

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: kasvatusteadused

Kati Kirikal
TARTU LINNA KOOLIDE ÕPETAJATE ARUSAAMAD KOOLI SISEHINDAMISEST
Magistritöö

Juhendaja: Hasso Kukemelk (PhD)

Tartu 2017

Resümee

Tartu linna koolide õpetajate arusaamad kooli sisehindamisest

„Õppimine on eluviis. Märkame arenguvõimalusi ja otsime nutikaid lahendusi“ (Eesti elukestva õppe strateegia visioon 2020)

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hinnangud kooli sisehindamisest, sisehindamisprotsessi korraldusest koolis, koolijuhi rollist sisehindamisprotsessis ning saada ülevaade, kuhu sobitab ennast selles protsessis õpetaja. Tegemist on kvalitatiivse uurimusega. Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud seitsme Tartu linna kooli õpetajaga. Andmete analüüsimiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi meetodit. Töö tulemustest selgus, et õpetajad teavad kooli eesmärke, väärtusi ning on kursis kooli sisehindamise ja selle vajalikkusega, kuid õpetajate erinevad rollid seoses tööga on ajamahukad ning kooli arendaja rolli näevad nad endal vähesel määral. Kooli sisehindamisprotsessi panustaksid õpetajad rohkem, kui koolijuhi eeskuju seda toetaks. Uurimuse tulemustest selgus, et õpetajate jaoks on koolijuhi roll sisehindamisprotsessis oluline. Koolijuhi oskus kaasata koolitöötajaid erinevatesse kooli arendamisega seotud protsessidesse on kooli tulemuslikkuse suurendamisel suure tähtsusega, kuna seeläbi kaasatakse rohkem huvigruppe kooli arengueesmärkide täitmisesse ning eesmärkide saavutamiseks vajalike tegevuste analüüsimisse.

Märksõnad: Õppiv organisatsioon, kooli sisehindamine, koolijuhi roll

Abstract

The Perceptions of Tartu Teachers about Internal Evaluation of Schools

"Learning is a way of life. We are looking for development opportunities and smart solutions"
(The vision of 2020 in Estonian lifelong learning strategy)

The aim of this thesis was to identify the judgement of teachers about the internal evaluation of the school, the process of internal evaluation at school, the role of the principal in the process of internal evaluation as well as get an overview, where the teacher fits in this process. It is a qualitative research. The data collection was conducted by using semi-structured interviews with the teachers of seven schools in Tartu. The analysis of the data was carried out by using inductive content analysis method. The results of the work showed that teachers know the objectives and the values of the school and are familiar with internal evaluation in the school and the necessity of it; however, different roles of teachers in relation to the work are time-consuming, and they see themselves minimally as developers of the school. Teachers would contribute more to the process of internal evaluation if the example of the head of the school supported it. The results of the study indicated that the role of the principal in the internal evaluation process is important for teachers. The principal's ability to involve teachers in various processes connected to the development of the school is of high importance in terms of increasing the performance of the school as more groupings will be included in the development of the school as well as analysing the activities necessary for achieving the objectives.

Keywords: A learning organization, internal evaluation of the school, the role of the principal

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	5
Kool kui õppiv organisatsioon.....	8
Sisehindamine koolis.....	10
Sisehindamise tulemuslikkus.....	13
Metoodika.....	17
Valim.....	17
Andmete kogumise metoodika.....	17
Andmete analüüs.....	19
Tulemused.....	22
Õpetaja kui õppiva organisatsiooni liige.....	22
Kooli eesmärgid.....	22
Väärtused.....	23
Õpetaja rollid.....	24
Kooli sisehindamine.....	25
Sisehindamise mõiste.....	26
Kooli sisehindamise vajalikkus.....	26
Juhipoolne eestvedamine ja kooli sisehindamisprotsessi korraldus.....	27
Kooli sisehindamise protsess.....	28
Koolijuhi roll kooli sisehindamisprotsessis.....	29
Arutelu.....	31
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	33
Kokkuvõte.....	35
Tänu sõnad.....	36
Autorsuse kinnitus.....	36
Kasutatud kirjandus.....	37
Lisad.....	39
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõtte uurijapäevikust	
Lisa 3. Väljavõtte koodiraamatust	

Sissejuhatus

21. sajandil ei ole õpetaja mitte infoallikas, vaid seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatöö ja suulise eneseväljenduse oskust. Õpetaja roll on toetada õppija kujunemist ennastjuhtivaks õppijaks, kes tuleb iseseisvalt toime muudatustega keskkonnas ning võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, lk 7). Muutunud õpikäsituses on õpetaja ja õppeasutuse juhi roll seega suure tähtsusega.

Türk, Haldma, Kukemelk, Ploom, Irs & Pukkonen (2011) kirjutavad vastutusest haridussüsteemi tulemuslikkuse ees ning sellest, et mitmetes riikides on see vastutus delegeeritud koolidele. Leitakse, et kohalikul tasandil tehtavad otsused mõjuvad paremini ja tagavad suurema rahulolu ühiskonnas. Samuti tuuakse välja kulutuste tõhusus. Selleks, et arvestada paremini huvigruppide (õpilased, vanemad) huvidega, tekitatakse koolide vahel konkurents rakendades nt õpilaspõhist finantseerimist, pearahasüsteemi, vanemate ulatuslikku vabadust lastele kooli valikul. Sellest lähtuvalt suureneb koolide vastutus ühiskonna ees. Rakendatakse riiklikke eksameid, tasemetöid, koolide sise- ja välishindamist. Töö autori hinnangul saab suure osa andmeid kooli hetkeseisust ja parendamist vajavatest valdkondadest välja selgitada kooli sisehindamise kaudu. Parima ülevaate annab sisehindamine, millesse on kaasatud erinevad huvigrupid (õpetajad, õpilased, töötajad). Sisehindamist läbi viies kogutakse andmeid ja selgitatakse välja, kas kõik koolis vastu võetud dokumendid (arengukava, tööplaanid, tegevuskavad) vastavad kooli üldistele plaanidele. Tulemustest lähtuvalt saab planeerida edasisi tegevusi, et suurendada kooli tulemuslikkust.

Kooli töötajad peavad tegema koostööd, et organisatsiooni eesmärgid oleksid fookuses ja kõik töötajad vastutaksid kooli edu eest (Hattie, 2012). Koolitöötajad ja koolijuhid on koos kooli arendajad, sest kooli edusammud algavad töötajatest. Tähtsad ei ole mitte ainult õpitulemused, vaid väärtused, mida õpilastele edasi antakse. Lai, Cheung (2015) toovad oma uurimuses välja, et õpetajate roll on kandunud klassiruumist kaugemale. Õpetajate osalust kooli üldises arendamises peetakse oluliseks. Kaasates kogukonda, luuakse professionaalsed koostöövormid, et parandada veelgi õpetamise ja õppimise praktikaid. Kui õpetajad saavad aru kooli sisehindamisprotsessi

vajalikkusest ja pühendavad enda töö analüüsimisele igapäevaselt aega, suheldes õpilaste, vanemate ja kogukonnaga, siis on suurem tõenäosus, et kool pidevalt areneb. On oluline teada, kui paljud huvigrupid on kooli sisehindamisprotsessi kaasatud ning millised on nende hinnangud sisehindamisprotsessile tervikuna. Seda, et hindamissüsteemi mitmekülgsuse tagamiseks on oluline kaasata protsessi kõik õppimisega seotud huvigrupid (partnerid) väidetakse ka uurimuses „Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid“ (Türk et al., 2011). Türk ja Kõõks (2011) arvates on oluline, et tekiks sünergia erinevatest allikatest pärineva info rakendamiseks terviksisüsteemis. Sünergia tekkimiseks peab koolijuht hoolikalt läbi mõtlema mehhanismid, mis sisehindamisprotsessi käivitavad. Oluline on kooli eesmärkide selge defineerimine (kooli missioon ja visioon). Kooli eesmärgid ja väärtused peavad olema selged kõigile kooliga seotud huvigruppidele. Õpetaja ei saa klassi ees seistes anda õpilastele edasi oma isiklikke väärtusi, vaid peab oskama neid seostada kooli väärtuste ja eesmärkidega. Õpetaja ülesandeks on anda edasi organisatsiooni väärtusi. Senge (2008) järgi on üheks viiest organisatsiooniõppe distsipliinist jagatud visioon, mis tähendab, et fookusesse on seatud ühised eesmärgid. Samuti märgib Senge (2008), et kool, kes loodab elada õppides, vajab ühist visiooni jagamise protsessi. Salumaa (2007) doktoritööst selgub, et enamasti saavad õpetajad oma tööd koolis korraldada enda nägemuse järgi. Õpetajad peavad end professionaalideks ja individualistideks. Nad leiavad, et kool organisatsioonina on pigem nende teenistuses kui nemad organisatsiooni eesmärkide teenistuses. Samuti leiab Salumaa (2007), et selline õpetajate individualism soodustab pigem isolatsiooni kui koostöö tekkimist. Töö autor leiab, et kui õpetaja peab ennast ka praeguses kiirelt muutuvast koolisüsteemis pigem individualistiks, siis on tal raske mõista sisehindamise vajalikkust ja tööd, mida kool teeb ühiste eesmärkide saavutamiseks. Eesmärkide saavutamises peaksid osalema kõik õpetajad koostöös teiste kooli töötajate, õpilaste, vanemate ja kogukonnaga. Salumaa (2007) leidis, et õpetajate töö ei pruugi aga ühtida kooli üldiste eesmärkidega. Selleks, et suurendada õpetajate võimekust kujundada suhteid ja koostööd erinevate suhtluspartneritega soovib Salumaa (2007) seada juhtidel üheks strateegiliseks eesmärgiks õpetajate suhtlemis- ja koostööoskuste arendamise.

Näiteks Hattie (2012) arvates on peamine põhjus, miks õpetajad jätkavad koolis töötamist seotud sellega, et kooli juhtkond toetab neid selles. Kui koolijuht toetab õpetajaid, siis saavad õpetajad positiivset tagasisidet ja jäävad õpetamise juurde kauaks. Salumaa (2007) toob välja, et vaadeldes kultuure, millel on lähedased toimimispõhimõtted õppiva organisatsiooniga, siis kõigis

neis rõhutatakse erineval moel nii liikmete vajaduste rahuldamise kui ka motiveerimise olulisust. Terviklikus kvaliteedijuhtimises väärtustatakse töötajaid, kes on motiveeritud kõrvaldama vigu ning juhte, kes loovad entusiastliku ja loomingulise õhkkonna (Salumaa 2007, lk 69). Kõigi õppivate kultuuride puhul, olgu nad individualistlikud või mitte, on eesmärgiks siduda inimeste individuaalsed ja organisatsiooni eesmärgid (Salumaa 2007). Fauske (2005) märgib, et selleks peab informatsioon organisatsioonis liikuma ilma takistusteta. Samuti peab selge olema otsuste tegemise protsess. Informatsioon peab olema töötajatele kättesaadav selleks, et nad mõistaksid organisatsioonis toimuvaid protsesse. Kooli kujunemist õppivaks organisatsiooniks võib takistada Fauske (2005) järgi olukord, kus õpetajatel puudub võimalus sekkuda ja edasi arendada jagatud teadmisi. Salumaa (2007) uuringu tulemused näitavad, et koolijuhid tunnetavad koolikultuuri sellisena, kus inimesi motiveeritakse ülesandeid täitma koostöös, suheldes ja teistega arutledes nii, et tekiks sisemine vajadus ülesandeid lahendada ning nendega toime tulla. Käesolev uurimistöö püüab välja selgitada, mida arvavad õpetajad koolijuhtide tööst koolis ja millisena nad seda näevad.

Hattie (2012) toob esile, et õpetaja professionaalse arengu ja õpilaste saavutuste vahel on seosed. Sisehindamisprotsessis kogutakse andmeid erinevatelt huvigruppidele (töötajad, õpilased, lapsevanemad), töötajatega viiakse läbi arenguveestlusi, kogutakse enesehindamisaruandeid. Kõik tegevused peaksid toetama töötajate arengut, motiveerima koostööks ning enesearendamiseks. Sellest tulenevalt peaks suurenema kooli tulemuslikkus.

Selleks, et selgitada välja, milline paistab sisehindamine ja sellega seotud eesmärgid õpetajatele, püstitab töö autor uurimisprobleemi: Kuidas hindavad õpetajad kooli sisehindamist, koolijuhi poolset sisehindamisprotsessi korraldust ning milliseid võimalusi nad näevad kooli tulemuslikkuse parandamiseks läbi sisehindamise?

Sellest lähtuvalt on uurimistöö eesmärgiks välja selgitada õpetajate hinnangud kooli sisehindamisest, sisehindamisprotsessi korraldusest koolis, koolijuhi rollist sisehindamisprotsessis ning saada ülevaade, kuhu sobitab ennast selles protsessis õpetaja.

Uurimistöö eesmärgi saavutamiseks tutvuti teemakohase kirjandusega ning viidi läbi uurimus, mille tulemusi analüüsiti. Uurimistulemuste põhjal tehti järeldused ning kokkuvõte. Käesolev töö koosneb viiest peatükist ning alapeatükist. Esimeses peatükis tehakse kokkuvõte koolist kui õppivast organisatsioonist. Teises peatükis kirjeldatakse kooli sisehindamist, sisehindamisega kaasnevaid ülesandeid, rolle ning tulemuslikkust. Kolmas peatükk keskendub

töö metoodikale. Neljandas peatükis avaldatakse uurimistöö tulemused ning viies peatükk koosneb arutelust uurimuse tulemuste, uurimuse piirangute ja praktilise väärtuse üle.

Kool kui õppiv organisatsioon

Õppiva organisatsiooni määratlust on uurinud mitmed autorid Senge (1990), Pedler, Bourgoyne, & Boydell, (1991), Garvin (1993).

Senge (1990) järgi on õppiv organisatsioon ühisus, kus inimesed pidevalt arenevad ning soovivad luua paremaid tulemusi. Õppivas organisatsioonis toetatakse uusi ideid, ollakse avatud ning õpitakse koos. Pedler jt (1991) määratlevad õppivat organisatsiooni kui ühisust, mis parendab kõigi töötajate õppimist ja kohaneb seejuures ise pidevalt. Garvin (1993) järgi õppiv organisatsioon loob, saab ja annab edasi teadmisi, muudab organisatsioonikäitumist vastavalt nende teadmistele.

Senge (2008) järgi lähtub õppiva organisatsiooni juhtimine viiest distsipliinist, milleks on:

1. Isiklik meisterlikkus. Isiklik meisterlikkus on suutlikkus väljendada oma personaalset visiooni.
2. Jagatud visioon. Selles distsipliinis seatakse fookusesse vastastikused eesmärgid. Kool, kes loodab elada õppides, vajab ühist visiooni jagamise protsessi.
3. Mõttemudelid. See on reflekteerimise ja uurimisoskuste distsipliin. Kuna enamik mõttemudeleid ei kuulu hariduses arutlemisele ja on varjatud, on üheks õppiva kooli oluliseks ülesandeks arendada organisatsioonis võimet rääkida ohtlikest ja ebamugavatest asjadest turvaliselt ja tulemuslikult.
4. Meeskonnaõpe. See on rühma koostoime distsipliin. Kasutades tehnikaid nagu dialoog ja oskuslik diskussioon, muudavad rühmad oma kollektiivset mõtlemist ja õpivad tegutsema ühiste eesmärkide nimel. Meeskonnaõpet saab arendada nii klassiruumis, vanemate, õpetajate kui ka kogukonnaliikmete vahel.
5. Süsteemne mõtlemine. Selles distsipliinis õpitakse paremini mõistma omavahelist sõltuvust ja muutusi ning suudetakse tänu sellele paremini toime tulla jõududega, mis kujundavad nende tegevuste tulemusi.

Õppiva organisatsiooni kontseptsioon on tekkinud vajadusest kohaneda või ennetada kiireid muutusi organisatsioone ümbritsevas väliskeskkonnas, mis omakorda nõuavad suuri

muutusi organisatsiooni positsiooni ja eesmärkide määratlemisel laiemas ühiskondlikus kontekstis, juhtimises, ülesehituses, organisatsioonikultuuris, organisatsioonilises koostöös, teabevahetuses ja muudes reeglites (Kitsing, 2008). Õppiva organisatsiooni põhieesmärgiks on pidev organisatsiooniline areng. Õppiv organisatsioon peab pidevalt suurendama enda võimet vaadata loovalt tulevikku ja kohaneda kiirelt muutuvate turutingimustega (Luhn, 2016). Kitsing (2008) toob välja, et kooli kujunemine õppivaks organisatsiooniks loob tingimused, et kool saaks tulemuslikult ja pidevalt täita enda missiooni. Õppiv organisatsioon võimaldab luua sellise keskkonna, kus inimesed töötavad entusiastlikult ning suurema energiaga (Salumaa, 2007, lk 30). “Koolid, mis harjutavad inimesi võimule kuuletuma ja järgima reegleid ilma neis kahtlemata, valmistavad oma õpilasi halvasti ette eluks neid ümbritsevas arenevas maailmas” (Senge jt 2008, lk 15). Organisatsiooni kujunemist õppivaks organisatsiooniks võib takistada lühiajalistele tulemustele keskendumine. See ei aita kaasa õppimisele ega töötajate loovuse kasutamisele. Selle asemel, et keskenduda lühiajalistele tulemustele peaks keskenduma pikaajalistele eesmärkidele, et toetada seeläbi organisatsiooni õppimist ja loovuse tekkimist organisatsiooniliikmete tegutsemises (Senge, 2011, viidatud Luhn, 2016 j). Coppieters (2005) järgi pakub kool õppiva organisatsioonina rohkem võimalusi suunata ja stimuleerida selle arengut suurendades seeläbi organisatsiooni õppimisvõimet.

Õppiva organisatsiooni üheks aluseks on koostöö. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 toob samuti välja koostöö olulisuse: „Koostöö selle kõige erinevates vormides on haridussüsteemi edu võti“ (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, lk 8). Lisaks koostööle õpetajate ja õppeasutuste vahel, on oluline koostöö lapsevanematega ja koostöö kohaliku omavalituse ning piirkondlike ettevõtete vahel. Oluline on huvihariduse lõimimine formaalharidusega ning õppetöö väljaspool koolikeskkonda (Eesti elukestva õppe strateegia 2020). Lisaks toob Bowen (2007) välja, et õppiva organisatsiooni põhikomponent peegeldub töötajate töösse suhtumisest, nii et töötajate suhtumine töösse võimaldab organisatsioonil õppida, näitab jagatud vastutust ja kollektiivset pädevust organisatsiooni eesmärkide saavutamisel.

Garvin (1993) toob õppiva organisatsiooni alusena välja õppivale organisatsioonile vajalikud tegevused, milleks on: süstemaatiline probleemilahendamisoskus, uute lähenemiste katsetamine, enda kogemusest ja organisatsiooni ajaloost õppimine, teiste kogemusest ja parimatest praktikatest õppimine ning uute teadmiste kiire ja efektiivne ülekanndmine organisatsioonikultuuri. Kõigil tegevustel on oma kindlad mõttemuudelid, tööriistad ja

käitumismustrid. Antud tegevuste kindel ja järjepidev kasutamine organisatsiooni igapäevases töös võimaldab organisatsioonil saada õppivaks organisatsiooniks. Kuigi õppivat organisatsiooni ei ehitata kiiresti, saab mõned muutused ellu viia kohe. Kõige tähtsam on anda töötajatele aega tegevuste analüüsimiseks ja reflekteerimiseks. Garvin (1993) toob välja, et õppimine võtab aega, seepärast on oluline lisaks analüüsimiseks ja reflekteerimiseks kuluvale ajale anda aega ka näiteks uute toodete väljatöötamiseks, strateegiliste plaanide tõhustamiseks jne. Õppivaks organisatsiooniks kujunemise juures on oluline organisatsioonijuhtide töö ja ülesannete esitamise ning eesmärgistamise viis. Head juhid kombineerivad organisatsiooni visioone paindlike strateegiatega. Head juhid teavad, mille eest nad seisavad ja mida tahavad, ning kõnelevad enda arusaamadest ka teistele koolitöötajatele (Salumaa, 2007). Organisatsioonijuhtide ülesandeks on töötajaid suunata nii, et nad kasutaksid maksimaalselt ära enda oskuseid ja ei tunneks sealjuures survet liigseks kiirustamiseks (Garvin, 1993). Edukas õppiv organisatsioon on võimeline kohandama enda käitumist teistele ümbritsevatele tingimustele ja reflekteerima uusi väljavaateid (Luhn, 2016).

Sisehindamine koolis

Raamatus „Isehindamine. Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimine ning hindamine“ toovad koostajad välja, et 1990. aastate algul valitud detsentraliseerimise suund haridusvaldkonna juhtimisel, on andnud koolijuhtidele suure iseseisvuse otsustamisel tagada õppuri arenguks soodsamad tingimised. 2006. aastal minimaliseeriti riiklik järelvalve, kuid õppeasutustele muudeti kohustuslikuks sisehindamine. Salumaa (2007, lk 56) toob esile sisehindamise olulisuse muutumisprotsessis:

“Organisatsiooni ja selle liikmete suutlikkus parendada enda tegevusi eneseanalüüsi kaudu on oluline ka seetõttu, et tegemist on kooliorganisatsiooniga, mille liikmed peavad näitama õpilastele eeskujul selles osas, mida nad ootavad lõpptulemusena ka õpilastelt. Kui pedagoogide taotlus on kujundada õpilases eneseanalüüsi oskusi ning selle alusel suurendada õpilaste suutlikkust toime tulla probleemide lahendamiseks, peavad pedagoogid ja kool ise seda demonstreerima ning olema selleks suutelised. Eeskujul põhinev kasvatustegevus tagab enamasti edu.”

(1) Koolis tehakse sisehindamist. Sisehindamine on pidev protsess, mille eesmärk on tagada õpilaste arengut toetavad tingimused ja kooli järjepidev areng. Selleks selgitatakse välja kooli tugevused ning parendusvaldkonnad, millest lähtuvalt koostatakse kooli arengukava. Nimetatud eesmärgist lähtuvalt analüüsitakse kooli sisehindamisel õppe- ja kasvatustegevust ja juhtimist ning hinnatakse nende tulemuslikkust. (Põhikooli ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 78)

(2) Kooli sisehindamist tehakse vähemalt üks kord kooli arengukava perioodi jooksul. (Põhikooli ja gümnaasiumiseadus, 2010, § 78)

Aruandes peavad õppeasutused välja tooma õppeasutuse tugevused ja parendusvaldkonnad. Välja toodud valdkonnad on sisendiks õppeasutuse arengukava ja õppekava koostamisel ning täiendamise. Õppeasutus valib kasutatavad meetodid ja aruande vormi.

Sisehindamise aruandes on võimalik esitamiseks kasutada tegevus- ja tulemusnäitajaid, mille leiab haridusstatistika andmebaasist HaridusSilm. Õppeasutuse tegevusnäitajad on kinnitatud haridus- ja teadusministri 04.mai 2016. a määrus nr 16 "Koolieelsete lasteasutuste, põhikoolide, gümnaasiumide ja kutseõppeasutuste tegevusnäitajad"

Lilleste (2008) kirjutab õppeasutuse sisehindamine Haridus- ja Teadusministeeriumi ja ESFi (Euroopa Sotsiaalfond) pilootprojekti "Koolikatsuja 2006+" raames valminud materjalides õppeasutuste sisehindamise toetamiseks, sisehindamissüsteemist kui teadlikult juhitud hindamisprotsesside jadast. Seda protsessi toetavad dokumendid ja ressursid ning nende eesmärgipärane rakendamine, mis loovad tasakaalustatud terviku. Sisehindamine hõlmab õppeasutuse enesehindamist ja sisekontrolli. Selleks, et hindamissüsteem toimiks, on vaja mõista tema ülesandeid. Tuuakse välja, et teatud ülesannete üle- või alatähtsustamine võib mõjutada hindamisprotsessi tulemust ning põhjustada probleeme sisehindamisprotsessis tervikuna. Sisehindamissüsteemil on mitmeid ülesandeid, mida tuleb täita. Näiteks kuuluvad ülesannete alla: tagada õppeasutuse tegevuste ja tulemuste nähtavus; selgitada välja huvipoolte ootused, huvid ja rahulolu; toetada, tunnustada, motiveerida ja nõustada personali; jälgida õppeasutuse kui terviku süsteemset arengut pikemas perspektiivis jne. Lilleste (2008) toob õppeasutuse Sisehindamine Haridus- ja Teadusministeeriumi ja ESFi pilootprojekti "Koolikatsuja 2006+" raames valminud materjalides välja ka selle, et üha enam õppeasutusi rakendab juhtimisel kvaliteedijuhtimise põhimõtteid, mille nurgakiviks on süsteemne ning terviklik mõtlemine. Organisatsiooni käsitletakse kui tervikut, nähes protsesse, protsessidevahelisi seoseid ja muutuste struktuuri. Selline juhtimisviis viib omakorda selleni, et organisatsioonis nähakse mitte personalist, vaid

süsteemidest, protsessidest ja meetoditest tulenevaid probleeme. Lilleste toob välja: ”Kui ei mõisteta süsteemi toimimist, siis nähakse probleemide peamiste põhjustena inimeste eksimusi, mitte süsteemitust.” Töö autori hinnangul võiks õpetajaid aidata ühiselt mõistetavaks tehtud ja koostöös loodud sisehindamissüsteem ja arengukava, mis aitaks vaadelda kõiki koolis toimuvaid protsesse ja nende mõju süsteemile kui tervikule. Samuti aitaksid selged juhised ja ühine mõtestatud koostöö saavutada olukorra, kus õpetaja ei tunneks, et sisehindamisega seotud ülesanded ning info kogumine on lisaülesanne, vaid midagi, mis aitab näha tervikut ning abistab kooli eesmärkide saavutamisel.

Oluline on ka see, et sisehindamine toetub kooli arengu- ja õppekavale. Sisehindamise käsiraamat (2011) seletab lahti kooli sisehindamise eesmärgi ja alused. Käsiraamatu järgi on sisehindamise aluseks kooli arengukava ja õppekava. Dokumentidest peab olema võimalik välja lugeda, mis on õppeasutuse kontseptsioon õppija arenguks vajalike tingimuste loomisel ning millised on eesmärgid ja tegevused selle elluviimiseks. Seatud eesmärgid peavad olema asjakohased, realistlikud, ajaliselt määratletud, mõõdetavad ja õppeasutuses kokku lepitud. Lisaks on peale hindamiskriteeriumite, välja töötatud õppeasutuse tegevusnäitajad, mis toetavad õppeasutuse sisehindamist, andes võrreldavat informatsiooni õppeasutuse tulemuslikkusest. Õppeasutuste tegevusnäitajad on vaadatavad Eesti hariduse infosüsteemis (EHIS) ning nende eesmärgiks on anda õppeasutusele suuremad võimalused võrdlusanalüüsiks. Meetodid sisehindamiseks valivad õppeasutused ise. Õppeasutuse peamine ülesanne on tagada õpilase areng ning õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimine ning hindamine on tähtsaim enesehindamise valdkond. Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimist ning selle hindamist saab teostada kahel tasandil:

1. õppeasutuse tasand

Õppeasutuse tasand annab juhtkonnale üldist teavet õpetamise tulemuslikkusest ja aitab kaasa juhtimisotsuste langetamisele õppe- ja kasvatustegevuse ning personali juhtimise valdkonnas.

2. õpetaja tasand

Õpetaja tasand aitab õpetajat õpilase individuaalsust arvestavas õppe- ja kasvatustegevuses.

Õpetaja tasandil õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimine ja hindamine on aeganõudev ning nõuab õpetajalt tihti oma arusaamade muutmist. Klassi õpetamiselt üleminek iga õpilase juhendamisele ning õpetamisele ning kujundava hindamise rakendamine praktikas on õpetajale tõsiseks ja huvitavaks väljakutseks. Lai, Cheung (2015) on seisukohal, et kaasates õpetajaid õppekavade

tegemisse ja suuremate pedagoogiliste otsuste langetamisse, suureneb õppijate õppimise kvaliteet. See aga toob omakorda kaasa muutused õpetamises ja õppimises ning suurendab koolide pingutamise efektiivsust, parandades koolides õpetamise ja õppimise sooritusi. Juba ammu ei ole õpetajad liidrid klassiruumis, vaid nende mõju on suurem ning see annab suurema võimaluse kollektiivselt areneda. Lai, Cheung (2015) märgivad, et kirjanduses ei ole selget definitsiooni õpetaja juhtimise kohta, kuid York-Barr, Duke (2004) toovad siiski oma uurimuses välja ühe integreeritava definitsiooni õpetajate juhtimise kohta, nimetades seda protsessiks, milles õpetajad individuaalselt või kollegiaalselt mõjutavad oma kolleege, direktoreid ja teisi kooliga seotud kogukondi, et täiustada õppimise ja õpetamise praktikaid, mille eesmärgiks on parandada õpilaste õppimistulemusi ja edasijõudmist. Lisaks märgitakse uurimuses, et selline juhtimine nõuab kolme põhilist fookust: individuaalset arengut, koostööd või arenemist meeskonnana ning organisatsiooni arenemist. Nii on uuringu järgi nende õpetajate panuse andmine kooli arendusse ning õpetamise ning õppimispraktikate parandamise suur, olles enda kogemuste ja juhtimisomadustega teistele kolleegidele eeskujuks. Retna, Ng (2016) märgivad, et kollektiivse ning organisatsioonilise õppimise aspekt muutub võimsaks liikumiseks siis, kui õpetajad tegutsevad koos ning näevad üksteist tegutsemas.

Sisehindamise tulemuslikkus

Praktikas on juhtide eesmärgiks parandada kooli õppe- ja kasvatuskeskkonda koolis innustades kooli kogukonda töötama professionaalsetes koostöösuhetes ja läbi selle parandada õpetamise ning õppimise praktikaid. See omakorda tagab kooli efektiivsema arengu ja parema tulemuslikkuse (Lai, Cheung, 2015). Koolile, mis soovib tulemuslikkust, on professionaalne juhtimine tähtis tunnus (Sammons jt 1995). Koolijuhi sihikindel tegevus mõjutab rohkem kui keegi teine kogu organisatsiooni käitumist. Koolijuht on eeskujuks kõigile organisatsiooni liikmetele, sest organisatsioonijuhi käitumine mõjutab ka organisatsiooniliikmete käitumist. Day, Sammons (2016) toovad välja eduka juhtimise võtmedimensioonid. Edukas juhtimises on oluline missiooni, visiooni ja organisatsiooni suuna selge defineerimine ja definitsioonide jagamine kogu personalile nii, et tekiks ühtne arusaam kooli visioonist ja suunast, kuhu liigutakse. Eduka juhtimise juures on oluline parendada õppimise ja õpetamise tingimusi nii, et õppimiseks ja õpetamiseks oleksid loodud igakülgset kvaliteetsed tingimused. Heade õppimis- ja

õpetamistingimuste loomisega suureneb ka õppimise ja õpetamise kvaliteet. Lisaks kvaliteetsetele õpetamis- ning õppimistingimustele on oluline see, kuidas juhid pidevalt organisatsiooni ümber disainivad, selgitades või struktureerides ümber rolle ja kohustusi. Selline rollide ja kohustuste ümberjaotamine suurendab töötajate kohusetundlikkust ja vastutustunnet organisatsiooni ees tuues kaasa õppekvaliteedi tõusmise. Eduka juhtimise võtmetegevuseks on ka pidev õppimise ja õpetamise parendamine. Selleks tuleb juhtidel otsida võimalusi ja mudeleid, mida õpetajad võiksid oma töös proovida. Kui töötajad teavad kooli visiooni, on teadlikud eelpool nimetatud suundadest, näevad, et nende töö tõhustamiseks luuakse paremat keskkonda ja võimalusi, siis on nad ka altimad vastu võtma ja proovima uusi mudeleid ja tehnikaid. Kui seeläbi paranevad õppimise ja õpetamise tulemused, siia annab see positiivse tagasiside ja võimaldab taaskord proovida tehnikaid ja lähenemisi õpetamisele ja õppimisele, mis võiksid olla veel efektiivsemad, kui need mida hetkel kasutatakse. Samuti toovad Day, Sammons (2016) välja, et oluline võtmetegevus on õppekava ümberdisainimine ja rikastamine. Pöörates tähelepanu õppekavale õpilaste vaatenurgast, arvestades õpilaste erisustega, pakkuda tuge õppimisel, siis tõuseb õpilaste enesehinnang ja koolirõõm. Õppekava rikastamine õppeeesmärkidega, mis õpetavad eluks vajalikke oskusi läbi akadeemiliste teadmiste, on samuti oluline ja õpilaste õppeedukust tõstev. Lisaks on õppekavas oluline mitteformaalne õpe (lõunapausid, huviringid, tegevused vaheajal). Õpetajate töö kvaliteedi tõstmise juures on oluliseks võtmesõnaks õpetajate eneseareng ning kõrged õpetamisstandardid. Olulised on töötajate omavahelised suhted. Kõik töötajad peaksid tundma end oluliste ning kaasatutena, see tõstab töötajate heaolu. Samuti on olulised suhted väljaspool kooli. Kogukonnas, kus on tugevad suhted ümbritsevate ettevõtete ja võtmeisikutega, tehakse mitmekülgset koostööd, mis toob koolile edu. Tähelepanu tuleb pöörata ka ühiste väärtustele, mis ei ole olulised ainult õppimise ja õpetamise kontekstis, vaid seotud kõigi juhtimise võtmedimensioonidega ja millele tähelepanu pöörates paranevad taaskord kooli tulemused.

2015 aastal ilmunud uuringus “Eesti üldhariduskooli juhi ning tema asetäitja õppealal tööülesanded ning nende täitmiseega kaasnev stress” (Kukemelk, Mikk, 2015) tuuakse uuringu tulemustes välja, et koolijuhtide endi hinnangul on kooli sisehindamise korraldamine stressi tekitav ning ületunde nõudev tegevus. Uuringu läbiviijad leiavad, et ilmselt tuleks veelgi suuremat tähelepanu pöörata sisehindamise korraldamisele ning juhtide koolitamisele sisehindamise vallas.

Selles, kuidas saaks õpetaja olla abiks koolijuhile sisehindamise korraldamises märgib Hattie (2012), et teemad, mida arutatakse õpetajate toas peaksid jõudma sealt kaugemale, ühistesse aruteludesse, et võimalikult efektiivselt parendada õppe- ja kasvatustööga seotud probleeme koolis. Autori arvates peaks õpetajate eneseanalüüsid viima sammu lähemale arutelude tekkimisele. Tekkinud arutelude pinnalt on võimalik suurendada kooli tulemuslikkust erinevates valdkondades (õppe- ja kasvatustöö, ühistel eesmärkide edasiliikumine jne). Siiski selgub OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemustest, et 43% Eesti õpetajatest peab hindamisprotsessi koolides formaalseks. Türk'i jt (2011) uurimuse tulemustest selgub, et suur osa kooli tulemuslikkuse hindamise kriteeriumitest on pigem protsessikesksed kui tulemusekesksed. Seda seetõttu, et kool peab tegelema lisaks tavaõpilastele ka probleemsete ja erivajadustega õpilastega. Samuti on kool sageli ka kohalikuks kultuurikeskuseks ning seepärast peaksid õpetajate hindamiskriteeriumid kajastama tema tegevust alates koolivälisest ja ülekoolilisest tegevusest kuni õppetöö konkreetsete aspektideni välja. Samuti märgivad Türk jt (2011), et kuna koolis keskendutakse eelkõige protsesside juhtimisele ja sellele, et õpetajad oleksid edukad peale õppe- ja kasvatusprotsessidele koolis edukad ka väljaspool kooli, on koolide tulemuslikkuse tagamiseks vajalikud tõhus õpetamisprotsess ja selle protsessi toetamise laiaulatuslik tugisüsteem. Chapman, Sammons (2013) rõhutavad, et mitmedimensiooniline lähenemine enesehindamisele hõlmab endas mõtet, et kool saab süstemaatiliselt vaadelda mitmeid elemente: 1) kooli efektiivsust õppiva organisatsioonina; 2) kooli efektiivsust arenguprotsessides, eriti vaadeldes õpilaste arengut ning saavutusi; 3) õppimise efektiivsust, mis leiab aset klassiruumis. Selline lähenemine tõstab esile töö, mida tuleb regulaarselt vaadelda: suhted juhtkonna ning töötajate vahel ning töökorraldus nii meeskonna kui ka indiviidi tasandil, klassiruumi praktikad ja lõimumine kooli ning kohaliku kogukonna vahel. Põhiidee mille Chapman, Sammons (2013) välja toovad, on see, et kooli arendamine on protsess, mitte üksik sündmus. Koolijuhid ja õpetajad on võtmeisikud muutuste toimumise juures ning enesehindamine üksi on vajalik kuid ebapiisav selleks, et stimuleerida kooli arengut.

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate hinnangud kooli sisehindamisest, sisehindamisprotsessi korraldusest koolis, koolijuhi rollist sisehindamisprotsessis ning saada ülevaade kuhu sobitab ennast selles protsessis õpetaja. Tutvudes eelnevalt teoreetilise kirjandusega ja uurimuse eesmärgile tuginedes püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Kuivõrd näeb õpetaja ennast kooli kui õppiva organisatsiooni liikmena? (Garvin, 1993; Salumaa, 2007; Senge, 2008)
2. Kuidas õpetajad mõistavad kooli sisehindamise eesmärki? (Lai & Cheung, 2015; Salumaa, 2007)
3. Kuivõrd mõjutavad juhivoolne eestvedamine ja sisehindamisprotsessi korraldus õpetajate hinnangul sisehindamise protsessi koolis? (Chapman & Sammons, 2013; Day & Sammons, 1995; Hattie, 2012; Sammons et al., 1995)

Metoodika

Valim

Tegemist on koolide sisehindamise uurimisega, mille käigus uuritakse õpetajate arusaamu sisehindamise protsessist koolis. Valimi moodustasid erineva tööstaaži ja –kogemusega Tartu linna koolide õpetajad, kes valiti mugavusvalimit kasutades. Valimi moodustamiseks kasutati isiklikke kontakte. Uuritavate õpetajate taustandmed on esitatud tabelis 1. Õpetajate nimed on asendatud pseudonüümidega, et tagada uuritavate konfidentsiaalsus.

Tabel 1. Intervjueeritavate taustaandmed

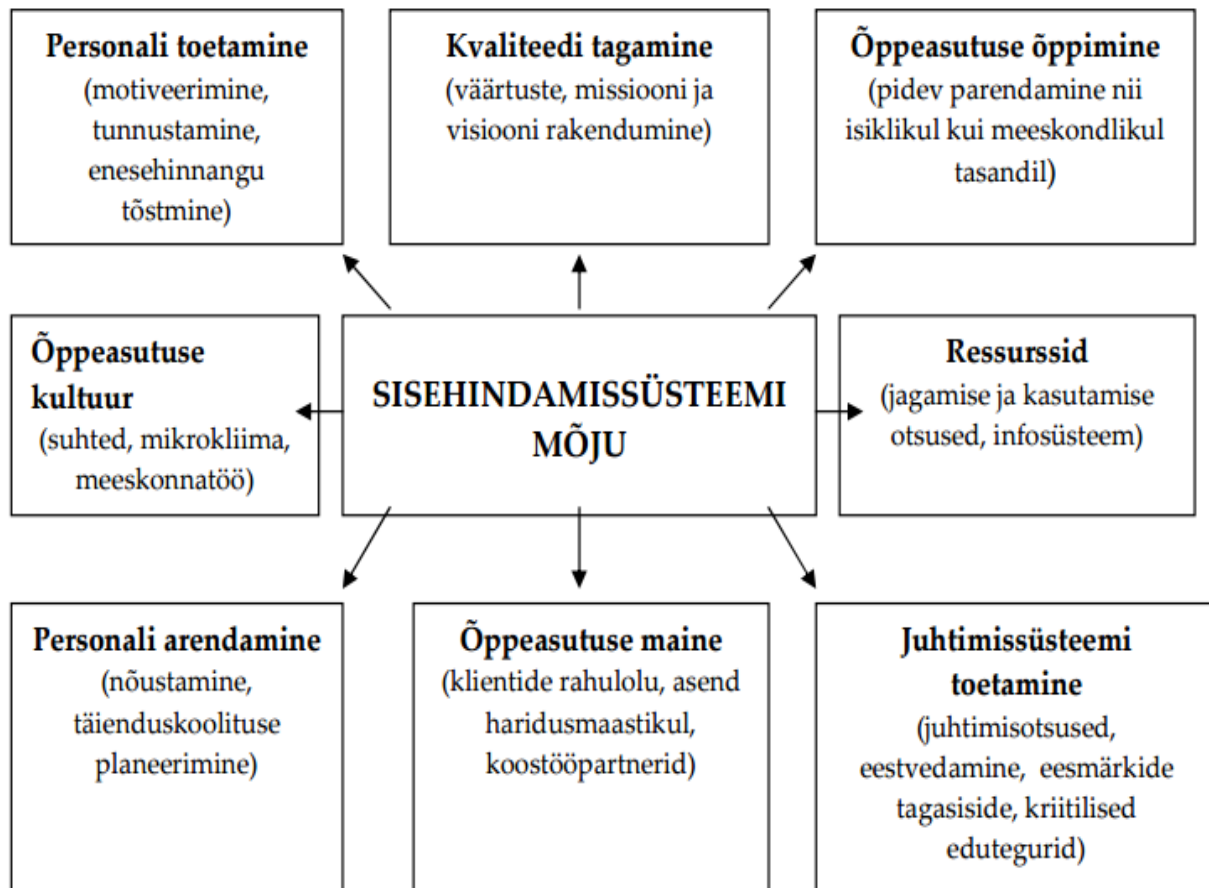
Pseudonüüm	sugu	Eriala	Staaž õpetajana	Staaž selles koolis
T	N	III kooliastme õpetaja	10	4
L	N	klassiõpetaja	36	36
R	N	Abiõpetaja	5	5
U	N	klassiõpetaja	30	30
P	N	klassiõpetaja	4	4
O	M	II-III kooliastme õpetaja	30	9
V	N	I-II kooliaste	5	5

Andmete kogumise metoodika

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga, mis annab võimaluse kasutada ettevalmistatud intervjuu kava, kuid jätab võimaluse intervjuu läbiviimisel muuta küsimuste järjekorda ning küsida täpsustavaid küsimusi (Laherand 2008).

Esimese etapina koostati intervjuu kava. Intervjuu kava koostamisel lähtuti uurimuse eesmärgist selgitada välja õpetajate arvamused kooli sisehindamisest, sisehindamisprotsessi korraldusest koolis, koolijuhhi rollist sisehindamisprotsessis ning saada ülevaade, kuhu sobitab ennast selles protsessis õpetaja (Lisa 1). Instrumendi loomise aluseks võeti Õppeasutuse Sisehindamine Haridus- ja Teadusministeeriumi ja ESFi pilootprojekti “Koolikatsuja 2006+” raames valminud materjalid õppeasutuste sisehindamise toetamiseks. Eriti toetuti sisehindamissüsteemi mõjule, sest töö autori arusaamade järgi ning ka materjalides on sisehindamise süsteem üks alamsüsteem õppeasutuse juhtimissüsteemist ning sisehindamise tulemused avaldavad mõju paljudele teistele õppeasutuse töövaldkondadele/protsessidele/tulemustele.

Joonis 1. Sisehindamise mõju. Kitsing, K. (Toim) (2008)



Materjalid seletavad väga selgelt lahti ülesanded ja tegevused enne sisehindamist, selle ajal ja pärast sisehindamist. Oluline kogu tegevuse juures on see, et ka õpetaja oleks tegevusest ja eesmärkidest teadlik ning piisavalt informeeritud ja motiveeritud erinevates sisehindamisega seotud etappides kaasa lööma ning sealjuures enda tegevust ka mõtestama ja analüüsima. Kui sisehindamisel on olemas eesmärk, kuid puuduvad kindlad meetmed ning kriteeriumid, siis ei toetata süsteemset hindamistegevust koolis (Õppeasutuse sisehindamine... , 2008)

Instrumendi küsimused jagati kolme teemade plokki, millele vastasid uurimisküsimused. Esimeses teemade plokkis taheti teada saada kuivõrd näeb õpetaja ennast õppiva organisatsiooni liikmena. Teises plokkis uuriti sisehindamisega seotud arvamusi ja hinnanguid ning kolmas plokk keskendus koolijuhi rollile sisehindamise korraldamises ning kooli arengus üldiselt.

Uurimuse valiidsuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu ühe õpetajaga, et saada teada, kas küsimused on intervjueeritavale arusaadavad ning sarnaselt koostajaga mõistetavad. Pilootintervjuust selgus, et küsimused on arusaadavad ning sarnaselt koostajale mõistetavad ka intervjueeritava poolt. Intervjuu kavas ning küsimustes seega muudatusi ei tehtud. Pilootintervjuule järgnevalt viidi 2017. aasta aprillis läbi poolstruktureeritud intervjuu seitsme Tartu linna kooli õpetajaga. Kirja, palvega uuringus osaleda, said kaheksa Tartu linna kooli õpetajat. Seitse neist leidis aega ning oli nõus vastama intervjuu küsimustele. Uuritavatega lepiti kirja ja telefoni teel kokku intervjuu aeg ja koht, selgitati uurimuse eesmärki. Uuritavatel paluti nõusolekut intervjuu salvestamiseks, selgitati intervjuu läbiviimise korda ning konfidentsiaalsuse tagamist. Viis intervjuud toimusid intervjueeritavate koolides, üks intervjuu intervjueeritava kodus ning üks intervjuu intervjuerija kodus. Kõik intervjuud korraldati nii, et see ei segaks intervjueeritavate tegemisi.

Kõik läbiviidud intervjuud dokumenteeriti uurijapäevikus, mis sisaldas intervjuu läbiviimise aega ja kohta ning esmaseid emotsioone pärast intervjuu läbiviimist. Uurijapäevikusse pandi kirja tähelepanekud järgmiste intervjuude läbiviimise parendamiseks. Väljavõtte uurijapäevikus on esitatud lisas 2.

Andmete analüüs

Õpetajate arvamuste ning hinnangute kirjeldamiseks kasutati induktiivset ehk tavapärasest sisuanalüüsi. Laherand (2008) toob välja, et tavapärasest sisuanalüüsi kasutatakse siis, kui

soovitakse midagi kirjeldada.

Andmeid analüüsi järgnevate etappidena:

1. Intervjuu transkribeerimine

Intervjuud transkribeeriti kasutades veebipõhist kõnetuvastust (<http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>). Pärast veebipõhist kõnetuvastust vaadati transkriptsioonid uuesti käsitsi üle ning korrigeeriti automaatselt kõnetuvastusest tekkinud vead ning lisati teksti paremaks mõistmiseks märgid pauside kohta. Selleks kasutati lihtsat märgisüsteemi: paus (...). Transkribeeritud tekste loeti mitmeid kordi, et seeläbi suurendada uurimuse reliaablust (Lisa 2). Teksti korduval ülelugemisel saab tekst uurijale tuttavaks, mis omakorda lihtsustab kodeerimist ja kategoriseerimist.

2. Kodeerimine

Enne teksti kodeerimist loeti materjali korduvalt, et oleks lihtsam kogutud materjal orienteeruda. Kodeerimist alustati tähenduslike üksuste leidmisega, tähenduslikest üksustest moodustati koodid. Igale koodile anti number ja värv, see hõlbustas tervikpildi nägemist ning hiljem pea- ja alakategooriate loomist. Kategooriate moodustamine ning ümberkorraldamine aitab kokku võtta sarnaseid koode ning nende arvu vähendada (Elo & Kyngäs, 2007).

Kodeerimiseks kasutati programmi QCAmapi, mis on mõeldud tekstide analüüsimiseks kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. QCAmapi annab võimaluse koondada kõikide intervjuude transkriptsioonid ühtsesse faili, märkida tähenduslikud üksused ja lisada neile koodid. Korduvad koodid sai tähenduslikele üksustele lisada märgistades tekstiosa (tähenduslik üksus) ja valides koodiraamatust sobiv kood.

Pärast transkriptsioonide kodeerimist võimaldas programm QCAmapi kõikidest koodidest koostatud Exceli tabeli kujul väljavõtet (Lisa 3). Tabelis olid välja toodud koodid ja kodeeritud tekstilõigud, millest tehti tulemuste peatüki jaoks kokkuvõtted, mida ilmastati tsitaatidega intervjuudest.

Uurimuse reliaabluse suurendamiseks loeti transkriptsioone erinevatel ajahetkedel uuesti üle. Vajadusel korrigeeriti või tõsteti koode ümber. Kodeerimise protsessi kaasati ka kaaskodeerija, kes kodeeris mõned lõigud transkriptsioonidest. Kaaskodeerija kodeerimisest saadi samuti kokkuvõttev Exceli tabel, mis andis võimaluse koode võrrelda ning nende tekkimise üle arutleda seni kuni saavutati kooskõla kahe kodeerija koodides.

3. Kategooriate moodustamine

Järgmise etapina alustati kategooriate moodustamist. Kategooriad moodustati QCAmapi

programmi abil moodustunud Exceli tabeli andmeid kasutades. Uurimisprotsess dokumenteeriti uurijapäevikus, kuhu pandi kirja tekkinud kahtlused ja emotsioonid seoses kategooriate moodustamisega. Uurijapäeviku sissekanded võimaldasid tehtud otsuste juurde tagasi tulla ja neid vajadusel uuesti analüüsida. Sissekanded kategooriate moodustamisest uurijapäevikusse on toodud lisas 2.

Tulemused

Tulemuste peatükk annab ülevaate sellest, kuhu sobitab ennast koolisüsteemis õpetaja, millised on tema rollid ja tegevused koolis, mida arvab õpetaja kooli sisehindamisest, sisehindamisprotsessi korraldusest ja koolijuhi rollist sisehindamisprotsessis. Tulemused esitatakse andmeanalüüsist välja tulnud kategooriate järgi.

Õpetaja kui õppiva organisatsiooni liige

Esimese uurimisküsimuse analüüsimisel, kus uuriti kuivõrd näeb õpetaja end kooli, kui õppiva organisatsiooni liikmena, eristus kolm alakategooriat: (1) kooli eesmärgid; (2) väärtused; (3) õpetaja rollid koolis.

Kooli eesmärgid.

Vesteldes intervjuueeritavatega kooli eesmärkide üle, tõid õpetajad välja erinevaid kooli eesmärke. Välja toodi eesmärke, mille on kool endale seadnud ja kirjutanud arengukavasse. Sellised eesmärgid olid näiteks loovus, üksteise hoidmine, vastutus, ettevõtlikkus, kultuur, kodukoha hoidmine, avatus.

Meie koolil on praegu, et lapsed oleksid algatusvõimelised ja loovad. See on meil üks eesmärk. Siis meil tegelikult see kõige olulisem on see, et meil igati on oluline. (P)

Õpetajad tõid välja ka eesmärgid, mis olid nende jaoks olulised õpilasekesksuse seisukohast lähtuvalt. Õpetajad rääkisid õpilastega arvestamisest ja iga lapse märkamisest. Õpetajad tõid välja, et kooli missiooniks on iga õpilase aitamine ja toetamine, et õpilased saaksid võimetekohase hariduse ning neil oleks võimalus olla edukad järgmisel õppeastmel.

Meie koolis on nii, et iga õpilane saaks võimetekohase hariduse ja et me oleksime haridusmaastikul konkurentsivõimeline kool. (L)

Missioon on hästi suur. See on hakkama saava õpilase edasised valikud. Meie kooli eesmärk on aidata need õpilased järgmisele haridustasemele. (O)

Õpetajad tõid välja, et oluline on väärtustada koolis iga õpilast olenemata tema võimetest või eripäradest.

Toetada õpilast, igakülgset õppeprotsessis. See peaks olema siis nagu tegelikult selline missioon. Ja visioon on siis selline. Selline väärtustel põhinev ja eelkõige meie kooli väärtustel põhinev võimalikult laialdane õppeprotsess, mis kaasab igasuguseid õpilasi, vaatamata nende erisustest. (T)

Väärtused.

Väärtustest rääkides märkisid õpetajad kahesuguseid väärtuseid: (1) kooli väärtused; (2) õpetaja isiklikud väärtused. Õpetajad tõid välja erinevaid väärtuseid, millest kordusid: ettevõtlikkus, loovus, vastutustunne, hoolivus, julgus, koostöö. Tulenevalt koolist rääkisid õpetajad veel aususest, võrdsusest, individuaalsusest, traditsioonidest, võrdusest, lugupidavast käitumisest teiste inimeste suhtes, teadmiste austamisest ja hindamisest, oma juurte teadvustamisest.

Ettevõtlikkus, eks ole, ausus. Siis seal oli veel vastutustunne ja julgus. Mina olen aru saanud, et nende põhjal saab täita siis kõiki ülejäänud asju, mis meil siin on. (L)

Õpetajad rääkisid väärtustest, mis on olulised neile endile ja ka nende ainest lähtuvalt.

Majandusõpetuse õpetajale on oluline väärtus ettevõtlikkus, ühiskonnaõpetuse õpetaja toob aine kontekstis välja, et räägib väärtuste teemal õpilastega tihti.

Kuna ma majandust annan siis on see ettevõtlikkus mida ma hästi igalt poolt toon sisse. (L)

Kuna ma õpetan ühiskonnaõpetust, siis me räägime nendes tundides päris palju väärtustest ja sellest, kuidas õpilased nendest väärtustest aru saavad, sest tegelikult koolis noh, võib-olla see õpilaste kaasamise protsess nende väärtuste paikapanemises, loomises või oma kooli väärtuste väljatöötamises on siiski tegelikult väga minimaalne. Mina olen ikkagi selline, kes peab väga oluliseks seda koolidemokraatia osa, et mulle meeldiks, et õpilased oleksid ise ka hästi tugevalt selle protsessi juures. (T)

Klassiõpetajate jaoks on töö väärtustega oluline alates esimesest päevast, kui alustab uus klass.

Õpetajad rääkisid, et algklassi lastega töös on oluline selgeks teha väärtused, nii kooli väärtused, kui ka klassi väärtused ja neid igas ainetunnis välja tuua ja nendele tähelepanu juhtida ka

tunnivälises töös.

Minul kogu aeg hakkab pihta nii, et kui ma esimese klassi saan, mina need väärtused paika panen. (L)

No minul on head suhted olulised, ja siis ikkagi omaalgatus ja loovus, et ma ei kannata seda, et ma pean ise kõike puust ja punaseks ette tegema. (P)

Mitu intervjuueeritavat jõudis selleni, et nad on teadlikud kooli väärtustest ja kannavad neid endas, aga igapäevaselt nad nendega tööd ei tee. Kooli väärtused olid õpetajatele teada ja neile tundus, et väärtused on kirja pandud üpris hästi ning kajastuvad enamasti kõigis tegevustes mida lapsed koolis teevad, kuid mainiti, et otseselt neile igapäevaselt tähelepanu ei juhita.

Ma ei tegele niimoodi, nagu nad on kirja pandud... Ma ei tegele niimoodi, aga ma kannan neid kindlasti. Kui miski läheb katki, keegi saab viga, loomulikult ma sekkun, vaatan, küsin. Noomin ka. Kutsun korrale ka, kui vaja. Muidugi nad (õpilased) on pahased ja teinekord ütlevad tagantselja halvasti, no ja siis noh. Aga teine jälle, kes oli õnnetu seal kõrval ja nägi, et teda märgati. Eks ta ongi niimoodi, kogu aeg see koolivärk. (O)

Õpetaja rollid.

Kolmanda alakategooriana eristus esimese uurimisküsimuse analüüsis õpetaja roll koolis. Õpetajad rääkisid erinevatest rollidest mida nad endale koolis võtavad. Nimetati sotsiaalseid rolle nagu näiteks: ema, ninanuuskaja, nõustaja, psühholoog, sotsiaaltöötaja, perekonnanõustaja. Mainiti raamatupidaja ja reisikorraldaja rolli, mis saavad õpetaja rollideks, siis kui temast saab klassijuhataja.

Ma olen kasvataja ja ema ja psühholoog ja raamatupidaja, reisikorraldaja... (P)

Igasugune abi ja nõu andmine käib ka õpetajaks olemise juurde. (T)

Õpetajad tõid välja rollid, mis seostuvad tundide ettevalmistamisega. Koostatakse töölehti, õppematerjale, kontrolltöid, suheldakse ning tehakse koostööd õpetajate ja lapsevanematega, mis võtab aega ja mille õpetajad enda rollide all koolis välja tõid.

Mis rolli ma veel tunnen, tunnen et ma tegelikult olen õppematerjali koostaja. Kuna mul on nii

palju erinevaid õpilasi. Ma võiksin iga päev jagada oma klassi viieks. Ühed on need, kes kohe rabavad ja teevad, teised teevad natukene aeglasemalt ja mõned on sellised, kellel on vaja teha puust ja punaseks. Tihti tunnen et ma olen õppematerjali koostaja ja töölehtede tegija ja kontrolltööde koostaja. (L)

Lapsevanematega tööl on päris suur roll. See on üpris tihe töö. Nendega suhtlemine ja nende kaasamine tegevustesse. (R)

Meil nüüd tehti töögrupid. See oli kaks-kolm aastat tagasi, kus siis erinevad töögrupid täidavad teatud ülesandeid, on siis koolituse töögrupp ja siis riskianalüüsi töögrupp, siis sealt hakkab rohkem paremini toimima, ei ole kõik pilla-palla, vaid läheb paremini töötamine ning meil toimuvad ikkagi kursused, koolitused, omavaheline koostöö. (R)

Õpetajad tõid välja, et kõik, mis puudutab õpilasi ongi nende töö osa ning selles töös peavad nad võtma väga palju erinevaid rolle. Räägiti, et õpetaja ei saa töötada kellast kellani, vaid peab ennast pidevalt arendama ning valmistama ette tunde, mis lastele ja ka endale huvitavad oleksid. Rääkides sellest, kuidas õpetajad kõigi nende erinevate rollidega hakkama saavad, rääkisid intervjueeritavad, et õpetajaks olemine on vastutus eelkõige laste ja lapsevanemate ees ning pigem ei kipu nad võtma rolli kooli arendajatena, vaid täidavad sellega seotud ülesandeid minimaalselt, osaledes koosolekutel ja täites rahuloluküsitlusi või edastades neid küsitlusi lapsevanematele.

Ja kõik see kooliväline töö, see on see nagu rohkem kui õpetaja, ma võiks ka kellast kellani tiksuda ja öelda et siit on kõik, aga mina olen see loll õpetaja, kes laupäeval-pühapäeval veel vaatab kooliasju ja tööasju ja kirjutab ja muretseb. (O)

Kui ma nüüd peaksin võrdlema näiteks mina kui kooli arendaja, siis see on kindlasti palju väiksem roll, kui mina, kui õpetaja. (T)

Kooli sisehindamine

Teise uurimisküsimuse analüüsimisel, kus uuriti õpetajate arvamusi seoses kooli sisehindamise ja selle eesmärgiga, eristus kaks alakategooriat: (1) sisehindamise mõiste ja (2) sisehindamise vajalikkus.

Sisehindamise mõiste.

Õpetajad rääkisid kooli sisehindamise mõistet lahti seletades sellest, et kooli sisehindamine hõlmab kõike seda milleks kooli vaja on. Sisehindamine annab laiahaardelist tagasisidet kooli arengukavva kirjutatud plaanide täitmise kohta.

Kooli sisehindamine on aruande koostamine kooli arengukava täitmise kohta. (V)

Kooli sisehindamine peab olema jälle see, et milleks kooli vaja on. Kool on õppeasutus. Ja kõigepealt peakski kooli sisehindamise põhjal olema esikohal õpilased, et mitte see kui hea on õpetajatel siin olla, vaid kui hea on õpilastel siin olla. (L)

Õpetajate hinnangute kohaselt peaksid kooli sisehindamisse olema kaasatud kõik kooliga seotud huvigrupid. Huvigruppide all toodi välja õpetajad, õpilased, lapsevanemad, kogukond, kooli söökla, kooli töötajad ning mainiti ka linna- või haridusministeeriumi tasandit. Õpetajad arvasid, et sisehindamine on ka õpetajate töötulemuste hindamine, probleemsete kohtade ülevaatamine, edasimineku teede kaardistamine ja edasise töö planeerimine. Sisehindamist mõisteti kui aasta kokkuvõtet.

Sisehindamise mõtte ongi tegelikult aru saada, kuidas kollektiiv asjadele reageerib, mis on püstitatud eesmärgid, kas me oleme neid saavutanud, oleme poolel teel, mis on need asjad, mis üldse ei toimi? (O)

Sisehindamine on muidugi see, kus vaadatakse ka õpetajate küpsust ja õpetajate õpetamise oskust. (L)

Kooli sisehindamine tähendab seda, et saab vaadata, millised on siis probleemsed kohad ja millised on edasimineked. (R)

Kooli sisehindamise vajalikkus.

Sisehindamise vajalikkuse juures rääkisid õpetajad erinevate huvigruppide rahulolust. Mainiti, et koolil on sisehindamist vaja korraldada selle jaoks, et lapsevanemad saaksid enda arvamust seoses kooliga avaldada, selleks et saada teada, kas ja kuidas on õpetajad rahul koolitöö korraldusega, samuti mainiti linnavalitsuse rahulolu esitatud sisehindamise aruandest. Õpetajad tõid välja, et sisehindamisega seotud ülesanded (rahuloluküsimustik, eneseanalüüs,

arenguestlused) panevad neid mõtlema tehtu üle ja seda analüüsima.

Oma töötajate hoidmiseks ja kaitsmiseks, et kuidas töötajad ennast tunnevad, kuidas on. Ka lapsevanematele, et kuidas nemad on rahul, et kas sealt saab muuta. Selleks ta ongi, et võtta midagi ette, edasi planeerida ja tegutseda. Kindlasti ka selleks, et kõrgemal linnavalitsus oleks rahul, et jälle dokumente täidetud. (R)

Kui õpetaja endale silma vaatab, ausalt... siis tegelikult noh... muul ajal ei olegi nagu võimalik sellele mõelda ka, aga siis saadki mõelda tõesti, et selle koha peal ma olin nõrk, seda peaks rohkem tegema või... (U)

Vaata, kui sa teed, siis sa ei saa aru, aga kui sa pead selle kirja panema või küsitakse, siis sa hakkad mõtlema ja siis saad aru, et võib-olla see asi ei töötagi. Ja kui on nii palju inimesi koos siis lihtsalt on vaja aeg-ajalt küsida, et kuidas on. (P)

Sisehindamist peeti vajalikuks, et kool saaks edasi õppida ja areneda. Mainiti et kooli sisehindamine annab võimaluse parandada kooli tulemuslikkust ja tõhusust. Mõni õpetaja märkis ära, et kooli sisehindamine jääb tema jaoks kaugeks. Õpetaja analüüsis, et ta saab aru, milleks seda vaja on ja et kõigile antakse kooli arenguga seotud küsimustele võimalus kaasa rääkida, kuid õpetaja töömahu juures lisaülesanded, mis tekivad seoses sisehindamisega peaksid olema paremini lahtiseletatud, et õpetaja tunneks rohkem end olulise ja kaasatuna kooli sisehindamise protsessi.

Et saada tagasisidet kooli arengukava täitmise kohta, analüüsida tehtud tööd ning seada uued sihid kooli arenguks. (V)

Tegelikult see sisehindamine minule natuke kaugel. See on küll, et uuendused ja asjad, meile antakse ette ja saame sõna sekka öelda, et me ise seda ikka loome, aga... Eks ikka mingid raamid on olemas ja ma tean seda, et sisehindamise eest vastutavad hoopis siin arendusjuhid ja direktorid ja natuke tundub, et tehku nemad ka midagi ja pakkugu välja ja meie kindlasti tuleme kaasa ja teeme. (L)

Juhipoolne eestvedamine ja kooli sisehindamisprotsessi korraldus

Kolmandat uurimisküsimust analüüsides tekkis kaks alakategooriat (1) kooli sisehindamise protsess ja (2) koolijuhi roll sisehindamise protsessis.

Kooli sisehindamise protsess.

Kooli sisehindamise protsessist rääkides arutlesid õpetajad selle üle milliseid tegevusi koolis tehakse sisehindamisaruande jaoks vajalike andmete kogumiseks. Üheks suureks andmekogumise meetodiks oli andmete kogumine läbi rahuloluküsitluste. Rahuloluküsitlusi täitsid õpetajad, õpilased, vilistlased, lapsevanemad.

Ma olen rahuloluküsitlusi täitnud ja klassijuhatajana küsitlusi laiali saatnud. (P)

Me nüüd esimest aastat küsisime vilistlastelt koolile tagasisidet. Ja, ma pean ütleva, et lapsed on ikka väga ausameelsed. (O)

Õpetajad ise osalesid enda hinnangul kooli sisehindamisprotsessis läbi töökoosolekute, eneseanalüüsi, arenguvestluste ja rahuloluküsitluste täitmise.

Igal aastal me käime ka kõik töötajad arenguvestlusel, mis on konkreetset siis sellega seotud. (R)

Ma kuulun meie kooliõpetajate hulka, siis ma kuulun algõpetuse sektsiooni, siis on meil sotsiaalainete valdkond, siis ma kuulun ka algklasside ainekomisjoni, nii et sealt tulevad igalt poolt erinevaid nõudeid ja pabereid ja üritused ja igalt poolt tuleb osa võtta ja täita ja tegeleda. (L)

Mainiti, et kooli sisehindamisprotsessist võiks rohkem rääkida, mitte ainult siis, kui on käes aeg küsitlusi täita, küsitlusi laiali saata või arenguvestlusel osaleda. Õpetajate arvates oli oluline sisehindamisprotsessi pidev käik ja kindlad raamid. Arvati, et koolid on vahel liiga agarad muudatustega kaasa minema ning ka sisehindamisprotsessis tehakse liiga kiireid muudatusi. Liiga kiired ja tihedad muudatused nt rahuloluküsitluste küsimustes või õpetajatele esitatavates analüüsiküsimustes tekitavad olukorra, kus eelmiste aastate tulemused ei ole omavahel võrreldavad. Õpetajad arvasid, et sellisel juhul kaob kooli sisehindamise mõte ning tundub, et seda tehakse justkui selleks, et peab, mitte selleks, et teada saada kuhu kool on arenenud ja millises suunas peaks edasi liikuma.

Aga kooli sisehindamise mõttes, mina õpetajana ei ole kunagi mõelnud, et teen seda selle pärast, et koolile tuleks plusse või miinuseid. Seda ma ei ole mõelnud, et teen sellepärast, et tuleb teha.

Siis saab mingi punnitatud asja ja täрни kuhugi kirja. Ma ikka mõtlen, et asju tuleb teha

sellepärast, et lastel oleks huvitav ja see peab tulema ikka nii, et me ise tahame seda teha, mitte nii, et öeldakse, et tuleb teha pidu ja nüüd me seda teeme. (L)

Kui sa teisiti küsid näiteks rahuoluküsitlustes, siis kaob see eelmise aasta mõõdetavus ära. Sa muudad juba selle küsimuse sisu, valdkonda, jätad mõned asjad sealt välja. Et selline noh, kui sa võtad kolme aasta eesmärgid, hoia seda kolme aastat. Siis sa saad tulemuse, seda saab mõõta, võrrelda. Et kui sa iga-aastaselt muudad seda ja nagu sa ise ka ei tea kuhu sa liigud, siis tekivadki sellised lüngad nagu sisse, siis tekib minul küsimus, et mille nimel nagu pingutada. (O)

Ega ma ei oskagi teist varianti välja mõelda kui läbi töökoosolekute. Eks töökoosolekutel pannakse ikkagi põhipunktid paika. No võib-olla võiks sellest rohkem rääkida või asetada seda sisehindamist õigesse konteksti. Et kui on mingisugune tegevus või mingisugune probleemi lahendus või mida iganes, et seal võiks kuidagi näha neid sisehindamise kõrvu, need ei peaks olema mitte peidus, vaid nad võiksid olla ka avalikult väljas, et see kontekst oleks kõigile arusaadav. (T)

Koolijuhi roll kooli sisehindamisprotsessis.

Koolijuhi roll sisehindamisprotsessis ja selle korraldamises on õpetajate arvates väga oluline.

Õpetajad märkisid, et kui koolijuht kaasab õpetajaid ja sealjuures teeb selgeks kooli sisehindamise vajalikkuse, suhtudes õpetajate töösse austuse ja lugupidamisega, kiidab õpetajaid ja tunnustab tehtud töö eest, siis osalevad kõik kooli arendamises parema meelega.

Vastastikune austus ja lugupidamine ja lähenemine. Oled küll ülemus, aga pead oskama ka läbi saada ja suhelda väga hästi alluvatega. See mõjutab, et kas sa tahad teha või ei taha teha. Kui on käsk, siis nagu ei taha teha, aga kui on koostöö ja meeldib, siis ikka tahad teha. (L)

Kui koolijuht oskab töötajate tugevusi ja motivatsiooni rakendada kooli arenguks ning leiab igapäevale nende arengut toetavad ülesanded, siis on ka tahtmine ja ühtsustunne olemas, et antud ülesandeid täita. (V)

Hea on kui kõik saavad võtta sellest osa, aga tahavad tunnustust ka saada. Hea kui märgatakse, nagu laps tahab saada kiitust ja silitamist. (L)

Juhul, kui koolijuht ei oska olla avatud ja hea suhtleja ega suuda õpetajaid piisavalt veenda sisehindamise vajalikkuses, on ka õpetajad passiivsemad, tehes vaid niipalju kui vajalik.

Kui sa tunnend, et see on sulle peale surutud mis on lihtsalt asi mingisuguse punkti pärast, siis ei ole inimesed ka seal südame ja lustiga. (L)

Koosolekutel ma käin, aga olen sihuke passiivne, kui mulle antakse ülesandeid, siis ma teen, aga ma ise nagu ei jookse neid otsima. (P)

Õpetajad rääkisid koolijuhi eestvedamise oskustest ja mõjust seoses lastega. Räägiti, et kui lapsed näevad koolijuhti majas liikumas ja koolijuht on koolipäeva osa, siis see tekitab turvatunde. Samuti tekitab turvatunnet lastes kui koolijuht osaleb kooliüritustel, muretseb koolile vajalikke vahendeid, suhtleb vanematega jne.

Igati püüab ta (koolijuht) ju koos hoida ja koostööd suunata just töös lastevanematega, et lapsevanemad tahaksid tulla siia kooli ja mitte ainult siis kui on pahandus vaid muidu ka. (U)

Ka igapäeva asjade ja sündmustega peab koolijuht kursis olema ja ta peab oskama seda üleüldist riiklikku pilti ka vahendada oma koolile. Ma ei ütle, et ainult õpetajatele. Kõikidele kooli töötajatele ja kaasaarvatud õpilastele. (T)

Ta on olemas, see on kõige olulisem, et mitte niimoodi, et ta on kuskil oma pimedas kabinetis ja teda ei ole olemas vaid ta on koolimaja peal nagu visuaalselt juba olemas, et lapsed teavad, kes on kooli direktor. Ja kui sul on vaja, siis sa leiad ta üles, sa tead, kus ta on. Ta ei ole kadunud kuskil. Kui sa lähed tema jutule, siis ta kuulab su ära, annab sulle nõu. (P)

Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hinnangud kooli sisehindamisest, sisehindamisprotsessi korraldusest koolis, koolijuhi rollist sisehindamisprotsessis ning saada ülevaade, kuhu sobitab ennast selles protsessis õpetaja. Selles peatükis arutletakse olulisemate tulemuste üle. Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid oma intervjuudes enda arusaamu koolist kui õppivast organisatsioonist, kooli sisehindamisprotsessi ja koolijuhi rolli sisehindamisprotsessi eestvedamisel.

Uurimused on näidanud (Hattie, 2012; Lai, Cheung, 2015), et õpetajate osalemine kooli üldises arendamises on oluline. Koolijuhid ja koolitöötajad on koos kooli arendajad, sest kooli edusammud algavad töötajatest. Kui õpetajad saavad aru kooli sisehindamisprotsessi vajalikkusest ja pühendavad enda töö analüüsimisele igapäevaselt aega, suheldes õpilaste, vanemate ja kogukonnaga, siis on suurem tõenäosus, et kool pidevalt areneb. Esimese uurimisküsimuste tulemustest selgus, et õpetajad teavad kooli eesmärke ja liiguvad nende suunas, kuid oma ametist lähtuvalt peavad nad kõige olulisemaks õpilast ja tema toetamist, õpetaja jaoks on vähemoluline kooli üldine arendamine. Salumaa (2007) doktoritööst selgub, et õpetajatele antud võimalused oma tööd ise korraldada loob situatsiooni, kus olulisemad on õpetajate professionaalsed kui kollegiaalsed eesmärgid, mis omakorda soodustab pigem isolatsiooni kui koostöö tekkimist. Ka antud uurimusest selgus, et õpetajad teavad kooli eesmärke ja väärtuseid, kuid räägivad pigem väärtustest ja eesmärkidest, mis on seotud nende endi töö, kui organisatsiooni arendamisega. Õpetajad toovad väärtustest rääkides väga selgelt välja need väärtused, mida nad ise kannavad ning mis on nende jaoks olulised lähtudes erialast.

Teise uurimisküsimuse kontekstis seoses sisehindamise mõiste ja vajalikkusega selgus uurimistulemustest, et õpetajad mõistavad kooli sisehindamist kui laiahaardelist tagasisidet, millesse peaksid olema kaasatud kõik kooliga seotud huvigrupid. Lilleste (2008) järgi on kooli sisehindamine teadlikult juhitud protsess, mida toetavad dokumendid ja ressursid ning nende eesmärgipärane rakendamine. Kõik kooli sisehindamiseks vajalikud ressursid ja dokumendid annavadki võimaluse laiahaardelise tagasiside saamiseks ning erinevatelt huvigruppidele kogutud materjali analüüsimiseks.

Sisehindamise vajalikkusest rääkides tõid õpetajad välja kooliga seotud huvigruppide käest tagasiside ja rahulolu küsimise olulisuse, et saada teada, kas kool areneb seatud eesmärkide

suunas. Sisehindamise vajalikkust kirjeldatakse Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel kui üht võimalust, mis aitab luua õppivat organisatsiooni ja kindlustada seeläbi õppijatele parim õpikeskkond. Õpetajad tõid välja, et kooli sisehindamine annab neile võimaluse ennast analüüsida. Õpetajad rääkisid, et see on võimalus rahulikult tehtu üle mõelda. Samuti toodi välja ka see, et kooli sisehindamine annab kollektiivselt võimaluse taaskord üle rääkida kooli eesmärgid ja suuna kuhu liigutakse. See omakorda tagab rohkemal määral õpetajate koostööd kooli arengueesmärkide täitmisel. Ka Salumaa (2007) doktoritööst selgub, et organisatsiooniliikmete suutlikkus parendada enda tegevusi läbi analüüsi on oluline seetõttu, et õpetajad ise oma tegevusega peaksid olema eeskujuks õpilastele. Kui õppijatelt oodatakse lõpptulemusena eneseanalüüsioskust ning seeläbi paremat toimetulekut probleemide lahendamisel, siis peavad ka õpetajad ise suutma ennast ja enda tegevust analüüsides lahendada ettetulevaid probleeme ning olema suutelised enda tegevuste muutmiseks või parendamiseks.

Selleks, et tekiks sünergia erinevatest allikatest pärineva info rakendamiseks on oluline koolijuhi rolli, kes peab hoolikalt läbi mõtlema mehhanismid, mis sisehindamisprotsessi käivitavad (Türk et al., 2011). Oluline on kooli eesmärkide selge defineerimine. Uurimuse kolmanda uurimisküsimuse tulemuste kontekstis selgus, et õpetajad hindavad oluliseks koolijuhi panust ja eestvedamisoskust kooli arendamisel. Õpetajad osalevad endi sõnul sisehindamisprotsessis läbi töökoosolekute, rahuloluküsitluste täitmise, eneseanalüüsides esitamise, arenguestluste, kuid oleksid valmis panustama rohkem, kui koolijuht ja juhtkond neid kaasaks, seletades lahti sisehindamisprotsessi ja sidudes seda erinevate töövaldkondadega koolis. Ka Lai, Cheung (2015) toovad oma uurimuses välja, et koolijuhtide ülesandeks on parandada kooli õppe- ja kasvatuskeskkonda innustades kooli kogukonda töötama koos ning läbi koostöö parandama õpetamise ja õppimise praktikaid. Sammons (1995) märgib, et koolile, mis soovib tulemuslikkust, on professionaalne juhtimine tähtis tunnus. Koolijuht on oma käitumisega eeskujuks kõigile organisatsiooni liikmetele, organisatsioonijuhi käitumine mõjutab ka organisatsiooniliikmete käitumist. Salumaa (2007) toob head koolijuhti kirjeldades välja, et juhid kombineerivad organisatsiooni väärtused strateegiliste plaanidega ning teavad mida nad tahavad ning kõnelevad oma arusaamadest tihti ja jõuliselt ka teistele organisatsiooniliikmetele, näidates sellega suunda, kuhu organisatsioon liigub. Ka käesoleva uurimistöo kolmanda uurimisküsimuse tulemustest selgub, et õpetajad hindavad koolijuhi panust kooli arendamisse ja arengueesmärkide ning kooli sisehindamisega seotud ülesannete täitmisesse, ülesannete seletamisse ning protsessi

juhtimisse. Õpetajad on meeleldi valmis kooli arendamises kaasa lööma, kuid tööülesannete hulk ja lisakohustused, näiteks seoses klassijuhataja töö või kooliväliste tegevustega, on ajamahukad ning kooli sisehindamine jääb õpetajate jaoks kaugeks. Õpetajad sooviksid, et kooli sisehindamisel oleks kindel tegevuskava ning raamid. Samuti räägitakse, et liiga kiired muutused sisehindamise korraldamisel ei vii korrektsete tulemusteni mida saab mõõta ning võrrelda. Garvin (1993) märgib edukat õppivat organisatsiooni kirjeldades, et oluline on töötajatele anda aega muutustega kohanemiseks, analüüsimiseks ja reflekteerimiseks. Kolmanda uurimisküsimuse tulemustest selgub, et sellisel juhul, kui koolijuht ei näita enda eeskujuga kooli sisehindamise vajalikkust ja ei kaasa õpetajaid erinevatesse sisehindamisega seotud protsessidesse nii, et õpetajad tunneksid kaasatust mitte kohustust, viib olukorrani, kus õpetajad täidavad küll endale pandud ülesandeid, kui teevad seda minimaalselt ja ei mõtle rohkem kui neile etteantud ülesannete raames kooli sisehindamisele, selle protsessile ja vajalikkusele. Õpetajate kirjeldust koolijuhi rollist ja kooli sisehindamisprotsessi korraldusest toetab ka Chapman, Sammons (2013) uurimus, mille põhiideeks on see, et kooli arendamine on protsess, mitte üksik sündmus. Sügavam eneseanalüüs võimaldab süstemaatilist muutust ja arengut õpilaste, õpetajate ning organisatsiooni tasandil üldiselt.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Käesolevas uurimistöös saab välja tuua mitmeid piiranguid, millest olulisemad on seotud uurija vähese uurimisalase kogemusega.

Üheks piiranguks oli uurija vähene intervjuerimiskogemus. Kuigi pilootintervjuud läbi viies olid küsimused nii uuritavale kui ka uurijale üheselt mõistetavad, võib öelda, et intervjuerija rollis oli uurija liiga tagasihoidlik. Küsides lisaküsimusi või suunates intervjueritavat tagasi teema juurde, kui sellest kaugeneti, oleks rikastanud uurimuseks kogutavaid andmeid.

Ajalise piirangu tõttu ei saadetud uuritavatele tagasi transkriptsioone, et neid saaks täpsustada ja üle vaadata.

Piiranguks võib lugeda ka ajaplaneerimisoskust. Vähekogenud uurijana ei olnud töö autoril selget arusaama andmeanalüüsiks kuluva aja arvestamisel. Andmete mitmekordseks lugemiseks kulus rohkem aega, kui arvestatud. Autor arvestab eespool esitatud piirangutega ning

kasutab saadud kogemusi edaspidistes uurimustes.

Kuna uuriti seitset Tartu linna kooli õpetajat, ei saa antud valimit aluseks võttes üldistada tulemusi kõigile Tartu linna koolidele. Samas võib uuringu tulemustest kasu olla koolijuhtidele, kes antud uurimust lugedes saavad teada õpetajate hinnangutest ja arvamustest seoses kooli sisehindamisega.

Samuti on oluliseks praktiliseks väärtuseks õpetajate hinnangud ja arusaamad seoses kooli eesmärkide ning väärtustega. Uurimusest selgub, et õpetajad küll teavad kooli väärtuseid, kuid väärtuste edasikandmine sõltub suuremal määral õpetaja erialast ja isiksusest, kui kooliorganisatsiooni arendamisest tervikuna. Kuigi kooli eesmärke teatakse samuti, on õpetajad arusaamisel, et pigem on nad siiski õpetajad ja nende põhiliseks prioriteediks õpilased ja vastutus nende ning lapsevanemate ees.

Koolijuhtidele võiks huvi pakkuda ka uurimusest selgunud tõsiasi, et koolijuhi rolli kooli sisehindamise korraldamises peetakse uuringus osalenud õpetajate poolt tähtsaks ning koolijuhi suhtumine oma kooliorganisatsiooni mõjutab ka õpetajate koostöövalmidust ning panustamist kooli arengusse.

Kokkuvõte

Antud uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate hinnangud kooli sisehindamisest, sisehindamisprotsessi korraldusest koolis, koolijuhi rollist sisehindamisprotsessis ning saada ülevaade kuhu sobitab ennast selles protsessis õpetaja. Uurimistöö teoreetilises osas antakse ülevaade koolist kui õppivast organisatsioonist ning kirjeldatakse kooli sisehindamist, sisehindamisega kaasnevat ülesandeid, rolle ning tulemuslikkust. Uurimistöö metoodiline osa keskendub uurimuse läbiviimisele ning tulemuste analüüsimisele. Tegemist on kvalitatiivse uurimisega milles andmete analüüsimiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi meetodit. Andmete kogumiseks viis töö autor läbi poolstruktureeritud intervjuud seitsme õpetajaga.

Uurimistöö tulemustest selgus, et lisaks kooli väärtustele ning eesmärkidele kasutavad õpetajad õpilaste arendamiseks ka enda isiklike väärtusi ning seavad eesmärgid enda ainst ning isiksusest lähtuvalt. Õpetajatöoga seotud rollidest rääkides märkisid õpetajad, et õpilaste õpetamisele lisaks tuleb neil koolitöös täita erinevaid rolle. Õpetajate rollid on nii sotsiaalset laadi kui seotud kooli õppevara koostamisega. Samuti on õpetajate rollid seotud kooliväliste ürituse ja tegevustega õpilaste arendamisel ja juhendamisel väljaspool kooli. Kõigi rollide samaaegne täitmine on õpetajatele ajamahukas. Õpetajad tõid välja, et nende jaoks on olulisem toetada õpilaste arengut koostöös lapsevanematega. Kooli arendaja rolli õpetajad endal nii suuremahuliselt ei näinud.

Kooli arenemise ja kooli sisehindamise kontekstis tõid õpetajad välja, et on kursis kooli sisehindamise ja selle vajalikkusega. Neil on teada ülesanded, mis tuleb seoses kooli sisehindamisaruande valmimisega iga-aastaselt täita või edastada lapsevanematele, kuid õpetajate roll kooli sisehindamisel jääb minimaalseks. Põhjusena tuuakse välja koolijuhi ja juhtkonna tegevust kooli sisehindamisprotsessi korraldamisel ja kooli arendamisega seotud eesmärkide selgitamisel. Õpetajad tõid välja, et koolijuhil on sisehindamisprotsessis ja selle läbiviimisel oluline roll. Koolijuht enda tegevusega on koolitöötajatele eeskujuks ja tema selgitusoskusest sõltub suurel määral see, kui palju õpetajad on valmis kooli sisehindamise korraldamises kaasa lööma. Õpetaja hindab koolijuhi juures tema suhtlemis- ja kaasamisoskust, võimet sisehindamisega seotud ülesandeid ja sellega kaasnevat protsessi erinevatesse õpetajaga seotud töövaldkondadesse lõimida.

Tänu sõnad

Täna õpetajaid, kes olid nõus panustama uurimistöö valmimisse oma kogemusi ja aega. Suur tänu perekonnale, sõpradele ja kolleegidele mõistva suhtumise eest õpingute perioodil.

Autorsuse kinnitus

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

18.05.2017

Kati Kirikal

Kasutatud kirjandus

- Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). *Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations*. *Children & Schools*, 29(4), 199.
- Chapman, C., Sammons, P., CfBT Education Trust (United, K., University of Oxford (England), D. E., & University of Glasgow (United, K. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*.
- Coppierters, P. (2005). *Turning schools into learning organizations*. *European Journal Of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Day, C., Sammons, P., Education Development Trust (United, K., University of Nottingham (United, K., & University of Oxford (United, K. (2016). *Successful School Leadership*.
- Eisenschmidt, E., Aro, V., Kitsing, M., Punga, A., Salumaa, T., Tereping, M., Tiisvelt, L., Õun, T. (Koost). (2011). *Isehindamine. Õppe- ja kasvatustegevuse analüüsimine ja hindamine*. Tallinn: AS Atlex
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115
- Fauske, J. R., & Raybould, R. (2005). *Organizational Learning Theory in Schools*. *Journal Of Educational Administration*, 43(1), 22-40.
- Garvin, D. A. (1993). *Building a learning organization*. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülj. Külastatud aadressil:
<https://www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/sisehindamine>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London; New York: Routledge
- Kitsing, K. (Toim) (2008). *Õppeasutuse Sisehindamine Haridus- ja Teadusministeeriumi ja ESFi pilootprojekti "Koolikatsuja 2006+" raames valminud materjalid õppeasutuste sisehindamise toetamiseks*. Tartu
- Kukemelk, H., Mikk, J. (2015) *Eesti üldhariduskooli juhi ning tema asetäitja õppealal tööülesanded ning nende täitmisega kaasnev stress*. Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk OÜ

- Lai, E., & Cheung, D. (2015). *Enacting Teacher Leadership: The Role of Teachers in Bringing about Change*. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Luhn, A. (2016). The learning organization. *Creative & Knowledge Society*, 6(1), 1-13.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015>
- Retna, K. S., & Ng, P. T. (2016). The Application of Learning Organization to Enhance Learning in Singapore Schools. *Management In Education*, 30(1), 10-18.
- Salumaa, T. (2007) *Representatsioonid organisatsioonikultuuridest Eesti kooli pedagoogidel muutumisprotsessis*. Tallinn 2007 TLÜ Kirjastus
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. 1995. *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education
- Senge, M. P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2009) *Õppiv kool. Viie distsipliini käsiraamat haridustöötajatele, lapsevanematele ja kõigile, kellele haridus korda läheb*. Tartu: AS Atlex
- Senge, M. P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art of Practice of the Learning Organization*. New York: Random House.
- Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Tartu: Tartu Ülikool: Haridus- ja Teadusministeerium
- Pedler, M., Bourgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company: A strategy of sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*. Tartu Ülikool
 Külastatud aadressil: <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (Toim.). (2014) *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove
- Yin, R. (2003) *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). *What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship*. *Review of Educational Research*, (3). 255.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

UURIMISKÜSIMUSED	INTERVJUU KÜSIMUSED
1. Kuivõrd näeb õpetaja ennast kooli kui õppiva organisatsiooni liikmena?	1. Õppiv organisatsioon 1.1. Palun sõnastage enda kooli eesmärk (missioon, visioon) 1.2. Palun sõnastage enda kooli väärtused? 1.3. Milliseid tegevusi tehakse koolis selleks, et kool igapäevaselt areneks ja muutustega kaasas käiks? 1.4. Palun kirjeldage enda rolle koolis? 1.5. Millistest dokumentidest Te enda töös juhindute?
2. Kuidas õpetajad mõistavad kooli sisehindamise eesmärki?	2. Sisehindamine koolis 2.1. Palun sõnastage, mida Teie mõistate kooli sisehindamise all 2.2. Milleks on koolil vaja korraldada sisehindamist?
3. Kuivõrd mõjutavad juhupoolne eestvedamine ja sisehindamisprotsessi korraldus õpetajate hinnangul sisehindamise protsessi koolis?	3. Sisehindamisprotsess ja selle tulemuslikkus 3.1. Kirjeldage, kuidas Teie olete osalenud kooli sisehindamise protsessides 3.2. Kuidas on lahti seletatud Teie ülesanded kooli sisehindamise protsessis? Kes Teile neid ülesandeid selgitas? 3.3. Milline on Teie arvates koolijuhhi roll sisehindamise protsessis? 3.4. Palun kirjeldage, kui palju ja millistel viisidel olete Teie kasutanud sisehindamisaruandest saadavat informatsiooni enda edasise töö planeerimisel?

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

<p>05.04.2017 Tartu</p>	<p><i>Täna viisin läbi esimese intervjuu. Intervjueerides tundsin, et ei suuda 100 % intervjueeritavat kuulata. Mõtlesin liigselt sellele kuidas ja millal järgmist küsimust küsida ning proovisin analüüsida, millele intervjueeritav juba vastanud on. Kuna ma olen esimest korda uurija rollis, siis arvan, et see on normaalne ja järgmise intervjuuga peaksin proovima veidi vabam olla ja rohkem kuulata intervjueeritavat mitte olla liigselt kinni küsimustes.</i></p>
<p>10.04.2017 Tartu</p>	<p><i>Täna läks intervjuu päris hästi. Juba suudan keskenduda sellele mida kuulen ja eristada selle mida juba on räägitud. Ei küsi kaks korda sama asja, kui sellest on juba räägitud. Samuti hakkavad peas tekkima seosed erinevatest intervjuudest. Ei tea kas see seosteselgus püsib ka siis kui intervjuud on transkribeeritud ja hakkab tähenduslikke üksuseid otsima. See hirmutab mind veidi.</i></p>
<p>30.04.2017</p>	<p><i>Aitäh, kaaskodeerijale. Nii hea oli saada kindlust, et olen valinud õigeid tähenduslikke üksuseid ja neid sarnaselt kaaskodeerijale mõistnud. Kaaskodeerija näitas kätte ka mõned tähenduslikud üksused, mis mul justkui märkamata olid jäänud. Lugesin ja vaatasin ju nii nagu õpetatakse, et paari päeva tagant jälle üle ja leidsin ikka mõne asja mille muutsin või lisasin või ära võtsin, aga need asjad millele kaaskodeerija tähelepanu juhtis, olid mul endal märkamata jäänud. Igatahes nüüd vaatan veel ühe korra homme üle ja asun tegutsema nii, et tulemuste peatükk valmima hakkaks.</i></p>

Lisa 3. Väljavõte koodiraamatust

QCAmap programmi abil Exceli tabelina moodustunud koodiraamat

73	intervjuu_ B2	väärtu:	oma juurte teadvustamin				
74	intervjuu_ B2	väärtu:	teistest kultuuridest pärit isikute (laste) aktsepteerimine ning nende toetan				
75	intervjuu_ B2	väärtu:	õpioskuste omandamine				
76	intervjuu_ B2	väärtu:	uudsete vahendite ja meetodite kasutamine				
77	intervjuu_ B2	väärtu:	, teadmiste austamine ja hindamine				
78	intervjuu_ B2	väärtu:	töömotivatsiooni tõstmine ja hoidmine				
79	intervjuu_ B2	väärtu:	mitmekülgse arengu/arendamise toetamine.				
80	Intervjuu_ B4	õpetaja:	Minul kogu aeg hakkab pihta nii, et kui ma esimese klassi saan, mina need				
81	Intervjuu_ B4	õpetaja:	Mina väga hindan seda, kui laps julgeb tunnistada tõe, näiteks eksimusi,				
82	Intervjuu_ B4	õpetaja:	Kuna ma majandust annan siis on see ettevõtlikkus mida ma hästi igalt poc				
83	Intervjuu_ B4	õpetaja:	Ma arvan, et igakülgset selles mõttes, et kuna ma õpetan ühiskonnaõpetu				
84	intervjuu_ B4	õpetaja:	No minul on head suhted olulised, ja siis ikkagi omaalgatust ja loovust, et n				
85	Intervjuu_ B4	õpetaja:	Ma ei tegele niimoodi nagu nad on kirja pandud, see on õige. Ma ei tegele r				
86	Intervjuu_ B4	õpetaja:	Ma pean neid nagu tavaliseks kooli üheks komponendiks või osaks, et ma e				
87	Intervjuu_ B4	õpetaja:	Kui miski läheb katki, keegi saab viga, loomulikult ma sekkun vaatan, küsin				
88	Intervjuu_ B3	õpetaja:	Õpetajatel on ikkagi nii, et on missioon. Kui arstil on, et elu säästa ja anda,				
89	Intervjuu_ B3	õpetaja:	ninanuuskaja				
90	Intervjuu_ B3	õpetaja:	ema				
91	Intervjuu_ B3	õpetaja:	perekonnanõustaja				

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kati Kirikal, (sündinud 25. veebruaril 1986. aastal)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Tartu linna koolide õpetajate arusaamad kooli sisehindamisest“, mille juhendaja on Hasso Kukemelk,
 - 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, 18. mail 2017