

**Tallinna Ülikool
Psühholoogia Instituut
Psühholoogia ja organisatsioonikäitumise osakond**

Hedvig Evert

**TÖÖTAJA VÄÄRTUSTE SEOTUS MUUDATUSTE JUHTIMISE JA
ORGANISATSIOONILISE ÕPPIMISEGA HARIDUSASUTUSE NÄITEL**

Magistritöö organisatsioonikäitumises

Juhendaja: Ruth Alas, Ph.D

Kaitsmisele lubatud.....

Tallinn 2008

RESÜMEE

Tänapäeva kiiresti muutuva keskkonna tingimustes saavad organisatsioonid kõige tulemuslikumalt püsima jääda muutusi aktsepteerides ning nendega kohandudes. Organisatsioonis kehtivad hoiakud, mis kujunevad välja väärtustest, võivad olla olulisel määral seotud töötajate suhtumisega muudatustesse.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida Tallinna Inglise Kolledži personali hulgas kehtivaid tööga seotud väärtusi ja hoiakuid ning välja selgitada, mil määral need toetavad organisatsioonilist õppimist ja muudatuste juhtimist. Uurimismeetodina kasutas autor 4-osalist küsimustikku (56 vastajat, 95%) ning intervjuud asutuse kahe juhtkonnaliikmega.

Uurimuse tulemustest selgub, et uuritavas asutuses on (1) kõige kõrgemalt hinnatud juhi isiksuslikke, eetilisi ja erialaga seotud väärtushinnanguid; (2) hoiakud muudatuste suhtes on kõrgemad üldise tööga rahulolu aspektis, vähem ollakse rahul infoga muudatuste kohta; (3) organisatsioonilist õppimist toetavad kõrge teadlikkus organisatsiooni eesmärkidest ja valmisolek end arendada, vähem esinevad otsustusprotsessidesse kaasatus ja töötajate stressi alandamine. Korrelatsioonanalüüsist selgub, et sotsiaalsete väärtuste rõhutamine mõjutab positiivselt hoiakuid muudatustesse ning et töötajaid otsustamisse kaasava juhtimisstiili kasutamine mõjutab positiivselt organisatsioonilist õppimist.

Uurimuse tulemuste rakendamisvõimalusena näeb autor saadud tulemuste kasutamist kooli strateegilise juhtimise instrumendina. Teaduslikust aspektist lähtuvalt ilmneb uurimuse olulisus andmete kogumises haridusvaldkonnas võimaldades saadud tulemusi võrrelda varasemate tulemustega era- ja avalikus sektoris ning tulemusi käsitada sisehindamisprotsessi tegevusnäitajatena.

ABSTRACT

Evert, H. The connections between work-related values to attitudes toward changes and organizational learning in the field of education. Master Thesis. Tallinn 2008, 60 pages, 13 figures, 57 references, in Estonian.

The main goal of this thesis was to contribute to the understanding of the correlations between the values, attitudes and the organizational learning features as well as to analyze the possibilities of implementing the principles of organizational learning in a secondary school. Empirical research was conducted among the staff of Tallinn English College where 56 respondents (95% of employees) completed the 4-proportional questionnaires and interviews were held with the headmaster and the head of the curriculum.

The main results of the present study in the section of work-related values implicate satisfaction with the leader and high appreciation of ethical and professional values. In the field of attitudes towards changes, the highest value was general satisfaction with the job and the lowest satisfaction with the flow of information. In the studied organization, individual and collective learning processes were almost equally represented wherein willingness to develop oneself, fluency in work processes and open communication were the most importantly presented characteristics. The author's research goals were confirmed by the positive correlations between social values and attitudes toward changes as well as between business ideological values and organizational learning.

Knowing the values and attitudes of the staff as well as their methods and willingness to learn, the study facilitates the leaders of the organization to motivate their employees by transforming the school into a learning organization. Elaborating similar studies among pedagogical staff in several schools would help to perfect the criteria of a school's indicators of activity within the process of internal assessment.

SISUKORD

RESÜMEE.....	2
ABSTRACT.....	3
SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE TAUST	6
1.1. Kaasaja juhtimisparadigmad ja hariduse juhtimine	6
1.2. Tööga seotud väärtused ja hoiakud.....	9
1.3. Muudatuste juhtimine	11
1.3.1. Muudatuse määratlemine.....	12
1.3.2. Muutustele vastuseisu ületamine.....	17
1.4. Õppiv organisatsioon	18
1.4.1. Organisatsioonilise õppimise dimensioonid	23
2. EMPIIRILINE UURIMUS HARIDUSASUTUSES	28
2.1. Tallinna Inglise Kolledž.....	28
2.2. Uurimistöö meetod.....	29
2.3. Valim.....	32
2.4. Tulemused.....	33
2.4.1. TIK-i töötajate väärtused.....	33
2.4.2. Töötajate hoiakud organisatsiooniliste muudatuste protsessis	35
2.4.3. Töötajate hoiakud ja organisatsiooniline õppimine	37
2.4.4. Kokkuvõte tulemustest avatud küsimuste osas	37
2.4.5. Kokkuvõte intervjuudest organisatsiooni juhtidega.....	41
2.4.6. Seosed väärtuste, hoiakute muudatustesse ja organisatsioonilise õppimise vahel.....	44
2.5. Tulemuste arutelu ja järeldused	45
KOKKUVÕTE	54
VIITED	55
LISAD.....	60

SISSEJUHATUS

Keskkonna protsesside muutumisel kiiremaks, kaootilisemaks ning ulatuslikemaks on haridusorganisatsioonid, eeldusel, et nende eesmärgiks on säilitada konkurentsivõime ning olla jätkusuutlik, märganud vajadust nende tingimuste järgi kohaneda. Muutunud väliskeskkonna nõudmised tingivad nii haridusalaste tööprotsesside kui –keskkonna muutumise. Selleks, et juhtida organisatsiooni, mille põhiressursiks on inimesed ning intellektuaalne kapital, tuleb hästi tunda inimeste käitumist suunavaid hoiakuid ning väärtusi. Ettearvamatute arengute juhtimist ning töötajatele rahuldustpakkuva töökeskkonna võimaldamist hõlbustab haridusmaastiku demokratiseerimisele suuna võtnud ühiskonnas kooli kujundamine õppivaks organisatsiooniks.

Käesoleva uurimustöö eesmärk on seega uurida kolme valdkonda - Tallinna Inglise Kolledži (TIK) töötajate hoiakuid ja väärtusi, nende seotust muudatuste protsessiga ning organisatsioonilise õppimisega. Autor keskendub uurimuses järgmistele eesmärkidele:

- 1) välja selgitada TIK-i töötajate seas valitsevad väärtused ja hoiakud;
- 2) kaardistada TIK-i töötajate suhtumine muudatustesse;
- 3) välja selgitada, kuidas avaldub TIK-is organisatsiooniline õppimine;
- 4) leida väärtuste, muudatuste ja organisatsioonilise õppimise vahelised seosed.

Magistritöö esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade teaduslikest lähtekohtadest tööalaste väärtuste, muudatuste juhtimise ja kooli õppivaks organisatsiooniks kujunemise kohta. Töö teises osas presenteeritakse ning analüüsitakse empiirilise uurimuse tulemusi. Sõltuvalt magistritööle esitatud mahu nõudest keskendub autor eespool kirjeldatud kolme valdkonna seotuse uurimisele ning organisatsioonilist õppimist toetavate väärtuste ja hoiakute välja selgitamisele. Samuti pakub autor välja võimalikud edasised tegevussuunad saadud tulemuste kasutamiseks uuritava asutuse arendustöös.

1. TEOREETILINE TAUST

Keskkond, milles tegutsevad tänapäeva töötajad ning organisatsioonid, ei ole seni kogetu põhjal ennustatav ega ka kindlat loogikat järgiv. Globaliseerumine, tehniline innovatsioon ning üldine inimkonna areng on viimase 25 aasta vältel muutnud ettevõtete tegevuskeskkonna katkendlikuks, ettearvamatuks ning keeriseliseks. Organisatsiooni juhtimine kaootilises ehk turbulentses keskkonnas tähendab arvestamist aspektidega nagu sündmuste ja nähtuste uudsus, ettearvamatult toimuvad arengud, keskkonna surve tõus ning kontrolli kadumine tegevuskeskkonnas toimuvate protsesside üle (Roots, 2006).

1.1. Kaasaja juhtimisparadigmad ja hariduse juhtimine

Viimase kahekümne aasta jooksul Eestis toimunud muutuste ulatus on kordi suurem kui stabiilsetes ühiskondades samal ajal toimunu; kooli sees on koolijuhist praeguseks saanud oma töötajaskonnale arenguruumi ja –võimaluste pakkuja ning korraldaja; edukas koolijuht on „omas ruumis” innovatsiooni ja muudatuste genereerija ning algataja (Hämäläinen et al., 2004). Seega tuleb samuti haridusvaldkonnas rääkida organisatsioonist kui suurest, komplekssest ja muutuvast süsteemist, mitte kui millestki eraldiseisvast ja muutumatust. Tänapäeva haridusorganisatsioon peab tegutsema teda ümbritseva keskkonna deterministlikkust silmas pidades ning rakendama mitte enam kõigest strateegilist planeerimist, vaid peamiselt strateegilist mõtlemist (Roots, 2006).

Kooli tähenduses kõneldakse tänapäeval muudatuste võtmes eelkõige demokraatlikkuse võidukäigust. Selle all mõistetakse nii demokraatlikku juhtimisstiili, õpilaste omavalitsuse aktsepteerimist kui ka üldist informeeritust just inimesekesksuse ja valikute paljususe mõttes (Krips, 2005). Töötajaid ei valita enam pelgalt kompetentsuse järgi, vaid pigem inimese väärtustest ja hoiakutest lähtuvalt, pidades silmas ühtse organisatsioonikultuuri säilimist, mis püsib väärtuspõhisel juhtimisel ning inimestevahelise sünergia soodustamisel.

Vajadus mitmesuguste muudatuste järele tuleneb eelkõige asjaolust, et 21. sajandil valitseb üldisemalt ühiskonnas ja kitsamalt tööturul nõudlus eelkõige vaimse töö tegijate

järele ning selles kontekstis on tekkinud olukord, kus organisatsiooni püsijäämine ning edukus sõltuvad tema töötajatesse panustamisest ning kollegiaalsetest suhetest (Virovere, Alas, Liigand, 2004).

Ühtse organisatsioonimentaliteedi tekke ning püsimise eelduseks on seega efektiivne interpersonaalne kommunikatsioon asutuses. Kui lähtuda Julian Rotteri edu põhjuste omistamise motivatsiooniteooriast, mis jaotab inimesed tulevikuperspektiivi tajumise aspektist eksternaalideks (st edukus sõltub välistest teguritest) ja internaalideks (st inimene vastutab oma edukuse eest ise), siis nii tavapäraselt kolleegide omavahelises suhtluses kui kriitilises organisatsiooniliste muudatuste elluviimise etapis tähendab see kaht teineteisest kardinaalselt erinevat reageerimis- ning suhtumisviisi (Krips, 2005). Mare Teichmanni 1998. ja 1999. aastatel läbi viidud uuringu kohaselt (Rebane, 2004) on enamik Eesti õpetajaid eksternaalid ning sama tendents on tõusujoonel ka teistes töövaldkondades.

Eksternaalse kontrollkeskmega inimesed kohanevad raskemini ning nad omistavad põhjuslikkuse neist sõltumatutele aspektidele (nt. juhi tegevus, töökorraldus); kuna nad eelistavad kindlaid reegleid ja tegutseda ühes kindlas valdkonnas, ei ole nad head õppijad ega uuendustega kaasa minejad (Salumaa, 2007). Salumaa uurimuse kohaselt, mis viidi läbi 1314 koolitöötaja seas, tajub Eesti õpetajaskond end valdavalt eksternaalidena, mis on otseselt seotud kooli õppivaks organisatsiooniks kasvamise juures - see nõuab valdavalt internaalse kontrollikeskmega töötajate uuendusmeelsust, aktiivsust ning kõrget õpimotivatsiooni. Uurimuse tulemustest selgub, et õpetajaskond hakkaks keskkonda tajuma pigem internaalidele omase pilgu läbi, kui muudatuste paratamatuse ning vajalikkuse kohta tehtaks rohkem selgitustööd ja rõhutataks planeerimise tähtsust igal ametipostil, tagamaks ülevaate eelseisvate protsesside suhtes. Strateegiliselt on oluline panustada õppealajuhatajate kui valdavalt internaalse kontrollikeskmega töötajate juhtimisalaste teadmiste ja oskuste arendamisse eesmärgiga kujundada neist muutuste sisulised liidrid (*Ibid.*, 125).

Et edukalt juhtida muudatusi, kuid samas säilitada organisatsiooni hea mikrokliima, on oluline, et nii haridusasutuse juht kui selle töötajad pööraksid informeerituse ja kompetentsuse kõrval samavõrd tähelepanu emotsionaalse intelligentsuse printsiipidele.

Golemani (2000) järgi on emotsionaalse intelligentsuse tähtsustamine õpilastes ja töötajates samaväärselt oluline akadeemilise intelligentsuse arendamisega. Teisisõnu ei räägita enam õppimisest ja õpetamisest teadmiste, vaid pigem oskuste tähenduses, mis hõlmaksid nii akadeemilist pädevust kui ka inter- ja intrapersonaalseid kommunikatsioonikompetentse. Siit võib järeldada, et sotsiaalsete kompetentside väärtustamine ning arendamine esmajoones õpetajate ning selle kaudu hiljem ka õpilaste seas mõjutab nende toimetulekut koolis ja tulevases elus.

Riiklikul tasandil suunatakse haridusasutusi nii neis kehtivaid väärtusi ning arendatavaid kompetentse üle vaatama ja korrigeerima sisehindamise meetodi kaudu. Koolijuhtimise ning koolitöö samuti nagu ka töötajate efektiivsuse välja selgitamiseks on sisehindamismetoodika kasutamine kiiresti leviv ning organisatsiooni arendamiseks motivatsiooni pakkuv võimalus. See hõlmab organisatsiooni võtmekompetentside ja parendusvaldkondade kaardistamist ja selle tulemusi saab kasutada asutuse tulevikustrateegiate kujundamisel. Thornton, Shepperson ja Canavero (2007) märgivad, et sisehindamise läbiviimine on küll vajalik, kuid ühendades selle organisatsioonilise õppimise printsiipidega, muutuks nende kahe organismi sümbiootiline koostoime passiivse raporteerimisprogrammi asemel aktiivseks interaktsiooniks kõigi organisatsiooni mehhanismide vahel. Sama väidavad ka Salumaa ja Talvik (2004), kelle järgi tähendab efektiivne töökeskkond tänapäeva koolis eelkõige sealsetele inimestele turvatunde ja arenguperspektiivide pakkumist ning seda nimelt kooli muutumisel õppivaks organisatsiooniks, kus koolitegevuse põhitähelepanu koondub pideva arengu ja selle liikmete pideva õppimise soodustamisele.

1.2. Tööga seotud väärtused ja hoiakud

Töötajate igapäevase tegevuse väljund on mõjutatud organisatsiooni enda poolt määratletud väärtustest ning need väärtused väljenduvad töötajate jaoks eelkõige juhi käitumises (Jaakson et al., 2004). Väärtustel põhinev organisatsioon tähtsustab suhteid ning nende kontrollimise asemel on rõhuasetus koondunud väärtuste vahetamisele (*transposition*) ja eelduste loomisele edasiste suhtevõrgustike iseeneslikuks tekkeks (Hoag ja Cooper, 2006). Omavahel on tihedasti seotud muudatuste taotlused ja ühised väärtused, visioonid ja eesmärgid (Salumaa, 2007).

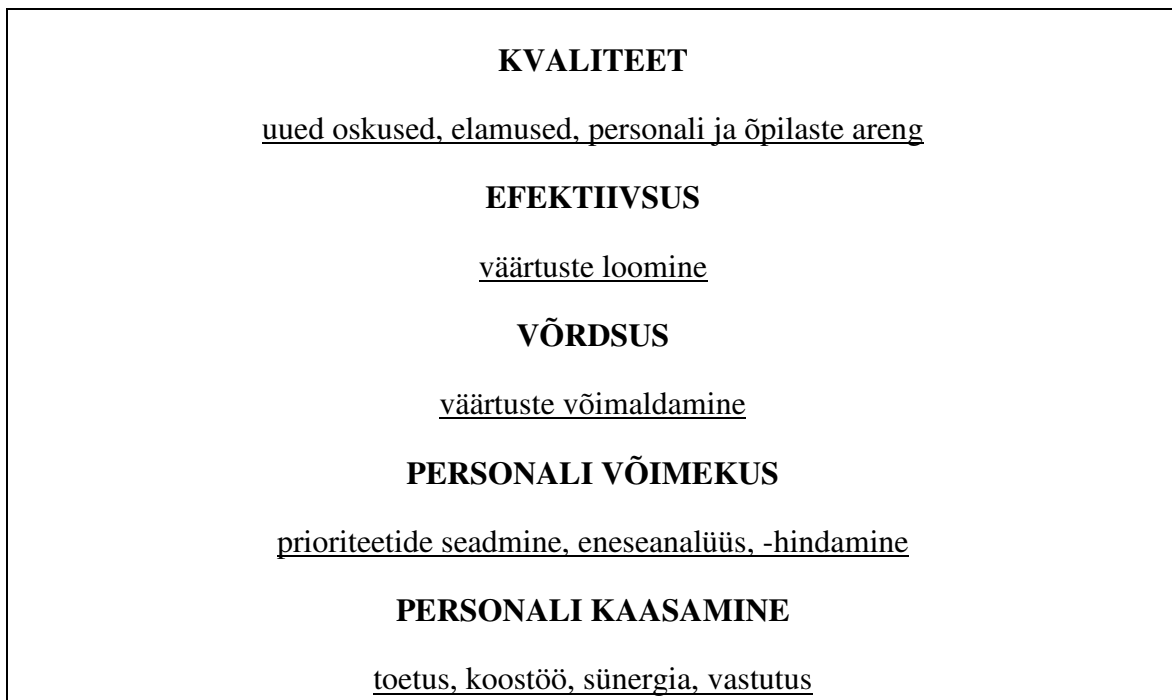
Väärtustele ja suhetele tugineva tänapäevase koolijuhtimise käigus kujuneb Salumaa (2007) järgi ideaalis välja täiusliku kultuuriga isejuhtiv kool, kus kõigi huvigruppide omavaheline suhtevõrgustiku toimimine on üheks oluliseks hariduse kvaliteedi indikaatoriks. Sellise kooli tekke eelduseks on kindlasti kahe teooria tundmine: *ülesaamine barjääridest ning vastuseisust muutustele ja praktika muutmise teadvustamine* (Skogen ja Holmberg, 2004). Nende teooriate tundmine võimaldab töötajatel paremini aru saada oma hoiakutest, tunnetest ja reaktsioonidest muutuste puhul, ja teiselt poolt mõistetakse paremini teiste reaktsioone muutuste protsessis.

Väärtuspõhisele koolijuhtimisele üleminek eeldab teadmiste jagamisel põhineva töökorralduse juurutamist. Browni & Duguidi (2000) järgi on siinkohal oluline faktor informatsioon (*information*), mille saavad organisatsiooni töötajad muuta teadmiseks (*knowledge*) lisades sellele sotsiaalmõõtmel (*social life*) (Brown ja Duguid, 2000, tsit. Fullan, 2002 järgi). Süsteemne teadmiste vahetamine muutub organisatsioonis väärtuseks juhul, kui koolijuhid on just isikliku professionaalse arengu võtmes pidevas kontaktis teiste koolide direktoritega (*interventions and peer advising*), mille läbi tuuakse teadmised hiljem igapäevase juhtimise tasandile (Fullan, 2002).

Rääkimine väärtuspõhisest juhtimisest ning organisatsioonilisest õppimisest haridusvaldkonnas tähendab tõenäoliselt paljude koolide arengukavas mainitud väärtuste ja üldiste tööalaste hoiakute muutumist. Tegemist oleks sel juhul teisenemismuudatusega (ptk. 1.3.1.) ehk organisatsioonikultuuri teadliku muutmisega kooliarenduse eesmärgil. Koolide tegevust reguleerivad õigusaktid (RÕK 2002, ÕS 2008) näevad ette nii

struktuuralseid kui organisatsioonikultuuriliste muudatuste ellukutsumist ning seda saab teha vaid koolitöötajate väärtusi, tõekspidamisi ning hoiakuid pideva mõjutamise teel muutes. Teisenemismuudatuse protsessi käigus võib tekkida vajadus hinnata kooli visiooni (ja ka üldisemalt kooli arengukava) sobivust muutunud kultuuri väärtustega ning vajadusel tuleb seda kohandada.

Olukorras, kus on tegu kooli kui organisatsiooni põhimõtete ja tegevussuuna muutmisega, ei saa enam lähtuda deklareeritud väärtustest, mis võivad esineda arengukavas ja tööjuhendites. Kooli muutmisel õppivaks organisatsiooniks peab asutus kandma endas selliseid võtmeväärtusi (Joonis 1), mis võimaldaksid tal muutuda isejuhtivaks ideaalse koolikultuuriga haridusasutuseks (Caldwell, Spinks, 1992, tsit. Salumaa, 2007 järgi).



Joonis 1. Kooli kui õppiva organisatsiooni võtmeväärtused. Caldwelli ja Spinski (1992) järgi koostanud autor.

Nagu näha Jooniselt 1 peaksid väärtused, mis tagaksid kaasaegses haridusasutuses pideva arengu, kindlasti kajastama kollektiivse õppimise kriteeriume nagu avatud suhtlemine, vigadest õppimine ning koostöövõime.

Personali võimekus kajastub õpetaja eneseanalüüsis toodud tulemuste esitlemises, kus väärtuste loomine annab märku efektiivsest tööst. Töötajaskonna maksimaalset kaasamist toetab nõustajarollis olev juht, kes soodustab otsustusõiguse jagamise ning info vaba liikumist pooldava juhtimisstiili kaudu töötajatevahelise sünergia teket. Organisatsioonilist edukust soovivate väärtuste võimaldamine võrdsuse printsiibi alusel kõigi eelnevate kategooriate ühisosana viib järjepideva õppetöö kvaliteedi tõusuni või selle püsimiseni, mis ideaalis ongi tõenäoliselt õppeasutuse püüdlus.

1.3. Muudatuste juhtimine

Eelnevates peatükkides selgitatud haridusvaldkonna erisused seoses kaasaja keskkonna määramatu olemuse ning uuenduste lainega organisatsioonide juhtimises, kus hetke ning tuleviku tegevuse edukuse tagab pidev õppimine ning kohanemine, nõuab väga suuri pingutusi esmajoones juhtidelt ning seejärel kõikidelt töötajatelt. Vajadus efektiivse muudatuste juhtimise teoreetilise baasi, tehnikate ning metoodika järele haridusvaldkonnas on seega vältimatu.

Muudatuste juhtimist käsitlevad teosed kasutavad mõisteid muudatus ja muutus vaheldumisi ning kohati sünonüümsetena. Muudatustega seotud terminoloogiat defineerib eesti keele sõnaraamat (1999) järgmiselt:

- muutus kui muutumine, muutumise tulemus;
- muudatus kui muutmine, muutmise tulemus.

Käesolevas töös on kasutatud mõlemat terminit kui sünonüüme eeldusel, et antud töö raames keskendutakse organisatsioonilise teadliku tegevuse tulemusele, mitte aga iseeneslike ja planeerimata muudatuste või muutuste uurimisele. Antud töös võib nüansina välja tuua, et autori käsitluses tähistab muudatus pigem kavandatavat või käimasolevat protsessi ja muutus valdavalt tulemust.

Muutust organisatsioonis käsitletakse tavaliselt kui organisatsiooni või selle osa olulist modifitseerumist e. teisenemist (Griffin, 1996).

1.3.1. Muudatuse määratlemine

Muudatus võib olla planeeritud või planeerimatu (Jick, 1993). Organisatsioonilisi muudatusi käsitatakse kui planeeritud muudatusi, mida võib määratleda kui juhi või juhtkonna kavandatud tegevuste jada eesmärgiga suunata efektiivselt organisatsiooni arengut (Cummings ja Worley, 1997).

Muutused võivad saada alguse väliskeskkonnast: poliitilised, juriidilised ja majanduslikud muutused. Sisemistest teguritest tulenevad muudatused võivad alguse saada töötajate eesmärkidest, töö iseloomust, organisatsiooni struktuurist või kultuurist (Alas, 2004a). Muudatuste tüüpe ja faase ning milliseid etappe läbides nende edukas elluviimine saab toimuda kajastab alljärgnev joonis (Joonis 2) keskendudes erinevate autorite käsitluste ühendamisele ning nende paigutamisele koolikeskkonda.

MUUDATUSE TÜÜBID (Rossman, 1988, tsit. Salumaa, 2007)	MUUDATUSE FAASID (Armenakis, 1988 tsit. Alas, 2004c järgi):	LÄBIVIIMISE ETAPID (Kotter, 2004)
Loomulikud muudatused Õpikeskkonna kaasajastamine	Alfa-muudatus	Möödapääsmatustunde tekitamine ↓ Juhtgrupi moodustamine ↓ Muudatuste strateegia loomine
Lisandus-muudatused Õpetaja kvalifikatsioon	Beeta muudatus	↓ Visiooni ja strateegia edastamine ↓ Võimu delegeerimine
Teisenemismuudatused Õpetaja eneseanalüüs	Gamma muudatus	↓ Lühiajaliste tulemuste saavutamise võimaldamine ↓ Jätkuvuse tagamine ↓ Uue kultuuri loomine

Joonis 2. Muudatuste tüübid, faasid ja etapid. Rossmani (1988), Armenakis (1988) ja Kotteri (2004) käsitluste järgi koostanud autor.

Rossmann eristab kolme tüüpi muutuste protsessi, mis on seotud kultuuri muutusega ning millest esimesel juhul on tegu märkamatu toimivate muudatustega tähistades Armenakise järgi tasememuutust. Autori näitena toodud muutus õpikeskkonna rikastamises infotehnoloogiliste vahenditega on töökvaliteeti tõstev muudatus, mis on tingitud välistest mõjuritest.

Lisandusmuudatusega võivad kaasneda ka väärtuste ning veendumuste muutumine, mis beeta tasandil tähendab muutust nii astmes kui mõõteintervallides. Õpetaja kvalifikatsiooni määramisel aluseks olevad kriteeriumid ning nõuded (skaala) on ajas muutuvad (RT, 2003) ja ühelt astmelt teisele liikumine eeldab muutust atesteeritava isikus ja tegevuses (aste).

Teisenemismuudatuse puhul on tegemist ulatuslikuma ning kontseptuaalsema protsessiga, kus normide, veendumuste ning väärtuse muutumine on sihipärane ja hõlmab muutust senikehtinud seisukohtades ja isikute või olukordade olemuses. Koolikontekstis on selliseks kõikehõlmavat muudatust algatavaks tegevuseks sisehindamisprotsessi läbiviimine, mille üks kesksemaid dokumente on töötaja eneseanalüüs. Tegemist on ulatusliku ülevaatega ainealase, didaktilis-pedagoogilisest, organisatsioonilisest ning huvigruppidega seotud tulemustest õpetaja töö raames, mis võimaldab koolijuhil hinnata tehtud töö efektiivsust ning kavandada vajalikke tulevikustrateegiaid kollektiivi edukamaks koostöömiseks.

Muudatuste elluviimine saab toimuda erinevaid strateegiaid rakendades. Kotteri (2004) järgi (Joonis 2) koosneb see kaheksast sammust, kus alustatakse möödapääsmatustunde tekitamisest teatava arvu asjaosaliste seas. Seejärel moodustatud ühiseid väärtusi kandev juhtgrupp saab alustada konkreetse visiooni ning strateegia väljatöötamisega, mida kindlate sümbolite kaudu pühendumiseks kujundada.

Tegevusvabaduse võimaldajana asetab juht end nõustaja ja koordineerija rolli toetades töötajate püüdlusi jõuda esimeste tulemusteni. Edasine tegevus keskendub siis muudatustelaine soodsa pinnase tekitamisele, millele järgneb käitumisalaste muudatuste kinnitustefaas uuenenud väärtustekogumi omaksvõtmiseks.

Mitmeski mõttes Kotteriga (2004) sarnane Scheini täiendatud Kurt Lewini (Schein, 1995) teooria eristab kontsentreeritumalt kolme planeeritud muudatuse faasi:

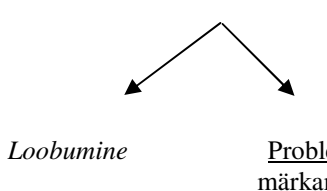
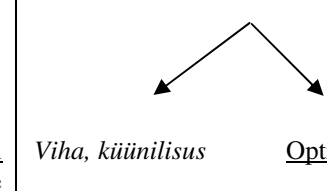
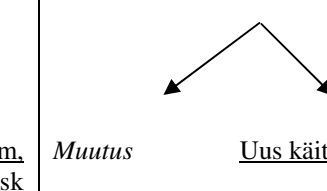
1. Muudatuseks motiveerimine (e. lahtisulatamine), kus tegeldakse soovitud hoiakute tekitamise, õppimisärevuse maandamise ning vastupanu ärahoidmisega.
2. Muutmine, kus tegeldakse muudatusulatuse ning tegevuste määratlemise ning konkretiseerimisega.
3. Kinnikülmutamine, kus muutunud käitumine kinnistatakse harjumuspäraseks.

Nende kolme faasi rakendamise puhul on oluline, et omistataks võrdselt tähtsust kõigile kolmele etapile ja ei unustataks kolmanda etapi olulisust, mis määrab tegelikult suures ulatuses kogu muudatuse läbiviimise kordamineku.

Muudatuste edukaks läbiviimiseks on üks olulisemaid tegevusi visiooni loomine ning muudatuse vajalikkuse selgitamine kõigile asjaosalistele (Üksvärav, 2004). Seega on autori arvates äärmiselt oluline, et juhtkonna või juhtgrupi loodud visioon oleks avalik ning mõistetav kõigile muudatusega kokkupuutuvatele töötajatele ning et muudatuse elluviimiseks vajalik info ei koonduks vaid võtmeisikute kätte. Lisaks kõikide töötajate pühendamisele muudatuse olemusse ning selle vajalikkuse määratlemisele on vajalik kogu protsessi vältel lähtuda kindlast tegutsemiskavast.

Kotter (2004) rõhutab oma käsitluses vajadust muudatuste juhtimise protsessis töötajate tunnete adekvaatselt reageerida ja seda seetõttu, et inimesed muudavad oma tegevust ja käitumist mitte analüütilisele ja ratsionaalsele mõtlemisele toetudes, vaid sõltuvalt emotsionaalsest laengust, mida muudatuse teavitamine neis esile kutsub.

Töötajate muudatuse tajumist mõjutavad emotsioonid (Joonis 3) võivad töötajates tekitada erinevaid käitumismudeleid ning seeläbi mõjutada muudatuse elluviimise edukust.

NÄGEMINE	TUNDMINE	MUUTUMINE
Probleemiga pörkumine  <i>Loobumine</i> <u>Probleemi märkamine</u>	Probleemi nähtavus  <i>Viha, küünilisus</i> <u>Optimism, usk</u>	Uued tunded  <i>Muutus</i> <u>Uus käitumine</u>

Joonis 3. Muudatuse tajumine. Kotteri (2004) järgi koostanud autor.

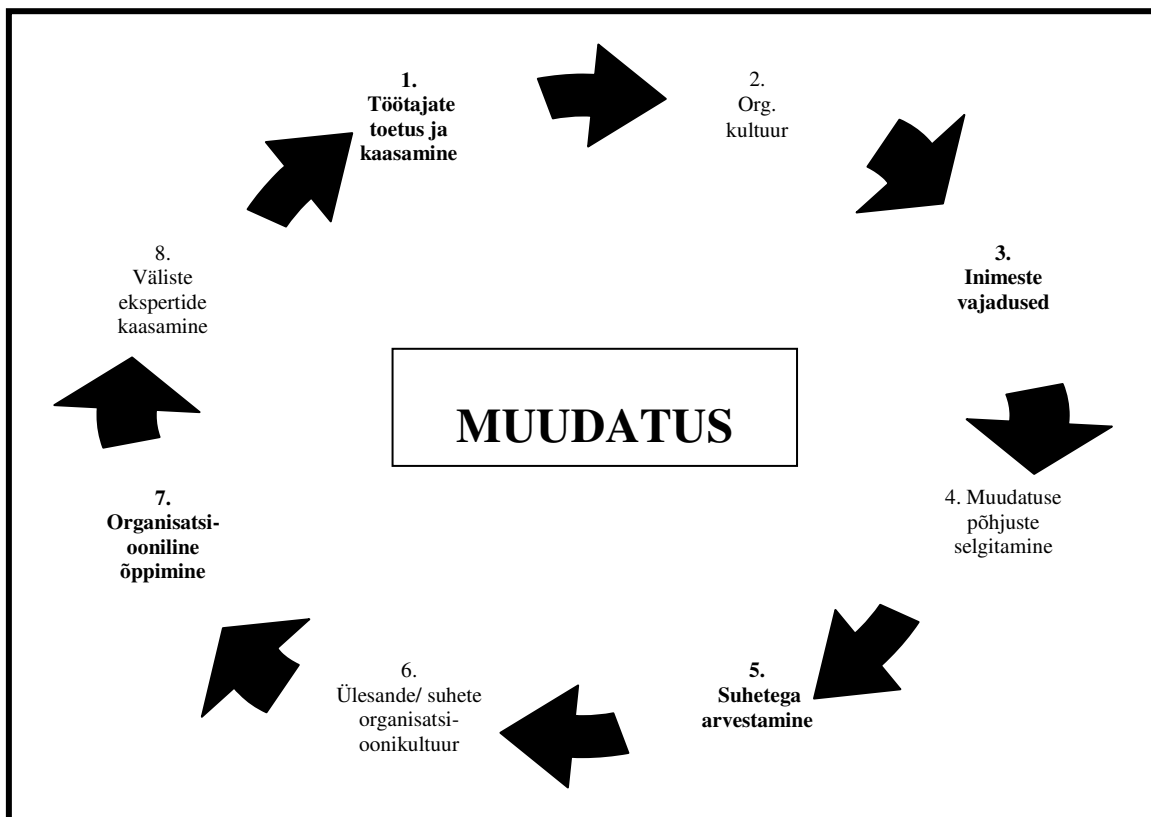
Töötajate tunnete arvestamine (Joonis 3) muudatuste initsieerimisel on määrava tähtsusega eelkõige seetõttu, et töötajaskonda mitte kaasates ning nendes muudatuse suhtes negatiivse hoiaku säilides, seatakse ohtu kogu protsess.

Õpetajad kui valdavalt eksternaalse kontrollikeskmega töötajad (ptk. 1.1.) on harjunud probleeme tajuma tugevalt negatiivse ilminguna ning põhjuste omistamine välistele teguritele tõukab neid pigem sellist olukorda vältima, mis tähendab probleemi lahendamisest loobumist. Juhi võimalus on probleemi näidata pilkupüüdvana ja tõmmata tähelepanu võimalikele lahendusvariantidele.

Probleemile konstruktiivse tähenduse andmine on seega muudatust planeeriva juhi esmane ülesanne. Sellele järgnevad positiivsed tõukejõud nagu optimism ja usk asendavad mistahes negatiivsed ilmingud käimasolevate protsesside suhtes juhul, kui probleemist omatakse täielikku ülevaadet ning töötajaskonnal on võimalik selle ulatust tajuda.

Lihtsalt muutumise asemel, mis võib jääda vaid vormiliseks ilminguks, saab uue käitumise tekitamine ning kinnistamine töötajaskonna seas võimalikuks protsessi käigus tekkinud uute emotsioonide aktsepteerimisel ning nende suunamisel organisatsiooniliste vajaduste kanalisse.

Erinevate autorite kohaselt võib alljärgnevalt (Joonis 4) välja tuua aspektid, millega arvestamine muudatuste juhtimise protsessi edukuse tagamisel on imperatiivsed (Alas, 2002; Oakland ja Tanner, 2007; Jick, 1993):



Joonis 4. Muudatuse elluviimise protsessiedukuse tagamise tsüklil. Alase (2002), Oakland ja Tanneri (2007) ja Jicki (1993) põhjal koostanud autor.

Organisatsiooniliste muudatuste edukaks elluviimiseks on kõigepealt vajalik saavutada kõigi töötajate toetus ja kaasamine. Kuna muudatuste edukus on otseses sõltuvuses töötajate hoiakutest, eestvedamisest ja organisatsioonikultuuri omadustest, siis saab muudatuste protsessi edukalt suunata teadmise kaudu, et inimeste muutumine toimub läbi neid juhtivate vajaduste. Samuti on organisatsiooni eesmärkide ja muudatuste põhjuste kõigile selgitamine muudatuste juhtimisel primaarne. Juht peab silmas pidama, et töötajad tajuvad muudatusi vajalikemana juhul, kui juht arvestab nendevaheliste olemasolevate suhetega ja võrdselt ülesandele kui suhetele suunatud organisatsioonikultuuri ülesehitamine soodustab töötajate muudatustega kaasatulemist ning organisatsioonilist õppimist.

Muudatuste juhtimise kaks põhilist instrumenti on muudatusteks valmisolek (mida toetab õppiva organisatsiooni kontseptsioon) ning muudatuse täideviimine. Väliste ekspertide

kaasamine lisab muudatuste juhtimise protsessile väärtust ja hõlbustab teadmiste levitamist. Edukas muudatuste elluviimine ühendab endas teaduslikkuse, loomingulisuse, paindlikkuse ja planeerimise.

1.3.2. Muutustele vastuseisu ületamine

Muutus võib tähendada nii millegi positiivse teket, näiteks uuendust, kui ka negatiivset ilmingut nagu olemasoleva rikkumist. Seega võib muudatuste juhtimise puhul eeldada, et tegelda tuleb ka nendele vastuseisu juhtimisega. Igasugune muudatus, mille algatajaks pole inimene ise, kutsub temas eelkõige esile vastuseisu, mistõttu lasub juhil kohustus pühenduda muudatuste läbiviimise juures töötajate motiveerimisele (Alas, Salu, 2005). Sageli on muutustele vastuseis põhjustatud emotsioonidest ning sõltub inimeste hoiakutest ja väärtustest (Hämäläinen et al., 2004).

Kui eeldada, et alateadlikult soovib inimene alati säilitada endale kuuluvat ning kaitseb kättevõidetud positsiooni, siis võib järeldada, et muudatusi tõrjuvad eelkõige need, kel on kõige enam kaotada. Lewini (Lewin, 1943, tsit. Alas, 2002 järgi) järgi osutavad inimesed vastupanu ka siis, kui muudatused on möödapääsmatud. Peamised muudatustele vastuseisu põhjused Alase ja Salu (2005) järgi on:

- oht isiklikele huvidele; võimu, prestiiži või sissetuleku vähenemise kartus,
- juhtkonna vähene usaldamine ja arusaamatused,
- isikuomadused nagu vähene kohanemisvõime, enesekindluse puudumine ja kartus riskida.

Kotteri ja Schlesingeri järgi (1979) lisanduksid eelnimetatud põhjustele veel ka vähesest informeeritusest tingitud määramatuse tunne, eesmärkide erinevus ja hinnangulisus, mille leevendamiseks pakkusid Kotter ja Schlesinger välja kuus strateegiat:

1. töötajatega suhtlemine ja koolituse korraldamine;
2. töötajate kaasamine muudatuste planeerimise protsessi;
3. töötajate toetamine;
4. läbirääkimised koostöö saavutamiseks;
5. manipuleerimine;
6. juhtkonna formaalse võimu kasutamine sundimiseks.

Töögrupi või organisatsiooniliikmete muudatustele vastupanu osutamise või organisatsiooni eesmärkide täitmisest kõrvale hiilimise korral peab juht olema suuteline oma mõjutamistegevusega alluvate käitumises ja tegevuses vajalikke muutusi esile kutsuma ning seda saab saavutada läbi õppimise (Vadi, 1995).

Koostöö, töötajate informeerimine ning kaasamine on märksõnad, millest lähtudes saavad juhid muutuste protsessi kujundada valutumalt ning kõigile osapooltele arusaadavamalt. Samas võib tekkida oht, et liigse koostöövaimu levides hakkab töötajaskonnas domineerima grupimõtlemine. Grupiprotsessidest välja kujunev konformism, mis tähistab allumist grupi survele ja sellest tulenevat isiklikest seisukohtadest taandumist, ei soodusta muudatuste elluviimist, kuna surub tagaplaanile individualistlikud alged, mis esindavad väärtusi nagu initsiatiiv, isikupärane mõtlemine ja faktipõhine otsustamine (Vadi, 1995; Salumaa, 2007).

Muudatuste protsessi algatamisel on eelpool kirjeldatud ülevaadet silmas pidades oluline keskenduda teavitustööle töötajaskonna seas, aktsepteerida tekkivaid emotsioone ning strateegilisel planeerimisel juhendada töötajaskonda suunavatest hoiakutest ja väärtustest.

1.4. Õppiv organisatsioon

Eespool kirjeldatud turbulentses keskkonnas funktsioneerimiseks peavad kaasaja organisatsioonid üles näitama paindlikkust, olema praeguses strateegilises planeerimises tulevikuarenguid ennustavad ning toetuma koostööle kõigi asutuse võtmevaldkondade huvigruppidega. Hästitoimiva organisatsiooni puhul on töö korraldatud meeskondliku juhtimise kaudu ning tegu on välismaailma muutusi tajuva ja pidevalt uueneva ehk õppiva organisatsiooniga (Virovere et al., 2005), kus omistatakse tähtsus strateegilise info liikumisele erinevatel juhtimistasanditel ja kus individuaalsetele arengutele omistatakse kollektiivne tähendus (Roots, 2006). Organisatsioonilist õppimist nähti ettevõtete püsijäämise ning tulemuslikkuse indikaatorina juba aastaid tagasi (Stata, 1989; Nonaka, 1991, tsit. Alas, 2004b järgi).

Terminit *õppiv organisatsioon* on defineeritud kui asutust, kus selle liikmete töö koondub ümber märksõna *õppimise distsipliin* ja mis kätkeb endas viit kategooriat (Senge, 2003):

- isiklik meisterlikkus;
- mõttemudelid;
- visiooni jagamine;
- meeskondlik õppimine;
- süsteemne mõtlemine.

Senge (2003) järgi omab õppiv organisatsioon konkurentsieelist teiste omataoliste ees pideva liikumise näol - koosnedes pühendunud töötajaskonnast ja juhindudes vastastikuse seotuse printsiibist, on õppiv organisatsioon pidevale õppimisele keskendununa suuteline hästi juhtima muutusi.

Õppiv organisatsioon, kus prevaleerivad avatud mõttemallid ja ühised püüdlused (Senge, 2003), uue teadmise loome ja levitamine (Nonaka, 1991) ning uute ideede väärtustamine, säästlikkus ning organisatsiooniline harmoonia (De Geus, 1997), vastandub tavapärasele bürokraatlikule organisatsioonile (Driver, 2002, tsit. Alas, 2004b järgi), mille juhtimisinstrumendid on võimuhierarhia, reeglid, formaliseeritus ning spetsialiseeritus. Haridusasutuse puhul (Joonis 5) tähendab see täielikult reorganiseeritud juhtimissüsteemi.

KLASSIKALINE KOOL	ÕPPIV KOOL				
<p style="text-align: center;"><i>Vertikaalne struktuur</i> DIREKTOR <u>Õppealajuhataja</u> Õpetaja</p>	<p style="text-align: center;"><i>Horisontaalne struktuur</i> DIREKTOR-ÕPPEALAJUHATAJAD- AINEOSAKONDADE JUHID-VANEMAD- ÕPILASED</p>				
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="261 1402 477 1570" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Rutiinsed ülesanded</i> Aineõpetus Klassijuhatus Hinded</p> </td> <td data-bbox="573 1402 789 1570" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Jäik kultuur</i> Rollile orienteeritud Süsteemne Protseduuriline</p> </td> </tr> </table>	<p style="text-align: center;"><i>Rutiinsed ülesanded</i> Aineõpetus Klassijuhatus Hinded</p>	<p style="text-align: center;"><i>Jäik kultuur</i> Rollile orienteeritud Süsteemne Protseduuriline</p>	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="857 1402 1073 1570" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Võimustamine</i> Otsustusõigus Vastutus Potentsiaali avaldumine</p> </td> <td data-bbox="1120 1402 1336 1570" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Kohanev kultuur</i> Koostöö Usaldus Hoolitsus</p> </td> </tr> </table>	<p style="text-align: center;"><i>Võimustamine</i> Otsustusõigus Vastutus Potentsiaali avaldumine</p>	<p style="text-align: center;"><i>Kohanev kultuur</i> Koostöö Usaldus Hoolitsus</p>
<p style="text-align: center;"><i>Rutiinsed ülesanded</i> Aineõpetus Klassijuhatus Hinded</p>	<p style="text-align: center;"><i>Jäik kultuur</i> Rollile orienteeritud Süsteemne Protseduuriline</p>				
<p style="text-align: center;"><i>Võimustamine</i> Otsustusõigus Vastutus Potentsiaali avaldumine</p>	<p style="text-align: center;"><i>Kohanev kultuur</i> Koostöö Usaldus Hoolitsus</p>				
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="261 1591 477 1778" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Ametlikud süsteemid</i> Koosolek Õppenõukogu Aruandlus</p> </td> <td data-bbox="573 1591 789 1778" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Konkurentsi strateegia</i> Kolleegide vahel Koolide vahel</p> </td> </tr> </table>	<p style="text-align: center;"><i>Ametlikud süsteemid</i> Koosolek Õppenõukogu Aruandlus</p>	<p style="text-align: center;"><i>Konkurentsi strateegia</i> Kolleegide vahel Koolide vahel</p>	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="857 1591 1073 1778" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Personali suhted</i> Avameelsus Ausus Aktiivsus</p> </td> <td data-bbox="1120 1591 1336 1778" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Seotud strateegia</i> Ideede ja info vaba liikumine Meeskonnatöö</p> </td> </tr> </table>	<p style="text-align: center;"><i>Personali suhted</i> Avameelsus Ausus Aktiivsus</p>	<p style="text-align: center;"><i>Seotud strateegia</i> Ideede ja info vaba liikumine Meeskonnatöö</p>
<p style="text-align: center;"><i>Ametlikud süsteemid</i> Koosolek Õppenõukogu Aruandlus</p>	<p style="text-align: center;"><i>Konkurentsi strateegia</i> Kolleegide vahel Koolide vahel</p>				
<p style="text-align: center;"><i>Personali suhted</i> Avameelsus Ausus Aktiivsus</p>	<p style="text-align: center;"><i>Seotud strateegia</i> Ideede ja info vaba liikumine Meeskonnatöö</p>				

Joonis 5. Kool kui klassikaline ja kui õppiv organisatsioon. Kulno Türgi (2005) järgi kooli konteksti kohandanud autor.

Klassikaline kool, mille toimemehhanismiks on formaalsete nõudmiste täitmine, erineb õppivast koolist, mis põhineb ühistel väärtustel, eelkõige selle poolest, et esimese puhul on oluline protseduur ning teise puhul sisu. Klassikaline kool saab toimida ühiskonnas, kus teadmisi omandades ning reegleid järgides saab ennustada edu tulevases iseseisvas elus. Teisisõnu on sellise mudeli toimimise eeldus stabiilne keskkond, kus toimetulek baseerub peaaegu muutumatutel alustel. Õppiv kool on kas teadlik arengusuunaline valik või muutub möödapääsmatuks suunaks neile koolidele, kes aduvad neid ümbritseva keskkonna ennustamatuid transformatsioone ning valivad oma tugevuseks koostöö. Infoühiskonnas efektiivselt toimiv kool, mille tõestuseks on mitmekülgsede kompetentsidega pidevale arengule avatud tulevane kodanik, saab alguse Joonisel 5 välja toodud väärtusi kandvast juhust, kes ideaalis teab, et lisaks eelpoolnimetatule iseloomustavad õppivat organisatsiooni veel järgmised kolm olulist omadust:

- keskkonnateadlikkus ja adekvaatne enesepeegeldus;
- rõhutatud tähelepanu uue teadmise loomisele, levitamisele ja rakendamisele;
- organisatsiooni ja selle funktsioneerimise teadlik ümberkujundamine (Jackson, 2001).

Õppivaks organisatsiooniks kasvamise üks tähtsamaid eeliseid traditsiooniliste organisatsioonide ees, nagu rõhutab Senge (2003), on ühelt poolt tema võime pakkuda töötajaskonnale võimalust teostada nende tõelisi taotlusi ja teiselt poolt juurdepääsu informatsioonile. Meeskondlikus tööjaotuses, kus töögrupi liikmed esindavad ümbritseva keskkonna variatiivsust, suudetakse paremini orienteeruda ja kohanduda keskkonna muutlikkusega (Nonaka ja Takeuchi, 1995). Seega võib väita, et õppiv organisatsioon on suuteline kohanduma pidevalt transformeeruvas tegevuskeskkonnas, milles tänapäeva organisatsioonid funktsioneerivad.

Õppiva organisatsiooni loomisel või selleks muutumisel tuleb arvestada mitmete keeruliselt toimivate protsessidega. Erinevate teooriate kohaselt saab organisatsiooniline õppimine (Tabel 1) võimalikuks vaid olukorras, kus see kätkeb kõigi töötajate harjumuspärasest töökultuuri.

Tabel 1. Õppiva organisatsiooni olemus. Alase (2004a) järgi koostanud autor.

NORMATIIVNE LÄHENEMINE	ARENGUTEOORIAD	VÕIMEKUSTE OORIAD
Organisatsiooniline õppimine saab toimuda vaid selleks loodud sobivate tingimuste olemasolul.	Õppivaks organisatsiooniks saadakse loomuliku arengu käigus ning selleks ei saa olla alles loodav organisatsioon.	Õppimine peaks olema organisatsiooni olemusse programmeeritud ning iga organisatsioon õpib omamoodi.

Oma töös lähtub iga organisatsioon kinnitatud arengukavast. Kuna õppiva organisatsiooni keskmes on mõisted *areng*, *õppimine* ja *visioon*, siis on oluline, et organisatsioon oma igapäevatöös lähtuks nendest tõekspidamistest ja väärtustest, mis neid kolme terminit toetaksid. Uue teadmise loomine ei saa toimuda deklaratiivseid hoiakuid pidi, nagu ei saa rääkida kollektiivsest õppimisest ettevõttes, kus struktuuriüksuste vahel puudub dialoog ning pidev infovahetus ja -liikumine (Roots, 2006).

Haridusvaldkonnas, mis on oma olemuselt traditsioone väärtustav, enamasti mineviku kogemustele toetuv, eksimist ning kardinaalseid muutusi vältiv, on õppiva organisatsiooni tõekspidamisi küllalt keeruline sisse viia. Siiski on selle järele vajadus, kuna tänapäeva haridussüsteem ei saa ega peagi enam ette valmistama teatud teadmistepagasiga tulevase kodanikke, vaid õpilaste isiksuslikke andeid toetades kujundama neid oskusi, mis aitaksid neil globaliseerunud ühiskonnas edukalt oma eripäraseid kompetentse rakendada.

Teisisõnu tuleb rääkida koolist õppiva organisatsioonina kui ühest võimalikust koolide töö ja õpilaste tulemuslikkuse hindamisvõimalusest (Bowen et al., 2007). Bowen'i 11. Ameerika koolis läbi viidud uurimuses on rõhutatud, et nõudlus rääkida koolist kui õppivast organisatsioonist, kus administratsioon ja üldine kollektiiv töötaksid ühtse meeskonnana ning kollektiivset õppimist väärtustava kooslusena, tuleneb eelkõige õpilaste järjest kehvemaks muutuvatest sooritustest, mis annab märku sellest, et riiklik

haridussüsteem ei vasta õpilaste vajadustele. Siit võib järeldada, et süsteem, mis ei vasta õpilaste vajadustele, on ühtlasi kui peegeldus ühiskonna vajaduste eiramisest.

Kirjeldatud uurimuses, nagu ka mitmes teises empiirilises uurimuses positiivsete efektide ilmumise kohta haridusastutuse muutumises õppivaks organisatsiooniks (Lick, 2006, Orthner et al., 2006, tsit. Bowen et al., 2007), on märgitud, et õppiva organisatsioonina toimiv kool omab innovaatilist personali, kes soodustab pidevat õpilaste soorituse paranemist; kus kollektiivi heaolu ning efektiivsus nende igapäevatoos on silmnähtav; kus töötajad peavad oma asutust kõrgtasemeliseks organisatsiooniks ning kus üldine tööga rahulolu on märkimisväärne.

Boweni (2007) uurimusest selgub, et koolis kui õppivas organisatsioonis peaks olema täidetud kindlasti kaks tingimust: ühelt poolt informatsiooni väärtustamine, omamine ja kasutamine ning teiselt poolt vaiketeadmise edukaks tegevuste kavandamiseks.

Nonaka järgi (Nonaka, 1995) saame eristada kahte tüüpi teadmist:

1. Eksplitsiidne (*explicit knowledge*) teadmine kui selgesõnaline ja üksikasjalik väljendus kõnekeeles, väljendites, raamatutes, elektroonilises ja käsikirjalises suhtluses. Sellise teadmise edasiandmine on lihtne ja tavapärane.
2. Implitsiidne (*tacit knowledge*) teadmine kui sõnaliselt väljendamatu teadmus, mis hõlmab isiklikku kogemust, uskumusi, hoiakuid ning väärtussüsteemi. Selline teadmine ei ole väljendatav üheselt ega sõnaliselt.

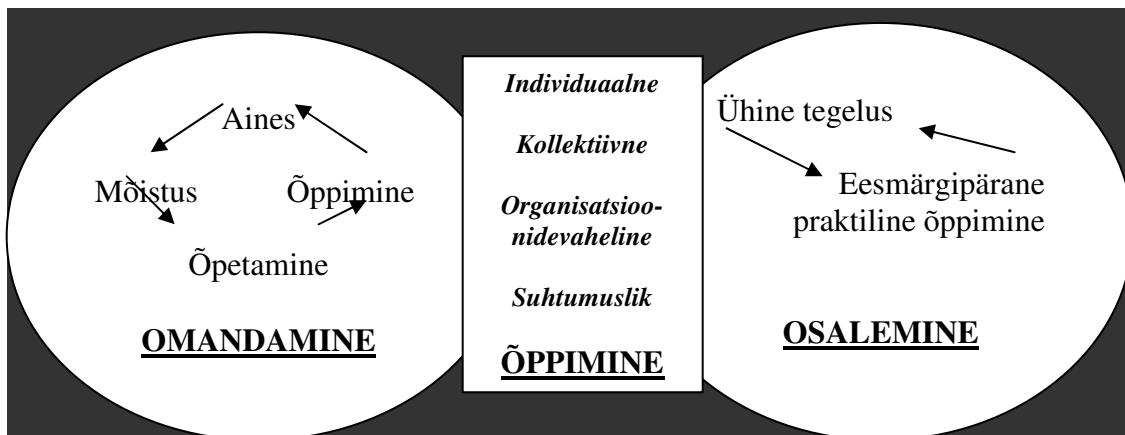
Autori arvates on just implitsiidne teadmine see, mis raskendab kooli kui organisatsiooni muutmist, kuna see on otseselt seotud töötaja isiksuse ning isikliku elukogemusega, mille suhtes muudatuste rakendamine on keeruline ja millest võib tuleneda inimeste vastumeelsus uuenduste ning muutuste suhtes. Kollektiivide pädevus toetub sageli sellel varjatud teadmusel ning juhi ülesandeks on mõelda, kuidas saada see nähtamatu ja varjatud teadmus ja pädevus nähtavaks ja kõigi kollektiivi liikmete kasutusse (Hämäläinen et al., 2004). Siinkohal osutub oluliseks mõjuriks, kas juht tunneb ja tunnetab töötajaskonna väärtusi ning hoiakuid ning kuidas ta suudab neid rakendada

organisatsioonilise tegevuse hüvanguks. Need kaks tingimust – informatsiooni jagamine ja implitsiidne teadmine – hõlmavad nii töötajate tegevusi kui tundeid ning on olulisel kohal töötajate hoiakute kujundajatena muudatuste juhtimise protsessis (Alas, 2002). Probleemsetes olukordades kogetud tundeid tuleks avatult käsitleda ja kooli arendustöös arvestada (Hämäläinen et al., 2004).

Kuna implitsiidne ehk vaiketeadmine on aga raskesti identifitseeritav ning edastatav vaid sotsiaalse interaktsiooni käigus, saab töötajate hoiakute sarnasust tuvastada peamiselt vaid nende omavaheliste sidemete tugevust mõõtes (Fliaster ja Spiess, 2008). Sarnaselt näitab Bowen (2007) uurimus, et kahekomponendiline (nii töötajaskonna tunnete, mis on mõjutatud hoiakutest, kui tegevuste, mis on mõjutatud informatsioonist) mõõtmine annab adekvaatse ülevaate organisatsioonilise õppimise toimimisest ning võimaldab ka välja tuua konkreetseid parendusvaldkonnad. Bowen kasutatud SSP-LO mudel (*School Success Profile Learning Organization*) kujutab seega ühte võimalust koolidel hinnata, mil määral on nende näol tegemist õppivate organisatsioonidega.

1.4.1. Organisatsioonilise õppimise dimensioonid

Organisatsiooniline õppimine on olemuselt multidimensionaalne ning ühendab seega endas erinevaid teoreetilisi lähtepunkte. Škerlavaj ja Dimovski (2007) uurimuse kohaselt võib organisatsioonilist õppimist tinglikult jaotada omandamise ja osalemise perspektiivideks (Joonis 6).



Joonis 6. Škerlavaj ja Dimovski (2007) organisatsioonilise õppimise õpikäsitus. Autori joonis.

Škerlavaj ja Dimovski järgi ei piisa õppivaks organisatsiooniks olemise või selleks kujunemise puhul vaid omandamise või osalemise printsiipide järgimisest, vaid nende mõlema ühendamisest, sidudes need individuaalse, kollektiivse, organisatsioonidevahelise ning suhtumusliku teadmuse pideva arendamise ja täiustamisega. Nende uurimuse kohaselt on õppivaks organisatsiooniks kujuneval organisatsioonil tarvilik rakendada seega avastuslikke ja konfirmatiivseid tehnikaid üksteisega läbipõimunult, et saavutada organisatsioonisisene ja -väline võrgustik, mis tagaks asutuse arengu tulevikus.

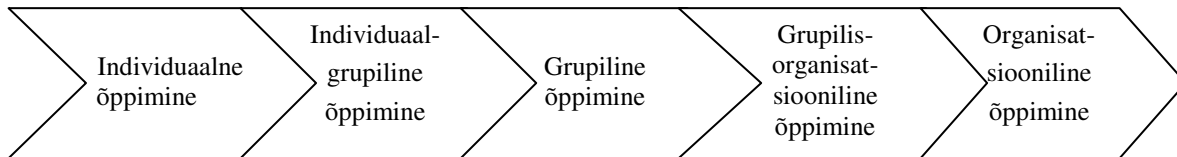
Organisatsioonis on indiviid organisatsioonilise õppimise allikaks (Argyris ja Schön, 1978) ja õppivaks organisatsiooniks kujunetakse ainult õppivate indiviidide kaudu (Senge, 2003). Joonisel 6 kujutatud mõisted *individuaalne ja kollektiivne õppimine* on defineeritud järgmiselt:

- Individuaalne õppimine on nii enesestmõistetav (iga organisatsioon koosneb indiviididest) kui ka mitmetahuline (organisatsioon on suuteline õppima ilma konkreetse indiviidita, kuid mitte ilma indiviidideta) (Kim, 1993).
- Kollektiivne õppimine on õppiva organisatsiooni komponent, mis koondub ümber loova pingestatuse indiviidide vahel ning kätkeb endas teadmiste omandamist, vahetamist ja ühendamist (Senge, 2003).

Individuaalne õppimine seondub aktiivse kaasatusega muudatustesse ja seda mõjutavad töötajate teadlikkus ettevõtte eesmärkidest ning neile eesmärkidele pühendumine, mis omakorda kergendab uue kultuuri (õppivaks organisatsiooniks saamise) omaksvõtmist (Alas, 2002). Selleks aga, et individuaalselt õppimiselt üle minna organisatsioonilisele õppimisele on vajalik tähtsustada organisatsioonisisest kommunikatsiooni, läbipaistvust ja integratsiooni (Probst ja Büchel, 1997).

Organisatsiooniline õppimine saab toimuda erinevate teooriate kohaselt mitmeti eeldusel, et sellesse protsessi arvestatakse uute oskuste omandamine, hoiakute muutmine ning käitumise kohandamine (Alas, 2004a). Organisatsioonilist õppimist saab kohandada viieastmelise tsükliks (Tabel 2), kus etappide üleminek on astmeline.

Tabel 2. Organisatsioonilise õppimise tsükkel. Sanchezi (2003) põhjal koostanud autor.



Autori interpretatsiooni kohaselt toimub Tabelis 2 välja toodud õpitsükli eskaleerumine individuaalse teadmise jagamisel grupiga, mille kaudu teadmine laieneb kõigile liikmeile. Sellelt astmelt kandub grupiliikmete teadmine edasi teistele organisatsiooni liikmetele. Käsitleva tsükli organisatsioonilisse tegevusse sisse kodeerimine näiteks arengukava kaudu loob eeldused sarnase mudeli regulaarsele esinemisele, mis kujundabki organisatsioonist õppiva koosluse. Õpiharjumuse tekke tähtsustamine individuaalsel tasemel omab hiljem organisatsioonilise õppimise tasemel olulist strateegilist tähtsust kui võrd kollektiivne õppimine põhineb indiviidi panusel – indiviid kui kollektiivse dünaamika võimaldaja (Larrasquet, Franchisteguy ja Mañalich, 2003).

Õppiva organisatsiooni printsiipide indiviidi tasandilt organisatsioonilisse teadvusse jõudmine saab aga toimuda ka nn kolmesilmuselise õppimise kaudu (Argyris ja Schön, 1978) kus:

- õpitakse tundma õppimise protsessi ennast
- muudetakse inimeste baasarusaamu ja mõtlemisviisi
- analüüsitakse üksikasjalikult vigade tekke põhjusi ning räägitakse avameelselt asjadest, millest seni on vaikitud.

Nende kolme etapi läbides peaksid muutuma inimeste põhiväärtused selliselt, et nad toetaksid organisatsioonilist innovatiivsust ning erinevate üksuste koostoimimist.

Hiatt-Michael (2001) rõhutab, et haridusasutuste juhid peaksid organisatsiooni eesmärke muutma selliselt, et asutusesisene õppimine oleks vääriliselt hüvitatud kõikidel tasemetel. Samuti märgitakse artiklis, et sarnaselt kaasaja erasektoris valitsevale gruppide vahelisele koostöövaimule (millele eelnes 19. sajandi individuaaltasemel võistlemine turgudel) on ka haridusasutuses võtmekompetentside avaldumine seotud huvigruppide – kooli

juhtkond, töötajad, lapsevanemad, õpilased – kaasatusega. See tähendab otsest koostööd ning osalemist koolikorralduses ning juhtimises, mitte teenuse osutaja-vastuvõtja suhet.

Koolis kui õppivas organisatsioonis on äärmiselt oluline roll tagasisidel ning strateegiliselt tähtis on see just õppealajuhatajate ja koolijuhtide puhul, kes kogemusest sõltuvalt tavatsevad toetuda pigem aastatepikkuse töö käigus saadud teadmistele ning kalduvad oluliselt vähem arvestama kolleegide ning ka huvigruppide poolset kriitikat oma tegevusele (Hargreaves, 1995). Kool muutub õppivaks organisatsiooniks ainult juhul kui igast sealsest õpetajast saab ühtaegu õpilane, kus teadmisi pidevalt vahetatakse ja kus õppimine on muudetud institutsionaalseks (*Ibid.*, 226).

Hiatt-Michael (2001) identifitseerib kuus dimensiooni, mis määravad organisatsioonilise õppimise protsessi edukuse:

- 1) meeskonnale orienteeritus;
- 2) innovatsioon;
- 3) kaasatus;
- 4) informatsiooni vaba levik;
- 5) eksimuste aktsepteerimine;
- 6) tulemustele orienteeritus.

Siinkirjeldatud mudeli rakendamine sõltub peaaesjalikult organisatsiooni juhi enda uskumustest, käitumisest ning töötajatepoolsest usaldusest (Hiatt-Michael, 2001). Uurimuse kohaselt lasub direktoril kui esmasel muutuse kandjal kohustus üles näidata pühendumust, usaldusväärust ja isiklikku laitmatut eeskujut. Sellise usaldusliku keskkonna tekke eelduseks on juhi teadlikkus kõigi töötajate iseloomust, vajadustest ning väärtustest.

Kuna organisatsioonilise õppimise protsess hõlmab niivõrd suurel ulatusel muudatusi, siis on ilmne, et juht peab arvestama võimalike tagasilöökidega ning et õppiva organisatsiooni printsiipide omaksvõtmine toimub aeglaselt. Siinkohal toob autor ära mõningad seda protsessi takistavatest teguritest.

Crainer on välja toonud 7 peamist raskuspunkti õppivaks organisatsiooniks kujunemise juures (Crainer, 1998, tsit. Roots, 2006 järgi):

1. Juhid ei taha otsustusõigust delegeerida.
2. Õppimine eeldab paindlikkust, valmisolekut ning ka õigust katsetada ja eksida.
3. Domineerib püüe määramatust vältida.
4. Alluvad ei taha vastutada.
5. Õppiv organisatsioon nõuab uusi, varasemaga võrreldes teistsuguseid oskusi.
6. Usalduse puudumine.
7. Ühise kogemuse alahindamine.

Alase (2002) järgi on enamasti vastuseis organisatsioonilisele õppimisele ülemineku puhul põhjustatud näiteks a) rollist, kus tekivad ebakõlad tõekspidamiste ja organisatsiooni struktuuri vahel; b) kuulajaskonnast, kui üks inimene on oma tegevust muutnud, kuid ei ole teisi seda tegema suutnud panna; c) eelarvamustest tekitades konflikti organisatsiooni tegevuse ja reaalse keskkonna vahel; d) keskkonna määramatusest, kui välistele signaalidele ei osata reageerida ning side katkeb.

Takistavate teguritega tegelemine organisatsioonilise õppimise algfaasis on seega erinevate autorite uurimusi arvestades juhi seisukohalt oluline.

Kokkuvõttena võib märkida, et ettearvamatus tegevuskeskkonnas funktsioneerivate organisatsioonide edukus muudatustega kohanemisel on seotud organisatsioonis töötavate inimeste väärtustega ning organisatsiooni võimega õppida (*Lisa A*). Käsitatud temade integreerimine haridusasutuse juhtimisse eeldab aga organisatsioonist vastava ülevaate omamist, mida püüabki võimaldada empiirilises osas kirjeldatud uurimus.

2. EMPIIRILINE UURIMUS HARIDUSASUTUSES

Autor kogus uurimistöö empiirilise materjali Tallinna Inglise Kolledži (edaspidi TIK) personali seas. Uurimus koondub konkreetsele asutusele nimelt selle juhi ning autori koostöö käigus tekkinud vajadusest teostada selle asutuse diagnostika. Seonduvalt kavandatud uurimuse mahust ei olnud käesoleva magistritöö raames võimalik teostada sarnast uurimust teistes analoogsetes asutustes. Alljärgnevalt kirjeldatud uurimus moodustab ühe osa organisatsioonis läbi viidavast sisehindamisprotsessist ning uurimuse tulemusi käsitatakse kui asutuse tegevusnäitajaid.

Käesoleva uurimistöö teostas autor järgmistest eesmärkidest lähtuvalt:

- 1) välja selgitada TIK-i töötajate seas valitsevad väärtused ja hoiakud;
- 2) kaardistada TIK-i töötajate suhtumine muudatusesse;
- 3) välja selgitada, kuidas avaldub TIK-is organisatsiooniline õppimine;
- 4) leida väärtuste, muudatuste ja organisatsioonilise õppimise vahelised seosed.

Teemakohasele kirjandusele ning eelnevatele uuringutele toetudes püstitas autor järgmised uurimusküsimused, mille uurimine võimaldaks leida väärtuste, hoiakute muudatusesse ja organisatsioonilise õppimise vahelised seosed:

1. Kas sotsiaalsete väärtuste rõhutamine mõjutab positiivselt hoiakuid muudatusesse?
2. Kas töötajaid otsustamisse kaasava juhtimisstiili kasutamine mõjutab positiivselt organisatsioonilist õppimist?

Magistritöö empiirilises osas kirjeldab autor uuritavat organisatsiooni, uurimuse läbiviimise käiku ja toob välja peamised tulemused. Tulemuste analüüs lähtub töö teoreetilises osas käsitletud teemadest toetades autori tehtavaid järeldusi ja ettepanekuid.

2.1. Tallinna Inglise Kolledž

Tallinna Inglise Kolledži iseloomustus põhineb organisatsiooni arengukavas toodud andmetel (TIK Arengukava, 2006). TIK on 1940. aastal asutatud inglise keele süvaõppega keskkool. Koolis õpib 2006. aasta seisuga 768 õpilast ning selles töötab 74

töötajat, hõlmates juhtkonda, õpetajaskonda ning tugipersonali. Kooli missiooniks on traditsioonilis-akadeemilise koolina valmistada ette haridust väärtustavaid õpilasi eelkõige astumiseks mis tahes kõrgkooli maailmas. Kool lähtub oma igapäevategevuses visioonist viia vastavusse kehtiv õppekava rahvusvaheliselt aktsepteeritud akrediteerimisstandarditega. Oma visiooni saavutamiseks lähtutakse järgmistest toekspidamistest ja väärtustest: läbipaistvus, avatus, õpikesksus, põlvkondade järjepidevus, traditsioonid, terviklikkus. Kooli motoks on *For Excellence We Strive*.

TIK on juhtimisstruktuurilt hierarhiline, kus kooli juhile alluvad otseselt juhiabi, õppedirektor, majandusdirektor, kaks infojuhti, arenduskonsultant ja õpikeskuse juhataja. Õppedirektorile alluvad omakorda kaks asetäitjat õppe- ja kasvatustöölal, huvijuht ning viis aineosakondade juhti. Infojuhtidele alluvad IT-tugiteenuste pakkujad ning majandusdirektori ülesannete hulka kuulub haldusteenuste korraldamine. Juhtkond (7 inimest) kohtub iganädalaselt seniste tegevuste kordaminekute hindamiseks ning uute plaanide kavandamiseks. Laiendatud direktsioon (7+5) kohtub kord kvartalis ning seal esitatakse ülevaade ka kõikide aineosakondade tööst.

2.2. Uurimistöö meetod

Objektiivse ülevaate saamiseks organisatsiooni töötajate suhtumisest oma töösse, organisatsiooni ja muudatusesse kasutas autor nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset uurimismeetodit.

Kvantitatiivse uurimismeetodi kasutamise eesmärk oli kaardistada TIK personali väärtused ning hinnang muudatuste juhtimise ja organisatsioonilise õppimise valdkondades. Kvalitatiivse uurimismeetodi kasutamise eesmärk oli saada asutuse strateegilise planeerimisega tegelevate juhtkonnaliikmete isiklikul kogemusel tuginev hinnang ning põhjendused organisatsiooni tegevusele väärtuste, muudatuste ja organisatsioonilise õppimise kontekstis.

Kvantitatiivse meetodina kasutati elektrooniliselt täidetavat küsimustikku (*Lisa B*) Likerti skaalal. Küsimustiku täitmine viidi läbi 2007. aasta juunis internetikeskkonnas E-

formular. Vastamine toimus kahe päeva jooksul arvutitega varustatud ruumis ning vastajaid instrueeris töö autor. Küsimustik koosnes järgmistest osadest:

- 1) tööga seotud väärtushinnangud (Alas, Ennulo, Tüرنpuu, 2006);
- 2) muudatustega seotud hoiakud (Alas, Vadi, 2004).;
- 3) organisatsiooniline õppimine (Alas, Sharifi, 2002);
- 4) asutuse eripärasid arvestades lisatud autori koostatud avatud küsimused.

Küsimustiku esimeses, tööga seotud väärtushinnangute, osas hindasid vastajad 46-t väidet skaalal 1-7. Hinnatavad väärtused jagunesid 7-sse väärtusrühma.

Eetilised väärtushinnangud, kus hinnati muuhulgas kategooriaid nagu ausus, humaansus ja vabadus.

Juhtimideoloogilised väärtushinnangud, kus avaldati arvamust töötajate informeerituse, strateegilises planeerimises osalemise ja kontrollimäära üle.

Sotsiaalsed väärtushinnangud, kus sai hinnata töötajate omavahelist koostööd, konfliktsust ja suhteid.

Isiksuslikud väärtushinnangud, milles keskenduti juhi mõttekerksuse, ettevõtlikkuse ja tasakaalukuse hindamisele.

Erialaga seonduvad väärtushinnangud, kus anti hinnanguid töötajate enesetäiendusvõimaluste, tunnustuse ja koolitustavade kohta.

Organisatsioonilised väärtused, milles pöörati tähelepanu tööalaste korralduste selgusele, ametijuhendite vastavusele tööülesannetega ning järelvalvele.

Organisatsioonikultuuriga seotud väärtushinnangud, kus vastajad hindasid töötajate turvatunde määra, väärtushinnangute sarnasust ning väljakujunenud käitumisnorme.

Sõltuvalt uuritava asutuse eripäradest, ei kasutanud autor kõiki esialgselt küsimustikuna välja töötatud rühmasid, jättes neist välja kaks: olme- ja infrastruktuuriga seotud väärtushinnangud ning äriideoloogilised väärtushinnangud.

Samuti pidas autor vajalikuks käsitletava organisatsiooni puhul küsimuse valemistõstmise ning sellest tuleneva moonutatud vastuse märkimise tõenäosuse vähendamiseks muuta kolme küsimuse sõnastust (küsimus *Vastuolude puudumine nooremate ja vanemate töötajate vahel* asendati küsimusega *Vastuolud vanemate ja*

*nooremate töötajate vahel; Konfliktsete rühmituste puudumine personali hulgas asendati küsimusega Konfliktsete rühmitused personali hulgas; Töötajate isiklik huvitatus toodete ja teenuste kvaliteedist asemel Töötajate isiklik huvitatus organisatsiooni tegevuse kvaliteedist) ja ühte terminit (küsimustes kasutatud sõna *Firma* asendati sõnaga *Organisatsioon*).*

Küsimustiku teises, muudatustega seotud hoiakute, osas vastasid töötajad 15-le küsimusele hinnanguvahemikus 1-5. Küsimused jagunesid neljaks skaalaks:

Küsimuste 1-4 puhul hinnati *rahulolu tööga*; küsimuste 6-9 puhul *rahulolu juhtimisega*, küsimuste 12-15 puhul *rahulolu infoga muudatuste kohta* ja küsimuste 5, 10 ja 11 puhul *oodatavat kasu muudatustest*.

Küsimustiku kolmandas osas hindasid vastajad 21-te organisatsioonilist õppimist iseloomustavat väidet skaalal 1-10, mille kaudu selgub, kas uuritavat organisatsiooni iseloomustab individuaalne või kollektiivne õppimine.

Individuaalse õppimise puhul on tegu organisatsiooniga, kus rõhuasetus on eesmärkidel, initsiatiivil, riskivõtmisel ja aktiivne osalus otsustusprotsessides. Kollektiivse õppimise puhul väärtustatakse koostöövõimet, meeskonnatööd, tööprotsesside sujuvust, avatud suhtlust, enesetäiendamist ja juhtkonna toetust.

Lisaks eelpoolkirjeldatud küsimustele lisas autor neljanda osana enda koostatud avatud küsimused võimaldamaks vastajatel lisada teemasse puutuvaid isiklikul tasemel olulisi märkusi ning arvamusi. Avatud küsimused puudutasid valdkondi nagu aineosakondade töö efektiivsus, personali pedagoogiliste ja praktilis-majanduslike vajadustega arvestamine, infovahetus ning üldiselt organisatsiooni tugevused ja nõrkused. Soovi korral võis lisada isikliku kommentaari ning samuti oli vastuseid võimalik põhjendada. Seda võimalust kasutati enamikel juhtudest (54 vastajat 56-st).

Küsimustikule ei lisatud isiklike andmete ankeeti ja kogu küsimustik täideti anonüümselt järgmistel põhjustel:

- Kuna tegemist oli töötajate hoiakute, väärtuste väljendamise ning hinnangute andmisega nii juhtkonna kui kolleegide töö kohta, siis oli autori arvates objektiivsema ülevaate saamiseks oluline välistada võimalus seostada vastused konkreetse töötajaga, mis oleks ühelt poolt vähendanud tegelike hoiakute väljendamist ja teiselt poolt suurendanud võimalust hilisemaks juhtkonnapoolseks surveks.
- Anonüümsus tagas asutuse terve töötajaskonna arvamuste ja olemuse kaardistamise, kajastades kõikidel võimupositsioonidel töötavate inimeste väärtused ja hoiakud.
- Anonüümne küsimustiku täitmine tagas vastuste sõltumatuse iga-aastasest töötaja eneseanalüüsi käsitleva vestluse käigus määratavast tulemuspalgast.

Lisaks asutuse eripära arvestades (valdav enamik töötajaid tegutsevad ühel ametipostil, lai vanuseline diameeter, enamik töötajaid naised) ei oleks anonüümse ankeedi lisamine küsimustikule uurimistöö teema jaoks olulist informatsiooni lisanud.

Kvalitatiivse meetodina kasutas autor struktureeritud intervjuud kooli direktori ja õppedirektoriga. Intervjuude küsimused on autori koostatud ja olid intervjuueeritava persooni arvestades veidi erinevad. Küsimustele lisandusid teemad, mida intervjuueeritavad ise oluliseks pidasid, kuid üldjoontes püsis autor intervjuude vältel uurimuse eesmärkide täitumist silmas pidades eelnevalt ettevalmistatud küsimuste raames.

2.3. Valim

Küsimustiku valimi moodustas organisatsiooni tuumiktöötajaskond, kuhu kuulusid juhtkond, õpetajad, õpikeskuse töötajad. Uurimuse olemusest ja eesmärkidest tingituna jäeti valimist välja tugiüksused. Töötajad olid eelnevalt jagatud nelja gruppi, kes täitsid küsimustiku elektroonselt. Vastanute protsent üldkogumist oli 95 % (56 töötajat 59-st).

Kõrget vastanute määra saab autori arvates põhjendada järgnevatest asjaoludest tingituna:

1. Küsimustiku eesmärke, ülesehitust, vajalikkust ning planeeritud tegevust tulemuste osas selgitati enne vastamise alustamist kõigile töötajaile.

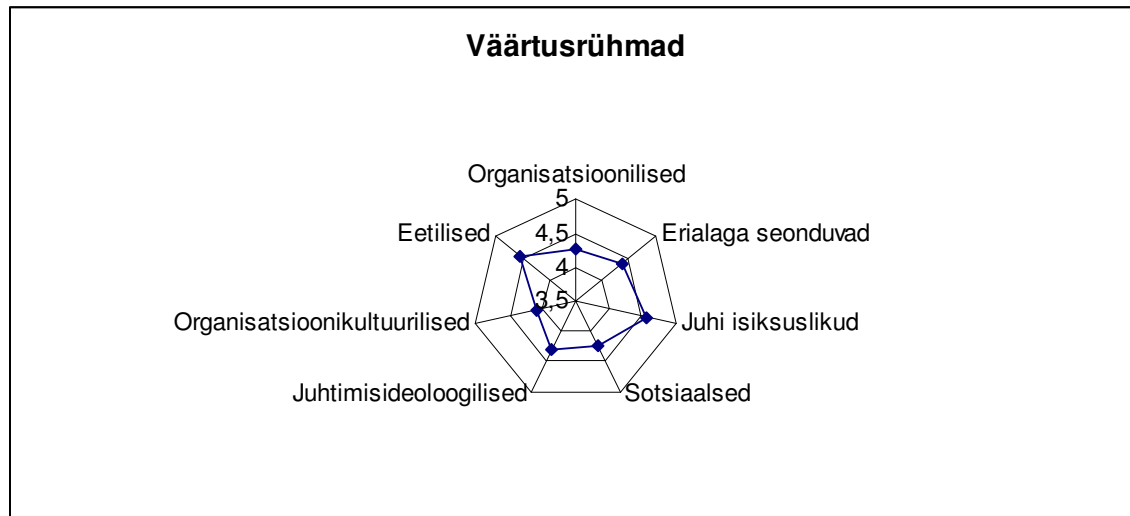
2. Vastajatel oli võimalus jooksvalt esitada küsimusi arusaamatuks jäävate aspektide kohta, mida kasutati kõikides gruppides.
3. Kõiki valimisse kuulunud inimesi instrueeris ning juhendas töö autor ja osutas vajadusel vastajatele arvutialast abi.

Kuna autorile on teada need, kes küsimustikule ei vastanud, on valimit võimalik iseloomutatavalt kirjeldada. Vastanute vanus oli vahemikus 22–70 eluaastat. Sooline jaotumus valimis oli 46 naist ja 10 meest (vastavalt 82% ja 18% üldkogumist). Kõik uurimuses osalenud töötajad omasid kõrgharidust ning vähemalt bakalaureusekraadi. Ametipositsioonidelt jagunesid vastajad järgmiselt: 10 juhtkonnaliiget (18%), 44 õpetajat (78%), 2 õpikeskuse töötajat (kellest üks ka juhtkonnaliige, 4%). Vastanute vanuseline protsentuaalne jaotumus oli järgmine: 20 – 29-aastased (21%), 30 – 39-aastased (20%), 40 – 49-aastased (25%), 50 – 59-aastased (25%) ning 60 aastased ja vanemad (9%). Vastanud õpetajatest ligi 2% omasid nooremõpetaja, 78% pedagoogi, 11% vanempedagoogi ja 9% metoodiku ametijärku.

2.4. Tulemused

2.4.1. TIK-i töötajate väärtused

Organisatsioonis valdavalt kehtivate väärtuste välja selgitamiseks (*Lisa C 1*) paluti töötajatel küsimustiku esimeses osas märkida 7-pallisel skaalal, millised väärtused uuritavas organisatsioonis esinevad. Väärtused jagunesid 7-sse väärtusrühma, milleks olid *eetilised*, *juhtimisideoloogilised*, *sotsiaalsed*, *isiksuslikud*, *erialaga seonduvad*, *organisatsioonilised* ning *organisatsioonikultuuriga* seonduvad väärtused. Väärtusrühmadele antud hinnangute aritmeetilised keskmised langesid skaala keskele ja jäid vahemikku 4,10 – 4,57. Kolm kõige kõrgemate keskmiste väärtustega rühma olid *juhi isiksuslikud* (4,57), *eetilised* (4,54) ja *erialaga seonduvad* (4,36) väärtushinnangud. Neist kõige kõrgemad hinnangud anti väärtusrühmale *juhi isiksus* (4,57) ja kõige madalamalt hinnatud väärtusrühm oli *organisatsioonikultuur* (4,10). Statistiliselt on väärtusrühmade keskmiste vahed marginaalsed. Järgnevalt esitleb autor tulemusi väärtusrühmade kaupa.



Joonis 7. Väärtushinnangute jaotumine TIK-is. Autori joonis.

Juhi isiksuslike väärtushinnangute rühmast hindab valdav enamik töötajaid (71%) juhti tasakaalukaks (5,04) ja mõtte-ergaks (5,04) ning 60% vastanuist peavad juhti kogenuks ja elutargaks (4,59); 43% vastanutest hindas madalaimaks juhi ettevõtlikkust probleemide lahendamisel (4,07).

Eetilistest väärtushinnangutest peetakse enim olulisteks eneseväärikust ja selle säilitamist igas olukorras (4,68); ühtviisi tähtsateks peetakse humaansust ja ausust (4,59). Grupi madalaim hinnang anti demokraatliku juhtimisstiili eksisteerimisele (4,27); siiski 46% ulatuses vastanuid peab juhtimisstiili pigem demokraatlikuks.

Erialaga seonduvalt väärtustavad töötajad enim koolitust (4,96), seejärel peetakse oluliseks uudiskirjanduse lugemist (4,52). Töötajate tunnustatus oma valdkonnas jääb 78% vastanute hinnangute alusel selgelt ebapiisavaks (3,61).

Seitsmest väärtusrühmast kõige madalamad hinnangud anti organisatsioonikultuuriga seonduvale (4,1), sotsiaalsetele väärtustele (4,23) ja organisatsioonilistele väärtustele (4,25).

Organisatsioonikultuuri osas hinnatakse enim ühiseid traditsioone ja rituaale (4,61) ja lugu peetakse väljakujunenud tööalaste normide täitmisest (4,46). Madalamad hinnangud turvatunde tajumisele (4,07), töötajate väärtushinnangute sarnasusele (3,79) ja töötajate ühesugusele nägemusele kooli tulevikust (3,59) annavad märki puudustest toimiva

organisatsioonikultuuri osas. Tajutavat „meie-tunde“ olemasolu (4,13) tunnetab siiski vaid 26% vastanutest.

Sotsiaalsete väärtuste rühmas hinnati kõrgeimalt häid suhteid töötajate vahel (4,55) ja noorte ning vanemate töötajate vahel olulisi vastuolusid pigem ei esine (3,14). Siiski ilmneb, et 40% vastanutest leiab, et personali seas eksisteerib konflikteid rühmitusi (3,88). Koostööd juhtkonna ja alluvate vahel aga ei hinnata eriti lodusaks (3,45) ja 60 % vastanu hinnangul võiks see olla parem.

Organisatsiooniliste väärtuste osas anti hinnanguid üsna sarnaselt (4,02-4,57) kõigile kategooriatele. Ametijuhendite olemasolu ja nende täitmist hinnatakse piisavaks 75% vastanute poolt (4,57), samuti nagu juhtkonna ettekirjutuste täitmist (4,34) ja juhtkonna järelvalve toimimist (4,21).

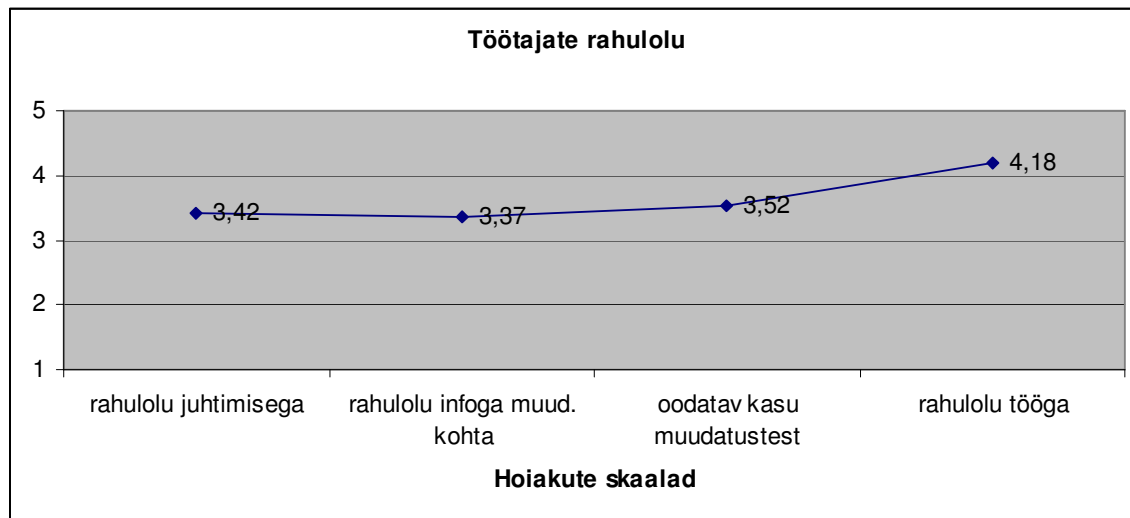
Juhtimisideoloogilistest väärtushinnangutest peeti olulisemaks töötajate valmidust ja suutlikkust iseseisvaks otsustamiseks (5,04), seejärel ilmnis, et töötajad on isiklikult huvitatud töö kvaliteedist (4,86) ja töötajad väärtustavad ülemustepoolse kontrolli ülekasvu töötajate enesekontrolliks (4,39). Vähemal määral tunnetatakse saavutusi väärtustava ja vastastikust toetust soosivat õhkkonda (60% vastanuid; m=4.0) ning väheesinevaks on hinnatud ka personali osalemist organisatsiooni strateegia kujunemisel (3,88) ja töötajate informeeritust organisatsiooni probleemidest (58% vastanuid; 3,54).

Kokkuvõtlik tabel (*Lisa C 1*) kõigi seitsme väärtusrühma kõrgemate ja madalamate hinnangute kohta annab ülevaate, millised väärtused uuritavas organisatsioonis domineerivad ja milliseid peetakse väheesinevateks. Tabelist on näha, et tulemused kõrgete väärtuste ja ka madalate hinnangute osas on väikese amplituudiga, mistõttu ei ilmne väärtusi, mis oleksid äärmiselt üksmeelselt esindatud ega ka neid väärtusi, mis peaaegu täiesti puuduksid.

2.4.2. Töötajate hoiakud organisatsiooniliste muudatuste protsessis

Küsimustiku teises osas mõõdeti töötajate rahulolu 4 aspekti kaudu (*Lisa C 2*): rahulolu tööga, rahulolu juhtimisega, rahulolu infoga muudatuste kohta ja oodatav kasu muudatustest. Vastused märgiti 5-pallisele skaalale. Nelja kategooria ulatuses (*Joonis 8*)

märgiti kõrgeima keskmisega rahulolu tööga (4,20) ja madalaimaks hinnati rahulolu infoga muudatuste kohta (3,4).



Joonis 8. Muudatused ja töötajate rahulolu. Autori joonis.

Hoiakute skaalade kaupa võib välja tuua järgmised alapunktid, kuidas töötajad hindavad uuritavas asutuses muudatuste juhtimise protsessi.

Töötajate rahulolu oma tööga ilmneb vastustest, et 87% ulatuses tullakse tööle hea meelega (4,43) ning oma tööga organisatsioonis ollakse rahul (4,20).

Rahulolu juhtimisega on hinnatud kõigis kategooriais eelmisest skaalast madalamaks, kus kõrgeim keskmine, mis näitab rahulolu organisatsiooni tippjuhtidega, küündib vaid 3,52-ni. Juhtkonna usaldatavust (3,48) ja ülemuse töökorraldusoskuseid (3,46) peetakse valdavalt rahuldavateks. Töötajatest ligi 30% leiab, et juhtkonna võime lahendada aktiivselt organisatsiooni probleeme on kohati ebapiisav (3,20).

Rahulolu infoga muudatuste kohta on piisav organisatsiooni eesmärke ja arengukava puudutava osas (3,82), kuid vähemal määral tunnetavad töötajad (35%) kaasatust muudatuste elluviimisel (3,23), info kättesaadavuse puhul (3,23) ja infoga enne muudatuste elluviimist (3,20).

Oodatav kasu muudatustest ilmneb töötajate (48%) valdavalt positiivsest suhtumisest läbiviidavatesse muudatustesse (3,57) ning töötajate (57%) usust, et muudatused on vajalikud (3,61).

2.4.3. Töötajate hoiakud ja organisatsiooniline õppimine

Küsimustiku kolmandas osas vastati skaalal 1-10, kuivõrd esitatud väited iseloomustavad antud asutuse töötajaid. Küsimused jaotusid kahte kategooriasse: individuaalne ja kollektiivne õppimine. Tabelis 3 on kokkuvõtte kõikidest tulemustest organisatsioonilise õppimise osas (*Lisa C 3*), kust on näha millised väärtused on antud organisatsioonis kõrgelt hinnatud ja millised näitajad vähem esindatud.

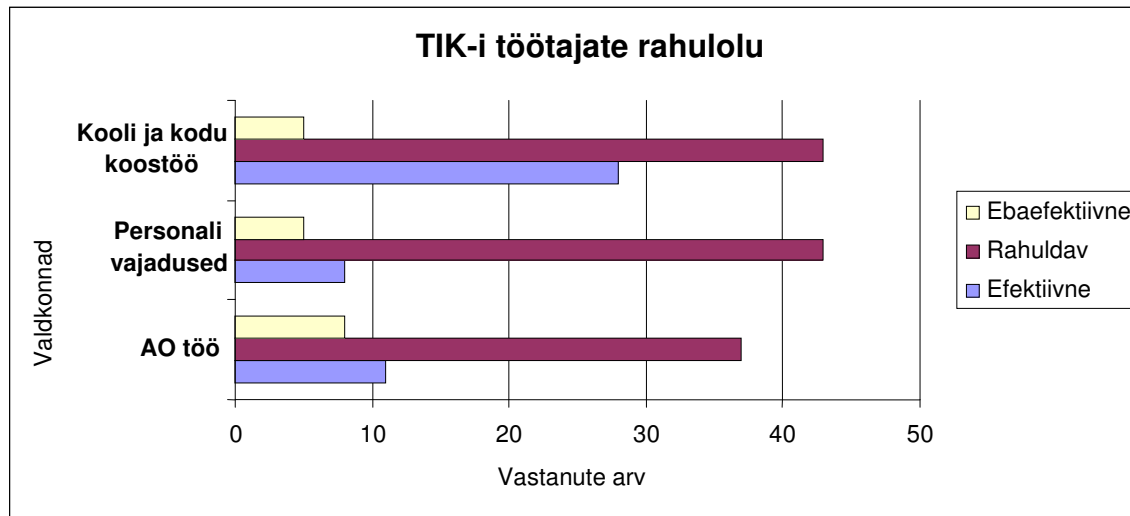
Tabel 3. Organisatsiooniline õppimine. Autori koostatud.

Kõrgemalt hinnatud väärtused	Madalamalt hinnatud väärtused
Valmisolek ennast arendada (K)	Töötajate stressi alandamine (K)
Koostöövõime (K)	Aktiivne osalemine otsustusprotsessis (I)
Meeskonnatööoskused (K)	Info vaba liikumine (I)
Teadlikkus organisatsiooni eesmärkidest (I)	Tõhus strateegiline planeerimine (I)
Avatus suhtlemisel (K)	Avatud ja positiivne suhtumine riski võtmisse (I)

Tulemustest nähtub, et uuritavat organisatsiooni iseloomustavad nii individuaalse kui kollektiivse õppimise mudelid (5,63 I ja 6,12 K), sest meeskond väärtustab pidevat arengut (7,25), tegutsetakse koostöös (6,29) ja ollakse teadlikud organisatsiooni eesmärkidest (6,13). Kõige vähem tunnetavad töötajad, et tegeldakse nende stressi alandamisega (4,73). Töötajatest 36% tunnetab osalemist otsustusprotsessides vähesel määral (5,09) ja ligi 45% tunnetab, et info pole neile alati kättesaadav (5,34).

2.4.4. Kokkuvõtte tulemustest avatud küsimuste osas

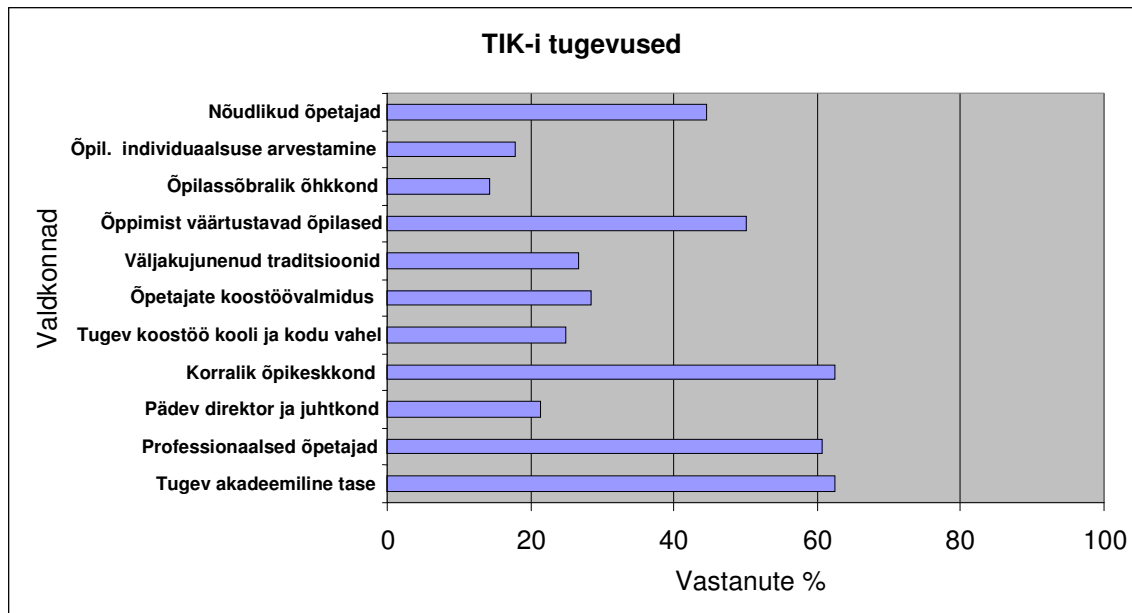
Avatud küsimustele sai vastata rippmenüüst valikuid tehes või vabas vormis. Avatud küsimused koondasid järgmiseid valdkondi: TIK-i tugevused ja parendusvaldkonnad, personali vajadused ning huvigruppide vajadused. Selles küsimustiku osas oli vastanutel võimalus ära märkida ka oluline info otseselt valdkondi ja TIK-i pedagoogilist arengut puudutava osas ning soovi korral ka oma valikut põhjendada, mida enamikul juhtudest tehti.



Joonis 9. TIK-i töötajate rahulolu valdkondades *Kodu ja kooli koostöö*, *Personali vajadused* ja *aineosakondade töö*. Autori joonis.

Kodu ja kooli koostöö osas ollakse enim organisatsiooni tegevusega rahul (50% hindasid koostööd efektiivseks ja 48% rahuldavaks). Aineosakondade (AO) tööd hinnati 66% ulatuses efektiivseks ja 20% ulatuses rahuldavaks; olulisi täpsustusi märgiti aga põhjenduste osas (*Lisa D*), millest sagedamini nimetatud olid AO-de formaalne funktsioon, liikmete tegevus vähemärgatav, ainetevaheliste seoste puudumine ja sisemised vastuolud. Samas märgiti aga AO-de tugevate külgedena hästi organiseeritud tööd, eesmärkide täitumist ja töö tõhusust.

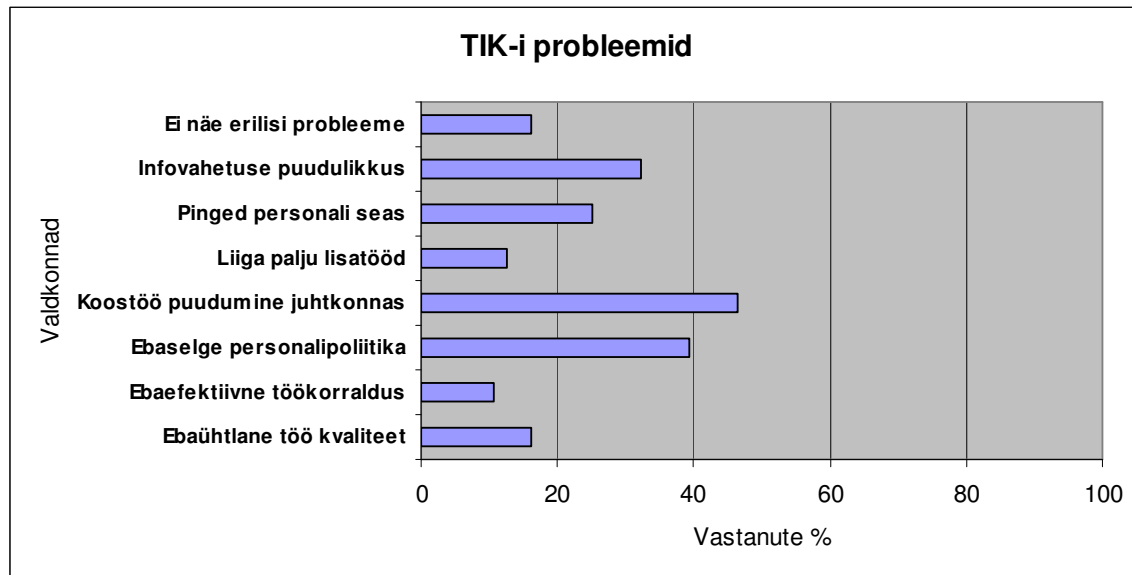
Koondades didaktilis-pedagoogilise tegevuse organisatsioonilise võimekusega (Joonis 10), ilmnesid vastanute arvates TIK-i tugevustena järgmised valdkonnad: *korralik õpikeskkond* (62,5% vastanutest), *tugev akadeemiline tase* (62,5%) ja *professionaalsed õpetajad* (60,7%).



Joonis 10. Organisatsiooni tugevused valdkondade kaupa. Autori joonis.

Kõige vähem nimetati uuritava asutuse tugevustena *pädevat juhtkonda ning direktorit* (21,4%), *laste individuaalsuse arvestamist* (17,8%) ja *õpilassõbralikku õhkkonda* (14,3%). Kokkuvõtvalt, nagu Joonisel 10 võib näha, küündivad kõige kõrgemalt hinnatud tugevuste protsendimäärad vaid veidi üle 50% (väitega nõustunute protsent on 63%), mis näitab, et organisatsiooni tugevuste määratlemise osas vastanute hinnangud olid hajusad, tuues välja mitmeid erinevaid tugevaid valdkondi, kuid ei eristunud ühte või kahte kindlat kategooriat, mida peetaks üksmeelselt kooli peamisteks tugevusteks.

Täpsemalt märgiti aga TIK-i probleemsete valdkondadena (Joonis 11) *koostöö puudumine juhtkonnas* (46,4%), *ebaselge personalipoliitika* (39,2%) ja *infovahetuse puudulikkus* (32,1%).



Joonis 11. Organisatsiooni probleemsemad valdkonnad. Autori joonis.

Samuti tuleb nentida, et vastanute üksmeel on organisatsiooni parendusvaldkondade määratlemisel veelgi väiksem, mida näitab vastuste maksimumtulemus 46,4%-ga. Teisisõnu on enamik vastajaid probleemsete valdkondade määratlemisel eriarvamusel, mis annab alust tõdeda, et probleeme nähakse mitmetes tegevustes, kuid välja ei joonistu ühte kindlat tegevusvaldkonda, kus organisatsiooni töö oleks silmnähtavalt puudulik. Seda nähtust võib tõlgendada positiivsena, eeldades, et organisatsiooni töötajad ei näe valdkonda või valdkondi, kus tegevus oleks üldist tööd häirivalt ebaefektiivne; või ka negatiivsena, kui lähtuda asjaolust, et töötajatel puudub kas ühine nägemus organisatsiooni tegevusest ja eesmärgistatusest või ei ole organisatsioon üheselt määratlenud mõõdikuid, mille järgi töötajad oma tegevuse efektiivsust ja parendusvaldkondi määratleda ja tunnetada võiksid. Viimasena mainitud tendents ilmneb teataval määral ka probleemsete valdkondade määratlemise põhjendustest. Vabas vormis vastustena märgiti, et puudulikud valdkonnad on näiteks:

1. infovahetus ja -täpsus, ajakohasus ja tegevuste planeerimine;
2. kolleegide vähene omavaheline koostöö ja avatud diskussioon;
3. organisatsiooni eesmärkide formaalsus;
4. direktori kohalolek ja kättesaadavus;
5. personali töö koordineerimatus (otsustusõigus, vastutusvaldkonnad).

Siinkohal võib kokkuvõtlikult märkida, et tulemused avatud küsimuste sektoris kinnitavad väärtushinnangute, muudatuste juhtimise ja organisatsioonilise õppimise osas ilmnenu tendentsi ja seda eelkõige infovahetuse puudulikkuse, ebapiisava koostöö ning organisatsiooni strateegilise juhtimise seisukohalt (eesmärgistatus, töötajate kaasatus ja tunnustamine, planeerimine).

Lähtudes seisukohast, et andmete anonüümsus ei ole piisav argument, et anda objektiivne ülevaade TIK-i töötajate hinnangust oma organisatsioonile, kogus autor ka kvalitatiiivset meetodit kasutades uuritavade teemade raames arvamusi organisatsiooni juhtidelt. Läbi viidud intervjuudest ilmneb juhtide nägemus, mis võimaldab hiljem võrrelda küsitluse tulemusi ja juhtide seisukohti.

2.4.5. Kokkuvõte intervjuudest organisatsiooni juhtidega

Intervjuust TIK-i direktori hr. Toomas Kruusimäega (*Lisa E*) selgub, et uuritavat organisatsiooni ei saa pidada definitsiooni kohaseks õppivaks organisatsiooniks (ptk.1.4.), kuna kogu teadmine koondub peamiselt isiklikule tasandile ega saa kollektiivi ühisosaks. Märksõnu *meeskonnatöö, usaldus ning ideede ja info vaba liikumine* (ptk. 1.4., Joonis 5) ei saa pidada uuritavat organisatsiooni iseloomustavateks asjaolu tõttu, et juhtimise osas on tegemist siiski pigem autokraatlike joontega kui demokraatliku juhtimisstiiliga. Juhtimisstiili autokraatlikkus väljendub juhi jaoks töötajaskonna suhtumises töökorraldustesse ja töötajate jaoks juhi juhtimisulatuses (ptk. 2.4.1. ja *Lisa E* 5). Juht hindab eksisteerivat juhtimisstiili küll pigem demokraatlikuks, kuid nendib samas, et tema kärsitus ja üldine protsesside pikenemine on põhjused, miks vahel on autokraatlikumat stiili rakendatud (*Lisa E*, küsimus 18). Juht on seisukohal, et õppida on alati võimalik inimesel, kes seda ise tähtsustab.

Muudatuste juhtimise valdkonnas on juhi sõnul tihti tegemist minevikukogemuste ületähtsustamisega ja raskustega mugavusstoost väljatulemisel. Töötajad tavaliselt küll mõistavad muutuste vajalikkust (tulemused ptk. 2.4.2.), kuid ei taha juhi arvates ise sellesse panustada kas läbikukkumishirmu või positsiooni nõrgenemise ohu tõttu. Senise olulise muudatusena märgib juht struktuurimuudatust, kus tekitati juurde õppedirektori

ametikoht ning sobiva inimese leidis juht vaatluse ja sisetunde abil personali seast. Juht peab tehtud muudatust küll hädavajalikuks, kuid kuna see sujus vastuoluliselt ning tagasilööke on tunda praeguseni (suhete pingestatus ja puudulik koostöö), nendib ta, et muudatus jäi organisatsiooni arengu seisukohalt ebapiisavaks. Vajadusel on juht struktuuri osas valmis veelgi muudatusi tegema.

Põhjust, miks juhtkonnas ei valitse edukas ja koostööd soosiv õhkkond näeb juht väärtushinnangute erinevuses. Põhjalikum selgitustöö ning kolleegide enda initsiatiiv oleksid juhi arvates need tegurid, mis aitaksid alal hoida tegutsemishuvi ja kujundada positiivset sisekliimat. Juhi seisukoht, et selliseks tööks puudub ajaressurs, on seotud töö prioritseerimisega strateegilise planeerimise faasis.

Initsiatiivi võtmise osas suunaga alt-üles ollakse aktiivsemad infotehnoloogiavaldkonnas. Juht ootaks seda aga ka mujalt vaatamata mõningatele isiksustevahelistele probleemidele. Ülevaate saamiseks töötajate initsiatiivikusest ja tegemistest igapäevartiinis peab juht oluliseks informaalsete kanaleid ega usu vaatlusmeetodisse.

Üldiselt peab juht olulisemateks arendamist vajavateks valdkondadeks organisatsioonikultuuri kujundamist, suhtlemise avatumaks ning ausamaks muutmist ning teadmiste jagamise harjumuse juurutamist.

Intervjuust TIK-i õppedirektori pr. Anu Partsiga (*Lisa F*) selgub sarnaselt vestlusest direktoriga, et õppiva organisatsiooni põhimõtted ei ole uuritava asutuse töö ja tegevuse kujundajateks (*Lisa F 1*, küsimus 1). Hetkel pole välja töötatud enesetäiendust soodustavat süsteemi ning koostööle õhutamist. Kolleegide tundide külastusi peetakse personali seas pigem kontrollimisvahenditeks kui arenemisvõimalusteks.

Kollektiivile on õppedirektori hinnangul äärmiselt oluline väline mulje organisatsiooni tegevusest ja edukusest ning igapäevases töös toetatakse pigem minevikukogemusele ja individuaalse töö sujuvusele kui heade suhete kaudu koostööle panustamisele. Kahjuks pole asutusel eelnevate aastate kohta sellealaseid andmeid, kuna rahulolu-uuringud on enamasti keskendunud ainetele ja õpetamisefektiivsusele.

Õppedirektori sõnul valitseb organisatsioonis märgatav traditsioonide tähtsustamine, millest tuleneb ka kujutelm, et endiste ja seniste vahenditega saab säilitada edukust ka tulevikus. Samas nendib pr. Parts, et tänapäeva ühiskonnareeglid erinevad 20. aasta tagustest niivõrd, et kunagiste kompetentsidega ei saa enam olla konkurentsivõimeline.

Personali üldiselt iseloomustades märgib pr. Parts, et kriitiline tuumik, kes on algatusvõimeline ja huvitatud nii oma töö analüüsimisest kui parendustegevustest, on hetkel liiga väike. Osa tegutsejatest piirdub siiski kahjuks formaalsete ja pealiskaudsete sekkumistega ning tegutseb konkreetsete eesmärkide ja väljundita.

Õppedirektori arvamuse kohaselt ei tohiks personali seas aga hirmul kohta olla, sest oma töö ja tegemiste osas analüüsi teostaja ainus risk on tema enda areng. Partsi sõnul on ka tunnustus see, mis aitab suunata inimesi huvituma isiklikust ja organisatsioonilisest arengust (ptk. 2.4.1. erialaga seotud tulemuste osas personali tunnustus). Hetkel ei ole organisatsioonis ühtset ning toimivat tunnustussüsteemi ja tavaks on, et tunnustamine toimub koosolekute raames. Siin on Partsi sõnul alati aga oht, et osa personaliliikmete kiitmine annab aluse teiste liikmete töö tähtsuse pisendamisele.

Sarnaselt direktorile, ei saa ka õppedirektor tuua ühtki iseloomustavat näidet edukalt lõppenud algatusliku idee osas kollektiivilt juhtkonnale. Siin võib õppedirektori sõnul probleem seisneda vastutuse võtmise vältimises ja koostööpakkumiste puudumises kolleegide poolt. Õppedirektori arvates puudub kollektiivis positiivne meeskonnavaim ning ühe ideena võiks seda tugevdada organisatsiooniliste küsimuste mõttetalgute traditsiooni sisse viimine.

Struktuurimuudatust, mida kirjeldas ka direktor, ei pea pr. Parts eriti õnnestunuks muudatuseks, kuna väärtuste erinevus inimeste tööharjumustes on niivõrd püsiv, et ametipositsioonide kaudu koostööd suurendada pole lihtsalt võimalik.

2.4.6. Seosed väärtuste, hoiakute muudatustesse ja organisatsioonilise õppimise vahel

Korrelatsioonanalüüsi kasutati küsimustevaheliste (*Lisa G*) ning skaaladevaheliste (*Lisa H*) seoste leidmiseks. Tulemustena tõi autor välja näitajaid, mis jäid kriitilise väärtuse vahemikku ,60 – 1,0. Alljärgnevalt esitab autor leitud seosed uurimusele püstitatud eesmärkidest lähtuvalt.

Küsimustevahelise korrelatsioonanalüüsi tulemusena ilmnemised järgmised seosed:

valdkonnas (a) *tööga seotud väärtushinnangud*

1. Ladus koostöö juhtkonna ning personali vahel ja head suhted juhtide ja alluvate vahel (,79).
2. Töötajate kui spetsialistide tunnustatus oma valdkonnas ja ladus koostöö juhtkonna ning töötajate vahel (,76).
3. Head suhted juhtide ning alluvate vahel ja personali osalemine organisatsiooni strateegia kujundamisel (,75).

valdkonnas (b) *muudatustega seotud hoiakud*

1. Rahulolu organisatsiooni tippjuhtidega ja juhtkonna usaldamine (,88).
2. Alluvate töö korraldamine ja juhtkonna võime lahendada organisatsiooni probleeme (,86).
3. Info jagamine enne muudatuse läbiviimist ja info omamine muudatuse põhjuste, sisu ja eesmärkide kohta (,67).

valdkonnas (c) *organisatsiooniline õppimine*

1. Organisatsiooni eesmärkidele pühendumine ja tõhus strateegiline planeerimine (,73).
2. Info vaba liikumine ja tõhus strateegiline planeerimine (,67).
3. Aktiivne osalemine otsustamisprotsessis ja töötajate stressi alandamine (,67).

Skaaladevahelised tulemused näitasid seoseid järgmiste kategooriate vahel:

1. Väärtushinnangud ja hoiakud muudatustesse – sotsiaalsed väärtushinnangud on seotud hoiakutega muudatustesse (,65).

2. Väärtushinnangud ja organisatsiooniline õppimine - juhtimisideoloogilised väärtushinnangud on seotud organisatsioonilise õppimisega (korrelatsioon individuaalse õppimisega ,84 ja kollektiivse õppimisega ,80).

Saadud tulemustest lähtuvalt võib näha, et töös püstitatud uurimusküsimused leidsid kinnitust:

1. Sotsiaalsete väärtuste rõhutamine mõjutab positiivselt hoiakuid muudatustesse.
2. Töötajaid otsustamise kaasava juhtimisstiili kasutamine mõjutab positiivselt organisatsioonilist õppimist.

Välja toodud seostele toetudes saame väita, et ladus koostöö, töötajate tunnustamine ja head suhted on olulised uuritava organisatsiooni strateegilises juhtimises. Muudatustega seotud hoiakute osas on juhtkonna usaldamine indikaatoriks personali rahulolust juhtkonna tegevusega ja oluline on, kui võrd kättesaadav on asutuses liikuv info. Organisatsioonilise õppimises valdkonnas on strateegilise planeerimise faasis oluline tegelda töötajaskonna organisatsioonilistele eesmärkidele pühendamisega ja neid otsustusprotsessidesse kaasata. Tulemuste kõrged keskmised juhtimisideoloogiliste väärtushinnangute valdkonnas toetavad organisatsioonilist õppimist. Hoiakuid muudatustesse saab mõjutada sotsiaalsete väärtustega tegelemise kaudu. Organisatsiooniline õppimine on töötajaskonnale omasem juhul kui töötajad on organisatsiooni tegevuste planeerimisse ja täideviimisse kaasatud.

2.5. Tulemuste arutelu ja järeldused

Käesolevas magistritöös uuris autor tööga seotud väärtuste, muudatuste juhtimise ja organisatsioonilise õppimise seoseid hariduse valdkonnas ning esitas saadud tulemused lähtudes püstitatud uurimuseesmärkidest. Alljärgnev arutelu seob valdkonnakirjandusel põhineva teoreetilise tausta saadud tulemustega ning püüab välja tuua teostatud uuringu olulisuse ning tulemustest saadava võimaliku teadusliku ja praktilise väärtuse.

Õppivaks organisatsiooniks kujunemisel on oluline tunda selle liikmete psühhosotsiaalsed faktoreid nagu töötaja kontrollkeskme internaalsus või eksternaalsus. Kuna õpetajad on valdavalt eksternaalse kontrollkeskme (ptk. 1.1.), siis on organisatsiooniliste muudatuste protsessis primaarne roll selgitustööl, planeerimisel, ja ülevaate andmisel kavandatavast. Siinkohal on tähtsustatud õppealajuhataja kui valdavalt internaalse kontrollkeskme töötaja panust, kes suudaks efektiivselt töötajaid informeerida ning vajadusel suunata. Uurimustöö tulemusi silmas pidades, on siinkohal oluline tegelda töötajate ning eriti õppealajuhatajate kui strateegiliselt vastutusrikkamas ning pingelisemas positsioonis töötavate muudatuste eestvedajate stressi alandamisega, millega hetkel tegeletakse asutuses vähe ($m=4,73$, tulemused ptk. 2.4.3. ja *Lisa C 3*), mis võib samas ka vähendada konfliktsete rühmituste (ptk. 2.4.1.) püsivust kollektiivis. Kooslused, kus töötajaid seob mittekonstruktiivne tegevus, võivad kujutada olulist vastuseisu organisatsiooni strateegilisel juhtimisel.

Arendamist vajavate valdkondadena nähakse asutuses samuti infovahetuse puudulikkust, kohatist vajakajäämist koostöö osas ning väheefektiivset strateegilist planeerimist. Eriti tuleks silmas pidada töötajate otsustamisse kaasatuse, tunnustatuse ja üldise planeerimise parandamist (ptk. 2.4.4.). Korrelatsioonanalüüsi tulemuste põhjal (ptk. 2.4.6.) võib väita, et panustamine töötajate ja juhtkonna koostöö toimisse tähendab juhtide ja alluvate vaheliste heade suhete säilimist. Head kollegiaalsed suhted püsivad siis, kui töötajad on otsustusprotsessidesse kaasatud.

Intervjuust juhiga (*Lisa E 1*, küsimus 1) selgub, et õppida on alati võimalik inimesel, kes seda ise tähtsustab ja et indiviidi tasandil toimub pidev enesetäiendamine. Samas märgib juht, et töötaja lahkudes kaob temaga organisatsiooni tulnud teadmine. Autori arvates ei saa seega TIK-i puhul rääkida definitsioonile vastavast organisatsioonilisest õppimisest (ptk. 1.4.) ja teadliku suuna võtmine selleks kujunemiseks tähendaks organisatsioonile, mille teadmiste ja kogemuste tase on niivõrd kõrge, olulist konkurentsieelist ja personali rahulolu tagamise vahendit.

Hetkel tegeletakse TIK-is kooli arenguperspektiividest lähtuvalt küll sisehindamisega, mis on tänapäeva kooli arengusuundi arvestades väga vajalik, kuid ühitada see samas

õppiva organisatsiooni printsiipidega (ptk. 1.4.) oleks tõenäoliselt organisatsiooni edukuse tagamise seisukohalt tulemuslikum. Sisehindamisraportist (TIK Sisehindamise aruanne, 2008) selgub, et parendustegevustena on soovitatud keskenduda otsustusõiguse jagamisele ning töötajate ulatuslikumale motiveerimisele arendustegevuses osalema. Samuti on puudustena nimetatud personali vähest teadlikkust kooli eesmärkidest (40% vastanutest) ning selgub, et kollektiiv ei oma ühist nägemust kooli tulevikust ega osale strateegiate kavandamisprotsessis. Selle põhjusena näeb hindamisnõunik peamiselt infovahetuse puudulikkust. Uurimuse tulemustest selgub (ptk. 2.4.6.), et tõhus strateegiline planeerimine on seotud info vaba liikumisega ning et kavandatavate muudatuste elluviimisel on info jagamine enne muudatuse läbiviimist seotud info omamisega muudatuse põhjuste, sisu ja eesmärkide kohta.

Strateegilise info liikumine erinevatel tasanditel on samuti oluline faktor soodustamaks visiooni jagamist ja meeskondlikku õppimist (ptk. 1.4.). Vähesel koostöö ja efektiivse infovahetuse mittetoimimine uuritavas organisatsioonis (ptk. 2.4.4., Joonis 11) annavad märki meeskondliku juhtimise vähesest rakendatusest ja pigem autokraatlikust kui demokraatlikust juhtimisstiilist. Saadud tulemustest nähtub siiski, et traditsioonide väärtustamise ning ametijuhendite täpse järgimise kõrval eksisteerib personali enda hinnangul valmisolek iseotsustamiseks ja kollegiaalseid suhteid tajutakse valdavalt positiivsetena (ptk. 2.4.1.).

Antud asutuses on väidetava demokraatliku juhtimisstiili (*Lisa E 4 ja E 5*, küsimused 18, 19 ja 21) asemel tegu pigem direktiivse või manipuleeriva juhtimisstiiliga (Roots, 2006). See järeldus nähtub samuti väärtushinnangute osas saadud tulemustest, kuna kõrgeimalt hinnatakse juhti ning tema tegevust. Teisisõnu peetakse organisatsiooni edukuse ja jätkusuutlikkuse eest vastutavaks juhti ning mitte kõiki töötajaid võrdselt (ptk. 2.4.1., Tabel 3) ning on alust arvata, et suhtelised madalad tulemused näitajate osas nagu valmidus riski võtmiseks, muudatustega kaasaminek, tõhus strateegiline planeerimine ja info vaba liikumine (*Lisa C 3*) annavad märku pigem autokraatliku juhtimisstiiliga asutusest, mille puhul organisatsioonilise õppimise soodustamine ei ole teadlikult valitud suund.

Kujunemissoov muutuda õppivaks organisatsiooniks juhindub mõistetest areng, õppimine ja visioon, ega saa toimuda deklaratiivsetele väärtustele tuginedes (ptk. 1.4.), mille ilminguid uuritava asutuse organisatsioonikultuuris leidub (*Lisa E 4*, küsimus 17, *Lisa E 8*, küsimus 37; *Lisa F 3*, küsimus 9, *Lisa F 5*, küsimus 20). Selline olukord ei soodusta dialoogi teket struktuuriüksuste vahel, mistõttu kollektiivne õppimine ei ole käsitatavas organisatsioonis toetatud tegevus. Lisaks tajuvad töötajad ka organisatsiooni eesmärke pelgalt formaalsetena, mis omakorda ei soodusta koostööd juhtkonnas ega ka juhtkonna ning ülejäänud töötajate vahel (ptk. 2.4.4.).

Üldine rahulolu tööga on uuritavas organisatsioonis küll üsna kõrge (ptk. 2.4.2., Joonis 8), kuid kuna juht ei usu vaatlusesse kui usaldusväärsesse meetodisse ülevaate saamiseks töötajate igapäevategevustest (ptk. 2.4.5.), siis ei saa me teada, kas see võib olla tingitud asjaolust, et töötajate isiklik huvitatus oma töö kvaliteedist on kõrge (4,86; ptk. 2.4.1.), mis annab märki töö iseloomust tulenevast autonoomsusest oma ainevaldkonnas, või on tegemist pigem soodsa pinnasega õppivaks organisatsiooniks kujunemisele töötajaskonnas tegelikult juba olemas. Viimane kehtib juhul kui lähtuda väitest, et toimiva õppiva organisatsiooni ilminguid võib märgata kollektiivi rahulolust ja igapäevatöös nähtavast efektiivsusest (ptk. 1.4.). Seega leiab autor, et vaatlusmeetodi kasutamist võiks siiski kaaluda. See eeldab aga juhi eesmärkide ning prioriteetide ülevaatamist, kuna selleks on vajalik mõningane töö ümberkorraldamine tulemusliku vaatlusprogrammi ning nähtu analüüsi teostamiseks, mis antud hetkel võib olla direktori vähese kohaoleku tõttu raskendatud (ptk. 2.4.4., lk. 40, punkt 4).

Tulemustest TIK-i tugevuste seas ühe madalama tulemusena märgiti *pädev direktor ja juhtkond* (ptk. 2.4.4., Joonis 10) ning väärtushinnangute bloki kõrgeimad hinnangud anti valdkonnale *juhi isiksuslikud väärtushinnangud* (ptk., 2.4.1., Joonis 7). Siinkohal võib tulemus näidata, et rahulolu ilmneb juhi puhul isikuomadustes nagu tasakaalukus, mõtteerksus ja kogemusterikkus, kuid samad väärtused ei pruugi olla esindatud juhtkonnas laiemalt.

Implitsiidsed teadmised, mis annavad märku kollektiivide pädevusest (ptk. 1.4.), ei toeta tõenäoliselt antud organisatsiooni tegevust, kuna asutust iseloomustavad madalad tulemused valdkondades nagu töötajate stressi alandamine, kaasatus otsustusprotsessidesse, info vaba liikumine ja tõhus strateegiline planeerimine (ptk. 2.4.3., Tabel 4). Siinkohal mainib autor, et olulise konkurentsieelise ning tulevikuedukuse tagamise eesmärgil õppivaks organisatsiooniks kujunemine võiks antud organisatsiooni puhul, mida iseloomustab ühelt poolt traditsioonilisus ja teiselt poolt valmisolek muudatusteks, toimuda avastuslike ja konfirmatiivsete tehnikate ühendamise kaudu (ptk. 1.4.1.). Antud juhul on nendest kahest olemas pigem konfirmatiivsed suunised ning keskenduda tuleks just avastuslike meetodite juurutamisele. Seda soosiks TIK-is hetkel madalaimalt esindatud avatud ja positiivne suhtumine riski võtmisse (ptk. 2.4.3., Tabel 4), ning tõsta tuleks töötajate teadlikkust organisatsiooni probleemidest ja panustada organisatsioonikultuuri kujundamisesse (ptk. 2.4.1., Tabel 3) eesmärgiga saavutada ühine nägemus kooli tulevikust. Siinkohal võivad positiivseid tõukeid anda väliskonsultatsiooni ning meeskonnakoolituse kasutamine.

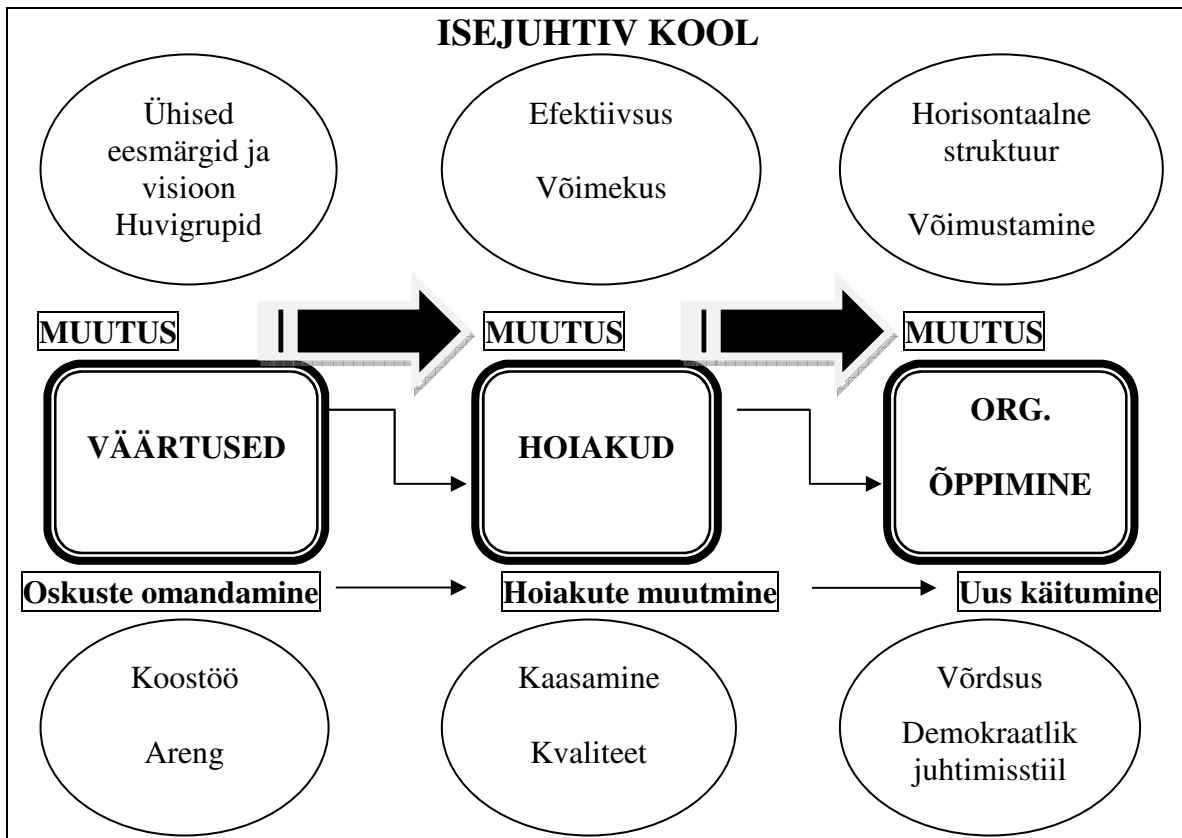
Organisatsioonis teostatud muudatuste osas arvab juht, et Alase (2004a) kolmeastmelise teooria kohaselt (ptk. 1.4.1.) pöörati vähim tähelepanu muudatuse viimasele etapile, milleks on uue käitumise kohandamine. Autori nägemuse kohaselt ning Lewini mudelile toetudes (ptk. 1.3.1.) võis direktori kirjeldatud struktuurimuudatuse elluviimine ja selle efektiivsus olla pärsitud vähesest info jagamisest muudatuse algfaasis. Seega on oluline, et juhtkond pööraks tähelepanu muudatuseks motiveerimisele ja vastuseisu ärahoidmisele (*Lisa E 3*, küsimus nr. 9) ja väldiks olukorda, kus personali vaid teavitatakse muudatusest, kuid ei kaasata otsustamisprotsessi (tulemuste kirjeldus Joonise 8 põhjal). Autor leiab, et siinkohal osutub märkimisväärseks juhi eestvedamisoskus ning võime erinevate motivaatorite kaudu mõjutada iga töötajat ning selle kaudu grupiprotsesse kogu organisatsioonis. Juhi seisukoht, et selliseks tööks puudub ajaressurss, on seotud töö eesmärgistamisega strateegilise planeerimise faasis.

Autori arvates võib personali rahulolu juhtimisega (*Lisa F 3*, küsimus 11) olla mõjutatud kogu personali ja ka ühiskonna kõrgetest ootustest tingitud hirmudega ning aastatega

juurdunud arvamusest, et õpetaja eksimine on märk tema ebakompetentsusest. Eksimiskartuses aga ei ole oodata ka algatusvõimet ega uuenduste toetamist. Toetada juhti ning nõustuda tema ettepanekutega on kindlasti turvalisem ja traditsioone austava asutuse puhul sagedamini esinev tegutsemisviis. Tegeleda selgitustöö või koolitusega just staažikamate töötajate seas aitaks neil mõista tänapäevast arenguteooriat, mis keskendub kogemusele kui arengu võimaldajana sisaldades uue katsetamist ja samas ka eksimuste aktsepteerimist.

Muudatuste planeerimisel tuleks samavõrd arvestada personali emotsionaalset laengut (hirm tundmatu ees, eksimiskartus) ning seda tugitegevustega toetamine (ptk. 1.3.1.) looks võimaluse muudatuste aktsepteerimiseks juba selle teatamise faasis. Autor näeb siin olulisena läbipaistva ning personali liikmetega koostöös välja töötatud tunnustussüsteemi loomist. Siinkohal tõstatab autor vajaduse uurida, kuidas võrd tunnetavad personali liikmed otsustusõigust oma organisatsioonis ning omavad juurdepääsu informatsioonile, millest tulenebki initsiatiivi võtmise julgus ja soov. Siin näeb autor ühe võimalusena rakendada töö rikastamist (efektiivse ja initsiatiivi haarava töötaja kompetentside maksimaalset rakendamist organisatsioonisiselt või ka –väliselt). See eeldaks ilmselt andmebaasi loomist personaliliikmete kompetentsidest.

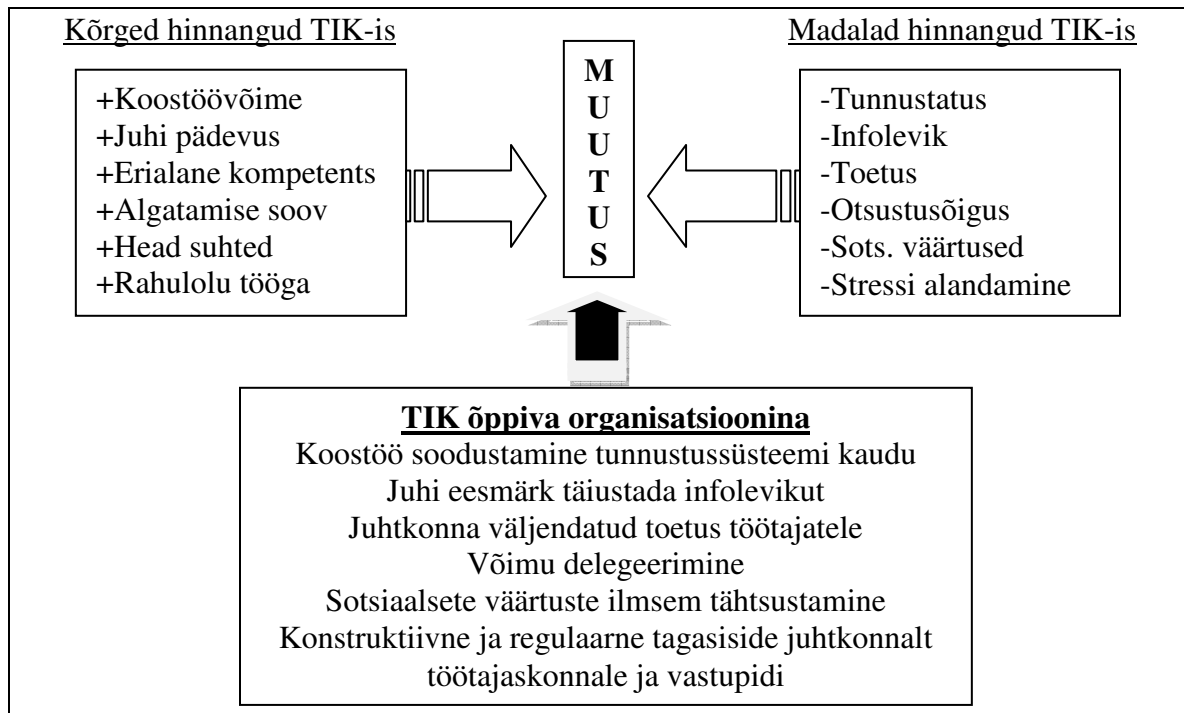
Uurimuse tulemuste sidumisel teooria osas käsitletud materjaliga kujundas autor väärtuste ja hoiakute kaudu juhitava kooli mudeli, mille tegevuses lähtutakse õppiva organisatsiooni printsiipidest (Joonis 12) ning mis võib olla abiks kaasaegse kooli strateegia ning arengukava koostamisel.



Joonis 12. Isejuhtiva kooli mudel: õppivaks organisatsiooniks kujunemisel olulised väärtused ja muudatushoiakute kohandamine. Autori joonis.

Mudel joonisel 12 saab olla tulevikukooli tegutsemise alus ja võimaldab muuta koolitöö protsesse selliselt, et kogu organisatsiooni toimimine muutub isealgatuslikuks ning isekontrollivaks. Seejuures vähenev vajadus juhtorganite ning institutsiooniväliste kontrollmehhanismide järele võimaldab sellisel koolil vaikimisi toimida töötajate motivatsiooni hoidva organisatsioonina.

Valida tegutsemisuuuuniseid selliseks kooliks kujunemisel soovivad mitmed autorid teostada koostöös kogu meeskonnaga. Alljärgnevalt (Joonis 13) on töös saadud tulemuste põhjal koostatud joonis, mis näitab, kuidas mõjutavad kõrgelt ja madalalt esindatud väärtushinnangud hoiakuid muudatusse praeguse koolijuhtimise ja organisatsioonilise õppimise printsiipe kandva juhtimise kaudu.



Joonis 13. TIK-i hoiakud muudatusse praegu ja õppiva organisatsioonina. Uurimuse empiiriliste tulemuste põhja koostanud autor.

Organisatsioonis, kus personal hindab omavahelisi suhteid heaks, on koostöövalmis ning algatusvõimeline, on õppivaks organisatsiooniks kujunemiseks head eelised. Lisades siia tugeva erialase kompetentsi, tööga rahulolu ja pädevate juhtimisvõimetega juhi, poleks kavandatavad muudatused märkimisväärselt pöördelised.

Otsustusõiguse ja info kättesaadavuse laiendamine aga võimaldaksid vähendada töötajate stressi ning kaasata neid protsessidesse, kus nad saaksid alata ja kavandada tegevusi ja leida tunnustust saavutatud tulemuste eest. Heade suhete olemasolu saab kindlustada sotsiaalsete väärtuste tähtsustamisel igapäevatoos ning toimiva tunnustussüsteemiga suunata märkama ja toetama kõigi töötajate püüdlusi ning kujundada saavutusvajaduse rahuldamine konkureerimise asemel hoopis toetuse kaudu.

Uuritava asutuse õppivaks organisatsiooniks kujunemist toetaks samaaegne organisatsioonikultuuri kohandamine - praeguse suhetele orienteeritud organisatsioonikultuuri täiendamine ülesandele orienteeritud organisatsioonikultuurielementidega (ptk. 1.4.1., Joonise 4 selgitus).

Üldiste tähelepanekutena eelmainitule lisab autor korrelatsioonanalüüsi tulemustele toetudes (*Lisa H*), et soovides tõsta töötajate rahulolu tööga saab seda teha juhtimiseideoloogiliste väärtushinnangute kohandamise kaudu ning rahulolu juhtimisega infoga muudatuste kohta paraneb juhi isiksulike väärtushinnangutega tegelemise kaudu. Oodatav kasu muudatustest suureneb sotsiaalsete väärtushinnangute tõstmise läbi. Organisatsiooniline õppimine on väärtushinnangute osas enim mõjutatud samuti juhtimiseideoloogilistest lähtepunktidest, läbi mille õppivaks organisatsiooniks kujunemise sujuvust ja edukust enim mõjutada saab.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärk oli uurida Tallinna Inglise Kolledži töötajate väärtuste ja hoiakute kaudu nende suhtumist muudatustesse ning selle põhjal välja selgitada kuidas on antud asutuse puhul tegemist õppiva organisatsiooniga.

Uurimuse tulemustest ilmselgus, et kõige kõrgemalt hinnatakse uuritavas asutuses juhi isiksuslikke, eetilisi ja erialaga seotud väärtusi ning madalaimad hinnangud anti sotsiaalsetele väärtustele. Hoiakud muudatustesse on kõrgeimad üldise tööga rahulolu aspektis ning madalaimad infoga muudatuste kohta. Organisatsioonilist õppimist toetavad kõrge teadlikkus organisatsiooni eesmärkidest ja valmisolek end arendada, vähem esinevad otsustusprotsessidesse kaasatus ja töötajate stressi alandamine.

Probleemsete valdkondadena ilmselgusid uuritavas asutuses veel koostöö puudumine töötajaskonna ja juhtkonna vahel, ebaselge personalipoliitika ja infovahetuse puudulikkus.

Eelnevalt läbi viidud uurimuste tulemustest lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustele leidis autor kinnituse tõdedes, et sotsiaalsete väärtuste rõhutamine mõjutab positiivselt hoiakuid muudatustesse ning töötajaid otsustamisse kaasava juhtimisstiili kasutamine mõjutab positiivselt organisatsioonilist õppimist.

Teostatud uurimustöö tulemusena on autor välja pakkunud õppivaks ning seeläbi isejuhtivaks kooliks kujunemise mudeli, mida saab antud töö tulemuste põhjal ka uuritavas koolis rakendada. Töö praktilise väärtusena näeb autor võimalust kasutada saadud tulemusi kooli strateegilise juhtimise instrumendina ja uue arengukava koostamisel. Laiulatuslikumalt on uurimustöö metoodikat kasutades võimalik uurida teisi sarnaseid koole ja saadud tulemusi rakendada konkreetse asutuse arenguperspektiividest lähtuvalt. Mitme kooli andmete põhjal koostatud võrdlev analüüs võimaldaks uurimustulemusi kasutada asutuse tegevusnäitajatena üldhariduskoolides käimasoleva sisehindamissüsteemi raames.

VIITED

Alas, R. (2008). The impact of work-related values on the readiness to change in Estonian organizations, *Journal of Business Ethics*, <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-008-9838-5>

Alas, R. (2002). *Muudatuste juhtimine ja õppiv organisatsioon*. Tallinn: Külim.

Alas, R., Sharifi, S. (2002) 'Organizational Learning and Resistance to Change in Estonian Companies', *Human Resource Development International*, Vol. 5, No. 3, 313-331.

Alas, R. (2004a). *Juhtimise alused*. Tallinn: Külim.

Alas, R. (2004b). *Organizational changes during the transition in Estonia: major influencing behavioural factors*. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Alas, R. (2004c) 'Changes in Estonian organizations from institutional perspective', *Journal of Business Economics and Management*, Vol. 5, No. 1, 15-23.

Alas, R., Salu, M. (2005). *Muudatuste meistrikläss*. Tallinn: Äripäeva Kirjastus.

Alas, R., Ennulo, J., Tüرنpuu, L. (2006) 'Managerial values in the institutional context', *Journal of Business Ethics*, 65(3): 269-278.

Argyris, C., Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

*Armenakis, A. A. (1988). A Review of Research on the Change Typology. In: Woodman, R. W., Pasmore, W. A. (Eds.) *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 2: 163-194.

Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., Powers J. D. (2007). Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. *Children & Schools*, Vol. 29, n° 4,

October 2007, National Association of Social Workers, University of North Carolina, 199-208.

*Brown, J.S., Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston, MA: Harward Business Books Press.

*Crainer, S. (1998). *Key Management Ideas: Thinkers that changed the management world*. 3. trükk, London: Pitman Publishing.

Cummings, T. G., Worley, C. G. (1997). *Organization Developement and Change*. 6. trükk, Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing.

De Geus, A. (1997). The Living Company. *Harward Business Review*, March/April, 51-59.

Eesti keele sõnaraamat (1999). Eesti Keele Instituut. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Fliaster, A., Spiess, J. (2008). Knowledge Mobilization Through Social Ties: The Cost-Benefit Analysis. *Schmalenbach Business Review*, January, Vol. 60, Issue 1, 99-117.

Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools, *Teachers & Teaching: theory and practice*, Vol.8, No 3/4, Carfax Publishing, 409-419.

Goleman, D. (2000). *Emotsionaalne intelligentsus*. Tallinn: Väike Vanker.

Griffin, R. W. (1996). *Management*. 5. trükk, Boston: Houghton Mifflin Company

Hargreaves, D. H. (1995). Self-Managing Schools and Development Planning – chaos or control?, *School Organization*, Vol. 15, No 3, University of Cambridge, UK, 215-227.

Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal*, 11, 113-127.

Hoag, B., Cooper, C.L. (2006). *Managing Value-Based Organizations*. New Horizons In Management, Edward Elgar: Cheltenham, UK.

Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., Ahonen, J. (2004). *Õppeasutuse juhtimine*. Tallinn: El Paradiso.

Jaakson, K., Reino, A., Vadi, M. (2004). *Organization Values in the Framework of Critical Incidents: What Accounts for Value-Based Solutions?*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Jackson, B. (2001). *Management gurus and management fashions*. New York: Routledge.

Jick, T. D. (1993). *Implementing Change*. Managing Change, IRWIN.

Kim, D. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35, 37-50.

Kotter, J. P., Cohen, D. S. (2004). *Muudatuste keskmes*. Tallinn: Pegasus.

Kotter, J. P., Schlesinger, L. A. (1979). Choosing Strategies for Change. *Harvard Business Review*, March-April, 106-114.

Krips, H. (2005). *Suhtlemisostest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Larrasquet, J.-M., Franchisteguy, I., Mañalich, E. R., (2003). La formation-action: une modalité de l'apprentissage organisationnel: Eléments pour un transfert méthodologique. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, Vol. 2, Issue 1, 53-63.

- *Lewin, K. (1943). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Brothers.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, Nov/Dec, 96-104.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Oakland, J. S., Tanner, S. (2007). Successful Change Management. *Total Quality Management*, Vol. 18, No 1-2, 1-19, January-March, Leeds University Business School, UK.
- Probst, G., Büchel, B. (1997). *Organizational Learning: the competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall Europe.
- Rebane, S., (2004). Õpetajate töö on stressirohke. *Õpetajate Leht*, 15 oktoober.
- RIIKLIK ÕPPEKAVA 25.01.2002, Vabariigi Valitsuse määrus nr. 56 ([RT I 2002, 20, 116](#)).
- Roots, H. (2006). *Loenguid organisatsiooniteooriast*. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.
- RIIGI TEATAJA, 2003, *Pedagoogide atesteerimise tingimused ja kord* ([RTL 2003, 131, 2105](#))
- Salumaa, T., Talvik, M. (2004). *Sisehindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Salumaa, T. (2007). *Representatsioonid organisatsioonikultuuridest Eesti kooli pedagoogidel muutusteprotsessis*. TLÜ Sotsiaalteaduste dissertatsioon, Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Sanchez, R. (2003). *Knowledge management and organizational competence*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schein, E. H. (1995). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning, *Sloan School of Management*, URL:

http://www.a2zpsychology.com/articles/kurt_lewin's_change_theory.htm [2004, September 9]. 29.03.2008.

Senge, P.M. et al. (2003). *Viie distsipliini käsiraamat*. Tallinn: Fontese Kirjastus.

Skogen, K., Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool. Innovaatiline lähenemine*. Tallinn: El Paradiso.

Škerlavaj M., Dimovski V. (2007). Towards Network Perspective of Intra-Organizational Learning: Bridging the Gap between Acquisition and Participation Perspective. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*, Vol. 2, Ed. Kathy Lynch, University of Ljubljana, 43-58.

* Stata, R. (1989). Organizational learning: The key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30 (Spring), 63-74.

TALLINNA INGLISE KOLLEDZI Arengukava 2006-2010, Tallinn 2006.

TALLINNA INGLISE KOLLEDZI Sisehindamise aruanne 2008.

Thornton, B., Shepperson, T., Canavero, S. (2007). A Systems Approach to School Improvement: Program Evaluation and Organizational Learning. *Education*, Vol. 128, Issue 1, University of Nevada Reno, 48-55.

Türk, K. (2005). *Inimressursi juhtimine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Vadi, M. (1995). *Organisatsioonikäitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Virovere, A., Alas, R., Liigand, J. (2004). *Organisatsioonikäitumine*. Tallinn: Külüm.

ÕPPEASUTUSE SISEHINDAMINE I ja II, Haridus- ja Teadusministeerium, Tartu 2008.

Üksvärav, R. (2004). *Organisatsioon ja juhtimine*. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli Kirjastus.

LISAD

Lisa A. Magistritöö teoreetiline alus (Alas, 2008).

Lisa B. Uurimuse küsimustik E-formulari keskkonnas.

Lisa C 1. TIK-is enim ja vähem esinevad väärtused.

Lisa C 2. Hoiakud muudatustesse TIK-is.

Lisa C 3. Organisatsiooniline õppimine TIK-is

Lisa D. Kokkuvõte avatud küsimusest aineosakondade töö efektiivsuse kohta.

Lisa E. Intervjuu Tallinna Inglise Kolledži direktori Toomas Kruusimäega.

Lisa F. Intervjuu Tallinna Inglise Kolledži õppedirektori Anu Partsiga.

Lisa G. Küsimustevaheline korrelatsioon.

Lisa H. Skaaladevaheline korrelatsioon.