

Õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid kooli arengueesmärkide elluviimisel Eesti üldhariduskoolide näitel

Kätlin Vanari¹, Kristiina Poll^a, Eve Eisenschmidt^a

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Kooli arengueesmärkide elluviimisel on oluline roll kooli õppekavaarendusel, kuid pole teada, kuivõrd organisatsiooni tegevusmuutused arengukava ja õppekava seoseid toetavad. Uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas toetavad kooli õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid kooli arengueesmärkide elluviimist. Uurisime, (1) millised on kooli õppekavaarendusega seotud arengueesmärgid; (2) kuidas mõistab juhtmeeskond õppekava kooli arengueesmärkide elluviimisel; ja (3) millised õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid on koolis kujunenud. Seitsme kooli juhtumiuuringu põhjal selgus, et arengueesmärkides domineerivad õppekava rakendamise eesmärgid ja õppekava hindamine on vähesel määral eesmärgistatud. Kooli juhtmeeskondade arusaamades on segadus õppekava rollist kooliarenduses. Uuritud koolides on õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid, mis tagavad ülesannete delegeerimise. Samas ei toimi õpetajate koostöö õppekavaarenduses piisavalt.

Võtmesõnad: õppekava, eestvedamine, organisatsiooni rutiin, eesmärgid

Sissejuhatus

Eesti koolid on viimastel aastakümnetel saanud suurema otsustusõiguse, kuidas juhtida õppe- ja kasvatusprotsessi (Kukemelk & Kitsing, 2020). Alates 1996. aastast on üheks põhimõtteks olnud, et koolid lähtuvad oma õppekava koostades riiklikust õppekavast ja teevad kooli omapära rõhutamiseks valikuid mitmes õppekava osas (näiteks valikained, hindamise korraldus jt) (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Viirpalu *et al.*, 2014). Seega on kooli õppekaval oluline

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; katlin.vanari@tlu.ee.

roll kooliarenduses ning kooli omapärast ja kogukonnast lähtudes seatakse siht õppimisele ja õpetamisele. Kooli õppekava arendamine on suurendanud õpetajate mõju õppekavaarendajana ja hariduspoliitika kujundajana (Mikser *et al.*, 2016). Samas on täheldatud, et Eesti hariduspoliitika suunab koolijuhte otsima uuenduslikke lahendusi, mis ei ole seotud õppekavaga (Eisenschmidt *et al.*, 2021). Murekoht on ka, et pigem õpitulemustele orienteerituse tõttu ei näe õpetajad kooli õppekava koostöökohana (Mikser *et al.*, 2023) ja õpetajatel ei ole õppekava suhtes tugevat omanikutunnet (Viirpalu *et al.*, 2022).

Haridusjuhtimise nüüdisaegsed käsitused rõhutavad eestvedamise olulisust kooliarenduse sihi seadmisel, kus keskmiselt on õppekava ja õpetamine (Leithwood *et al.*, 2020). Ometi ei ole selge, kuidas avaldub sidus sihiseade õppimise ja õpetamise täiustamiseks koolijuhtide igapäevategevustes (Vanari & Eisen-schmidt, 2022). Meyer jt (2020) on pidanud seniste uuringute kitsaskohaks keskendumist koolide eesmärgiseade uurimisele ja eesmärgi elluviimiseks vajalike tegevuste tähelepanuta jätmist. Liljenbergi & Nordholmi (2017) uuring näitab, et koolijuhid ei oska luua rutiine õppimise ja õpetamise toetamiseks ega õpetajate kaasamiseks kooliarendusse. Samas struktureerivad organisatsiooni rutiinid kooli igapäevaseid tegevusi ning annavad raami ja fookuse koolijuhtide ja õpetajate omavahelisele tööle (Wolthuis *et al.*, 2021). Kahjuks on vähe teada, milliste rutiinide abil koolijuhid töötavad, et tagada meeskonna panus eesmärkide elluviimisesse.

Õppekavaarendus on katkematu tsükkel õppekava koostamisest, rakendamisest ja seirest (Bradley *et al.*, 2017). Ometi on Handelzaltsi (2019) hinnangul vähe uuritud õppekavaarendust õpetajate meeskondades ning nii ei ole teada, millised tegevused ja tingimused on vajalikud mõtestatud ja tulemuslikuks tööks. Eesti kontekstis on omad väljakutsed, näiteks ei ole Viirpalu jt (2014) arvates koolijuhtide roll õppekavaarenduses selge. Enamasti juhib õppekavaarendust koolis õppejuht, kelle jaoks on peamine kooli õppekava vastavus riiklikule õppekavale (Kõiv *et al.*, 2013). Varasemast uuringust selgus, et direktorid tajuvad survet näidata kooli uuendusmeelsena ja neil on keeruline kaasata õpetajaid kooliarendusse (Eisenschmidt *et al.*, 2021), kuna õpetajad näevad enda ülesannet peamiselt ainekavade koostamises (Vanari *et al.*, 2021; Viirpalu *et al.*, 2022).

Artikli autoritel ei ole teada Eestis läbi viidud uuringuid, mis käsitlevad kooli toimimist õppekavaarendusega seotud arengueesmärkide elluviimisel. Siinse uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas kooli juhtmeeskonna arvates õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid kooli arengueesmärkide elluviimist toetavad.

Kooli arengueesmärgid kooliarenduse lähtekohana

Kooli järjepideva arengu tagamiseks koostatakse kooli arengukava, kus määratakse kooli arengueesmärgid, mille täitmist hinnatakse pideva sisehindamise käigus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Kooli sihiseade kajastab seda, mida kool soovib saavutada, ja selleks kirjeldatakse kooli missiooni, visiooni ja arengueesmärke (Vanari & Eisenschmidt, 2022). Erinevalt missioonist ja visioonist on arengueesmärgid kooliarenduse kitsam siht või suund (Meyer *et al.*, 2020). Kooli arengueesmärkide fookus võib olla koolielu mitmel tahul: õppimise ja õpetamise täiustamine (Caputo & Rastelli, 2014; Robinson & Gray, 2019; Sinnema & Robinson, 2012), õpetajate professionaalne areng (Caputo & Rastelli, 2014; Sinnema & Robinson, 2012), kooli taristu ja finantsaruandlus, lastevanemate ja kogukonna kaasamine (Alua, 2016; Caputo & Rastelli, 2014). Eesti koolide arengukavade analüüs näitas, et õppimise ja õpetamisega on seotud üksnes kolmandik arengueesmärke ning sageli domineerivad koostöösuhete, juhtimise ja eestvedamise ning ressurssidega seotud eesmärgid (Vanari & Eisenschmidt, 2022). Seega kajastavad Eesti koolide arengukavades seotud eesmärgid õppekavaarendust vähesel määral.

Kooli arengueesmärgid ei toimi eraldiseivate ülesannetena, vaid need peaksid integreerima kooli eri tasandite alaeesmärke selliselt, et ainevaldkondlikud meeskonnad või teised õpetajate rühmad ning ka õpetajad individuaalselt tegutseksid koordineeritult eesmärkide saavutamise nimel (Robinson & Gray, 2019; Sinnema & Robinson, 2012;). Ka kooli õppekava töörühmades on õppekava muudatuste tegemisel oluline roll eesmärkide ühisel seadmisel (Binkhorst *et al.*, 2015). Robinson ja Gray (2019) sõnul on tähtis, et kooli eesmärgid motiveeriks pingutama neid, kelle tegevusest sõltub eesmärkide saavutamine, muidu jäävad need vaid sõnadeks.

Lisaks on arengukava rakendamisel veel aspekte, mis võivad kujuneda arengueesmärkide saavutamisel riskideks (Meyer *et al.*, 2020). Esiteks, arengueesmärgid võivad jääda saavutamata, kui eesmärgi fookus ei ole kooli meeskonna jaoks selge ja on palju erisuunalisi eesmärke (Meyer *et al.*, 2020). Varasemast uuringust ilmnes, et Eesti kooli arengukavu iseloomustab arengueesmärkide arvukus (Vanari & Eisenschmidt, 2022). Teiseks on raske arengueesmärke täita, kui puuduvad seirevahendid, mille abil eesmärkide saavutamist hinnata. Asjakohased andmekogumisvahendid ja regulaarsed meeskonnaarutelud annavad tagasisidet edenemise kohta (Meyer *et al.*, 2020). Samas ei ole Eesti õpetajate arvates kooli tasandi tulemuste hindamisel seost nende kogutud andmetega õppimise ja õpetamise kohta (Rääk *et al.*, 2021). Kolmandaks kitsaskohaks võib osutuda konkreetse tegevuskava puudumine, mistõttu ei tea arengukava rakendajad selgelt, millised tegevused on vajalikud (Bendikson *et al.*, 2020; Meyer

et al., 2020). Ka Eesti koolid on seadnud arengukavas endale valdavalt ebamääraseid eesmärke (Vanari & Eisenschmidt, 2022). Neljandaks riskiks arengueesmärkide saavutamisel on direktori vähene toetus kooli keskastmejuhtidele, näiteks kooliastme või ainevaldkonna juhtidele (Meyer *et al.*, 2020). Keskastmejuhtidel on oluline ülesanne aidata õpetajatel mõista arengueesmärkide seost igapäevatööga, kuid sageli ei kaasata õpetajaid neid eesmärke mõtestavatesse aruteludesse ja koolijuhid eeldavad neilt pigem delegeeritud ülesannete täitmist (Lipscombe *et al.*, 2021; Meyer *et al.*, 2020). Seega on oluline, et koolis seataks õppekavaarendusele selged õppimist ja õpetamist täiustavad ja toetavad arengueesmärgid ning välditaks riske nende poole liikumisel.

Õppekavaarenduse eestvedamine kooliarenduses

Õppimis- ja õpetamisprotsessi täiustamise eesmärke silmas pidades on kooliarenduses tähtis õppekavaarenduse eestvedamine (ingl *curriculum leadership*). Selle kontseptsioonis on aja jooksul toimunud nihkumine detsentraliseerumise ja jagatud juhtimise poole, kus ühe isiku keskse juhtimise asemel on fookuses õpetajate koostöö ja ühised otsustusprotsessid (Wai-Yan Wan & Leung, 2022). Õppekava eestvedamisega tegelevad nii direktorid, õppejuhid, õpetajad kui ka koolivälised eksperdid. Erinevalt laiematest kooliarenduse teemadest, mis ei tundu sageli õpetajate otsese tegevuse jaoks asjakohased, pakub oma ainevaldkonnas õppeprotsessi tegelik kavandamine õpetajatele huvi (Handelzalts, 2019) ja suurendab nende valmisolekut panustada kooliarendusse. Kui õpetajal on omanikutunne õppekava suhtes, siis ei ole ta üksnes õppekava kasutaja, vaid ka õppekavaarendaja (Mikser *et al.*, 2016). Nii ei ole õppekavaarenduse eestvedamiseks ühte ja ainuõiget mudelit.

Õppekavaarenduse eestvedamine on õpetajate, koolijuhtide ja tugipersonali kaasamine haridusmuutuste dünaamilisse protsessi, kus jagatud juhtimise abil tehakse otsused õppekorralduse ning õpetamis- ja hindamistegevuste kohta nii klassiruumi, kooli kui ka haridussüsteemi tasandil (Harris *et al.*, 2020; Soini *et al.*, 2022; Wai-Yan Wan & Leung, 2022). Wai-Yan Wan ja Leung (2022) on esitanud kolm käsitusviisi, kuidas õppekava eestvedamist mõtestada. Individuaalse eestvedaja käsitus on põhiohk üksikul eestvedajal, kelle disainitud õppekava peavad teised järgima ja ettenähtud ülesandeid täitma (Wai-Yan Wan & Leung, 2022). Õppekavaarenduse eestvedajad ei ole enamasti juhtkonna liikmed, kellel on pigem kaudne mõju õppimisele ja õpetamisele (Ho, 2010). Teises käsitus, kus õppekavaarenduse eestvedamist nähakse hierarhilisena, on olulisel kohal struktuur ja suhted õppekavaga seotud otsuste tegemisel. Õpetajad arvestavad, et õppekavaga seotud otsuste tegemisel toimub lineaarne otsustusahel, ja nad on valmis avaldama arvamust kitsastes küsimustes, mida eestvedajad neile

püstitavad (Wai-Yan Wan & Leung, 2022). Koolides tegutsevad keskastmejuhtidena ka ainevaldkonna juhid, kes täidavad juhtkonna ja õpetajate vahel mitmeid õppekavaarendusega seotud formaalseid ülesandeid (Chow, 2016; Lipscombe *et al.*, 2021). Kolmandas käsituses on kesksel kohal võrgustik, kus õpetajatel, ainevaldkonna juhtidel ja kooli juhtkonnal on omavahel mitu kokkupuutepunkti, mis loovad võimalusi õpetamisega seotud ideesid jagada, arutada ja kujundada ühiseid plaane õpetajate tööstaažist või formaalsest positsioonist sõltumata (Wai-Yan Wan & Leung, 2022). Koolisisesele võrgustikule aitavad kaasa ainevaldkondade formaalselt määratud eestvedajad, kuna nad loovad olulised eeldused omavahelise suhtluse kujunemiseks ja vajaliku informatsiooni jagamiseks (Spillane & Hopkins, 2013). Formaalsed struktuurid loovad võimalusi õppekava ja õpetamisega seotud suhtluseks õpetajate vahel ning toovad ka juhid nende arutelude juurde.

Õppekavaarenduses osalemine tähendab õpetajatele panustamist õppekava kolmes funktsioonis: õppekava koostamine, õppekava rakendamine õpetamise ja juhendamise kaudu ning õppekava hindamine (Glatthorn *et al.*, 2006). Kooliarendust ei toimu, kui õppekava funktsioone käsitletakse õppekavaarenduse eestvedamisel eraldiseisvatena (Deng, 2010) või unustatakse tegeleda kõigi kolmega.

Esmalt eeldab õppekavaarenduse eestvedamine teadmist sellest, kuidas õppekava koostatakse (Bradley *et al.*, 2017). See on iteratiivne protsess, kus teadmised disainiprotseduuridest ja õppekava kvaliteedi indikaatoritest põimuvad sotsiaalpoliitiliste huvide ning huvigruppide ootustega (Voogt *et al.*, 2019). Õppekava arendusrühmas on oluline tagada individuaalsete, grupi ja kooli üldiste eesmärkide sidusus (Binkhorst *et al.*, 2015). Õppekava koostamisega samal ajal toimuvad nii õppekava disain kui ka dokumendi kirjutamine ning nii jääb vaid piiratud aeg aruteludeks õppekava eesmärkide ja nende põhjenduste üle (Handelzalts, 2019). On leitud, et õpetajate hinnangul on need arutelud abstraktsed ja keerulised ning leiavad aset juhuslikult (Handelzalts, 2019). Õpetajad ei oska õppekava koostamisel välja pakkuda alternatiivseid lahendusi sellele, millise õppekava järgi õpetamiseks on nad ette valmistatud (Viirpalu *et al.*, 2014). Ometi hindavad nad koostöökogemust õppekavaarenduses positiivselt (Viirpalu *et al.*, 2014). Voogt jt (2019) rõhutavad, et õppekavaarenduse eestvedamisel ei tohi kinni jääda õppekava koostöisesse disainimisse ja peab mõtlema ka õppekava rakendamisele.

Teiseks, õppekava koostamise käigus kokkulepitud muutuste jõudmine klassiruumi saab teoks õppekava rakendamisel, kus õpetajatele on abiks suunised, juhendid ja muud õppekava materjalid (Krull, 2020; Vanari *et al.*, 2021). Õpikuid peetakse sageli peamiseks vahendiks, mille kaudu viia ellu haridusmuutus, kuna need pakuvad õpetajatele konkreetseid soovitusi ja tuge õppekava

rakendamiseks klassiruumis (Voogt *et al.*, 2019). Õppekava materjalide loomine on kooli tasandi arendustegevus, mida õpetajad teevad kogu kooliga, koostöögrupis või individuaalselt (Priestley *et al.*, 2021). Lisaks mõjutab õpetajate tegevust õppekava rakendamisel nende koostöine õppimine, mille tulemusel kohandatakse õppekava materjale oma õpilaste ja kontekstiga sobivaks.

Kolmandaks, õppekava seire ja hindamise protsessis antakse hinnang õppekava rakendamisele ehk laiemalt õppe-eesmärkide saavutamisele. See peab tuginema nii õppekava koostamisele kui ka rakendamisele (Bradley *et al.*, 2017), kuid eristub õpitulemuste väljaselgitamisest (Krull, 2020). Õppekava hindamine võib hõlmata näiteks õppekava ulatuse ja toimimise laiaulatuslikku analüüsi kõigis ainetes või konkreetse aine õppimiseks mõeldud õpiku hindamist, kuid kõige levinum on hinnanguliste järelduste tegemine õppe-eesmärkide saavutamise kohta (Krull, 2020). Handelzaltsi (2019) uurimistööl on näidanud, et õppekava arendusrühmades pööratakse õppekava rakendamise hindamisele vähe tähelepanu.

Õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid kooli arengueesmärkide elluviimisel

Õppekavaarenduse eestvedamine vajab süsteemsust ja järjepidevust igapäevastes tegevustes, millele aitavad kaasa organisatsiooni rutiinid. Organisatsiooni rutiinid on teoreetiline käsitlus, mis aitab mõista organisatsiooni toimimise mustreid (Wolthuis *et al.*, 2021). Feldman ja Pentland (2003, lk 95) defineerivad rutiini kui korduvat ja äratuntavat mustrit omavahel seotud tegevustes, kuhu on kaasatud mitmeid tegutsejaid. Nii saab koolis eristada mitmeid rutiine õpetajate ja koolijuhtide tegevustes ning oluline on mõista, milliseid aspekte kooliarenduses olemasolevad rutiinid toetavad. See artikkel keskendub õppekavaarenduse eestvedamise rutiinidele, mis iseloomustavad eestvedajate korduvaid toimimismustreid õppekava koostamisel, rakendamisel ja hindamisel. Need rutiinid eristuvad selle poolest, millised käsitlusviisid õppekavaarenduse eestvedamiseks on koolis valdavad: tegemist võib olla individuaalse, hierarhilise või võrgustikupõhise lähenemisega.

Organisatsiooni rutiinide teoreetilise käsituse põhjal on neil määrav roll haridusmuutuste rakendamisel, kuna ühelt poolt annavad rutiinid piiratud aja tingimustes protsessidele struktuuri ja teiselt poolt aitavad lahendada keerukaid probleeme (Maag Merki *et al.*, 2022). Kui uus idee muutub osaks formaalsest struktuurist, siis järgivad õpetajad seda oma tegevuses ja võtavad omaks idees sisalduvad arusaamad. Liljenbergi jt (2017) uuring osutas, et koolijuhid rakendavad kooliarenduses vähesel määral hästi disainitud rutiine, mis aitavad koolijuhil toetada õppimist ja õpetamist ning koostööd õpetajate meeskondadega.

Organisatsiooni rutiinide käsituse abil on varem uuritud, kuidas on koolis püütud hariduspoliitiliste otsuste rakendamiseks mõjutada õpetajate tegevusmustreid, viies sisse uusi rutiine (Andersson, 2022). Ka kooli arengueesmärkide elluviimisel on vaja kujundada tegevusmustreid ehk rutiine, mida koolijuhid ja õpetajad peaksid järgima. Nii aitab kooli kui organisatsiooni rutiinide uurimine tundma õppida koolide toimimist, sealhulgas seda, kuidas koolijuhid ja õpetajad arengueesmärkide elluviimise nimel tegutsevad ning kuidas õppekavaarenduse käigus selleks sobivad viisid leitakse.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Õppimise ja õpetamise täiustamiseks koolis on oluline õppekavaarenduse eestvedamine. Siinse uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas toetavad õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid kooli arengueesmärkide elluviimist. Selleks on püstitatud kolm uurimisküsimust.

- 1) Millised on kooli õppekavaarendusega seotud arengueesmärgid?
- 2) Kuidas mõistab kooli juhtmeeskond õppekava kooli arengueesmärkide elluviimisel?
- 3) Millised õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid on koolis kujunenud?

Metoodika

Töö eesmärgi saavutamiseks tegime juhtumiuuringu seitsmes koolis. Õppekavaarenduse uurimiseks kasutasime erinevaid andmekogumisviise, näiteks individuaal- ja grüpiintervjuud ja dokumendid, ning mitmeetapilist kvalitatiivset sisuanalüüsi. Juhtumiuuring sobib siis, kui on keeruline eristada nähtust ja konteksti (Yin, 2003). Ka siinses uuringus on õppekavaarendus tihedalt seotud konkreetse kooli kontekstiga.

Valim

Valimi moodustasime kahes etapis. Valisime uuringusse juhtumid mitmeetapilise kombineeritud meetodi alusel. Kasutasime Vanari ja Eisenschmidti (2022) uuringu käigus koostatud andmebaasi, kuhu kuulusid 56 tüüpilist Eesti kooli, mis olid oma arengukava põhjal grüpeeritud sihiseade eri tüüpidesse (tabel 1). Igast grüpist valisime eesmärgistatult 1–2 kooli, arvestades grüpi kuuluvate koolide arvuga. Koolid on tähistatud ühe suurtähega, näiteks kool H, kool N jt. Koolide valikuga ei taotle me uurimistulemuste üldistatavust kõikidele Eesti koolidele. Koolid esindavad juhtumitena erinevaid olusid õppekavaarenduse eestvedamisel. Nii aitab see mõista ka kujunenud rutiine

eri kontekstis (Stake, 1995). Vaadeldud koolide tüüp, asukoht ning õpilaste ja õpetajate arv erinesid, kuid kõik olid eestikeelse õppekeelega munitsipaalkoolid. Tabelis 1 ja järgnevas tekstis on esitatud iga kool eraldi juhtumina.

Tabel 1. Juhtumiuuringus osalevate koolide tunnused

	Õpilaste arv 2021/22. õa-l	Õpetajate arv 2021/22. õa-l	Koolitüüp	Sihiseade tüüp (Vanari <i>et al.</i> , 2022) arengukava põhjal
Kool H	251–300	üle 51	Põhikool linnas	Lootustandev arendaja, kelle missioon, visioon ja eesmärgid on suunatud õppimisele, kuid enamiku moodustavad ebamäärased eesmärgid
Kool N	alla 150	alla 20	Põhikool maal	Lootustandev arendaja
Kool J	201–250	alla 20	Põhikool maal	Segaduses olija, kelle missioon ja visioon on õppimisest, kuid eesmärkidest moodustab enamiku juhtimisega seonduv
Kool L	151–200	alla 20	Põhikool maal	Segaduses olija
Kool M	üle 700	üle 51	Gümnaasium (1.–12. kl) linnas	Saavutaja, kelle missioon, visioon ja eesmärgid ei ole õppimisest ning enamiku moodustavad spetsiifilised eesmärgid
Kool R	üle 700	üle 51	Gümnaasium (10.–12. kl) linnas	Allaandja, kelle missioon, visioon ja eesmärgid ei ole õppimisest ning enamiku moodustavad ebamäärased eesmärgid
Kool S	201–250	21–50	Põhikool linnas	Allaandja

Teises etapis võttis esimene autor koolijuhtidega e-posti teel ühendust ja tegi ettepaneku osaleda uuringus kahe intervjuuga. Koolijuhid olid esmaseks kontaktiks, kuna nende ülesanded on seotud arengu- ja õppekavaga ning nad korraldavad kooli tööd. Kõik koolijuhid nõustusid intervjuuga ja nimetasid oma kooli õppekavaarenduse olulised isikud, kellega teha teine intervjuu. Nii kujunes kooli juhtkondade² valim lumepallitehnika abil, mis Frey (2018) kohaselt tagab asjakohase kogemusega inimeste osaluse uuringus. Selline

² Kooli juhtkond on siinses uuringus tinglik nimetus ega osuta üksüheselt formaalsele juhtkonnale, kuna ametlik juhtkond ei ole iga juhtumi puhul asjakohaseim.

valimi moodustamine võtab arvesse kriitikat, et kooli arengueesmärkide kohta tehtud varasemates uuringutes keskendutakse enamasti üksnes koolijuhi vaatenurgale (Bendikson *et al.*, 2020). Samas on organisatsiooni rutiinide uurimisel lumepallitehnikat ka varem kasutatud (nt Andersson, 2022), kuna see tagab eri rollide vaatenurkade esindatuse. Osalejad kaasati uuringusse vabatahtlikult ning nad kinnitasid informeeritud ja teadlikku nõustumist uuringus osaleda nii e-postiga kui ka intervjuu alguses suuliselt.

Andmete kogumine

Andmeid koguti 2021/2022. õppeaastal septembrist maini. Iga juhtumi tundma õppimiseks kasutasime kaht liiki andmeid: poolstruktureeritud intervjuusid ja dokumente (tabel 2). Intervjuudel osales kokku 39 töötajat kooli eri ametikohtadelt (direktor, õppejuht, arendusjuht, huvijuht, HEV-koordinaator, õpetaja jne). Lisaks töötasime läbi 14 kooli arengukava ja õppekava dokumenti, mis on koostatud aastatel 2016–2021.

Tabel 2. Andmeallikad

Juhtumid	kool H	kool J	kool L	kool M	kool N	kool R	kool S
Koolijuhi intervjuul osalejad	1	1	1	1	1	1	2
Kooli juhtmeeskonna intervjuul osalejad	6	5	4	4	4	4	5
sh juhtkonna esindajad	2	2	1	3	1	2	1
sh õpetajad	2	3	2	1	2	2	3
sh tugispetsialistid	2	–	1	0	1	–	1
Kooli arengukava periood	2017– 2021	2019– 2022	2019– 2023	2020– 2023	2021– 2025	2022– 2024	2015– 2026
Kooli õppekava kinnitamise aasta	2020	2021	2020	2021	2019	2021	2015

Intervjuud

Poolstruktureeritud intervjuud võimaldavad koguda uurimishuvist lähtuvaid andmeid ning jätavad samas intervjuueeritavatele vabaduse kasutada neile olulisi kirjeldusi ja selgitusi (Given, 2008). Koolijuhtidega tehti individuaalsed intervjuud ja teiste õppekavaarenduse oluliste isikutega gruppintervjuud.

Poolstruktureeritud intervjuud tegi esimene autor individuaalselt seitsme direktoriga nii füüsilisel kohtumisel (kolm koolijuhti) kui ka virtuaalselt Zoomi keskkonnas (neli koolijuhti). Direktoriga tehtud intervjuud on tähistatud vastavalt

KH_J, KL_J jne. Pärast koolijuhiga toimunud intervjuud leppis uurija kokku, kuidas grüpiintervjuudest osalejaid teavitada ja intervjuud läbi viia. Uurija edastas fookusgrupi eesmärgi, teemade ja korralduse kohta selgituse kas otse osalejate e-posti aadressile või koolijuhile, kes edastas info osalejatele ise. Grupiintervjuude eesmärk oli saada osalejatelt kinnitust koolijuhiga tehtud intervjuu põhjal tuvastatud rutiinidele. Wolthuis jt (2021) peavad osalejate kinnitust (ingl *member checking*) oluliseks vahendiks, mille abil tagada rutiinide uurimisel usaldusväärsus. Grupiintervjuudel osales 2–6 inimest. Grupiintervjuud toimusid nii füüsilisel kohtumisel koolis kohapeal (neljas koolis) kui ka virtuaalselt (kolmes koolis). Grupiintervjuudel osalejate tähised on KH_O1, KH_O2 jne. Intervjuude aluseks oli artikli autorite koostatud poolstruktureeritud küsimustik, kus küsimused jagunesid kolme teema ümber: kooli arengueesmärgid ja arengukava, õppekava muudatused ja arendus ning õppekava hindamise ja sisehindamise korraldus koolis. Intervjuud kestsid 22–97 minutit (keskmiselt 64 minutit).

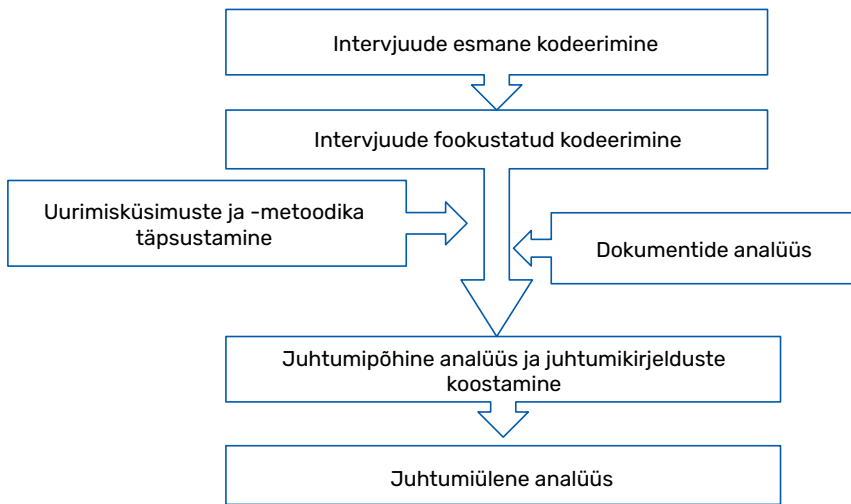
Dokumendid

Lisaks intervjuudele kuulusid iga juhtumi kohta loodud andmestikku kooli kodulehel avaldatud arengukava ja õppekava (tabel 2), mis on tähistatud vastavalt D1 ja D2 ning kasutatud tekstis koos kooli tähisega (nt KH_D1). Dokumendid annavad uurijatele olulist infot uuritava konteksti kohta ja võimaldavad andmeid intervjuudest saadud andmetega kõrvutada (Tight, 2019). Mõnel intervjuul vaadati dokumente koos intervjuueerijaga, et saada kinnitust ühisele arusaamale, millele vestluse käigus osutati. Autorid kaalusid dokumendina kasutada ka koolide sisehindamise aruandeid, kuid esmase tutvumise põhjal leiti, et need ei anna uurimisküsimustele vastamiseks lisainfot.

Uuringu tegemisel järgisime hea teadustava põhimõtteid (2023). Uuringus osalejaid olid informeeritud uuringu eesmärgist, oma õigustest ja võimalusest uuringus osalemisest loobuda. Jälgisime, et uuringus osalejate kohta kogutud ja analüüsitud info oleks kasutatud üldistatud kujul ning osalejad ei oleks identifitseeritavad. Selleks salvestati kõik intervjuude transkriptsioonid kodeerituna, koolide nimed on teada vaid esimesele autorile.

Andmete analüüs

Andmete analüüsimisel kasutasime mitmeetapilist kvalitatiivset sisuanalüüsi (joonis 1).



Joonis 1. Andmete analüüsi etapid.

Esimeses etapis lugesid kaks uurijat intervjuude transkriptsioone, et märgata ja mõista kooli arengueesmärkide ja õppekavaarendusega seotud protsesse ja nende tähendust. Seejärel kodeerisid kaks uurijat intervjuutekstid ja tähistasid need tekstiosad, mis käsitlevad õppekava ja arengukavaga seonduvat. Järgmise sammuna keskendusime tähistatud intervjuu osade fookustatud kodeerimisele, mille käigus loodi esmased koodid ja kategooriad. Pärast esmaste koodide ja kategooriate kujunemist täpsustasime uurimisküsimusi. Kolmandas etapis viisime läbi juhtumipõhise analüüsi, kus esimene ja teine autor koostasid eraldiseisvalt iga juhtumi kohta juhtumikirjeldused, kasutades täpsustatud kategooriaid ja alakategooriaid (tabel 3). Selle jaoks koondati dokumentidest asjakohane info ja esimese uurimisküsimuse puhul loendati täiendavalt alakategooriatesse kuuluvate eesmärkide arv. Esimese uurimisküsimuse kohta loime kategooriaid ja alakategooriaid deduktiivselt, lähtudes Bradley *et al.*, (2017) õppekava funktsioonidest; teise uurimisküsimuse korral kasutasime induktiivset lähenemist ning kolmandas uurimisküsimuses tuginesime Bradley jt (2017) õppekava funktsioonidele ning Wai-Yan Wani ja Leungi (2022) õppekavaarenduse eestvedamise käsitustele. Juhtumikirjeldused andsid ülevaate kooli arengueesmärkidest, kooli juhtmeeskondade arusaamadest õppekava kohta ja õppekavaarenduse eestvedamise rutiinidest. Pärast esmase kirjelduse koostamist arutati juhtumite sisu artikli kolmanda autoriga ning vajaduse korral tehti muudatusi, kuni jõuti konsensuseni. Analüüsi viimases etapis ehk juhtumiüleles analüüsis võeti aluseks eelnenud etapis kujunenud koodid, mille nimetused ja sisu uuendati konsensuslikult ja mida rakendasid mitmikkodeerimisel nii esimene kui ka teine autor. Mitmikkodeerimise eesmärk oli toetada

uuritavatest juhtumitest ühise arusaama kujunemist ja refleksiooni erinevuste üle, et tagada kvalitatiivse analüüsi usaldusväärsus (O'Connor *et al.*, 2020). Kahe autori eraldiseisval kodeerimisel kasvas kokkulangevus kuni 80%-ni.

Tabel 3. Kategooriad ja alakategooriad koolipõhistes juhtumites

Uurimisküsimused	Kategooriad	Alakategooriad
Millised on kooli õppekavaarendusega seotud arengu-eesmärgid?	Õppekava koostamine	<ul style="list-style-type: none"> • Muudatused õppekava osades • Õppekava muudatuste oodatav tulemus • Õppekava muudatuste protsess
	Õppekava rakendamine	<ul style="list-style-type: none"> • Õppemeetodid • Õppesisu • Õpilaste hindamine • Tugiteenused • Õpetaja tegevus • Õppekorraldus
	Õppekava hindamine	<ul style="list-style-type: none"> • Eesmärgistamise rakendamine
Kuidas mõistab kooli juhtmeeskond õppekava kooli arengu-eesmärkide elluviimisel?	Arusaamad õppekavaarendusest	<ul style="list-style-type: none"> • Kooli tegevuse alus • Õpetaja tegevuse alus • Vähene mõju õpetaja tegevusele • Kommunikatsioonivahend • Juhtimisotsuste alus • Pidev muutumine
Millised õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid on kujunenud koolis?	Õppekava koostamine	<ul style="list-style-type: none"> • Individuaalne ülesandele orienteeritud • Hierarhiline ülesandele orienteeritud • Võrgustikupõhine ülesandele orienteeritud • Võrgustikupõhine suhetele orienteeritud
	Õppekava rakendamine	<ul style="list-style-type: none"> • Individuaalne ülesandele orienteeritud • Hierarhiline ülesandele orienteeritud • Võrgustikupõhine ülesandele orienteeritud • Võrgustikupõhine suhetele orienteeritud
	Õppekava hindamine	<ul style="list-style-type: none"> • Individuaalne ülesandele orienteeritud • Hierarhiline ülesandele orienteeritud • Võrgustikupõhine ülesandele orienteeritud • Võrgustikupõhine suhetele orienteeritud

Tulemused

Allpool anname ülevaate kooli õppekavaarendusega seotud arengueesmärkidest, kooli juhtkonna arusaamadest õppekava kohta ning koolides kujunenud õppekavaarenduse eestvedamise rutiinidest.

Kooli arengueesmärgid õppekavaarenduses

Esimese uurimisküsimusega selgitasime välja, millised on kooli õppekavaarenduse arengueesmärgid. Dokumentidest ja intervjuudest ilmses, et kooli arengueesmärgid kajastavad kõiki kolme õppekavaarenduse funktsiooni: koostamist, rakendamist ja hindamist.

Koolide arengukavades domineerisid eesmärgid, mis käsitlesid õppekava rakendamist (tabel 4). Eesmärkide arv varieerus seitsmest kuni üheksateistkümmeni. Eesmärgid kirjeldasid õppekavaga seonduvat erineval üldistusastmel ja grammatiliselt eri viisidel. Kõikjal oli õppekava rakendamise arengueesmärke rohkem kui õppekava koostamise või hindamise arengueesmärke. Samuti räägiti intervjuude käigus eelkõige nendest eesmärkidest, mis on seotud õppekava rakendamisega.

Tabel 4. Kooli õppekavaarendusega seotud arengueesmärgid arengukava ja intervjuude põhjal

	kool H	kool J	kool L	kool M	kool N	kool R	kool S
Arengukava eesmärgid õppekavaarenduses (kokku)	9	14	11	7	7	19	11
Õppekava koostamisega seotud eesmärgid							
Dokumentide põhjal	3	1	0	1	0	1	0
Näide	„Ainekavad on viidud vastavusse viie õppeperioodiga.” „Gümnaasiumiastme valikained ja õppesuunad vastavad rohkem õpilaste ootustele – eesmärk on, et õpilastel on gümnaasiumiastmes võimalus valida erinevate neid huvitavate õppesuundade ja valikainete vahel.”						
Intervjuude põhjal	0	0	0	0	0	x	0
Õppekava rakendamisega seotud eesmärgid							
Dokumentide põhjal	6	13	11	4	7	15	11
Näide	„Loodusainete õppimine on atraktiivne – eesmärk on, et loodusainete tunnid on õpilaste jaoks huvitavad ja elulised.” „Pädevuste tõstmiseks algatatakse ja viiakse läbi ainetevahelised projektid.”						
Intervjuude põhjal	x	x	x	x	x	x	x
Õppekava hindamisega seotud eesmärgid							
Dokumentide põhjal	0	0	0	2	0	3	0
Näide	„Riigieksamite õpetajate poolt püstitatakse klassile oodatavad tulemuspunktid ja õpilaste poolt püstitatakse isiklikud eesmärgid eksamiteks.”						
Intervjuude põhjal	0	0	0	0	x	0	0

Märkus: x tähistab intervjuu käigus mainimist

Arengukavas kirjeldatud **õppekava koostamisega** seotud eesmärgid erinesid kooliti. Nii võis kool arengukavas kirjeldada konkreetseid õppekava osasid (nt ainekavad, õppeperioodid jne) ja neis vajalikke muudatusi. Teiseks osutati õppekava muudatuse oodatavale tulemusele, kuid ei täpsustatud õppekava muudatuse konkreetset sisu. Nii ei selgu, mida tehakse selleks, et õppekava vastaks enam õpilaste ootustele või õppekava osad oleksid sidusamad.

„Gümnaasiumiastme valikained ja õppesuunad vastavad rohkem õpilaste ootustele.“ (KM_D1)

Oli ka juhtumeid, kus arengukava eesmärgid selgitasid pigem seda, kuidas õppekava muudatusi valdkondlikes töögruppides koostatakse.

Arengukava eesmärkide keskendumine **õppekava rakendamisele** oli kooskõlas kooli juhtkondade selgitustega selle kohta, mis on nende kooli peamine arendustegevus. Kõikides juhtumites mainiti arengueesmärkidena õppekava rakendamisega seonduvat: õppesisu, -meetodeid, -korraldust, hindamist, tugi-teenuseid, õpetaja tegevust ja oodatavat mõju õpilastele. Eesmärkide sõnas- tused on ebamäärased selles osas, kas tegemist on õppekavas juba kirjeldatud muutusega või aspektiga, mida õppekava dokumendis ei olegi vaja kirjeldada. Eesmärkide üldistusaste on väga erinev, kõikides õpetajate konkreetsest tege- vusest tunni planeerimisel kuni kõikidele õpilastele tagatava võimaluseni. Koolide arengueesmärgid kirjeldasid teemasid, mida soovitakse ühel või teisel viisil õppesisis käsitleda. Näiteks peetakse vajalikuks edasiõppimisvõimaluste tutvustamist või allikakriitilisust. Mitmes juhtumis nimetatakse eesmärgina õppemeetodites kavandatavaid muutusi, millega soovitakse enam toetada üld- pädevusi (nt õpioskusi), kasutada digivahendeid ja liikumisvõimalusi, pöörata enam rõhku eesmärgistamisele, tagasisidestamisele ning õppija aktiivsemale rollile.

„Nüüdisaegse õpikäsituse rakendumine, mis muudab õppemeetodid oluliselt mitmekesisemaks ning paindlikumaks, tuues fookusse õppija eripära ning vastutuse.“ (KN_D1)

Samuti kajastavad eesmärgid ootusi õpetajate tegevusele tundi kavandades, õppehaldussüsteemi infot sisestades või pärast koolitusel osalemist. Ees- märgid kirjeldavad konkreetseid õppekorralduslikke muutusi, mis puudutavad gruppide moodustamist teatud ainetes, puudujate arvestuses, tunni kestuses jne.

„Sellest õppeaastast on meil võib-olla tõesti kõige suurem muutus, et meil on 75-minutilised tunnid.“ (KN_O2)

Eraldi mainitakse selliste tugiteenuste nagu psühholoogilise ja karjääri-nõustamise võimaldamist. Õpilaste hindamisega seoses rõhutati mitmes juhtumis kujundavat hindamist, osutades sellele erinevate terminitega: sõnaline hindamine, õpilase arengut toetav hindamine, tagasisidestamine.

„On toimunud üleminek kirjeldavale sõnalisele hindamisele /.../ 1.–6. klassis.“
(KH_D1)

Mitmel juhul on eesmärkides kirja pandud õpilaste jaoks oodatav mõju, kuid ei ole täpsustatud, millised konkreetsete õppekava rakendamise seotud tegevused peaksid sellele kaasa aitama. Oodatava mõju kirjeldus sarnaneb üldise õppekava tasandi eesmärgiga või on see seotud konkreetse ainevaldkonnaga.

„Õpilaste võõrkeelteoskus, sh eesti keele oskus on senisest kõrgemal tasemel – eesmärk on tõsta õpilaste võõrkeelteoskuse taset.“ (KM_D1)

Nii suunavad õppekava rakendamise seotud arengueesmärgid õppekavaarendust erineval määral. Kõikide juhtumite puhul ilmneb ebaühtlus eesmärkide sisus, mis võivad kohati osutada väga konkreetsetele muutustele ja samas deklareerida väga üldsõnaliselt põhimõtteid, millest iga õpetaja peaks oma tegevuses lähtuma.

Õppekava hindamisega seotud eesmärgid enamikus juhtumites puuduvad. Arengukavad ega kooliarenduse eestvedajad ei räägi õppekava hindamise eesmärkidest. Erandiks on kool R, kus nii arengukava dokumendis kui ka kooliarenduse eestvedajate sõnul on kavas rakendada õpilaste ja aine tasandil eesmärgistamist selliselt, et see võimaldaks hiljem õppetegevuse tulemuslikkust hinnata.

„Riigieksamite õpetajate poolt püstitatakse klassile oodatavad tulemuspunktid ja õpilaste poolt püstitatakse isiklikud eesmärgid eksamiteks.“ (KR_J)

Lisaks mainivad kooli N juhtmeeskonna liikmed mitteametlikku seiret, kus juhtkond püüab arutelude käigus mõista, kas õpetajad on valmis kujundava hindamisega jätkama. Seega ei ole uuritud juhtumites õppekava hindamine arengueesmärkides olulisel kohal.

Kooli juhtmeeskonna arusaamad õppekavast kooli arengueesmärkide elluviimisel

Teise uurimisküsimusega soovisime teada saada, kuidas mõistab kooli juhtmeeskond õppekava kooli arengueesmärkide elluviimisel. Selgus, et kooli juhtkonna esindajad saavad õppekavast aru vastuoluliselt. Mõne juhtumi puhul olid

kooliarenduse eestvedajad seisukohal, et õppekava on kooliarenduses tähtis. Teisalt väljendati segadust, millisena käsitleda õppekava rolli. Õppekava tähenduse ja ülesande selgitamine on kahe kooli direktorile (KJ_J, KN_J) keeruline. Osa segadusest on tingitud riikliku õppekava mitmetasandilisest ja keerulisest struktuurist.

„Seal on küll õpiväljundid. Siis seal on teemad. Siis on veel midagi. Kõigepealt on need kooliastmepõhised õpiväljundid, siis kooli õppekavas tulevad ju veel klassipõhised õpiväljundid ja tihti on need samad.“ (KN_J)

Mõlema juhtumi puhul seostub segadus koolitüübiga. Väljendati ka seisukohta, et põhikoolis tuleb selgelt järgida riikliku õppekava raamistikku. Leitakse, et gümnaasiumis või kutsekoolis oleks õppekaval selgem funktsioon, kuna valikuvõimalusi on enam ja oodatav väljund on konkreetsem. Nii peetakse õppekava eelkõige hetkeolukorra kirjelduseks. Mõlema juhtumi puhul kajab ka õpetajate selgitustest vastu formaalne käsitlus, kus õppekava seostub eelkõige dokumendiga.

„Õppekava jaoks võid ju igalt poolt võtta ja maha kirjutada või kopeerida.“ (KL_O5)

„Ja nii juhtuski, et oli kellegi poolt tehtud ja kuskilt võetud.“ (KL_O1)

Nendes juhtumites ollakse oma kooli õppekava suhtes kriitilised, kuna arvatakse, et dokumendis on palju sisulisi kordusi, läbimõtlematult kirjutatud lauseid ning vormistuslikult on failis koos eri inimeste kirjutatud dokumendi osad. Samuti ei pea direktorid nende juhtumite puhul eriti kõrgeks õpetajate võimekust osaleda õppekavaarenduses, sest arvatakse, et õpetaja on huvitatud üksnes kitsalt oma ainega seotud küsimustest.

Tugev enesekriitika on omane ka teistele juhtumitele (kool M, kool S), kus koolijuhid tunnistavad, et nad pole koolis õppekavaarendusega süsteemselt seni tegeleenud ja nii ei lange koostatud õppekava kokku sellega, mida rakendatakse.

„Kooli õppekava ongi uuendamata. Meil on see olemas, aga ei vasta tege-
likkusele, mis päriselt teeme. Meil on õppekavas kirjas üks, aga tegelikult me
teeme rohkem.“ (KS_J2)

Nad tõdevad, et on prioriteediks pidanud teisi teemasid, mis koolielus plaanimatult lahendamist vajavad või mida koolivälised osapooled (nt koolipidaja, HTM) tõstavad. Samas tõdevad koolijuhid, et õppekava muutub oluliseks koolielu küsimustega tegelemisel, näiteks lastevanemate kaebuste lahendamisel ja varasemate õpingute tunnustamisel. Nii on nad püüdnud hakata koos

õpetajatega õppekava värskendama, kuna peavad ajakohast õppekava kooli nüüdisaegse õppeprotsessi üheks tunnuseks. Tõdetakse, et nii õpetajad kui ka koolijuhid peaksid muutma seniseid hoiakuid ja lähenemisviise kooli õppekavale.

„Et me oleme jõudnud selleni, et olenevalt sellest, kui hästi õpilaste jaoks õpetaja oma tööd eesmärgistab, seda rohkem ta peab ka ainekava vajalikuks. Aga kui ta tuleb kooli ja teeb õpiku lahti ja siis läheb koju, siis tal ei olegi ainekava nii väga vaja.“ (KM_J)

On ka eelnevast eristuva arusaamaga juhtumid (kool L, kool R), kus õppekava on pidevalt arenev koolielu osa. Nii on koolis kujunenud regulaarseks tavaks õppekava muudatusvajadused õppeaasta lõpus koondada ja uus versioon kehtestada. Koolijuhid näevad õppekava kooli tegevuse lähtealusena sarnaselt kooli teiste põhidokumentidega.

„Üldse kõik paberid – õppekava, arengukava protsessijuhendid – need on ikka kokkulepped. Kirjalik kokkulepe, et nii me toimetame. /.../ Kui meil on koolis 227 inimest, siis näiteks me peame kokku leppima, et kas lubame või ei luba välisjuhendajaid.“ (KR_J)

Samuti kirjeldavad õpetajad, kuidas nad igapäevategevuses õppekavaga seotud dokumentides kirjeldatud eesmärkidest ja õpitulemustest lähtuvad. Nende alusel otsustatakse hindamiseks sobiv aeg ja kohandatakse õpetamist. Gümnaasiumiosaga kooli juhtumi (kool R) puhul jõutakse tõdemuseni, et õppekavas kirjeldatud laiadest eesmärkidest tugevamalt mõjutavad õpetaja valikuid siiski riigieksamite ülesanded.

„Need pädevused üldosas on väga ilusad. Samaaegselt mõõdetakse riigieksamitega ainekava pisikesi täpikesi. See tähendab, et riigieksamained on suunatud kindlasti rohkem riigieksamite kontrollitavatele pädevustele. Ja siis need ained, kus puuduvad välised kontrollid. Seal on õpetajad loovamad, vabamad ja saavad rohkem tähelepanu pöörata nendele pädevustele. /.../ Me võime rääkida, et väga tähtis on meeskonnatöö, aga riigieksamite matemaatika ülesannet peab igaüks üksi tegema.“ (KR_J)

Peamiseks kitsaskohaks on usaldusväärsete hindamisvahendite puudumine, mistõttu on lihtsam kasutada olemasolevaid riigieksameid. Uuritud juhtumite näitel saab öelda, et kooliti ja ka ühe kooli sees mõistetakse õppekavaarendust erinevalt.

Õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid

Kolmanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, millised õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid on kujunenud koolis. Eristusid hierarhilised ja ülesandele orienteeritud rutiinid õppekava koostamiseks, rakendamiseks ja hindamiseks.

Õppekava koostamisel väljendub õppekavaarenduse eestvedamine hierarhilise lähenemisviisina, kus peamise vastutuse võtab direktor või delegeerib ta vastutuse õppejuhtidele või aine(valdkonna)juhtidele.

Koolis KL näeb direktor enda peamist rolli suhtluses huvigruppidega ja õppekava sidustamises arengukavaga (kool L). Mitmel juhul annab direktor õppekavaga seotud ülesanded edasi õppejuhile (kool H, kool J, kool M). Teistes juhtumites delegeerib koolijuht ülesanded ainevaldkondade juhtidele või õpetajatele-eestvedajatele, kes vastutavad õppekavaga seotud dokumentide (nt ainekavade) koostamise eest ning arvestavad selle käigus oma tööühma liikmete või kogu õpetajaskonna ettepanekuid (kool R, kool N).

„/.../ ja meil on kooliastmete tööühmad ja nemad siis töötavad kõik selle läbi ja siis on ühine arutelu.“ (KN_O6)

Üksikutel juhtudel ilmneb ka näiteid individuaalsest (nt õppejuht kogub ja viib kooli õppekavasse sisse muudatused) või võrgustikupõhisest lähenemisest (nt otsustavad õpetajad tööühmade moodustamise printsiibi ja nimed).

Õppekava rakendamisel on rutiinid orienteeritud ülesandele nii individuaalse, hierarhilise kui ka võrgustikupõhise lähenemisviisi korral. Koolis N võtab koolijuht individuaalselt eestvedaja rolli ja loob õpetajatele täitmiseks tabeli, mille abil saab planeerida löimingut kooliülevalt. Hierarhilise lähenemisviisi korral on koolijuht õppekava rakendamisega seonduva delegeerinud õppejuhile või aine(valdkonna)juhile, kes töötavad õpetajate ja nende rühmadega konkreetsete ülesannete kallal. Näiteks on koolis R kasutusel rutiin, mis aitab siduda tervikuks kooli ja ainevaldkondade tasandite eesmärgid ning tagab eesmärkide regulaarse ülevaatuse õpetajate tööühmades. Koolis L töötab õppejuht õpetajatega, et ainepõhiselt analüüsida õpiväljundeid ja õpetajate kasutatavaid meetodeid.

„Olen õppejuhiga juba kokku leppinud, et Sina võtad kõikide õpetajatega ühendust ja vaatate üksipulgi need tulemused läbi, et kus on kohad, mida ta peab teistmoodi tegema, kuidas ta aru saab sellest. Ja mida seal tunnis siis selleks teha.“ (KL_J)

Võrgustikupõhist lähenemisviisi iseloomustavad rutiinid koolis KL, kus toimuvad õpetajate ja tugitöötajate ühised regulaarsed arutelud, et kokku leppida järgmise nädala tegevused konkreetsete õpilaste puhul.

Õppekava hindamisel iseloomustab rutiine valdavalt ülesandele orienteeritus. Koolis N on õppekavaarenduse eestvedaja direktor, kellel on selge ettekujutus vajalikest muutustest õppekavas. Eneserefleksiooni käigus seirab koolijuht arenduste seisu ning tõdeb teatud aspektide unustamist ja vajadust ka õpetajatele meeldetuletusi teha. Hierarhiline lähenemine rutiinidele õppekava hindamisel on nähtav neljas koolis (J, L, N, R), kus direktor on delegeerinud õppekava seire ülesanded õppejuhile (kool N) või teevad aine(valdkonna)juhid riigieksami tulemuste analüüsi põhjal ettepanekud edasiste eesmärkide kohta (kool R). Õppejuhtidel on oluline roll mõnes rutiini osas, näiteks õpetajate tööaruannete analüüs (kool J) või õppekava muudatusettepanekute läbivaatamine (kool L). Õppekavaarenduse võrgustikupõhine eestvedamine tähendab õpetajate töörühmi, kus õpetajad on harjunud arutama õppekava muudatusvajaduste (kool N) või andmete (kool R) üle.

„Aluseks on kaks asja. Esimene asi on see, et matemaatika tulemused, riigieksamid pluss matemaatika hinded üleüldiselt. Teine pool on see, et me iga perioodi lõpus teeme rahuloluküsitlused õpilastelt ja õpilased näevad kõik rohkem probleeme just matemaatikaga.“ (KJ_J)

Suhetele suunatud õppekavaarenduse eestvedamist rutiinides ei ilmnenu.

Arutelu ja järeldused

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas toetavad õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid kooli arengueesmärkide elluviimist. Järgnevalt arutleme uurimisküsimuste kaupa selle üle, millised on kooli arengueesmärgid seoses õppekavaarendusega, kuidas mõistab kooli juhtmeeskond õppekava kooli arengueesmärkide saavutamisel ja millised õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid on kujunenud.

Esimesele uurimisküsimusele vastates selgus, et nii arengukavades kui ka intervjuudes domineerisid õppekava rakendamisega seotud eesmärgid. **Kooli arengueesmärgid õppekava rakendamisel** käsitlevad muutusi õppemeetodites, õpetaja tegevuses, õpilaste hindamises, õppe sisus ja tugiteenuste korralduses. Kui õppekava koostamisega seotud arengueesmärgid osutavad kitsaskohtadele, mida kooli juhtmeeskonnad soovivad õppekava muudatustega lahendada, siis õppekava hindamisega seotud arengueesmärk – õppenäitajaid tulevikus süsteemsemalt analüüsida – oli ühel koolil. Õppekava rakendamine

kooliarenduse keskmene on kinnitust saanud ka teistes riikides (Grützmacher *et al.*, 2023), kuid uuringus kajastatud juhtumite arengueesmärgid erinevad varasemates uuringutes (Grützmacher *et al.*, 2023; Meyer & Patuawa, 2022; Viirpalu *et al.*, 2014) kirjeldatud teemadest selle poolest, et vähesel määral on esindatud või puuduvad eesmärgid paremate õpitulemuste, õpilaste kogemuse ja suhete kohta ning ainevaldkondlikud erisused. Eesti haridussüsteemis on küll täheldatud riigieksamite tugevat mõju õpetamisele (Erss *et al.*, 2014), kuid see ei peegeldu uuringus osalenud koolide arengukavades. Nii tõstatab edasise uurimisvajadusena küsimus, mida käsitletakse koolis tegelikult soovitud muutustena, milliste muutuste nimel pingutatakse ning kuivõrd need muutused arengukavades peegelduvad. Ka DeMatthewsi ja Wangi (2023) ning Robinsoni ja Gray (2019) uuringutele toetudes võib väita, et kui arengukava koostamise protsessis on otsused kallutatud, siis ei kujune arengueesmärkidest kooli töötajate tegelike pingutuste sihti. Ometi panustavad kooli juhtmeeskonnad palju ressursi arengukava protsessi, mille tulemusena valmiv arengukava peaks olema aluseks nii koolijuhtide kui õpetajate edasistele tegevustele.

Teisele uurimisküsimusele võime vastuseks öelda, et eri sihiseade tüüpi-dega koolide juhtmeeskondadel ei ole selget **arusaama kooli õppekava rollist kooliarenduses**. Siinse uuringu tulemused osutavad mitme juhtumi põhjal koolijuhtide segadusele õppekava olemuse mõistmisel, mis tuleneb ühelt poolt kooli õppekava keerukusest ja teiselt poolt riikliku õppekava ettekirjutustest. Koolijuhid tõlgendavad õppekava eelkõige kui olemasoleva õppekorralduse ja -sisu peegeldust ning õppekavaarendust kui dokumendi tegelikule olukorrale vastavaks muutmist. Varasemates uuringutes (Erss *et al.*, 2014; Mikser *et al.*, 2023) on Eesti õpetajad kirjeldanud õppekava samuti eeskätt bürokraatliku vahendina, millel puudub tähendus nii isiklikul kui ka organisatsiooni tasandil. Mikser jt (2016) nimetavad asjaolu, et kooli õppekavad kopeerivad suures osas riiklikke õppekava, kuna hariduspoliitiliselt ei ole lahti mõtestatud, millised kooli õppekava osad peaksid olema kohandatud kogukonna vajaduste ja kooli omapäraga. Nii tõstatab küsimus, kuivõrd oskavad koolijuhid kasutada riikliku õppekava paindlikkust oma kooli eripära välja arendamiseks ja sellest lähtuvaks kooliarenduseks. Kui õpetajate puhul on ühe põhjusena osutatud õpetajakoolituse puudujääkidele (Viirpalu *et al.*, 2022), siis võib ettevalmistuse puudujääke oletada ka koolijuhtide puhul. Direktori kvalifikatsiooninõuded (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) ja haridusjuhi kompetentsimudel (Fontes & Haridus- ja Teadusministeerium, 2023) ei eelda Eesti koolijuhilt õppekavaarenduse kompetentsi.

Uurides kolmanda küsimusena, millised **õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid** on kujunenud koolis, eristusid seitsmes koolis peamiselt hierarhilised ja ülesandele orienteeritud rutiinid õppekava koostamiseks ja rakendamiseks.

Märkimisväärne on, et õppekava hindamisega seotud rutiinid ilmnesid harva (nt riigieksami tulemuste analüüs, juhi eneserefleksioon). Selgub, et õppekava hindamise olulisus kooliarenduses on uuringus käsitletud koolides teadvustamata. Õppekava hindamiseks pole eestvedajatel rutiine ja nende loomiseks ei ole seatud ka arengueesmärke. Samas on koolidel kohustus teha pidevat sisehindamist, et analüüsida õppe- ja kasvatusprotsessi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Sisehindamisel on potentsiaali anda sisendit õppekavaarenduseks, kuid edaspidi vajab uurimist, kuidas seda Eesti koolides kasutatakse. Seitsme kooli näitel saab öelda, et juhtkonnad ei ole üldiselt teadvustanud eestvedamise olulist rolli selles, et õppekavaarenduses osalejatel oleksid head suhted. See on kooskõlas uuringutega (Eisenschmidt *et al.*, 2021), mis osutavad vähesele koostööle Eesti koolides. Nii tuleks koolijuhtide ja õpetajate täiendusõppes ning kooliarendusprogrammides kujundada kooli töötajatel võimekus luua õppekavaarenduse eestvedamise rutiine koostöiste ja võrgustikupõhistena. Conley ja Enomoto (2005, 2009) on nimetanud tegureid, mis aitavad koolis muuta rutiine: näiteks parem sisekommunikatsioon ja rohkem ühisüritusi, et luua ühine arusaam; tõhusam andmehaldus ja täpsem aruandlus; uute ülesannete ja võimaluste pakkumine õpetajatele ja teistele koolitöötajatele (Maag Merki *et al.*, 2022). Edasist uurimist vajab, kuidas parandavad kooli õppekavaarenduse eestvedamise rutiinid õpetajate omanikutunnet õppekava suhtes.

Formaalsed struktuurid, näiteks ainekomisjonid ja nende juhid, loovad võimaluse õpetajate aruteludeks õppekava teemadel. Spillane'i jt (2013) uurimus näitab, et see kujuneb ainevaldkonniti erinevaks, kui selget juhti ei ole. Samuti annab see direktorile võimaluse õppekava aruteludeks (Spillane & Hopkins, 2013). Kooli R kui suure linnakooli juhtum näitab ka võimalust, kuidas viia arengueesmärkidega seonduv õpetaja tasandile. See kinnitab Viirpalu jt (2022) uuringu tähelepanekut, mille kohaselt on suurtes linnakoolides rohkem ressursi kooli eripära väljaarendamiseks õppekavas.

Siinse uuringu üheks piiranguks on asjaolu, et õppekavaarenduse eestvedamise rutiini käsitletakse üksnes kooli juhtmeeskondade vaatenurgale osutavast aspektist. Feldman ja Pentland (2003, 2005) rõhutavad, et tegelik käitumine ei pruugi olla kooskõlas abstraktse ideega rutiinist ehk selle osutava aspektiga. Samuti tuleb uurimistulemuste tõlgendamisel arvestada asjaoluga, et koolijuhtide ja õpetajate jaoks piirdub õppekava tähendus üldjuhul kooli õppekava dokumendiga. Samas on õppekavaarenduse eestvedamise käsituse sügavuses ja ulatuses rohkelt variatsioone (Wai-Yan Wan & Leung, 2022), mida on edasistes uuringutes oluline pikema aja jooksul tundma õppida.

Tänusõnad

Artikli autorid tänavad uuringus osalenud koolide juhtmeeskondasid, kes lasid osa saada oma kooli arendustegevusest.

Kasutatud kirjandus

- Alua, F. (2016). School learning improvement plans: An Unggai Bena case study. *Contemporary PNG Studies*, 25(November), 115–130. https://www.dwu.ac.pg/en/images/All_Attachements/Research%20Journals/vol_25/2016-V25-10_School_learning_improvement_plans_An_Unggai_Bena_case_study.pdf.
- Andersson, R. (2022). Approaching change through pragmatic routines: A case study of a municipal response to a teacher certification reform in the Swedish school-age educare. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2050593>
- Bendikson, L., Broadwith, M., Zhu, T., & Meyer, F. (2020). Goal pursuit practices in high schools: Hitting the target? *Journal of Educational Administration*, 58(6), 713–728. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2020-0020>
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.006>
- Bradley, L. H., Meyers, M., & Curtis, S. (2017). *Curriculum Leadership: Beyond Boilerplate Standards* (2nd Edition). Rowman & Littlefield Publishing Group, Incorporated.
- Caputo, A., & Rastelli, V. (2014). School improvement plans and student achievement: Preliminary evidence from the Quality and Merit Project in Italy. *Improving Schools*, 17(1), 72–98. <https://doi.org/10.1177/1365480213515800>
- Chow, A. w.k. (2016). Teacher learning communities: The landscape of subject leadership. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 287–307. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0105>
- Conley, S., & Enomoto, E. K. (2005). Routines in school organizations: Creating stability and change. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 9–21. <https://doi.org/10.1108/09578230510577263>
- DeMatthews, D. E., & Wang, Y. (2023). How can principals lead in the school improvement planning process? Reducing biases in shared decision making. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 96(2), 1–9. <https://doi.org/10.1080/00098655.2022.2163971>
- Deng, Z. (2010). Curriculum Planning and Systems Change. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 384–389). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00062-2>

- Eisenschmidt, E., Ahtiainen, R., Kondratjev, B. S., & Sillavee, R. (2021). A study of Finnish and Estonian principals' perceptions of strategies that foster teacher involvement in school development. *International Journal of Leadership in Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2000033>
- Erss, M., Mikser, R., Lõfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V., & Jaani, J. (2014). Teachers' views of curriculum policy: The case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 62(4), 393–411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>
- Fontes, & Haridus- ja Teadusministeerium (2023). *Haridusjuhi kompetentsimudel*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-05/Haridusjuhi_kompetentsimudel%202023.pdf.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. SAGE Publications.
- Grützmacher, L., Holzer, J., Lüftenegger, M., Schober, B., & Prenzel, M. (2023). The stimulation of school improvement processes: The orientation of development perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2246950>
- Handelzalts, A. (2019). Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 159–173). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_9
- Harris, A., Jones, M., & Crick, T. (2020). Curriculum leadership: A critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management*, 40(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1704470>
- Ho, D. C. W. (2010). Leadership for school improvement: Exploring factors and practices in the process of curriculum change. *Early Education & Development*, 21(2), 263–284. <https://doi.org/10.1080/10409280903582835>
- Krull, E. (2020). *Õppekava koostamise lähtealused: Teooria ja praktika*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kukemelk, H., & Kitsing, M. (2020). Estonia: School Governance In Estonia – Turnaround from Order-Oriented to Inclusive and Evidence-Based Governance. In *Educational Authorities and the Schools: Organisation and Impact in 20 States*. Springer.
- Kõiv, P., Lamesoo, K., & Erss, M. (2013). *Kooliõppekava arendamine koolijuhtide pilgu läbi* (Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2012/2013, pp. 68–71). Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:236132>.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Liljenberg, M., & Nordholm, D. (2017). Organisational routines for school improvement: Exploring the link between ostensive and performative aspects. *International Journal of Leadership in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1309685>

- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Maag Merki, K., Wullschleger, A., & Rechsteiner, B. (2022). Adapting routines in schools when facing challenging situations: Extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1>
- Meyer, F., Bendikson, L., & Le Fevre, D. M. (2020). Leading school improvement through goal-setting: Evidence from New Zealand schools. *Educational Management Administration & Leadership*, December(14), 1–19. <https://doi.org/10.1177/1741143220979711>
- Meyer, F., & Patuawa, J. (2022). Novice principals in small schools: Making sense of the challenges and contextual complexities of school leadership. *Leadership & Policy in Schools*, 21(2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1757722>
- Mikser, R., Kärner, A., & Krull, E. (2016). Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: The Estonian case. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1186742>
- Mikser, R., Viirpalu, P., & Krull, E. (2023). Reflection of teachers' feelings of curriculum ownership in their curriculum definitions: The example of Estonia. *Curriculum Journal*, July, 1–17. <https://doi.org/10.1002/curj.217>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S., & Soini, T. (2021). *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts*. Emerald Group Publishing.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I*, 2010, 41, 240 <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>.
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Rääk, K., Eisenschmidt, E., & Tammets, K. (2021). Exploring the perceptions of Estonian teachers' data use in school development. *Education Sciences*, 11(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/educsci11060262>
- Sinnema, C. E. L., & Robinson, V. M. J. (2012). Goal setting in principal evaluation: Goal quality and predictors of achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(2), 135–167. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.629767>
- Soini, T., Pyhältö, K., Haverinen, K., Sullanmaa, J., Leskinen, E., & Pietarinen, J. (2022). Building coherence and impact: Differences in Finnish school level curriculum making. *Curriculum Perspectives*, 42. <https://doi.org/10.1007/s41297-022-00165-9>
- Spillane, J. P., & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: *how* the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721–747. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.810783>

- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-art-of-case-study-research/book4954>.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499–523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea Teadustava*. Eesti Teadusagentuur. <https://eetika.ee/et/sisu/hea-teadustava>.
- Tight, M. (2019). *Documentary Research in the Social Sciences*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716559>
- Vanari, K., & Eisenschmidt, E. (2022). Missions, visions, and goals for school improvement – A typology of Estonian schools. *Leadership and Policy in Schools*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2160360>
- Vanari, K., Lamesoo, K., Poll, K., & Leppik, K. (2021). *Lõpparuanne projektile „Riikliku õppekava katsetamise läbiviimine“*. Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/rok_katsetuse_lopparuanne_2020_kaane-pildiga.pdf.
- Viirpalu, P., Krull, E., & Mikser, R. (2014). Investigating Estonian teachers' expectations for the general education curriculum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 54–70. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0011>
- Viirpalu, P., Krull, E., & Mikser, R. (2022). Teachers' feelings of curriculum ownership: The Estonian case. *Journal of Baltic Studies*, 53(3), 373–395. <https://doi.org/10.1080/01629778.2021.2001550>
- Voogt, J., Pieters, J., & Pareja Roblin, N. (2019). Collaborative Curriculum Design in Teacher Teams: Foundations. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 5–18). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_1
- Wai-Yan Wan, S., & Leung, S. (2022). Integrating phenomenography with discourse analysis to study Hong Kong prospective teachers' conceptions of curriculum leadership. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 91–116. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1946484>
- Wolthuis, F., Hubers, M., Veen, K., & Vries, S. (2021). The Concept of Organizational Routines and Its Potential for Investigating Educational Initiatives in Practice: A Systematic Review of Literature. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543211051424>
- Yin, R., K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd Edition, Vol. 5). SAGE Publications Inc.

Curriculum development routines supporting goal pursuit in Estonian schools

Kätlin Vanari^{1a}, Kristiina Poll^a, Eve Eisenschmidt^a

^a *School of Educational Sciences, Tallinn University*

Summary

In recent decades, Estonian schools have received more decision-making powers to manage learning and teaching, and teachers have more responsibility over the principles of student assessment and disciplinary policy in school curriculum areas (Kukemelk & Kitsing, 2020). Schools compile their own curricula based on Estonia's National Curriculum. Each school has a different curriculum, which serves as the basis for all learning-related activities (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Previous research has indicated that education policy pushes school principals toward innovative initiatives for school improvement (Eisenschmidt et al., 2021), and teachers are characterised by low curriculum ownership (Viirpalu et al., 2022). Curriculum development is essential in a school that strives to enhance teaching and learning and requires organisational routines to facilitate leadership for learning and ensure teacher collaboration.

School improvement goals defined in school improvement plans set the direction of improvement that a school is taking and lead to more coherent organisational practices that result in more focused, specific, and consistent teaching practices in classrooms (Meyer et al., 2020). Curriculum leadership is crucial to enhancing teaching and learning. According to Wai-Yan Wan & Leung (2022), curriculum leadership has been decentralised, and the focus on the school principal has shifted to a multitude of forms of teacher collaboration and collective teacher decision-making processes. Therefore, the interactions among school leaders and teachers need a frame and structure that can be characterised by organisational routines as repetitive, recognisable patterns of interdependent actions involving multiple actors (Feldman & Pentland, 2003, p. 95). Previous studies (e.g. Liljenberg et al., 2017, Binkhorst et al., 2015) about school improvement routines revealed the lack of well-designed routines for principals to implement a well-established idea of pedagogical leadership and to collaborate with teacher teams.

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, 10120 Tallinn, katlin.vanari@tlu.ee.

In this study, we explore how curriculum leadership routines are shaping the pursuit of school improvement goals. The following research questions will be addressed:

- In terms of curriculum development, what are the school's improvement goals?
- What is the school improvement teams' understanding of how curriculum contributes to school improvement?
- What curriculum leadership routines are implemented in the schools?

The article is based on multiple case studies in seven schools, where the data were collected using semi-structured interviews with school principals, focus group interviews with improvement teams and documents like school improvement plans and curricula. Data analysis was conducted with multi-stage content analysis combining within-case and cross-case techniques, where significant inter-rater reliability (80%) was reached.

The results of the current study reveal that school improvement goals are focusing on a vast scale on curriculum implementation, like changes in teaching methods, teacher activities, assessment of students, the content of subjects and arrangements of support services. The goals for curriculum writing or monitoring are underrepresented. In all of the cases, the goals of curriculum implementation, including instruction and teaching activities, are dominating. It corresponds to the earlier findings by Grützmacher et al. (2023), but the studied cases differ from Meyer, Patuawa (2022) and Viirpalu et al. (2014) as the goals are not aiming for higher academic results, improving the relations of students nor differentiation in subject areas. Erss et al. (2014) has noted a strong impact of state exams, but is not reflected in school improvement plans. It needs further inquiry whether and how the improvement plans influence the decisions made by school principals.

The school improvement teams perceive the function of the curriculum as contradictory. In some cases, the school leaders advocate the importance of curriculum development. On the other side there are school leaders, who express confusion when trying to reflect the function of curriculum in school improvement. In their opinion the curriculum development needs to assure that the curriculum document is in accordance with the study organisation in everyday actions. Similarly, the teachers perceive the curriculum as a bureaucratic tool copying the National Framework Curriculum (Erss et al., 2014; Mikser et al., 2016, 2023). We assume that the reasons refer to the educational policy in Estonia, where the school principals are not conceptualised as

leaders for learning or instructional leaders (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Fontes & Ministry of Education and Research, 2023).

In all the schools, there are curriculum leadership routines following mostly a hierarchical task-oriented model. It is remarkable that, in the cases, there were few or no procedures for curriculum evaluations and also no goals were set for creating any routines for curriculum evaluation. At the same time the schools should implement regular internal evaluation to analyse the teaching and learning in the school (Estonian Parliament, 2010). The internal evaluation has the potential to give input into the development of the curriculum, but it needs further research to explore how the schools are implementing it. The seven cases in the current article indicate a few practises for relations-oriented curriculum leadership. Other research has also revealed the lack of collaboration (Eisenschmidt et al., 2021).

As a limitation of this study, we examined the routines of curriculum leadership from an ostensive perspective as perceived by the school improvement team. Pentland & Feldman (2005) emphasise that the real action may not be in accordance with abstract idea about the routine. Therefore, it is imperative that longitudinal research continues in order to investigate the interrelationship between goal-setting and curriculum development as expressed through the performative aspect of the routine.

Keywords: curriculum, leadership, organisational routines, goals