

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Epp Välba

KOOLIKULTUURI KUJUNEMINE UUES KOOLIS ÜHE GÜMNAASIUMI NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: Ülle Luisk
Kaasjuhendaja Jüri Ginter

Läbiv pealkiri: Koolikultuuri kujunemine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Ülle Luisk (MSc, loodusteadused)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Jüri Ginter (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Teoreetiline ülevaade	7
1.1 Kultuur, organisatsioonikultuur ja koolikultuur	7
1.2 Organisatsioonikultuuri ja koolikultuuri erinevad käsitlused.....	10
1.3 Koolikultuuri olulisus	15
1.4. Koolikultuuri käsitlevaid varasemaid uuringuid	17
2.Uurimuse meetodika	20
2.1 Uuritava valimi moodustamine	20
2.2 Mõõtevahendid.....	21
2.3 Uurimuse protseduur	22
3. Uurimuse tulemused.....	27
3.1 Koolikultuuri määratlemine.....	27
3.1.1 Tehiskeskkond.....	27
3.1.2 Sügavam ehk väljendatud väärtuste kiht	28
3.1.3 Baasarsaamad kui kõige sügavam kiht.....	30
3.2 Koolikultuuri kujunemine	31
3.2.1 Kujunemisviisid uuritavas koolis	32
3.2.2 Õpetaja roll koolikultuuri kujunemisel.....	35
3.2.3 Õpilase roll koolikultuuri kujunemisel.....	36
3.3 Takistused koolikultuuri kujunemisel	37
3.3.1 Ühiselt tajutud takistused koolikultuuri kujunemisel	38
3.3.2 Õpetajate ja õpilaste poolt erinevalt tajutud takistused	39
4. Arutelu.....	42
Kokkuvõte	52
Summary	54
Tänuõnad	56
Autorsuse kinnitus.....	57
Kasutatud kirjandus.....	58
Lisa 1	63
Fookusgrupiintervjuu kava.....	63
Lisa 2.....	64
Koolikultuuri mõiste taustaks.....	64

Sissejuhatus

13. veebruaril 2014. aastal kiitis Vabariigi Valitsus heaks „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“, mis rõhutab sidusa arendusprotsessi ja tõhustatud ressursside rakendamise olulisust. Sellest tulenevalt on koolivõrgu ümberkorraldamise ja -struktureerimisega seotud tegevused osa käesolevatest ja tulevastest hariduspoliitilistest otsustest (Elukestva õppe strateegia, 2014). Haridus- ja Teadusministeeriumi avalike suhete osakond on alates 2013. aasta suvest kommunikeerinud avalikkusele vastavaid tegevuspõhimõtteid. Pressiteadete kohaselt on riik asunud koostöös kohalike omavalitsustega looma parimate õpetajate ja heade õppimistingimustega puhaste ehk klassikaliste gümnaasiumide (10.-12. klass) võrgustikku (Kerb, 2013), riigigümnaasiumid on kõrgel tasemel haridust ja palju valikuvõimalusi pakkuvad, akadeemilist gümnaasiumiharidust andvad koolid (Mis on riigigümnaasiumid, 2013). Riigikoolide loomise ja korralduse printsiibid on kokku lepitud seaduse tasandil. Põhikooli- ja Gümnaasiumi seaduse §7¹ lg 2 kohaselt peab riik pidama igas maakonnas vähemalt ühte gümnaasiumi (Riigi Teataja, 2013). Haridus- ja Teadusministeeriumi pressiteate kohaselt tähendab see, et aastaks 2020 peab klassikaline ehk puhas riigigümnaasium olema igas maakonnas (Kerb, 2013).

Koolivõrgu ümberkorraldamine on ühiskonnas kaasa toonud laialdase vastuseisu. Vaatamata haridusministri 2010. aastal tehtud avaldusele, mis ütleb, et „esimesest riigigümnaasiumist saab eeskuju teistele maakonnakeskustele” (Lukas, 2010), leiti, et reform toob palju kahju: ümberkorraldused ei muuda sisuliselt midagi, paljud kaotavad töö, inimesed jagatakse vaid ümber ja kvaliteet ei muutu (Johanson, Suurmägi, 2010) ning et gümnaasiumide kadumisega kaovad traditsioonid, mis on koolidele näo andnud (Homnik, 2010).

Kõike eelnevat arvesse võttes võib väita, et esimeste loodavate riigigümnaasiumide ülesandeks on tõestada, et reform õigustab ennast. Torokoffi (2003) kohaselt on kooli edukuse aluseks maine, mis sõltub sellest, mil viisil koolis toimitakse ning maine loomise aluseks on kultuur.

2012. aastal Tartu Ülikooli eetikakeskuse korraldatud 5. väärtuskasvatuse konverentsil „Hea kooli mõõdupuud“ leiti, et hea kooli tunnuseks on muuhulgas koolimeeldivus, head sotsiaalsed suhted, innustav ja avatud juhtimine, oma kooli tunne, koostöö, teadlik sihiseade

ning süsteemne väärtusarendus, loovuse ja algatusvõime toetamine ning kaasamine (Sutrop, Harro-Loit, 2013). Saab väita, et juhtivate koolikultuuri käsitlevate teoreetikute (Schein, 2004, Hofstede, 1994, Deal & Peterson, 2003, et al) käsitlustes on eelnimetatud „mõõdupuud” seostatavad koolikultuuri põhikomponentidega.

Kehtivas „Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses” (Riigi Teataja, 2014) on püstitatud gümnaasiumile hariv ja kasvatav ülesanne, mis peab valmistama noore ette loovaks, mitmekülgseks, sotsiaalselt küpseks, usaldusväärseks ning oma eesmärged teadvustavaks ning saavutada oskavaks isiksuseks erinevates eluvaldkondades – partneriks isiklikus elus, kultuuri kandjaks ja edendajaks, ühiskonna ja looduse eest vastutavaks kodanikuks. Tegelikult on õppetulemusi ja koolide headust seni mõõdetud riigieksamite tulemuste järgi. Kuigi Sutropi ja Harro-Loidi järgi on gümnaasiumi eesmärk toetada õpilaste teadmiste, oskuste ja väärtushinnangute kujunemist. Ka nemad toovad välja, et praktikas keskendutakse eelkõige teadmiste edastamisele, sest puudub motivatsioon tegeleda kõigi muude hea kooli aspektidega nagu osalemine, õppeprotsess, tulemuslik ja kaasav juhtimine, hindamisviisid, distsiplinaarpoliitika, koostöö, ühistegevused, kooli vaimne ja füüsiline keskkond, ühised eesmärgid – need on kokku võetavad ühise nimetajaga – koolikultuur. Puudub motivatsioon väärtustada seda, mille mõõtmiseks puudub isegi mõõdupuu (Sutrop, Harro-Loit, 2013).

Jehe ja Nurmi kohaselt on koolikultuur oluline koolis olevaid õppimistingimusi loov, mõjutav ja kirjeldav tegur, mida Eesti pedagoogikas pole paraku palju teadvustatud ega uuritud (Jehe, Nurm, 2000). Viidates Kotterile ja Heskettile, väidab Vadi, et kultuuri loomise protsessi algatab koolis juhtkond. Kooli kui organisatsiooni kultuuri kujunemine pole pelgalt anonüümne protsess, selles on võimalik kindlaks teha osalised (Siimon, Vadi, 1999). Samas pole koolikultuur vaid juhtkonna kujundada. Kultuuriks üldises mõttes peetakse teatud ühiskonnarühmale omast suhtumiste ja hinnangute terviklikku kogumit (Ots, 1998). Seega on koolikultuur eelkõige vaimne kultuur, mille puhul on olulised sümbolid, traditsioonid, legendid, müüdid, kultuuri kangelased. Nende olemuse avamine aitab mõista konkreetset koolikultuuri (Jehe, Nurm, 2000). Olgugi et enamasti on koolikultuuri väljundid vaid tunnetatavad ja organisatsioonikultuuri ei ole kirjas, see on tavaliselt märkamatu, osaleb selles iga kooliorganisatsiooni liige (Torokoff, 2003).

Kultuuriuurimine on vajalik, sest selle ülesanne ei ole mitte pelgalt maailma ja nähtuste tõlgendamine, vaid ka uuritava keskkonna muutmine (Niinikangas, 1998). Eriti vajalik on kultuuriuurimine muutuste taustal, sest muutustega seoses võib koolil tekkida hirm identiteedi kaotamise ees, see võib tekitada vastuseisu, mis omakorda võib mõjuda pärssiva jõuna (Ots, 1998). Niinikangas käsitleb kultuuriuurimist kui sõlmjaama, mida ühendab

samalaadne probleemiasetus, kus ollakse huvitatud eelkõige tekstidest, märkidest ja märgisüsteemidest ning mis aitab vaadeldavaid nähtusi mõista ja seletada avaral ühiskondlikul taustal (Niinikangas, 1998). Ehkki Ahonen (2002) väidab, et koolikultuur on nii sügav, et selle uurimise käigus suudetakse näha vaid selle pinnapealset osa, nõustub töö autor eelnimetatuga, et koolikultuuri osatähtsust ja võimsust on raske üle tähtsustada.

Käesoleva töö autorile teadaolevalt on koolikultuuri Eestis uuritud suhteliselt vähe. Sama kinnitab ka Salumäe (2007), väites, et veel 2000ndate esimese kümnendi lõpus kohtas koolikultuuri mõistet Eesti haridusprobleemide käsitlemisel harva. Mõistet „koolikultuur” peeti raskesti defineeritavaks fenomeniks ning kasutati enamasti mõne muu nähtusega seonduvalt (Salumäe, 2007).

Töö autori arvates on koolivõrgu ümberkujundamise käigus Eestis tekkinud hea võimalus analüüsida senise kogemuse taustal ja uue traditsiooni loomisel koolikultuuri kujunemise viise. Kui koolijuhtimise, kaasaegsete õppemeetodite, läbivate teemade ja õppekavaarenduse osas on läbi viidud uuringuid ja avaldatud rakendajaid abistavaid käsiraamatuid (näiteks Tartu Ülikooli haridusuuringute- ja õppekavaarenduse keskuse avaldatud materjalid), siis kooliga seotud sihtgruppide ühiste hoiakute ja arusaamade kui koolikultuuri väljendavate nähtuste kujunemine on vähem uuritud valdkond.

Koolide kui konkurentide jaoks haridusmaastikul on üha olulisem atraktiivsus, oma maine ning eripära rõhutamine. Eristumise aluseks võib olla esialgu silmale nähtamatu koolikultuur (Reino, 2004). Kultuuri puhul on tegemist elulise valdkonnaga, mis on tänapäeval oluliseks märksõnaks, kui räägime organisatsiooni edukuse käekäigust (Reitav, 2007).

Lähtuvalt eeltoodust ning toetudes varasematele uuringutele ning koolikultuuri käsitlevatele teooriatele, on käesoleva magistr töö uurimisprobleemiks, kuidas õpilased ja õpetajad mõtestavad koolikultuuri, enda rolli ja ka takistusi koolikultuuri kujunemisel. Nende arusaamade tõlgendamine ja koolikultuuriga seotud nähtustele tähenduse omistamine annaks koolijuhile võimaluse tegutseda teadlikult koolikultuuri soovitud suunas arenemise ja seega ka kooli maine kui konkurentsieelise tõstmise nimel.

Käesoleva magistr töö eesmärgiks on kirjeldada õpilaste ja õpetajate tõlgendusi oma rollist koolikultuuri kujunemisel selle erinevatel tasanditel.

Magistr töö koosneb neljast peatükist, millest esimeses antakse teoreetiline ülevaade koolikultuuri kui organisatsioonikultuuri olemusest, erinevatest koolikultuuri käsitlustest, koolikultuuri ja selle uurimise olulisusest ning koolikultuuri kujunemist kirjeldanud varasematest uurimustest nii Eestis kui välismaal. Töö teises, meetoodilises osas,

keskendatakse koolikultuuri kujunemise uurimisele, kirjeldatakse, kuidas uurimus on läbi viidud ja millistele põhimõtetele tuginedes koostati uuritavate valim. Sealhulgas tutvustatakse koolikultuuri kujunemise uurimiseks töö autori poolt koostatud ja eelnevalt pilootuuringu käigus testitud poolstruktureeritud fookusgruupiintervjuu küsimustiku koostamist ning seda, kuidas uurimisprotseduur läbi viidi. Töö kolmandas, empiirilises osas tutvustatakse intervjuude tulemusi ning neljandas osas tehakse järeldusi koolikultuuri kujunemise kohta õpetajate ja õpilaste arvamuste tõlgendamise kaudu. Sealhulgas püütakse võrrelda saadud tulemusi eelnevate sellekohaste uurimuste tulemustega. Käesoleva uurimuse olulisemateks kirjandusallikateks on G. Hofstede (1994) ning E. H. Schein'i (2004) organisatsioonikultuuri olemuste käsitlused.

Uuritav kool on alates 2012/2013. õppeaastast maakondlikul tasandil riigikoolina tegutsev puhas gümnaasium, kus Riigigümnaasiumide infoportaali andmetel on võimalik omandada individuaalsete võimete ja huvidepõhist kvaliteetset üldkeskharidust, mis annab noorele suutlikkuse realiseerida oma teadlikke eesmärged edasisel haridusteel või tööturul.

Esimesel aastal tegutses kool asenduspindadel kokku viies erinevas õppehoones. Alates 2013/2014 õppeaastast on koolil oma uus õppehoone.

Kooli õppekavas on sõnastatud organisatsiooni põhiväärtused järgmiselt:

- hoolivus enda, teiste ja ümbritseva keskkonna suhtes
- demokraatlik koostöö ja professionaalne areng
- avatus ja innovaatus
- ettevõtlikkus
- vastutus ja kohusetundlikkus (Kooli õppekava kavand, 2014)

Uuritavas koolis saab õppida seitsmel õppesuunal: matemaatika-füüsika, loodusained, võõrkeel, humanitaar, kunstid, sotsiaal ja majandus. Koolis õpib 475 õpilast ning töötab 40 pedagoogi, töötajate keskmine vanus on 44 aastat.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Kultuur, organisatsioonikultuur ja koolikultuur

Saksa kultuurisotsioloog F. H. Tenbruck on väitnud, et inimene ei tegutse üksnes instinktiivselt, ta loob ümbritseva maailma kohta omad uskumused ja tõlgendused, mille põhjal tegutseda. Täheandustes, mille kohaselt inimesed tegutsevad ja omavahelisi suhteid korraldavad, kätkeb kultuuri alus – just see asjaolu teeb inimesest kultuuriolendi (Sevänen, 1998).

Kultuuri on püütud defineerida, loetledes, milliseid komponente kultuur endas sisaldab. Roots (2002) väidab teoses „Organisatsioonikultuuri tüübid”, et mõiste „kultuur” esimesi määratlusi pärineb E. B. Taylorilt aastast 1871, kelle järgi „Kultuur on kompleksne tervik, mis sisaldab teadmisi, uskumusi, kunsti, moraali, õigust, kombeid ning teisi omadusi, mis inimene on ühiskonna liikmena omandanud” (Roots, 2002, tsiteerides Goodman, Marx 1978:78). Sevänen lisab veel, et sõna kultuur kätkeb endas kollektiivseid tähendusi ja tõlgendusi, ühiskonna või kollektiivi sees omaksvõetud uskumusi ja selgitusi – seega on kultuur eelkõige vaimne (Sevänen, 1998), seda säilitatakse, edastades see uutele organisatsiooni liikmetele (Schein, 2004).

Pettigrew (1979) nimetab kultuuriks avalikult ning ühiselt aktsepteeritud tähenduste süsteemi, millesse kuuluvad terminid, arusaamad ja muud kategooriad, mille abil inimeste grupp või organisatsioon olukordi tõlgendab ja lahendab, selle tõlgendusega ühtib eetikaveebi (eetikaveeb.ee) käsitlus, nimetades (kooli)kultuuri iseloomulikeks joonteks viise, kuidas lahendatakse probleemsituatsioone ning kas selle tarbeks on sõnastatud kindlad põhimõtted, Sevänen (1998) nimetab kommunikatiivseid tegusid ja suhtlusrituaale kultuuritoodeteks.

Tuginedes Honko ja Pentikäneni käsitlusele, on kultuuri ülesandeks rahuldada teatud tarbeid. Bioloogiliste tarvete kõrval on olulised nn juhatatud tarbed, mis on eelduseks organiseeritud tegevusele, kuhu kuulub ka õpetamine. Kolmanda tarbena tuuakse esile integreerivad tarbed, mis on eelduseks vaimsele ja moraalsele integratsioonile, nagu näiteks teave, usund, kunst, mäng, jne. Oma kultuurilistelt funktsioonidelt peaks just kool tegelema kõigi kolme tarbe rahuldamisega. (Honko, Pentikänen, 1997).

Kultuuriuurijad diskuteerivad pidevalt selle üle, millised peaksid olema nende töö sihid, nende arvates ei ole kultuuriuurimise eesmärgiks mitte ainult maailma mõistmine ja tõlgendamine, vaid selle muutmine. Kultuuriuurimine on vahend üldpildi visandamiseks, see

on nähtuste pidev kontekstualiseerimine (Niinikangas, 1998). Kultuuriuurimine on hetkeuurimine, selle, mis just hetkel toimub, uurimiseks, kuna kultuur sisaldab endas nii materiaalseid kui sümbolseid toiminguid, on kultuuriurija ülesandeks välja selgitada nende kahe omavaheline suhe (Lehtonen, 1998). Ahpose jaoks on kultuuriuurimise lähtekohaks „...mõte kultuurist inimese sümbolse tegevusena, mille kaudu elu saab tähendusliku sisu ja on selle sisu kandjate jaoks subjektiivne ning nauditav, niisiis väärtus omaette” (Niinikangas, 1998).

Kultuur sünnib alati koos organisatsiooniga ja muutub organisatsiooni muutudes (Lindhal, 2006). Schein (2004) nimetab organisatsioonikultuuriks selle sees õigeks peetavaid tõekspidamisi, mis on kujunenud, suheldes nii väliskeskkonnaga kui organisatsioonisiselt, Roots (2002) peab organisatsioonikultuuri mehhanismiks, mis aitab kollektiivset kogemust, eelkõige suhteid korrastada ning seeläbi olukorda kontrolli all hoida. Reitav oma artiklis „Organisatsioonikultuur vs koolikultuur” esitab küsimuse, kas koolikultuur on sama mis organisatsioonikultuur ning kas seda võiks võrrelda mõne organisatsioonikultuuriga (Reitav, 2007). Töö autor ühtib Reitaviga, arutledes ja otsides alljärgnevalt vastust küsimusele, kuivõrd koolikultuur kattub mõistega organisatsioonikultuur ning kas organisatsioonikultuuri käsitlusi on võimalik ka koolikultuurile kohandada.

Koolikultuurist rääkides käsitleme kooli kui sotsiaalset organisatsiooni, mille tunnuseks on ühiselul põhinevad kultuuritooted, need on hooned, nimi, sümbolid, tegevusjuhised, ühine uskumuste süsteem, samuti alluvusele sundivad jõud ehk vahendid. (Honko, Pentikäinen, 1997). Seda käsitlust toetab Lindhal (2006), kes vaatleb koolikultuuri kui normide, väärtuste, tõekspidamiste, rituaalide, sümbolite ja lugude kogumit, mis moodustab kooli „oma näo”.

Kotteri ja Hesketti seisukohalt ei ole organisatsioonikultuuri kujunemine anonüümne protsess ja selles on võimalik kindlaks teha osalised (Kotter/Heskett, 1992, viidatud Siimon, Vadi, 1999), nendeks on Salumäe (2007) järgi kõik inimesed, kes sel õpivad ja töötavad, eelkõige õpetajad, kes oma käitumisega moodustavad kooli koolikultuuri (Torokff, 2003) ning õpilased, kelle osatähtsust rõhutab Taba oma raamatus „School Culture”, väites, et õppimine koolis ei alga puhtalt lehelt, õpilased toovad endaga kaasa teadmised, ideed, väärtused oma perekondadest, koolivälisest elust ja sotsiaalsest suhtlemisest (Taba, 1955).

2000. aastal avaldasid Jehe ja Nurm ajakirjas Haridus artikli „Koolikultuur ja selle kujunemine”, kus nende hinnangul võiks koolikultuuri tema uurimise ajal vaadelda kui mängu või etendust, mille kohta järeldusi tehes saab teada, mis Eesti koolides tegelikult toimub. Jehe ja Nurm kirjutasid: „Uurimisel sai oluliseks, mida peetakse kultuuri põhiküsimuseks. Kes me

oleme? Kuhu läheme? Kust tuleme? Millistele põhimõtetele rajada uus kool? Mida väärtustada? Mida seada eesmärkideks? Mida kaasa võtta, mida maha jätta? Selline olukord andis võimaluse luua ise uut kultuuri, ja seda juba teadlikult” (Jehe, Nurm, 2000: 25).

Nagu eelpool välja toodud, käsitlevad Jehe ja Nurm koolikultuuri vaimse kultuurina, mille kohaselt on olulised sümbolid, traditsioonid, legendid, müüdid, kultuuri kangelased ja antikangelased. Nende olemuse avamine aitab mõista konkreetset koolikultuuri (Jehe, Nurm, 2000). Scheini (2004) käsitluse kohaselt võtab koolikultuur kui organisatsioonikultuur enda alla baasarsaamade ja väärtuste kõige sügavama, teadvustamata osa, mis on sama kõigil organisatsiooni liikmetel. See määrab organisatsiooni arusaama nii endast kui organisatsiooni ümbritsevast keskkonnast, kusjuures vastav kultuur elab, liigub ja areneb pidevalt, sõltub koolivälistest teguritest, muuhulgas ka haridusosakonna või omavalitsuse ja kooli suhtest (Jehe, Nurm, 2000). Nende arusaamade ja uskumuste kohaselt kujuneb ka viis reageerida väliskeskkonnast tulevatele probleemidele (Schein, 2004). Kui vaadelda paralleelselt Scheini organisatsioonikultuuri määratlust Jehe ja Nurmi koolikultuuri käsitlusega, saab töö autor tuua vastuse Reitavi poolt tema artiklis püstitatud küsimusele: koolikultuuri olemus ja kujunemine allub organisatsioonikultuuri toimimise põhimõtetele.

Veel kaugemale minnes määratleb Torokoff koolikultuuri kui eri sihtgruppide suhteliselt sarnast arusaama kooli kui organisatsiooni väärtustest, sümbolitest, kangelastest, rituaalidest, mis moodustab vaimse kollektiivse fenomeni ja see omakorda eristab ühe kooli liikmeid teise kooli omadest (Torokoff, 2003). Eeltoodud käsitlustega sarnaselt hõlmab eetikaveebi andmetel koolikultuur kooli reegleid, väärtusi ja struktuure, mis on suhete, juhtimis- ja koostööviiside ning õppetegevuse kujunemise aluseks. On rõhutatud, et need põhimõtted kajastuvad väärtustena kooli arengukavas ning toimivad vaikimisi ka igapäevaelus (www.eetikaveeb.ee).

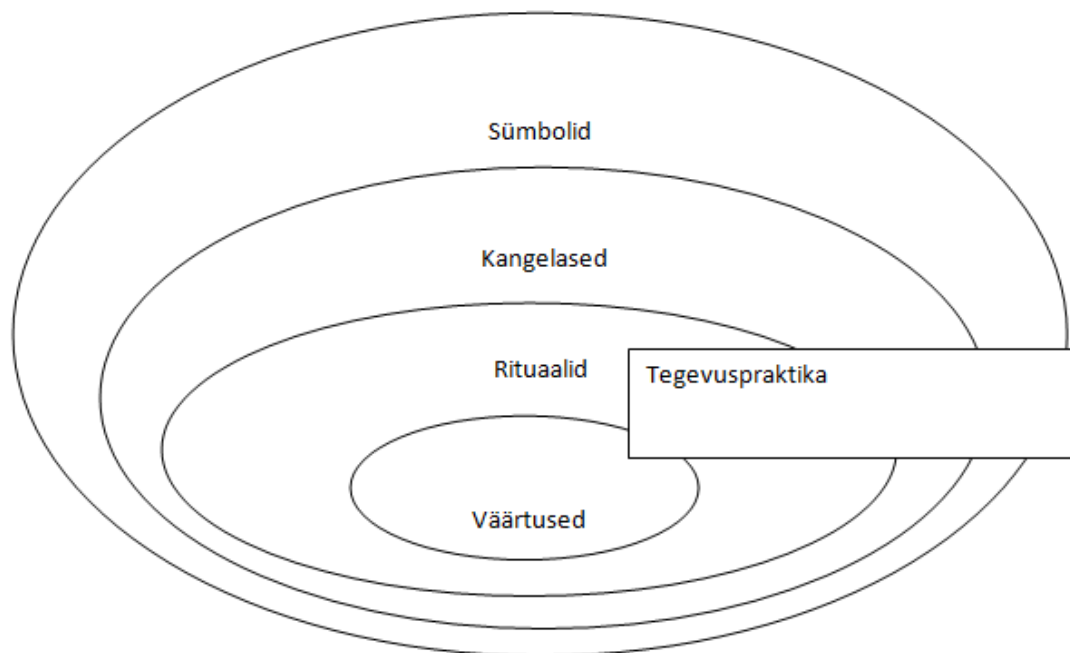
Nii Salumäe (2007) kui Jehe & Nurm (2000) on kinnitanud, et koolikultuuri kaudu on võimalik mõjutada õpilases toimuvaid muutusi. Salumäe oma artiklis „Mida mõistame koolikultuurina” toonitab vajadust koolikultuuri uurimise järele, sest kui soovitakse luua ühiskonna muutustega kaasas käivat, kaasaegset kooli, kuid pole selge, kuidas püstitatud eesmärgid saavutada, siis kiputakse eksperimenteerima. See omakorda toob kaasa, et võidakse tähelepanu fookuseerida trendidega kaasajooksmisele, mitte õpilase arengut arvestava kasvukeskkonna loomisele (Salumäe, 2007). Ka Sarv märgib, et uurides koolikultuuri või koolikliimat, teadvustavad nii õpilased kui õpetajad rohkem traditsioone ja „meie kooli” tunnet (Sarv, 2011).

1.2 Organisatsioonikultuuri ja koolikultuuri erinevad käsitletused

Erinevad üldisemad organisatsioonikultuuri käsitletused annavad aluse ka koolikultuuri mõtestamiseks. Hofstede (1994) määratleb haridust, kunsti ja kirjandust kultuurina kitsamas tähenduses. Laiemas tähenduses määratleb ta kultuuri vaimse tarkvarana, mis sisaldab endas nii mõttemustreid kui toimimise reegleid (Hofstede, 1994). Kultuur annab tähenduse meie ümber toimuvale (Sarv, 2011). See, kuidas neid tähendusi mõistetakse, kujuneb kultuuris inimeste vaheliste kokkulepetena, mis on pigem õpitav, mitte kaasasündinud nähtus ja on seega pigem kollektiivne (Hofstede, 1994, Sarv, 2011).

Deal & Peterson (2003) määratlevad kultuuri erinevad kihid, nimetades pindmisteks kihtideks nähtavat, füüsilist keskkonda ning sügavamaks käitumisviise ja sümboleid. Nad nimetavad kõige sügavama kihina inimeste või kollektiivide põhiväärtusi ja tõekspidamisi, mida tihti igapäevaelus ei teadvustata. Jehe ja Nurm on veel lisanud, et organisatsiooni kultuuri aluse moodustavad kõigile selle liikmetele ühised ideoloogilised lähtekohad, ideed, väärtused, eesmärgid (Jehe, Nurm, 2000).

Samamoodi rääkis kultuurikihtidest ka Hofstede, kes paigutas kultuurinähtused nn sibuladiagrammi (vaata joonis 1), tuues välja kultuuriilmingud erineva taju- või sügavusastmega (Hofstede, 1994).



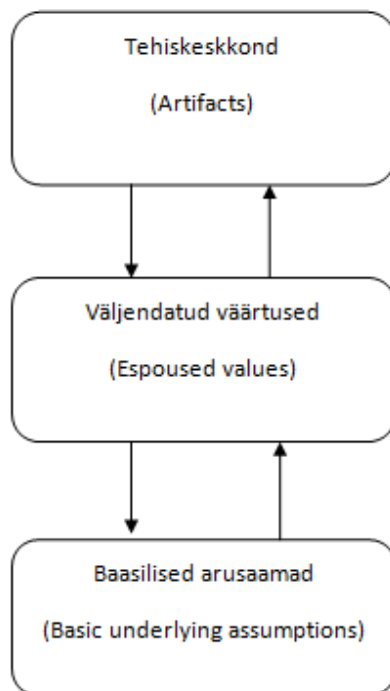
Joonis 1. Hofstede kultuuridimensioonide diagramm

Hofstede (1994) järgi moodustavad sibuladiagrammi pealmise kihi kõige nähtavamad osad – sümbolid (sõnad, žestid, pildid, esemed), mida võõras kõige esmalt märkab ja millest võivad aru saada ainult selle kultuuri liikmed. Kangelasteks on tõelised või kujutletavad elavad või surnud kõrgelt austatud isikud, kellest peetakse lugu ja kelle käitumismudeleid järgitakse. Rituaalid on antud kultuuris sotsiaalselt vajalikud kollektiivsed tegevused, mis tehnilises mõttes ei ole olulised eesmärkide saavutamiseks. Need kolm kihti moodustavad tegevuspraktika, mis on väljapoole nähtav, kuid mille kultuuriline tähendus ei pruugi olla arusaadav väljastpoolt vaatlejale. Sibula tuuma moodustavad väärtused – tunded, hinnangud, mille abil tehakse valikuid eri alternatiivide vahel (Hofstede, 1994).

Seda käsitlust täiendab käesoleva töö autori arvates Erkki Seväneni kultuurikäsitlus artiklis „Kultuuri mõiste ja kultuurianalüüs”, mille järgi saab kultuuri seletada kolme liiki mõjualade kaudu: tunnetuslikud, väärtustel põhinevad ja väljenduslikud. Nendest esimene on maailmapilt ehk kuidas inimesed tegelikkust käsitavad. Teine ehk väärtustel põhinev on see, mida ühiskonnas tähtsaks ja saavutusväärseks peetakse. Kolmas ehk väljenduslik mõjuala sisaldab endas sümboleid, keelt ja märke, mille abil end väljendatakse ning teistele arusaadavaks tehakse (Sevänen, 1998).

Ka Schein (2004) käsitleb organisatsioonikultuuri kolmetasandilisena. Tema järgi moodustavad esimese tasandi baasarsaamad, teise väärtused ning kolmanda tehiskeskond. Nimetatud tasandid hoiavad organisatsiooni koos, on aluseks oluliste valikute tegemisel ning peegelduvad eri olukordades toimimise reeglites. Scheini kohaselt tagavad just selgelt sõnastatud ja teadvustatud väärtused organisatsiooni tulemuslikkuse. Kolmas tasand ehk tehiselementide tasand on kõige nähtavam. Organisatsioonis on oluline, et kõik selle liikmed lähtuksid oma tegevuses ühistest väärtustest. Scheini järgi ei saa kultuuri analüüsida üksikute tunnuste (normid, rituaalid, väärtused, sümbolid) abil, kultuuri analüüsimisel tuleb kindlasti silmas pidada kõiki kolme tasandit (Schein, 20014).

Allolev joonis illustreerib Scheini organisatsioonikultuuri tasandeid (vaata joonis 2).



Joonis 2. Scheini organisatsioonikultuuri tasandid

Kõige kõrgemal, tehiskeskonna tasandil võib eristada füüsilisi (hoone, riietus), käitumuslikke (traditsioonid, rituaalid, suhtlemisviisid) ja verbaalseid ilminguid (selgitused, metafoorid, naljad, hüüdnimed). See tase on nähtav, vaadeldav ja kuuldav, kuid mõtestada, miks see nii on, pole lihtne - selleks on vaja inimestega vestelda. Vestlus viib keskmise taseme, väljendatud väärtuste juurde. Siia kuuluvad teadvustatud ja sõnastatud seletused ja õigustused, mis on ametlikult deklareeritud organisatsiooni dokumentides olevad väärtused. Schein toob probleemina välja, et dokumentides kirjas olev võib erineda sellest, mis paistab silma inimestega vesteldes ja organisatsioonis ringi liikudes. Taolised võimalikud vasturääkivused näitavad, et tegelikult dikteerivad vaadeldavat käitumist hoopis sügavamad baasarusaamad. Need on alateadlikud, endastmõistetavad uskumused, mis näitavad organisatsioonikultuuri sügavamat taset ja mis võivad olla kas kooskõlas või vastuolus omaksvõetud väärtustega (Schein, 2004).

Nii Scheini (2004), Hofstede (1994) kui ka Deal & Petersoni (2003) käsitlusi ühendab lisaks kihilisusele asjaolu, et käsitluse sügavaim kiht või tuum ei allu välistele mõjudele, pole teadvustatud ega sõnades väljendatud. Ometi on näiteks Rootsi arvates baasarusaamad miski, millel kõik püsib ja millest kogu nähtav osa tuleneb (Roots, 2002).

Et mõista koolikultuuri olemust, tulebki lähtuda üldisemast kultuurikäsitlusest. Nii nagu Sevänen tõi oma artiklis „Kultuuri mõiste ja kultuurianalüüs” välja kultuuri alused

üldisemalt, jõuab ta oma käsitluses kultuuri kui kollektiivse nähtuse iseloomustamiseni, öeldes, et „kultuuri alus peitub neis tähendustes, mille järgi inimesed tegutsevad ja korraldavad omavahelisi suhteid. Harilikult hõlmab sõna „kultuur” nimelt kollektiivseid tähendusi ehk mingi rühma, ühiskonna või kollektiivi sees omaks võetud uskumusi ja selgitusi. Seega – kultuur on oma iseloomult kollektiivne“ (Sevänen, 1998:25). Pajupuu lisab, et kollektiivne organisatsioonikultuur on väärtushinnangute kogum, mis omandatakse sotsialiseerumisprotsessis ja on inimestel, kes elavad sarnases sotsiaalses ümbruses, vähemalt osaliselt ühine (Pajupuu, 2000). Ka Stolpi lähenemine võimaldab viidata kollektiivsusele. Tema järgi on koolikultuur ajaloo käigus edasi antud tähendusmustrid, mille sisuks on kogukonna liikmete hulgas mõistetavad normid, tõekspidamised, väärtused, tseremooniad, rituaalid, traditsioonid ja lood, mis kujundavad inimeste mõtlemist ja tegevust (Stolp, 1994).

Sarv lisab eelnevale asjaolu, et koolikultuuri mõiste on viimasel ajal laienenud seoses üldise kultuurimõiste laienemisega. Ta toob kooliga seoses oluliste valdkondadena välja kasvatuskultuuri, pedagoogilise kultuuri ja õpikultuuri. Sarve hinnangul eristatakse koolikultuuri puhul hariduse ja õppimise väärtustamist ning kuuluvustunnet. Samuti toob Sarv välja, et koolikultuuriga osaliselt kattuvaks mõisteks võib pidada nii koolikliima kui koolivaimu mõisteid (Sarv, 2011). Kurokawa on tõstatatud eri subjektide kultuuride sümbioosi ja interaktiooni vaatenurga, selleks on koolikultuur, mis koosnebühmakultuuridest ja personaalsetest kultuuridest (Kurokawa, 1997).

Hargreaves (1994) toob koolikultuuri käsitledes sisse süvakultuuri mõiste, kuhu kuulub koolis valitsevate õpetamiskultuuride jaotus. Ta eristab nelja nõ „puhast” õpetamisstiili:

- Individualism, so õppetunnikesksus, klassis toimuva autonoomsus;
- Kollaboratsioon (koostöö), so õpetajate vabatahtlik ja loomulikult tekkinud koostöö (ideede ja materjalide jagamine, aga ka vastastikune toetav tegevus);
- Kunstlik, sepiitsetud kollegiaalsus, so korralduslikult tasandilt lähtuv ja ettekirjutatud koostöö;
- Balkaniseerumine, so koostöörühmade kultuur.

Hargreaves väidab, et ühe või teise õpetamiskultuuri esinemine ning eriti ülekaal koolis kujundab ka koolikultuuri tervikuna. Eriti mõjutab õpetamine seda koolikultuuri osa, mida tajub õpilane ja mis moodustab tema jaoks osa nn varjatud õppekavast (Hargreaves, 1994)

Jehe ja Nurm kasutavad koolikultuuri kirjeldamisel ka mikrokultuuri mõistet. See on koostöökultuur ehk kuidas töötavad koos kooli eri osakonnad, millised on inimeste suhted, milliseid soositakse ja väärtustatakse. Selle käsitluse kohaselt ei arvestata koolikultuuri sõneldes niivõrd õppekavas ja muudes dokumentides toodud formaalseid eesmärke, vaid inimeste seas levivaid mõtteid ja lugusid, mis moodustavad metafüüsilise kooli vaimu ja annavad meie-tunde (Jehe, Nurm, 2000).

Beare koolikultuuri analüüs eristab koolikultuuri aspekte. Nendeks on väärtused, filosoofia ja ideoloogia, mis on pidevas vastastikus mõjus (Beare, 1994). Selle lähenemise kohaselt on oluline nende aspektide ilmumine eesmärkides ja sihtides, õppekavas, keeles, metafoorides, organisatsiooni lugudes, kangelastes, struktuurides. Samuti tähtsustub väärtuste, filosoofia ja ideoloogia kajastumine käitumises. Beare toob näiteks rituaalid, tseremooniad, õpetamise ja õppimise, protseduurid, reeglid ja eeskirjad ning innustused ja karistused, psühholoogilised ja sotsiaalsed toed, vastasmõjumustrid, sh lapsevanemate ja kogukonnaga (Beare, 1994).

Eeltoodud käsitlustega seostub ka Kottkamp, kes vaatleb organisatsiooni struktuuris esinevaid suhteid kui koolikultuuri mõjutajaid. Ta eristab ratsionaalseid (kindlad reeglid, piiritletud rollid, funktsioonid, karistused ja formaalne autoriteet) ning kultuurilisi (ühised eesmärgid, traditsioonid ja ajalugu, mis loovad koostöö ja kokkukuuluvustunde) suhteid. Kottkamp teeb järelduse, et kultuurisuhted on ratsionaalsetest suhetest efektiivsemad, kuna ei sisalda välist, formaalset järelvalvet ega kontrolli (Kottkamp, 1993).

Eelnevatest käsitlustest mõnevõrra erinev ja rohkem koolisisestele suhetele orienteeritud on austraallaste Smyth, McInerney, Hattam & Lawsoni (1999) käsitlus, kus autorid nimetavad koolikultuuri keeruliseks ja dünaamiliseks nähtuseks, mis keskendub eelkõige harivatele suhetele. Nende hinnangul pole koolikultuuri võimalik käsitleda ilma ülejäänud kogukonna suhteid kaasamata. Nad rõhutavad eriti suhete jõudu ning toovad välja, et suhted võivad kulgeda nii koostöoliselt kui ka pealesurutult. Nimetatud autorite hinnangul pole võimalik rääkida õpetamisest ilma koolikultuuri kontekstita.

Olenemata eri käsitlustest ja sellest, kuidas kultuuri osadeks või kihtideks jagatakse, ütleb Sarv, et kultuur on samaaegselt jääv, püsiv ning pidevas muutumises. Ta rõhutab kultuuri jäävuse ja püsivuse osatähtsusest seda, et nimetatud omadused pakuvad kaitset ja turvalisust, annavad hea ja halva ning lubatud ja lubamatu mõõdu. Kultuuri muutumine tagab aga kohanemise välise füüsilise, tehnoloogilise ja sotsiaalse keskkonnaga. Viidates Botkinile toob Sarv välja veel kultuuri varjupoole kui kultuuri negatiivse osa – need on nähtused, mis

võivad olla varjatud, tabud, aga ka teadvustamata küljed (Sarv, 2011), mille nähtudena nimetavad Deal & Peterson (2003) näiteks akadeemilist petturlust ja koolivägivalda.

Koolikultuuri annab määratleda ka väga levinud Handy ja Harrisoni nelja organisatsioonikultuuri tüpoloogiat kasutades. Nad keskendusid pigem kultuuritüüpide kujundamisele, mitte kujunemisele, mis on seotud juhi tegevusega. Uurijad eristasid võimule, rollile, ülesandele ja isikule orienteeritud organisatsioonikultuuri tüüpe, töötades välja mudelid vastava kultuuritüübi määratlemiseks. Lähtudes Handy ja Harrisoni käsitlusest, võib tõdeda, et igas organisatsioonis, nii ka igas koolis domineerib üks kultuuritüüp, ehkki erinevatele tegevusvaldkondadele on tüüpilised erinevad kultuurid. Kindlasti on igal kultuuritüübil nii tugevad kui nõrgad küljed, mida saab mõjutada ja muuta, uurides inimesi, kes kultuuri kannavad (Roots, 2002). Käesoleva töö autor on leidnud, et kuna Handy ja Harrisoni tüpoloogiad on tihedalt seotud juhi rolliga organisatsioonis ning käesoleva töö juhendaja oli uuritava kooli juht, siis ei olnud võimalik eelnimetatud tüpoloogiaid eetilistel kaalutlustel antud uurimuse aluseks võtta.

1.3 Koolikultuuri olulisus

Kooli roll on olla uue kultuuri ning ühiskonna looja. Kuivõrd kool suudab esile kutsuda edasiviivaid sotsiaalseid muutusi ühiskonnas, on vastuseta, kuna kooli peetakse ühelt poolt sotsiaalse ebavõrduse tootjaks, teiselt poolt aitab kool aga vähendada sotsiaalset ebavõrdsust (Sarv, 2011). Koolikultuur peegeldab kohalikku kultuuri – kui kool viib läbi muutusi või keskendub uskumuste ja väärtuste kujunemisele, on mõju tunda ka väljaspool kooli (Boyd, s.a.). Igal juhul on ka Sarve arvates kool see koht, kus ilmneb ühiskonna mitmekesisus nii tegevustes, väärtustes kui ka organisatsioonilistes aspektides (Sarv 2011).

Tuginedes eeltoodud teooriatele (Deal & Peterson, 2003, Hofstede, 1994, Schein, 2004), väidab töö autor, et kultuuri võib pidada kooliorganisatsiooni toimimise aluseks. Reitav toob oma artiklis „Organisatsioonikultuur vs koolikultuur” välja kultuuri olulisuse, mida Durkheim on nimetanud kui üleminekut primitiivsest olekust arenenud seisundisse (Reitav, 2007).

Koolikultuuri rolli on raske üle tähtsustada, see on organisatsiooni edukuse seiskohalt väga tähtis. Organisatsioonikultuuri funktsioonid on sõnastatud järgmiselt: „Kultuur annab organisatsiooni liikmetele identiteeditunde” (Siimon, Vadi, 1999:194). Lisaks eelnevale toovad nad välja asjaolu, et organisatsioonikultuur tõmbab ligi ja aitab hoida andekaid inimesi

ning soodustab kollektiivset panust. Samuti aitab see suhelda väljapoole organisatsiooni, mõista ümbruskonnas toimuvat, kujundada imagot ning toetab suhtlemist huvigruppidega. Salumäe (2007) toob koolikultuuri olulisusena välja asjaolu, et selle kaudu on võimalik mõjutada õpilases toimuvaid muutusi ehk õppimist. Boyd (s.a.) rõhutab samas, et nii õpilastes kui kogu koolis toimuvad muutused väga aeglaselt ja seepärast vajab kultuur pidevat jälgimist.

Pajupuu järgi annab kultuur rühmale identiteedi ning teeb ta ainulaadseks. Kultuur eristab ühte inimrühma teisest (Pajupuu, 2000). Arvestades kultuuri kollegiaalsust, võib välja tuua, et iga üksiku õpetaja intelligentsus annab näo kollegiaalsele intelligentsusele, iga õpetaja käitumine moodustab kooli käitumiskultuuri, see omakorda mõjutab õpilaste käitumis- ja suhtlemiskultuuri (Torokoff, 2003). Kuigi näiteks vastutus õppimise eest võib olla määrateldud kooli dokumentides, ei pruugi see realiseeruda, kui ta ei ole osa koolikultuurist, st õpetajate tegevus õppetundides pole koolikultuuriga kooskõlas (Sarv, 2011).

Eeldades, et koolikultuur annab koolile „oma näo”, toob siinse töö autor, toetudes Rootsile, välja asjaolu, et koolikultuur mitte ainult ei ühenda, vaid ka eristab. See kultuur on antud rühmale õige ja arusaadav viis ümbritsevat maailma mõista. Kes teistmoodi aru saab, on võõras ning peab „omaks võtma” nõ „õige” maailmanägemuse. Seda piiri aitavad ületada erinevad rituaalid, samuti on rituaalidel roll piiri teistkordsel ületamisel, näiteks lõpball koolist lahkumise puhul (Roots, 2002).

Salumäe käsitleb koolikultuuri olulisust veelgi laiemas tähenduses. Ta nimetab koolikultuuri olulisusena selle mõju inimeste elustiili kujunemisele. See tähendab aspekte, mis võimaldavad inimesel paremat toimetulekut oma eluga – isiksuse tunnused, elueesmärk, väärtused, vaba aja tegevused, sotsiaalne aktiivsus ja hõivatus, mis panevad koolikultuurile isiksuse arengus olulise rolli (Salumäe, 2007).

Siehl ja Martin vaatlevad organisatsioonikultuuri kui liimi, mis hoiab organisatsiooni ühiste arusaamade abil koos ning keskendub kollektiivi liikmetele ühiseks saanud väärtustele, uskumustele ja ootustele (Drumaux, s.a.).

Rhodes, Stevens ja Hemming on sõnastanud, et koolikultuur on hariduse innovatsiooni võtmeküsimus. Toodud käsitluses rõhutatakse, samuti nagu Kottkamp (2003) käsitluses kultuuri mõjutegurina sotsiaalseid struktuure ehk suhteid organisatsioonis. Positiivne koolikultuur soosib austust, lugupidavat keelekasutust ja suhtlusviisi, mis seob osalised kokku ja hõlbustab avatud diskussiooni ja läbimõeldud otsuseid (Rhodes, Stevens, Hemmings, 2011).

1.4. Koolikultuuri käsitlevaid varasemaid uuringuid

Stoll (1998), on Suurbritannias koostanud uurimuse 5 kooli koolikultuurist, kus ta tõi koolikultuuri oluliste mõjuteguritena välja järgmised näitajad:

- kooli vanus, väites, et kooli algusaastatel selgitatakse väärtusi, kooli ainulaadset identiteeti tulijatele. Kui kool on keskkonnaga harjunud, muutuvad väärtused iseenesestmõistetavaks ning kooli vanuse kasvades muutub koolikultuur vähemtähtsaks;
- kooli väline kontekst, riiklik või kohalik hariduspoliitiline mõju, ametiühingu, lapsevanemate surve, mis võib mõjutada koolikultuuri;
- erinev kooliaste - Stoll rõhutab, et gümnaasiumiastme suurem akadeemilisus võrreldes põhikooliga ning õpilase persooni suurem killustatus seoses erinevate aineõpetajatega mõjutab koolikultuuri;
- õpilaste vanus ja sotsiaalne taust. Vanuse muutudes muutuvad väärtushinnangud, samuti mõjutavad koolikultuuri erinevatest sotsiaalsetest kihtidest pärit õpilasgrupid;
- ühiskonnas toimuvad muutused, mis võivad olla poliitilised, demograafilised, tehnoloogilised ja millega kool peab paratamatult kaasas käima (Stoll, 1998).

Lindhal (2006) on USA nelja osariigi baasil uurinud koolikliima ja koolikultuuri osatähtsust kooli täiustamise protsessis, toetudes muuhulgas samuti käesolevas töös märgitud autoritele (Schein, 2004, Deal, 2003, Hargreaves, 1994). Ta tõi välja, et üllatavalt vähe on uuritud ja selgitatud koolikliima ja koolikultuuri rolli kooli parandamise, arendamise ja kujundamise protsessis. Kvalitatiivse uurimuse käigus, kus valimisse kuulusid koolijuhid, selgitati välja, et koolijuhtide hinnangul on koolikliimal ja koolikultuuril lahutamatu osa kooli parandamise protsessis, omades organisatsioonis väga võimsat jõudu. Ehkki mõnel juhul selgus, et parandamist vajasid ka koolikliima ja koolikultuur, on need tugevas kooskõlas kooli soovitud muutustega (Lindhal, 2006).

Roby viis 2011. aastal läbi uurimuse USA-s Ohio osariigis. 195 maakooli, linnalähedase ja linnakooli õpetajate hinnangute põhjal selgitati välja, milline on liidrikoolituse läbinud õpetajate arvates õpetaja mõju koolikultuurile. Roby (2011) tõi välja, et õpetajate seas on informaalset liidreid, kes koolikultuuri oma väärtustega mõjutavad. Uurimus toetus Scheini (2004) väidetele, et kultuur ei kaasne sotsiaalsete oludega, vaid organisatsiooni kultuuri kujundavad inimesed, kes organisatsiooni kuuluvad. Uurimus

selgitas, milliseid põhielemente peaks uuritavate arvates sisaldama koolikultuur ja millisena sihtgrupid hindavad oma võimet selle kujundamisel.

Uurimuses selgitati seosed õpetajate vanuse ja soo ning tööstaaži pikkuse ja arvamuse vahel. Tulemused ei näidanud erilist seost tööstaaži ja koolikultuuri suhtumise vahel. Küll aga ilmnisid kaks kõige olulisemat koolikultuuri kujunemise takistajat: nendeks on õpetaja isoleeritus, eemale hoidmine ja teiseks usalduse puudumine administratsiooni ja õpetajaskonna vahel (Roby, 2011).

2012. aastal Uus-Meremaal läbi viidud uurimuses selgitasid Cavanagh, Macfarlane, Glynn ja Macfarlane (2012) välja nn „hoolivuskultuuri” mõju õpilastele, keskendudes eriti erineva kultuurilise taustaga õpilastele. Uurijad leidsid, et õpilaste akadeemilisel võimekusel ja kultuurilisel päritolul on seos, nende eesmärgiks oli õpilaste kultuurilise tasuta väljaselgitamise ja teadvustamise kaudu tõsta nende õpiefektiivsust. Uurijad tuvastasid, et õpetajate teadlikkuse tõstmine aitab kaasa õpiefektiivsuse tõstmisele, kultuurilise taustaga arvestamist nimetasid uurijad „hoolivuskultuuriks”. Nagu järeldasid uurijad, aitab uurimus kaasa ideede väljaarenemisele, kuidas aidata kaasa erineva kultuurilise taustaga õpilaste paremale hakkamasaamisele.

2006-2007. aastal viidi Salumäe eestvedamisel Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurhariduse osakonnas läbi uurimus, kus fookusgruupiintervjuu meetodit kasutades selgitati välja, millest sõltub ja kuidas luuakse koolikultuur. Selle uuringu sihtgrupid olid huvijuhid. Uuringu tulemusel toodi välja, et huvijuhtide arvates sõltub koolikultuur eelkõige inimestest, kes koolis töötavad, koolipere poolt heaks kiidetud käitumisnormidest ja tavadest, kooli sees välja kujunenud suhtlusnormidest ning kooli arengukeskkonna teadvustamise oskusest. Huvijuhtide arvates luuakse koolikultuur teadlikult kujundades, kooli traditsioone arendades ja hoides ning omanäolisi üritusi korraldades (Salumäe, 2007).

Hämmal ja Vadi on aastal 2004 uurinud Eesti erikoolide organisatsioonikultuuri. Nad tõid välja koolikultuuri kaks dimensiooni: orientatsiooni suhetele ja orientatsiooni ülesannetele. Organisatsioonikultuuri tajumise uurimiseks selgitasid nad, kui tähtsaks peavad töötajad kooli kui organisatsiooni eesmärki ning kui kõrgelt tähtsustatakse inimestevahelisi suhteid. Orientatsioon ülesannetele näitab, kuidas töötajad soovivad panustada organisatsiooni ning kuidas nad suhtuvad juhtkonna tegevusse. Suhteorientatsioon näitab, kui intensiivselt tajutakse ühtekuuluvustunnet. Uurimusest, mis viidi läbi 9 erikoolis, selgus, et omavahelised suhted loovad hea pinnase koostööks. Samuti leiti, et madala ülesandeorientatsiooniga inimesed on madalalt orienteeritud ka koostööle. Järeldati, et

suuremad teadmised organisatsioonikultuurist tagavad organisatsiooni efektiivse funktsioneerimise. Kui kooli eesmärgid on selged ja teadvustatud, on võimalik juhtida ja kujundada teadlikult organisatsioonikultuuri ning arendada huvigruppide omavahelist koostööd (Hämmal, Vadi, 2004).

Töö eesmärk:

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida õpilaste ja õpetajate tõlgendusi oma rollist koolikultuuri kujunemisel selle erinevatel tasanditel

Uurimisküsimused:

1. Kuidas sõnastavad õpilased ja õpetajad oma kooli koolikultuuri Scheini organisatsioonikultuuri mudeli valguses?
2. Kuidas on kujunenud koolikultuur õpilaste ja õpetajate arvates?
3. Kuidas kirjeldavad õpetajad ja õpilased oma rolli koolikultuuri kujunemisel?
4. Millised on olnud õpilaste ja õpetajate poolt tajutud või kogetud takistused ühtse koolikultuuri kujunemisel?

2. Uurimuse metoodika

Käesolevas magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit. Meetodi valik tugineb Hirsjärvil (et al), kelle kohaselt on selle meetodi lähtekohaks tegeliku elu kirjeldamine ning uurimuses püütakse uurida objekti võimalikult tervikuna (Hirsjärvi, et al, 2004). Laherand toob esile, et kvalitatiivses uurimuses uuritakse inimesi nendega suheldes, see viiakse läbi uuritavate jaoks loomulikus keskkonnas ning andmed saadakse sõnalise suhtlemise kaudu ja keskendutakse tähendustele ja tõlgendustele (Laherand, 2008).

Kuna tegemist on esimese koolivõrgureformi käigus tekkinud riigigümnaasiumiga, pole varem sarnaseid uurimusi läbi viidud. Kvalitatiivse uurimismeetodi kasuks rääkis asjaolu, et antud meetodi abil on võimalik käsitleda ainulaadseid juhtumeid ja saadud andmeid tõlgendada (Hirsjärvi, et al, 2004). Lähtuvalt eeltoodust leiab töö autor olevat valitud uurimisviisi antud teema uurimiseks sobiliku. Autorile teadaolevalt ei ole varasemalt antud teemat uuritud ning puudub mudel või metoodika, mis oleks üle kantav uutele Eestis tekkinud riigigümnaasiumidele.

2.1 Uuritava valimi moodustamine

Andmete kogumiseks kasutati fookusgruupiintervjuud, milles kasutati kihteesmärgiga valimit, et uuritavaid oleks võimalikult erinevatest alarühmadest (Luik, s.a.). Valimisse kuulus kokku 4 fookusgruupi: 3 õpilaste ja 1 õpetajate fookusgrupp.

Õpilaste fookusgruppide moodustamise printsibiiks oli, et õpilased oleksid võimalikult erineva tausta ja uuritavas koolis õppimise kogemusega. Seega kasutati õpilaste fookusgruppide komplekteerimisel Bulai (2000) järgi nimetatud 3x3 süsteemi, mis tähendab valikul vähemalt kolme muutujaga arvestamist. Muutujateks oli päritolu erinevast õppesuunast, päritolu erinevalt õppekursuselt ning erinev uuritavas koolis õppimise kogemus (esimese aasta õpilased olid õppinud ühe aasta täiesti uues õppehoones, teise aasta õpilased olid esimesel aastal õppinud kooli asenduspinnal ja teisel aastal uues õppehoones ning kolmanda kursuse õpilased olid alustanud enne koolivõrgu ümberstruktureerimist kolmes hiljem liidetud gümnaasiumis, õppinud teisel aastal uues koolis asenduspinnal ja kolmandal aastal uues koolihoones). Valimisse kuulus 22 õpilast 475st koolis õppivast õpilasest ehk 4,6 kogu õpilaskonnast, kusjuures esindatud olid kõik õppesuunad ja kursused.

Õpetajate fookusgrupi moodustamisel kasutati konfliktivalimit, mis tähendab erineva taustaga vähemalt kahe aktiivse liikme valimist iga muutuja osas (Bulai, 2000). Valimi moodustamise aluseks oli niisiis põhimõte, et gruppi satuksid eelnevalt erinevates koolides töötanud õpetajad. Õpetajate fookusgrupis osales 7 intervjueeritavat, mis moodustab 17.5% kooli õpetajaskonnast, kusjuures esindatud olid kõik liidetud koolid.

Toetudes Laherannale (2008), kes väidab, et kvalitatiivses uurimuses pole eesmärgiks tulemuste üldistatavus ja valimi suurus on sobiv juhul, kui selle abil saab anda vastuse uurimisküsimustele, leiab töö autor antud valimi suuruse olevat piisava. Valimi representatiivsust aitas töö autori hinnangul suurendada põhjalikult läbi mõeldud valimi moodustamise strateegia.

2.2 Mõõtevahendid

Mõõtevahendina kasutati sihtgruppidega läbi viidud fookusgruupiintervjuud kui kvalitatiivset meetodit, mille eesmärgiks on luua või välja tuua teatud kindlat infot. See on väikese grupi inimeste ja moderaatori arutelu, mis võimaldab grupiliikmetel end vabalt väljendada (Fookusgrupp, s.a). Viidates Pattonile nendib Laherand (2008), et fookusgruupiintervjuu on tõhus kvalitatiivsete andmete kogumise viis, mis võimaldab kontrollida saadud andmete kvaliteeti, kuna rühma liikmed parandavad üksteist ning on võimalik hinnata, mil määral on tegemist ühiste seisukohtadega. Flick (2009) väidab, et rühmaintervjuu võimaldab jälgida, millisel rühma siseselt probleeme lahendatakse ja milline on rühma dünaamika.

Kuna koolikultuur on suhteliselt uus uurimisvaldkond, on valitud andmete kogumiseks kõige sobilikum just intervjuu, mida kasutatakse sageli vähe uuritud ja tundmatu valdkonna uurimisel, kus uurijal ei ole võimalik vastuste suunda ette näha (Hirsijärvi, et al, 2004). Tegemist on poolstruktureeritud grupiintervjuuga, mis võimaldab küsimusi täpsustada ja lisaküsimusi esitada.

Fookusgrupi intervjuu läbiviimiseks oli koostatud kava (vt lisa nr 1), intervjuuküsimused koostas töö autor ise, lähtudes magistritöö eesmärgist ning uurimisküsimustest. Tuginetud on Laheranna (2008) intervjuu ulatuse kriteeriumile, mille abil kindlustatakse, et intervjuu ajal mainitakse kõiki uurimisküsimuse seisukohalt olulisi aspekte, märksõnu ja teemasid. Intervjuu kava koosnes neljast osast: sissejuhatusest ning kolmest küsimuste plokist. Sissejuhatuses küsiti uuritavalt, kuivõrd nad on eelnevalt kõnelnud

koolikultuurist ning milliseid kogemusi nad peavad oluliseks eelnevate koolide koolikultuuridest. Intervjuu põhiosas esitati küsimused, mis võimaldasid rääkida

- koolikultuuri komponentidest uuritavas koolis
- koolikultuuri kujunemisest uuritavate hinnangul
- õpetaja ja õpilase rollist koolikultuuri kujunemisel
- kuidas õpetajad ja õpilased uuritava hinnangul seda rolli täidavad
- millised on uuritavate arvates takistused soovitud koolikultuuri kujunemisel
- mida sooviksid uuritavad kõige enam muuta uuritava kooli koolikultuuris

Intervjuu jaoks välja töötatud kava järgi viidi eelnevalt läbi pilootintervjuu, et selgitada, kuidas uuritavad mõistavad uurimisvaldkonda ning intervjuus kasutatavaid mõisteid. Kuna pilootintervjuu käigus selgus, et koolikultuuri mõistet ei ole teadvustatud ning uuritavad ei osanud küsimustele vastata, koostas töö autor antud töö konteksti silmas pidades ning töös kajastatud peamistele teoreetikutele toetudes koolikultuuri mõistet avava alusteksti, mille töökindluse mõõtmiseks viidi läbi järjekordne pilootuuring: antud teksti anti lugeda ühele uuritava kooli õpilasele ja paluti tal anda suuliselt tagasisidet, millisena tema mõistab seda, mida intervjuueeritavalt oodatakse.

Alusteksti koostamisel lähtus töö autor Laheranna (2008) spetsiifilisuse kriteeriumist, mis tähendab, et „intervjuu peab välja tooma spetsiifilised elemendid, mis määravad sündmuse mõju või tähendust intervjuueeritavale, sellega välditakse intervjuu jäämist üldiste väidete tasemele” (Laherand, 2008:189). Laheranna (2008) järgi võib intervjuueeriija uuritavat aidata, kasutades vastavaid materjale. Töö autor leiab, et alusteksti kasutamine oli vajalik uurimiseesmärgi saavutamiseks ega ole andmete soovitud suunas kallutamise, sest alustekst ei andnud ette vastuseid, vaid võimaldas konkretiseerida intervjuude sisu. Töö autori eesmärgiks ei olnud kontrollida uuritavate teadmisi koolikultuurist, vaid anda neil võimalus tutvuda töös käsitletud teoreetikute põhiseisukohtadega ning eelnevalt mõelda abstraktse ja vähekaasitletud mõiste „koolikultuur” olemuse üle.

2.3 Uurimuse protseduur

Uurimus viidi läbi uuritava kooli õpilaste ja õpetajate seas 2014. aasta märtsikuu jooksul. Kvalitatiivses uurimuses püüab uurija luua uuritavatega usaldusliku kontakti (Laherand, 2008) Õpilastele saadeti kutse intervjuul osalemiseks grupijuhendajate kaudu,

igast klassist paluti kahe vabatahtliku nõusolekut. Kutse said seega kõik 475 koolis õppivat õpilast. Intervjuudel osalesid igalt kursuselt kutsele kõige kiiremini reageerinud õpilased.

Kõik kooli õpetajad jagati intervjuu eel nelja gruppi vastavalt sellele, millisest kolmest liidetud koolist õpetajad pärinesid. Neljanda grupi moodustasid õpetajad, kes ei töötanud eelnevalt üheski kolmes liidetud koolis. Kõigile valimi gruppidele saadeti e-posti teel kutse intervjuule. Kutse said 12+9+9+10 õpetajat. E-kirjale vastas 3+5+2+2 õpetajat, kõigist vastajate gruppidest said intervjuule kaks esimest vastajat. Üks neljanda grupi väljavalitu loobus vahetult enne intervjuud, kokku osales intervjuul 7 õpetajat.

Intervjuudele eelnenud päeval said kõik intervjuueeritavad koolikultuuri mõiste taustaks selgitava teksti (vt lisa nr 2), mis võimaldaks neil eelseisvaks vestluseks häälestuda. Teksti lugemine aitas mõista intervjuu sisuks olevat koolikultuuri mõistet.

Intervjuud toimusid uuritava kooli õpperuumides, need kestsid keskmiselt 90 minutit. Intervjuueeritavatele selgitati eelnevalt, et saadud andmeid kasutatakse ainult magistritöö koostamisel ning kõik osalejad võisid intervjuul esineda varjunime all. Intervjuueeritavad kirjutasid laual olevale lehele oma varjunime ning iga kord enne rääkimist nimetasid enda nime. Antud protseduur võimaldas töö autoril hiljem identifitseerida, milliselt kursuselt pärineb intervjuueeritav.

Intervjuu läbiviimisel on arvestatud Gillhami (Laherand, 2008) nelja intervjuu faasiga:

- Sissejuhatav faas, milles intervjuueerija tutvustas ennast ja palus ka intervjuueeritavatel end lühidalt tutvustada. Samuti tutvustati intervjuu ja kogu uurimuse eesmärki ning teavitati intervjuueeritavaid intervjuu kestusest ja selle salvestamisest diktofonile. Osalejatele kinnitatakse, et salvestatud andmeid ei seostata nende isikutega, nad võivad valida endale valenime või numbrikombinatsiooni;
- Intervjuu alustamise faas, kus intervjuueerija andis märku, et algab tegelik intervjuu, lülitas sisse diktofoni ning tutvustab veelkord oma töö ja käesoleva intervjuu eesmärki;
- Intervjuu põhiosa faas, kus esitati intervjuuks ettevalmistatud küsimused. Intervjuueerija kuulas uuritavaid tähelepanelikult ja hoidis nendega silmsidet, kasutas noogutamist ja naeratamist. Intervjuueerija lähtus printsibist, et peab olema sõbralik, viisakas, huvitatud, peab rääkima vähem kui intervjuueeritavad, ei tohi anda vihjeid hääletooni ega miimikaga, ei tohi kallutada vastuseid ega seada vastaja arvamusi küsimuse alla.

- Intervjuu lõpetamise faas, kus tehti kokkuvõtte intervjuust, rõhutati intervjuueeritava panuse olulisust, intervjuueerija tänas uuritavaid ning andis neile võimaluse öelda lõppsõna või korrata mõni tähtis mõte üle (Laherand, 2008).

Uurimuse eetika tagamine

Lähtudes Eesti teadlaste eetikakoodeksist (2002), on käesoleva uurimistöö autor juhindunud töö kavandamisel ja koostamisel kõrgematest kutseala standarditest, jäänud ausaks, kogunud andmeid objektiivselt ega ole neid võltsinud. Uuriija on informeerinud uuritavaid töö erinevatest aspektidest ning kasutanud saadud infot üksnes uurimistöö otstarbel. Uuriija ei ole tõlgendanud uurimise andmeid omakasupüüdliselt ega meelevaldselt.

Kõik uuritavad osalesid intervjuudel vabatahtlikult. Uuriija lähtus nõudest, et uuriija peab tagama uuritavate ja uurimise tulemusel saadud info konfidentsiaalsuse, selle tagamiseks kinnitas uuriija, et andmeid ei avaldata väljaspool uuringut, et töös ei avaldata uuritavate nime, sugu, vanust ega muid konfidentsiaalseid isikuandmeid. Ka intervjuude käigus saadud infot hoidis töö autor konfidentsiaalselt, see ei ole sattunud kõrvaliste isikute kätte. Uuritavad olid informeeritud uurimuse käigus toimuvast.

Tuginedes Laherannale (2008) rõhutab töö autor, et on lähtunud eetikakoodeksist ega kahjusta uurimuses osalenud isikuid.

Andmete töötlemine ja analüüs

Uurimuses kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Andmete analüüs viidi läbi märtsis-aprillis 2014. Kvalitatiivne sisuanalüüs on sobilik meetod andmete subjektiivseks tõlgendamiseks. Märksõnade kordumismustrite kindlaks tegemisega toimub info süstemaatiline liigendamise ja kodeerimine (Hsieh, Shannon, 2005).

Kvalitatiivse sisuanalüüsi alaliigina kasutati tavapärasest sisuanalüüsi, mida rakendatakse juhul, kui soovetakse midagi kirjeldada. Antud analüüsimeetodi rakendamine on vajalik juhul, kui huvipakkuva või uuritava nähtuse kohta puudub piisav hulk teooriaid või uurimuste tulemusi. Samuti välditakse eelnevalt moodustatud kategooriaid ning nende nimed saadakse andmetest (Laherand, 2008). Uurimisandmeid analüüsiti induktiivse meetodiga (Mayring, 2000), kus andmed valitakse, lähtuvalt tekstist, arvestades samas ka teoreetilise tausta ning uurimisküsimustega.

Andmetöötlemise esimese etapina kuulati intervjuude salvestisi korduvalt ning need transkribeeriti ehk litereeriti. Intervjuu muudeti kirjalikuks tekstiks, andes kõnelejate teksti

edasi nii täpselt kui võimalik. Kuid lähtudes ka Laheranna (2008) poolt viidatud Flick'i (2006) seisukohast, on mõislik transkribeerida uurimisküsimuste seisukohalt vajaliku täpsusega. Esimese etapi lõpus võrreldi intervjuuprotokolle helisalvestistega ning muudeti protokollid anonüümseks – töö autor seadis iga uuritava vastavusse autori poolt välja töötatud numbrikombinatsiooniga.

Teise etapina luges töö autori intervjuude tekste korduvalt, sarnased mõtted koondati tekstinäidetena kokku, st tekstist tõsteti esile kohad, mis näisid väljendavat olulisi mõtteid. Taolise protsessi kordudes tekkisid koodidele nimetused, mis moodustasid esialgse kodeerimisskeemi (vaata tabel 1).

Tekstinäited:	Kood:
<ul style="list-style-type: none"> • Olime ise... hästi valmis kõigeaks, mis tuleb • Arvan, et tegelikult muutused on head ja alguses võib-olla tundub himuäratav • Kui muutustega ära harjuda, ma arvan, et kõik on väga õnnelikud ja rahul • Meeskonnakoolitus kulges mõnusalt, saime teada, kes milline on, see tekitas hea tunde 	Valmisolek muutusteks

Tabel 1. Näide kodeerimisest

Kolmanda etapina ühendati koodid sarnasuse alusel alakategoriateks, neid korrastati ja ühendati need tähendusrikasteks kogumiteks, mis Laheranna (2008) järgi võivad olla laiad ja mahutada paljusid koode (vaata tabel 2).

Kood:	Alakategooria:
<ul style="list-style-type: none"> • Valmisolek muutusteks • Sallivuse kasvatamine • Demokraatlik lähenemine uuendustele • Tagasiside vajalikkus muutuste puhul 	Suhtumine muutustesse

Tabel 2. Näide tähendusrikaste kogumite moodustamisest

Andmetötluse neljanda etapina loodi iga kategooria, alakategooria ja koodi definitsioon, kategooriate ja koodide illustreerimiseks toodi intervjuu transkriptsioonidest tekstinäiteid.

Uurimuse valiidsuse ja reliaabluse tagamine:

Uurimuse valiidsuse tagamiseks viis uurija läbi pilootuurimuse nii intervjuu läbiviimiseks kui ka tutvustava alusteksti kasutamiseks. Uurija viibis enne uurimuse läbiviimist korduvalt uuritavas koolis eesmärgiga õppida tundma uuritavat konteksti. Intervjuude läbiviimisel lähtus uurija fookusgruppiintervjuu läbi viimise põhimõtetest. Uurimistulemused ning andmeanalüüsi koostas uurija vaid uurimuseks kogutud andmeid analüüsides.

Uurimuse reliaablust tõstab töö autori arvates alusteksti kasutamine – see võimaldab samasugustele teoreetilistele lähtekohtadele toetudes viia läbi samasugust uurimust samas, igas sarnases, aga ka mistahes teises koolis.

Lisaks suurendab uurimistulemuste reliaablust asjaolu, et intervjuud on transkribeeritud detailselt, sõna-sõnaliselt, neid on enne transkribeerimist korduvalt kuulatud ja transkribeerimisel on järgitud transkribeerimisreegleid. Leidmaks kinnitust uurijasisesele reliaablusele, luges töö autor 10 päeva möödudes transkriptsioonid uuesti üle, et kontrollida tekkinud koodide ühtimist esialgsete tulemustega.

3. Uurimuse tulemused

Järgnevas peatükis antakse ülevaade uurimuse tulemustest. Intervjuude analüüsis ilmnes 4 põhikategooriat:

- koolikultuuri määratlemine;
- koolikultuuri kujunemisest arusaamine;
- õpetaja ja õpilase roll koolikultuuri kujunemisel;
- tajutud takistused koolikultuuri kujunemisel;

Kategooriate alla moodustusid alakategooriad, mis mahutasid endasse mitmeid koode. Uurimuse paremaks mõistmiseks esitatakse intervjuude katkendid kaldkirjas.

3.1 Koolikultuuri määratlemine

Nii õpilased kui õpetajad tõid välja, et nad ei ole teadlikult varem koolikultuurist teadlikult rääkinud, kuid komponente, mida nii õpetajad kui õpilased tõid välja koolikultuuri koostisosadena, saab paigutada teoreetikute poolt nimetatud koolikultuuri elementide hulka. Intervjueeritavad tõid välja erinevates koolikultuuri käsitlustes koolikultuuri kihtideks nimetatud alakategooriad

3.1.1 Tehiskeskkond

Tehis- ehk füüsilist keskkonda koolikultuuri komponendina tõid välja eelkõige õpilased. Uuritavad leidsid, et rahulik koolikeskkond, kaasaegne õppehoone ja head õppimisvõimalused loovad mõnusad tingimused õppimiseks. Õpilased tõid mitmel korral välja asjaolu, et õppimisõhkkonna tekitab asjalik ja akadeemiline meeleolu, mis tuleneb sellest, et majas õpib vaid gümnaasiumiaste. Samuti hindasid nad valgusküllust, aga tõid esile ka koolihoone keskmes oleva püramiidja puhkeala, uuritav 32: *Klassiruumid on siuksed lähedad või noh, tahad kooli tulla, samas vahetundides on ülimugav lebotada nende patjade peal seal, mis püramiidi peal on.* Keskkonna olulisust rõhutas ka uuritav 41: *Vaba ruum annab olemis- ja mõtlemisvabaduse tunde.* Nimetatud alakategooria alla kuulus ka uuritavate hinnangul kvaliteetne valikuterikas koolitoit, mida uuritavad pidasid hea õppimise ja enesetunde eelduseks, uuritav 32: *meil on nii palju erinevaid valikuid ja see on nii lahe, ma ei*

tea ühtegi kooli, kus nii oleks. Toodi välja kooli asukoha roll, rõhutati kooli naabruses olevate asutuste ja loodusobjektide osatähtsust ja panust.

Koolikultuuri nähtavate osadena nimetasid uuritavad ka sümboleid, tekliit, sõrmust, hüüdlauseid ja kooli omanäolist logo, mis nende hinnangul koolikultuuri osa on. Samuti nimetati kooli stende, koolilehe ja infokirja kui koolikultuuri väljendajaid.

Kõigis fookusgruppides nimetati oluliseks koolikultuuri nähtavate ilmingutena kooli traditsioone, millest mõned on lühikese aja jooksul välja kujunenud, kuid intervjueeritavad rõhutasid, et traditsioonide tekkimise protsess kestab aktiivselt. Neist toodi välja öölaulupidu, omaloominguõhtud, jõulukirik kui kohad, kus 35: *kõik õpetajad ja õpilased on koos ja võrdsed, need liidavad koolipere kokku.* Uuritav 33 toob veel näitena teemanädalad: *muusikanädal oli ja keelenädalad, siis oli mingi tantsunädal ka, kõik tantsisid ja võtsid mingeid tunde ja, villaste sokkide nädal, isegi mõni õpetaja tuli villaste sokkidega, mõni käib siinamaani.*

3.1.2 Sügavam ehk väljendatud väärtuste kiht

Kõigi intervjuude käigus jäi kõlama üldiselt väga positiivsete õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete olemasolu. Nii õpetajad kui õpilased rõhutasid peamiste väärtustena suhetes sõbralikkust ja usaldust, et õpetajad usaldavad õpilasi ja õpilased saavad usaldada õpetajaid. Uuritavate hinnangul kasvab usaldusest välja koostöö, mida uuritavad rõhutasid nii õppetöö olulise aspektina kui ka koolipere vaba aja sisustamisel olulise faktorina. Näide uuritavalt 32: *õpetajate päeval anti meile täitsa vaba voli oma tunnid sisustada, tegelikult ei olnud nii nagu eelmistes koolides, et õpetajad käivad ja vaatavad, et kas ikka kõik õpivad, meid usaldati, me võisime teha, mis tahtsime ja sealt kasvas päeva jooksul igasugu toredaid asju välja, a'la olime suures auditoriumis kooliperega, laulsime kõik koos karaoket.* Õpilased leidsid, et õpilaste käsitlemine täiskasvanutena on usalduse tekkimise aluseks, mitmed uuritavad rõhutasid, erinevalt põhikoolist on õpetaja ja õpilase vahelised suhted võrdsusele rajatud. Õpetajate arvates algab usaldamine peale juhtkonnast ning kandub õpetajate kaudu edasi õpilasteni, seda rõhutas uuritav 42: *Juhtkond usaldab õpetajat, õpetaja usaldab õpilast ja vastupidi, toimub vastastikune usaldamine ehk koostöö, see ongi kõige suurem võit, õpilased ei vastandu õpetajale, vaid teevad koostööd.*

Omaksvõetud väärtusena nimetasid uuritavad mitmeid koolis toimimise reegleid ja käitumisnorme, mis teadlikult on tegevuse aluseks. Toodi välja palju usaldusel, koostöövalmidusel ja headel suhetel põhinevaid väärtusi. Üheks olulisemaks peetakse iga isiksuse ja tema valikute austamist, rõhutati, et kõigi valikuid peetakse oluliseks, hinnatakse

erinevate hobidega tegelemist ja tunnustatakse igasugust harivat tegevust, ka siis, kui see koolitööd segada võib, väidet illustreerib uuritav 27: *keegi ei hakka nagu väga, kuidas ma ütlen, õelutsema või nii, kui sul on midagi tegemata, sest sa käisid eelmisel õhtul trennis. Siin väga austatakse seda, et sa midagi teed. Sama väärtust rõhutab ka uuritav 23: põhikoolis ma ei julgenud paljude asjadega tegeleda, aga gümnaasiumis ma julgen tegeleda nende asjadega. Siin pigem aktsepteeritakse kõike, ka seda, et ma jään oma põhimõtetele kindlaks. Uuritav 26: see, kes midagi on saavutanud, näiteks väljaspool kooli, seda kõik kajastatakse koolilehes. Omaloomingut peetakse au sees.*

Sama alakategooria alla kuulub ka toetav suhtumine ja õpilasesõbralikkus, mida seostati ka eelpoolmainitud usaldusega. Rõhutati asjaolu, et õpilase soovidega arvestatakse, tegevus ja õppimine kohandatakse õpilase soovidele, valitseb koolidemokraatia, kus nii õpetajatel kui õpilastel on võimalus osaleda kooli sümbolite loomisel, koolielu korraldust puudutavate otsuste langetamisel. 31: *kool plaanib minna uuele vaheaegade süsteemile ja tehti e-õppe keskkonnas õpilaste vahel hääletus, kes toetab ja kes ei toeta ja sellest lähtuti otsuse tegemisel. Valitseb hoiak, kus õpetajad ja õpilased on pigem kolleegid, 31: õpetaja toetab õpilast õppimisel, mitte see, et õpetaja õpetab ja õpilane õpib*

Olulise väärtusena tõid just õpilased välja loovuse väärtustamise, mis õpilaste arvates pakub võimaluse mitteformaalseks õppimiseks, küsitletavad tõid erinevaid näiteid, kus näiliselt õppimissituatsioon justkui puuduks, väidet illustreerib uuritav 32: *europarlamenti mudel, simulatsioon. Ma arvan, et see on selle kooli õpilaste üks kõige põnevamaid kogemusi, õpilased mängivad läbi europarlamenti tööd.*

Õpetajad rõhutasid olulise väärtusena tuntavalt ja nähtavalt suurt valmisolekut panustada, mis väljendub selles, et koolimajas viibitakse palju ka töövälisel ajal, õhtuti, vaheaegadel, uuritav 42: *Kui pean kell 4 lahkuma, on see imelik. Sellega kaasneb rõõm ja rahulolu, mida põhjendati asjaoluga, et ebamõistlikke otsuseid tehakse vähe, puudub hirm eksperimenteerimise ja ka ebaõnnestumise ees. Uuritav 46: me oleme rõõmsad, ma pole ammu nii palju naernud. See on mõnus.*

Uuritav 43 tõstab käitumisnormina esile viisakust: *pole kordagi saanud halba ütlust õpilase poolt, pole olnud kordagi seda, et mul ei õnnestu panna õpilasi tööle sellel suunal, mis ma tahan, et nad teeksid, ei ole protesti, seljakeeramist, ebaviisakust, pole kuulnud ropendamist kaks aastat, uskumatu.*

Ehkki paljud arvamused olid seotud positiivsete ilmingutega, toodi koolikultuuri näitajatena välja ka negatiivseid külgi: häiriva koolikultuuri ilminguna toodi välja infosulgude tekkimist, mida põhjustab otsuste vähene või ebapiisav selgitamine. Uuritav 42: *juhtus selline*

asi, millest ei ole räägitud avalikult, et lasti lahti üks õpetaja päevapealt, sellest ei räägitud meile midagi, see on siiani must auk, keegi ei tea, kuidas ta peab käituma selliselt, et teda lahti ei lastaks. Leiti ka, et mõningad toimimise viisid on arusaamatud, uuritavate arvates ei kasuta kooli juhtkond maksimaalselt ära teadmiste ja oskuste potentsiaali ja vara, mis kollektiivil olemas on, uuritav 42: Ma ei tea, et oleks kasutatud nende inimeste teadmisi, kes on koostanud õppekavasid, ainekavasid, pannud perioodide jaotust paika. Meil on inimesi, kes on aastaid töötanud nende kohtade peal, aga neilt ei küsita abi.

Mõned küsitlavad leidsid, et alati ei austata kehtestatud reegleid, näitena toodi, kuidas nii õpetajad kui õpilased ei pea kinni koolis kehtestatud parkimiskorraldusest, samuti tundus õpilastele ebaõiglane, et õpetajatele ja õpilastele on määratud samasugune parkimiskohtade arv, kuigi õpetajate ja õpilaste suhe koolis on 1:10. Seda toodi ka põhjusena, mis parkimisreeglitest enamasti kinni ei peeta. Näidetena toodi teisigi kehtestatud reegleid, millest kinni ei peeta, uuritav 31: *suht robustne näide see, et tubakatoodete tarbimine koolis on keelatud, ma arvan, et 10-20% meessoost isikutest tarvitab siin koolis mokatubakat.*

3.1.3 Baasarsaamad kui kõige sügavam kiht

Sügavaima kihi, baasarsaamade üle arutlesid nii õpetajad kui õpilased. Uuritavate arvates on need tajutavad, kui mõeldakse, et miski on tegevuse aluseks, kuigi sellest igapäevaselt ei räägita. Pigem kirjeldatakse seda kui tunnet, et miski on tähtis, nagu ilmneb uuritava 12 selgitusest: *Ma arvan, et seda kuidagi nagu ei räägita otseselt, see on selline tunne, et see on tähtis, seda ei öelda nagu välja, ...me ei ole nagu varem üldse selle peale mõelnud, aga tegelikult nagu on küll see tunne.* Uuritavad leidsid, et põhiväärtuse sõnastamisel on oluliseks asjaolu, et kool on esimene omataoliste seas, et püütakse teha kõike hästi, samas katsetatakse ja näidatakse teistele, kuidas uued ideed õnnestuvad, uuritav 15: *Võib-olla, et meie kooli põhiväärtus on olla teerajaja, et ta on nagu esimene omataoliste seas.*

Olulised baasväärtused on uuritavate arvates seotud suurte ootustega kooli õpetamise tasemele. Nende hinnangul on kooli igapäevase tegevuse aluseks eeskuju või arusaamine, et õppimine on väärtus ja au sees ning sellega kaasneb ka õpetamise kõrge tase. Seda mõtet illustreerib uuritava 42 kommentaar: *Meil on väga kõrged standardid õpetamisele seatud, ikka maksimumi peale, vähemat ei tasu püüda. Seda aitab saavutada asjaolu, et koolis on väga professionaalne kaader, 45: iga õpetaja on oma ala asjatundja, teda usaldatakse kui oma ala asjatundjat, ta saab teha seda, mis talle meeldib.* Uuritavad leidsid ka, et kõrget taset aitab hoida ja säilitada asjaolu, et *igasugune halva kultuuri sissetoomine saab kohe märkamise osaliseks (42).*

Õpilased rõhutasid põhiväärtusena kooli osatähtsuse olemasolu enda arengus, nad märkisid, et saavad aru, et kõik, mis nad koolis õpivad, rakendub ühel või teisel määral edaspidises elus ning kooli roll on seda arusaamist kujundada, andes õpilasele võimaluse erinevaid asju järele proovida. Õpilased hindavad arusaamist, et kõik, mis nad koolis õpivad, annab neile kui inimestele väärtust juurde, see väljendub nende hinnangul selles, et nad mõistavad edaspidises elus ainete vahelisi seoseid ja oskavad teadmisi rakendada. Arvamust illustreerib uuritava 32 väide: *see, et ma matemaatikas õpin mingeid numbreid, ma lõpetan kooli ja mul ei lähe neid numbreid enam vaja, see ei ole paljas numbriteadus, vaid tegelikult kogu elu koosneb matemaatikast, kõik seosed, kõik tõenäosused jne tegelikult rakendub elus, peab lihtsalt oskama näha.*

Põhiväärtuste hulka kuuluvaks pidasid intervjueeritavad väärtusi, mis nende hinnangul on koolis toimiva igapäevaelu aluseks: need, on vastastikune austus ja lugupidamine ning võrdsus ja positiivsus, mis määravad õhkkonna omavahelisel suhtlemisel, õppimisel ja õpetamisel, nagu väidab uuritav 44: *pole eraldiseisvaid üksusi - juhtkond, õpetajad, õpilased, töötajad – see kõik on tervik, mille aluseks on positiivse eeskujuga toimetamine, 18: see on kõige tähtsam, et ma õpetajaid tähendaksin nagu oma vanemaidki, 41: ma tahan olla nendega (õpilastega) lugupidav.*

Koolikultuuri tajuti osana ühiskonna kultuurist ning toodi välja, et neid kaht pole omavahel võimalik lahku ajada, kui ühiskonnas ilmnevad mingid nähtused, tulevad need kooli kaasa, erinevate põlvkondade kogemus moodustab põimingu, mis mõjutab nii ühiskonna kultuuri laiemalt kui ka kooli, sest 43: *koolikultuur on osa ühiskonna kultuurist, kool pole mingi eraldiseisev üksus.*

Kõige sügavamaks baasarusaamaks nimetasid uuritavad suhtumist inimesesse kui heasse, mis on kooli toimimise aluseks ning mis uuritavate hinnangul mõjutab kogu kooli toimimist, arvamust illustreerib uuritava 45 arvamus: *meil suhtutakse õpilastesse, inimestesse kui headesse, me ei eelda, et õpilased on halvad, hakkavad lõhkuma, me eeldame, et õpilased käituvad hästi. Me ei eelda, et nad tahavad midagi halba teha.*

3.2 Koolikultuuri kujunemine

Järgnevalt antakse ülevaade, millisena uuritavad mõistsid koolikultuuri kujunemist, millisena nad nägid nii õpetaja kui õpilase rolli koolikultuuri kujunemisel ning millisena nad tajuvad iseenda rolli selles protsessis. Intervjuudes käsitleti arusaamu sellest, milliselt

koolikultuur uuritavas koolis on kujunenud ning millist rolli tajuvad endal koolikultuuri kujunemisel nii õpetajad kui õpilased.

3.2.1 Kujunemisviisid uuritavas koolis

Koolikultuuri kujunemisel näevad uuritavad olulist tähendust sellel, mida koolis oluliseks peetakse. Nende arvamustest tuli välja, et siin on suur roll nõ informaalsetel liidritel. Uuritavate arvates saabki koolikultuuri kujunemine alguse sellest, mida need liidrid tähtsustavad ja oluliseks peavad, nagu arvas uuritav 42: *oluline on, kellest võetakse eeskuju, kas neist, kes tahavad õppida, või neist, kes kasutavad seda aega millekski muuks*. Uuritavad leidsid, et inimesed panevadki kultuuri kujunemisele aluse, kui õpetajad peavad tähtsaks õpilasi, kujuneb kultuur õpilasekeskseks, kui teadmisi ja tulemusi, on ka kool teadmistekeskne. Leiti ka, et üldine suhtumine töösse ja õppimisse loob aluse kultuuri tekkimiseks.

Uuritavad leidsid, et kultuuri kujunemist määrab ja mõjutab viis, kuidas lahendatakse esilekerkinud probleemid, sellest saab uuritavate hinnangul probleemide lahendamise mudel. Nende hinnangul aitab probleeme lahendada see, kui inimesi võetakse kuulda, see annab inimestele tunde, et nendega arvestatakse ning innustab edaspidi probleemide lahendamisel kaasa lööma. Näide uuritavalt 43: *keskkonna kujunemisel oli üks kriitiline hetk, mis meie edaspidist tööd väga mõjutas. Projekteerimisel oli paigutatud laborid ja klassid eraldi korrustele, me oleksime pidanud ühe tunni raames liikuma eri korruste vahel. Meid võttis kuulda direktor, ehitaja võttis kuulda direktorit, see oli helgemaid hetki kujunemisloo juures*. Lisati veel, et esilekerkinud probleeme ollakse valmis lahendama, arutama võimaluste üle, kompromisse tegema, õpilased leidsid, et tihti kohandatakse probleemide lahendused õpilaste soovidega ja see paneb ka õpilasi lahendusi välja pakkuma.

Oluliseks aspektiks nimetasid uuritavad koolikultuuri kujunemisel valmisolekut muutusteks. Nad pidasid muutusi üldjuhul headeks ja vajalikeks ning märkisid, et valmisolekut aitavad suurendada meeskonnakoolitused, 41: *see, et olime ise... hästi valmis kõigeks, mis tuleb. Tehti meeskonnakoolitus, mis kulges mõnuses tempos, anti piisavalt aega mõnuses keskkonnas näha, kes milline on, 12: ma arvan, et tegelikult muutused on alati head ja alguses võib-olla tundubki hirmuäratav, aga tegelikult kui ära harjuda, siis on, ma arvan, kõik väga õnnelikud ja rahul kõige sellega*. Uuritavad avaldasid lootust, et aja jooksul kujuneb ühtsus veelgi, nad leidsid, et selle suurendamiseks on vaja ühisüritusi, aineühenduste piirest välja saamist ning aega kokku kasvamiseks, uuritav 43: *on vaja üritusi, et saaksime lasta end lõdvaks, et näha spetsialistide inimlikku palet*. Samuti leidsid uuritavad, et kui inimesed

saavad teha, mis neid huvitab ning ei pea pelgalt tulemuste nimel töötama, sünnib sellest uus kvaliteedi ja muutustega valmisoleku tasand ja see omakorda loob eelduse heade tulemuste tekkimiseks.

Soovitud koolikultuuri kujunemise eelduseks pidasid uuritavad mõistmist, et soovitud tulemused ei pruugi kohe näha olla, nad leidsid, tulemuste nägemiseks on vaja mõned tsüklid läbi töötada, siis on näha, palju keegi tegelikult suudab, samuti rõhutati, et harjumine teeb inimesed tugevamaks. Olulisena märgiti ka mõistmist väljastpoolt, 46: *kui kogu lõhestatud kogukond näeb, et koolist tulevad head õpilased, et ei anta järgi laisklemise soovile, hakatakse meid aktsepteerima.*

Kultuuri kujunemisel mängib uuritavate arvates suurt rolli avatud valikute, uute ideede pakkumine. Mitmed uuritavad rõhutasid, et see on aluseks ja tõukejõuks traditsioonide tekkimisele. Leiti, et ideed võetakse omaks, erinevatest koolidest tulnud õpetajad ja õpilased pakuvad välja eelmistes koolides hästi toimunud ideid, samuti genereeritakse uusi, 12: *osad õpilased pakuvad ise välja, mis nende vanades koolides on toimunud ja siis toovad selle ka siia, 25: igal aastal on aastalõpuball, mis on nende kahe aasta jooksul saanud traditsiooniks, näiteks need, kes tegelevad muusikakoolis mõne pilli mängimisega, saavad ka oma annet seal näidata või oskust näidata. 23: hakkasime ühes vabaaines „Loov kirjutamine” hakkasime kirjutama selle kooli legendi, mingitest olenditest, kes siin ringi liiguvad, et õpetajal oligi soov, et hakkaksime nagu mingit traditsiooni tegema.*

Lisaks valikuvõimalustele peavad küsitletavad kultuuri kujunemisel määravaks ka, et antakse võimalus ja hinnatakse kaasalöömist, samuti oodatakse tagasisidet, kõigi häält võetakse kuulda, valitseb demokraatia. Õpilased tõid välja kooli sümbolite – sõrmuse ja tekli kujunemisloo, rõhutasid, et kõigil oli võimalus ideid välja pakkuda ja demokraatlikul teel langetati valik. Samasugust toimimisskeemi rõhutasid uuritavad ka probleemide lahendamisel, 32: *algatada siin koolis on suhteliselt lihtne, sul on idee, lähed direktori jutule ja sõltuvalt ideest ta kas kiidab heaks või soovitab järele mõelda, et kas see ikka on nii hea, ... eelmise aasta alguses sügisel lõin dokumentaalfilmiklubi, mul tuli idee, läksin direktoriga rääkima, see talle meeldis ja see töötab siiaani. See näitab ka toetavat suhtumist ja just et õpilase algatus on väga oluline.*

Küsitletavate arvates mängivad suurt rolli nii traditsioonide kui kogu kultuuri kujunemisel inimesed. Nii õpetajad kui õpilased rõhutasid koolikultuuri osana sümbioosi, mis inimeste ja nende isiklike väärtuste ühinedes tekib. Rõhutati, et inimesed tulid uude kooli oma eelneva koolikogemusega ning ootuste ja ettekujutusega uuest koolist, 47: *igaiüks on kaasa toonud enda mõtted ja nägemuse, see on kokku liitunud. 16: kui igaiüks teeb, mis neile*

*meeldib, siis ta võib koguda veel inimesi, kes seda sama teevad ja see on osa kultuurist 45: hästi oluline on kujunenud läbi nende isikuste, kes siia kokku on saanud, ka direktori ja õppealajuhataja isiksused, nende poolt väike kujundamine. Inimeste rolliga seostati ka asjaolu, et nad tunnevad ennast kooli osana ja võtavad endale alateadlikult vastutuse koolikultuuri kujunemisel. Uuritavate arvates tunnevad inimesed kooli tulles seda vastutust erinevalt, õpilased rõhutasid, et põhikoolist tulnud õpilased ei taju oma rolli ja vastutust, leiti, et arusaamised ühtlustuvad kooliõhkkonnas, kooli üldine vaimsus jääb domineerima. Seda illustreerib uuritavate 34 ja 32 ja 33 vaheline aruelu: 34: *esialgu kui see kool taheti teha, siis enamuse õpilastest olid sellele täielikult vastu ja keegi nagu väga seda mõtet ei toetanud. 32: meil on see niiõelda vau-efekt ka et me oleme nagu suhteliselt keskpärasest koolist tulnud, kus mitte midagi ei toimunud, kus õpilase sõna ei maksnud, nüüd on kõik nii pimestav, meil on nii palju võimalusi, suur võim täielikult ja praegu tundub nii hea lihtsalt. 34: ja nüüd on lihtsalt õpilased nii rahul ja ei tahakski, et kuidagi teisiti oleks. 33: ma arvan, et need, kes ära kolisid, need kahetsevad.**

Arusaamiste ühtsustumisel, kooli käitumisnormide ja suhete kujunemisel pidasid küsitavad oluliseks võrdsust, väidet illustreerib uuritava 32 kommentaar: *õpetajate päeval oli nii äge vaadata, kuidas õpetajad seal püramiidi peal lebotajade peal lebotasid ja rääkisid juttu ja see oli kuidagi nii armas, see näitab, et õpetaja on ka inimene, mitte et käib kogu aeg korrektselt, õpikud käes ja pea tarku mõtteid täis, mida täiendavad ka 32: ta on nagu kõigi sõber, et mitte, et on tahvli ees ja ütleb, et õpi see fakt pähe, vaid et kuidas seda õpilasele paremaks ja mõnusamaks ja mugavamaks teha. 33: ta ei räägi ka nagu korrektselt või nagu pöördubki sinu poole nagu inimese poole, et armas ja kena ja tore ja ta ei kasuta mingeid väga konkreetseid väljendeid kogu aeg. Saab rahulikult rääkida.*

Läbi sallivuse ja usalduse kui väärtuse kasvatamise kujunevad käitumisviisid, tekivad eeskujud, käitumismudelid. 27: *ei olda ainult enda hobides kinni. 44: Kuulame uusi õpilasi, et tuleks uusi ideid, 12: keegi ei saa karistada selle eest, et oma arvamust välja öelda. Usaldust ja sallivust rõhutab ka uuritav 11: keegi ei tule siin ütleva, et sa käitud valesti, muuda ennast, pigem peetakse head eeskuju kultuuri kujunemise võimaluseks. 18: kui ma hommikul kell 8 tulen kooli, astun uksest sisse, asun suhtlema ja ütlen tere õpetajatele – juba see on, nagu suhtlemine, kultuuri kujunemine. Sellega haakub ka uuritava 32 kommentaar: leian, et kool ei saa kõigil käest kinni hoida, jalanõusid ära vahetada või ma ei tea, suitsu käest ära visata, selles mõttes, et õpilane on indiviid, ta teeb seda, mis on talle nagu harjumuspärane või selline, nagu ta on. Ei saa öelda, et nii ei tohi või nii on vale, tuleb usaldada.*

Samade mudelite järgi kujunevad ka mõned negatiivsed kultuuriilmingud, reeglitest mitte kinni pidamine, mida intervjueeritavad siiski väga suureks probleemiks ei pidanud, nad tõid näidetena välja, et vaatamata kehtestatud reeglitele lähevad nii õpetajad kui õpilased sööklaalalt välja toidu ja joogiga, kui peetakse oluliseks mõistlikku, ümbrust austavat käitumist, uuritav 21: *mina küll rikun seda reeglit, õpetajad ise rikuvad ka. Sa pead ju ise mõtlema, et sa ei lähe ju läbustama sinna, see on selline reegel, mis on mõeldud minu meelest nagu neile, kes on nagu metslased ... õpetajad ise ka rikuvad reegleid, et see on selline reegel, et kes süüa ei oska, see jäägu sinna sööklaalasse. Õpetajad leidsid, et käitumisviiside kujunemisel on oluline nende enda eeskuju, uuritav 46: *ma ei saa neilt oodata midagi sellist, mida minus endas pole.**

Mõningaid negatiivseid ilminguid pidasid uuritavad 31: *uue kooli sünnitusvaluks, tuues välja näiteks parkimisprobleemi, 33: parkimisreeglite mitte austamine pole ainult õpilaste, see on õpetajate probleem ka.* Siiski on ka negatiivsete ilmingute puhul võimalik täheldada mõistmist ja arusaavat suhtumist, mida väljendab uuritava 31 kommentaar: *Ma arvan, et sellist asja pole vaja põhjendada, kui reegel on reegel, siis seda lihtsalt täidetakse. Ma ei kujuta ette, et gümnaasiumis tuleks hakata nüüd mingi reegleid üle rääkima ja koolipere kokku kutsuma, et direktriss siin kõva häälega kamandab, no ma arvan, et see ei sobi siia. See on sihuke põhikooli keskmise astme teema.*

3.2.2 Õpetaja roll koolikultuuri kujunemisel

Alljärgnevalt esitatakse õpetajate ja õpilaste arvamused õpetaja rollist koolikultuuri kujunemisel. Õpetajate ja õpilaste arvamus õpetajate rollist langes kokku kolme näitaja osas. Mõlema hinnangul on õpetaja roll eelkõige olla eeskuju, hea õpetaja on ise eeskujuks ja võtab eeskuju õpilastest. Õpilased jälgivad õpetaja eeskuju, seda õpilaste hinnangul nii heas kui halvas mõttes, 26: *füüsikaõpetajaga on nii: kui sa telefoni kasutad, siis pead selle õpetaja laua peale viima. Ja see on tal vastastikune, kui keegi talle helistab, siis ta annab enda telefoni mõne õpilase kätte. See on mõistlik.* Uuritav 34: *ka õpetajaid on selliseid, kes vahetusjalatseid ei vaheta. Õpetajad ise rõhutasid, et õpetaja, kes sõnades on eeskujuks, kuid tegudes mitte, kujundab tegelikkuses hoopis vastupidist kultuuri.*

Nii suhete kui reeglite kujunemisel peavad mõlemad sihtgrupid õpetaja rolliks usaldada õpilasi, suunata neid, et õpilased leiaksid ise endale sobiva õppimisviisi, süsteemi, näide usaldusest ilmneb küsitava 23 kommentaarist: *rahvatantsutunnis õpetaja andis plaadid ja ütles, et hakake tantsima, ise istus nurgas. Ja siis me lihtsalt õpetasime üksteist, pool rühma tantsis ja pool vaatas ja siis parandasime, et mis valesti oli. Õpilased rõhutasid, et*

õpetaja roll on suunata parajal määral, kui õpetaja suunab õpilase iga probleemi korral ise lahendust otsima, mõjub see demotiveerivana. Enamasti käsitati suunamist siiski pigem toetamisena. Õpetajad leidsid, et õpetaja usaldus on koostöö eelduseks ja hea kultuuri tunnuseks, 43: *Kui õpilasel on midagi tegemata, on selle taga kindlasti mingi inimlik põhjus. Eeldatakse, et laps pole pahatahtlik, see on normaalne.*

Kolmandaks leidsid nii õpetajad kui õpilased, et õpetaja rolliks on olla oma ala professionaal, mis õpilaste hinnangul on eelduseks, et õpilased asjast aru saaksid, õpetajate arvates tagab õpetaja professionaalsus positiivse õppimiskultuuri.

Erinevalt õpetajatest pidasid õpilased õpetaja rolliks motiveerida õpilasi ning olla vastutulelik ning vastuvõtlik uuendustele. Nad leidsid, et õpetaja ei peaks olema konservatiivne oma seisukohtades ega tööviisides, see muudab õppimiskultuuri paremaks, 34: *õpetajad üritavad rohkem kasutada arvutit ja e-õpet, et õpilasel oleks mugavam ja tahetaks rohkem tööd teha.* Õpilased leidsid, et hea õpetaja saab esialgsest vastuseisust üle ja läheb uuendustega kaasa, 15: *mõni vanem ja konservatiivsem õpetaja ei saa aru, et tema õpetamismeetodid nagu ei istu, tavaliselt õpetajad muudavad oma meelt siis, kui õpilased väljendavad oma pahameelt või niimoodi, järjepidevalt.*

Õpetajate arvates on õpetaja roll uskuda õpilasesse ning arvestada tema persooniga. Õpetajate roll on anda õpilasele jõukohaseid ülesandeid, väärtustada õpilase elukogemust ning aidata õpilasel jõuda arusaamisele, et iga võimatuna näiva ülesande lahendamine annab talle väärtust juurde, 43: *Kui õpilane jõuab vastuse juurde, et ta on teinud igal juhul midagi kasulikku, see ongi õpetaja roll.*

3.2.3 Õpilase roll koolikultuuri kujunemisel

Intervjuude tulemustest selgus, et õpilase rolli koolikultuuri kujunemisel teadvustavad oluliselt põhjalikumalt õpilased ise. Kui kõrvutada õpetajate ja õpilaste arvamused, siis kokku langes see ainult ühe näitaja osas: mõlemad sihtgrupid pidasid õpilase rolliks olla positiivne, ehkki arusaamine õpilase positiivsusest oli sihtgruppidel mõnevõrra erinev.

Õpilaste hinnangul seostus positiivsus sooviga osaleda koolielus, lüüa kaasa ja suhtuda koolis toimuvasse positiivselt. Õpetajate jaoks seostus õpilase positiivsus heade suhetega õpetaja ja õpilase vahel, 45: *kiüll oleks kena, kui õpilased ei eelda, et õpetaja on kuivik, kes tahab midagi nõmedat pähe ajada, et talle on põnev see, mis ta siin teada saab ja õpib, et ta oleks kõige suhtes positiivne.*

Õpilaste arvates on nende roll olla avatud ja vastuvõtlik, salliv, mis aitab lahendada erimeelsusi õpetajatega, 14: *tuleb aktsepteerida tema (õpetaja) põhimõtteid ja õpetamisstiili*

ja kindlasti püüda aru saada. Õpilaste arvates seisneb õpilase roll initsiatiivi võtmises ja algatamises, õpilased leidsid, et oluline on ise enda probleemid lahendada, 25: *põhikoolis oli nii, et kurtsid klassijuhatajale ja klassijuhataja leidis lahenduse, seda peab ikka ise tegema.* Initsiatiivi negatiivse näitena tõi uuritav 15 välja ka selle, et õpilased võivad kasutada „õpilasepoolset terrorit” kuni mõni õpetaja oma aegunud õpetamismeetodid ümber muudab. Milles terror seisneb, uuritav ei selgitanud.

Õpilased tõid välja aktiivse tegutsemise, panustamise ja kaasalöömise koolielu korraldamisel, kus aktiivsemate roll on algatada ning passiivsemate roll kaasa lüüa, õpilaste hinnangul polegi oluline, et kõik ei suuda algatada, ka kaasalööjaid on vaja, 15: *olen pigem nagu üritustest osavõtja, mitte see, kes välja pakub või midagi muuta tahab, kas selliseid peab olema.* Õpilased tajuvad enda rollina ka iseenda head töössesuhtumist ja õppimise väärtustamist, nad leiavad et loomulikult on õpilase panus õppida ja võtta vastutus oma õpitase eest, nad leiavad, et õpetaja pingutamine ei taga veel tulemusi.

Mõnede õpilaste arvates on õpilase väga oluline roll oma koolile reklaami teha, anda infot noorematele oma kooli kohta väljaspool kooli, kuid ka koolisiselt näidata üles austust kooli vastu, olla viisakas ning seista kooli hea maine eest, uuritav 13: *Kindlasti sinu enda suhtumine sellesse kooli ja kuidas sa teistele soovitud ja kuidas sa räägid sellest koolist ja üldse koolisiselt ka, et kuidas sa teistega siin suhtled ja et kuidas sa seda mainet edasi kannad, et see on väga oluline, 18: hommikul kooli tulles ütlen tere ja ära minnes nägemist, et see on kõige tähtsam, sama kinnitab ka 13: astun uksest sisse, asun suhtlema ja ütlen tere õpetajatele – juba see on, nagu suhtlemine, kultuuri kujunemine.*

Õpetajate arvamusi õpilase rolli suhtes koolikultuuri kujunemisel käsitlesid intervjuueeritavad väga vähe. Õpetajate arvates on õpilase roll koolikultuuri kujunemisel olla kriitiline, nagu arvab uuritav 46: *Õpilase roll on olla see, kes ei võta pimesi omaks, vaid pakub omalt poolt välja asju ausalt.*

3.3 Takistused koolikultuuri kujunemisel

Järgnevalt tuuakse välja tulemused, mis käsitlevad õpetajate ja õpilaste hinnangul põhilisi takistusi koolikultuuri kujunemisel. Käesoleva uurimuse raames läbi viidud intervjuudes räägiti väga palju positiivsest ja rõhutati ka intervjuueeritavate poolt, et valitseb veel teatav uudsuse ja alguse eufooria, siiski leiti, et on asju, mida koolis võiks paremaks muuta ja mis võivad osutada takistuseks kooli soovitud suunas arenemisel.

3.3.1 Ühiselt tajutud takistused koolikultuuri kujunemisel

Esimene ühiselt tajutud takistus on seotud kooli suhteliselt lühikese eksisteerimisajaga, kuna ilmnes, et ühiste arusaamiste kujunemist on takistanud ajafaktor - pole veel kujunenud ühtset tunnet, tehakse küll koos tööd, kuid kuna pärast tööd pole suhtlemist, on ühisarusaamad veel kujunemas. Õpilased nimetasid ühiste arusaamade puudumist kohanemiskusteks, leides, et erinevate õpetajate ja nende õpetamisstiilidega harjumine vajab aega, 11: *igäühel on oma õpetamisstiil, algul on nagu raske kohaneda selle gümnaasiumiga, et tekib nagu konflikt.* Mõlemad sihtrühmad seostasid kohanemisprobleeme ka ajapuudusega, mis tuleb suurest töö- ja õppimiskoormusest, 43: *meil on palju tunde, meeskonnatööd kasvõi ainevaldkonna piires on praktiliselt võimatu teha, 46:meil ei ole tekkinud omavahelist pidutsemist ja kokku puutumist ja suhtlemist, ei jätku aega selleks, 16: takistab see, kui tahad üritusest osa võtta, aga see on tundide ajal või läheb hästi pikalt, ei jõua ära õppida järgmiseks päevaks või töö tuleb või siis puudud tunnist, kus õpitakse tähtsat osa.*

Mitmel korral nimetati nii õpilaste kui õpetajate poolt probleemiks infovahetuse puudulikkust. Märgiti nii info ebapiisavust, info kaduma minekut kui ka info teadlikku kinnihoidmist. Leiti, et mõnikord ei selgitata asju piisavalt, see tekitab arusaamatusi, mis omakorda häirib inimesi, 21: *pidime küüditamise auks neid küünlaid viima, siis kui meile räägiti seal kooli raadios, siis ma sain aru, et kõik lähme samal ajal, kui kohale jõudsime, siis oli meid vähe, arvan lihtsalt, et ei mõeldud nii hästi läbi ja meile ei selgitatud piisavalt.* Samuti leiti, et mõnikord on vajalik rohkem suhelda ja selgitada ning rohkem tähelepanu pöörata asjaolule, et jagataks asjakohaseid selgitusi, 41: *toon näite: meil on uurimistööde teema, kus oli juhend, juhendi muutmine toimus viimati siis, kui lapsed olid juba töö edastanud – see oli infosulg, mis ei olnud hea.*

Uuritavad leidsid, et suhtlemist on liiga vähe, suhelda võiks rohkem ning suhtlemisel püütaks rohkem mõista teist osapoolt, 24: *nagu lubati, et läheb paremaks, aga läks kogu aeg aina hullemaks. Siis oli see, et kui direktor tuli klassiga rääkima, siis ta nagu ei mõistnud seda, millest me rääkisime, ta lihtsalt nagu kuulas ära, me küsisime, ta ei andnud selgeid vastuseid*

Infosulg on uuritavate hinnangul mitmesugune, toodi välja ka teadlikku info kinnihoidmist, mis mõjub aktiivsust pärssivalt ning tekitab hirme, 42: *Olin õnnelik terve eelmise aasta, siis juhtus selline asi, millest ei ole räägitud avalikult, et lasti lahti üks õpetaja päevapealt, see on siiani must auk, keegi ei tea, kuidas ta peab käituma selliselt, et teda lahti ei lastaks. See pani minu heaolule kohe põnts, ma ei saa enam ennast nii hästi tunda, olen ettevaatlik, ei avalda arvamust, tänu sellele on minu panus väiksem, ilmselt samale*

probleemile viitas uuritav 43: *kooli arengus oli tuntav selle õppeaasta keskel pingete kuhjumine. See oli hetk, mis tõmbas tõsise kriipsu peale minu soovile sõna sekka öelda*

Mõlemad sihtgrupid tõid takistusena välja ka kriitikatalumatuse ilmingud, õpetajate arvates takistab soovitud ja positiivses suunas arengut asjaolu, et juhtkond ei kannata kriitikat, leitakse, et mõningaid väljaütlemisi käsitatakse vaenulikuna ning see lisab suhetesse arusaamatust. Õpilaste hinnangul takistab koolikultuuri hoopis õpetajate kriitikatalumatus, mis õpilaste hinnangul väljendub selles, et mõned õpetajad õigustavad oma käitumist või tegutsemist pärast anonüümse tagasiside tulemuste teadasaamist. Selliseid asju toodi pigem välja kui erandjuhtumit.

3.3.2 Õpetajate ja õpilaste poolt erinevalt tajutud takistused

Lisaks ühiselt tajutud takistustele nimetasid nii õpilased kui õpetajad erinevaid asjaolusid, mis nende hinnangul ühtse kultuuri kujunemist segavad. Mitu õpetajat kirjeldasid situatsioone, kus on tunda kolme erineva kooli koolikultuuri ja tausta õpetajate omavahelises suhtlemises ja otsuste langetamises. Lisaks asjaolule, et uue kooli moodustamisel mõjutavad koolikultuuri kõik isikud, nimetati häiriva asjaoluna teatavat rivaliteeti eelnevate koolide kaasa tulnud koolikultuuride vahel. Leiti, et otsuste langetamisel eelistatakse või surutakse peale ühe kooli praktikat, 42: *tulen sellest koolist, kust ei ole tulnud juhtkond ja suur osa õpetajaid, kohati surutakse peale selle kooli praktikat, kust on tulnud direktor, aktsepteeritakse nende inimeste mõtteid, kes on sealt tulnud*. Antud küsimuses ei olnud grupp üksmeelel, leidsid mõned intervjuueeritavad, et rõhutatakse vastandamist sellele, mis on tulnud eelmistest koolidest ning leiti, et iga eelneva kooli mõju on tunda..

Õpetajate hinnangul põhjustab suur, mitmeosaline õppehoone eraldatusetunnet, mida süvendab asjaolu, et eri ainevaldkondade õpetajad viibivad eraldi koolihoonetes ning erinevates õpetajate tubades, see omakorda süvendab kommunikatsiooniprobleeme, tekitab eraldatuse tunnet ning pärsib ühtsustunde suurenemist, 42: *kahjuks on õpetajate toad eraldi, õpetajate tuppa tihti ei satu, kuid see ei tähenda, et sisekliima kehva oleks*.

Õpetajate hinnangul on segavad asjaolud seotud paljus ka tegutsemisviiside ja põhiväärtuste pinnal, uuritav 43 on toonud välja arengut segava asjaoluna teatava stagneerumisohtu, mis tekib, kui leitakse et mingid asjad on hästi ja neid pole vaja edasi arendada, 43: *alguses pöörati rohkem tähelepanu meeskonna loomisele, ka väljastpoolt. Tegelikult teine aasta on grupi moodustumise seisukohalt kriitilise tähtsusega, teisel aastal võivad tekkida konfliktid, millega peaks tegelema, nüüd on grupi arengu toetamine jäänud tahaplaanile*.

Samas toob uuritav 43 välja eelpoolnimetatud ohule vastupidise, mis seostub ideede suure hulga ja reaalse võime ning vajadustega kõiki ideid ellu rakendada, märke võimaliku takistuse tekkimiseks nähakse selles, et ongi kujunemise periood ja võib olla oht, et valikute rohkuse juures ei osata teha õigeid valikuid, 43: *vahel tundub, et kõige selles juures, mida me soovime, mis on huvitav ja arendav, me peaksime korraks maa peale tagasi tulema.*

Õpilaste hinnangute järgi mõjub takistavana vähene asjade läbimõeldus ürituste planeerimisel ja korraldamisel. See tagaks nende arvates suurema ühtsuse. Lisaks nimetasid õpilased probleemina konkreetsuse puudumist, mis väljendub ebaselgetes ja õpilaste jaoks ebapädevates selgitustes ning tekitab eriarvamusi ja valearusaamasid, 23: *asjadest võiks rääkida nii, nagu need tegelikult on, tulebki rääkida otse ja karmilt, sest nii sa saad kõige paremini aru sellest, ei teki mingit eriarvamusi, selles mõttes, et valearusaamasid.*

Nimetati ka isikust tulenevaid, individuaalseid eripärasid, nagu julguse või enesekindluse puudumine, mis takistab aktiivset kaasalöömist, selle tõi välja uuritav 12: *ainus asi, mis on takistanud, võib-olla julguse puudumine või enesekindluse puudumine, uuritav 11 lisab: on neid, kes pigem jätavad oma arvamuse enda teada ja kui küsitakse, siis alles avaldavad seda, aga ise ei lähe niimoodi ütleva. Puudub enesekindlus ja see, et äkki mõistetakse valesti või mine tea...*

Õpilased leidsid, et ühtsuse kujunemist võib takistada erinevate prioriteetide olemasolu, ka õppimine võib olla erineval kursusel olevate õpilaste seas erineva tähtsusega, 31: *10.ndas klassis ei mõisteta, et õpitakse endale, 32: mõni veel kolmandal aastal ei saa aru, et on juba gümnaasiumis, et võiks käituda ja lasta teistel õppida.* Lisaks õpilastele, kes teisi segavad, toonitasid intervjueeritavad, et segajaid takistab paika panemast kohatine ühtsuse puudumine, näide uuritavalt 32: *kui mõni on lihtsalt selline, siis pole midagi teha. Meil pole ühtne grupp, kes suudaks kedagi paika panna.*

Head õppimiskultuuri takistab õpilaste arvates mõnede õpilaste ebaviisakas käitumine, mis tuleneb inimeste erinevast kultuurilisest taustast, personaalsest käitumiskultuurist, mõnikord mõjub ka grupivaim pärssivalt, 32: *on robustseid näiteid, kui õpilased segavad ja ei kuula isegi õpetajaid, üks läheb ees, teine ei taha kehvem olla.*

Õpilased tõid välja, et ka mõnede õpetajate õpetamisviisid ja käitumine on neile arusaamatu, õpetajad eeldavad, et gümnaasiumiõpilane peab ise hakkama saama ja abi ning selgitusi pole eliitkoolis vaja jagada. Õpilased nimetasid ka õpetajate vanusest tulenevaid eripärasid, põlvkondade erinevat suhtumist õppimisse, mis võib kujuneda takistuseks, uuritav 32: *õpetajaskond vananeb paratamatult ja tekib barjäär erinevate põlvkondade vahel, juba see on probleem, et vanemad ei mõista nooremaid ja vastupidi, 34: .noored õpetajad, kes*

tulevad peale, neile lihtsalt istutakse pähe sõna otseses mõttes. Vanemaid õpetajaid veel kuulatakse ja peetakse lugu, aga kui tulevad otse ülikoolist siia noored õpetajad, siis tuntakse, et sa oled sellest õpetajast lihtsalt üle, 35: sest et tegelikult õpilased ise tahavad, et noored õpetajad tuleks, kes mõistaks, ja siis on vastureaktsioon, vastutöötamine.

4. Arutelu

Järgnevas peatükis arutletakse peamiste uurimistöö tulemuste üle ja analüüsitakse uurimistulemusi püstitatud uurimisküsimuste valguses. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millisena tõlgendavad koolikultuuri ja selle kujunemist ühe loodud kooli õpilased ja õpetajad, kuidas kirjeldavad õpetajad ja õpilased oma rolli koolikultuuri kujunemisel ning millised on nende hinnangul põhilised takistused ühtse koolikultuuri kujunemisel. Töös lähtuti Scheini (2004), Hofstede (1994) ja Deal & Petersoni (2003) koolikultuuri mitmekihilisuse mudelitest, kus koolikultuuri komponendid paigutatakse nende tajumise, teadvustamise ning nähtaval olemise järgi erinevatesse kihtidesse. Samuti lähtuti uurimuses eelnevalt nii Eestis kui välismaal läbi viidud koolikultuuri eri aspekte ja selle kujunemist käsitletavatest uuringutest (Salumäe, 2007, Stoll, 1998, Roby, 2011, Cavanagh et al, 2012, Hämmal & Vadi, 2004).

Seväneni (1998) järgi peitub kollektiivsetes tõlgendustes ja tähendustes kultuuri alus, seepärast eeldas ka magistritöö uurimisküsimustele vastuse saamine, et uuritavad eelnevalt sõnastaksid, millisena nad koolikultuuri tõlgendavad. Töös oli püstitatud neli uurimisküsimust. Uurimistulemused näitasid, et koolis tajuti kõiki koolikultuuri kihte, koolikultuurist kõneldakse, selle kujunemise ilmingutega puututakse kokku, kuigi ei teadvustata, et see on koolikultuur. Kui lähtuvalt teoreetilistest alustest (Schein, 2004, Deal & Peterson, 2003) jagada koolikultuuri komponendid kolmeks, nimetasid uuritavad koolikultuuri komponentidena kõikidesse kihtidesse paigutatavaid elemente, mida võib pidada väga positiivseks, sest ka Hämmal & Vadi (2004) töid oma uurimuses välja, et teadmised organisatsioonikultuurist ehk siis selle komponentide teadvustamine tagab organisatsiooni efektiivse funktsioneerimise. Tõlgendatud komponendid saab liigendada Scheini (2004) käsitluse järgi kolmeks:

- nähtavat kihti ehk tehiskeskonna tasandit (füüsiline keskkond, käitumuslikud ning verbaalsed ilmingud, traditsioonid);
- sügavam kiht ehk suhted, toimimise reeglid, käitumisnormid, väljendatud väärtused;
- kõige sügavama kiht, kuhu kuuluvad baasarusaamad;

Nähtavat osa rõhutasid rohkem õpilased, kõige enam mainiti kooli sümboleid ja õpilaste rolli nende loomisel, kaasaegseid õppimistingimusi, avatud ruumi, kvaliteetset koolitoitu ning traditsioone, mille osatähtsust peeti koolikultuuri seisukohalt väga oluliseks.

Ehkki medias ilmnes koolireformi algusperioodil üldine hoiak, et koolide ühendamine kaotab traditsioonid, tõid uuritavad hulgaliselt näiteid traditsioonide olemasolust ja kujunemisest, seega võib tõdeda, et traditsioonide täielikku kadumist ei ole toimunud: toimivad traditsioonid võeti üle, mõned kujundati uutena, ehkki mõned kindlasti ka kadusid. Uuritavate arvates ei peetud Scheini (2004), Hofstede (1994) kui Honko & Pentikäineni (1997) käsitlustes kõige nähtavamana, füüsilise tehiskeskonna tasandit kõige olulisemaks ning leiti, et näiteks kooli põhiväärtuste füüsiline demonstreerimine, stendidel sõnastamine ei taga nende oluliseks pidamist.

Sügavamate, Scheini (2004) järgi väljendatud väärtustena rõhutati enim isiku ja tema valikute, individuaalsuse ja eripära austamist, mida toetab õpilaste hinnangul suur koolis pakutavate ainete valik ning vabadus aineid valida. Hinnati loovust, rõõmu, viisakust, koostööd, õpilaste poolt eriti seda, et õpetajad pakuvad neile mitmekesiseid võimalusi mitteformaalseks õppimiseks. Rõhutati, et koolis on seatud õpilastele ja õppimisele väga kõrged nõuded, mida täidetakse nii õpetajate ainealase kõrge professionaalsuse, kõrge õpetamise ja õppimise taseme ning muutustele avatud hoiakute abil, antud seisukohti Sarve (2011) käsitlusega kõrvutades moodustabki koolikultuuri õppimise ning hariduse väärtustamine.

Uuritavad tõid välja, et initsiatiivi ja valmisolekut panustada sünnitavad ja toetavad usalduslikud suhted ning võrdne kohtlemine õpilaste ja õpetajate vahel. Õpilaste poolt negatiivse koolikultuuri ilminguna välja toodud parkimiskorralduse eiramise põhjenduseks tõid õpilased just võrdse kohtlemise põhimõtte, väites, et ka õpetajad rikuvad neid reegleid. Õpilased leidsid, et ka tubakatoodete tarbimine koolis vaatamata reeglitele on käitumisnorm ja selle kooli koolikultuuri osa.

Ehkki Schein (2004) väidab, et organisatsioonikultuuri sügavaima, baasarusaamade kihi moodustavad teadvustamata, alateadlikud ning endastmõistetavad uskumused, tõid nii õpetajad kui õpilased välja baasarusaamu, olulisemate põhiväärtustena toodi välja kooli rolli olla ühiskonnas muutuste teerajaja, samas hinnati kooli osatähtsust nii õpetaja kui õpilase arengus. Õpetajad rõhutasid võrdsuse ja positiivsuse valitsemist, millest nende hinnangul on kasvanud välja põhiväärtusena suhtumine õpilasesse kui heasse, suhtumine inimesesse kui heasse. Nad pidasid positiivse kultuuri edenemise ja säilimise juures oluliseks asjaolu, et igasugune halva kultuuri ilmumine saab kohe tähelepanu osaliseks. Õpetajate hinnangud langesid kokku Lindhali (2006) seisukohtadega, väites, et koolikliima ning koolikultuur omavad organisatsioonis väga võimsat jõudu, koolikultuuriga tegelemise osatähtsus kooli

edukuse ja maine tõestamisel on olulise tähtsusega, mis aitab nende hinnangul lõhestunud kogukonnal leppida haridusreformiga ja jõuda ka ühiskonnas selles vallas kiiremini tööfaasi.

Sellest, kuidas sihtgrupid koolikultuuri määratlesid ning enese jaoks lahti mõtestasid, võib järeldada, et valitseb positiivne kultuur ja tegemist on hea kooliga, ka Sutrop & Harro-Loit (2013) nimetasid hea kooli mõõdupuuks koolimeeldivuse, mille tagavad head suhted, loovuse ja algatusvõime toetamine ning kaasamine. Küll aga ei saa uurimistulemuste valgusel nõustuda eelnimetatud autorite seisukohaga, et kui millegi mõõtmiseks puudub mõõdupuu, puudub ka motivatsioon selle mõõtmiseks. Arvestades, kui alati olid nii õpetajad kui õpilased koolikultuuri üle arutlema, võib arvata, et motivatsioon koolikultuuri teadvustamiseks ja miks mitte ka mõõtmiseks on olemas, mõõdupuuks võib olla koolimeeldivus ja seda saaks mõõta kasvõi rahuloluküsitlustega.

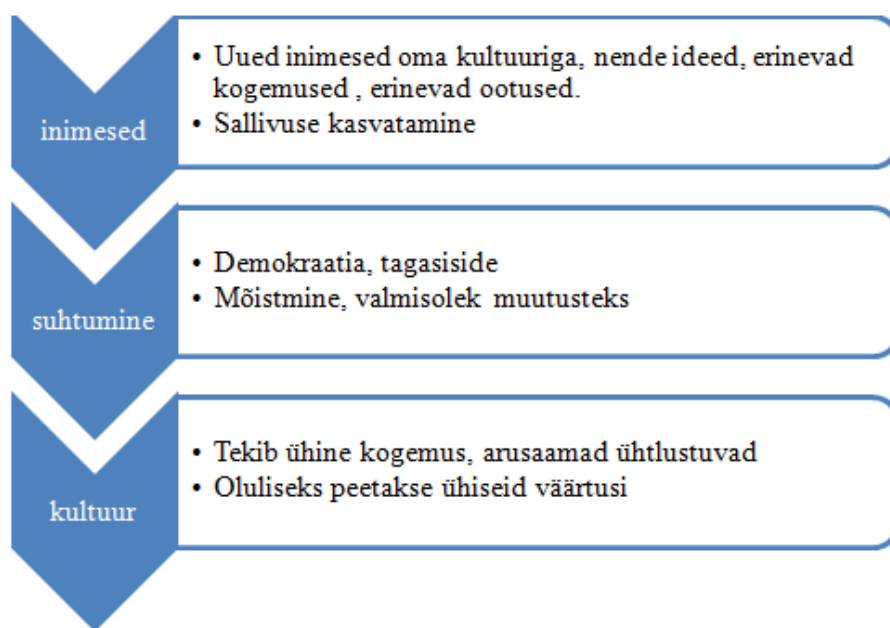
Järgnevalt arutleb töö autor selle üle, millise vastuse leidis uurimisküsimus koolikultuuri kujunemisest. Uuritavad rõhutasid sarnaselt teoreetilistele lähtekohtadele (Ots, 1998, Lindal, 2006), et koolikultuur, traditsioonid ja ühised väärtused kujunevad koolis olevate inimeste hinnangute ja suhtumiste sümbioosina, see areneb koos organisatsiooni ja selles arenevate inimestega. Leiti, et sarnaselt Lindhali (2006) käsitlusele on igal organisatsiooniliikmel kooli kultuuris oma roll ja iga liige mõjutab, milliseks kujuneb organisatsiooni kultuur, samas rõhutati, et määravat rolli mängivad informaalised liidrid, kellelt ideed tihtipeale alguse saavad.

Koolikultuuri kujunemisel mängib uuritavate arvates määravat rolli viis, kuidas probleeme lahendatakse, ilmnes, et ka üksiskjuhtum info puudumisest probleemi alhendamise kohta (õpetaja vallandamine) põhjustab järsu turvatunde puudumise. Uuritavate hinnangul tekitab käitumisviis, kus inimesi võetakse kuulda, tunde, et nendega arvestatakse, selliste kogemuste põhjal tekib usaldus ja soov osaleda ning motivatsioon kaasa lüüa. Uuritavate arvates tekib selliselt probleemide lahendamise mudel, mis on koolikultuuri kujunemisel määrava tähtsusega. Ka probleemile reageerimise viis määrab, milline käitumisviis omaks võetakse. Kui mõne reegli rikkumisel, näiteks sööklaalalt toidu või joogiga välja minemisel rikutakse kahestatud reeglit nii õpetajate kui õpilaste poolt, võetakse aluseks mõni teine, näiteks ümbruse puhtuse austamise reegel.

Uuritavad leidsid, et sallivuse kasvatamine aitab tekkida ühisarusaamadel, mis näitavad kogu kooli suhtumist. Ühiste arusaamide kujunemisel peeti kõige olulisemaks hea kommunikatsiooni olemasolu, samuti demokraatiat, võrdseid võimalusi arvamuse avaldamiseks ning eneseteostuseks. Selliste käitumisviiside tulemusel tekivad uuritavate

hinnangul eeskujud ja ühisarusaamad, kus tähtsaks peetakse sarnaseid väärtusi. Seega võibki soovitud koolikultuuri ilminguteks pidada väärtusi, mida ühiselt omaks peetakse.

Koolikultuuri kujunemise protsessi uuritavate hinnangul on võimalik koondada üldistavatesse väidetes, töö autor on saanud väidete abil koostanud alljärgenav joonise, mis iseloomustab koolikultuuri kujunemist uuritavas koolis (vaata joonis 3).



Joonis 3. Koolikultuuri kujunemise mudel uuritud koolis

Järgneva uurimisküsimusena sooviti välja selgitada, millisena tajuvad nii õpetajad kui õpilased enda rolli koolikultuuri kujunemisel. Mõlemad sihtgrupid teadvustasid nii õpetaja kui õpilase rolli olulisust ning leidsid, et igapähe on võimalik oma panus anda ning kõigile on selleks antud võrdselt võimalusi, sõltuvalt inimestest täidetakse seda rolli erineva pühendusastmega. Nii õpetajate kui õpilaste arvamused langesid mõlema rollist osaliselt kokku, arvamuste kokku langevat osa võib pidada ühisarusaamaks, mis väljendab selle kooli õpilaste ja õpetajate seiskohti kõige iseloomulikumalt.

Õpetaja rolliks on nii õpilaste kui õpetajate hinnangul olla eeskujuks, ning usaldada õpilasi, kõige olulisemaks rolliks peavad mõlemad õpetaja professionaalset tegutsemist, õpetajate professionaalsus annab näo kooli õpetamistasemele ja –kultuurile, antud hinnang seostub Torokoffi (2003) arvamusega, kes väitis, et iga õpetaja intelligentsus annab näo

kollegiaalsele intelligentsusele. Õpetajalt eeldatakse eeskujuks olemist, ja õpetaja tegevus, nagu väidab ka Sarv (2011), peab olema kooskõlas koolikultuuriga.

Lisaks ühisarusaamale õpetaja rollist arvasid õpetajad ise, et tema rolliks on panustada koolielu korraldamisse, uskuda õpilasesse ja arvestada tema persooniga ning olla positiivne, samas õpilaste hinnangul on õpetaja roll hoopis õpilasi toetada ja motiveerida ning olla vastuvõtlik uuendustele. On oluline märkida, et õpetajate arvates peab õpetaja olema oma tegevuses eeskujulik, panustades kooliellu ja olles positiivne, kuid õpilased eeldavad ja ootavad eelkõige head koostööd.

Õpetaja rolli koolikultuuri kujunemisel iseloomustab alljärgnev tabel (vaata tabel 3).

Õpetaja roll õpetaja arvates	Ühisarvamus õpetaja rollist	Õpetaja roll õpilaste arvates
<ul style="list-style-type: none"> • Panustab koolielu korraldamisse • Usub õpilasesse • Arvestab õpilase persooniga • Suhtub kõigesse positiivselt 	<ul style="list-style-type: none"> • On eeskujuks • Usaldab • On oma ala professionaal 	<ul style="list-style-type: none"> • Suunab õpilast • Toetab õpilast • On vastutulelik uuendustele • Motiveerib õpilast

Tabel 3: Õpetaja roll koolikultuuri kujunemisel

Varasemas uuringus on Roby (2011) toonud välja, et õpetajate seas on informaalset liidrid, kes koolikultuuri mõjutavad, ka käesolevas uurimuses märkisid õpetajad, et informaalsetel liidritel on nõu arvamusiidri roll, kelle arvamus võib saada ühisarusaamise aluseks. Samuti ühtisid õpetajate rolli puudutavad uurimistulemused osaliselt Cavanagh (et al 2012) uurimuse tulemustega, kuna õpetajad väitsid, et ühiskoolitused ja õpetajate teadlikkuse tõstmine aitab kaasa kooli õpiefektiivsuse tõstmisele.

Sarnaselt arusaamisele õpetaja rollist oli ka õpilase rolli kohta ühisarusaam, mis uuritavate arvates piirnes ühe näitajaga – õpilase roll on olla positiivne. Õpetajate arvates on õpilase rolliks olla kriitiline õpetaja töö suhtes. Küll aga leidsid õpilased ise, et õpilase rolliks on olla avatud, salliv, initsiatiivikas, väärtustada õppimist, vastutada oma tegevuse eest ning rääkida koolist hästi. Nagu väitis ka Taba (1995), toob õpilane kooli kaasa oma pere väärtused, rõhutasid õpilased erineva sotsiaalse tausta rolli õpilase valmisolekul panustada. Samuti ühtis õpilaste arvamus mitme näitaja osas Stolliga (1998): esiteks, et väärtushinnangud ja oma rolli tähtsustamise võime kaasnevad õpilase vanuse kasvamisega,

kui nad rõhutasid, et erinevate kursuste õpilased tajuvad oma rolli ja osatähtsust erinevalt, teiseks leidsid sarnaselt Stollile ka õpilased ise, et gümnaasiumiastme suurem akadeemilisus võrreldes põhikooliga mõjutab õpilaste eneseteadlikkust, sellest tulenevalt tema rolli koolis ning kogu koolikultuuri. Õpilaste rolli koolikultuuri kujunemisel iseloomustab alljärgnev tabel (vaata tabel 4).

Õpilase roll õpetaja arvates	Ühisarvamus õpilase rollist	Õpilase roll õpilase arvates
<ul style="list-style-type: none"> • On õpetaja töö suhtes kriitiline 	<ul style="list-style-type: none"> • On positiivne 	<ul style="list-style-type: none"> • On avatud uuele • On salliv • On initsiatiivikas • Algatab • Tegutseb aktiivselt • Panustab • Lööb kaasa • Väärtustab õppimist • Võtab vastutuse • Räägib oma koolist hästi

Tabel 4. Õpilase roll koolikultuuri kujunemisel

Järgneva uurimisküsimuse tulemused selgitasid, millised on sihtgruppide poolt tajutud või kogetud takistused ühtse koolikultuuri kujunemisel. Ehkki kooli õhkkond on üldiselt väga positiivne ja ka intervjuudes oli tunda konstruktiivset töömeeleolu ning soovi kooli nimel panustada, toodi välja ka takistusi, mis on ilmnenud ja mille lahendamist peetakse nii õpilaste kui õpetajate arvates vajalikuks. Toodi välja ka probleeme, millega kooli juhtkonnal oleks soovitatav tegeleda.

Kui Roby (2011) tõi oma uurimuses välja kaks põhitakistust, milleks olid inimeste isoleeritus ning usalduse puudumine, siis antud uurimuse tulemustes ilmnes neist vaid üks – inimeste isoleeritus. Kuna tegemist on mitmeosalise õppehoonega, tundub paratamatu, et inimesed ei puutu omavahel palju kokku, leiti, et isoleeritus ei tekita küll erilisi probleeme, kuid ühtsuse kujunemist takistab siiski.

Ka takistuste osas saab välja tuua nii õpetajate ja õpilaste ühisarusaamad kui eriarvamused. Mõlema sihtgrupi arvates on koolikultuuri takistavateks asjaoludeks kohanemiskasused ja veel välja kujunemata ühtsustunne, mida võib uue kooli puhul pidada loomulikuks ja paratamatuks nähtuseks. Lisaks nimetati ühiselt tajutud takistustena halba ja

ebapiisavat info liikumist, ajapuudust ning nii õpetajate kui juhtkonna kohatist kriitikatalumatust. Intervjuudest ei ilmnenu, kas kriitika, mida tehakse, on konstruktiivne või mitte.

Arvestades, et kooli moodustamisel valiti õpetajaid kolmest senitöötanud ja oma tegevuse reformi käigus lõpetanud gümnaasiumist, tuli mõneti ootuspäraselt takistusena välja asjaolu, et on tunda kolme erineva kooli koolikultuuri ja tausta õpetajate omavahelises suhtlemises ja otsuste langetamises. Lisaks käsitlesid õpetajad ohu märgina asjaolu, et mõnede otsuste ja nähtustega ollakse rahul, see tekitab stagneerumisohtu, kui leitakse, et asjad toimivad ja nendega pole vaja tegeleda, antud tulemus ühtib taas Stolli (1998) uurimuse tulemusega, kes tõi välja, et kooli algusaastatel kooli ainulaadse identiteediga tegeldakse rohkem, hiljem muutuvad väärtused iseenesestmõistetavaks ning kooli vanuse kasvades muutub koolikultuur vähemtähtsaks. Antud uurimuses olid sellelaadsed arvamused siiski üksikud ning üldiselt hinnati kõrgelt, et tegeldakse aktiivselt arendustegevusega, stagneerumisohtu nähti pigem teatud üksikute otsuste puhul. Veel tõi õpetajad välja ohu võimaluste rohkuse juures teha valesid valikuid. Ka see seisukoht oli pigem erandlik ja rohkem hinnati valikuvõimalusi ja paljusust.

Ka õpilased olid üldjoontes kooli suhtes väga positiivselt meelestatud ning leidsid, et nad väga takistusi ei näe. Siiski tõi nad intervjuude käigus välja näiteid, mida võib seostada koolikultuuri kujunemisel tekkivate takistustega. Õpilaste hinnangul jagunesid takistused kaheks: ühed on seotud õpilaste persooniga, nagu julguse ja enesekindluse puudumine, erinevad prioriteedid ja vanusest tulenevad käitumisviisid, mis takistavad enamasti klassi ühtsustunde ja hea õppimismeeleolu tekkimist. Arvamus langeb osaliselt kokku Stolli (1998) seisukohtadega, et koolikultuuri mõjutavad erinevate sotsiaalsete harjumustega õpilasgrupid.

Teiseks nimetasid õpilased õpetajate persoonidest tulenevaid takistusi, nagu vanusega seotud arvamuste eripära, õpetaja õpetamisviisidest ja käitumisest tulenev eripära. Lisaks leidsid õpilased, et aeg-ajalt takistab koolis asjade head kulgemist vähene läbimõeldus, mis võib olla seotud ka vähese infovahetusega. Ülevaate põhilistest takistustest koolikultuuri kujunemisel annab alljärgnev tabel (vaata tabel 4).

Takistused õpetaja arvates	Ühisarvamus takistustest	Takistused õpilaste arvates
<ul style="list-style-type: none"> • Rivaliteet kaasatunud koolikultuuride vahel • Tuntakse end eraldatuna (mitu õppehoonet) • Stagneerumisoht • Ei osata teha õigeid valikuid 	<ul style="list-style-type: none"> • Pole veel kujunenud ühtset tunnet • Kohanemiskeskused • Halb info liikumine • Ebapiisav kommunikatsioon • Ei kannatata kriitikat • Ajapuudus 	<ul style="list-style-type: none"> • Vähene läbimõeldus • Konkreetsuse puudumine • Julguse, enesekindluse puudumine • Erinevad prioriteedid • Õpilaste ebaviisakus • Õpetajate vanusest tulenev eripära • Õpetaja õpetamisviisid ja käitumine

Tabel 4. Koolikultuuri kujunemist takistavad tegurid õpetajate ja õpilaste hinnangul.

Lähtudes, et koolide konkurentsivõime seisukohalt on oluline oma mainet ja eripära rõhutada, andis käesolev uurimus vastuse uurimisküsimustele ning arusaamise koolikultuuri kujunemise viisidest, samuti sellest, kuidas tõlgendatakse või käsitatakse koolikultuuri kujunemist.

Töö autor leiab, et fookusgruupiintervjuu uurimismeetodina õigustas sellise uurimisprobleemi käsitlemist, samuti on oluline märkida, et väheräägitud ja –käsitletud teema uurimine on keeruline, kui uuritavaid enne uuritava teemaga kurssi ei viida. Seega õigustas töö autori arvates end intervjuude eel selgitava teksti ehk eelinfo intervjuueeritavatele jagamine. Töö autor eristas küll õpetajate ja õpilaste arvamused, kuid jättis kasutamata võimaluse õpilasi ja nende vastuseid kursuste kaupa eristada, ehkki õpilaste kursuste kaupa eristamiseks oli loodud vastav numbrikombinatsioon, antud otsust põhjendab autor asjaoluga, et uurimisküsimus ei eeldanud õpilaste erisuste välja toomist.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimus andis ülevaate uuritava kooli koolikultuurist ning vastused leiti kõigile püstitatud uurimisküsimustele. Ehedalt tuli esile, et koolis valitseb väga positiivne õhkkond, nii õpetajad kui õpilased on oma kooliga väga rahul, millel on kindlasti seos asjaoluga, et koolikultuuri komponentidest tajuti kõige olulisematenä samu väärtusi, mis on kirjas kooli põhimääruses. Võib teha põhijärelduse: ehkki koolikultuuri pole otseselt kirjas, tajuvad inimesed seda, teadvustavad selle kujunemisel õpetajate ja õpilaste rolli, millele veel suurema tähelepanu pööramine ning teadvustamine võimaldaks koolil areneda soovitud

suunas, oma mainet kujundada ja hoida ning oma konkurentsieelist tõsta. Samuti võimaldaks see teadlikult ja õigeaegselt tegeleda koolikultuuri kujunemist takistavate teguritega.

Töö piiranguna või kitsendusena võib välja tuua asjaolu, et uuritava kooli direktor oli antud magistritöö juhendaja, mis ei võimaldanud töö autoril eetilise kaalutlustel uurida nii juhi kui kogu juhtkonna tegevust koolikultuuri kujunemisel, ehkki viidates Kotterile ja Heskettile nendivad Siimon, Vadi (1999), et koolikultuuri loomise protsessi koolis algatab juhtkond. Lisaks võib piiranguks pidada asjaolu, et kuna kvalitatiivses uuringus on andmetöötluse puhul tegemist andmete tõlgendamise ja interpreteerimisega, võib see siiski olla seotud teatava määra subjektiivsusega, uurimistulemuste tõlgendamist võis mõjutada uurimisprotsessi käigus koolis viibides nähtu ja kogetu.

Tulemusi võis mõjutada ka intervjueeritavatele uurimuse eel antud alusteksti kasutamine. Ehkki alustekst andis vaid ülevaate teoreetilistest lähtekohtadest ega andnud ette vastuseid uuritava kooli koolikultuuri komponentide kohta, võidi vastamisel siiski lähtuda etteantud infost ja ilma alustekstita läbi viidud uurimuse tulemused võinuksid tulla erinevad. Uurimuse reliaabluse suurendamiseks soovitab töö autor edaspidi kasutada erinevaid andmekogumismeetodeid, samuti soovitab töö autor kaaluda kvalitatiivse uurimisviisi kombineerimist kvantitatiivsete meetoditega.

Magistritöö kitsaskohana tuleb välja tuua, et kuna tegemist oli ühekordse uuringuga ja suhteliselt väikse valimiga, ei saa selle uurimuse tulemusi üldistada teiste loodud või veel loodavate samalaadsele, aga ka teiste koolide koolikultuuri uurimiseks. Uurimistulemusi mõjutas kindlasti ka asjaolu, et tegemist on esimese samalaadse kooliga, mis on pideva üldsuse tähelepanu all ja uuritavad võisid olla sellisest tähelepanust mõjutatud.

Ehkki antud uurimuse tulemused väljendavad ainult kooli õpetajate ja õpilaste seisukohti, annavad need edaspidisteks uuringuteks piisavalt alust, et välja selgitada, milliseks koolikultuur edasi kujuneb, kas takistused süvenevad või ületatakse ja mida kultuuri uurimine ja tulemuste teadvustamine on koolikultuurile kasu toonud. Taolise uuringutekompleksi kasutamine laialdasemalt võimaldaks ka teistel loodud koolidel oma tegevust ja koolikultuuri hinnata ning võimalusel ka teatud mudeleid üle võtta.

Töö praktiliseks väärtuseks võib pidada uurija isiklikku teadmiste- ja kogemustepagasi olulist täienemist nii koolikultuuri käsitlemisel teoreetiliste lähtekohtadega töötamisel kui varasemate uuringutega tutvumisel. Kindlasti on väärtuslik ka teadmispagasi, mis uuritav kooli oma koolikultuuri hetkeseisu kohta sai, see võimaldab kooli juhil tegutseda teadlikult soovitud koolikultuuri saavutamise nimel, pöörates eelkõige tähelepanu töös uuritavate hinnangul ilmnenu takistustega teadlikule tegelemisele ning sihtgruppide eri arusaamade

ühtlustamisele. Töö autor teeb ettepaneku korrata uurimust mõne aja pärast samas koolis, et analüüsida, kuidas on koolikultuur edasi kujunenud, kas õpetajate ja õpilaste arusaam nende enda rollist on muutunud või ühtlustunud, kas takistused on süvenenud või on need võidetud. Sisse saaks tuua ka koolijuhi roll. Samuti on uurimust võimalik korrata samasugusel või täiendatud kujul teistes riigigümnaasiumides ning võrrelda koolikultuuri kujunemise mudeleid.

Kokkuvõte

Käesoleva uurimuse „Koolikultuuri kujunemine uues koolis ühe gümnaasiumi näitel” eesmärgiks oli uurida õpilaste ja õpetajate tõlgendusi oma rollist koolikultuuri kujunemisel selle erinevatel tasanditel. Uurimistöö teoreetilise raamistiku moodustavad Edgar H. Scheini (2014) ja Geert Hofstede (1994) organisatsioonikultuuri käsitlused, mis lähtuvad seisukohast, et koolikultuuri moodustavad selle erinevad komponendid, mis nende erineva tähenduse ja tajumise astme järgi jagatakse tasemetele või kihtidesse.

Uurimiseesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, empiirilised andmed koguti poolstruktureeritud fookusgruupiintervjuude käigus, mis viidi läbi märtsis 2014. Uuritavateks oli 22 õpilast ning 7 õpetajat, õpilased pärinesid erinevatelt õppekursustelt, õpetajad eelnevalt kolmest erinevast koolist. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, andmete interpreteerimisel kasutati induktiivset lähenemist.

Tulemuste põhjal selgus, et uuritavate tajutud koolikultuuri komponendid paigutuvad üldjuhul teoreetikute käsitlustega sarnaste kategooriate alla. Koolikultuuri aluse kui kollektiivse tõlgenduse moodustavad õpetajate ja õpilaste ühisarusaamad. Koolikultuuri komponenditena tajuti tehiskeskkonna tasandil kaasaegseid õppimisvõimalusi ja traditsioonide osatähtsust, omaksvõetud väärtustena isiku ja tema valikute austamist ning koostööd ning baasarusaamaks oli suhtumine inimesesse kui heasse, teadvustati kooli teerajaja rolli ning väärtustati professionaalsust. Koolikultuuri kujunemist nähti protsessina, kus inimeste personaalsete kultuuride sümbioosis tekivad ühisarusaamad, mille kujunemisel on olulised sallivus, demokraatia ja valmisolek muutusteks. Põhiliste takistustena koolikultuuri kujunemisel tajuti kohanemiskursusi, ebapiisavat kommunikatsiooni, kriitikatolmatust ning ajapuudusest ja persoonidest tulenevaid probleeme.

Antud töö põhijäreldus on, et koolikliima ning koolikultuur omavad organisatsioonis väga võimsat jõudu, koolikultuuriga tegelemise osatähtsus kooli edukuse ja maine tõestamisel on olulise tähtsusega, see aitab kogukonnal leppida haridusreformiga ja jõuda ka ühiskonnas selles vallas kiiremini tööfaasi.

Töö tulemuste põhjal ei saa teha üldistusi kõigi riigigümnaasiumite koolikultuuri kujunemise kohta, kuid sarnane uurimismudel võimaldaks koolidel uurida koolikultuuri olemust ning selle tulemusel oma kooli koolikultuuri ja selle kaudu mainet ning edukust tõsta.

Töö märksõnad: kultuur, organisatsioonikultuur, koolikultuur, väärtused, koolikultuuri kujunemine, õpetaja ja õpilase roll koolikultuuri kujunemisel, takistused koolikultuuri kujunemisel.

Summary

The objective of the present study „Establishment of School Culture in a New School Based on Sample of One Gymnasium” describes the role of teachers and students information of school culture in a new gymnasium. Theoretical framework of the research is established based on the approaches to organisation culture by Edgar H. Schein (2014) and Geert Hofstede (1994) resulting from the viewpoint that school culture consists of different components, which are divided into levels or layers based on their meaning and perception.

In order to reach the goal of the research a qualitative study was carried out. Empirical data was collected with semi-structured focus group interviews held in March 2014. 22 students from different study groups and 7 teachers from 3 different previous schools were studied. Qualitative content analyses method was used in data analyses, inductive approach was used in data interpretation.

The result refers that components of school culture perceived by the people studied are categorised similarly to theoretical approaches. The basis of school culture as a collective interpretation is established via common understandings of teachers and students. On the level of artificial environment the perceived components of school culture there were modern learning opportunities and the importance of traditions, acquired values meant respect to the individual and his/her choices and cooperation. The basic understanding covered the approach to people as good ones, school role as path finder was acknowledged, professionalism was valued. Formation of school culture has been viewed as a process where common understandings were created through symbiosis of personal cultures. Tolerance, democracy and readiness to changes are of great importance in the process. Basic complications in establishing school culture were considered adoption difficulties, inadequate communication, low tolerance of criticism and problem raising from lack of time and personalities.

The main conclusion from the research is that school climate and school culture own considerable power for the organisation. Dealing with school culture is the key activity proving the success and image of the school, it helps the community to accept reform in education and get closer to the working phase in this field.

Based on the research we can not draw general conclusions about school culture formation in all public gymnasiums but similar study model would enable the schools to examine the essence of school culture and this way to enhance the school culture including its image and success.

The key words of the present research are: culture, organisation culture, school culture, values, establishing school culture, role of teacher and student in formation of school culture, obstacles in establishing school culture.

Tänuõnad

Täna kõiki uurimistöös osalenud õpilasi ja õpetajaid, kes olid valmis avatult ning julgelt rääkima oma kogemustest ja avaldama arvamust, tänu nende sisukatele vastustele oli töö empiirilise osa kirjutamine huvitav ning pakkus hariva kogemuse. Ilma nende sisukate kommentaarideta poleks töö sellisena võimalik olnud.

Täna oma juhendajaid, kelle konstruktiivne kriitika, operatiivne tagasiside, sisukad ja edasiviivad küsimused ning kommentaarid aitasid kaasa probleemide ületamisele kirjutamisel, minu enesekindluse kasvule ning lõpuks töö valmimisele.

Täna õppejõudusid, kelle loengutes sain teoreetilisi teadmisi ja praktilisi kogemusi, mis aitasid oluliselt määral kaasa selle magistritöö valmimisele.

Täna kaastudengeid toetuse, innustuse, sõbraliku kriitika ning koostöövalmiduse eest, mis aitas kaasa selle töö paremaks kirjutamisele.

Täna oma tööandjat, Viljandi Ühendatud Kutsekeskkooli, kes võimaldas mul magistriõpingutele ja uurimistööl kirjutamisele aega pühendada, ühtlasi täna kolleege Tiiu Vaherit ja Liina Tammelat, kes aitasid mind töö lõppviimistluse juures.

Kõige suurema tänu avaldan oma perekonnale, kelle kannatlikkus ja mõistus ning pidev toetus võimaldas mul pühendada nii magistriõpingutele kui töö kirjutamisele.

Lõpuks täna kõiki neid uurijaid, kes on varem kirjutanud koolikultuuri teemadel, nende töö andis mulle võimaluse mõista uuritavat teemat ning luua alus oma uurimuseks. Soovin, et koolikultuuri teema uurimine koolides jätkuks ning aitaks kaasa koolide maine ja headuse teadlikule kujundamisele.

Autorsuse kinnitus

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

19. aprill 2014

Epp Välba

Kasutatud kirjandus

1. Ahonen, T.-M. (2002). *Yritys kultuurin selviytymisopas*. Kauppalehti.
2. Beare, H., Caldwell, B. J., Millikan, R. H. (1994). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
3. Boyd, V. (s.a). *School Context: Bridge or Barrier to Change*. Külastatud aadressil <http://www.sedl.org/change/school/culture.html>
4. Bulai, A. (2000). *Focus Group*. Bucurest: Paidea.
5. Cavanagh, T., Macfarlane, A., Glynn, T. & Macfarlane, S. (2012). *Creating peaceful and effective Schools through a Culture of care*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2012.681902>
6. Deal, D., Peterson, E., (2003). *Shaping School Culture: the Heart of Leadership*. Jossey-Bass education series.
7. Drumaux, Anne. (s.a.). *Management and organization*. Solway Business School. Külastatud aadressil <http://www.ulb.ac.be/soco/adrumaux/pdf/ManOrg42007.pdf>
8. Eesti elukestva õppe strateegia. (2014). Külastatud aadressil <http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/elukestva-oppe-strateegia/elukestva-oppe-strateegia-2014-2020/>
9. *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. (2002). Külastatud aadressil http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf
10. Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative research*. London: Sage. Külastatud aadressil http://books.google.ee/books?id=sFv1oWX2DoEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
11. *Fookusgrupp*. (s.a.) Külastatud aadressil <http://www.rajaleidja.ee/fookusgrupp-2/>
12. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London
13. Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2004). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

14. Hofstede, Geert. (1994). *Cultures And Organizations - Software of the Mind*. Harper Collins Business. Külastatud aadressil
<https://westwood.wikispaces.com/file/view/Hofstede.pdf>
15. Hommik, K., (2010). Miks me hävitame vana? Ajaleht Sakala. Külastatud aadressil
<http://www.sakala.ajaleht.ee/241169/katrin-hommik-miks-me-havitame-vana>
16. Honko, L., Pentikäinen, J. (1997). *Kultuurantropoloogia*. Tallinn: Tuum
17. Hsieh, H.-F., Shannon, S.E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. Külastatud aadressil
<http://www33.homepage.villanova.edu/edward.fierros/pdf/Hsieh%20Shannon.pdf>
18. Hämmal, G., Vadi, M. (2004). Erakoolide organisatsioonikultuur – mõõdetuna läbi organisatsiooni orientatsioonide ja metafooride. Töö ja koostöökultuur koolis. Lk 52-61. Tartu Ülikooli Kirjastus.
19. Jehe, S., Nurm, T., (2000). Koolikultuur ja selle kujunemine/kujundamine. *Haridus* nr 1, lk 23-27
20. Jehe, S., Nurm, T., (2000). Koolikultuuri kujundamine Rapla Vesiroosi Gümnaasiumis. *Haridus* nr 1, lk 40-42
21. Johanson, K., Suurmägi, M., (2010). Riigigümnaasiumi uudis rabas koolirahvast. Ajaleht Sakala. Külastatud aadressil
<http://www.sakala.ajaleht.ee/226964/riigigumnaasiumi-uudis-rabas-koolirahvast>
22. Kerb, A. (2013). *Haridus- ja Teadusministeeriumi pressiteade*, 27.08.2013. Külastatud 18. 05.2014 aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0513421>
23. Kerb, A. (2013). *Riigikontrolli ettepanekud toetavad ministeeriumi poliitikat*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0513715>
24. *Kool ja eetika*. Külastatud aadressil www.eetikaveeb.ee
25. Kottkamp, R.B. (1993). Koolikultuur. Direktor kui kultuuriliider. *Seminari „Omanäoline kool 1.” materjalid*.
26. Kurokawa, K. (1997) *Each one a Hero*. Tokio: Kodansha International Ltd
27. Laherand, M-L.(2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.
28. Lehtonen, M. (1998). Kükloop ja koiott. Kultuur ja analüüs, artikleid kultuuriuurimisest. Lk 13-24. Tartu Ülikooli Kirjastus.

29. Lindhal, R. (2006). *The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base*. Külastatud aadressil http://cnx.org/content/m13465/1.1/content_info
30. Luik, P. (2013). Kordamismaterjal andmete kogumisest. Loengumaterjalid Moodlest
31. Luik, P. (s.a.). Valimi moodustamine. Külastatud aadressil <http://www.hot.ee/piretluik/tehnikaop/valim.html>
32. Lukas, T. (2010). Haridus- ja Teadusministeeriumi toetab Viljandi linna ettepanekut. *Avalik kiri Viljandi Linnavolikogule*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0511500>
33. Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Külastatud aadressil <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385%3E>
34. Mis on riigigümnaasiumid? (2013). *Taustainfo ning andmed riigigümnaasiumide kohta*. Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?0513428
35. Niinikangas, V. (1998). Kultuuriuurimise võrgustamine Soomes. Kultuur ja analüüs. Artikleid kultuuriuurimisest. Lk 108-114. Tartu Ülikooli Kirjastus.
36. Ots, L. (1998). Kultuuri uurimine ja kultuuri õpetamine. Kultuur ja analüüs. Artikleid kultuuriuurimisest. Lk 64-75. Tartu Ülikooli Kirjastus.
37. Pajupuu, H. (2000). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris?* Tallinn: TEA Kirjastus
38. Pettigrew, A.M. (1997). On Studyng Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, Qualitative Methodology. Cornell University. Külastatud aadressil <http://www.cnr.it/benessere-organizzativo/docs/bibliografia/96.pdf>
39. *Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2014). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012020>
40. Reino, A. (2004). Eesti kõrgkoolide organisatsioonilised väärtused. Töö- ja koostöökultuur koolis. Lk 52-61. Tartu Ülikooli Kirjastus.
41. Reitav, U. (2007). Organisatsioonikultuur vs koolikultuur. Huvijuht koolikultuuri kujundavas võrgustikus. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia kultuurhariduse osakonna toimetised. Lk 55-64. Viljandi.
42. Rhodes, V., Stevens, D., Hemmings, A. (2013). *Creating Positive Culture in a New Urban High School*. High School Journal, Ohio

43. Riigigümnaasiumid said ühise infoportaali. (2013). Külastatud aadressil
<http://www.sakala.ajaleht.ee/1362228/riigigumnaasiumid-said-uhise-infoportaali>
44. Riigigümnaasiumide infoportaal. Külastatud aadressil <http://xn--riigigmnaasium-lsb.ee/riigigumnaasiumid/viljandi-gumnaasium/>
45. Roby, D.E. (2011). *Teacher Leaders impacting School Culture*. Külastatud aadressil
<http://connection.ebscohost.com/c/articles/61803698/teacher-leaders-impacting-school-culture>
46. Roots, H. (2002). *Organisatsioonikultuuri tüübid*. Tallinn: Sisekaitseakadeemia
47. Salumäe, K. (2007). Mida mõistame koolikultuurina? Kogumik Huvijuht koolikultuuri kujundavas võrgustikus. Lk 15-23. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
48. Sarv, E.-S. (2011). Koolikultuur. *Eesti Haridusleksikoni jaoks 2011. aastal koostatud alustekst*. Külastatud aadressil
<http://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/Koolikultuur/>
49. Sarv, Ene-Silvia. (2001). Üks idee-mudel õpetajakoolituse arenguid silmas pidades. Haridus- ja kasvatusväärtused ühiskonnas: artiklite kogumik. Lk 186-194. Tartu.
50. Schein, Edgar H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Third Edition. Jossey Bass. Külastatud aadressil http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf
51. Sevänen, E. (1998). Kultuuri mõiste ja kultuurianalüüs – Kultuur ja analüüs. *Artikleid kultuuriuurimisest*. Tartu Ülikooli Kirjastus. Külastatud aadressil
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/24462/kultuur_analuus.pdf.txt?sequence=3
52. Siimon, A., Vadi, M., (1999). *Organisatsioon ja organisatsioonikultuur*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
53. Smyth, J., McInerney, P., Lawson, M.&Hattam, R. (1999). *School Culture as the Key to School Reform*. Flinders Institute for the Study of Teaching, South Australia
54. Stoll, L. (1998). Department of Education. University of Bath. Institute of Education, University of London

55. Stolp, S. (1994). *Leadership for School Culture*. Külastatud aadressil
<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3312/digest091.pdf?sequence=1>
56. Sutrop, M., Harro-Loit, H. (2012). *Hea kooli mõõdupuud – miks ja kuidas?* Konverentsi „Hea kooli mõõdupuud” materjalid. Külastatud aadressil
http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/hea_kooli_moodupuud_0.pdf
57. Suurmägi, M. (2010). Minister toetab Viljandisse uudse riigigümnaasiumi loomist. Ajaleht Sakala. Külastatud aadressil
<http://www.sakala.ajaleht.ee/225937/minister-toetab-viljandisse-uudse-riigigymnaasiumi-loomist>
58. Taba, H. (1995). *School culture: studies of participation and leadership*. American Council on Education. Washington
59. Torokoff, M. (2003). Kooli organisatsiooni- ja koostöökultuur. Koostöökultuur koolis. Tartu Ülikooli Pärnu Kolledži publikatsioonid 3. Lk 9-14.
60. Viljandi gümnaasiumi õppekava kavand. Külastatud aadressil
http://www.viljandigymnaasium.edu.ee/kodu/media/Failid/dok/KOOLI_OPPE_KAVA_KAVAND.pdf

Lisa 1

Fookusgruupiintervjuu kava

Sissejuhatus

1. Kas oled varem rääkinud koolikultuurist, kellega ja kus oled seda teinud?
2. Mismoodi mõtestad sina koolikultuuri?
3. Millised on meeldejäädavad kogemused eelmise kooli koolikultuurist?

Sinu kooli koolikultuur

1. Nimeta 5 komponenti, mis iseloomustavad sinu kooli koolikultuuri kõige paremini
2. Kuidas on sinu arvates kujunenud sinu kooli koolikultuur?

Õpetaja ja õpilase roll koolikultuuri kujunemisel

1. Milline on õpetaja/õpilase roll koolikultuuri kujunemisel?
2. Kuivõrd sinu kooli õpetajad/õpilased seda rolli täidavad?

Takistused

1. Kuivõrd sinu arvates mõistetakse sinu koolis koolikultuuri erinevalt?
2. Kui, siis mis on sind seganud koolikultuuri kujundamisel, kaasa aitamisel sinu koolis?
3. Mida sooviksid oma kooli kultuuris kõige enam muuta?

Lisa 2

Koolikultuuri mõiste taustaks

Siinne tekst on koostatud selleks, et saaksite intervjuul osalejana oma mõtteid eelseisvaks vestluseks häälestada. Teksti lugemine aitab mõista intervjuu sisuks olevat koolikultuuri mõistet.

Igas koolis mõjutavad seal töötavad, õppivad või sellega muul moel seotud inimesed seda, kuidas sõlmitakse kokkuleppeid, kuidas toimub omavaheline suhtlemine, kuidas inimesed ennast selles organisatsioonis tunnevad, milliseid ühiseid arusaamu jagavad ning oma panusega osalevad. Võib öelda, et kõik need tegurid kokku moodustavad organisatsiooni kultuuri ka koolis ehk siis koolikultuuri. See kultuur on alati olemas, sünnib koos organisatsiooniga ning muutub koos organisatsiooni muutumisega.

Alati on võimalik kindlaks teha osalised, kes organisatsioonis kultuuri kujundavad ning viisid, kuidas see kujundamine toimub. Seega võib väita, et organisatsiooni kultuuri (sh koolikultuuri) kujunemine on ühelt poolt seotud kõikide osapoolte tegevustega ja hoiakutega

Meie intervjuu kaudu uurin ma koolikultuuri kujunemist Viljandi Gümnaasiumis. Selleks vestlen nii õpetajate kui õpilastega. Minu uurimuse üks teoreetilisi lähtekohti on, et koolikultuur on normide, väärtuste, tõekestamiste, rituaalide, sümbolite ja lugude kogum, mis moodustab kooli „oma näo” (Lindhal, 2006). Teise teooria järgi on organisatsioonikultuur kolmetasandiline: baasarusaamad (eesmärgid, sihid, õppekava, struktuur), väärtused (toimimise reeglid, põhjendused asjade toimimisele, valikute langetamise kriteeriumid), tehiselemendid (vahendid ja varustus, esemed, koolivorm). Tuuma moodustavad väärtused, mis organisatsiooni koos hoiavad, need näitavad, mida organisatsioon soovib saavutada ning mismoodi soov realiseerub (Schein, 2004).

Selleks, et meie intervjuu hästi õnnestuks, mõelge oma rollile koolis ning oma kooli kultuuri tajumisele igapäevastes tegevustes.

Kohtumiseni intervjuul!

Lugupidamisega,

Epp Välba

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Epp Välba, (sündinud 14. jaanuaril 1971. aastal),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Koolikultuuri kujunemine uues koolis ühe gümnaasiumi näitel“, mille juhendaja on Ülle Luisk (MCs loodusteadused) ja kaasjuhendaja Jüri Ginter (PhD),
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19. mail 2014