

Hariduskorraldust käsitleva ühise kontseptsiooni väljatöötamine: sekkumisuuring São Paulos Brasiilias

Monica Ferreira Lemos^{a1}, Yrjö Engeström^a

^a *Helsingi Ülikooli haridusteaduste instituut, tegevus-, arengu- ja õppimisuuringute keskus*

Annotatsioon

Artiklis analüüsitakse, kuidas Brasiilias São Paulos loodi haridusjuhtidele mõeldud kujundava sekkumisprojekti käigus uus hariduskorralduse kontseptsioon. Võgotskile ja Leontievile tuginedes esitasime küsimuse, milline on osalejate isikliku arusaama ja hariduskorralduse sotsiaalse tähenduse vastastikmõju ühise kontseptsiooni kujundamisel. Ühise kontseptsiooni loomise käigus tekkinud arutelusid analüüsiti kolmes järgus: alguses väljapakutud viimistlemata kontseptsiooni (ingl *raw object*) selgitamine, viimistlemata kontseptsiooni edasiarendamisel tekkinud vastuolude käsitlemine ja uue kontseptsiooni stabiliseerimine. Viimistlemata kontseptsioon väljendas hariduskorralduse harjumuspärasest eesmärgist aidata kaasa õpetamis- ja õppimistingimuste parandamisele. Vastuolud tekkisid peamiselt arusaamades selle kohta, kas hariduskorraldus on vajalik õpetamiseks ja õppimiseks või õpetamise ja õppimise kaudu kogukonna muutmiseks. Stabiliseerumine saavutati hääletamise tulemusena ning uue hariduskorralduse eesmärk määratleti näiliselt samamoodi nagu viimistlemata kontseptsiooni puhul. Stabiliseerumisperiood jäi siiski ajutiseks ja sellega seoses tuli püüda ületada kahe alternatiivse definitsiooni vastasseisu. Seega jäid nii hariduskorralduse tähendus kui ka kontseptsioon avatuks edasistele muudatustele. Siinses artiklis kirjeldame, kuidas kaasati haridusjuhte ühisesse jõupingutusse hariduskorralduse kontseptsiooni väljatöötamisel. Artiklis tutvustame ja testime uut teoreetilist raamistikku, mille abil saab uurida ühise kontseptsiooni kujundamisega kaasnevaid muutusi hariduskorralduses.

Võtmesõnad: kontseptsiooni loomine, hariduskorraldus, arusaam, tähendus, kontseptsioon, vastuolu, stabiliseerimine

¹ CRADLE, University of Helsinki, P.O. Box 9, Siltavuorenpenger 1A, FI-00014, Finland; monica.lemos@helsinki.fi.

Sissejuhatus

Haridusjuhid peavad kaaluma alternatiivseid kontseptsioone ja kujundama ühise kontseptuaalse raamistiku, mis vastaks ühiskonna suurtele ootustele koolisüsteemi muutmise ja täiustamise suhtes. Teisiti öeldes on haridusjuhid kaasatud kontseptsiooni väljatöötamisega seotud kollektiivsetesse jõupingutustesse. Siiani on kontseptsioonide väljatöötamist uuritud valdavalt laborites ja klassiruumides, analüüsides „formaalseid kontseptsioone“ (Greeno, 2012), mille loomisel tõestatakse oma väiteid tavapärase loogika või matemaatika abil. Greeno (2012) leiab, et kontseptsioonide väljatöötamise uurimist tuleb laiendada funktsionaalsetele kontseptsioonidele, mis lisavad tegevusele tähenduslikkust ja aitavad osalejatel paremini mõista oma tegevust. Selline tegevusvälja avardamine muudab võimalikuks „kontseptsiooni väljatöötamise selle loomulik keskkonnas“ (Engeström & Sannino, 2012).

Organisatsioonilisi muudatusi käsitlevates uurimustes on kasutatud funktsionaalsete kontseptsioonide tähistamiseks selliseid mõisteid nagu *tõlgendav skeem* (Bartunek, 1984) ja *jagatud raamistik* (Orlikowski & Gash, 1994). Mõned organisatsiooniliste kategooriate loomist käsitlevad uuringud on jõudnud sarnastele seisukohtadele.

Kategooriad ei ole lihtsalt sildid, mida osalejad kasutavad ühiskondlike nähtuste sortimiseks sobivatesse lahtritesse, vaid need viitavad pigem osalejate staatusele, huvidele ja identiteedile [...]. Nende abil antakse ühiskondlik hinnang kas preemiate või karistuste näol [...], kehtestatakse piirid, mille põhjal otsustatakse, kes ja mis kuulub kategooriasse või jääb sellest välja [...], ning sageli tekib konflikt kategooria definitsiooni ja selle sisu vahel. (Jones, Maoret, Massa, & Svejenova, 2012, lk 1524)

Bartunek (1984) osutab, et suured organisatsioonilised muutused toimuvad vanade ja uute tõlgendusviiside või organisatsiooni kontseptualiseerimise viiside dialektilise vastastikmõju tõttu. Seega kaasneb iga suurema organisatsioonilise muutusega vältimatult ka kollektiivne kontseptsiooni kujundamine. „Kui tavad muutuvad, siis muutuvad ka kontseptsioonid“ (Hutchins, 2012, lk 315). Eriti oluline on see juhul, kui ülalt alla juhtimisviisilt tuleb üle minna mõnele osalusjuhtimise vormile. Sellise ülemineku õnnestumiseks on tarvis kvalitatiivset muutust praktikute arusaamades ja mõtlemisviisis. Seetõttu on ülioluline mõista, kuidas kujutavad organisatsioonilistesse muutustesse kaasatud inimesed tegelikult ette uut süsteemi, praegusel juhul uut hariduskorralduse süsteemi. Kuigi uue kontseptsiooni loomine iseenesest ei taga veel asjakohaste muutuste praktilist elluviimist, on see selliste ümberkorralduste tegemiseks mõõdapääsmatu.

Reformid, mille keskmeks on kaasav hariduskorraldus, jäävad sageli pinnapealseks ja ebaefektiivseks (Anderson, 1998). Ülevaalt alla hariduskorralduse mudelitest vabanemiseks soovivad Lumby (2012) ja Bush (2014) keskenduda kultuurile kui peamisele organisatsioonisisesele võimuvahendajale. Mueller (2013) soovib organisatsiooniliste väärtuste teoreetilist kontseptualiseerimist. Veelgi enam, Hatzoupoulus, Kollias ja Kikis-Papadakis (2015) leiavad, et hariduskorralduse ja hariduse juhtimise mõistmine võib mõjutada kooli juhtimise arengut. Selliste jõupingutuste taustal on selge, miks otsitakse pidevalt uuenduslikke teoreetilisi käsitlusviise, millega ühendada haridusvaldkonnas osalejate vaatenurki ning hariduskorraldust ja juhtimist käsitlevates uurimustes levinud laialdasemaid seisukohti. Kooskõlas selliste üldiste püüdlustega leiame, et kontseptsiooni kujundatakse isikliku arusaama ja ühiskondliku tähenduse dünaamilise vastastikuse mõjutamise teel. Meie pakutav ühise kontseptsiooni väljatöötamise idee võib lisavõimalusena rikastada hariduskorralduse teoreetilisi käsitlusi.

Artikli eesmärk on analüüsida, kuidas loodi Brasiilias São Paulos haridusjuhtidele mõeldud kujundava sekkumisprojekti raames uus hariduskorralduse kontseptsioon. Projekt „Juhtimine loomingulistes jadades“ („Management in Creative Chains“), mida aastatel 2011–2015 juhtis professor Fernanda Liberali, algatati selleks, et parandada koostööd eri juhtimistasandite haridusjuhtide vahel. Koostöö puudumine raskendas koolisüsteemi arengupoliitika elluviimist ja kaasava otsustusprotsessi rakendamist (Liberali, 2012). Koostöö parandamiseks otsustati luua projekti raames kõigepealt ühine hariduskorralduse kontseptsioon, mis vastaks haridusjuhtide vajadustele. Seega oli kontseptsiooni loomisel tarvis arvesse võtta linna hariduskorralduse eri tasandite – linnavalitsuse haridusosakonna, piirkondlike haridusametite ja koolide – esitatud arvamusi.

Siinses artiklis uurime hariduskorralduse kontseptsiooni kujunemist piirkondliku haridusameti tasandil. Selleks vaatleme hariduskorralduse kontseptsiooni loomist ühiste arutelude ja vaidluste tulemusena. Meie põhieeldus on, et ühiselt loodud kontseptsioonid pakuvad uusi võimalusi hariduskorralduse muutmiseks praktilistest vajadustest lähtudes. Teisisõnu, praktilikal põhinevad ühised kontseptsioonid on tulevikuplaanide kujundamisel vältimatud.

Eelnevat arvesse võttes on ühise kontseptsiooni loomine hariduskorralduse muutmisel määrava tähtsusega, sest sellega tagatakse praktikute aktiivne osalemine ja panustamine sellesse protsessi. Ühise kontseptsiooni loomine ei ole lineaarne protsess, mille käigus omandatakse ettenähtud tähendused. Tavaliselt on see spiraalselt kulgev vastuolude ja vaidluste protsess, mis hõlmab alternatiivseid tõlgendusi ja seisukohti. See võib viia uue ja sisukama tähenduse tekkimiseni, nagu on näha kooli autonoomia mõistet käsitletud hiljutisest analüüsist, kus seda kirjeldati kui dialektilist vastastikmõju detsentraliseerimise ja tsentraliseerimise vahel (Toh, Hung, Chua, He, & Jamaludin, 2016).

Meie uurimuse põhiküsimus on, kuidas jõuavad haridussüsteemi juhtimises suuri ümberkorraldusi tegema kutsutud haridusjuhid ühise kontseptsiooni loomiseni. Toetudes eelkõige Vögotskile (1987) ja Leontievile (1978), esitasime veelgi täpsema küsimuse: milline on osalejate isikliku arusaama ja hariduskorralduse ühiskondliku tähenduse vastastikmõju ühise kontseptsiooni loomise protsessis?

Järgmises peatükis anname lühikese ülevaate São Paulo hariduskorralduse ajaloost. Seejärel esitame teoreetilise raamistiku, mis keskendub isikliku arusaama, sotsiaalse tähenduse ja kontseptsiooni vastastikmõjule. Pärast seda kirjeldame oma uuringu ülesehitust ja anname ülevaate sekkumisprotsessist koos kontseptsiooni loomisega. Seejärel tutvustame analüüsis kasutatud andmeid ja meetodeid. Analüüsi keskmes on koosolek, mida vaatleme kolmes osas, milleks on ülevaate koosolekust, vaidluse käigus väljendatud peamiste seisukohtade analüüs ning loodud kontseptsiooni kokkuleppimise ja stabiliseerimise analüüs. Artikli lõpus arutletakse selle üle, kuidas tehtud järeldusi hariduskorralduse muutmisel ära kasutada.

Ülevaade São Paulo hariduskorralduse ajaloost

1995. aastal loodud haridusmuuseumi (Memorial do Ensino Municipal) andmetel hakati São Paulo linnas riiklikku haridust andma 1935. aastal loodud laste klubides (SME, 1995). Need klubid asutas Brasiilia poeet ja pedagoog Mário de Andrade. Kuigi tegemist ei olnud päris koolidega, loetakse neid klubisid siiski esimesteks avalikeks haridusasutusteks riigis (De Faria, 1999). 3–12aastased lapsed said käia laste klubides, et teha sporti ja tegeleda kunstiga. 1950. aastatel võisid koolis käia ainult Brasiilia kodanikud ja gümnaasiumisse pääses vaid sisseastumiseksamitega.

Aastatel 1964–1985 muutus Brasiilia poliitiline olukord seoses sõjaväelise valitsuse võimulolekuga. Godoy (2011) kohaselt seati põhirõhk sidusa ja ühtlustatud algharidussüsteemi loomisele eesmärgiga tagada, et inimesed suudaksid lugeda ja järgida sõjaväelise valitsuse kehtestatud eeskirju. 1971. aastal lõpetati alg- ja keskhariduse eristus ning õpilased said põhihariduse kätte kaheksa aastaga. Godoy (2011) juhib tähelepanu ka sellele, et pedagoogiliste probleemide asemel tekkisid administratiivsed probleemid, sest loodud süsteem võimaldas haridust väga mitmekesise taustaga õpilastele. Selline mitmekesisus sai võimalikuks riigikoolide avamisega kõigile, hoolimata sellest, et kooli peeti ikka veel tööriistaks, mille abil saab kindlustada sõjaväe dominantset positsiooni riigis.

Pärast sõjaväelise režiimi lagunemist sai linna haridusjuhiks Paulo Freire. See oli linna jaoks tähelepanuväärne sündmus kahel põhjusel. Esiteks oli ta esimene ametiisik, kelle määras tema kohale rahva valitud linnapea. Teine ja

mitte vähem tähtis oli asjaolu, et Freire oli üks kõige tunnustatumaid pedagooge, kes järgis progressiivseid suundumusi, näiteks kriitilise pedagoogika põhimõtteid. Oma suurimaks eesmärgiks pidas ta õpetamist viisil, mis edendaks vabadust nüüdisaegses metropolis.

1990. aastatel mindi hariduskorralduses üle ärimaailmast laenatud terviklikule kvaliteedijuhtimisele. Kvaliteedi tagas see, kui kooli juhiti nagu ettevõtet ja kogukonda suhtuti kui klientidesse, kes pidid saama haridusteenust, mis põhines tulemuste hindamisel ja kvantitatiivsetel näitajatel. Haridusprogrammidesse investeerimise asemel investeeriti õpetamisse ning koolide kiiresse ehitamisse ja ümberehitamisse. Konteinertüüpi koolimajad muutusid populaarseks, sest neid sai kiiresti püstitada ja tekitada tunde, et õpilaskohtade arv munitsipaalkoolis suurenes.

Avalik hariduskorraldus toetub São Paulos siiani peamiselt välis- ja sisehindamiste tulemustele. Et õpilasi koolis hoida ja vähendada põhjuseta puudumisi, saavad lapsed kord aastas tasuta koolivormi ja kord kuus tasuta piimapulbrit. Selline kord kehtestati 1990ndatel, kuid see muutus veelgi laialdasemaks 2000. aastatel ning kehtib siiani.

Kõige olulisem muudatus 2000. aastatel oli Ühendatud Hariduskeskuse loomine. See asutus koordineerib laste, noorte ja täiskasvanute eri tasemete haridust ning organiseerib spordi- ja kultuuriüritusi õpilastele ja kogukondadele. 2004. aastal korraldas linna haridusosakond uuringu 3. klassi õpilaste kirjaoskuse hindamiseks. Uuringu tulemused näitasid, et 30% õpilastest ei osanud lugeda ega kirjutada. Selle probleemi lahendamiseks hakkas linna haridusosakond õpetajatele täiendusõpet andma ja nende tegevust jälgima ning pakkus vajalikke juhiseid, näiteks õppekava koostamise juhised, mille peamine eesmärk oli ühtlustada õppekavad linnas ja kehtestada eesmärgid, milleni tuleb jõuda algharidustaseme iga klassi igas aines.

Samas pandi selliste hindamiste ja järelevalvega ühekülgset ja liiga palju rõhku lugemis- ja kirjutamistulemustele. See tekitas suure nõudluse aruannete järele ja õpetamises keskenduti heade õpitulemuste saavutamisele, lisaks sooviti jätta välishindajatele võimalikult hea mulje (Liberali, Borelli, & Lima, 2015).

Eespool lühidalt kirjeldatud ajalugu näitab, kuidas muudatused poliitilises ladvikus võivad mõjutada hariduskorraldust linnas, tekitades vajaduse mõtestada ümber hariduskorraldus ja liikuda sellise süsteemi suunas, kus linna haridussüsteemi eri osapooled võiksid ühiseid tegevusi arendada ja ellu viia. Tänapäeval ei piisa ainuüksi Freire rahvahariduse idee või tulemustele orienteeritud tervikliku kvaliteedijuhtimise mudeli rakendamisest. Vaja on uut hariduskorralduse kontseptsiooni. Pedagoogide seas on laialt levinud arusaam, et hariduskorraldus on midagi, mille on kehtestanud ja loonud inimesed, kes kuuluvad sellesse süsteemi mitte lihtsalt töösuhte kaudu, vaid jagavad vastutust inimarengu edendamise eest.

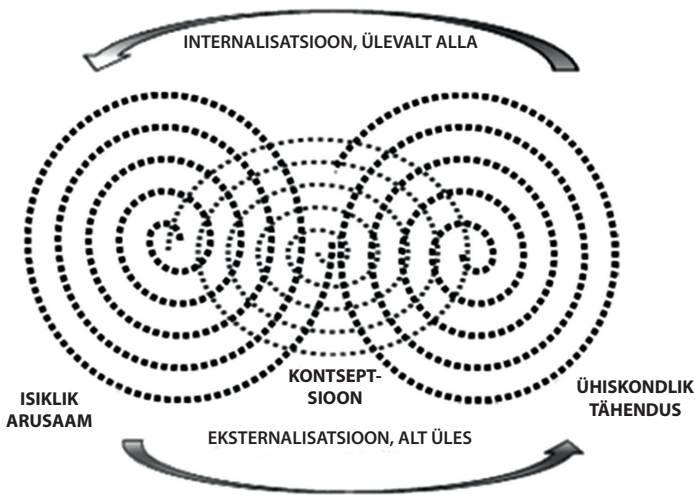
Teoreetiline raamistik: isiklik arusaam, sotsiaalne tähendus ja kontseptsioon

Tähendusloome (ingl *meaning-making*) ja mõtestatud õppimine on ühed olulisimad mõisted, mida haridusuurimustes sageli kasutatakse (nt Ignelzi, 2000; Lantz-Andersson, Linderöth, & Säljö, 2009; Scott, 1998). Samas tuntakse ja kasutatakse organisatsiooniuurimustes laialdaselt ka Weicki (1995, 2001) mõistet *mõistmine* (ingl *sense-making*). Mõisted *tähendusloome* ja *mõistmine* ei ole enamasti teineteisega mingis otseses seoses. Tegelikult aetakse need mõisted sageli omavahel segamini. Selline olukord vähendab nende mõistete analüütilist potentsiaali. Seetõttu lähtume siinses analüüsis Leontievi (1978) teedrajavast tööst, milles eristatakse isiklikku arusaama ja ühiskondlikku tähendust ning seostatakse need omavahel.

Ühiskond loob tähendusi ja need muutuvad koos keele arenguga, sest keele abil on läbi ajaloo väljendatud mõisteid, millega tähistatakse ühiskondlikku arusaama materiaalsetest esemetest, teadusest, kunstist ja ideoloogiast. Lingvistiliste tähenduste taha on peidetud ühiskonnas väljakujunenud tegevusviisid, mis on „keele sees transformeerunud ja sellesse peidetud“ (Leontiev, 1978, lk 12). Tähendused on inimteadvuse kõige olulisemad mõjutajad. Samas ei tohiks arvata, et teadvus toimib ainult väljastpoolt saadud tähenduste najal. Leontiev (1978) rõhutab, et „ühiskondlikult väljakujunenud tähendused hakkavad indiviidide teadvuses kaksikelu elama“ (lk 15). Isiklik arusaam tähendab alati millegi tunnetamist ehk selle sidumist isikliku reaalsusega. Isiklik arusaam kujuneb inimesel elu jooksul mitmesuguste tegevuste kaudu. Seega annab isiklik arusaam igale inimesele ainult talle omase teadvuse. Paradoks seisneb aga selles, et ühiskondlikud tähendused saavad eksisteerida ja välja kujuneda üksnes eri inimeste isikliku arusaamana.

Tähendusi saab vaidlustada, need ei ole ühtsed ja muutumatud. Tähenduste kaudu loob indiviid sidemeid teiste inimestega. Seega sõltub tähenduse valikust, kas otsitakse muid võimalusi või minnakse konflikti teistsuguste ühiskondlike seisukohtade ja huvidega.

Kontseptsioonid jäävad isikliku arusaama ja sotsiaalse tähenduse vahele ehk internaliseerimis- ja eksternaliseerimisprotsessi vahele (joonis 1). Uus ühiskontseptsioon kujundatakse eksternaliseerimise käigus, mille korral selgitatakse isiklikke arusaamu avalikult ja neile antakse ühine ühiskondlik tähendus. Selle protsessiga kaasneb kindlasti ka internaliseerimise alamprotsess, mille käigus osalejad kohandavad olemasolevaid tähendusi, seavad neid kahtluse alla, muudavad või tõrjuvad neid. Uue kontseptsiooni tekkimisel ja püsima jäämisel tuleb kontseptsioon internaliseerida, et see täielikult omaks võetaks ning et seda saaks seejärel testida ja kasutusse võtta.



Joonis 1. Isikliku arusaama, ühiskondliku tähenduse ja kontseptsiooni vastastikmõju

Kontseptsiooni loomise laialivalguvas protsessis tundub probleemile või nähtusele antud ühiskondlik tähendus inimestele esialgu problemaatiline ja keeruline, algne definitsioon vajab tõlgendamist ja isikliku arusaamaga kohandamist. Inimesed tajuvad tavaliselt eri subjekte erinevalt ja ka vastandlikult. Tekkiv kontseptsioon toob kaasa ajutise vastuolude lahenemise ja tähenduse osalise stabiliseerimise.

Smith (1998) leiab, et me tajume viimistlemata kontseptsiooni kui käsitleva probleemi esialgset või ajutist lahendust. Kuna me tegeleme hariduskorralduse kontseptsiooni loomisega, siis koosneb viimistlemata kontseptsioon osavõtjate esialgsetest arvamustest selle kohta, milleks hariduskorraldust üldse vajatakse. Tavaliselt kipuvad sellised esialgsed viimistlemata kontseptsioonid kordama tavapäraseid õpikudefinitsioone hariduskorralduse kohta.

Oma uuringu käigus nägime, et sedamööda, kuidas osalejad jõudsid selgusele oma seisukohtades hariduskorralduse eesmärgi suhtes ning arutasid neid teistega, avaldusid nende isiklikud arusaamad teistest erinevate ja osaliselt vastukäivate seisukohtadena. Sellises laialivalguvas protsessis viitavad vastuolud vastandlikele arusaamadele või lahkarvamustele. Vastuolud võivad avalduda otseste konfliktidena või vaidlustena kahe või enama kõneleja vahel (Grimshaw, 1990), kuid neid võidakse väljendada ka mittenoostumisena, mis ei ole suunatud otseselt ühegi konkreetse vestluskaaslase vastu.

Nagu Smith (1998) märgib, võib kokkupõrge mõjuda halvavalt. Samas võib vastuoludest ka abi olla, sest need seavad kahtluse alla iseenesestmõistetavana võetud tähendusi ja näitavad, et esialgu väljapakutud kontseptsioon ei ole asjakohane ja vajab veel viimistlemist. Vastuolud viivad kehvade

kontseptsioonide ülevaatamise ja täiustamiseni, mille eesmärk on muuta need asjakohasemaks.

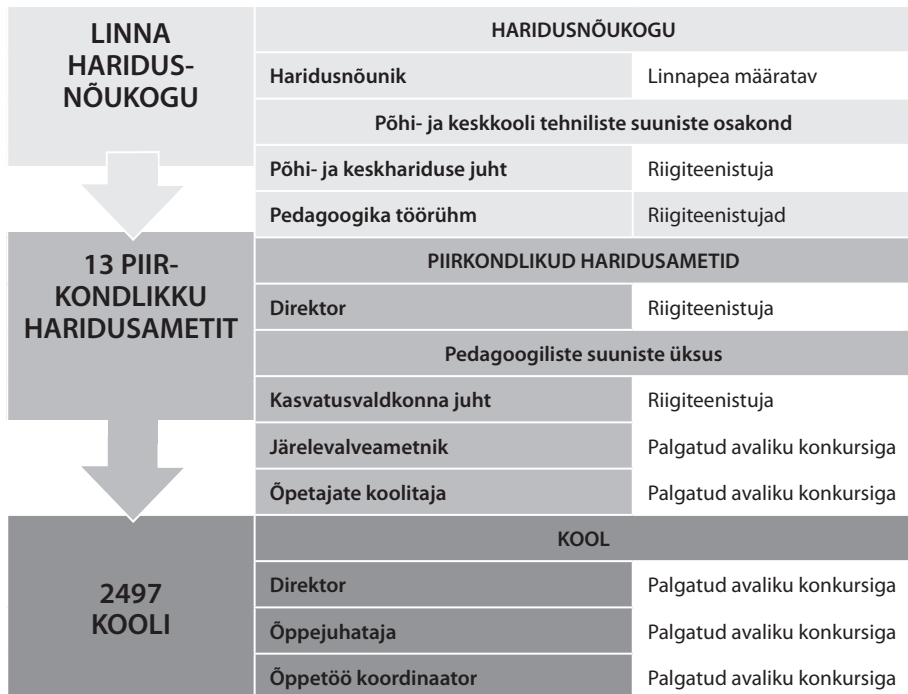
Stabiliseerimine eeldab vastuolude lahendamist. Ühise tähenduse loomiseks on vaja idee või mõiste stabiliseerida. Kui kontseptsioon on stabiliseeritud, hakkab isiklik arusaam ümber kujunema nii, et see kattub ühise tähendusega. Oluline on rõhutada, et stabiliseerimine erineb otsustamisest. Toulmini (2003) arvates jõutakse otsusele seetõttu, et esitatud argumendid on põhjendatud ja vastu võetud. Samas on stabiliseerimine ajutine saavutus, mis kannab endas tulevasi vastuolusid ja destabiliseerimist (Smith, 1998). Sellised ranged ja ametlikud stabiliseerimisvõtted nagu hääletamine kipuvad olema eriti ajutised ja haprad, sest need peegeldavad harva osalejate sügavamast veendumust.

Uuringu organisatsiooniline taust

Brasiilia haridussuunistes (Brasil, 1996) on sätestatud, et riiklik haridussüsteem toimib kolmel tasandil: föderaalsetel, osariigi ja kohalikul tasandil. São Paulo linna haridussüsteemi tasandilist jagunemist on kujutatud joonisel 2. Linna haridusosakonna ülesanne on kehtestada linna tasandil kehtivaid reegleid ja eeskirju. Piirkondlikud haridusametid viivad haridusosakonna otsuseid ellu piirkondlikul tasandil ning pakuvad koolitusprogramme haridusjuhtidele ja õpetajatele. Koolid vastutavad õpetamise ja õppimise tegeliku korraldamise eest.

Joonisel 2 kujutatud haridussüsteem koosneb eri ametikohtadel olevatest haridusjuhtidest, kelleks on haridusnõunik, linna põhi- ja keskhariduse ning pedagoogika töörühma juhid linna haridusosakonna tasandil; ameti direktor, kasvatusvaldkonna juht, järelevalveametnik ja õpetajate koolitaja piirkondliku haridusameti tasandil ning koolidirektor, õppejuhataja ja õppetöö koordinaator kooli tasandil.

Kõik haridusjuhid asuvad haridussüsteemi tööle kohalikul tasandil korraldatud avaliku konkursi kaudu, välja arvatud haridusosakonna nõunik, kelle määrab ametisse linnapea. Samuti täidetakse mõned juhtivad ametikohad riigiametnikega avalike konkursside kaudu. Kokkuvõttes peab kõigil haridusjuhtidel peale haridusosakonna nõuniku olema akadeemiline kraad haridusvaldkonnas. Kõnealuse uuringu ajal oli haridusosakonna nõunikul magistrikraad haldusjuhtimises.



Joonis 2. São Paulo linna haridussüsteemi tasandid ja selle osalised

Kuigi kolm haridussüsteemi peamist tasandit jagunevad veel mitmeks tasandiks, osalesid siinses artiklis analüüsitud kontseptsiooni loomises otseselt järgmised juhid: piirkondlikus haridusametis töötavad kasvatusvaldkonna juhid ja õpetajate koolitajad ning koolide õppetöö koordinaatorid. Kasvatustase juht juhib õpetajate koolitajaid, kes omakorda koolitavad õppetöö koordinaatoreid ja õpetajaid koolides, mida haldavad erinevad piirkondlikud haridusametid. Kooli tasandil tegeleb õppetöö koordinaator teemadega, mis on seotud õpetajate koolituse ning õpilaste ja lapsevanemate vajadustega.

Meie keskendume piirkondlikule haridusametile, sest hariduskorralduse kontseptsiooni loomine on seotud ka linna haridusosakonna ja koolidega.

Andmed

Artiklis kasutatud andmed pärinevad projektist „Juhtimine loomingulistes jadades“ („Management in Creative Chains“) (Liberali, 2012), mille käigus kogusid teadlased koostöös haridusjuhtidega andmeid vaatluse teel ning ametlikest koosolekutest märkmeid ja videosalvestisi tehes. Sellised kujundavad koosolekud kestsid iga kord neli tundi ning toimusid 2011. ja 2012. aastal sagedusega kord kuus.

Kõigepealt esitasid haridusjuhid ühise hariduskorralduse definitsiooni, võttes arvesse oma tasandi eripärasid ja selle suhet haridussüsteemi teistesse tasanditesse. Teiseks võtsid haridusjuhid oma tegevuse ümberkorraldamiseks kasutusele juhtimisplaani, mis koosnes tegevustest, mille haridusjuhid olid ise välja töötanud. Lõpuks kirjeldasid haridusjuhid iga tegevust, määrares kindlaks omavahel läbipõimunud tegevused kõiki tegevusi hõlmavas süsteemis.

Artiklis keskendume isikliku arusaama ja sotsiaalse tähenduse vastastikmõjule. Selle projekti esimene etapp hõlmas hariduskorralduse kontseptsiooni loomist. Analüüsimise kahe koosoleku videosalvestisi, kus arutati hariduskorralduse kontseptsiooni loomist ühes piirkondlikus haridusametis (kokku 13 haridusametit). Vajaliku taustinfo andmiseks kirjeldame lühidalt esimest koosolekut. Üksikasjalikumalt analüüsimise teist koosolekut, mis on transkribeeritud ja seejärel tõlgitud Brasiilia portugali keelest inglise keelde. Teksti tõlkis artikli vastutav autor, kelle käest saab vajaduse korral transkribeeritud teksti originaali.

Esimene koosolek toimus 12. augustil 2011 ning kestis 4 tundi ja 20 minutit. Sellel osales ligikaudu 30 õppetöö koordinaatorit (ÕK) piirkondlike haridusametite juhitavatest koolidest, neli õpetajate koolitajat, üks kasvatusvaldkonna juht, üks nõustav teadlane ja üks teadlane. Koosolekul pühendati 1 tund ja 50 minutit arutelule, mille eesmärk oli saavutada ühine arusaam sellest, mida tähendab hariduskorraldus. Nõustav teadlane tutvustas definitsioone, mille olid loonud juhtimist uurivad autorid, nii et osavõtjad said võrrelda oma definitsiooni teadlaste pakutuga.

Alustuseks palus nõustav teadlane õppetöö koordinaatoritel täita suunavaid küsimusi sisaldav tabel, mille ta oli koostanud arutelu juhtimiseks. Iga rühm andis vastuse ühele küsimusele.

Tabel 1. Suunavad küsimused kontseptsiooni loomiseks

Küsimus	Sisu
MIS?	Tähendust selgitavad võtmesõnad
MILLE JAOKS?	Juhtimiseks
MIKS?	Juhtimisega seotud põhjused või vajadused
KUIDAS?	Juhtimismeetodite vahendamise teel

Iga rühm luges oma vastuse ette. Seejärel alustas nõustav teadlane arutelu teatega, et tema küsimustik oli koostatud eesmärgiga pakkuda pidepunkte kontseptsiooni loomiseks. Ta rõhutas, et ta ei kavatse anda õppetöö koordinaatoritele valmis kontseptsiooni, vaid et see tuleb neil endal üheskoos luua.

Teine koosolek toimus 23. septembril 2011 ja kestis neli tundi. Kohal oli 45 osavõtjat: üks kasvatusvaldkonna juht (KJ), kolm õpetajate koolitajat (K), ligikaudu 39 õppetöö koordinaatorit (ÕK), üks nõustav teadlane (NT) ja üks teadlane (T). Kasvatusvaldkonna juht ja õpetajate koolitajad jälgisid diskussiooni, nõustav teadlane suunas seda, teadlane tegi märkmeid kokku lepitud definitsioonide kohta ja õppetöö koordinaatorid arutasid hariduskorralduse definitsiooni üle. Tabelis 2 on esitatud teemade järjestus teisel koosolekul, mis on meie analüüsi peamine fookus.

Tabel 2. Koosolekul käsitletud teemade järjestus

Kõne- voorud	Kõnevooru algataja	Sisu
174–176	NT	Mille jaoks: lugemiseks.
177–180	ÕK9	Töötingimused.
181	ÕK10	Õpetamis- ja õppimistingimused.
182–193	NT	Üks asi on muuta õpetamise ja õppimise üht tingimust. Hoopis teine asi on käsitleda õpetamis- ja õppimistingimusi laiemalt.
194–196	NT	Minu seisukoht on, et edendada tuleb kogukondade muutumist seal, kus koolid asuvad.
197–207	ÕK12	Poliitiline moment: küsimus „Mille jaoks?“ viitab eesmärkide saavutamisele, tulemustele, mida mõõdetakse protsentides.
208–217	ÕK7	Dialog teemal „Kogukondlik kool ja kooli kogukond“ on vältimatu.
218–222	NT	Õppetegevuse ja igapäevase elu seosed.
223–236	ÕK14	Kooli kogukonna ja koolile pandud ühiskondlike ootuste seosed.
237–244	ÕK5	Pigem tegeletakse õpetamise ja õppimisega, mitte kogukonna muutmisega.
244–266	ÕK16	Inimesed, kes on kaasatud juhtimisprotsessi.
267–274	ÕK3	See on liiga tehniline. Probleem on administratiivsetes ressurssides.
275–285	ÕK13	Vaja on pühenduda ja kaasata teisi.
286–290	NT	Juhtimisplaani ja koolis väljatöötatud tegevuste hindamiskriteeriumite defineerimine.
291–298	ÕK5	Arutelu õpetamise, õppimise ja ühiskonna või kogukonna muutmise teemal.
299–309	ÕK13	Arutelu kooli pedagoogilise projekti teemal.

Kõne- voorud	Kõnevooru algataja	Sisu
310–312	NT	Vaja otsustada. Hääletage.
313–330	ÕK13	Projekt rassismist koolis. Projekt <i>versus</i> pühendumine.
331–336	ÕK17	Õpilaste päästmine. Sundida õpilasi vähemalt koolitarbeid kooli kaasa võtma.
337	NT	Vaja otsustada. Hääletage.
338–342	ÕK18	Muutumine. Näiteks reostatud oja, mis voolab kooli läheduses. Juhtimine, mis muudaks inimeste elu paremaks.
343	NT	Pühendumine. Pühendumine, mis ei sõltu töötasust. Kui praegu ei ole muutused võimalikud, siis ei ole see veel tagasiminekuks.
344–360	ÕK7	Muutumine on probleem. Mis muu on kooli funktsioon kui mitte muutuste esilekutsumine?
361–370	NT	Hääletage.

Märkus. NT – nõustav teadlane; ÕK – õppetöö koordinaator.

Analüüsimeetod

Et analüüsida isikliku arusaama ja ühiskondliku tähenduse vastastikmõju kohta käivaid andmeid, kasutame kolme kategooriat. Need kategooriad on järgmised: 1) viimistlemata kontseptsioon, 2) vastuolu ja 3) stabiliseerimine.

Esimene analüüsikategooria – viimistlemata kontseptsioon – koosneb algsetest definitsioonidest, mille kaudu kirjeldasid osavõtjad hariduskorralduse eesmärgi. Nagu eespool märgitud, oli tulemuseks üldistav ja viimistlemata idee, mille osavõtjad sõnastasid rühmatöö käigus esimesel koosolekul. Viimistlemata kontseptsioonina pandi kirja hariduskorralduse üldiselt aktsepteeritud ehk iseenesestmõistetavaks peetud ühiskondlik tähendus.

Teine analüüsikategooria – vastuolu – viitab vastandlikele arusaamadele või lahkavustele. Tavaliselt kaasnevad vastuoludega isikukohased eitused, näiteks „mina nii ei arva“ või „see ei ole nii“, ja ebakindluse või kahtluse väljendamine, näiteks „ma ei ole kindel“. Vastuolud tähendavad pingeid ja konflikte isiklike arusaamade vahel, mida osavõtjad väljendavad. Vastuolud võivad tekkida ka ühe isiku sees, kui ta peab aru iseendaga, mis viitab sellele, et isiklik arusaam ühest või teisest asjast võib samuti esile kutsuda dilemmasid ja konflikte.

Kolmas analüüsikategooria – stabiliseerimine – viitab olukorrale, kus vastuolud kas osaliselt või täielikult lahendatakse. Seda on võimalik saavutada sõnatul kokkuleppel või detailselt läbiarutatud kokkuleppe, hääletuse või kõrgemalt

poolt tehtud otsuse teel. Stabiliseerimise käigus teisevad isiklikud arusaamad ühiseks tähenduseks. Siin analüüsitud juhtumi puhul toimus stabiliseerimine siis, kui osavõtjad võtsid vastu otsuse hariduskorralduse definitsiooni kohta.

Eespool kirjeldatud kolme analüüsikategooriat kasutatakse tõlgenduse astmeliseks esitamiseks, nagu seda on tehtud järgmises kolmes osas.

Esimene etapp: viimistlemata kontseptsioon

Vaatlusaluse juhtumi puhul oli viimistlemata kontseptsiooniks hariduskorralduse mõiste laialivalgav definitsioon, mille töörühmad sõnastasid esimesel koosolekul. Olgugi et iga töörühm pakkus välja ühe definitsiooni, pidid teised rühmad tegema märkmeid küsimuste ja kommentaaride esitamiseks. Allpool toodud definitsioonid on kokkuvõtte töörühmade ettepanekutest esimesel koosolekul. Viimistlemata kontseptsioon tuli seejärel üksikasjalikult läbi arutada, et anda hariduskorralduse mõistele stabiilsem tähendus.

MIS? – Tegevuste kogum, millega saab koondada vahendeid ja võimalusi, mis aitavad ühise eesmärgi või ühiste eesmärkide nimel tulemuslikult koos töötada.

Tegevuste kogumi all mõistetakse rahaliste ja inimressursside kasutuse planeerimist, sealhulgas teabe levitamist, süstematiseerimist, standardiseerimist, liigendamist, hindamist ja haldamist.

MILLE JAOKS? – Keskendutakse hariduskorraldusele. Eesmärk on parandada tingimusi, nii et kontseptsioonide, protsesside ja seisukohtade õpetamisel ja õppimisel võetaks arvesse kõiki kooliga seotud osapooli.

MIKS? – Osapooltel on erinev kultuuritaust. Kui me viitame osapooltele, siis peame silmas kooli direktoreid, õpetajaid, õpilasi, lapsevanemaid, abi-personali ja kooli administratiivpersonalit. Nende taust on väga mitmekesine, samuti on nende arusaamad haridusest ja selle tarbijatest ning väärtushinnangud väga erinevad. Lõpuks kujundab iga osavõtja talle ainuomase viisi koolielu ja iga kooli juhitakse isemoodi.

KUIDAS? – Tuleb kuulata, dialoogi pidada ja dialektiliselt defineerida ning institutsiooni eesmarke saavutada, analüüsides institutsiooni kriitiliselt, seades prioriteete, juhtides aega ning hallates füüsilisi, materiaalseid ja inimressursse.

Kasutades Hegeli dialektikat, mõistame dialektilise dialoogi kaudu, et institutsioonis tuleb astuda dialoogi, vaielda ja väljendada seisukohti. Kuulamisest, märkmete tegemisest ja nõustumisest üksi ei piisa.

Kui viitame eesmärkidele, siis ei räägi me individuaalsetest eesmärkidest, vaid keskendume kooli eesmärkidele.

Rühmas keskendutakse prioriteetsele ning lähtutakse institutsiooni eesmärkidest.

Esialgseid definitsioone arutati, analüüsiti ja arendati edasi teisel koosolekul, võttes abiks neli suunavat küsimust. Meie analüüs keskendub teisele küsimusele: mille jaoks? Nagu näha tabelist 3, kutsus see küsimus esile kõige rohkem sõnavõtte.

Tabel 3. Teisel koosolekul suunavatele küsimustele pühendatud aeg ja kõnevoorude arv

Küsimus	Sisu	Kestus	Kõnevoorud
MIS?	Tähendust selgitavad võtmesõnad	40 min	84
MILLE JAOKS?	Juhtimiseks	1 h 49 min	191
MIKS?	Juhtimisega seotud põhjused või vajadused	5 min	18
KUIDAS?	Juhtimisvahendite vahendamise teel	3 min	16

Teisel koosolekul algatas nõustav teadlane (NT) arutelu teemal „Mille jaoks?“, lugedes ette eelmisel koosolekul kirja pandu: „Keskenduda hariduskorraldusele. Parandada tingimusi, nii et kontseptsioone, protsesse ja seisukohti hõlmavas õpetamis- ja õppimisprotsessis arvestataks kõikide osalistega koolis.“

Õppetöö koordinaator (ÕK9) märkis, et peale paljude muude teemade, millega hariduskorraldus peaks tegelema, tuleks õpetamise ja õppimise kõrval pöörata tähelepanu ka õpetajate töötingimuste ja õpikeskkonna parandamisele. Nõustav teadlane küsis, kas osalejatel on veel midagi lisada, ja proovis defineerimise lõpetada. See katse siiski nurjus, kui ÕK10 teatas ebalevalt: „Ma ei teagi nüüd ... Mina ehk loobuksin fraasist *parandada kõikide osapoolte õpetamis- ja õppimistingimusi*.“ See näitas, et hariduskorralduse kontseptsiooniga ei olnud veel lõpule jõutud ja see ei olnud stabiliseerimiseks valmis. Tegelikult kutsus see episood esile vastuolud, mis olid seotud aruteludega hariduskorralduse vajalikkuse üle.

Teine etapp: vastuolud

Teise koosoleku transkriptsioonis tuvastasime 12 vastuolu, mis on kokkuvõtlikult esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Kokkuvõtte vastuoludest

Kõnevoor	Kokkupõrgete sisu
184–196	1. Õpetamine ja õppimine vs. õpetamine ja õppimine selleks, et kogukonda muuta
197–205	2. Eesmärkide saavutamine (viidates numbrilisele hindamisele) vs. kogukonna muutmine
207–215	3. Kooli ja ühiskonna suhted vs. tahtlikkus muuta klassiruumis tehtavate tegevuste kaudu inimeste elu
218–220	4. Pühendumine sõnades õpetamisele ja õppimisele eesmärgiga muuta kogukonda vs. pühendumine tegudes õpetamisele ja õppimisele eesmärgiga muuta kogukonda
221–236	5. Muutumine ei alga koolist vs. kooli ja kogukonna suhted, mis viivad muutumiseni
237–244	6. Õpetamine ja õppimine vs. õpetamine ja õppimine kogukonna muutmiseks
267–282	7. Ressursside haldamine vs. muutmise poliitiline positsioneerimine
283–290	8. Ressursside haldamine vs. kogukonna muutmise edendamine
290–298	9. Poliitika teostamine vs. kogukonna muutmine
315–330	10. Õpetamisel põhinevad projektid vs. õppetegevused, mis on seotud kogukonna muutmisega
331–346	11. Kooli funktsiooni säilitamine teadmiste jagamise teel vs. kooli paremaks muutmise kogukonna muutmise teel
347–360	12. Õpetamise ja õppimise kontseptsioonid vs. sisu õpetamine ja õppimine ning kogukonna muutmise kontseptsioonid

Kõige suuremaid pingeid tekitasid kaks vastandlikku seisukohta seoses küsimusega, milleks on hariduskorraldus vajalik: kas õpetamiseks ja õppimiseks või selleks, et õpetamise ja õppimise kaudu kogukonda muuta? Kuigi need pinged tulevad eriti selgelt esile vastuoludes 1, 2, 6, 10, 11 ja 12, olid need tegelikult kaudselt või osaliselt olemas peaaegu kõikides vastuoludes.

Esitades vastuolulise küsimuse „Mida hariduskorraldus endaga kaasa toob?“, algatas nõustav teadlane diskussiooni selle üle, kas hariduskorraldus on vajalik õpetamiseks ja õppimiseks *per se* või on see vajalik selliseks õpetamiseks ja õppimiseks, millega kaasnevad muutused kogukonnas.

Me uurisime põhjalikumalt 12 vastuolust kolme, täpsemalt vastuolusid 1, 7 ja 11. Tabelis 5 on kokkuvõtlikult esitatud nende kolme vastuolu kahe peamise seisukoha põhiargumendid.

Tabel 5. Kolme vastuolu põhiargumendid

Vastuolu	Õpetamine ja õppimine	Kogukonna muutmine
1	191, ÕK7: Peamine eesmärk on õpetada ja õppida. Eesmärke saavutada (viidates hindamisele).	194, NT: (...) Nii et juhtkond peab need muutused esile kutsuma. Kuid minu arvates sellepärast juhtkond <i>tagabki</i> õpetamise ja õppimise, et see <i>tagab</i> muutused. Mina saan sellest niimoodi aru. Teie ei pea sellega ilmtingimata nõustuma.
7	267, ÕK3: Ma nõustun sinuga, et see, kuidas me asja kirjeldame, muutub väga tehniliseks, kui võtta arvesse neid eesmärkide protsente, mida peame saavutama.	277, ÕK13: Sest kui ma räägin muutumisest, siis ei taha ma riskida sellega, et see kõlaks nagu kaldumine totalitaarsesse ühiskonda. Mina tahan, et ühiskond harjutaks solidaarsust, kodanikuks olemist ja autonoomiat. Nii et minu arvates peame sellele pühendumale.
11	333, ÕK18: (...) Nüüd algab võitlus esialgsete väärtuste nimel ... kooli esmane, kuid mitte ainus funktsioon, mis on siiski hädavajalik, on anda teadmisi!	338, ÕK17: Kui õpetamine ja õppimine ei tee mu elu isiksuse, inimese ja õppetöö koordinaatorina paremaks, ei ole sellel minu jaoks mitte mingit väärtust.

Märkus. NT – nõustav teadlane; ÕK – õppetöö koordinaator.

Vastuolus 1 leidis ÕK7, et hariduskorralduse eesmärk on olla õpetamise ja õppimise teenistuses, et aidata saavutada õppekavas püstitatud eesmärgid. Nõustav teadlane vaidles sellele seisukohale vastu, väites, et õpetamine ja õppimine ning kogukonna muutumine on omavahel seotud: „Juhtimine *aitab kaasa* õpetamisele-õppimisele, mis *aitab kaasa* muutumisele.“ See tekitas vaidluse, õhutades haridusjuhte esitama näiteid selle kohta, kuidas nemad olid uskunud, et nad parandavad juhtimist eesmärgiga muuta kogukonda, kuid nad said hoopis nende pahameele osaliseks, kelle arvates oleksid nad pidanud keskendumale õpetamisele ja õppimisele.

Ka vastuolus 7 juhtis ÕK3 tähelepanu sellele, et keskendumine hinnatavate eesmärkide saavutamise protsendile on loomulikult tehniline, kuid siiski hariduskorralduse seisukohalt põhjapaneva tähtsusega tegevus. ÕK13 viis vaidluse pingelisemale ja poliitilisemale tasandile, rõhutades „solidaarsuse, kodakondsuse ja autonoomia teostamist“, ja ütles kokkuvõtvalt, et „me peame tõsiselt panustama“. Vastuolu hakkas kujunema konfliktiks hariduskorralduse tehnilise ja poliitilise suuna vahel.

Vastuolu 11 puhul oleme tunnistajaks vaidluse eskaleerumisele ja intensiivistumisele. ÕK18 algatas arutelu kooli päästmise teemal, kasutades poliitilise varjundiga väljendusviisi „Nüüd tuleb võidelda mõningate väärtuste tagasivõitmise eest ...“, mida oleks oodanud osaliselt, kes võitleb kogukonna muutmise eest. Seejärel kasutas ta sõna *kuid* kui loogilist ühenduslüli, mis juhatas sisse vastuolulise seisukoha, et tegelikult on oluline „töötada teadmistega!“. ÕK18 kasutas kuulajate tähelepanu võitmiseks samuti muid vahendeid, näiteks küsimusi „Mis juhtub?“ ja „Kuidas me räägime õpetamise-õppimise protsessi ülesehitusest?“. Isikulist ja omastavat asesõna *meie* kasutati kõikide arutelul osalejate kaasamiseks. ÕK18 toetas oma argumenti näitega igapäevasest koolitööst, alustades sõnadega: „Keeruline on kasvõi juba see, kuidas sundida lapsi vihikut ja koolikotti kooli kaasa võtma, nii et nad saaksid vähemalt vahetevahelgi mõne kodutöö tehtud.“

ÕK17 juhatas oma vastuargumendi sisse kirjeldusega elamistingimustest oma kogukonnas: „Meie kool on alati tegelenud oluliste teemadega ... ja meie kooli kõrval voolab saastatud oja.“ Ta kasutas alalütlevas käändes isikulist asesõna *mulle* ja omastavas käändes isikulist asesõna *minu*, rõhutamaks, et erinevalt ÕK18st tutvustab ta väga isiklikku seisukohta. ÕK17 viitas ringkäikudele, mida kooli meeskond igal aastal tegi, et olla kohalike probleemidega paremini kursis. Seda tehes osutas ta kooli meeskonnale, kasutades asesõna *meie*. Sel hetkel ei rääkinud ta enam ainult enda, vaid kogu kooli töötajaskonna eest.

Krõbeda lausega „Pagan võtaks, ma tahan unistada paremast koolist!“ viis ÕK17 arutelu intensiivsuse ja panustamise mõttes uuele tasandile. Avaldusega „Mina, mu õpilased ja teie väärite paremat kooli“ kaasas ta enda, õpilased ja teised haridusjuhid nõudesse, et hariduskorralduse eesmärgiks seataks kogukonna muutmise.

Seega koostasid osalejad oma argumente ristates hariduskorralduse kontseptsiooni. Diskussiooni arenedes muutusid vastuolud aina intensiivsemaks ja argumente hakati üha kirglikumalt väljendada. Samas esitati vastanduvate seisukohtade *vastu* väga vähe otseseid argumente, mis oleksid olnud kas eitavaid või ümberlukkavad. Vaidlus oli oma laadilt ülekaalukalt positiivne ja jaatav, õigustati pigem oma seisukohti, mitte ei tehtud maha teiste omi.

Kolmas etapp: stabiliseerimine

Esimene katse lõplik definitsioon vastu võtta tehti 333. ja 338. sõnavõtu vahel, kui õppetöö koordinaatorid vaidlesid kahe alternatiivi üle: hariduskorraldus õpetamiseks ja õppimiseks või hariduskorraldus kogukonna muutmiseks. Nõustav teadlane sekkus vaidlusesse ja avaldas muret selle üle, kas koosolekul, mis algas kell 9 ja peaks lõppema kell 12, saavutatakse püstitatud eesmärgid.

Kell oli juba pool üksteist, kuid töörühm arutas alles teist punkti, mis oleks pidanud olema koosoleku alguses tehtav kokkuvõtte eelmise koosoleku tulemustest. Seega tegi nõustav teadlane ettepaneku hääletada definitsiooni kinnitamise üle. Pärast mõningast arutelu korraldas nõustav teadlane hääletuse, küsides, kes hääletaks selle poolt, et hariduskorraldus on vajalik õpetamiseks ja õppimiseks, ning kes selle poolt, et see on vajalik kogukonna muutmiseks.

Hääletuse korraldamisega lõpetas nõustav teadlane diskussiooni hariduskorralduse eesmärgi üle. Selle tulemusena hääletasid 27 haridusjuhti selle poolt, et hariduskorraldus on vajalik õpetamiseks ja õppimiseks, kümme selle poolt, et see on vajalik kogukonna muutmiseks, ning kaks ei hääletanud. Lisaks hääletas ÕK15 mõlema valiku poolt. Lõpuks defineeriti hariduskorralduse eesmärk järgmiselt: „Parandada töötajate, et mõisteid, protsesse ja seisukohti hõlmavas õpetamis- ja õppimisprotsessis arvestataks kõikide osalistega koolis.“ Osalejad lisasid sõna *töö-*, muidu oleks definitsioon kattunud viimistlemata kontseptsioonina välja pakutud definitsiooniga.

Meie uuritud juhtumi puhul toimus stabiliseerimine kahel tasandil. Stabiliseerimise esimene tasand tulenes koosolekul antud ajalimiidist, mille jooksul tuli otsus langetada. Stabiliseerimise teine tasand oli seotud hariduskorralduse ühise eesmärgi sõnastamisega. Kiire vahepealne stabilisatsioon jääb harva püsima. Seda on tarvis uuesti destabiliseerida (Cussins, 1992). Seega võib stabiliseerimine olla pikaajaline mitmeastmeline protsess. Kõnealusel koosolekul saavutati lühiajaline stabiliseerumine, kuid hariduskorralduse eesmärk jäi siiski kokku leppimata. Seda illustreerib ilmekalt meelde jääv hetk hääletamisel, kui üks osalejatest, nimelt ÕK15, ilmutas otsustamatust. Kui hariduskorralduse eesmärgiks seati õpetamise ja õppimise edendamine, siis tõstis ta kätt, ja kui küsiti hariduskorralduse kui kogukonna muutmise vahendi kohta, siis tõstis ta uuesti kätt. Kuigi ÕK19 püüdis ÕK15 tagasi hoida, sikutades tema kätt allapoole, siis viimane naeris ja nõudis, et arvestataks ka seda häält, mille ta andis kogukonda muutva hariduskorralduse poolt. Joonised 3a–3d illustreerivad seda hetke.

Episood, mida kirjeldatakse joonistel 3a–3d, näitab, et osalejad ei olnud valmis hariduskorralduse tähendust ühemõtteliselt ja jäädavalt määratlema. Asjaolu, et ÕK15 tõstis käe mõlema määratluse poolt, võib tõlgendada kui vajadust otsida alternatiivsete määratluste kombinatsiooni või ühisosa. Näis, et ÕK15 püüdis omal moel tõestada, et konkureerivad definitsioonid ei välista teineteist, vaid võiksid teineteist täiendada.



Joonis 3a. Hääletamine
361, NT. Hääletame! Kõigepealt, kes arvab, et võiksime siinkohal peatuda? Palun tõstke käsi! Palun aidake mul häáli lugeda! Pöörake tähelepanu pühendumisele!



Joonis 3b. Hääletamine
362, NT. Nii et tõstke käsi, kui tahate lisada kogukonna muutmise!
363, ÕK19. Te olete juba hääletanud.



Joonis 3c. Hääletamine
364, ÕK15. Aga ma tahan veel kord hääletada.
365, NT. ... (loendab häáli)



Joonis 3d. Hääletamine
366, ÕK15. Võtke minu hääl ka arvesse!

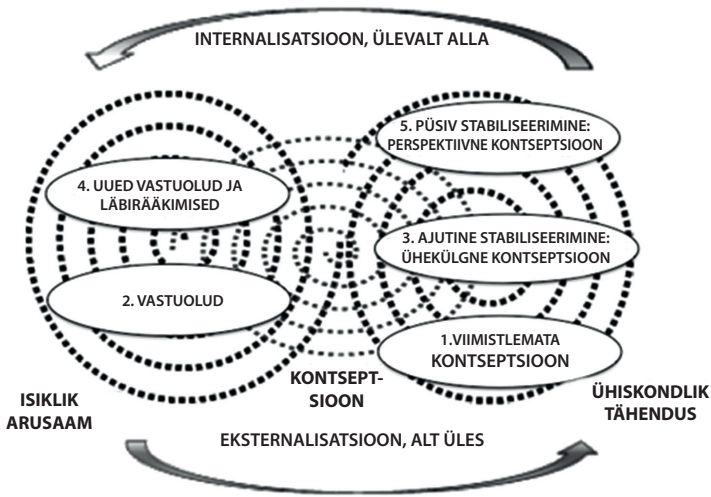
Ühes varasemas uurimuses on sellist täiendavust käsitletud seoses perspektiivse kontseptsiooni tekkimisega. Perspektiivsed kontseptsioonid arvestavad „ajutise mõõtme otsustava tähtsusega keeruliste kontseptsioonide formuleerimisel“ (Engeström, Pasanen, Toiviainen, & Haavisto, 2005). Perspektiivne kontseptsioon läbib oma arengus mitu etappi ja muutub järjestikuste faaside kaupa. Järjestikused faasid võivad alguses näida vaenulike vastanditena või teineteist välistavate alternatiividena. Protsessikeskses, ajaloolises ja evolutsioonilises perspektiivis võib siiski juhtuda, et üks vastanditest muutub teise eelduseks või vajalikuks ehituskiviks. Sellised perspektiivsed kontseptsioonid eeldavad keerulist „teadmist võimalikkusest“, mis on üsna erinev enam levinud „stabiliseerimise teadlikkusest“, mis toimib püsivate ja muutumatute kategooriate puhul (Engeström, 2007).

Kuigi arutelu stabiliseeriti hääletamise teel, ei olnud kontseptsiooni arendamine sellega lõppenud. Nagu märgib ka Smith (1998), et „just lahtilaskmisega, säilitades samal ajal asjakohase sihi ja suuna, saavutatakse õige tulemus“. Osalejad panid selle teema mõneks ajaks kõrvale, kuid nad olid saavutanud sihi ja suuna, mis nõudis edasiliikumist.

Arutelu ja kokkuvõte

Peamine uurimisküsimus, mille esitasime, oli järgmine: kuidas loovad haridusjuhid, kes on kaasatud suuri pingutusi nõudvasse haridussüsteemi juhtimise ümberkorraldamisse, ühise kontseptsiooni? Ühine kontseptsioon loodi kolmes etapis: esialgse viimistlemata kontseptsiooni arendamine, vastuolud, mis tekkisid viimistlemata kontseptsiooni edasisel viimistlemisel, ja stabiliseerimine. Viimistlemata kontseptsioonina kasutati hariduskorralduse tavapärast tähendust, milleks on õpetamis- ja õppimistingimuste parandamine. Vastuolud tekkisid peamiselt kahe arusaama vahel, millest üks nägi hariduskorralduse rolli õpetamise ja õppimise edendamises ning teine õpetamise ja õppimise edendamises eesmärgiga kutsuda esile muutusi kogukonnas. Stabiliseerumine saavutati hääletamise käigus ja selle tulemusena formuleeriti hariduskorralduse eesmärk näiliselt samasugusena, nagu see oli juba formuleeritud viimistlemata kontseptsioonis. Samas oli selline stabiliseerumine ajutine ja tõi kaasa katseid ületada kahe alternatiivse definitsiooni vastuolud. Seega jäid hariduskorralduse tegelik tähendus ja kontseptsioon edasistele aruteludele avatuks.

Konkreetsemalt küsisime artiklis järgmist: milline on osalejate isikliku arusaama ja ühiskondliku tähenduse vastastikmõju hariduskorralduse ühise kontseptsiooni kujundamisel? Meie vastus sellele küsimusele on kokku võetud joonisel 4.



Joonis 4. Täiendatud ülevaade isikliku arusaama, ühiskondliku tähenduse ja kontseptsiooni vastastikmõjust

Nagu näha jooniselt 4, algas kontseptsiooni loomine viimistlemata kontseptsiooni identifitseerimisest ehk formuleerimisest. Sellises esialgses viimistlemata kontseptsioonis peegeldub tavaliselt vaadeldava nähtuse üldiselt vastu võetav ühiskondlik tähendus. Teisisõnu ei alga kontseptsiooni loomine tühja koha pealt. See peab vastanduma huviobjektiks oleva nähtuse või probleemi kirjeldustele, mis lähtuvad tervest mõistusest ja valitsevast ideoloogiast.

Artiklis analüüsitud kontseptsiooni loomise teine etapp hõlmas vastuolusid osalejate isiklike arusaamade vahel ja isikliku arusaama piires, mis olid seotud huviorbiidis olnud küsimusega. Võime oletada, et arutelu käigus tekkinud vastuolude juured peituvad ajalooliselt kujunenud tavade süstemaatilistes vastuoludes (Engeström & Sannino, 2012). Selliste vastuolude analüüs São Paulo hariduskorralduses jääb siiski väljapoole siinset uurimust.

Joonisel 4 kujutatud kolmas etapp seisnes ühiskondliku tähenduse ajutises stabiliseerimises. Keeruliste kontseptsioonide kollektiivse kujundamise käigus läbitakse tavaliselt mitmeid üksteisele järgnevat osalist stabiliseerimisetappi, mis viivad ühekülgsete kontseptsioonideni. Ennustame, et kontseptsiooni kujundamise protsess jätkub, sest ÕK15 vaidlustas ajutise stabiliseerumise kohe, kui hääletamine oli lõppenud. Seega ei võta joonis 4 kokku vaid meie järeldusi, vaid osutab ka vajadusele korraldada pikemaajalisi uuringuid eesmärgiga analüüsida hariduskorralduse kollektiivse kontseptsiooni loomise protsessi.

Meie mudeli järgi luuakse kollektiivne kontseptsioon isikliku arusaama ja sotsiaalse tähenduse vastastikmõju pinnalt, mille puhul liigutakse viimistlemata kontseptsiooni juurest isikliku arusaama arendamiseni. Meie andmete kohaselt

esines selles etapis hulgaliselt vastuolusid erinevate isiklike arusaamade vahel. Lisaks viitab meie mudel sellele, et kollektiiv peab liikuma vastuolude juurest vähemalt kontseptsiooni ajutise stabiliseerumise juurde.

Meie kolmeetapiline mudel on katse proovida mõista kontseptsiooni loomise dünaamikat isikliku arusaama ja sotsiaalse tähenduse vastastikmõju seisukohast. Teised arvestatavad mudelid, mis kirjeldavad kontseptsiooni loomise etappe, pärinevad Davydovilt (1990), Engeströmit (2014), Hutchinsilt (2005) ja Nersessianilt (2008). Siiski ei ole ükski neist võtnud lähtekohaks isikliku arusaama ja sotsiaalse tähenduse dialektikat (ülevaate saamiseks vt Engeström & Sannino, 2012).

Selline tõdemus viitab vajadusele teha rohkem pikilõikelisi uuringuid ühise kontseptsiooni loomise kohta, et muuta hariduskorraldust. Siinse uurimuse otsese jätkuna analüüsivad Lemos ja Liberali (ilmumas) ning Lemos, Liberali ja Toiviainen (koostamisel), kuidas haridusjuhid planeerivad tegevusi, mille eesmärk on luua hariduskorralduse kontseptsioon. Lemos (2017) kirjeldab, kuidas viiakse kohalikul tasandil ellu uus, alles kujunemisejärgus juhtimiskontseptsioon ja sellel põhinevad plaanid. Sellised pikilõikelised uuringud võivad sisaldada ka kujundavat sekkumist, näiteks muutuste laborit, mis soodustab ja toetab ühise kontseptsiooni loomist väljakujunenud tavade muutmise olulise osana (Sannino, Engeström, & Lemos, 2016).

Siinses artiklis kirjeldasime, kuidas haridusjuhid kaasati ühisesse jõupingutusse hariduskontseptsiooni loomisel. Artiklis pakume välja uue teoreetilise raamistiku, millega saab uurida ühise kontseptsiooni loomisest tulenevaid muudatusi hariduskorralduses, ja testime seda. Selline raamistik seab kahtluse alla tähendused, mis on antud ülevalt alla või mida on peetud iseenesestmõistetavaks, pakkudes välja kaasavama ja reflektiivsema hariduskorralduse viisi, milles võetakse arvesse haridussüsteemi eri tasanditel esitatud arvamusi. Suhtumine ühise kontseptsiooni loomisesse kui tõsisesse ülesandesse võib aidata pedagoogidel üle saada pealiskaudselt retoorikast, mida on täheldanud Anderson (1998) ja mis on nii sageli pidurdanud kaasavaid reforme.

Tänuõnad

Tahame tänada professor Fernanda Liberalit uuringu käigus antud väärtuslike soovitude ja tema artikli eest. Ühtlasi täname Helsingi Ülikooli arendustöö uuringute ja täiskasvanuõppe doktorikooli programmis 2012. aastal osalenud kursust ning São Paulo Paavstliku Katoliku Ülikooli hariduskeskonna keele- ja aktiivsusmeeskonda, eriti Marcia Pereira de Carvalhot, Giselle Maria Magnošão Vilar de Carvalhot ja Fernando Rezende da Cunha Juniori kommentaaride eest artikli kirjutamise eri faasides.

Huvide deklaratsioon

Meil ei ole teatada ühestki huvide konfliktist.

Rahastamine

Artikli kirjutamist on osaliselt rahastatud Soome doktorikooli programmist (FiDPEL) ja CIMO stipendiumist (TM-12-8554), mis on antud Monica Lemo-sele, ning Soome Akadeemia toetusest projektile „Concept formation ja volition in collaborative work“ (nr 253804, PI Yrjö Engeström).

Kasutatud kirjandus

- Anderson, G. L. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571–603. <https://doi.org/10.3102/00028312035004571>
- Bartunek, J. M. (1984). Changing interpretive schemes and organizational restructuring: The example of a religious order. *Administrative Science Quarterly*, 29(3), 355–372. <https://doi.org/10.2307/2393029>
- Brasil, M. (1996). Leis de diretrizes e bases da educação. CULTURA, M. D. E. E. Brasil: Ministério da Educação e Cultura.
- Bush, T. (2014). Emotional leadership: A viable alternative to the bureaucratic model? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 163–164. <https://doi.org/10.1177/1741143213512742>
- Cussins, A. (1992). Content, embodiment and objectivity: The theory of cognitive trails. *Mind*, 101(404), 651–688. <https://doi.org/10.1093/mind/101.404.651>
- Davydov, V. V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- De Faria, A. L. G. (1999). As contribuições dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil [Mario de Andrade lasteparkide panus laste haridusteaduse rajamisse]. *Educação e Sociedade*, 69, 60–91.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 363–382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2014). Collective concept formation as creation at work. In A. Sannino & V. Ellis (eds.), *Learning and collective creativity: Activity-theoretical and socio-cultural studies* (pp. 234–257). New York: Routledge.
- Engeström, Y., Pasanen, A., Toiviainen, H., & Haavisto, V. (2005). Expansive learning as collaborative concept formation at work. In K. Yamazumi, Y. Engeström, & H. Daniels (eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work* (pp. 47–77). Osaka: Japan Kansai University Press.

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Concept formation in the wild. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 201–206. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.690813>
- Godoy, A. P. (2011). “Re-visitando” a escola e o ensino municipal de São Paulo na ditadura militar [Tagasivaade koolielule ja munitsipaalharidusele São Paulos sõjalise diktatuuri aastatel]. *Simpósio Nacional de História*. São Paulo: ANPUH-SP.
- Greeno, J. G. (2012). Concepts in activities and discourses. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 310–313. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.691934>
- Grimshaw, J. (1990). *Argument structure*. Cambridge: The MIT Press.
- Hatzopoulus, P., Kollias, A., & Kikis-Papadakis, K. (2015). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy. *Estonian Journal of Education*, 3(3), 65–79. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.03b>
- Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37(10), 1555–1577. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.06.008>
- Hutchins, E. (2012). Concepts in practice as sources of order. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 314–323. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.694006>
- Ignelzi, M. (2000). Meaning-making in the learning and teaching process. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(82), 5–14. <https://doi.org/10.1002/tl.8201>
- Jones, C., Maoret, M., Massa, F. G., & Svejenova, S. (2012). Rebels with a cause: Formation, contestation, and expansion of the de novo category ‘modern architecture’, 1870–1975. *Organization Science*, 23(6), 1523–1545. <https://doi.org/10.1287/orsc.1110.0701>
- Lantz-Andersson, A., Linderöth, J., & Säljö, R. (2009). What’s the problem? Meaning making and learning to do mathematical word problems in the context of digital tools. *Instructional Science*, 37(4), 325–343. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9050-0>
- Lemos, M. (2017). Collaborative agency in educational management: A joint object for school and community transformation. *Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 555–566. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020170604>
- Lemos, M., & Liberali, F. (in press). The creative chain of activities: Educational management and community transformation. *International Journal of Educational Management*.
- Lemos, M., Liberali, F., & Toiviainen, H. (in progress). *The creative chain as a possibility of overcoming educational management encapsulation*.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Liberali, F. (2012). *Gestão escolar em cadeias criativas* [Kooli juhtimine loomingulistest jadades]. Brasil: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Liberali, F., Borelli, S., & Lima, M. E. (2015). Gestão escolar em cadeias criativas: Um processo para transformações escolares [Kooli juhtimine loomingulistest jadades: kooli muutumise protsess]. In K. A. Silva, M. Maristella-de-Andrade, & C. A. P. Filho (Orgs), *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias* (pp. 93–141). Campinas-SP: Pontes Editora.
- Lumby, J. (2012). Leading organizational culture: Issues of power and equity. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 576–591. <https://doi.org/10.1177/1741143212451173>

- Mueller, R. A. (2013). A general model of organizational values in educational administration. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 640–656. <https://doi.org/10.1177/1741143213510504>
- Nersessian, N. J. (2008). *Creating scientific concepts*. Cambridge: The MIT Press.
- Orlikowski, W. J., & Gash, D. C. (1994). Technological frames: Making sense of information technology in organizations. *ACM Transactions on Information Systems (TOIS)*, 12(2), 174–207. <https://doi.org/10.1145/196734.196745>
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599–633. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>
- Scott, P. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32(1), 45–80. <https://doi.org/10.1080/03057269808560127>
- SME (1995). *Memorial do Ensino Municipal* [Linna haridusmuuseum]. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação.
- Smith, B. C. (1998). *On the origin of objects*. Cambridge: The MIT Press.
- Toh, Y., Hung, W. L. D., Chua, P. M.-H., He, S., & Jamaludin, A. (2016). Pedagogical reforms within a centralised-decentralised system: A Singapore's perspective to diffuse 21st century learning innovations. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1247–1267. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0147>
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London: Sage.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell.