

TARTU ÜLIKOOL
Majandusteaduskond

Kaja Jakobson

**ÕPPIVA ORGANISATSIOONI KUJUNDAMISE
VÕIMALUSED EESTI ÜLDHARIDUSKOOLIDE
NÄITEL**

Magistritöö ärijuhtimise magistri kraadi taotlemiseks

Juhendaja: prof. Maaja Vadi

Tartu 2015

Soovin suunata kaitsmisele

prof. M. Vadi

Kaitsmisele lubatud “ 2015. a

Juhtimise õppetooli juhataja

prof M. Vadi

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

.....

K. Jakobson

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1. ÕPPIVA ORGANISATSIiooni KÄSITLEMISE TEOREETILISED ALUSED ...	8
1.1. Õppiva organisatsiooni määratlemine ja erinevus organisatsiooni õppimisest.....	8
1.2. Õppiva organisatsiooni käsitluste võrdlus ja analüüsi võimalused kooli kontekstis.....	15
1.3. Õppiva organisatsiooni kujundamise võimalused kooli kontekstis	25
2. ÕPPIVA ORGANISATSIiooni KONTSEPTSIOONI ANALÜÜS KOOLIDE NÄITEL	30
2.1. Uurimisprobleem, valim ja meetodid.....	30
2.2. Õppiva organisatsiooni kontseptsiooni rakendamine koolides.....	35
2.3. Järeldused õppiva organisatsiooni rakendamisest ja ettepanekud õppiva organisatsiooni kujundamiseks koolides	51
KOKKUVÕTE.....	74
VIIDATUD ALLIKAD	76
LISAD.	
Lisa 1. Koostööuuring. Küsimustik direktorile.....	80
Lisa 2. Koostööuuring. Küsimustik õpetajale.....	83
Lisa 3. Distsipliinide erinevuste olulisus lähtuvalt tunnikoormusest, tööstaažist, ametist, ja vanusest	86
Lisa 4. Intervjuu küsimused	86
Lisa 5. Tegevuste kokkuvõte õppiva organisatsiooni kujundamiseks Saaremaa Ühisgümnaasiumis (intervjuu põhjal).....	87
Lisa 6. Tegevuste kokkuvõte õppiva organisatsiooni kujundamiseks Kuressaare Gümnaasiumis (intervjuu põhjal)	89
Lisa 7. Tegevuste kokkuvõte õppiva organisatsiooni kujundamiseks Kadrioru Saksa Gümnaasiumis (intervjuu põhjal).....	90
Lisa 8. Tegevuste kokkuvõte õppiva organisatsiooni kujundamiseks Tallinna Reaalkoolis	91

Lisa 9. Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine: nõustumine kooliti	92
Lisa 10. Meeskondlik õppimine: nõustumine kooliti.....	93
SUMMARY	94

SISSEJUHATUS

Paar aastakümnet tagasi olid koolide juhtimisstruktuurid ja -süsteem sarnased kogu Eestis, kus hierarhiline juhtimissüsteem oli peamiseks juhtimise aluseks. Eesti taasiseisvumisega 1991. aastal ning majandusmudeli ümberkorraldamisega seoses tekkis vajadus koolide muutumisele järele ja muutunud välise keskkonna mõjul ei saanud vanal viisil koolitöö/õppetöö enam toimuda. Sellest tingituna korraldati 1993/1994. aastal Avatud Eesti Fondi algatusel ja toetusel koostöös Riigi Kooliametiga koolimeeskondade organisatsiooni- ja juhtimisalane täiendkoolitusprogramm „Omanäoline Kool“ (Koolijuhid meie ... 2015), mis lõi eeldused koolide, kui organisatsioonide, muutumiseks vastavalt ühiskonnas tekkinud muutustele.

Ühelt poolt on viimastel aastatel muutunud põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad, riigi püüdlused koolivõrgu korrastamisel, aga ka riigi demograafiline situatsioon ja eelarvelised kärped. Teisalt on suurenenud lastevanemate nõudlikkus koolide suhtes ja nende teadlikkus haridusvaldkonnast, samuti on muutunud õpikäsitus. Muutunud nägemust kolide rollist ilmestab 2014. aastal koostatud Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukava „Tark ja tegus rahvas 2015–2018“ (2014: 5), milles on märgitud, et teadmised, oskused, loovus ning ühised väärtused on ühiskonna ja rahvuse edasikestmise tähtsaimad tagatised ning Eesti tulevik, ühiskonnaliikmete toimetulek ja rahulolu sõltuvad suuresti iga elaniku haritusest. Samuti on Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014: 5) toonud ühe eesmärgina välja just õpikäsitluse muutumise vajaduse.

Õpikäsitluse muutumine saab alguse üldhariduskoolidest, kusjuures võtmeisikuteks on koolijuhid. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 raames on loodud programm „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid 2015–2018“, mille kohaselt pööratakse erilist tähelepanu haridusasutuse juhtidele, kuna nad on „katalüsaatorid, kes loovad võimaluse ja vajadusel annavad kiirendava tõuke, et soovitud nihe õpikäsitluses klassiruumi jõuaks“ (Pädevad ja ... 2015: 2) Koolijuht on teisisõnu see, kellest sõltub uue

õpikäsitluse jõudmine kooli ja õpetajateni ning kellel lasub vastutus organisatsiooni kujundamisel tänapäevastele nõudmistele ja ootustele vastavaks.

Haridusasutuse kujunemine õppivaks organisatsiooniks on seotud juhi ja tema pädevustega. Seetõttu on elukestva õppe strateegias sõnastatud pädevate ja motiveeritud õpetajate ning haridusjuhtide koolitamise olulised eeldused selleks, et koolist kujuneks õppiv organisatsioon.

Käesolev magistritöö keskendubki õppiva organisatsiooni kujundamise võimalustele koolis ning hindab, mil määral vastavad koolid õppiva organisatsiooni mudelile. Andmebaasiks on 2009/2010. õppeaastal läbiviidud küsitlus koolides, milles õppis üle 650 õpilase. 2009/2010. õppeaastal oli Eestis 560 üldhariduskooli, millest üle 650 õpilasega koole oli 37, 2014/2015. õppeaastal on üle 650 õpilasega koole 75 (533-st). (EHIS)

Magistritöö eesmärgiks on ettepanekute tegemine õppiva organisatsiooni kujundamiseks koolis üldhariduskoolide näitel. Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised ülesanded:

- anda ülevaade õppiva organisatsiooni erinevatest määratlustest ja erinevus organisatsiooni õppimisest;
- analüüsida erinevaid käsitlusi õppivast organisatsioonis ning kooli osa selles;
- tuua välja õppiva organisatsiooni kujundamise võimalused kooli kontekstis;
- viia läbi küsitlus üldhariduskoolide pedagoogilise personali hulgas ning intervjuud koolijuhtide või nende asetäitjatega, et hinnata õppiva organisatsiooni tunnuste ilmnamist ning neid kõrvutada tegevustega haridusasutuses;
- analüüsida küsitluse tulemusi, hinnata õppiva organisatsiooni tunnuste ilmnamist küsitluses osalenud koolides;
- teha järeldused õppiva organisatsiooni rakendamise kohta ning ettepanekuid kooli kujundamisel õppivaks organisatsiooniks.

Käesolev magistritöö koosneb kahest osast. Töö esimene osa, teoreetiline raamistik keskendub õppiva organisatsiooni kujundamise mõiste avamisele ja selle erinevatele tahkudele, toetudes sellealasele teaduskirjandusele. Autor analüüsib töö teoreetilises osas õppiva organisatsiooni mudeli olemust haridusorganisatsioonis/ üldhariduskoolis ning võrdleb erinevaid õppiva organisatsiooni käsitlusi. Põhjalikumalt vaadeldakse Peter Senge õppiva organisatsiooni viiel distsipliinil põhinevat käsitlust ning selle kujundamise

võimalusi koolis. Senge õppiva organisatsiooni käsitluses esinevad viis distsipliini ja dimensiooni samas tähenduses. Käesolevas magistritöös kasutatakse edaspidi distsipliini mõistet.

Magistritöö empiirilises osas antakse lühiülevaade uuringus osalenud koolidest, kirjeldatakse uurimismetoodikat ning analüüsitakse läbiviidud küsitluste põhjal õppiva organisatsiooni tunnuste ilmnemist ning saadud tunnuste omavahelisi seoseid kooliti. Küsimustikud töötas välja Made Engelbrech-Torokoff ning uuring viidi läbi 2009/2010. õppeaastal Tallinna Reaalkoolis, Kuressaare Gümnaasiumis ja Saaremaa Ühisgümnaasiumis, Vanalinna Hariduskolleegiumis, Kadrioru Saksa Gümnaasiumis ja Viimsi Keskkoolis. Küsitluse tulemuste ja läbiviidud intervjuude põhjal sõnastab autor ettepanekud kooli kujundamiseks õppivaks organisatsiooniks.

Magistritöö autor tänab magistritöö juhendajat prof. Maaja Vadit, Made Torokoff-Engelbrechti, samuti Kuressaare Gümnaasiumi direktorit Toomas Takkist, Kuressaare Gümnaasiumi huvikooli Inspira juhti Tiia Leppikut, Saaremaa Ühisgümnaasiumi direktorit Viljar Arot, Tallinna Reaalkooli arendusjuhti Jaana Roht'u Tallinna Reaalkooli õppetooli juhti Thea Turulinna, Tallinna Reaalkooli õppealajuhatajat Kati Kurimit, Kadrioru Saksa Gümnaasiumi endist direktorit Ann Mändveeri, Kadrioru Saksa Gümnaasiumi huvijuhti Reet Lendi ja Viimsi Kooli endist direktorit Leelo Tiisvelti.

Märksõna: Õppiv organisatsioon haridusasutuses

1. ÕPPIVA ORGANISATSIiooni KÄSITLEMISE TEOREETILISED ALUSED

1.1. Õppiva organisatsiooni määratlemine ja erinevus organisatsiooni õppimisest

Antud alapunktis käsitletakse õppiva organisatsiooni määratlusi ja selle erinevust organisatsiooni õppimisest.

Õppiva organisatsiooni teooria tekkis tänu organisatsioonide vajadusele keskkonna muutustega kaasas käia. Õppiva organisatsiooni kontseptsiooni on arendatud juba 20. sajandi teisest poolest, kuid populaarsuse saavutas see tänu Ameerika teadlase Peter Senge teosele „Viies distsipliin“ (*The Fifth Discipline*), mis ilmus esmakordselt 1990. aastal. Vajadus õppiva organisatsiooni teooria järele tekkis koos organisatsioonide vajadusega keskkonna muutustega kaasas käia. Koos arusaamade muutumisega organisatsioonidest ja nendes toimuvatest protsessidest on ka organisatsiooni kui sellise mõistet laiendatud. (Alas 2002: 87). Juba 1970. aastatel tekkis organisatsioonilise õppimise mõiste, hiljem hakati rääkima elavast ettevõttest või organisatsioonist (de Geus 1997), õppivast organisatsioonist (Senge 1990) ja intelligentsest organisatsioonist (Edvinsson 2002). Käesoleva töö keskmes on õppiva organisatsiooni käitlus, kuid ka siin võib määratlusi eristada ja jaotada põhimõtteliselt nelja suuremasse rühma (Newman, Newman 2015: 60; Sarv 2008: 26):

- 1) õppimisele keskenduvad,
- 2) strateegilisele lähenemisele tuginevad,
- 3) interaktiivsed lähenemised,
- 4) tulevikuvisionile ja süsteemsele mõtlemisele põhinevad.

Harri Roots ja Ene-Silvia Sarv (2008: 9) määratlevad oma õppeasutuse kui õppiva organisatsiooni juhendmaterjalid Pedlerile, Burgoyne'ile ja Boydellile tuginedes õppivat organisatsiooni eelkõige kui organisatsiooni, mis toetab ja soodustab oma liikmete

õppimist ning muudab end pidevalt oma strateegiliste eesmärkide saavutamiseks. Selles määratluses keskendutaksegi eelkõige õppimisele ja õppivat organisatsiooni iseloomustatakse järgmiste märksõnadega: õppiv lähenemine strateegiale, strateegia koostamine õppimise põhimõttel, töötajate kaasamine otsuste tegemisse, informeerimine ja infotehnoloogia kasutamine, õppimist toetavad kontrollsüsteemid, iseenesestmõistetav organisatsioonisisene teabevahetus, tunnustamise paindlikkus, paindlikud, muutusi ja õppimist võimaldavad struktuurid (läbipaistev struktuur), asutusesisene õppimine, soodne õppimiskliima, enesearendusvõimalused ja keskkonna jälgimine töötajate poolt.

David A. Garvin (1993: 80) on õppiva organisatsiooni juures tõhutanud just viimase võimet luua, saada ja edasi anda oma teadmused ning muutma oma käitumist, et peegeldada uusi teadmisi ja arusaamasid teadmuse ning ideede valguses. Swee C. Goh (1998: 16) on oma käsitluses õppivale organisatsiooni kirjeldusele lisanud iseloomulikud strateegilised aspektid: selge missioon ja visioon, jagatud juhtimine ja töötajate kaasatus otsustusprotsessidesse, eksperimenteerimist toetav kultuur, teabevahetus teiste organisatsioonidega ja õppimine ebaõnnestumistest, töö meeskondades ja gruppides ning koostöö.

Uue teadmuse loomise kõrval rõhutavad Victoria J. Marsick ja Karen E. Watkins (1994: 354) õppiva organisatsiooni erinevaid tasandeid hõlmavat õppimist ja organisatsiooni majanduslike tulemite ja intellektuaalse kapitali kasvu, rääkides niisiis kolmest võtmekomponendist. Seejuures esineb seitse vastastikku seotud dimensiooni: pidev õppimine, taotlus luua küsimise, tagasisidestamise ja eksperimenteerimise kultuur, rühmaõpe – koostöövaimu loomine ja koostegevuse võimete arendamine, võimenduse jõustamine (võimustamine), kinnistav süsteem, keskkonnaseosed ja strateegiline juhtimine (Watkins, Marsick 1994: 354).

Kui proovida sõnastada Peter Senge ja tema koolkonna erisust teistest eeltoodud käsitlusest, siis tuleb tõdeda, et tema 1990. aastatel välja kujunenud koolkonna teeneks võib pidada just tulevikuvisionil ja süsteemimõtlemisel põhinevat dünaamilise õppiva organisatsiooni käsitlust. Anders Örtengren (2004) omakorda on sellele lisanud ja välja pakkunud õppiva organisatsiooni integreeritud mudeli. Süsteemikäsitluslikus vaates organisatsioonidele on keskne arusaam, et organisatsioonid on arengus dünaamilised, ajas ja ruumis muutuvad, funktsioneerivad laiemates kontekstides, vastasmõjudes oma sise-

ja väliskeskonnaga ning vähem või rohkem uurivad organisatsioonid (Roots, Sarv 2008: 9-11).

Kuivõrd õppiva organisatsiooni definitsioone ja määratlusi on palju ning mitmed uurijad kasutavad õppiva organisatsiooni kõrval või koguni selle asemel mõistet organisatsiooniline õppimine, siis selguse huvides on alljärgnevalt toodud tabel, mis kaardistab erinevate autorite õppiva organisatsiooni määratlused ja lähenemisviisi (vt tabel 1).

Tabel 1. Õppiva organisatsiooni määratlused

Põhimõiste (autor(id) aasta)	Määratlus	Lähenemisviis, mida käsitletakse
Elav ettevõtte (de Geus 1999: 235)	Firmad on elusolendid, mille otsused ja tegevus tulenevad tema õppimisest. Elaval ettevõttel on oma liikmed, nii inimesed kui institutsioonid, kes aktsepteerivad ühiseid väärtushinnanguid ja kes usuvad, et ettevõtte eesmärkide saavutamine võimaldab ja aitab ka neil saavutada eesmärgi.	Õppimises pööratakse tähelepanu konkreetsetele eesmärkidele.
Organisatsiooni õppimine (õppiv organisatsioon) (Bontis <i>et al.</i> 2002: 4)	Organisatsiooni õppimine (õppiv organisatsioon) on strateegia uuendamise dünaamiline protsess , mis hõlmab kolme organisatsiooni tasandit: indiviidi, gruppi ja organisatsiooni tervikuna.	Strateegia uuendamise protsess
Õppiv organisatsioon (Pedler <i>et al.</i> 1991: 1)	Õppiv ettevõtte on organisatsioon, mis edendab oma kõikide liikmete õppimist ise pidevalt kohandudes.	Õppiv organisatsioon; järjepidev õppimine
Uudne arusaathorm haridusmuutustest <i>The New Meaning of Educational Change</i> (Fullan 2006: 95)	Oluline haridusmuutus on muutus uskumustes, õpetamisstiilides ja õppematerjalides ning ilmneb ainult isikliku arengu kaudu sotsiaalses kontekstis.	Parendamine, individuaalses arengus pööratakse tähelepanu uskumustele ja õpetamisstiilidele
Õppiv organisatsioon (Senge 1990: 3)	Õppiva organisatsiooni liikmed suurendavad võimet luua tulemus, mida nad soovivad, kus uued ja laialdased mõtteviisid on lubatud ning eesmärk on vaba ja mille liikmed õpivad koosõppimist	Organisatsiooni vorm, milles on olulisel kohal järjepidev õppimine ja koosõppimine.
Õppiv kool (Senge 2009: 13)	Õppiva kooli liikmed tunnevad huvi koolisüsteemi tuleviku ja selle vastu, mida nad üksteiselt võivad õppida.	
Õppiv organisatsioon (Kinder 2002:)	Õppivat organisatsiooni iseloomustatakse võimega teadmisi luua, muuta ja koguda ja kollektiivile edastada.	Protsess
Õppiv organisatsioon (Moilanen 2001: 18)	Õppiv organisatsioon on teadlikult juhitud organisatsioon, kus õppimine on visiooni ja eesmärgi ning igapäeva toimingute ja nende hinnangute oluline osa. Õppiv organisatsioon kõrvaldab õppimise struktuurilised takistused,	Õppimisel olulised visioon ja eesmärgid ning õppimise

Põhimõiste (autor(id) aasta)	Määratlus	Läheneviis, mida käsitletakse
	luues lubavaid struktuure ja hoolitseb selle eest, et õppimist ning arengut hinnatakse. See investeerib juhtkonda, et aidata individuaale, et nad leiaksid oma eesmärgi, kõrvaldades isiklike takistusi ja võimaldades personaalse õppimise struktuure ja saades tagasisidet kasumit õppimise tulemustest.	soodustamiseks loodud struktuurid
Õppiv organisatsioon (Garvin 1993: 80)	Õppiv organisatsioon on organisatsioon, mis on pühendunud looma, saama ja edasi andma teadmist ja muutma oma käitumist, et peegeldada uusi teadmisi ja arusaamasid.	Õppiv organisatsioon, teadmiste loomine, saamine ja edastamine
Õppiv organisatsioon (Garvin <i>et al.</i> 2008: 110)	Õppiv organisatsioon on koht, kus töötajad hiilgavad teadmiste loomisel, rakendamisel ja edastamisel. Sellistes organisatsioonides on kolm ehitusblokki: toetav õpikeskkond, konkreetsed õppeprotsessid ja tavad ning juhtkonna käitumine, mis tugevdab õppimist.	
Intelligentne organisatsioon (Edvinsson 2002: 45)	Firmad peavad jätkuvalt looma uusi mõtteviise. Need peavad pidevalt uuenema. Küsimus on nende mõttetööluse, mõtlemisvõime, mõtlemise salvestamise ja rahaliseks väärtuseks muutumise tõhususes ja mõjususes, intellektuaalses kapitalis.	
Õppiv organisatsioon (Newman, Newman 2015: 60)	Õppiva organisatsiooni saavutamine on soovitav mitte ainult organisatsiooni konkurentsivõime tõstmise aspektist, vaid on rahuldust pakkuvam ka töötajate jaoks	Õppiv organisatsioon, olulisel kohal konkurentsivõime ja töötaja rahuldus tööst

Allikas: autori koostatud

On tähelepanuväärne, et mõnel juhul kasutatakse organisatsioonilise õppimise mõistet tegusõnana (protsessina) (Bontis *et al.* 2002; Lee *et al.* 1992) ning mõnel autoril esineb see nimisõnana (organisatsiooni vormina) (Argyris, Schön 1998; Senge 1990). Anthony J. DiBella on välja toonud, et võime rääkida „organisatsiooniõppimisest“ kui millestki, mis leiab aset organisatsioonides, samas kui „õppiv organisatsioon“ on mingi konkreetne organisatsiooni vorm või tüüp”. (DiBella 1995: 287) Neid kahte kontseptsiooni kasutatakse tihti paralleelselt.

Paljud teoreetikud on neid mõisteid sageli kasutanud ka läbisegi või isegi sünonüümidenä (Levitt, March 1988: 323; Örtenblad 2001: 125). Siiski tundub mõistlik neid kahte eristada: õppiv organisatsioon kui nimisõna väljendab, mida organisatsioon on talletanud (omandanud) organisatsioonilise õppimise kui protsessi (teigusõna) käigus (Bel *et al.* 2002: 71). Kui organisatsiooniline õppimine on protsess, siis on see saavutatav.

Kuna õppiv organisatsioon on ideaalne organisatsiooni mudel (Örtenblad 2001: 125-126), siis ideaal ei eksisteeri niisama. Ideaali poole on vaja püüelda, mistõttu vajab selle poole püüdlemine tegevusi ja jõupingutusi, samas kui organisatsiooniline õppimine saab eksisteerida ka ilma eriliste pingutusteta. Seega võib väita, et organisatsiooniline õppimine toimub igas organisatsioonis, kuid üksikud neist võivad end pidada õppivateks organisatsioonideks.

Samasuguse järelduseni on jõutud organisatsioonilise õppimise ja õppiva organisatsiooni alases kirjanduses, milles nähakse vahel õppivat organisatsiooni kui vajadust ja organisatsiooni õppimist kui teatud organisatsiooni liiki. (Örtenblad 2001: 127; vt tabel 2)

Tabel 2. Erinevused organisatsioonilise õppimise ja õppiva organisatsiooni vahel

Organisatsiooniline õppimine	Õppiv organisatsioon
Olemus	
Protsessid	Organisatsiooni vorm
Normatiivsuse hulk	
Kirjeldav	Normatiivne
Eksisteerib loomulikult	Vajab tegevusi
Neutraalne	Eelistatud
Vajalik	Mittevajalik
Saavutatav	Kättesaamatu
Tuntud	Tundmatu
Teoreetiline tagapõhi	
Akadeemikud	Praktikud
	Konsultandid
	Seos kooliga
Mõjuvaks teguriks koostööpartnerite ja vilistlaskonna toetus (tegevus), koostöö teiste sarnaste koolidega; kultuuriliste ja vaba aja veetmise võimaluste rohkus, protsesside avatud kulgemine.	Suurtes koolides vajab meeskondade moodustamine läbimõeldud strateegilist lähenemist; koostöö teiste koolidega sh kõrgkoolidega; ühistegevuste rakendamisel palju segavaid faktoreid – vaba aja veetmise võimaluste rohkus, hajusad piirkonnad, mistõttu vajab selget eesmärki ja head motivatsiooni.

Allikas: (Örtenblad 2001: 128); autori täiendatud.

Anders Örtenbladile (2001: 128) tuginedes võib öelda, et organisatsioonilise õppimise korral on põhiküsimus selles, kes õpib ja mida õpib ta õpib ning kus teadmine eksisteerib. Õppida võivad nii üksikisikuid, grupid kui organisatsioonid. Uurimisgrupp Nick Bontis *et al.* (2002: 5-12) eristab õppimist indiviidi, meeskonna/grupi ning organisatsiooni tasandil järgmiselt:

- 1) Indiviidi tasandil luuakse uusi arusaamasid tunnetuse kaudu. Oluline on mõista, kuidas inimene/indiviid võtab vastu uue info, tunnetab seda ja see kristalliseerub läbi tõlgendamise protsessi. Indiviidi õppimistahet tekitavad järgmised seosed: mida nad suudavad teha (võimekus), mida nad tahavad teha (motivatsioon), mida nad peavad tegema (fookus).
- 2) Grupi tasandil keskendub õppimine mentaalsetel mudelitel ja jagatud kujutlustel (Daft, Weick 1984; Stata 1989; Senge 1990). Seely-Brown ja Duguid (1991) ning Weick (1979) vaatlevad õppimist kui reaalsuse sotsiaalset konstruktsiooni. Grupi-õppimine seob individuaalsete tõlgenduste jagamise ühiste arusaamade kujunemiseks. Grupiõppimise näited: koosolekud, rühmatöö jne.
- 3) Organisatsiooni tasandil – Crossan *et al.* (1999) seisukohast lähtudes on organisatsioon enam kui laialdaselt jagatud ühised arusaamad. See väljendab jagatud arusaamade viimises uutesse toodetesse, protsessidesse, struktuuridesse. Need on nähtused organisatsioonis, mis toimivad ka siis, kui inimesed lahkuvad.

Tabel 3. Õppimistasandite ja teadmiste asukoha vaheline seos

Õppimise tasand	Kuidas õpitakse	Tulemus	Teadmiste asukoht
Indiviidi tasand	Uue info vastuvõtmine, tunnetamine ning tõlgendamine	Vahetu õpikogemus viiakse organisatsiooni. Luuakse uusi arusaamasid.	Üksikisikutes (kehas või ajus).
Grupitasand	Individuaalsete tõlgenduste jagamine informatsiooni töötlemise protsessis, suhtlemisel ja info jagamisel, mentaalsed mudelid ja jagatud kujutlused.	Ühiste arusaamade kujunemine.	Grupis ja üksikisikutes; Inimeste vahel, dialoogides.
Organisatsiooni-tasand	Tekkinud on jagatud/ühised arusaamad.	Jagatud arusaamade viimine uutesse toodetesse, protsessidesse, struktuuridesse.	Teadmised on viidud organisatsiooni ja eksisteerivad väljaspool üksikisikuid reeglites, rutiinides, sümbolites, kirjapandud sõnades.

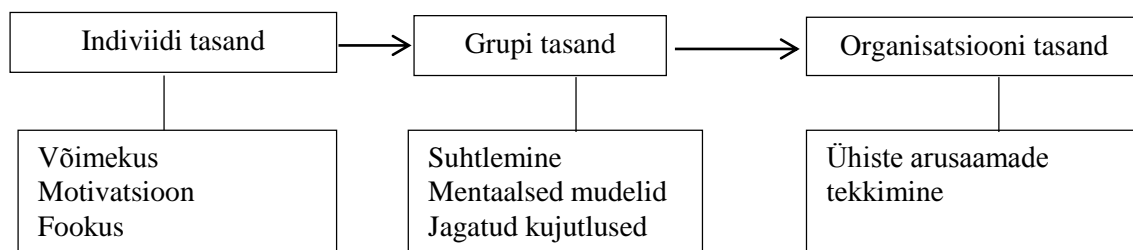
Allikas: (Bontis *et al.* 2002: 4-10); Blacker 1995: 1023-1025; Örtenblad 2001: 129); autori koostatud.

Õppivas organisatsioonis on indiviidide õppimine seotud meeskondlikku ja organisatsiooni tasandi õppimisega nii, et nende teadmised jõuavad organisatsiooni, tekitades nii ühiseid arusaamu. Selliselt kantakse üksikisikute omandatud teadmised üle organisatsiooni mällu.

Õppivas organisatsioonis saab teisisõnu määravaks see, kuidas inimesed õpivad, suhtlevad ja töötavad meeskondades, viies oma teadmised organisatsiooni ning kuidas organisatsioonides nende teadmiste kaudu tekkinud ühised arusaamad väljenduvad protsessides, struktuurides, reeglites, protseduurides, dokumentides, jagatud mudelites. Teadmised eksisteerivad õppivas organisatsioonis niisiis nii üksikisikutes endis kui ka väljaspool üksikisikut. (Blacker 1995: 1023-1025)

Õppimise maksimaalse mõju saamiseks peavad teadmised olema selgelt sõnastatult ja süstemaatiliselt jagatud. Õppimisprotsess peab endas sisaldama nii informatsiooni üldistamist, kogumist, tõlgendamist kui ka levitamist organisatsioonis. Jagamine saab toimuda indiviidi, grupi ja organisatsiooni tasandil. Teave saab liikuda nii horisontaalselt kui ka vertikaalselt organisatsiooni sees. (Garvin *et al.* 2008: 111) Ettevõtted, kes soovivad olla õppivad organisatsioonid, väärtustavad ja rakendavad meeskonnajuhtimist ja enesearendamist. Organisatsioon õpib töötajate kaudu – seega, organisatsiooni teadmus asub töötajate peades (mõtetes). Indiviidi teadmised tuleb jagada teiste indiviididega, läbi integreerimise, infotehnoloogiate, nii sünnib grupiteadmine. (Bontis 1999: 441)

Eelnevast tulenevalt, kuna õppiv organisatsioon on defineeritav oma meeskondliku töö ja jagatud teadmiste kaudu, siis organisatsioonilist õppimist võiks sisuliselt nimetada organisatsioonis tekkivate vigade märkamiseks ja parandamiseks. Kusjuures õppimise tulemusel muututakse teadlikumaks organisatsioonis kulgeva elu ilminguist ja seaduspärasusist, mis omakorda loob aluse senisest parema organisatsiooni kujundamiseks. (Üksvärv 2010: 70) Õppivas organisatsioonis on organisatsioonilise õppimise tulemusena loodud toimivad süsteemid, seosed ja reeglid pakuvad oma liikmetele toetavat ettevõttekultuuri ja keskkonda, mis lubab indiviididel proovida, katsetada, õnnestuda, ebaõnnestuda, õppida ja veelkord proovida. Kui süsteem ei aktsepteeri ebaõnnestumisi, on tema edu minimaalne. (Bontis 1999: 447) Õppimisel eeldatakse, et efektiivne õppimine on indiviidide, gruppide, koosluste ja organisatsioonide efektiivse tegutsemise ajendiks (Argyris 2004: 507). Eeltoodud seoseid võib skemaatiliselt kujutada järgnevalt.



Joonis 1. Eeldused õppimise toimumiseks erinevatel õppimistasanditel (Bontis *et al.* 2002: 4-10); autori koostatud.

Kokkuvõtlikult võib tõdeda, et ehkki organisatsioonilist õppimist ja õppivat organisatsiooni ei saa omavahel samastada ning nende olemasolu ja eeldused on erinevad, on organisatsiooniline õppimine põhimõtteliselt võimalik igas organisatsioonis, kuid õppiva organisatsiooni kui ideaalse mudeli poole püüdlemine vajab rohkem ja süsteemseid pingutusi. Selleks et püüelda õppiva organisatsiooni poole on vaja õppida erinevatel tasanditel ja teadmisi jagada, et saaksid tekkida ühised mentaalsed mudelid ja ühised, jagatud arusaamad.

1.2. Õppiva organisatsiooni käsitluste võrdlus ja analüüsi võimalused kooli kontekstis

Kui eelnevalt käsitles autor õppiva organisatsiooni mudelit iseloomustavaid eelduseid, siis edaspidi keskendub autor selle mudeli rakendatavusele kooli kontekstis. Selleks vaadeldakse lähemalt kaht käsitlust, mis mõlemad võiksid leida kasutust ka koolis. Nii tulevikuvisioni ja süsteemimõtlemise pooldaja Peter Senge õppiva organisatsiooni kui ka Anders Örttenbladi funktsionalistliku õppiva organisatsiooni integreeritud käsitluse aluseks on mõtteviis, et organisatsioon on dünaamiline süsteem. Alljärgnevalt on mõlemat vaadatud lähemalt. Senge järgi põhineb õppiv organisatsioon viiel distsipliinil, mida tuleb käsitleda samaaegselt:

- 1) isiklik meisterlikkus;
- 2) ühisvisiooni loomine;
- 3) süsteemne mõtlemine;
- 4) mõttemudelid;
- 5) meeskondlik õppimine.

Isiklik meisterlikkus tähendab oma nägemuse järkjärgulist teravdamist ja täiustamist ning suutlikkust sidusalt väljendada oma personaalset visiooni käsikäes oma praeguse elutegelikkuse realistliku hindamisega (Senge *et al.* 2009: 15). Isiklik meisterlikkus on hulk tegevusi, mis toetavad inimesi säilitamaks nende unistusi terviklikena, süvendades samal ajal teadlikkust hetkeolukorrast nende ümber (Senge *et al.* 2009: 67). Organisatsiooni pühendumus õppimisele ja õppimisvõime ei saa olla suurem selle liikmete pühendumusest õppimisele ja õppimisvõimest (Senge 2006: 7).

Ühisvisiooni loomine. See kollektiivne distsipliin seab fookusesse vastastikused eesmärgid. Kool või kogukond, kes loodab elada õppides, vajab ühist visiooni jagamise protsessi. (Senge *et al.* 2009: 15) Kui on organisatsioonis on tõeliselt ehe tulevikuvision, siis inimesed arenevad ja õpivad mitte sellepärast, et neid kästakse, vaid sellepärast, et nad seda soovivad (Senge 2006: 9).

Süsteemne mõtlemine. Selles distsipliinis õpivad inimesed paremini mõistma omavahelist sõltuvust ja muutusi ja suudavad tänu sellele tõhusamalt toime tulla jõududega, mis vormivad nende tegevuste tulemusi (Senge 2009: 16). Süsteemne mõtlemine on kontseptuaalne raamistik, teadmiste ja vahendite kogum, mille eesmärgiks on tervikpildi loomine ning efektiivsete lahenduste pakkumine tervikpildi muutmiseks (Senge 2006: 6).

Mõttemudelid. See reflekteerimise ja uurimisoskuste distsipliin arendab teadlikkust suhtumistest ja tajudest suhetes- nii enda kui ka ümbritsevate inimeste puhul (Senge *et al.* 2009: 15) Mõttemudelid on põhilised eeldused, üldistused või isegi kujutluspildid, mis mõjutavad seda, kuidas me mõistame maailma ja kuidas me käitume (Senge 2006: 8). Üheks õppiva kooli ees seisvaks otsustava tähtsusega ülesandeks on arendada võimet rääkida ohtlikest ja ebamugavatest asjadest turvaliselt ning tulemuslikult (Senge *et al.* 2009: 15).

Meeskondlik õppimine on rühma koostoime distsipliin (Senge *et al.* 2009: 15). Kui saavutatakse tõeliselt õppivad meeskonnad, siis nad mitte ainult ei loo erilisi, üliinimlikke tulemusi, aga ka meeskonna üksikud liikmed arenevad kiiremini, kui nad oleksid selleks suutelised individuaalselt. Meeskondliku õppimise distsipliin algab dialoogist, meeskonnaliikmete võimest siseneda tõelisse koosmõtlemisse. Meeskondlik

õppimine on oluline, sest meeskonnad, mitte invidiidid, on peamised õppimisüksused kaasaegsetes organisatsioonides. (Senge 2006: 8) Meeskonnaõpet saab arendada klassiruumis, vanemate ja õpetajate vahel, kogukonna liikmete vahel ja „katserühmades“, mille eesmärgiks on saavutada edukas muutus koolis (Senge *et al.* 2009: 15-16). Senge rõhutab, et õppiva organisatsioonikultuuri saab teha efektiivsemaks, kui võtta kasutusele korruga kõik viis distsipliini (Senge 2006: 6-10). Õppiva organisatsiooni põhiolemuseks on niisiis rühm inimesi, kes aja jooksul suurendavad oma võimet luua seda, mida nad tõeliselt teha suudavad.

Anders Örténbladi (2004: 135) funktsionalistlik õppiva organisatsiooni integreeritud mudel koosneb omakorda neljast aspektist, kusjuures kõik aspektid on vajalikud:

- 1) **Organisatsiooni õppimine.** Indiviidi õpitud teadmised talletatakse organisatsiooni mälusse. Organisatsioonimälu sisaldab reegleid, standardeid, operatsioonide protseduure, jagatud mõttemudeleid, dokumente jm. Organisatsioonimälu reguleerib organisatsiooni käitumist ja juhib liikmete tähelepanu sellele, mida õppida. Organisatsioon peab koguma ja talletama seda, mida töötajad on õppinud oma tegevusest, selleks et muuta need teadmised organisatsiooni teadmisteks.
- 2) **Õppimine töö.** Formaalsetel kursustel õppimise asemel õpivad töötajad töö olles (*learning by doing*). Teadmisi saab palju otsesemalt töösse rakendada kui õppimine leiab aset tööolukorras.
- 3) **Õppimiskeskond.** Positiivne atmosfäär muudab õppimise kergeks ja loomulikuks. Siinjuures võivad esineda struktuuri elemendid, kusjuures fookus ei ole struktuuril endal, vaid sellel on toetav roll. Organisatsioon võimaldab õppimiseks keskkonna, olles ise struktuurina toetav, mitte kontrolliv.
- 4) **Õppiv struktuur on paindlik organisatsioon.** See aspekt vaatleb õppimist kui eeltingimust õppivale struktuurile. Organisatsioon vajab järjepidevat õppimist, olla ja jääda paindlikuks. Detsentraliseeritud struktuur eeldab oma liikmetelt iseisvalt otsustamist. Töö on organiseeritud töörühmade vahel, kellel on märkimisväärne tähtsus. Iga rühma liige on spetsialist, kuid on õppinud, kuidas täita teiste rühmaliikmete ülesandeid. See võimaldab meeskonnaliikmetel üksteist vajadusel asendada. Selline paindlikkus käib nii töörühma kui kogu organisatsiooni kohta.

Kõik need aspektid on omavahel integreeritud: tööl õppimine ja õppimiskeskond, tööl õppimine ja organisatsiooniõppimine, tööl õppimine ja õppimisstruktuur, töökeskkond ja organisatsiooniõppimine, töökeskkond ja õppimisstruktuur, organisatsiooniõppimine ja õppimisstruktuur. Kõik selle mudeli aspektid peavad olema esindatud, et organisatsioon saaks end nimetada õppivaks organisatsiooniks.

Örtenblad rõhutab, et tõeliselt õppiva organisatsiooni näitaja on paindlik tegevus. See on saavutatav detsentraliseeritud, õhukese, meeskonnapõhise, mitteformaalse struktuuriga, kus igapäevaste julgustatakse tegutsema ja iseseisvalt otsuseid tegema organisatsiooni huvides. Organisatsioonid, milles on täidetud vaid mõned aspektid võib nimetada osaliselt õppivaks organisatsiooniks. (Örtenblad 2004: 132-135)

Selleks et paremini mõista Senge ja Örtenbladi lähenemiste sarnasusi ja erinevusi õppivale organisatsioonile, on koostatud tabel (vt tabel 4). Õppimisüksusteks on siin inividid, kelle teadmised talletuvad organisatsiooni mälus (reeglites, rutiinides), kusjuures toimub õppimine organisatsioonitasandil. Mõlema lähenemise korral luuakse selline tööühik/struktuur, mille korral saavad selgeks vastastikused eesmärgid, töötajad on motiveeritud ning on valmis oma teadmisi üksteisega jagama ning üksteiselt õppima ning vastastikuste eesmärkide poole püüdlema. Juhtimisstruktuur on horisontaalne, mis annab organisatsiooni liikmetele suurema vastutuse ja eeldab liikmetelt iseseisvat otsustamist.

Tabel 4. Õppiva organisatsiooni Senge käsitlese ja Örtenbladi mudeli võrdlus

Allikas: (Senge 2006: 6-10, 2009: 15-16; Örtenblad 2004: 132-135); autori koostatud.

Senge õppiva organisatsiooni viiel distsipliinil põhinev süsteem		Örtenbladi õppiva organisatsiooni integreeritud mudel	
distsipliin	tähendus	aspekt	tähendus
Isiklik meisterlikkus	Organisatsiooni pühendumus õppimisele ja õppimisvõime ei saa olla suurem selle liikmete pühendumusest õppimisele ja õppimisvõimele.	Organisatsiooni õppimine	See mida indiviid õpib, talletatakse organisatsiooni mälusse, mis reguleerib organisatsiooni käitumist ja juhib liikmete tähelepanu sellele, mida õppida.
Meeskondlik õppimine	Rühma koostoime distsipliin. Meeskonna üksikud liikmed arenevad kiiremini, kui nad oleksid selleks suutelised individuaalselt. Meeskonnad on peamised õppimisüksused kaasaegsetes organisatsioonides.	Õppimine töö	Formaalsetel kursustel õppimise asemel õpivad töötajad töö olles (<i>learning by doing</i>). Teadmisi saab palju otsesemalt töösse rakendada kui õppimine leiab aset tööolukorras.
Mõtte-mudelid	Arendab teadlikkust suhtumistest ja tajudest suhetes – nii enda kui ka ümbritsevate inimeste puhul.	Õppimiskeskond	Positiivne atmosfäär muudab õppimise kergeks ja loomulikuks. Organisatsioon võimaldab õppimiseks keskkonna, olles ise struktuurina toetav (õppimistingimus).
Ühisvisiooni loomine	Seab fookusesse vastastikused eesmärgid.		
Süsteemne mõtlemine	On teadmiste ja vahendite kogum, mille eesmärgiks on tervikpildi loomine ning efektiivsete lahenduste pakkumine tervikpildi muutmiseks.	Õppiv struktuur	Detsentraliseeritud struktuur eeldab oma liikmetelt iseseisvalt otsustamist. Töö on organiseeritud töörühmade vahel, iga rühma liige on spetsialist, kuid on õppinud, kuidas täita teiste rühmalikmete ülesandeid (õppimisstruktuur).

Nii Senge kui Örtenbladi teeneks tuleb pidada konkreetsete juhiste esitamist õppiva organisatsiooni kujundamiseks, mistõttu on ka mõlemat mudelit võimalik rakendada kooli kui õppiva organisatsiooni kujundamisel. Senge ja tema koolkond Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, Kleiner on raamatu „Õppiv kool“ (2009) uurimustes keskendunudki õppiva organisatsiooni kujundamisele just haridusorganisatsioonis. Teoses pakutakse konkreetseid strateegiaid, vahendeid ja tegevusjuhiseid õppiva organisatsiooni kujundamiseks koolides, mille aluseks on Senge viiest distsipliinist koosnev õppiva organisatsiooni käsitlus. See on üks põhjuseid, mis lähtuda just Senge teooriast.

Senge *et al.* (2003: 34) esitab õppiva organisatsiooni kujundamiseks organisatsiooniliste muutuste strateegia, mis koosneb muutuste lühema kestusega tegutsemisalast nn arhitektuurist:

- juhtivad ideed;
- uuendused infrastruktuuris;
- teooria, meetodid, vahendid

ja sügavamast nn süvaõppe tsüklist - omavahelises seoses olevad võimekuse muutused nii indiviidi kui rühmakultuuris:

- uued oskused ja võimed,
- uus teadlikkus ja tundlikkus,
- uued hoiakud ning uskumused.

Õppiva organisatsiooni põhiolemuseks on fundamentaalne nihe mõtlemises nii individuaalselt kui kollektiivselt – see on nn. süvaõppetsükkel. Meeskonna liikmed arendavad uusi oskusi ja võimeid. Kui uued võimed arenevad, siis areneb ka uus teadlikkus ja vastuvõtlikkus. Aja jooksul hakkavad inimesed maailma nägema ja tunnetama teistmoodi, moodustuvad uued uskumused ja eeldused, mis võimaldavad oskuste ja võimete edasist arengut. Õppivate organisatsioonide ehitamiseks vajalikud oskused ja võimed kujundavad seda, millest aru saame ja mida teostada suudame. Need oskused viivad vältimatult uue tunnetuseni, kuna nad tekitavad sügavaid muutusi selles, kuidas mõtleme ja teistega suhtleme. (Senge *et al.* 2003: 31-32)

Õpitakse siis, kui uued oskused ja võimed, uus teadlikkus ja tundlikkus ja uued oskused ning uskumused toetavad üksteist. Viis põhidistsipliini on vahendid, millega süvaõppetsükkel aktiveeritakse. Jätkuv pühendumine nendele distsipliinidele hoiab tsükli käigus. Kui see tsükkel tööle hakkab, siis on tulemuseks olevad muutused olulised ja püsivad. Muutusi süvaõppetsükli võib teha, alustades üksikutes meeskondades, kus iga taseme meeskonna juhid tegutsevad, sõnastades oma suunavaid mõtteid (ja vesteldes neil teemadel); uuendades infrastruktuuri ja seistes hea uute meetodite ning tehnikate regulaarse kasutuse eest, mis põhinevad järjekindlatel alusteooriatel inimvõimete arendamise kohta. (Senge 2003: 31-33) Koolis võiks selliseks üksuseks olla näiteks klassiõpetajad ja uusi meetodeid saaks kasutada alustades näiteks I kooliastme õpilastega töötamisel.

Kuigi distsipliinid on tähtsad, ei anna need juhiseid, kuidas õppiva organisatsiooni ülesehitamist alustada. Süvaõppetsükli on raske käivitada. Õppivate organisatsioonide ülesehitamisel töö süvaõppetsükliga toimub kõik arhitektuuri – juhtivate ideede, infrastruktuuri uuendamise, teooriate, meetodite ning töövahendite – raamistikus. (Senge *et al.* 2003: 34-35) Liidrid, kes arendavad õppivaid organisatsioone, peavad oma tähelepanu keskendama kõigile kolmele arhitektuurielemendile. Juhtideed algavad visiooni, väärtuste ja eesmärgiga. Ilma juhtideedeta ei ole üldist suuna või eesmärgi tunnetamist. Liidriks olemine tähendab organisatsiooni hõlmavate juhtideede sõnastamist, millele inimesed truuks jääksid. Ilma teooria, meetodite ja tehnikateta ei saa inimesed omandada uusi oskusi ja võimeid, mis on süvaõppimise jaoks vajalikud ning ilma uuendusteta infrastruktuuris jääb inspireerivatel ideedel ja võimsatel tehnikatel puudu usaldusväarsusest, sest inimestel ei ole võimalust ega vahendeid, et oma visioone järgida ja tehnikaid rakendada. (Senge 2009: 36, 48-49) Autor on veendumusel, et koolis peab olema väga täpselt sõnastatud visioon ning sellest tuleb iga tegevuse (koolituskavad, arendusrühmade motiveerimisel, tegevuse suunamisel jne) korral juhendada. Toetudes Senge käsitlusele saab välja tuua distsipliinide avaldumise ja seose õppekavade arendusega koolides (vt tabel 5).

Süsteemne mõtlemine. Juhtkond planeerib muudatusi ning need muudatused viiakse ellu vastavalt sõnastatud eesmärkidele. Vastavalt sõnastatud eesmärkidele toimub töötajate süsteemipärane koolitamine ja arendamine. Koolis on juurutatud hästitoimivad tagasisidesüsteemid: õpetajate eneseanalüüsid; klassijuhatajate ainetoimkondade, komisjonide, arendusrühmade jne töö analüüsid, nendes analüüsitakse senist tööd ning püstitatakse uued eesmärgid lühemaks perioodiks ning õpilaste võimetele ja vajadustele vastavad töö- ja tunnikavad. Süsteemimõtlemine avaldub kooli põhieesmärgi õppija arengu toetamisel ning õppimise edendamisel.

Tabel 5. Senge viie distsipliini käsitlese seos kooli õppekava arenduse põhivaldkondadega

Distsipliin	Distsipliini tuginemine	Distsipliini avaldumine koolis
Süsteemne mõtlemine	Õpilase/õpetaja, rühma, klassi kooli kui erinevate toimijate vastasmõjulise terviku arvestamine kavandamisel ja tegutsemisel. Demingi kvaliteetjuhtimise põhimõtete rakendamine.	Kasvav teoreetiline pädevus. Tagasiside tegevusest: õpetaja ja õpilase eneseanalüüsid. Kõikide koolis toimivate ürituste, planeeritud tegevuste analüüsid kvaliteetjuhtimise põhimõtteid rakendades, kirjalik tagasiside. Õpilase individuaalsuse arvestamine tunni kavandamisel (õpetaja – töökavades, õpilase individuaalõppeplaan).
Isiklik meisterlikkus	Võimekus toime tulla õpetaja a) kutsealase tegevusega; b) kutsealaseks tegevuseks vajalike lisaoskustega; b) kutsetegevust mõjutava eraeluga.	Õpetaja : a) õpetamine, meetodilised oskused, arvutialased oskused; koostöö- ja kommunikatsiooni oskused, uurimuslikkuse ja oma tegevuse analüüsi oskus; b) ajafaktori valitsemine, enesearendus.
Ühisvisiooni loomine	Tugineb indiviidi, grupi ja organisatsiooni visioonide segunemisele.	Arengukava, milles on sõnastatud kooli visioon ja missioon. Visiooni ja missiooni sõnastamiseks ning mõtestamiseks on kaasatud kogu kooli kollektiiv, et tekiks ühisvisioon.
Mõttemudelid	Väärtusmudelid, tegevusmustrid. Mentaalsed mudelid keskenduvad enese ja ümbritsevate inimeste hoiakute, tajude, tegevusmustrite teadvustamise ümber.	Õpetaja – õpilaste tajumine, väärtushinnangud, ja väärtushoiakud. Kooli väärtustest lähtuvad käitumise mudelid (õpetaja ja õpilase tasandil ning omavahel). Väärtused on koolis omavahel selgeks räägitud ning neist lähtutakse igapäevases tegevuses.
Meeskondlik õppimine	Vastastikune rikastamine.	Üksteiselt õppimine. Meetodilised komisjonid, ainetoiukonnad, arendusmeeskonnad jne. Õppivas organisatsioonis kooli kontekstis on arendusmeeskondade, ainetoiukondade jmt rühmatöö ja õpirühmad kooli kui organisatsiooni arengu aluseks.

Allikas: (Senge 2009; Sarv 2008: 28-30); autori koostatud.

Isiklik meisterlikkus avaldub õpetajate professionaalsuses ja selle arendamises eneseanalüüsi, koolitustel omandatud teadmiste töös juurutamise kaudu. Õpetaja meetodilised ja infotehnoloogilistes oskustes, koostöö- ja kommunikatsioonioskused, uurimuslikkuse ja oma tegevuse analüüsi oskus; ajafaktori valitsemises, enesearenduses. Personaalne meisterlikkus avaldub õpilase suhtlemisel, õppimisel õppimisoskustes.

Ühisvisiooni loomine avaldub koolis töötajate ühiselt sõnastatud kooli missioonis ja visioonis ja nende teadvustamises. Iga kooli töötaja tunneb ennast kooli kui terviku osana ning lähtub oma tegevuses kooli missioonist ja visioonist. Iga töötaja tunneb ja teab, et tal on võimalik osaleda kooli eesmärkide sõnastamisel.

Mõttemudelite arendamine avaldub kooli töötajate (juhtkond, õpetajad, muu personal) väärtushoiakutes ning nende väärtuste edasikandmises käitumisel kolleegidega, õpilastega, lapsevanematega jne, samuti motivatsioonis. Seeläbi jagatakse ühiseid väärtusi. Väärtushoiakud avalduvad omavahelises lugupidavas suhtlemises ja üksteise tunnustamises. Autori arvates on ühised väärtused ja nendest oma tegevuses lähtumine üks olulisemaid koolikultuuri kujundajaid ning seda ei saa alahinnata õppija arengu toetamisel ja arendamisel. Ühiste väärtuste ja väärtushoiakute kujundamise põhilisteks isikuteks koolis on koolijuht koos juhtkonnaga. Selliselt on see üheks õppiva organisatsiooni kujundamise nurgakiviks. Väärtushoiakutel põhinev juhtimine annab tulemusi, sest selle taga on inimesed ja nende väärtushinnangud. Autorid on jõudnud järeldusele, et tõeline edu organisatsioonis ei tule mitte väärtushoiakute väljakuulutamisest, vaid nende sihikindlast rakendamisest igapäevastes toimingutes. (Blanchard, O'Connor 2004: 33, 65)

Organisatsiooni meeskondlik õppimine avaldub koostöös, erinevates meeskondades ja nende töös osalemises. Koolides avaldub koostöös sama aine õpetajatega, sama klassi õpetajatega, klassijuhatajatega jne. Koostöö samade ainete õpetajatega peaks toimuma mitmeti: üksteiselt õppimisel (nt kolleegide tundide külastamine), meetodilistes komisjonides, arendusmeeskondades jne.

Viie distsipliini rakendamine eeldab demokraatlikku juhtimisstiili ja see on saavutatav väärtushoiakutel põhineva juhtimisstiili korral. Väärtushoiakutel põhineva juhtimise aluseks on kõigepealt oma prioriteetide selgeks tegemine. (Blanchard, O'Connor 2004:

29) Väärtushoiakutel põhineva juhtimise tegevuskava:

- missiooni ja väärtushoiakute määratlemine,
- suhtlemine ja edastamine,
- igapäevase tegevuse ühitamine väärtushoiakutega:
 - individuaalne tegevus: enesekontroll ja -hindamine, probleemide lahendamine ja otsuste tegemine, juhtimisoskuste praktiseerimine;

- meeskondlik tegevus: iga meeskonnaliikme osalus, grupi sisemine dünaamika ja protsessid, hästitoimivate meeskondade loomise etapid, meeskonna/grupi toetamine;
- organisatsiooniline tegevus: strateegiline juhtimine ja arendamine, organisatsioonilised süsteemid ja protsessid, ressursside juhtimine, premeerimine ja tunnustamine.

Kõigil tasanditel toimub analüüs, hindamine ja jätkuv tegutsemine (Blanchard, O'Connor 2004: 117).

Pratt kinnitab, et õppivad organisatsioonid on võimelised kohandama kiiresti ja tõhusalt muutuvus keskkonnas, nad on alati eesotsas. Nad saavutavad selle, kuna nad saavad oma töötajatelt parima, sest nende töötajad muutuvad aina paremaks selles valdkonnas, mida nad teevad. Kuidas seda saavutada? Idee õppivast organisatsioonist on edasi arenenud. Kõik sõltub juhi oskusest korraldada selline töökeskkond, kus inimesed tahavad õppida, kus neid julgustatakse saada paremaks ja kus neid tasustatakse selle eest. Samas lisatakse ilma teadliku juhtimiseta juhtkonna poolt see ei toimi. See vajab juhtimist, suunamist ja kannatust. See kõik algab juhust. (Pratt 2001: 406)

Sama rõhutab Garvin: juhtiva organisatsiooni üks alustaladest on see, et juhtimine peab sundima õppima. Organisatsioonide õppimisvõime on tugevasti mõjutatud juhtide käitumisest. Kui juhid aktiivselt küsivad tagasisidet ja kuulavad töötajaid ning pakuvad võimalust dialoogiks, see julgustab töötajaid õppima. Kui juhid annavad mõista, et neile on oluline probleemi määramine, infovahetus ja inimeste õppimisvõime, siis need valdkonnad edenevad. Kui juhid näitavad oma käitumisega valmisolekut alternatiivsete võimaluste pakkumisele, siis töötajad julgevad pakkuda alternatiivseid ideid ja valikuid. (Garvin *et al* 2008: 112-113)

Seega võtmeisikuks õppiva organisatsiooni kujundamisel on eelkõige koolijuht. Koolides, kus õpetajad julgevad anda tagasisidet ning kritiseerida karmata seejuures repressioone või negatiivset mõju töökeskkonnale, on koolijuht suutnud kujundada koolis terve ja edasiviiva tööõhkkonna, mis on vältimatu õppiva organisatsiooni kujundamisel.

Samas on juhtimismõtteviisi ka kritiseeritud. Bel *et al.* (2002: 78) järgi märgib DiBella (1995: 287) juhtimismõtteviisi puudusena või nõrkusena: see on liiga dikteeriv selles osas, et ainult kindlaid reegleid ja tegevusi järgides on võimalik saavutada õppiva organisatsiooni eesmärgid. See tähendab, kui organisatsioonil puuduvad teatud määratud oskused, siis ta ei suuda saavutada oma eesmäärke ja saada õppivaks organisatsiooniks. Anders Örténblad lisab teise probleemina, mis seondub sellega kui lihtne on juhil nimetada oma organisatsiooni „õppivaks organisatsiooniks“ ilma praktikas midagi muutmata. Kui organisatsioon on muudetud õppivaks organisatsiooniks vastavalt Senge seisukohtadele, pole nii lihtne tulla ja öelda et „see ei ole õppiv organisatsioon“. Juhtkond näitab, et ettevõtte on muutunud jagatud võimuga ettevõtteks, kuid tegelikult on see ikka hierarhiline organisatsioon. (Örténblad 2007: 118) Kokkuvõtvalt erinevad lähenemised Sengele tekitavad probleeme, kuid neid saab vähendada niikaua, kui viidatakse originaal allikale nagu Senge (Örténblad 2007: 119).

Vaatamata Senge kriitikale lähtub autor edaspidi Senge teooriast ja antud töö empiirilises osas kasutatakse õppiva organisatsiooni uurimiseks viie distsipliini avaldumist koolis.

1.3. Õppiva organisatsiooni kujundamise võimalused kooli kontekstis

Eelevalt oli juttu õppiva organisatsiooni kujundamise võimalustest ja eeldustest koolis. Ka Eestis on selles vallas tehtud jõupingutusi. Juba Eesti Vabariigi taasiseseisvumise järel hakati üha enam pöörama tähelepanu õppeasutuste iseseisvumisele ning koolide kui organisatsioonide muutumise vajadust on nähtud ja tunnistatud. Õppiva kooli kui õppiva organisatsiooni mõiste jõudis Eesti haridusteemalistesse kirjutistesse sajandivahetusel. (Sarv 2008; Torokoff 2008 jt) Ka riiklikul tasandil on tehtud jõupingutusi selleks, et koolidel oleks võimalus areneda omas tempos. Nii on suurendatud koolide otsustamisõigusi, andes paljud korralduslikud juhised, mis enne olid sätestatud Haridus- ja Teadusministeeriumi määrustes, koolide otsustada.

Koolid ei ole sellega ka kindlasti mitte lihtsas olukorras, sest välise keskkonna mõjul ja omavahelise konkurentsi tingimustes on igal koolil vaja täpselt määratleda omanäolisus

ning leida koostöövõimalusi teiste haridusasutustega ning asutustega väljaspool haridussüsteemi. See eeldab omakorda organisatsiooni selget tulevikuvisioni ning strateegilist lähenemist õppiva organisatsiooni kujundamisel koolis. Antud magistritöö püüab leida võimalusi Senge tulevikuvisionil ja süsteemimõtlemisel põhineva õppiva organisatsiooni käsitlusele, mis oleks rakendatav ka Eesti koolides. Samuti analüüsitakse seni rakendatud õppiva organisatsiooni mudeleid valitud koolides.

On huvitav märkida, et koolides kui asutustes, kus keskendutakse just õppimisele ja teadmise vahendamisele, ei ole sugugi iseenestmõistetav saada õppivateks organisatsioonideks. See tuleneb Senge järgi eeskätt sellest, et õpetamist koolis tajutakse kui individuaalset tegevust. Õpetades ehk vahendades teadmisi on õpetaja reeglina klassiruumis ja õpilastega üksi. Õppiv organisatsioon eeldab aga õppimist ja ühistegevust, oma tegevuse üle reflekteerimist ning oma kogemuste edasiandmist. (O'Neil 1995: 21)

Õppimine on käitumise ja tunnetuse muutumise protsess, mis ei tähenda seda, et need muutused täiustaksid otseselt sooritusvõimet. (Crossan *et al.* 1995: 353). Enamik kooli töötajatest ja õpilased osalevad pidevas õppimise ning enesetäiendamise protsessis. Õpetajate enesetäiendamine, täiendusõppes osalemine ning uute teadmiste rakendamisel tõusnud professionaalsus peaks olema eelduseks õppivale organisatsioonile. Ometi ei taga eelpool kirjeldatu õppiva organisatsiooni olemasolu. Pedagoogide ja teiste kooli töötajate enesetäiendus on vaid üks eeldustest, mis on vajalik õppiva organisatsiooni kujunemiseks, kuid sellest ei piisa. Peaküsimus on, mis saab koolitustel ning enesetäiendusel saadud teadmistega edasi, kuidas neid organisatsioonis rakendatakse ja kuhu need seal jõuavad.

Teine oluline küsimus on, kuidas tagada eneserefleksioon ja õppimine oma tööst. Senge räägib ühes 1995. aastal antud intervjuus sellest, et ühes õppivas organisatsioonis peaks igaüks kogu aeg ja mitte ühekordselt (nt kord aastas) kasutama 20-40 protsenti oma ajast selleks, et reflekteerida oma tegevuse ja tegevuse eesmärkide üle. (O'Neil 1995: 22) Ka Thornton *et al.* (2007: 50) juhivad tähelepanu sellele, et õppiva organisatsiooni saavutamiseks on oluline luua efektiivne ja süsteemne tagasisidestamine.

Õppiva organisatsiooni kujundamine toob paratamatult kaasa muutusi ja rahulolematust. Siit tekkivaist probleemidest ülesaamiseks peavad organisatsioonid ilmutama loovust.

Loovus tuleb paremini esile seal, kus inimesed on targemad. See tähendab õppimist ehk organisatsiooni kui terviku ja temas tegutsevate inimeste õppimist toimuvast ehk organisatsioonilist õppimist. (Üksvärv 2010: 69) Seega õppiva organisatsiooni kujundamisel peavad selle liikmed pidevalt omandama uusi oskusi ja teadmisi ning muutma oma suhtumisi ning hoiakuid organisatsioonis. Uute oskuste ja teadmiste omandamine on otseselt seotud õppimisega. Õppimise kestel omandatud teadmiste jõudmist ja kinnistumist organisatsioonis on kirjeldatud organisatsiooni õppimistasanditega. Õppimistasandeid on kirjanduses kõige sagedamini jagatud kaheks.

Fiol ja Lyes (1985) on jaganud õppimise madalama ja kõrgema tasandi õppimiseks, mille korral madalama tasandi õppimine seisneb varem tehtu kordamises ja toimub kitsa ülesande piires. Kõrgema tasandi õppimine esineb sageli kõrgematel juhtimistasanditel, kus toimub uute struktuuride ja reeglite väljaarendamine. Senge (1997) on eristanud kohanevat ja loovat õppimist. Kohanemine piirdub teiste tegevuste kopeerimisega, samas kui loov õppimine nõuab omapoolset panust.

Teise astme muudatuse elluviimiseks on vaja kõrgema taseme või loovat õppimist. Argyris ja Schön (1978) on eristanud õppimise ühe-, kahe- ja kolmesilmuselise õppimist. Ühesilmuseline õppimine seisneb käitumise korrigeerimises ja teadmiste omandamises olemasoleva ülesande piires. Kaheilmuselise õppimise käigus pannakse kahtluse alla organisatsiooni eesmärgid ja väljakujunenud normid. Vajadusel neid muudetakse. Kolmesilmuselise õppimise korral õpitakse tundma õppimise protsessi ennast. Eesmärk on muuta inimeste baasarusaamu ja mõtteviisi. Ühesilmuseline õppimine viib arenduseni, kaheilmuseline üleminekuni ja kolmesilmuseline radikaalse ümberkujundamiseni. Organisatsioon peab olema võimeline õppima kõigil kolmel tasandil. Ümberkujundamine ei saa toimuda, kui ei toimu kolmesilmuselise või loovat õppimist (Alas 2002: 88-89).

Õppivas organisatsioonis kooli kontekstis on vaja luua üksteiselt õppimise süsteem, mille järgi toimub omavaheline kogemuste jagamine. Koolitusel osalemise järgselt edastatakse saadud teadmised aruteludes ainete sisestes ja ainete ülestes meeskondades. Lisaks luuakse konkreetsete ülesannete teostamiseks meeskonnad, mis soodustab omavahelist suhtlemist nende töötajatega, kellel on igapäevases töös vähe kokkupuutepunkte. Sellisel viisil suhtlemine soodustab üksteiselt õppimist ning ühiste arusaamade tekkimist. Avardub organisatsioonisisene mõtlemine. Kokkuvõttes kinnistuvad koolitusel osaleja

uued teadmised teistes töötajates ning nende kaudu edastatakse omandatud teadmised kooli väljendudes protsessides, kasutatavates õpetamismeetodites, ametijuhendites, enesehindamise süsteemis (tasandil õpilane, õpetaja, klassijuhataja, ainekomisjonid jne) Toimub teadmussiire organisatsiooni piires. Õppivas organisatsioonis kooli kontekstis omab samasugust tähtsust toimiv kollektiivile kursustel omandatud teadmiste edastamise süsteem, tehtava töö tagasisidestamine ehk enesehindamise süsteem ning kindlad meeskondade moodustamise põhimõtted. Kursustel omandatud teadmiste edastamise süsteem ja meeskondade moodustamine järgib kooli kui organisatsiooni sügavamaid eesmärke ning loob eeldused haridusasutuse kujunemiseks õppivaks organisatsiooniks.

Õppivaks organisatsiooniks saamine või selle poole püüdlemine eeldab muutusi, mis võivad olla reeglina kahte tüüpi. „Üks muutuse põhjustest võib olla teadlikud muudatused kas juhtkonna algatusel või muudest organisatsioonisisestest protsessidest lähtuvalt. Teine põhjus tuleneb planeeritud või planeerimata kohanemisest keskkonnaga.” (DiBella 1995: 287) Senge räägib õppeasutuse juhtidest kui keskkonna loojatest, kelle ülesanne on tagada koolis keskkond, kus õpetajatel oleks võimalik pidevalt õppida ja areneda. (O’Neil 1995: 21) Ka DiBella räägib sellest, et kuna organisatsiooni õppimine sõltub individuaalsest õppimisest, siis organisatsiooni juhtide roll on õppimist soodustavate tingimuste loomine. (DiBella 1995: 287). Sama rõhutab Kets de Vries „Juhid täidavad olulist osa üksuste ühendamisel. Nad peavad aitama organisatsiooni eri osadel üksteiselt õppida.“(Kets de Vries 2002: 57). Koolides on eri osadeks ainetoimkonnad, tugiüksused jne.

Õppivas organisatsioonis kannab juht senisest rohkem vastutust kollektiivse õppimise eest, sest tema ülesanne on kavandada õpiprotsesse, mille käigus kogu personal saab käsitleda problemaatilisi küsimusi ja areneda oma õppimist kontrollima. (Nikkanen, Lyytinen 2005: 84) Selleks, et olla oma töös edukas, „ei pea juht kahmama kõiki otsi enda kätte, vaid toetama oma sümbolse ja kultuurilise tegevuse kaudu teiste tegevust.“ (Hämäläinen *et al.* 2004: 116) On välja selgitatud, et juhtide tööjaotusel on õppeasutuse põhiülesande täitmise seisukohast suur tähendus. Peale selle, et õppeasutustes on viimasel ajal arendatud direktorite koostöömudeleid, on selgunud vajadus arendada ka juhtrühma- või meeskonnatööd. (Hämäläinen *et al.* 2004: 127)

Ka Eestis käsitletakse kooli tulemuslikkuse hindamist ja juhtimist kui üht olulisimat tegurit haridussüsteemi kvaliteedi ja efektiivsuse tõstmisel (Türk *et al.* 2011: 15) Tallinna haridusjuhid on läbinud oma esimesed tulemushindamised juba 2001. aastal. (Kast, Kond 2008: 4). Õppiva organisatsiooni kujundamine koolis on koolijuhtidele võimaluseks kvaliteedi tõstmiseks koolis.

Piet Coppieters (2005: 137) on välja toonud tagasisidesüsteemide olulisuse koolides. „Õppiv kool vajab efektiivset ja tasakaalustatud tagasisidesüsteemi. Juhtkonnal pab olema hea arusaamine koolis toimivatest tagasiside protsessidest. Tsüklilised tagasisidesüsteemid on dünaamilise süsteemi alustadmiste suunaks.“ Siinjuures on üheks võimaluseks tagasiside süsteemina kasutada mõnda kvaliteethindamise tehnikat.

2. ÕPPIVA ORGANISATSIOONI KONTSEPTSIOONI ANALÜÜS KOOLIDE NÄITEL

2.1. Uurimisprobleem, valim ja meetodid

Uuring viidi läbi üldhariduskoolide koolijuhtide, keskastmejuhtide (õppealajuhatajad, huvialajuhid, õppetoolijuhid jne) ning pedagoogide hulgas. Uuring teostati üldhariduskoolides, mis olid sarnased järgnevate tunnuste järgi:

- koolide suurus (õpilaste arvuga üle 600);
- õpetajate arv (pedagooge koolis üle 60);
- kooli tüüp: koolis eksisteerib kõrvuti nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiosa;
- asukoht: linnad või nende lähiümbrus (Kuressare, Tallinn ja selle lähiümbrus);
- kooli eripära, mis on üldteada koolist väljaspool: Tallinna Reaalkool – reaallained; Kuressaare Gümnaasium - muusikaharidus, ansamblid, solistiõpe; Saaremaa Ühisgümnaasium – loodusained (õpilased esinevad välisriikides loodusteemalistel konverentsidel jmt), uurimuslik õpe (haarab kogu kooli, üleriigilised uurimistöõde konverentsid); Vanalinna Hariduskolleegium – näitlejakoolitus, muusika, keeled; humanitaarained, reaallained; Viimsi Kool – jõuliselt on kooli sisse viidud kujundava hindamise põhimõtted ja neid tutvustatakse üle Eesti; Kadrioru Saksa Gümnaasium – saksa keel (kool on rahvusvahelise teise astme eksami DSD II Põhja-Eesti keskus).

Kokku osales uuringus 120 pedagoogi, neist õpetajaid 101 ja koolijuhte 19, vastavalt 84,2% ja 15,8% (vt tabel 6). Koolijuhi ankeedile vastasid direktorid ja keskastmejuhid: õppealajuhatajad, huvijuhid, ainetoimkondade/õppetoolide juhid. Juhtide väiksem osalusprotsent on mõistetav, kuna neid on koolis võrreldes pedagoogidega vähem ning juhtide arv sõltub kooli juhtimisstruktuurist. Soolise jaotuse järgi osales uuringus 19 meest ja 101 naist (vastavalt 15,8% ja 84,2%). Eestis on sarnastes koolides meeste ja naiste suhtarvud sarnased: mehi 11,7% ja naisi 88,3% (perioodi 2008/2009 EHISE

andmete järgi <https://enda.ehis.ee/avalik/avalik/oppeasutus/OppeasutusOtsi.faces>). Vastanute sooline jaotus kattus jaotusega ameti järgi, kuid see kokkulangevus oli juhuslik.

Tabel 6. Valimi jaotus ameti ja soo järgi

Amet	Naised			Mehed		
	arv	%	kokku (%)	arv	%	kokku (%)
Õpetaja	88	87,1	73,3	13	68,4	10,8
Juht	13	12,9	10,8	6	31,6	5,0
Kokku	101	100	84,1	19	100	15,8

Allikas: autori koostatud.

Enim osales uuringus pedagooge Kuressaare Gümnaasiumist (vt tabel 7). Kuressaare Gümnaasiumi, Saaremaa Ühisgümnaasiumi ja Kadrioru Saksa Gümnaasiumi tulemusi võib lugeda osalusmäära järgi usaldusväärseteks, küsitluse analüüsi ning küsimustega nõustumise, väidete keskmiste ja standardhälvete ning Spearmani korrelatsioonikordaja järgi osutusid usaldusväärseteks Tallinna Reaalkooli tulemused. Ebapiisava osalusmäära järgi ei saa lugeda Viisi Kooli ja Vanalinna Hariduskollegiumi tulemusi usaldusväärseteks. Seetõttu ei ole magistritöös viimaste nimetatud koolide küsitlusi põhjalikult analüüsitud.

Tabel 7 Küsitlusele vastanute jaotus kooliti

Kool	Vastajad		Õpetajate ja koolijuhtide arv koolis (2009/2010)	Osalusmäär (%)
	arv	%		
SÜG	23	19,2	61	37,7
KG	39	32,5	75	52,0
RK	15	12,5	66	22,7
KSG	24	20,0	62	38,7
VK	11	9,2	104	10,6
VHK	8	6,7	81	9,9
Kokku	120	100,0	449	26,7

Märkus: KG – Kuressaare Gümnaasium, SÜG – Saaremaa Ühisgümnaasium, KSG – Kadrioru Saksa Gümnaasium, RK – Tallinna Reaalkool, VHK – Vanalinna Hariduskollegium, VK – Viimsi Kool.

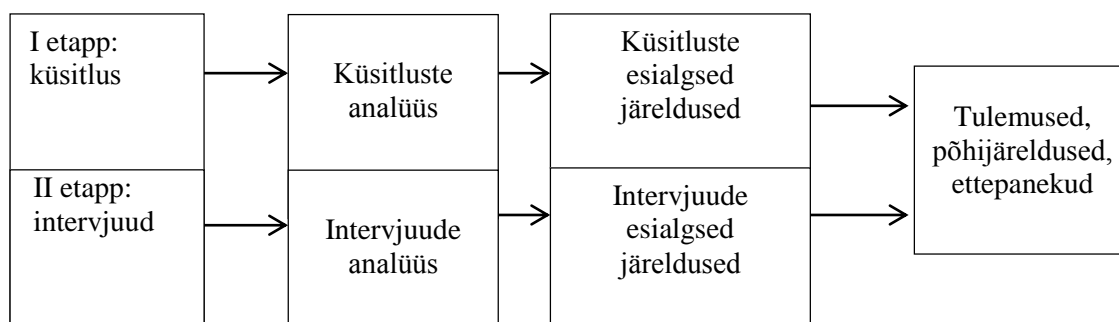
Allikas: (EHIS 2015); autori koostatud.

Käesolevas magistritöös kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset uurimismetoodikat: kvantitatiivses osas viidi uurimus läbi kuues üldhariduskoolis ning kvalitatiivses

osas intervjueeriti koolide koolijuhte. Uurimuslik osa toetub sarnaseid süsteeme rakendavate koolide kogemustele Eestis. Uuringu kavandamisel lähtus autor Senge õppiva organisatsiooni teooria viie distsipliini käsitlest. Küsimustikuna kasutati Made Torokoff-Engelbrechti (2008: 155, vt lisad 1 ja 2) haridusasutustele väljatöötatud õppiva organisatsiooni mõõtmisvahendit, mis võimaldab teadlikult ja eesmärgipäraselt tuvastada õppimise seisundit organisatsioonis ja planeerida pikaajalist õppimissüsteemi. Küsimustike väljatöötamisel oli kaks lähtemudelit: Peter Senge õppiva organisatsiooni viis distsipliini ja Tõnis Metsa organisatsiooni arendamise kolmedimensiooniline raamistik. Õppiva organisatsiooni tunnuseid kirjeldati kui fakti või nähtust tuvastavate väidetega, võimaldamaks vastajal seda identifitseerida oma organisatsioonis. (Torokoff 2008: 151) Küsimustiku esimene osa hõlmab vastaja sotsiaal-demograafilisi andmeid, mis puuduvad sugu, vanust, tööstaaži, ametikohta ja tunnikoormust ning teine osa uurib kooli kui õppivat organisatsiooni.

Õppiva organisatsiooni küsimustik koosneb 52 väitest. Väidetele hinnangu andmiseks kasutati 10 punktilist skaalat vahemikus 1 (ei ole väitega absoluutselt nõus) kuni 10 (täiesti nõus). Uuringus hinnati koolide õppiva organisatsiooni tunnuseid kahes peamises sihtrühmas: pedagoogid ja koolijuhid (sh keskastmejuhid: huvijuhid, õppetoolide juhid jne). Kuigi õppeasutuses on kõige rohkem õpilasi ning kool on loodud eelkõige õpilaste jaoks, siis seda sihtrühma uuringus ei küsitletud.

Senge *et al.* (2009: 64-65) on tõdenud, et koolisüsteemis on õpilane isik, kes suudab mõelda süsteemi kui terviku funktsioneerimise üle ning kellel selles süsteemis puudub hääleõigus ja võim anda tähendusrikast tagasisidet, mis võib kaasa tuua muutuse. Noored on küllalt uued selles süsteemis nii, et nad suudavad näha vaikumisi kehtivaid reegleid ja tõekspidamisi ning aidata ülejäänuil samuti neid näha. Samas on Veisson *et al.* (2007: 105-111) õpilaste ja õpetajate toimetulekumustriteid uurides leidnud, et kõigis valdkondades esineb õpetajate ja õpilaste toimetuleku aspektides korrelatsioon, kuid õpetajatel on see kõigis valdkondades tugevamalt avaldunud. Küsitluste läbiviimine pedagoogide ja koolijuhtide seas annab seega ülevaate ka õpilaste kohta ning tulemusi analüüsides võib teha üldistusi organisatsiooni kohta tervikuna.



Joonis 2. Uurimisplaan (autori koostatud).

Autor alustas uuringut 2010. aasta märtsikuus. Oma nõusoleku uuringu läbiviimiseks andsid Kuressaare Gümnaasiumi, Saaremaa Ühisgümnaasiumi, Kadrioru Saksa Gümnaasiumi, Tallinna Reaalkooli, Vanalinna Hariduskolleegiumi ning Viimsi Kooli koolijuhid. Küsitlus viidi läbi koolide õpetajate ja kooli ainetoimkondade/õppetoolide juhtide, keskastmejuhtide (õppealajuhatajad, huvijuhid) ning koolidirektorite hulgas perioodil 2010-2011. Eelnevalt selgitati uuringu eesmärki, anonüümsust ja vabatahtlikkust. Küsimustik vormistati internetipõhiselt veebikeskkonnas eFormular ning saadeti kõigi valimi koolide pedagoogilisele personalile. Sellisel viisil küsimustiku läbiviimise eelisenä oli vastaja vabalt valitud vastamise aeg ning lihtsus. Vaatamata sellele osutus küsitletavatelt vastuste saamine aeganõudvaks. Tallinna Reaalkoolis viidi küsitlus läbi peamiselt paber kandjal, sest internetikeskkonnas vastas vaid kolm pedagoogi, mis oli analüüsiks ebapiisav.

Kuigi Vanalinna Hariduskolleegiumis ja Viimsi Koolis oli vastanute arv väike, lisati antud koolide tulemused andmebaasi ja ning võimalusel neid analüüsiti. Töö autor käis koolijuhi Viljar Aro nõusolekul Saaremaa Ühisgümnaasiumis õpetajate infovahetunnis, kus esitas palve vastamiseks sealsele kollektiivile. Kadrioru Saksa Gümnaasiumis esitas töö autor korduvalt palve pedagoogidele, et küsitlusele vastataks. Kuressaare Gümnaasiumi koolijuht Toomas Takkis aitas igati vastuste saamisel. Lõppkokkuvõttes oli vastanuid kõikidest koolidest kokku 120. Esimene etapp – küsitlustele vastuste kogumine kestis aasta.

Õppivat organisatsiooni käsitletud uuringu tõlgendamiseks viis autor läbi intervjuud koolijuhtidega. Intervjueeritavad olid Kuressaare Gümnaasiumi direktor Toomas Takkis, Saaremaa Ühisgümnaasiumi direktor Viljar Aro, Tallinna Reaalkooli arendusjuht Jaana

Roht ja õppealajuhataja Kati Kurim, Kadrioru Saksa Gümnaasiumi huvijuht Reet Lend. Intervjuu algul tutvustas autor lühidalt uuringut ja selle eesmärki. Intervjuude küsimustes huvitasid töö autorit eelkõige missugused on olnud organisatsiooni toetavad igapäevased tegevused ja protsessid, väärtused, millest on lähtunud ning koolide juhtimisstruktuurid. Vanuselist jaotust analüüsiti eraldi pedagoogide ja juhtide osas. Tabelist 8 ilmneb, et juhid on vanemad kui pedagoogid keskmiselt, mida võis ka eeldada.

Tabel 8. Vastanud pedagoogide ja koolijuhtide vanuseline jaotus

Vanus	KG	SÜG	KSG	RK	VHK	VK	Kokku	Vastanutest (%)	Kokku (%)
< 30-a	3/0	2/0	5/0	1/0	2/0	2/0	15/0	14,9/0	12,5
30-39	5/0	8/1	5/0	5/0	1/0	1/1	25/2	24,8/10,5	22,5
40-49	18/5	5/0	6/1	3/2	2/0	2/1	36/9	35,6/47,5	37,5
50-59	4/2	5/2	4/1	3/1	2/0	2/2	20/8	19,8/42,1	23,3
> 60a	2/0	-	2/0	-	1/0	-	5/0	5,0/0	4,2
Kokku	32/7	20/3	22/2	12/3	8	7/4	101/19	100/100	100,0

Märkus: KG – Kuresaare Gümnaasium, SÜG – Saaremaa Ühiskool, KSG – Kadrioru Saksa Gümnaasium, RK – Tallinna Reaalkool, VHK – Vanalinna Hariduskolleegeium, VK – Viimsi Kool.

Personali jaotust tööstaaži järgi vaadeldi nii pedagoogide kui juhtide osas (vt tabel 9) ning selgus, et koolijuhtide hulgas leidub pika tööstaažiga töötajaid oluliselt rohkem. Samas on esines suur hulk pedagooge, kelle tööstaaž oli kuni 10 aastat (vahe koolijuhtidega 24,2%P).

Tabel 9. Vastanud pedagoogide ja juhtide jaotus tööstaaži järgi

Tööstaaž aastates	KG	SÜG	KSG	RK	VHK	VK	Kokku	Vastanutest (%)	Kokku (%)
0-5	3/1	4/1	8/0	2/0	2/0	2/0	21/2	20,8/10,5	19,2
6-10	4/0	2/0	2/0	3/0	3/0	-	14/0	13,9/0	11,7
11-20	10/3	6/0	5/0	2/1	2/0	1/1	26/5	25,7/26,3	25,8
21-30	13/3	7/1	4/1	3/2	1/0	3/3	31/10	30,7/52,6	34,2
üle 30	2/0	1/1	3/1	2/0	-	1/0	9/2	8,9/10,5	9,1
Kokku	32/7	20/3	22/2	12/3	8/0	7/4	101/19	100/100	100,0

Märkus: KG – Kuresaare Gümnaasium, SÜG – Saaremaa Ühiskool, KSG – Kadrioru Saksa Gümnaasium, RK – Tallinna Reaalkool, VHK – Vanalinna Hariduskolleegeium, VK – Viimsi Kool

Eesti koole iseloomustab pika tööstaažiga (üle 20 aasta) pedagoogide suur osakaal õpetajate hulgas, nagu ilmneb ka valitud koolides. Pedagoogilise personali tööstaaži järgi

oli valimi koolides pika tööstaažiga (üle 20 aasta) pedagooge 43,3% pedagoogilisest personalist.

2.2. Õppiva organisatsiooni kontseptsiooni rakendamine koolides

Tulemuste analüüsiks valis autor faktoranalüüsi, mis võimaldas leida ühisosa kirjeldavaid faktortunnuseid. Faktoranalüüsi tulemusena ei avaldunud Senge viie distsipliini mudel täielikult. Ilmnes kolmefaktoriline mudel, mille esimeses osas esinesid ühisvisiooni ja süsteemse mõtlemise tunnused, teises meeskondliku õppimise ning kolmandas isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite distsipliinide tunnused. Faktore analüüsi tulemusena järeldab autor, et Senge viie distsipliini õppiva organisatsiooni mudel on avaldunud varjatud kujul, sest esimeses ja kolmandas avaldunud faktoris esinevad läbisegi kahe erineva distsipliini tunnused. Saadaud analüüsi tulemusena moodustasid küsimustikust ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise üheksa väidet, meeskondliku õppimise kaheksa ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite seitse fakti või väidet.

Tabel 10. Faktoranalüüsi tulemusena avaldunud distsipliinid ja neile vastavad väited

	Väide	Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine (S1)	Meeskondlik õppimine (S2)	Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid (S3)
	S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine			
1	Meie kooli juhtkond viib planeeritud muudatusi järjekindlalt ellu. (11.)	0,89	-0,31	0,2
2	Kõikidel töötajatel on ühine arusaam töö kvaliteedist. (36.)	0,86	0,04	-0,26
3	Meie töötajad reageerivad kriitikale asjakohaselt, analüüsides oma vigu ja tunnistades eksimust. (28.)	0,74	0,15	-0,24
4	Meie koolis toimuvad töötaja ja juhi vahel regulaarselt töövestlused (sealhulgas hinnatakse töö tulemust ja edasist arenguvõimalust). (45.)	0,67	0,01	-0,06
5	Meie kooli personal on uuendusmeelne. (6.)	0,66	-0,01	0,16
6	Meie koolis on uuele õpetajatele/töötajale abistav-tutvustav sisseelamisprogramm (mentorprogramm).(41.)	0,63	-0,02	-0,05
7	Meil toimuvad regulaarsed ja ühised kooli arengu seminarid.(37.)	0,63	0,04	0
8	Meie koolis on levinud probleemsete situatsioonide ennetamine. (29.)	0,61	0,28	-0,18
9	Tegeleme pidevalt kooli arengukava analüüsi ja uuendamisega. (46.)	0,61	0,01	0,14
	S2 Meeskondlik õppimine			

	Väide	Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine (S1)	Meeskondlik õppimine (S2)	Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid (S3)
1	Kooli juhtkond arvestab minu kui õpetaja ideedega. (2.)	-0,1	0,93	-0,06
2	Meie koolis lahendatakse probleeme põhjus-tagajärg seoste alusel: probleemi lahendamiseks analüüsitakse selle tekke põhjusi sisuliselt ja otsused on suunatud probleemi põhjuste kõrvaldamisele ning positiivsele lahendamisele. (27.)	0,01	0,81	-0,05
3	Meie koolis on hästi toimiv tagasiside süsteem. (18.)	0,01	0,74	0,06
4	Meie kooli juhtkond suhtub positiivselt töötajate poolsetesse algatustesse. (34.)	0,02	0,73	0,03
5	Meie koolis vaieldakse tööalased kitsaskohad koheselt läbi. (3.)	0,36	0,72	-0,31
6	Keerulises situatsioonis analüüsimise juhtkonnaga olukorra erinevaid aspekte. (50.)	-0,03	0,66	0,11
7	Meie koolis on levinud probleemikeskne juhtimine: juht ootab kõigi töötajate süvenemist probleemi ja lahenduste ning soovitude pakkumist printsiiбил: oluline on mitte süüdlase otsimine, vaid probleemile parima lahenduse leidmine. (24.)	0,11	0,65	0,02
8	Meie koolis ei taunita mõistlike uute algatustega seotud riske ega karistata neist tulenevate tagasilöökidest. (17.)	-0,11	0,65	0,22
S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid				
1	Olen oma töötulemuste suhtes nõudlik. (15.)	-0,13	-0,1	0,93
2	Järgin oma töös kooli eesmärgi. (13.)	0,06	0	0,79
3	Arvestan lastevanemate ettepanekutega. (39.)	-0,16	0,11	0,77
4	Olen nõudlik kolleegide töötulemuste suhtes. (16.)	-0,01	-0,09	0,72
5	Jagan uuendustest saadud töökogemusi oma kolleegidega. (21.)	-0,17	0,16	0,72
6	Hindan kõrgelt töötaja pühendumist tööle. (26.)	0,02	-0,01	0,69
7	Ma ei lepi töös ilmnunud vastuoludega ja püüan neid eemaldada. (51.)	-0,19	0,22	0,68

Allikas: autori koostatud.

Andmetöötlusprogrammi abil saadud õppiva organisatsiooni distsipliinide alusskaalade usaldusväarsuse kontrollimiseks arvutati alusskaalade reliaabluskoefitsiendid (vt tabel 11). Tulemuste põhjal võib öelda, et skaalad on usaldusväärsed.

Tabel 11. Õppiva organisatsiooni distsipliinide reliaabluskoeffitsendid (*cronbachi alfa*)

Faktor	Reliaabluskoeffitsient
Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	0,88
Meeskondlik õppimine	0,92
Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid	0,89

Allikas: autori koostatud.

Püüdes leida vastust küsimusele, kas ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise, meeskondliku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite erinevused kooliti on statistiliselt olulised, selgus *Kruskal-Wallis* testi meetodit kasutades (vt tabel 12), et statistiliselt olulised on erinevused ($p = 0,00$)¹ ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise ning meeskondliku õppimise korral. Isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite korral erinevused puuduvad ($p = 0,716$). Seetõttu on töös analüüsitud ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise ning meeskondliku õppimise ilmumist kooliti ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudeleid üldiselt.

Tabel 12. Distsipliinide erinevuste olulisus koolide lõikes, kasutades *Kruskal-Wallis* testi

Null hüpotees	Olulisusnivoo
S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	0
S2 Meeskondlik õppimine	0
S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid	0,72

Allikas: autori koostatud

Analüüsides kogutud andmeid üldistava ja mitmemõõtmelise statistika meetodite abil (faktoranalüüs, *Kruskal-Wallis* test (vt lisa 3 tabel 26)), ei osutunud ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise, meeskondliku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite erinevused tunnikoormuse, tööstaaži, vanuse ja ameti järgi valimi kontekstis statistiliselt oluliseks. Koostatud valim on siiski kõnekas olukorrast arusaamiseks. Seega organisatsiooni hindamist ei mõjutanud pedagoogilise personali tunnikoormus, tööstaaž, vanus ning amet (juhid/õpetajad). Õpetajad ja koolijuhid tajusid koolis toimuvat ühtviisi. Eeldatavalt kipuvad juhid organisatsioonis toimuvaid protsesse üle hindama, seetõttu oli saadud tulemus üllatav ning ei olnud ootuspärane.

¹ P – vähimat olulisusnivood, mille korral saab konkreetse valimi korral sisukat hüpoteesi tõestada, nim. olulisuse tõenäosuseks ehk p-väärtuseks. Olulisusnivoo $\alpha = 0,05$ k.a edaspidi.

Käesolevas magistritöös analüüsiti vastavalt *Kruskal-Wallis* testi tulemustele ühisvisiooni loomist ja süsteemimõtlemist ning meeskondlikku õppimist vaadeldavates koolides eraldi ning isiklikku meisterlikkuse ja mõttemudelite korral vaadeldavates koolides koos. Analüüs on teostatud väidete keskmiste tulemuste, standardhälvete, väidetega nõustumise ning mittenõustumise protsentjaotuse järgi. Viimased on saadud õppiva organisatsiooni tunnuste kirjeldamiseks esitatud fakte või nähtusi tuvastavate väidete 10-punktilise skaala jaotamisel kahte ossa: väitega mittenõustumine (1-5 punkti) ning väitega nõustumine (6-10 punkti). Tulemused on esitatud protsentjaotusena iga aspekti kohta eraldi ning iga distsipliini kohta üldiselt.

Uuringust ilmneb, et kõikides vaadeldavates koolides on alustatud muudatustega ning enamik koolide kollektiivist olid sellest teadlikud. Väitega „Meie kooli juhtkond viib planeeritud muudatusi järjekindlalt ellu“ korral oli nõustumine kooliti keskmiselt 93,3%. Seega olid vaadeldavate koolide juhtkonnad mõistnud muudatuste vajalikkust organisatsioonis ning tegutsesid sellele vastavalt.

Tabel 13. Õppiva organisatsiooni tunnuste ilmumine koolides (keskmised ja standardhälbed)

Kool	N	Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine		Meeskondlik õppimine		Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid	
		keskmine	st hälve	keskmine	st hälve	keskmine	st hälve
SÜG	23	6,00	1,87	7,45	1,96	8,24	1,34
KG	39	6,39	1,40	6,54	1,56	8,19	1,02
RK	15	8,47	0,70	8,57	0,57	8,46	0,92
KSG	24	6,94	1,24	6,80	1,63	8,48	0,82
VK	11	7,33	1,94	7,15	2,31	7,74	2,27
VHK	8	7,69	1,03	8,53	1,14	8,82	1,02

Märkus: KG – Kuresaare Gümnaasium, SÜG – Saaremaa Ühisgümnaasium, KSG – Kadrioru Saksa Gümnaasium, RK – Tallinna Reaalkool, VHK – Vanalinna Hariduskolleegeium, VK – Viimsi Kool.

Õppiva organisatsiooni kolme avaldunud distsipliini: ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise, meeskondliku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite vahelisi seoseid näitab kõige paremini korrelatsioonanalüüs. Õppiva organisatsiooni erinevate komponentide omavahelise seose tugevuse leidis autor *Spearman*'i korrelatsioonikoefitsientide abil, kasutades andmetöötlusprogrammi SPSS.

Sel viisil mõõdeti monotoonse seose tugevust kõigi avaldunud distsipliinide vahel. Positiivse kordaja korral on tegemist positiivse (samasuunalise) seosega ning negatiivse kordaja ilmnemisel on tegemist negatiivse (erisuunalise) seosega. Kordaja absoluutväärtus näitab seose tugevust. Kordaja korral alla 0,4 on tegemist nõrga või väga nõrga seosega distsipliinide vahel ning distsipliinide omavahelisi seoseid ei saa lugeda olulisteks.

Tabel 14. Distsipliinide omavahelised seosed (*Spearman*'i korrelatsioonikoefitsiendid) kooliti

Kool	Spearman'i korrelatsioonikordaja	S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	S2 Mees- kondlik õppimine	S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid
SÜG N=23	S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	1	0,65**	0,31
	S2 Meeskondlik õppimine		1	0,64**
	S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid			1
KG N=39	S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	1	0,53**	0,53**
	S2 Meeskondlik õppimine		1	0,48**
	S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid			1
RK N=15	S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	1	0,63*	0,12
	S2 Meeskondlik õppimine		1	-0,01
	S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid			1
KSG N=24	S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	1	0,63**	0,45*
	S2 Meeskondlik õppimine		1	0,49*
	S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid			1
VK N=11	S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	1	0,62*	0,62*
	S2 Meeskondlik õppimine		1	0,44
	S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid			1
VHK N=8	S1 Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine	1	0,53	-0,17
	S2 Meeskondlik õppimine		1	0,43
	S3 Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid			1

** Seost saab üldistada üldkogumile, olulisusnivool 0,01.

* Seost saab üldistada üldkogumile olulisusnivool 0,05.

Allikas: autori koostatud.

Vastavalt faktoripõhisele *Spearman*'i korrelatsioonikoefitsiendile jagunesid vaadeldavate koolide organisatsioonid järgnevalt (vt tabel 14):

- 1) Kool, milles oli ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine seotud meeskondliku õppimisega keskmiselt ja samasuunaliselt ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelitega nõrgalt. Meeskondlik õppimine oli seotud ühisvisiooni ja süsteemse mõtlemisega ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelitega keskmiselt positiivselt (Saaremaa Ühisgümnaasium, Vanalinna Hariduskolleegium). Sellises organisatsioonis meeskondlikku õppimise kujundamisel samal ajal tugevdatakse ühisvisiooni loomine ja süsteemse mõtlemise ning isiklikku meisterlikkust ja mõttemudeleid. Kõik distsipliinid on omavahel seotud, kuid peateguriks on meeskondliku õppimise distsipliin.

Vanalinna Hariduskolleegiumi pedagoogilisest personalist osales uuringus järelduste tegemiseks ebapiisav arv töötajaid (9,9%), mistõttu ei ole selle magistritöö raames tehtud põhjalikumalt analüüsi nimetatud kooli kohta.

- 2) Kool, milles kõik faktorid, ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine, meeskondlik õppimine ning isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid, omasid omavahel keskmist positiivset (samasuunalist) seost (Kuressaare Gümnaasium, Kadrioru Saksa Gümnaasium, Viimsi Kool). Seda tüüpi organisatsioonis mistahes distsipliini arendamisel mõjutatakse samal ajal teiste distsipliinide kujunemist organisatsioonis. Seega õppiva organisatsiooni kujundamiseks võib sellises koolis keskenduda mistahes distsipliinile, sest kõik need on omavahel seotud ning mõjutavad samal ajal teiste distsipliinide arengut.

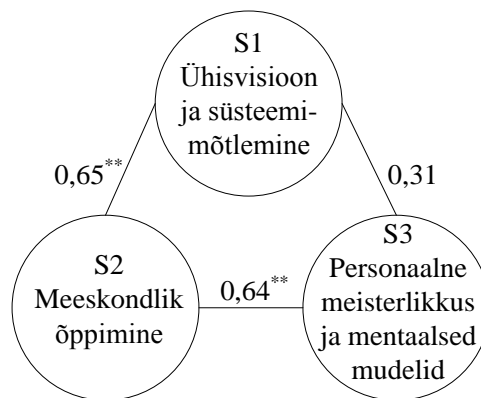
Kahjuks vastas küsimustikule vaid 10,6%, Viimsi Kooli pedagoogilisest personalist, seega näitasid antud tulemused vaid tendentse ning põhjalikke järeldusi küsitluse põhjal Viimsi Kooli kohta teha ei saa. Seetõttu antud töös selle organisatsiooni analüüsi eraldi ei teostata.

- 3) Kool, milles oli ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise ning meeskondliku õppimise vaheline seos keskmine, samal ajal kui isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelitega ilmnes väga nõrk seos (Tallinna Reaalkool). Seda tüüpi koolis tuleb keskenduda peamiselt ühisvisiooni loomisele ja süsteemsele mõtlemisele

või meeskondliku õppimise arendamisele st nimetatud distsipliinid on organisatsiooni arengu peateguriteks. Isiklikku meisterlikkust ning mõttemudeleid need distsipliinid ei mõjuta.

Allpool on analüüsitud koole vastavalt leitud distsipliinide *Spearman*'i korrelatsioonikoefitsiendile ilmnenud erinevatele organisatsioonitüüpidele, väidetega nõustumise, saadud väärtuste keskmiste ning standardhälvete alusel.

1) Korrelatsioonanalüüsi tulemusest lähtuvalt (vt joonis 3) oli Saaremaa Ühisgümnaasiumi õppiva organisatsiooni kujundamise peateguriks on meeskondliku õppimise distsipliini arendamine.



Joonis 3. Ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise, meeskondliku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite omavahelised korrelatsioonid Saaremaa Ühisgümnaasiumis.

Järgnevalt analüüsitakse antud kooli ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise ning meeskondliku õppimise distsipliinide erinevaid aspekte küsitluse tulemuste järgi. Tulemustest ilmnes Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogilise personali nõustumine väitega, et juhtkond viib planeeritud muudatusi järjekindlalt ellu, seega tajutakse pidevat muutumist organisatsioonis ning juhtkonna osa selles protsessis. Põhjalikumalt analüüsides ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise ning meeskondliku õppimise aspektide avaldumist Saaremaa Ühisgümnaasiumis selgus, et antud kooli personal on hinnanud ühisvisiooni ja süsteemse mõtlemise eri aspekte võrreldavatest koolidest üldiselt madalamalt. Keskmisest kõrgemalt oli hinnatud järgmisi ühisvisiooni ja süsteemimõtlemise aspekte:

- meil toimuvad regulaarsed ja ühised kooli arengu seminarid,
- meie kooli personal on uuendusmeelne,
- meie koolis on levinud probleemsete situatsioonide ennetamine.

Tulemused osutusid nõrgemaks järgmiste väidete korral:

- kõikidel töötajatel on ühine arusaam töö kvaliteedist;
- meie töötajad reageerivad kriitikale asjakohaselt, analüüsides oma vigu ja tunnistas eksimust;
- meie koolis on uuele õpetajatele/töötajale abistav-tutvustav sisse-elamisprogramm (mentorprogramm);
- tegeleme pidevalt kooli arengukava analüüsi ja uuendamisega.

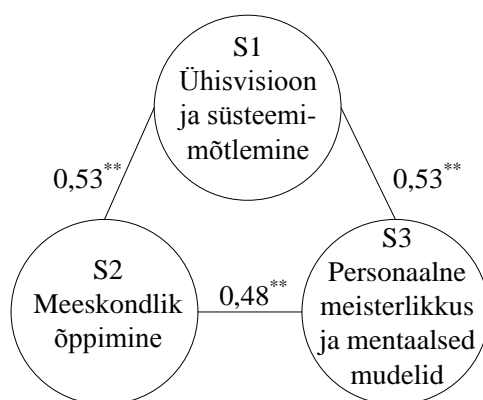
Vastavalt väidetega nõustumismäära ja väidete keskmisele on kooli personal uuendusmeelne, toimuvad kooli arengu seminarid ning on levinud probleemsete situatsioonide ennetamine. Kogu pedagoogilisele personalile ei olnud üheselt mõistetavad ühised arusaamad töö kvaliteedist, uute töötajate abistamine (mentorprogrammi olemasolu) ning tegelemine arengukava analüüsi ja uuendamisega. Enamik kooli personalist ei olnud nõus väitega „Meie koolis toimuvad töötaja ja juhi vahel regulaarselt töövestlused (sealhulgas hinnatakse töö tulemust ja edasist arenguvõimalust).“ Ilmselt ei toimu Saaremaa Ühisgümnaasiumis töötaja ja juhi vahel regulaarseid töövestluseid. Tõenäoliselt saadakse tagasiside töötajate töö kohta ning hinnatakse edasist arenguvõimalust mingil teisel viisil, kuid antud uurimuses see ei ilmnenu.

Vastavalt kooli keskmisele tulemusele avaldus ühisvisiooni loomine ja süsteemimõtlemine teiste koolidega võrreldes Saaremaa Ühisgümnaasiumis nõrgemalt. Meeskondliku õppimise aspekte hinnati koolis kõrgelt. Seega Saaremaa Ühisgümnaasiumi pedagoogiline personal tunneb, et nad on kaasatud protsessidesse, nad julgevad oma mõtteid ja ideid pakkuda, kartmata seejuures kriitikat ning teades, et juhtkond arvestab väljapakutud ideedega.

Sellise tunnetuse on taganud juhtkonna positiivne suhtumine töötajate algatustesse, keerulistest situatsioonides olukorra erinevate aspektide analüüs, tööalastele kitsaskohtadele kohene reageerimine ning omavahelised vaidlused ja probleemikeskne juhtimine, mille korral ei ole oluline süüdlase otsimine, vaid probleemile parima lahenduse otsimine.

Senge teooria järgi tugineb meeskondliku õppimise distsipliin vastastikusel rikastamisel ning koolis avaldub see üksteiselt õppimises ning õpetajate kaasatuses protsessidesse. Saaremaa Ühisgümnaasiumi tulemuste analüüsist ilmneb, et õpetajad on kaasatud protsessidesse, nad julgevad oma ideid pakkuda. Peaõhk selles koolis oli meeskondlikul õppimisel, mis omakorda on mõjutanud positiivselt ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise kui ka isikliku meisterlikkuse ning mõttemudelite distsipliini.

Kuressaare Gümnaasiumis ja Kadrioru Saksa Gümnaasiumis olid kõik distsipliinid: ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine, meeskondlik õppimine ning isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid omavahel keskmise samasuunalise seosega. Ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise eri aspektide rakendamine mõjutas samal ajal meeskondliku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite kujunemist organisatsioonis. Väidete keskmiste tulemuste järgi püüti nendes koolides organisatsiooni kujundada õppivaks organisatsiooniks, kuid õppiva organisatsiooni tunnused ei ilmnenu selgelt kolmefaktorilise mudeli väidetega nõustumise järgi. Analüüsi põhjal tegeldi Kuressaare Gümnaasiumis ja Kadrioru Saksa Gümnaasiumis ühisvisiooni loomise ja süsteemimõtlemise kujundamisega, kuid koolide personalid tajusid küsimusi või väiteid erinevalt ning need distsipliinid ei ilmnenu selgelt. Vastavalt Spearmani korrelatsioonikoefitsiendile võib järeldada, et samasugune tendents ilmnus teistes distsipliinides: meeskondlikus õppimises ning isiklikus meisterlikkuses ja mõttemudelites. Analüüsides Kuressaare Gümnaasiumi ja Kadrioru Saksa Gümnaasiumi küsitluste tulemusi esineb antud koolides õppiva organisatsiooni käsitlusest lähtuvalt üksikuid erinevusi.



Joonis 5. Ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise, meeskondliku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite omavahelised korrelatsioonid Kuressaare Gümnaasiumis.

Kuressaare Gümnaasium ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise aspektidest hinnati kõrgemalt järgmisi väiteid (väidetega nõustumise ja keskmiste tulemuste järgi):

- Meie töötajad reageerivad kriitikale asjakohaselt, analüüsides oma vigu ja tunnustades eksimust.
- Meie kooli personal on uuendusmeelne.
- Meie koolis on uuele õpetajatele/töötajale abistav-tutvustav sisse-elamisprogramm (mentorprogramm).
- Meil toimuvad regulaarsed ja ühised kooli arengu seminarid.

Teistest madalamalt hinnati järgmisi ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise distsipliini väiteid:

- Kõikidel töötajatel on ühine arusaam töö kvaliteedist.
- Meie koolis toimuvad töötaja ja juhi vahel regulaarselt töövestlused (sealhulgas hinnatakse töö tulemust ja edasist arenguvõimalust).
- Tegeleme pidevalt kooli arengukava analüüsi ja uuendamisega.

Vastavalt tulemustele võib järeldada, et Kuressaare Gümnaasiumi pedagoogiline personal on uuendusmeelne, kriitika korral analüüsitakse oma vigu ja tunnustatakse eksimusi, koolis toimuvad ühised kooli arengu seminarid, kuid regulaarsus ei ole ilmne. Kuressaare Gümnaasiumis ei tegelda pidevalt arengukava analüüsi ja uuendamisega, pole välja kujunenud ühine arusaam töö kvaliteedist ning aeg-ajalt toimuvad arenguestlused (uute õpetajatega), kuid neid ei peeta oluliseks. Kooli pedagoogilisele personalile ei ole üheselt arusaadav, kuidas probleemseid situatsioone ennetada. Kuressaare Gümnaasiumi meeskondliku õppimise kohta esitatud väidetest oldi enam nõus järgnevate väidetega:

- Meie koolis lahendatakse probleeme põhjus-tagajärg seoste alusel: probleemi lahendamiseks analüüsitakse selle tekke põhjusi sisuliselt ja otsused on suunatud probleemi põhjuste kõrvaldamisele ning positiivsele lahendamisele.
- Meie koolis on hästi toimiv tagasiside süsteem.
- Meie kooli juhtkond suhtub positiivselt töötajate poolsetesse algatustesse.

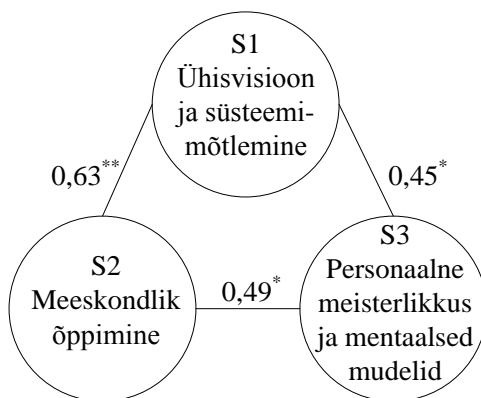
- Meie koolis ei taunita mõistlike uute algatustega seotud riske ega karistata neist tulenevate tagasilöökide eest.

Teistest madalam oli nõustumine järgmiste väidete korral:

- Kooli juhtkond arvestab minu kui õpetaja ideedega.
- Meie koolis vaieldakse töölased kitsaskohad koheselt läbi.
- Meie koolis on levinud probleemikeskne juhtimine: juht ootab kõigi töötajate süvenemist probleemi ja lahenduste ning soovitude pakkumist printsiibil: oluline on mitte süüdlase otsimine, vaid probleemile parima lahenduse leidmine.

Vastavalt meeskondliku õppimise eri aspektide ilmnemisele Kuressaare Gümnaasiumis järeldub, et koolis on hästi toimiv tagasiside süsteem ning töötajate algatustesse suhtutakse positiivselt, probleemide ilmnemisel analüüsitakse neid ning otsitakse positiivseid lahendusi, samas aga ei vaielda tööalaste kitsaskohtade üle. Kuressaare Gümnaasiumis on koolijuht koos juhtkonnaga loonud usaldusliku õhkkonna, mis soodustab inimesi oma töösse loovamalt suhtuma ning võimaldab seeläbi neil oma võimeid rakendada.

Isikliku meisterlikkuse ja mõttemudeleid mudeleid esindavate väidetega keskmine oli Kuressaare Gümnaasiumis 8,19, mis tähendab, et ühtviisi kõrgelt hinnati kõiki selle distsipliini aspekte. Spearman'i korrelatsioonikoefitsiendi järgi on Kuressaare Gümnaasiumi õppiva organisatsiooni kõik distsipliinid omavahel keskmise samasuunalise seosega (vt. joonis 5), seega kõigis organisatsiooni kujundamist puudutavates tegevustes mõjutatakse samal ajal kõiki organisatsioonides ilmnenuid distsipliini: ühisvisiooni loomist ja süsteemset mõtlemist, meeskondlikku õppimist ning isiklikku meisterlikkust ja mõttemudeleid.



Joonis 6. Ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise, meeskondliku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite omavahelised korrelatsioonid Kadrioru Saksa Gümnaasiumis.

Võrreldes Kadrioru Saksa Gümnaasiumi tulemusi teiste koolidega ilmnes, et Kadrioru Saksa Gümnaasiumi ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise ning meeskondliku õppimise aspektidest hinnati kõrgemalt järgmisi väiteid (väidetega nõustumise ja keskmiste tulemuste järgi):

- Kõikidel töötajatel on ühine arusaam töö kvaliteedist.
- Meie töötajad reageerivad kriitikale asjakohaselt, analüüsides oma vigu ja tunnustades eksimust.
- Meie kooli personal on uuendusmeelne.
- Meil toimuvad regulaarsed ja ühised kooli arengu seminarid.
- Tegeleme pidevalt kooli arengukava analüüsi ja uuendamisega.
- Keerulises situatsioonis analüüsime juhtkonnaga olukorra erinevaid aspekte.
- Meie koolis on levinud probleemikeskne juhtimine: juht ootab kõigi töötajate süvenemist probleemi ja lahenduste ning soovitude pakkumist printsiibil: oluline on mitte süüdlase otsimine, vaid probleemile parima lahenduse leidmine.

Kadrioru Saksa Gümnaasiumis olid tulemused ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise eri küsimustes valdavalt antud koolide keskmistega sarnased ning eri küsimustes ühtlasem. Väidetega nõustumise järgi ollakse pigem nõus personali uuendusmeelsusega, valdavalt reageeritakse kriitikale asjakohaselt, tegeldakse kooli arengukava analüüsi ja uuendamisega ning toimuvad ühised kooli arengu seminarid, samas tulemustest ei järeldu seminaride regulaarsus. Kõigi nimetatud faktide või väidete korral esines siiski mittenõustumist, mistõttu ilmnes, et kooli pedagoogiline personal ei tajunud organisatsiooni ja selles toimuvat ühtmoodi.

Madalamalt hinnati ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise ning meeskondliku õppimise distsipliini aspektidest järgmisi fakte:

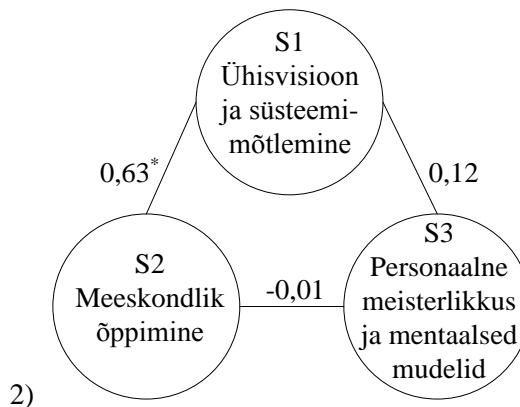
- Meie koolis toimuvad töötaja ja juhi vahel regulaarselt töövestlused (sealhulgas hinnatakse töö tulemust ja edasist arenguvõimalust).

- Meie koolis on uuele õpetajatele/töötajale abistav-tutvustav sisseelamisprogramm (mentorprogramm).
- Meie koolis on levinud probleemsete situatsioonide ennetamine.
- Kooli juhtkond arvestab minu kui õpetaja ideedega
- Meie koolis lahendatakse probleeme põhjus-tagajärg seoste alusel: probleemi lahendamiseks analüüsitakse selle tekke põhjusi sisuliselt ja otsused on suunatud probleemi põhjuste kõrvaldamisele ning positiivsele lahendamisele.
- Meie koolis on hästi toimiv tagasiside süsteem.
- Meie kooli juhtkond suhtub positiivselt töötajate poolsetesse algatustesse.
- Meie koolis vaieldakse tööalased kitsaskohad koheselt läbi.
- Meie koolis ei taunita mõistlike uute algatustega seotud riske ega karistata neist tulenevate tagasilöökidest eest.

Tulemustest nähtub, et koolis küll toimusid arenguestlused, kuid puudus regulaarsus ning paljudel juhtudel oli uute töötate aitamine ebapiisav (puudus mentorprogramm). Õpetajad teadvustasid, et nende ideedega alati ei arvestatud ja ei suhtunud alati positiivselt töötajate poolsetesse algatustesse ning ei vaieldud tööalaste kitsaskohtade üle. Kadrioru Saksa Gümnaasiumi meeskondliku õppimise aspektid esinesid nõrgemalt teiste vaadeldavate koolidega võrreldes. *Spearman*'i korrelatsioonikoefitsiendi järgi on Kadrioru Saksa Gümnaasiumi õppiva organisatsiooni kõik faktorid omavahel keskmiselt seotud (vt joonis 6). Kokkuvõtteks võib järeldada, et Kadrioru Saksa Gümnaasiumis oli võrreldes teiste koolidega tegeldud pigem ühisvisiooni loomise ja süsteemimõtlemise distsipliini aspektidega ning see oli põhiteguriks, millega mõjutati meeskondlikku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ning mõttemudelite distsipliinide kujundamist. Uuringu tulemusena ei ole Kadrioru Saksa Gümnaasiumis kujundatud kõiki õppiva organisatsiooni distsipliine täielikult.

Järgnevalt analüüsitakse Tallinna Reaalkooli küsitluste tulemusi. Vastavalt *Spearman*'i korrelatsioonikoefitsiendile on Tallinna Reaalkoolis õppiva organisatsiooni kujundamise peategurid ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine ning meeskondlik õppimine (vt joonis 7). Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid ei omanud seost eelnevalt nimetatud distsipliinidega, kuigi ka isiklikus meisterlikkuses ja süsteemses mõtlemises oli Tallinna Reaalkooli kohta käivatele väidetele antud hinnangute keskmine tulemus kõrge

(keskmine 8,46). Seega töötab koolis kõrge isikliku meisterlikkusega pedagoogiline kaader, kelle tegevust iseloomustab kooli alusväärtusi arvestav käitumine.



Joonis 7. Ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise, meeskondliku õppimise ning isikliku meisterlikkuse ja mentaalsete mudelite omavahelised korrelatsioonid Tallinna Reaalkoolis.

Tallinna Reaalkooli väidetele antud hinnangute kõrgete keskmiste ja standardhälbe (<1) põhjal võib järeldada, et küsitlusele vastanud tunnetasid oma organisatsiooni eri küsimustes sarnaselt (keskmine 8,46). See tähendab, et koolis töötab kõrge isikliku meisterlikkusega pedagoogiline kaader, kelle tegevust iseloomustab kooli alusväärtusi arvestav käitumine.

Analüüsi tulemusena ilmneb, et kogu pedagoogiline personal on teadvustanud järgmisi ühisvisiooni loomise ja süsteemse mõtlemise ning meeskondliku õppimise aspekte:

- juhtkond viib planeeritud muudatused järjekindlalt ellu (see seotud kooli juhtimisega ning sõltub otseselt koolijuhist);
- kõikidel töötajatel on ühine arusaam töö kvaliteedist;
- koolis on uuele õpetajatele/töötajale abistav-tutvustav sisse-elamisprogramm (mentorprogramm);
- koolis toimuvad töötaja ja juhi vahel regulaarselt töövestlused (sealhulgas hinnatakse töö tulemust ja edasist arenguvõimalust);
- toimuvad regulaarsed ja ühised kooli arengu seminarid;
- koolis on levinud probleemsete situatsioonide ennetamine;

- koolis lahendatakse probleeme põhjus-tagajärg seoste alusel: probleemi lahendamiseks analüüsitakse selle tekke põhjusi sisuliselt ja otsused on suunatud probleemi põhjuste kõrvaldamisele ning positiivsele lahendamisele;
- koolis on hästi toimiv tagasiside süsteem;
- tegeldakse pidevalt kooli arengukava analüüsi ja uuendamisega;
- kooli juhtkond suhtub positiivselt töötajate poolsetesse algatustesse;
- koolis vaieldakse tööalased kitsaskohad koheselt läbi;
- keerulises situatsioonis analüüsime juhtkonnaga olukorra erinevaid aspekte;
- koolis ei taunita mõistlike uute algatustega seotud riske ega karistata neist tulevate tagasilöökidest eest;
- oldi teadlikud uuendustest koolis ning tajuti neid üheselt (nõustumine 100%).

Personali suhtumise ühtsust Tallinna Reaalkoolis kinnitavad kooli kohta antud avatud vastused organisatsiooni suhtumise, mainekujunduse ja juhtimissüsteemi ning õppimisprotsessi vaheliste seoste kohta.

Vastavalt *Kruskal Wallis* testile ei olnud kooliti statistiliselt olulised isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite distsipliini tulemused. Seetõttu analüüsitakse koolide keskmisi tulemusi. Antud distsipliini esindavate väidetega (vt tabel 15) oli nõustumine kooliti keskmiselt vahemikus 85,8-99,2%. Väidetest nõrgimalt hinnati väidet: „Olen nõudlik kolleegide töötulemuste suhtes“ (nõustumine 85,8%). Ülejäänud väidete korral oli nõustumine üle 90%.

91,7% vastanuist olid nõus väidetega:

- Arvestan lastevanemate ettepanekutega.
- Ma ei lepi töös ilmnenu vastuoludega ja püüan neid eemaldada.

93,4% nõustumine väidetega:

- Järgin oma töös kooli eesmärke.
- Jagan uuendustest saadud töökogemusi oma kolleegidega.

96,7% nõustumine väitega:

- Hindan kõrgelt töötaja pühendumist tööle.

Enamasti oldi nõus väitega (nõustumine 99,2%) „Olen oma töötulemuste suhtes nõudlik.“ Tulemustest nähtub, et Senge järgi on koolides on tugevalt avaldunud isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite distsipliin. Seega töötavad üldhariduskoolides oma ala valdavad, enda ja teiste suhtes nõudlikud, tööle pühendunud pedagoogid. Töös järgitakse kooli eesmärgi ning töötatakse nende saavutamise nimel. Käitumisel ja suhtlemisel erinevatel tasanditel lähtutakse kooli alusväärtustest.

Tabel 15. Isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite avaldumine koolides (tulemused %-des)

S3	1	2	3	4	5	Pigem ei ole nõus	6	7	8	9	10	Pigem nõus
1	0,8					0,8	2,5	7,5	14,2	40,8	34,2	99,2
2	0,8			0,8	5,0	6,6	2,5	15,0	22,5	26,7	26,7	93,4
3			0,8		7,5	8,3	5,8	15,0	27,5	29,2	14,2	91,7
4	2,5	1,7		4,2	5,8	14,2	5,0	16,7	28,3	22,5	13,3	85,8
5	0,8		0,8	0,8	4,2	6,6	6,7	18,3	28,3	19,2	20,8	93,4
6	0,8				2,5	3,3	0,8	4,2	19,2	29,2	43,3	96,7
7			0,8	1,7	5,8	8,3	9,2	5,0	30,8	29,2	17,5	91,7

S3- Isiklik meisterlikkus ja mõttemudelid

S3-1 Olen oma töötulemuste suhtes nõudlik. (15.)

S3-2 Järgin oma töös kooli eesmärgi. (13.)

S3-3 Arvestan lastevanemate ettepanekutega. (39.)

S3-4 Olen nõudlik kolleegide töötulemuste suhtes. (16.)

S3-5 Jagan uuendustest saadud töökogemusi oma kolleegidega. (21.)

S3-6 Hindan kõrgelt töötaja pühendumist tööle. (26.)

S3-7 Ma ei lepi töös ilmnenu vastuoludega ja püüan neid eemaldada. (51.)

Tulemuste põhjal võib järeldada, et koolide pedagoogid lisaks nõudlikkusele enda ja teiste suhtes on valmis jagama saadud töökogemusi kolleegidega. Samuti arvestatakse lastevanemate ettepanekutega. Sellest nähtub õpetajate koostöövalmidus kolleegidega ja lastevanematega. Arvestades, et kõikides koolides ilmnemise ühtviisi tugevalt isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite distsipliin võib järeldada, et koolides on vaja õppiva

organisatsiooni kujundamiseks tegeleda peamiselt ühisvisiooni loomise, meeskondliku õppimise ja süsteemse mõtlemise distsipliini rakendamisega.

2.3. Järeldused õppiva organisatsiooni rakendamisest ja ettepanekud õppiva organisatsiooni kujundamiseks koolides

Kaardistamaks koolides tehtud tegevusi õppiva organisatsiooni kujundamiseks viis autor läbi intervjuud koolijuhtidega: Saaremaa Ühisgümnaasiumi direktori Viljar Aroga, Kuressaare Gümnaasiumi direktori Toomas Takkisega, Tallinna Reaalkooli arendusjuhi Jaana Roht'iga ja õppealajuhataja Kati Kurimiga, Kadrioru Saksa Gümnaasiumi huvijuhi Reet Lend'iga. Intervjuude tulemused on autor koondanud tabelitesse (vt. Lisa 5-8). Saaremaa Ühisgümnaasiumis tehtavad tegevused ja neile vastavad tulemused õppiva organisatsiooni distsipliinide kujundamisel intervjuu põhjal (vt lisa 5). Intervjuu on läbi viidud 15.aprillil 2011. a.

Saaremaa Ühisgümnaasium

Kokkuvõtvalt Saaremaa Ühisgümnaasiumist:

- kõiki organisatsioonis tegevusi juhitakse süsteemselt, toimuvad regulaarsed koosolekud erinevates meeskondades ning arendusrühmades;
- koolitussüsteem: olemas on koolitusjuht, kelle ülesanne on kooli personalile koolitusplaani koostamine kooli eesmärkidest ja individuaalsetest vajadustest lähtuvalt;
- erinevate meeskondade koostöö on loonud eeldused üksteiselt õppimiseks ning organisatsiooni liikmete teadmiste jõudmiseks kooli (organisatsiooniõppimine);
- kooli struktuure on vastavalt vajadusele muudetud ning juhtimist on viidud laiapõhjalisemaks, selgelt on määratletud igaühe tegevus- ja vastutusvaldkonnad;
- ajajuhtimine, kõigile tegevustele on määratud konkreetsed tähtajad, millest tegevustes lähtutakse
- infovahetus, kommunikatsioon: iga nädala esmaspäeval saadetakse pedagoogilisele personalile e- kirjuna eeloleva nädala info, lisaks toimub kord nädalas infovahetund õpetajatele;

- väärtusi kannab ning neist kõneleb koolijuht. Kooli pedagoogiline personal on kooli väärtustest teadlik, kuid omavahel ei ole selgeks räägitud neist lähtuvad käitumismudelid.

Õppiva organisatsiooni kujunemiseks Kuressaare Gümnaasiumis on enim arendatud süsteemse mõtlemise distsipliini, mis omakorda mõjutab teiste distsipliinide kujunemist antud koolis. Vastavalt *Spearman*'i korrelatsioonikoeffitsiendile oli Kuressaare Gümnaasium kool, kus arendati korraga kõiki dimensioone (Senge järgi). Intervjuu tulemused Kuressaare Gümnaasiumi direktoriga on koondatud tabelisse (vt lisa 6).

Kokkuvõtvalt Kuressaare Gümnaasiumist:

- kõiki organisatsioonis tegevusi juhitakse süsteemselt, olemas tagasiside süsteem: tegevuste planeerimine ja analüüs igal tasandil;
- meeskonnasisene koostöö on loonud eeldused üksteiselt õppimiseks ning organisatsiooni liikmete teadmiste jõudmiseks kooli (organisatsiooniõppimine);
- kooli struktuure on vastavalt vajadusele muudetud ning juhtimist on viidud laiapõhjalisemaks, selgelt on määratletud igapäevaste tegevus- ja vastutusvaldkonnad;
- ajajuhtimine, kõigile tegevustele on määratud konkreetsed tähtajad, millest tegevustes lähtutakse;
- infovahetus, kommunikatsioon: informatsioonivahetus toimub läbi internetikeskkonna (e- kirjad);
- tugev huviharidus (muusika: solisti- ja pilliõpe).

Vastavalt *Spearman*'i korrelatsioonikoeffitsiendile oli Kadrioru Saksa Gümnaasium kool, kus arendati korraga kõiki dimensioone (Senge järgi). Intervjuu tulemused Kadrioru Saksa Gümnaasiumi huvijuhiga on koondatud tabelisse. (vt lisa 7).

Kokkuvõtvalt Kadrioru Saksa Gümnaasiumist:

- meeskondade koostöö on loonud eeldused üksteiselt õppimiseks ning organisatsiooni liikmete teadmiste jõudmiseks kooli (organisatsiooniõppimine);
- ajajuhtimine, kõigile tegevustele on määratud konkreetsed tähtajad, millest tegevustes lähtutakse;

- infovahetus, kommunikatsioon: iga nädal infovahetund õpetajatele;
- kooli pedagoogiline personal on kooli väärtustest teadlik, kuid omavahel ei ole selgeks räägitud neist lähtuvad käitumismudelid;
- muudetud on juhtimissüsteemi, on loodud arendusjuhi koht. Osa koolijuhi ja õppealajuhatajate tööülesandeid antud arendusjuhile;
- õpetajate ühisüritused-väljasõidud, et õpitaks üksteist tundma.

Vastavalt *Spearman*'i koefitsiendile oli Tallina Reaalkool kool, kus õppiva organisatsiooni kujunemiseks on arendatud süsteemse mõtlemise distsipliin ja ühisvisiooni loomise ning süsteemse mõtlemise distsipliini.

Koolijuhil oli oma visioon ja vastavalt sellele Tallinna Reaalkoolis (järelused intervjuu põhjal vt. lisa 8):

- muudeti struktuuri, struktuuri püüti teha laiapõhjaliseks ja lamedamaks, kõigile juhtidele anti vastutus ja vabadus;
- moodustati ühtne meeskond;
- oli olemas süsteemne koolitusplaan nii õpetajatele kui ka juhtidele;
- lepiti kokku ühisväärtused ja neist juhitud oma tegevustes;
- juurutati arenguestluste süsteem;
- enne muudatuste sisseviimist toimusid arutelud kogu kollektiivis. Muudatused ei tulnud kergelt, need on tulnud läbirääkimiste tulemusena;
- koostati ühiselt kooli õppekava jm dokumentatsiooni jagades ülesanded;
- keerulistes situatsioonides lasti kõigil töötajatel oma arvamust avaldada ning räägiti kõik probleemid läbi;
- õpetajate ühisüritused, et õpitaks üksteist tundma. Selleks, et kasvaks kollektiiv peab olema vaba aja koosolemise pidusid, kus inimesed saavad tunda ennast vabalt. Kõik koos.

Ehkki kõik vaadeldavad koolid on organisatsiooni juhtimisstruktuuri poolest väga erinevad, siis on neis ühine juhtimise muutumine laiapõhjalisemaks. Kõikides koolides on muudetud koolide juhtimisstruktuure nii, et juhid on delegeerinud otsustusõigused ja vastutuse loodud struktuuriüksuste juhtidele. Lisaks on kooli juurde loodud erinevaid tugistruktuure, mis toetavad õpilaste arengut (huvikoolid, täppisteaduste koolid,

muusikakoolid jne.). Tallinna Reaalkoolis ja Saaremaa Ühisgümnaasiumis on õpetajate professionaalse arengu toetuseks loodud eraldi IKT osakond. Kuressaare Gümnaasium: kooli juurde on loodud huvikool Inspira (õpilaste muusikalise huvihariduse toetuseks. solisti- ja pilliõpe). Kõige vähem muudatusi on olnud Kadrioru Saksa Gümnaasiumis, kus senisesse juhtimisstruktuuri on lisatud arendusjuhi koht. Arendusjuhile on delegeeritud osa seniseid õppealajuhatajate ja direktori tööülesandeid.

Juhtimisstruktuuri muutmisega kaasneb paratamatult juhtkonna suurenemine. Kooli paremaks toimimiseks peab loodav meeskond olema ühtne. Uuritavate koolide juhid on probleemile lähenenud erinevalt. Mõnes koolis on toimunud keskastmejuhtidega ühised juhtimisalased koolitused. See on taganud ühtse mõtteviisi ning loonud eeldused meeskonnatöö käivitamiseks (RK, SÜG, KSG). Tallinna Reaalkoolis on väljaspool kooli osaletud juhtkonnast reeglina mitmekesi, et koolitustel omandatu parimal viisil kooli jõuaks.

Juhtimisstruktuuri muutused loovad üksnes eeldused organisatsiooni muutmiseks õppivaks organisatsiooniks. Struktuurimuudatustega kaasneb vastutusvaldkondade ja konkreetsete tööülesannete jagamine ning otsustusõiguste andmine. Muudatustega kaasneva segaduse vältimiseks on koolides kirjeldatud ning selgelt sõnastatud tööülesanded, organisatsioonisisemed toimemehhanismid ning protsessid. (RK, SÜG, KG). Kuigi nimetatud koolides on muudetud juhtimissüsteeme, siis erinevusena saab välja tuua, et igas nimetatud koolis on keskastmejuhtidel erinev vastutuse ja otsustuse määr. See tuleneb iga kooli eripärast.

Õpetaja isikliku meisterlikkuse tõstmiseks on koolides olemas konkreetsed kooli vajadustest lähtuvad koolitusplaanid (Tallinna Reaalkoolis tegeleb sellega arendusjuht, SÜG - olemas koolitusjuht). Koolituste süsteemne planeerimine toimub lähtudes: a) kooli vajadustest (meeskondliku õppimise tõstmiseks) b) õpetaja vajadustest, professionaalsuse tõstmiseks. (RK, SÜG, KG, KSG). Õpetajate professionaalsuse tõstmiseks ning arvutialaste oskuste parandamiseks on mõnedes koolides loodud eraldi IKT tugi (KSG, RK, SÜG).

Ühisvisiooni tagamiseks on korraldatud ühised arenguseminarid. Arenguseminaridel tehakse ettepanekuid kooli arengu teemadel või analüüsitakse muudatuste eel nende

eeliste ja puuduste üle ning ühise töö tulemusena jõutakse kokkulepeteni, millest lähtub igapäevases töös. Samal viisil on jõutud ühiskokkulepeteni Tallinna Reaalkoolis. Koolis kujundatakse õpilaste eetilisi tõekspidamisi ning väärtushinnanguid, seetõttu on töö autori arvates ühiseväärtused ja nende rakendamine koolis äärmiselt vajalik. Kõik kooli liikmed peavad oma igapäevases tegevuses eetiliste tõekspidamiste järgi käituma ja tegutsema. Ehkki koolide arengukavas on märgitud muuhulgas ka ühiseväärtused, siis paljudel juhtudel ei ole need kirja pandud õpetajatega üheskoos ning omavad vaid formaalset tähendust. Probleemiks saabki see, kas ühisvisioon on ühiselt kokku lepitud, jagatud ning kollektiivis teadvustatud või mitte. Siinjuures on oma roll täita ka koolijuhil koos juhtkonnaga. Nemad saavad suunata protsesse nii, et ühiseväärtused oleksid koolis teadvustatud ning igapäevase tegevuse aluseks koolis.

Tulemustest nähtub, et kõikides koolides on rakendatud tagasiside süsteem. Õpetajatel tuleb koostada eneseanalüüsid, tagasiside klassijuhataja tööst, aineotimkondade tööst, ürituste kokkuvõtted jne. Enamikes vaadeldavates koolides on rakendatud tagasisides-tamist *Deming*'i pideva parendamise mudelit kasutades.

Intervjuu tulemustest nähtub, et koolide omavaheline koostöö ning koostöö kõrgkoolidega laieneb ja tiheneb (SÜG, KG, RK, KSG). Lisaks koostööle lastevanemate, kogukondade ja vilistlastega iseloomustab valimikoole koostöö lasteaedadega, teiste üldhariduskoolidega, ülikoolidega: Tartu Ülikooliga (Üldhariduskoolide ja ... 2015), Tallinna Ülikooliga (Koolidele 2015), Tallinna Tehnikaülikooliga (Kokkuvõte ... 2015) jne. On paratamatu ja loomulik, et olukorras, milles valitsevad ebakindlus ning väliste olude kiired muutused, on selline protsess koolide jaoks paratamatu.

Kõrvutades analüüsi ja intervjuude tulemusi toob autor välja nimetatud koolide distsipliinide kujundamise sarnasused ja erinevused. Autor esitleb intervjuude tulemused tabelina, millesse on koondatud konkreetsete tegevused koolis ning nende tegevuste tulemused kooli kujundamisel õppivaks organisatsiooniks.

Tabel 16. Ühisvisiooni loomise distsipliini avaldumine kooliti (küsitluse ja intervjuude analüüsi põhjal)

Ühisvisiooni loomine			
SÜG	KG	RK	KSG
Visiooni ja missiooni sõnastamiseks ning mõtestamiseks on formaalselt kaasatud kogu kooli kollektiiv – õpetajatele tutvustatud õppenõukogus.	Visiooni ja missiooni sõnastamiseks ning mõtestamiseks on kaasatud kogu kooli kollektiiv . õpetajatele tutvustatud õppenõukogus.	Visiooni ja missiooni sõnastamiseks ning mõtestamiseks on kaasatud kogu kooli kollektiiv, tutvustatakse ka uutele töötajatele.	Visiooni ja missiooni sõnastamiseks ning mõtestamiseks on formaalselt kaasatud kogu kooli kollektiiv – õpetajatele tutvustatud õppenõukogus.
Tegevustes lähtutakse kooli väärtustest, mida kannab oma tegevustes koolijuht			
Olemas arengukava, milles on sõnastatud kooli visioon ja missioon.			

Allikas: autori koostatud.

Vastavalt tabelis 16 esitatule on ühisvisiooni loomise distsipliini kujundamisel kesksel kohal kooli arengukava, milles on sõnastatud kooli visioon ja missioon. Visiooni ning missiooni sõnastamise mehhanismid olid kooliti erinevad. Enamikes vaadeldavates koolides moodustati meeskond (tavaliselt juhtkond), kelle ülesanne oli arengukava koostamine ning kooli missiooni ning visiooni sõnastamine. Peale arengukava koostamist esitati tulemused õppenõukogus arutlemiseks. Uuringu tulemuste järgi on enamikes koolides kooli arengukava ühes missiooni ja visiooni sõnastamisel toimitud eelpool kirjeldatud viisil. (SÜG, KG, KSG) Seega on formaalselt visioon ja missiooni sõnastamisel kaasatud kogu kollektiivi, kuid see ei ole teadvustunud kogu organisatsioonis (KG, KSG). Vastavalt analüüsi ning intervjuude tulemustele oli vaadeldavates koolides rakendatud ühisvisiooni distsipliini aspekte, kuid enamasti ei olnud nendes koolides ühisvisiooni distsipliini Senge järgi kujunenud. Erandiks oli Tallinna Reaalkool, kus ilmnes ühisvisiooni distsipliin täielikult.

Tabel 17. Süsteemse mõtlemise distsipliini avaldumine kooliti (küsitluse ja intervjuude analüüsi põhjal)

Distsipliin	Distsipliini avaldumine koolis		
Süsteemne mõtlemine			
SÜG	KG	RK	KSG
Kõikide koolis toimuvate ürituste, planeeritud tegevuste analüüsid Demingi pideva parendamise mudelit kasutades, Mõnele õpilasele rakendatud individuaalõppeplaani, kuid individuaalsusega arvestatakse vähe tunni kavandamisel (õpetaja – töökavades).	Uute töötajatega toimuvad arenguestlused Koolis toimuvaid üritusi jne analüüsitakse vahetult pärast üritust juhtkonna koosolekul Demingi pideva parendamise mudeli järgi . Arvestatakse õpilase individuaalsusega tunni kavandamisel ning õpilase indivi; duaalõppeplaanides – olemas ka tugiklassid.	Kõigi töötajatega toimuvad arenguestlused Kõikide koolis toimuvate ürituste, planeeritud tegevuste analüüsid igal tasandil Demingi pideva parendamise mudeli järgi, olemas kirjalik tagasiside. Arvestatakse õpilase individuaalsusega tunni kavandamisel ning õpilase individuaalõppeplaanides.	Tagasiside tegevusest: õpetaja ja õpilase eneseanalüüsid – teostatakse, kuid mitte süsteemselt. Koolis toimuvaid üritusi analüüsitakse Demingi pideva parendamise mudelit kasutades, kuid mitte kõiki protsesse. Õpilastele rakendatud vajadusel individuaalõppeplaani, individuaalsusega arvestatakse vähe tunni kavandamisel (õpetaja – töökavades).
Tagasiside tegevusest: õpetaja ja õpilase eneseanalüüsid –			

Allikas: autori koostatud.

Süsteemse mõtlemise distsipliini kujundamise praktikad vaadeldavates koolides on koondatud tabelisse (vt tabel 17) vastavalt küsitluste ning intervjuude tulemustele.

Kõigis uuritavates koolides olid olemas tagasisidesüsteemid, kuid igas koolis ilmsid tagasisidesüsteemis eripärad. Õpilaste eneseanalüüsid viidi läbi enamasti arenguestluste käigus. Õpetajate tagasisidesüsteemid olid olemas erineval kujul kõikides vaadeldavates koolides. Mõnes koolis ei peetud oluliseks arenguestluste õpetajatega (SÜG, KG, KSG). Kuressaare Gümnaasiumis koostasid õpetajad tagasisidestamiseks ainekaarte, mille abil planeeriti eelnevalt tegevusi ning kevadel toimus planeeritu analüüs. Kõikides tegevustes lähtuti Demingi pideva parendamise mudelit kasutades. Kadrioru Saksa Gümnaasiumis esines tagasiside süsteemi (arenguestlused õpilastega, õpetajate töökavad), kokkuvõtavad analüüsid ja tagasiside klassijuhatajatelt, õppealajuhatajatelt ning huvialajuhtidelt. Koostöö toimus samasse ainetoiimkonda kuuluvate inimeste vahel. Tallinna Reaalkoolis olid toimivad tagasisidesüsteemid igal tasandil (arenguestlused

õpilastega- õpetajatega, juhtidega). Kõiki tegevusi planeeriti ja analüüsiti Demingi pideva parendamise mudelit kasutades. Olemas kirjalik tagasiside kõigil tasanditel ning kõigi tegevuste korral. Õpilaste individuaalsusega arvestati tundi planeerides (andekad, HEV õpilased). Olemas olid toimivad protsessid.

Vaadeldavates koolides on Saaremaa Ühisgümnaasiumis ja Kuressaare Gümnaasiumis süsteemse mõtlemise distsipliini kujundatud protsesside ning tagasiside süsteemide kaudu. Lahendatud ei olnud kõigi töötajatega arenguestluste läbiviimine, küsitluse tulemuste järgi ei olnud arenguestlusti kui tagasiside saamise vormi teadvustatud ning sellega peaks neis koolides tegelema. Kadrioru Saksa Gümnaasiumis on püütud kujundada süsteemse mõtlemise distsipliini: Mõned protsessid on kirjeldatud ja toimivad, lisada võiks arenguestlused kõigi töötajatega, õpetaja eneseanalüüsid ning kõigi koolis toimivate ürituste analüüsid kvaliteetjuhtimise tehnikaid kasutades.

Tallinna Reaalkoolis olid olemas süsteemse mõtlemise distsipliini aspektid: kõik protsessid olid kirjeldatud, oli olemas toimiv arenguestluste süsteem ning kord aastas viidi läbi arenguestlusti kooli töötajatega. Kõiki tegevusi planeeriti eelnevalt kas juhtkonnas, ainetoolide siseselt õpetajatega või siis ühistel koosolekutel kogu kollektiivis. Pärast igat tegevust analüüsiti neid kasutades Demingi pideva parendamise meetodit. Kõik see fikseeriti kirjalikult ning kokkuvõtteid kasutati järgnevatel kordadel üritust kavandades.

Tabel 18. Meeskondliku õppimise distsipliini avaldumine kooliti (küsitluse ja intervjuude analüüsi põhjal)

Meeskondlik õppimine			
SÜG	KG	RK	KSG
Loodud on erinevad arendusmeeskonnad ainetüleised meeskonnad, ürituste korraldusmeeskonnad.	Loodud on erinevad arendusmeeskonnad.	Loodud on erinevad arendusmeeskonnad jne. Rühmatöö on kõikide kooli tegevuseks vajaminevate dokumentatsioonide aluseks.	Metoodiline komisjon
Koolitusjärgselt edastavad õpetajad omandatud teadmised oma kolleegidele osakonnast/ainetoolist/ainekomisjonist- olemas selge reeglistik.			
Üksteiselt õppimine. Metoodilised komisjonid, ainekomisjonid/ainetoolid/osakonnad Õppivas organisatsioonis kooli kontekstis on ainetoomkondade jmt rühmatöö ja õpirühmad kooli kui organisatsiooni arengu aluseks			

Allikas: autori koostatud.

Ülevaade meeskondliku õppimise distsipliini kujundamisest vaadeldavates koolides on esitatud tabelis 18. Kõikides koolides oli olemas toimiv ainetoolide/ainekomisjonide/õppetoolide süsteem, kuhu olid koondunud samade õppeainete (valdkondade) õpetajad. Sellel tasandil toimus meeskonnatöö/koostöö kõigis koolides (ainekavade koostamisel, ürituste korraldamisel, õppetöö planeerimisel jne). Enamikes koolides lisandus sellele koolitustel omandatud teadmiste kollektiivile edastamise süsteem (KG, SÜG, RK). Tallinna Reaalkooli eripärana osaleti koolitustel enamasti mitmekesi (juhtkonna liikmed). Seda selleks, et üheskoos saadaks ühesugused teadmised algallikast, mis võimaldab edaspidiseid omavahelisi diskussioone kooliarenduse teemadel. Samas koolis kasutati rühmatööd ainekavade koostamisel teistest vaadeldavatest koolidest erinevatel alustel. Meeskondadesse kuulusid ainetevahelise lõiminguvõimaluste leidmise eesmärgil erinevate aineõpetajate esindajad.

Saaremaa Ühisgümnaasiumis moodustati aineteüleised meeskonnad kindlate tööülesannete kooli ürituste korraldamiseks. Lisaks toimusid koolis ainekomisjonisisesed koolitusi. Mitmetes koolides praktiseeriti enne muudatuste sisseviimist ühiskoosolekuid ning arutelusid. (SÜG, KG, RK)

Tabel 19. Isikliku meisterlikkuse distsipliini avaldumine kooliti (küsitluse ja intervjuude analüüsi põhjal)

Isiklik meisterlikkus			
SÜG	KG	RK	KSG
Õpetaja : a) arvutialased oskused b) uurimuslikkuse oskus. Koolil on koolitusjuht- koolitamine on süsteemne: üldised kogu koolile ja individuaalseid vajadusi arvestav. Kooli kodulehel olemas informatsioon: õpetajad õpivad Ainekomisjonisisesed koolitused-otsustab ainekomisjonijuht	Õpetaja : a) arvutialased oskused-osaliselt.	Õpetaja : a) arvutialased oskused; uurimuslikkuse oskused Koolitamine on süsteemne: üldised kogu koolile ja individuaalseid vajadusi arvestav.	Õpetaja : a) arvutialased oskused osaliselt; uurimuslikkuse oskus.
Õpetaja : a)õpetamine, meetoodilised oskused, koostöö- ja kommunikatsiooni oskused, oma tegevuse analüüsi oskus;)ajafaktori valitsemine, enesearendus.			

Allikas: autori koostatud.

Analüüsid isikliku meisterlikkuse distsipliini kujundamist vaadeldavates koolides (vt tabel 19) ilmneb, et kõigi koolide pedagoogiline personal omab metoodilisi oskusi koolis töötamiseks, mis on loomulik ning eeldatav tulemus. Siiski on mitmetes koolides õpetajate arvutialaste oskuste tõstmiseks loodud juurde IKT tugi (SÜG, RK, KSG). Viimase aastakümne jooksul on hüppeliselt tõusnud vajadus lisaks õpetajate metoodiliste oskustele ka arvutialaste oskuste järele. Arvestades õpetajate vanuselist koosseisu vajatakse koolides jätkuvalt sellealaseid koolitusi ning koolisisesest tuge infotehnoloogiliste oskuste omandamiseks. Seoses uue õppekava rakendamisega koolides on tõusnud ka vajadus teadmiste kohta uurimuslikust õppest. Paljud koolid on juba aastaid korraldanud uurimistöde konverentse (RK, SÜG, KSG) ning see on kaasa toonud paratamatult õpetajate professionaalsuse tõusu uurimusliku õppe ja analüüsioskuste osas. Saaremaa Ühisgümnaasium väärtustab õpetajate õpet ning edastab sellekohast infot kooli kodulehe kaudu.

Vaadeldavates koolides on arendatud kommunikatsioonioskusi, igapäevane suhtlemine ning infovahetus toimub suuresti e-kirjade teel. Saaremaa Ühisgümnaasiumis ilmub lisaks sellele iganädalane infoleht (elektroniline), toimuvad infotunnid õpetajatele (SÜG, KSG). Kooliorganisatsiooni eripärast tulenevalt on paratamatu õpetajate ajafaktori valitsemise oskus. Mõnedes koolides (SÜG, KG, RK) on meeskondadele korraldatud sellealaseid koolitusi, et kogu personal oskaks aega veelgi efektiivsemalt planeerida.

Saaremaa Ühisgümnaasiumis oli tööle võetud koolitusjuht, kes püüdis koolitusi korraldada kooli ning õpetaja individuaalsetest vajadustest lähtuvalt. Tallinna Reaalkoolis tegeles sellega arendusjuht. Koolituste süstemaatiline planeerimine aitab tõsta koolituste efektiivsust ning aidata kaasa organisatsiooni kujunemisele õppivaks organisatsiooniks.

Saaremaa Ühisgümnaasiumis on kasutatud omanäolist lähenemist koolituste planeerimisel: ainetoiakonnajuhtidele on antud õigus selgitada välja ainetoiakonnasiseste koolituste vajadus ning vastavalt sellele korraldatakse ainetoiakonnasiseseid koolitusi.

Mõttemudelite distsipliini kujundamise praktikatest vaadeldavates koolides vastavalt tabelis 20 esitatud küsitluste ning intervjuude tulemustele. Üldistades koolide tulemusi

mõttemudelite arendamise kujundamisel ilmneb, et kõigis neis arvestatakse tegevustes kooli väärtusi ja lähtutakse nendest käitumises, need määravad suhtlemise erinevatel tasanditel: õpilane-õpetaja, õpetaja-õpetaja jne. Kooli väärtusi üldiselt teadvustatakse, kuid kuna need ei ole üheselt mõtestatud, siis igaüks tõlgendab kooli väärtusi erinevalt ning käitumise mudelid võivad kooliseselt olla igal pedagoogil pisut erinevad. Tallinna Reaalkoolis on eraldi selgeks räägitud-vaieldud nn.ühiskokkulepped, millest igapäevases tegevuses lähtutakse suhtlemisel õpilastega, kolleegidega, lapsevanematega jne. See on loonud ühise aluse mõttemudelite distsipliini kujundamisel.

Tabel 20. Mõttemudelite distsipliini avaldumine kooliti (küsitluse ja intervjuude analüüsi põhjal)

Mõttemudelite arendamine			
SÜG	KG	RK	KSG
Väärtused on koolis teadvustatud.	Väärtused on koolis teadvustatud.	Väärtused on koolis omavahel selgeks räägitud ning igapäevases tegevuses lähtutakse neist. Muudatuste eel toimuvad ühiskoosolekud, ühtegi muudatust ei viida sisse õpetajate teadmata ning üheskoos vaidlemata.	Väärtused on koolis teadvustatud.
Õpetaja – õpilaste tajumine, Kooli väärtustest lähtuvad käitumise mudelid (õpetaja ja õpilase tasandil ning omavahel).			

Allikas: autori koostatud.

Järeldused vaadeldavate koolide kohta:

Kõigis vaadeldavates koolides esines sarnaseid aspekte. Senge viie distsipliini järgi (vt tabel 16-20).

Ühisvisiooni loomine

- olemas on arengukava, milles on sõnastatud kooli visioon ja missioon;
- missiooni ja visiooni sõnastamiseks on kaasatud kogu kollektiiv.

Süsteemne mõtlemine

- olemas on toimiv tagasiside süsteem (õpilaste eneseanalüüsid, õpetajate eneseanalüüsid, keskastmejuhtide analüüsid);
- arvestatakse õpilase individuaalsusega, vajadusel koostatakse individuaalõppeplan;
- koolis toimuvaid üritusi ja planeeritud tegevusi analüüsitakse Demingi pideva parendamise mudeli järgi.

Meeskondlik õppimine

- sama aine õpetajate omavaheline koostöö;
- enamikes koolides on koolitusel osalemise järgselt ainetoimkonnas teadmiste edastamise süsteem (RK, SÜG, KSG);
- olemas metoodilised komisjonid;
- on olemas arendusmeeskonnad erinevate ülesannete täitmiseks.

Lisaks selle on vaadeldavates koolides muudetud juhtimisstruktuuri, koolijuhid on delegeerinud varasemad koolijuhi ülesandeid keskastmejuhtidele, ühes sellega on loodud struktuuriüksuste juhtidele antud vastutus- ja otsustusõigus. Juhtimine on muutunud laiapõhjalisemaks, koole iseloomustab varasemaga võrreldes nn. jagatud juhtimissüsteem.

Isiklik meisterlikkus. Olemas on õpetaja:

- metoodilised oskused;
- arvutialased oskused;
- koostöö- ja kommunikatsioonioskused;
- oma tegevuse analüüsi oskus;
- ajafaktori valitsemine;
- enesearendus.

Mõttemudelid

- kooli väärtustest lähtuvad käitumise mudelid (õpetaja ja õpilase tasandil ning omavahel);
- õpetaja – õpilase tajumine;
- väärtushinnangud ja väärtushoiakud.

Lisaks selle on vaadeldavates koolides muudetud juhtimisstruktuuri, koolijuhid on delegeerinud varasemad koolijuhi ülesandeid keskastmejuhtidele, ühes sellega on loodud struktuuriüksuste juhtidele antud vastutus- ja otsustusõigus. Juhtimine on muutunud laiapõhjalisemaks, koole iseloomustab varasemaga võrreldes nn. lame juhtimissüsteem. Vaadeldavate koolide erinevused õppiva organisatsiooni distsipliinide kujundamisel:

Ühisvisiooni loomine

- visiooni ja missiooni sõnastamiseks on kaasatud kollektiiv - erinevus seisneb kaasatuse määras ning valitud meetodis.

Enamikes koolides tegeles kooli visiooni ja missiooni sõnastamisega väike grupp töötajaid, seejärel tutvustati visiooni ja missiooni õppenõukogus. Tallinna Reaalkoolis oli arenduskoosolek kogu koolile ning üheskoos sõnastati lisaks kooli missioonile ja visioonile kooli alusväärtused. Koolis on olemas uutele kooli töötajatele missiooni, visiooni, ühiskokkuleppeid tutvustav proram.

Süsteemne mõtlemine:

- tagasiside tegevustest
Täpselt kirjeldatud kõik tagasisidestamise protsessid on enamasti koolides olemas (KG, SÜG, RK), mis tähendab tagasiside süsteeme igal tasandil (õpilane, õpetaja, klassijuhataja, keskastmejuht) ning selgeid ja konkreetseid (KG, SÜK, RK) juhiseid. Analüüsi korral kasutatakse enamasti Demingi pideva parendamise mudelit (KG,RK, SÜG). KSG-s tagasisidet ei küsitud kõigilt (nt. aineõpetajatelt), vaid osaliselt. Arenguestlused kogu kooli pedagoogilise personaliga viiakse läbi vaid Tallinna Reaalkoolis. Teistes koolides toimusid arenguestlused läbi vaid mõne õpetajaga.
- Õpilaste individuaalsusega arvestatakse tunni kavandamisel Tallinna Reaalkoolis ja Kuresaare Gümnaasiumis. Kuresaare Gümnaasiumis on loodud tasemerühmad, mis võimaldab samuti õpetamisel individuaalsemat lähenemist.

Meeskondlik õppimine

- Erinevus on aineteüleste meeskondade töös. Mõnes koolis seda peaaegu ei esine (KG, KSG) ning mõnes on selliste meeskondade töö tavaline praktika (RK, SÜG). Tallinna Reaalkoolis on rühmatöö kõikide kooli tegevuses vajaminevate dokumentatsioonide aluseks.

Isiklik meisterlikkus

- Süsteemne koolitusplaan juhtkonnale ning pedagoogilisele personalile eraldi. Koolitusi planeerib üks inimene koolist (RK- arendusjuht, SÜG- koolitusjuht) organisatsiooni arengu vajadustest lähtuvalt ning õpetaja personaalseks arendamiseks.

Mõttemudelite arendamine

- Väärtused on omavahel selgeks räägitud, selle tulemusena on olemas nn ühiskokkulepped, millest igapäevases tegevuses lähtutakse. (Tallinna Reaalkool)
- Kõigi koolis toimuvate muudatuste eel toimuvad ühiskoosolekud, ühtegi muutust ei viida sisse õpetajate teadmata ning üheskoos arutlemata. (Tallinna Reaalkool)

Vaadeldavates koolides läbiviidud küsitluse põhjal ilmnisid neis koolides Senge järgi kõigi viie distsipliini tunnused. Nimetatud koolides on alustatud organisatsiooni muutmist õppivaks organisatsiooniks, kuid õppivat organisatsooni ei ole kõigis koolides kujunenud. Erandiks oli Tallinna Reaalkool, kus küsitluse analüüsist ilmnisid õppiva organisatsiooni tunnused täielikult. Tallinna Reaalkooli erinevus teiste koolidega tuleb esile distsipliinide aspektide kollektiivis teadvustamise ja leviku määras. Tallinna Reaalkoolis oli kogu pedagoogiline personal neid aspekte üheselt teadvustanud, pidanud olulisteks ning vastav käitumine oli organisatsioonis levinud. Teistes võrreldavates koolides ei olnud distsipliinide erinevad aspekte kogu kollektiivis üheselt teadvustatud.

Tabel 21. Distsipliinide avaldumine koolides

Distsipliin	Distsipliini tuginemine	Distsipliini avaldumine koolis
Süsteemne mõtlemine	Koolides ühine. Õpilase/õpetaja, rühma, klassi kooli kui erinevate toimijate vastasmõjulise terviku arvestamine kavandamisel ja tegutsemisel.	Koolides ühine. Tagasiside tegevusest: õpetaja ja õpilase eneseanalüüsid. kõikide koolis toimivate ürituste kirjalik tagasiside; õpilase individuaalõppeplaan.
	Koolides erinev. Demingi pideva parendamise mudeli rakendamine.	Koolides erinev. Õpilase individuaalsuse arvestamine tunni kavandamisel (õpetaja – töökavades) , planeeritud tegevuste analüüsid -kirjalik tagasiside. Arenguestlused õpetajatega
Isiklik meisterlikkus	Koolides ühine. Võimekus toime tulla õpetaja a) kutsealase tegevusega; b) kutsealaseks tegevuseks vajalike lisaoskustega;	Koolides ühine. Õpetaja : a) õpetamine, meetoodilised oskused, koostöö- ja kommunikatsiooni oskused, oma tegevuse analüüsi oskus; b) ajafaktori valitsemine, enesearendus.
		Koolides erinev. Õpetaja: uurimuslikkuse analüüsi oskus; arvutialased oskused.
Ühisvisiooni loomine		Koolides ühine: Arengukava, milles on sõnastatud kooli visioon ja missioon.
	Koolides erinev: tugineb indiviidi, grupi ja organisatsiooni visioonide segunemisele.	Koolides erinev. Visiooni ja missiooni sõnastamiseks ning mõtestamiseks on kaasatud kogu kooli kollektiiv, et tekiks ühisvisioon.
Mõttemudelid	Koolides ühine: Mõttemudelid keskenduvad enese ja ümbritsevate inimeste hoiakute, tajude, tegevusmuustrite teadvustamise ümber.	Koolides ühine. Õpetaja – õpilaste tajumine, väärtushinnangud ja väärtushoiakud.
	Koolides erinev: Väärtusmodelid, tegevusmuustrid	Koolides erinev. Väärtused on koolis omavahel selgeks räägitud ning neist lähtutakse igapäevases tegevuses. Kooli väärtustest lähtuvad käitumise mudelid (õpetaja ja õpilase tasandil ning omavahel).
Meeskondlik õppimine	Vastastikune rikastamine.	Koolides ühine. üksteiselt õppimine- meetoodilised komisjonid, ainetoiakonnad,
		Koolides erinev. Üksteiselt õppimine - arendusmeeskonnad

Allikas: autori koostatud.

Eeltoodut kokku võttes on võimalik teha järeldused õppiva organisatsiooni distsipliinide avaldumise kohta koolides. Vastavalt sellele tehakse ettepanekud õppiva organisatsiooni distsipliinide kujundamiseks üldharidusasutustes.

Süsteemne mõtlemine.

Kõikides vaadeladavates koolides olid olemas tagasiside süsteemid. Õpetajad ja õpilased koostasid eneseanalüüse (õpilased - arenguestluste ühe osana). Koolide erinevus õpetajate tagasiside süsteemide juures ilmnes tagasiside eesmärkides ja vormis. Oli koole, kus õpetajate tagasiside vormid olid seotud kooli sisehindamissüsteemidega ning vormilt nendega sarnased (KG, SÜG, RK), kuid mõnes koolis ei ilmnenud see nii selgelt (KSG). Samuti rakendati kõikide koolis toimuvate ürituste kirjalikku tagasisidestamist. Ka siin ilmnes tagasisidestamise erinevus kooliti tagasiside vormide seotuses üldise kooli sisehindamissüsteemiga ning analüüsi viisides (kasutati ka suulist tagasisidestamist ning parandusettepanekuid ei fikseeritud alati kirjalikult.).Mida selgemad ja struktureeritumad need õpetajate jaoks on, seda enam on nende koostamise vajadus kooli pedagoogilise personali poolt teadvustatud. Õpilaste individuaalsusega arvestati ning vajadusel koostati koolides õpilastele individuaalõppeplaanid. Vähem arvestati õpilaste individuaalsusega tundi kavandades (nt õpetajate töökavades). Kõige suuremad erinevused olid arenguestluste läbiviimises õpetajatega. Arenguestluste kas ei toimunud üldse või saadi tagasiside mõnel teisel viisil. Süsteemid ja valikud arenguestluste korraldamises olid erinevad: mõnes koolis viidi läbi arenguestluste üksikute kooli töötajatega (nt uute õpetajatega) ning mõnes kogu personaliga (RK). Analüüsides süsteemse mõtlemise praktikaid koolides ilmnemad suurimad erinevused ja puudused just õpetajate tagasiside osas. Nende vajalikkus kooli arengu seisukohalt ei olnud kooli juhtkonna poolt enamasti teadvustatud ja seetõttu ei pööratud sellele aspektile tähelepanu.

Ettepanekud koolidele: Koostada kõikide tagasisidesüsteemide vormid, et need oleksid kooskõlas kooli sisehindamissüsteemiga. Kõikide läbiviidud ürituste planeerimisel ja läbiviimisel kasutada kirjalikku vormi ning fikseerida analüüs lähtuvalt Demingi pideva parendamise meetodist. Lisaks sellele viia sisse kõigi kooli töötajaga läbiviidavate arenguestluste süsteem, mis annaks vahetu tagasiside õpetaja tegevustest ning tema tulevikuplaanidest ja eesmärkidest. Selliselt on võimalik meeskondliku õppimise distsipliini koolis kujundada nii, et kõik selle aspektid oleksid koolides üheselt teadvustatud, selged ning kooli tegevustega integreeritud.

Isiklik meisterlikkus.

Kõikides vaadeldavates koolides töötav õpetajate kaader on oma meetodilistelt oskustelt kõrge tasemega, olemas on koostöö- ja kommunikatsioonioskused ning eneseanalüüsi koostamise oskused. Kooli spetsiifikast tulenevalt on õpetajad valdavalt väga head ajafaktori valitsemises, samuti tegeletakse enesearendusega. Kooliti erinevad ja ebaühtlased on õpetajate arvutialased ning uurimusliku analüüsi oskused. Mõnedes koolides õpetajate arvutialaste oskuste parandamiseks loodud IT tugistruktuurid, samuti püütakse parandada õpetajate uurimusliku analüüsi oskusi. Kuressaare Gümnaasiumis julgustatakse ka õpetajaid koostama uurimuslikke töid, et neid oskusi võimalikult paljudel õpetajatel arendada ja kinnistada. Uues Põhikooli riiklikus õppekavas ja Gümnaasiumi riiklikus õppekavas (PRÕK, GRÕK) on olemas õpilaste uurimusliku õppe nõue, mis eeldab õpetajate uurimusliku õppe oskusi õpilaste juhendamisel.

Ettepanekud isikliku meisterlikkuse distsipliini kujundamiseks koolides.

Lähtudes eelnevast vajavad õpetajad arvutialaste oskuste ja uurimusliku õppe oskuste parandamist. Selleks vajavad õpetajad koolitusi ning IT tugiisikut (nt. haridustendustehnoloogi näol.) ja uurimusliku õppe juhendajat/õpetajat kooli. Koolisiseste koolituste planeerimisel tulek eelnevalt kaardistada kooli vajadusi ning vastavalt sellele teha kooli koolitusplaan ning personaalsed koolitusplaanid iga õpetaja oskustest ja vajadustest lähtuvalt.

Ühisvisiooni loomine. Analüüsides ühisvisiooni loomise distsipliini kujundamist koolides ilmnes, et kõikides koolides oli olemas arengukava, milles oli sõnastatud kooli visioon ja missioon. Erinevus seisnes kooli visiooni ja missiooni õpetajate hulgas teadvustamise määras. Kasutatud oli erinevaid praktikaid. Mõnes koolis (KG, KSG, SÜG) koostati arengukava mõne inimese või inimeste grupi (juhtkonna) poolt, formaalselt arutleti arengukava teemadel õpetajatega (nt.õppenõukogus), kuid selle tulemusena ei olnud koolides üheselt selged kooli missioon ja visioon, need polnud jagatud ning kollektiivis täiel määral teadvustatud. Tallinna Reaalkoolis toimusid ühised arenguseminarid ja arutelud kooli arengukava teemadel ning visiooni ja missiooni mõtestamisel Moodustati erinevad arendusmeskonnad (RK), kes kõik panustasid arengukava koostamisse. Sellest tulenevalt oli missioon ja visioon kollektiivis jagatud ning teadvustatud ning nendest lähtuti kooli igapäevastes tegevustes.

Ettepanekud. Ühisvisiooni loomise distsipliini kujundamiseks koolides tuleks kaasata kogu kollektiivi. Kaasamine saab toimuda ühiste arenguseminaride ja arengukava koostamiseks moodustatud meeskondade töö kaudu. Vaid üheskoos mõtestatud ja sõnastatud kooli missioon ja visioon ning arengukava koostamine annab parima tulemuse koolis õppiva organisatsiooni ühisvisiooni distsipliini kujundamiseks ning töötajates teadvustamiseks.

Mõttemudelid. Mõttemudelite distsipliini kujundamisel koolides ilmnes, et valdavalt valitseb õpetajate ja õpilaste käitumises lugupidav, üksteist arvestav suhtemisviis. Koolide erinevused ilmnevad pigem suhtluses kollektiivisiseselt omavahel, suhtlemisstiilis juhtkonna ja kooli töötajate vahel (nt kriitilistel hetkedel, muudatuste sisseviimise eel), aga ka suhtlemisel lastevanematega. Koolide personali hulgas on küll teadvustatud käitumisstiilid erinevates olukordes, kuid need ei ole alati üheselt mõistetavad. Seetõttu vajavad sellised olukorrad üheselt arusaadavat ning kokkulepitud käitumisstiili. Võtmeküsimuseks mõttemudelite distsipliini kujundamisel on lisaks lugupidavale suhtlemisele õpetaja-õpilase tasandil suhtlemisviis kriitilistel hetkedel, aga ka muudatuste kavandamise ja nende elluviimise protsessidess.

Ettepanekud. Korraldada koolide ühine arenguseminar, kus räägitakse omavahel selgeks ning fikseeritakse käitumine kriitilistel hetkedel, ühtsed käitumismustrid suheldes lastevanematega jne.

Meeskondlik õppimine. Kõikides vaadeldavates koolides praktiseeritakse üksteiselt õppimist. Erinevates koolides on selle lähenetud erinevalt. Kadrioru Saksa Gümnaasiumis ei ole õpetajatel kohustust koolitusjärgselt teadmised edastada ainetoimkonnas teistele kolleegidele, kuid seda tehakse. Teistes koolides on koolitustel omandatud teadmiste edastamise süsteem õpetajatele kohutusena fikseeritud. Sellisel viisil on tagatud, et koolitustel omandatud teadmised jõuavad organisatsiooni ja need jagatakse kolleegidega. Suurtes koolides on ühe ja sama õppeaine õpetajaid palju ning põhiline suhtlus ja teadmiste vahetus toimub vaid sama õppeaine õpetajate vahel. Lisaks on koolides moodustatud metoodilised komisjonid. Erinevused koolide vahel on metoodiliste komisjonide koosolekute regulaarsuses, sageduses ja püstitatud ülesannetes. Samuti tulevad erinevused koolides esile arendusmeeskondade moodustamisel, nende töö

planeerimisel ning tööüleanete püstitamisel. Paljudes koolides on see ressurss õpetajate kooli protsessidesse kaasamisel jäetud kasutamata. Koolides küll toimuvad arenduspäevad, kuid ei ole moodustatud eraldi arendusmeeskondi konkreetse tööülesande täitmiseks. Arendusmeeskondade moodustamine annab võimaluse erinevate õppeainete õpetajate koostööks ning kogemuste vahetamiseks ja seeläbi meeskondliku õppimise kujundamiseks koolis.

Ettepanekud. Meeskondliku õppimise distsipliini kujundamiseks fikseerida kohustus koolitustel osalemise järgselt edastada saadud teadmised mitte ainult sama aine õpetajatele, vaid võimalusel ka suuremates gruppides (teistele ainepetajatele). Kooli dokumentatsiooni koostamiseks moodustada erinevaid aineteüleseid arendusmeeskondi, mis lõppkokkuvõtteks kujundab ühtlasi meeskondliku õppimise distsipliini.

Ettepanekud õppiva organisatsiooni kujundamise võimaluste kohta suurtes koolides tehakse tuginedes küsitluste analüüsi tulemustele valimikoolides ja koolijuhtidega läbiviidud intervjuude põhjal. Tulemustest järeldub, et kindlaid tegevusi ja järgides on võimalik saavutada õppiv organisatsioon. Organisatsioon ei ole üksnes asi iseeneses, vaid selle moodustavad inimesed. Seega õppiva organisatsiooni kujundamine tähendab eelkõige juhi (juhtkonna) süsteemset, järjepidevat tööd kollektiivi liikmetega ning käesoleva töö analüüsist järeldunud tegevused on juhile üheks võimaluseks seatud eesmärkide saavutamiseks.

Ettepanekud õppiva organisatsiooni kujundamise võimaluste kohta suurtes koolides tehakse tuginedes küsitluste analüüsi tulemustele valimikoolides ja koolijuhtidega läbiviidud intervjuude põhjal. Tulemustest järeldub, et kindlaid tegevusi ja järgides on võimalik saavutada õppiv organisatsioon. Õppiva organisatsiooni kujundamine tähendab eelkõige juhi (juhtkonna) süsteemset, järjepidevat tööd kollektiivi liikmetega ning käesoleva töö analüüsist järeldunud tegevused on juhile üheks võimaluseks seatud eesmärkide saavutamiseks.

Vastavalt Senge teorialle (2003: 53) toimuvad muutused juhtivate ideede, infrastruktuuri uuendamise, teooriate, meetodite ning töövahendite raamistikus. Teorialle ja uurimistulemustele tuginedes on koolis õppiva organisatsiooni organisatsiooniliste muutuste strateegia lühema kestusega tegutsemisala nn. arhitektuur:

- juhi selge visioon;
- juhtimisstruktuuri muutmine laiapõhjaliseks, millega kaasnevad vastutuse ja otsustuse õigused keskastmejuhtidele;
- ühiskokkulepete/ühiste väärtuste sõnastamine, millest igapäevases tegevuses lähtutakse;
- kõikide muudatuste eel kooli töötajatega dialoogi pidamine (koosolekud, arenguseminarid) ja ettepanekutega arvestamine;
- kõikide tegevuste kirjalik hindamine ja analüüs kvaliteethindamise (nt. Demingi pideva parendamise mudelit) tehnikate järgi.

Õppiva organisatsiooni kujundamisel tuleb lähtudes kooli vajadustest muuta juhtimisstruktuuri laiapõhjaliseks. Sel viisil kaasatakse juhtimisse võimalikult suur osa kollektiivist. Juhtimisstruktuur peab toetama organisatsiooni muutumist õppivaks organisatsiooniks. Sel viisil on juhil võimalik osa oma ülesandeid delegeerida keskastmejuhtidele. Kaasava juhtimise toeks on soovitatav määratleda protseduurid ja reeglid igaühe vastutusvaldkonnas ning organisatsioonis tervikuna, samuti väga täpselt ning selgelt mõistetavalt sõnastada/määrata igaühe vastutusvaldkonnad ja vastutuse ning otsustuse määr.

Arvestades sellega, et koolides kujundatakse õpilaste väärtushinnanguid ning tuginedes uuringu tulemustele on tegevuskava esmaseks ülesandeks ühiste väärtuste ja väärtushinnangute määratlemine. Ühised väärtused ja väärtushinnangud jõuavad kollektiivi teadvusesse üksnes kaasates kogu kollektiivi ühiste väärtuste sõnastamiseks. Kooli ühised väärtused on aluseks kooli õppekava koostamisel, ürituste korraldamisel ja traditsioonide loomisel ning hoidmisel, samuti personali igapäevases töös õpilastega. Uutele töötajatele peaks olema alusprintsipiidega/ühiste väärtustega tutvumine esmane tööle asumise tingimus (selleks koolitused töötajatele, mille käigus tutvustatakse ühiseid väärtusi ning kokkuleppeid). Sel viisil saavutatakse ühiste väärtuste teadvustamine kõigile ning muutumine koolikultuuri lahutamatuks osaks suhtlemisel omavahel ning õpilastega. Kokkulepitud väärtused täidavad oma ülesannet vaid siis, kui kogu kollektiiv neist oma igapäevastes tegevustes lähtub. Ühiste arutelude ning ühisväärtuste ja neid järgiva käitumise koostoime korral luuakse usalduslik õhkkond koolis ning selle abil motiveeritakse töötajaid oma potentsiaali maksimaalselt rakendama.

Kooli kujundamisel õpivaks organisatsiooniks on määravaks ka tagasiside süsteemid. See eeldab kõikide ürituste planeerimisel lähtumist eelmiste ürituste kohta antud hinnangutest, tehtud kokkuvõtetest, analüüsides ning kirjalikult fikseeritud muudatus (parandus) ettepanekutest. Samadel põhimõtetel peaks toimima iga uue õppeaasta põhieesmärkide püstitamisel, arengukava hindamisel, aineõpetajate, ainetoimkondade/õppetoolide õppeaasta kokkuvõtetes ning ettepanekute vormistamisel jne. Samuti tuleb anda aineõpetajatele võimalus parendusettepanekute ja algatuste tegemiseks. Kokkuvõtete tegemine, analüüs ja parandusettepanekud tuleb fikseerida kirjalikult. Parendusettepanekute tegemine võib toimuda aruteludes (õppenõukogus), ainetoimkondade/ainetoolide koosolekutel ja juhtkonna/direktsiooni koosolekutel.

Viis distsipliini, millega koolis saavutatakse muutused nn. süvaõppetsükkel on põhi-distsipliini vahendid, millega süvaõppetsükkel aktiveeritakse (Senge *et al.* 2003: 34). Vastavalt analüüsi tulemusele tulenesid koolide erinevused distsipliinide eri aspektide tunnetusest ning teadvustamise määrast. Toetudes küsitluste ja intervjuude analüüsile saab teha ettepanekud viie distlipliini kujundamiseks koolides:

Ühisvisiooni loomine.

- Visiooni ja missiooni sõnastamiseks kaasata kogu kollektiiv (mitte formaalselt õppenõukogus, koosolekutel jms).
- Juurutada uutele töötajatele abistav-tutvustav programm, mille käigus tutvustatakse muuhulgas kooli visiooni-missiooni ja alusväärtusi.

Süsteemne mõtlemine:

- Täpselt kirjeldatud kõik tagasisidestamise protsessid igal tasandil ning iga ürituse järel kokkuvõtted ning analüüs (kasutades nt. Demingi pideva parendamise mudelit).
- Viia läbi arenguestlused kogu kooli pedagoogilise personaliga.

Meeskondlik õppimine

- Aineteüleste meeskondade koostöögrupid, õpetajaid kaasata kooli tegevuses vajaminevate dokumentatsioonide koostamiseks.
- Üksteiselt õppimise süsteem (ainetoimkondades ning aineteülestes gruppides).

Isiklik meisterlikkus

- Lähtudes kooli vajadusest süsteemne koolitusplaan: ühised juhtimisalsed koolitused kogu juhtkonnale, koolisised koolitused kogu pedagoogilisele personalile.

Mõttemudelite arendamine

- Kõigi koolis toimuvate muudatuste eel toimuvad ühiskoosolekud, ühtegi muutust ei viida sisse õpetajate teadmata ning üheskoos arutlemata.

Ühisvisiooni loomine. Visiooni ja missiooni teadvustamiseks ning ühisvisiooni tekkimiseks organisatsioonis on koolide parimaks praktikaks visiooni ja missiooni ning ühisväärtuste ühiste vaidluste tulemusena sõnastamine ning kooli visiooni ja missiooni ning ühisväärtusi tutvustav programm igale uuele töötajale. Sel viisil teadvustatakse need iga töötaja poolt ning on võimalik kujundada ühisvisiooni tekkimise distsipliin organisatsioonis.

Süsteemne mõtlemine. Organisatsiooni liikmed vajavad kindlaid reegleid ning selgeid protsesse, mis loovad raamistiku koolis toimuvale. Koolides on aru saadud, et kõigi protsesside hindamine ning analüüs nt Demingi pideva parendamise mudelit kasutades (või mõnda muud sarnast tehnikat kasutades) võtab senitehtu kokku ning loob eeldused edasisteks arenguteks ning süsteemse mõtlemise distsipliini kujundamiseks ja kinnistamiseks koolis.

Meeskondlik õppimine. Koolides toimub reeglina samade aineõpetajate vaheline koostöö. Organisatsiooni paremaks toimimiseks ning meeskonnatöö oskuste parandamiseks on loodud palju erinevate koosseisudega meeskondi, mis sunnib tegema koostööd ka nende aineõpetajate vahel, kellel igapäevases töös on vähem kokkupuutepunkte. Eriti puudutab see suuremaid koole, kus tihtipeale teiste ainete õpetajad omavahel kokku ei puutu. Koostöö paremat toimimist soodustab ka koolis valitsev üldine õhkkond.

Isiklik meisterlikkus. Koolides töötavad kõrge isikliku meisterlikkusega pedagoogid, kellele on omased ajafaktori valitsemine, metoodilised- ja kommunikatsioonioskused. Samas koolide pedagoogilise personali vanuselise koosseisu tõttu ning kiiresti muutuvate võimaluste tõttu infotehnoloogia vallas vajavad koolid jätkuvalt nende valdkondade oskuste omandamist töötajate poolt. Seetõttu on koolidesse IKT toe või osakonna moodustamine õpetajate professionaalsuse tõstmiseks hädavajalik. Koolituste süsteemne,

kooli ning õpetaja individuaalseid vajadusi arvestav planeerimine aitab efektiivsemalt kujundada isikliku meisterlikkuse distsipliini organisatsioonis.

Mõttemudelid. Koolide pedagoogiline personal on kooli väärtused endale teadvustanud ning lähtub nendest suhtlemisel erinevatel tasanditel. Siiski vajab see distsipliin organisatsioonis kokkulepitud reeglistikku. Koolide praktika järgi on reeglistiku üheselt mõistetavuseks korraldatud ajurünnakuid, koosolekuid ning tulemused on fikseeritud kirjalikult. Paremat koostööd soodustab koolis valitsev üldine õhkkond. Soodsa õhkkonna ja kollektiivi ühtsuse seisukohalt on muudatuste sisseviimise eel olulised arutlused, vaidlused, ettepanekud, millega tuleb võimalusel arvestada.

Vastavalt analüüsi tulemustele on võimalik õppiv organisatsioon kujundada juhul, kui juhitudakse Senge järgi kõigi distsipliinide rakendamisest kvaliteet hindamise tehnikaid kasutades. Koolides, kus on lähtutud vaid mõne distsipliini rakendamisest Senge järgi õppivat organisatsiooni ei ole kujundatud. Empiirilisel oli keeruline tuvastada koolides õppiva organisatsiooni tunnuste ilmumist, sest küsimustiku põhjal ilmnemiseid vaid kolm distsipliini, neist kahes avaldusid Senge järgi läbisegi mitme distsipliini tunnused., siiski näitasid küsimustiku tulemused erinevusi koolide vahel ning nende põhjal oli võimalik teha järeldusi ja üldisi ettepanekuid.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli analüüsida õppiva organisatsiooni kontseptsiooni toimist ja rakendumist valitud üldhariduskoolides ning saadud tulemuste põhjal teha ettepanekuid õppiva organisatsiooni kujundamiseks koolis. Seatud eesmärgi saavutamiseks analüüsiti töö teoreetilises osas erinevaid käsitusi õppivast organisatsioonist ning toodi välja õppiva organisatsiooni erinevus organisatsiooni õppimisest, samuti õppiva organisatsiooni käsitluste võrdlus ning analüüsi ja kujundamise võimalused kooli kontekstis. Kõige suuremat rõhku pandi sealjuures Peter Senge õppiva organisatsiooni viie distsipliini mudelile, millest lähtuti ka töö empiirilises osas.

Töö empiiriline osa koosneb suurtes üldhariduskoolides (õpilaste arv üle 650) läbi viidud küsitluste analüüsist. Küsitlus viidi läbi 2010. aastal elektrooniliselt eFormulari küsitluskeskkonna abil ja paber kandjal. Seejärel analüüsiti kogutud andmeid üldistava ja mitmemõõtmelise statistika meetodite abil (faktoranalüüs, *Kruskal-Wallis* test, *Spearman*'i korrelatsioonanalüüs). Küsitluse tulemuste paremaks tõlgendamiseks intervjueeriti koolijuhte. Küsitluse analüüsi ja intervjuude põhjal hinnati õppiva organisatsiooni tunnuste ilmnemist küsitluses osalenud koolides (Saaremaa Ühisgümnaasiumis, Kuressaare Gümnaasiumis, Tallinna Reaalkoolis, Kadrioru Saksa Gümnaasiumis) ning nende põhjal tehti ettepanekud õppiva organisatsiooni kujundamise võimaluste kohta üldhariduskoolides.

Küsitluse faktoranalüüsi tulemusena ei ilmnenu analüüsitud koolides Senge viis distsipliini täielikult. Ilmnes kolmefaktoriline mudel, milles esinesid Senge õppiva organisatsiooni tunnused läbisegi. Esimeses distsipliinis ilmnenu ühisvisiooni loomise ja süsteemimõtlemise, teises meeskondliku õppimise ning kolmandas isikliku meisterlikkuse ja mõttemudelite distsipliinid. Küsitluste tulemuste korrelatsioonanalüüsi tulemusena ilmnenu kolme eri tüüpi kooliorganisatsioonid:

- 1) kool, kus peateguriks on meeskondliku õppimise distsipliin ning teised distsipliinid on sellega keskmiselt seotud (SÜG, VHK);
- 2) kool, kus kõik distsipliinid on omavahel keskmise seosega (KG, KSG, VK),
- 3) kool, kus ühisvisiooni ja süsteemimõtlemise ning meeskondliku õppimise distsipliinid on mõlemad õppiva organisatsiooni kujundamise peateguriteks (RK).

Küsitluse analüüsist ilmnes, et vaadeldavates koolides liiguti õppiva organisatsiooni kujunemise suunas, kuid enamikes koolides ei olnud õppivat organisatsiooni välja kujunenud. Õppiva organisatsiooni tunnused ilmsid vaid ühe kooli ehk Tallinna Reaalkooli küsitluste analüüsis. Tulemuste põhjal võib väita, et Tallinna Reaalkoolis on välja kujunenud õppiv organisatsioon. Peamine erinevus Tallinna Reaalkooli ja teiste vahel oli pedagoogide hulgas õppiva organisatsiooni eri aspektide teadvustamise määras. Teisisõnu mängisid olulist rolli ühised arusaamad ja ühised väärtused, meeskondlik õppimine ja õppimise tasandid organisatsioonis.

Teistes koolides ilmsid vaid mõned aspektid, mis on eelduseks õppivale organisatsioonile. Nii võib öelda, et Kuressaare Gümnaasium, Saaremaa Ühisgümnaasium, Kadrioru Saksa Gümnaasium on teel õppiva organisatsiooni loomise poole. On loodud terve rida eelduseid, mis on vajalikud õppiva organisatsiooni kujunemiseks. Kuid vaja on ka oskusi ja teadmisi protsesse juhtida, et juurutada õppiva organisatsiooni printsiipe organisatsioonis täiel määral.

Käesolevas töös välja töötatud ettepanekud organisatsiooni kujundamise võimaluste kohta koolis võimaldavad välja arendada pikaajalise tegevuskava süstemaatiliseks tööks pedagoogide ja õpilastega õppiva organisatsiooni kujundamiseks koolides.

Kokkuvõtteks peaks õppiva organisatsiooni kujundamine antud töös analüüsitud suurte, üle 650 õpilasega üldhariduskoolide näitel olema rakendatav mistahes suures üldhariduskoolis. Õppiva organisatsiooni mudel on kaasaegses muutuv ühiskonnas hädavajalik kooli pedagoogide vaimse potentsiaali paremaks rakendamiseks ja õpilaste arendamiseks, mis omakorda tagab õppurite parema ettevalmistuse eluks ja ühiskonnas ettetulevatele väljakutsetele.

VIIDATUD ALLIKAD

1. **Alas, R.** Muudatuste juhtimine ja õppiv organisatsioon. Tallinn: Külim, 2002, 143 lk.
2. **Alas, R.** Juhtimise alused. Tallinn.Külim., 1997, 160 lk.
3. **Blacker, F.** Knowledge, Knowledge Work and Organizations: A Overview and Interpretation. – Organization Studies, 1995, Vol. 16, No. 6, pp. 1021-1046.
4. **Blanchard, K., O'Connor, M.** Väärtushoiakutel põhinev juhtimine. Tartu: Elmatar, 2004, 134 lk.
5. **Bontis, N.** Managing organizational knowledge by diagnosing intellectual capital: framing and advancing the state of the field. – International Journal of Technology Management, 1999, Vol. 18, No. 5/6/7/8, pp. 433-463.
6. **Bontis, N., Crossan, M., Hulland, J.** Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. – Journal of Management Studies, 2002, Vol. 39, No. 4, pp. 1-49.
7. **Coppieters, P.** Turning schools into learning organizations. European Journal Of Teacher Education [serial online]. June 2005, No. 28(2), pp.129-139
8. **O'Neil J.** On schools as learning organizations: a conversation with Peter Senge. Educational Leadership [serial online]. 1995, No. 7, pp. 20-23.
9. **Thornton B, Shepperson T, Canavero S.** A systems approach to school improvement: program evaluation and organizational learning. Education [serial online]. 2007, No. 1, pp. 48 - 55.
10. **Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E., Djurfeldt, L.** Organizational Learning: Dimensions for a Theory. The International Journal of Organizational Analysis 1995, Vol. 3, No 4 (October), pp. 337-360
11. **DiBella, J.A.** Developing Learning Organizations: A Matter of Perspective. Academy of Management BestPapers Proceedings, 1995, pp 287-290
12. **Edvinsson, L.** Ettevõtluse pikkuskraadid. Tallinn: Pegasus, 2003, 235 lk.

13. Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Tallinn 2014, 34 lk.
[<https://www.riigikantselei.ee/valitsus/valitsus/et/valitsus/arengukavad/haridus-ja-teadusministeerium/Eesti%20elukestva%20%20c3%b5ppe%20strateegia%202020.pdf>]. 16.04.2015.
14. Eesti Hariduse Infosüsteem EHIS. [<http://www.ehis.ee/>]. 15.04.2015.
15. Eesti Vabariigi haridusseadus 2015. [<https://www.riigiteataja.ee/>]. 15.04.2015.
16. **Fullan, M.** Uudne arusaam haridusmuutustest. Tartu: Atlex, 2006, 243 lk.
17. **Garvin, D. A.** Building a Learning Organization. – Harvard Business Review, 1993, July-August, pp. 78-91.
18. **Garvin, D. A., Edmondson, A. C., Gino, F.** Is Yours a Learning Organization? Harvard Business Review, Vol. 86, March, 2008, pp. 109-116.
19. **Goh, S. C.** Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks. – Advanced Management Journal, 1998, Spring , pp. 15-22.
20. Gümnaasiumi riiklik õppekava [<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>] 15.05.2015
21. **Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., Ahonen, J.** Õppeasutuse juhtimine. Haridus- ja Teadusministeerium, 2004, 175 lk.
22. Kadrioru Saksa Gümnaasium [<http://www.ksg.edu.ee/>] 03.03.2014.
23. **Kets de Vires, M.** Juhtimise müstika. Tallinn: Pegasus, 2002, 276 lk.
24. **Kinder, T.** Are schools learning organizations? Technovation, 2002, pp. 385-404.
25. Kokkuvõte Tallinna Tehnikaülikooli õppetegevusest 2011/2012. õppeaastal. Arengusuunad 2012/2013. õppeaastaks. [http://www.ttu.ee/public/p/Press/Oppetegevuse_aruanne_2011-2012.pdf]. 16.04.2015.
26. Koolidele. Tallinna Ülikool. [<http://www.tlu.ee/et/koostoo/pakkumised-koolidele>]. 16.04.2015.
27. Koolijuhid meie muutavas koolis [<http://www.hot.ee/koolkr/algus14.htm>] 15.04.2015.
28. Kuressaare Gümnaasium [<https://www.oesel.ee/kg/>] 02.05.2014.
29. **Moilanen, R.** A Learning Organization: Machine or Human? University of Jyväskylä, 2001, 76 p.
30. **Newman, N., Newman, D.** Learning and knowledge: a dream or nightmare for employees, The Learning Organization, Vol 22 Iss 1 pp. 58-71

31. **Nikkanen, P., Lyytinen, H. K.** Õppiv kool ja enesehindamine. Haridus- ja Teadusministerium, 2005, 311 lk.
32. **O'Neil, J.** On schools as learning organizations a conversation with Peter Senge. Educational Leadership [serial online], 1995, No 7, pp.20-23
33. **Pratt, J. R.** Is Your Organization a „Learning Organization“? Home Health Care Management Practice, Aug 1, 2001, pp. 406-408.
34. Põhikooli riiklik õppekava [<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>]. 15.05.2015.
35. **Roots, H, Sarv, E.-S. M.** Õppeasutus kui õppiv organisatsioon. Õppeasutuse sisehindamine. Haridus- ja Teadusministeerium, 2008.
36. Saaremaa Ühisgümnaasium [<http://www.syg.edu.ee/>]. 02.05.2014.
37. **Sarv, E.-S.** Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Tallinn: OÜ Vali Press, 2008, 250 lk.
38. **Senge, P. M.** (2006). The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation. (Revised and updated with 100 new pages). London: Random House Business Books Limited, 445 p.
39. **Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J.** Viie distsipliini käsiraamat: strateegiad ja vahendid õppiva organisatsiooni loomiseks. Tallinn: Fontes, 2003, 523 lk.
40. **Senge, P., Carbon-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A.** Õppiv kool. Tartu, 2009, 591 lk.
41. Tallinna haridusasutuste hindamine ja tunnustamine. Koostajad Signe Kast, Meelis Kond, Tallinna Haridusamet 2008, 108 lk.
42. Tallinna haridusasutuste kvaliteediauhind „Hästi juhitud kool“. Tallinna Reaalkool. Taotlusdokument. Tallinn, 2011.
43. Tallinna Reaalkool [<http://www.real.edu.ee/tehnoloogia/>]. 13.11.2009.
44. Tark ja tegus rahvas 2015–2018. Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava. Tartu, 2014. 79 lk. [https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_rahvas_2015_2018_final.pdf]. 15.04.2015.
45. **Thornton, B, Stepperson, T, Canavero, S.** A systems approach to school improvement programm evaluation and organizational learnin. Education [serial online]. 2007, No. 1, pp.48-55

46. **Torokoff, M.** Patterns of learning organization - Estonian experiences. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 2008, 163 lk.
47. **Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., Pukkonen, L.** Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid. Tartu Ülikool. Haridus- ja teadusministeerium, 2011, 224 lk
48. **Watkins, K. E., Marsick, J. V.** The Learning Organization: An Integrative Vision for HRD. Human Resource Development Quarterly, 1994, Vol. 5, No 4, pp.353-360
49. **Veisson, M., Ruus, V.-R., Ots, L.** Interdistsiplinaarsus sotsiaalteadustes II. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2007, lk. 101-113.
50. Viimsi Kool [<http://www.viimsi.edu.ee/>]. 02.05.2014.
51. **Örtenblad, A.** Senge's many faces: problem or opportunity? – The Learning Organization, 2007, Vol. 14, No 2, pp. 118-122.
52. **Örtenblad, A.** The learning organization: towards an integrated model. – The Learning Organization, 2004, Vol. 11, No. 2, pp. 129-144.
53. **Örtenblad, A.** On differences between organizational learning and learning organization. – The Learning Organization, 2001, Vol. 8, No. 3, pp. 125-133.
54. Üldhariduskoolide ja Tartu Ülikooli koostööleping. [https://www.ut.ee/sites/default/files/ut_files/dc8af6b6df48dde6fa3c04798414a887.pdf]. 16.04.2015.
55. **Üksvärav, R.** Organisatsioon ja üksikisik. Tallinn: TEA kirjastus, 2010, 302 lk.

Lisa 1. Koostööuuring. Küsimustik direktorile.

Üldhariduskool on esimene etapp noore inimese ettevalmistamisel töajõuturule sisenemiseks. Teie töö - koostöö kooli personali, õpilaste ja koduga - määrab oluliselt õpilase edaspidise arengu ning toimetuleku taseme töajõuturul.

Olukorra objektiivseks hindamiseks ja arengusuundade määratlemiseks pöörduge Teie kui spetsialisti poole järgmiste küsimustega.

ÜLDANDMED

Kooli nimetus:

Pedagoogiline staaž:

Staaž direktorina:

Õpetajate arv koolis:

Õpilaste arv koolis:

Teie vanus:

Sugu: (sobivale ring ümber):

N M

Soovi korral kontaktandmed (võimaliku edasise koostöö huvides):

1. Mis on teie koolis eriti meeldiv?

2. Kuidas Teie kool hoiab ja kujundab oma mainet (lühidalt)?

KOOL KUI ÕPPIV ORGANISATSIOON

Palun hinnake 10-pallisel skaalal, kui võrd hästi iseloomustab iga väide Teie kooli tööd.

Kui Te olete esitatud väitega täiesti nõus, siis ringitage nr 10. Kui Te ei ole väitega absoluutselt nõus, siis ringitage palun nr 1. Tärniga (*) tähistatud küsimustele/väidetele võite vastata vabas vormis.

Antud küsimustikus olevatele küsimustele ei saa vastata õigesti ega valesti, meid huvitab just Teie isiklik arvamus.

1. Meil on ühine läbiarutatud arusaamine kooli tulevikust 5 aasta pärast.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Kooli juhina arvestan töötajate ideedega.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Meie koolis vaieldakse tööalased kitsaskohad koheselt läbi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Tööleping ja ametijuhend sätestavad minu kohustused, õigused ning vastutuse töö tulemuslikkuse eest.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Meie kooli personal teeb ettepanekuid muutuste sisseviimiseks, et kooli ühine eesmärk saaks täidetud.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Meie kooli personal on uuendusmeelne.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Kõigil töötajatel on võimalik osaleda kooli eesmärkide sõnastamisel.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Kooli konkurentsivõimet suurendavad muudatused juurutatakse kiiresti.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Meie kooli eesmärgid on mõõdetavad.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Meie kooli juhtkond planeerib muudatusi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Meie kooli juhtkond viib planeeritud muudatusi järjekindlalt ellu.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Olen teadvustanud isiklike ja kooli eesmärkide ühisosa.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Järgin oma töös kooli eesmarke.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Meie koolis toimub töötajate süsteempärane koolitamine ja arendamine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Olen oma töötulemuste suhtes nõudlik.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Olen nõudlik kolleegide töötulemuste suhtes.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Meie koolis ei taunita mõistlike uute algatustega seotud riske ega karistata neist tulenevate tagasilöökidest.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Meie koolis on hästitoimiv tagasisidesüsteem.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Läbitud koolitused ei mõjuta minu töö tulemuslikkust.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Arutan kolleegidega uuenduste võimalikku sisseviimist ja vajadusel rakendan neid.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Jagan uuendustest saadud töökogemusi oma kolleegidega.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Ühekordsete ülesannete täitmiseks on meie koolis välja töötatud projektitöö printsiibid.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Meie kooli eesmärk on areneda ja olla konkurentsivõimeline.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Meie koolis on levinud probleemikeskne juhtimine - juhina ootan kõigi töötajate süvenemist probleemi ja lahenduste ning soovitude pakkumist printsiibil: oluline on mitte süüdlase otsimine, vaid probleemile parima lahenduse leidmine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Meie kooli töötajad on üksteise suhtes viisakad.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Hindan juhina kõrgelt töötaja pühendumist tööle.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Meie koolis lahendatakse probleeme põhjus-tagajärg seoste alusel: probleemi lahendamiseks analüüsitakse selle tekke põhjusi sisuliselt ja otsused on suunatud probleemi põhjuste kõrvaldamisele ning positiivsele lahendamisele.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Meie töötajad reageerivad kriitikale asjakohaselt, analüüsides oma vigu ja tunnistades eksimust.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Meie koolis on levinud probleemsete situatsioonide ennetamine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Meie koolis rõhutatakse ressurside kokkuhoidu.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Meie kooli töötajad teavad ja jagavad ühiseid väärtusi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Saan tööd takistavaid tegureid oma vahetu juhiga analüüsida	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Meie koolis võetakse hüvitamisel arvesse töötajate algatusvõimet ja pühendumist.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Meie kooli juhtkond suhtub positiivselt töötajate poolsetesse algatustesse.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Kõikidel töötajatel on ühine arusaam töö kvaliteedist.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Meil toimuvad regulaarsed ja ühised kooli arengu seminarid.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Juhid tunnustavad avalikult edu meie töös.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. Arvestan lastevanemate ettepanekutega.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Arenguvestlusel ei ole meie kooli arengu seisukohast olulist tähendust.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Meie koolis on uuele töötajale abistav-tutvustav sisseelamisprogramm (mentorprogramm).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Arenguvestlus toimub avatud, vabas ja tolerantsses õhkkonnas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. Pööran tähelepanu töötajate edule töös.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. Levitan juhina positiivset kogemust.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

44. Meie koolis toimuvad töötaja ja juhi vahel regulaarselt tövestlused (sealhulgas hinnatakse töö tulemust ja edasist arenguvõimalust).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. Tegeleme pidevalt kooli arengukava analüüsi ja uuendamisega.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Meie jaoks on lapsevanemad koostööpartneriks.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Meie kooli juhtkond rakendab juhtimistöös uudeid ideid.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48. Meie inimesed on kooli eesmärkide elluviimisel algatusvõimelised.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49. Keerulises situatsioonis analüüsime juhtkonnaga olukorra erinevaid aspekte.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50. Ma ei lepi töös ilmnenu vastuoludega ja püüan neid eemaldada.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. Koolis toimub õpetajate/töötajate tööprotsessi regulaarne hindamine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
52. Meie kooli juhitakse (märgi sobiva väite järele hinnang)	
a) autokraatselt	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b) demokraatlikult	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c) liberaalselt	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Täname Teid kaasamõtlemiss ja vastamiss eest!

NB! Teie poolt kirjutatut ei avalikustata personaalselt, vaid ankeedist saadud andmed analüüsitakse ning kasutatakse (anonüümsena) statistiliselt töödelduna! Uuringu tulemusi kasutatakse käesoleva uuringu analüüsil või selle korduvuuringus.

Lisa 2. Koostööuuring. Küsimustik õpetajale.

Üldhariduskool on esimene etapp noore inimese ettevalmistamisel tööjõuturule sisenemiseks. Teie töö - koostöö kooli personali, õpilaste ja koduga - määrab oluliselt õpilase edaspidise arengu ning toimetuleku taseme tööjõuturul.

Olukorra objektiivseks hindamiseks ja arengusuundade määratlemiseks pöördume Teie kui spetsialisti poole järgmiste küsimustega.

ÜLDANDMED

Teie ametinimetus (aine, atesteerimise aste):

Pedagoogiline staaž:

Tunnikoormus nädalas (ainete lõikes):

Teie vanus:

Sugu: (sobivale ring ümber):

N M

Soovi korral kontaktandmed (võimaliku edasise koostöö huvides):

1. Mis on teie koolis eriti meeldiv?

2. Kuidas Teie koolis hoiab ja kujundab oma mainet (lühidalt)?

3. Kuidas kooli juhtimissüsteem toetab õpetamisprotsessi

KOOL KUI ÕPPIV ORGANISATSIOON

Palun hinnake 10-pallisel skaalal, kuivõrd hästi iseloomustab iga väide Teie kooli tööd. Kui Te olete esitatud väitega täiesti nõus, siis ringitage nr 10. Kui Te ei ole väitega absoluutselt nõus, siis ringitage palun nr 1. Tärniga (*) tähistatud küsimustele/väidetele võite vastata vabas vormis.

Antud küsimustikus olevatele küsimustele ei saa vastata õigesti ega valesti, meid huvitab just Teie isiklik arvamus.

1. Meil on ühine läbiarutatud arusaamine kooli tulevikust 5 aasta pärast.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Kooli juhtkond arvestab minu kui õpetaja ideedega.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Meie koolis vaieldakse tööalased kitsaskohad koheselt läbi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Tööleping ja ametijuhend sätestavad minu kohustused, õigused ning vastutuse töö tulemuslikkuse eest.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Meie kooli personal teeb ettepanekuid muutuste sisseviimiseks, et kooli ühine eesmärk saaks täidetud.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Meie kooli personal on uuendusmeelne.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Kõigil töötajatel on võimalik osaleda kooli eesmärkide sõnastamisel.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Kooli konkurentsivõimet suurendavad muudatused juurutatakse kiiresti.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Meie kooli eesmärgid on mõõdetavad.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Meie kooli juhtkond planeerib muudatusi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Meie kooli juhtkond viib planeeritud muudatusi järjekindlalt ellu.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Olen teadvustanud isiklike ja kooli eesmärkide ühisosa.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Järgin oma töös kooli eesmärke.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. Meie koolis toimub töötajate süsteempärane koolitamine ja arendamine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Olen oma töö tulemuste suhtes nõudlik.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Olen nõudlik kolleegide töötulemuste suhtes.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Meie koolis ei taunita mõistlike uute algatustega seotud riske ega karistata neist tulenevate tagasilöökidest.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Meie koolis on hästitoimiv tagasisidesüsteem.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Läbitud koolitused ei mõjuta minu töö tulemuslikkust.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Arutan kolleegidega võimalike uuenduste sisseviimist ja vajadusel rakendan neid.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Jagan uuendustest saadud töökogemusi oma kolleegidega.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Ühekordsete ülesannete täitmiseks on meie koolis välja töötatud projektitöö printsiibid.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Meie kooli eesmärk on areneda ja olla konkurentsivõimeline.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Meie koolis on levinud probleemikeskne juhtimine: juht ootab kõigi töötajate süvenemist probleemi ja lahenduste ning soovitude pakkumist printsiibil: oluline on mitte süüdlase otsimine, vaid probleemile parima lahenduse leidmine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Meie kooli töötajad on üksteise suhtes viisakad.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Hindan kõrgelt töötaja pühendumist tööle.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Meie koolis lahendatakse probleeme põhjus-tagajärg seoste alusel: probleemi lahendamiseks analüüsitakse selle tekke põhjusi sisuliselt ja otsused on suunatud probleemi põhjuste kõrvaldamisele ning positiivsele lahendamisele.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Meie töötajad reageerivad kriitikale asjakohaselt, analüüsides oma vigu ja tunnistades eksimust.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Meie koolis on levinud probleemsete situatsioonide ennetamine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Meie koolis rõhutatakse ressursside kokkuhoidu.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Meie kooli töötajad jagavad ühiseid väärtusi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Saan tööd takistavaid tegureid oma vahetu juhiga analüüsida.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Meie koolis võetakse hüvitamisel arvesse töötajate algatusvõimet ja pühendumist.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Meie kooli juhtkond suhtub positiivselt töötajate poolsetesse algatustesse.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Kõikidel töötajatel on ühine arusaam töö kvaliteedist.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Meil toimuvad regulaarsed ja ühised kooli arengu seminarid.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Meie kooli juht tunnustab avalikult edu meie töös.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. Arvestan lastevanemate ettepanekutega.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Arenguvestlusel ei ole meie kooli arengu seisukohast erilist tähtsust.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Meie koolis on uuele õpetajale/töötajale abistav-tutvustav sisseelamisprogramm (mentorprogramm).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Arenguvestlus toimub avatud, vabas ja tolerantses õhkkonnas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. Meie kooli juhtkond pöörab tähelepanu töötajate edule töös.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. Meie kooli juhtkond levitab positiivset kogemust.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

44. Meie koolis toimuvad töötaja ja juhi vahel regulaarselt töövestlused (sealhulgas hinnatakse töö tulemust ja edasist arenguvõimalust).	1 0 3 4 5 6 7 8 9 10
45. Tegeleme pidevalt kooli arengukava analüüsi ja uuendamisega.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Meie jaoks on lapsevanemad koostööpartneriks.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Meie kooli juhtkond rakendab juhtimistöös uudeid ideid.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48. Meie inimesed on kooli eesmärkide elluviimisel algatusvõimelised.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49. Keerulises situatsioonis analüüsime juhtkonnaga olukorra erinevaid aspekte.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50. Ma ei lepi töös ilmnenu vastuoludega ja püüan neid eemaldada.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. Meie koolis toimub õpetajate/töötajate tööprotsessi regulaarne hindamine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
52. Meie kooli juhitakse (märgi sobiva väite järele hinnang)	
a. autokraatselt	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b. demokraatlikult	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c. liberaalselt	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mida soovite lisada?*	

Täname Teid kaasamõtlemise ja vastamise eest!

NB! Teie poolt kirjutatud ei avalikustata personaalselt, vaid ankeedist saadud andmeid analüüsitakse ning kasutatakse (anonüümsena) statistiliselt töödelduna! Uuringu tulemusi kasutatakse käesoleva uuringu analüüsil või selle korduvuuringus.

Lisa 3 Distipliinide erinevuste olulisus lähtuvalt tunnikoormusest, tööstaažist, ametist ja vanusest kasutades *Kruskal-Wallis* testi

Null hüpotees	Olulisusnivoo
Tunnikoormus	
S1 Ühisvisioon ja süsteemimõtlemine	0,729
S2 Meeskondlik õppimine	0,362
S3 Personaalne meisterlikkus ja mentaalsed mudelid	0,676
Tööstaaž	
S1 Ühisvisioon ja süsteemimõtlemine	0,317
S2 Meeskondlik õppimine	0,413
S3 Personaalne meisterlikkus ja mentaalsed mudelid	0,503
Amet	
S1 Ühisvisioon ja süsteemimõtlemine	0,416
S2 Meeskondlik õppimine	0,055
S3 Personaalne meisterlikkus ja mentaalsed mudelid	0,321
Vanus	
S1 Ühisvisioon ja süsteemimõtlemine	0,364
S2 Meeskondlik õppimine	0,124
S3 Personaalne meisterlikkus ja mentaalsed mudelid	0,085

Lisa 4. Intervjuu küsimused

Missuguseid konkreetseid tegevused koolijuht rakendas, et muuta kooli organisatsiooniliselt?

Missugused on koolis toimuvad protsessid?

Missugune on kooli tagasiside süsteem?

Kuidas on õpetajad kaasatud koolis toimuvatesse protsessidesse?

Missugune on kooli juhtimisstruktuur?

Lisa 5. Tegevused õppiva organisatsiooni kujundamiseks ja tegevuste tulemused Saaremaa Ühisgümnaasiumis (intervjuu põhjal)

Meeskondlik õppimine	
Tegevused koolis	Tulemus
<ul style="list-style-type: none"> • ainekomisjonid • vastavalt kooli eesmärkidele on loodud kindlad meeskonnad (üritustel õpetajate korraldusmeeskonnad) • ühised arenguseminarid. 	<ul style="list-style-type: none"> • üksteiselt õppimine; • ainekomisjonide siseselt toimub üksteiselt õppimine; korralised koosolekud, koolitustel omandatu esitamine teistele • olulised kooli dokumendid on koostatud ühiselt ning kogu pedagoogilist personali kaasavalt (ametijuhendid, arengukava, õppekava jne); • olemas on koolimeeskonnad, kes tegelevad kooli õppekavaga (ainekomisjonid) arengukavaga
Ühisvisiooni loomine	
<ul style="list-style-type: none"> • Kooli arengukava koostamisel on kaasatud pedagoogiline personal, sõnastatud kooli visioon ja missioon. • Kooliväärtusi kannab koolijuht oma käitumisega ning kooli väärtustest rääkides kõnedes, sõnavõttudes, kirjutades kooli ajalehes jne 	<ul style="list-style-type: none"> • on olemas ühiselt sõnastatud kooli visioon ja missioon.
Süsteemne mõtlemine	
<ul style="list-style-type: none"> • konkreetseid tähtjaid meeskondades ja juhtkonnas; • töötajate süsteemipärane koolitamine ja arendamine; • on juurutatud hästitoimivad tagasiside-süsteemid: õpetajate eneseanalüüsid, klassijuhatajate ainetöökondade, jne tööanalüüsid; • tööanalüüs toimub Demingi pideva parendamise mudeli abil. 	<ul style="list-style-type: none"> • juhtkonnas planeeritud muudatused on viidud ellu; • optimaalne ajajuhtimine; • olemas kirjalik tagasiside õpilastelt, õpetajatelt, klassijuhatajatelt, ainekomisjoni töö kohta, õppealajuhataja ja huvijuhtide töö analüüsid; • õpilaste poolt esitatud probleemidele tagasiside kooli ajalehes;
Isiklik meisterlikkus	
<ul style="list-style-type: none"> • õppevahendite koolitused, • loodud on eraldi IT meeskond; • kooli on koondatud tugev, oma ala valdav kaader – ainevaldkondade tippspetsialistid; • ajajuhtimise koolitus; • Koolis töötab koolitusjuht. 	<ul style="list-style-type: none"> • õpetamine, meetodilised oskused, arvuti-alased oskused; • olemas on IKT tugi; • juurutatud ja arendatud on koostöö- ja kommunikatsioonioskusi; • olemas on koolimeeskonnad, kes tegelevad kooli õppekavaga (ainekomisjonid) arengukavaga ;- • ajafaktori valitsemine – kõigile tegevustele on määratud tähtjaid ja neist peetakse kinni; • olemas on kaasaegsed õppevahendid ja neid kasutatakse tundides.

Mõttemudelid	
Tegevused koolis	Tulemus
<ul style="list-style-type: none"> • ajajuhtimise koolitus; • ainekomisjonidele anti eelarvelised vahendid ja otsustusõigus õppevahendite ostmisel; • Kommunikatsioon: infoleht igal nädalal, e- kirjad, infovahetunnid • kõik, ka ebamugavad olukorrad on lahendatud vestluse käigus, igäühe arvamusi arvestatakse, kedagi ei karistata kriitiliste märkuste eest; • kollegiaalsed väljasõidud, kus kujundatakse ühist keelt ja mõtteviisi, sõlmitakse ühiseid kokkuleppeid ja tehakse tulevikku suunatud algatusi, analüüsitakse puudujääke ja leitakse lahendusi. • gümnaasiumi õpilasmavalitsuse esindaja on kaasatud hoolekogusse 	<ul style="list-style-type: none"> • enesearendus – koolitustel osalemine, olemas on õpetajate ja juhtkonna koolitusplaan; • valitseb lugupidav suhtumine kolleegide vahel ja suhtlemisel õpetaja – õpilane, on olemas ühised väärtushinnangud ja väärtushoiakud.

Allikas: autori koostatud.

Lisa 6. Tegevused õppiva organisatsiooni kujundamiseks ja tegevuste tulemused Kuressaare Gümnaasiumis (intervjuu põhjal)

Meeskondlik õppimine	
Tegevused koolis	Tulemus
<ul style="list-style-type: none"> • koolitused juhtkonnale • osakonnad; • ühised arenguseminarid; • osakonnasisesed koolitused; • töötajate koolitamine ja arendamine. 	<ul style="list-style-type: none"> • üksteiselt õppimine (toimub osakonnasiseselt); • olulised kooli dokumentide koostamisel on kandev roll osakondade juhtidel, kes arvestavad oma tegevuses osakonda kuuluvate õpetajate arvamusi (ametijuhendid, arengukava, õppekava jne); • koolitusjärgselt koolitusel omandatud teadmised edastatakse kolleegidele osakonnas. - meeskonnaõppimine
Ühisvisiooni loomine	
<ul style="list-style-type: none"> • kooli arengukava koostamisel on kaasatud pedagoogiline personal, sõnastatud kooli visioon ja missioon 	<ul style="list-style-type: none"> • on olemas ühiselt sõnastatud kooli visioon ja missioon ning alusväärtused.
Süsteemne mõtlemine	
<ul style="list-style-type: none"> • konkreetsed tähtajad meeskondades ja juhtkonnas; • töö analüüs toimub Demingi pideva parendamise mudelit rakendades; • on juurutatud hästitoimivad tagasiside-süsteemid: 	<ul style="list-style-type: none"> • juhtkonnas planeeritud muudatused on viidud ellu; • optimaalne ajajuhtimine; • õpilaste võimetele ja vajadustele vastavad töökavad, HEV õpilastele (nõrkadele); • tagasiside tööst: töö analüüs: õpetajatelt, osakonnajuhatajatelt, õppealajuhatajalt – kõigil tasanditel.
Isiklik meisterlikkus	
<ul style="list-style-type: none"> • kooli on koondatud tugev, oma ala valdav kaader; 	<ul style="list-style-type: none"> • Olemas õpetaja, metoodilised oskused • juurutatud ja arendatud on koostöö- ja kommunikatsioonioskusi;- kommunikatsioon (e-kirjad), kõik tegevused kinnitatakse käskkirjadega • enesearendus – koolitustel osalemine; • olemas on kaasaegsed õppevahendid; • valitseb lugupidav suhtumine kolleegide vahel ja suhtlemisel õpetaja – õpilane, on olemas ühised väärtushinnangud ja väärtushoiakud;
Mõttemudelid	
<ul style="list-style-type: none"> • kollegiaalsed väljasõidud, kus kujundatakse ühist keelt ja mõtteviisi, sõlmitakse ühiseid kokkuleppeid ja tehakse tulevikku suunatud algatusi, analüüsitakse puudujääke ja leitakse lahendusi. • Õpilasmavalitsuse esindaja on kaasatud hoolekogu töösse 	<ul style="list-style-type: none"> • ajafaktori valitsemine – kõigile tegevustele on määratud tähtajad ja neist peetakse kinni; • valitseb lugupidav suhtumine kolleegide vahel ja suhtlemisel õpetaja – õpilane, on olemas ühised väärtushinnangud ja väärtushoiakud;

Allikas: autori koostatud.

Lisa 7. Tegevused õppiva organisatsiooni kujundamiseks ja tegevuste tulemused Kadrioru Saksa Gümnaasiumis (intervjuu põhjal).

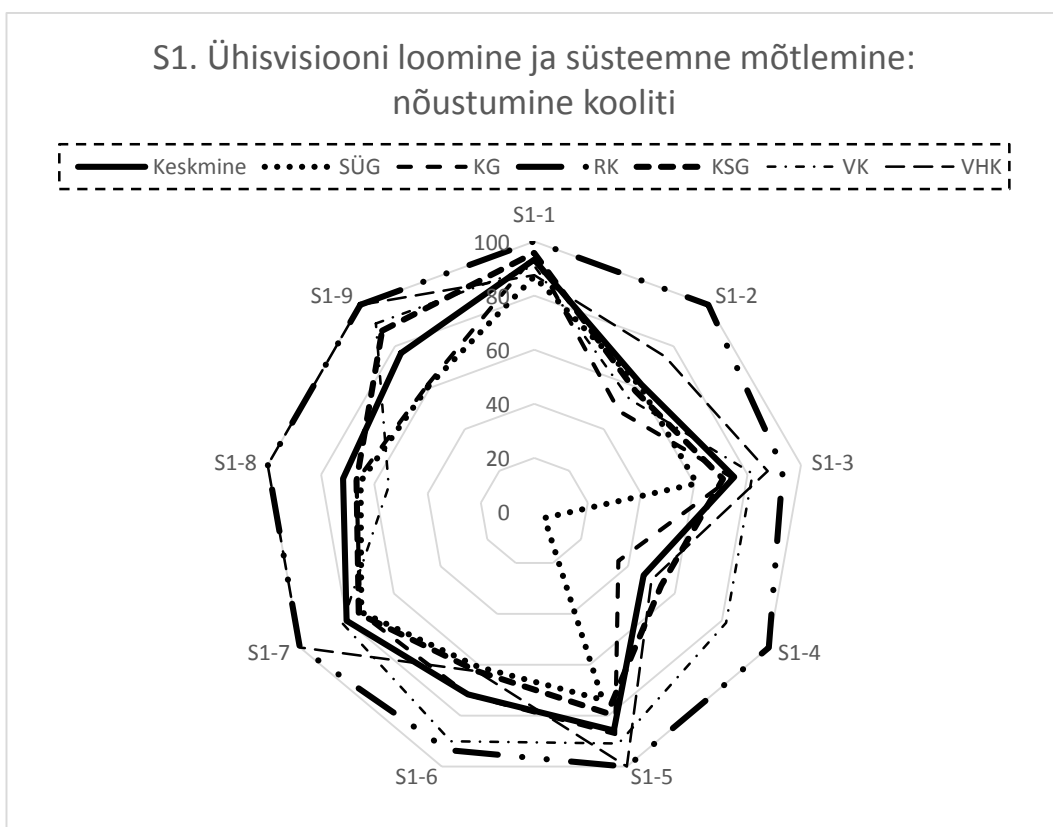
Meeskondlik õppimine	
Tegevused koolis	Tulemus
<ul style="list-style-type: none"> • ainetoimkondade süsteem; • toimuvad ühised arenguseminarid; • töötajate koolitamine ja arendamine. 	<ul style="list-style-type: none"> • olulised kooli dokumendid on koostatud peamiselt juhtkonnas ning • ühistel arenguseminaridel tehakse ettepanekuid arengukava, õppekava jmt koostamiseks; • toimub üksteiselt õppimine (ainetoimkonnasiseselt).
Ühisvisiooni loomine	
<ul style="list-style-type: none"> • kooli arengukavas on sõnastatud kooli missioon ja visioon, õppenõukogus õpetajatele edastatud 	<ul style="list-style-type: none"> • on olemas kooli visioon ja missioon ning alusväärtused, mis on sõnastatud kooli arengukavas.
Süsteemne mõtlemine	
<ul style="list-style-type: none"> • konkreetsed tähtajad juhtkonnas; • töötajate koolitamine ja arendamine (puudub süsteemsus); • on juurutatud toimivad tagasiside-süsteemid: 	<ul style="list-style-type: none"> • juhtkonnas planeeritud muudatused on viidud ellu; • töö analüüs: klassijuhatajatelt, huvijuhtidelt, õppealajuhatajatelt (puudu aineõpetajatelt).
Isiklik meisterlikkus	
<ul style="list-style-type: none"> • kooli on koondatud tugev, oma ala valdav kaader – ainevaldkondade tippspetsialistid; 	<ul style="list-style-type: none"> • õpetamine, meetoodilised oskused, arvuti-alased oskused; • olemas on IKT tugi; • enesearendus – koolitustel osalemine.
Mõttemudelid	
<ul style="list-style-type: none"> • kollegiaalsed väljasõidud, kus kujundatakse ühist keelt ja mõtteviisi, sõlmitakse ühiseid kokkuleppeid ja tehakse tulevikku suunatud algatusi, analüüsitakse puudujääke ja leitakse lahendusi. 	<ul style="list-style-type: none"> • ajafaktori valitsemine – kõigile tegevustele on määratud tähtajad ja neist peetakse kinni; • valitseb lugupidav suhtumine kolleegide vahel ja suhtlemisel õpetaja – õpilane, on olemas ühised väärtushinnangud ja väärtushoiakud.

Lisa 8. Tegevused õppiva organisatsiooni kujundamiseks ja tegevuste tulemused Tallinna Reaalkoolis (intervjuude põhjal).

Meeskondlik õppimine	
Tegevused koolis	Tulemus
<ul style="list-style-type: none"> • konverentsidel, koolitustel väljaspool kooli käiakse mitmekesi, et koolitustel omandatu saaks tuua ühise teadmisenä kooli; • ainetoolide süsteem; • põhikooli ja gümnaasiumi õpilasmavalitsuse esindaja on kaasatud direktiooni ja hoolekogusse; • vastavalt vajadusele/kooli eesmärkidele on loodud meeskonnad; • ühised arenguseminarid. 	<ul style="list-style-type: none"> • üksteiselt õppimine; • ainetoolide siseselt toimub üksteiselt õppimine; • õpilaste poolt esitatud probleemid arutatakse läbi direktioonis, vajadusel arutlusringi laiendatakse; • olulised kooli dokumendid on koostatud ühiselt ning kogu pedagoogilist personali kaasavalt (ametijuhendid, arengukava, õppekava jne).
Ühisvisiooni loomine	
<ul style="list-style-type: none"> • lisaks kooli motole koostati ühiskokkulepped ja väärtuskasvatuse alusprintsüübid; • oli olemas emotsionaalne Reaali vaimu taust. 	<ul style="list-style-type: none"> • on olemas ühiselt sõnastatud kooli visioon ja missioon ning alusväärtused, mis on sõnastatud ühiskokkulepetes ja väärtuskasvatuse alusprintsüüpid.
Süsteemne mõtlemine	
<ul style="list-style-type: none"> • konkreetset tähtjaid meeskondades ja juhtkonnas; • töötajate süsteemipärane koolitamine ja arendamine; • töö analüüs toimub Demingi pideva parendamise meetodit kasutades; • on juurutatud hästitoimivad tagasiside-süsteemid: õpetajate eneseanalüüsid, klassijuhatajate ainetoolide, jne töö analüüsid. 	<ul style="list-style-type: none"> • juhtkonnas planeeritud muudatused on viidud ellu; • optimaalne ajajuhtimine; • süsteemimõtlemine avaldub kooli põhieesmärgi õppija arengu toetamisel ning õppimise edendamisel. nt õppekava erisused õppekavas; • õpilaste võimetele ja vajadustele vastavad töökavad, HEV õpilastele (andekatele)..
Isiklik meisterlikkus	
<ul style="list-style-type: none"> • õppevahendite koolitused, Moodle koolitus; • loodud on eraldi IT meeskond; • kooli on koondatud tugev, oma ala valdav kaader – ainevaldkondade tippspetsialistid; • koolitusrahad anti õppetoolidele, see sundis õppetoolide juhtidel planeerima; • õppetoolidele anti eelarvelised vahendid ja otsustusõigus õppevahendite ostmisel. 	<ul style="list-style-type: none"> • õpetamine, meetoodilised oskused, arvuti-alased oskused; • olemas on IKT tugi; • juurutatud ja arendatud on koostöö- ja kommunikatsioonioskusi; • enesearendus – koolitustel osalemine, olemas on õpetajate ja juhtkonna koolitusplaan; • olemas on kaasaegsed õppevahendid ja neid kasutatakse tundides.
Mõttemudelid	
<ul style="list-style-type: none"> • lõimumisprojekt; • ajajuhtimise koolitus; • koolitusrahad anti õppetoolidele, see sundis õppetoolide juhtidel planeerima; • õppetoolidele anti eelarvelised vahendid ja otsustusõigus õppevahendite ostmisel; 	<ul style="list-style-type: none"> • olemas on koolimeeskonnad, kes tegelevad kooli õppekavaga, arengukavaga; • ajafaktori valitsemine – kõigile tegevustele on määratud tähtjad ja neist peetakse kinni;

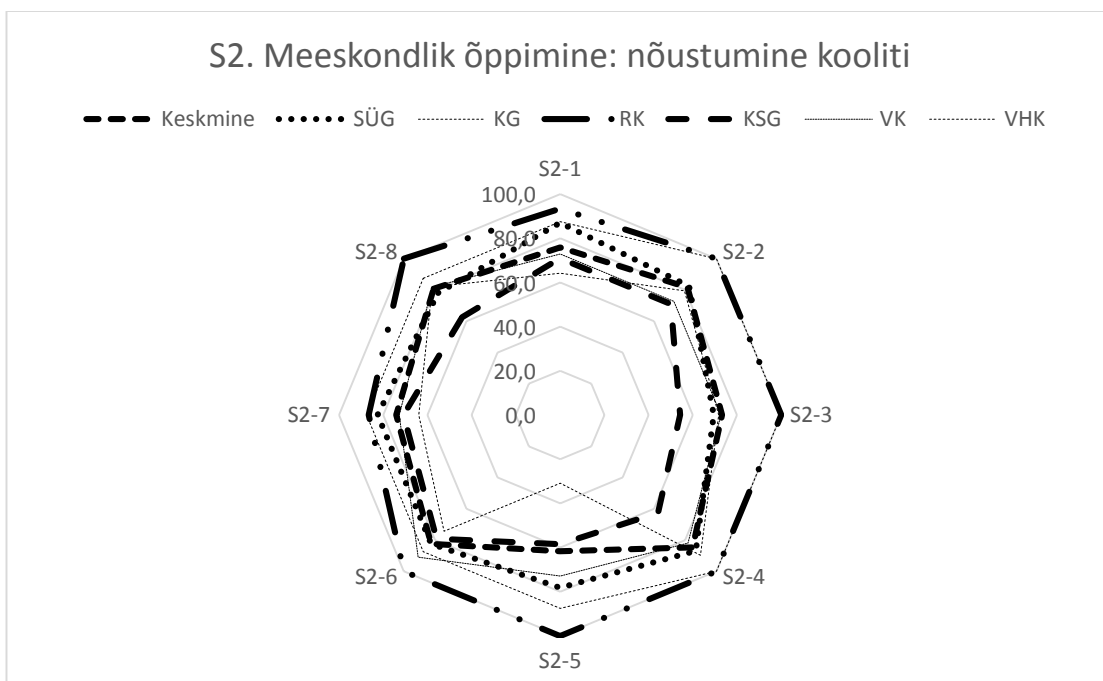
<ul style="list-style-type: none"> • kõik, ka ebamugavad olukorrad on lahendatud vestluse käigus, milles kõigil osapooltel on õigus oma arvamusele ning kedagi ei karistata kriitiliste märkuste eest ning nendega arvestatakse; • kollegiaalsed väljasõidud, kus kujundatakse ühist keelt ja mõtteviisi, sõlmitakse ühiseid kokkuleppeid ja tehakse tulevikku suunatud algatusi, analüüsitakse puudujääke ja leitakse lahendusi. 	<ul style="list-style-type: none"> • valitseb lugupidav suhtumine kolleegide vahel ja suhtlemisel õpetaja – õpilane, on olemas ühised väärtushinnangud ja väärtushoiakud; • kooli väärtustest lähtuvad käitumise mudelid (õpetaja ja õpilase tasandil ning omavahel).
---	---

Lisa 9. Ühisvisiooni loomine ja süsteemne mõtlemine: nõustumine kooliti



Allikas: autori koostatud

Lisa 10. Meeskondlik õppimine: nõustumine kooliti



SUMMARY

More than two decades ago, before Estonia regained its independence, the management structures of public schools in the country used to be very similar to each other. The hierarchical management system was the foundation of the management.

In 1993/1994 an educational program called „Omanäoline Kool“ was created by the Open Estonia Foundation (Avatud Eesti Fond) together with the State Board of Education (Riigi Kooliamet) in order to change the schools as organisations according to the changes taking place in the society.

The purpose of this thesis is to make suggestions in order to form public schools into learning organisations. In order to fulfil the goal, the following research assignments have been set:

- Provide an overview of the different definitions and specifications of a learning organisation;
- analyse the different approaches to the learning organisation and review the schools in this context;
- bring out the possibilities of developing a school as a learning organisation;
- conduct questionnaire with pedagogues and interviews with senior management of the schools or their deputies in order to evaluate the features of a learning organisation and compare them against activities in educational institutions;
- analyse the results of the questionnaire, evaluate the appearance of the features of a learning organisation;
- derive conclusions of the possibility to apply the learning organisation context in schools and provide suggestions to shape a school into a learning organisation.

The thesis at hand consists of two parts. The first part provides the theoretical framework and focuses on the different aspects of the forming of the learning organisations relying to the recent scientific literature and publications. The essence of the learning organisational model in educational systems is brought out and different approaches to the learning organisation are compared. The five-discipline approach by Peter Senge are reviewed in detail and possibilities to use this in schools are investigated.

The second, empirical, part of the thesis provides an overview of the schools participated in the research, the research methodology is described and the characteristics of the learning organisation are analysed based on the questionnaires. Furthermore, the results and the connections are compared between the schools who participated.

The questionnaire of the survey was composed by Mrs. Made Engelbrech-Torokoff, PhD and the survey was carried out in 2009/2010 in the following schools: Tallinn Secondary Science School (RK, Tallinna Reaalkool), Kuressaare Gymnasium (KG, Kuressaare Gümnaasium), Saaremaa Gymnasium (SÜG, Saaremaa Ühisgümnaasium), Old Town Educational College (VHK, Vanalinna Hariduskolleeium), Kadrioru German Gymnasium (KSG, Kadrioru Saksa Gümnaasium) and Viimsi Secondary School (VK, Viimsi Keskkool) – altogether over 600 students. On the basis of the results of the survey the author derives the suggestions to develop a school into a learning organisation. The survey was conducted through eFormular electronic environment and on paper. In order to better translate the results, the managements of the schools were interviewed.

The data was analysed using methods of statistics – general descriptive, multidimensional analysis (factor analysis, Kruskal-Wallis test, Spearman's correlation).

The analysis showed three different types of school organisations:

- 1) Schools, where the main factor is the team learning discipline and other disciplines are moderately connected (SÜG, VHK);
- 2) schools where all disciplines have moderate relationships (KG, KSG, VK);
- 3) schools where the common vision systematic thinking and team learning are all the main factors of a learning organisation (RK).

The analysis demonstrated that there was an ongoing move towards learning organisation but in most of the schools analysed it had not yet been formed. The main difference in the RK was the level of how much the teacher acknowledged the different aspects of the learning organisation. The level of perception was not that high in other schools.

The suggestions of forming a learning organisation in schools enable the managements to compose a long-term action plan in order to systematically shape the learning organisation involving pedagogues and students – the common vision must be clear to the entire school involving all parties.

To summarize, the forming of the learning organisation is applicable to any school to better use the mental potential of the teachers and develop the students to provide them better preparation for their life and challenges emerging from the society.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaja Jakobson
(sünnikuupäev 24.06.1964)

- Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Õppiva organisatsioonikujundamise võimalused Eesti üldhariduskoolide näitel, mille juhendajaks on prof. Maaja Vadi,

1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
- olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 - kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 28.05.2015