

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Hannes Lents  
ÕPETAJATE VAATED TÖÖHEAOLULE JA SEDA TOETAVATELE TEGEVUSTELE  
ÜHE KUTSEÕPPEASUTUSE NÄITEL  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: haridusteaduste nooremlektor Piret Einpaul

Tartu 2024

## Kokkuvõte

### **Õpetajate vaated tööheaolule ja seda toetavatele tegevustele ühe kutseõppeasutuse näitel**

Õpetajate heaolu väärrib tähelepanu ja teadlikku lähenemist, arvestades, et üle kogu maailma on väljakutseteks õpetajate kõrge stressitaseme, läbipõlemise ja ametist lahkumise näitajad. Käesolev bakalaureusetöö uurib õpetajate vaateid tööheaolule ja seda toetavatele tegevustele ühe kutseõppeasutuse näitel. Uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas õpetajad mõistavad tööheaolu, milliseid tegureid nad peavad oluliseks ning milliseid on nende ootused tööheaolu toetavatele tegevustele koolis. Kvalitatiivse uuringu raames viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud 6 õpetajaga. Tulemused näitavad, et õpetajad käsitlevad heaolu toetavate teguritena positiivseid suhteid, paindlikku töökorraldust, õppimist soodustavat töökeskkonda ja õppevahendeid. Õpetajad väärtustavad koostööle suunatud tegevusi, enesetäiendusvõimalusi ja professionaalset tuge. Uuringu tulemused on sisendiks kooli juhtkonnale täiendavateks uuringuteks ja aruteludeks senisest süsteemsema lähenemise loomisel ja tööheaolu edendamisel.

**Märksõnad: tööheaolu, õpetajate heaolu, kutseõpe.**

## Abstract

### **Teachers' perspectives on occupational well-being and support being offered in a vocational education institution**

Teacher well-being deserves attention and a conscious approach, given the global challenges of high stress levels, burnout, and attrition among teachers. This bachelor's thesis investigates teachers' perspectives on well-being and its supportive factors within a vocational school setting. The study aims to identify how teachers conceptualize well-being, the factors they deem important, and their expectations for school-based well-being support. Utilizing a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with six teachers. The findings reveal that teachers perceive positive relationships, flexible work arrangements, a learning-conducive environment, and adequate teaching resources as supportive of well-being. Teachers value collaborative activities, professional development opportunities, and professional support. The study's results provide a foundation for school leadership to conduct further research and discussions to establish a more systematic approach to promoting teacher well-being.

**Keywords: occupational well-being, teacher well-being, vocational education.**

## Sisukord

|  |    |
|--|----|
| Kokkuvõte.....                                       | 1  |
| Abstract.....  | 1  |
| Sissejuhatus.....                                    | 3  |
| 1. Õpetaja heaolu mõiste ja peamised käsitlused..... | 3  |
| 1. Õpetaja heaolu mõjutavad tegurid.....             | 5  |
| 1.1. Õpetajatasandi tegurid.....                     | 5  |
| 1.2. Organisatsioonitasandi tegurid.....             | 6  |
| 2. Metoodika.....                                    | 9  |
| 2.1 Valim.....                                       | 9  |
| 2.2 Andmekogumine.....                               | 9  |
| 2.3 Andmeanalüüs.....                                | 10 |
| 3. Tulemused.....                                    | 11 |
| 4. Arutelu.....                                      | 14 |
| Tänu sõnad.....                                      | 16 |
| Autorsuse kinnitus.....                              | 16 |
| Kasutatud kirjandus.....                             | 17 |
| Lisa 1. Intervjuu kava                               |    |
| Lisa 2. Kodeerimise struktuur                        |    |

## Sissejuhatus

Õpetaja-ametit peetakse üheks stressirohkemaks kogu maailmas ja õpetaja heaolu pakub ühiskonnas üha enam kõneainet (Carlo *et al.*, 2013a; Johnson *et al.*, 2005; Viac ja Fraser, 2020). Alustavatest õpetajatest ligi 30% lahkub esimese õppeaasta jooksul (Selliov ja Vaher, 2018) ja alla 35-aastastest õpetajatest 41% ei plaani tööd jätkata kauem kui 5 aastat (Taimalu *et al.*, 2020). Üle poolte (56%) Eesti õpetajatest kogevad oma töös “üsna palju” ja “palju” stressi (Taimalu *et al.*, 2020). Õpetajad kogevad kõrget stressitaset (McCallum *et al.*, 2017) ja psühhosomaatilisi häireid, nagu unehäired, valu ja ärritust ning unustamist enam kui ühegi teise ameti esindajad (Scheuch *et al.*, 2015). Õpetajate lahkumine on probleemiks mitte ainult Eestis, vaid üle maailma (Räsänen *et al.*, 2020).

Õpetaja heaolu on laialdaselt defineeritud õpetaja subjektiivse hinnanguna tööga seotud eneseteostusele, mõtestatusele, positiivsetele emotsioonidele ja rahulolule, mille puhul lähtutakse õpetaja töö iseärasustest (Acton ja Glasgow, 2015; Soini *et al.*, 2010; Viac ja Fraser, 2020; Yildirim, 2015). Õpetajate madalat tööga seotud heaolu seostatakse stressi ja läbipõlemise ning sellest tingitud töölt lahkumise või ametisse mitte astumisega (Carlo *et al.*, 2013; Gabriel, 2022; Hascher ja Waber, 2021). Õpetajal on koolikeskkonnas kõige määravam roll õpilaste saavutustes, rahulolus ja edus (Konstantopoulos, 2006) ja õpetajate heaolu mõjutab kogu haridussüsteemi üldist edu (McCallum *et al.*, 2017).

Kutseõppeasutusi pole õpetaja heaolu-uuringutesse tihti kaasatud ega kutseõpetajate heaolule piisavalt tähelepanu pööratud. Seejuures toob näiteks Kovalčikienė (2017) esile vajaduse arvestada kutseõpetajate üldhariduskoolide õpetajast erineva tausta ja profiiliga, mis mõjutab nende heaolu. Eelnevast tõstatub uurimisprobleem: Kuigi uuritavas kutseõppeasutuses on heaolu teema väärtustatud ning kasutusele on võetud mitmeid lähenemisi selle hindamiseks ja toetamiseks, ei ole teada, kuidas kooli õpetajad ise käsitlevad tööheaolu ja selleks vajalikke tegureid.

## 1. Õpetaja heaolu mõiste ja peamised käsitlelused

OECD õpetaja heaolu hindamise raamistikus sõnastatakse õpetaja heaolu, kui “õpetaja reaktsioon kognitiivsetele, emotsionaalsetele, tervislikele ja sotsiaalsetele oludele, mis puudutab tema tööd ja ametit” (Viac ja Fraser, 2020). (Yildirim, 2015) hinnangul viitab töörahulolu indiviidi arusaamale sellest, mil määral ta omab professionaalsete ülesannete täitmiseks vajalikke omadusi. Acton ja Glasgow (2015) järgi on õpetaja tööheaolu tööga seotud isiklik tunnetus rahulolust (ing k *satisfaction*), soovitud sihtide saavutamisest (ing k

*fulfilment*), mõtestatusest (ing k *purposefulness*) ja õnnelikkusest (ing k *happiness*). Soini *et al.* (2010) leiavad, et õpetaja tööheaolu määrab toimetulek pedagoogiliste ülesannetega, nimetades seda pedagoogiliseks heaoluks. Pedagoogiline heaolu väljendub õpetaja töö tulemustes, so õpilaste heaolus ja õpitulemustest, mille määrab õpetaja suhe õpilaste, kolleegide ja lapsevanematega (Soini *et al.*, 2010).

Õpetaja heaolu mõistele selge ja ühtse definitsiooni leidmine on teaduskirjanduses olnud väljakutseks, mis on mõjutanud õpetaja heaolu hindamist ja uurimist. Ühtse arusaama puudumine ning mitmete erinevate teoreetiliste raamistike ja hindamisvahendite kasutusele võtmine on muutnud uuringute tulemuste võrdluse ja praktikutele selgete juhendite pakkumise keeruliseks (Fox *et al.*, 2023). Lisaks sellele pole enamik uuringute käigus kasutatud meetodikatest õpetajatöö spetsiifilised, vaid pigem on aluseks võetud üldine heaolu või universaalne tööheaolu käsitlus (Fox *et al.*, 2023; Hascher ja Waber, 2021).

Positiivse psühholoogia ühe silmapaistva esindaja, Seligmani (2011) loodud PERMA mudeli järgi koosneb heaolu viiest elemendist: positiivsed emotsioonid (ing k *Positive emotions*), tööst haaratus (ing k *Engagement*), positiivsed suhted (ing k *Positive Relationships*), tähenduslikkus (ing k *Meaning*), saavutused (ing k *Accomplishment*). PERMA teooria iga element aitab kaasa heaolule, on iseseisvalt mõõdetav ning lisaks subjektiivsetele hinnangutele ka objektiivselt hinnatav. PERMA mudeli heaolu elemendid on asjakohased ka õpetaja heaolu hindamisel (Dreer, 2021).

Heaolu töökonteksti aitab mõista Bakker ja Demerouti (2007) töö nõudmiste-ressursside teooria (ing k *Job Demand-Resource Theory*). Selle teooria järgi on kõik töötingimused taandatavad töö nõudmiseks või ressursiks (Demerouti *et al.*, 2001). Nõudmised on töötingimused, mis töötajat kurnavad ja mis võib viia läbipõlemiseni (Granziera *et al.*, 2020). Tööga seotud ressursid on tingimused, mis aitavad töötajal väljakutsetega tööl paremini toime tulla ning mis toetavad tööst haaratuse kujunemist (Bakker ja Demerouti, 2007).

Eelnevale tuginedes võib väita, et õpetaja heaolu hindamiseks kasutatavad peamised teooriad ja mudelid erinevad oma fookuselt ja detailsuse astmelt. Näiteks nõudmised ja ressursid üldiselt käsitletuna või jagatuna komponentideks vastavalt heaolu teatud elementidele. Õpetaja heaolu toetamisel on oluline keskenduda õpetajatöö spetsiifilisele kontekstile ja organisatsiooni võimalustele, mistõttu töö nõudmiste-ressursside mudel aina enam õpetaja heaolu uurijate seas kasutust leiab.

## 1. Õpetaja heaolu mõjutavad tegurid

Õpetaja heaolu on mitmetahuline nähtus, mida mõjutavad nii individuaalsed, interpersonaalsed kui ka institutsionaalsed tegurid (Acton ja Glasgow, 2015a). Individuaalsel tasandil on olulised õpetaja enesetõhusus, emotsionaalne intelligentsus aga ka positiivne suhtumine (Acton ja Glasgow, 2015). Head suhted nii kolleegide, õpilaste, lapsevanemate ja kooli juhtkonnaga loovad toetava keskkonna, mis toetab õpetaja heaolu (Räsänen *et al.*, 2020). Lõpuks võivad välised tegurid, nagu hariduspoliitika, töökoormus ja üldine koolikultuur õpetaja heaolu soodustada või takistada, mõjutades õpetaja autonoomiat, enesetõhusust ja suhteid tööl (Acton ja Glasgow, 2015).

Üheks levinumaks tööheaolu uuringute suunaks on olnud keskendumine negatiivsetele psühholoogilistele konstruktsioonidele nagu stress ja läbipõlemine (Fox *et al.*, 2023).

Hilisemad uuringud on rõhutanud vajadust arvestada õpetajatöö spetsiifikat ja koolikonkteksti (Hascher ja Waber, 2021) ning õpetajatöö negatiivsete ilmingute asemel keskenduda sellele, mis õpetaja heaolu toetab (Fox *et al.*, 2023). Selliste uuringute puhul on uurijaid enim köitnud õpetaja enesetõhusus, tööst haaratus ja töömotivatsioon, sotsiaalsed suhted ning professionaalse enesearengu võimaluste, autonoomia ja juhtkonna toetuse roll õpetaja heaolu kujunemisel.

Järgnevalt antakse ülevaade, millised on õpetaja tasandi ja organisatsioonitasandi tegurid, mis õpetaja heaolu mõjutavad ning millistel ressurssidel on õpetajatöös nõudmisi leevendav (ing k *buffering*; Granziera *et al.*, 2020) ja keerulistel aegadel tööst haaratust tagant tõukav (ing k *boost engagement*; Granziera *et al.*, 2020) efekt.

### 1.1. Õpetajatasandi tegurid

Hiljutised uuringud on leidnud, et õpetajast endast tulenevad ressursid mõjutavad oluliselt töö tulemust ja heaolu, leevendades muuhulgas organisatsioonist tulenevaid nõudmisi ja suurendades organisatsiooni ressursside mõju (Granziera *et al.*, 2020). Sellisteks isikust tulenevateks teguriteks on näiteks enesetõhusus (Cui ja Yee, 2023), emotsionaalne intelligentsus (Granziera *et al.*, 2020), optimism (Huang *et al.*, 2016), kohanemisvõime ja vastupidavus (Bakker *et al.*, 2023). Kõige enam määrab neist õpetaja heaolu enesetõhusus (Bermejo-Toro *et al.*, 2016). Enesetõhusus on õpetaja enda hinnang oma võimele tulemuslikult töötada ja õpetada (Aelterman *et al.*, 2007). Enesetõhusus on üks kaitsefaktor läbipõlemise ja emotsionaalse kurnatuse vastu ning psühholoogilist heaolu, tööga rahulolu ja pühendumust toetav tegur (Zee ja Koomen, 2016). Enesetõhususe arengut soodustab

kolleegide ja juhtkonna toetus (Viac ja Fraser, 2020) ning pärsib suur töökoormus (Kouhsari *et al.*, 2023).

Suhetes õpilaste ja lastevanematega on õpetajatele suured ootused ja esitatakse kõrged nõudmised. Suhete haldamine ja suhtlemine konfliktsituatsioonides nõuab õpetajalt emotsionaalset tasakaalu. Erinevate tööalaste suhete haldamisega toimetulek on mõjutatud õpetaja sotsiaalsest intelligentsusest (McCallum *et al.*, 2017; Mérida-López *et al.*, 2020). Õpetaja suhte õpilaste, kolleegide ja lapsevanematega määravad õpetaja sotsiaal-emotsionaalsed oskused (ing k *social-emotional competence*; Nwoko *et al.*, 2023), mis on üks olulisemaid õpetaja heaolu tegureid organisatsiooni tasandil (Räsänen *et al.*, 2020).

Õpetajast tulenevate tegurite kaardistamine annab organisatsioonile võimaluse pakkuda õpetajale enesearenguvõimalusi, mis õpetaja heaolu toetavad. Arvestades, et mitmed olulised õpetaja heaolu mõjutavad võtmetegurid, näiteks töökoormus, koolikliima ja toetus, on seotud organisatsiooni psühhosotsiaalse keskkonnaga, siis on lisaks isikliku tasandi toetamisele vajalikud ka muudatused organisatsiooni tasandil. Järgnevalt antakse ülevaade õpetaja heaolu mõjutavatest organisatsioonitasandi teguritest.

## 1.2. Organisatsioonitasandi tegurid

Organisatsioonitasandi tegurid jaotuvad töö nõudmiste-ressursside mudeli alusel töötajale füüsilisi ja psühholoogilisi kulusid kaasa toovaks ning heaolu pärssivateks nõudmisteks (Bakker ja Demerouti, 2007) ja õpetajat tema töös toetavateks ning isiklikku arengut soodustavateks isiklikeks ja töö ressurssideks (Hakanen *et al.*, 2006). Varasemad uuringud toovad õpetajaid toetavate ressurssidena esile autonoomia töö, koolitused ja professionaalsed enesearengu võimalused, tulemuste hindamise ja tagasiside, sotsiaalse toe (Viac ja Fraser, 2020), info kättesaadavuse, innovatsioonile suunatud koolikliima ja juhtkonna toetuse (Granziera *et al.*, 2020).

Üheks olulisemaks ressursiks on kolleegide ja koolijuhi toetus. Sotsiaalne toetus on otseselt seotud õpetaja heaoluga (Cherkowski *et al.*, 2018). Õpetajad, kes tunnevad end kolleegide ja juhtkonna poolt toetatud, lahkuvad väiksema tõenäosusega pedagoogi töölt (Räsänen *et al.*, 2020). Toetavad juhid, kes on usaldusväärsed, tagavad võimalused enesearenguks, jagavad tunnustust ja tagasisidet, suurendavad märkimisväärselt õpetaja heaolu ja püsivust koolis (Räsänen *et al.*, 2020). Õpetaja vabadus otsustada õppekava piires õppematerjali, -meetodite ja strateegiate üle suurendab samuti tööga rahulolu (Ostermeier *et*

*al.*, 2023). Tööst haaratust suurendavad juhtkonna avatus innovatsioonile, hea infovahetus ja õpetaja väärtustamine (Bakker *et al.*, 2007). Lisaks on õpetaja heaolu jaoks olulised positiivsed suhted õpilaste ja vanematega. Õpilaste häiriv käitumine ning õpiraskustega ja hariduslike erivajadustega õpilaste osakaal klassis on üks peamisi õpetajate stressi ja läbipõlemise põhjuseid (Viac ja Fraser, 2020). Mida enam peab õpetaja tegelema tunnidistsipliini küsimustega, seda vähem kompetentsena ta end tunneb, mistõttu väheneb tööga rahulolu ja hinnang oma enesetõhususele (OECD, 2019). Enesearengu ja karjäärivõimalused on üks olulisemaid organisatsiooni poolt kontrollitavaid ressursse (Bakker ja Bal, 2010), mis suurendab töömotivatsiooni ja vähendab kavatsust töölt lahkuda (Räsänen *et al.*, 2020).

Õpetajameti iseärasusi silmas pidades on töö nõudmisteks füüsiline õpikeskkond, töökoormus, õpetaja erinevad rollid, klassikoosseis, distsiplinaarne kliima ja tulemuslikkuse hindamine (Viac ja Fraser, 2020). Suur töökoormus, mis õpetajate puhul tähendab nii õppetundide läbiviimisele kui ka ettevalmistusele ja muudele tundide välisele kuluvat aega, suurendab stressi ja läbipõlemise riski (Bakker *et al.*, 2005). Lisaks töökoormusele, suurendab õpetajate kurnatust ja vähendab heaolu administratiivsete ülesannete suur osakaal ja erinevatest rollidest, nagu kaasatus kooli juhtkonda, suhtlemine lapsevanematega ning õpilaste nõustamine, tulenev lisapinge (Valli ja Buese, 2007). Suure kaaluga välishindamised mõjutavad õpetaja enesetõhust, vähendavad õpetajate tööga rahulolu ja suurendavad stressi (von der Embse *et al.*, 2016).

Lisaks koolitasandi ressurssidele ja nõudmistele, kaardistab OECD raamistik haridusüsteemist ja -poliitikast (sh sissetuleku ja kutsekindlusega seotud), kvaliteedistandarditest, karjäärivõimalustest tulenevad tingimused. Näiteks on uuringud leidnud, et õpetajate palgatõus suurendab õpetajaameti atraktiivsust, vähendab töölt lahkujate arvu ja seeläbi parandab ka kooli produktiivsust ja tulemuslikkust (Viac ja Fraser, 2020). Ajutised töölepingud aga suurendavad tööstressi (Forcella *et al.*, 2009). Lõpuks kannatab õpetaja heaolu, kui nad tunnevad end hariduspoliitiliste otsuste langetamisest kõrvalejätetuna või tajuvad negatiivset suhtumist ühiskonnas (Viac ja Fraser, 2020). Nende kaasamine otsustusprotsessidesse ja nende tööalase kompetentsi tunnustamine on heaolu jaoks hädavajalikud (Räsänen *et al.*, 2020).

Organisatsioonitasandil on sekkumiseks ja terviseennetuseks lähtutakse üldtunnustatud kolmetasandilisest mudelist, millest emase ehk primaarse tasandi eesmärk on tervisekahjusid ennetada (Baumann ja Karel, 2013). Tegevuste puhul keskendutakse üldise tervise ja heaolule tagamisele (Baumann ja Karel, 2013). Teise tasandi eesmärk on terviseriski varajane

märkamine ja kahjude vähendamine (Baumann ja Karel, 2013). Tertsiaalsed tegevused reageerivad juba tekkinud tervisekahjule ning keskenduvad ravile ja rehabilitatsioonile (Baumann ja Karel, 2013). Koolikeskkonnas on levinud sekundaarse ja tertsiaalse tasandi sekkumised (Bricheno *et al.*, 2009) ehk rõhk on töötajate füüsilisele ja vaimsele tervisele juba tekkinud kahjul, mitte proaktiivsel lähenemisel ja heaolu mõjutavate probleemide ära hoidmisel. Uuringute järgi on vaimse tervise probleemide korral kõige efektiivsemad individuaalsed sekkumised ja tööga seotud probleemide korral organisatsiooni tasandi ennetavad tegevused (Bricheno *et al.*, 2009).

Õpetajatöö unikaalsete väljakutsete, sealhulgas kaasneva tööstressi ja läbipõlemisohuga toimetulekul ning tööelu kvaliteedi parandamisel on õpetajate heaoluga tõenduspõhiselt tegelemine võtmetähtsusega nii üld- kui ka kutsehariduses. Arvestades, et tööheaolu on mitmetest individuaalsetest ja organisatsiooni tasandi teguritest koosnev konstruktsioon (Acton ja Glasgow, 2015), on tööheaolu süsteemseks ja proaktiivseks toetamiseks oluline mõista konkreetse organisatsiooni õpetajate käsitusi tööheaolust ja seda tagavatest teguritest. Sellest tulenevalt on kavandatava bakalaureusetöö eesmärk välja selgitada kutseõppeasutuse õpetajate vaated tööheaolule, teadlikkus tööheaolu toetavatest tegevustest koolis ja ootused kooli poolt pakutavatele tööga seotud heaolu toetavatele tegevustele. Eesmärgi täitmiseks esitatakse bakalaureusetöös järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on kutseõppeasutuse õpetajate arusaamad tööga seotud heaolust?
2. Milline on õpetajate teadlikkus heaolu toetavatest tegevustest koolis?
3. Millised on kutseõppeasutuse õpetajate ootused heaolu toetavatele tegevustele koolis?

## 2. Metoodika

Bakalaureusetöö uurimuse läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi. Valitud uurimisviis pakub võimalust saada põhjalikumalt teavet uuritava teema kohta ja on sobilik arusaamade uurimiseks (Laherand, 2008).

### 2.1 Valim

Uurimistöös kasutati valimi moodustamiseks sihipärast ehk eesmärgipärast lähenemist - töö autor valis uuritavad välja kindlate kriteeriumite alusel - tööstaaž, koormus ja sugu.

Uurimistöo valimi moodustasid ühe kutseõppeasutuse 6 õpetajat ja 1 juhtkonna esindaja. Intervjuu läbiviimiseks pöörduiti 9 inimese poole, kellest kahel ei õnnestunud ajalistel põhjustel osaleda. Nende asemele leiti sarnase profiiliga teine osaleja. Uuringus osales 3

meest ja 4 naist. Vastajate hulgas oli kõige lühem tööstaaž 8 kuud ja väikseim koormus 0,3 ning kõige pikem tööstaaž 32 aastat ja suurim koormus 1,0. Valimi puhul arvestati lisaks kutseõppeasutuse iseärasusega ja valimisse kaasati 4 erialaainete õpetajat ja 2 üldainete õpetajat ning 1 peamiselt täiendkoolituste ja projektidega kokkupuutuvatest õpetajatest. Kooli valiku tingis peamiselt asjaolu, et selles kutseõppeasutuses väärtustatakse õpetajate heaolu ning kasutatakse mitmeid lähenemisi heaolu hindamiseks ja suurendamiseks. Valimi moodustamisel olid uurijal juhtkonna poolt voli pöörduda töö eesmärgiga sobiva profiiliga õpetajate poole ning juhtkond valimi moodustamist ei mõjutanud ega kontrollinud. Intervjueeritavatega võeti ühendust e-kirja või Facebook Messengeri teel. Uurija selgitas esimeses kirjas uuringu eesmärgi, esitas täpsustavad küsimused intervjueeritava tausta ja profiili kohta ning sobivuse korral küsis nõusolekut intervjuul oselemiseks ja intervjuu salvestamiseks.

## 2.2 Andmekogumine

Andmekogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud (Laherand, 2008). Õpetajate heaolu teema puhul võib olla tegemist tundliku temaga, mistõttu individuaalintervjuud oli sobilikum variant. Lisaks pidas uurija oluliseks, et vastajad oleks võimalikult vähe mõjutatud sotsiaalsest survest. Kuna tegemist oli ühe kooli õpetajatega, siis risk sotsiaalseks surveks on seda suurem.

Poolstruktureeritud intervjuu läbiviimiseks koostati intervjuu kava. Intervjuu küsimuste koostamisel jälgiti, et need vastaks töö uurimisküsimustele, teoreetilisele taustale ning põhimõttele, et intervjuud alustatakse kergemate ja üldisemate küsimustega, seejärel liigutakse edasi konkreetsemate teemaplokkidega (Laherand, 2008). Kõik intervjuud toimusid silmast-silma ja osalejate töökeskkonnas.

Intervjueerimist alustati juhtkonnaliikmest. Juhtkonnaliikmega intervjuu eesmärk oli muuhulgas koguda sisendit intervjuukavaks õpetajatega. Pärast intervjuud juhtkonna esindajaga viidi õpetajate intervjuukava usaldusväärsuse suurendamiseks läbi pilootintervjuu uuringu valimisse mittekuulva kutseõppeasutuse õpetajaga. Pilootintervjuu käigus selgitati välja küsimuste arusaadavus ja vastamiseks kuluv aeg. Intervjuu järgselt otsustati vähendada küsimuste arvu, eemaldades mõned dubleeriva sisuga küsimused ning täpsustati küsimuste sõnastust.

Intervjueeritavatelt küsiti luba salvestamiseks ja anti võimalus küsimuste ja täpsustuste esitamiseks. Intervjuud salvestati uurija isikliku telefoni rakendusega ning hiljem laeti üles uurija arvutisse. Ligipääs arvutile, telefonile ja pilverakendusele on vaid uurijal endal. Faili

nimedena kasutati pseudonüüme ning intervjuude käigus nimesid ei küsitud. Andmeid kogudes pööras intervjuueerija tähelepanu asjaolule, et uurija reaktsioonid ja suhtlus ei mõjutaks ja lisaküsimused poleks suunavad.

## 2.3 Andmeanalüüs

Töö raames kogutud andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Sellisel viisil andmete analüüsimine ei tugine eelnevatele teoreetilistele seisukohtadele, vaid võimaldab saada informatsiooni otse uuritavatel ning intervjuueeritavate tõlgendusi kõige paremini mõista (Laherand, 2008).

Andmeanalüüsiks esmalt intervjuud transkribeeriti. Selleks kasutati TTÜ kõnetehnoloogia labori avalik kõnetuvastuse teenust (Olev & Alumäe, 2022). Kõnetehnoloogia abil transkribeeritud tekst kontrolliti üle ja parandati uurija poolt, misjärel laeti transkriptid alla tekstidokumendi kujul uurija arvutisse ja seejärel uuesti üles kvalitatiivse pilvepõhisesse info analüüsirakendusse Delve (Ho & Limpaecher, s.a.).

Andmeanalüüsi järgmiseks sammuks oli kodeerimine. Selleks, et paremini jälgida vastuse konteksti, toimus kodeerimine vastavajapõhiste transkriptide alusel. Kodeerimise käigus märgiti ära ühte mõtet kandvad tekstiosad, määrati neile kood (Lisa 2) ning grupeeriti vastava uurimisküsimuse alla. Sarnast mõtet edasi andvad viited ühendati omakorda erinevatesse kategooriatesse.

Uurimustöö usaldusväärsuse tagamiseks kaasati kaaskodeerijana töö juhendaja, kes kodeeris transkriptsiooni eraldiseisvalt, mille järgselt valmis koodistruktuur ühise arutelu käigus.

## 3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate arusaamad tööheaolust, teadlikkus tööheaolu toetavatest tegevustest koolis ja ootused kooli poolt pakutavatele tööga seotud heaolu toetavatele tegevustel. Saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, lähtudes andmeanalüüsi käigus moodustunud kategooriatest ja koodidest. Tulemuste ilmestamiseks on kasutatud uuritavate tsitaate. Tsitaadid on kaldkirjas ja selle järel on sulgudes lisatud tsitaadi autori pseudonüüm. Tsitaatidest on välja võetud üleliigsed mõttepause tähistavad ja korduvad sõnad. Tsitaatide lühendamisel tähistab välja jäetud teksti tingmärk /.../ ja äratuntavust tingiva info asemel kasutatakse tingmärki \*\*\*.

## **Õpetajate arusaamad tööheaolust**

Bakalaureusetöö esimese uurimisküsimuse, mis uuris kutseõppeasutuse õpetajate arusaamasid tööheaolust, alla moodustus 3 kategooriat: töökorraldusest ja juhtimisest, positiivsetest suhetest ja toetusest ning õpetajaga seotud teguritest lähtuvad.

Intervjuudest selgus, et tööheaolu käsitletakse läbi töökorraldusesja juhtimisega seotud elementide. Uuritavate sõnul on heaolu tööl seotud õppimist toetava töökeskkonna ja vajalike õppevahendite olemasoluga ja autonoomiaga oma aega ja tööülesandeid, aga ka õppe sisu korraldada. Lisaks märgiti ära töötasu, enesetäiendusvõimaluste ja professionaalse toe olemasolu, ennustatavuse ja ühtlase töökoormuse jaotusega ning innovatsiooni soosiv keskkond.

*Töövahendid ja töökeskkond peavad olema korras ja normaalsed. Võimalus ennast täiendada. (Virve)*

Teiseks nähakse tööheaolu positiivsete suhetena, mis hõlmab suhteid kolleegide, õpilaste ja juhtkonnaga. Kõik vastajad seostasid tööheaolu heade, ausate, toetavate ja liitvate suhetega töökaaslastega ja lisaks nähti häid suhteid kui õpilaste õppe kvaliteeti ning õpilaste motivatsiooni tagavaid tegureid. .

*Siis hästi oluline minu jaoks isiklikult /.../ suhted kolleegidega. Seda on hästi raske küll täita aga selle jaoks peab looma tingimused, et selline suhtlus ja avatud vestlus saaks omavahel toimida. (Teet)*

Õpetajaga seotud teguritest tõid vastajad välja enesejuhtimisvõimekuse ja vastutuse võtmise oma tööülesannete eest.

*Sest noh, ise peab ka ikka midagi tegema. Oma ülesannete kõrgusel olema. Muidu ei ole mingit heaolu loota. (Terje)*

Õpetajate arusaama kohaselt mõjutab õpetajate heaolu koolis õppetöö kvaliteeti.

*/.../ mõjutab õppe kvaliteeti väga suures määras. Sest kui õpetaja ei ole rahul, on stressis, läbipõlemise ääre peal, siis mis kvaliteeti me sealt enam ootame. (Teet)*

Lisaks õpilaste õppetöösse suhtumist, õpimotivatsiooni, vastutuse võtmist, tunnidistsipliini ja suhteid õpilastega.

*See mõjutab kõike, selles mõttes on nagu lapsevanema ülesanne. Kui õpetaja on puhanud ja rõõmus, siis on õpilased ka puhanud ja rõõmsad. Et see õpetaja heaolu - kõike. Sellest ikka sõltub väga palju. (Mari)*

Intervjuude tulemustest ilmnes, et kui töötajate jaoks olulistest tööheaolu tagavatest teguritest tekkisid mitmed laiemad kategooriad, võib vastuste põhjal väita ka, et heaolu on väga individuaalne ning töötajad võivad väärtustada erinevaid lähenemisi. Lisaks selgus, et mõned töötajad tõid välja peamiselt neid tegevusi, mille mõju tööheaolule on ajutine (näiteks jooga). Kokkuvõtvalt saab öelda, et intervjuueeritud õpetajate arusaamade kohaselt on õpetajate heaolu seotud juhtimist ja töökorraldust, positiivsete suhetest ja toetusest ning õpetajatest endist tulenevate heaolu mõjutavate teguritega. Määravaks peeti häid suhteid kolleegide ja õpilaste vahel, sobilikku töökeskkonda ja vajalike õppevahendite olemasolu, töötasu ning tunnetatud autonoomiat.

### **Õpetajate teadlikkus heaolu toetavatest tegevustest koolis**

Õpetajate teadlikkust heaolu toetavatest tegevustest koolis uuriva küsimuse puhul jaotusid kategooriad heaolu toetavateks tegevusteks ja heaolu hindamiseks.

Heaolu toetavate tegevustena toodi välja professionaalset tuge pakkuvad tegevused, nagu näiteks sotsiaalpedagoogiga kohtumise ja mentori kaasamise võimalused. Õpetajatel on võimalus külastada töötervishoiuarsti, saada toetus prillide soetamiseks ning regulaarseks sporditegevuseks. Kooli pakub võimalust enesetäienduseks, millest kõige hinnatumad on pikemad välisvisiidid ja stažeerimised Erasmus programmi raames. Eraldi märgiti ära organisatsiooni poolt võimaldatavat autonoomiat ja õppeprotsessi korraldamise vabadust. Intervjuueeritavad pidasid oluliseks koostööd soodustavaid tegevusi, nende hulgas tasustatud ja õpetaja endi äranägemise järgi korraldavaid koostöökolmapäevasid ja paar korda aastas väljasõiduga organiseeritud ühiseid koostööseminare.

*No meil on ühised seminarid, kus terve kool saab kokku. Võib-olla seal sellist tiimbuildingut tekitab. Muidu, kuna ongi see vabadus... annad vabaduse, siis on selline oht, et distantseerud kollektiivist. Siis need koostööpäevad on nagu väga olulised. (Mari)*

Heaolu hindamine toimub õpetajate hinnangul koolisiseste küsitlustega ja mitteformaalsete suhtluste ja kokkupuudete näol.

*Ma ei tea, kas on kõver või sirge nägu ees. Võib-olla sellega saab aru. (Terje)*

Õpetaja teadlikkust heaolu toetavatest tegevustest koolis kokku võttes saab kinnitada, et õpetajad teadsid nimetada sporditoetust, koostöökolmapäevasid ja väljasõiduseminare, erinevaid kooli poolt toetatud enesetäiendusvõimalusi, sotsiaalpedagoogi ja mentori poole pöördumise võimalust, õppeprotsessi panustavaid tegevusi ja autonoomiat. Heaolu hindamise puhul märgiti ära koolisisesed ja Haridusministeeriumi poolt korraldatavad küsitlused ning vahetul suhtlemisel saadud tagasiside kolleegidelt. Küsitlustes osalemiste kohta nimetati mitteosalemise põhjusena ka asjaolu, et küsitavad taustaandmed on liiga detailsed ja seetõttu ei ole tegelikkuses tagatud vastaja anonüümsus.

### **Õpetajate ootused heaolu toetavatele tegevustele**

Kolmanda, õpetajate ootustega heaolu toetavatele tegevustele koolis seotud uurimisküsimuste vastustest moodustus üks kategooria: tegevused, mida jätkata. Uuringus osalejaid ei nimetanud oma ootustes heaolu toetavaid tegevusi, mida koolis seni ei ole kasutusele võetud.

Tegevusi, mida jätkata, rõhutasid vastajad intervjuu käigus ja pidasid oluliseks heaolu toetavateks tegevusteks. Õpetajate poolt on hinnatud koolipoolne järjepidev tegevus tunniplaani korraldamisega, et vastata erinevate õpetajate vajadustele. Järgmisena oodatakse lahendust, mis annaks võimaluse õpetajatel koormust õppeaasta raames ühtlasemalt jaotada. “Tegevused, mida jätkata” kategoorias märgiti positiivselt ära regulaarne sporditegevuse toetus, enesetäiendusvõimalused, õppeprotsessi panustavad ja koostööd soodustavad tegevused.

*No isiklikult hetkel ma tunnen puudust sellest nagu eriala juhendamisest. Mis sest, et no ma ju töötanud \*\*\* aastat ja erialajuht on meil olnud kogu aeg sama ja siis kunagi mingit mitu aastat tagasi ma tundsin seost selle inimesega rohkem. (Sass)*

Õpetajate ootusi heaolu toetavatele tegevustele kokku võttes saab väita, et õpetajad eeldavad nende tegevuste jätkamist, mis selles koolis juba õpetajate heaolu hoidmiseks on kasutusele võetud. Sellisteks tegevusteks on koostööd soodustavad tegevused, erinevad enesetäiendusvõimalused, sealhulgas välisriikides, rahaline toetus regulaarseks sportimiseks, tunniplaani korraldamine vastavalt õpetajate vajadustele ning jätkuvalt autonoomia tagamine.

## **4. Arutelu**

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate arusaamad tööheaolust, teadlikkus tööheaolu toetavatest tegevustest koolis ja ootused kooli poolt pakutavatele tööga seotud heaolu toetavatele tegevustele.

Töö esimese uurimisküsimuse „Millised on kutseõppeasutuse õpetajate arusaamad tööga seotud heaolust?“, tulemusena ilmnas, et heaolu üldiselt nähakse füüsilise, vaimse, sotsiaalse ja emotsionaalse heaoluna ning vastajad tõlgendasid seda mõistet nii isiklikust kui ka tööalasest perspektiivist. Mainiti ka seda, kuidas isikliku eluga seotud heaolu mõjutab tööheaolu ja vastupidi. Õpetajate heaolu mõjutavate teguritega täheldasid vastajad ülekaalukalt õpetajate omavahelisi suhteid, sealhulgas võimalust kolleegidelt nõu küsida ja arutada õppetööga seonduvat kui ka sotsiaalset toetust. See sotsiaalsete suhete võtmetähtsust rõhutav tulemus on kooskõlas varasemate õpetajate heaolu käsitlevate uuringutega (Acton & Glasgow, 2015) ning on seletatav õpetaja töö sotsiaalse iseloomuga, rõhutades õpetajate ühepeamise psühholoogilise vajadusena seotust ehk ühenduses olemist ja mõistetud olemist (Deci & Ryan, 2000). Seega on koolides oluline teadlikult toetada positiivseid sotsiaalseid suhteid.

Õpetajate tööheaolu arusaamadest ilmnas, et õpetajate arvates mõjutab õpetaja heaolu otseselt õppetöö kvaliteeti, õpilaste õppetöösse suhtumist, õpimotivatsiooni, vastutuse võtmist, tunnidistsipliini ja suhteid õpilastega. Uuringust ilmnas, et õpetajate heaolu on mõjutatud õpilaste heaolust. Õpilaste ja õpetajate heaolu vastastikmõju kinnitavad ka varasemad uuringud, tõstes õpilaste ja õpetajate omavahelise suhte keskele kohale õpetaja heaolu mõjutavate tegurite hulgas (Soini *et al.*, 2010). Kuivõrd õpetajate heaolu on mõjutatud ka suhetest õpilastega ja intervjuus leidis äramainimist keerulised olukorrad mittemotiveeritud, erineva võimekuse ja erivajadustega õpilastega, siis võiks organisatsioon tähelepanu pöörata sellele, kuidas õpetajaid toetada positiivsete suhete kujundamisel ja hoidmisel õpilastega.

Autonoomia võimaldamine on organisatsioonitasandi tegur ja võimalus, mis on õpetajate poolt kõrgelt hinnatud nii antud kui varasemate uurimuste tulemuste põhjal (Acton ja Glasgow, 2015). Autonoomia isiklikul tasandil viitab enesejuhtimisoskusele ning eeldab vastutuse võtmist oma tegevuse või tegevusetuse eest. Organisatsioonitasandil ei saa autonoomia potentsiaal avalduda, kui ei ole tagatud õpetaja vastutus organisatsiooni ja oma kolleegide ees aga ka enesejuhtimisoskused. Enesejuhtimisoskused on õpitavad ja kool saab nende oskuste õpetamist omalt poolt täienduskoolituste ja tööruutidega toetada. Õppimise eelduseks on motivatsioon, mis intervjueritud õpetajate hinnangul võib osade kolleegide puhul enesejuhtimisoskuste omandamisel takistuseks saada.

Teine väljakutse autonoomia puhul on meeskonnatunde loomine ning ühise tööplaani koostamine selliselt, et see arvestaks kõigi vajadustega. Meeskonnatunde loomiseks korraldab kool 1 kuni 2 korda aastas väljasõite ja ühiseid tööseminare ning samuti on koostöö kolmapäevad õpetajate poolt hinnatud ühise tunde tekitamisel. Kõigile sobiva tööplaani

koostamine on väljakutse pea igas kutsekoolis, seda enam kui õpetajatel on antud võimalus valida ise endale koormus ja tööaja planeerimisel tuleb arvestada õpetajate teiste kohustustega väljaspool konkreetse kooli tööd (kutsekoolis töötab mitmeid osajaga spetsialiste, kes jagavad oma tööaega teiste kohustustega). Vaatamata väljakutsele on kooli juhtkond järjepidevalt selle lahendust otsinud ning olukord on õpetajate hinnangul oluliselt paranenud. Koormus ja tööplaani on pikalt ette teada ning üldjuhul saab sellega arvestada. Õpetajate koormuse ühtlaseks jagamiseks õppeaasta lõikes, mis on samuti murekohaks, on otsustanud juhtkond katsetada uusi lahendusi ja selle idee on muret väljendanud õpetajad positiivselt vastu võtnud. Seega võib öelda, et vastajad näevad tööheaolu toetavate teguritena ka juba elluviidud muudatusi kooli töökorralduses.

Uuringus elgus, et andmeid kogutakse pigem üldise heaolu kohta. Samas, arvestades nii töö teooriaosast kui ka läbiviidud intervjuudest selgunud tööheaolu mõjutavaid tegureid, oleks õpetajate heaolu monitoorimiseks ning heaolu toetamiseks vajalike meetmete väljatöötamiseks enam kasu õpetajatöö spetsiifikat arvestavatest ja võtmetegurite (näiteks autonoomia, positiivsed suhted) hindamist võimaldavatest instrumentidest. Lisaks süsteemsemale ja detailsemale hindamisele on õpetajate vastustele tuginedes koolil oluline läbi mõelda ka küsitlustes osalejate anonüümsuse tegelik tagamine, et andmete kogumisel oleks võimalik teada saada võimalikult paljude õpetajate hinnangud.

Ühe parenduskohana uuritavas õppeasutuses näeb töö autor ka teadlikkuse tõstmist tööheaolu valdkonnas. Kuigi mitmed vastajad käsitlesid tööheaolu kui protsessi ning nägid tööheaolu tagamises vastutust ka õpetajal endal, ilmnes vastustest ka arusaamu, mis võivad mõjutada töötajate tajutavat heaolu (näiteks ootus stressivabale keskkonnale või lootus eelkõige ajutiste tegevuste mõjule heaolu toetamisel). Organisatsioonis on heaoluga võimalik süsteemselt ja proaktiivselt tegeleda ning kohaseid organisatsiooni tasandi strateegiaid kasutusele võtta, kui on loodud ühtne arusaam tööheaolu olemusest ja võtmevaldkondadest ning selle edendamiseks valitud lähenemistest.

Arvestades, et õpetajate heaolule pööratakse ühiskonnas järjest enam tähelepanu ning sellega seoses on koolide juhtkondadele tekkinud kõrged ootused tööheaolu toetamisel, juhib töö autor tähelepanu ka ühele laiemale lahendamist vajavale küsimusele. Senised uuringud (Manning *et al.*, 2020) viitavad selgelt vajadusele suurendada koolijuhtide pädevust nii tööheaolu terviklikul kontseptualiseerimisel kui ka selle hindamisel ja edendamisel, mis omakorda eeldab ligipääsu teadusuuringute tulemustele ning toetust tulemuslike ja konteksti arvestavate heaolu toetavate lähenemiste väljatöötamisel. Kuna tööheaolu on keerukas ja mitmetahuline, ei piisa tööheaoluga süsteemseks tegelemiseks tõenäoliselt koolijuhtide heast

tahtest ja püüdlustest, vaid vaja oleks süsteemset ja struktuurset lähenemist haridussüsteemi üleselt, mis suunaks ja toetaks kooli juhtkonda majandus- ja õppetulemuste kõrval eraldi tähelepanu pöörama ka heaolule ning kooli psühhosotsiaalsele keskkonnale.

Töö piiranguks on uurija vähene kogemus kvalitatiivsete intervjuude läbiviimisel, mis tingis täpsustavate lisaküsimuste minimaalse esitamise ja seega osade vastuste ebapiisavuse ja tegi vastaja mõtete hilisema mõistmise kohati keeruliseks.

Töö praktiliseks väärtuseks on esmane ülevaade kutseõppeasutuse õpetajate arusaamadest tööheaolust ja sellega seotud teguritest, mis on uuritava kooli juhtkonnale sisendiks täiendavateks uuringuteks ja aruteludeks senisest süsteemsema lähenemise loomisel ja tööheaolu edendamisel. Lisaks on ka teistel sarnastel koolidel võimalik nende tulemuste toel kavandada tööheaoluga seotud lähenemiste ülevaatamist ja täiendamist.

## Tänuõnad

Täna oma juhendajat, Piret Einpauli, kes hoidus targasti töö liigsest mõjutamisest, kuid oli minu jaoks olemas rasketel hetkedel ja aitas takistustest üle saada. Täna uuritavat kooli juhtkonda ja õpetajaid sooja suhtluse ja koostöövalmiduse eest. Täna õppejõudu Liana Roosi mõistva suhtumise eest kogu seminari- ja bakalaureusetöö kirjutamisprotsessi jooksul. Suur tänu minu abikaasale, Mari-Liisile ja meie neljale lapsele, Tarvile, Anderile, Vahurile ja Krõõt Sädele mõistmise ja toetuse eest. Vanaisa, ma tegin selle ära!

## 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.*

Hannes Lents

/allkirjastatud digitaalselt/

## Kasutatud kirjandus

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8).  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- 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>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180.  
<https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(Volume 10, 2023), 25–53.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Baumann, L. C., & Karel, A. (2013). Prevention: Primary, Secondary, Tertiary. *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer New York.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher Wellbeing: A Review of the Evidence*. Teacher Support Network.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.-C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Sellier, M., Udave, J.-P., & Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the*

- Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (lk 2 volumes) [Report]. European Commission, Directorate General For Education and Training.  
<https://hal.science/hal-00922139>
- Cherkowski, S., Hanson, K., & Walker, K. (2018). Flourishing in adaptive community: Balancing structures and flexibilities. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 123–136. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2017-0021>
- Cui, W., & Yee, C. M. (2023). The Impact of Job Stress and Self-Efficacy on Teachers' Occupational Well-Being of Higher Vocational Colleges. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 7(18). <https://doi.org/10.23977/aetp.2023.071805>
- 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](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Demerouti, E., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands–Resources Model of Burnout. *The Journal of applied psychology*, 86, 499–512.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- 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>
- Fox, H. B., Walter, H. L., & Ball, K. B. (2023). Methods used to evaluate teacher well-being: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 60(10), 4177–4198.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22996>
- Gabriel. (2022, juuni 15). Uuring: 90% Eesti õpetajatest on läbi põlenud ja enamik plaaninud töölt lahkumist. *Eesti Haridustöötajate Liit*.  
<https://ehl.org/ee/2022/06/15/uuring-90-eesti-opetajatest-on-labi-polenud-ja-enamik-plaaninud-toolt-lahkumist/>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. *Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory*. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

- Ho, L., & Limpaecher, A. (s.a.). *Delve* [Software]. <https://delvetool.com/>
- Huang, J., Wang, Y., & You, X. (2016). The Job Demands-Resources Model and Job Burnout: The Mediating Role of Personal Resources. *Current Psychology, 35*(4), 562–569. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9321-2>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of School Effects on Student Achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92. *Teachers College Record, 108*(12), 2550–2581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00796.x>
- Kouhsari, M., Chen, J., & Baniasad, S. (2023). Multilevel analysis of teacher professional well-being and its influential factors based on TALIS data. *Research in Comparative and International Education, 18*(3), 395–418. <https://doi.org/10.1177/17454999221143847>
- Kovalčikienė, K. (2017). Towards the Well-Being of Vocational Teachers: The Role of Personality Characteristics. *International Journal of Psychology: Biopsychosocial Approach, 2017/21*. <https://doi.org/10.7220/2345-024x.21.1>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk
- Manning, A., Brock, R., & Towers, E. (2020). Responding to research. An interview study of the teacher wellbeing support being offered in ten English schools. *JSSE - Journal of Social Science Education, Vol 19 No 2* (2020): Research and impact in social sciences education. <https://doi.org/10.4119/JSSE-3312>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature* (Australia). <https://apo.org.au/node/201816>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention, 29*(3), 141–151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.

- [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en)
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3).  
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Ostermeier, T. C. J., Koops, W., & Peccei, R. (2023). Effects of job demands and resources on the subjective well-being of teachers. *Review of Education*, 11(3), e3416.  
<https://doi.org/10.1002/rev3.3416>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Väisänen, P., Pyhältö, K., & Soini, T. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112: 347–56.
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Australia: William Heinemann
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. Osa*.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558.  
<https://doi.org/10.3102/0002831207306859>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020a). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213 213; OECD Education Working Papers, Kd 213). <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020b). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers 213; OECD Education Working Papers, Kd 213). <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

von der Embse, N. P., Sandilos, L. E., Pendergast, L., & Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences, 50*, 308–317.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.001>

Yildirim, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development, 19*(1), 59–78.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2014.970663>

# Lisa 1. Intervjuu kava

## Sissejuhatavad küsimused

1. Milliseid ametikohustusi sa koolis täidad?
2. Mis on sinu kutse ja kutsealane haridus?
3. Milline on sinu töökoormus?
4. Milliseid õpperühmasid ja õpilasi sa õpetad?
5. Kui kaua sa oled koolis töötanud (sh antud koolis)?

## Sisulised küsimused

1. Mis on sinu jaoks heaolu?
2. Mis tingimused peaks olema sinu jaoks täidetud, et õpetaja heaolu koolis oleks tagatud?
3. Palun mõtle oma töö peale nädala, kuu ja aasta lõikes. Mis sulle kõige enam sinu töö juures pingeid tekitab?
4. Mis sind nendel pingelistel hetkedel/periodidel töö juures kõige enam toetab?
5. Milliseid teie koolis pakutavaid õpetajate heaolu toetavaid tegevusi/tingimusi/võimalusi tead nimetada?
6. Millest kooli poolt pakutavatest tegevustest/tingimustest/võimalustest oled ise osa saanud või osa võtnud ?
7. Mida saaks sinu kool õpetajate heaolu toetamiseks veel ära teha?
8. Millest sina seejuures kõige enam puudust tunned?
9. Mida sinu arvates õpetajate (madal/kõrge) heaolu koolis mõjutab?
10. Kuidas teie kooli õpetajate heaolu mõõdetakse?
11. Mida soovid veel lisada

## Lisa 2. Kodeerimise struktuur

1. Millised on kutseõppeasutuse õpetajate arusaamad tööga seotud heaolust?

- Töökorraldus ja juhtimine
  - Ennustatavus ja koormuse jaotus
  - Töökeskkond ja õppevahendid
  - Tunnetatud autonoomia
  - Töötasu
  - Enesetäiendusvõimalused
  - Innovaatsiooni soosiv keskkond
  - Professionaalne toetus
- Positiivsed suhted ja toetus
  - Head suhted juhtkonnaga
  - Head suhted kolleegidega
  - Head suhted õpilastega
- Õpetajaga seotud tegurid
  - Enesejuhtimine
  - Vastutuse võtmine

2. Milline on õpetajate teadlikkus heaolu toetavatest tegevustest koolis?

- Heaolu toetavad tegevused koolis
  - Professionaalne toetus
  - Autonoomia võimaldamine
  - Õppeprotsessi panustav
  - Tervishoiutegevusi võimaldav
  - Enesetäiendusvõimalused
  - Koostööd soodustavad
- Heaolu hindamine koolis
  - Formaalne
  - Mitteformaalne

3. Millised on kutseõppeasutuse õpetajate ootused heaolu toetavatele tegevustele koolis?

- Tegevused, mida jätkata
  - Õppeprotsessi panustavad
  - Autonoomiat võimaldavad
  - Enesetäiendusvõimalusi pakkuvad
  - Koostööd soodustavad
  - Tervishoiutegevused

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Hannes Lents,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate vaated tööheaolule ja seda toetavatele tegevustele ühe kutseõppeasutuse näitel“, mille juhendaja on Piret Einpaul, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, 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.

Hannes Lents

23.05.2024