

Eripalgeline ja arenev Eesti kool

Ene-Silvia Sarv (RiTo 11), Tallinna Ülikooli haridusuuringute instituudi teadur

Mure koolide ebaühtlase taseme pärast puudutab nii lapsevanemaid kui kapoliitikuid, sest kooliarendusest sõltub, kas meie ühiskonnast saab jätkusuutlik õpiühiskond või korruptiivne riskiühiskond.

Ajakirjanduses avaldatud koolide pingeread koostatakse riigieksamite tulemuste põhjal. On iseenesestmõistetav, et sellise kompleksse nähtuse kirjeldamine ja hindamine ainult ühe kriteeriumi alusel pole õigustatud.

Artiklis antakse ülevaade Eesti koolide 2005. aasta alguseks kujunenud erinevustest arengukavade uuringu (Sarv 2002) ja praegu käimasoleva uurimisprojekti "Kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek" (Leino jt 2004; Ruus jt 2004; Sarv 2004, 2005) tulemuste põhjal. Vaatluse teoreetilise tausta moodustavad teadmusjuhtimise ja õppiva organisatsiooni käsitlused (Nonaka, Takeuchi 1995; Senge 1990; Senge jt 2001; Flood 1999; Marsick, Watkins 2003; Fullan, Hargreaves 1996; Hargreaves 1999; Conclusions from... 2003) ning Eesti jätkusuutliku arenguga seotud hariduse edenemise põhimõtted (Teadmistepõhine Eesti... 2001; Säästev Eesti 21... 2003; Loogma jt 1998).

Kooli kui organisatsiooni ja õpikeskkonna arengu taustaks on 1987. aasta õpetajate kongressist ja 1988. aasta Eesti haridustöötajate konverentsist alates muutumatuna püsinud põhimõtted: Eesti hariduse demokratiseerimine ja humaniseerimine ning hariduse väärtustamine, kõigile lastele võrdsete haridusvõimaluste tagamine, igaühe potentsiaali maksimaalne väljaarendamine ning Eesti rahvusliku hariduse ja rahvuskooli taasloomine (Kareda jt 1989). Need põhimõtted on läbinud üldhariduse õppekavade kujunemist esimesest õppekavade konkursist 1987. aastal kuni riikliku üldhariduse õppekava kehtestamiseni 1996. aastal ning õppekava täiustatud versiooni sätestamiseni 2002. aastal.

Siirdeperiood ja kool

Kooliuuenduslike reformide perioodil 1987–1988 ning taasiseseisvumise eelseil ja algusaastail oli koolide areng suhteliselt vaba ja olenes eelkõige kooli juhtkonna ja õpetajate julgusest uuendusi teha ning avanenud võimalusi kasutada. Märkimisväärne on, et näiteks 1988. aastal otsustas mitukümmend kooli üle minna haruõppekavadele (humanitaar-, loodusteaduslik jms), arendada välja oma õppekavad (sh vaba- ja valikained), kujundada oma hindamissüsteem ning jaotada õppeaasta veerandite asemel trimestriteks. Sügavad muutused olid sellistes ainetes nagu ajalugu, kirjandus ja ühiskonnaõpetus. Samal ajal humaniseeriti ka teisi õppeaineid (nt koolifüüsikat), õpetajate, eriti Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi tegevusse haaratud õpetajate osalusel loodi ainekavu ja õppematerjale. Eriti hea stardipositsioon oli neil koolidel, kus juba nõukogude ajal oli rakendatud süvaõpet.

Suurenev sõltumatus Moskvast võimaldas juba kaheksakümnendate aastate lõpus tutvuda Soome, Skandinaaviamaade, USA, Kanada jt riikide koolielu ja haridusideedega.

Nimetamisväärne on ka väliseestlaste ja Avatud Eesti Fondi kaudu algatatud või toetatud projektide mõju.

Iga edasimineku sõltus kooli juhtide ja õpetajate aktiivsusest uute võimaluste kasutamisel ning enesetäiendamisel. Eriti ilmekalt väljendus see selles, kuidas iga kool tuli toime õppekava väljatöötamisega aastail 1996–1997. Et moodustada võimekamaid töörühmi, ühinesid mitme lähestikuse väikekooli õpetajad ja koolijuhid. Kuid oli ka koole, kus juhtkond kirjutas riikliku õppekava, eriti üldosa teksti lihtsalt ümber, nagu oldi harjutud tegema õppekasvatustöö ideoloogiliste juhistega nõukogude ajal. Nende aastate täienduskoolituse kogemused ja juhtumikirjed kõnelevad sellest, et Avatud Eesti Fondi toetatud “Omanäolise kooli” projektis aktiivselt osalenud koolidel olid õppekava loomise oskused olemas ning riiklik nõue koostada kooliõppekava andis võimaluse need realiseerida. Venekeelsetele koolidele pakkus tuge aastail 1997–1998 käivitunud avatud õppekava projekt. Sama kümnendi algul ja keskel tekkinud erakoolid kuulusid üldjuhul esimesse kategooriasse – neilt nõuti tegevusloa saamiseks oma õppekava.

Omariikluse arenedes suurenes koolidele väljastpoolt avaldatav surve. Kehtestati riigieksamite ja tasemetööde süsteem, millele lisandusid järelevalveorganite üha suurenevad õppetöö dokumenteerimise nõuded õpetajale, suure hulga koolide kohal rippuv sulgemisoht jms. Üheksakümnendate aastate lõpust alates hakkas üha selgemalt ilmnema haridusvaldkonna politiseerimise ja haridusotsustuste päevapoliitikale allutamise tendents, kuni koolidirektorite parteilise eelistamiseni. Kujukas ilming on kõigi pikaajaliste haridusstrateegiliste dokumentide takerdumine pigem formaalsete (pikkus, struktureerimatus, liigteaduslik sõnastus) kui sisuliste argumentide taha.

Kool kui õppiv organisatsioon

Kokkuvõtteks tuleb tõdeda, et kõige olulisem nihe vähem kui kahe aastakümne jooksul on olnud üleminek formaalselt, üleliiduliselt kehtestatud ühtsete aineprogrammide ja õpikute põhiselt ning ideoloogilise surve all olevalt koolilt oma õppe- ja arengukava alusel töötavale Eesti koolile. Jättes paljud teised kooli mõjutavad ja mõjutavad aspektid kõrvale, asume eeltoodut taustinfona kasutades vaatlema koole aastail 2003–2005.

Järgnevalt käsitletakse kooli kui tervikut. Õpilaste arengu toetamine on kooli põhitegevus, kuid edu tagavad õpetajaskonna ja kooli kui organisatsiooni tasandil toimuvad protsessid, kooli juhtimine ja koolikultuur tervikuna. Edu näitajaist on mõned lihtsalt mõõdetavad ja võrreldavad, nagu näiteks riigieksamite ja tasemetööde hinded, mõned aga mitte. Viimaste hulka kuuluvad muutused õpilase käitumises, väärtushoiakuis.

Esimesi katseid rakendada õppiva organisatsiooni ideestikku Eesti koolide analüüsimisel tehti 2001. aastal (Sarv 2002). Kuuekümneme kooli arengukava analüüs viis Eesti koolitüüpide esmase kirjeldamiseni. Et tegu oli arengukavade analüüsiga, jäi toonase uuringu tulemusena koolide liigitamine tüüpide järgi mitme eksperdi tunnustusest hoolimata siiski arengukavade, s.o tulevikutaotluste liigitamiseks. Sihtfinantseeritav uurimisteema “Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek” on aastail 2003–2005 võimaldanud täpsemalt näha kooli kui organisatsiooni ja õpetajat selles. Artiklis on kasutatud uuringust seda osa, mis

uuris kooli kui organisatsiooni ning selgitas välja koolitüüpe õpetajate ja mõningal määral ka koolijuhtide küsimustike alusel.

Arengukavade struktuurielementide kontentanalüüs andis ülevaate kõigist kooli arengu aspektidest, et saaks need süstematiseerida ja suhestada jätkusuutlikkuse ning hariduse arendamise põhiideedega. Mitme arengukava visioon või missioon sisaldas viiteid 2000–2001 aktuaalsele üldharidussüsteemi arengustrateegiale, haridusstsenaariumile "Õpi–Eesti", mille üks võtmesõna oli kool kui õppiv organisatsioon. Mitmes arengukavas olid selgesti välja toodud lapsekesksusele viitavad võtmesõnad ja arenduseesmärgid. Ühes arengukavade rühmas puudusid ideed ja meetmed riikliku õppekava uuenduslike vaatenurkade realiseerimiseks. Erinevuste märkamine sundis andmebaasi veel kord läbi töötama, otsides koolide rühmitamise tunnuseid.

Koolitüüpide liigituse alustest

Analüüsi tulemusel kujunes välja visand koolitüüpidest, mida kontrolliti ja täiendati järgmises uuringus aastail 2003–2005, toetudes 67 koolis tehtud küsitluse andmetele (623 õpetaja ja 110 juhtkonnaliikme vastused). Mõlemas uuringus on esindatud nii edukad (riigieksamite põhjal) kui ka väheedukad koolid, eesti-, vene- ja kakskeelsed koolid, linna- ja maakoolid ning munitsipaal- ja erakoolid kõigist Eesti piirkondadest.

Koolitüüpide aluseks oleva mudeli visandamisel kasutati universaalseid dimensioone:

- orienteeritus sidususele (vs võõrandavus, konkurents), mis samas teadvustab ja tunnustab erisusi, erimeelsusi, erinevaid mõtteviise (kui loovuse võimalikku alget);
- avatus, innovatiivsus, püüdluste tase ja orienteeritus humanistlikele väärtustele (vssuletus, konservatiivsus, väljakutsete vältimine, orientatsioon kohesele kasule), s.t dünaamilisus, loovus ja innovatsiooniline kohanduvus (vs stagnatsioon, konservatiivsus) (Loogma jt 1998).

Siit tulenevad koolide arengusuundumuste analüüsimise aspektid: arengu põhieesmärk, seotus Eesti hariduse arengu strateegiliste dokumentidega, ajaline perspektiiv (1, 3–5; 5–12 aastat), kooliarenduse ja kooli juhtimise iseloom, edu- ja kvaliteedikriteeriumide loomus, tüüpiline väljund, kvaliteedi taotluse tee, tagasiside, arenguks ette nähtud vahendid. Sellele lisanduvad tunnused, mis tulenevad riiklikust üldhariduse õppekavast ja selle põhjal koostatud kooliõppekavade analüüsist, kui neile läheneda õppiva organisatsiooni ja teadmusjuhtimise vaatepunktist: uuenduste inkorporeerimise motiiv ja strateegia, individuaalsel või rühmatööl põhinev areng, personaliõppe eesmärgid.

Õpetajate ja koolijuhtide 2004. aasta uuringus olid kesksed õppiva organisatsiooni võtmealad (õpetaja meisterlikkus, õpetajate mentaalsed mudelid, meeskonnaõpe, ühisvisioon, süsteemilähenedamine), teadmusjuhtimise ja teadmusloome põhiaspektid (usaldus, koostöö, interaktsioon, infolevi, innovatsioon ja tunnustus, vaikiva teadmise sotsialiseerimine ja tegevusõpe) ning õpetaja ja õpilase seisukohalt olulised spetsiifilised aspektid (õpetaja refleksioon ja uurimistegevus, juhtimise tajumine õpetaja poolt,

enesehindamine ja eneseanalüüs koolis, kooliõppekava omaksvõtt, rahulolu ja pühendumus õpetajatööle, läbipõlemine ja rahulolematuse, hirmude ja stressi märkamine).

Teadliku ja sisuka õppimise võti

Õpetaja refleksioon ja uurimistöö iseloomustavad õpetajat kui õppeprotsessi teadlikku juhti. Kui soovime koolis sisukat õppimist, on see üks võtmevaldkondi, millele tähelepanu pöörata. Juhtimise seisundit koolis iseloomustab juhtimise tajumine õpetaja poolt. Juhtimise autoritaarsus või kollegiaalsus, tagasiside iseloom ja piisavus ning osalus otsuste vastuvõtmisel iseloomustavad, mil määral on õpetajad kaasatud kooli kui organisatsiooni arengusse. Selle kategooria madal näitaja viitab juhtimise autoritaarsusele ning madalale usaldus- ja osalusnivoole, mis isegi teiste näitajate kõrge taseme juures ei lase kõnelda koolikultuurist ja demokraatlikust õppivast organisatsioonist.

Enesehindamise ja eneseanalüüsi ning õppekava erinevate aspektidega seotud küsimused on otseselt suhestatud Eesti kooli jaoks aktuaalsete muutustega viimase tosina aasta jooksul. Tervikuna näitavad need, kuidas õpetajad on suutnud muutusi omaks võtta. Enesehindamine ja eneseanalüüs on seotud kooli arenguks vältimatute protsessidega. Õppekavaga seotud kategooria toob esile kohanemise riikliku ja kooliõppekavaga ning eriti selle ühe, kõige uuenduslikuma aspekti – üldpädevustega.

Õpetajate rahulolu ja pühendumist tööle võib pidada üheks tuumkategooriaks kooli (nagu mis tahes organisatsiooni) edukuse tagamisel. Kuigi ei saa loota, et kõik õpetajad oleksid täielikult oma tööle pühendunud, on koolide erinevus pühendumise ja rahulolu astmes näitaja, kuivõrd panustavad kollektiivi liikmed kooli ja õpilaste arengusse.

Pilti ühest või teisest koolist täpsustab läbipõlemise ja rahulolematuse kategooria. Lisaks õpetajate probleemidele kajastab see kategooria ka seda, mil määral teadvustatakse õpilaste probleeme. Näiteks kas õpetajad teavad, kui palju on õpilasi, kes kardavad kooli seetõttu, et kaaslased või õpetajad neid pilkavad ja solvavad. See kõneleb kooli üldisest kliimast. Vastuste haralisus kooli piires – osa õpetajaid teab lapsi, kes kardavad kooli tulla, sest kaasõpilane või õpetaja kiusab neid, samas on mõni õpetaja kindel, et nende koolis selliseid lapsi pole – näitab õpilasi ja õpetajaid puudutava siseinfo vähest levikut, lapse probleemidele suunatud sisuliste vestluste puudulikkust. See näitaja on oluline, kui kõneleme lapse- ehk isiksusekesksest ning kaasavast või võõrandavast, üksnes formaalsetele tulemustele orienteeritud koolist.

Neli koolitüüpi

Tuleb rõhutada, et juba 2000. aastal sisaldasid arengukavad, kuigi tagasihoidlikult, elemente õppiva organisatsiooni võtmevaldkondadest ning teadmusringlusest, õpetaja nägemisest arengukava arenduse aktiivse ja osaleva subjektina, jätkates seega 1987. aastal alustatud ning 1996. ja 2002. aasta õppekavades rõhutatud suunda osalusele ja demokraatiseerimisele. Samuti sisaldas nii mõnegi kooli visioon või missioon selliseid märksõnu nagu lapsekeskne, koolirõõm jms. Näiteks kordusid arengukavades ettepanekud “kõigi osaluseks” ja “protsessiks”, kuigi selgema lahtikirjutuseta. Nimetati ka meeskonnatööd. 2004. aasta

küsimustikes leidis üle 80% õpetajatest ja rohkem kui 90% koolijuhtidest, et õppe- ja arengukava koostamises on õpetajad osalenud, õppekava eesmärgid ning arengukava visioon on kõigile teada ja omaks võetud. Need on Eesti keskmised. Tegelikkuse adekvaatne kirjeldamine tähendab analüüsi üksikute koolide ja sarnaste tunnustega rühmade kaupa, mis nüüdseks on ka tehtud.

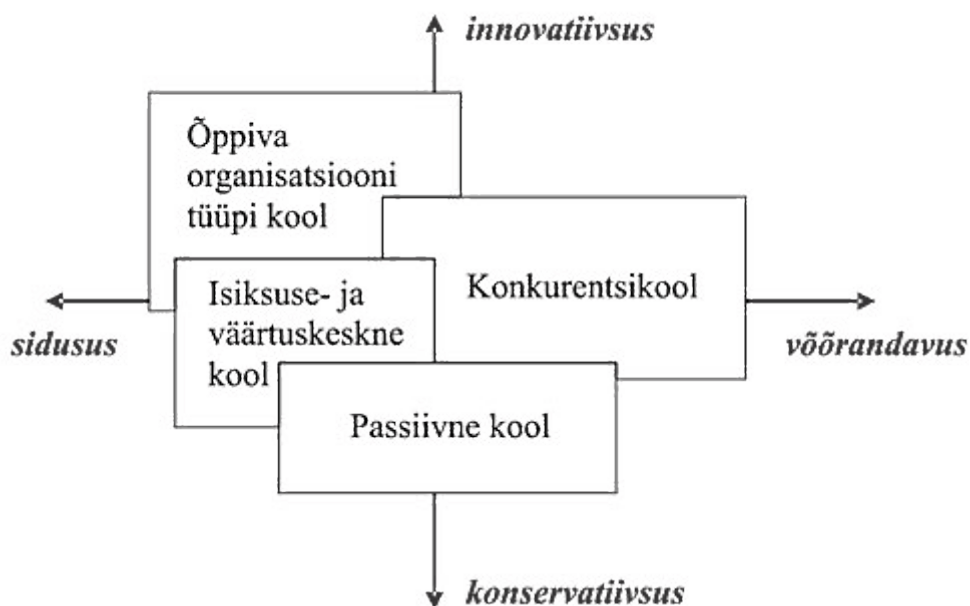
Analüüs viis nelja koolitüübi eristamiseni:

- konkurentsi- ehk võitjatüüpi kool;
- isiksuse- ja väärtuskeskne kool;
- aktiivne, õppiva organisatsiooni tüüpi kool;
- konservatiiv-formaalne, passiivne kool.

Ühte või teise tüüpi kuuluvatel koolidel on suurema tõenäosusega sarnaseid ideaale, eesmärgi, kriteeriume, kontrolli- ja koostöömehhanisme ning koolikultuuri.

Joonisel 1 näeme, kuidas need tüübid paigutuvad sidususe-innovatiivsuse dimensioonide pildile.

Joonis 1. Koolitüübid sidususe-innovatiivsuse vaates



Analüüsi tulemusi kinnitab tegelikkus. Konkurentsile orienteeritud kool on iseenesestmõistetav tänu nn eliitkoolide fenomenile. Õppiva organisatsiooni tüüpi kool tugines teadmisele kümneid koole hõlmava kvaliteediliikumise (Eesti Kooli Kvaliteedikool 2000–2002, SA Omanäoline Kool ja Avatud Eesti Fondi projekt) eksisteerimisest ning asjaomaste koolide aktiivsest arendustegevusest (kuigi arengukavade analüüsil ei olnud seda aspekti eriti selgelt esile toodud). Isiksuse- ja väärtuskesksete, s.t inimese tervikarengut silmas pidavate koolide näide on Waldorf-koolid.

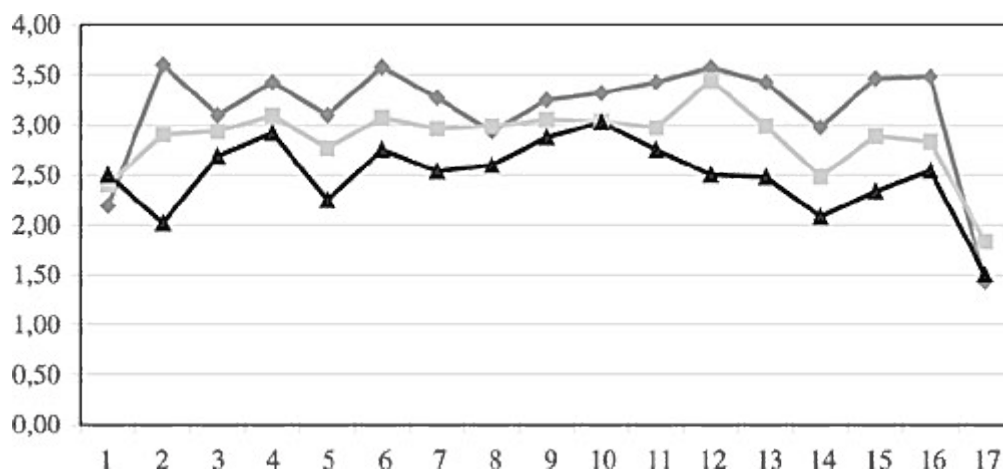
Koolitüüpide vaatlemisel ilmneb olulisi erinevusi suurte ja väikeste koolide vahel. Näiteks on rühmatöö näitaja väikekoolides suhteliselt kõrge. Kuigi formaliseeritud rühmatööd on suhteliselt vähe, on mitteformaalse koostöö näitajad kõrged. Suurkoolides võivad küll töötada formaalsed töörühmad, kuid napib mitteformaalset, eriti õpilastele suunatud koostööd (nt õpilast õpetavate õpetajate ühised arutelud klassi või õpilase edenemisest ja probleemidest).

Koolitüüpide analüüs

Kui võrrelda üksikuid koole karakteristikute lõikes, eristuvad selgesti sellised, kus enamiku kategooriate keskmised näitajad on kõrged või eriti madalad. Kõrgete kategooriakeskmetega koolid on eeldatavasti arenenumad õppiva organisatsiooni ja teadmusjuhtimise seisukohalt ning vastavad paremini ka strateegiliste haridusdokumentide ja õppekava eesmärkidele. Madalate kategoorianäitajatega koolid on pigem passiivsed, konservatiivsed. Mõne kooli puhul võib lisaanalüüs näidata riskiseisundit, mida võib metafooriliselt nimetada ka kooli läbipõlemissündroomiks.

Selgema pildi saamiseks joonistame välja kolme kooli jaoks kõigi uuritud 18 kategooria diagrammi (joonis 2). Kool nr 14 () – vaid kolme kategooria keskmised ei ületa ülemist läve, kool nr 56 () on praktiliselt kõigi kategooriate lõikes n-ö keskmine, kool nr 79 () – vaid neli kategooria keskmist ei jää allapoole alumist läve (laved määrati statistiliselt).

Joonis 2. Tugeva, keskmise ja nõrga õppiva organisatsiooni ja teadmusjuhtimise tunnustega kooli võrdlev diagramm põhikategooriate lõikes



Isiksuse- ja väärtuskeskne ning konkurentsikool eristuvad selliste kategooriate lõikes nagu koostöö ja töörühmad õpilastega seotud probleemide lahendamiseks ning õpilaseuringuiks, õpilase kui isiksuse arengu toetamine ja väärtustamine. Isiksusekesksetes koolides on õpetaja töö hindamise aluseks rohkem õpilase arengu jälgimine kui tasemetööde ja eksamite tulemused. Tunnuseks on ka hirmude madalam tase ning usalduse ja toetuse kõrgem tase. Samuti iseloomustab nii isiksusekeskseid kui ka õppiva organisatsiooni tüüpi koole suhteliselt kõrge rahulolu ja pühendumus ning madal läbipõlemise kategooria tase.

Nendes koolides ei ole konfliktseid rühmi, mis aga ei tähenda, et puuduvad individuaalsed erinevused õpetajate vahel ja rühmitumine üldse. Neile koolidele on iseloomulik ka üldine üksmeel ja teadlikkus, informeeritus koolis toimuvast. See peegeldub näiteks selles, et faktiandmeid sisaldavatele väidetele vastatakse ühtmoodi (peaaegu kõik vastavad näiteks nõus või enam-vähem nõus ja kui, siis ainult 1-2 õpetajat on erimeelsusel). Nii vastati õpetajatele esitatud küsimustele töörühmade olemasolust, Internetist raamatukogus, individuaalsetest õppekavadest, kooli õppekorraldusest – tsükliõppe ja klassiõpetaja kasutamisest – hea infovooluga koolides ühetaoliselt, teistes aga ei teatudki, et koolis töötavad klassiõpetajad, kasutatakse kursuse- või tsükliõpet.

Kui õpetaja ja õpilase edu aluseks on eelkõige formaalsete tulemuste põhine hindamine (tasemetööd ja riigieksamid), võime kõnelda konkurentsikooli joonte ülekaalust ning õpilasekesksuse madalast tasemest. Enamikus uuritud koolides oli see näitaja kõrgem ja ootuspäraselt ühesugune. Selekteerivaks osutus näiteks küsimus õpilase arengukirje kasutamise kohta, kus koolide näitajad olid väga erinevad.

Osa nelja koolitüübi iseloomulikke erinevusi on koondatud tabelisse (vt tabelit). Koolide jaotuse protsent tüübiti pärineb õpetaja ja koolijuhi küsimustike tulemuste analüüsist ning arengukavade põhjal antud hinnangust. Vene keeles töötavaid koole kuulub igasse põhitüüpi, kuid lisandub keelelis-kultuurilise integratsiooni aspekt (õpilaste Eestis sotsialiseerumiseks). Tegelikult osutus venekeelsete koolide jaotumine koolitüüpide vahel polaarsemaks kui eesti keeles töötavatel koolidel: õppiva organisatsiooni tunnustega koole oli tunduvalt rohkem.

Tabel. Koolitüübid 2001.-2002. a arengukavade analüüsi ning 2004. a õpetajate ja koolijuhtide küsitluse analüüsi põhjal

Karakteristikud või kriteeriumid	Konkurentsi- ehk võitjatüüpi kool	Isiksuse- ja väärtuskeskne kool	Aktiivne, õppiva organisatsiooni tüüpi kool	Konservatiiv- formaalne, passiivne kool
Üldine suunitlus	Kõrged formaalsed saavutuspüüdlused, tugev innovatiivsus aineõppe tasandil, <i>exclusive</i> / välistav	Kõrged väärtuselised püüdlused, innovatsiooniline või konservatiivne, <i>inclusive</i> / kaasav	Kõrged püüdlused, innovatsiooniline-avatud, <i>inclusive</i> / kaasav	Jõukohased või madalad taotlused, säilitav, mitte-innovatsiooniline, kaasav või välistav
Arengu põhieesmärk	Võita koolide konkurents, võistluses	Parima keskkonna loomine iga õpilase arenguks	Tõhusus	Traditsiooniliselt hea akadeemilise

			ja kvaliteet nii õpetamises kui ka õppimises	taseme säilitamine või parendamine
Seotus strateegiaga "Haridus 2004" ja "Säästev Eesti 21"	Nõrk või puudub	Nõrk või keskmine	Tugev või keskmine	Nõrk või puudub
Uuenduste inkorporeerimise motiiv ja strateegia	Teiste edestamine konkurents, heade eeldustega õpilaste haaramine kooli; korralduslik	Parem keskkond ja arengu parem toetamine; konsensus õpetajate (ja lastevanemate) vahel, jõustav	Efektiivse ja motiveeritud edasiliikumise õhkkonna saavutamine, tulemuslikkus; korralduslik-konsensuslik, indiviide ja rühmi jõustav	Ettekirjutus "ülalt", minimaalne pingutus; enamasti korralduslik-täitev
Areng põhineb individuaalsel või rühmatööl	Individuaalne, võistlev	Individuaalne initsiatiiv ja selle toetamine rühma, kollektiivi poolt	Rühm koos individuaalse (algatuse) võimendamiseks	Individuaalne, rühmad korralduste ja nõuete täitmiseks (nt riiklik õppekava)
Arengu juhtimine	Hierarhiline + individuaalne initsiatiiv	Kollektiivne, võrgustik	Võrgustik või/ja vertikaalne-horisontaalne demokraatia	Hierarhiline
Keskne kvaliteedikriteerium	Formaal-saavutuslik: olümpiaadid, eksamitulemused, ülikooli sissesaamine	Lisaväärtus - kõigi laste areng ja edenemine	Mitme-dimensiooniline - nii formaal-saavutuslik kui ka lisaväärtuslik	Formaal-saavutuslik - õppeedukus, kõrgkooli sissesaamine

Tüüpiline väljund (ootus väljundile)	Kõrgkooli, eelistatavalt ülikooli, konkurentsi-võime	Enesemääratlus ja toimetulek erinevates eluvaldkondades	Kõrgkooli, tööle, toimetulev	Kõrgkooli või kutsekooli
Kvaliteedi taotluse tee	Valik sisendil, elimineerimine õppe kestel, range edukuse arvestus	Kasvatuslik-õpetusliku lisaväärtuse saavutamine, protsessi-juhtimine, isiklik ja kollektiivne vastutus	Kvaliteedi-juhtimine, individuaalne ja kollektiivne teadmusloome, lisaväärtus	Eeskirjade järgimine, võimalusel - valik sisendil
Rühmatöö, -õpe	Traditsioonilised meetodilised või aine-komisjonid; vajadusel lühiajalised ülesandele orienteeritud töörühmad	Rühmad ja pidevõpe teadmuse süvendamiseks õpetamisest-õppimisest, lapse (sh konkreetse õpilase) arengust, õppekavast jne	Kooli arengu- ja õppekava-rühmad; meeskonnad sisekoolituse osana	Traditsioonilised meetodilised või aine-komisjonid. Ainekavade, tööplaanide koos-kõlastamine
Õpetaja. Personaliõppe eesmärk, taotlus	Parem meetodika- ja ainetundmine paremate õppetulemuste jaoks	Õpilase arengu toetamine õpetaja ja pedagoogilise kollektiivi enesearenduse kaudu	Protseduuride lihvimine, täiustamine, täpsem kirjeldamine. Kollektiivne enesearendus	Metoodikate, uute õpikute ja programmide omandamine
Tagasiside	Mõõdetavad tulemused, lineaarne tagasiside, eriti organi-satsiooni-väline, lühiajaline	Kvalitatiivne, mittelineaarne, multi-dimensiooniline, formaalsust välistav, pikka perspektiivi arvestav	Kvalitatiivne ja kvantitatiivne, mittelineaarne, multi-dimensiooniline, süsteemiväline /kooliväline, lühema ja kaugema perspektiiviga	Mõõdetavad tulemused, lineaarne, valdavalt organi-satsioonisise ne, lühiajaline

Materiaalne baas (arvutid, koopi-amasinad, grafo-projektorid, muud õppe- ja näitvahendid, raamatukogu)	Keskmisest tunduvalt parem. Kasutamine hõlbus	Keskmisel tasemel. Kasutamine hõlbus	Keskmisel tasemel või parem. Kasutamine hõlbus	Põhjendamatult palju või vähe on õppevahendid, sealhulgas arvuteid. Kasutamine sageli raskendatud
	15%	25%	25%	35%

Vinduv ja pürgiv kool

Et näitlikustada koolide erinevust, on toodud kahe koolitüübi lühikirje.

Passiivseid koole iseloomustas traditsiooniliselt hea akadeemilise taseme säilitamise taotlus (uute meetodite ja õppevormide kasutuselevõtt), sageli nõrk või puuduv seos Eesti arengusuundadega ja kohalike arengukavadega. Tegevuskavad piirdusid peamiselt 1–3-aastase perspektiiviga, ettekirjutustele orienteeritus oli n-õ ülalt, juhtimisel oli enamasti korralduslik-täitev iseloom, juhtkonnale ja õpetajatele pandi süüks vanameelsust, arengukava struktuurivaldkondade ja -elementide arv oli tunduvalt väiksem kui teistes tüüpides. Need koolid ei osalenud välisprojektides või osalesid üksiku õpetaja initsiatiivil. Sidemed teiste koolidega piirdusid eelkõige spordivõistlustega, meeskonnatöö peaaegu puudus või esines üksnes traditsiooniliste meetodiliste komisjonide tööna, mille eesmärgid polnud esile toodud. Neid koole iseloomustas ka tugev haralikus peaaegu kõigis kategoorias: ühed õpetajad leidsid, et juhtimine on edumeelne, teised – vanameelne, ühed arvasid, et koolis on meie-tunne, teised vastupidi jne. Tagasisidemehhanismid ja eneseanalüüs puuduvad või on selgelt formaalsed. Vähe usutakse sellele, et iga õpilast, ka probleemset, suudetakse tema arengus abistada. Siiski on igas koolis mõni õpetaja, kes tunneb huvi uuringute ja uuenduste vastu. Neis koolides on üldiselt tugev ekskursioonil käimise ning teatri- ja muuseumikülastuse traditsioon.

Aktiivseid ning isiksuse arengule suunatud koole iseloomustas taotlus akadeemiliste tulemuste ja õpilaste, ka õpetajate isiksusliku arengu edendamiseks, kaugema perspektiiviga ettevõtmiste (5–10 a) etapiviisiline kavandamine, viitamine Eesti hariduse ja ühiskonna arengu strateegilistele dokumentidele ning nende seostamine kooli ülesannete ja inimideaaliga, efektiivse ja motiveeritud edasiliikumise õhkkonna saavutamine, tulemuslikkus, korralduslik-konsensuslik juhtimine ja jaotatud vastutus (sh ka õpetajatele) ning arengukavade suur struktuurivaldkondade ja -elementide arv. Sageli oli otsesõnu ette nähtud erinevate meeskondade tegevus probleemvaldkondades, samuti õpetajate-õpilaste

rühmade või kogu kooli osalemine piirkondlikes, üle-eestilistes või rahvusvahelistes projektides. Neid koole iseloomustas tugev üksmeel peaaegu kõigis kategoorias. Tagasisidemehhanismid ja eneseanalüüs on mitmekesised ning õpetajate koostöö õpilaste probleemide lahendamisel nii formaalne kui ka informaalne (arutame kõik koos). Ainekesksete huvidega õpetajaid oli õppiva organisatsiooni tüüpi koolides tunduvalt rohkem kui isiksusekeskse orientatsiooniga koolis. Mõlemas peeti peaaegu ühtmoodi oluliseks uuenduslikkust ja üldpädevuste arendamist. Hirmude ja läbipõlemise tase oli madal, pühendumus keskmisest kõrgem.

Koolitüübid toimetuleku seisukohalt

Nagu iga indiviid, peab ka kool tänapäeva muutuvast ühiskonnas pidevalt muutuma. Õppimist võib käsitleda ka kohanemisena, mille üks dimensioon on aktiivsuse–passiivsuse mõõde.

Passiivne kohanemine tähendab välisele survele allumist, üksteise järel esilekerkivatele probleemidele ja ettekirjutustele kiirete lahenduste leidmist, n-ö üks samm korraga liikumist. Teine strateegia on äraootamine – ehk läheb mööda. Passiivse kohanemise jooned on esiplaanil koolides, mis uuringute alusel liigitusid konservatiivseteks. Suhteliselt passiivsed kohanejad on ka konkurentsitüüpi koolid. Aktiivne kohanemine seevastu tähendab ühelt poolt muutuste ettenägemist ja ennetavat reageerimist (nt riikliku õppekava projekti ideede arvestamist kooliõppekavas ja personaliõppes), teiselt poolt on aktiivse kohanemise osaks aktiivne sekkumine välisingimustesse, keskkonna mõjutamine.

Kooli kvaliteedijuhtimise esmase töö kokkuvõtte tegi 2002. aasta hariduskonverents. Konverentsi kogumikus on koolide kolmeaastase koolituse ja kvaliteedialase arendustöö kokkuvõttena toodud kriteeriumid, mida kooli kvaliteedijuhtimise mudelis kasutatakse. Need sobivad kokku õppiva organisatsiooni mudelis kasutatavatega, kuid ei hõlma täielikult mentaalsete mudelite ja süsteemimõtlemise aspekte. Siiski pean põhjendatuks väita, et kvaliteedijuhtimise mudelit koolidele kohandades tehakse pikk samm edasi õppivaks organisatsiooniks kujunemisel.

Ekspert hinnangud ja õppused koolides on näidanud, et koolid tunnevad ära oma koolitüübi ja ka teiste koolide oma. Sügavamaks eristamiseks on vaja kategooriate keskmistelt üle minna koolisiseste erinevuste täpsemale kirjeldamisele õpetajate rühmade, juhtimisprotsesside ja õppeprotsessi tasandil. Kindlasti on kooli määramiseks ühte või teise tüüpi vaja luua adekvaatne tunnustesüsteem ning diagnostikavahendid õpilaste (ja lapsevanemate) koolitunnetuse arvestamiseks. Vastava teoreetilise ja rakendusliku lahenduse loomine on omaette ülesanne.

Lõpetuseks

Kooliarendus nii makro– kui ka mikrotasandil ehk ühiskonna/riigi ja inimese/õppija–õpetaja tasandil on üks faktor, mis mõjutab ühiskonna kujunemist jätkusuutlikuks õpiühiskonnaks või korruptiivseks riskiühiskonnaks. Koolide arengukavad, eriti visioonid, on teade sellest, millise tuleviku suunas soovitakse liikuda. Tegelikkuuse kaardistavad ülevaateuuringud.

Koolide ja õpetajate arengu suunamise, veel enam aga informeeritud haridusotsuste tegemise üks eeltingimus on kirjeldatud jaotuse arvestamine. Kuigi kool võib oma arengus nihkuda ühest tüübist teise, on näiteks ainuüksi õppekava rakendumine kooliti väga erinev.

Et muutuste kavandamine oleks arukas ja juhtimine tõhus, on otstarbekas arvestada koolitüüpide iseärasustega ning erinevate õpetajaterühmade olemasoluga. Veelgi enam – koolide suundumus areneda teadmustloova õppiva organisatsioonina eeldab, et selline on ka õpetajaid koolitav kõrgkool ja koole juhtiv ministerium.

Kasutatud kirjandus

Conclusions from the results of the survey of knowledge management practices for ministries/departments/agencies of central government in OECD member countries. 2003. Draft report for discussion. Public Governance and Territorial Development Directorate. Public Management Committee. OECD. GOV/PUMA/HRM(2003)2.

Flood, R. L. (1999). Rethinking 'The Fifth Discipline': Learning within the Unknowable. London: Routledge.

Fullan, M., Hargreaves, A. (1996). What's Worth Fighting for in Your School? New York: Teachers' College Press.

Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge Creating School. – British Journal of Educational Studies, Vol 47, No 2, pp 122 –144.

Kareda, E., Kornel, V., Kreitzberg, P., Sarv, E., Vernik, E.–M., Vooglaid, Ü. (1989).Eestimaa haridusplatvorm. Tallinn: VÕT.

Leino, M., Poom–Valickis, K., Ruus, V., Sarv, E.–S., Veisson, M. (2004). Learner's Ability or Disability to Continue Education at Comprehensive School. – Sustainable Development. Culture. Education. Compiled by A. and M. Veisson. Tallinn : Tallinn Pedagogical University.

Loogma, K., Ruubel, R., Ruus, V., Sarv, E.–S., Vilu, R. (1998). Eesti haridusstsenaariumid 2015. – Eesti ühiskond ja haridus – 2015. Tallinn.

Marsick, V. J., Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. – Advances in Developing Human Resources, Vol 5, No 2, pp 132–151.

Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). The Knowledge–Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.

Ruus, V.–R., Sarv, E.–S., Veisson, M. (2004). Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek.

Sarv, E.-S. (2002). On structure, Content and Typology of School Development Plans in Estonia. – The Opening World: Changing Educational Environment and Teacher Training. Compiled by S. Priimägi, E.-S. Sarv. Tallinn: Tallinn Pedagogical University, pp 78–105.

Sarv, E.-S. (2004). Kool kui õppiv organisatsioon. – Haridus, nr 2, lk 21–23.

Sarv, E.-S. (2005). The Learning Organisation and Knowledge Management (LOKM) Model of School and Typology of Estonian Schools. – <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003371.htm>.

Senge, P. (1990). The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2001). Schools that Learn. London: Nicholas Brealey Publishing.

Säästev Eesti 21 (2003). Strateegia. Tallinn.

Teadmispõhine Eesti. Eesti teadus- ja arendustegevuse strateegia 2002–2006 (2001). – Riigi Teataja I 2001, 97, 606.