



Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena

OECD RAHVUSVAHELISE
ÕPETAMISE JA ÕPPIMISE
UURINGU TALIS 2018
TULEMUSED

2. OSA

Raporti koostamist ja väljaandmist korraldasid Haridus- ja Teadusministeerium ning SA Innove Euroopa Sotsiaalfondi programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid“ tegevuse „Uuringute ja analüüside tellimine“ raames. Uuringu elluviimist toetavad Euroopa Sotsiaalfond, Erasmus+ programm ja Eesti riik.

Uuringu riiklik projektijuht: Anne-Mai Meesak (SA Innove)

Autorid: Merle Taimalu, Krista Uibu, Piret Luik, Äli Leijen ja Margus Pedaste (Tartu Ülikool)

Keeletoimetaja: Katrin Juurvee

Kujundaja: Timo Tamm

ISBN 978-9949-575-85-5

Tallinn 2020

SISUKORD

Sissejuhatus	5
1 ÕPETAJAAMETI VÄÄRTUSTAMINE NING ÕPETAJATE JA KOOLIJUHTIDE TÖÖRAHULOLU	10
1.1 Õpetajaameti tajutud väärtustamine ühiskonnas	11
1.2 Tööga rahulolu	15
1.3 Tööga seotud stress	19
1.4 Õpetaja ja koolijuhi kutsekindlus.....	22
2 ÕPETAJATE JA KOOLIJUHTIDE TÖÖTINGIMUSED	27
2.1 Tööleping ja paindliku tööaja võimaldamine	29
2.2 Rahulolu palga ja ametikoha töötingimustega	35
2.3 Koolikeskkonna turvalisus ja omavahelised suhted koolikeskkonnas	38
2.4 Väljakutsed ja prioriteedid koolijuhtide ja õpetajate hinnangul	42
3 KOOSTÖÖ JA TAGASISIDE PROFESSIONAALSE ARENGU TOETAMISEKS	47
3.1 Õpetajatevaheline koostöö	48
3.2 Kollegiaalsus ja koostööd toetav koolikultuur	54
3.3 Õpetajate professionaalse arengu toetamine nende töö hindamise ja tagasisidestamisega.....	58
3.3.1 Õpetajate töö hindamine koolijuhtide hinnangul	59
3.3.2 Tagasiside saamine oma tööle ja selle mõju õpetajate hinnangul	65
4 ÕPETAJATE JA KOOLIJUHTIDE VÕIMESTAMINE	72
4.1 Juhtkonna ja kooli liikmete vastutus koolis.....	74
4.2 Kooli juhtkonna koosseis	77
4.3 Koolijuhi juhtimistegevused	78
4.3.1 Arengusuunad koolijuhi juhtimistegevustes.....	81
4.4 Õpetaja vastutus ja juhtimisülesanded koolis.....	82
4.4.1 Õpetaja kontroll õpetamise üle	84
4.5 Avatus haridusuuendustele	86

4.6	Õpetaja toetamine ja hariduskorralduslikud küsimused.....	89
	SOOVITUSED	92
	Soovitused koolidele ja kooli pidajatele	92
	Soovitused õpetajakoolituse esma- ja täiendusõppe arendajatele ja läbiviijatele	93
	Soovitused poliitikakujundajatele	94
	Soovitusi edasisteks uuringuteks	95
	KOKKUVÕTE	97
	INFOGRAAFIKA	100
	SUMMARY	103
	Kasutatud kirjandus	106

SISSEJUHATUS

Professionaalsed õpetajad ja koolijuhid on meie haridussüsteemi edu võtmeks ning mõjutavad otseselt õpilaste edenemist ja õpitulemusi (Barber & Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018), seetõttu on oluline nende tööga seotud aspekte uurida. Uuringutest saadavad tulemused võimaldavad üles leida valdkonna tugevused ja parendusalad, teha järeldusi ja anda soovitusi väljakutsetega toimetulekuks. Tänapäeva teadmispõhises ühiskonnas on teadmised ja oskused edu võtmeks ning õpetajatele ja koolijuhtidele esitatakse kõrgeid nõudmisi. Lisaks arusaamisele õpilastest ja nende eripäradest, pedagoogikast ja õpetatava aine sisust, pööratakse üha rohkem tähelepanu ka tehnoloogiavõimaluste kasutamisele õpetamise ja õppimise toetamisel ja rikastamisel. Samuti oodatakse, et õpetajad oleks kursis teadusuuringutega ja tegeleksid oma õpetamise ja õpilaste õppimise uurimisega. Seega, nagu teistelgi erialadel, peavad ka õpetajad ja koolijuhid oma teadmisi ja oskusi pidevalt täiendama ja uuendama, olema elukestvad õppijad, kelle professionaalne areng toimub kogu karjääri jooksul.

Lisaks on õpilased ja õpikeskkond märksa mitmekesisemad kui varem ning mõningad rõhuasetused on muutunud. Näiteks aineteadmiste ja -oskuste kõrval pööratakse enam tähelepanu õpilaste üldpädevuste arendamisele, individuaalsetele erinevustele ja vajadustele ning õpilaste tervikliku arengu tagamiseks tõhusama koostöö tegemisele kolleegide ja lastevanematega.

Muutunud on ka koolijuhile esitatavad nõudmised. Paljudes haridussüsteemides oodatakse koolijuhtidelt lisaks oma kooli administratiivsele juhtimisele ka varasemast suuremat panustamist õpetamiseks ja õppimiseks paremate tingimuste loomisesse. Näiteks õpetajate omavahelise koostöö ja professionaalses arengus osalemise toetamist, õpilaste ja lastevanemate nõustamist ning kooli koostööd teiste koolide ja kohaliku kogukonnaga.

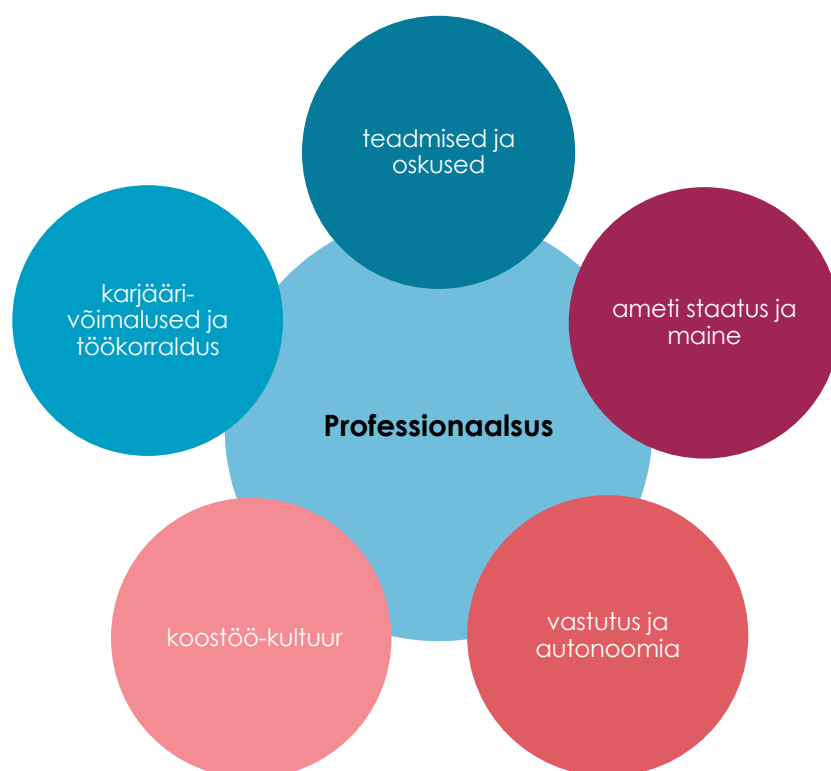
Eestis võime PISA tulemusi vaadates olla väga rahul saavutatuga, mille taga on suuresti koolide ja õpetajate ning lastevanemate töö. Ometi on ka siin väljakutseid, millega peame tegelema, näiteks õpetajate ja koolijuhtide töörahulolu ning professionaalse arengu toetamine. TALIS 2018 raporti fookuses on koolijuhtide ja kolmanda kooliastme õpetajate professionaalsus ning selle erinevad aspektid ja neid mõjutavad tegurid. Õpetajate ja koolijuhtide professionaalsuse uurimiseks on TALIS uuringus kasutatud paljusid erinevaid näitajaid, alustades faktipõhistest indikaatoritest (haridustase, töölepingu liik ja koormusnäitajad, osalemine professionaalse arengu tegevustes) kuni

subjektiivselt tajutavate teguriteni (ettevalmistatuse tunne ja enesetõhusus, professionaalse arengu vajadused, ameti väärtustatus, tööga rahulolu ning stressitase ja -allikad).

2019. aasta sügisel ilmunud raporti esimeses osas „Õpetajad ja koolijuhtid elukestvate õppijatena“ käsitleti õpetamistegevusi, õpetamise mitmekesisist konteksti ning õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengutee erinevaid aspekte ja etappe alates õpetajakutse valikust ja esmaõppest kuni professionaalse enesetäiendamiseni. Raporti esimese osa sissejuhatuses anti ka põhjalik ülevaade TALIS uuringust, selle eesmärkidest, osalevatest riikidest, valimirühmadest, küsimustikest ja tulemuste tõlgendamisest. Raporti esimene ja teine osa on kättesaadavad SA Innove kodulehel: <https://www.innove.ee/uuringud/talis-uuring/talis-2018/>

TALIS uuringus määratletakse õpetamist kui ametiala, millel on viis sammast (vt joonis 1):

1. Teadmiste ja oskuste baas, mis hõlmab üldisi ja spetsiifilisemaid teadmisi ning mille juurde kuulub ametile ligipääs, esmane koolitus ja jätkuv professionaalne areng (sh täiendusõpe).
2. Karjäärivõimalused ja töökorraldus, näiteks turvalisust ja paindlikkust võimaldavad töölepingud ja töötingimused, tasustamis- ja hindamissüsteemid.
3. Koostöökultuur ja vastastikune hindamine, mis tugineb kollegiaalsetele õppivatele kogukondadele, mis pakuvad koostöövõimalusi ja tagasisidet professionaalseks arenguks ja õpetajate kollektiivse identiteedi tugevdamiseks.
4. Vastutus ja autonoomia, mis sisaldab õpetajatele ja koolijuhtidele nende igapäevatoos võimaldatavat autonoomiat ja juhtimist otsuste tegemiseks ja eksperdi hinnangute rakendamiseks.
5. Aameti staatus ja maine ühiskonnas, kuhu kuuluvad ametiga seotud eetikanormid, samuti selle tajutav ühiskondlik väärtus ja staatus teiste ametite seas.



Joonis 1. Õpetaja professionaalsuse viis sammast TALIS 2018 uuringus (allikas: Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS 2018 uuringu rahvusvahelise raporti 2. osa, ptk 1, lk 4).

Raporti esimeses osas oli tähelepanu peamiselt esimesel sambal – kolmanda kooliastme õpetajate ja koolijuhtide teadmiste ja oskuste arendamisel ning õpetamise muutuv kontekstil. Raporti teises osas keskendutakse ülejäänud neljale professionaalsuse tugisambale.

TALIS 2018 Eesti raporti teine osa koosneb neljast peatükist, igas neist keskendutakse konkreetsematele teemavaldkondadele, mida järgnevalt lühidalt tutvustatakse.

- Esimeses peatükis keskendutakse ameti staatusele ja mainele. Käsitletakse õpetajaameti väärtustamise tajumist ning õpetajate ja koolijuhtide tööga rahulolu. Samuti antakse ülevaade õpetajate ja koolijuhtide tööga seotud stressist ja kutsekindlusest.
- Teises peatükis on fookus karjääri- ja töökorraldusel. Siin antakse ülevaade õpetajate ja direktorite töötingimustega seonduvast – kuivõrd paindlikke võimalusi töötamiseks pakutakse, sh täis- ja osakoormus ning töölepingute kestus. Lisaks tutvustatakse subjektiivsemalt tajutavaid töötingimusi – milline on rahulolu palga ja

töötingimustega, kooli turvalisusega seotud probleemid, ressursside nappus koolis ja õpetajate kuluprioriteedid hariduses.

- Kolmas peatükk avab kooli koostöökultuuri, keskendudes koostööle mitmel tasandil. Antakse ülevaade õpetajate koostööst kolleegidega ja kooli kollegiaalsusest üldisemalt, koostööd soodustavast koolikultuurist. Ühe alateemana räägitakse ka sellest, kuidas õpetajate tööd hinnatakse ning kuidas õpetajad tajuvad tööle saadavat tagasisidet ja selle mõju.
- Neljanda peatüki fookuses on vastutus ja autonoomia, juttu tuleb õpetajate ja koolijuhtide võimestamisest. Uuritakse, milline on kooli juhtkonna koosseis ja milliseid erinevaid juhtimistegevusi koolijuhid kasutavad. Samuti tutvustatakse õpetajate ja direktorite vastutusvaldkondi ning koolide avatust haridusuuendusele. Selles peatükis antakse ülevaade ka TALIS 2018 uuringusse lisatud Eesti-spetsiifilistest küsimusest, kus õpetajad ja koolijuhid hindasid õpetaja tööd, keskendudes õpetaja toetamisele ja õpetajatöö hariduskorralduslikele küsimustele.

Läbivalt on kõigis sisupeatükkides vaadeldud muutusi, võrreldes TALIS 2013 ja 2018 uuringute tulemusi, ning toodud välja erinevused, lähtudes nii vastajate (sugu, staaž, vanus) kui ka kooli tunnustest (kooli asukoht, kooli pidaja, madalama sotsiaal-majandusliku staatusega kodudest ja hariduslike erivajadusega laste osakaal koolis). Olulisemale keskendudes on siiski välja toodud üksnes statistiliselt olulised erinevused või muutused. Õpetajate staaži puhul määratletakse TALIS uuringu raportis läbivalt algaja õpetajana neid, kel staaži kuni viis aastat ja kogenukena üle viieaastase staažiga õpetajaid.

Eesti positsiooni paremaks kirjeldamiseks on esitatud sobivates kohtades OECD riikide keskmised ja sarnaselt raporti esimese osaga ka naaberriikide Soome ja Läti tulemused. Lähtuvalt teemast ja huvitavamatest leidudest on välja toodud ka teiste riikide tulemusi, nt Holland, Põhjamaad, Singapur kui PISA uuringus kõrgeid tulemusi saanud riik jne.

Sisupeatükkide järel esitatakse soovitused, pidades silmas kolme sihtrühma: koolid ja kooli pidajad, õpetajakoolituse esmaõppe ja täiendusõppega tegelejad ning poliitikakujundajad ja haridusteadlased. Kokkuvõttes tuuakse lühidalt välja raporti teises osas käsitletud teemade olulisemad tulemused.

TALIS 2018 Eesti raporti teise osa autorid on Merle Taimalu, Krista Uibu, Piret Luik, Äli Leijen ja Margus Pedaste. Raporti aluseks on võetud OECD rahvusvaheline raport ja selle jaoks koostatud materjalid, tulemuste tabelid ning joonised. Statistilised originaalanalüüsid Eesti kohta on teinud Piret Luik ja Margus Pedaste, kasutades andmeanalüüsiprogramme IDB Analyzer ja SPSS. Sissejuhatuse ja kokkuvõtva peatüki on koostanud Merle Taimalu. Esimese peatüki autorid on Äli Leijen ja Margus Pedaste, teise

ja kolmanda peatüki on koostanud Piret Luik ja Merle Taimalu ning neljanda peatüki koostas Krista Uibu.

- * Käesoleva TALIS 2018 Eesti raporti teise osa sissejuhatuse koostamisel on toetunud TALIS 2018 rahvusvahelise raporti (OECD, 2020) teise osa esimesele peatükile "*What TALIS 2018 implies for policy?*".

1 ÕPETAJAAMETI VÄÄRTUSTAMINE NING ÕPETAJATE JA KOOLIJUHTIDE TÖÖRAHULOLU

Peamised uuringutulemused Eestis

- Eesti õpetajate ja koolijuhtide töörahulolu on suhteliselt kõrge. Kolmanda kooliastme õpetajatest 80% ja koolijuhtidest 83% leiavad, et nende ameti eelised on selgelt kaalukamad puudustest.
- Õpetajaameti tajutud väärtustamine on Eesti ühiskonnas 2018. aastal oluliselt kõrgem kui 2013. aastal. 26% õpetajatest leiab, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud. Kõrgemalt tajuvad õpetajaameti väärtustatust alla 35-aastased õpetajad.
- Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest tajuvad tööl palju stressi 18%. Stress on suurem noortel õpetajatel – alla 30-aastastest tajub palju stressi 25%.
- Alla 35-aastastest kolmanda kooliastme õpetajatest 41% soovivad koolis töötada vaid kuni viis aastat. Neid on rohkem kui üheski teises TALIS uuringus osalenud riigis või majanduspiirkonnas.
- Kuni 35-aastaste õpetajate soov koolis pikemaajaliselt töötada on prognoositav nende erialavaliku, välise motivatsiooni, pedagoogilise hariduse ja professionaalset arengut takistavate tegurite puudumise alusel.
- Õpetajate soov töötada koolis enam kui viis aastat on suurel määral prognoositav nende õpingute ja professionaalset arengut toetavate tegevuste mitmekesisuse ning motivatsiooni järgi.
- Õpetajate tööga rahulolu prognoosivad eelkõige nende stressitase ja vaimne tervis, suutlikkus õpetajatööga hakkama saada ning õpetajate õpingud ja sisemine motivatsioon.
- Koolijuhtide tööga rahulolu prognoosib eelkõige see, kuivõrd nad naudivad oma koolis töötamist ja on rahul enda võimekuse ja töötingimustega.
- Õpetajate ja koolijuhtide rahulolu töötasuga prognoosib olulisel määral nende üldist töörahulolu, kuid väga vähesel määral seda, kas nad plaanivad koolis töötada kauem kui viis aastat.

Järgneva peatüki eesmärgiks on anda ülevaade õpetajaameti tajutud väärtustamisest ühiskonnas, õpetajate ja koolijuhtide tööga rahulolust ning tööga seotud stressist ja kutsekindlusest. 2018. aasta andmeid kõrvutatakse 2013. aasta andmetega, et välja tuua olulisemad trendid Eestis. Lisaks võetakse vaatluse alla olulisemad tegurid, millest oleneb õpetajaameti väärtustamine, õpetajate ja koolijuhtide töörahulolu ning millest võib olla tingitud nende stress ja soov ametist lahkuda.

1.1 Õpetajaameti tajutud väärtustamine ühiskonnas

Õpetaja professionaalsuse üheks näitajaks on Simonsi ja Ruijtersi (2014) professionaali kirjeldava mudeli alusel autoriteet. Autoriteedi indikaatoriks võib aga omakorda pidada mainet ja staatust. Ehkki kirjanduses on mitu „maine“ määratlust, on TALIS uuringus kasutatud mõiste lähedane Hoyle'i (2001) maine kontseptsioonile, mille kohaselt on see kutsealane lugupidamine selle kohta, kuidas teatud professioni tajutakse üldsuse poolt kutseala liikmete tegevuse kaudu. Õpetajaameti tajutava maine mõistmiseks küsiti TALIS 2018 uuringus õpetajatelt ja koolijuhtidelt, kuivõrd nad on nõus, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud. TALIS uuringu raporti esimeses osas toodi juba välja, et Eesti õpetajate hulgas oli neid, kelle arvates õpetaja ametit ühiskonnas väärtustatakse, 26% (sama, mis OECD keskmine). Sama küsimus esitati ka koolijuhtidele, neid tulemusi leiavad kajastatakse käesolevas peatükis.

Õpetajaameti tajutud väärtustamine aastal 2018

Sarnaselt OECD keskmisele leiavad ka Eestis meesõpetajad sagedamini, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud (Eestis leiab seda 31% meesõpetajatest, naisõpetajatest 26%, OECD keskmised vastavalt 29% ja 24%). Neid soolisi erinevusi saab tõlgendada mitmel viisil. Ühelt poolt näitavad tõendid, et õpetajaametil, sarnaselt muude ametitega, kus naiste osakaal töötajatest on meestest suurem, on madalam maine kui teistel ametialadel, kus sooline jaotus on võrdsem või meeste kasuks. Teisalt võivad nendes valdavalt naiste ametites töötavad mehed omada eristaatust ja saada teatud privileege (García-Mainar, Montuenga & García-Martín, 2018; Williams, 1992). Näiteks on teada, et töökeskkondades, kus on naisi rohkem, näiteks haridusvaldkonnas, hõivavad mehed

tõenäolisemalt tajutult tähtsamaid rolle (nt juhirollid) kui nende naiskolleegid (Cognard-Black, 2004). See võib näidata, et meestesse suhtutakse positiivsemalt. Alternatiivne seletus suurele erinevusele on see, et valdavalt naiste töökeskkonnas võivad koolid eelistada rohkem meesõpetajaid kui naissoost õpetajaid, et tagada tööjõu võrdsem sooline koosseis. Seda toetab ka Eesti elukestva õppe strateegias seatud eesmärk meesõpetajate osakaalu suurendamiseks 25 protsendini õpetajaskonnast. Meesõpetajatele erilise tähelepanu pööramine võib viia selleni, et nad näevad õpetajaametit ühiskonnas kõrgemalt hinnatuna kui nende naissoost kolleegid. Eelnevaid selgitusi toetab ka TALIS 2018 analüüs, mis näitab, et mees- ja naisõpetajate erinevus hinnangus õpetajaameti väärtustatusele on suurem riikides või piirkondades, kus õpetajatena töötavad valdavalt naised. Nii on see OECD võrdluses ka Eestis. Naisõpetajate proportsiooni ja õpetajaameti väärtustamise vahel on keskmise tugevusega positiivne korrelatsioon ($r = 0,41$).

Erinevusi õpetajaameti väärtustamises ilmneb ka õpetajate vanusest ja staažist lähtuvalt. Eesti 50-aastased ja vanemad kolmanda kooliastme õpetajad märkisid oluliselt harvem kui alla 30-aastased õpetajad, et usuvad õpetajaameti väärtustamist ühiskonnas (vastavalt 21% ja 38%). See erinevus on üks suuremaid, võrreldes teiste uuringus osalenud riikide ja piirkondadega (ainult Küprose ja Bulgaaria õpetajate hulgas on erinevus veel suurem). OECD keskmised on samas vastavalt 26% ja 29%. Mitmetes riikides (nt Saudi-Araabias, Maltal ja Singapuris) tajuvad aga pigem vanemad õpetajad, et nende ametit väärtustatakse.

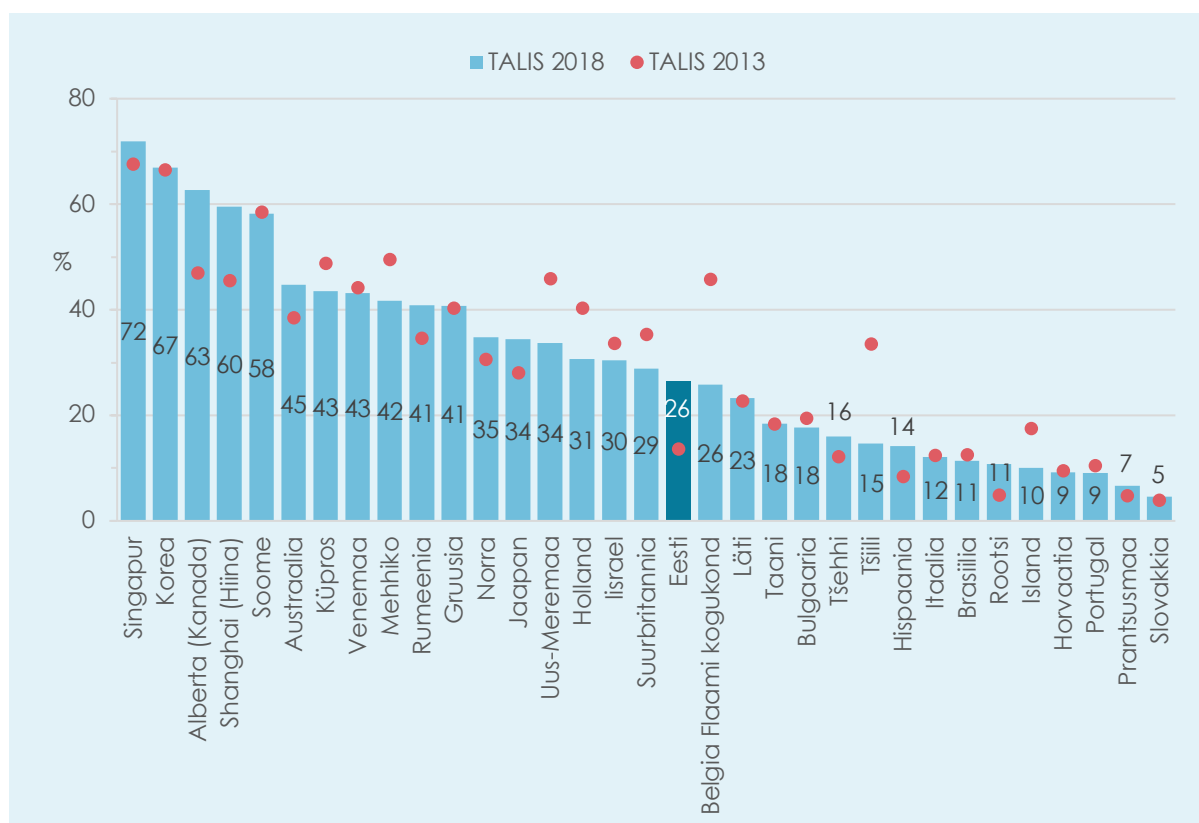
Kui võrrelda kuni viieaastase ja üle viieaastase staažiga õpetajaid, siis ilmneb, et algajatest arvab 39%, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud. Staažikamate õpetajate tulemus on oluliselt madalam (24%). OECD riikides või piirkondades keskmiselt on see erinevus kolm korda väiksem ehk 5 protsendipunkti (rühmade keskmised vastavalt 30% ja 25%).

Õpetajaameti väärtustamise erinevused ilmsesid ka maa- ja linnakoolide vahel. Eesti maakoolide õpetajatest hindas õpetajaameti ühiskonnas väärtustatuks 23%, kuid suuremates linnades töötavatest õpetajatest leidis nii 29%. Selle erinevuse põhjus vajaks väljaselgitamist edasistes uuringutes, et välja töötada meetmeid erinevuse vähendamiseks.

Õpetajaameti tajutud väärtustamine võrreldes 2013. ja 2018. aasta tulemusi

Kui võrrelda 2013. ja 2018. aastal kogutud andmeid, siis on rõõmustav näha, et Eesti õpetajate tajutud väärtustamine ühiskonnas on oluliselt kasvanud (vt joonis 1.1). 2013. aastal leidis vaid 14% ja 2018. aastal juba 26% õpetajatest, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud. Suurem statistiliselt oluline tõus on ainult Kanada Alberta piirkonna ja Hiina

Shanghai piirkonna õpetajate hinnangutes (vastavalt 16 ja 15 protsendipunkti), kuid kuna nende algseis oli oluliselt kõrgem kui Eestis, siis võib Eestis ilmnenud muutust pidada ühiskonna seisukohast märkimisväärsemaks (ligi kahekordne muutus). Eesti koolijuhtide hinnangud on tõusnud veelgi enam, 28 protsendipunkti. 2013. aastal leidis vaid 12% Eesti koolijuhtidest, ent 2018. aastal juba 40%, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud. Õpetajaameti ühiskonnas väärtustatust tajuvad eelkõige need koolijuhid, kellel on oma koolis palju rahuloluallikaid ja kes tunnevad autonoomiat oma kooli eelarve koostamisel. Veidi kõrgemalt tajuvad väärtustatust ka naisjuhid ja need, kes ei ole läbinud õpetajakoolitust. Eesti koolijuhtide hinnangute muutus on ühtlasi kõige suurem TALIS uuringus osalenud OECD riikide ja piirkondade hulgas. Statistiliselt oluline tõus on toimunud lisaks Eestile veel ainult Shanghai piirkonna koolijuhtide hulgas (12 protsendipunkti).



Joonis 1.1. Õpetajate tajutud väärtustamine ühiskonnas õpetajate hinnangul võrdlevalt TALIS 2018 ja TALIS 2013 tulemuste põhjal.

2013. aasta TALIS uuringu tulemused olid tõsiseks signaaliks Eesti poliitikakujundajatele, haridusametnikele ja haridusteadlastele. Alates selles ajast on Eestis läbi viidud olukorda täpsemalt mõista püüdvaid uuringuid (nt väärtustamise uuring) ja analüüse (vt nt Leijen & Pedaste, 2018; Pedaste, Leijen, Poom-Valickis & Eisenschmidt, 2019), võetud kasutusele meetmeid õpetajaameti populariseerimiseks ning tõstetud järjepidevalt õpetajate palku.

Ka Rootsi õpetajate hulgas on tajutud väärtustamine ühiskonnas madalseisust tõusnud (2013 – 5%, 2018 – 11%). Kui vaadata selle saavutamiseks rakendatud erinevaid poliitilisi meetmeid, siis on need osaliselt Eesti initsiatiividega sarnased, kuid võimaldavad leida kaalumiseks täiendavaid tegevusi. Õpetajate puudusega võitlemiseks tutvustas Rootsi valitsus 2014. aastal riiklikku programmi „*The national gathering for the teaching profession*“, mis sisaldas meetmeid õpetajate puuduse leevendamiseks ja õpetajaameti atraktiivsuse suurendamiseks. Esmalt kinnitati õpetaja karjääri planeerimist toetavad õigusaktid, mis toovad välja õpetajate pädevused, aga ka professionaalse arengu põhilised rahalised stiimulid palgatõusu ja kiirema palgakasvu näol. 2016. aastal rakendus Rootsis uus õpetajate palga tõstmise meede, mille järgi premeeriti õpetajaid professionaalse arengu programmides osalemise järgselt. Ka Eestis on soovitatud õpetajate selgema karjääriredeli loomist (vt nt Malva, Linde, Poom-Valickis & Leijen, 2018; Taimalu, Uibu, Luik & Leijen, 2019), mis võimaldaks õpetajate tööd diferentseerida ning maksta pädevamatele ja keerulisemat tööd tegevatele õpetajatel kõrgemat palka, kuid selle süsteemi väljatöötamine ja laiem rakendamine on jäänud kooli pidaja või kooli tasemele ning riiklike tagatisteta ei ole soovitud laiemat mõju avaldanud. Pedaste jt (2019) uuringu põhjal on karjääriredel oluline nii õpetajate kui ka koolijuhtide ja hariduspoliitika kujundajate hinnangul.

Karjääriritee palgaga sidumise kõrval võib Rootsi kogemuse põhjal välja tuua rahaliste toetuste rakendamise töötingimuste ja karjäärivõimaluste parandamiseks ning seeläbi õpetajate töölt lahkumise vähendamiseks. Kui ka Eestis on sarnaselt Rootsile läbi viidud meedikampaaniaid inimeste õpetajaametisse värbamiseks, siis Rootsis seati fookusesse ulatuslikumalt ka juba töötavate inimeste hoidmine ja motiveerimine. Viited vajadusele pöörata Eestis enam tähelepanu staažikamate ja eakamate õpetajate toetamisele ja motiveerimisele tulenevad ka TALIS 2018 uuringu raporti esimeses osas välja toodud hinnangutest õpetajaameti väärtustamisele ühiskonnas.

Õpetajaameti tajutud väärtustamine seoses teiste oluliste teguritega

Varasemad uuringud riikide keskmiste võrdlemisel on näidanud positiivset seost õpilaste tulemuste ja õpetajate tajutud väärtustamise vahel ühiskonnas (Schleicher, 2018). TALIS uuringus leitud õpetajate väärtustatust ühiskonnas seostati õpilaste 2018. aasta tulemustega PISA testis. Kuna PISA 2018 uuringus oli fookuses lugemine, siis leiti korrelatsioon just lugemisoskusega. Analüüsist ilmnes positiivne nõrk seos ühiskonnas väärtustatud õpetajate osakaalu ja riigi õpilaste lugemisoskuse vahel ($r = 0,09$).

Lisaks õpilaste tulemustele seostub tajutud väärtustamine ühiskonnas ka muude teguritega. Õpetajate ühiskonnas väärtustamise taju on seotud ka nende tööga rahulolu

ja enesetõhususega. Kuigi põhjuslike tõlgenduste tegemisel tuleks olla ettevaatlik, näitab regressioonanalüüs tugevaid seoseid ametialase maine, enesetõhususe ja tööga rahulolu vahel. Regressioonanalüüsid näitavad, et õpetajatel, kes peavad end ühiskonnas väärtustatuks, on kõrgem tööga rahulolu tase. See kehtib peaaegu kõigi TALIS uuringu riikide ja piirkondade, ka Eesti kohta. Eesti andmeid analüüsid selgub, et õpetajate poolt tajutavat üldist õpetajaameti väärtustamist prognoosivad eelkõige õpetajate väärtustamine teiste poolt, aga ka õpetajate ettevalmistus ning stress ja tervis. Täpsemalt tajuvad õpetajad oma ametit ühiskonnas enam väärtustatult, kui nad tajuvad poliitikute ja meediapoolset väärtustamist, kui neil on võimalik hariduspoliitikat mõjutada, kui neil on mitmekesine ettevalmistus ning kõrge nii sisemine kui ka väline motivatsioon õpetajana töötamiseks ja kui tajutakse tööl vähe stressi seoses tundide ettevalmistamise, õpitulemuste eest vastutamise, muutustega kaasas käimise või erivajadustega õppijatele tundide kohandamisega. Tähtis on ka see, et õpetajal jääks rohkem aega isiklikuks eluks. Huvitavana ilmnis veel, et õpetajaametit tajuvad enam väärtustatuna need, kes tunnevad väiksemat vajadust enda ainealaste teadmiste arendamiseks, kuid suuremat vajadust aine õpetamise meetodikate alaseks arendamiseks.

Õpetajaameti väärtustamist prognoosivate tunnuste kõrval on hea nentida, et see ei olene märkimisväärselt kooli tunnustest. Mitte ükski vaadeldud kooli taustatunnustest ei prognoosi õpetaja tajutud väärtustamist ning koolijuhi taustatunnused, suhtumine või ka kooli kliima ja õpilasi iseloomustavad tunnused prognoosivad väärtustamist väga vähesel määral.

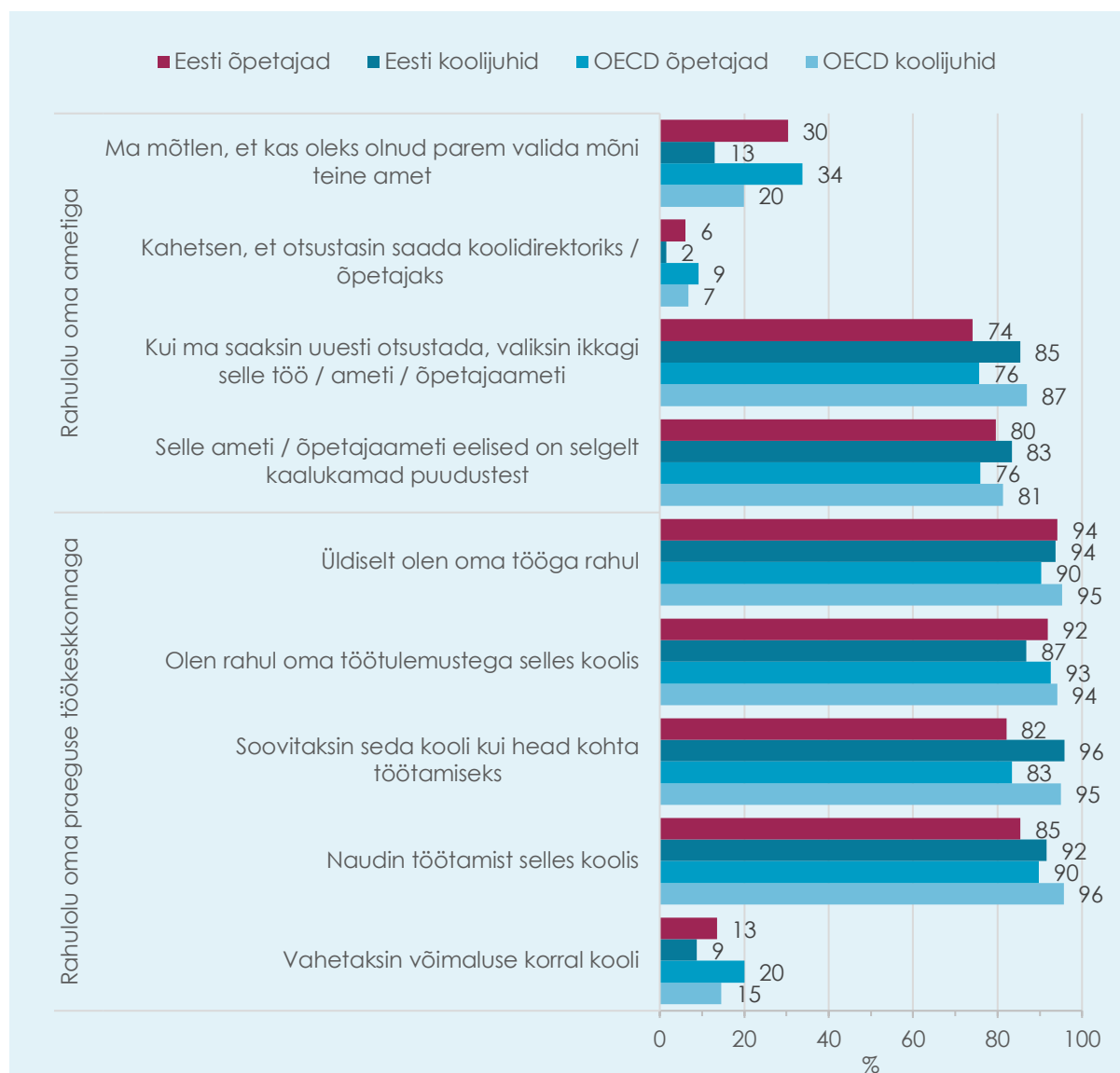
1.2 Tööga rahulolu

Tööga rahulolu viitab heaolutundele, mille töötajad töötades saavad (Ainley & Carstens, 2018). Õpetajate tööga rahulolu mõjutab õpetajaid, kooli kliimat ja õpilasi. Eelkõige näitavad uuringud positiivset seost õpetajate tööga rahulolu ja õpetajate töötulemuste vahel (Lortie, 1975; Renzulli, Macpherson Parrott & Beattie, 2011). Täpsemalt on tööga rahulolul võtmeroll õpetajate igapäevatöoga seotud hoiakute, pingutuse ja enesetõhususe kujunemises (Caprara jt, 2003; Klassen jt, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Tööga rahulolu võib analüütiliselt jagada kaheks: rahulolu praeguse töökeskkonnaga ja rahulolu ametiga. Uurimistulemused on näidanud, et neid on oluline üksteisest eristada, kuna õpetajad kipuvad väljendama rahulolu otseselt õpetamisega seotud elementidega, kuid rahulolematust töötingimustega (Butt & Lance, 2005; Crossman & Harris, 2006; Dinham & Scott, 1998). Tööga rahulolu on koolijuhtide seas

vähem uuritud kui õpetajate seas (Federici jt, 2012), kuid koolijuhtide töö üha keerukamaks muutumise kontekstis on selle uurimine väga oluline.

Tööga rahulolu aastal 2018

TALIS 2018 uuringus hinnati õpetajate ja koolijuhtide töörahulolu, paludes neil nõustuda või mitte nõustuda erinevate praeguse töökeskkonna ja ametiga seotud väidetega. Täpsemalt uuriti õpetajatelt ja koolijuhtidelt nelja väite kaudu nende rahulolu ametiga ja nelja väite kaudu rahulolu oma töökeskkonnaga (vt joonis 1.2). Lisaks küsiti ühe väite abil tööga seotud üldise rahulolu kohta.



Joonis 1.2. Õpetajate ja koolijuhtide rahulolu oma ameti ja praeguse töökeskkonnaga.

Koolijuhtide rahuolu oma tööga on suur (vt joonis 1.2). Koguni 83% koolijuhtidest märkis, et ameti plussid kaaluvad selgelt üles miinused (OECD keskmine 81%) ning ainult

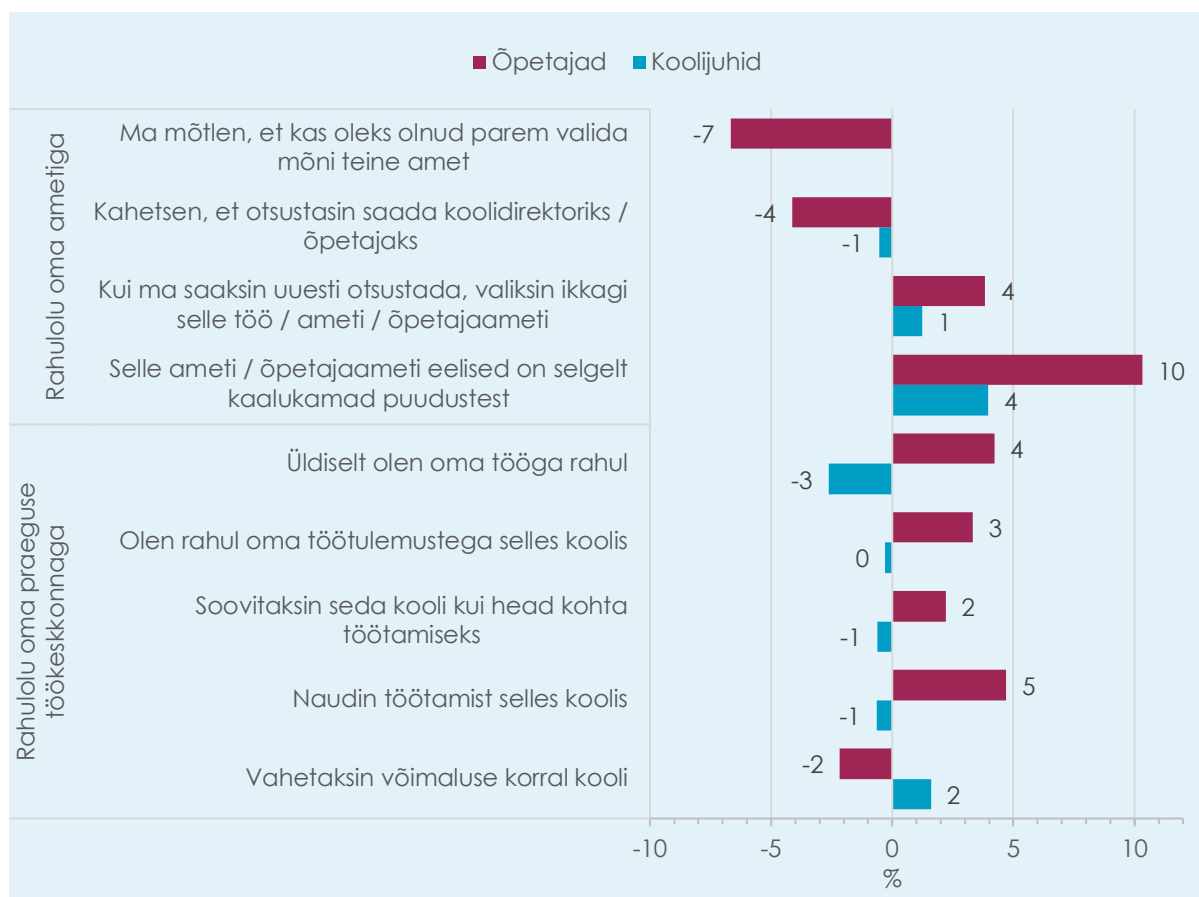
ligikaudu 2% vastanutest kahetses oma erialavalikut (OECD keskmine 7%). Ka Eesti õpetajate rahuloluhinnangud on kõrged (80% hinnangul kaaluvad plussid miinused selgelt üles, OECD keskmine 76%). Samas märkis 6% vastanud õpetajatest, et kahetsevad oma erialavalikut (OECD keskmine 9%).

Eesti andmete analüüsis ilmneb positiivsena, et erinevalt OECD keskmisest ei ole Eesti õpetajate töörahulolus statistiliselt olulist erinevust nooremate ja vanemate õpetajate, suurema ja väiksema staažiga õpetajate ning mees- ja naisõpetajate vahel. Samuti ei ilmne erinevusi ka seoses kooli iseloomustavate teguritega (linna- ja maakoolide vahel, munitsipaal- või riigi- ja erakoolide vahel ning sõltuvalt kehvema sotsiaal-majandusliku taustaga või sisserännanute kodudest pärit või erivajadustega õpilaste arvust). Samasugused tulemused ilmnevad ka koolijuhtide osas.

Sarnaselt teiste OECD riikide ja piirkondadega on õpetajad ja koolijuhid oma töökeskkonnaga rahul ning ainult 14% õpetajatest ja 9% koolijuhtidest sooviks võimaluse korral kooli vahetada (OECD keskmine õpetajate seas 20% ja koolijuhtide seas 15%).

Tööga rahulolu võrreldes 2013. ja 2018. aasta tulemusi

Eesti õpetajate tööga rahulolu on kasvanud 2013. ja 2018. aasta andmekogumise võrdluses kõigi nelja väite põhjal (vt joonis 1.3). Sellega eristuvad Eesti õpetajad teistest TALIS uuringu riikidest ja piirkondadest koos Rootsi õpetajatega. Teiste piirkondade vastajate hulgas ei ole toimunud nii suuri muutusi kõigi nelja väite põhjal. Ka töökeskkonna osas on Eesti õpetajate hinnangud paranenud. Täpsemalt on paranenud väitele „Ma naudin selles koolis töötamist“ antud hinnangud (2013 – 81% ja 2018 – 85%). Eesti koolijuhtide hinnangud oma ametile ja töökeskkonnale kahe andmekogumise võrdluses muutunud ei ole.



Joonis 1.3. Muutus õpetajate ja koolijuhtide rahulolus oma ameti ja praeguse töökeskkonnaga.

Tööga rahulolu seosed teiste oluliste teguritega

Regressioonanalüüsid näitasid, et õpetajate tööga rahulolu sõltub õpetajate puhul eelkõige sellest, kuidas nad tajuvad tööga seotud stressi, iseenda suutlikkust tööga hakkama saada, aga ka õpetajate ettevalmistusest. Stressi osas oli õpetajate töörahulolu täpsemalt prognoositav selle põhjal, kui palju jääb neil aega isiklikuks eluks, mil määral mõjub nende töö negatiivselt vaimsele tervisele, kui palju nad peavad tegelema klassis korra hoidmisega ja lastevanematega seotud muredega. Tööga hakkama saamisel tõusis statistiliselt olulisena esile õpetaja edukus õpilaste motiveerimisel. Ettevalmistusega seoses ilmnas, et rahulolu prognoosib positiivselt eelkõige see, kui viimase aasta jooksul on läbitud rohkem aine õpetamise metoodika alaseid koolitusi. Lisaks muule prognoosis õpetajate töörahulolu oluliselt ka kõrgem sisemine motivatsioon õpetajatööks. Koolijuhi rahulolu prognoosis eelkõige see, kuivõrd ta ise naudib koolis töötamist, aga ka see, kuidas ta saab oma ülesannetega hakkama ja kuivõrd on rahul töötingimustega.

Üldist rahulolu oma tööga prognoosib statistiliselt olulisel määral ka rahulolu töötasuga – koolijuhtidel 14% ja õpetajatel 8% ulatuses. Samas on huvitav, et soovi töötada koolis

veel enam kui viis aastat prognoosib rahulolu palgaga vaid väga vähesel määral – nii koolijuhtidel kui ka õpetajatel 1%. Koolijuhi soovi oma töökohta vahetada prognoosib väga suurel määral (28%) see, kui ta toob välja palju erinevaid rahulolematust põhjustavaid tegureid.

TALIS 2018 uuringus vaadeldi töörahulolu hinnanguna ka seda, kuivõrd õpetajad soovitsid oma kooli töötamiseks ka teistele. Regressioonanalüüs näitas, et seda teevad pigem erakoolide ja eesti õppekeelega koolide õpetajad, kus koolijuht ei soovi vahetada kooli, kool on muutustele avatud, õpetajaid hinnatakse sageli ning ilmneb vähe rahulolematuse allikaid ja õpetajate professionaalne kompetentsus on kõrge.

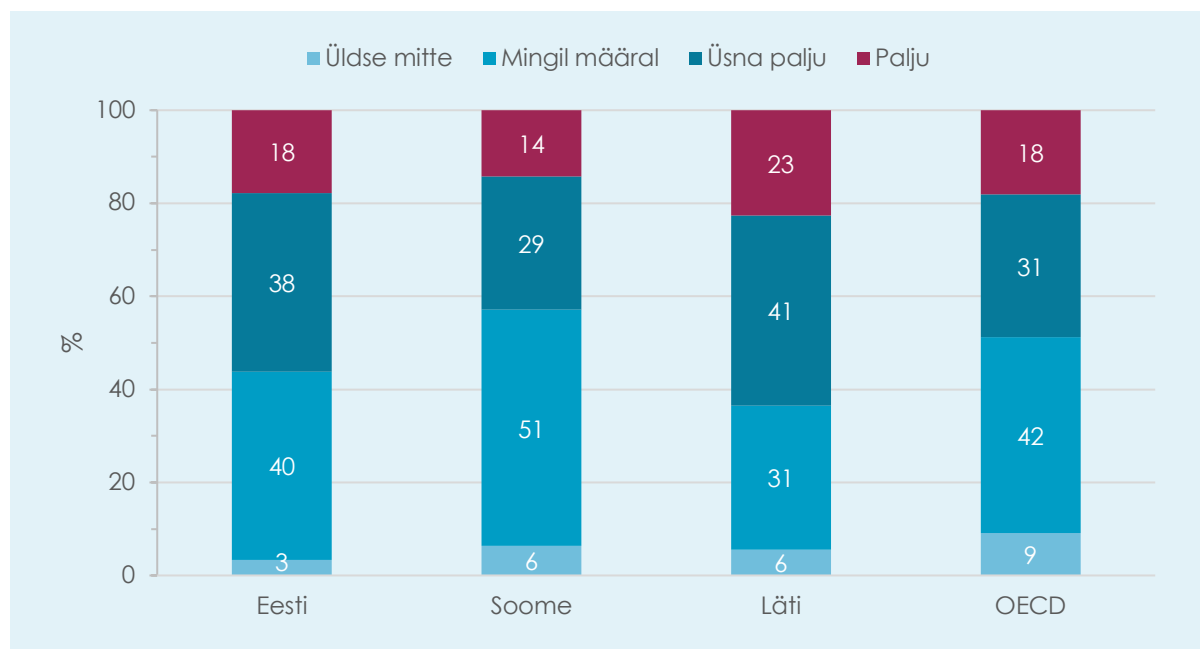
1.3 Tööga seotud stress

Tööstressi võib vaadelda kui tasakaalutust tööalaste nõudmiste ja tööl kasutatavate keskkonna- või isiklike ressursside vahel. Töötajad võivad stressi kogeda siis, kui neile seatud tööalased nõudmised ei vasta nende tööalasele toetusele, teadmistele, oskustele (Kyriacou, 2001). Stressi tulemused võivad avalduda vaimse, sotsiaalse ja/või füüsilise tervise häiretena. TALISes uuritud stressi tunnused piirduvad stressireaktsioonidega töökohal ja kutsealal ning ei hõlma üldist ärevust ega elujuhtumitest tingitud stressi (Viac & Fraser, 2019). Mitmed rahvusvahelised uuringud on näidanud seost töötingimuste ja tööstressi vahel (Collie, Shapka & Perry, 2012; Desrumaux jt, 2015; Klassen jt, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Stressirohke keskkond ja pingelised olukorrad võivad mõjutada õpetajate ja koolijuhtide tööd, nende töömotivatsiooni ja isegi õpilaste õpitulemusi (Viac & Fraser, 2019). Varasemates uuringutes on tõendatud seosed kõrge stressitaseme ja madalama õpetamise enesetõhususe, väiksema tööga rahulolu, väiksema pühendumusega (Collie jt, 2012), läbipõlemisega (Schaufeli, Leiter & Maslach, n.d.) ja õpetajate ametist lahkumisega (Kyriacou, 2001).

Tööga seotud stress 2018. aastal

TALIS 2018 uuringus küsiti õpetajatelt esimest korda, kui palju nad kogevad oma töös stressi. Sarnaselt OECD keskmisele märkis 18% Eesti õpetajatest, et nad kogevad tööl palju stressi (vt joonis 1.4). Selle tulemuse alusel jäävad Eesti õpetajad OECD riikide hulgas esimese kolmandiku lõppu. Kõrvutades Eesti nais- ja meessoost õpetajaid ilmnes, et palju stressi tajuvate naisõpetajate osakaal on suurem kui meesõpetajate osakaal (vastavalt 19% ja 12%). Varasemad uuringud on samuti näidanud, et naisõpetajad annavad kõrgest stressist suurema tõenäosusega teada kui nende meeskolleegid (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Klassen, 2010). Neid tulemusi tuleks siiski

tõlgendada ettevaatlikkusega, kuna erinevuste selgitamiseks võib olla rida vahendavaid tegureid, näiteks töökoormus, positsioon tööhierarhias ja sotsiaalne tugi (Antoniou jt, 2006).



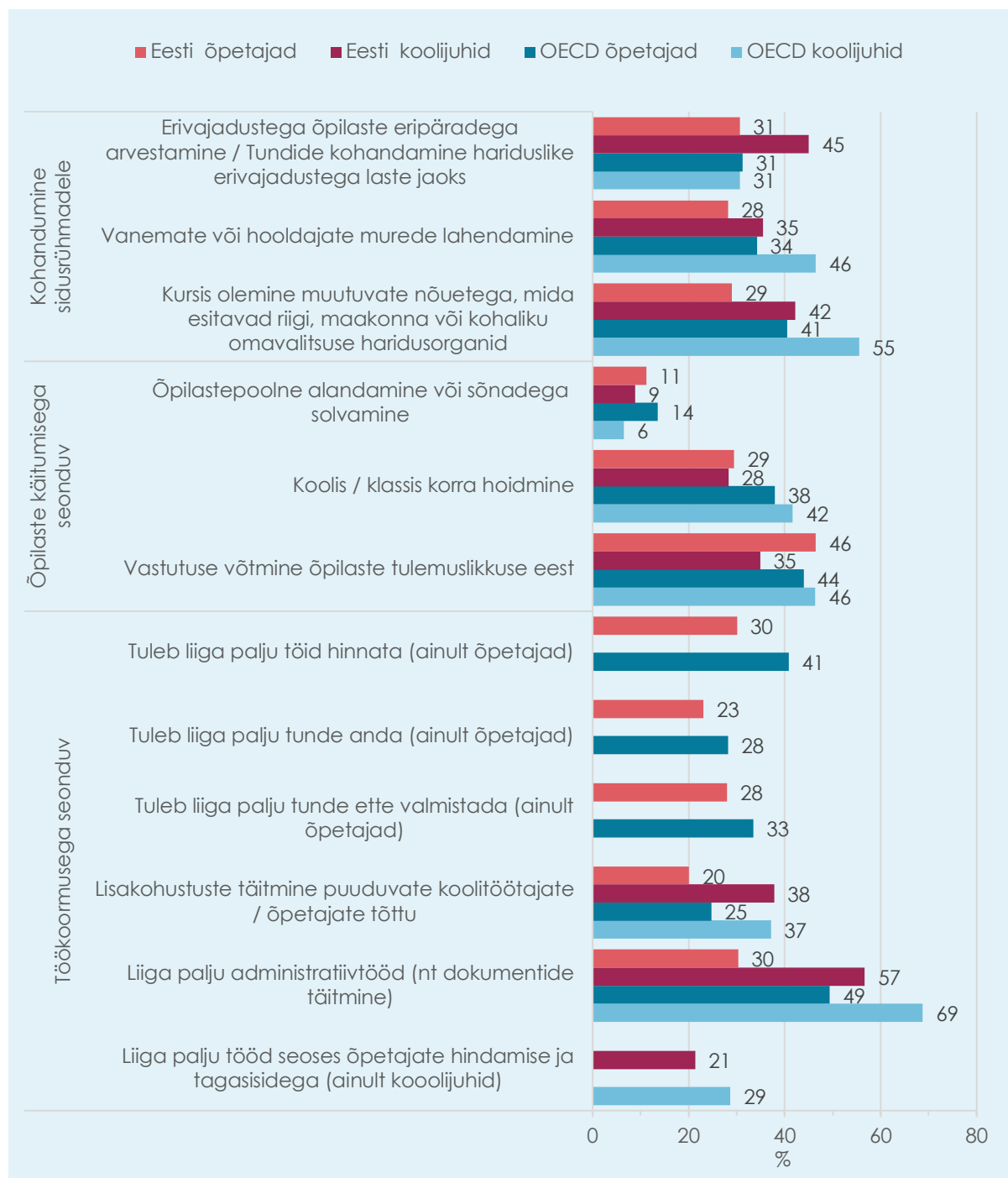
Joonis 1.4. Tööstressi tajumine õpetajate poolt.

Tähelepanuväärne on see, et alla 30-aastased Eesti kolmanda kooliastme õpetajad tajuvad oluliselt enam stressi kui üle 50-aastased (vastavalt 25% ja 15%). Neid erinevusi võib selgitada kogemuste pagasiga, sest nooremad õpetajad on tõenäolisemalt oma karjääri alguses ja võivad seetõttu endiselt alles välja töötada strateegiaid töökoha nõudmiste tasakaalustamiseks (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Analüüsidest erinevaid Eesti koolide tunnuseid ilmnes, et munitsipaal- ja riigikoolide õpetajad tunnetavad erakoolide õpetajatest oluliselt sagedamini väga palju stressi (vastavalt 18% ja 9%). Need tulemused võivad viidata erinevustele töötingimustes ning vajavad suuremat tähelepanu edasistes analüüsidest.

Õpetajate ja koolijuhtide tööstressi allikad

Eraldi olid uuringus vaatluse all ka stressiallikad (vt joonis 1.5). Täpsemalt vaadeldi õpetajate puhul kolme valdkonnaga seotud stressiallikaid: töökoormusega, õpilaste käitumisega ja huvirühmadega seotud allikaid. Eesti õpetajate poolt toodi stressiallikatena enim välja õpilaste tulemuste eest vastutamist, järgnesid erivajadustega õpilaste jaoks tundide kohandamine, administratiivse töö rohkus, mahukas töö õpilaste hindamisel, korra hoidmine tundides, vanemate tõstatatud muredega tegelemine ja ajakulu tundide ettevalmistamiseks.

Ka koolijuhtide hulgas kaardistati stressiallikaid samadest valdkondadest lähtuvalt. Eesti koolijuhtide poolt toodi stressiallikana (esinemissagedusega väga palju või palju) enim välja administratiivse töö rohkus, järgnesid erivajadustega õpilaste vajadustega arvestamine, muutuvate riigi või kohaliku omavalitsuse nõudmistega kohanemine, lisatöö seoses töötajate asendamisega puudumiste tõttu ja vanemate tõstatatud muredega tegelemine.



Joonis 1.5. Erinevate tööga seotud stressi allikate esinemise sagedus õpetajatel ja koolijuhtidel.

Tööstressi seosed teiste oluliste teguritega

TALIS 2018 andmete analüüs näitas ootuspäraselt, et kõrgema stressitasemega õpetajatel on ka madalam tööga rahulolu tase. See seos ilmneb kõigi TALIS uuringu riikide ja piirkondade, ka Eesti puhul. Tulemused näitavad, et tööga rahulolu tase põhjustab stressi märkimisväärset varieerumist kõigis TALIS uuringu riikides ja majanduspiirkondades. Need tulemused kinnitavad varasemaid tulemusi, mis näitavad tööga rahulolu ja stressi omavahelist seotust (Betoret, 2009; Collie jt, 2012; Desrumaux jt, 2015).

Ootuspäraselt ilmneb TALIS uuringu riikide ja piirkondade puhul enamasti ka seos tööstressi ja töökeskkonna rahuolu koondindeksi ja õpetajate enesetõhususe vahel. Eestis on see seos aga erandlikult nõrk ja ei ole statistiliselt oluline. See näitab, et Eesti õpetajate puhul ei ole tööstressi allikaks enamasti töökeskkond ja nende usk enda tööga hakkamasaamisesse.

1.4 Õpetaja ja koolijuhhi kutsekindlus

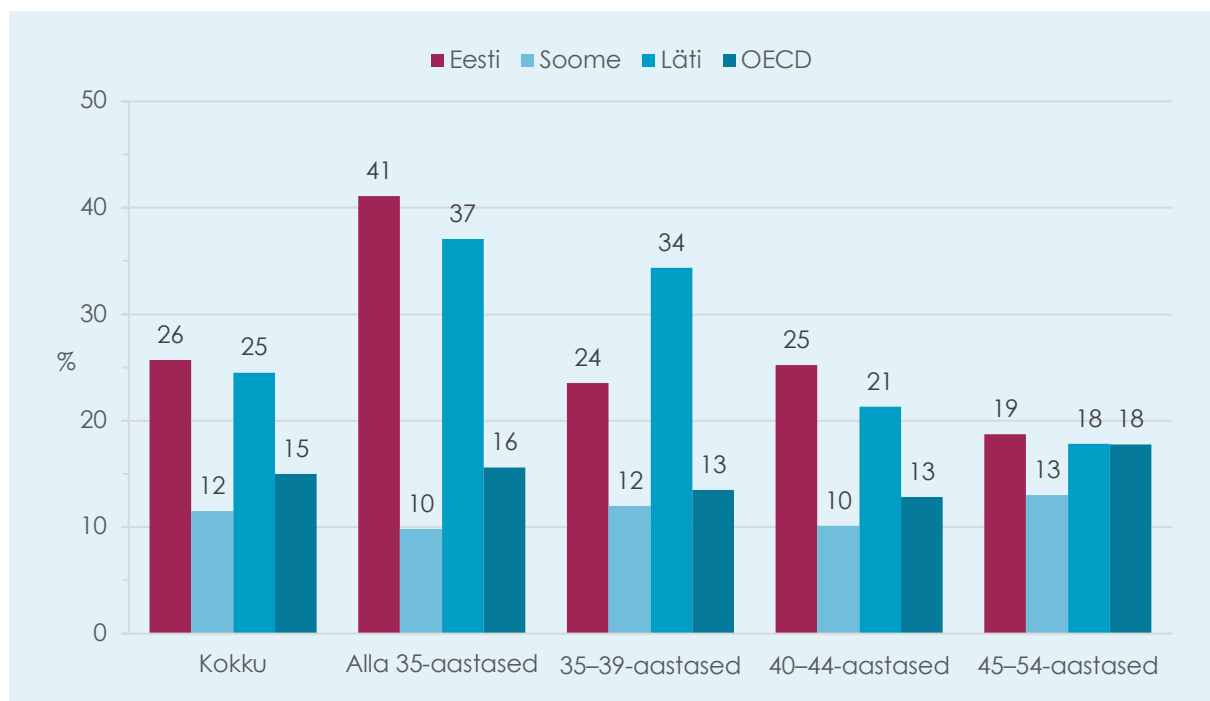
Õpetajate ametist lahkumine ehk kutsekindluse vähenemine on muutunud ülemaailmselt tõsiseks probleemiks, mis ohustab haridussüsteemide stabiilsust (Viac & Fraser, 2019) hoolimata trendist, mille kohaselt inimesed teevad varasemast sagedamini elu jooksul karjääripöördeid. Õpetajate ametist lahkumine võib mõjuda negatiivselt ka õpilaste õppimisele (Borman & Dowling, 2008; Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013) mõju kaudu kooli kliimale ja õppekava rakendamisele (Guin, 2004). Lisaks võib õpetajate ametist lahkumine põhjustada tõsisid tööjõupuuduse probleeme, eriti kui õpetajad lahkuvad koolidest, mis on ebasoodsates oludes (Boe & Cook, 2006; Ingersoll, 2001). Ametist lahkumine põhjustab haridussüsteemidele ka suuri rahalisi kulusid, kuna lahkuvaid õpetajaid peavad asendama kvalifitseeritud õpetajad ning nende värbamine, koolitus ja koolikultuuriga kohandamine on kulukad (Barnes, Crowe & Schaefer, 2007; Darling-Hammond & Sykes, 2003).

Õpetajate ametis jätkamise kavatsus

Kutsekindluse uurimiseks paluti TALIS 2018 uuringus õpetajatel ja koolijuhtidel vastata, kui kaua nad soovivad veel oma ametis töötada. Eesti õpetajad märkisid keskmiselt 11 aastat (OECD keskmine 15). Arvestades, et Eesti õpetajad on OECD keskmisest staažikamad ja vanemad (Eesti keskmine 49 a, OECD keskmine 44 a), on see tulemus ootuspärane. Eesti koolijuhhid soovivad ametis jätkata keskmiselt seitse aastat (OECD keskmine kaheksa aastat). Neid tulemusi interpreteerides võiks arvata, et õpetajad ja

koolijuhid kavatsevad töölt lahkuda pensioniikka jõudes. Samas on see koolide jaoks keeruline, sest õpetajate järelkasv ei kata vastavat asendusvajadust (vt OSKA hariduse valdkonna tööjõuturu analüüs. Tulevikuvaade tööjõu- ja ..., 2018).

Õpetajate kutsekindluse uurimiseks vaadeldi täiendavates analüüsidest valimit alla 55-aastastest õpetajatest, et vältida järeltulevate kallutatust nende õpetajate poolt, kes kaaluvad lahkumist seoses pensioniikka jõudmisega. Joonisel 1.6 on näha, et Eesti kolmanda kooliastme õpetajate puhul soovib 26% alla 55-aastastest õpetajatest töötada õpetajana vaid kuni viis aastat (OECD keskmine 15%). Kõige tõsisem on olukord aga alla 35-aastaste õpetajate hulgas, neist kavatseb vaid kuni viis aastat õpetajana töötada koguni 41% õpetajatest (OECD keskmine 16%). See on kahjuks kõrgeim protsent ka kõigi TALIS uuringu riikide ja piirkondade hulgas. 35–39-aastaste õpetajate hulgas soovib veel kuni viis aastat õpetajana töötada 24% vastanutest (OECD keskmine 14%), 40–44-aastaste hulgas 25% (OECD keskmine 13%) ja 45–54-aastaste hulgas 19% (OECD keskmine 18%). Noorte õpetajate suhteliselt lühiajaline plaan koolis õpetajana töötada võib olla indikaatoriks Eesti haridussüsteemis sisalduvate puudulike ametialase edenemise, karjäärivõimaluste ja liikumisvõimaluste kohta. Riiklikult on see oluline küsimus, sest kui suhteliselt hiljuti viieaastase õpetajakoolituse kõrghariduse tasemel lõpetanud õpetajad soovivad töötada koolis vähem, kui oli nende õpinguteks kulunud aeg, siis tuleb leida võimalusi just tegevõpetajate toetamiseks.



Joonis 1.6. Õpetajate osakaal, kes soovivad veel õpetajana töötada kuni viis aastat.

Kuni 35-aastaste õpetajate suhteliselt lühiajalise töötamissoovi mõistmiseks läbi viidud regressioonanalüüsid näitasid, et paljud tegurid prognoosivad noorte õpetajate pikemaajalist koolis töötamist. Leitud mõjuteguritest kõige enam (8%) prognoosib seda see, kas õpetaja eriala valik oli õpetajal esimene. Samas motivatsiooniküsimuste analüüs näitas, et kauem näevad ennast õpetajaametis töötamas need, kelle motivatsioon õpetajaametisse sisenemisel oli pigem väline kui sisemine. Õpetajate haridust iseloomustavatest näitajatest ilmnas, et noorte õpetajate puhul jäävad pikemaks kooli tööle pigem need, kes on omandanud pedagoogilise hariduse. Samas, mida kõrgemale haridusastmele on jõutud, seda väiksem on tõenäosus jääda pikaks ajaks õpetajaametisse. See näitab, et kõrgemalt haritud noortel on kindlasti rohkem karjääriväljakutseid kui ainult õpetajaamet ja seetõttu võiks nende pikaajalisemat koolis töötamist toetada avarate karjäärivõimaluste pakkumine ka koolis. Olulisel määral on võimalik kuni 35-aastaste õpetajate pikemalt kui viieaastast koolis töötamist prognoosida ka nende poolt tajutud professionaalset arengut takistavate tegurite alusel. Tundub, et õpetaja ei jää kuigi pikalt kooli tööle, kui professionaalse aredamise tegevused tunduvad kallid, eelarve on napp ja tööandja ei toeta arengut. Positiivselt mõjub töötamise pikemale perspektiivile aga see, kui juht innustab teisi oma tulevikuplaanidega. Olulised tegurid on veel klassi ja kooli kliima ning tööstress ja töötamise tajutud mõju vaimsele tervisele.

Noorte õpetajate kutsekindluse toetamiseks tegevuste kavandamisel on oluline teada ka tegureid, mis nende pikaajalisemat koolis töötamist üldse ei prognoosi või teevad seda väga vähesel määral. Sellistest teguritest võiks välja tuua näiteks tähtjalise või tähtjatu lepingu olemasolu, töötamise täis- või osakoormusega, kutseaasta programmis osalemise, kooli õppekeele, paiknemise linnas või maal, õpilaste arvu koolis või õpetaja kohta. Mõnevõrra üllatuslikult ilmnas, et kutsekindlust ei ole võimalik prognoosida ka selle alusel, kui hästi noor õpetaja oma tööga hakkama saab või kui hea kontroll on tal klassis toimuva üle või kui võrd õpilaskesksed on koolis suhted. Samuti ei paista enda õpetajana töötamise aastate prognoosimisel olulist rolli mängivat rahulolu oma töötasuga või see, kas töötatakse erakoolis või munitsipaal- või riigikoolis. Märkimisväärne on ka tulemus, mille kohaselt noorte õpetajate kutsekindlust ei toeta see, kui palju koolijuht teeb enda sõnul tegevusi õpetajate toetamiseks.

Kõigis vanustes õpetajate tulemusi analüüsid ilmnas, et kui teistes TALIS uuringu riikides ja piirkondades soovivad linnakoolide õpetajad ametist lähima viie aasta jooksul sagedamini lahkuda kui maakoolide õpetajad, siis Eestis ja Leedus on see vastupidi. Eesti maakoolide õpetajatest soovib lahkuda 30%, samas kui Tallinna koolide õpetajatest 22% ja väiksemate linnade koolide õpetajatest 24%. Need tulemused vajavad suuremat

tähelepanu edasistes uuringutes. Võimalik, et maapiirkondade õpetajad soovivad lahkuda ka seetõttu, et prognooside kohaselt õpilaste väheneb arv paljudes piirkondades lähima 15 aasta jooksul (Statistikaameti Rahvastikuprognosis, tabel RV087, vt <http://stat.ee>).

Kuna varasemad uurimistulemused on näidanud, et stressitase võib mängida olulist rolli õpetajate otsuses ametist lahkuda (Kyriacou, 2001), siis vaadeldi seda seost ka TALIS uuringu andmete põhjal. Tulemused näitavad, et õpetajad, kes tunnevad oma töös palju stressi, soovivad töötada õpetajana mitte kaugem kui veel viis aastat. See kehtib peaaegu kõigi TALIS uuringus osalevate riikide ja majanduspiirkondade kohta, ka Eestis. Eesti andmete täiendaval analüüsil leiti, et õpetaja soov töötada koolis veel kuni viis aastat või rohkem on prognoositav eelkõige õpetaja ettevalmistuse ja õpetajaameti juurde jõudmise tee järgi. Täpsemalt näevad õpetajad end kauem õpetajaametis siis, kui neil on mitmekesisem ettevalmistus, kui neil on mitmekesised professionaalset arengut toetavad tegevused, kui õpetajaamet on olnud nende esimene karjäärivalik, kui neil on kõrgem väline motivatsioon õpetajana töötamiseks ja kui neil on koolijuhi hinnangul koolis vähem erinevaid takistusi heaks õpetamiseks (õppematerjale, tugipersonali, õppe-kasvatustöö parandamisele suunatud aja puudus või sobimatus ning õpilastega tegelemiseks vajaliku aja puudus).

Võimalused õpetajate ametist lahkumise peatamiseks

Kuigi õpetajate ametist lahkumine on suur probleem, võivad koolid piirata stressi negatiivset mõju ja toetada õpetajate kooli jäämist. Teatud toimetulekumehhanismid võimaldavad õpetajatel stressi kahjulikku mõju pehmeneda (Curry & O'Brien, 2012; Gu & Day, 2007; Kyriacou, 2001). Näiteks on uuringud näidanud, et töömotivatsioon ja enesetõhusus võivad vähendada tööstressi ja ametist lahkumise soovi (Collie jt, 2012; Gu & Day, 2007; Klassen jt, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Lisaks on leitud, et töötingimused ja koolipoolne toetus mängivad õpetajate ametisse jäämisel otsustavat rolli (Bakker jt, 2007; Borman & Dowling, 2008; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Eelkõige ilmneb, et õpetajate heaolu parandamisel on oluline õpetaja autonoomia ja õpetajate omavahelise koostöö tase (Chan, 2002; Collie & Martin, 2017; Desrumaux jt, 2015; Hakanen jt, 2006). Eestis läbi viidud uuringutes on rõhutatud autonoomia asemel ka õpetaja agentsuse ehk tegevusvõimekuse tähtsust (Erss, 2018, Leijen, Pedaste & Lepp, 2019), kuna autonoomia võib viidata liialt indiviidi võimekusele, samas kui agentsuse puhul rõhutatakse keskkonnatingimusi, mis võimaldavad või takistavad õpetajatel tööalaseid otsuseid ise ja koos kolleegidega vastu võtta. Agentsus tähendab õpetaja suutlikkust teha otsuseid lähtuvalt enda professionaalsest kompetentsusest ja eesmärkidest teatud situatsioonis sõltuvalt keskkonna tunnustest – sellest, kuidas

vaadeldavas situatsioonis kultuurilised (nt koostööle vs võistluslikkusele orienteeritud koolikultuur), struktuurilised (nt õppekava või tunniplaani eripära) ja materiaalsed (nt vahendite olemasolu) aspektid toetavad või takistavad mingite alternatiivide vahel valimist ja valiku alusel tegutsemist (Leijen jt, 2019).

Ametist lahkumise seosed teiste oluliste teguritega

Ametist lahkumise vahendavate mõjude arvesse võtmiseks võeti TALIS 2018 analüüsid regressioonimudelisse mitmeid potentsiaalselt vahendavaid indikaatoreid stressi ja ametisse jäämise kavatsuse vahelise seose mõistmiseks. Individuaalse motivatsiooni arvestamiseks kasutati mudelis küsimust, kas õpetaja ametit väärtustatakse ühiskonnas ning enesetõhususe arvestamiseks kasutati enesetõhususe skaalat. Koolipõhise toetuse, näiteks autonoomia ja õpetajate vahelise koostöö arvestamiseks kasutati mudelis professionaalse koostöö skaalat ja autonoomiaga rahulolu skaalat. Õpetajate töö toetamise komponendina lisati ka formaalsetes sisseelamisprogrammides osalemine ja professionaalset arengut toetavates tegevustes osalemine. Lõpuks lisati mudelisse tööga rahulolu skaala, et saada üldine hinnang õpetajate arusaamale nende töökeskkonnast. Tulemused näitasid, et pärast tööga rahulolu, koolitoe, motivatsiooni ja enesetõhususe arvestamist kaob 18 TALIS uuringu riigi ja majanduspiirkonna, sh Eesti õpetajate hulgas seos stressi ja veel enam kui viis aastat õpetajana töötamise kavatsuse vahel. Lähem sissevaade nende näitajate seose kohta näitab, et tööga rahulolu võib selgitada olulisuse kao stressi ja töölt lahkumise kavatsuse vahel. Selle kinnituseks ilmneb 42 TALIS uuringu riigi ja majanduspiirkonna puhul, sh Eesti osas, et mida kõrgem on tööga rahulolu, seda suurem on tõenäosus, et õpetajad kavatsevad koolis töötada kauem kui viis aastat. Eesti puhul ilmnevad olulised seosed veel ametisse jäämise ja formaalsetes sisseelamisprogrammides osalemise ning õpetajate vahelise koostöö osas. Eriti oluline on sisseelamisprogrammide roll, mis on peaaegu sama suur kui tööga seotud stressi roll. Tulemused viitavad, et õpetajate kutsekindluse toetamiseks ja ametist lahkumise vähendamiseks on vaja Eesti koolides pöörata rohkem tähelepanu töörahulolu tõstmisele, sisseelamisprogrammidele (vt TALISe esimene osa) ja õpetajate omavahelise koostöö tugevdamisele tundides (vt TALISe teise osa ptk 3 ja 4). Viimased kaks peaks suurendama ka õpetajate tööga rahulolu.

2 ÕPETAJATE JA KOOLIJUHTIDE TÖÖTINGIMUSED

Peamised uuringutulemused Eestis

- Kolmandas kooliastmes täiskoormusega töötaval õpetajal on kogu tööaeg keskmiselt 40,6 tundi nädalas ning 83% töötavad endi hinnangul rohkem kui 35 tundi.
- Kolmandas kooliastmes õpetavate meesõpetajate seas on oluliselt enam tähtajalise töölepinguga ning osakoormusega töötavaid õpetajaid kui naisõpetajate seas.
- Eesti õpetajatest 39% ja direktoritest 44% on rahul oma palgaga ning õpetajatest 82% ja direktoritest 88% on rahul oma ametikoha töötingimustega. Sealjuures meesõpetajad on enam rahul nii palga kui ka töötingimustega võrreldes naisõpetajatega.
- Koolijuhtide hinnangutest lähtudes on Eesti koolides vähe probleeme seoses koolikeskkonna turvalisusega, kuid siiski 12% direktoreist nimetas regulaarse probleemina õpilaste vahelist kiusamist ja 8% õpetajate solvamist.
- Õpetajatest enam kui 90% leiab, et õpetajate ja õpilaste omavahelised suhted on head: üksteisega saadakse hästi läbi, õpetajatele on õpilaste heaolu tähtis, õpetajaid huvitab, mis õpilastel öelda on ja õpilased saavad vajadusel täiendavat abi. Kõik need näitajad on võrreldes TALIS 2008 uuringu tulemustega oluliselt paranenud.
- Teguritena, mis koolijuhtide hinnangul takistavad kooli efektiivset toimimist, nimetasid koolijuhid eelkõige inimressurssidega seotud tegureid: erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudus (47%) ja tugipersonali vähesus (40%). Neljandiku koolijuhtide hinnangul takistas kooli efektiivset toimimist ka õppetöök vajalike ruumide vähesus või mittevastavus vajadustele.
- Õpetajate seisukohast on kõige olulisemateks kuluprioriteetideks nende endiga seonduvad tegurid: kõige rohkem õpetajaid pidas esmatähtsaks tõsta õpetajate palku (77%), pakkuda kõrge kvaliteediga professionaalse arengu võimalusi (66%) ja vähendada õpetajate administratiivset koormust arvukama tugipersonali töölevõtmise abil (58%).

Head töötingimused võivad aidata tuua häid kandidaate õpetajakoolitusse ja vähendada tööjõu voolavust. Töötingimuste all võib käsitleda nii rahalisi kui ka mitterahalisi võimalusi õpetaja professionaalseks arenguks, aga ka koolikeskkonnaga seotut. Selles peatükis keskendutaksegi esmalt töötingimuste objektiivsetele näitajatele nagu tööleping ja tööaeg ning analüüsitakse õpetajate ja koolijuhtide rahulolu oma palga ja ametikoha töötingimustega. Kuna rahulolu ametikohaga on seotud ka koolikeskkonnaga, siis peatüki kolmandas osas keskendutakse koolikeskkonna turvalisusele ning suhetele koolikeskkonnas. Viimane alapeatükk annab ülevaate väljakutsetest ja prioriteetidest hariduses koolijuhtide ja õpetajate hinnangul.

Õpetajaameti atraktiivsus sõltub lisaks teistele teguritele ka sellest, millist töölepingut õpetajatele pakutakse (Beteille & Evans, 2019; Gomendio, 2017). Samuti on leitud, et palk ja töötingimused mõjutavad mitte ainult õpetajaameti valimisega seotud otsuseid, vaid ka seda, kuivõrd õpetajad oma ametis püsivad (Bruns jt, 2011; OECD, 2019). Viimane on oluline just seetõttu, et kogunud õpetajad on oma töös efektiivsemad võrreldes alustavate õpetajatega (Abbiati, Argentin, & Gerosa, 2017; Kini & Podolsky, 2016).

Samuti on töötingimuste seisukohast oluline, milline on kooli kliima, mis hõlmab füüsilist, sotsiaalset ja akadeemilist aspekti (Epstein & Mcpartland, 1976). Kooli kliimat ja seal valitsevaid töötingimusi iseloomustavad näiteks koolikeskkonna turvalisus ja töötegemist võimaldavate ressursside piisavus. Turvalisuse seisukohast on ilmselt kõige enam fookuses paljudes riikides püsivalt teemaks olev kiusamine – seda nii õpilaste heaolu kui ka kooliedukuse mõjutamisega, aga ka võimalike kaugemate tagajärgedega (Hoy, Hannum & Tschannen-Moran, 1998). Samas võib kiusamine olla ka õpetajatele suunatud ja mõjutada nende heaolu, enesekindlust ja ametis püsimist (Guo & Higgins-D'Alessandro, 2011).

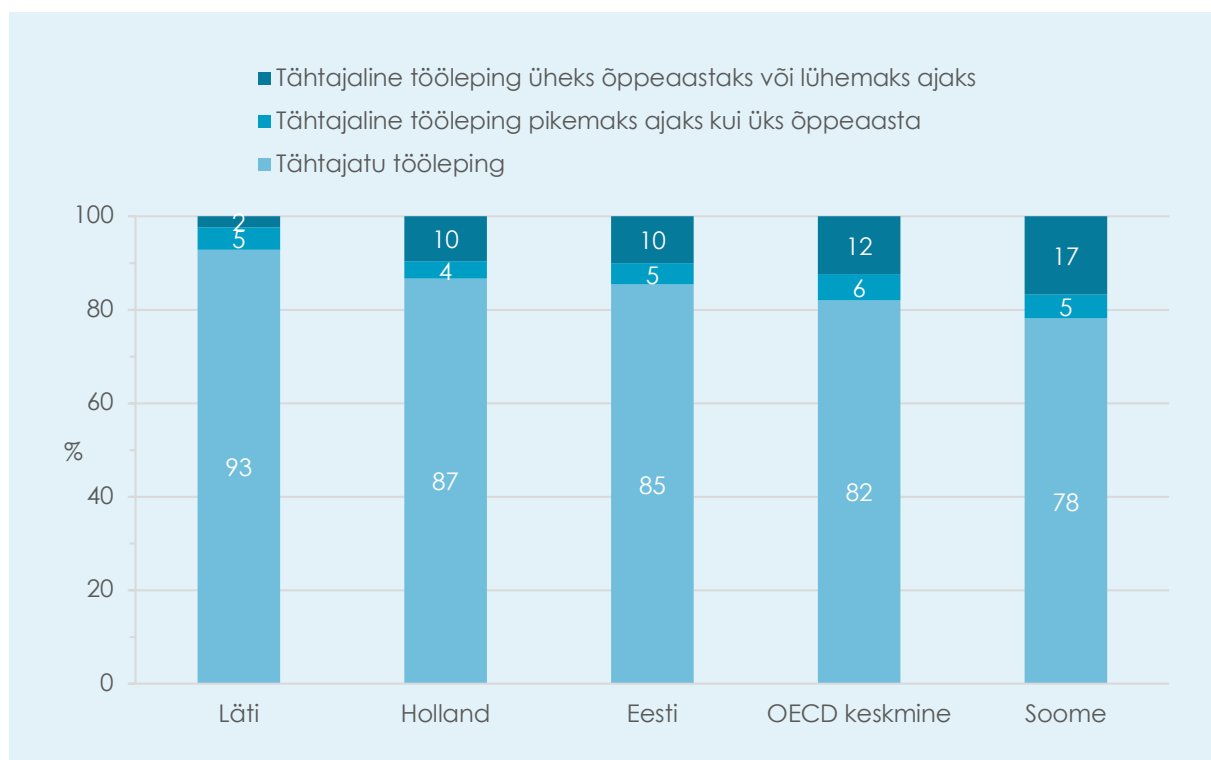
Õppimine ja õpetamine on viimase kümnekonna aasta jooksul oluliselt muutunud, mis seab koolijuhtide ja õpetajate ette uusi väljakutseid ja nõuab ka muutusi ressurssides. TALIS uuringus pakutakse võimalust õpetajate ja koolijuhtide silmade läbi saada ülevaade neist väljakutsetest, millega nad kokku puutuvad, ja prioriteetidest, millele peaks nende arvates tähelepanu pöörama.

2.1 Tööleping ja paindliku tööaja võimaldamine

Atraktiivsemate töökohtade pakkumine aitab tuua koolidesse uusi õpetajaid ja vältida juba töötavate õpetajate ametist lahkumist. Lisaks palgale (mille kohta TALIS ei kogu otsest teavet) mõjutavad õpetajatöö atraktiivsust töölepingu liik (tähtajatu või tähtajaline) ehk kindlustunne seoses tööga (*job security*), osalise tööajaga töötamine ja töösuhete korraldus (näiteks töötamine mitmes koolis). Igal neist teguritest on positiivseid ja negatiivseid külgi. Tähtajatu tööleping annab õpetajatele kindlustunde, kuid see vähendab ametkondade ja koolide paindlikkust tööjõuressursside kasutamisel (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011). Osalise tööajaga töötamine võimaldab õpetajatel ja koolijuhtidel vähendada oma töökoormust, kuid samas võib olla väikese osakoormusega õpetajal raskem sulanduda kollektiivi ning see võib raskendada kolleegidega koostööd, kuna ühise aja leidmine võib osutuda keeruliseks (OECD, 2019). Samuti tuleb eristada vabatahtlikku ja sunnitud osakoormust.

Õpetajate tähtajaline või tähtajatu tööleping

Eestis sõlmitakse tähtajaline tööleping õpetajaga, kui ta ei vasta kvalifikatsiooninõuetele või asendab lapsehoolduspuhkusel viibivat õpetajat. Samuti võidakse sõlmida tähtajalisi töölepinguid töö iseloomust lähtuvalt, näiteks valikainete õpetajatega. Sarnaselt Eestile on kvalifikatsiooninõudeid täitvatel õpetajatel tähtajatu tööleping ka Lätis ja Soomes. Samas Eestis on oluliselt vähem tähtajatu töölepinguga töötavaid õpetajaid kolmandas kooliastmes võrreldes meie lõunanaabri Lätiga, kuid võrreldes Soome ja OECD keskmisega oluliselt rohkem (vt joonis 2.1). Olulist erinevust pole võrdluses Hollandiga. Siiski peab erinevaid riike võrreldes arvestama ka nende seadusandlust – millistel tingimustel on lubatud vormistada õpetaja tööle tähtajalise töölepinguga.



Joonis 2.1. Õpetajate osakaal vastavalt nendega sõlmitud töölepingule.

Tähtajatu töölepinguga töötavate õpetajate osakaal kolmandas kooliastmes pole viimase kümne aasta jooksul Eestis oluliselt muutunud. Küll on viimasel viiel aastal oluliselt vähenenud õpetajate osakaal, kellega on sõlmitud tähtajaline tööleping enam kui üheks õppeaastaks (TALIS 2013 andmetel oli see 6%).

Tähtajalise töölepinguga töötavate õpetajate võrdlus lähtudes õpetaja ja kooli karakteristikutest

TALIS uuringu tulemused näitavad, et oluliselt enam töötab Eesti koolide kolmandas kooliastmes tähtajalise töölepingu alusel mehi kui naisi (meestest 26% ja naistest 13%), oluliselt rohkem alla 30-aastaseid kui 50-aastaseid ja vanemaid (vastavalt 39% ja 12%) ning oluliselt enam kuni viieaastase staažiga õpetajaid võrreldes staažikamatega (vastavalt 39% ja 10%). Nagu esimeses osas kirjutasime (Taimalu jt, 2019), siis kolmandas kooliastmes töötavate alustavate õpetajate puhul on paljudel juhtudel tegemist alles õpetajaharidust omandavate õpetajatega, kel puudub nõutav magistrikraad ja õpetajakutse (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded, 2013). Nendega lubab põhikooli- ja gümnaasiumiseadus sõlmida vaid tähtajalise töölepingu kuni üheks aastaks.

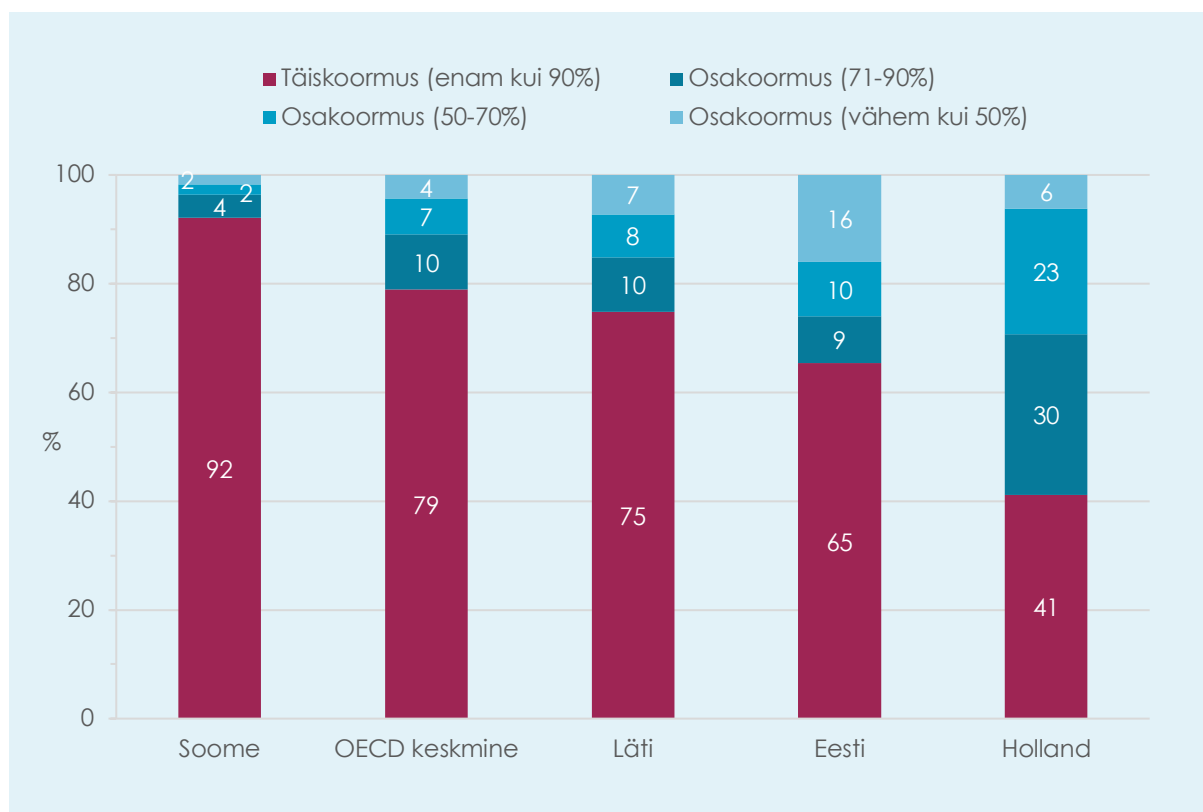
TALIS uuringu tulemused näitasid ka, et Eestis on kolmandas kooliastmes tähtajalise töölepinguga õpetajaid enam tööl erakoolides võrreldes riigikoolidega (vastavalt 30% ja

14%). Samuti töötab tähtajalise töölepinguga õpetajaid kolmandas kooliastmes oluliselt rohkem neis koolides, kus on üle 30% õpilasest sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras olevatest kodudest (tähtajalise töölepinguga õpetajaid 19%) võrreldes koolidega, kus vastavate õpilaste protsent on väiksem (tähtajalise töölepinguga õpetajaid 14%). Samas pole töölepingu liik seotud sellega, kas tegemist on linna- või maakooliga ja suurema hariduslike erivajadustega õpilaste osakaaluga koolis. Samuti ei saa väita, et mõnes maakonnas oleks rohkem tähtajalisi töölepinguid. Kuigi on leitud, et tähtajaline tööleping võib tekitada töötajates teatavat ebakindlust ja ettearvamatust, mis võib põhjustada stressi ja raskendada oma töö planeerimist (de Cuyper, de Witte, & Van Emmerik, 2011; OECD, 2019), siis regressioonanalüüs ei näita, et Eestis tunneks tähtajalise töölepinguga töötavad õpetajad tugevamat tööga seotud stressi.

Mitmes koolis ja osakoormusega töötamine õpetajate puhul

Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest 5% töötavad kahes ja 1% kolmes või enamas koolis sama vanuseastme õpilasi õpetades. Ankeedis küsiti õpetajatelt koormust töölepingu järgi nii selles koolis kui ka kõikidel töökohadel, kus töötatakse õpetajana. Neist teise näitaja (koormus kõikidel töökohtadel, kus töötatakse õpetajana) alusel on Eestis osakoormusega töötavate õpetajate osakaal oluliselt suurem OECD keskmisest (vt joonis 2.2). Eestis on ka oluliselt enam osakoormusega töötavaid õpetajaid kui naaberriikides Soomes ja Lätis. Kui Soome koolides ongi keskmiselt rohkem õpilasi võrreldes Eestiga (Eestis keskmiselt 348 õpilast, Soomes 389), siis Läti koolides on keskmine õpilaste arv koolis Eesti keskmisest väiksem (314 õpilast). Regressioonanalüüsi tulemused näitasid, et need, kes on valinud õpetajakutse esimese valikuna, töötavad tõenäolisemalt täiskoormusega.

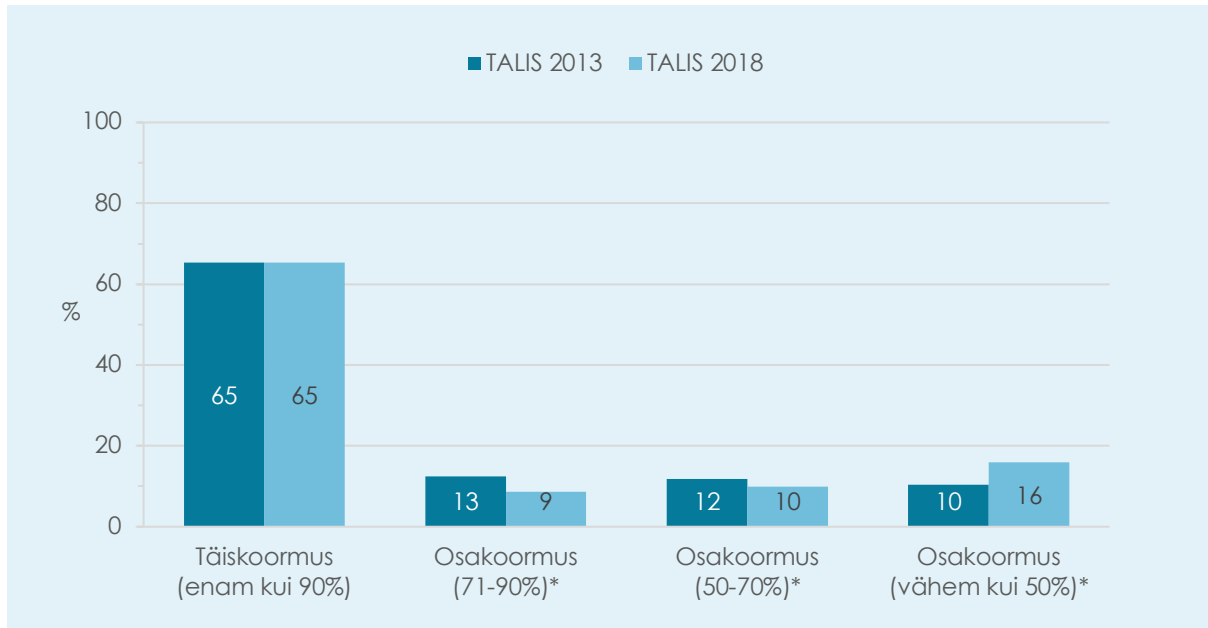
Osakoormusega töötamise puhul tuleb eristada vabatahtlikku ja sunnitud osakoormust. Sunnitud osakoormuse põhjusena tuuakse Eesti puhul valdavalt välja liiga väikest õpilaste arvu koolides ja korrastamata koolivõrku. Seoseanalüüs näitabki, et Eestis on väiksema õpilaste arvuga koolides enam just väiksema koormusega töötavaid õpetajaid. Kõikidel õpetajatööga seotud töökohtadel osakoormusega töötamises on aga oluline erinevus ka kooli asukohast sõltuvalt. Maakoolides töötab osakoormusega 44% õpetajatest, kuid linnakoolides on vastav näitaja vaid 28%. Samas vaid 7% maakoolide õpetajatest töötavad mõnes teises koolis. Linnakoolides on vastav näitaja 5%. Kui nägime, et Lätis on oluliselt enam täiskoormusega töötavaid õpetajaid, kuigi koolide keskmine õpilaste arv on neil väiksem kui Eestis, siis Lätis on mitmes koolis töötavate õpetajate osakaal suurem kui Eestis (10%).



Joonis 2.2. Kolmanda kooliastme õpetajate jaotus vastavalt koormusele (protsent täiskoormusega töötava õpetaja tööajast).

Muutused õpetajate töökoormuses võrreldes 2013. ja 2018. aasta tulemusi

Võrreldes TALIS 2013. aasta tulemustega pole 2018. aasta uuringus olulist erinevust täiskoormusega töötavate õpetajate osakaalus (vt joonis 2.3), kuid on oluliselt suurenenud nende õpetajate protsent, kes töötavad alla 50% koormusega ja oluliselt vähenenud õpetajate protsent, kes töötavad koormusega 50-70% või 71-90%. Viimase viie aasta jooksul pole aga muutunud õpetajate osakaal, kes töötavad mitmes koolis.



Joonis 2.3. Muutused kolmanda kooliastme õpetajate koormuses TALIS 2013 ja TALIS 2018 võrdluses.

Märkus: * on märgitud statistiliselt olulised erinevused

Tähtajalise töölepinguga õpetajate seas on oluliselt enam osakoormusega (alla 90%) töötavaid õpetajaid võrreldes täiskoormusega töötavate õpetajatega (tähtajalise töölepinguga töötavatest õpetajatest 22% ja tähtajatu töölepinguga töötavatest õpetajatest 11%). Samas ei saa väita, et rohkem kui ühes koolis töötavate õpetajate puhul oleks oluliselt enam tähtajalise töölepinguga õpetajaid võrreldes ühes koolis töötavate õpetajatega (vastavalt 14% ja 15%).

Osakoormusega töötavate õpetajate võrdlus lähtudes õpetaja ja kooli karakteristikutest

Kuigi mitmed allikad (OECD, 2010; OECD, 2017; OECD, 2019) väidavad, et just naised eelistavad töötada osalise tööajaga, siis Eesti koolide kolmandas kooliastmes töötavatest meestest ligi pooled (45%) töötavad osakoormusega, samas kui naistest vaid kolmandik (33%). Nagu ka töölepingu liigi puhul on see oluline erinevus. Samuti töötavad mehed enam mitmes koolis võrreldes naistega (vastavalt 11% ja 4%). Korrelatsioonanalüüsi tulemus näitab, et osakoormusega koolis töötamine ja mitmes koolis töötamine on ka omavahel seotud. Mitmes koolis töötamine ja osalise tööajaga töötamine võib võimaldada inimressursside paindlikumat kasutust, leevendada õpetajate nappust ning vähendada kulusid (OECD, 2019). Samas nõuab õpetajate osalise tööajaga töötamine täiendavat administreerimist (vaja on paindlikult koostada tunniplaan) ning see võib piirata õpetajate kättesaadavust (OECD, 2019; Weldon, 2015). Samuti näitas

regressioonanalüüs, et kõikidel õpetajatööga seotud töökohtadel täiskoormusega töötavad õpetajad osalevad suurema tõenäosusega professionaalse arengu tegevustes, osalevad enam professionaalses koostöös ja nad hindavad oma enesetõhusust kõrgemalt.

Analoogselt töölepingu liigiga töötab ka oluliselt rohkem algajaid õpetajaid osakoormusega – kuni viieaastase staažiga õpetajatest 39% ja üle viieaastase staažiga 34%. Samas mitmes koolis töötavad oluliselt sagedamini just staažikamad õpetajad – kuni viieaastase staažiga õpetajatest töötab mitmes koolis 4% ja üle viieaastase staažiga õpetajatest 6%. Ent ei saa väita, et osakoormusega töötamine või mitmes koolis töötamine oleks seotud vanusega. Regressioonanalüüsi tulemuste põhjal ilmnes, et alla 70% tööajaga töötavad õpetajad hindavad suurema tõenäosusega madalamaks tööga seotud stressi ning tööga seotud negatiivseid mõjusid tervisele.

Õpetajate tööaeg

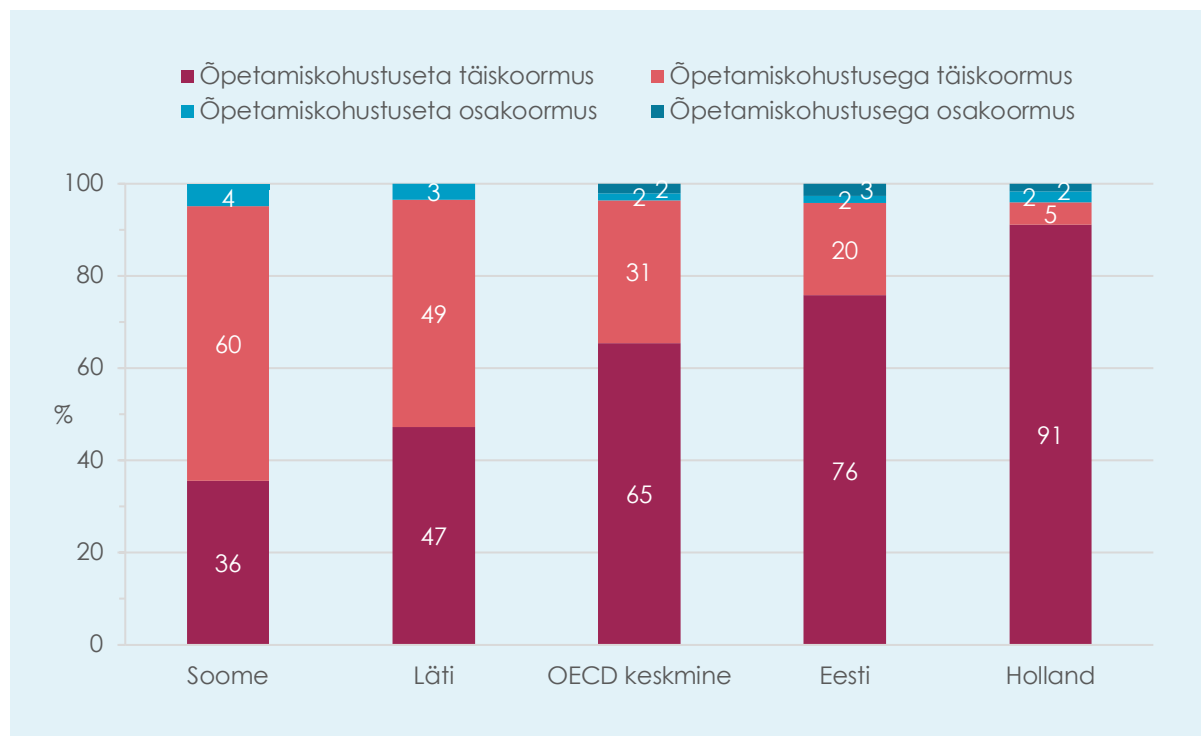
Keskmiselt töötavad täiskoormusega õpetajad koolis nende endi hinnangul 40,6 tundi nädalas. Osakoormusega 71-90% täistööajast töötavad õpetajad keskmiselt aga 34,2 tundi, osakoormusega 50-70% töötavad õpetajad 26,4 tundi ja vähem kui 50% koormusega töötavad õpetajad 15,9 tundi nädalas. Seega paljud õpetajad töötavad enda hinnangul rohkem kui lepinguliselt sätestatud.

Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest 65% märkisid, et nad töötavad rohkem kui 35 tundi nädalas, mis on oluliselt enam võrreldes Soome ja Lätiga (vastavalt 55% ja 60%). Samas OECD keskmine on 69%, mis on oluliselt kõrgem Eesti näitajast. Eesti täiskoormusega töötavatest õpetajatest 83% töötavad rohkem kui 35 tundi nädalas. Ka osakoormusega töötavate õpetajate seas on neid, kelle tööaeg ületab 35 tundi nädalas. Neist õpetajatest, kel on koormus kuni 70%, on selliseid õpetajaid 16%. Õpetajatest, kelle töökoormus jääb vahemikku 71-90%, on neid lausa 51%. Võimalik, et see on ka põhjus, miks regressioonanalüüs näitas, et suurema tõenäosusega hindavad just 71-90% tööajaga töötavad õpetajad oma enesetõhusust madalamalt.

Osalise tööajaga töötamine direktorite puhul

Osalise tööajaga töötamine on direktorite puhul palju vähem levinud kui õpetajate puhul. Eesti direktoritest 96% töötavad täiskoormusega. Erinevalt meie põhja- ja lõunanaabritest on aga Eestis vähem koolijuhte, kel on õpetamiskohustus (vt joonis 2.4). Õpetamiskohustust Eesti koolijuhtidel riiklikult pole ja eks seetõttu õpetamiskohustusega direktorite osakaal Eestis (23%) on ka oluliselt väiksem OECD keskmisest osakaalust (33%). Samas Hollandis on veelgi vähem õpetamiskohustusega koolijuhte (7%). Ei

direktorite osakoormusega töötamises ega õpetamiskohustuses pole olulisi muutusi võrreldes viie aasta taguse tulemusega.



Joonis 2.4. Direktorite jaotus vastavalt koormusele.

Koolijuhtide töökoormus pole seotud kooli asukohaga (linn või maa), koolitüübiga (erakool või munitsipaalkool/riigikool), kooli suurusega ega ka hariduslike erivajadustega õpilaste osakaaluga koolis. Koolides, kus on üle 30% õpilastest pärit sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras olevatest kodudest, pole ühtegi osakoormusega töötavat direktorit, samal ajal kui koolides, kus selliseid õpilasi on kuni 30%, on osakoormusega direktoreid 4%. Ka direktori õpetamiskohustus pole seotud kooli asukoha, koolitüübi, kooli suuruse ega sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras olevatest kodudest pärit õpilaste osakaaluga. Koolides, kus on üle 10% hariduslike erivajadustega õpilasi, on aga oluliselt vähem õpetamiskohustusega direktoreid võrreldes koolidega, kus hariduslike erivajadustega õpilaste protsent on väiksem (vastavalt 12% ja 27%).

2.2 Rahulolu palga ja ametikoha töötingimustega

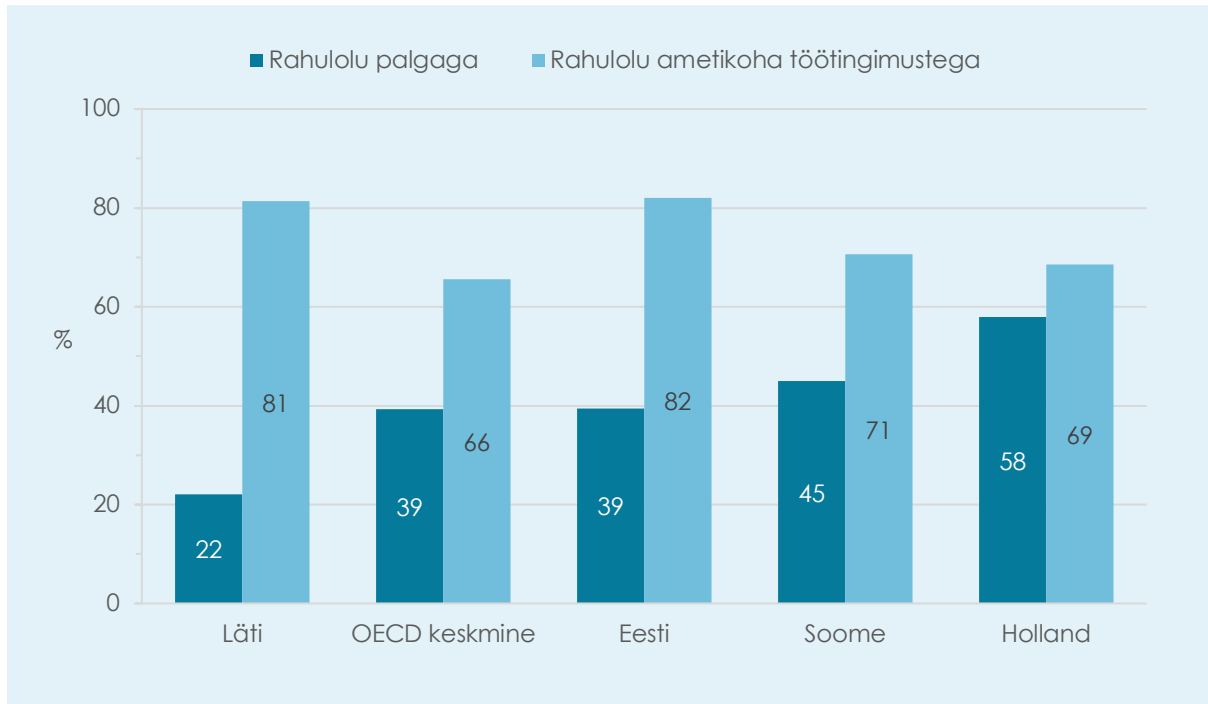
Kuigi Eesti kolmanda kooliastme õpetajad märkisid, et nad valisid õpetajaameti eelkõige põhjusel, et õpetaja saab mõjutada laste ja noorte arengut, siis enam kui kahte kolmandikku motiveeris õpetajaametit valima asjaolu, et õpetamine pakub püsivat

sissetulekut ja et õpetamise ajakava (nt tööaeg, puhkused, osakoormusega töötamise võimalus) sobib eraeluliste kohustustega (Taimalu jt, 2019). Järgnevalt kirjeldataksegi, kuidas on Eesti kolmanda kooliastme õpetajad ja koolijuhid rahul oma palga ja ametikoha töötingimustega.

Õpetajate rahulolu palgaga

Oma palgaga rahul olevaid õpetajaid on Eestis enam kui kolmandik, mis on sarnane OECD keskmisele (vt joonis 2.5). Soome ja Hollandi õpetajatega võrreldes on Eesti õpetajad oma palgaga oluliselt vähem rahul, kuid Läti ametikaaslastega võrreldes oluliselt rohkem rahul. Seejuures on Eesti kolmandas kooliastmes õpetajana töötavad mehed oluliselt enam rahul oma palgaga kui naised (vastavalt 45% ja 38%). Vastavalt Statistikaameti töötasu struktuuriuuringu (2017) andmetele saavad meesõpetajad Eestis kõrgemat palka tunnitasu alusel kui naised. Suuremat rahulolu oma palgaga väljendavad ka alla 30-aastased õpetajad võrreldes 50-aastaste ja vanematega (vastavalt 55% ja 33%) ning alustavad õpetajad võrreldes üle viieaastase staažiga õpetajatega (vastavalt 55% ja 36%).

Võrreldes palgaga rahulolu lähtudes kooli karakteristikutest, ilmneb vaid üks erinevus. Koolides, kus on üle 30% õpilastest pärit sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras olevatest kodudest, on õpetajate rahulolu palgaga oluliselt suurem kui koolides, kus vastavate õpilaste osakaal on väiksem (vastavalt 50% ja 39%). Võimalik, et õpetajad hindavad rahulolu palgaga lähtudes neid ümbritsevatest inimestest ja kui kool asub piirkonnas, kus keskmine palk ongi madalam, siis enda palgaga ollakse enam rahul. Regressioonanalüüs näitab, et õpetajad, kes on rohkem rahul oma palgaga, töötavad suurema tõenäosusega aastaks või vähemaks sõlmitud tähtajalise töölepingu alusel ja nende professionaalne areng on toetatud palgatõusuga.



Joonis 2.5. Õpetajate rahulolu oma palgaga ja ametikoha töötingimustega.

Õpetajate rahulolu oma ametikoha töötingimustega

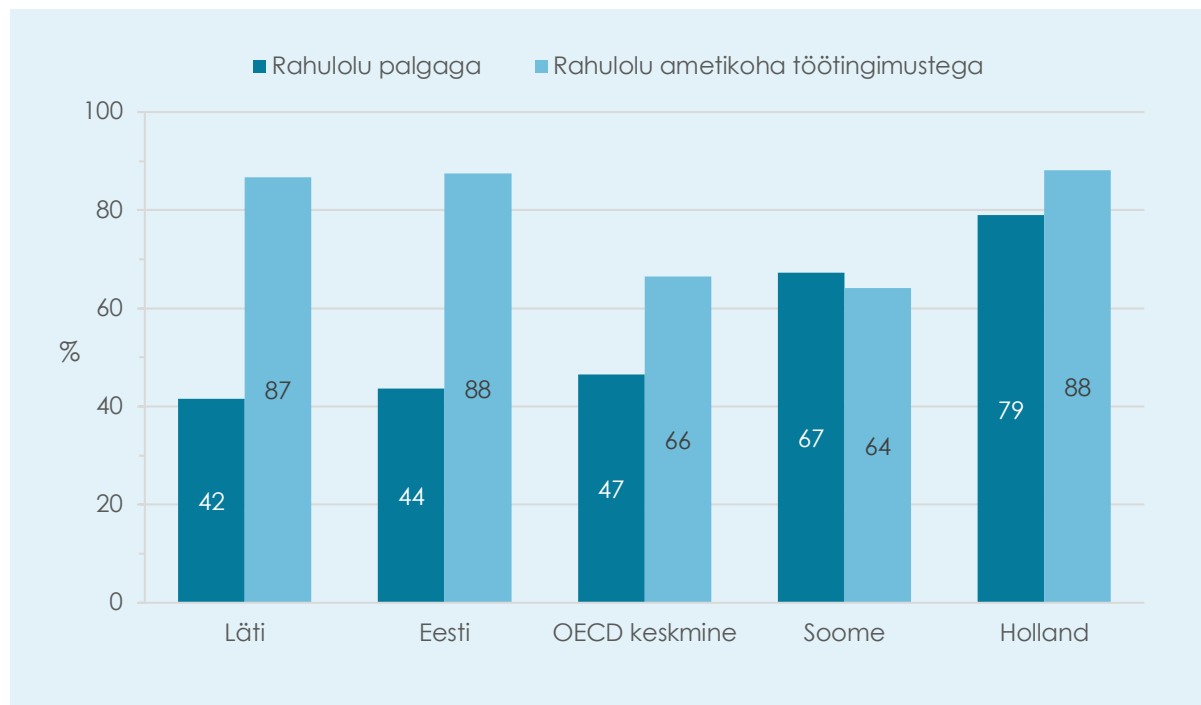
Oma ametikoha töötingimustega rahulolevate Eesti kolmanda kooliastme õpetajate osakaal on oluliselt suurem nii OECD riikide keskmisest kui ka Soome ja Hollandi õpetajate hinnangutest ning sarnane Läti õpetajate hinnangutega (vt joonis 2.5). Võibki öelda, et õpetajad on enam rahul oma ametikoha töötingimustega kui palgaga ja seda nii Eestis kui teistes riikides. Õpetajaametit valima motiveerib samuti rohkem õpetajatöö paindlik ajakava kui püsiv sissetulek (Taimalu jt, 2019). Nagu ka palga puhul on meesõpetajad ametikoha töötingimustega oluliselt enam rahul kui naisõpetajad (vastavalt 88% ja 81%), kuid selles aspektis pole olulist erinevust lähtudes vanusest ning tööstaažist.

Regressioonanalüüsi tulemused näitasid, et õpetajad, kes on enam rahul oma ametikoha töötingimustega, saavad suurema tõenäosusega enam tuge pidevaks professionaalseks arenguks ja väiksema tõenäosusega on neil nädalas suurem töötundide arv. Samuti ilmnes, et õpetajad, kes on rohkem rahul oma ametikoha töötingimustega, töötavad suurema tõenäosusega koolides, kus õpetajatel on paremad suhted õpilastega ning õpetajad osalevad kooli juhtimises.

Koolijuhtide rahulolu oma palgaga

Eesti direktorite rahulolu oma palgaga on samuti sarnane OECD ja Läti keskmisele, kuid oluliselt madalam kui Soome ja Hollandi koolijuhtide rahulolu (vt joonis 2.6). Samas ei

erine oma palgaga rahul olevate Eesti õpetajate ja direktorite osakaal. Linnakoolide koolijuhid on oma palgaga rohkem rahul, võrreldes maakoolide ametikaaslastega (vastavalt 63% ja 34%). Lähtudes teistest kooli karakteristikutest olulisi erinevusi ei ilmnenud.



Joonis 2.6. Direktorite rahulolu oma palga ja ametikoha töötingimustega.

Koolijuhtide rahulolu oma ametikoha töötingimustega

Eesti koolijuhtide hinnangud oma ametikoha töötingimustele on kõrgemad nii OECD keskmisest kui ka Soome direktorite hinnangust, sarnanedes Läti ja Hollandi koolijuhtide hinnangutele (vt joonis 2.6). Sarnaselt Eesti õpetajatele, on ka meie koolide direktorid rohkem rahul oma ametikoha töötingimustega kui palgaga. Sarnane tendents on ka teistes riikides, välja arvatud Soomes, kus koolijuhtide rahulolu palgaga on isegi mõnevõrra kõrgem rahulolust töötingimusega.

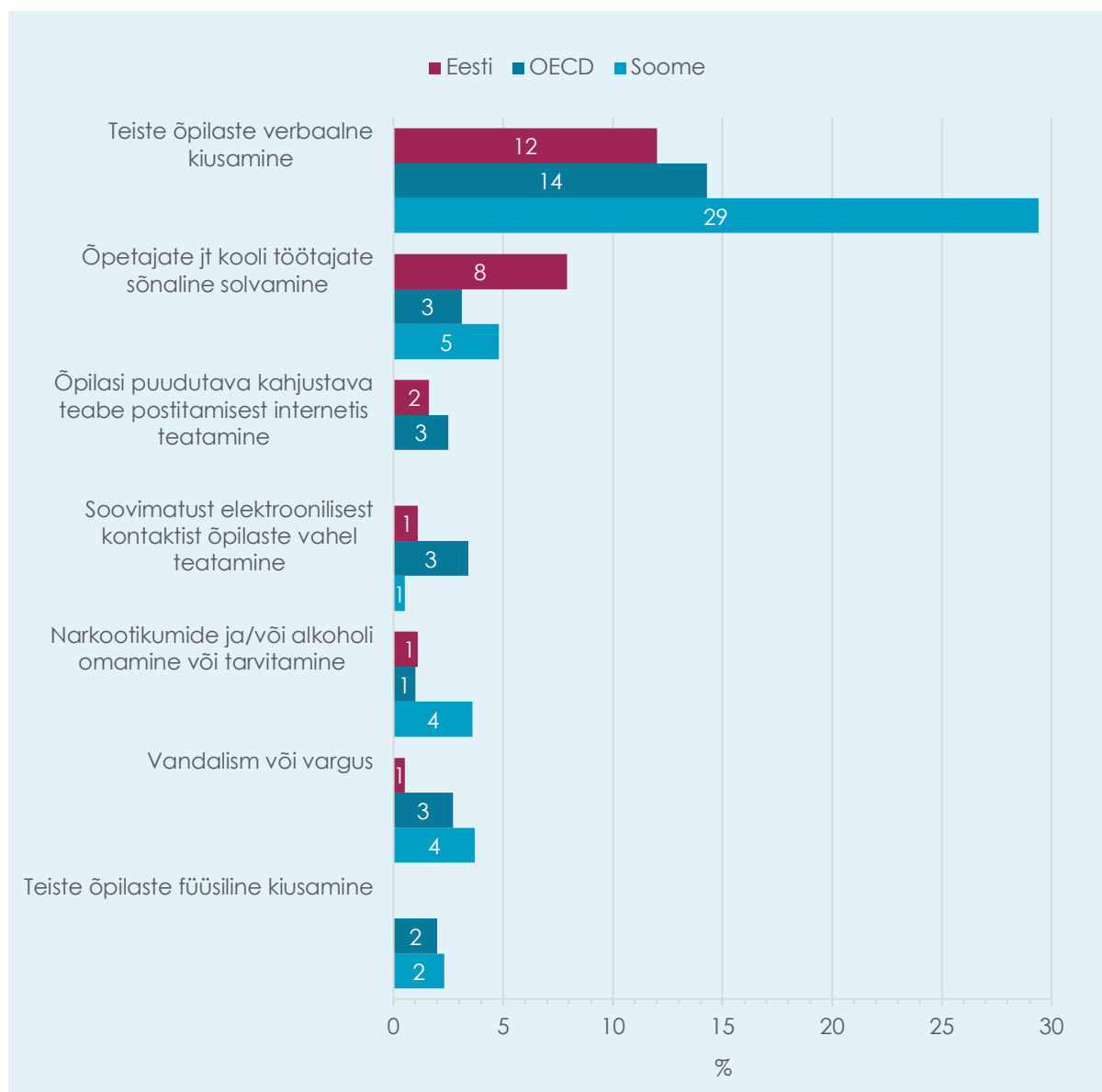
2.3 Koolikeskkonna turvalisus ja omavahelised suhted koolikeskkonnas

Tööga rahulolu on seotud ka sellega, kui positiivselt või negatiivselt hindab töötaja oma töökeskkonda, sh töökeskkonna turvalisust, töökorraldust ja töökeskkonnas valitsevaid suhteid (Vadi, 2004). Järgnevalt kirjeldataksegi koolijuhtide hinnanguid koolikeskkonna turvalisusele ja õpetajate hinnanguid suhetele kolleegide ja õpilastega.

Koolijuhtide hinnangud koolikeskkonna turvalisusele

TALIS uuringus küsiti direktoritelt mitmete koolikeskkonna turvalisusega seotud juhtumite (kiusamise eri liigid, vandalism, vargus, keelatud ainete omamine või tarvitamine) esinemise sageduse kohta. Kooli turvalisus on kindlasti väga oluline näitaja, kuivõrd õpikeskkonnas toimuv võib õppimist ja õpetamist takistada ja sellest sõltub ka koolis töötavate inimeste rahulolu oma töökeskkonnaga. Oluline on meeles pidada, et direktorite vastused ei pruugi kajastada reaalselt olukorda, vaid pigem koolijuhtide teadlikkust nendest juhtumitest. Samas visandavad need vastused sellest hoolimata pildi koolide turvalisusest.

Vähemalt korra nädalas esines Eesti koolijuhtide sõnul õpilastevahelist verbaalset kiusamist. Eesti tulemused on üsna sarnased OECD riikide keskmisele. Samas on seda probleemi täheldanud iganädalasena märkimisväärselt suurem osa Soome koolide direktoritest (vt joonis 2.7). Õpilastevahelisele verbaalsele kiusamisele järgneb õpetajate ja teiste kooli töötajate sõnaline solvamine, mida esineb Eestis koolides oluliselt enam kui naaberriikides ning OECD riikides keskmiselt. Ükski direktor Eestis ei ole märkinud aga sellise füüsilise vägivalla esinemist, kus kaasõpilastele on kehavigastusi tekitatud. Üllatavalt väike osa direktoreist märkis küberkiusamise juhtumitest teatamist õpilaste või vanemate/hooldajate poolt. Kuna on leitud, et Eesti õpilastest 35% on langenud küberkiusamise ohvriks (Kuusik, 2016) ja EU Online 2018 uuringu kohaselt 9-17-aastastest vaid 32% pole Eestis küberkiusamisega kokku puutunud (Sukk & Soo, 2018), siis siin võib olla põhjuseks, et küberkiusamine ongi varjatud nähtus, mida ei saa piiritleda koolikeskkonnaga (Luik, 2018) ja koolijuhid ei pruugi sellest teadlikud olla.



Joonis 2.7. Direktorite osakaal, kelle sõnul koolis esineb vähemalt korra nädalas nimetatud juhtumeid.

Oluline langus koolikeskkonna turvalisusega seotud juhtumite esinemises on direktorite hinnangul vaid õpilastevahelises verbaalses kiusamises (2013 uuringus märgiti 24%), teised muutused on ebaolulised. Ilmselt on selle muutuse taga meie koolides mitmete erinevate programmide (nt KiVa, „Kiusamisest vaba lasteaed ja kool“) rakendamine, mille eesmärgiks on kiusamist vähendada ja koolikeskkonda turvalisemaks muuta.

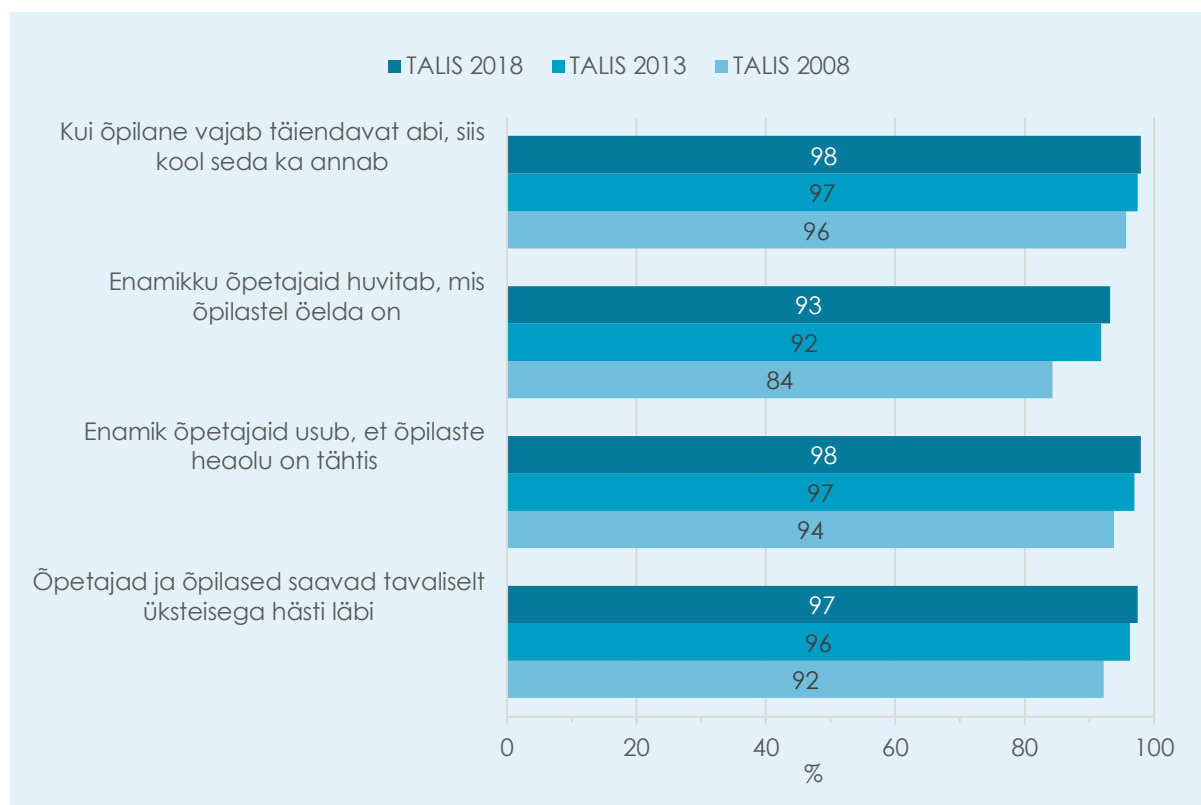
Regressioonanalüüsi tulemused näitasid, et suurema tõenäosusega on enam vägivallega seotud juhtumeid koolides, kus direktorite hinnangul on puudus pedagoogilisest personalist, sh erivajadustega õpilaste õpetamisega tegelevatest õpetajatest. Samas ei

saa väita, et suuremates koolides või koolides, kus on ühe õpetaja kohta rohkem õpilasi, esineks suurema tõenäosusega koolivägivalda.

Õpetajate hinnangud suhetele õpilaste ja kolleegidega

Õpetajatel paluti hinnata suhteid õpilaste ja kolleegidega. Kõikide esitatud väidetega nõustusid täiesti või nõustusid rohkem kui 90% Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest. Ka OECD keskmine oli enamasti üle 90%, välja arvatud väide, et õpetajad saavad üksteisele loota, mis oli Eesti õpetajate poolt oluliselt kõrgemalt hinnatud (92% nõustus) võrreldes OECD keskmisega (87%).

Rõõmustav on märkida, et õpetajate hinnangud õpilastega läbisaamisele on viimase kümne aasta jooksul oluliselt paremaks muutunud (vt joonis 2.8).



Joonis 2.8. Õpetajate hinnangud suhetele koolis TALIS 2008 – TALIS 2018 võrdluses. Õpetajate osakaal, kes nõustusid täiesti või nõustusid väidetega.

Regressioonanalüüsi tulemused näitasid, et õpetajad, kes hindavad suhteid õpilastega paremaks, on tõenäolisemalt kõrgema enesetõhususega ja töötavad koolides, kus enamik õpetajatest on muutustele avatud.

2.4 Väljakutsed ja prioriteedid koolijuhtide ja õpetajate hinnangul

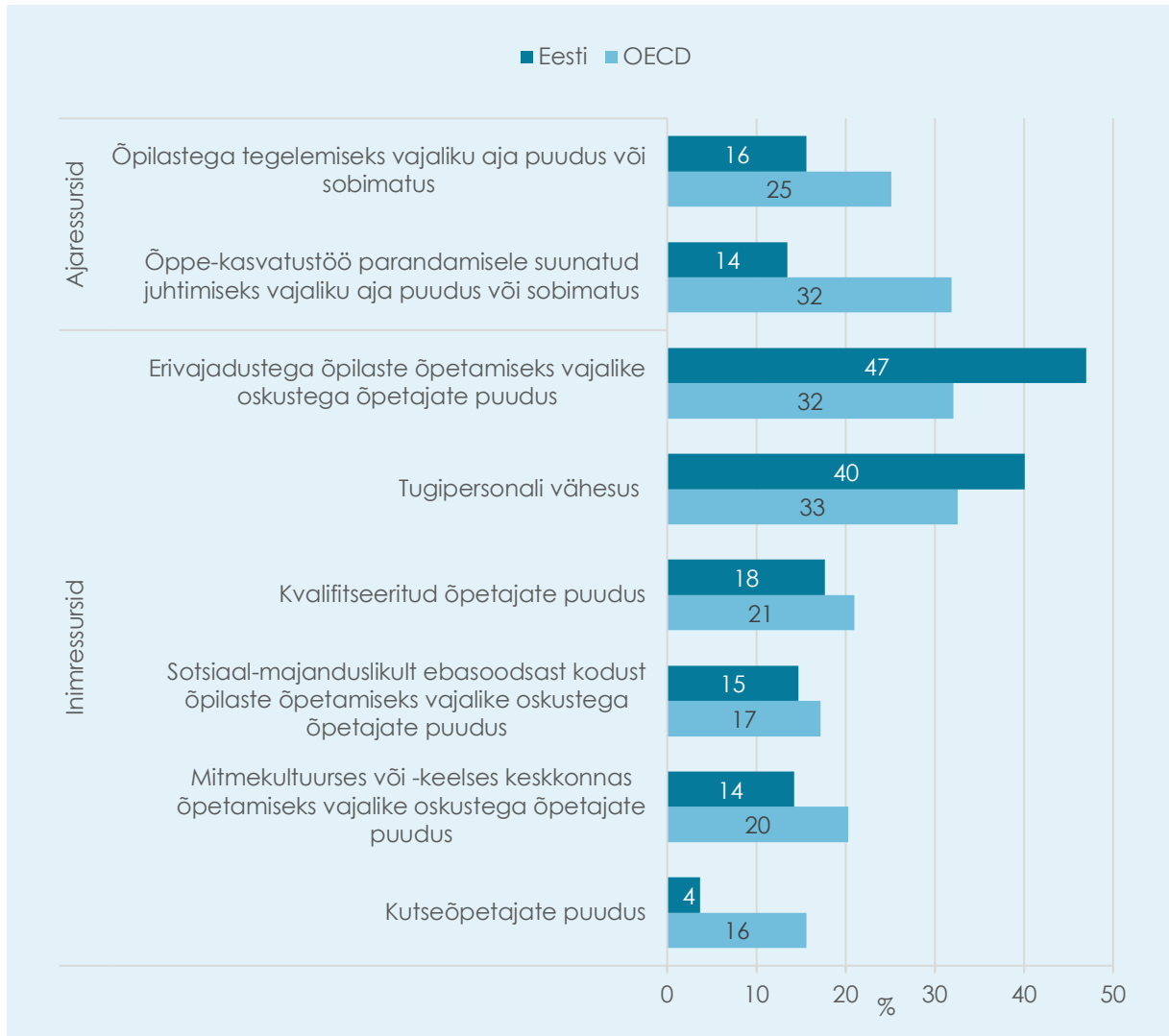
Kooli keskkonna ja töötingimuste hindamiseks on olulised ka näitajad, millised tegurid võivad takistada kooli praegusi võimalusi hästi õpetada. Õpetajatelt küsiti, millised on nende prioriteedid kooli tegevuste parendamisel.

Koolijuhtide hinnangud kooli efektiivset tegutsemist takistavate tegurite kohta

Koolijuhtidelt küsiti mitmete erinevate tegurite kohta, mis võivad takistada kooli efektiivset tegutsemist (head õpetamist). Ankeedis toodud 15 tegurit võib jagada viide kategooriasse: inimressurssidega, õppematerjalidega, digitehnoloogiaga, füüsilise keskkonnaga ja ajaressursiga seotud teguriteks.

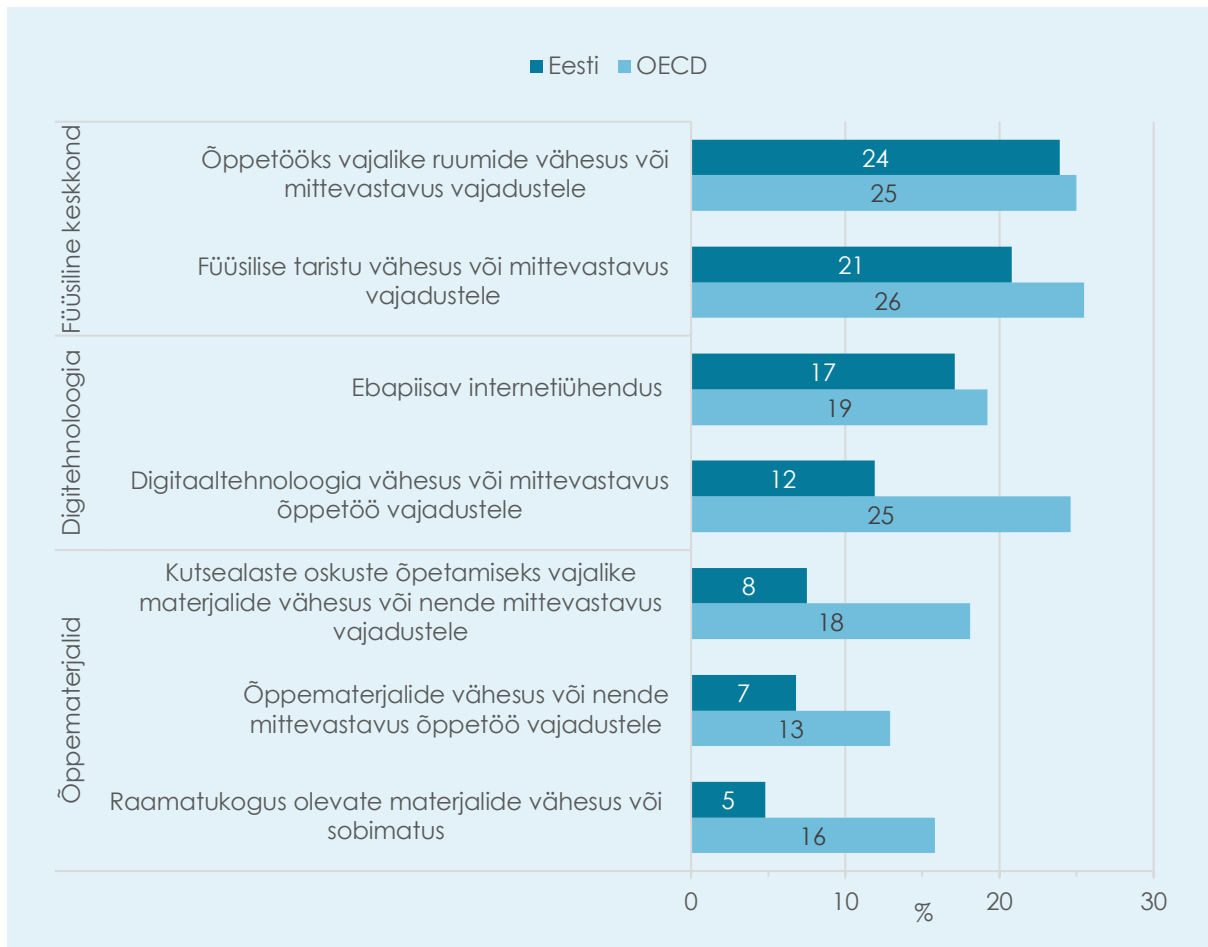
Direktorite hinnangute põhjal ilmnas, et inimressurssidest ja ajaga seotud teguritest (vt joonis 2.9) kõige rohkem takistab kooli efektiivset toimimist kaasava hariduse edukaks rakendamiseks vastavate oskustega personali puudus – ligi pooltes koolidest on direktorite hinnangul puudus erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajatest ja enam kui kolmandikus koolidest on puudus tugipersonalist. Need on ka kaks valdkonda, milles Eesti koolide direktorite hinnangud olid oluliselt kõrgemad OECD keskmistest hinnangutest. Neid tegureid märgiti kõige enam kui takistusi koolis hästi õpetamiseks.

Eesti direktorite vastuste kõrvutamisel meie põhjanaabrite omadega on näha, et Soome koolides on vajalike oskustega personali puudus direktorite hinnangul märgatavalt vähem takistavaks teguriks. Erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudus takistab kooli efektiivset tegutsemist vaid 15% Soome koolijuhtide hinnangul ja tugipersonali puudus 25% hinnangul. Ajapuudust märkisid Eesti koolijuhid aga oluliselt vähem õppetöö efektiivset toimimist takistava tegurina kui OECD keskmine ning ka Soome ja Läti koolide direktorid. Õppe-kasvatustöö parendamise juhtimiseks vajaliku aja nappus oli märgitud ligi pooltel Soome direktoritel ja viiendikul Lätis. Õpilastega tegelemiseks vajaliku aja puudust raporteeris aga kooli head tööd takistava tegurina mõlemas naaberriigis üle veerandi koolijuhtidest.



Joonis 2.9. Koolijuhtide hinnangud inimressursside ja ajaga seotud tegurite kohta, mis võivad takistada kooli efektiivset tööd. Direktorite osakaal, kelle hinnangul nimetatud tegurid takistava üsna või väga palju kooli võimalusi hästi õpetada.

Füüsilise keskkonna, digitehnoloogia ja õppematerjalide valdkonda kuuluvatest teguritest ei olnud ühtegi, mille puhul üle kolmandiku direktoreist oleks märkinud, et need oluliselt takistaks kooli võimalust hästi õpetada (vt joonis 2.10). Pea kõiki nendest teguritest hindasid meie koolijuhid vähem takistavateks kui OECD keskmine. Positiivselt paistab Eesti silma digitaal tehnoloogiaga ja õppematerjalidega varustatuse osas. Samas nii Soomes kui ka Lätis on Eestiga võrreldes koolijuhtide hinnangul digitehnoloogia vähesuse või vajadustele mittevastavuse tõttu rohkem probleeme.



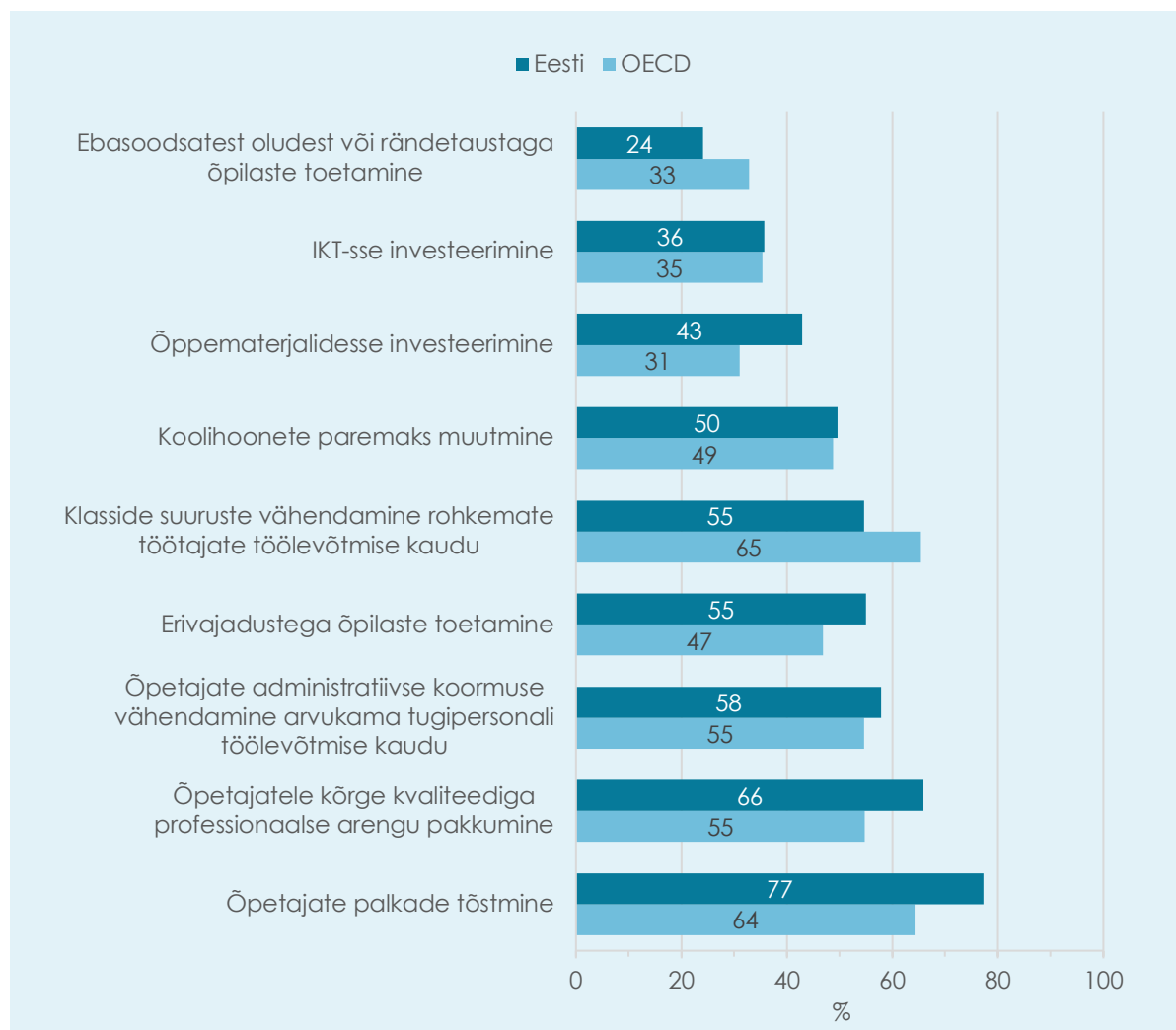
Joonis 2.10. Koolijuhtide hinnangud õppematerjalide, digitehnoloogia ja füüsilise keskkonnaga seotud tegurite kohta, mis võivad takistada kooli efektiivset tööd. Direktorite osakaal, kelle hinnangul nimetatud tegurid takistava üsna või väga palju kooli võimalusi hästi õpetada.

Positiivne on, et kõik muutused võrreldes varasemate TALIS uuringutega näitavad, et kooli efektiivset tegutsemist takistavad tegurid on direktorite hinnangute põhjal vähenenud. Nii on võrreldes TALIS 2008 uuringu tulemustega oluliselt vähem koolijuhte märkinud, et koolides on kvalifitseeritud õpetajate puudus (vähenemine 13 protsendipunkti). Kuigi tugipersonali on koolides vähe, siis viimase viie aasta jooksul on oluliselt vähenenud ka tugipersonali nappus koolijuhtide sõnul (vähenemine 6 protsendipunkti). Samuti on oluliselt vähenenud nende direktorite osakaal, kelle hinnangul on õppematerjale vähe (vähenemine 5 protsendipunkti).

Õpetajate prioriteedid kolmanda kooliastme hariduse valdkonnas

Õpetajatelt küsiti, millised oleksid nende prioriteedid kolmanda kooliastme hariduses teravikuna olukorras, kus eelarvet suurendatakse 5% võrra. Vastajatele oli ette antud üheksa valikut. Eesti kolmanda kooliastme õpetaja jaoks olid kõige olulisemad need tegevused,

mis on otseselt seotud õpetaja heaoluga – palk, koolituste pakkumine, koormuse vähendamine (vt joonis 2.11). Neist kaks esimest olid Eesti kolmanda kooliastme õpetajate poolt oluliselt kõrgemalt hinnatud kui OECD keskmine.



Joonis 2.11. *Õpetajate osakaal, kes hindasid väga tähtsaks esitatud prioriteete eelarve suurendamisel 5% võrra.*

Kaasava hariduse kontekstis on mõisteta, et üle poole õpetajatest suunaks lisaraha hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisele ja klassis õpilaste arvu vähendamisele, mis aitaks parendada nii õpilaste kui õpetaja enda töökeskkonda koolis. Klassi suuruse vähendamist peetakse OECD riikides kõige olulisemaks, kuid pea samapalju ka õpetajate palkade tõstmist. IKT-vahenditesse investeerimist näeb prioriteedina vaid kolmandik õpetajatest Eestis, mis on ka mõisteta, sest Eestis on ilmselt selle valdkonna varustatusega olukord üldiselt üsna hea. Kõige vähem peavad Eesti kolmanda kooliastme õpetajad prioriteetseks ebasoodsatest oludest või rändetaustaga õpilaste toetamist.

Ilmselt probleemi nende kahe kontingendi rohkusega pole meie koolides veel tõsisemalt kerkinud.

Kõige olulisemaks peetud prioriteedi osas vaadati ka selle erinevust kooli karakteristikutest lähtudes. Leiti vaid üks oluline erinevus – linnakoolide õpetajatest pidas palga tõstmist väga oluliseks prioriteediks 82% ja maapiirkonna koolides 74%. Selline erinevus on mõisteta, kuna kvalifitseeritud õpetaja töötasu alammäär on ühesugune kogu riigis, kuid erinevalt linnast võib mõnelgi pool maapiirkondades olla selline palgatase märkimisväärselt kõrgem teistel töökohtadel makstavatest palkadest.

Vaadates naaberriikide tulemusi näeme, et Soomes on vaid klassi suuruse vähendamist mainitud märkimisväärselt olulisema prioriteedina (67% õpetajatest) kui Eestis. Lätis aga nähakse tähtsama prioriteedina kui meil IKT-sse panustamist (44%) ja ka palga tõstmist peab suurem hulk õpetajaid oluliseks (86%). Eesti õpetajatest märksa vähem peavad aga Soome õpetajad prioriteediks IKT-sse ja õppematerjalidesse investeerimist (vastavalt 13% ja 27%), aga ka erivajadustega õpilaste toetamist (36%). Samuti on mõtleb Soome õpetaja vähem iseenda peale kui Eesti õpetaja – kõigis kolmes aspektis, mis Eesti kolmanda kooliastme õpetaja seadis prioriteediks kõige sagedamini, on Soome õpetajate osakaal oluliselt väiksem. Iseenesest on see mõisteta, sest Soome on olnud pikka aega n-ö heaoluühiskond ja õpetajate ning koolide tingimused investeeringute osas on oluliselt paremad kui Eestis.

Regressioonanalüüs näitas, et klasside suuruse vähendamist prioriteetse valdkonnana näevad tõenäolisemalt need õpetajad, kes õpetavadki suuremates klassides ja klassides, kus on rohkem käitumisprobleemidega õpilasi. Samuti ilmnes, et õpetajate palgatõusu peavad oluliseks prioriteediks tõenäolisemalt need õpetajad, kes valisid õpetajaameti eelkõige seetõttu, et see sobis nende eraeluliste kohustustega (pikk puhkus, tööaeg jms).

3 KOOSTÖÖ JA TAGASISIDE PROFESSIONAALSE ARENGU TOETAMISEKS

Peamised uuringutulemused Eestis

- Õpetajate vahelistest koostöövormidest kasutatakse kolmanda kooliastme õpetajate hinnangul kõige sagedamini (99%) arutlemist teatud õpilaste õppeedukuse üle. Kõige harvem märgiti kolleegide tundide vaatlemist ja koos õpetamist, kolmandik õpetajatest ei vaatle kolleegi tunde ega õpeta koos mitte kunagi.
- Sagedamini professionaalse koostöö tegemist märkinud õpetajatel oli kõrgem tööga rahulolu ja enesetõhusus ning nad kasutasid enam õpilaste kognitiivset aktiveerimist toetavaid ülesandeid.
- Õpetajatest üle 90% nõustus, et nende koolis võivad õpetajad üksteisele loota ja lastevanematele pakutakse võimalust osaleda kooli puudutavates otsustes. Võrreldes TALIS 2013 tulemustega on oluliselt tõusnud hinnangud selles osas, et kool võimaldab nii töötajatel, lastevanematel kui ka õpilastel osaleda kooli puudutavates otsustes.
- Koolijuhtide sõnul hinnatakse õpetajate tööd 99% Eesti koolidest, kõige sagedamini kooli juhtkonna poolt. Enim kasutatakse töö hindamiseks tundide külastusi (99%) ning õpilaste välishindamise tulemusi (98%) ja/või kooli- ja klassipõhiseid tulemusi (98%).
- Õpetajate töö hindamisele järgneb koolijuhtide sõnul kõige sagedamini arutelu õpetajaga (100%) ja arengu- või koolitusplaani koostamine (96%).
- Veerand kolmanda kooliastme õpetajatest on endi sõnul saanud tagasisidet nii kooli juhtkonnalt, kolleegidelt kui ka koolivälistelt hindajatelt. Enim on tagasiside põhinenud tundide vaatlusel (84%) ja õpilaste kooli- või klassipõhistel tulemustel (82%). Kõige vähem, alla poole õpetajatest nimetasid tagasiside saamise allikana enesehindamist.
- Tagasisidet saanud õpetajatest üle 70% leidis, et saadud tagasiside on olnud kasulik nende õpetamise jaoks, enim pedagoogiliste oskuste parandamiseks õpetatavas aines.

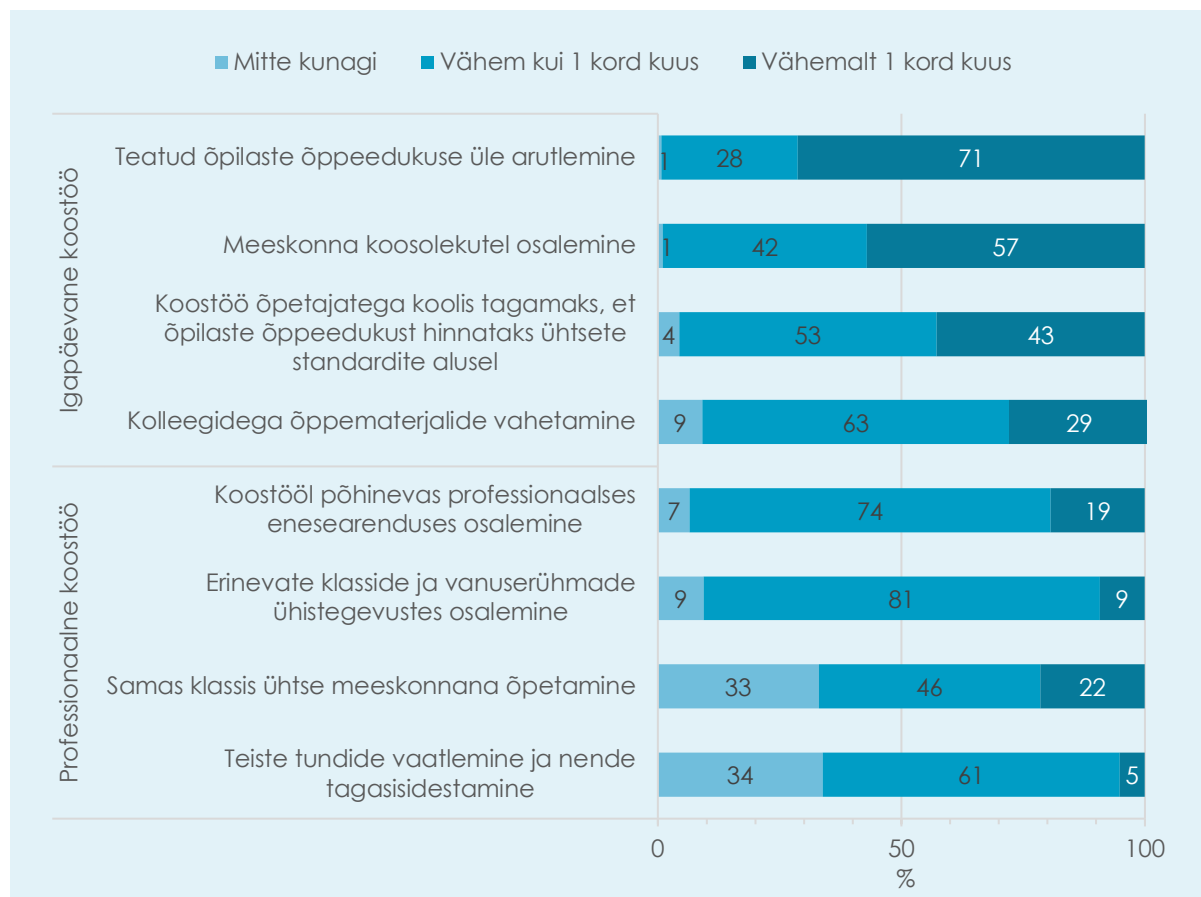
Järgneva peatüki eesmärk on anda ülevaade koostööst kui õpetaja professionaalsuse ühest võtmetegurist. Peatükk jaguneb kolmeks osaks. Esimeses osas räägitakse, kuidas ja kui sageli õpetajad teevad koostööd oma kolleegidega ja kuidas see seostub kooli karakteristikute ja õpetajaameti eri aspektidega, näiteks õpetamistegevuste, enesetõhususe või tööga rahuloluga. Teises osas uuritakse kollegiaalsust kooli tasemel, kolleegide omavaheliste suhete kvaliteeti ja eri osapoolte osalusvõimalusi kooli otsustes, mis on aluseks koolis koostöise keskkonna loomiseks. Kolmandas osas keskendutakse õpetajate töö hindamisele ja tagasisidele. Antakse ülevaade, kes ja mille alusel õpetajate tööd hindab ja mida tehakse pärast hindamist. Samuti tutvustatakse, milliste allikate põhjal ja kellelt õpetajad endi sõnul tagasisidet saavad ning kuidas nad tajuvad saadud tagasiside väärtust õpetamistegevuste parendamisel.

TALIS uuringu üks fookustest õpetajate tööst ülevaate saamiseks on koostöö ja selle seos õpetajate professionaalse arenguga. Koostöö all nähakse tegevusi, kus kaks või enam inimest tegutsevad koos eesmärgi saavutamiseks. TALIS määratleb koostööd õpetajate professionaalsuse ühe aspektina (Ainley & Carstens, 2018; Goddard jt, 2015). Uuringud on näidanud õpetajatevahelise koostöö mitmeid erinevaid kasutegureid. Näiteks üksteise kogemustest õppimine ja seeläbi oma õpetamistegevuste parendamine (Reeves, Pun & Chung, 2017), aga ka keerulises keskkonnas töötavatele õpetajatele toetuse ja abi pakkumise vahend (Johnson, Kraft & Papay, 2012). Lisaks võib õpetajate koostöö toetada ka teatud õpetamistavade, nt õpilaste rühmatöö kasutamist (Shachar & Shmuelewitz, 1997). Uuringutes räägitakse ka õpikogukondadest (*learning communities*) kui ühest õpetajate koostöövormist. Koostööoskusi ja -valmidust loetakse 21. sajandi oskustest üheks olulisemaks (Geisinger, 2016). Õpetajatevaheline süsteemne koostöö on väga tähtis ka õpilastele eeskuju pakkumiseks, kuna meie haridussüsteemis kehtiva õpikäsituse järgi on koosõppimine ja õpilaste koostööoskuste kujundamine üks olulisemaid ülesandeid.

3.1 Õpetajatevaheline koostöö

Käesolevas alapeatükis antakse koostööst ülevaade õpetaja tasemel, kui sageli ja millist koostööd kolmanda kooliastme õpetaja enda sõnul teeb. Õpetajate koostöö toimub

mitmes erinevas vormis. TALIS uuringus küsiti õpetajatelt kaheksa erineva koostöövormi kohta. Neid võib omakorda rühmitada kahte erinevasse koostöö kategooriasse: esiteks, sügavam koostöö (liigitatud *professionaalse koostöö* mõiste alla) ja teiseks, n-ö lihtsamad koostöövormid nagu info või materjalide vahetus ja koordineerimine (liigitatud *igapäevase koostöö* mõiste alla) (vt joonis 3.1). Õpetajate hinnangul kasutavad nad ühe koolinädala jooksul ligi kaks tundi kolleegidega meeskonnatöök ja aruteludeks ning ühe tunni võtab koostöö lastevanematega või hooldajatega.



Joonis 3.1. Õpetajate hinnangud eri koostöövormide kasutamise sagedusele.

Märkus: vähem kui 1 kord kuus alla kuuluvad vastusevariandid „üks kord aastas või vähem“, „2-4 korda aastas“ ja „5-10 korda aastas“; vähemalt 1 kord kuus alla kuuluvad vastusevariandid „1-3 korda kuus“ ja „üks kord nädalas või rohkem“.

Õpetajad teevad sagedamini igapäevast ja harvem professionaalset koostööd. Kõige sagedamini teevad õpetajad koostööd arutlemaks teatud õpilaste õppeedukuse üle. See on ka mõistetav, kuna õpilaste õppimise üle arutlemine on tavapärase igapäevase töö osa õpetaja jaoks. Ka OECD riikides keskmiselt ja meie naaberriikides Lätis ja Soomes on see õpetajate sõnul kõige sagedasem koostöövorm (vt joonis 3.2). Samuti toimub Eestis üsna sageli (meeskonna) koosolekuid. Võrreldes OECD keskmisega, kus 11% õpetajatest ei osale mitte kunagi meeskonna koosolekutel, siis meie õpetajate seas peaaegu polegi

selliseid. Enamik õpetajatest teeb koostööd ka sel eesmärgil, et õpilaste hindamine toimuks ühtsete standardite alusel. Üle poole õpetajatest tegeleb sellega vähem kui kord kuus (vt joonis 3.1). Töö suurema efektiivsuse eesmärgil on kasuks, et õpetajad jagavad omavahel õppematerjale. Siiski umbes kümnendik õpetajaist ei tee seda enda sõnul kunagi. Samas on ka OECD keskmine näitaja Eestile sarnane (8%).

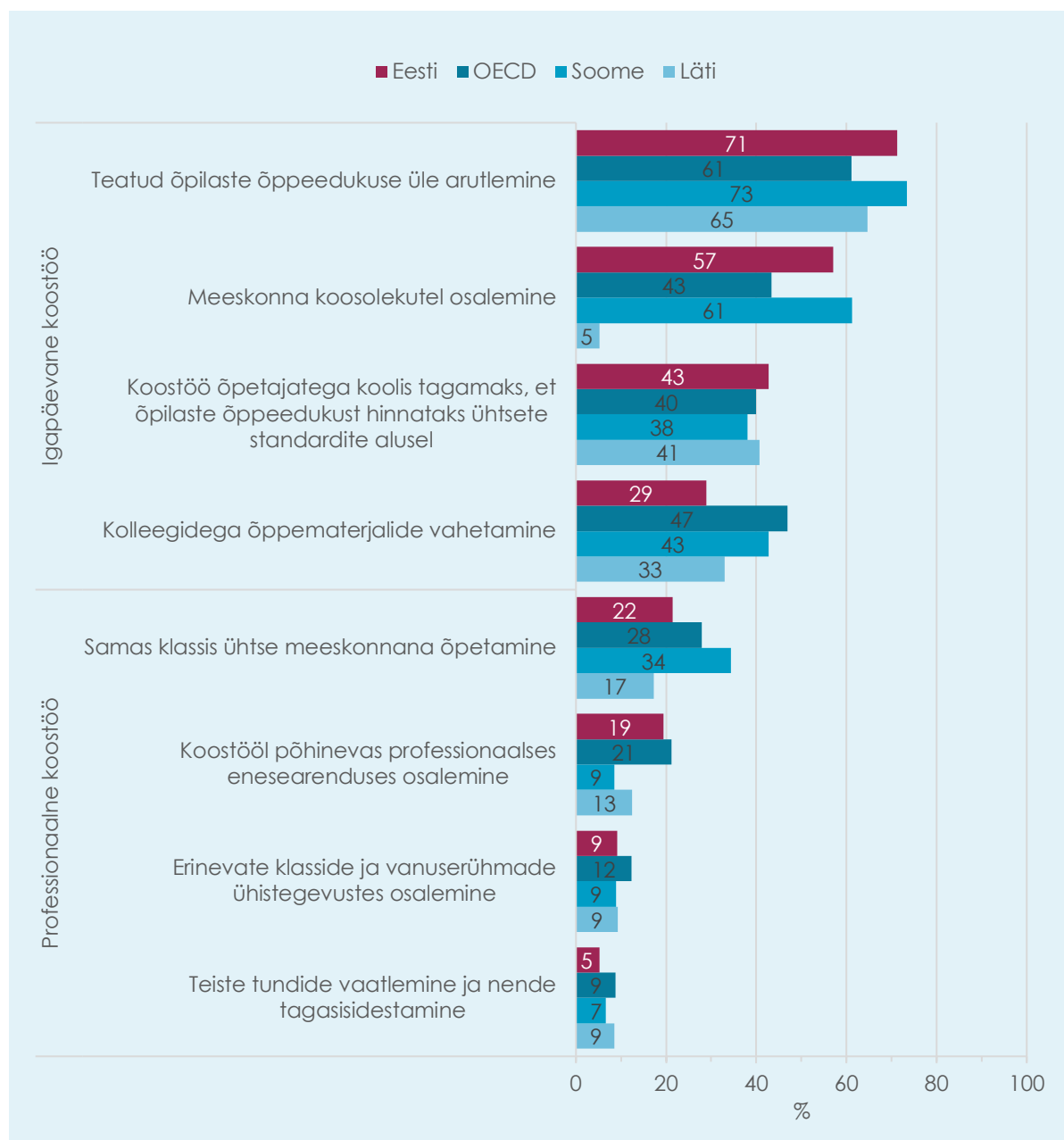
Märkimisväärselt vähem õpetavad õpetajad kolleegiga koos samas klassis, tervelt kolmandik meie õpetajaist ei ole seda enda sõnul kunagi teinud. Positiivsema näitena saab märkida, et viiendik õpetajatest õpetab koos kolleegidega vähemalt korra kuus. Samas, neljas uuringus osalenud riigis küündis see näitaja üle 50%, sh Itaalias ja Austrias üle 60%.

Kolleegide tundide vaatlemine ja neile tagasiside andmine on üks kasulikumaid koostööviise, mille kaudu oma õpetamist arendada. Kahjuks on kolmandik õpetajaid märkinud, et nad ei vaatle kunagi kolleegi tunde. Siiski ülejäänud on sellise kogemuse saanud, kuid vähemalt korra kuus käib vaatlemas napilt 5% (vt joonis 3.1 ja 3.2). Enamiku TALIS uuringus osalenud riikide puhul jääbki see näitaja 10% piirimaile või on madalam. Eristuvad aga Venemaa, Gruusia ja Itaalia, kus enda sõnul üle viiendiku õpetajatest käib kolleegi tunde vaatlemas vähemalt kord kuus, Kasahstani õpetajatest koguni 61% ja Viienam 78%.

Sügavamad koostööd õpetajate vahel (professionaalse koostöö neli viisi, vt joonis 3.1) tehakse märkimisväärselt vähem kui igapäevast koostööd nii Eestis kui OECD riikides keskmiselt (vt joonis 3.2). Õpetaja professionaalse arengu toetamiseks ja oma õpetamise parendamiseks on koolis oluline rohkem toetada just koosõpetamist ja kolleegide tundide vaatlust koos tagasiside andmisega. Need on kõige harvem kasutatavad koostöövormid ning kolmandik õpetajatest nendega üldse ei tegele. Varasemad uuringud on näidanud, et professionaalne koostöö võib tõsta õpetajate enesetõhusust (Malloy & Allen, 2007) ning samuti on sel positiivne mõju õpilaste saavutustele (nt Lara-Alecio et al, 2012).

Märkimist väärivad ka meie haridussüsteemile sageli eeskujuks võetava Soome ja ka Hollandi ning naaberriigi Läti puhul silma hakanud suuremad erinevused Eesti tulemustest. Kui Eestis kolmandik õpetajatest märkis, et ei vaatle kunagi teiste tunde, siis Soomes oli selliseid lausa 69%, Läti õpetajate seas aga vaid 12%. Vaadates joonist 3.2, näeme, et neid õpetajaid, kes vaatlevad kolleegi tundi vähemalt kord kuus, on nii Soomes kui Lätis veidi rohkem kui meil. Kui ühtse meeskonnana koosõpetamist ei ole endi sõnul kasutanud Eestis, Soomes ja Lätis õpetajatest vastavalt 33%, 24% ja 30%, siis Hollandis lausa 66% kolmanda kooliastme õpetajatest ei kasuta enda sõnul sellist koostöövormi kunagi.

Soome õpetajad vahetavad omavahel sagedamini õppematerjale ja sügavama koostöö liikide seast on suurem nende õpetajate hulk, kes õpetavad koos klassis vähemalt kord kuus. Märgatavalt vähem on aga põhjanaabrite õpetajad osalenud koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses (sh 31% mitte kunagi). Kümnendik nende õpetajatest ei ole ka kunagi teinud koostööd õpilaste hindamisstandardite ühtlustamiseks, samas sagedusega vähemalt kord kuus selle üle arutavaid õpetajaid on üsna võrdselt kõigis kolmes riigis. Läti õpetajate puhul hakkas silma, et meie õpetajatega kõrvutades korraldatakse ilmselt vähem koosolekuid, sest 6% ei osalenud endi sõnul mitte kunagi meeskonna koosolekutel ja vähemalt korra kuus osales vaid 5%.



Joonis 3.2. Õpetajate hinnangud eri koostöövormide kasutamisest vähemalt korra kuus.

Muutused õpetajatevahelise koostöö vormides võrreldes 2008 ja 2018 tulemusi

Kolm TALIS uuringut annavad võimaluse võrrelda õpetajate seisukohti kümne aasta lõikes. Kaasaegsest õpikäsitusest lähtudes peaks kolleegide vaheline koostöö koolides olema rohkem fookuses kui varem ja õpetajad rohkem koostööd tegema. Siiski näeme ootustele vastupidiseid muutusi Eesti õpetajate hinnangutes nii viimase viie kui ka kümne aasta jooksul. TALIS 2018 ja 2008 tulemusi võrreldes on igapäevase koostöö osas õppematerjalide vahetamine ja õpilaste õppeedukuse üle arutlemine oluliselt vähenenud (vastavalt 6 ja 3 protsendipunkti). On üllatav, et õppematerjale vähem jagatakse, kuna tänapäeval peaks tänu tehnoloogia võimaluste arengule olema märksa kergem erinevaid õppematerjale luua ja jagada. Samas, tänu õppematerjalide loomise ja kättesaadavuse lihtsustumisele võib-olla õpetajate vajadus õppematerjale jagada ongi vähenenud.

Sügavama koostöö vormidest on kümne aasta lõikes oluliselt vähenenud osalemine koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses (5 protsendipunkti), kuid siiski võrreldes TALIS 2013 uuringuga on täheldatav vähenemistendentsi peatumine. Kahjuks on õpetajate hinnangutest lähtudes oluliselt vähenenud ka koos kolleegiga ühtse meeskonnana õpetamine (7 protsendipunkti) võrreldes TALIS uuringutest 2008 ja 2018 tulemusi. Oluline tõus on toimunud vaid hindamisstandardite ühtlustamise alase koostöö osas kümne aasta jooksul (12 protsendipunkti), mis on ka mõistetav seoses üleminekuga kujundavale hindamisele ja hindamisvaldkonnale suurema tähelepanu pööramisega.

Seega on koolides vaja mõelda, kuidas õpetajate koostööks aega leida ja mida saaks koolis selle toetamiseks ära teha. Näiteks planeerides igasse nädalasse õpetajatele tunniplaani koostööks ettenähtud kindla aja või jagades häid kogemusi üksteise tunni vaatlemisest või ühisest õpetamisest. Siinkohal võiks toetada ka koolidevahelist koostööd, et nende koolide hea kogemus saaks levida, kus õpetajatevaheline koostöö on aktiivne ja selle toetamiseks on leitud toimivaid lahendusi. On ka võimalik, et koolides teevad õpetajad küll koostööd ja jagavad omavahel häid ideid ja kogemusi, kuid seda tehakse teistsuguste koostöövormidena kui need, mille kohta TALIS uuringus küsiti.

Õpetajatevahelise koostöö vormide võrdlus lähtudes õpetajate ja kooli karakteristikutest

Koostöö kolleegidega võib olla mõjutatud erinevatest teguritest, sh õpetajate endi ja kooli karakteristikud. Õpetajate taustateguritest lähtudes selgus, et nende osas, kes õpetavad ühtse meeskonnana samas klassis, ei ilmenud olulisi erinevusi mees- ja naisõpetajate, kuni 30-aastaste ja üle 50-aastaste ning kuni viieaastase ja üle viieaastase staažiga õpetajate vahel. Samas leiti, et sügavamad koostööd teevad rohkem täiskoormusega töötavad õpetajad ja selles koolis pikema tööstaažiga õpetajad.

Kooli karakteristikutest lähtudes ilmnesid olulised erinevused õpetajate koostöös kolme sügavama koostöö vormi osas ainult lähtuvalt kooli asukohast. Linnakoolide õpetajate seas oli oluliselt rohkem kui maakoolide õpetajate hulgas neid, kes vähemalt kord kuus õpetavad ühtse meeskonnana (vastavalt 25% ja 16 %), vaatlevad kolleegide tunde (linnas 11% ja maakoolis 3%) ja osalevad koostöises professionaalses enesearenduses (linnas 24% ja maal 15%). Samuti selgus, et koolides, kus on üle 30% õpilastest on madala sotsiaal-majandusliku taustaga peredest, märkisid õpetajad oluliselt vähem ühtse meeskonnana koos õpetamist kui koolides, kus selliseid õpilasi on vähem (vastavalt 10% ja 22%). Kooli pidaja ja erivajadustega laste osakaaluga seoses ei ilmnunud olulisi erinevusi.

Õpetajatevahelise sügavama koostöö seosed teiste oluliste teguritega

Õpetajate omavaheline koostöö ja kollegiaalsus on kindlasti tegur, mis iseloomustab igapäevaseid töötingimusi koolis, mis omakorda mõjutab tööga rahulolu (European Commission, 2013). Õpetajate omavahelise koostöö tase mängib olulist rolli õpetajate heaolu parandamisel (Collie & Martin, 2017; Desrumaux jt, 2015). Eesti õpetajate puhul leiti regressioonanalüüsi põhjal mitmeid olulisi positiivseid seoseid nende sügavama koostöö tegemise ja erinevate karakteristikute vahel – näiteks õpetamistegevused, enesetõhusus, tööga rahulolu.

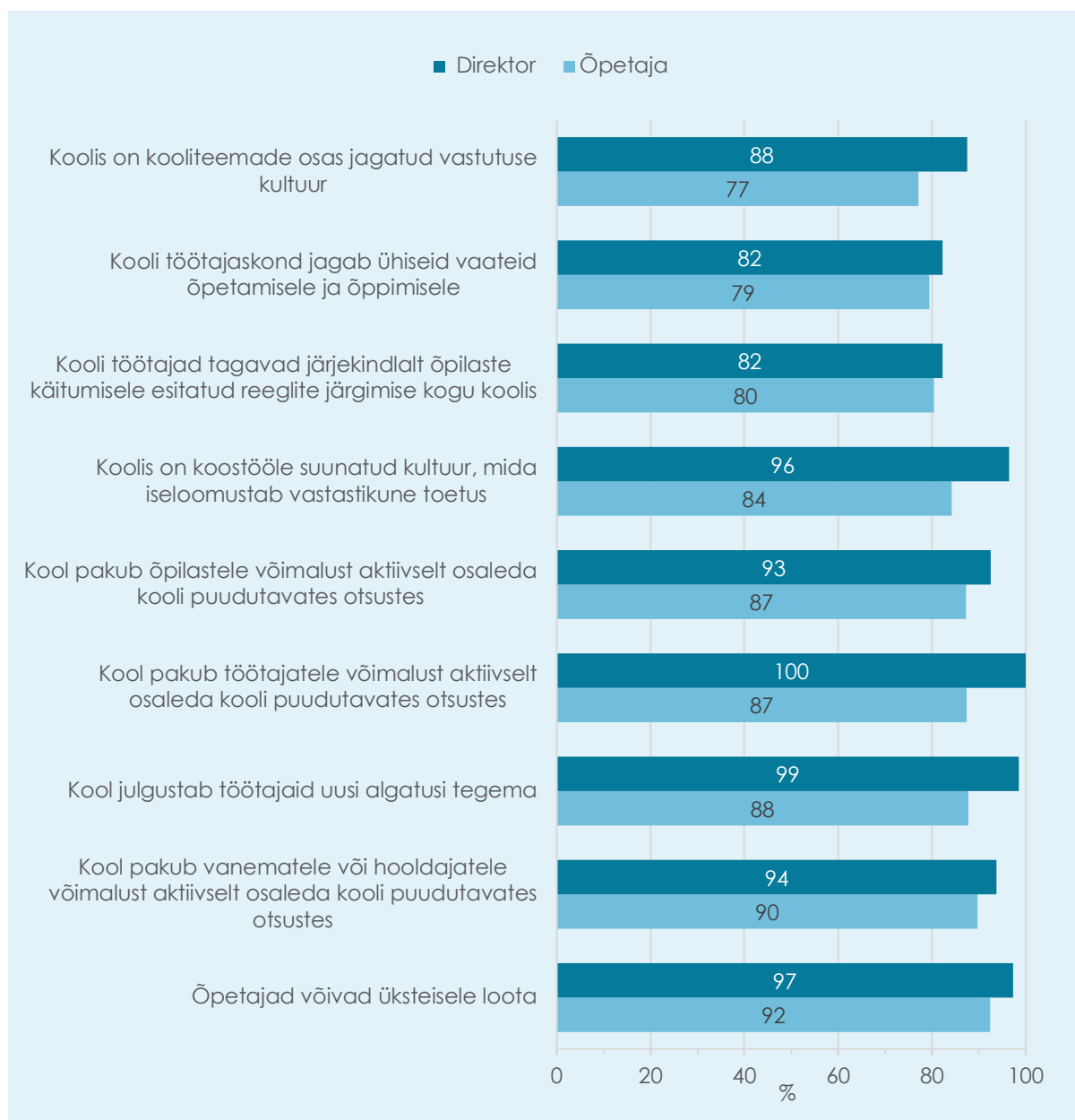
Õpetajate taustateguritega (vanus, sugu, staaž, täis- või osakoormus) olulisi seoseid ei leitud, küll aga tööga rahulolu ja enesetõhususega. Õpetajad, kes tegid sügavamat koostööd sagedamini, olid ka rohkem rahul oma töökeskkonna ja ametiga. Lisaks olid oma tööga rohkem rahul õpetajad, kes tundsid, et koolis on koostööle suunatud kultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus ja kus õpetajad võivad üksteisele loota. Õpetajatel, kes endi sõnul tegid regulaarselt sügavamat koostööd, oli kõrgem enesetõhusus klassi haldamise, õpetamise ja õpilaste kaasamise osas. Samuti seostus sügavama koostöö tegemine õpilaste kõrgema taseme oskusi arendavate õpetamistegevustega – need õpetajad kasutasid sagedamini õpilaste kognitiivset aktiveerimist. Lisaks kasutati õpilaste kognitiivset aktiveerimist õpetamisel enam õpetajate poolt, kes sagedamini jagavad kolleegidega õppematerjale, osalevad teatud õpilaste õppeedukuse üle peetavates aruteludes ja koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses.

3.2 Kollegiaalsus ja koostööd toetav koolikultuur

Eelmises alapeatükis oli juttu erinevatest koostöövormidest õpetajate tasemel. Järgnevalt kirjeldatakse meie koolide keskkonda koostöisuse ja erinevate sihtrühmade osaluse toetamise vaatepunktist. Kollegiaalsuse all mõistetakse õpetajate vahelisi positiivseid suhteid ja see on märk koostööd soodustavast keskkonnast (Jarzabkowski, 2002). Inimestevahelised suhted, sealhulgas vastastikune toetus, usaldus ja solidaarsus, on olulised koostöise koolikultuuri osad, mis on omakorda tõhusaks õpetajatevaheliseks koostööks hädavajalik (Hargreaves & O'Connor, 2018). Kollegiaalsuse ja koostöö seos on vastastikune. Vastastikuste suhete kaudu tugevdab kolleegide koostöö ka positiivseid suhteid, kasvab usaldus ja toetus ning paraneb üldine kooli kliima (Rutter & Maughan, 2002). TALIS uuringus vaadatakse kooli töötajate vaheliste töösuhete kvaliteeti, mille võib koondada kollegiaalsuse alla (Kelchtermans, 2006).

Õpetajate hinnangud koolikultuuri kollegiaalsuse kohta

Õpetajatelt küsiti üheksa erineva väite kohta, kuivõrd nad nendega nõustuvad. Osad väited uurisid, kuivõrd kool pakub võimalusi kooli töötajatele, lastevanematele või õpilastele kooli puudutavate otsuste tegemisel osalemiseks. Teised väited olid aga üldiste koolikultuuri iseloomustavate joonte kohta, nt kuivõrd õpetajad saavad üksteisele loota või missugune on koostöökultuur koolis või kuivõrd jagatakse ühiseid vaateid või vastutust (vt joonis 3.3). Kõige rohkem leidsid Eesti kolmanda kooliastme õpetajad, et õpetajad võivad koolis üksteise peale loota, mis on äärmiselt oluline positiivse ja toetava atmosfääriga kooli jaoks. Samuti tundis enamik õpetajaist, et nii kooli töötajatele, lastevanematele kui ka õpilastele pakutakse nende koolis võimalusi kooli puudutavates otsustes osaleda ja kaasa rääkida. Kõige vähem arvati aga, et koolis jagatakse ühiseid vaateid õpetamisele ja õppimisele ning koolis on jagatud vastutuse kultuur. Seega võib öelda, et enamik meie õpetajatest tajub oma kooli koostööd toetavana, antakse võimalus osaleda otsustusprotsessides.



Joonis 3.3. Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud kooli koostöökultuurile.

OECD riikide keskmised olid kõigi väidete puhul veidi madalamad Eesti tulemustest. Üheksast viie väite puhul olid OECD tulemused üsna sarnased Eesti tulemustega (1-7 protsendipunkti madalamad). Samas olid OECD riikide õpetajate hinnangud 10-16 protsendipunkti madalamad Eesti tulemusest selles osas, et kool pakub töötajatele, vanematele ja õpilastele võimalust osaleda kooli puudutavates otsustes (vastavalt 77%, 78% ja 71%) ning kooli töötajad tagavad õpilaste käitumisele esitatud reeglite järgimise koolis (70%).

Vaadeldes olukorda naaberriikides, siis Soomes on sisuliselt kõik osakaalud Eestist madalamad, eriti kaks: väitega "Kool pakub vanematele või hooldajatele võimalust

aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes” nõustusid Soomes 67% ja väitega “Kooli töötajad tagavad järjekindlalt õpilaste käitumisele esitatud reeglite järgimise kogu koolis” 55%. Lätil olid osakaalud meie õpetajatega üsna sarnased, vaid väites “Koolis on kooliteemade osas jagatud vastutuse kultuur” oli osakaal kõrgem (87%) ja “Õpetajad võivad üksteisele loota” arvati veidi vähem kui Eestis (83%).

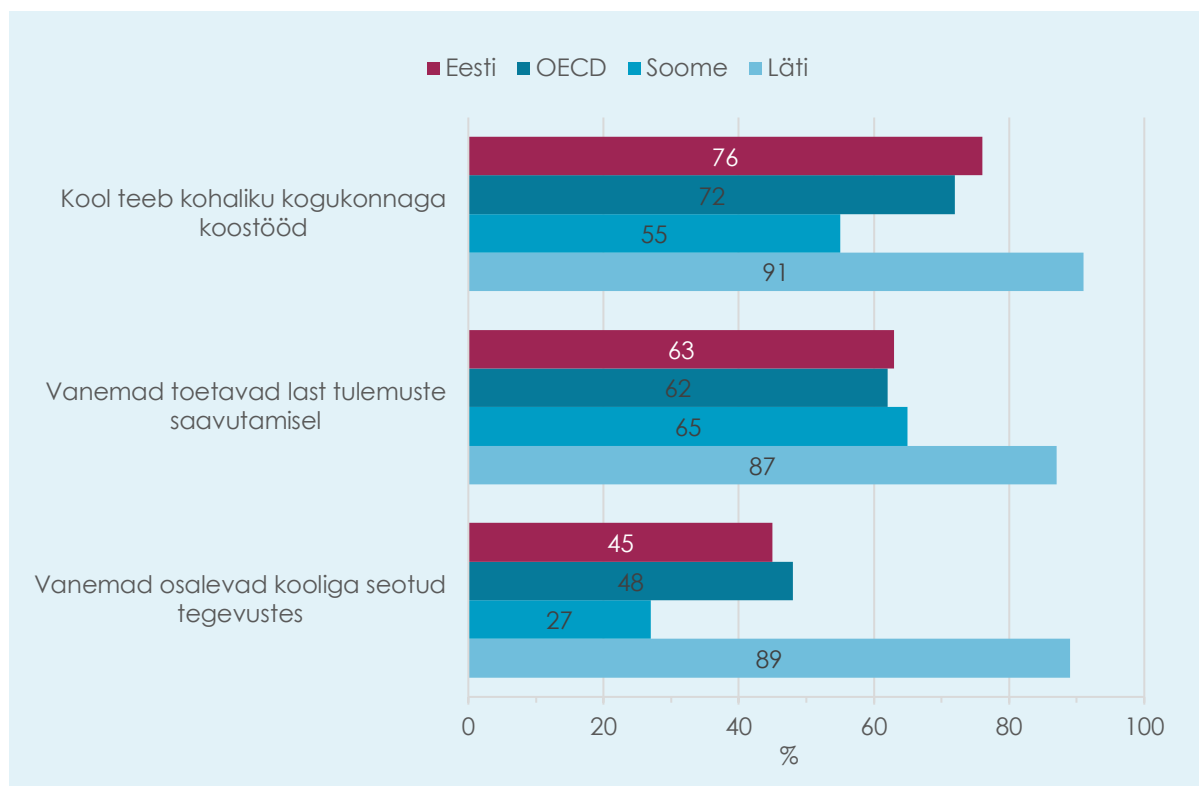
Koolijuhtide hinnangud koolikultuuri kollegiaalsuse kohta

Oluline näitaja on ka kooskõla õpetajate ja koolijuhtide hinnangute vahel – kui suurel määral tajuvad nii direktorid kui õpetajad sarnaselt oma kooli kollegiaalsust (vt joonis 3.3). Koolijuhtide osakaalud olid kõigil juhtudel veidi suuremad kui õpetajatel. Näiteks kõik või peaaegu kõik koolijuhid arvasid, et kool pakub töötajatele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes, kool julgustab töötajaid uusi algatusi tegema ja koolis on koostööle suunatud kultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus. Kõigis küsitud aspektides oli kooskõla kahe vastajate rühma vahel märkimisväärselt kõrge, jäädes enamasti 83-89% vahele. Vaid kolmel puhul oli kooskõla veidi madalam, umbes 70% (koolis on kooliteemade osas jagatud vastutuse kultuur, kooli töötajad tagavad järjekindlalt õpilaste käitumisele esitatud reeglite järgimise ja kooli töötajaskond jagab ühiseid vaateid õpetamisele ja õppimisele).

Kooli koostöökultuuri iseloomustab hästi ka ainult koolijuhtidele esitatud väide “Olulised otsused teen üksinda”, millega nõustus vaid 9% Eesti koolijuhtidest. Sellise näitajaga eristub Eesti selgelt enamikust TALIS 2018 uuringus osalenud riikidest, kus vaid seitsme riigi puhul jäi tulemus alla 10%. OECD riikides keskmiselt arvas 29% direktoritest, et olulised otsused on vaid nende endi teha. Soome koolijuhtide hulgas oli selliseid aga 41%, Lätis 54% ja Hollandis lausa 62%. Seega võib öelda, et Eestis on koolides nii õpetajate kui koolijuhtide hinnangul kollegiaalsus ning koostööd ja otsustusprotsessides osalust toetav kultuur kõrgel tasemel ja seda tajuvad ka koolitöötajad.

Direktoritel paluti ka hinnata, mil määral kogukond on kaasatud kooli tegevustesse, hinnates seda kolme väite kaudu (vt Joonis 3.4). Kõige kõrgemad hinnangud anti Eesti koolijuhtide poolt kooli koostööle kohaliku kogukonnaga. Hinnangud olid sarnased OECD riikide keskmisele, kuid erinesid märkimisväärselt naaberriikidest. Soomes vaid 55% ja Lätis lausa 91% direktoritest arvas, et kool teeb palju koostööd kogukonnaga. Eesti koolijuhtidest umbes kaks kolmandikku leidsid, et vanemad (või hooldajad) toetavad last tulemuste saavutamisel ja alla poole, et vanemad (või hooldajad) osalevad kooliga seotud tegevustes üsna palju või palju. OECD riikide keskmised tulemused on meile sarnased (vt joonis 3.4). Soome koolijuhide osakaal on meile sarnane vanemate poolse toe osas laste tulemuste saavutamisel, kuid märgatavalt vähem leidsid nad, et

vanemad/hooldajad osalevad kooliga seotud tegevustes. Läti koolide direktorite hinnangud olid aga väga kõrged kõigi kolme väite puhul, eristudes Eesti, Soome ja OECD riikide tulemustest.



Joonis 3.4. Koolijuhtide hinnangud koostöö aspektide kohta, mida tehakse üsna palju või palju.

Läti koolijuhtide hinnangud näitavad, et nende koolidest oleks ehk õppida, kuidas vanemaid ja kohalikku kogukonda julgustada rohkem kooliga koostööd tegema, et toetada laste õppimist ja kooli arengut. Meie koolides võiks neist tulemustest lähtudes pöörata rohkem tähelepanu eelkõige koostööle õpilaste kodudega ja eelkõige selles, kuidas vanemaid (hooldajaid) innustada rohkem osalema kooliga seotud tegevustes.

Eespool märgiti, et umbes 90% Eesti direktoritest ja õpetajatest leiavad, et nende koolis pakutakse peredele võimalust osaleda kooliga seotud otsustes, kuid direktorite hinnangutest siinkohal paistab, et peredest vaid alla poole osalevad kooliga seotud tegevustes.

Muutused õpetajate hinnangutes koostööd toetava koolikultuuri kohta võrreldes 2013 ja 2018 tulemusi

Lisaks kõrgetele hinnangutele ja heale kooskõlale õpetajate ja koolijuhtide vahel seoses koostööd ja osalust toetava koolikultuuriga, on positiivsed ka olulised muutused

sellekohastes tulemustes võrreldes TALIS 2013 uuringu tulemustega. Õpetajad hindasid võrreldes TALIS 2013 uuringuga 2018. aastal oluliselt kõrgemalt järgmisi aspekte: kool pakub nii töötajatele (vastavalt 83% ja 87%), vanematele (84% ja 90%) kui ka õpilastele (81% ja 87%) võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes ning koolis on koostööle suunatud kultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus (81% ja 84%).

Koolikeskkonna kollegiaalsuse võrdlus lähtudes kooli karakteristikutest

Nii nagu õpetajatevahelise koostöö puhul (vt eelmine alapeatükk 3.1), leiti ka koolikeskkonna kollegiaalsuse puhul erinevusi lähtudes mitmetest eri karakteristikutest. Kui õpetajatevahelise sügavama koostöö puhul ilmnisid seosed kooli asukohaga (linn või maapiirkond), siis kooli kollegiaalsus näib olevat seotud kooli pidajaga. Erakoolide õpetajate seas on oluliselt rohkem kui munitsipaal- või riigikoolide õpetajate seas neid, kes on hinnanud kõrgemalt oma kooli koostööle suunatud kultuuri, mida iseloomustab vastastikune toetus (vastavalt 97% ja 84%). Samuti hindasid erakoolide õpetajad kõrgemalt kui munitsipaal/riigikoolide õpetajad väidet, et nende koolis võivad õpetajad üksteisele loota (vastavalt 98% ja 92%). Lisaks tundsid erakoolide õpetajad, et kool pakub töötajatele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes rohkem kui teiste koolide õpetajad (vastavalt 98% ja 87%). Kuna erakoolid on enamasti väiksemad ja sageli kogukonnakoolid, siis on loogiline, et neis koolides on töötajatel suurem kaasatus otsustusprotsessidesse.

Kooli kollegiaalsuse seosed õpetajatevahelise sügavama koostööga

Regressioonanalüüsiga leiti ka seoseid õpetajatevahelise sügavama koostöö ja kooli kollegiaalsuse vahel. Sügavamad koostööd sagedamini tegevad õpetajad leidsid enam, et koolis on koostöine kultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus ja õpetajad võivad üksteisele loota. Samuti tundsid sellised õpetajad enam, et kool pakub töötajatele ja õpilastele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes.

3.3 Õpetajate professionaalse arengu toetamine nende töö hindamise ja tagasisidestamisega

Töötajate tööpanust on oluline tunnustada, hinnates neid mitmekülgset ja pakkudes konstruktiivset tagasisidet. Õpetaja efektiivsust on keeruline mõõta (Crehan, 2016). Et õpetajate jõupingutusi siiski märgata ja nende pädevust tunnustada, kavandatakse sageli erinevaid hindamissüsteeme, mis koos tagasisidega aitaks suurendada nii õpetajate motiveeritust kui ka rahulolu oma tööga (Crehan, 2016; OECD, 2013; Isoré, 2009). Ühest

küljest on õpetaja hindamine vajalik õpetamise kvaliteedi tagamiseks. Teiselt poolt aitab see õpetajal endal mõelda oma õpetamise ja enda kui õpetaja tugevate ja nõrkade külgede üle ning määratleda parendusvaldkonnad. Õpetajate hinnang võib anda olulist teavet koolidele, õpetajatele ja koolivälistele asutustele (Isoré, 2009; Papay, 2012).

Tagasiside saamine oma tööle on ilmselt üks olulisemaid võimalusi õpetajate töö parendamiseks ja on nende professionaalse arengu üks võtmetegureid (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). Uuringud on näidanud, et õpetajale tagasiside andmine nende töö kohta on suurima mõjuga õpilaste akadeemilistele tulemustele (Hattie, 2009). Üheks tähtsamaks on kolleegide käest saadud tagasiside, mille eesmärgiks on üksteiselt õppimine. Lisaks võib see aidata kaasa õpetajatevahelisele edasisele koostööle, avaldades positiivset mõju üldisele koostöökultuurile koolis (Jensen & Reichl, 2011; OECD, 2014). TALIS uuringus määratletakse tagasisidet kui igasugust kommunikatsiooni õpetajaga tema õpetamise kohta, mis põhineb mingil kokkupuutel tema tööga (nt õpetajate õpetamistegevuse vaatlemine, õpilaste tulemused või küsitlused jms).

Järgnevalt antakse ülevaade, kuidas õpetajate tööd hinnatakse ja tagasisidestatakse ning milliste teguritega on hindamine ja tagasiside saamine seotud. Koolijuhtidelt küsiti, kuidas hinnatakse õpetajate tööd ja mis tegevused hindamisele järgnevad. Õpetajatelt uuriti tööle tagasiside saamise ja selle mõju kohta. Koolijuhtide vastuseid õpetajate hindamise kohta ja õpetajate poolt nimetatud tagasiside saamist ei saa kattuvaks lugeda, kuna alati ei pruugi õpetaja töö hindamisega kaasneda tagasiside andmist.

3.3.1 Õpetajate töö hindamine koolijuhtide hinnangul

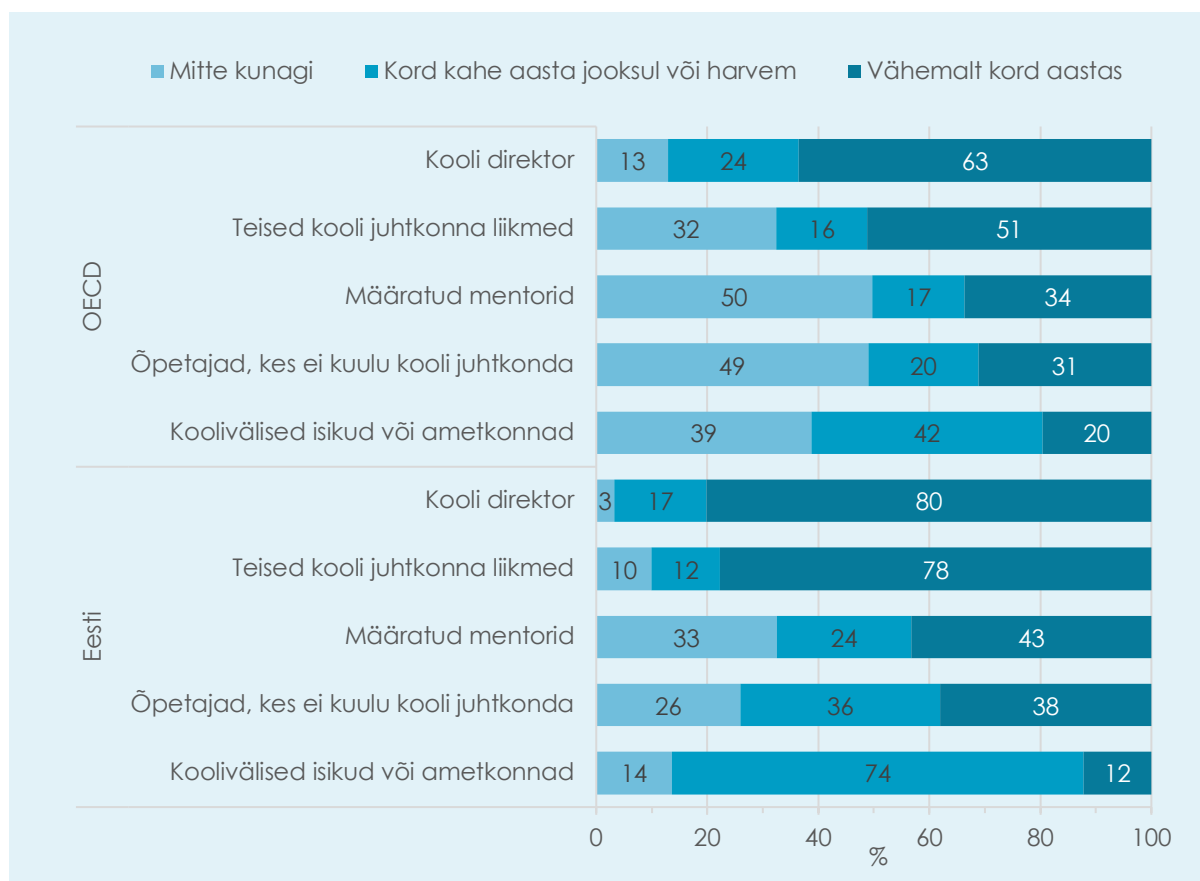
Õpetajate töö hindamisel on OECD riikides kasutusel erinevaid lähenemisi. Enamasti hinnatakse nende pädevusi ja/või ja töötulemust. Õpetajate hindamine võib toimuda erineval moel, alates tsentraliseeritud riiklikest hindamissüsteemidest, milles on rangelt määratletud protseduurid kuni igas konkreetses koolis välja töötatud lähenemisviisini. Ka hindamiseks kasutatavad meetodid on erinevad, samuti otsused (katseaja lõpetamine, atesteerimine, premeerimine vms), mida hindamise põhjal tehakse (OECD, 2013).

Vastavalt koolijuhtide vastustele hinnatakse õpetajaid 99% Eesti koolidest. Samas Soomes on vastav näitaja ainult 59%, olles TALIS uuringus osalenud riikidest madalaim. Ei saa väita, et õpetajate hindamine sõltuks kooli karakteristikutest (linna- või maakool, munitsipaal- või erakool, sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras olevatest kodudest pärit õpilaste või hariduslike erivajadustega õpilaste osakaal). Õpetajate hindamine on oluline, kuna õpetajad, keda kunagi ei hinnata, ei saa tagasisidet oma õpetamise kohta.

Õpetajate töö hindajad

Direktoritelt küsiti, kes hindavad õpetajate tööd koolis. Erinevate osapooltena olid ankeedis toodud koolijuht, teised juhtkonna liikmed, määratud mentorid, juhtkonda mittekuuluvad õpetajad ja koolivälised isikud. Keskmiselt hinnatakse Eesti kolmanda kooliastme õpetajat nelja osapoole poolt viiest (Soomes vastav näitaja ainult 1, OECD keskmine 3). Kuigi on leitud, et mitme vaatenurga olemasolu erinevate hindajate poolt võib muuta õpetajate hindamise usaldusväärsemaks (Isoré, 2009), siis regressioonanalüüsi tulemus ei näita, et Eesti õpetajad, kes saavad tagasisidet mitmetelt erinevatelt hindajatelt, hindaks oma enesetõhusust kõrgemalt.

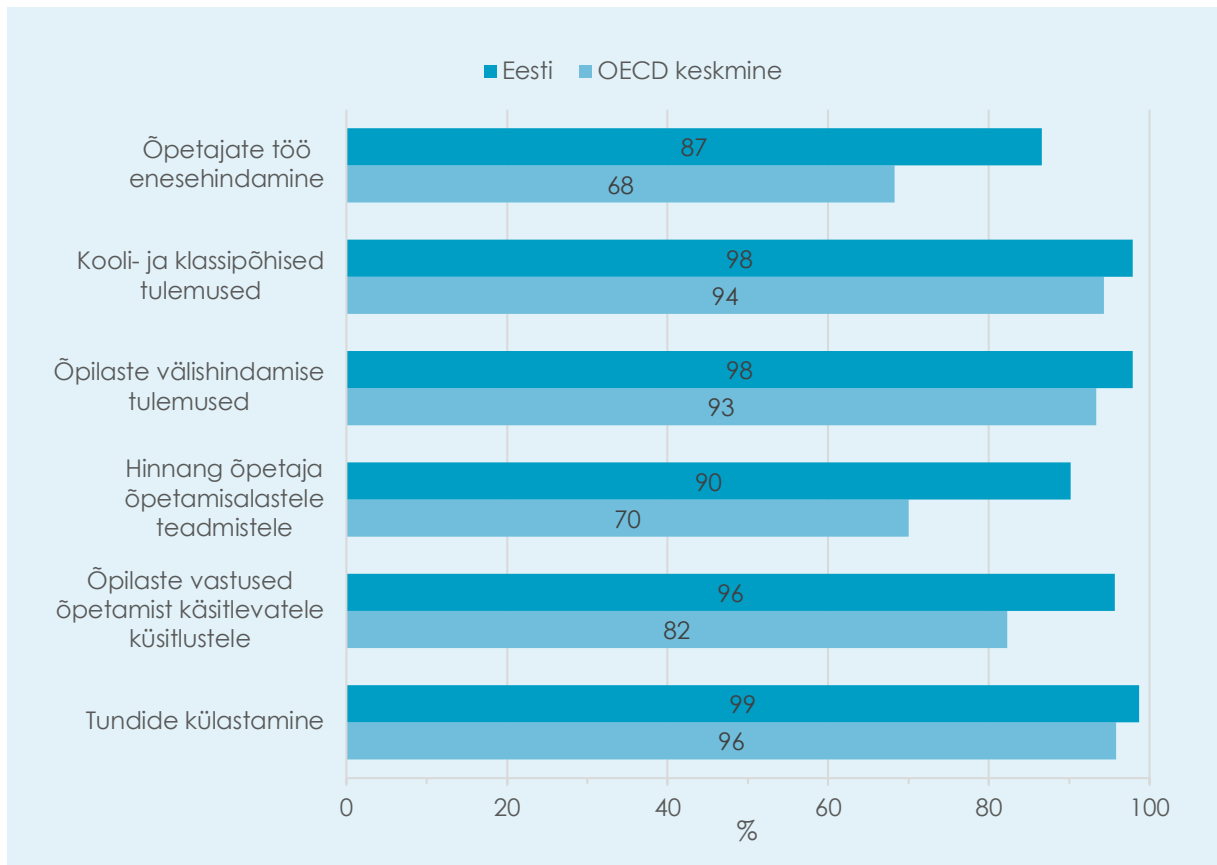
Kõige sagedamini on õpetajate hindajateks koolis direktorid ja teised kooli juhtkonna liikmed (vt joonis 3.5). Harvemini kasutatakse määratud mentori ja juhtkonda mittekuuluva kolleegi hindamist. Samas kollegiaalset hindamist peetakse efektiivseks, sest sama kooli teine õpetaja saab paremini aru kolleegi olukorrast ja nad saavad oma nõuandeid vastavalt suunata (Isoré, 2009; OECD, 2013). Samas võiks ka siin enam kasutada mõnes teises koolis töötavaid õpetajaid (McIntyre & Hobson, 2015), kes aitaks pilti laiemalt näha ja oleks teatud juhtudel objektiivsemad. Kooliväliste isikute olulisust hindamisel näitab ka asjaolu, et õpetajad, kes vastasid, et neile antud tagasiside on omanud positiivset mõju nende õpetamisele, olid keskmiselt enam saanud iga-aastast tagasisidet koolivälistelt isikutelt või ametkondadelt. Võrreldes TALIS 2013 uuringu andmetega pole olulist muutust üheski aspektis.



Joonis 3.5. Koolijuhtide hinnangud õpetajate töö hindamise sagedusest eri isikute poolt.

Õpetajate töö hindamiseks kasutatavad allikad

Õpetajate hindamiseks vajalikku teavet saab koguda erinevatest allikatest, sõltuvalt hindamise eesmärgist. Kuna õpetaja tööülesanded on mitmekesised, siis on erinevate töendusallikate kasutamine hädavajalik (OECD, 2013). Koolijuhid märkisidki ankeedis, milliseid informatsiooniallikaid koolis õpetajate hindamiseks kasutavad. Eestis kasutatakse kõiki võimalusi (Soomes keskmiselt nelja, OECD keskmine on viis). Samas ei saa väita, et rohkemate meetodite kasutamine suurendaks õpetajate enesetõhusust. Kõiki nimetatud informatsiooniallikaid kasutavad üle 90% Eesti koolidest, erandiks on vaid õpetajate töö enesehindamine (vt joonis 3.6). Seejuures peab märkima, et kõiki informatsiooniallikaid kasutatakse õpetajate hindamiseks Eestis oluliselt enam kui Soomes.



Joonis 3.6. Koolijuhtide hinnangud õpetajate hindamiseks kasutatavatele informatsiooniallikatele.

Kõige sagedamini hinnatakse direktorite vastuste põhjal õpetajat külastades tunde ning kasutades õpilaste välishindamise tulemusi (näiteks riigieksamid, tasemetööd) ja/või kooli- ja klassipõhiseid tulemusi (näiteks õppetöö tulemused, koolis läbiviidavate testide tulemused, projektide tulemused jms). Klassiruumi vaatlust kasutatakse paljudes riikides, kuid selle puuduseks loetakse subjektiivsust ja eelarvamustele kallutatust (Papay, 2012). Õpitulemused on küll koolis peamine eesmärk ja õpilaste hindamistulemused lihtsalt mõõdetavad, kuid õpetajate panus õpilaste õpitulemuste saavutamisse ei ole aga kunagi otseselt mõõdetav. Seetõttu soovitatakse õpilaste tulemusi kasutavaid õpetajate hindamise meetodeid kombineerida teiste hindamismeetoditega (OECD, 2013; Papay, 2012).

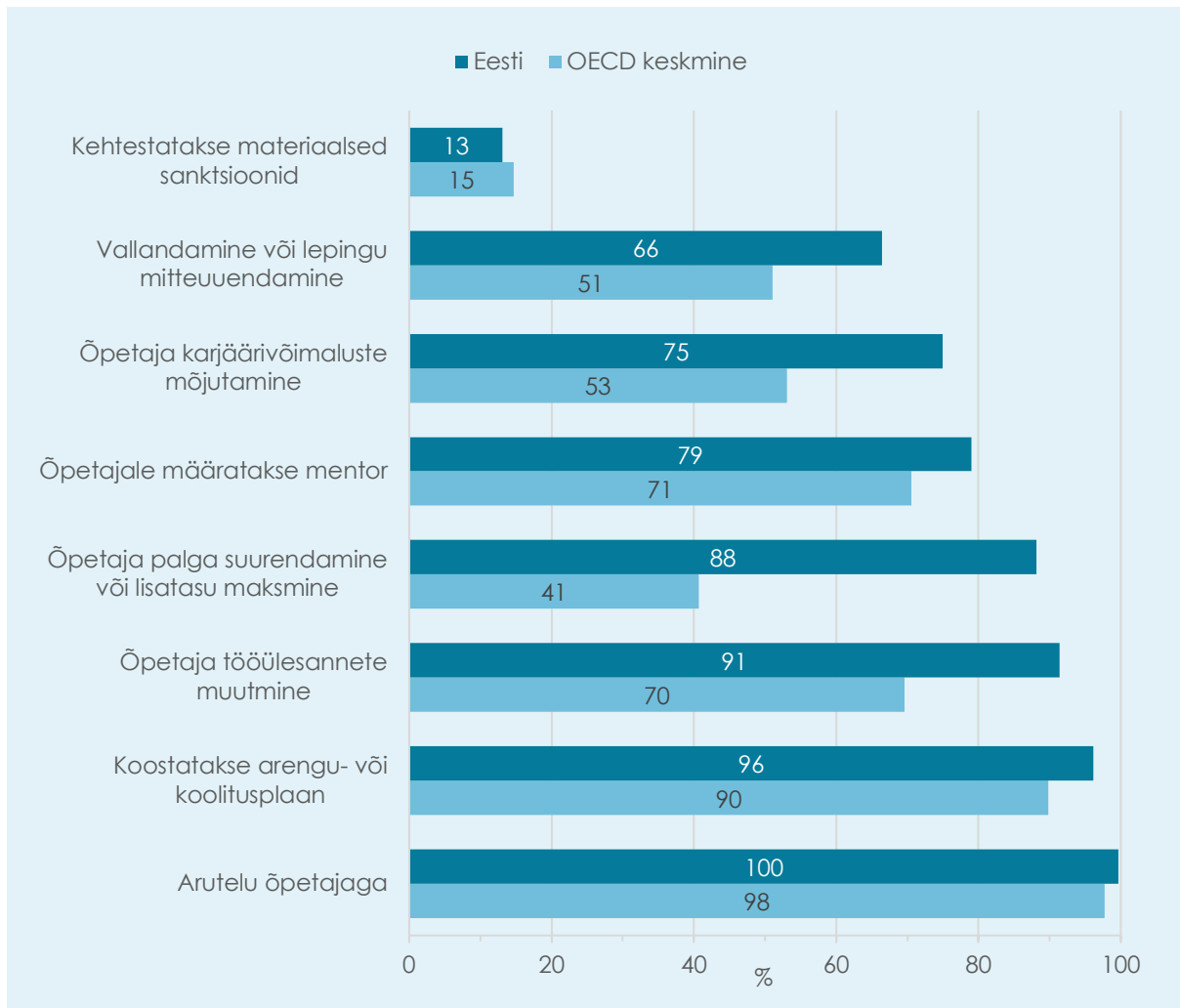
Palju kasutatakse Eestis ka õpilaste küsimustikke õpetajate hindamiseks. Oluliselt rohkem kasutatakse õpilaste küsimustikke Eestis neis koolides, kus on üle 30% õpilastest pärit sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras olevatest kodudest ja koolides, kus on üle 10% hariduslike erivajadustega õpilasi. Mõlemal juhul on see näitaja lausa 100%, samas kui koolides, kus on kuni 30% õpilastest pärit sotsiaal-majanduslikult ebasoodsas olukorras olevatest kodudest, on see näitaja 96% ja koolides, kus on kuni 10% hariduslike

erivajadustega õpilasi, 94%. Kui tegemist on valideeritud ja reliaablite mõõtevahenditega, siis need kindlasti pakuvad teavet õpilaste arusaamadest ja hinnangutest ning õppija kogemusest. Õpilasi siiski ei peeta õpetajatele hinnangute andmise puhul usaldusväärseteks, sest nende vastuseid võivad mõjutada mitmed teised tegurid ja seepärast soovitatakse ka õpilaste küsimustikke kombineerida teiste meetoditega (Wagner jt, 2013; Wallace, Kelcey, & Ruzek, 2016).

Õpetajate hindamisele järgnevad tegevused

Õpetajate hindamine võib olla vahend professionaalseks arenguks, aga ka meede õpetaja nõutava töötulemuse või standarditele vastavuse tagamiseks (OECD, 2013; Papay, 2012). Nende eesmärkide saavutamiseks peab hindamisele järgnema õige tegevus. Koolide direktorid pididki ankeedis märkima, milliseid tegevusi nad on teinud pärast õpetaja hindamist. Etteantud kaheksast olukorrast märkisid Eesti koolide direktorid keskmiselt kuus juhtumit (vt joonis 3.7, Soome ja OECD keskmine mõlemal viis). Kuna tagasiside andmine ja hindamistulemuste arutamine on üks osa hindamisest (Baker, Perreault, Reid, & Blanchard, 2013), siis pole üllatav, et kõikidel juhtudel väideti, et õpetajaga arutatakse, mis abinõusid rakendada, et ületada vajakajäämised õpetamises. Alati teevad seda 30% direktoritest, enamjaolt 34%.

Kõige harvem tuleb direktorite vastuste põhjal aga ette olukordi, kus kehtestatakse materiaalseid sanktsioone, näiteks väiksemat palgatõusu võrreldes teistega (vt joonis 3.7). Viimati nimetatut ei kasutata Soomes kunagi, samas Lätis märkis vastavaid sanktsioone tervelt 28% direktoritest. Oluliselt enam kui OECD keskmine ja Soomes kasutatakse Eestis õpetajale mentori määramist, palga suurendamist või lisatasu määramist ning karjäärivõimaluste mõjutamist. Hollandis määratakse õpetamistegevuste parendamise vajadusel lausa 100% juhtudest mentor, samas palga suurendamist või lisatasu määramist kasutatakse oluliselt vähem (57%) kui Eestis. Nii Eestis kui Soomes aga võib pärast hindamist aset leida ka õpetaja vallandamine või töölepingu mitteeuendamine. Võrreldes Eestiga kasutatakse seda võimalust oluliselt vähem Lätis (50%), kuid palju sagedamini (97%) Hollandis.



Joonis 3.7. Koolijuhtide hinnangud õpetajate töö hindamisele järgnevate tegevuste kohta.
Märkus: välja on jäetud direktorid, kes vastasid „mitte kunagi“.

Võrreldes TALIS 2013 andmetega on oluliselt suurenenud õpetajate palga suurendamine või lisatasu määramine (14 protsendipunkti) ning õpetaja karjäärivõimaluste mõjutamine (11 protsendipunkti). Teistes tegevustes olulisi muutusi polnud.

Õpetaja palga suurendamist või lisatasu määramist hindamise tulemusena tuleb direktorite vastuste põhjal oluliselt rohkem ette linnakoolides võrreldes maakoolidega (vastavalt 96% ja 88% juhtudest). Teiste kooliga seotud karakteristikute osas olulisi erinevusi ei leidunud. Üllatavalt ei näidanud uurimuse tulemused ka, et koolides, kus direktorite vastuste põhjal õpetajate palga suurendamise üle otsustab olulisel määral kooli juhtkond, tuleks oluliselt enam ette õpetajate palga suurendamist või lisatasu määramist pärast õpetaja hindamist võrreldes nende koolidega, kus kooli juhtkond ei näe endal olulist rolli õpetaja palga suurendamisel. Õpetaja hindamise tagajärjel õpetaja vallandamist või lepingu mitteuundamist kasutatakse aga oluliselt rohkem erakoolides

võrreldes munitsipaal- või riigikoolidega (vastavalt 89% ja 65%) ning koolides, kus on üle 10% hariduslike erivajadustega õpilasi (vastavalt 78% ja 61%). Õpetajate vallandamist või lepingu mitteamendamist kasutatakse oluliselt rohkem koolides, kus õpetajaid hinnatakse harvem koolides, kus õpetajaid hinnatakse vähemalt kord aastas on vastav näitaja 30%, koolides, kus hinnatakse iga kahe aasta tagant või harvem lausa 70%.

Taas peab aga märkima, et õpetajate hinnangud enesetõhususele pole seotud ei rahaliste ega karjääriga seotud tagajärgedega. Samuti ei saa väita, et õpetajad, kes vastasid, et neile antud tagasiside on omanud positiivset mõju nende õpetamisele, oleks saanud enam rahalist või karjääriga seotud tagasisidet.

3.3.2 Tagasiside saamine oma tööle ja selle mõju õpetajate hinnangul

Kui direktoritelt küsiti, kuidas õpetajate tööd hinnatakse, siis õpetajatelt küsiti, millistele allikatele tuginedes ja kelle poolt antakse nende tööle selles koolis tagasisidet. Tagasisidet määratleti laiemalt töö kohta antud teavituseks, mille aluseks on mõni interaktsiooni vorm (nt tundide vaatlus, ainekava või õpilaste tulemuste arutelu). Tagasisidet võib anda mitut moodi, nt informaalsete vestluste või formaalsemalt korraldatud tegevuste kaudu. Oluline on saada tagasisidet erinevatest allikatest ja erinevatel viisidel. Niimoodi kombineerides on suurem tõenäosus saada terviklikum ja adekvaatsem tulemus.

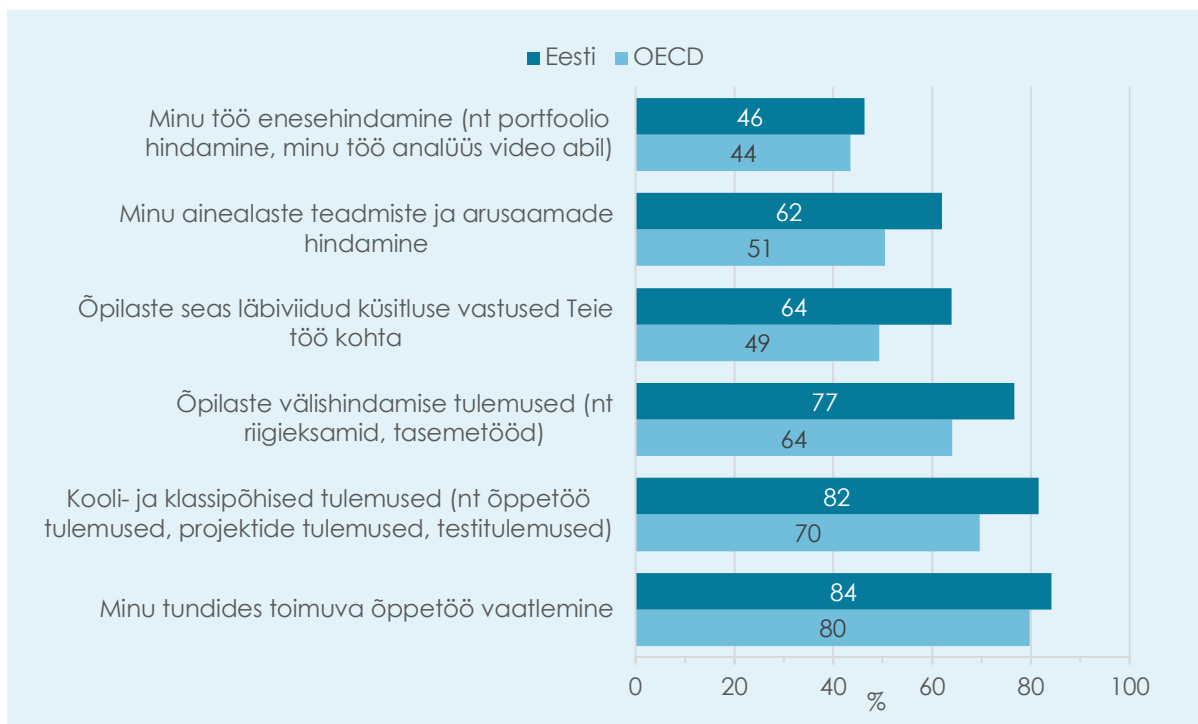
Tagasisidet on saanud enda sõnul Eestis 95% kolmanda kooliastme õpetajatest, mis on lähedal OECD riikide keskmisele (90%), aga ka Hollandi (99%) ja Läti (98%) tulemustele. Märkimist väärib Soome, kus üllatuslikult vaid 60% õpetajatest on saanud tagasisidet. Soome oli selles osas uuringus osalenud riikidest ka pingereas kõige viimane. Võimalik, et siin on tegu Soome koolis valitseva õpetajate kõrge autonoomia tasemega, mistõttu nii koolisisest kui ka koolivälisest antakse tagasisidet märgatavalt vähem kui teistes riikides. Võimalik, et vähemalt kooli juhtkonna või kooliväliste isikute poolset hindamist tajutakse kui õpetaja töö kontrollimist ning seetõttu n-ö õpetaja usaldamise märgina ei käida tema tunde vaatlemas ega anta ka muul moel sageli tagasisidet.

Õpetajate tagasiside saamise viisid

Õpetajatelt küsiti kokku kuue erineva tagasiside andmise aluseks olnud informatsiooni allika kohta: õppetöö vaatlemine, õpilaste küsitlused õpetaja töö kohta, õpetaja ainealaste teadmiste ja arusaamade hindamine, õpilaste välishindamise tulemused (nt riigieksamid, tasemetööd), kooli- ja klassipõhised tulemused (nt õppetöö tulemused, testitulemused) ja õpetaja enesehindamine (nt portfoolio hindamine, video).

Enamikus (30) uuringus osalenud riikidest on üle poole õpetajatest märkinud tagasiside saamist rohkem kui kolmest eri allikast. Soome eristub märkimisväärselt nii Eestist, Lätist kui ka OECD keskmistest näitajatest. Eestis on selliseid õpetajaid 65%, mis on kõrgem kui OECD keskmine näitaja (52%), samas vähem kui näiteks Lätis (86%), kuid märkimisväärselt rohkem kui Soomes (13%). Eestis on ainult ühest allikast tagasisidet saanud vaid 5% õpetajatest. Lätis on selliseid õpetajaid veel vähem (2%). OECD riikides keskmiselt on vaid ühest allikast tagasisidet saanud 9% õpetajatest ja Soomes lausa 21%.

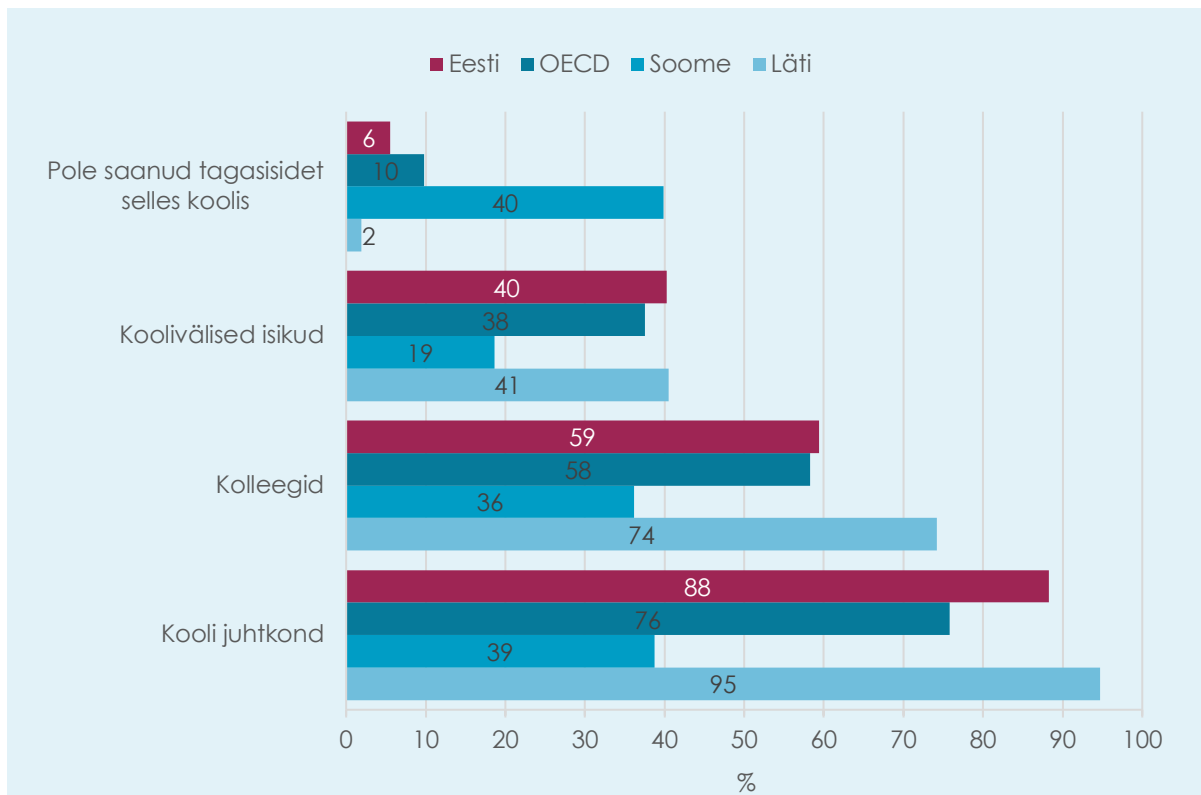
Erinevatest allikatest on meie õpetajad kõige enam saanud tagasisidet tundides õppetöö vaatlemise kaudu (vt joonis 3.8). Selline kogemus on enamikul õpetajatest. Ka välishindamise (nt riigieksamid või tasemetööd) ja kooli- või klassipõhise hindamise (nt testid vms õppetöö tulemused) põhjal on umbes 80% õpetajatest tagasisidet saanud. Kõige vähem, alla poole õpetajatest märkis tagasiside saamise allikana enesehindamist (nt portfoolio, videoanalüüs vms). OECD riikide keskmistega võrreldes on rohkem ja vähem kasutatavate allikate järgnevus sama, kuid Eesti õpetajate osakaalud on kõigi tagasiside allikate puhul kõrgemad (vt joonis 3.8). Rohkem tähelepanu tuleks pöörata õpetajate töö enesehindamisele muude tagasiside allikate kõrval. Praegu pööratakse õpetajate esmaõppes eneserefleksioonile suurt tähelepanu. Kui tänapäevase õpikäsituse järgi õppija (sh õpetaja) peaks üha enam kujunema enastjuhtivaks, siis samamoodi laieneb see ka tagasiside saamise kohta – kuidas ise oma tööd analüüsida ja sellest järeldusi teha töö parendamiseks.



Joonis 3.8. Õpetajate hinnangud tagasiside saamise allikate kohta.

Õpetajatele tagasiside andjad

Tagasiside andjate osas oli õpetajatel võimalik valida kolme variandi vahel: koolivälised isikud või ametkonnad (nt inspektorid, KOV esindajad vms), koolijuht või juhtkonna liikmed ja kolleegid koolist, kes juhtkonda ei kuulu. Kõige enam on õpetajad saanud tagasisidet kahelt võimalikult tagasiside andjalt, vaid Soome õpetajate seas on kõige rohkem ühelt andjalt tagasiside saanud. Eestis on veerand õpetajatest saanud tagasisidet kõigilt kolmelt küsitud tagasisidestajalt, mis on veidi üle OECD keskmise, kuid vähem kui näiteks Lätis ja Hollandis. Kõige sagedamini on saadud tagasisidet kooli juhtkonnalt, millele järgneb tagasiside teistelt kolleegidelt (vt joonis 3.9).



Joonis 3.9. Õpetajate hinnangud tagasisidet andnud isikute kohta.

Koolivälistelt isikutelt tagasiside saamise osas sarnaneb Eesti umbes poolte TALIS uuringus osalenud riikidega – 23 riigis jäi vastav õpetajate osakaal 30-50% vahemikku. Siinkohal on huvitav tuua välja ka äärmused, kus Portugalis on koolivälistelt isikutelt saanud tagasisidet vaid 15%, kuid Prantsusmaal on vastavate õpetajate osakaal 70%. Tagasiside andjate järgi võib teha järeldusi ka haridussüsteemi tsentraliseerituse kohta. Kui tagasisidet saadakse suuremas osas koolivälistelt isikutelt, siis võib arvata, et õpetajale tagasiside andmise süsteem on rohkem tsentraliseeritud võrreldes haridussüsteemiga, kus suurem osakaal on kooli juhtkonnalt ja/või kolleegidelt tagasiside

saamisel. Samas oleks kasulik kaasata tagasiside andjatena kooliväliselt ka teiste koolide õpetajaid, kes oskaksid näha õpetaja tööd teise pilguga kui sama kooli kolleegid.

Õpetajate tagasiside saamise võrdlus lähtudes õpetajate ja kooli karakteristikutest

Kui vaadata seoseid tagasiside saamise ja õpetaja karakteristikute vahel (sugu, vanus, staaž), siis selgub, et Eesti naisõpetajad märkisid oluliselt rohkem, et nad tagasisidet saavad, kui meesõpetajad (vastavalt 95% ja 90%). Selline oluline erinevus on veel vaid viie uuringus osalenud riigi õpetajate seas ja kõigi nende puhul on samuti naiste osakaal kõrgem. Üle 50-aastased õpetajad on märkinud, et nad tagasisidet saavad, enam kui alla 30-aastased (vastavalt 96% ja 88%). Samuti üle viieaastase staažiga õpetajate vastustest ilmnes tagasiside saamist rohkem kui kuni viieaastase kogemusega algajatel õpetajatel (vastavalt 96% ja 88%). Kui vaadata tagasiside saamise mahtu lähtuvalt õpetajate staažist, siis on Eesti puhul huvitav, et kõikide tagasiside meetodite puhul on üle viieaastase staažiga õpetajad nimetanud tagasiside saamist rohkem kui kuni viieaastase staažiga õpetajad. Õpetajate osakaal tagasiside eri allikate märkimisel varieerub algajate puhul 38-78% ja pikema staažiga õpetajatel 48-85% vahel. Mõlemas rühmas saadi enim tagasisidet tundide vaatluse põhjal (algajad 78% ja kogenumad 85%). Kõige vähem kasutati enesehindamist (algajad 38% ja kogenumad 48%). Samas, kõik erinevused kahe staažirühma vahel on olulised, madalaim neist ligi 8 protsendipunkti (tunnivaatlused) ja kõrgeim ligi 27 protsendipunkti (õpilaste välishindamise tulemused, mille põhjal on tagasisidet saanud 54% algajatest ja 81% kogenumatest). Teistes riikides pole staaži alusel õpetajate saadud tagasisidet võrreldes erinevused nii ühesuunalised. Näiteks Soomes pole olulist vahet algajate ja kogenumate õpetajate vahel enesehindamise osas. Hollandis on aga hoopis algajad õpetajad märkinud, et nad on saanud tagasisidet oluliselt rohkem kui kogenumad õpetajad enesehindamise ja ka õpetaja ainealaste teadmiste ja arusaamade hindamise teel. Tunnivaatluse osas aga olulist erinevust polnud.

Eesti eristub enamikust TALIS 2018 uuringus osalenud riikidest selle poolest, et nendes koolides, kus on suurem osakaal (üle 30%) madalama sotsiaal-majandusliku staatusega perede lapsi, märkisid õpetajad oluliselt vähem tagasiside saamist kui koolides, kus selliste õpilaste osakaal oli kuni 30% (vastavalt 90 ja 95%). Sarnane trend ilmnes ka seoses hariduslike erivajadustega (HEV) laste osakaaluga koolis. Õpetajad koolidest, kus oli üle 10% HEV õpilasi, nimetasid oluliselt vähem tagasiside saamist kui koolidest, kus HEV lapsi oli kuni 10% (vastavalt 92 ja 95%). Märkimist väärib, et vaid üksikute uuringus osalenud riikide puhul ilmnisid olulised erinevused nimetatud kooli karakteristikutest lähtudes.

Muutused õpetajate hinnangutes tagasiside saamisele oma töö kohta võrreldes 2013 ja 2018. aasta tulemusi

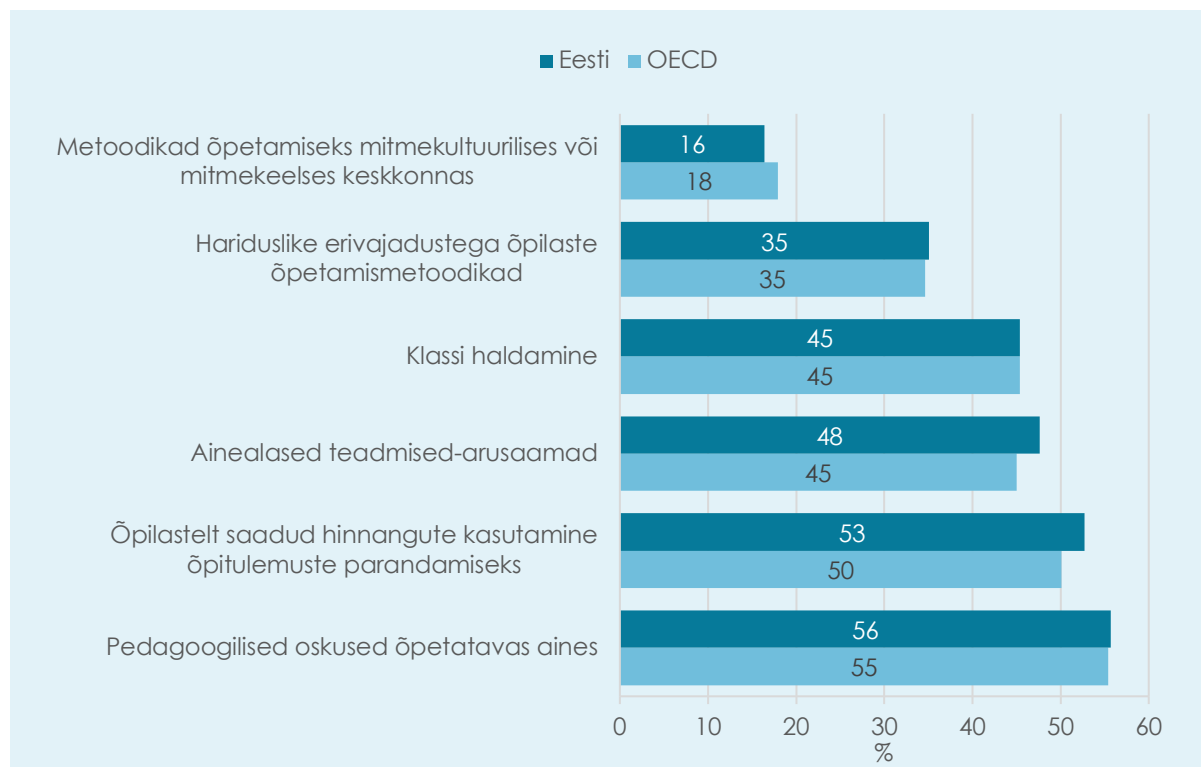
TALIS 2013 uuringuga võrreldes on toimunud muutused, mis näitavad õpetajate osakaalu vähenemist, kes on saanud tagasisidet eri viisidel. Eesti õpetajad on 2018. a märkinud, et nad on saanud oluliselt vähem tagasisidet nii tunnivaatluste, õpilaste küsitlemise tulemuste, õpetaja ainealaste teadmiste kui ka enesehindamise põhjal. Eriti palju on langenud tagasiside saamisel enesehindamise roll: 2013. a märkis seda 71%, kuid 2018. a vaid 46% õpetajatest. Sarnased tendentsid on nähtavad ka Soomes, kuid näiteks Lätis pole olulisi erinevusi kahe uuringu tulemuste vahel. Hollandis on aga kahe tagasiside viisi puhul olulised muutused teisesuunalised – 2018 uuringu tulemusel nimetasid õpetajad oluliselt rohkem kui 2013 tagasiside saamist tundide vaatluste põhjal (vastavalt 96% ja 87%) ja õpilaste küsitlemise põhjal (80% ja 68%). Ka Hollandis toimus kahel puhul oluline langus – 2018 uuringu tulemusel on saadud vähem tagasisidet kui 2013 õpetaja ainealaste sisuteadmiste põhjal (vastavalt 29% ja 51%) ja enesehindamise põhjal (39% ja 47%). Üldiselt on langustendentsid nähtavad mitmes uuringus osalenud riigis. Vaid tunnivaatluste põhjal tagasiside saamise osas on Eesti ja Soome koos kahe teise riigiga ainsad, kus toimus oluline vähenemine. Selline vähenemine tagasiside saamises väärib edasi uurimist ja vaja oleks välja selgitada selle võimalikud põhjused. Kõik õpetajad, aga eriti just algajad, vajavad kindlasti oma tööle tagasisidet ja seetõttu oleks vaja välja töötada igas koolis süsteem, kuidas õpetajate tööd tagasisidestada.

Õpetajate hinnangud saadud tagasiside mõju kohta oma õpetamistegevustele

Õpetajatelt uuriti, kas viimase aasta jooksul saadud tagasisidel on olnud õpetaja meelest positiivne mõju tema õpetamistegevustele, millele meie õpetajatest 72% vastas jaatavalt (OECD riikides keskmiselt 71%). Ootuspärane on ka tulemus, et algajate õpetajate seas on võrreldes üle viieaastase staažiga õpetajatega rohkem neid, kes leidsid, et tagasiside mõjus õpetamistegevustele positiivselt. Algajate seas on meil 82% selliseid õpetajaid (OECD keskmine 79%) ja kogenumate seas 70% (OECD keskmine samuti 70%). Sarnased olulised erinevused õpetajate staažist lähtuvalt ilmnesid TALIS 2018 uuringus osalenud 30 riigis. Eesti kuulus koos veel 14 riigiga nende hulka, kus erinevus oli üle 10 protsendipunkti. Ilmselt kogenumad õpetajad on enesekindlamad ja võib-olla ka mugavamad (kui miski töötab, siis ära muuda) ning ei kipu oma õpetamises nii kergesti muutusi tegema kui algajad, kes alles otsivad ja katsetavad, kuidas mingid tegevused töötavad ning on seetõttu altimad saadava tagasiside põhjal muudatusi tegema.

Õpetajatelt uuriti ka saadud tagasiside mõju kohta – kas aasta jooksul saadud tagasiside tõi kaasa positiivseid muutusi kuues erinevas aspektis (vt joonis 3.10). Eestis oli tagasiside

kõige suuremal määral, üle poolte õpetajate puhul, positiivselt mõjutanud pedagoogilisi oskusi õpetatavas aines, järgnes õpilastelt saadud hinnangute kasutamine õpitulemuste parandamiseks. Kõige vähem toodi välja tagasiside positiivset mõju meetodikatele, mida kasutatakse õpetamiseks mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas või hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks.



Joonis 3.10. Õpetajate hinnangud õpetamistegevuste kohta, milles on viimase aasta jooksul saadud tagasiside toonud kaasa positiivseid muutusi.

Märkus: Joonisel on esitatud õpetajate osakaalud, kes vastasid "jah".

OECD riikide keskmised tulemused on kõigis aspektides väga sarnased Eesti omadele. Soome puhul on kõikides aspektides õpetajate osakaalud märgatavalt madalamad, mis on ka mõistetav, kuna nende õpetajatest vaid 60% märkis, et on üldse tagasisidet saanud. Läti puhul hakkas silma see, et kõigis aspektides on suurem nende õpetajate osakaal, kes kinnitasid tagasiside positiivset mõju. Tundub, et õpetajad tajuvad tagasiside positiivset mõju pigem üldisematele õpetamise aspektidele, kuid ei jõua spetsiifilisemate valdkondade ja meetodite juurde. Hollandi puhul üllatas, et aineteadmiste ja õpilastelt saadud hinnangute kasutamisel õpitulemuste parandamiseks oli tagasiside positiivset mõju nimetanud vaid 30% õpetajatest. Samuti olid jaatavalt vastanud õpetajate osakaal Hollandis väike hariduslike erivajadustega õpilaste ja mitmekultuurilises või -keelses keskkonnas õpetamise meetodite puhul – vastavalt 21% ja 6%.

Õpetajate saadud tagasiside seosed tagasiside mõjuga ja tööga rahuloluga

Leiti ka mõned üsna ootuspärased seosed saadud tagasiside ja teiste näitajate vahel. Õpetajad, kes märkisid, et on tagasiside saanud mitmel moel, leidsid sagedamini, et saadud tagasiside oli positiivse mõjuga nende õpetamistegevustele. Tagasiside saamine seostub õpetajatel positiivselt ka oma tööga rahuloluga.

4 ÕPETAJATE JA KOOLIJUHTIDE VÕIMESTAMINE

Peamised uuringutulemused Eestis

- Direktor vastutab koolis peamiselt personali valiku ja kooli eelarve eest, õpetajad kooli õppekava arendamise ja erinevate õpetamisega seotud ülesannete eest. Koolijuht ja õpetajad jagavad aga vastutust otsustes, mis on seotud õpilaste hindamise ja distsipliiniga.
- Eesti kolmanda kooliastme õpetajal on vähe võimalusi kaasa rääkida palgaküsimustes – nii esialgse palga määramisel tööleasumisel kui ka palgatõusus. Nendes küsimustes on direktoril väga suur otsustusõigus.
- Eestis kuulub vähem õpetajaid kooli juhtkonda kui OECD riikides keskmiselt (alla 50% juhtudest), seevastu ligi kolmandik koolijuhte vastas, et nende kooli juhtkonnast ligi kolmandik on õpilased.
- Nendes koolides, kus sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest pärit õpilasi on üle 30%, hindavad kõik direktorid väga kõrgelt oma kooli avatust uutele ideedele. Kolleegide avatust ja valmisolekut muutusteks hindavad kõrgemalt eelkõige pikema tööstažiga õpetajad.
- Kolmanda kooliastme õpetajad tajuvad vähem kui koolijuhid õpetajale pakutavat toetust oma koolis ja õpetajate hinnangud Eesti hariduskorraldust käsitlevatele küsimustele on samuti koolijuhtide hinnangutest madalamad.
- Koolijuhtide hinnangul töötavad Eesti koolis õpetajad, kes juhivad oskuslikult õppeprotsessi ja kellel on kõrged ootused oma õpilaste suhtes – sõltumata kooli asukohast, koolitüübist ja sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest pärit õpilaste osakaalust koolis.

Selles peatükis kirjeldatakse koolijuhtide ja õpetajate juhtimistegevusi, võimestamist, vastutust ja autonoomiat otsustusprotsessides, avatust uuendustele ja koolijuhtide toetust Eesti kolmanda kooliastme õpetajatele. Siin käsitletakse neid valdkondi ja ülesandeid, milles koolil on suurem autonoomia ja vastutus kui riigil ja omavalitsustel, võrreldakse koolijuhtide ja õpetajate vastutust erinevate ülesannete lõikes ning kirjeldatakse eri juhtimisvormide levimust koolijuhtide ja õpetajate seas. Samuti tutvustatakse eri liiki juhtimisstiile ja -tegevusi, mida rakendatakse oma koolis tööga seotud otsuste tegemisel ja õpetajate võimestamisel – tõhusa õpikeskkonna loomise eesmärgil. Õpetajate juhtimistegevuste kirjeldamisel on fookus eelkõige akadeemilisel ja kooli õppekavaga seotud eestvedamisel. Tähelepanu all on ka Eesti õpetaja ja koolijuhi hinnangud avatusele ja valmisolekule haridusuuendusteks oma koolis. Samuti võrreldakse õpetajate ja koolijuhtide hinnanguid Eesti hariduskorralduslikele küsimustele ja õpetaja toetamisele oma koolis.

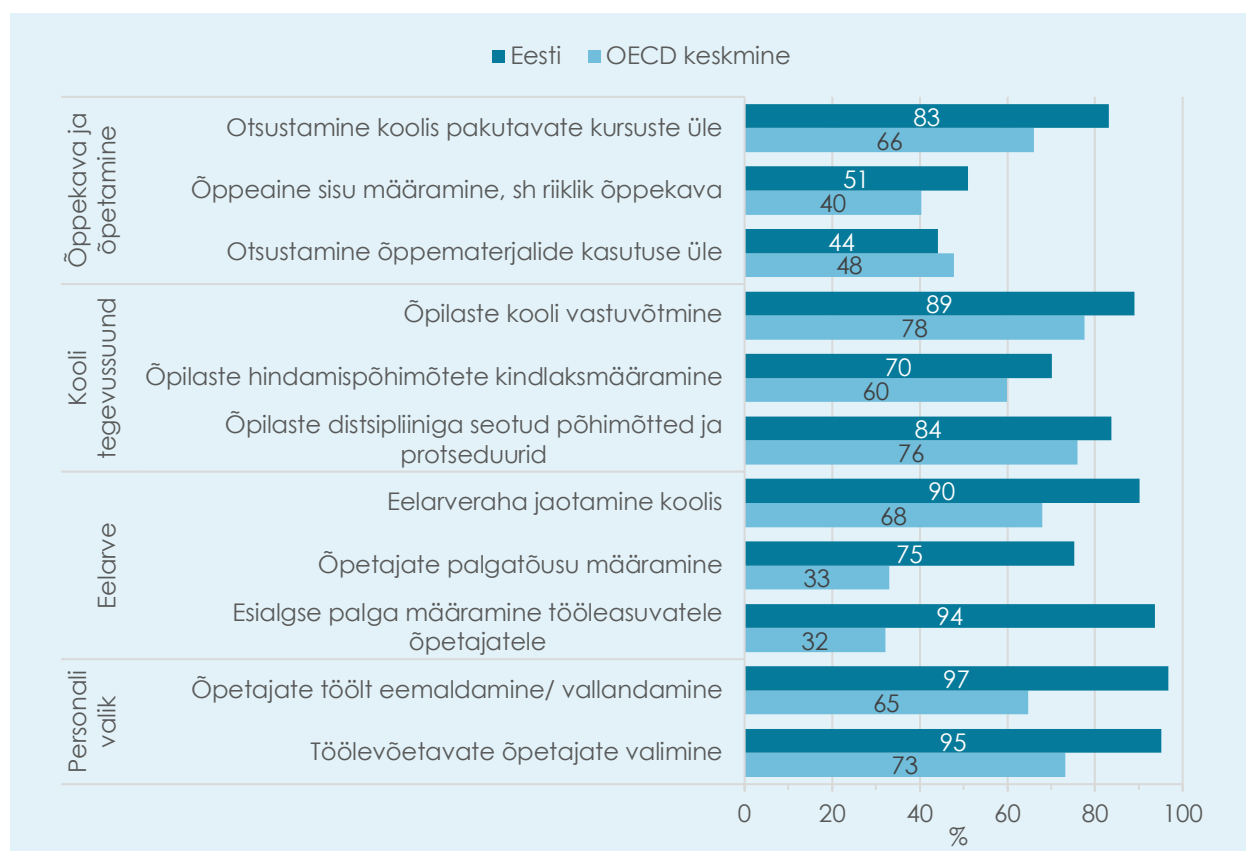
Koolijuhtimine on oluline tegur õpikeskkonna kujundamisel, õpilaste, lastevanemate ja personali toetamisel ning kooli eesmärkide ja saavutuste poole püüdlemisel (European Union, 2009). Juhtimistegevused aitavad luua õpikeskkonna, kus õpetajal on võimalik edendada õpetamistegevusi, seostades neid tõhusalt õpilaste õppimisega ning saavutades häid tulemusi (Hallinger, 2011). Koolijuhtimise olemus ja komponendid on aastatega muutunud. Juhtimist kui nähtust iseloomustavatele üldistele tunnustele lisaks on koolijuhtimises rida spetsiifilisi elemente, näiteks õppekava eesmärkide seadmine ning professionaalse arengu kindlustamine õppekava arendamiseks, samuti erinevate meetmete kasutuselevõtt õpetamise parendamiseks koolis (Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2016; Urick & Bowers, 2014).

Koolijuhtidelt oodatakse koolis strateegilise ja juhtiva rolli võtmist (Ainley & Carstens, 2018) ning seda, et nad täidaksid enam kui lihtsalt administraatori ülesandeid, olles eestvedajad, kes juhendavad ja toetavad õpetajaid ning panustavad nende õpetamisprotsessi (Grissom & Loeb, 2011; OECD, 2016). Õpetajate eestvedamine on aga seotud mitte üksnes võimaluste ja võimekusega juhtida lapsi klassis, vaid juhtida ka protsesse väljaspool klassiruumi, tehes koostööd kolleegidega kooli kui organisatsiooni parendamise eesmärgil. Sellises juhtimises on tähtis koht autonoomial, mida mõistetakse kui koolijuhi või õpetaja võimekust teha otsuseid valdkondades, mis on otseselt seotud

nende tööga (Hargreaves & Fullan, 2012). Õpetajate autonoomia tunnustamine ja edendamine on oluline samm kooli ülesehitamisel, kaasates kõiki kooliliikmeid samade eesmärkide ja suundade seadmisega (Scribner jt, 2007). Otsuste tegemine kooli tasandil on oluline tegur kvaliteetse hariduse andmisel. Kooli autonoomia edendamine on vajalik eelkõige seetõttu, et konkreetses koolis on töötajatel paremad võimalused kohandada organisatsiooni vastavalt oma õpilaste ja kohaliku kogukonna nõudmistele ja vajadustele (Hanushek, Link, & Woessmann, 2013).

4.1 Juhtkonna ja kooli liikmete vastutus koolis

TALIS 2018 uuringus küsiti koolijuhtidelt, kellele lasub nende koolis oluline vastutus eri ülesannete täitmise eest: kas direktoril, kooli juhtkonna teistel liikmetel, õpetajatel, kooli hoolekogul või riigi, maakonna või kohaliku omavalitsuse haridusorganitel. Olulist vastutust defineeriti uuringus kui situatsiooni või ülesannet, kus nimetatud isik/töötaja täidab oma koolis aktiivset rolli otsustusprotsessis. Tööülesanded jaotusid sisu järgi nelja rühma: 1) personali valik; 2) eelarve; 3) kooli tegevussuund; 4) õppekava ja õpetamine (vt joonis 4.1).



Joonis 4.1. Eesti koolijuhtide hinnangud oma osalemise kohta kooli juhtimises võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega.

Personali valiku kohta esitati koolijuhile kaks küsimust, mis seostusid õpetajate tööle valimisega ja töölt eemaldamise või vallandamisega. Eesti koolijuhtide hinnangul lasub neil oma koolis kõige suurem vastutus personaliotsuste tegemisel. Üle 95% Eesti direktoritest väitis, et nad vastutavad ainuisikuliselt õpetajate ametisse nimetamise ja valimise eest, ning veelgi suurem hulk direktoreid teeb otsuse õpetajate vallandamisel või nendega töösuhte peatamisel. Eestiga sarnane olukord, kus koolijuhil on väga suur vastutus personaliküsimustes, on iseloomulik naaberriigi Läti (vastavalt 96% ja 93%) ja Hollandi koolidele (vastavalt 88% ja 86%). Mõnevõrra teistsugune muster joonistub välja aga Soome koolijuhtide vastustest. Kui õpetajate tööle valimisel on Soome koolijuhil kaalukas vastutus (81%), siis 55% koolijuhtidest vastas, et neil on õpetaja töölt eemaldamisel või vallandamisel suur otsustusõigus. Analüüsidest ka teiste riikide koolijuhtide vastuseid, selgub, et mõlema küsimuse puhul on riikide vahelised erinevused OECD keskmisel tasemel märkimisväärselt erinevad.

Teise rühma moodustavad kooli eelarvega seotud juhtimisülesanded. Selgub, et nii esialgse palga määramisel tööleasuvatele õpetajatele kui ka õpetajate palgatõusu üle otsustamisel on Eesti koolijuhil märkimisväärselt suurem vastutus kui OECD riikides keskmiselt. Nimelt, Eesti koolijuhid märkisid kaks korda sagedamini, et õpetajate palgatõusu määramine on nende ülesanne. Lisaks, Eesti koolijuhid vastasid peaaegu kolm korda sagedamini, et neil lasub peamine vastutus esialgse palga määramisel tööleasuvale õpetajale. Soome koolijuhtide vastutus nendes küsimustes on rohkem kui kolm korda väiksem: ainult 22% Soome direktoritest otsustab palga suuruse tööleasuvale õpetajale ja 24% teeb otsuse hilisema palgatõusu kohta. Nii suurt vastutust personali töötasu puudutavates küsimustes kui Eesti koolis ei ole ka Hollandi ja Läti koolijuhtidel. Seevastu eelarveraha jaotamisel koolis näeb Eesti koolijuhiga sarnast vastutust ka Soome (95%) ja Hollandi koolis (93%). Läti koolijuhtide vastutus kooli eelarve jaotamisel on mõnevõrra väiksem (84%).

Kolmas rühm ülesandeid hõlmab tegevusi, mis on seotud õpilaste vastuvõtmisega kooli, nende hindamise ja distsipliiniga seotud põhimõtete ja protseduuride kehtestamisega. Paljud Eesti, aga ka Läti koolijuhid vastasid, et neil lasub oluline vastutus õpilaste kooli vastuvõtmisel ja distsipliiniga seotud põhimõtete kehtestamisel. Nii vastanud koolijuhtide osakaal oli mõlemas riigis märkimisväärselt suurem (üle 80%) kui OECD riikides keskmiselt. Veelgi suuremat vastutust õpilaste distsipliiniga seotud põhimõtete ja protseduuride kehtestamisel kinnitasid oma koolis Soome koolijuhid (91%). Lisaks direktori enda suurele vastutusele nendes küsimustes märkis 71% Eesti koolijuhtidest, et ka õpetajal on väga suur vastutus õpilaste distsipliiniga seotud põhimõtete kehtestamisel

(71%). Samas kannab direktorite hinnangul olulist vastutust õpilaste kooli vastuvõtmise eest ainult 17% Eesti õpetajatest.

Neljas rühm sisaldas õppekava ja õpetamisega seotud ülesandeid, mille fookus on õppimise sisul ja õppeprotsessil, näiteks otsustamisel koolis pakutavate kursuste, õppeaine sisu ja õppematerjalide kasutuselevõtu üle. Kuigi riigi, maakonna või kohaliku omavalitsuse haridusorganite kaasamine neisse otsustesse on tähtis, on koolijuhtidel ja õpetajatel oma igapäevatöös märksa lihtsam vastutada ise nende ülesannete eest, arvestades seejuures paindlikult õppijate vajadustega. Nende ülesannete puhul märkis üle 80% Eesti koolijuhtidest, et neil endil lasub oluline vastutus, otsustamaks koolis pakutavate kursuste üle. Seevastu õppeaine sisu määramisel ja õppematerjalide valikul on koolijuhtide vastutus märksa tagasihoidlikum (vastavalt 51% ja 44%). Samas on Eesti direktorite vastutus õppematerjalide valiku üle mõnevõrra väiksem võrreldes OECD riikide keskmise tulemusega. Samast mustrit – koolijuhhi suurem vastutus koolis pakutavate kursuste üle ja madalam otsustusõigus õppeaine sisu määramisel ja õppematerjalide valikul – võib leida ka Läti, Soome ja Hollandi koolist. Seejuures on Hollandi direktorite vastutus kursuste üle otsustamisel iseäranis kõrge (96%).

Õppekava ja õpetamise valdkonna kolme küsimuse kokkuvõttena võib tõdeda, et enam kui 70% Eesti direktorite hinnangul lasub koolil oluline vastutus kooli õppekava ja õpetamise eest. Selline tulemus on iseloomulik veel Hollandi koolile. Samas võib täheldada, et suur osa Eesti koolijuhtidest oli seisukohal, et koolivälistel haridusorganitel riigi, maakonna või kohaliku omavalitsuse tasandil on küll oluline vastutus koolis pakutavate kursuse sisu määramisel (29%), kuid õppeainete sisu ja õppematerjalide valiku üle otsustamisel on nende roll väike. Niisiis, direktorite suur vastutus koolis on seotud peamiselt personali valiku ja kooli eelarvega; õpetajatel seevastu on oluline vastutus kooli õppekava ja õpetamise ülesannetes. Valdikond, kus koolijuht ja õpetajad kõige rohkem vastutust jagavad, hõlmab kooli tegevussuunaga kaasnevaid ülesandeid.

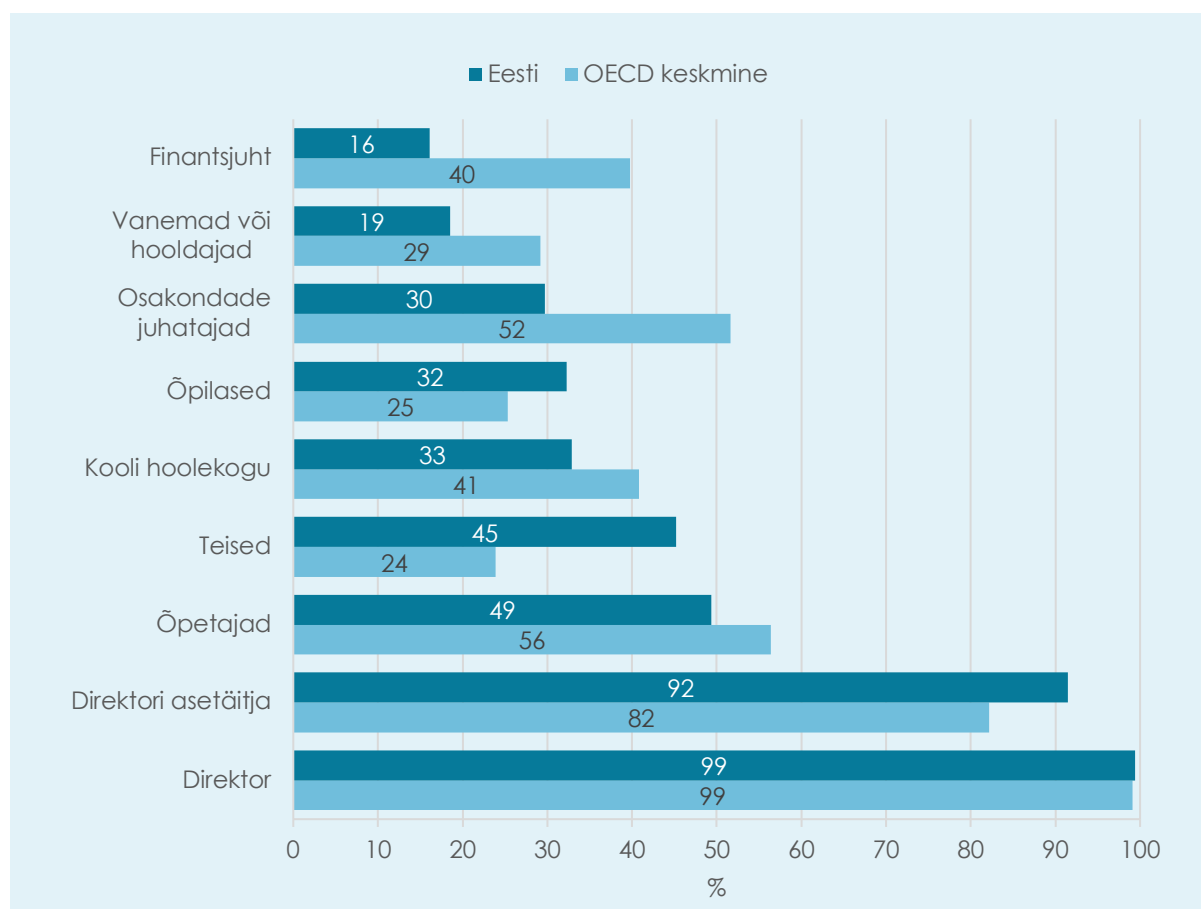
Seostades kooli erinevaid taustatunnuseid koolijuhtide hinnangutega, ilmnes Eesti puhul üks statistiliselt oluline erinevus (8 protsendipunkti), mis seostus ebasoodsatest oludest pärit õpilaste arvuga koolis. Nimelt, nendes koolides, mille õpilaskonnast üle 30% pärines sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest, väitis 100% direktoritest, et neil endil on oma koolis peamine vastutus paljude juhtimisülesannete täitmise eest. Nendes koolides, kus sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest õpilaste osakaal jäi aga alla 30%, oli direktorite hinnang enda ainuvastutusele oluliselt madalam (92%).

Võrreldes Eesti koolijuhide vastuseid 2013. ja 2018. aasta TALIS uuringu küsitluses, ilmnes kaks olulist tendentsi, mis seostusid kooli õppekava ja õpetamise juhtimisega. Viie aastaga on märkimisväärselt kasvanud Eesti koolijuhhi vastutus õppeaine sisu (sh riikliku

õppekava) määramisel 37 protsendilt 51 protsendile. Teine oluline muutus puudutab otsustamist õppematerjalide kasutuselevõtu üle, kus koolijuhi vastutus langes 11 protsendi võrra. Ülejäänud otsustamise valdkondades olulisi muutusi toimunud ei ole.

4.2 Kooli juhtkonna koosseis

TALIS 2018 uuringus küsiti koolijuhtidelt, kas nende koolis on olemas juhtkond. Kooli juhtkonda defineeriti uuringus kui töötajate rühma, mille liikmed vastutavad kooli juhtimise eest sellistes valdkondades nagu õpetamine, ressursside kasutamine, õppekava, hindamine ja akrediteerimine ning teised kooli efektiivse funktsioneerimisega seotud strateegilised valdkonnad. Kooli juhtkond on vajalik kooli asjakohaseks toimimiseks, see tagab koolile üldiselt suutlikkuse võtta vastu otsuseid ja jagada vastutust. Eesti koolijuhtidest vastas 86% ja OECD riikides keskmiselt 87%, et nende koolis on olemas juhtkond. Järgnevalt küsiti nendelt direktoritelt, kes raporteerisid juhtkonna olemasolu oma koolis, millised isikud/töötajad nende kooli juhtkonda kuuluvad (vt joonis 4.2).



Joonis 4.2. Kooli juhtkonna koosseis Eesti ja OECD koolijuhtide hinnangul.

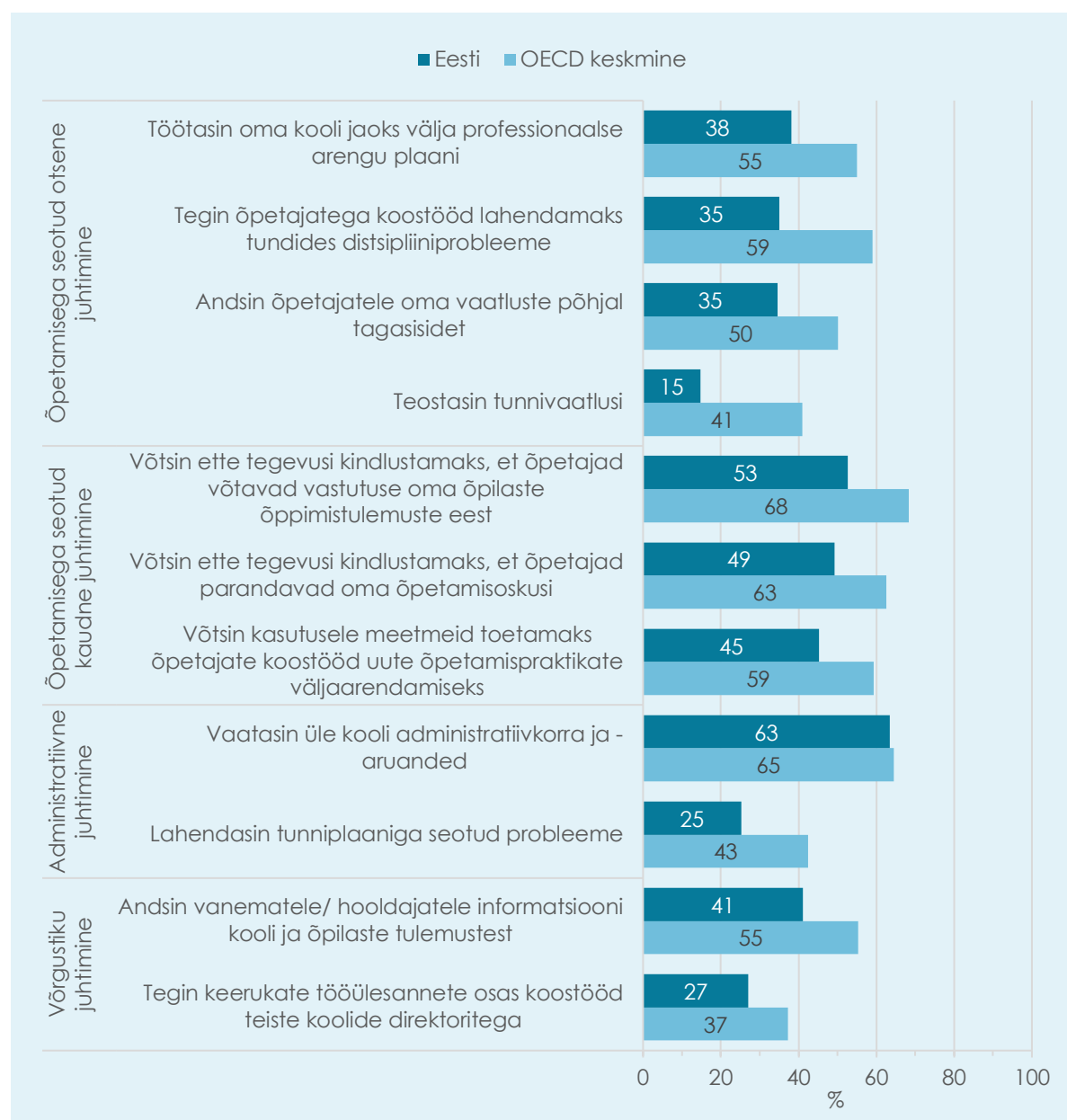
Eesti direktorid tõdesid OECD riikide keskmisest mõnevõrra rohkem, et lisaks neile endile kuulub juhtkonda direktori asetäitja (nt õppe- ja arendusjuht). Huvitav erinevus Eesti ja OECD riikide võrdluses ilmnis aga õpetajate ja õpilaste kuulumises kooli juhtkonda. Nimelt, kui õpetajate kuulumist juhtkonna koosseisu nimetasid Eesti direktorid OECD riikidest vähem (alla 50%), siis õpilaste osalemine juhtkonna liikmetena on direktorite sõnul Eestis suurem (vt joonis 4.2). Ometi on õpetajad professionaalid, kes oma erialase ettevalmistuse tõttu aine ja õppekava eksperdina mõistavad hästi õpilaste vajadusi ja oskavad anda soovitusi koolijuhtimises. Seetõttu on soovitatav, et õpetajad osaleksid oma kooli otsustuskogudes (Ainley & Carstens, 2018), nagu see on heaks tavaks naaberriigis Soomes, kus õpetajate kuulumist juhtkonda kinnitas 85% koolijuhtidest. Eestist palju vähem tõdesid õpetajate kuulumist kooli juhtkonda aga Hollandi (11%) ja Taani (6%) koolijuhid. Seevastu õpilaste osalemine juhtkonna koosseisus on Eesti koolijuhtide sõnul suhteliselt levinud (32%), seda eriti võrdluses Soome (3%) ja Hollandi (1%) koolijuhtidega. Teiste isikute (sh hoolekogu liikmete ja vanemate või hooldajate) osakaal kooli juhtkonnas on Eestis madalam, võrreldes OECD riikides keskmise tulemusega. Ometi on Eesti näitaja siin Soome omast kõrgem, seal kuulub juhtkonda ainult 5% lapsevanemaid ja ka hoolekogu liikmeid.

4.3 Koolijuhi juhtimistegevused

TALIS uuringus küsiti koolijuhtidelt, kui sageli nad tegid viimase 12 kuu jooksul oma koolis tegevusi, mida saab seostada eri juhtimisstiilidega. Sisu alusel jaotati 11 tegevust nelja rühma: 1) õpetamisega seotud otsene juhtimine; 2) õpetamisega seotud kaudne juhtimine; 3) administratiivne juhtimine; 4) võrgustiku juhtimine. Ülevaate koolijuhtide arvamustest, kes olid nende ülesannetega tegelnud 12 kuu jooksul sageli ja väga sageli, annab joonis 4.3.

Esimesse rühma kuulus neli tegevust, mis seostusid õppimise ja õpetamise otsese juhtimisega. Need tegevused osutavad koolijuhi jõupingutustele, mis aitavad parandada õpetamise kvaliteeti koolis. Selle eesmärgi saavutamiseks võivad koolijuhid tegelda oma kooli õppekava haldamisega, õpetajate ametialaste arenguvajaduste toetamisega või koostöökultuuri arendamisega koolis (Hallinger, 2011). Eesti direktorite vastustest selgus, et kolmandik koolijuhtidest oli aasta jooksul teinud õpetajatega koostööd distsipliiniprobleemide lahendamiseks, andnud õpetajatele tagasisidet oma vaatluste põhjal ning töötanud oma kooli jaoks välja professionaalse arengu plaani. Teisalt, tunnivaatlusi oli teostanud üksnes 15% Eesti koolijuhtidest, mis oli üldse kõige harvem sooritatud tegevus Eesti koolijuhtide hulgas. Võrreldes OECD riikide keskmiste

tulemustega on selline tulemus üsna madal. Madal on Eesti koolijuhtide tunnivaatluste sagedus ka võrreldes Läti koolijuhidega, kellest tunnivaatlusi teostab 36% ja õpetajatele vaatluste põhjal tagasisidet annab 81%. Samaselt Eestiga ei ole tunnivaatlused kuigi tavapärane tegevus ka Soome koolijuhtide seas. Seevastu Soome koolijuhid töötavad Eestist sagedamini välja professionaalse arengu plaani oma kooli jaoks (71%) ja lahendavad õpetajatega koos tundides tekkinud distsipliiniprobleeme (56%). Oma kooli professionaalse arengu plaani väljatöötamine on aga väga populaarne tegevus Hollandi koolijuhtide seas: viimase 12 kuu jooksul oli teinud seda 82% uuringus osalenud direktoritest.



Joonis 4.3. Eesti koolijuhtide hinnangud oma juhtimisega seotud tegevustele võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega.

Teise rühma moodustasid kolm tegevust, mis on seotud õppimise ja õpetamise kaudse juhtimisega: 1) tegevused kindlustamaks, et õpetajad võtavad endale vastutuse oma õpilaste õpitulemuste eest; 2) tegevused kindlustamaks, et õpetajad parandavad oma õpetamisoskusi; 3) meetmed toetamaks õpetajate koostööd uute õpetamistavade väljatöötamiseks. Neid tegevusi raporteerisid Eesti ja ka OECD riikide koolijuhid peaaegu kõige sagedamini. Ometi varieerusid Eesti direktorite vastused nende tegevuste lõikes üsna suurel määral (45–53%). Võrreldes Eesti koolijuhtide vastuseid Läti direktorite omadega, olid erinevused suured kõigi kolme tegevuse puhul. Nii võtavad Läti direktorid väga sageli ette tegevusi kindlustamaks, et õpetajad võtaksid endale vastutuse õpilaste õpitulemuste eest (90%) ning parandaksid oma õpetamisoskusi (83%). Ka võrdluses Hollandi koolijuhtidega olid Eesti tulemused märkimisväärselt madalamad: 74% Hollandi direktoritest kindlustab selle, et õpetajad parandaksid oma õpetamisoskusi, ja 80% koolijuhtidest, et õpetajad võtaksid vastutuse oma õpilaste õpitulemuste eest.

Kolmandasse rühma kuulus kaks tegevust, mis seostuvad administratiivse juhtimisega. 63% Eesti direktoritest ja peaaegu sama palju OECD riikide koolijuhtidest vastas, et nad olid 12 kuu jooksul tegelnud sageli või väga sageli kooli administratiivkorra ja -aruannete ülevaatamisega. Seevastu ainult neljandik Eesti koolijuhtidest oli lahendanud sageli tunniplaani seotud probleeme. Siin võib olla selgituseks tõsiasi, et lisaks direktorile kuulub 92% juhtudest Eesti kooli juhtkonda ka õppejuht, kelle ülesandeks on vastutada tunniplaani eest. Lisaks võib osa administratiivülesannetest olla kooli arendusjuhi või finantsjuhi vastutusalas. Eestiga sarnane administratiivtegevuste jaotus on iseloomulik Läti koolile: veidi alla kolme neljandiku Läti koolijuhtidest oli tegelnud 12 kuu jooksul sageli kooli administratiivkorra ja -aruannetega ning peaaegu üks neljandik tunniplaani probleemidega. Vastupidine muster joonistus aga välja Soome koolijuhtide vastuste põhjal: natuke üle kolme neljandiku direktoritest oli lahendanud aasta jooksul sageli tunniplaani probleeme ja 36% vaadanud üle kooli administratiivkorra. Samas ei tohiks administratiivülesannete täitmist koolijuht kergekäeliselt vähendada. Uuringute tulemused näitavad, et üldistel administratiivsetel tegevustel võib olla positiivne mõju õpilaste õpitulemustele koolis (Grissom & Loeb, 2011). Pigem oleks vaja jälgida, et koolijuhtimise eri aspektid oleksid tasakaalus ning direktoril oleks terviklik arusaam juhi rollist ja selle tähtsusest kooli juhtimissüsteemis.

Kahe väitega oli uuringus esindatud neljas tegevuste rühm – võrgustiku juhtimine (ingl *system leadership*), mis keskendub algatustele, mille eesmärk on tugevdada sidemeid kooli ja eri kogukondade vahel (eriti teiste koolide direktoritega). Paljudes riikides julgustatakse just direktoreid laiendama oma juhtimist väljaspool kooli piire. Põhjuseks on kasvav vajadus selle järele, et koolid teeksid omavahel koostööd, suurendades parimal

võimalikul viisil kogukonna positiivseid tulemusi (Hadfield & Chapman, 2009). Kõikides OECD riikides oli võrgustiku juhtimine tervikuna see valdkond, mida direktorid valisid kõige harvem. Eesti näitajad jäid OECD keskmisest tulemusest enam kui 10% madalamaks. Siiski vastas 41% Eesti koolijuhtidest, et nad andsid vanematele või hooldajatele sageli informatsiooni kooli ja õpilaste tulemuste kohta. Koostöö teiste koolide direktoritega keerukate tööülesannete lahendamisel oli ka tegevus, mida teeb sageli üksnes natuke üle neljandiku Eesti koolijuhtidest. Üle poole koolijuhtidest nimetas koostööd teiste koolide direktoritega aga sagedaseks või väga sagedaseks näiteks Hollandis (55%) ja Soomes (53%). Seevastu info sage jagamine vanematele kooli ja õpilaste tulemuste kohta on iseloomulikum Eesti kui Soome koolijuhtidele (17%). On selge, et reaalsed juhtimistegevused ja -ülesanded, mida direktorid võrgustiku juhtimisel täidavad, võivad erineda TALIS uuringus loetletud tegevustest, sest koolijuhi tööd mõjutavad nii koolivõrk kui ka konkurents teiste koolidega.

4.3.1 Arengusuunad koolijuhi juhtimistegevustes

TALIS uuringus hinnati muutust koolijuhtide juhtimisstiilides ja -tegevustes. Eesti koolijuhtide puhul ilmnas 2013. ja 2018. aasta võrdluses üks statistiliselt oluline erinevus. Kuigi tunnivaatluste teostamine klassiruumis on direktorite väitel tegevus, mida nad olid teinud 12 kuu jooksul kõige harvem, on õpetajate tundide vaatlemise sagedus kasvanud viie aasta jooksul enam kui kaks korda: 7 protsendilt 2013. aastal 15 protsendile 2018. aastal. See näitab, et administratiivse juhtimise kõrval on Eesti koolijuhid hakanud pöörama rohkem tähelepanu õpetamisega seotud otsesele juhtimisele. Eesti koolijuhtide muude tegevuste puhul olulisi muutusi viie aasta jooksul ei täheldatud. Märkimisväärset muutust koolijuhtide juhtimistegevuste puhul ei ilmnunud viie aasta jooksul ka OECD riikide keskmisel tasemel.

Lisaks näitas regressioonanalüüs tugevat seost Eesti koolijuhtide formaalhariduses sisaldunud kursuste ning nende hilisema õppimise ja õpetamisega seotud juhtimise vahel. Nimelt, kui direktor oli läbinud õppe-kasvatustöö parendamisele suunatud juhtimise koolituse formaalhariduse osana, oli suur tõenäosus, et ta tegeles õppimise ja õpetamise juhtimisega sagedamini ka koolijuhi ametis. Järelikult selleks, et koolijuht pühendaks rohkem aega õppetöö juhtimisele, tuleks pöörata suuremat tähelepanu õppe- ja kasvatustöö parendamisele suunatud õpingutele juba koolijuhtide ettevalmistuses. Teine tugev, kuid negatiivne seos avaldus õppimise ja õpetamisega seotud juhtimise ning koolitüübi vahel. Selgus, et Eestis tegelevad õppimise ja õpetamisega seotud juhtimisega vähem just erakoolide direktorid. Võib oletada, kui erakooli direktoril lasub

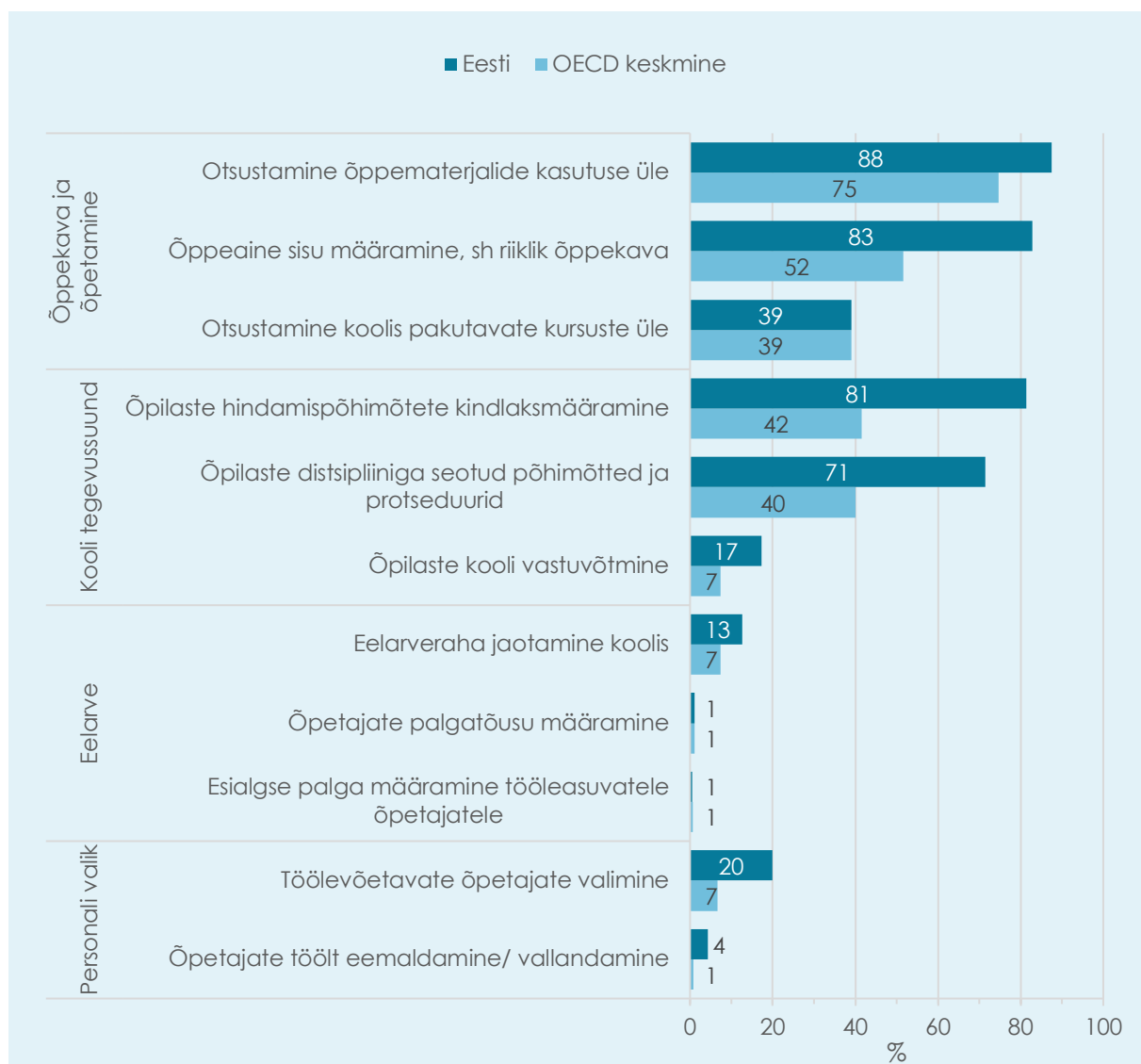
suur vastutus teistes juhtimisülesannetes, siis jäävad õpetamise valdkonna tegevused tema igapäevatoos tagaplaanile.

4.4 Õpetaja vastutus ja juhtimisülesanded koolis

TALIS uuringus hindasid koolijuhid lisaks enda vastutusele koolis ka õpetajate vastutust eri juhtimisülesannete lõikes. Järjest enam on hakatud mõistma, et õpetaja on võimeline täitma erinevaid juhtimisülesandeid ja seda võimekust tuleks oskuslikumalt rakendada (Ainley & Carstens, 2018). Ka Eesti elukestva õppe strateegia 2020 jätkustrateegia „Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035“ kohaselt on Eesti õpetajatel suur iseseisvus oma tööülesannete täitmisel, sealhulgas ressursside jagamisel. Samas eeldab õpetaja juhtimine ja eestvedamine koolis (ingl *teacher leadership*) loobumist hierarhiast organisatsiooni struktuuris. See tähendab, et õpetaja võtab juhtrolli nii klassiruumis kui ka väljaspool seda, teeb koostööd kolleegidega oma kooli parendamise eesmärgil, tal on selge visioon kooli õppekavast ning ta täidab kooli eesmärgi (Harris & Muijs, 2004; Portin jt, 2013).

Koolijuhid hindasid õpetajate vastutuse olulisust 11 tegevuse lõikes, mis jaotusid nelja rühma (vt joonis 4.4). Olulist vastutust defineeriti selle küsimuse puhul kui õpetaja aktiivset rolli otsustusprotsessis.

Selgus, et koolijuhtide hinnangul on Eesti õpetajatel suur otsustusõigus ja autonoomia õppekava ja õpetamisega seotud tegevustes: vastutus õppeaine sisu ja kasutusele võetavate materjalide eest (vt joonis 4.4). OECD riikide keskmisel tasandil pidasid koolijuhid õppematerjalide valimist kõige sagedamini õpetaja ülesandeks. Eesti koolijuhtide hinnangul on õpetajatel suur vastutus koolis ka õpilaste hindamispõhimõtete kindlaksmääramisel ning distsipliiniga seotud põhimõtete ja protseduuride kehtestamisel. Kui jätta õppekava ja õpetamisega seotud ülesannete ja kooli tegevussuuna hulgast välja õpetaja otsustusõigus õppematerjalide kasutuselevõtu üle, siis on Soome ja Läti koolijuhtide hinnangul naaberriikide koolide õpetajatel oluliselt väiksem otsustusõigus nii õppeaine sisu (Soomes 69% ja Lätis 60%) kui ka õpilaste hindamise üle (Soomes 42% ja Lätis 71%). Hollandi koolijuhtide hinnangutest selgub aga, et sealsetel õpetajatel on Eestist suurem otsustusõigus just õppeaine sisu määramisel (91%).



Joonis 4.4. Eesti koolijuhide hinnangud oma kooli õpetajate osalemise kohta otsustusprotsessides võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega.

Kuna koolijuhid hindasid Eesti õpetaja otsustusõigust oluliseks nii õppekava ja õpetamise valdkonnas kui ka kooli tegevussuundade määramisel (üle 70%), liigitub Eesti TALIS uuringu järgi nende riikide rühma, kus õpetajatel lasub suur vastutus kooli otsustusprotsessides. Ainult ühe kooli tegevussuunda mõjutava ülesande puhul hindasid Eesti koolijuhid oma kooli õpetajate vastutust madalaks: Eesti õpetaja ei otsusta olulisel määral õpilaste kooli vastuvõtmise eest (17%). Selles küsimuses on Eesti õpetajatel vähem võimalusi kaasa rääkida kui kolleegidel Hollandis (22%), kuid märkimisväärselt rohkem kui Soome õpetajatel (1%).

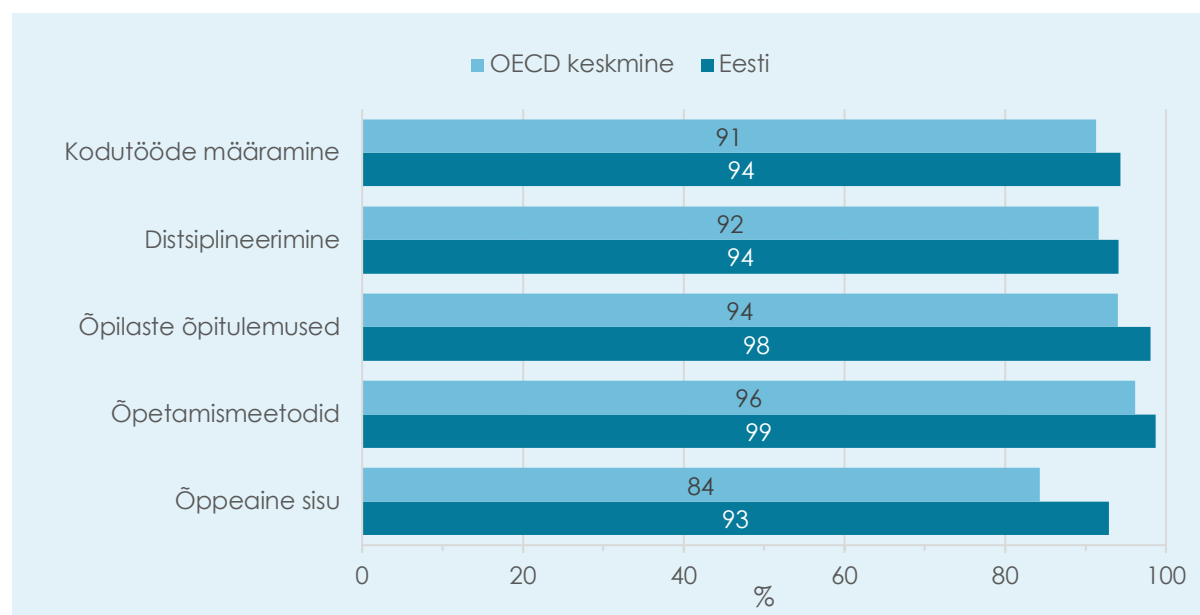
Eelarve küsimustes (õpetajatele esialgse palga ja hilisema palgatõusu määramises) Eesti õpetajatel otsustamise ja kaasarääkimise võimalus praktiliselt puudub. Samasugune

olukord valitseb Soomes (0% mõlema tegevuse puhul) ning selline suundumus on valdav enamikus OECD riikidest. Siiski, naaberriigi Läti koolijuhtide hinnangul on nende õpetajatel suurem otsustusõigus kõigis eelarve küsimustes: nii esialgse palga määramisel tööle asuvatele õpetajatele (8%) ja palgatõusu üle otsustamisel (12%) kui ka eelarveraha jaotamisel koolis (17%).

Analüüsidest muutust õpetaja vastutusel olevate ülesannete lõikes, selgus, et TALIS 2008 ja TALIS 2013 võrdluses on toimunud mõned olulised muutused. Nimelt, viie aastaga on kaks korda suurenenud Eesti õpetajate võimalus kaasa rääkida eelarveraha jaotamisel koolis (tõus 6 protsendipunkti). Vastupidine tendents avaldus aga õpetajate võimaluses osaleda nende palgatõusu määramisel, siin oli langus 4 protsendipunkti (2013 – 5%; 2018 – 1%).

4.4.1 Õpetaja kontroll õpetamise üle

Lisaks koolijuhtide hinnangutele õpetaja vastutuse kohta küsiti TALIS 2018 uuringus õpetajatelt endilt, kuivõrd nad tajuvad kontrolli selliste tegevuste üle, mis on seotud õppetöö planeerimise ja õpetamisega oma klassis (vt joonis 4.5).



Joonis 4.5. Eesti õpetaja kontroll õppetöö planeerimise ja õpetamise üle võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega.

Paljudes riikides oli õpetaja tajutud kontroll õppetöö planeerimise ja õpetamisega seotud valdkonna üle kõrge ja riikidevahelised erinevused olid väikesed. Kokku oli TALIS uuringus 13 riiki, kus üle 90% õpetajatest nõustus või nõustus täiesti väitega, et neil on suur kontroll kõikides joonisel 4.5 esitatud valdkondades (nende hulgas Eesti, Taani ja

Korea). Võrreldes Eesti õpetajate hinnanguid üleüldiselt kõrge OECD keskmise tulemusega, tuleb tõdeda, et Eesti õpetajate kontroll ja valikuvõimalused õpetamise valdkondades on ühtlaselt kõrged (vahemikus 93–99%). Ometi selgub võrdluses OECD teiste riikidega, et Eesti õpetajatel on suurem kontroll just õppeaine sisu määramisel (erinevus OECD keskmisest tulemusest 9%). Selles küsimuses on Eesti õpetajate hinnangud märgatavalt kõrgemad ka Soome (83%), Läti (82%) ja Singapuri (75%) õpetajate omadest. Huvitaval kombel on õppeaine sisu määramine see valdkond, kus riikidevahelised erinevused on kõige suuremad. Silmatorkavalt kõrged olid selle tegevuse puhul Hollandi (95%) ja Islandi (97%) õpetajate hinnangud. Õppeaine sisu määramisest veelgi kõrgemalt hindasid Eesti õpetajad oma kontrolli õpetamismeetodite valiku (99%) ja õpilaste õpitulemuste hindamise puhul (98%). Eesti õpetajate hinnangud olid siin kõrgemad Soome, Läti ja Singapuri õpetajate hinnagutest.

Õpetaja töös käsitletakse juhtimist eelkõige võimekusena suunata laste õppimist klassiruumis. 2018. aastal paluti direktoritel esmakordselt hinnata veel kolme õpetajatöö aspekti, mis iseloomustavad õpetaja akadeemilist juhtimisoskust ja võimekust juhtida klassi. Koolijuhtidelt küsiti, kuivõrd mõistavad nende kooli õpetajad kooli õppekava eesmärgi, viivad edukalt ellu kooli õppekava ja kui kõrged on õpetajate ootused õpilaste saavutuste suhtes. Eesti puhul avaldus huvitav muster. 93% Eesti koolijuhtidest hindas (OECD riikides keskmiselt 92%), et paljud nende kooli õpetajad mõistavad kooli õppekava eesmärgi, ning 96% vastas, et õpetajad viivad edukalt ellu kooli õppekava (OECD riikides 90%). Seevastu ainult 82% õpetajatest on Eesti direktorite hinnangul kõrged ootused laste saavutuste suhtes. Selline tulemus langeb kokku OECD riikide keskmise tulemusega (82%). Samasuunalised, kuid Eestist täpselt üheksa protsendipunkti madalamad olid Soome koolijuhtide hinnangud oma kooli õpetajate kohta. Läti koolijuhid, vastupidi, hindasid oma kooli õpetajate akadeemilise juhtimise võimekust väga kõrgelt, eristudes sellega OECD riikide keskmisest tasemest kõigis kolmes aspektis (vastavalt 99%, 100% ja 100%). Üllatavalt madalalt hindasid oma kooli õpetajate akadeemilise juhtimise oskust kõikides aspektides aga Hollandi koolijuhid (nende vastused varieerusid 53–75%).

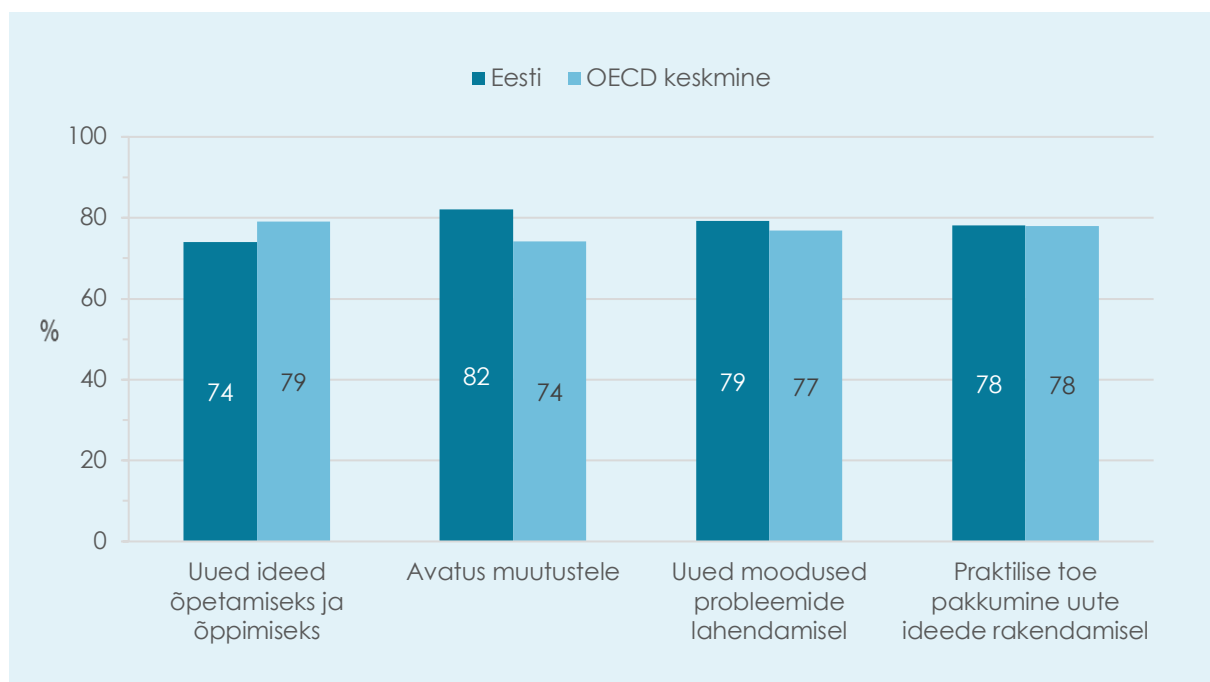
Hinnates õpetajate ootusi õpilaste saavutuste suhtes erinevate kooli taustatunnuste alusel, selgus, et Eestis ei mängi kooli asukoht (maa–linn), koolitüüp (munitsipaal- ja riigikool või erakool) ega ka sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest pärit õpilaste osakaal koolis olulist rolli selles, kuidas direktorid hindavad oma kooli õpetajate akadeemilise juhtimise oskust. Niisiis, koolijuhtide hinnangul töötavad Eesti koolis õpetajad, kes on ühtviisi kõrgete ootustega õpilaste suhtes ja meisterlikud õppeprotsessi

juhtijad. See võib pakkuda seletust Eesti kolmanda kooliastme õpilaste väga headele tulemustele rahvusvahelistes PISA testides.

4.5 Avatus haridusuuendustele

Haridusuuendust käsitletakse kui uut ideed või olemasoleva protsessi või meetodi edasiarendust, mida rakendatakse konkreetses kontekstis eesmärgiga luua lisandväärtust. Haridusuuenduse tunnuseks peetakse pigem olemasolevate meetodite järkjärgulist kohandamist kui radikaalseid muutusi. OECD raportis defineeritakse haridusuuendust kui probleemide lahendamise protsessi, mis on iseloomulik õpetaja elukutsele ning mis on suunatud klassiruumis toimuvate pidevate muutustega tegelemisele (Viuluf jt, 2012). Haridusuuendus võib pakkuda lisandväärtust neljas valdkonnas: 1) õpitulemuste ja hariduse kvaliteedi paranemine; 2) võrdse juurdepääsu tagamine haridusele; 3) efektiivsuse parandamine, kulude vähendamine ja nn tõukejõu suurendamine; 4) vajalike muudatuste tutvustamine, aitamaks kohaneda ühiskonnas toimuvate kiirete muutustega (OECD, 2014).

Haridusuuendus on ühelt poolt seotud uuenduslike õpetamistegevustega, mis toetavad lisaks traditsioonilise kirjaoskuse ja matemaatika omandamisele õpilaste üldoskusi. Need on oskused, mis hõlmavad tänapäeval vajalikke mõtlemis- ja tööviise, loovust, probleemilahenduse oskust, kriitilist mõtlemist ja digitaalset kirjaoskust (OECD, 2015). Teisalt on haridusuuendus seotud uuenduslike õpetamisviiside ja meetodite kasutuselevõtuga õpetaja kui haridusprotsesside peamise elluviija poolt. Uuenduslikud meetodid hõlmavad nii põimõpet (ingl *blended learning*), mängimist, matemaatilist mõtlemist, kogemuslikku õppimist kui ka üldõpetust. Õpetajate üldist valmisolekut haridusuuenduseks näitab avatus muutustele, valmidus rakendada probleemide lahendamisel uudseid meetodeid ja soov kasutada õpetamisel teistsuguseid võtteid. TALIS uuringus otsiti vastust neile küsimustele.



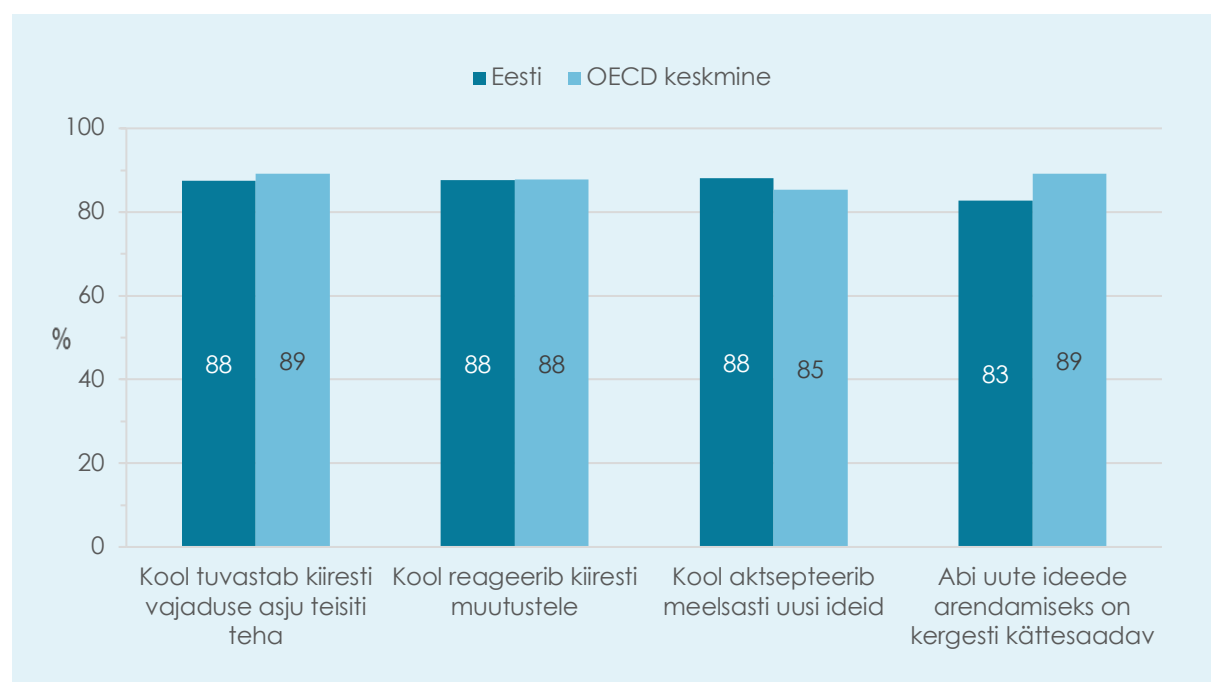
Joonis 4.6. Eesti õpetajate hinnangud kolleegide valmisolekule muutusteks võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega.

Väitega, et nende kooli õpetajad püüavad välja töötada uusi ideid õpetamiseks, nõustus või nõustus täiesti kolm neljandikku Eesti õpetajatest. Selline tulemus on OECD riikide keskmisest tasemest natuke madalam. Veelgi madalamaid hinnanguid oma kooli kolleegide püüdlustele andsid Hollandi õpetajad (64%). Seevastu Eesti õpetajatest kõrgemalt hindasid oma kooli õpetajate valmisolekut töötada välja uusi õpetamise ideid Läti (89%) ja Soome (79%) õpetajad. Kolleegide valmisolekut otsida probleemide lahendamiseks uusi mooduseid hindasid Eesti õpetajad aga kõrgemalt kui õpetajad võrdlusriikides Soomes ja Singapuris (mõlemas 74%) ning Hollandis (65%) ja madalamalt kui õpetajad Lätis (87%). Lisaks selgus, et Eesti õpetajad pakuvad üksteisele praktilist tuge uute ideede rakendamisel samavõrd, kui teevad seda õpetajad OECD keskmisel tasemel, kuid oluliselt vähem kui näiteks õpetajad Lätis (85%) või Singapuris (84%).

Analüüsid, kuivõrd õpetajate taustaandmed (nt vanus ja tööstaaž) seostuvad nende hinnangutega oma kolleegide avatusele haridusuuendustele, ilmnes, et vanemad kui 50-aastased Eesti õpetajad hindavad oma kooli õpetajate avatust muutustele kõrgemalt, kui seda teevad alla 30-aastased õpetajad (erinevus 25 protsendipunkti). Samuti on pikema kui viieaastase staažiga Eesti õpetajate hinnangul nende kolleegid muutustele avatumad kui nooremate, alla viieaastase staažiga õpetajate arvates (erinevus 11 protsendipunkti). Selline tendents on iseloomulik kõikidele OECD riikidele ning vastupidist suundumust TALIS 2018 uuringus osalenud riikides ei ilmnenuki (v.a Portugalis). Arvestades Eesti õpetajate kõrget keskmist vanust ($M = 49,2$ aastat) ja kogunud õpetajate ülekaalu

koolides, on hea meel tõdeda, et õpetajad hindavad nii kõrgelt oma kolleegide avatust muutustele. Üheks seletuseks võib siin olla Eesti koolis rakendunud nüüdisaegne õpikäsitus, mis muuhulgas rõhutab uudsete viiside leidmist probleemide lahendamiseks ning õpilaste tänapäevaste kompetentside arendamise tähtsust. Teiseks, vanematel õpetajatel on tõenäoliselt tarvis rohkem õppida uudseid meetodeid ja digilahendusi, et arendada nüüdisaegset õpetamist. Seetõttu võivad vanemad ja kogenumad õpetajad hinnata oluliselt kõrgemalt ka oma kooli kolleegide valmisolekut muutustega kaasas käia. Noorema põlvkonna õpetajatele ei pruugi see tunduda aga piisav.

Koolijuhtidelt küsiti hinnangut oma kooli avatuse kohta haridusuuendusele, Eesti koolijuhid hindasid oma kooli valmisolekut kõrgelt (vt joonis 4.7).



Joonis 4.7. Eesti koolijuhtide hinnangud oma kooli avatusele muutusteks võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega.

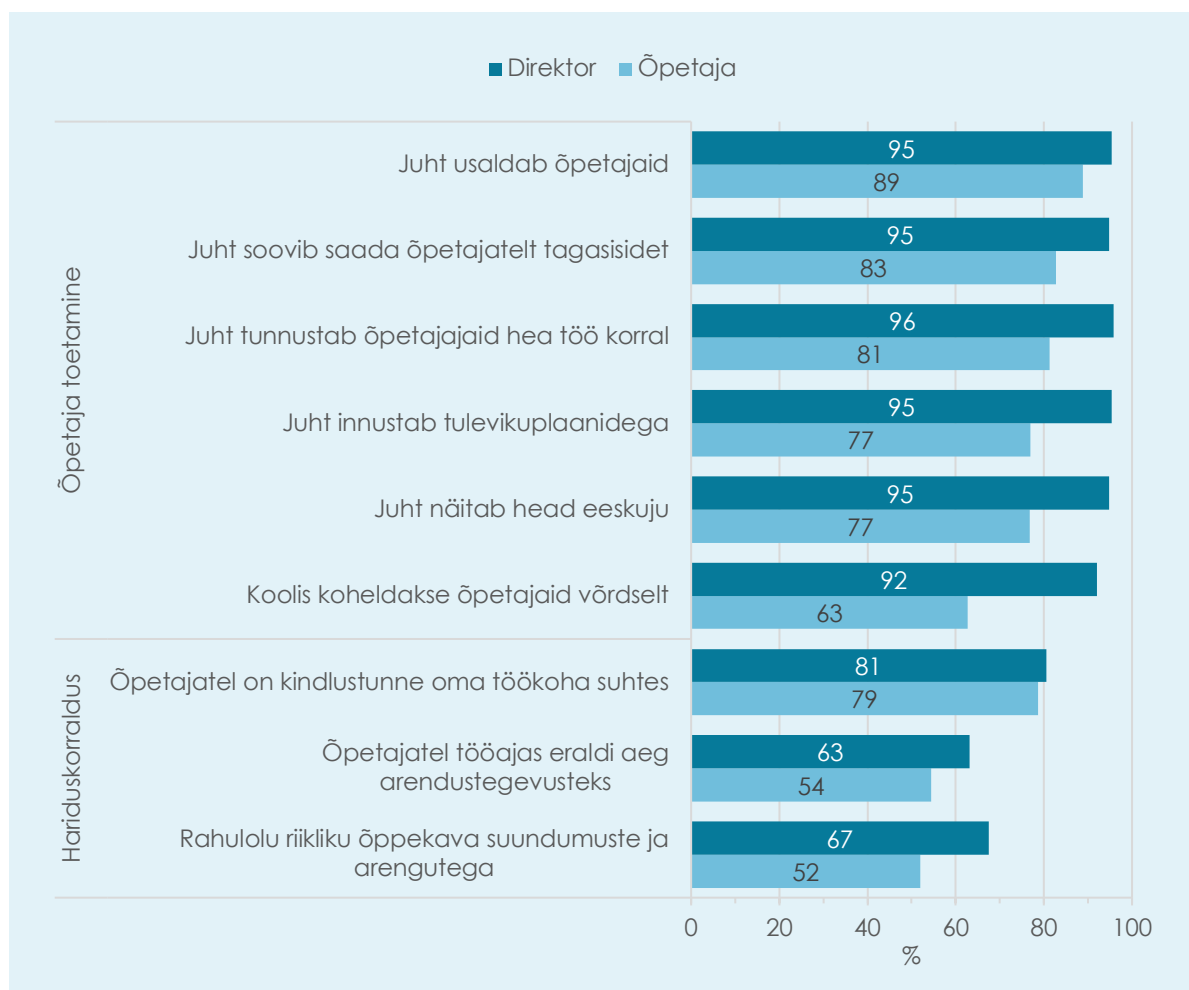
Kolme väite puhul, mis väljendasid kooli valmisolekut kiiresti tuvastada ja aktsepteerida uusi ideid ning vajadusel reageerida muutustele, andsid Eesti koolijuhid võrdselt kõrgeid hinnanguid (88%). Ühe väite puhul, kus koolijuhid pidid hindama abi kättesaadavust oma koolis uute ideede arendamiseks, jäid hinnangud mõnevõrra madalamaks. Madalamad olid need ka võrdluses OECD riikide keskmise tulemusega (89%) ning veelgi enam võrreldes Singapuri (98%), Soome (91%) ja Läti (90%) koolijuhtide hinnangutega. Üheks lahenduseks, et abi uute ideede arendamisel ja muutuste elluviimisel oleks kergemini kättesaadav, on pakutud õpetajate koondumist professionaalsesse õpikogukondadesse (Kools & Stoll, 2016; Vieluf jt, 2012). Nendes osalevad õpetajad

oleksid aktiivsed liikmed, kes annaksid pidevalt üksteisele tagasisidet, toetades seeläbi kiiremaid muutusi koolis ja mõjutades positiivselt õppetöö kvaliteeti ja õpilaste saavutusi (vt ka Bolam jt, 2005).

Otsides vastust küsimusele, kuivõrd kooli erinevad tasutatunnused seostuvad koolijuhtide hinnangutega oma kooli valmisolekule rakendada uusi ideid, ilmnes Eesti puhul kaks statistiliselt olulist tulemust. Esiteks, nendes koolides, kus üle 30% õpilastest olid pärit sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest, väitis 100% direktoritest, et nende kool on avatud uutele ideedele. Koolides, kus sotsiaal-majanduslikult ebasoodsatest oludest pärit õpilaste osakaal jäi alla 30%, olid ka direktorite hinnangud oma kooli muutustele avatuse kohta oluliselt madalamad (87%). Teine oluline erinevus ilmnes maa- ja linnakoolide võrdluses. Nimelt, Tallinna koolijuhid hindasid oma kooli avatust haridusuuendustele oluliselt kõrgemalt kui maapiirkondade ja väikelinnade koolide direktorid (erinevus 10 protsendipunkti). On mõistetav, et kooli suurem heterogeensus ja keerulisemad olud tingivad vajaduse rakendada uusi ideid, kohaneda kiiremini muutustega ja arendada õppimist toetavat õppekultuuri.

4.6 Õpetaja toetamine ja hariduskorralduslikud küsimused

Lisaks TALIS uuringu üldistele küsimustele esitati Eesti õpetajatele ja koolijuhtidele üks lisaküsimus, millega paluti hinnata oma seisukohast õpetaja tööd puudutavaid aspekte. Sisu alusel võib jaotada üheksa väidet kahte rühma: õpetaja toetamine ja hariduskorralduslikud küsimused. Joonis 4.8 kajastab ainult nende õpetajate ja koolijuhtide hinnanguid, kes valisid vastamiseks variandid „nõustun“ või „nõustun täiesti“.



Joonis 4.8. *Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud õpetaja toetamise ja hariduskorralduslike küsimuste kohta.*

Eesti direktorid hindasid oma toetust õpetajatele kõrgemalt (kõikide väidete puhul üle 90%), kui õpetajad koolijuhi toetust tajusid (vahemikus 63–89%). Märkimisväärselt suur erinevus (peaaegu 30 protsendipunkti) ilmnes koolijuhtide ja õpetajate hinnangute vahel õpetajate võrdse kohtlemise puhul koolis. Kui Eesti koolidirektor arvab, et tema juhitud koolis koheldakse kõiki õpetajaid võrdselt, siis õpetajad selle väitega nii kindlalt ei nõustu. Samuti olid suured erinevused (18 protsendipunkti) õpetajate ja direktorite hinnangute vahel koolijuhi innustamisele tulevikuplaanidega ja juhi heale eeskujule, mida õpetajad järgida saaksid. Selline tulemus näitab, et Eesti koolijuhid tajuvad oma tegevusi märksa positiivsemalt, kui õpetajad oma kooli juhtide tegevusi ja toetust hindavad. Koolijuhtide hinnangud olid õpetajate omadest kõrgemad ka õpetajatöö hariduskorralduslike küsimuste puhul. Ainus väide, kus koolijuhtide ja õpetajate hinnangud olid sarnased, käsitles õpetaja kindlustunnet oma töökoha suhtes. On ootuspärane, et kui Eesti koolis napib õpetajaid, siis tunnevad õpetajad end töökohal kindlalt. Samuti olid koolijuhid võrdluses õpetajatega rohkem rahul riikliku õppekava suundumuste ja arengutega

(erinevus 15 protsendipunkti). Õpetajate hinnangud õppekava arengute kohta jäid üldse kõige madalamaks. On mõistetav, kui õpetaja igapäevatööd suunab riiklik õppekava ja õpetajal lasub vastutus selle täitmise eest, on õpetaja sellega väga hästi tuttav ja suhtub kriitilisemalt sellesse, millised on õppekava arengud.

SOOVITUSED

Soovitused koolidele ja kooli pidajatele

- Koolis täiskohaga töötava kolmanda kooliastme õpetaja keskmine tööaeg ületab olulisel määral normi 35 tundi nädalas. Õpetajate rahulolu oma ametikoha töötingimustega on seotud tööajaga. Seetõttu on soovitatav vähendada õpetajate töökoormust viies see vastavusse normitööajaga.
- Õpetaja professionaalse arengu toetamiseks on koolis õpetajatel vaja sagedamini õpetada koos ja vaadelda kolleegide tunde ning anda üksteisele tagasisidet. Õpetajate koostöö ei ole võrreldes TALIS 2013 uuringuga paranenud ja seetõttu tuleb koolidel välja mõelda uusi lahendusi koostöö tõhustamiseks. Näiteks võib planeerida igasse nädalasse tunniplaani aja koostöiseks õppetegevuste kavandamiseks ja heade kogemuste jagamiseks ning seada eesmärgiks, et igal õppeperioodil õpetab iga õpetaja vähemalt ühe tunni teise õpetajaga koos ning lisaks sellele külastab ja tagasisidestab üht teise õpetaja tundi. On soovitatav toetada ka koolide vahelist koostööd, et saaks levida nende koolide hea kogemus, kus õpetajatevaheline koostöö on aktiivne ja selle toetamiseks on leitud toimivaid lahendusi.
- Võrreldes TALIS 2013 tulemustega pole tõhusamaks muutunud õpetajate töö hindamine erinevate inimeste poolt. Igal koolil on vaja välja töötada õpetaja töö hindamise ja tagasiside andmise süsteem, mis tagab õpetajale regulaarse tagasiside oma kooli siseselt (juhtkond, teised õpetajad, õpilased, lastevanemad). Lisaks sellele on soovitatav kaasata tagasisidestamisse teiste koolide õpetajaid. Õpetaja ülesandeks peab olema enesehindamine ja teiste hinnangute analüüs. Eriti vajavad oma töö toetavat hindamist ja edasiviivat tagasisidet algajad õpetajad.
- Nii direktorite kui ka õpetajate hinnangul pakub kool perele võimalusi osaleda kooliga seotud otsuste tegemises, kuid direktorite hinnangutest paistab, et enamasti seda võimalust ei kasutata. Seega peavad koolid uurima, miks pered ei osale kooli otsuste tegemises ja mõtlema välja uusi lahendusi nende kaasamiseks.
- Oma tööle tagasiside saamisel oli enesehindamine õpetajate poolt kõige harvem märgitud meetod. Oma töö analüüsimisel ja professionaalse arengu kavandamisel tuleb aluseks võtta kutsestandardid. Kui tänapäevase õpikäsituse järgi peaks õppija üha enam ennastjuhtivaks kujunema, siis samamoodi laieneb see tagasiside saamise kohta – kuidas ise oma tööd analüüsida ja sellest järeldusi teha töö parendamiseks.

- Nende klasside õpetajad, kus on rohkem käitumisprobleemidega õpilasi, nägid olulisema prioriteedina klasside suuruse vähendamist. Seega on soovitatav koolidel ja nende hoolekogudel väga kriitiliselt kaaluda, kas lubada oma koolis suurendada õpilaste piirarvu klassis.
- Direktor vastutab oma koolis peamiselt personali valiku ja kooli eelarve eest, kuid õpetajad ei ole nende otsuste tegemisse kaasatud. Samuti on õpetajatel vähe kaasaráäkimise võimalust õpilaste kooli vastuvõtmisel ning õpetajatele palga ja palgatõusu määramisel. Õpetajaid tuleb kaasata senisest rohkem juhtimisega seotud otsuste langetamisse.
- Eesti koolijuhid hindavad kõrgelt oma kooli valmisolekut haridusuuenduseks, kuid võimalused uute ideede rakendamiseks koolides on märksa tagasihoidlikumad. Et uute ideede ja muutuste elluviimine toimuks kiiremini, tuleks toetada kollegiaalset koostegutsemist ning mitmekesistada nii oma kooli sisest kui ka koolidevahelist tagasisidet õpetajatele ja direktoritele.
- Piirkondades ja koolides, kus õpetajad töötavad osakoormusega (nt maakoolides, aga ka mujal) ja kus õpilaste arv koolis on väike ja võib langeda tulevikus, on vaja juhtidel leida võimalusi, et juba töötavad õpetajad saaks omandada lisaeriala.

Soovitused õpetajakoolituse esma- ja täiendusõppe arendajatele ja läbiviijatele

- Õpetajatevahelise koostöö toetamiseks (eriti selle sügavamad vormid, nt koosõpetamine ning tundide vaatlemine ja tagasisidestamine) tuleb kasutada vastavaid koostöövorme rohkem ka õpetajate esmaõppes ning täienduskoolituses.
- Õpetajaid on vaja põhjalikumalt ette valmistada õpilaste peredega koostöö tegemiseks. Tuleb leida võimalusi praktikantidele lastevanematega koostöö kogemuste pakkumiseks.
- Kuna koolijuhtide esmaharidus on enamasti õpetajaharidus ja ei ole peaaegu kunagi juhtimisalane haridus, siis neil on olemas õppetöö parendamiseks vajalikud teadmised, kuid reaalselt on nende roll õppetööalases juhtimises tagasihoidlik. Seetõttu tuleks pakkuda neile õppe- ja kasvatustöö parendamisele suunatud juhtimise koolitust.
- Õpetajatel on suur otsustusvabadus selle üle, milliseid ainekursusi õpilastele pakkuda ja mida õppeainetes õpetada. Suur otsustusõigus ja -vabadus toovad kaasa suurema

vastutuse oma kooli õppekava ülesehituse, terviklikkuse ning õppematerjalide valiku osas. Õpetajakoolituses tuleks süvendatult käsitleda neid teemasid, mille fookus on oma kooli õppekava arendamisel ning õppevara valiku põhimõtetel ja eesmärkidel.

- Koolijuhid hindavad oluliselt kõrgemalt kui õpetajad oma toetust õpetajatele, nende innustamist tulevikuplaanidega ja isiklikku head eeskujut, mida õpetajad järgida saaksid. Koolijuhtide ettevalmistuses on oluline teema, kuidas oma tegevust analüüsida, hinnata ja reflekteerida ning kuidas saada õpetajatelt tagasisidet oma tegevustele koolijuhina.

Soovitused poliitikakujundajatele

- Õpetajaameti väärtustamine ühiskonnas on Eesti õpetajate hinnangul endiselt madal. Seetõttu on oluline testida erinevaid meetmeid selle tõstmiseks. Soovitame kaaluda õpetaja karjääriredeli loomist kutsesüsteemi baasil ja pakkuda nii uutele kui ka kogunud õpetajatele riiklikke toetusi (nt õppetöövaba õppeperioodi võtmiseks, asendusõpetaja tasustamiseks, professionaalse õpikogukonna käivitamiseks), mis tõstaks juba koolis töötavate õpetajate kutsekindlust ja avardaks professionaalse arengu võimalusi. On oluline, et uue karjäärimudeli rakendamiseks eraldatakse koolidele ka täiendavad rahalised vahendid, mille abil oleks võimalik õpetajate töötasu sõltuvalt nende vastutusest ja ülesannetest diferentseerida.
- Analüüsidele tuginevalt on vaja õpetajate kutsekindluse tugevdamiseks Eestis veelgi enam panustada õpetajatöösse sisseelamist soodustavatesse programmidesse, õpetajate ühistöösse tundides ja õpetaja töörahulolu suurendavatesse tegevustesse. Näiteks tuleb riiklikult välja töötada soovituslikud ametijuhendid, mis hõlmavad kõigi õpetajate ühistööd tundides, koolijuhid ja kogenumate õpetajate rolli mentorina ja töörahulolu tõstmisel. Samuti soovitame välja töötada kavandid algaja õpetaja toetamiseks esimestel tööaastatel (soovituslik tegevuste loend, erisused koormuses jms).
- Kuna koolijuhtide hinnangul takistab kooli efektiivset toimimist eelkõige erivajadustega õpilaste õpetamisega tegelevate õpetajate ja tugipersonali nappus ning tulemused näitasid, et suurima tõenäosusega on rohkem vägivallajuhtumeid koolis, kus on puudus pedagoogilisest personalist, siis on vaja senisest rohkem tähelepanu ja ressursse suunata vajaliku ettevalmistusega professionaalide koolitamisele ning luua riigi poolt toetusmeetmed, mis aitaksid tagada vajaliku personali jõudmise koolidesse.

- Eesti koolijuhi vastutus ja otsustusõigus on seotud peamiselt administratiivülesannete ja -kohustuste täitmisega. Et koolijuhist kujuneks põhiprotsesside eestvedaja oma koolis, on oluline ümber mõtestada koolijuhi roll. Uus roll eeldab vastutust tingimuste loomisel õpilaste efektiivseks õpetamiseks ja õppimiseks, juhtpositsiooni kooli õppekavaarenduse ja õppetegevuste juhtimisel ning õpetajate juhendamisel oma koolis. Oluline on silmas pidada, et direktoritel oleks terviklik arusaam juhi rollist ja selle tähtsusest kooli juhtimises.
- Kui 2013. aasta TALIS uuringu tulemuste põhjal võeti Eestis tugevalt fookusesse õpetajaameti väärtustamine ühiskonnas, siis 2018. aasta tulemuste põhjal tuleb lähenevatel aastatel enam tegeleda töötavate õpetajate motiveerimisega. Eesti haridussüsteem ei ole jätkusuutlik, kui 41% alla 35-aastastest õpetajatest lähema viie aasta jooksul ametist lahkuks, kuna lisaks neile lahkuks süsteemist ka suur hulk pensionile suunduvaid õpetajaid.

Soovitusi edasisteks uuringuteks

- Eelmise TALIS uuringuga võrreldes on õpetajate hinnangutest lähtudes nad saanud oma tööle vähem tagasisidet. See muutus väärrib edasi uurimist ja oleks vaja välja selgitada võimalikud põhjused.
- Kuna Eestis on üks OECD riikide suuremaid erinevusi nooremate ja vähem staažikate ning vanemate ja staažikamate õpetajate tajus õpetajaameti väärtustatusest (vanemad ja staažikamad tajuvad seda madalamalt), siis tuleb analüüsida taju erinevuse põhjuseid ja ohte õpetajaameti järelkasvu tagamise seisukohast.
- Kuna linnakoolide õpetajad tajuvad õpetajaametit oluliselt enam väärtustatuna kui maakoolide õpetajad, siis tuleb välja selgitada selle põhjused ja kavandada tegevused maakoolide õpetajate toetamiseks.
- Ligi pooled noortest õpetajatest ei kavatse koolis töötada kauem kui viis aastat ja seetõttu vajab täiendavat uurimist, mis on selle põhjuseks ja kuidas toetada paremini nende kutsekindluse kasvu.
- Eesti õpetajad soovivad töölt lahkuda maapiirkondade koolidest oluliselt sagedamini kui linnakoolidest ja seetõttu vajab täiendavat uurimist, miks on kutsekindlus maapiirkondades väiksem ja millised tegevused võiks suurendada õpetajate huvi maapiirkondadesse tööle asuda.
- Kuna õpetaja kutsekindlus sõltub nii tema tööga seotud motivatsioonist kui ka töökeskkonnast, siis vajab pikema ajaperioodi jooksul uurimist (pikiuuringuna), kuidas

muutub õpetaja tööga seotud motivatsioon ja tegevusvõimekus ning kuidas see seostub kutsekindlusega ja kuidas selle kujunemist toetada.

KOKKUVÕTE

TALIS 2018 Eesti raporti esimeses osas oli fookuses kolmanda kooliastme õpetajate ja koolijuhtide kui elukestvate õppijate areng, alates õpetajaameti valikust kuni pidevat professionaalset arengut toetavate tegevusteni, hõlmates professionaalsuse viiest sambast vaid teadmiste ja oskuste osa. Raporti teises osas käsitleti nelja professionaalsuse alustala: ameti staatus ja maine, karjäärivõimalused ja töötingimused, vastastikune hindamine ja koostöökultuur, vastutus ja autonoomia. Raporti teises osas oli neli sisupeatükki. Järgnevalt esitatakse kokkuvõtlik ülevaade TALIS 2018 uuringu raporti teisest osast.

Positiivsena saab kindlasti märkida TALIS 2013 ja 2018 uuringute vahelisel ajal toimunud olulist tõusu selles, kuivõrd väärtustatuna õpetajad oma ametit tajuvad, ja seda eriti algajate õpetajate seas. Peab siiski tähelepanu pöörama ka kolme neljandiku õpetajate hinnangutele, kes veel ei taju õpetajaameti kõrget väärtustamist. Teades, et lähema 15 aasta jooksul võib suur osa õpetajatest pensionile minna, on ohumärgiks, et noorematest (alla 35-aastastest) kolmanda kooliastme õpetajatest ligemale pooled ja maakooli õpetajatest kolmandik plaanivad koolis töötada vaid kuni viis aastat. Ilmselt on üheks põhjuseks sageli õpetajatööga kaasnev kõrge stressitase, mida on tajunud ligi viiendik kõigist kolmanda kooliastme õpetajatest. Seega peab jätkuma töö õpetajaameti staatuse ja maine tõstmisel ning juba koolis töötavate õpetajate toetamisel ja motiveerimisel.

Enamik kolmanda kooliastme õpetajatest peaks end tuleviku ja töökoha suhtes kindlana tundma, kuna töötavad tähtajatu lepinguga ja neile on võimaldatud soovi korral töötada osakoormusega. Kolmandiku osakoormuses töötavate õpetajatega on Eesti üks suurema osakaaluga riike TALIS uuringus osalenutest, sh Euroopa riikidest kolme suurima seas. Huvitaval kombel on meesõpetajate seas rohkem tähtajalise lepinguga ja osakoormusega töötajaid.

Täiskoormusega töötavate õpetajate tööaeg ületab oluliselt seadusega ettenähtud 35 tundi nädalas ja sama probleem on isegi paljudel osakoormusega õpetajatel. Kui lisada siia ka õpetajatööga seonduv stress, siis saab selgemaks paljude õpetajate plaan end vaid lühiajaliselt koolis töötamisega siduda. Kuigi töökoormus on suur ja tajutakse stressi, on rõõmustav tõdeda, et enamik õpetajatest ja koolijuhtidest on oma töötingimustega rahul.

Töötingimusi ja nendega rahulolu võivad mõjutada mitmed tegurid, mis häirivad kooli tööd (nt teatud ressursside nappus) ja keskkonna turvalisust. Pole üllatav, et koolijuhtide

hinnangul on koolitöös kõige enam takistavaks teguriks kvalifitseeritud töötajate nappus. Raske on rakendada kaasava hariduse põhimõtteid, kui ligi pooltes koolides on puudus erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajatest ja enam kui kolmandikus tugipersonalist. Samas, tööd takistavate tegurite osas on mured vähenenud varasemate TALIS uuringutega võrreldes. Vähenenud on nende koolide hulk, kus direktorite sõnul napib tugipersonali ja kvalifitseeritud õpetajaid. Kui lisada siia juurde märkimisväärselt kasvanud huviliste hulk, kes soovivad õppida õpetajakoolituse õppekavadel, siis võime loota, et personali nappusest tingitud mured koolides vähenevad jätkuvalt.

Lisaks ressursside nappusele esineb meie koolides probleeme ka õpikeskkonna turvalisusega. Üle kümnendiku koolijuhtide väitel on koolis iganädalaseks mureks õpilastevaheline verbaalne kiusamine, aga ka õpetajate või teiste kooli töötajate solvamine. Võiks ju öelda, et tegu on väheste koolide probleemiga, kuid kõrvutades näiteks naaberriikidega ja OECD riikide keskmisega on Eestis probleem märksa sagedasem. Koolijuhid tõid küll väga harva välja probleeme seoses küberkiusamisega, mis aga ei anna alust luua illusiooni, et seda liiki kiusamist koolides pole, vaid koolijuhid ja õpetajad ei pruugi olla sellest teadlikud. Koolikeskkonna turvalisuse puhul saab röömustava tulemusena rõhutada, et võrreldes eelmise TALIS uuringuga on kõikide probleemide osas koolijuhtide hinnangutes Eestis nähtavad langustendentsid. Samuti on õpetajate hinnangud suhetele õpilastega oluliselt paranenud võrreldes varasemate TALIS uuringutega.

Kolmanda kooliastme õpetajatele olid kõige olulisemad prioriteedid otseselt õpetaja enda heaoluga seotud. Eelarve viieprotsendilise tõusu korral tõstaksid nad eelkõige õpetajate palka, pakuks õpetajatele kvaliteetseid koolitusi ja vähendaksid koormust.

Nüüdisaegse õpikäsituse kontekstis, kus koostööd ja koosõppimist peetakse väga oluliseks, on õpetajatevaheline koostöö üheks olulisemaks professionaalset arengut toetavaks teguriks ning seostub kõrgema töörahulolu ja enesetõhususega. Kindlasti vajab rohkem toetamist õpetajate sügavam koostöö, näiteks kolleegi tundide vaatlemine ja koosõpetamine, mida ligi kolmandik õpetajaist enda sõnul ei tee. Veidi ootamatu ja muret tekitav on mitme koostöövormi oluline vähenemine TALIS 2013 või 2008 tulemustega võrreldes, seda ka koosõpetamise osas. Õpetajatevahelise koostöö vähenemise põhjusi peaks lähemalt uurima. Meie koolide üldine kultuur on siiski koostööd toetav, kuna enamik õpetajatest leidis, et õpetajad võivad koolis üksteisele loota ja nii töötajad, õpilased kui ka nende vanemad on kaasatud kooli puudutavate otsuste tegemisse. Röömustav on, et Eesti kuulub nende väheste riikide hulka, kus vaid alla kümnendiku koolijuhtidest tunnistas oluliste otsuste tegemist üksinda ja koostööd

toetavale koolikultuurile antud hinnangud on võrreldes eelmise TALIS uuringuga positiivsemaks muutunud.

Nii nagu kõigi ametite esindajad, vajavad ka õpetajad tagasisidet oma töö kohta. Õpetajate tööd hinnatakse ja tagasisidestatakse praktiliselt kõigis koolides ja enim on hindajaks kooli juhtkonna liikmed toetudes tundide vaatlustele ja õpilaste välis hindamise või kooli- ja klassisisestele tulemustele. Enamik õpetajatest leidis ka tagasiside oma töö jaoks kasuliku olevat, seda rohkem algajate kui kogunud õpetajate seas.

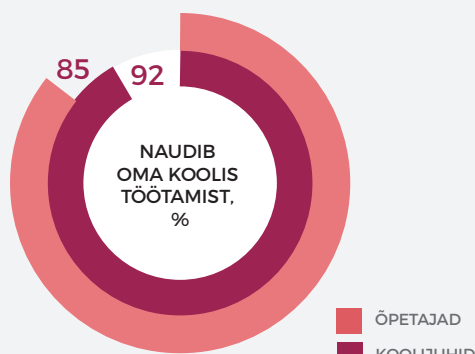
Direktorid vastutavad koolis eelkõige personali valiku ja eelarve eest, samuti teevad nad otsuseid õpetaja palgaküsimustes. Õpetajatel seevastu on vastutus õppekava ja õpetamise valdkonna ees. Mõnevõrra üllatav oli see, et napilt pooltes Eesti koolides kuuluvad kooli juhtkonna koosseisu õpetajad kui oma ameti esindajad ja kolmandikul juhtudest kuuluvad juhtkonda õpilased. Õpetajate osakaal juhtkonnas on Eestis väiksem ning õpilaste osakaal suurem võrreldes OECD riikide keskmise tasemega. Nagu mitmetes teisteski küsimustes ilmnes, et Eesti koolijuhtide hinnangud on erinevatele küsimustele ja väidetele õpetajate omadest kõrgemad. Nii tajusid õpetajad madalamalt neile koolis pakutavat toetust, võrreldes sellega, kui kõrgelt koolijuhid ise oma toetust õpetajatele hindasid. Koolijuhtidest madalamalt hindasid õpetajad ka erinevaid õpetajatöö korralduslikke küsimusi Eesti haridussüsteemis. Lõpetuseks võib öelda, et koolijuhtide hinnangul töötavad Eesti põhikoolis õpetajad, kes on oskuslikud õppeprotsessi juhtijad ja kellel on kõrged ootused õpilaste suhtes.

INFOGRAAFIKA

KAS ÕPETAJAD JA KOOLIJUHIID ON OMA AMETIGA RAHUL?

94%

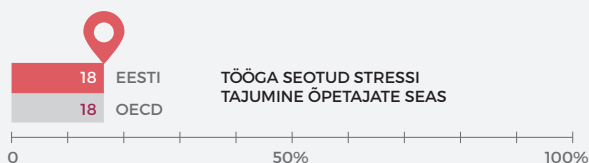
Õpetajatest ja koolijuhtidest on üldiselt oma ametiga rahul.



Ametivalikut kahetseb ainult 6% õpetajatest ja 2% koolijuhtidest.

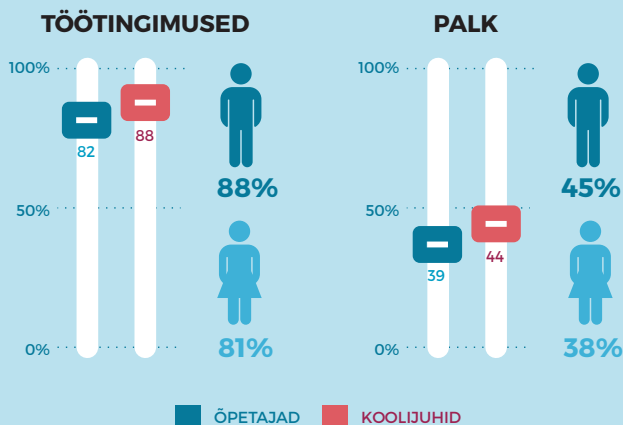


Oma töös kogeb palju stressi ligikaudu iga viies õpetaja.



KUIDAS OLLAKSE RAHUL PALGA JA TÖÖTINGIMUSTEGA?

Õpetajad ja koolijuhid on rohkem rahul oma töötingimustega kui palgaga. Meesõpetajad on oma palga ja töötingimustega rohkem rahul kui naisõpetajad.



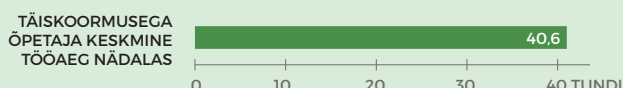
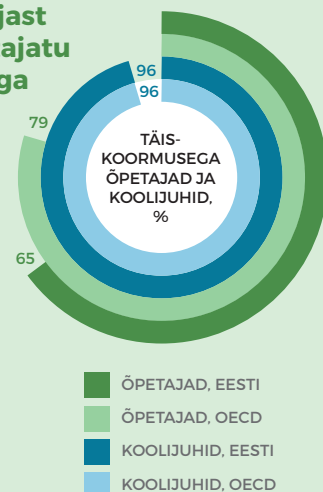
MILLINE ON ÕPETAJA JA KOOLIJUHI TÖÖKOORMUS?

85 õpetajat sajast töötab tähtajatu töölepinguga

Ligi kolmandik õpetajaid ja peaaegu kõik koolijuhid töötavad täiskoormusega.

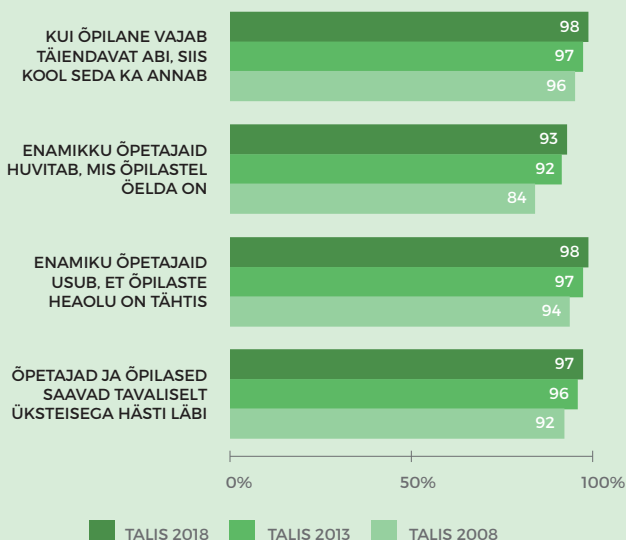
83 õpetajat sajast töötab üle 35 tunni nädalas.

Meesõpetajaid töötab osa-koormusega rohkem kui naisõpetajaid – vastavalt 45% ja 33%.



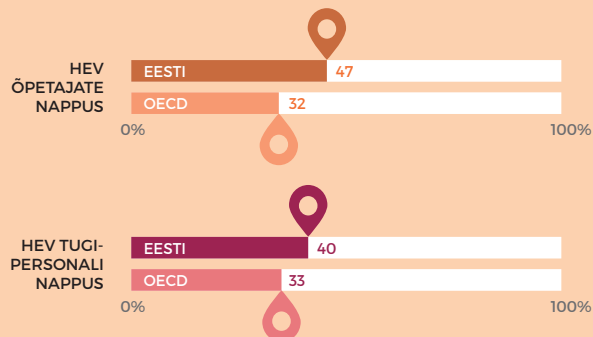
MILLISED ON ÕPETAJATE JA ÕPILASTE SUHTED?

Õpetajate ja õpilaste suhted on viimase 10 aasta jooksul muutunud järjest paremaks. Need õpetajad, kes hindavad suhteid õpilastega paremaks, on tõenäolisemalt kõrgema enesetõhususega ja töötavad koolides, kus enamik õpetajatest on muutustele avatud.



MILLISED ON KOOLIJUHTIDE VÄLJAKUTSED?

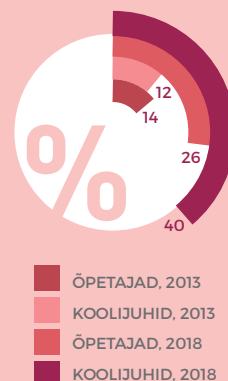
Kooli head tööd takistab kõige rohkem koolijuhtide hinnangul erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate ja tugipersonali nappus.



KUIDAS TAJUTakse AMETI VÄÄRTUSTATUST?

Õpetajaameti tajutud väärtustamine õpetajate ja koolijuhtide seas on tõusnud võrreldes 2013. aastaga.

80 õpetajat ja 83 koolijuhti sajast arvavad, et nende ameti plussid kaaluvad üles miinused



KUI KUTSEKINDLAD ON ÕPETAJAD?

41%

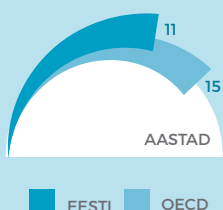
alla 35-aastastest õpetajatest soovib ametis jätkata vaid kuni viis aastat

Muret tekitav on nooremate õpetajate madal kutsekindlus.

Suurem kutsekindlus on õpetajatel, kes on läbinud õpetajaõpingud ning omavad häid võimalusi professionaalseks arenguks, kuid kutsekindlus ei olene oluliselt näiteks stressist või rahulolust palgaga.

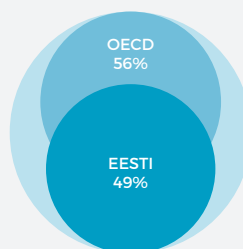
Eesti õpetajad soovivad oma ametis jätkata keskmiselt veel kuni 11 aastat, OECDs keskmiselt kuni 15 aastat.

ÕPETAJA SOOV AMETIS JÄTKATA

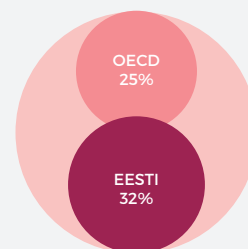


KAS ÕPETAJAD JA ÕPILASED ON KAASATUD KOOLI JUHTKONDA?

KOOLID, KUS ÕPETAJAJD JUHTKONNAS



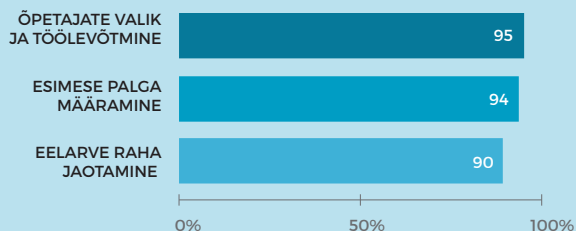
KOOLID, KUS ÕPILASI JUHTKONNAS



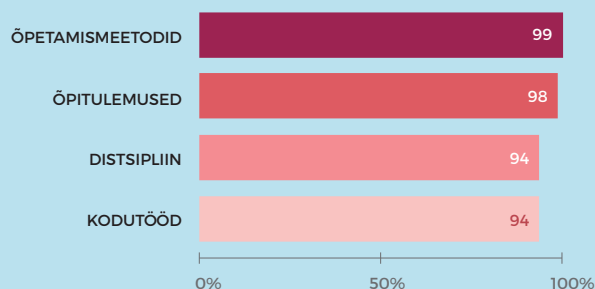
Meie koolide juhtkondadesse kuulub OECD keskmisest vähem õpetajaid ja rohkem õpilasi.

MILLE EEST VASTUTAVAD KOOLIJUHID JA ÕPETAJAD?

KOOLIJUHI VASTUTUS



ÕPETAJA VASTUTUS

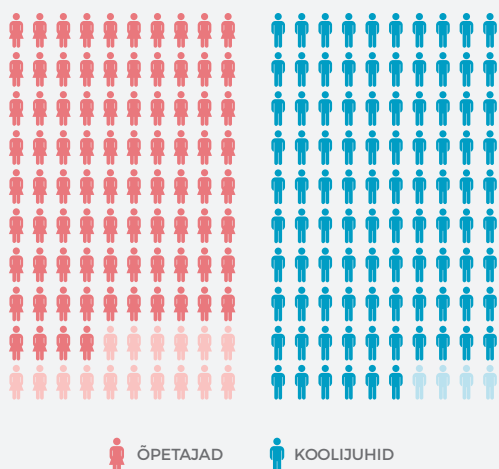


MILLINE ON KOOLI KOLLEGIAALSUS?

Meie koolides on õpetajate hinnangul koostööle suunatud kultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus.

Koolijuhid kaasavad otsuste tegemisse kolleege ja teisi osapooli – vaid 9 direktorit sajast teeb enda sõnul koolis olulised otsused üksinda (OECD 29%)

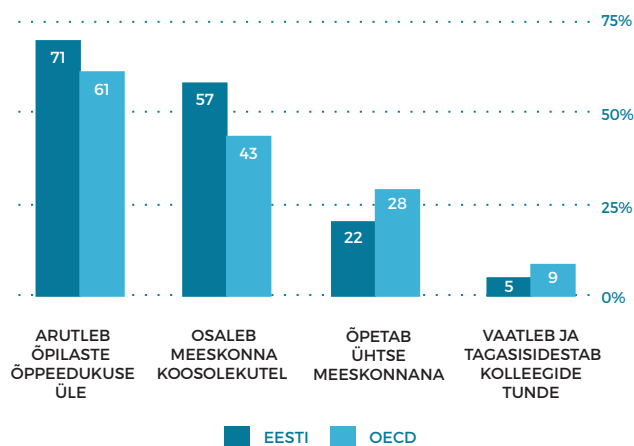
VASTASTIKUNE TOETUS



KUIDAS ÕPETAJAD KOOSTÖÖD TEEVAD?

Vähemalt korra kuus arutleb õpilaste õppeedukuse üle 71 õpetajat sajast ja 57 osaleb meeskonna koosolekutel. Vaid 22 õpetajat sajast õpetab koos teise õpetajaga ühtse meeskonnana ja 5 õpetajat käib kolleegide tunde vaatlemas ja tagasisidestamas.

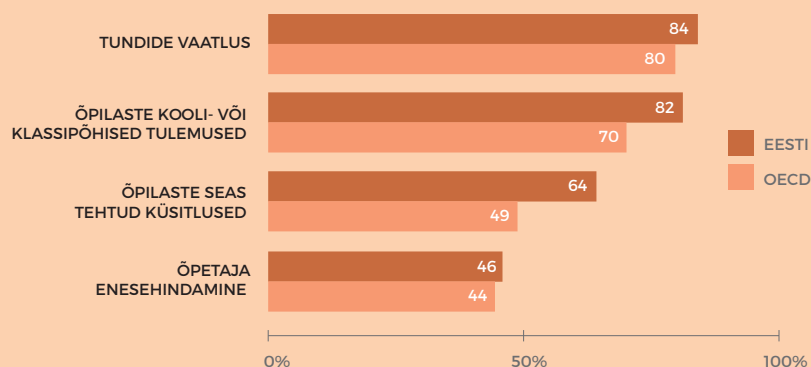
Õpetajate koostöö ei ole võrreldes 2013. aasta uuringuga paranenud.



KUIDAS SAAB ÕPETAJA TAGASISIDET OMA TÖÖLE?

95 õpetajat sajast saab oma tööle tagasisidet

Õpetaja on saanud tagasisidet oma tööle: 88% juhtkonnalt (OECD 76%), 59% kolleegidelt (OECD 58%), 40% kooliväliselt hindajatelt (OECD 38%).



SUMMARY

The first part of the TALIS 2018 Estonian Report focused on the development of third-level teachers and school leaders, as lifelong learners, starting from the choice of the teaching profession to activities of continuous professional development, covering only the knowledge and skill base of the five pillars of professionalism. The second part of the report dealt with the four pillars of professionalism - status and standing of the profession; career opportunities and working conditions; peer control and collaborative culture; and responsibility and autonomy. The second part of the report contains four chapters. The following is a summary of the second part of the TALIS 2018 study report.

On the positive side, there is a significant increase between TALIS 2013 and 2018 in the perceived appreciation of the teaching profession, especially among novice teachers. However, attention must be paid to the three-quarters of teachers who do not yet appreciate the high value of the teaching profession. While knowing that a large proportion of teachers may retire in the next 15 years, a big sign of danger is that nearly half of younger (under 35) tertiary teachers and a third of rural school teachers plan to work only for up to five years. This is probably due to the high level of stress often associated with teaching, which is perceived by nearly one fifth of teachers for grades 7-9. Therefore, work must continue on raising the status and reputation of the teaching profession and on supporting and motivating teachers who already work in school.

Most teachers should feel confident about their future and their job because they work on a permanent contract and have the opportunity to work part-time if they wish. With one-third of all teachers being part-time teachers, Estonia is among the top three countries in Europe: one of the countries with the highest proportion of part-time teachers in the TALIS survey. Interestingly, there are more male teachers with fixed-term contracts and working as part-time teachers.

Full-time teachers work well beyond the statutory 35 hours a week, and many part-time teachers face the same problem. Adding here the stress often associated with teaching, it becomes clearer why many teachers plan to work only for short periods in school. Although the workload is high and stress is perceived, it is gratifying to note that majority of teachers and school leaders are satisfied with their working conditions.

Working conditions and satisfaction can be influenced by several factors that interfere with school performance (e.g. lack of certain resources) and environmental safety. Not surprisingly, school leaders say that the shortage of qualified staff is the greatest obstacle

to schoolwork. It is difficult to apply the principles of inclusive education when nearly half of the schools lack the teachers with skills needed to teach SEN students and more than one third the support staff. At the same time, concerns about barriers to good work have decreased while comparing earlier TALIS studies. The number of schools where directors say there is a shortage of support staff and qualified teachers has decreased. Adding to this a significant increase in the number of people interested in entering to teacher education curricula, we can hope that concerns about staff shortages in schools will continue to diminish.

In addition to the lack of some resources, the security of the learning environment is also a problem in our schools. More than a tenth of school leaders say that verbal bullying among students is a weekly concern at school, as is insulting teachers or other school staff members. It could be said that this is a problem for only a few schools but compared to the neighbouring countries and the OECD average, the problem is much more common in Estonia. Although school leaders very rarely mentioned problems with cyberbullying, this does not give the illusion that this type of bullying does not exist in schools, but that school leaders and teachers may not be aware of it. It is gratifying to note that regarding to the security of the school environment, school leaders' assessments for all problems show a downward trend, while compared to the previous TALIS survey. Teachers' ratings of their relationship with students have also improved significantly compared to previous TALIS surveys.

For teachers of grades 7-9, the most important priorities were directly related to the teacher's own well-being. With a hypothetical 5% budget increase, they would primarily raise teachers' salaries, provide quality in-service training for teachers, and reduce the workload of teachers.

In the context of modern learning approaches, where cooperation and collaborative learning are considered very important, collaboration between teachers is one of the most important factors supporting professional development and is associated with higher job satisfaction and self-efficacy. There is certainly a need for more support for deeper co-operation, such as observing colleague lessons and co-teaching, which nearly one-third of teachers say they never did. Somewhat unexpected and worrying is the significant decrease in the use of some forms of collaboration compared to the results of TALIS 2013 or 2008, including also co-teaching. The reasons for the decline in teacher cooperation should be further explored. However, the general culture of our schools is collaborative, with the majority of teachers finding that teachers can rely on each other at school, and staff, students, and their parents are involved in school decisions. It is gratifying that Estonia is one of the few countries where less than a tenth of school leaders

admitted to making important decisions on their own, and evaluations of a collaborative school culture have become more positive compared to the previous TALIS survey.

Comparable to all professions, teachers need feedback on their work. Teachers' work is evaluated and they get feedback in practically all schools. Most frequently the evaluators are members of the school management team and are based on observations of the lessons and the results of external or in-school assessment of students. Most teachers found feedback useful for their work; more among novice than experienced teachers.

The principals in the school are primarily responsible for staff selection and budget, and they also make decisions on the salary of the teacher. Teachers, on the other hand, have a responsibility towards the curriculum and teaching. It was somewhat surprising that in under half of the Estonian schools, teachers, and in one third of schools the students are included in the school management team. In Estonia, the proportion of teachers in school management teams is lower and the proportion of students is higher than the OECD average. As in many other issues, it was found that the principals of the Estonian schools have given higher ratings than the teachers for different questions and statements. For example, teachers perceived the support offered to them in the school at a lower level than school leaders themselves evaluated their support for teachers. Teachers also ranked lower than school leaders on various organizational issues in the Estonian education system. In conclusion, the principals estimate that the Estonian basic school has teachers who are skilful leaders in the learning process and have high expectations for the students.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Abbiati, G., Argentin, G., & Gerosa, T. (2017). Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case, *Politica economica*, 1, 12-58, <http://dx.doi.org/10.1429/86375>
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, 187. Paris: OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece, *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690, <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690213>.
- Baker, A., Perreault, D., Reid, A., & Blanchard, C. M. (2013). Feedback and organizations: Feedback is good, feedback-friendly culture is better, *Canadian Psychology*, 54(4), 260-268, <http://dx.doi.org/10.1037/a0034691>
- Bakker, A. et al. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high, *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2009). *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*, Report on the International Education Roundtable, Singapore, McKinsey & Company, London.
- Beteille, T. & Evans, D. (2019). *Successful Teachers Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*, The World Bank, Washington, D.C., <http://documents.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
- Boe, E. & Cook, L. (2006). The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education, *Exceptional Children*, 72(4), 443-460, <http://dx.doi.org/10.1177/001440290607200404>.
- Bolam, R. et al. (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. *DfES Research Report*, 637. Bristol: University of Bristol, <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Borman, G. & Dowling, N. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research, *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>.

- Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*, The World Bank, Washington, DC, <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8>.
- Butt, G. & Lance, A. (2005). Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction: Do Successful Strategies for Change Exist?, *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401-422, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143205056304>.
- Chan, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong, *Educational Psychology*, 22(5), 557-569, <http://dx.doi.org/10.1080/0144341022000023635>.
- Cognard-Black, A. (2004). Will They Stay, or Will They Go? Sex-Atypical Work among Token Men Who Teach, *The Sociological Quarterly*, 45(1), 113-139.
- Collie, R. & Martin, A. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement, *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>.
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252>
- Crossman, A. & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers, *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46, <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>.
- Curry, J. & O'Brien, E. (2012). Shifting to a Wellness Paradigm in Teacher Education: A Promising Practice for Fostering Teacher Stress Reduction, Burnout Resilience, and Promoting Retention, *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178-191, <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Darling-Hammond, L. et al. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge, *Education Policy Analysis Archives*, 11(3), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003>.

- Desrumaux, P. et al. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction?, *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee*, 65(4), 179-188, <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003>.
- de Cuyper, N., de Witte, H., & Van Emmerik, H. (2011). Temporary employment: Costs and benefits for (the careers of); employees and organizations, *Career Development International*, 16(2), 104-113, <http://dx.doi.org/10.1108/13620431111115587>
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005?leiaKehtiv>
- Ers, M. (2018). 'Complete freedom to choose within limits'—teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256, <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- European Union (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*, <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>
- European Commission (2013). Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, <http://dx.doi.org/10.2766/41166>.
- Federici, R. et al. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit, *Soc Psychol Educ*, 15, 295-320, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them?, *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249, <http://dx.doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- García-Mainar, I., Montuenga, V. & García-Martín, G. (2018). Occupational Prestige and Gender-Occupational Segregation, *Work, Employment and Society*, 32(2), 348-367, <http://dx.doi.org/10.1177/0950017017730528>.
- Grissom, J. & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831211402663>.
- Goddard, R. et al. (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(4), 501-530, <http://dx.doi.org/10.1086/681925>.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(42), 1-25.

- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness, *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.
- Gomendio, M. (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>
- Hadfield, M. & Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. London: Routledge.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142, <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Hanushek, E., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism, *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24, <http://dx.doi.org/10.1177/0031721718797116>.
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. (Tööversioon 24.01.2020).
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *School Improvement through Teacher Leadership*. Ballmoor, Buckinghamshire: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Hoyle, E. (2001). Teaching Prestige, Status and Esteem, *Educational Management Administration & Leadership*, 29(3), 139-152, <http://doi.org/10.1177/0263211X010292001>.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis, *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534, <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, 23, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/223283631428>

- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy, *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- Jarzabkowski, L. (2002). *The social dimensions of teacher collegiality*, <https://www.semanticscholar.org/paper/The-social-dimensions-of-teacher-collegiality-Jarzabkowski/932e7ce0c9b612a639820269661fa9e741364c01> (accessed on 15 October 2019).
- Jensen, B. & Reichl, J. (2011). *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*, Grattan Institute, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf.
- Johnson, S., Kraft, M., & Papay, J. (2012). How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement, *Teachers College Record*, 114, 1-39, <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685>.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A literature review, *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kini, T. & Podolsky, A. (2016). *Report: Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*, Learning Policy Institute, Palo Alto, <http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Improving%20Teaching/Teaching%20Experience.pdf>
- Klassen, R. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs, *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350, <http://dx.doi.org/10.1080/00220670903383069>.
- Klassen, R. et al. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries, *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1289-1309, <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?, *OECD Education Working Papers*, 137. Paris: OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/5jlw62b3bvh-en>.
- Kuusik, L. (2016). 6. ja 9. klassi õpilaste küberkiusamise tajumine küberkiusajate ja ohvrite võrdluses küberkiusamise kriteeriumitest lähtuvalt. Magistritöö, Tartu Ülikool
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35, <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Lara-Alecio, R., Tong, F., Irby, B. J., Guerrero, C., Huerta, M., & Fan, Y. (2012). The effect of an instructional intervention on middle school English learners' science and English reading

- achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 987–1011.
<http://dx.doi.org/10.1002/tea.21031>
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 1-16, <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Lortie, D. (1975). *School Teacher: A Sociological Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Luik, P. (2018). *Küberkiusamine: müüdid ja tegelikkus*. *Õpetajate Leht* 15. juuni 2018, <http://opleht.ee/2018/06/kuberkiusamine-muudid-ja-tegelikkus/>
- Malloy, W. W. & Allen, T. (2007). Teacher Retention in a Teacher Resiliency-Building Rural School. *Rural Educator*, 2, 19.
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Haridus- ja teadusministeerium.
- McIntyre, J. & Hobson, A. (2015). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space, *Research Papers in Education*, 31(2), 133-158, <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438>
- OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD (2019a). *Part-time and Partly Equal: Gender and Work in the Netherlands*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/204235cf-en>
- OECD (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OECD (2017). Flexible working arrangements, In: *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-21-en>
- OECD (2016). *School leadership for learning: insights from TALIS 2013*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>.
- OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD (2010). *How Good is Part-Time Work?. OECD Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-en
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation, *Harvard Educational Review*, 2(1), 123-141, <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia, *European Journal of Education*, 54(3), 389-399. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Portin, B. et al. (2013). Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools. *Journal of School Leadership*, 23(2), 220–252.
- Reeves, P., Pun, W., & Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement, *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236, <http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2017.06.016>.
- Renzulli, L., Macpherson Parrott, H., & Beattie, I. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools, *Sociology of Education*, 84(1), 23-48, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710392720>.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School of effectiveness findings 1979-2002, *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00124-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3).
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement, *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831212463813>.
- Schaufeli, W., Leiter, M., & Maslach, C. (n.d.). Burnout: 35 years of research and practice, <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406>.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>.
- Shachar, H. & Shmuelovitz, H. (1997). Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junior High Schools, *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72, <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0924>.

- Scribner, J. et al. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration, *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100, <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X06293631>.
- Simons, R. R.-J. and Ruijters, M. C. P. (2014). The real professional is a learning professional. In S. Billett et al. (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer International Handbooks of Education. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_35
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being, *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession, 7, 1785-1799, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>.
- Statistikaameti töötasu struktuuri-uuring (2017). <https://blog.stat.ee/2017/03/08/kas-on-ameteid-kus-naised-teenivad-rohkem-kui-mehed/>
- Sukk, M. & Soo, K. (2018). *EU Kids Online'i Eesti 2018. aasta uuringu esialgsed tulemused*. Kalmus, V., Kurvits, R., Siibak, A. (toim). Tartu: Tartu Ülikool, ühiskonnateaduste instituut.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 1. osa*. https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Tulevikuvaade tööolü- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus* (2018). Uringuaruanne. SA Kutsekoda, Tallinn. <https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2018/11/OSKA-Hariduse-ja-teaduse-uuringuaruanne-2018.pdf>
- Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*, Tartu Ülikool, Haridus- ja teadusministeerium, https://www.riigikantselei.ee/sites/default/files/content-editors/TOF/TOF_uuringud/10_koolitulemusjuhtimine20111.pdf
- Urlick, A., & Bowers, A. (2014). The Impact of Principal Perception on Student Academic Climate and Achievement in High School: How Does it Measure Up? *Journal of School Leadership*, 24(2), 386–414, <http://dx.doi.org/10.1177/105268461402400207>.

- Vadi, M. (2004). *Organisatsioonikäitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 339 lk.
- Viac, C. & Fraser, P. (2019). *Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis*, OECD Publishing, Paris.
- Vieluf, S. et al. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, TALIS. Paris: OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments, *Learning and Instruction*, 28, 1-11, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.003>
- Wallace, T., Kelcey, B., & Ruzek, E. (2016). What Can Student Perception Surveys Tell Us About Teaching? Empirically Testing the Underlying Structure of the Tripod Student Perception Survey, *American Educational Research Journal*, 53(6), 1834-1868, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216671864>
- Weldon, P. (2015). *The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues*, Policy Insights, ACER, <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policyinsights>
- Williams, C. (1992). The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions, *Social Problems*, 39(3), 253-267, <http://socpro.oxfordjournals.org/>.