

Koolijuhtide hinnangud tööülesannete selgusele, tööressurssidele, tööõudmistele ja toetusele kohalike omavalitsuste koolides

Marcus Ehasoo^{a1}, Eve Eisenschmidt^a

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Koolijuhtidel on keskne roll tagada õppekvaliteeti ja kooli igapäevast toimimist, kuid nende ülesannete täitmiseks on vaja piisavaid ressursse ja toetust. Eesti koolijuhtide autonoomia on Euroopa riikide seas üks suurimaid, kuid kooli-korralduse eest vastutab ka kooli pidaja (omavalitsus, riik või eraõiguslik isik), mis nõuab mõlema osapoole koostööd. Selle uuringu eesmärk on selgitada välja, kuidas üldhariduskoolide juhid hindavad oma ülesannete selgust, tööõudmisi ja -ressursse ning kooli pidaja toetust oma tööle kohalike omavalitsuste koolides. Uuring põhineb kahel andmekogumil: juhtide heaolu-uuringu tööõudmistele ja -ressursside küsimustikul, millele vastas 88 munitsipaalkooli koolijuhti, ning ülesannete selguse ja kooli pidaja toetuse küsimustikul, millele vastas 60 koolijuhti. Tulemused näitavad, et kuigi koolijuhid tunnetavad oma vastutust ja on motiveeritud, vajavad nad sageli juhusliku ja ebaühtlase toetuse asemel süsteemset toetust. Samuti selgus, et kooli pidajate tugi keskendub pigem praktilistele küsimustele, jättes tähelepanuta koolijuhtide arengu ja õppetegevusega seotud arutelud. Uuringu tulemused näitavad, et tuleb rohkem tähelepanu pöörata koolijuhtide tööeesmärkide ja -ülesannete selgusele kooli pidajate ja koolijuhtide vahel ning luua toimiv tagasisidestamise ja arengu toetamise süsteem.

Võtmesõnad: koolijuht, tööõudmised, tööressursid, tööülesannete selgus, kooli pidaja toetus, kohalik omavalitsus

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

Sissejuhatus

Eesti koolid toimivad autonoomia põhimõttel: riigi sekkumine kooli igapäevastöösse on minimaalne, jättes vastutuse kooli pidajale (Eisenschmidt *et al.*, 2023). Kuigi koolikorraldus jaguneb kooli pidaja, selles uuringus kohaliku omavalitsuse (edaspidi KOV) ja koolijuhi vahel, on koolijuhi roll kooli juhtimises märkimisväärne (OECD, 2019). Koolijuht vastutab õppetöö, õpilaste ja õpetajate heaolu, turvalisuse ning paljude administratiivülesannete täitmise eest (Eesti Vabariigi haridusseadus, 2022; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2023). Samas on KOVi tugi koolijuhtidele ebapiisav (Kantar Emor, 2024) ning riigiauditid on juhtinud tähelepanu seaduses sätestatud kohustuste täitmata jätmisele nii kooli pidajate kui ka koolijuhtide poolt (Riigikontroll, 2020, 2022; Õiguskantsleri büroo, 2023–2024). See on viinud olukorrani, kus koolijuhid ei suuda täita kõiki haridusvaldkonna seadusi ja kohustusi, samas kui koolide ülesanded, sealhulgas tervise- ja sotsiaalvaldkonnas, on pidevalt laienenud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020).

Koolijuhtidel on suur mõju õpetamise kvaliteedile (Leithwood *et al.* 2020), eriti problemaatiliseks teeb see olukorra Eestis, kus koolijuhtidel on ulatuslik autonoomia (Eisenschmidt *et al.*, 2021). Juhid vajavad oma ülesannete täitmiseks tuge (Collie *et al.*, 2020; Demerouti *et al.*, 2001; Marsh *et al.*, 2023). Koolijuhtide töö nõudmiste ja -ressursside tasakaal mõjutab otseselt nende heaolu ja töö tulemuslikkust. Uurimused, mis toetuvad töö nõudmiste ja -ressursside mudelile (ingl *job-demands resources*; edaspidi JD-R-mudel), näitavad, et koolijuhtide töö on nõudlik, hõlmates ülesandeid õpetamise kvaliteedi tagamisest administratiivsete kohustusteni (Demerouti *et al.*, 2001; Leithwood *et al.*, 2017). Töö nõudmisteks on sageli suur töökoormus ja keerulised suhted, sealhulgas ootused kaasata kõiki osapooli ja lahendada konflikte (Collie *et al.*, 2020, Elomaa, 2023). JD-R-mudeli kohaselt võivad sellised nõudmised tekitada stressi ja rahulolematust, kui puuduvad piisavad tööressursid nende kompenseerimiseks (Bakker & Demerouti, 2007; Dicke *et al.*, 2018).

Koolijuhtide üks olulisemaid töövaldkondi on luua toetav ja arendav õpikeskkond, et võimaldada kõigil koolipere liikmetel õppida ja areneda (Eisenschmidt *et al.*, 2021; Tirri *et al.*, 2021; Vanari & Eisenschmidt, 2022). Järjest olulisemaks on muutunud andme- ja tõenduspõhine juhtimine, et tehtavad otsused oleksid põhjendatud ja kooskõlas värskeima teadmisega (Schildkamp, 2019). See nõuab koolijuhtidelt endilt pidevat professionaalset arengut, nad peavad arendama õppekava ja õpikogukonda ning võtma omaks ja rakendama juurdekasvu mõtteviisi.

Väljakutseterohkes ametis on oluline süsteemne tugisüsteem. On leitud, et Eestis puudub kohustuslik koolijuhtide ametialase tagasisideandmise süsteem

ja pädevuse hindamise raamistik (OECD, 2018). Samas rõhutatakse, et kooli pidaja pädevus on oluline koolijuhi heaolu ja tööga toimetulekut mõjutav tegur (Salvioni & Cassano, 2017), kuid KOVid ei suuda pakkuda piisavat tuge koolijuhtide arenguks (Kantar Emor, 2024). Riigikoolide juhtide seas tehtud uurimusest selgus, et koolijuhi rahulolu suureneb, kui kooli pidaja on selgelt sõnastanud ootused ja väärtused, kui kooli pidajal ja koolijuhil on toetav suhe ning jagatakse parimaid praktikaid (Tamkivi & Eisenschmidt, 2023). Varem kohalike omavalitsuste koolides töötanud koolijuhid leidsid aga, et riigi koolides on koolijuhtidele antav tugi võimestavam ja kättesaadavam. Ka COVID-19 pandeemia ajal tehtud uuring Eesti ja Soome koolijuhtimise kohta näitas, et Eesti koolijuhid pidasid KOVi kui kooli pidaja tuge ebapiisavaks. Koolijuhid soovisid keerulisel hetkel saada tuge, kuid KOVidel ei olnud piisavalt aega olukorra arutamiseks ja tagasiside andmiseks (Ahtiainen *et al.*, 2024).

Arvestades koolijuhi kohustuste mahtu ja uute ülesannete lisandumist ning kooli pidajate ebaühtlast pädevust, on uurimuse eesmärk selgitada välja, kuidas hindavad üldhariduskoolide juhid ülesannete selgust, tööõudmisi ja -ressursse ning pidaja toetust oma tööle kohalike omavalitsuste koolides.

Teoreetilised lähtekohad

Koolipidamise ja -juhtimise süsteem Eestis

Eestis on kollegiaalne kooli pidamise süsteem, kus kooli toimimise ja arengu eest vastutavad nii kooli pidaja kui ka koolijuht. Suurema osa vastutuse ulatusest ja valdkondadest määravad põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (edaspidi PGS, 2023) ja Eesti Vabariigi haridusseadus (edaspidi HaS, 2022) ning kohaliku omavalitsuse korraldamise seadus (edaspidi KOKS, 2023). Seadustes (PGS, HaS, KOKS) on erinevaid koolipidamise kohustusi sätestatud üle 80, millest osa on solidaarvastutus (vastutavad nii KOV kui ka koolijuht), osa eest vastutab ainult kooli pidaja ja osa eest ainult koolijuht. Seadusest tulenevad kooli pidamisega seotud ülesanded võib grupeerida järgmiselt: korralduslikud ja administratiiv-ülesanded, kooli igapäevase toimimisega seotud ülesanded, kooli õpilastega seotud ülesanded ja kooli õppekorraldusega seotud ülesanded (vt tabelit 1).

Õppekorralduslikud ülesanded lasuvad kõik koolijuhil ja ta vastutab õppekava koostamise ning kehtestamise, kooli päevakava ja arenguevestluste tingimuste kehtestamise, õpiabi- ja tasemerühmade määramise ning individuaalse õppekava koostamise ja puudumistest teavitamise korra sätestamise eest.

Tabel 1. Kooli pidaja ja koolijuhi seadustest tulenevate ülesannete võrdlus

Ülesannete grupp	Kooli pidaja vastutus	Koolijuhi vastutus
Korraldus-likud ja administ-ratiiv-ülesanded	• Hariduse arenguprogrammide kavandamine ja elluviimine • Õpetajate vajaduse prognoosimine • Puuetega inimeste arvestuse pidamine ja neile õpetamise korraldamine • Koolitusloa taotlemine • Kooli arengukava kinnitamine • Koolide asutamine, reorganiseerimine või sulgemine ning majanduslik teenindamine ja finantseerimine	• Õpilaste koolist väljaarvamine • Arengukava koostamise ja ettevalmistamise juhtimine • Kooli kodukorra kehtestamine • Hoolekogule aru andmine
Igapäevane toimimine	• Haridusjuhtide ja õpetajate nõustamine koolikorralduslikes küsimustes • Kvalifitseeritud õpetajate olemasolu tagamine • Turvalisuse tagamine • Õppekeskkonna tagamine ja õpilaste arengu toetamine • Koolitervishoiuteenuse korraldamine • Pädeva direktori valimine	• Koolitegevuse, õppetöö ja selle tulemuslikkuse korraldamine, õppekava kehtestamine • Õppekeskkonna loomine ja vanematega koostöö koordineerimine • Arengukava elluviimine • Kooli rahaliste vahendite otstarbekas kasutamine • Kooli esindamine ja õpetajatega töölepingute sõlmimine • Sisehindamise korraldamine, palgakorralduse korraldamine ning töötajate kompetentside hindamine
	• Turvalise koolikeskkonna loomine, kus kooli pidaja loob tingimused ja koolijuht rakendab neid	
Õpilastega seotud ülesanded	• Eestikeelse hariduse kättesaadavuse tagamine • Noorte kutsealase informeerimise korraldamine • Üldkeskhariduse omandamise võimaluste tagamine	• Õpilaskohtade loomine • Tugiteenuste tagamine • Erivajaduste väljaselgitamine • Pedagoogilis-psühholoogilise hindamise ja erivajaduse korral vajaliku toe pakkumine • Koolis rakendatavate tugi- ja mõjutusmeetmete üle otsustamine

Eespool kirjeldatu näitab, et kooli igapäevast tegevust juhib peamiselt koolijuht, kes mängib koolikeskkonnas kesket rolli ja mõjutab töötajate heaolu. PGSi kohaselt peab koolijuhil olema magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon, juhtimiskompetentsid ja eesti keele oskus. Koolijuhi juhtimiskompetentsidena on kirjas organisatsiooni arengu juhtimine, õppekeskkonna kujundamine,

personalijuhtimine, ressursside juhtimine ja enesejuhtimine (PGS, 2023), kuid seadused ega määrsused ei täpsusta, kuidas kooli pidaja peaks neid kompetentse hindama või nende arengut toetama.

Olukorrale, kus Eestis ei ole kooli pidajal kohustust koolijuhtide kompetentse hinnata ühtsete standardite alusel, on juhitud tähelepanu ka OECD Eesti kooliressursside raportis (Santiago *et al.*, 2016). Samuti puudub koolijuhtidele ametialase tagasiside andmise süstemaatiline korraldus (Santiago *et al.*, 2016). Seetõttu on tõenäoline, et koolijuhtide hindamine ja kooli pidajate võimekus koolijuhte hinnata on väga erineva kvaliteediga (Kantar Emor, 2024).

Haridusvaldkonna seadustes (PGS, HaS) on üksikud sätted, mis reguleerivad, kuidas ja milliste standardite ning sisulise panusega peaksid KOVid täitma oma kooli pidaja kohustusi. Näiteks puuduvad nõuded selle kohta, millised KOVi ametnikud kvalifitseeruvad kooli pidamisega seotud kohustuste täitmiseks või millised spetsialistid peaksid KOVis töötama. See on viinud olukorrani, kus „Koolide haldamise korraldus tekitab tõhususega seotud probleeme, kooli pidajate haldussuutlikkus on suhteliselt väike ning paljud kohalikud omavalitsused toetuvad pigem koolijuhtide võimekusele“ (Santiago *et al.*, 2016, lk 3).

Kooli pidamisega seotud probleemid on välja tulnud ka teistes uuringutes. Paljudes KOVides on väike koolivõrk ja piiratud hulk ametnikke, kes sageli tegelevad lisaks haridusvaldkonnale ka teiste valdkondadega, ning haldussuutlikkuse kõrval on probleemiks ametnike vähene pädevus haridusvaldkonnas (selgete eesmärkide sõnastamine, avaandmete kasutamine jt), mis takistab koolide tõhusat toetamist (Arus, 2023; Tamkivi & Eisenschmidt, 2023). Riigi vähene tugi KOVidele ning eespool mainitud tegurid tingivad koolipidamise ebaühtlase kvaliteedi (Arus, 2023).

Kooli pidajate hoiakute ja hinnangute ülevaatest selgus, et nende arvates on koolijuhtide professionaalne areng elukõige nende enda vastutus, samas peaks kooli pidaja koolijuhi arenguvajadusi jälgima ja nende arendamiseks proaktiivselt tuge pakkuma (Kantar Emor, 2024). Enamjaolt puudub selge plaan niisugusteks toetatavateks tegevusteks, samuti on regulaarseid arenguvestlusi pidanud vaid 58% kooli pidajatest. Üle poolte kooli pidajatest (57%) hindab, et neil pigem on või on täiesti piisavalt teadmisi ja oskusi, et toetada koolijuhtide professionaalset arengut, samas leiavad kooli pidajad, et üheks konkreetselt takistuseks jääb nende vähene teadmine professionaalse arengu toetamisest, aga ka koolijuhtide ebalev suhtumine arengu toetamisse.

Töönõudmiste ja -ressursside mudel

Inimene reageerib töökeskkonna tingimustele, kui need on tema jaoks tasakaalust väljas, näiteks olukorras, kus tema võimed ja töökeskkonna ootused ei ühti, ning seetõttu ei tule ta olukorraga toime (Beausaert *et al.*, 2021). Sellise tasakaalutuse tagajärjeks on tööstress, mis mõjutab tema töövõimet (Bakker & Demerouti, 2007). Et hinnata inimese töövõime mõjureid, on Demerouti jt (2001) välja töötanud mudeli, mis keskendub kahele tegurile: töönõudmised (ingl *job demands*) ja tööressursid (ingl *job resources*). Nende tegurite tasakaal mõjutab seda, milline on inimese tööväljund ja kuivõrd see soodustab tööstressi tekkimist. Töönõudmiste ja -ressursside mudeli (JD-R-mudel) fookus on lai, hõlmates potentsiaalselt kõiki töönõudmisi ja -ressursse, ning see eeldab, et igal töönõudmisel ja -ressursil võib olla mõju töötaja tervisele ja heaolule (Schaufeli & Taris, 2014).

Töönõudmised on „füüsilised, sotsiaalsed või organisatoorsed tööd mõjutavad tegurid, mis nõuavad pidevat füüsilist või vaimset pingutust ja on seetõttu seostatud konkreetsete füsioloogiliste ja/või psühholoogiliste kuludega (*cost*)“ (Demerouti *et al.*, 2001, lk 501). Sellisteks nõueteks võivad olla näiteks suur töökoormus, konfliktid, ajapuudus, keerulised ülesanded jms. Koolijuhil lasub JD-R-mudeli töönõudmiste tõttu suur kognitiivne koormus (nt probleemide lahendamine, teabe töötlemine), rahulolulematus tööga, konfliktid nõudmised ja kõrged kvantitatiivsed nõuded (nt töömaht, tempo, tähtsajad). Kõrgete töönõudmiste tagajärjeks on näiteks kurnatus ja ametist loobumine.

Tööressursid on „füüsilised, psühholoogilised, sotsiaalsed või organisatoorsed tööd mõjutavad tegurid, mis võivad: 1) aidata kaasa töö eesmärkide saavutamisele; 2) vähendada töönõuetega kaasnevat füsioloogilist ja/või psühholoogilist kulu; 3) ergutada inimest kasvama, õppima ja arenema“ (Demerouti *et al.*, 2001, lk 501). Sellisteks ressurssideks võivad olla näiteks tagasiside, tunnustamine, kaasatus, tööalane toetatus, autonoomsus, usaldus jne. Tööressurssideks on JD-R-mudelis töö tähenduslikkus, selged ootused koolijuhile, otseste juhtide eestvedamise kvaliteet, sotsiaalne tugi, rahulolu töö erinevate aspektidega, sealhulgas võimalusega oma tööd mõjutada. Kui juhile on tagatud piisavalt tööga seotud ressursse, siis on väljundiks pühendumine.

Koolijuhile tööle pühendumist ja heaolu mõjutab töönõudmiste ja -ressursside tasakaal, mille saavutamine pole lihtne mitmel põhjusel. Koolijuhile töö on stressirohke (Mahfouz, 2020), sisaldades lisaks administratiivülesannetele õppetegevusega seotud ülesandeid ning suhtlemist ja koostööd erinevate osapooltega (Dicke *et al.*, 2018; Marsh *et al.*, 2023; Tamkivi & Eisenschmidt, 2023). Kui tööressursid ei suuda pakkuda töönõudmistele tasakaalu, tegutseb koolijuht kasvava pideva pingega, negatiivsuse ja stressi keskkonnas (Maxwell & Riley, 2017). See võib viia koolijuhile seisundisse, kus ta kas loobub või kaugeneb oma

tööülesannete täitmisest – pikemas perspektiivis võib see viia koolijuhi vähese huvini oma töö vastu ja soovini vahetada töökohta (Marsh *et al.*, 2023; Riley *et al.*, 2021). Töönõudmiste ja -ressursside tasakaalu mõjutavad ka tööks vajalikud kompetentsid, mis omakorda mõjutavad otseselt koolijuhi võimet juhtida efektiivselt ja vähendada töökoormusest tulenevat stressi, suurendades samal ajal töörahulolu (Riley *et al.*, 2021). Koolijuhi töö väljakutseks on ka koostöö suur osakaal, kuna kooliga on seotud palju inimesi ja organisatsioone. Uuringud näitavad, et head suhted kolleegidega tõstavad koolijuhi töörahulolu, kuid liigne kaasamine, kus püütakse kõigi osapooltega arvestada, võib tuua kaasa ka suurema töökoormuse ja konfliktiolukordi (Collie *et al.*, 2020).

Koolijuhi töönõudmisi ja -ressursse aitab tasakaalustada kooli pidaja ja koolijuhi tihe koostöö, mis toetab ühtlasi kogu kooli arengut ja tulemuslikkust (Kellogg, 2017; Paulsen & Hjertø, 2019). Kooli pidaja oluline ülesanne on pakkuda ressursse ja tuge ka seetõttu, et koolijuhi tööd mõjutavad teemad, milleks tal ei pruugi olla pädevust, nagu näiteks juriidilised, sotsiaalsed ja majanduslikud küsimused (Lukk *et al.*, 2016), ja probleemid, mida nad ise täielikult lahendada ei saa, näiteks õpetajate puudus ja piiratud rahalised vahendid (Marsh *et al.*, 2023). Samuti nõuab seadusandlike kohustuste täitmine kooli pidaja ja koolijuhi tihedat koostööd, et leppida kokku ülesannete täitmise viisides ja vahendites (Nettles & Herrington, 2007).

Seega võib öelda, et kooli pidaja mõjutab oma pädevuse, käitumise ja suhtumisega koolijuhi töönõudmiste ja -ressursside tasakaalu (Elomaa *et al.*, 2023). Kompetentne kooli pidaja võib ennetada probleemi või tõhusalt sekkuda olukorras, kus töönõudmiste ja -ressursside tasakaal on paigast nihkumas. Kui kooli pidaja esitab segaseid ülesandeid, ei paku keerulistes olukordades tuge ega väärtusta häid suhteid, suureneb koolijuhi töökoormus ja läbipõlemise oht (McGregor *et al.*, 2016). Uuringud on näidanud, et koolijuhid tajuvad ühe stressifaktorina keerulisi suhteid kooli pidaja esindajatega, eriti kui juhtimistiilid põrkuvad või suhted on autoritaarsed ja kontrollivad (Mahfouz, 2020). Kui aga kooli pidaja kaasab koolijuhte otsustusprotsessidesse, võimaldab see neil tunnetada oma töö tähenduslikkust ja mõju (Demerouti *et al.*, 2001). Uuringud on näidanud, et koolijuhid on motiveeritumad, kui neile esitatakse töönõudmised on seotud valiku ja huviga, mitte välise survega (Fernet *et al.*, 2012). Koostöös on sama tähtis inimestevahelise suhtluse kvaliteet, mis samuti mõjutab koolijuhi stressitaset ja rahulolu tööga (Hatzopoulos *et al.*, 2015).

Collie jt (2020) uurisid koolijuhtide töönõudmisi JD-R-mudeli alusel, kasutades uuringu TALIS 2013. aasta (Teaching and Learning International Survey) (OECD, 2014) andmeid, kus osalesid ka Eesti koolijuhid. Uuringust selgus, et koolijuhid näevad tööressurssidena vastutuse jagamist ja häid suhteid kolleegidega. Leiti, et olukordades, kus töönõudmised on suured, on tööressurssidel

koolijuhi heaolu parandamisele tavapärasest suurem mõju. Töönõudmised olid seotud peamiselt kvalifitseeritud töötajate puuduse, vähese professionaalse toega isikliku arengu planeerimisel ning mõnedel juhtudel ka väga kaasava koolikultuuri pidamisega töönõudmiseks, mis võib negatiivselt mõjutada koolijuhi tööga seotud heaolu.

Metoodika

Eesmärk ja uurimisküsimused

Siinse uurimuse eesmärk on selgitada välja, kuidas hindavad üldhariduskoolide koolijuhid oma ülesannete selgust, töönõudmisi ja -ressursse ning kooli pidaja toetust oma tööle kohalike omavalitsuste koolides. Uurimisküsimusi on kolm.

1. Kuidas hindavad koolijuhid oma ülesannete selgust ja milliseid regulatsioonidest tulenevaid tööülesandeid näevad nad end täitmas?
2. Kuidas hindavad koolijuhid erinevaid töönõudmisi ja -ressursse?
3. Kuidas hindavad koolijuhid otsese juhi tuge?

Uuringu läbiviimine ja valim

Andmeid koguti kahes etapis: 1) juhtide heaolu-uuring ning 2) küsitlus, millega uuriti kooli pidaja toetust koolijuhile ja nendevahelist ülesannete jaotust.

Juhtide heaolu-uuringu valimi moodustasid need KOVi koolide juhid, kes osalesid 2023. aastal Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudi tehtud uuringus *Principal barometer* (Juhtide uuring, 2023). Uuringu andmeid kogusid Tallinna Ülikooli ja Helsingi Ülikooli teadlased aprillis-mais 2023. Kogu uuringus osalesid nii alus-, üld- kui ka kutseharidusasutuste juhid ning uuringu läbiviimine kooskõlastati vastavate juhtide ühenduse esindajatega (Eesti Alushariduse Juhtide Ühendus, Eesti Koolijuhtide Ühendus ja Eesti Kutseõppe Edendamise Ühing). Kirjad kutsega osaleda uuringus jagati ühenduste võrgustike kaudu.

Uuringule vastas kokku 289 kooli- ning õppe- ja arendusjuhti, kuid siinse uuringu valimi moodustavad 88 KOVi üldhariduskooli juhti, kellest 71,6% on naissoost ja 28,4% meessoost. Kooli tüübi põhjal olid valimis lasteaedalgkoolide koolijuhid ($n = 6$), algkoolide koolijuhid ($n = 2$), põhikoolide koolijuhid ($n = 45$), täistsükli koolide (alg-, põhikooli ja gümnaasium) koolijuhid ($n = 23$) ja gümnaasiumide koolijuhid ($n = 12$). Suur osa vastanutest on töötanud koolijuhina 16–30 aastat (45,7%) või 6–15 aastat (29,6%). Kuni 5-aastase tööstaažiga koolijuhte on 14,8% ja üle 31-aastase tööstaažiga 9,9%.

Uuringu teise etapi valimi (kooli pidaja toetus koolijuhile ja nende vaheline ülesannete jaotus) moodustasid koolijuhtide aastakonverentsil osalenud, kes said konverentsi ajal vastata paberküsimustikule, sama küsimustikku levitati ka koolijuhtide listides e-kirja teel. Uuringus osales 60 KOVi kooli juhti, 5 riigigümnaasiumi koolijuhti ja 1 erakooli koolijuht. Kuna eesmärk on uurida KOVi koolidega seonduvat, jäid riigigümnaasiumi koolijuhid ja erakooli koolijuht lõppvalimist välja.

Uurimisinstrumendid ja andmeanalüüs

Töönõudmiste ja -ressursside hindamiseks (esimene ja teine uurimisküsimus) kasutati küsimustikku, mis põhineb Kopenhaageni psühhosotsiaalsel küsimustikul (ka COPSOQ II). Siinses uuringus kasutatakse Tallinna ja Helsingi Ülikooli ühisuuringu raames eesti keelde kohandatud küsimustikku, mille laiem eesmärk on läbi viia kahe riigi koolijuhtide heaolu võrdlev uuring. Küsimustik on adapteeritud eesti keelde Helsingi Ülikoolis kohandatud koolijuhtide psühhosotsiaalse küsimustiku põhjal (uurimisgrupi juht K. Salmela-Aro). Küsimustiku kohandatud versioon põhineb Taani töötajate psühhosotsiaalse töökeskkonna hindamise mudelil (Pejtersen *et al.*, 2010) ning Austraalia koolijuhtide tervise ja heaolu uuringul (The Australian Principal Health and Wellbeing Survey) (Riley, 2013). Varasemates uuringutes on valideeritud Kopenhaageni psühhosotsiaalse küsimustiku skaalade sobitumist JD-R-mudeli raamidesse ja on jõutud järeldusele, et Kopenhaageni psühhosotsiaalse küsimustiku skaalad vastavad JD-R-mudelile (Berthelsen *et al.*, 2018).

Juhtide heaolu-uuringu igale väitele oli võimalik Likerti skaala alusel vastata, kas väitega nõustutakse või mitte (alati – 5, tihti – 4, mõnikord – 3, harva – 2, mitte kunagi – 1). Lisaks kirjeldavale statistikale (keskmine, standardhälve, miinimum, maksimum) tehti korrelatsioonanalüüs (Pearsoni korrelatsioonikordaja), et uurida seoseid töönõudmiste ja -ressursside vahel (lisa 1).

Esimesele ja kolmandale uurimisküsimusele vastamiseks korraldati lisa-küsitlus, et uurida, kas koolijuhid mõistavad oma seadusest tulenevaid kohustusi ja kuidas nad hindavad kooli pidajalt saadavat tuge. Küsimustiku esimeses osas esitati 15 väidet, mis käsitlesid seadusest tulenevaid kohustusi, ning koolijuhid pidid määrama, kas vastutust kannab koolijuht, kooli pidaja või mõlemad solidaarselt. Väited põhinesid PGSil (2023) ning HaSil (2022) (vt tabeli 3 tulemusi). Koolijuhtidel oli võimalik valida ainult üks vastus, määrares, kas konkreetne ülesanne on tema, kooli pidaja või nende solidaarne vastutus. Seejärel võrreldi koolijuhtide vastuseid kehtivate seadustega, et hinnata, kas nende valikud olid õiged või valed.

Küsimustiku teine osa koosnes avatud küsimustest, mis keskendusid koolijuhi ja tema otsese juhi suhetele. Uuriti, millal toimus viimane arenguveestlus koolijuhi ja kooli pidaja vahel, millised olid arenguveestluse tulemused, millistes olukordades sai koolijuht oma otseselt juhilt abi ja millal mitte ning millised tööteemad olid arutelu keskmes. Iga avatud küsimuse vastust analüüsiti eraldi sisuanalüüsi meetodit kasutades ning need jaotati induktiivselt nelja temaatilisse kategooriasse: kooli- ja enesearengu võimalused, materiaalne abi, juriidiline tugi ja toe puudumine.

Uuringus osalejad pidid mõlema andmekogumise puhul andma nõusoleku uuringus osaleda ja said kinnituse, et andmeid kasutatakse ainult uuringu eesmärgil.

Tulemused

Esmalt selgitati välja, kuidas hindavad üldhariduskoolide juhid oma ülesannete selgust ja regulatsioonidest tulenevaid tööülesandeid, seejärel töönõudmisi ja -ressursse ning viimasena kooli pidaja toetust koolijuhile kohalike omavalitsuste koolides.

Koolijuhil lasuvate ülesannete selgus ja regulatsioonidest tulenevate tööülesannete täitmine

Koolijuhtide hinnangud oma tööülesannete selguse kohta saadi esmalt JD-R-mudelil põhinevast küsimustikust (vt tabelit 2). Analüüsiti tingimusi ja tegureid, mis võivad aidata kaasa koolijuhi tööülesannete täitmise efektiivsusele või hoopis pärssida koolijuhi võimalusi tööülesandeid täita või neist aru saada.

Tabel 2. Ülesannete selgusega seotud kirjeldavad näitajad

Tunnus	M	SD	Min	Max
Kas tööil esitatakse teile vastuolulisi nõudmisi?	2,94	0,86	1	5
Kas te peate mõnikord tegema asju, mida peaks tegema teisiti?	2,75	0,75	1	5
Kas te peate mõnikord tegema asju, mis tunduvad ebavajalikud?	2,71	0,88	1	5
Kas teie tööil on selged eesmärgid?	4,13	0,78	2	5
Kas teate täpselt, millised ülesanded kuuluvad teie vastutusvaldkonda?	4,20	0,73	1	5
Kas te saate mõjutada seda, mida te tööil teete?	3,56	0,91	1	5

Märkus. M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve; Min = miinimum; Max = maksimum

Koolijuhid hindavad üsna kõrgelt oma töö eesmärkide selgust ($M = 4,13$, $SD = 0,78$) ja seenduvalt sellega enda teadmisi vastutusvaldkonna tööülesannete kohta samuti suurel või väga suurel määral teada olevaks ($M = 4,2$, $SD = 0,73$). Lisaks selgub, et koolijuhid, kes teavad paremini oma tööülesandeid, saavad selgemini aru oma töö eesmärkidest ($r = 0,60$, $p < 0,001$). Mõnevõrra vähem positiivselt hindavad koolijuhid võimalust mõjutada seda, mida koolijuhil on võimalik tööil teha, seega on mingi hulk tööülesandeid, mida ei ole võimalik vältida või mõjutada ($M = 3,56$, $SD = 0,91$).

Tegureid, mille tõttu võib koolijuhil tööülesannete täitmine olla pärsitud, hindavad koolijuhid pigem keskpärasteks. Nii leiavad ligi pooled koolijuhid, et neile esitatakse tööil vastuolulisi nõudmisi ($M = 2,94$, $SD = 0,86$). Mõnevõrra on koolijuhid pidanud tegema asju, mida peaks tegema teisiti ($M = 2,75$, $SD = 0,75$), samuti tuleb aeg-ajalt täita ebavajalikuna tunduvaid tööülesandeid ($M = 2,71$, $SD = 0,88$). Koolijuhid, kes hindavad oma töö eesmärke vähem selgeks, hindavad tööil esitatud nõudmisi mõnevõrra vastuolulisemateks ($r = -0,23$, $p = 0,041$).

Samuti uuriti koolijuhtide teadlikkust haridusseadusest ning põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest tulenevatest ülesannetest, mis lasuvad koolijuhil, kooli pidajal või mõlemal korraga (vt tabelit 3).

Tulemustest selgub, et koolijuhid suutsid umbes pooltel juhtudel õigesti määrata, kes vastutab seaduse järgi konkreetse ülesande eest, kusjuures õigete vastuste osakaal oli 52%. Koolijuhid valisid õigesti eriti sageli nendes ülesannetes, kus vastutus lasub otseselt koolijuhil, näiteks õppetöö korralduse ja tulemuslikkuse (93%) ning kooli õppekava kehtestamise eest (98%). Olu- liselt vähem täpsed olid koolijuhid nendes ülesannetes, mille eest vastutab kooli pidaja (30%) või kus on mõlema poole solidaarne vastutus (23%). Näiteks väitele „Korraldab õpilaste kutsealast informeerimist ja annab neile vastavaid soovitusi“ ei vastanud ükski koolijuht õigesti, et see on kooli pidaja vastutus, ning 95% koolijuhtidest pidas seda ekslikult oma vastutuseks. Neljas küsimuses ei ületanud enim valitud vastuse osakaal 50%, mis näitab, et koolijuhid andsid nendele küsimustele väga erinevaid vastuseid.

Tabel 3. Regulatsioonidest tulenevate tööülesannete tundmine

Väide	Kooli-juht	Kooli pidaja	Mõlemad solidaarselt
Proгноosis õpetajate vajadust, HaS	86%	14%	0%
Korraldab õpilaste kutsealast informeerimist ja annab neile vastavaid soovitusi, HaS	95%	0%	5%
Vastutab õppetöö korralduse ja tulemuslikkuse eest, HaS	93%	0%	7%
Korraldab koolikohustust mittetäitvate laste vanematele koolitusi, et toetada neid tingimuste loomisel koolikohustuse täitmiseks, PGS	27%	37%	36%
Korraldab koolitervishoiuteenuse kättesaadavuse, PGS	17%	51%	32%
Kinnitab kooli arengukava, PGS	3%	60%	37%
Kehtestab kooli õppekava, PGS	98%	0%	2%
Loob õppekeskkonna, mis toetab õpilaste arengut, PGS	68%	0%	32%
Vastutab kooli üldseisundi ja rahaliste vahendite õiguspärase ning otstarbeka kasutamise eest, PGS	68%	0%	32%
Kinnitab ja kehtestab kooli vastuvõtutingimused ning korra, PGS	50%	27%	23%
Tagab õpilase vaimse ja füüsilise turvalisuse ning tervise kaitse, PGS	78%	0	22%
Kehtestab kooli palgakorralduse põhimõtted, PGS	62%	8%	30%
Kehtestab haridus- ja teadusministri kehtestatud koolivaheaegadest erinevad koolivaheajad arvestusega, et koolis on õppeaasta jooksul vähemalt neli koolivaheaga kogukestusega vähemalt 12 nädalat, PGS	47%	19%	34%
Määrab õpilaste arvu tasemerühmas ja eriklassis, PGS	80%	7%	13%
Kehtestab hädaolukorra lahendamise plaani, PGS	90%	0%	10%

Märkus. Tabelis on õiged vastusevariandid märgitud sinise ja valed musta kirjaga. Protsent vastuselahtris näitab selle vastusevariandi valinud vastajate osakaalu. Lühend „PGS“ tähistab põhikooli- ja gümnaasiumiseadust ning lühend „HaS“ Eesti Vabariigi haridusseadust.

Koolijuhi töö nõudmised ja -ressursid

Koolijuhi töö nõudmiste puhul uuriti neid ülesandeid, mida saab JD-R-mudeli alusel pidada pidevat pingutust nõudvaks ning mis toovad endaga kaasa suuri kvantitatiivseid nõudmisi (töö maht, töötempo, töökiirus ja tähtjad) ning kognitiivset koormust (ebaselged ootused, mitmed ülesanded ühel ajal, uued lahendused, rasked otsused) (vt tabelit 4).

Tabel 4. Töö nõudmiste kirjeldavad näitajad

Tunnus	M	SD	Min	Max
Kas teie töökoormus on ebaühtlaselt jaotunud nii, et see kipub kuhjuma?	3,36	0,71	2	5
Kui tihti ei ole teil aega kõigi tööülesannete täitmiseks?	3,10	0,94	1	5
Kas te jääte oma töödega hiljaks?	2,32	0,75	1	4
Kas teil on piisavalt aega oma tööülesannete täitmiseks?	3,33	1,01	1	5
Kas teate täpselt, mida teilt töölt oodatakse?	3,95	0,87	1	5
Kas peate töö ajal paljudel asjadel silma peal hoidma?	4,39	0,69	2	5
Kas teie töö eeldab, et te olete hea uute ideede väljamõtlemises?	4,39	0,57	3	5
Kas teie töö nõuab teilt raskete otsuste tegemist?	4,07	0,72	3	5

Märkus. M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve; Min = miinimum; Max = maksimum

Koolijuhid hindavad oma tööga seotud kvantitatiivseid nõudmisi (töö hulk, töötempo, töökiirus ja tähtjad) keskpäraseks. Tulemused viitavad sellele, et koolijuhtide töö kipub ebaühtlaselt jaotuma ($M = 3,36$, $SD = 0,71$). Samuti tunnetavad koolijuhid, et neil ei ole alati piisavalt aega tööülesannetega tegeleda ($M = 3,1$, $SD = 0,94$) ja täita kõiki ettenähtud tööülesandeid ($M = 3,33$, $SD = 1,01$). Olenemata sellest ei leia koolijuhid, et nad jääksid tööülesannete täitmisega märgatavalt hiljaks ($M = 2,32$, $SD = 0,75$). Kuhjunud töökoormusega koolijuhtidel kipub olema enam probleeme tööülesannete õigel ajal täitmisega ($r = 0,55$, $p < 0,001$). Koolijuhid tunnetavad, et nad saavad üldiselt aru ootustest, mis teistel osapooltel neile on ($M = 3,95$, $SD = 0,87$).

Suurima probleemina tajuvad koolijuhid oma töös kognitiivset koormust. Üle 90% koolijuhtidest leiab, et neil on vaja töö tegemise ajal tihti või alati hoida paljudel asjadel silma peal ($M = 4,39$, $SD = 0,69$), lisaks oodatakse neilt aktiivselt uute ideede pakkumist ($M = 4,39$, $SD = 0,57$). Samuti leidsid koolijuhid, et töö nõuab raskete otsuste tegemist ($M = 4,07$, $SD = 0,72$).

Koolijuhi tööressurssidena uuriti JD-R-mudeli alusel töökeskkonda soodustavateks peetavaid ressursse, nagu töö tähenduslikkus, tunnustus, töötingimused ja võimalus mõjutada oma tööd (vt tabelit 5).

Tabel 5. Tööressursside kirjeldavad näitajad

Tunnus	M	SD	Min	Max
Kas tunnete end oma töös motiveerituna ja kaasatuna?	3,96	0,88	2	5
Kas teid koheldakse töökohal õiglaselt?	3,64	0,88	1	5
Kui rahul olete konkreetsete töötingimustega?	4,24	0,68	2	5
Kui rahul olete sellega, kuidas teie võimeid kasutatakse?	4,11	0,74	2	5
Kas teil on võimalus mõjutada oma tööga seotud küsimusi?	3,58	0,71	2	5
Kas teil on sõnaõigus valida, kellega te töötate?	3,69	0,9	2	5

Märkus. M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve; Min = miinimum; Max = maksimum

Koolijuhid tunnevad pigem, et nad on töös motiveeritud ja kaasatud ($M = 3,96$, $SD = 0,88$), samuti koheldakse neid töökohal mõnevõrra või suurel määral õiglaselt ($M = 3,64$, $SD = 0,88$). Koolijuhid on rahul sellega, kuidas kasutatakse nende võimeid tööl ja millised on nende konkreetsete töötingimused (rahul või väga rahul olevaid koolijuhte on vastavalt 87,8% ja 89%). Samuti hindavad koolijuhid töötingimusi pigem kõrgelt ($M = 4,24$, $SD = 0,68$).

Veidi madalamalt hindavad koolijuhid võimalust mõjutada oma tööga seotud otsuseid. Üle poole (54,6%) koolijuhtidest tunnetab, et neil on tihti või alati võimalik mõjutada tööga seotud küsimusi, ülejäänud aga leiavad, et neil on võimalus kaasa rääkida mõnikord või harva ($M = 3,58$, $SD = 0,71$). Rohkem näevad koolijuhid võimalust kaasa rääkida selles, kellega nad koos peavad töötama ($M = 3,69$, $SD = 0,9$). Tulemustest selgub, et mida vähem on koolijuhil võimalus mõjutada oma tööga seotud küsimusi, seda vähem kipub tal olema aega täita kõiki tööülesandeid ($r = -0,23$, $p = 0,031$) ja seda vähem kipub ta aru saama, mida temalt tööl oodatakse ($r = 0,30$, $p = 0,006$).

Otsese juhi tugi koolijuhile

Koolijuhi otsene juht on kooli pidaja esindaja, tavaliselt kohaliku omavalitsuse haridusametnik või omavalitsuse juht. JD-R-mudeli kohaselt on otsese juhi tugi tööressurss, mis toetab koolijuhi pühendumust ja heaolu (vt tabelit 6).

Tabel 6. Otsese juhi toega seotud ressursside kirjeldavad näitajad

Tunnus	M	SD	Min	Max
Kas teie tööd märgatakse ja tunnustatakse otsese juhi poolt?	2,88	1,08	1	5
Kas teie otsene juht austab teid?	3,65	0,94	1	5
Mil määral ütleksite, et teie vahetu juht hoolitseb selle eest, et igal töötajal oleksid head arenguvõimalused?	3,12	0,98	1	5
Mil määral ütleksite, et teie vahetu juht peab tööga rahulolu esmatähtsaks?	3,08	0,99	1	5
Kui tihti on teie vahetu juht valmis teie tööga seotud probleeme ära kuulama?	3,52	1,04	1	5
Kui sageli saate abi ja tuge oma lähimalt juhilt?	3,12	1,08	1	5
Kui tihti räägib teie lähim juht teiega sellest, kui hästi te oma tööd teete?	2,34	0,9	1	5
Mil määral ütleksite, et teie vahetu juht on hea töö planeerimisel?	3,11	0,94	1	5
Mil määral ütleksite, et teie vahetu juht on hea konfliktide lahendamisel?	3,20	1,02	1	5

Märkus. M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve; Min = miinimum; Max = maksimum

Koolijuhid tunnevad, et otsene juht austab neid: vaid 9,6% koolijuhtidest tunnetab, et otsene juht austab teda vähesel või väga vähesel määral ($M = 3,65$, $SD = 0,94$). Samuti hindab suurem osa koolijuhtidest, et otsene juht on valmis koolijuhti tööga seotud probleemide korral ära kuulama ($M = 3,52$, $SD = 1,04$). Mõnevõrra vähem tunnevad koolijuhid, et saavad otseselt juhilt sageli abi ja tuge ($M = 3,12$, $SD = 1,08$), sarnaselt hinnatakse vahetu juhi suhtumist tööga rahulolusse kui esmatähtsasse küsimusse ($M = 3,08$, $SD = 0,99$) ja vahetu juhi hoolitsust selle nimel, et igal töötajal oleksid head arenguvõimalused ($M = 3,12$, $SD = 0,98$).

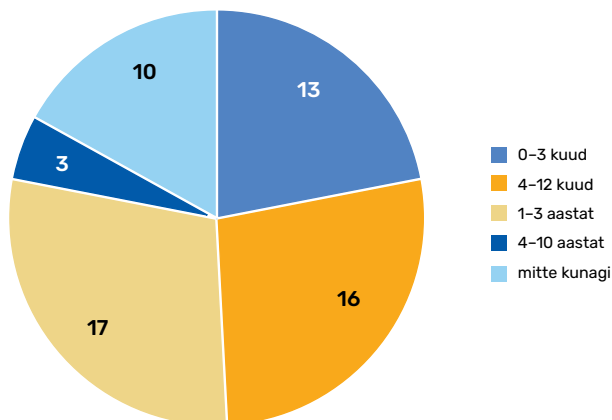
Koolijuhid hindavad oma vahetu juhi võimekust tööülesannete või probleemide lahendamisel pigem heaks või keskpäraseks. Nii leiavad nad, et vahetu juht on töö planeerimisel üsna pädev ($M = 3,11$, $SD = 0,94$), sarnaselt hinnatakse vahetu juhi suutlikkust lahendada konflikte ($M = 3,20$, $SD = 1,02$). Kõige madalamalt hindavad koolijuhid suhteid, mis puudutavad nende töö tunnustamist. Ainult 9,6% koolijuhtidest tunneb, et nende vahetu juht räägib nendega sageli või alati nende töö kvaliteedist ($M = 2,34$, $SD = 0,9$). Lisaks leiab vähem kui veerand koolijuhtidest (24,1%), et nende tööd märgatakse ja tunnustatakse

suurel või väga suurel määral ($M = 2,88$, $SD = 1,08$). Otsese juhi toe ja tunnustamisega seotud vastustes on ka tulemuste hajuvus kõige suurem.

Tulemustest selgub, et kõigi koolijuhi ja otsese juhi vahelist suhet ise-loomustavate tunnuste vahel on statistiliselt oluline seos (vt lisa 1). Näiteks kui koolijuhid hindavad, et otsesed juhid peavad tööga rahulolu oluliseks, siis märkavad ja tunnustavad need juhid ka koolijuhi tööd rohkem ($r = 0,66$, $p < 0,001$). Samuti hindavad koolijuhid kõrgemalt otsese juhi abi kättesaadavust, kui nende juht peab tööga rahulolu esmatahtsaks ($r = 0,63$, $p < 0,001$).

Uuringu teises etapis tehtud küsitluse ($n = 60$) tulemustest selgus, et peaaegu pooltel koolijuhtidest (49%) oli toimunud kooli pidajaga arenguveestlus viimati kuni aasta tagasi (vt joonist 1). Alla viiendiku oli neid koolijuhte, kellega kooli pidaja pole kunagi arenguveestlust teinud (17%).

Millal toimus Teie ja koolipidaja vahel viimane arenguveestlus?



Joonis 1. Kooli pidaja ja koolijuhi vahelise arenguveestluse sagedus.

Avatud küsimuste analüüsi tulemused näitavad, et otseselt juhilt saadav tugi arenguveestluste käigus ja muudes aruteludes jaguneb järgmiselt: kooli- ja enesearengu võimalused, materiaalne abi, juriidiline tugi või tuge ei saadagi.

Kolmandik koolijuhtidest sai arenguveestluse tulemusena parema arusaama kooli pidaja ootustest ja uutest ettepanekutest, mis võimaldas neil koos tegeleda eesmärkide seadmise ja tuleviku planeerimisega. Samas leidis enam kui viiendik koolijuhte (22%), et arenguveestlus ei toonud kaasa mingeid muutusi või säilis varasem ebaselgus. Mõned koolijuhid märkisid, et nende vahetud juhid pidasid arenguveestlust lihtsalt kohustuslikuks formaalsuseks (sh pidas seitse vastanut arenguveestlust meeldivaks, kuid ilma suurema eesmärgita vestluseks). Osa koolijuhte hindas, et arenguveestluse tulemusena saadi koolile või koolijuhile materiaalset toetust (10%) või vahetati lihtsalt informatsiooni

(12%). Lisaks nägi 10% koolijuhte arenguestlust võimalusena tegeleda enesearengu planeerimise ja koolitusvajaduse määratlemisega. Samas ei pea enamik koolijuhte õppeprotsessiga seotud teemasid nende vestluste prioriteediks – vaid 18% koolijuhtidest märkis, et nad arutavad oma otsese juhiga õppeprotsessi puudutavaid küsimusi.

Kõige sagedamini (40%) saavad koolijuhid otseselt juhilt abi olukordades, kus on vaja arutada materiaalseid küsimusi, näiteks eelarveküsimusi, ruumi-puuduse lahendamist ja remonti. Juriidilise abi puhul märgiti moraalset tuge, kuulamist ning konkreetsete probleemide lahendamist, näiteks strateegiate koostamist või dokumentide vormistamist keerulistes olukordades lapsevanematega, kus koolijuht on palunud kooli pidajal konflikti lahendamiseks sekkuda.

Samas tõi 25% koolijuhtidest esile, et nad ei ole oma otseselt juhilt abi saanud või ei küsi seda, kuna varasemad kogemused viitavad sellele, et abi saada pole tõenäoline. Koolijuhid nimetasid ka olukordi, kus abi pole saadud, kuigi seda küsiti. Osa koolijuhte märkis, et saadud abi tuli hilinemisega või ei vastanud täpselt ootustele. Kõige sagedamini (28%) mainiti, et abi puudumine on seotud materiaalsete vahendite nappusega, eriti kooli eelarve küsimustes. Samuti on esinenud olukordi, kus abi pole saadud juriidiliste probleemide lahendamisel, moraalse toe pakkumisel või keerulistes olukordades lapsevanematega.

Arutelu

Uurimuse eesmärk oli selgitada välja, kuidas hindavad üldhariduskoolide koolijuhid oma ülesannete selgust, tööõudmisi ja -ressursse ning kooli pidaja toetust oma tööle kohalike omavalitsuste koolides.

Esimese uurimisküsimuse (Kuidas hindavad koolijuhid oma ülesannete selgust ja milliste regulatsioonidest tulenevaid tööülesandeid näevad nad end täitmas?) tulemused näitavad, et koolijuhid peavad töö eesmärgi selgeks ja nad mõistavad oma ülesandeid hästi. Kuigi koolijuhid tunnevad, et nad on oma tööülesannetest suhteliselt hästi teadlikud, ei ole nad siiski selgelt kursis, milline on vastutuse ning ülesannete jaotus nende ja kooli pidaja vahel.

Ülesannete selgus on töörahulolu oluline mõjutaja (Demerouti *et al.*, 2001). Siinses uuringus osalenud juhtidest pidasid pea pooled arenguestlusti pigem info vahetamiseks või materiaalsete küsimuste lahendamiseks, see tähendab, et kohaliku omavalitsuse tasandi juhid ei seadnud neile arengueesmärgi ega nendega kaasnevaid tööülesandeid. Varasemad uuringud on näidanud, et koolijuhid märkavad pidajate pädevuse erinevust, näiteks leidsid riigigümnaasiumite juhid, et ootused ja eesmärgid neile on selgelt sõnastatud (Tamkivi & Eisenschmidt, 2023).

Regulatsioonidest tulenevate ülesannete ebaselgus võib olla tingitud mitmest asjaolust. Koolijuhtimist mõjutavad makrotasandi otsused, näiteks juriidilised, sotsiaalsed ja majanduslikud küsimused (Lukk *et al.*, 2016). Seadusandlike muudatustega kursisolek nõuab tihedat koostööd kooli pidaja ja koolijuhi vahel (Nettles & Herrington, 2007), sealhulgas lisanduvate ülesannete ühist arutamist ja kokkuleppimist. Lisaks on autonoomses haridussüsteemis, nagu Eestis, kohalikul omavalitsusel võimalus reguleerida kooli pidamist oma otsusega. Siinse uuringu tulemused ei anna üheselt vastust sellele, miks on teadlikkus seadustest tulenevatest ülesannetest puudulik, kuid üheks võimalikuks põhjuseks võib olla, et koolijuhi ja kooli pidaja suhtlus piirdub sageli olmeküsimustega ja seetõttu ei jõuta sisuliste küsimuste arutamiseni.

Kohaliku omavalitsuse tasandil koolivõrgu toimimiseks on oluline, et kooli pidaja strateegilised plaanid või suunad oleks kooskõlas kooli sihtidega ja vastupidi. Kui koolijuhil on vähem võimalusi oma tööga seotud küsimusi mõjutada, võib tekkida olukord, kus ta ei tule toime kõikide tööülesannete täitmisega (Hatzopoulos *et al.*, 2015). See viitab ka sellele, et koolijuht ootab oma otseselt juhilt pigem tuge kui konkreetsete tööülesannetega suunamist. Selle eelduseks on selged tööeesmärgid ja ülesannete kokkulepped kooli pidaja ja koolijuhi vahel.

Teise uurimisküsimusega (Kuidas hindavad koolijuhid erinevaid töö-nõudmisi ja -ressursse?) seoses selgus, et koolijuhid hindavad oma töö kvantitatiivseid nõudmisi, nagu töö hulk, töötempo ja tähtjad, keskmiseks, kuid sageli tunnevad ajapuudust tööülesannete täitmisel, kuigi olulisi hiline misi ei esine. Suurem probleem on koolijuhtide jaoks kognitiivne koormus ja vajadus tegeleda samal ajal mitme ülesandega. Kuigi koolijuhid on üldiselt motiveeritud ja kaasatud ning nende võimed on töös rakendatud, tajuvad nad siiski, et nende võimalused oma tööd mõjutada on piiratud. See omakorda mõjutab negatiivselt nii tööülesannete mõistmist kui ka nende tähtjaks täitmist.

Suurt kognitiivset koormust võib tõlgendada ka nii, et juhtide tegevus on killustatud ja ühel ajal on vaja silmas pidada palju eesmärke, mida näitavad ka varasemad uuringud (Vanari & Eisenschmidt, 2022). Sellega seondub koolijuhtide tunnetatud ootus luua uusi ideid ja olla pidevalt innovatiivne, mis on selgunud ka varasemast Eesti juhtide uuringust (Eisenschmidt *et al.*, 2021).

Oluline on silmas pidada, et otsese juhi kompetentsus ja suhtumine mõjutavad otseselt koolijuhi tööstressi ja sellega kaasnevaid riske ning et koolijuhte saab motiveerida valikute ja huvi kaudu, mitte survega (Fernet *et al.*, 2012; McGregor *et al.*, 2016). Sellised tööressursid nagu kaasatus ja võimete rakendamine toetavad tööga rahulolu (Collie *et al.*, 2020). Samuti rõhutatakse, et kooli pidaja toetus koolijuhi autonoomsusele ja kooli tasandi otsustamisvõimalustele on oluline, et koolijuht saaks keskenduda sellistele kohustustele

nagu tõenduspõhine juhtimine (Vanari *et al.*, 2021), õpetajaskonna toetamine (Pöysä *et al.*, 2023) ja tulemuslike õpikogukondade loomine (Tirri *et al.*, 2021). Kui koolijuht tajub, et tema autonoomiat piiratakse, võib see vähendada motivatsiooni ja valmisolekut vastutada oma töö eest (McGregor *et al.*, 2016).

Kolmanda uurimisküsimuse (Kuidas hindavad koolijuhid otsese juhi tuge?) tulemused näitavad, et koolijuhid tunnevad otsese juhi austust ja valmisolekut neid kuulata, kuid abi ja tugi ei ole alati piisavad. Otseseid juhte hinnatakse hästi abi eest töö planeerimisel ja konfliktide lahendamisel, kuid koolijuhid tunnevad puudujääke tunnustamises ja arenguvõimaluste pakkumises. Koolijuhid saavad pidajatelt enim tuge materiaalses ja administratiivsetes küsimustes, kuid õppeprotsessiga seotud küsimusi arutatakse vähe. Arenguveestluste kvaliteet on samuti erinev: võrdselt on koolijuhte, kes saavad arenguveestluste tulemusena paremini aru kooli pidaja ootusest, ja neid koolijuhte, kelle jaoks ei muutunud arenguveestluste tulemusena midagi.

Koolijuhid vajavad süsteemset toetust (Elomaa, 2023), kuid praegu on kooli pidaja tugi ja tagasiside juhuslik ja ebaühtlane. Probleem ei seisne niivõrd kehvades suhetes, vaid pigem juhuslikus toetamises. Koolijuhid võivad saada kooli pidajalt abi konkreetsete probleemide lahendamiseks suhteliselt lihtsalt, kuid enesearengu ja kooli strateegilise arengu küsimustes jääb toest sageli vajaka. Seda kinnitab varasemates uuringutes tõdetud asjaolu, et Eestis puudub ühtlane süsteem koolijuhtide tagasisidestamiseks ja enesearenguks (nt Santiago *et al.*, 2016) ning koolijuhid tunnevad puudust kooli pidaja toetusest (Ahtiainen *et al.*, 2024). See mõjutab olulisel määral koolijuhtide tööressursse, kuna kooli pidaja tunnustus ja tagasiside aitavad kaasa tööga rahulolule ja ka tulemuslikkusele (Kellogg, 2017; Paulsen & Hjertø, 2019).

Arutelud kooli pidaja ja koolijuhi vahel keskenduvad peamiselt materiaalsetele ja olmega seotud küsimustele, samas saavad õppetegevuse ja koolijuhi arengu teemad vähe tähelepanu. See on aga oluline arutelu, kuna seadus kohustab kooli pidajat tagama õppetegevuse ja koolijuhi arenguvõimalused, mida viimane oma meeskonnaga rakendab. Ilma sisulise aruteluta on oht, et kooli pidaja ja koolijuhi nägemused nendes küsimustes ei ühti, mis võib omakorda raskendada tulemuslike otsuste tegemist nii kooli kui omavalitsuse tasandil. Näiteks peavad nii kooli pidaja kui koolijuht olema edukaks eelarve ja teiste ressursside planeerimiseks ühel meelel ja selle eelduseks on, et koolijuht selgitab kooli pidajale õppetegevuse sisulist poolt ja vajadusi. Koolijuhi roll hõlmab eestvedamist ja võimaluste loomist õpetajate arenguks, et tagatud oleks toetav õpikeskkond (Eisenschmidt *et al.*, 2021; Poom-Valickis *et al.*, 2022), ning selleks vajab ta ressursse.

Uuringu piirangud

Üheks piiranguks on kahe uuringuetapi valimite erinevus. Seetõttu ei ole nende andmete pinnalt võimalik uuringute vastuste seoseid omavahel otseselt võrrelda. Piiranguks võib pidada asjaolu, et valimi jaotus koolitüüpide vahel ei olnud proportsionaalne, see aga võib mõjutada tulemusi, näiteks võivad töökoormus ja ressursside kättesaadavus erinevates haridusastmetes erineda: põhikooli ja täistsükli koolide koolijuhid võivad seista silmitsi teistsuguste töö nõudmistega võrreldes väiksemate maakoolide juhtidega. Lisaks jäid teise uuringuetapi koolijuhi ülesannete loendist välja need, mis otseselt seadustes ei kajastu, kuid oleks andnud huvitavat teavet koolipidamise hallist alast, nagu näiteks sisehindamine ja kvaliteedi hindamine. Viimane piirang ei mõjuta otseselt uurimuse kvaliteeti, kuid aja jooksul on need ülesanded muutunud olulisemaks, mistõttu tuleks neid teemasid edasistes koolijuhi tööülesannete ja kohustustega seonduvates uuringutes kindlasti vaadelda.

Edasised tegevused ja soovitus

Uuringust selgub vajadus määratleda selged tööeesmärgid ja -ülesanded ning teha kokkulepped kooli pidajate ja koolijuhtide vahel. Samuti on vajadus luua koolijuhtide ametialase tagasisidekamis- ja enesearengu süsteem. Oluline on, et koolijuhi autonoomia säiliks, kuid selle kõrval areneks kooli pidaja võimekus koolijuhti toetada.

Uuringu tulemuste alusel saab anda järgmised praktilised soovitus:

1. haridusseaduslikul tasandil tuleks üle vaadata praegune koolijuhtide toetamine ja tagasisidekamis- ja enesearengu süsteem, et vähendada juhuslikkust, või sootuks kehtestada kooli pidajale kohustus pakkuda koolijuhile konkreetse raamistiku alusel tuge ja arenguvestlust;
2. kooli pidaja ja/või riigi tasandil tuleks koolijuhi autonoomia selgemalt sätestada, näiteks kuidas jagunevad haridusjuhi kompetentsimudelitest tulenevad kohustused kooli pidaja ja koolijuhi vahel ning mis on jagatud ülesanded. Eesmärk peaks olema suurendada rollisegust ning vähendada võimalikku dubleerimist ja konflikte. Kaaluda tuleks seadusandliku aluse loomist, mille põhjal ja kuidas kooli pidaja koolijuhtide kompetentse hindab ning millised kompetentsid peavad ka KOVi haridusvaldkonna juhil endal olema, et koolijuhtide hindamisega seonduvaid kohustusi täita;

3. kohaliku omavalitsuse tasandil võiks seada prioriteediks koolijuhi ja tema tööressurssidega seonduva, nii et eesmärged seataks ja ressursse kavandataks ühiselt, mis tagaks nii koolijuhi kui ka kooli arengu.

Kuigi siinne uuring keskendus ainult kohalike omavalitsuste koolide juhtidele, on oluline uurida samu küsimusi ka riigi- ja erakoolide koolijuhtide seas, kus kooli pidajaks on vastavalt riik või eraalgatuslik organ. See annaks võimaluse võrrelda, kas erinev kooli pidaja mõjutab koolijuhi tööenõudmisi ja -ressursse. Samuti oleks vajalik uurida kooli pidajate ülesannete selgust ja arenguvajadusi.

Tänusõnad

Artikli autorid avaldavad tänu Piret Oppile toetuse eest juhtide heaolu-uuringu läbiviimisel ning Eesti Alushariduse Juhtide Ühendusele, Eesti Koolijuhtide Ühendusele ja Eesti Kutseõppe Edendamise Ühingule, kes võimaldasid oma liikmete seas küsitluse korraldada.

Kasutatud kirjandus

- Ahtiainen, R., Eisenschmidt, E., Heikonen, L., & Meristo, M. (2024). Leading schools during the COVID-19 school closures in Estonia and Finland. *European Educational Research Journal*, 23(2), 287–304. <https://doi.org/10.1177/14749041221138989>
- Arus, H. (2023). *Impact of open government data in decision making processes: The case of Estonian local governments* [Master Thesis, Tallinn University of Technology]. <https://digikogu.taltech.ee/et/Download/ab87f584-97b9-4fb1-8ee2-065f21d3b261/AvaandmetemjuotsustusprotsessideleEestikohali.pdf>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Beusaert, S., Froehlich, D. E., Riley, P., & Gallant, A. (2023). What about school principals' well-being? The role of social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 405–421. <https://doi.org/10.1177/1741143221991853>
- Berthelsen, H., Hakanen, J. J., & Westerlund, H. (2018). Copenhagen psychosocial questionnaire – A validation study using the job demand-resources model. *PLOS ONE*, 13(4), e0196450. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196450>
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2020). School principals' workplace well-being: A multinational examination of the role of their job resources and job demands. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 417–433. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0075>

- Demerouti, E., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands–resources model of burnout. *The Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., & Horwood, M. (2018). Validating the Copenhagen psychosocial questionnaire (COPSOQ-II) using set-ESEM: Identifying psychosocial risk factors in a sample of school principals. *Frontiers in Psychology*, 9, 584. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00584>
- Eesti Vabariigi haridusseadus, RT I, 15.03.2022, 4 (2022). <https://www.riigiteataja.ee/akt/115032022004>.
- 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>
- Eisenschmidt, E., Heidmets, M., Kasesalk, M., Kitsing, M., & Vanari, K. (2023). *Aim high and work hard: Building a world-class education system in Estonia*. National Center on Education and the Economy. <https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2023/12/AimHighEstoniaCaseStudy.pdf>.
- Elomaa, M. (2023). *Educational leaders' occupational well-being: "With cool head and warm heart"*. [Doctoral thesis, Jyväskylä University]. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 868–888. <https://doi.org/10.1177/17411432211010317>
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713202>
- Haridus- ja noorteamet. (2023). *Alustavate koolijuhtide arenguprogramm*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-05/alustavate_koolijuhtide_arengu-programmi_kontseptsioon_2022-2023.pdf.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2020). Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2019/2020. Õppeaastal. https://haka.ee/wp-content/uploads/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2019-2020_oa.pdf.
- Hatzopoulos, P., Kollias, A., & Kikis-Papadakis, K. (2015). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 50–64. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.03>

- Kantar Emor. (2024). *Haridusjuhtide toetamise uuring*. <https://heategu.ee/wp-content/uploads/2024/03/Haridusjuhtide-toetamise-uuring-03.2024.pdf>.
- Kellogg, D. (2017). *Factors that build and sustain a relationship of trust between school district superintendents and principals* [Doctoral dissertation, Brandman University]. Digital Commons @ UMass Global. https://digitalcommons.umassglobal.edu/edd_dissertations/106.
- Kohaliku omavalitsuse korralduse seadus, RT I, 30.06.2023, 28 (2023). <https://www.riigiteataja.ee/akt/130062023028>.
- 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>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Toim). (2017). *How school leaders contribute to student success: the four paths framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Lukk, M., Sammul, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Adov, L., Aksen, M., & Themas, A. (2016). *Kontseptsioon ja mõõtevahendid hindamaks rahulolu üld-, kutse- ja kõrgharidusega ning täiendõppe võimalustega*. https://skytte.ut.ee/sites/default/files/2022-08/hariduse_rahulolu_aruanne1.pdf
- Mahfouz, J. (2020). Principals and stress: Few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 440–458. <https://doi.org/10.1177/1741143218817562>
- Marsh, H. W., Dicke, T., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G., & Martin, A. J. (2023). School principals' mental health and well-being under threat: A longitudinal analysis of workplace demands, resources, burnout, and well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 15(3), 999–1027. <https://doi.org/10.1111/aphw.12423>
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484–502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- McGregor, A., Magee, C. A., Caputi, P., & Iverson, D. (2016). A job demands-resources approach to presenteeism. *Career Development International*, 21(4), 402–418. <https://doi.org/10.1108/CDI-01-2016-0002>
- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724–736. <https://doi.org/10.1080/01619560701603239>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B. (2019). Strengthening school principals' professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 939–953. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2017-0221>
- Pejtersen, J. H., Kristensen, T. S., Borg, V., & Bjorner, J. B. (2010). The second version of the Copenhagen psychosocial questionnaire. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(3), 8–24. <https://doi.org/10.1177/1403494809349858>
- Poom-Valickis, K., Eisenschmidt, E., & Leppiman, A. (2022). Creating and developing a collaborative and learning-centred school culture: Views of Estonian school leaders. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 217–237. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1029>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, RT I, 11.03.2023, 76 (2023). <https://www.riigiteataja.ee/akt/111032023076>.
- Pöysä, S., Jögi, A.-L., Tammets, K., Eisenschmidt, E., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Teachers' occupational stress and perceived support in Finland and Estonia during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156516>
- Riigikontroll. (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavuse audit*. <https://www.riigikontroll.ee/Riigikontrollipublikatsioonid/Auditiaruanded/tabid/206/Audit/2516/AuditId/462/language/et-EE/Default.aspx>
- Riigikontroll. (2022). *Gümnaasiumivõrgu kujundamise kontrolliaruanne*.
- Riley, P. (2013). *The Australian principal health & wellbeing survey 2011 data final report*. Monash University. https://www.researchgate.net/publication/263654683_THE_AUSTRALIAN_PRINCIPAL_HEALTH_WELLBEING_SURVEY_2011_DATA_FINAL_REPORT
- Riley, P., See, S.-M., Marsh, H., & Dicke, T. (2021). *The Australian principal occupational health, safety and wellbeing survey (IPPE report)*. Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University.
- Salvioni, D. M., & Cassano, R. (2017). School governance, accountability and performance management. *International Journal of Financial Research*, 8(2), 176. <https://doi.org/10.5430/ijfr.v8n2p176>
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD reviews of school resources: Estonia 2016*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>
- Santiago, P., Levitas, A., Rado, P., & Shewbridge, C. (2018). Hinnang ja soovitus. In *OECD reviews of school resources: Estonia 2016*, 1–14. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/knb2i9-et.pdf>

- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach*, 43–68. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Tamkivi, K., & Eisenschmidt, E. (2023). What matters in leadership practices among Estonian upper secondary school principals? *Education Sciences*, 13(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/educsci13090925>
- Tirri, K., Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K., & Kuusisto, E. (2021). Current challenges in school leadership in Estonia and Finland: A multiple-case study among exemplary principals. *Education Research International*, 2021, Article 8855927. <https://doi.org/10.1155/2021/8855927>
- Vanari, K., & Eisenschmidt, E. (2022). Missions, visions, and goals for school improvement – A typology of Estonian schools. *Leadership and Policy in Schools*, 23(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2160360>
- Vanari, K., Eisenschmidt, E., Urb, M., & Siemann, P.-L. (2021). *Sisehindamine kui tõendus-põhine kooliarendus*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-07/sisehindamise_juhend_loplik_2021.pdf.
- Õiguskantsleri büroo. (2023a). *Õppe korraldamine koolis*. <https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/2024-11/%C3%95ppe%20korraldamine%20koolis.pdf>.
- Õiguskantsleri büroo. (2023b). *Õppetöö korraldamine*. <https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/2024-11/%C3%95ppet%C3%B6%C3%B6%20korraldamine.pdf>.
- Õiguskantsleri büroo. (2024a). *Erivajadusega lapse toetamine koolis*. <https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/2024-11/Erivajadusega%20lapse%20toetamine%20koolis.pdf>.
- Õiguskantsleri büroo. (2024b). *Hinne tunnist puudumise eest*. <https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/2024-11/Hinne%20tunnist%20puudumise%20eest.pdf>.
- Õiguskantsleri büroo. (2024c). *Õpilaste koolimajast lahkumise kord*. https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/2024-12/Opilaste%20koolimajast%20lahkumise%20kord_3.pdf.

Lisa 1. Kolmanda uurimisküsimuse uuritud tunnuste vahelised korrelatsioonid

Tabel. Uurimisküsimuse „Kuidas koolijuhid hindavad otsese juhi tuge?” uuritud tunnuste vahelised korrelatsioonid

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Kas teie tööd märgatakse ja tunnustatakse otsese juhi poolt?	—								
2. Kas teie otsene juht austab teid?	0.584***	—							
3. Mil määral ütleksite, et teie vahetu juht hoolitseb selle eest, et igal töötajal oleksid head arenguvõimalused?	0.616***	0.482***	—						
4. Mil määral ütleksite, et teie vahetu juht peab tööga rahulolu esmatähtsaks?	0.663***	0.502***	0.718***	—					
5. Kui tihti on teie vahetu juht valmis teie tööga seotud probleeme ära kuulama?	0.373***	0.398***	0.512***	0.525***	—				
6. Kui sageli saate abi ja tuge oma lähimalt juhilt?	0.551***	0.439***	0.634***	0.609***	0.75***	—			
7. Kui tihti räägib teie lähim juht teiega sellest, kui hästi te oma tööd teete?	0.609***	0.471***	0.616***	0.624***	0.553***	0.663***	—		
8. Mil määral ütleksite, et teie vahetu juht on hea töö planeerimisel?	0.558***	0.43***	0.623***	0.66***	0.505***	0.604***	0.592***	—	
9. Mil määral ütleksite, et teie vahetu juht on hea konfliktide lahendamisel?	0.611***	0.569***	0.633***	0.682***	0.461***	0.566***	0.6***	0.83***	—

Märkus. *** $p < .001$

School principals' perceptions of task clarity, job resources, job demands and support in Estonian municipal schools

Marcus Ehasoo^{a1}, Eve Eisenschmidt^a

^a *The School of Educational Sciences, Tallinn University*

Summary

The Estonian educational system operates on the principle of autonomy, with minimal state intervention in the daily management of schools, which is primarily the responsibility of the school owner (Eisenschmidt et al., 2023). According to the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act (2023), the responsibility for organising education lies with the local government or the state. However, the role of school principals in the daily management of schools remains significant (OECD, 2019). Principals are responsible for the content of education, the well-being and safety of students and teachers, and a multitude of administrative tasks (Republic of Estonia Education Act, 2022; Basic Schools and Upper Secondary Schools Act, 2023).

Principals must have sufficient resources and support to fulfil their responsibilities effectively (Collie et al., 2020; Demerouti et al., 2001; Federici & Skaalvik, 2012; Marsh et al., 2023). Estonian school principals have one of the highest levels of autonomy in Europe, which brings considerable demands. Effective fulfilment of their responsibilities requires sufficient resources and systematic support. Utilising the Job Demands-Resources (JD-R) model as a theoretical framework, the research examines the interplay between job demands and resources and their effects on the principals' ability to manage their work efficiently (Demerouti et al., 2001).

Previous research highlights the importance of school principals in maintaining educational quality and ensuring the smooth operation of schools (Eisenschmidt et al., 2021; Tamkivi & Eisenschmidt, 2023). Given their high level of autonomy in Estonia, principals face additional challenges in managing their responsibilities, necessitating adequate resources and support. The absence of a mandatory professional feedback system for school principals in Estonia complicates this scenario further. Existing literature suggests that the quality of support provided by school owners is inconsistent and varies significantly

¹ The School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; marcuseh@tlu.ee.

across different regions, impacting the effectiveness of school management (Kantar Emor, 2024).

This study explores how school principals perceive their task clarity, job demands, job resources, and support provided by school owners, particularly local governments. The research aims to answer three key questions:

1. How do school principals perceive the clarity of their duties and the regulatory tasks they perform?
2. How do school principals evaluate different work demands and resources?
3. How do school principals perceive the support from their direct supervisors?

Data collection involved two surveys. The first focused on job demands and resources using the JD-R model and included responses from 88 municipal school principals. The second focused on task clarity and school owner support, with responses from 60 school principals. The JD-R model provided a framework for analysing the balance between workload, cognitive demands, and the availability of supportive resources.

The results suggest that school principals generally report a high understanding of their responsibilities and job goals. However, they occasionally encounter unclear or conflicting demands. While principals feel confident about their responsibilities, many remain unaware of the division of duties between themselves and the school owners as defined by regulations. Clear agreements on these responsibilities are essential for reducing ambiguity and fostering better collaboration. Principals face moderate quantitative demands such as workload and deadlines but report significant cognitive demands, including managing multiple tasks simultaneously and making complex decisions. A high cognitive load, coupled with the need for constant innovation, contributes to stress and potential burnout if not balanced with adequate support.

Principals find motivation in their work and are generally satisfied with how their abilities are utilised. Fair treatment and respectful workplace relationships further support their engagement. However, they express a desire for greater influence over decision-making processes and more structured opportunities for professional development. Support from school owners is perceived as inconsistent and sporadic. While practical and technical issues are often addressed, strategic planning and professional development are less prioritised. The absence of a mandatory professional feedback system for school principals exacerbates these challenges. When support is provided, it frequently focuses on immediate issues rather than long-term developmental needs.

The study highlights the need for systematic support systems for school principals to balance the demands of their roles effectively. Consistency in

support, clear communication, and a shared understanding of responsibilities between school principals and owners are crucial for maintaining high educational standards. By fostering an environment where feedback, professional development, and mutual respect are emphasised, school owners can enhance the principals' ability to lead effectively.

The study's limitations include the use of different samples for the two data collection stages, which prevents direct comparison of the datasets. Additionally, the uneven representation of school types - such as secondary schools versus smaller rural schools - may have influenced the findings due to varying job demands and resource access. The exclusion of tasks not explicitly mentioned in legislation, such as internal evaluations, limits insight into the broader responsibilities of school principals. These factors suggest the need for further research with more comprehensive samples and expanded focus areas.

The findings support previous research on the importance of adequate support and resources for school principals to effectively manage their demanding roles. Establishing a systematic feedback mechanism can help identify areas for improvement and provide principals with the necessary tools to enhance their performance. Policymakers should consider implementing mandatory professional feedback systems and provide additional resources for the principals' professional development. It is important to foster a collaborative environment where school owners and principals work together to achieve common goals, with clear communication and shared responsibilities. Enhancing this collaboration between school owners and principals can lead to more effective school management and improved educational outcomes.

Keywords: school principals, job demands, job resources, task clarity, school administrator support, local municipality