

## Tulemuslik juhtimine ebatavaliselt keerulistes haridusoludes\*

Andy Hargreaves<sup>a1</sup>, Alma Harris<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Boston College, Lynch School of Education

<sup>b</sup> University of London, Institute of Education

### Sissejuhatus

Meil on laialdased teadmised juhtimise olulisusest haridusvaldkonnas. Õpetajate ja õpetamise järel mõjutab kooli juhtimine kõige enam õpilase edukust koolis (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Kooli juhtimine avaldab õpilastele kaudset mõju eelkõige tänu juhtide suutlikkusele innustada koolis töötavaid täiskasvanuid pingutama ja oma loomupäraseid andeid arendama (Hallinger & Heck, 1998; Supovitz, Sirinides, & May, 2010). Mõned juhtimiseksperdid on arvamusel, et eriti häid tulemusi annab mõjus käitumine, näiteks osalemine erialases enesetäiendamises koos õpetajatega või konstruktiivse tagasiside andmine (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Teised on seisukohal, et hea juhtimine on pigem stiiliküsimus – kasutada võiks eetilist, ümberkujundavat või jagatud juhtimist, kui nimetada vaid mõnda paljudest võimalustest (Harris, 2008; Leithwood & Jantzi, 2000; Spillane & Camburn, 2006; Starratt, 2004). Tõhusalt toimivate juhtide mõju on eriti suur siis, kui koolid tegutsevad keerulistes oludes, näiteks ülima vaesuse ja töötuse tingimustes (Harris, Chapman, Muijs, Russ, & Stoll, 2006; Leithwood et al., 2004; Robinson et al., 2008).

Juhtimise tulemuslikkust võib hinnata, võttes aluseks kõikide juhtide või laiapõhjaliste valimite käitumismudelid. Samas võib võtta vaatluse alla hoopis erakordse, ülimalt tulemusliku juhtimise ja seda iseloomustavad

---

\* Artikkel põhineb ulatuslikul teaduslikul uuringul, mida on rahastanud Ühendkuningriigi Riiklik Koolijuhtimise Kolledž (National College for School Leadership) ning Erikoolide ja Akadeemiate Fond (Specialist Schools and Academies Trust) stipendiumi raames, mida haldavad Bostoni Kolledž ja Londoni Haridusinstituut. Teadustöö empiiriliseks materjaliks oleva nelja juhtumiuuringu autorite hulka kuuluvad peale siinkirjutajate ka Michelle De La Rosa, Kathryn Ghent, Alex Gurn ja Lori McEwen.

<sup>1</sup> Lynch School of Education, Boston College, Champion Hall 109, 140 Commonwealth Avenue, Chestnut Hill, MA 02467, USA; [hargrean@bc.edu](mailto:hargrean@bc.edu)

tegurid (Winter, 2003). Ülikeerulistes kogukondlikes või demograafilistes tingimustes tegutsevate koolide jaoks võib osutada eriti kasulikuks teave selle kohta, milline on tulemuslik juhtimine oludes, mis näivad heade tulemuste saavutamiseks ebasoodsad või lausa võimatud (Borman et al., 2000; Calkins, Guenther, Belfiore, & Lash, 2007; Chapman, 2008; Harris et al., 2006; Kannapel, Clements, Taylor, & Hibpshman, 2005; Picucci, Brownson, Kahlert, & Sobel, 2002).

## Juhtimine ja head õpitulemused Eestis

Häid õpitulemusi andva haridusjuhtimise ja muutuste tõttu on Eestist kujunenud uus rahvusvahelist huvi pakkuv mõistatus. Enim viidatud rahvusvahelise õpilaste õpitulemuslikkuse hindamisprogrammi – Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) rahvusvahelise õpilaste õpitulemuslikkuse hindamisprogrammi (PISA) – tulemuste avalikustamisest alates on Soome olnud pikka aega kõige paremate õpitulemustega riik maailmas (OECD, 2014). Isegi pärast seda, kui Singapur Soomest mööda läks, jäi viimane ikkagi parimate õpitulemustega riigiks väljaspool Aasiat, püsides sellel positsioonil kuni 2012. aastani, mil Eesti oma Läänemere vastaskaldal paiknevat naabrit matemaatikas napilt edestas ning nii lugemises kui ka loodusteadustes talle kandadele astus. Ühtlasi täheldati, et rahvusvahelises võrdluses on kõikide Eesti laste matemaatikatestide tulemused võrdselt head, hoolimata märkimisväärselt kõrgemast üldise ja laste vaesuse tasemest võrreldes Soomega (UNICEF ..., 2013). Kuidas on sellel vaid 1,3-miljonilise rahvaarvuga riigil, mis on suurem küll kui Island, kuid väiksem kui Norra või Wales, õnnestunud saavutada sellist märkimisväärset edu?

Mõne arvates põhineb Eesti hämmastav edukus tehnoloogia kiirel arengul ja vaba turumajanduse võidukäigul (millele on kaasa aidanud väiksemad tööjõukulud kui Soomes ja muudes Põhjamaades). The Economist (How did Estonia ..., 2013) kirjeldab Eesti tehnoloogilist ümbersündi dramaatilises võtmes:

Kui Eesti pärast Nõukogude Liidu lagunemist 1991. aastal oma iseseisvuse taastas, oli vähem kui pooltel elanikest tavatelefonid ja riigi ainus sõltumatu sidevahend välismaailmaga suhtlemiseks oli välisministri aeda peidetud Soome mobiiltelefon. Kaks aastakümnet hiljem on Eestist saanud maailma tehnoloogialiider.

The Economist juhhib tähelepanu tehnoloogilistele uuendustele ja mõtteviisile, mis on viinud veebipõhiste valimiste, e-tervishoiu lahenduste ja

maksudeklaratsioonide esitamiseni internetis, samuti ideeni alustada programmeerimisoskuste tutvustamist juba lasteaias (Olson, 2012). Teised viitavad põhjamaisele pärandile, puritaanlikule meelelaadile, keelesidemetele Soomega ja eelistele, mis tulenevad ühiskonna väiksusest, mis muudab poliitiliste otsuste elluviimise lihtsamaks ja võimaldab kiiret tagasisidet. Eestis on eksameid vähe ja koolid tegutsevad ülimalt autonoomselt (Wise Channel, 2014) süsteemis, mis ei ole paljude Anglo-Ameerika süsteemide sarnaselt standardiseeritud (Hargreaves & Shirley, 2009; Sahlberg, 2011). Samal ajal Eesti rahvastik väheneb, rändesaldo on negatiivne ja heaolunäitajad ei anna UNICEFi 2013. aasta pingereas head kohta, jättes Eesti 29 arenenud riigi seas 23ndaks. Ilmselgelt on riiklikul tasandil nii hariduse kui ka sotsiaalvallas veel küllaga arenguruumi.

Mõningaid Eestis aset leidnud pöördelisi muudatusi põhjendatakse sellega, et uues Euroopas määrati tähtsatele ametikohtadele noored, äsja kolmekümneseks saanud poliitikud (How did Estonia ..., 2013), kes olid vabad vanast mõtteviisist ja võimelised tegema uuenduslikke ja järske muudatusi. Alas, Tafel ja Tuulik (2007) on analüüsinud juhtimisstiile, mis olid Eestile iseloomulikud üleminekuperioodil, kui Eesti muutus „autoritaarsest, tsentraliseeritud ja totalitaarsest sotsialistlikust riigist vaba turumajandusega ning arvamuste ja väärtuste paljusust lubavaks demokraatlikuks riigiks” (lk 56). Siinse artikli autorid edastasid 63 organisatsiooni juhile ja nende mõttekaaslastele oma tähelepanekud nende juhtimisstiilide, usaldusmäära ja enesekindluse kohta. Tehtud järeldused ei ole küll lõplikud, kuid näitavad mõningast traditsioonilise autoritaarsuse ja veidi enam üleminekuaja tunnusjooni, mis on kooskõlas Burnsi (1978) iseloomustusega inspiratsiooni ja motivatsiooni pakkuva ja intellektuaalselt stimuleeriva üleminekuaja juhtimisviisi kohta. Autorid leidsid, et esines selliseid kombinatsioone, mis koosnesid ühelt poolt sõltumatust juhtimisstiilist, mille puhul juhid teavitasid oma mõttekaaslaste langetatud otsustest ning arutasid neid viimastega, ja teiselt poolt meeskonnatööl orienteeritusest, mille puhul langetati otsuseid üheskoos.

## **Erakordselt häid tulemusi andva juhtimise uurimine**

Kuna Eesti on nii juhtimise valdkonnas kui ka oma majanduslikus, ühiskondlikus ja hariduslikus arengus jätkuvalt üleminekufaasis, siis mida oleks sel riigil teistelt riikidelt, nende haridussüsteemidelt ja muudelt sektoritelt õppida tulemusliku juhtimise olemuse ja mõju kohta?

Ajavahemikus 2007–2011 juhtisime üleatlantilist uurimisrühma, mida rahastasid Riiklik Koolijuhtimise Kolledž (National College for School Leadership) ning Erikoolide ja Akadeemiate Fond (Specialist Schools and Academies Trust) Inglismaal ning mis uuris 18 äri-, spordi- ja haridusorganisatsiooni, mis olid saavutanud üle ootuste häid tulemusi. Kõik üheksa haridusvaldkonna uuringut koolides ja ringkondades toimusid Inglismaal, kus paiknes uuringu finantseerija, samas spordi- ja ärivaldkonna uuringuid tehti nii Inglismaal, Iirimaa, USA, Itaalias kui ka Austraalias. Selleks et jõuda kogu maailma lugejateni, laiendasime lõpuks uuringut nii, et see hõlmaks ülihäid õpitulemusi andvaid Soome, Kanada, Singapuri, Londoni ja California haridussüsteeme, ning lisasime ühe spordivaldkonna juhtumi Kanadast (Hargreaves, Boyle, & Harris, 2014). Erakordselt tulemusliku koolijuhtimise tundmaõppimiseks kasutasime siinses artiklis mõningaid Inglismaalt pärit juhtumiuuringuid ja -analüüse.

Uurimuses analüüsimise, kuidas suudavad avaliku sektori ja eraorganisatsioonid saavutada erakordselt häid tulemusi, võttes arvesse nende tausta, suurust, kliendibaasi ja varasemat toimimist. Uurime, mida tähendab ootuste ületamine, ning vaatleme olemasolevaid ja valdavaid määratlusi ootusi ületava soorituse kohta, samuti organisatsioonisiseseid juhtimisstiile, mis võimaldavad sellistel organisatsioonidel teisi edestada. Uurimuses esitame kolm peamist uurimisküsimust:

- millised tunnused muudavad eri liiki organisatsioonid neile pandud ootusi ületavalt edukaks ja jätkusuutlikuks?
- kuidas avaldub ootusi ületavalt häid tulemusi andva juhtimise ja muudatuste jätkusuutlikkus hariduses võrreldes muude sektoritega?
- milline on selle tähendus koolidele ja koolijuhtidele?

Uuringusse kaasati kõik juhtumid, mille puhul oli selgelt tõendatud, et need vastasid vähemalt ühele järgmisest kolmest tulemuslikkuse kriteeriumist:

- *järgnev* ootusi ületav tulemuslikkus avaldub taassünni ja elavnemise kaudu pärast varasemat viletsat sooritust või väga heade tulemusteni jõudmisena pärast seda, kui algus ei ole paljulubav;
- *võrreldav* ootusi ületav tulemuslikkus tähendab saavutuste kõrget taset võrreldes sarnaste üksustega muudes organisatsioonides;
- *kontekstiline* ootusi ületav tulemuslikkus avaldub väga heades tulemustes, hoolimata suhteliselt piiratud ressurssidest või väga keerulistest tingimustest.

Kõikide juhtumite puhul nõuti ka seda, et töötajate, klientide ja kogukonnaga suhtlemisel järgitaks organisatsioonilise vastutuse või ootusi ületava tulemuslikkuse *eetilisi* standardeid.

Kokku lindistati ja transkribeeriti enam kui 220 intervjuud. Pärast põhjalikku analüüsi kirjutati 8000 – 16 000 sõnast koosnevad algupäraseid juhtumiaruanded ja esitati need osa võtnud organisatsioonidele, kes need osalenud ülikoolide eetikaprotokollide kohaselt heaks kiitsid. Kõnealuste juhtumiaruannete tarbeks koguti ja analüüsiti ka hulgaliselt arhiivimaterjale, dokumente ja veebipõhiseid andmeid, näiteks lähetusaruanded, programmiteave, pressis avaldatud artiklid, tulemuslikkust käsitlevad andmed, mitmesuguste näitajate pingeread ning kõnealuste organisatsioonide ametlikud ajalood ja nende kohta tehtud varasemad uuringud. Igas juhtumiuuringus, välja arvatud üks geograafiliselt kauge juhtum, osales vähemalt kaks uurimiserühma üheksast liikmest, et muuta uuring kaalukamaks ja usaldusväärsemaks.

Inglismaa haridusjuhtumid hõlmavad kahte kohalikku omavalitsust, ühte strateegilist partnerlust, mille korral paranesid ühe kooli tulemused tänu teise kooli toetusele, kahte keskkooli, kolme algkooli ja eri kohtades paiknevat eripedagoogikakeskust. Praeguses töös keskendume neljale juhtumile – kahele algkoolile ja kahele keskkoolile – ja küsimustele, millele need viitavad ja mida tekitavad seoses ootusi ületava juhtimisega.

1. *Grange'i keskkool (Grange Secondary School)* asub Lancashire'i tööstuslinna Oldhami südames, kus 2001. aastal leidis aset Briti ajaloo üks kõige rängemaid rassirahutusi. Olles jõudnud linna eliitkooli staatusest, millesse kõnealune ühtluskool tõusis kohe pärast asutamist 1968. aastal, peaaegu täieliku läbikukkumiseni 1996. aastal, kulges Grange'i keskkooli areng kümne aasta vältel tõusujoones, mida näitasid nii eksamitulemused kui ka inspektoritelt saadud hinnangud, ning kool kogus muljetavaldava hulga riiklikke auhindu ja tunnustusi.

Grange'i keskkool pidi tegutsema väga keerulistes oludes. Oldhamis on kaks mitmese ilmajätuse piirkonda, mis kuuluvad 1% riigi kõige vaesemate hulka. Grange on üks neist. Üle 90% õpilastest oli pärit Aasiast, kusjuures enamik neist Bangladeshist ja paljud perekondadest, kus inglise keelt räägiti vähe ja loeti veelgi harvemini. Peaaegu kahel kolmandikul õpilastest oli õigus saada tasuta koolitoitu.

1996. aasta lõpuks oli kool tõelises madalseisus, kui Inglise haridusinspektsiooni Ofstedi korraldatud välishindamise tulemusena anti talle vaevu rahuldav hinnang. 1997. aastal asus ametisse uus koolidirektor ja senine direktor asus tööle tema asetäitjana. Kui direktor suundus 2004. aastal järgmisele ametikohale, jäi teda kuni 2008. aastani asendama tema asetäitja, kes seejärel pensionile jäi. See aastakümme tähendas Grange'i jaoks uuestisündi ja õpitulemuste märkimisväärset paranemist.

- Nende õpilaste osakaal, kes said keskkooli lõputunnistusele (keskkoolitunnistused, mis annavad õpilastele eelkõige võimaluse astuda ülikooli) hinnateks vähemalt „5+”, suurenes 1999. aasta 15%-lt 2008. aastaks 71%-ni.
- Ajavahemikus 2000–2008 vähenes nende õpilaste osakaal, kes ei asunud omandama jätkuharidust ega läinud jätkukoolitusele ega tööle, 12%-lt 3%-le, mis on poole väiksem kui riigi keskmine näitaja (7%).
- Kõnealuse kümnendi jooksul kasvas koolikohustuse täitmise osakaal 84%-lt 92,5%-ni, mis on lähedal riigi keskmisele (92,7%).
- Mis puudutab kooli panust 11–16-aastaste õpilaste arengusse (selle kontekstiline lisaväärtus), siis asetus Grange'i keskkool 2008. aastal 2% riigi parimate koolide hulka ja oli esimene kõikide 16 selles kohalikus omavalitsuses paikneva keskkooli hulgas.
- Pälvitud kiituste ja auhindade hulgas olid 2002. aastal kujutava kunsti süvakooliks nimetamine ja 2005. aastal riiklikul tasandil 30 sellise kooli seas kõige paremaid tulemusi andvaks kooliks saamine (ja kahe parima hulka jäämine kuni kooli sulgemiseni koos muude linna keskkoolidega 2010. aastal, kui see muudeti üheks paljudest akadeemiatest<sup>2</sup>), samuti mitmete oluliste kujutava kunsti auhindade võitmine, näiteks piirkondliku kunstide ja vaimsure preemia (Arts and Minds) võitmine 2004. aastal.

Inglise haridusinspeksiooni Ofstedi järjestikused inspekteerimisaruanded toetavad kirjeldatud ootusi ületavat tõusutrajektoori. Ofstedi 2002. aasta aruanne tõstis kooli paremuselt teise kategooriasse hinnanguga „hea”, millele lisati, et kooli töös on „valdkondi, mis on suurepärased”. Aruandes märgiti, et võrreldes 1996. aasta kontrolliga on kooli töö „väga tõhusalt” paranenud. „Märkimisväärselt on paranenud koolikohustuse täitmine ning oluliselt on paranenud 10. ja 11. klassi õppekava kvaliteet. Õpetamise tase on märkimisväärselt tõusnud ja õpitulemused paranevad kiiremini kui riigis üldiselt.” 2006. aasta aruande kohaselt oli Grange ikka veel teise astme „hea kool”, kuid nüüd juba „mõningaste silmapaistvate tunnusoontega”, mis tähendas eelkõige seda, et toetati õppijaid ja hooliti nendest ning loodi partnerlussidemeid teiste koolidega. Kuigi kooli lõpueksamite tulemused jäid ikka veel „allapoole keskmist”, olid need „palju paremad kui eelmise

<sup>2</sup> Akadeemia on Suurbritannia üldhariduskool, mis saab otsefinantseeringu riigilt ning mille autonoomia on suurem kui kohalikul omavalitsusele kuuluval koolil. Kuivõrd pearaha läheb otse kooli, siis akadeemia saab õpilase kohta rohkem ressursse kui kohalikul omavalitsusele kuuluv kool, sest viimase pearahast kaetakse ka omavalitsuse haridusametnike palga- ja kontorikulud. Akadeemiatel on oma õppekava ning juhtkonnal suurem otsustusvabadus kui kohalikul omavalitsusele kuuluvas koolis. Samas peavad akadeemiade õpilased sooritama samu eksameid, mis teiste koolide õpilasedki. Koolide välishindamisel (Ofsted) on need õpilaste tulemused väga olulised näitajad. [Toimetaja märkus]

inspekteerimise ajal”. Pärast aastaid kestnud madalseisu on see muljetavaldav tõestus edusammudest, eriti kui võtta arvesse keerulisi haridus- ja sotsiaalprobleeme selles piirkonnas ning võrrelda kooli teiste samas olukorras olevate koolidega.

2. *John Caboti Akadeemia (John Cabot Academy)* oli meie uuringu ajal 1071 õpilasega kool, kus õpetati 11–19-aastasi lapsi. Esialgu John Caboti Tehnoloogiakolledžina (John Cabot City Technology College) tuntud kool alustas tegevust septembris 1993, olles viimane 1988. aasta haridusreformi seaduse alusel loodud 15 tehnoloogiakolledžist (CTC) selles linnas. John Caboti Tehnoloogiakolledžist sai 2007. aastal John Caboti Akadeemia. Kooli sponsoriteks olid Rolls-Royce PLC ja Lääne-Inglismaa Ülikool (University of the West of England).

John Caboti eksamitulemused olid alates 1998. aastast, kui kooli esimene lend tegi oma lõpueksamid, püsinud riigi keskmisest tasemest kõrgemal. Tulemuste järjepidevale paranemisele ajavahemikus 1998–2003 järgnes 2004. aastal langus, olgugi et isegi siis jäid tulemused riigi keskmisest paremaks. 2003. aasta tasemele tagasijõudmine võttis neli aastat. Kooli direktor Sir David Carter, kes võttis kooli juhtimise üle aprillis 2004 ja juhtis seda kuni 2014. aastani, leidis, et sel hetkel eksles Caboti akadeemia „tühikäigul sihitult ringi” (Stoll & Fink, 1996).

Mina tulin kooli aprillis ja sama aasta septembriks olin jõudnud arusaamisele, et töökoht, millele mind oli määratud, ei olnud see, mida ma olin eeldanud. Koolis räägiti palju uuendustest ja tegelikult viidigi ellu palju projekte. Kuid neil ei olnud mitte mingit mõju. Mulle tundus, et nii õpetamise kui ka õppimise juures oldi enesega väga rahulolevad. Ma tundsin, et senine juhtimisviis ei pakkunud piisavalt väljakutseid ning kõik tegutsesid rõõmsalt ja rahulolevalt kindlalt väljakujunenud keskkonnas. Niisiis otsustasin härjal sarvist haarata ja vaadata, kas suudan teha Cabotist silmapaistva kooli.

Pärast Carteri tööleasumist hakkasid lõpueksamite tulemused järjekindlalt paranema. Ofstedi 2009. aasta aruanne asetaski kooli väljapaistvate hulka (see on kõrgeim hinne) peaaegu kõikides kategooriates. Ootusi ületav tulemuslikkus tähendas ka John Caboti Akadeemia puhul enam kui akadeemiliste tulemuste ja standarditega määratavat taset, hõlmates keskendumist lapse arengule tervikuna, õpetamise ja õppimise pidevat täiustamist ning pühendumist õppekava uuendamisele, nagu ilmneb Caboti pädevusõppekavast (Cabot Competency Curriculum), mille kool töötas välja koos teiste Caboti Liidu

(Cabot Federation) koolidega, millest on nüüdseks kujunenud Caboti Akadeemia juhtimisel tegutsev 12 kooli ühtne õppeliit (Learning Federation).

3. *Limeside'i algkool (Limeside Primary School)*, nagu Grange'i keskkoolgi, asub Oldhamis ja samuti piirkonnas, mis vaevleb märkimisväärse sotsiaalse ja majandusliku mahajäämuse käes ning kus on olnud probleeme viletsas seisus sotsiaalkorterite, rassismi, kõrge töötuse taseme ja vähese edasipürgimise vajadusega. Suur hulk õpilasi saab tasuta koolitoitu ja sel ajal, kui meie kooli uurisime, oli enam kui veerandil õpilastest õpiraskused ja/või vaimupuue. Suurem osa koolilaste peredest elas Limeside'i magalarajooni rendipindadel.

1999. aastal paiknes kool lagunevas hoones ja oli jõudnud ilmsesse madalseisu seoses väga kehvide õpitulemuste, ilmselgelt kontrolli alt väljunud laste, jännijäänud õpetajate ja halva mainega kogukonnas. Mitmete ülimalt kriitiliste inspekteerimiste tulemusel otsustati 2000. aastal võtta kooli suhtes erimeetmeid.

Järgmise kümnendi jooksul muutus Limeside'is olukord järk-järgult üha paremaks. 2007. aastal, mil Ofstedi inspekteerimisaruanne hindas kooli olukorra suurepäraseks, küündisid sealsed testide tulemused oluliselt üle riigi keskmise.

Limeside'i algkooli endine direktor oli see, kes päästis kooli 2002. aastal erimeetmete võtmisest. Paljud õpetajad lahkusid koolist ja nende asemele palgati kogenud töötajad, kelle ülesanne oli parandada nii õpetamise kui ka õppimise taset. Kasutusele võeti uus käitumisstrateegia, mis keskendus positiivse võimendamisele. Järgmine direktor (varasem asedirektor) lasi koolimaja remontida, jagas rollid ümber, tegi õppekavas radikaalseid muudatusi, andis töötajate ja õpilaste tegevusele uue fookuse ning pani aluse sidemete tugevdamisele kooli ja kohaliku kogukonna vahel. Laste seisukohalt tähendas ootusi ületav tulemuslikkus ka seda, et kui varem peeti neid halvasti käituvateks, vähesuutlikeks ja -püüdlikeks, siis nüüd muutusid nad lasteks, kes armastavad õppimist ja kooliskäimist.

Pärast väljapaistva kooli tiitli saamist Ofstedilt nimetati kool 2011. aastal akadeemiaks, mis võttis endale nimeks Oasis Limeside Academy. Praegu on koolist saanud riiklik baaskool, kus õpetatakse tulevasi õpetajaid.

4. *Mills Hill* on suur algkool, mis paikneb samuti Oldhami keskuses. Mills Hill on hea näide selle kohta, kuidas kool muutus paremaks uue direktori käe all, kes jätkas töötamist peaaegu ainult senise personaliga. Kui direktor alustas meie uuringu ajal 2004. aasta kevadel tööd, siis leidis ta, et kool peaks õpetamise ja õppimisega seotud tegevuse kriitiliselt ümber hindama. Tema



enda algatusel toimunud kohaliku omavalitsuse kontrollkäigul leiti, et Mills Hill on muret tekitav kool, ning see otsus pani aluse muutustele.

Kasutades ära kriitilisi hindamistulemusi, viisid direktor ja töötajad ajavahemikus 2004–2005 ellu pedagoogilise ümberkujundamise, mis keskendus peamiselt koostöise õppimise põhimõtete rakendamisele. Tulemused hakkasid uuesti paranema ja ületasid varasema kõrge taseme, mida ei osatud oodata.

2008. aastal moodustasid Mills Hilli ja Medlock Valley kool liidu, millel oli ühine juhtimisstruktuur ja mille õpetajaskond jäi muutumatuks. Medlock Valleys oli õpilaste tase juba kaheksa aastat olnud allpool igasugust arvestust. Juulis 2009 ületasid Medlock Valley testitulemused esimest korda püstitatud miinimumeesmärgid. Mills Hill sai Ofstedilt hinnangu „väljapaistev kool” ning seda hinnangut kinnitas kolm aastat hiljem tehtud rutiinne vahehindamine.

### Teekond tulemusliku juhtimise suunas

Mõne jaoks tähendab juhtimine teatud pädevuste kogumit: nimekirja võimetest, mida on võimalik reastada ja kontrollida arenguprogrammide ning etteantud standardite alusel, mis on seotud kvalifikatsioonide, litsentside väljastamise ja õpitulemuste hindamisega. Teised leiavad, et juhtimise sidusus peitub selles, kuidas need pädevused pannakse mõtestatud viisil omavahel haakuma. Sellisel juhul tähendab juhtimine eri punktide ühendamist viisil, mille tulemusena moodustub sidus süsteem, kuid unarusse ei jäeta punkte endid (Fullan, 2005). Juhtimine tähendab ka mõjutamist, edasi liikumist ja muudatuste tegemist: oluline on märgata, kuidas punktid arengu ja ümberkujunduste käigus ühel või teisel hetkel oma kohta muudavad. Siit tuleneb mõttekäik, et muutuste ajal on juhtimine nii narratiiv, otsimine kui ka rännak.

Artikli ülejäänud osas vaatleme kirjeldatud nelja kooli teekonda paremuse suunas ja moodustame otseselt siinsel uurimusel põhineva neljaetapilise raamistiku. Need neli etappi on järgmised:

- **eesmärgipärane unistamine**, sealhulgas märkimisväärselt ihaldusvääresemast tulevikust – hirmudele vastu astumine ja nende ületamine, väljakutsete esitamine vastuseisu väljendavatele jõududele ja pürgimine järeleandmatu kindlameelsusega oma unistuse täitumise suunas;
- **uuenduslike meetodite kasutamine**, sealhulgas selliste võimaluste leidmine, millest teised on mööda vaadanud, ning oma peamiste nõrkade külgede pööramine silmapaistvaks võiduks;
- **koostöö ja kogukonna tugevdamine**, sealhulgas loominguliste rühmade loomine ja nendevahelise sõbraliku konkurentsi tekitamine;

- **edu ja jätkusuutlikkuse tagamine** – sidusa ühenduse loomine lühiajaliste edusammude ja kauakestva edu vahel, nii et ressursse ei raisataks ja inimesed läbi ei põleks.

### Eesmärgipärane unistamine

Meie uurimusest ilmneb, et ootusi ületavalt häid tulemusi tagavad juhid on võimelised looma selgeid, tugevaid ja keerulisi ühendusi olemasolevate raskuste või perspektiivitute alguspunktide ja kauguses terendavate unistuste vahel. Orienteeritus paremale tulevikule meenutab inimestele, kust nad alustasid, millest nad peavad üle saama ja kuidas on see seotud kõigega, mis ees ootab. Kõik meie uuritud koolijuhtumid näitavad, et see teekond võetakse ette, seistes vastakuti näiliselt ületamatute probleemidega või vastutõtivate jõududega, mis annavad kummalisel kombel energiat. Sellised jõud hõlmavad varasemate ebaõnnestumistega kaasnevaid paineid ja heidutavat võimalust või kartust uuesti ebaõnnestuda.

Organisatsioonid, kes saavutavad üle ootuste häid tulemusi, väljendavad selgelt oma eesmärgi ja püüdlevad ebatõenäolise, kollektiivselt juhitud fantaasia või unistuse poole, mis on julgem ja veelgi enam pingutust nõudev kui seatud eesmärk, koht pingereas, koostatud plaan või isegi visioon tervikuna.

Kui Limeside'i algkoolis oli moodustunud stabiilne töötajaskond, suunati kõik jõupingutused kooli arenguks vajaliku ühise visiooni loomisele. Kogu koolipere osales väljaspool kooliseinu toimunud koolituspäeval, kus pandi kirja, millisena nad tahaksid oma unistuste kooli näha. Kõik intervjuueeritud töötajad rääkisid, kui võrd oluline oli see nende, kooli ja laste jaoks. Asedirektor kirjeldas seda järgmiselt:

„See on umbes nii, nagu kõnniksid läbi kooli ning näeksid ja kuuleksid kõike, mida sa tulevikus tegema hakkad, see juhtuks nagu unenäos ja mitmes mõttes hakkaski uni teoks saama, sest me rääkisime sellest pidevalt, kasutasime seda lakkamatult, viitasime sellele kogu aeg, kuid nüüd oli see muutunud meie oma ideedeks ja meie oma visiooniks sellest, milline kõik peaks välja nägema. Julgeti riskida ja siinkohal räägin ma lastest, kes riskisid paljuga – nii nagu töötajadki ja kogu kool –, suhtudes samas muudatustesse loovalt ja pakkudes välja uusi ideid ning öeldes: „Olgu pealegi, teeme ära.”“

Üle ootuste edukad juhid on hoolimata väljavaadetest otsustanud edu saavutada, kuid nende eesmärk ei ole olla lihtsalt „tipus”, „parim”, „maailmaklassist” või esimene. Pigem on nende eesmärk teisi innustada ja kaasa haarata – vastupandamatu unistus, mitte suur eesmärk, veelgi vähem mingi

numbritesse pandav paremusnäitaja. John Caboti Akadeemia direktoril oli unistus taaselustada oma kooli kaudu ja koostöös teiste koolidega kogu ümbruskaudne piirkond ning temast sai tegevjuht paljusid koole ühendavas liidus, milles tegutsetakse ühiselt selle nimel, et parandada noorte õpitulemusi ja seeläbi suurendada terve kogukonna püüdlusi.

Oma unistuste täitmisel ei saa hakkama pelgalt fantaasiate ja teoretiseerimisega. See on midagi enam kui lootus ja soov. Pigem tuleb üle ootuste hästi tegutsevatel organisatsioonidel üsna sageli kokku puutuda ebaõnnestumise, pilgete ja isegi võimalusega, et neid tehakse nii tugevalt maha, et see annab neile lisajõudu muudatuste elluviimiseks. Ebatöenäoliselt täituv unistus tekitab ilmselt lahenduseta probleeme. Enamik meie uuritud juhtidest olid mingil hetkel puutunud kokku näiliselt ületamatute takistustega. Paljudele oli osaks saanud ebaõnnestumine ja selge läbikukkumine.

Mills Hilli algkoolis tuli 2001/2002. õppeaasta alguses hakkama saada kauaaegse ja austatud koolijuhi ootamatu lahkumisega, mille järel juhiti kooli mõnda aega märkimisväärselt ebastabiilselt. Nõrga planeerimise tulemusena puudus Mills Hillil tugev juhtkond ja kooli tulemused halvenesid järsult. Kardeti, et langus jätkub ja kool liigub allakäiguspiraali mööda veelgi madalamale. Õhus oli tunda tõelist hirmu, et kool jätkab langevas joones ja seda liikumist ei ole võimalik peatada.

Inimeste juhtimine läbi suurte muudatuste ei saa toimuda ilma hirmuta ebaõnnestumise, võimalike ohtude ja tuleviku ees. Paljud liidrid tunnevad mõnel hetkel, et nende eneseusk on lõõnud kõikuma, kui nad on seisnud vastakuti nurjumisega. Üle ootuste häid tulemusi saavutavate juhtide eripäraks ei ole mitte hirmu puudumine, vaid see, kuidas nad oma ja neid ümbritsevate inimeste hirmudega toime tulevad. Sellised juhid võitlevad takistuste ületamise või neist möödahiilimise nimel, selle asemel et nende vältimiseks põgeneda.

1996. aastal oli Grange'i keskkool just läbinud Ofstedi kontrolli. Graeme Hollinshead, kellest oleks pidanud saama kooli uus direktor, oli kooli olukorras pettunud ja tundis end rusutuna. Südamepõhjas teadis ta, et tegelikult ei oleks pidanud kool kontrollist läbi saama. Kui neli õpetajat ei oleks sel nädalal töölt puudunud, ei oleks kool nähtavasti kontrolli läbinudki. Graeme jäi kaheks nädalaks koolitööst haiguse tõttu eemale ja pöördus seejärel haiglasse, et nõustajaga oma segastest tunnetest rääkida. Nõustaja kuulas teda kannatlikult

ja edastas seejärel oma meditsiinilise eksperdihinnangu. See juhtus Põhja-Inglismaal, mitte Lõuna-Californias, nii et tema tagasiside oli kainestav ja järsult otsekohene. „Ta soovitas mul kooli tagasi minna ja see asi ära klaarida, mida ma teingi,” ütles Graeme.

Mills Hilli direktor kutsus kohaliku omavalitsuse inspektorid kooli kontrollima ja kool hinnati „murettekitavaks”, mis põhjustas töötajate hulgas ärevust ja isegi teatavat hirmu. Olles tõestanud, et ta suudab kooli juhtimise ja haldamise tõhusamaks muuta, kasutas direktor ära negatiivse hindamisega tekkinud kartusi ja hirme, et saavutada töötajate ja muude oluliste huvirühmade seas üksmeelne otsus, et kool vajab tõelisi muutusi. Nii algas võitlus ellujäämise nimel.

Üle ootuste häid tulemusi saavutavad juhid otsivad meelega teravaid probleeme ja ebaharilikke kriisiolukordi. Ootusi ületav juhtimine ei tähenda kartmatust. See tähendab oma hirmudele vastu seismist, et täita oma unistused ja teha kõigest hoolimata seda, mida tarvis. See tähendab vastuvoolu ujumist, ülemuste pareerimist, käimist mööda sisse tallamata radu, asjade äraklaarimist ja ootuste täitmise nõudmist.

Väga häid tulemusi saavutavate juhtide jaoks on kriis muutuste katalüsaator. Grange'i keskkoolis oli selliseks katalüsaatoriks inspektoritelt saadud napilt rahuldav hinnang. Mills Hilli algkoolis algatas direktor kohaliku omavalitsuse välishindamise, kui talle tundus, et kool ei tegutse oma ülesannete kõrgusel. Üle ootuste häid tulemusi saavutavad juhid kasutavad kriise selleks, et parandada organisatsioonis töötavate inimeste motivatsiooni ja tegutsemistahet eesmärgiga jõuda ühiste unistuste täitmiseni, tehes seda järeleandmatu meelegi kindlusega.

Kartmatust ja kindlameelsust oma unistuste täitmisel ei avaldu üksnes julgetes tegudes kriiside ja probleemide lahendamisel, vaid ka järjekindlas töös, mis nõuab järeleandmatut pühendumist ja väsimatuid jõupingutusi. Juhid peavad vaatama sügavale enda sisse, et leida endas midagi, mille olemasolust nad varem võib-olla ei teadnudki. Neil peab olema meelegi kindlust. Peaaegu kõikide üle ootuste häid tulemusi andvate juhtimisstiilide puhul on visadus, püsivus, järeleandmatu töövõime ning enese ja teiste tagantsundimine teatud olukordades möödapääsmatud.

John Cabotis seisis direktor kindlalt selle eest, et koolist saaks akadeemia, hoolimata kohalike elanike vastuseisust ja vähesest poliitilisest toetusest. Ta uskus, et akadeemia staatus oleks koolile kasulik, samuti oli ta veendunud oma otsuse õigsuses. John Cabotist sai üks

esimestest Edela-Inglismaal avatud akadeemiatest, mis on toetanud mitmete teiste akadeemiate arengut ja aidanud seeläbi kaasa terve kogukonna uuestisünnile.

Eelnevate samalaadsete kogemuste puudumise, skeptitsismi ja vastuseisuga toimetulek nõuab julgust, meelekindlust ja hulgaliselt eneseusku. Juhid, kes kogevad tagasilööke ja nurjumisi, teavad, kuidas neist üle saada. Graeme Hollinshead ja Colin Bell Grange'i keskkoolist läksid isiklikult kohalikku parki popitegijaid püüdma, et jäädavalt muuta kohalolijate osakaalu ning näidata ülejäänud töötajatele, et muutused on võimalikud. Grange'i ja tema tulevikuga seotud unistused täideti tänu täielikule ja kõikumatu otsustavusele.

### **Uuenduslike meetodite kasutamine**

Ootusi ületavalt hästi tegutsevad organisatsioonid otsivad edasiliikumiseks selgeid, samas loominguviise, mida teised ei ole kas märganud või on need kõlbmatuks tunnistanud. Edukate organisatsioonide juhid on valmis peavooluga vastuollu minema ja liikuma edasi, laskmata end voolul kaasa kanda, liikudes vastuvoolu või loovides takistustest mööda. Sellised juhid on julged, loominguviisid ning tegutsevad tavaloojaka vastaselt. Nad on avatud vaidlustele, lahkarvamustele ja vastuseisule. Ebatõenäosus ja vastasseis on neile energiat andvad liitlased. Kriisi-, puuduse- ja ohuolukorras, kus teised tõmbavad end koomale, hakkavad nemad oma tegevust laiendama, astuvad vajaduse korral oma ülemustele vastu ja teevad esimese sammu, selle asemel et teisi järgida.

Tugevad armeed võidavad sõdu, jäljendades oma rivaalide strateegiaid ja surudes vastaseid alla; nõrgad armeed võidavad sõdu, rakendades ebarahilikke strateegiaid, mida nende vastased ei oska oodata (Arreguin-Toft, 2001). Üle ootuste häid tulemusi saavutavad juhid ei taha olla parimatega võrdväärset lihtsalt nende edukaid strateegiaid järgides. Nad püüavad olla parimatest parimad, astudes ootamatuid samme, mis näivad vastanduvat tavapärasele praktikale ja tervele mõistusele. See võimaldab neil mitte üksnes massile järele jõuda, vaid seda ka edestada.

Grange'i keskkool koostas õpilastele sobiva loominguviise õppekava, selle asemel et rakendada tavapärase strateegiat, mille kohaselt oleks õpitulemuste parandamiseks lisatud ettenähtud õppekavasse rohkem aega standardiseerimisele ja harjutamisele. Kõik meie uuringus osalenud koolid ja kohalikud omavalitsused parandasid oma tulemuslikkust mitte kiireid tulemusi andva taktika abil, mis oleks küll testide punktisummat suurendanud, nagu teised sarnases olukorras koolid

olid teinud, vaid töötasid välja mitut ainet hõlmava õppekava ja koostööd eeldava õppestrateegia ning tegid muid pedagoogilisi uuendusi, et saavutada tõelist edu. 7. klassi õppekava parandamiseks välja töötatud John Caboti pädevusõppekava ei järgi riiklikku õppekava. „Me jätkame 7. klassi õpilaste õpetamist pädevuspõhise lähenemisviisi kaudu, mitte ei proovi muuta 7. klassi riiklikku õppekava sobivaks meie 7. klassi õpilastele,“ leiti koolis. Mills Hilli algkool rajas kogu õppekava Spencer Kagani koostööd eeldava õppimise strateegiatele ning lennutas oma töötajad üle Atlandi ookeani, et nad saaksid osaleda Kagani meetodit käsitleval koolitusel.

Limeside'i algkoolis ei toimunud õppetöö traditsioonilise riikliku õppekava järgi. Asedirektor meenutas, kuidas õppekava, mis „oli koostatud niivõrd suurte probleemidega laste jaoks, ei olnud sobiv, sest lapsi püüti kohandada õppekavaga. Kuid kui alustada lastest ja sellest, mida nemad teada ja õppida tahavad, ning kujundada õppekava laste vajaduste järgi, siis on võimalik asju muuta“. Limeside'is ei tähendanud isikupärastamine lihtsalt olemasoleva õppekava kohandamist või individuaalsetele vajadustele vastavaks muutmist selle kiirema või aeglasema läbimise kaudu. Isikupärastamine tähendas õppimise sidumist õpilaste eluga viisil, mille korral oli õppimine kõige tulemuslikum. Lapsi õpetati mõtlema sellele, kuidas nad õpivad ja mida tähendab olla hea õppija. Õppimise eest kiideti „võluõppija“ tunnustussüsteemi abil. Kool pani võluri kuju kooli fuajeesse ja temast sai eeskujuliku õpilase võrdkuju: õppimise sümbol, mis näitas õpilastele, kuidas saada võluõppijaks. Osteti võlurimütsid ja -keebid ning kõik, kes olid näidanud, et nad on võluõppijad, riietati võluriks ning kooli kogunemistel anti neile üle seda kinnitavad tunnistused. Enne erimeetmete võtmist ei olnud laste saavutusi koolis peaaegu üldse tunnustatud. Võluõppija oli üks viisidest, kuidas seda traditsiooni kardinaalselt muudeti.

Kriisi ajal teevad üle ootuste häid tulemusi saavutavad juhid sageli täpselt vastupidist sellele, mida neilt oodatakse või eeldatakse. Nad on ebakonventsionaalsed ja tavalooigikat eiravad mõtlejad, kellel on küllaga kujutlusvõimet ja nupukust tegutsemiseks ebasoodsates ja muutlikes oludes. Nad kipuvad olema järeapaiselt optimistlikud isegi ülikeeruliste probleemide või kindla ebaõnnestumisega vastakuti seistes. Nagu uuendajaid Clayton Christenseni raamatus „The innovator's dilemma“ (2013), lükkab peavool ka neid alguses endast eemale, et hiljem avastada, et nende ideed defineerivad peavoolu ümber.

## Koostöö ja kogukonna tugevdamine

Ootusi ületavate tulemuste saavutamiseks tuleb kaasata kõiki inimesi organisatsioonis. Tulemus sõltub sellest, kas suudetakse kokku panna andekas tööühm, milles hinnatakse riskijulgust ja loovust, tunnistatakse ja aktsepteeritakse tehtud vigu ning rühma liikmed võtavad ja vahetavad erinevaid rolle ja positsioone. Ootusi ületavates organisatsioonides töötavad inimesed usuvad üksteisesse ning on väga lojaalsed oma kolleegidele ja inimestele, keda nad teenivad, tegutsedes ühise suure eesmärgi nimel. Lisaks kasutavad üle ootuste häid tulemusi saavutavad organisatsioonid oma partnerite ja isegi vastastega suhtlemisel loomingulist ja tavapärasest erinevat konkurentsi ja koostöö kombinatsiooni, kus edu saavutatakse osaliselt teiste edu kaudu ja kus sotsiaalne õiglustunne innustab aitama naabreid, kellel ei ole sama hästi läinud.

Üle ootuste häid tulemusi saavutavate organisatsioonide juhid usuvad oma kolleegidesse, on neile ja inimestele, keda nad teenivad, väga lojaalsed, tegutsedes ühise suure eesmärgi nimel. Sellised juhid hoiavad inimesi koos. Paljud uuritud organisatsioonidest andsid hiilgavaid tulemusi ja tegid kardinaalseid muudatusi koos kolleegidega, kes olid töötanud asutuses juba aastakümneid. Häid tulemusi saavutavad juhid tekitavad tugeva lojaalsuse tänu oma suurele tööväimele, mis võimaldab neil soovitud tulemusteni jõuda ja teisi neisse otsingutesse kaasata. Selline lojaalsus aitab neil langetada kiireid ja raskeid otsuseid, kaotamata toetust. See eeldab inimeste tundmist, neile panustamist ja neist hoolimist. Üle ootuste häid tulemusi saavutavad juhid loovad aktiivselt suhteid ning tekitavad kolleegides usaldust ja ustavust, mille abil suuri riske võtta. Nad tunnevad oma inimesi ega pane neile põhjendamatu lootusi. Limeside'i algkoolis märkis direktor: „Lapsevanemad tulevad minu juurde ja ütlevad: „Varem tundsin piinlikkust, kui pidime ütleva, et oleme Limeside'ist, aga nüüd oleme väga-väga uhked.””

Üle ootuste häid tulemusi saavutavad organisatsioonid ja nende juhid hoolivad neile olulistest kogukondadest ning tegelevad nendega ja toetavad neid. Mõnikord on selleks kogukond, mille teeninduspiirkonnas nad asuvad.

Oldhami 2001. aasta rassirahutustel oli märkimisväärne mõju sellele, kuidas Mills Hilli kool püüdis jõuda kogukonnani. Rahutused ajendasid töötajaid kaaluma, kuidas nad võiksid parandada sidemeid üha kasvava etnilise vähemusega. Kuigi Mills Hillis ei käinud palju kultuurilistesse vähemustesse kuuluvaid õpilasi, otsustas kool siiski leida võimalusi sidemete loomiseks üleilmsete kogukondadega väljaspool isoleerivaid kooliseinu. Peale rahvusvahelise töö jätkas Mills

Hill Oldhami siduva projekti (Oldham Linking) kaudu partnerlust ka teise kohaliku kooliga, kus õpivad peamiselt Bangladeshis ja Pakistani päritolu lapsed. Koolid korraldasid enam kui kolm ja pool aastat ühisüritusi, mille eesmärk oli tugevdada kultuuridevahelist teineteisemõistmist.

Mills Hilli kool töötas oma kogukonnaga ja tegutses samas kogukonnana. Kogu töötajaskond osales erinevates töörühmades. Töörühmade koosolekud keskendusid mitmesugustele teemadele, näiteks õpilaste andmete mõistmine ja nende kasutamine, õpilaste tähelepanekute arutamine, arvamuste avaldamine tundide kasuteguri kohta, teadusartiklite arutamine ja ajurünnakud praktilise tegevuse täiustamiseks. Õpetamise töörühmade loomise üks peamisi eesmärke oli korrapäraste vastastikuste eksperdihinnangute koostamine, mis algatati selleks, et täiustada õpetamist ja õppimist ning võtta ametisse uusi õpetajaid. Üks õpetaja abi leidis, et „alati leidub keegi, kelle poole võib pöörduda ... Kõik on vastutulelikud. Mitte keegi ei saada sind minema”.

Üksnes tiimid ja meeskonnatöö ei pane üle ootuste häid tulemusi saavutavaid organisatsioone edusamme tegema – seda nõuab meeskonnatöö rahutu olemus. Üle ootuste häid tulemusi saavutavatele organisatsioonidele on omane loovus ja riskivalmidus. Neis lubatakse töötajatel olla vaba ja paindlik uuenduste ja mängulisuse suhtes ning lausa julgustatakse seda olema. Selliseid kultuurilisi ja loominguilisi muutusi soodustatakse struktuurimuudatustega, mis võimaldavad rollide ja ametikohtade vahetamist, roteerimist ja ülesannete ümberjagamist.

Uuenduslikkus ja riskivalmidus olid John Caboti Akadeemias ootusi ületavalt heade tulemuste vältimatuks eelduseks. 2007. aasta Ofstedi korraldatud kontrolli aruandes märgiti, et „uuenduslik lähenemisi viis tõstab jätkuvalt kooli taset”. Ofstedi 2009. aasta aruandes viidati kooli pädevuspõhisele õppekavale kui „näitele uuenduse kohta, millel on suurepärane mõju õpilaste saavutustele ja arengule”. Uuenduslik õppimine eeldab uuenduslikku õpetamist. Caboti kooli töötajatele anti piisavalt otsustusvabadust, et kooli tulemuste parandamise nimel riske võtta ning uuendusmeelsed ja loovad olla. Uuenduste edu ja mõju varieerusid, mistõttu tehti vajaduse korral tegevustes muudatusi või loobuti uuendustest sootuks. Caboti Õppeliidu direktor märkis, et John Cabotis on oluline „uuenduslikkus, millel on mõju” ja „tugev juhtimismeeskond, mitte vaid üks inimene”. Mõned inimesed nägid



sellises riskidele avatud keskkonnas selget ajendit, mis sundis neid selles koolis tööle asuma või seal jätkama.

Caboti kooli uuenduslikkus arenes edasi, tõmmates ligi parimaid inimesi ja ühendades neid omavahel. Grange'i keskkool kaasas oma Bangladeshist pärit õpilased ja uuendas töötajaskonda, pannes enam rõhku kunstile ja loovusele. Selle tulemusena kutsuti paljud kunsti ja disainiga seotud ainete õpetajad juhtimise töörühma nõustajateks, mis õpetajate meelest andis neile „suurema pildi mõtlemise” ja muutis nad paremateks juhtideks.

Koostöö ja rühmatöö laienesid ka töötamisele koos teiste koolidega, millest mõned olid potentsiaalsed konkurendid. Mills Hill moodustas liidu naaberkooliga, mille etnokultuuriline koosseis oli tema omast väga erinev. Grange jagas lahkelt ja avatult oma ideid ja visioone koolidega üle terve riigi. Cabot juhtis mitmete koolide liitu piirkonnas, mida ta oma juhtimisega aitas. Erakordselt häid tulemusi andva juhtimise puhul ei tähenda konkurents võitjaid ja kaotajaid, vaid sellest võidavad kõik, sest kõik aitavad üksteist ühise edu ja suurema hüvangu nimel.

### **Edukuse muutmine jätkusuutlikuks**

Ootusi ületavalt häid tulemusi saavutavate organisatsioonide juhid edendavad organisatsiooni ja parandavad selle tulemusi, juhtides seda vajaduse korral eeskuju andmise kaudu, pakkudes kõikidele enda ümber moraalset, emotsionaalset ja hingelist tuge ning jagades juhtimist ümbritsevatega, et tagada tulemuste paranemise jätkusuutlikkus selliselt, et see ei sõltuks ülemäära üksnes neist endist.

Ootusi ületav juhtimine ei tähenda lihtsalt juhtimisstiili valimist või mitmesuguste oskuste ja pädevuste kogumit. Ootusi ületav juhtimine on selliste väärtuste, omaduste ja käitumisviiside sulam ja voog, millest mõned on ilmsed vastandid. Selline integratsioon tekib inimeste vahel tervikuks kujunemise ja ühistegevuse käigus, see ilmneb tervete kogukondade kollektiivse võimekusena ning areneb aja jooksul edasiliikumist ja jätkusuutlikkust tagavaks abivahendiks. Integratsiooni pakkuva juhtimise olemust illustreerib üks praegustest väga eduka tegevuse näidetest – Grange'i keskkool.

Grange'i keskkool oli tõelises madalseisus, kui ta 1996. aastal inspektorite kontrollist napilt läbi pääses. Kooli direktor ja tema asetäitja asusid üheskoos kooli juhtima, pakkudes teistele eeskuju. Nad löid kindla aluspõhja ja seadsid lühiajalised verstapostid edusammude mõõtmiseks, muutes õpilaste käitumise positiivse distsipliini strateegia abil rahulikumaks. „Käitumine oli halb, moraal madal ja koolis käimise

protsent oli 84. Kõike oli tarvis paremaks muuta.” Kõigepealt näitasid Bell ja Hollinshead üles julgust ning meelesindlust, juhtides kooli julgelt ja otsustavalt otse eesliinilt. Nad viisid mõningad kõige halvemini käituvad õpilased linna ja lõbustusparki, kui need olid hästi käitunud, hoolimata sellest, et teised töötajad pidasid seda hullumeelsuseks. „Tegime selliseid asju, et istusime autodesse ja korjasime lapsed pargist kokku. Me ei kohkunud tagasi millegi eest. Koputasime uksele ja küsisime: „Miks sa koolis ei ole?” Tulemuseks oli sisekliima, mida võis kirjeldada sõnadega „rahulik õhkkond koolikoridorides”, töötajate kollektiivne vastutus hoolitseda laste heaolu eest, valmisolek neid kuulata ning võime mõista õpilasi ja seda, „millistest oludest on nad pärit””

Üle ootuste häid tulemusi saavutavad juhid teavad, kuidas inimeste tuju üleval hoida ja neis lootust säilitada. Kuni 1990ndate keskpaigani olid Grange’i juhtinud „kenad” inimesed, kuid „puudus igasugune initsiatiiv”. Juhtkond oli ennast „isoleerinud ülemisele korrusele”, kus üks neist „tavatses lausa terve päeva heegeldada”. Atmosfäär „oli lodev”. Üks õpetaja meenutas, kuidas juhtkonna liikmed „ei tõstnud iialgi jalga minu klassiruumi”. Siis „saime korraga Colin Belli näol sellise asedirektori, kellel olid visioon ja laialdased kogemused”. „Ta oli varem asedirektor ühes väga keerulises Manchesteri koolis ja ta teadis üsna palju noortekultuurist, seega oli ta täiesti erinev kahest varasemast direktorist.” Belli „ei kammitsenud kooli ajalugu ja ta oli nagu sõõm värsket õhku”. Belli asetäitja ja järglane Hollinshead meenutas, et Bell oli „tohutult karismaatiline. Ta oli tõeliselt innustav. Ta pani inimesed asju tegema”. Üks tema tugevaid külgi oli see, et ta oli „väga-väga hea inimesetundja”. Üks õpetaja, kellest on nüüdseks saanud juhtkonna liige, mäletab eredalt oma esimest kontakti kooliga, olles olnud asendusõpetaja ajal, kui Bell vastutas asendusõpetajate määramise ja olemasolu eest.

„Ta küsis mult palju küsimusi ja rääkis mulle oma uuest juhtkonnast ja sellest, kuidas juhtkond püüdis luua rühma inimestest, kes tuleksid vajaduse korral õpetajaid asendama. Ta küsis, kas ma oleksin valmis tulema ja erinevaid aineid andma ja muud taolist. Ütlesin, et oleksin küll. Samal ajal mõtlesin: „Miks sa mult kõike seda küsid, kui ma tulen kooli vaid üheks päevaks?” Igal juhul tegin ma oma päeva ära. Kuid selles kohas oli midagi, mis tekitas tunde, et oled tõepoolest teretulnud. Võib-olla oli asi selles, et kooli juht istus maha ja leidis aega korralikuks vestluseks. Praegu ütlevad siia saabuvad asendusõpetajad, et sellele koolile on külalislahkus ülimalt omane, mis minu arvates

tähendab seda, et siin hinnatakse kõiki inimesi alates asendusõpetajatest, kes tulevad vaid üheks päevaks, koristajatest, köögitöolistest ja õpilastest. Minu arvates tunnevad siin kõik, et nad kuuluvad kooliga kokku ja nende panus on oluline.”

Kui Bellist sai kooli juhataja, kohtus ta kooli käekäigu eest vastutava haldusnõukoguga ja tutvustas oma visiooni: tal oli plaan ja ta viis selle haldusnõukoguni. Ajal, mil lõpueksamite tulemused olid ülimalt halvad, suutis tema tulevikku vaadata ja öelda: „Nii, umbes kahe või kolme aasta pärast tahan ma jõuda selliste tulemusteni ja ma soovin, et see visioon jõuaks kõikideni ja kõik selle nimel töötaksid.”

Julgele juhtimisele, mille puhul ta ise eesliinil seisis, oli järgnenud inspireeriv ja kindlat visiooni pakkuv juhtimine, mis motiveeris kõiki teisi. Seda võimendas uuenduslik juhtimisviis, millega kujundati õppekava ümber nii, et see keskendus rohkem visuaalsele kunstile ja loomingulisusele, mis sobis peamiselt Bangladeshist pärit õpilastele, ja see omakorda meelitas kooli vahendeid, mille abil sai sellest juhtiv Visuaalsete Kunstide Kolledž. Kui lubadus parematest aegadest hakkab väikeste paremuse suunas tehtud sammude abil tõeks saama, võib see kannustada tulevikulootusi ja suurendada kindlustunnet, et veelgi paremad tulemused on võimalikud. „Kui alguses töötasin õpetajana kõige halvemate õpitulemustega koolis, siis hiljem sai minust keegi, kes töötas heade töövahenditega meeldivas töökeskkonnas ja õpilastega, kelle tulemused pidevalt paranesid ja kelle puhul seda märgati. Minu arvates mõjub see inimesele ülimalt positiivselt ja julgustab samas vaimus jätkama”.

Lõpuks leidis juhtimisalase vastutuse võtmine tulemuste parandamisel laialdast kõlapinda (Harris, 2008; Spillane & Camburn, 2006). Hollinshead üritas „kogu aeg oma juhtimisstiili levitada” ja meeskonnatööd arendada. Meeskonda kuulusid kõik: õpetajad, õppejuhatajad, abiõpetajad ja tugipersonal. Enne suunamuutuste tegemist kaasati sellesse varakult ka ametiühingu esindajad. Ärijuht avaldas tunnustust sellele, et kui kellelgi tekkis mingi probleem, „tormasid kõik appi”, Hollinshead oskas delegeerida ja tema suhtumine väljendas valmidust „Teeme ära!”. Usaldusliku, sooja ja lojaalse õhkkonna tekitamise kaudu muudeti jagatud juhtimine Grange’is kollektiivseks vastutuseks. Hollinshead täheldas, et „juhataja ei suuda kõike üksi ära teha. Ta peab määrama olulistele ametikohtadele inimesed, kes vastutavad, hoolimata sellest, mida nad ise teevad”. Tänu sellisele kollektiivsele hajutatud vastutusele ei pidanud juhataja alati ise koolis olema, vaid võis viibida väljaspool, et kooli propageerida ning koguda uusi

ideid ja mõtteid, mis seda toetaksid. Nii et Hollinshead „käib igal pool ringi”. Tema töö jätkaja Gilly McMullen märkis, et „ta viibib kogu aeg koolist väljaspool”, kuid see on „asjade loomulik käik. Te ei märkagi, et teda siin ei ole”.

Grange'i juhtimine ei olnud üksnes edukas, vaid levis üle terve kogukonna. Lisaks oli seda tüüpi juhtimine püsivalt jätkusuutlik, sest selle abil tagati pikaajaline võime värvata uusi inimesi ja pandi alus lühiajalistele enesekindlust sisendavatele edulugudele (Hargreaves & Fink, 2006).

Üle ootuste häid tulemusi saavutavates organisatsioonides on muudatuste kiirus sama oluline kui nende kulg. Need organisatsioonid ei ürita laieneda võimalikult kiiresti ega stardi liiga kiiresti. Nad tuginevad jätkusuutlikule kasvule. Nad jälgivad praktilise ja kaalutletud tähelepanuga arengutempot, mis ei sea tulevikku ohtu seetõttu, et olevikus laienetakse liiga kiiresti sisseostetud „tähtede” varal, ega sunni töötajaid nii palju tagant, et neid ähvardab läbipõlemine. Sellistes organisatsioonides pööratakse tähelepanu nii lühikui ka pikaajalistele eesmärkidele, toomata üht teisele ohvriks.

Limeside'i algkoolis võttis jätkusuutliku arengu tagamine aega. Seal ei olnud kergeid lahendusi. Laste käitumine oli palju hullem kui kusagil mujal, kus sinna tööle lähetatud personal oli varem töötanud. Koolil läks 2–3 aastat enne, kui suudeti kõik praeguse tasemeni jõudmiseks vajalikud ootused kindlaks määrata. Abiõpet kasutades eemaldati tundi segavad lapsed klassist ja hakati neile pakkuma individuaalset toetust. Tunni ajal halvasti käituvaid lapsi võis tunnist välja saata ja abiõpetaja juurde kümneks minutiks rahunema panna. Selleks, et koolikeskkond mõjuks vähem rangelt, kehtestati mänguväljakul „norimissüsteem” ja rajati metsiku loodusega aed. Lastele anti võimalus osaleda äsja loodud kooli nõukogus. Kooli direktori algatusel lisati õppekavva filosoofiatunnid ja võeti kasutusele mediteerimise veerandid, et kasvatada vastastikust austust ja aidata lastel koolipäeva sisse elada. Töötajad rääkisid „pommitamisest suurte ootustega”, mis tähendas, et lastelt oodati kogu aeg parimaid tulemusi. Iga väiksematki saavutust märgati ja tunnustati ning lastele öeldi: „Me oleme nii uhked teie saavutuste üle.” Neile anti teada, et „nad on palju enamat väärt, kui nad arvavad”. Suur osa muutusest tähendas tegelikult seda, et lapsi õpetati enesest lugu pidama ja oma saavutusi hindama. Kui kõik need süsteemid olid sisse seatud, hakkasid lapsed enda üle uhkust tundma ja tahtsid edukamad olla. Hindamiskoordinaatori sõnade kohaselt „oli tegemist peaaegu ajupesuga, mis sundis

neid enesesse uskuma, sest seda korrutati pidevalt. Tegelikult püüti kogu aeg parandada nende sügavamat sisemust. Nii et mõne aja pärast hakkasid nad endasse uskuma”. Kõik see oli hädavajalik, järjekindel ja tõhus, kuid ükski saavutus ei tulnud üleöö.

Ükski organisatsioon, mida me oma töös kirjeldasime, ei esindanud vaid lühiajalist edulugu. Kõikide puhul oli oluline jätkusuutlik areng. Kõik kõnealusel uuringus osalenud koolid parandasid õpitulemusi mitte kiire ülesupitamise abil, mille korral õpetatakse lapsi spetsiaalselt testideks või töötatakse üksnes eksamite läbimise nimel, vaid muutes õpetamist ja õppimist autentsel viisil ja kaasates õpilasi palju põhjalikumalt õppetöösse.

Meie uuringus osalenud koolidel oli ette näidata muljetavaldav nimekiri koolist välja kasvanud juhtidest, seega tõi meeskonnatöö nii käegakatsutavaid kui ka sümboolseid hüvesid. Häid tulemusi saavutavates organisatsioonides ei tee inimesed oma ülesannete täitmiseks lihtsalt meeskonnasisest koostööd, vaid elavad ja kasvavad tervikliku kogukonnana.

## Kokkuvõte

Tulemuslikku juhtimist ei ole võimalik ajaraamideta liigitada mingi ühe juhtimisstiili alla, kirjeldada ühe omadussõnaga või piiritleda ühe pika nimekirjana erinevatest oskustest. Tulemusliku juhtimise tõeline olemus peitub pigem selle võimes muutuda, kohanduda ja levida ajas vastavalt sellele, kuidas organisatsioon areneb ja kuidas olud nõuavad. Üle ootuste tulemuslik juhtimine on lugu, millest räägitakse veel kaua, mitte nagu mõni juhtimisstiil või tegevuste kontrollnimekiri. See seisneb võimes sulandada kokku mitmeid juhtimisstiile ja tegevusi, et moodustuks integreeritud ja enesekindlust väljendav tervik, mis võib inimesi motiveerida, tuua nad kokku ja neid omavahel ühendada millekski enamaks, kui nad ise suudaksid, ja seda kõike ühise heaolu nimel (Daft & Lengel, 2000).

Milline on järgmine samm Eesti juhtimise ja muudatuste trajektooris? Kas juhtimisstrateegiad, mis on teda juba nii kaugele aidanud, on piisavalt tõhusad, et upitada riiklik haridussüsteem järgmisele tasandile? Süsteem on olnud tõhus ja matemaatikateadmiste puhul on see kindlasti andnud parimaid tulemusi maailmas. Mida vajab Eesti nüüd, et tulla toime vaesusega ja edendada heaolu? Eesti juhtimist on iseloomustatud kui sisukat ja koostööaldist, vähemalt kaks aastat tagasi oli see nii. Kas Eesti juhid suudavad ka tulevikus enda koostatud arengukavade alusel juhtimist tõhusalt delegerida ja ühest generatsioonist teiseni vastu pidada? Üks asi on saavutada üle ootuste häid tulemusi ühel korral. Palju keerulisem on *jäädagi* üle ootuste häid tulemusi saavutama.

## Kasutatud kirjandus

- Alas, R., Tafel, K., & Tuulik, K. (2007). Leadership style during transition in society: Case of Estonia. *Problems and Perspectives in Management*, 5(1), 50–60.
- Arreguin-Toft, I. (2001). How the weak win wars: A theory of asymmetric conflict. *International Security*, 26(1), 93–128. doi: <http://dx.doi.org/10.1162/016228801753212868>
- Borman, G. D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., MacIver, M., Stringfield, S., & Ross, S. (2000). *Four models of school improvement*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Calkins, A., Guenther, W., Belfiore, G., & Lash, D. (2007). *The turnaround challenge: Why America's best opportunity to dramatically improve student achievement lies in our worst-performing schools*. *Mass Insight Education (NJ1)*. Retrieved from [http://www.oxydiane.net/IMG/pdf\\_TheTurnaroundChallenge\\_MainReport.pdf](http://www.oxydiane.net/IMG/pdf_TheTurnaroundChallenge_MainReport.pdf).
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403–420. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131880802499894>
- Christensen, C. M. (2013). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (2000). *Fusion leadership: Unlocking the subtle forces that change people and organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409–424. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600743483>
- How did Estonia become a leader in technology? (2013, July). *The Economist explains*. Retrieved from <http://www.economist.com/blogs/economist-explains/2013/07/economist-explains-21>.
- Kannapel, P. J., Clements, S. K., Taylor, D., & Hibpshman, T. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools. A report of the Prichard Committee for Academic Excellence*. Retrieved from <http://www.prichardcommittee.org/wp-content/uploads/2013/02/Inside-the-Black-Box.pdf>.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. A. Riley & K. Seashore Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform: International perspectives* (pp. 50–66). Oxon, New York: RoutledgeFalmer.

- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>.
- OECD (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science* (Vol. 1, Rev. ed.). OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>.
- Olson, P. (2012). *Why Estonia has started teaching its first-graders to code*. Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/parmyolson/2012/09/06/why-estonia-has-started-teaching-its-first-graders-to-code/>.
- Picucci, A. C., Brownson, A., Kahlert, R., & Sobel, A. (2002). *Driven to succeed: High-performing, high-poverty, turnaround middle schools. Volume I: Cross-case analysis of high-performing, high-poverty, turnaround middle schools*. Austin: The University of Texas at Austin.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). *The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse*. Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 7–11, 2006.
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership* (Vol. 8). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Supovitz, J. A., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31–56.  
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1094670509353043>
- UNICEF Office of Research (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview. Innocenti Report Card 11*. Florence: UNICEF Office of Research.
- Winter, S. G. (2003). Understanding dynamic capabilities. *Strategic Management Journal*, 24(10), 991–995. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/smj.318>
- Wise Channel (2014). *PISA rankings: Estonia on the upgrade* [video file]. Available from [http://youtu.be/9\\_uHF2H0NyI](http://youtu.be/9_uHF2H0NyI).