

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Joanna Kärsin

ÜLDHARIDUSKOOLI TEGEVUSE JA UUENDUSLIKKUSE HINDAMINE

INNOVATSIOONIKOOLI MUDELI ALUSEL

(KOOLI SISEHINDAMISE PROTSESSI NÄITEL)

magistritöö

Juhendaja: koolivõrgustiku arenduse spetsialist Silver Sillak (MA)

Tartu 2020

Resümee

Üldhariduskooli tegevuse ja uuenduslikkuse hindamine innovatsioonikooli mudeli alusel kooli sisehindamise protsessi näitel

Innovatsioon on hariduse kvaliteedi tõusu oluline tegur, kuid koolid jäävad haridusinnovatsiooni hindamisel hätta, kuna puuduvad selleks sobilikud vahendid. Sellest tulenevalt on oluline uurida, mil määral kirjanduse põhjal loodud innovatsioonikooli mudel (Kärsin, 2019) sisehindamisel abiks on. Töö eesmärk on rakendada mudelit ühe üldhariduskooli tegevuse hindamiseks sisehindamise protsessi käigus ja saada tagasisidet, mil määral on võimalik mudelit kasutada. Tegemist on juhtumiuuringuga, mille käigus koguti andmed dokumentidest ja uuriti sügavuti ühe kooli sisehindamise protsessi. Tulemustest selgus, et innovatsioonikooli mudeli abil on võimalik kooli sisehindamisprotsessi toetada. Joonistused välja nii parendusvaldkonnad kui ka täidetud potentsiaal. Uuringus osalenud kool on seadnud fookuseesmärgiks koostöise õppimis- ja juhtimiskultuuri ning see ilmneb ka tulemustes. Rohkem tähelepanu tuleks pöörata koostööle lapsevanematega ning mõelda läbi õppimist toetava hindamise süsteemse rakendamise põhimõtted. Teiste Eestis levinud kvaliteedi- ja sisehindamisvahenditega võrreldes võimaldab innovatsioonikooli mudel hinnata sisulisemalt ja detailsemalt seda, kuidas suhestuvad kooli õppe- ja tööprotsessid mujal maailmas levinud uuemate haridusinnovatsiooni praktikatega.

Märksõnad: haridusuuendus, haridusinnovatsioon, innovatsioonikool, sisehindamine

Abstract

Assessment of the activity and innovation of a general education school based on the innovative school model during the process of internal evaluation

Innovation is a crucial factor affecting the quality of education. However, schools are facing difficulties in the process of self-assessment, because of the lack of tools that would help them to move towards educational innovation. Therefore, it is vital to investigate to what extent the innovative school model (Kärsin, 2019) would help during the process of self-assessment. The main objective of this thesis is to implement the model to a general education school during the process of internal evaluation and to find out to what extent it could be used. The thesis follows the case study research design and the data was collected through the analysis of the school's development strategy and the internal evaluation survey. It was found that the process of self-assessment could be supported by innovative school model. The fulfilled potential and area of adjustment were in line with the key aspects of innovative school. The school has set collaborative learning and leading culture as a focus objective and it emerges from the results as well. When comparing the development of the school to the innovative school model, it occurs that more attention should be paid to cooperation with parents and formative assessment needs to be more systematic.

Keywords: educational innovation, innovation in education, the innovative school model, internal evaluation

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetiline ülevaade	7
1.1. <i>Innovatsiooni ja sotsiaalse innovatsiooni mõiste</i>	7
1.2. <i>Haridusinnovatsioon kooli tasandil</i>	8
1.3. <i>Haridusuuenduse etapid - arengukava koostamisest sisehindamiseni</i>	11
1.4. <i>Innovatsioonikooli mõõdikute kategoriseerimine sisehindamise jaoks</i>	13
1.5. <i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	16
2. Metoodika	17
2.1. <i>Juhtumi valik</i>	17
2.2. <i>Andmete kogumine</i>	18
2.3. <i>Andmete analüüs</i>	18
3. Tulemused.....	19
3.1. <i>Kooli arengukava ja innovatsioonikooli mudeli kategooriate võrdlus</i>	20
3.2. <i>Üldhariduskooli tegevuse analüüs innovatsioonikooli mudelist lähtuvalt</i>	21
3.2.1. <i>Eestvedamine ja välised suhted</i>	22
3.2.2. <i>Õppesisu ja õpikäsitlus</i>	23
3.2.3. <i>Õpetajate professionaalne areng</i>	25
3.2.4 <i>Füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õppekeskkond</i>	26
4. Arutelu	27
4.1. <i>Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus</i>	30
5. Tänuõnad.....	31
6. Autorsuse kinnitus	31

Kasutatud kirjandus32

Sissejuhatus

Tehnoloogia kiire areng viimastel aastakümnetel on kaasa toonud muutusi keskkonnas, majanduses, rahvastikus jpm. Kiirete ühiskondlike muutustega kohanemine nõuab inimestelt vastavaid oskusi ja hoiakuid. Nende kujundamisel on suurim roll haridussüsteemil. Kõrge kvaliteediga haridus on saanud nii indiviidi, riigi kui inimkonna tuleviku kvaliteedi määravaks teguriks (O'Brien, 2016). Et haridussüsteem suudaks nüüdisaja väljakutsetele edukalt vastata, peab ta uuenema kooskõlas ühiskonna muutuvate nõudmistega (OECD uuringud 2013, 2017, 2019).

OECD (2017) seisukohtade kohaselt võib innovatsioon avalikus sektoris, eriti hariduses, olla märkimisväärseks ühiskonna heaolu tagavaks faktoriks. Mõned riigid on lähenenud haridusele ja selle uuendamisele kui võimalusele riigi majanduse edendamiseks ja see on näidanud positiivseid tulemusi (Serdyukov, 2017). Samas puudub üldiselt omaks võetud arusaam, mida täpselt mõista haridusinnovatsiooni all ehk milles peaks seisnema uuenduste sisu. Hollandi teadlaste uuringust (Hofman, de Boom, Meeuwse, & Hofman, 2012) selgub, et teadustöodes puudub ühene innovatsiooni määratlus ning ka õpetajad ja koolijuhid mõistavad seda erinevalt. Definiitsiooni mõtte kasutatakse käesolevas töös sõnu „haridusinnovatsioon” ja „haridusuuendus” sünonüümidena.

Oslo Manual (Eurostat, 2018) käsitleb innovatsiooni kui uut või täiendatud toodet või protsessi, mis on potentsiaalsetele kasutajatele kättesaadavaks tehtud ja erineb eelnevast märkimisväärselt. Ka Kostoffi (2003) ja Mitchelli (2003) järgi on innovatsioon uute või täiustatud ideede, teadmiste ja praktikate täideviimine. Haridusinnovatsiooni võib pidada üheks sotsiaalse innovatsiooni alaliigiks. Tuleks silmas pidada, et haridusinnovatsioon ilmneb nii ühiskonna tasandil kui organisatsiooni (kooli) tasandil. Käesolevas töös lähtutakse kohalikust tasandist, mis hõlmab nii õpetajat, juhtkonda, õpilast, arendus- ja õppejuhti, konsultanti kui ka kogukonda (lapsevanemad, organisatsioonid).

Eestis on haridusuuenduse uurimine seni keskendunud peamiselt õpetaja professionaalsele arengule (Pedaste *et al.*, 2014). Puudub nii üldiselt omaks võetud haridusuuenduse määratlus kui hindamisvahend, mis võimaldaks koolidel hinnata, kui

edukad nad innovatsiooni alal on (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018).

Võrdlemisi laialt on kasutusel nüüdisaegse õpikäsituse mudel (Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, 2017), aga sellest ei piisa, et hinnata sisukalt ja detailselt seda, kuidas suhestuvad kooli õppe- ja tööprotsessid mujal maailmas levinud uuemate haridusinnovatsiooni praktikatega.

Ühtse ja tervikliku arusaama puudumine muudab kõik järgnevad protsessid keerulisemaks, sealhulgas haridusinnovatsiooni hindamine ja suunamine on seetõttu raskendatud. Praktilisest küljest on Eesti haridusmaastikul murekohaks haridusinnovatsiooni mõõtmiseks ja hindamiseks vajalike vahendite puudumine, mis pärsib sisehindamise protsesse ja raskendab innovaatilisema organisatsiooni (kooli) suunas liikumist (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018). Paraku jäävad koolid isehindamisprotsessis hätta, kuna puuduvad vahendid, mis toetaksid kooli enda võimekust hinnata innovatsiooni poole liikumist ning oleks sealjuures paindlik, sisuline ja kvalitatiivne (konteksti arvestav).

Kirjanduse põhjal on loodud innovatsioonikooli mudel (Kärsin, 2019), millel võiks olla potentsiaali toetada koole sisehindamisel. Käesolevas töös kasutatav mudel koostati uuemate rahvusvaheliste haridusinnovatsiooniuringute (OECD, 2013, 2017, 2019) ja nüüdisaegse õpikäsituse mudeli (HTM, TLÜ, TÜ, 2017) kombineerimise tulemusel ning innovatsioonikooli mudel on kooskõlastatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi partnerkoolidega. Käesolevas magistritöös rakendatakse eelmainitud innovatsioonikooli mudelit ühe üldhariduskooli tegevuse sisehindamiseks, et analüüsida, kas koolidel on võimalik seda mudelit kasutada. Lisaks hinnatakse mudeli alusel kooli tugevusi ja parendusvaldkondi innovatsiooni alal. Eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Mil määral toetab innovatsioonikooli mudel kooli tegevuse hindamise protsessi?
2. Mis on haridusuuenduse seisukohast (innovatsioonikooli mudeli alusel) kooli täidetud potentsiaal ehk tugevused?
3. Mis on haridusuuenduse seisukohast (innovatsioonikooli mudeli alusel) kooli parendusvaldkonnad?

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Innovatsiooni ja sotsiaalse innovatsiooni mõiste

Esialgelt tuleneb innovatsiooni mõiste ladinakeelsest sõnast „innovatio“ ja tähendab uuendust või reformi. Tänapäeval on innovatsiooni mõiste omandanud mõnevõrra teise tähenduse ja muutunud täpsemaks. Lucie Cerna (2014) on eristanud innovatsiooni, reformi ja muutuse definitsioonid, iseloomulikud jooned ja liigid (vt tabel 1). See selgitab, kuidas erinevad innovatsioon, reform ja uuendus teineteisest. Innovatsioon ei pea olema tingimata uus, vaid pigem tähendab püsivat muutust või läbimurret. Innovatsiooni kogumiseks ja hindamiseks loodud Oslo Manual (Eurostat, 2018) käsitleb innovatsiooni kui uut või täiendatud toodet või protsessi, mis on potentsiaalsetele kasutajatele kättesaadavaks tehtud ja erineb eelnevast märkimisväärselt. Innovatsioon ei ole mitte ainult uute, vaid ka täiustatud ideede, teadmiste ja praktikate täideviimine (Kostoff, 2003; Mitchell, 2003).

Tabel 1. Innovatsiooni, reformi ja muutuse erinevused (Cerna, 2014)

	Innovatsioon	Reform	Muutus
Definitsioon	Täiendatud ideede, teadmiste ja oskuste rakendamine	Ettekavatsetud ja teadlik protsess, et muutust läbi viia	Muutmine või teisenemine, mis on tahtlik või tahtmatu fenomen
Tunnused	Toob kaasa uudsuse ja kasu	Toimub muutus (mõnel juhul minimaalne või üldse mitte)	On seotud minevikuga, kontekstiga ja jätkuv
Liigid	Protsessi-, toote-, turundus- või organisatsiooni-innovatsioon Vormilt kuhjuv, põhjalik või süstemaatiline	Kuhjuv, põhjalik või süstemaatiline	Jaotatakse toimumise kiiruse (jätkuv või episoodiline) ja ulatuse (laiaulatuslik või kitsaulatuslik) alusel

Kuigi innovatsiooni kui sellise käsitlemine pärineb majandusvaldkonnast, hakatakse üha enam nägema selle kasu sotsiaalvaldkonnas. Sotsiaalse innovatsiooni on lahti mõtestanud Geoff Mulgan (2006), tuues välja, et sotsiaalne innovatsioon hõlmab endas nii uuenduslikke tegevusi kui ka teenuseid. Loogma jt (2013) uuringu põhjal on sotsiaalse

innovatsiooni peamiseks ülesandeks leida täiustatud viise, kuidas sotsiaalseid eesmärke täita. Detailsema definitsiooni kohaselt tähendab sotsiaalne innovatsioon uusi ideid (tooteid, teenuseid ja mudeleid) (Rogers, 2003), mis vastavad nii ühiskonna vajadustele kui ka loovad uusi sotsiaalseid suhteid või koostööd (Nussbaumer & Moulaert, 2004).

Haridus on ühiskondlik ehk sotsiaalne nähtus ning seetõttu on haridusinnovatsioon üks sotsiaalse innovatsiooni alaliike (Hannon, 2009). Koole nähakse üha enam kui õppivaid organisatsioone ning avatud süsteeme (Leithwood, 2001; Lieberman, 2000), milles peitub lahendus ühiskonnas aset leidvatele probleemidele ja murekohtadele. Sotsiaalne innovatsioon protsessina on innustatud eesmärgist parandada puudujääke ühiskonnas. Loogma jt (2013) võrdluse põhjal jaguneb sotsiaalne innovatsioon algataja/käivitaja põhjal kaheks: alt üles (*bottom-up*) ja ülalt alla (*top-down*) toimuv uuendus. Nende peamiseks erinevuseks on see, et alt üles suunalise innovatsiooni põhjuseks on organisatsioonisisene kriis või vajadus uute ideede järele, kuid ülalt alla suunalisel pigem välised tegurid (muudatused süsteemis, reform või poliitiline initsiatiiv). Kokkuvõtlikult on sotsiaalne innovatsioon positiivse mõjuga ning see täiustab ühiskonna võimekust tegutseda.

1.2. Haridusinnovatsioon kooli tasandil

Püüdes lahti mõtestada haridusinnovatsiooni tervikpilti selgub uuringutest, et haridusuuendus ei saa olla eraldiseisev nähtus (OECD, 2019), vaid peab tagama parema tulemuse või tõstma väärtust (Kirkland & Sutch, 2009). Eelnevate uuringute (Jones, 2004; Scrimshaw, 2004; Zhao *et al.*, 2002; Kable, 2009) põhjal ilmneb, et haridusinnovatsioon eeldab eksperimenteerimist ning ebakindluse tolereerimist. Haridusinnovatsioon leiab aset eeldusel, et kool on õppiv ja muutuv organisatsioon, mis on järjepidevas arengus ja mis jagab ühtset arusaama õppija arengust (OECD, 2017).

Kooli tasandil toimuva innovatsiooni puhul on aluseks vajalikud oskused ja teadmised, valmidus vastutust jagada, usaldav õhkkond, palju energiat uute viiside rakendamiseks, inimeste tunnustamiseks ja suhtlemiseks (Fullan, 2007). Samateemaliste uuringute paljusus annab aimu sellest, et haridusinnovatsiooni algatamine ja rakendamine on keerukas protsess. Seda murekohta aitaks leevendada arusaam innovatsiooni mõõtmisest (nii tegevuse kui ka tulemuse), kuna sealäbi on võimalik hinnata ka uuenduste tulemuslikkust (mõju õpitulemustele, koolirõõmule jms).

Et haridussüsteemis toimuvat innovatsiooni analüüsida ja hinnata, tuleb alustada sellest, kuidas on haridusinnovatsiooni defineeritud. Haridusinnovatsiooni puudutavad rahvusvahelised uuringud (OECD, 2019; OECD, 2017) on defineerimisel lähtunud Oslo Manualist (2018), mis algselt (1991. aastal) keskendus teaduse ja tehnoloogia innovatsioonile. Neljas väljaanne (OECD, 2019) võtab arvesse muutusi ühiskonnas ning pöörab tähelepanu innovatsiooni mõõtmise alustaladele kõigis valdkondades.

Haridusinnovatsiooni defineeritakse kui uut või täiendatud vahendit (toode või protsess), mis erineb eelnevast märkimisväärselt (OECD, 2019). Selle käsitluse kohaselt jagatakse innovatsioon tooteinnovatsiooniks ja protsessiinnovatsiooniks. Hariduses tähendab tooteinnovatsioon uut või täiustatud toodet või teenust (õppevahendid, -materjalid ja -keskkond), mis erineb oluliselt eelnevast ning mida on kasutajatele tutvustatud. Protsessiinnovatsioon on uus või täiustatud protsess (õpikäsitus, õpetaja professionaalne areng, eestvedamine), mis erineb eelnevast olulisel määral.

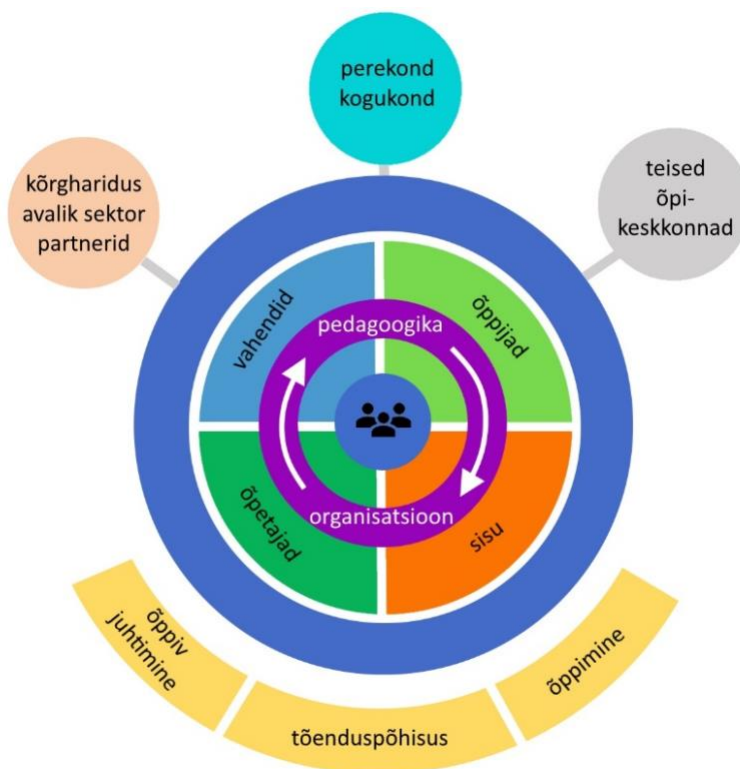
Eesti haridusmaastikul kerkis hariduse uuendamise temaatika esile Eesti elukestva õppe strateegia loomisega aastal 2014 (Haridus- ja Teadusministeerium), mil püüti lahti mõtestada, mis täpsemalt uuendamist vajab. Selle alusdokumendi üheks strateegiliseks eesmärgiks on õpikäsituse muutmine, mille mudeli (vt joonis 1) kohaselt on koolikultuuris (kooli tasandil) neli kategooriat, mille keskmeks on õppija areng. Koolikultuur hõlmab endas (1) eestvedamist ja koolielu korraldust; (2) õppesisu ja õpikäsitust; (3) õpetajate ettevalmistust ja täienduskoolitust ning (4) füüsilist, vaimset ja sotsiaalset õpikeskkonda.



Joonis 1. Nüüdisaegse õpikäsituse mudel (Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool, 2017)

Innovaatilise ja nüüdisaegse koolikultuuri sisu on avatud ka OECD pikaajases uuringus, mis vaatles innovaatilisi õpikeskkondi erinevates haridusasutustes üle maailma. Kõrvutades Eesti haridusmaastikul põhinevat koolikultuuri mudelit OECD (2017) innovatiivse õpikeskkonna raamistikuga (vt joonis 2) võib öelda, et peamised ideed on valdavalt samad. OECD uuringud lähtuvad kolmest mõõtmest: pedagoogiline kese (õppijad, õpetajad, sisu ja vahendid), kool kui arenemisvõimeline/õppiv organisatsioon ning välised suhted (kogukond, lapsevanemad jne).

Erinevusena võib välja tuua, et OECD on eraldi välja toonud välised suhted, kuid Eesti koolikultuuris paistab silma õpetajate ettevalmistuse ja professionaalse arengu rõhutamine. Rahvusvahelise uuringu põhjal on innovaatilise õpikeskkonna vajalikeks printsiipideks õpikeskkonna kui õppimise ja kaasatuse keskme tajumine, sotsiaalne ja koostöine õppimine, emotsioonide ja individuaalsustega arvestamine, mõõdukas koormus, toetav hindamine ning seostamine (nii lõiming kui ka seosed eluga). Eesti nüüdisaegse õpikäsituse mudelis on õppija areng kogu protsessi keskmeks, mistõttu on ka need aspektid võrreldavad.



Joonis 2. OECD innovatiivse õpikeskkonna mudeli (2017) tõlge.

Eesti nüüdisaegse õpikäsituse mudeli ja OECD innovatiivse õpikeskkonna mudeli võrdluse tulemusel ilmneb, et Eesti haridusmaastikul toimuv on kooskõlas rahvusvaheliste põhimõtetega. Samas on näha, et Eesti tasandil rõhutatakse rohkem õppijakesksust ning õpetajate professionaalset arengut.

1.3. Haridusuuenduse etapid - arengukava koostamisest sisehindamiseni

Kooli tasandil koosneb innovatsiooniprotsess tavaliselt arengukavade koostamisest, selle rakendamisest ja hindamisest (Haridus- ja Teadusministeerium; Tallinna Ülikool, 2018). Fullani tõlgenduse (2007) kohaselt saab innovatsioon alguse ideest, milleni jõutakse koostöö tulemusel. Enne idee selget ja realistlikku eesmärgistamist tuleb tähelepanu pöörata hetkeolukorra analüüsile. Uuenduste elluviimise etapis on vaja tuge nii väljaspoolt kui ka koolisiselt. Esimeses etapis seatakse eesmärgid, mis on selgelt sõnastatud ja saavutatavad. Et eesmärkide täitumist kontrollida, peab juba algetapis mõtlema sellele, kuidas ja mida hinnata. Rakendamise etapis võib ette tulla vastumeelsust, mistõttu oleks

vaja teadmisi ja oskusi, et sellega toime tulla. Selles faasis peaks konkreetsemalt mõtlema, kuidas muutusi jälgida ning hinnata. Olulist rolli mängib suhtlus ning koostöö (Fullan, 2007). Seda ideed toetab UNESCO (2013) uuring, mille tulemusena leiti, et koolides, kus õpetajad täheldasid innovatiivsemaid meetodeid ja praktikaid, toodi olulisena välja toetav ja avatud koolikultuur. Selline õhkkond toetab innovatsiooni, refleksiooni ning tähenduslikku uuenduslike õppemeetodite otsimist.

Uuendusi ellu viies tuleb tähelepanu pöörata kõigile osapooltele – sealhulgas õpilastele (Serdyukov, 2017). Haridusuuendusest mõeldes lähtutakse eelkõige vahenditest ja viisidest, kuidas seda edastada, kuid oluline on ka kuidas see vastu võetakse ja rakendatakse. Innovatsiooniprotsessis peab õpetajaid usaldama (Sahlberg, 2011), kuid märkimisväärset rolli mängib õpetaja professionaalne areng, kuna see on seotud õpetaja innovaatilisuse ja muutustega kaasaminekuga (Marcus, 2012). Uuenduste laialdasemaks levikuks ja rakendamiseks on kolm faktorit: jätkusuutlikkus (võime toimima jääda), produktiivsus (rakendamise edukus) ja usaldusväärsus (tõendus põhisisus) (Kirkland & Such, 2009). Rakendamise etapp on teistega võrreldes keerukaim, kuna võib juhtuda, et on vaja tagasi liikuda planeerimise juurde ja see hõlmab kohaliku tasandi kõiki osapooli kõige enam.

Viimane, käesoleva uurimuse keskmeks olev etapp on hindamine, mille peamiseks tunnuseks on analüüsimine (Fullan, 2007). Tulemuste analüüsi osaks on mõõtmine ja hindamine, mida viiakse kooli tasandil läbi sisehindamise kaudu (HTM, TLÜ, 2018). Kui eelmistes etappides on tegevus eesmärgistatud ja paika pandud, kuidas ja mida hinnata, siis on reflekteerimine märgatavalt lihtsam. Haridusinnovatsiooni on võimalik mõõta ja hinnata nii välis- kui ka sisehindamise kaudu. Ometigi pole hindamine ja mõõtmine laialdaselt levinud, kuid on tehtud katsetusi innovatsiooni täpsemaks hindamiseks süsteemi tasandil. Haridusinnovatsiooni mõõtmine ja hindamine sisehindamisprotsessi vältel tekitab koolijuhtides stressi ning lisakoormust, mistõttu tuleb sisehindamise süsteemsusele rohkem tähelepanu pöörata (Kukemelk & Mikk, 2015).

Sisehindamise fookus on võrreldes varasemaga muutunud, kuna välisest kontrollfunktsioonist on saanud organisatsioonisisese arenguprotsessi osa (Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus). Sisehindamine on muutunud koolikultuuri osaks, mille eesmärgiks on tagada parim õpikeskkond ning luua õppiv organisatsioon (Haridus- ja

Teadusministeerium, 2019). Sarnane definitsioon on välja toodud ka põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (§78, 2010), mille kohaselt on sisehindamine pidev protsess, mille eesmärk on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja järjepidev areng. Koolide sisehindamine on üks tõhusamaid viise suunamiseks ja toetamiseks koolide arengut, pärssimata samas nende autonoomiat ja omanäolisust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2011). Hindamisel saab toetuda erinevatele meetoditele, sealhulgas täiuslikkusmudelitele ja standarditele (Tammaru, 2008). Käesolevas töös lähenetakse sisehindamisele nii-öelda täiuslikkusmudeli ehk ideaalmudeli alusel.

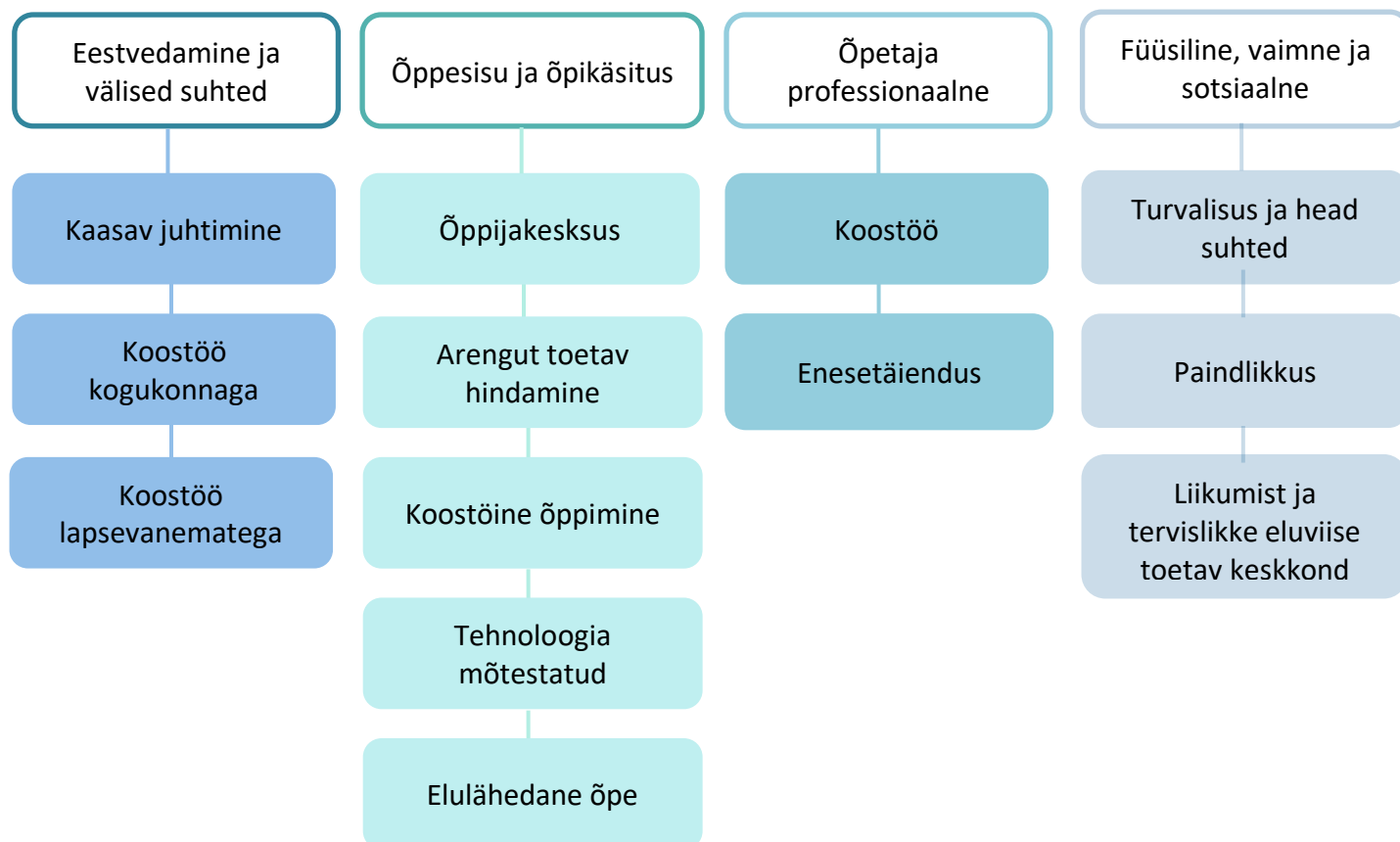
Täiuslikkusmudeli (*excellence model*) puhul kirjeldatakse suurepäraselt toimivate organisatsioonide toimimispõhimõtteid (EFQM, 2013). Selle kriteeriumite alusel antakse hinnang, mil määral on organisatsiooni kogupotentsiaal täide viidud. Täiuslikkusmudelitel põhineva sisehindamise puhul tuuakse iga kriteeriumi osas välja tugevused ning parendusvaldkonnad. Antud töös on kasutatud just täiuslikkusmudelit, kuna see võimaldab võrreldes standarditega võtta arvesse kogu organisatsiooni tegevusi ja tulemusi, seega säilib terviklikkuse põhimõte.

1.4. Innovatsioonikooli tunnuste kategoriseerimine sisehindamise jaoks

Töö eesmärgist lähtuvalt oli esimeses etapis vaja luua innovatsioonikooli mudel, et seejärel rakendada ja analüüsida, mil määral see sisehindamise protsessi toetab. Hetkel kasutatakse küll Hea Kooli mudelit (Hea kooli mudel, s.a.), kuid see on veidi aegunud ning ei toetu uuematele haridusinnovatsiooni uuringutele. Mudeli loomise peamiseks printsiibiks oli see, et tunnused ja kategooriad oleksid Eesti kontekstis kohased, kuid samas rahvusvahelised uuringud toetasid haridusinnovatsiooni üldisemat pilti ning olid sealjuures tõenduspõhisuse aluseks. Tunnuste valimisel (vt joonis 3) oli lähtekohaks nii rahvusvahelistes uuringutes välja toodud peamiste indikaatorite kogum (OECD, 2017, 2019), Eesti haridusmaastikul aktuaalne nüüdisaegse õpikäsituse mudel (HTM, TLÜ, TÜ, 2017) kui ka ideed Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskuse võrgustikufoorumilt (2018). Võrgustikufoorumist võtsid osa Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskuse partnerkoolid. Eesmärgiks oli tutvustada esialgset ideed innovatsioonikooli mudelist ning koolijuhtide abiga leida mudeli tunnustele vastavad indikaatorid. Koostöö tulemusel leiti mõõdikud, mis on haridusekspertide arvates koolides aktuaalsed ja lähtuvad innovatsioonikooli põhimõtetest. Kirjanduse põhjal leitud

tunnuste nelja peakategooriate loomisel võeti aluseks nüüdisaegse õpikäsituse mudel (HTM, TLÜ, TÜ, 2017).

INNOVATSIOONIKOOL



Joonis 3. Haridusinnovatsiooni tunnuste kategoriseerimine (OECD, 2017; HTM, TLÜ, TÜ, 2017; Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018 põhjal)

Eestvedamine ja välised suhted

Eestvedamise tähtsust arvestades on esimeseks mõõdikuks kaasav juhtimine, mis on suhtlemisele tuginev, eesmärgipärane ning selles mängib olulist rolli jagatud vastutus (OECD, 2013). Siinjuures nähakse kooli kui õppivat organisatsiooni, kus koolil on tegemistest jagatud visioon, toetav õhkkond, ollakse valmis teistelt õppima ning lähtutakse

koosõppimisest (Kools & Stoll, 2016). Koostöö kogukonnaga on oluline kategooria, mis tähendab huvigruppide kaardistamist ning eesmärgipärasest koostöö tegemist nii partnerite (nt teised koolid ja kohalikud ettevõtted), organisatsioonide kui ka omavalitsusega (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018). Koostöö lapsevanematega hõlmab lapsevanemate kaasamist nii koosolekutesse, koolitustesse kui ka ühisüritustesse (OECD, 2017; Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018).

Õppesisu ja õpikäsitlus

Õppesisu ja õpikäsitluse kategooria puudutab kooli igapäeva kõige rohkem. Esimeseks kategooriaks on õppijakesksus, mis tähendab nii õppija võimalust valikuid teha kui ka õppemeetodeid, kus õppijal on aktiivne roll (OECD, 2017). Õppimist toetav hindamine sisaldab tähendusrikast tagasisidet (OECD, 2017) ning üks võimalus selle läbiviimiseks on kasutada refleksioonimeetodid (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018). Koostöise õppimise all peetakse silmas sotsiaalset tegevust (OECD, 2017), mis on paaris- või rühmatöö tulemuseks. Tehnoloogia mõtestatud kasutamine tähendab, et vahendid valitakse lähtuvalt eesmärgist ning tehnoloogia kasutamine toetab õpitulemuse saavutamist (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018). Selle kategooria viimane mõõdik on elulähedane õpe, mis hõlmab endas nii projektõpet, lõimitud ja teemapõhist õpet ning uurimuslikku meetodit (OECD, 2017; Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018).

Õpetajate professionaalne areng

Õpetajate omavaheline koostöö võiks olla eeskujuks ka õpilastele, et nad oleksid motiveeritud rohkem koos töötama. Õpetajate koostöö all mõeldakse nii teineteise tundide vaatlemist, koos õppetöö planeerimist kui ka nõustamist (OECD, 2017). Sii juurde kuulub ka regulaarne infovahetus ja teineteise tagasisidestamine (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018). Oluline on õpetaja professionaalne enesetäiendus, mis tähendab nii koolitustel ja projektides osalemist, kuid kogu tegevus peab olema eesmärgistatud ja põhjendatud (OECD, 2017). See hõlmab ka arengu kaardistamist ja hindamist, mis tähendab, et õpetajale on ette nähtud eraldi aeg professionaalse arengu

edendamiseks ning üks võimalikest meetoditest on arenguvestlus koolijuhiga (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018).

Füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õpikeskkond

Turvalisuse ja heade suhete olulisus tuleb eelkõige esile Tartu Ülikooli võrgustikufoorumi (2018) peamistest ideedest. Selle all mõeldakse õppimist toetavat kliimat, kus kogu koolipere vahelised suhted põhinevad ühistel väärtustel ning on usalduslikud. Turvalisus osa hõlmab endas nii koolikiusamise ennetamist kui ka emotsioonide arvesse võtmist (OECD, 2017). Oluline osa õpikeskkonnast on paindlikkus, mida võib näha nii ruumikasutuses (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018) kui ka ajakasutuses (OECD, 2017). Lisaks on oluline aspekt väljaspool kooli õppimine. Eesti kontekstis räägitakse nii füüsilisest, vaimsest kui ka sotsiaalsest tervisest üha enam, mida toetab idee Tervist edendavate koolide (Tervise Arengu Instituut, 2018) ning Liikuma kutsuva koolide võrgustikust (Tartu Ülikooli Liikumislabor, 2019). Siinjuures peetakse silmas, kas õpilasele on loodud võimalused liikumiseks ning kuivõrd tervist väärtustatakse.

1.5. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesolev uurimus on ajendatud koolide murekohast haridusinnovatsiooni mõõtmiseks ja hindamiseks vajalike vahendite puudumisest, mis pärsib sisehindamise protsesse (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018). Eelnevalt lähtuvalt on uurimuse eesmärk rakendada eelnevalt loodud innovatsioonikooli mudelit ühe üldhariduskooli tegevuse hindamiseks sisehindamise protsessi käigus ja saada tagasisidet, mil määral on võimalik mudelit kasutada. Lisaväärtusena saab kool raportist teada haridusuuenduse seisukohast oma tugevused ja parendusvaldkonnad.

Sisehindamise protsessi käigus antav hinnang võimaldab toetada kooli innovaatilisuse suunas liikumisel ja annab tagasisidet, mil määral on võimalik mudelit kasutada. Uurimus viidi läbi koostöös Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi haridusuuenduskeskusega.

Ülalmainitud probleemi ja eesmärki silmas pidades on käesoleva uurimistöö fookuses järgmised uurimisküsimused:

1. Mil määral toetab innovatsioonikooli mudel kooli tegevuse hindamise protsessi?
2. Mis on haridusuuenduse seisukohast (innovatsioonikooli mudeli alusel) kooli täidetud potentsiaal ehk tugevused?
3. Mis on haridusuuenduse seisukohast (innovatsioonikooli mudeli alusel) kooli parendusvaldkonnad?

2. Metoodika

Uurimustööle seatud eesmärkide saavutamiseks rakendati kvalitatiivse juhtumiuuringu (ingl k *case study*) põhimõtteid, kuna see võimaldas sügavuti uurida üht protsessi, kusjuures säilis selle terviklik iseloom ja tähenduslikud tunnusjooned (Yin, 2003). Uuringu käigus koguti andmeid nii dokumentidest kui ka intervjuu abil, mis on tüüpiline meetod juhtumiuuringu puhul (Yin, 2014).

Kuna uuring on kaheastmeline, siis moodustasid valimi dokumendid (arengukava) ja uuringus osalenud kooli õpetajad (küsitlused). Järgnevalt kirjeldatakse juhtumi valikut, andmete kogumist ning töötlust.

2.1. Juhtumi valik

Juhtumi valikul sai määravaks see, et antud kool pöördus Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskuse poole sooviga teha koostööd innovatsioonikooli mudeli testimisel. Lähtudes juhtumiuuringu tüüpilistest tunnustest (Yin, 2003), sobitub uuringus osalenud kool “tüüpilise” või “representatiivse” juhtumi alla, kuna see on üks nii-öelda tüüpilistest innovatsioonikooli esindajatest Eestis. Uuringusse valiti vaid üks kool, kuna üksikjuhtumi uurimine võimaldab minna süvitsi (Berg, 2004). Juhtumiuuringule on iseloomulik, et keskendutakse ühele või vähesetele juhtumitele (Sagadin, 1991). Põhiosa valimisse kuulus 12 töörühma ehk 86 õpetajat. Põhiosa küsitluses osalenud õpetajate jaotus valdkonniti on esitatud joonisel 5. Töörühmad olid moodustamisel lähtus kooli juhtkond valdkondadest (näiteks klassiõpetajad ühes töörühmas).

Tabel 2. Küsitluses osalenud õpetajad valdkonniti

Valdkond	Gruppe	%
Tugikeskus	1	19,8
Klassiõpetajad	6	38,4

Põhikool	3	26,7
Gümnaasium	2	15,1

2.2. Andmete kogumine

Lähtuvalt magistritöö eesmärkidest koguti andmeid nii dokumentide analüüsi kui ka ankeetide abil. Uuringus osalenud kooli teavitati, et andmeid kasutatakse magistritööks ning soovi korral ei mainita neid nimeliselt. Esmalt võeti ühendust uuringus osaleva kooliga. Seejärel saadeti uuringu läbiviijale kooli arengukava. Kooli arengukava on kooli juhtkonna poolt loodud dokument, kus on kirjeldatud peamisi arengusuundi aastateks 2019-2021.

Teiseks andmete kogumise viisiks oli küsimustik, mis oli osa uuringus osalenud üldhariduskooli sisehindamisprotsessist. Küsimustiku eesmärgiks oli koguda õpetajate hinnangud uuritava kooli 2018/2019 õppeaasta tegevustele ja seada sihid 2019/2020 õppeaasta kavandamiseks. Küsimustik oli koostatud kooli enda poolt ning kooli juhtkond lähtus selle koostamisel konkreetse õppeaasta eesmärkidest. Ankeet koosnes neljast võtme-eesmärgist/kategooriast, mis jagunesid omakorda fookuseesmärkideks. Käsitletud neli võtme-eesmärki olid järgmised: 1) koolis toimub koostöine õppimine ja õpetamine; 2) kooli õppetegevus on koostöiselt kavandatud; 3) kool on koostöiselt juhitud ning 4) kool on õppiv organisatsioon; koolipere koosneb ennast juhtivatest õppijatest.

Küsitluses paluti tööriühmadel välja tuua konkreetsed näited ja seejärel arvamus (vt Lisa 1). Küsimustike täitmine viidi läbi 12. juulil 2019 rühmatöö versioonis, milles töö autor osales vaateleja rollis. Küsimustikele vastasid koolis töötavad õpetajad grupiti (kokku 12 gruppi ehk 86 õpetajat). Grupid oli eelnevalt jaotatud kooli juhtkonna poolt. Grupeerimise aluseks võeti valdkonnad.

2.3. Andmete analüüs

Kuna tegemist on juhtumiuuringuga, siis andmetöötluse esimeses etapis kasutati võrdlevaks analüüsiks innovatsioonikooli mudeli ja arengukava kõrvutamist. Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivse tekstianalüüsi meetodit. Et hinnata, mil määral toetab innovatsioonikooli mudel kooli tegevuse hindamise protsessi (esimene uurimisküsimus), siis loodi kvalitatiivseks tekstianalüüsiks tabel (vt Lisa 2), mis võrdleb innovatsioonikooli kategooriaid ja tunnuseid kooli arengukava eesmärkide ja tegevuste ning vastavate

küsimustega tegevusaruandes (eesmärgid 2018/2019). Juhtumiülene ehk horisontaalne analüüs võimaldab vaadelda samal ajal mitut erinevat dokumenti (innovatsioonikooli mudel, kooli arengukava ja küsitlusankeet) ning toetab seosemustrite väljaselgitamist (Kalmus, Masso, & Linno, 2015).

Seejärel võrreldi teooriat ja sisehindamisprotsessi ankeetidest saadud küsitlustulemusi, et leida vastus teisele ja kolmandale uurimisküsimusele („Mis on haridusuuenduse seisukohast (innovatsioonikooli mudeli alusel) kooli täidetud potentsiaal ehk tugevused? ja „Mis on haridusuuenduse seisukohast (innovatsioonikooli mudeli alusel) kooli parendusvaldkonnad?“). Küsitlustulemused kodeeriti MAXQDA programmi abil. Täidetud küsimustike analüüsimiseks kasutati suunatud sisuanalüüsi meetodit (Hsieh & Shannon, 2005), vastuseid kodeeriti valitud teoreetiliste kategooriate ja tunnuste alusel. Suunatud sisuanalüüsi teoreetiliseks lähtekohaks oli innovatsioonikooli mudel (joonis 3), mis on koostatud uuemate rahvusvaheliste haridusinnovatsiooniuringute (OECD, 2013, 2017, 2019) ja nüüdisaegse õpikäsituse mudeli (HTM, TLÜ, TÜ, 2017) kombineerimise tulemusel ning kooskõlastatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi partnerkoolidega.

Empiirilise materjali kodeerimise käigus tekkis koodipuu ehk koodisüsteem, mis näitab, kuidas kategooriad hargnesid. Koodipuu esimesed kaks tasandit olid defineeritud teooria põhjal (innovatsioonikooli mudeli alusel 4 põhikategooriat ja 13 alakategooriat, vt Lisa 3). Kodeerimise käigus kujunesid edasised tasandid avatud kodeerimise põhimõttel (vt Lisa 3). Avatud kodeerimise põhimõte eeldab, et esialgsed koodid on loodud ning seejärel on võimalik andmehulgast leida teemad, mis on madalama tasandi abstraktsioonid (Neuman, 2003). Innovatsioonikooli kategooriate alusel kodeerimise usaldusväarsuse tagamiseks viidi andmeanalüüsis läbi kaaskodeerimine. Seejärel võrreldi, mil määral koodid vastavuses olid. Võrdlusest selgus, et kodeerimisel ei tekkinud märkimisväärseid erisusi ja seega võib tulemust pidada objektiivseks.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärk oli rakendada eelnevalt loodud innovatsioonikooli mudelit ühe üldhariduskooli tegevuse hindamiseks sisehindamise protsessi käigus ja saada tagasisidet, mil määral on võimalik mudelit kasutada. Lisaväärtusena sooviti välja tuua uuringus osalenud kooli tugevused ja parendusvaldkonnad haridusuuenduse seisukohast. Järgnevalt

esitatakse tulemused uurimisküsimuste järjekorra alusel. Tulemused esitatakse alapeatükkidena, kus kõigepealt antakse ülevaade, mil määral oli võimalik innovatsioonikooli mudeli kategooriad kooli arengukavaga vastavusse viia. Seejärel kirjeldatakse uuringus osalenud kooli hetkeseisu innovatsioonikooli mudeli kui nii-öelda täiuslikkusmudeli alusel. Analüüsi abil tuvastati nii kooli tugevused (täidetud potentsiaal) kui ka parendusvaldkonnad (veel täitmata potentsiaal), mis esitati uuringus osalenud koolile raporti kujul augustis 2019. Viimaks hinnatakse, mil määral toetab innovatsioonikooli mudel sisehindamise protsessi.

3.1. Kooli arengukava ja innovatsioonikooli mudeli kategooriate võrdlus

Et välja selgitada, mil määral toetab innovatsioonikooli mudel kooli tegevuse hindamise protsessi, võrreldi teooriast lähtuvaid innovatsioonikooli tunnuseid kooli arengukava eesmärkide ja tegevustega. Seejärel kõrvutati arengukava eesmärgid küsitluses olevate fookuseesmärkidega. Siinjuures tuleb arvestada, et antud küsitlus käsitles 2018/2019 õppeaasta fookuseesmärke ja seetõttu ei ole kõik valdkonnad küsitluses kaetud. Arengukava hõlmab kolme aastat ning see küsitlus oli mõeldud esimese aasta vahehindamiseks. Allolevas tabelis on kaardistatud seosed teooria ja andmete vahel (vt Tabel 3). Antud peatükis on esitatud vaid esimese kategooria võrdlus, täieliku tabeli leiab lisadest (Lisa 2).

Tabel 3. Kooli arengukava ja innovatsioonikooli mudeli kategooriate võrdlus

Innovatsioonikooli kategooriad ja tunnused		Kooli arengukava eesmärgid ja tegevused	Vastavad küsimused kooli tegevusaruandes (eesmärgid 2018/2019)
Eestvedamine ja välised suhted	Kaasav juhtimine	Töötajatele toimuvad koolitused, mis suunavad koostöiselt juhtima, õpetama ja õppima ning mis lähtuvad kaasaegsest õpikäsitusest. Meeskonniti koolitustel käimine on	Iga õpetaja on osalenud ja panustanud vähemalt ühe õpikogukonna töösse ning rakendanud/katsetanud/levitanud seal kokkulepitut, õpitut.

		muutunud uueks normaalsuseks, koolituste järgselt kavandatakse omandatu rakendamine ja jätkutegevused.	
		Tundide lühivaatlused on kujunenud uueks normaalsuseks.	
		Uus mentorsüsteem on välja kujunenud. Kootsiva juhtimise, mentorluse põhimõtteid on rakendanud mentorid ja juhid.	
		Koostöiselt on mõtestatud organisatsiooni põhiväärtused.	
	Koostöö kogukonna ja partneritega		Projektides osalemine - Liikuma Kutsuv Kool, Roheline Kool, Tervisenõukogu, Siseõu, KIK, UNESCO ühendkool jne.
	Koostöö lapsevanematega		

Kõrvutades kooli arengukava innovatsioonikooli mudeli kategooriatega, ilmnes, et 85% ehk 11 kategooriat 13st olid arengukavas käsitletud. Kodeerimise käigus ei tuvastatud valdkondi, mis ei oleks kategooriate alla sobinud. Esimese kategooria võrdlusest ilmneb, et eestvedamist ja väliseid suhteid puudutav on 1/3 ulatuses vastavuses innovatsioonikooli kategooria põhimõtetega. Märkimisväärne on ülejäänud osa, mis puudub koostööd lapsevanematega. Seda pole mainitud arengukavas ega ka tegevusaruande küsimustes. Samuti ei ole kooli arengukavas eraldi fookuseesmärgina välja toodud koostööd kogukonna ja partneritega. Küll aga on küsitluses eraldi osa, mis uurib, mil määral on õpetajad projektitegevustes osalenud, mida nad selle käigus õppisid ning kuidas peaks edasi liikuma.

3.2. Üldhariduskooli tegevuse analüüs innovatsioonikooli mudelist lähtuvalt

Üldhariduskooli tegevuse analüüsimiseks loodi raport, mille eesmärgiks oli hinnata kooli tegevust ja anda ettepanekud kooli edasise arengu kavandamiseks. Hindamise käigus võrreldi kooli arengukava ja vahehindamise protsessis saadud vastuseid innovatsioonikooli mudeli indikaatoritega. Tulemused on esitatud innovatsioonikooli mudeli nelja põhikategooria alusel: 1) eestvedamine ja välised suhted; 2) õppesisu ja õpikäsitlus; 3)

õpetajate professionaalne areng ning 4) füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õpikeskkond. Tumedas trükis on välja toodud mudeli alakategooriad.

3.2.1. Eestvedamine ja välised suhted

Küsimustike vastuste tulemustest ilmneb, et **kooli eestvedamine** tugineb suhtlemisele ja jagatud vastutusele. Vastustes on välja toodud, et õpetajad tunnevad, kuidas koostöiselt arengukava koostamine aitab kooli arengusuundadest paremini aru saada: „*Kogu koolipere kaasamine uue arengukava loomisesse on aidanud mõista ja teadvustada kooli arengusuundasid.*“ (Grupp 4). Õpetajad tajuvad juhtkonna toetust ning julgustamist lahenduste leidmisel. Kooli personal tunneb, et kaasav juhtimine aitab kaasa ühtsustunde loomisele, mis on omakorda seotud nii turvalise õpi- kui ka töökeskkonnaga. Vastates fookuseesmärgist lähtuvale küsimusele „*Mida kogesime ja õppisime?*“ vastati näiteks: „*Jätkata ühtse arengukava ja analüüside koostamist, kuna see annab ühise arusaama, osaluse tunde.*“ (Grupp 2) ja „*Ühtsuses peitub jõud, see tugevdab kollektiivi, parandab suhteid. Aitab näha ühiseid eesmärke.*“ (Grupp 8). Samas tajuvad mõned õpetajad juhtimises osalemist koormava lisakohustusena.

Kuigi väliste suhete ja partnerlusprogrammide kohta polnud ankeedis eraldi fookuseesmärgist lähtuvaid (arengukavast lähtuvaid) küsimusi, leidis sellegipoolest märkimisväärselt palju mainimist, et projektid ja **koostöö organisatsioonidega** on olnud positiivne kogemus kõigile osapooltele. Õpetajad soovivad praeguseid projekte edasi arendada ning arengusuunana nähakse rohkemat koostööd erinevate asutustega, et õpilased oskaksid õpitava ja “päriselu” vahel paremini seoseid luua: „*Lapsed osalevad projektides (s.h. heategevusprojektides) hea meelega. Projektid toetavad väärtushinnangute kujundamisel ja avardavad maailmapilti.*“ (Grupp 5). Hästi õnnestununa on palju välja toodud Rohelise Kooli, Keskkonnainvesteeringute Keskuse ja Erasmuse keskkonnahariduse projekte, võimalusena nähakse projektitegevuste (näiteks Rohelise Kooli ja Liikuma Kutsuva Kooli) omavahelist lõimimist. Projektid soodustavad ka mitmekesisust õppe kavandamises ja õppemeetodites, kuna nende kaudu on lihtsam läbi viia teemapäevi, talgud, tunde tööjaamades, õuesõpet jms. Õpetajad tunnevad, et projektid ja koostöövõimalused (näiteks UNESCO projekt) võiksid koolis olla paremini nähtavad ja rohkem reklaamitud.

Koostöö lapsevanematega on märkimisväärne osa eestvedamisest ja välistest suhetest, kuid kooli ja kodu koostööd ei olnud küsimustikes ega ka kooli arengukavas eraldi välja toodud. Õpetajate vastustest selgus, et kooli tasandil võiks rohkem mõelda, kuidas lapsevanemaid kaasata: „*Koolitasandil võiks mõelda, kuidas saaks lapsevanemaid rohkem kooliellu kaasata (koolitused, üritused, väljasõidud).*“ (Grupp 9). Arengukava põhieesmärgina on kirjas ka õpilasesinduse kaasamine, kuid õpetajate vastustest ilmneb pigem, et õpilasesindust võiks rohkem rakendada ja kaasata: „*Pakume välja, et korrapidamine võiks olla õpilaste ülesanne, mille täitmise eest vastutab (ja seda koordineerib) õpilasesindus.*“ (Grupp 3) ja „*Huviringide tegevusse kaasata aina rohkem õpilasi, nt õpilasesindus käib rääkimas/soovitab.*“ (Grupp 1).

3.2.2. Õppesisu ja õpikäsitlus

Õpikäsitluse osas näevad õpetajad, et mitmekesisus õppekavas ja meetodites on oluline - see nõuab küll õpetajalt palju ettevalmistust, kuid samas tagab eduelamuse nii õpetajale kui ka õpilastele ning arvestab **õppijakesksusega**: „*.../ elavdab õppetööd, arendab eneseväljendust, oskust töötada erinevate allikatega, grupitöö oskusi, õpetab kriitilist suhtumist erinevatesse allikatesse, ootamatud edu/ebaedu elamused /.../. Eeldab teistsugust tunniks ettevalmistust, paindlikkust, individuaalset lähenemist õpilastele, nende võimete tundmist (tundmaõppimist), ootamatud edu/ebaedu elamused /.../“ (Grupp 7). Heade näidetena on siinkohal välja toodud erinevad aktiivõppe meetodid (näiteks tööjaamad), Foxacademy kasutamine, robomatemaatika ja mitmed ideed Liikuma Kutsuva Kooli projektist.*

Õpikogukonnad on siinjuures oluline võtmetegevus, mille abil on võimalik häid meetodeid ja nende kasutamise kogemusi jagada ja edendada: „*Soodustab kolleegide omavahelist suhtlust ja koostööd. Huvitavad teadmised, materjalid, meetodid.*“ (Grupp 10). Edasiviiva ideena on välja toodud mõte, et ka mõttekodade alguses võiks olla planeeritud aeg uute ideede ja meetodite jagamiseks. Lisaks oli mainitud ideed meetodite panga loomisest, mis aitaks kaasa erinevate heade meetodite süstematiseerimisele ja laiemale kasutamisele. Takistusena nähakse julgust teiste tunde vaatlema minna: „*Oma ideede jagamiseks võiksid õpetajad kolleegide oma tundidesse järjepidevalt meili teel kutsuda.*“

Julgustada õpetajaid oma ideid ja mõtteid rohkem jagama nii mõttekodades kui õpikogukondades.“ (Grupp 5).

Õppija arengut toetav hindamine hõlmab uuringus osalenud kooli puhul peamiselt erinevaid eneseanalüüsi ja refleksiooni meetodeid nagu õpimappide ja portfooliode koostamine. Murekohana on mainitud, et refleksioon ei ole õpilastele veel omane ja vajab harjutamist, samuti ei pruugi portfoolid olla kõigile õpilastele sobilik eneseanalüüsi vorm. Võimaliku lahendusena on välja toodud eesmärk-eneseanalüüs dokument: *„Loomes ühise dokumendi, mida õpilased täidavad igas aines. Sinna pannakse kirja klassi ühine eesmärk eelseisvaks trimestriks, samuti iga õpilase ainealased eesmärgid. Aasta lõpuks valmib õpilasel tervik analüüs õppeaastast.*“ (Grupp 2). Hetkel tundub, et mõned õpetajad kasutavad edukalt osasid õppimist toetava hindamise viise, kuid puudub süsteemne arusaam, kuidas seda koolis tervikuna rakendada.

Vastustest ilmneb, et **koostöisus** ja õpilaselt õpilasele õpe on saamas uueks normaalsuseks: *„Toimis „õpilaselt-õpilasele“ õpe erinevates õppeainetes (kadripäeva esinemine noorematele klassidele, klassisisene ainetundide või selle osa läbiviimine. Õpilased osalesid TORE ringi töös, tugiõpilastena, mängujuhtidena*“ (Grupp 4). Kõikides kooliastmetes on välja toodud, et paaris- ja rühmatööd on õppeprotsessi tavaline osa, toetades nii õppesisu kui ka sotsiaalsete oskuste omandamist.

Tehnoloogia mõtestatud kasutamiseks on läbi viidud erinevaid koolitusi õpetajatele. Õpetajad leiavad, et õpilased oskavad küll erinevaid mängulisi rakendusi ja äppe kasutada, kuid teksti- ja arvutõotlusprogrammide ning info eesmärgipärane leidmine ja analüüsimine vajavad harjutamist: *„Eeldasime, et õpilased on digipädevamad /.../. Õpilased oskavad küll mängida jm keerulisemaid rakendusi kasutada, kuid tihti puuduvad teadmised Wordi ja Exceli programmide ja nende kasutusvõimalustest.*“ (Grupp 8). Murekohana nähakse ka õpilaste teadlikkust internetiohutusest. Arengusuunana soovitakse digipädevuste õpikogukonna loomist ning vajaliku tehnika olemasolu ja kvaliteedi tagamist. Positiivse arenguna on välja toodud robotikaklassi loomine.

Elulähedase õppe osas mainiti palju koostööprojektide positiivset mõju seoste loomisele nii erinevate õppeainete kui ka teooria ja “päriselu” vahel: *„On rohkem kasutatud õppekäike, et õpilased mõistaksid seoseid õpitu ja elu vahel, oskaksid lahendada erinevaid elulisi probleemsituatsioone.*“ (Grupp 7). Eesmärgi saavutamist toetavad probleemõpe,

uurimuslikud meetodid ja teemapõhisus. Heade näidetena on mainitud ka teemapäevi ja õppeaastat läbivat teemat (sel korral laulupidu). Positiivsena on korduvalt mainitud õuesõpet, mis toetab samuti elulähedase õppe läbiviimist: „*Kõik grupiliikmed on rakendanud erinevaid õuesõppe meetodeid läbi õppeaasta selleks, et liikuda ainekesksusele probleemikesksusele.*“ (Grupp 11). Õpetajad kasutavad igapäevaselt elulähedase õppe põhimõtteid, tegutseb õpikogukond ning positiivset mõju nähakse ka õpilaste tagasisidest. Iseäranis palju oli välja toodud loovtööde kirjutamist ja juhendamist, mille korralduses ja juhendmaterjalides toodi esile mitmeid puudusi ning mille täiustamise üle tuleks jätkuvalt koostöiselt nõu pidada (ning vajadusel luua eraldi töörühm). Positiivsena on välja toodud algklassides tehtav õpilaskonverentsitöö: „*Algõpetuses tehtav õpilaskonverentsitöö on väga arendav ja hea ettevalmistus põhikooli ja gümnaasiumi töödeks nii koostamise kui vormistamise poolest.*“ (Grupp 5).

3.2.3. Õpetajate professionaalne areng

Uuringus osalenud kooli jaoks on oluliseks õppiva ja **koostöise** organisatsioonikultuuri osaks õpikogukonnad. Kollektiivi tagasiside õpikogukondadele on positiivne, soovitakse nendega jätkamist ning õpetajate veel suuremat initsiatiivi võtmist kohtumiste sisu osas. Koostöö toimub õpetajate sõnul eriti hästi paralleelklasside õpetajate vahel (näiteks ühised klassijuhatajatunnid, ühine õppetöö eesmärgistamine ja planeerimine) ja mida toetavad projektid, teemapäevad ja – nädalad: „*/.../ paralleelklasside klassijuhatajad viisid läbi ühiseid klassijuhataja tunde /.../, klassijuhatajad planeerisid ühiseid eesmärke ja teemasid /.../.*“ (Grupp 3).

Positiivse koostöövormina on välja toodud valdkonna analüüsi kirjutamine koos kolleegidega, kuid tuntakse, et tugikeskusega võiks veelgi enam koostööd teha. Osadele õpetajatele on mureks koolijuhtimist puudutavad ülesanded, mis nõuavad palju aega, kuid mille kasulikkust ja väärtust ei mõisteta. Õpetaja professionaalse arengu puhul on oluline teineteise tundide vaatlemine ja tagasisidestamine. Õpilastes võib tunnivaatlus tekitada segadust ja häirida õppetöö rütmi, kui neile pole eelnevalt selgitatud, miks õpetajad üksteise tunde vaatlemas käivad. Ei õpilaste ega õpetajate jaoks ei ole tunnivaatlus veel uueks normaalsuseks kujunenud, kuna seda on tehtud vähe. Õpetajad tunnevad puudust vaatlusjärgsest refleksioonist ja tagasisidest, sest ilma koolituseta ei osata anda piisavalt

head hinnanguvaba tagasisidet ega püsida fookuses: „*Lühivaatlus on vajalik, kuid selle tõhusust suurendaks hilisem vestlus (refleksioon). Inimesed kes ei ole saanud vastavat koolitust, neil on eriti raske anda hinnanguvaba tagasisidet ja püsida fookuses.*“ (Grupp 4). Ometi peetakse tundide vaatlemist ja analüüsi väga oluliseks uute ideede ja teise vaatenurga saamise jaoks.

Eesmärgipärase **enesetäienduse** osas hinnatakse nii sise- kui ka väliskoolitusi, mille kogemused võiks koondada ühte kohta (näiteks e-portfooliosse): „*Pidev enesetäiendus on õpetajatele vajalik, on hea kui kogemus on kokku võetud ühte kohta (e-portfoolio). Kasulik on osaleda nii sise- kui väliskoolitustel.*“ (Grupp 12). Arengukavas on välja toodud õpetajate eneseanalüüsid, kuid antud küsimustikud seda teemat ei puudutata. Mainimist leiab organisatsioonisisene mentorsüsteem, mis on olnud väga kasulik uute kolleegide sisseelamise toetamisel. Tuntakse vajadust mentorsüsteemi korralduse muutmise järele, kuna mentorid on väga erineva aktiivsusega ning on täheldatud, et mentorlus toimib tõhusamini valdkonnapõhiselt: „*Uuel õpetajal kergem siseneda uude töökeskkonda ja kohaneda; menteel on üks kindel isik, kelle poole võib alati pöörduda/üks kindel n-ö tugiisik; mentorid võiksid olla jagatud valdkonnapõhiselt/ainealaselt.*“ (Grupp 6).

3.2.4 Füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õppekeskkond

Turvalisuse ja heade suhete osas toodi korduvalt välja klassijuhataja tunni olulisust suhete loomise alusena, kuna usalduslik suhe õpetaja ja õpilaste vahel on motiveerivaks teguriks mõlemale. Märkimist leidis, et klassijuhataja tunni jaoks võiks olla tunniplaanis ühine aeg. Hea sisekliima loomise komponendiks peetakse ka ühisüritusi (näiteks kollektiivi jõulupidu, õpilaste kevadpidu). Koolis kasutatakse edukalt KiVa meetodeid, kuid turvalisuse koha pealt on mureks internetiohutus, mis vajaks rohkem käsitlemist. Arengukavas on mainitud vaimse tervise nädalat, kuid küsimustes ega vastustes see tähelepanu ei saanud.

Õppekeskkonna innovatiivsust suurendab nii tunniplaani kui ka õpperuumi **paindlikkus** ehk ümberkorraldamise võimalus vastavalt õppe-eesmärkidele. Vastustes on mainitud, et rohkem tuleks tunnisiseselt teha tööd staapides (tööjaamades), mis on mõnedes klassiruumides lihtsam kui teistes (puuduvad sobivad vahendid ja mööbel): „*Julgustada õpetajaid tunde läbi viima nn staapides (lugemisnurk, grupitööd koridorides jms),*

eesmärgiks mitte istuda 45 minutit pingis.“ (Grupp 6). Positiivsena on välja toodud ka loodud võimalused õuesõppeks kooliõues: „*Õuesõppe jaoks on piisavalt võimalusi (püstkoda; õpperada; tammik; staadioni ümbrus, õuesõppe klass- kõik sõltub õpetajast).*“ (Grupp 11). Mainiti, et õuesõppe mööblit võiks olla kergem liigutada ning õuesõppeala võiks olla ilmastikukindel. Paindlikkust tunniplaani osas pole vastustes välja toodud, mistõttu on keeruline hinnata, kas õpetajad ja õpilased on olemasoleva korraldusega rahul või ei.

Õpetajate sõnul on märksa enam hakatud tähelepanu pöörama **liikumise ja tervislike eluviiside toetamisele**. Liikuma Kutsuva Kooli projekt on täitmas oma eesmärgi, kuna õpetajad soovivad seda jätkuvalt rakendada ja edasi arendada: „*.../ korrustele erinevate tegevuskeskuste planeerimine; kaardistamine; õuesõppe tunnid; Liikuma Kutsuva Kooli plakatite aktiivne kasutamine; maastikumäng /.../*“ (Grupp 12). Vajatakse rohkem liikumist soodustavaid vahendeid (mängud aktiivseteks vahetundideks) ja kokkulepete sõlmimist koolis (korrapidamisülesannete jagamine õpetajate ja õpilaste vahel).

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli rakendada eelnevalt loodud innovatsioonikooli mudelit ühe üldhariduskooli tegevuse hindamiseks sisehindamise protsessi käigus ja selgitada välja, mil määral on võimalik mudelit kasutada. Lisaväärtusena sooviti välja tuua uuringus osalenud kooli tugevused ja parendusvaldkonnad haridusuuenduse seisukohast. Selle peatüki eesmärgiks on arutleda saadud tulemuste üle ja kõrvutada neid varasemate uuringutega. Arutelu on struktureeritud lähtudes magistritöö kolmest uurimisküsimusest.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, mil määral toetab innovatsioonikooli mudel kooli tegevuse hindamise protsessi. Uurimuse tulemusena leiti, et innovatsioonikooli mudelit on võimalik kooli sisehindamise protsessis kasutada, kuna see oli arengukavas mainituga 85% vastavuses. Innovatsioonikooli mudeli alakategooriad, mida arengukavas ei mainitud, kerkisid hiljem küsitlustulemusi analüüsides siiski esile (koostöö organisatsioonidega ning koostöö lapsevanematega).

Teiste Eestis levinud kvaliteedi- ja sisehindamisvahenditega võrreldes võimaldab innovatsioonikooli mudel hinnata sisulisemalt ja detailsemalt seda, kuidas suhestuvad kooli õpe- ja tööprotsessid mujal maailmas levinud uuemate haridusinnovatsiooni praktikatega.

Käesoleva uurimuse tulemusena valmis analüüs, mis on ressursimahukas ning tõenäoliselt koolid ise sellises mahus analüüsi iga-aastaselt läbi viima ei hakka. Lisaks on koolid autonoomsed ning peaksid tegevust hindama eelkõige iseenda arengukava alusel. See jätab innovatsioonikooli mudeli kasutamiseks kaks võimalust:

- a) sisehindamise vahendina saab innovatsioonikooli mudel olla sisehindamisprotsessis mitte peamiseks, aga nii-öelda täiendavaks eneserefleksiooni vahendiks (lisaks arengukava hindamisele);
- b) teine võimalus on näha seda mudelit pigem välishindamise vahendina, mida koolipidaja (ministeerium, kohalik omavalitsus) või väline nõustaja (haridusuuenduskeskus) saaks kasutada alusena nende koolide puhul, kes soovivad hindamisprotsessis nõustamist või välist pilku uueks suunaseadmiseks. Välise abi olemasolek võimaldaks teha põhjalikuma analüüsi, nagu käesolevas töös tehti.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, mis on haridusuuenduse seisukohast (innovatsioonikooli mudeli alusel) kooli täidetud potentsiaal ehk tugevused. Tulemustest selgus, et uuringus osalenud kooli tugevustena väärib erilist rõhutamist koostöise õppimis- ja juhtimiskultuuri juurutamine läbivalt nii juhtkonna (mõttekojad), õpetajate (õpiringid, tunnivaatlused) kui ka õpilaste vahel (tööjaamade meetod, teemapõhised üritused). OECD uuringute (2013, 2017, 2019) põhjal on koostöisusel oluline roll haridusuuenduses.

Mis puudutab kaasavat juhtimist, siis selle puhul on kõigil organisatsiooni liikmetel aktiivne roll (Spillane, 2005; Nguyen, 2013) ning jagatud eestvedamine mõjub töötajatele motiveerivalt (Chang, 2011). Organisatsiooni seisukohast toetab seda Hattie (2012) ja Kools & Stoll (2016) uuring, mis rõhutab, et koostöö on vajalik, et eesmärgid oleksid fookuses ja kõik osapooled tunneksid vastutust hariduse kvaliteeti tõstmisel. Uuringus osalenud õpetajad tundsid samuti, et koostöine juhtimine annab kogu koolile ülevaate, mis teemadele parasjagu tähelepanu pöörata. Samas tajutakse juhtimises osalemist koormava lisakohustusena, mistõttu tuleks regulaarselt selgitada õpetajate juhtimisse kaasamise olulisust.

Uuringus osalenud kool paistab silma ka koolivälise koostööga mitmete hoolikalt ja strateegiliselt valitud partnerite ja nende poolt pakutavate programmidega (Roheline Kool, Liikuma Kutsuv Kool jpt). Koostöö partneritega on otseselt seotud ka õpisisuga, kuna

programmi- ja projektitegevusi viiakse läbi õppetöö raames. Schleicheri uuringu (2015) kohaselt on projektõpe ja autentses keskkonnas õppimine osa muutuvast lähenemisest õppimisele. Täidetud potentsiaalid väärivad mainimist mitmekesised ja elulähedased õppe kavandamise viisid, mida toetab eelmainitud projektides ja programmides osalemine. Uuringus osalenud kooli õpetajad kasutavad igapäevaselt elulähedase õppe põhimõtteid ning selle positiivset mõju nähakse ka õpilaste tagasisidest. Harleni (2014) sõnul on õppijate jaoks eluliste probleemide uurimine motiveeriv ning seeläbi paranevad ka õpitulemused.

Õpetaja professionaalse arengu kategooria alla liigituv õpetajate koostöö väljendub uuringus osalenud kooli õpikogukondade praktikas. Õpikogukondi nähakse õpetaja professionaalse arengu positiivse tegurina ning see on samuti seotud eesmärgipärase enesetäiendusega. Achterberg jt (2013) uuringust ilmneb, et õpetajatevahelises koostöös on väljakutseks veenda vanemõpetajaid jagama oma kogemusi ja teadmisi noorte õpetajatega. Õpiringid on võimalus soodustada õpetajatevahelist koostööd. Lisaks toetab õpetajate omavaheline koostöö (sealhulgas õpikogukondade toimimine) uuenduslike õpetamisemeetodite kasutuselevõttu, nagu selgub TALISE 2013. aasta uuringust (Übius, Kall, Loogma, Ümarik, 2014).

Neljandasse innovatsioonikooli kategooriasse (füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õpikeskkond) sobituv kooliõue arendamine atraktiivseks ja eesmärgipäraseks füüsiliseks õppekeskkonnaks on esinduslik näide paindlikust õpikeskkonnast. Nagu eelnevalt mainitud, on ka Eesti haridusekspertide sõnul paindlikkus oluline osa õpikeskkonnast, mida võib näha näiteks ruumikasutuses (Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus, 2018). Samuti peetakse seda heaks praktiliseks näiteks kooliuuenduse perspektiivist (sõnastatud kui laiendatud õpikeskkond). Õuesõpe on Eesti koolides normaalsus, kuid seda võiks näha kui arengusuunda koostöös kogukonnaga.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, mis on haridusuuenduse seisukohast kooli parendusvaldkonnad. Analüüsi tulemusena ilmsid valdkonnad ja tegevused, kus on ruumi arenguks ning millele pööratakse tähelepanu järgnevate ettepanekute kaudu. Nii arengukava kui ka küsitluste analüüsi tulemusel selgus, et tuleks läbi mõelda olulisimad koostööviisid lapsevanematega, kuna hetkel ei ole need kooli arengukavas kajastatud. Uuringud näitavad, et kodu ja kooli koostöö on eduka haridustulemuse oluline tegur ning

see mõjutab ka õpimotivatsiooni (Cetin & Taskin, 2018; Chowa, Masa & Tucker, 2013). Praktikas näevad ka õpetajad, et kool-kodu koostöö mõjutab õppijate edukust koolis. Õpetaja professionaalse arengu oluliseks teguriks on õpetajatevaheline koostöö. Uuringus osalenud koolis toimib mentorsüsteem ning õpetajate sõnul on see olnud väga kasulik uute kolleegide sisseelamise toetamisel. Seda toetavad mitmed uuringud mentorluse olulise kohta (Romano, 2009; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Devos, Dupriez, & Paquay, 2012). Tuntakse vajadust mentorsüsteemi korralduse muutmise järele, kuna mentorid on väga erineva aktiivsusega ning on täheldatud, et mentorlus toimib tõhusamini valdkonnapõhiselt. Hobsoni jt (2009) sõnul võiks mentorlust muuta efektiivsemaks omavaheline koostöö, kus mentor ja mentee arutavad läbi ootused ning seavad ühised eesmärgid.

Innovatsioonikooli teise kategooria oluline osa on õppija arengut toetav hindamine. Kooli arengusuunana nähti õppimist toetava hindamise süsteemse rakendamise põhimõtete täpsustamist, et koondada ja arendada üksikud hästi toimivad praktikad terviklikuks hindamissüsteemiks. Cizeki (2010) sõnul on õppija arengut toetav hindamine õpilase arendamise seisukohast mõjusaim vahend, mis aitab tal kujuneda ennast juhtivaks õppijaks. Õppimist toetavale hindamisele võiks pöörata koolijuhtimise tasandil rohkem tähelepanu, kuna see on üks olulisimaid haridusinnovatsiooni osasid ning selle efektiivne rakendamine aitab muuta kogu õppeprotsessi õppijakeskseks ja efektiivsemaks.

Viimase olulise parendusvaldkonnana nähti sotsiaalse õpikeskkonna tugevdamist. Lisaks õppijate füüsilisele tervisele tuleks tähelepanu pöörata ka nende vaimse tervise edendamisele arengukavas ettenähtud tegevuste kaudu. Seda aitavad toetada tõenduspõhised programmid ja meetodid, mis on Eestis levimas (KiVa programm aastast 2013 ning Tervise Arengu Instituudi kampaaniad). Tervise Arengu Instituudi (2020) sõnul näitavad uuringud, et vaimse tervise probleemide levik on noorte seas suurenenud. Seetõttu peaksid koolid noorte vaimsele tervisele rohkem tähelepanu pöörama.

4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Autor on teadlik, et juhtumiuuringu puhul ei saa teha üldistusi kõigile Eesti üldhariduskoolidele. Uuring keskendus ainult ühele Eesti üldhariduskoolile ja lähtus konkreetse juhtumiga andmetest. Mitme juhtumiga analüüsimise puhul oleks olnud võimalik

täpsemalt näha, kuidas innovatsioonikooli mudel arengukava fookuseesmärkidega kattub ning mil määral sisehindamise protsessi toetab.

Vaatamata piirangutele on käesoleval magistritööl ka praktiline väärtus. Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus on haridusasutustele välja töötamas innovaativsuse enesehindamise abivahendit. Tuginedes innovatsioonikooli mudelile loodi selle alusel esialgne küsimustik (Lisa 4), mille abil koolijuht saaks lihtsalt ja kiirelt hinnata oma asutuse arenguvajadusi. See ei eelda ressursimahukat analüüsi, nagu käesolevas magistritöös tehti. Eeldatavasti on lõplik küsimustik selline, kus koolid hindavad iga innovatsioonikooli kohta käivaid üksikväiteid ning selle alusel kujunevad üldhinnangud. Lisaks kaalutakse võimalust pakkuda koolidele põhjalikumalt analüüsi haridusinnovatsiooni valdkonnas.

Mõlemal juhul seisneks mudeli praktiline väärtus selles, et ta annab haridusasutusele täiendava sisulise perspektiivi selle kohta, millises suunas on seni liigutud ning millele on unustatud tähelepanu pöörata. Kõige tulemuslikumalt toimiks innovatsioonimudeli kasutamine etapis, kus kool on lõpetamas üht arengukava perioodi ja alustamas järgmist: see võimaldaks kasutada tuvastatud tugevusi ja parendusvaldkondi kohe sisendina uue arengukava koostamiseks.

5. Tänuõnad

Täna uuringus osalenud kooli, kes nõustus uuringus osalema ja võimaldas sisehindamise protsessist osa võtta. Samuti soovin tänada magistritöö juhendajat Silver Sillakut sisuka tagasiside, toetava suhtumise ja suurepärase koostöö eest ning Tartu Raatuse Kooli mõistva suhtumise eest õpingute perioodil.

6. Autorsuse kinnitus

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

Joanna Kärsin

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Berg, B. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cerna, L. (2014). *Innovation, Governance and Reform in Education*. CERI Conference Background Paper. Külastatud aadressil http://www.oecd.org/education/ceri/CERI%20Conference%20Background%20Paper_formatted.pdf
- Cetin, K., & Taskin, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 105—112.
- 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*, 31(5), pp. 491-515.
- Chowa, G., Masa, R., & Tucker, J. (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationship using structural equation modeling. *Children and Youth Services Review*, 35, 2020–2030.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217.
- EFQM. (2013). *EFQM Excellence Model*. Külastatud aadressil <https://www.qualityscotland.co.uk/sites/default/files/efqm/EFQM%20Excellence%20Model%20Book%202013.pdf>
- Eurostat. (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition. The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities. Paris/Eurostat, Luxembourg: OECD Publishing.
- Eurostat. (2018). Oslo Manual 2018: *Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (4th ed.). *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. Paris/Eurostat, Luxembourg: OECD Publishing.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Hannon, V. (2009). Only connect! A new paradigm for learning innovation in the 21st century. *Centre for Strategic Education: Occasional Paper*, 112.

- Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool & Tartu Ülikool. (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks*. Paide, Tallinn, Tartu.
- Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool. (2018). *Sisehindamine – tõenduspõhine koolijuhtimine*. Tallinn.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2011). *Isehindamine. Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimine ning hindamine*. Tallinn: AS Atlex.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Tallinn.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2019). *Sisehindamine*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/sisehindamine>
- Harlen, W. (2014). Helping children's development of inquiry skills. *Inquiry Primary Science Education Journal*, 1(1), 5-19.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London; New York: Routledge
- Hea kooli mudel (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/hea-kool-lasteaed/hea-kooli-mudel>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207– 216.
- Hofman, R. H., de Boom, J., Meeuwse, M., & Hofman, W. H. A. (2012). Educational Innovation, Quality, and Effects: An Exploration of Innovations and Their Effects in Secondary Education. *Educational Policy: SAGE Journals*, 27(6), 843-866.
- Jones, A (2004). *A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers*. British Educational Communications and Technology Agency.
- Kable. (2009). *Models for Innovation in Education*. British Educational Communications and Technology Agency.
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kirkland, K., & Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation. A literature review*. Bristol: Futurelab.

- Knight, H. K., Bryan, S., & Filsner, G. (2009). *Harnessing Technology: Business practices which support risk-taking and innovation in schools and colleges*. British Educational Communications and Technology Agency.
- Kools, M. & Stoll L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* Paris: OECD Publishing.
- Kostoff, R. N. (2003). Stimulating innovation. *The International Handbook on Innovation* (pp. 388–400). Oxford: Elsevier Science.
- Kukemelk, H., Mikk, J. (2015). *Eesti üldhariduskooli juhi ning tema asetäitja õppealal tööülesanded ning nende täitmise kaasnõud stress*. Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut.
- Kärsin, J. (2019). *Haridusinnovatsiooni kontseptsioon ja selle mõõdikud haridusasutuse sisehindamise jaoks*. Publitseerimata seminaritöö. Tartu Ülikool.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Liberman, A. (2000). Networks as Learning Communities: Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Loogma, K., Tafel-Viia, K. & Ümarik, M. (2013). Conceptualising educational changes: A social innovation approach. *Journal of Educational Change*, 14(3), 283-301.
- Marcus, J. (2012). *Old school: four-hundred years of resistance to change. Reinventing Higher Education: The Promise of Innovation*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Mitchell, J. M. (2003). *Emerging Futures: Innovation in Teaching and Learning in VET*. Melbourne: Anta.
- Mulgan, G. (2006). The Process of Social Innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 1(2), 145-162.
- Murray, R., Caulier-Grice, J & Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. London: NESTA.
- Neuman, W.L. 2003. *Social research methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nguyen, N. D. (2013). The Influence of Distributed Leadership on Teacher Organisational Commitment: Initial Evidence from Vietnam. *Arecls*, 10, 69-90.
- Nussbaumer, J., & Moulaert, F. (2004). Integrated area development and social innovation in European cities. *City, Taylor & Francis Journals*, 8(2), 249–258.

- O'Brien, C. (2016). *Education for Sustainable Happiness and Well-Being*. New York: Routledge.
- OECD. (2013). Leadership for 21st Century Learning. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). The OECD Handbook for Innovative Learning Environments. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Pedaste, M., Pedaste, K., Lukk, K., VILLEMS, P. & ALLAS, R. (2014). A Model of Innovation Schools: Estonian Case-study. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 112, 418-427.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. *Sisehindamise rakendamisest haridusasutuses: Abiks juhile*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/sisehindamise_rakendamisest_haridusasutust_es.pdf
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Romano, M. (2008). Successes and Struggles of the Beginning Teacher: Widening the Sample. *The Education Forum*, 72, 63-78.
- Rumma, K. (2017). *Projekt "Õpikäsituse profiil"*. *Uuringutulemuste raport*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/okprofiil_rumma.pdf
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz Pedagoške Metodologije*. Ljubljana: Znanstveni Inštitut Filozofske Fakultete.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43(1), 3-23.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing.

- Scrimshaw, P (2004). *Enabling Teachers to Make Successful Use of ICT*. British Educational Communications and Technology Agency.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Zhao, Y., Borman, K., Frank, A. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77, 148–171.
- Tammaru, T. (2008). Ülevaade võimalikest mudelitest sisehindamise läbiviimisel. *Õppeasutuse sisehindamine* (69-100). Tartu: Haridus- ja teadusministeerium.
- Tartu Ülikool. (2013). *Tartu Ülikooli innovatsioonikooli kontseptsioon*. Külastatud aadressil https://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/innovatsioonikooli_kontseptsioon_0.pdf
- Tartu Ülikooli Haridusuuenduskeskus. (2018). *Sügisfoorum 2018*. Publitseerimata raport. Külastatud aadressil <https://www.pedagogicum.ut.ee/et/sugisfoorum-2018>
- Tartu Ülikooli Liikumislabor. (2019). *Liikuma kutsuv kool*. Külastatud aadressil <http://www.liikumakutsuvkool.ee/liikumakutsuvkool/>
- Tervise Arengu Instituut. (2018). *Tervist edendavate koolide (TEK) võrgustik*. Külastatud aadressil <https://www.terviseinfo.ee/et/tervise-edendamine/koolis/tervist-edendavate-koolide-vorgustik>
- Tervise Arengu Instituut. (2020). *Laste ja noorte tervise edendamine*. Külastatud aadressil <https://www.tai.ee/et/tegevused/tervise-edendamine/laste-ja-noorte-tervise-edendamine>
- Übius, Ü., Kall, K., Loogmaa, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE (3rd edition).
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE (5th ed.).

Lisad

Lisa 1. Küsimustik 2018/2019 õppeaasta eesmärkide täitmise ja 2019/2020 kavandamise kohta

Võtme-eesmärk: toimub koostöine õppimine ja õpetamine	
Fookuseesmärk	Meie rühma tegevused, konkreetsed näited
Tundide lühivaatlused on kujunenud uueks normaalsuseks.	
Mida kogesime? Mida õppisime?	
Fookuseesmärk	Meie rühma tegevused, konkreetsed näited
Iga õpetaja on senisest enam rakendanud õppemeetodeid ja õpisüsteeme, mis toetavad osalevat õpimudelit, ainekesksuselt liikumist probleemikesksusele, äraõppimiselt mõtestamisele.	
Mida kogesime? Mida õppisime?	
Võtme-eesmärgist lähtuvalt - mida ja kuidas edasi?	

Lisa 2. Seosed teooria, arengukava ja tegevusaruande küsimuste vahel

Innovatsioonikooli kategooriad ja tunnused		Kooli arengukava eesmärgid ja tegevused	Vastavad küsimused kooli tegevusaruandes (eesmärgid 2018/2019)
Õppesisu ja õpikäsitlus	Õppijakesksus	Iga õpetaja rakendab senisest enam õppemeetodeid ja õpisüsteeme, mis toetavad aktiivselt osalevat õpimudelit, ainekesksuselt liikumist probleemikesksusele, äraõppimiselt mõtestamisele.	Iga õpetaja on senisest enam rakendanud õppemeetodeid ja õpisüsteeme, mis toetavad osalevat õpimudelit, ainekesksuselt liikumist probleemikesksusele, ära õppimiselt mõtestamisele.
		Õppija arengust lähtuvalt on otsustatud, kuidas arendada erinevate õppesuundade sisu: seos programmidega, võõrkeelte valik, IKT õpe, õpilaste huvist lähtumine.	
		Õpilaste individuaalsed võimed on arenenud läbi valikutel põhineva õppekava ning kujunenud on õpilaste valmisolek teadlikeks karjäärivalikuteks ja elukestvaks õppeks.	
		Õppetöös kasutatakse senisest enam kogu kooli ümbritsevat keskkonda. Õuesõpe on koolipäeva tavapärase osa ning aktiivseid meetodeid ja vahepause kasutatakse kõikides tundides.	
		Põhikoolile pakutakse mitmekesisest huvidest lähtuvaid ja õpilasi köitvaid huviringe ning põhikooli õpilaste osalus nendes on kasvanud, ringide täituvus 90%.	









		Kokku on lepitud ja rakendatud on süsteemid, mis võimaldavad vajaliku õpitoe varajast rakendamist. Abiõpetajad on kaasatud konkreetse õpilase ja/või klasside toetamisse planeerimisest alates, täpsemalt on läbi räägitud abiõpetaja ülesanded ja koostöö.	
	Õppija arengut toetav hindamine	Õpilased ja õpetajad koostavad oma portfoolioid ja baseeruvad eneseanalüüsid neile. Õpilase portfoolio on kõikide ainete ja tegevuste õpimapp.	
		Arendatud on enesehindamise vormid õpilastele. Tagasisidet antakse kirjeldavate sõnaliste hindamiskriteeriumide alusel.	
	Koostöine õppimine	Koostöiselt erinevate meeskondadega on läbi viidud süsteemselt üritusi, sündmusi, mis toetavad õpilaste ja töötajate heaolu ja tervist – need kajastuvad üldtööplaanis ja õppekavas.	
		Kujundatakse kooliseinu ja koolikeskkonda toetamaks õpilase arengut, ühiselt planeeritakse teemakajastusi. Koolimajas on nii klassiruumides kui ka koridorides visuaalid, mis kajastavad kooli omanäolisust. Ühiste visuaalide loomine ja ühisteemade käsitlemine igal õppeaastal on saanud uueks normaalsuseks.	
	Tehnoloogia mõtestatud kasutamine	Digipädevusi arendatakse õppeaineüleselt, valdkondade vahel lepitakse kokku õppetöös kasutatavad digikeskkonnad ja need loetletakse õppekavas.	
		Õppeaastas toimub õpilastele vähemalt üks konkurss, mis suunab õpilasi digikeskkondi eesmärgipäraselt kasutama.	
		Koostöös haridustehnoloogiga analüüsivad ja arendavad	























		õpetajad oma haridustehnoloogilisi pädevusi.	
	Elulähedane õpe	Õppesuunad on omanäolised ning sisaldavad praktilisi väljundeid ning erisused on kajastatud.	
		Loovtöid juhendavad ja oskavad toetada õpilase loomeprotsessi kõik õpetajad. Loovtööde ideed ja teostused on mitmetahulised ja eristuvad; toimetulek loomeprotsessis on juhitud ja toetatud.	Koostöiselt on kavandatud uus õpilaste loov-, uurimis- ja praktiliste tööde kord ja korraldus.
	Kõik valdkonna õpetajad on kavandanud õppetegevuse teemapõhiselt õppeaineid lõimides või on osalenud vähemalt ühe teemanädala kavandamises.		
Õpetajate professionaalse areng	Õpetajate koostöö	Toimuvad regulaarsed õpetajate mõttekojad ja töötavad õpikogukonnad, mille sisuks on õppetöö koostöine kavandamine, tegevuste läbiviimine ja analüüs; eestvedajateks ja algatajateks on peamiselt/üldjuhul õpetajad.	Koostöiselt on kavandatud uus õpilaste loov-, uurimis- ja praktiliste tööde kord ja korraldus. <hr/>
		Tundide lühivaatlused on kujunenud uueks normaalsuseks.	Kooliuuringute analüüs. <hr/>
			Tundide lühivaatlused on kujunenud uueks normaalsuseks. <hr/>
		Koostöiselt toimub oma tegevuse ja valdkonna töö analüüs, parenduste ja arenduste kavandamine. Eesmärgipäraselt ja läbimõeldult toimub üldpädevuste ja läbivate teemade õpetamine.	Klassijuhataja roll on koostöiselt läbi mõtestatud. Klassijuhatajatöö lähtub ühtsetest kokkulepitud väärtustest ja põhimõtetest. <hr/>
			Õppeaastat läbiv teema - Laulu- ja tantsupidu <hr/>

			Analüüsitud on lõppevat arengukava ja sisehindamise perioodi. Loodud on uus arengukava ja sisehindamise kord aastateks 2019-2021.
		Kõik valdkonna õpetajad on kavandanud õppetegevuse teemapõhiselt õppeaineid lõimides või on osalenud vähemalt ühe teemanädala kavandamises.	
	Eesmärgipärane enesetäiendus	Koostöös haridustehnoloogiga analüüsivad ja arendavad õpetajad oma haridustehnoloogilisi pädevusi.	
		Töötajatele toimuvad koolitused, mis suunavad koostöiselt juhtima, õpetama ja õppima ning mis lähtuvad kaasaegsest õpikäsitusest. Meeskonniti koolitustel käimine on muutunud uueks normaalsuseks, koolituste järgselt kavandatakse omandatu rakendamine ja jätkutegevused.	
Füüsiline, sotsiaalne ja vaimne õpikeskkond	Turvalisus ja head suhted	Iga-aastaselt toimub vaimse tervise nädal, õpetajate jooga jm tervistavad tegevused. Rakendatud on pikaajaseks Kiva meetodikat.	Projektitegevused (Kiusamisvaba Kool).
		Koostöiselt erinevate meeskondadega on läbi viidud süsteemselt üritusi, sündmusi, mis toetavad õpilaste ja töötajate heaolu ja tervist – need kajastuvad üldtööplaanis ja õppekavas.	
		Turvalisus ja riskikäitumise vähendamine (nt seksuaalervis, küberturvalisus, liiklusohutus, kiusamine, seadusekuulekas käitumine) on olulised läbivad teemad, mida käsitletakse ainetundides ning korraldatakse	

		süsteemselt teemapäevi/koolitusi.	
	Paindlikkus tunniplaani ja õpperuumi osas	Tekkinud on mõned temaatilised klassiruumid. Paljudes klassiruumides on mööbel, mida saab kergesti ümber paigutada. Kõikides koridorides on tegelusnurgad.	
		Õppetöös kasutatakse senisest enam kogu kooli ümbritsevat keskkonda. Õuesõpe on koolipäeva tavapärane osa ning aktiivseid meetodeid ja vahepause kasutatakse kõikides tundides.	
	Liikumise ja tervisliku eluviiside toetamine	Toimuvad aktiivsed vahetunnid nii koolimajas kui selle ümbruses. Õpilastest mängujuhid organiseerivad vahetunde ning on loodud võimalused õuevahetundides erinevate vahendite kasutamiseks.	
		Valminud on kooli siseterviserada ning kooli sisehoovides on loodud võimalused erinevateks liikumistegevusteks.	Projekt "Siseõu".
		Kaardistatud on ohutuks kooliteeks koolimaja ümbrus ning selle läbimisvõimalused jalgsi või jalgrattaga, enamik Jüri piirkonna õpilasi ei kasuta koolibussi.	
		Koostöiselt erinevate meeskondadega on läbi viidud süsteemselt üritusi, sündmusi, mis toetavad õpilaste ja töötajate heaolu ja tervist – need kajastuvad üldtööplaanis ja õppekavas.	

Lisa 3. Väljavõtte kategoriseerimisest

- ▼ ●  Füüsiline, vaimne ja sotsiaalne õpikeskkond
 -  vaimne tervis
- ▼ ●  Liikumist ja tervislikke eluviise toetav keskkond
 -  liikuma kutsuv kool
 -  üritused
 -  ohutu koolitee
 -  siseterviserada
 -  aktiivne vahetund
- ▼ ●  Paindlikkus
 -  õuesõpe
 -  keskkonna kasutamine
 -  tegelusnurgad
 -  mööbel
 -  teemaatilised klassiruumid
- ▼ ●  Turvalisus ja head suhted
 -  läbiva teemana
 -  üritused
 -  KiVa metoodika
 -  vaimse tervise nädal
- ▼ ●  Elulähedane õpe
 -  õppekäigud
 -  roheline kool
 - ▼ ●  teemapõhine
 -  läbiv teema laulupidu
 - ▼ ●  Loovtööd
 -  arengukoht
 -  Õppesuundade praktilised väljundid
- ▼ ●  Tehnoloogia mõtestatud kasutamine
 -  Õpetajate haridustehnoloogiliste pädevuste toetamine
 -  Digikeskkonna konkurss
 -  Digipädevuste ainealane arendamine
 -  Koostööine õppimine
- ▼ ●  Arengut toetav hindamine
 -  Kirjeldav sõnaline hinnang
 -  Enesehindamise vormid õpilastele
 -  Portfoolid
- ▼ ●  Õppijakesksus
 -  projektid
 -  Õpitoe varajane rakendamine
 -  Huvidest lähtuvad huviringid
 -  Kogu ümbruskonna kasutamine
 -  Valikutel põhinev õppekava, valmisolek teadlikuks karjäärivalis
 -  Arengust lähtuv õppesuundade sisu muutmine
 -  Mõtestatud õppemeetodid

- ▼ ●  Õpetaja professionaalne areng
 - ▼ ●  Enesetäiendus
 -  koolitused
 -  digipädevuse analüüs
 - ▼ ●  Koostöö
 -  tööühm
 -  teemanädal
 -  valdkonna analüüs
 - ▼ ●  tundide lühivaatlused
 -  arengusuund
 -  positiivne
 -  külastused
 -  mõttekojad&kogukonnad
- ▼ ●  Eestvedamine ja välised suhted
 -  ühtekuuluvustunne
 -  Koostöö lapsevanematega
 -  Koostöö kogukonnaga
- ▼ ●  Kaasav juhtimine
 -  Kooli väärtuste koos mõtestamine
 -  Õpilasesindus kajastamine ja kaasamine
 -  Kootsing ja mentorlus - süsteemid ja rakendamine
 -  Meeskonniti koolitused koostöise juhtimise kohta

Lisa 4. Näide kooli arenguvajaduste hindamise küsimustik

T12 Kool toetab õppetöö korralduses paindlikkust.

	1	2	3	4	5	
üldse mitte nõus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	täielikult nõus

T5 Hindamine annab õpilasele edasiseks õppimiseks kasulikku tagasisidet.

	1	2	3	4	5	
üldse mitte nõus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	täielikult nõus

T11 Kool arendab sihiteadlikult õpilaste sotsiaal-emotsionaalseid oskusi.

	1	2	3	4	5	
üldse mitte nõus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	täielikult nõus

T10 Õpetajad näitavad initsiatiivi pidevaks enesearenguks.

	1	2	3	4	5	
üldse mitte nõus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	täielikult nõus

T1 Kogu koolipere jagab ühiseid väärtusi.

	1	2	3	4	5	
üldse mitte nõus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	täielikult nõus

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Joanna Kärsin, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Üldhariduskooli tegevuse ja uuenduslikkuse hindamine innovatsioonikooli mudeli alusel (kooli sisehindamise protsessi näitel)“, mille juhendaja on Silver Sillak

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

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

Joanna Kärsin

21.05.2020