

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Moonika Lembavere ja Grete-Janette Teesalu
ORGANISATSIOONI TASANDI LÄHENEMISED ÕPETAJATE HEAOLU
EDENDAMISEL ÜHE TARTU ÜLDHARIDUSKOOLI NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste nooremlektor Piret Einpaul

Tartu 2026

Kokkuvõte

Organisatsiooni tasandi lähenemised õpetajate heaolu edendamisel ühe Tartu üldhariduskooli näitel

Teaduspõhistes lähenemistes õpetajate heaolu edendamisele on jõutud olulise paradigma muutuseni, mille kohaselt on oluline heaolu toetada eelkõige organisatsiooni tasandi tegurite kaudu. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milliseid organisatsiooni tasandi lähenemisi on ühe Tartu üldhariduskooli juhtkond rakendanud õpetajate heaolu toetamiseks ning millised on õpetajate kogemused nende lähenemistega. Valimisse kuulus 6 õpetajat ja 2 juhtkonnaliiget, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Andmeanalüüsis kasutati kvalitatiivset induktiivset ja deduktiivset sisuanalüüsi. Uurimistulemused näitasid, et juhtkonnaliikmete hinnangul toetatakse õpetajate heaolu eelkõige toetava töökorralduse, kaasava ja tiimipõhise juhtimise ning süsteemse tagasiside kogumise kaudu. Õpetajate perspektiivist seostub heaolu eelkõige hea enesetunde, autonoomia ja toetavate töösuhetega ning enim väärtustatakse juhtkonna toetust, koostöist töökultuuri, professionaalse arengu võimalusi ning paindlikku töökorraldust.

Võtmesõnad: õpetajate heaolu, organisatsiooni tasandi lähenemised, kvalitatiivne sisuanalüüs

Abstract

Organization-level approaches to promoting teachers well-being: a case study of a general education school in Tartu.

The aim of this master's thesis is to identify which organisational-level approaches have been implemented by the leadership of one general education school to support teacher well-being and to explore teachers' experiences with these approaches. The sample consisted of six teachers and two members of the school leadership, who participated in semi-structured interviews. The data were analysed using qualitative inductive and deductive content analysis. The results indicate that, according to the leadership, teacher well-being is primarily supported through a supportive work organisation, inclusive and team-based leadership, and systematic feedback collection. From the teachers' perspective, well-being is mainly associated with a positive sense of well-being at work, autonomy, and supportive professional relationships. Teachers particularly value leadership support, a collaborative work culture, opportunities for professional development, and flexible work organisation.

Keywords: teacher well-being, organisational-level approaches, qualitative content analysis

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Õpetaja heaolu mõiste ja peamised teoreetilised käsitlused.....	5
Heaolu PERMA mudel.....	5
Enesemääratlemise teooria.....	6
Töö nõudmiste-ressursside teooria.....	7
Organisatsiooni tasandi võimalused õpetaja heaolu toetamisel.....	10
Juhtkonna toetus ja jagatud juhtimine.....	10
Professionaalse arengu ja toe võimaldamine.....	11
Õpetajatöö hindamine ja tunnustamine.....	12
Töökoormuse optimeerimine ja tugispetsialistide toetus.....	12
Metoodika.....	13
Uurimismeetodi valik ja põhjendus.....	13
Valim.....	14
Andmekogumine.....	14
Andmeanalüüs.....	15
Tulemused.....	16
Toetav töökorraldus.....	16
Toetav juhtimine.....	17
Õpetajate kogemus oma kooli heaolu toetavate lähenemistega.....	21
Soovitused teistele koolidele.....	23
Arutelu.....	24
Tänuõnad.....	27
Autorsuse kinnitus.....	28
Kasutatud kirjandus.....	29
Lisa 1. Intervjuukava.....	32
Lisa 2. Väljavõte keskkonnas QCMap.....	33
Lisa 3. Uurimisküsimuste kategooriad ja koodid.....	34

Sissejuhatus

Tänapäeva teadmistepõhises ühiskonnas on õpetajate töö järjest keerukamaks muutunud, kuna õpetajatelt oodatakse mitte ainult spetsiifiliste teadmiste ja oskuste omandamist, vaid ka võimet kohaneda kiiresti arenevate nõudmistega (Taimalu *et al.*, 2020). Mitmed uuringud on näidanud, et õpetajad, kes kogevad toetust ja rahulolu oma töös, suudavad paremini toime tulla stressiga, luua positiivseid suhteid õpilastega ning säilitada kõrget professionaalset pühendumust (Cann *et al.*, 2021). Eesti üldhariduskoolide õpetajaid kaasavas uurimuses selgus, et õpetajad tunnevad aina kasvavat läbipõlemist ja vaimset kurnatust (Perillus, 2020). Õpetaja kutsestandardites (2025) tehtud uuenduste tulemusena on heaolu senisest suurema osatähtsusega - õpetaja enesehoid ja professionaalsuse tagamine on uutes standardites üks kohustuslik kompetents. Samas selgus TALISE II osa raportist, et õpetajad hindavad koolijuhtidelt saadavat toetust madalamaks, kui koolijuhid ise oma pakutavat tuge hindavad (Taimalu *et al.*, 2020).

Enesemääratlemise teooria kohaselt kujuneb heaolu siis, kui on rahuldatud inimese põhivajadused autonoomia, kompetentsuse ja seotuse järele (Deci & Ryan, 2000). Koolikeskkonnas tähendab see, et õpetajatel peaks olema võimalus teha iseseisvaid otsuseid, kogeda professionaalset arengut ning tunda end osana toetavast kollektiivist. Lisaks pakub organisatsioonilist vaadet töö nõudmistele ja ressursside mudel, mille kohaselt sõltub töötaja heaolu tööalaste nõudmistele ja toetavate ressursside tasakaalust (Bakker & Demerouti, 2007).

Õpetajate heaolu on seega haridusvaldkonnas muutunud üheks kriitilise tähtsusega teemaks, mis mõjutab hariduse kvaliteeti ja õpilaste heaolu ning teadusuuringutes rõhutatakse ühe enam organisatsiooni tasandi lähenemiste olulisust. Samas puudub piisav teadmine selle kohta, kuidas Eesti üldhariduskoolides rakendatakse õpetajate heaolu toetavaid organisatsiooni tasandi lähenemisi.

Õpetaja heaolu mõiste ja peamised teoreetilised käsitlused

Õpetaja heaolu (*teacher well-being*) on paljudest teguritest sõltuv seisund, kus õpetaja tunneb end oma töös tähendusliku, kompetentse ja toetatuna, kogedes positiivseid suhteid ja emotsioone oma töökeskkonnas (Deci & Ryan, 2000). Ühe üldtunnustatud definitsiooni kohaselt määratletakse õpetaja heaolu kui individuaalset isikliku tööalase eneseteostuse, rahulolu, eesmärgistatuse ja õnnelikkuse tunnet, mis kujuneb koostöises protsessis kolleegide ja õpilastega (Acton & Glasgow, 2015). See definitsioon rõhutab, et õpetaja heaolu ei ole ainult individuaalne nähtus, vaid seda mõjutavad oluliselt töökeskkond ning suhted haridusruumis. Selles magistritöös kasutatakse läbivalt mõistet „õpetaja heaolu“, kuna see on kooskõlas teaduskirjandusega ning ametile viidates hõlmab juba olemuslikult õpetaja tööga seotud heaolu aspekte.

Erinevad teadlased on pakkunud välja mitmeid mudeleid, mis aitavad mõista õpetaja heaolu aspekte. Seligmani (2011) pakutud heaolu mudel PERMA käsitleb heaolu läbi viie mõõdetava komponendi: positiivsed emotsioonid, haaratus, suhted, tähenduslikkus ja saavutused. Näiteks rõhutab Dreer (2021), et positiivsete emotsioonide kogemine ja töörahulolu on tihedalt seotud õpetaja loovuse ning suhete kvaliteediga. Samas Deci ja Ryan (2000) enesemääratlemise teooria kohaselt toetab heaolu kujunemist psühholoogiliste põhivajaduste: kompetentsuse, autonoomia ja seotuse rahuldamine. Lisaks pakub Bakkeri ja Demerouti (2007) töö nõudmiste ja ressursside teooria organisatsioonilise vaate, rõhutades töökoormuse ja toetavate ressursside tasakaalu olulisust heaolu säilitamisel. Järgnevalt kirjeldatakse põhjalikumalt eelnimetatud mudeleid ja nende rakendusvõimalusi õpetaja heaolu toetamisel koolikeskkonnas.

Heaolu PERMA mudel

Professor Martin Seligman lõi 2011. aastal heaolumudeli nimega PERMA, mille nimetus tuleneb viie mõõdetava heaolu komponendi inglise keelsete sõnade esitähtedest. Esimeseks komponendiks on positiivsed emotsioonid (*Positive emotions*). Positiivsed emotsioonid töökohal on otsustava tähtsusega soovitud töötulemuste saavutamiseks nii individuaalsel kui ka organisatsiooni tasandil. Positiivsed emotsioonid mõjutavad kognitiivseid töötamisstiile ja tööga seotud käitumist. Positiivsemate kogemustega õpetajad on avatumad ebatavalistele õpetamisstrateegiatele, loovamad, paindlikumad ootamatustega toimetulemisel, edukamad õpilastega positiivsete suhete loomisel ja sellest tulenevalt oma tööga rahulolevamad (Dreer, 2021).

Teiseks elemendiks on tööst haaratus (*Engagement*). Õpetaja elukutsel on kõrged nõudmised sotsiaalsele haaratusele. Järelkult tajuvad õpetajad suurema tõenäosusega tööga seotud edu ja rahulolu, kui nad suudavad seda vajadust täita. Uuringud, mis näitavad positiivset seost õpetaja kaasatuse ja tööga rahulolu vahel keskmise kuni suure mõjuga, toetavad seda ettepanekut (Dreer, 2021).

Kolmandaks elemendiks on positiivsed suhted (*Positive Relationships*). Positiivsed suhted panevad inimesi end õnnelikumalt tundma. Inimesed kellel on positiivsed ja head suhted teiste inimestega, on palju rahulolevamad (Seligman, 2011). Õpetamine eeldab tööalase edu saavutamiseks toimivaid professionaalseid suhteid. Lisaks positiivsetele õpetaja-õpilase suhetele aitab stressi vähendamisele ja õpetajate rahulolu suurenemisele kaasa ka headest töökaaslaste omavahelistest suhetest tulenev sotsiaalne tugi (Dreer, 2021).

Neljandaks on tähenduslikkus (*Meaning*). Tähenduslikkus ei ole ainult subjektiivne seisund. Õpetajad, kes peavad oma tööd tähendusrikkaks, on rohkem kaasatud ja vastupidavamad (Van Wingerden ja Poell, 2019).

Kõige viimaseks elemendiks on saavutused (*Accomplishment*). Inimesed püüdlevad edu, saavutuste, võitude ja meisterlikkuse poole iseenda pärast. Kuid ainuüksi saavutuse elemendist ei piisa. Liigne tagant sundimine ei tee kedagi õnnelikuks. Tuleb meeles pidada ka teisi elemente (Seligman, 2011). Seoses saavutustega näib, et tööga rahulolu toovad märkimisväärselt kasu väärtuste kooskõla ning kõrge kvaliteedi (st meisterlikkuse) eesmärgid (Dreer, 2021).

Seligmani PERMA mudel on üks nendest mudelitest, mida õpetajate heaolu uurimisel ja edendamisel rahvusvaheliselt kasutatakse ning selle multidimensionaalse mudeli kohaselt sisaldab heaolu edendamine eeltoodud viie komponendi arvestamist ning töökeskkondades saab seda mudelit kasutada õpetajate heaolu hindamiseks ja edendamiseks (Avola *et al.*, 2025).

Enesemääratlemise teooria

Richard Ryan ja Edward Deci töötasid välja enesemääratlemise teooria (*self-determination theory* ehk SDT), mille kohaselt tuleneb motivatsioon kolme kaasasündinud psühholoogilise põhivajaduse - kompetentsus, autonoomia ja seotus - arvestamisest. Seega kui kolm psühholoogilist vajadust on täidetud, siis see soodustab arengut ja heaolu (Deci & Ryan, 2000). Deci ja Ryan ütlevad, et kui inimesed tunnevad end ebaefektiivsena, võivad nad selgelt töötada selle nimel, et saada kompetentsemaks. Seega kompetentsuse vajaduse juures on oluline kogeda erinevaid protsesse, et saada pädevaks (Deci ja Ryan). Autonoomia

tähendab Deci ja Ryani jaoks integratsiooni ja vabaduse kogemust. Nende arvates on see inimese heaolu hoidmise oluline aspekt. Viimane vajadus on seotus, see on inimeste jaoks oluline, et tunda teistega sidet ja hoolimist (Deci & Ryan, 2000).

Enesemääratlemise teoorias ei ole oluline roll ainult kolmel kaasasündinud vajadusel, selles teoorias mängib tähtsat rolli ka motivatsioon, mis jaguneb selles teoorias kaheks: sisemine motivatsioon ja väline motivatsioon. Sisemise motivatsiooni puhul on paremad sooritusvõimed ja suurem heaolu (Deci & Ryan, 2000). Deci ja Ryani sõnutsi on sisemise motivatsiooni puhul väga oluline ka tagasiside. Nad leidsid, et positiivne tagasiside suurendab motivatsiooni ja negatiivne tagasiside pärsib seda. Tänu positiivsele tagasisidele saab rahuldatud kompetentsus. Enesemääratluse teooria kohaselt viib inimeste psühholoogiliste põhivajaduste toetamine suurema heaoluni ning soodustab sisemist motivatsiooni (Ryan & Deci, 2020). Enesemääratlusteooriat on paljudes õpetajate heaolu uuringutes kasutatud ning on selgunud tugev seos õpetajate autonoomiat toetava koolijuhtimise ja õpetajate heaolu vahel (Slemp *et al.*, 2020).

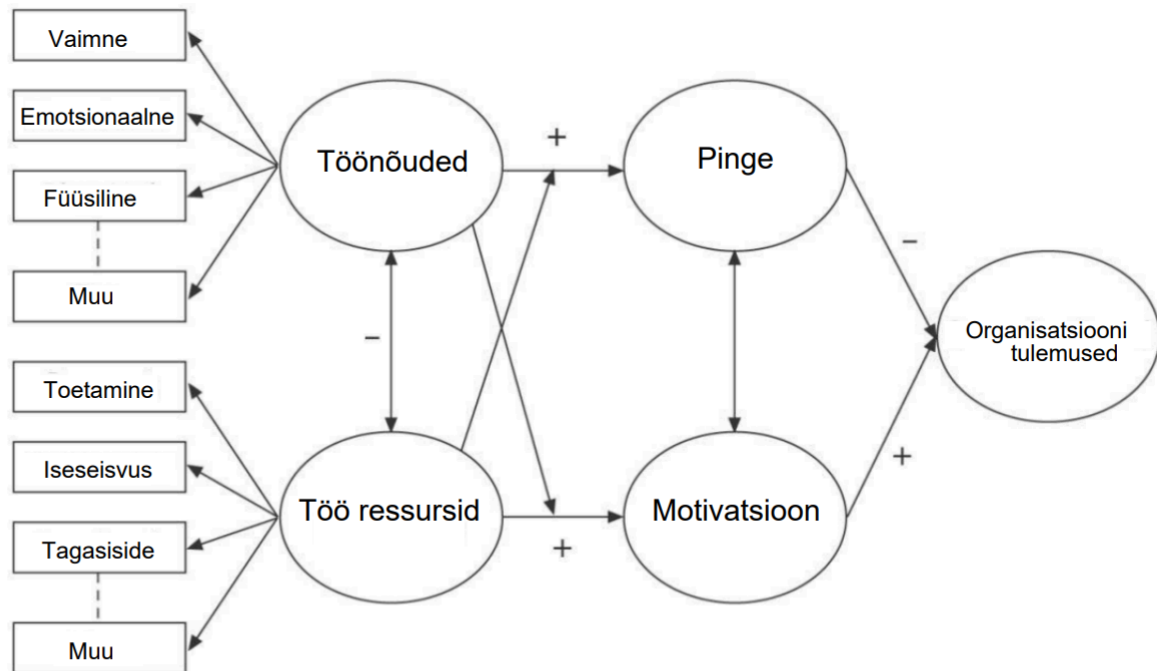
Töö nõudmiste-ressursside teooria

Töö nõudmiste-ressursside teooria (*Job Demands-Resources* ehk JD-R) on välja töötatud Arnold B. Bakkeri ja Evangelia Demerouti poolt. Teooria esmane versioon avaldati 2001. aastal. JD-R teooria eesmärk on selgitada, kuidas erinevad töö aspektid mõjutavad töötaja heaolu ja töö tulemuslikkust. Teooria jaotab tööga seotud tegurid kaheks. Esiteks töö nõudmised (*job demands*): tööga seotud füüsilised, psühholoogilised, sotsiaalsed või organisatsioonilised aspektid, mis nõuavad pingutust (nt töötempo, emotsionaalne koormus, konfliktid). Teiseks töö ressursid (*job resources*): vahendid, mis aitavad tööga toime tulla ja arendada (nt sotsiaalne tugi, autonoomia, arenguvõimalused). JD-R teooria aitab selgitada tööga seotud stressi ja läbipõlemist, aga ka motivatsiooni ja töö tulemuslikkust. See on üks enim kasutatud mudeleid tööheaolu uurimisel ning on üldtunnustatud ka õpetajate heaolu uuringutes.

Töönõuded viitavad töö füüsilistele, psühholoogilistele, sotsiaalsetele või organisatsioonilistele aspektidele, mis nõuavad pidevat füüsilist ja/või psühholoogilist pingutust või oskusi ning on seetõttu seotud teatud füsioloogiliste ja/või psühholoogiliste kuludega. Näiteks kõrge tööpinge, ebasoodne füüsiline keskkond ja emotsionaalselt keeruline suhtlemine. Tööressursid võivad organisatsiooni tasandil mängida suurt rolli näiteks: töötasu, karjäärivõimalused, töökindlus, inimestevahelised sotsiaalsed suhted ja töökorraldus.

Ülesande tasandil mängivad rolli näiteks: oskuste mitmekesisus, ülesande kirjeldus, ülesande olulisus, autonoomia ja tulemuslikkuse tagasiside (Bakker ja Demerouti, 2007).

Joonis 1. Töö nõudmiste-ressursside mudel (kohandatud allikast Bakker ja Demerouti, 2007).



JD-R mudeli eelduseks on veel see, et tööpinge ja motivatsiooni kujunemisel mängivad rolli kaks erinevat psühholoogilist protsessi. Esimesel juhul näiteks ülekoormus ja emotsionaalsed nõudmised. Töötajate vaimsete ja füüsiliste ressursid ammendamine võib seetõttu põhjustada kurnatust ja terviseprobleeme. Seega, mida suurem on pingutus, seda suuremad on indiviidi füsioloogilised kulud (Bakker ja Demerouti, 2007). Hilisem versioon JD-R mudelist on oma olemuselt motiveeriv, kusjuures eeldatakse, et töö ressursidel on motivatsiooni potentsiaal ja need toovad kaasa kõrge tööst haaratuse, madala küünilisuse ja suurepärase soorituse. Seega võivad tööressursid mängida sisemist motiveerivat rolli, kuna need soodustavad töötajate kasvu, õppimist, arengut või välist motiveerivat rolli, sest neil on tööeesmärkide saavutamisel oluline roll. Näiteks soodustab konstruktiivne tagasiside õppimist, suurendades seeläbi tööalast pädevust.

Otsustusvabadus ja sotsiaalne toetus rahuldavad vastavalt autonoomia ja kuulumisvajaduse. Tööressursid võivad mängida ka välist motiveerivat rolli. Näiteks tökohad, kus on toetavad kolleegid ja konstruktiivne tagasiside juhi poolt, suurendavad tõenäosust, et ollakse edukad oma tööeesmärkide saavutamisel (Bakker ja Demerouti, 2007). Selle mudeli tugevus seisneb selles, et seda saab rakendada väga erinevates töökeskkondades, olgu tegu kontoritöö, õpetamise või meditsiinitöötajatega. See aitab organisatsioonidel paremini mõista, kuidas kujundada töötingimusi selliselt, et töötajad tunneksid end hästi ja teeksid oma tööd motiveeritult.

Eelnevat kokku võttes saab väita, et Seligmani heaolumudel PERMA, Ryan ja Deci enesemääratlemise teooria (SDT) ning Bakkeri ja Demerouti töö nõudmiste-ressursside mudel (JD-R) pakuvad erinevaid, kuid üksteist täiendavaid käsitlusi heaolu ja töömotiveerimise selgitamiseks. Kõiki kolme ühendab arusaam, et heaolu kujuneb nii sisemistest psühholoogilistest teguritest kui ka töökeskkonnast tulenevatest mõjudest. Kui PERMA ja SDT keskenduvad individuaalsele kogemusele, rõhutades positiivsete emotsioonide, autonoomia, kompetentsuse ja tähenduslikkuse rolli, siis JD-R mudel toob esile töötingimuste ja organisatsioonilise ülesehituse olulisuse.

Teooriate erinevused avalduvad rõhuasetustes: PERMA rõhutab subjektiivset heaolu kui mitmetasandilist konstruktsiooni, SDT keskendub sisemisele motiveerimisele ning psühholoogiliste vajaduste rahuldamisele, samas kui JD-R mudel analüüsib tasakaalu töö nõudmiste ja ressursside vahel. Koos võimaldavad need lähenemised mitmekülgset arusaama tööheaolust, sobides ekspertide kinnitusele ka õpetajate heaolu mõistmiseks, ning pakkudes teoreetilist alust nii isikliku heaolu toetamiseks kui ka organisatsiooniliste sekkumiste kavandamiseks.

Organisatsiooni tasandi võimalused õpetaja heaolu toetamisel

Õpetaja heaolu ei sõltu mitte üksnes individuaalsetest teguritest, vaid kujuneb organisatsiooniliste ja süsteemsete tegurite koosmõjus. Seetõttu on oluline käsitleda õpetaja heaolu organisatsiooni tasandil, kus töökorraldus ja juhtimine mängivad olulist rolli (Acton & Glasgow, 2015). Oluline on pöörata senisest suuremat tähelepanu õpetajate heaolu toetamise võimalustele organisatsiooni tasandil, sest mitmed uuringud näitavad, et Eesti õpetajad ei tunne kooli poolt pakutavat tuge piisavana (Perillus, 2020; Taimalu *et al.*, 2020).

TALISE raportis on organisatsioonilisest vaatest lähtuvalt õpetaja heaolu oluliste punktidenä analüüsitud õpetaja professionaalset arengut, õpetajatöö hindamist, töökoormust

ja tugispetsialistide toetust (Taimalu *et al.*, 2020). Samuti mõjutab õpetajate heaolu suuresti ka juhtkonna juhtimisstiil (Ghamrawi *et al.*, 2023). Lähtudes eeltoodust, käsitletakse järgnevalt peamisi organisatsiooni tasandi võimalusi õpetaja heaolu toetamiseks - jagatud juhtimine, professionaalse arengu ja toe võimaldamine, õpetajatöö hindamine ja tunnustamine, töökoormuse optimeerimine ja tugispetsialistide toetus.

Juhtkonna toetus ja jagatud juhtimine

Mitmete uuringute põhjal selgub, et kõrge heaoluga õpetajad kogevad, et nad on kooli juhtkonna poolt toetatud, kuid madala heaoluga õpetajad ei tunne piisavat kooli juhtkonna tuge. Esiteks tuntakse ennast väärtustatuna, kui kooli juhtkond võimaldab õpetajatele professionaalset arengut (Cann *et al.*, 2020). Eesti üldhariduskoolide õpetajaid kaasavas uurimuses selgus, et õpetajad seostavad heaolu juhtkonna toetusega nende enesearengule, st neile pakutakse võimalusi enesetäiendamiseks, näiteks koolituste kaudu. Õpetaja heaolu kasvab, kui õpetajal on võimalus osaleda koolitustel, mille vastu ta huvi tunneb (Perillus, 2020). Teisalt madala heaoluga õpetajad tunnevad, et kui neid juhtkonna poolt kuulda ei võeta, kannatab nende tegutsemisvõime (Cann *et al.*, 2020). Õpetajate kirjeldustest järeldub soov saada rohkem märkamist ning toetust (Perillus, 2020). Nii leidsid ka Ghamrawi jt (2023), et õpetaja heaolu ja juhtkonna juhtimisstiil on omavahel tugevalt seotud.

Õpetajad tunnevad tihti, et neil puudub võimalus mõjutada otsuseid, mis puudutavad nende tööülesandeid, nii tekib neil tunne, et nad ei ole piisavalt väärtustatud (Perillus, 2020). Üheks juhtimisstiiliks, mida õpetajate heaolu parandamiseks mitmetes riikides rakendatakse on jagatud juhtimine. Jagatud juhtimine tähendab, et juhtimisvastutust jagavad koolis mitmed inimesed, mitte ainult üks juht või juhtkond (Spillane, 2005). Jagatud juhtimise all mõeldakse organisatsiooni arengut, mille käigus kooli juhtimise fookus liigub haldamiselt rohkem arendamise suunas, et toetada kooli muutumist õppivaks organisatsiooniks (Liljenberg, 2015). Jagatud juhtimine keskendub eelkõige juhtimispraktikale. Teistes juhtimisstiilides keskendutakse enamasti ainult juhi individuaalsete teadmiste ja oskuste arendamisesse, kuid jagatud juhtimises keskendutakse peamiselt inimeste ja nende keskkonna vahelisele vastasmõjule (Spillane, 2005). 2024. aastal 47 riigis (sh Eestis) läbiviidud uuringu põhjal aitab selline juhtimisstiil, vähendada õpetajate tööstressi (Bellibaş *et al.*, 2024).

Professionaalse arengu ja toe võimaldamine

TALISE 2018. aasta andmete kohaselt olid õpetajad ja koolijuhid innustunud ja avatud enesetäiendamisele, osaledes aktiivselt professionaalse arengu tegevustes, väärtustades pidevat õppimist (OECD, 2019). Uuemad TALISE 2024 andmed näitasid aga, et peaaegu kõik (98%) uuringus osalenud Eesti õpetajad olid viimase aasta jooksul vähemalt ühes professionaalset arengut toetavas ametialases täiendõppes osalenud. Uuringust selgus, et professionaalne areng ja tugi on väga olulised, kuna võimalus arenguks mõjutab otseselt õpetajate soovi ametis püsida. Vastustest ilmnes, et koolitused peaksid olema sisukad ja praktilise väärtusega. Samuti rõhutati, et täiendkoolitus ei peaks jääma vaid õpetaja enda kanda, vaid vajab süsteemset tuge nii kooli kui riigi tasandilt (Leijen *et al.*, 2025). Balti Uuringute Instituudi uuringu põhjal selgus, et suurte ülikoolide pakutavad koolitused on õpetajate jaoks sageli liiga teoreetilised ehk neil jääb puudu praktilisest poolest. Keskuste esindajad ise peavad neid praktiliseks, kuna õppekavad on koostatud praktikutega koostöös (Balti Uuringute Instituut [IBS], 2015).

TALISE 2018 uuringus selgus, et kui koolijuhid tundsid, et nad toetavad õpetajaid piisavalt (90%), siis õpetajad seevastu tundsid koolijuhtide toetust protsentuaalselt madalamalt (63-83%) (Taimalu *et al.*, 2020). Uuematest TALISE 2024. aasta andmetest selgus aga, et uuringus osalenud õpetajatest 89% pidasid suhteid koolijuhtidega toetavaks (Leijen *et al.*, 2025). Perillus oma uurimuses (2020) leidis, et õpetajad ei tunne teatud probleemide lahendamisel piisavat juhtkonna tuge. Õpetajate sõnul peetakse koolitusvõimalusi koolijuhtide poolt piiratuks peamiselt rahaliste ressursside tõttu, kuid õpetajad arvavad, et koolituste tellimine sõltub eelkõige kooli prioriteetidest, mitte vaid eelarvest (IBS, 2015). Õpetajate arvates võiks Eestis olla võimalus võtta enesetäiendamiseks vaba aasta, et oma tööst mõneks ajaks eemalduda ja naasta värskema pilguga tagasi (Perillus, 2020).

Õpetajatöö hindamine ja tunnustamine

TALISE ankeedi näitel on õpetajatöö hindajateks protsentuaalselt suuremal määral koolijuht ja juhtkonna liikmed. Harvemal juhul määratud mentorid ja õpetajad - kes ei kuulu koolijuhtkonda või koolivälised isikud. Õpetajat hinnatakse peamiselt tundide külastamise ning kooli- ja klassipõhiste tulemuste põhjal. Kuid uuring soovitab õpetajate töö hindamisel edaspidi rohkem arvestada ka nende enesehindamisega, mitte ainult teiste tagasiside allikatega (Taimalu *et al.*, 2020).

Riiklikult korraldatakse Eestis iga aasta Aasta Õpetaja konkurssi (HTM, 2024). Samuti premeeritakse õpetajaid ka maakonna raames. Põlvas jagatakse välja näiteks nii aasta õpetaja, aasta noor õpetaja kui ka hariduspreemia, millega kaasnevad ka rahalised preemiad. Õpetaja tunnustamise eesmärgiks on esile tõsta õpetaja olulist rolli ning jagada tunnustust õpetajatele, kes on panustanud oma töö ja isikliku eeskujuga õpilaste arengusse (Õpetaja tunnustamise kord, 2014).

Töökoormuse optimeerimine ja tugispetsialistide toetus

Õpetajate töökoormus mõjutab otseselt nende heaolu, mistõttu on oluline mõista, millised tööülesanded õpetajaid kõige enam koormavad. Töökoormusega seonduvas kategoorias TALISE 2018 uuringu põhjal peeti kõige koormavamaks administratiivtöid, näiteks dokumentide täitmist, mida peab liigselt koormavaks 30% Eesti õpetajatest (OECD keskmine on 49%). Samuti leiab 30% Eesti õpetajatest, et tööde hindamist on liiga palju. Lisaks 28% tunnetab liigset koormust tundide ettevalmistamisel ning 23% peab tundide arvu liialt suureks (Taimalu *et al.*, 2020). TALISE 2024 uuringust selgus, et endiselt peavad õpetajad administratiivtööde mahtu liialt suureks. Lisaks viiakse koolis läbi liialt palju muutusi, mille rakendamist ei toetata piisavalt (Leijen *et al.*, 2025). Oma heaolu parandamiseks pakkusid õpetajad Eesti üldhariduskoolide õpetajaid kaasavas uurimuses ühe ideena välja kontakttundide arvu vähendamise. Nimelt võiks nende arvates maht olla 24 tunni asemel 18-20 tundi nädalas (Perillus, 2020).

TALISE 2018 uuringu järgi on sidusrühmade kohandamise kategoorias 31% Eesti õpetajate jaoks koormav tundide kohandamine hariduslike erivajadustega laste jaoks (Taimalu *et al.*, 2020). TALISE 2024 andmete põhjal toodi välja tugispetsialistide puudus. Mõnedes koolides on tugispetsialistid jagatud mitme kooli vahel või puuduvad täielikult (Leijen *et al.*, 2025). Eesti üldhariduskoolide õpetajaid kaasavas uurimuses näitasid uurimustulemused, et õpetajad soovivad tihedamat ja sisulisemat suhtlust ning koostööd kooli tugispetsialistidega. Tugispetsialisti ülesanne ei ole ainult õpilase toetamine, vaid ka õpetajate nõustamine ja nende vaimse heaolu edendamine. Õpetajate vastustest ilmses, et nad peavad tugispetsialiste väga oluliseks toeks igapäevatöös. Samas rõhutati, et selline tugi peab olema järjepidev ja kergesti kättesaadav, et selle mõju oleks tõhus ning toetaks õpetajate heaolu pikaajaliselt (Perillus, 2020).

Uuringute põhjal võib järeldada, et organisatsiooni tasandi võimalusteks õpetaja heaolu toetamisel on jagatud juhtimine, professionaalse arengu võimaluste tagamine,

õpetajatöö väärtustav hindamine ja tunnustamine, töökoormuse optimeerimine ja järjepideva tugispetsialistide toetuse tagamine. Arvestades, et õpetaja heaolu kujuneb mitmetest individuaalsetest ja organisatsiooni tasandi teguritest (Acton ja Glasgow, 2015), on selle süsteemseks ja proaktiivseks edendamiseks oluline uurida konkreetse organisatsiooni juhtkonna ja õpetajate perspektiive. Puudub piisav teadmine selle kohta, kuidas Eesti üldhariduskoolides rakendatakse õpetajate heaolu toetavaid organisatsiooni tasandi lähenemisi. Uuritavas koolis on kasutusele võetud mitmeid organisatsiooni tasandi lähenemisi, kuid puudub terviklik ülevaade sellest, millised on õpetajate enda kogemused nende lähenemistega, samas see teadmine võimaldaks juhtkonnal õpetajate heaolule veel süsteemsemalt ja teadlikumalt läheneda.

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk välja selgitada, milliseid organisatsiooni tasandi lähenemisi on ühe Tartu üldhariduskooli juhtkond rakendanud õpetajate heaolu toetamiseks ning millised on õpetajate kogemused nende lähenemistega. Eesmärgist lähtuvalt seati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas lähenetakse uuritavas üldhariduskoolis õpetaja heaolule organisatsiooni tasandil?
2. Milline on õpetajate perspektiiv seoses koolis kasutatavate heaolu toetavate lähenemistega?

Metoodika

Uurimismeetodi valik ja põhjendus

Magistritöö uurimisprobleemist ja eesmärgist lähtuvalt kasutati uurimuses kvalitatiivset lähenemist. Kvalitatiivse uurimismeetodi peamiseks eesmärgiks on nähtuste põhjalik mõtestamine, uute vaatenurkade esiletoomine ning hüpoteeside kujundamine ja tõlgendamine (Õunapuu, 2014). Kvalitatiivsed meetodid annavad võimaluse keskenduda inimeste kogemustele ja tegevustele (Strömpl, s.a.). Valitud uurimisviis võimaldab tõlgendada uuritavate subjektiivseid tõlgendusi.

Valim

Valitud üldhariduskool on munitsipaalkool, mida haldab kohalik omavalitsus. Uuringu läbiviimiseks valiti see üldhariduskool seetõttu, et seal on õpetajate heaolu toetamiseks kasutusele võetud organisatsiooni tasandi meetmeid. Nende hulka kuuluvad näiteks

tiimipõhine süsteem, mentorlus alustavale õpetajale, võimalusel koormuse vähendamine. Kool valiti sihipäraselt, sest õpingute käigus kuuldi, et seal rakendatakse õpetaja heaolu toetamiseks mitmeid süsteemseid organisatsiooni tasandi lähenemisi. Esmalt võeti oktoobris ühendust kooli juhtkonnaga, kellelt saadi nõusolek uuringu läbiviimiseks. Esialgu lepidi kokku, et intervjuud tehakse juhtkonnaga ja klassiõpetajatega, kuid klassiõpetajate väheste osalusvõimaluste tõttu muudeti fookus üldisemaks ning lõpuks kaasati nii alustavaid kui ka kogenumaid, nii I ja II kui ka III kooliastme õpetajaid. Kahe juhtkonnaliikmega viidi läbi paarisintervjuu detsembris ja individuaalintervjuud kuue õpetajaga veebruaris. Kokku osales uurimuses kaheksa inimest. Ühe õpetaja tingimuseks oli vastata intervjuuküsimustele kirjalikult ja seda talle ka võimaldati. Valimisse kaasatud õpetajate tööstaaž olid vahemikus 2-15 aastat.

Andmekogumine

Andmete kogumiseks viidi uuringus osalejatega läbi poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu on paindlik andmekogumismeetod, kus vestlus lähtub ettevalmistatud küsimustest, kuid võimaldab uurijal vastavalt olukorrale küsimusi kohandada ja teemat süvendada (Õunapuu, 2014). Andmekogumise esimese sammuna koostati intervjuu kava. Kava koostati tuginedes töö teoreetilisele osale, uurimuse eesmärgile ja uurimisküsimustele.

Esimene intervjuukava koostati juhtkonnale ja teine kava õpetajatele. Mõlemas kavas oli kokku 8 küsimust. Esimeses pooles keskenduti sellele, kuidas juhtkonnaliikmed ja õpetajad heaolu tajuvad ja teises osas koolis kasutatavatele lähenemisele ja kogemustele. Juhtkonna intervjuu puhul prooviintervjuud läbi ei viidud, sest ei leitud piisavalt kiiresti sobivat sama valdkonna esindajat. Õpetajate intervjuude eel viidi esimese osalejaga läbi prooviintervjuu, et testida küsimuste arusaadavust ja hinnata, kas intervjuukava võimaldab saada vastused uurimisküsimustele. Prooviintervjuu aitab ennetada võimalikke hilisemaid kõrvalekaldeid (Lepik *et al.*, 2025).

Intervjuud viidi läbi detsembris ja veebruaris Zoomi vahendusel. Kõige pikem intervjuu kestis 47 minutit ja kõige lühem 21 minutit. Heli salvestamiseks kasutati Zoomi salvestusvõimalust. Ilmnesid ka mõned kitsaskohad, nimelt ühel korral ei lasknud Zoom kõnet salvestama panna ja heli salvestati telefoni *Voice memosse*. Enne salvestuse alustamist anti ülevaade uuritavate konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtetest ning kinnitati, et kogutud andmeid kasutatakse ainult teaduslikul eesmärgil. Juhinduti Hea Teadustava (Juurik *et al.*,

2023) nõuetest, tagades uuritavate heaolu. Vestluse lõpetamisel pakuti uuritavatele võimalust oma vastuseid täiendada või täpsustada, samuti küsisid autorid uuritavatelt mitmeid lisaküsimusi.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutati nii kvalitatiivset induktiivset kui ka deduktiivset sisuanalüüsi. Induktiivne sisuanalüüs võimaldab uurijatel põhjalikult uurida osalejate arusaamu ning mõista, kuidas nad käsitletavat tõlgendavad (Kalmus *et al.*, 2015). Esialgu loodi koodid induktiivse sisuanalüüsi käigus ja seejärel täiendati neid deduktiivse sisuanalüüsi abil, paigutades need eelnevalt määratletud teoreetilisse raamistikku. Deduktiivne sisuanalüüs põhineb olemasolevatel teooriatel ja varasematel uurimustel (Kalmus *et al.*, 2015).

Andmeanalüüsi esimese sammuna jagati omavahel intervjuud ära ja transkribeeriti intervjuu salvestused Tallinna Tehnikaülikooli kõnetehnoloogia labori avaliku kõnetuvastuse *Tekstiks.ee* teenuse abil (Olev & Alumäe, 2022). Selleks, et tagada intervjuueeritavate konfidentsiaalsus, tähistati uuringus osalejad järgnevate tähistega JTK 1- JTK 2 juhtkonnaliikmed ja ÕP 1 - ÕP 6 õpetajad . Seejärel korrastati transkriptsioonide sisu. Kõige pikem transkriptsioon *Google Docsis* oli 13 lehekülge ja kõige lühem 6 lehekülge (Times New Roman, suurus 12, reavahe 1,15). Helisalvestised ja transkriptsioonid on parooliga kaitstud.

Seejärel alustati intervjuude kodeerimist keskkonnas *QCAmap*. Esmalt sisestati sinna esimene uurimisküsimus ja mõlemad töö autorid kodeerisid ühe intervjuu. Peale seda kaaskodeeriti üksteise intervjuud ja usaldusväarsuse suurendamiseks arutati kodeerimisel tekkinud küsimusi ning loodud koode läbi oma juhendajaga. Peale seda saadi kindlus kodeerida esimese uurimisküsimuse põhjal ära ka kõik ülejäänud intervjuud, mida samuti kaaskodeeriti. Seejärel lisati ka teine uurimisküsimus, kodeeriti ja kaaskodeeriti ka nende põhjal kõik intervjuud ära. Peale nädala möödumist tehti ka korduvkodeerimine, kus üks intervjuu kodeeriti koos juhendajaga ja ülejäänud individuaalselt. Kolmandas etapis koondati koodid kategooriatesse. Nii moodustus mõlema uurimisküsimuse alla kolm kategooriat. Väljavõtte kategooriatest ja koodidest on leitav lisa 3.

Andmeanalüüsi tulemusena kujunes välja esimesele uurimisküsimusele kolm kategooriat: toetav töökorraldus, toetav juhtimine ning hindamine ja tagasiside. Teisele uurimisküsimusele kujunes samuti välja kolm kategooriat: arusaam heaolust, õpetajate kogemus oma kooli heaolu edendavate lähenemistega ning soovitusel teistele koolidele.

Tulemused

Tulemuste paremaks mõistmiseks kasutati tsitaate intervjuus kogutud andmetest. Sümbol (...) tähistab tsitaatidest välja jäetud uuringu seisukohalt ebaolulist osa. Osa tsitaate kohandati parema arusaadavuse eesmärgil, säilitades sisu algse tähenduse. Järgnevalt on tulemused esitatud uurimisküsimuste kaupa.

Andmeanalüüsi käigus moodustus magistritöö esimese uurimisküsimuse *Kuidas lähenetakse uuritavas üldhariduskoolis õpetajate heaolule organisatsiooni tasandil?* alla kolm kategooriat: toetav töökorraldus, toetav juhtimine ning hindamine ja tagasiside.

Toetav töökorraldus

Juhtkonnaliikmed rõhutasid, et toetav töökorraldus on üks osa õpetajate heaolu toetamise vundamendist. See koosneb mitmest komponendist. Üheks komponendiks on **võimalusel töökoormuse vähendamine**. See tähendab seda, et kui juhtkond näeb, et õpetajal on vaja koormust vähendada, siis seda võimalusel ka võimaldatakse. Vajadusel saab juhtkond õpetaja ka näiteks kuuks ajaks tööst kõrvale jätta.

(...) kui nad vajavad mõneks ajaks eemale jäämist. Ja me oleme ka võimalusel, näiteks kuu aega leidnud lahendused või oleme vähendanud koormust näiteks, kui ta tunneb, et ta ei jõua praegu. (JTK 1)

Teise komponendina tõid juhtkonnaliikmed välja **vaba aprilli vaheaja**, mis aitab õpetajatel puhata ja ennast laadida.

(...) aga aprilli vaheaeg on vaba, et sa saad ennast laadida. (JTK 1)

Kolmandaks oluliseks komponendiks on nende sõnul **mentorite** olemasolu. Iga alustav õpetaja saab endale mentori, kes on talle toeks. See on alustavale õpetajale eelkõige vajalik selleks, et ta ei jääks oma muredega üksinda. Lisaks on **alustavatele õpetajatele tehtud videod**, mida nad saavad omas tempos iseseisvalt vaadata, et tutvuda koolis toimiva süsteemiga.

(...) igale alustavale õpetajale on mentorid. (JTK 2)

(...) meil on loodud sellised väikesed videoampsud neile, et meil on päris palju muutuseid koolis või selliseid oma süsteeme. Et siis me oleme teinud pisikesed videoampsukesed nende kohta, et õpetaja, kes tuleb meie kooli, saab mitu korda vaadata, tutvuda sellega, et ei ole, et ühe korra räägin ja ta kõike teab. (JTK 1)

Juhtkonnaliikmete sõnul kuulub ka toetava töökorralduse alla **autonoomia toetamine**, mis annab õpetajale vabaduse ja tunde, et teda usaldatakse.

Ja autonoomsuse pakkumine, et nad saavad ise otsustada, meil on väga palju kokkuleppeid, kuidas me midagi oma koolis teeme, aga seal sees on õpetajal seda vabadust päris palju. Ja ta tunneb seda usaldust. (JTK 2)

Juhtkonnaliikmed toovad väga olulise vundamendi osana välja ka toetava töökorralduse juures oleva **õppenõustaja ametikoha olemasolu**. See on ametikoht, mis on uuritavas koolis loodud just selleks, et toetada spetsiaalselt ainult õpetajaid. Õppenõustaja on nii murede kui ka rõõmude õpetajatega, toetab, kuulab ja annab nõu. Nii ei jää ükski õpetaja oma muredega üksinda.

(...) see ametikoht, mis me ekstra lõime, ongi õppenõustaja, et ta ei tegele üldse mitte õpilastega, vaid ainult õpetajate toetamisega. (JTK 1)

Juhtkonnaliikmete sõnul aitab õpetajate heaolu töökorralduse juures toetada veel ka **abiõpetajate olemasolu**. Juhtkond vaatab üle, kellel oleks vaja abiõpetajat endale appi ning vastavalt sellele tehakse ka otsus. Kuna ressursse ei ole piisavalt, siis ei saa juhtkond kõigile abiõpetajaid pakkuda.

(...) abiõpetajad, ega neid ju nii palju ei ole, kui tegelikult päriselt vaja oleks, et siis pigem pöördutakse tugimeeskonna juhi poole ja tema siis analüüsib ja vaatab, kus see vajadus kõige suurem ja paneb selle plaani paika, kuhu saame lubada abiõpetajaid ja oleme paindlikud. (JTK 2)

Toetav juhtimine

Juhtkonnaliikmete sõnul aitab õpetaja heaolule suuresti kaasa ka **kaasav juhtimissüsteem**. See tähendab seda, et juhtkond võtab vastu otsuseid koos õpetajatega. Nii on ka õpetajad juhtimissüsteemi kaasatud. Nii tunnevad õpetajad, et neid ei ole kõrvale jäetud ja et ka nende sõna ning arvamus loeb.

(...) kaasav juhtimissüsteem, väga läbimõeldud juhtimine, kuhu on õpetajad ja kogu kollektiiv kaasatud ja õpetajatel on võimalus kooli otsustes ja arengus kaasa rääkida või vähemalt oma arvamust avaldada. (JTK 1)

Üheks suureks õpetaja heaolu toetavaks komponendiks on **juhtkonna toetus**. See tähendab seda, et õpetaja võib igal hetkel oma murega pöörduda juhtkonna poole. Samuti väga oluliseks nüansiks on ka see, et juhtkond on alati õpetaja poolel.

Me tahame inimestele kinnitada, et nad ei ole siin ükski, et nad ei vastuta üksinda oma klassi eest. (JTK 2)

Aga alati, kui midagi õhku tekib, siis meie majas peetakse oluliseks, et sellest tohib

rääkida, võib rääkida, võib vaielda, võib olla erineval arvamusel. Aga et seda seni nii-öelda rahulikult arutades tuleb leida ka kompromiss, et rääkimine on alati lubatud. (JTK 1)

Lisaks toetab juhtkonnaliikmete sõnul õpetajad ka **tiimipõhine juhtimine**. Nii saavad õpetajad töötada väikestes rühmades. Selline lähenemine tekitab ka õpetajale turvalise tunde ning ta ei tunne ennast üksinda. Tiimijuhid teevad õpetajatega kolm korda aastas üks ühele vestluseid.

Kui me nimetamegi, et see tiimijuht on õpetaja jaoks mõttepartner, et õpetaja ei peaks igasugustes muutuste tuultes ja kõiges selles üksinda olema. Ja siis see kolm korda aastas on selline päris paras. (JTK 1)

Ühisüritused aitavad õpetajatel tööstressiga toime tulla. Näiteks toimub koolis õpetajate klassiõhtu, suur jõulupidu, õpiringid ja muid toredaid ühisüritusi õpetajatele. Ühisüritused aitavad kollektiivi veel rohkem ühendada.

(...) õpikogukonnad, kus nad on, õpiringid, aga ka klassiõhtud, mida me teeme, ühisüritused. Talvel meil on üks suur tore niisugune jõulupidu, kus on pea kõik kohal. (JTK 2).

Hindamine ja tagasiside

Selleks, et oleks toimiv õpetajat heaolu toetav süsteem, on juhtkonnaliikmete sõnul oluline selle süsteemi usaldusväärne hindamine, et oleks võimalik hinnata selle toimimist. Uuritavas koolis on üheks selliseks hindamise viisiks **oma kooli heaolu küsitlus**. See annab juhtkonnale tagasisidet, kuidas õpetajad on rahul ja nii saadakse aimu, mis üldse õpetajate arvates nende heaolu toetab.

Me tegime sellise küsimustiku õpetajatele, kus me arutasime, mis võiks see heaolu olla ja õpetajad said ka vabade vastustena välja tuua, võib-olla, kas midagi on veel, mis nad tahaks või mis nad üldse sellest võiksid arvata. Mis neid toetab ja kui palju. (JTK 1)

Oluline uuring, milles uuritav kool osaleb on ka **TLÜ Haridusjuhtimise akadeemia tehtav Õpetajauurimus**. Selle uurimuse tulemusi töötleb juhtkond samuti täie tõsidusega läbi. Nii nähakse ka kui kõrge on õpetajate läbipõlemise risk.

(...) on seesama õpetaja uurimus, mis kahe aasta tagant Tallinna Ülikool läbi viib, kus me tegelikult väga jälgime seda läbipõlemise näitajat ja ega meil ongi olnud vahel see, et nagu ereda leegiga põletatakse natuke, aga rahulolu on ka hästi kõrge, sest neid muutuseid on ja tööd on. (JTK 1)

Juhtkonnaliikmete sõnul on heaolu edendamiseks oluline **tagasiside küsimine juhtimise kohta ja kooli juhtkonna valmisolek tagasiside ning arvamus vastu võtta**. See komponent vajab juhtkonna julgust ja ausust. Ilma selleta ei toimuks ka muutusi, mis

toetaksid õpetajate heaolu.

(...) ei tohi eemale lükata inimeste arvamusi. See hetk, kui tekib see, et ma naeruvääristan sinu tunnet või arvamust või sinu kompetentsi millegi osas, et siis on selge, et ei ole suhted okeid majapidamises. Et selles mõttes, isegi kui on ebameeldivad need vastused, et ühtepidi kui inimene hindab seda töökohta, ta ei lahku siit, ta armastab oma kollektiivi, aga ta töötab liiga palju, et tal on juba halb olla. Et võime võtta vastu neid vastajate vastuseid adekvaatselt ja mitte kohe neile reageerida, vaid läbi mõelda oma nii-öelda juhtkondades, et mis see siis nüüd oli, mida me siin nägime. Et julgust peab olema juhtidel ja julgust nagu seda muutust, uut sammu astuda. (JTK 1)

Andmeanalüüsi käigus moodustus magistritöö teise uurimisküsimuse *Milline on õpetajate perspektiiv seoses koolis kasutatavate heaolu toetavate lähenemistega?* alla kolm kategooriat: arusaam heaolust, õpetajate kogemus oma kooli heaolu edendavate lähenemistega ning soovitusel teistele koolidele.

Arusaam heaolust

Õpetajate jaoks tähendab heaolu eelkõige seda, et neil on **tööl hea olla** ja nad tunnevad end oma rollis toetatuna. Vastustest ilmnes, et oluline on nii positiivne enesetunne töö tegemisel kui ka teadmine, et probleemide korral ei jäeta neid üksi. Toetuse olemasolu on valitud üldhariduskooli õpetajate jaoks üks olulisemaid tegureid, mis mõjutab nende heaolu ja püsimist töökohal.

(...) ühelt poolt, et tööl on hea olla, et mul on tööl olles hea ja saan oma tööd teha nii nagu ma tunnen, et seda on mõistlik teha. (ÕP1)

Minu jaoks heaolu tähendab seda, et ma tahan koolis tööd teha, et mul on tõesti seal hea olla ja ma tunnen, et mind toetatakse. Kui mul on probleem, et mind ei jäeta üksi. Ja võin julgelt öelda, et see tunne on mul siin koolis olemas. Olen töötanud veel ühes koolis, sealt ma kõndisin minema, sest seal ei olnud tuge ja minu jaoks ongi kõige olulisem koolis see, et kooli juhtkond pakuks tuge. (ÕP 2)

Õpetajate heaolu ühe olulise komponendina toodi esile **autonoomia ning võimalused professionaalseks arenguks**. Vastustest ilmnes, et õpetajad väärtustavad vabadust teha iseseisvaid otsuseid oma töö korraldamisel, sealhulgas õpetamismeetodite ja sisu valikul. Samuti peeti oluliseks võimalust ennast pidevalt arendada ja täiendada.

Väga oluline on minu jaoks heaolu mõistes autonoomia, et mul on vabadus otsustada, mida ma tunnis teen. Ja lisaks on võimalus ennast arendada professionaalses mõttes. (ÕP 2)

Õpetajate heaolu olulise osana toodi esile head suhted kolleegidega ning koostöö töökeskkonnas. Vastustest ilmnas, et õpetajatöö on oma olemuselt koostööpõhine ning kvaliteetne **koostöö** eeldab usalduslikke ja **toetavaid suhteid kolleegide vahel**. Samuti rõhutati kuuluvustunde olulisust. Teadmist, et ollakse kollektiivi oodatud ning olemas on inimesed, kellega saab jagada nii tööalaseid rõõme kui ka muresid.

(...) et meil on tegelikult ka head suhted. Ütleme, et õpetaja tööd ei saa ilma koostööd tegemata teha ja kui need suhted ei ole head, siis tegelikult ei tule sellest ka head koostööd välja. (ÕP 3)

Minu heaolu mõjutab kindlasti väga tugevalt head suhted kollektiivis. See on tõesti oluline, et ma tulen tööle ja ma tunnen, et ma olen oodatud ja mul on, kellega arutada, muret kurta. See on üks väga oluline asi. (ÕP 4)

Õpetaja heaolu mõjutavad oluliselt ka **tööalased nõudmised** ning nendega seotud ootuse selgus. Vastustest ilmnas, et liiga suured või ebaselged nõudmised, võivad vähendada heaolu ja tekitada ebakindlust. Seevastu selgelt piiritletud ja jõukohased ootused aitavad õpetajatel paremini oma tööd planeerida ning mõista, mille nimel tegutsetakse.

(...) kindlasti vähendab õpetaja heaolu see, kui need tööle seatud nõudmised on liiga suured või ebaselged. Seevastu selgelt piiritletud ootused, kindlasti suurendavad õpetaja heaolu, sest ta teab, mille nimel ta toimetab. Nii et ma mõtleks sellest niimoodi. (ÕP 4)

Heaolu üks oluline osa on õpetaja võime **hoida tasakaalu ja olla rahul iseendaga**. Vastustest selgus, et õpetajatöö keerukus ja erinevad ootused võivad tekitada pingeid ning ebaõnnestumise tunnet. Õpetajad rõhutasid, et oskus endaga rahul olla ja eneserefleksiooni oskus aitavad säilitada sisemist tasakaalu ja tööga rahulolu.

Heaolu osa on nagu rahulolu iseendaga või iseenda tundmine. Ütleme nii, et ebaõnnestumine on nagu mingis mõttes sisse kirjutatud, sest sul on nii palju erinevaid tingimusi. Et õpetaja ise suudab iseendaga rahu teha ja hoida seda tasakaalu. Just see oskus on tegelikult väga-väga oluline oskus ja ma arvan, et sellele peaks panema hoopiski suurema rõhu nagu pidevalt. Kuid õpetaja ei taha seda aega võtta eriti, et iseendaga tegeleda, sest et nii palju on tööd. Et ma parem parandan neid töid selle asemel, et ma näiteks reflekteerin, et mille heaga ma olen hakkama saanud. Nii et see pool ma tooks ka veel juurde, et kuidas õpetaja iseendaga läbi saab ja see tasakaal iseendas. (ÕP 4)

Õpetajate kogemus oma kooli heaolu toetavate lähenemistega

Õpetajate kogemustest selgub, et **juhtkonnaliikmete toetus** on neile väga oluline. Uurimuses osalenud õpetajate sõnul on see nende koolis väga kättesaadav, paindlik ja lahenduskeskne.

Õpetajad tunnevad, et juhtkonnaliikmete poole saab alati pöörduda nii igapäevaste küsimuste kui ka keerulisemate olukordade puhul. Samuti peetakse oluliseks juhtkonna kiiret reageerimist ja valmisolekut töökoormust vajadusel kohandada. Õpetajate kirjeldused viitavad sellele, et toetav juhtimine aitab ennetada läbipõlemist ning loob turvatunde, sest abi küsimine on organisatsioonis toetatud.

Ma saan alati rääkida ka kooli juhtkonnaliikmetega. Näiteks läbi chattimise, kui mul on küsimus või mure, ma kohe pöördun õppejuhi poole ja ta alati vastab ja reageerib sellele või lihtsalt ka helistan. Mul on olnud üks olukord, kus mul jooksis kõik kokku, oligi liiga palju ja siis õppejuht kohe organiseeris asju vähemaks minu töös. Ja see oli see, mis jällegi pani mul peas tulukese põlema, et parim õppejuht, kes üldse olemas on. (ÕP 2)

Ütleme, et seda juhtkonnapoolset toetust, mis iganes olukorras on alati tunda ja tegelikult seesama õpetajat toetava juhtimise mudel, mis me oleme välja töötanud, õigemini küll õppejuhi eestvedamisel. Et see on ka tegelikult selline asi, mis näitab nagu juhtkonna hoolimist. Ega tegelikult vaatamata sellele, et see mudel meil on, ega me ei saa 100 protsenti välistada seda, et meil keegi läbi ei põle, aga väga suur võimalus on antud tegelikult õpetajale selleks toetuseks. Kui ta vähegi tahab seda abi vastu võtta ja ta võtab kuulda ka, mida talle räägitakse. (ÕP 4)

Õpetajate sõnul on üks olulisemaid heaolu lähenemisi koolis rakendatud **tiimipõhine süsteem**, mis toetab professionaalset koostööd kui ka individuaalset arengut. Tiimide regulaarsel kohtumisel tehakse supervisioone, arutatakse tööalaseid väljakutseid ning leitakse sobivad lahendused. Tiimijuhiga toimuvad üks-ühele vestlused, kus tegeletakse individuaalsete murede lahendamisega.

Meil on nüüd jaotatud kool nii-öelda tiimideks, meil on igal tiimil üks juht. Meil on tiimikohtumised igal trimestril, kus me arutame muresid ja probleeme. Ja neid me lahendame. Supervisioon on siis see, et tiimijuht viib läbi selle, et me pakume välja ise juhtumeid ja siis me hakkame lahendama seda. Ja teine tugi, mida ma tunnen, et tiimijuhi poolt, kui meil on üks-ühele vestlused. Ma lähengi konkreetse teemaga kohe sinna ja tiimijuht coach'ivalt väga oskuslikult sikutab minust endast need vastused välja ja sellega ma tunnen väga suurt abi. (ÕP 2)

Õpetajate kogemused viitavad sellele, et **professionaalse arengu võimalused** on koolis hästi kättesaadavad ning lähtuvad õpetajate tegelikest vajadustest. Eriti väärtustatakse sihipäraselt kavandatud tellimuskoolitusi, mis on kohandatud konkreetse kooli konteksti ja arengutasemega.

No ütleme nii, et kui me tahame kuskile koolitustele minna, siis enamasti võimaldatakse seda. Aga mis meil on tegelikult erinev, on see, et meil on hästi läbimõeldud tellimuskoolitused kogu meeskonnale ja need on tegelikult hästi head. Ongi nagu täpselt meie koolile, meie süsteemile, et ta ei ole midagi sellist, et lähed kuskile kohale ja siis hakatakse rääkima ABC-st, kuigi me oleme võib-olla PR-i juures juba. (ÕP 4)

Õpetajate kirjelduse põhjal on **ühisüritused** oluline lähenemine selleks, et saaks tunda ühtekuuluvustunnet. Nendes olukordades taanduvad rollierinevused ning luuakse keskkond, kus kogu kollektiiv tunneb end võrdse ja kaasatuna.

Lisaks sellele ma tunnen ka seda, et meil on ühisüritusi palju, et kogu meeskond tunneks ühtsena ennast ja seal ei ole vahet, kes mis ametipositsioonil on, et meil on ka abiõpetajad, õpetajad ja meil on koolijuhtkond, kõik seal on täiesti võrdsed ja sellised üritused mulle väga meeldivad. (ÕP 2)

Õpetajate kogemused näitavad, et koolis on olemas võimalus kasutada **tervisepäevi** nii vaimse kui ka füüsilise toetuseks.

Kui on väga vaja, siis me saame võtta ka tervisepäeva, kui on vaimse tervise või füüsilise tervise probleem. Meil on neid aastas kolm tükki. Ma ei ole nii palju kasutanud, aga vahel on ette tulnud küll nagu mingi külmetushaigusega või kõhuviirusega, siis ma olen kasutanud neid. (ÕP 2)

Õpetajate kogemused rõhutavad, et koolis rakendatakse **kaasavat otsustusprotsessi**, kus arvestatakse kõigi töötajate seisukohtadega. Otsuste tegemisel jälgitakse tagasisidet ja muudatused viiakse läbi ühiselt.

Me ikkagi nagu arvestame üksteisega. Meil ei ole mõtet mingeid otsuseid vastu võtta, kui kõik ei ole meiega ühes paadis. Tunneme huvi ja me ka vahepeal nagu monitoorime seda, et kuidas on, kas see on siis pikale tunnile üleminek või KIVA. Näiteks kui me KIVA võtsime kasutusele, see on näiteks jälle õpetajal üks nagu kohustus. Et me kogu aeg nagu küsime tagasisidet nende väikeste muutuste kohta ka. (ÕP 4)

Viimase lähenemisena toovad õpetajad välja, et koolis on välja töötatud süsteem **õpetajate tunnustamiseks**, mis kogub positiivset tagasisidet õpilastelt, lapsevanematelt ja kolleegidelt.

Kevaditi on meil hästi tore selline õpetaja tunnustamise kuu, kus tervelt koolilt küsitakse tagasisidet, ainult positiivset tagasisidet õpetajate kohta. Ja nii-öelda nagu aasta õpetaja valimised, et juhtkond kogub kõik need lapsevanemate ja õpilaste ja kolleegide tagasiside kokku üheks failiks ja prindib need igale õpetajale ilusa paberi peale välja. See on väga ilus. See on alati niisugune motivatsioonisüst aprillikuus, kui sa enam ei jõua. (ÕP 1)

Soovitused teistele koolidele

Õpetajad soovivad oma kogemuse põhjal koolides kasutusele võtta **tiimipõhise süsteemi ning regulaarsed tiimi kohtumised ja üks-ühele vestlused**. Samuti soovitatakse korraldada **ühisüritusi**.

(...) neid samu võtteid kasutada, mis meil on kasutusel, et tõesti need tiimi kohtumised, üks-ühele vestlused ja ühisüritused ka. (ÕP 2)

Õpetajad soovivad teiste koolide **juhtkondadel** oma töötajaid **toetada** ja väärtustada. Nende sõnul aitab juhtkonna toetus ennetada läbipõlemist.

Igas koolis võiks olla hea juhtkonna tugi, kes peab inimest oluliseks, sest et inimene on kõige tähtsam vara ja katkine õpetaja või läbipõlenud õpetaja ei saa tegelikult minna head tundi andma. Inimesed on kõige suurem koolivara ja kui me oma inimesi ei hoia, siis meil ei tule siit õpetamisest ka midagi välja. Meil lõpuks muidu ei ole neid õpetajaid lihtsalt enam. (ÕP 3)

Õpetajad pakuvad välja, et **vaba aprilli vaheaeg** annab neile kindla võimaluse taastumiseks ja see aitab nende kogemuse põhjal suuresti kaasa õpetaja heaolu tundele.

Ma ei tea nüüd, kuidas on teistes koolides aga meie koolis tõesti see aprilli vaheaeg on igal aastal vaba ja kõik me teame seda ja me arvestame sellega juba ja siis ongi aeg ette nähtud puhkuseks. Ja see aitab ka kaasa õpetaja heaolule. (ÕP 2)

Õpetajad toovad esile, et **paindlik ja arutlev otsustusprotsess** võimaldab süsteemselt hinnata muutuste toimivust. Arutelud, arvamuste kuulamine, vahel ka vaidlemine, toetavad koostööd ja tagavad selle, et otsused oleks kõigile mõistetavad ja vastuvõetavad.

(...) vahel ka vaielda, järgi anda, mõelda, siis uuesti vaielda ja üle vaadata ja paindlikkus asju muuta, mis ei toimi. (ÕP 1)

Meilt küsitakse arvamusi, sest et ei ole mõtet otsuseid vastu võtta, kui kõik ei ole meiega paadis. (ÕP 3)

Õpetajad soovivad rakendada koolis **andmepõhist ja teaduspõhist lähenemist**, et tagada usaldusväarsus ja tõhusus.

Oluline on andmepõhisus ja teaduspõhisus, et mitte hakata tegema sihituid samme ja igat suvalist asja, vaid me vaatame, mida andmed ütlevad. (ÕP 1)

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milliseid organisatsiooni tasandi lähenemisi on ühe Tartu üldhariduskooli juhtkond rakendanud õpetajate heaolu toetamiseks ning millised on õpetajate kogemused nende lähenemistega.

Esimese uurimisküsimuse vastused näitasid, et uuritavas üldhariduskoolis lähenetakse õpetajate heaolule organisatsiooni tasandil süsteemselt, keskendudes toetavale töökorraldusele, toetavale juhtimisele ning regulaarsele hindamisele ja tagasisidele. Selline lähenemine on kooskõlas eelnevate uuringutega, mille kohaselt mõjutab õpetajate heaolu suuresti juhtkonna juhtimisstiil (Ghamrawi *et al.*, 2023). Toetava töökorralduse raames pakutakse õpetajatele mitmekülgseid heaolu toetavaid meetmeid. Näiteks võimaldatakse töökoormuse paindlikku vähendamist. Seda tehakse selleks, et vältida õpetajate läbipõlemist ja hoida oma töötajaid, kui neil on raske. Lisaks on jäetud aprilli vaheaeg vabaks selleks, et õpetajad saaksid puhata.

Alustavaid õpetajaid toetatakse mentorite ja spetsiaalsete videojuhendite abil. Videojuhendid lihtsustavad sisseelamist, sest need tutvustavad kooli süsteemi ja neid saab alustav õpetaja vaadata endale sobival ajal. Samuti toetatakse õpetajate autonoomsust, võimaldades neil oma tööd iseseisvalt kujundada. Organisatsioonis on loodud ka õppenõustaja ametikoht. Õppenõustaja tegeleb ainult õpetajatega, selle ametikoha eesmärk on õpetajate professionaalne toetamine. See annab õpetajale võimaluse saada kiiresti nõu ja abi. Sama selgus ka TALISE 2024 aasta uuringust, et professionaalne areng ja tugi on õpetajatele väga olulised, kuna võimalus arenguks mõjutab otseselt õpetajate soovi ametis püsida (Leijen *et al.*, 2025).

Üheks õpetaja heaolu toetavaks meetmeks on ka abiõpetajad. Ressursi puudumise tõttu pole juhtkonnal võimalik kõigile õpetajatele abiõpetajaid pakkuda. Seetõttu vaatab juhtkond hoolikalt üle, kellel oleks abiõpetajaid vaja. Abiõpetajate olemasolu aitab vähendada õpetajate töökoormust. Need praktikad on kooskõlas uuringutega, mis rõhutavad töökoormuse optimeerimise ja tugispetsialistide toe olulisust õpetajate heaolu säilitamisel (Perillus, 2020; Taimalu *et al.*, 2020). Näiteks on uuringutest leitud, et liigne töökoormus ja administratiivsed ülesanded on õpetajate peamised stressiallikad ning nende vähendamine parandaks heaolu (Taimalu *et al.*, 2020).

Toetava juhtimise tasandil rakendatakse kaasavat ja tiimipõhist juhtimissüsteemi. Õpetajad töötavad väiksemates tiimides, mis võimaldab personaalsemat lähenemist ja regulaarset suhtlust. Juhtkond pakub õpetajatele tuge ning loob võimalusi ühisüritusteks, mis tugevdavad kollektiivi sidusust ja kuuluvustunnet. Selline lähenemine on kooskõlas jagatud juhtimise käsitlusega, mille kohaselt jagatakse juhtimisvastutust organisatsioonis laiemalt ning see toetab kooli kui õppiva organisatsiooni arengut (Spillane, 2005; Liljenberg, 2015). Samuti leidsid Ghamrawi jt (2023), et õpetaja heaolu ja juhtkonna juhtimisstiil on omavahel tugevalt seotud.

Hindamise ja tagasiside osas kasutatakse mitmeid andmepõhiseid lähenemisi. Uuritav kool viib läbi oma kooli siseseid heaolu küsitlusi ning osaleb ka laiemates uuringutes (nt TLÜ Õpetajauuringus). Lisaks kogutakse regulaarselt tagasisidet juhtimise kohta. See lähenemine on kooskõlas soovitud arendada õpetajatöö hindamist mitmekülgsemaks ning kaasata rohkem õpetajate enesehinnangut ja tagasisidet (Taimalu *et al.*, 2020). Oluline on ka juhtkonna valmisolek tagasisidet vastu võtta. See aitab vältida olukordi, kus õpetajad ei tunne end kuulatuna ega väärtustatuna (Cann *et al.*, 2020).

Teise uurimisküsimuse esimese kategooria vastused näitasid, et uuringus osalenud õpetajate jaoks tähendab heaolu eelkõige head enesetunnet ja häid suhteid töökeskkonnas ehk seotuse tunnet, autonoomsuse olemasolu ja kompetentsuse teotamist läbi professionaalse arengu toetamise. Õpetajate vastustest ilmnes, et oluline on nii positiivne enesetunne töö tegemisel kui ka teadmine, et probleemide korral ei jäeta neid üksi. Samuti väärtustavad õpetajad vabadust teha iseseisvaid otsuseid oma töö korraldamisel, sealhulgas õpetamismeetodite ja sisu valikul. Oluliseks peetakse võimalust ennast pidevalt arendada ja täiendada. Nad väärtustavad ka head koostööd ja see eeldab usalduslikke kui ka toetavaid suhteid kolleegide vahel. Samuti rõhutati kuuluvustunde olulisust. Selline arusaam on kooskõlas ka enesemääratlemise teooriaga, mille kohaselt kolm põhivajadust kompetentsus, autonoomia ja seotus toetavad indiviidi arengut ja heaolu (Deci & Ryan, 2000). Lisaks on hea enesetunne töö ja head suhted kolleegidega oluline osa ka PERMA heaolu mudelist, mille üheks komponendiks on positiivsed emotsioonid, nimelt kui õpetajal on töö hea enesetunne (Seligman, 2011). Samuti on PERMA mudelis üheks oluliseks elemendiks ka positiivsed suhted, mille kohaselt head suhted kollektiivis tekitavad rohkem tööga rahulolu. Sellised positiivsed emotsioonid töökohal on otsustava tähtsusega soovitud töötulemuste saavutamiseks nii individuaalsel kui ka organisatsiooni tasandil (Dreer, 2021).

Õpetajate sõnul mõjutavad nende heaolu ka tööalased nõudmised ja nende selgus. Liiga suured või ebaselged nõudmised võivad nende arvates vähendada heaolu, kuna see

suurendab tööpinget ja kurnatust. See on kooskõlas ka töö nõudmiste ja ressursside mudeliga, mille kohaselt töö nõudmised ilma piisavate ressurssideta, võivad vähendada indiviidi heaolu (Bakker & Demerouti, 2007).

Teise uurimisküsimuse teise kategooria vastustest selgus, et õpetajate kogemuste põhjal toetab nende heaolu suuresti kooli juhtkonnaliimete tugi. Õpetajad tõid välja, et juhtkonnaliikmete poole saab alati pöörduda nii igapäevaste küsimuste kui ka keerukamate olukordade puhul. Selline kogemus rahuldab seotuse vajadust, kuna õpetajad tunnevad ennast väärtustatuna ja kuuluvuna kollektiivi (Deci & Ryan, 2000). Õpetajad kinnitasid ka, et tiimipõhine süsteem, mille alla kuuluvad nii üks-ühele vestlused kui ka supervisioon, toetavad professionaalset arengut ja individuaalset arengut. Individuaalsed üks-ühele vestlused tiimijuhiga ja sihipärased tellimuskoolitused loovad keskkonna, kus õpetajad saavad ennast arendada ja oma pädevusi täiendada. See toetab omakorda kompetentsuse vajaduse rahuldamist (Deci & Ryan, 2000).

Õpetajad pidasid oluliseks ka ühisürituste olemasolu, mis soodustab seotuse tunnet. Kaasav otsustusprotsess ja õpetajate tunnustamine, näiteks tagasiside õpilastelt, kolleegidelt ja juhtkonnalt toetavad õpetaja autonoomia ja kompetentsuse tunnet, mis omakorda soodustab sisemist motivatsiooni ja seeläbi heaolu, selle olulisust toovad välja ka Deci ja Ryan. Otsustusvabadus ja sotsiaalne toetus rahuldavad vastavalt autonoomia ja kuulumisvajaduse. Näiteks töökohad, kus on toetavad kolleegid ja konstruktiivne tagasiside juhi poolt, suurendavad tõenäosust, et ollakse edukad oma tööeesmärkide saavutamisel (Bakker ja Demerouti, 2007).

Kolmandas kategoorias soovitasid õpetajad ka teistel koolidel võtta kasutusele tiimipõhise juhtimise, ühisüritused, lisaks teha vabaks aprilli vaheaeg. Samuti rõhutati, et juhtkond toetaks oma õpetajaid, sest õpetajad on kooli suurim vara. Lisaks soovitati paindlikku töökorralduse tagamist, ühise arutelu loomist ning andmepõhist ja teaduspõhist lähenemist. Õpetajate hinnangul juhib nende kooli väga silmapaistev, toetav ja edumeelne juht, kelle eestvedamisel on sellised lähenemised kasutusele võetud. Kokkuvõtteks võib öelda, et saadud tulemused viitavad sellele, et uuritud koolis toetatakse õpetajate heaolu organisatsiooni tasandil teadlikult ja süsteemselt. Õpetajate heaolu toetatakse organisatsioonis läbi toetava töökorralduse, toetava juhtimise, ning regulaarse tagasiside kogumise kaudu. Õpetajate kogemuste põhjal toetavad nende heaolu eelkõige juhtkonna toetus, võimalus professionaalseks arenguks, tiimipõhine süsteem ja kaasav otsustusprotsess. Tulemused näitavad, et õpetajate toetamisel on oluline roll nii organisatsioonikultuuril kui ka juhtimispraktikatel.

Ühe võimaliku parenduskohana uuritavas üldhariduskoolis näevad autorid, et õpetajate heaolu kohta saadakse uuritavas koolis andmeid ühe laiemaga fookusega õpetajauurimuse kaudu, milles heaolu mõõdetakse vaid nelja läbipõlemise hindamiseks mõeldud väite abil. Kuigi läbipõlemise näitajate jälgimine on oluline, näitavad nii teooria kui ka intervjuude tulemused, et õpetajate heaolu hindamisel tuleks uurida ka teisi õpetaja heaoluga seotud aspekte ja seda mõjutavaid tegureid. Seetõttu võiks õpetajate heaolu regulaarseks hindamiseks ja heaolu toetamiseks ning vajalike meetmete edasiarendamiseks kasutada instrumente, mis arvestavad ka õpetajatöö eripäraga ning võimaldavad hinnata näiteks autonoomiat, positiivseid suhteid ja teisi heaolu mõjutavaid tegureid süsteemsemalt ja detailsemalt (Bellibaş & Karaferye, 2025).

Töö üheks võimalikuks piiranguks võib pidada seda, et uuritavas koolis ei õnnestunud vaatamata algele kokkuleppele ja juhtkonna abile uuritavate kutsumisel kaasata sel hulgal vabatahtlikke osalejaid, nagu kavas oli. Samas kogutud andmed näitavad, et tekkis küllastumine ja õpetajate intervjuude vastused hakkasid korduma, seega ilmselt ei oleks vastajate lisandumine andnud juurde uut teadmist. Vaatamata välja toodud piirangule on töö oma praktiline väärtus. Tulemused annavad uuritavale koolile vajaliku ülevaate õpetajate perspektiivist koolis rakendatavatele heaolu toetavatele lähenemistele. Lisaks pakub töö soovitusi teistele koolidele õpetajate heaolu edendamiseks.

Järgnevates uuringutes võiks uurida erinevaid õpetajate sihtrühmi, näiteks klassiõpetajad või aineõpetajad. Samuti võiks uurida mitme erineva maakonna või linna koole, et saaks tulemusi rohkem üldistada või analüüsida süvendatult erinevate juhtimisstiilide mõju õpetajate heaolule.

Tänu sõnad

Täname südamest meie juhendajat Piret Einpauli, kes oli kogu töö vältel väga toetav, julgustav ja andis meile väärtuslikku tagasisidet. Samuti täname valitud üldhariduskooli juhti, kes aitas meid õpetajate leidmisel ja täname väga ka kooli juhtkonnaliikmeid ja õpetajaid, kes kiirel ajal võtsid aega, et meie uurimuses osaleda. Lõpetuseks täname ka teineteist usalduse, koostöö ja vastastikuse toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste

autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Mõlemad töö autorid tegid kogu töö vältel tihedalt koostööd ja panustasid võrdselt kõikidesse magistritöö etappidesse. Üks autoritest võttis ühendust üldhariduskooli juhtkonnaga ja õpetajatega. Mõlemad viisid koos läbi intervjuu juhtkonnaliikmete ja õpetajatega. Omavahel jagati võrdselt ära intervjuud transkribeerimisel ja kodeerimisel, kuid kaaskodeeriti mõlema kodeeritud intervjuusid. Nii kokkuvõtte, sissejuhatuse, teoreetilise ülevaate, metoodika, tulemuste kui ka arutelu kirjutamisel jagati omavahel osad ära. Magistritööd kirjutati *Google Drive'i* keskkonnas, kus oli võimalus reaajas teineteise kirjutatut jälgida, küsimusi küsida ja parandada üksteise vigu. Teooria osa kirjutamisel keskendus peamiselt Grete-Janette heaolu peamistele teoreetilistele käsitlustele ja Moonika peamiselt organisatsiooni tasandi võimalustele õpetaja heaolu toetamisel. Metoodika peatükk kirjutati ühiselt, leppides eelnevalt kokku, millise osa peatükist kumbki kirjutab. Seejärel panustati ühiselt sellesse, et lõigud kokku siduda. Seejärel jagati vastavalt uurimisküsimusele ära tulemuste osa. Grete-Janette kirjutas peamiselt juhtkonna tulemuste osa ja Moonika peamiselt õpetajate tulemuste osa. Selle põhjal kirjutati jagatult ka arutelu osa. Terve töö vältel oldi tihedas suhtluses ja aidati teineteist.

Moonika Lembavere /*digitaalselt allkirjastatud*/

Grete-Janette Teesalu /*digitaalselt allkirjastatud*/

12.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–102.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A. (2025). Interventions to Teacher Well-Being and Burnout A Scoping Review. *Educational Psychology Review*, 37(11), 3–4.
<https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Balti Uuringute Instituut. (2015). *Õpetajate täiendõppe vajadused* [uuringuaruanne].
<https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/2022/01/Opetajate-taiendusoppe-vajadused-uu-ringuaruanne.pdf>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Chen, J. (2024). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 50(2), 814–836.
<https://doi.org/10.1002/berj.3944>
- Bellibaş, M. Ş., & Karaferye, F. (2025). Key school leadership practices to enhance teacher wellbeing: a meta-synthesis of qualitative evidence. *Research Papers in Education*. 40(5), 684–716. <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2475496>
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International journal of applied positive psychology*, 6(2), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E., S. Thapa, and L. Tay. (2020). “Positive Emotions at Work.” *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 7 (1): 451–477.
[doi:10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908)
- Dreer, B. (2021). Teachers’ well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 0(0), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>

- Ghamrawi, N., Naccache, H., & Shal, T. (2023). Teacher leadership and teacher wellbeing: any relationship?. *International Journal of Educational Research*, 122, 102261. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102261>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Aasta õpetaja 2024 konkursi tulemused ja elutööpreemia laureaat* [pressiteade]. <https://www.hm.ee/uudised/selgusid-aasta-opetaja-2024-konkursi-nominendid>
- Juurik, M., Lilles-Heinsaar, L., Lõuk, K., Meriste, H., Parder, E., Soone, M., Sutrop, M., Velbaum, K., Veski, L., Eessalu, M., Engelbrecht, J., Koppel, A., Kulu, P., Ling, K., Maimets, T., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Pärtlas, M., Sinijärv, U., & Uustalu, T. (2023). *Hea teadustava*. https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kutsestandard. *Õpetaja, tase 6*. (2025). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/11373093/?nocache=s86cd78a7d>
- Leijen, Ä., Jõgi, A., Pedaste, M., Poom-Valickis, K., Uibu, K., Eisenschmidt, E., Oppi, P., Taimalu, M., Tinn, M., & Kalle, V. (2025). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2024 Eesti tulemused*. HARNO. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2026-02/TALIS2024_UURING_FINAL_2.pdf
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). *Intervjuu*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152-170. <https://doi.org/10.1177/1741143213513187>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic J. Modern Computing*, 10(3). 409-421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Perillus, L. (2020). *Õpetajate subjektiivne heaolu koolis* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/68025>

- Seligman, M. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Australia: William Heinemann.
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Strömpl, J. (s.a.) *Kvalitatiivsed uurimismetodid sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/uldmetodoloogilisi-kusimusi>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring Eestis: Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. TALIS 2018 tulemused. 2. osa*. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2025-03/TALIS2.pdf>
- Van Wingerden, J., & R. F. Poell. (2019). “Meaningful Work and Resilience among Teachers: The Mediating Role of Work Engagement and Job Crafting.” *PLoS One* 14 (9): e0222518. doi:10.1371/journal.pone.0222518.
- Õpetaja tunnustamise kord (2014). *Riigi Teataja* 10.09.2014. <https://www.riigiteataja.ee/akt/416032017021>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/3>

Lisa 1. Intervjuukava

UK1: Kuidas lähenetakse uuritavas üldhariduskoolis õpetajate heaolule organisatsiooni tasandil?	UK2: Milline on õpetajate perspektiiv seoses koolis kasutatavate heaolu toetavate lähenemistega?
Kuidas teie koolis õpetaja heaolu käsitletakse?	Kuidas teie õpetajana mõistate „õpetaja heaolu“?
Millised lähenemised on teie koolis kasutusel õpetajate heaolu toetamiseks?	Milliseid tegevusi või lähenemisi olete märganud, mida kool kasutab õpetajate heaolu toetamiseks?
Milliseid ressursse kool pakub õpetajate heaolu toetamiseks?	Milliseid tööga seotud ressursse kool teile pakub, mis toetavad teie heaolu?
Milline on juhtkonna roll õpetajate heaolu edendamisel igapäevaselt?	Kuidas tajute kooli juhtkonna rolli õpetajate heaolu toetamisel igapäevatoos?
Mida koolis tehakse õpetajate tööstressi ja läbipõlemisega toimetulekuks?	Kuidas hindate oma töökoormust ja selle mõju teie heaolule?
Millised läbipõlemise ennetamise meetmed koolis kasutusel on?	Mida koolis tehakse õpetajate tööstessiga ja toimetulekuks ja läbipõlemise ennetamiseks?
Kuidas kool jälgib ja mõõdab õpetajate heaolu? Milliseid andmeid kogutakse ja kuidas neid kasutatakse?	Kas ja kuidas kogub kool õpetajate heaolu kohta tagasisidet?
Millised soovitusel on teil oma kogemuse põhjal teistele koolidele, kes õpetajate heaolu teadlikumalt toetada soovivad?	Milliseid soovitusi annaksite oma kogemuse põhjal teistele koolidele, kes soovivad õpetajate heaolu teadlikumalt toetada?

Lisa 2. Väljavõte keskkonnast QCMap

Intervjueerija

Olgu, aga alustame siis vaikselt. Kuidas teie õpetajana mõistate mõistet õpetaja heaolu? Et võite täitsa oma sõnadega kirjeldada.

ÕP 2

Minu jaoks heaolu tähendab seda, et ma tahan koolis tööd teha, et mul on tõesti seal hea olla ja ma tunnen, et mind toetatakse. Kui mul on probleem, et mind ei jäeta üksi. Ja võin julgelt öelda, et see tunne on mul siin koolis olemas. Olen töötanud veel ühes koolis, sealt ma kõndisin minema, sest seal ei olnud tuge ja minu jaoks ongi kõige olulisem koolis see, et kooli juhtkond pakuks tuge.

RQ1-1

RQ1-2

RQ1-3

Intervjueerija

Juhtkonna tugi on siis üks olulisemaid osasid teie jaoks?

ÕP 2

See on minu jaoks võib-olla number üks.

Lisa 3. Uurimisküsimuste kategooriad ja koodid

Kuidas lähenetakse uuritavas üldhariduskoolis õpetajate heaolule organisatsiooni tasandil?

Toetav töökorraldus

1. Koormuse vähendamise võimalus
2. Vaba aprilli vaheaeg
3. Mentorid alustavale õpetajale
4. Videod alustavale õpetajale
5. Autonomia toetamine
6. Õppenõustaja ametikoha olemasolu
7. Abiõpetajate olemasolu

Toetav juhtimine

1. Kaasav juhtimissüsteem
2. Juhtkonna toetus
3. Tiimipõhine juhtimine
4. Ühisüritused

Hindamine ja tagasiside

1. Oma kooli heaolu küsitlus
2. TLÜ Õpetajauurimus
3. Tagasiside küsimine juhtimise kohta
4. Kooli juhtkonna valmisolek tagasiside ja arvamusi vastu võtta

Milline on õpetajate perspektiiv seoses koolis kasutatavate heaolu toetavate lähenemistega?

Arusaam heaolust

1. Hea enesetunne tööl
2. Autonomia ja professionaalse arengu võimalused
3. Head suhted kolleegidega ja koostöö
4. Jõukohased tööalased nõudmised
5. Tasakaal ja rahulolu iseendaga

Õpetajate kogemus oma kooli heaolu edendavate lähenemistega

1. Juhtkonnaliikmete toetus
2. Tiimipõhine süsteem
3. Professionaalse arengu võimalused
4. Ühtekuuluvust toetavad ühisüritused
5. Tervisepäevad
6. Kaasav otsusprotsess
7. Õpetajate tunnustamine

Soovitused teistele koolidele

1. Tiimipõhise süsteemi kasutusele võtt ja ühisüritused
2. Juhtkonna tugi
3. Aprilli vaheaeg vabaks
4. Paindlik töökorraldus ja ühine arutelu
5. Andmepõhine ja teaduspõhine lähenemine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Moonika Lembavere ja Grete-Janette Teesalu,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Organisatsiooni tasandi lähenemised õpetajate heaolu edendamisel ühe Tartu üldhariduskooli näitel”, mille juhendaja on Piret Einpaul, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonnas, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Moonika Lembavere, Grete-Janette Teesalu

12.05.2026