

The background is an abstract, textured composition. A wide, solid red horizontal band runs across the middle. Above and below this band are areas of white and grey with various scribbles, lines, and faint text. Some of the visible text includes "I'll BE" in the top left and "WHAT HAPPENED ANY WAY" in the middle right. The overall style is expressive and somewhat chaotic.

**See pole
raketiteadus.**

Kooliarenduse käsiraamat

**Linda Bendikson
Frauke Meyer**

*Näidetega Austraalia ja Uus-Meremaa koolidest ning
emeritprofessor Helen Timperley eessõnaga.*

KIIDUSÖNAD

See pole raketiteadus.

Kooliarenduse käsiraamat

„Raamatus on ohtralt näiteid, see keskendub eesmärgipõhisele rakendamisele ja täiustamisele ning kutsub üles looma tegevus- ja arendusteooriaid. See raketit jõuab orbiidile.“

John Hattie, emeriit-auproffessor

„See raamat annab praktilise ja tõenduspõhise vastuse probleemile, et kuigi me teame, et arendustüklid toimivad, oleme samuti teadlikud sellest, kui keeruline on neid igapäevaelu üle tuua. Väärtõlgendused, vääritimõistmine ja segadus võivad pärssida meie otsusekindlust, et „paremini areneda“. Abiks on levinumate „ebaõnnestumiskohtade“ visandamine, näiteks suutmatus siduda õpetajate õppimist õpilaste tulemustega; sealt edasi keskendub raamat protsessidele ja meetoditele, mis võivad muuta jooksva kooliarenduse tõhusaks, mittepealetükkivaks ja kõikide tegevuste puhul keskseks (mitte täienduseks). Eriti meeldib mulle, kuidas raamatus selgitatakse erinevaid analüüsivahendeid, näiteks kalaluu diagrammi, puudiagrammi ja mõju-lihtsuse diagrammi. Kuigi raamatus tunnustatakse, et harva on konkreetse mure taga üksainus tegur, luuakse sellega arenduspüüdlustesse ka lihtsust, „murdes läbi“ meetoditeni, mis ka tegelikult midagi muudavad. Sealjuures austatakse juhtide, keskastme juhtide, õpetajate ja laiemate koolikogukondade tööd. Selle töö algimpulss on ilmselge: et meie õppurid saaksid oma õpingutes särada.“

Carmel Kriz, õppejuht, katoliikliku hariduse õpetamine ja õppimine, Rockhamptoni piiskopkond, Queensland, Austraalia

„Lõpuks ometi! Kasulik tekst, mis tugineb meie enda koolikontekstile, et pakkuda väga vajalikku selgust ja juhiseid selle kohta, „mis kvalifitseerub“ arendustüklis. See raamat põimib teooria ja praktika kokku viisil, mis annab praktilise ülevaate arendustüklite järgnevusest. Eriti hindasin, et raamatus käsitleti levinud viise, kuidas arendustükleid saab koolides valesti tõlgendada ja rakendada, raisates väärtuslikku aega ja energiat. See raamat on „kohustuslik“ kõigile, kes soovivad tegeleda tegeliku kooliarendusega viisil, mis õpilaste ja õpetajate elu positiivselt mõjutab.“

Dr Anne S. Hynds, vanemteadur, Ihi Research,
Wellington, Uus-Meremaa

„Olles töötanud koos Linda ja Fraukega oma kooli arendamise kallal, tean, et nad ei piirdu siin üksnes teooriaga, vaid räägivad oma kogemuse põhjal sellest, mis koolide puhul tegelikult toimib. See ei pruugi olla raketiteadus, kuid mõnikord on vaja sellist raamatut, et keskenduda olulisele ja jätta kõrvale koolis igapäevaste segajate virvarr. Olen avastanud, et kui suuta keskenduda selgele tegevuskavale, siis olukord ka paraneb – ning siis jäävad sõelale olulised asjad, millele keskenduda.“

Tom Webb, Mangere'i kolledži direktor,
Auckland, Uus-Meremaa

„Bendiksoni ja Meyeri raamat harutab lahti sageli valesti mõistetud kooliarenduse kontseptsiooni saladuse. Toetudes oma uurimistöele ja edukatele kogemustele koolide toetamisel, pakuvad Linda ja Frauke realistlikke praktilisi samme, mis aitavad koolijuhtidel arendustööd kannustada. Võttes abiks oma kasutajasõbraliku kooliarenduse tsükli, näitavad autorid koolidele, kuidas igapäevatöös teadlikult fookust teravdada. Bendiksoni ja Meyeri näpunäidete järjekindel rakendamine viib kooliarenduse uuele tasemele ja põimib selle kooli toimimismustritesse. Suurepärase abivahend juhtidele, kes püüdlevald oma kooli pideva täiustamise poole.“

Anne Duncan, töösuuna juht, ja Kevin Williams, töösuuna juhi asetäitja,
töösuund „Meie inimeste võimekus ja võimestamine“,
Broken Bay katoliku koolide ühendus, Sydney, Austraalia

„Milline sõõm värsket õhku!

Linda Bendiksoni ja Frauke Meyeri kirjutatud „See pole raketiteadus. Kooliarenduse käsiraamat“ pakub koolijuhtidele ainulaadselt praktilist ülevaadet teaduspõhiste põhimõtete kogumisest ja hõlpsasti rakendatavatest strateegiatest eduka kooliarenduse läbiviimiseks.

Mõtiskledes raamatus läbivalt esitatud teaduspõhiste tähelepanekute üle, avastavad reakoolide reajuhid, et arenduse eestvedamine ei olegi mingi müstiline ettevõtmine. „See pole raketiteadus“ ühendab oskuslikult asjakohased ja ajakohased uuringud selgete teadmiste ja pragmaatiliste lähenemisviisidega, mille tulemuseks on kooliarenduse sammsammuline mudel, mida omakorda rikastavad ja inspireerivad asjakohased juhtumiuuringud.

„See pole raketiteadus“ on raamat, mida koolijuhid peavad oma karjäärieta-pist sõltumata informatiivseks, kättesaadavaks ja ennekõike kasulikuks! Hankige see, rakendage seda... Viige oma kooli juhtimine uuele tasemele!“

Richard Newton, juhtimise vanemkonsultant,
Tui Tuia Learning Circle, Aucklandi ülikool

„Rootsi haridusseadus ütleb, et koolijuhid peavad süstemaatiliselt püüdlema võrdsete tulemuste poole, kogudes muu hulgas andmeid õpilaste tulemuste kohta. Haldusülesanded ja dokumenteerimismõõded võivad võtta aega ära kooli põhiülesandelt – et õpilased omandaksid ja arendaksid teadmisi. Minu kogemus endise koolijuhina näitas, et paljud koolid on hädas abstraktsete ja üldiste eesmärkidega, millel mõnikord puudub õpilase perspektiiv, ilma et oldaks eelnevalt mõeldud, kuidas mõõta teadmiste arengut. Koolijuht peab looma tingimusi (aeg ja vahendid) kogu õppeaasta jooksul, et jälgida ja analüüsida eesmärke ja tegevusi alati eelkõige õpilase vaatenurgast. „See pole raketiteadus“ pakubki meile näpunäiteid, kuidas seda teha.“

Vera Sandin, hariduskonsultant,
Stockholm, Rootsi

„Norra haridusjuhtimise professorina on mul olnud suur rõõm seda raamatut lugeda. See on väga realistlik ja praktiline raamat mudelite ja tööriistadega, mis on väga kasulikud kõigile koolijuhtidele, mitte ainult Uus-Meremaal, Austraalias ja Vaikse ookeani saareriikides, vaid ka mujal maailmas. Raamat tuleb meile meelde, et kooli areng on pidev protsess. Soovitan seda raamatut koolijuhtidele, kes soovivad tuge oma arenduspüüdlustes.“

Professor Anne Berit Emstad, innovatsioonijuht,
õpetajahariduse osakond, sotsiaal- ja kasvatusteaduskond,
Norra teadus- ja tehnikaülikool

„Autorite eesmärk oli „muuta õpilaste õppimise ja tulemuste parandamise keerule töö vähemalt mõnevõrra lihtsamaks“. Minu arvates on neil see õnnestunud!

Oma „praktiku-teadlase“ rollis olen aidanud kaasa lugematutele arendusprojektidele ja hinnanud 112 direktorit. Olen alati kutsunud üles kasutama koostööl rajanevat tegevusuuringutepõhist tsüklilist lähenemist arengule ja täiustamisele. Selles raamatus kirjeldatud „kooliarenduse tsükli“ mudel on jäägitult kooskõlas tegevusuuringute lähenemisviisi mitme elemendiga ning aitab niimoodi juhtidel luua koolides sügavust ja struktuuri probleemidega maadlemisel ning paranduste ja muutuste elluviimisel.

„See pole raketiteadus“ on väga praktiline raamat, mille eesmärk on pakkuda nii sammsammulisi juhiseid kui ka praktilisi näiteid põhimõtete rakendamisest koolides. Raamatu tugevus seisneb selles, et juhtumiuuringute näiteid kasutatakse järgnevates peatükkides kooliarenduse tsükli mudeli iga sammu illustreerimiseks. Iga etapi kohta on esitatud üksikasjalikud kirjeldused (eelkõige selged tõendid konkreetsete tulemuste kohta) viisil, millest jääb paljudes arendusmudelitega seotud raamatutes sageli vajaka. Eriti avaldab muljet, et raamatus tuuakse väga konkreetseid näiteid selle kohta, kuidas mudeli raames otsuseid tehes kasutatakse juhtumiuuringute andmeid.

11. peatükis käsitletakse autentse, tõeliselt kaasava koostöö tähtsust mudeli igas etapis. Minu kogemuse kohaselt luhtuvad kavade/mudelite isegi kõige paremini läbi mõeldud sammud kiiresti, kui puudub selline laialdane koostöö ja muutusi ei võeta seejärel omaks. See teema on omaette raamatu vääriiline ja julgustan autoreid seda kaaluma.“

Professor Eileen Piggot-Irvine, Aucklandi tehnikaülikool,
Uus-Meremaa; abiprofessor, Royal Roadsi ülikool, Kanada

„See ei ole raketiteadus“ on enam kui juhtimisalane tekst üksikutele sidusrühmadele, kuna annab meeskondadele võimaluse rakendada mitmeid praktilisi strateegiaid, mis võimaldavad õpilaste jätkusuutlikku edasijõudmist ja ümberkujunemist. Praegusel ebakindlal ja konkureerivate huvide ajal tõstab see sidusust loov teos õpetajad juhtide ja koostööpartnerite rolli, keskendudes täpsetele, kindlapiirilistele ja realistlikele sammudele, mis viivad eesmärgi saavutamise ja kooli arenguni. Selles raamatus kirjeldatud „iseliikuv“ metoodika edendab sisemise pühendumise ja kaasamise kultuuri, nii et kõik on kavadesse kaasa haaratud ning teadvustavad selgelt oma rolle ja neile seatud ootusi. Koolidel on sageli suur mõju üksikutele õpilastele ja rühmadele, kuid see raamat tagab kogu kooli kollektiivse tõhususe, mis on vajalik jätkusuutlikuks eduks.“

Tim Hardy, juhtimise ja õppimise juht, katoliikliku hariduse ühendus,
Parramatta piiskopkond, Uus-Lõuna-Wales, Austraalia

See pole raketiteadus

Kooliarenduse käsiraamat

Linda Bendikson ja Frauke Meyer



Gorham, Maine



Autoriõigus © 2023 | Myers Education Press, LLC

Väljaandja: Myers Education Press, LLC
P.O. Box 424
Gorham, ME 04038

Kõik õigused kaitstud. Ühtki selle raamatu osa ei tohi ilma kirjastaja kirjaliku loata kordustrükkida ega reprodutseerida mis tahes kujul või mis tahes elektroonilisel, mehaanilisel või muul viisil, mis on praegu teada või leitud edaspidi, mis hõlmab kopeerimist, salvestamist ning teabe talletamist ja otsimist.

Myers Education Press on akadeemiline kirjastus, mis on spetsialiseerunud raamatutele, e-raamatutele ja digitaalsele sisule hariduse valdkonnas. Kõik meie raamatud läbivad range vastastikuse eksperdihinnangu protsessi ja on toodetud vastavalt raamatukogude ja teaberessursside nõukogu standarditele.

Kongressi raamatukogu eelkataloogimise andmed on saadaval Kongressi raamatukogus.

13-kohaline ISBN: 978-1-9755-0542-4 (pehmeaaneline)

13-kohaline ISBN: 978-1-9755-0543-1 (raamatukogu võrguga ühendatav e-väljaanne)

13-kohaline ISBN: 978-1-9755-0544-8 (tarbija e-väljaanne)

Külastage meie veebilehte www.myersedpress.com ja tutvuge kõigi meie välja antud teostega.

Täname Jüri Käosaart toetava koostöö eest raamatu väljaandmisel.

Raamatu väljaandmist rahastatakse programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ja haridusasutusjuhid“ tegevuse „Koolijuhtide täiendusõppesüsteemi nüüdisajastamine ja koolijuhtide kompetentside arendamise toetamine“ (2014-2020.1.02.001002.02.15-0002) toel.

Autoriõigus: Haridus- ja Noorteamet, 2023

Tõlkinud Pirkko Põdra ja Merlin Mägi, OÜ Välek

Trükiettevalmistus ja trükk: Atlex OÜ

ISBN 978-9916-670-85-9

SISUKORD

Jooniste ja tabelite loetelu	9
Tänu sõnad	13
Eessõna: Helen Timperley, Phd	15
Sissejuhatus	17
Esimene peatükk. Kooliarenduse tsükli ülevaade	31
Teine peatükk. Gauguini algkooli juhtumiuuring	47
Kolmas peatükk. O'Keeffe'i kolledži juhtumiuuring	65
Neljas peatükk. Probleemi ja eesmärgi kindlaks määramine	83
Viies peatükk. Arendusteooria kujundamine	113
Kuues peatükk. Tähelepanu koondamine kiiretele võitudele	123
Seitsmes peatükk. Mõõdikute väljatöötamine ja lähtetaseme määramine	139
Kaheksas peatükk. Põhjuste analüüsimine ja strateegiate kavandamine	161
Üheksas peatükk. Strateegiate rakendamine	177
Kümnes peatükk. Kontrollimine ja täpsustamine	191
Üheteistkümnes peatükk. Arengu juhtimine – muudatuse inimlik pool	207
Teave autorite kohta	219
Register	221

PÜHENDUSED

Linda pühendus:

„Minu mehele“ Pavile (1950–2016)
ja minu isale Carlile (1928–2022)

Frauke pühendus:

Minu emale Verale (1950–2008)
ja minu vanaemale Rosemariele (1919–2018)

JOONISTE JA TABELITE LOETELU

Joonised

Sissejuhatus

Joonis 0.1. Demingi ratas	20
Joonis 0.2. Langley <i>et al.</i> (2009, joonis 7.2) käsitlusel põhinev tsüklite sari	21
Joonis 0.3. Kooliarengu tsükkel	26

1. peatükk

Joonis 1.1. Kooliarenduse tsükkel	32
-----------------------------------	----

2. peatükk

Joonis 2.1. Õpetajate üldistel hinnangutel põhinev kirjaoskuse tase (protsentides): allpool oodatud taset vs. oodatud tasemel või sellest kõrgemal	61
Joonis 2.2. Õpetajate üldistel hinnangutel põhinev kirjaoskuse tase (protsentides) soo järgi	61
Joonis 2.3. Õpetajate üldistel hinnangutel põhinev kirjaoskuse tase (protsentides) rahvuse järgi: maoorid <i>vs.</i> muust rahvusest õpilased	62
Joonis 2.4. Maoori õpilaste arv, kelle kirjakeele tulemused on allpool oodatud taset või oodatud tasemel ja sellest kõrgemal	63

3. peatükk

Joonis 3.1. O'Keeffe'i kolledži õpilaste protsent, kes saavutavad viie aasta jooksul 2. taseme ja ülikooli sisseastumise (UE) taseme	77
Joonis 3.2. O'Keeffe'i kolledži õpilaste protsent, kes saavutavad viie aasta jooksul 2. taseme, võrdluses sarnaste koolidega	77
Joonis 3.3. O'Keeffe'i kolledžis viie aasta jooksul ülikooli sisseastumise taseme (UE) saavutanud õpilaste protsent võrdluses sarnaste koolidega	78
Joonis 3.4. 2. taseme viie aasta tulemused protsentides rahvuse järgi	79
Joonis 3.5. Ülikooli sisseastumise taseme viie aasta tulemused protsentides rahvuse järgi	79
Joonis 3.6. 2. taseme viie aasta tulemused soo järgi	80
Joonis 3.7. Ülikooli sisseastumise taseme (UE) viie aasta tulemused soo järgi	80

4. peatükk

Joonis 4.1. Kooliarenduse tsükkel: probleemi ja eesmärgi määratlemine	83
---	----

Joonis 4.2. NAPLANi graafik, mis kajastab ühe õpilasarühma kahte järjestikust testi, võrreldes sarnaste koolidega	91
Joonis 4.3. Õpilaste osakaal kõrgkooli tunnistuse (HSC) andmevahemikes osakondade kaupa, võrdluses sarnaste koolidega	92
Joonis 4.4. Bonnardi algkooli andmed aastate lõikes, eristatud soo järgi	103
Joonis 4.5. Monet' kolledži peamised kvalifikatsioonitulemused aastate lõikes	107
Joonis 4.6. Monet' kolledži 2. taseme tulemused aastate lõikes etniliste rühmade kaupa	109
Joonis 4.7. Monet' kolledži 2. taseme tulemused viie aasta lõikes etniliste rühmade kaupa	110
5. peatükk	
Joonis 5.1. Kooliarenduse tsükkel: arendusteooria kujundamine	113
6. peatükk	
Joonis 6.1. Kooliarenduse tsükkel: Tähelepanu koondamine kiiretele võitudele	123
Joonis 6.2. Kirjakeele standarditud hindamistulemuste tsoonianalüüs	132
7. peatükk	
Joonis 7.1. Kooliarenduse tsükkel: Mõõdikute väljatöötamine ja katsetamine ning lähtetaseme määramine	139
Joonis 7.2. Kontrollnimekirja näide	141
Joonis 7.3. Näide kriteeriumipõhisest hindamislehest gümnaasiumis	143
Joonis 7.4. Näide kriteeriumipõhisest hindamislehest algkoolis	144
Joonis 7.5. Näide sageduspõhisest hindamislehest algkoolis	145
Joonis 7.6. Väljavõte paberil tehtavast kirjalikust testist kohaväärtuse teemade kohta	147
Joonis 7.7. Kirjalik järeldamise test paberil	148
Joonis 7.8. 6. aasta kirjutamise hindamine	156
Joonis 7.9. Ühe klassi lähteandmed kiirete võitude ja õpilaste arendusstrateegiade mõõtmisvahendi kontrollimiseks	157
Joonis 7.10. Tulpdiaagrammil esitatud meetmete-eelsed ja järgsed andmed küsimuse kohta „Kas klassiruumis tehtu pakub sulle pinget?“	158
8. peatükk	
Joonis 8.1. Kooliarenduse tsükkel: Põhjuste analüüsimine ja strateegiade kavandamine	161
Joonis 8.2. Eelnevalt lisatud pealkirjadega kalaluu diagramm lugemise kehvade tulemuste kohta	162
Joonis 8.3. Miksi kasutamine potentsiaalse põhjuse puhul, et kodus puututakse raamatutega vähe kokku	164

Joonis 8.4. Kolme miksi kasutamine õpetajate eri ootuste võimaliku põhjuse puhul	165
Joonis 8.5. Miksi kasutamine võimaliku põhjuse puhul, et lugemisele ei pühendata piisavalt aega	166
Joonis 8.6. Lõpetatud kalaluu diagramm	167
Joonis 8.7. Valmis kalaluu diagramm, millele on märgitud kõige olulisemad põhjused	168
Joonis 8.8. Puudiagramm	172
Joonis 8.9. Mõju-lihtsuse graafik	174
9. peatükk	
Joonis 9.1. Kooliarenduse tsükkel: Strateegiade rakendamine	177
Joonis 9.2. Kokkulepitud strateegiat illustreeriv plakat: näide artefaktist	188
10. peatükk	
Joonis 10.1. Kooliarenduse tsükkel: Kontrollimine ja täpsustamine	191
Joonis 10.2. Õigekirja hindamise töötlemata tulemused õpilaste kaupa	193
Joonis 10.3. Lauseehituse algtasemele, heale ja edasijõudnute tasemele vastavate õpilaste arv	193
Joonis 10.4. Lauseehituse algtasemele, heale ja edasijõudnute tasemele vastavate õpilaste arv	195
Joonis 10.5. Vigase y-teljega graafik 1 aasta saavutustaset ületanud õpilaste osakaalu kohta	199
Joonis 10.6. Korrektsed y-teljega graafik 1 aasta saavutustaset ületanud õpilaste osakaalu kohta	200
Joonis 10.7. Koolis A ja sarnastes koolides kvalifikatsiooni omandanud õpilaste protsent	202

Tabelid

2. peatükk	
Tabel 2.1. Sihtrühma õpilase edasiminekü hindamise tabel	51
Tabel 2.2. Põhjuse-tagajärje analüüs: andmed, tuvastatud põhjused ja strateegilised vastused	53
Tabel 2.3. Väikeses rühmas peetava koosoleku päevakorrapunktide näide	55
Tabel 2.4. Vaatluste põhjal täheldatud suundumuste kokkuvõte	56
Tabel 2.5. Progressioonide ühe taseme näide: tase Ii	58
3. peatükk	
Tabel 3.1. Näide verstopostide kajastamisest õppeinfosüsteemis	68
Tabel 3.2. Põhjuse-tagajärje analüüs: matemaatikaosakonna andmed, tuvastatud põhjused ja tegevusstrateegiad	71

Tabel 3.3. Põhjuse-tagajärje analüüs: andmed, tuvastatud põhjused ja juhtkonna tegevusstrateegiad	73
4. peatükk	
Tabel 4.1. Õpilaste protsent, kes saavutavad üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme	88
Tabel 4.2. Õpilaste protsent, kes saavutavad üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme, peamiste etniliste rühmade kaupa	89
Tabel 4.3. Õpilaste protsent, kes saavutavad üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme, soo lõikes	89
Tabel 4.4. Õpilaste protsent, kes saavutavad üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme, õpilasarühmade kaupa	89
Tabel 4.5. Edasijõudmist kajastavad muustrid ajas NAPLANi järgi	90
Tabel 4.6. Õpilaste osakaal kõrgkooli tunnistuse (HSC) andmevahemikes osakondade kaupa võrreldes sarnaste koolidega	91
Tabel 4.7. Õpilaste arvu jälgimine õpilasarühma järgi	92
Tabel 4.8. Bonnardi algkooli põhitulemuste ülevaade aastate lõikes	101
Tabel 4.9. Bonnardi algkooli andmed aastate lõikes, eristatud soo järgi	103
Tabel 4.10. Monet' kolledži peamised tulemused aastate lõikes väljendatuna kvalifikatsiooni omandanud õpilaste protsendis	106
Tabel 4.11. Monet' kolledži 2. taseme tulemused aastate lõikes etniliste rühmade kaupa	108
6. peatükk	
Tabel 6.1. Näide võimalikest kiiretest võitudest algkoolis	135
Tabel 6.2. Näide versta posti või kiire võidu ülevaatest gümnaasiumis	136
7. peatükk	
Tabel 7.1. Pädevuse näitajate esiletõstmine – õpilaste enesejuhtimine	150
Tabel 7.2. Õigeks ajaks tundi jõudmise hindamislehe näidis	151
Tabel 7.3. Meetmete-eelsed ja -järgsed andmed küsimuse kohta „Kas tunnis tehtav töö pakub sulle pinget?“	158
8. peatükk	
Tabel 8.1. Põhjuse-strateegia tabel	171
Tabel 8.2. Ajalise raamistikuga arenduskava	175
10. peatükk	
Tabel 10.1. Lauseehituse hindamislehe standardile vastavate õpilaste arv	194
Tabel 10.2. Lauseehituse osaoskuse tasemele vastavate õpilaste koguarv	195
Tabel 10.3. Koolis A ja sarnastes koolides kvalifikatsiooni omandanud õpilaste protsent	202

TÄNUSÕNAD

Selle raamatu asjakohase sisu eest võlgname suure tänu kõigile neile koolidele ja nende juhtimismeeskondadele, kes on meiega viimase kümne aasta jooksul koostööd teinud. Osa koole leiab pseudonüümi all tihedat kajastamist siinsetes juhtumiuuringutes. Teiste panus seisneb aga nende enda väljatöötatud mõõtevahendites, mida nad on lubanud meil käesolevas teoses jagada, ning teadmistes, mis on aidanud parandada meie arusaama kooliarendusest üldisemalt. Eriliselt tänulikud oleme Broken Bay katoliku koolidele (*Catholic Schools Broken Bay*, CSBB) ja Parramatta piiskopkonna katoliku koolidele (*Catholic Education Diocese of Parramatta*, CEDP) võimaluse eest teha süvitsi minevat koostööd paljude nende õppeasutustega. Selle raamatu kirjutamisel on saadud ainest muu hulgas järgmistest koolidest:

Aucklandi tütarlaste gümnaasium (*Auckland Girls' Grammar School*), Auckland, Uus-Meremaa

Buckland's Beach'i algkool (*Buckland's Beach Primary School*), Auckland, Uus-Meremaa

Corpus Christi katoliku algkool (*Corpus Christi Catholic Primary School*), St Ives, CSBB, Sydney, Austraalia

Glenview' algkool (*Glenview Primary School*), Hamilton, Uus-Meremaa

Mary MacKillopi katoliku algkool (*Mary MacKillop Catholic Primary School*), CEDP, Sydney, Austraalia

Mangere'i kolledž (*Mangere College*), Auckland, Uus-Meremaa

Melville'i gümnaasium (*Melville High School*), Hamilton, Uus-Meremaa

One Tree Hilli kolledž (*One Tree Hill College*), Auckland, Uus-Meremaa

Roosipärja Jumalaema, Neitsi Maarja katoliku algkool (*Our Lady of the Rosary St Mary's Catholic Primary School*), CEDP, Sydney, Austraalia

Püha Südame katoliku algkool (*Sacred Heart Catholic Primary School*), Mt Druitt, CEDP, Sydney, Austraalia

Püha Bernardi katoliku algkool (*St Bernard's Catholic Primary School*), Berowra, CSBB, Sydney, Austraalia

Püha Cecilia katoliku algkool (*St Cecilia's Catholic Primary School*), Wyong, CSBB, Sydney, Austraalia

Püha Maarja katoliku algkool (*St Mary's Catholic Primary School*), Rydalmere, CEDP, Sydney, Austraalia

Püha Patricku katoliku algkool (*St Patrick's Catholic Primary School*), Asquith, CSBB, Sydney, Austraalia

Püha Pauluse katoliku kolledž (*St Paul's Catholic College*), Manly, CSBB, Sydney, Austraalia

Ja paljud teised koolid, kellega oleme Austraalias, Uus-Meremaal ja Vaikse ookeani saartel koostööd teinud.

Linda ja Frauke

EESSÕNA

Sel raamatul on provokatiivne pealkiri, „See pole raketiteadus. Kooliarenduse käsiraamat“. Tegelikku olukorda vaadates aga näib, et koole arendada on raskem kui rakette kosmosesse lennutada.

Meie planeedi kohal kosmoses ei tiirle pooltki nii palju raketijäänuseid, kui on tehtud ebaõnnestunud püüdlusi koole paremaks muuta.

Linda Bendikson ja Frauke Meyer, tuginedes oma senise töö käigus koolides täheldatule, jaotavad keeruka kooliarenduse väikesteks osadeks ja esitavad sammammulise arengutsükli, mille abil aidata koolijuhtidel mõista, mida nad suurema edu saavutamiseks tegema peaksid. Loodetavasti pühitakse selle tulemusena haridusmaastikult kokku ka ebaõnnestunud arendustegevuse tagajärjel tekkinud prügi.

Autorid seavad päris keerukate ülesannetega silmitsi ka juhid, kes kooliarendusse tõsiselt suhtuda soovides peavad sellele pidevalt keskenduma, looma tõhusad sisemised süsteemid ja tavad ning juurima välja ebapiisava õpetamise. Võib-olla just see ongi põhjus, miks paljud jõupingutused kooliarendus edusamme teha ebaõnnestuvad. Koolidel on raske tarbetust vabaneda ja segajatega adekvaatselt toime tulla ning seejuures tagada, et iga õpetaja õpetaks nii pädevalt, kui ta suudab. Need pole mitte üksikute koolide probleemid, vaid on täheldatavad enamiku haridussüsteemide puhul, juhtides tähelepanu oluliselt kõrvale ning tekitades mulje, justkui kooliarendus on pigem tore valikuvõimalus, mitte iga kooli lahutamatu põhitegevus.

Autorid märgivad, kui oluline on esimeste sammude kavandamine. Nende sammude kavandamine võib suuresti erineda sellest, kuidas paljud pedagoogid kavandamist ette kujutavad, näiteks iga-aastase tegevuskava koostamine. Arvestades hariduskeskkonna keerukust, ei ole võimalik igakülgselt ette planeerida, kuidas asjalood aasta jooksul kujunevad, kuna alati tuleb ette ootamatusi. Pigem peaks intensiivne planeerimine toimuma arendustsükli alguses ning edasised plaanid tuleks kujundada vastusena töö käigus ilmnevatele tulemustele. Autorite sõnul annavad arendustsüklid võimaluse ideid kiiresti proovile panna ja neile vastus saada ning selle tulemusena uusi plaane genereerida, võttes arvesse esile tulnud asjaolusid ja arenduspüüdlusi saatnud edu või selle puudumist.

Senistest kogemustest lähtuvad kohandused, mis avalduvad kordamisel põhinevate arendustsüklite kaudu, on midagi enam kui senise tegevuse kohandamine. Kuna arendustsüklite kaudu õppimise korral lähevad juhid ja õpetajad rohkem süvitsi, õpivad nad kohandama oma

mõõtmistulemusi, et anda asjakohasemat ja täpsemat teavet, vaatama üle oma arendusteooriaid, et muuta need sihitumaks, ning revideerima oma põhjuslikke seoseid kandvaid eeldusi. Kutsealase enesetäiendamise raames käsitletakse neid tähtsaid teemasid harva, kuid kooliarenduse kontekstis on need eduka enesetäiendamise jaoks alustrajavad.

Arendustsükli iga etappi kirjeldatakse üksikasjalikult ja illustreeritakse juhtumiuuringutega, mis aitavad arendustsüklit ellu viia. Autorid ei lase end kohutada kaasnevatest probleemidest. See kõik ei pruugi olla raketiteadus, kuid lihtne see ka ei ole. See on keeruline peamiselt haridussüsteemides ja koolides juurdunud tavade tõttu, mis juhivad asjaosaliste tähelepanu sageli kõrvale ega lase neil jäägitult õpilaste tulemustele keskenduda, kuni need paranevad ja leiavad range jälgimisega kinnitust, kuna see läheb vastuollu aktsepteeritud tavameetoditega. Püsivust ei saa ajaliselt piiritleda, nii et järgmine prioriteet on kindlaks määratud juba enne, kui ollakse praeguse prioriteedi mõju hinnatud. Püsivus tähendab konkreetsele asjale keskendumist seni, kuni sihiks seatud õpilaste õpitulemused paranevad. See on arengujuhtimise inimlik külg, millega on seotud kõige suuremad probleemid.

Kas me oleme raketite kosmosesse lennutamisel kooliarendusega võrreldes edukamad seepärast, et kui süsteemid on kord paika timmitud, siis võtab tehnoloogia töö üle ja annab ebaõnnestumise kohta tagasisidet kohe? Ma arvan, et kooli suutmatusel õpetada paljusid meie kõige haavatavamaid õpilasi ja pöörata piisavat tähelepanu võrdsuseküsimustele on tõenäoliselt palju suuremad ühiskondlikud tagajärjed kui ühe raketi kosmosesse lennutamisel.

Helen Timperley, PhD,
haridusteaduste emeritprofessor
Aucklandi Ülikool
Uus-Meremaa

SISSEJUHATUS

Käesolev teos annab sammsammulised juhised direktoritele, tipp- ja keskastme juhtidele ning süsteemijuhtidele kooliarenduse tsüklite rakendamiseks. Teos on mõeldud eelkõige Uus-Meremaa, Austraalia ja Vaikse ookeani saareriikidele, sest siinsed näited põhinevad Austraalia koolide tegelikel kogemustel. Samas usume, et need näited on arusaadavad mis tahes riigi koolijuhtidele, kõnetavad neid ja võimaldavad leida seoseid ka oma riigi hariduskeskkonnas.

Meie eesmärk on muuta õpilaste õpitulemuste parandamise keerukas töö vähemalt natukene lihtsamaks. Tugineme mitmesuguste rahvusvaheliste uuringute tulemustele ning meie enda teadus- ja arendustegevusele koolides, et kirjeldada ja näitlikustada arengusamme, mille oleme leidnud praktikas toimivat, ning tuua nende ideede rakendamise kohta näiteid. Õige rakendamise korral muutuvad arendustsüklid n-õ iseliikuvateks ja vähendavad seda kognitiivset koormust, mis paremaks saamise kavandamisega tavaliselt kaasneb.

Me panime raamatule pealkirjaks „See pole raketiteadus“ sellepärast, et just nii oleme kuulnud juhte tavaliselt ütlevat, kui on arendustsüklitest aru saanud. Kui juhid on nende tsüklitega tutvunud ja neid juba mõne korra rakendanud, leiavad nad, et tegelikult on see käsitlus üsna lihtne, ning jätkavad samal kursil töötamist, sest näevad õpilaste tulemuste kiiret paranemist. Kuid lihtne on see ainult siis, kui omatakse head ülevaadet tsükli mõne esmase kavandamise etapi olemusest ja olulisusest. Just need sammud panevad edule aluse. Võhikutele ja alles oma esimesi tsükleid läbivatele juhtidele võib see lähenemine tunduda arusaamatu ja segasena. Seepärast võtame siinsete kaante vahel üksteise järel vaatluse alla kõik need sammud koos praktiliste suuniste ja näidetega.

Oma uuringute ja aastatepikkuse koolidega tehtud koostöö põhjal teame, et hoolimata ametivõimude soosivast suhtumisest arendustsüklitesse on koolijuhtidel harva õnnestunud neid tulemuste järjepidevaks parandamiseks kasutada. Nii mõnigi näeb arendustsüklite kasutamises lisaülesannet või järjekordset projekti. Aga see pole nii. See on viis, kuidas koole ja õigupoolest mis tahes muid organisatsiooni strateegiliselt juhtida. Mõned arvavad, et tsüklite läbimisele kulub terve aasta.

Aga seegi ei vasta tõele. Tsüklid on mõeldud oma arendusideede kiireks proovilepanekuks ja selle kaudu süsteemse kooliarengu edendamiseks. Tsükli edukalt läbinud uuendused lõimitakse süsteemide ja tavadega ning saavad koolielu tavapäraseks osaks.

Soovime aidata haridusjuhtidel oma tööd tõhusamalt teha. Juhid kehtestavad tingimused, mis võimaldavad õpetajatel tõhusalt õpetada. Just juhid vastutavad ka tulemuste eest. Kui nad soovitud tulemusi ei saavuta, on see lõppkokkuvõttes nende probleem. Kui õpetajad ei õpeta hästi, on põhjus selles, et juhid on lasknud sel juhtuda. Kui koolil ei ole piisavalt ressursse, on põhjus selles, et juhid ei ole suutnud ressursse tõhusalt prioriseerida. Juhtide ülesanne on koostada selge arengukava ning organisatsiooni hästi eest vedada, kujundades häid süsteeme ja tavasid. See on haridusjuhtimise puhul põhiülesanne ja seda saab täita arengutsükleid juhtimisel kasutades.

Millele me tuginema?

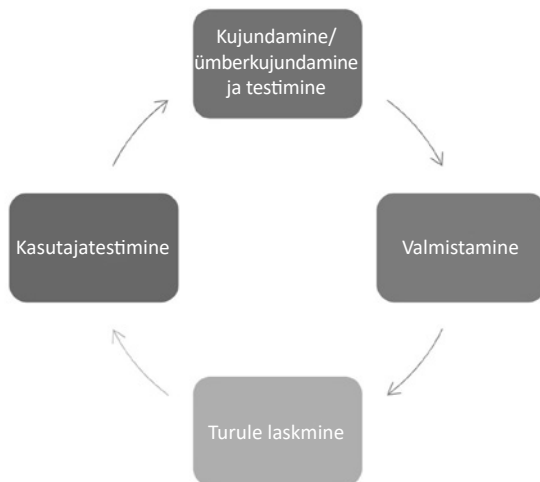
Meie kooliarenduse tsükkel põhineb uuringutel ja muudel arendustsüklite mudelitel, mida on kasutatud ettevõtluses, tervishoius ja hariduses. 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses püüdsid mitmed inimesed ja organisatsioonid, teiste hulgas Frederick Winslow Taylor ja John Dewey, arendusega seotud probleeme lahendada ja kvaliteeti parandada. Ka Mayo ja Hawthorni tegevusele 1920. aastatel ja 1930. aastate alguses Western Electricu tehases on viidatud kui ühele varajasele arendusmetoodikate vallas tehtud tööle (nt King ja Kovacs, 2015). Kuid arendustsüklite loojaks peetakse tavaliselt dr Walter Shewharti, kes leiutas 1939. aastal kaupade tootmist tõhustava arendustsükli (Moen ja Norman, 2010). Ta muutis (algselt) lineaarse kaupade *tehnilise täpsustamise, tootmise ja kontrollimise* protsessi tsükliliseks, nii et kontrollitapis hakati koguma teavet järgmises tsüklis tehtavate paranduste tarbeks (Moen ja Norman, 2010).

Sarnasused sotsiaalpsühholoog Kurt Lewini 1940. aastatel tehtud tööga on väga tugevad. Tema esitas sotsiaalsete probleemide lahendamiseks *tegevusuuringu* kontseptsiooni, mis põhines eelkirjeldatuga sarnaneval planeerimise, tegutsemise ja andmete kogumise tsüklil. Hilisemaid tegevusuuringute mudeleid on kirjeldatud kui korduvaid *planeerimise, tegutsemise, vaatlemise ja reflekteerimise* tsükleid, mille põhjal lahendada kontekstspetsiifilisi probleeme (nt Cardno ja Piggot-Irvine,

1996; Piggot-Irvine, 2009). Neid samme korratakse tegevusuuringu eri etappides: nii uuringut ettevalmistavas etapis, kus piiritletakse uurimisküsimus ja analüüsitakse seda, kui ka rakendusetapis ja hindamisetapis. Neid tsükleid kujutatakse spiraalina, mille korral üks tsükkel viib edasi järgmiseni ja toob mõnikord n-ö kõrvalharuna kaasa uusi uurimistsükleid. Nii nagu arendustsükliid, on ka tegevusuuringud arengule suunatud koostöised uuringud, mis keskenduvad tõendus põhisele otsusetegemisele, andes praktikutele seega mudeli teooria kasutamiseks praktikas ja praktikast lähtuvalt teooria arendamiseks.

Walter Shewharti õpilane William Edwards Deming viis teise maailmasõja järel arendustsükli idee Jaapanisse, et aidata sealsel tööstusel sõjast taastuda, ning just seal kujunes see ka ettevõtluskeskkonnas kandvaks jõuks. Deming tugines Shewharti tööle, lisis sellele neljanda etapi ja nimetas oma tsükli Demingi rattaks (vt joonis 0.1). See koosnes järgmisest neljast etapist: 1) toote kavandamine ja katsetamine ettevõttes; 2) selle tootmine; 3) selle turustamine; ja 4) selle katsetamine tegelikus kasutuses. Seda viimast etappi nimetatakse tänapäeval turu-uuringuks ja selle käigus tarbijatelt kogutud tagasiside valguses võidakse otsustada toodet muuta või ümber kujundada. See lihtne lähene misviis osutus nii edukaks, et Jaapanist sai peagi teerajaja kvaliteetsete kaupade tootmisel mõistliku hinnaga ning arendustsükli idee hakkas ärimaailmas levima.

Arendustsükli on alates Demingi rattast esitatud mitmesuguste versioonidena. Ent põhietapid on jäänud samaks. Näiteks jaapanlased nimetasid Demingi rattast PDCA-tsükliks (ingl k *plan-do-check-act*, 'planeeri-tee-kontrolli-korrigeeri'), mis tõi selgemalt esile eesmärkide ja sihtide määramise vajaduse ning nende saavutamise meetodid (Moen ja Norman, 2010). Müüginumbrid ja klientide tagasiside oli nende jaoks vahend kontrollida toote kvaliteeti. Kui tulemused ei rahuldanud, pöörduti tagasi *planeerimisetappi*, ja kui rahuldasid, siis seadsid olemasoleva lahenduse põhjal standardi. Selle tsükli haridussüsteemis rakendatava versiooni puhul kasutame lühiajalisi meetmeid, mille abil kontrollime oma õpetamis- või juhtimisstrateegiate tõhusust, ning seejärel vaatame need üle ja korrigeerime neid, juhul kui me edusamme ei näe. Samamoodi nagu tööstuses, seame ka meie toimiva lahenduse normiks.



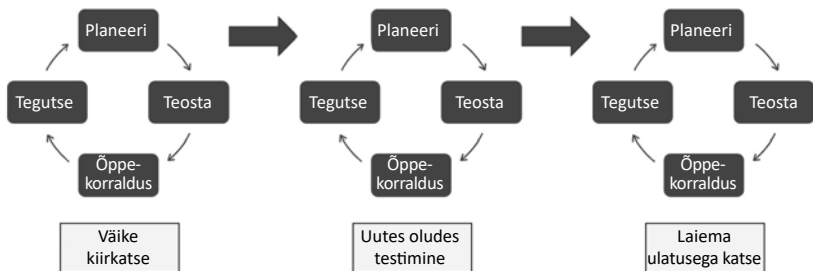
Joonis 0.1. Demingi ratas

Jaapanlased võtsid täiustamisprotsessis kasutusele ka teatud kindlad põhitööriistad, näiteks kontrollnimekirjad, põhjuse ja tagajärje seoseid näitava kalaluu diagrammi (Ishikawa diagramm) ning protsessi või katsetulemuste kaardistamiseks vajalikud graafikud ja tabelid. Need moodustavad tänapäevalgi arendustsüklite lahutamatu osa ja mõnda neist tutvustame ka selles raamatus.

Deming väitis, et PDCA-tsüklil oli tema rattast vägagi erinev, kuid 1980. aastatel propageeris ta sellega väga sarnast PDSA-tsüklit (ingl k *plan-do-study-act*, 'planeeri-tee-uuri-korrigeeri'). Erinevus jaapanlaste kontrollimisetaapi ja Demingi uurimisetaapi vahel tundub triviaalsena, ent Deming rõhutas, kui oluline on võrrelda tulemusi planeerimisetapis tehtud ennustustega ja teha teadasaadust kokkuvõtte, enne kui järgmiste sammudega edasi minna. Ta väitis, et kontrollimisest üksi ei piisa. Arendustsükli edasisel rakendamisel täiendati eri etappe uute üksikasjadega. Näiteks 1990. aastateks lisasid Demingi kolleegid Moen, Nolan ja Provost planeerimisetappi täpsustavad küsimused (Moen ja Norman, 2010), et tagada konkreetse eesmärgi seadmine, lühiajalise mõõtmisvahendi loomine ja tegevuste määratlemine.

Hilisemast ajast pärit Langley ja kolleegide arendustsükli käsitlus (2009) tõi uuesti vaatluse alla *kavandamise ja katsetamise etapi*, mis oli Demingi rattalt PDSA-tsükli üleminekuga tagaplaanile jäänud. Selle

etapi eesmärk oli tagada, et arendusstrateegiat katsetataks enne selle laiemat rakendamist. Langley ja kolleegid rõhutasid, et paranemist ei saavutata mitte ühe tsükli läbitegemisega, vaid korduva katsetamise teel (vt joonis 0.2). See tsükliste sari näitab, et arendusprotsess hõlmab hakatuseks meetmete ja arendusstrateegiatega järeleproovimist ühes kitsas kontekstis (nt ühes klassis), seejärel ulatuslikumat katsetamist teistes kontekstides (nt mitmes klassis või terves osakonnas) ning alles siis rakendamist laiemas ringis (nt kogu koolis). Esimese tsükli jooksul katsetatakse arendusstrateegia tõhusust, kuid proovile pannakse ka mõõtmisvahend, et teha kindlaks, kas see annab piisavalt andmeid ja kas need andmed on ikka õiged.



Joonis 0.2. Langley *et al.* (2009, joonis 7.2) käsitlusel põhinev tsükliste sari

Arendustsüklid on 20. sajandi lõpus ja 21. sajandi alguses ettevõtluses ja tervishoius laialdast kasutust leidnud (nt Gawande, 2011; Langley *et al.*, 2009), samuti haridusvaldkonnas (nt Bryk *et al.*, 2015; Tichnor-Wagner *et al.*, 2017). Haridusvaldkonna arendustsüklid tuginevad peamiselt Demingi PDSA-tsüklile või Langley kohandatud versioonile. Bryk ja kolleegid (2010) on arvatavasti kõige paremini tuntud kooliarenduse vallas tehtud töö eest, eelkõige suurte reformipüüdluste poolest.

Uurimise, õppimise ja tegutsemise spiraal (Timperley *et al.*, 2014) on hästi tuntud tsükkel, mis loodi spetsiaalselt koole silmas pidades.

See spiraal erineb teistest arendustsüklitest selle poolest, et näeb esimese etapina ette suure hulga andmete läbitöötamist, enne kui kitsam eesmärk seatakse. Samuti tuleb selle puhul kasutajatel pakkuda välja oletusi (teooriaid) probleemi põhjuste kohta, et kavandada neile lahendusi. Ühtlasi on selle spiraali puhul mis tahes probleemide lahendamisel

selgelt esil *õppimine* – etapp, mida tavaliselt tsüklite puhul ei mainita. Spiraal hõlmab kuut etappi: 1) uurimine; 2) fookustamine; 3) oletuse kujundamine; 4) õppimine; 5) meetme võtmine; ja 6) kontrollimine.

Arendustsükli eri kordusi uurides on näha, et põhiideed jäävad pigem samaks, kuid lisanduvad erinevad rõhuasetused. On palju tõendeid selle kohta, et arendustsüklid toimivad ja nende rakendamine annab häid tulemusi, kuid täheldada võib sedagi, kui keeruline on kujundada kultuuri, kus niisuguste tsüklite kasutamisse suhtutaks kui millesegi tavapärasesse (Tichnor-Wagner *et al.*, 2017). Oma töös oleme sageli näinud, kuidas arendustsükli tõlgendatakse väärtalt – eelkõige puudutab see just haridusvaldkonnale mõeldud *uurimise, õppimise ja tegutsemise spiraali*. Liigagi sageli oleme näinud segadusse sattunud juhte, kes on neid tsükleid valesti mõistnud ja nende rakendamist valesti juhtinud. Paljud juhid on tunnistanud, et pole kunagi ühtki tsükli lõpule viinud, kuigi on päris paljudega algust teinud. Loodame, et see raamat aitab segadusse selgust tuua ja annab vastuse arvukatele väärti tõlgendamistele.

Milliseid probleeme loodame lahendada?

Oma teadus- ja arendustegevuse käigus oleme arendustsüklite tõlgendamisel ja kasutamisel märganud vähemalt viit põhiprobleemi. Käsitleme neid allpool lähemalt ning selgitame, kuidas meie kooliarenduse tsükkel ja see raamat aitavad neid probleeme lahendada.

Planeerimisele kulutatud aeg

Näeme, et koolidel kulub igal aastal kuni kümme nädalat planeerimisele, enne kui nad hakkavad oma teooriaid proovile panema. Ja see muster kordub aastast aastasse. Kuigi süvaanalüüs on oluline, jäädakse koolides liigagi sageli keset andmehulka ekslema ja lastakse esmasel kavandamisetapis tähelepanul hajuda. Sageli ei teata, millistele andmetele keskenduda või kuidas teavet hallata ja kuidas otsustada, millised andmed on kõige olulisemad. Arendustsüklid peaksid olema kiired. Esimene tsükkel, mis ette võetakse, on kahtlemata keerulisem ja selle planeerimine võtab rohkem aega kui järgmised, kuna vaja on välja töötada mõõtmisvahendid ja esialgsed teooriad ning neid katsetada.

Planeerimisetappi ei tohiks siiski liiga pikaks venitada, vastasel juhul kaotab meeskond motivatsiooni ja fookuse. Tsükliks on n-ö isejuhtivad, kuna iga tsükkel viib paratamatult edasise uurimiseni, miks koolid saavutavad ebarahuldavaid tulemusi. Selline uurimine toob kaasa strateegiate mõningase *ümberkujundamise* ja koolid alustavad tsükli uuesti. Seega ei tohiks planeerimine pärast esimest tsükli võtta liiga kaua aega.

Selge eesmärgi seadmata jätmine

Paljud koolid ebaõnnestuvad planeerimis- või fookustamisetapis, mille käigus nad peaksid fookusse võtma selge eesmärgi ja kitsendama seda saavutatava sammuni. Näiteks oleme sageli täheldanud, et koolidel ei ole eesmärkide seadmise etapis selgeid eesmäärke ja neid koormatakse eeldatavate lahendusstrateegiatega. Siin on üks hiljutine näide: parandada õpilaste õpitulemusi kultuuriliste tavade kaudu. See eesmärk on problemaatiline kahel põhjusel. Esiteks ei viita eesmärk konkreetsetele õpitulemustele, mida õpilaste puhul saavutada soovitakse. Millist õppimise aspekti soovib kool õpilaste puhul parandada? Meie arvates tuleks keskenduda konkreetsele õpitulemusele. Teiseks eeldatakse nimetatud eesmärgi puhul, et lahendusena tuleks keskenduda kultuurilistele tavadele. Lahendamist vajav probleem on jäänud ebaselgeks, kuid juba pakutakse välja eeldatavat lahendust. Kohe alguses lahenduse väljapakumine pärsib juhtide võimet hoida meel avatuna, kuni jõutakse põhjuse-tagajärje analüüsi ja strateegia kavandamise etappi. Seega ei ole arendustsükli juhtimisel hea üht väljapakutud lahendust eesmärgiga siduda. See on paraku tüüpiline viis, kuidas koolides probleemide lahendamisele lähenetakse. Nagu on öelnud Mintrop ja Zumpe (2019: 300), võivad lahendused ise hakata otsima probleeme, mille lahendamiseks nad võiksid sobida, või nagu meie seda kirjeldame, on koolijuhtidel sageli olemas lahendus, mis otsib probleemi.

Lühiajaliste tulemuste ja nende saavutamiseks vajalike meetmete määramata jätmine

Meie kogemus on näidanud, et enamik koole ei määra enne tegutsema hakkamist kindlaks, kuidas nad saadud andmete või strateegiate rakendamise põhjal (protsessiandmed) edusamme mõõdavad. Ilma

lühiajalise meetmeta puuduvad neil lähteandmed õpilaste õpitulemuste või õpetajate ja juhtide tegevuse kohta. Seetõttu ei tea nad, kust nad alustasid, ja ei tea ka seda, kui suuri edusamme nad on tsükli lõppedes teinud. See, kas edasimineku on toimunud, võib ilmnedas alles õppeaasta lõpuks, kui kogutakse koondandmeid, aga siis on juba liiga hilja probleemiga tegeleda. Lühiajalise meetme kavandamise ja katsetamise ning võrdlusaluse kehtestamise etappe ei ole enamikus arendustsükli-tes selgesõnaliselt välja toodud ja need jäetakse tavaliselt vahele.

Täiskasvanuõppe sidumata jätmise õpilaste õpitulemustega

Tsükleid rakendavates koolides korraldatav kutsealane täiendusõpe ei käsitle tihtilugu probleemi põhjuseid, sest täiendusõpe ei ole otseselt seotud õpilaste õpitulemustega. Efektiivsuse tagamiseks peab kool tegema muudatused, mis nende arvates aitavad kõrvaldada probleemi põhjuseid ja viivad selle tulemusena õpitulemuste paranemiseni. Seejärel uurivad nad lühiajalisi tulemusi ja õpivad neist. Need tulemused peaksid äratama neis uudishimu selle vastu, kuidas saavutada veelgi paremaid tulemusi. See omakorda aitab neil esitada õigeid küsimusi, mida uurida, või leida eksperdid, kes saavad aidata. Täiskasvanuõpe on seega tõhususe lühiajalise mõõtmise kõrvalsaadus: „Kas see toimis? Kelle puhul see ei toiminud? Miks? Kust me saaksime teavet, kuidas konkreetseid õpilasarühmi tõhusamalt aidata?“ Selle asemel näeme tavaliselt üldist lähenemist täiskasvanuõppele, näiteks osalevad kursusel kõik, kellel on eesmärgiga üldinegi seos. See ei ole tsüklisse põimitud õpe. Tsükli korral juhivad täiskasvanuõpet suuresti lühikese ajaga saavutatud tulemused, mida nimetatakse ka *kiireteks võitudeks*, *väikesteks võitudeks*, *asjakohasteks andmeteks* või *vahetulemusteks*, kuna need näitavad, mida õpetajad ja juhid teavad ja teevad ning mida on vaja muuta.

Uuringutega üle koormamine

Viimane, kõige levinum eksimus meie vaatenurgast on see, et paljud koolid koormavad õpetajaid üle ootustega viia läbi nii individuaalseid uuringuid või tsükleid kui ka kooli- või osakondade üleseid uuringuid. Kui süsteem on hästi kavandatud ning seda toetavad kogu kooli või osakonna eesmärgid, võib selline lähenemisviis vilja kanda. Kuid tiht-

tilugu raisatakse lihtsalt aega, kuna õpetajate läbiviidud uuringud keskenduvad sageli õpetajate huvidele, millel on vähe seost kooli üldise arenduseesmärgiga. Mõnikord peavad õpetajad koostama ametliku aruande või esitlema oma tulemusi koolile, ent kui need uuringud ei ole seotud mõne ühise eesmärgiga, on teadasaadu jagamisel vähe mõju teiste õpetajate tegevusele või kogu koolis valitsevate tavade süstemaatilisele parendamisele. Enamasti ei too sellised individuaalsed uuringud kaasa midagi enamat, kui näitavad niigi hõivatud õpetajate nõuetele vastavust.

Arendustsüklite rakendamine on meeskonnasport. See nõuab, et õpetajatest koosnevad meeskonnad sõnastaksid õpilaste õppimisega seoses ühised probleemid ja ühised eesmärgid, kavandaksid meetmed ning rakendaksid probleemide lahendamiseks ja tulemuste parandamiseks kokkulepitud järjepidevat strateegiat. Nad peavad *kollektiivselt* hindama oma mõju lühikese aja jooksul, uurima nende tulemuste suundumusi ja lahendama probleeme, enne kui teise tsükliga alustavad. Kui seejuures koostööd ei tehta, siis õpitut uutes koolisüsteemides ei rakendata ega juurutata. Need jäävadki ühe õpetaja strateegiaks, millega teised õpetajad ei ole suhestunud.

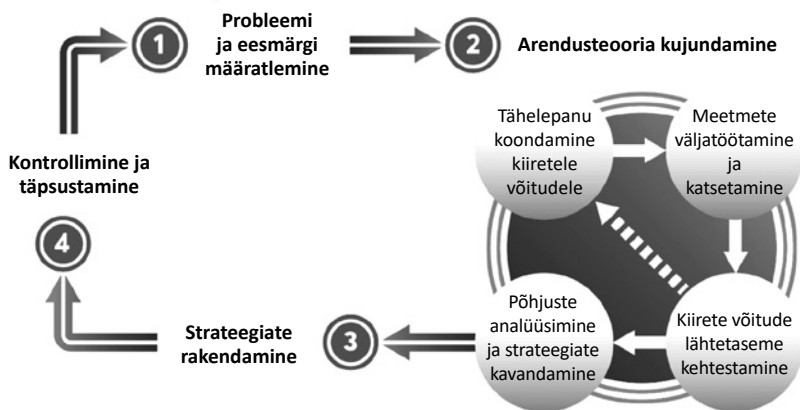
Kõigi nende probleemide tõttu koolid sageli küll pingutavad kõvasti, kuid näevad vähest mõju. Selles raamatus on vaadeldud neid probleeme ja muid tõlgendusküsimusi lähemalt, tuginedes laialdaselt kasutatava *PDSA-tsükli* ning *uurimise, õppimise ja tegevuse spiraali* optimaalsetele aspektidele. Mõlemal on oma tugevad küljed. PDSA-tsükkel annab väga selged suunised, millises järjekorras protsessi alguses etappe läbida, seevastu spiraal julgustab meid olema avatud meelega ja uurima sihipäraselt probleemide põhjuseid. Samuti rõhutab see selgelt, et ka õpetajal on vaja selle protsessi käigus õppida. Püüame mõlema tsükli tugevused ühitada, et pakkuda välja selgem tegevusjuhend haridusjuhtidele, kes soovivad oma arendustegevustes kiiremini edasi liikuda.

Mida me välja pakume?

Meie kooliarenduse tsükkel koosneb neljast põhilisest etapist nagu paljud teisedki arendustsüklid (vt joonis 0.3). Meie tsükkel algab *probleemi ja eesmärgi kindlaks tegemisega*. Teise sammu puhul me mõistame, kui segadust tekitab (aga tähtis) see analüüsi- ja planeerimisetapp arendustsüklites on, kuna see hõlmab mitut olulist sammu, mis kõik on

vajalikud arendusteooria väljatöötamiseks. Seega nimetame seda etappi *arendusteooria väljatöötamiseks* ja toome esile neli alaetappi, mis meie hinnangul on edu saavutamiseks kriitilise tähtsusega, kuid mis on sageli unustatud või puudulikult teostatud.

- Koondada fookus kiiretele võitudele;
- töötada välja kiirete võitude mõõdikud ja neid katsetada;
- kehtestada kiirete võitude lähtealus, et mõista *status quo*'d;
- analüüsida põhjuseid ja kavandada arendustrateegiaid, mille abil põhjustega tegelda.



Joonis 0.3. Kooliarenduse tsükkel

Rõhutame vajadust kitsendada fookus lühikese ajaga saavutatavatele tulemustele või kiiretele võitudele ning töötada välja ja katsetada konkreetseid kiirete võitude saavutamise meetmeid, sest need annavad kindluse, et kool liigub õppeaasta jooksul õiges suunas. Lisaks on probleemi lühi- ja pikaajaliste süsteemsete põhjuste kõrvaldamiseks vaja süvitsi minevat põhjuslikku analüüsi. Need meetmete kavandamise ja katsetamise ning põhjusliku analüüsi läbiviimise etapid annavad juhtidele tagasisidet selle kohta, milliseid strateegiaid on edusammude tegemiseks vaja. Tõhusa pedagoogilise vastuse saamiseks on sageli vaja uuringuid. Kool võib seda minitsükli mitu korda läbi teha. Näiteks võib

kool kõigepealt katsetada teooriat selle kohta, mida oleks vaja parandada (esialgne kiire võit), ja mõõtmisvahendit mõne õpilase peal. Kui kiirete võitude kohta kogutud andmed ei näita soovitud edusamme, pöördub kool tagasi esimese alaetapi juurde. Selle tulemusel võidakse muuta oma vaadet sellele, mis peaks olema esialgsete kiirete võitude keskmes, millega kaasneb ka vajadus mõõtmisvahendit kohandada – koos vastava arutluskäiguga probleemi põhjuste kohta. Selle protsessi mingis etapis peab koolimeeskond peatuma ja formaalselt registreerima oma teooriad ebarahuldavate tulemuste põhjuste kohta, mida nad soovivad parandada. Selle käigus vormistatakse parendamise teooria, mis hõlmab nii pedagoogilisi kui ka organisatsioonilisi strateegiaid, mille kasutamine peaks teoreetiliselt aitama olukorda parandada.

Kolmandas etapis – *strateegiate rakendamine* – rakendab meeskond kokkulepituid strateegiaid, kõigepealt ühes või kahes klassis, et neid lähemalt katsetada, kogudes andmeid kiirete võitude tulemuste kohta ning õpetajate ja juhtide tehtud muudatuste kohta. Seejärel liiguvad nad neljandasse etappi – *kontrollimine ja korrigeerimine* –, vaadates saavutatud tulemusi ja seda, mida sellist on nad strateegiate rakendamisest õppinud, mis võiks toetada nende meetmete ja strateegiate korrigeerimist järgmises tsüklis.

Kooliarenduse tsüklit järgitakse korduvalt, kusjuures iga tsükliga õpitakse midagi uut, ja lõpuks jõutakse lahenduseni, millest kujundatakse tavapärase praktika osa (Langley *et al.*, 2009). Tuginedes meie hiljutistele uuringutele koolide kohta, kes rakendavad kooliarenduse tsüklit (Bendikson *et al.*, 2020; Le Fevre *et al.*, 2020; Meyer *et al.*, 2020), ja praktilisele tööle, mida oleme paljude aastate jooksul paljudes koolides teinud, oleme selle tsükli välja töötanud, et selgitada, kuidas see protsess võiks praktikas kõige paremini töötada, pannes erilist rõhku esimestele sammudele, millest oleneb, kas kooli saadab edu või on tagajärjeks pettumus ja konkreetsete tulemuste puudumine, kui need sammud vahele jäetakse.

Kuidas see raamat on üles ehitatud?

Raamatus leiavad käsitlemist järgmised teemad.

1. peatükk. Kooliarenduse tsükli ülevaade

Peatükk annab ülevaate meie kooliarenduse tsüklist ja selle etappidest. Toome tsükli kohta näite tervishoiuvaldkonnast.

2. peatükk. Gauguini algkooli juhtumiuuring

Peatükk esitab ühe algkooli kohta tehtud juhtumiuuringu, mis näitab kooliarenduse tsükli kasutamist sihtõpilasel põhineva lähenemisviisi korral.

3. peatükk. O'Keeffe'i kolledži juhtumiuuring

Esitatakse ühe gümnaasiumi kohta tehtud juhtumiuuring. Kirjeldatakse ühiste vajaduste lähenemisviisi, kasutades **kooliarenduse tsükli**.

4. peatükk. Probleemi ja eesmärgi kindlaks määramine

Kirjeldatakse probleemi analüüsimist, et otsustada, millisele eesmärgile edusammude saavutamiseks keskenduda.

5. peatükk. Arendusteooria kujundamine

Antakse ülevaade sellest, kuidas arendusteooriat kordamise põhjal täiustada.

6. peatükk. Tähelepanu koondamine kiiretele võitudele

Lugejat suunatakse oma eesmärgi kitsendama suurema aastaeesmärgi kitsamale lõigule, võttes selleks appi kiired võidud. Neid nimetatakse ka *väikesteks võitudeks, vahetulemusteks* ja asjakohasteks andmeteks.

7. peatükk. Meetmete loomine ja lähtetaseme väljaselgitamine

Koolijuhtidele tutvustatakse, milliseid kiirete võitude praktilisi meetmeid koolid tavaliselt kasutavad. Esitatakse mitmesuguseid praktilisi näiteid koolidest.

8. peatükk. Põhjuse analüüsimine ja strateegiate kavandamine

Peatükis kirjeldatakse põhjuse-tagajärje analüüsi läbiviimist ning põhjuste kõrvaldamiseks vajalike strateegiate kavandamist.

9. peatükk. Strateegiate kasutamine

Kirjeldatakse tavalisimaid koolijuhtide kasutatavaid strateegiaid, näiteks professionaalne areng (kutsealane enesetäiendamine), võrdlusaluste väljatöötamine, tavade standardimine ja dokumentatsiooni koostamine. Rõhutatakse süsteemide arendamise vajadust.

10. peatükk. Kontrollimine ja korrigeerimine

Kirjeldatakse meetodeid, mida koolides on tulemuste kontrollimiseks ja edasiste tegevuse kohandamiseks kasutatud.

11. peatükk. Kooliarenduse juhtimine: muutumise inimlik külg

Kirjeldatakse edukaks kooliarenduseks nõutavaid tingimusi ja selle võimaldamiseks vajalikku juhtimist, sealhulgas seda, kuidas juhid saaksid paremini muutusi alal hoida, luua oma koolis arengut toetava kultuuri ning tulla toime muutustele avaldatava vastupanuga.

Kooliarendus ei ole küll raketiteadus, kuid võib olla ääretult raske aidata juhtidel seda tsüklit läbi viia. Selle raamatu eesmärk on muuta see lihtsamaks. Nagu paljude muude käsitluste puhul, võib ka see tunduda paberil loetuna lihtne, kuid praktikas rakendatuna osutuda arvatust keerulisemaks, kuna arvestada tuleb ka tavapäraseid katsumusi, mida mitmekesise inimrühma keerulises keskkonnas juhtimisel ikka ette tuleb. Oleme näinud väga vähe selliseid juhte, kelle jaoks õpitulemuste parandamisel nähtava mõju saavutamine poleks olnud raske. Raskuste ületamine ei nõua mitte ainult konkreetsete meetmete võtmist, vaid ka teatud hoiakute kujundamist. Nende hulka kuuluvad julgus keskenduda kitsalt olulistele tulemustele, otsus kehtestada ranged järelevalveprotsessid ning visadus jääda truuks pikale perspektiivile, laskmata tähelepanul hajuda. Raamatu viimases peatükis jagame seega nõuandeid arendustöö juhtimise inimliku poole ja võimalike väljakutsetega hakkamasaamise kohta.

Kasutatud kirjandus

- Bendikson, L., Meyer, F., ja Le Fevre, D. (2020). Goal monitoring: A crucial lever to achieve school improvement. *SET*, 2.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., ja LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., ja Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press.
- Cardno, C., ja Piggot-Irvine, E. (1996). Incorporating action research in school senior management training. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 19–24.
- Gawande, A. (2011). *The Checklist Manifesto: How to get things right*. Profile Books.
- King, M. N., ja Kovacs, J. (2015). *Improving learning*. Quality Learning Australasia.
- Langley, G. J., Moen, R. D., Nolan, K. M., Nolan, T. W., Clifford, N. L., ja Provost, L. P. (2009). *The improvement guide: A practical approach to enhancing organizational performance* (2. vln). Jossey-Bass.
- Le Fevre, D., Meyer, F., ja Bendikson, L. (2020). Navigating the leadership tensions in creating collective responsibility. *Journal of Professional Capital & Community*, 6(3), 253–266.
- Meyer, F., Bendikson, L., ja Le Fevre, D. (2020). Leading school improvement through goal-setting: Evidence from New Zealand schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 1(19), 1–19.
- Mintrop, R., ja Zumpe, E. (2019). Solving real-life problems of practice and education leaders' school improvement mind-set. *American Journal of Education*, 125, 295–344.
- Moen, R., ja Norman, C. (2010). Evolution of the PDCA Cycle. *Basic Quality*, November.
- Piggot-Irvine, E. (2009). Action research as an approach to development. – E. Piggot-Irvine (toim.). *Action research in practice*. NZCER Press.
- Tichnor-Wagner, A., Wachen, J., Cannata, M., ja Cohen-Vogel, L. (2017). Continuous improvement in the public school context: Understanding how educators respond to plan-do-study-act cycles. *Journal of Educational Change*, 18, 465–494.
- Timperley, H., Kaser, L., ja Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry*. Centre for Strategic Education.

ESIMENE PEATÜKK

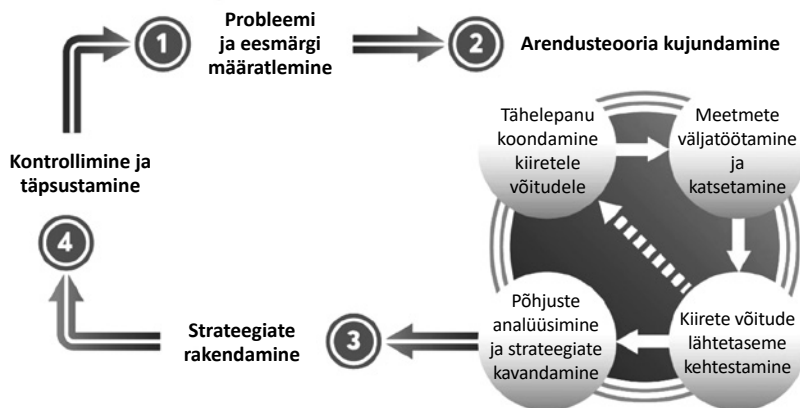
Kooliarenduse tsükli ülevaade

Selles peatükis tutvustame kooliarenduse tsükli, millel see raamat põhineb, ja anname ülevaate tsükli eri etappidest. Kirjeldame seda tsükli tervishoiuvaldkonnast pärit näite varal, mille saime kirurgilt, kirjanikult ja rahvatervise uurijalt Atul Gawandelt, kes on tuntud oma raamatu „The Checklist Manifesto“ poolest. Hoopis teistsugusest valdkonnast võetud näite kasutamine võib aidata paremini mõista tsükli peamisi ideid ja nende rakendamist, takerdumata üksikasjadesse ja mõtlemata omaenda kontekstile. Järgmises kahes peatükis vaatleme juhtumiuuringuid ühe algkooli ja ühe gümnaasiumi näitel, kellega oleme koostööd teinud, et käsitleda kooliarenduse tsükli rakendamist ka haridussektoris.

Mida kujutab endast kooliarenduse tsükkel?

Arendustsükkel on süstemaatiline lähenemine, et saavutada olukorra järjepidev paranemine. Nagu sissejuhatuses öeldud, koosneb meie kooliarenduse tsükkel neljast põhietapist: 1) probleemi ja eesmärgi kindlaksmääramine; 2) arendusteooria kujundamine; 3) strateegiate rakendamine ning 4) kontrollimine ja täpsustamine (vt joonist 1.1). Ehkki meie kooliarenduse tsükkel hõlmab nelja põhietappi nagu enamik teisi analoogseid tsükkeid, oleme üksikasjalikumalt lahti kirjutanud arendusteooria väljatöötamise etapi. Oleme selle väga tähtsa etapi jaotanud omakorda neljaks alaeapiks, millest üks puudutab seda, kuidas koondada fookus *kiiretele võitudele* (nimetatakse ka *põhinäitajateks*). Need on lühikese ajaga saavutatavad tulemused, mis on kooskõlas laiemal eesmärgiga, mille poole püüeldakse.

Just nende alaetappide raames toimub arendustsüklite rakendamisel suurem osa planeerimisest ja just siin pannakse alus edule või ebaõnnestumisele. Järgmisena esitame iga sammu ja alaetapi lühikirjelduse ning illustreerime neid näidetega.



Joonis 1.1. Kooliarenduse tsükkel

Esimene etapp: probleemi ja eesmärgi kindlakstegemine

Esimeses etapis tuleb juhtidel aeg maha võtta ja järele mõelda, mis on see probleem, mida nad üritavad lahendada, ning milliseid edusamme nad soovivad näha. Sageli on see tähendanud kooli tugevate ja nõrkade külgede väljaselgitamist õpilaste õpitulemuste ja muude nende puhul oluliseks peetavate tulemuste vallas. Selleks on põhjalikult uuritud kooli praegusi ja varasemaid tulemusi ning igasuguseid kvalitatiivseid andmeid, näiteks õpilaste töid, tunnivaatluste käigus saadud teavet ning küsitluste või muude meetodite abil õpilastelt, nende peredelt ja õpetajatelt kogutud arvamusi. Paraku võib niivõrd laiaulatuslik uurimine läbitöötatavate andmete tohutu hulga tõttu otsuste tegemist halvata. Takerdutakse, kuna ei teata, mida kõik need andmed tähendavad ja kust tuleks alustada.

Meie soovime koolidel alustuseks keskenduda õpilaste õpitulemustele. Selles etapis määravad juhid kindlaks ühe peamise valdkonna,

kus parandusi vajalikuks peetakse. Enamiku koolide juhtidel on selle kohta aimdus olemas. Nad kontrollivad oma aimdust, uurides sellega seotud akadeemilisi andmeid, vaadates neid eri nurga alt (nt õppeaine, sugu, rahvus, õppeaste) ning võrreldes neid teiste sarnaste koolide andmetega või riiklike võrdlusandmetega. See sunnib põhjalikumalt uurima ka laiemaid kvalitatiivseid andmeid, aga seda saab edasi lükata seni, kuni probleem on selgelt kindlaks tehtud.

Kui põhiprobleem või lünk tulemustes on tuvastatud, saavad juhid seada eesmärgi. Eesmärk on iseenesest lihtne: saavutada probleemile vastupidine olukord. Näiteks kui probleem on matemaatilise kirjaoskuse nõrkus, tuleks eesmärgiks seada: „Parandada matemaatilist kirjaoskust.“ Põhieesmärk võib jääda üldiseks, kuid see võib hõlmata ka konkreetset õpilaste rühma, näiteks „Parandada matemaatilist kirjaoskust, eelkõige maoride hulgas“. Eesmärk võib keskenduda ka muud tüüpi akadeemilistele tulemustele, näiteks „Vähendada koolist väljalangevuse määra“, kui peamise probleemina tuvastati õpilaste väljalangemise kõrge tase. Kui põhieesmärk on paika pandud, saab seada täpsemad sihid, sõnastades konkreetse arvilise väärtuse, mis teatud ajahetkeks soovitakse saavutada, näiteks „Parandada õppeaasta lõpuks kirjaoskust 20% võrra“. Konkreetne eesmärk motiveerib õpetajaid ja õpilasi selle saavutamise nimel töötama.

Teine etapp: arendusteooria kujundamine

Arendusteooria seab üksikasjaliku plaani, kuidas probleemset valdkonda parandada nii lühi- kui ka pikaajalises plaanis ning kuidas seda parandamist mõõta. Selle etapi põhiülesanne on põhjuse-tagajärje analüüsi läbiviimine. Soovitame selleks koolidel kasutada sõjajärgses Jaapanis loodud *kalaluu diagrammi*; see on endiselt võimas tööriist. Ent oleme leidnud, et enne ametliku põhjuse-tagajärje analüüsi juurde asumist on hea katsetada mõningaid teooriaid esialgsete kiirete võitude võimaliku olemuse kohta. Seda protsessi läbi viies saavad koolitöötajad põhjalikumalt järele mõelda probleemi erisuguste põhjuste üle.

Arendusteooria väljatöötamine hõlmab nelja alaetappi: 1) keskendumine kiiretele võitudele; 2) kiirete võitudeni viivate meetmete väljatöötamine ja katsetamine; 3) kiirete võitude lähteolukorra kehtestamine ning 4) põhjuste analüüsimine ja nende kõrvaldamiseks strateegiate kavandamine. Need strateegiad hõlmavad kõiki organisatsioonilisi või

struktuurilisi muudatusi, mis on vajalikud pedagoogiliste parenduste toetamiseks, näiteks kokkulepitud standardite dokumenteerimine või juhirollile seatud ootuste muutmine. Töötamaks välja selline arendusteooria, mis oleks lõpuks asjakohane kogu koolile, võib koolidel olla vaja neid alatape läbi teha rohkem kui üks kord, et korrigeerida ja kontrollida oma põhjuste-tagajärgede teooriat ning meetmete ja strateegiatega piisavust.

Fookuse koondamine kiiretele võitudele

Fookuse kitsendamine kiiretele võitudele tähendab eesmärgi jaotamist väiksemateks, tuvastatavateks edusammudeks probleemi lahendamisel. Fookuse kitsendamiseks võib osutada vajalikuks lisaks analüüsida, milles probleem seisneb või mis sellele kaasa aitab. On kaks lähenemisviisi, kuidas arenduseesmärki väikesteks kiireteks võitudeks jaotada. Kool saab keskenduda sellele, mida me nimetame *ühiste vajaduste lähenemisviisiks*, mille korral selgitatakse välja see oskus, mis valmistab paljudele õpilastele muret. Teise võimalusena võib kool kasutada *sihtõpilaste lähenemist*, mille korral keskendutakse konkreetse õpilasarühma tulemuste parandamisele, lähtudes seejuures kas täiesti individuaalsetest kiiretest võitudest või, mis on tavalisem, keskendudes just selle rühma ühistele vajadustele.

Näiteks ühiste vajaduste lähenemisviisi korral, kui eesmärk on parandada matemaatilist kirjaoskust, võib enamikul õpilastel puududa mõni konkreetne oskus (nt loendamine, tekstülesannete lahendamine, murdarvude kasutamine) ning kiired võidud võiksidki keskenduda nende aspektide parandamisele. Kui tundub, et suur koolist väljalangevus on osaliselt põhjustatud sellest, et õpilased on oma oskuste suhtes ebakindlad, võiks esimese kiire võiduna keskenduda nende enesekindluse kasvatamisele. Aga kui kool leiab, et üksnes teatud rühmade õpitulemused jäävad allapoole arvestust, või soovib keskenduda õpilastele, kes on õppetöös üldiselt nõrgemad, võidakse kasutada sihtõpilaste lähenemisviisi. Selleks tuleb kindlaks teha väike rühm suuremate vajadustega õpilasi, kes võetakse intensiivse õpetamise ja jälgimise keskmesse, et hinnata praeguse õpetamisstrateegia mõju. Kui muudetud pedagoogiline praktika avaldab sihtõpilastele head mõju, võib olla kindel, et samasugust praktikat saab edukalt rakendada kõigi teistegi õpilaste puhul.

Meetmete väljatöötamine ja katsetamine

Kiire võit peab olema mingil lihtsal viisil mõõdetav, et kontrollida edasiminekut. Kiirete võitude meetmed peaksid andma head aimu kooli taotletava pikemaajalise eesmärgi tulemuste mõõtmiseks. Neid pikemas plaanis saavutatavaid tulemusi nimetatakse *viitnäitajateks*. Need on tavaliselt aastalõpu tulemused, mis kajastuvad gümnaasiumi lõpetamise kvalifikatsioonides või võrdluses kokkulepitud riiklike standardite või standardsete tasemetestide tulemustega. Sel põhjusel on õppeaasta jooksul vaja jälgida *juhtnäitajaid* või hinnata kiireid võite, olemaks kindel, et kool on edu saavutamiseks õigel kursil. Mõõtmisvahenditena võidakse kasutada hindamismudeleid, kontrollnimekirju, lühihindamist või -teste, samuti ankeete ning need peaksid olema lihtsasti ja kiiresti kasutatavad ja analüüsitavad. Arvutusoskuse paranemise mõõtmiseks võivad koolid kasutada hindamismudeleid või kontrollnimekirju, et n-õ märkida ära kiirete võitudena käsitletavad oskused, mille õpilased on omandanud, või ülesanded, mis on tehtud. Koolist väljalangemise näite puhul võiks kool koguda andmeid õpilaste enesekindluse kohta esimesel õppenädalal, andes neile täita lühikese küsitluse, milles nad saavad 5-pallisel skaalal hinnata, kui kindlad nad on, et saavad aines positiivse hinde, läbivad teatud hindamise või saavad teatud õppematerjalist aru. Kiirete võitude mõõtmise ideid on kõige parem katsetada esialgu väikese rühma õpilaste peal, et näha, kas kiire võiduga seotud idee on üldse problemaatiline ja kas väljapakutud mõõtmisvahend toimib. Hindamisega liialdamine on kritiseeritav, samas on need meetmed head näited õppimist toetavast hindamisest: need võimaldavad õpetajatel jälgida õpilaste edusamme ja saada teavet selle kohta, mida õpetamisel järgmisena ette võtta, mitte ei toimi õpitu kokkuvõtva hindamisena.

Kiirete võitude lähtealuse kehtestamine

Lähtealuse kehtestamiseks on vaja kindlaks teha praegune või esialgne õpitase, kasutades kiire võidu meetmeid. See samm on tavaliselt meetmete testimise osa, kuid oluline on ka dokumenteerida, kust õpilased alustavad, et oleks selge, milliseid edusamme nad teevad. Lähteandmete kogumine on samuti osa probleemiga seotud aimduste testimisest. Näiteks võiks kool koguda andmeid õpilaste loendamisoskuse kohta, kui õpetajatel ja juhtidel on kahtlus, et õpilastel on see oskus nõrk ja

see takistab nende matemaatilise kirjaoskuse arengut. Kuid mõõteriista (nt loendamise eri aspekte kajastav kontrollnimekiri) katsetamisel võib kool leida, et see on tõepoolest probleem, et see ei ole seda või et problemaatiline on ainult üks aspekt, näiteks tagurpidi loendamine. Sellisel juhul tuleks neil mõõtmisvahendit muuta, et kogutaks üksnes selle problemaatilise aspekti kohta teavet, ja katsetada uuesti. Teades nüüd, et esialgse kiire võidu aimdus pidas paika, saavad õpetajad analüüsida, miks neil puudusid selle kohta eelteadmised ja miks olid tulemused tulemusnäitajate põhjal mitterahuldavad.

Põhjuste analüüsimine ja strateegiate kavandamine

Järgmine samm on uurida probleemi süsteemseid põhjuseid ja need dokumenteerida ning mõelda välja, kuidas neid kõrvaldada. Probleemi põhjused saab kindlaks teha *algpõhjuse analüüsi* abil. See tähendab, et tuleb uurida, miks õpilastel kõnealused oskused puuduvad või miks nad endas kahtlevad ja koolist välja langevad. Põhjused peituvad sageli õpikeskkonna korralduses ja juhtimises: näiteks ei ole õpetajatele antud selgeid suuniseid, parimaid tavasid pole eeskujuks seatud, kokkulepitud tavasid pole dokumenteeritud, õpetajate teadmised on puudulikud või ebaühtlased ning puuduvad süsteemid, mille abil õpilaste edusamme täpselt jälgida. Kõige selle eest vastutavad koolijuhid. Põhjuste väljaselgitamiseks ja nende paikapidavuse kontrollimiseks peavad koolid andmeid põhjalikumalt uurima. Just selles etapis uurivad juhid sageli nende käsutuses olevaid kvalitatiivseid andmeid või koguvad uusi andmeid, et siis probleem lahendada. Õpilaste ja õpetajate kaasamine põhjuse-tagajärje analüüsi on kriitilise tähtsusega, sest igal huvirühmal on isesugune vaatenurk, mis aitab probleemi olemust paremini mõista.

Kui võimalikud põhjused on kindlaks tehtud, valivad koolid arendusstrateegiad, kuidas nende põhjuste suhtes toimida. Probleemi põhjustele vastava strateegia leidmine on oluline, kuna koolid rakendavad sageli mitmesuguseid strateegiaid, mis tegelikult probleemi ei lahenda, kuna need ei puuduta selle peamisi põhjuseid. Lisaks tuleb koolidel tavaliselt kasutada mitmeharulist lähenemisviisi, sest korraga tegeldakse mitme algpõhjusega, mis tähendab, et nad peavad rakendama mitut strateegiat (nt pedagoogilist, organisatsioonilist) samal ajal või järjestikku.

Need peavad keskenduma ühisele eesmärgile – kooli seatud arenduseesmärgile –, vastasel juhul energia ja fookus jagunevad ning koo-

lid langevad kahte eri tüüpi lõksu. Üks on see, mida Bryk ja kolleegid (2015) nimetasid *liigseks lahenduselembuseks* (ingl *solutionitis*): kaldumus proovida mitut lahendusstrateegiat, testimata neist ühegi tõhusust. Teine on nähtus, mida kirjeldasid Mintrop ja Zumpe (2019), kes leidsid, et hoolimata nende jõupingutustest julgustada direktoreid kasutama põhjuse-tagajärje analüüsis ranget lähenemisviisi, varjutasid direktorite varasemate tavadega seotud eelarvamused nende võimet põhjuseid analüüsida ja neile asjakohaseid lahendusi leida. Selle asemel läksid nad tagasi minevikus kasutatud lahenduste juurde.

Enne strateegia laiendamist ja kogu meeskonna peal rakendamist on kasulik kõigepealt testida arendusstrateegia tõhusust väikeses õpilaste rühmas. Näiteks matemaatilise kirjaoskuse arendamisel võiksid õpetajad mõne nädala jooksul katsetada probleemide lahendamise õpetamises teistsugust lähenemisviisi ja seejärel mõõta tulemusi. Kui tulemused on head, võib sama lähenemisviisi kasutada ka teistes klassides, ja kui tulemused ei ole piisavalt head, võib see lähenemisviisi vajada kohandamist või siis on vaja koguda rohkem andmeid selle kohta, mida saaks probleemi lahendamiseks teha teisiti, enne kui lähenemisviisi laiemalt rakendada. Strateegiate väljatöötamisel peaksid juhid ja õpetajad pöörduma teadusuuringute ning sise- ja välisekspertiisi poole, et selgitada välja, millised on parimad võimalikud lahendused.

Arendusstrateegiaid, mille korral tuleks teha süsteemseid muudatusi organisatsioonis või kooli juhtimises, ei saa enamasti katsetada; selle asemel tuleb neid siduse saavutamiseks rakendada kogu koolis. See pikemaajalise arendusteooria formaalsem arendamine muudetakse lihtsaks ühe- või kaheleheküljeliseks arenduskavaks. See suunab juhtide pikemaajalist tegevust, seevastu kiirete võitude andmed ajendavad lühiajalisi pedagoogilisi muudatusi.

Kolmas etapp: strateegiate rakendamine

See etapp hõlmab arendusstrateegiate rakendamist kogu meeskonnas või koolis. Tavaliselt tähendab see seda, et õpetajad kasutavad üht või kaht kokkulepitut pedagoogilist praktikat ja annavad selle kohta aru regulaarsetel koosolekutel. Samal ajal peavad juhid analüüsima oma arendusteooria süsteemseid probleeme, näiteks töökorralduslikke küsimusi, sealhulgas vajadust muuta koosolekute ajakavasid ning rollide ja vastutuse jaotust.

Strateegiatega rakendamise etapis on oluline välja töötada uued juurutatavad rutiinid. See ei ole projekt. Koolid töötavad välja rutiinid, et kinnistada tööviisi, ja peavad ajastama peamised verstepostid, milleni tuleb jõuda. Näiteks määravad koolid kindlaks kuupäevad, millal toimuvad õpetajate koosolekud, kus arutatakse kiirete võitude andmeid (nt iga kolme-nelja nädala järel), ja õpiringid, kus käsitletakse õpetajate ühi-seid pedagoogilisi vajadusi. Selle etapi käigus kogutakse andmeid õpilaste kiirete võitude kohta (*väljundandmed*), samuti kokkulepitud strateegiatega rakendamise tõhususe kohta (*protsessiandmed*).

Neljas etapp: kontrollimine ja täpsustamine

Tsükli viimases etapis vaadatakse andmed läbi, tehakse suundumustest kokkuvõtte ja arutatakse mõju, et selle kõige põhjal valmistada ette järgmine tsükkel ja ajakohastada arenduskava. Koolid kasutavad tavaliselt kolme, viie ja kümne nädala pikkuseid tsükke, enne kui asutakse kiirete võitude andmeid ja tsükli tõhusust üle vaatama. Põhikoolides ja gümnaasiumides on sageli leitud, et kümme nädalat on tsükli jaoks paras aeg, kuna iga osakond puutub õpilastega kokku üsna piiratud aja jooksul. Algkoolid kasutavad tavaliselt 3–5-nädalasi tsükke, seega teevad nemad ühe semestri jooksul läbi vähemalt kaks tsüklit. Kui tsüklid on pikemad kui 5 või 6 nädalat, on soovitatav teha poole tsükli peal vahearuanne.

Kui soovite parandada õpilaste matemaatikaoskust, täpsemalt algkooli õpilaste oskust probleeme lahendada, võivad õpetajad aru anda selle kohta, milliseid strateegiaid nad kasutavad ja millist mõju need on õpilaste õpitulemustele kahe või kolme nädala pärast avaldanud. Need on *protsessiandmed*, mis annavad juhtidele teada, et õpetajad on kokkulepitud strateegiaid järele proovinud. Samuti saadakse selle käigus õpetajatelt esialgseid andmeid selle kohta, mida nad ise on õppinud. Viie nädala pärast, kui tsükkel on ametlikult lõpule viidud, saavad õpetajad jagada oma kogemusi ja kiirete võitude tulemusi. Õpetajad võivad üheskoos leida, et mõni praktika oli iseäranis tõhus. Sellisel juhul võiksid kõik õpetajad keskenduda järgmises tsükliks just nende strateegiatega kasutamisele. Need andmed ja arutelud tõhusate protsesside ja strateegiatega üle võetakse aluseks senise õpetamisviisi korrigeerimisel.

Kui tegevused muutuvad tavapäraseks, kinnistuvad uued struktuurid ja tehakse edusamme arenduseesmärgi suunas. Arvestades seda, et koolid soovivad tavaliselt parandada olulisi pikaajalisi tulemusi, kipub

olema nii, et kordamisel põhinevad tsüklid korrigeerivad tavasid, kuni tulemused on soovitud tasemel, enne kui uue eesmärgi poole pööratakse. Teame koole, kus on ühele eesmärgile keskendunud 18 kuud ja kauemgi. Ent on ka koole, kus piisanud on 3–6 kuust, enne kui on hakatud järgmise eesmärgi poole liikuma.

Tsüklid on olemuselt sellised, et need tuleks läbida üsna kiiresti. Tsükli esimest korda läbi tehes kulub mõistagi kauem aega, sest töötajad peavad õppima kasutama selles protsessis vajaminevaid põhitööriistu (nt kalaluu diagramm, põhjuse ja strateegia diagrammid, tulemuste graafikud, mõõtmisvahendid). Samuti võtab oma aja peamiste organisatsiooniliste tingimuste ning dokumenteerimis- ja järelevalvestruktuuride paikapanek, et esimeste tsüklite läbitemisel arendustööd hõlbustada. Kui need tingimused on esimeste tsüklite ajaks loodud, muutuvad hilisemad tsüklid palju kiiremaks ning keskenduvad rohkem strateegiate rakendamisele ja kiirete võitude tulemuste ülevaatamisele. Sõltuvalt sellest, millise tsükli ja mis aastaajaga on tegemist, võib pikaajaliste edusammude kontrollimiseks kasutada õppeaasta lõpu hindamise (või mis tahes muu pikaajalise meetme, mida on otsustatud kasutada viitnäitajana) andmeid. Arendusteooria sobivuse lõplik test põhineb viitnäitajatel: kas tsükli käigus saavutatud kiired võidud tõid kaasa algselt eesmärgiks seatud soovitud edasimineku?

Kooliarenduse tsükli rakendamine

Et arendustsüklid ka tulemusi annaksid, peavad need olema tõhusad ja mittepealetükkivad, nii et need muutuvad koolielu tavaosaks. Need ei ole täiendus. Kultuuriline nihe tuleneb tsüklite korduvast rakendamisest. Kui arendustsüklite aluseks olevad rutiinid, struktuurid ja harjumused on välja kujunenud, muutub kooliarendus pidevaks.

Arvestades direktorite ja teiste koolijuhtide pingelist tööd ja mitmelt poolt avaldatavat survet, võidakse juhul, kui tsükli ei kinnistata, arenduseesmärk aasta jooksul tõenäoliselt unustada või uue eesmärgi seadmisel seni tehtud edusammud kaotada (Bendikson *et al.*, 2020). Arendustsüklite kasutamisel on juhtidel võimalik tugineda kindlale struktuurile, mille abil viia ellu nii suuremaid kui ka väiksemaid algatusi olukorda parandada.

Tsükli rakendamine kulgeb paralleelselt tavapärase õppetööga. Õpetajad võivad õpetada seda, mida nad on alati õpetanud, kuid nad lisavad

oma repertuaari ühe uue strateegia. Selleks tuleks neil kasutada üht kiire võidu mõõdikut lühikese tsükli alguses ja lõpus. Näiteks võib õpetajatel, kes püüavad parandada õpilaste loetust arusaamise oskust, olla teooria, et tekstist teabe leidmise oskuse arendamine parandaks järeltunde tegevise ja seega ka üldist arusaamisoskust. Seega oleks sellises olukorras kiire võit õpilaste teabe leidmise oskuse parandamine. Nad kavandaksid selle oskuse jaoks meetme, näiteks lühikese teksti koos valikvastuste või avatud küsimustega, et koguda lähteandmeid. Seejärel õpetaksid nad neid oskusi ja tsükli lõpus hindaksid õpilasi uuesti. Tsüklit rakendatakse kas paralleelselt muu õppetööga või tavapärase õppetöö osana.

Järgmisena vaatleme arendustsükli kasutamist tervishoiu valdkonnas. Tervishoiusektori andmekasutusest arendustsüklite juhtimisel on palju õppida.

Kooliarenduse tsükli kasutamine tervishoiu valdkonnas

Tervishoiuprotsessid ei vasta sageli elu alalhoidmiseks vajalikule kullastandardile. See ei tulene ravi või teadmiste puudumisest, vaid asjaolust, et haiglad on keerukad organisatsioonid, kus käib tihe töö, mida teeb hulk erisuguseid inimesi erineval ajal, ning kus tuleb teha mitmeid protseduure paljudele eri patsientidele. Tervishoiu kontekstis ei ole esmatähtis probleem teadmiste puudumine selle kohta, mida tuleks patsientide heaks teha, vaid pigem võimetus rutiinselt tagada, et teatud protseduurid toimuksid õigel ajal ja õigel viisil õigete inimeste puhul. Selle eesmärgi saavutamise keerukust on kirjeldanud Atul Gawande oma 2011. aastal ilmunud raamatus „The Checklist Manifesto: How to Get Things Right“ („Kontrollnimekirjade manifest. Kuidas asju õigesti teha?“):

„Selline on tänapäeva meditsiini peamine mõistatus: sul on lootusetult haige patsient ja selleks, et teda päästa, peavad sul olema vajalikud teadmised ja ühtlasi pead sa tagama, et kõik järgmised 178 igapäevast ülesannet saaksid õigesti tehtud – hoolimata sellest, et mõne monitori häire lülitub jumal teab mis põhjusel välja, hoolimata sellest, et patsient kõrvalvoodis elu ja surma vahel vaakub, hoolimata sellest, et öde pistab pea kardina vahelt sisse, et küsida, kas keegi saaks aidata „selle daami rinnakorvi avada“. Üks keerukus teise otsa ... Mida siis teha?“ (lk 28–29)

See keerukus on võrreldav klassiruumides ja koolides toimuvat ise-loomustava keerukusega. Ka haridusvaldkonnas tuleb meil kokku puutuda paljude keeruliste olukordadega ja sageli peame teadma, mida on vaja, et aidata õpilastel areneda, kuid vastuoluliste olukordade suur hulk kisub juhid ja õpetajad süstemaatilistest täiustamispüüdlustest kõrvale. Kooliarenduse tsükkel aitab juhtidel ja õpetajatel igapäevaste pingete keskel sihipäraselt täiustamispüüdlusi ellu viia.

Alljärgnevalt käsitleme Gawande lugu meie kooliarenduse tsükli kontekstis. Selle kirjelduse kaudu vaatleme tsükli põhijooni ja seda, kuidas arendus keskendub pigem süsteemidele ja protsessidele kui inimestele. Enamik inimesi teab, mida teha, kuid ilma süsteemita on nende lähenemisviisis optimaalse tulemuse saavutamiseks liiga palju varieeruvust.

Probleemi ja eesmärgi kindlakstegemine

Iga arendustsükli esimene samm on prioriteedi, kliendi probleemi sõnastamine ja eesmärgi kindlaksmääramine. Gawande puhul määras prioriteetse probleemi Maailma Terviseorganisatsioon, kes tuvastas, et operatsioonide arv kogu maailmas on kasvanud, aga koos sellega on kasvanud ka ärahoitavate surmade arv. Näiteks teatas Gawande, et Ameerika Ühendriikides olid pooled 150 000 operatsioonijärgsest surmajuhtumist välditavad. Seega oli probleem: „Liiga palju ennetatavaid surmajuhtumeid“, ja eesmärk oli sellele vastupidine olukord: „Vähendada ennetatavate surmajuhtumite arvu“. See on ambitsioonikas eesmärk.

Arendusteooria kujundamine

Gawande probleemi ja eesmärgi kindlaksmääramine, samuti tema meeskonna tehtud mõõtmine ja strateegia väljatöötamine on kooskõlas sellega, mida meie käsitleme arendusteooria väljatöötamisena ja selle nelja alaeapiga läbimiseks. Arendusteooria väljatöötamise esimene etapp on tuvastada probleemi põhjus ning teha kindlaks, kuidas selgitada välja kiired võidud ja kuidas neid mõõta. Andmetena oli Gawandele teada operatsioonijärgselt esinevate välditavate surmade arv ja kuigi palju rohkemat polnudki. Seega oli Gawande meeskonna

esimene samm intervjuuerida inimesi, kes neid protsesse ja süsteeme rakendasid. Gawande meeskond kuulis eri teooriaid operatsioonisaalides esinevate probleemide ja selle kohta, mis soodustab ennetatavaid surmajuhtumeid kogu maailmas. Tundus, et kirurgid teadsid, milliseid kirurgilisi protseduure operatsioonil teha, kuid õiged protseduurid viidi liigagi sageli läbi puudulikult või ebajärjekindlalt. Gawande sõnul: „Teadmised on olemas, ent ükskõik kui hästi spetsialiseerunud ja koolitatud me ka poleks, jääb osa samme siiski tegemata. Vigu tehakse endiselt.“ (lk 31)

Fookuse koondamine kiiretele võitudele

Seega oli kiire võit, mida Gawande soovis saavutada, operatsioonide põhiprotsesside ebajärjekindluse parandamine. Nagu ta ütles: „... me peaaegu ei uurigi oma ebaõnnestumisi. Ei meditsiinis, ei õpetamises, ei õigusosal. Ühte tüüpi viga võib mõjutada tuhandeid, aga kuna tavaliselt puudutab see korraga ainult ühte inimest, ei kipu me selgituse leidmiseks eriti vaeva nägema.“ (lk 132–133) Tema ja ta meeskond tuvastasid kirurgiliste protseduuride puhul kuus järgmisi küsimusi käsitlevat tüüpilist viga: antibiootikumide õigeaegne manustamine, töökorras pulssoksümeetri kasutamine, hingamisteede toru paigaldamise formaalne riskihindamine, patsiendi isiku ja protseduuri suuline kinnitamine, raske verejooksu korral intravenoosse kanüüli asjakohane paigaldamine ning viimasena tampoonide täielik ülelugemine protseduuri lõpus. Kiirete võitadena oli käsitletav täpsus, millega kõik need sammud läbi tehti.

Meetmete väljatöötamine ja katsetamine ning kiirete võitude lähtetaseme määramine

Gawande meeskond palkas teadlased ja koolitas nad välja, et nad seiraksid operatsiooni järel surnud patsientide arvu kaheksas suuresti erinevas haiglas üle maailma. Ligi 4000 opereeritud patsiendist tekkisid 400-l raskeid tüsistused ja 56 patsienti surid. Need olid üldeesmärgi saavutamisel aluseks võetud lähteandmed. Samuti koguti protsessiandmeid, et teada saada, millised olid iga operatsioonimeeskonna n-õ rikkepunktid. Selleks täideti lihtne jah- ja ei-vastustega kontrollnimetikiri, millest selgus, et kirurgilised meeskonnad kas ei suutnud läbida kuut ohutussammu enne

operatsiooni, selle ajal või pärast seda või nad ei suutnud neid läbi teha õigel ajal. See dokumentatsioon võeti *lähteandmeteks* iga kiire võidu kohta. Arvestades, et nad lihtsalt vaatasid käitumise lõpuleviimist, oli meetme väljatöötamine lihtne. Ometi märkis Gawande: „Need on põhitõed, kirurgiline ekvivalent kõrgustööri juhtimisseadme avamisele enne lennuki õhkutõusmist. Sellegipoolest täheldasime kõikjal lünki.“ (lk 145)

Põhjuste analüüsimine ja strateegiate kavandamine

Gawande jaoks oli probleemi üks põhjus operatsioonisaalis toimuva töö keerukus ning seega oli lahendusena vaja keerukust vähendada, selgitades operatsioonimeeskondadele põhiprotseduure ja pöörates neile suuremat tähelepanu. Uurides teisi tööstusharusid, kus töö on keeruline ja riskantne ning kus teatud ülesandeid tuleb täita õigel ajal õiges järjekorras, näiteks lennukite juhtimisel ja pilvelõhkujate ehitamisel, tõi ta esile, et seal kasutatakse sageli kontrollnimekirju. Seega oli piisavalt tõendeid selle kohta, et kontrollnimekirjadest on mitmesugustes keerulistes ja suure riskiga olukordades tulemuste parandamisel kasu.

Andmed varasematest uuringutest, mis olid tehtud kirurgiliste protseduuridega seotud kontrollnimekirjade ja meeskonnatöö kohta koos paljude väikeste katsetega nende enda operatsioonisaalides, ajendasid Gawandet teoretiseerima, et vaja on pigem n-õ suusõnalist, mitte kirjalikku kontrollnimekirja. Neid ideid ise järele proovides leidsid nad muid väikesi probleeme, mida oli samuti vaja lahendada. Näiteks kes peaks vastutama selle eest, et kontrollnimekirja kindlasti kasutatakse? Kes peaks selle ette lugema? Nad võtsid eeskuju pilootidelt: see piloot, kes lennukit ei juhi, võtab kontrollnimekirjade täitmise enda peale. Selline lähenemine võimaldab juhtimist meeskonnas hajutada. Idee proovilepaneku etapis lasi meeskond ühel õel kontrollnimekirja ette lugeda. See osutus tõhusaks ja andis ka õdedele võimaluse juhirolli täita ning kirurge küsitleda, kui mõni samm vahele jäi.

Oma põhjuse-tagajärje analüüsis mõtiskles Gawande ka uurimuste üle, mis käsitlesid operatsioonisaalis toimuva meeskonnatöö olemust. Suurte haiglate kirurgiameeskonnad koosnevad sageli isikutest, kes pole kunagi varem kohtunud. Neil kõigil tuleb anda oma panus, aitamaks kaasa operatsiooni kordaminekule. Tegelikuses on siiski kirurg meeskonna kõige võimsam mängija ja õed võivad kirurgi tegevuse kohta küsimuste esitamisel kõhelda, arvestades jõudude erinevust. Kuid

varasemad uuringud operatsioonimeeskondade suhtlustaseme kohta näitasid, et juhul kui töötajad teadsid üksteise nimesid, hinnati operatsiooniaegset suhtlemist ja tööga rahulolu paremaks. Lisaks kui õdedele anti operatsiooni alguses võimalus oma muresid väljendada, vähendas see hilisemat probleemide tekkimist.

Seega hakkas välja kujunema põhjalikum arendusteooria, hõlmates tähelepanu pööramist sellele, kuidas parandada meeskonna dünaamikat operatsioonisaalis. Idee lasta mis tahes operatsiooni alguses kõigil asjaosalistel end tutvustada ja anda kõigile võimalus kommenteerida patsiendi tervisetähta või protseduuri, enne kui operatsiooni alustatakse, oli peamine strateegia.

Strateegiate rakendamine

Pärast nende protseduuride ametlikku katsetamist ja lähtetaseme kindlakstegemist võeti kontrollnimekirjad kasutusele kaheksas haiglas: neli asusid arengumaades ja neli arenenud riikides. Gawande meeskond tutvustas kontrollnimekirju kõigis neis haiglates ja koolitas sealsetid operatsioonimeeskondi neid kasutama. Nende strateegia põhiosa moodustasid professionaalse enesetäiendamise strateegia, et õpetada meeskondi kontrollnimekirja tõhusalt kasutama, ja seirestrateegia. Haiglajuhid tegid operatsioonipersonalile esitlusi ja esitasid neile protseduuride kohta varem kogutud lähteandmed, mis näitasid, et nende praegused protseduurid ei olnud järjepidevad. Nende arendusteooria lähtus hüpoteesist, et kui inimesed saavad teada, kus nende enda operatsioonidel probleemid tekivad, saavad nad neid ära hoida ja hoiavadki. Nad lasid katses osalevates haiglates võtta uue ohutu kirurgia kontrollnimekirja esialgu kasutusele ühes operatsioonisaalis, sellises, kus töötas peakirurg, et enne teistesse saalidesse laienemist välja selgitada kõik nende kontekstis esinevad probleemid ja tagada, et vanemkirurgid juhiksid kontrollnimekirja üldist kasutuselevõttu.

Kontrollimine ja täpsustamine

Gawande meeskond külastas maailma eri paigus asuvaid operatsioonisaale ja kogus sealsetelt meeskondadelt tagasisidet. Kuuldud lood andsid neile lootust, et kontrollnimekirja kasutamine võib tõepoolest

aidata olukorda parandada. Teatati meeskonnatöö paranemisest ja uuringu lõpptulemused näitasid, et tüsistuste esinemine vähenes 36% ja surmade arv 47%. Isegi jõukamates riikides kahanes katses osalenud haiglate operatsioonijärgsete tüsistuste määr 33%. Anonüümne uuring, milles osales 250 töötajat, näitas kolme kuu pärast, et 80% leidis, et kontrollnimekirja on lihtne kasutada ja see parandab ravi, ning 93% nõustus, et nad sooviksid, et kontrollnimekirja kasutataks ka siis, kui neile tehakse operatsioon. Mõni haigla pidi kontrollnimekirjas tegema mõne väikese muudatuse, et see nende kontekstis toimiks. Mõni leidis, et kontrollnimekirja kasutamiseks peavad nad esmalt lahendama oma haiglas mõne süsteemse probleemi, näiteks seadmete nappuse. Järgmisel aastal võeti ohutu kirurgia kontrollnimekirja kasutusele laiemalt.

Tervishoiusektori järelused

Gawande näitest ja teistest tervishoiu valdkonna lugudest, näiteks pandeemia ohjamisest, on õppida nii mõndagi. Üks õppetund on see, et arenduspüüdlused peavad keskenduma sellele, kuidas tööd tehakse, et tulemust parandada. See ei tähenda ainult kirurgide praktika parandamist, vaid ka töö korraldamise ja toetamise parandamist. Sama kehtib ka hariduses. Kõik probleemid ei seisne õpetamise kvaliteedis, vaid pigem selles, kuidas juhid õpetamist korraldavad, jälgivad ja toetavad.

Teine õppetund puudutab keerukust. Nagu tervishoius, on ka hariduses rohkem teadmisi ja vahendeid, kui me praktiliselt suudame harrata. See on keeruline töö. Keegi meist ei ole võimeline õppima selgeks ja teadma kõike, mis on saadaval, et aidata meil oma ülesandeid täita. Muutused personalis, kontekstipõhised probleemid ja püüd pidada sammu nõuetele vastavusega, nagu tervise ja ohutuse tagamine, võivad juhtide fookuse kergesti suunata süstemaatilise arendusmeetodist eemale, isegi kui nad teavad, et see on olemas.

Niisiis, kas see protsess toimiks hariduses? Ja mis veelgi olulisem, kas see toimiks koolides, kus pole teadlasi, kes tööd juhendaksid ja andmeid koguksid? Vastus on jah. Järgmistes peatükkides vaatame, kuidas kaks kooli on suutnud seda protsessi väga vähese välise abiga juhtida.

Peamised ideed

- Arendustsüklid hõlmavad nelja põhietappi: probleemi ja eesmärgi kindlakstegemine, arendusteooria väljatöötamine ja strateegiate rakendamine ning nende kontrollimine ja korrigeerimine kiireid võite puudutavate andmete valguses.
- Tsüklid on korratavad. Sageli pannakse arendusideed proovile väikese katserühma peal ja ainult ühe õpetaja poolt, enne kui teised need üle võtavad.
- Arendustsükleid kasutatakse paralleelselt tavapärase tegevusega, kuid lõpuks saavad need tavapärase tegevuse osaks, kuna uued tavad süstematiseeritakse.

Kasutatud kirjandus

- Bendikson, L., Broadwith, M., Zhu, T., ja Meyer, F. (2020). Goal pursuit practices in secondary schools: Hitting the target? *Journal of Educational Administration*, 58(6), 713–728.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., ja LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Gawande, A. (2011). *The checklist manifesto: How to get things right*. Profile Books.
- Mintrop, R., ja Zumpe, E. (2019). Solving real-life problems of practice and education leaders' school improvement mind-set. *American Journal of Education*, 125, 295–344.

TEINE PEATÜKK

Gauguini algkooli juhtumiuuring

Selles peatükis kirjeldame ühe algkooli paremaks saamise püüdlusi, Srakendades selleks mitme aasta jooksul arendustsükleid. Kõigepealt esitame kooli lühikirjelduse ja seejärel kirjeldame iga läbitehtud etappi.

Gauguini algkooli taust

Gauguini algkool on linnas asuv kool, kus õpib umbes 450 õpilast 1.–6. klassis (5–11-aastased), neist 50% on poisid ja 50% tüdrukud. Rahvuse poolest on õpilastest umbes 55% Euroopa päritolu uusmeremaalased, 35% maoorid (Uus-Meremaa põliselanikud) ja 10% muud (nt Aasiast ja Vaikse ookeani saartelt pärit lapsed).

Nagu teistel Uus-Meremaa koolidel, on ka Gauguini algkoolil suur vabadus oma õppetööd ise korraldada. Riiklik õppekava on lai ja suu- nav dokument, mis hõlmab kaheksat õppevaldkonda. Kuigi kõik alg- koolid peavad nendes õppevaldkondades teatud tulemused saavutama, on neil vabadus õppekava oma äranägemise järgi kujundada ja hin- nata. Paljudes algkoolides kasutatakse „kujundavat hindamist“ (ingl *overall teacher judgements*), et anda kokkuvõtvaid hinnanguid lugemise, kirjutamise ja matemaatika oskuste kohta. Nende hinnangute andmi- seks kasutavad õpetajad mitut andmeallikat, et otsustada, kas õpilased on nende vanuserühma kohta kehtestatud standardnõuetele vastavad, ületavad neid või esineb puudujääke. Standardi määrab kindlaks iga kool eraldi, lähtudes riikliku õppekava kõrgetasemelistest näitajatest. 1. aste vastab õpilaste tulemustele esimesel kahel kooliaastal, 2. aste vastab kolmandale ja neljandale kooliaastale jne.

Probleemi ja eesmärgi kindlakstegemine

Arendustsükli esimene samm on uurida kooli olemasolevaid andmeid, et teha kindlaks prioriteetne probleem ja seada arenduseesmärk. Gauguini algkooli õpetajate üldiste hinnangute analüüs näitas, et matemaatikatumed olid eelmiste aastate jooksul paranenud, aga lugemise ja kirjutamise alal olid tulemused nõrgemad, kusjuures vaid pooled õpilastest vastasid oodatud tasemele. Ühtlasi olid poisid ja maoori päritolu õpilased kirjaoskuse poolest kehvemad kui tüdrukud ja teistest rahvustest õpilased. Seega oli ilmne, et kirjaoskuse madal tase on prioriteetne probleem, millele keskenduda, arvestades suhteliselt kesiseid tulemusi ja nende puhul täheldatavat soolist ja rahvuslikku ebavõrdsust. Niisiis seadis kool algseks üldiseks eesmärgiks „Parandada kirjaoskust“.

Arendusteooria kujundamine

Arendusteooria väljatöötamine hõlmab nelja alaetappi: keskenduda kiiretele võitudele, töötada välja ja testida meetmeid, teha kindlaks kiirete võitude mõõtmise lähtealus ning analüüsida põhjuseid ja kavandada arendusstrateegiad, mis oleksid kooskõlas tuvastatud probleemi põhjustega.

Tähelepanu koondamine kiiretele võitudele

On kaks lähenemisviisi, kuidas arenduseesmärki väikesteks kiireteks võitudeks jaotada. Üks võimalus on koolil võtta aluseks *ühiste vajaduste lähenemisviis*, mille korral töötajad keskenduvad sellele oskusele, mis on kõigi õpilaste ühine murevaldkond. Teine võimalus on kasutada *sihtõpilaskonna lähenemist*, keskendudes üksnes teatud õpilaserühma tulemuste parandamisele. Viimasel juhul on kiired võidud tavaliselt individuaalsed. Gauguini algkooli kõrgem juhtkond valis sihtõpilaskonna lähenemisviisi ja kitsendas oma eesmärgi umbes kuuele õpilasele iga klassi kohta. Kõigil õpetajatel tuli valida sihtõpilastena välja need lapsed, kes olid õpitulemustelt oma vanuserühma puhul eeldatavast saavutustasemest umbes aasta võrra maas. Kõnealusel juhul ei võtnud juhtkond arvesse veelgi madalama sooritustasemega õpilasi, ent seda põhjusel, et nende õpilaste järeleaitamiseks olid sekkumismeetodid

juba paigas. Lähtuti sellest, et sihtõpilastel võiks olla potentsiaali jõuda nõutavale tasemele suhteliselt lühikese aja jooksul, tagades neile spetsiifilisema ja intensiivsema õpetamise.

Esiialgu oli kõigis klassides umbes kuus sihtõpilast, aga kui koolis asusid õppima uued õpilased, kelle tulemused olid aasta või paari võrra oodatust taga, lisasid õpetajad nad oma sihtrühma. Õpilased jäid sihtrühma seniks, kuni nad olid jõudnud ettenähtud sooritusastemele, kuid õpetajad jälgisid neid regulaarselt edasi, tagamaks, et nad õppe-
edukuselt jälle teistest maha ei jääks. Sihtõpilaste meetodi kasutamine tähendab, et õpetajad saavad keskenduda pigem väikesele õpilasarühmale, neid jälgida ja nende peal muudatusi katsetada, enne kui nad need muudatused oma laiemasse praktikasse lõimivad.

Kiired võidud olid väikesed edusammud sihtõpilaste kirjatöodes. Pikaajalised näitajad või viitnäitajad olid õpetajate üldised hinnangud kirjaoskuse kohta, mis esitati õppeaasta lõpu koondhinnanguna. Siin vaatas kool edasiminekut kogu kooli lõikes, mitte ainult sihtõpilaste hulgas, kuna nende õpilaste õpitulemuste paranemine pidi mõjutama ka üldisi tulemusi.

Meetmete väljatöötamine ja katsetamine

Gauguini algkool palus õpetajatel seada igale õpilasele individuaalsed kiired eesmärgid. Need pidid keskenduma konkreetsele kirjaoskuse aspektile, mis oli õpilasel nõrk. Kooli juhtkond oli selgelt teadlik asjaolust, et palus õpetajatel võtta kasutusele uue praktika ja soovis õpetajaid süsteemi kujundamisse süvitsi kaasata. Seega jäeti otsused iga õpilase konkreetsete eesmärkide kohta esialgu täielikult õpetajate teha. Ent pärast selle lähenemisviisi katsetamist leidis juhtkond üksmeelselt, et sel viisil toimides puudus progressi suhtes piisav kindlus, kuna eesmärkides oli liiga vähe sidusust või järjepidevust. Eesmärkide mitmekesisuse tõttu oli keeruline edusammudest selget ettekujutust saada. Seetõttu koostas juhtkond ajal, kui õpetajad viisid läbi oma esimesi tsükleid, dokumendi, milles olid sõnastatud selged edusammud seoses mõningate kirjaoskuse aspektidega, et õpetajad saaksid edusamme sidusalt mõõta. Need edusammud lähtusid riiklikult määratletud kirjaoskuse edusammudest, kuid need täpsustati põhitulemusteks, mida peeti piiravateks teguriteks, kui nendega õigeaegselt ei tegeletud. Kooli kirjaoskuse arengu puhul eristati nelja kategooriat: a) sõnumi koostamine, b) keele struktuur,

c) õigekiri ja d) kirjatöö loetavus. Kiirete võitude meetodi katsetamise järgmises ringis tuli õpilastel keskenduda kooli uute kirjaoskuse juhiste vähemalt ühele süvaaspektile ja ühele pinnapealsele aspektile. Iga 5-nädalase tsükli lõpus õpilaste kohta aru andes pidid õpetajad andma igale õpilasele eesmärgi saavutamise seoses hindeks kas „saavutatud“, „osaliselt saavutatud“ või „saavutamata“.

Kiirete võitude lähtetaseme kehtestamine

Lähtetaseme kindlaksmääramine põhines sellel, mitu sihtõpilast igale edusammu tasemele vastas. Edusamme mõõdeti selle kaudu, kui palju õpilased kirjaoskuse aspektides edasi arenesid. Direktor tegi kogu kooli lõikes võrdleva kokkuvõtte sellest, millele keskenduti ja kui paljud õpilased saavutasid oma individuaalsed eesmärgid. Ta kaardistas, kuidas sihtõpilased edusammude eri tasanditel asetuisid ja kas nad olid liikunud. Kogutud andmed edastati töötajatele kord kvartalis peetud koosolekutel, kus arutati tehtu mõju ja edasisi samme.

Tabelis 2.1 on näidatud, kuidas viienädalase tsükli jaoks määrati igale õpilasele selged ja mõõdetavad individuaalsed eesmärgid. Õpetajad kasutasid seda vormi õpilaste edusammude ülesmärkimiseks. Seejärel lisasid nad sellele õpilase „päris töö“ (nt koopia mõnest hiljutisest kirjatööst), tõendamaks, et õpilane on oskuse või oskused püsivalt omandanud. Need tõendid anti üle direktorile, kes pani need toimikusse, et neid tulevaste töödega võrrelda.

Põhjuste analüüsimine ja strateegiate kavandamine

Põhjuse-tagajärje analüüsi tehes alustab enamik juhte mõne esialgse teooriaga selle kohta, mis põhjustab probleemi ja kuidas neid põhjuseid kõrvaldada. Kuid selles etapis peavad juhid olema avatud erinevatele ideedele, et tagada kõigi võimalike põhjuste kaalumine.

Gauguini algkooli juhtkonna esialgne teooria oli, et üks probleemi algpõhjusi on õpetamise kvaliteet ja järjepidevus, ning leiti, et just sellega tuleks tegeleda. Oma põhjuse-tagajärje analüüsis toetasid nad seda esialgset teooriat tunnivaatlustega, mille viis läbi kooliväline hindamisasutus, hariduse järelevalve amet, mis samuti täheldas kirjaoskuse õpetamisel ebajärjekindlust.

Tabel 2.1. Sihtrühma õpilase edasimineku hindamise tabel

Vaadeldud edusammud			Tase	Saavutatud	Osaliselt saavutatud	Ei ole saavutatud
Sõnumi koostamine	Kirjuta sõnum, mis sisaldaks mitut selget ideed (kirjuta 3 lauset, mis on omavahel seotud)		L1iii	√		
Struktuur	Kasuta õigeid kirjavahemärke, nii et enamik lauseid algaks suure tähega ja lõpeks punktiga (kirjuta 3+ lauset, kasuta suurtähte ja punkti)		L1iii	√		
Vaadeldavad järgmise tasandi edusammud						
Sõnumi koostamine	Kirjuta sõnum, mis sisaldaks mitut selget ideed (kirjuta 6 lauset, mis on omavahel seotud)		L1iii			
Struktuur	Kasuta nii liht- kui ka liitlauseid		L1iii			

Kirjaoskuse madala taseme põhjuste süvitsi uurimiseks töötas kooli juhtkond läbi mitmesuguseid andmeid, muu hulgas nende korraldatud tunnivaatluste andmed, õpetajate poolt vanematele antud kommentaarid õpilaste tunnistuste kohta, õpilaste tööd koos õpetajate tagasisidega ning õpilaste enda hinnangud õpikeskkonnale. Samuti käsitlesid nad koolis rakendatavaid protseduure õpilaste edasimineku mõõtmiseks. Need allikad on esitatud tabelis 2.2, seal on esile toodud ka andmete põhjal tuvastatud põhjused ja iga põhjuse kõrvaldamiseks koostatud strateegia. Niisugune tabel võib olla kasulik abivahend analüüsist ülevaate saamiseks ja selle tagamiseks, et kehtestatud strateegiad käsitleksid tuvastatud põhjuseid. Nagu tabelist näha, tuvastas juhtkond mitu põhjust, mis olid pedagoogilised (nt teadmiste puudumine õpilaste toetamise ja kasutatud teemade kohta), aga ka korralduslikud

(nt ühise arusaama puudumine saavutustasemetest kogu koolis ja lühiajalise seiresüsteemi puudumine).

Mitmetahuline lähenemine on arendustööle iseloomulik, kuna probleemidel on tavaliselt mitu põhjust, millega tuleb tegeleda koolisüsteemi eri tasanditel. Näiteks kuigi Gauguini algkoolil oli tugev esialgne teooria, et õpetajate pedagoogiliste teadmiste puudulikkus takistab neil õpilaste teatud vajadusi rahuldamast, tunnistasid nad sedagi, et seni ei ole juhtkond loonud tingimusi, mis tagaksid õpetaja täpsema fookuse ja õpetamispraktika järjepidevuse. Pedagoogiliste põhjustega seoses otsustas juhtkond rakendada strateegiatena õpetajate professionaalset enesetäiendamist ja arengujuhtimist, mis motiveeriks ja võimestaks õpetajaid ning parandaks nende pedagoogilisi teadmisi. Organisatsiooniliste põhjustega seoses tegi juhtkond struktuurseid muudatusi, näiteks lõi õpetajate arengujuhtimiseks väikesed õpiringid, võttis kasutusele kiirete võitude seiramise süsteemid ning koostas kirjaoskuse põhiaspektide progressioonid, et ühtlustada ootusi ja parandada edusammude mõistmist kõigil astmetel. Mõned neist strateegiatest töötati välja eelnevalt (nt õpiringide loomine), seevastu teised kavandati tsüklite rakendamise käigus, kui oldi midagi uut teada saadud (nt vajadus selgete progressioonide järele, mille alusel mõõta õpilaste edasiminekut).

Strateegiate rakendamine

Järgmisena laiendame tabelit 2.2, et kirjeldada üksikasjalikumalt kooli peamisi strateegiaid edasiminekku saavutamiseks ja näidata, kuidas need strateegiad on probleemi põhjustega seotud.

Ebaühtlased õpetamistavad: luua organisatsioonis tingimused, mis toetaksid sihtõpilaste juhendamist ja nende hoolikat jälgimist

Uue lähenemisviisiga ei oleks kaasnenu pikaajalist edu ilma kahe suure koolikorraldusliku uuenduseta.

Tabel 2.2. Põhjuse-tagajärje analüüs: andmed, tuvastatud põhjused ja strateegilised vastused

Andmed	Tuvastatud põhjused	Strateegilised vastused
Kooli juhtkonna ja koolipidaja esindaja tunnivaatlused	Ebaühtlased õpetamistavad.	<p>Muudatused organisatsioonis: luua organisatsioonis tingimused, et õpetajad saaksid teha väikestes rühmades nende arengut toetavat koostööd.</p> <p>Professionaalne enesetäiendamine: vt altpoolt.</p>
Õpetajate kommentaarid vanematele antud tagasiside kohta Tunnivaatlused	<p>Mõni õpetaja ei teadnud, kuidas aidata õpilastel paremaks saada.</p> <p>Õpilased kogesid aasta-aastalt samu probleeme.</p> <p>Õpetajate töös esines puudujääke.</p>	<p>Professionaalne enesetäiendamine: süvendada õpetajate teadmisi, juhendades neid, kuidas saavutada kirjaoskuse arendamisel pidevaid edusamme.</p> <p>Pakkuda tõhusa pedagoogika alal professionaalse enesetäiendamise võimalusi.</p>
Õpetaja tagasiside õpilaste tööle	<p>Õpetajad ei saanud piisavalt hästi aru, milline peaks olema iga õppeastme puhul õpitulemuste tase.</p> <p>Õpetajate antud tagasiside ei sisaldanud alati suuniseid järgmiste sammude kohta ja mõnikord neid ei järgitud.</p>	<p>Ootuste muutmine: luua kirjaoskuse põhiaspektide õpetamise progressioonid, et parandada järjepidevust selles, mida hinnatakse, õpetatakse ja mõõdetakse.</p> <p>Selgitada igale sihtõpilasele järgmisi õpisamme ning panna need kirja, et nii õpilane kui ka õpetaja saaks neid kasutada.</p>
Kooli juhtkonna ja koolipidaja korraldatud tunnivaatlused	Õpetamine oli enamasti suunatud kogu klassile või rühmale.	<p>Individuaalne lähenemine: võetakse arvesse ja seiratakse individuaalseid vajadusi, kasutades sihtõpilase meetodit.</p> <p>Kirjaoskust arendavate tundide kavandamise üksikasjalikumaks muutmine.</p>
Koolis tulemuste mõõtmise protsesside analüüs	Õpetajad ei saanud mõõta, kui tulemuslikult olid nad kirjaoskust lühemas perspektiivis õpetanud.	Mõõtmise: mõõta ja kajastada sihtõpilaste tulemusi progressioonide löikes.
Õpilaste hääl	Õpetatavad teemad ei motiveerinud õpilasi.	Õpilaste teemavaliku suurendamine: õpilased kirjutavad neile huvipakkuvatel teemadel.

Esimene oli *õpetajate rühmade* moodustamine. Õpetajad jaotati seitsmeks kahe- või kolmeliikmeliseks rühmaks, erinevalt senisest olukorrast, kus oldi jagunenud kolmeks suureks õppeastmetel põhinevaks meeskonnaks (noorem, keskmine ja vanem iga). Sellised väikesed rühmad võimaldasid (kõrgema astme juhtidel) süvitsi juhendada õpetajaid, kes töötavad koolis samal õppeastmel, sest kool suutis õppetööst vaba aja leida korraga paarile-kolmele õpetajale, mitte viiele kuni kaheksale õpetajale.

Teine uuendus oli kooli otsus anda igale õpetajale semestris üks õppetööst vaba päev, lisaks valitsuse pakutavale kahele täielikult rahastatud vabale päevale. See ettevõtmine võimaldas vabastada kuni kolm õpetajat igast rühmast üheks päevaks iga kolme nädala järel. Ainult kolmandik sellest ajast kulus kiirete võitude seireks ja järgmiste sammude kavandamiseks. Nagu üks õppejuht märkis: „Kasutasime päevast ühe tunni kolmest tunnist selleks, et rääkida kirjakeelest. Ülejäänud aeg oli õpetajatel ette nähtud planeerimiseks ja märgistamiseks.“ See tegi muudatuse õpetajatele meeldivaks. Ilmselt ei suudaks iga kool sellist tundidevaba päeva õpetajate puhul rahastada. Kuid selleks vajalike vahendite leidmine annab tunnistust sellest, et kooli juhtkond seadis prioriteediks õpetajate kokkutoomise. Tegemist on strateegilise rahastamise juhtumiga. Kool seadis prioriteediks õpetajate koostöö võimaldamise, selle asemel et palgata kooliväliseid juhendajaid, kes toetaksid õpetajate professionaalset arengut. Kool sai seda teha, sest juhtkonnal olid teadmised ja võimekus õpetajaid juhendada, kuid selleks vajamineva aja leidmine ja läbiviimise korraldamine oli probleem, mis vajas lahendamist.

Otsus pikendada õpetajate tundidest vaba aega avaldas positiivset mõju nii võimele õpetajatega süsteemselt töötada kui ka õpetajate kaasatuse ja valmisoleku suurenemisele. See näitas, et õpetajaid hinnatakse. Vastutasuks oodati õpetajatelt, et nad osaleksid juhendamises ja järelevalves süvitsi. Direktor teatas: „Me oleme valmis andma teile ühe tundidest vaba lisapäeva igas semestris, kui teete meiega intensiivset koostööd selle arenduseesmärgi saavutamise nimel.“

Pedagoogiliste teadmiste puudumine kirjaoskuse arendamisel: professionaalse enesetäiendamise võimaldamine

Kool kasutas professionaalse enesetäiendamise puhul kaheosalist lähenemist: arengujuhtimine keskendus väikestes rühmades kirjaoskuse õpetamise meetoditele ning kogu personalile suunatud professionaalne

enesetäiendamine keskendus üldisematele pedagoogilistele oskustele, kuid võttis arvesse kirjaoskuse tulemustes ja praktikas esinevaid lünki. Kuigi kogu personali professionaalsed enesetäiendamise sessioonid olid suunatud konkreetselt kirjaoskuse tulemuste parandamisele, parandasid need õpetamist teisteski õppekava valdkondades.

Väikeste rühmadena toimuvad kokkusaamised olid õpetajatel iga kolme nädala tagant. Seal töötasid nad koos oma arengujuhiga, kes oli üks õppejuhtidest. Nad võtsid aluseks õpilaste tööd, et reflekteerida küsimuse üle: „*Kui tõhusalt ma õpetasin?*“ ning uurisid pikalt sisendeid ja väljundeid: mida õpetajad tegid ja mida õpilased saavutasid. Üks õppejuhtidest ütles kaks aastat pärast selle lähenemisiivi kasutuselevõttu: „Õpetajatel pole kuhugi põgeneda ... Aga see meeldib neile väga. Just nii nad asju teevadki.“ Esialgu vedasid arengujuhtimise sessioone suures osas õppejuhid, kellel olid kirjaoskuse alal põhjalikud teadmised. Hiljem hakkasid aga õpetajad protsessi juhtimisel suuremat rolli täitma.

Neis väikestes rühmades toimunud kokkusaamiste esimesel pooltunnil abistas juhendaja õpetajaid ühiselt puudutava teemaga seoses ja ülejäänud aeg möödus õpetajatega individuaalselt arutades. Koosolekute päevakava oli tihe, nagu võib näha allolevas tabelis 2.3, kuid ajaline korraldus olenes õpetajate vajadustest.

Tabel 2.3. Väikeses rühmas peetava koosoleku päevakorrapunktide näide

Päevakorrapunktid	Arutelu	Jätkutegevused ja ajaraam
Andmete ülevaatamine	Vaadake üle rühma kuuluvate õpetajate klasside andmed uuritavas ainevaldkonnas, et leida suundumusi.	Koostage graafikud õpitulemuste ennustamiseks ja edendamiseks. Esitage järgmisel koosolekul selle kohta analüüs.
Graafikute uuendamine	Kas aja jooksul on esinenud nihkeid? Kas kellelgi on muresid, mida arutada?	Jälgige neid õpilasi igapäevaselt. Vaadake tulemused järgmisel kohtumisel koos rühmaga üle, enne kui annate hinnangu „Saavutatud“.
Teise semestri kirjatööde näidised	Reflekteerige direktori esitatud andmeanalüüsi üle. Arutage konkreetseid punkte.	Millised punktid te oma tundi üle võtate? Järgmisel koosolekul arutage, mida te järele proovisite.

Lisaks õpilaste andmetele kasutasid kaks õppejuhti arengujuhtimise sessioonide läbiviimisel nii väikeses õpetajate rühmas kui ka kogu kooli tasandil andmetena õpetajate ametlikke tähelepanekuid. Mõnikord suunas vaatluse fookust õpetaja (näiteks: „Ma töotan selle kallal ja tahaksin natuke tagasisidet ...“) ja mõnikord tegi seda õppejuht (näiteks: „Ma tahaksin näha teid [õpilasega] koostööd tegemas, kui aitate tal kirjutamisülesande tegemisel kirjatöö mahtu suurendada“). Seega oli vaatluste järel õpetajatele antud tagasiside sügavalt seotud arengujuhtimise sessioonidel arutatud väljunditega. Ametlikke vaatlusi korraldati kaks korda semestris, need olid tunniplaani kantud ning nende fookus oli selgelt kokku lepitud. Vaatluste põhjal täheldatud üldised suundumused või väikestes rühmades täheldatud suundumustel põhinevad soovitusel võtsid õppejuhid kokku ja need olid kogu kooli hõlmavate professionaalse enesetäiendamise kohtumiste fookuses. Tabelis 2.4 esitatud väljavõte näitab, kuidas need suundumustena kokku võeti.

Tabel 2.4. Vaatluste põhjal täheldatud suundumuste kokkuvõte

Fookus	Kokkuvõte
Planeerimine	<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja tegevus peab olema selge (selged juhtnõõrid) ja selged peavad olema ka kirjutamisvõimalused, et õpilased saaksid kavandatud oskust harjutada (mitu kokkupuudet sama ülesandega). Sõnastage, mida teete teie ja mida teevad õpilased. Teadke, kellega ja millal te koostööd teete. • Kogu planeerimine peaks toimuma Google Docsi keskkonnas, õpetamisel peaksite viitama oma plaanile.
Tagasiside	<ul style="list-style-type: none"> • Vajadus hakata tagasisidet kasutama nii, et see poleks mitte meeldetuletus kirjutada, vaid õpilasele antav kinnitus, et ta rakendab oskust, mille arendamisele on keskendunud. • Kui õpilase oskus ei parane, mõelge juhised uuesti läbi või tehke kindlaks eeltingimuseks olev oskus.
Tugisüsteemid	<ul style="list-style-type: none"> • Mõned klassiruumid on kirjaoskust soosivad, kuna seal on näha palju keelepõhist materjali, millele ka õppetöös viidatakse. • Kõigis klassiruumides on õigekirja abivahendid, kuid sugugi mitte kõik õpilased ei ole harjunud neid kasutama.

Kuigi intensiivne arengujuhtimine keskendus sellele, kuidas kiirendada sihtõpilaste arengut, keskendus suur osa professionaalsest enesetäiendamisest koolis esialgu uurimistulemustele efektiivse pedagoogika

alal, mis mõjutavad õpetamist mis tahes õppekava valdkonnas. Kooli juhtkond kasutas kogu-kooli-koosolekuid ja ainult-õpetaja-päevi, et tutvustada kaheksat kvaliteetse õpetamise strateegiat, mis on esitatud Hattie ja Marzano uuringute kokkuvõtlikus ülevaates (Killian, 2021). Kaheksa „võimsat strateegiat“ on järgmised: ainetunni selge fookus; selged juhised; õpilaste töö sisuga; tõhusa tagasiside andmine; mitmekordne kokkupuude uue kontseptsiooniga; õpilastel lastakse oma teadmisi rakendada; õpilased töötavad koos; ning õpilaste enesetõhususe suurendamine. Töötajad analüüsisid, millised näeksid välja nende kirjaoskuse arendamise tunnid, kui neid põhimõtteid tõhusalt rakendatakse. Seega püüdis Gauguini algkool saada laiemal tasandil arusaamist, kuidas parandada õpetamise efektiivsust, kuid rakendas uuringut otse kirjaoskuse arendamise kontekstis. Jällegi võttis kooli juhtkond enda kanda professionaalse enesetäiendamise juhtimise.

Ebaselged ootused: kooli progressioonide väljatöötamine

Ühise õpiprogressioonide kogumi väljatöötamine igal õppekava tasemel oli oluline samm olukorra paremuse poole juhtimisel, arvestades seda, et probleemi põhjustena oli tuvastatud teadmiste puudulikkus järgmiste sammude kohta ja ebajärjekindlad õpetamistavad. Progressioonid andsid lihtsa, kuid selge ülevaate peamistest oodatavatest õpitulemustest, võimaldades õpilaste edusamme täpsemalt suunata ja mõõta. Kooli versioon hõlmab kuut taset. Neist neli keskendus esimesele õppekava tasemele, mis hõlmab 1. ja 2. aasta õpieesmärke (tasemed: L1-eelne, L1i, L1ii ja L1iii), ning kaks keskendus õppekava 2. ja 3. tasemele ehk 3.–6. klassi õpilastele. Tabelis 2.5 on esitatud progressioonide ühe taseme näide.

Õpetamine kogu klassi tasandil: sihtõpilase meetodi rakendamine ja planeerimise parandamine

Tsüklite rakendamise protsessi alguses leidis Gauguini algkooli juhtkond, et õpetamine on liiga üldine ega arvesta piisavalt õpilaste individuaalseid vajadusi.

Tabel 2.5. Progressioonide ühe taseme näide: tase 1i

Aspekt	Oskus
Loetavus	Kirjutage mõni täht ja tehke seda õigesti. Põõrake tähelepanu tähtede erinevale suurusele (kõrged tähed, madalad tähed, sabaga tähed).
Sõnumi koostamine	Andke kirjutamiseks lihtne arusaadav sõnum (öelge see suuliselt või andke ette kirjalikult).
Struktuur	Kirjutage vasakult paremale. Sõnade vahel on tühikud.
Õigekiri	Kasutage sõnumi jäädvustamiseks teadaolevaid sümboleid.

Sellest tulenevalt võtsid nad kasutusele sihtõpilaste meetodi ja progressioonid. Ühtlasi esitas juhtkond väga vähe nõudmisi selle kohta, kuidas õpetajad peaksid õpetama. Üks asi, mille juhtkond lisaks sihtõpilaste hoolikale jälgimisele ette nägi, oli õpetajate planeerimise iseloom. Selline planeerimine pidi a) olema konkreetne; b) pakkuma välja õpetamiskontekstile vastavad asjakohased strateegiad ja c) kujundama iga tunni kohta selge rõhuasetuse. Juhtkond selgitas: „Nad [õpetajad] oskasid alati hästi planeerida lugemise ja matemaatika õpetamist, aga mitte kirjaoskuse arendamist.“ Õppetöö planeerimisel õpilaste individuaalsetest vajadustest lähtumine pidi olema üksikasjalik ja sellele tuli tundides viidata ning koostatud plaan vaadati üle arengu-juhtimise sessioonidel.

Suutmatuse mõõta efektiivsust: progressioonide põhjal võrdlemine

Kõik õpetajad pidid enne igat väikeses rühmas korraldatavat koosolekut esitama õppejuhile graafikud oma sihtõpilaste edasiminekku kohta, et asetäitja saaks kontrollida, kas õpilased on teinud edusamme või ei ole. Õpetajatel tuli koosoleku ajaks kuvada andmed ekraanile ja rääkida andmete mõjust igale oma sihtõpilasele. Need andmed olid kõigile näha. Nii said õpetajad selgelt näha, kus nende õpilased progressioonidel asusid ja võrrelda seda olukorda kooli ootustega – see aitas õpetajatel hinnata oma efektiivsust.

Õpetatavad teemad ei motiveeri õpilasi: õpilaste valikuvõimaluse suurendamine

Direktor oli seisukohal, et suur osa kirjutamisülesannetest, mida õpetajad õpilastele andsid, pakkusid õpilastele vähe huvi ega kajastanud tema soovi, et kirjatööd väljendaksid õpilaste endi autentseid ideid. Õpilaste tagasiside kinnitas seda teooriat. Mõnel õpilasel paluti kirjutada sellistel teemadel nagu „Mida ma nädalavahetusel tegin“. Direktor leidis, et kirjutamine tähendab seisukohtade ja ideede väljendamist ning peab olema ehe võimalus jäädvustada oma mõtteid, mida teistega jagada. Neid ootusi selgitati õpetajatele ja selle tulemusena anti õpilastele rohkem võimalusi kirjutada omaenda mõtetest ning aega panustati õpilaste kirjatööde redigeerimisse ja seejärel teistega jagamisse.

Kontrollimine ja täpsustamine

Pärast iga tsükli kogus direktor praktika kontrollimiseks ja täpsustamiseks iga viie nädala järel enda kätte kõigi sihtrühma õpilaste tööde näidised. Ta pidas arvet eesmärkide tüübi ja nende saavutamise määra üle, s.o nende õpilaste arv, kes saavutasid oma eesmärgid, eesmärkide erinevad tasemed ning õpilaste jaotuse soo ja rahvuse järgi. Ta tegi eraldi kokkuvõtte iga kooliastme suundumuste kohta ja võrdles neid andmeid eelmise tsükli andmetega. Andmete üle reflekteeriti (vaadati, mis toimis ja kus lüngad püsisid), et teha kindlaks järgmised sammud ja võimalikud muudatused senises praktikas.

Kolmandaks aastaks palus direktor õpetajatel sihtõpilasi kaks korda veerandi jooksul ise jälgida, kasutades õpilaste valimeid. Tsükli jätkudes õpetajad arenesid ning muutusid tõhusamaks ja ühtlasi tekkis neis soov suurem kontroll haarata. Kooli juhtkond omakorda tundis, et õpetajatel on juba piisavalt võimekust ja teadmisi, et võtta kiirete võitude andmetele reageerimisel enda kanda suurem juhiroll. Üle kolme aasta oli see üks paljudest protseduuridest, mida Gauguini algkoolis lihviti. Näiteks esimesel aastal osales ka direktor väikeste õpetajarühmade koosolekul, kuid teisel aastal liikus ta edasi ning hakkas analüüsima õpilastööde näiteid ja arutama suundumusi kogu personaliga, jättes väikeste rühmade arengu juhendamise oma asetäitja ülesandeks. Õppejuhid leidsid omakorda, et mida aeg edasi, seda vähem nad räägivad, kuna õpetajad ise juhtisid protsessi üha enam: „Õpetajad saavad ise oma

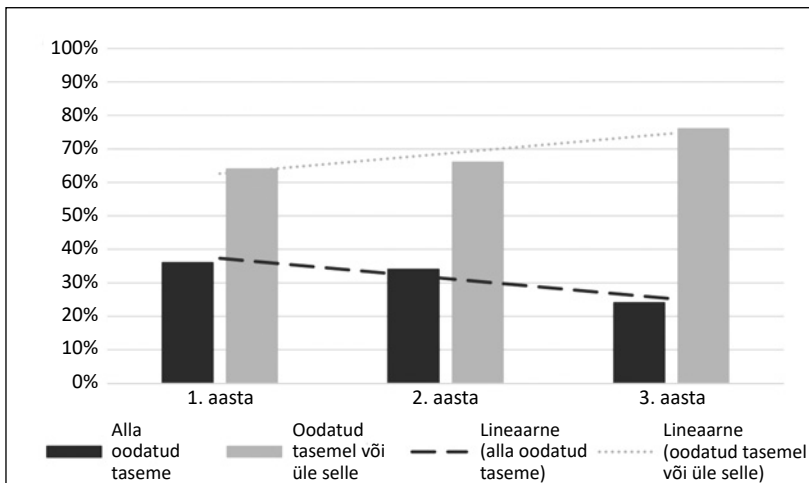
graafikud laiali ja koosolekutel räägivad neist.“ Aja jooksul töötati välja ka progressioonid, mida seejärel korrigeeriti.

Gauguini algkooli kogemus näitab, et arendusteooriat ei töötata välja enne kasutuselevõttu ja see ei valmi ühekorraga, vaid see kujuneb aja jooksul ja täiustamise teel. Igast arendustsüklis õppimine ajendab olukorra parandamise protsessi ja selleks kasutatavaid strateegiaid uuendada või täiustama.

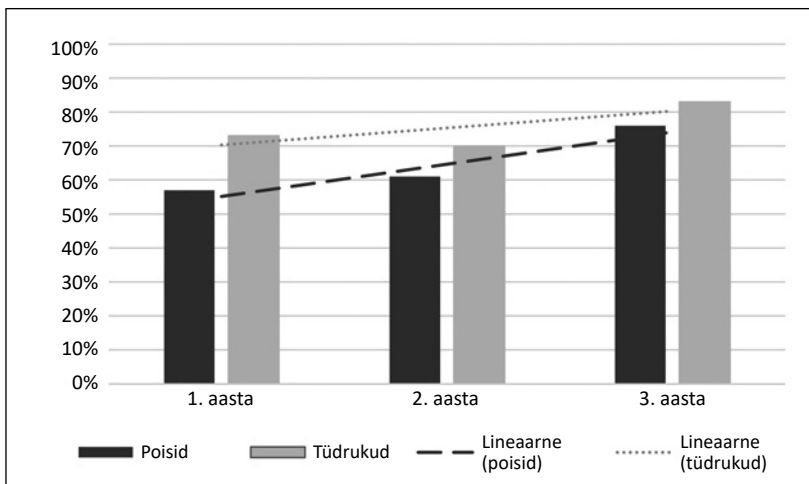
Kvantitatiivsed tulemused

Paranemine ei ole alati ilmselge. Esimesel aastal, kui Gauguini algkool töötas kirjaoskuse edendamise kallal, paranesid sealsed õpetajate üldised hinnangud, mida nad kasutasid viitnäitajatena, kõigis õppeainetes, kuid olid paremad lugemises ja matemaatikas kui kirjutamises. Kooli juhtkond nägi selle põhjusena kolme asjaolu. Esiteks avaldas pedagoogiliste strateegiate parandamisele keskendumine mõju kõigi õppeainete õpetamisele. Kaheksa põhistrateegiat, mida eespool nimetati, olid mõjutanud tulemusi kõigis õppeainetes. Teiseks oletas kooli juhtkond, et õpetajate üldised hinnangud lugemisoskusele paranesid, kuna õpilased pidid kirjatöö koostamisel seda mitu korda üle lugema. Seega oli kirjutamisele keskendumisel suuremas fookuses ka lugemine. Kolmandaks uskus juhtkond, et õpetajate üldiste hinnangute alusel määratud kirjaoskuse lähtetase ei olnud eriti usaldusväärne ega järjepidevatel andmetel põhinev, kuna õpetajatel puudus esialgu ühine arusaam sellest, kuidas kirjaoskuse puhul edasiminekut hinnata. Progressioonide kasutamise abil paranes õpetajate suutlikkus hinnata kirjaoskuse taset ning õpetajate üldised hinnangud muutusid kogu koolis rangemaks ja järjepidevamaks. Seega võisid nende varasemad üldhinnangud olla märksa leebemad kui järgmistel aastatel professionaalse enesearengu teel antud hinnangud. See näitab, kui oluline on kujundada hindamismeetmetest ühine arusaam.

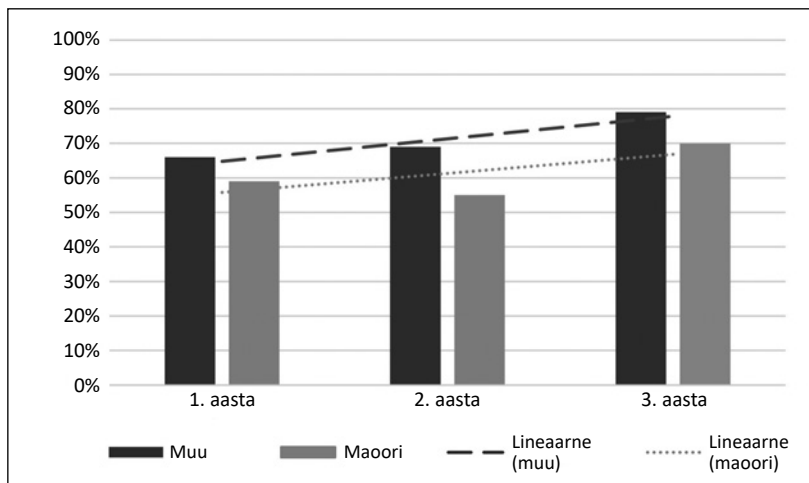
Laias laastus näitasid õpetajate üldised hinnangud ehk viitandmed kolme aasta jooksul kirjaoskuse paranemist. Oodatud taseme saavutanud või selle ületanud õpilaste osakaal kasvas 64%-lt 76%-le (vt joonis 2.1). Ka soolised erinevused vähenesid (vt joonis 2.2), ehkki maori õpilaste tulemusi vaadates – need olid küll 11% võrra paranenud – oli endiselt näha võrdsuse probleemi, mis vajas lahendamist (vt joonis 2.3).



Joonis 2.1. Õpetajate üldistel hinnangutel põhinev kirjaoskuse tase (protsentides): allpool oodatud taset vs. oodatud tasemel või sellest kõrgemal

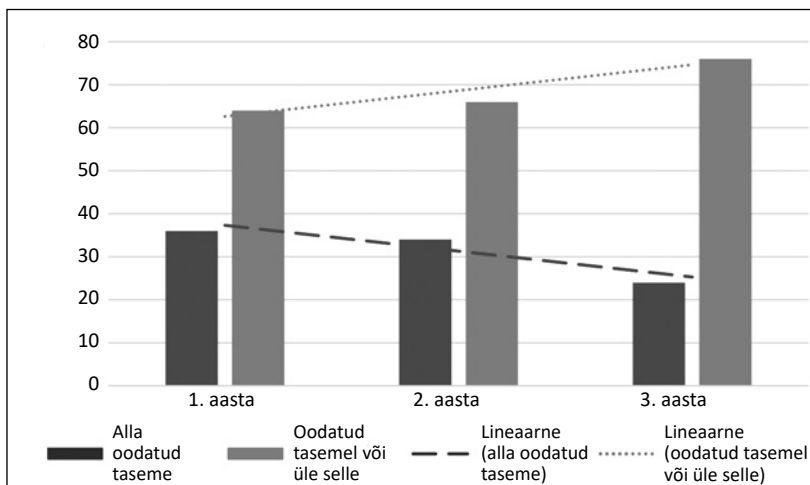


Joonis 2.2. Õpetajate üldistel hinnangutel põhinev kirjaoskuse tase (protsentides) soo järgi



Joonis 2.3. Õpetajate üldistel hinnangutel põhinev kirjaoskuse tase (protsentides) rahvuse järgi: maoorid *vs.* muust rahvusest õpilased

Sellised graafikud illustreerivad, kui oluline on, et juhid eristaksid tulemusandmeid soo ja rahvuse järgi, et uurida, kas esineb võrdsusega seotud probleeme, mida tuleks lahendada ja millele järgmises tsüklis keskenduda. Need Gauguini algkooli käsitlevad andmed näitavad, et koolile võib olla kasulik keskenduda järgmises tsüklis just maoori päritolu õpilastele. Samas tuleb nende andmete puhul silmas pidada teatud aspekte. Gauguini algkoolis kasvas maoori õpilaste arv kolme aasta jooksul 15% (112-lt esimesel aastal 132-le kolmandaks aastaks). Lisaks lähevad õpilased pidevalt ühest koolist teise üle. Seega ei pruugi andmed kajastada aastate lõikes samu õpilasi; nii viitavad andmed küll võimalikule probleemile, kuid see vajab täiendavat uurimist, kui kool soovib jätkuvalt areneda. Samuti ei sihitud konkreetselt ühtegi esimese kooliaasta õpilast, kuid õpetajate üldised hinnangud kajastavad kõiki õpilasi, ka neid, kes on äsja kooli alustanud. Gauguini algkooli tegelikku õpilaste arvu kajastavate andmete graafik (joonis 2.4) annab maoori õpilaste edusammudest täpsema ja positiivsema ettekujutuse. Kokkuvõtlikult, kuigi tulemuste võrdsuse poolest on veel arenguruumi, toetavad kvantitatiivsed andmed juhtkonna arendusteooriat.



Joonis 2.4. Maori õpilaste arv, kelle kirjakeele tulemused on allpool oodatud taset või oodatud tasemel ja sellest kõrgemal

Kvalitatiivsed tulemused

Positiivset muutust ei täheldatud mitte ainult kvantitatiivsetes tulemustes, vaid ka õpetajate ja õpilaste hoiakutes, nagu näitavad kogutud kvalitatiivsed andmed, näiteks kirjatööd, õpetajate tagasiside ning õpilaste arvamus. Kolmandaks aastaks kasutasid kõik õpilased kirjalikku väljendusviisi oluliselt ulatuslikumalt. Tundus, et kõik õpilased nautisid kirjutamist ja pidasid end tekstiloojateks. Kirjatükke jagati ja tõsteti regulaarselt esile; näiteks loeti neid ette kooli kogunemistel või avaldati infolehes, et ka teised õpilased saaksid neid lugeda. Iga õpilase kirjutis sai mingil kujul avaldatud.

Õpetajad tundsid end kindlamalt ja oskasid edusamme paremini ära tunda. Sihtõpilaste meetod ja progressioonid tõid õpetajatele selgust. Samuti suutsid nad oma õpetamisülesandeid paremini hallata, sest õpilaste saavutuseesmäärke oli kitsendatud ja õpetamistöös nende eesmärkidele keskendumine tundus lihtsamini saavutatav. Üks õpetaja märkis: „Me ei püüa katta kõike. Keskendume kindlatele asjadele.“

Lisaks täheldas juhtkond, et õpetajad rääkisid väga vähe negatiivset juttu ega kirjutanud õpilaste kehvasid saavutusi näiteks kontrollimatute väliste tegurite arvele. Õpetajad olid muutunud tõhusamaks ja

lahendustele orienteerituks, sest nagu direktor märkis: „Õpetajad mõtlevad nüüd oma õpetamisstrateegiatele; neil on oma strateegiate varasalg. Just see on toonud kaasa suure muutuse.“

Fookuse kestus

Käesoleva raamatu kirjutamise ajal oli käimas kooli kolmas arendusaasta ning tähelepanu keskmes oli kirjakeel. Direktor märkis: „Keskendume sellele seni, kuni saame asja korda. Aga me ei ole unustanud ka teisi aineid.“ Regulaarselt analüüsi ta teisi aineid ja õpetajad rakensid kirjakeeles nii tulemuslikuks osutunud meetodeid üha enam ka teiste õppeainete puhul. Ühe õpetaja sõnu kasutades: „Nii et meil on kolm põhivaldkonda – lugemine, kirjutamine ja matemaatika, ning igal rühmakoosolekul arutame neid, vaatame ja räägime, mis töötab ja mis mitte. Ja toimunud on ülisuur muutus.“

Kooli arendustsükli meetodist on saanud Gauguini algkoolis pideva arengu tagamise vahend. Koolis ollakse veendunud, et 1) toimunud on pedagoogiline edasimineku; 2) selle edu toetamiseks on täiustatud töökorralduslikke tavaid ja 3) töötajad on pühendunud keeruka sihipärase arendustöö jätkamisele. See ei tähenda, et kõik, kes on koolis töötanud, on selle lähenemisviisiga rahul olnud ja kohanenud. Mõned äsja kooliga liitunud töötajad leidsid, et selline tööviis on keeruline; neid küll toetati, kuid nõutud põhjalikkus käis neil üle jõu ja nad lahkusid. Need, kes jäid või tulid kooli ja omandasid selle tööviisi, said meetodi eestkõnelejateks, ning kolme aasta möödudes vedasid jooksvat arendustööd suuresti õpetajad ise.

Kasutatud kirjandus

Killian, S. (2021). *8 Strategies Robert Marzano & John Hattie Agree On*. Evidence Based Teaching. <https://www.evidencebasedteaching.org.au/rvs-john-hattie/>

KOLMAS PEATÜKK

O’Keeffe’i kolledži juhtumiuuring

Teises peatükis tõime näite *sihtõpilaste kesksest lähenemisest* kiiretele võitudele algkoolikeskkonnas. Selles peatükis illustreerime *ühiste vajaduste* lähenemisviisi, mida kasutatakse gümnaasiumi tasandil. Tutvustame lühidalt O’Keeffe’i kolledžit ja kirjeldame seejärel kooli arendustsükli iga sammu, rõhutades verstaoste, mida kasutati kiirete võitudena.

O’Keeffe’i kolledži taust

O’Keeffe’i kolledž on linnakool madala elatustasemega kogukonnas, kus õpib umbes 1200 õpilast klassides 9–13 (vanuses 13–17 aastat). Ligi kaudu kolmandik õpilastest on Vaikse ookeani saarte päritolu, 12% on maoorid (Uus-Meremaa põliselanikud) ja ülejäänud on enamasti Euroopa päritolu uusmeremaalased.

Juhtkond koosneb direktorist, kolmest õppejuhust ja kolmest arendusjuhust. Juhtkonda toetab arvukalt keskastme juhte, kellest mõned on õppekavajuhid, näiteks teaduskonnajuhatajad ja õppetooli juhid, samas kui teised on *õpilasjuhendajad*, kelle vastutusala hõlmab õpilaste distsipliini ja heaolu. Uus-Meremaa koolides peavad õpilased kolmanda taseme haridusastutusse või õpipoisiõppele pääsemiseks omandama riikliku haridustunnistuse (*National Certificate of Educational Achievement*, NCEA). NCEA on standarditel põhinev kvalifikatsioonisüsteem, mis hõlmab nii sise- kui ka välishindamist. See koosneb kolmest kvalifikatsioonitasemest. Esimest taset hinnatakse 11. kooliaastal (õpi-

laste kolmas aasta gümnaasiumis), teist taset hinnatakse 12. kooliaastal ning see on tase, mis on vajalik kutsekooli astumiseks või edasi õppima asumiseks, samas kui kolmas tase on vajalik ülikooli astumiseks.

Uus-Meremaal on ka eraldiseisev ülikooli sisseastumise (*University Entrance*, UE) kvalifikatsioon, mis hõlmab teatud kohustuslike kolmanda taseme, sealhulgas arvutus- ja kirjaoskuse standardite täitmist. Tavaliselt püütakse koolides kõik õpilased vähemalt teise tasemeni viia. Ühe varasema valitsuse eesmärk oli, et 85% kõigist õpilastest saavutaksid teise taseme kvalifikatsiooni, ning paljud koolid asusid seda eesmärki järgima.

O’Keeffe’i kolledži õpilaste arv on viimastel aastatel pidevalt kasvanud tänu piirkonna uutele elamuarendustele ja tõenäoliselt ka õpetamise kvaliteedi mainekasvule. Koolis on arendustsüklid viis aastat kasutusel olnud ning selle tulemusena edestavad sealsed tulemused nüüd teisi sarnaseid koole oluliselt. Nende arendustsüklite raames on kool rakendanud arvukalt strateegiaid: eesmärgid on muudetud selgemaks, nii et igal aastal on vaid üks kindel õpieesmärk; juhtkonna liikmete rollid on korraldatud ümber nii, et kõik tippjuhid vastutavad õpitulemuste järelevalve ja parandamise eest; ning sisse on viidud üksikasjalikud seiresüsteemid, et aasta jooksul tulemusi jälgida ja asuda sagedasemaid ebaõnnestumise põhjuseid operatiivselt lahendama. Juhtkond on muutnud kooli õppekava ja õpivõimalusi, et õpilaste edasijõudmist soodustada. Koolis on paranenud kõigi õpilaste kirja- ja arvutusoskus, sagenenud kohalkäimine ja vähenenud hilinemine.

Alltoodud juhtumiuuring kajastab kooli tegevust kooli arendustsükli rakendamise neljandal aastal, et saaksime näidata kooli tulemusi perspektiivis viieaastase perioodi jooksul.

Probleemi ja eesmärgi kindlakstegemine

Esimene samm on uurida kooli olemasolevaid andmeid, et teha kindlaks prioriteetne probleem ja seada arenduseesmärk. O’Keeffe’i andmed näitasid, et sealsed positiivsed tulemused ei olnud etniliste rühmade lõikes võrdsed. Kool soovis tagada, et iga õpilast saadaks edu. Probleemi nähti selles, et *mitte iga õpilane ei olnud igas aines edukas*. See-ga oli arendustöö neljandal aastal kooli esialgne eesmärk, et „*iga õpilane saavutaks igas aines edu*“, mis on sisuliselt 100-protsendiline eesmärk.

Sellise visionäärliku eesmärgiga kaasnevad potentsiaalsed eelised ja raskuskohad. Selleks et eesmärk innustaks töötajaid pühenduma ja

oleks motiveeriv, peab see olema nõudlik, kuid samas saavutatav (Locke & Latham, 2013). Võib väita, et 100-protsendiline tulemus ei ole saavutatav. Eeliseks on, et õpetajatel palutakse iga õpilase edasijõudmise nimel pingutada, samas kui näiteks 90-protsendilise eesmärgi korral võiks õpetaja välja sõeluda need 10 protsenti, kes ei suuda edu saavutada, ja jätta seega nende õpilaste edasijõudmisse panustamata. Kui aga töötajad näevad auahne eesmärgi puhul suuremat pilti, võiks 100-protsendiline eesmärk olla motiveeriv ja teed rajav, sedastades sõnumit „Väärtustame kõiki õppijaid“.

Arendusteooria kujundamine

Kuigi O'Keeffe'i kolledži arendustöö oli olnud varasema kolme aasta jooksul edukas, oli endiselt probleemiks, kuidas motiveerida mõnda õpilast koolis käima ja edu saavutamiseks vajalikke jõupingutusi tegema. Kuigi kool saab õpilaste edasijõudmise toetamiseks parandada mitmeid süsteeme, peavad eduks vajaliku töö tegema siiski õpilased ise. Kooli võtmeküsimuseks on olnud „Kuidas suurendada õpilaste motivatsiooni?“

Tähelepanu koondamine kiiretele võitudele

Kooli juhtkond arvas, et abi võiks olla kiirete võitude ümbermõtestamisest. Kool oli juba loonud süsteemi, kus kiirete võitude kontekstis jälgiti üksikasjalikult 1.–3. taseme kvalifikatsioonide sisehindamist, kuid soov oli leida lähenemisviis, mis motiveeriks ka kvalifikatsioonieelsel tasemel õppivaid õpilasi ja neid õpilasi, kes ei pruukinud ametlikke hindamisi läbida. Otsiti lähenemist, mis aitaks motiveerida iga õpilast, olenemata kooliastmest ja/või varasemast edust. Juhtkond otsustas panna rõhku sellele, et õpilased täidaksid igas aines peamised minimaalsed *verstapostid*. Need verstapostid olid iga konkreetse aine peamised õpitulemused. Õpetajad pidid iga aine puhul tuvastama kuni kolm mõõdetavat eesmärki, mille õpilane pidi saavutama, et jõuda 10-nädalase perioodi jooksul aines edasi. Seda ideed töötajatele tutvustades tõi juhtkond verstapostidest järgmisi näiteid: kahe kirjandi esitamine, kolme kunstiteose loomine, suulise ettekande tegemine, mingi oskuse tutvustamine. Töötajad pidid selgelt sõnastama, milliseid tulemusi pidasid nad oma aines õpilaste pikemaajalise edasijõudmise seisukohalt kriitiliseks: „Kuidas õpilased

oma kiireid võite koguvad ja mille põhjal ütleb õpetaja, et need lapsed on õigel teel?“ (Õppejuhi sõnad) Tegemist on näitega ühiste vajaduste meetodist, kuna selle abil tuvastatakse igas aines kõigi õpilaste vajadused või peamised õpitulemused. Little (2002) märgib, et osakonnad on reformide eestvedajatena sageli alahinnatud, kuid arvestades gümnaasiumide osakonnapõhisust, sobivad just need arendustööd läbi viima.

Meetmete väljatöötamine ja katsetamine

Tulemusi jälgiti keskses õppeinfosüsteemis, kus õpilase nime taga oli vaid märged „Jah/Ei“. See õpilase verstepostide saavutamise ülestähendus trükiti iga veerandi lõpus välja ja saadeti vanematele. Selles toodi välja, kas õpilane oli teinud ära aines edasijõudmist tagava vajaliku töö (vt näidet tabelis 3.1). Õpilase eduaruandes oli viis või kuus ainet ning iga aine kohta üks kuni kolm versteposti. Tulemusnäitajaks oli aasta lõpus aine omandanud õpilaste arv.

O’Keefe’i kolledž palus õpetajatel need verstepostid seada ja neid aasta esimesel veerandil testida. Õpetajate seatud versteposte oli mitut liiki, alates sellistest, mis eeldasid õpilastelt lihtsalt ülesande täitmist, näiteks „lugemispäeviku täitmine veerandi jooksul“, kuni sellisteni, mis eeldasid nii ülesande täitmist kui ka teatud taseme saavutamist. Esimese veerandi lõpus analüüsiti ja korrigeeriti taktikat. Iga osakonna õppekavajuhtidel paluti kommenteerida positiivseid ja negatiivseid külgõpilaste, õpetajate ja juhtide seisukohast. Õpetajad andsid tagasisidet, et mõne õpilase puhul olid edusammud juba märgatavad. Õpilaste jaoks muutus õppeprotsess palju selgemini jälgitavaks. Õpilased teadvustasid endile, et kui nad vastavad ülesanded täidavad, on edasijõudmine tõenäolisem. Nende arvates oli veerandi lõpus saadud verstepostide tagasiside motiveeriv.

Tabel 3.1. Näide verstepostide kajastamisest õppeinfosüsteemis

Õpilane	Kunst	Kunst	Loodusteadused
	Loo üks visand.	Loo üks maal.	Kirjuta 800 sõna pikkune tekst, mis selgitab liikumise füüsikapõhimõtteid kolme põhipunktiga.
John	Jah	Ei	Jah

Nad olid rõõmsad, nähes oma tagasisidelehel märget „Jah“, ning olles saanud tulemuseks „Ei“, soovisid nad täita nõudmised, et tulemus oleks „Jah“. Ka vanematele kulus ära väga konkreetne, kergesti mõistetav ja operatiivne ülevaade sellest, kas nende laps teeb seda, mida koolis edasijõudmiseks nõutakse. Negatiivse poole pealt oli mõnel õpilasel raske aru saada, mida temalt nõuti, sest ka mõned õpetajad ja õppekavajuhid ei väljendanud end versta-postide osas piisavalt selgelt. Õpetajad õppisid sellest esimesest katsetusest palju. Nad suutsid kiiresti tuvastada „riskirühma“ õpilased ning käivitada ülesande ümberõpetamise ja uuesti täitmise protsessi. Andmeid jagades said kõik õpetajad kiire ülevaate, kuidas õpilane teistes ainetes edasi jõudis. Seega kui õpilase tulemused olid teistes osakondades paremad, oli sellest võimalik õppida.

Selle esimese katsetuse suurim õppetund oli, et õpetajatel tuli selgelt sõnastada, milliseid *kohustuslikke tegevusi* või *kohustuslikke teadmisi* versta-postide puhul nõutakse. Õpetajatel oli vaja kujundada parem ettekujutus oma ainetes edasijõudmise olulisematest näitajatest ning viia seejärel versta-postid nende näitajatega vastavusse. Nagu üks juhtkonna liige täheldas, võis versta-post olla „midagi koguselist, midagi kindla kvaliteediga seonduvat, kuid kindlasti peab see olema midagi sellist, mis annab õpilastele mõista, et nad on selles aines edasijõudmiseks õigel teel“.

See esialgne katsetus näitas, et õppekavajuhid peavad versta-postide sisu täpselt jälgima. Need pidid andma tunnistust eesootavast edasiminekest, olemata liiga laiahaardelised. Üks või kaks versta-posti aine kohta tundus optimaalne. Lisaks ilmnes, et mõne õpetaja puhul oli vaja täiendada pedagoogilisi ja klassitöö oskusi, ning õppekavajuhtidel avanes võimalus õpetajatele operatiivset tuge pakkuda.

Õppekavajuhid said kasutada versta-postide andmeid oma kohtumistel õpetajatega ja lahendada probleemid juba aasta alguses, et aidata õpilastel edasi jõuda. Negatiivse poole pealt tundsid õppekavajuhid end esialgu ülekoormatuna, kuna nad olid mures, kuidas jätkata uue süsteemi rakendamisega samaaegselt oma ainetundide andmise ja muude haldusnõuete täitmisega.

Lisaks jõudis kool järeldusele, et need versta-postid, mis keskendusid ainult ülesannete täitmisele, mitte teatud standardi saavutamisele, suurendasid õpetajate ja õpilaste motivatsiooni kõige paremini. Kui õpilane täitis ülesande, kuid mitte nõutud tasemel ja nägi seetõttu oma nime taga märget „Ei“, ei pruukinud ta enam leida motivatsiooni edasi pingutada. Õpetajad, kes märkasid selles varajases etapis edusamme, tõdesid, et õpilased, kes tavaliselt midagi ei esitanud, soovisid nüüd

midagi esitada, et välja teenida märke „Jah“. Pelgalt ülesande täitmine oli mõne õpilase jaoks juba suur saavutus ning sageli pani esialgne „Jah“ neid rohkem pingutama, et järgmises verstapostis edukam olla.

Õppekavajuhid otsustasid muuta verstapostide sisu juba veerandi ajal, ootamata järgmist veerandit, kui nad said aru, et esialgne rõhuasetus oli olnud sobimatu. Samuti soovisid nad, et verstapostid oleksid nähtavuse huvides õppeinfosüsteemis täies ulatuses kirjeldatud. Lepiti kokku, et järgmisel aastal kaardistatakse kõik ainete verstapostid piisava ajavaruga. See ebatüüpiline esimene katsetus õpetas neile, kuidas verstaposti meetodi eeliseid maksimaalselt ära kasutada.

Kiirete võitude lähtetaseme kehtestamine

Kuna kool oli kasutanud lihtsat jah/ei-möödikut, oli ülimalt hõlbus näha, kui palju õpilasi (ja kes neist) täitis kõik verstapostid ja millised õpilased olid liikumas heade tulemuste poole aasta lõpus. Nagu üks juhtkonna liige ütles: „Arvame alati, et „nad jõuavad hiljem järele“, kuid nad ei tee seda.“ Seega tõdeti, et varaste edusammude jälgimine on hilisema edu tagamisel oluline.

Põhjuste analüüsimine ja strateegiate kavandamine

Juhtkond algatas põhjuse-tagajärje analüüsi, viies aasta alguses läbi terve päeva kestva töötoa, kus osalesid kõik õpetajad. Alustuseks tutvustati kooli uusimaid andmeid, mis olid eristatud soo ja rahvuse järgi. Kuigi üldiselt olid tulemused head, tekitasid maoori õpilaste tulemused muret. Osakondadel paluti välja selgitada õpilased, kes ei olnud ainetes edasi jõudnud, ja analüüsida nende ebapiisavate tulemuste võimalikke põhjuseid.

Õpetajatel paluti rühmades mõelda oma õpetamistööle ja analüüsida, mida saaks iga õpetaja teha, et tagada iga õpilase edasijõudmine. Järgmisena paluti osakonnarühmadel kaaluda, mida nad saaksid osakonnana teha, et parandada iga õpilase tulemusi, pidades silmas tuvastatud põhjuseid. Iga osakond pakkus välja paar strateegiat. Kunsti, karjäärinõustamise, tantsu, näitekunsti ja muusika aineõpetajad ühendasid siinkohal jõud, kuna tegemist oli väikeste osakondadega. Nende puhul ilmnis huvitavaid kitsaskohti. Näiteks väitsid nad, et mõned õpilased ei sattunud neid aineid õppima mitte omal soovil, vaid

tunniplaani probleemide tõttu. Seetõttu ei olnud mõned nende õpilased motiveeritud edu saavutama. Seda teooriat kinnitasid andmed, millest ilmsid probleemid kohalkäimise ja tähtaegadest kinnipidamisega. Õpetajate esialgne lahendus oli „sõeluda välja“ need õpilased, kes võivad nende aineid õppima asuda. Kuid lõpuks jäi vestlusest kõlama püüdlus kujundada tunnid ümber „alternatiivsete vajaduste“ jaoks, et muuta need õpilastele atraktiivsemaks. Ainete ümberkujundamine ja õpilaste parem ainetele suunamine määratleti osakondade üleste strateegiatena. Ühes teises arutelus tõi matemaatikaosakond välja peamiselt töökorralduslikud põhjused, mis takistasid kõigil õpilastel edasi jõudmast, nagu on näidatud tabelis 3.2.

Juhtkond analüüsis ka oma juhtimistöõ tõhusust. Tehti kindlaks mõned ebapiisavate tulemuste levinumad põhjused, millega tuleks tegeleda, nagu on näha tabelist 3.3. Üks põhjus oli seotud keskmaste juhtide ametialase juhtimisvõimega (nt ei nähtud end probleemide lahendajana; puudus piisav kindlus, et pidada oma meeskondadega fookustatud ja tõhusaid andmepõhiseid koosolekuid).

Tabel 3.2. Põhjuse-tagajärje analüüs: matemaatikaosakonna andmed, tuvastatud põhjused ja tegevusstrateegiad

Andmed	Tuvastatud põhjused	Tegevusstrateegiad
Õpetajate tähelepanekud	Kehv matemaatika põhisonavara	Pedagoogilised muudatused: koostada põhisonade ja nende tähenduste loend, mille kõik õpilased peaksid omandama.
Õpetajate tähelepanekud	Mõned õpilased on aine algusest peale raskustes, sest nad pole eelnevalt mõistetegega piisavalt kokku puutunud. Kui sellest lõpuks aru saadakse, võib olla juba liiga hilja kurssi muuta.	Töökorralduslikud muudatused: käsitleda aineõppe alguses kindlat põhimaterjali, et soodustada kohest edasijõudmist ja kontrollida, kas õpilased on valinud aine, mis võimaldab neil edasi jõuda. See võimaldab õpilastel vajaduse korral kohe aasta alguses õppeainet vahetada.
Osakondade ülesed arutelud õpetajate vahel	Mõned õpilased näitavad üles matemaatilist taipu teistes ainetes, kuid ei saa tunnustust oma ülesannete matemaatikaosa eest, näiteks graafikute koostamise eest sotsiaalteadustes.	Töökorralduslikud muudatused: koguda andmeid matemaatika kasutamise kohta kõigis ainetes, et tunnustada kõigi õpilaste matemaatikasaavutusi.

Teine põhjus oli seotud vajadusega saavutada kiireid võite kogu õppeaja vältel, mitte ainult kvalifikatsiooniaastatel (11.–13. õppeaastal). Otsiti täpsemaid andmeid ja mõõdikuid, mida saaks kasutada kõigi aastate jooksul (9.–13. õppeaastal). Seega otsustati kiire võidu meetmena katsetada versta poste. Samuti oli soov seada keskastme juhtide jälgimine ja toetamine kindlamale alusele ning panna rohkem rõhku õpilaste edasijõudmise tunnustamisele.

Strateegiate rakendamine

Järgmisena kommenteerime tabelit 3.3, et kirjeldada täpsemalt juhtkonna peamisi strateegiaid, et arengus edasiminekut saavutada ja tuua välja seosed oletatavate põhjustega.

Enesekindluse ja oskuste puudumine meeskonna juhtimisel: juhtimiskoolitus keskastme juhtidele

Kõik õppekavajuhid ja õpilasjuhendajad osalesid pooleteise aasta jooksul üheksal poolepäevasel juhtimiskoolitusel, et arendada juhtimisoskusi ja usku oma töö tulemuslikkusse.

Nad omandasid juhtimisteooria põhialuseid ja said oma juhtimisprobleeme turvalises keskkonnas arutada. See investeering tasus end ilmselgelt ära, kui keskastme juhid asusid arutama, mida nad peaksid parema süsteemi loomiseks tegema, ega pöördunud ühiselt juhtkonna poole mitte oma probleemidega, vaid soovitustega selle kohta, kuidas nad võiksid paremini üheskoos otsustavas juhirollis tegutseda. Kuna nad osalesid ametialases täiendamises üheskoos ja töötasid välja ühise juhtimisteooria, olid nad julgemad ja motiveeritumad algatama edasisi täiustusi, näiteks omal algatusel kokku tulema ja tõhusate meetodite üle arutama.

Vajadus kiirete võitude järele kogu õppeaja vältel: kasutada versta posti meetodit kõigi klasside puhul

Nagu eespool mainitud, kasutas O'Keeffe varem kiirete võitude alusena koolisiseseid riikliku haridustunnistuse NCEA hindamisi ja jälgis

Tabel 3.3. Põhjuse-tagajärje analüüs: andmed, tuvastatud põhjused ja juhtkonna tegevusstrateegiad

Andmed	Tuvastatud põhjused	Tegevusstrateegiad
Õppekavajuhitidelt saadud tagasiside; juhtkonna tähelepanekud	Mõnel õppekavajuhil jääb vajaka enesekindlusest ja oskustest meeskonna juhtimisel ning nad pole kunagi juhtimiskoolitust saanud.	Professionaalne enesetäiendamine: kõik õppekavajuhid läbivad juhtimiskoolituse, omandades sealhulgas põhialused, nagu koosoleku korraldamine ja probleemide lahendamine.
9. ja 10. klassi tulemuste jälgimise kvaliteedi analüüs	Kiireid võite mõõdetakse praegu ainult kvalifikatsiooniaastatel, mitte kogu õppeaja vältel.	Töökorralduslikud muudatused: kasutada versta-poste igas aines kogu õppeaja vältel, et muuta õpitulemused nähtavaks.
Juhtkonna eneseanalüüs varasema praktika järjepidevuse kohta	Ebapiisav vastutus ja tugi teaduskonnajuhatajate jaoks.	Muudatused teaduskonnajuhatajatele seatud ootustes ja töökorralduses: järelevalve parandamine – kohtuda iga veerandi alguses teaduskonnajuhatajatega, et vaadata üle versta-postide andmed; juhtkond kohtub igal reedel individuaalselt ühe teaduskonnajuhatajaga, et anda võimalus üldisemaks aruteluks ja pakkuda tuge.
Olemasolevate protsesside arutelu töötajatega	Õpilastele ja peredele ei jagata operatiivset ega piisavat tunnistust õpilaste edasijõudmise puhul.	Töökorralduslikud muudatused: saata vanematele igal veerandil versta-postide tagasisideleht. Jagada välja tunnistused õpilastele, kes on kõik veerandi eesmärgid täitnud. Jagada koolikogunemistel tunnistust.

neid tulemusi tähelepanelikult, kuid puudus meetod, mille abil jälgida edasijõudmist nooremates klassides või jooksvalt NCEA välishindamise alla kuuluvates ainetes. Kooli õppima asumise ajal jäi paljude õpilaste kirja- ja arvutusoskus eakohasest tasemest allapoole, kuid puudus ühtne meetod, kuidas neil kriitilistel algusaastatel tulemusi täpselt jälgida. Versta-posti meetodit sai kohaldada iga klassi ja kõigi ainete puhul.

Ebapiisavad vastutussüsteemid ja tugi teaduskonnajuhatajate jaoks: juhtkonna ja teaduskonnajuhatajate kohtumised

Juhtkond leidis, et ta võiks suurendada vastutust tulemuste eest kogu koolis ja pakkuda teaduskonnajuhatajatele probleemide lahendamisel rohkem tuge. Nii viidi sisse kaks uut koosolekut, mis põhinesid suuresti uutel versteposti andmetel. Juhtkonnal olid iga veerandi alguses kolme päeva jooksul tunniajased kohtumised iga teaduskonnajuhiga. Teaduskonnajuhid võisid kaasa võtta mõne õpetooli juhi või õpetaja, et aidata arutada viimase 10-nädalase õppeveerandi versteposti andmete tulemusi. Üks juhtkonnaliige kirjeldas võimalikku arutelu nii: „On 30 last ja 60% pole esimest versteposti täitnud. Mida me selle suhtes ette võtame, sest see ju näitab, et õpilased ei ole selle aine omandamisega järje peal?“ Mõned teaduskonnajuhid leidsid, et selline lähenemisviis, mis ei võimaldanud kuskile peitu puggeda, oli alguses mõnevõrra keeruline, kuid lõpuks sai enamik aru, kui palju kasu on sellest, kui juhtkond kuulab ära ja pakub õpetamisprobleemide operatiivsel lahendamisel tuge.

Juhtkonnal oli ka jooksvalt õppeveerandi igal reedel tunniajane kohtumine ühe teaduskonnajuhatajaga. See kohtumine oli üldisem ja andis teaduskonnajuhatajatele võimaluse arutada juhtkonnaga neile muret tekitavaid küsimusi. Üks õppejuht märkis, et see kohtumine aitas tõepoolest omavahelist usaldust tekitada. Selle põhjuseks oli asjaolu, et kohtumisel puudus range päevakord peale küsimuste, mida keskastme juht soovis tõstatada. Kogu juhtkond oli nende päralt, et kuulda kõikidest muredest ja aidata lahendada mis tahes probleeme, näiteks seoses vajalike seadmete, töötajate või õpilastega.

Puudujäägid õpilaste edusammude õigeaegses tunnustamises: edusammude tähistamine

Verstepostid olid ideaalne vahend õpilaste motiveerimiseks. Need võimaldasid õpilastel kogeda kohest ja nähtavat edu. Juhtkond soovis, et nende verstepostide teatavat saavutustaset tunnustataks avalikult. Nii jagati välja tunnistused ja õpilastel paluti neile lavale järele tulla. Nii õpilased kui ka vanemad võtsid selle hästi vastu: „See on nagu kleepsude kogumine; vanemate kommentaar on, et jah, meil on kõik tunnistused koos.“ (Õppejuht)

Kontrollimine ja täpsustamine

Kontrollimise ja täpsustamise etapis analüüsis kool tehtud töökorralduslike muudatusi ning vaatas üle kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed tulemused. Verstaposti meetodit täpsustati, nagu on eelnevalt kirjeldatud alajaotuses „Meetmete väljatöötamine ja katsetamine“.

Töökorralduslikud küsimused

Pärast esimese tsükli lõppu, kui hea verstaposti sisu oli töötajatele selgemaks saanud ja seda oli täpsustatud, tekkis vajadus ka muude paranduste järele. Näiteks tuli koolil tõsta latti selle koha pealt, mida tunnustada ja kuidas õpilaste edasijõudmist tähistada. Kuna üha enam õpilasi saavutas igal veerandil kõik verstapostid, tähistati seda tavapä-rastel väiksematel kogunemistel, mitte kogu kooli kogunemistel.

Keskastme juhid muutsid oma kohtumiste sisu, ajastust ja eesmärgi. Näiteks soovisid õpilasjuhendajad kohalkäimise ja käitumise parandamisel oma tegevust rohkem kooskõlastada ning pidid seega kohtuma teaduskonna- ja õppetooli juhtidest eraldi. Suurtes ja mitmeastmelistes koolides on keeruline koosolekuteks aega leida, kuid oma lähenemise viisi ühtlustamiseks vajasisid keskastme juhid pikemaajad ja regulaarsemaid kohtumisi, et arutada juhendatavate õpilasarühmade edusamme ja tagada, et ootused õpilastele oleksid järjepidevad.

Teaduskonna ja õppetooli juhid pidid tegema koostööd oma õpetajate meeskondadega, et vaadata üle iga veerandi verstapostid ja lahendada üksikute õpilaste või üksikute õpetajatega seonduvaid jooksvaid muresid. Nad rakendasid omandatud oskusi koosolekute tõhusa korraldamise ja probleemide lahendamise vallas, et nende osakonnad või teaduskonnad toimiksid sidusamalt ja tulemuslikumalt.

Kvantitatiivsed tulemused

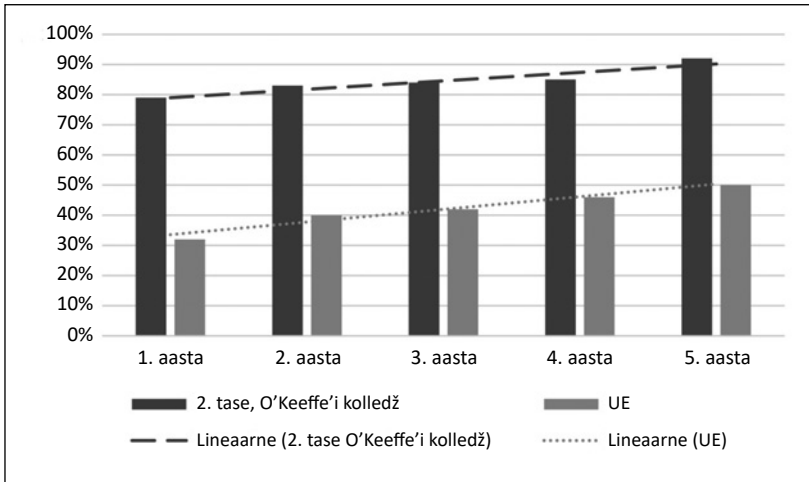
Areng ei ole alati hüppeline. Kui arendussüsteemid töötatakse välja aja jooksul, paranevad tulemusnäitajad järk-järgult, kuna käimasolevate tsüklite käigus realiseeritakse üha suurem potentsiaal tegelike tulemustena. Eri õpilasarühmade arengut ajateljel saab hinnata mitmel viisil. O'Keefe'i kolledži puhul olid 2. taseme ja ülikooli sisse-

astumise taseme lõplikud tulemused võtmetähtsusega, et õpilastel oleks võimalik edasi õppima minna. Seega keskendume oma analüüsis nendele kvalifikatsioonidele, et illustreerida kooli õpitulemuste paranemist aja jooksul.

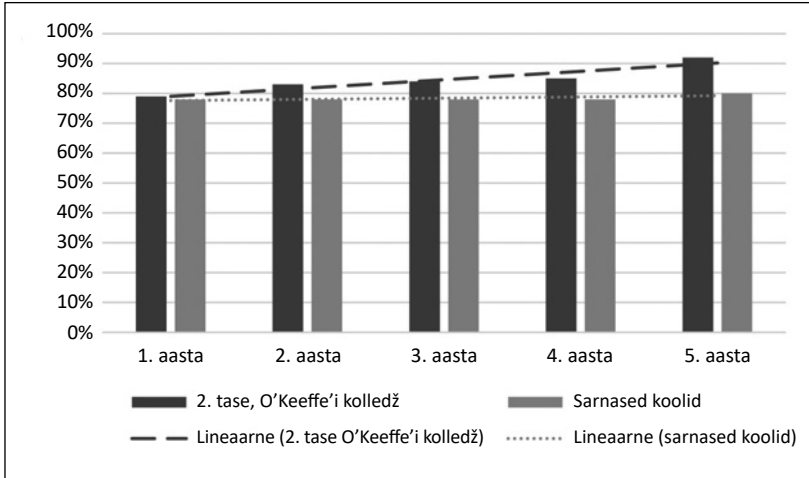
Andmed näitavad, et O'Keeffe'i kolledžis toimus esmalt mõningane kiire areng ning järgnenud viie aasta jooksul järkjärguline areng. Ühendkuningriigis tehtud uuringud, milles kasutatakse sotsiaalmajanduslike tingimuste erinevusi arvestavaid lisandväärtuse meetodeid, näitavad, et tavaliselt ei muutu gümnaasiumis edasijõudmine paljudes koolides aja jooksul oluliselt ning paranemise korral on see tavaliselt järkjärguline ja areneb enamasti kolme või kõige rohkem viie aasta jooksul, enne kui tulemused taas halvenevad (nt Gray ja Thomas, 2001; Thomas *et al.*, 2007). Siis ilmneb *ülempiiri efekt*, mis tähendab, et paranemine tasandub, kuna arenguruumi on väheks jäänud. Seega kui kooli tulemused on sarnaste koolidega võrreldes juba niigi kõrgel tasemel, on väga raske aasta-aastalt edasi areneda. Sellisel juhul on sobiv eesmärk säilitada kõrge saavutustase. Kui aga kool on kehvast seisust ja arenguruumi jagub, on arendustöö algusjärgus võimalik edasijõudmist mõne külje pealt hüppeliselt parandada.

Joonisel 3.1 kajastatakse kooli tulemusi 2. tasemel ja ülikooli sisseastumise tasemel viie aasta jooksul. Arendustöö teisel aastal paranesid koolis hüppeliselt ülikooli sisseastumise taseme tulemused, millele tol aastal keskenduti, ning need on sellest ajast alates järkjärgult paranenud. Versteposti meetodit asuti koolis rakendama arendustöö neljandal aastal. Siin paranesid ülikooli sisseastumise taseme tulemused mõõdukalt, kuid 2. taseme tulemustele kohest mõju ei täheldatud. Viieaastaks aastaks olid nii 2. taseme kui ka ülikooli sisseastumise taseme tulemused üldjoontes endiselt tõusuteel.

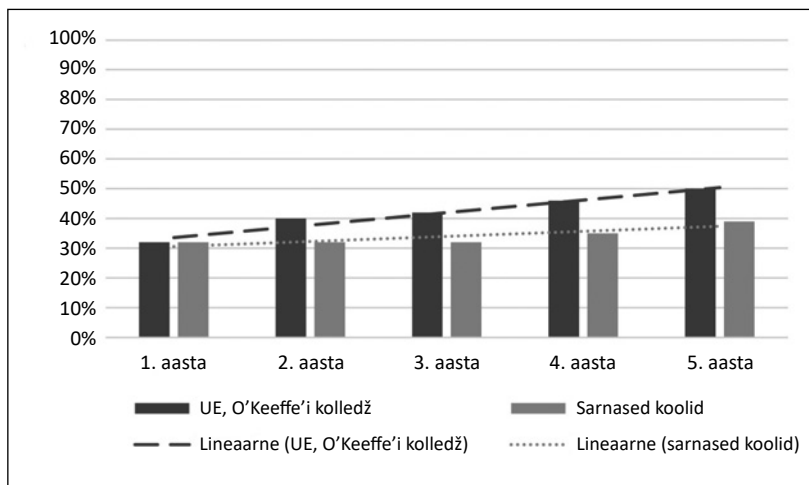
Üks viis hinnata kooli tõhusust on võrrelda seda sarnases sotsiaalmajanduslikus olukorras koolidega (Bendikson *et al.*, 2011). Lähtumegi siinkohal sellest vaatevinklist. Joonistel 3.2 ja 3.3 kajastatakse O'Keeffe'i kolledži tulemusi võrreldes sarnaste koolidega. Viieaastaks edestasid O'Keeffe'i õpilased sarnaste koolide õpilasi 2. tasemel 12 protsendipunktiga.



Joonis 3.1. O'Keeffe'i kolledži õpilaste protsent, kes saavutavad viie aasta jooksul 2. taseme ja ülikooli sisseastumise (UE) taseme



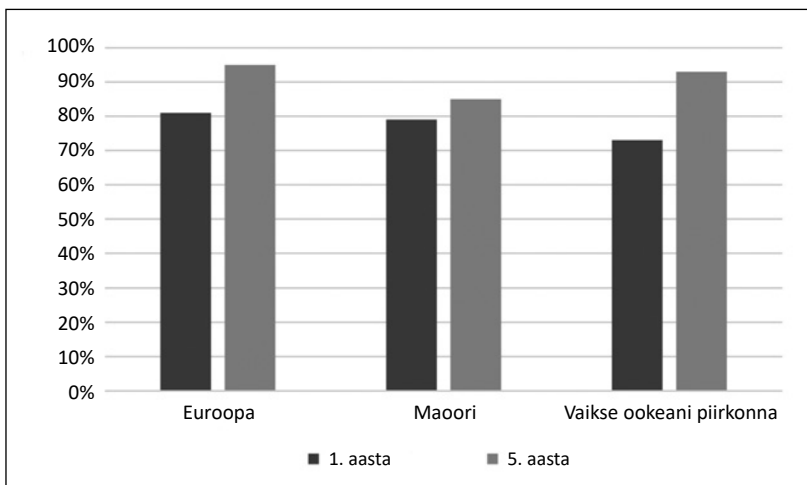
Joonis 3.2. O'Keeffe'i kolledži õpilaste protsent, kes saavutavad viie aasta jooksul 2. taseme, võrdluses sarnaste koolidega



Joonis 3.3. O'Keefe'i kolledžis viie aasta jooksul ülikooli sisseastumise taseme (UE) saavutanud õpilaste protsent võrdluses sarnaste koolidega

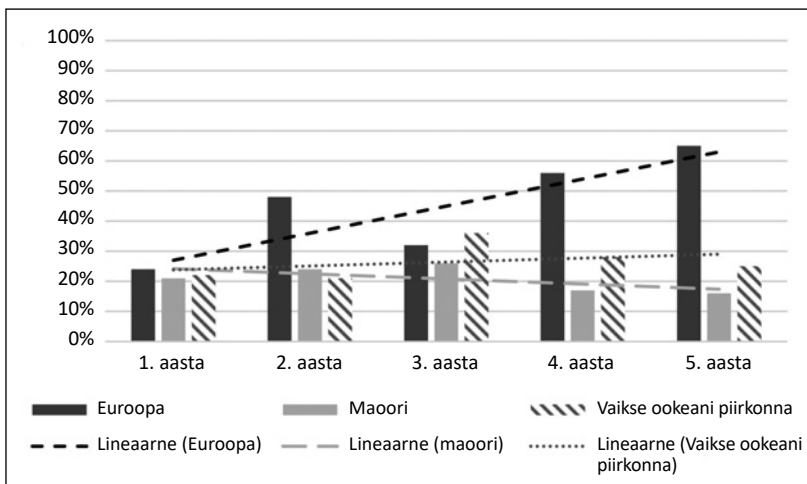
O'Keefe'i kolledži ülikooli sisseastumise taseme tulemused paranesid viie aasta jooksul 11 protsendipunkti, samas kui sarnaste koolide vastavad tulemused paranesid 7 protsendipunkti. Nende tulemuste muster ühtib teadlaste tuvastatud mustriga gümnaasiumide pikaajaliste suundumuste kohta; pidevat arengutendentsi on raske hoida ning kui koole saadab edu, on mõju järkjärguline, kuna koolid kohandavad oma tegevust pidevalt, et saavutada süsteemset edasiminekut. Sellegipoolest on näha tendentsi, et erinevused O'Keefe'i kolledži ja teiste sarnaste koolide vahel on suurenenud. Väheste gümnaasiumide tulemused paranevad viie aasta jooksul pidevalt – selle saavutuseni on O'Keefe'i kolledžis aga jõutud.

Kuigi üldised suundumused on positiivsed ja kool on liikumas oma kõrgelennulise eesmärgi poole tagamaks, et „iga õpilane saavutab igas aines edu“, tuleb jõupingutusi siiski jätkata. Jooniselt 3.4 on näha, et Euroopa ja Vaikse ookeani piirkonna päritolu õpilaste tulemused on paranenud 15–20 protsendipunkti, kuid maori õpilaste puhul oli kasv vaid 6%. Siit ilmneb, et kolm etnilist rühma saavutasid alguses 2. tasemel üsna võrdseid tulemusi, kuid arendustsüklite käigus pole edasiminek olnud võrdne, eriti mis puudutab maori õpilasi. Vaikse ookeani piirkonna õpilaste 2. taseme tulemused on paranenud sarnases tempos Uus-Meremaa Euroopa päritolu õpilastega.



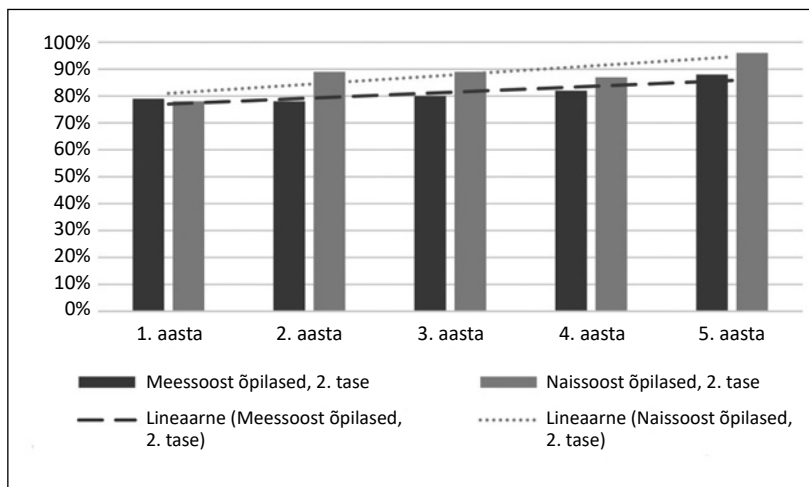
Joonis 3.4. 2. taseme viie aasta tulemused protsentides rahvuse järgi

Eri etniliste rühmade ülikooli sisseastumise taseme tulemused erinevad suundumuste poolest teravamalt, nagu on näidatud joonisel 3.5. Ainult Uus-Meremaa Euroopa päritolu õpilaste tulemused on selgelt tõusuteel.



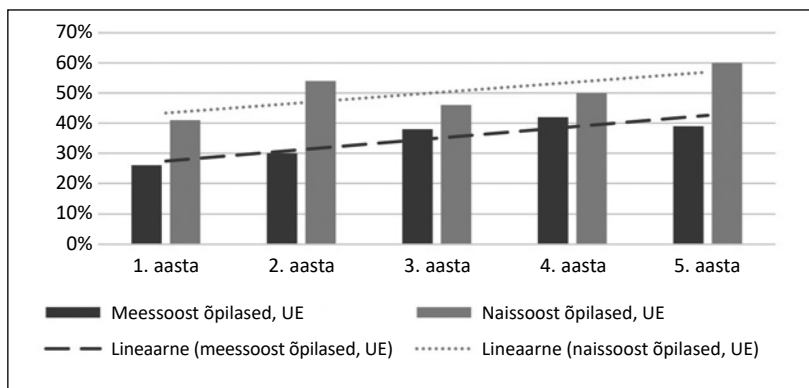
Joonis 3.5. Ülikooli sisseastumise taseme viie aasta tulemused protsentides rahvuse järgi

Lisaks näitab soopõhine analüüs, et naissoost õpilaste tulemused on üldjuhul meessoost õpilaste omadest enam paranenud. 2. tasemel ei ole erinevus suur (vt joonist 3.6), kuid see näitab kasvutendentsi.



Joonis 3.6. 2. taseme viie aasta tulemused soo järgi

Tulemuste ebavõrdsus soo järgi on kõige ilmsem ülikooli sisseastumise taseme tulemuste vaatlemisel (vt joonist 3.7). Meessoost õpilaste tulemused on paranenud, kuid lõhe nende ja naissoost õpilaste tulemuste vahel ei ole vähenenud.



Joonis 3.7. Ülikooli sisseastumise taseme (UE) viie aasta tulemused soo järgi

Need analüüsid näitavad, millistes valdkondades on O'Keeffe'i kolledžis veel arenguruumi. Tulemusandmete analüüs on arendustsükli kokkuvõtlik hindamine ja viimane etapp, mille käigus koolid saavad oma edusamme tähistada, kuid ühtlasi hakata ka mitterahuldavate tulemuste korral lahendusi otsima. Kui andmeid poleks eristatud, jätaksid tulemused üliheea mulje. Kuid nagu sageli juhtub, ei ole need kõigi puhul võrdselt head. Arendustsükleid täiustatakse tulemuste eristuste põhjal; nendest on võimalik õppust võtta. „Miks ilmnevad ülikooli sisseastumise taseme tulemustes etnilised ja soolised erinevused ning mida saab teha meessoost, maori ja Vaikse ookeani piirkonna õpilaste tulemuste parandamiseks?“ See käivitab uuesti arutelu ja nii algabki järgmine tsükkel. Järgmise sammuna asub kolledž õpilaste, perede ja õpetajatega rääkima, et neid mustreid uurida. Nüüd on vaja saada kindlat selgust, mis takistab nende õpilaste arengut, ning asuda kaaluma võimalikke parandustrateegiaid. Kooli arendusteeikonna järgmiseks sobilikuks etapiks võiks olla *sihtõpilase meetod*. Ehk aitab just keskendumine konkreetsete maori, Vaikse ookeani piirkonna või meessoost õpilaste vajadustele teatud õpilaste arengut kiirendada ja süsteemil välja selgitada vastus arendusteaduse võtmeküsimusele – mis kelle jaoks töötab ja miks.

Kvalitatiivsed tulemused

Tulemuste paranemine ei peegeldunud mitte ainult kvantitatiivsetes tulemusnäitajates, vaid ka õpetajate ja õpilaste hoiakutes. Keskastme juhid teatasid, et verstaposti meetod oli innustav nii õpetajatele kui ka õpilastele. Koolide välishindamise asutus, hariduse järelevalve amet, täheldas, et õpilaste arvamus aitas kujundada õppekava aineid ja õpivõimalusi ning vanemad hindasid kõrgelt „õpetajate ja juhtide õigeaegset ja avatud tagasisidet laste heaolu, kaasatuse ja saavutuste kohta“. Järelevalveamet märkis, et kooli õpilased saavutasid tähendusrikkaid tulemusi, mis hõlmasid „kuuluvustunnet ja kaasatust keskkonnas, mis väärtustab eri kultuure ning heaolu ja enesejuhtimise oskuste arendamist“ ning „enesekindlat õppetöös kaasalöömist positiivsete toetavate suhete kaudu töötajate ja eakaaslastega“. Iga juhuslik külastaja võib veenduda kooli positiivses õhustikus nii klassiruumis kui ka mujal kooli territooriumil. Silma hakkavad sealne korrektsus, sihikindlus ja perekonnatunne ning personalist õhkuv professionaalsus.

Fookuse kestus

Kooliarenduse tsükli meetod on saanud osaks O’Keeffe’i kolledži toimetehhanismist. Kool on olnud inspiratsiooniks ja eeskujuks paljudele teistele koolidele, kes on saanud kasu O’Keeffe’i kolledži välja töötatud süsteemide kasutuselevõtust. Kooli meeskond on veendunud, et välja on töötatud meetod, millega võimaldatakse õpilastele versta-postide abil nähtavaid kiireid võite, parandatud on juhtimise sügavust ja haaret, töökorraldust on pidevalt täiustatud ja töötajad on väga motiveeritud oma tulemusi pidevalt parandama. Koolil on põhjust oma edusammude üle rõõmu tunda, kuid tunnistatakse ka väljakutseid, mida endiselt lahendada püütakse. Nagu on märkinud Hinnant-Crawford (2020): „Tülikate probleemide lahendamine keerukates süsteemides nõuab kordustel põhinevat lähenemist ja järeleandmatult püsivat rühkimist eesmärgi suunas.“ (lk 92)

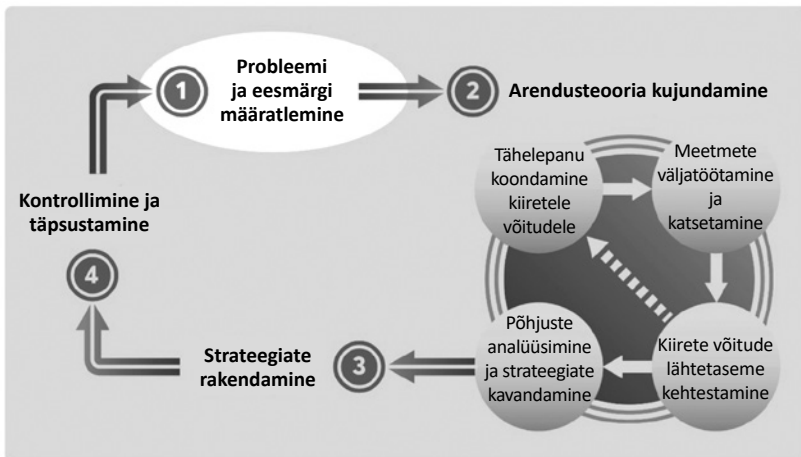
Kasutatud kirjandus

- Bendikson, L., Hattie, J. & Robinson, V. M. J. (2011). Assessing the comparative performance of secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 443–449.
- Gray, J., Goldstein, H. & Thomas, S. (2001). Predicting the future: The role of past performance in determining trends in institutional effectiveness at A level. *British Educational Research Journal*, 27(4), 391–405.
- Hinnant-Crawford, B. N. (2020). *Improvement science in education: A primer*. Myers Education Press.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37, 693–714.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2013). Goal setting theory, 1990. Väljaandes E. A. Locke & G. P. Latham (toim.), *New developments in goal setting and task performance* (lk 3–15). Routledge.
- Thomas, S., Peng, W. J. & Gray, J. (2007). Modelling patterns of improvement over time: Value added trends in English secondary school performance across ten cohorts. *Oxford Review of Education*, 33(3), 261–295.

NELJAS PEATÜKK

Probleemi ja eesmärgi kindlaks määramine

Selles peatükis selgitame, miks on oluline probleem selgelt määratleda ja sõnastada, mida tõhus eesmärk hõlmab ning kuidas seada eesmärgiga seotud mõeldav siht. Toome näiteid selle kohta, kuidas üks algkool ja üks gümnaasium määratlesid oma prioriteetsed probleemid ja määrasid kindlaks esialgsed eesmärgid.



Joonis 4.1. Kooliarenduse tsükkel: probleemi ja eesmärgi määratlemine

Miks probleemi määratleda?

Sageli suhtuvad inimesed probleemi määratlemise mõttesse negatiivselt. Nad eelistavad rääkida pigem võimalustest või tugevustel põhinevatest meetoditest. Kuigi koolid peaksid alati oma tugevatele külgedele toetuma, puudub neil motivatsioon areneda, kui nad probleemkohti ei tunnistata. Inimesed on valmis asuma seisaku ilminguid lahendama üksnes siis, kui nad peavad neid problemaatiliseks. Siis saavad nad hakata probleemi mõtestama ja määratlema ning püüdlema vastava probleemiga seotud arenduseesmärgi poole. On oluline pühendada aega probleemi selgele ja täpsele määratlemisele, sest ebatäpne määratlus toob kaasa selguse puudumise hilisemates etappides. Ilma selle selguseta võidakse asuda lahendama probleemi, mida ei ole olemas, mõõtma tulemusi, mis ei ole probleemiga seotud, või kehtestama strateegiaid, mis ei tegele probleemi põhjustega. Kui probleemi ning selle jälgimise ja lahendamise strateegiate vahel puudub seos, siis olukord ei parane.

Miks on probleemi raske määratleda?

Probleemi selge määratlemine ja arenduseesmärgi seadmine võib tunduda ilmne ja lihtne esimene samm arendustsükli käimalükkamisel, kuid sellega jäädakse sageli hätta. See polegi nii üllatav, sest mõte lahendatava probleemi selgest määratlemisest võib tekitada ebamugavust. Sellel on mitu põhjust.

Esiteks nagu eespool märgitud, kipuvad inimesed probleemidest rääkimist vältima. See võib olla tingitud osaliselt sellest, et probleemi sõnastamine võib viia süüdistava näpuga näitamiseni ning usaldamatuse ja kaitsereaktsioonini, kuid samas on just avatud hoiak probleemi olemasolu suhtes esimene samm selle lahendamise teel. Seda tuleb aga teha lugupidavalt. Kui tuvastame probleemi lugupidavalt ja innustame inimesi tõendite üle ilma süüdistamata arutlema, võib see inimesi ühendada ning luua usaldust ja pühendumust, et asuda üheskoos probleeme lahendama ja tulemusi parandama.

Teiseks on koolidel, nagu kõigil keerukatel organisatsioonidel, mitmeid probleeme ja täiustamist vajavaid valdkondi, näiteks inimesed, vara, finantsküsimumused, kogukonna kaasamine, õpetajate arendamine ja õpilaste tulemused. Juhid peavad tegelema nende kõigiga ja tihti ühekorraga. Nii seisavad koolijuhid silmitsi dilemmaga: „Kuidas ma

küll kõik need probleemid ära lahendan?“ või „Kuidas saan keskenduda kooli arendamisele, kui mul on kõik need muud kohustused?“ Korraga mitmele probleemile keskendudes fookus hajub ning sageli on lõpuks käsil liiga palju strateegiaid ning õpetajad ja õpilased mattuvad algatuste tulva alla. Lisaks kui koolides toimubki mõningane areng, ei suudeta sageli sõnastada, kuidas selleni jõuti. Kuidagi pole võimalik eristada hulgaliste võetud meetmete üksikmõju.

Kolmandaks võib koolidel olla keeruline eristada, milles seisnevad „probleem“ ja „probleemi põhjused“. Näiteks kas probleemiks on õpilaste vähesed oskused, puudujäägid nende oskuste heas õpetamises või puudujäägid juhtimises nende oskuste õpetamise edendamiseks?

Nende dilemmade vastuseks tuleb keskenduda korraga ühele õpilaskeskele prioriteetsele probleemile. Õpilaskeskne probleem keskendub tulemustele, mida õpilased saavutavad, mitte sellele, mida täiskasvanud peavad tegema. Õpilaste tulemuste parandamine peaks olema koolide jaoks esmatähtis ja tõendid viitavad sellele, et mida rohkem õpilaste tulemustele keskenduda, seda suuremat kasu õpilased saavad (nt Robinson *et al.*, 2008). See torkab eriti silma koolide puhul, mis teenindavad madala elatustasemega kogukondi. Mõned koolid paistavad nendes kogukondades silma väga edukatena, hoolimata probleemidest, millega sealsed õpilased võivad väljaspool kooli silmitsi seista (nt Chenoweth, 2007), kuna need koolid on vankumatult arengule pühendunud ja keskenduvad õpilaste õppimisvõimaluste suurendamisele, tagades, et kõik õpilased kulutavad rohkem aega kaalukatele õppeülesannetele; sellise lähenemisiivi läbivaks jooneks on õpitulemuste andmete aktiivne ja pidev jälgimine (Hattie, 2012). Koolid ei peaks keskenduma üksnes õpitulemustele, kuid siiski peaks kooli prioriteet olema võimaldada oma õpilastel õppetöös edasi jõuda, sest vähesed koolid saavad väita, et nad pole kimpus õpitulemuste kvaliteedi või võrdsusega. Näiteks kui paljud gümnaasiumid võivad öelda, et kõigi õpilaste puhul saavutatakse optimaalseid tulemusi, mida ei saagi kuidagi parandada? Ja kui paljud algkoolid võivad öelda, et peaaegu kõik õpilased on eakohasel kirja- ja arvutusoskuse tasemel? Seega arvestades võimalike probleemide rohkust, millest iga kool võib alustada, rõhutame tungivalt, et õpitulemuste andmete analüüsimine on parim lähtepunkt esmase arendustsükli probleemi tuvastamiseks.

Õpilaskeskne prioriteetne probleem saab aluseks esialgse arenduseesmärgi seadmisele ja arendusstrateegiate kujundamisele. Probleemist ja sellega kaasnevast eesmärgist hakatakse lähtuma ka õpetajate

ametialase arengu kavandamisel. Õpetajate õpieesmärkidest kujuneb strateegia õpilaskeskse arengueesmärgi saavutamiseks; need ei ole eraldiseisvad ega lisaeesmärgid. Need põhinevad sellel, mida õpetajad peavad õppima, et parandada kiirelt saavutatavaid tulemusi. Igasugune õpetajate õppimise või arenguga seonduv vastutus kajastub õpetajate kogutavates kiirete võitude andmetes. Seetõttu ei ole vaja eraldi õpetajate „hindamissüsteemi“; andmeid kogutakse meeskondade kiirete võitude abil tavapärase õpetamistegevuse raames. Nii ei raisata aega eraldi koosolekutele või kommenteerimisele. „Vastutuse“ saab terveni katta lihtsalt arendustsüklite läbiviimisega.

Seega kui keskenduda konkreetsele õpilaste edasijõudmist käsitlevale probleemile ja sellega seotud eesmärgile arendustsükli kaudu, lähtutakse ka muudes otsustes tavaliselt sellest fookusest. Lühidalt, kui keskenduda arendustsüklite rakendamisel strateegiliselt õpilaste tulemustele, lihtsustab see keeruka keskkonna haldamist ning vähendab õpetajate ja juhtide eesmärkide kogust. Selle stsenaariumi korral peavad juhid endiselt täitma oma vara, finantsküsimumste ning tervishoiu ja ohutuse eesmärgi, kuid õpetajad peavad keskenduma ainult ühele või kõige rohkem kahele eesmärgile. Ja juhid hakkavad arendustööd juhtima süstemaatilisel viisil, nii et kõik teavad, kuidas tsüklid toimivad, ning annavad oma panuse nende loomisse ja läbiviimisse.

Prioriteetses õpilaskesksest probleemist eesmärgi ja sihini

Õpetajad, õpilased ja vanemad tuvastaksid tõenäoliselt täiesti erisuguseid lahendamist vajavaid prioriteetseid probleeme. Soovitame selle keeruka olukorra lahendamiseks, et esimene samm probleemi tuvastamisel võiks olla varasemate õpitulemuste analüüs. Arvesse võib võtta paljusid andmeallikaid, nagu kohalike hindamiste tulemused, standardised testid ja koolilõpetajate kvalifikatsiooniandmed. Kooli õppe- edukuse muustrite analüüsimine ajas on kõige kasulikum lähtepunkt otsustamiseks, millist probleemi tuleks asuda esmalt lahendama.

Muud kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed andmed tavaliselt täiendavad õpitulemuste andmete analüüsi, kuid nendega võib oodata. Näiteks võib õpilaste kohalkäimise ja koolis püsimise andmete analüüs aidata esile tuua õpitulemuste andmetega seotud probleemide võimalikke põhjuseid. Kui koolist puudujate määr on kõrge, võib see olla vähese

edasijõudmise põhjuseks. Kui gümnaasiumis on ühte aastat kajastavad koolis püsimise näitajad halvad ja järgmise aasta õpitulemused paranevad oluliselt, võib see näidata, et „raskemini õpetatavad“ õpilased on lahkunud, mitte et kool on tõhusamaks muutunud. Samamoodi võivad hoiakuid kajastavad andmed aidata probleemi põhjuseid analüüsida. Näiteks kui õpilased ei tunne, et nad saavad end proovile panna, võib see mahajäämuse juures rolli mängida. Need analüüsid on olulised, kuid asjakohased hilisemas etapis.

Paljudel koolidel on tänapäeval juurdepääs nii suurele hulga akadeemilistele andmetele, et nende läbivaatamine võib tunduda üle jõu käiv. Kuigi teatav andmekirjaoskus on kahtlemata kasulik, ei pea koolil selle töö jaoks statistik palgal olema. Järgmises alapeatükis kirjeldame selle analüüsi põhietappe. Lugemisselguse huvides oleme prioriteetse probleemi, eesmärgi ja sihi määratlemise sammud järjestanud järgmiselt: andmekogumi kitsendamine; olulise piirava teguri tuvastamine; olulise probleemi selge sõnastamine; olulise eesmärgi sõnastamine; andmete eristamine; eesmärgi täpsustamine; mõõdetava sihi seadmine.

Andmekogumi kitsendamine

Kõigepealt tuleks läbi vaadata edasijõudmist kajastavate andmete ajalugu. Varasemate perioodide andmed hõlmavad õpilaste edasijõudmist käsitlevaid andmeid viimase 3–5 aasta kohta – või isegi pikema aja kohta, kui vastavad andmed on kättesaadavad. Andmed peaksid olema võrreldaval kujul, mille puhul on mõnikord takistuseks muudatused koolide aruandluses, aruandlussüsteemides või hindamisliikides. Sellisel juhul peaksid juhid otsustama, milliseid tulemusi nad kõige rohkem hindavad, ja leppima asjaoluga, et võrreldavad muustrid võivad olemas olla ainult ühe või kahe aasta kohta. Kui tulevikus suudetakse kasutada samu hindamisi ja andmete esitamise formaati, muutub tendentside analüüsimine aasta-aastalt lihtsamaks. Paljude koolide eeliseks on, et haridussüsteemi juhid on andmed juba kokku kogunud ja neile esitanud. Kui andmeid on palju, peavad juhid otsustama, millele keskenduda. Andmete ülekülv võib olla kurnav ja välistada tulemusliku analüüsi.

Andmete uurimisel on oluline otsustada, millised näitajad on kooli kontekstis kõige olulisemad. Milliste tulemuste kohta peab kool oluliseks infot saada? Näiteks analüüsitakse enamikus algkoolides hoolikalt matemaatika-, lugemis- ja kirjutamistulemusi. Enamikus gümnaasiu-

mides hoitakse silma peal kvalifikatsiooniandmetel. Seda seetõttu, et need tulemused on tavaliselt kõrgelt hinnatud ja neid saab standardvormis esitada.

Seega peaksid koolijuhid kitsendama oma varasemate perioodide olulised andmed nende tulemusteni, mida nad tõesti hindavad ja soovivad aasta-aastalt üksikasjalikult jälgida. Selleks peaksid nad koostama *andmete ülevaatedokumendi*, et kõiki ilmseid mustreid saaks hõlpsasti eristada ja analüüsida. Uus-Meremaa gümnaasiumides täidaks seda rolli ülevaade riikliku haridustunnistuse NCEA hindamise andmetest. Õnneks saavad koolid selle ülevaate valitsuse käest. Austraalia koolides koosneks ülevaade NAPLANi (kirja- ja arvutusoskuse riiklik hindamisprogramm) andmetest ja kvalifikatsiooniandmetest, nagu kõrgkooli tunnistus (HSC). Algkoolis oleksid selle ülevaate allikaks lugemis-, kirjutamis- ja matemaatikatumused aastate lõikes, mis pärinevad eelistatavalt olemasolevatest standardsetest hindamistest. Sageli saadakse need tulemusnäitajad standardtestidest, nagu tasemetööd, lõpueksamid ja riigieksamid. Just sellised pikaajalised mustrid aitavad koolijuhidel esmase olulise probleemi esiplaanile seada.

Tabelis 4.1 on näidatud, kuidas algkool võiks neid andmeid koondata, et jälgida õppeainete üldisi tendentse, näidates ära õpilaste protsendi, kes saavutavad vastavas vanuserühmas üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme, ning seejärel vaadeldes iga õppeaine puhul tendentse eri etniliste rühmade (tabel 4.2), sugude (tabel 4.3) ja õpilaserühmade (tabel 4.4) kaupa. Tabelis 4.2 on Vaikse ookeani piirkonna õpilaste arv väga väike, seega tähistatakse neid tärniga ja joonealuse märkusega, mis tähendab, et alla 10 õpilase puhul arvulisi näitajaid ei avalikustata. Oma tabelites hoiavad koolid arvu ja protsenti sageli nähtavana, pannes arvu lahtrisse sulgudesse. Selliste tabelite pidamine ja igal aastal andmete täiendamine muudab mustrite graafilise kujutamise väga lihtsaks ja võimaldab andmeid ilma suurema vaevata jooksvalt analüüsida.

Tabel 4.1. Õpilaste protsent, kes saavutavad üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme

Ainevaldkond	2015	2016	2017	2018	2019
Lugemine	81	85	86	93	95
Kirjakeel	76	76	76	92	90
Matemaatika	77	80	84	90	91

Tabel 4.2. Õpilaste protsent, kes saavutavad üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme, peamiste etniliste rühmade kaupa

Etniline rühm	2015	2016	2017	2018	2019
Maori	76	80	66	78	80
Vaikse ookeani piirkond	72	85	*	*	*
Aasia	82	76	77	84	87
Euroopa	76	76	76	82	80

* Arv alla 10

Tabel 4.3. Õpilaste protsent, kes saavutavad üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme, soo lõikes

Sugu	2015	2016	2017	2018	2019
Mees	72	65	68	89	88
Naine	81	89	84	95	93

Tabel 4.4. Õpilaste protsent, kes saavutavad üldiselt eeldatava taseme või sellest kõrgema taseme, õpilasarühmade kaupa

Klass	2015	2016	2017	2018	2019
2. klass	93	86	99	97	96
3. klass	68	76	96	92	91
4. klass	83	78	95	88	87
5. klass	71	78	87	91	87
6. klass	66	62	91	83	93

Austraalia NAPLAN pakub tulemuste analüüsimiseks hulgaliselt võimalusi. Tabeli 4.5 sarnane tabel võib aidata juhtidel oma prioriteetset murettekitavat valdkonda ära tunda. See aitab hinnata oma viimase kaheksa aasta edusamme. Sama saab teha ka viimase kahe aasta kohta, et näha, kas kooli tulemused on paranemas või mitte.

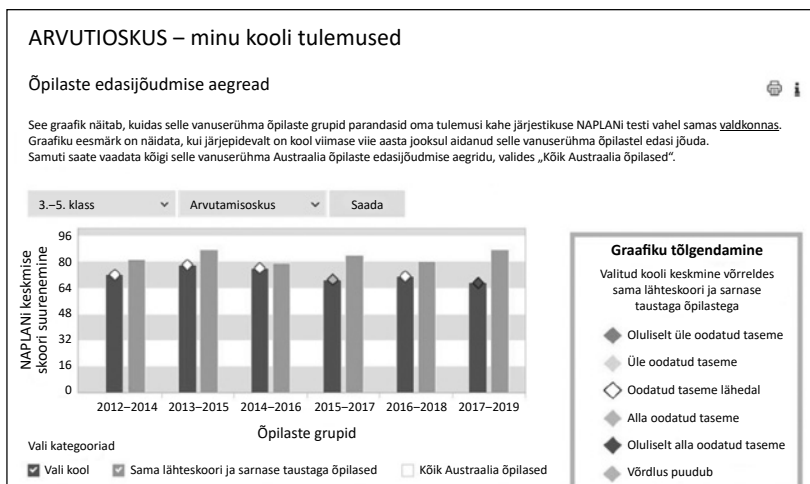
Kõige tähtsam on, et koolid hindaksid, kuidas neil võrreldes sarnaste koolidega läheb. Võrdlus sarnaste koolidega näitab, mil määral kool

väärtust lisab, sest võrdlus arvestab eri sotsiaalmajanduslikke mõjusid koolidele. Näiteks kui mõni kool toimib juba suhteliselt hästi, tuleb tal selle taseme säilitamiseks ilmselt palju pingutada, ning kui mõni teine kool on suhteliselt kehvade tulemustega, jagub seal arenguruumi. Tabeli 4.5 näitel võib kool otsustada, et matemaatikale keskendumine on järgmine lahendamist vajav prioriteetne probleem, kuna kooli tulemused on sarnaste koolidega võrreldes kehvad ja halvenenud.

Tabel 4.5. Edasijõudmist kajastavad mustrid ajas NAPLANi järgi

Ainevaldkond	Kaheksa aasta lõikes	Viimase kahe aasta lõikes	Praegu, võrreldes sarnaste koolidega
3. klass: õigekiri	Tulemused endisel tasemel	Tulemused paranemas	Kehvemad tulemused
5. klass: õigekiri	Tulemused endisel tasemel	Tulemused endisel tasemel	Sarnased tulemused
3. klass: kirjaoskus	Tulemused paranemas	Tulemused paranemas	Paremad tulemused
5. klass: kirjaoskus	Tulemused paranemas	Tulemused paranemas	Paremad tulemused
3. klass: matemaatika	Tulemused endisel tasemel	Tulemused halvenemas	Kehvemad tulemused
5. klass: matemaatika	Tulemused halvenemas	Tulemused endisel tasemel	Kehvemad tulemused

Üks eriti kasulik NAPLANi andmevorm on andmed, mis näitavad, kuidas eri õpilasrühmade tulemused paranesid kahe järjestikuse NAPLANi testi vahel mingis valdkonnas, näiteks arvutusoskuses (vt joonist 4.2). Seda tüüpi graafikud annavad töötajatele selge ülevaate sellest, kuidas koolis edasi jõutakse, võrreldes koolidega, mis teevad sama lähteskoori ja sarnase taustaga õpilasi. Kui koolil on ühes valdkonnas kehvemad tulemused, kuid teistes suhteliselt head tulemused, saab kool seda oma prioriteetse eesmärgi määratlemisel arvesse võtta.



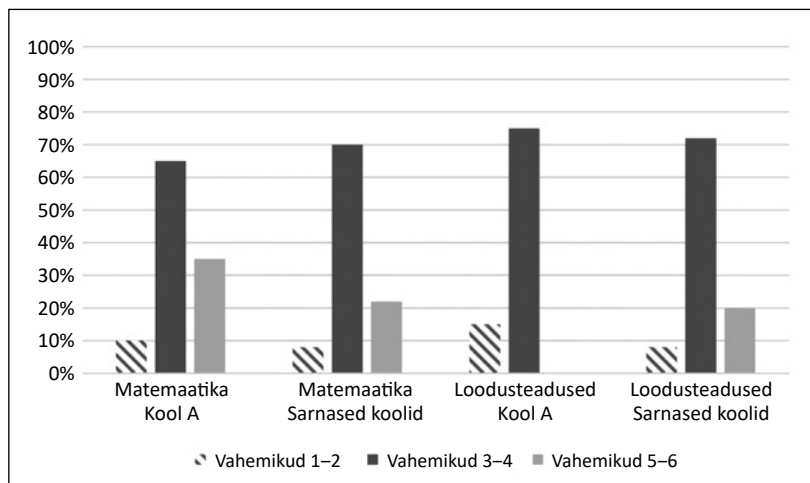
Joonis 4.2. NAPLANi graafik, mis kajastab ühe õpilasrühma kahte järjestikust testi võrreldes sarnaste koolidega

Gümnaasiumi puhul soovitame pidada jooksvat arvestust iga osakonna tulemuste kohta võrreldes sarnaste koolidega (vt tabelit 4.6) ja jälgida kõigi kvalifikatsioonini jõudvate õpilaste osakaalu. Graafik (vt joonist 4.3) näitab selgelt, millised on kooli tulemused osakondade kaupa võrreldes sarnaste koolidega. Nendes näidetes esitatakse tulemusid vahemikena, mis näitavad tulemuste rühmi ülevaatlikult *madalast* (vahemikud 1 ja 2) kuni *kõrgeni*.

Lisaks õppeedukuse andmetele võib gümnaasiumidel olla kasulik jälgida andmete ülevaatedokumentis ka koolis püsimise andmeid õpilasrühmade kaupa, nagu on toodud tabelis 4.7, kuna need muustrid aitavad analüüsi käigus põhjuseid tuvastada.

Tabel 4.6. Õpilaste osakaal kõrgkooli tunnistuse (HSC) andmevahemikes osakondade kaupa võrreldes sarnaste koolidega

Vahemikud	Matemaatika Kool A	Matemaatika Sarnased koolid	Loodus- teadused Kool A	Loodusteadused Sarnased koolid
Vahemikud 1–2	10	8	15	8
Vahemikud 3–4	65	70	75	72
Vahemikud 5–6	35	22	0	20



Joonis 4.3. Õpilaste osakaal kõrgkooli tunnistuse (HSC) andmevahemikes osakondade kaupa võrdluses sarnaste koolidega

Aastast aastasse koolis püsimise näitajad on gümnaasiumide jaoks eriti oluline statistika, kuna tulemused võivad näida tegelikest paremad – näiteks võib neis kajastuva paranemise põhjuseks olla asjaolu, et raskustesse sattunud õpilased lahkusid koolist.

Tabel 4.7. Õpilaste arvu jälgimine õpilasarühma järgi

Klass	2018	2019	2020	2021	2022	2023
9. klass	300	320	315	340	320	340
10. klass	310	312	314	333	325	335
11. klass	299	301	316	320	320	310
12. klass	265	255	270	275	275	285
13. klass	155	167	185	156	198	202

Kohalkäimine on teine kriitiline näitaja, mida tuleks jälgida. Näiteks kui kohalkäimine on langenud tulemustega samal ajal, võib see viidata põhjuslikule tegurile, millega tuleb tegeleda. Enamikul koolidel on mingisugune kohalkäimise jälgimise süsteem, kuid need andmed tuleks

kooli andmete ülevaatedokumendis teisendada hõlpsasti mõistetavateks tabeliteks. Need võivad väljendada õpilaste protsenti, kes on kohal 95% ajast või sagedamini; õpilaste protsenti, kes on kohal 85–94% ajast, ja nii edasi. Kuigi koolidel on tavaliselt andmed õpilaste kohal käidud päevade keskmise arvu kohta, võiks kasu olla teatud künnist ületavate õpilaste osakaalust, sest kool saab siis seada selged sihid õpilasarühmade kohta, kelle kohalkäimine ei vasta sellele künnisele. Näiteks kui 30% õpilastest käib kohal 75–85% ajast, võivad nemad moodustada koolis sihtrühma, kelle kohalkäimise tulemusi ja seega ka õpitulemusi parandada.

Mõnel koolil on ka häid (ja lihtsaid) viise koolikeskkonna jälgimiseks – näiteks väliste organisatsioonide loodud standardmeetmed (nt koolikeskkonna uuring), mis kajastavad õpilaste, töötajate ja vanemate tagasisidet koolikeskkonna eri aspektide kohta. Kõiki aspekte, mis kuuluvad kooli analüüsi juurde konkreetsete tulemuste põhjuste kohta, tuleks jälgida ja aastate lõikes ülevaatedokumenti lisada. Koolikeskkonna andmete puhul on sageli kasulik täpselt kindlaks teha, mille poolset kooli tulemused laiemal elanikkonnal omadest erinevad, ning püüda käsitleda ja jälgida neist näitajatest ühte või kahte, mille pärast kool ajas kõige rohkem muret tunneb.

Olulise piirava teguri tuvastamine

Andmed tuleb registreerida tabelite kujul, et neid saaks aastate lõikes täiendada. Nii saab esile tõsta ja seejärel käsitleda olulist piiravat tegurit, mis on enim parandamist vajav ainevaldkond või kvalifikatsioonitulemus. Andmete ülevaade võimaldab koolil igal aastal üle vaadata üldised mustrid ja otsustada jooksva prioriteedi üle. Puuduliku edasijõudmise, halbade tulemuste või õpilaste ebapiisava arengu tõlgendus võib kooliti olla mõnevõrra subjektiivne. Hea viis hinnangu andmiseks on võrrelda tulemusi sarnaste koolidega kooli sotsiaalmajandusliku konteksti ja õpilaskonna etnilise koosseisu taustal. Või siis võib hinnang lihtsalt sedastada, et edasijõudmise tase ei ole peale vaadates piisavalt hea. Näiteks kui 50% õpilastest langeks ilma kvalifikatsioonita välja, olenemata sotsiaalmajanduslikust kontekstist, hindaks enamik inimesi seda vastuvõetamatuks koolitulemuste tasemeks. Kui kool on suhteliselt hästi toimiv, kuid teenindab heal sotsiaalmajanduslikul järjel kogukonda, võib kool siiski olla ühes ainevaldkonnas või sarnaste koolidega võrreldes kehvas seisus. Igal koolil on arenguruumi.

Olulise probleemi selge sõnastamine

Probleemiks sobib edasijõudmistulemus, mis tekitab vastaval ajahetkel koolile enim muret või on õpilaste jaoks kõige piiravam. Pärast probleemi tuvastamist peaks olema lihtne esitada andmed töötajatele, et veenduda, kas ka nemad nõustuvad, et see on tõepoolest lahendamist vajav esmatähtis probleem. On ülioluline sõnastada ka probleem, mitte üksnes soovituslik eesmärk. Töötajad peavad suutma näha eesmärgi selget põhjendust, et nad sooviksid sellele pühenduda. Esmalt peavad juhid aga suutma selgelt sõnastada: „Mis on probleem, mida me püüame lahendada?“

Olulise eesmärgi selge sõnastamine

Eesmärk on saavutada probleemile vastupidine olukord. Näiteks kui oluline probleem on halvad tekstimõistmise tulemused, on eesmärk „parandada tekstimõistmist“. Kui töötajatele on näidatud andmeid, kus on konkreetses valdkonnas suhteliselt halvad tulemused, ja ollakse ühel meelel, et see on tõepoolest lahendamist vajav probleem, tuleb selgelt sõnastada eesmärk. See tähendab, et eesmärk peaks olema lihtne ja kergesti meelde jääv. Igaüks suudab meele pidada, et eesmärk on „parandada tekstimõistmist“, kuid mitu eesmärki ei pruugi kõigile meelde jääda. Kui eesmärgid ei ole teada, pole tõenäoline, et neid aktiivselt järgitakse (Bendikson *et al.*, 2020). Kasutage lähteverbidenäidatuid sõnu nagu *parandama*, *suurendama* ja *vähendama*, et anda selgelt mõista, mis on eesmärk, ja väljendada seda lühikese lausega. Eesmärk peaks koolis kõigile teada olema ja peaksite suutma selle ilma pikemalt mõtlemata välja öelda.

Andmete eristamine

Järgmisena tuleb aru saada, kus täpselt probleem esineb, ja kitsendada eesmärgi fookust.

Koolid peavad uurima andmeid soo (vt tabelit 4.3), rahvuse (vt tabelit 4.2) ja huvirühmade järgi, nagu inglise keelt teise keelena kõnelevad õppurid või uussisserändajad, et teha kindlaks, kas tulemused on võrdsed (või on enam-vähem võrdsustumas), et probleemi olemust

paremini mõista. See analüüs võib osutada konkreetsemale vajadusele, mis tuleneb tulemuste ebavõrdsusest.

Vältilge taas kord olukorda, kus rühmas on väike arv õpilasi, keda esitatakse protsentides. Mida väiksem on õpilaste arv, seda vähem on protsentidest kasu. Näiteks kui koolis on vähemusrühm (nt väikesearvuline etniline rühm), on oluline seda rühma tähelepanelikult jälgida, sest tegemist on vähemusega ja eesmärk on võrdsed tulemused. Kuid oletame, et arvud kõiguvad – näiteks ühel aastal on koolis 10 vähemusrühma õpilast, järgmisel 15 ja siis 8. Sellisel juhul ei ole väga kasulik näidata nende tulemusi protsentides, sest see võib eksitada graafiku vaatajat arvama, et aastate lõikes on muutused tegelikest palju äärmuslikumad.

Eesmärgi täpsustamine

Pärast eristatud andmete muustrite uurimist võib osutada vajalikuks eesmärgi veelgi enam täpsustada. Eristatud andmed võivad osutada tulemuste ebavõrdsusele soo või rahvuse järgi. See ei tähenda, et eesmärk peab keskenduma ainult ühele soole või ühele konkreetsele etnilisele rühmale. Siiski võib see tähendada, et kool soovib keskenduda eriti sellele rühmale, pöörates samal ajal tähelepanu ka teistele kehvade tulemustega õpilastele. Õppe-eesmärgid peaksid edendama tulemuste võrdsust. Seega võiks sellist eesmärki nagu „parandada kirjakeelt“ täpsustada konkreetsemaks eesmärgiks, näiteks järgmiselt: „parandada kirjakeele tulemusi, eriti poiste puhul“.

Hea eesmärgi tunnused

Eesmärk annab arendustegevusele üldise suuna. Sihiga määratletakse mõõdiku ja selle saavutamise ajaraam. Kuigi sihid on edusammude mõõtmisel võtmetähtsusega, ei pea õpetajad tingimata suutma sihti välja öelda, kuid eesmärki peavad nad une pealt teadma, eeldusel et nad hakkavad selle saavutamisse ka sisuliselt panustama. Hea eesmärk motiveerib töötajaid, on selge, keskendub õpilastele ja mõjutab tõenäoliselt suurt osa õpilastest. Samuti peab see innustama keskastme juhte ja õpetajaid, sest õpilastega töötamisel toetutakse just neile. Nüüd kirjeldame nimetatud tunnuseid täpsemalt.

Väheusus ja selgus

Eesmärgid saavad innustada üksnes siis, kui meeskond, kellelt nende täitmist oodatakse, saab selgelt aru, mille poole ta peaks püüdlema. Seega on eesmärkide edastamisel oluline sirgjooneline keel (nt „parandada tekstimõistmist“). Kui eesmärgid on keerulised, ei jää need hästi meelde ning seetõttu ka ei innusta. Näiteks selline eesmärk nagu „Kõik õpilased, kes on koolis olnud kolm aastat või kauem ja kes on varem kirjaoskuse nõuded täitnud, saavutavad 1. taseme kvalifikatsiooni“ sisaldab liiga palju üksikasju, et olla meelde jääv ja hõlpsasti elluviidav. Kui sõnastatakse keerulisi eesmärke, püütakse tavaliselt suurendada oma eduvõimalusi, jättes mõned õpilased eesmärgi ulatusest välja. Eesmärgid on aga suure üldistusastmega laiapõhjalised suunaseadjad, mis peavad olema selged ja lihtsad, et mõjuda innustavalt. On esmatähtis seada üksnes üks või kaks õpilaskeskset eesmärki, sest eesmärkide mõte seisnebki prioriteedi seadmises.

Fookus õpilastel, mitte täiskasvanutel

Koolid kipuvad oma arengueesmärki suunama õpilaste asemel täiskasvanutele, mis on ka üks põhjus, miks võtta lähtealuseks õpilaste õpitulemuste andmed. Nii suunatakse fookus kindlalt õpilastele. Sageli seavad koolid selliseid eesmärke nagu „parandada kujundavat hindamist õpetajate seas“. Tegemist on täiskasvanute tegevuste või strateegiatega, mis võivad aidata saavutada õpilaskeskseid eesmärke, kuid mida ei tohiks pidada peaeesmärkideks. Näiteks võib eesmärk olla „parandada tekstimõistmist“ ja üks strateegiatest võib olla „parandada tekstimõistmise kujundavat hindamist“. Strateegia on midagi, mida täiskasvanud teevad, et saavutada kooli õpilaskeskne eesmärk.

Oodatav mõju suurele hulgale õpilastele

Pole mõtet seada eesmärki ja sihti parandada midagi, mis ei ole suure hulga õpilaste jaoks piirav tegur. Eesmärk ja iga-aastane siht peavad keskenduma probleemile, mis mõjutab paljusid õpilasi, et nende poole tasuks püüelda.

Innustav mõju enamikule keskastme juhtidele

Suuremates koolides mängivad keskastme juhid, näiteks osa-, valdkonna- või meeskonnajuhi, eesmärkide saavutamisel kriitilist rolli; nii peitub ka nende eesmärgile pühendumuses edu võti (Locke & Latham, 1990). Sageli on just keskastme juhtide ülesandeks otsene järelevalve õpetajate rühmade üle. Seega kui nemad ei ole eesmärgile pühendunud, ei innusta nad ka ilmselt oma õpetajaid pühendumata. Kui eesmärki toetavad andmed ja kui keskastme juhid on kaasatud eesmärgi üle otsustamisse, suureneb nende pühendumuse tõenäosus. Eesmärgi tajutav paikapidavus on üks tähtsamaid tegureid keskastme juhtide ja õpetajate kaasatulemisel. Teiseks on oluline juhtkonna pädevus eesmärgiga seotud arendusstrateegiade kavandamisel ja koordineerimisel. Kui juhid pole järjepidevad ega juhi arendustööd selgelt, võivad keskastme juhid ja töötajad muutuda küüniliseks ning õigustatult arendusprotsessist taanduda (Bendikson *et al.*, 2020). Väikestes koolides on muidugi võtmetähtsusega eelkõige õpetajate kaasatulemine. Kui meeskonnajuhti pole, omandab iga inimese pühendumus kriitilise tähtsuse.

Muud tüüpi eesmärgid

Kuigi algkoolid kipuvad keskendumata lugemise, kirjakeele ja matemaatika „alustele“ ning gümnaasiumid pigem kvalifikatsioonitulemustele, peavad koolid mõõtma selliseid tulemusi, mida nad tõeliselt väärtustavad. Kool ei pea piirduma õppeedukusele keskendunud eesmärkidega. Võib-olla on põhjendatud keskenduda hoopis hoiakutele, pädevustele või harjumustele. Claxtoni (2018) kirjelduse kohaselt on „õpijões“ kolme liiki õppimist: teadmised ülemises kihis, oskused ja kirjaoskused järgmises kihis ning hoiakud ja harjumused kõige sügavamas kihis.

Kuigi positiivne suhtumine õppimisse viib paremate õpitulemusteni, arendame neid hoiakuid, sest need on ka iseseisvalt väärtuslikud hariduse tulemused. Ning samas on teadmiste, kirjaoskuse ja heade hinnete tähtsustamine täiesti kooskõlas õppimisharjumuste teadliku arendamisega. Need erinevad eesmärgid ei pea üksteisega konkureerima ega üksteist takistama. (Claxton, 2018, lk 46)

Nagu Claxton osutas, väärib hoiakute ja pädevuste arendamine omaette tähelepanu, ning seda, kuidas neid mõõta, selgitatakse seitsmendas peatükis. Siiski soovitame tungivalt, et nendes valdkondades edusammu-

de mõõtmisel seotaks tulemused edasijõudmisega mõnes õppekavaosas või kvalifikatsioonis. Sel viisil testitakse teooriat, et hoiakute või pädevuste parandamine avaldab positiivset mõju ka õpitulemustele.

Mõõdetava sihi tunnused

Eesmärgid näitavad üldist arengusuunda. Eesmärkide saavutamiseks tuleb seada üksikasjalikud sihid. Sihte nimetatakse ka SMART-eesmärkideks, kusjuures ingliskeelne akronüüm viitab konkreetsetele, mõõdetavatele, realistlikele ja samas nõudlikele, asjakohastele ja ajaliselt piiritletud sihtidele. Allpool tutvustame neid mõisteid lähemalt.

Konkreetsus

Sihiga määratletakse täpne edu mõõdupuu. See eeldab, et koolijuhid teavad hindamise *võrdlusalus*, mille põhjal saab edusamme mõõta. Näiteks kui koolis vastab 65% õpilastest teatavale standardile, on võrdlusalus 65%, ning esimene siht võib olla selle parandamine 80%-ni. Soovitav edasimineku on selgelt määratletud.

Mõõdetavus

See tunnus koos *ajalise piiritletusega* on sageli sihi kõige võimsam omadus, sest just eesmärgi suunas liikumise mõõtmine annab selle poole püüdlejatele tagasisidet. See võimaldab inimestel esitada selliseid küsimusi nagu „Kui lähedale oleme jõudnud? Mida saame veel teha, et sihini jõuda? Kas jõudsime selleni või mitte?“ Sihi täielik või osaline saavutamine tänu keskendunud jõupingutustele innustab töötajaid püüdlema järgmise sihi poole või rakendama strateegiaid käsiloleva sihi saavutamiseks.

Realistlik ja samas nõudlik

Inimesi innustavad sihid, mis on tõeliselt nõudlikud ning samas raske ja keskendunud töö abil saavutatavad. Oletame, et siht on peaaegu vas-

tavuses juba käeulatuses oleva tulemusega. Sellisel juhul kipub inimene mõtlema „Noh, see on meil nüüd peaaegu saavutatud“ ja seetõttu kaob motivatsioon strateegiat muuta ja energiataset tõsta, et aktiivselt uue sihi poole püüdlema asuda. Teisest küljest, kui siht on ilmselgelt kättesaamatu, olenemata strateegiast ja jõupingutustest, paneb see tõenäoliselt meelt heitma, sest inimene arvab: „See on ju võimatu, miks üldse proovida?“ Hea siht on hirmutav, sest see on tõeline väljakutse, kuid keskendunud strateegia ja raske tööga siiski saavutatav. Isegi kui koolil ei õnnestu sihti saavutada, tähendab ainuüksi asjaolu, et kõrget sihti asuti püüdma, tõenäoliselt seda, et kool jõuab sihile lähedale ja saavutab enam, kui ta ilma sihita oleks suutnud (Locke & Latham, 1990).

Asjakohasus

Siht peab olema töötajate ja õpilaste jaoks asjakohane. See peab keskenduma prioriteetsele probleemile, mis mõjutab paljusid õpilasi, et motiveerida töötajaid sihti saavutama. Eesmärgi saavutamise eeldusena peavad töötajad tundma, et nad on sellele pühendunud, sest edu nõuab paratamatult keskendunud tööd.

Ajaline piiritletus

Kui sihi saavutamise kuupäeva pole paika pandud, kaotab see oma selgepiirilisuse. Ähvardav tähtaeg soosib tegutsemist ja tungi sihi nimel rohkem tööd teha. Koolid seavad sageli iga-aastase sihi, mis tähendab, et selle saavutamise ajavahemik venib pikaks. Pakilisuse rõhutamiseks peavad koolid sihti pidevalt päevakorral hoidma ja kasutama selle suunas liikumisel kiireid tulemusi andvaid meetmeid, et töötajad ja õpilased oleksid endiselt kaasatud ja pühendunud.

Mõõdetava sihi seadmine

Sihtide seadmiseks on kolm peamist viisi. Esimene, umbkaudne viis on kõige tavalisem, teise puhul kasutatakse teiste seatud võrdlusalust ning kolmanda puhul võetakse aluseks konkreetsed õpilased.

Umbkaudne viis

Seda eelistavad paljud koolid. Nad seavad umbropsu mingi arvilise sihi, näiteks „Sihitigem 20% paremaid tulemusi“, mis on praktikas sage- li väga tõhus, kui vastab tingimusele, et on realistlik ja samas nõudlik.

Võrdlusalus

Selle meetodi puhul kasutatakse sihi seadmiseks teiste sarnaste kooli- de tulemusi või väliselt seatud sihti, näiteks riiklikku eesmärki. Näiteks võiks kooli siht olla sarnaste koolidega võrdsete tulemuste saavutami- ne, piirkonna või riigi keskmiste tulemuste ületamine, kui neist jäädak- se oluliselt allapoole, või riikliku eesmärgi saavutamine.

Konkreetsed õpilased

Selle meetodi puhul kasutatakse konkreetset võrdlusalust ja tuvastatak- se kõik õpilased, kes selleni ei jõua. See tähendab, et protsentuaalse eesmärgi seadmise asemel määrab kool õpilaste arvu, mida soovitakse saavutada. Näiteks kui 240 õpilast 300st jõuavad rahuldavalt edasi, on 60 õpilast kehvemas seisus. Saavutatav ja samas nõudlik siht võib olla, et 60st praegu kehvade tulemustega õpilasest 40 jõuaks selle võrdlus- aluseni; valida võib ka mõne muu arvu, mis oleks nõudlik ja samas saavutatav. Seega oleks siht, et 300 õpilasest 280 jõuaks edasijõudmi- se võrdlustasemeni. Kool võib jõuda järelaluseni, et selle põhjal, mida õpilastest teatakse, oleks 40 õpilast 60st mõistlik siht. Näiteks võivad mõnel õpilasel olla erivajadused, mis tähendab, et edasijõudmistase ei oleks siis realistlik, või ehk saabus mõni õpilane äsja mõnest teisest riigist ja on alles keelt omandamas. Tuleb siiski silmas pidada, et kui- gi siht peaks olema realistlik, peaks see olema ka nõudlik. Kool teaks kehvade tulemustega õpilasi nimepidi, koostaks kõigi 60 õpilase kohta isikliku tegevuskava ja jälgiks nende arengut individuaalselt. See on näide *sihtõpilase* meetodi kasutamisest kooliarenduses. Järgnevalt too- me välja kaks juhtumiuuringut, ühe algkoolist ja teise gümnaasiumist, et illustreerida eesmärkide ja sihtide seadmise kohta tehtud märkusi.

Eesmärkide seadmine Bonnardi algkooli näitel

Bonnardi algkool on linnapiirkonna segakool, kus õpib umbes 450 õpilast. See teenindab keskmisel kuni heal sotsiaalmajanduslikul järjel kogukonda, kus on suur sisserändajate osakaal. Kolmandiku õpilaste jaoks on inglise keel teine keel.

Andmekogumi kitsendamine

Nagu enamik algkooli, on ka Bonnardi algkool jälginud oma iga-aastaseid tulemusi lugemises, kirjakeeles ja matemaatikas. Koolil on andmeid ka teiste ainete kohta, kuid nende kohta puuduvad standardhindamiste tulemused. Kuna mittestandardsete hindamiste andmed on vähem usaldusväärsed ning kirja- ja arvutusoskust peetakse algkoolide peamisteks õppevaldkondadeks, seadsid direktor ja juhtkond need ainevaldkonnad prioriteetideks ning jälgisid ja analüüsisid neid igal aastal.

Olulise piirava teguri tuvastamine

Kui uus direktor Bonnardi algkoolis tööd alustas, vaatas ta esmalt üle viimase kolme aasta olulised andmed. Oluliseks loeme andmeid, mis näitavad õpilaste protsenti, kelle edasijõudmine on iga-aastaste tulemusandmete põhjal ootuspärane. Siinkohal me sellesse põhjalikumalt ei süvene. Bonnardi algkooli direktori analüüsitud viimase kolme aasta andmed on esitatud tabelis 4.8. Andmed näitasid, et kirjakeele tulemused olid teiste põhiainetega võrreldes suhteliselt kehvad. Matemaatika-tulemused paranesid aja jooksul pidevalt ja lugemisoskus püsis stabiilselt kõrgel tasemel.

Tabel 4.8. Bonnardi algkooli põhitulemuste ülevaade aastate lõikes

Õppevaldkond	Standardile vastavate õpilaste protsent		
	3 aastat tagasi	2 aastat tagasi	Möödunud aastal
Lugemine	81%	85%	86%
Kirjakeel	76%	76%	76%
Matemaatika	77%	80%	84%

Olulise probleemi selge sõnastamine

Selle põhjal jäeldas uus direktor, et esmaseks lahendamist vajavaks probleemiks on kirjakeele tulemused. Kui ta neid seisukohti õpetajatega jagas, polnud need vaimustuses. Nad olid juba mitu aastat „kirjakeelt teinud“, ilma et tulemused oleksid märgatavalt paranenud. Õpetajad omistasid selle edusammude puudumise uussisserändajate pidevale voolule, kuna nende inglise keele tase ja seetõttu ka inglise kirjakeele oskus oli kehv, mis mõjutas üldisi tulemusi.

Direktor kaalus töötajate tagasisidet, kuid oli samas teadlik, et tema eelmises, sarnase sotsiaalmajandusliku taustaga koolis olid kirjakeele tulemused märgatavalt paremad kui selles koolis. Ta analüüsis naaber-koolide andmeid, et näha, kas nende tulemused sarnanesid tema uue kooli tulemustega. Järgmisel töötajate koosolekul tutvustas direktor andmeid, kus kooli peamisi kirjakeeletulemusi võrreldi sarnase naaber-kooli omadega. Sellest ilmnis suur erinevus. Bonnardi algkooli tulemused olid 14% kehvemad. Mõnede töötajate sõnul mõjus see esitus neile „äratusena“ ja töötajad nõustusid, et kooli tulemused ei olnud nii head, kui võiksid olla. Sellegipoolest olid töötajad endiselt tõrksad, väites, et tegelik prioriteetne probleem koolis on õpilaste käitumine. Käitumisprobleemidega õpilased häirisid tunnitööd oluliselt. Direktor mõistis, et õpilaste käitumise küsimusega ei saa oodata, kui õppetöös soovitakse edusamme teha. See küsimus kurnas personali ja häiris kõigi õpilaste õppimisvõimalusi. Koolil ei olnud esialgu kindlaid andmeid probleemi ulatuse ja olemuse kohta, nii et need tuli koguda.

Olulise eesmärgi selge sõnastamine

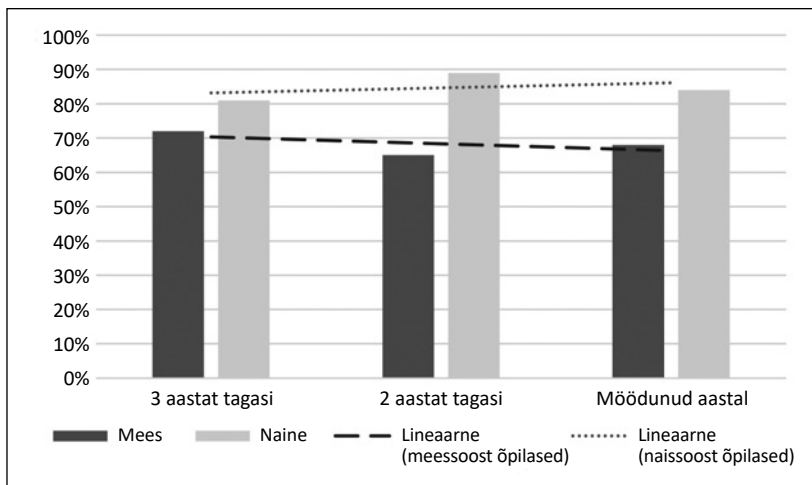
Direktor teadis, et ta peab häiretega tegelema esmajärjekorras, kuna korratu keskkond takistab tõhusat õpetamist ja õppimist ning kurnab töötajaid. Siiski tundis ta ka pakilist vajadust tegeleda prioriteetse õppetöö probleemiga. Seetõttu pakkus ta pärast töötajatega arutamist välja kaks olulist eesmärki: „parandada käitumist klassiruumis“ ja „parandada kirjakeelt“.

Andmete eristamine

Direktor eristas kirjakeele andmed rahvuse ja soo järgi. Seda selleks, et valgustada probleemi olemust ja seega ka selle eesmärgi olemust, millele kool pidi keskenduma. Etniliste rühmade lõikes tulemused oluliselt ei erinenud, kuid kui direktor võrdles mees- ja naissoost õpilaste kirjakeeleandmeid, ilmnes märkimisväärne erinevus (vt tabelit 4.9). Direktor teisendas tabeli 4.9 andmed graafikuks (vt joonist 4.4), et töötajad näeksid mees- ja naissoost õpilaste tulemuste erinevust ilma vajaduseta arve võrrelda. Lisaks tõid graafikul olevad tendentsijooned esile, et poiste tulemused halvenesid, samas kui tüdrukute tulemused paranesid. Seega oli lõhe suurenemas.

Tabel 4.9. Bonnardi algkooli andmed aastate lõikes, eristatud soo järgi

Sugu	Standardile vastavate õpilaste protsent		
	3 aastat tagasi	2 aastat tagasi	Möödunud aastal
Mees	72%	65%	68%
Naine	81%	89%	84%



Joonis 4.4. Bonnardi algkooli andmed aastate lõikes, eristatud soo järgi

Graafikute koostamise tähtsust selles etapis ei saa ülehinnata. Graafikud, eriti tulpdigrammid, on kooliarenduses asendamatu abivahend. Need aitavad meil probleemi „näha“ selgemalt, kui tabelit vaadates, ja aitavad seeläbi suurendada töötajate pühendumust selle lahendamisele.

Kuna koolil puudusid käitumisprobleemide kohta andmed, tuli koguda lähteandmed selle kohta, millised probleemid esinesid, millal need esinesid, millised olid nende tõenäolised vallandajad ja millised õpilased problemaatiliselt käitusid. Kui koolil olid lähteandmed olemas, said koolijuhid probleemist paremini aru. Seega palusid nad esialgu õpetajatel nelja nädala jooksul koguda andmeid väga häiriva käitumise kohta (kes, millal, milline käitumine, võimalikud vallandajad).

Eesmärgi täpsustamine

Kirjakeele andmete analüüsi põhjal täpsustas kool oma eesmärgi „parandada kirjakeelt“ järgmiselt: „parandada kirjakeelt, eriti poiste puhul“. Arvestades, et häiriva käitumise peatamine klassiruumis oli õpitulemuste parandamisel võtmetähtsusega, täpsustati häiriva käitumise vähendamise eesmärgi järgmiselt: „vähendada häirivat käitumist klassiruumis“. Muude teemade või aegade, millega seoses häiriv käitumine esineda võis, otsustati tegeleda edaspidi. Seega täpsustati eesmärgi, et need kajastaksid konkreetsemalt, kelle puhul ja millal probleemne sooritus või käitumine ilmnes.

Sihhi seadmine

Viimaste tulemuste põhjal olid 76% Bonnardi algkooli õpilaste kirjakeele tulemused rahuldavad. Samas oli ühe sarnase õpilaskonnaga naaberkooli vastav tulemus 90%. Selle põhjal seadis Bonnardi algkool sihiks saavutada tulemus 90% kõigist õpilastest, pöörates tähelepanu poiste ja tüdrukute tulemuste võrdsusele. Töötajad pidasid seda sihti väga nõudlikuks, kuid kuna see põhines sarnase kooli tulemustel, tunnistati see saavutatavaks, kuigi võib-olla mitte ühe aasta jooksul.

Seoses eesmärgiga „vähendada häirivat käitumist klassiruumis“ kasutas kool kogutud lähteandmeid, et seada konkreetne arvuline eesmärk häiriva käitumise juhtumite arvu vähendamiseks. Kooli ühe kuu

andmete põhjal leidis nädalas aset keskmiselt 23 suuremat käitumise vahejuhtumit. Kool seadis esialgse sihi vähendada seda arvu 10 vahejuhtumini nädalas. Kool võttis appi ka psühholoogi, kes nõustaks ja töötaks välja strateegiad häirete vähendamiseks.

Õppetunde Bonnardi algkoolist

Bonnardi algkool määratles uue direktori ametiaja esimesel aastal kaks eesmärki. Meie soovitus on piirduda maksimaalselt kahe õpilaskeskse eesmärgiga. Õpetamist takistavaid tõseid käitumishäireid ei saa eirata. Probleemiga tuleb tegeleda, sest distsiplineeritud keskkonna puudumisel ei ole ka muu arendustöö tõenäoliselt edukas (Robinson, 2011). Lisaks tuvastas direktor kirjakeele kehvade tulemuste mustrit. Ta tundis, et ka seda probleemi ei saa eirata, ja pöördus õpetajate poole. Kuigi õpetajad ei olnud kirjakeele eesmärgist esialgu vaimustuses, aitas seatud topelteesmärk luua mõningast usaldust, kuna õpetajad märkasid häirete kiiret vähenemist. Lisaks järgiti käitumise parandamisel samasugust arendustsükli protsessi nagu kirjakeele parandamisegi puhul, mis suurendas õpetajate usku arendustsükli meetodisse.

Kool keskendus kahe aasta jooksul kirjakeele eesmärgile, et kaotada tulemuste lõhe soo järgi ja saavutada soovitud lõppsiht 90%. Ka käitumiseesmärki järgiti kaks aastat. Selle aja jooksul kasvasid kooli ootused käitumisele. Väiksemaid häireid jälgiti ja käsitleti samamoodi nagu alguses suuremaid häireid ning ulatust laiendati klassiruumist mänguväljakuni. Koolis valitseb nüüd rahulik ja distsiplineeritud õhustik ning uus prioriteetne eesmärk on õpilaste matemaatikatumuste parandamine. Sellegipoolest pingutab kool endiselt kõvasti, et säilitada kirjakeele tulemuste tase ja vältida õpitulemuste soolise lõhe naasmist.

Eesmärkide seadmine Monet' kolledži näitel

Monet' kolledž on umbes 600 õpilasega segaklassidega gümnaasium, mis teenindab kehvemal sotsiaalmajanduslikul järjel kogukonda Uus-Meremaa väikeses provintsilinnas. Umbes 50% õpilastest on maoorid, 30% Euroopa päritolu ning ülejäänud on eri etnilistest rühmadest.

Andmekogumi kitsendamine

Riiklikud haridusasutused esitavad koolidele iga õppeaasta alguses ülevaatliku aruande eelmise aasta kvalifikatsioonitulemuste kohta. See aruanne võimaldab igal koolil võrrelda oma praeguseid tulemusi oma ja sarnaste koolide varasemate tulemustega. Seega sisuliselt kitsendab riik koolide andmekogumi, koostades aruande, milles need tegurid esile tuuakse.

Enamik Uus-Meremaa gümnaasiume keskendub esmalt kvalifikatsioonitulemuste olulisematele muustritele, nagu on näidatud tabelis 4.10, mis tutvustab kooli tulemusi kirja- ja arvutusoskuse alal ning Monet' kolledži 1.–3. kvalifikatsioonitaseme andmeid kolme aasta jooksul enne arendustsükli meetodi rakendamist.

Tabel 4.10. Monet' kolledži peamised tulemused aastate lõikes väljendatuna kvalifikatsiooni omandanud õpilaste protsendis

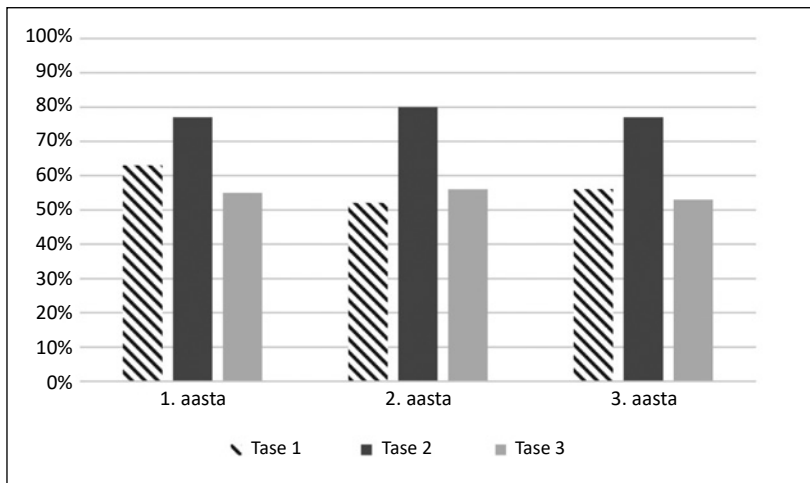
Ainevaldkond/ kvalifikatsioonitase	1. aasta	2. aasta	3. aasta
Kirjaoskus	76	74	78
Arvutusoskus	81	76	81
Tase 1	63	52	56
Tase 2	77	80	77
Tase 3	55	56	53

Olulise piirava teguri tuvastamine

Nagu on näha tabelist 4.10 ja jooniselt 4.5, püsisid Monet' kolledži tulemused enne esimeste arendustsüklite rakendamist kolme aasta vältel suhteliselt stabiilsed. Nagu õppejuht ütles: „Selliseid tulemusi me alati saime, nii et see oli kõik, mida arvasime end saavutada suutvat.“

Riiklik siht oli varem olnud, et 85% 18-aastastest lõpetaks gümnaasiumi 2. taseme kvalifikatsiooniga; nii lähtuti ka koolides tavaliselt sellest sihist. Seega keskendus Monet' kolledž 1.–3. aastani 2. taseme tulemuste parandamisele, kuid tulemused jäid siiski suures osas samaks.

Kui kolledž analüüsis oma andmeid arendustsükli meetodi abil, et esmalt probleemi olemust mõista, joonistus välja kaks tegurit. Esiteks



Joonis 4.5. Monet' kolledži peamised kvalifikatsioonitulemused aastate lõikes

läbis ainult umbes 50–60% õpilastest 1. taseme, mis tähendab, et pärast 1. taset lahkusid paljud õpilased koolist. Teiseks näitas kirja- ja arvutusoskuse tulemuste andmeanalüüs, et peaaegu veerand 1. tasemel õppinud õpilastest ei omandanud kirjaoskuse ainepunkte ja umbes 20% ei läbinud arvutusoskust, mis tähendab, et nad ei suutnud omandada 1. taseme ega ühtegi muud kvalifikatsiooni. Seega olid olulised piiravad tegurid kirjaoskus ja arvutusoskus.

Olulise probleemi selge sõnastamine

Seetõttu sõnastas kool arendustsükli meetodi katsetamise esimesel aastal (4. aasta) oma olulise probleemina „kirja- ja arvutusoskuse kehvad tulemused“. Tunnistati, et see oli koolis esialgne piirav tegur. Paljud õpilased ei omandanud nõutavaid kirjaoskuse (mis hõlmab lugemis- ja kirjutamisoskust) ja arvutusoskuse ainepunkte. Seetõttu ei suudetud saavutada 1. taseme kvalifikatsiooni, rääkimata sihikule võetud 2. tasemest.

Olulise eesmärgi selge sõnastamine

Seetõttu oli eesmärk suurendada nende õpilaste arvu, kes omandavad vajalikud kirja- ja arvutusoskuse ainepunktid. Kool seadis sihiks, et 100% õpilastest saavutaks kirja- ja arvutusoskuse sihttaseme. Kuigi see oli ambitsioonikas, arvestades, et varasemad kirja- ja arvutusoskuse näitajad olid vastavalt umbes 78% ja umbes 87%, näitasid sarnaste koolide tulemused selgelt, et määr üle 90% oli saavutatav. Direktor pani kooli aulasse üles hiiglasliku graafiku, et jälgida aasta jooksul sihi suunas edenemist. Sellise graafiku kasutamine on positiivne motivatsiooni-strateegia, mis aitab nii töötajatel kui ka õpilastel sihti pidevalt teadvustada. Arvutusoskuse eesmärgi poole oli lihtsam püüelda, sest oli selge, et selle eest vastutas matemaatikaosakond. Kirjaoskus seevastu ei ole gümnaasiumis ühe kindla osakonna pärusmaa. Nii võttis juhtkond selle oma eriülesandeks.

Andmete eristamine

Juhid peaksid hoolikalt jälgima nende etniliste rühmade andmeid, kel- lele süsteem tavaliselt piisavalt tähelepanu ei pööra. Monet' kolledži andmed näitasid, et maoori õpilased ei jõudnud edasi samas tempos kui Euroopa päritolu õpilased. See oli selge lahendamist vajav probleem, nagu on näidatud tabelis 4.11 esitatud andmetes, mis kajastavad kooli 2. taseme andmeid aastate lõikes eristatuna kahe peamise etnilise rühma järgi.

Tabel 4.11. Monet' kolledži 2. taseme tulemused aastate lõikes etniliste rühmade kaupa

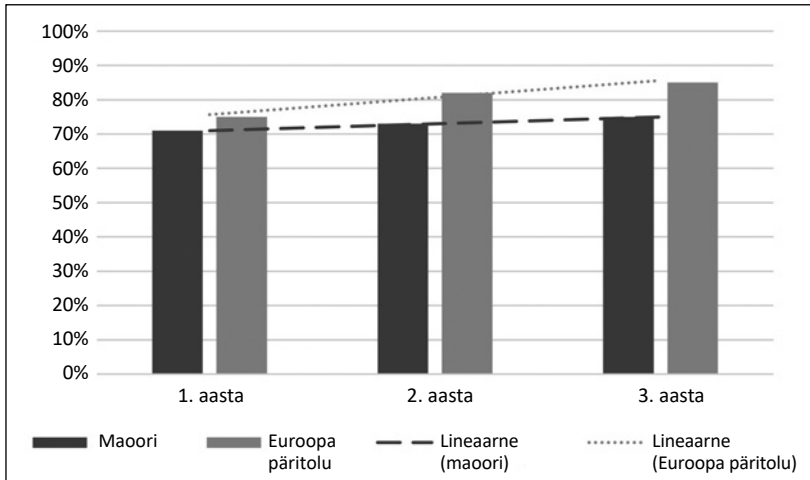
2. taseme tulemused	1. aasta*	2. aasta*	3. aasta*
Maoori	71%	73%	75%
Euroopa	75%	82%	85%

* Aastad tähistavad järjestikuseid aastaid, mitte klasse.

Nende andmete graafiline kujutamine muudab aga erinevused palju selgemaks: nagu jooniselt 4.6 näha, kasvas erinevus aja jooksul.

Eesmärgi täpsustamine / sihi seadmine

Olles teadlik sellest etnilisest erinevusest tulemustes, otsustas kool maori õpilastele mitte keskenduda.



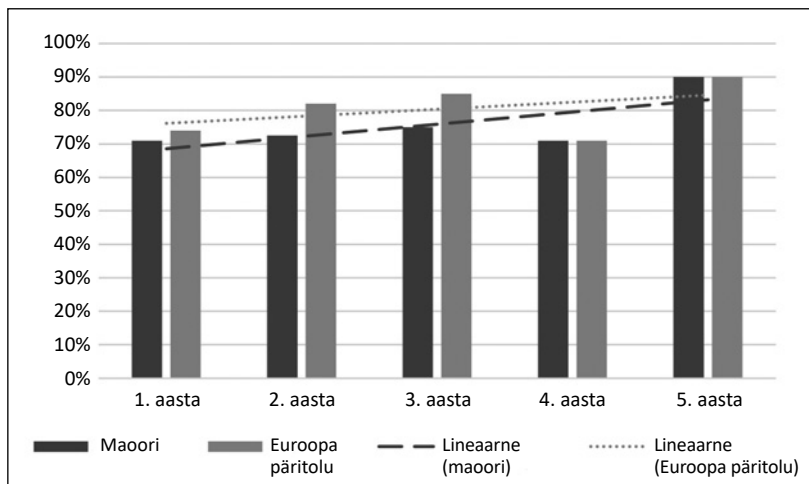
Joonis 4.6. Monet' kolledži 2. taseme tulemused aastate lõikes etniliste rühmade kaupa

Eesmärgi täpsustati, tuvastades nimepidi kõik õpilased, kes ei olnud saavutanud kirja- või arvutusoskuse standardit, ning seejärel pandi paika plaan iga õpilase abistamiseks. Seega lähtus see kool sihi seadmisel konkreetsetest õpilastest.

Õppetunde Monet' kolledžist

Konkreetsete õpilaste tuvastamine aitas koolil parandada arvutusoskuse tulemusi esimesel aastal 81%-lt 92%-le ja kirjaoskuse tulemusi 78%-lt 89%-le. Kooli üldised 1. taseme tulemused paranesid 15% ning maori õpilaste tulemused paranesid 20%, mis suurendas tulemuste võrdsust. Kuigi kooli 1. taseme tulemused paranesid selle esimese aasta pingutuse tõttu, halvenesid tol aastal kooli 2. taseme tulemused (4. aasta joonisel 4.7), kuna sellele ei keskendutud. Seda tuleb sageli ette. Kui kool keskendub ühele sihile, võivad tulemused teises valdkonnas esial-

gu veidi halveneda. Kuid järgmiseks aastaks (5. aasta joonisel 4.7), kui oli lahendatud 1. taseme väljakutse, keskendudes edukalt kirja- ja arvutusoskusele ning luues uusi süsteeme nende tulemuste hoidmiseks, paranesid ka 2. taseme tulemused, kuna kool kohaldas arendustüklite kasutamise teisel aastal oma arendusmeetodeid ka 2. tasemele.



Joonis 4.7. Monet' kolledži 2. taseme tulemused viie aasta lõikes etniliste rühmade kaupa

See juhtumiuuring toob esile ühe kõigi koolide jaoks olulise tahu. Esialgse arendustüklite eesmärgid peaksid keskenduma kooli peamisele piiravale tegurile, mis on enamiku õpilaste jaoks esimene suurem takistus edasijõudmises. Monet' kolledži puhul tähendas see esmalt kirja- ja arvutusoskusega tegelemist, et parandada 1. taseme tulemusi. Kui need olid paranenud, suunati aasta hiljem tähelepanu 2. taseme parandamisele ning aasta pärast seda 3. taseme parandamisele.

Kooli tulemused paranesid aasta-aastalt. Kuuendaks aastaks ehk arendustüklite meetodi rakendamise kolmandaks aastaks oli umbes 93% kooli õpilastest saavutanud kirjaoskuse ja 99% arvutusoskuse. Need tulemused olid võrreldavate koolide tulemustest paremad ja mõjutasid laiemalt kõiki koolist väljumise kvalifikatsiooni andmeid. Varasemalt 50–60% juurde jäänud 1. taseme tulemused paranesid 84%-le ning kooli püsima jäänud õpilaste arv kasvas. Samuti paranesid 2. ja 3. taseme tulemused. See lugu näitab, et tasub olla kannatlik ning keskenduda ühele heale eesmärgile ja sihile korraga.

Peamised ideed

- Uurige varasemaid õpitulemusi käsitlevaid andmeid, et teha kindlaks lahendamist vajav prioriteetne probleem.
- Väljendage õpitulemusi käsitlevaid andmeid graafiliselt, et mustreid paremini analüüsida.
- Eristage andmed soo ja rahvuse või huvirühmade kaupa, et analüüsida tulemuste võrdsust aja jooksul.
- Selgitage ja tutvustage probleemi ja eesmärki lihtsas keeles, nt nii: „Meie lugemisoskuse tase on riigi keskmisest palju madalam, nii et meie eesmärk on *parandada lugemisoskust*.“
- Põhjendage eesmärki töötajatele, näitlikustades probleemi ühe või kahe selge graafikuga.
- Seadke siht, mis on potentsiaalselt saavutatav, kuid väga nõudlik.
- Ärge püüelge korraga rohkem kui ühe või kahe õpilaskeskse põhi-eesmärgi poole.

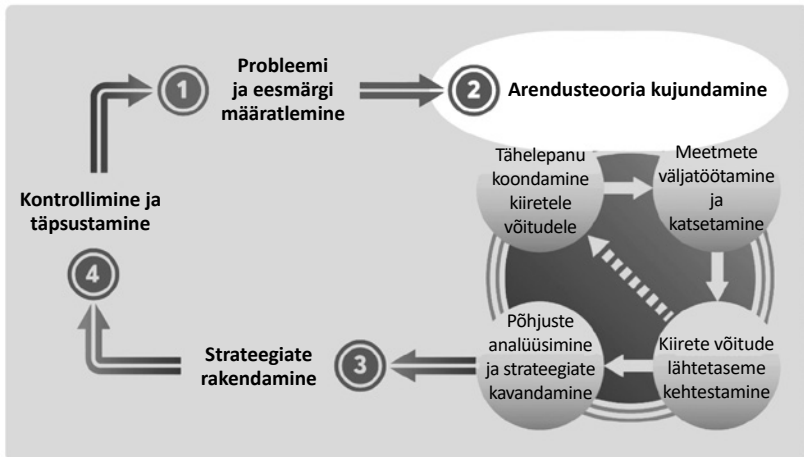
Kasutatud kirjandus

- Bendikson, L., Broadwith, M., Zhu, T. ja Meyer, F. (2020). Goal pursuit practices in high schools: Hitting the target? *Journal of Educational Administration*, 58(6), 713–728.
- Chenoweth, K. (2007). *It's being done: Academic success in unexpected schools*. Harvard Education Press.
- Claxton, G. (2018). Deep rivers of learning. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 45–48.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximising impact on learning*. Routledge.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Education Administration Quarterly*, 44, 635–674.

VIIES PEATÜKK

Arendusteooria kujundamine

Selles peatükis anname ülevaate arendusteooria väljatöötamise protsessist. Seejärel kirjeldame iga üksikut sammu järgmistes peatükkides. Nagu all olev diagramm illustreerib, näeme arendusteooria väljakujundamist mitmeastmelise protsessina: keskendumine kiiretele võitudele, meetmete väljatöötamine ja katsetamine, kiirete võitude lähtealuse määramine, probleemi põhjuste analüüsimine ja nende põhjustega tegelemiseks sobivate strateegiate väljaselgitamine.



Joonis 5.1. Kooliarenduse tsükkel: arendusteooria kujundamine

Selle protsessi tulemusena langetatakse otsuseid nii pedagoogiliste kui ka töökorralduslike muudatuste kohta. Muudatused kavandatakse teatud aja peale ja muudatuste tõhusust testitakse, et näha, kas need tõepoolest parandasid olukorda. Ühe tsükli raames õpitut täiendatakse järgmise tsükli käigus. Tavaliselt täiustatakse arendusstrateegiaid igas järgnevas tsükli, kuni kiirete võitude andmed näitavad, et õpilünk on tõhusalt kõrvaldatud. Sel viisil arendatakse iga tsükliga edasi teooriat, kuidas nii pedagoogiliste kui ka töökorralduslike muutuste kaudu tulemusi parandada.

Kuigi võiks arvata, et arendusteooria väljatöötamise kesksed sammud on põhjuste analüüsimine ja strateegiate väljatöötamine, näeme praktikas, et koolid saavad hoo sisse sellest, kui kitsendada eesmärgi mõnele esialgsele kiirele võidule, mis toob eesmärgi lähemale, ning kui arendada ja katsetada nende kiirete võitude meetmeid. Sellel kahesuunalisel lähenemisel on kaks põhjust. Esiteks jätavad koolid sageli vahele probleemi lahendamiseks õppetöös kiirete võitude väljatöötamise sammu; seega tagab selle sammu esikohale seadmine, et seda ei jäeta tähelepanuta. Teiseks sunnib kiirete võitude ja vastavate meetmete väljatöötamine koole testima mõne oma varajase teooria paikapidavust ja probleemi põhjuseid avaramalt vaatlema. Näiteks kui kool määratles probleemi halva tekstimõistmise ja soovib probleemi lahendamiseks kiiret võitu, tuleks pöörduda oma andmete poole ja analüüsida, millised oskused või teadmised on puudu ja takistavad seega õpilaste edasijõudmist. See võib viia arusaamiseni, et teksti mõistmist takistab kehv sõnavara, aga ka konkreetsete strateegiate, näiteks oletuste ja järelduste tegemise mittevaldamine. Kui kool on need erinevad kiired võidud välja selgitanud, saab neid teooriaid testida, keskendudes mõnele lühiajalisele praktilisele mõõdupuule, näiteks õpilaste järeldusoskusele. Sellest meetme esialgselt mõne õpilase peal testimisest õpib kool palju oma teooria selle osa paikapidavuse kohta, kuid see paneb mõtlema ka töökorralduslikele puudujääkidele, mis võimaldasid sellel lõhel tekkida. Võib-olla on kooli juhtkond eeldanud, et õpetajad teavad, kuidas tekstimõistmist õpetada, ning seetõttu pole jagatud piisavalt juhiseid ega teavitatud ootustest selle kohta, mida ja millal on vaja täpselt õpetada.

Seega asub koolimeeskond esimeste kiirete võitude väljatöötamise ja katsetamisega oma arendusteooriat välja töötama tõenduspõhiselt, jättes kõrvale kiires korras toimuvad hajusad ajurünnakud.

Miks peaks välja töötama formaalse arendusteooria?

Meil kõigil on oma isiklikud teooriad selle kohta, miks me mingeid tulemusi saame. Nende teooriate formaalne kontrollimine tagab, et kool ei haaraks automaatselt mõne lemmiklahenduse järele, mida tõendid ei toeta. Kahjuks viitavad mõned tõendid sellele, et juhid ei ole nii analüütilised, kui tahaksime arvata. Näiteks näitas üheksa kogenu haridusjuhi põhjalik uuring (Mintrop & Zumpe, 2019), et juhid kipuvad määratlema probleeme vastusena eelnevalt kindlaksmääratud lahendusele, selle asemel et tugineda oma määratluses rangele analüüsile. Kuigi juhtidele õpetati samal ajal üht probleemide lahendamise meetodikat, keskendus enamik neist mõnele varasematel kogemustel põhinevale meelilahendusele, näiteks mõne ametialase arengu programmi (nt kultuuritundlik õpetamine) või praktika (nt õpetamisingkäigud) rakendamisele. Valides, millele kooliarenduse raames probleeme lahendades keskenduda, lähtusid nad suuresti oma kaua-aegsetest meelisteemadest või mõne strateegiaga seonduvatest uskumustest, mitte probleemi analüüsist, mis põhineks andmetel õpilaste ja nende edasijõudmise kohta.

Formaalse teooria väljatöötamine aitab ka tagada, et kool kesken-duks saavutatud edu hoidmisele, mitte üksnes lühiajalistele hüvedele, mis võivad muutuste tuultes kaotsi minna. Arendusteadus rajaneb mitmel aluspõhimõttel, millest üks on, et iga süsteem on ideaalses vastavuses saadavate tulemustega. Seega kui koolis saadakse mitterahuldavaid tulemusi, siis mitte sellepärast, et õpetajad ei tee oma tööd või et õpilased on saamatud, vaid pigem sellepärast, et süsteemi ülesehitus ei võimalda paremaid tulemusi saada. Asi on juhtimises.

Arendusteooria väljatöötamine eeldab, et uuritaks kõiki süsteemi elemente, mis toidavad mitterahuldavat *status quo*'d. Nende hulka kuuluvad ootused, dokumentatsioon, ressursside hankimine, õpetajate teadmised ning muidugi juhtimis- ja organisatsioonipraktikad. Areng ei põhine üksnes pedagoogilistel parandustel. Kuigi kokkulepitud kiirete pedagoogiliste võitude poole püüdlemine võib teooria arendamisele hoo sisse anda, on vaja laiemaid muudatusi, et uuendused kooli tavapäraste toimingutega sidusalt lõimida.

Kuidas teooriat kujundada?

Kõige tõhusamad praktikad tuvastatakse muudatusi tehes ja nende mõju kontrollides. Arendustsüklid loovad teadmisi praktikate kohandamise teel korduvate tsüklikena, kuni eri õpilasarühmade tulemused saavutavad soovitud taseme. Teooria ei ole piisav, kui see annab tulemusi üksnes osa õpilaste puhul. Tulemuste võrdsuse edendamine on arendusteaduse peamisi eesmärgi ja selleni jõutakse tsükkel tsükli järel õppides. „Arenduse kontekstis tähendab muutus ennustust – muudatuse tegemisega kaasneb olukorra paranemine...“ (Langley *et al.*, 2009, lk 81).

Arendustsükli meetodika kujutab endast nii deduktiivset kui ka induktiivset lähenemist arutluskäigule. Muudatuste kavandamine ja elluviimine on deduktiivne lähenemine. See on ennustus või teooria selle kohta, mis juhtub, kui tehakse teatud muudatus. Seejärel kogutakse idee katsetamisel andmeid ja tehakse tähelepanekuid idee mõju kohta, võrreldes teooria ennustatud mõjuga. See on andmepõhine induktiivne arutus, mis leiab aset *kontrollimise ja täpsustamise* etapis: „Mis juhtus? Kuidas tuleks teooriat või praktikat muuta?“ Nendele küsimustele vastamiseks on vaja andmeid nii protsessi kui ka tulemuse kohta. Näiteks kirjakeele parandamisel tuleb selle raames ühe võimalusena välja töötada viis, kuidas hinnata tekstilõigu vastavust teatud kriteeriumidele (tulemusmõõdikud), ning viis, kuidas hinnata, kui sageli ja kui hästi õpetajad kokkulepitud pedagoogilist strateegiat rakendasid (protsessi mõõdikud). Protsessi mõõdik ei tähenda alati kõigi õpetajate ajamahukat jälgimist; selle asemel võidakse kasutada õpetajate endi hinnanguid või tähelepanekuid õpetajate valimi kohta. Seega on iga tsükkel teadmiste arendamise protsess, mis põhineb teooriatel (deduktiivne) ja nende testimisel kiirete võitude andmetega (induktiivne). Kui õpitu põimitakse tavapraktikasse, on selle protsessi tulemuseks pidevalt arenev süsteem.

Kui teadvustame arendustsükli teaduslikke ja tööstuslikke juuri, on lihtsam mõista, et tsükkel toimib, kuna see tugineb toimingute tuvastamisele ja muutmisele töövoos eesmärgiga saada parem „toode“. Meie puhul tähendab see seda, kuidas kool juhib õpetamist ja õppimist, et õpilased saaksid paremaid tulemusi. Sellist tavatoimingute ja struktuuride parandamisele tuginemist sageli alahinnatakse haridusalases kirjanduses strateegiaid käsitledes. Mõned arendustsükli järgima asudes keskenduvad juhid sageli ametialase arengu kaudu ainult õpetamise konkreetsete aspektide kohandamisele, pöörates vähe tähelepanu nende süsteemide parandamisele, millel õpetamise viisid püsivad. Mõned väidavad lausa,

et *kollektiivse uurimise* (termin, mida mõnikord arendustsüklite rakendamise kohta kasutatakse) keskmes on õpetajate õppimise edendamine (nt Donohoo & Velasco, 2016). Meie ei ole sellega nõus. Meie arvates on arendustsüklite eesmärk parandada õpilaste tulemusi; täiskasvanuõpe on kõrvalsaadus, mis võimaldab tulemusi parandada. Seda ilmestab hästi tervishoiu näide, kus tervisetulemusi ei parandata mitte kirurgiliste teadmiste ja protseduuride täiustamisega, vaid kirurgilise meeskonna hoiaku parandamisega, et patsiendi kaitsmisel jäädaks truuks mõningatele üldistele aluspraktikatele. Seega peab iga arendusteooria keskenduma mitte ainult vajalikele pedagoogilistele muudatustele, vaid ka organisatsioonilistele muudatustele, mis on vajalikud tõhusate pedagoogiliste muudatuste toetamiseks ja säilitamiseks.

Seega, nagu ka esimese peatüki tervisenäites, tuleb elujõulise teooria väljatöötamiseks kaasata süsteemist mõjutatud inimeste arvamus. Õpetajate ja õpilaste häält tuleb kuulda võtta. Toome ühe näite elust õpetajate kuuldavõtmise kohta: ühe kooli juhtkond oli mures kooli kirjakeele tulemuste pärast ning oletas, et kehvad tulemused olid vähemalt osaliselt tingitud selgesõnalise õpetamise puudumisest. Kuid kui õpetajate arvamust küsiti, tõid nad ühe peamise probleemina esile, et õpilased, kes olid kirjakeeles nõrgimad, jäid ka lugemisega hätta, ning need õpilased eemaldati tunnist lugemise individuaaltöök (lugemise järeleaitamine) samadel hommikustel sessioonidel, kui toimus kirjakeele õpetamine. Teisisõnu oli juhid arutlenud probleemi pedagoogilise põhjuse üle, samas kui õpetajad arutlesid töökorralduse ja juhtimisega seotud põhjuste üle.

Õpetajate teooriat testiti mõningate tunniplaanimuudatustega, nii et lugemise järeleaitamine ja kirjakeele õpetamine ei kattuks. Õpetajate teooria osutus õigeks. Õpilaste tulemused paranesid kiiremini, kui nad said kasu kahekordsest annusest kirjaoskuse õpetamisest, selle asemel et üks sessioon ohverdada.

Ükski koolitulemuste probleem ei ole tingitud ainult ühest põhjusest. Põhjuseid on alati mitu, mistõttu tuleb kaasata kõigi peamiste sidusrühmade vaatenurgad, et mõista, kuidas süsteem eri osapoolte silmis toimib, ja töötada välja tõhus arendusteooria. „Süsteem on üks-teisest sõltuv üksuste, inimeste või protsesside rühm, mis töötab koos ühise eesmärgi nimel.“ (Langley *et al.*, 2009, lk 77) Koolid, nagu ka teised töökohad, koosnevad arvukatest süsteemidest, mis hõlmavad eri meeskondi, osakonnastruktuure ja ressursse. Õpetajad juhivad oma töös eri juhtimistasanditest ja süsteemidest, mida juhid loovad.

Juhtide roll on optimeerida tulemusi, kuid nende edu sõltub sellest, kui hästi suudavad nad oma õpetajate meeskondi ühiste eesmärkide nimel koordineeritult tööle panna. Selleks peavad juhid mõistma, kuidas praegused süsteemid või tavad õpetajaid mõjutavad.

Ka õpilased osalevad selles protsessis. Kui täiskasvanutel on õpilaste kohta teooriaid, peavad nad neid õpilaste peal testima. Liiga sageli kujundavad täiskasvanud teooriaid probleemide põhjuste kohta ilma neid kontrollimata. Ka vanemad saavad teooriate kujundamisel abiks olla. Ühes üldiselt väga heade tulemustega koolis, mis oli hädas kehva- de tulemustega õpilaste tuumikrühmaga, pöörduti vanemate poole, et need jagaksid oma seisukohti, kuidas kool saaks nende lapsi paremini aidata. Tänu sellisele lähenemisele tundsid vanemad, et neid austatakse ja väärtustatakse, ning nad tajusid, et õpetajad hoolivad nende lastest. Tänu seejärel nende vanemate ja õpetajate vahel tekkinud suhetele tundsid kool ja vanemad lõpuks, et nad olid jõudnud individuaalse, koostööl põhineva lähenemisviisini, kus kokkulepitud praktikad õpilaste toetamisel üksteist vastastikku tugevdasid.

See lugu rõhutab laialdase „meeskonna kaasamise“ väärtust arendusteooria väljatöötamisel. Sidusrühmade kaasamine on eriti oluline põhjuse-tagajärje seose tõhusaks analüüsiks ning see aitab suurendada pühendumust ja usku inimeste pädevusse probleeme lahendada. Arendustükkel tugineb süsteemis töötavate inimeste teadmistele – õpetajad, õpilased ja lapsevanemad osalevad kõik praeguses süsteemis ja on seega võimalike paranduste puhul teabeallikaks.

Välisekspertide panus ja juurdepääs teadusuuringutele võivad arendusteooriate väljatöötamisel samuti olulist rolli mängida. Koolid võivad põhjuse-tagajärje seose analüüsi toetamiseks kaasata teadlasi või konkreetsete valdkondade eksperte. On ka olukordi, kus kool võib olla kindel probleemi põhjustes, kuid mitte võimalikes strateegiates selle lahendamiseks. Siin võivad abiks olla ekspertide nõuanded või teadusuuringud. Näiteks oli ühel koolil kindlaid tõendeid selle kohta, et õpilastel oli raskusi tekstist järelduste tegemisega, kuid kool ei olnud kindel, kuidas seda lünka suures ja komplekses gümnaasiumis kõige paremini täita. Sooviti lähenemist, mida iga osakond saaks hõlpsasti kasutada ja mis põhineks teadusuuringutel. Juhtkond ja keskastme juhid vaatasid läbi teaduskirjanduse ja leidsid mõningase üksmeele ühe lähenemisviisi kasutamise eeliste osas, mida nad otsustasid katsetada. Õppetooli juhid testisid välja töötatud strateegiat ja mõõtmisvahendit kõigepealt oma klasside peal, enne kui tutvustasid seda oma õpetajate

meeskondadele. Nad kasutasid oma kogemusi ja tulemusi, et propageerida lähenemisviisi, mis oli nende kogemuse põhjal tõhus ja mida oli lihtne rakendada. Need õppetooli juhid olid ära teinud esmase raske töö, uurides, katsetades ja testides lähenemist oma klasside peal. Tänu sellele võitsid nad oma töötajate usalduse, kui kool laiendas lähenemist kõigile klassidele.

Samuti võivad koolid uurida, kuidas teised koolid on sama probleemi lahendanud. Üks näide on gümnaasium, kus olid üsna valdavad kultuurilised probleemid, mis tõid kaasa madalad ootused õpilastele ja suhteliselt kehvad tulemused.

Juhtkond hakkas välja töötama oma arendusteooriat, tuginedes juhtide, õpilaste ja õpetajate kaasamisele probleemi olemuse ja võimalike lahenduste sõnastamisel, kuid pöördus lõpuks kooli poole, kes oli aja jooksul lahendanud sarnased kultuurilised ja edasijõudmise probleemid, et saada nõu nende probleemide lahendamise strateegia kohta.

Kokkuvõtteks võib öelda, et koolil peavad olema kaalukad põhjused strateegiate kujundamiseks, mis tema arvates tegelevad probleemi eri põhjustega. Need strateegiad võivad põhineda ekspertide nõuannetel, kooli enda uurimistööl tõhusaks osutunud praktikate kohta või teiste sarnases olukorras olijate kogemustel (Lai *et al.*, 2010).

Milline on hea arendusteooria?

Head teooriat iseloomustavad kokkuvõtlikult kolm põhitegurit: arutluskäigu adekvaatus, teooria tõhusus ja selle ühildumine kooli teiste süsteemidega (Lai *et al.*, 2010). Need omadused muudavad uued õppimistavad ning pedagoogiliste ja töökorralduslike tavade muutused tõenäoliselt püsivaks. See nähtub Gauguini algkooli lähenemisest, mida on kirjeldatud teises peatükis. Kool edendas oma eesmärki visalt kolm aastat, kuni juhid tundsid, et õpetajad olid asunud protsessi vedama. Nad märkisid, et õpetajad jätkaksid uut moodi tööd isegi siis, kui juhtkond vahetuks.

Esiteks peaks arendusteooria põhinema kontrollitavatel faktidel, mitte oletustel. Enne lahenduste kasutuselevõttu tuleb kontrollida nii põhjuste kui ka lahenduste aluseks oleva mõtteviisi paikapidavust. Sägeli pole selleks vaja muud, kui rääkida probleemide põhjustest õpetajate, õpilaste või vanematega või uurida parimate võimalike lahenduste kohta teadusuuringutest või välisekspertidelt.

Teiseks hinnatakse teooria tõhusust selle järgi, kas see töötab või mitte. Kas kooli tulemusandmete põhjal on tulemused lõpuks paranenud? Teooria tõelist tõhusust näitab just see. Kui aga kiired võidud on hästi valitud ja nende tulemused näitavad jõudsat paranemist, võiks kool olla kindel, et lõplikud tulemusandmed kinnitavad seda edasiminekut. Kui tulemusandmed, mida tavaliselt kogutakse õppeaasta lõpus, ei näita loodetud paranemist, oli kas teooria või selle rakendamine vigane. Kuigi see tundub enesestmõistetav, oleme siiski näinud koole, kus on aastaid mõnest teooriast kinni hoitud hoolimata sellest, et tulemused pole paranenud. Need koolid kipuvad väitma, et „head asjad võtavad aega“ ja tulemuste nägemiseks võib kuluda veel aasta või paar. Samal ajal kasvab ebaõnnestuvate õpilaste hulk pidevalt. Just seda probleemi peaks saama arendustsüklite tõhusa kasutamise abil vältida, sest kiired võidud panevad strateegia tõhususe kohe proovile, ning kui lisaks on olemas ka protsessi mõõdik, mis tagab, et õpetajad kokkulepitud strateegiat ka rakendavad, peaksid tulemused olema positiivsed.

Kolmandaks peaksid rakendatavad süsteemid ja tavad looma koolis suuremat sidusust. Näiteks on iga uue arendusteooria suuremaid riske see, et õpetajate töökoormus kasvab, mis tekitab rahulolematust, mitte ei motiveeri. Kui praktikad on silmanähtavalt tõhusad, olemata sealjuures õpetajatele pealesurutud, toetavad nad hea meelega muutusi, mis ilmselgelt parandavad õpilaste edasijõudmist. Kui need muutunud praktikad koolisüsteemidesse lõimida, muutub parim tava üldiseks tavaks. See ongi eesmärk – pidevalt arenev kool.

Peamised ideed

- Probleemi analüüsimisel on oluline olla avatud ja mitte toetuda lemmikpõhjustele ja meelislahendustele.
- Formaalse arendusteooria väljatöötamine aitab vältida meelislahenduste järele haaramist.
- Arendustsüklid loovad teadmisi teoretiseerimise (deduktiivne arutus) ja kiirete võitude andmete kontrollimise (induktiivne arutus) kordustsüklite kaudu.
- Põhjuste analüüsi saab toetada ekspertide kaasamisega tavade analüüsimisel või õpilaste, õpetajate ja vanemate arvamuse küsimisega.

- Põhjustele suunatud strateegiaid saab välja töötada ekspertide nõuannete, uuringute ja teiste sama probleemiga edukalt tegelenud koolide kogemuste põhjal.

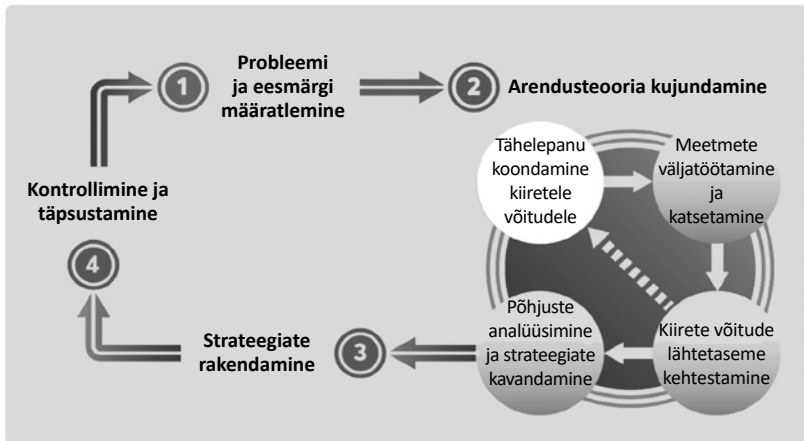
Kasutatud kirjandus

- Donohoo, J. & Velasco, M. (2016). *The transformative power of collaborative inquiry: Realizing change in schools and classrooms*. Corwin.
- Lai, M., Timperley, H. & McNaughton, S. (2010). Theories for improvement and sustainability. In H. Timperley & J. Parr (toim-d), *Weaving evidence, inquiry and standards to build better schools* (lk 53–70). NZCER Press.
- Langley, G. J., Moen, R. D., Nolan, K. M., Nolan, T. W., Clifford, N. L., ja Provost, L. P. (2009). *The improvement guide: A practical approach to enhancing organizational performance* (2. vln). Jossey-Bass.
- Mintrop, R., ja Zumpe, E. (2019). Solving real-life problems of practice and education leaders' school improvement mind-set. *American Journal of Education*, 125, 295–344.

KUUES PEATÜKK

Tähelepanu koondamine kiiretele võitudele

See peatükk keskendub kiiretele võitudele õpitulemustes. Kiireid võite nimetatakse mitut moodi, sealhulgas *juhtnäitajateks*, *väikesteks võitudeks*, *vahetulemusteks* ja *ajakohasteks andmeteks*. Kõik terminid viitavad nende tulemuste olemusele. Selle peatüki alguses selgitatakse kiirete võitude olemust. Toome välja kaks peamist meetodit kiirete võitude saavutamisel: *sihtõpilaste* meetod ja *ühiste vajaduste* meetod. Need kaks meetodit on esindatud teises ja kolmandas peatükis toodud Gaugini algkooli ja O’Keeffe’i kolledži juhtumiuuringutes. Kirjeldame, kuidas kiired võidud õpilasi ja töötajaid motiveerivad, ning selgitame, kuidas neid ära tunda.



Joonis 6.1. Kooliarenduse tsüklil: tähelepanu koondamine kiiretele võitudele

Mis on kiired võidud?

Tehniline termin kiirete võitude kohta on „juhtnäitajad“, kuna need annavad varajase hoiatuse selle kohta, kas kasutatav strateegia töötab või mitte. Kiirete võitude kohta annavad kinnitust *tulemusnäitajad*, st andmed, mida koolid koguvad tavaliselt ainult üks kord aastas, nagu standardsete testide andmed. Näiteks gümnaasiumis võib põhiülesannete või hinnatavate tööde (juhtnäitajad) edukas sooritamine viidata sellele, et õpilased on võimelised läbima ka õppeaasta lõpueksami (tulemusnäitaja). Seega saab kiirete võitude abil prognoosida tulevast edu. Või siis teise võimalusena – mis pole sugugi vähem tähtis – võib kool nende põhjal õigel ajal aru saada, et strateegia ei toimi. „Idee seisneb selles, et kontrollitakse kiiresti, ebaõnnestutakse kiiresti ja varakult, õpitakse ning saadakse paremaks“ (Bryk *et al.*, 2015, lk 29). Kui koolimeeskond kiirete võitude andmete põhjal häid tulemusi ei näe, võivad õpetajad järeldada, et nende rakendatav strateegia ei ole edukas ka pikas perspektiivis. Seega tagavad kiirete võitude andmed õigeaegse tagasiside ja annavad võimaluse lähenemisi viisi muuta. „Kui puudub niisugustest andmetest tulenev pidev tagasiside, on lihtne uskuda oma tegevuse tõhususse isegi siis, kui õigustus sellele on ebakindel või olematu“ (Bryk *et al.*, 2015, lk 15).

Õpilaskeskne kiire võit viitab kontseptsioonile või oskusele, mille õpilased peavad omandama. Kiired võidud võivad viidata ka õpetamispraktikas või juhtimises ja organisatsiooni tavades tehtud muudatustele. Näiteks võib meeskond põhjusliku analüüsi käigus tuvastada mitu tähta tulevat ülesannet või muutmist vajavat organisatsiooni tava. Selliste ülesannete täitmist võib samuti pidada kiireteks võitudeks, kuna nende tegemata jätmine takistab õpetajate tulevast edu ja sellega saab süsteemselt tegeleda. Üheks näiteks võiks olla toimiva põhjendatud ja selge kava koostamine erialaseks enesetäiendamiseks. Teine näide oleks ametjuhendite muutmine, et keskastme juhtidele seatud uusi ootusi kinnistada. Veel üks näide oleks artefakti loomine, et jäädvustada kooli õpitu selle kohta, kuidas konkreetset teemat paremini õpetada.

Need kiired võidud on edule kaasa aitavad tegurid, millele juhtkond saab linnukese taha teha ja mis võivad esineda samal ajal kui õpetajate katsetatavad pedagoogilised strateegiad, mille eesmärk on saavutada kiireid võite õpitulemustes, või nendega järjestikku, nii et pedagoogiline ja organisatsiooniline pool on fookuses kordamööda. Selles raamatus viitame kiiretest võitudest rääkides tavaliselt siiski õpe-

tajate rakendatavatele pedagoogilistele kiiretele võitudele, mida mõeldakse nii protsessi- kui ka tulemusandmete abil.

Tuleb märkida, et töö kiirete võitude nimel toimub tavapärase õppetöö kõrval ja tegelikult saabki sellest meetodist endast tavapärase õppetöö. Õpilaskesksete kiirete võitude korral lepivad kõik meeskonda kuuluvad õpetajad kokku kiire võidu strateegias, mis võib olla näiteks otsus õpetada teemat 10 minutit päevas õpilaste rühmale, kelle puhul soovitakse kiiret võitu saavutada. Siis järgivad kõik õpetajad seda strateegiat kokkulepitud viisil. Kiire võidu jõud tuleneb selle mõjust märkimisväärsele hulgale õpilastele ja tulemuse tähtsusest, millele see keskendub.

Kiired võidud on kooskõlas kooli pikaajalise eesmärgiga ja kujutavad endast väikest sammu selle eesmärgi suunas. Kiire võit on „mõõduka tähtsusega konkreetne täielik rakendatud tulemus“ (Weick, 1984, lk 43). Kiired võidud ei ole pelgalt juhuslikult valitud „kiire saak“, st tegemist vajavad asjad, mis võivad kiiresti tekitada mulje, nagu oleks toimunud areng. Need ei ole õpiväljundid, mille õpilased on niikuinii peaaegu omandanud. Kiired võidud on juba iseenesest väärtuslik tulemus ja kui need kogunevad, aitavad need lõpuks kaasa kooli pikaajalise eesmärgi saavutamisele.

Kaks peamist meetodit kiirete võitude saavutamisel

Kiirete võitude saavutamisel kasutavad koolid tavaliselt kahte meetodit: *sihtõpilaste* meetodit või nn *ühiste vajaduste* meetodit. Sihtõpilaste meetodit nimetatakse mõnikord ka *prioriteetsete õpilaste* meetodiks. Meetod seisneb selles, et kõigepealt keskenduvad õpetajad väikese õpilasrühma õppe kiirendamisele, kuid seejärel rakendavad seda õpet laiemale õpilasrühmale, keda nad jälgivad harvemini või mitte nii põhjalikult. Tavaliselt on sihtõpilasteks õpilased, kelle tase õppeaines või klassiruumis ei ole eakohane, kuid kes on võimelised selle taseme saavutama. Sageli keskenduvad õpetajad samale sihtrühmale mitu tsüklit. On võimalik, et terve aasta või kauemgi. Nad jäävad sihtõpilasteks seni, kuni nad on saavutanud eakohase taseme ja näidanud, et nad on võimelised jätkama vajalike edusammude tegemist ilma intensiivsemat õpet saamata. Selle lähenemisviisi üheks näiteks on teises peatükis kirjeldatud Gauguini algkooli meetod.

Õpilaste sihtrühmi saab luua mitut moodi. Näiteks määravad koolid mõnikord kindlaks kolmest kuni kuuest õpilasest koosneva valimi,

kes jäävad umbes kolmele eri saavutustasemele (*eakohasele tasemele* ning sellest *kõrgemale* või *madalamale*). Eri saavutustasemega õpilaste seiramisel saadav teave annab õpetajatele tagasisidet selle kohta, mis kelle jaoks eri tingimustes töötab, tuletades meelde, et väga võimekaid õpilasi tuleb samamoodi proovile panna nagu teisi. Seda, mida õpetajad oma mõõtmisvahendit ja pedagoogilist strateegiat sihtrühma peal katsetades õpivad, rakendatakse hiljem kõigi õpilaste puhul.

Enamasti moodustavad koolid umbes kuuest õpilasest koosnevad rühmad, kus saavutustase on eakohasest madalam. Siiski ei tohiks need olla suurte õpiraskustega õpilased, kuna neil on tavaliselt oma õppeprogrammid ja tugi. Niisuguste õpilaste valimine sihtrühma, kellel on oodatust madalam saavutustase, kuid potentsiaali saada paremaid tulemusi, soodustab suuremate õpivajadustega õpilaste intensiivsemat õpetamist, kuid annab siiski teavet selle kohta, kui hästi töötab strateegia edusammude kiirendamisel kõigi õpilaste puhul.

Sihitõpilaste meetodi eeliseks on, et see võimaldab väga pühendunult õpilaste sihtrühma õpetada ja nende kiireid võite jälgida, millest õpetajad õpivad ning mille järgi nad oma õppemeetodit kohandavad. Kui uus õpetamispraktika selle rühma puhul töötab, siis tõenäoliselt töötab see ka laiema õpilasarühma puhul. Siiski on oht, et õpetajad ei rakenda õpitud laiema klassi suhtes. Seetõttu on oluline õpetajate tähelepanu sellele juhtida. Sihtrühm on sisuliselt labor, kus nad teooriaid katsetavad, et viimaste tõhusust parandada. Kui nad näevad mõju sihtrühma tulemuslikkusele, rakendavad nad edukat õpetamispraktikat kogu klassi tasandil.

Kiirete võitude jälgimise alternatiiv on *ühiste vajaduste* meetod, mille puhul koolid jälgivad kiirete võitude näitajate abil kõikide õpilaste saavutusi. Kui eel- ja järelandmeid on lihtne koguda, ei ole see keeruline ega aeganõudev. Selle meetodi eelis on, et õpetajatel on iga õpilase kohta üksikasjalikud andmed, mille põhjal saab teha otsuseid klassi *ühiste vajaduste* kohta. Seejärel saab põhjalikumalt õpetamist ja juhendamist vajavate õpilaste arvu igas järgnevas arendustsükklis vähendada. Näiteks võib kool avastada, et paljud õpilased ei suuda järjepidevalt tekstist teavet leida ega sellest järeldusi teha. Lisaks pärsib nende järelduste tegemise võimet piiratud sõnavara. Need parandamist vajavad valdkonnad võivadki olla selle kooli esimesed kolm kiiret võitu. Kolmas parandamist vajav valdkond tuleks aga jagada väiksemateks ja paremini hallatavateks kiireteks võitudeks, näiteks lastes õpetajatel valida spetsiifilise sõnavara, mis on seotud teemaga, mida parajasti õpetatakse, või teemaga, millele nad soovivad, et õpilased oma kirjutises keskenduksid.

Õpetajad võivad otsustada, et tegelevad nende kiirete võitudega ükshaaval või kui tulemused on omavahel tihedalt seotud, siis võivad nad püüelda kahe või kolme kiire võidu poole korraga. Iga arendustsükli lõpus tuvastavad õpetajad õpilased, kes ei ole veel kiire võidu keskmises olevat oskust omandanud, ning uurivad, kuidas neid edaspidi toetada ja aidata neil see järgmises tsükli selgeks saada. Seega võivad õpetajad alguses valida õpilasarühmaks kogu klassi või õpilased, kelle näivad need oskused olevat puudulikud, kuid pärast iga tsükli koonduvad õpetajate intensiivne tähelepanu järjest väiksemale rühmale, kuni kõik või peaaegu kõik õpilased on kiirete võitudena määratletud oskused omandanud.

Erinevus selle meetodi ja sihtõpilaste meetodi vahel on, et iga kiire võidu puhul selgub andmetest erinev sihtõpilaste rühm. *Ühiste vajaduste* meetodi keskmises on soovitatavad õpitulemused ja sihtmärgiks valitud õpilasarühmad. Selle meetodi näiteks on kolmandas peatükis esitatud O'Keefe'i kolledži juhtumiuuring. Kool valis sihtrühmaks kõik õpilased, et saavutada igas õppeaines soovitud tulemusi.

Kuidas mõjutavad kiired võidud eesmärgi saavutamist?

Kui enamik sihtrühma kuuluvaid õpilasi on esimese kiire võidu saavutanud, saab õpetajate meeskond liikuda järgmise juurde. Kumulatiivselt aitavad need kiired võidud õpilastel oma lõppeesmärgi saavutada. Siis kiired võidud kogunevad. Töötajad ja õpilased leiavad, et nähtavad tulemused on nii lühemas kui ka pikemas perspektiivis rahuldust pakkuvad. Edusammude kogunemine suurendab nende kollektiivset tõhusust. Ent see, kuidas ühelt kiirelt võidult teisele liigutakse, ei ole tingimata korrapärane lineaarne protsess.

Väikesed võidud ei kombineeru korrapärasel lineaarsel järjestikusel kujul, kus iga samm on nähtav samm lähemale mõnele eelnevalt kindlaksmääratud eesmärgile. Tavalisem on olukord, kus väikesed võidud on hajutatud ja neid ühendab ainult see, et nad kõik liiguvad samas üldises suunas või eemalduvad mõnest kehvast seisundist. (Weick, 1984, lk 43)

Õpetajate rühm ei liigu uue kiire võidu juurde enne, kui peaaegu kõigil õpilastel on kontroll esimese üle. Kui andmed näitavad, et pal-

jud õpilased ei ole teemat ikka veel selgeks saanud, järgneb uus arendustsükkel, kuid selle käigus rakendatakse eesmärgiks võetud oskuste õpetamisel tõenäoliselt teistsuguseid strateegiaid ja keskendutakse peamiselt õpilasarühmale, kes pole veel kiiret võitu omandanud. Kui enamik õpilasi on esimese kiire võidu omandanud, otsustab õpetajate rühm liikuda järgmise juurde. Õpilased, kes ei olnud esimest kiiret võitu selgeks saanud, said jätkuvalt tähelepanu, kuni nad selle omandasid. See ei pruugi takistada õpetajat ja õpilast töötamast ka järgmise kiire võidu nimel.

Mõned koolid keskenduvad korraga kuni neljale kiirele võidule, kuid sageli on see tingitud sellest, et teemad kattuvad. Otsust selle kohta, kas sihtida kiireid võite ükshaaval või mitmekaupa, on parim teha tõendite põhjal. Kas esimene tsükkel näitab märgatavaid edusamme ühe kiire võidu või kõikide puhul? Kui nii, siis mida saab nende tõendite põhjal järeldada? Tulemuste nägemiseks soovitame ühte – või võib-olla kahte – kiiret võitu korraga. Selleks et neid punkte selgemini illustreerida, toome siinkohal välja omadused, tänu millele on kiirete võitude põhjal hea tulevast edu prognoosida.

Kiired võidud tegelevad piiravate teguritega

Piiravad tegurid on tuvastatud takistused edasises õppetöös; need on õpilaste jaoks komistuskivid. Kui need on omandatud, aitavad nad õppimis- või õpetamisprotsessis järgmistele sammudele kaasa, ning kui mitte, siis pärsivad nad edasist õppimist. Näiteks kui õpilane ei ole võimeline kirjutama toimivat lõiku, ei oska ta kirjutada ka toimivat pikemat teksti. Lõigu kirjutamiseks vajalikud teadmised ja oskused või nende puudumine mõjutavad õpilaste tulevasi õpitulemusi. Kiire võit peaks keskendumisele nende piiravate teguritega tegelemisele.

Kiired võidud mõjutavad märkimisväärset rühma õpilasi

Kui kiire võidu keskmes olev lünk teadmistes või oskustes puudutab vaid väheseid õpilasi, siis ei mõjuta selle edukas täitmine kooli üldisi tulemusi. Loomulikult tuleb õpilüngad täita, kuid kiire võit on süsteemne keskendumine, mis hõlmab mitut klassi. Seega on kiire võit seda pingutust ja keskendumist väärt üksnes siis, kui see mõjutab suurt hulka õpilasi.

Kiired võidud on paljudele klassidele ühised

See, et iga klass püüdleb omaenda kiirete võitude poole, ei aita koolil paremaks saada. Kiirete võitude jõud seisneb selles, et nad soodustavad sidusust ja kokkulepitud saavutusstandardite kasutamist. Nad saavad seda teha üksnes siis, kui kiired võidud on ühised mitmele klassile üle kooli. Eri õpetajate rühmadel – näiteks algkooli noorema, keskmise ja vanema astme meeskondadel – või gümnaasiumi eri osakondadel võivad olla erinevad kiired võidud, kuid selleks et nende tegevusel oleks mõju, peaks õpetajate rühm tegelema mõne ühise pikaajalise eesmärgiga.

Kiired võidud aitavad hästi prognoosida suurema eesmärgi saavutamist

On oluline, et kiired võidud aitaksid tõepoolest edu prognoosida, nagu näitavad tulemusandmed. Esimene aasta, mil kool kiirete võitude meetodit rakendab, on nende kiirete võitude toimivuse kontroll. Kui töötajad näevad kiirete võitudega edusamme ja võtavad meetmeid, et arengut säilitada, peaksid nad olema pikaajalises edus kindlad.

Kiired võidud on igapäevatoosse hõlpsasti põimitud

Kui kiired võidud loovad õpetajate jaoks lisaväärtust, suurendamata oluliselt nende töökoormust, on tõenäoline, et need õnnestuvad. Näiteks kui kiire võidu strateegia rakendamine toob kaasa vaid selle, et kõik õpetajad kasutavad õpetamisel teatava aja jooksul teatavat strateegiat, ei pruugi see mingit koormust lisada. Selle tõhusus tuleneb sellest, et iga õpetaja paneb järjepidevalt rõhku samadele lünkadele oskustes või teadmistes.

Kiireid võite on lihtne mõõta

Kui mõõtmisvahend on liiga koormav, siis selle asemel, et õpetajate töökorraldust täiustada, see hoopis suurendab nende töökoormust. Mõõtmine ei pea olema koormav. See võib hõlmata oskuse märkimist kontrollnimekirja või hindamislehele, kui täheldatakse selle ilmne-

mist, või oskuse ametlikku hindamist suuliselt või kirjalikus vormis. Ent kui arendustsüklite rakendamisest saab „viis, kuidas asju aetakse“, peab mõõtmine olema lahutamatu osa õpetajate igapäevatööst. Mõõtmise eesmärk on saada tagasisidet õpetamise tulemuslikkuse kohta, mitte linnukest kirja panna või rohkem tööd luua.

Kiired võidud on kiired!

Kiire võit peab olema õpitulemus, mida on võimalik kiiresti saavutada. Praktikas nõuab see sageli 3–5 nädalat algkoolides ja kuni umbes 10 nädalat gümnaasiumides, kus õpilastel on tavaliselt piiratud tunnid nädalas, et konkreetsetes õppeaines kiire võiduga tegeleda. Meyers ja Hitt (2018) loevad kiire võidu saavutamise ajaks 30 päeva, samas kui teised, näiteks Hattie (2015) ning Timperley ja kolleegid (2014), soovivad rusikareeglina alustada umbes 10 nädalaga ning seejärel aega vajadustest lähtuvalt kohandada. Siiski ei tohiks see olla pikem kui 10 nädalat, sest arendustsüklite idee aluseks on muudatuste vahetu kontrollimine. Üldiselt, mida lühem on ajavahemik, seda parem, sest tagasiside, mis näitab teatavat edasiminekut, mõjutab oluliselt eesmärgile pühendumist ja seega ka pingutust (Klein *et al.*, 1999). Ajavahemik on kohapõhine otsus, mis tuleb teha, lähtudes kiirete võitude suurusest ja ajahulgast, mis õpetajatel konkreetse õppeaine jaoks on. Oluline on see, et tsükli pikkus määratakse kindlaks enne tsükli alustamist, et kõik õpetajad teaksid, millal tuleb kiirete võitude andmed esitada, ja koondaksid andmed ühte kohta, et neid kogu kooli või klasside rühma tasandil analüüsida.

Kuidas kiired võidud toimivad?

Kiired võidud mängivad arendustsüklis olulist rolli. Ilma nendeta ei ole ka arendustsüklit, kuna puudub tagasisidemehhanism, mille kaudu saavad õpetajad ja õpilased teada, kui tulemuslikud nende arenduspüüdlused on. Tagasiside mõjub nii õpilastele kui ka õpetajatele motiveerivalt. Neljandas peatükis rääkisime, et eesmärgid peavad olema *selged* ja seadma *suuna*, et inimesed saaksid edusammude nimel *strateegiliselt pingutada*. Kui kiirete võitude andmetest nähtub regulaarselt edasimineku, motiveerib see rohkem pingutama, soodustab püsivust ja

innustab tulemuste parandamiseks strateegiaid looma. Nähtav areng õhutab edasist tegutsemist ja eesmärgile pühendumist. Ja see, et eesmärgile on aega ja ruumi keskenduda ning kiiret arengut näha, hoiab inimesed energilistena. Amabile ja Kramer (2011) viitavad sellele kui *progressi põhimõttele*.

Kõigest, mis võib tööpäeva jooksul emotsioone, motivatsiooni ja tajusid positiivselt mõjutada, on kõige olulisem edusammude tegemine tähendusrikas töös. Ja mida sagedamini inimesed seda progressitunnet kogevad, seda tõenäolisemalt on nad loominguiliselt produktiivsed ka pikas perspektiivis (lk 4).

Seega ergutavad ja vaimustavad kiired võidud inimesi ning annavad neile toetust, mis on vajalik, et jätkata eri tulemuste saamiseks eri asjade proovimist. Need muudavad arengu hallatavaks ja nähtavaks: „Väike võit vähendab olulisust („see on tühiasi“), vähendab nõudmisi („on vaja teha üksnes seda“) ja tõstab tajutavat oskuste taset („suudan teha vähemalt seda“)“ (Weick, 1984, lk 46).

Kiired võidud ei mõjuta mitte ainult pühendumust ja motivatsiooni, vaid ka nii õpetajate kui ka õpilaste kollektiivset tõhusust (Bandura, 1993). Õpetajate kollektiivse tõhususe järgi saab väga täpselt prognoosida häid õpitulemusi. Mõne arvates on õpetajate kollektiivne tõhusus „kõige olulisem õpitulemusi mõjutav tegur“ (Donohoo, 2017, lk ix). Ja enesetõhusust soodustab kõige paremini lühiajaline positiivne tagasiside oskuste valdamise kohta. Nii õpilased kui ka õpetajad näevad, et nad võivad olla edukad, ja seega on nad motiveeritud seda positiivset tagasisidet ka edaspidi saama. Üks kiire võit viib teiseni ja toob lõpuks kaasa õpitulemuste üldise paranemise ja õpetajate suurema rahulolu.

Kuidas määratakse kindlaks esimesed kiired võidud?

Esialgsete kiirete võitude kindlaksmääramiseks peab meeskond koguma konkreetsemaid andmeid eesmärgi fookuse kohta või analüüsima juba olemasolevaid andmeid, et vastata küsimusele: „Millised on selle õppeaine puhul peamised piiravad tegurid?“ Kui probleem alguses tuvastatakse, otsitakse piiravat tegurit baastasandil, kuid nüüd tehakse seda sügavamalt. Näiteks võib kool olla teadlik, et loetust arusaamine on peamine tegur, mis piirab kirjaoskuse parandamist. Nüüd peab

NAPLAN on iga-aastane riiklik hinnang ja seega ka tulemusandmete allikas. Joonisel 6.2 on kõik õpilaste kirjakeele testi andmed esitatud konkreetsete kontrollitud õpiväljundite kaupa ja neid saab hõlpsasti analüüsida, et näha, mis on kooli nõrgad kohad. Nendeks võivad olla näiteks võime luua ideid, võime kasutada veenmistehnikaid, lauseehituse kvaliteet või lõikude ja kirjavahemärkide kasutamine. Kool tõstis punasega esile kõik testitulemused, kus õpilased said 50% või vähem kõigist võimalikest punktidest. Sel viisil nägid nad veerge, kus domineeris punane, viidates sellele, et enamiku õpilaste oskused olid puudulikud. Selle klassi puhul on lauseehitus, sidusus, teksti ülesehitus ja veenmistehnikate kasutamine kõik valdavalt punased. Kui see muster joonistuks välja mitme klassi puhul, võiksid koolijuhid esialgu keskenduda *lauseehituse parandamisele* kui esimesele kiirele võidule, sest see on piirav tegur teiste tähelepanu nõudvate valdkondade arendamisel, näiteks *lõikude ja kirjavahemärkide parandamisel*. Siiski saaksid kõik need oskused olla potentsiaalsed kiired võidud, mille poole see kool võiks püüelda, kuigi soovitame neil keskenduda ühele – või kõige rohkem kahele – valdkonnale korraga.

Seega võiks kool nende andmete põhjal määrata kindlaks järgmised kiired võidud:

- KV1: lauseehituse parandamine;
- KV2: lõigu struktuuri parandamine;
- KV3: kirjavahemärkide parandamine;
- KV4: veenmistehnikate kasutamine.

Sel viisil saaks kool 4–6 kuu jooksul järk-järgult, kuid süsteemselt parandada kirjutamise kvaliteeti, keskendudes ühele kiirele võidule umbes 4–6 nädalat. Jällegi püüeldakse nende kiirete võitude poole tavapärase õppetöö kõrvalt. Kirjutamise eesmärk on suhtlus. Nende andmete põhjal kindlaks määratud kiired võidud on tehnilised oskused, mis toetavad kirjaliku suhtlemise võimet. Õpetajad võivad kulutada 15 minutit päevas nende otsesele õpetamisele ja rakendada mitmeid strateegiaid, et parandada õpilaste võimet ise oma oskuse arengut jälgida. Näiteks võivad nad määrata kindlaks edukriteeriumid või kasutada vastastikuse tagasiside mehhanismi. Õpetaja ei tohiks alatähtsustada kõrgema taseme kirjutamisoskust, mis on oluline, et väärtuslikku teavet veenval viisil edastada.

Tulemuse analüüs

Kui koolil ei ole veel joonisel 6.2 esitatud detailseid andmeid, võidakse uurida õpilaste töid, et teha kindlaks sagedased vead konkreetses õpilaste rühmas. Näiteks võiks suundumuste kindlakstegemiseks uurida kõikide õppeainete raames tehtud kirjalikke töid. Töödest saab tuvastada sagedasemad vead ja seada need tähtsuse järjekorda, alustades kõige elementaarsematest oskustest või oskustest, mis kõige tõenäolisemalt edasist arengut piiravad.

Aimduste kontrollimine

Esialgseid kiireid võite saab kindlaks teha ka ainekavast soovitud tulemusi kontrollides ja tegutsedes lähtuvalt aimdustest selle kohta, mis võivad potentsiaalselt olla piiravad tegurid. Selleks peavad juhid looma mõtlemisvahendi, mille abil koguda andmeid tulemuste kohta, mida nad kahtlustavad olevat probleemsed (vt seitsmes peatükk), ja seejärel kitsendama need mõne kiire võiduni.

Ühes koolis, kus seati esmatähtsaks eesmärgiks kirjakeele parandamine – eelkõige kirjavahemärkide ja grammatikaga seotud nõrkuste kõrvaldamine –, tuletas juhtkond oma kiire võidu ideed ainekavas sisalduvatest õpiväljunditest. Kui nad olid tuvastanud kõige probleemsemana näivad teemad, kontrollisid nad neid aimdusi õpilaste rühma peal, et näha, mis valmistas õpilastele iseseisva kirjutamise juures probleeme. Nende andmete põhjal määrasid nad kindlaks esialgsed kiired võidud:

- KV1: oskus rühmitada seotud ideid lõikudesse;
- KV2: oskus valida ideede sidumiseks liht-, liit- ja komplekslauseid, mängides rõhutamiseks, selguse tagamiseks või teatava mõju saavutamiseks aeg-ajalt lauseehitusega;
- KV3: oskus kasutada sidesõnu, nagu „olguigi et“ („olguigi et ennustati tormi, läks otsimis- ja sisenemississioon ikka edasi“).

Üks õpetaja kontrollis esialgu neid aimdusi oma klassis. Ta lasi õpilastel teha ühe kirjatöö ja hindas siis kolme kiire võidu puhul nende võimeid. Ta teadis, et tema õpilased suudavad ideid lõikudeks rühmitada, kuid nende teemade kontrollimine näitas talle, et kui ta õpilasi ei ärgitanud, siis nad seda ei teinud. Selle käitumise muutmine seati esimeseks

kiireks võiduks. Samuti selgus töödest, et ka ülejäänud kaks kiiret võitu olid saavutamata. Tuginedes võimalike kiirete võitude kontrollimisele õpilasvalimi peal ja mõõtevahendi väljatöötamisele, määrati kiire võiduna omandatav oskus kindlaks selle kooliastme mitme klassi puhul.

Kas kiired võidud on kogu koolis samad?

Kiired võidud peavad olema õpetajate rühmas samad, kuid harva on need samad kogu koolis. On mitmeid levinud meetodeid, mis näivad olevat tõhusad.

Esimene on, kui kogu koolil on üks eesmärk, näiteks loetust arusaamise parandamine, kuid kooli eri osad peavad püüdlema oma tasemele – või gümnaasiumi puhul oma osakonnale – vastavate kiirete võitude poole. Näiteks algkoolis erineksid eelkooli ja 1. klassi kiired võidud tõenäoliselt 2. ja 3. klassi omadest jne. Järgmine olukord on näide sellest, kuidas see toimiks.

Tabel 6.1. Näide võimalikest kiiretest võitudest algkoolis

Eesmärk: loetust arusaamise parandamine	
Kiire võit 1. ja 2. klassi puhul	Õpilase enesekontrollimise võime parandamine ja selle mõõtmine eneseparanduse määrade kaudu.
Kiire võit 3. ja 4. klassi puhul	Autori hääle üle mõtisklemise võime parandamine ning selle mõõtmine tsüklikeelse ja järgse ülesande abil.
Kiire võit 5. ja 6. klassi puhul	Peamise mõtte leidmise võime parandamine ja selle mõõtmine tsüklikeelse ja järgse ülesande abil.

Teine meetod on, et kogu koolis keskendutakse kiire võiduna ühele või kahele oskusele. See meetod on tavapärane algkoolis, kuid seda võib kasutada ka põhikoolis. Võidakse keskenduda sellistele omadustele nagu püsivus katsumustega tegelemisel või üldistele oskustele, mis aitavad kaasa headele tulemustele igas õppevaldkonnas, näiteks lugemis- või kirjutamisoskus. Hea näide viimati nimetatud kohta on gümnaasium, kus uuriti eksamitulemustega seotud probleeme ja jõuti järeldusele, et kuigi näiliselt olid tulemused head, ei olnud kool tegelikult loetust arusaamise taset tõstnud. Nimelt selgus väliseksperdi analüüsist, et toimunud oli negatiivne kasv või tulemuste halvenemine.

Seetõttu otsustati katsetada meetodit, millega püüti parandada arusaamisoskusi kogu vanuserühma ulatuses. Alustati kirjaoskuse tulemuste tsoonianalüüsiga ja leidude põhjal saadi peamiseid probleemseid valdkondi kitsendada. Need probleemsed valdkonnad olid õpilaste võime leida tekstist peamine mõte, teha järeldusi ja mõista sõnavara.

Kool otsustas määrata esimeseks kiireks võiduks peamise mõtte leidmise tekstist, sest järelduste tegemine on kõrgema taseme oskus, mille eelduseks on võime leida tekstist peamine mõte ja sõnavara tundmine. Sõnavara arendamine nõuab pikaajalist strateegiat, kuid õpilastele peamise mõtte leidmist on võimalik õpetada suhteliselt lühikese aja jooksul. Seega sai *peamise mõtte leidmine tekstist* nende esimeseks kiireks võiduks kogu koolis.

Samamoodi võivad aga gümnaasiumis kiirete võitudega seotud ülesanded osakondade lõikes ka erineda, olenevalt sellest, millise eesmärgi poole püüeldakse – näiteks võib olla eesmärgiks, et kõik õpilased *läbiksid kursuse* või saavutaksid teatava oskustaseme. Kolmandas peatükis kirjeldatud O’Keeffe’i kolledž töötas välja meetodi, mis seisnes selles, et osakondadel paluti igal semestril nimetada kõikide semestri jooksul õpetatavate kursuste puhul kaks või kolm peamist versteposti. Need peamised verstepostid – nende kiired võidud – pidid olema kursuste puhul kriitilise tähtsusega „kohustuslikud õppetükid“ või „kohustuslikud tegevused“. Need kanti elektroonilisse märkmikusse, kuhu õpetaja semestri lõpus iga õpilase kohta märkis, kas ta on versteposti saavutanud või mitte (lihtne jah/ei-otsus). Semestri lõpus said õpilased ja nende vanemad väljatrüki õpilaste verstepostidest igal kursusel. Väljatrükk nägi välja umbes nagu tabel 6.2.

Tabel 6.2. Näide versteposti või kiire võidu ülevaatest gümnaasiumis

Teema	Verstepost	Saavutatud (jah/ei)
Inglise keel – esimene semester	Täita lugemispäevik, mis sisaldab vähemalt kolme raamatut, sealhulgas ühte biograafiat.	Jah
Teadus – esimene semester	Kirjutada 800-sõnaline essee, mis selgitab fotosünteesi.	Jah
Liikumisõpetus – esimene semester	Demonstreerida õiget palliviset.	Jah
	Õpetada viskamist noorematele õpilastele.	Ei

Sel viisil usaldas kõrgem juhtkond kiirete võitude loomise õppetooli juhtidele ja kursusi üle vaatavatele õpetajatele. See sundis õpetajaid selgelt väljendama, mis on oluline. Gümnaasium võib ka koolipõhist ja osakonnapõhist meetodit kombineerida, pühendades näiteks kaks viienädalast tsükli ühisele eesmärgile, nagu kirjaoskusega seotud kiire võit. Seejärel võib kool ülejäänud aasta jooksul järgida versteposti meetodit, nagu tegi O'Keeffe'i kolledž. Selline kombineeritud meetod võib olla eriti kasulik gümnaasiumi nooremate klasside puhul. Vanemate klasside puhul, kus eksaminõuded kipuvad seadma teatavaid piire, on tõenäoliselt kõige tõhusam osakonnapõhine meetod.

Kõrgema juhtkonna roll on tagada, et kiirete võitude abil kooli eesmärgi saavutamisel kasutatakse ühtset meetodit. Tema ülesanne on jälgida kiirete võitude kvaliteeti ja olemust ning määrata kindlaks ajalised raamistikud ja süsteemid, mis tagavad kiirete võitude poole püüdlemise.

Peamised ideed

Häid kiireid võite iseloomustab järgmine:

- need saavutatakse tavaliselt *ühiste vajaduste* või *sihthõpilase* meetodi abil;
- need on juba iseenesest väärtuslik tulemus;
- nende keskmes on piirav tegur, mis mõjutab märkimisväärset arvu õpilasi;
- need aitavad hästi prognoosida pikaajalise eesmärgi saavutamist;
- need on midagi, mida on lihtne igapäevatoosse põimida;
- need on lihtsasti mõõdetavad;
- need saavutatakse lühikese aja jooksul, mis sageli jääb vahemikku umbes 3–6 nädalat algkooli puhul ja mitte rohkem kui 10 nädalat gümnaasiumi puhul;
- need ergutavad ja vaimustavad töötajaid, pannes neid eri tulemuste saavutamiseks proovima eri asju;
- need kuhjuvad, viies kooli lähemale oma pikemaajaliste strateegiliste ja iga-aastaste õpilaskesksete eesmärkide saavutamisele.

Kasutatud kirjandus

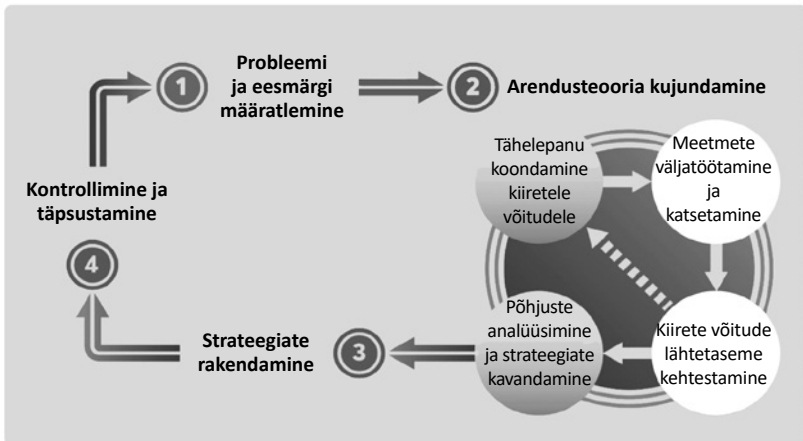
- Amabile, T., & Kramer, S. J. (2011). The power of small wins. *Harvard Business Review*, 89(5), 1–12.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., ja LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press. Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
- Hattie, J. (2015). *The politics of collaborative expertise*. Pearson.
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., & Alge, B. J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 885–896.
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2018). Planning for school turnaround in the United States: An analysis of the quality of principal-developed quick wins. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 362–382.
- Timperley, H., Kaser, L., ja Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry*. Centre for Strategic Education.
- Weick, K. E. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychological Association*, 39(1), 40–49.

SEITSMES PEATÜKK

Mõõdikute väljatöötamine ja lähtetaseme määramine

Järgmised sammud arendusteooria väljatöötamisel on kiirete võitude mõõdikute väljatöötamine ja katsetamine ning lähtetaseme väljaselgitamine.

Selles peatükis anname ülevaate vajalike mõõdikute kahest peamisest tüübist: õpitemuste ja protsessi mõõdikud. Lisaks arutleme selle üle, kas mõõdikute katsetamine on vajalik ja kuidas määrata lähtetaset. Tänu sellele katsetamisetapile on võimalik enne arendustrateegiategi rakendamist kiiret võitu, mõõdikut ja lühiajalist pedagoogilist strateegiat täiustada. Viimaseks arutame, kuidas kasutada andmete esitamiseks ja uurimiseks graafikuid.



Joonis 7.1. Kooliarenduse tsükkel: mõõdikute väljatöötamine ja katsetamine ning lähtetaseme määramine

Arendustsüklite mõju mõistmiseks ja sellele reageerimiseks on vaja vähemalt kahte liiki mõõdikuid: õpitulemuste mõõdikud ja protsessi mõõdikud. Õpitulemuste mõõdikud kajastavad õpilaste võimet saavutada kiireid võite. Protsessi mõõdikud näitavad, kui tulemuslikult kool ja õpetajad arendusstrateegiaid rakendavad. Peale selle võivad koolid tahta mõõta õpilaste või õpetajate hoiakuid, meelelaadi ja pädevusi. Kirjeldame neid mõõdikuid koos näidetega nende arendamise kohta.

Õpitulemuste mõõdikud

Tüüpilised kiirete võitude mõõdikud, mida õpilaste puhul kasutatakse, hõlmavad kontrollnimekirju, hindamislehti, vaatluseid, küsitlusi või enese-/vastastikuseid hindamisi.

Kontrollnimekirjad

Kontrollnimekirjad on üliolulised tagamaks, et ükski õpilane ei jääks kahe silma vahele ja kõiki arendustsüklisse kaasatud õpilasi jälgitakse hoolikalt. Kui kontrollnimekirjad on hästi koostatud, jääb neile tavaliselt püsiv roll õpilaste arengu jälgimisel. Kontrollnimekirja koostamiseks kasutavad koolid tavaliselt õppekava, et määrata kindlaks õpilaste õpiväljundid igas klassis. Õppekava hõlmab aga suurt hulka õpiväljundeid ja selle üks soovimatuid tagajärgi on, et õpetajatel on sageli raskesti kõigi loetletud väljundite õpetamisega. Seetõttu kipuvad õpetajad keskenduma „õppekava katmisele“ selle asemel et tagada olulisimate väljundite selgeks saamine. Kiirete võitude määratlemine aitab koolidel koondada õppekavades loetletud arvukad õpiväljundid kriitilise tähtsusega õppeetappideks, mille õpilased peavad edasijõudmiseks omandama. Paljud koolid koostavad kiirete võitude mõõtmiseks põhimõistete või oskuste kontrollnimekirju. Näiteks võidakse algkoolis kasutada esimese klassi õpilastele mõeldud matemaatika kontrollnimekirja, mis hõlmab värvide, kujundite ja ruumilist suhet väljendavate määrsonade tundmist ning võimet esemeid teatava arvuni loendada. Lugemise puhul võib esimese kuue kuu kontrollnimekirja sisaldada mõningaid lihtsamaid tekstides enamlevinud sõnu, tähestiku nimesid ja heliteadmisi.

Kui kõik õpetajad lepivad kokku, mis on konkreetsete klasside esmatähtsad oskused, ning kasutavad kontrollnimekirju ja tegelevad nendega regulaarselt, tagavad kontrollnimekirjad, et kokkulepitud prioriteete ei unustata. Nende kontrollnimekirjade andmete põhjal saab kindlaks teha tüüpilised „komistuskohad“, mille taha paljud õpilased takerduvad, ja õpetajate meeskond saab rakendada strateegiaid, et neid üheskoos lahendada.

Kontrollnimekirja kasutamisel on üks rusikareegel, et oskust ei tohiks omandatuks märkida enne, kui seda on mõne aja jooksul eri kontekstides mitu korda nähtud. Pädevuse demonstreerimine ühel korral ei tähenda, et see oleks omandatud. Sellele seisukohale on viidatud joonisel 7.2 näitena toodud matemaatika kontrollnimekirja vasakpoolses veerus. Näide illustreerib kontrollnimekirja tavapärasest lahendust, kus kõik õpilased sisestatakse vasakpoolsesse veergu ja kui käitumist on täheldatud vähemalt kolm korda ning õpetaja ja õpilane on kindlad, et oskus või teema on omandatud, lisatakse vastavasse veergu kuupäevad. Formaati tagab, et kõikide õpilasarühma õpilaste vajadusi on lihtne kindlaks teha (kiired võidud) ja neid saab juhendamise abil täita.

jaanuar 2021		GP1		GP2			
		1. aasta algus		1. aasta lõpp / 2. aasta algus			2. aasta lõpp
		Mae-6NA / MA1-6NA		MA1-6NA			
Arengufaaside kirjeldused Kontrollida vähemalt kolm korda	Ükshaaval kokkuloendamise	Hulkade võrdne jaotamine	Korrumine objektide rühmitamise teel	Jagamine rühmades jagamise teel (mitte 1 : 1)	2, 5 ja 10 kaupa objektide koguarvu kokkuloendamise	Korrumine sama arvuga osade kaupa	

Joonis 7.2. Kontrollnimekirja näide

Kui õpetajad kasutavad õpilasrühmas järjepidevalt kontrollnimekirja, tagab see, et kõik õpetajad õpetavad ja jälgivad kokkulepituid prioriteete. Aja jooksul muutub see tavapäraseks ja aitab tagada rangeid standardeid. Nagu ameeriklased armastavad öelda: „*What gets measured, gets done*“ („Mida mõõdetakse, see saab tehtud“). Tänu kontrollnimekirjade kasutamisele saab õpetaja hõlpsasti määratleda sihtõpilaste jaoks konkreetseid individuaalseid eesmärke või moodustada ühiste vajadustega õpilasrühmi. Kontrollnimekirjad tagavad selle, et õpilased ei jääks süsteemis esinevate lünkade tõttu kahe silma vahele, ja suunavad õpetajaid õigetele õpiväljunditele keskendumaks.

Hindamislehed

Hindamislehed on tüüpiline vahend kooliarenduses, mis aitab koolil paremini tagada, et tehtavad muudatused tooksid tõepoolest kaasa arengu. Hindamislehed mõõdavad muutusi õpilaste õpitulemuses, jäädvustades kirjelduse mitmesuguste sooritusstandardite kohta. Kui kontrollnimekirjadesse märgitakse ära üksnes see, et käitumine on omandatud või saavutatud, siis hindamislehed tagavad detailsemad tulemused. Hindamislehed võivad anda teavet järgmiste sammude kohta arengu tagamisel või näidata õpilase käitumise sagedust, sest kui käitumist järjepidevalt täheldatakse, viitab see selle omandamisele.

Kriteeriumipõhised hindamislehed annavad kirjeldavaid üksikasju õpilaste teadmiste süvenemise kohta ja seega ka arengu tagamiseks vajalike sammude kohta. Neid kasutatakse sagedamini gümnaasiumides, kus on vaja detailsemaid tulemusnäitajaid. Joonisel 7.3 kujutatud näite lugemist tuleb alustada iga veeru alt, kus on toodud kiire võidu tulemused. Kui lugeja liigub veerus ülespoole, saab ta näha tulemuse täpsemaid näitajaid. Kool võib keskenduda ühele tulemusele korruga või kõigile kolmele samaaegselt, kuna teemad mõnevõrra kattuvad. Sellise hindamislehe lähteandmed näitavad valdkondi, mis vajavad enim tähelepanu.

Järgmised kaks näidet illustreerivad, kuidas algkool kavandas algselt õppekavast tuletatud kriteeriumipõhise hindamislehe (vt joonis 7.4) ja kohandas selle hiljem sageduspõhiseks hindamisleheks (vt joonis 7.5), mida näis olevat lihtsam kasutada. Kriteeriumipõhist hindamislehte tuleb lugeda üle veergude vasakult paremale, kusjuures iga veerg viitab erinevale kiirele võidule. Selles on välja toodud kirjakeele sooritustasemetekriteeriumid, mis olid riikliku hinnangu kohaselt probleemsed.

Pärast mõnetist katsetamist läksid kooli õpetajad üle sageduspõhisele hindamiselehele, mida oli nende arvates lihtsam kasutada. Sellel hindamiselehel (vt joonis 7.5) on ainult üks oluline oskus rea kohta ja õpetajad märgivad ära, kui sageli õpilased seda demonstreerivad, vahemikus *üldse mitte* kuni *pidevalt*.

Kriteeriumipõhine hindamiseleht

1.3 Kasutab nii kaasavat keelt kui ka isikulisi asesõnu, et lugejaga autorina suhestuda	2.3 Kasutab lugeja köitmiseks mitmesuguseid tehnikaid, nagu konksuga küsimused, anekdoodid või retoorilised küsimused	3.3 Loob lugejaga kontakti, kujundades mitmesuguste veenvate tehnikate abil konteksti ühist mõistmist	4.3 Keelekasutus apelleerib lugeja emotsioonidele ning on täpne, tõhus ja mitmekülgne
1.2 Väljendub jõuliselt ja usutavalt, mis aitab lugejal autoriga suhestuda	2.2 Kasutab mõningaid tehnikaid, nagu kujundid, näited jne, et lugejas huvi äratada	3.2 Loob lugejaga kontakti, kujundades mõne veenva tehnika abil ühisosa	4.2 Keelekasutuses esineb emotsionaalseid elemente, mis aitavad lugejat kõnetada
1.1 Kujundab lugejaga teatava suhte (nt viisakas, formaalne, sotsiaalne distants, isiklik side)	2.1 Püstitab mõtestatud seisukoha	3.1 On lugejaskonnast mõneti teadlik, püüdes lugejat suunata	4.1 Püüab lihtsate sõnade abil lugejat veidi kõnetada
Ebapiisavad tõendid	Ebapiisavad tõendid	Ebapiisavad tõendid	Ebapiisavad tõendid
1. Suhestub lugejaga autorihääle kaudu	2. Köidab lugejat (huvi)	3. Loob lugejaga kontakti ühise arusaamise pinnalt	4. Emotsionaalne side lugejaga
On sihtlugejaskonnast teadlik, püüdes lugejat suunata			

Joonis 7.3. Näide kriteeriumipõhisest hindamiselehest gümnaasiumis

3. klassi hindamisleht	0	1 CrT6	2 CrT7	3 CrT8
Lauseehitus	Hindamiseks ebapiisav	Kirjutab lihtlauseid õigesti, <i>sealhulgas kasutab lihtsaid kirjavahemärke kohati õigesti</i>	Kirjutab lihtlauseid õigesti, <i>sealhulgas kasutab lihtsaid kirjavahemärke õigesti</i>	Kirjutab lihtlauseid õigesti, <i>kasutades järjepidevalt õigeid kirjavahemärke</i>
Lausete kasutamine	Hindamiseks ebapiisav	Kirjutab teemaga seotud liht- ja liitlauseid, kasutades sidesõnu (ja, aga, nii et, sest, kui)	Kirjutab liitlauseid, et luua mõtetevahelisi seoseid, kasutades rinnastavaid sidesõnu (ja, aga, nii et)	Kirjutab keerukaid lauseid sidesõnade abil (kui, sest)
Teksti liigendamine	Hindamiseks ebapiisav	Liigendab teksti loogiliselt (mõtted ajalises järjestuses)	Liigendab teksti ja põhjendab mõtteid kohati detailselt ja viimistletult	Liigendab mõtteid lugemise hõlbustamiseks (kasutab kronoloogilist järjestamist)
Teksti sidusus	Hindamiseks ebapiisav	Kasutab asesõnu õigesti objekti või isikuga seostamiseks	Kasutab asesõnu järjepidevalt, õigesti ja läbivalt tekstis objekti või isikuga seostamiseks	Kasutab asesõnu mitme tegelase läbivaks kirjeldamiseks (Peter ja Leanne... Tema... Nemand... Ta... Neid)
Ajavorm	Hindamiseks ebapiisav	Kasutab lause piires sama ajavormi	Kasutab järjepidevalt sama ajavormi lausete piires ja vahel	Enamasti õige ajavorm läbivalt kogu tekstis

Joonis 7.4. Näide kriteeriumipõhisest hindamislehest algkoolis

Sagedust mõõtvate hindamislehtede puhul kasutatakse tavaliselt vahemikku *üldse mitte, mõnikord, tavaliselt* ja viimaseks *pidevalt*. Siiski võib kasutada ka muid sagedusastmeid. Sageduspõhiste hindamislehtede puhul on iga aste järjest positiivsem, mis tähendab, et nende puhul hinnatakse käitumist vahemikus *mitteilmne* kuni *eri määral ilmne*, nii et enamik vastusevariante viitavad sellele, kuidas või kui tihti käitumist demonstreeritakse. Kriteeriumipõhised hindamislehed esitavad oskuse valdamise eri tasemeid.

2. etapi hindamisleht		Hindamiseks ebapiisav 0	Mõnikord 1	Tavaliselt 2	Pidevalt 3
Lausete kasutamine ja ehitus	Kirjutab lauseid õigesti, sealhulgas kasutab lihtsaid kirjavahemärke õigesti				
	Kirjutab eri lauseid, kasutades liht- ja liitlauseid ning keerukaid lauseid				
Teksti liigendamine	Liigendab teksti ning põhjendab mõtteid detailselt ja viimistletult				
Sidusus (ajavorm)	Kasutab järjepidevalt sama ajavormi lausete piires ja vahel				

Joonis 7.5. Näide sageduspõhisest hindamislehest algkoolis

Iga arenguetapi jaoks kriteeriumide seadmine võib olla keeruline. Sagedusastmetevahelised etapid peavad olema selgelt piiritletud, et oleks arusaadav, millal on jõutud järgmisesse etappi. Samuti peaks hindamislehe etappide vaheline areng olema ühtlane, mis tähendab, et liikudes esimesest etapist teise, peaks edasimineku olema sama suur kui liikudes teisest etapist kolmandasse. Järgmised kolm rusikareeglit võivad aidata hindamislehte välja töötada ja kasutada.

Esiteks peaks igas veerus või reas olema ainult üks hinnatav oskus. Kui ühes veerus või reas mõõdetakse mitut oskust, on raske hinnet anda ja see vähendab usaldusväarsust, kuna õpilane võib olla ühe oskuse omandanud, kuid teist mitte. Õpetajad peavad olema võimelised tegema lõpliku otsuse, milline hinne õpilasele anda.

Teiseks peaks õpetajatel olema järjekindlalt tavaks, et kui on kahtlus, kuhu õpilane hindamislehel sobitub, annavad nad talle madalama hinde. Näiteks kui õpetajad ei ole kindlad, kas õpilane sobitub kategooriasse *tavaliselt* või *mõnikord*, peaksid nad valima *mõnikord*. See rusikareegel tagab, et kõik õpetajad on oma otsustes mõõdukad, soodustades seeläbi suuremat usaldusväarsust. Lisaks esineb iga vahendi puhul *ülempiiri efekt*. Õpilased, kes on oskuse omandanud ja jõudnud hindamislehel n-õ tippu, ei saa enam edasist arengut näidata. Mida vähem õpilasi on hindamislehe ülempiiril, seda kasulikum on tööriist nii õpetajale kui ka õpilasele. Madalamalt hindamine vähendab ülempiiri efekti.

Kolmandaks, kui tegu on neljaetapilise hindamislehega, peaks kolmas etapp vastama oskuse eakohasele sooritusastemele, mille peaksid

kõik õpilased saavutama. Näiteks sageduspõhise hindamislehe puhul oleks selleks etapiks oskuse demonstreerimine *tavaliselt*. Vähe on inimesi, kes on kogu aeg eksimatud. Seega peab konkreetse oskuse valdamine olema ilmne enamasti, kuid mitte kogu aeg. Neljas etapp peaks kirjeldama sooritustaset, mis on kõrgem, kui võiks enamikult õpilastelt oodata. Ka see väldib ülempiiri efekti ja jätab ruumi kõrgema sooritustasemega õpilaste arengu jälgimiseks. Siin on veel mõned näited selle kohta, kuidas meiega koostööd teinud koolides sooritustasemeid nimetati:


vajab palju abi – poolel teel – valdab täielikult;
vastuvõetamatu – tuleb veel tööd teha – pädev – kõrgetasemeliste teadmistega;
vilets – rahuldav – hea – suurepärase;
ei ole ilmne – arengujärgus – pädev – eeskujulik;
ei ole ilmne – arengujärgus – baastasemel – pädev – edasijõudnud.

Testid

Veel üks võimalus lähtetaseme määramiseks on testid, millega kontrollitakse olulisi teemasid või oskusi. Testid annavad õpetajatele teavet selle kohta, kellel klassis on vajalikud teadmised või oskused olemas ja kellel mitte. Kiire võidu keskmes on nende õpilaste eksplitsiitne õpetamine, kellel on konkreetsetes oskustes ühine puudujääk. Kontrollimise ja täiustamise etapis tehtav järeltest on tavaliselt sarnane test teistsuguste ülesannetega.

Näiteks joonisel 7.6 kujutatud testi väljavõtte puhul koostas õpetaja ülesanded, et kontrollida ühe matemaatika valdkonna (kohaväärtus) kõiki põhiteemasid, mis valmistasid talle muret. Kui ülesanded olid hinnatud, tuvastas õpetaja levinud probleemid, millele esimeste kiirete võitadena keskenduda. Kui õpetaja oli õpilasi probleemsetes valdkondades umbes kuu aja vältel otseselt juhendanud, kontrollis ta neid uuesti, kasutades testi paralleelversiooni, st sarnast testi, mille ülesannetes on teistsuguseid numbrid. Areng oli märkimisväärne ja kiire, sest õpetaja sai tegeleda konkreetsetelt õpilaste komistuskividega. Õpetaja kommenteeris, et kuigi me räägime õppimise nähtavaks tegemisest, avastas ta koos kolleegidega testi väljatöötamise ja andmete kogumise käigus, et enne selle testi tegemist ei olnud ei õpilased ega ka nende õpetajad teadlikud iga õpilase konkreetsetest vajadustest ega klassi ühistest vajadustest.

Testi edu tõttu jagati seda teiste õpetajatega ja arendati edasi. Esialgne katsetus ja õpilünkade tuvastamisele järgnenud tahtlike õpetamistoi-
mingute edu jagamine viisid selleni, et teised õpetajad võtsid kasutusele
sama meetodi ja löid sarnased testid, mis vastasid nende klassile.

9.	Õpetaja nimetab mõned arvud ja sina palun kirjuta need siia alla.	
	a) b) c) d) e)	
	f) g) h)	
10.	Järjesta arvud järgmistes kogumites väikseimast suurimani.	
	Kogum A: 8 3 2 _____	
	Kogum B: 23 49 21 _____	
	Kogum C: 936 45 478 _____	
	Kogum D: 8392 4539 9263 _____	
11.	Mis arv see on?  Vastus: _____	
	Kuidas sa tead? Vastus: _____	

Joonis 7.6. Väljavõte paberil tehtavast kirjalikust testist kohaväärtuse teemade kohta

Testid võivad keskenduda mis tahes väljundite kogumile. Joonisel 7.7 toodud näide pärineb koolist, kus soovitakse saada teavet õpilaste võime kohta kirjaliku teksti põhjal järeldusi teha. Test on lihtne lühijutt koos järeldamisküsimustega. Õpetajad jälgisid, kas õpilased oskasid leida tekstist teavet ja teha õigeid järeldusi. Järeltestina kasutas kool teistsugust lühijuttu koos sarnaste küsimustega. Testi võib kasutada koos hindamislehega, mis – võttes aluseks konkreetsed kriteeriumid või sageduse – jälgib õpilaste võimet leida asjakohast teavet ja rakendada seda järelduste tegemiseks.

Vaatlused

Veel üks mõõdik arengu kontrollimiseks ja kiirete võitude jälgimiseks on vaatlus. Näiteks võib õpetaja vaadelda õpilasarühma, kes sooritab probleemi lahendamise ülesannet, ja märkida, kes kasutab asjakohaseid võtteid ja kes mitte.

Ronimissõrestik

Oli mõnus päikesepaisteline päev ja Matisse tegi kiigel istuvalle Violetile õrnalt hoogu. Tüdruk kilkas rõõmust, kui ta edasi-tagasi kiikus. Natukese aja pärast hakkas Matisse'il igav. Ta kihutas suurima liumäe poole, mida ta nägi. Violet ronis vaevaliselt kiigelt maha ja hakkas tatsama liumäe poole, millelt Matisse oli juba alla kihutamas. Violet oli vaeu jõudnud liumäest alla lasta, kui Matisse jooksis juba ronimissõrestiku poole. „Mattie! Mattie! Oota mind ka!“ hüüdis ta, püüdes poisile järele jõuda. Matisse ronis kibekähku üles, nagu ahv puu otsa. Violet jõudis küll esimese pulgani, aga edasi jalg ei ulatanud. Ta istus maha ja puhkes nutma.

1. a) Kus Violet ja Matisse on?

b) Milliseid vihjeid tekstist leidsid, mis sind aitasid?

Minu vihjed olid, et seal oli palju mänguvarustust, ja parkides on mänguvarustust.

c) Pane nüüd need kaks kokku ja anna lausega täielik vastus koos tekstist pärit tõenditega.

Violet ja Matisse on pargis. Ma arvan nii, sest seal on palju mänguvarustust.

2. a) Kes on sinu arvates vanem? Matisse või Violet?

Ma arvan, et Matisse on vanem.

b) Milliseid vihjeid tekstist leidsid, mis sind aitasid?

Mind aitasid vihjed, et matisse ronis kiiresti ronimissõrestikust üles ja Violet ei suutnud seda teha.

c) Pane nüüd need kaks kokku ja anna lausega täielik vastus koos tekstist pärit tõenditega.

Ma usun, et Matisse on vanem, sest tekstis on öeldud, et Matisse ronis kähku ronimissõrestikust üles ja Violet ei jõudnud järele.

Joonis 7.7. Kirjalik järeldamise test paberil

Või teise võimalusena kontrollib õpetaja iga lugemisrühma puhul, kes õpilastest suudavad peamise mõtte kokku võtta, ja märgib oma

tähelepanekud üles lihtsa jah-/ei-hinnanguga. Seda ülesannet võib teha kahe nädala jooksul, et saada pilt iga õpilase võimetest. Õpilasi, kelle oskustes on ühine puudujääk, saab selle kiire võidu raames juhendada. Vaatluste käigus saadud teave märgitakse tavaliselt üles hindamislehtedele või kontrollnimekirjadesse. Hindamislehe, kontrollnimekirja või sarnasel kujul vaatlusjuhendi kasutamine tagab, et vaatluse fookus on selge.

Küsitlused

Küsitlused on kasulik vahend hoiakute või meelelaadi mõõtmiseks. Lühike õpilaste või õpetajate küsitlus võib olla abistav ja kiire vahend. Näiteks kool, milles usutakse, et õpilased ei tunne end matemaatika valdkonnas kindlalt, võib paluda õpilastel hinnata, kui kindlalt nad end selles tunnevad: *ei tunne end üldse kindlalt; kindlustunne on kasvamas; tunnen end kindlalt; tunnen end väga kindlalt*. Niisugused andmed annavad lähtetaseme, mida kool saab pärast nelja- või viienädalast õpetamist uuesti kontrollida. Ühes koolis uskusid õpetajad, et paljudele nende võimekamatele õpilastele ei paku tunnid pinget, nii et nad küsisid õpilastelt, mil määral panevad neid proovile. Õpilaste vastused kinnitasid nende aimdust. Enamik õpilasi ei tundnud, et tunnid paneksid nende võimeid proovile, ja õpetajad muutsid oma õpetamismeetodit. Samamoodi võib koguda andmeid selle kohta, kui kindlalt õpetajad end konkreetse teema õpetamisel tunnevad, ja seda saab pärast erialast enesetäiendust uuesti hinnata.

Enesehindamine või vastastikune hindamine

Mõõdikud võivad hõlmata ka vastastikuseid hindamisi. Õpilastel võib paluda end edukriteeriumide alusel hinnata. Näiteks võib õpilane kinnitada oma õpitulemusi. Ainuüksi see tegevus ise soodustab õppimist. Üheks näiteks võib olla järgmine:

„Olen võimeline nimetama ühe või mitu valguse ja heli omadust.“

„Olen võimeline selgitama, kuidas valgus/heli muundub teist tüüpi energiaks.“

„Olen võimeline arutlema, kuidas valgus/heli võimaldab meil suhelda.“

(Väljavõte tabelist 4.2, Hattie, 2012, lk 62)

Teadusteema alguses võib toimuda hindamine valguse ja heli omadusi puudutava klassiarutelu põhjal. Õpilased saavad oma teadmisi konkreetsete kriteeriumide alusel hinnata. Kui klass ei ole nende teemadega varem kokku puutunud, võivad õpetajad eeldada, et teadmiste tase on üldiselt madal, mida saab kinnitada või ümber lükata. Teema lõpus saavad õpilased taas ise oma teadmisi hinnata või teha seda kellegagi vastastikku. Õpetaja saab neid andmeid kohapeal kontrollida, vaadeldes õpilaspaaride koostööd. Seega ei pea õpetamisele eelnevad ja järgnevad hindamised olema õpetajakesksed. Õpilased saavad võtta vastutuse ja sellega oma õpet tõhustada.

Hoiakute, meelelaadi ja pädevuse mõõdikud

Ülalkirjeldatud mõõdikuid saab kasutada ka õpilaste ja õpetajate hoiakute, meelelaadi või pädevuse mõõtmiseks. Näiteks soovivad koolid sageli parandada õpilaste enesejuhtimise võimet, kuid see kontseptsioon on mõõtmiseks liiga lai, mistõttu tuleb seda täpsustada konkreetsete enesejuhtimise näidete abil. Enesejuhtimise hindamislehe väljatöötamiseks peavad töötajad mõtlema, mida on nad täheldanud sellist, mis paneb neid enesejuhtimise pärast muretsema; tuvastama konkreetsed käitumisviisid, mis ilmnevad siis, kui õpilased juhivad oma õpet ise; ja valima ühe käitumisviisi, millele korraga keskenduda. Tabelis 7.1 on esitatud mõned õpetajate täheldatud käitumisviisid ja sellised, mis nende arvates viitavad enesejuhtimisele.

Tabel 7.1. Pädevuse näitajate esiletõstmine – õpilaste enesejuhtimine

Enesejuhtimine – mida me näeme	Enesejuhtimine – mida me tahame näha
<ul style="list-style-type: none"> tuleb sageli klassi ilma vajalike õppevahenditeta 	<ul style="list-style-type: none"> tuleb tundi vajalike vahenditega, nt pastapliiatsid, tahvelarvutid/ arvutid, liikumisõpetuses varustus
<ul style="list-style-type: none"> jätab sageli kodutöö tegemata või esitamata 	<ul style="list-style-type: none"> teeb ja esitab kodutöid
<ul style="list-style-type: none"> hilineb sageli 	<ul style="list-style-type: none"> jõuab tundi õigeks ajaks

Pärast seda, kui õpetajad on täheldatud käitumisviise ja soovitud käitumisviise arutanud, keskenduvad nad ühele või kahele neist ning töötavad kiirete võitude mõõtmiseks ja lähtetaseme määramiseks välja hindamislehe. Allolev näide demonstreerib, kuidas saab õigeks ajaks tundi jõudmist mõõta.

Tabel 7.2. Õigeks ajaks tundi jõudmise hindamislehe näidis

Õigel ajal tundi jõudmine	Peaaegu mitte kunagi (1–2 korda kuus)	Mõnikord (1–2 korda nädalas)	Tavaliselt (hilineb 0–1 korda kuus)	Pidevalt (jõuab alati õigeks ajaks)
----------------------------------	--	---------------------------------	--	--

Sel juhul on õpetajatel kasulik koguda andmeid kuu aja jooksul, et määrata kindlaks lähtetase, st hinnata, kus õpilased hindamislehel paiknevad. Kui lähtetase on kindlaks määratud, võib punktuaalsuse edendamiseks kokkulepitud strateegiat rakendada kuu aja vältel. Selle perioodi jooksul märgivad õpetajad üles andmed selle kohta, kui tihti õpilased tundi hilinevad. Neid andmeid võib võrrelda lähtetasemega ja selle põhjal saab edasi arendada ideid, kuidas olukorda parandada. Neid mõõdikuid saab kasutada ka andmete kogumiseks õpetajate kohta. Näiteks kui üheks oletuseks on, et õpetajad ei ole kindlad oma võimes ainevaldkonda õpetada, tuleks seda ideed kontrollida õpetaja enesekindluse mõõdiku abil. Pärast seda, kui selle probleemi lahendamiseks on rakendatud strateegiaid, mõõdetakse muutuse kindlakstelemiseks õpetajate enesekindlust uuesti.

Protsessi mõõdikud

Lisaks andmetele õpitulemuste kohta on vaja andmeid ka protsesside ja strateegiate kohta, mida kiirete võitude saavutamiseks kasutatakse. Näiteks kui kiire võit on seotud õpilaste teadmiste parandamisega valguse ja heli omaduste kohta, peab juhtkond looma süsteemid, mis aitaksid neil aru saada, mida õpetajad selle tulemuse saavutamiseks teevad. Kui lepatakse kokku strateegiad, peab juhtkond teadma, kas õpetajad neid ka tegelikult rakendavad. Kui õpetajad strateegiaid ei rakenda ja pärast strateegiate rakendamise *etappi ilmneb, et tulemused on klassiti väga erinevad, ei tea kool, miks sellised tulemused saadi. Kas need on tingitud ebatõhusast strateegiast või selle ebatõhusast rakendamisest? On*

lihtsaid viise, kuidas kindlaks teha, kas õpetajad rakendasid kokkulepitud õpetamisstrateegiaid. On oluline, et need meetmed oleksid õpetajate jaoks läbipaistvad, nii et kõik teaksid, mida oodata, mõistaksid andmekogumismeetodeid ja oleksid nendega nõus.

Koolid saavad kasutada kolme levinud protsessi mõõdikut: õpetaja aruandlus tegevuse ja mõju kohta, eksperdi või töötaja vaatlused ning õpilaste aruanded. Esiteks võivad koolid luua süsteemi, mille kohaselt esitavad õpetajad tsükli keskel või mõne nädala pärast aruande oma tegevuse ja varajase mõju kohta. See, mille kohta ja kuidas õpetajad aru annavad, peab olema täpselt määratletud. Näiteks võib juhtkond koostada malli, mis näitab, mille kohta peaksid õpetajad aru andma. Ankeet võib hõlmata seda, kui tihti teemat õpetamise käigus üle vaadati, milliseid tegevusi kasutati, milline on õpetajate arusaam senisest edust ja puudustest ning millised on raskused ja soovitusel. Aruandluse ankeet või juhend tagab, et aruanded kataksid samu teemasid ja tähelepanu vajavaid küsimusi. See võimaldab ka andmeid koondada, et saada ülevaade kogu kooli kohta.

Teiseks võib välis- või siseekspert teha klassiruumis vaatlusi ja anda õpetajate rühmadele tagasisidet täheldatud suundumuste kohta ning jagada soovitusi edasiseks tegevuseks. Vaatlus ja tagasiside võivad olla abiks, et toetada õpetajaid strateegiate rakendamisel tsükli alguses või keskel. Seda meetodit kasutati Gaugini algkoolis, teises peatükis kirjeldatud juhtumiuuringu koolis. Sealsed asedirektorid vaatlusid õpetajaid väikestes rühmades ja andsid rühmale tagasisidet, mille põhjal arutleti järgmisi samme.

Kolmanda protsessi mõõdiku puhul palutakse õpilastel anda tagasisidet selle kohta, mida nad kiirete võitude keskmes olevate oskuste õpetamisel kogesid. Koolid saavad koguda andmeid lühikese küsitlusega, mis hõlmab ühte või kahte küsimust, või küsitledes igas klassis õpilaste valimit. Üks kool filmis õpilasi andmas tagasisidet pedagoogilises praktikas tehtud muudatuste kohta – mida nad olid märganud ja kuidas nad olid muudatustele reageerinud. Videoid jagati töötajate koosolekul. See avas töötajate silmi ja oli suurepärane motivaator praktika muutmiseks.

Meie arvates on eriti lihtsasti kasutatav ja tõhus just esimene protsessi mõõdik. Õpetajatelt tagasiside palumine ei ole liiga koormav ja sellega näidatakse, et õpetajaid usaldatakse kokkulepitu tegemisel. Samas paneb see õpetajatele ka teatava vastutuse, sest nad peavad seisma oma kolleegide ees ning oma tegevuste ja arengu kohta aru andma.

Kui jagatakse seda, mis on toimunud ja mis mitte, saab õppida kogu meeskond või kool.

Olulised sammud mõõdikute loomisel

Mõõdiku kavandamine võib olla üsna keeruline. Järgmistes lõikudes on välja toodud kolm olulist sammu. Koolijuhtide peamine roll on tagada, et kõik mõõdikud oleksid hoolikalt välja töötatud ja et töötajatel oleksid juhised nende kasutamiseks.

Terminite ja vastusevariantide kokkuleppimine

On hädavajalik, et arutatakse ja lepitakse kokku, mida mõõdikus kasutatavad terminid ja vastusevariandid tähendavad (nt mõnikord, tavaliselt või pidevalt). Kas *mõnikord* tähendab kaks või kolm korda nädalas? Kas *tavaliselt* tähendab suurema osa ajast? Ja kas *pidevalt* tähendab pea-aegu eksimatult? Nendele terminitele tuleb lisada numbrid (nt mõnikord = 2 korda nädalas), et mõõtmistulemused oleksid kõigis õppe-meeskondades usaldusväärsed.

Usaldusväarsuse suurendamine

Usaldusväarsus tähendab, et olenemata sellest, kes õpilase tööd hindab, antakse tema sooritusasemele mõõdikul sama hinnang. Usaldusväarsust saab tagada ainult selgete määratluste, kasutatavate terminite kokkuleppimise ja moderatsiooniga. Moderatsioon hõlmab seda, et õpetaja teeb töö sooritusaseme kohta otsuse, võrdleb seda teise õpetaja alge hinnanguga ja kõik erinevused arutatakse läbi. Modereerimisprotsess tagab andmete usaldusväarsuse ja aitab õpetajatel üksteiselt õppida, millist standardit nad õpilastelt ootavad.

Asjakohasuse tagamine

Andmete kogumise esimene etapp on mõõdiku kasulikkuse kontrollimine. Soovitame esmalt mõõdikut ainult mõne õpilase peal kontrolli-

da, et näha, kas selle abil saab vajalikku teavet ja kas esialgu kogutud andmed annavad kinnitust, et kiire võit kujutab endast tõepoolest lünka õpilaste teadmistes. See on mõõdiku asjakohasuse kontroll: „Kas see mõõdab seda, mida me mõõta tahame? Kas see näitab lünka õpilaste teadmistes või on nad teema juba omandanud?“ Järgmises jaotises kirjeldatakse seda etappi üksikasjalikumalt.

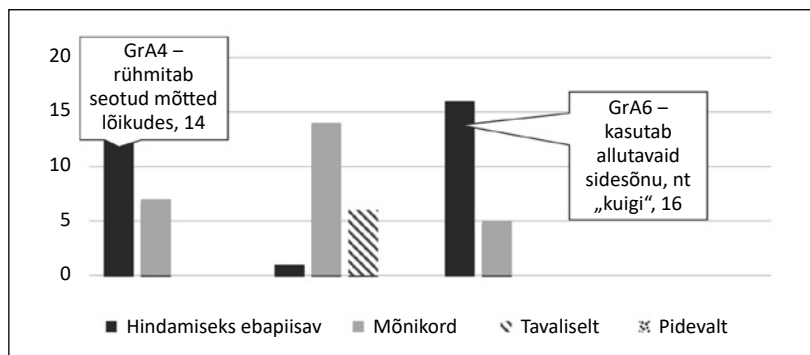
Mõõdikute katsetamine ja lähtetaseme kindlakstegemine

Kui kiire võidu mõõdik on väljatöötatud, tuleb seda mõne õpilase või ühe klassiga katsetada, et kontrollida, kas see teeb seda, mida ta on kavandatud tegema, ja kas kiired võidud on tõepoolest eeldatud õpilüngad. Selle väikese mõõdikukontrolli käigus saadud andmed tuleb panna graafikusse, et õpetajad saaksid vastata järgmisele küsimusele: „Kas ka tegelikult esineb probleem, mida on vaja lahendada?“ See annab koolile võimaluse täiustada tööriista või täpsustada kontrollimist vajavaid valdkondi, et näha, kas need on tõepoolest asjakohased kiired võidud. Sellel mõõdiku ja kiirete võitude asjakohasuse esialgsel põgusal katsetamisel on mitmesuguseid eeliseid. Esiteks saab katsetamisega tegeleda üks entusiastlik õpetaja, nii et teised ei pea sellele etapile oma aega pühendama. Kui mõõtmisvahend või kiired võidud osutuvad ebasobivateks, ei pea enamik õpetajaid sellest tulenevat pettumust kogema. Õpetaja, kes on selle protsessi varakult kasutusele võtnud, tahab suurema tõenäosusega mõõtmisvahendit täiustada ja uuesti katsetada. Teiseks, kui katsetamisega tegelenud õpetaja teeb sellest teistele õpetajatele aruande, mis hõlmab tulemuste graafikut ja tagasisidet mõõtmisvahendi kohta, mõjub see neile tavaliselt motiveerivalt. Nad tahavad näha ka oma õpilaste tulemusi. Viimaseks, sageli saab esimesena uue meetodi ülevõtnud õpetajast kolleegide *õpetaja-juht* ning tema katsetused toovad tihti kaasa selle, et protsessi nähakse kui midagi, mis on algatatud töötajate tasandil.

Seega on see *katsetamise* etapp väga erinev *strateegiate rakendamise* etapist. Tänu sellele on võimalik suurt teoreetilist ideed, mille kohaselt viib kiire võidu saavutamine kooli oma eesmärgile lähemale, enne katsetada, kui seda laiemale töötajaskonnale esitletakse. Mõni kool läheb kõnealuse etapiga veel kaugemale ja katsetab enne ka kiire võidu saavutamiseks esialgu väljavalitud pedagoogilist strateegiat

ning alles siis esitleb seda kõike laiemale töötajaskonnale. Näiteks ühes gümnaasiumis töötasid õppetooli juhid hindamisvahendid ja strateegiad välja, katsetasid neid oma klassidega, tegid tulemuste kohta graafikud ning alles siis tutvustasid strateegiaid ja tulemusi ühiselt laiemale töötajaskonnale. Sellega, et juhtkond oma teooriat kontrollis ja oli valmis vaeva nägema, et töötada välja tööriistad ja strateegiad, mis oleksid hästi uuritud ja vastaksid õpilaste vajadustele, näidati töötajatele, et juhid toimivad oma sõnade järgi. Nad ei palunud õpetajatel teha midagi, mida nad ei olnud veel katsetanud ja mille toimivust nad polnud kontrollinud, ning neil olid tõendid selle kinnitamiseks. Kuna nad olid meetodit katsetanud, said nad sellest täielikult aru, toetasid seda jõuliselt ja olid võimelised oma meeskondi meetodi rakendamisel juhtima.

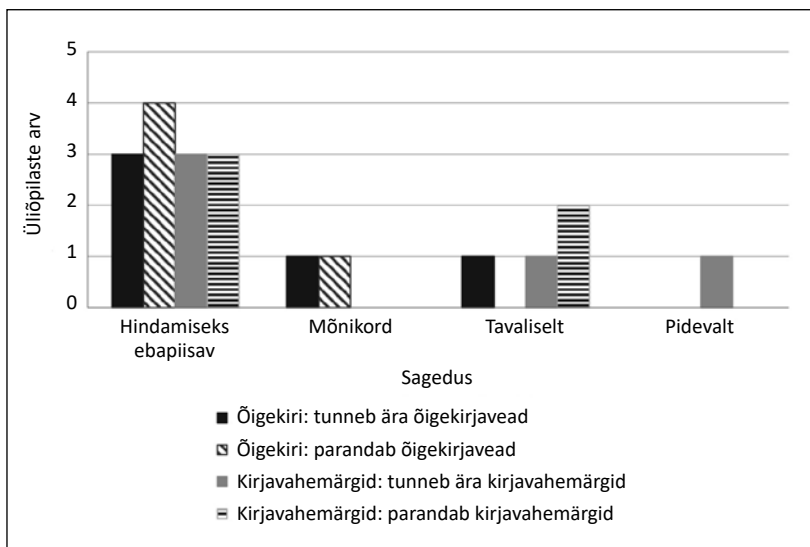
Järgmisena toome mõned näited selle kohta, kuidas mõõdikuid katsetada ja mida saavad koolid nendest katsetest õppida. Nagu joonisel 7.8 toodud lähteandmed näitavad, soovis üks õpetaja saada kõigepealt andmeid kolme kirjutamisega seotud õpiväljundi kohta, kontrollides hindamislehe abil, kas õpilased on võimelised kasutama neid oskusi pidevalt. Esimene õpiväljund oli *ideede rühmitamine lõikudeks*. Graafiku esimene tulpade rühm näitab, et enamik õpilasi lõike ei kasutanud. Õpetaja oli jahmunud, sest ta oli oodanud, et õpilased suudavad seda teha. „Kuidas ma seda ei teadnud?“ küsis ta pärast nende andmete kogumist. Hinnatava kirjatöö tegid õpilased õpetaja silme all ilma tema või kaasõpilaste abita. Õpetaja teooria ilmselge oskuse puudumise kohta oli see, et kui õpilased klassiruumis kirjutasid, kõndis ta ringi ja õhutas neid lõike kasutama. Andmed näitasid aga, et õpilased ei kasutanud seda oskust iseseisvalt. Oskuse iseseisvast kasutamisest sai seega esimene kiire võit, mille kallal töötada. Graafiku teine tulpade rühm viitab õpiväljundile, mis seisneb liht-, liit- ja komplekslausete valimises kirjutise parandamiseks. Kolmas tulpade rühm kujutab sidesõnade nagu „olguigi et“ kasutamist. Õpetajale tundus, et kõige olulisem oli esimese oskuse arendamine. Teine kiire võit oli sidesõnade kasutamine, kuna tõendid näitasid, et neid kasutasid vaid vähesed. Seega selgus hindamislehe katsetamise käigus, et hindamisleht mõõtis seda, mida oli vaja, ja see aitas õpetajal kindlaks määrata esmatähtsad kiired võidud, mille kallal töötada. Samuti andis see talle lähtetaseme.



Joonis 7.8. 6. aasta kirjutamise hindamine

Joonisel 7.9 on toodud veel üks näide, kus üks õpetaja katsetas mõeldikut esialgu ainult viie õpilasega. Kool uskus, et õpilased märkavad sageli õigekirjavigu või puudulikku kirjavahemärkide kasutamist, kuid ei pruugi neid parandada. Seetõttu loodi kiirkirjutamise protsess, kus õpilased tegid lühikese kirjatöö, neile anti aega paranduste tegemiseks ja neil oli võimalus näidata, et nad mõistavad, mida kool neilt töö ülevaatamise etapis ootab, sh et nad oskavad kasutada parandamisvõtteid (standardised protsessid näitamaks, et õpilane tunneb ära õigekirjavea või kirjavahemärgi vea, näiteks õigekirjaveale ringi ümber tegemine). Kool uskus, et paljud õpilased märkasid vigu, kuid ei läinud nende juurde tagasi ega üritanud neid parandada. Vaid viie õpilasega tehtud esimene katsetus ei andnud küll teavet kogu kooli kohta, kuid see võimaldas koolil oma protsesse ja mõotmisel kasutatavat meetodit kontrollida ning tulemusi töötajatega jagada. Pärast seda väikest katsetust liiguti edasi ulatuslikuma katse juurde, mis hõlmas mitut klassi. Avastati, et paljudel õpilastel oli vähe vigu, mistõttu polnud koolil nende vigade parandamise püüdluste kohta tõendeid. Tekkis järgmine küsimus: „Kas õpilased läksid kindla peale välja ega kasutanud sõnu, mida nad ei osanud kirjutada, või kirjavahemärke, milles nad polnud kindlad?“

See tõi mõõdiku puhul kaasa veel ühe muudatuse: õpetajatel paluti lisada õpilaste andmete juurde märkus sõnavara ja kirjavahemärkide kasutamise taseme kohta, mitte keskenduda ainult tehtud parandustele. Samuti leiti, et õpetajad andsid õpilastele erinevaid juhiseid ja seetõttu oli vaja ranget tegevusplaani, mida õpetajad saaksid kasutada, et tagada protsessi täpsus. Seega ei pidanud kool tänu sellele katsetaamisele raiskama õpetajate aega ja jõudu *strateegiate rakendamise* etapis.



Joonis 7.9. Ühe klassi lähteandmed kiirete võitude ja õpilaste arendusstrateegiate mõõtmisvahendi kontrollimiseks

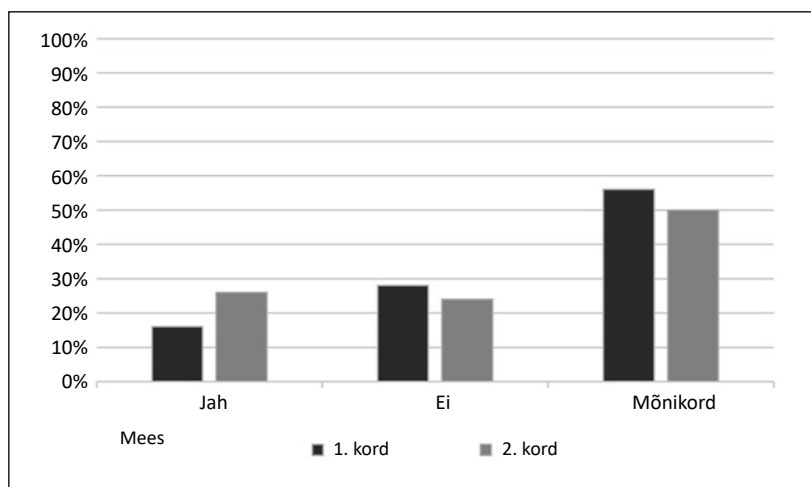
Graafikute kasutamine andmete esitamiseks ja analüüsimiseks

Kui lähteandmed võimalike kiirete võitude kohta on kogutud, on oluline andmeid võrrelda ja need graafikul esitada. Eriti just tulpdiagrammid muudavad tsükli jooksul toimunud arengu visuaalse esitamise mõjusamaks kui andmetabel. Tabelis 7.3 on näidatud, kuidas koolid oma andmeid esitavad, mis hõlbustab nende kohta graafikute koostamist, nagu on näidatud joonisel 7.10.

Andmete sellisel viisil esitamine võimaldab õpetajate meeskonnal näha, et baastasemega (1. korra andmed tabelis 7.3 ja joonisel 7.10) võrreldes on toimunud positiivne muutus ja nende tunnid pakuvad rohkem pinget, kuid arenguruumi on endiselt palju. Õpilastega rääkimine sellest, miks nad vastasid nii, nagu nad seda tegid, aitaks õpetajatel oma arendusteooriat täiustada ja kavandada edasised sammud, et tulemusi järgmises tsükliis parandada.

Tabel 7.3. Meetmete-eelsed ja -järgsed andmed küsimuse kohta „Kas tunnis tehtav töö pakub sulle pinget?“

Õpilase vastus	1. kord	2. kord
Jah	16%	26%
Ei	28%	24%
Mõnikord	56%	50%



Joonis 7.10. Tulpdiagrammil esitatud meetmete-eelsed ja -järgsed andmed küsimuse kohta „Kas klassiruumis tehtu pakub sulle pinget?“

Just sel põhjusel oleme oma kooliarenduse tsükli selgelt väitnud, et see mõotmisetapp võib panna põhjuste üle rohkem arutlema ja optimaalsete kiirete võitude või pedagoogilise meetodi üle uuesti mõtlema. Näiteks kui õpilaste seas tehtava uuringu käigus selgub, et paljudele õpilastele pakuks rohkem pinget, kui neil oleks suurem valik lahendatavaid ülesandeid, võiks see avastus viia selleni, et õpetajad rakendavad järgmise tsükli *strategia rakendamise* etapis teistsugust strateegiat – näiteks pakuvad kaks või kolm eri raskustasemega ülesandevalikut. Või lisavad kõikide õpilaste jaoks tavaülesande juurde „ekspertide ekstra“, et neil, kes tunnevad, et suudavad õppega veelgi kaugemale minna, oleks võimalus seda teha.

Peamised ideed

- Iga tsükli jaoks on vaja vähemalt kahte tüüpi mõõdikuid: *tulemuste mõõdik*, mis keskendub õpilaste kiiretele võitudele, ja *protsessi mõõdik*, mis keskendub strateegia rakendamisele.
- Õpitulemuste muutuste mõõtmiseks saab kasutada kontrollnimekirju, hindamislehti, teste, vaatlusi, küsitlusi ning enese- ja vastastikust hindamist.
- Mõõdiku katsetamine on oluline selle asjakohasuse tagamiseks. „Kas see mõõdab seda, mida me mõõta tahame?“
- Mõõdiku ja strateegia esialgne katsetamine mõne õpilasega hoiab ära enamiku õpetajate ajakulu ja võimaldab neid esimesena katsetanud entusiastlikul õpetajal tsükli rakendamisel juhtrolli võtta.
- Lähteandmete kogumine on oluline, et teada saada, milline oli õpilaste sooritus enne tsükli rakendamist.
- Lähteandmete ja iga tsükli järgsete andmete graafikule kandmine on oluline, kuna see muudab praegused saavutustasemed ja tulemuste muutused ilmsemaks ja motiveerivamaks kui andmetabel. Selguse huvides soovitatakse eel- ja järelandmete võrdlemiseks tulpe-diagramme.

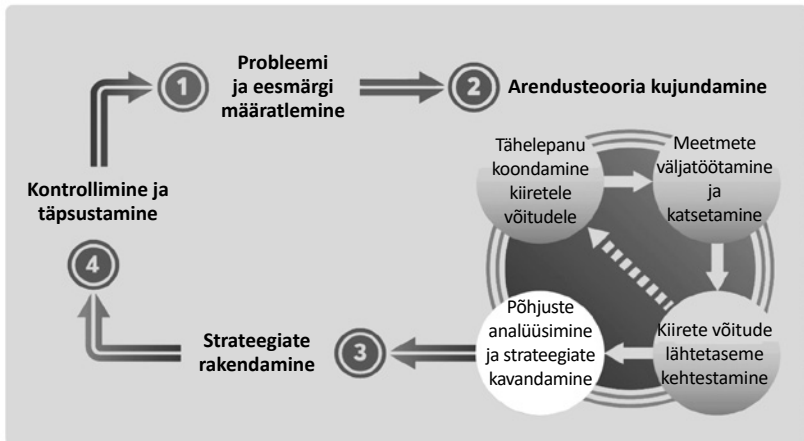
Kasutatud kirjandus

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximising impact on learning*. Routledge.

KAHEKSAS PEATÜKK

Põhjuste analüüsimine ja strateegiate kavandamine

Selles peatükis kirjeldatakse, kuidas üldine arendusteooria formaalselt välja töötatakse. Teooria arendamine hõlmab mõningaid olulisi samme: probleemi algpõhjuste analüüsimine, mida tavaliselt nimetatakse *põhjuslikuks analüüsiks*; põhjuste kohta tekkinud mõtete paikapidavuse kontrollimine; teooriate loomine või hüpoteeside püstitamine sobivate strateegiate kohta nendele põhjustele reageerimiseks ja hüpoteeside paikapidavuse kontrollimine. Ilma selle formaalse analüüsita on oht, et kool ajab lihtsalt juhuslikke kiireid võite taga või – mis veelgi hullem – arvab, et probleemi põhjus peitub ainult õpetamise kvaliteedis.



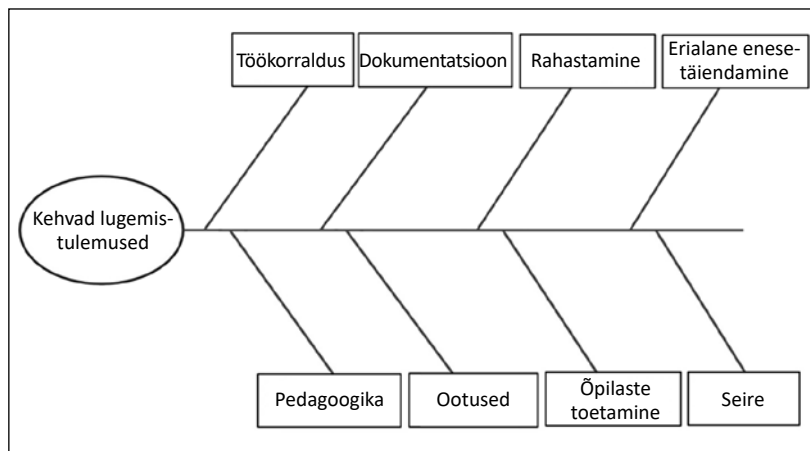
Joonis 8.1. Kooliarenduse tsüklil: põhjuste analüüsimine ja strateegiate kavandamine

Põhjuslik analüüs – kalaluu diagramm ja viis miksi

Esimene etapp arendusteooria väljatöötamisel on põhjusliku analüüsi tegemine, et mõista paremini probleemi olemust ja selle tekkimise põhjust. Üks tõhus meetod struktureeritud ajurünnakute korraldamiseks probleemi põhjuste kohta on kasutada kalaluu diagrammi ja järgida seda protsessi, kasutades kuni viit *miksi*. Kalaluu diagramm on diagramm, mille puhul määratletakse probleem selgelt kala *peas* ja seejärel kasutatakse kala iga selgrootüli, et määratleda selle probleemi võimalik peamine põhjus. Viis *miksi* on osa protsessist, kus kalaluu diagrammi koostaja küsib „Miks see juhtub?“. Ta võib seda olenevalt vastustest küsida kuni viis korda, et jõuda probleemi algpõhjuseni.

Näiteks:

1. Õpetajad ei pruugi pühendada piisavalt aega lugemise õpetamisele – miks?
2. Kuna algkoolis on palju aineid, mida õpetada – miks on see probleem?
3. Kuna pole määratud miinimumaegu, millest õpetajad õppeainete prioriteetide seadmisel juhinduda saaksid – miks?
4. Sest juhtkond arvab, et õpetajad peaksid olema autonoomsed.

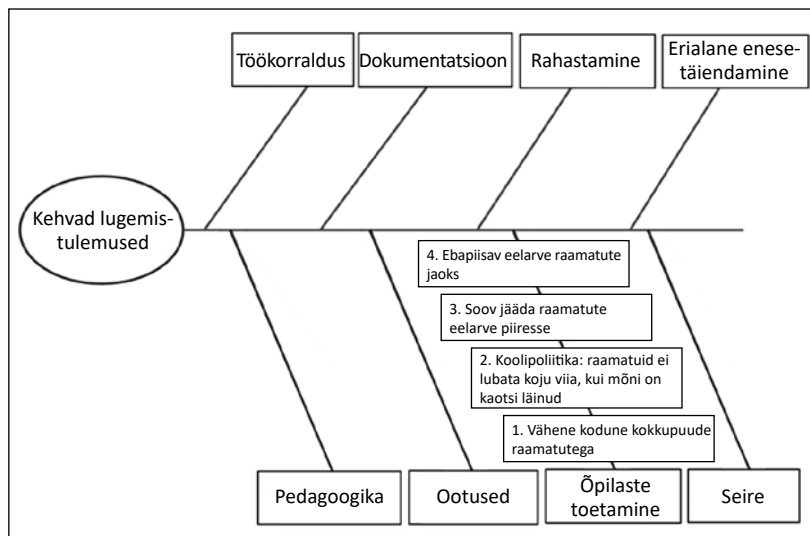


Joonis 8.2. Eelnevalt lisatud pealkirjadega kalaluu diagramm lugemise kehvade tulemuste kohta

Selle protsessi hõlbustamiseks joonistab juht kala pea ja paneb sellesse selgelt sõnastatud *probleemi*. Nagu eelmises, probleemi määratlemist käsitlevas peatükis märgitud, peaks probleem olema õpilaskeske ja põhinema andmetel. Joonisel 8.2 on probleem määratletud kui „kehvad tulemused lugemises“, mis tähendab, et sarnase õpilaskonnaga koolides on tulemused palju paremad. Iga selgrootüli kujutab endast olulist põhjust, mis arvatavasti seda probleemi soodustab. Sellele, et õpetajad probleemide põhjuste üle mitmekülgsemalt mõtleksid, võib kaasa aidata, kui eelnevalt lisada selgrootülidele laiemad potentsiaalsed hariduslikud põhjused, näiteks juhtimine, õpetamismeetodid, rahastus, süsteemid, õpilaste toetamine, erialased teadmised ja ootused, nagu on joonisel 8.2. Järgmisena kirjeldame hüpoteetilist juhtumit kalaluu diagrammi väljatöötamisest.

Meie hüpoteetilisel juhul spekulatsioonid õpetajad, et õpilased puutuvad kodus raamatutega vähe kokku. Õpetajad keskenduvad sageli esmalt õpilaste või perekesksetele probleemidele, näiteks „raamatute puudumine kodus“. Need tegurid tuleks diagrammile kaasata üksnes siis, kui kool on realselt suuteline neid mõjutama. Kui selle näite puhul küsiti, miks õpilastel pole kodus raamatuid, osutasid õpetajad kooli põhimõtetele. Koolis kehtis põhimõte, et kui õpilane kaotab raamatu, ei saa ta järgmist raamatut koju viia enne, kui kadunud raamat on leitud ja tagastatud. Küsimusele, miks see nii on, anti puhtmajanduslik vastus raamatute asendamise kulude kohta ja töötajad jõudsid järeldusele, et kui kool tahaks julgustada kodus lugemist, oleks parem meetod piisava iga-aastase raamatute asendamise eelarve loomine. Seega algas arutelu probleemi põhjuse üle õpilaste ebapiisavast toetamisest kodus, kuid lõpuks jõuti hoopis kooli rahastusega seotud küsimuseni, nagu on näidatud joonisel 8.3.

Lõpuks on kulud piiranguks mis tahes probleemi lahendamisel. Lahenduse otsimisel peab kool otsustama, millele on kõige mõttekam oma raha kulutada. Kui koduse lugemise vähesus on probleemi oluline põhjus ja seetõttu peetakse kodus lugemise edendamist lahenduse asjakohaseks osaks, tähendab see, et sellele tuleks eraldada rohkem raha. Seega võib kõnealuse probleemi tegelik põhjus olla, et lugemiseks ei eraldata piisavalt vahendeid, kuigi see peaks olema prioriteet. Nii leidis koolimeeskond kolme miksiga ühe võimaliku probleemiallika. Allikas on tavaliselt ühel või teisel kujul organisatoorne.



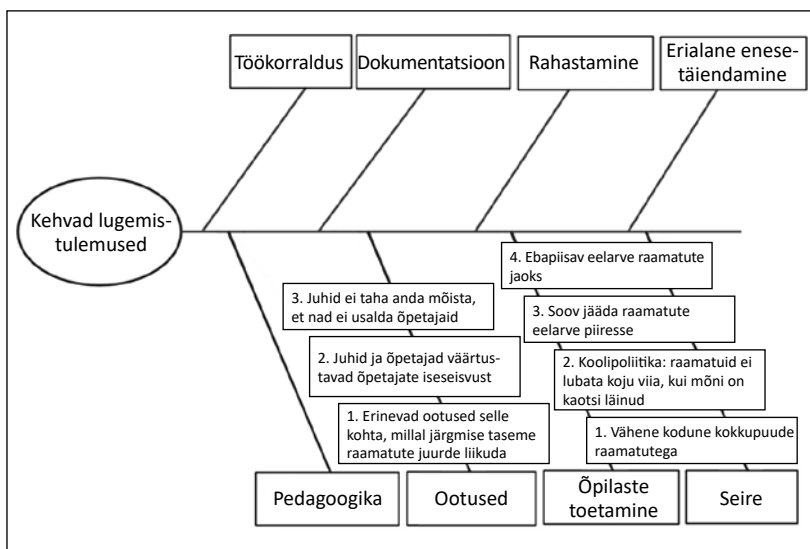
Joonis 8.3. Miksi kasutamine potentsiaalse põhjuse puhul, et kodus puututakse raamatutega vähe kokku

Peamine küsimus, mille protsessi juhendaja esitama peaks, on järgmine: „Kas me saame seda mõjutada?“ On oluline, et protsessi ajurünnaku etappi juhendav isik ei laseks ajurünnakul minna süüdistamisrežiimi, kus probleemi põhjuseid otsitakse kõigis teistes, välja arvatud nendes, kes loovad teooriad, st õpetajates ja juhtides. Siiski võivad mõned õpilaskesksed põhjused olla üsna asjakohased ja nendega saab tegeleda, näiteks kodutööde tegemata jätmine, mis võib tuleneda korralduslikest teguritest, nagu ebajärjekindel õpetamispraktika, kehvasti kavandatud kodutööd või puudulik suhtlus kodu ja kooli vahel.

Kuid on mõned õppimist mõjutavad tegurid, mis ei kuulu kooli mõjusfääri, näiteks vaesus. Kuigi võib tunnistada, et neil laiematel sotsiaalsetel probleemidel on mõju, ei tohiks neid kalaluu diagrammile lisada. Juhi roll selle protsessi juhendajana on leida üles hariduslikud põhjused, eelkõige need, mis tulenevad koolist.

Peamised põhjuslikud tegurid peaksid keskenduma sellele, mida (praegusel juhul) lugemise õpetamise protsess koolis hõlmab: kuidas seda korraldatakse, juhitakse ja rahastatakse. Joonisel 8.4 oletasid õpetajad järgmisena, et mõjutavaks teguriks võivad olla õpetaja ootused. Näiteks võib üks õpetaja arvata, et ootused on erinevad, kuna kool ei määra õpilaste arengule võrdlusaluseid.

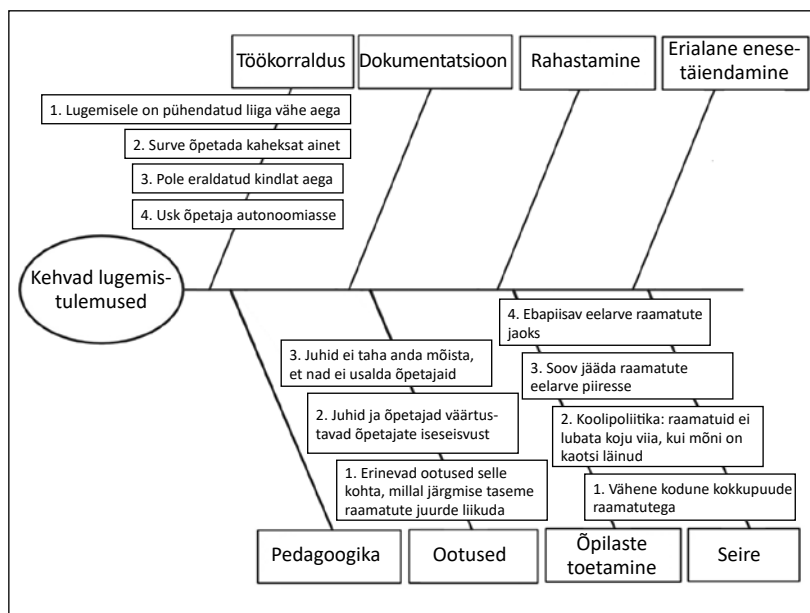
Sellest tulenevalt on õpetajatel erinevad ootused selle suhtes, millal õpilased peaksid raamatu raskusastet tõstma. Vastus küsimusele „Miks?“ võib olla see, et juhid hindavad õpetajate iseseisvust ja professionaalsust ning seetõttu ei kehtesta nad mingeid kindlaid standardeid. Miks nad ei kehtesta kindlaid standardeid? Sageli ei taha juhid jätta muljet, nagu nad ei usaldaks õpetajaid. Või ehk kardavad nad, et õpetajad on standardite vastu. Pidades arutelusid ja vastates kalaluu diagrammil küsimusele „Miks?“, on juhtidel ja õpetajatel võimalus oma väärtusi ning veendumusi avameelselt arutada. Õpetajate iseseisvuse väärtustamine ja see, mis on õpilastele kasulik, tuleb asetada kaalukaussidele. Õpetajate täielik iseseisvus on tõenäoliselt vastuolus suurte ootustega kõigile õpilastele. Juhtpõhimõtte peaks olema järgmine: mis on õpilastele parim? Koolis võivad olla nii teatav õpetaja autonoomia kui ka kokkulepitud nõuded ja süsteemid, mis optimeerivad õpilaste tulemusi.



Joonis 8.4. Kolme miksi kasutamine õpetajate eri ootuste võimaliku põhjuse puhul

Samamoodi võib probleemseks pidada kooli juhiseid lugemisele pühendatava aja kohta (vt joonis 8.5). Kui küsida, miks lugemise õpetamisele pühendatud aeg ei pruugi olla piisav, toovad õpetajad välja surve, mis kaasneb mitme aine õpetamisega, ja ajanappuse. Kui küsida, miks

aega napib, näib, et juhtkond ei ole seadnud miinimumaega, mis aitaks õpetajatel koormust eri õppeainete vahel tasakaalus hoida. Kui küsida, miks õpetajad seda survet tunnevad, võib vastuseks olla, et juhid ei võta vastutust ega aita õpetajatel prioriteete seada. Aja jaotamine eri õppeainete vahel on jäetud õpetajate hooleks. Arutelu võib siis keerelda selle ümber, kui palju aega on võrreldes teiste õppeainetega nädala jooksul vaja, et õpetada kõigile õpilastele piisaval määral lugemist. See arutelu on kajastatud kalaluu diagrammil, nagu on näha joonisel 8.5.

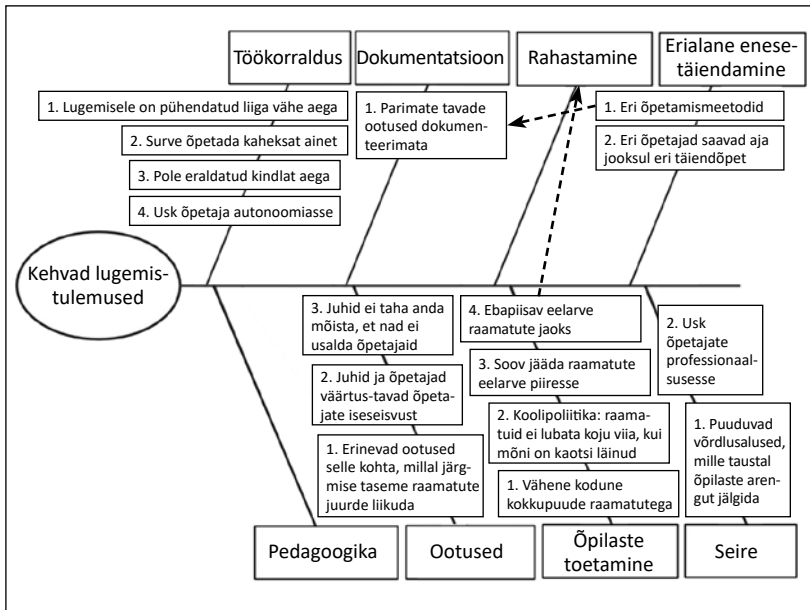


Joonis 8.5. Miksi kasutamine võimaliku põhjuse puhul, et lugemisele ei pühendata piisavalt aega

See protsess jätkub seni, kuni kõiki võimalikke algpõhjuseid on uuritud. Protsessi käigus võib esile tõusta, et probleemi algpõhjus on juhtkonna ja õpetajate tõekspidamised ning väärtused. Protsessid ja süsteemid või nende puudumine peegeldavad juhtide väärtusi. Kalaluu diagramm ja viie miksi protsess aitavad juhtida arutelu pinnapealsetelt sümptomitelt algpõhjustele. Lõpuks on vaja jõuda lihtsale kokkuleppele, mis õppeaineid või oskusi ja hoiakuid kuidas ja millal õpetatakse, et lahendada ebavõrdsete õpitulemuste probleem. Otsustest ja sellest,

kuidas neid rakendatakse, saab süsteem. Süsteemi on vaja selleks, et edendada standardite järjepidevust ning tagada, et uuringute ja koolipõhiste tulemuste põhjal kindlaks tehtud parimad tavad muutuksid standardpraktikaks kõigi õpetajate jaoks kogu koolis.

Valmis kalaluu diagramm meie hüpoteetilise juhtumi kohta võib välja näha nagu joonis 8.6. Paratamatult toimub põhjuslike tegurite ristumine. Näiteks joonisel 8.6 võib asjaolu, et õpetamismeetodid on klassiti erinevad, tuleneda sellest, et õpetajatel on erinevad erialase enesetäienduse kogemused, või sellest, et õpetajate suunamiseks puudub dokumenteeritud parimate tavade juhend, või mõlemast. Kuna eri ideid peavad ühendama nooled, kipuvad need diagrammid segaseks minema – seetõttu on kasulik teha seda tahvlil.

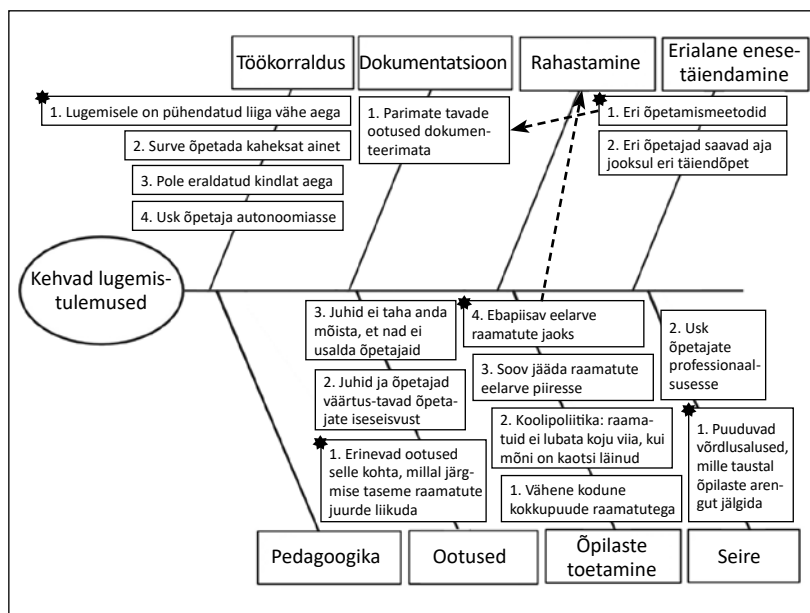


Joonis 8.6. Lõpetatud kalaluu diagramm

Selles etapis on kasulik kogu diagramm üle vaadata, et kaaluda, millised on kõige mõjusamad põhjused ja milliseid neist tuleks kõigepealt käsitleda. Enne protsessi järgmisse etappi liikumist võib neile ringi ümber teha või need mingil viisil ära märkida, nagu on näidatud joonisel 8.7.

Hüpoteetiliste põhjuste paikapidavuse kontrollimine

Oluline on kalaluu diagrammil olevate hüpoteeside paikapidavust kontrollida, mitte ainult nende õigsust eeldada. Lugemise puhul saaks teooriaid koolis asetleidvate protsesside kohta, nagu lugemisele kulutatud aeg ja lugemistundides toimuv, kinnitada (või ümber lükata) klassiruumis toimuva tegevuse kontrollimisega. Hüpoteeside kontrollimiseks või katsetamiseks on eri viise.



Joonis 8.7. Valmis kalaluu diagramm, millele on märgitud kõige olulisemad põhjused

Õpilase ja õpetaja hääl

Sobiv viis õpilastega seotud põhjuseid puudutava hüpoteesi kontrollimiseks on õpilastega rääkimine. Liiga sageli peavad täiskasvanud probleemide põhjusteks niisuguseid tegureid nagu „õpilaste huvi puudumine“. See on tohtu hüpe. Mille alusel saab sellise väite esitada? Kui ühes koolis direktor seda teooriat kontrollis, rääkides poistega, kellel

olid kirjakeeles kehvad tulemused, leidis ta, et neil ei olnud huvipuo- dust. Neile meeldis kirjutamine. Neil lihtsalt ei olnud vajalikke oskusi. Kehvade kirjakeele tulemuste põhjuseks ei olnud mitte õpilaste huvi- või motivatsioonipuudus, vaid hoopis asjaolu, et koolis puudus ühtne ja toimiv meetod nende oskuste õpetamiseks ning jälgimiseks. See on hea näide sellest, et on vaja vaadata kooli kui süsteemi, selle asemel et näha probleemi allikana õpilasi või õpetajaid. Õpilase hääl aitab välja selgitada või kinnitada kehvade tulemuste põhjuseid.

Samamoodi teavad ka õpetajad sageli kehvade tulemuste põhjust, kuid juhid ei ole neid teadmisi ära kasutanud. Õpetajad on tavaliselt oma ebakindluse või teadmistes olevate lünkade suhtes väga ausad. Selgust võib saada töötajate koosolekul õpetajate rühmaarutelude käi- gus. Tagasiside küsimine rühmalt teeb võimalike põhjuste ja lahendus- te kohta arvamuse kogumise üksikute õpetajate jaoks turvalisemaks.

Kiirküsitlused

Teise võimalusena saab kasutada anonüümseid kiirküsitlusi, et kont- rollida õpetajate või õpilaste seisukohti ja probleemi põhjuse kohta tehtud hüpoteesi kinnitada või ümber lükata. Näiteks kui on olemas konkreetne oletus, nagu „õpetajad ei tunne end lugemise õpetamise strateegiate suhtes kindlalt“, saab seda kontrollida, küsides: „Kui kin- del sa oled oma teadmistes loetust aruamamise tõhusate õpetamise stra- teegiate kohta?“, kus õpetajad hindavad oma enesekindluse taset skaa- lal *väga kõrge, kõrge, mõõdukas, madal ja väga madal*. Tulemuste graafik annab tõendeid selle kohta, kas teooria peab paika.

Ekspertide poole pöördumine

Kuigi õpetajad võivad olla oma õpetamisstrateegiates kindlad, ei pruugi nende enesekindlus olla põhjendatud. Siin võib olla abiks välisekspert, kes annab korralduslikele tavadele ja õpetaja teadmistele erapooletu hinnangu. Näiteks ühes algkoolis kaasas direktor kirjakeele õppe hin- damiseks eksperdi, kes jälgis kõiki õpetajaid ja andis õpetajate meeskon- dadele ülevaate täheldatud positiivsetest ja negatiivsetest muistritest. Nii ei saanud iga õpetaja personaalset hinnangut, vaid tagasiside keskendus õpetamispraktika tugevustele ja nõrkustele õpetajate rühmades. Kogu

kooli andmed koondati ja see ülevaade aitas töötajatel mõista, mida tuli paremate tulemuste saamiseks muuta. Samuti soovitas ekspert muudatusti korralduslikes tavades, et tugevdada kooli kirjakeele õpet.

Sobivate strateegiate üle arutlemine

Järgmine samm hõlmab kalaluu diagrammi teisendamist lihtsaks plaaniks, mille alusel põhjustega tegeleda. Selleks on kaks tüüpilist viisi. Lihtsaim viis arendusteooria kaardistamiseks on põhjuse-strateegia tabel. Traditsiooniline viis arendusteooria esitamiseks on aga puudiagramm.

Põhjuse-strateegia tabel

Põhjuse-strateegia tabelis, nagu tabel 8.1, on esimeses veerus toodud kalaluu diagrammi hüpoteetilised põhjused, teise veergu on märgitud selle põhjuse paikapidavuse kontrollimise viis ja kolmandas veerus on toodud tuvastatud põhjustega tegelemiseks rakendatav lahendusstrateegia. Tabelis on toodud, millised muutused peavad toimuma professionaalses arengus, rahastuses, ootustes, dokumentatsioonis, pedagoogikas ja kooli korralduses, et tegeleda kehvade tulemuste põhjustega ja näha arengut. Kirjeldatud algkooli näites oletasid juhid, et nad peavad 1) eraldama igal aastal rohkem raha raamatute hankimiseks; 2) töötama välja selged ootused põhiliste pedagoogiliste tavade suhtes, mida võiks pidada parimateks tavadeks; 3) otsustama, kui palju otsest juhendamist peaksid õpilased saama; 4) määrama kindlaks võrdlusalused, mille taustal lugemises toimuvat eeldatavat arengut jälgida; ja 5) kasutama ekspertide abi, et tagada erialane areng pedagoogiliste tavade parandamiseks. Strateegiate kavandamine kalaluu diagrammil toodud põhjustele aitab tagada, et koolid tegelevad kõigi võimalike põhjustega, mis on nende kontrolli all, mitte ei tee lihtsalt juhuslikke tegevusspurte. Nende strateegiate üksikasjad vajavad siiski veel täpsustamist.

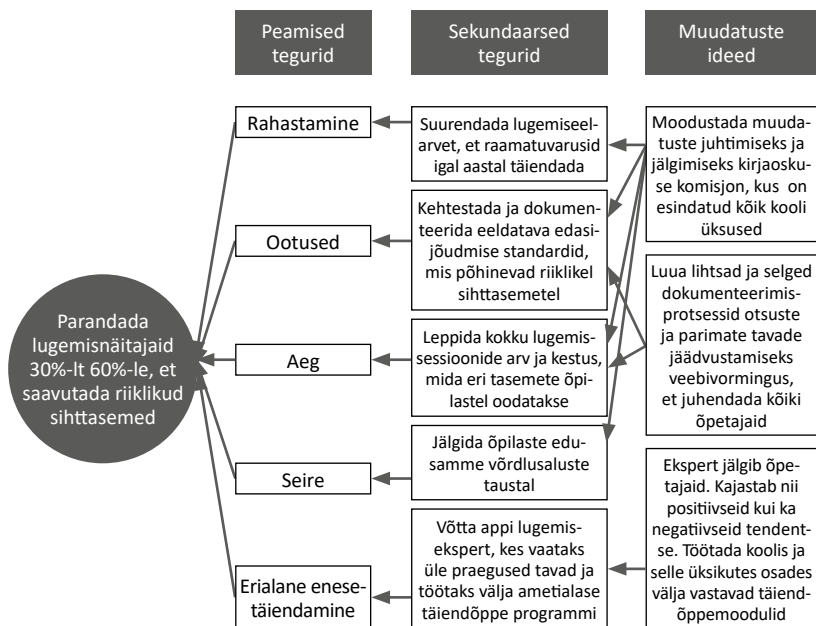
Puudiagrammid

Teist arendusteooria täiustamise meetodit hõlbustab puudiagrammi väljatöötamine. Joonisel 8.8 kujutatud puudiagrammil on probleem

„kehvad tulemused lugemises“ muudetud mõõdetavaks ja proovile panevaks, kuid potentsiaalselt saavutatavaks sihtmärgiks: „kooli lugemistaseme parandamine, nii et riiklikule võrdlusalusele vastavate õpilaste arv tõuseks 30%-lt 60%-le“. Järgmises veerus on esitatud primaarsed tegurid, mis on peamised murekohad, millega tuleb tegeleda, nagu on kindlaks tehtud kalaluu diagrammil.

Tabel 8.1. Põhjuse-strateegia tabel

Hüpotees/põhjus	Põhjendus/ tõend	Strateegia
1. Ebapiisav eelarve raamatute jaoks	Õpetajate hääl	Rahastus: raamatute eelarve suurendamine, et tagada raamatuvarude iga-aastane täiendamine.
2. Ootused lugemise arengu suhtes on erinevad, sest puuduvad kindlaksmääratud võrdlusalused	Õpetajate hääl Juhi analüüs	Standardite kehtestamine: ekspertide kaasamine, kes aitavad õpetajatega arutledes seada standardid, mis põhinevad üldiselt saavutatavatel riiklikel võrdlusalustel.
3. Lugemise otsesele juhendamisele pühendatud aeg ei pruugi olla piisav	Õpetajate hääl Eksperti abi	Muudatused organisatsioonis: ühes nädalas optimaalse praktikana õpilastele antavate otsuste juhendamisseansside arvu ja kestuse kokkuleppimine eri kooliastmete puhul.
4. Puuduvad võrdlusalused, mille taustal õpilaste arengut jälgida	Eksperti abi	Võrdlusaluste väljatöötamine ja arengu jälgimine: kõikide nooremate õpilaste arengu jälgimine võrdlusaluse taustal iga viie nädala tagant.
5. Õpetamis-meetodid on klassiti erinevad	Õpetajate hääl Eksperti abi	Erialane enesetäiendamine / muudatused pedagoogikas: eksperti kaasamine, et saada praeguse meetodi kohta tagasisidet ja tagada erialane areng õppevadjadustega tegelemiseks.



Joonis 8.8. Puudiagramm

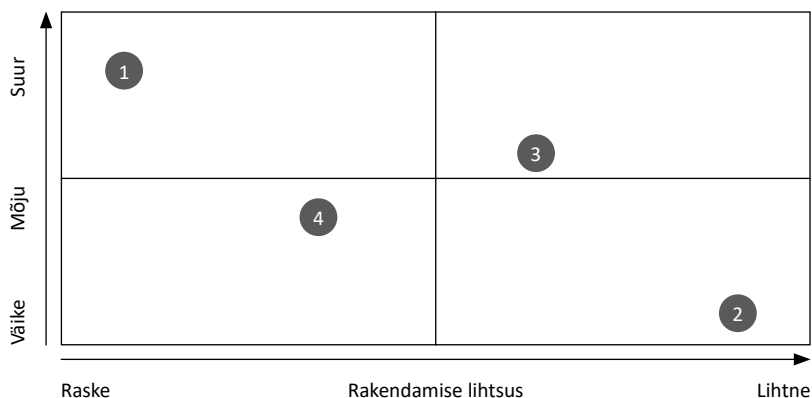
Järgmises veerus, millele on viidatud kui „*Sekundaarsed tegurid*“, on toodud üldised strateegiad. Kolmandas veerus nimega „*Muudatuste ideed*“ on muutmisstrateegiad jagatud praktilisteks lühiajalisteks tegevusteks. Puudiagrammid tagavad eesmärgi saavutamiseks piltliku plaani, mida saab koostada koos õpetajatega. Kui see on tehtud, saab arendusteooriast pooleriolev töö, mis on avatud muudatustele. Selle võib panna nähtavale kohale õpetajate tupp, nii et parandusteooria on kõigile läbipaistev. Strateegiatele mõeldes peaks alati paika panema ka seirestrateegia. Tavaliselt jätavad õpetajad ja juhid tähelepanuta, et juhtkonnapoolse tõhusa lühiajalise seire puudumine soodustab tulemuste püsimist praegusel tasemel. Lühiajaliste tulemuste või kiirete võitude jälgimine on tõenäoliselt kõige tulemuslikum viis käitumise muutmiseks, mida saab teha. Niipea kui midagi mõõdetakse, hakkavad inimesed sellega tegelema.

Hüpoteetiliste lahenduste asjakohasuse kontrollimine

Kontrollida tuleb ka seda, kas arusaamad lahendustest on asjakohased. Seda saab teha mitut moodi. Esiteks on parim allikas, kust saada teavet selle kohta, kuidas konkreetsete pedagoogiliste või korralduslike probleemidega tegeleda, ilmselgelt eksperdid. Lahendusstrateegiate asjakohasuse kontrollimise protsess ei tähenda, et kool liitub erialase arengu programmiga, vaid seda, et ekspertidel palutakse kommenteerida, kas kool on oma arusaamadega õigel teel. Teiseks, nagu eelnevalt kirjeldatud, võib õpetaja või õpetajate rühm strateegiaid väikeses ulatuses katsetada, enne kui lahendused võetakse kasutusele kogu koolis. Veel võib teavet saada teistelt koolidelt, kes on sarnastes koolikogukondades sarnaste probleemidega tegelemisel lahendusi katsetanud. Nii toimis Monet' kolledž (käsitletakse neljandas peatükis). Kui juhid ja õpetajad mõistsid, et nad võiksid saada paremaid tulemusi, olid nad valmis kuulama, kuidas sarnase probleemiga sarnane kool oma tulemusi parandas. Seega külastasid nad O'Keeffe'i kolledžit, kes viis nad kurssi kõigi oma süsteemidega. Nagu meile teada anti, võttis Monet kasutusele O'Keeffe'i süsteemid täies ulatuses. Seega oli selle meetodi edu sarnases koolikogukonnas kinnitust saanud. Selle näite puhul oli probleemide allikaks, et koolidel puudusid süsteemid. Kui töötati välja süsteemid tulemuste lühiajaliseks jälgimiseks ja rakendati arendustsükleid, siis tulemused paranesid. Ja need läksid iga aastaga aina paremaks.

Strateegiate tähtsuse järjekorda seadmine ja neile ajalise raamistiku määramine

Kui on palju võimalikke strateegiaid, mis näivad olevat rakendamist väärt, on mõistlik seada need tähtsuse järjekorda ja määrata nende rakendamisele ajaline raamistik. Üks tüüpiline prioriteetide seadmise meetod on kvadrantide kasutamine, et kaardistada strateegiad nende rakendamise lihtsuse ja mõju järgi, nagu on näidatud joonisel 8.9.



Joonis 8.9. Mõju-lihtsuse graafik

Esimene prioriteet on strateegia, mis asub ülemises parempoolses kvadrantis. Selles kvadrantis asuvaid strateegiaid on lihtne ellu viia ja neil on tõenäoliselt suur mõju. Teine prioriteet on strateegia või strateegiad, mis asuvad ülemises vasakpoolses kvadrantis. Neid on raske rakendada, kuid neil on sellegipoolest suur mõju. Kui strateegiat on lihtne rakendada, kuid tõenäoliselt see tulemusi oluliselt ei mõjuta, peab kool kaaluma, kas pingutus tasub end ära. Õpetajad ja juhid on motiveeritumad, kui nad ei ole ülekoormatud ja kui nad näevad märgatavat lühiajalist mõju. Kuid sageli on juba kalaluu diagrammilt lihtne näha, milline strateegia sobitub suure mõju ja võrdlemisi lihtsa rakendatavusega kvadranti. Rakendatava strateegia üle otsustamisel võivad olulised olla ka muud kriteeriumid. Näiteks võib koolil olla suurepärane lahendus, kuid see on liiga kulukas, et selle rakendamine oleks reaalne.

Kui strateegiad on valitud, tuleb neile ametlikus arenduskavas määrata ajaline raamistik. See kava hõlmab pedagoogiliste kiirete võitude poole püüdlemist ja süsteemistrateegiaid, nagu on kirjeldatud neljandas peatükis. Lihtne formaat ajalise raamistikuga arenduskava koostamiseks on toodud tabelis 8.2. Sisuliselt on see kooli aastaplaan. See on lihtne dokument, millel on üks või kaks lehekülge eesmärgi kohta, ja tavaliselt peaksid koolid korruga püüdlema ainult ühe olulise akadeemilise eesmärgi poole. Koolid uuendavad kava iga tsükli lõpus või igal semestril, lähtudes tsükli *täiustamise ja kontrollimise* etapist.

Tabel 8.2. Ajalise raamistikuga arenduskava

Eesmärk	Loetust arusaamise taseme parandamine		
Siht	Kooli lugemistaseme parandamine, nii et riiklikule võrdlusalusele vastavate õpilaste arv tõuseks aasta lõpuks 30%-lt 60%-le		
Mis?	Miks?	Mis ajaks?	Kes selle teoks teeb?
Kiirete võitude (KV) mõõtmine, tulemuste kogumine ja töötajate koosolekul ettekandmine	Kõik kolm kooli valdkonda püüdleval oma klassile vastavate KV-de poole	Alates 10. nädalast iga viie nädala tagant	Noorema, keskmise ja vanema kooliastme juhid
Selgete suuniste andmine selle kohta, mitu juhendamisseansi peaksid õpilased lugemises ja muudes ainetes saama	Suured erinevused praktikas üle kooli Prioriteetidid on õpetajatele ebaselged	4. nädala lõpus	Ekspert ja kõrgemad juhid
Uurimine ja konkreetsete ootuste kehtestamine iga-aastase arengu suhtes nooremates klassides	Puuduvad selged ootused arengu tempo suhtes	4. nädala lõpus	Ekspert ja kõrgemad juhid
Praeguste pedagoogiliste tavade ülevaatamine ja selge kokkulepitud parimate tavade kohastest mikroprotsessidest koosneva süsteemi loomine lugemises	Parimaid tavasid käsitleva pedagoogilise juhendi loomine õpetajatele Erialase enesetäiendamise programmi sisu suunamine	10. nädala lõpus	Välisekspert koos kõrgema juhtkonnaga ja üks esindaja noorema, keskmise ja vanema kooliastme õpetajate seast

Eri liiki strateegiaid käsitletakse põhjalikumalt järgmises peatükis. Tuleb märkida, et kuigi me kirjeldasime selles peatükis, kuidas arenduskava välja töötada, ilmnevad strateegiad sageli arendustöö käigus. Sel viisil on välja töötatud paljud edukad meditsiinitavad. Me õpime töö käigus. See on arendustsükli meetodi keskne mantra. Strateegiate täiustamine õpilaste andmetest saadud tõendite uurimise ja neile reageerimise käigus.

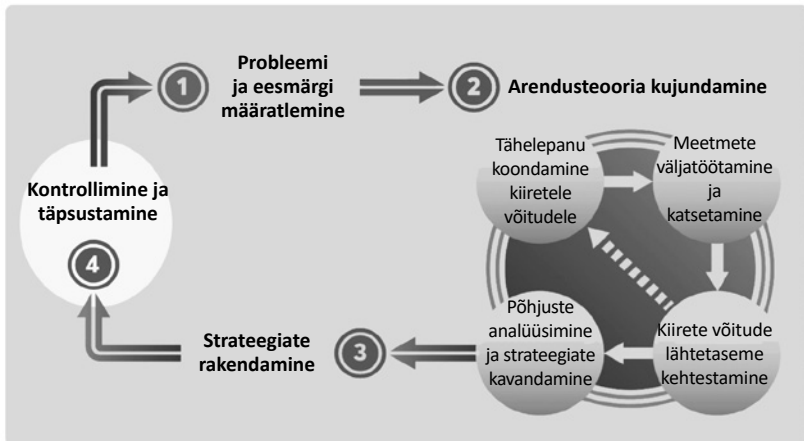
Peamised ideed

- Sellise tööriista nagu kalaluu diagramm kasutamine on üks viis, kuidas panna põhjuste üle mitmekülgsemalt mõtlema.
- Põhjustega tegelemiseks kavandatakse strateegiad. Neid saab visandada põhjuse-strateegia tabelis või puudiagrammil.
- Esikohale tuleks seada strateegiad, mis on tõenäoliselt suure mõjuga ja mida on suhteliselt lihtne rakendada.
- Nii põhjuste kui ka lahenduste kohta tehtud oletuste asjakohasust tuleb kontrollida.
- Mõned strateegiad ilmnevad õppimise käigus ega ole ettekavandatud.

ÜHEKSAS PEATÜKK

Strateegiate rakendamine

Selles peatükis käsitleme eri tüüpi arendusstrateegiaid. Nende hulka kuuluvad suhtlemine; korraldus ja rahastus; erialane enesetäiendamine; ootused ja standardite kehtestamine; dokumentatsioon ning lõpuks mõõtmine ja seire. Toome esile levinud vead nende strateegiate rakendamisel ja osutame viisidele, kuidas neid tõhusalt rakendada.



Joonis 9.1. Kooliarenduse tsükkel: strateegiate rakendamine

Esialgse kooliarenduse tsükli kavandamine võtab aega, aga kui esimesed üks või kaks proovitsükli mõõtevahendi tõhususe kontrollimiseks ja arendusteooria väljatöötamiseks on tehtud, muutuvad järgmised sammud, strateegiate rakendamine ja tulemuste ülevaatamine, lihtsamaks. Iga järgmise tsükliga kaasnevad tavaliselt väikesed muudatused mõõdiku või strateegiate parandamiseks.

Kui varasemad peatükid keskendusid arendusstrateegiatega väljatöötamisele ja mõõtmisvahendite katsetamisele, siis selles peatükis käsitletakse arengu saavutamiseks valitud strateegiatega rakendamist. „Katsetamise käigus saadakse teada, kas muudatusega kaasneb areng, ja rakendamise käigus püütakse teha muudatus süsteemi lahutamatuks osaks“ (Langley *et al.*, 2009, lk 173).

Millised on eduka rakendamise eeldused?

Edukal rakendamisel on mitu eeldust. Isegi kui kool on oma mõõtmisvahendit katsetanud ja töötanud välja selge arendusteooria, võib selle rakendamine teatavate eelduste täitmata jätmise korral ikkagi ebaõnnestuda.

Esimene eeldus kavandatud strateegiatega edukaks rakendamiseks on direktori otsene juhtimine. Direktori juhtimise olulisust on kirjeldatud mitmes juhtumiuuringus (nt Chenoweth, 2007; Meyer & Bendikson, 2021) ja uuringute ülevaates (nt Hallinger & Heck, 1996; Leithwood & Jantzi, 1999). Kui direktor ei ole sellele protsessile pühendunud ega vea seda eest, ei ole see teiste arvates prioriteet.

Teine eeldus on ühtne juhtrühm (nt Bendikson *et al.*, 2020; Hofman *et al.*, 2001; Leithwood, 2016). Arendustsüklite ametlik juhtrühm võimaldab direktoril, teistel juhtidel ja õpetajatel protsessi juhtimisel vastutust jagada. Näiteks on vaja entusiasti, kes viib end kurssi tõhusa praktika kohta tehtud uuringutega ja teeb nendest strateegiatest kokkuvõtte. Seejärel on tavaliselt vaja õpetajat, kes tööriistu ja pedagoogilisi meetodeid õpilaste peal katsetaks. Keegi peab kogu protsessi juhtima; selleks on tavaliselt direktor või viimast väga nähtavalt ja entusiastlikult toetav asedirektor. Arengu juhtimine on liiga suur töö – isegi väikestes koolides –, et üks inimene saaks seda kõike teha.

Kolmandaks on hädavajalikud arengu juhtimise regulaarsed koosolekud. Kui parandustsüklit ei rakendata regulaarsete koosolekute kaudu, siis see meetod ei juurdu. See on koht, kus juhid ja õpetajad vaatavad üle õpilaste andmed, millest omakorda juhivad otsused pedagoogiliste ja organisatsiooniliste tavade muutmise kohta. Need koosolekud peavad saama rangeks rutiiniks.

Lõpuks on oht, et liiga entusiastlik juht üritab saavutada liiga palju liiga väikse ajaga. Seega on viimane eeldus see, et muudatuse astet hoitakse kontrolli all. Soovitame kõigepealt alustada väikeste katsetustega,

õppida ja õnnestumiste kohta teavet jagada. Kui kavandatakse väikest muudatust, lähevad õpetajad sellega kergesti kaasa. Kui aga kavandatakse muudatused on väga koormavad ning neil ei ole lühiajalist tugevat ja nähtavat mõju, ei aita see õpetajatel tõhusamalt õpetada, mis ongi tegelikult lõppeesmärk. Kas muudatus on õpilastele hea? Kas see on õpetajatele jõukohane? Kui need kaks kriteeriumi on täidetud, on edu üsna kindel. Järgmisena toome välja strateegiate tüübid, mille abil talviselt koole arendatakse.

Strateegiate tüübid

Arendustsüklite rakendamiseks vajalikud strateegiate tüübid jagunevad kuude põhikategooriasse. Nende hulka kuuluvad suhtlemine; korraldus ja rahastus; erialane enesetäiendamine; ootused ja standardite kehtestamine; dokumentatsioon ning lõpuks mõõtmine ja seire.

Suhtlemine

Tõhus suhtlemine on haridusasutustes sageli alahinnatud. Juhid peavad olema head suhtlejad, et saavutada oma eesmärgid ja haarata teised endaga kaasa. Selleks peavad juhid kõigepealt suurendama probleemitadlikkust, seejärel liikuma järk-järgult edasi eesmärgi- ja sihiteadlikkuse parandamise poole ning alles pärast seda tuleb neil hakata õpilasi ja õpetajaid otsustesse ning tegevustesse kaasama (Langley *et al.*, 2009).

Kõigepealt peavad juhid sütitama teistes tahte paremaks saada. Teised juhid ja õpetajad peavad suutma väga selgelt näha muudatuste põhjust või „miksi“. Juhid süvendavad rahulolematust vana olukorraga, ilma et nad selles kedagi süüdistaksid, ja seejärel aitavad maalida pildi soovitud olukorrast. Nagu neljandast peatükist nähtub, saavutatakse see sageli olulise piirava teguri väljatoomisega selgel graafikul, mis võib näidata, et kooli tulemused on sarnaste koolide või varasemaga võrreldes kehvemad. Eesmärgi põhjus peaks olema kõigile selge ja veenev.

Samuti on oluline näidata, kuidas iga kavandatav muudatus sobib kooli filosoofia ja pikemaajalise suunaga. Visiooni, eesmärgi, sihtmärgi, kiirete võitude ja muude tehtavate korralduslike muudatuste vahel peaks olema selge seos. Kui eesmärk on selge, on ka soovitud olukord selge ja just seda tuleb edasi anda. Selline eesmärgi selgus ei teki ainult

ühe koosolekuga. See on pidev protsess. Mõni direktor loob PowerPointi esitluse, millel kajastuvad muudatuse põhjus, selge eesmärk ja sihtmärk ning koosoleku fookus, näiteks kiirete andmete kohta aruande tegemine või nende analüüsimine. Sel viisil saavad õpetajad üldeesmärgist ja toimuvast protsessist korduvalt põgusa ülevaate.

Selguse tagamiseks on mõni kool, kellega oleme koostööd teinud, pidanud kasulikuks luua *üheleheküljelise plaani*. Selles on kirjas probleem, eesmärk, sihtmärk, esialgsed kiired võidud ja umbes kolm peamist strateegiat, mida eesmärgi saavutamiseks kasutatakse. Kui see artefakt on kõikjal koolis üleval, aitab see paremini eesmärgile keskenduda ja säilitada selgust selle kohta, mida ning kuidas kool saavutada püüab. Muidugi võib olla ka nii, et artefakti loomine ei muuda eesmärki mitte kuidagi selgemaks, näiteks siis, kui pole mingit elavat tõestust, et kõnealust plaani õpetajate või õpilaste reaalses igapäevaelus järgitakse. Miski ei õnesta juhi autoriteeti rohkem kui suutmatust toimida oma sõnade järgi. Teiseks, olles tekitanud meeskonnas tahte paremaks saada, on juhi roll teha otsuseid selgelt kiirete võitude tulemuste põhjal. Juhid esitlevad tulemusi graafikul ja arutlevad õpetajatega avameelselt positiivse ja negatiivse üle, tehes seda kedagi süüdistamata ning analüüsiva ja probleemide lahendamisele orienteeritud meelelaadiga. Juhid esindavad mõtteviisi, et teha tuleb seda, mis on tõendite kohaselt tõhus. Kui kiire võit ei anna tulemusi, tuleb küsida: „Mis läks valesti?“ Kas kokkulepitud pedagoogilisi strateegiaid ei rakendatud? Kas strateegiad töötasid mõne õpilasega, kuid teistega mitte?“ Juhid tunnistavad negatiivset või ebapiisavat mõju ja käsitlevad seda avalikult, kuigi kui katsetused on tehtud, peaks negatiivne mõju olema haruldane.

Kolmandaks näitavad juhid üles usaldust nende vastu, kes strateegiaid rakendavad, olgu nendeks siis õpetajad või juhid. Uue strateegiaga alustades võivad kõik asjaosalised kogeda riskitunnet. „Mis siis, kui see ei tööta? Mis siis, kui tulemused pole sellised, nagu me loodame?“ Need on loomulikud hirmud, arvestades, et kool on pühendanud nii palju aega ja näinud nii palju vaeva, et muuta oma arendusmeetodit ja rakendada parandustsükleid. Oluline on rõhutada, et see on pidev probleemi lahendamise protsess. Tehakse vigu, kuid kõik õpivad olema paremad õpetajad ja juhid ning õpilased saavad sellest õppimisest kasu.

Korraldus ja ressurside hankimine

Kõik muudatused ei nõua ametlikku tsükli. Mõnikord on vaja lisaresursse ja arengut on võimalik kiiresti saavutada, muutes mõne inimese rolle või seades prioriteediks kulutused, mis toetavad eesmärgi poole püüdlemist. Näiteks üks kool muutis õpetaja rolli, et pakkuda konkreetse kooliastmes järeleaitamistunde. Teine kool muutis õpilaste tundide arvu nädalas. Neil lihtsatel muudatustel oli suur mõju.

Samamoodi saab teha palju korralduslikke muudatusi ja nende positiivne mõju ilmneb kiiresti. Koolide korralduslike muudatuste nimekirjas on tavaliselt esikohal koosolekute struktuuri muutmine. Gauguini algkooli juhtumi puhul (teine peatükk) rõhutas direktor, et ükski nende juurutatud protsessidest ei oleks saanud toimuda, kui nad poleks põhjalikult muutnud viisi, kuidas õpetajad rühmadeks jaotati ja kuidas nad regulaarselt kohtusid. Õpetajad tunnistasid kiiresti, et see korralduslik muudatus on positiivne. Eelkõige gümnaasiumis võib olla raske sellist tüüpi lähenemisviisi hõlbustada, kuna koosolekute pidamise aeg on piiratud – tavaliselt seetõttu, et õpetajate leping näeb ette maksimaalse arvu kontakttunde. Parima koosoleku struktuuri leidmine nõuab pühendumist. Õpetajatel on kombeks oma kavandatud koosolekute eesmärki muuta.

Siiski on vaja veel üht koosolekute tasandit, mida illustreeris hästi O'Keefe'i kolledž kolmandas peatükis. Kõrgematel juhtidel oli samuti hulk koosolekuid, et koos teaduskonna juhatajatega arendusprotsessi juhtida. Kui neid koosolekuid korraldatakse sihipäraselt, tagavad need kollektiivse vastutuse, teisisõnu kõik on kõigi ees vastutavad. Kõrgemad juhid peavad täitma oma kohustust aidata lahendada teaduskonna juhatajal ette tulevaid probleeme, just nagu teaduskonna juhataja vastutab õpilaste tulemuste parandamise eest. Kooli eesmärk on kõigil silme ees.

Selle fookuse ja vastutuse säilitamiseks ei tohi ühtegi koosolekut tühistada. Monet' kolledži kõrgemad juhid (käsitletakse neljandas peatükis) teatasid, et keegi neist ei jätnud mitte kunagi ühtegi oma iganädalast koosolekut vahele. Igal nädalal kohtusid direktor ja tema kaks asetäitjat aasta taseme juhiga, et vaadata üle tulemused ja otsustada järelmeetmete üle. Need koosolekud toimusid iga kolme nädala tagant ja iga koosoleku lõpus määrati tegevused, mille kas kõrgemad juhid või aasta tasandi juht peavad enne järgmist kohtumist tehtud saama. Mõnikord hõlmasid need teatavate õpetajate või õpilaste jälgimist.

Nende koosolekute käigus said kõrgemad juhid vahetuid ja ajakohaseid üksikasju iga õpilase arengu kohta ning kui nad mõne probleemsema õpilasega koolis kohtusid, oli neil oli võimalus motiveerida neid positiivsemaid tulemusi saama. Nende isiklikud teadmised iga õpilase arengu kohta aitasid motiveerida nii õpetajaid kui ka õpilasi.

Kuna kõrgemate ja keskastme juhtide rollid on arengu juhtimisel nii olulised, peavad ametijuhendid ja ootused nendes rollides olevatele inimestele tavaliselt muutuma. Sageli on keskastme juhtide roll suuresti administratiivne. Kui koolid lähevad üle arendustsükli meetodile, muutub nende juhendav roll töötajate jaoks hädavajalikuks. Neid kohustusi ja ootusi tuleb selgitada ning samuti tuleb põhjendada, miks need nii olulised on.

Erialane enesetäiendamine

Enamikus selles raamatus käsitletud juhtumiuuringute koolides oli kõrgemate juhtide jaoks üks esimesi samme see, et nad hakkasid toetama keskastme juhtide juhendavate juhtimisoskuste arendamist. On palju põhilisi juhtimisoskusi, mida õpetajad peavad õppima, et saada tõhusateks juhtideks. Kõik keskastme juhid peaksid mingil määral mõistma juhtimisteooria aluseid, et nad oleksid võimelised iseenast analüüsima ja tõhusa meeskonna looma. Lisaks nõutakse nendel olulistel positsioonidel olevatelt inimestelt praktilisi oskusi, sealhulgas seda, kuidas koosolekut juhtida, kuidas õpilaste tulemusandmeid algtasemel analüüsida ja kuidas meeskondades usaldust suurendada. Neid oskusi tuleb õppida ja selleks on vaja panustada keskastme juhtidesse aega ja raha, kuna see nõuab tavaliselt välise teenuseosutaja kaasamist. See võib toimuda samal ajal esimeste tsükliite elluviimisega.

Suurem osa õpetajate erialasest enesetäiendusest toimub erialase enesetäienduse koosolekutel kas meeskonna tasandil, kus uuritakse kiirete võitude andmeid, või üldkoosolekul, kus uuritakse ja arutatakse protsessi mõõdikuid ja kiirete võitude tulemusi. Näiteks võidakse protsessi mõõta nii, et iga meeskond esitab ühe slaidi selle kohta, kuidas nad on kavandatud pedagoogilist muudatust rakendanud. Kiirete võitude andmed on nende vahetulemused õpilaste kohta. Nende tulemuste ülevaatamine ja arutamine ning see, millist mõju nad on seni näinud, ajendab meeskondade erialast enesetäiendamist. Näiteks võib ühe meeskonna praktika olla edukam kui teiste oma. Enesetäienduse

aluseks on praktika edukamaks muutmine. Või vahest on mõni meeskond kokkulepitud pedagoogilisi muudatusi kohendanud viisil, mis on ka teiste meeskondade arvates tõhusam. See võib panna neid kõiki järgmises tsüklis oma praktikat muutama.

Tõhusat erialast enesetäiendust võib pakkuda ka teenuseosutaja, olgu selleks koolisisene ekspert või välispartnerid. Kui lüngad õpetajate teadmistes või oskustes on tuvastatud, on asjakohane panustada esmajärjekorras sisu, pedagoogiliste teadmiste või oskuste täiendamisse. Paljud koolid leiavad, et tulemuslikum on igapäevane erialase arengu jaoks mõeldud tund kasutamata jätta ja moodustada kahe- või kolmetunnised plokid, et nad saaksid õpetajaga uutmoodi ja asjakohase enesetäienduse raames süvitsi tegeleda. Erialane enesetäiendus on tõhus, kui teatavad tingimused on täidetud (Timperley *et al.*, 2007). Üheks tingimuseks on, et õpetajatel on täiesti selge, mida nad enesetäienduse kaudu saavutada püüavad. Seda hõlbustab probleemi täpne määratlemine nii, nagu on näidatud pikaajaliste tulemuste andmetes, mis on tavaliselt saadaval ainult korra aastas (tulemusandmed), ning seejärel väga ilmsete seoste loomine õpetaja enesetäienduse ja kiirete võitude andmetes kajastuvate tulemuste vahel. Lisaks ei pea erialane enesetäiendus keskendumata mitte ainult sellele, mida õpetajad peaksid tegema, vaid see peaks hõlmama ka teooriat selle kohta, *miks* see on tõhusam. Õpetajatele peab see põhjus olema selge kõigi muudatuste puhul, mida nad oma praktikas teevad. Neil pole kasu hea õpetamise valemi järgimisest pimesi, vaid pigem on neil vaja mõista, miks mingi konkreetne praktika on tõhus. See enesetäiendus eeldab, et õpetajatel oleks korduvalt võimalus teooriasse süveneda ja oma muudetud praktika tulemusi üle vaadata. Pedagoogilistes tavades tehtavad muudatused jäävad püsima üksnes siis, kui õpetajad näevad, et muutunud praktika on tõhusam kui vanad viisid, ja nad mõistavad selle põhjust. See eeldab, et erialase arengu juhil on olemas sisulised ja pedagoogilised teadmised, et õpetajatega edukalt suhelda. Tegu võib olla koolisisese juhi või välisekspertiga, kuid see peab olema keegi, kelle asjatundlikkus annab talle piisava enesekindluse, et arutleda avameelselt õpetajate teooriate üle selle kohta, mis on tõhus ja mis mitte. Mõnikord võivad siseekspertid peljata õpetajate tavaid või teooriaid kahtluse alla seada, sest nad ei taha ohustada oma suhteid kolleegidega. Seega võivad välisekspertid olla muudatuste protsessi juhtimisel väga kasulikud mitte ainult oma sügavate sisuliste teadmiste tõttu, vaid ka seetõttu, et nad saavad õigustada või toetada direktori

juhtimist. Väliseksperdi toetus näitab, et see ei ole pelgalt mingi kapriis, vaid tõestatud ja tõhus praktika.

Viimaseks on oluline, et ka direktorid võtaksid koos õpetajatega erialasest enesetäiendusest aktiivselt osa. Nad peavad olema võimelised enesetäiendamise käigus õpetajatega suhtlema ja suutma reageerida kõikidele tekkivatele probleemidele. Selline aktiivne osavõtt rõhutab erialase enesetäienduse tähtsust, näitab toetust õpetajatele ja võimaldab varakult tuvastada takistusi uute teadmiste rakendamisel.

Ootused ja standardite kehtestamine

Peaegu vältimatult on ootuste muutumine ja tavade mõningane standardimine osa arenduspüüdlustest, sest sageli kuuluvad tulemuste halvenemise põhjuste hulka nii standardi puudumine kui ka ühtse meetodi puudumine selle standardi saavutamiseks.

Õpitulemustele seatud standardid peegeldavad ootusi – suuri või väikeseid. Sageli ei ole töötajad teadlikud sellest, kuidas nende õpilastel läheb, sest neile ei pakuta ühtegi võrdlusalust, mille põhjal nende taset hinnata. Suhteliselt madalaid tulemusi võib kergesti pidada normaalseks tingituna uskumustest õpilaste võimete kohta või õpetajate veendumustest ühiskondliku vaesuse mõju kohta. Või kõrge sotsiaalmajandusliku tasemega piirkondade võrdlemisi heade tulemustega koolide puhul võivad kooli vähest tulemuslikkust varjata näiliselt head tulemused, kuigi kool ei paku aastate lõikes õpilastele erilist lisaväärtust.

Õpetajate ja õpilaste uskumused viimaste potentsiaali kohta mõjutavad seda, milliseid jõupingutusi nii õpetajad kui ka õpilased arengu saavutamiseks teevad. Kui õpetajad usuvad, et heade tulemuste saamine on ebatõenäoline või vastupidi, tõenäoline, suhtlevad nad õpilastega viisil, mis neid uskumusi edasi annab. Kui õpilased näevad, et õpetajad usuvad, et nad suudavad saavutada häid tulemusi, tõuseb nende eneseusk ja nad näevad selle nimel rohkem vaeva. Ent kui õpetajad annavad edasi veendumust, et õpilased ei ole võimelised edu saavutama, siis õpilased võtavad selle uskumuse üle (Rubie-Davies, 2015). Õpetajad mõjutavad nende uskumustega kogu klassi tulemusi, mitte ainult õpilasi, kelle õppeedukus on halvem. Kõrgete ootustega õpetajad kiirendavad kõigi õpilaste arengut olenemata nende lähtepunktist, ja kuna nad usuvad kõigi õpilaste võimesse saavutada paremaid tulemusi, teevad nad selle nimel kõvasti tööd. Seevastu õpetajatel, kellel

sellist usku ei ole, pole erilist põhjust õpilaste nimel suuremaid jõupingutusi teha.

On kolm peamist viisi, kuidas suurte ootustega õpetajate praktika väikeste ootustega õpetajate omast erineb (Rubie-Davies, 2015). Esimene on klassi kliima: suurte ootustega õpetajad loovad sooja ja toetava keskkonna kõigile õppijatele. Kõigilt õpilastelt oodatakse, et nad austaksid ja toetaksid õppimisel teisi. Teine on eesmärkide seadmine: suurte ootustega õpetajad seavad õpilastele regulaarselt uusi õpieesmärke. Need on nende kiired võidud. Kolmas on rühmade moodustamise praktika: suurte ootustega õpetajad on rühmi moodustades paindlikud. Mõnikord õpetatakse kogu klassi, mõnikord koondatakse ühte rühma õpilased, kellel on sarnane oskuste tase või konkreetne oskus puudu, ja mõnikord võivad koos töötada sarnaste huvidega õpilased. Sellised õpetajad ei jaga õpilasi kindlatesse tasemerühmadesse.

Juba nimi *tasemerühm* viitab veendumusele, et mõned õpilased on targemad kui teised, mitte et kõik õpilased on võimelised õppima. Taseme järgi rühmitamine säilitab *status quo*. Õpilased, kes alustavad algkooli või gümnaasiumi esimest aastat kõige nõrgemas rühmas, jäävad sinna tavaliselt kogu ülejäänud kooliajaks. Tasemerühmade moodustamine ja *võimete järgi klasside moodustamine* on Austraalia gümnaasiumides domineeriv praktika ja see on üks põhjusi, miks meil on kõige ebavõrdsemad õpitulemused maailmas (Schmidt *et al.*, 2015). Õpilaste eristamisega süvendavad meie koolid sageli ebavõrdsust, selle asemel et probleemiga tegeleda. Klassides, millele on seatud suured ootused, eristatakse vähem, mitte rohkem. Kõigile õpilastele antakse võimalus valida ülesandeid ja osaleda kõrgetasemelises õppetegevuses, sõltumata nende varasemast õppetasemest.

Seda ideed kannab väljend „*võimalus õppida*“. Õpilased saavad õppida ainult siis, kui nad puutuvad kokku vajaliku sisu ja oskustega ning neile antakse võimalus neid harjutada. Madalama tasemega rühmadesse või vähemvõimekatesse klassidesse satuvad tõenäolisemalt etnilisest vähemusest või kehvema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased. Neil õpilastel on vähem võimalusi õppimiseks ja kaasahaaravate tegevustega tegelemiseks ning selle tagajärjel lõhe nende ja teiste õpilaste tulemuste vahel suureneb. Seda kutsutakse Matteuse hüvede kuhjumise efekti: rikkad saavad rikkamaks ja vaesed vaesemaks.

Kõikide õpetajate tulemusi saab parandada ja järjepidevamaks muuta, kui õpetajate ja juhtide optimaalsed tavad on standarditud. Neid tavasid võib pidada makro- ja mikroprotsessideks, mis on välja

töötatud nii ekspertide panuse kui ka ideede katsetamise kaudu tsüklikes (Bryk *et al.*, 2015). Makroprotsessid on protsessid, mis koosnevad mikroprotsessidest. Näide, mida Bryk ja kolleegid kasutavad, on see, et kirjaoskuse makroprotsessid on interaktiivne ettelugemine; jagatud lugemine; interaktiivsed kirjanike töötoad; sõnaõpe ja juhendatud lugemine. Need makroprotsessid on kokkulepitud meetodid lugemise ja kirjutamise õpetamiseks. Iga meetod koosneb mikroprotsessidest.

Näiteks juhendatud lugemine koosneb järgmistest standardsetest mikroprotsessidest: õpetajad valivad teksti; tutvustavad teksti; kaasavad õpilasi teemakohasesse vestlusesse; õpilased loevad iseseisvalt; õpetajad lasevad õpilastel teksti mõtet analüüsida ja õpetajad lõpetavad makroprotsessi õpetuspunktiga konkreetsete lugemisstrateegiate kohta, millele tunnis keskenduti. Teisisõnu toimub koolis ainevaldkonna standardimine, kui lepitakse kokku kursuse või õppeaine põhiosad ja nendega kaasnevad parimad tavad. Nende protsesside arutamine ja kokkuleppimine toob kaasa suurema sidususe koolis ja kindla teadmise, et iga õpetaja õpetab kokkulepitud põhielemente.

Kui koolidel ei ole kokkulepitud standardprotsesse, tuuakse mõnikord põhjuseks see, et usutakse õpetajate autonoomiasse. Iga klass on erinev ja iga õpetaja peaks suutma õpetamisele loovalt läheneda, kuid see idee ei ole vastuolus sellega, et iga õpetaja peab kasutama protsesse, mille puhul on tõestatud, et need on kõige tõhusamad. Nii nagu iga kirurg ei tee operatsiooni omamoodi, ei tohiks ka õpetajad oma rolli täites eirata tõendeid kõige tõhusamate tavade kohta. Juhitide ülesanne on tugineda eksperditeadmistele ja tõenditele, et tuua esile parim praktika ja põhjused, miks see töötab. Selle tõhusust peaksid veelgi tõendama kiirete võitude andmed. Õpetajate arutelu ning kokkulepe põhiliste makro- ja mikroprotsesside kohta aitavad muuta õpetajate teadmised sügavamaks ja ühtsemaks ning tagavad suurema sidususe kogu kooli õpetamispraktikas. Tänu ühtsetele sõnumitele ja meetoditele edendab see sidusus kõikide õpilaste õpet.

Dokumentatsioon

Kõik ootused ja kokkulepped õpetamise sisu, protsesside või andmealduse kohta tuleb jäädvustada kooli dokumentatsiooni, et õpetajad saaksid seda juhiste saamiseks kasutada. Samuti aitab see toime tulla vältimatute muudatustega personalis ja vajadusega kaasata aja möödu-

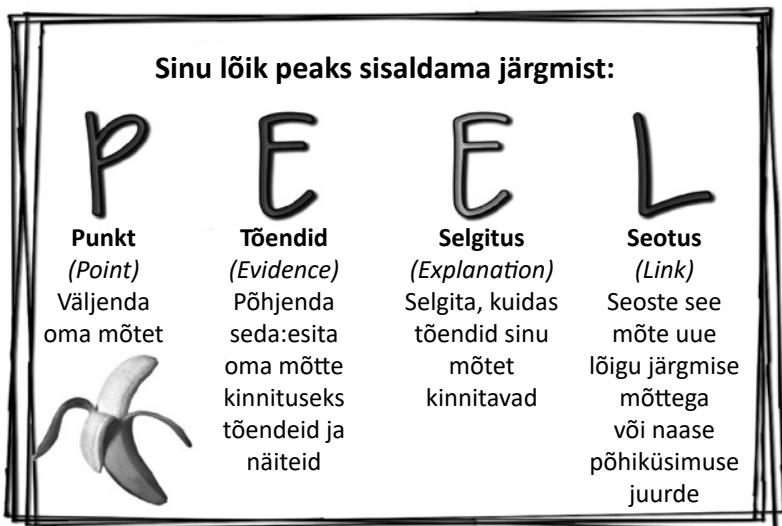
des kokkulepitud tavadesse uusi töötajaid. Nende dokumentidega loodud sidusus ja selgus tagavad ühtse õpetamiskvaliteedi kogu koolis või osakonnas. Ühte näidet kõnealuste dokumentide positiivse mõju kohta kirjeldab Chenoweth (2007), kes osutab ühe kooli õppekavadele:

Õppe soodustamiseks on East Millsboros kesksel kohal juhendamine ja see algab kooli õppekavast. Õppekava on dokument, mille on koostanud klasi tasandi meeskondades töötavad East Millsboro õpetajad, et tuua kuude kaupa välja, mida nad õpetavad. See põhineb osaliselt riiklikel standarditel ja sisaldab tulemusnäitajaid, mille õpilased peavad kuu jooksul saavutama, ning lisaks olulisi küsimusi, oskusi, hindamiseks mõeldud sõnavara ja tekste, mida konkreetse teema õpetamiseks kasutada. Tänu õppekavale on Ida-Millsboro algkoolis isegi uutel õpetajatel selged juhised selle kohta, mida nende juhendamine peab hõlmama. (lk 156)

Artefaktid või nutikad tööriistad aitavad samuti luua selgust ja järjepidevust ning on sageli loodud strateegiate kinnistamiseks. Oleme juba viidanud sellistele näidetele nagu üheleheküljeline kava, koosoleku mall või õppekava. Artefaktid aitavad kaasa ka sidusatele õpetamis- ja jälgimisprotsessidele klassiruumis – need võivad olla hindamislehe kujul, mis aitab tulemusi jälgida, või plakati kujul, mis näitab õpilaste strateegia peamisi osi, näiteks „PEEL“ strateegia lõigu kirjutamiseks, mida on kujutatud joonisel 9.2. Artefaktid aitavad juurutada strateegiaid ja luua suuremat sidusust, mis omakorda soodustab kooli arengut, sest kogu kooli õpetajatele ja õpilastele edastatakse ühtne sõnum.

Mõõtmine ja seire

Selles raamatus on käsitletud vajadust tõhusa korra järele, et mõõta kiirete võitude tulemusi ning luua nende tulemuste esitamiseks andmetabeleid ja -graafikuid. Ilma õpilaste kiirete võitude regulaarse mõõtmise ja seireta arendustsükli ei ole. See eeldab ranget koosolekute korda, võimet luua tulemuste edastamiseks graafikuid ja tabeleid ning selle teabe põhjal tegutsemist. Selle üksikasju käsitletakse kümnendas peatükis.



See tundmatu autori tehtud foto on kasutatav litsentsi CC BY-SA-NC alusel

Joonis 9.2. Kokkulepitud strateegiat illustreeriv plakati näide artefaktist

Peamised ideed

- Strateegiade rakendamine erineb tööriistade ja strateegiade toimivuse katsetamisest, mida tehakse alguses, kui juhtkond töötab välja arendusteooriat.
- Rakendamiseks on vaja võtta kasutusele süsteemid ja protsessid, et pidada kinni kokkulepitud muudatustest, mis parandavad õpetamist ja õppimist.
- Edu tagamiseks on vaja heade juhtimisoskustega direktorit ja pühendunud juhtrühma, mis tavaliselt koosneb keskastme juhtidest või entusiastlikest õpetajatest.
- Suurem osa tööst saavutatakse regulaarsete koosolekute tõhusa ja sihipärase korraldamise kaudu.
- Tõhusate strateegiade rakendamine tagab paremad õpitulemused, suurendades nii pedagoogilist kui ka korralduslikku tulemuslikkust ja sidusust.
- Erialane enesetäiendus peab olema eesmärgipärane, et olemasolevaid teooriaid kummutada, ja direktor peab seda aktiivselt toetama.

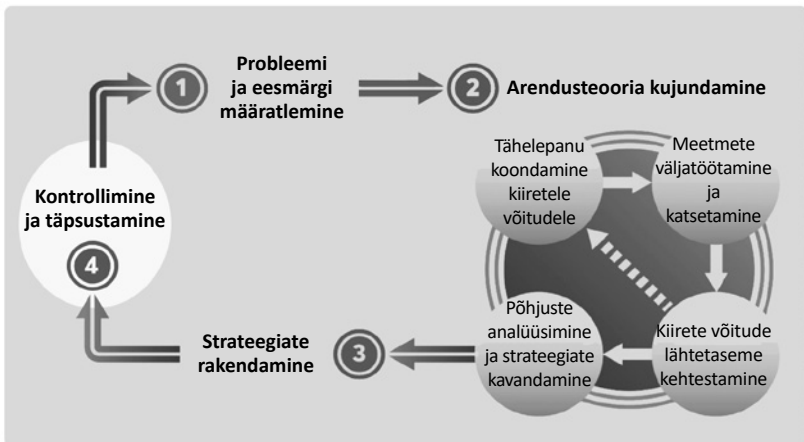
Kasutatud kirjandus

- Bendikson, L., Broadwith, M., Zhu, T., ja Meyer, F. (2020). Goal pursuit practices in high schools: Hitting the target? *Journal of Educational Administration*, 58(6), 713–728.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., ja LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press. Chenoweth, K. (2007). *It's being done: Academic success in unexpected schools*. Harvard Education Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Education Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Guldmond, H. (2001). The effectiveness of cohesive schools. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 115–135.
- Langley, G. J., Moen, R. D., Nolan, K. M., Nolan, T. W., Clifford, N. L., ja Provost, L. P. (2009). *The improvement guide: A practical approach to enhancing organizational performance* (2.vlj). Jossey-Bass.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117–140.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479.
- Meyer, F., & Bendikson, L. (2021). Improving gender equity in written language. In D. Peterson & S. P. Carlile (toim-d), *Improvement Science: Promoting equity in schools*. Meyers Education Press.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher*. Routledge.
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371–386.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. Ministry of Education.

KÜMNES PEATÜKK

Kontrollimine ja täpsustamine

Selles peatükis arutame, kuidas juhtkond saab kontrollida, kas rakendatud muudatused on toonud kasu, ja kuidas tulemuste põhjal täpsustada oma edukuse saavutamise teooriat. Nagu Hinnant-Crawford (2020) märgib: „Edukuse saavutamise teaduslikus protsessis on kaks peamist ülesannet: arendusvõimaluste avastamine või väljatöötamine ja seejärel nende toimimise kindlakstegemine.“ (lk 36)



Joonis 10.1. Kooliarenduse tsüklil: kontrollimine ja täpsustamine

Oluline on eeldatud paranemise ulatuse kindlaksmääramine ja seejärel sellele reageerimine, täpsustades tulemuste põhjal järgmisi samme. Kontrollimine toimub kahel tasandil. Esiteks kasutatakse iga

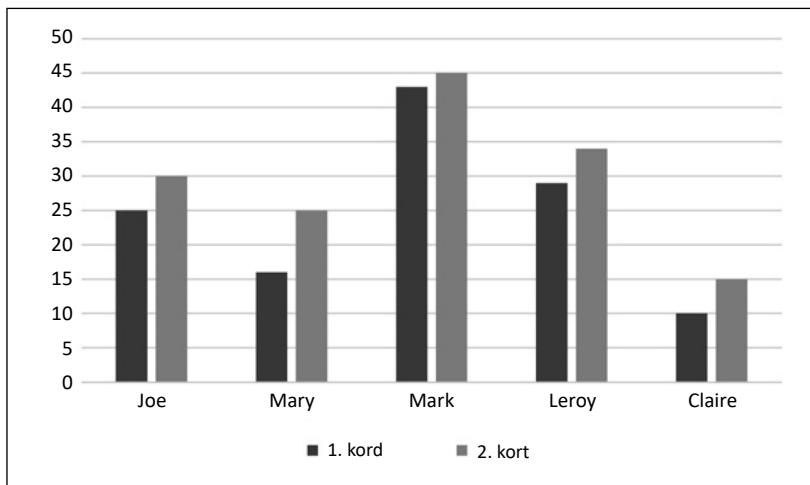
tsükli lõpus põhinäitajaid. Põhinäitajad on õpilaste kiirete tulemuste mõõdikud ja jooksvad andmed, mille põhjal saab juhtkond infot, mil määral on õpetajad kokkulepitud muudatusi ellu viinud. Teiseks kontrollitakse koolis aasta lõpus mahajäämusnäitajaid, mis määratlevad kogu kooli üldise arengu. Need annavad suundumustest laiema pildi. Need andmed on proovikiviks, kas kooli edukuse saavutamise teooria peab paika, ja võimaldavad koolidel vastata küsimustele „Kas tehtud muudatused töid kaasa paremad tulemused?“ ja „Kas oleme oma aasta eesmärgi täitnud?“.

Edusammude kontrollimiseks vajalike põhinäitajate ja eelkõige mahajäämusnäitajate andmete võrdlemine ning esitamine on juhtkonna ülesanne, kuid selle vastutuse võib anda ka kellelegi teisele. Ükskõik kes sellega tegeleb, peab andmete esitamisel järgima teatud reegleid. Kui andmed ei ole hästi esitatud, on keeruline otsustada, kas edusamme on tehtud või mitte. Selles peatükis anname mõned juhised andmete võrdlemiseks ja graafikute koostamiseks, et analüüsi toetada.

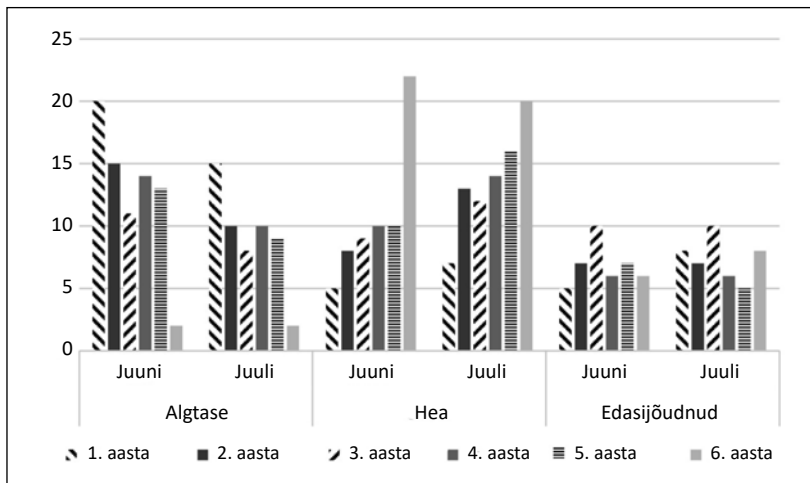
Kiirete tulemuste andmete võrdlemine ja graafikute koostamine

Esiteks esitatakse kiirete tulemuste andmed tavaliselt kas soovitud sihttasemele vastavate õpilaste arvu või protsendina. Aruandlust ei tohiks teha üksikute õpilaste kaupa, nagu on näidatud joonisel 10.2, kus on esitatud iga õpilase testi töötlemata tulemused tsükli alguses ja lõpus. Kuigi selline aruanne võib olla kasulik klassi eri õpetajatele, peab kiirete tulemuste andmete aruandlust tegema õpilasarühmade või kogu kooli kaupa, et mustreid oleks lihtsam eristada. Näiteks võib õpetaja teatada, kui palju õpilasi saavutab vajaliku taseme või suudab rakendada oskust, mis on kiirete tulemuste keskmes.

Kui õpetaja tegeleb testi töötlemata tulemustega, nagu on näidatud joonisel 10.3, on keskmised tulemused kiirete tulemuste andmete esitamiseks harva kasulikud, sest kiired tulemused keskenduvad üksikutele oskustele, mis on omandatud (või mitte), erinevalt töötlemata tulemustega testidest, mis annavad enamasti mitme elemendi ja oskuse kohta tagasisidet võrdlemise kaudu.



Joonis 10.2. Õigekirja hindamise töötlemata tulemused õpilaste kaupa



Joonis 10.3. Lauseehituse algtasemele, heale ja edasijõudnute tasemele vastavate õpilaste arv

Teste saab kiirete tulemuste määramiseks kasutada, kuid kiirete tulemuste jaoks peab olema võimalus jäädvustada mõistete või oskuste omandamise tase. Näiteks kümne testi puhul, mille ülesannetes kesken-

dutakse kohaväärtusele, hinnatakse tõenäoliselt kolme või nelja mõistet, näiteks: oskus loendada objekte kümneni, oskus nimetada ühe võrra rohkem ja ühe võrra vähem kui arv vahemikus 10–20 ning oskus nimetada ühe võrra rohkem või ühe võrra vähem kui arv vahemikus 20–30. See-ga ei ole töötlemata tulemused nii kasulikud kui jäädvustus selle kohta, kas õpilased omandasid kolm testitud põhimõistet. Sagedamini teata-takse kiiretest tulemustest osaoskuste või kontrollnimekirja tulemuste põhjal, mis näitavad, kas või mil määral on mõiste omandatud, tase või võrdlusalus saavutatud või oskusi näidatud, nagu on näha tabelis 10.1.

Tabel 10.1. Lauseehituse hindamislehe standardile vastavate õpilaste arv

Klass	Standardne					
	Algtase		Hea		Edasijõudnud	
	Juuni	Juuli	Juuni	Juuli	Juuni	Juuli
1. aasta	20	15	5	7	5	8
2. aasta	15	10	8	13	7	7
3. aasta	11	8	9	12	10	10
4. aasta	14	10	10	14	6	6
5. aasta	13	9	10	16	7	5
6. aasta	2	2	22	20	6	8

Tabelis 10.1 on näidatud iga aasta tasemele vastavate õpilaste arv tsükli alguses ja lõpus. Aasta tasemel andmed annavad laiemat pildi kui klassi tasemel andmed, iseäranis kui igal tasemel on mitu klassi, ja nendega saab kontrollida, kas ühe aasta tasemel esineb teistega võrreldes suuri lahknevusi. Näiteks kui ühe aasta tase näitas palju rohkem edasi-jõudmist kui teised, võiks kool uurida, miks see nii oli, et kõik õpetajad saaksid sellest õppida.

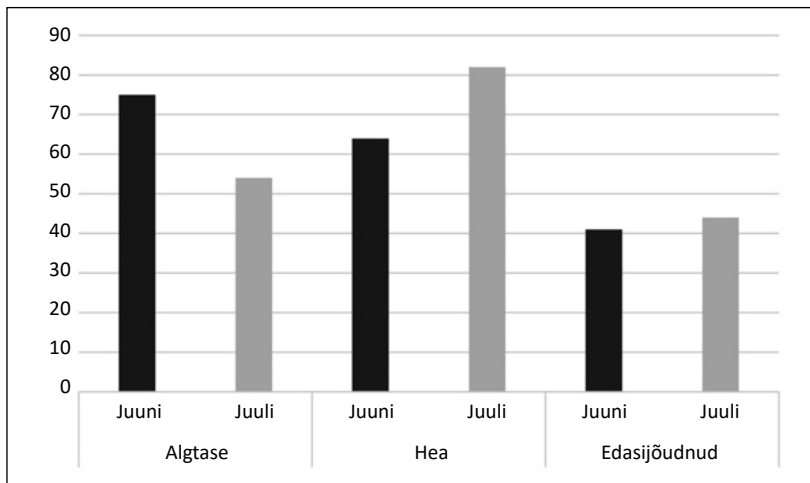
Selleks et kontrollida kiirete tulemuste andmeid võrdluses üldise edasijõudmisega ja edastada tulemusi töötajatele, saab andmeid selles etapis veelgi enam kogu kooli tasemele koondada. Andmete esitamine aastate tasemetega ei anna sageli selget pilti, nagu on näha jooniselt 10.3.

Iga aasta taseme kohta tuleb koostada eraldi graafik või koondada andmed kogu kooli kohta, et luua selgem pilt kooliülestest suundumustest arutamiseks. Andmete koondamine tähendab, et näiteks tabeli 10.2 sarnase kogu kooli tulemusi kujutava tabeli koostamiseks liidetakse iga aasta taseme õpilaste arv.

Tabel 10.2. Lauseehituse osaoskuse tasemele vastavate õpilaste koguarv

Algtase		Hea		Edasijõudnud	
Juuni	Juuli	Juuni	Juuli	Juuni	Juuli
75	54	64	82	41	44

Kui teisendada tabel 10.2 graafikuks, nagu on näha joonisel 10.4, on lihtne märgata kogu koolis toimuvaid mustreid. Andmete kooli tasandil võrdlemise eelis on, et neid saab esitada töötajate koosolekul, ilma et näidataks näpuga üksikõik millise klassi või õpetaja, aasta taseme meeskonna või ainevaldkonna suunas. See loob ühise arusaama sellest, kuidas kool edeneb, ja võimaldab õpetajatel suundumusi mõnevõrra rahulikumalt arutada. Seejärel saavad õpetajate meeskonnad samal viisil koostada graafiku oma klasside, aasta taseme või ainevaldkonna tulemuste kohta, et analüüsida oma õpetajate meeskondade suundumusi ja mõtiskleda, milline on nende mõju üksikutele õpilastele või õpilaserühmadele.



Joonis 10.4. Lauseehituse algtasemele, heale ja edasijõudnute tasemele vastavate õpilaste arv

Teiseks võivad eraldi reeglid olla selle kohta, mil määral kool kiirete tulemuste andmeid „puhastab“. Puhastatud andmed tähendavad, et õpilaste andmed ühendatakse andmekogumis. Näiteks kui pärast läh-

teandmete kogumist on lisandunud uusi õpilasi, ei kaasata neid järgmisse kiirete tulemuste andmete aruandlusesse. Sel viisil saavad töötajad näha tegelikku mõju õpilastele, keda jälgiti kogu tsükli vältel. Samuti eemaldatakse puhastatud andmetest kõik õpilased, kes lahkusid koolist enne tsükli lõpus andmete kogumist.

Kuid järgmise tsükli andmete näitamisel kaasatakse arvandmetesse jälle kõik õpilased, kes olid nimekirjas esimese (tsüklikeelse) ja teise (tsüklijärgse) etapi andmete kogumisel. Kool otsustab ise, kas puhastab andmeid või mitte, kuid kui kiirete tulemuste andmed ei ole selged ning õpilaste liikumine kooli ja koolist välja on olnud suur, on strateegia mõju raske hinnata. Kolmandaks, kuigi andmete koondvaade on kooli jaoks oluline, et näha suurt pilti, võib olla otstarbekas uurida kiire võidu andmeid eristatult. Eristamine tähendab eri õpilasarühmade andmete eraldamist, et näha, kas nende tulemused on võrreldavad. Näiteks neljandas peatükis viidatud Bonnardi algkool märkis, et meessoost õpilaste kirjakeele tulemused olid oluliselt halvemad kui naissoost õpilastel ja halvenesid iga aastaga. Seega eristasid nad oma kiirete tulemuste andmed soo järgi ning koostasid iga tsükli lõpus graafiku, et sellel suundumusel silma peal hoida ja eristada, kas lahkenemisele avaldati positiivset mõju. Õpetajate rühmad peavad vaatama oma klasside andmeid, kuid on oluline, et juhtkond koondaks kiirete tulemuste andmed kogu kooli kohta. See võimaldab kõigil töötajatel näha mustritest suuremat pilti, jagada, mis töötas ja mis mitte, ning otsustada, millised on järgmised sammud, näiteks uute kiirete tulemuste juurde liikumine või mõne eelmise uuesti läbivaatamine. Sel viisil hõlbustatakse kooliaja vältel kestvat õppimist ja saab kokku leppida ühtses lähenemisviisis järgmiste sammude täpsustamiseks.

Protsessiandmete võrdlemine ja esitamine

Kuigi kiirete tulemustega andmete kogumine on suuresti üksikute õpetajate ülesanne ja nende võrdlemine kõrgema juhtkonna vastutus, peab protsessiandmeid koguma ning võrdlema juhtkond.

Kas õpetajad tegutsesid nii, nagu nad kokku leppisid? Nende andmete kogumine ja võrdlemine on oluline. Juhid peavad teadma, kas tulemused ei paranenud sellepärast, et nende teooria kiirete tulemuste kohta oli vale, või kuna õpetajad olid kokkulepitud pedagoogilise strateegia kasutuselevõtul ebajärjekindlad.

Protsessiandmeid on tavaliselt lihtne koguda ja seitsmendas peatükis toodi selleks välja mitu meetodit. Lühidalt korrates on üks eduka- maid viise lasta õpetajatel tsükli keskel töötajate koosolekul anda aru strateegiast, mida nad rakendavad, millised tõendid neil selle mõju kohta on ja millised võimalikud väljakutsed nende ees seisavad. Nende andmete kogumine tsükli keskel tähendab, et kõik saavad teiste tule- mustest võimalikult kiiresti kasu ja juhid saavad reageerida, kui stratee- giate rakendamisel on tekkinud takistusi. Näiteks võib iga meeskond tuua välja järgmist: *mida me tegime ja mida me mõju kohta märkasime, milli- seid tulemusi me seni näeme ja milline on mõju järgmisele tsüklile*. Teine või- malus protsessiandmete kogumiseks on õpetajate vaatlemine. Gauguini algkoolis, mille näidisjuhtumit tutvustati teises peatükis, tegid kaks asedirektorit klassiruumides regulaarseid tunniplaanijärgseid vaatlusi. Selles peatükis näitab tabel 2.4, kuidas Gauguini algkoolis tähelepane- kute ja soovitude kohta kogutud andmeid võrreldi ning esitati.

Kolmas võimalus protsessiandmete kogumiseks on kasutada õpilase videotagasisidet, küsitlusi või väikese rühma intervjuusid. Lühikesi küsitlusi saab täita veebis või paberil ning need võivad olla anonüüm- sed, et julgustada õpilasi olema tagasisides avatud ja ausad. Õpilastelt võib küsida, mil määral nad muudatustega nõustuvad, või paluda ta- gasiside kirja panna, ning mõlemat teavet saab võrrelda ja esitada töö- tajate koosolekul, jättes välja tagasiside, mis võib viidata konkreetsele õpetajale või osakonnale.

Samuti võib vajadusel koguda õpetajatelt ja õpilastelt andmeid kor- ralduslike muudatuste elluviimise ulatuse kohta. Näiteks saavad õpeta- jad anda tagasisidet koosoleku uue ülesehituse või mallide ja nutikate tööriistade kasulikkuse kohta ning juhid saavad jälgida, kas neid kasu- tatakse aktiivselt ja kas need toovad nende (ja õpetajate) tööle kasu, ning tagada, et positiivsed muutused saaksid uute harjumuste osaks.

Millised on järgmised sammud?

Kui kiirete võitude andmed ei näita tulemusi, mida oleks võinud oo- data, on midagi valesti arendusteooriaga või muutuste mõõtmise või rakendamise püüdlustega. Kui protsessiandmed näitavad, et õpetajad rakendasid korralikult kõike, mis oli pedagoogiliselt kokku lepitud, siis võib tõstatada arendusteooria kohta näiteks järgmisi küsimusi: millised pedagoogilised strateegiad töötasid ja millised mitte? Kas kavandatud

muudatused olid realistlikud? Kas ajavahemik oli piisavalt pikk? Näiteks kas muudatus oli liiga suur, et mõjutada kiire võidu tulemust lühikeste aja jooksul? Või üritas kool korraga liiga palju saavutada? Mõnikord koostavad koolid nimekirja kuni kümnest kiirest võidust ja proovivad siis neid kõiki korraga saavutada. Tõenäoliselt ei too see kaasa selget edasiminekut. Koolidel peab olema julgust tegeleda kiirete võitudega rahulikult ja nad peavad veenduma, et õpilased tunneksid end ühes või kahes kiireks võiduks seatud põhioskuses kindlalt, enne kui nad järgmise ühe või kahe oskuse juurde liiguvad. Või ehk sõltus kiire võidu oskus mõnest teisest oskusest, mis jäeti tähelepanuta. Näiteks kontrollis kool õpilaste võimet järeldusi teha, kuid pärast esimest tsüklit leiti, et enne kui nad saavad hakata järeldusi tegema, tuleb astuda samm tagasi ja õpetada õpilastele, kuidas leida tekstist olulist teavet. See tähendas, et järgmist tsüklit täiustati selliselt, et selle raames hakati õpetama eeldusoskust – teabe leidmist. Teine võimalus oleks esitada küsimusi mõõtmisvahendi kohta: kas mõõtmisvahendit on vaja täiustada?

Kui peaaegu kõigil õpilastel õnnestub esimene kiire võit saavutada, liigub kool või meeskond järgmise kiire võidu juurde, pidades muidugi meele, et see protsess toimub tavapärase õppetöö kõrval. Selle protsessi käigus tagatakse, et kõik meeskonna õpetajad keskendusid teatavate põhioskuste õpetamisele samal ajal ja samal viisil ning parandasid seeläbi kõigi õpilaste võimalusi õppida kõrgetasemelisemaid oskusi. Kuid see pole ainus, mida õpetajad õpetavad.

Kui kiire võidu tulemused näitavad, et ainult osa õpilasi on teinud edusamme, kuid endiselt on suur või mõõdukas arv õpilasi, kes pole kiiret võitu omandanud, võib kool soovida järgmist tsüklit kohendada, võttes kasutusele sihtõpilaste meetodi ja keskendudes kiire võidu saavutamiseks üksnes nendele õpilastele. Kui enamikul õpilastel on see kiire võit saavutatud, võib õpetajate meeskond liikuda järgmise kiire võidu juurde. Teine võimalus on, et koolil on nimekirja kiiretest võitudest, mida nad soovivad, et kõik õpilased saavutaksid, ja nad kasutavad individuaalset sihtõpilaste meetodit, kus igal õpilasel on korraga üks või kaks isiklikku eesmärki, nagu oli teises peatükis käsitletud Gauguini algkooli puhul.

Viimaseks on oluline, et areng ei tuleneks ainult pedagoogilistest muudatustest. Korralduslikud muudatused tuleb süsteemidesse integreerida, et parandused saaksid osaks uuest tööviisist. Enne kui koolid võivad hakata järgmise eesmärgi või kiire võidu poole püüdlema, peavad nad tagama, et oleks kehtestatud uus kord, mis aitaks seniseid saavutusi

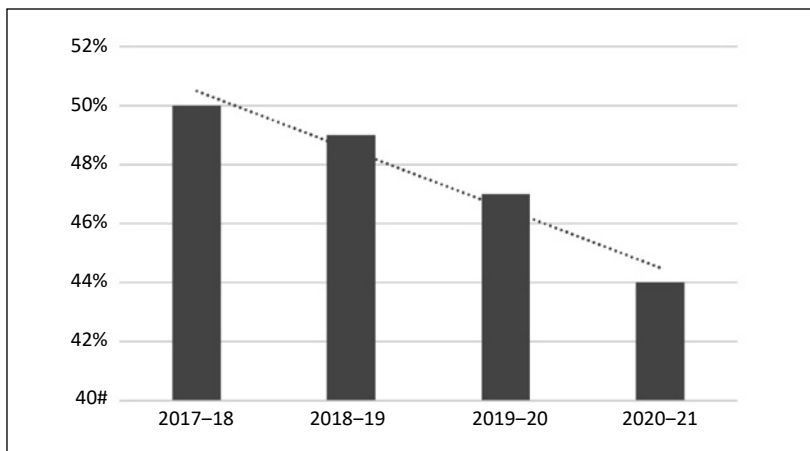
säilitada. See tähendab sageli, et õppekavas on vaja teha muudatusi tagamaks, et õpilaste peamised komistuskivid vaadatakse pidevalt üle.

Tulemusnäitajate võrdlemine ja graafikul esitamine

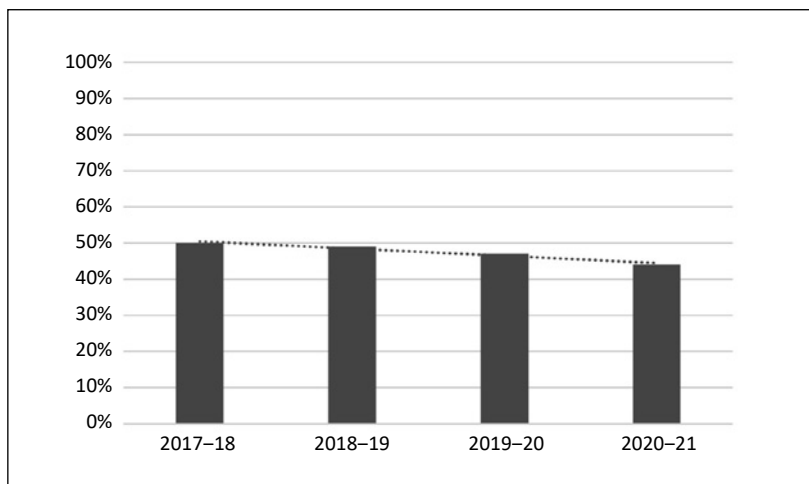
Tulemusandmete ülevaatamine on kõige põnevam, aga ühtlasi ka kõige hirmutavam osa. Lõpuks näeb kool, kas arendusteooria ka tegelikult töötas ja millisel määral. Kuid paljud koolid näivad olevat oma süsteemidest saadud andmehulga alla mattunud ja seetõttu ei pööranud piisavalt palju tähelepanu põhinäitajatele. Kooliandmete lugemise oskus on aga hädavajalik ja muutub lihtsamaks, kui on selge, milliseid andmeid hinnatakse ja milliseid suundumusi kool igal aastal hoolikalt jälgib. Kui koolid jälgivad põhinäitajaid, mida nad tõesti hindavad, muutuvad mustrid aja jooksul palju ilmsemaks.

Andmeid graafikule kandes tuleb järgida teatavaid protokolle, et õpitulemustest esitatud pilt peegeldaks reaalsust nii hästi kui võimalik. Üks on see, et protsentide kasutamisel peab y-telg (vertikaalne) olema märgistatud vahemikuga 0–100 ja arvude kasutamisel peab see algama nullist, muidu võib esitatud pilt olla eksitav.

Näiteks joonisel 10.5 tundub järsk, mis võib panna arvama, et toimus midagi märkimisväärset, kuid kui y-telge korrigeeritakse selliselt, et see algaks nullist, on tegelik pilt ilmne.



Joonis 10.5. Vigase y-teljega graafik ühe aasta saavutustaset ületanud õpilaste osakaalu kohta



Joonis 10.6. Korrektse y-teljega graafik ühe aasta saavutustaset ületanud õpilaste osakaalu kohta

Nagu näidatud joonisel 10.6, on langus reaalne, kuid viimase perioodi regressiooni ulatus on täpsemalt kujutatud ja mitte nii järsk, kui tundus alguses, mil telg ei järginud protokolle.

Graafikute võrdlemisel peaksid neil olema samad teljeväärtused, et võrdlus oleks täpne.

Teiseks, eriti kui on tegemist andmetega, mis ei ole standarditud, näiteks Uus-Meremaal tavaliselt kasutatavad õpetajate üldised hinnangud, tuleks nende andmete puhul võimaluse korral kasutada triangulatsiooni ja võrrelda neid standarditud andmetega. Triangulatsioon hõlmab oma andmete kehtivuse kontrollimist teiste allikate põhjal. Standardised testid ei ole ainus triangulatsiooniallikas. Kui on kahtlused andmete paikapidavuses, võib kontrollida ka õpilaste igapäevase töö tulemusi või rääkida õpilastega nende vastustest ja paluda neil selgitada, mida ja miks nad vastuseks kirjutasid. Mõnikord ei näita eelkõige kirjakeele tulemused kooli arendustsükli esimesel aastal oodatud paranemist, kuid sageli on see tingitud sellest, et õpetajad on muutunud hindamisel rangemaks, kuna nad on hakanud kokkulepitud standardeid paremini mõistma. See ei tähenda alati, et õpilased ei ole arenenud.

Kolmandaks ei ole erinevalt kiirete võitude andmetest tulemusandmete puhastamine mõistlik. Neid vaadatakse üle selleks, et näha, kuidas kõikidel kooli õpilastel konkreetsel aastal läks. Sellegipoolest tasub

vaadata erinevaid andmerühmi, et saada toimuva kohta rohkem teada. Näiteks üks väga suure õpilaste voolavusega kool jälgis kõiki õpilasi, kes olid kooli astunud ja sinna ka jäid, ning võrdles neid rühmaga, kes olid koolis vaid ajutiselt. See andis neile hea ülevaate nende tulemuslikkusest, kui õpilased jäid kooli kogu kooliajaks. Nad andsid juhtkonnale aru kõikide õpilaste kohta – nende kohta, kes olid koolis kogu kooliaja, ja nende kohta, kes olid kooli vahetanud. Need eri andmerühmad ei olnud mõeldud vabanduste leidmiseks, vaid teadlikumate otsuste tegeviseks. Kui õpilaste voolavus on suur, peab kool sellele olukorrale strateegiliselt reageerima – näiteks kooli astuvaid õpilasi kiiresti hindama ja töötama välja sobivad programmid nende vajadustele vastamiseks.

Neljandaks peab kool otsustama, kas andmete esitamiseks ja uurimiseks on kõige mõttekam kasutada standardile vastavate õpilaste arvu või protsenti. Väga väikeste õpilasarühmade puhul tuleks jälgida ainult õpilaste arvu ja nimesid, mitte protsente. Kui õpilaste arv on väga väike, ei anna protsentidega graafikute loomine õpetajatele midagi juurde. Nii numbrite kui ka protsentide olemasolu andmete ülevaate dokumendis on väärtuslik. Suuremate rühmade puhul sobivad suundumuste esitamiseks kõige paremini protsendid, kuid protsentide märkimisel ümardage arvud, et neid paremini hallata. Näiteks võivad riikliku haridustunnistuse NCEA andmed näidata, et 86,7% õpilastest said vastava kvalifikatsiooni kätte. Ümardage kõik, mis lõpeb 5, 6, 7, 8 või 9-ga, lähima kümneni, nii et 86,7%-st saaks 87% ja 86,5%-st saaks 87%, kuid 86,3%-st saaks 86%.

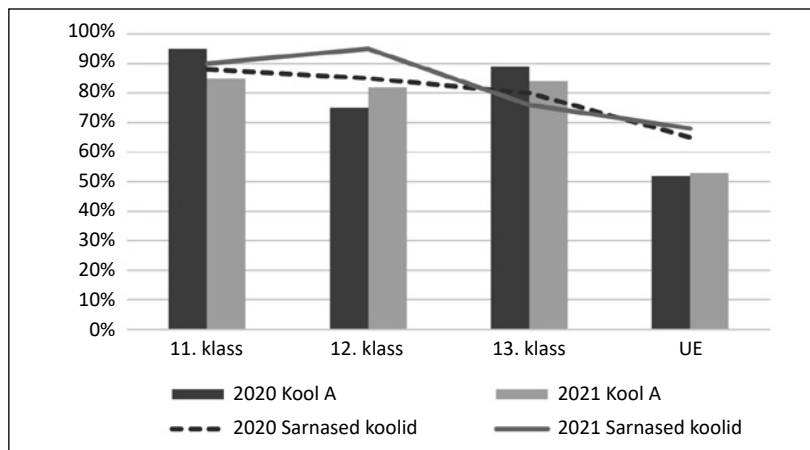
Viies protokoll käsitleb andmete eristamist. Seda tuleb tingimata teha kontrollimaks, et sugude või etniliste rühmade vahel ei esineks ebavõrdsust või et nende probleemidega tegeletaks. Andmete eristamisel etnilise kuuluvuse järgi soovitatakse koolil vaadata üle andmed peamiste etniliste rühmade kohta ja kõigi etniliste rühmade kohta, kelle varasemad tulemused on olnud suhteliselt kehvad. On oluline, et etnilisi vähemusi ei võrreldaks kõigi õpilastega, sest kõik õpilased hõlmavad ka vähemusrühma, mistõttu ei ole see sobiv võrdlus. Mõnes koolis on kuni 50 etnilist rühma. Sellisel juhul tuleks domineerivat rühma graafikul võrrelda murettekitavate etniliste rühmade või põlisrahvastega, et tuvastada ebavõrdsuse küsimused. Kui on palju viie- kuni kümneliikmelisi etnilisi rühmi, nagu tuleb sageli ette mitmekesise õpilaskonnaga suurte gümnaasiumide puhul, võib need koondada „muudeks etnilisteks rühmadeks“. Samuti võib väikeste arvude puhul ühte rühma koondada sarnase etnilise taustaga õpilasi, näiteks mitmesuguselt Vaikse ookeani saartelt pärit õpilasi.

Kuues protokoll on, et kui sarnaste koolide andmed on kättesaadavad, peaksid koolid oma tulemusandmeid alati nende omadega võrdlema. See võrdlemine on oluline, sest olenemata sellest, kuidas andmed eraldiseisvana välja näevad, saab kool neid sarnaste koolide tulemustega võrreldes oma tegelikku taset paremini hinnata. Tabelis 10.3 on näidatud, kuidas neid andmeid enne diagrammi koostamist esitada. Neid andmeid võib esitada diagrammil, nii et kooli tulemused kujutatakse tulpadena ja võrreldavate koolide omad joonena, nagu on näidatud joonisel 10.7, või teine võimalus on kasutada võrdluseks eri värvi veergu. See näitab selgelt, kuidas koolil sarnaste koolidega võrreldes läheb.

Lõpuks tuleb andmed esitada vormingus, mis võimaldab õpetajatel näha suundumusi. See võib tähendada, et üldpildi saamiseks tuleb mõned andmed rühmitada.

Tabel 10.3. Koolis A ja sarnastes koolides kvalifikatsiooni omandanud õpilaste protsent

Kvalifikatsioon	2020		2021	
	Sarnased koolid	Kool A	Sarnased koolid	Kool A
11. klass	88	95	90	85
12. klass	85	75	95	82
13. klass	80	89	76	84
Ülikooli sisseastumine	65	52	68	53



Joonis 10.7. Koolis A ja sarnastes koolides kvalifikatsiooni omandanud õpilaste protsent

Näiteks kui tulemused on toodud kuues vahemikus, võib kool andmed koondada ja esitada koos nende õpilaste arvu või protsendi, kelle tulemused jäävad vastavalt esimesse ja teise vahemikku, kolmandasse ja neljandasse vahemikku ning viiendasse ja kuuendasse vahemikku. Või kui tulemused on esitatud staniinides, võib andmed koondada ja esitada koos nende õpilaste arvu või protsendiga, kelle tulemused jäävad teatavatesse staniinide vahemikesse, näiteks staniinid üks kuni kolm, neli kuni kuus ning seitse kuni üheksa, kusjuures need vahemikud eraldavad õpilasi, kelle tulemused on oluliselt alla keskmise, keskmised või oluliselt üle keskmise. Lisaks on gümnaasiumides mõistlik esitada sel viisil ka iga osakonna tulemuslikkust ja jälgida nende tulemusi aastate lõikes, kuna osakonnad ei ole ühtlaselt tõhusad (Highfield, 2010, lk 173). Juhtide meeskonnad peavad osakondi jälgima ja toetama, et aidata neil tõhusamaks saada. See ongi nende andmete ülevaatamise eesmärk.

Arvestades ülaltoodud punkte, võivad mõned koolijuhid tunda, et nad pole selle töö tegemiseks arvutustabelitega piisavalt pädevad. Vajalik pädevustase ei ole aga üldse suur. Tuleb lihtsalt osata koostada häid andmetabeleid, mille näited on toodud selles peatükis, ja kasutada neid tabeleid graafikute loomiseks. Need ülesanded ei nõua statistilisi teadmisi. Õpilasarühmade vahelisi erinevusi saab kindlaks teha graafikute ja tabelite põhjal ning nende statistilist olulisust ei ole vaja kontrollida. Kooli plaani tuleb kirja panna kõik andmete ülevaatamise tulemusena tehtud tähelepanekud ja otsused, näiteks see, mis toimus, mis mitte, mida tehti sellist, mis ei olnud algselt planeeritud, ning mis edasi saab.

Kvalitatiivsed andmed

Samuti on oluline panna tähele suundumusi, mida on täheldanud õpetajad, õpilased ja juhid. Näiteks ei pruugi kool kirjakeele parandamiseks tehtud esialgsete püüdluste järel tulemusandmetes suuri muutusi näha, kuid töötajatel võib olla positiivseid tähelepanekuid. Näiteks on üsna tavaline, et töötajad ja õpilased annavad tagasisidet, et õpetajad on teadlikumad sellest, mida ja kuidas õpetada, õpetajad on enesekindlamad või õpilased tunnevad end kirjutades kindlamalt. Samamoodi võivad õpetajad teatada, et mõnes klassis on pedagoogiliste muudatuste rakendamine liiga raske või et mõõtmisvahendid on liiga aeganõudvad. Sama oluline on neid kvalitatiivseid andmeid koguda, üles märkida ja neile järgmises tsükliks reageerida.

Järgmiste sammude täiustamine

Vastus küsimusele „Mis edasi?“ sõltub sellest, kas kool vaatab üle kiirete võitude andmeid või tulemusandmeid. Kui esimesi, on muudatused väikesed ja tulemusi hinnatakse kiiresti, nii et mõju puudumisele saab kohe reageerida. Tulemusandmed seevastu on tavaliselt saadaval ainult üks kord aastas ja tähendavad, et on aeg astuda samm tagasi ja vaadata suurt pilti: „Kas me püüame lahendada õiget probleemi? Kas me oleme tulemuslikud?“. Tulemusandmed on otsustava tähtsusega arendusteooria asjakohasuse näitamisel. Kui tulemusandmed valmistavad pettumust, kuid kiirete võitude andmed näitasid, et on toimunud areng, viitab see sellele, et kiired võidud ei olnud tulemusnäitajate prognoosimisel asjakohased või võrdlusalus ei olnud täpne, kuna õpetajad muutusid esimese aasta jooksul standardite hindamisel osavamaks. Selle analüüsi hõlbustamiseks on aeg minna tagasi kalaluu diagrammi juurde ja mõelda, mis probleemi põhjustab ning mida tuleb parema tulemuse saamiseks muuta.

Kriitiline küsimus, mida selles etapis küsida, on järgmine: „Kas tulemused paranesid universaalselt või oli neis varieeruvust? Teisisõnu kas mõne klassi või õpilasarühma tulemused enamasti paranevad, samas kui teiste omad mitte?“ See on arendusteaduse juhtmõte: variatsioonist tuleb õppida, mitte sellest jahmuda. Meekonnad peavad endalt küsima järgmist: „Miks on mõnel klassil paremad tulemused kui teistel?“ Mis on nendes klassides teistmoodi? Kas see on järeletehtav?“ Õpetajad toovad õpetamise palju erinevaid nüansse ja kuigi nad võivad kokkulepitud muudatused oma pedagoogilises praktikas ära teha, teevad nad ka teisi muudatusi, mida õppeprotsessi käigus vajalikuks peavad. Need ettekatsetamatud, kuid tõhusad strateegiad, mis praktikas esile kerkivad, tuleb jäädvustada kui osa järgmise tsükli arendusteooriast. Need on osa uuest teooriast selle kohta, mis toimib, ja neid tuleb katsetada teistes klassides.

Esimesel aastal, mil paranemistsükli meetodit rakendatakse, on tulemustes sageli näha paranemist, kuid mitte olulist. See on tavaliselt tingitud sellest, et kool on püüelnud kiirete võitude poole, ilma et ta oleks täitnud teatavaid korralduslikke tingimusi, mis on õnnestumiseks vajalikud. Näiteks oleme näinud juhtumeid, kus kool oli kogu aasta töötajate koosolekud juba ära planeerinud ja seetõttu ei saanud neid esimesel aastal strateegilisemal viisil kasutada. Arvestades vähest koosolekuaega, ei olnud neil aega andmete uurimiseks ja tsükli järel-

gimiseks. Samuti oleme näinud koole, kus oli vaja uut kooliaastat, et luua tsüklite juhtimiseks uued ametikohad. Üks kool kasutas vaba ametikohta, et luua uus roll mõningase andmepädevuse ja juhtimisoskusega õpetajale, kes juhiks arendustsükli tööd. Esimesel aastal puudus neil entusiast, kes protsessi juhiks. Seega on selle meetodi rakendamise esimene aasta sageli aeg, mil õpitakse, mida on vaja korralduslikes tingimustes muuta, et protsess toimiks tõhusalt teisel aastal ja pärast seda. Teine aasta on tavaliselt aeg, mil enamik koole, kes selle meetodi tõesti üle võtavad, näevad oma tulemusandmetes suuri muutusi, kuna neil on kasutusel süsteemid ja neil on inimesed, kes protsesse juhivad.

Kui kool on aasta jooksul kohusetundlikult püüelnud kiirete võitude poole ja jälginud nende mõju, peaks ta nägema oma tulemusandmetes paranemist. Kui andmed on graafikule kantud ja töötajatele esitatud, on aeg tähistada. Lihtne on unustada, et tuleks hetkeks peatuda ja tõesti oma edu tähistada, kuid on väga oluline seda teha. Õpetajaid tuleb tänada jõupingutuste eest, mida nad on tulemuste muutmiseks teinud. Siis on aeg mõelda, mida on nendest jõupingutusest õpitud ja mida tuleb teha, et neid tulemusi säilitada või veelgi parandada. Tavaliselt tähendab see tagasipöördumist kalaluu diagrammi juurde, et arendusteooria uuesti üle vaadata. Seega tavaliselt ja strateegiaid muudetakse ning algab teine tsükel. Siis on oluline tagada, et juba saavutatud areng jätkuks.

Jätkuv areng ei tohiks olla probleem, sest arendustsükli protsessi tulemuseks oleks pidanud olema meetod, millega tulemusi pidevalt ja ajastatult jälgitakse. Näiteks pärast seda, kui üks kool oli tõstnud oma kirjakeele tulemused soovitud tasemele, seati seal sisse kord selle arengu säilitamiseks. Selles koolis kontrollis juhtkond õpilaste kirjakeelt kaks korda aastas, analüüsis tulemusi, esitas need graafikul ja andis töötajatele tagasisidet kõigi suundumuste kohta, mis võivad olla murettekitavad, näiteks põhioskuste kahanemine. Veel üks meetod arengu säilitamiseks on võtta kasutusele *põhi-/kõrvalfookuse* lähenemisi. Kirjakeele näites on näha, et kui kirjakeele siht oli saavutatud, sai sellest ülejäänud aastaks kooli kõrvaleesmärk ja seda vaadati üle vähemalt ühel töötajate koosolekul semestri kohta, samal ajal kui enamikul koosolekutest keskenduti uuele põhieesmärgile. Nii on igal aastal selge põhieesmärk, kuid ka viimati parendatud valdkonda (kõrvaleesmärki) jälgitakse hoolega ja vajaduse korral vaadatakse seda erialase enesetäienduse raames üle. Edu taga on süsteemid, mis on uutesse tööviisidesse integreeritud.

Seega kui hakatakse keskendumata uuele eesmärgile, ei heideta aasta jooksul õpitut kõrvale ega unustata seda ära.

Peamised ideed

- Kontrollimine ja täiustamine toimub kahel tasandil. Esiteks vaadatakse üle juhtnäitajad ehk õpitulemuste kiirete võitude andmed ja protsessiandmed, mis annavad juhtkonnale teada, kas või mil määral on õpetajad kokkulepitud muudatusi rakendanud, ning nende põhjal täiustatakse strateegiaid ja mõõtmisvahendeid järgmises tsüklis. Teiseks vaadatakse igal aastal üle tulemusnäitajad, mis tavaliselt põhinevad välistel kvalifikatsioonandmetel või standardtestidel, ning eesmärgid ja sihid seatakse uuesti.
- Pideva analüüsi hõlbustamiseks peaksid koolid säilitama oma versiooni tulemusandmetest *andmete ülevaate* dokumendis, mida nad igal aastal täiendavad.
- Kui kiirete võitude andmed ei näita arengut, peavad koolid põhjuste väljaselgitamiseks oma arendusteooria ja mõõtmisvahendi üle vaatama. Nende arendatud teooria põhjal tehakse järgmises tsüklis täiustusi.
- Mõnikord ei näe koolid arendustsüklite kasutamise esimesel aastal tulemusandmetes suurt arengut – seda sageli seetõttu, et nad pole kehtestanud protsessi toetamiseks vajalikke korralduslikke tavaid. Neid probleeme saab tavaliselt lahendada õppeaastate vahel.
- Samuti on oluline koguda ja üle vaadata kvalitatiivseid andmeid, nagu õpetajate, õpilaste ja juhtide reaktsioonid protsessidele või tööriistadele ning nende arusaamad mõju kohta.

Kasutatud kirjandus

- Highfield, C. (2010). Disparity in student achievement within and across secondary schools: An analysis of department results in English, maths and science in New Zealand. *School Leadership and Management*, 30(2), 171–190.
- Hinnant-Crawford, B. N. (2020). *Improvement science in education: A primer*. Myers Education Press.

ÜHETEISTKÜMNES PEATÜKK

Arengu juhtimine – muudatuse inimlik pool

See raamat on keskendunud õpitulemuste parandamiseks tehtavate muudatuste tehnilisele poolele, kuid see ei ole veel käsitletud juhtivate töötajate inimlikku poolt, mis on samuti arengu saavutamiseks oluline. Pole kahtlustki, et muudatuste juhtimine kooli toimimises võib olla juhtkonna ja töötajate jaoks proovikivi. Juhtimine nõuab aga püüdlmist paremuse poole. Ilma selle eesmärgita juhtimist ei ole. Selles peatükis kirjeldatakse mõningaid arendustsüklite edukaks juhtimiseks vajalikke oskusi, mis on seotud muudatuse inimliku poolega. Toome välja, kuidas juhid saavad motiveerida inimesi muutuma ja suurendada kaasatust, ning tegeleme probleemidega, millega kõik juhid mingil hetkel silmitsi seisavad, näiteks negatiivsus ja töötajate vastuseis.

Inimeste kaasamine muudatustesse

Töötajate arendusprotsessi kaasamiseks kasutavad tõhusad juhtmeeskonnad mitut strateegiat. Esiteks tuleb suhtuda kõigi töötajate vaadetesse lugupidavalt ja püüda siiralt nende vaateid ja veendumusi mõista, eriti kui need enda omadest erinevad. Me nimetame seda konstruktiivseks probleemi arutamiseks (Robinson, 2018). Teiseks on oluline usaldus, tänu millele on võimalik avameelseid arutelusid pidada, ühiselt probleeme lahendada ja riske võtta (st praktikat muuta või uusi meetodeid proovida). Veel üks strateegia on adekvaatse ressursside suunamisega töötajate kollektiivse tõhususe suurendamine, et töötajad kogeksid õnnestumist.

Kui töötajad on otsuste tegemisse kaasatud, neid usaldatakse nende erialases töös ja nad näevad kiireid tulemusi, mis tulenevad väikestest kokkulepitud muudatustest nende praktikas, siis töötajate pühendumus eesmärgile ning soov selle poole püüelda kasvab. Tõenäoliselt ei koge nad seda õnnestumist, kui eelnevalt ei mõeldaks ja millal saavad õpetajad selle töö tegemiseks kohtuda või kuidas tagada, et see ei võtaks neilt ebamõistlikult palju aega ja energiat. Järgmisena käsitleme neid ideid üksikasjalikumalt.

Õpetajate tegevusteooriatega arvestamine

Konstruktiiivseks probleemide arutamiseks peab mõistma *tegevusteooria* mõistet. Tegevusteooria on raamistik mõistmaks, mis juhib inimeste käitumist. Meie tegevused või tegemata jätmised juhivad meie uskumustest või väärtustest. Nendel tegevustel või tegemata jätmistel on tagajärjed, millest mõni on kavandatud ja mõni mitte. Meie veendumused ja väärtused, teod ja tegemata jätmised ning nende tagajärjed moodustavad meie tegevusteooriad. Tegevusteooria selgitab nende aspektide vahelist seost. Näiteks võib juhi veendumus, et kool ei suuda teatavat probleemset tulemust parandada, olla tingitud asjaolust, et neil on olnud selline sooritustase juba aastaid. Nad usuvad, et õpetajad teevad kõvasti tööd, kuid kõik õpilased ei ole võimelised kõrgemal tasemel õppima. Need veendumused juhivad nende tegevusi. Selle tulemusena kavandavad nad programme, mis vastavad õpilaste praeguste võimetele ja aitavad neil end edukana tunda (nende tegevused), selle asemel et panna õpilasi proovile, lasta neil õppimisel pingutada ja riskida ebaõnnestumisega (nende tegemata jätmised). Juhi tegevuste ja tegemata jätmiste kavandatud tagajärg on, et õpilased naudivad kooli ja tunnevad end edukana, kuid kavandamata tagajärg on, et õpilased ei pruugi oma täielikku potentsiaali saavutada ja pädevuste puudumise tõttu võivad nende võimalused väljaspool kooli olla piiratud (vt näiteks Wilson *et al.*, 2016).

Inimestel on uskumused selle kohta, mis on probleem, millised on probleemi põhjused ja millised on tõenäolised lahendused. Probleemi korral ei ole üksteise tegevusteooriate konstruktiiivne arutamine alati lihtne, sest sõna „probleem“ ei kuulu isegi mõne koolijuhi sõnavarasse.

Ent nii probleemide eiramine kui ka süüdistav probleemi arutamine ei aita teisi arenduspuudlustesse kaasata (Robinson, 2018, lk 41).

See tähendab, et kõik osalised peavad saama väljendada oma veendumusi probleemide ja nende põhjuste kohta. Teiste veendumustele vastu vaidlemine võib sageli kaasa tuua kaitsepositsiooni võtmise, eriti kui nendele veendumustele vastuvaidlemine hõlmab teiste inimeste tegevuse kritiseerimist. Näiteks kui vaieldakse vastu õpetajate veendumusele, mille kohaselt on õpilaste praegune saavutustase rahuldav ja õpetajad on teinud kõik endast oleneva, et paremaks saada, hakkavad nad tõenäoliselt oma veendumust kaitsma, sest muul juhul tunnistaksid nad oma varasemate tegevuste ebaõnnestumist. See reaktsioon on täiesti mõisteta ja seda tuleb aeg-ajalt ette meil kõigil. See *kaitsev põhjendamine* (Argyris, 1991) tuleneb sellest, et meid pannakse ebamugavasse olukorda, kuna meie pikaajaline tegevusteooria seatakse kahtluse alla. Kui süveneme teiste tegevusteooriatesse, selle asemel et neist mööda vaadata, saame kõik aidata nende kaitseseisundis mõtteviisi avada (Robinson, 2018). Tegevusteooriast mööda vaatamine seisneb selles, et eiratakse uskumusi, millest inimeste praegused tegevused juhinduvad, ja neid püütakse veenda kasutama paremat toimimisviisi. Nende tegevusteooriate arvesse võtmine tähendab, et enne kui juhid hakkavad mõnda muud uskumuste süsteemi toetama, peavad nad pingutama, et tõepoolest mõista, *milles õpetajate uskumused seisnevad. Selleks on vaja eelkirjeldatud inimeste juhtimise oskusi, mis hõlmavad oma uskumuste väljajütlemist ning teiste uskumuste ja põhjenduste avatud meelega uurimist. Nagu väidab Robinson (2018), nõuab üksteise seisukohtadega arvestamine, et kumbki pool avaks oma mõtlemist teisele* (lk 60).

Näiteks gümnaasiumis, kus juhtkond tuvastas, et riiklike eksamite tulemused on mitterahuldavad, ja tegi järelduse, et kehv kirjaoskuse tase kahjustab õpilaste arenguvõimet, hakkasid keskastme juhid end otsekohe mitmel moel õigustama. Esiteks väitsid nad, et nad ei ole kirjaoskuse õpetajad. Teiseks oleks pidanud kirjaoskust õpetama algkoolis. Kolmandaks ei olnud neil kirjaoskuse õpetamiseks aega ega vajalikke pädevusi. Nendest uskumustest olenes, mil määral julgustasid keskastme juhid oma meeskondi kirjaoskusele tähelepanu pöörama. Nende veendumustega arvestamiseks tunnistas juht nende väidete õigsust. Näiteks et õpilased oleksid pidanud õppima neid oskusi algkoolis. Aga kahjuks nad seda ei teinud.

Nad nõustusid, et gümnaasiumiõpetajad olid seal oma aine pädevuse pärast ja neil ei olnud kirjaoskuses põhjalikke teadmisi. Samuti võivad nad nõustuda, et õpetajad on juba niigi ajahädas ja näevad vaevalt kursuse olemasoleva sisu õpetamisega. Neid seisukohti kokku võt-

tes ja nendega nõustudes (sest need on sisuliselt õiged) näitab juht, et keskastme juhtide vaatepunkti on kuuldud ja mõistetud. Kui on veendumusi, millele on vaja vastu vaielda, siis tuleb seda teha lugu-pidavalt. Arengu lähtepunktiks on probleemi kokkuleppimine – siin võivad juhid märkida, et jõuti kokkuleppele, et kirjaoskuse tulemused olid probleemsed. Arutleda võiks selle üle, miks probleem on tähtis ja miks on vaja asuda seda lahendama – näiteks tõendid selle kohta, et puudulik kirjaoskus takistas õpilastel saavutada pädevusi mitmes ainevaldkonnas. Probleemi tähtsuse ja selle mõju rõhutamise soodustab pühendumist probleemi lahendamise protsessile.

Seejärel saab veendumusi põhjuste ja potentsiaalsete lahenduste kohta veelgi põhjalikumalt analüüsida. Näiteks võivad töötajad nõustuda, et koolil ei olnud kontrolli selle üle, mida algkoolis õpetati või ei õpetatud, seega ei saa kool selle aspektiga tegeleda. Õpetajad võiksid olla kaasatud ühisesse probleemi lahendamise arutellu, milles käsitletakse väikesi muudatusi praktikas, mis võiks kirjaoskuse eksperdi abiga arendada kirjaoskust kogu koolis. Sellised muudatused võivad hõlmata ka muutust pedagoogilises meetodis, kuid see ei tohiks mõjutada õpetamise aega või nõuda aineõpetajatelt kõrgetasemelist ettevalmistust. Näiteks võib olla üks potentsiaalne strateegia, et kõik õpetajad lõpetavad õpilastele põhifakte sisaldavate kokkuvõtete tegemise ja selle asemel annavad neile kord kahe nädala jooksul lugeda lühikese, ühest või kahest lõigust koosneva täiskasvanu tasemel teksti (nt ajaleheartiklist), mille põhipunktid peavad nad ise esile tooma. Seda ülesannet saab lasta teha igas õppeaines ja juhid saavad seda meetodit õpetajatele esitleda. Sellisel juhul ei eirata keskastme juhtide ja õpetajate teooriaid probleemi kohta, vaid luuakse alternatiivne teooria.

Õpetajate tegevusteooriate kaasamine ei tähenda nende veendumuste ja põhjenduste automaatset aktsepteerimist või nendega nõustumist, vaid viimaste üle avatult arutlemist.

Kooliarendusele keskendudes on ülioluline, et juhtkond hoiaks fookuse õpilaskesksel probleemil ja et probleemi illustreerimiseks kasutatakse alati andmeid. Sageli aitab seda teha kooli tulemuste võrdlemine sarnaste koolide paremate tulemustega või enda kooli aja jooksul pidurdunud arengu näitamine. Kui jõutakse kokkuleppele, et tulemusi saaks parandada, kujuneb sageli keerukaks arutelu selle üle, mis on kehvade tulemuste või arengu puudumise põhjused. Siin – nagu ka äsjatoodud näites – juhitakse tähelepanu sageli välistele teguritele, näiteks koolikogukonna olemusele või muudele põhjustele, mis ei ole

kooli kontrolli all. On ülioluline, et mitterahuldavate tulemuste korral oleks juhtkond otsekohene ja üheselt mõistetav ning suunaks õpetajaid keskenduma sellele, mida saab teha arengu soodustamiseks.

Usalduse loomine

Tõhus juhtimine keskendub arengule ja probleemide lahendamisele viisil, mis soodustab kollektiivset usaldust. Kui on usaldus, on inimesed valmis end haavatavaks tegema ja riske võtma, sest nad usuvad, et tahtmatu apsaka korral on teised nende suhtes mõistvad. See usaldus muudab meeskonna tõhusaks, sest kõik saavad oma tööga edasi minna ja üksteise toele loota. Selleks et oma tööd edasi arendada, ei pea nad pidevalt luba küsima, ning nad teavad, et võivad proovida uusi meetodeid ja tavasid. Riskide võtmist pigem julgustatakse kui karistatakse. Usaldus soodustab ka sisemist pühendumust arendustööle, kuna töötajad tunnevad, et nad liiguvad samas suunas. Kõrge usaldustasemega koolide õpetajad on valmis tegema lisapingutusi, lähevad muudatustega kergemini kaasa ja nende õpilased saavutavad paremaid tulemusi (Bryk & Schneider, 2002).

Produktiivsem ja usalduslikum keskkond kujuneb välja siis, kui juhid tegutsevad lugupidavalt, heade kavatsustega ja pädevalt, on teabega läbipaistvad, jagavad otsustusprotsessi ja näitavad üles põhimõttekindlust kokkulepitud tegevuste rakendamisel. Esiteks peavad juhid mõistma, et iga töötaja on oluline osa koolist, ning näitama üles austust ja huvi nende toetamise vastu. Usaldust luuakse teistega suhtlemise kaudu ja seega on töötajatega suhtlemine ning nende kaasamine ühisesse probleemide lahendamisse ja enesetäiendamisse juhtide jaoks olulised mehhanismid, millega luua usalduslikku koolikultuuri.

Just selle suhtlemise käigus annavad inimesed hinnangu pädevusele, aususele, siirale huvile ja usaldusväärsele. Juhid peavad seega leidma võimalusi, kuidas oma töötajatega otse suhelda, mitte juhtima kooli ainult oma kabineti ukse tagant või juhtkonna esindaja kaudu.

Teiseks on läbipaistvuse ja jagatud otsuste tegemise aluseks õpetajate tegevusteooriatega arvestamine ning niisuguste otsuste selge põhjendamine, millesse õpetajaid või töötajate rühmi polnud kaasatud. Kui õpetajad saavad otsuste tegemisel osaleda, võtavad nad muudatused suurema tõenäosusega omaks. Seetõttu soodustab arendustsükli meetodi kasutamine professionaalsusel ja edul rajanevat positiivset

töökultuuri. Formaalselt väljatöötatud arendusteooria edastatakse ning see on õpetajatele teevitadeks tavade ja ootuste kohta. See teooria areneb välja aja jooksul ja muudatused edastatakse, kaasates õpetajad igas järgnevas tsüklis aktiivselt probleemide lahendamisse. Lisaks tuleb praktikas tehtavaid muudatusi kõigepealt *katsetada*, et näha, kas need toovad kaasa arengu. Seega võivad õpetajad olla kindlad, et neid ei heideta pea ees vette, vaid et neid muudatusi on juba paaris klassiruumis katsetatud. Lõpuks rakendatakse standardseid tööprotsesse ja praktilisi moodsid, mis tagavad ühtsuse kogu koolis. Andmete kogumiseks ja aruandluseks välja töötatud protokollid ei ole mõeldud õpetajate koormamiseks, vaid peaksid olema nende igapäevatoosse põimitud. See muudab arendustöö tavapärase töö osaks ja loob usaldust, sest kõik on kaasatud ning protsessid on tõhusad ja läbipaistvad.

Lõpuks põhineb usaldus ootustel, mis meil teiste suhtes on. Sageli kaob usaldus, kui tekib ebakõla või arusaamatus selle kohta, millised rollid ja kohustused teistel on. Juhid saavad toetada usalduse kujunemist oma koolis, luues selguse selles, millised on töötajate rollid ja kohustused ning millised on kooli ootused nende töö ja käitumise suhtes. Sama kehtib ka suhete kohta õpilaste ja peredega: usalduslike suhete aluseks on see, et lepitakse kokku mõlema poole ootused, rollid ja kohustused.

Kollektiivse tõhususe suurendamine

Tegevusteooria kohta toodud näites oli esimene pedagoogiline kiire võit väike ja lihtsasti rakendatav: „Paluge õpilastel peamised mõtted tekstist ise välja tuua, selle asemel et need ette öelda; tehke seda ühe korra järgmise kahe nädala jooksul ning andke siis selle kohta tagasisidet ja arutage seda järgmisel töötajate koosolekul.“ See tegevus läbib hea kiire võidu katse: „Kas see on kõik? Ma saan sellega hakkama.“ Kui keskastme juhid näevad strateegias väärtust, julgustavad nad õpetajaid seda rakendama, sest nad mõistavad selle positiivset mõju nii õpilastele kui ka nende osakondade või meeskondade tulemustele. Kui õpetajad näevad kiireid ja väärtuslikke tulemusi, kasvab nii nende kui ka õpilaste enesekindlus. Eneseusk ja energia on laes ning nii on ka tulemused. Liiga sageli on arengu juhtimisel takistuseks, et tajutud muutusi peetakse õpetajate jaoks liiga suureks ja koormavaks, nii et nendega ei soovita kaasa minna, samas kui arendustsükli meetodi puhul saavad õpetajate rühmad õpilaste kiirete võitude tulemuste kaudu regulaar-

selt konkreetset tagasisidet, mis suurendab nende usku oma võimesse olukorda muuta. Nii õpetajate kui ka õpilaste tõhusus on oluline tegur, mis mõjutab õpilaste saavutusi (Goddard *et al.*, 2015), ja see rajaneb pideval tagasisidel, mida arendustsüklite abil töötamine pakub. Kiirete võitude nägemisest tulenev eneseusk aitab paremini eesmärgile keskenduda ja innustab nii õpilasi kui ka õpetajaid rohkem pingutama ja järjekindlad olema. Aja jooksul suureneb kooli töötajate kollektiivne tõhusus. See kollektiivne tunne, et kõik hoiavad kokku ja suudavad midagi muuta, suurendab motivatsiooni muutuda kogu koolis.

Ressurside suunamine muutusesse

Juhtkonna roll on luua sellised tingimused, et arendustsükkel saaks toimuda, ilma et see õpetajaid koormaks või teataval viisil häbistaks või halvustaks. Kui parandustsüklid on hästi rakendatud, aitavad need õpetajatel ja õpilastel näha märgatavat arengut ning võimaldavad õpetajatel õppida töö käigus autentsel ja süsteemsel viisil. Juhid peavad mõtlema, kus on ressursse kõige rohkem vaja ja kuidas õpetajate enesetäiendust strateegiliselt toetada. Toetus võib avalduda konkreetse erialase enesetäienduse vormis seoses probleemi ja eesmärgiga, mida püütakse saavutada. Seda saab pakkuda ka juhtimispädevuste arendamise kaudu. Kuid ressurside suunamine probleemide ühisesse lahendamisse ja kiirete võitude põhjal õppimisse on olulisim eeldus, et luua kestlik meetod arendustsüklite rakendamiseks. Selleks peavad juhid mõtlema töötajate rollidele ja kohustustele ning koosolekute struktuuridele, olles valmis neid kohendama.

Näide sellest, kuidas arenguks vajalike tingimuste loomiseks muudeti koosolekute struktuuri ja sellesse muudatusse suunati ressursse, on teises peatükis käsitletud Gauguini algkool, mille juhtkond moodustas umbes kolmeliikmelised samal tasemel töötavate õpetajate rühmad. Kool võimaldas nende ühise tundidest vabastamise, et nad saaksid kiirete võitude andmeid uurida ja nende põhjal tegutseda. Kuigi õpetajate vabastamisega kaasnevad suured kulud, leidis kool, et esmatähtis on probleeme üheskoos lahendada ja tagada õpetajatele võimalused rakendada kiirete võitude andmeid. Ressurside leidmine on juhtkonna roll.

Siiski ei piisa ainult sellest, et õpetajatele antakse aega. Seda aega tuleb hästi kasutada ja see tähendab, et koosolekul peab osalema ka

juhtkonna liige või keskastme juht, et vähemalt esialgu õpetajaid juhendada. Koosolekute juhtimiseks ja kiirete võitude tulemustest teatamiseks tuleb koostada protokollid koos ajakavaga ning juhid peavad olema vajaduse korral valmis õpetajate veendumustele vastu seisma või neid toetama. Vaja on nii toetust kui ka vastuseisu. Just seetõttu on oluline keskastme juhtide oskustesse ja protsessi kaasamise varakult investeerida. Nende juhiroll on vajalik selleks, et protsess saaks õppimise ja õpetamise parandamisel tavapäraseks ja tõhusaks praktikaks.

Vastupanuga toimetulek

Olenemata direktori ja juhtrühma oskustest on vastupanu tavaline. Mõnikord ilmneb see passiiv-agressiivsel kujul, näiteks negatiivse kehakeele kasutamise või autoparklas teiste töötajatega negatiivselt rääkimise kaudu, või mõnikord osutavad töötajad juhtidele otse ja lugupidamatul viisil vastupanu.

Juhtidel tasuks kujundada ümber oma arusaam käitumisest, mida nad tõlgendavad vastupanuna, ja selle asemel püüda mõista selle käitumise aluseks olevaid uskumusi.

Vastupanu nägemine reaktsioonina riskile

Õpetajate näilist vastuseisu juhtkonna algatustele aitab mõista see, kui vaadata seda läbi riski prisma. Ühest uuringust (Twyford *et al.*, 2017), mis põhines kolme kooli töötajate intervjuudel, nähtus, et enamik õpetajaid tajus erialases enesetäiendamises teatavat riski. Mõne ebakindlused enne erialast enesetäiendamist tulenesid varasematest kogemustest, teised muretsesid täiendava töökoormuse pärast ja mõni kartis näida eksperdist vaatleja ees ebapädevana. Need hirmud on üsna ratsionaalsed ja põhinevad õpetajate kogemustel. Õpetajad, kes on selles ametis uued, võivad tunda vähem riski, sest nad tunnistavad, et on uustulnukad ja neil on palju õppida. Kuid õpetajad, kes on juba palju aastaid õpetanud, võivad tunda end haavatavamana, kuna nende teenistusaastate järgi võib eeldada, et neil on kõrgetasemelised teadmised. Vastupanu võib seega olla hirmu tagajärg: hirm näida ebapädev, hirm raisata oma aega, kuna puudub usk uue meetodi väärtusesse, või hirm, et ei suudeta uut meetodit omandada. Õpetajate julgustami-

ne oma muredest rääkima ja neile ebakindlustele reageerimine ongi viisid, kuidas juhid õpetajate tegevusteorias arvesse võtavad, nagu varem kirjeldatud. Neist mööda vaatamine või nende eiramine ja lootmine, et õpetajad muudavad meelt, soodustab vaid „parkla arutelusid“ ja enese kaitsmist. Juhi ülioluline ülesanne on aidata õpetajatel kõik ebakindlused pinnale tuua, et nendega saaks tegeleda. Juhid võivad seda teha protsessi alguses, öeldes selgelt: „See on probleem, see on eesmärk, siin on meie esialgsed mõtted esimeste kiirete võitude kohta, kuid asjad võivad viltu minna. Arutame seda, et plaaniga kaasnevaid ilmseid riske maandada.“ Lencioni (2005) kutsub seda meetodit „konfliktkiituse väljakaevamiseks“.

Juhid liiguvad konfliktkiituse suunas, toovad selle pinnale ja annavad võimaluse meeskonnas esilekerkinud muresid käsitleda. Liiga sageli välditakse konfliktkiitust ja seejärel hakkab pinget tasapisi kuhjuma. Kui juhid on valmis muresid arutama ja nendega tegelema, siis on suurem tõenäosus, et kui meeskond teeb lõpliku otsuse selle kohta, mille poole ja kuidas nad püüdlavad, tunnevad õpetajad end kaasatuna.

Teatava hõõrdumise eeldamine

Vaja on mõningast pragmatismi, sest sageli ei saada kõigi töötajate toetust. On ebarealistlik oodata töötajatelt täielikku üksmeelt. Nad võivad uskuda teistsugusesse meetodisse või olla liiga kinni oma harjumuspärasuses viisis. Lisaks tuleb mõnikord teha muudatuse olenemata sellest, kas need on õpetajate seas algselt populaarsed või mitte. Kui kooli tulemused on kehvad, tuleb kiiresti tegutseda. Parenemisprotsessis olevate koolide direktoritel on töötajatele ja õpilastele kõrged ootused ning sageli viivad nad muudatuse kiiresti ellu, kuna on nõuks võtnud, et järgmine rühm õpilasi enam oodata ei saa. Kui kooli *status quo* ei ole vastuvõetav ja õpilased üle kooli kannatavad standardite ja sidususe puudumise tõttu, peavad direktorid tegutsema. Igal töökohal on oma nõuded ja koolid ei tohiks olla erand. Mõistlik on eeldada, et kõik õpetajad peavad tähtaegadest kinni ja neil on oma töös teatavad pädevused. Kui eesmärk on kindlaks määratud, strateegiat on katsetatud ja selle toimivust näidatud, tuleks oodata kõigilt õpetajatelt osavõetlikkust. Kui kool soovib saada paremaid tulemusi, peavad õpetajad olema osa sihipärasele arengule keskenduvast meeskonnast. Kui direktorid ja kõrgemad juhid keskenduvad järjepidevalt arengu saavutamisele,

ei ole see kõigi õpetajate jaoks mugav, mistõttu kipub olema arendatavate koolide – eriti suuremate koolide – töötajate voolavus suurem kui koolidel, mille tulemused on juba niigi head (Bendikson, 2012; Chenoweth, 2007). Heade tulemustega koolides on nende standardite saavutamise ja säilitamisega seotud normid kehtestatud aja jooksul. Aga kui koolil on suhteliselt kehvad tulemused ja ta alustab parnemis- teekonda, tuleb kehtestada uued normid (Schein, 2004). Mõned töötajad võivad paratamatult otsustada, et nad eelistavad töötada mujal. Nende töötajate voolavus, kes ei soovi töötada kaasatunal, tulemustele orienteeritunal ja koostööpõhisemal viisil, annab kõrgematele juhtidele võimaluse värvata uusi töötajaid, kes peavad kinni rangetest standarditest. Need uued töötajad on üks viis, kuidas koolikultuuri järkjärgult mõjutatakse. Lisaks sellele mõjutavad seda veel selged ootused, läbipaistvad rollid ja kohustused, sidus kord ja tavad ning juhid, kes kujundavad ümber seda, kuidas nad probleeme käsitlevad.

Inimestel, kes neid jõupingutusi (kas varjatult või avalikult) õõnestavad, on õigus end kuuldavaks teha, kuid halba käitumist ei tohiks aktsepteerida. Liiga sageli vaatavad juhid koolides vastuvõetamatust käitumisest või tulemustest mööda, selle asemel et neile vastu astuda (Mintrop & Zumpe, 2019; Patuawa *et al.*, 2021). Täiskasvanute halva käitumise või kehvade tulemuste eiramine on juhtimise ebaõnnestumine ja nii tõlgendavad seda ka teised töötajad, kes näevad palju vaeva, et teha seda, mis on nende kolleegidele ja õpilastele parim. Mööda vaatamine halvast käitumisest, nagu „koosolekutele tulemata jätmine, sagedased vahelesegamised, isiklikult vaenulikud rünnakud jms“ (Schein, 2004, lk 74), toob kaasa ainult usalduse puudumise juhtkonna vastu. Halvale käitumisele reageerides näitavad juhid üles pädevust. „Standard, millest te mööda vaatate, on standard, mida te aktsepteerite“ (kindralleitnant David Morrison; Austraalia armeeülem; aasta austraallane 2016).

Kokkuvõte

Kokkuvõtteks võib öelda, et kuigi selle raamatu pealkiri on „See ei ole raketiteadus“, on arengu juhtimine keeruline, eriti kui meeskonnad oma koolides protsessi õpivad ja uut kultuuri arendavad. Uued harjumused ja ootused toovad kaasa uue *normaalsustunde*, kus on suurenenud vastutus iga õpilase tulemuste eest. Kooliarenduse tsükkel muutub vähem tajutavaks, kuna seda rakendatakse korrapäraselt „tööprotse-

duuride, mõõtmiste ja suhtlemisreeglite kaudu“ (Schein, 2004, lk 67). Raketid ei kuku alla ja astronautid ei sure koolides, kui tulemused ei parane või hoopis halvenevad. Kuid juhid, kes rakendavad arendustükleid, on tulemusandmeid oodates sama ärevad kui raketiteadlased raketi ohutut naasmist oodates.

See on nende kollektiivse tõhususe proovikivi. Neil on palju kaalul. Kooliarendus ei ole raketiteadus, kuid see on teadus – arendusteadus. Ja kõik aastasasse mahuvad väikesed katsetused ning väikesed, kuid märkimisväärsed kiired võidud annavad kindlustunde, et nende „koolirakett“ maandub ohutult.

Peamised ideed

- Kaasake töötajaid muudatustesse, võttes arvesse nende tegevusteooriaid, suunates muudatustesse piisavalt ressursse ja tagades, et õpetajatel ei palutaks teha midagi koormavat.
- Vastupanu tuleks mõista kui reaktsiooni riskile. Suhtuge nendesse tunnetesse avatud meelega, et luua usaldust.

Kasutatud kirjandus

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, mai-juuni, lk 5–15.
- Bendikson, L. (2012). *The effects of principal instructional leadership on secondary school performance*. Aucklandi Ülikool.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Chenoweth, K. (2007). *It's being done: Academic success in unexpected schools*. Harvard Education Press.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121, 501–528.
- Lencioni, P. (2005). *Overcoming the five dysfunctions of a team: A field guide*. Jossey-Bass.
- Mintrop, R., ja Zumpe, E. (2019). Solving real-life problems of practice and education leaders' school improvement mind-set. *American Journal of Education*, 125, 295–344.

Patuawa, J., Robinson, V. M. J., Sinnema, C., & Zhu, T. (2021). Addressing inequity and underachievement: Middle leaders' effectiveness in problem solving. *Leading and Managing*, 27(1), 51–78.

Robinson, V. M. J. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Corwin.

Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. vlj). Jossey-Bass.

Twyford, K., Le Fevre, D., & Timperley, H. (2017). The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 86–100. <https://doi.org/10.1108/JPC-10-2016-0028>

Wilson, A., Madjar, I., & McNaughton, S. (2016). Opportunity to learn about disciplinary literacy in senior secondary English classrooms in New Zealand. *The Curriculum Journal*, 27(2), 204–228. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134339>

TEAVE AUTORITE KOHTA

**Dr Linda Bendikson**

Linda on tegelenud Uus-Meremaa hariduse juhtimisega kogu oma karjääri. Ta on olnud direktor maooride kogukonna kahe õpetajaga koolis, maakoolide nõunik, õppejuht ja seejärel, 1990. aastatel maakondliku linnakooli direktor. Pärast seda oli ta kümme aastat Uus-Meremaa haridusministeeriumi piirkondlik juht ning samal

ajal kaitses ka Aucklandi ülikoolis professorite Viviane Robinsoni ja John Hattie juhendamisel doktoritöö teemal „*The Effects of Principal Instructional Leadership on Secondary School Performance*“ („Direktori pedagoogilise juhtimisstiili mõju õpitulemustele gümnaasiumis“). Seejärel töötas Linda Aucklandi Ülikoolis, kus ta juhtis kaheksa aastat hariduse juhtimise keskust, ning pärast seda suundus ta tööle eranõustajana. Uus-Meremaa ja Austraalia koolidele on veebis saadaval tema koolihariduse ja juhtimise arendamise programmid („*Meeskondade juhtimine*“ ja „*Arengu juhtimine*“). Tema programmid toetavad juhtide meeskondi tõelise arendustöö tegemisel. Ta juhendab juhtide meeskondi arendustsüklite rakendamise protsessis ja aitab neil muudatusi tõhusalt juhtida. Alates doktorikraadi omandamisest on ta aktiivselt tegelenud kooliarendust ja -juhtimist käsitlevate teadusuuringutega ning avaldanud sel teemal koos dr Frauke Meyeriga arvukalt artikleid.

Linda on pragmaatik, kes toetub eesmärgiteoorias ja arendusteaduses oma praktilistele kogemustele ning akadeemilistele huvidele, et aidata koolijuhtidel oma rolle strateegiliselt ja tõhusamalt täita. Inimesena, kes läbis juhtimiskoolituse alles oma karjääri hilises järgus, on tema eesmärk parandada õpitulemusi, suurendades koolijuhtide ja haridussüsteemide tõhusust ja tulemuslikkust.



Dr Frauke Meyer

Frauke on Aucklandi ülikooli haridus- ja sotsiaaltöö teaduskonna vanemlektor. Ta õpetab ja juhendab õpilasi haridusjuhtimise magistriprogrammis. Frauke läbis erivajadustega õpilaste õpetaja koolituse Saksamaal, sai õpetamises magistrikraadi ja töötas paljudes koolides, aidates toetada nende kaasamispuudlusi. 2008.

aastal kolis ta Uus-Meremaale ning omandas veel ühe magistrikraadi ja professor Stuart McNaughtoni juhendamisel ka doktorikraadi. Doktorikraadi omandamise ajal töötas Frauke mitmesuguste väikeste ja suurte uurimisprojektide heaks Uus-Meremaal ja Austraalias, sealhulgas hariduse juhtimise keskuse (*Centre for Educational Leadership, UACEL*) teadurina. Ta jätkas keskses töötamist, toetades peamiselt esmakordsete direktorite programmi, ja tegi nendel aastatel tihedat koostööd teeneka professori Viviane Robinsoniga. Seejärel asus ta haridus- ja sotsiaaltöö teaduskonnas õppejõu ametikohale.

Frauke uurimistöö hõlmab kooliarendust, kooli juhtimist ja inimestega seotud juhtimistavasid. Tema uurimistöö keskendub otseselt juhtimispraktikatele, mis soodustavad kooli arengut ja tulemuste võrdust. Oma uurimistöös teeb ta tihedat koostööd koolide ja koolijuhitudega, seades esikohale koolide õpitulemused. Linda ja Frauke on töötanud koos hariduse juhtimise keskuses, kus neid ühendavad nii kooliarendust puudutavad uurimisprojektid kui ka haridus- ja sotsiaaltöö teaduskonnas ning erialase arengu kursustel õpetamine. Frauke on tutvustanud oma teadustööd rahvusvaheliselt nii konverentsidel kui ka kvaliteetsetes ajakirjades. Tema eesmärk on toetada koole ja juhte õpitulemuste võrdsuse edendamisel tõhusa ning strateegilise süsteemipõhise juhtimise kaudu.

REGISTER

A

- aeg, pikkus, kiired võidud, 130–131
- aimduste kontrollimine, 134–135
- ajakohased andmed. *Vt* kiired võidud
- ajaline piiritletus, 99
- ajalise raamistikuga arenduskava, 175
- ajurünnak, 164
- algatuste tulv, 85
- algkoolid
 - hindamislehtede kasutamine, 142–145
 - kiired võidud, 135
 - põhjuse-strateegia tabel, 170, 171
- algpõhjuse analüüs, 36
- andmed
 - aruande esitamine tsükli keskel, 197
 - eraldamine, 94–95, 103–104, 108, 196, 201
 - graafiku kasutamine, 157–158
 - kiirete võitude jaoks, 38
 - koondamine, 194–195
 - kvalitatiivne, 63–64, 81, 203, 206
 - küsitlustest, 197
 - protokollid, 212
 - protsess, võrdlemine ja esitamine, 38, 196–197
 - puhastamine, 195–196
 - triangulatsioon, 200
 - videotagasiside, 197
 - vormingud, 201–202
 - võrdlus, 202
- andmekogum, kitsendamine, 87–93, 101, 106
- andmete eristamine, 94–95, 103–104, 108, 196, 201
- andmete ülevaate dokument, 88, 206
- arendusstrateegiad, väljatöötamine, 36–37
- arendusteooria väljatöötamise etapp
 - arendusteooria, 119–120
 - eesmärk, 115
 - Gauguini algkoolis, 48–52
 - hääled, 116–117
 - kiirete võitude lähtetaseme kindlakstegemise etapp, 35–36, 42–43, 70
 - kontrollitavad faktid, 119
 - meeskonna kaasatus, 118
 - O'Keefe'i kolledžis, 67–72
 - otsused muudatuste kohta, 114
 - protsess, 116–119
 - protsessi formaliseerimine, 115
 - sidusus, 120
 - strateegiate rakendamise etapp, 44
 - tervishoiu valdkond, 41–42

- tõhusus, 119–120
- tähelepanu kiiretele võitudele koondamise etapp, 34, 42, 67–68
- vanemlik roll, 118–119
- Vi ka kiired võidud; konkreetset sammud*
- võrdlev analüüs, 118–119
- õpetaja roll, 116–118
- õpilase roll, 118
- ülevaade, 25–27, 33–37, 113–115
- arendustsüklid
 - ajakava, 38–39
 - hariduses, 21
 - kaupade tootmises, 18
 - meeskonnaspordina, 24–25
 - planeerimine, 15
 - seeria, 21
 - seisukohad, 17–18
 - senistest kogemustest lähtuvad kohandused, 15–16
 - tööriistad, 20
 - väikesed edusammud, 204–205
- arengu hindamise leht, 51
- arengukava, 175
- artefaktid, ülesanne, 187
- aruande esitamine tsükli keskel, 197
- asjakohasus, paikapidavus, 38, 97, 114, 119, 128, 153–154, 192, 200, 204
 - lahenduste asjakohasuse kontrollimine, 173–176
 - põhjuste paikapidavuse kontrollimine, 168–169
 - põhjuste paikapidavuse tagamine, 153–154
- austus, 84, 207

B

- Bonnardi algkool
 - andmekogumi kitsendamine, 101
 - andmete eristamine, 103–104, 196
 - eesmärgi seadmine, 101–105
 - eesmärgi täpsustamine, 104
 - olulise eesmärgi sõnastamine, 108
 - olulise piirava teguri tuvastamine, 106–107
 - olulise probleemi sõnastamine, 107
 - sihtmärgi seadmine, 104–105
 - õppetunnid, 105

D

- Demingi ratas, 19, 20
- direktorid, juhi ülesanne, 184
- dokumenteerimisstrateegia, rakendamine, 186–187

E

- ebaõnnestumine, 42
- eesmärgid

Bonnardi algkool, 101–105
 ebaõnnestumised seoses, 23
 keskastme juhi inspiratsioon, 97
 keskendumine, 37
 kiired võidud, 124–127
 mõju olulisus, 96–97
 määratletud, 95
 olulise sõnastamine, 94, 102
 omadused, 95–98
 probleemi ja eesmärgi määratlemise etapp, 33
 tuvastamine, 86–95
 täiustamine, 95, 109
 tüübid, 97–98
 vähesus ja selgus, 96
 õpilaskeskne, 96
 eesmärk, selgus, 179–180
 eksperdid, 118, 169
 enese kaitsmine, 209
 eneshindamine, 149–150
 enesejuhtimine, 150
 eneseusk, 212–213
 erialase enesetäendamise strateegia, rakendamine, 182–184

G

Gauguini algkool (Uus-Meremaa)
 andmete võrdlemine ja esitamine, 197
 arendusteooria väljatöötamise etapp, 48–52
 ebaselged ootused, 57
 ebaühtlased õpetamistavad, 52–54
 fookuse kestus sees, 64
 kiirete võitude lähtetaseme kindlakstegemise etapp, 50
 kontekst, 47
 kontrollimise ja täiustamise etapp, 59–64
 kooliarenduse tsükli ülevaade, 64
 korralduslik muudatus, 181
 kvalitatiivsed tulemused, 63–64
 kvantitatiivsed tulemused, 60–63
 meetmete väljatöötamise ja katsetamise etapp, 49–50
 probleemi ja eesmärgi määratlemise etapp, 48
 puudulikud pedagoogilised teadmised kirjakeeles, 54–57
 põhjuste analüüsimine ja strateegiate loomine, 50–52
 strateegiate rakendamise etapp, 52–59
 suutmatust mõõta efektiivsust, 58
 tähelepanu koondamine kiiretele võitudele, 48–49
 õpetajate rühmad, 54, 213
 õpetamine kogu klassi tasandil, 57–58
 õpetatavad teemad ei motiveeri õpilasi, 59
 graafikud
 esitamised, 155
 kiirete võitude andmed, 192–196

näide, 157, 174, 193
 protsentides, 200–202
 strateegiad, 199–200
 tulemusnäitajad, 199–203
 ülevaade, 157–158

H

hindamislehed, 142–146, 194
 hirm, vastupanu kui hirmu tagajärg, 214
 hoiakud, 97–98, 149–150
 hõõrdumine, 215–216
 hääl, õpilane/õpetaja, 51, 53, 63, 117–119, 168–169

I

interaktiivsed tsüklid, 21

J

Jaapan, 19
 juhendatud lugemine, 186
 juhtimine

- ametjuhendid, 182
- enesekindlus, 183
- erialane enesetäiendus, 72–73, 182–184
- halva käitumisega tegelemine, 216
- konflikti väljakaevamise meetod, 214–215
- muudatuse kaudu, 207
- olulisus, 216–217
- omadused, 179–180
- otsuste tegemine, 180
- praktilised oskused, 182
- rakendamise eeldus, 179–180
- selgus, 215
- suhtlemine, 179–180
- usalduse loomine, 211–212
- Vt ka* keskastme juhid

 juhtnäitajad, 31, 35, 124, 191–192, 206. *Vt ka* kiired võidud

K

kalaluu diagramm, 33, 162–167, 168
 katsed, 146–147, 148, 192–194
 keerukus, tunnid, 44–45
 keskastme juhid

- ametjuhendid, 182
- eesmärgi inspiratsioon, 97
- erialane enesetäiendus, 182–184
- investeering, 213
- juhtimiskoolitus, 71–72
- kaasatus tegevusteesse, 209–110
- muudatused, 75–76

- Vt ka* juhtimine
 gümnaasiumid, 136, 143–144, 202–203, 209–210. *Vt ka konkreetseid koole*
 kiired tulemused, 23–24, 31–32. *Vt ka* kiired võidud; tulemused/tulemusmõõdikud
 kiired võidud
 aimduste kontrollimine, 134–135
 andmed, 38
 andmete puhastamine, 195–196
 eesmärgi saavutamise mõju, 127–130
 Gauguini algkool (Uus-Meremaa), 48–49, 50
 hindamislehed, 194
 igapäevatöösse põimitud, 129
 katsetused, 146
 keskendumine, 31, 34, 48–49, 67–68
 kiirus, 130
 kontrollnimekirjad, 140, 194
 lihtsasti mõõdetavad, 129–130
 lähtetaseme kindlaksmääramine, 35–36, 42–43, 50, 69–70
 meetodid, 125. *Vt ka* ühiste vajaduste meetod
 motivatsioon, 130
 muudatused, mis tulenevad, 197–199
 mõõdetavus, 35
 määratletud, 125
 näide, 114, 124
 O'Keeffe'i kolledžis, 67–68, 72–73, 136
 paljudele klassidele ühised, 129
 piirav teguriga tegelemine, 128
 sarnasused koolis, 134–137
 suurema eesmärgi saavutamise hea prognoosija, 129
 tagasiside, 130
 tavapärase õppetöö, 125, 129, 198
 tervishoiu valdkonnas, 42
 tsoonianalüüs, 131–133, 134
 tulemusandmed, 204, 205
 tulemuste analüüs, 134
 tunnused, 128–130, 137
 tuvastamine, 131–133
 vastutus, 86
 võrdlemine ja graafikul esitamine, 192–196
 õpilase mõju, 128–129
 õpilaskeskne, 124
 ülesanne, 130–131
 ülevaade, 124–125
- kirja- ja arvutusoskuse riikliku hindamisprogrammi (NAPLAN) andmed, 86, 89, 90, 91, 132–133
 kirjakeel
 arengujuhtimine, 54–57, 60
 Bonnardi algkoolis, 102–105
 edusammud, edasimineku, areng, 60–62
 graafik, 154–157
 kvalitatiivsed tulemused, 63–64
 kvantitatiivsed tulemused, 60–63

- tsoonianalüüs, 131–133
- kohalkäimine, 86–87, 92–93
- kollektiivne uurimine, 117
- konflikti kaevandamise meetod, 214–215
- konstruktiivne probleemi arutamine, 207, 208
- kontrollimise ja täiustamise etapp
 - Gauguini algkool (Uus-Meremaa), 59–64
 - induktiivne arutlus, 116
 - juhtnäitaja kasutamine, 191–192
 - järgmise tsükli etapid, 197–199
 - järgmiste sammude täpsustamine, 204–206
 - kiirete võitude andmete võrdlemine ja nende esitamine graafikul, 192–196
 - kvalitatiivsed andmed, 203, 206
 - O'Keefe'i kolledžis, 74–82
 - protsessiandmete võrdlemine ja esitamine, 196–197
 - tervishoiu kontekst, 45
 - tulemusandmete kasutamine, 192
 - tulemusandmete võrdlemine ja graafikul esitamine, 199–203
 - ülevaade, 26–27, 38–39, 191–192, 206
- kontrollnimekirjad, 140–142, 194
- kooliarenduse tsükkel
 - ajakava, 37–39
 - rakendamine, 39–40
 - Vi ka konkreetseid juhtumiuuringuid; konkreetset sammud*
 - ülevaade, 18, 25–27, 31–32
- koolikliima, 93
- koolis püsimine, 86, 91–92
- koondamine, 194–195
- koosolekud, 178–179, 213
- koostöö, muudatus, 212
- korraldus ja ressursside jaotamise strateegia, rakendamine, 181–182
- korralduslikud muudatused, protsess, 198
- kriteeriumipõhine hindamisleht, 142, 144–145
- kulud, piirangud, 163
- kvalitatiivsed andmed, 63–64, 81, 203, 206
- kõrgkooli tunnistus (HSC), 88, 91
- küsitlused, 149, 152, 169, 197

L

- lahenduselembus, 31
- lahendusstrateegiad, 173
- Lewin, Kurt, 18–19
- lähteandmed, 43, 98, 157–159
- lähtetase, 35–36, 42–43, 50, 70, 154–157

M

- Maaailma Terviseorganisatsioon, 41
- madala sissetulekuga kogukonnad, kooli raskused, 85
- makroprotsessid, 185
- meelelaad, mõõdikud, 150–151

- meeskonna kaasamine, arendusteooria kujundamise etapp, 118
- mikroprotsessid, 185
- moderatsioon, protsess, 153
- Monet' kolledž
 - andmekogumi kitsendamine, 106
 - andmete eristamine, 108
 - eesmärgi seadmine, 105–109
 - eesmärgi täpsustamine, 109
 - koosolekud, 181
 - olulise eesmärgi sõnastamine, 108
 - olulise piirava teguri tuvastamine, 106–107
 - olulise probleemi sõnastamine, 107
 - sihtmärgi seadmine, 109
 - võrdlused, 173
 - õppetunnid, 109–110
- motivatsioon, tagasiside, 127
- muudatus
 - hõõrdumine, 215–216
 - inimeste motiveerimine, 207–214
 - juhtimine, 207
 - kollektiivse tõhususe suurendamine, 212–213
 - praktika, 212
 - ressurside jaotamine, 207–208, 213–214
 - usalduse loomine, 211–212
 - vastupanu, 214–215
 - õpetaja vaatepunkt, 212
- muudatuste astme kontrollimine, kui rakendamise eeldused, 118
- möödikud/möötmine
 - ebaõnnestumised seoses, 23–24
 - enese-/vastastikune hindamine, 149–150
 - hindamislehed, 142–146, 194
 - kiired võidud, 35, 129–130
 - kontrollnimekirjad, 140–142, 194
 - küsitlused, 149
 - testid, 146–147, 192–194
 - tööriistad, 35
 - vaatlused, 147–149
 - väljatöötamine ja katsetamine, 35, 42–43, 49–50, 68–69
 - õpitulemused, 133–150
- möödikute väljatöötamise ja katsetamise etapp
 - algtaase areng, 154–157
 - asjakohasus, 153–154
 - enese-/vastastikune hindamine, 149–150
 - etapid, 153–154
 - graafiku kasutamine, 157–158
 - hindamislehed, 142–146
 - hoiak, 150–151
 - kontrollnimekirjad, 140–142
 - küsitlused, 149
 - meelelaad, 150–151

möödikute katsetamine, 154–157
 protsessi möödikud, 151–153
 pädevus, 150–151
 terminite ja vastusevariantide kokkuleppimine, 153
 testid, 146–147
 usaldusväarsuse suurendamine, 153
 vaatlused, 147–149
 õpitulemuste möödikud, 140–150
 ülevaade, 35, 42–43, 49–50, 68–70
 mõõtmis- ja seirestrateegia, rakendamine, 187

O

O'Keeffe'i kolledž
 ebapiisavad vastutussüsteemid ja tugi teaduskonnajuhatajate jaoks, 74
 enesekindluse ja oskuste puudumine meeskonna juhtimisel, 72
 fookuse kestus, 81–82
 kiired võidud, 72–73, 136
 kontekst, 65–66
 kontrollimise ja täpsustamise etapp, 75–82
 kooliarenduse tsükli ülevaade, 81–82
 koosolekud, 181–182
 kvalitatiivsed tulemused, 81
 kvantitatiivsed tulemused, 75–81
 mõju, 173
 probleemi ja eesmärgi määratlemise etapp, 66–67
 puudujäägid õpilaste edusammude õigeaegses tunnustamises, 74
 statistika, 77–79
 strateegiate rakendamise etapp, 72–74
 tulemuste jälgimine, 68
 töökorralduslikud küsimused, 75
 versta-postid, 67–70, 73–74, 75, 81
 oluline piirav tegur, 93, 101, 106–107
 ootused ja standardimisstrateegia, 184–186
 ootused, 57, 164–165, 184, 212
 operatsioon, järgnev surm, 40, 41–45

P

PEEL-strateegia, 187, 188
 piiravad tegurid, 93, 101, 106–107, 128
 planeerimine, 15, 22–23, 56
 planeeritu katsetamine, 19
 prioriteetsete õpilaste meetod. *Vt* sihtõpilase meetod
 probleem
 eiramine, 208–209
 kokkulepe, 210
 määratlemine, 83–84
 raskused määratlemisel, 84–86
 varasemad õpitulemused, 86–87
 õpilaskeskne, 85, 86, 210–211

- probleemi ja eesmärgi määratlemise etapp, raskused probleemi määratlemisel, 84–86
 - andmete eristamine, 94–95, 103, 108
 - Gauguini algkool (Uus-Meremaa), 47
 - eesmärk ja siht, 86–95
 - eesmärgi tunnused, 95–98
 - eesmärgi täpsustamine, 95, 104, 109
 - tervishoiu valdkonnas, 40
 - olulise eesmärgi sõnastamine, 94, 102, 108
 - olulise piirava teguri tuvastamine, 93–94, 101, 106–107
 - olulise probleemi sõnastamine, 94, 102, 107
 - varasemate akadeemiliste tulemuste ülevaade, 86–87
 - andmekogumi kitsendamine, 87–93, 101, 106
 - O’Keeffe’i kolledž, 65–66
 - ülevaade 26, 32–33
 - eesmärk, 83–84
 - sihtmärgi omadused, 98–99
 - eesmärgi seadmine, 99–100, 104–105
- probleemide lahendamine, lähenemisiisid, 23, 37
- progressi põhimõte, 131
- protsendid, graafikud, 199–201
- protsessi mõõdikud, 151–152, 182
- protsessiandmed, 38, 196–197
- puudiagrammid, 170–172
- põhi-/kõrvalfookuse meetod, 205–206
- põhjused
 - analüüs, 36–37, 43–44, 50–51, 53, 70–72, 73, 162–167
 - hüpoteeside asjakohasuse kontrollimine, 167–169
 - strateegiad, 36–37, 43–44, 50–51, 53, 70–72, 73
 - tuvastamine, 117
 - Vt ka* põhjuste analüüsimise ja strateegiate loomise alaeapp
- Põhjus-strateegia diagramm, 171, 172
- põhjuste analüüsimise ja strateegiate loomise alaeapp
 - ekspertide kaasamine, 169–170
 - hüpoteetiliste põhjuste paikapidavuse kontrollimine, 168–169
 - hüpoteetiliste lahenduste asjakohasus, kontrollimine, 173
 - kiirküsidlused, 169
 - puudiagrammid, 170–172
 - põhjuslik analüüs, 162–167
 - põhjus-strateegia diagramm, 170, 171
 - seirestrateegia, 172
 - strateegiatele ajalise raamistiku määramine ja nende tähtsuse järjekorda seadmine, 173–176
 - strateegiate üle arutlemine, 170–172
 - õpilase ja õpetaja hää, 168–169
 - ülevaade, 36–37, 43–44, 50–52, 70–72
- pädevus, mõõdikud, 150–151

R

- riiklik haridustunnistus (NCEA), 65–66, 88
- risk, vastupanu kui reaktsioon, 214–215

S

- sageduspõhine hindamisleht, 142
- seirestrateegia, 172
- Shewhart, Walter, 18
- sihtmärk
 - ajaline piiritletus, 99
 - asjakohasus, 99
 - konkreetsus, 98
 - möödetavus, 98
 - määratletud, 95
 - realistlik ja samas nõudlik, 98–99
 - seadmine, 99–100, 104, 109
 - tegelike õpilaste nägude ja nimede meetod, 100, 109
 - tunnused, 98–99
- sihtõpilase meetod, 34, 48, 80–81, 101, 125–126, 197–198
- strateegiate rakendamise etapp
 - dokumenteermise strateegia, 186–187
 - eeldused, 178–179
 - erialase enesetäienduse strateegia, 182–184
 - Gauguini algkool (Uus-Meremaa), 52–59
 - korraldus ja ressursside jaotamise strateegia, 181–182
 - mootmis- ja seirestrateegia, 187
 - O’Keeffe’i kolledž, 71–74
 - ootused ja standardimisstrateegia, 184–186
 - suhtlemisstrateegia, 179–180
 - tervishoiu valdkond, 44
 - üheleheküljeline plaan, 180, 187
 - ülevaade, 26–27, 37–38, 177–178
- suhtlusstrateegia, rakendamine, 179–180
- süüdistav probleemi arutamine, tagajärjed, 208–209

T

- tagasiside, 56, 130, 197
- tasemerühmad, 185–186
- tavapärane õppetöö, 39, 86, 125, 133, 141–142, 198
- tegevusteooria, 208–211
- tegevusuuring, 18–19
- terminid, kokkulepe, 153
- tervishoiu valdkond, kooliarenduse tsükkel, 40–45, 117
- tervishoiu valdkond, kooliarenduse tsükli näide, 40–45
- triangulatsioon, 200
- soonianalüüs, 131–133, 134
- tsükkel *planeeri-teosta-kontrolli-tegutse (PDCA)*, 18
- tsükkel *planeeri-teosta-kontrolli-tegutse (PDCA)*, 18, 25
- tulemuse analüüs, 134, 149–150, 204
- tulemused/tulemusmöödikud
 - ebaõnnestumised, 23–24
 - hindamislehed, 142–146
 - kontrollnimekirjad, 140–142
 - küsitlused, 149

- O'Keefe'i kolledž, 68
- probleemi ja esmärgi määratlemise etapp, 32–33
- testid, 146–147
- täiskasvanuharidus, 24
- vaatlused, 147–149
- Vt ka* õpitulemuste moodsikud, ülevaade, 140–150
- tulemusnäitajad
 - areng, 75
 - kiired võidud, 204, 205
 - kontrollimine, 192
 - määratletud, 35, 76, 206
 - saadavus, 204
 - tegurid, 119–120
 - võrdlemine ja graafiku koostamine, 199–203
 - võrdlus, 201
- tulemuste andmed, 38
- tõhusus, kollektiiv, 212–213
- tähelepanu koondamine kiiretele võitudele, 34, 42, 67. *Vt ka* kiired võidud
- täiskasvanuõpe, õpitulemused, 24
- töökorralduslikud küsimused, O'Keefe'i kolledž, 75–76
- töõriistad, arendamisprotsess, 20, 23, 35, 39, 142, 187, 197, 203, 206

U

- umbkaudne viis, 100
- usaldus, 84, 105, 118, 152, 165, 182–183, 217
 - juhtimine, 216
 - muudatus, 207
 - omavaheline, 74
 - suurendamine, loomine, arendamine, 211–212
- usaldusväärsus, suurendamine, 153
- uurimine, 24–25
- uurimise, õppimise ja tegutsemise spiraal, 21–22

V

- vaatluse fookus, 55
- vaatlused, 147–148, 152
- vaesus, 164
- vahetulemused. *Vt* kiired võidud
- vanemad, arendusteooria kujundamise etapp, 118–119
- vastastikune hindamine, 149–150
- vastupanu muudatustele, 214–216
- vastusevariandid, kokkulepe, 153
- vastutus, 74, 86, 216
- verstapostid
 - motivatsioon, 74
 - näide, 136–137
 - O'Keefe'i kolledž, 67–70, 72, 74, 82
 - õppekavajuhid, 69–70
- viis miksi, 162–167

võimalus õppida, 185
 võimete järgi klasside moodustamine, 185
 võrdlemine, 192–196, 199–203
 võrdlusalus, sihtmärgi seadmine, 100
 väikesed võidud. *Vt* kiired võidud

Õ

õigustav põhjendamine, 209
 õpetaja aruandlus, protsessi mõõdik, 152
 õpetaja hääl, 168–169
 õpetajad

- erialane enesetäiendus, 182–183
- hõõrdumine, 215–216
- ootused, 184
- otsuste tegemise roll, 212
- seisukohtade muutmine, 213
- tagasiside, 197
- tegevusteooria, 208–211
- vastupanu, 214–215

 õpetajate kollektiivne tõhusus, 131
 õpetajate rühmad, 54–57, 59–60, 213
 õpetajate üldised hinnangud, 47, 60–62, 200
 õpilase hääl, 168–169
 õpilasjuhendajad, 65
 õpilaskeskne probleem, 85, 86, 210–211
 õpilaste aruanded, protsessi mõõdik, 152
 õpitulemuste mõõdikud

- enese-/vastastikune hindamine, 149–150
- hindamislehed, 142–146
- kontrollnimekirjad, 140–142
- küsitlused, 149
- testid, 146–147
- vaatlused, 147–149
- Vi ka* tulemused/tulemusmõõdikud
- ülevaade, 140–150

 õppekava, 186–187
 õppekavajuhid, 65, 68–70

Ü

üheleheküljeline plaan, 180
 ühiste vajaduste meetod, 34, 48, 126
 ülempiiri efekt, 76
 ülikooli sisseastumise tulemused, 76–81

See pole raketiteadus. Kooliarenduse käsiraamat kujutab endast hõlpsasti loetavat praktilist juhendit kooliarenduse tõhusaks juhtimiseks. See toetab juhte Bendiksoni ja Meyeri väljatöötatud kooliarenduse tsükli igas etapis ning hõlmab nii alg- kui ka keskkoolist pärinevaid juhtumiuuringuid, näiteid ja kasulikke tööriistu. Raamatu eesmärk on aidata koolijuhtidel arendustsükleid rakendada, ilma et nad teeksid klassikalisi vigu, nagu arengu mõõdikute väljatöötamata jätmine ja muudatustegevuste katsetamata jätmine enne meetodi ulatuslikumat kasutuselevõttu. Sellest praktilisest juhendist on koolidel ja süsteemijuhtidel palju kasu ning tänu Bendiksonile ja Meyerile näevad nad, et arendustsüklite rakendamine pole keeruline protsess. Kuigi raamatus kasutatakse näiteid Austraalia ja Uus-Meremaa koolidest, saavad selles pakutavaid õppetunde kasutada koolijuhid kõikjal maailmas.

Raamatu pealkiri on „**See ei ole raketiteadus**“, sest just nii tunnevad tavaliselt juhid, kui nad arendustsükli protsessist aru saavad. See sobib suurepäraselt nii mitmesuguste hariduse juhtimise ja erialase enesetäienduse kursuste jaoks kui ka muude koolitusprogrammide jaoks, mis on pühendatud koolide ning õpitulemuste parendamisele.

„Lõpuks ometi! Kasulik tekst, mis tugineb meie enda koolikontekstile, et pakkuda väga vajalikku selgust ja suuniseid selle kohta, mida võib lugeda parandustsükliks ... See raamat on kohustuslik kõigile, kes tõesti soovivad tegeleda kooliarendusega viisil, mis toob kaasa positiivse muutuse nii õpilaste kui ka õpetajate jaoks.“

– dr Anne S. Hynds, Wellingtoni vanemteadur, Uus-Meremaa

Dr Linda Bendikson on tegelenud Uus-Meremaa hariduse juhtimisega nii õpetaja, direktori, haridusministeeriumi ametniku kui ka hariduse juhtimise keskuse direktorina. 2019. aastal asus ta tööle kooliarendusele pühendunud eranõustajana.

Dr Frauke Meyer on Waipapa Taumata Rau – Aucklandi Ülikooli – haridus- ja sotsiaaltöö teaduskonna vanemlektor. Tema teadustöö hõlmab kooliarendust, juhtimist ja inimestega seotud juhtimistavasid.

Kooliarendus / õpetamisteadus / üldine huvi / erialane areng

ISBN 978-9916-670-85-9



9 789916 670859



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti
tuleviku heaks



HARIDUS- JA NOORTEAMET