

# Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga

Eve Eisenschmidt<sup>a1</sup>, Epp Reiska<sup>a</sup>, Tuuli Oder<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Tallinna Ülikool

## Annotatsioon

Artikli eesmärk on vaadelda, kuidas õpetajad tajuvad koostöise koolikultuuri aspekte esimesel ja viiendal tööaastal. Pikiuuringu raames täitsid Eesti esimese kutse aasta programmi läbinud õpetajad ankeedi kahel korral: esmalt siis, kui nad tööd alustasid (2004/2005. õa), ja teist korda siis, kui nad olid õpetajana töötanud viis aastat (2010). Valim koosnes kõigest 2004/2005. õppeaastal kutse aasta programmis osalenust. Vastas 107 inimest, kellest aga osa oli õpetajaametist loobunud (24) või lapsehoolduspuhkusel (29). Võimalik vastajate arv võinuks seega olla 76, küsimustiku täitis teist korda 54 õpetajat.

Uuringus osalejatel paluti mõlemal korral samadele väidetele hinnanguid andes peegeldada koolikultuuri kolme aspekti: kaasatust, koostööd ja juhtkonna tuge. Selgus, et koolijuhi tugi on seotud õpetajate kaasamisega kooliarendusse, aga koostöö edendamise valdkonnas on juhtide toetus oluline vaid kooli sisekliima kujundamisel, mitte tööalase õppimise toetamisel. Julgus juhtkonnale ettepanekuid teha on seotud kooliarendusse kaasatusega, enda tundmisega kollektiivi täisväärtusliku liikmena ning tajutud juhtkonnapoolse toega.

*Võtmesõnad:* algajad õpetajad, koolijuht, õpetajate koostöö, kaasatus kooliarendusse, juhtkonna toetus

## Sissejuhatus

Kooli kui organisatsiooni osa õpetaja kutsealases arengus ning kooli kujunemine organisatsiooniks, kus on loodud tingimused kolleegide koostööks ja õpetajate arenguks, on viimastel kümnenditel huvitanud paljusid haridusteadlasi. Õpetajate koostöö toetamist käsitlevatest kontseptsioonidest on

---

<sup>1</sup> Tallinna Ülikool, Narva mnt 29, 10120 Tallinn; eve.eisenschmidt@tlu.ee

enam levinud Senge (1990) õppiva organisatsiooni (*learning organisation*) teooria, Lave'i ja Wengeri (1991) välja töötatud praktikakogukondade (*communities of practice*) teooria ning Hordi (1997) käsitus professionaalsetest õpikogukondadest (*professional learning communities*), mida on edasi arendanud Hargreaves ja Fullan (2012). Neis käsitlustes on oluline koht koolijuhil, tema võimel kavandada õpetajate koostööd ja toetada nende professionaalset arengut.

Eestis on õppiva organisatsiooni põhimõtteid püütud koolides rakendada alates eelmise sajandi üheksakümnendatest, kuid koolide vahel valitseb siiski suuri erinevusi, kuna Eesti haridussüsteemi iseloomustab detsentraliseeritus ning koolide suur autonoomia (Loogma, Ruus, Talts, & Poom-Valickis, 2009). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse kohaselt on igal koolil kohustus koostada oma kooli arengukava ja õppekava, koolijuht kehtestab kooli palgakorralduse põhimõtted, sõlmib õpetajate ning teiste töötajatega töölepingud jne (Riigikogu, 2014). Kooli arengukava peab sisaldama nii eesmärke kui ka tegevusi õpetajate professionaalseks arenguks. Koolijuhi eestvedamise pädevust tähtsustavad Euroopa Liidu poliitikasoovitused (Supporting teacher competence development, 2013). Eesti elukestva õppe strateegia rõhutab koolijuhtide rolli koostöise koolikultuuri kujundamisel ja õpetajate arengu toetamisel (Eesti elukestva õppe strateegia, 2014).

Eelnimetatud poliitikasuundumustest hoolimata on mitmed uuringud näidanud, et Eesti õpetajad ei taju koolikeskkonda koostööd ja arengut toetavana. Õpetajad tunnevad, et juhtkond ei toeta neid piisavalt, paljudes koolides peavad õpetajad juhtkonda oma edusammude ja arengu suhtes üksikõikseks või isegi pidurdavaks (Sarv, 2008). Samuti hindavad õpetajad oma kaasatust väheseks strateegilise planeerimise, st kooli arengukava ja õppekava koostamise, eelarve kujundamise ja personaliarenduse vallas (Kukemelk, Lillemaa, & Tondi, 2011). Algajad õpetajad leiavad, et koostöö kolleegidega on nõrk, üksteise tunde külastatakse ja kooli eesmärkide üle arutletakse harva (Eisenschmidt, 2006). Siinkohal tuleb märkida, et Talise 2009. aasta uuring näitas, et õpetajate valmidus enesetäiendamiseks on seotud õpetajate koostööga, eelkõige selliste koostöiste õppimise vormidega nagu professionaalsetes võrgustikes osalemine ja mentoriks olemine (Loogma et al., 2009). Kuna esimesed 3–5 tööaastat on olulised ka kutsekindluse kujunemisel, sest just siis lahkub ametist kõige rohkem õpetajaid (Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003) ning kujunevad välja õpetamisstiilid, hoiakud kooliarenduses osalemiseks ja kolleegidega koostööks (Calderhead & Shorrock, 1997), siis sel perioodil on koolikultuuril eriti suur mõju õpetajate edasisele karjäärile. Praeguse uurimuse eesmärk on välja selgitada, kuidas muutuvad algajate õpetajate hinnangud sellistele

koolikultuuri aspektidele nagu juhtkonna tugi, kaasatus kooliarendusse ja koostöö kolleegidega esimese viie tööaasta jooksul.

### **Koostöine koolikultuur**

Organisatsioonikultuur põhineb selle liikmete jagatud väärtustel ja uskumustel (Denison, 1996), mis kujunevad sotsiaalse suhtluse käigus (Rousseau, 1990). Koolikultuuri määratletakse kui käitumismustreid, mis sisaldavad kooli liikmete mõistetavaid norme, väärtusi, tõekspidamisi, rituaale ja traditsioone ning mis kujundavad inimeste mõtlemist ja tegevust (Lindahl, 2006; Stolp & Smith, 1994). Kuna iga uus organisatsiooni liige omandab kohanemisperiodil koolikultuuris olulised väärtused ja käitumisviisid, peavadki Hargreaves ja Fullan (2012) üheks suuremaks väljakutseks kooliarenduses seda, kuidas saavutada muutusi ennast pidevalt taastootvas koolikultuuris. Nad eristavad individualistlikku ja koostöist koolikultuuri. Individualistlikus koolikultuuris on õpetaja üksik, ta saab oma tööle vähe tagasisidet ja muutused õpetamispraktikas toimuvad aeglaselt. Seevastu koostöises koolikultuuris toimuvad muutused kiiremini, probleeme lahendatakse ühiselt ja õpetajad toetavad üksteist. Koostöises koolikultuuris on juhtkond loonud õpetajatele tingimused koostööks ja õpetajad on kaasatud kooliarendusse (ibid.).

Koostöise koolikultuuri kujundamiseks on loodud mitmeid kontseptsioone. Senge (1990) kohaselt on õppiva organisatsiooni aluseks viis omavahel seotud põhiala, kus toimub pidev õppimine: 1) ühisvisiooni loomine, 2) personaalse meisterlikkuse kujundamine, 3) töö mentaalsete mudelitega, 4) koostöös õppimine ja 5) süsteemimõtlemissüsteemi arendamine. Sellises organisatsioonis julgustatakse üksteist ja toetatakse ühiste eesmärkide kujunemist ning organisatsiooni juht on eestvedaja liikmete võimekuse arendamisel. Kui Senge (1990) käsitleb arengut toetavat kultuuri ühe organisatsiooni sees, siis mitmed teooriad vaatlevad õpetajate professionaalset kogukonda laiemalt, kirjeldades, kuidas õpetajad ja koolijuhid jagavad õpitut kolleegidega, ning kujundades seeläbi ka kooliüleseid professionaalseid kogukondi. Hordi (1997) ning Louisi, Marksi ja Kruse (1996) käsituse kohaselt on professionaalse kogukonna tunnusteks jagatud normid ja väärtused; koostöö õppeprotsessi kavandamisel ja korraldamisel; reflekteeriv dialoog ja avalikustatud praktika (näiteks üksteise tundide külastamine); koostöö, mis hõlmab kogemuste jagamist, ühist õppematerjali koostamist; meetmete kavandamine professionaalse arengu toetamiseks. Wengeri (1998) järgi on professionaalsetel õpikogukondadel kolm tunnust: 1) toimiv koostöö ja

pidevad professionaalsed arutelud, 2) õppimise ja õpetamise planeeritud parendamine, 3) tegevuse regulaarne analüüsimine ja hindamine. Siiski on kõigi kontseptsioonide juured konkreetsetes koolis. Kui koolitasandil ei toimu õpetajate koostööd, siis on raske teha koostööd ka kooliülelset.

Õpetajate valmidus panustada kooliarendusse sõltub suuresti sellest, kui võrd vaba ja usalduslik on õhkkond koolis ning kas õpetajad soovivad ja julgevad teha ettepanekuid koolielu edendamiseks (Waldron & McLeskey, 2010), ning õpetaja professionaalne areng sõltub sellest, kas õpetajatel on võimalused osaleda erinevates tööalase õppimise vormides (Cochran-Smith & Lytle, 2003; Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Harris & Muijs, 2005). Kui traditsioonilises õpetaja professionaalse arengu mudelis omandatakse teadmisi erinevate koolituste kaudu, siis selline lähenemisviis ei ole efektiivne, sest see ei arvesta konkreetse kooli kultuuriga, kus õpetaja peaks omandatud teadmisi ja oskusi rakendama. Koolipõhine, kolleegide koostööl baseeruv õpetaja enesetäiendamine on igapäevategevustesse planeeritud ja õpetajad saavad pidevalt tagasisidet (McLeskey & Waldron, 2002).

Eriti oluline on toetav keskkond tööd alustavale õpetajale. Algaja õpetaja toetuseks on Eestis alates 2004. aastast rakendatud kutse aasta tugiprogrammi ja mentorlust. Kutse aasta eesmärk on pakkuda tuge organisatsioonis kohanemiseks ja kutsepädevuse arendamiseks. Kollegiaalses õhkkonnas kogetakse vähem stressi, algaja õpetaja sisseelamine on kiirem ning tõenäosus, et õpetaja jääb valitud ametile kindlaks, on suurem (Kyriacou, 2001). Tööalases õppimises on keskne refleksioon, milleks on vajalik kolleegide tugi (Kolb, 1984; Korthagen, 1999; Schön, 1983): õpetajad jagavad oma kogemusi, saavad üksteiselt tagasisidet ja seeläbi mõtestavad oma tegevust. Et refleksiooni toetada, on vaja luua võimalusi üksteise tundide külastamiseks ning tagasiside andmiseks, mille põhjal saab kavandada professionaalsuse suurendamiseks vajalikke koolitusi, seminare jms. Sellise õpetajate arengut toetava keskkonna kujundamisel ja tööalase õppimise võimaluste loomisel on oluline osa koolijuhil (Lindahl, 2006).

### **Koolijuht koostöise koolikultuuri kujundajana**

Eestis hakkasid koostöise koolikultuuri, eelkõige õppiva organisatsiooni ideed levima eelmise sajandi üheksakümnendatel, kui käivitati mitmeid kooliarenduslikke projekte, näiteks „Omanäoline kool”. Olulisteks märksõnadeks oli meeskond ja juht selle eestvedajana.

Arusaam koostöisest juhtimisest tähendab, et juht ei otsusta ainuisikuliselt organisatsioonis toimuva üle, vaid kaasab kollektiivi liikmeid nende

võimete ja suutlikkuse kohaselt koolile tähtsate otsuste tegemisse, kusjuures koolijuht kui eestvedaja võib olla kas juhi, konsultandi, vahendaja, kontrollija või vaid moderaatori rollis (Hickman, 2012; Militello & Benham, 2010). Blase jt (1995, viidatud Moos, 2012 järgi) toovad välja järgmised tegevused, mis on iseloomulikud koostöist koolikultuuri kujundavatele juhtidele: 1) õpetajaid innustatakse osalema õppeprotsessi kujundavate otsuste tegemisel, 2) pühendatakse õppimise ja õpetamise arendamisele ning õpetajate toetamisele, 3) usaldatakse õpetajaid kui professionaale, 4) suheldakse avatult, juhid kuulavad õpetajate arvamusi.

Õpetajate kaasamise, nende vastutuse ja panuse suurendamiseks õppeprotsessi arendamisel on kasutusele võetud käsitlus õpetajast kui eestvedajast (*teacher leadership*) (nt Harris & Muijs, 2005; Snoek, 2014). Õpetaja kui eestvedaja mõiste tähistab õpetaja rolli laienemist – osalemist kooliarenduses ja teiste õpetajate arengu toetamises, aga ka erinevate uuringute korraldamist koolis. Snoek (2014) defineerib õpetajat kui eestvedajat järgmiselt: õpetaja, kes pakub isikliku eeskuju ja tõenduspõhise õpetamise (sh uuringute) põhjal tuge kolleegidele, juhtidele ja teistele koolikogukonna liikmetele, et areneks õpilaste õppimist ja arengut toetav õpetamispraktika. Õpetajate kaasamisel ja eestvedajaks kujunemisel on määravad taas juhi hoiakud ja kompetentsus – kuivõrd ta oskab luua tingimusi õpetajate koostööks, kas sellisteks tegevusteks on jätetud aega (ibid.).

Eesti haridusametuse juhi kompetentsusmudel on kirjeldatud juhi tegevusi viies valdkonnas: 1) organisatsiooni arengu juhtimine, 2) õpikeskkonna kujundamine, 3) inimeste juhtimine, 4) ressursside juhtimine, 5) enesejuhtimine (Haridusametuse juhi kompetentsusmudel, 2014). Õpetajate kaasamine kooliarendusse ja nende arengu toetamine on selles mudelis olulisel kohal: koolijuhi ülesannetena on märgitud õpetajate eneseanalüüsi ja arengueesmärkide seadmise toetamist ja tagasiside andmist, sh tunnustamist, ning motiveeriva keskkonna loomist meetodilise töö arendamiseks. Samas on mudelis vähe tähelepanu pööratud õpetajate koostöö toetamisele ja erinevate meetmete kavandamisele õpetajate professionaalse arengu edendamiseks.

Koolijuhi kompetentsust koostöise koolikultuuri loomisel ja selle mõju õpetajate tööle on uuritud palju. On leitud, et juhtkonna tagasiside ja innustus mõjutavad positiivselt õpetajate valmidust kooliarendusse panustada (Tuytens & Devos, 2011) ning õpetajate pühendumus organisatsioonile sõltub koolijuhtide eestvedamise valmidusest (Nguni, Slegers, & Denessen, 2006). Caprara, Barbaranelli, Borgogni ja Steca (2003) uuring näitas, et koolides, kus õpetajad näevad koolijuhti hea juhina, on õpetajaskond nõus ühise eesmärgi poole püüeldes suuremat vastutust võtma. Peale tagasiside ja julgustamise mõjuvad kaasatusele positiivselt ka tunnustamine ja selgelt

sõnastatud kooli arengueesmärgid (Hulpia & Devos, 2010). Samas on leitud, et koolijuhid ootavad õpetajatelt aktiivsust, aga õpetajatel ei ole harjumusi ja oskusi rääkida kaasa oma töö parandamises (Muijs & Harris, 2006) või neil napib koostööoskusi ja nad peavad juhtkonna tuge väheseks (Pawan & Ortloff, 2011). Lisaprobleemina võib välja tuua asjaolu, et kooli töökorralduses ei leita aega õpetajate ühistegevusteks (Taylor, Goetze, Klein, Onore, & Geist, 2011).

Ka algajad õpetajad peavad esimeste tööaastate õnnestumise üheks eelduseks koolijuhi tuge (Alhija & Fresko, 2010; Fantilli & McDougall, 2009). Algajate õpetajate valmidus osaleda õpetajate koostöös aja jooksul kasvab, kuid tööd alustades on nad keskendunud pigem õpilaste, mitte enda tegevusele ega ole valmis panustama kooli kui organisatsiooni arengu kavandamisse (Lambson, 2010). Uuringud Eesti algajate õpetajate hulgas on näidanud, et koostöökultuur, eelkõige ühistunne (nn meie-tunne), mõjutab algajate õpetajate uskumusi enesetõhususest (Meristo & Eisenschmidt, 2014) ning positiivsete uskumustega õpetajad leiavad suurema tõenäosusega võimalusi ka õpilaste arengu toetamiseks (Jõgi, Aus, & Kikas, 2014). Kuigi algajate õpetajate tööprobleeme, enesetõhusust ja töömotivatsiooni on üsna palju uuritud, on siiski vähe infot selle kohta, kuidas tajuvad algajad õpetajad koolikultuuri muutusi esimestel tööaastatel.

### **Uuringu eesmärk ja hüpoteesid**

Uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas algajad õpetajad tajuvad koolikultuuri esimesel tööaastal ning kuidas nende hinnangud koolikultuuri erinevatele aspektidele muutuvad viie tööaasta jooksul. Analüüsime seoseid kaasatuse, kolleegide koostöö ning juhtkonna toetust kirjeldavate väidete vahel, kusjuures kesksena käsitleme juhtkonna toetust ja õpetajate julgust teha juhtkonnale ettepanekuid oma töö paremaks korraldamiseks.

Püstitasime järgmised hüpoteesid:

- 1) tajutud juhtkonna toetus on seotud õpetajate koostööpraktika ja kooliarendusse kaasatusega nii esimesel kui ka viiendal tööaastal ning seosed muutuvad aja jooksul tugevamaks;
- 2) õpetaja valmidus teha juhtkonnale ettepanekuid oma töö paremaks korraldamiseks on seotud kooliarendusse kaasatuse ja kollegiaalse koostööga ning seosed muutuvad aja jooksul tugevamaks.

## Metoodika

### Valim ja andmete kogumine

Andmed, mida artiklis kasutame, koguti pikiuuringu tarbeks (Eisenschmidt, Oder, & Reiska, 2013), mille eesmärk oli võrrelda hinnanguid juhtkonna toele ning koostööle organisatsioonis esimesel ja viiendal tööaastal ning saada tagasisidet mentori toe ja kutse aasta programmi kohta. Valim koosnes 145 õpetajast, kes osalesid kutse aasta programmis õppeaastal 2004/2005, siinses artiklis kasutatud väidete plokile andis tollel aastal vastused 96 (66% kõigist sel aastal kutse aasta läbinutest). 2009. aasta aprillist septembrini otsiti küsitletute kontaktandmeid koolide kodulehtede ja sotsiaalmeedia kaudu ning leiti 129 õpetaja andmed. Sama aasta teises pooles saadeti neile elektronposti teel küsimustikud. Kahe kutse järel vastas e-kirjale 107 inimest, kellest aga osa oli õpetajaametist lahkunud (24) või lapsehoolduspuhkusel (29) ning kes jäeti seetõttu valimist välja. Võimalik vastajate arv võinuks seega olla 76, kokku täitis teist korda küsimustiku 54 õpetajat (34% esialgselt valimist ja 66% neist, kellega viie aasta järel kontakti saadi ning kes endiselt õpetajaametit pidasid).

### Mõõtevahend ja andmeanalüüs

Artikli andmeanalüüsis kasutame üheksast väitest koosnenud väidete plokile antud hinnanguid. Väited formuleeriti teooria põhjal, mis kirjeldab õpetajate professionaalse arengu tingimusi koolikontekstis (Fullan, 1991; Harris & Muijs 2005; Senge, 1990). Viiepunktilisel skaalal (1 – „üldse mitte nõus”, 2 – „pigem ei nõustu”, 3 – „enam-vähem nõus”, 4 – „pigem nõus”, 5 – „täiesti nõus”) hinnatavad väited keskendusid kolmele põhilisele teemale: a) õpetajate kaasatus kooliarendusse, b) koostöö kolleegide vahel, c) juhtkonna toetus. Teemavaldkondade sisereliaabluse hindamiseks kasutati Cronbachi alfat ning tehti kindlaks, et kategooriate sisemist ühtsust võib pidada aktsepteeritavaks (vt tabel 1).

Andmete analüüsimiseks kasutasime SPSSi (Statistical Package for Social Sciences) versiooni 18.0. Hindamiseks seoseid koolikeskkonna eri aspektide vahel, rakendasime Pearsoni lineaarkorrelatsiooni kordajat. Tegime kaks korrelatsioonanalüüsi, millest ühes vaatlesime seoseid väidetele esimesel tööaastal antud hinnangute vahel ja teises viiendal tööaastal antud hinnangute vahel (tulemused on esitatud tabelitena 3 ja 4 lisa A). Võttes aluseks artikli teemapüstituse, seadsime analüüsi keskmesse kaks juhtkonda puudutavat väidet. Korrelatsioonanalüüsi tulemuste esitamisel lähtume seostest nende väidetega, st kirjeldame kõigile teistele väidetele antud hinnangute

seoseid neile kahele väitele antud hinnangutega. Analüüsi tulemused on loetavuse hõlbustamiseks esitatud kahel joonisel, kus on näha väidete seosed keskse väitega ja seoste muutus esimese viie aasta jooksul.

**Tabel 1.** Väidete jagunemine teemavaldkondadesse ja teemavaldkondade sisemine sidusus

<b>Õpetajate kaasatus kooliarendusse</b> (3 väidet; 1. aasta $\alpha = 0,39$ , 5. aasta $\alpha = 0,64$ )
Tunnen, et olen kaasatud kooliarendusse
Mulle on meie kooli eesmärgid teada
Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega
<b>Koostöö kolleegide vahel</b> (4 väidet; 1. aasta $\alpha = 0,66$ , 5. aasta $\alpha = 0,64$ )
Kolleegid tunnevad huvi minu töö vastu
Meie kooli õpetajad külastavad üksteise tunde ja annavad tagasisidet
Meie kooli õpetajad teevad koostööd uute õpetamismeetodite rakendamisel
Tunnen end kollektiivi täisväärtusliku liikmena
<b>Juhtkonna toetus</b> (2 väidet; 1. aasta $\alpha = 0,7$ , 5. aasta $\alpha = 0,66$ )
Kooli juhtkond toetab mind
Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks

## Tulemused

Analüüsides õpetajate hinnanguid koolikeskkonna üksiktunnustele, ilmneb, et muutused hinnangutes on väikesed ning statistiliselt olulisi erinevusi esimese ja viienda tööaasta hinnangutes ei esine (vt tabel 2). Kõige madalam oli hinnang väitele „Meie kooli õpetajad külastavad üksteise tunde ja annavad tagasisidet” (1. aastal  $M = 2,71$ ; 2. aastal  $M = 2,24$ ). Samuti on selle väite puhul vastajate hinnangud üsna suurte erinevustega (1. aastal  $SD = 1,08$ ; 5. aastal  $SD = 1,05$ ), mis võib viidata asjaolule, et praktika üksteise tunde külastada ning tagasisidet anda on kooliti väga erinev. Esimesel tööaastal hinnati kõige kõrgemalt nii juhtkonna tuge kui ka kollektiivi täisväärtuslikuks liikmeks olemist ja seda samade statistiliste tulemustega ( $M = 4,35$ ). Viimandal tööaastal hinnati kõrgemalt kooli eesmärkide tundmist ( $M = 4,32$ ) ja samuti kollektiivi täisväärtuslikuks liikmeks olemist ( $M = 4,32$ ). Suuremad erinevused vastajate hinnangutes esimesel tööaastal ilmnevad väidete „Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega” (1. aastal  $SD = 1,05$ ) ja „Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks



korraldamiseks” (1. aastal  $SD = 1,03$ ) puhul. Kuna hinnangud viiendaks aastaks ühtlustuvad, võib oletada, et tegu on individuaalsete erinevuste mõjuga: osa noortest õpetajatest on kohe karjääri alguses valmis avaldama oma arvamust kooli eesmärkide ning oma töö korraldamise kohta ning teistel võtab kohanemine veidi rohkem aega. Teisalt võib oletada, et õpetajad, kes ei olnud karjääri alguses valmis oma panust andma või ei tundnud, et nende panus on oodatud, ei jätka viie aasta pärast enam koolis.

**Tabel 2.** Õpetajate hinnangute kirjeldavad statistikud esimesel ja viiendal tööaastal

	1. aasta				5. aasta			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
<b>Õpetajate kaasatus kooliarendusse</b>								
Tunnen, et olen kaasatud kooliarendusse	3,56	0,97	1	5	3,52	0,93	1	5
Mulle on meie kooli eesmärgid teada	4,16	0,89	1	5	4,32	0,67	3	5
Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega	3,28	1,05	1	5	3,43	0,89	2	5
<b>Koostöö kolleegide vahel</b>								
Kolleegid tunnevad huvi minu töö vastu	3,72	0,72	2	5	3,64	0,96	1	5
Meie kooli õpetajad külastavad üksteise tunde ja annavad tagasisidet	2,71	1,08	1	5	2,24	1,05	1	5
Meie kooli õpetajad teevad koostööd uute õpetamiseetodite rakendamisel	3,24	0,99	1	5	3,2	0,95	1	5
Tunnen end kollektiivi täisväärtusliku liikmena	4,35	0,74	2	5	4,32	0,68	2	5
<b>Juhtkonna toetus</b>								
Kooli juhtkond toetab mind	4,35	0,74	2	5	4,08	0,83	2	5
Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks	3,69	1,03	1	5	3,9	0,89	2	5

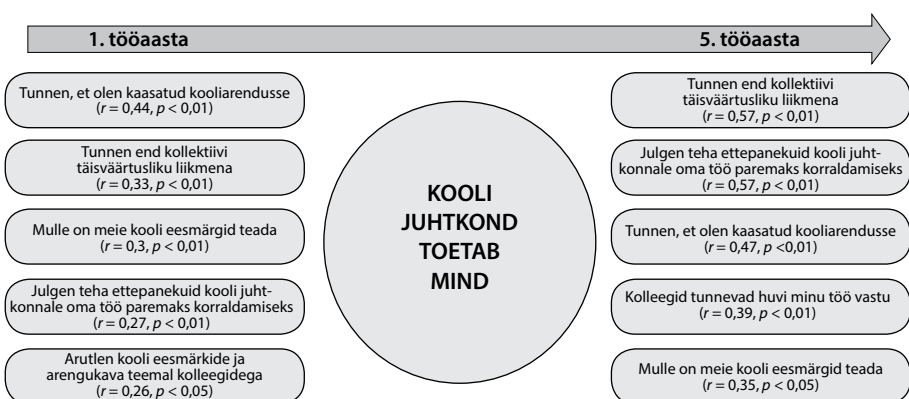
*Märkused.* Tähistused: M – keskmine väärtus; SD – standardhälve; min – minimaalne väärtus; max – maksimaalne väärtus. Väidetele antud hinnangud on vahemikus 1–5.

### Juhtkonna tugi

Järgnevalt analüüsime seoseid väitega „Kooli juhtkond toetab mind” esimesel ja viiendal tööaastal (vt joonis 1). Kooli juhtkonna toetus seostub esimesel tööaastal kõigi kolme õpetajate kaasatust kirjeldava väitega: „Tunnen, et olen kaasatud kooliarendusse” ( $r = 0,44$ ,  $p < 0,01$ ), „Mulle on meie kooli

eesmärgid teada” ( $r = 0,3, p < 0,01$ ) ning „Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega” ( $r = 0,26, p < 0,05$ ). Juhtkonna toetus seostub ka väitega „Tunnen end kollektiivi täisväärtusliku liikmena” ( $r = 0,33, p < 0,01$ ), mis peegeldab kolleegide koostööd. Ülejäänud kolm kolleegide koostööd puudutavat väidet juhtkonna toega statistiliselt olulisel määral ei seostu. Samas on seos teise juhtkonna ning õpetaja suhet iseloomustava väitega „Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks” esimesel aastal statistiliselt oluline ( $r = 0,27, p < 0,01$ ).

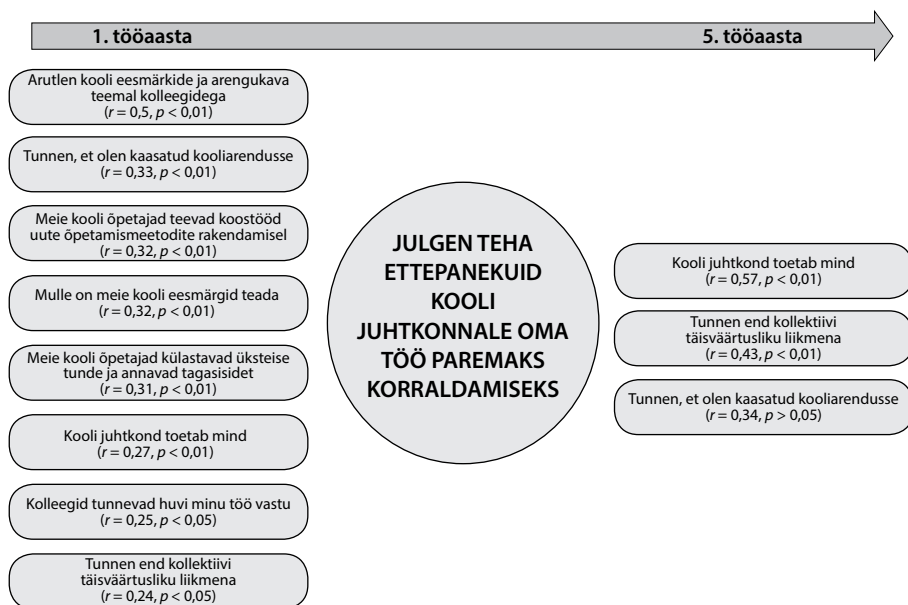
Viiendal tööaastal seostub juhtkonna toetus statistiliselt oluliselt vähe- mate väidetega kui esimesel tööaastal, samas on seosed tugevamad kui kar- jääri algul (vt joonis 1). Kooliarendusse kaasatust puudutavatest väidetest on juhtkonna tugi analoogselt esimese aastaga seotud tundega, et ollakse kooliarendusse kaasatud ( $r = 0,47, p < 0,01$ ), ja teadlikkusega kooli ees- märkidest ( $r = 0,35, p < 0,05$ ). Esimesel aastal ilmnenud seos juhtkonna toe tunnetamise ja kooli eesmärkide üle kolleegidega arutlemise vahel on viien- daks tööaastaks kadunud. Tunne, et ollakse kollektiivi täisväärtuslik liige, on samamoodi nagu esimesel tööaastal ka viiendal juhtkonna toega seotud ( $r = 0,57, p < 0,01$ ). Koostööd puudutavatest väidetest on juhtkonna toel seos ka sellega, kui võrd tunnetatakse kolleegide huvi oma töö vastu ( $r = 0,39, p < 0,01$ ). Nii nagu esimesel tööaastal ei ole üksteise tundide külastamine ning uute meetodite rakendamisel koostöö tegemine ka viiendal tööaastal juhtkonna toega seotud. Juhtkonna toetus seostub teise juhtkonda puudu- tava väitega „Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks” ( $r = 0,57, p < 0,01$ ).



**Joonis 1.** Seosed plokis esitatud väidete ja väite „Kooli juhtkond toetab mind” vahel esimesel ja viiendal tööaastal

## Julgus teha juhtkonnale ettepanekuid

Esimesel tööaastal seostuvad väitega „Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks” kõik koolikeskkonda ja kolleegidevahelist koostööd kirjeldavad väited (vt joonis 2): „Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega” ( $r = 0,5, p < 0,01$ ), „Tunnen, et olen kaasatud kooliarendusse” ( $r = 0,33, p < 0,01$ ) ja „Mulle on meie kooli eesmärgid teada” ( $r = 0,32, p < 0,01$ ). Statistiliselt olulisel tasemel seostub ettepanekute tegemise julgus ka koostöö valdkonda kuuluvate väidetega „Meie kooli õpetajad teevad koostööd uute õpetamise meetodite rakendamisel” ( $r = 0,32, p < 0,01$ ), „Meie kooli õpetajad külastavad üksteise tunde ja annavad tagasisidet” ( $r = 0,31, p < 0,01$ ), „Tunnen end kollektiivi täisväärtusliku liikmena” ( $r = 0,24, p < 0,05$ ) ning „Kolleegid tunnevad huvi minu töö vastu” ( $r = 0,25, p < 0,05$ ). Viiendal aastal korreleerub julgus teha juhtkonnale ettepanekuid tunduvalt vähemate väidetega kui esimesel (vt joonis 2). Nagu juba eespool mainitud, esineb viiendal tööaastal seos kahe juhtkonda puudutava väite vahel. Lisaks seostub julgus teha juhtkonnale ettepanekuid enda tundmisega kollektiivi täisväärtusliku liikmena ( $r = 0,43, p < 0,01$ ). Mainimist väärib, et väitel „Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega”, mille puhul ilmnes esimesel aastal seos, viiendal



**Joonis 2.** Seosed plokis esitatud väidete ja väite „Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks” vahel esimesel ja viiendal tööaastal

aastal korrelatsioon puudub. Ühtlasi on viiendaks aastaks kadunud seosed teiste kolleegidevahelist koostööd puudutavate väidete ning juhtkonnale ettepanekute tegemise julguse vahel. Julgusega juhtkonnale ettepanekuid teha seostub statistiliselt oluliselt tunne, et ollakse kooliarendusse kaasatud ( $r = 0,34, p < 0,05$ ). Teised kaks kooliarendusse kaasatust puudutavat väidet viiendal aastal enam juhtkonnale ettepanekute tegemise julgusega ei korreleeru.

## Arutelu

Uuringu eesmärk oli analüüsida, kuidas algajad õpetajad tajuvad selliseid koolikultuuri aspekte nagu juhtkonna toetus, kaasatus kooliarendusse ja õpetajate koostöö ning kuidas hinnangud nendele aspektidele muutuvad esimese viie tööaasta jooksul. Toetudes teooriale, mis rõhutab koolijuhi olulisust algaja õpetaja kohanemisel koolikultuuriga, käsitlesime kesksena tajutud juhtkonna toetust ja õpetajate julgust teha juhtkonnale ettepanekuid oma töö paremaks korraldamiseks. Esimene hüpotees oli, et hinnang juhtkonna toetusele on seotud õpetajate koostöö ja kooliarendusse kaasatuse eri aspektidega nii esimesel kui ka viiendal tööaastal ning need seosed muutuvad esimese viie tööaasta jooksul tugevamaks. Analüüsi tulemused viitavad sellele, et seoste muster pole nii lihtne, kui hüpoteesides oletatud: juhtkonna toetuse tajumine on seotud õpetajate koostöö ja kaasatusega kooliarendusse, kuid viiendal tööaastal seostub juhtkonna toetus vähemate väidetega kui esimesel tööaastal, samas on seosed viiendal aastal tugevamad kui karjääri alguses.

Tulemused viitavad, et tajutud juhtkonna tugi seostub erinevalt kolleegide koostööst rohkem kooliarendusse kaasatusega. See võib peegeldada juhtide teadlikkust ning koolituste piisavust neile pandud ülesande täitmiseks, sh piisavaid teadmisi selle kohta, kuidas koostöiselt koostada kooli arengukava. See on ka õppiva organisatsiooni üks tunnuseid. Sarve (2008) uuringutulemuste kohaselt väitis 93% õpetajatest, et on osalenud kooli arengukava väljatöötamisel ja võtnud omaks kooli visiooni ja missiooni, ning pooled õpetajad pidasid arengukava arutelusid korrapäraseks. Meie uuringu tulemused näitavad, et juhtkonna toetav hoiak on kooliarendusse kaasatuse puhul oluline: juhul kui tajutakse juhtkonna toetust, tuntakse end ka kooliarendusse kaasatamana ning ollakse teadlikumad kooli eesmärkidest. Esimesel tööaastal on juhtkonna tugi seotud ka sellega, kui palju kolleegidega kooli eesmärkide ja arengukava üle arutletakse. Kuna kutseasta mentori üks ülesandeid on kaasata algajat õpetajat kooliarendusprotsessi, siis see võib selgitada, miks esimesel aastal on statistiliselt oluline seos rohkemate väidete vahel kui viiendal aastal, mil mentori tuge enam ei ole.

Õpetajate koostööd kirjeldavatest väidetest oli juhtkonna toetusega seotud vaid enda tundmine kollektiivi täisväärtusliku liikmena, seda nii karjääri algul kui ka viiendal tööaastal. Siinkohal ei pruugi olla tegu vaid nende kahe väite omavahelise seosega, vaid üldisema peegeldusega koolis valitsevast tundest. Viiendal tööaastal seostus juhtkonna tugi ka sellega, kuivõrd õpetaja tunneb, et kolleegid on tema tööst huvitatud. See võib peegeldada üldisemalt suhteid kollektiivis, kus üksteist toetatakse ning üksteise tegemiste vastu huvi üles näidatakse, samas võis õpetaja teisele väitele hinnangut andes kolleegide all silmas pidada juhtkonda, kes tema tegemiste vastu huvi tunneb ning teda toetab.

Konkreetsete koostöövormide puhul, nagu üksteise tundide külastamine ja koostöö õppemeetodite rakendamisel, ei olnud juhtkonna toega seost ei esimesel ega viiendal tööaastal. Varasemates uuringutes on leitud tugev seos koolijuhtimise ja õpetajate õppimise vahel (James & McCormick, 2009): õpetajad, kes tunnevad, et nende professionaalset arengut toetatakse, otsivad ka ise võimalusi enesearendamiseks (Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009). Üksteise tundide külastamine on üks õpetaja professionaalse arengu olulisi võimalusi ning selleks peaks juhtkond tingimused looma. Tundide külastamine on Eesti koolis tavaliselt kooli juhtkonna (enamasti õppejuhataja või ainekoondise juhi) planeeritud, mistõttu oleks võinud oodata ka seost juhtkonna toega. Samas viitavad praeguse analüüsi tulemused, et juhtkonna roll võibki siin olla pigem formaalne, mitte koostööd sisuliselt toetav või ise eeskujuga näitav. Sellist järeldust toetab ka Talise 2013. aasta uuring, mille kohaselt Eesti põhikoolide õpetajatest vaid umbes kolmandik külastab üksteise tunde ja vaid 7% Eesti põhikoolide direktoritest külastab sageli oma kooli õpetajate tunde (OECD, 2013). Puuduv seos uute õpetamismeetodite rakendamisel koostöö tegemise ning juhtkonna toega viitab samuti sellele, et juhtkonna roll konkreetsete koostöötegevuste toetamisel on napp. Talise uuringu põhjal kulub Eesti põhikoolide direktorite tööajast vaid umbes 15% õppekavaga seotud ja meetoodilisele arendustegevusele, samas kui pool tööaega kulub administratiivsele juhtimisele ja koosolekutele (OECD, 2013). Seega võib öelda, et koolijuhtide panus õppetegevuse edendamisse sõltub suuresti nende käsutuses olevast ajaressursist. Samas on Eesti koolis õppetöö sisuline juhtimine ja meetoodiline töö kaadriga traditsiooniliselt olnud õppejuhataja ülesanne, mis võib olla üheks põhjenduseks ülalpool esitatud statistikale.

Fakt, et üldiselt muutuvad erinevate väidete seosed koolijuhi toetusega esimese viie tööaasta jooksul nõrgemaks, viib järelduseni, et koolijuhi kui liidri olulisus õpetaja jaoks väheneb aastatega. Seda võib seletada mitmeti: kui õpetaja ei ole enam algaja, võib juhtkond pöörata talle vähem tähelepanu

ning teha vähem pingutusi tema kaasamiseks, kuid seda võib tõlgendada ka nii, et õpetaja on selleks ajaks juba kollektiivi sisse elanud ja ei vaja enam nii palju juhtkonna tuge.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajad tajusid koolijuhi rolli õpetajate kooliarendusse kaasamisel, aga kolleegide koostöö edendamise valdkonnas on nende toetus oluline üksnes kooli üldise atmosfääri kujundamisel, mitte õpetajate tööalase õppimise toetamisel, mis on muutunud õpikäsituse kontekstis eriti vajalik. Nõrgenevaid seoseid võib tõlgendada ka lähtuvalt koostööst mentoriga. Sama andmestiku varasemas analüüsis leiti, et õpetajad, kelle hinnangud koolikultuuri eri aspektidele olid muutunud esimeste tööaastate jooksul negatiivsemaks, olid sagedamini lõpetanud ka koostöö oma mentoriga (Eisenschmidt et al., 2013).

Teine hüpotees oli, et õpetaja hinnang julgusele teha ettepanekuid juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks seostub kaasatuse ja kolleegide koostööga ning seosed muutuvad viie tööaasta jooksul tugevamaks. Hüpotees leidis osalist kinnitust: õpetajate julgusel teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks on seosed õpetajate koostöö ja kaasatusega kooliarendusse, kuid viiendal tööaastal seostub julgus teha ettepanekuid kooli juhtkonnale statistiliselt oluliselt vähemate väidetega kui esimesel tööaastal.

Julgus teha juhtkonnale ettepanekuid töö paremaks korraldamiseks peegeldab õpetaja aktiivset hoiakut oma töö suhtes: õpetaja tunnetab oma rolli ja vastutust kooliarenduses ning õpetamise arendamises. Esimesel tööaastal on see hoiak nõrgemalt või tugevamalt, kuid statistiliselt olulisel tasemel seotud kõigi teiste väidetega. See võib osutada üldisemat algajate õpetajate valmidusele osaleda aktiivselt koolielus: need, kes ise julgevad ohje haarata, räägivad rohkem kaasa ka kooliarenduslikes küsimustes ning tunnevad end organisatsioonis turvalisemalt. Teine võimalik seletus on, et esimesel tööaastal ei ole noorel õpetajal veel tegelikku kogemust juhtkonnale ettepanekute tegemisel. Viiendal tööaastal seevastu seostub julgus juhtkonnale ettepanekuid teha vaid ühe koostööd ning ühe kooliarendusse kaasatust kirjeldava väitega, samuti sellega, kas tuntakse juhtkonna toetust. Julgus juhtkonnale ettepanekuid teha seostub sellega, kas tuntakse end kollektiivi täisväärtusliku liikmena, ollakse kaasatud kooliarendusse ja tajutakse juhtkonna toetust. See tulemus rõhutab usalduslike suhete olulisust. Ka varem (Muijs & Harris, 2006) on välja toodud, et õpetajatepoolsete kooliarenduslike ettepanekute tegemiseks peavad valitsema vastastikku usalduslikud suhted kooli juhtkonna ja õpetajaskonna vahel, st mõlemad pooled peavad usaldama üksteise motiive, uskudes, et ettepanekute taga on alati ühine eesmärk edendada kooli õpilaste hüvanguks.

Kriitilise noodina võib välja tuua, et viiendal tööaastal ei seostu juhtkonnale ettepanekute tegemine ei teadlikkusega kooli eesmärkidest ega ka kooli arengukava või eesmärkide üle arutlemisega. See võib tekitada küsitavusi, kuivõrd tehakse ettepanekuid, toetudes laiemale teadmisele kooli eesmärkidest ja arengukavast, või toetub õpetaja juhtkonnale ettepanekuid tehes vaid isiklikule kogemusele ja vajadusele. Teisalt võib see viidata asjaolule, et õpetajatel on aega teha pigem selliseid ettepanekuid, mis puudutavad vaid nende endi töökorraldust, aga mitte kooliarendust laiemalt, sest on teada, et kooliarenduses osalemiseks peavad õpetajatele olema loodud sobivad tingimused, selleks kavandatud aeg ja ühistegevused, mille puudumist on ka varasemates uuringutes takistusena nimetatud (Consuegra, Engels, & Stryven, 2014). Selliseid teadlikke korraldusi organisatsioonis saab teha vaid juhtkond.

### Kokkuvõte

Artiklis esitatud analüüsi põhjal võime öelda, et juhtkonna tugi on seotud õpetajate kaasatusega kooliarenduses ning koolis valitseva positiivse õhkkonnaga, aga mitte õpetajate koostöö erinevate vormidega. Õpetajate julgus olla ise aktiivne ning teha ettepanekuid oma töö paremaks korraldamiseks on seotud sellega, kuivõrd tunnetatakse end kollektiivi täisväärtusliku liikmena ja kuivõrd tuntakse juhtkonna tuge. Samas ei seostu ettepanekute tegemise julgus viiendal tööaastal teadmistega kooli eesmärkidest või osalemisega selleteemalistes aruteludes kolleegidega. Hinnates uuringu tulemusi koostöise koolikultuuri ja õpetajate õppimist toetavate teooriate taustal, saame kinnitada, et Eesti koolide juhid on olnud edukad esmaste õppiva organisatsiooni ilmingute toetamisel, kuid koostöise õppimise ja õpetamispraktika arendamisel on koolides veel arenguruumi.

Uuringu tulemused on väärtuslikud nii koolijuhtimise kvaliteedi toetus-tegevuste kavandamisel Eestis kui ka rahvusvahelistes diskussioonides koolijuhtide pädevuse arendamise üle. Tulemustele toetudes teeme ettepanekuid kahes suunas: koolijuhtide kui eestvedajate hoiakute ja pädevuse kujundamiseks ning õpetajate osalemiseks kooliarenduses ja teiste õpetajate arengu toetamiseks.

Koolijuhtide pädevust ja järelkasvu koolitamise vajadust on teadvustatud ning asjakohased meetmed riiklikult kavandatud (Eesti elukestva õppe strateegia, 2014). Praeguse uuringu tulemustele toetudes rõhutame vajadust võtta praegustele koolitustele lisaks muid efektiivsemaid meetmeid, nagu näiteks ühiste rahvusvaheliste kooliarendusprojektide käivitamine,

eestvedavat juhtimisstiili rakendavatele koolijuhtidele töövarjuks olemine, et koolijuhid teadvustaksid oma rolli õpetajate arengu ja seda toetava keskkonna kujundajana. Koolijuhtidel peaks olema rohkem võimalusi saada oma tööle tagasisidet. Eestis rakendunud koolide sisehindamise süsteem võimaldab seda küll juba praegugi, kuid enam tuleks tähelepanu pöörata juhi oskustele toetada õpetajate õpetamispraktika arendamist muutuva õpikäsituse rakendamisel.

Õpetajate hoiakute kujunemine algab esmaõppes ja suurt mõju sellele avaldab koolipraktika. Üliõpilastel peab olema praktika jooksul võimalus tajuda meeskonnatööd, näiteks osaleda õppeprotsessi kavandamisel eesmärgiga saavutada ainete integratsioon, viia ellu aineteüleseid projekte. Sedalaadi tegevuste toetamine peab jätkuma kutseaasta – esimese tööaasta – jooksul, kus mentor julgustab algajat õpetajat koostööle teiste ainete õpetajatega, leiab võimalusi, et algaja õpetaja saaks külastada teiste õpetajate tunde, ning toetab sellest välja kasvavaid diskussioone, kus arutletakse erinevate õppemetoodikate kasutamise plusside ja miinuste üle ning leitakse uusi õpilase õppimist toetavaid lahendusi.

Uurimuses käsitlesime üht õpetajate segmenti, tööd alustavaid õpetajaid, seega ei saa tulemusi üldistada kogu õpetajaskonnale. Samas kujunevad karjääri alguses välja õpetamisstiilid, hoiakud kooliarenduses osalemiseks ja kolleegidega koostööks ning need mustrid võivad jääda õpetajat saatma kogu tema karjääri jooksul. Uuringu oluliseks piiranguks on ka valimi väiksus, mistõttu ei ole võimalik kogutud andmetele tuginedes teha kaugeleulatuvaid järeldusi kõikide Eesti koolide kohta. Samuti ei olnud valimis ühtegi vene õppekeelega kooli, kus koolikultuur võib oluliselt erineda (Loogma et al., 2009).

Edasisteks uuringuteks pakume välja kaks suunda. Kuna praeguse uuringu keskmes olid õpetajate hinnangud juhtkonna toele, kaasatusele ja õpetajate koostööle, siis väärt teavet annaks samadele koolikultuuri aspektidele keskendumine koolijuhte uurides. Eeldades, et koolijuhil on täita põhiosa kooliarenduses ning õpetajate arengukeskkonna kujundamises, oleks oluline teada, millisena tajuvad koolijuhid oma rolli ning kuidas nad teadvustanud vajadust juhtida õpetajate arengu ja õpikäsituse muutusi. Õpetajate puhul võiks keskenduda õpetaja kui liidri (*teacher leadership*) kontseptsiooni rakendumisele Eesti koolis: kuidas õpetajad tajuvad, et nendest sõltub koolikultuur ja ainete integratsioon, millised on õpetajate pädevusvaldkonnad ja valmidus teha koostööd teiste õpetajatega.



## Tänu sõnad

Uuringu andmed on kogutud Eesti Teadusfondi grandi nr ETF8615 toel.

## Kasutatud kirjandus

- Alhija, F. N.-A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2003). Teacher learning communities. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopaedia of education* (7th ed., pp. 2461–2469). New York: Macmillan Publishers USA.
- Consuegra, E., Engels, N., & Stryven, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79–88.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.001>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619–654.  
doi: <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1996.9702100310>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (2014). Tallinn: Eesti Koostöö Kogu. Külastatud aadressil <https://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutse aasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis* (doktoritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil [http://e-ait.tlulib.ee/103/7/eisenschmidt\\_eve.pdf](http://e-ait.tlulib.ee/103/7/eisenschmidt_eve.pdf).
- Eisenschmidt, E., Oder, T., & Reiska, E. (2013). The induction program – teachers' experience after five years of practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 241–257. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2013.827824>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teacher: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teacher College Press.
- Haridusasutuse juhi kompetentsusmudel* (2014). Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/et/kutseharidus/kutsehariduse-rok/opetajakoolitus/haridus-asutuse-juhi-kompetentsusmudel>.

- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Hickman, G. R. (2012). Concepts of leadership in organizational change. In M. Preedy, N. Bennett, & C. Wise (Eds.), *Educational leadership: Context, strategy and collaboration* (pp. 67–82). Maidenhead: Open University Press.  
doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473915244.n6>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Education Department. Retrieved from <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>
- Jõgi, A-L., Aus, K., & Kikas, E. (2014). Esimese klassi õpilaste matemaatikateadmiste arengu seosed klassiõpetajate võimekususkumuste ja tulemusootuste profiiliga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 50–66. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.03>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2–3), 191–207.
- Kukemelk, H., Lillemaa, T., & Tondi, J. (2011). Teachers' professional involvement in creating a general learning environment in Estonian schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 11, 47–51. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.031>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions of future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lambson, D. (2010). Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1660–1668.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.017>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lindahl, R. (2006). *The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base*. Retrieved from <https://www.oercommons.org/courses/the-role-of-organizational-climate-and-culture-in-the-school-improvement-process-a-review-of-the-knowledge-base>.
- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridus-uuringute keskus. Külastatud aadressil [http://dSPACE.utlib.ee/dSPACE/bitstream/handle/10062/40808/Rahv\\_TALIS.pdf?sequence=1](http://dSPACE.utlib.ee/dSPACE/bitstream/handle/10062/40808/Rahv_TALIS.pdf?sequence=1).
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.  
doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312033004757>

- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *The Teacher Educator*, 37(3), 159–172.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08878730209555291>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89–100. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Militello, M., & Benham, M. K. P. (2010). „Sorting Out” collective leadership: How Q-methodology can be used to evaluate leadership development. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 620–632. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.005>
- Moos, L. (2012). From successful school leadership towards distributed leadership. In M. Preedy, N. Bennett, & C. Wise (Eds.), *Educational leadership: Context, strategy and collaboration*. Maidenhead: Open University Press.  
doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473915244.n3>
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600565746>
- OECD (2013). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Pawan, F., & Ortloff, J. H. (2011). Sustaining collaboration: English-as-a-second-language, and content-area teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 463–471.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.016>
- Riigikogu (2014). Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. *Riigi Teataja I*, 36. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Rousseau, D. M. (1990). Assessing organizational culture: The case for multiple methods. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 153–192). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarv, E-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in school*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Stokking, K. M., Leenders, F. J., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0261976032000128175>

- Stolp, S., & Smith, S. (1994). *School culture and climate: The role of the leader*. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.
- Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (2013). Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf).
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., & Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920–929. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.003>
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891–899. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.004>
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

## Lisa A

Tabel 3. Korrelatsioonid väidete vahel esimesel tööaastal

	Tunnen, et olen kaasatud kooli-arendusse	Kooli juht-kond toetab mind	Kolleegid tunnevad huvi minu töö vastu	Mulle on meie kooli eesmärgid teada	Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega	Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks	Meie kooli õpetajad külastavad üksteise tunde ja annavad tagasisidet	Meie kooli õpetajad teevad koostööd uute õpetamismeetodite rakendamisel	Tunnen end kollektiivi täisväärtusliku liikmena
Tunnen, et olen kaasatud kooliarendusse	-								
Kooli juhtkond toetab mind	0,438**	-							
Kolleegid tunnevad huvi minu töö vastu	0,134	0,067	-						
Mulle on meie kooli eesmärgid teada	0,264**	0,300**	0,248*	-					
Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega	0,433**	0,255*	0,346**	0,389**	-				
Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks	0,325**	0,271**	0,246*	0,319**	0,503**	-			
Meie kooli õpetajad külastavad üksteise tunde ja annavad tagasisidet	0,085	0,116	0,096	0,246*	0,328**	0,306**	-		
Meie kooli õpetajad teevad koostööd uute õpetamismeetodite rakendamisel	0,204*	0,158	0,277**	0,457**	0,453**	0,322**	0,530**	-	
Tunnen end kollektiivi täisväärtusliku liikmena	0,174	0,326**	0,211*	0,316**	0,196	0,244*	0,252*	0,214*	-

Märkused. Kahe tärniga tähistatud väärtused on statistiliselt olulised tasemel  $p < 0,01$ . Ühe tärniga tähistatud väärtused on statistiliselt olulised tasemel  $p < 0,05$ .

**Tabel 4.** Korrelatsioonid väidete vahel viiendal tööaastal

	Tunnen, et olen kaasatud kooli-arendusse	Kooli juhtkond toetab mind	Kolleegid tunnevad huvi minu töö vastu	Mulle on meie kooli eesmärgid teada	Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega	Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks	Meie kooli õpetajad külastavad tüksteise tunde ja annavad tagasisidet	Meie kooli õpetajad teevad koostööd uute õpetamismeetodite rakendamisel	Tunnen end kollektiivi täisväärtusliku liikmena
Tunnen, et olen kaasatud kooli-arendusse	-								
Kooli juhtkond toetab mind	0,474*	-							
Kolleegid tunnevad huvi minu töö vastu	0,372**	0,394**	-						
Mulle on meie kooli eesmärgid teada	0,407**	0,350*	0,488**	-					
Arutlen kooli eesmärkide ja arengukava teemal kolleegidega	0,171	0,204	0,468**	0,617**	-				
Julgen teha ettepanekuid kooli juhtkonnale oma töö paremaks korraldamiseks	0,336*	0,567**	0,029	0,121	0,121	-			
Meie kooli õpetajad külastavad tüksteise tunde ja annavad tagasisidet	0,035	0,142	0,187	0,232	0,041	0,033	-		
Meie kooli õpetajad teevad koostööd uute õpetamismeetodite rakendamisel	0,180	0,213	0,483**	0,309*	0,412**	0,146	0,397**	-	
Tunnen end kollektiivi täisväärtusliku liikmena	0,503**	0,566**	0,550**	0,301*	0,243	0,425**	0,002	0,309*	-

*Märkused.* Kahe tärniga tähistatud väärtused on statistiliselt olulised tasemel  $p < 0,01$ . Ühe tärniga tähistatud väärtused on statistiliselt olulised tasemel  $p < 0,05$ .

# **Novice teachers' perception of senior management support and its connection with involvement in school development and collegial co-operation**

Eve Eisenschmidt<sup>1a</sup>, Epp Reiska<sup>a</sup>, Tuuli Oder<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Tallinn University*

## **Summary**

Adaptation to school culture and creation of collegial relationships are challenging for any novice teacher. Therefore, as novice teachers are insecure in their teaching competences, it is only natural that they have greater need for school management and collegial support. Hence, supportive school management has a major role both in creating collegial relationships at school and supporting novice teachers' professional development (Day et al., 2007), especially during the first five years of practice when the number of teachers leaving the profession is the largest (Stokking et al., 2003).

The aim of the current article is to analyse how novice teachers' perception of school culture changes during the first five years of practice. In our article we analyse the connections between novice teachers' involvement in school development, collegial co-operation and supportive school management while the latter is central to our analysis because we believe that the role of school leaders in creating a professionally supportive school culture cannot be underestimated. We hypothesised that a) perceived school management support is connected both with collegial co-operation and involvement into school development both in the first and fifth year of work and that these connections strengthen throughout the years; b) teacher's readiness to propose for the improvement of their work organisation is connected with their involvement in the development of a school and collegial co-operation and these connections strengthen throughout the years.

The data used in this article have been gathered from a long-term survey (Eisenschmidt et al., 2013). The sample of the research consists of teachers who participated in the induction programme during the school year 2004/2005 and who had stayed in the profession for further five years. The list of novice teachers who took part in the first Induction Year Programme in 2004/2005 included 145 teachers of whom 96 (i.e. 66%) participated in the

---

<sup>1</sup> Tallinn University, Narva mnt 29, 10120 Tallinn, Estonia; eve.eisenschmidt@tlu.ee

first survey. From April to October 2009 the websites of Estonian schools were searched and the details of 129 teachers, who had participated in the first Induction Year Programme, were found. During November and December of the same year, questionnaires were sent to these 129 teachers. It turned out that 24 had left the profession and 29 were on maternity leave and, therefore, they were not included in the sample. Consequently the possible sample comprised 76 teachers of whom 54 (i.e. 34% of the original sample and 66% of the sample who could be contacted after five years) answered to the questions of this research project. The questionnaire as a research instrument was designed and based on the theory describing teachers' professional development in a school context (Fullan, 1991; Harris & Muijs, 2005; Senge, 1990). In order to analyse the data quantitative research methods, mainly correlation analysis was used with the aim to estimate the relationships between statements reflecting the different aspects of school culture.

The first hypothesis was partially acknowledged, as there are connections between the novice teachers' perception of school management support and involvement in school development and collegial co-operation. Although the school management support is correlated with fewer statements in the fifth year than it was in the first year, the correlation between statements is stronger in the fifth year. The second hypothesis was also partially acknowledged, as teachers' readiness to propose for improvement at school is connected with their involvement in school development and collegial co-operation, although by the fifth year their readiness to propose improvement has fewer statistically relevant correlations than in the first year.

The results of our research show that teachers' perception of school management support is connected with their involvement in school development processes and positive school culture in general, but not with collegial co-operation. Teachers' determination to show initiative and propose improvement to their work is correlated with their feeling of being fully-fledged members of the organisation and the support offered by senior management. However, by the fifth year of their practice the teachers' willingness to propose for school development has no connections either with their awareness of school goals or participation in collegial discussions about school development. The results of our research acknowledge that school leaders are partially successful in driving Estonian schools towards being learning organisations, although there is a potential for greater improvement.

Based on our research we propose for both school leaders' in-service education and teachers' professional development. Although the need for the professional development of school leaders has been acknowledged in Estonia (Eesti elukestva õppe strateegia, 2014), our research results indicate



that there might be a need for the implementation of more effective measures (i.e. international school development programmes, leaders „shadowing” programmes etc.). School leaders should have more efficient feedback to their work and more emphasis should be given to the development of their professional staff development competence. Although teacher’s perception of their profession develops throughout their teacher education studies and during an induction year, it is also important that their professional development is supported during their first years of practice. Although, there are several forms of support available, of which visiting colleagues’ lessons is one of the most important ones, they have been consistently under-used by Estonia school communities.

*Keywords:* novice teachers, school leader, collegial cooperation, involvement in school development, management support