisatsioonidega, et saavutada edu ja olla jätkusuutlik.

Koolijuhtimise areng liigub endiselt juhtimisülesannete ja vastutuse jagamise suunas. Mitmed autorid (Spillane 2005; Harris 2013) on seisukohal, et koolijuhtimine on tõhusaim, kui kasutatakse jagatud eestvedamise põhimõtteid koolisiselt. Edasi liigutakse selles suunas, et jagada eestvedamist ka teiste koolide ja organisatsioonide vahel. Cook (2014) tõstab esile jätkusuutliku eestvedamise idee, mis seisneb eestvedamises, kus otsustamine on jagatud õpetajate ja teiste kogukonna huvigruppide vahel. Õpetajate ja huvigruppide kaasamine otsustamisprotsessidesse arendab töötajate võimekust aru saada jätkusuutliku eestvedamise keerukusest ja väljakutsetest, mis omakorda toetavad jätkusuutliku eestvedamise arengut organisatsioonis. Nii on õpetajad ja huvigrupid teadlikud kooli visioonist ja oskavad paremini panustada kooli kui pikaajalise organisatsiooni arengusse. Riigieksami tulemuste tõttu on koolid Eestis stardijoonel pandud ja justkui võistlevad, kes suudab parimat haridust pakkuda. Riigi edukuse võti seisneb aga koostöös. Nii võivad ka koolid teha omavahel koostööd näiteks õpetajate professionaalse arengu toetamisel ja põnevate õppemeetodite väljatöötamisel.

Tabel 1.1 Eestvedamisstiilid haridusvaldkonnas alates 1960

Periood Eestvedamisstiil	Teadlased	Iseloomustus	Koolijuhi roll
1960 - 1970 Eelistatud juhtimisstiil puudub	Erickson (1967)	Arutletakse koolijuhi töö dimensioonide üle, mis mõjutavad kooli edukust (grupi/töötajate eest hoolitsemine ja eesmärkide saavutamine).	Kõik otsused on koolijuhi teha ja tema vastutab kõige eest.
1970 - 1980 Instruktaalse eestvedamisstiili kujunemine	March (1978)	Hakkab välja kujunema instruktaalne eestvedamisstiil, kuid jõutakse arusaamisele, et kõik koolijuhid ei ole nii pädevad, et kõigi ülesannetega hakkama saada.	Koolijuht peab olema pädev täitma oma töö kõiki erinevaid rolle (juhtimine, poliitika, administreerimine jne).
1980 - 1990 Instruktaalne eestvedamisstiil	Hallinger & Murphy (1987)	Tehakse uuringuid efektiivsete koolide hulgas ja leitakse, et instruktaalne eestvedamisstiil on hädavajalik edukale koolile.	Koolijuht defineerib kooli missiooni, juhib õppetööd ja edendab kooli positiivset õpikeskkonda.
1990 - 2000 Ümberkujundav eestvedamisstiil	Leithwood (1994)	Hakati kahtlema, kas instruktaalne eestvedamisstiil on elujõuline domineeriva eestvedamisstiilina koolijuhtimises. Ümberkujundava eestvedamisstiili sobitamine haridusvaldkonda.	Koolijuht aitab töötajatel arendada koostööpõhist koolikultuuri, soodustab õpetajate arengut ja ühiseid probleemilahendamisi.
2000 – Õppimise eestvedamisstiil	Hallinger (2009); Leithwood <i>et al.</i> (2006); Robinson <i>et al.</i> (2008)	Järjest enam peetakse oluliseks, et organisatsiooni liikmed saaksid eestvedamisest osa. Instruktaalsele eestvedamisstiilile lisatakse juurde ümberkujundava eestvedamisstiili võtteid.	Koolijuht ei ole ainus juht koolis.
2000 – Jagatud eestvedamisstiil	Gronn (2002); Heck & Hallinger (2009); Spillane (2005); Harris (2013); Harris ja Muijs (2003); Fullan (2002)	Koolijuhtimises hakatakse väärtustama jätkusuutlikke muutusi, mille läbiviimiseks peavad koolijuhid tihedalt koostööd tegema kõigi õpetajatega jagades neile vastutust.	Koolijuht juhib koostööd kõigi osapoolte vahel (ainevaldkondade juhid, mentor õpetajad, õpetajad, õpilased).
2010 – Ettevõtlik eestvedamisstiil	Xaba ja Malindi (2010)	Koolijuhi väljakutsed sarnanevad ettevõtte tegevjuhi omadega.	Leiab koostöö võimalusi nii koolisiselt kui ka kooliväliselt.

Allikas: Autori koostatud Erickson (1967), March (1978), Hallinger & Murphy (1987), Leithwood (1994; 2006), Robinson *et al.* (2008), Fullan (2002), Gronn (2002), Heck & Hallinger (2009), Spillane (2005), Harris (2013), Harris ja Muijs (2003), Hallinger (2009), Xaba ja Malindi (2010) põhjal.

Koolijuhtimisele hakatakse rohkem tähelepanu pöörama ka õpetajakoolituses. Arendatakse õpetaja juhiomadusi eesmärgiga julgustada neid koolijuhtimises erinevaid juhirolle võtma. Juba praegu on maailmas 36 riiki (Our network ... 2015), kus on käivitatud 2aastane haridusprogramm noortele julgetele bakalaureuse kraadiga inimestele, mille läbijatel on nii õpetamisalased oskused, teadmised ja praktika kui ka juhtimisalased teadmised. Ameerikast alguse saanud programm kannab seal nime Teach For All, Inglismaal Teach First ja Eestis Noored Kooli. Programmi eesmärk ongi muuta nii õpetaja kui ka koolijuhi amet ühiskonnas atraktiivsemaks, et rohkem entusiastlikke inimesi haridusvaldkonda kaasa mõtlema kutsuda.

1.2. Üldhariduskoolides rakendatavad eestvedamisstiilid

Varasemates uuringutes (Waters *et al.* 2003; Bogler 2005; Aaronson *et al.* 2007; Grissom 2011) on jõutud järeldustele, et koolijuhil on mõju õpilaste õpitulemustele ja õpetajate töörahulolu tõstmisele. Shatzer *et al.* (2014) leiavad, et sõltumata koolijuhi demograafilistest näitajatest ja kooli kontekstist mõjutab õpilaste edasijõudmist just koolijuhi eestvedamisstiil. Nad leidsid, et koolijuhi instruktaalne eestvedamisstiil avaldab õpitulemustele rohkem positiivset mõju kui ümberkujundav eestvedamisstiil ja toovad kompromissina välja jagatud instruktaalse eestvedamisstiili (ka õppimisele suunatud eestvedamisstiili) kasutamise, et olla muutuvus ühiskonnas võimelised kohanduma.

Hetkel mitmetes Euroopa riikides rakendatav jagatud eestvedamisstiil koolijuhtimises (Distributed Leadership ... 2013) on töö autori arvates koolijuhti tema ülesannetes toetav eestvedamisstiil, pakkudes võimalust vastutuse jagamiseks ja koostööks kolleegide ja erinevate gruppide vahel (Spillane 2005). Ka Kovalchuk (2011) toob välja, et tänu jagatud eestvedamise laienemisele Euroopa riikides saavad koolijuhid keskenduda finants- ja inimressursi juhtimisele ja jagada suure osa vastutusest teiste koolitöötajatega (sh õpetajatega) ja kooli nõukogu või hoolekoguga.

Enim rakendatavad eestvedamisstiilid tänapäeval koolijuhtimises on instruktaalne, ümberkujundav ja jagatud eestvedamine. Instruktaalset eestvedamisstiili võib pidada traditsiooniliseks, kus koolijuht otsustab nii kooli missiooni, õppetegevuse kui ka õpitingimuste üle. Uuringutest (Robinson *et al.* 2008; Shatzer *et al.* 2014) järeldub, et

instruktaalne eestvedamisstiil mõjutab suurel määral õpilaste edasijõudmist. Töö autor arvab, et see tuleneb koolijuhil suurest rollist õppetegevuses osalemises ja eesmärkide poole püüdluses. Fullan (2002) toob instruktaalse eestvedamise kriitikana välja selle piiritletuse. Tänu instruktaalse eestvedamise konkreetsusele ei võimalda see koolijuhil keskenduda nõ suurele pildile, et luua koole, mida tulevikus vajame.

Ümberkujundava eestvedamisstiiliga koolijuht saab mõjutada positiivselt õpetaja töörahulolu oma tööga (Bogler 2001), suurendada õpetaja mõjuvõimu, innovatiivsust ja sooritusvõimet (Somech 2005). Ümberkujundava eestvedamisstiili olemuseks on suurendada kooli võimekust läbi õpetajate arendamise. Kriitikana ümberkujundavale eestvedamisstiilile toob Shatzer *et al.* (2014) välja selle väga heade praktikate puudumise. Koolijuht kasutab instruktaalset eestvedamist, sest see on konkreetne ja selle kohta on palju praktilisi näiteid. Ümberkujundava eestvedamise osas võib koolijuhil tekkida küsimusi, et mis see on ja kuidas seda kasutama peaks.

Jagatud eestvedamist peetakse jätkusuutlikuks eestvedamisstiiliks koolijuhtimises, sest see ei sõltu ainult ühest inimesest – koolijuhist (Fullan 2002). Vastutus on jaotatud erinevate huvigruppide vahel, mis toob kaasa kooli akadeemilise võimekuse suurenemise (Heck, Hallinger 2009). Jagatud eestvedamisstiili rakendamine loob positiivse keskkonna koolis ning mõjutab kaudselt kuid pigem positiivselt õpilaste õpitulemusi (Heck, Hallinger 2010; Chang 2011). Eelpool kirjeldatud eestvedamisstiilide positiivseid aspekte ja kriitikat on analüüsitud tabelis 1.2.

Töö autor arvab, et eestvedamisstiili mõju hinnang õpitulemustele sõltub suurel osal sellest, millist kontrollivormi õpitulemuste testimiseks kasutatakse. Teadusuuringuid sel teemal veel avaldatud ei ole, kuid autor arvab, et eestvedamisstiili mõju erinevus tekib, kui testida õpilaste faktide teadmist või nende väärtuskasvatuse ulatust.

Koolijuhtimise erinevused riigiti ei sõltu mitte niivõrd nende riikide koolisüsteemidest vaid hoopis kooli kontekstist – õpilastest, kultuurist, ja kogukonnast. Koolid peavad leidma tasakaalu domineeriva kultuuri ja kooli enda konteksti vahel. Koolidelt oodatakse paindlikkust ja individuaalsuse märkamist igas õpilases. Selle saavutamiseks peavadki koolid muutuma aina rohkem autonoomsemateks. (Kovalchuk 2011)

Tabel 1.2 Tänapäeval enim kasutatavate eestvedamisstiilide positiivsed ja negatiivsed aspektid

Eestvedamisstiil	Positiivne aspekt	Negatiivne aspekt
Instruktaalne eestvedamine	Mida rohkem tegeleb koolijuht otseselt õpetamise ja õppimise juhtimisega, seda paremad on õpilaste õpitulemused.	Instruktaalne eestvedamine on liiga piiritletud viimaks ellu reforme, mis loovad koole, mida tulevikus vajame.
Ümberkujundav eestvedamine	Koolijuht saab mõjutada õpetaja töörahulolu, mõjuvõimu, innovatiivsust ja sooritusvõimet. Läbi õpetajate arendamise suureneb õpilaste kaasamine.	Koolijuhil ei ole konkreetseid juhiseid, kuidas ümberkujundavat eestvedamisstiili kasutada.
Jagatud eestvedamine	Jätkusuutlik eestvedamisstiil, mis suurendab kooli akadeemilist võimekust.	Mõju õpilaste õpitulemustele on kaudne ja seda on tänaseks vähe uuritud.

Allikas: Autori koostatud Robinson *et al.* (2008), Shatzer *et al.* (2014), Hallinger ja Heck (2009; 2010), Bogler (2001), Fullan (2002), Somech (2005), Leithwood ja Jantzi (2009) põhjal.

Koolide autonoomsus riigiti erineb. OECD 2013. aasta rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringus TALIS (TALIS 2013 Results ... 2014) tuuakse koolide autonoomsuse teguritena välja järgmised tegevused:

- õpetajate töölevõtmine ja vallandamine;
- õpetajate palkade alammäärade ja palgatõusu määramine;
- kooli finantsressursside jaotamine koolisisesele;
- õpilaste distsiplineerimismeetodite valimine;
- hindamisjuhendite koostamine;
- õppemaksu määramine õpilastele;
- õppematerjalide valik;
- õppekava sisu ja õpetatavate kursuste üle otsustamine.

Tabelis 1.3 on välja toodud valik mõningatest eelpool nimetatud autonoomsuse teguritest valitud riikides. Töö autor võrdleb Eestit Tšehhiga (õpetajate palk on Eestiga samal tasemel (osakaaluna SKP-st) (Teachers' and School ... 2014)), Soomega (naaberriik, kellega on geograafiline ja ajalooline side), Prantsusmaaga (pikaajalise traditsioonilise haridussüsteemiga riik), Hollandiga (õpilaste PISA tulemused on Eestiga samal tasemel (PISA 2012)) ja Singapuri (õpilaste PISA tulemused in maailmatasemel esikohal (PISA 2012)). Tabelis toodud protsent näitab õpetajate

osakaalu, kelle koolijuhid saavad antud tegurite üle otsustada. Kokkuvõtlikku autonoomsuse indeksit antud uuringus leitud pole, seega üks-üheselt koolide autonoomsust selle tabeli põhjal väita ei saa.

Tabel 1.3 Koolide autonoomsust iseloomustavad tegurid ning nende üle otsustusõigus OECD mõningate riikide koolides

Riik	Õpetajate töölevõtmine	Õpetajate palgatõusu määramine	Finantsressursside jaotamine koolisiselt	Õpetatavate kursuste üle otsustamine
Tšehhi	100%	96,6%	100%	100%
Eesti	100%	83,8%	97,5%	98,4%
Soome	79,5%	29%	95,7%	89,9%
Prantsusmaa	31,4%	1,8%	97,5%	47,3%
Holland	100%	91,6%	100%	100%
Singapur	39,9%	17,8%	97,4%	92,8%
OECD keskmine	74,7%	37,1%	82,5%	78%

Allikas: Autori koostatud TALIS 2013 Results ... (2014) põhjal.

Autori poolt valitud riikide lõikes näeme kõige suuremat vabaduse erinevust (94,8 protsendipunkti) õpetajate palgatõusu määramisel, kus Prantsusmaa õpetajatest ainult 1,8% töötab sellise koolijuhi alluvuses, kellel on võimalus palgatõusu üle otsustada. Kogu uuringu tulemusi analüüsid selgub, et kõige suuremad erinevused riigiti ongi just õpetajate töötasuga seonduvad. Kõige väiksemad erinevused on riikide vahel õpilaste distsiplineerimismeetodite ja õppematerjalide valimisel, kus enamikus riikides saavad koolijuhid koolisiselt nende üle otsustada. Uuringu kokkuvõtteks leitakse, et kõige autonoomsemad riigid on Tšehhi, Eesti, Holland, Slovakkia ja Inglismaa, sest nendes riikides on osakaalude kõikumine kõige madalam erinevate autonoomsuse tegurite vahel. Kõige vähem autonoomsemateks peetakse aga Malaisiat ja Mehhikot, kus koolijuht saab väga väheste tegurite üle koolisiselt otsustada. (TALIS 2013 Results ... 2014)

Hanushek *et al.* (2013) leiavad, et kooli autonoomia mõju õpilaste õpitulemustele varieerub samuti riigiti. Nad analüüsisid koolide autonoomiat ja PISA testide tulemusi ning leidsid, et positiivset mõju avaldab autonoomia õpitulemustele arenenud riikides,

kus SKP inimese kohta on alates 10 000 USD (2000. aasta andmetel nt. Soome, Holland ja tänase päeva seisuga ka Eesti – 2000. aastal oli see näitaja Eesti kohta alla 10 000 USD). Negatiivset mõju õpitulemustele avaldab autonoomia aga madala sissetulekuga riikides (2000. aasta seisuga nt. Indoneesia, Rumeenia).

Iga koolijuht peab valima oma kooli kontekstile sobivaima eestvedamisstiili või siis kombineerima mitut stiili, et saavutada maksimaalne tulemus (Kovalchuk 2011). Kovalchuk analüüsis 2009. aasta üleeuroopalist koolijuhtimise uuringut “The Leadership Cocktail: Highly Contextual Mix” ja eristas mõningad koolijuhtide juhitüübid:

- õpetaja-koolijuht (ingl *the teacher-principal*);
- juht-administraator (ingl *the manager-administrator*);
- visionäär (ingl *the visionary leader*);
- info vahendaja ja meeskonna juht (ingl *the communicator and team manager*).

Töö autor analüüsis juhitüüpide iseloomulikke tunnuseid ja tänapäeval enimkasutatavaid eestvedamisstiile hariduses püüdes leida nendevahelisi seoseid (tabel 1.4).

Tabel 1.4 Seosed Kovalchuki (2011) koolijuhi tüüpide ja enimkasutatavate eestvedamisstiilide vahel.

Koolijuhi tüüp	Iseloomulikud tunnused	Praktiseerivad riigid	Eestvedamisstiil
Õpetaja-koolijuht	Fookus pedagoogilistel ülesannetel, õpetajate juhendamisel ja õppekava arendamisel. Õpetaja ametiredeli viimane aste. Õpetamise kohustus.	Austria, Taani, Soome, Ungari, Iirimaa, Norra	Instruktaalne eestvedamine
Juht-administraator	Fookus igapäevastel administreerivatel ülesannetel. Tagab, et reeglitest ja plaanidest peetakse kinni.	Belgia, Prantsusmaa	Instruktaalne eestvedamine
Visionäär	Arendab strateegilist plaani selgete eesmärkidega. Fookus kooli parendamisel ja tulemustel.	Rootsi, Ühendkuningriigid	Ümberkujundav eestvedamine
Info vahendaja ja meeskonna juht	Jagatud eestvedamine, mis põhineb meeskondadel. Demokraatlik otsustamine. Juht on vastutav kooli ja laiema kogukonna ees.	Holland, Portugal, Sloveenia, Hispaania	Jagatud eestvedamine

Allikas: Autori koostatud Kovalchuk (2011) ja tabeli 1.1 põhjal.

Eelpool mainitud uuringus olid välja toodud ka riigid, kus seda tüüpi juhtide osakaal suurem on. Tabelis 1.4 on töö autor leidnud seosed Kovalchuki juhitüüpide ja enimkasutatavate eestvedamisstiilide vahel koolijuhtimises ning lisanud juurde riigid, kus seda eestvedamisstiili praktiseeritakse.

Autor järeldab, et jagatud eestvedamist kasutatakse eelkõige sellistes Euroopa riikides nagu Holland, Portugal, Sloveenia ja Hispaania (Kovalchuk 2011). Võrreldes nende riikide koolide autonoomia teguritele vastavaid protsente (TALIS 2013 Results ... 2014) selgub, et koolide autonoomia ja jagatud eestvedamise praktiseerimise vahel ei ole seost. Avaldatud teaduslikke uuringuid sel teemal veel ei ole.

1.3. Jagatud eestvedamine ning selle hindamise metoodika

Jagatud eestvedamise üle algatas arutelu Gronn (2000), kes tõi välja selle eestvedamisstiili sobivuse nii era- kui ka avaliku sektori organisatsioonidele. Seniajani vaadeldi eestvedamist kui individuaalset tegevust, millega juht tegeleb. Jagatud eestvedamine koolijuhtimises on organisatsiooni areng, mille käigus muutub kooli eestvedamise rõhuasetus haldamiselt arendamisele, et suurendada kooli võimalusi saada arenevaks ja õppivaks organisatsiooniks (Liljenberg 2014). Euroopa koolijuhtide ühendus ESHA (*European School Heads Association*) on sõnastanud jagatud eestvedamisstiili olemuse järgmiselt: “Jagatud eestvedamises on igaüks vastutav eestvedamise eest oma valdkonnas, head ideed tulevad igalt organisatsiooni tasandilt ja paljud inimesed teevad koostööd, et läbi viia muutusi. Jagatud eestvedamine on keskkond, kus igaüks saab vabalt areneda, ideid jagada ja neid ellu viia” (Distributed Leadership in ... 2013). Sarnaseid omadusi jagatud eestvedamisele leiti ka varem mitmete autorite poolt (Woods *et al.* 2004; Gronn 2002; Spillane 2005), kes tõi välja, et jagatud eestvedamine tõstab esile eestvedamise kui kogu grupi vastutusala. Nyguyen (2013) lisab juurde, et jagatud eestvedamine annab igale organisatsiooni liikmele võimaluse saada liidriks, kui tal on teadmisi ja ideid, mida jagada.

Jagatud eestvedamise eelis varasemate eestvedamisstiilide ees on selle suurem positiivne mõju õpetajate ja teiste töötajate enesevõimekusele julgustades neid näitama juhirolli vastavalt oma pädevustele (Day *et al.* 2009). Innustades koostööd töötajate

vahel saadakse suurem mõju organisatsiooni arengule kui üksikult töötavad inimesed kokku anda suudavad (Gronn 2002). Jagatud eestvedamises on kõik organisatsiooni liikmed eestvedamisse kaasatud. Liikmete kaasamise eesmärgiks on jätkusuutliku eestvedamise juurutamine. Fullan (2002) leiab, et koolijuhi efektiivsus seisnebki selles, millised juhid ta organisatsioonis suudab välja koolitada, kes peale teda kooli edasi juhivad. Kusjuures koolijuhtimises tähendab see ühiste hariduslike eesmärkide täitmist kasutades strateegiliselt nii õpetajate ja õpilaste kui ka lapsevanemate ainulaadseid oskusi.

Jagatud eestvedamise rakendamine koolis jagab vastutust nii koolipidaja, koolijuhi kui ka õpetajate vahel andes igale osapoolele ka kasu. Koolipidaja saab luua jätkusuutliku kooli, mille pidevalt arenevas meeskonnas on hariduses kaasamõtlejaid ka omavalitsuse tasandil. Koostöö huvigruppidega tugevdab ka kogukonda tervikuna, mis Eesti koolivõrgu korrastamise kontekstis on oluline igale koolipidajale. Koolijuht saab tervikliku organisatsiooni, mille liikmed julgevad võtta vastutust ning osalevad otsustamisprotsessides. Töötajate arendamine ja usaldamine vähendab töötajate lahkumist organisatsioonist (Angelle 2010) ja tõstab nende rahulolu oma tööga. Õpetajad saavad läbi professionaalse arengu enesekindlamaks ning nende rahulolu oma tööga suureneb. Samuti pakub otsustamisprotsessides osalemine neile intellektuaalset väljakutset. Õpetajate areng ja koolijuhi avatus soodustab positiivset õhkkonda koolis ja pigem tõstab õpilaste õpitulemusi (Heck, Hallinger 2010; Chang 2011), mis on kasuks õpilaste arengule.

Elmore (2000) toob välja, et eestvedamise jagamine ei tähenda seda, et keegi ei ole vastutav organisatsiooni toimimise eest. Jagatud eestvedamine korral on juhi ülesandeks suurendada oma organisatsiooni liikmete oskusi ja teadmisi, luues ühised ootused nende teadmiste ja oskuste kasutamiseks. Samuti peab juht suutma hoida töötajaid produktiivses koostöös ja vastutavana oma panuse eest ühise eesmärgi nimel. Lisaks suuremale grupivõimekusele võimaldab jagatud eestvedamine ka avatust eestvedamises. Tavapärasest juhtimisvõrgustikku laiendatakse ja kogu grupp saab kaasa rääkida, millised grupid või inividid peaksid võtma juhirolli. Seoses laienemisega saavad grupiliikmed aimu oma kolleegide võimekusest, mis võimaldab neil usalduslikus ja toetavas töökeskkonnas nende oskustest osa saada, neid endale kohandama ja end seeläbi

parendama (Woods *et al.* 2004). Chang (2011) toob samuti välja jagatud eestvedamise kui töötajate motiveerimise võimaluse. Näidates üles austust kolleegide vastu ja neile juhirollile andes, saab ülesanne efektiivsemalt tehtud.

Tabelis 1.5 võrdleb töö autor erinevate osapoolte (koolipidaja, koolijuht, õpetaja) peamisi eeldusi ja ülesandeid jagatud eestvedamises, et saavutada ühine tulemus. Kõige suurem koormus langeb koolijuhile kui kogu kooli haldajale, kuid oma ülesandeid ei saa ta täita ilma koolipidaja ja õpetajate poolsete panustamisteta. Igapäevases koolielus paistab jagatud eestvedamine silma teadlikkusega. Jagatud eestvedamise rakendamiseks koolides peavad oma rollidest (tabel 1.5) teadlikud olema nii koolipidaja, koolijuht kui ka õpetajad. Koolipidaja ülesandeks on tagada koolile autonoomsus, et muutuste elluviimine oleks koolitasandil võimalik.

Tabel 1.5 Koolipidaja, koolijuhil ja õpetajate peamised eeldused ja ülesanded jagatud eestvedamis rakendamisel

	Koolipidaja	Koolijuht	Õpetaja
Eeldused	Teadlikkus, avatus koostööks koolidega	Avatus muutuste elluviimiseks, julgus jagada vastutust, kaasamisvõime	Algatusvõime, julgus võtta vastutust
Ülesanded	Autonoomsuse tagamine, kompetentsete koolijuhtide leidmine, koolijuhil professionaalse arengu toetamine	Ühise visiooni ja väärtuste loomine, õpetajate professionaalse arengu võimaldamine, koostööks vajaliku aja planeerimine, igalt tasandilt tulevate ideedega arvestamine, töötajate kaasamine otsustamisprotsessidesse, juhirollide võimaldamine	Vastutamine oma valdkonna eestvedamise eest, koostöö muutuste elluviimise nimel, koolijuhtidele ideede andmine
Tulemus	Ühine visioon, kõrged tulemused, jätkusuutlik organisatsioon.		

Allikas: Autori koostatud Woods *et al.* (2004); Gronn (2002); Spillane (2005); Nyguyen (2013); Elmore (2000) põhjal.

Bennett *et al.* (2003) toovad esile, et jagatud eestvedamine ei ole nõo tavapärane eestvedamisstiil, millel on kindel tehnika ja praktika, vaid jagatud eestvedamine on keskkond, mis on omane arenevale ja õppivale organisatsioonile. Liljenberg (2014) järeldeb oma uuringust, et jagatud eestvedamist praktiseeritakse kooliti erinevalt arvestades kooli eripära, konteksti ja autonoomsust. Ta lisab, et kooli õpetajaskond peab olema teadlik pingetest, mis võivad tekkida, kui koolis hakkab muutuma eestvedamise eesmärk operatiivsusele ja haldamisele orienteeritud organisatsioonist arengule ja õppimisele orienteeritud organisatsioonile. Samuti peab organisatsioon olema valmis

suurendama koostööd ja arendama professionaalsemat hoiakut muutuste suhtes. Ka Woods *et al.* (2004) järeldavad, et jagatud eestvedamise praktiseerimine sõltub nii organisatsiooni arengufaasist, töötajate valmisolekust, usalduse tasemest, koolijuhi kogemustest, pädevusest ja võimekusest.

Jagatud eestvedamise praktiseerimise uuringust (Distributed Leadership ... 2004), mis jälgis ja analüüsis jagatud eestvedamise rakendamist Inglismaa koolides, järeldub samuti, et jagatud eestvedamine on kooli arenguprotsess. Uuringu tulemusena tuuakse välja, et jagatud eestvedamise rakendamise koolis jaotada kolmeks etapiks – teadlikkuse tõstmine, juhiomaduste arendamine ja juhirollide võimaldamine (tabel 1.5). Sellises kooli arengu protsessis on alguses rõhk sellel, mida koolijuht teeb ja töö käigus rõhuasetus muutub ning olulisemaks saab see, mida teised (õpetajad ja õpilased) teevad.

Varasemad autorid (Elmore 2000; Bennett *et al.* 2003) eristavad kahte olulist meetodit, kuidas jagatud eestvedamiseni koolitasandil jõuda: ülalt-alla (ingl *top down*) ja alt-üles (ingl *bottom up*) meetod. Jagatud eestvedamise praktiseerimise uuringust (Distributed Leadership ... 2004) selgus, et neid kahte meetodit saab ka kombineerida. Esimese korral on eestvedamise jagamise taga tugev koolijuht, kes annab juhtnööre ja suunab õpetajaid, et nad tunneksid end kindlalt oma uutes rollides. Teiselt poolt peab juht tunnetama, millal oma panust vähendada, et õpetajad saaksid otsustamises kaasa lüüa. Juhi ülesandeks on õpetajate varustamine aja, ruumi ja võimalustega. Alt-üles meetod rakendub juhul, kui koolijuhi juhtnööridest ja suunistest jääb õpetajatele väheks või kui õpetajad on jõudnud oma arengus punkti, kus nad tunnevad vajadust näidata oma võimet juhtida. Nii formuleerub õpetajatest mõni grupp või eristub mõni konkreetne õpetaja, kes näitab üles algatusvõimet ja keda teised õpetajad ise juhirollis kujutlevad. See meetod on rohkem intuiitiivne ja spontaanne kuna kujuneb organisatsioonisiselt just kui iseenesest. Ülalt-alla ja alt-üles meetodid on omakorda võimalik jaotada erinevateks jagatud eestvedamise protsessideks (tabel 1.6), mille abil saab kool areneda operatiivsest ja haldavast organisatsioonist arenevaks ja õppivaks organisatsiooniks.

Koolijuht saab jagatud eestvedamise arendamist oma organisatsioonis alustada teadlikkuse tõstmisega, mis jaguneb ametlikuks ja rakenduslikuks eestvedamise jagamiseks. Ametlikus eestvedamise jagamise protsessis annab juht õpetajatele ametlikke juhirolli läbi hierarhia moodustamise, mis annab õpetajatele kindlustunde

oma positsioonist. Lisaks sellele saavad õpetajad teadlikuks eestvedamisest ja oma võimetest selles vallas. Järgmises faasis kasutatakse rakenduslikku eestvedamise jagamist, mis seisneb eestvedamise jagamises praktiliste vajaduste põhjal. Nendeks võivad olla ka kooliväliselt tulevad kohustused, mille korral moodustatakse kiiresti grupp õpetajaid, kes probleemi lahendamist juhivad.

Tabel 1.6 Jagatud eestvedamise arengu protsessid koolis

Jagatud eestvedamise areng koolis ->					
Teadlikkuse tõstmine		Juhiomaduste arendamine		Juhirollide võimaldamine	
Ülalt- alla juhtimine			Alt-üles juhtimine		
Ametlik (ingl <i>formal</i>) jagamine	Rakenduslik (ingl <i>pragmatic</i>) jagamine	Strateegiline (ingl <i>strategic</i>) jagamine	Progressiivne (ingl <i>incremental</i>) jagamine	Paindlik (ingl <i>opportunistic</i>) jagamine	Kultuuriline (ingl <i>cultural</i>) jagamine
Eestvedamise jagamine läbi ametlike juhirollide ja ametijuhiste.	Eestvedamise jagamine praktiliste vajaduste põhjal.	Eestvedamise jagamine, et koostöös pikaajalise eesmärgini jõuda.	Töötajad võtavad vastutust ja näitavad võimet juhtida.	Võimekamate õpetajate julgustamine ja nende juhirollide laiendamine.	Juhtimine kui kooli töökultuuri ja traditsioonide peegeldus.

Allikas: Autori koostatud Elmore (2000); Bennett *et al.* (2003) ja Distributed Leadership ... (2004) põhjal.

Peale seda, kui õpetajad on teadlikud erinevatest juhirollidest ja on osalenud mõnes grupis juhina, saab koolijuht hakata oma töötajate juhiomadusi arendama. Strateegiline eestvedamise jagamine on koolijuhi poolt erinevate töögruppide moodustamine, et koostöös pikaajalisi eesmärke saavutada. Ka Gronn (2002) toob välja selle, et grupis koos töötades on võimekus palju suurem kui individuaalse töö korral. Mida rohkem õpetajate juhiomadusi arendada, seda enam liigub protsess selles suunas, et õpetajad ise võtavad vastutust ja näitavad oma võimet juhtida. Nüüd on eestvedamise rõhk õpetajatel, kes võtavad ise vastutust ja näitavad üles initsiatiivi ja võimet juhtida.

Õpetajad on teadlikud ja nad on oma juhiomadusi arendanud, nüüd tuleb koolijuhil neile ka juhirollile võimaldada, et õpetajad saaksid maksimaalselt oma võimekust ära kasutada. Paindlikus eestvedamise jagamise protsessis on koolijuhi ülesandeks võimekamaid õpetajaid veelgi julgustada ja nende juhirollile laiendada või vahetada

vastavalt vajadusele. Jagatud eestvedamise arengu lõpp-faasiks peetakse seda, kui eestvedamine peegeldab kooli töökultuuri (kultuuriline eestvedamise jagamine). Selles faasis on kool integreerinud jagatud eestvedamise oma igapäevasesse töösse ja iga töötaja on kaasatud eestvedamisse.

Nguyen (2013) toob välja, et jagatud eestvedamisstiiliga koolijuht julgustab oma õpetajaid koostööd tegema ja mitte ainult juhirollidega õpetajaid vaid ka teisi, kes tahavad oma teadmisi jagada. Peale teadlikkuse ja formaalsete ning mitteformaalsete juhirollide vahel liikumise peab koolijuht tagama jagatud eestvedamise jaoks õige töökeskkonna, mille märksõnad võiksid olla: avatus, usaldus, õppiv organisatsioon, austus, kõrged standardid, ühised väärtused, jagatud visioon (Distributed Leadership ... 2013).

Eestvedamise jagamisel ei saa koolijuht mööda vaadata võimalikest takistustest, mis eestvedamise jagamisega organisatsioonis esile võivad tõusta. Üheks väljakutseks on kindlasti eestvedamise tasakaalu hoidmine nii, et üksikud invidiidid ei saaks oma võimu ärakasutamise tulemusena hävitada kogu organisatsiooni poolt tehtud edusamme (Harris 2013). Teiseks väljakutseks võib lugeda pingeid, mis võivad tekkida organisatsiooni liikmete vahel, kui kooli eestvedamise eesmärki arendamise poole muutma hakatakse (Liljenberg 2014). Nimetatud pinged võivad tekkida nii organisatsiooni struktuuri, visiooni ja väärtuste, vastutuse ja otsustamise, tagasisidestamise ja hindamise ning hoiakute muutmisel.

Jagatud eestvedamise uurimisega tegelenud teadlased Gronn (2002), Spillane (2005), Hallinger (2009) ja Harris (2013) ei ole välja töötanud mõõdikut jagatud eestvedamise kui nähtuse uurimiseks. Humphreys (2010) ja Tian (2011) on jagatud eestvedamise teemalistes teadustöodes empiirilise uuringu läbiviimiseks kasutanud mitmeid instrumente – ankeetküsimustikud, intervjuud, fookusgrupi intervjuud ja vaatlused. Töö autor analüüsis varasemaid uuringuid ja teadustöid, mille eesmärgiks on olnud jagatud eestvedamisstiili kui nähtuse mõõtmine, et leida antud magistr töö uurimisülesannetele sobiv mõõdik.

Humphreys (2010) uuris jagatud eestvedamisstiili ja selle mõju õpetamisele ning õppimisele Iirimaa koolide näitel. Tema doktoritöö eesmärgiks oli suurendades koolide

arusaama oma kooli eestvedamistavade ja tuua välja jagatud eestvedamisstiili praktiseerimise võimalusi, mis mõjutavad positiivselt õppimist ja õpetamist. Empiirilises uuringus osales 3 põhikooli, mille õpetajad on osalenud ametialase arengu koolitustel, et aidata kaasa koolijuhtimise arengule. Uuringu läbiviimiseks valiti kolm meetodit – dokumendianalüüs, ankeetküsimustikud õpetajatele ja fookusgrupi intervjuud õpetajate, juhtivõpetajate ja koolijuhtidega. Dokumendianalüüsiga saadi ülevaade valitud kolmest koolist. Ankeetküsimustik koosnes Humphreys (2010) poolt koostatud väidetest jagatud eestvedamise tajumise kohta. Enne küsitluse läbiviimist testiti ankeetküsimustikku kolme õpetajaga, kelle ettepanekuid arvestati ankeetküsimustiku parendamiseks. Vastajad said näidata oma nõusolekut antud väitega *Likert*-skaalal. Ankeetküsimustiku tulemusi ei analüüsitud statistiliste meetoditega, vaid tulemusi kasutati fookusgruppide intervjuude kavade koostamisel. Fookusgrupi intervjuusid toimus 3 – õpetajatega, juhtiv-õpetajatega ning koolijuhtidega. Osalejad olid koolidest läbisegi, mis tagas autori sõnul parema arusaama olukorrast üldiselt. Fookusgrupi intervjuudega püüti saada võimalikult hea ülevaade jagatud juhtimise mõjust õppimisele ja õpetamisele. Humphreys toob välja, et empiirilise uuringus osalemine oli koolidele samm jagatud eestvedamise rakendamise suunas, sest nii õpetajad kui ka koolijuhid analüüsisid fookusgrupi intervjuudes nii enda kui ka teiste tegevusi.

Tian (2011) uuris oma magistritöös jagatud eestvedamisstiili ja õpetajate enesevõimekust (ingl *self-efficacy*) Hiina koolide näitel. Uuringu eesmärgiks oli analüüsida jagatud eestvedamist Hiina kontekstis, kus väidetakse, et koolijuhid ei ole ettevalmistunud oma õpetajaid efektiivselt jõustama ja liigne bürokraatia ning hierarhia takistavad õpetajatel täiendavaid kohustusi võtta. Empiirilises uuringus osales 3 kooli, millest igas valis töö autor välja 20 juhtival kohal olevat töötajat (koolijuhid, juhtiv-õpetajad, ametiühingute juhid). Kasutati järgmisi uurimismeetodeid – ankeetküsimusik, vaatlused ja intervjuud. Osalejate hulgas viidi läbi ankeetküsimustik, mille koostamisel kasutati Bandura (1990) *Instrument of Teacher Self-efficacy Scale* küsimustikku, millele autor lisas omapoolseid Hiina konteksti sobivaid muudatusi. Vastajad andsid hinnanguid *Likert*-sklaalal ja tulemusi analüüsiti statistiliste meetoditega. Viidi läbi 13 intervjuud, milles uuriti vastaja töökohustusi, kooli ja koolijuhi mõjuvõimu tajumist, koolijuhtimise praktikat ja professionaalse arengu võimalusi. Vaatluste ajal osales Tian

koos kooli töötajatega koosolekul ja seminaridel, et saada parem ülevaade kooli kontekstist. Töö tulemusena valmis kolm juhtumianalüüsi, mis annavad ülevaate uuringus osalenud koolide jagatud juhtimise praktikatest.

ESHA ja ETUCE (2013) viidis läbi uuringu jagatud eestvedamise praktikatest Euroopas. Uuringu eesmärgiks oli mõõta, mil määral on eestvedamine Euroopa koolides jagatud, kas gruppide lõikes esineb statistiliselt olulisi erinevusi ja millised välised tegurid mõjutavad jagatud eestvedamise tajumist koolides. Empiirilises uuringus osales 940 koolijuhti ja 148 õpetajat üle Euroopa, enim vastajaid oli Inglismaalt, Prantsusmaalt, Itaaliast, Hollandist, Norrast, Šotimaalt, Rootsist ja Hispaaniast. Viidi läbi ankeetküsimustik, mille tulemusi analüüsiti statistiliste meetoditega. Ankeetküsimustikule vastasid nii koolijuhid kui õpetajad. See koosnes jagatud eestvedamise kohta käivatest väidetest ning vastajaid said väljendada oma nõusolekut sklaalal “nõustun täielikult” kuni “ei nõustu üldse”. Statistilise analüüsi tulemusena on välja toodud erinevused koolijuhtide ja õpetajate jagatud eestvedamise tajumise kohta. Tabelis 1.7 võrreldakse analüüsitud teadustöid jagatud eestvedamise teemal.

ESHA ja ETUCE poolt läbiviidud uuring paistis silma lihtsa sisu, konkreetse ankeetküsimustiku ja tulemuste analüüsiga erinevate riikide lõikes. Uuringu eesmärgiks oli jagatud eestvedamise tajumise hindamine ning õpetajate ja koolijuhtide hinnangute erinevused. Jagatud eestvedamise tajumise hindamiseks oli koostatud 37 väidet, mis jagunesid seitsme jagatud eestvedamise dimensiooni vahel: kooli struktuur, visioon, väärtused, koostöö, otsustamine, vastastikune vastutus ja kohustus, initsiatiiv. Lisaks sellele said koolijuhid hinnata õpetajaid ja õpetajad koolijuhte. Väidete reliaabluse kontrolli tulemusel selgus, et kuue jagatud eestvedamise dimensiooni väited ja ka õpetajate ja koolijuhtide hinnangud üksteise kohta on keskmise arvutamiseks usaldusväärsed, mis võimaldas neid nimetada faktoriteks.

Ankeetküsimustik viidi läbi elektroonselt, et tagada kiire andmete kättesaadavus erinevates riikides. ESHA ja ETUCE poolt läbiviidud küsitluses oli ka vastaja ja kooli taustinfo küsimusi. Jagatud juhtimise väidetega nõustumiseks sai vastaja anda oma hinnangu või jätta vastamata. Suurima vastajate hulgaga riikide kohta tehti ka riikide lõikes analüüs, millest järeldus, et Inglismaa, Šotimaa, Rootsi ja Norra koolides

tajutakse rohkem jagatud eestvedamisstiili, kui Itaalia, Prantsusmaa ja Hispaania koolides.

Tabel 1.7 Jagatud eestvedamisstiili alased uuringud – nende valimid ja uurimismetoodikad.

Autor, aasta	Teema	Valim, metoodika	Põhitulemus	Piirangud
Humphreys, 2010	Jagatud eestvedamis stiil (ingl <i>distributed leadership</i>) ja selle mõju õpetamisele ning õppimisele	3 kooli, küsimustikud õpetajatele, 3 fookusgrupi intervjuud (koolijuhid, juhtivõpetajad, õpetajad).	Jagatud eestvedamisstiil on oluline, kuid praktikas nii palju ei kasutata. Koolijuhid mõistavad oma rolli õppimise eestvedamisel ja õpetajate eestvedamisomaduste arendamisel. Osalevatele koolidele oli uuringus osalemine üks samm lähemale jagatud eestvedamisstiilile üleminekul.	Tulemused on ühe konkreetse riigi (Iirimaa) põhised.
Tian, 2011	Jagatud eestvedamis stiil ja õpetajate eneseusk Hiina koolide näitel	3 kooli, küsimustikud õpetajatele, 13 intervjuud, 4 päeva vaatluseid	Horisontaalset koostööd juhtivõpetajate vahel on rohkem, kui vertikaalset koostööd juhtivõpetajate ja koolijuhid vahel. Nooremad õpetajad on julgemad võtma juhirolli. Õpetajate initsiatiiv ja koolijuhid mõjuvõim on mõlemad olulised juhtimise jagamisel.	Tulemused on ühe riigi (Hiina) kohta.
EHSA ja ETUCE, 2013	Euroopa koolide jagatud eestvedamis stiili uuring	Veebipõhine küsimustik õpetajatele ja koolijuhtidele, üle Euroopa 1000 vastajat, nendest enamus koolijuhid.	Inglismaa, Šotimaa, Rootsi ja Norra koolides on rohkem jagatud eestvedamisstiili, kui Itaalia, Prantsusmaa ja Hispaania koolides. Koolijuhid tunnetavad rohkem jagatud eestvedamisstiili, kui õpetajad.	Vastajate hulk kogu Euroopa kohta on madal.

Allikas: Autori koostatud Humphreys (2010) ja Distributed leadership ... (2013) põhjal.

Kõik kolm väljatoodud uurimistööd kasutavad jagatud eestvedamise uurimiseks ankeetküsimustikku. Kõik ankeetküsimustikud koosnesid väidetest, millega nõusolekut

vastajad hinnata said. Kasutatud ankeetküsimustikel oli igas uurimistöös erinev roll. Humphreys (2010) kasutas küsimustikke fookusgrupi intervjuudeks taustinfo kogumiseks, Tian (2011) viis ankeetküsimustikkudest saadud andmetega läbi ka staitilist analüüsi ning ESHA-ETUCE uuringu (Distributed Leadership ... 2013) tulemused põhinesidki vaid ankeetküsimustikkudest saadud andmete põhjal. Humphreys ja Tian kasutasid lisaks küsimustikkudele ka erinevat tüüpi intervjuusid, et kaardistada antud riikide kontekstis jagatud eestvedamise rakendamist. Töö autor leiab, et iga varasema uuringu jagatud eestvedamise mõõdikul on nii positiivseid kui ka negatiivseid aspekte.

2. JAGATUD EESTVEDAMISSTIILI RAKENDAMINE PÄRNU LINNA ÜLDHARIDUSKOOLOIDES

2.1. Pärnu üldhariduskoolide, valimi ja uurimismetoodika ülevaade

Pärnus on 14 üldhariduskooli, millest 11 on munitsipaalüldhariduskoolid ja 3 eraüldhariduskoolid. Munitsipaalüldhariduskoolidest 6 on põhikoolid, 2 põhikooliks muutuvat kooli (10. klassi 2014/2015 õa ei avatud) ja 3 gümnaasiumit. Töö valimisse on võetud 27% kõikidest Pärnu linna munitsipaalüldhariduskoolidest: 2 põhikooli (Pärnu Rääma Põhikool ja Pärnu Mai Kool) ning 1 gümnaasium (Pärnu Ühisgümnaasium), mille ühisnimetajana kasutatakse edaspidi: Pärnu üldhariduskoolid.

Valimisse kuuluvates koolides on autori poolt kogutud andmete põhjal kokku 1750 õpilast, 137 õpetajat ja 7 koolijuhti (direktorid ja õppealajuhatajad). Õpilaste, õpetajate ja koolijuhtide jaotus koolide lõikes on toodud tabelis 2.1.

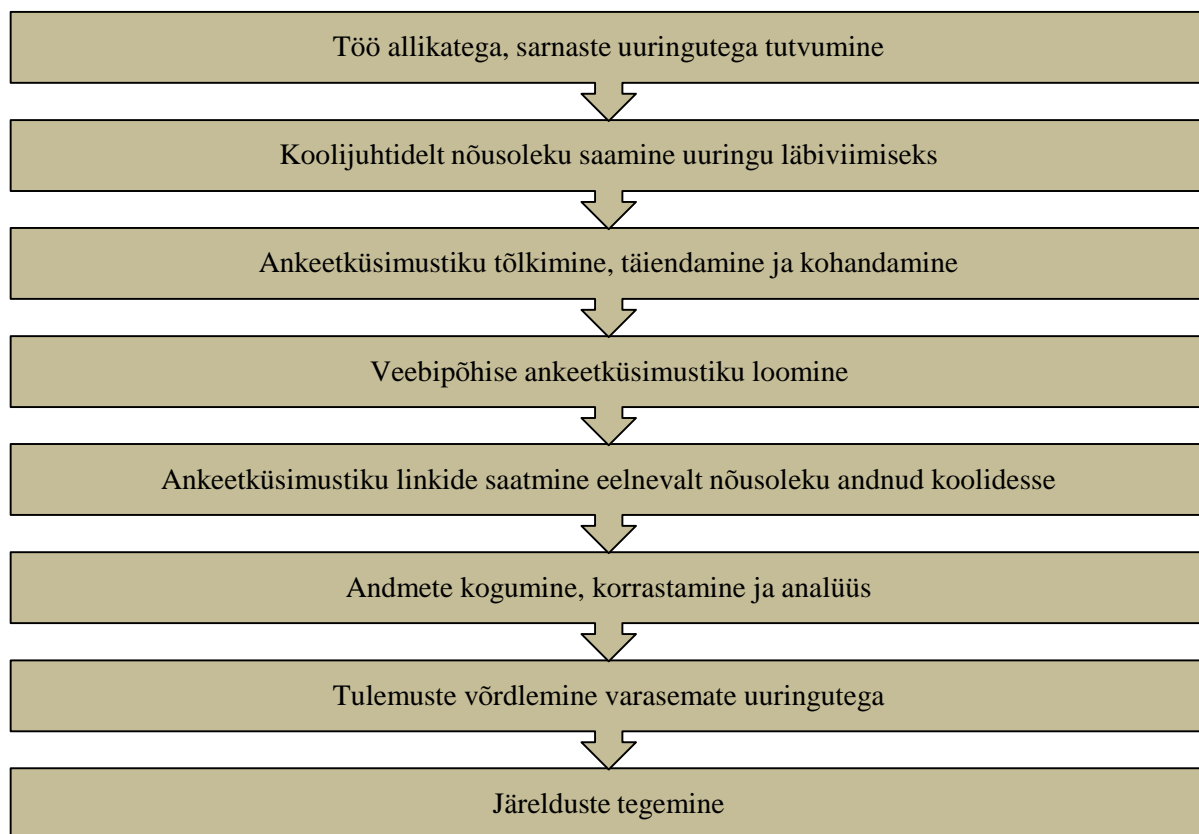
Tabel 2.1 Valimis olevate Pärnu üldhariduskoolide õpilaste, õpetajate ja koolijuhtide osakaalud, 2015 aastal

	Pärnu Mai Kool	Pärnu Rääma Põhikool	Pärnu Ühisgümnaasium	Kokku
Õpilaste arv	840	400	510	1750
Osakaal	48%	23%	29%	100%
Õpetajate arv	60	37	40	137
Osakaal	44%	27%	29%	100%
Koolijuhtide arv	3	2	2	7
Osakaal	43%	29%	29%	100%

Allikas: Autori koostatud.

Empiirilise uuringu eesmärgiks oli analüüsida jagatud eestvedamisstiili rakendamist Pärnu üldhariduskoolides ning leida mil määral on õpetajad rahul koolijuhi eestvedamisstiiliga. Uuringu läbiviimiseks koostas autor tegevuskava (joonis 2.1). Esiteks viis autor läbi analüüsi varasemate jagatud eestvedamise uuringutega, et

võrrelda nende positiivseid ja negatiivseid aspekte. Seejärel võttis töö autor ühendust koolijuhtidega, et saada nõusolek antud magistr töö empiirilise uuringu läbiviimiseks koolijuhtide ja õpetajate hulgas.



Joonis 2.1 Jagatud eesvedamise alase uuringu tegevuskava Pärnu üldhariduskoolides.

Allikas: Autori koostatud.

Varasemate jagatud eestvedamise uuringute (Humphreys 2010; Tian 2011; Distributed Leadership ... 2013) analüüsimisel püüdis töö autor leida jagatud eestvedamise kui nähtuse mõõtmiseks sobivat meetodit. Käesolev magistr töö püüab mõõta jagatud eestvedamise dimensioonide rakendamist üldhariduskoolides ning seetõttu osutus valituks ESHA-ETUCE poolt läbiviidud uuringu (Distributed Leadership ... 2013) küsimustik. Töö autor nägi ka võimalusi võrrelda Eesti kontekstis saadud ankeetküsimustike tulemusi teiste riikide tulemustega ja sel moel saada hinnang jagatud eestvedamise praktiseerimisele Eestis.

Töö autor võttis ühendust ESHA ja ETUCE esindajatega, et saada nõusolek nende ankeetküsimustiku tõlkimiseks, kohandamiseks ja magistr töö empiirilises uuringus

kasutamiseks. ESHA esindajad vastasid lühikese aja jooksul ning andsid nõusoleku ankeetküsimustiku tõlkimiseks ja kasutamiseks ning olid huvitatud uuringu tulemustest Eestis. Töö autor eemaldas originaalküsimustikust antud magistritöö kontekstis ebaolulised küsimused, tõlkis ingliskeelse ankeetküsimustiku eesti keelde ning kooskõlastas tõlke juhendaja Kulno Türki ja Haridus- ja Teadusministeeriumi õpetajaosakonna juhataja Kristi Mikiveriga. Küsimustikule lisati ka rahuloluga seotud väiteid, et analüüsida seoseid jagatud eestvedamise tajumise ja rahulolu vahel.

Ankeedi kohandamise käigus tõlgiti see ka veel kord inglise keelde tagasi, ning siis jälle eesti keelde tagasi (tõlkimisel kaustati erinevate inimeste abi). Tõlgete analüüsimisel leidis töö autor, et väidete sisu jäi mitmekordsel tõlkimisel samaks, mis võimaldab antud magistritöö empiirilises uuringus läbiviidud ankeetküsimustikkude analüüsi tulemusi võrrelda ESHA-ETUCE uuringu tulemustega.

Tõlgitud ankeetküsimustikust koostati koolijuhtidele ja õpetajatele veebipõhised küsimustikud. Eelnevalt nõusoleku andnud koolidesse saadeti ankeetküsimustike internetiaadressid meili teel. Vastamiseks oli nii koolijuhtidel kui õpetajatel aega kaks nädalat (31. märts 2015 – 10. aprill 2015). Autor jälgis pidevalt vastanute arvu ja saatis koolijuhtidele meeldetuletusi nii meili kui ka telefoni teel. Vastamisaja lõppedes tänas autor nii koolijuhte kui õpetajaid uuringus osalemise eest.

Kuna tegemist oli veebipõhise küsimustikuga, siis eraldi andmete sisestamist ei toimunud. Vastamisaja lõppedes salvestati vastused internetist otse tabeltöötlusprogrammi MS Excel, kus need korrastati. Kogutud andmete statistiliseks analüüsiks kasutati mitteparameetilisi teste, sest väheste andmete tõttu ei ole uuritavad tunnused tuntud jaotustega. Andmete statistiliseks kirjeldamiseks ja analüüsimiseks kasutati statistikatarkvara SPSS, mille abil:

- teostati reliaabluse analüüs, et analüüsida üksikute väidete omavahelist seost;
- leiti hinnangute aritmeetilised keskmised ja standardhälbed (SD);
- viidi läbi dispersioonanalüüs (Mann-Whitney U-test), et kontrollida muutujate jaotuste erinevusi;
- teostati korrelatsioonanalüüs Spearmani korrelatsioonikordajaga, et näha muutujatevahelise seose tugevust ja suunda (positiivne või negatiivne seos).

Olulisuse nivooks valiti 0,05, mis tähendab, et tulemused on olulised 95% tõenäosusega.

Ankeetküsimustik (lisa 1) koosnes 4 osast: taustinformatsioon, hinnangud jagatud eestvedamise dimensioonidele, hinnangud koolijuhi ja õpetajate kohta, hinnangud rahulolule. Ankeedi lõpus oli ka avatud tekstikast, kui vastaja soovis veel midagi lisada. Küsimuste jaotust erinevates ankeetküsimustiku osades kirjeldab tabel 2.2. Taustinfo, hinnangud jagatud eestvedamise dimensioonidele ning hinnangud koolijuhi ja õpetajate kohta koostati tõlkena originaalsest ESHA-ETUCE uuringust (Distributed Leadership ... 2013). Õpetajate ja koolijuhtide küsimustikud erinesid kolmandas osas (hinnangud koolijuhi ja õpetajate kohta), kus õpetajad hindasid koolijuhte ja koolijuhid õpetajaid.

Tabel 2.2 Ankeetküsimustiku küsimuste jaotus osade lõikes.

Osa nimetus	Küsimuste/väidete arv ja temaatika	Skaala
Taustinfo	5 küsimust vastaja soo, kooli ja tööstaaži kohta	1 binaarne tunnus (sugu) ja 4 vabateksti lahtrit arvude sisestamiseks.
Hinnangud jagatud eestvedamise dimensioonidele	37 väidet jagatud eestvedamise dimensioonide kohta: kooli struktuur ja juhtimine; visioon, eesmärgid ja ülesanded; väärtused; koostöö; otsustamine; vastastikune kohustus ja vastutus; algatusvõime.	Nõustun täielikult Nõustun Neutraalne Ei nõustu Ei nõustu üldse Ei vasta
Hinnangud koolijuhi ja õpetajate kohta	Õpetajatel 9 väidet koolijuhtide kohta Koolijuhtidel 5 väidet õpetajate kohta	
Hinnangud rahulolule*	6 väidet eestvedamisega rahulolu kohta	

Allikas: Autori koostatud.

* Autoripoolne täiendus originaalsele ankeetküsimustikule.

Taustinfo küsimused olid vastaja soo, kooli ja staaži kohta. Jagatud eestvedamise dimensioone oli seitse, mis omakorda jagunesid kokku 37 väiteks. Jagatud eestvedamise dimensioonid ESHA-ETUCE uuringu põhjal: kooli struktuur ja juhtimine; visioon, eesmärgid ja ülesanded; väärtused; koostöö; otsustamine; vastastikune kohustus ja vastutus; algatusvõime.

Koolijuhtide ja õpetajate hinnangud sisaldasid väiteid jagatud eestvedamise tegevuste kohta. Rahulolu väited olid seotud rahuloluga koostööga, tagasisidestamisega, eestvedamisega ja õpetajate motivatsiooniga. Lisatud oli ka veel 2 väidet eestvedamise kohta – kuivõrd on vastaja nõus, et õpetajad võtavad liidrirolli õppealases tegevuses ja kuivõrd on vastaja nõus, et õpetajad võtavad liidrirolli eestvedamises.

Jagatud eestvedamise, koolijuhi ja õpetajate ning rahulolu väidetele andsid vastajad hinnangu skaalal: “nõustun täielikult” – “ei nõustu üldse”. Iga väite korral oli ka võimalus vastamata jätta. Statistiliseks analüüsiks kodeeriti hinnangud järgmiselt: “nõustun täielikult” – 5; “nõustun” – 4; “neutraalne” – 3; ”ei nõustu” – 2; “ei nõustu üldse” – 1; “ei vasta” – 0. Hinnangute keskmisi analüüsiti vastavalt ESHA-ETUCE uuringus (Distributed Leadership ... 2013) välja toodud skaaladele:

- madal tase (aritmeetiline keskmine 0-2,9),
- keskmine tase (aritmeetiline keskmine 3-3,4),
- kõrge tase (aritmeetiline keskmine 3,5-5).

Kolm väidet jagatud eestvedamise dimensioonide hulgas (väited 5.6, 7.1 ja 7.3) olid vastupidiste skaaladega, st mida madalam keskmine, seda positiivsem hinnang. Need väited kodeeriti ümber vastupidiste koodidega ja tulemuste esitamisel on need märgitud tärniga (*).

Ankeetküsimustikule vastas kokku 61 õpetajat ja 6 koolijuhti. Ühe õpetaja vastus oli mittetäielik ja seetõttu see eemaldati andmestikust. Tabelis 2.3 on Pärnu üldhariduskoolide vastajate arvud ja osakaalud kooliti.

Tabel 2.3 Ankeetküsimustikkudele vastajad Pärnu üldhariduskoolide lõikes, 2015 aastal

	Pärnu Mai Kool	Pärnu Rääma Põhikool	Pärnu Ühisgümnaasium	Kokku
Õpetajate arv	22	14	24	60
Osakaal	37%	23%	40%	100%
Koolijuhtide arv	2	2	2	6
Osakaal	33%	33%	33%	100%

Allikas: Autori koostatud.

Ankeetküsimustiku tulemusena kogutud kvantitatiivseid andmed analüüsiti 3 erineva grupina (koolijuhid *versus* õpetajad, põhikooli õpetajad *versus* gümnaasiumi õpetajad ja

lühikese tööstaaziga *versus* pika tööstaaziga õpetajad). Vastajate jaotus nimetatud gruppide lõikes on toodud tabelis 2.4.

Tabel 2.4 Pärnu üldhariduskoolide vastajate jaotus gruppide lõikes, 2015 aastal

Grupid	Amet		Kooli tüüp		Tööstaaz	
	Õpetaja	Koolijuht	Põhikool	Gümnaasium	0-8 a staaž	9-45 a staaž
N	60	6	36	24	17	43
%	90%	10%	60%	40%	28%	72%

Allikas: Autori koostatud.

Õpetajate ja koolijuhtide hinnangute erinevused on välja toodud ka üleeuroopalises ESHA-ETUCE uuringus, seega on antud magistritöös võimalus Pärnus saadud tulemusi Euroopa omadega võrrelda. Kooli tüübil põhinev jaotus tuleneb Eestis käimas olevast koolivõrgu korrastamisest, mille tulemusena lahutatakse põhikoolid ja gümnaasiumid lõplikult. Seoses sellega kontrollib töö autor, kas jagatud eestvedamise tajumine põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate lõikes on erinev. Tööstaazist tulenevad erisused ilmesid ESHA-ETUCE uuringust ja töö autor soovib kontrollida saadud tulemust ka Pärnu kohta.

2.2. Hinnangud jagatud eestvedamise dimensioonidele

Jagatud eestvedamise 7 dimensiooni väidete reliaabluse analüüsi tulemusel (tabel 2.5) selgus, et vaid kahe dimensiooni (koostöö ja otsustamise) alla koondunud väited on usaldusväärsed (Cronbach'i α on suurem kui 0,7), mis võimaldab neid väiteid ka faktorina käsitleda.

Tabel 2.5 Jagatud eestvedamise dimensioonide reliaabluse analüüs

Jagatud eestvedamise dimensioon	Cronbach'i α	Väidete arv
Kooli struktuur ja juhtimine	0,63	7
Visioon, eesmärgid ja ülesanded	0,63	5
Väärtused	0,56	4
Koostöö	0,86	6
Otsustamine	0,78	6
Vastastikune kohustus ja vastutus	0,54	5
Algatusvõime	0,34	4
Üldine jagatud eestvedamine	0,89	37

Allikas: Autori koostatud.

Selleks arvutati nii koostöö kui ka otsustamise kohta kõikide väidete hinnangute keskmised (lisa 5), et võrrelda tulemusi teiste Euroopa riikidega. Teisi dimensioone analüüsitakse üksikute väidete kaupa. Üldine jagatud eestvedamine sisaldab jagatud eestvedamise dimensioonide kõiki üksikuid väiteid.

Kooli struktuur ja juhtimine

Esimene jagatud eestvedamise dimensioon oli kooli struktuur ja juhtimine. Selle dimensiooni alla oli koondatud 7 väidet, mis uurisid, kas töötajad teevad otsuseid neile ettemääratud kohustuste piires, kas kooli struktuur võimaldab igapäev otsustamises osaleda, kas koolis on kokkulepitud juhirollid (nii ametlikud kui ka mitteametlikud juhirollid) ja kas kool toetab töötajate professionaalset arengut. Üksikute väidete jaotuste erinevusi analüüsidest ilmnest statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$) põhikooli ja gümnaasiumiõpetajate vahel väite 1.2 “Meie koolis on ametlikult määratud juhirollid” ($p = 0,02$) korral ning koolijuhtide ja õpetajate vahel väite 1.5 “Meie kooli ametlik struktuur lubab võtta kõigil tasanditel ka mitteametlikke juhirollid” ($p = 0,01$) korral (lisa 6).

Põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate hinnangute keskmised väite 1.2 korral on mõlemad kõrgel tasemel (lisa 3), mis tõestab, et Pärnu üldhariduskoolides on ametlikult määratud juhirollid hästi paigas. Põhikooliõpetajate hinnangute veidi kõrgem keskmine viitab sellele, et uuringus osalenud põhikoolides tunnetavad õpetajad tugevamalt ametlikke juhirollid.

Koolijuhtide ja õpetajate hinnangute keskmised väite 1.5 korral on ka üleeuroopalises ESHA-ETUCE uuringus statistiliselt olulise erinevusega. Pärnu üldhariduskoolide koolijuhtide hinnangud on kõrgel tasemel ning õpetajate hinnangud keskmisel tasemel selle väite korral (lisa 2). Kõik valimis olnud koolijuhid nõustusid väitega 1.5, millest järeldub, et koolijuhid on enda hinnangul korraldanud kooli juhtimise nii, et igal tasandil saab võtta mitteametlikke juhirollid. Valimis olnud õpetajate hinnangud olid keskmised - enamus õpetajaid oli oma hinnangutes antud väite suhtes neutraalsed. See näitab, et õpetajad ei ole sellest võimalusest teadlikud, nad ei ole piisavalt aktiivsed, et mitteametlikke juhirollid võtta ja täita või ei näe nad selleks vajadust. ESHA-ETUCE

uuritus on sama väite korral koolijuhtide hinnangud samuti kõrgel tasemel, kuid õpetajate hinnangud veelgi madalimal tasemel.

ESHA-ETUCE uuritus osalenud Euroopa riigid hindavad positiivselt oma kooli struktuuri (hierarhiat, ametlikke ja mitteametlikke juhirolle) ja juhtimist, v.a. Prantsusmaa ja Itaalia, kelle hinnangud jäävad keskmisele tasemele.

Visioon, eesmärgid ja ülesanded

Teise jagatud eestvedamise dimensiooni – visioon, eesmärgid ja ülesanded – alla oli koondunud 5 väidet, mis uurisid, kas koolil on jagatud visioon ja ühised väärtused kõigile, kas õpetajad ja õpilased lähtuvad oma ülesannetest ning kas kooli eesmärgiks on luua õppivat organisatsiooni. Üksikute väidete jaotuste erinevusi testides leiti statistiliselt olulisi erinevusi ($p < 0,05$) põhikooli ja gümnaasiumiõpetajate vahel väidete 2.1 “Meie koolil on ühine visioon” ($p=0$) ja 2.2 “Meie koolis on ühised väärtused” ($p=0,01$) korral ning lühema ja pikema tööstaažiga õpetajate vahel väidete 2.4 “Õpilased lähtuvad oma tegevuses oma tööülesannetest” ($p=0$) ja 2.5 “Meie kooli strateegilise arendamise eesmärgiks on olla õppiv organisatsioon” ($p=0,03$) korral (lisa 6).

Põhikooliõpetajate hinnangute keskmised väidetele 2.1 ja 2.2 (lisa 3) on kõrgel tasemel, mis näitab, et uuritus osalenud põhikoolides tajuvad õpetajad, et koolil on ühine visioon ja väärtused. Gümnaasiumiõpetajate hinnangute keskmised (lisa 3) samadele väidetele on neutraalsed, mis näitab, et gümnaasiumi koolijuht ei ole oma õpetajaid piisavalt kaasanud visiooni ja väärtuste üle arutlemisse ning seetõttu ei tunneta õpetajad koolis ühtset visiooni ja väärtuseid. Siinkohal on gümnaasiumi koolijuhil võimalus oma jagatud eestvedamisstiili parendada.

Pika tööstaažiga õpetajate hinnangute keskmine väitele 2.4 on kõrge (lisa 4), samas lühema tööstaažiga õpetajad hindavad oma nõusolekut samale väitele keskmiseks. Saab järeldada, et kauem õpetajana töötanud inimesed tunnustavad õpilasi oma ülesannetes ning näevad õpilasi vastutustundlikena. Pika ja lühikese tööstaažiga õpetajate hinnangud väitele 2.5 (lisa 4) on mõlemad kõrgel tasemel, mis näitab, et valimis olnud õpetajad tunnetavad, et nende organisatsiooni eesmärk on olla õppiv organisatsioon.

Hinnangute statistiliselt oluline erinevus viitab sellele, et pikema tööstaažiga õpetajad tunnevad eesmärki olla õppiv organisatsioon tugevamalt. See võib tuleneda sellest, et nad on töötanud koolis pikemalt ja näinud, kuidas koolid erinevaid haridusreforme läbi viivad ning peavad selliseid muutusi õppiva organisatsiooni tunnuseks.

Rahvusvahelise ESHA-ETUCE uuringu tulemusel selgus, et kõik valimis olnud Euroopa riigid hindavad oma kooli visiooni ja väärtuseid, tööülesannete jaotust ja kooli eesmärki olla õppiv organisatsioon kõrgeks.

Väärtused

Kolmas jagatud eestvedamise dimensioon – väärtused – koosneb 4 väitest, millega uuritakse, kas organisatsioonis nähakse vigasid õppimisvõimalustena, kas kolleegide vahel on vastastikune austus ja usaldus ja kas kooli töötajatele on kehtestatud kõrged nõudmised. Üksikute väidete jaotuste analüüsimisel tõi statistiliselt olulise ($p < 0,05$) erinevuse põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate hinnangud väitele 3.1 “Vigu nähakse õppimisvõimalustena” ($p = 0,02$). Teiste gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi väidete hinnangutes ei esinenud (lisa 6).

Põhikooliõpetajate hinnang väitele 3.1 oli madal (lisa 3), millest saab järeldada, et põhikooli õpetajad on tunnetanud olukordi, kus kas siis nende või teiste vigu organisatsioonis ei nähta õppimisvõimalustena. Selline olukord võib tekitada õpetajates rahulolematust ning ei aita kaasa kooli kui õppiva organisatsiooni arengule. Gümnaasiumi õpetajate hinnangud samale väitele (lisa 3) olid keskmised, mis näitab, et nii põhikooli kui ka gümnaasiumi õpetajad hindavad oma nõusolekut antud väitele pigem nõrgaks.

Üleeuroopalise ESHA-ETUCE uuringu tulemusel selgus, et samale väitele annavad statistiliselt olulise erinevusega hinnanguid õpetajad ja koolijuhid. Õpetajate hinnang väitele 3.1 ESHA-ETUCE uuringus oli madal (aritmeetiline keskmine 2,9) ja koolijuhtide hinnang kõrge (aritmeetiline keskmine 4), mis viitab sellele, et koolijuhid ise tunnetavad, et koolis nähakse vigu õppimisvõimalustena, kuid ei suuda seda piisavalt rakendada nii, et ka õpetajad seda tajuksid. Antud magistritöö uuringus

õpetajate ja koolijuhtide vahel sellist erinevust ei ilmnenud, pigem hindasid nii õpetajad kui koolijuhid oma nõusoleku antud väidetele keskmiseks.

Üleeuroopalises ESHA-ETUCE uuringus eristusid teistest riikidest Prantsusmaa, Itaalia ja Hispaania, kelle hinnangud antud dimensiooni väidetele olid keskmised. Ülejäänud Euroopa riigid (Inglismaa, Holland, Norra, Šotimaa ja Rootsi) hindasid oma organisatsiooni väärtusi (vigades õppimisvõimaluse nägemine, vastastikune austus ja usaldus kollegide vahel ning kooli töötajatele kõrgete nõudmiste kehtestamine) kõrgeteks.

Koostöö

Neljas jagatud eestvedamise dimensioon on koostöö. Selle alla kuuluvad 6 väidet, mis uurivad, kas kooli eesmärkide saavutamiseks tehakse koostööd, kas kolleegid jagavad oma arvamust, teadmisi ja kogemusi teistega, kas üksteist aidatakse probleemide lahendamisel ja kas õpetajatele võimaldatakse aega koostööks. Üksikute väidete jaotuste analüüsimisel statistiliselt olulisi erinevusi gruppide hinnangutes ei esinenud (lisa 6). Selle jagatud eestvedamise dimensiooni üksikute väidete reliaabluse analüüsist (tabel 2.5) järeldub, et koostöö alla koondatud väited on usaldusväärsed, et neid koos analüüsida. Seega arvutati siin välja kõikidele väidetele antud hinnangute keskmine ehk faktor ja ka keskmised õpetajate ning koolijuhtide kohta, et võrrelda tulemusi teiste Euroopa riikidega.

Õpetajate hinnang koostööle on keskmisel tasemel (tabel 2.6). Sama tulemus saadi ka üleeuroopalises uuringus. Õpetajad nii Pärnus kui ka Euroopa riikides tunnetavad koostööd oma koolis neutraalselt või veidi positiivselt.

Tabel 2.6 Pärnu ja Euroopa üldhariduskoolide õpetajate ja koolijuhtide hinnangud jagatud eestvedamise koostöö dimensioonile, 2015 aastal

	Pärnu			Euroopa
	N	Keskmine	SD	Keskmine
Õpetajad	60	3,33	0,65	3,20
Koolijuhid	6	3,72	0,43	3,90
Kokku	66	3,37	0,64	-

Allikas: autori kogutud andmete ja Distributed Leadership ... (2013) põhjal koostatud.

Koolijuhid tunnetavad aga nii Eestis kui ka Euroopas koostööd oma koolis positiivselt. Nii Pärnus kui Euroopas on õpetajad andnud kõige madalama hinnangu väitele 4.5 “Meile võimaldatakse piisavalt aega tõiseks koostööks” (lisa 2). Siit saab järeldada, et kõikjal on õpetajatele koostööks ette nähtud vähem aega kui nad vajaksid.

Keskmine hinnang koostööle (sh koostöö tegemine kooli eesmärkide saavutamiseks, kolleegidega oma arvamuse, teadmiste ja kogemuste jagamine, üksteise aitamine probleemide lahendamisel ja koostöise aja leidmine) on Pärnus keskmine (tabel 2.6). Ka Prantsusmaa, Itaalia ja Hispaania hinnang koostööle on keskmisel tasemel. Teised Euroopa riigid peavad koostööd oma organisatsioonis keskmisest kõrgemal tasemel olevaks.

Otsustamine

Viies jagatud eestvedamise dimensioon – otsustamine – on jagatud 6 väiteks, mis uurivad, kas töötaja saab ise teha otsuseid, mis on seotud tema töö sisu ja korraldamisega ja kas koolis on tavaks see, et igaüks on otsustamisprotsessi kaasatud. Üksikute väidete jaotuste analüüsimisel tõi statistiliselt olulise ($p < 0,05$) erinevuse põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate hinnangud väitele 5.5 “Meie koolis on tavaks see, et igaüks on kaasatud otsustamisprotsessi” ($p = 0,01$). Võrreldes teiste väidetega otsustamise dimensioonis, on väide 5.5 kõige madalama hinnanguga nii põhikooli kui ka gümnaasiumiõpetajate seas. Teiste gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi väidete hinnangutes ei esinenud (lisa 6).

Põhikooli õpetajate hinnang väitele 5.5 (lisa 3) on keskmisel tasemel ja gümnaasiumiõpetajate hinnang kõrgemal tasemel. Järeldub, et põhikooli õpetajad tunnetavad, et nad on kaasatud otsustamisprotsessi, kuid nende potentsiaali ei kasutata koolijuhi poolt ära või siis on nad ise otsustamisprotsessides passiivsed ja ei kasuta võimalust aktiivselt osaleda.

Otsustamise dimensiooni üksikute väidete reliaabluse analüüsist (tabel 2.5) järeldub, et otsustamise alla koondatud väited on usaldusväärsed, et neid faktorina analüüsida. Seega arvutati ka siin välja kõikidele väidetele antud hinnangute keskmine ning

keskmised õpetajate ning koolijuhtide kohta (tabel 2.7), et võrrelda tulemusi teiste Euroopa riikidega.

Tabel 2.7 Pärnu ja Euroopa üldhariduskoolide õpetajate ja koolijuhtide hinnangud jagatud eestvedamise otsustamise dimensioonile, 2015 aastal

	Pärnu			Euroopa
	N	Keskmine	SD	Keskmine
Õpetajad	60	3,81	0,54	3,50
Koolijuhid	6	3,83	0,60	4,20
Kokku	66	3,81	0,54	-

Allikas: autori kogutud andmete ja Distributed Leadership ... (2013) põhjal koostatud.

Nii õpetajate kui koolijuhtide hinnang otsustamisele oma koolis on keskmisest kõrgemal tasemel. Sama tulemuseni jõuti ka üleeuroopalises uuringus, kus kõik riigid hindasid oma koolides otsustamist (sh otsustamist oma töö sisu ja korraldamise üle ning töötajate otsustamisprotsessides osalemist) positiivselt.

Vastastikune kohustus ja vastutus

Kuues jagatud juhtimise dimensioon on vastastikune kohustus ja vastutus. Selle alla kuulub 5 väidet, mis uurivad, kas töötajad on vastutavad oma töösoorituse eest ja kas personali julgustatakse väljendama oma arvamust sõltumata nende ametikohast. Statistiliselt olulise erinevusega olid koolijuhtide ja õpetajate hinnangud väidetele 6.1 “Ma vastutan oma töösoorituse eest otsese juhi ees” ($p=0,02$) ja 6.2 “Ma olen kohustatud oma tööülesandeid täitma” ($p=0$) ning põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate hinnangud väidetele 6.2 ($p=0$) ja 6.3 “Ma tunnen end vastutavana oma töösoorituse eest” ($p=0$) (lisa 6).

Nii õpetajate kui koolijuhtide hinnangute keskmised on väite 6.1 korral (lisa 2) kõrgel tasemel, kuid koolijuhid tunnetavad oma vastutust otsese juhi ees enam kui õpetajad. Koolijuhtide otseseks juhiks Pärnu linnas on õppealajuhatajatele direktorid ja direktoritele linnapea. Õpetajate otsesteks juhtideks on õppealajuhatajad. Kuna valimis olevates koolides on õpetajate arv suur (40-60 õpetajat), siis igal õpetajal ei ole tunnet, et ta vastutab oma töösoorituse eest otsese juhi ees. Sellises olukorras on koolijuhil mõistlik kooli struktuuri selliselt muuta, et iga õpetaja tunneks end vastutavana oma töösoorituse eest.

Põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate hinnangute keskmised väidetele 6.2 ja 6.3 (lisa 3) on samuti kõrge tasemel. See näitab, et õpetajad tunnevad kohustust ning vastutsut oma töösoorituse eest. Sama tulemus on ka teiste Euroopa riikide puhul. Kõige madalama keskmisega hinnangud nii Pärnu kui ka Euroopa õpetajate hulgas on väitele 6.5 “Kogu personali julgustatakse väljendama oma arvamust sõltumata nende ametikohast” (lisa 2). Sellest järeldub, et õpetajad ei tunne, et neid julgustatakse oma arvamust avaldama. Kuna koolijuhtide hinnang samale väitele on kõrge tasemel, siis järeldub siinkohal samuti kommunikatsiooniprobleem, kus koolijuhid justkui arvavad, et on loonud sobiva keskkonna arvamuse väljendamiseks, aga õpetajad ei näe või ei oska seda kooli ja enese arenguks ära kasutada. Üldiselt on Euroopa riikide hinnangute tase vastastikuse kohustuse ja vastutuse dimensiooni kohta kõrge.

Algatusvõime

Seitsmes jagatud eestvedamise dimensioon on algatusvõime. Selle alla kuulus 4 väidet, mis uurisid, kas algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt, kas töötajatel on piisavalt vabadust, et oma ideid välja pakkuda, kas õpetajad peavad võtma initsiatiivi juhiste puudumise tõttu ja kas õpetajatele määratakse tööülesandeid vastavalt nende pädevustele. Üksikute väidete jaotuste analüüsis selgus, et statistiliselt olulise erinevusega olid koolijuhtide ja õpetajate hinnangud väidetele 7.2 “Meil on piisavalt vabadust välja pakkuda oma ideid töö parandamiseks” ($p=0,01$), 7.3 “Õpetajad peavad võtma initsiatiivi ja vastutuse, sest puuduvad juhised ja vahetu juhtimine” ($p=0,01$) ja 7.4 “Õpetajate tööülesandeid määratakse vastavalt töötaja pädevusele” ($p=0,04$) ning põhikooli ja gümnaasiumi õpetajate hinnangud väitele 7.3 ($p=0$) (lisa 6).

Väite 7.3 kõrged tulemused (lisa 2) viitavad sellele, et nii õpetajad kui ka koolijuhid ei ei nõustu antud väitega, kuigi õpetajate hulgas leidub ka neid, kes nõustuvad ja leiavad, et mõnel juhul peavad õpetajad võtma vastutuse, sest puudub vahetu juhtimine. Kõik koolijuhid leiavad, et õpetajate tööülesanded määratakse vastavalt töötaja pädevusele ning koolijuhid ise määravad nende tööülesanded. Õpetajate hinnangud sellele väitele on pigem neutraalsed (lisa 2), mis näitab seda, et õpetajad ei ole teadlikud erinevate töötajate pädevusest ja tema vastavusest ametikohale. Koolijuhi ülesandeks on õpetajate pädevusi tunnustada ja jagada neid ka teiste õpetajatega, et muuta töökeskkonda avatumaks. Gümnaasiumi õpetajate hinnangute keskmine väitele 7.3 (lisa 3) on

keskmisel tasemel, mis viitab sellele, et aeg-ajalt siiski peavad õpetajad võtma initsiatiivi juhiste puudumise tõttu. Põhikooli õpetajate hinnangute keskmine samale väitele on pigem kõrge (lisa 3).

Sarnaselt Pärnuga hinnati ka teistes Euroopa riikides kõrgelt väitega 7.2 nõusolekut (tabel 2.8). Erisusega paistab silma Holland, kus väitega 7.3 nõusolekut hinnati madalalt, millest saab järeldada, et õpetajad peavad võtma aeg-ajalt initsiatiivi juhiste puudumise tõttu. Pärnu sarnaneb algatusvõime osas enam Šotimaa ja Inglismaaga.

Tabel 2.8 Pärnu ja Euroopa riikide üldhariduskoolide hinnangute keskmised jagatud eestvedamise dimensiooni algatusvõime väidetele, 2015 aastal

Jagatud eestvedamise dimensiooni algatusvõime alla koondatud väited	Pärnu	Inglismaa	Prantsusmaa	Itaalia	Šotimaa	Holland	Norra	Rootsi	Hispaania
7.1 Algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt.*	2,9	2,6	2,5	2,6	2,9	3,0	3,0	3,4	2,7
7.2 Meil on piisavalt vabadust pakkuda välja oma ideid töö parandamiseks.	3,9	4,0	3,2	3,5	4,0	3,6	4,0	4,0	3,6
7.3 Õpetajad peavad võtma initsiatiivi ja vastuse, sest puuduvad juhised ja vahetu juhtimine.*	3,4	3,7	3,4	3,1	3,6	2,7	3,6	3,3	3,8
7.4 Õpetajate tööülesandeid määratakse vastavalt töötaja pädevusele.	3,4	3,5	3,0	2,8	3,0	3,2	3,1	3,2	2,9

Allikas: Autori poolt kogutud andmete ja Distributed Leadership ... (2013) põhjal koostatud.

Tumehall varjund viitab madalale tasemele, valge keskmisele tasemele ja helehall varjund kõrgele tasemele. Tärniga (*) tähistatud väited on vastupidise skaalaga ja analüüsi jaoks on need ümber kodeeritud.

Üldine hinnang jagatud eestvedamisele

Üleeuroopalises uuringus (Distributed Leadership ... 2013) leiti iga jagatud eestvedamise dimensiooni korral, et koolijuhid tajuvad antud dimensiooni positiivsemalt kui õpetajad. Kuna koolikorraldused ja kontekstid riigiti erinevad, siis näitab see sarnane tulemus, et koolijuhid koolide kui organisatsioonide juhid tajuvadki olukordi positiivsemalt või tahavad välja näidata, et olukord on positiivne. Jagatud

eestvedamise kõikide üksikute väidete reliaabluse analüüsi (tabel 2.5) tulemusel leiti, et need väited on usaldusväärsed, et neid koos analüüsida. Tabelis 2.9 on välja toodud nii Pärnu kui ka Euroopa riikide jagatud eestvedamise hinnangute keskmised.

Tabel 2.9 Pärnu ja Euroopa riikide üldhariduskoolide hinnangud jagatud eestvedamisele keskmiselt, 2015

	Pärnu	Inglismaa	Prantsusmaa	Itaalia	Šotimaa	Holland	Norra	Rootsi	Hispaania
Üldine jagatud eestvedamine	3,6	4,2	3,3	3,4	4,1	3,8	3,9	3,9	3,5

Allikas: Autori poolt kogutud andmete ja Distributed Leadership ... (2013) põhjal koostatud. *Helehall varjund viitab keskmisest kõrgemale tasemele.

Pärnu hinnangud on sarnasel tasemel nii Hispaania kui Hollandiga. Kõige enam rakendatakse antud uuringu põhjal jagatud eestvedamist Inglismaal, Šotimaal, Norras ja Rootsis. Võrreldes antud tabeli tulemusi tabeli 2.8 tulemustega, siis kuigi Norras ja Rootsis on jagatud eestvedamise hinnang kõrge, hindavad nad nõusolekut väitega 7.1 “Algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt” teiste võrdluses olevate riikidega madalalt. Norras ja Rootsis tunnetavad nii koolijuhid kui õpetajad, et algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt, mida ei peeta jagatud eestvedamise tunnuseks.

2.3. Hinnangud koolijuhtide ja õpetajate kohta

Ankeetküsimustiku kolmandas osas uuris autor õpetajate hinnanguid koolijuhi kohta ja koolijuhtidel hinnanguid õpetajate kohta. Väidete reliaabluse analüüsi tulemusel (tabel 2.10) selgus, et nii õpetajate hinnangud koolijuhtide kohta kui ka koolijuhtide hinnangud õpetajate kohta on usaldusväärsed (Cronbach'i α on suurem kui 0,7), et neid faktorina analüüsida. Selleks arvatati nende väidete aritmeetilised keskmised, et võrrelda tulemusi teiste Euroopa riikidega.

Tabel 2.10 Koolijuhtide ja õpetajate hinnangute reliaabluse analüüs

Väited	Cronbach'i α	Väidete arv
Õpetajate hinnangud koolijuhtide kohta	0,91	9
Koolijuhtide hinnangud õpetajate kohta	0,91	5

Allikas: Autori koostatud.

Tabelis 2.11 on välja toodud antud uuringu ja üleeuroopalise uuringu õpetajate hinnangute keskmised erinevate väidete lõikes. Ainuke väide, mille korral antud uuringu õpetajate hinnang on madalam ESHA-ETUCE uuringu õpetajate hinnangutest puudutab õpetaja ergutamist oma töö üle reflekteerima. Ka üleeuroopalises uuringus on antud väite hinnang kriitiliselt madal. Järeldub, et koolijuhid ei erguta õpetajaid oma töö üle reflekteerima, mis võib olla tingitud vähestest oskustest sel teemal või ka ajapuudusest, mis lisaks õpetajatele ka koolijuhtide tööd mõjutab (TALIS 2013 Results ... 2014).

Tabel 2.11 Pärnu ja Euroopa üldhariduskoolide õpetajate hinnangute keskmised koolijuhtide kohta, 2015 aastal

Õpetajate hinnangud koolijuhtide kohta		
	Pärnu	Euroopa
8.1 Koolijuht võimaldab mul tähenduslikult panustada kooli tulemustesse.	4.1	3.2
8.2 Koolijuht julgustab mind oma pädevusi kolleegidega jagama.	3.5	3.2
8.3 Koolijuht julgustab mind initsiatiivi võtma.	3.5	3.1
8.4 Koolijuht tunnustab ametlikult minu õpetamisvõimet.	3.2	3.1
8.5 Koolijuht viib mind kokku infoga, mis aitab mul leida uusi ideid.	3.3	2.7
8.6 Koolijuht ergutab mind oma töö üle reflekteerima, selle parandamise eesmärgil.	2.7	2.9
8.7 Koolijuht esitab kõrgeid ootusi minu professionaalsusele.	3.5	3.4
8.8 Koolijuht toetab mind minu tööalaste otsuste tegemisel.	3.8	2.9
8.9 Koolijuht võimustab ja julgustab mind andes nõu ja juhtnööre minu arendamiseks.	3.0	2.7
Keskmsed	3.4	3.0

Allikas: Autori kogutud andmete ja Distributed Leadership ... (2013) põhjal koostatud.

Üldiselt peavad Pärnu üldhariduskoolide õpetajad oma koolijuhte jagatud eestvedamises keskmise taseme ülemises osas olevateks ehk siis koolijuhid rakendavad õpetajate hinnangul keskmiselt jagatud eestvedamise meetodeid. Hinnangute statistilist olulisust ei saa kontrollida, sest ESHA-ETUCE uuringu korral ei ole andmestik kättesaadav.

Koolijuhtide hinnangud õpetajate kohta on antud uuringus madalamad ESHA-ETUCE uuringu tulemustest (tabel 2.12). Kõige madalamalt hindavad Pärnu üldhariduskoolide koolijuhid õpetajate pühendunud osalemist kooli eestvedamises, mis võib tuleneda juba

eelpool mainitud madalast teadlikkusest. Õpetajatele ei ole sel juhul piisaval määral teada antud võimalustest kooli eestvedamises kaasa lüüa ja neid pole julgustatud ka oma arvamust avaldama. Väide, mis hindab õpetajate initsiatiivikut kooli arendamise suhtes on samuti Pärnu üldhariduskoolide koolijuhtide hulgas madala hinnanguga. Siit järeldub, et osa õpetajaid ongi passiivsemad ja ei soovi kooli arendamises osaleda. Koolijuht saab õpetajate motivatsiooni koolijuhtimiseses tõsta läbi juhirollide andmise (Chang 2011).

Tabel 2.12 Pärnu ja Euroopa üldhariduskoolide koolijuhtide hinnangute keskmised õpetajate kohta, 2015 aastal

Koolijuhtide hinnangud õpetajate kohta		
	Pärnu	Euroopa
8.1 Õpetajad osalevad pühendunult kooli juhtimises, sh liidri rolli võtmises.	3.0	3.6
8.2 Õpetajad osalevad aktiivselt otsustamisprotsessides.	3.3	3.8
8.3 Õpetajad näitavad aktiivselt üles initsiatiivi, mis on seotud kooli arendamisega.	3.3	3.9
8.4 Õpetajad võtavad vastutust oma töö suhtes.	4.0	4.0
8.5 Õpetajad aitavad üksteist jagades omavahel teadmisi, oskusi ja kogemusi.	3.7	3.9
Keskmised	3.5	3.8

Allikas: Autori kogutud andmete ja Distributed Leadership ... (2013) põhjal koostatud.

Pärnu ja Euroopa üldhariduskoolide koolijuhid nõustuvad, et õpetajad võtavad vastutust oma töö suhtes piisaval määral. Üldiselt peavad Pärnu üldhariduskoolide koolijuhid õpetajaid jagatud eestvedamises kõrgema taseme alumises osas olevateks, mis näitab, et koolijuhtide hinnangul on õpetajad kaasatud jagatud eestvedamise protsessi ja saavad oma ülesannetega hakkama. Hinnangute statistilist olulisust ei saa kontrollida, sest ESHA-ETUCE uuringu korral ei ole andmestik kättesaadav.

Võrdluses üleeuroopalise uuringuga (Distributed Leadership ... 2013) tekib sama tulemus – õpetajad hindavad koolijuhte madalamalt kui koolijuhid õpetajaid. Siit saab järeldada, et koolijuhid on valmis tegema õpetajatega koostööd, kuid õpetajad on passiivsemad ja ei soovigi panustada kooli arengusse. Saab väita, et õpetajate teadlikkus jagatud eestvedamisest on madal ja nad ei oskagi kooli juhtimisse panustada. Selle olukorra parandamiseks saab koolijuht oma töötajate teadlikkust tõsta läbi ametlike juhirollide jagamise ja läbi praktilise vajaduse eestvedamist jagades (tabel 2.6).

Ankeetküsimustiku neljas osa koosnes 6 väitest rahulolu kohta, mis uurisid, kuivõrd on õpetajad rahul koostöö, tagasisidestamise, juhtimise ning õpetajate motiveeritusega oma koolis ja kuivõrd võtavad õpetajad liidrirolli õppealastes ja juhtimisega seotud küsimustes. Väidete reliaabluse analüüsi tulemusel selgus, et õpetajate hinnangud rahulolule on usaldusväärsed (Cronbach'i $\alpha=0,81$), et neid faktorina analüüsida. Selleks arvutati nende väidete aritmeetiline keskmine.

Õpetajate hinnang rahulolu faktorile on keskmisel tasemel (tabel 2.13). Kõige kõrgemalt hindavad õpetajad oma nõusolekut väitega 9.5 “Õpetajad võtavad sageli liidrirolli oma õppealases tegevuses”, mis viitab sellele, et õpetajatel on piisavalt vabadust oma töökorralduse üle. Kõige madalama hinnangu on saanud väide 9.6 “Õpetajad võtavad sageli liidrirolli koolijuhtimise erinevates küsimustes”, millest saab järeldada, et Pärnu üldhariduskoolide õpetajad ei ole kaasatud juhtimisse sel moel, et nad ise seda tajuksid.

Tabel 2.13 Pärnu üldhariduskoolide õpetajate hinnangud rahulolule, 2015 aastal

Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud rahulolule	Õpetaja	
	Keskmine	SD
9.1 Olen rahul koostööga oma koolis.	3,40	0,91
9.2 Olen rahul tagasisidestamisega oma koolis.	3,08	0,87
9.3 Olen rahul eestvedamisega oma koolis.	3,40	0,83
9.4 Olen rahul õpetajate motiveeritusega.	3,08	1,05
9.5 Õpetajad võtavad sageli liidrirolli oma õppealases tegevuses.	3,60	0,76
9.6 Õpetajad võtavad sageli liidrirolli koolijuhtimise erinevates küsimustes.	2,53	0,75
9. Rahulolu	3,19	

Allikas: Autori poolt kogutud andmete põhjal koostatud.

Pärnu üldhariduskoolide õpetajate jagatud eestvedamise dimensioonide ja rahulolu faktori vahel esines mõningaid statistiliselt olulisi positiivseid seoseid (lisa 5). Õpetajad, kes hindasid kõrgelt nõusolekut väidetega 1.1 “Meie koolis on juhtide poolt ülesanded ja vastutuse hierarhiliselt määratud”, 3.2 “Kolleegid usaldavad üksteise oskuseid ja võimeid” ja koostöö dimensiooni väidetega, hindasid kõrgemalt ka oma rahulolu. Nimetatud väidete ja rahulolu faktori vahel on korrelatsioonikordaja $r>0,5$. Õpetajate

rahulolu tagab nii see, kui ülesanded ja vastutus on juhtide poolt hierarhiliselt määratud ($r=0,56$) kui ka see, et kolleegid usalavad üksteise oskuseid ja võimeid ($r=0,57$). Kõige enam antud jagatud eestvedamise dimensioonidest on rahuloluga seotud koostöö dimensioon ($r=0,59$). Jagatud eestvedamine põhineb koostöös erinevate huvigruppide vahel (Gronn 2002) ning Pärnu üldhariduskoolide õpetajate hinnangutest järeldub, et koostöö tegemine tõstab ka õpetajate rahulolu.

Statistiliselt olulisi negatiivseid seoseid jagatud eestvedamise dimensioonide ja õpetajate rahulolu faktori vahel ei tekkinud, millest saab järeldada, et jagatud eestvedamise rakendamine koolis pigem tõstab õpetajate rahulolu. Mitmed autorid (Brown, Wynn 2009; Grissom 2011) on leidnud seoseid õpetajate rahulolu ja koolijuhi töö tulemuslikkuse vahel, seega saab siinkohal järeldada, et jagatud eestvedamise rakendamine suurendab koolijuhi töö tulemuslikkust.

2.4. Jagatud eestvedamise mõõdiku Eesti oludele kohandamise ja rakendamise võimalused ja probleemid

Antud magistr töö empiirilises uuringus kasutati jagatud eestvedamise hindamiseks ESHA-ETUCE üleeuroopalises uuringus (Distributed Leadership ... 2013) kasutatud meetodit – jagatud eestvedamise ankeetküsimustikku. Eesti kontekstis sama ankeetküsimustiku kasutamiseks see tõlgiti ning kohandati eesti keelde. Antud töö jaoks ebaolulised küsimused (kooli taustinfo) eemaldati. Selles alapeatükis analüüsib töö autor kasutatud ankeetküsimustiku Eesti oludele kohandamise probleeme ning selle edasiarendamise võimalusi ja vajadust.

Esimeseks võimaluseks ESHA-ETUCE uuringu ankeetküsimustiku kasutamiseks on selle kättesaadavus. Ankeetküsimustiku koostajate kontaktid leidis autor ESHA-ETUCE uuringust, võttes ühendust nii ESHA kui ka ETUCE poolsete koostajatega. Organisatsioonide esindajad vastasid mõne päeva jooksul ja peale kirja edastamist vastutavate inimesteni saadi nõusolek ankeetküsimustiku kasutamiseks. Samuti lubati küsimustikku tõlkida ja kohandada vastavalt Eesti kontekstidele. Tõlke koostamine inglise keelest eesti keelde toimus koostöös juhendaja Kulno Türki ja Haridus- ja Teadusministeeriumi õpetajaosakonna juhi Kristi Mikiveriga. Esmalt tõlkis autor väited iseseisvalt ning siis saadeti tõlge paranduste tegemiseks juhendajale, kes parema tõlke saamiseks konsulteeris ka Kristi Mikiveriga.

Ankeetküsimustikus olevate väidete sõnavara oli autorile tuttav ja Eesti konteksti sobiv. Kaheti mõistetavate väljendite tõlget analüüsiti koos kõigi tõlkes osalenud inimestega ning leiti sobivad vasted. Peale eestikeelse tõlke teostamist otsis autor neljanda inimese, kes aitaks teostada tõlget eesti keelest uuesti inglise keelde, et näha, kas mõne tõlgitud väite sisu muutub. Paremaks ülevaateks tõlke täpsusest tõlkis autor viienda inimese kaasabil ankeetküsimustiku jälle eesti keelde. Tagasitõlgete analüüsimisel leidis autor, et sisulisi erinevusi väidetes ei tekkinud.

Antud magistritöö jaoks kohandatud ankeetküsimustik viidi läbi veebipõhisena, et pakkuda vastajatele mugavat võimalust vastamiseks olenemata ajast ja kohast. Nii õpetajad kui koolijuhid said lingi ankeetküsimustikule meili teel. Lisaks sellele on ankeetküsimustikul ülevaatlik 4osaline struktuur. Hinnangud jagatud eestvedamisele jagunesid omakorda teemaplokkideks (sh faktoriteks), kus vastajal oli võimalus ühe teema kohta hinnata mitut erinevat väidet. Vastajal oli kogu küsimustik ühel leheküljel korraga nähtav, mis pakkus võimalust vastamise ajal mõne väite hindamine vahele jätta ning hiljem selle juurde tagasi tulla. Sisu poolest oli ankeetküsimustik vastajale lihtsasti mõistetav ning vastamise perioodi jooksul ei saanud autor ühtegi teadet selle kohta, et mõni väide on arusaamatu. Väited olid esitatud lihtlausetena ja vastamise skaala oli piisavalt lai (“ei nõustu üldse”, “ei nõustu”, “neutraalne”, “nõustun” ja “nõustun täielikult”). Iga väite korral oli vastajal võimalus ka vastamata jätta. Kõikide vastajate arvestuses jäeti vastus andmata vaid 1,7 % korral kõikidest väidetest. Saab järeldada, et uuringu teema oli vastajate jaoks kaasahaarav ja arusaadav.

Kolmandaks peab töö autor ESHA-ETUCE ankeetküsimustiku võimaluseks selle mõju õpetajatele ja koolijuhtidele. Ankeetküsimustikule vastamine nõuab veidi aega, et analüüsida kas siis enda või teiste tööd organisatsioonis – selle käigus said nii õpetaja kui koolijuht teadlikuks enda võimalikest rollidest koolijuhtimises. Kuna ankeetküsimustikus olid jagatud eestvedamise dimensioonid eraldi välja toodud, siis suurendas see õpetajate ja ka koolijuhtide arusaama nii jagatud eestvedamisest, selle tunnustest ja võimalustest kui ka koolijuhtimisest üldiselt. Vähemalt ühes koolis tekkis kolleegide vahel hiljem diskussioon mõne väite üle ja selle paikapidavuse kohta nende koolis. Samuti arutleti oma võimaluste üle koolijuhtimises kaasa lüüa. Vestlust kuulates sai autor teha järelduse, et ka ankeetküsimustikule vastamine mõjutab nii õpetajaid kui

koolijuhte. Töö nägi, et ka koolijuhid said ankeetküsimustikule vastates end ja oma tegevusi koolijuhina analüüsida.

Neljanda võimalusena näeb töö autor kogutud andmete mitmekesisust ja erinevaid analüüsivõimalusi. Kuna koolijuhtide ja õpetajate küsimustikud olid sarnased (erinevus seisnes vaid hinnangutes õpetajate ja koolijuhtide kohta), siis võimaldab ankeetküsimustik võrrelda õpetajate ja koolijuhtide jagatud eestvedamise tajumist ja kaardistada erisusi. Lisaks sellele saab leida koolidevahelisi erinevusi ning moodustada mitmeid gruppe lähtudes vastajate taustinfost. Ankeetküsimustiku tulemusi saab võrrelda ESHA-ETUCE poolt läbi viidud üleeuroopalise uuringu (Distributed Leadership ... 2013) üldiste tulemustega ja selles uuringus osalenud Euroopa riikide tulemustega. Ankeetküsimustike abil kogutud andmestik võimaldab läbi viia mitmeid erinevaid statistilisi analüüse ja teste, et analüüsida andmete jaotust, statistiliselt olulisi erinevusi tunnuste vahel ja tunnustevahelisi seoseid (faktoranalüüs Cronbachi α abil, Mann-Whitney U-test ja Spearmani korrelatsioonikordaja).

Esimese probleemina toob töö autor välja selle, et ESHA-ETUCE ankeetküsimustik mõõdab vastajate taju ehk mil määral nõustub vastaja väitega oma kooli kohta. Vastaja saab tulemusi suurel määral mõjutada ja vastata nii, nagu ta parasjagu soovib. Selline tulemus võib jääda aga subjektiivseks ning ei pruugi anda usaldusväärset hinnangut tegeliku olukorra kohta koolides jagatud eestvedamisese osas. Tegeliku olukorra kaardistamiseks peab valim olema palju suurem ning vastuseid palju rohkem, et reliaabluse analüüsi tulemusena leida faktorid. Lisaks ankeetküsitluse oleks sellepärast otstarbekas kasutada täiendavalt ka kvalitatiivseid meetodeid, nt intervjuusid. Ka Humphreys (2010) ja Tian (2011) kasutasid jagatud eestvedamise hindamiseks lisaks ankeetküsimustikkudele kvalitatiivseid meetodeid, et reaalsest olukorrast paremat ülevaadet saada.

Teiseks probleemiks peab autor andmehulga olulisust. Kogutud andmetega saab viia läbi statistilist analüüsi, kui vastajate hulk on piisav. Koolisisesid erinevusi koolijuhtide ja õpetajate vahel ei saa tõestada statistilisel meetodil, kui koolist vastab vaid 2 koolijuhti (ka siis, kui koolis rohkem juhtivaid töötajaid pole). Üleeuroopalises uuringus oli samuti vähe vastajaid (suur osa vastajatest olid koolijuhid), mis võimaldas üle Euroopa tuua välja koolijuhtide ja õpetajate erisusi, kuid ei võimaldanud välja tuua

suuri erisusi riigiti. Seega on ka üleeuroopalist küsitlust vaja veel edasi arendada ning ehk õnnestub ka meil tulevikus sellesse panustada. Antud magistritöö raames võis vähene vastajate arv olla tingitud sellest, et õpetajate hulgas viiakse sageli läbi mitmeid uuringuid ja õpetajad saavad õppeaasta jooksul mitmeid veebipõhiste ankeetküsimustike linke. Vastamine ankeetküsimustikele on sageli aeganõudev ja erineb õpetaja igapäevasest tööst. Vastaja peab enda ja teiste tegevusi analüüsima ning vastavalt sellele kujundama oma seisukoha iga väite korral. Ajapuuduse tõttu ei vasta mitmed alustajad lõpuni. Kuigi käesolevas uuringus oli lõpetamata vastuseid vaid 3% kõikidest vastustest, oleks võimalik küsitluse mehhanism nii üles ehitada, et ka seda oleks võimalik tulevikus vältida.

Kolmas probleem ESHA-ETUCE uuringu ankeetküsimustiku kasutamisel on õpetaja ja koolijuhi vahelise koostöö lühike aeg. Antud töö empiirilise uuringu valimisse sattus üks kool, mille juhtkond oli õpetajate jaoks uus. Koos töötatud pool aastat ei olnud aga õpetajate ja ka koolijuhtide jaoks piisav aeg, et õppida tundma oma kolleege nii, et kujundada oma arvamust teineteise juhtimisalase tegevuse kohta. Seetõttu ei osanud mitmed õpetajad osade väidete kohta oma arvamust kujundada ja hinnanguid anda ning valisid vastamata jätmise. Ankeetküsimustiku läbiviimisel on oluline, et vastajal oleks oma arvamus väidete kohta või siis suudaks ta oma arvamust vastavalt väite sisule kujundada. Sel viisil läheb vastamine tema jaoks kiiremini. Kui koolijuht ja õpetaja on üksteisega pikemalt koos töötanud, siis oskavad nad näha teineteise tööd ja seda analüüsida.

Jagatud eestvedamise mõõdiku võimaluste ja probleemide kokkuvõtteks toob autor välja, et valitud mõõdik jagatud eestvedamise hindamiseks oli asjakohane ja sisult lihtsalt mõistetav nii uuringu läbiviijale kui ka vastajatele. Suuremad takistused tekkisid andmete analüüsimisel, sest peale andmete kogumist ilmnes, et koolijuhtide ja õpetajate erinevusi ei ole võimalik statistiliselt tõestada nii väikeste andmehulkade tõttu. Töö autor toob positiivse aspektina välja selle, et kogutud andmeid sai võrrelda teiste Euroopa riikide tulemustega, mis kaardistas Eesti asukoha Euroopas jagatud eestvedamise rakendamisel.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö “Jagatud eestvedamine Pärnu üldhariduskoolides (ESHA-ETUCE metoodika kohandamise alusel)” esimeses peatükis analüüsitakse üldhariduskoolide eestvedamise eripärasid ja arengutendentse. Tänapäevaseid oskuseid arendav kool peab ka ise olema õppiv ja arenev organisatsioon, mille juht peab olema eelkõige juhtimisalaselt pädev. Koolijuhi roll on samuti laienenud eeldades koolijuhilt häid ressurside korraldamise oskuseid, koostöövõimet erinevate huvigruppidega ja kooli võimekuse tõstmist. Peamisteks väljakutseteks koolijuhtimise arendamisel peetakse koolijuhi tööülesannete konkreetset sõnastamist, koolijuhile professionaalse arengu võimaldamist ja aja võimaldamist koostööks õpetajatega.

Koolijuhtimist käsitlevad uuringud viimase 50 aasta jooksul on keskendunud erinevate eestvedamisstiilide uurimisele, mis tõstaksid õpetajate ja kooli sooritusvõimet ja tulemuslikkust. Püütakse hinnata koolijuhi eestvedamisstiili mõju õpilaste õpitulemustele ja ka õpetajate töörahulolule. Antud magistritöö autor analüüsis kolme peamist eestvedamisstiili, mida haridusvaldkonnas enim kasutatakse – instruktaalne, ümberkujundav ja jagatud eestvedamine. Instruktaalne eestvedamisstiil mõjutab kõige enam õpilaste õpitulemusi. Ümberkujundavat eestvedamisstiili seostatakse kooli õppeprotsessi ja õpikeskkonna muudatustega ning õpetajate töörahulolu tõstmisega. Jagatud eestvedamisstiili seostatakse aga eelkõige organisatsiooni jätkusuutulikkuse arendamisega.

Jagatud eestvedamisstiili rakendamisel on vastutus ja eestvedamine jagatud organisatsiooni liikmete vahel – nii ei sõltu koolijuhtimine ainult ühest isikust ehk koolijuhist. Koolijuht peab keskenduma kooli juhtimisvõimekuse arendamisele, mis tähendab mitte ainult juhtide arvu suurendamist koolid, vaid juhtimise kvaliteedi ja võimekuse suurendamist. Õpetamise paranemist ja õpilaste saavutusi ei mõjuta see, kas koolijuhtimine on jagatud, vaid see, kuidas see jagatud on. Kui juhtimine on jagatud

õpetajate ja teiste kogukonna huvigruppide vahel, on koolijuhtimine jätkusuutlik ja pikaajalisele arengule orienteeritud, mis eeldab ka õpetajate juhtimisalaste oskuste suurendamist. Jagatud eestvedamine on organisatsiooni areng, mille käigus muutub kooli eestvedamise rõhuasetus haldamiselt arendamisele, et suurendada kooli võimalusi saada arenevaks ja õppivaks organisatsiooniks. Jagatud eestvedamine annab igale organisatsiooni liikmele võimaluse saada liidriks, kui tal on teadmisi ja ideid, mida jagada ning mida ellu rakendada.

Jagatud eestvedamise rakendamise ja arendamise koolis võib jaotada kolmeks etapiks – teadlikkuse tõstmine, juhiomaduste arendamine ning juhirollide omandamine ja võimaldamine. Eristatakse kahte peamist meetodit kuidas jagatud eestvedamiseni koolitasandil jõuda: ülalt-alla (ingl *top down*) ja alt-üles (ingl *bottom up*) meetod. See tähendab seda, et jagatud eestvedamise praktiseerimise algusfaasis on rõhuasetus koolijuhi tegevustel (teadlikkuse tõstmine, ametlike juhirollide jagamine) ja lõpp-faasis on rõhk õpetaja tegevustel (juhirollide vastu võtmine, aktiivselt kooli arengusse panustamine).

Jagatud eestvedamise alaste uuringute käigus on püütud ka hinnata jagatud eestvedamise rakendamist koolides. Selleks on kasutatud mitmeid erinevaid meetodeid – ankeetküsimustikud, vaatlused ja intervjuud. Autor analüüsis varasemates jagatud eestvedamise alastes uuringutes kasutatud meetodite positiivseid ja negatiivseid aspekte ning jõudis järeldusele, et esmase pilootprojekti läbiviimiseks on sobivaim meetod ankeetküsimustik.

Magistritöö autor viis läbi jagatud eestvedamise alase uuringu Pärnu linna kolmes üldhariduskoolis (Pärnu Rääma Põhikool, Pärnu Mai Kool ja Pärnu Ühisgümnaasium), mille tulemused ja analüüs on esitatud teises peatükis ning lisades. Uuringu eesmärgiks oli võrrelda jagatud eestvedamise tunnetamist koolijuhtide ja õpetajate hulgas ning analüüsida jagatud eestvedamise rakendamist Pärnu üldhariduskoolides. Kasutati üle-euroopalise samateemalise uuringu (Distributed leadership in practice, ESHA-ETUCE) ankeetküsimustikku, mille kasutamiseks taotleti ka nõusolek. Ankeet küsimustik koosnes 4 osast: taustinfo, hinnangud jagatud eestvedamisele, hinnangud koolijuhi ja õpetajate kohta, hinnangud rahulolule. Küsitlusele vastas 60 õpetajat ja 6 koolijuhti.

Pärnu üldhariduskoolide koolijuhtide ja õpetajate hinnangud jagatud eestvedamisele erinevad dimensioonide ja faktorite lõikes, kuid iga dimensiooni hinnangud on koolijuhtidel kõrgemad kui õpetajatel. Sama tulemus saadi ka ESHA-ETUCE üleeuroopalises uuringus, kus jõuti järeldusele, et õpetajad on kriitilisemad jagatud eestvedamise tunnetamisel võrreldes koolijuhtidega.

Kõige enam erinevad õpetajate ja koolijuhtide hinnangud algatusvõime osas, millest autor järeldab, et koolijuhid on enda arvates loonud keskkonna, kus algatused ja ideed tulevad igalt organisatsiooni tasandilt ja õpetajatele antakse piisavalt vabadust oma ideid välja pakkuda. Kuna aga õpetajad olukorda sarnaselt ei näe, on probleem ilmselt koolijuhid ja õpetajate vahelises kommunikatsioonis, mille tulemusena ei ole õpetajatel ja koolijuhil sama arusaam algatusvõime rakendamisest koolis. Seostades antud uuringu tulemusi ESHA-ETUCE uuringuga, saab väita, et Pärnu üldhariduskoolide jagatud eestvedamise tase on sarnane Hollandi ja Hispaaniaga.

Peale jagatud eestvedamise hindasid õpetajad ja koolijuhid ka teineteist. Võrdluses üleeuroopalise uuringuga saime analoogse tulemuse – õpetajad hindavad koolijuhte madalamalt kui koolijuhid õpetajaid. Siit saab järeldada, et koolijuhid on valmis tegema õpetajatega koostööd, kuid õpetajad on passiivsemad ja ei soovigi panustada kooli arengusse. Pärnu üldhariduskoolide õpetajate hinnangute analüüsimisel ei paista väiksema staažiga õpetajad silma oluliselt madalamate keskmiste hinnangute poolest. ESHA-ETUCE üleeuroopalises uuringus eristusid lühema staažiga õpetajate hinnangud olles keskmisest veidi madalamad.

Pärnu üldhariduskoolide õpetajate ja koolijuhtide rahulolu hinnangute vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei tekkinud. Nii õpetajate kui koolijuhtide hinnangud oma rahulolule jäävad keskmisele tasemele kõikide väidete korral. Üle keskmise on nii õpetajate kui ka koolijuhtide hinnangud väite “9.5 Õpetajad võtavad sageli liidrirolli oma õppealases tegevuses.” korral, mis viitab õpetajate vabadusele oma töö osas. Õpetajad hindavad madalalt väidet “9.6 Õpetajad võtavad sageli liidrirolli kooli eestvedamise erinevates küsimustes.”, mis võib viidata nii sellele, et õpetajatele ei võimaldata juhirolli kui ka sellele, et õpetajatel puudub initsiatiiv juhirolli võtta. Nimetatud küsimuse selgitamine vajaks täiendava kvalitatiivse uuringu läbiviimist.

Õpetajad, kes hindasid kõrgelt nõusolekut väidetega 1.1 “Meie koolis on juhtide poolt ülesanded ja vastutuse hierarhiliselt määratud”, 3.2 “Kolleegid usaldavad üksteise oskuseid ja võimeid” ja koostöö faktorit väidetega, hindasid kõrgemalt ka rahulolu faktorit. Kõige enam antud jagatud eestvedamise dimensioonidest on rahuloluga seotud koostöö faktor ($r=0,59$). Jagatud eestvedamine põhineb koostöös erinevate huvigruppide vahel ning Pärnu üldhariduskoolide õpetajate hinnangutest järeldub, et koostöö tegemine tõstab ka õpetajate rahulolu.

Antud magistritöö viimases alapeatükis analüüsib töö autor empiirilises uuringus kasutatud ankeetküsimustiku võimalusi ja probleeme. Võimalustena toob töö autor välja ankeetküsimustiku kättesaadavuse, vormilise ja sisulise lihtsuse, mõju nii õpetajatele kui ka koolijuhile ja kogutud andmete mitmekesisuse. Oluliseks positiivseks mõjuks kooli arendamisele on ka üksnes nimetatud ankeetküsitluse läbiviimine – see paneb nii koolijuhid kui õpetajad mõtlema oma senise tegevuse üle, sh koolijuhtimise üle.

Probleemidena näeb autor seda, et ankeetküsimustikus mõõdetakse vastaja jagatud eestvedamise tajumist, mistõttu ei pruugi kogutud andmed peegeldada tegelikku olukorda. Teiseks probleemiks on käesoleva uuringu väike andmehulk, mis piirab statistilise analüüsi läbiviimise võimalusi. Ühes koolis tõid vastajad välja ka selle, et olid oma juhi alluvuses töötanud vähe aega ja ei osanud eestvedamisele hinnanguid veel anda. Töö autor toob positiivse aspektina välja selle, et kogutud andmeid sai võrrelda teiste Euroopa riikide tulemustega ning positsioneerida uuritavate Pärnu koolide asukohta Euroopa riikides jagatud eestvedamise rakendamise valdkonnas.

Magistritööd on võimalik ja vajalik edasi arendada jätkates jagatud eestvedamise mõõdiku kohandamist Eesti oludega. Parema tulemise saamiseks on võimalik kasutada suuremat andmehulka ja valida välja sellised koolid, kus koolijuhid ja õpetajad on töötanud koos kauem kui aasta. Nii oskavad koolijuhid hinnata õpetajaid ja õpetajad koolijuhte enesekindlamalt.

VIIDATUD ALLIKAD

1. **Aaronson, D., Barrow, L., Sander, W.** Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. – *Journal of Labor Economics*, 2007, Vol. 25, Issue 1, pp. 95-135.
2. **Andersen, J. A.** Public versus Private Managers: How Public and Private Managers Differ in Leadership Behavior. – *Public Administration Review*, 2010, Vol 70, Issue 1, pp. 131-141.
3. **Angelle, P. S.** An Organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School. – *Research in Middle Level Education*, 2010, v33, n5, pp. 1-16.
4. **Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., Harvey, J. A.** Distributed Leadership: A Review of Literature. National College for School Leadership. 2003.
5. **Bogler, R.** Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. – *Journal of Social Psychology*, 2005, 145, pp. 19-33.
6. **Bogler, R.** The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. – *Educational Administration Quarterly*, 2001, Vol. 37, No. 5, pp. 662-683.
7. **Brown, A. F.** Reactions to Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 1967, No. 3, pp. 62-73. Viidatud Erickson, D. The School Administrator. – *Review of Educational Research*, 1967, Vol. 37, No. 4, pp. 417-432 vahendusel.
8. **Brown, K. M., Wynn, S. R.** Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. – *Leadership and Policy in Schools*, 2009, 8(1), pp. 37-63.

9. **Chang, I. H.** 2011. A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. – *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 2011, Volume 31, Issue 5, pp. 491-515.
10. **Cook, J.** Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. – *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2009, Vol. 9, No. 1
11. **Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., Kington, A.** The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report. University of Nottingham, 2009, [http://www.almaharris.co.uk/files/the_impact_of_school_leadership.pdf], 27.05.2015
12. Distributed Leadership in Action: a study of current practice in schools. Full report. NCSL, University of Cambridge in collaboration with the Eastern Leadership Centre, John MacBeath, George KT Oduro, Joanne Waterhouse, 2004, [<http://dera.ioe.ac.uk/2052/1/download%3Fid%3D17152%26filename%3Ddistributed-leadership-in-action-full-report.pdf>], 19.04.2015
13. Distributed leadership in practice, ESHA, ETUCE, 2013, [<http://eshacommunity.wikispaces.com/file/view/Report+on+Distributed+Leadership+ESHA-ETUCE.PDF>], 19.04.2015
14. Eesti põhikooli- ja gümnaasiumivõrgu analüüs aastaks 2020, Praxis, 2014, [<http://mottehommik.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/06/koolivorguproгноos2020.pdf>], 19.04.2015
15. **Elmore, R. F.** Building a new structure for school leadership. The Albert Shanker Institute, 2000.
16. Elukestva õppe strateegia 2020. Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu ja Eesti Haridusfoorum, 2014, [<http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12589>], 19.04.2015

- 17. Erickson, D.** The School Administrator. – Review of Educational Research, 1967, Vol. 37, No. 4, pp. 417-432.
- 18. Fink, S., Silverman, M.** Principals as Instructional Leaders. – Education Digest, 2014, Vol. 80, No. 4, 22 pp.
- 19. Fullan, M.** The Change Leader. – Educational Leadership, 2002, Vol. 59 Issue 8, pp. 16.
- 20. Grissom, J.** Can Good Principals Keep Teachers in Disadvantaged Schools? Linking Principal Effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard-to-Staff Environments. – Teachers College Record, 2011, Vol. 113, No. 11, pp. 2552-2585.
- 21. Gronn, P.** Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. – Educational Management & Administration, 2000, Vol 28(3), pp. 317-338.
- 22. Gronn, P.** Distributed leadership as a unit of analysis. – Leadership Quarterly, 2002, 13, pp. 423–451.
- 23. Hallinger, P.** Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. – Leadership and Policy in Schools, 2005, Volume 4, Issue 3, pp. 221-239.
- 24. Hallinger, P.** Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education. 2009.
- 25. Hallinger, P., Heck, R.** Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? – Educational Management Administration Leadership, 2010, Vol. 38, No. 6, pp. 654-678.
- 26. Hallinger, P., Murphy, J.** Assessing the instructional leadership behavior of principals. – Elementary School Journal, 1987, 86 (2), pp. 217-248.

- 27. Halpin, A. W.** A Paradigm for Research on Administrative Behavior. *Administrative Behavior in Education*. (Edited by Roald F. Campell and Russell T. Gregg.) New York: Harper and Row, 1957, Chapter 5, pp. 155-99. Viidatud Erickson, D. *The School Administrator. – Review of Educational Research*, 1967, Vol. 37, No. 4, pp. 417-432 vahendusel.
- 28. Hanushek, E. A., Link, S., Woessmann, L.** Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. – *Journal of Development Economics*, 2013, Vol. 104, pp. 212-232.
- 29.** Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava “Tark ja tegus rahvas” 2015-2018, Haridus- ja Teadusministeerium, 2014, [<https://www.hm.ee/sites/default/files/tarkjategusrahvas20152018final.pdf>], 19.04.2015
- 30. Harris, A.** Distributed Leadership: Friend or Foe? – *Educational Management Administration Leadership*, 2013, Vol. 41, No. 5, pp. 545-554.
- 31. Harris, A., Muijs, D.** Teacher leadership and school improvement. – *Education Review*, 2003, Vol. 16, Issue 2, pp. 39-42.
- 32. Heck, R. H., Hallinger, P.** Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. – *The Leadership Quarterly*, 2010, Vol. 21, No. 5, pp. 867-885.
- 33. Heck, R., Hallinger, P.** Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. – *American Educational Research Journal*, 2009, 46, pp. 626-658.
- 34. Hersey, P., Blanchard, K.** Great ideas revisited: Life-cycle theory of leadership. – *Training & Development*, 1996, 50, 1, ABI/INFORM Global pp. 42-47.
- 35.** Human Development Report 2014. *Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerability and Building Resilience*, United Nations Development Programme, 2014.

- 36.** Improving School Leadership VOLUME 1: POLICY AND PRACTICE, OECD, 2008, [<http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>], 17.04.2015
- 37. Kane, T. J., Staiger, D. O.** Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation. NBER Working Paper No. 14607, 2008.
- 38. Kovalchuk, O.** Searching for Effective Leadership Style in European Schools. – The Advanced Science Journal, 2011, Issue 1, pp. 63-67.
- 39. Leithwood, K.** The move towards transformational leadership. – Educational Leadership, 1994, 49 (5), pp 8-12.
- 40. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D.** Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham, England: National College of School Leadership, 2006.
- 41. Leithwood, K., Jantzi, D.** The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. – Journal of Educational Administration, 2009, Vol. 38 Iss. 2, pp 112-129.
- 42. Liljenberg, M.** Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. – Educational Management Administration Leadership, 2014, Vol. 43, No. pp. 152-170.
- 43. Lipham, J. M.** Leadership and Administration. Behavioral Science and Educational Administration. Sixty-Third Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: the Society, 1964, Chapter 6, pp. 119-41. Viidatud Erickson, D. The School Administrator. – Review of Educational Research, 1967, Vol. 37, No. 4, pp. 417-432 vahendusel.
- 44. March, J.** The American public school administrator: A short analysis. School Review, 1978, 86, pp. 217-250. Viidatud Hallinger, P. Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education. 2009 vahendusel.

- 45. Marks, H., Printy, S.** Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. – *Educational Administration Quarterly*, 2003, 39 (3), pp. 370-397.
- 46. Nguyen, N. D.** The Influence of Distributed Leadership on Teacher Organisational Commitment: Initial Evidence from Vietnam. – *Arecls*, 2013, Vol.10, pp. 69-90.
- 47.** Our network and impact. Teach For All. [<http://teachforall.org/en/our-network-impact>], 13.04.2015
- 48. Radinger, T.** School Leader Appraisal – A Tool to Strengthen School Leaders’ Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management?. – *European Journal of Education*, 2014, Vol. 49, No. 3, pp. 378-394.
- 49. Robinson, V. M. J, Lloyd, C. A., Rowe, K. J.** The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. – *Educational Administration Quarterly*, 2008, Vol. 44, No. 5, pp. 635-674.
- 50. Shatzer, R., Caldarella, P., Hallam, P., Brown, B.** Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement. Implications for practice. – *Educational Management Administration Leadership*, 2014, Vol. 42, No. 4, pp. 445-459.
- 51. Somech, A.** Directive Versus Participative Leadership: Two Complementary Approaches to Managing School Effectiveness. – *Educational Administration Quarterly*, 2005, Vol. 41, No. 5, pp. 777-800.
- 52. Spillane, J. P.** Distributed Leadership. – *The Educational Forum*, 2005, Volume 69, pp. 143-150.
- 53. Steinberg, M. P.** Doer Greater Autonomy Improve School Performance? Evidence from a Regression Discontinuity Analysis in Chicago. – *Education Finance and Policy*, 2014, Vol. 9, No. 1, pp. 1-35.

- 54.** TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD, 2014, [<http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results9789264196261-en#page1>], 17.04.2015
- 55. Tian, M.** Distributed Leadership and Teachers' Self-efficacy: The case studies of three Chinese schools in Shanghai. University of Jyväskylä, Institute of Educational Leadership, 2011, 108 lk. (magistritöö)
- 56.** Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/2014, Eurydice, 2014, [<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>], 17.04.2015
- 57.** The Leadership Cocktail: A Highly Contextual Mix, LISA, 2009, [<http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Projects/LISAResults.pdf>], 17.04.2015
- 58. Waters, T., Marzano, R. J., McNulty, B.** Balanced Leadership: What 30 Years of Research tells us about the Effect of Leadership on Student Achievement. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL), 2003, 22 pp.
- 59. Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, C.** Variabilities and Dualities in Distributed Leadership. – Educational Management Administration Leadership, 2004, Vol. 32, No. 4, pp. 439-457.
- 60. Xaba, M., Malindi, M.** Entrepreneurial orientation and practice: three case examples of historically disadvantaged primary schools. – South African Journal of Education, 2010, 30(1), pp. 75-89.

LISAD

Lisa 1. Ankeetküsimustik õpetajatele

Jagatud eestvedamine Pärnu linna üldhariduskoolides

Ankeetküsimustik õpetajatele

Käesolev küsimustik viiakse läbi Tartu Ülikooli magistritöö “Jagatud eestvedamine Pärnu linna üldhariduskoolides” raames. Uuritakse jagatud eestvedamise (ingl *distributed leadership*) rakendamist koolides. Küsitluse käigus palun Teil avaldada oma arvamust oma kooli kohta, kus töötate. Küsitlusele vastamine võtab kuni 15 minutit. Autor garanteerib anonüümsuse ning avalikustatakse vaid keskmised tulemused.

Ette tänades,
Silvia Kuusk
a72069@ut.ee

Sugu:

Mitu õpetajat on Teie koolis?

Mitu õpilast on Teie koolis?

Mitu aastat olete töötanud selles koolis õpetajana?

Mitu aastat olete kokku töötanud õpetajana?

Mil määral nõustud järgmiste väidetega? (Nõustun täielikult, nõustun, neutraalne, ei nõustu, ei nõustu üldse, ei vasta)

1. Kooli struktuur ja juhtimine

1.1 Meie koolis on juhtide poolt ülesanded ja vastutus hierarhiliselt määratud.

1.2 Meie koolis on ametlikult määratud juhirollid.

1.3 Töötajad teevad otsuseid ettemääratud kohustuste ja vastutuse piires.

1.4 Kooli struktuur võimaldab ametlikult igapäev osaleda otsustamisprotsessides.

1.5 Meie kooli ametlik struktuur lubab võtta kõigil tasanditel ka mitteametlikke juhirolli.

1.6 Meie koolis toimuvad regulaarselt arutlevad koosolekud.

1.7 Kool toetab töötajate professionaalset arengut ja võimalusi.

2. Visioon, eesmärgid ja ülesanded

2.1 Meie koolil on ühine visioon.

2.2 Meie koolis on ühised väärtused.

2.3 Töötajad lähtuvad oma tegevuses oma tööülesannetest.

2.4 Õpilased lähtuvad oma tegevuses oma ülesannetest.

2.5 Meie kooli strateegilise arendamise eesmärgiks on olla õppiv organisatsioon.

3. Väärtused

3.1 Vigu nähakse õppimisvõimalustena.

3.2 Kolleegid usaldavad üksteise oskuseid ja võimeid.

3.3 Meie kooli õpetajate vahel on vastastikune austus.

3.4 Oleme kehtestanud koolis oma töötajatele kõrged nõudmised.

4. Koostöö

4.1 Me teeme kootööd, et realiseerida kooli eesmärgid.

4.2 Me avaldame oma arvamust regulaarselt.

4.3 Me jagame omavahel teadmisi ja kogemusi.

4.4 Me aitame üksteisel probleeme lahendada.

4.5 Meile võimaldatakse piisavalt aega tööiseks koostööks.

4.6 Teeme üksteisega oma koolis koostööd, et saavutada ühine ambitsioon.

5. Otsustamine

5.1 Ma saan ise teha otsuseid, mis on seotud minu töö sisuga.

5.2 Ma saan ise teha otsuseid, kuidas oma tööd korraldada.

5.3 Ma saan ise otsustada oma professionaalse arengu üle.

5.4 Ma saan ise teha piisaval määral otsuseid oma töö kohta.

5.5 Meie koolis on tavaks see, et igäüks on kaasatud otsustamisprotsessi.

5.6 Kuigi töötajatel on võimalus osaleda otsustamisprotsessis, tehakse otsused siiski koolijuhtide poolt.

6. Vastastikune kohustus ja vastutus

6.1 Ma vastutan oma töösoorituse eest otsese juhi ees.

6.2 Ma olen kohustatud oma tööülesandeid täitma.

6.3 Ma tunnen end vastutavana oma töösoorituse (töötulemusete) eest.

6.4 Me jagame ühist vastutust teine teise käitumise eest.

6.5 Kogu personali julgustatakse väljendama oma arvamust sõltumata nende ametikohast.

7. Algatusvõime

7.1 Algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt.

- 7.2 Meil on piisavalt vabadust pakkuda välja oma ideid töö parandamiseks.
- 7.3 Õpetajad peavad võtma initsiatiivi ja vastuse, sest puuduvad juhised ja vahetu juhtimine.
- 7.4 Õpetajate tööülesandeid määratakse vastavalt töötaja pädevusele.

8. Hinnangud koolijuhi kohta

- 8.1 Koolijuht võimaldab mul tähenduslikult panustada kooli tulemustesse.
- 8.2 Koolijuht julgustab mind oma pädevusi kolleegidega jagama.
- 8.3 Koolijuht julgustab mind initsiatiivi võtma.
- 8.4 Koolijuht tunnustab ametlikult minu õpetamisvõimet.
- 8.5 Koolijuht viib mind kokku infoga, mis aitab mul leida uusi ideid.
- 8.6 Koolijuht ergutab mind oma töö üle reflekteerima, selle parandamise eesmärgil.
- 8.7 Koolijuht esitab kõrgeid ootusi minu professionaalsusele.
- 8.8 Koolijuht toetab mind minu tööalaste otsuste tegemisel.
- 8.9 Koolijuht võimustab ja julgustab mind andes nõu ja juhtnööre minu arendamiseks.

Rahulolu ja eestvedamine

- 9.1 Olen rahul koostööga oma koolis.
- 9.2 Olen rahul tagasisidestamisega oma koolis.
- 9.3 Olen rahul eestvedamisega oma koolis.
- 9.4 Olen rahul õpetajate motiveeritusega.
- 9.5 Õpetajad võtavad sageli liidrirolli oma õppealases tegevuses.
- 9.6 Õpetajad võtavad sageli liidrirolli kooli eestvedamise erinevates küsimustes.

Lisa 2. Pärnu üldhariduskoolide jagatud eestvedamise hinnangute keskmised ametikoha lõikes, 2015

	Ametikoht					
	õpetaja			koolijuht		
	Keskmine	N	SD	Keskmine	N	SD
1.1 Meie koolis on juhtide poolt ülesanded ja vastutus hierarhiliselt määratud.	3.55	60	1.13	4.33	6	0.52
1.2 Meie koolis on ametlikult määratud juhirollid.	4.12	60	0.74	4.67	6	0.52
1.3 Töötajad teevad otsuseid ettemääratud kohustuste ja vastutuse piires.	3.87	60	0.62	4.33	6	0.52
1.4 Kooli struktuur võimaldab ametlikult igapäev osaleda otsustamisprotsessides.	3.67	60	0.77	4.33	6	0.52
1.5 Meie kooli ametlik struktuur lubab võtta kõigil tasanditel ka mitteametlikke juhirolli.	3.20	60	0.92	4.00	6	0.00
1.6 Meie koolis toimuvad regulaarselt arutlevad koosolekud.	3.33	60	1.00	4.00	6	0.89
1.7 Kool toetab töötajate professionaalset arengut ja võimalusi.	3.98	60	0.70	4.00	6	0.00
2.1 Meie koolil on ühine visioon.	3.48	60	1.13	4.00	6	0.00
2.2 Meie koolis on ühised väärtused.	3.60	60	0.98	3.67	6	0.52
2.3 Töötajad lähtuvad oma tegevuses oma tööülesannetest.	4.10	60	0.44	4.00	6	0.00
2.4 Õpilased lähtuvad oma tegevuses oma ülesannetest.	3.78	60	0.83	3.33	6	0.52
2.5 Meie kooli strateegilise arendamise eesmärgiks on olla õppiv organisatsioon.	3.98	60	0.77	4.00	6	0.00
3.1 Vigu nähakse õppimisvõimalustena.	3.20	60	0.97	3.33	6	1.03
3.2 Kolleegid usaldavad üksteise oskuseid ja võimeid.	3.58	60	0.77	3.33	6	1.03
3.3 Meie kooli õpetajate vahel on vastastikune austus.	3.50	60	0.77	3.67	6	0.52
3.4 Oleme kehtestanud koolis oma töötajatele kõrged nõudmised.	3.38	60	0.96	3.67	6	0.52
4.1 Me teeme kootööd, et realiseerida kooli eesmärgid.	3.52	60	0.83	4.00	6	0.00
4.2 Me avaldame oma arvamust regulaarselt.	3.33	60	0.90	3.67	6	0.52
4.3 Me jagame omavahel teadmisi ja kogemusi.	3.33	60	0.88	3.67	6	0.52
4.4 Me aitame üksteisel probleeme lahendada.	3.65	60	0.78	3.67	6	0.52
4.5 Meile võimaldatakse piisavalt aega tööiseks koostööks.	3.03	60	0.80	3.67	6	0.52
4.6 Teeme üksteisega oma koolis koostööd, et saavutada ühine ambitsioon.	3.13	60	0.93	3.67	6	0.52
5.1 Ma saan ise teha otsuseid, mis on seotud minu töö sisuga.	4.40	60	0.59	4.00	6	0.00
5.2 Ma saan ise teha otsuseid, kuidas oma tööd korraldada.	4.17	60	0.85	4.00	6	0.00
5.3 Ma saan ise otsustada oma professionaalse arengu üle.	4.08	60	0.77	4.33	6	0.52

5.4 Ma saan ise teha piisaval määral otsuseid oma töö kohta.	4.20	60	0.71	4.33	6	0.52
5.5 Meie koolis on tavaks see, et igauks on kaasatud otsustamisprotsessi.	3.43	60	0.74	3.33	6	1.37
5.6 Kuigi töötajatel on võimalus osaleda otsustamisprotsessis, tehakse otsused siiski koolijuhtide poolt.*	2.57	60	0.91	3.00	6	1.55
6.1 Ma vastutan oma töösoorituse eest otsese juhi ees.	3.93	60	0.71	4.67	6	0.52
6.2 Ma olen kohustatud oma tööülesandeid täitma.	4.27	60	0.55	4.67	6	0.52
6.3 Ma tunnen end vastutavana oma töösoorituse (töötulemusete) eest.	4.28	60	0.64	4.67	6	0.52
6.4 Me jagame ühist vastutust teine teise käitumise eest.	3.40	60	0.94	3.33	6	1.03
6.5 Kogu personali julgustatakse väljendama oma arvamust sõltumata nende ametikohast.	2.93	60	1.22	4.33	6	0.52
7.1 Algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt.*	2.78	60	0.99	3.67	6	1.37
7.2 Meil on piisavalt vabadust pakkuda välja oma ideid töö parandamiseks.	3.85	60	0.68	4.67	6	0.52
7.3 Õpetajad peavad võtma initsiatiivi ja vastuse, sest puuduvad juhised ja vahetu juhtimine.*	3.35	60	0.99	4.33	6	0.52
7.4 Õpetajate tööülesandeid määratakse vastavalt töötaja pädevusele.	3.38	60	0.72	4.00	6	0.00

*Ümberpööratud skaaladega väited.

Lisa 3. Pärnu üldhariduskoolide õpetajate jagatud eestvedamise hinnangute keskmised kooli tüübi lõikes, 2015

	Kooli tüüp					
	Gümnaasium			Põhikool		
	Keskmine	N	SD	Keskmine	N	SD
1.1 Meie koolis on juhtide poolt ülesanded ja vastutus hierarhiliselt määratud.	3.54	24	0.83	3.56	36	1.30
1.2 Meie koolis on ametlikult määratud juhirollid.	4.00	24	0.00	4.19	36	0.95
1.3 Töötajad teevad otsuseid ettemääratud kohustuste ja vastutuse piires.	3.79	24	0.41	3.92	36	0.73
1.4 Kooli struktuur võimaldab ametlikult igapäev osaleda otsustamisprotsessides.	3.79	24	0.41	3.58	36	0.94
1.5 Meie kooli ametlik struktuur lubab võtta kõigil tasanditel ka mitteametlikke juhirolle.	3.42	24	0.50	3.06	36	1.09
1.6 Meie koolis toimuvad regulaarselt arutlevad koosolekud.	3.17	24	0.87	3.44	36	1.08
1.7 Kool toetab töötajate professionaalset arengut ja võimalusi.	3.96	24	0.20	4.00	36	0.89
2.1 Meie koolil on ühine visioon.	2.92	24	1.02	3.86	36	1.05
2.2 Meie koolis on ühised väärtused.	3.29	24	0.86	3.81	36	1.01
2.3 Töötajad lähtuvad oma tegevuses oma tööülesannetest.	4.04	24	0.20	4.14	36	0.54
2.4 Õpilased lähtuvad oma tegevuses oma ülesannetest.	3.92	24	0.41	3.69	36	1.01
2.5 Meie kooli strateegilise arendamise eesmärgiks on olla õppiv organisatsioon.	3.96	24	0.20	4.00	36	0.99
3.1 Vigu nähakse õppimisvõimalustena.	2.96	24	0.75	3.36	36	1.07
3.2 Kolleegid usaldavad üksteise oskuseid ja võimeid.	3.58	24	0.50	3.58	36	0.91
3.3 Meie kooli õpetajate vahel on vastastikune austus.	3.58	24	0.50	3.44	36	0.91
3.4 Oleme kehtestanud koolis oma töötajatele kõrged nõudmised.	3.50	24	0.83	3.31	36	1.04
4.1 Me teeme kootööd, et realiseerida kooli eesmärgid.	3.37	24	0.82	3.61	36	0.84
4.2 Me avaldame oma arvamust regulaarselt.	3.54	24	0.59	3.19	36	1.04
4.3 Me jagame omavahel teadmisi ja kogemusi.	3.37	24	0.82	3.31	36	0.92
4.4 Me aitame üksteisel probleeme lahendada.	3.79	24	0.41	3.56	36	0.94
4.5 Meile võimaldatakse piisavalt aega tööiseks koostööks.	2.83	24	0.56	3.17	36	0.91
4.6 Teeme üksteisega oma koolis koostööd, et saavutada ühine ambitsioon.	2.92	24	1.14	3.28	36	0.74

5.1 Ma saan ise teha otsuseid, mis on seotud minu töö sisuga.	4.54	24	0.51	4.31	36	0.62
5.2 Ma saan ise teha otsuseid, kuidas oma tööd korraldada.	4.33	24	0.48	4.06	36	1.01
5.3 Ma saan ise otsustada oma professionaalse arengu üle.	4.29	24	0.46	3.94	36	0.89
5.4 Ma saan ise teha piisaval määral otsuseid oma töö kohta.	4.29	24	0.46	4.14	36	0.83
5.5 Meie koolis on tavaks see, et igaiüks on kaasatud otsustamisprotsessi.	3.75	24	0.44	3.22	36	0.83
5.6 Kuigi töötajatel on võimalus osaleda otsustamisprotsessis, tehakse otsused siiski koolijuhtide poolt.*	2.67	24	0.82	2.47	36	0.97
6.1 Ma vastutan oma töösoorituse eest otsese juhi ees.	3.96	24	0.20	3.92	36	0.91
6.2 Ma olen kohustatud oma tööülesandeid täitma.	4.00	24	0.00	4.44	36	0.65
6.3 Ma tunnen end vastutavana oma töösoorituse (töötulemusete) eest.	4.04	24	0.20	4.44	36	0.77
6.4 Me jagame ühist vastutust teine teise käitumise eest.	3.58	24	0.50	3.28	36	1.14
6.5 Kogu personali julgustatakse väljendama oma arvamust sõltumata nende ametikohast.	2.63	24	1.44	3.14	36	1.02
7.1 Algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt.*	3.08	24	1.02	2.64	36	0.96
7.2 Meil on piisavalt vabadust pakkuda välja oma ideid töö parandamiseks.	3.96	24	0.20	3.78	36	0.87
7.3 Õpetajad peavad võtma initsiatiivi ja vastuse, sest puuduvad juhised ja vahetu juhtimine.*	3.04	24	0.75	3.56	36	1.08
7.4 Õpetajate tööülesandeid määratakse vastavalt töötaja pädevusele.	3.50	24	0.66	3.31	36	0.75

*Ümberpööratud skaaladega väited.

Lisa 4. Pärnu üldhariduskoolide õpetajate jagatud eestvedamise hinnangute keskmised tööstaaži lõikes, 2015

	Tööstaaž					
	Kuni 8 aastat õpetajana			9 ja enam aastat õpetajana		
	Keskmine	N	SD	Keskmine	N	SD
1.1 Meie koolis on juhtide poolt ülesanded ja vastutus hierarhiliselt määratud.	3.59	17	1.12	3.53	43	1.14
1.2 Meie koolis on ametlikult määratud juhirollid.	4.12	17	0.60	4.12	43	0.79
1.3 Töötajad teevad otsuseid ettemääratud kohustuste ja vastutuse piires.	3.94	17	0.24	3.84	43	0.72
1.4 Kooli struktuur võimaldab ametlikult igäühel osaleda otsustamisprotsessides.	3.71	17	0.69	3.65	43	0.81
1.5 Meie kooli ametlik struktuur lubab võtta kõigil tasanditel ka mitteametlike juhirollide.	3.24	17	0.44	3.19	43	1.05
1.6 Meie koolis toimuvad regulaarselt arutlevad koosolekud.	3.24	17	0.90	3.37	43	1.05
1.7 Kool toetab töötajate professionaalset arengut ja võimalusi.	3.94	17	0.66	4.00	43	0.72
2.1 Meie koolil on ühine visioon.	3.71	17	1.16	3.40	43	1.12
2.2 Meie koolis on ühised väärtused.	3.41	17	1.18	3.67	43	0.89
2.3 Töötajad lähtuvad oma tegevuses oma tööülesannetest.	4.00	17	0.50	4.14	43	0.41
2.4 Õpilased lähtuvad oma tegevuses oma ülesannetest.	3.41	17	0.80	3.93	43	0.80
2.5 Meie kooli strateegilise arendamise eesmärgiks on olla õppiv organisatsioon.	3.76	17	0.56	4.07	43	0.83
3.1 Vigu nähakse õppimisvõimalustena.	3.41	17	1.12	3.12	43	0.91
3.2 Kolleegid usaldavad üksteise oskuseid ja võimeid.	3.59	17	0.71	3.58	43	0.79
3.3 Meie kooli õpetajate vahel on vastastikune austus.	3.53	17	0.72	3.49	43	0.80
3.4 Oleme kehtestanud koolis oma töötajatele kõrged nõudmised.	3.59	17	0.62	3.30	43	1.06
4.1 Me teeme kootööd, et realiseerida kooli eesmärgid.	3.53	17	1.01	3.51	43	0.77
4.2 Me avaldame oma arvamust regulaarselt.	3.41	17	0.87	3.30	43	0.91

4.3 Me jagame omavahel teadmisi ja kogemusi.	3.59	17	0.87	3.23	43	0.87
4.4 Me aitame üksteisel probleeme lahendada.	3.53	17	0.87	3.70	43	0.74
4.5 Meile võimaldatakse piisavalt aega tööks koostööks.	3.12	17	0.70	3.00	43	0.85
4.6 Teeme üksteisega oma koolis koostööd, et saavutada ühine ambitsioon.	3.06	17	0.75	3.16	43	1.00
5.1 Ma saan ise teha otsuseid, mis on seotud minu töö sisuga.	4.29	17	0.47	4.44	43	0.63
5.2 Ma saan ise teha otsuseid, kuidas oma tööd korraldada.	4.12	17	0.60	4.19	43	0.93
5.3 Ma saan ise otsustada oma professionaalse arengu üle.	4.18	17	0.39	4.05	43	0.87
5.4 Ma saan ise teha piisaval määral otsuseid oma töö kohta.	4.18	17	0.39	4.21	43	0.80
5.5 Meie koolis on tavaks see, et igaüks on kaasatud otsustamisprotsessi.	3.47	17	0.62	3.42	43	0.79
5.6 Kuigi töötajatel on võimalus osaleda otsustamisprotsessis, tehakse otsused siiski koolijuhtide poolt.*	2.53	17	0.62	2.56	43	1.01
6.1 Ma vastutan oma töösoorituse eest otsese juhi ees.	3.71	17	0.69	4.02	43	0.71
6.2 Ma olen kohustatud oma tööülesandeid täitma.	4.06	17	0.66	4.35	43	0.48
6.3 Ma tunnen end vastutavana oma töösoorituse (töötulemusete) eest.	4.18	17	0.73	4.33	43	0.61
6.4 Me jagame ühist vastutust teine teise käitumise eest.	3.65	17	0.70	3.30	43	1.01
6.5 Kogu personali julgustatakse väljendama oma arvamust sõltumata nende ametikohast.	2.29	17	1.72	3.19	43	0.85
7.1 Algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt.*	2.53	17	1.07	2.93	43	0.96
7.2 Meil on piisavalt vabadust pakkuda välja oma ideid töö parandamiseks.	3.94	17	0.75	3.81	43	0.66
7.3 Õpetajad peavad võtma initsiatiivi ja vastuse, sest puuduvad juhised ja vahetu juhtimine.*	3.41	17	0.80	3.33	43	1.06
7.4 Õpetajate tööülesandeid määratakse vastavalt töötaja pädevusele.	3.35	17	0.86	3.40	43	0.66

*Ümberpööratud skaaladega väited.

Lisa 5. Pärnu üldhariduskoolide õpetajate jagatud eestvedamise ja rahulolu korrelatsioonid, 2015 aastal

		1.1	1.6	2.1	2.2	2.5	3.2	3.3	3.4	4.	9.
1.1 Meie koolis on juhtide poolt ülesanded ja vastutus hierarhiliselt määratud.	r	1.00	0.32*	0.40**	0.42**	0.39**	0.35**	0.48**	0.32*	0.52**	0.56**
	p	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.01	0.00	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
1.6 Meie koolis toimuvad regulaarselt arutlevad koosolekud.	r	0.32*	1.00	0.26*	0.48**	0.23	0.28*	0.17	0.17	0.54**	0.46**
	p	0.01	0.00	0.04	0.00	0.07	0.03	0.19	0.19	0.00	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
2.1 Meie koolil on ühine visioon.	r	0.40**	0.26*	1.00	0.68**	0.45**	0.28*	0.12	-0.01	0.34**	0.41**
	p	0.00	0.04	0.00	0.00	0.00	0.03	0.34	0.95	0.01	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
2.2 Meie koolis on ühised väärtused.	r	0.42**	0.48**	0.68**	1.00	0.39**	0.31*	0.14	0.08	0.53**	0.45**
	p	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.27	0.54	0.00	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
2.5 Meie kooli strateegilise arendamise eesmärgiks on olla õppiv organisatsioon.	r	0.39**	0.23	0.45**	0.39**	1.00	0.21	0.09	-0.07	0.29*	0.44**
	p	0.00	0.07	0.00	0.00	0.00	0.10	0.52	0.61	0.03	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
3.2 Kolleegid usaldavad üksteise oskuseid ja võimeid.	r	0.35**	0.28*	0.28*	0.31*	0.21	1.00	0.70**	0.30*	0.64**	0.57**
	p	0.01	0.03	0.03	0.01	0.10	0.00	0.00	0.02	0.00	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
3.3 Meie kooli õpetajate vahel	r	0.48**	0.17	0.12	0.14	0.09	0.70**	1.00	0.22	0.68**	0.48**

on vastastikune austus.	P	0.00	0.19	0.34	0.27	0.52	0.00	0.00	0.09	0.00	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
3.4 Oleme kehtestanud koolis oma töötajatele kõrged nõudmised.	r	0.32*	0.17	-0.01	0.08	-0.07	0.30*	0.22	1.00	0.25	0.43**
	P	0.01	0.19	0.95	0.54	0.61	0.02	0.09	0.00	0.05	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
4. Koostöö	r	0.52**	0.54**	0.34**	0.53**	0.29*	0.64**	0.68**	0.25	1.00	0.59**
	P	0.00	0.00	0.01	0.00	0.03	0.00	0.00	0.05	0.00	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
9. Rahulolu	r	0.56**	0.46**	0.41**	0.45**	0.44**	0.57**	0.48**	0.43**	0.59**	1.00
	P	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

r – Spearmani korrelatsioonikordaja; p – olulisuse tõenäosus; N – vastajate arv

** . Statistiliselt oluline, $p < 0,01$.

* . Statistiliselt oluline, $p < 0,05$.

Lisa 6. Pärnu koolijuhtide ja õpetajate jagatud eestvedamise dimensioonide väidete hinnangute keskmiste statistiliselt olulised erinevused, 2015 aastal

U-testi tulemused	p väärtused		
Jagatud eestvedamise dimensioonide alla koondatud väited	Põhikooli versus gümnaasumi õpetajad	Lühikese versus pika tööstaaziga õpetajad	Koolijuhid versus õpetajad
1.1 Meie koolis on juhtide poolt ülesanded ja vastutus hierarhiliselt määratud.	0,63	0,96	0,08
1.2 Meie koolis on ametlikult määratud juhirollid.	0,02	0,71	0,07
1.3 Töötajad teevad otsuseid ettemääratud kohustuste ja vastutuse piires.	0,16	0,72	0,15
1.4 Kooli struktuur võimaldab ametlikult igapähele osaleda otsustamisprotsessides.	0,44	0,83	0,07
1.5 Meie kooli ametlik struktuur lubab võtta kõigil tasanditel ka mitteametlikke juhirollid.	0,18	0,73	0,01
1.6 Meie koolis toimuvad regulaarselt arutlevad koosolekud.	0,29	0,58	0,17
1.7 Kool toetab töötajate professionaalset arengut ja võimalusi.	0,40	0,52	0,91
2.1 Meie koolil on ühine visioon.	0,01	0,26	0,44
2.2 Meie koolis on ühised väärtused.	0,01	0,32	0,87
2.3 Töötajad lähtuvad oma tegevuses oma tööülesannetest.	0,35	0,29	0,70
2.4 Õpilased lähtuvad oma tegevuses oma ülesannetest.	0,42	0,01	0,07
2.5 Meie kooli strateegilise arendamise eesmärgiks on olla õppiv organisatsioon.	0,39	0,03	0,91
3.1 Vigu nähakse õppimisvõimalustena.	0,02	0,07	0,70
3.2 Kolleegid usaldavad üksteise oskuseid ja võimeid.	0,46	0,89	0,74
3.3 Meie kooli õpetajate vahel on vastastikune austus.	0,79	0,78	0,72
3.4 Oleme kehtestanud koolis oma töötajatele kõrged nõudmised.	0,35	0,69	0,64
4.1 Me teeme kootööd, et realiseerida kooli eesmärgid.	0,22	0,61	0,19
4.2 Me avaldame oma arvamust regulaarselt.	0,17	0,92	0,44
4.3 Me jagame omavahel teadmisi ja kogemusi.	0,78	0,13	0,49
4.4 Me aitame üksteisel probleeme lahendada.	0,47	0,47	0,85
4.5 Meile võimaldatakse piisavalt aega tõiseks koostööks.	0,09	0,59	0,07
4.6 Teeme üksteisega oma koolis koostööd, et saavutada ühine ambitsioon.	0,40	0,42	0,19
5.1 Ma saan ise teha otsuseid, mis on seotud minu töö sisuga.	0,15	0,22	0,10
5.2 Ma saan ise teha otsuseid, kuidas oma tööd korraldada.	0,59	0,32	0,33
5.3 Ma saan ise otsustada oma professionaalse	0,15	0,93	0,56

arengu üle.			
5.4 Ma saan ise teha piisaval määral otsuseid oma töö kohta.	0,79	0,41	0,82
5.5 Meie koolis on tavaks see, et igauks on kaasatud otsustamisprotsessi.	0,001	0,86	0,69
5.6 Kuigi töötajatel on võimalus osaleda otsustamisprotsessis, tehakse otsused siiski koolijuhtide poolt.*	0,57	0,88	0,31
6.1 Ma vastutan oma töösoorituse eest otsese juhi ees.	0,66	0,11	0,02
6.2 Ma olen kohustatud oma tööülesandeid täitma.	0	0,12	0,14
6.3 Ma tunnen end vastutavana oma töösoorituse (töötulemusete) eest.	0	0,49	0,20
6.4 Me jagame ühist vastutust teine teise käitumise eest.	0,35	0,29	0,99
6.5 Kogu personali julgustatakse väljendama oma arvamust sõltumata nende ametikohast.	0,44	0,09	0
7.1 Algatused ja ideed tulevad peamiselt juhtidelt.*	0,11	0,16	0,11
7.2 Meil on piisavalt vabadust pakkuda välja oma ideid töö parandamiseks.	0,64	0,49	0,01
7.3 Õpetajad peavad võtma initsiatiivi ja vastuse, sest puuduvad juhised ja vahetu juhtimine.*	0	0,65	0,01
7.4 Õpetajate tööülesandeid määratakse vastavalt töötaja pädevusele.	0,19	0,91	0,04

Erinevus gruppide lõikes on statistiliselt oluline, kui $p < 0,05$.

*Ümberpööratud skaaladega väited.

SUMMARY

DISTRIBUTED LEADERSHIP IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN PÄRNU (BASED ON ESHA-ETUCE METHODOLOGY)

Silvia Kuusk

Estonia is going through educational reform. The main goal is to ensure each student the best possible education. Quality education is ensured by teachers who are able to work in motivate organizations that are run by competent school leaders with modern leadeship skills. The main action in resructuring schools is separating primary schools and secondary schools. This is due to the demographic changes in Estonia (from 2005 to 2014 the number of students has fallen by a fifth) and ensures a better allocation of resources, the salaries of teachers and education quality. General education schools in Estonia are becoming so-called large schools with many students and teachers. Large organizations, however, need competent leaders. The Ministry of Education and Research and the Estonian Cooperation Assembly has set itself the objective requirements for the competence of school leaders and their regular assessment by the year 2020.

In this regard, aim of this thesis is to develop an initial methodology to measure distributed leadership as a phenomenon in general education schools in Estonia. Europe-wide study about distributed leadership “Distributed Leadership in Practice” by ESHA and ETUCE in 2013 concluded that in many European countries teachers do not participate sufficiently in school leadeship. The methodology to measure distributed leadership, that is developed as a result of this master’s thesis, can be used in the school leadership to diagnose teachers' participation in school management and to identify the problems on distributed leadership.

In order to achieve the objective, the author sets out the following research tasks:

- analyze leadership and its development in general education schools in Estonia and in foreign countries;
- explore distributed leadership in the field of education;
- identify the methodologies of distributed leadership, and to analyze their use in European countries;
- develop a research methodology - form and adapt the questionnaire to measure distributed leadership in general education schools in Estonia;
- carry out an empirical study of distributed leadership in three general education schools in Pärnu;
- explain the specialities of the practise of distributed leadership in general education schools in Pärnu based on evaluations by school leaders and teachers;
- compare teachers perceptions about their school leader in Estonia and in Europe;
- identify the problems and opportunities for further development about the suitability of the methodology to measure distributed leadership adapted by the author.

The theoretical part of the thesis is based on investigation of distributed leadership, which is considered to be the basis of success and sustainability of the organization. It is also considered that distributing responsibilities and tasks among members of the organization is required in developing an organization. Managers can not change the school alone and therefore must involve teachers to the management of schools. In dividing responsibilities, organizational capabilities increase. However, previous authors have not developed the methodology to measure distributed leadership.

Author based her empirical study on the questionnaire from Europe-wide study about distributed leadership conducted by ESHA and ETUCE in 2013. The questionnaire was translated and adapted to Estonia and author added six questions related to satisfaction. The questionnaire is divided into four parts - the background information, assessments of distributed leadership, assessments of school leaders and teachers and assessments of satisfaction. Assessments of distributed leadership were divided into 7 distributed leadership dimensions: school structure, strategic vision, values and beliefs, collaboration and cooperation, decision making, responsibility and accountability, initiative. Teachers' and school leaders' questionnaires differed in the third part, where school leaders evaluated teachers and teachers evaluated school leaders. The remaining

arguments in the questionnaire were similar for teachers and school leaders. The evaluations were given on a scale from “strongly disagree” to “strongly disagree”. For every statement, there was an opportunity to not give an answer. A questionnaire was carried out in three general education schools in Pärnu: Pärnu Mai School, Pärnu Rääma Elementary School and Pärnu Secondary School), here and after referred to as Pärnu general education schools.

Questionnaire was web-based so that it would be easily reached by teachers and school leaders. Descriptive statistics and statistical analyzes were performed using SPSS program. ESHA-ETUCE survey results are that teachers and school leaders, and the short and the longer-serving teachers evaluate distributed leadership differently. In addition to these groups, author analyzes the differences in primary and secondary school teachers' assessment in this thesis.

The masters' thesis is divided into two chapters, the first of which focuses on theoretical approach of distributed leadership in general education and in the second chapter autor focuses on the methodology of research and development-related problems, and identifies and analyzes the teachers and school leaders evaluations of distributed leadership in the test schools using the empirical study. The first chapter consists of three sub-headings, the first of which analyzes the literature on the basis of general education leadeship specificities and developments in Estonia and in foreign countries. In the second section, the author explores the nature of distributed leadership, and in the third section, the autor analyzes methodologies of measuring distributed leadership.

The second chapter is divided into four sub-headings, the first of which will provide an overview of general education schools in Pärnu and research methodology. The second sub-section examines teachers and school leaders evaluations on distributed leadership in general education schools in Pärnu. In the third chapter, teachers' perception of their leaders and leaders perception of their teachers' is analyzed, and in the fourth chapter, author analyzes the opporunities and problems of the used distributed leadership questionnaire.

In general education schools in Pärnu, school leaders' and teachers' evaluations on every distributed leadership dimension vary, but in every dimension schoo leaders'

evaluations are higher than teachers'. The same result was obtained in ESHA-ETUCE Europe-wide study, which concluded that the teachers are more critical in perceiving distributed leadership compared with school leaders.

Teachers' and school leaders evaluations differ the most on the initiative dimension. Author concludes that in their own opinion, school leaders have created an environment where initiatives and ideas will come from every level of the organization, and teachers are given sufficient freedom to express one's ideas. However, teachers do not see the situation the same way, it is probably a problem in communication between the school leader and teacher. By associating the results of the study with ESHA-ETUCE study, it can be argued that general education schools in Pärnu have the similar level of distributed leadership to the Netherlands and Spain.

In the final section of this thesis, author analyzes the opportunities and problems of the questionnaire used in the empirical study. Author finds that the opportunities are the availability, the simplicity, the impact and the diversity of the data collected. The author points out another positive aspect, collected data can be compared with other European countries. Author sees some problems also - questionnaire measured respondents perception of distributed leadership, which may not reflect the actual situation of the schools. Another problem is that a small amount of data was collected in this study, which limits the possibilities for carrying out the statistical analysis.

This master's thesis can be developed by continuing the adjusting the used methodology to Estonia. For better results, it is possible to use a larger amount of data and to select the schools with the school principals and teachers that have been working together for more than a year. It gives them both confidence to evaluate each other.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Silvia Kuusk,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Jagatud eestvedamine Pärnu üldhariduskoolides (ESHA-ETUCE metoodika kohandamise alusel)”, mille juhendaja on prof. Kulno Türk,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 28.05.2015