

TALLINNA TEHNIKAÜLIKOOL

Majandusteaduskond

Ärikorralduse instituut

Triin Paaver

**VÄÄRTUSPÕHINE JUHTIMINE JA VÄÄRTUSARENDUS TEGEVUS  
ÜLDHARIDUSKOOIIDES ENESEANALÜÜSIDE PÕHJAL 2009 - 2018**

Magistritöö

Personalijuhtimise õppekava

Juhendaja: Aive Pevkur, PhD

Tallinn 2019

Deklareerin, et olen koostanud töö iseseisvalt ja olen viidanud kõikidele töö koostamisel kasutatud teiste autorite töödele, olulistele seisukohtadele ja andmetele, ning ei ole esitanud sama tööd varasemalt ainepunktide saamiseks. Töö pikkuseks on 10419 sõna sissejuhatusest kuni kokkuvõtte lõpuni.

Triin Paaver.....

(allkiri, kuupäev)

Üliõpilase kood: 178091HAPM

Üliõpilase e-posti aadress: [triin.paaver@gmail.com](mailto:triin.paaver@gmail.com)

Juhendaja: Aive Pevkur, PhD:

Töö vastab kehtivatele nõuetele

.....

(allkiri, kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

Lubatud kaitsmisele

.....

(nimi, allkiri, kuupäev)

## SISUKORD

LÜHIKOKKUVÕTE .....	4
LÜHENDID .....	5
SISSEJUHATUS .....	6
1. HARIDUSASUTUSE KUI ORGANISATSIOONI ERIPÄRA .....	10
1.1 Väärtused haridusasutustes .....	12
2. HARIDUSASUTUSTE JUHTIMINE.....	15
2.1. Väärtuspõhise juhtimise mõiste .....	16
2.2. Haridusasutuste juhid ja juhtimismudelid.....	19
3. EESTI HARIDUSASUTUSTE JUHTIMINE JA VÄÄRTUSED .....	23
3.1. Väärtused põhikooli ja gümnaasiumi seaduses ning riiklikes õppekavades.....	23
3.2. Kes on Eesti koolijuht? .....	24
3.3. Eesti koolijuhtide ja väärtuste uurimine .....	25
4. ÜLDHARIDUSKOOLIDE ENESEANALÜÜSIDE ANALÜÜS .....	28
4.1. Valim ja metoodika kirjeldus.....	28
4.2. Piirangud.....	29
4.3. Üldandmed aastatel 2009, 2014 ja 2018 eneseanalüüsi esitanud koolide kohta.....	30
4.4. Koolide eneseanalüüse iseloomustavad andmed .....	37
4.5. Eneseanalüüsides kajastatud põhiväärtused.....	40
4.6. Koolijuhtimise kirjeldus ja tegevused eneseanalüüsides .....	44
4.7. Väärtuspõhised juhtimismudelid Eesti koolides.....	48
5. JÄRELDUSED JA ARUTELU .....	51
KOKKUVÕTE.....	57
SUMMARY .....	59
KASUTATUD KIRJANDUS .....	61

## LÜHIKOKKUVÕTE

Käesolev magistritöö lähtub ideest, et kooli eesmärk on unikaalne – õppida ja õpetada – ning seega on haridusasutused erilised organisatsioonid. Organisatsiooni erilisus sõltub sellest, mida peame hariduse eesmärgiks ja sellest, kas kooli nähakse vaid aineteadmiste edastajana või igakülgse kasvukeskkonnana. Eesti haridus- ja teadustrategia 2021-2035 visioonidokumendis “Väärtused ja vastutus” tuuakse esile, et väärtuskasvatuse võtmeisikuks koolis on õpetaja, kellest sõltub õppijate väärtushoiakute kujunemine. Samas dokumendis rõhutatakse aga, et sellise koolikultuuri eest, kus saab toimuda väärtuskasvatus, vastutab koolijuht. Koolijuhtide väärtustest ja visioonist peaks sõltuma terve kooli tegevus ja sealt kaudu ka see, millise hariduse kool annab.

Magistritöös uuritakse, kuidas käsitletakse koolides väärtuspõhist juhtimist ja kui levinud on väärtuspõhise juhtimise ideed. Uurimise aluseks on koolide poolt esitatud eneseanalüüsid konkursile “Hea kool kui väärtuspõhine kool” aastatel 2009-2018. Eesmärgi täitmiseks käsitletakse kõigepealt haridusasutuste eripära organisatsioonina, seejärel väärtusi organisatsioonis ning seejärel haridusasutuste väärtuspõhist juhtimist.

Magistritöö empiiriline osa uurib koolide eneseanalüüsides kirjeldatud juhtimise ja personalitöö tegevusi, läbi mille on võimalik teostada väärtuspõhist juhtimist. Järelduste osas võtab magistritöö autor kokku eneseanalüüsi esitanud koolide statistilised andmed, eneseanalüüside kohta käivad andmed ning teeb järeldusi, kui levinud on väärtuspõhine juhtimine Eesti koolides.

Võtmesõnad: väärtuspõhine juhtimine, koolijuhtimine, väärtused, haridusasutuste juhtimine

## LÜHENDID

EHIS – Eesti hariduse infosüsteem

EÕS – Elukestva õppe strateegia 2020

HTM – Haridus- ja teadusministeerium

MBV – *Management by values*, väärtuspõhine juhtimine

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*, Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon

PGS – Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus

RÕK – Riiklik õppekava

## SISSEJUHATUS

Eesti riigi haridusstrateegia üheks eesmärgiks aastatel 2014-2020 on õpetaja töö ja õppeasutuse juhi rolli väärtustamine, et kindlustada hariduse ees seisvate väljakutsete seljatamine tulevikus (Elukestva õppe strateegia 2020, EÕS). See tähendab, et ootused õpetajate ja koolijuhtide professionaalsusele ja eneseteadlikkusele on varasemast kõrgemad ning vajalik on koolitöötajate toetamine kohanemaks kiiresti muutuva haridusmaailmaga.

Elukestva õppe strateegias seisab, et muutustega toimetulekut hõlbustab arusaam sellest, mis on hariduse ja selle eesmärkide puhul oluline. Strateegia siht on väärtuspõhine – see peab oluliseks iga õppurit ja tema eneseteostuse toetamist nii isiklikus, töö- kui ühiskonnaelus. Väärtuspõhiseid sihte kannavad ka teised olulised haridust puudutavad dokumendid, näiteks riiklikud õppekavad, haridus- ja teadusministeeriumi valdkondlikud arengukavad ning uus Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021-2035.

Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021-2035 visioonidokumendis “Väärtused ja vastutus” tuuakse esile, et väärtuskasvatuse võtmeisikuks koolis on õpetaja, kellest sõltub õppijate väärtushoiakute kujunemine. Samas dokumendis rõhutatakse aga, et sellise koolikultuuri eest, kus saab toimuda väärtuskasvatus, vastutab koolijuht. Väärtuskasvatuse kõigi koolielu valdkondade ja juhtimise keskmesse asetamine nõuab esmalt seda, et koolijuht peaks väärtuskasvatust oluliseks, toetaks ning motiveeriks kõiki osapooli sellesse aega ja ressursse panustama (Sutrop *et al* 2013).

Väärtuste keskmesse seadmine ehk kooli väärtusarendus on pikk ja mitmekülgset kompetentsi nõudev protsess ning seega on olulised seda juhtivate inimeste kutseoskused- ja kompetents. Erinevalt erasektori juhtidest lähtuvad kõik koolijuhid haridus- ja teadusministri kehtestatud kvalifikatsiooninõuetest (põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 74, lg 5). Koolijuhtide juhtimiskompetentse hinnatakse valdkondades nagu: organisatsiooni arengu juhtimine, õpikeskkonna kujundamine, personalijuhtimine, ressursside juhtimine ja enesejuhtimine. Kvalifikatsiooninõudeid täiendab haridus- ja teadusministeeriumi haridusasutuse juhi kompetentsimudel (Haridusasutuse juhi...). Selle järgi on koolijuhi rolliks olla nii meeskonna juht

(sh meeskonna ühiste väärtuste kujundaja), iga õpilase arengu toetaja, tulemuspõhine juhtija, kooli eduloo tutvustaja ja selle innovatsiooni juhtija.

Koolijuhil lasuvad ootused on suured, kuid nende rollide täitmist või täitmist takistavaid tegureid on vähe uuritud. Kukemelk ja Ginter (2016) toovad välja, et senised uuringud ja analüüsid on peamiselt keskendunud koolijuhtide võimekusele täita administratiivseid ülesandeid, kuid uuritud ei ole seda, millised on nende kutsekompetentsid või valmisolek olla koolikultuuri looja ja eestvedaja. Keskendumine administratiivülesannete täitmisele ja selle mõju uurimisele viitab vastuolule koolide ja seal töötavate inimeste töö ning mõju uurimises. Hariduse sihti seavad dokumendid taotlevad väärtuspõhist kooli, kuid koolide, nende juhtide ja õpetajate töö hindamine toimub jätkuvalt pigem statistiliste näitajate, näiteks riigieksami pingeridade või tasemetööde tulemuste alusel.

Bush (2008) väidab, et koolidel on ainulaadne eesmärk – õpetamine ja õppimine. Haridusfilosoof Harry Brighouse leiab, et hariduse kaudu saab aidata kaasa õpilase elukestvale õitsengule ja seega on kool kohustatud õpilasi ette valmistama ka perekonnaeluks ning osalemiseks sotsiaalsetes suhtevõrgustikus ja poliitilises elus (2006, 42). Kooli kui organisatsiooni erilisus sõltub sellest, mida peame hariduse eesmärgiks ja sellest, kas kooli nähakse vaid aineteadmiste edastajana või igakülgse kasvukeskkonnana. Hariduse aluseks võiks olla arusaam sellest, millist inimest me tahame kasvatada. Keerulisem küsimus on, kas tänapäevases pluralistlikus ühiskonnas on võimalik jõuda kokkuleppele, millised on ühiseväärtused ja mil määral saab kool neid edastada. (Pöder *et al* 2009)

Magistritöö empiirilise uuringu aluseks on Tartu Ülikooli eetikakeskuse korraldatud konkursile “Hea kool kui väärtuspõhine kool” esitatud koolide eneseanalüüsid ajavahemikul 2009-2018. Eneseanalüüside eesmärk on kirjeldada ja analüüsida kooli läbi väärtuskasvatuse prisma ning näidata kooli väärtusarenduse tegevusi kõigis hea kooli mudeli valdkondades. Käesoleva magistritöö eesmärk on käsitleda koolide väärtuspõhist juhtimist ja analüüsida, kui levinud on väärtuspõhise juhtimise ideed. Töös määratletakse koolide eneseanalüüsid kirjeldataud juhtimise ja personalitöö tegevuste alusel haridusasutuste juhtimismudelid Bush ja Gloveri (2014) käsitluse põhjal. Töö alaesmärgiks on välja selgitada, kui levinud on väärtuspõhine juhtimine väärtuspõhise kooli konkursil osalenud koolide seas.

“Hea kool kui väärtuspõhine kool” konkursile esitatud eneseanalüüside on tänaseks kogutud ligi kümme aastat. Siiani on eneseanalüüside põhjal tehtud vaid statistikat osalenud koolide hulga ja geograafilise paiknemise kohta ning neist on otsitud parima praktika näiteid andmebaasi

loomiseks. Eneseanalüüsid sisaldavad infot juhtimise ja personalitöö kohta ei ole siiani eraldi vaadeldud ega analüüsitud. Käesolev magistr töö on esimene katse teha kogutud andmete põhjal üldistusi koolide väärtuspõhise juhtimisega seotud tegevuste suundumuste ja arengute kohta.

Magistr töö eesmärgi täitmiseks püstitatakse järgmised uurimisküsimused:

1. Kas osalevate koolide seas on toimunud muutuseid geograafilise asukoha, koolide omandivormi, koolide suuruse ja õppekeele osas?
2. Kes on osalenud eneseanalüüside kirjutamises, milline on analüüside maht ja analüüsiv periood ning kas aastate jooksul on neis toimunud muutuseid?
3. Kas eneseanalüüsid on ära toodud kooli visioon, missioon, moto ja põhiväärtused ning kas neis on ühisosa riikliku õppekava üldosa üldnimilike ja ühiskondlike väärtustega?
4. Milliseid juhtimise ja personalitöö valdkondi on eneseanalüüsid kirjeldatud?
5. Millised on Eesti haridusasutustes domineerivad juhtimismudelid?

Magistr töö kvantitatiivsed andmed pärinevad haridusstatistikaandmebaasist HaridusSilm (uurimisküsimus 1) ja autori poolt läbiviidud andmeanalüüsist, mille aluseks on aastatel 2009, 2014 ja 2018 konkursile esitatud kokku 38 eneseanalüüsi (uurimisküsimused 2-4). Viieendale küsimusele otsib magistr töö autor vastust asetades eneseanalüüsist saadud andmed väärtuspõhise juhtimise mudelitesse (Bush, Glover 2014).

Esimene peatükk kirjeldab haridusasutusi kui organisatsioone, toob ära haridusasutuste eripärad ning sarnasused võrreldes teiste organisatsioonidega. Ühtlasi käsitleb peatükk väärtuste mõistet ja nende olemust haridusasutuste kontekstis.

Teine peatükk käsitleb haridusasutuste juhtimist, sh väärtuspõhise juhtimise mõistet ning väärtuspõhiseid juhtimismudeleid.

Kolmas peatükk annab ülevaate koolijuhtimisest Eestis, sh põhikooli ja gümnaasiumi seaduses ja riiklikes õppekavades olevatest väärtustest, Eesti koolijuhi kvalifikatsioonist ning seniseid uuringuid Eesti koolijuhtidest ja väärtuspõhisest juhtimisest.

Neljandas peatükis antakse magistr töö empiirilise osa ülevaade, kus esitatakse andmed eneseanalüüsi esitanud koolide, eneseanalüüside ja seal leiduvate juhtimise ja personalitöö tegevuste kohta. Need eneseanalüüsid, mis sisaldavad piisavalt andmeid, asetatakse väärtuspõhise juhtimise mudelitesse.

Viies peatükk on autori järeldused ja arutelu.



Töö autor soovib tänada TÜ eetikakeskuse juhataja professor Margit Sutropi, hea kooli projektijuhti Helen Hirsnikut, projektijuhte Õnne Allajet, Mari-Liis Nummertit ja Mari-Liisa Parderit ning kogu ülejäänud eetikakeskuse peret innustuse ja abi eest. Feliks Roodveed asjakohaste kommentaaride ja toetuse eest. Ning magistritöö juhendajat Aive Pevkurit igakülgse kaasabi eest.

Töö on pühendatud autori vanaema Lia Paaverile (1927-2018), kes oli kustumatu teadmishimuga väärtuspõhine koolijuht ning eeskuju.

## 1. HARIDUSASUTUSE KUI ORGANISATSIOONI ERIPÄRA

Küsimus, kas haridusasutused kui organisatsioonid on kuidagi erilised võrreldes näiteks äriettevõtetega, on organisatsiooniteoorias aruteluks olnud juba aastakümneid (Handy, Aitken 1990). Organisatsiooni võib defineerida kui kogumit üksikisikutest, kes on teatud viisil organiseerunud, et saavutada seatud eesmärgid. Selleks, et mõista organisatsiooni tuleb kõigepealt mõista üksikisiku, kui organisatsiooni põhilise ehitusmaterjali, käitumist. Üksikisikute omavahelised suhted mõjutavad nii rühmakäitumist, eestvedamist kui ka organisatsiooni ühist kultuuri. Organisatsiooni ei saa käsitleda väliskeskkonnast eraldiseisva või puutumatuna. (Daft 1998; Brooks 1999) Kõik need samad jooned on iseloomulikud ka haridusasutustele. Kool on sotsiaalne süsteem, mis ei saa eksisteerida keskkonnast ja teistest organisatsioonidest eraldi. Ballantine ja Hammacki (2009) järgi on kool sisendi ja väljundiga avatud süsteem, millel on struktuur, eesmärgid, funktsioonid, bürokraatia, professionaalsed töötajad, arenguvõimalused ja kontrollivajadus.



Joonis 1. Haridusasutus kui avatud süsteem  
Allikas: Ballantine, Hammack, 2009: 156

Haridusasutustele on omane kohanemisvõime, sest tegutseda tuleb juhindudes organisatsiooni väliselt (nt poliitikute poolt) loodud strateegiatest. Eesmärkide määramisel tuleb arvestada riiklike institutsioonide, õppenõukogu, direktori ja tema asetäitjate, õpetajate, õpilaste, lapsevanemate ja kogukonnaga. (Bass 2000) Mõnede autorite (Hawkins, James 2017) arvates muudabki vastastikune koostoime ühiskonnaga, mis põhjustab pideva muutustes olemise, haridusasutused komplekseteks – ainult koostisosade kirjeldamisest ei piisa, et täielikult aru saada, kuidas nad toimivad ja omavahel suhestuvad (Hawkins, James. 2017).

Käesoleva magistritöö kontekstis on oluline tuua välja koolide ainulaadset eesmärki – õppida ja õpetada (Bush 2008), sest see on seotud kooli juhtimise ja juhtimismudelitega. Töö autor ei pea vajalikuks välja tuua väga spetsiifilisi erinevusi koolide ja teiste organisatsioonide vahel. Üldistatult on koolide eesmärgist lähtuvalt koolidel kui organisatsioonidel neli võimalikku erinevust (Handy, Aitken 1990):

1. Juhtimine ei ole koolis alati põhitöö ja valdavalt ei ole kooli juht tulnud väljastpoolt haridusvaldkonda, st ta pole elukutseline juht või manageerija. See on erinev näiteks erasektorist, kus juhid vahetavad tihti ühelt positsioonilt teisele liikudes tegevusala- või valdkonda.
2. Olenevalt sellest, kuidas mõista hariduse eesmärki, võivad ka kooli eesmärgid olla väga erinevad, aineteadmistest kuni isiksuse kujundamiseni, sh võib kooli huvigruppe näha palju laiemalt kui ainult kool, õpilased ja lapsevanemad (nt kogukond, ühiskond).
3. Õpetajatelt oodatakse, et nad on lisaks oma kutseoskustele (õpetamine) pädevad veel paljudel muudel aladel: juhtimine, nõustamine, kogukonna eestvedamine jne
4. Lapsed/õpilased. Õpilane ei ole ei organisatsiooni töötaja, klient ega toode, ometigi on tal veidi ühist kõigi kolmega ja seega teeb õpilane koolist erilise organisatsiooni.

Tuleb arvestada, et Handy ja Aitken panid need erisused kirja 29 aastat tagasi. Vahepeal on üle maailma toimunud palju haridusreforme ja ka Eestis on neid sõlmpunkte püütud lahti harutada näiteks elukestva õppe strateegiaga 2020. Need kooli eripärad jäävad ilmselt alalisteks sõlmpunktideks. Samad teemad on sees ka Eesti haridus- ja teadusstrateegias, mida praegu töötatakse välja aastateks 2021-2035.

Samad autorid (Handy, Aitken 1990) on välja toonud niinimetatud seitse S-i: organisatsiooni toimimiseks vajalikud tegevused, mis on olulised nii koolile kui teistele organisatsioonidele ja millest juhil lähtuda tuleks:

- Strateegia (*strategy*) - otsustada, mis on võtmeülesanded ja millist huvigruppi need teenivad

- Struktuur (*structure*) – jaotada tööülesanded
- Süsteem (*system*) – leida meetodid, kuidas toimuvat monitoorida, kontrollida
- Personal (*staff*) – värvata õiged inimesed ning hoida nad motiveeritud ja pühendununa
- Oskused (*skills*) – koolitada ja arendada neis vajalikke kompetentse
- Stiil (*style*) – töötada välja parimad praktikad juhtimiseks ja inimeste kaasamiseks
- Ühised väärtused (*shared values*) – ja ennekõike, luua ühise missiooni tunne ning ühised väärtused.

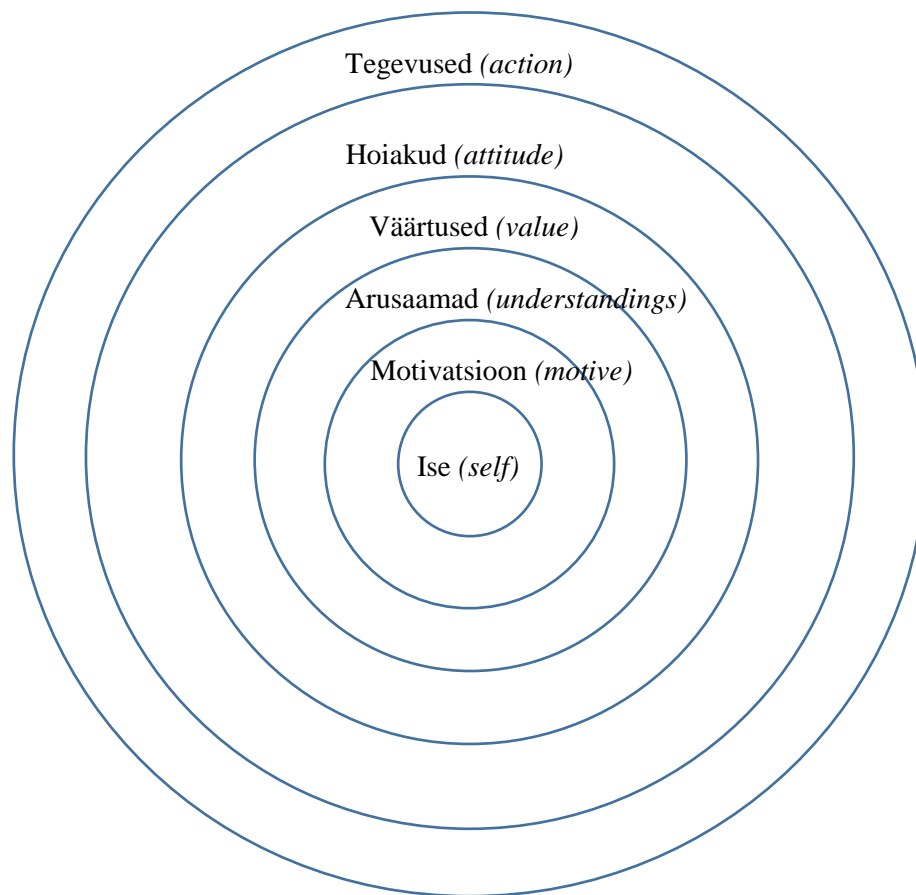
Seitsmest S-ist kuus esimest on tihedalt seotud juhtimis ja personalitöö funktsioonidega nagu personali planeerimine, värbamine, valik, personaliarendus ja – koolitus, tasustamine (Varts 2012).

Järgnev alapeatükk aga vaatleb väärtuste olemust ja olulisust haridusasutustes.

## 1.1 Väärtused haridusasutustes

Väärtuste definitsioone on mitmeid, kuid valdavalt ollakse ühte meelt, et need kujunevad aja jooksul ja võivad olla seotud sotsiaalsete teguritega, mis kaasnevad mõnda organisatsiooni kuulumise või muude tõekspidamisetega (Brooks 1999). Kuna reeglitega ei ole võimalik kõiki ootamatusi ära katta, on vajalik, et organisatsioonil oleks teatud hulk üldtunnustatud väärtusi ja kultuur, mis võimaldab töötajatel teha kooskõlalisi otsuseid, mis toetaksid organisatsiooni üldist strateegilist eesmärki (Korac-Kakabadse *et al* 2001).

Begley (2003; 2010) peab haridusasutuste kontekstis oluliseks eristada individuaalseid väärtusi kollektiivsetest grupi, professioni, ühiskonna või organisatsiooni väärtustest. Tuginedes Christopher Hodgkinsoni poolt väljapakutud mudelile (*Educational Leadership. The Moral Art*, 1991) kirjeldab ta isiku olemuse ülesehitust ja väärtuste positsiooni seal, läbi alljärgneva kihilise mudeli.



Joonis 2. Väärtused ja inimene ise  
Allikas: Begley, 2003; 2010.

Välimine kiht tähistab indiviidi nähtavaid tegevusi ja kõnet, mille järgi saab teha empiirilisi järeldusi inimese väärtuste kohta. Vaadeldavad tegevused ja väljaõeldu saavad olla uurimistöödele empiirilisteks alusandmeteks. Aga ühtlasi tuleb meeles pidada, et jälgitavad tegevused ja väljaõeldud sõnad, võivad aga ei pruugi peegeldada inimese tegelikke väärtusi. Järgmine kiht on hoiakud, mida võib vaadelda kui õhkõrna membraani, mis ühendab tegevused ja väärtused. Hoiakuid võib defineerida kui kalduvust väärtustest või väärtussüsteemist tulenevalt mingil moel käituda. Järgmine kiht on indiviidi tegelikud väärtused, mida ta hoiab ja avaldab. Neid on subjekti kaasabil lihtne tuvastada kuid seda miks inimene üht või teist väärtust omaks peab ehk milline on motivatsioon (ülejärgmine kiht), on juba keerulisem välja selgitada. Lisaks on vaja meeles pidada, et väljendatu ei pruugi alati tegelikkusele vastata. Väärtuste ja motivatsiooni vahel on arusaamad või teadmised, mida saadakse näiteks läbi kogemuste, koolituste, refleksiooni. Need on aluseks valikutele, mida inimene teeb ning ühtlasi väärtustele. (Begley 2003, 5-7)

Haydon (2007) toob ära mõned põhjused, miks väärtused (sh isiklikud väärtused) on haridusasutustes otsuste tegemisel ja tegevuste elluviimisel olulised:

- Väärtused on tegevuste ja eesmärkide mõjutajad. Kaalutletult tegutsedes on võimalik näiteks mõnda väärtust rohkem esile tõsta või edendada.
- Väärtused piiravad tegevusi. Kooli eesmärgiks võivad olla head eksamitulemused, kuid väärtused takistavad selle saavutamiseks mõne meetodi kasutamise (nt andmete võltsimine).
- Hinnangute andmine tugineb väärtustele. Näiteks personali hindamisel on hinnangu aluseks ka hindaja isiklikud hoiakud ja väärtused.
- Organisatsioonile omistatud omadused põhinevad väärtustel samamoodi nagu isikule omistatavad omadused. Näiteks saame rääkida nii hoolivast koolist kui hoolivast inimesest.

Järgmine peatükk käsitleb haridusasutuste juhtimist ja väärtuspõhise juhtimise mõistet ning haridusasutuse juhtimismudeleid.

## 2. HARIDUSASUTUSTE JUHTIMINE

Teadlikult või alateadlikult kasutavad kõik juhid väärtusi erinevate (töö)situatsioonide tõlgendamisel ja sobivate võimalikke lahenduste leidmisel (Begley 2003). Järgnevas peatükis tuleb kõigepealt käsitleda juhtimise (*management*) ja eestvedamise (*leadership*) erisus.

Tegemist on organisatsiooniteoorias palju vaieldud teemaga, millele lõplikku ja ühest lahendust ei olegi ilmselt võimalik pakkuda. Üks laialt levinud viis on näha juhis teatud kindla funktsiooni täitjat, kellel on ametlik tiitel ja roll. Eestvedajas aga näha kaastöötajate mõjutajat, teejuhti teatud eesmärkide saavutamisel ning kedagi kellel on soov panna kaastöötajad endale järgnema. (Brooks 1999)

Haridusasutustel on palju samu funktsioone, mis teistel organisatsioonidel nagu näiteks finantsjuhtimine, personalijuhtimine, suhtlus kogukonna ja huvigruppidega aga haridusasutuste puhul on esmatähtis ja unikaalne koolide eesmärk õpetada ja õppida (Bush 2008). Connolly *et al* (2017) pakuvad haridusasutuste (*educational*) kontekstis välja järgmise juhtimise ja eestvedamise eristuse:

- 1) Juhtimine on haridusasutuse kui süsteemi toimimise eest vastutamine, põhineb delegeerimisel ning on seotud hierarhiaga. Näiteks direktor delegeerib õppetöö alaste otsuste tegemise õppealajuhatajale, tema omakorda ainesektsioonide juhtidele jne. Delegeerimine on hierarhiline ja kõik süsteemi osad vastutavad süsteemi toimimise eest. Juhtimist peetakse bürokraatlikuks (Lumby 2019) ja sellest tulenevalt kohati negatiivsete konnotatsioonidega tegevuseks.
- 2) Eestvedamine on tegevus, millega mõjutatakse haridusasutuse liikmeid eesmärkide saavutamiseks ning see võib, kuid ei pruugi olla seotud hierarhiaga. Seda võib käsitleda süsteemina, millel on oma eesmärk ja aluspõhimõtted, mis vajab sisendit ja ressursse, on oma kulg, saavutavad tulemused ning mis toimib keskkonnas ja kontekstis. Eestvedamist nähakse üldiselt positiivsena, sest selle eesmärgiks muudatuste algatamine, et areneda ja saavutada paremad tulemused. (Connolly *et al* 2017)

Eelnevat toetab idee, et juhtimine on mingi seisundi säilitamise, töös hoidmise ja stabiilsuse tagamise tegevus ning eestvedamiseks on tegevused, mis loovad võimalusi muudatuste algatamiseks ja edasiliikumiseks (Barker 2001). Oluline on rõhutada, et on autoreid, kelle arvates nii juhtimise kui eestvedamise aluste uurimine hariduses takerdub sellesse, et teadlased ei teadvusta piisavalt haridusasutuste kompleksust ja keerukust (Hawkins, James 2017).

Käesolevas töös on nii juhtimise kui eestvedamise tähenduses edaspidi kasutusel sõna 'juhtimine', sest nagu ka Connolly *et al* (2017) välja toovad on näiteks delegeeriminegi oma olemuselt tegevus, millega mõjutatakse teisi ja seega võiks see kuuluda eestvedamise alla. Näiteks kooljuhtide igapäevaseid tegevusi jälgides pole mõistete 'juhtimine' ja 'eestvedamine' vahelist erisust just lihtne teha ning eestvedajaks olemine ei kahanda kuidagi koolijuhhi juhi rolli (Bush, 2008). Piir kahe mõiste vahel on hägus ning koolijuhid võiks ideaalis suuta mõlemat. Lisaks sellele on empiirilise osa aluseks olevates koolide eneseanalüüsidest valdavalt kasutatud juhtimise terminit. Kui kuskil käesolevas magistritöös on vajalik eestvedamise funktsiooni rõhutamine või on seda tehtud mõnes eneseanalüüsis siis on see ka selgelt välja toodud.

## 2.1. Väärtuspõhise juhtimise mõiste

Väärtuspõhise juhtimise mõistet hakati juhtimisteooriate-alases kirjanduses enam kasutama 1990ndate aastate keskel, pärast seda kui äri sektoris tulid avalikuks mitmed juhtide ebaetilise ja moraalitu käitumise juhtumid. Finantsskandaalid paljastasid juhtide korrupsiooni, ahnuse ja omakasu najal langetatud ebaetilised otsused. Juhtimisteoreetikud hakkasid suurepärase juhtide kirjeldamisel järjest rohkem tähelepanu pöörama juhi moraalile. Järjest enam kõlapinda sai järelalus, et väärtusvalikud mida juhid teevad, omavad kaugeleulatuvaid tagajärgi ja neil on ka organisatsiooniväline mõju. (Anderson 1998; Copeland 2014)

Väärtuste rollile efektiivses juhtimises osutati juba ka palju varem - 1939. a tõi Chester I. Bernard välja, et läbi väärtuste on võimalik töötajaid inspireerida ja motiveerida, luues usku ühistesse arusaamadesse, eduvõimalusse, isiklike motiivide rahuldamisse ja ühistesse eesmärkidesse ning koostöö olulisusse (Anderson 1997; Melé 2013). Kuigi viimase paari aastakümnega on juhtimis- ja organisatsiooniteooriates toimunud muutusi, mida võiks kokku võtta: enne öeldi, usaldus on hea aga kontroll parem, nüüd öeldakse, et kontroll on hea aga usaldus on palju parem, ei ole väärtused motivaatoritena kuhugi kadunud (Dolan, Richley 2006).



Dolan ja Garcia (2002) nimetavad väärtuste kaudu juhtimist (*managing by values* (MBV)) uueks strateegilise juhtimise tööriistaks, mis põhineb väärtustel. Nende sõnusti on tõeline eestvedamine kõige fundamentaalsemal tasandil dialoog väärtustest ja selle dialoogi eesmärgiks on organisatsiooni muutmine. Varasemalt on organisatsioonide juhtimisel räägitud enim efektiivsusest, kontrollist ja kasumist. Kuid need terminid on liiga kitsapiirilised ja ei anna organisatsiooniga seotud sidusgruppidele ega ka organisatsiooni liikmetele edasi seda, milline organisatsioon on ja mida ta saavutada tahab. (Pruzan 1998)

Väärtuste kaudu juhtimist võib iseloomustada ka kui kombinatsiooni strateegiliselt oluliste väärtuste ja normide otsimisest ning nende osas arusaama poole liikumist, sh jättes kõrvale ebaolulised väärtused ning vältides kroonilist konflikti organisatsiooniliikmete vahel. Eelkõige nähakse väärtuste rolli töötajate käitumise reguleerijatena, et organisatsioon saaks olla oma tegevuses ülimalt edukas. (Jaakson 2010)

Pruzan (1998) toob välja 6 põhjust, miks äriettevõtted peaksid väärtustega arvestama ja miks on need on kaasa toonud väärtuspõhise juhtimise poole liikumise:

1. Demokraatliku ühiskonna mitte-hierarhilistes organisatsioonides on traditsiooniline võim muutumas jõuetuks.
2. Juhid kaotavad suurtes kompleksetes organisatsioonides kontakti reaalse eluga.
3. Raha kui motivaator on liiga kitsapiiriline.
4. Huvigrupidel ja osanikel on õigus olla kaasatud ja organisatsioonidel on sotsiaalne vastutus.
5. Terased, loovad, motiveeritud, vastutustundlikud ja lojaalsed töötajad otsivad võimalusi teha mõtestatud tööd, soovivad saavutada isiklikku arengut ning otsivad harmooniat isiklike ja organisatsiooni väärtuste vahel.
6. See tasub ära.

Väärtustest on saanud keskne teema laiemalt ärieetikas ja ettevõtete sotsiaalse vastutuse diskussioonis (Melé,2013). Väärtused, moraal ja eetika on ka hariduses ja haridusasutuste juhtimise kesksed teemad (Hodgkinson 1991).

Väärtuspõhise juhi defineerimisel võib keskenduda kahele suunale: juhil endal on tugevad eetilised ja moraalsed aluspõhimõtted või juhi väärtused ühilduvad organisatsiooni ning huvitatud osapoolte väärtustega (Copeland 2014). Moraalse juhi minimaalne nõue on omada teatud hulka väärtusi ja põhimõtteid ning visiooni. Lisaks peab selline juht nägema tervikut, olema produktiivne, tal peavad olema oskused ja võimeid ning ta peab olema valmis riske võtma. Tõelise

meeskonnatöö loomiseks peab moraalne juht oskama jagada ka tundlikku informatsiooni, kuulama ja suhtlema. Tõelise edu aluseks aga on usalduse loomine, seda läbi kannatlikkuse, sallimise ja avatuse (Korac-Kakabadse *et al* 2001).

Mõned autorid (Haydon 2007; Bell, Harrison 2018) peavadki eriti oluliseks seda, et juhil oleks visioon. Juht peab koguaeg mõtlema sellele, kuidas tema organisatsioon saaks olla parim võimalik. Selleks tuleb tuvastada pikaajalised eesmärgid ning nende alusel kokku leppida lühiajalised eesmärgid, koostada plaanid ja kalkuleerida kulud ning olla neis tegevustes järjepidev. Võib ka öelda, et ühtki head kooli ei ole loodud ilma visioonita. (Bell, Harrison 2018)

Väärtuspõhisele juhtimisele ülemineku esimese sammuna nähakse väärtuste kirjapanekut ning siis neist tulenevalt kõigi järgnevate dokumentide (visioon, missioon, äriplaanid jne) kujundamist (Anderson 1998). Väärtuste kirjapanemine ja avaldamine on aga ainult jäämäe veepealne tipp, tavaliselt katavad need vaid selle osa, mida juhtidele tundub vajalik ideoloogilistel põhjustel või organisatsiooni fookusena välja tuua (Jaakson 2010). Mitmed juhid on pakkunud isiklikule kogemusele tuginevaid näpunäiteid ja õpetusi kuidas määratleda organisatsiooni väärtuspõhise juhtimise printsiipe ja seeläbi väärtuspõhist organisatsiooni üles ehitada. Näiteks Harry M. J. Kraemer Jr., (2011) pakub, et sellisteks printsiipideks on enese-refleksioon, tasakaal, ehtne alandlikkus ning tõeline enesekindlus. Neid põhimõtteid silmas pidades on tema meelsest läbi talendijuhtimise ja -arendamise, selge suuna valimise, efektiivse kommunikatsiooni ning motiveerimise ja kaasamise, võimalik üles ehitada väärtuspõhine organisatsioon ja seda edukalt juhtida ka näiteks kriisi ajal. Blanchard ja O'Connor (2004) rõhutavad, et väärtuspõhise organisatsiooni loomisel on väga oluline juhi eeskuju, vajadusel tema juhtimisstiili radikaalne muutumine (selleks peab ta ise vajadusest aru saama ja muutuse tegema). Nad toovad välja väärtushoiakutel põhineva juhtimise tegevuskava etapid:

I faas: missiooni ja väärtushoiakute määratlemine

II faas: suhtlemine ja edastamine

III faas: igapäevase tegevuse ühitamine väärtushoiakutega (individuaalselt, meeskondlikult ja organisatsiooni tasemel).

Nende faaside täitmisel on oluline koht personalitööl ja – arendusel. Runhaar (2017) toob välja, et personalijuhtimise valdkonnas on toimumas muutused ning enam ei nähta selles pelgalt töötajate käitumise kontrollimise, tulemuslikkuse tõstmise ja kasumi maksimeerimise vahendit. Rohkem keskendutakse nüüd tööle pühendumise, organisatsiooni eesmärkide ja professionaalse arengu

soodustamisele. Haridusasutuste konteksti selline pööre sobib, sest nagu eelpoolgi kirjeldatud, ei ole tegemist päris tavapärase organisatsiooniga.

Keskseks küsimuseks on taas motivatsioon ja personalitöö tegevused, mille kaudu seda mõjutada saaks. Runhaar (2017) ja Middlewood (2010) toovad hariduses oluliste personalitöö funktsioonidena välja: sobiva personali värbamise (sh meetodid, et kindlustada uute õpetajate kooli jäämine), erialase arengu (nt koolitused), tulemuste hindamise (nt arenguvestlused), tulemuste tunnustamine (nii rahaline kui mitte rahaline), töö kohandamine ja kaasamine (nt otsuste tegemisse).

Käesoleva magistritöö empiirilises osas eneseanalüüside analüüsis otsitud organisatsiooni visiooni, missiooni ja moto olemasolu (mis näitaks, et juhtimistegevustel on mingi alus) ning juhtimise ja personalitööga seonduvaid tegevusi.

## **2.2. Haridusasutuste juhid ja juhtimismudelid**

Kooli juhiks saadakse enamasti läbi õpetajaameti. Õpetajast administraatoriks saamine tähendab muutust nii oskustes kui näiteks keelekasutuses, paljudele asjadele teise vaatepunkti võtmist, uute kontseptsioonide loomist ning oskuste õppimist. Kõige parem nende omandamiseks on juba praktiseerivate koolijuhtide mentorlus või praktika koolis. (Browne-Ferrigno, Muth 2006)

Koolijuhi tööd peetakse üsna üheselt keeruliseks ja väga nõudlikuks ning koolikultuuri ja -kliimat määravaks (Silver *et al* 2009). Selles milline mõju on koolijuhil õpitulemustele jäädakse tihti eriarvamustele (Silver *et al* 2009; Pont *et al* 2009).

Kooli juhtidelt oodatakse, et nende tegevuse aluseks on selged isiklikud ja professionaalsed väärtused (Bush, Glover 2014) ning koolijuhtides nähakse kooli põhiväärtuste kandjaid, kes läbi kommunikatsiooni, poliitikate, seaduste ja strateegiate neid koolikultuuri kohaldavad ning seeläbi ka teistele teadvustavad (Niekerk, Botha 2017). Edukad koolijuhid on ka aina enam orienteeritud õppimisele ja õpetamisele, mis on haridusasutuste keskne ja unikaalne eesmärk (Bush, Glover 2014). Juhile on võtmetähendusega edendada pühendumust läbi jagatud väärtuste. Selles protsessis on eelkõige olulised juhi enda väärtused ja ideed ning eestvedamise oskused. Juhid peavad seega mõistma ennast ja oma väärtusi, et neid teistele võimalikult hästi edasi anda. (Davies, Davies 2004)

Väärtustel põhinevad juhtimisteooriaid on mitmeid aga enim on kasutatud termineid nagu autentne ümberkujundav juhtimine (*authentic transformational leadership*), autentne juhtimine (*authentic leadership*) ja eetiline juhtimine (*ethical leadership*) (Copeland, 2014). Alljärgnevas tabelis on ära toodud kolme stiili lühiiseloostused.

Tabel 1. Enim tuntud väärtuspõhiste juhtimisteooriate lühiiseloostused (Copeland 2014)

Juhtimisteooria	Iseloostus
Autentne ümberkujundav juhtimine ( <i>authentic transformational leadership</i> )	Juhid tahavad mõjutada järgijate moraalseid väärtusi ning olla neile organisatsiooni ümberkorralduste ja uuenduste inspireerijaks. Karismaatilised, visiooni otsijad, motivatsiooni innustavad, suunamudijad ( <i>influencers</i> ), tunnevad huvi ja vastutust kõigi oma järgijate suhtes, enesekindlad, kõrgete standarditega nii endale kui teistele, tugevate võimestamise oskusetega. Innovaatilisus ja eeskuju kaudu juhtimine. Usalduse kasvatamine.
Autentne juhtimine ( <i>authentic leadership</i> )	Rõhutatakse eneseks jäämist, ehtsust. Selge arusaam eesmärgist, omab eetilisi ja kindlaid väärtusi, mõistab nende otstarvet, juhib südamega, loob suhteid, näitab enese vaoshoitust ja distsipliini. Oskus mõista iseenda mõtteid, emotsioone, vajadusi, eelistusi ja uskumusi ning neile vastavalt käituda. Ehtsus/autentsus saavutatakse läbi enesemõistmise.
Eetiline juhtimine ( <i>ethical leadership</i> )	Altruistlikult motiveeritud, hoolivad ja tunnevad inimeste pärast muret. Huvituvad järgijate eetilise käitumisest. Kommuniqueerivad ise ja panevad suurt rõhku eetiliste standardite loomisele ning nende järgimisele

Allikas: autori koostatud

Bush ja Glover (2014) lähevad aga täpsemaks ja sõnastavad 9 erinevat haridusasutuse juhtimise mudelit. Oma olemuselt on need kõik väärtustel põhinevad, mõnes rõhutakse seda rohkem kui teises.

Tabel 2. Väärtuspõhised haridusasutuste juhtimismudelid (Bush, Glover 2014)

	Olemus	Kriitika, puudujäägid

<p>ÕPPIMISKESKNE JUHTIMINE <i>Instructional leadership / learning centred leadership</i></p>	<p>Juhi tähelepanukeskmes on õpetaja siis kui ta täidab oma põhifunktsiooni – õpetab (mõjutab laste arengut)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liiga keskendunud õpetamisele aga mitte õppimisele</li> <li>• Liiga keskne on direktori ekspertlus, võim ja autoriteet ja jätab teiste (ase)juhtide rolli kõrvale.</li> </ul>
<p>MANAGEERIV JUHTIMINE <i>Managerial leadership</i></p>	<p>Juhtide fookus peaks olema funktsioonidel, ülesannetel ja käitumisel, mis pädevalt täidetuna hõlbustavad teiste organisatsiooni liikmete tööd.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eeldatav organisatsiooni liikmete ratsionaalne käitumine.</li> </ul>
<p>MANAGERIALISM <i>Managerialism</i></p>	<p>Täpne ja kontrollitav tegevuste ja ülesannete ning käitumise planeerimine, eesmärgiks suurem efektiivsus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eelmise tüüpi äärmuslik edasiarendus, kaob hariduse eesmärk ja asemele tuleb efektiivsus kui ülim väärtus.</li> <li>• Peaks olema täienduseks teistele väärtuspõhistele juhtimise tüüpidele.</li> </ul>
<p>ÜMBERKUJUNDAV JUHTIMINE <i>Transformational leadership</i></p>	<p>Fookuses peaks olema organisatsiooni liikmete isiklik pühendumus organisatsioon eesmärkidele ja võimed neid täita, mis nõuab lisapingutust aga toob kaasa suurema produktiivsuse. Sobib muutuste elluviimiseks, võimaldab huvigruppide kaasamist. Rõhutab väärtuste olulisust aga põhiküsimus on “Kelle väärtused?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Õpetajate kontrollivahend, mis vajab truudust juhi väärtustele ning on tõenäoliselt rohkem juhi kui juhitava poolt aktsepteeritud.</li> <li>• Ei pruugi arvestada konteksti ja konkreetse kooli vajadustega.</li> <li>• Nõuab juhtidelt erioskusi, et etteantud poliitikaid ellu viia ja väärtusi rakendada.</li> <li>• Põhiküsimus: “Kelle väärtused?”, hariduse väärtused jäävad väljastpoolt peale surutavatele alla.</li> </ul>
<p>MORAALNE ja AUTENTNE JUHTIMINE <i>Moral and authentic leadership (values-based leadership).</i> Sarnased veel: <i>ethical leadership, spiritual leadership.</i></p>	<p>Erineb ümberkujundavast juhtimisest aususe (<i>integrity</i>) poolest. Eelduseks on, et juhtimise keskmes on juhi enda väärtused, uskumused ja eetika. Ning need on aluseks ka kooli visioonile, missioonile ja aluseks otsuste langetamisel. Mis on õige ja mis on vale on olulisemad kui autoriteet ja mõjuvõim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eeldab juhtidelt ausat käitumist, mille aluseks on selged isiklikud ja professioni väärtused.</li> <li>• Juhtide väärtused ei pruugi kõigile sobida.</li> </ul>
<p>JAOTATUD JUHTIMINE <i>Distributed leadership</i></p>	<p>Ametikoha autoriteet ei ole oluline. Organisatsioonis olevat ekspertlust kaasatakse, seda</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaotamine ja jagamine võib olla näiline, koolijuhile jääb ikkagi arvestatav võim, lõplik sõna.</li> </ul>

	formaalsest positsioonist või rollist olenemata. Vajab direktorite poolset soosimist ja kõigilt osalejatelt koostööoskusi ning suhtlemist.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Võib öitseda ka siis kui formaalses juhtimises haigutab tühimik.</li> <li>• Võimusuhted juhtide ja juhivate vahel muutuvad hägusaks.</li> </ul>
ÕPETAJA KUI JUHT <i>Teacher leadership</i>	Õpetajate formaalsed ja mitteformaalsed rühmitused, mida tihti toetavad koolivälised programmid. Eesmärgiks on õpetajate jõustamise kaudu kooli parendada ja arendada ning häid praktikaid ja algatusi laiemalt tutvustada. Jagatud väärtused on kõige alus, palju tuleb panustada õpetaja juhiks koolitamiseks ja talle tuleb juhi rolli võtmist võimaldada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolleegide seas aktsepteeritutel ei pruugi olla vajalikku kogemust ja oskusi.</li> <li>• Kontseptsiooni peetakse vahel pigem teoreetiliseks ja olemuselt manageristlikuks ning tõenäoliselt mitte reaalselt rakendatavaks.</li> </ul>
VÕRGUSTIK JUHTIMINE <i>System leadership</i>	Juhid koos kogu kooliga edastavad oma teadmisi ja oskusi väljas poole kooli, nt probleemsetesse koolidesse või sinna, kus lihtsalt on mõnest erialateadmise puudus (läbi võrgustiku). See aga tähendab, et koolidel on samad (või kattuvad) väärtused.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veel vähe uuritud võimalus (aastal 2014) ja kohati ehk liiga idealistlik/optimistlik.</li> </ul>
Kontekstist sõltuv juhtimine <i>Contingent leadership</i>	Juhtimises tuleb arvestada erinevate koolide konteksti. Vastavalt sellele milline on juhtimises ettetulev olukord või probleem valitakse reageering ja võetakse suund võimaliku lahenduse poole.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sõltuv juhtimine on olemuselt pragmaatiline ja see ei tugine selgelt eritatud väärtustele.</li> </ul>

Allikas: autori koostatud

Ükski ülal väljatoodud mudelitest ei ole n-ö puhas ja täielik, kuid kõik on siiski olulised. Esiteks selleks, et mõista ja tõlgendada juhtide tegevusi, viise kuidas vaadelda ja hoomata koolis toimivaid juhtimispraktikaid. Teiseks annab teooria mõistmine koolijuhtidele suuniseid nende praktikate loomiseks, võimaldades õppida ja avardades ühtlasi maailmapilti. (Bush, Glover 2014)

Käesolevas magistritöös on koolide eneseanalüüside põhjal määratud nende juhtimismudel, kui analüüsis kirjeldatud andmed on piisavad ja seda võimaldavad.

### **3. EESTI HARIDUSASUTUSTE JUHTIMINE JA VÄÄRTUSED**

Eesti haridus- ja teadusstrateegiat 2021-2035 ettevalmistav visioonipaber “Väärtused ja vastutus” pakub, et 2035. aastaks on kõigi haridusasutuste juhtimine väärtuspõhine ja iga haridusasutuse juht on võtnud vastutuse koostöise õpikogukonna kujunemise eest. Tuleviku haridusjuht on organisatsioonikultuuri kujundaja, kes veab eest teadus- ja tõenduspõhise õpikultuuri kujunemist ning on ka ise õppiv professionaal. (Sutrop 2019, 23)

Eelneva saavutamiseks on juba praegu olemas raamistik põhikooli ja gümnaasiumi seaduse (PGS) ning riiklike õppekavade (RÕK) näol. Seda, milline on seis Eesti koolijuhtidega täna, pole väga palju uuritud. Alljärgnevad alapeatükid annavad ülevaate väärtustest seaduses ja õppekavades, Eestis koolijuhiks saamisest ning koolijuhtide ja väärtuste uurimisest Eesti kontekstis.

#### **3.1. Väärtused põhikooli ja gümnaasiumi seaduses ning riiklikes õppekavades**

Üldhariduskoolidele on seadustega pandud kohustused, milliseid väärtusi õpilastele edasi anda tuleb ning sellest tulenevalt peaks need väärtused kajastuma ka koolis kui organisatsioonis. Põhikooli ja gümnaasiumiseadus (PGS) §3 sätestab üldhariduskooli alusväärtused: koolis toetatakse õpilase vaimset, füüsilist, kõlblist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut ning luuakse tingimused õpilase võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks ning teaduspõhise maailmapildi kujundamiseks. See saavutatakse, pidades oluliseks väärtusi, mis tulenevad Eesti Vabariigi põhiseaduses, ÜRO inimõiguste deklaratsioonis, lapse õiguste konventsioonis ja Euroopa Liidu alusdokumentides nimetatud põhimõtetest.

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades (mõlemas § 2) on alusväärtustena välja toodud üldinimlikud väärtused: ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu. Ning ühiskondlikud väärtused: vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus.

Need väärtused loovad raamistiku, mille alusel toimub koolides õppe- ja kasvatustöö ning millest peaks oma tegevuses juhinduma ka koolijuht.

### 3.2. Kes on Eesti koolijuht?

Eestis on haridusasutuse juhiks direktor, kelle kõrval võib olla veel mitmeid juhte nagu õppealajuhataja, õppejuht, arendusjuht, majandusjuhataja, huvijuht. Käesolevas töös on haridusasutuse juhi all mõeldud valdavalt direktorit, v.a. kui on vajalik luua väärtuste ja juhtimise seoseid mõne teise ametikohaga.

Koolidirektori võtab tööle kooli omanik, munitsipaalkoolide puhul on selleks kohalik omavalitsus. Direktorite lepingud on kas tähtajatud või 5. aastase tähtajaga. Koolijuhi (juhtide) kohustused ja rollid on määratud PGS-i, HTM-i, määruste, ametikirjelduste ja töölepinguga. Kohustuste alla käivad nii personalivalik, värbamine, hindamine, tasustamine kui vastutamine kooli finantsolukorra ja õppetulemuste eest. Küll aga pööratakse vähe tähelepanu õpilaste ja töötajate vaimsele heaolule. (Kukemelk, Ginter 2016)

Koolidirektoritele (ja õppealajuhatajatele) on PGS-ist tulenevalt sätestatud Haridus ja – teadusministri määrusega kvalifikatsiooninõuded. Läbi SA Innove tegeletakse ka haridusjuhtide kompetentsimudeli õpetamise ja arendamisega. HTM-i ja SA Innove koostöös on praeguseks lõpetanud kaks lendu koolijuhtide järelkasvuprogrammis, kõrge koolijuhipotentsiaaliga inimestele, kes näevad end koolidirektorina 1-2 aasta pärast (Koolijuhtide..., HTM). Lisaks toetab HTM juba neljandat lendu alustavaid koolijuhte, aidates koolijuhi ametis alustanutel leida uude rolli sisse elamiseks mõttekaaslasid ja kasvatada oma ametipädevusi (Alustavate..., HTM)

Haridusasutuse juhtimiseks vajalikke oskuseid õpetatakse nii Tartu Ülikoolis (haridustehnoloogia ja haridusinnovatsiooni õppekavadel) kui Tallinna Ülikoolis (haridustehnoloogia, haridusinnovatsiooni juhtimise ja hariduse juhtimise õppekavadel). Tee direktoriks algab enamasti õpetaja ametist ja antud õppekavad tõmbavad pigem juba praktiseerivaid koolijuhte.

SA Innove on pakkunud täienduskoolitusprogrammi “Väärtuspõhise ja õppijakeskse haridusasutuse juhtimine”, mille eesmärk on “tõsta koolijuhtide arusaamu ja teadlikkust väärtuspõhiselt juhitud mõjust indiviidile, organisatsioonile ning ühiskonnale tervikuna”. Programm on jagatud kolmeks astmeks ning mõeldud juhtidele, kelle väljakutseteks on õppiva organisatsioonikultuuri loomine või ühiste väärtuste sõnastamine ja oma asutuses igapäevaselt toimima panek. (Väärtuspõhise..., SA Innove) Koolitusel osales kolmes tasemes kokku 270



haridusasutuse juhti (eraldi koolitused olid üld- ja kutseõppe asutuste ning koolieelsete lasteasutuste juhtidele) ning sel teemal SA Innove uusi koolitusi ei planeeri.

### 3.3. Eesti koolijuhtide ja väärtuste uurimine

Eestis on direktoreid uuritud suhteliselt vähe ja seda pigem kaude nii koolikultuuri kui autonoomia kontekstis, läbi õpetajate tulemushindamise, lõpueksamite ja PISA testi tulemuste ning erinevate siht- ja sidusgruppide kaudu (Kukemelk, Ginter 2016). Valdavalt on uuringute keskmes olnud koolijuhtide administratiivsete ülesannete täitmise võimekus ja efektiivsus, aga mitte nende personaalsed omadused või väärtused, mis edukaks kooli juhtimiseks võiksid vajalikud. Kukemelk ja Ginter väidavad, et Eesti ühiskonna ootuseks on koolijuht kui superadministraator, kellel on selge ja hiilgav visioon koolist, mida ta efektiivselt ning majanduslikult edukalt ellu viib, sealjuures juhtides koolis ka hariduslikke protsesse. Kukemelk ja Ginter toovad välja, et koolijuhi tegevus piirdubki tihti üsna piiratud raamistikus kooli majandusliku juhtimisega ning kooli põhieesmärk – anda haridust – jääb kõrvale või delegeeritakse asetäitjatele. Veel juhtivad Kukemelk ja Ginter tähelepanu erinevate huvigruppide (kogukonna) vähesele seotusele kooli juhtimisega, formaalselt peetakse näiteks õpetajate ja lapsevanemate kaasamist otsustamisse parimaks praktikaks aga tegelikkuses on nende hõlmatus siiski pigem vähene. (Kukemelk, Ginter 2016)

Piret Siivelt uuris oma kutsemagistritöös (2004) väärtushinnangute ja väärtuste teadvustamist koolis, nii koolijuhtimise kui väärtuskasvatuse aspektides lähtudes ning keskendus koolijuhi väärtuste kaudu õpetajate ja töötajate mõjutamise võimalusele. Tema uuringust selgus, et kooli põhiväärtusi kirjeldades lähtusid nii juhid kui õpetajad peamiselt enda väärtustest aga sageli olid koolimeeskonnas kooli põhiväärtused siiski läbi arutamata. Siivelti töö kohaselt ei olnud 15. aastat tagasi enamuses koolides läbi mõeldud uute töötajate kurssi viimine koolis kehtivate väärtustega. Mittepädagoogilist personali, kes enamasti kasvatustöös otseselt ei osale, nähti täitmas vaid otseselt oma tööga seotud ülesandeid. Siivelti intervjuueritid koolijuhtidest pooled pidasid enda isiklikku eeskujutöötajate ja õpilaste oluliseks mõjutajaks. Selle läbi on kooli väärtushinnangud tugevalt seotud koolijuhi omadega ning viimase võime väärtusi sõnastada ja oskus ühiseid väärtusi kokku leppida on aluseks eetilise koolikultuuri loomisele. Siivelti järeldus on, et koolijuhid ei pööra piisavalt tähelepanu enda ja kolleegide ühistele väärtushinnangutele, kogu personali kaasamisele, uute töötajate sotsialiseerimisele ega ka eetikaga seotud küsimuste käsitlemisele koolis. Eriti vastuoluline oli koolijuhtide väide, et nii nende endi kui kooli põhiväärtuste hulgas on

olulisel kohal koostöö ja meeskonnatöö, kuigi tegelikkuses läheneti nii töötajatel kui õpilastele väärtuste selgitamisel individuaalselt ja tihti mitte väärtuskonflikti ennetavalt, vaid tagajärgedega tegeledes (2004). Siivelt tegi oma magistrیتöö juba 15. aastat tagasi, sellest ajast on muutunud nii seadused, riiklikud õppekavad ja muud hariduskorralduslikud dokumendid, mis nüüd on väärtuspõhised.

Koolijuhtide haridusfilosoofilisi seisukohti uuris magistrیتöös Indrek Lillemägi (2017). Ta toob intervjuude põhjal välja, et koolijuhid kirjeldavad õpiprotsessi väga abstraktselt ja üldsõnaliselt ning pigem kirjeldavad piiranguid, miks häid ideid ellu ei saa viia. Samale tendentsile viitavad Kukemelk ja Ginter (2016). Lillemäe töö eesmärgiks ei olnud vastata küsimusele, mil määral peegeldavad koolijuhtide vaated nende juhtimispraktikaid ja koolide reaalselt töökorraldust. Küll aga oli koolijuhtidel pragmatistlik ettekujutus õpetajast kui kasvukeskkonna kujundajast ning teisalt idealistlik seisukoht õpetajast kui moraalsest eeskujust. Lillemägi toob välja, et Eesti õpetaja kutsestandardite taustal võib järeldada, et koolijuhid näevad õpetajaid eelkõige klassiruumi kontekstis, kuid ei oota neilt laiemat mõju kooli juhtimisele ega ühiskondlikku aktiivsust.

Koolijuhtide kuvandit käsitlevad kaudselt mitmed ülikoolide lõputööd. Näiteks kirjutab Liis-Mari Mandel (2016), et õpilased seostavad direktorit kommi andmisega ning tegemist on tähtsa inimesega, kes otsustab, millised vaba aja veetmise võimalused on koolis lubatud. Ja kuigi õpilased leidsid, et direktori poole võib abisaamiseks pöörduda, jäi neile ebaselgeks tema mõjuvõim.

Koolijuhti rolli muutusest autonoomia suuremise läbi kirjutab Külle Viks oma magistrیتöös (2013). Hariduspoliitiline muutus sätestati uue põhikooli ja gümnaasiumi seadusega paar aastat enne Viksi uurimustööd. Selgus, et koolijuhid ei taju olulist muudatust kehtiva olukorra ning seaduseelnõuga sätestatud olukorra vahel kuid peavad peamiseks juhtimisautonoomia realiseerimise piiranguteks võimaluste näilisust, ressursside puudust ning kohaliku omavalitsuse üksuste sisemist korraldust.

Koolijuhi autonoomia ja selle suurendamine, mida Viks uuris (2013) oli üks alategevus neljast poliitikakujundamise hoovast. Need hoovad pakkus välja OECD, kes viis liikmes- ja partnerriikides läbi koolijuhtimise täiustamise uuringu (Pont *et al*, 2009). Uuringust selgus, et mineviku vajadustest lähtuv koolijuhi roll ei ole enam sobiv ning läbi poliitikakujundamise tuleks tõsta koolijuhtimise kvaliteeti ning muuta see jätkusuutlikuks. Tookordse (2006-2007) olukorra analüüsimisel leiti, et koolijuhtimine on kõigis OECD riikides ja partnerriikides muutunud hariduspoliitiliselt prioriteetseks teemaks, sest see täidab ülimalt olulist rolli kooli tulemuste parandamisel. Koolijuhi tegevus mõjutab õpetajate motivatsiooni ja võimekust ning keskkonda ja tööõhkkonda, olles oluline hariduse andmise tõhususe parandamisel. (Pont *et al*, 2009)

Kooli väärtuste teemat, täpsemalt seda, millised on õpetajate poolt tajutavad, koolis järgitavad ja omaks võetud väljendatud väärtused, uuris 2016. aastal Elle Kimask. Õpetajate sõnutsi olid nendeks väärtusteks: sõbralikus, õpilaste ja õpetajate vahelised head suhted, kooli traditsioonide hoidmine, õpilaste distsipliin ja korrale allumine ning õpilaste hea õppeedukus. Ebaolulisteks väärtusteks peeti: tervis, tervislik toitumine, lugupidav suhtumine kolleegidesse. Rohkem sooviti, et oleks võimalik arvestada õpilaste loovust, silmaringi avardamist, arvestada inimeste individuaalsusega ning ühtlasi arvestada õpilaste huvitegevust õppimise osana. Õpetajad leidsid, et väärtused on vaja koolis kokku leppida ja need ei tohi jääda formaalseks.

Väärtusi koolis on viimastel aastatel päris palju uuritud ainetundide kontekstis, aga need lõputööd keskenduvad valdavalt õppeprotsessis õpilastele edastatavatele väärtustele ning sealt on juba keerulisem teha üldistusi kooli väärtuste kohta.

## 4. ÜLDHARIDUSKOOLOIDE ENESEANALÜÜSIDE ANALÜÜS

Alljärnevalt kirjeldatakse uuringu valimit, metoodikat ja ning esitatakse andmeanalüüsi tulemused.

### 4.1. Valim ja metoodika kirjeldus

Uuringu aluseks olevate andmetele võimaldas juurdepääsu andmete koguja Tartu Ülikooli eetikakeskus (autori tööandja).

Valim koosneb Tartu Ülikooli eetikakeskuse konkursile „Hea kool kui väärtuspõhine kool“ aastatel 2009-2018 esitatud üldhariduskoolide eneseanalüüsides. Valimis on aastad 2009 (9 analüüsi, K1-K9), 2014 (17 analüüsi, K10-K26) ja 2018 (12 analüüsi, K27-K38), kokku 38 eneseanalüüsi. Analüüsid järjestati aastate kaupa, aastakäigu sees on analüüsides järjestus juhuslik. Andmed on esitatud isikustamata ja üldistatud kujul, v.a koolide geograafiline paiknemine linna, valla ja maakonna kaupa.

Konkursi näol on tegemist avaliku tunnustusprogrammiga, kuhu on võimalik eneseanalüüs esitada kõigil Eesti üldhariduskoolidel. Analüüsis tuleb analüüsida kooli väärtusarendustegevusi neljas valdkonnas:

- 1) õppe- ja kasvatustöö,
- 2) koolikeskkond,
- 3) juhtimine,
- 4) koostöö ja head suhted.

Antud analüüs keskendub eelkõige juhtimise valdkonnas kirjeldatule, kuid ei jäta kõrvale ülejäänud kolme aspekti, sest tihti on neiski kirjeldatud juhtimise ja personalitööga seonduvaid tegevusi (nt meeskonnatöö, kõigi töötajate kaasamine väärtusarendustegevustesse, põhiväärtused jne).

Koolidele on jäetud vabadus valida nii analüüsi aspektid ja fookusteema koostamises osalev meeskond, analüüsi aluseks olevad dokumendid, uuringud, küsitlused, lisamaterjalid (sh videod, pildid, jne) kui ka see, kas kooli kirjeldatakse või iseloomustatakse üldiselt (näiteks õpilaste ja õpetajate arvu, ajaloo, asukohta, koduloo vms kaudu). (Juhend... 2019)

Käesoleva magistritöö jaoks on statistilised andmed kooli liigi (algkool, põhikool või gümnaasium), omandivormi (munitsipaal-, era- või riigikool), kooli pidaja (vald või linn), kooli asukoha, õpilaste arvu ja õppekeele kohta on võetud HTMi haridusstatistika andmebaasist HaridusSilm. Näidatud andmed käivad konkursiaasta sügissemestri kohta.

Eneseanalüüsides otsis töö autor arvulisi tunnuseid (kvantitatiivseid) ja mitte-arvulisi tunnuseid (kvalitatiivseid), mida saab jagada kolme üldkategoriasse:

1. Eneseanalüüsides koostajad, analüüsides pikkus ja periood
2. Väärtuste ja väärtusarendusega seonduvaid tunnuseid:
  - a. Kas eneseanalüüsis on ära toodud kooli põhiväärtused (mis need on?)
  - b. Kuidas põhiväärtusteni on jõutud (ühine kokku leppimine, läbi arutamine)?
  - c. Mis need väärtused on ja kas koolide väärtused kattuvad RÕKi üldosas kirjeldatud üldinimlike ja ühiskondlike väärtustega?
3. Juhtimise- ja personalitööga seonduvaid tunnuseid:
  - a. Millised on eneseanalüüsi valitud kooli juhtimise aspektid?
  - b. Kas juhi rolli ja tegevusi on eneseanalüüsis kirjeldatud?
  - c. Kui juhtimistegevusi on kirjeldatud, siis millised need on?

Tuginedes eneseanalüüsides saadud informatsioonile on töö autor analüüsi viimases osas määranud kooli juhtimismudeli domineeriva tüübi lähtudes Bush ja Gloveri (2014) haridusaustuste juhtimismudelite tüpoloogiast.

## 4.2. Piirangud

Koolide eneseanalüüsides puhul eeldatakse, et eneseanalüüs on mitmekülgne ning tegevusi seostatakse väärtuste, väärtuskasvatuse ja väärtusarendusega (Juhend... 2019). Kuid kuna koolidele on jäetud üsna palju tõlgendusvabadust, siis esineb analüüsi, mis on kitsama fookusega

või ülesehitatud konkursi vormist erinevalt. See, kui kool ülal nimetatud aspekte kirjeldanud ei ole, ei tähenda, et koolide tegevuses need aspektid puuduksid.

Aastate jooksul on muutunud konkursi statuut ja juhendid ning see, millist informatsiooni küsitakse. Näiteks 2014. aastal oli fookusteemaks kiusamisvaba kool ja kõik 17 analüüsi keskenduvadki pigem kiusuennetus teemale ning kooli üldine taustainformatsiooni ja –kontekst jäävad napiks. Konkursi esimesel aastal paluti koolidel esitada ka taotlusvorm, kus küsiti nii statistilisi andmeid nagu õpilaste ja õpetajate arv, aga ka seda kuidas kool end keskkonnas (nt kogukonnas) positsioneerib. Edaspidi seda vormi enam ei kasutatud kuna kohati hakkas see kordama analüüsis kirjutatut.

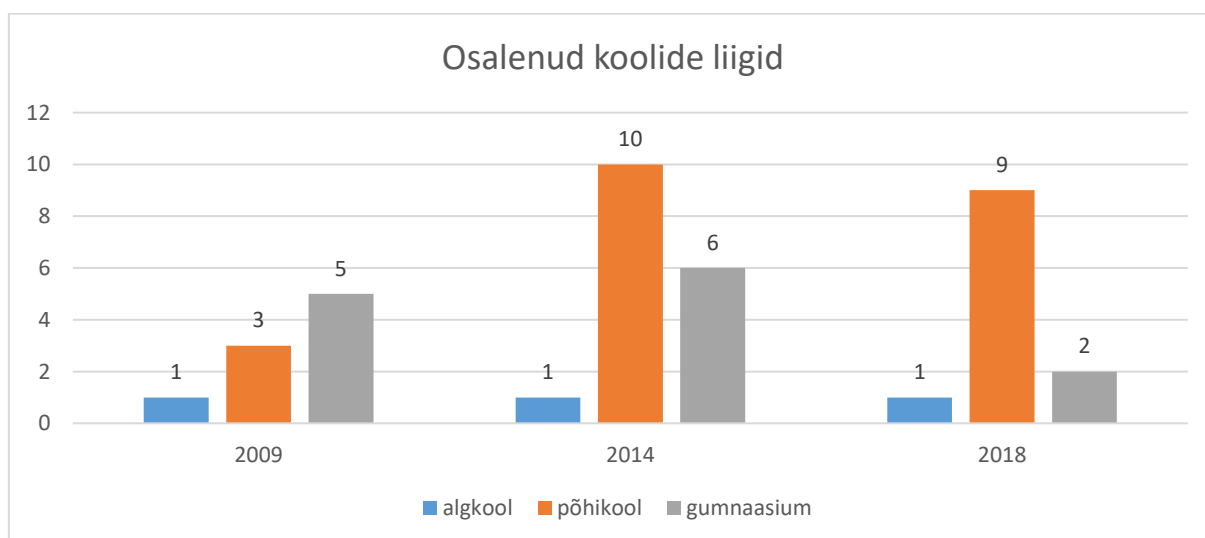
### 4.3. Üldandmed aastatel 2009, 2014 ja 2018 eneseanalüüsi esitanud koolide kohta

Käesolevas peatükis on eneseanalüüside esitanud koolide kohta alljärgnev teave: kooli liik, koolide omandivormid, kooli pidaja, osalenud koolide maakonnad, õpilaste arv ja õppekeel.

Andmed on kajastatud Haridus- ja teadusministeeriumi haridusandmebaasist HaridusSilm 2009., 2014. ja 2018. aasta sügissemestri seisuga.

#### Kooli liik

Igas analüüsitud aastakäigus on eneseanalüüsi esitanud üks algkool. Põhikoolide eneseanalüüsi on kokku 22 ja gümnaasiumide omi 13. Kokku on valimis eneseanalüüsi 38.



### Joonis 3. Eneseanalüüsi esitanud koolide liigid aastate kaupa

Allikas: autori koostatud

Võrdluseks on allolevas tabelis toodud valimiaastate koolide koguhulk. Valimiaastatest kõige suurema osalusega oli 2014 (3,22%) kõigist üldhariduskoolidest ja väiksem 2009. aasta (1,52%) kõigist üldhariduskoolidest.

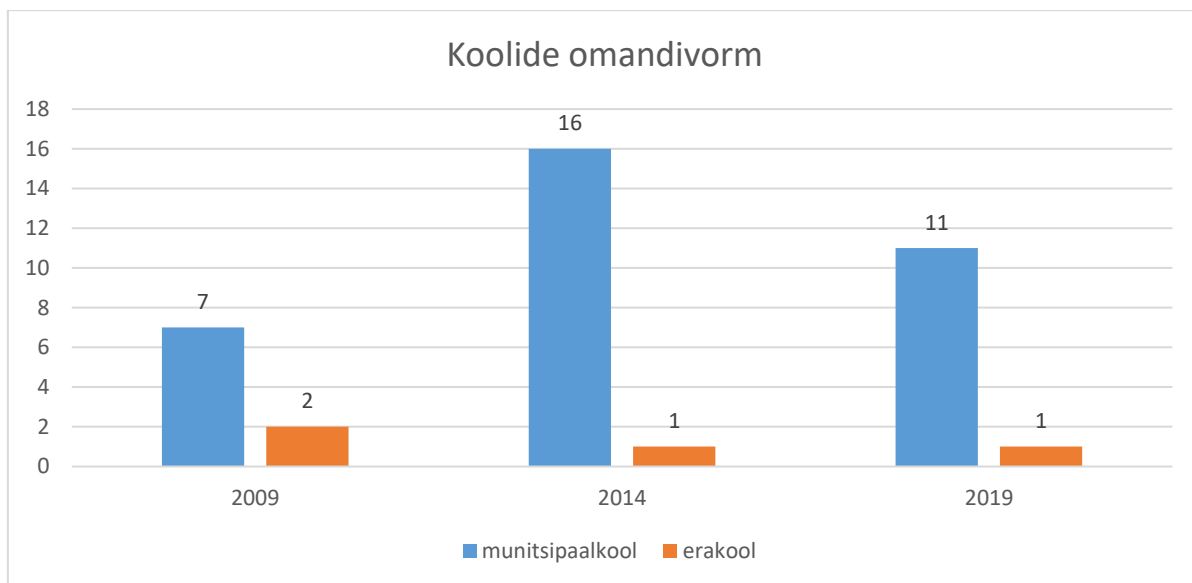
Tabel 3. Eneseanalüüsi esitanud üldhariduskoolide võrdlus koolide üldarvuga

	2009	2014	2018
Algkoolide Eestis kokku (tk)	93	67	56
Osalenud algkoolid (tk)	1	1	1
Osalenud koolide protsent kõigist koolidest (%)	1,08	1,49	1,79
	2009	2014	2018
Põhikoolide Eestis kokku	260	278	301
Osalenud põhikoolid	3	10	9
Osalenud koolide protsent kõigist koolidest (%)	1,15	3,6	2,99
	2009	2014	2018
Gümnaasiumide Eestis kokku	241	183	160
Osalenud gümnaasiumid	5	6	2
Osalenud gümnaasiumide protsent kõigist gümnaasiumitest (%)	2,07	3,28	1,25
	2009	2014	2018
Kokku üldhariduskoolide valimiaastatel	594	528	517
Kokku osalenud üldhariduskoolid	9	17	12
Osalenud üldhariduskoolide protsent kõigist üldhariduskoolidest (%)	1,52	3,22	2,32

Allikas: koolide hulk valimiaastatel - HaridusSilm, autori arvutused

### Koolide omandivormid

Valmis on kõigi aastate peale kokku neli erakooli, ülejäänud 34 on munitsipaalkoolid. Ühtki riigikooli valimis ei ole.

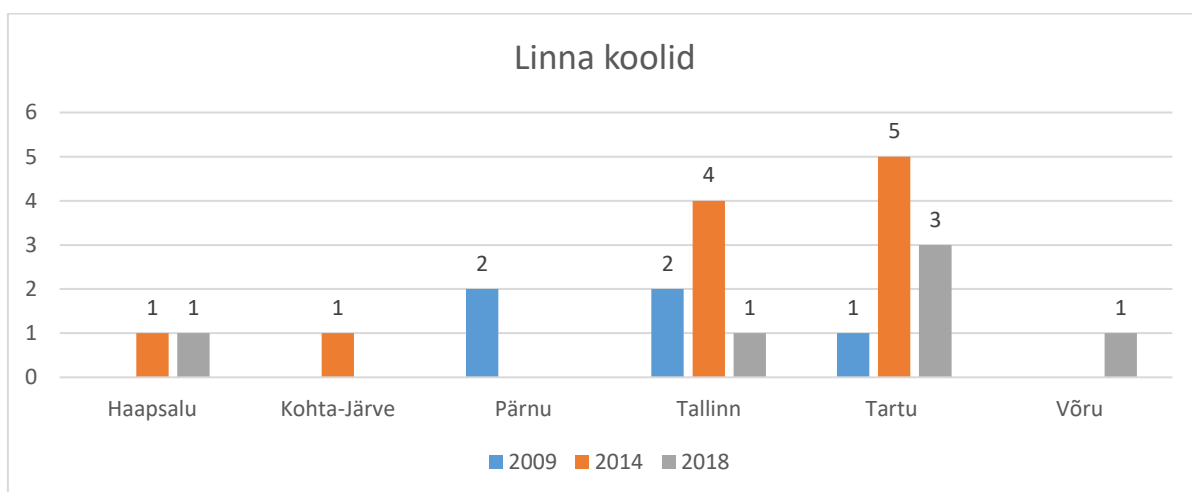


Joonis 4. Osalenud koolide omandivormid aastate lõikes

Allikas: autori koostatud

### Kooli pidaja

Kooli pidajaks on, kas linn või vald. Kõigil kolmel valimiaastal on kõige enam analüüse Tallinnast (vastavalt kaks, neli ja üks analüüs, kokku seitse analüüsi) ja Tartu linnast (vastavalt üks, viis ja kolm analüüsi, kokku üheksa analüüsi). Veel on linnadest esindatud Haapsalu, Kohtla-Järve, Pärnu ja Võru, valimisse kuulub kokku 22 linnakooli.



Joonis 5. Eneseanalüüsi koostanud koolide kooli pidajad

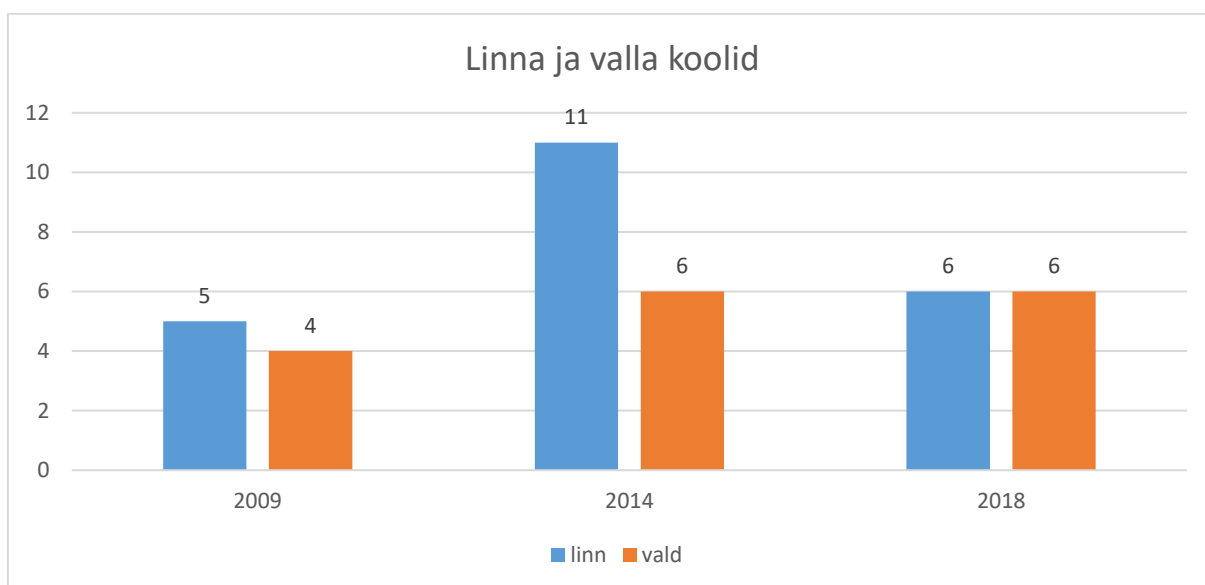
Allikas: autori koostatud



Ainus vald, kust on esitatud rohkem kui üks eneseanalüüs aastas, on Saaremaa, 2014. aastal esitati sealt kaks eneseanalüüsi. Valimiaastate peale kokku on kaks tööd esitatud veel Elva vallast (2009 ja 2014) ja Saue vallast (2014 ja 2018). Üks analüüs on esitatud alljärgnevatest valdadest:

- Alutaguse (2014)
- Hiiumaa (2018)
- Jõelähtme (2018)
- Kambja (2009)
- Põltsamaa (2009)
- Rae (2009)
- Röpina (2014)
- Saarde (2018)
- Türi (2018)
- Väike-Maarja (2018)

Kolme valimiaasta peale kokku on 22 linna kooli eneseanalüüsi ja 16 valla kooli eneseanalüüsi.



Joonis 6. Linna ja vallakoolide võrdlusarvud aastate kaupa

Allikas: autori koostatud

### **Maakonnad**

Kõige rohkem osalejaid on Tartu maakonnast (12) ja Harju maakonnast. Valimi aastate jooksul on osalejaid kokku olnud 12 maakonnast, st valimis on esindamata 3 maakonda: Rapla, Valga ja Viljandi maakond.

Tabel 4. Eneseanalüüsi esitanud koolide maakonnad

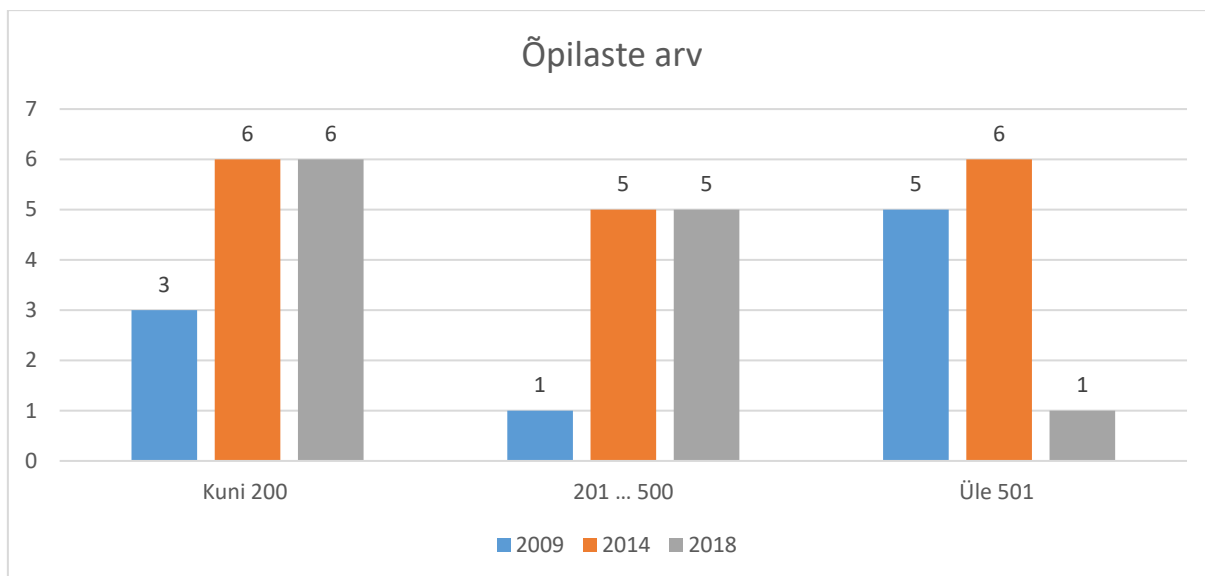
	2009	2014	2018	Kokku
Harju maakond	3	5	3	11
Hiiu maakond	–	–	1	1
Ida-Viru maakond	–	2	–	2
Jõgeva maakond	1	–	–	1
Järva maakond	–	–	1	1
Lääne maakond	–	1	1	2
Lääne-Viru maakond	–	–	1	1
Põlva maakond	–	1	–	1
Pärnu maakond	2	–	1	3
Saare maakond	–	2	–	2
Tartu maakond	3	6	3	12
Võru maakond	–	–	1	1
				38

Allikas: autori koostatud

### Õpilaste arv

Õpilaste arv tugineb HaridusSilma andmetel, on analüüsi esitamise aasta sügissemestri seisuga ja käesolevas töö jaoks on koolid õpilaste arvu järgi grupeeritud kolmeks:

- kuni 200 õpilast – väikekool
- 201 kuni 500 õpilast – keskmine kool
- alates 501 õpilasest – suurkool



Joonis 7. Koolide õpilaste arvud aastate lõikes

Allikas: autori koostatud

Kokku on valimis 15 kooli kus on kuni 200 õpilast, 11 kooli mille õpilaste arv jääb 201 ja 500 õpilase vahele ning 12 kooli kus on üle 501 õpilase. Kõige väiksema õpilaste arvuga kool on 23 õpilasega (osales 2014. aastal) ja kõige suurema õpilaste arvuga koolis on 954 õpilast (osales 2014. aastal).

## Õppekeel

Valimi koolidest 34 on eesti õppekeelega, ühes koolis on eesti keele kõrval ka inglise keelne õpe (2014), kolmes koolis on eesti keele kümblusklass, sh ühes neist koolidest ainult eesti õppekeelega õpilasi ei olegi (2018. aasta). Valimiaastatel oli HTMi statistika järgi vene õppekeelega koole vastavalt: 92, 79 ja 73.

Koolide kirjeldava statistika põhjal võib öelda, et linnadest paistavad mitme analüüsiga silma Tallinn (7) ja Tartu (9) ning Tartu maakond (12) ja Harju maakond (11), kuid kõigis ülejäänud maakondades ja linnades-valdades on osalejaid oluliselt vähem. Linnakoole on analüüsi valimis kuue võrra rohkem. Koolide õpilaste arvu grupid (väike, keskmine ja suur) on üsnagi võrdsed, selgelt eristuvat gruppi välja tuua ei saa.

#### 4.4. Koolide eneseanalüüsi iseloomustavad andmed

Käesoleva peatüki andmed tulevad eneseanalüüsides: analüüside koostajad, nende ametikohad, analüüside pikkus ja analüüsitav periood ning koolide huvigrupid, kellele suunatud või kellega koos koolielu edendatakse.

##### **Koostajad ja nende ametikohad**

Enamasti on koolide eneseanalüüsid koostatud väikese grupi koolitöötajate poolt. Kõige sagedamini on koostajaid kolm (8 analüüsi) või neli (5 analüüsi), suurim hulk koostajaid on 15 (1 analüüs) ning väikseim üks (1 analüüs). Valimis olnud kuues analüüsis ei olnud võimalik koostajate hulka tuvastada, kas selle pärast, et neid polnud märgitud või oli märgitud üldiselt (nt arendusnõukogu, juhtkond).

16 eneseanalüüsis on koostajad välja toodud ees- ja perenimega aga ilma ametinimetusteta, 4 eneseanalüüsis ei ole koostajaid üldse märgitud.

Koolijuht on koostajate seas 2009. aastal märgitud kahel korral, 2014. aastal kuuel korral ja 2018. aastal seitsmel korral.

Tabel 5. Eneseanalüüsides koostajate hulgas ära toodud ametinimetused

Analüüsi koostajate nimed ilma ametinimetusteta	16
Direktor	15
Õppejuht/õppalajuhataja/õppedirektor	14
Õpetajad	8
Muud ametinimetused: projektijuhid, majandusjuhataja, kool sekretär, noorte koordinaator, kultuuri- ja arendustegevuse koordinaator, hoolekogu esimees, valla haridusnõunik, HEV koordinaator, gümnaasiumi astme nõukoja esimees	7
Huvijuht	5
Arendusjuht	4
Koostajaid ei ole märgitud	4
Kooli psühholoog/psühholoog-karjäärinõustaja	2
Sotsiaalpedagoog	2
Haridustehnoloog	2
Juhtkond koos õpetajatega või kogu kollektiiviga	2

Allikas: autori koostatud

##### **Analüüside pikkus**

Analüüside pikkuse (ilma lisadeta) täpsemaks arvestamiseks on aluseks võetud sõnade arv. Eesti keeles on standardlehekülje pikkuseks ligikaudu 1800 tähemärki (koos tühikutega), mis on umbes 240 sõna (VTS, §14, lg 4).

- Kuni 10 lehekülge: 9 analüüsi
- 11 kuni 20 lehekülge: 18 analüüsi
- 21 kuni 30 lehekülge: 8 analüüsi
- Üle 31 lehekülge: 3 analüüsi

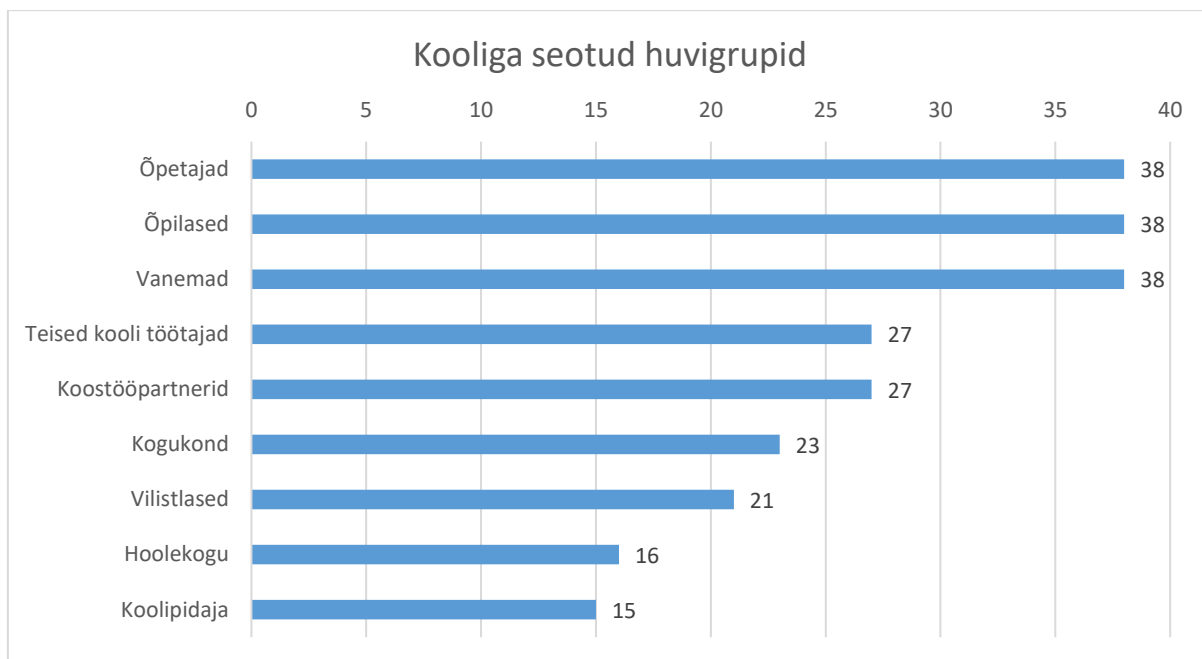
Kõige lühem analüüs on 4 lehekülge (2009) ja kõige pikem 62 lehekülge (2018). Alla 10 leheküljelisi analüüse on 2009 ja 2014 aastal kokku 8 ning ainult üks 2018. aastast. Kolm üle 31 leheküljelist analüüsi on kõik 2018. aastast.

### **Analüüsitav periood**

Selgelt on analüüsitav periood toodud välja kahes analüüsis: 2 kuud (K24) ja aastad 2011-2014 (K25). Ülejäänute puhul saab perioodi aimata vaadates, mis ajast on alusdokumendid või ei ole seda võimalik tuvastada. Põhiliselt eelmise aasta alusel on kirjutatud 12 eneseanalüüsi, kahekolme eelmise aasta andmete põhjal on kirjutatud 14 analüüsi, viies analüüsis on viidatud alusdokumentidena vanemat kui kolme aasta tagust materjali ja kuues töös ei ole piisavalt infot, et analüüsitavat perioodi paika panna.

### **Huvi-, sidus- ja sihtgrupid**

Kooli õpetajad, õpilased ja lapsevanemad olid kõigis 38. analüüsis huvigruppidega tuvastatavad. 27 eneseanalüüsist oli võimalik huvigruppidega tuvastada ka kooli teised töötajad (tugitöötajad ja mittepäädagogilised töötajad) ning koostööpartnerid (nii avalikusektori organisatsioonid kui eraettevõtted). Kooli tegevuste olulise sihtgrupina või kooli mõjutajana oli kogukonnast kirjutatud 23 eneseanalüüsis. Kogukonna mõiste on eneseanalüüsides laialivalgud. Kogukonnana on nimetatud nii linna kui valda, lähedal olevaid asulaid, külakogukonda, Lõuna-Eesti noorsportlasi, alternatiivharidust pooldavaid peresid, eri rahvusi, saksa keelset, eesti keelset ja vene keelset kogukonda, kristlikku kogukonda. Kolmel korral on kooli nimetatudki kogukonnaks.



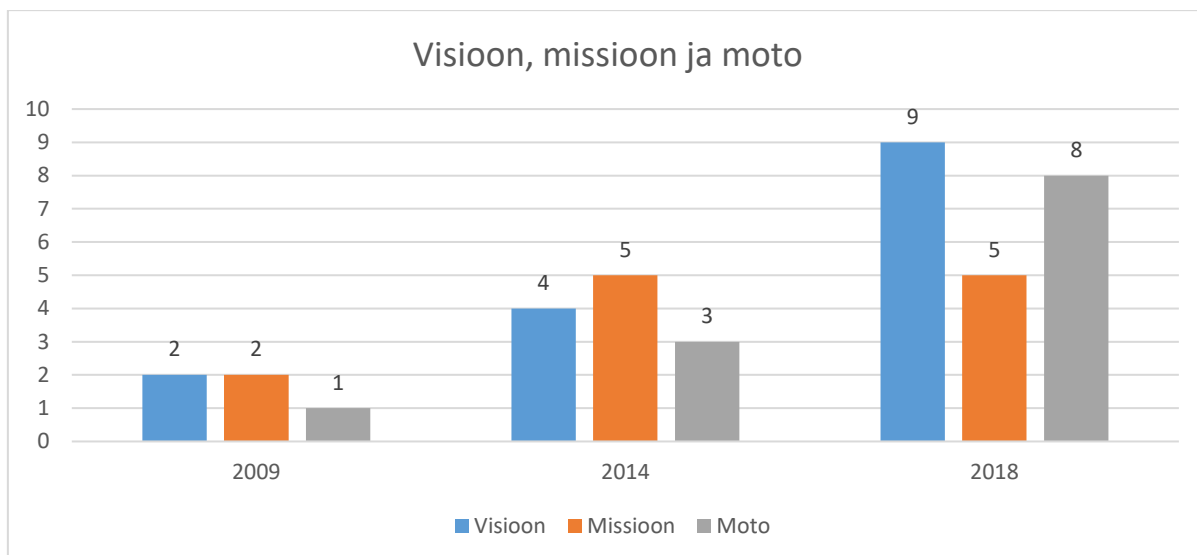
Joonis 8. Koolidega seotud huvigrupid.

Allikas: autori koostatud

### **Visioon, missioon ja moto**

Analüüsid koolide väärtusarendustegevusi, on üheks indikaatoriks vastavasuunalistest tegevustest see, kas koolil on visioon, missioon ja moto ning kas neid kasutatakse või nendele viidatakse kooli tutvustamisel.

2009. aasta üheksast eneseanalüüsist kahes on kooli visioon ja missioon kajastatud ning kolmandas on märgitud kooli moto. 2014. aasta 17-st eneseanalüüsist on neljas kooli visioon ja missioon ära toodud ning veel ühes ainult missioon. Kooli moto on kolmel korral esindatud, ühel korral eneseanalüüsis, kus ei ole ära toodud ei kooli visiooni ega missiooni. 2018. aasta 12-st analüüsist üheksas märgitud visioon ja viies missioon, sh neljas eneseanalüüsis on mõlemad. Kooli moto on kajastatud kaheksas analüüsis.



Joonis 9. Eneseanalüüsidest märgitud visioon, missioon ja moto aastate lõikes.

Allikas: autori koostatud

Analüüside kirjelduse kokkuvõtteks saab öelda, et valdavalt analüüsivad koolid eelmise õppeaasta või paari-kolme viimase aasta tegevusi (kokku 24 analüüsi), analüüsi pikkuseks on enamasti 11-20 lehekülge ning analüüside maht on ajajooksul pigem suurenenud. Koolid näevad oma tegevuse põhiliste huvigruppidega õpetajaid, õpilasi ja vanemaid, harvemini kooli teisi töötajaid, koostööpartnereid, kogukonda ja vilistlasi. Koostööd hoolekogu ja kooli pidajaga (kohalik omavalitsus) mainitakse juba oluliselt vähem.

Visioon, missioon ja kooli moto väljatoomine on valimiaastate kaupa tõusnud, mis näitab, et koolid mõtlevad eneseanalüüsi tehes rohkem ka sellele, kuidas end kirjeldada.

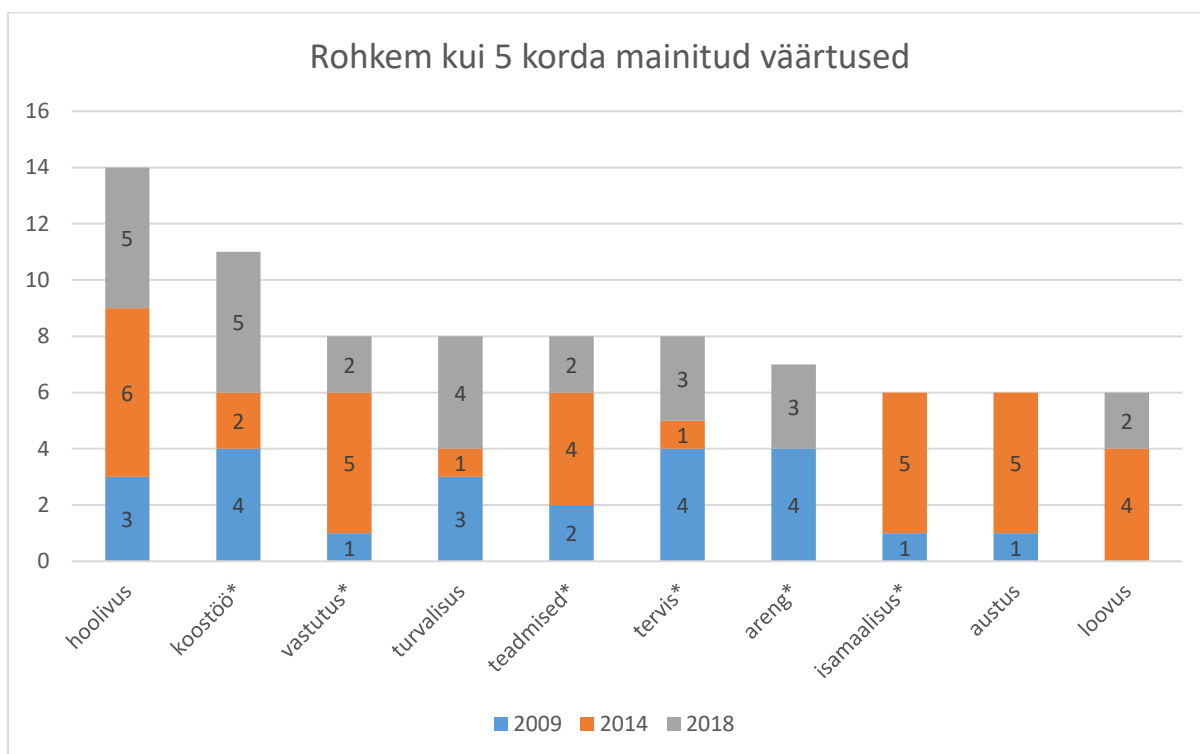
#### 4.5. Eneseanalüüsidest kajastatud põhiväärtused

38 eneseanalüüsist 30. oli võimalik tuvastada kooli (põhi)väärtused, 8 eneseanalüüsis polnud väärtusi kas üldse mainitud või ei sisaldanud need piisavalt informatsiooni, et sealt kooli põhiväärtusi välja lugeda.

Enam kui ühe korra on eneseanalüüsidest nimetatud 28 väärtust, lisaks on nimetatud veel 36 väärtust. Alljärgnevas tabelis on aastate lõikes väärtused, mida on nimetatud rohkem kui viis korda. Sisult samatähenduslikud, kuid erinevate sõnadega väljendatud väärtused on grupeeritud ja joonisel tähistatud tärniga:



- koostöö, sh koostöövalmidus, koostöötahe ja meeskonnatöö;
- vastutus, sh kohusetunne;
- teadmised, sh haritus, hea põhiharidus, tugev põhiharidus, tarkus;
- tervis, sh hea tervisekäitumine, tervislikud eluviisid;
- areng, sh isiklik areng (vaimsus), vaimsus;
- isamaalisus, sh rahvuslikkus, patriotism.



Joonis 10. Väärtused, mida on kooli väärtustena välja toodud rohkem kui 5 korda

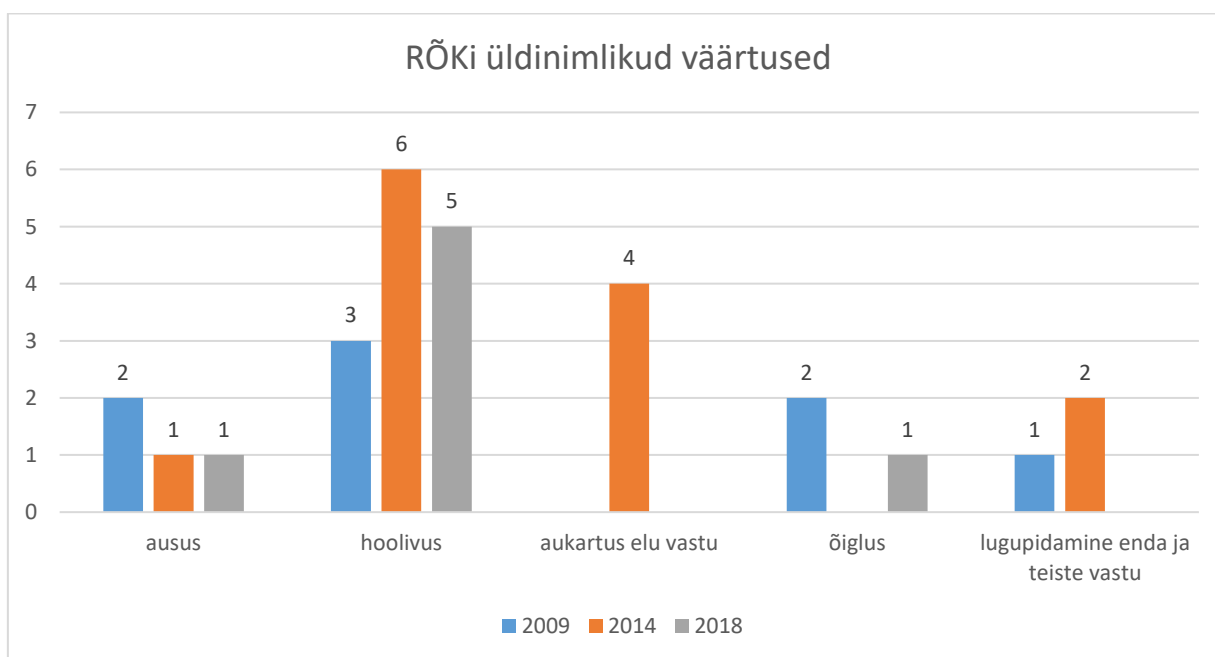
Allikas: autori koostatud

Kõige rohkem on põhiväärtusena nimetatud ka RÕKi üldosas olevat hoolivust (14), selle on oma väärtuste hulka arvanud üks algkool, kümme põhikooli ja kolm gümnaasiumit. Kõik on munitsipaalkoolid, nende hulgas kuus linna kooli ja kaheksa vallakooli. Kuues koolis on kuni 200 õpilast, kahes koolis 201...500 õpilast ning kuues koolis üle 501 õpilase. Üks koolidest on vene õppekeelega (2014).

Erinevaid väärtusi, mis eneseanalüüsis kooli väärtustena nimetatud, on tavaliselt 3-5 (20 eneseanalüüsis). Kõige rohkem on erinevaid väärtusi ühes 2009. aasta analüüsis: 22. Sisuliselt on osad neist kattuvad ja/või sisalduvad juba nimetatud väärtustes.

Väärtuste hulka, mida nimetati ainult üks kord, kuuluvad näiteks eetilised, headus, sõbralikkus, kunst, ilu, armastus, abivalmidus, enesearendamine, iseseisvus, algatusvõime, sõnapidamine, hea mikrokliima, kvaliteet, tasakaal, omanäolisus, märkamine, võimalusterohkus, inimene, kristlik maailmavaade, üksmeel, liikumine, ohutus, kõrge professionaalsus, praktilisus jne.

RÕKi üldosas nimetatud üldnimelikke väärtusi oli kooli väärtuste hulgas nimetatud 16 eneseanalüüsis. 2009. aastal neljas eneseanalüüsis, 2014. aastal seitsmes<sup>1</sup> eneseanalüüsis ja 2018. aastal viies eneseanalüüsis. Mitte kordagi ei nimetatud ühte väärtust: inimväärikust.



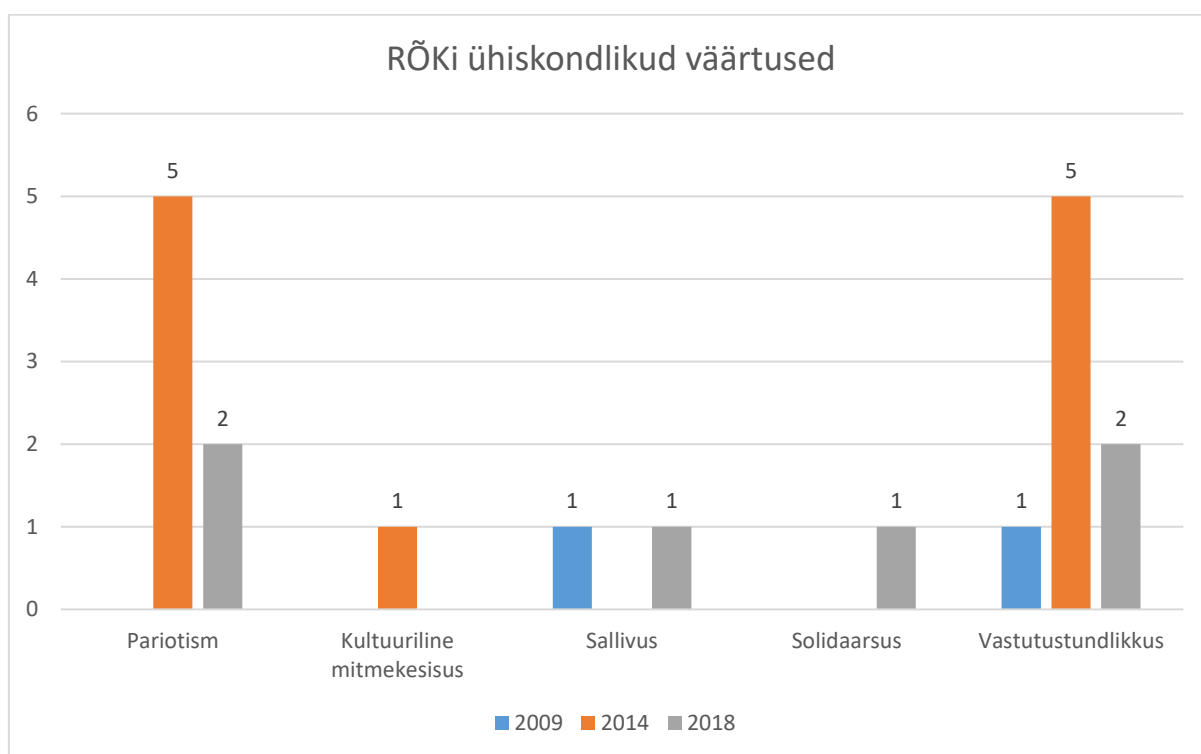
Joonis 11. RÕKi üldosas loetletud üldnimelikud väärtused, mida on eneseanalüüsid nimetatud kooli väärtuste hulgas.

Allikas: autori koostatud

<sup>1</sup> 2014. aastal on 4 kopeerinud konkursi kuulutuses viidatud väärtused oma analüüsi. Nende hulgas olid nii üldnimelikud kui ühiskondlikud väärtused

Kõik eelpool märgitud üldnimlikke väärtusi kooli väärtuste hulgas nimetanud on munitsipaalkoolid, sh üks algkool, 11 põhikooli ja neli gümnaasiumit. Seitse neist on linna koolid. Kuus kooli on väiksemad kui 200 õpilasega ja seitsmes koolis on rohkem kui 501 õpilast.

RÕKi ühiskondlike väärtusi on kooli väärtuste hulgas mainitud üheksas eneseanalüüsis. 2014. aastal on viiel korral nimetatud patriotismi ja vastutustundlikkust, 2018. aastal on mõlemat väärtust nimetatud kaks korda. Sallivust on kokku nimetatud kahel korral (2009 ja 2018). 2009. aastal on vastutustundlikkust nimetatud ühe korra. Ühel korral on nimetatud veel kultuurilist mitmekesisust (2014) ja solidaarsust (2018).



Joonis 12. RÕKi üldosas loetletud ühiskondlikud väärtused, mida on eneseanalüüsid nimetatud kooli väärtuste hulgas.

Allikas: autori koostatud

Ühiskondlike väärtusi nagu vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, keskkonna jätkusuutlikku, õiguspõhisus ja sooline võrdõiguslikkus ei ole põhiväärtuste kontekstis mainitud mitte üheski eneseanalüüsis.

## **Väärtuste läbiarutamine, kokkuleppimine, lahti kirjutamine**

Kooli põhiväärtustes kokkuleppimist on mainitud või kirjeldatud 25 eneseanalüüsis, aastate kaupa on see olnud kasvav: 6, 9 ja 10. 2009. aastal on kaks analüüsi, kus kirjutatakse, et väärtuste leidmise ja kokkuleppimise protsess on alles pooleli. 11 eneseanalüüsi ei sisalda piisavalt informatsiooni põhiväärtuste kohta või ei käsitle seda, kuidas põhiväärtusteni jõuti ja kas need on ühiselt kokkulepitud.

Üheksas eneseanalüüsis on kooli väärtused ära toodud koos lahtikirjutusega, üks kool on lahtikirjutamise protsessi alles alustamas (2018).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et väärtuste ühine kokkuleppimine ja läbi arutamine on aasta-aastalt tõusnud. Kooli väärtuste seas on kõige enam mainitud hoolivust ja koostööd. 2009. aasta analüüsides puudub väärtustest loovus ja 2014. aastal ei olnud nimetatud väärtuste seas arengut ning 2018. aastal puuduvad isamaalisus ja ausus. Ühiskondlike väärtuste puhul torkab silma, et 2014. aastal nimetati enim, viiel korral, nii vastutustundlikkust kui patriotisimi.

## **4.6. Koolijuhtimise kirjeldus ja tegevused eneseanalüüsides**

Käesolevas peatükis on eneseanalüüsides otsitud juhtimise ja personalitöö tegevusi ning nende kirjeldust. Eesmärgiks on tuvastada tunnused, mille alusel oleks võimalik järgmises peatükis määrata koolil juhtimismudeli domineeriv tüüp lähtudes Bush ja Gloveri (2014) haridusaustuste juhtimismudelite tüpoloogias.

Analüüsides koostajad saavad ise valida 1-3 juhtimisega seotud aspekti ning need lahti kirjutada. Lisaks otsis käesoleva magistr töö autor juhtimise ja personalitööga seotud teemasid ka teistest analüüsi valdkondadest (näiteks meeskonnatöö, personali tunnustamine, uue töötaja sisse elamise toetamine, kogemuste jagamine jne).

### **Analüüsitud juhtimise valdkonna aspektid**

38 analüüsist 13 ei olnud juhtimise valdkonnas analüüsimiseks kindlaid aspekte valitud. Sinna hulka kuuluvad kõik üheksa 2009. aasta eneseanalüüsi (sest siis ei olnud analüüsi aspekte veel

välja töötatud), üks analüüs 2014. aastast ja kolm analüüsi 2018. aastast. Allolevas tabelis on ära toodud kõik analüüsiks valitud aspektid.

Tabel 6. Analüüsimiseks valitud aspektid

	2009	2014	2018	<b>KOKKU</b>
Juhtimise analüüsi-aspekte pole valitud <sup>2</sup>	9	1	3	<b>13</b>
Kooli personal on professionaalne ja arengule orienteeritud, tegeletakse eneserefleksiooniga, osaletakse aktiivselt koolitustel ja õpikogukondades	–	7	3	<b>10</b>
Töötajad on informeeritud koolis toimuvast	–	7	2	<b>9</b>
Tegeletakse süsteemse väärtusarendusega, hoolitsedes selle eest, et kooli kõik tegevused juhendatakse kokkulepitud väärtustest; väärtused avalduvad igapäevaselt õpetajate ja juhtkonna käitumises	–	5	2	<b>7</b>
Juhtimine on avatud, innustav ja õiglane ning koolijuht ise on heaks eeskujuks kogu kooliperele	–	7	–	<b>7</b>
Kooli igapäevane tegevus lähtub teadlikust sihiseadest	–	4	2	<b>6</b>
Ressursside tõhusa kasutuse planeerimisele on kaasatud erinevad osapooled	–	2	–	<b>2</b>
Kooli töötajad saavad sisulist tagasisidet oma tööle	–	2	–	<b>2</b>
Kool tegeleb aktiivselt lisaressursside hankimisega	–	1	–	<b>1</b>
Väärtusarendusega tegeletakse süsteemselt ja järjepidevalt	–	–	1	<b>1</b>

Allikas: eneseanalüüsid, autori tabel

Kõige enam analüüsimist leidis kooli personali professionaalsus ja arengule orienteeritus, enese refleksiooniga tegelemine, aktiivselt koolitustel ja õpikogukondades osalemine (10). Sellele järgnes töötajate informeerituse aspekt (9) ja võrdselt seitsmel korral olid valitud aspektid: süsteemse väärtusarendusega tegelemine ning avatud, innustav ja õiglane juht.

<sup>2</sup> 2009. aastal ei pidanudki seda tegema, osades analüüsides on juhtimist kirjeldatud.

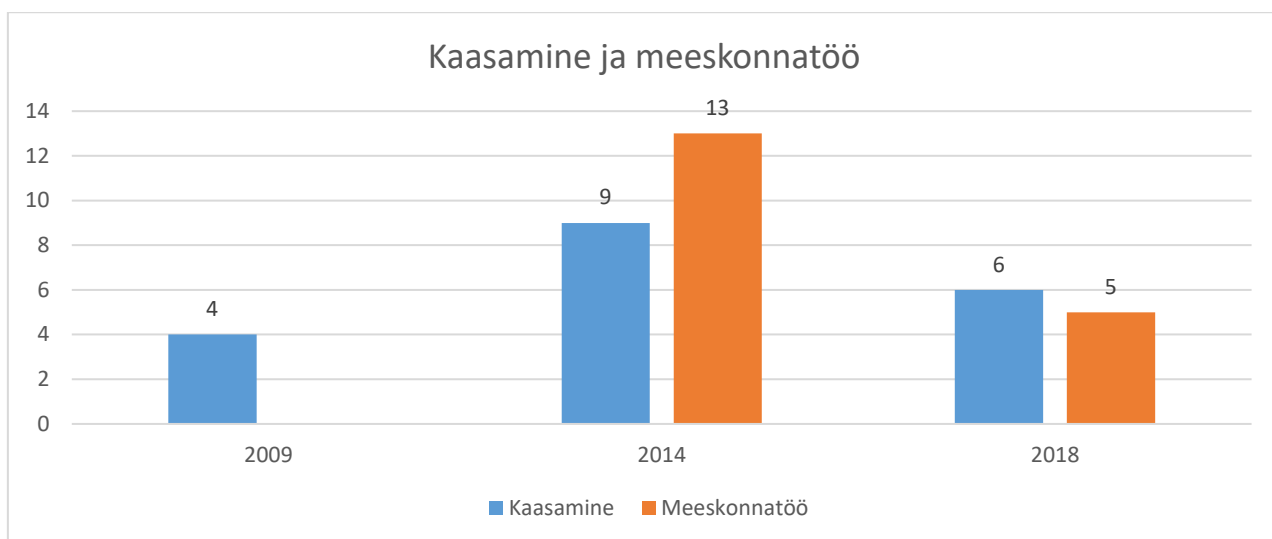
2014. aastal on ühele juhtimise aspektile keskendunud 4 eneseanalüüsi, kahte aspekti on käsitletud 5 eneseanalüüsis ja kolme aspekti 6 eneseanalüüsis. 2018. aastal on enamus analüüse keskendunud ühe aspekti analüüsimisele (7) ja rohkem kui kahele aspektile (2 analüüsi) ei ole ükski töö keskendunud.

### **Kaasamine**

Kaasamisest näiteks arengukava koostamisse, ühisürituste planeerimisse, projektidesse vms kirjutati kokku 19 eneseanalüüsis: 2009. aastal neljas, 2014. aastal üheksas ja 2018. aastal kuues.

### **Meeskonnatöö**

Meeskonnatöö soosimise või selle toetamise kohta oli võimalik andmeid leida 18 eneseanalüüsist: 2014. aastal 13 ja 2018. aastal 5 eneseanalüüsist. 2009. aasta analüüsides selgelt eristatavaid andmeid ei leitud.



Joonis 13. Kaasamine ja meeskonnatöö eneseanalüüsides

Allikas: autori koostatud

### **Arenguestlused**

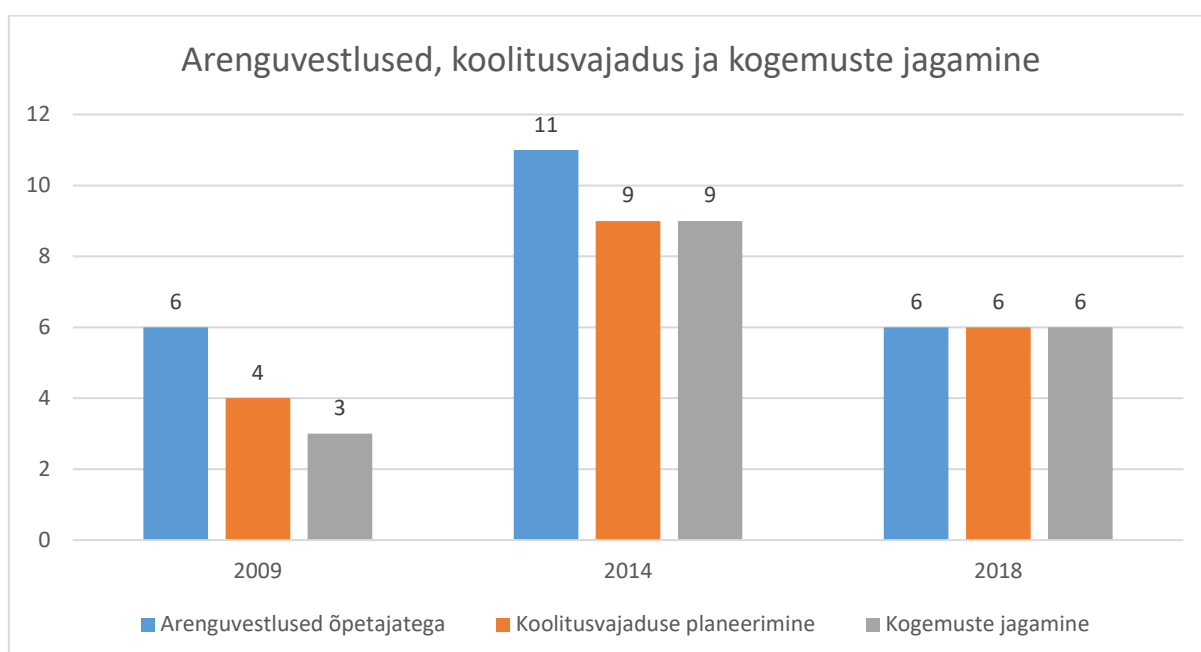
Õpetajatega arenguestluste pidamise kohta on võimalik andmeid leida kokku 23 eneseanalüüsist: 2009. aastal kuues analüüsis (66,6% analüüsides koguhulgast), 2014. aastal üheteistkümnes analüüsis (64,7% analüüsides koguhulgast) ja 2018. aastal taas kuues eneseanalüüsis (50% analüüsides koguhulgast). Ühes koolis on arenguestlused nimetatud koostöövestlusteks.

## Koolitused ja koolitusvajaduse planeerimine

Koolituste ja koolitusvajaduse planeerimist märgitakse 19 eneseanalüüsis: 2009. aastal neljas eneseanalüüsis, 2014. aastal üheksas eneseanalüüsis ja 2018. aastal kuues eneseanalüüsis.

## Kogemuste jagamine

Kogemuste jagamist nimetatakse kokku 18 eneseanalüüsis ja selle all peetakse silmas seda, et koolituse läbinud õpetajad jagavad kolleegidele saadud teadmisi. 2009. aastal oli kogemuste jagamist kirjeldatud kolmes, 2014. aastal üheksas ja 2018. aastal kuues eneseanalüüsis.



Joonis 14. Arenguvestlused, koolitusvajadus ja kogemuste jagamine

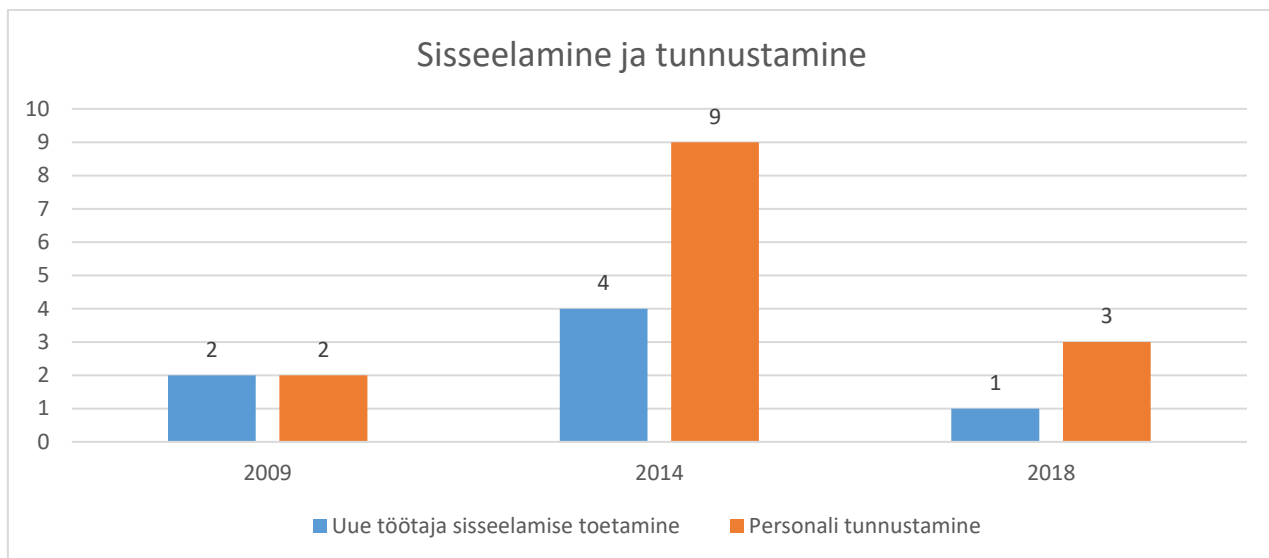
Allikas: autori koostatud

## Uue töötaja sisselamise toetamine

Seitsmes eneseanalüüsis on ära märgitud ka uue töötaja sisselamise toetamine: 2009. aastal kahes, 2014. aastal neljas ja 2018. aastal ühes eneseanalüüsis.

## Personali tunnustamine

Erinevaid viise kuidas personali (valdavalt õpetajaid) tunnustada kirjeldatakse 15 eneseanalüüsis: 2009. aastal kahes, 2014. aastal üheksas ja 2018. aastal kolmes eneseanalüüsis



Joonis 15. Uue töötaja sisseelamise toetamine ja personali tunnustamine

Allikas: autori koostatud

Kokkuvõtvalt võib öelda, et juhtimise aspektide lahti kirjutamine eneseanalüüsis on vähenenud. 2014. aasta paistis silma sellepoolest, et analüüsimiseks valiti kaks kuni kolmaspekti (11 juhul), samas kui 2018. aastal valiti kõige sagedamini ainult üks aspekt (7 juhul). Kaasamist ja meeskonnatöö toetamist on peale 2009. aastat hakatud järjest enam kirjeldama.

2009. aastal oli näha trendi, et õpetajaga küll peeti arenguveestlusi (6) kuid sellest tulenevat koolitusvajaduse planeerimist oli vähemates analüüsid (4) ning kogemuste jagamist teiste õpetajatega veel vähemates (3). Järgmiste aastatel need vahed ühtlustuvad.

Uue töötaja sisseelamistele on tähelepanu pööratud kõigi valimiaastate analüüsid. 2014. aasta eneseanalüüsid oli töötajate tunnustamist kirjeldatud kõige enam (9).

#### 4.7. Väärtuspõhised juhtimismudelid Eesti koolides

Bushi ja Gloveri haridusasutuste juhtimisemudelid (2014) on kirjeldatud läbi selle, mis on juhtimistegevustes tähelepanu keskmes. Näiteks, kas juht on valdavalt keskendunud organisatsiooni liikmete funktsioonidele, ülesannetele, käitumisele ja nende kontrollile (manageriv juhtimine) või organisatsiooni liikmete pühendumine organisatsiooni eesmärkidele.



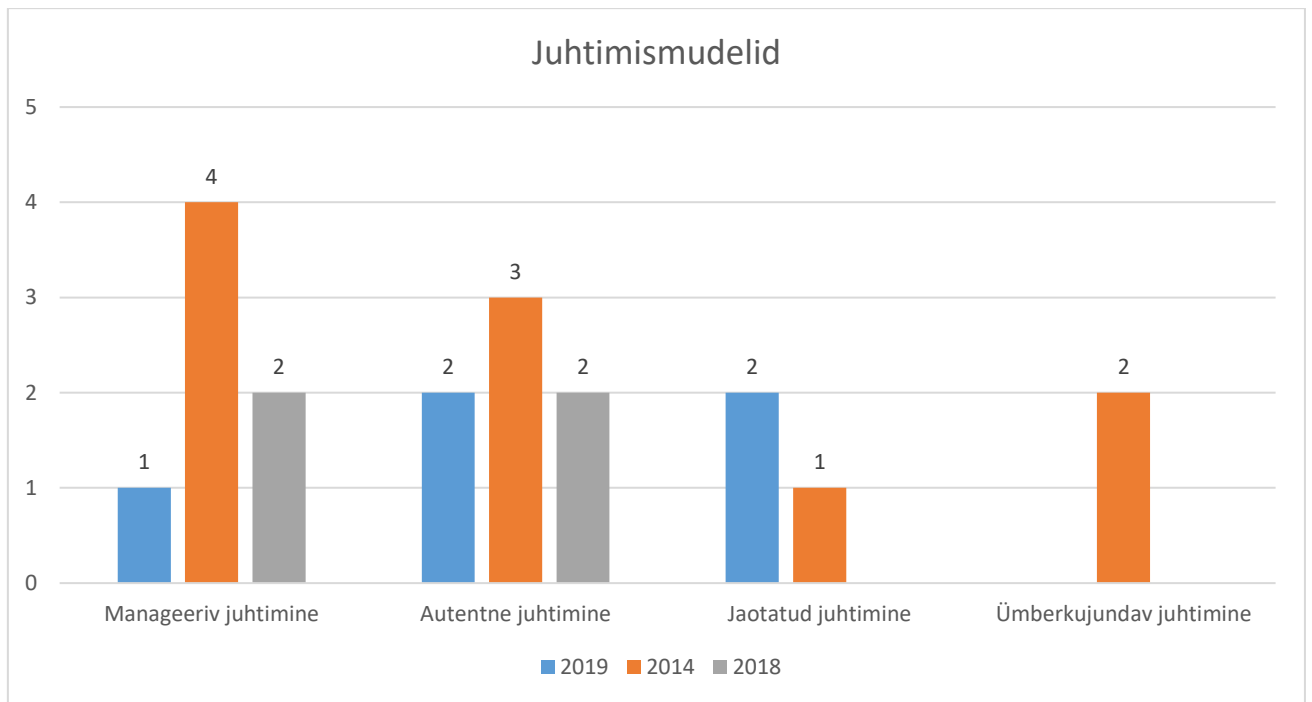
38. eneseanalüüsisist 19. oli kohati küll napilt aga siiski piisavalt andmeid juhtimistegevuste kohta, et selle järgi määrata kooli juhtimises valdav mudel. Üheksast Bushi ja Gloveri poolt kirjeldatud mudelist oli eneseanalüüside põhjal koolides kasutatavatena võimalik tuvastada alljärgnevad neli:

Tabel 7. Eneseanalüüsides tuvastatud väärtuspõhisetele juhtimismudelitele vastavad koolid

Haridusasutuse juhtimismudel	Tunnused, mille järgi määrati	Vastavaid koole
Manageeriv juhtimine	Juhi rolli kirjeldatakse ainult läbi korraldamise, seda alates eeskirjade kehtestamisest kuni aktusel tänamiseni. Tegevused on väga formaalsed: kinnitamine, kehtestamine, tutvustamine, korraldamine, kontroll.	7
Autentne juhtimine	Juhis nähakse nii eestvedajat kui eeskuju, tema tegevusel on teisi motiveeriv ja inspireeriv mõju, tal on selged tõekspidamised	7
Jaotatud juhtimine	Koolijuht kaasab teisi organisatsiooni liikmeid juhtimisse võttes aluseks nende ekspertluse mingil alal.	3
Ümberkujundav juhtimine	Kooli juht otsib võimalusi kuidas leida üles kõigi töötajate tugevad küljed ning anda neile vastutust ja saades vastu pühendumuse.	2
<b>KOKKU</b>		<b>19</b>

Allikas: autori tabel

2009. aastal eneseanalüüsides oli võimalik määrata juhtimismudel viies analüüsis, s.o 55,5% kõigist esitatud analüüsides. 2014. aasta analüüsides oli võimalik juhtimismudel määrata kümnes, s.o 58,8% kõigist esitatud analüüsides. Ja 2018. aasta analüüsides oli võimalik juhtimismudel määrata neljas, s.o 33,3% kõigist esitatud analüüsides.



Joonis 16. Väärtuspõhise juhtimise mudelid

Allikas: autori koostatud

Enim oli manageriva juhtimise ja väärtuspõhise juhtimise tunnustega koole, mõlemaid võrdselt seitse. Jaotatud juhtimist ja ümberkujundavat juhtimist võis leida vastavalt kolmes ja kahes eneseanalüüsis.

## 5. JÄRELDUSED JA ARUTELU

### Konkursil osalevad koolid

Valimi viimasel aastal (2018) esitas eneseanalüüsi kolm kooli rohkem kui valimi esimesel aastal (2009). Vahepealsel 2014. aastal oli aga esitatud eneseanalüüside hulk kõige suurem – 17. See võis olla tingitud selles, et tegemist oli temaatilise konkursiga “Hea kool on kiusamisvaba kool” ja informatsioon konkursi kohta liikus KiVa koolide võrgustikku pidi ning konkursi eestvedaja TÜ eetikakeskus alustas 2014. aasta sügisel kiusamisteemalist koostööprojekti Lastekaitse liiduga.

Osalusprotsent kõigist Eesti koolidest on kõige kõrgem olnud 2014. aastal (3,22%) ja kõige madalam 2009. aastal (1,52%). Konkursil osaleb kõige rohkem põhikooli. PGS rakendumine 2011. aastal tõi kaasa põhikoolide ja gümnaasiumite eraldamise. Gümnaasiumi osa kaotanud põhikoolil tuleb end ümber seada ja eneseanalüüs on selleks hea võimalus. Läbivalt on madal osalevate algkoolide hulk, mis võib osaliselt tuleneda ka sellest, et osad algkoolid on koos lasteaiaga ja lasteaedadele on eraldi konkurss.

Erinevate maakondade esindatus on tõusnud, suurem hulk eneseanalüüs on aga Harju maakonnast ja Tartu maakonnast. Harju maakond on suurim maakond ja seal on ka kõige rohkem koole, 2019. aasta kevade seisuga 150. Suuruselt järgmine ongi Tartu maakond (63 kooli) (Eesti Hariduse Infosüsteem). Tartu maakonna suurem osalemine võib tuleneda konkursi korraldaja ja Tartu linna vahelise projekti “Hea haridus heade mõtete linnas” mõjust, mis algas 2014. aasta sügisel.

Madal on ka osalevate erakoolide hulk (EHISE andmetel 60) ja osalenud ei ole ka mitte ühtegi riigi poolt hallatavat kooli (riigigümnaasiumi). Riigigümnaasiumite mitteosalemine võib tuleneda sellest, et esimene neist alustas tegevust alles 2012. aastal. Lisaks sellele on riigigümnaasiumid haridus- ja teadusministeeriumiga kokku leppinud kvaliteedinäitajates ja ilmselt on nende täitmine ressursimahukas ning alternatiivse enesehindamise viisi jaoks pole vajadust olnud.

Osalevate koolide seas on rohkem koole, mille pidajaks on linn (22) aga selget kasvu- või kahanemistrendi siin välja tuua ei saa. Käesolevas töös kasutatud valimi ja kooli suuruste grupeerimise viisi alusel ei saa välja tuua ka selget muutust osalevate koolide suuruses. Viimasel valimiaastal (2018) osales ainult üks kool, mis kuulus suurkoolide gruppi (rohkem kui 501 õpilast) ning viis kooli, mis kuulusid väikekoolide gruppi (s.o rohkem kui eelmistel aastatel).

Valimi põhjal on peaaegu täielikult katmata vene õppekeele koolid, osalenud on ainult üks (2018). Selle põhjuseks on, et vene koolidele ei ole konkursil eraldi tähelepanu pööratud ja neil on keeruline ka ise infot leida, sest see ei ole vene keeles saadaval.

### **Koolide eneseanalüüsid**

Koolide eneseanalüüside maht on valimiaastate lõikes suurenenud, kui 2009. ja 2014. aastal oli alla 10 leheküljelisi analüüsi mõlemal aastal 4, siis 2018. aastal oli selliseid vaid üks. Põhjuseks võib olla nii see, et koolide eneseanalüüsi koostamise oskust on läbi koolituste ja personaalse tagasiside arendatud, kui see, et muutunud on konkursi juhendid ja järjest enam tuleb koolidel välja tuua tõendusmaterjali ja taustainfot. Teine tendents aga on väga mahukate analüüside laekumine 2018. aastal (44, 58 ja 64 lehekülge). Osaliselt on selle põhjuseks on rohke tausta- ja näidismaterjali lisamine otse eneseanalüüsi aga mitte lisadesse.

Analüüside puhul hakkab ka silma, et üldiselt ei märgita selgelt ära analüüsitavat perioodi. Kuna seda ei küsita siis ilmselt ei peeta vajalikuks ning kasutatava taustamaterjali põhjal on see enamasti ka mingil määral tuvastatav.

### **Koolide visioonid ja väärtused**

Koolid on enese kirjeldamiseks hakanud eneseanalüüsidesse lisama ka kooli visiooni, missiooni ja motot, mis viitab sellele, et juhtimistegevused on läbimõeldumad. Väärtustel põhinev juhtimine eeldab, et juhil on olemas visioon, sest ainult nii on võimalik planeerida ja läbi viia tegevusi, mis aitaksid ellu viia hariduse erilist eesmärki.

Koolid nimetavad oma põhiväärtustena paljusid väärtusi (kokku 64 erinevat), kuid vähesed neist on RÕKis kajastatud üldnimelikud või ühiskondlikud väärtused. RÕKi väärtuste puhul on need mõeldud looma raamistikku, kus kool peaks töötama, sh leidma oma põhiväärtused, mis võivad, aga ei pruugi kattuda RÕKi väärtustega. 25 eneseanalüüsis on andmeid, et kooli põhiväärtused läbi räägitud ja kokkulepitud, s.o 65,8% eneseanalüüsidest, aastate lõikes on see trend tõusuteel. Põhiväärtuste läbi rääkimine ja kokkuleppimine on jällegi viide sellele, et koolis tegeletakse väärtusarenduse ja väärtuspõhise juhtimisega.

### **Väärtuspõhised juhtimismudelid Eesti koolides**

Juhtimise aspektidest leiab kõige enam analüüsimist kooli personali professionaalsus ja arengule orienteeritus, enese refleksiooniga tegelemine, aktiivselt koolitustel ja õpikogukondades osalemine (10). Sellele järgnes töötajate informeerituse aspekt (9) ja siis võrdselt seitsmel korral valitud aspektid: süsteemse väärtusarendusega tegelemine ning avatud, innustav ja õiglane juht. Analüüsiks valitavate aspektide hulk töö kohta on langenud, 2018. aastal valiti lahti kirjutamiseks vähem aspekte kui 2014. aastal.

Antud valimi seast oli kooli väärtuspõhine juhtimismudel võimalik tuvastada kokku 19st tööst, so täpselt pooltes (50%) eneseanalüüsides. Teises pooles eneseanalüüsides oli andmeid juhtimise ja personalitöö kohta kas väga napilt või üldse mitte. Kaks enim tuvastatud väärtuspõhist juhtimismudelit on manageeriv juhtimine (7) ja autentne juhtimine (7), leidis ka kolm jaotatud juhtimise ja kaks ümberkujundava juhtimise tunnustega eneseanalüüsi.

Manageeriva juhtimisega koolides on kooli juhi roll pigem formaalne, tema ülesanneteks on kontrollida, määrata, kehtestada ja kinnitada. Selliste koolide eneseanalüüsides on direktori (või direksiooni või juhtkonna) tegevust kirjeldatud näiteks nii:

K25: Direksiooni eesmärk on aidata õpetajatel mõista, et ainealased teadmised on eeldus, mitte eesmärk üldpädevuste kujunemiseks. /.../

Õpetajate tunnustamise eestvedajaks koolis on eelkõige direksioon, kuid ettepanekuid tunnustamiseks koos põhjendusega esitavad õpetajad ise.

Direksiooni jaoks on tähtis, et iga õpetaja saaks koolitusest maksimumi.

K29: K29 on loodud vajadusest pakkuda haridust kristlikus väärtuskeskkonnas. Seega on põhiväärtuste alus juba eeldusena alati olemas olnud. Sellegipoolest on väärtuste deklareerimisel alustatud terve meeskonna ühisest väärtuste ja nägemuse määratlemisest ning juhtkonna ülesanne on eelkõige olnud selle protsessi suunamine ning hilisem kokkuvõtete tegemine, fikseerimine ning tagasisidestamine.

K30: Kooli struktuuriüksused analüüsivad, hindavad ja teevad ettepanekud enda eesmärkide ning tegevuste kavandamise osas. Juhtkond on nendes protsessides koordineeriv (mitte domineeriv) ja suunav partner ning kuulab ära osapoolte argumendid.

Autentse juhtimisega koolijuht näitab eeskuju, motiveerib ja inspireerib – ehk tegemist on koolijuhiga, keda on Eestis viimase kümne aasta hariduspoliitiliste muudatustega on püütud kujundada – tuleviku haridusjuht. Selgelt on välja toodud, et direktor on kooli tegevuste keskmes, juhib tegevusi ning juhindub ka ise väärtustest. Kirjeldatud on seda näiteks nii:

K6: Juht on väärtuskasvatuse eestvedaja ja juhindub neist väärtustest oma töös. Juht kaasab kooli kogukonna, jagab vastutust, hindab initsiatiivi, hoiab kooli väärtused fookuses nii kooli, klassi kui üksikisiku tasandil ning seisab selle eest, et väärtusarendus on õppe- ja kasvatustöö aluseks.

K18: Juhtimine on kaasaegne, st toimub tegevuste strateegiline planeerimine, organisatsiooni liikmete kaasamine, koostöö ja tegevuste sihipärane organiseerimine ja koordineerimine. Et õpilastel, õpetajatel, direktoril ja teistel – koolitädideni välja, oleks meeldiv ja hea koolis õppida või töötada.

K24: Eelkõige on juhtkond ise eesotsas direktoriga seadnud eesmärgiks avatuse ja kohalolu. Direktor on majas liikumas ja nähtav, tema poole saab alati pöörduda. Kooli juhib direktor. Talle on abiks tema kõrval selgelt määratletud direktsioon ja arendusnõukogu.

K26: Koolijuht on oma iseloomult väga rahulik ning sõbraliku suhtumisega, aktsepteerides igat õpetajat kui isiksust. Ta on autoriteet, kelle sõnal on kaalu ja keda usutakse ja usaldatakse, sest koolijuht on see, kes peab seisma kooli ja personali eest.

Koolijuhi eeskuju avaldub ennekõike hoiakus ja suhtumises. Koolijuht on eeskujuks oma energia ja aktiivsusega.

Jaotatud juhtimise puhul on rõhk sellel, et koolijuht kaasab teisi organisatsiooni liikmeid juhtimisse ja seda tuginedes nende ekspertlusele, mitte ametikohale. Seda iseloomustab näiteks allolev kirjeldus:

K10: Koolis on jagatud eestvedamine – väärtustatakse meeskonnatööd ja personalis peituvat juhtimisressurssi, arendades nende sellealaseid võimeid ja luues jagatud juhtimiseks võimalusi.

Juhtkonda iseloomustab oma valdkonna eestvedajaks olemine, aktiivsus, iseseisvus (otsustusõigus ja vastutus), avatus ja kättesaadavus.

Juhtkonna liikmete kabinettide ukсед on alati lahti nii töötajatele kui ka õpilastele. Kooli kuueliikmeline juhtkond (direktor, õppealajuhataja, sotsiaalpedagoog, huvijuht, haldusjuht ja raamatukoguhoidja-sekretär) ja haridustehnoloog on erinevate projektide algatajad, läbiviijad ja juhtijad, kaasates nii õpetajaid, õpilasi, kooli töötajaid kui ka lapsevanemaid ja kogukonna liikmeid.

Ümberkujundava juhtimise keskmes on organisatsiooni liikmete pühendumus organisatsioonile, eesmärkide täitmine nõuab lisapingutust aga toob kaasa suurema produktiivsuse.

K14: Kooli juhtkonna ülesanne on leida iga töötaja tugevused, vahendid nende tugevuste edasiarendamiseks ning pakkuda võimalusi töötamiseks vastavalt oma tugevustele. Edukas meeskond koosneb erinevate tugevustega liikmetest, kes üksteist täiendavad. Mida paremini töötaja tajub oma olulisust meeskonnas, seda suurema panuse ta soovib anda.

K17: Järgime kaasava juhtimise põhimõtet, mille eesmärgiks on luua töökeskkond, kus inimesed on valmis tegutsema, võtma vastutust ja pühenduma. Kõiki tegevusi kavandatakse eesmärkidest lähtuvalt, jälgitakse nende täitmist, analüüsitakse ja püstitatakse uued eesmärgid. Olemasolevaid ressursse jagatakse otstarbekalt, lisavahendeid hangitakse erinevate projektide kaudu.

Kokkuvõtvalt võib koolide eneseanalüüside põhjal öelda, et väärtuspõhine juhtimine on Eesti koolides kindlasti olemas kuid juhtimise kirjeldamises jäädakse tihti üldsõnaliseks. Lisaks loetletakse eneseanalüüsid tegevusi ilma neile konteksti andmata ning selgitamata, kuidas need tugevused väärtuspõhise kooli eesmärkide täitmisele kaasa aitavad. Sellel võib olla seos eelpool mainitud piirangutega – analüüsi koostamises on koolile jäetud palju mänguruumi ise otsustada, mida ja kuidas kirjeldatakse. Ning kuna õppe- ja kasvatustöö on alati eneseanalüüsi keskmes, jäävad teised valdkonnad tahaplaanile. Seetõttu ei saa automaatselt eeldada, et kui eneseanalüüsis juhtimisega seonduvat kirjeldatud ei ole siis koolis väärtuspõhise juhtimisega ei tegeleta. Sellel, et eneseanalüüsi vorm ja sisu ei ole kindlalt fikseeritud, on omad plussid ja miinused. Tõlgendamisvabaduse jätmine annab koolile võimaluse analüüsi loovalt suhtuda, tuua välja just see, mida nemad peavad oluliseks ja seeläbi näidata oma eripära. Samas on andmeid, mille

olemasolu oleks just eneseanalüüside uurimise seisukohast vajalik teada, näiteks koostajate ametikohad.

### **Soovitused**

- Koolide eneseanalüüside näol on tegemist unikaalse materjaliga - Eesti koolid kirjeldavad end ning seda, kuidas nad täidavad kooli kui organisatsiooni erilist eesmärki – õppida ja õpetada. Kindlasti tuleks eneseanalüüsi uurida just aastate lõikes, et tuvastada üldiseid suundumusi ja trende.
- Edasipidine uurimustöö koolide väärtuspõhise juhtimise alal võiks hõlmata kõikide eneseanalüüside analüüsimist käesolevas magistritöös toodud juhtimismudelitel alusel. Kuna eneseanalüüside sisu on, nagu eelpool kirjeldatud, varieeruv ja ei sisalda alati piisavalt informatsiooni, võiks kõiki koole hõlmava uurimistöö jaoks kavandada ka eraldi uuringu.
- Töö autor soovib eneseanalüüside vormi lisada kohustusliku osa, see võiks sisaldada analüüsi koostajate meeskonda koos ametinimetustega, õpilaste ja õpetajate hulka ja vajadusel veel taustaandmeid. Selleks, et hoida eneseanalüüside mahtu kontrolli all, tuleks rohkem rõhku panna näidete ja kirjeldava materjali lisades kajastamisele.



## KOKKUVÕTE

Magistritöö analüüsi objektiks on Tartu Ülikooli eetikakeskuse poolt korraldatava konkursile “Hea kool kui väärtuspõhine kool” esitatud koolide eneseanalüüsid. Koolid analüüsivad neis oma väärtusarendusega seotud tegevusi neljas valdkonnas: õppe- ja kasvatustöö, koolikeskkond, juhtimine, koostöö ja head suhted. Magistritöö eesmärk on koolide eneseanalüüsid kirjeldatud juhtimise ja personalitöö tegevuste alusel määrata haridusasutuste juhtimismudelid ning jõuda selle alusel järeldusele, kui levinud on väärtuspõhine juhtimine Eesti koolides.

Väärtuspõhise kooli konkursse on korraldatud peaaegu kümme aastat aga selle aja jooksul on tehtud statistikat ainult osalevate koolide hulga ja geograafilise paiknemise kohta. Seega on käesolev magistritöö esimene põhjalikum ülevaade osalevate koolide iseloomust ja analüüside sisust.

Eesmärgi saavutamiseks on esimeses peatükis käsitletud haridusaustuste kui organisatsioonide eripära ning toodud magistritöö keskmesse koolide ainulaadne eesmärk – õppida ja õpetada. Ühtlasi annab esimene peatükk ülevaate väärtustest haridusasutuste kontekstis. Teoreetiline osa jätkub teises peatükis, kus vaadeldakse haridusasutuse juhtimist ja väärtuspõhise juhtimise mõistet ning kirjeldatakse Bushi ja Gloveri (2014) loodud väärtuspõhise juhtimise mudeleid. Kolmas peatükk kirjeldab empiirilisele osale konteksti andmiseks Eesti koolijuhte, väärtusi põhikooli ja gümnaasiumiseaduses ning riiklikes õppekavade ja varasemaid koolijuhtide ning väärtuste uuringuid.

Neljanda peatükiga algab töö empiiriline osa – valimisse kuuluvad koolide eneseanalüüsid aastatest 2009, 2014 ja 2018, kokku 38 analüüsi. Järgnevalt kirjeldab autor haridusandmebaasi HaridusSilm andmete põhjal osalenud koolide hulka, koolide liike, omandivorme, geograafilist paiknemist, õpilaste arvu ja õppekeelt ning seejärel annab ülevaate eneseanalüüside iseloomust.

Viiendas peatükis teeb autor eelneva põhjal järeldused ja arutleb tulemuste üle. Selgub, et eneseanalüüside põhjal on võimalik väärtuspõhise juhtimise mudel leida täpselt pooltes (19) eneseanalüüsid. Suurim hulk neist on manageerivad (7) ja autentseid (7) juhtimismudelid. Manageeriva juhtimisega koolides on kooli juhi roll pigem formaalne, tema ülesanneteks on kontrollida, määrata, kehtestada ja kinnitada. Autentse juhtimisega koolijuht näitab eeskuju, motiveerib ja inspireerib – ehk siis tegemist on koolijuhiga, keda on viimase kümne aasta hariduspoliitiliste muudatustega on püütud kujundada – tuleviku haridusjuht.

Käesoleva analüüsi alusel ei ole võimalik välja tuua kasvutrendi osalenud koolide hulgas või selgeid erisusi näiteks selles, kas eneseanalüüse kirjutavad rohkem linna või maakooli, suured või väikesed koolid. Järeldusena saab aga tuua välja, et koolide hulk, kus väärtusarendusega tegeletakse on tõusu teel. Seda näitab väärtuste läbirääkimine ja kokkuleppimine ning nende lahti kirjutamine. Tõusu teel on ka koolid, millel on visioon, missioon ja moto, mis samuti näitab väärtusarenduse tegevuste läbimõtlemit ja planeerimist. Eneseanalüüside põhjal on Eesti koolides väärtuspõhine juhtimine levinud ja koolijuhid kasutavad erinevaid personalitöö praktikaid, et väärtusi teistele kooli töötajatele edastada.

Käesoleva magistritöö teema võimalik edasiarendus oleks laiendada uuringut kõigepealt kõigile eneseanalüüsidele, mis konkursile esitatud. Magistritööle tuginedes võiks välja töötada ka uuringu, mis käsitleks ainult väärtuspõhist koolijuhtimist ja mida saaks laiendada kõikidele Eesti koolidele.

## SUMMARY

### **VALUES BASED MANAGEMENT AND VALUE DEVELOPMENT IN SCHOOLS BASED ON SELF-ANALYSIS REPORTS 2009 - 2018**

Triin Paaver

The subject of this Master's thesis focuses on the values based leadership in Estonian schools based on the self-analysis reports presented to the Good School as Value Based School competition between years 2009 and 2018. The purpose of the Master's thesis is to evaluate if Estonian schools are managed based on values and is there a noticeable change in values development between years 2009 and 2018.

The educational values based leadership is driven by the idea that schools are different kind of organizations than for example businesses. Schools have a unique purpose – to teach and learn. The research topic is relevant now, because the Lifelong Learning Strategy 2020 is ending and the new strategy for Estonian education and research 2021-2035 is being prepared. Both of them are values based, as is the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act and the state curriculums.

The thesis is divided into five parts. First three parts describe theoretical points of departure; the fourth part provides a description of the empirical research and its results. The fifth part is author's conclusions and proposals.

First theoretical part gives an overview of the school as a unique type of organization and the values in context of schools. The second part discusses management in schools; then the notion of values based leadership. Final part of the chapter introduces the values based leadership models as defined by Bush and Glover (2014). The third part gives the context of school management in Estonia, including previous research into school principals and values. The fourth part presents the empirical data about the schools based on the Education database HaridusSilm and data from the self-evaluation reports. In the final part of that chapter, the author categorizes the schools to the models of values based leadership.

The fifth part is author's conclusions and proposals. As a result of the research, 19 self-evaluation reports (half of the total 38) had enough data to propose a model of values based leadership of the school. It can be concluded that there is values based management in Estonian schools. The prevailing types were managerial leadership (7 schools) and authentic leadership (7 schools), followed by distributed leadership (3) and transformational leadership (2). In case of the

managerial leadership the principals role is to determine rules, control outcomes, present results and organize school life in general. In case of values based leadership the principal is the leader and sets an example, he or she is guided by the values and is ready to pass these values to others too.

For future research author proposes to include some mandatory parts to the self-evaluation report, so that it would be easier to collect some data (for example about who assembled the report). Future research should include self-evaluation reports from all of the years. Based on this thesis a separate study to include all Estonian schools could be developed.

Keywords: values based management, educational leadership, school leadership, values

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Alustavate koolijuhtide arenguprogramm, Haridus- ja teadusministeerium. Kättesaadav: <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/alustavate-koolijuhtide-arenguprogramm> Kasutatud: 06.04.2019.
- Anderson, C. (1997). Values-based management. – *Academy of Management Executive*. Vol 11, No.4, 25–46.
- Bass, B.M. (2000). The Future of Leadership in Learning Organizations. – *The Journal of Leadership Studies*. Vol.7, No. 3.
- Ballantine, J. H., Hammack, F. M. (2009). *The Sociology of Education: a systematic analysis*. 6<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River (N.J): Pearson/Prentice Hall.
- Barker, R. A. (2001). The nature of Leadership. – *Human Relations*. Vol 54(4): 469– 494. London  
etc: SAGE.
- Begley, P.T. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. – *The Ethical Dimensions of School Leadership*. (Eds). P.T.Begley and O.Johansson. Dordrecht; London: Kluwer Academic.
- Begley, P.T. (2010). Leading with Moral Purpose: The Place of Ethics. – *The Principles of Educational Leadership and Management (2nd edition)*. (Eds): T.Bush, L. Bell, D. Middlewood. Los Angeles: SAGE, 31–54.
- Bell, J., Harrison, B.T. (2018). Finding a practical theory for managing education: why vision? whose values? – *Vision and Values in Managing Education. Successful Leadership Principles*. (Eds). J.Bell, B.T.Harris. London: Routledge, 1–7.
- Blanchard, K., O'Connor, M. (2004). Väärtushoiakutel põhinev juhtimine. Elmatar.
- Brighouse, H. (2006). On education. London; New York: Routledge.
- Brooks, I. (1999). *Organisational Behaviour. Individuals, groups and the organisation*. London: Financial Times Pitman.
- Browne-Ferrigno, T., Muth, R. (2006). Leadership mentoring and situated learning: catalysts for principalship readiness and lifelong mentoring. – *Mentoring and Tutoring*, 14:3, Routledge, 275–295.
- Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or Meaningful Change? – *Educational Management Administration and Leadership*. Vol 36(2). SAGE Publications, 271–288.

- Bush, T., Glover, D. (2003). School leadership concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership. National College for School Leadership, Nottingham.
- Bush, T., Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? – *School leadership and management*, 34:5. Routledge, 553–571.
- Connolly, M., James, C., Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. – *Educational Management Administration and Leadership*, SAGE, 1–16.
- Copeland, M. K. (2014). The Emerging Significance of Values Based Leadership: A Literature Review. – *International Journal of Leadership Studies*, Vol 8, Iss. 2, 106–135.
- Daft, R.L. (1998). Organization theory and design. 6<sup>th</sup> edition. Cincinnati (Ohio): South-Western Publishing Company.
- Davies, B.J., Davies, B. (2004). Strategic leadership. – *School Leadership and Management*. 24:1. 29– 38.
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded, RT I, 30.08.2013, 5. Kätesaadav: <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>
- Dolan, S.L., Garcia, S. (2002). Managing by values. – *Journal of Management Development*, Vol 21, Iss 2. 101–117.
- Dolan, S.L., Richley, B.A. (2006). Management by values (MBV): a new philosophy for a new economic order. – *Handbook of Business Strategy*, Vol 7 Iss 1, 235–238.
- Drucker, P.F. (2003). Juhtimise väljakutsed 21. sajandiks. Pegasus.
- Eesti Hariduse Infosüsteem – <http://www.ehis.ee>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020, Haridus- ja teadusministeerium. Kätesaadav: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf> Kasutatud: 15.04.2019.
- Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021-2035, Väärtuste ja vastutuse visioon, Haridus- ja teadusministeerium. Kätesaadav: [https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus-ja\\_teadusstrat\\_2035\\_vaartuste\\_ja\\_vastutuse\\_visioon.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus-ja_teadusstrat_2035_vaartuste_ja_vastutuse_visioon.pdf) Kasutatud: 16.04.2019
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 14.01.2011, 2. Kätesaadav: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>
- Handy, C., Aitken, R. (1990). Understanding schools as organizations. Penguin Books.

- HaridusSilm, Haridus- ja teadusministeerium. Kättesaadav: <https://www.haridussilm.ee>  
Kasutatud: 08.05.2019.
- Haridusasutuse juhi kompetentsimudel, Haridus- ja teadusministeerium. Kättesaadav: <https://www.hm.ee/et/node/9172> Kasutatud: 16.03.2019.
- Haridusasutuse juhi kompetentsimudel. SA Innove. (2016) Tallinn. Kättesaadav: [http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/okpat/Haridusasutuse%20juhi%20kompetentsimudel\(4\).pdf](http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/okpat/Haridusasutuse%20juhi%20kompetentsimudel(4).pdf) Kasutatud: 01.05.2019.
- Hawkins, M., James, C.R. (2018). Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems. – *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 45(5), 729– 48. SAGE.
- Haydon, G. (2007). *Values of Educational Leadership*. Los Angeles (etc): SAGE.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: the moral art*. Albany: State University of New York Press.
- Jaakson, K. (2010). Management by values: are some values better than others? – *Journal of Management Development*, Vol 29 Iss 9, 795– 806.
- Juhend “Hea kool kui väärtuspõhine kool 2019”, Tartu Ülikooli eetikakeskus. Kättesaadav: <https://www.eetika.ee/et/hea-kool-lasteaed/juhend-hea-kool-vaartuspohine-kool-2019-alustajale> Kasutatud: 12.05.2019
- Kraemer Jr., H.M. (2011). *From values to action. The four principles of values-based leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kukemelk, H., Ginter, J. (2016). Estonia: School Leadership in Estonia 2001-2013. – *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries*. Studies in Educational Leadership 21. (Eds.) H. Ärlestig, C. Day, O. Johansson. Springer, 125–135.
- Kimask, E. (2016). Õpetajate arusaamad koolikultuurist ja koolikeskkonnast põhikooli näitel. (Lõputöö). TÜ Viljandi kultuuriakadeemia. Viljandi.
- Koolijuhtide järelkasvuprogramm. Haridus- ja teadusministeerium. Kättesaadav: <https://www.hm.ee/et/koolijuhtide-jarelkasv> Kasutatud: 06.04.2019
- Lillemägi, I. (2017). Eesti koolijuhtide haridusfilosoofilistest seisukohtadest. (Magistritöö). Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut. Tartu.
- Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational management administration and leadership*. Vol.47(I). SAGE, 5–9.

- Mandel, L-M. (2016). Laste heaolu koolis ja heaolu loov kool: laste perspektiiv (Magistritöö). Tartu  
Ülikooli ühiskonnateaduste instituut. Tartu.
- Melé, D. (2013). Antecedents and current situation of humanistic management. – *African Journal of Business Ethics*, Vol 7, Iss 2, 52– 61.
- Middlewood, D. (2010). Managing people and Performance – The principles of Educational Leadership and Management. 2<sup>nd</sup> ed. Los Angeles (etc.): SAGE, 132–150.
- Niekerk, M. v., Botha, J. (2017). Value-based leadership approach: A way for principals to revive the value of values in schools. – *Educational Research and Reviews*. Vol. 12(3), 133–142.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009). Koolijuhtimise täiustamine. Poliitika ja praktika. I osa. OECD. Kättesaadav: <https://dspace.ut.ee/handle/10062/40980> Kasutatud: 22.03.2019.
- Pruzan, P. (1998). From Control to Values-Based Management and Accountability. – *Journal of Business Ethics*. 17. Netherlands: Kluwer Academic Publishers: 1379– 1394.
- Pöder, M., Sutrop, M., Valk, P. (2009). Pööre teadmistekesksest koolilt väärtustekesksele koolile. Sissejuhatus. *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, 7 – 21.
- Põhikooli ja gümnaasiumiseadus. RT I 2010, 41, 240. Kättesaadav: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 14.00.2011, 1. Kättesaadav: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. – *Educational Management Administration and Leadership*. Vol. 45(4), SAGE, 639–656.
- SA Innove, Väärtuspõhise ja õppijakeskse haridusasutuse juhtimine. Kättesaadav: <https://www.innove.ee/taienduskoolitused/haridusasutuse-juhile/vaartuspohise-ja-oppijakeskse-haridusasutuse-juhtimine/> Kasutatud: 30.03.2019.
- Siivelt, P. (2004). Väärtushinnangutest ja väärtuste teadvustamisest koolis, lähtudes nii koolijuhtimise kui väärtuskasvatuse aspektidest. (Koolikorralduse kutsemagistritöö). Tartu  
Ülikooli haridusteaduskonna pedagoogika osakond. Tartu.
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders:



findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 17:3, Routledge, 215-232.

Sutrop, M., Harro-Loit, H., Jung, N. (2013). Koolide väärtusarenduse hindamismudel – miks ja kuidas? *Väärtuspõhine kool*. Koost. M.Sutrop. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Sutrop, M. (2019) Väärtuste ja vastutuse visioon, *Haridus- ja teadustrateegia 2021-2035*.

Koostaja:

M.Sutrop. Kättesaadav: <https://www.hm.ee/et/kaasamine-osalemine/haridus-ja-teadustrateegia-2021-2035/visiooniloom> Kasutatud: 04.03.2019.

Vandetõlgi seadus (VTS). Vandetõlgile tõlketööde määramise ja täitmise kord ning tasumäärad. RT

I, 02.04.2011, 7 Kättesaadav: <https://www.riigiteataja.ee/akt/123122013008> Kasutatud: 06.05.2019.

Varts, R (2012) Personalijuhtimise käsiraamat. PARE. e-raamat.

Viks, K. (2013). Koolijuhi autonoomia Eesti hariduskorralduse kaasajastamise kontekstis. (Magistritöö). Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut. Tartu.