

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Liis Ilula-Niinemets
KOOLIJUHTIDE PIIRIÜLENE ÕPPIMINE ERAETTEVÕTETES HARIDUSJUHTIDE
PRAKTIKAPROGRAMMI NÄITEL NING NENDE TAGASISIDE PROGRAMMILE
Magistritöö

Juhendaja: õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2024

Kokkuvõte

Koolijuhtide piiriülene õppimine eraettevõtetes Haridusjuhtide praktikaprogrammi näitel ning nende tagasiside programmile

Koolijuhtidel on kasvav roll haridusvaldkonna edendamisel ning seeläbi on nende professionaalse arengu ja õppimise vajadus oluline teema. Magistritöö uurimisprobleem tuleneb koolijuhtide õppimise vajadusest teiste valdkondade kaudu. Seepärast viidi läbi kvalitatiivne uuring, mille eesmärgiks oli määratleda koolijuhi õppimist Haridusjuhtide praktikaprogrammi vahendusel eraettevõttes, lähtudes piiriülse õppimise teooriast ning välja selgitada nende tagasiside programmile. Valimisse kuulus üheksa koolijuhti. Tulemustest selgus, et Haridusjuhtide praktikaprogrammis toimub õppimine eri valdkondade juhtide vastastikuselt sotsiaalses koostöös ning selline piire ületav õppimine on koolijuhtide jaoks oluline. Selgus, et koolijuhtide piiriülene õppimine mõjutas positiivselt koolijuhi ja tema kooli arengut.

Võtmesõnad: piiriülene õppimine, õpimehhanismid, koolijuht, kvalitatiivne uurimisviis, Haridusjuhtide praktikaprogramm

Abstract

Boundary-crossing learning among school principals in the private sector using the example of the Internship Program for Educational Leaders and their feedback on the program

Within the evolving landscape of education, the role of school principals has garnered increasing significance, necessitating a focused attention on their professional development and growth. This master's thesis endeavors to address the imperative for school principals to engage in cross-border learning. Conducted as a qualitative research endeavor grounded in the theory of boundary-crossing, this study aimed to elucidate the learning processes of school principals participating in the Internship Program of Educational Leaders within private sector, as well as to solicit their feedback on the experience. Overall, the Internship Program for Educational Leaders serves as a powerful vehicle for promoting boundary-crossing learning among school principals in the private sector. By facilitating exposure to diverse educational contexts and fostering collaboration and reflection, such programs contribute to the ongoing growth and development of educational leaders and the schools they serve.

Keywords: boundary crossing learning, learning mechanisms, school leader, qualitative research method, Internship Program for Educational Leaders

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1 Koolijuhtide professionaalne õppimine.....	5
1.2 Õppimine piiriülese õppimise teooriast lähtuvalt.....	6
1.3 Haridusjuhtide praktikaprogramm kui piiriülese õppimise võimalus.....	8
2. Metoodika.....	10
2.1 Valim.....	10
2.2 Andmekogumine.....	11
2.3 Andmeanalüüs.....	12
3. Tulemused.....	14
3.1 Koolijuhtide õppimine.....	14
3.2 Koolijuhtide tagasiside Haridusjuhtide praktikaprogrammile.....	21
4. Arutelu.....	26
Tänu sõnad.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
LISA 1. Intervjuukava	
LISA 2. Näide kaaskodeerija koodidest	
LISA 3. Näide kategooriate moodustamisest teise uurimisküsimuse näitel	

Sissejuhatus

Koolijuhtimine on saanud kogu maailmas hariduspoliitiliselt prioriteetseks teemaks ning koolijuhtide ülesanded on viimastel aastatel märkimisväärselt muutunud (Earley & Bubb, 2023; Pont *et al.*, 2008). Tänapäeva koolijuhtidel on kasvav vastutus nii majandamis- ja haldusülesannete kui ka pedagoogilise juhtimise osas (Pont *et al.*, 2008). Koolijuhi pädevusi saab vaadata läbi kolme juhtimise põhikompetentsi, milleks on organisatsiooni juhtimine, suhete juhtimine ning enesejuhtimine (Jamnes *et al.*, 2023). See ambitsioonikas nimekiri näitab, et koolijuhi ametiga käib kaasas lai spekter ülesandeid, millele lisandub veel ka arvamuslimi roll ühiskonnas (Kompetentsimudel, *s.a.*). Arvestades viimast, on haridusasutuse juhile oluline teadmine, et igasuguse arengu edu sõltub organisatsiooni suhetest ja koostööst teiste ümbritsevate organisatsioonide, ettevõtete ja institutsioonidega (Hatch *et al.*, 2023). Töö intensiivistumise ja vastutusala suurenemisega tõuseb esile koolijuhtide isikliku professionaalse arengu vajadus (Earley & Bubb, 2023).

Ülikooli tasemel saab Eestis õppida haridusjuhiks, kuid üleriigiline süsteem koolijuhi ametialase arengu tagamiseks ja jätkusuutlikkuseks puudub. Haridusvaldkond ja kaasaegne kool ootab aga koolijuhilt tippjuhilikku strateegiat, kompetentset finantside planeerimist, visiooniga eestvedamist, muutuste juhtimist ja meeskonna kujundamist, et tõhusalt rakendada kaasaegseid haridusstrateegiaid (Zepeda *et al.*, 2017). Selle saavutamiseks on koolijuhtidele olulised programmid, mis arendaksid nendes just juhi rolliks vajalikke oskusi (Rae *et al.*, 2023). Heateo Haridusfond (*s.a.*) Eestis ongi võtnud koostöös talendijuhtimise ettevõttega Fontes Haridusjuhtide praktikaprogrammi loomisega fookuse alla koostöö erasektori ja haridusvaldkonna vahel koolijuhtide professionaalse arengu vaates. Haridusjuhtide praktikaprogrammi eesmärk on arendada erinevates sektorites praktiseerivate juhtide vahel koostööd ning viia kaasaegsed juhtimispraktikad koolidesse. Haridusjuhtide praktikaprogramm alustas 2020. aastal ning nelja aasta jooksul on osalenud selles programmis viis lendu. Projekt on iga osaleja jaoks unikaalne, kuid lähtub kolmest tegevusetapist, milles esimeses on fookuses juhtimispraktika ettevõttes, teises läheb praktilal osalenud juht oma asutusse teadmisi rakendama ning viimasel on kokkuvõtete tegemine (Heateo Haridusfond, *s.a.*). Projektis osalenud koolijuhtidelt küsitakse küll jooksvalt tagasisidet, kuid seni pole teada, milliseid praktikalt saadud teadmisi ja oskusi on koolijuhid saanud oma töös rakendada.

Magistritöö toob välja, kuidas koolijuhid õpivad eraettevõtetes Haridusjuhtide praktikaprogrammis osaledes ning annab sissevaate teadmistesse ja oskustesse, mida ühe praktikalenu koolijuhid on saanud oma isiklikus ja professionaalses arengus rakendada. Ettevõtete ja koolide vahelistest erinevustest hoolimata nõuavad mõlemad valdkonnad lisaks erinevustele ka sarnaseid lähenemisviise juhtimisele ja juhi arengule (Hallinger & Snidvongs, 2008; Pont *et al.*, 2008). Sellest tulenevalt on üheks võimalikuks viisiks koolijuhtide õppimist Haridusjuhtide praktikaprogrammis analüüsida piiriülese õppimise teooriast lähtuvalt. Piiriülene õppimine tugineb sotsiokultuurilisele õppimise teooriale, mille kohaselt toimub õppimine suhtlemise kaudu ekspertidega erinevatest keskkondades (Fortuin *et al.*, 2024). Koolijuhtide õppimise analüüsimiseks kasutatakse piiriülese õppimise õpimehhanismide raamistikku (Akkermann & Bakker, 2011a). Piiriülest õppimist haridusvaldkonnas on küll uuritud õpetajate kutsealase arendamise osas (Bakx, 2016; Goos & Bennison, 2018; Wang *et al.*, 2022; Zheng *et al.*, 2019), kuid seni ei ole piiriülese õppimise teooriat kasutatud koolijuhtide ametialaste oskuste arendamise ja rakendamise analüüsimisel. Töö praktiliseks väärtuseks on teadmised, millised on juba ametis oleva koolijuhi õppimisvõimalused koostöös ettevõtetega Haridusjuhtide praktikaprogrammi kaudu, andes omakorda piiriülesele õppimisteooriale illustreeriva näite.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Koolijuhtide professionaalne õppimine

Tõhusate juhtide ja juhtimiskäitumise arendamine on aktuaalne igas organisatsioonis, sest juhi juhtimisoskustest sõltub organisatsiooniga seotud inimeste heaolu ja oskus oma töös ja tegemistes välja paista (Malinga *et al.*, 2019). Seeläbi on koolijuhtidel märkimisväärne võimalus õpetajate ja õpilaste õpikeskkonna loomise ning organisatsiooni protsesside juhtimisega ka õpilaste õpitulemusi parandada (Hitt & Tucker, 2016). Koolijuhtidelt oodatakse individuaalset ja organisatsioonilist suutlikkust muutuste juhtimisel ning ka seda, et koolid käiksid kaasas haridusvaldkonna muutustega, olles kaasaegsed õpetamis- ja õppimiskeskonnad (Klar *et al.*, 2021). Sellest tulenevalt saab öelda, et koolijuhtidel on tähtis roll nii haridusvaldkonna edendamisel, õpetajate toetamisel, õpikeskkonna loomisel, kui ka riiklikul tasandil hariduspoliitika kujundamisel (Leithwood *et al.*, 2008; Zepeda *et al.*, 2017). Juhina on oluline nendest rollidest lähtuvaid oskusi eneses arendada (Rae *et al.*, 2023). Ka Sahlin (2023) viitab kasvavale arusaamale, et koolijuhtidel on tähtis roll koolide kvaliteedi arendamisel, mis

omakorda viitab koolijuhtide professionaalsete oskuste arendamise olulisusele. Seejuures on oluline professionaalse arengu toetamine kogunud koolijuhtide seas ning professionaalse arengu võimaluste hulka peavad kuuluma nii juhtimisalased koolitused kui ka võimalus kuuluda professionaalsesse kogukonda, et kogeda praktilisel viisil partnerlussuhteid teiste juhtidega (Klar *et al.*, 2021). Teisisõnu vajavad koolijuhid lisaks traditsioonilistele õppimise viisidele (tasemeõpe, koolitus, täiendusõpe vms) ka professionaalset võrgustikku, mis annaks neile võimaluse nii enese professionaalseks arenguks kui ka oluliste mõtete vahetamiseks (Aas & Vavik, 2015). Lisaks sellele, et koolijuhid peavad sammu pidama haridusvaldkonna muutuvate nõudmistega, peab neil olema ka loomupoolne soov ennast pidevalt professionaalselt proovile panna ja midagi uut õppida (Sahlin, 2023).

Koolijuhtide professionaalne õppimine eeldab koostööd institutsioonide vahel (Jensen, 2022). Nii võib üheks koolijuhil õppimise võimaluseks olla praktika (Young, 2023). Praktika annab professionaalsele arengule väljundi, mille kaudu on võimalik tugevdada koolijuhil spetsiifilisi juhtimis- ja haldusoskusi, sealhulgas suhtlemine, personali koostöö ja hindamine ning ressursside juhtimine. Selleteemalisi ülesandeid ja kohustusi vahetult kogedes ning praktiseerides õpivad koolijuhid tundma juhirolli ning ennast selles (Young, 2023). Ühtlasi on välja toodud tõdemus, et juhi pidev õppimine ning enese arendamine on igasuguses organisatsioonis äärmiselt vajalik ning on väga palju ühiseid väljakutseid nii erasektoris kui ka haridusvaldkonnas tegutseva juhi enese professionaalsel arendamisel (Pont *et al.*, 2008). Oluline on märkida, et praktilal püstitatud konkreetsete probleemide või muutuse vajaduste käsitlemine ja oma organisatsiooni arendustegevustes osalemine aitab juhtidel oma tööd teise nurga alt näha (Klar *et al.*, 2017). Hallinger ja Snidvongs (2008) leiavadki, et ärimaailmas tegutsevatele ettevõtetele võiks saada vajalikke teadmisi ka koolijuhid oma ametialaste oskuste arendamiseks. Üheks võimalikuks viisiks koolijuhtide õppimist analüüsida, on vaadata seda protsessi piiriülese õppimise teooria raamistikus, mida saab rakendada hariduslike eesmärkide toetamiseks ning praktika kui õppimisvormi stimuleerimiseks (Oonk *et al.*, 2022).

1.2 Õppimine piiriülese õppimise teooriast lähtuvalt

Kuigi õppimine nõuab alati mingil kujul piiride ületamist, on haridusuuringud traditsiooniliselt keskendunud sellisele õppimisele, mis leiab aset organisatsiooni piires toimuvatest sündmustest lähtuvalt (Liukkonen *et al.*, 2023). Siiski on hakatud õppimise juures tähelepanu pöörama sellele,

millised on võimalikud piirid ja kuidas nende ületamine õppimist mõjutab (Tempelaar *et al.*, 2020). Piiriületuse mõiste võeti kasutusele selleks, et kirjeldada, kuidas spetsialistid liiguvad oma arengu nimel valdkonda, mis on neile võõras ning kus nad tunnevad ennast ebapädevatena (Suchman, 2002). Piiriülene õppimine hõlmab seega endas õppija liikumist professionaalse arengu nimel erinevate valdkondade vahel ning sisaldab endas uute sotsiaalsete suhete arendamist enese ja oma organisatsiooni arengu eesmärgil (Akkerman & Bakker, 2011b). Näiteks ületavad õppides institutsioonilisi piire need õpetajakoolituse tudengid, kes ülikooli õppetööga samal ajal koolides praktiliselt käivad (Wang *et al.*, 2022). Kooliõpetajate puhul, kes samal ajal doktorantuuris teadustööd teevad (Bakx *et al.*, 2016) saab käsitleda piiriülest õppimist, mis on seotud informatsiooni edasikandmisega ühelt viisilt teisele (Flynn *et al.*, 2016).

Piiriülene õppimine hõlmab lisaks info edasikandmisele ka järjepidevust, mis on oluline, et toimiks eri valdkondade vaheline suhtlus ja arusaam nende valdkondadest erinevustest ja omavahelistest seostest (Choutou & Potari, 2024). Ühiskonnas kasvab seejuures vajadus erinevate erialade spetsialiseerumisele, mis omakorda nõuab, et spetsialistid teeksid koostööd üle erialade ja institutsioonide (Goos & Bennison, 2018). Seega vajavad spetsialistid oma arengu edendamiseks lisaks tavalisele õppimisele ka piiriülest õppimise kogemust (Walker & Nocon, 2007). Nii võibki õppimise mõtestamist läbi piiride ületamise teooria pidada vajalikuks kui eri kutse- või kultuuritaustaga spetsialistid teevad koostööd erinevates kontekstides, näiteks õpetaja professionaalse arengu osas (Akkerman & Bruining, 2016). Haridusvaldkonnas võivad piirid valdkondade vahel kujuneda näiteks siis, kui õpetajaks saamisel üliõpilase identiteet vahetub õpetaja omaga oma kutsepraktika raames (Goos & Bennison, 2018; Wang *et al.*, 2022). Tuleb silmas pidada, et piirid on pidevalt muutuvad struktuurid, mis võivad soodustada uute tavade teket, erinevate maailmavaadete vahelise mõistmise edendamist ning ühiste probleemide lahendamist. Seetõttu kannavadki piirid endas õppimise võimalust (Akkermann & Bakker, 2011b).

Akkerman ja Bakkeri (2011a) kohaselt saab piiriülese õppimise teooria juures rääkida neljast õpimehhanismist, mis näitavad võimalusi, kuidas sotsiokultuurilised erinevused muutuvad õppimise ressursideks ning arendavad nii õppija professionaalsust kui kutsuvad esile vajalikke muutusi: **identifitseerimine**, **koordineerimine**, **refleksioon**, **transformatsioon**.

Akkermann ja Bakker (2011a) on mehhanismid lahti seletanud järgmiselt:

1. *Identifitseerimise* ehk identiteedi või professionaalsuse muutmise protsessis tekib arusaam, kuidas senised teadmised uutest teadmistest erinevad. Toimub taipamine, et muutused on vajalikud ning mõistetakse mis on osa minust ja mis ei ole (veel) osa minust.
2. *Koordineerimine* ehk uue info vastastikune jagamine läbi koostöö toimub kui kohtuvad spetsialistid, kellest vähemalt üks on piiri ületaja ehk õppija. Nende vahel tekib info vahetus tõhusa suhtluse ja koostöö toel.
3. *Reflekteerimise* ehk uue perspektiivi või teadmise omaksvõtu kaudu luuakse tähendused nii uutele teadmistele kui eesolevatele muutustele.
4. *Transformatsioon* ehk ümberkujundamine tähendab muudatuste elluviimist või uute teadmiste kasutusele võtmist.

Siinkohal on oluline märkida, et nelja õppiviisi ei saa piiriülese õppimise juures vaadelda kui järjestikust ja hierarhilist mehhanismi, vaid need võivad esineda varieeruvalt (Akkerman & Bakker, 2011b). Piiriülene õppimine areneb aga siis, kui need neli õpimehhanismi võetakse kasutusele teadmiste omandamise ja õppimise käigus (Oonk *et al.*, 2022).

Õpimehhanismide määratlemisel lähtutakse indiviidist, kes piire ületab. Küll aga näitab Snoek ja kolleegide (2017) läbiviidud uuring, et õpimehhanismid võivad aidata ühendada piiriületaja professionaalset arengut tema organisatsiooni arenguga. Siinkohal on oluline teada, et õppimise puhul ei tohiks piiriületust vaadelda kui erinevate valdkondade ühtesulandmist või nende omavaheliste piiride lahustumist, vaid pigem tuleks vaadelda seda kui protsessi, mille käigus luuakse järjepidevus üksteise teadmiste mõistmisel (Akkerman & Bakker, 2011b).

1.3 Haridusjuhtide praktikaprogramm kui piiriülese õppimise võimalus

Haridusjuhtide praktikaprogrammi käivitas Heateo SA Tallinna Haridusameti ja talendijuhtimise ettevõttega Fontes. Nende eesmärgiks on toetada koostööd erinevate kogemuste ja taustaga juhtide vahel, arendada sektorite ülest koostööd ja toetada parimate juhtimispraktikate jõudmist koolidesse (Heateo Haridusfond, *s.a.*). Haridusjuhtide praktikaprogrammi näol on tegemist kaheksakuulise praktikaga, millest esimesed kolm kuud töötab haridusjuht tänapäevase juhtimisstruktuuriga ettevõttes ning viis kuud jätkab praktikat enda haridusasutuses mentori toel (Heateo Haridusfond, *s.a.*)

Haridusjuhtide praktikaprogrammi puhul on fookuses koolijuht, kes liigub õppimise eesmärgil endale tundmatusse valdkonda. Selline õppimise viis on oluline just kogunud spetsialistile, kelle jaoks samas organisatsioonis pikalt töötamine tähendab tuttavaid kolleege ja atmosfääri ning teise valdkonda liikumine õppimise eesmärgil võib tuua temas positiivseid muutusi ja uusi arusaamu (Zheng *et al.*, 2019). Haridusjuhtide praktikaprogrammi puhul on küll koolijuht see, kes võõrasse keskkonda õppima läheb, kuid õppimise struktuur hõlmab endas lisaks praktikale ka sotsiaalsete kontaktide loomist ja teadmiste vahetamist kõigi osapoolte vahel (Akkermann & Bakker, 2012). Praktikal kogetud uued teadmised liiguvad koolijuhiga koos tema kooli ning muutuvad seal omakorda uuteks teadmisteks tema kollektiivile. Seega toimub Haridusjuhtide praktikaprogrammi vahendusel õppimine mitmesuunaliselt, hõlmates erinevaid sotsiaalseid grupe, ning koolijuhi õppimist on võimalik vaadata piiriülese õppimise teooriast lähtuvalt (Akkermann & Bakker, 2011b).

Viis, kuidas indiviid sotsiaalses protsessis õpib, uusi kogemusi saab ning neid teadmisteks formuleerib, on seotud isiklike eesmärkidega (Billett, 2011). Seega saab väita, et kuigi Haridusjuhtide praktikaprogramm loob võrdse pinnase kõigile osalevatele koolijuhtidele, on igaühe õppimine individuaalne ning seotud isikliku motivatsiooniga (Collie & Martin, 2019). Igasuguse õppimise eelduseks on, et inimesel on vajadus professionaalse arengu järele (Zheng *et al.*, 2019), mis koolijuhi puhul kätkeb endas muutuste juhtimist, kollektiivsete tavade arendamist (Bergman-Pyykkönen *et al.*, 2024) ning juhtimise, autoriteedi ja tööjaotuse teemasid (Edwards, 2010). Koolijuht on õppiija, kes ületab piire ning on nii uue teadmise vahendaja kui ka muutuste elluviija organisatsioonis (Rechsteiner *et al.*, 2022).

Piiriülese õppimise üheks põhiliseks motiiviks on luua olukord, kus erineva taustaga inimesed vahetavad infot ühtse probleemi osas (Akkermann & Bakker, 2011b). Selle põhjal saab välja tuua, et Haridusjuhtide praktikaprogramm on võimaluseks kaasaegse juhtimiskultuuriga ettevõtete abil teadmisi panustada koolide juhtimisstruktuuri selliselt, et meie koolid vastaksid kaasaegse ühiskonna vajadustele. Koolijuhtide ametialane areng on seeläbi aktuaalne teema ning koolijuhtide õppimist läbi piiriülese õppimise teooria raamistiku (Oonk *et al.*, 2022) analüüsid annab võimaluse vaadelda koolijuhtide õppimise olemust erinevate valdkondade vahel liikudes (Fortuin *et al.*, 2024).

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk määratleda koolijuhi õppimist Haridusjuhtide praktikaprogrammi vahendusel eraettevõttes, lähtudes piiriülese õppimise teooriast ning välja selgitada Haridusjuhtide praktikaprogrammis osalenud koolijuhtide tagasiside programmile.

Uuringu eesmärgist lähtuvalt püstitati uurimisküsimused:

1. Kuidas toimub koolijuhi õppimine Haridusjuhtide praktikaprogrammi vahendusel eraettevõttes piiriülese õppimise teooriast lähtuvalt?
2. Milline on Haridusjuhtide programmi läbinud koolijuhtide tagasiside programmile?

2. Metoodika

2.1 Valim

Magistritöös koguti andmeid koolijuhtidelt, kes osalesid 2021. aastal Haridusjuhtide praktikaprogrammis. Valimi moodustamisel kasutati sihipärase valimi põhimõtet, mille eesmärgiks on sõltuvalt uurimisküsimustest leida tüüpilised vastajad (Rämmer, 2014). Lähtuvalt magistritöös püstitatud eesmärgist, kuulusid valimisse Haridusjuhtide praktikaprogrammi teises lennus osalenud 12 koolijuhti. Haridusjuhtide praktikaprogrammi on tänaseks lõpetanud viis lendu, kuid selleks, et koolijuhil oleks piisavalt aega oma teadmisi ka koolis rakendada, on valimi moodustamisel arvestatud maksimaalse ajaga, mis on praktikast möödunud. Esimese lennu koolijuhte ei määratud valimisse, kuna tegemist oli pilootprojektiga.

Valimini jõudmiseks võeti esmalt kontakti Heateo Sihtasutuse kontaktisikuga, kes andis praktikaprogrammi teises lennus osalejate nimed ja kontaktandmed. Kõigi Haridusjuhtide praktikaprogrammi teises lennu osalejatega võeti ühendust e-maili teel, milles anti ülevaade uurimistöö teema ja eesmärgi kohta, seejärel küsiti nõusolekut intervjuu läbiviimiseks ning ligipääsu koolijuhi praktikaaruandele, mille iga koolijuht peale kolmekuist praktikaperioodi koostas ning mis jäi peale praktika lõppu Heateo SA valdusesse. Koolijuhtidel paluti enne intervjuud praktikaaruanne läbi lugeda, et vältida liigse meenutamise kaasnevaid riske. E-maili teel andsid uuringus osalemise nõusoleku üheksa koolijuhti, kolme koolijuhi käest ei saadud vastust ka peale korduvate e-mailide saatmist.

Lõppvalim koosnes üheksast kogenud koolijuhist, kellest kõige pikaajalisema koolijuhi karjäär oli intervjuu hetkel 23 aastat ja kõige lühem ametiaeg oli seitse aastat. Kaks uuringus osalejat ei ole tänaseks enam koolijuhi ametis, kuid töötavad endiselt haridusvaldkonnas, seitse uuringus osalejat töötavad samas asutuses koolijuhina edasi.

2.2 Andmekogumine

Andmekogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldas intervjuu jooksul lähtuda varasemalt koostatud intervjuu kavast, andes sealjuures võimaluse muuta küsimuste järjekorda ja küsida lisaküsimusi (Lepik *et al.*, 2014), et teada saada uuritavate arvamusi ja kogemusi. Intervjuude ajal oli uuritaval võimalik kasutada oma praktikapäevikut, et vältida meenutamisest tulenevaid kitsaskohti.

Intervjuude läbiviimiseks koostati intervjuukava, mis lähtus uuringu eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuukava koosnes 16 avatud küsimusest, mis olid jaotatud viide teemaplokki: sissejuhatus, praktikaperioodi eelne aeg, praktikaperiood, praktikaperioodi järgne aeg ja tagasiside programmile. Näiteks keskendus praktikaperioodi eelne teemaplokk küsimustele, mis avasid koolijuhtide eesmärgi ja ootusi praktikaprogrammi osas, praktikaperioodi käsitlev teemaplokk keskendus nii konkreetsete praktikaülesannete kirjeldamisele kui ka koolijuhi tunnetele, mis teda praktiliselt valdasid. Kolmas teemaplokk oli jaotatud omakorda kaheks, kus esimeses osas keskendusid küsimused koolis toimuvatele muutustele peale praktikat ja teises osas koolijuhi enda ametialaste teadmiste muutustele. Viimane teemaplokk keskendus Haridusjuhtide praktikaprogrammi tagasisidele.

Andmekogumise instrumendi usaldusväärsuse tagamiseks arutati intervjuu kava esmalt läbi juhendajaga ning seejärel viidi läbi pilootintervjuu Haridusjuhtide praktikaprogrammi neljanda lennu osalisega. Pilootintervjuu võimaldas välja selgitada, kas intervjuu küsimused on arusaadavad ning kas nende abil on võimalik leida vastused uurimisküsimustele. Pilootintervjuu põhjal tehti intervjuu kavas mõned muudatused sõnastuse ja küsimuste järjekorra osas. Intervjuu kava on leitav lisa 1.

Põhiuuring toimus ajavahemikus november 2023 – jaanuar 2024. Enne intervjuu algust küsiti luba intervjuu salvestamiseks ja märkmete tegemiseks. Andmekogumisel lähtuti eetilistest põhimõtetest, mille alla kuulub uuritavate andmete konfidentsiaalsuse tagamine, vabatahtlikkuse printsiip ning uuritavatelt nõusoleku küsimine (Beilman, 2020). Intervjuude läbiviimise juures ei viibinud kõrvalisi isikuid. Pärast nõusoleku saamist lepiti iga koolijuhiga kohtumiseks kokku konkreetne aeg ja koht. Arvestades uuritavate soove ja eelistusi, oli intervjuu tegemiseks võimalus nii veebivahendusel *Google Meet* keskkonnas kui ka füüsilises asukohas. Seitse intervjuud toimusid veebivahendusel *Google Meet* keskkonnas ja kaks intervjuud toimusid koolijuhi poolt valitud füüsilises asukohas. Intervjuu alguses tutvustati uuringu eesmärki ning

paluti luba intervjuu salvestamiseks. Kõik intervjuud salvestati uurija telefonis oleva *Voice memos* äpiga. Intervjuude kestvuseks oli keskmiselt 58 minutit, nendest pikim 68 minutit ja lühim 45 minutit. Intervjuude lõpus tänati uuritavaid. Intervjuude salvestisi säilitatakse parooliga kaitstud isiklikus arvutis magistritöö kaitsmiseni.

2.3 Andmeanalüüs

Saadud andmed analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtteid järgides (Kalmus *et al.*, 2015). Andmeanalüüsi alustati transkribeerimisega. Kõik üheksa intervjuud transkribeeriti esmalt tekstifailiks tekstiks.ee keskkonnas (Olev & Alumäe, 2022). Transkriptsioonides muudeti kõikide intervjuueeritavate nimed, asendades need pseudonüümidega. Järgmiseks kuulas autor kõik intervjuud üle ning parandas programmi automaatsel transkribeerimisel tekkinud kirjavead. Kokku saadi vormistusega Times New Roman 12, 1,5 reavahe 102 lehekülge transkribeeritud intervjuude andmestikku. Selleks, et tagada uuritavate konfidentsiaalsus, hoiti uuringust saadud andmeid parooliga kaitstud arvutis. Järgmise sammuna laeti kõik üheksa transkriptsiooni üles QCAmapp keskkonda (Fenzl & Mayring, 2017).

Esimese uurimisküsimuse “Kuidas toimub koolijuhi õppimine Haridusjuhtide praktikaprogrammi vahendusel eraettevõtetes, piiriülese õppimise teooriast lähtuvalt?” analüüsimisel võeti aluseks piiriülese õppimise õpimehhanismide raamistik (tabel 1). Kõigepealt kodeeriti tulemused teooriast tulenevate õpimehhanismide kaudu ja seejärel analüüsiti saadud tähenduslikud üksused induktiivselt, sest õpimehhanismide raamistik ei seletanud piiriülese õppimise teooriat piisavalt lahti.

Tabel 1. Õpimehhanismide selgitus piiriülese õppimise teooria raamistiku (Akkermann & Bakker 2011a) järgi koos andmeanalüüsist saadud näidetega.

Õpi-mehhanismid	Selgitus	Näide
Identifikatsioon	Vajadus identiteeti või professionaalsust muuta	<i>“Mina võin tahta saada paremaks värbamisvestluste läbiviijaks, aga see on ikkagi seotud sellega, et minu organisatsioon vajab seda, et me suudaksime rohkem värvata või atraktiivsemalt värvata” (KJ4)</i>
Koordinatsioon	Uue info jagamine läbi koostöö	<i>“Personalijuht ja temaga oli kogu sisseelamise protsess ja ta vaatas üle ka selle, mis ma oma kooli jaoks tegin (sisseelamisprotsess). Teine mentor oli siis IT-juht, eelkõige strateegiline juht. Temaga arutasime, kuidas kooli arengukava teha, kuidas püstitada eesmärgid ja mis võiksid olla võtmetulemused. Ta andis oma oskustest ja haridusest lähtuvalt tagasisidet.” (KJ7)</i>
Refleksioon	Uue perspektiivi omaksvõtt	<i>“See arusaamine, et see ei saagi sul hästi olla, sest selleks ei olegi lihtsalt inimressurssi, aega, raha. Et sa teed asju lihtsalt puhtast entusiasmist ja on suurepärase, et need asjad töötavad.” (KJ2)</i>
Transformatsioon	Ümberkujunemine, muutus koolijuhis ja tema läbi ka koolis	<i>“Organisatsiooni mõttes üks kindel muutus, mida ma nägin, et saab välja läbi viia ja see on ka töös. On uue töötaja programm.” (KJ3)</i>

Teise uurimisküsimuse “Milline on Haridusjuhtide programmi läbinud koolijuhtide tagasiside programmile?” vastuste analüüsil kasutati induktiivset sisuanalüüsi, kus esmalt loodi koodid lähtuvalt andmestikust ning seejärel moodustati pea- ja alamkategoriad.

Andmeanalüüsi usaldusväarsuse suurendamiseks kasutati kaaskodeerimist, kus kaaskodeerija kodeeris esimese uurimisküsimuse juures ühe intervjuu täies mahus. Kodeerimise võrdluse käigus selgus, et suures osas kattusid uurija ja kaaskodeerija koodid. Kaaskodeerija ettepanekul muudeti ühe koodi nimetus selgemaks: algselt oli koodiks *erinevus, mis meeldis* ning see muudeti *erinevus, mida ei saa üle võtta*. Kaaskodeerija pakkus ka ühe uue koodi, mida ühise arutelu käigus siiski kasutusele ei võetud. Illustreeriv näide kaaskodeerija kodeerimisest on toodud lisas 2. Järgmiseks jaotati saadud koodid kategooriatesse ning seejärel uuriti kategooriate omavahelisi suhteid ning rühmitati peakategooriateks.

Andmeanalüüsiga moodustus esimese uurimisküsimuse alla neli peakategooriat, teise uurimisküsimuse alla kolm peakategooriat. Näited peakategooriate kujunemisest leiab lisast 3.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks on määratleda koolijuhi õppimist Haridusjuhtide praktikaprogrammi vahendusel eraettevõttes, lähtudes piiriülese õppimise teooriast ning välja selgitada Haridusjuhtide praktikaprogrammis osalenud koolijuhtide tagasiside programmile. Tulemused on välja toodud uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste ilmestamiseks on lisatud tsitaate, mis pärinevad intervjuudest.

3.1 Koolijuhtide õppimine

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas toimus koolijuhi õppimine Haridusjuhtide praktikaprogrammi vahendusel eraettevõttes piiriülese õppimise teooriast lähtuvalt. Uurimisküsimuse vastuste esitlemisel lähtutakse piiriülese õppimise teooria raamistikust (Akkermann & Bakker 2011a), mille alusel moodustati peakategooriad nelja piiriülese õpimehhanismi alusel: identifikatsioon ehk vajadus identiteeti või professionaalsust muuta läbi taipamise, et kuskil toimitakse teisiti; koordineerimine ehk koostöölised tegevused; refleksioon ehk taipamine uutest teadmistest ja perspektiividest ning transformatsioon ehk ümberkujunemine. Õpimehhanismid on omakorda kirjeldatud induktiivsel teel saadud koodide kaupa.

Identifikatsioon

Koolijuhi taipamised seoses enesearenguga

Uuritavad koolijuhid seadsid enne praktikale minekut kahtluse alla selle, kas nad teevad oma tööd koolijuhina parimal võimalikul viisil. Mõisteti eneses kui juhis arenguvajadust, kus tunnustati ebakindlust muutuste juhtimises ning nenditi enda senises juhtimismudelis puudujääke. Koolijuhid tundsid enne praktikale minekut soovi isiklikul tasandil midagi uut kogeda või saada inspireerituks. *“Ikka iseenda areng, sellepärast et minu meelest iga koolijuhi ülesanne on ju iseennast arendada, endale väljakutseid esitada.”* (KJ7) Ka leidis uuritavate seas neid koolijuhte, kes olid läbi põlenud ning seadsid kahtluse alla nii väljakutsete arengupotentsiaali kui ka üleüldise võimaluse töökohal ametialaselt edasi areneda. Ühe vastaja puhul oli praktikaprogrammi minemine viimaseks võimaluseks isiklikul pinnal saada motiveerituks, et jätkata koolijuhi ametit. *“Ütleme ausalt, et kõige suurem hirm oligi mandumise ees. Eestis on koolijuhid ja õpetajad hästi pikalt tööl. Ja sihuke paigalseis või enesearengu peatumine on vist*

üks hirmsamaid asju, mis saab olla haridussüsteemis.” (KJ4) Uuritavate seast tõusis esile ka taipamine, et soovitakse eneses arendada visionääri omadusi.

Juhi isikuomaduste poolest leidsid uuritavad, et koolijuhis peab olema loomupoolne tahe õppida ning areneda, mis ühelt poolt annab uuritavate sõnul signaali kollektiivile, et eneseareng ka üldises plaanis on oluline. Teisalt leiti aga, et koolijuhil, kes enda arengu eest hoolitseb, on oskus ka oma õpetajatele vajalikke teadmisi pakkuda ning luua koolis koostöist kultuuri. Õpihimu kõrval tuli teise isikuomadusena intervjuudest välja avatus, mis väljendus koolijuhtide puhul valmisolekuna puhta lehena kogemusi hankida.

Koolijuhi taipamised seoses kooli arenguga

Uuringust selgus, et juhi arenemissoov oli tingitud arusaamisest, et koolides olev juhtimisstruktuur vajab kaasajastamist. Otsiti universaalseid tööriistu, kuidas juhtimistasandeid koolidesse rohkem luua ning seeläbi juhtimist ka õpetajale lähemale viia. Koolijuhid märkisid vajadust leida oskusi, kuidas ennastjuhtivat õpetajat arendada.

Juhtimistasandi kõrval tõid koolijuhid välja koostöisuse arendamise vajaduse. Leiti, et õpetajad ei identifitseeri endid kui meeskonnatöötajaid, vaid iga õpetaja töötab oma aine või klassi piires individuaalselt. Koolijuhtides oli soov parandada koostöisust nii õpetajate ja juhtide tasandi kui ka õpetajate endi vahel. Oluliseks peeti vajadust luua koolides ühtsete eesmärkide saavutamise ja tagasisidestamise traditsioon. *“Koolis jätkuvalt on selline arenguveestluse kultuur, kus töötaja paneb endale rullisoengu pähe, pärlid kaela ja tuleb kord aastas direktori jutule ja see on nagu sündmus. Aga see ei ole töö tegemist toetav.”* (KJ9).

Üheks seniseks väljakutseks koolides oli koolijuhtide sõnul personalipoliitika, mis hõlmab õpetajate värbamis- ja sisseelamisprogrammi. Koolijuhtidel oli praktika eelselt soov saada kogemusi, kuidas olla atraktiivne tööpakkuja ja toetada kollektiivis uusi õpetajaid. Seejuures nähti ka vajadust õpetajate koolis püsimist atraktiivsemaks muuta ehk luua uusi karjäärimudeleid.

Koolijuhi taipamised seoses haridusvaldkonnaga

Koolijuhid tõid välja ka arusaamasid seoses haridusvaldkonnaga, kus tõdesid, et muutused selles valdkonnas on koolijuhtide õlul. Leiti, et koolijuhtide enda pidev arendamine aitab kaasa muutustele üldistes haridusvaldkonna dogmades. *“Hariduses oleme liiga kaua rääkinud ainult*

õppekavast ja kõigest muust, aga päris ausalt, siis Eestis ei ole sellist kohast hariduspoliitikat. Mis tuleb? Kuhu me suundume? See strateegia puudub tegelikult.” (KJ7)

Koordinatsioon

Kommunikatsioon

Teoriast lähtuvalt saab koordinatsiooni mehhanismi puhul peamiselt välja tuua erinevad suhtlusviisid ja kontaktide loomised, mis annab aluse õppimisele. Olulisteks kontaktideks koostöö vallas pidasid koolijuhid mentoreid ja koordinaatoreid, kes programmi poolt koolijuhtidele määrati, tänu kellele oli edasiste kontaktide leidmine praktiliselt hõlpsam. Lisaks aga toodi olulisena välja suhtluse juhtide vahel. Koolijuhid hindasid võimalust suhelda ja koostööd teha oma praktikaasutuse juhtidega erinevatel juhtimistasanditel. Suhtlus toimus koolijuhtide sõnul nii suurematel koosolekutel kui ka üks ühele vestlustel ja intervjuudel ning muudel planeeritud kohtumistel. Juhuslikke kohtumisi toimus Covid19 pandeemia tõttu vähe, sest peamine töö toimus veebi vahendusel. Lisaks hindasid koolijuhid väärtuslikuna kontakti teiste, samal ajal praktiliselt olnud koolijuhtidega. *“Kuna ka üks mu kolleeg, kes tegi samal ajal praktikat siis me tegelikult leppisime kokku selliseid haridus-, aruteluõhtuid, kus me kaasasime erinevaid inimesi. Oma praktikast võetud teemasid püüdsime kaasamõtlejate ringis veel mõelda, kuidas üht või teist asja koolipraktikas juurutada.” (KJ9)*

Organisatsiooni poolt pakutavaid koolitusi pidasid koolijuhid samuti väärtuslikeks suhtlemise ja silmaringi avardamise võimaluseks. Lisaks said koolijuhid silmaringi avardada läbi raamatusoovituste ja praktika jaoks vajalike (protsessi)juhenditega tutvumise. *“Kogeda neid koolitusi, ühelt poolt nad olid nagu toredad, teiselt poolt saidki näha, et mis see sisu seal sees on sellise raha eest, kuhu sa ise ei jaksa eladeski minna.” (KJ2)*

Praktilised tegevused

Intervjuudest selgusid ka erinevad praktilised tegevused, mis olid seotud näiteks sisseelamisprotsessidega. Nende protsesside peamiseks eesmärgiks oli koolijuhtidele tutvustada organisatsiooni, kuid praktilise tegevuse kaudu said koolijuhid juurde lisaks teadmistele konkreetsest organisatsioonist ka praktilisi teadmisi uute töötajate värbamise ja sisseelamisprogrammide kohta.

Organisatsioonikultuuriga seotud tegevustest tõid koolijuhid olulisena välja need tegevused, mis olid seotud organisatsiooni väärtuste ja ennastjuhtiva organisatsiooniga. Asutuse väärtusi tutvustati koolijuhtidele üsna praktika alguses ning see andis koolijuhtide sõnul vajaliku kogemuse näitamaks, kui olulised on ühe organisatsiooni väärtused ja mil määral mõjutab see organisatsiooni liikmete igapäevast tööd.

Koolijuhtidel oli ka endil võimalus praktilisi teadmisi jagada ning see oli uuritavate sõnul suurepäraseks enesekindluse kogumise viisiks ja endast kõrvalpilgu saamiseks. “*Ja siin mulle tundus, et ma sain oma nii-öelda haridusvaldkonna kogemuse pinnalt päris palju tagasi anda.*” (KJ9) Koolijuhte kaasati hariduslikesse programmidesse ja protsessidesse, mis ettevõtetes parasjagu töös olid. Lisaks oodati koolijuhtidelt kõrvalpilku, audiitori ja kriitilise sõbra rolli. Koolijuhid tõid väärtuslikuna välja ülesandeid, mille puhul neil puudus eelnev kogemus, näiteks kindlatele kommunikatsioonireeglitele vastama pidava infokirja kokkupanek või koosolekute broneerimissüsteemi haldamine. Uuringus leidis üks koolijuht, kelle sõnul ei antud talle ühtegi praktilist laadi tööülesannet.

Refleksioon

Uued teadmised, mida rakendada koolis

Intervjuudest selgus, et uue perspektiivi või teadmiste omaksvõtt toimus koolijuhtidel kahe paralleelse etapina. Esmalt tekkisid neis konkreetsed uued teadmised, kuidas mingeid protsesse oma koolis muuta. Koolijuhid tõid välja, et nii praktika ajal kui selle järgselt tekkisid neil vajalikud teadmised personalipoliitika osas. Mõisteti, kuidas värbamisprotsesse koolides efektiivsemaks muuta ning milliseid strateegiaid uute töötajate sisseelamisprogrammis kasutada. Kuigi värbamisprotsesside puhul said nad kasulikke tööriistu ja teadmisi, mõisteti seejuures, et üks ühele eraettevõtete protsesse üle võtta ei saa konkurentsi tiheduse ja ressursside erinevuse tõttu. Ka töötajate motivatsioonipakett on koolijuhtide sõnul oma olemuselt koolides teine, kuid seda vajalikum on see koolikultuuri kui töökeskkonna uueks normaalsuseks muuta.

Organisatsioonikultuuri osas tekkisid koolijuhtidel taipamised selle teadvustamise olulisusest. Koolijuhid nentisid, et neil tekkis läbi praktikakogemuse arusaam, kui oluline on kommunikeerida töötajatele oma kooli või organisatsiooni väärtuseid ning panna neid mõistma, miks midagi tehakse. Lisaks toodi siinkohal välja, et praktika andis ideid, kuidas kooli arengukava rakendamist efektiivsemaks muuta.

Koostöövormides tekkisid intervjueeritavatel koolijuhtidel teadmised, kuidas ühtsete eesmärkide püstitamine täidab koostöö tekkimise ja püsimise rolli. Saadi juurde ka taipamisi, kuidas koosolekute formaati koostöö parandamise eesmärgil teenima panna. Ka ühtsete eesmärkide püstitamine oli üheks tegevuseks, mida koolijuhid koolis koostöö tugevdamise nimel muuta soovisid. Sooviti eraettevõtelt üle võtta arusaama, et kõik kollektiivi liikmed tegutseksid ühtse eesmärgi nimel ja teadvustaksid seda ka igapäevaselt.

Taipamised isiklikul pinnal

Teise paralleelina saab välja tuua koolijuhtide perspektiivi muutuseid isiklikus plaanis. Koolijuhid väärtustasid võimalust vaadata oma organisatsiooni distantsilt, teisest perspektiivist, mis omakorda tekitas nende jaoks vajaliku võrdlusmomendi. Mõisteti, et juhtimine on ka erinevate valdkondade lõikes universaalne, kui see puudutab inimeste juhtimist. *“Juhi töö on aidata tal tööd eesmärgistada, prioritseerida, teha valikuid ja panna inimese isiklikud arengueesmärgid ühtima organisatsiooni eesmärkidega. Juhi töö on tuua inimestes välja parim.”* (KJ9) Tekkis ka taipamine, et iga organisatsioon loob oma juhtimiskultuuri ise ja koolidel ei ole selliseid ressursse, et praktiliselt nähtud ettevõtete juhtimiskultuuriga võistelda. Koolijuhid võrdlesid juhtimise osas enda kooli ettevõttega, kus juhtimistasandeid on rohkem ning iga juht tegeleb oma töös maksimaalselt 15 alluvaga. Seevastu koolides peab juht teadma kõigi töötajate hingeelu. Koolijuhid said läbi võrdlusmomendi oma tööle ja võimekusele uue perspektiivi.

Intervjuudest kõlas ka taipamisi, et koolijuhi senised meetodid ja toimemehhanismid on efektiivsed. *“Ma sain päris palju kinnitust, et tegelikult need põhimõtted ja tegevused, mida ma teen, on ka teiste silmis õiged.”* (KJ3) See omakorda andis koolijuhtidele enesekindlust, sest mõisteti, kui palju tööd koolijuhina ära tehakse.

Muutused, mida koolijuhina endas sooviti teha, olid koolijuhtide sõnul seotud julguse ja otsekoheusega. Üks koolijuht pidas oluliseks enda juures muuta tagasisidestamise viisi, et tuua oma töötajates esmalt esile see, mis on hästi ning läbi hea osutada sellele, mida tuleks parandada. Teisalt tõi teine koolijuht välja justnimelt vajaduse olla otsekohesem nii oma töötajate kui iseenda suhtes. Koolijuhid märkasid ka, et peavad endas rohkem esile tõstma mõtestatust, miks mingi tegevus on oluline ja teine mitte.

Transformatsioon

Muutused koolis

Koolijuhid tõid välja, et kuigi juhtimisstruktuurid on nii ressursiliselt kui ka olemuselt erinevad, on koolides siiski olnud võimalik muuta juhtimise põhimõtteid nii meeskonnapõhiste juhtimisstrateegiatega kui ka lihtsalt juhi kolleegidele lähemale toomise, eesmärgistamise ning võtmetulemuste sisseviimise. Meeskonnapõhine juhtimine on koolijuhtide sõnul saanud nende koolis positiivseks muutuseks. Üks koolijuht tõi välja, et andis ka õpetajatele võimaluse eelarvet koostada, mis aitas juhi tasandil õpetajatele lähemale tuua ja nendes omakorda vastutust suurendada. Intervjuudest tuli välja, et eesmärgistamine on olnud seni koolijuhtide üks keerukamaid muutusi. Õpetajad on tasapisi mõistnud, millised on need olulised tulemused, mida nad oma õpilastelt ootavad ning nendest lähtuvalt on tekkinud eesmärgid, mille suunas koolis ühtselt liigutakse. Juhtimisstruktuuri muudatuse juures tõi üks koolijuht välja ka kollektiivi uuendamise.

Personalipoliitikas on koolijuhid tänaseks ümber mõtestanud värbamise ja sisseelamisprogrammide protsessid. *“Hakkasime natukene paindlikumalt neid kanaleid kasutama, et ei olnud ainult Õpetajate lehes ja CV online’is, vaid läksime laiemaks. Noh, alates sihitud sotsiaalmeedia kampaaniatest kuni selleni, et ajalooõpetajat otsidki Müürilehe abil ja katsud sealt tavakanalitest välja tulla.”* (KJ4) Üks intervjuueeritav kirjeldas, kuidas nad töötasid välja uued sisseelamisprogrammid nii õpetajatele kui õpilastele, et näidata, kuidas organisatsioonis mõtestatakse õppimist ning millised on tugimeetmed nii õpetajate kui õpilaste toetamiseks. Toodi välja ka õppijatele *coachingu* pakkumine, mis on andnud võimaluse õppijale oma tegevust eesmärgistada ning olla nõudlik partner teisele õpetajatele. Üks kutsekooli juhtidest tõi oma intervjuus välja, et nad hakkasid koolis kasutama koostöökokkuleppeid õpetajatega, kes lisaks koolile töötavad ka oma valdkonna spetsialistina väljaspool kooli. Koostöökokkulepped on andnud juhile võimaluse ametialastes väärtustes kokku leppida ning hõlbustasid üleüldist koostööd. Koolijuhid hakkasid enda sõnul rohkem rõhku panema väärtuste pakstile, mida saavad oma õpetajatele pakkuda. Kuigi ressursid on koolidel võrreldes ettevõtluse valdkonnaga erinevad, näevad koolijuhid, et ka pealtnäha lihtsad võimalused nagu tasuta kvaliteetne kohv, sportimisvõimalused või paindlik tööaeg, on õpetajaid motiveerinud.

Koostöövestluste vormi juurutamine oli nii mõnelgi koolijuhil keeruline, sest õpetajad on oma ametist lähtuvalt niigi pidevas suhtluses. Intervjuudest saab välja tuua, et enamik koolijuhte

hakkasid läbi viima üks ühele vestlusi ka kõnnikoosolekutena, mis aitasid juhina neid lähemale õpetajatele ja nende muredele. Ühe koolijuhi sõnul oli vajalikuks muutuseks avalikud skeemid, kus kõikide töötajate tööülesanded olid avalikult jagatud, see on omakorda hõlbustanud koostööd erinevate töötajate vahel. Koolijuhid tõid ühe muutusena välja ka mentorluse pakkumise oma koolides. Lisaks nimetati oluliseks muutuseks ka koolituste viimist siseveebi, mis andis õpetajatele juurde paindlikkust oma ajas.

Organisatsioonikultuuri juures löid koolijuhid muutusi peamiselt läbi organisatsiooni väärtuste ja visiooni loomise ning nende teadvustamise nii kollektiivi sees kui ka õpilastele. *“Pöörata tähelepanu sellele, et oleks väga selge missioon ja visioon, et inimesed teaksid, kus me oleme, kuhu me liigume ja pakkuda sellist inimlikku toetust, empaatiat ja turvatunnet.”* (KJ4)

Andmepõhisuse kasutamise toob üks koolijuht väärtusliku muutusena välja, mis on aidanud koolis muuta strateegiat, näiteks kiusamise vastu või koolitoidu parandamisel.

Muutused koolijuhis endas

Koolijuhtide intervjuudest jääb positiivse muutusena kõlama enesekindlus ja suurem eneseteadlikkus oma rollist koolijuhina. Need väärtused omakorda on aidanud koolijuhti lähemale oma töö mõtestatuse juurde. Koolijuhid näevad endas muutusi motivatsiooni ja tahte osas, tuntakse uut inspiratsiooni, et oma ametialaste teadmiste rakendamine edukalt läbi viia.” *Ja see, mis puudutab nii-öelda koolijuhina töötamist, siis ma võin küll öelda, et see haridusjuhid praktikaprogramm, mõnes mõttes tõi kaasa selle, et, et ma ei lahkunud sellest rollist”*(KJ9)

Teisalt toob üks koolijuht enesekindluse saavutamise osas ka ametialase muutuse, kus on koolijuhi rollist liikunud mujale.

Muutuste ja ümberkujundamisprotsessi roll koolijuhis tuleb intervjuudest samuti esile. Koolijuhid peavad oluliseks oma muutunud arusaama muutuste juhtimisel, seda nii enda seisukohast kui ka oma kollektiivi osas. Nad tõid välja taipamised, et muutuste elluviimine koolides ei käi väga kiiresti. Tuleb olla kannatlik, et tekitada igal kollektiivi liikmel võimalus ise mõista muutuste vajalikkust. Koolijuhid sõnasid, et kui kriitiline mass kollektiivist tuleb muutustega kaasa, on muutused ka võimalikud. Üks koolijuht tõi välja, et hakkas oma töötajate ümberkujundamisega tasapisi pihta juba ise veel praktiliselt olles. Intervjuudest tulid esile lisaks ka koolijuhi raskused, kuidas enda harjumusi muuta.

Kokkuvõtteks saab öelda, et Haridusjuhtide praktikaprogrammi kaudu läbisid koolijuhid oma õppimise jooksul kõiki piiriülese õppimise mehhanisme. Identifitseerimine oli koolijuhtide puhul seotud eeskätt enese vajaduste ja õppimisvõimaluste kaardistamisega, kuid leiti ka arengukohti oma koolis. Ka refleksioon oli sarnaselt identifitseerimisega koolijuhtide puhul tähenduslikku laadi õppeprotsess, sest peamiselt analüüsisid koolijuhid uute perspektiivide ja kogemuste väljundi võimalusi. Koordinaatsiooni ja transformatsiooni mehhanismid olid vastukaaluks aga praktilist laadi, kus peamiseks fookuseks olid konkreetsete tegevused ja praktilised kogemused.

3.2 Koolijuhtide tagasiside Haridusjuhtide praktikaprogrammile

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, milline on koolijuhtide tagasiside Haridusjuhtide praktikaprogrammile. Koolijuhtide vastustest moodustati kolm peakategooriat: tagasiside Haridusjuhtide praktikaprogrammi korralduslikule poolele, tagasiside koostööle erinevate osapoolte vahel ja tagasiside koolijuhile panusele.

Praktikaprogrammi korraldus

Koolijuhid tõid positiivsena välja praktikaprogrammi ülesehituse, mis hõlmas endas nii eeltegevusi koostöös talendijuhtimise ettevõttega Fontes kui ka paralleelseid tegevusi praktiliselt, kus kaaslasena oli asutusepoolne mentor. Lisaks toodi positiivsena välja *coachingu* sessioonid ning koostöövõimalused erinevate osapoolte vahel praktikaasutusest ettevõtteni. Peamiselt toodi positiivsena välja praktika eelselt toimunud juhiprofiili hindamine, mille viis läbi Fontes. Koolijuhid said läbi profiili hindamise ja testimiste sõnastada oma praktikale eesmärgid nii enese kui kooli arengust lähtuvalt, mille pinnalt omakorda moodustati praktikaasutuste ja koolijuhtide vahel paarid. Koolijuhid tõid välja, et taoline juhiprofiili hindamine võiks olla osaks iga koolijuhile arenguprotsessis.

Lisaks toodi positiivsena välja ka praktika toimumise aeg, kus kümnenädalane ettevõtte viibimise periood oli kalendriaasta alguses ning kevadine õppeaasta lõpp jäi planeeritud tutvustamiseks kolleegidele ja muutuste elluviimise planeerimiseks, et uuel õppeaastal suurema muutuste hooga alustada.

Keskkonna vahetuse kui praktika peamise olemuse tõid koolijuhid samuti positiivsena välja. Kuigi kardeti praktika eelselt *start up* ettevõtete olemust, panganduse keerukust ja inglise

keele kasutamise rohkust, jäid koolijuhid enamasti rahule just sellega, et oli võimalus näha täiesti võõra valdkonna töökeskkonna telgitaguseid ning ennast tundmatus kohas proovile panna. Inglise keele kasutamisel oli koolijuhte, kelle jaoks ei olnud see probleemiks, kuid oli ka koolijuhte, kes intervjuus nentisid, et võõrkeele kasutamine oli suureks eneseületamiseks. Ühe koolijuhhi puhul oli põhimõtteline soov sooritada praktika ettevõttes, kus inglise keele kasutamine ei ole vajalik. Praktikaprogrammis osalenud ettevõtete keskkondade puhul toodi suurima õpikohana välja nende tohutu kiire areng. “ (...) oli selline tohutult kiire areng, muutuv keskkond, organisatsioon ise tegi pidevalt nii-öelda läbi sellist transformatsiooni. (KJ9) Leiti, et võõraste keskkonda sattumine oli selle praktika olemuse üks tugevusi, sest erinevas valdkonnas olevatest ettevõtetest on palju õppida ja ka vastu anda. Mitmekesise töökeskkonna juures toodi välja ka organisatsioonide selge missioon ja visioon ning toetav keskkond. Ettevõtted, kuhu praktikale mindi, olid koolijuhtide tulekuks hästi ette valmistunud ning koolijuhid tundsid enda ümber turvalist õpikeskkonda. Koolijuhid avaldasid intervjuudes tänulikkust, et lisaks praktilistele tegevustele ja koosolekutele praktiliselt, said nad osa võtta ka ettevõtete töötajatele mõeldud koolitustest.

Praktikaprogrammi kestvuse suhtes olid intervjuueeritavad koolijuhid ühel meelel selle osas, et kümme nädalat ettevõttes oli piisavalt pikk aeg, et tõeliselt pühenduda ning õppida. Koolijuhid olid tänulikud, et neilt ei oodatud samaaegselt koolijuhtimist, vaid see oli programmi poolt mõeldudki just täies mahus praktikale pühendumise perioodiks. Küll aga saab sellise korralduse koolijuhtide sõnul ka praktika ohukohana välja tuua. Nimelt mõjus koolijuhhi pikk koolist eemalviibimine koolijuhtidele endile ja nende kooli kollektiivile erinevalt. Oli koolijuhte, kelle sõnul toimis tema kooli tööelu ilma juhita väga hästi. Siiski saab välja tuua ka koolijuhte, kelle pikk eemalolek kurnas koolipersonali ning koolijuhhi ja personali omavahelised suhted ei ole praktikaelsele positiivsele tasemele intervjuu toimumise ajakski taastunud. “*Kui seda programmi ka tutvustati, siis pigem oli see sõnum, et hoidke oma koolist või organisatsioonist võimalikult kaugel, et see ei segaks. Ütleme, et see on väga suur viga. Sellepärast et kogu see sidusus oma organisatsiooniga pigem kaugeneks.*” (KJ6) Koolijuhid, kelle meeskond koolis ilma juhita kenasti toime tuli, pidasid üheks põhjuseks enda eelnevat head juhtimistööd ning konkreetseid juhiseid eemaloleku perioodiks. Veel leidis intervjuueeritavate seas koolijuhte, kes oma praktika ajal siiski ka koolis paralleelselt toimetasid, peamiselt oli selle põhjuseks Covid-19 tõttu tekkinud töökohustused, mida koolijuht juhtkonnale delegeerida ei saanud.

Koostöö erinevate osapooltega

Koolijuhtide õppimine toimus Haridusjuhtide praktikaprogrammis mitmete koostöö protsesside sünteesina. Koolijuhtide sõnul toimus õppimine praktilal lähtuvalt kooli arenguvajadustest.

“Mina võin tahta saada paremaks värbamisvestluste läbiviijaks, aga see on ikkagi seotud sellega, et minu organisatsioon vajab seda, et me suudaksime rohkem värvata või atraktiivsemalt värvata” (KJ4) Seepärast tuleb üheks praktika osapoolteks tuua ka koolijuhi enda organisatsiooni, milles koolijuht praktika teisel perioodil muutusi ellu viima hakkas. Siiski jäi mõningatest intervjuudest kõlma, et ettevõttes praktilal olles ei hoidnud koolijuht oma kooli arengut piisavalt kuklas, mis tõttu tundis koolijuht, et praktilal viibimine oli egoistlik enesearengu periood. Üheks võimaluseks, kuidas pikka koolist eemalolekut kompenseerida, pidasid koolijuhid tagantjäreli oluliseks süsteemset infovahetust koolijuhi ja tema kooli kolleegide vahel. Uuritavad nentisid, et enne praktikale minekut ei suunatud neid mõtlema sellele, kuidas oma kooli meeskonda uute ideede ja teadmistega kursis hoida ning mil viisil ennetada hilisemaid olukordi, kus koolijuht räägib arusaamatut keelt. *“Mõnes mõttes tundubki, et see on nagu selline kultuurišokk, et sa oled tagasi seal, kust sa läksid, aga sina ise oled läbi teinud tohutu silmade avanemise.”* (KJ9) Intervjuudest tuli siiski välja, et mõni koolijuht jagas oma vahetuid mõtteid avatud *Facebooki* grupis, millele kõigil tema kolleegidel ligipääs oli, teisalt jagati ka isikliku kontakti teel mõtteid kooli juhtkonna või mõne lähedasema töötajaga. Selline info jagamine oli koolijuhtide sõnul abiks muutuste läbiviimise protsessis, sest kolleegid olid juba mingil määral teemasid jõudnud endas mõtestada ja nendega harjuda. Selle kõige juures tuleb intervjuudest välja ka koolijuhi kolleegide vajadus mentori järgi. *“Võib-olla üks huvitav asi veel. Ma seal olles avastasin, et minul olid toetajad, mentor ja Fontes toetab, aga minu siinne organisatsioon ja meeskond ka areneb, kui mind ei ole. Ja ma võtsin ise neile mentori. Ka nemad arenevad, kui juhti ei ole ja nemad tahavad ka seda mõtestada.”* (KJ1)

Kui koolijuhi kolleegidele mentori võimaldamine tuli intervjuudest ettepanekuna esile, oli programmi poolt koolijuhtidele endale igakülgne tugi tagatud. Enamus koolijuhte tõid intervjuudes esile, et nii mentorite, koordinaatorite kui ka Fontese *coachingu*-sessioonide olemasolu aitas kogu praktika vältel toimuvast aru saada ja õppimist mõtestada. Peamiselt tõsteti esile mentorite enda motiveeritus ning oskus luua koostöist ning turvalist õhkkonda. Toodi välja, et ka mentoritega tekkis vastastikune õppimine ning mõni koolijuht suhtleb oma mentoriga

tänaseni. Siiski tõusis ka intervjuudest esile neid koolijuhte, kelle puhul koostöö mentoriga ei toiminud. Leiti, et toetusmeetmeid oli liiga palju ning kui mentoriga juba oldi teemat mõtestatud, ei olnud *coachingu*-sessioonil enam midagi arutada.

Mentoritel oli suur roll selles, et koolijuhtidel tekiks sujuv koostöö praktikaettevõttega ja sealsete juhtidega, kelle juurde praktikale mindi. Koolijuhid pidasid koostööd ettevõtte juhtidega positiivseks ning olid tänulikud sealsete juhtide avameelsuse ja positiivse õhkkonna eest. Koolijuhid tõid välja, et kuigi valdkonnad on erinevad, oli juhtidega suhtlemine ning koostöö väärtuslik. *“Vastastikune sünergia, selline juhid koos tunne tegelikult on minu meelest hästi suur väärtus selle asja juures.”* (KJ2) Praktikaprogrammi üheks koostöiseks osaks on ettevõtete külastus koolidesse. Intervjuudest selgus, et nii mõnelgi puhul toimusid ettevõtete külastused koolidesse mitu korda. Oli aga koolijuhte, kelle sõnul ettevõtted koolidesse ei jõudnudki või jäid plaanid ajapikku soiku. Ühelt poolt oli põhjuseks Covid-19, mis piirangud seadis, teisalt aga tulid ootamatused ja liigne hõivatus ettevõtte poolt. Oli siiski koolijuhte, kes peale praktika lõppu mingi aja suhtlesid ettevõttega, kus praktilal oldi. Ühe koolijuhi puhul tekkis toimiv koostöö. Koolijuhid leiavadki, et selline vastastikune koostöö on oluline ning kuigi jätkuvalt kommunikeeritakse, et koolijuhid käivad ettevõtetelt õppimas, siis ka koolidel on ettevõtete juhtidele ja ettevõtlusele laiemalt anda. Näiteks selles osas, kuidas inimest hoida ja vastutada tema eest kogu tema elukaare mõttes. *“Jälle tembeldatakse, justkui koolijuht oleks mingi kehvi kraam (...). Aga täpselt samamoodi on neid kehvi juhte igasugustes asutustes. Ega siis pole ilmaasjata nii, et need praktikaprogrammi asutusi ei ole liiga palju (...). Arusaamine või teadasaamine, et sa teed suurepärast tööd, on suur lisandväärtus.”* (KJ2)

Praktilal osalenud koolijuhtide omavaheline koostöö ja suhtluse olulisus tõusis intervjuudest samuti esile. Siinkohal toodi välja Covid-19 seotud piirangud, kus koolijuhid omavahel kohtusid vaid ekraani taga ning inimeste vahelisi isikliku tasandi suhteid selle lennu puhul suuresti ei tekkinud. Siiski tõid koolijuhid ka siinse uuringu käigus välja, et kaaspraktikantide tegevustega oldi kursis ning seda peeti oluliseks.

Koolijuhi panus

Intervjuudest selgus, et Haridusjuhtide praktikaprogramm oli koolijuhi professionaalse arengu ja isikliku kasvamise eesmärgil väga hea kogemus. Leiti, et see, kui palju koolijuht praktilal olles õppis ja ennast rikastas, oli seotud sellega, milline oli koolijuhi motiveeritus. Mida avatuma

meelega praktikale mindi, seda kergem oli praktikalt ka teadmisi saada, sest infot ja kohanemist oli palju. Enamuse uuringus osalenud koolijuhtide puhul oli tegemist õpihimuliste juhtidega, kes on peale Haridusjuhtide praktikaprogrammi koolitanud ennast väga mitmetel Eestis pakutavatel täiendkoolitustel. Nenditakse, et koolijuht peab oma õpihimuga olema eeskujuks oma kooli töötajatele ning võimaldama ka neil ennast pidevalt arendada.

Üleüldiste koolijuhi arenguvõimaluste osas tuuakse intervjuudes välja, et Eesti haridussüsteemis on koolijuhid liiga kaua ametis ning keegi ei nõua neilt süsteemset enesearenguplaani. *“Eestis on koolijuhid ja õpetajad hästi pikalt tööl. Paigalseis või enesearengu peatumine on vist üks hirmsamaid asju, mis saab olla haridussüsteemis.”* (KJ4) Juht vastutab nende sõnul enda ellujäämise eest ning koolijuhtide sõnul puudub kogunud koolijuhtidele riiklikult karjäärialane tugi või professionaalse arengu nõustamine. Leitakse, et antud praktikaprogramm võiks olla sees koolijuhi kompetentsimudelil.

Kokkuvõtteks saab öelda, et Haridusjuhtide praktikaprogrammis osalenud koolijuhid andsid oma kogemusele positiivse hinnangu ning pidasid antud programmi väärtuslikuks võimaluseks kogunud koolijuhil ennast ametialaselt arendada ning viia teadmisi kaasaegset juhtimisest ka koolidesse. Toodi välja ohukohad koolijuhi pikale eemalolekule oma koolist, seejuures toodi ettepanekuna mõte, luua süsteemne info jagamise platvorm, kus koolijuht oma kooli kolleege jooksvalt uute taipamistega kursis hoida saaks. Intervjueeritavad koolijuhid väärtustasid enesetäiendamise vajalikkust nii iseenda kui ka koolijuhi ametis üleüldiselt. Seejuures peeti oluliseks ühiskondlikul tasandil kommunikeerida, et kuigi koolijuhid läksid õppima juhtimist edukatesse ettevõtetesse, oli tegemist vastastikku õppimise protsessiga. See, kuidas koolijuht praktikaprogrammis õppis ja arenes, oli seotud koolijuhi enda motiveeritusega ning suurem osa vastanutest said praktika lõpuks lisaks uutele teadmistele ka enesekindlust. Siinjuures toodi välja, et Haridusjuhtide praktikaprogramm võiks olla koolijuhi ametialase arengu üheks oluliseks täienduskoolituseks.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk on määratleda koolijuhi õppimist Haridusjuhtide praktikaprogrammi vahendusel eraettevõttes, lähtudes piiriülese õppimise teooriast ning välja selgitada Haridusjuhtide praktikaprogrammis osalenud koolijuhtide tagasiside programmile. Järgnevalt arutletakse tulemustest esile kerkinud põhisõnumite üle.

Kogenud koolijuhi õppimine

Koolijuhtimine ja kogenud koolijuhtide võimalused ennast professionaalselt arendada on tänapäeval hariduspoliitiliselt keskne teema (Earley & Bubb, 2023) ning selle temaatika olulisust tunnetavad ka magistritöös osalenud koolijuhid. Oluline on seejuures märkida, et Haridusjuhtide praktikaprogrammis osalesid koolijuhid, kes näevad soovi ja vajadust pidevalt õppida ja ennast professionaalselt proovile panna. Ka varasemad uuringud (Malinga, 2019; Sahlin, 2023) toovad välja, et koolijuhis peab olema isiklik kirg ja soov ennast ametialaselt arendada.

Koolijuhtide õppimise analüüsimine Haridusjuhtide praktikaprogrammis piiriülese õppimise teooria abil on andnud võimaluse vaadata õppimist laiemas tähenduses ning märgata koolijuhtide identiteedi muutusi, uute tähenduste tekkimist, sügavamat õppimist ja ühiskondlikku diskussiooni. Koolijuhid õppisid enda sõnul praktilal püstitatud eesmärkide abil, mis lähtusid muutuste vajadusest nii eneses kui oma organisatsioonis. Praktilise kogemuse kaudu said koolijuhid teadmisi oma ametialaste oskuste arendamiseks eraettevõtete juhtidelt, mis omakorda toetab Hallingeri ja Snidvongsi uuringu tulemusi (2008), et koolijuhtidel on võimalus õppida ärimaailmas tegutsevatest ettevõtetest. Seejuures anti praktilal teadmisi vastakuti ning õpiti erinevatest valdkondadest pärit professionaalide omavahelise võrgustiku loomise toel. Piiriülene õppimine kirjeldabki õppimist, mis toimub erineva kutse- või kultuuritaustaga spetsialistide vahel, kus enese professionaalse arengu nimel liigutakse teise valdkonda ja arendatakse uusi sotsiaalseid suhteid (Akkermann & Bruining, 2016).

Koolijuhtide õppimine on individuaalne ning see, milline kogemus Haridusjuhtide praktikaprogrammist saadi, on iga koolijuhi ja kooli osas erinev. Juhiprofiili hindamine, mis oli üheks praktika osaks, aitas igal koolijuhil leida õppimise eesmärgid ning oli koolijuhile abiks oma kooli muutuste vajaduste sõnastamisel. Koolijuhid mõistsid, et neil oli praktikale minnes omad soovid, mis enamasti olid seotud kooli vajaduste või probleemidega. Õppimise uurimine õpimehhanismide toel (Akkermann & Bakker, 2011a) aitaski näha ühendusi koolijuhi õppimise ja tema organisatsiooni arengu vahel. Uuringust selgus, et koolijuhi õppimine lähtus suuresti tema kooli arenguvajadustest. See võib viidata omakorda teadmisele, et koolijuhid saavad tagada oma panuse kaudu nii kooli arengusse kui ka õpilaste heaolusse (Hitt & Tucker, 2016). Siinkohal keskenduti piiriülese õppimise neljale õpimehhanismile: *identifitseerimine*, *koordineerimine*, *refleksioon*, *transformatsioon*. Need mehhanismid on aidanud omakorda näha võimalusi, kuidas

erinevad kultuurid või valdkonnad läbi koostöö teadmisi jagavad ja seni käibel olevaid tavasid muudavad (Akkermann & Bakker, 2011a). *Identifitseerimise* juures kaardistasid koolijuhid vajaduse muuta oma senist suhet koolijuhi ametisse, saada lisaks uutele juhtimisalastele teadmistele ka motiveeritumaks ja teadlikumaks juhiks oma koolile. Ka *koordinatsiooni* juures otsiti läbi koostöö ja teadmiste vahetuse võimalikke lahendusi, kuidas leida uusi teadmisi ja perspektiive nii oma ametisse kui ka organisatsiooni. Oluline on aga välja tuua, et *refleksiooni* ja *transformatsiooni* juures tekkis koolijuhtides tänu võõra keskkonna peegeldusele enesekindlus. See omakorda andis tõuke koolijuhtide mõistmisele, et ka neil ning haridusel üldiselt on eraettevõtlusesse palju anda ning kogu õppimine on toimunud vastastikusel sotsiaalses koostöös.

Piiride ületamine on õppimise jaoks oluline

Antud uuring kinnitas teadmist, et piire ületav õppimine on spetsialistide jaoks oluline (Walker & Nocon, 2007), kuna see suurendab enesetõhusust, täiskasvanute õppimist, ühiskondlike väljakutsete lahendamist ning koostööd eri kultuuride ja ametite vahel (Fortuin *et al.*, 2024; Oonk *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2022). Erinevast valdkonnast juhtide vahel tekkis Haridusjuhtide praktikaprogrammi vältel koostöine infovahetus, milles info ja teadmised liikusid vastakuti (Goos & Bennisoni 2018), kuid eelkõige keskendus magistritöö nendele muutustele, mis tekkisid koolijuhi käitumises ja teadmistes.

Koolijuhid said läbi praktilise osalemise ja võõras keskkonnas õppimise tunda kuuluvustunnet ettevõtete juhtidega ning nende toel õppisid koolijuhid enda võimeid paremini tundma. See toetab teadmist, et kõikide valdkondade juhid vajavad enda arenguks kuuluvust ja partnersuhteid teiste juhtidega (Aas & Vavik, 2015; Klar *et al.*, 2021). Haridusjuhtide praktikaprogrammist saadud kogemuse näol mõisteti ka, et koole tuleb juhtida kui igat teist kaasaegset organisatsiooni. Ressursside puuduse ja mastaapide erinevuse kõrval sai aga kinnitust tõsiasi, et juhtimine on universaalne, eriti kui tegemist on inimeste juhtimisega ning haridusvaldkond vajab muutusi juhtimisstruktuurides, et pakkuda õpetajatele kaasaegset töökeskkonda ja õpilastele turvalist õpikeskkonda (Hitt & Tucker, 2016). See omakorda tähendab juhi jaoks pidevat enesearengut, teadmaks kaasaegseid juhtimisstrateegiaid (Zepeda *et al.*, 2017). Igasuguse piiriülese õppimise juures on oluline aga silmas pidada, et tegevused ja õppimine ei mõjuta mitte ainult üksikisikut, vaid teda ümbritsevat sotsiaalset keskkonda tervikuna (Akkermann & Bakker, 2011b). Kuigi Haridusjuhtide praktikaprogrammis on õppimine

individuaalne, saab tõdeda, et koolijuhid piiride ületajatena ehtasid samal ajal ka silda haridusvaldkonna ja eraettevõtluse vahel.

Koolijuhid tõid välja, et muutused Eesti haridusvaldkonnas on suuresti koolijuhtide õlul ning enese pidev arendamine aitab küll kaasa muutustele üldistes haridusvaldkonna põhimõtetes, kuid siiski vajaks valdkond strateegilisemat lähenemist. Haridusjuhtimise kontseptsiooni on uuritud kultuuride lõikes ning siingi rõhutatakse haridusvaldkonna vajadusele mitmekesisuse ja valdkondade vahelisele suhtluse järgi (Esposito & Petroccia, 2022). Ka Eesti Haridusvaldkonna arengukava 2021 - 2035 (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021) annab haridusele ühiskondliku väärtuse, läbi mille peaks avalduma ühiskonna sidusus, loovus, paindlikkus ja innovaatilisus, mis omakorda aitab kaasaegses maailmas toime tulla. Sellest tulenevalt on asjakohane tekitada ühiskonnas laiemat diskussiooni nende valdkondade koostöö vajalikkusest. Võttes arvesse Haridusjuhtide praktikaprogrammi jätkusuutlikkust ja positiivset tagasisidet nii koolijuhtide kui eraettevõtete juhtide poolt, on asjakohane tuua välja mõte, et piiride ületamise pädevust on vaja stimuleerida, et me suudaksime integreerida sotsiaalseid piire ja jagada erinevate valdkondade vahel oma teadmisi ja oskusi veelgi rohkem (Walker & Nocon, 2007).

Haridusjuhtide praktikaprogrammi olulisus Eesti hariduses

Magistritöös osalenud koolijuhid toovad välja, et Haridusjuhtide praktikaprogrammi näol on tegemist olulise võimalusega kogenud koolijuhtidel õppida ja ennast professionaalselt arendada. Programmile annab väärtust juurde selle sobivus piiriülese õppimise raamistikku, mis omakorda stimuleerib praktilise õppimise vormi (Oonk *et al.*, 2022) koolijuhtide jaoks. Programmist saadud kogemused näitavad, et koole tuleb juhtida kui igat teist kaasaegset organisatsiooni ning Eesti haridusvaldkonnas on oluline luua võimalusi valdkondade vaheliseks õppimiseks.

Kaasaegse organisatsiooni juhtimisega käivad kaasas kaasaegsed juhtimisstrateegiad, mis tähendavad omakorda organisatsiooni juhi jaoks pidevat enesearengut (Klar *et al.*, 2021). Selles valguses toovad koolijuhid välja kriitika koolijuhtide stažeerimise olukorra üle Eestis. Kuigi püsivad Eesti koolijuhid ametis maailma keskmisest kaks korda kauem, keskmiselt umbes 14 aastat (Taimalu *et al.*, 2019), ei ole riiklikult paika pandud, millise aja tagant ning mil määral koolijuht ennast ametialaselt täiendab. Ettepanekuna toodi, et Haridusjuhtide praktikaprogramm võiks olla üheks kogenud koolijuhi kohustuslikuks õpiteeks. Tulles aga tagasi magistritööga

saadud teadmise juurde, et Haridusjuhtide praktikaprogrammis osalesid juba motiveeritud ja õpihimulised koolijuhid, saab kahtluse alla seada, kas antud programm sobib kõigile Eestis ametis olevatele koolijuhtidele ning kas programm sellisel kujul saavutab eesmärgi, et kõikidesse koolidesse jõuaks kaasaegne juhtimisstruktuur.

Lisaks tuleks oluliselt läbi mõelda koolijuhtide poolt välja toodud kitsaskoht, mil määral on toetatud praktilisel oleval koolijuhil kooli sellel ajal, kui juht pikemaajalisel enesetäiendamisel viibib. Magistritöö põhjal on kõnekas analüüsida koolide hakkama saamist koolijuhil varasemate otsuste valguses. Ühelt poolt saab juht oma pikka eemaloleku aega vaadata kui võimalikku tagasisidet oma seniste juhtimisstrateegiade efektiivsuse kohta. Antud uuringust ilmneb, et juhid, kes tunnevad ennast oma kollektiivi eesotsas hästi ning on juhtimises varasemalt teinud õigeid otsuseid, nägid, et nende organisatsioon toimis ilma juhita hästi. Teiselt poolt tuli välja ühe koolijuhil kogemus, kus pikalt eemal viibitud aeg tekitas naastes pingeid kollektiiviga suhtlemisel. Sarnasele tulemusele on varasemalt jõudnud ka Boss (2000), kelle uuringu tulemused näitasid, et juhi pikaajaline eemalviibimine võib tekitada organisatsioonis taandarengut, mis omakorda näitab juhi olulist rolli organisatsiooni arengus ja töötajate heaolus (Malinga *et al.*, 2019).

Lähtudes sellest, et piiriülese õppimise puhul on olulised muutused, mis toimuvad ka õppijat ümbritsevas organisatsioonis, võib töö piiranguks pidada asjaolu, et antud magistritööga ei saa teada, millised muutused koolides tegelikult on rakendunud, vaid tulemused põhinevad ainult koolijuhtide arvamustel. Eeltoodu kõrval omab aga töö praktilist väärtust osalejate tagasiside programmile, mis võimaldab Haridusjuhtide praktikaprogrammi edasi arendada. Lisaks annab tööle väärtust piiriülese õppimise teooria olemuse avamine koolijuhtide õppimise kontekstis, pakkudes lisandväärtust juba olemasolevatele teadmiste (Bakx, 2016; Goos & Bennison, 2018; Wang *et al.*, 2022; Zheng *et al.*, 2019) kõrvale.

Tänaseks on Haridusjuhtide praktikaprogrammi läbinud juba viis lendu, seega saaks edaspidi läbi viia sarnase uuringu, mis hõlmaks erinevates lendudes osalenud koolijuhte. See võimaldaks esinduslikuma valimi kaasamist. Ka saaks uurida programmi pikemat mõju koolijuhtide ja kooli arengule, intervjuuerides antud magistritöö valimisse kuulunud koolijuhte uuesti mõne aasta pärast. Lisaks on võimalik uurida koolijuhtide õppimist ja muutuste elluviimist juhtumiuuringu toel, kaasates uuringusse nii koolijuhil kolleegid, kooli pidajad kui ka koolijuhtil praktika ajal toetavad mentorid. Kuna Haridusjuhtide praktikaprogrammis saab alates neljandast

lennust osaleda ka õppejuhid, võiks tulevikus uurida, mida selline muutus praktikaprogrammile on kaasa toonud ning millised on hoiakud õppejuhtide osalemisele algselt koolijuhtidele mõeldud programmis.

Tänuõnad

Soovin tänada uuringus osalenud koolijuhtidele, kelle ausad ja vahetud mõtted olid suureks inspiratsiooniks. Eriliselt suur tänu juhendajale, kelle tugi töö kirjutamise ajal motiveeris ning kriitika viis edasi. Suur aitäh neile kursusekaaslastele, kes olenemata kellaajast või kuupäevast tuju üleval hoidsid ning teadmiste või hea sõnaga toeks olid.

Autorsuse kinnitus

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

Liis Ilula-Niinemets

/allkirjastatud digitaalselt/

16.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Aas, M., & Vavik, M. (2015). Group coaching: a new way of constructing leadership identity. *School leadership & management*, 35(3), 251-265.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962497>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011a). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *International journal of educational research*, 50(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and learning*, 5, 153-173.
- Akkerman, S. F. & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M., & Beijaard, D. (2016). Boundary crossing by science teacher researchers in a PhD program. *Teaching and teacher education*, 60, 76-87.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.003>
- Beilmann, M. (2020). Küsitlusuuringud. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/k%C3%BCsitlusuuringud>
- Bergman-Pyykkönen, M., Engeström, R., & Karvinen-Niinikoski, S. (2024). Identities in motion—Boundary-crossing learning from an intrapersonal perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 44, 100780. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100780>
- Billett, S. (2011). Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. *The SAGE handbook of workplace learning*, 60, 72.
- Boss, R. W. (2000). Is the leader really necessary? The longitudinal results of leader absence in team building. *Public Administration Quarterly*, 471-486.
- Choutou, C., & Potari, D. (2024). Investigating boundaries and boundary crossing between mathematics and visual art teaching in a collaborative setting. *The Journal of Mathematical Behavior*, 73, 101138. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2024.101138>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2019). Motivation and engagement in learning. *Oxford research encyclopedia of education*.

- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110-125.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Earley, P., & Bubb, S. (2023). Understanding what makes school leaders effective: the importance of personal development and support. *International Encyclopedia of Education*, 4.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. New York, NY: Springer.
- Esposito, M., & Petrocchia, S. (2022). Educational leadership across cultures. *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal*. doi: 10.2478/gssfj-2022-0002
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). QCAmap: an interactive web application for qualitative content analysis. *Journal of Sociology of Education and Socialization ZSE*, 37.
- Flynn, M., Pillay, H., & Watters, J. (2015). Boundary crossing—A theoretical framework to understand the operational dynamics of industry-school partnerships. *TVET@ Asia*, 5, 1-17.
- Fortuin, K. P. J., Gulikers, J. T., Post Uiterweer, N. C., Oonk, C., & Tho, C. W. (2024). Developing a boundary crossing learning trajectory: supporting engineering students to collaborate and co-create across disciplinary, cultural and professional practices. *European Journal of Engineering Education*, 49(2).
<https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2219234>
- Goos, M., & Bennison, A. (2018). Boundary crossing and brokering between disciplines in pre-service mathematics teacher education. *Mathematics Education Research Journal*, 30.
- Hallinger, P., & Snidvongs, K. (2008). Educating leaders: Is there anything to learn from business management?. *Educational Management Administration & Leadership*. 36(1).
<https://doi.org/10.1177/1741143207084058>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf

- Hatch, T., Stosichb, E. L., & Corson, J. (2023). Leadership and governance for improvement: how schools manage external demands. *International Encyclopedia of Education*, 4. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05034-X>
- Heateo Haridusfond. (s.a.). <http://www.heategu.ee>
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of educational research*. 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Jamnes, P., Värnik, A., & Kamp, U. (2023). *Haridusjuhi kompetentsimudeli kasutusjuhend*.
- Jensen, R. (2022). Professional development of school leadership as boundary work: patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. *International Journal of Leadership in Education*. 25:4, 515-532. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716998>
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K.Rootalu, V. Kalmus, A. Masso ja T. Vihalem (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
- Klar, H. W., Huggins, K. S., & Andreoli, P. M. (2021). Coaching, professional community, and continuous improvement: rural school leader and coach development in a research-practice partnership. *International Journal of Leadership in Education*. 1-28. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1869311>
- Kompetentsimudel. (s.a.) <https://kompetentsimudel.edu.ee/haridusasutuse-juht/>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*. 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Andmekogumismeetodid. K.Rootalu, V. Kalmus, A. Masso ja T. Vihalem (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
- Liukkonen, P., Vartiainen, H., Pöllänen, S., & Kokko, S. (2023). Interacting with nature in and through boundary crossing learning: A case of bioart-making. *Journal of the Learning Sciences*, 32(4-5), 534-572. <https://doi.org/10.1080/10508406.2023.2263845>
- Malinga, K. S., Stander, M., & Nell, W. (2019). Positive leadership: Moving towards an integrated definition and interventions. *Theoretical approaches to multi-cultural positive psychological interventions*, 201-228.

- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409-421.
- Oonk, C., Gulikers, J., den Brok, P., & Mulder, M. (2022). Stimulating boundary crossing learning in a multi-stakeholder learning environment for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 21-40.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice. *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Paris
- Rae, I., James, P., Palmeri, J. & Värnik, A. (2023). Koolijuhtide karjäärimudeli uuendamine. Lõpparuanne. Fontes.
- Tempelaar, D., Nguyen, Q., & Rienties, B. (2020). Learning analytics and the measurement of learning engagement. *Adoption of data analytics in higher education learning and teaching*, 159-176.
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Schäfer, L. M., Rickenbacher, A., & Merki, K. M. (2022). Teachers involved in school improvement: Analyzing mediating mechanisms of teachers' boundary-crossing activities between leadership perception and teacher involvement. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103774.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103774>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K.Rootalu, V. Kalmus, A. Masso ja T. Vihalem (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
- Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals—how do experienced school leaders make sense of their professional learning?. *Educational Management Administration & Leadership*. 17411432231168235.
<https://doi.org/10.1177/17411432231168235>
- Suchman, L. (2002). Located accountabilities in technology production. *Scandinavian journal of information systems*, 14(2), 7.
- Snoek, M., Enthoven, M., Kessels, J., & Volman, M. (2017). Increasing the impact of a Master's programme on teacher leadership and school development by means of boundary crossing. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 26-56.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1025855>

- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1.* https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Walker, D., & Nocon, H. (2007). Boundary-crossing competence: Theoretical considerations and educational design. *Mind, Culture, and Activity, 14*(3), 178-195.
<https://doi.org/10.1080/10749030701316318>
- Wang, Z., Yuan, R., & Liao, W. (2022). Learning to teach through recursive boundary crossing in the teaching practicum. *Teachers and Teaching, 28*(8), 1000-1020.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137139>
- Young, M. D. (2023). The development of educational leaders: history and contemporary practice in the United States. *International Encyclopedia of Education, 4.*
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05050-8>
- Zepeda, S. J., Parylo, O., & Klar, H. W. (2017). Educational leadership for teaching and learning. In D. Waite & I. Bogoch (Eds.), *The Wiley international handbook of educational leadership*. 227–252. Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118956717.ch13>
- Zheng, X., Zhang, J., & Wang, W. (2019). Teacher learning as boundary crossing: A case study of Master Teacher Studios in China. *Teachers and Teaching, 25*(7), 837-854.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1673358>

LISA 1. Intervjuukava

1. Soojendavad küsimused
2. Enne praktikat
 - a. Kust tekkis mõte sellele praktikale kandideerida?
 - b. Missuguseid arenguvajadusi nägid enda kui juhi juures enne praktikat?
 - c. Missuguseid arenguvajadusi nägid enda organisatsiooni juures enne praktikat?
 - d. Millised olid sinu ootused praktikale?
 - e. Millise eesmärgi seadsid oma praktikale? Põhjenda, miks just selle
3. Praktika ajal
 - a. Kirjelda oma praktikaettevõtet kui organisatsiooni.
 - i. Mille poolest see erineb koolist?
 - ii. Mille poolest sarnaneb?
 - b. Missuguseid ülesandeid praktika ajal täitsid?
 - i. Missugused neist olid sinu jaoks kõige õpetlikumad? Meeldivamad? Pingutust nõudvamad? Kasulikumad?
 - c. Kuidas tajusid enda kui juhi tugevusi ja arenguvajadusi ettevõttes olles?
 - d. Milliseid tegevusi/teadmisi/oskusi said juba praktika ajal oma organisatsioonis rakendada?
 - e. Mida organisatsioon sai õppida sinult?
4. Pärast praktikat
 - a. Organisatsiooni (professionaalne areng) kohta
 - i. Mida õppisid praktikal oma kooli kohta?
 - ii. Milliseid praktikapäevikus välja toodud tegevusi/muutusi oled jõudnud ellu viia?
 1. Mida oled juba teinud?
 2. Mis on pooleli?
 3. Mida tahaksid veel teha?
 4. Mis on toetanud või takistanud nende muutuste tegemist?
 5. Kuidas suhtusid kolleegid muutustesse? Algatusse?
 - b. Haridusjuhi enda kohta
 - i. Milliseid uusi omadusi sa endas märkasid, peale praktikat/praktika ajal?
 - ii. Millised sinu senised omadused said praktikal kinnitust, et teed hästi ja õigesti?
 - iii. Milliseid HJ praktikal saadud juhi professionaalseid teadmisi kasutate täna? Igapäevaselt?
 - iv. Milliseid HJ praktikal saadud juhi professionaalseid teadmisi kasutasite aga enam ei kasuta? Põhjenda.
 - v. Millist tagasisidet on andnud sulle su kolleegid?
 - vi. Kas sa saaksid tuua välja, kuidas on sinu suhtlus kolleegidega muutunud!
 - vii. Milline on suhtlus/koostöö praktika organisatsiooniga?

5. Praktikaprogramm

- a. Milline on Teie arvates selle praktikaprogrammi väärtus?
- b. Mida teeksid HJ praktikal täna teisiti?
- c. Millised on HJ praktika tugevused?
- d. Millised olid HJ praktika programmi nõrkused Teie arvamusel?

6. Kokkuvõte ja tänu

LISA 2. Näide kaaskodeerija koodidest

[Back](#)

Millised mehhanismid peegelduvad vastustest?

Sufficient similar categorizati

< Original

Coder-Agreement >

Vastaja_4

Tegelikult me jõudsime sinna välja, et ma kutsusin oma mentori ja kordinaatori oma asutusse, et näidata ja tuvustada. Me leidsime väga palju ühisosasi. Mõlemad olid väärtuspõhised organisatsioonid. Haridussüsteem on hästi missioonipõhine. Mida kindlasti startupides on rohkem, on trackimine. Tegelikult üks sissevaade, mis ma kaasa võtsin. On andmepõhine juhtimine. Hariduses on ka hästi palju andmeid aga kuidas neid teadlikumalt kasutada. Me hakkasime ka tegema väiksemaid küsitlusi. Haridusasutuses on 1-2 korda aastas sellised suured küsitlused ja siis sa saad terve posu andmeid tuleb umbes seal augusti lõpuks, mille põhjal siis uut aastat rihtida. Aga olid täiesti praktilised asjad, mis ma sealt ka üle võtsin. Näiteks et me hakkasime oma infotunde tegema, kuna meie koolis on nii eesti kui saksa õpetajaid, rahvusvahelise taustaga õpetajaid. Hakkasime infokirju ja ja infominuteid tegema kakskeelsena, et kõik oleksid ühes inforuumis. Teadlikumalt hakkasime rohkem kraadima heaolu, alates vaimse terviseküsimustest kuni siukste väiksemate rahulolu küsitlusteni, et ei peaks ära ootama seda nii-öelda aasta lõppu.

Väärtuspakkumine (ma vaatan, mis ma ise siin kirjutasubm scrolli korra). Et seda tööandja brändi, sise-väliskommunikatsiooni, teadlikumalt suunatud sotsiaalmeedia postitustega tööd. See oli ka suurepärase võimalus vaadata, et kuidas nemad kasutasid sotsiaalmeediat oma tööandja brändina ja ka oma klientuuri suhtes.

Seda eesmärgistamist, et teadlikumalt. See oli ka üks asi, mida me kasutasime oma uue arengukava võtmes, et trakkimist neid mõõdikuid kust kuhu tahame jõuda.

RQ2-3

RQ2-6

RQ2-2

RQ2-6

RQ2-6

RQ2-6

RQ2-3

RQ2-6

RQ2-4

RQ2-6

RQ2-6

RQ2-6

LISA 3. Näide kategooriate moodustamisest teise uurimisküsimuse näitel

Tabel 2. Milline on Haridusjuhtide programmi läbinud koolijuhtide tagasiside programmile?

Põhikategooria	Alamkategooria
Praktikaprogrammi korraldus	ülesehitus
	keskkond
	aeg
	kestvus
Koostöö erinevate osapooltega	kool
	mentor
	praktika ettevõtte
	kaaspraktikandid
Koolijuhi panus	koolijuhi isikuomadused
	koolijuht Eestis

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liis Ilula-Niinemets,

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

Koolijuhtide piiriülene õppimine eraettevõtetes Haridusjuhtide praktikaprogrammi näitel ning nende tagasiside programmile,

mille juhendaja on Pihel Hunt,

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

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liis Ilula-Niinemets

16.05.2024