

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Girlin Kassuk
ALUSTAVATE KLASSIÕPETAJATE ARUSAAMAD NENDE TÖÖRAHULOLU
MÕJUTAVATEST TEGURITEST
Magistritöö

Juhendaja: alus- ja alghariduse teadur Maiki Vanahans

Tartu 2026

Kokkuvõte

“Alustavate klassiõpetajate arusaamad nende töörahulolu mõjutavatest teguritest”

Töörahulolu on oluline tegur haridussüsteemi jätkusuutlikuses. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada alustavate klassiõpetajate töörahulolu kirjeldused ja tegurid, mis töörahulolu mõjutavad. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ja analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Tulemustest selgus, et töörahulolu on ajas muutuv ja seda kujundavad klassiõpetaja individuaalsed toimetulekumehhanismid ning koolikeskkond. Töörahulolu mõjutavad peamised tegurid on töökoormus, töökorraldus ja tugivõrgustik.

Võtmesõnad: alustav klassiõpetaja, töörahulolu kujunemine, töörahulolu tegurid

Abstract

“Novice class teachers' perceptions of factors affecting their job satisfaction”

Job satisfaction is important factor in the sustainability of the education system. The aim of this Master's thesis is to identify the descriptions of job satisfaction among novice class teachers and the factors influencing it. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using qualitative inductive content analysis. The results revealed that job satisfaction changes over time and is shaped by the teacher's individual coping mechanisms and the school environment. The main factors affecting job satisfaction are workload, work organization, and the support network.

Keywords: novice class teacher, development of job satisfaction, factors of job satisfaction

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline käsitlus	4
1.1. Töörahulolu mõiste ja olemus	4
1.2. Õpetajate töörahulolu mõjutegurid	6
1.3. Alustavate õpetajate töörahulolu.....	9
1.4. Uurimisprobleem, -eesmärk, ja küsimused.....	12
2. Metoodika	13
2.1. Valim	13
2.2. Andmekogumine	13
2.3. Andmeanalüüs	14
3. Tulemused	14
3.1. Alustavate klassiõpetajate töörahulolu kirjeldused	14
3.2. Alustavate klassiõpetajate töörahulolu mõjutavad tegurid	18
4. Arutelu	23
4.1. Uuringu tugevused ja piirangud	28
Tänuõnad	27
Autorsuse kinnitus	28
Kasutatud kirjandus	29
Lisa 1. Värbamiskiri	
Lisa 2. Uuringus osalenute taustaandmed	
Lisa 3. Intervjuu kava	
Lisa 4. Peakategooriate moodustamine	

Sissejuhatus

Õpetajate töörahulolu on oluline tegur haridussüsteemi jätkusuutlikkuse ja kvaliteedi seisukohalt (Täht *et al.*, 2023). See on tihedalt seotud õpetajate rahulolu, tööle pühendumise ja ametis püsimisega (Grünthal & Lepajõe, 2020; Klassen & Chiu, 2010; OECD, 2025).

Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused näitavad, et lahkumiskavatsus on oluliselt väiksem ja valmisolek pikemaajaliselt jätkata suurem nende õpetajate seas, kes on oma töötingimustega rahul (OECD, 2025). Seetõttu on õpetajate töörahulolu uurimine oluline nii haridusteaduslikus kui ka praktilises kontekstis.

Alustavate õpetajate töörahulolu kujunemist mõjutavad mitmed omavahel seotud tegurid nagu töökorraldus, suhted kolleegidega, töökoormus, toetus juhtkonnalt, professionaalse identiteedi kujunemine ning enesetõhusus (Admiraal *et al.*, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2016). Lisaks on töörahulolu seotud õpetaja sisemise motivatsiooni ja autonoomiaga ning võimalusega kogeda oma tööd tähenduslikuna (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2023). Varasemad uuringud näitavad, et toetav juhtimine, head töötingimused, professionaalne tugi ja piisavad ressursid toetavad õpetajate töörahulolu ja vähendavad õpetajate lahkumiskavatsust (Madigan & Kim, 2021; Timoštšuk *et al.*, 2018).

Õpetajad kogevad oma töös suurt stressi ja väsimust, sest oodatakse, et nad lähenevad igale õpilasele individuaalselt, kuigi samal ajal nõutakse õpilastelt standardiseeritud testides häid tulemusi (Timoštšuk *et al.*, 2018). Samuti on toodud välja, et noortel õpetajatel on ametis kohanemisega raskusi, sest koolipoolne lubatud tugi jääb tihti saamata (Poom-Valickis, 2014; Slabina & Aava, 2019). Seetõttu puudub arusaam, kuidas alustavad õpetajad ise oma töörahulolu kujunemist mõtestavad ja milliseid tegureid nad selles tähtsaks peavad.

Alustavate õpetajate töörahulolu kujunemine on eriti kriitiline karjääri algusaastatel, mil õpetajad kogevad suuremat töökoormust, stressi ning rolliootuste konflikte (Aldrup *et al.*, 2018). Eesti hariduses on teema aktuaalne, sest õpetajaskond vananeb, alustavate õpetajate osakaal on piiratud ning 50% neist lahkub ametist esimese viie tööaasta jooksul (Grünthal & Lepajõe, 2020; Taimalu *et al.*, 2019; Timoštšuk *et al.*, 2018).

1. Teoreetiline käsitlus

1.1. Töörahulolu käsitlus ja olemus

Töörahulolu on teaduslikult uuritud 20. sajandi esimesest poolest ning sellest on kujunenud keskne arusaam nii psühholoogias, sotsioloogias kui ka organisatsioonikäitumises (Guo, 2022; Spector, 1997; Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020). Kuigi töörahulolu on laialdane mõiste,

puudub teaduskirjanduses selle kohta ühtne ja universaalne määratlus, sest töörahulolu käsitlemine sõltub teoreetilisest lähenemisest ja uurimiskontekstist (Judge & Klinger, 2008; Weiss, 2002).

Töörahulolu eristatakse mitmetest sarnastest, kuid sisuliselt erinevatest mõistetest, nagu töömotivatsioon või üldine emotsionaalne heaolu (Spector, 1997; Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020). Töömotivatsioon hõlmab peamiselt käitumuslikke tegureid ja tegutsemisvalmidust, samal ajal kui töörahulolu väljendab töötaja hinnangulist ja reflekteerivat suhtumist oma töösse ning sellega seotud kogemustele (Judge & Klinger, 2008; Spector, 1997). Seega käsitletakse töörahulolu omaette hoiakulise nähtusena, mis eristub motivatsioonist ja emotsionaalsest heaolust (Spector, 1997; Weiss, 2002). Üldjoontes mõistetakse töörahulolu kui töötaja isiklikku hinnangut oma tööle ja töökeskkonnale, mis kujuneb tunnetuslike ja emotsionaalsete tegurite koosmõjul (Weiss, 2002; Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020). Varasemates käsitlustes seostati töörahulolu peamiselt töötingimuste ja töötaja vajaduste rahuldamisega, kuid hilisemates uurimustes keskendutakse rohkem tähenduslikkuse, individuaalsete ootuste ning tajutud väärtuste rollile (Guo, 2022; Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020). Locke'i klassikalise käsitluse järgi (1976, viidatud Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020 j) tekib töörahulolu siis, kui inimene tunneb, et tema töö vastab tema jaoks olulistele väärtustele ja ootustele. Selline käsitlus näitab, et töörahulolu ei mõjuta ainult töötingimused, vaid ka töötaja ootused ja väärtused ning see, kuidas on omavahel vastavuses töö ja isiklikud vajadused (Guo, 2022; Judge & Klinger, 2008).

Mitmed autorid on toonud esile, et töörahulolu hõlmab kahte omavahel seotud mõõdet: afektiivne ja kognitiivne (Hulin & Judge, 2003; Weiss, 2002). Afektiivne mõõde näitab töötaja emotsionaalseid reaktsioone, nagu rahulolu, rõõm või frustratsioon, töös, mis kujuneb igapäevaste töökogemuste käigus. Kognitiivne mõõde seevastu viitab töötaja teadlikule hinnangule töötingimustele ja ülesannetele ning sellele, kas need vastavad isiklikele ootustele ning väärtustele (Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020). Need kaks tegurit on omavahel tihedalt seotud, sest emotsionaalsus mõjutab suhtumist töösse ning kognitiivsed hinnangud suunavad omakorda emotsionaalset hoiakut töö suhtes (Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020). Nende eristamine aitab mõista, miks töötaja võib üldpildis olla oma tööga rahul, kuid kogeda siiski teatud olukordades negatiivseid emotsioone, või vastupidi (Weiss, 2002).

Töörahulolu käsitletakse suhteliselt püsiva hoiakuna, mis eristub hetkelistest emotsioonidest ja seisunditest (Spector, 1997; Weiss, 2002). See tähendab, et töörahulolu ei kujune üksikute positiivsete või negatiivsete sündmuste põhjal, vaid peegeldab töötaja üldisemat suhtumist oma töösse (Judge & Kammeyer-Mueller, 2011). Samas ei ole tegemist

muutumatu nähtusega, vaid töörahulolu võib ajas areneda ja muutuda vastavalt sellele, kuidas töötaja oma kogemusi mõtestab (Weiss, 2002). See näitab töörahulolu püsivust ja muutlikkust, rõhutades, et kuigi tegemist on suhteliselt stabiilse hoiakuga, on see samal ajal avatud arengule ja ümberkujundamisele (Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020). Kokkuvõttes võib töörahulolu käsitleda kui töötaja isiklikku ja reflekteerivat hinnangut oma tööle, mis hõlmab nii afektiivset kui ka kognitiivset tegurit ning väljendub suhteliselt püsiva, kuid ajas kujuneva hoiakuna. Töörahulolu ei ole mõjutatud ainult üksikutest teguritest ega hetkeseisundist, vaid kujuneb mitmete omavahel seotud kogemuste, ootuste ja väärtuste mõjul.

1.2. Õpetajate töörahulolu mõjutegurid

Õpetajate töörahulolu mõjutavad mitmed omavahel seotud tegurid, sealhulgas töökoormus ja ajakasutus, pingelised olukorrad ja eduelamused ning enesetõhusus ja sotsiaalsed suhted (Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Toropova *et al.*, 2020; Zee & Koomen, 2016). Nende tegurite kujunemist selgitatakse nii klassikaliste organisatsioonikäitumise teooriate kui ka haridusspetsiifiliste käsitluste abil, mis võimaldavad mõista töörahulolu mitmekesisist ja dünaamilist olemust (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Vadi, 2024). Kui klassikalised käsitlused keskenduvad töö sisu, töötingimuste ja töötaja hoiakute vahelistele seostele (Hackman & Oldham, 1976; Herzberg *et al.*, 1966), siis haridusvaldkonna uuringud rõhutavad õpetajatöö eripära, sealhulgas pedagoogilisi suhteid ja koolikeskkonna mõju (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Veldman *et al.*, 2013).

Üks tuntumaid töörahulolu käsitlevaid raamistikke on Herzbergi kahe faktori teooria, mille kohaselt jaotatakse töörahulolu motiveerivateks teguriteks ja hügieeniteguriteks (Herzberg, 1966). Õpetajate töörahulolu seisukohalt on oluline mõista, et motiveerivad tegurid, nagu töö tähenduslikkus, saavutused ja arenguvõimalused, on seotud töö sisuga ning suurendavad töörahulolu (Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020), samas kui hügieenitegurid, sealhulgas töötingimused, palk ja juhtimispraktika, ei pruugi otseselt töörahulolu suurendada, kuid nende puudulikkus võib põhjustada rahulolematust (Frahm & Cianca, 2021). Seetõttu ei taga hea palk üksi õpetajate kõrget töörahulolu, kui töö sisu ei paku piisavat tähenduslikkust ja võimalust eneseteostuseks (Frahm & Cianca, 2021).

Oluline roll õpetajate töörahulolu kujunemisel on individuaalsetel teguritel, eelkõige enesetõhususel ja professionaalsel identiteedil (Bandura, 1997; Zee & Koomen, 2016). Enesetõhusus väljendub õpetaja uskumuses tulla toime õpetamisega seotud ülesannete ja väljakutsetega ning see mõjutab otseselt nii tööga toimetulekut kui ka rahulolu (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Uuringud näitavad, et õpetajate seas, kes tunnevad end

oma töös pädevana ja suudavad edukalt toime tulla õpetamisega seotud väljakutsetega, on töörahulolu kõrgem (Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Professionaalne identiteet väljendub selles, kuidas õpetaja mõtestab ennast oma rollis ja väärtustes, olles tihedalt seotud ametialase pühendumuse ning töörahuloluga (Beijaard *et al.*, 2004). Identiteedi areng toetab alustava õpetaja emotsionaalset stabiilsust pingelistes olukordades, näiteks töös erivajadustega õpilastega, ning toimetulekut karjääri alguses esineva ebakindlusega (Admiraal *et al.*, 2023). Just karjääri alguses võib ebakindel või alles kujunev professionaalne identiteet mõjutada negatiivselt õpetaja töörahulolu, samas kui tugev identiteet toetab toimetulekut ja suurendab rahulolu (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Lisaks individuaalsetele teguritele mõjutab töörahulolu kooli organisatsiooniline keskkond (Admiraal, 2024; Khun-Inkeeree *et al.*, 2021). Koolijuhtide toetav roll, järjepidev ja läbipaistev juhtimine ning õpetajate kaasamine otsustusprotsessidesse soodustavad õpetajate rahulolu ja ametialast pühendumust (Cansoy, 2018; Leithwood *et al.*, 2019). Toetav juhtimine suurendab õpetajate autonoomiat ja usaldust organisatsiooni vastu, mis omakorda toetab töörahulolu (Frahm & Cianca, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2023). Samuti on oluline koostööine koolikultuur, mida iseloomustavad toetavad suhted kolleegide vahel, vastastikune abi ja professionaalne koostöö (Khun-Inkeeree *et al.*, 2021). Koostööine kultuur loob psühholoogilise turvalisuse, mis lubab õpetajatel eksida ja küsida abi ilma hukkamõistuta ning annab selged töökorralduslikud reeglid, mis vähendavad ebakindlust ja stressi (Bakker & Demerouti, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Õpetaja autonoomia on töörahulolu kujunemisel oluline tegur, andes õpetajale vabaduse teha otsuseid oma töö korraldamises, õppemetoodikas ja õppesisu valikutes (Frahm & Cianca, 2021). Uuringud näitavad, et õpetajad, kes tajuvad suuremat kontrolli oma töö üle, kogevad kõrgemat töörahulolu ja põlevad vähem läbi (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020; Toropova *et al.*, 2020). Autonoomia võimaldab õpetajal kohandada õppeprotsessi vastavalt õpilaste vajadustele, vähendades seeläbi tööstressi ja suurendades ametialast enesetõhusust (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020).

Töörahulolu mõjutavad ka töökoormus ja töökorraldus, mis hõlmavad nii õpetamisega seotud otseseid ülesandeid kui ka administratiivseid kohustusi (Täht *et al.*, 2023). Liigne administratiivne surve ja pidev ajapuudus vähendavad õpetajate professionaalset eneseteostust, tuues omakorda esile nende kuhjumise (Toropova *et al.*, 2020). Rahvusvahelised uuringud näitavad, et suur töökoormus ja bürokraatia on seotud madalama töörahulolu ning suurema lahkumisega töölt (OECD, 2025; Eryilmaz *et al.*, 2025). Õpetajad, kelle töökoormus on mõistlik ja hallatav, on oluliselt rahulolevamad ning vähem kurnatud ja

põlevad vähem läbi (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Eesti kontekstis on esile toodud, et töörahulolu on tihedalt seotud ka sellega, kuivõrd kõrvalised ülesanded takistavad õpetajal keskenduda põhitegevusele ehk õpetamisele ja õpilaste toetamisele (Täht *et al.*, 2023). Seega ei mõjuta rahulolu mitte ainult töö maht, vaid ka see, kuidas töö on organiseeritud ning kui suur on õpetaja kontroll ja vabadus oma ülesannete osas (Skaalvik & Skaalvik, 2023; Täht *et al.*, 2023).

Töökoormusega seotud kooli distsipliinikliima ja õpilaste käitumine mõjutab pingeid ja rahulolu (Toropova *et al.*, 2020). Need kujunevad koolis kehtestatud reeglite, juhtkonna ootuste ning õpetajate igapäevase klassijuhtimise koosmõjul (Khun-Inkeeree *et al.*, 2021). Selged käitumisreeglid ning toetav koolikultuur loovad turvalise õpikeskkonna, vähendades õpetajate emotsionaalset koormust ja leevendades töömahust tulenevat stressi. Vastupidiselt tekitavad sagedased käitumisprobleemid pingeid, mis vähendab töörahulolu isegi siis, kui muud töötingimused on soodsad (Eryilmaz *et al.*, 2025; Toropova *et al.*, 2020). Seetõttu on distsipliinikliima oluline tegur, mis määrab, kuidas õpetaja töökoormust tajub (Khun-Inkeeree *et al.*, 2021).

Õpetajate töörahulolu toetavad ka professionaalse arengu võimalused (Avalos, 2011). Võrreldes TALIS 2018 tulemusi (Taimalu *et al.*, 2019) viimase, TALIS 2024 (Leijen *et al.*, 2025) uuringuga, selgub, et Eesti õpetajate osalemine täienduskoolitustes on püsivalt rahvusvahelisest keskmisest kõrgem, mis toetab nende professionaalset enesetõhusust. Samas on süvenenud trend, kus koolitustel osalemise peamine takistus on liigne töökoormus ja ajapuudus (Leijen *et al.*, 2025, Taimalu, 2020), mis vähendab võimalusi enesearenguks (Taimalu *et al.*, 2019). Professionaalne areng hõlmab lisaks koolitustele ka töökohapõhist õppimist ja kolleegide tagasiside, mis mõjutab töörahulolu ja ametialast püsivust (Avalos, 2011; Jiang, 2022). Õpetajad, kellel on võimalus oma pädevust vastavalt muutuvatele haridusvajadustele, näiteks digipädevus ja kaasav haridus, täiendada, kogevad suuremat autonoomsust ja kontrolli oma töö üle, mis vähendab tööstressi (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020). Seega on professionaalse arengu toetamine kooli tasandil strateegiline vahend, mis seob õpetaja individuaalse arenguvajaduse organisatsiooni eesmärkidega, suurendades üldist pühendumust ning töörahulolu (Frahm & Cianca, 2021).

Uuringud näitavad, et õpetajate töörahulolu on tihedalt seotud nende psühholoogilise heaolu ja vaimse tervisega (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Zee ja Koomen, 2016). Töörahulolu kujunemise ja vaimse tervise säilimise juures on peamine roll õpetaja ja õpilaste vahelistes suhetes. Just läbi positiivse suhtluse õpilastega tajub õpetaja töö tähenduslikkust suuremana, mis on üks peamisi sisemise rahulolu allikaid (Toropova *et al.*, 2020; Veldman *et al.*, 2016).

Seejuures on oluline eristada klassikeskkonda, mille kujundab õpetaja oma oskustega, ning laiemat õpikeskkonda, mis hõlmab ka kooli füüsilist ja sotsiaalset organisatsioonikultuuri (Toropova *et al.*, 2020; Zee & Koomen, 2016). Turvaline ja koostöine õpikeskkond, mille loomisesse panustavad nii kooli juhtkond kui ka õpetajad ühiselt, vähendab õpetaja emotsionaalset kurnatust ja loob stabiilsed tingimused, milles õpetaja kogeb suuremat rahulolu oma igapäevatööga (Skaalvik & Skaalvik, 2016, 2023).

Eesti haridusmaastikul on õpetajate töörahulolu tihedalt seotud ameti ühiskondliku väärtustamise ja professionaalse atraktiivsusega (Leijen *et al.*, 2020; Valk, 2016). Seega ei ole ametis püsimine seotud üksnes palga või formaalsete näitajatega, vaid eeldab koolikultuuri, mis väärtustab õpetaja autonoomiat ja professionaalset eneseteostust (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020; Leijen *et al.*, 2022; Vaher & Selliov, 2019). Uuringud kinnitavad, et isegi kui töö on õpetajatele tähenduslik, vähendavad nende motivatsiooni ja rahulolu ebaselged karjäärimudelid ning ametialane ebakindlus ja tunne, et nad ei ole väärtustatud (Leijen *et al.*, 2022; Vaher & Selliov, 2019). Leijen jt (2020) on esile toonud, et Eesti õpetajate puhul on määrav just esimestel tööaastatel kogetav liigne töökoormus ja vähene sotsiaalne toetus, mis viib kiire rahulolu languse ja ametist lahkumiseni. Madal töörahulolu on Eestis üks peamisi lahkumiskavatsuse prognoosijaid, olles tihedalt seotud nii koolivahetuse kui ka üldise ametist loobumisega (Täht *et al.*, 2023).

Kokkuvõtvalt kujuneb õpetajate töörahulolu läbi mitmete tegurite, mis jagunevad nii individuaalseteks (enesetõhusus, identiteet), organisatsioonilisteks (juhtimine, koostöö) kui ka tööga seotud teguriteks. Töörahulolu ei saa käsitleda üksikute teguritena, vaid see kujuneb nende koosmõjus, mõjutades õpetajate heaolu, ametis püsimist ja õpetamise kvaliteeti.

1.3. Alustavate õpetajate töörahulolu

Alustavaks õpetajaks peetakse üldjuhul õpetajat, kelle töökogemus jääb vahemikku üks kuni viis aastat (Haridus- ja teadusministeerium [HTM], 2024). Rahvusvahelises teaduskirjanduses nimetatakse seda perioodi induktsiooniperioodiks, mil toimub üleminek akadeemilisest õppest tegelikku kooliellu (Ingersoll & Strong, 2011). Tegemist on professionaalse arengu seisukohalt määrava etapiga, kus kujunevad esmased tööharjumused, pedagoogilised tõekspidamised ning professionaalne identiteet (Kelchtermans, 2019). Poom-Valickis (2014) leidis, et induktsiooniperioodil saadud kogemused ja tagasiside loovad aluse õpetaja professionaalsele enesemõistmisele ning mõjutavad otseselt ka töörahulolu kujunemist. Seda toetavad ka Eisenschmidt ja Poom-Valickis (2020) kes rõhutavad esimese aasta kriitilisust

üleminekuperioodina, kus vahetu klassiruumikogemus paneb proovile õpetaja ettevalmistuse ja toimetulekuuskused.

Alustavate õpetajate töörahulolu on haridussüsteemi jätkusuutlikkuse seisukohalt oluline, kuna esimesed viis tööaastat määravad ametisse jäämise (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020; Madigan & Kim, 2021). Uuringud näitavad, et õpetajatöö reaalsus nagu suur töökoormus, puudulik sotsiaalne toetus ja emotsionaalne kurnatus, on peamised põhjused, miks noored spetsialistid ametist lahkuvad (Admiraal *et al.*, 2023; Leijen *et al.*, 2020; Vaher & Sellioy, 2019). Seetõttu on vajalik süsteemne tugi nii riiklikul kui ka kooli tasandil, et toetada alustavaid klassiõpetajaid nende esimesel tööaastal (Valk, 2016).

Alustava õpetaja töörahulolu kujuneb individuaalsete ja keskkonnast tulenevate tegurite koosmõjus (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Toropova *et al.*, 2020). Individuaalsed toimetulekuuskused hõlmavad oskust reflekteerida oma tööd, tegeleda enesejuhtimisega ning juhtida emotsioone ja tulla toime pingeliste olukordadega (Aldrup *et al.*, 2020). Eesti alustavatest õpetajatest tehtud uuringutest on leitud, et kõrgem enesetõhusus aitab kaasa suurema rahulolu kujunemisele esimesel tööaastal (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020; Poom-Valickis, 2014). Õpetaja enesetõhusus ei ole püsiv nähtus, vaid kujuneb praktiliste õpetamiskogemuste, refleksiooni ning saadud toe kaudu, mõjutades õpetaja rahulolu ja kindlustunnet oma professionaalses rollis (Klassen & Chiu, 2010, Wanless *et al.*, 2012; Zee & Koomen, 2016).

Lisaks individuaalsetele teguritele mängib kesksel rollil kooli organisatsiooniline ja sotsiaalne keskkond (Toropova *et al.*, 2020). Alustavad õpetajad tunnevad end motiveeritumalt ja tööalaselt kindlamalt, kui nad kogevad kolleegide ja koolijuhtkonna tuge ning kuuluvust koolikogukonda (Skaalvik & Skaalvik, 2016, 2023). Sotsiaalse toetuse alla kuulub nõustamine, näiteks mentorlus, kui ka emotsionaalne tugi, mis aitab alustaval õpetajal kooli kultuuriga kohaneda ning ennetada ebakindlust või läbipõlemist (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020).

Töörahulolu kujunemist võib vaadelda muutuva tegurina töö nõudmiste ja olemasolevate ressursside vahel, kus emotsionaalne ja käitumuslik surve on peamine stressiallikas, mis vähendab alustava õpetaja töörahulolu toetavate ressursside puudumisel (Admiraal *et al.*, 2023; Bakker & Demerouti, 2007). Sarnast loogikat on rakendatud ka õpetajate töörahulolu uurimisel, kus töökoormus, ajasurve ja emotsionaalne pinge toimivad nõudmistena, samas kui juhtimistoetus, kolleegide tugi ja professionaalsed ressursid aitavad neid tasakaalustada (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Toropova *et al.*, 2020). Nõudmised väljenduvad eelkõige sagedastes käitumisprobleemides klassis, erivajadustega õpilastega

töötamises ning ebaselgetes tööülesannetes (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Kui need nõudmised ületavad olemasolevad ressursid, suureneb tööstress ja väheneb töörahulolu (Bakker & Demerouti, 2007; Leijen *et al.*, 2025). Samas on leitud, et piisavad ressursid, eelkõige toetav koolikliima ja konstruktiivne tagasiside, soodustavad töömotivatsiooni, suurendavad pühendumust ning on otseses seoses õpetaja ametis püsimisega (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020; Toropova *et al.*, 2020).

Esimestel tööaastatel seisavad alustavad õpetajad silmitsi mitmete väljakutsetega, mis võivad nende töörahulolu oluliselt mõjutada (Klassen & Chiu, 2010). Suurim väljakutse on alustavate õpetajate töökoormus, sest õpetajad peavad üheaegselt valmistama õppematerjale, kujundama klassikeskkonda ja kohanema koolikultuuriga (Aldrup *et al.*, 2020; Poom-Valickis, 2014). Lisaks kaasneb klassiõpetaja tööga suhtlus lapsevanematega, mis võib suurendada ajasurvet ja ebakindlust, eriti kui puudub piisav juhendamine ja tugi (Fantilli & McDougall, 2009; Kelchtermans, 2019).

Teine oluline väljakutse on klassijuhtimine, kuna teoreetiline ettevalmistus ei asenda reaalselt oskust õpikeskkonda luua (Emmer & Stough, 2001). Uuringud näitavad, et distsipliiniprobleemid on alustavate õpetajate jaoks üks peamisi stressiallikaid (Emmer & Stough, 2001; Toropova *et al.*, 2020). TALIS 2024 raport viitab distsipliinikliima halvenemisele Eestis võrreldes 2018. aastaga ning näitab, et õpetaja töörahulolu mõjutab negatiivselt suurenenud vajadus korra loomiseks (Leijen *et al.*, 2025). Alustavate õpetajate puhul, kelle enesetõhusus alles kujuneb, viib pidev sekkumine käitumisprobleemidesse kiire emotsionaalse kurnatuseni (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Seega on soodne distsipliinikliima strateegiline ressurss, mis toetab õpetaja professionaalset eduelamust ja ametis püsimist (Frahm & Ciarra, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2023).

Kolmas väljakutse on töö üha heterogeensemates klassides, kus saavad kokku õpilaste erinevad õpivajadused ning keeleline ja kultuuriline mitmekesisus (Tomlinson, 2014). TALIS 2024 Eesti raport näitab, et võrreldes 2018. aastaga on õpetajate ettevalmistusvajadus mitmekultuurilises keskkonnas toimetulekuks kasvanud, mis viitab keskkonna keerukamaks muutumisele (Leijen *et al.*, 2025). Alustava õpetaja jaoks tähendab see tööalaste nõudmiste kasvu, sest vajadus õpet diferentseerida ja kohandada erinevate õpilaste vajaduste järgi nõuab vaimset ressursi ja praktilist vilumust, mida karjääri alguses sageli napib (Fantilli & McDougall, 2009; Poom-Valickis, 2014). Kui õpetaja tajub lõhet klassi vajaduste ja oma oskuste vahel, tekib professionaalne ebakindlus, mis on otseses seoses kõrgema stressitaseme ja madala töörahuloluga (Klassen & Chiu, 2010).

Alustavate õpetajate töörahulolu ja ametis püsimise toetamisel on oluline roll mentorlused ja kolleegide toel, mis aitavad kaasa professionaalsete oskuste arengule ning vähendavad ametialast üksindust (Hudson, 2013; Ingersoll & Strong, 2011). Üksildustunne vähendab oluliselt töörahulolu, sest see takistab positiivse professionaalse identiteedi kujunemist (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020; Fantilli & McDougall, 2009). Kolleegide toetus tähendab koostöist õpikultuuri ehk ühist tundide planeerimist ja vastutuse jagamist, mis on tähtis tegur töökoormuse taju vähendamisel (Slabina & Aava, 2019). Eestis on leitud, et mentorite juhendamine ja regulaarne tagasiside on põhilised ressursid, mis tugevdavad alustava õpetaja enesetõhusust (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020). Eestis on välja töötatud mentorprogramme ja algajate õpetajate toetuskeeme, mis aitavad alustaval õpetajal toimetulekuks vajalikke ressursse koguda (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020).

Kokkuvõttes kujuneb alustavate õpetajate töörahulolu mitme teguri koosmõjus. Olulised on nii individuaalsed tegurid, nagu enesetõhusus, professionaalne autonoomia ja toimetulekuoskused kui ka töökeskkonnast tulenevad tegurid. Töörahulolu võivad vähendada suur töökoormus, klassijuhtimisega seotud raskused ja heterogeensete klasside õpetamine, mis on eriti iseloomulikud õpetajatöö algusaastatel. Samas toetavad mentorlussuhted ja koostöö kolleegidega alustavate õpetajate enesekindlust ning rahulolu oma tööga. Eesti kontekstis rõhutab see vajadust pakkuda alustavatele õpetajatele professionaalset ja järjepidevat tuge, et soodustada nende töörahulolu ja õpetajaametis püsimist.

1.4. Uurimisprobleem, -eesmärk, ja küsimused

Ehkki õpetajate töörahulolu on rahvusvahelises kirjanduses laialdaselt uuritud, on Eestisesesed uuringuid enamasti kvantitatiivsed, keskendudes töötingimustele, töörahulolu tasemele ja lahkumise põhjustele (Jiang, 2022; Täht *et al.*, 2023). Kvalitatiivseid uuringuid (Slabina & Aava, 2019; Timoštšuk *et al.*, 2018), kus uuritakse alustavate õpetajate isiklikke kogemusi, on vähem. Olemasolevad Eesti kesksed uuringud on tekitanud vastuolu kus kvantitatiivsete näitajate põhjal jääb mulje kõrgeist töörahulolust, aga kvalitatiivsed andmed toovad esile stressi autonoomia ja ühiskondliku tunnustusega seoses (Timoštšuk *et al.*, 2018; Valk 2016). Eelnevast lähtudes on magistr töö eesmärk välja selgitada alustavate klassiõpetajate kirjeldused nende töörahulolust karjääri algusaastatel ning arusaamad töörahulolumõjutavatest teguritest. Eesmärgist tulenevalt on uurimisküsimused järgmised:

- 1.Kuidas kirjeldavad alustavad klassiõpetajad oma töörahulolu karjääri algusaastatel?
- 2.Millised on alustavate klassiõpetajate arusaamad nende töörahulolu mõjutavatest teguritest?

2. Metoodika

2.1. Valim

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks kasutati sihipärast valimit, mida täiendati lumepallimeetodiga. Sihipärane valim aitab leida osalejaid, kellel on uuritava teema kohta sobilikud kogemused (Patton, 2015). Lumepallimeetod võimaldas jõuda kindlate kriteeriumitega õpetajateni, kellega puudus vahetu kontakt ning keda Cohen jt (2007) järgi on sellise viisil kõige efektiivsem töösse kaasata.

Valimi moodustamist alustati autori endistest õpingukaaslastest, kes töötavad veel alustavate õpetajatena. Valimi kriteeriumiks oli alustav klassiõpetaja, kelle tööstaaž üldhariduskooli I või II kooliastmes ei ületa viit aastat. Täiendavalt võeti ühendust õpetajakoolituse hiljutiste lõpetajatega, kelle kontaktandmed leiti avalikust ülikoolide lõputööde digitaalarhiivist DSpace. Kontaktide valikul eelistati esmalt isikuid, kes olid ise oma magistritöös intervjuusid läbi viinud, eeldusel, et nende varasem kogemus uurimisprotsessiga soodustab valmidust uuringus osaleda. Seejärel rakendati lumepallimeetodit, kus juba kaasatud osalejad soovitasid teisi potentsiaalseid kriteeriumidele vastavaid õpetajaid. Intervjueeritavate värbamiseks saadeti laiali emailid koos värbamiskirjaga (lisa 1). Kokku saadeti 16 kirja. Esialgu oli valmisolek uuringus osalemiseks 13 õpetajal, kuid hilisemas etapis loobus neist kaks.

Enne intervjuud koguti eelinfot õpetajate kohta Google Forms küsimustiku kaudu. Veebruari lõpuks nõustus uuringus osalema 11 klassiõpetajat. Hiljem loobus üks õpetaja kokkulepitud intervjuust, mistõttu viidi intervjuud läbi 10 õpetajaga.

Lõplikku valimi moodustasid I ja II kooliastme õpetajad, kelle tööstaaž on 1-5 aastat. Kõik uuringus osalenud õpetajad olid naissoost (10) ning ainult üks neist töötas erakoolis. Valimisse kuulusid õpetajad, kes töötasid nii linna-, maa-, kui linnalähedases koolis. Vanim uuringus osalenud õpetaja oli 28aastane, noorimad 24aastased, andes keskmiseks vanuseks 25,4 aastat. Lisas 2 on esitatud õpetajate haridus, vanus, staaž, põhiklass, töö teistes klassides ja õpetatav õppeaine.

2.2. Andmekogumine

Uurimistöö eesmärk oli mõista alustavate klassiõpetajate subjektiivseid kirjeldusi ja arusaamu, mistõttu valiti andmekogumise meetodiks poolstruktureeritud intervjuu. See võimaldab intervjueeritavatel rääkida vabalt ning anda pikki ja sisukaid vastuseid (Lopez & Whitehead, 2013).

Andmekogumise esimeses etapis koostati intervjuu kava, mille moodustamisel tugineti uurimisküsimustele ning magistritöö teoreetilistele allikatele. Intervjuu kava (Lisa 3) koosneb kolmest teemaplokkist: esimene teemaplokk käsitles töökoormuse ja -ülesannetega seotud teemasid, teine plokk keskendus kindlatele töörahulolu mõjutavatele teguritele ning kolmas plokk tugisüsteemile ja koolikeskkonna rollile. Intervjuu lõpus anti osalejatele võimalus omalt poolt lisada midagi, mida uurija ei osanud küsida.

Intervjuud toimusid perioodil 19.12.2025 kuni 21.02.2026 Google Meet vahendusel. Intervjuude kestus oli 19 – 42 minutit. Keskmiselt kestis üks intervjuu 25 minutit. Enne intervjuud tutvustati osalejatele uuringu eesmärki, vabatahtlikkust ja andmete anonüümsust. See aitas kaasa usaldusliku ja vaba õhkkonna loomiseks, mis võimaldab saada vahetuid ja siiraid vastuseid (Laherand, 2008).

Kõik intervjuud salvestati osalejate nõusolekul telefonis Voice Memos rakenduse abil ning Google Meet salvestusprogrammiga, et tagada andmete täpsus ja võimaldada hilisemat sõnasõnalist transkribeerimist. Uurimisprotsessi läbiviimisel järgiti uurimiseetika põhimõtteid (Hea teadustava, 2023), tagades uuringus osalejate nõusoleku, andmete konfidentsiaalsus ning uurija eneseanalüüs ja vastutustundlikkus kõigis töö etappides. Isikuandmete kaitseks on osalejate nimed asendatud tähistega (ÕP1, ÕP2) välistades võimaluse neid tuvastada (Creswell & Poth, 2018). Samuti säilitatakse kogutud andmeid turvaliselt autori isiklikus arvutis, kus neile on ligipääs ainult autoril ning neid kasutatakse ainult magistritöö uuringu tegemiseks. Helisalvestised ja transkriptsioonid kustutatakse pärast magistritöö kaitsmist.

2.3. Andmeanalüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodi põhjal, sest see võimaldab uurijal tutvuda uuritavate mõttemaailma ja tõlgendustega antud teemast (Kalmus *et al.*, 2015) ning aitab keskenduda teksti sisule ja teemapõhilisele tähendusele (Laherand, 2008). Induktiivne lähenemine tähendab avatud kodeerimist, kus kategooriad ei ole eelnevalt teoreetilise raamistiku põhjal kindlaks määratud, vaid need kerkivad esile andmetest (Williams & Moser, 2019).

Andmete töötlemine toimus kolmes etapis, alustades intervjuude transkribeerimisega, liikudes andmete kodeerimiseni ja lõpuks üldistavate kategooriate moodustamiseni. Esimeses etapis saadeti salvestatud helifailid veebipõhisesse TTÜ kõnetuvastusprogrammi (Olev & Alumäe, 2022). Transkribeerimise järgselt veenduti tekstide täpsuses ja arusaadavuses ning tehti parandusi. Transkriptsioonid loeti süvitsi läbi, kuulates samaaegselt korduvalt helisalvestisi.

Teises etapis kasutati transkriptsioonide analüüsiks Word keskkonda, kuhu sisestati kõik parandatud transkriptsioonid. Seejärel otsiti ning loodi transkriptsioonides tähenduslikke koodi uurimisküsimuste põhjal. Andmeanalüüsi käigus loeti tekste korduvalt, mille ajal kodeeriti uurimisküsimustega seotud osad. Koodide eristamiseks kasutati tekstis erinevaid värve.

Kolmandas etapis koondati leitud koodid sarnasuse alusel alamkategoriateks ja kategoriateks, mis grupeeriti omakorda ühiste tunnuste põhjal peakategoriate alla. Lisas 4 on esitatud kategoriate ülevaade iga uurimisküsimuse kohta. Esmase kategoriseerimise järgselt kasutati kategoriate koostamisel ja sõnastamisel Google Gemini (Gemini) abi. Selleks sisestati Gemini-le tekkinud koodid ning paluti sel koostada alamkategoriad ja kategoriad. Seejärel võrreldi tulemust uurija loodud kategoriatega. Seetõttu põhinevad töös kasutatud kategoriad osaliselt Gemini vastustel, kuid on kohandatud autori enda kategoriseerimisega. Uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks viidi eelkaitsmise järgselt läbi korduskodeerimine, mida teostati samuti kolmes etapis. See võimaldas andmeid vaadelda ning analüüsida uue fookusega, tagades suurema sidususe uurimisküsimustega. Sellel korral arutati saadud koodide ja kategoriate üle ka töö juhendajaga, mis võimaldas uurijal näha märkamatuks jäänud koodi ja kategoriaid. See suurendas uurimuse reflektiivsust töö kriitilise hindamise kaudu (Laherand, 2008).

3. Tulemused

Järgnevalt on esitatud tulemused uurimisküsimuste kaupa lähtudes andmeanalüüsi käigus moodustatud peakategoriatest, kategoriatest ja alamkategoriatest. Tulemuste illustreerimiseks on lisatud tsitaadid, mida on arusaadavuse huvides korrigeeritud. Tsitaatide lõppu on lisatud intervjuueeritavate tähis (ÕP1 – ÕP10).

3.1. Alustavate klassiõpetajate töörahulolu kirjeldused

Magistritöö esimese uurimisküsimusega selgitati välja, kuidas alustavad klassiõpetajad oma töörahulolu karjääri algusaastatel kirjeldavad. Sisuanalüüsi tulemusel tekkisid kaks peakategoriat: professionaalne areng ja kohanemine ning õpetaja töö tähenduslikkus. Kahe peakategoria alla tekkisid kategoriad ja alamkategoriad.

Professionaalne areng ja kohanemine

Professionaalne areng. Õpetajad kirjeldasid oma töörahulolu karjääri algusaastatel ajas muutuvana. Õpetajate kirjeldustest kerkis esile palju väljakutseid, nagu keerulised õpilased, ebapiisav ettevalmistus ja ootamatud olukorrad, mis tekitasid stressi ja ebakindlust, aga on aja jooksul muutunud kergemini hallatavaks või ära kadunud enesetõhususe toel. Intervjuudest selgus, et lisaks õpetajatööle olid õpetajad algusaastatel veel ise üliõpilased, mis samuti mõjutas tugevalt nende hakkamasaamist õpetajatöös.

Läksin tööle ülikooli 4. kursusel otse praktikalt. Klass oli problemaatiline, üks õpilane oli lausa vägivaldne, ähvardas tooliga visata. See oli pea ees sukeldumine. Minu jaoks oli uus materjal ja uued inimesed. Samal ajal oli mul ülikoolis täiskoormus.

Tagantjärele ei tea, kuidas ma sellega toime tulín. (ÕP4)

Lisaks selgus, et väga suur roll töörahulolu puhul on konkreetsetel koolil, kus õpetaja töötab. Õpetajad rõhutasid, et koolid ja sealsed süsteemid on väga erinevad ning kui õpetaja ei tunne end väärtustatuna ning jääb vajaliku abita, siis tuleks kaaluda koolivahetust.

Nüüd on kõik väga hästi. Isegi imestan, et jaksan uuesti koolis olla. Sain aru, et väga palju oleneb konkreetsest koolist. Kui töö ei sobi, tuleks esmalt proovida kooli vahetada, mitte ametit maha jätta. (ÕP8)

Peamisena tuli õpetajate kirjeldustest esile karjääri algusaastate raskus, aga samas rõhutati, et see kujundab õpetajat õpetlike kogemuste kaudu. Raskusi karjääri algusaastatel peeti töö normaalseks ning paratamatuks osaks, mis aja jooksul kogemuste ja kohanemise teel paranevad.

Õpetaja pädevused. Õpetajate tööga kohanemine avaldus pädevuste ja enesekindluse kujunemises. Õpetajad tunnevad end pädevana erinevates pedagoogilistes oskustes nagu digipädevus, materjalide loomine ja mängulised ning lõbusad tegevused. Oluliseks peeti tundide mitmekesistamist õpilastes õpihuvi tekitamiseks, mille saavutamiseks tuleb õpetajal olla loominguline.

Mänguliste tegevuste läbiviimine klassis, sest praktikalt jäi mulle külge põhimõte, et igas päevas võiks olla midagi lõbusamat, mitte ainult töövihiku täitmine. On huvitav nii endal kui õpilastel ja õhkkond kuidagi lõbusam, soosib ka õpilaste huvi minu arust. (ÕP7)

Õpetajate kirjeldustes avaldus pädevustunne ka kolleegide toetamise kaudu. Näiteks tõid õpetajad välja, kuidas digiküsimustes pöörduakse sageli just nende poole.

Klassiõpetajad ütlesid, et aja jooksul on paranenud nende suhtlusoskus erinevates olukordades. Intervjuudes toodi esile, et õpetajad oskavad üha paremini konflikte ennetada ja

lahendada ning toetada õpilasi emotsionaalselt keerulistes olukordades. Ka suhtlus lapsevanematega on muutunud vähem hirmutavaks ning õpetajad tunnevad, et suudavad ennast põhjendada ning vajadusel kehtestada.

Samuti tunnen pädevust lapsevanematega vesteldes, eriti arenguveestlustel. Kui suudan oma tähelepanekuid põhjendada konkreetsete näidetega ning leida tasakaalu toetava ja ausa tagasiside vahel, siis tajun, et olen õpetajana kasvanud. (ÕP10)

Enesekindlus. Intervjuudest ilmnes tõsiasi, et õpetaja rahulolu kujunemisel on suur roll enesekindlusel. Õpetajad seostasid enesekindlust enesetõhususega, mida mõisteti kui usku oma suutlikkusse õpetajatööga toime tulla. Aja jooksul on õpetajad saavutanud suurema kindluse oma ametis ning muutunud oskuslikumaks erinevates tööülesannetes. Lisaks rõhutati piiride seadmise olulisust, eelkõige oskust seada kindlad piirid töö ja eraelu vahele.

Õpetajad pidasid oluliseks oskust leppida olukordadega, mida nad ise muuta ei saa. Sellega seostus vajadus oma tegevust analüüsida. Samuti rõhutati enesehoiu tähtsust. Õpetajate hinnangul peab õpetaja ennast ise hoidma ja väärtustama, olles seejuures endaga leebem.

Õpetaja töö tähenduslikkus

Tagasiside ja tunnustus. Õpetajad kirjeldasid oma töörahulolu ka läbi töö tähenduslikkuse. Õpetajad rääkisid, et nende töörahulolu mõjutab tugevalt tagasiside ja tunnustus. Eriti oluliseks peeti tagasisidet õpilastelt, kellega õpetajad igapäevaselt kokku puutuvad. Näiteks toodi välja, kuidas õpilased hindavad õpetaja loovat ja liikuvat õppetegevust ja soovi just selle õpetajaga õppida.

Ka see, kui lapsed tahavad just minu inglise keele rühma tulla, näitab, et nad tahavad minuga õppida. (ÕP1)

Oluliseks peeti ka lapsevanemate positiivset tagasisidet, mis kinnitas õpetajatele, et nende töö mõju ulatub koolist väljapoole ning seda hinnatakse. Lisaks väärtustatakse kolleegidelt saadud ning koolivälist tunnustust ja tagasisidet. Õpetajatele valmistas rõõmu, kui nende tööd seostati õpilaste heade teadmiste ning tulemustega.

Töö tähenduslikkus. Lisaks välisele tagasisidele pidasid õpetajad tähtsaks töö isiklikku mõtestamist. Intervjuudest selgus, et õpetajatele on oluline teadmine, et nende töö muudab ja mõjutab midagi. Õpetajad rääkisid, et õpetajaks õppisid nad soovist olla õpilastele turvaline täiskasvanu, kelle poole iga murega pöörduda.

Üks peamisi põhjuseid, miks ma läksin õpetajaks õppima, on soov ise midagi vastu anda. Ma tahan lapsi aidata. (ÕP4)

Õpilaste arengu märkamine. Töö tähenduslikkuse kogemisel oli õpetajate jaoks eriti oluline õpilaste arengu nägemine. Õpetajate sõnul toetab töörahulolu see, kui nad näevad, et õpilased on nende õpetatu omandanud. Eriti suurt rõõmu tekitab õpetajate suuremat tuge vajavate õpilaste arengu nägemine.

Näiteks üks õpilane, kellega septembrist saati lugemist harjutasime, luges sel nädalal luuletust juba teistega samal tasamel. (ÕP1)

Intervjuudes kirjeldati ka positiivseid emotsioone tekitavaid olukordi, kus õpilased jagavad oma teadmisi väljapool klassi või kooli.

Näiteks siis, kui lähen lastega kuhugi väljasõidule ja seal selgub, et neil on head head teadmised ja nad oskavad asju, siis tunnen, et olen midagi õigesti teinud. (ÕP9)

Lisaks tõid õpetajad välja rõõmutoovaid hetki, kus teised õpetajad tunnustavad nende õpilaste teadmisi või oskusi.

3.2. Arusaamad töörahulolu mõjutavatest teguritest

Magistritöö teise küsimusega selgitati välja alustavate klassiõpetajate arusaamad nende töörahulolu mõjutavatest teguritest. Sisuanalüüsi tulemusel tekkis kolm peakategooriat: töökorraldus, töökoormus ja ajakulu ning sotsiaalne võrgustik ja suhted. Kolme peakategooria alla tekkisid kategooriad ja alamkategooriad.

Töökorraldus

Autonoomia. Õpetajad tõid ühe põhilise töörahulolu mõjutava tegurina välja autonoomia. Õpetajad hindavad kõrgelt vabadust otsustada töömeetodite, tööaja ja tunni läbiviimiste üle. Intervjuudest selgus, et pedagoogilist autonoomiat toetab üldõpetus, mis võimaldab õpetajal paindlikult otsustada, millises järjekorras õppeaineid käsitleda ja millal tunniplaanis muudatusi teha. Üldõpetus soosib ka lõimist, mis õpetajate sõnul annab võimaluse ühe tunni jooksul tegeleda erinevate õppeainetega. Positiivsena toodi esile ka see, et kuigi riiklikku õppekava on vaja järgida, on õpetajatel siiski vabadus valida, kuidas õpitulemusteni jõuda.

Lisaks õppetööle tõid õpetajad välja vabaduse ja paindlikkuse tööaja planeerimisel. Õpetajad pidasid oluliseks võimalust otsustada, kus nad täidavad oma tunniväliseid tööülesandeid. Toetavaks peeti töökorraldust, mis võimaldab koolivaheaegadel valida, kus oma tööd teha.

Autonoomiat piiravate teguritena tõid õpetajad välja kooli traditsioonid ja üritused, mis vahepeal võtavad liialt ära õppetööks vajalikku aega. Lisaks toodi välja õppekava järgimise vajadus ning hindamine, mis seab kindlad raamid.

Töö sisu. Töö sisu on õpetajatöö igapäeva osa ja samuti töörahulolu mõjutav tegur.

Intervjuudest selgus, et õpetajate igapäevatöö hõlmab õppetöö planeerimist ja läbiviimist, mille puhul tuleb arvestada õpilaste erineva taseme, vajaduste ja taustaga. Samuti selgus vajadus arvestada rahvusvaheliste, erineva emakeelega õpilastega ning liitklassidega.

Ma olen rahvusvaheliste õpilaste klassijuhataja, klassiõpetaja. Võib-olla mis ta erinevaks teeb [tavapärasest] klassiõpetajast on see, et mul tulevad iga aasta uued õpilased. (ÕP2)

Klassijuhataja töös on oluline õpilaste toetamine ja koostöö lapsevanematega. Õpetajate vastustest selgus, et õpilased pöörduvad õpetaja poole oma muredega ning õppetööle eelneb sageli turvalise keskkonna loomine. Samuti toodi välja, et konflikte ja ootamatuid olukordi õpilaste vahel esineb igapäevaselt. Klassiõpetajad kirjeldasid end olevat mitmes rollis, näiteks kasvataja, juhendaja ja psühholoog, mis nõuab õpetajatelt pidevat ümberlülitumist, tekitades kurnatust. Õpilaste toetamisel peeti oluliseks kodu ja kooli koostööd, mille puudumisel on õpetajate hinnangul keeruline õpilasi toetada.

Klassiõpetaja tööd kirjeldati mitmekesise ja vaheldusrikkana. Õpetajatele meeldib, et nad saavad ise tööd huvitavaks muuta ja tööpäevad pole kunagi ühesugused.

Ma ei taha teha asju alati ühtmoodi, mulle meeldib uusi meetodeid katsetada, et endalgi oleks põnev. (ÕP4)

Lisaks tõdesid õpetajad, et töö on tihti intensiivne ja väsitav, kuid samal ajal ka inspireeriv ja põnev.

Ressursid. Õpetajad nimetasid erinevaid ressursse, mis nende tööd toetavad. Vastustest selgus, et õpetajad väärtustavad digiõppevara ja digitaalseid vahendeid, mis mitmekesistavad õppetööd ja on abiks õppematerjalide leidmisel. Näidetena nimetati Opikut ja Tasutarka, samuti erinevaid õpikeskkondi ja valmis töölehti, mis aitavad aega kokku hoida.

Õpetajad peavad tähtsaks ka füüsilist töökeskkonda. Klassiõpetajate jaoks on vajalik isiklik klassiruum töö tegemiseks ja töövahendite hoiustamiseks. See tekitab turvatunnet ja toetab rutiinide teket. Pidevat klassiruumi vahetamist kirjeldati lisastressi tekitava tegurina. Klassiruumi juures peetakse oluliseks ka selle suurust ja paigutust.

Neljandaks füüsiline keskkond. Sellega ma pole päris rahul, sest klass on halva kujuga ja ruumi on vähe, lapsed peavad harjuma, sest on kitsas. (ÕP8)

Lisaks toodi välja ressursse, mida kool õpetajatele võimaldab. Intervjuudest selgus, et tööarvuti ja printer on põhilised töövahendid, mille kool õpetajatele tagab. Samuti hinnatakse head palka ja koolituste kättesaadavust.

Õpetajad nimetasid ka ressursse, mis nende töörahulolu tõstaks. Vastustest selgus vajadus tervise- ja spordihüvede ning prillitoetuse järele.

Lisaks võiks õpetajatel olla rohkem tervist toetavaid hüvesid nagu massaaži- või trennitoetus, mida paljudel muudel elualadel pakutakse. (ÕP4)

Õpetajad tõid intervjuudes välja, et klassides on liiga palju õpilasi, mis toob kaasa vajaduse abiõpetaja järele. Lisaks rõhutati, et klassides peaks olema maksimaalselt 20 õpilast. **Koolikeskkond.** Õpetajad rääkisid, et tööd mitmekesistavad erinevad kooliüritused, mis suurendavad ühtsustunnet. Samas peeti oluliseks, et üritusi ei oleks liiga palju, sest liigne ürituste hulk võib võtta õppetööst vajalikku aega.

Esimeses klassis oli üritusi nii palju, et tekkis küsimus, millal me tunde jõuame teha. (ÕP4)

Õpetajad tõid välja, et kooli väärtused peavad ühtima õpetaja isiklike väärtustega. Koolikorralduslikest teguritest nimetati toetavana kella üheksast koolipäeva algust ning koolikella puudumist, mis tõstab autonoomiat.

Töökoormus ja ajakulu

Tööaja maht ja jaotus. Töökoormust pidasid klassiõpetajad alustava õpetaja kontekstis kõige olulisemaks teguriks. Õpetajad leidsid, et algusaastatel on töökoormus paratamatult suurem veel puuduvate materjalide ja rutiini tõttu. Samas toodi esile, et mõnes koolis arvestatakse alustava õpetaja koormusega, püüdes õpetajat säästa asendustest ja lisakohustustest. Olulise töökoormust mõjutava tegurina tõid õpetajad välja tööülesannetele kuluva aja. Õpetajad hindasid, kui tööpäevas on vabu tunde, mille ajal muude tööülesannetega tegeleda. Sellise aja puudumisel võivad tööpäevad venida pikemaks ning töö kandub väljapoole ametlikku tööaega või koju.

Õppetegevus. Intervjuudest selgus, et õpetaja tööaeg jaotub paljude erinevate tööülesannete vahel. Suur osa tööajast kulub õppetegevusele, mis hõlmab nii tundide ettevalmistamist kui ka läbiviimist. Lisaks mainiti, et klassides on palju erineva tasemega õpilasi, nõudes õpetajatelt õppetegevuse diferentseerimist.

Mul on paar õpilast, kes vajavad lisaülesandeid, ja mõned, kes vajavad lihtsustatud materjali. Selle diferentseerimine võtab palju aega. (ÕP10)

Õpilaste erinev tase mõjutab ka tunni läbiviimist. Õpetajad kirjeldasid, et neil ei ole alati võimalik tunnis kõiki õpilasi vajalikul määral toetada. Vastustest selgus, et märkimisväärne osa tunniajast kulub korra hoidmisele ja konfliktide lahendamisele, mistõttu võib õppimine jääda tagaplaanile.

Tagasisidestamine ja dokumentatsioon. Õpetajatel kulub märkimisväärne osa tööajast tagasisidestamisele ning erinevate dokumentide täitmisele. Vastustest selgus ajamahukus tööde parandamisel. Lisaks nõuab aega tööde hindamine, tekitades ebakindlust eriti olukorras, kus õpetajatel puuduvad konkreetset juhised. Samuti peavad õpetajad tähtsaks, et hinne väljendaks õpitulemust.

Kool küll ei oota, et ma kirjutaksin iga hinde juurde täpse selgituse lapse omandatud teadmiste kohta, aga ma ise tahan, et lapsevanemad näeksid, mida nende laps on omandanud ja mida mitte. (ÕP7)

Õpetajate töös on perioode, kus on rohkem dokumentide täitmist, näiteks tunnistuse koostamise, arengukaartide täitmine ja iseloomustuste kirjutamine.

Suhtlus ja vastutus. Klassijuhataja töö ajakulukas osa on suhtlus vanematega. Õpetajad tõid välja süüdistavad ja koostööst keelduvad vanemad, kes tekitavad stressi. Samuti selgus, et arenguveestlused nõuavad palju energiat, sest on emotsionaalselt kurnavad. Igapäevaselt tuleb ette erinevaid sotsiaalseid probleeme. Õpetajad rääkisid, et tohutu aja võtab ära konfliktide ja murede lahendamine. Samuti esineb õpilastel üha rohkem käitumiskursusi ning tihti ei tea õpetajad, millal tugispetsialiste kaasata.

Ootamatult palju aega võtab olukordade lahendamine ja distsipliin. Algaja õpetajana sa ei mõtle sellele, mis toimub vahetunnis. (ÕP5)

Lisakohustused. Vastustest selgus, et lisaks klassiõpetaja põhitööle on õpetajatel ka erinevaid koolipoolseid ja ootamatuid lisäülesandeid. Intervjueeritavad selgitasid, et õpetajad peavad olema korrapidajad vahetundides ja pikapäevarühmas ning osalema kooli otsustusprotsessides ning tiimides, näiteks Kiusamisvaba Kool (KiVa). Eriti koormavana tajuti ülesandeid, mis lisanduvad ootamatult või mille vajalikkust õpetajad ei mõista. Näiteks tuleb ettenägematult asendada mõnda tundi või osaleda mõnel väheolulisel koosolekul. Samuti toodi välja, kuidas tuntakse kohustust täita mõnda rolli, mis ei ole õpetaja töö osa.

Samuti tekitab pinget see, et pean olema nutipolitseinik. Meil on koolis telefonid keelatud ja suuremate õpilastega selle üle vaidlemine on kurnav. See ei peaks üldse minu tööülesanne olema, et ma pidevalt jälgin, et keegi ei oleks telefonis. (ÕP4)

tugivõrgustik ja suhted

Kolleegide vaheline koostöö ja toetus. Viimase olulise töörahulolu mõjutava tegurina kerkis intervjuudest esile toetus ja selle kättesaadavus. Õpetajad väärtustavad ja vajavad eelkõige koostööd kolleegidega, eriti karjääri algusaastatel. Toetavana toodi esile lennupõhist koostööd, mis võimaldab õpetajatel jagada tundide ettevalmistamisega seotud ülesandeid.

Me töötame lennupõhiselt nii, et iga lennugrupp on nagu üks meeskond ja teeme kõike koos. Ongi nii, et üks õpetaja valmistab eesti keele tunnid ette, teine õpetaja matemaatika ja nii edasi. (ÕP8)

Lisaks praktilisele koostööle vajavad õpetajad tuge oma töös esinevate murede ja probleemide lahendamisel. Kolleegide kogemusi peeti oluliseks, sest need aitavad õpetajatel suhestuda ning tekitavad kuuluvustunnet. Eriti toetavana kirjeldati kolleege, kes tunnevad ise huvi õpetaja heaolu vastu ja pakuvad toetust ilma küsimata.

Samas ilmnes kolleegide vahelistes suhetes ka keerukamaid külgi. Negatiivsete teguritena nimetati töökaaslaste klatši, mida esineb enamasti suuremas töökollektiivis, ning ka mõningast pessimismi, mis väljendus soovimatuses muudatustega kaasa tulla.

Professionaalne tugi. Alustava õpetaja toetamisel peeti vajalikuks mentorlussüsteemi. Vastused näitasid, et mentor on väga hea tugi kooli sisseelamisel ning raskuste jagamisel. Õpetajate jaoks on tähtis tagasiside, mida mentorid neile tunnivaatluste põhjal jagavad.

Meil oli tihe kontakt, arutasime pidevalt, mida saaks teisiti teha ja käisime üksteise tunde vaatamas. (ÕP6)

Samas selgus, et mentorlussüsteem võiks olla läbimõeldum ja toetada alustavat õpetajat laiemalt erinevates tööülesannetes. Õpetajad sooviksid rohkem tuge administratiivsetes ülesannetes ja väljasõitude korraldamisel.

Alguses oli kõige keerulisem tehniline pool, et näiteks kuidas märkida puudumisi, sisestada hindeid, trimestri koondhindeid, käitumishinded ja korraldada väljasõite. Selles osas oleks abi alguses ära kulunud. (ÕP7)

Intervjuudest tuli välja, et professionaalset tuge pakutakse kooliti erinevalt. Mõnes koolis ei ole kasutusel mentorlussüsteem, vaid alustavat õpetajat toetavad näiteks töösõber või coach.

Meil on kasutusel ka coaching-u stiilis juhtõpetaja süsteem, mis võimaldab oma tööd ja tegemisi peegeldada. (ÕP3)

Suhted õpilaste ja lastevanematega. Intervjuudest ilmnes, et korras suhted hoiavad töörahulolu heana. Õpilaste koha pealt tõid õpetajad välja vastastikuse austuse ja ühiste kokkulepete olulisuse. Ühe negatiivse tegurina kerkis esile raskus professionaalsuse säilitamisel vestlustes vanematega.

Õpetajana pean ma alati jääma väga neutraalseks ja professionaalseks, isegi kui tahaks vahel midagi teravamalt öelda. (ÕP4)

Sellele vaatamata tunnevad õpetajad, et nad on saavutanud vanematega usalduslikud suhted ja tiheda koostöö.

Organisatsiooniline tugi ja kättesaadavus. Uuringutulemustest selgus, et oluline roll õpetaja töörahulolus on ka organisatsioonilise toe kättesaadavus. Õpetajad rõhutasid, et juhtkonna toetus töökoormuse kujundamisel ja otsused töötasu kohta mõjutavad tugevalt nende töörahulolu.

Oluline on palk ja võimalus teenida lisa, kui panustad rohkem. Näiteks meil makstakse lisatasu selle eest, kui keegi tuleb sinu tundi vaatlema. (ÕP4)

Õpetajad hindavad seda, kui direktor tuleb appi probleemsetes olukordades, näiteks lapsevanematega suhtlemisel. Samuti kirjeldasid õpetajad, kuidas õppejuhi tunnivaatlused ja tagasiside toetavad õpetaja professionaalset arengut. Õpetajate sõnul aitab juhtkonna usaldus ja tööalane autonoomia kaasa töörahulolu säilimisele ning kuuluvustunde

Juhtkonnale lisaks tõid õpetajad esile tugimeeskonna toe vajalikkuse, keda õpetajad oma töös käitumis- ja õpiraskustega õpilastega vajavad. Tugitiimi sekkumine vähendab käitumis- ja õpiraskustega kaasnevat stressi. Õpetajad rääkisid, et tugitiim aitab läbi viia käitumistunde või pakub vahendeid õpilaste rahustamiseks. Samuti on koolides olemas psühholoogid, kes toetavad õpilasi ning vajadusel ka õpetajaid. Eriti väärtustavad õpetajad tugimeeskonna initsiatiivi alustava õpetaja heaolu vastu huvi tundmisel.

Samuti käivad koolipsühholoog ja sotsiaalpedagoog pidevalt minu käest küsimas, kuidas läheb. (ÕP7)

Õpetajate vastusest ilmneseid ka süsteemse toe vajadused. Alustavad õpetajad tunnevad vajadust eelnevate aastate tunnikavade ja õppeplaanide järele. Soovitakse kindlaid juhiseid, kuidas konkreetses koolis toimida. Samuti toodi välja, kuidas vajatakse koolitusi käitumiskustega õpilastega töötamiseks.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada alustavate klassiõpetajate kirjeldused nende töörahulolust karjääri algusaastatel ning arusaamad töörahulolu mõjutavatest teguritest. Järgnevas peatükis kõrvutatakse uurimistulemused ja teaduskirjandus, antakse ülevaade tööpiirangutest ning esitatakse soovitusi edaspidisteks uuringuteks.

Esimene uurimisküsimuse “Kuidas kirjeldavad alustavad klassiõpetajad oma töörahulolu karjääri algusaastatel?” tulemused näitavad, et alustavad klassiõpetajad kirjeldavad oma töörahulolu karjääri algusaastatel ajas muutuvana. Tulemustest selgus, et muutust põhjustavad tööst tulenevad väljakutsed ning nendega kaasnev stress, mis võivad nende töörahulolu oluliselt mõjutada (Ingersoll, 2001; Klassen & Chiu, 2010). Väljakutsetega

toimetulekut seostasid klassiõpetajad läbi professionaalse arengu mis hõlmab enesetõhusust (Täht *et al.*, 2023). See kinnitab Weissi (2002) teooriat, mis viitab, et töörahulolu võib ajas muutuda, ning on kooskõlas uuringutega (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2016), mis viitavad, et enesetõhusus mõjutab otseselt nii tööga toimetulekut kui ka rahulolu. Seega saab järeldada, et alustava klassiõpetaja töörahulolu kujunemisel on enesetõhusus määrav väljakutsetega toimetulekul, viies kas professionaalse arenguni või kurnatuse ning ametist lahkumiseni.

Töörahulolu kujunemist kirjeldati kohanemise kaudu, mis hõlmab pedagoogilist ja suhtluspädevust. Uuringutulemustest selgus, et suhtluspädevus on töörahulolu kujunemisel oluline, avaldudes oskuses õpilasi rasketel hetkedel toetada ning luua usalduslik suhe. Õpilaste käitumisprobleemid ja omavahelised konfliktid toovad esile distsipliiniprobleeme, mis on alustavate õpetajate jaoks üks peamisi stressiallikaid (Emmer & Stough, 2001; Toropova *et al.*, 2020). Sellest võib järeldada, et klassiõpetajate töörahulolu on seotud õpilaste käitumise ning oskusega ühises keskkonnas toime tulla, sest distsipliinikliima mõjutab õpetaja professionaalset eduelamust ja valdkonnas püsimist (Frahm & Ciarca, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2023). Suhtlust lapsevanemaga nimetati väljakutseks, mis võib suurendada õpetaja ebakindlust (Fantilli & McDougall, 2009; Kelchtermans, 2019). Uurimistulemused viitavad, et koostöö vanematega eeldab rahulikku, ent ausat suhtlust ning tähelepanekuid kindlate näidete näol. Selline suhtlus toetab professionaalset identiteeti, mis aitab alustaval õpetajal jääda pingelistes olukordades emotsionaalselt stabiilseks (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Uurimistulemused kinnitasid töö tähenduslikkuse rolli alustavate klassiõpetajate töörahulolul kujunemisel, mis hõlmab õpilastega suhtlust ja tagasisidet. Läbi positiivse suhtluse õpilastega tajub õpetaja töö tähenduslikkust paremini ning seeläbi tõuseb ka töörahulolu (Toropova *et al.*, 2020; Veldman *et al.*, 2016). Töö tulemustest selgus, et õpilastelt saadav positiivne tagasiside annab õpetajatele tähenduslikkuse tunde, mis seostub töörahuloluga (Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020). Selline kogemus võib toetada nii professionaalse identiteedi kujunemist kui ka ametis püsimist. Töö tähenduslikkust tajuvad õpetajad ka õpilaste arengu kaudu. Õpilaste õpitulemuste paranemine ning uute teadmiste omandamine tekitab õpetajates rõõmu, mida teaduses käsitletakse afektiivse mõõtmena (Hulin & Judge, 2003; Weiss, 2002) ning mis on oluline töörahulolu kujunemisel. Seega võib õpilaste arengu nägemist käsitleda ühe olulise töörahulolu allikana, sest see aitab õpetajal kogeda oma tööd tähendusliku ja tulemuslikuna.

Magistritöö teise uurimisküsimuse “Millised on alustavate klassiõpetajate arusaamad nende töörahulolu mõjutavatest teguritest?” tulemused näitasid sarnaselt varasematele

uuringutele (Aldrup *et al.*, 2020; Poom-Valickis, 2014), et peamise tegurina mõjutab alustavate klassiõpetajate töörahulolu töökoormus, sest nad peavad üheaegselt ette valmistama õppematerjale, kujundama klassikeskkonda ja kohanema koolikultuuriga. Tulemustest ilmnes, et töökoormuse tajumist mõjutas ühelt poolt see, kuidas kool alustavat õpetajat toetab ja tema koormusega arvestab, ning teiselt poolt õpetaja enda oskus tööaega planeerida ja piire seada. Klassiõpetaja tööd iseloomustavad mitmed töökoormust kujundavad ülesanded, mis nõuavad õpetajatelt karjääri alguses palju ajalist ressursi. Selle põhjal võib järeldada, et suur töökoormus on alustavate õpetajate töörahulolu seisukohalt oluline riskitegur ning võib soodustada ametist lahkumise mõtteid. Ka Admiraal jt (2023) on leidnud, et töökoormus on üks peamisi stressitekitajaid, mis sunnib õpetajaid töölt lahkuma.

Tulemustest ilmnes, et alustavate klassiõpetajate töö hõlmab mitmeid ajamahukaid ülesandeid. Keskse ülesandena kirjeldati õppetegevuse planeerimist ja läbiviimist, mille puhul tuleb üha enam arvestada õpilaste erineva taseme ja vajadustega. See kasvatab õpetaja tööalast nõudlikkust, eeldades vaimset ressursi ja praktilist vilumust, mida karjääri alguses sageli napib (Fantilli & McDougall, 2009; Poom-Valickis, 2014). Õpetajatöö hõlmab ka tagasisidestamist ja administratiivseid ülesandeid, mis võtab klassiõpetajate sõnul märkimisväärse osa tööajast. Kuigi administratiivsed ülesanded ei ole igapäevased, võivad liigse administratiivse surve tulemusena tööülesanded kuhjuda ning seeläbi õpetaja professionaalset eneseteostust vähendada (Toropova *et al.*, 2020). Kuna töökoormus kujuneb erineva iseloomuga ülesannetest, takistavad kõrvalised ülesanded õpetajal keskenduda põhitegevusele ehk õpetamisele ja õpilaste toetamisele (Täht *et al.*, 2023), mis mõjutab töörahulolu. Sellest tulenevalt võiksid koolid reguleerida alustavate klassiõpetajate töökoormust, välistades lisakohustused, mida klassiõpetajad tajusid oma töö osana.

Töökoormuse kõrval mõjutab õpetaja töörahulolu ka töökorraldus. Selle peamise tegurina toodi välja autonoomia, mida õpetajad seostasid vabaduse ja paindlikkusega oma tööd kavandada ning läbi viia. Ka Frahm ja Cianca (2021) on kinnitanud, et autonoomia on töörahulolu kujunemisel oluline tegur. Eelnevast lähtudes selgub, et autonoomia toetab klassiõpetaja töörahulolu, võimaldades olla loov ja loominguline ning luua mängulisi ja põnevaid õppematerjale (Täht *et al.*, 2023). Kuigi on leitud, et autonoomia suurendab õpetajate enesetõhusust (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020), siis siinses uuringus selline seos välja ei tulnud. See võib olla põhjustatud muude tegurite suuremast mõjust õpetajate enesetõhususe kujunemisel.

Töökorraldusest selgus veel õpetaja rollide paljus, mis tihti tähendab õppetöö tagaplaanile jäämist. Erinevate rollide täitmine tekitab kurnatust, kuna klassiõpetajad peavad

pidevalt ümber lülituma. See võib mõjutada õpetaja psühholoogilist heaolu ja vaimse tervist, mis omakorda mõjutab töörahulolu (Skaalvik & Skaalvik, 2016; Zee ja Koomen, 2016).

Tulemustest selgusid ka tööd toetavad ressursid. Piisavad ressursid soodustavad töömotivatsiooni ning on otseses seoses õpetaja ametis püsimisega (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020; Toropova *et al.*, 2020). Alustava klassiõpetaja jaoks on tööga kohanemisel ja rutiinide tekkel oluline isiklik klassiruum. Lisaks füüsilisele keskkonnale väärtustavad õpetajad ka digitaalseid keskkondi töölehtede ja materjalide leidmisel, mis vähendavad ettevalmistusele kuluvat aega. Ressursside kättesaadavus on osa töötingimustest, mis ei pruugi otseselt töörahulolu suurendada, kuid nende puudulikkus võib põhjustada rahulolematust (Frahm & Cianca, 2021).

Uuringutulemustest selgusid toetavad tegurid ka inimressursi kujul. Töörahulolu kujundab kolleegide toetus koostöö ja ühiste materjalide loomise kaudu. Kuna võimalus jagada kolleegidega oma muresid ja kogemusi on klassiõpetajate poolt kõrgelt väärtustatud, kinnitab see koostöise koolikultuuri ning toetavate suhete olulisust, mida iseloomustavad vastastikune abi ja professionaalne koostöö (Khun-Inkeeree *et al.*, 2021). Sellest saab järeldada, et koostöine kultuur tekitab psühholoogilist turvatunnet, mis võimaldab õpetajatel eksida ja küsida abi ilma hukkamõistuta (Bakker & Demerouti, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Tööga kohanemisel peetakse oluliseks professionaalset tuge, mis väljendus peamiselt mentorluse väärtustamises ning mentori toetunnivaatlustel põhineva tagasiside ja arenguveestluste kaudu. Selline süsteemne tagasiside ja juhendamine pakub alustavale klassiõpetajale kinnitust tema professionaalse pädevuse kohta, toetades enesetõhususe tugevnemist, mis on omakorda oluline tegur töörahulolu kujunemisel (Admiraal *et al.*, 2023). See kinnitab, et mentorvestlused ja mentori juhendamine toetavad õpetaja enesetõhususe tugevnemist (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020), mille kaudu tõuseb töörahulolu.

Klassiõpetajate töörahulolu seostati ka kooli juhtkonnaga, kelle toetus, juhtimisstiil ning seisukoht õpetajate kaasamisel otsustusprotsessidesse soodustavad õpetajate rahulolu ja ametialast pühendumust (Cansoy, 2018; Leithwood *et al.*, 2019). Töö tulemused näitasid, et klassiõpetajad väärtustavad juhtkonna toe kättesaadavust ning neid mõjutavad juhtkonna otsused. Uuringust selgus, et juhtkonna tugi väljendub abina keerulistes olukordades ja õpetajate töö tagasisidestamise kaudu. See toetab klassiõpetajate professionaalset arengut, mis hõlmab töökohapõhist õppimist ja kolleegide tagasisidet, mõjutades töörahulolu ja ametialast püsivust (Avalos, 2011; Jiang, 2022). Juhtkonna tugi tõstab klassiõpetajate sõnul kuuluvustunnet ja toetab ametialast kindlust (Skaalvik & Skaalvik, 2016, 2023).

Juhtkonnale ja kolleegidele lisaks saadakse tuge tugimeeskonnalt. Töö tulemustest selgus, et koolides esinevad käitumis- ja õpiraskused tekitavad stressi, mis võib vähendada töörahulolu isegi siis, kui muud töötingimused on toetavad. See tulemus on kooskõlas Eryilmazi jt (2025) ning Toropova jt (2020) uuringutega, mis samuti kinnitavad, et õpilastega seotud väljakutsed on stressitekitajad, mõjutades õpetajate töörahulolu rohkem kui üldised töötingimused.

Magistritöö tulemused näitavad, et klassiõpetajad kirjeldavad töörahulolu algusaastatel muutuvana, mida mõjutavad mitmed väljakutsed, enesetõhusus ja töö tähenduslikkus. Nende kolme kujunemisel on määrav roll klassiõpetaja individuaalsetel toimetulekuoskustel ning koolikeskkonnal. Klassiõpetaja tööd kujundavad erinevad tegurid, millest peamised on töökoormus ja töökorraldus. Neid kahte mõjutab ajapuudus, mis on oluline alustava klassiõpetaja rahulolu mõjutav tegur, sest see vähendab õpetajate professionaalset eneseteostust (Toropova *et al.*, 2020). Positiivse tegurina ilmnes autonoomia, mida klassiõpetajad oma töös väga hindavad. Toetava tegurina nimetati ka tugivõrgustikku, mis hõlmab nii kolleege, juhtkonda kui tugimeeskonda. Magistritöö tulemused kinnitavad, et õpetajatöö on väga mitmekesine ja töörahulolu kujuneb paljude erinevate tegurite koosmõjul. Töö tulemused rõhutavad vajadust pakkuda alustavatele klassiõpetajale igakülgset tuge ning keskenduda süsteemse professionaalse toe kättesaadavusele. Professionaalne tugi võimaldab luua toetava koolikultuuri, mis kujundab turvalist õpikeskkonda (Eryilmaz *et al.*, 2025; Toropova *et al.*, 2020). Uuringust selgub vajadus vaadata koolis üle alustavate klassiõpetajate töökoormus ja -korraldus, et vältida ülesannete liigset kuhjumist.

4.1. Uuringu tugevused ja piirangud

Uuringu tugevuseks võib pidada valimi mitmekesisust. Uuringus osalesid erineva töökogemusega alustavad klassiõpetajad, kes töötasid nii maa- kui ka linnakoolides ning õpetasid erinevaid klasse esimesest neljanda klassini. Valimi mitmekesisus aitas saavutada vastuste mitmekesisust. Intervjuude käigus ilmnes, et viimastes intervjuudes hakkasid õpetajate vastustes korduma sarnased teemad ja kogemused, mis viitab andmete küllastumise tunnustele. Lumepallivalimi kasutamine oli käesoleva uuringu kontekstis põhjendatud, sest see võimaldas jõuda õpetajateni, kelleni uurija ei oleks pruukinud muul viisil jõuda. Kvalitatiivse metoodika kasutamine võimaldas avastada uudseid töörahulolu mõjutegureid nagu näiteks kooliüritused ja traditsioonid ning tugimeeskond.

Uurimistöö piiranguks võib pidada, et tulenevalt kvalitatiivsest uurimismetoodikast ei olnud võimalik teada saada, millised töörahulolu mõjutegurid on alustavate klassiõpetajate

jaoks olulisemad ja enamlevinumad. Piiranguna võib välja tuua ka uurija vähese varasema kogemuse teadustöö ja intervjuude läbiviimisel. See võis mõjutada intervjuude käiku, näiteks täpsustavate küsimuste ja konkreetsete näidete küsimist. Seetõttu võis osa õpetajate mõtteid jääda vähem põhjalikult avatuks, mis omakorda mõjutas analüüsi sügavust.

Tulevikus võiks sama teemat uurida ka kombineeritud uuringuga. Eriti väärtuslik võiks olla mitmeaastane pikiuuring, mis võimaldaks jälgida alustavate klassiõpetajate töörahulolu kujunemist ajas. Selline lähenemine aitaks paremini mõista, kuidas töörahulolu karjääri algusaastatel muutub ning millised tegurid neid muutusi mõjutavad.

Käesolev magistritöö pakub väärtuslikku teaduslikku panust, täiendades Eesti kontekstis vähest kvalitatiivset teadmist alustavate klassiõpetajate töörahulolu kohta. Praktilises plaanis on töö kasulik koolide juhtkondadele, kohaliku omavalitsuse haridusjuhtidele ning riikliku tasandi hariduspoliitika kujundajatele, aidates paremini mõista alustavate klassiõpetajate vajadusi ning kujundada tõhusamaid toetusmeetmeid õpetajate ametis püsimise soodustamiseks.

Tänu sõnad

Soovin tänada oma juhendajat, kes oli kogu töö kirjutamisel suureks abiks ning toetavaks jõuks, osates õigetal hetkedel leida vajalikke julgustavaid sõnu. Lisaks tänan oma kolleege ja perekonda usu ja toetavate sõnade eest. Lõpetuseks tänan töös osalenud klassiõpetajaid, kelle sisendita see töö ei oleks saanud valmida.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen 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.

Kasutatud kirjandus

- Admiraal, W. (2024). Teachers' perspective on their school environment and job satisfaction in Nordic and other European countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(3), 478–492. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2318425>
- Admiraal, W., Røberg, K. K., Wiers-Jenssen, J., & Saab, N. (2023). Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1759–1787. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09819-6>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and validation of a Situational Judgment test. *Frontiers in Psychology*, 11, 892. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Avalos, B. (2010). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- 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>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Cansoy, R. (2018). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1), 37. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage

- 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
- Eisenschmidt, E. & Poom-Valickis, K. (2020). Induction in Estonia: Over fifteen years of experience – successes and struggles. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (Ch. 4, pp. 87–106). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch4>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3602_5
- Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R., & Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101474.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Frahm, M., & Cianca, M. (2021). Will they stay or will they go? Leadership behaviors that increase teacher retention in rural schools. *The Rural Educator*, 42(3), 1–13.
<https://doi.org/10.35608/ruraled.v42i3.1151>
- Google. (2026). *Gemini* (April 14 version) [Large language model].
<https://gemini.google.com/>
- Grünthal, S., & Lepajõe, K. (2020). “I never thought I would become a teacher”: Estonian and Finnish students’ motivation to become mother tongue and literature teachers. *Lähivõrdlusi Lähivertailuja*, 30, 89–123. <https://doi.org/10.5128/lv30.02>
- Guo, Y. (2022). *A literature review: Antecedents of Job Satisfaction*. Clausius Scientific Press. <https://doi.org/10.23977/msied2022.003>
- Hackman, J., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279.
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Annual report 2023*.
<https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-06/MoER%20annual%20report%202023.pdf>

- Hea teadustava. (2023). https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland, OH: World Pub. C.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. *Handbook of Psychology*, 255–276.
<https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1211>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jiang, X. (2022). Does public service motivation affect teacher satisfaction from the perspective of urban and rural dual structure? Empirical analysis based on Estonia TALIS 2018 data. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 727659.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.727659>
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2011). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 341–367. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
- Judge, T. A., & Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. In M. Eid, & R. J. Larsen (Eds.). *The Science of Subjective Well-Being* (pp. 393–413). New York: Guilford Press.
- Juurik, M. (2025). Isikuandmete töötlemine sotsiaalteaduslikes uuringutes. M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In *Professional learning and development in schools and higher education* (pp. 83–98).
https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5
- Khun-Inkeeree, H., Yaakob, M. F. M., WanHanafi, W., Yusof, M. R., & Omar-Fauzee, M. S. (2021). Working on primary school teachers' preconceptions of organizational climate and job satisfaction. *International Journal of Instruction*, 14(3), 567–582.
<https://doi.org/10.23933/iji.2021.14333a>

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Infotrükk.
- 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.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2022). Supporting teacher agency during a collaborative inquiry-based in-service teacher education course. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 769–786. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2132385>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2019). How school leadership Influences student Learning: A test of “The Four Paths Model.” *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161x19878772>
- Lopez, V., & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. Z. Schneider, D. Whitehead, G. LoBiondo-Wood, & J. Haber (toim), *Nursing & Midwifery Research: Methods and Appraisal for Evidence-Based Practice* (4th ed, pp 123–140). Elsevier.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- OECD. (2025). TALIS Starting Strong 2024 Conceptual Framework. In *OECD Publishing eBooks*. <https://doi.org/10.1787/f49228be-en>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2024). Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). Sage.
- Poom-Valickis, K. (2014). Novice teachers' professional development during the induction year. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 764–774. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1228>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and Teacher Self-Efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 07(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Shared goals and values in the teaching profession, job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: The mediating role of psychological need satisfaction. *Social Psychology of Education*, 26(5), 1227–1244.
<https://doi.org/10.1007/s11218-023-09787-x>
- Slabina, P., & Aava, K. (2019). Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 76–100.
<https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.04>
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*.
<https://doi.org/10.4135/9781452231549>
- Taimalu, M. (2020). Mida räägib meile TALIS 2018 uuring õpetaja ja koolijuhhi karjääriteest?. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 217–220.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.10>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhhid elukestvate õppijatena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa*. Haridus- ja Noorteamet.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Timoštšuk, I., Ugaste, A., & Mets-Alunurm, K. (2018). Õpetajate õppimiskogemused neoliberaalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 77–101.
<https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.04>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed). ASCD, Alexandria.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Täht, K., Mikkor, K., Aaviste, G., & Rozgonjuk, D. (2023). What motivates and demotivates Estonian mathematics teachers to continue teaching? The roles of self-efficacy, work

- satisfaction, and work experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 27(6), 961–980. <https://doi.org/10.1007/s10857-023-09587-2>
- Vadi, M. (2004). *Organisatsioonikäitumine*. 5. Tr. TÜ Kirjastus.
- Vaher, K., & Selliov, R. (2019). *Üldhariduskoolide õpetajaskonna tööalane liikuvus ja karjääriteed EHISe andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Valk, A. (2016). *Õpetajaameti atraktiivsus*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Wanless, S. B., Patton, C. L., Rimm-Kaufman, S. E., & Deutsch, N. L. (2012). Setting-Level influences on implementation of the responsive classroom approach. *Prevention Science*, 14(1), 40–51. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0294-1>
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/s1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/s1053-4822(02)00045-1)
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Management Review*, 15(1), 45–55.
- Wyrwa, J., & Kaźmierczyk, J. (2020). Conceptualizing Job Satisfaction and its Determinants: A Systematic Literature review. *Journal of Economic Sociology*, 21(5), 138–167. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2020-5-138-168>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Lisa 1. Värbamiskiri

Tere!

Olen Girlin Kassuk, Tartu Ülikooli klassiõpetaja eriala V kursuse tudeng ning kirjutan oma magistritööd alustavate klassiõpetajate arusaamadest nende töörahulolu mõjutavatest teguritest. Magistritöö eesmärk on uurida, millised tegurid toetavad või vähendavad töörahulolu õpetajakarjääri algusaastatel, ning mõista, kuidas alustavad õpetajad ise oma kogemusi ja heaolu sel perioodil tõlgendavad.

Uuringu valimisse kuuluvad klassiõpetajad, kelle tööstaaž on kuni viis aastat. Soovin viia läbi intervjuud just selle kogemuse ja taustaga Eesti klassiõpetajatega ning teie tundute kuuluvat sellesse sihtrühma. Mul oleks väga suur rõõm, kui oleksite valmis uuringus osalema ja oma kogemusi jagama. Antud teemal ei ole õigeid ega valesid vastuseid, ootan just teie mõtteid ja isiklikke kogemusi.

Enne intervjuud palun osalejatel täita lühikese eelinfoküsimustiku, et saaksin paremini mõista teie tausta ja kogemust ning valmistada intervjuu soodsamalt ette. Küsimustiku lingi saadan teile pärast osalemise nõusoleku kinnitamist.

Intervjuu toimub teile sobivas keskkonnas (silmast silma või google meet teel) ning salvestan selle. Intervjuu kestab maksimaalselt ühe tunni ning viin need läbi detsember-veebbruar. Pärast intervjuud transkribeerin salvestise ning asendan teie nime pseudonüümiga. Üldistan kõik detailid, mis võiksid teid või kolmandaid osapooli tuvastada, et tagada täielik konfidentsiaalsus.

Uuringus osalemine on vabatahtlik, teil on õigus katkestada intervjuu või loobuda vastamisest ükskõik millal.

Loodan väga, et olete valmis oma kogemusi jagama ja teadusesse panustama. Ootan teie vastust esimesel võimalusel

Kui teil on uuringu kohta lisaküsimusi, saate need esitada siin või kirjutada mulle e-posti teel: g.kassuk@gmail.com

Kõike head

Girlin Kassuk

Lisa 2. Uuringus osalenute taustaandmed

Tabel 1. Alustavate klassiõpetajate taustaandmed

KOOD	HARIDUS	VANUS	STAAŽ	PÕHIKLASS	TÖÖ TEISTES KLISSIDES	ÕPETATAVAD AINED
ÕP1	Magister	24	1	4	Abiõpetaja 1.klassis	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst, inimeseõpetus
ÕP2	Magister	25	3	4	2.-3.klass matemaatika, loodusõpetus	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst, inglise keel
ÕP3	Magister	26	1	1	Ei õpeta teistes klassides	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst, väärtuskasvatus
ÕP4	Magister	27	3	3	Ei õpeta teistes klassides	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst
ÕP5	Magister	28	2	2	Ei õpeta teistes klassides	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, väärtuskasvatus
ÕP6	Magister	24	5	2	4.klass inglise keel	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst
ÕP7	Magister	27	1	3	4.klass inglise keel	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst
ÕP8	Magister	25	4	3.-4.liitklass	Ei õpeta teistes klassides	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst
ÕP9	Magister	24	1	1	2.ja 4. klass inglise keel	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst, inglise keel
ÕP10	Magister	24	4	2	1. ja 3.klass inglise keel	eesti keel, matemaatika, loodusõpetus, kunst, inimeseõpetus

Lisa 3. Intervjuu küsimused

Töökoormus ja -ülesanded

1. Alustuseks, palun rääkige oma tööst õpetajana.
2. Kuidas tajute oma igapäevast töökoormust?
3. Kui mitmekesised on teie tööülesanded?
4. Millised tööülesanded võtavad teie arvates kõige rohkem aega?
5. Millised on kõige nõudlikumad?
6. Millised tööülesanded tekitavad teile kõige rohkem stressi või rahulolematust? Palun põhjendage
7. Millised ressursid on teil kasutada, et oma tööülesandeid tõhusalt täita?
8. Millist toetust saate ja/või vajaksite rohkem?
9. Kuidas tajute oma otsustusvabadust tööülesannete täitmisel?
10. Millistes olukordades olete tundnud, et olete oma tööülesannetega hästi hakkama saanud?

Tööraahulolu mõjutavad tegurid

11. Millised tööga seotud tegurid mõjutavad teie rahulolu kõige rohkem? Tooge näiteid
12. Kas on mingi kindel tegur, mis teid teie töös piirab? Tooge mõni olukord
13. Milline oli teie kõige esimene tööaasta?
14. Kuidas on tööraahulolu selle ajaga muutunud? Palun põhjendage
15. Millistes olukordades tunnete, et olete oma tööülesannete täitmisel pädev ja enesekindel?

Tugisüsteem

16. Kas teil on/oli mentor või kogenud kolleeg, kellelt saate toetust? Kuidas see teie tööraahulolu mõjutab?
17. Millist abi või tuge oleks teil kõige rohkem vaja, et oma tööga rahulolu suurendada?
18. Kuidas kooli kultuur toetab teie tööraahulolu?
19. Kuidas mõjutab teie tööraahulolu koolijuhtkonna toetus?

Üldine

20. Kas teil on tuua välja mõni konkreetne või üllatav kogemus, mis on oluliselt mõjutanud teie tööraahulolu? Palun tooge mõni näide
21. Kas soovite lisada midagi, mida me pole veel arutanud, kuid mis on teie tööraahulolu jaoks oluline?

Lisa 4. Peakategooriate moodustamine

Tabel 1. Esimese uurimisküsimuse alla moodustatud kategooriad

TÖÖ TÄHENDUSLIKKUS	1. Tagasiside ja tunnustus 2. Töö tähenduslikkus 3. Õpilaste arengu märkamine	1.1 Õpilaste tagasiside 1.2 Lapsevanemate tagasiside 1.3 Kolleegide tagasiside ja tunnustus
PROFESSIONAALNE ARENG JA KOHANEMINE	1. Professionaalne areng 2. Õpetaja pädevused 3. Enesekindlus	1.1 Algusaastate väljakutsed 1.2 Tööraahulolu kujunemine ajas 2.1 Pedagoogiline pädevus 2.2 Suhtluspädevus 3.1 Enesetõhusus 3.2 Enesejuhtimine

Tabel 2. Teise uurimisküsimuse alla moodustatud kategooriad

TÖÖKORRALDUS	1. Meetodite ja töövormide vabadus 2. Töö sisu 3. Õpetaja tööks vajalikud ressursid ja töökeskkond 4. Koolikultuur	1.1 Pedagoogiline autonoomia 1.2 Vabadus tööaja planeerimisel 1.3 Autonoomia piirangud 2.1 Õppetöö planeerimine ja läbiviimine 2.2 Õpilaste toetamine 2.3 Suhtlemine ja koostöö 2.4 Lisakohustused 2.5 Töö iseloom ja mitmekesisus 3.1 Digitaalsed õppevahendid ja -materjalid 3.2 Füüsiline töökeskkond 3.3 Koolipoolsed ressursid 3.4 Õpetaja isiklikud ressursid 4.1 Väärtused 4.2 Traditsioonid ja üritused 4.3 Õpetaja heaolu toetamine 4.4 Õpilaste taust
--------------	---	--

TÖÖKOORMUS JA AJAKULU	1. Töökoormus ja tööaeg 2. Õppetegevus 3. Tagasisidestamine ja dokumentatsioon 4. Suhtlus ja vastutus 5. Lisakohustused	1.1 Töökoormuse maht ja kujunemine 1.2 Tööaja jaotus 2.1 Materjalide loomine ja kohandamine 2.2 Õppetöö ettevalmistus ja diferentseerimine 2.3 Õppetöö läbiviimine 3.1 Õpilaste hindamine 3.2 Ametlik aruandlus 4.1 Koostöö ja suhtlus vanematega 4.2 Klassijuhtimine ja probleemolukorrad 5.1 Koolikorralduslikud lisategevused 5.2 Ootamatud ja tööajavälised ülesanded
SOTSIAALNE TUGIVÕRGUSTIK JA SUHTED	1. Kolleegide vaheline koostöö ja toetus 2. Professionaalne tugi 3. Suhted õpilaste ja vanematega 4. Organisatsiooniline tugi ja kättesaadavus	1.1 Kolleegidega koostöö 1.2 Emotsionaalne tugi 1.3 Toetuse kättesaadavus 1.4 Suhete varjuküljed 2.1 Mentorsüsteemi tugi 2.2 Mentorsüsteemi puudujäägid 2.3 Coach 2.4 Töösõber 3.1 Suhted õpilastega 3.2 Suhted vanematega 4.1 Juhtkonna tugi 4.2 Juhtkonna toe puudujäägid 4.2 Tugimeeskond 4.3 Süsteemne tugi

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Girlin Kassuk

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Alustavate klassiõpetajate arusaamad nende töörahulolu mõjutavatest teguritest”, mille juhendaja on Maiki Vanahans, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, 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. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Girlin Kassuk

13.05.2026