



Tarmo Salumaa: "Inimestele tuleb anda võimalus oma initsiatiivi ilmutada – küll siis tekib ka vastutustunne."

Kuidas luua vastutustunnet

T a r m o S a l u m a a , M . A .

Tallinna Ülikooli doktorant, koolitusfirma Merlecons ja Ko andragoog-konsultant

Ligi pooltel Eesti õpetajatel näib olevat vähe eneseusku. Omaalgatuse ilmutamise asemel ootavad nad meelsamini korraldusi ülevalt ja püüavad vältida vastutust.

Wallace (13) väidab, et tänapäeva juhi töö on võrreldav orkestreerimisega (*orchestration*), kus on nii eestvedamist (*leadership*) kui ka juhtimist (*management*).

Tänapäevase kooli parimaks mudeliks pakutakse õppivat organisatsiooni (5; 10; 12). Õppiv organisatsioon on Eestis tuntud väljend, kuid praktiliselt on see kasutusel harva. Õppiva organisatsiooni tekkimine eeldab fundamentaalset nihet nii individuaalses kui ka kollektiivses mõtlemises. Õppiva organisatsiooni võtmefiguur on inimene. Kui inimesed tulevad kaasa, saab organisatsioonilistest ja tehnilistest raskustest üle.

Sisemine ja välimine kontrollikeske

Rotter (7; 8; 9) võttis kasutusele kontrollikeskme mõiste. Kontrollikeskmest sõltub, kas inimene näeb oma elu korraldajana peamiselt iseennast või tundub talle, et tema elu korraldavad välised jõud. Vastavalt sellele eristatakse internaalse (sisemise) või eksternaalse (välise) kontrollikeskme inimesi.

Internaalse kontrollikeskme inimesega saab õppiva organisatsiooni lihtsamini käima, sest nad on aktiivsed, ilmutavad algatusvõimet. Neil on kaldumus tajuda kõike, mis juhtub, omaenda püüdluste tulemustena, mistõttu võta-

vad kergesti vastutuse enda peale. Nad usuvad valdavalt, et see, mida nad teevad või mõtlevad, on õige.

Eksternaalse kontrollikeskme inimesed tulevad uuendustega halvemini kaasa. Nad ei ilmuta initsiatiivi, ei taha võtta vastutust. Nad usuvad, et nende elu ei allu nende kontrollile, et seda kujundavad välised asjaolud, näiteks juhi käitumine, töö keerukus. Vähene usk endasse on peamine põhjus, miks nad keerulistest olukordades eriti ei pinguta. Eksternaalid eelistavad töid, kus on kindlad reeglid ja regulatsioonid. Nad on halvad õppijad, ei soovi osaleda otsustusprotsessis ning koostöös (2).

Uurimused (1; 3; 4; 11) näitavad, et internaalid eelistavad osalevat juhtimisstiili, nad on oma tööga rahul, muretsuvad vähe, neil on kõrged ootused, kõrge õpimotivatsioon, keerulistes olukordades on nad positiivse suhtumisega.

Inimese kontrollikese võib internaalsuse-eksternaalsuse skaalal mingite sündmuste või kogemuste mõjul muutada. Samuti võib inimene sõltuvalt olukorrast käituda kord nagu internaal, teine kord aga kui eksternaal. Kuid inimene, kes on tugeva internaalse kontrollikeskme, näeb oma edu ja ebaedu põhjusi peamiselt ikkagi iseendas, seevastu eksternaalse kontrollikeskme inimene näeb oma edu ja ebaedu põhjusi teistes (7; 8; 9). Selleks, et kooli õppivaks organisatsiooniks kujundama hakata, ongi vaja kõigepealt teada, kui palju on kollektiivis internaale ja kui palju eksternaale.

Eesti õpetajate internaalsus ja eksternaalsus

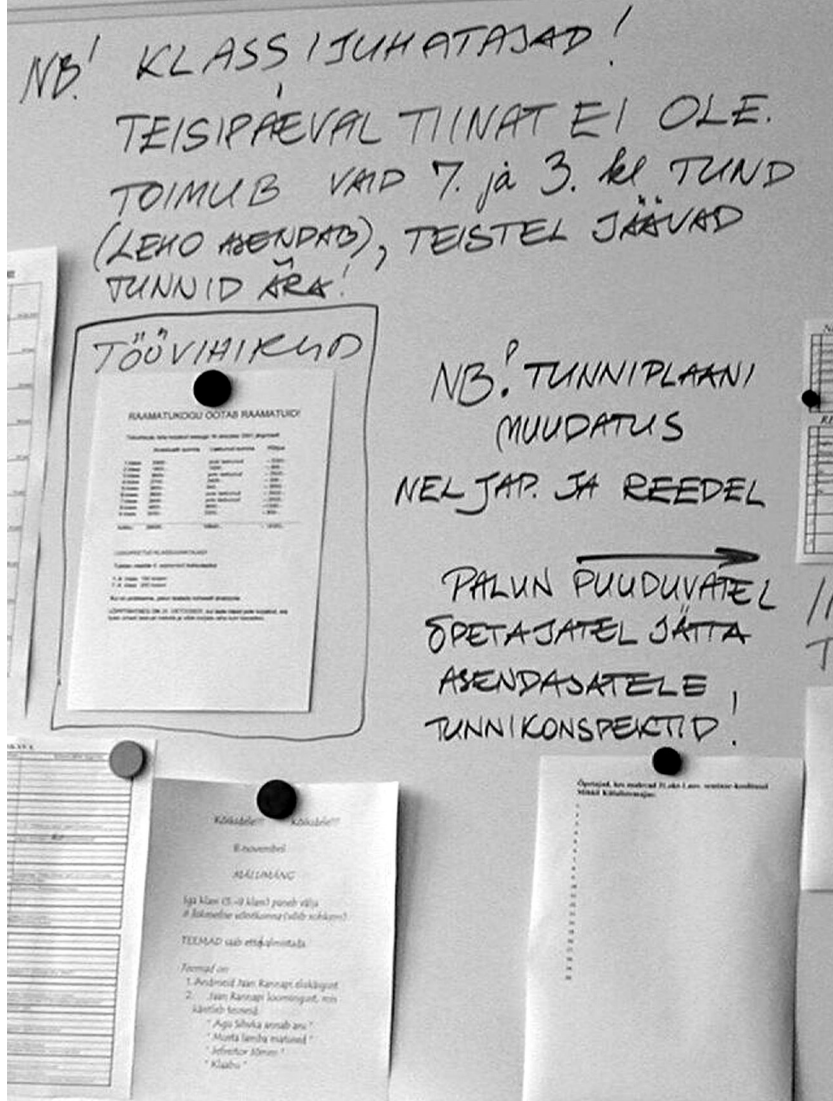
Eesti õpetajate internaalsuse-eksternaalsuse väljaselgitamiseks viidi läbi uuring, milles osales 1187 respondenti: 1108 õpetajat, 46 õppealajuhatajat ja 33 koolidirektorit. Uuring toimus 2000. aasta aprillist kuni 2004. aasta septembrini.

Uuring näitas, et õpetajad tajuvad oma kontrollikeset oluliselt eksternaalsemana kui õppealajuhatajad ning õppealajuhatajad tajuvad enda kontrollikeset oluliselt eksternaalsemana, võrreldes koolijuhtidega. Mida kõrgem ametipositsioon, seda rohkem näib koolis töötav inimene uskuvat iseendasse. Paraku eeldab õppiva organisatsiooni mudel, et endasse usuvad paljud, mitte ainult juhtkond.

Ligikaudu pooled (47%) õpetajatest valisid küsimustikule vastates väited, mis iseloomustavad internaalsuse/eksternaalsuse skaalal eksternaalsust. Seega võib oletada, et õpetajate hulk, kes omistavad oma edu ja ebaedu põhjusi väljapoole oma mõjusfääri, on küllalt suur ning sellega tuleb muutuste juhtimise protsessis arvestada.

Soovitused koolijuhtidele

Selgitused. Koolidirektorite ja õppealajuhatajate ülesanne on luua selline keskkond, mis võimaldab õpetajatel ja muul koolipersonalil tajuda end senisest suuremal määral internaalina. Selleks



Nõuda võib ainult seda, mis on võimalik, sest ainult nii saab luua keskkonda, kus õpetajad saavad kogu protsessi eest ka vastutuse võtta.

peavad organisatsiooni liikmed eelkõige muutuste protsessi iseloomust ja vajalikkusest aru saama. Kui on mõistmine, ollakse valmis ka osalema ja vastutama, sest teatakse, millega riskitakse.

Uuringus osalenud õpetajatest kurdavad paljud, et nad ei saa aru, miks on vaja muutusi, mida juhtkond taotleb. Arusaamatus on üks endasse tõmbumise olulisi põhjusi. Kõrvalmärkusena olgu öeldud, et Res Publica haridusministri mitu projekti jäid teostamata tõenäoliselt eelkõige seetõttu, et neid elluviijatele piisavalt ei selgitatud.

Planeerimisoskus. Uuring näitas, et valdav osa õpetajatest suhtub suure kahtlusega tuleviku kujundamise sellisesse olulisse tegevusse nagu planeerimine. Koolijuhid ja õppealajuhatajad peavad planeerimist heade tulemuste saavutamise oluliseks tingimuseks, kuid õpetajate puhul on vaid 35,3% vastanutest *plane tehes alati veendunud, et saab need teostada* (õppealajuhatajatel on see tulemus 60,9% ja kooli-

direktoritel 69,7%). Võib oletada, et koolidirektorid ja õppealajuhatajad oskavad paremini planeerida, kuna nende mõlemate kvalifikatsiooninõuded sisaldavad nõuet läbida juhtimiskoolitust mahus vastavalt 240 ja 160 tundi (6). Õpetajatel sellist nõuet ei ole. Võib oletada ka seda, et koolidirektoritel ja õppealajuhatajatel on rohkem positiivseid kogemusi planeerimise efektiivsusest ning seetõttu usuvad nad ka rohkem planeerimise vajalikkust.

Õpetajate suhteliselt madal usk planeerimise vajalikkusesse võib olla tingitud keskkonna ebastabiilsusest ning oskamatuses ebastabiilses keskkonnas plaane koostada ja neid protsesside juhtimise instrumendina kasutada. Kuid oluliselt mõjutab õpetajate suhtumist planeerimisse koolijuhtide ja õppealajuhatajate endi suhtumine planeerimise protsessi. Kui koolisisel planeerimisel nähakse peamiselt väliseid põhjusi, siis see vaid süvendab õpetajates eksternaalset mõtlemist. Näiteks kui arengu-

kava tehakse peamiselt seetõttu, et kohalik omavalitsus või inspektorid seda nõuavad, õpetajad teevad töökava ainult seetõttu, et on kehtestatud selline nõue. Tulemuseks on formaalsed, eluvõõrad ja tegijates negatiivseid emotsioone tekitavad paberid.

Kui koolijuhid näevad arengukava kui kooli arengu tagamise vahendit, mis hõlmab kogu kooli tegevusvaldkondi, ning suudavad arengukava siduda sisehindamise süsteemi, üldtööplaani ja töötajate tööplaanidega, luuakse olukord, mis soodustab internaalselt mõtlemist ja valmidust võtta arengukava loomise protsessis vastutust enda peale. Sama kehtib ka õpetajate töökavade puhul. Kui koolijuhid ja õppealajuhatajad loovad õpetajate töö planeerimise protsessile sellise konteksti, mis soosib mõtestatud tegevust, loob see eeldused internaalse kontrollikeskme kujunemiseks. Näiteks võib õpetaja töökava olla arvestuslike tööde kokkulepete alus, õpilastele ja lapsevanematele teatud informatsiooni edastamise alus, õpetaja eneseanalüüsi alus õppetöö efektiivsemal planeerimisel jms.

Aktiivne suhtlemine. Oluline on arendada õpetajate oskusi, mis on suunatud efektiivse suhtlemisprotsessi ülesehitamisele, hoidmisele ja vajadusel ka lõpetamisele. Tähelepanu köidab õpetajate suhteliselt nõrk veendumus, et heade suhete olemasolu sõltub eelkõige tema enda suhtlemisoskusest (38,9%). Peaaegu pooled õpetajatest (48,4%) arvavad, et *mõttetu on väga püüda teiste inimeste poolehoidu saavutamist – kui sa neile ei meeldi, siis ei meeldi*. Oluline on ka õpetajate valdav veendumus, et *formalismi ja südametuuse väljajuurimiseks ei ole mõtet pingutada*. Õpetajate valdava enamiku veendumused avaldavad otseselt mõju õppeprotsessile. Selline tulemus võib tähendada, et valdav osa õpetajaid ei ole valmis endale võtma vastutust suhete ülesehitamise protsessi eest kõikide õpilaste ja lapsevanematega ning see võib oluliselt takistada süsteemsete individuaalsete vestluste süsteemi loomist koolis.

Arenguvestlused ei ole lihtsalt muutus koolielu mingis üksikus valdkonnas, vaid tegemist on keeruka *ümberkujundusmuutusega*, mille käigus muutuvad

veendumused ja koolikultuur tervikuna. Rakendub uus põhimõte: rohkem suhtlemist. Arenguvestluste süsteemi loomisel ja rakendamisel tuleks alustada igas koolis sellises mahus ja sügavuses, nagu seda võimaldavad konkreetse kooli personali oskused. Nõuda võib ainult seda, mis on võimalik, sest ainult selliselt saab luua keskkonda, kus õpetajad saavad kogu protsessi eest ka vastutuse võtta.

Eneseanalüüs. Enesearendamise protsessi efektiivsemaks toimimiseks on vaja enam rakendada eneseanalüüsi meetodeid oma töö hindamiseks. Uuringust tuli esile küllaltki suur vastuolo. Kui üle poole õpetajatest (56,5%) arvab, et õpetajad ei ole õpilaste suhtes ebaõiglased, siis õppealajuhatajatest arvab nii vaid 37%. Kui õppealajuhatajatest 63% arvab, et enamasti on ebaõnnestumised oskuste ja teadmiste puudumise ning laiskuse tagajärg, siis õpetajatest arvab samamoodi 42%. Võib teha oletuse, et õppealajuhatajad näevad rohkem vajadust arendada õpetajate oskusi kui õpetajad ise. Ilmselt ei ole juhid piisavalt rakendanud juhtimise ühe instrumendina õpetajate eneseanalüüsil põhinevaid võtteid.

Koolijuht kui orkestreerija. Kuigi igaüks kooliorganisatsioonis, majahoidjast koolidirektorini, kujundab organisatsioonikultuuri, on koolijuhil ja õppealajuhatajal siin eriline vastutus. Kõik, mida nad teevad ja saavutavad, avaldab mõju organisatsiooni kultuurile. Õppivat organisatsiooni ei saa olla koolijuhtide isikliku pühendumise ja eeskujuta. See, milline on koolikultuur, st kuidas seal töötavad inimesed mõtleavad ja suhtlevad, sõltub eelkõige juhtidest. Valdavalt internaalse kontrollikeskme, vastutust meelsasti võtvate inimeste meeskondade kujundajad on eelkõige koolijuhid ja õppealajuhatajad.

Kirjandus

1. Burns, T., Fraser, J., Kick, E. & Wang, L. Y. Status attainment in America: The Role of Locus of Control and Self-esteem in Educational and Occupational outcomes. *Sociological Spectrum*, 1999, 7, 8. 281–299.
2. Crooker, K. J., Smith, F. L. & Tabak, F. Creating Work-Life balance: A Model of Pluralism Across Life Domains. *Human Resource Development Review*, 2002, Vol 1, No 4, December. 387–419.

3. Gul, F. A., Tsui, J. & Mia, L. Locus of Control, Task Difficulty and Their Interaction With Employees' Attitudes. *Psychological Reports*, 1994, 75, 971–978.

4. Mitchell, T. R., Smyser, C. M. & Weed, S. E. Locus of Control: Supervision and Work Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 1975, 18. 623–631.

5. Nikkanen, P. Effectiveness and Improvement in a Learning Organization. In Kimonen, E. (Ed.). *Curriculum Approaches*. Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2001. 55–76.

6. Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded. Riigi Teataja Lisa, Nr. 96, 4. september 2002. 1486.

7. Rotter, J. B. *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall. 1954.

8. Rotter, J. B. *The Development and Applications of Social Learning Theory: Selected Papers*. New York, Praeger Publisher, 1982.

9. Rotter, J. B. Internal versus External Control of Reinforcement: A Case History of a variable. *American Psychologist*, 1990, 45 (4). 489–493.

10. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. *School That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London, Doubleday, 2000.

11. Spector, P. Behavior in Organizations as a Function of Locus of Control. *Psychological Bulletin*, 1982, 93. 482–497.

12. Stoll, L. & Fink, D. *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness And School Improvement*. Buckingham, Open University Press, 1996.

13. Wallace, M. *Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change*. *Educational Management & Administration*, 2003, Vol 31 (1). 9–29.