

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Karoliina Kurvits  
ÕPETAJATE ARVAMUSED TÖÖHEAOLUST NING ORGANISATSIOONI TASANDI  
VÕIMALUSTEST TÖÖHEAOLU TOETAMISEL ÜHE ÜLDHARIDUSKOOLI NÄITEL  
Bakalaureusetöö

Juhendaja: nooremlektor Piret Einpaul

Tartu 2025

## Kokkuvõte

### **Õpetajate arvamused tööheaolust ning organisatsiooni tasandi võimalustest tööheaolu toetamisel ühe üldhariduskooli näitel**

Õpetajate heaolu uuringutes on seni olnud peamine rõhk õpetajate enesehoiul ning vähem on keskendunud organisatsiooni tasandi võimalustele, mis on tööheaolu tagamisel võtmetähtsusega. Töö eesmärgiks oli välja selgitada ühe üldhariduskooli õpetajate arusaamad õpetaja tööheaolust, seda mõjutavatest teguritest ning arvamused koolis rakendatud heaolu toetamise võimaluste kohta. Uuring viidi läbi kvalitatiivse uurimismeetodi abil, kasutades poolstruktureeritud intervjuusid kümne õpetajaga. Andmete analüüsis kasutati induktiivset ja deduktiivset sisuanalüüsi. Õpetajate heaolu mõjutavate teguritena toodi välja suhted kolleegide ja juhtkonnaga, autonoomia, tagasiside ning sobivad füüsilised töötingimused. Uuritavas koolis hinnatakse kõrgelt juhtkonna tuge, kolleegide vahelist koostööd ja paindlikku töökorraldust. **Võtmesõnad:** Õpetaja heaolu, organisatsiooni tasandi võimalused, heaolu mõjutavad tegurid, võimalused heaolu toetamiseks

## Abstract

### **Teachers' perceptions of organizational-level opportunities for supporting work-related well-being: a case study of a general education school**

Research on teacher well-being has so far primarily focused on teachers' self-care, while less attention has been given to the opportunities at the organizational level, which are nevertheless considered critically important for supporting occupational well-being. The objective of the research was to identify teachers' perceptions of work-related well-being, the factors influencing it, and their views on the support measures applied within the school. A qualitative research design was employed, using semi-structured interviews with ten teachers. The data were analyzed using both inductive and deductive content analysis. Factors influencing teacher well-being included relationships with colleagues and school leadership, autonomy, feedback, and physical working conditions. The school under study places high value on leadership support, collegial cooperation, and flexible work arrangements. The conclusions emphasize the importance of systematically applying organizational-level strategies to support teacher well-being.

**Keywords:** Teacher well-being, leadership practices, factors effecting well-being, practices that foster well-being

## Sisukord

Sisukord.....	3
Sissejuhatus .....	4
1. Teoreetiline ülevaade .....	5
1.1 Õpetaja heaolu mõiste .....	5
1.2 Õpetaja heaolu peamised teoreetilised raamistikud .....	6
1.3 Organisatsiooni tasandi võimalused õpetajate heaolu toetamiseks.....	8
2. Metoodika.....	9
2.1 Uurimismeetodi valik ja põhjendus.....	9
2.2 Valim.....	9
2.3 Andmekogumine .....	10
2.4 Andmeanalüüs.....	11
3. Tulemused .....	12
3.1 Õpetajate arusaamad tööheaolust .....	13
3.2 Õpetajate arusaamad tööheaolu mõjutavatest teguritest koolikeskkonnas .....	13
3.3 Õpetajate arvamused oma koolis kasutusel olevate heaolu toetamise võimaluste kohta.....	15
3.3.1 Sotsiaalsed ja emotsionaalsed ressursid .....	15
3.3.2 Psühholoogilised ressursid .....	16
3.3.3 Füüsilised ressursid .....	17
4. Arutelu.....	18
Tänuõnad .....	21
Autorsuse kinnitus.....	21
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisa 1. Intervjuukava .....	25
Lisa 2. Väljavõte keskkonnast QCAMap.....	26
Lisa 3. Joonis andmeanalüüsis kujunenud kategooriatest.....	27

## Sissejuhatus

Üks olulisemaid teemasid tänapäeva haridusmaastikul on õpetajate heaolu. Õpetaja hea vaimne seisund tagab efektiivsuse klassiruumis ja tõstab õpetamise kvaliteeti (Glazzard & Rose, 2019). Õpetaja heaolu kõrge tase aitab koolidel oma toimimist stabiliseerida ning töötajate pühendumist suurendada, samas kui õpetajate madal heaolu takistab koolide arengut ning seostub õpetajate kõrge tööstressi ja läbipõlemisega (Hascher ja Waber, 2021).

Õpetaja heaolu mõjutavateks peamisteks teguriteks on puuduv toetus, suhted lapsevanemate ja õpilastega, liigne töökoormus, suur vastutus ja vähene autonoomia (Brady & Wilson, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Õpetajatel, kelle heaolu on madal, on keerulisem õpilastega positiivseid suhteid luua ning klassiruumi efektiivselt hallata; õpetajate heaolu võib seega mõjutada nii õpilaste vaimset tervist, heaolu kui ka õpitulemusi (White, 2020). Õpetajaametit peetakse üheks madalaima staatuse ja väiksema palgaga ametikohaks (Dolton *et al.*, 2018) ning õpetajate ametist lahkumine on probleemiks üle maailma (Räsänen *et al.*, 2020). Eestis on alla 30-aastaste õpetajate osakaal oluliselt vähenenud (Taimalu *et al.*, 2018) ja alustavatest õpetajatest kolmandik töötab õppeasutuses, kus nad alustasid, vaid aasta (Selliov & Vaher, 2018). Noori õpetajaid on vähe ja needki, kes tulevad, ei püsi pikalt koolis, mis näitab selgelt õpetajaameti järelkasvu puudust Eestis. Seega on õpetajate heaolu võtmetähtsusega mitte ainult koolikliima ja stabiilse õpikeskkonna jaoks, vaid ka majanduslikke aspekte arvestades (Roffey, 2012).

Senised uuringud on keskendunud pigem vaimse tervise probleemide ennetamisele ning mitte heaolu edendamisele (Cann *et al.*, 2021; White, 2020). Heaolu parandamiseks on õpetajatele soovitatud näiteks sotsiaalsete suhete tugevdamist, isikliku aja eraldamist tööst, füüsilise tervise parandamist ja oma tööelu parem organiseerimist (Allies, 2020). Seega on õpetajate heaolu hoidmisel põhiline vastutus lasunud õpetajatel endil ehk töötaja tasandi võimalustel, mis lisanduvad õpetajate niigi suurele töökoormusele. Samas peetakse tööheaolu edendamisel oluliseks eelkõige organisatsiooni tasandi meetmeid (White, 2020). Õpetaja autonoomia toetamine, heade suhete ja positiivse keskkonna loomine ning isikliku ja ametialase arengu võimaldamine (Karaferye & Bellibaş, 2025) on vaid mõned näited, mis võimaldaksid teadlikult ja proaktiivselt keskenduda organisatsiooni tasandi strateegiatele, mida koolides on võimalik süsteemselt kasutada õpetajate tööheaolu edendamiseks, mitte pelgalt tööstressiga toimetulemiseks.

Bakalaureusetöös keskendutakse ühe kooli õpetajate arvamustele tööheaolu toetamise viisidest. Uuritavas koolis peetakse õpetaja heaolu oluliseks ning selle toetamiseks on kasutusele võetud mitmeid lähenemisi. Ülevaade õpetajate arvamustest kasutatavate lähenemiste toimivuse kohta oleks kasulik nii selle kooli juhtkonnale edasiste tegevuste kui ka teiste koolide juhtkondadele õpetajate heaoluga süsteemse tegelemise kavandamiseks.

## **1. Teoreetiline ülevaade**

### **1.1 Õpetaja heaolu mõiste**

Õpetaja heaolu on aastatega muutunud tihedalt uuritud ning oluliseks teemaks, ning läbi aegade on mitmed autorid oma definitsioone ja määratlusi pakkunud. Levinud kokkuleppe kohaselt käsitletakse tööga seotud heaolu üldjuhul mõiste “tööheaolu” abil, kuid kui kasutatavas mõistes sisaldub ka professiooni või ameti esindaja nimetus, peetakse seda piisavaks viiteks tööalasele kontekstile ning sel juhul sõna „töö“ ei lisata. Nii kasutatakse teaduskirjanduses enamasti kokkuleppeliselt terminit „õpetaja heaolu“, tähistamaks mitte üldist, vaid tööst tulenevat heaolu (Acton & Glasgow, 2015; Brady & Wilson, 2021; Hascher *et al.*, 2021; Hascher & Waber, 2021; White, 2020). Sellest tulenevalt kasutatakse selles lõputöös tööga seotud heaolu üldiselt käsitledes mõistet “tööheaolu”, samas õpetaja tööga seotud heaolu tähistamiseks kasutatakse võimalusel läbivalt mõistet “õpetaja heaolu”.

Õpetaja heaolu on defineeritud kui üldist rahulolu elu ja praeguse positsiooniga (Allies, 2023). Veel täpsemalt saab õpetaja heaolu määratleda kui individuaalset tööalase eneseteostuse, eesmärgistatuse ja õnnelikkuse tunnet, mis kujuneb koostöises protsessis kolleegide ja õpilastega (Acton & Glasgow, 2015).

Õpetaja heaolu on keeruline, mitmedimensiooniline, sisaldab endas samaaegselt mitmeid elemente, sealhulgas nii positiivseid kui negatiivseid (Hascher *et al.*, 2021). Individuaalsed faktorid on seotud kognitiivsete ja afektiivsete valdkondadega, sealhulgas autonoomia, kompetentsuse tunne (Pillay *et al.*, 2005; Soini *et al.*, 2010), positiivne suhtumine ning rahulolu ja õnnetunde kogemine (Kilgallon *et al.*, 2008). Mitmed allikad seovad õpetaja heaolu aga kõige tihedamalt just suhetega seotud teguritega ning leiavad, et seotus ja kuuluvustunne töökohal on heaolu hoidmisel kesksel kohal (Acton & Glasgow, 2015).

## 1.2 Õpetaja heaolu peamised teoreetilised raamistikud

Definitsioonide rohkuse üks põhjuseid on ka teoreetiliste raamistike erinevused – olenevalt tugimaterjalidest ning mudelitest, on ka määratlused erinevad. Üheks laiemalt levinud mudeliks õpetajate heaolu kontekstis on Martin Seligmani PERMA mudel, mis on inglisekeelne akronüüm positiivsest psühholoogiast tulenenud viiest terminist - positiivsed emotsioonid, haaratus, positiivsed suhted, tähenduslikkus ja saavutused. Need komponendid on tulenenud mitmest tema varasemast teooriast ning on Seligmani sõnul viis mõõdetavat heaolu komponenti (Seligman, 2011). Hariduse, ning eriti õpetaja heaolu teemalises kirjanduses üks enim mainitud raamistikke on Edward L. Deci ja Richard M. Ryani enesemääratluse teooria (ing. k lühendatult SDT), mis määratleb inimese motivatsiooni läbi kolme psühholoogilise vajaduse - kompetentsuse, autonoomia ning seotuse (Deci & Ryan, 2000). Majanduskoostöö ja arengu organisatsioon (OECD) pakkus 2020. aastal välja tervikliku kontseptuaalse raamistiku, mis toetub neljale põhikomponendile: füüsiline ja vaimne heaolu, kognitiivne heaolu, subjektiivne heaolu ning sotsiaalne heaolu (Viac & Fraser, 2020). Töötervishoiu valdkonnas on aga veel üks levinum mudel, mis koosneb lihtsustatult kahest komponendist: töö nõudmised ja ressursid (Demerouti *et al.*, 2001). Töö nõudmiste-ressursside mudel (ing. k lühendatult JD-R) selgitab, kuidas töötajale on seatud vaimne, füüsiline ja emotsionaalne koorem, mille tagajärg on kurnatus ja läbipõlemine. Nendele nõudmistele tasakaaluks on vajalikud töö pakutavad ressursid, mille olemasolul tekib töötajal balanss koormuse ja hüvede vahel, nende puudumisel aga, väheneb töötaja seotuse tunne.

Teooriate võrdlemisel ilmnevad mitmed kattuvad elemendid, mis annavad võimaluse käsitleda õpetaja heaolu kui mitmetahulist ja süsteemselt mõjutatud nähtust. Vaatepunktid heaolu teemale erinevad, kuid kõik vaadeldud raamistikud käsitlevad inimese psühholoogilisi, füüsilisi ja emotsionaalseid põhivajadusi.

Kõige otsesemad teoreetilised kattuvused ilmnevad PERMA ja enesemääratluse teooria vahel. Mõlemad rõhutavad isiklikku kasvamist, tähenduslikkust ja sisemist motivatsiooni kui heaolu alusprintsipi. PERMA mudeli tähenduslikkuse ja saavutuse komponendid on suures kattuvuses SDT autonoomia ja kompetentsi vajadustega. Inimese rahulolu on suuresti mõjutatud võimalusest teha iseseisvaid otsuseid sõltuvalt isiklikest väärtustest ja vajadustest ning näha oma tegevuste mõju teistele ja endale. Õpetaja jaoks tähendab see näiteks autonoomiat oma tunde ja õppekava vajaduspõhiselt kohandada, vabadust kasutada endale sobivaid tehnikaid ja meetodeid ning tagasisidet, mis kinnitab tema pädevust aine spetsialistina. Sarnaseid seoseid on näha ka

SDT seotuse vajaduse ning PERMA positiivsete suhete ja emotsioonide komponendi vahel, mis näitab selgelt mõlema mudeli arvestatust inimese sotsiaalse ja emotsionaalse poolega. Selleks, et oma tööd teha hästi ja efektiivselt on lisaks kompetentsile ja autonoomiale vaja ka end hästi tunda. Head suhted töökaaslaste ja ülemustega annavad võimaluse end töökeskkonnas turvaliselt tunda ning see tagab parema meelestatuse. Õpetaja töö iseloom on valdavalt sotsiaalne, see on osaks suurest integreeritud süsteemist, kus positiivsed kokkupuuted nii õpilaste kui kolleegidega on kriitilise tähtsusega õpetaja heaolus (Viac & Fraser, 2020).

Kokkuvõtvalt võib väita, et OECD poolt pakutud neljakomponendiline raamistik lisab eelnevatele struktuuri, mille abil õpetaja heaolu erinevaid tegureid hinnata. Näiteks haakub vaimne heaolu PERMA mudeli positiivsete emotsioonide ja tähenduslikkusega ning kognitiivne heaolu saavutustega. Sarnaselt on ka PERMA positiivsed suhted selgelt OECD mudeli sotsiaalse heaoluga tihedas seoses. SDT seotus OECD mudeliga tundub esialgu kaudsem, kuid ka seal on selgelt kattuvusi, näiteks sotsiaalse heaolu ja seotuse vahel. Õpetaja tööga seonduv heaolu ei ole seega liiga hajus mõista, et seda ei saaks ühese mudeli all piisavalt efektiivselt kokku võtta.

Nende mudelite puhul paistab välja üks, mille puhul pole kerge otsesid kattuvusi teistega leida. JD-R mudel on mingil määral ainulaadne just oma negatiivse ja positiivse tasakaalu poolest. JD-R mudeli seost näiteks PERMA mudeliga kirjeldab paremini üksteises sisalduvus – kõiki PERMA mudeli komponente saaks kirjeldada kui JD-R mudeli ressursid. Sama sisalduvuse suhe kehtiks ka SDT ning OECD mudeli puhul, kus on komponentide ja vajadustena toodud välja just positiivsed vajadused ning tugevalt viidatakse heaolu alusele kui negatiivsuse puudumisele. Sellest tulenevalt lähtutakse antud töö sisuanalüüsis töö nõudmiste ja ressursside mudelist, mis võimaldab kõige paremini anda ülevaadet õpetaja heaolule just organisatsiooni tasandi teguritele keskendudes.

Maailma Terviseorganisatsiooni põhikirjas on tervis defineeritud kui täielik füüsilise, vaimse ja sotsiaalse heaoluseisund, mitte ainult haiguse või puuete puudumine (World Health Organization, 1948). Õpetaja heaolu ei saa seega käsitleda vaid negatiivsete tegurite puudumisena, vaid tervikuna, milles on vaja tasakaalu nõudmiste ja ressursside vahel. Hea tasakaal nõudmistega annab õpetajale saavutuse ja kompetentsi tunde, mis on vajalik kognitiivse heaolu säilitamiseks ja hoidmiseks, piisavad ressursid hoiavad ära õpetaja läbipõlemise ja kurnatuse. Selle heaolu hoidmise vastutus ei saa aga lasuda vaid õpetajatel – ressursside võimaldamine ja nõudmiste vähendamised olenevad suurel määral organisatsiooni tööst ja

korraldusest ning hariduse juhtimise tavad on õpetajate heaolu oluliseksteguriks (Cann *et al.*, 2020).

### 1.3 Organisatsiooni tasandi võimalused õpetajate heaolu toetamiseks

Juhtimisel ja juhtimispraktikatel on keskne roll töökeskkonna kujundamisel ning need mõjutavad õpetajate heaolu märkimisväärselt (McCallum *et al.*, 2017). Sellest lähtuvalt on haridusasutustes oluline rakendada juhtimisviise, mis väärtustavad õpetajate toetamist, võimestamist ja positiivsete suhete loomist, et ennetada läbipõlemist, suurendada töörahulolu ja edendada õpetajate heaolu (Karakus *et al.*, 2024).

Üks olulisemaid tegureid, mida õpetajad hindavad, on juhtide eetilisus ja ausus. Kui koolijuhid käituvad õiglaselt ja läbipaistvalt, siis tekib õpetajatel suurem usaldus juhtkonna vastu, mis on hea töökliima aluseks (Karaferye & Bellibaş, 2025). Juhtide võime õpetajate vajadusi tajuda, ja neid otsuste tegemisel arvesse võtta, loob turvatunde ja suurendab õpetajate enesekindlust (Cotson & Kim, 2023). Eriti väärtuslikuks peetakse juhtide empaatiavõimet ning oskust kuulata – õpetajad tunnevad end märgatuna ja hinnatuna, kui näevad, et nende arvamused on juhtkonna jaoks tähenduslikud (Walter & Fox, 2021). Selline suhtlus ei ole vaid informatsiooni jagamise või töö tõhustamise eesmärgil, vaid loob emotsionaalse sideme, mis on tööheaolu nurgakivi (Cotson & Kim, 2023).

Koolikultuuri kujundamisel on väga oluline roll õpetajate otsustesse kaasamisel. Kui õpetajad tunnevad end kaasatuna kooli juhtimisse, näiteks õppekavaarendusse, strateegiate kavandamisse või töökorralduse kujundamisse, suureneb ka nende vastutustunne ja motivatsioon (Karaferye & Bellibaş, 2025). Võimalus otsuseid teha tugevdab õpetajate kompetentsuse tunnet, mis omakorda suurendab tööga rahulolu ja vähendab läbipõlemise riski (Karakus *et al.*, 2024). Lisaks sellele aitab kollektiivne otsustamine kaasa ühiste väärtuste ja eesmärkide kujunemisele, mis tugevdab kogu kooli meeskonnatunnet.

Samavõrd oluline on töökeskkonnas tunnustamise ja tagasisidestamise kultuur. Koolijuhide regulaarne tunnustus oma kooli õpetajate tööle mõjutab positiivselt õpetajate töemotivatsiooni ja enesehinnangut (Huynh *et al.*, 2023). Lisaks sellele soodustab õpetajate professionaalne areng nende rahulolu tööelus; seda aga vaid siis, kui arenguvõimalused on tähenduslikud, ajaliselt teostatavad ja ei suurenda koormust (McQuade, 2024).

Juhtimispraktikad, mis edendavad koostööd, toetavaid kolleegide vahelisi suhteid ja omavahelist usaldust on samuti tugevas seoses õpetajate heaoluga. Kui õpetajad tunnevad end oma meeskonda kuuluvana, suureneb valmisolek suuremal määral ka rasketel aegadel panustada (Fox *et al.*, 2020). Koolijuht saab sellist keskkonda kujundada nii oma eeskujuga kui ka struktureeritult, toetades ja julgustades näiteks meeskonnapõhist õpet, kaasavat planeerimist ja üksteise väärtustamist.

Eelnevast tulenevalt on oluline teada saada, kuidas õpetajad ise heaoluga seotud tegureid ning heaolu toetamise võimalusi oma töökeskkonnas tajuvad. Sellest tulenevalt on töö eesmärgiks välja selgitada ühe Eesti kooli õpetajate arusaamad õpetaja heaolust ja seda mõjutavatest teguritest ning nende arvamused koolis kasutusele võetud heaolu toetamise võimaluste kohta. Eesmärgist sõltuvalt seati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millised on õpetajate arusaamad tööheaolust?
- 2) Millised on õpetajate arusaamad tööheaolu mõjutavatest teguritest koolikeskkonnas?
- 3) Millised on õpetajate arvamused selles koolis kasutusele võetud heaolu toetamise võimaluste kohta?

## **2. Metoodika**

### **2.1 Uurimismeetodi valik ja põhjendus**

Töö eesmärgiks on välja selgitada õpetajate arusaamad õpetaja heaolust ja seda mõjutavatest teguritest ning nende arvamused koolis kasutusele võetud heaolu toetamise võimaluste kohta. Lähtuvalt eesmärgist, kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab täpsemalt hinnata uuritavate kogemusi kontekstist lähtuvalt. Kvalitatiivne uurimismeetod võimaldab pakkuda erinevate pikkuste ja detailsustega iseloomustusi nähtustele (Õunapuu, 2014). Kvalitatiivse uurimuse käigus on võimalik kirjeldada ühiskonnas toimuvat lähtuvalt teoreetilisest raamistikust (Laherand, 2008), kuid on paindlik, tuues paremini esile empiirilisi tulemusi (Flick, 2009). Seega võimaldab valitud uurimisviis uuritavat nähtust käsitleda selle loomulikus kontekstis ning pakkus võimalust tõlgendada osalejate subjektiivseid vaatenurki.

### **2.2 Valim**

Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi uuring ühes Eesti üldhariduskoolis, milles kasutatakse süsteemset lähenemist õpetajate heaolu toetamiseks, kasutades selleks teadlikult ka

organisatsiooni tasandi võimalusi, näiteks õpetajatele suunatud mentorlus, meeskonna supervisioonid ja järjepidev arenguvestluste süsteem. Uuritava kooli valimisel oli kriteeriumiks see, et koolis oleks süsteemselt kasutusele võetud organisatsiooni tasandi võimalused õpetajate heaolu toetamiseks. Töö autor koos juhendajaga valis esmalt välja viis Eesti üldhariduskooli, kes olid haridusmaastikul silma jäänud õpetaja heaolu väärtustava lähenemisega. Nõusolek uuringu läbiviimiseks saadi selle kooli juhtkonnalt, kelle poole esimesena pöörduti.

Tegemist on eesmärgipärase mugavusvalimiga, mille valiku eesmärk on tuua näide õpetajate heaolu teadlikust toetamisest ühe kooli näitel. Uuritavad valiti selliselt, et nad esindaksid võimalikult erineva vanuse, ainevaldkonna ja töökogemusega õpetajaid. Esmalt koguti kooli juhtkonnalt kõigi kooli õpetajate tööstaažid selles koolis, seejärel jaotati õpetajad ainevaldkonniti - keeled, sotsiaalsed, loovained, reaalsed, loodusained. Ainevaldkondade selliselt jaotamise aluseks on erinevused tundides vajaminevate vahendite ja klassiruumi füüsilise keskkonna osas.

Lõpliku valimi moodustasid kümme III kooliastme õpetajat, kelle seas oli esindatud enamasti kaks õpetajat igast eelnevalt nimetatud ainevaldkonnast. Uuritavate tööstaažid olid vahemikus 0,5-8 aastat ning uuritavate sooline jaotus oli tasakaalus.

### **2.3 Andmekogumine**

Selgitamaks välja õpetajate arvamused oma koolis kasutusele võetud heaolu toetavatest meetetest, valiti andmete kogumise meetodiks poolstruktureeritud individuaalsed intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu annab intervjuueerijale võimaluse küsimusi intervjuu käigus täpsustada ja ümber sõnastada (Õunapuu, 2014). Sellised intervjuud on sobilikumad keeruliste sotsiaalsete nähtuste uurimiseks (Adeoye-Olatunde *et al.*, 2021), see annab võimaluse uuritavatele individuaalselt läheneda ja seeläbi annab usaldusväärset informatsiooni.

Intervjuu kava koostati tuginedes töö teoreetilisele osale, uurimuse eesmärgile ja uurimisküsimustele. Kokku on intervjuu kavas 11 küsimust, mis jaotati kahte osasse vastavalt uurimisküsimustele. Esimeses intervjuu osas keskenduti õpetaja heaolu määratlemisele ja seda toetavatele ning takistavatele teguritele õpetajatöös. Intervjuu teise osa küsimused keskendusid sellele, millisena tajuvad õpetajad oma koolis heaolu toetavad lähenemisi ehk organisatsiooni tasandi võimalusi õpetajate heaolu toetamisel. Täpsemalt leiab küsimused intervjuukavast lisas 1.

Uurimuse usaldusväärse suurendamiseks viidi läbi ka prooviintervjuu. See aitas leida intervjuukava kitsaskohad ning teha muudatusi enne päris intervjuude läbiviimist.

Prooviintervjuu viidi läbi 2024. aasta novembris ühe äsja tööd alustanud Eesti kooli õpetajaga, see kestis 63 minutit ning vastuseid ei arvatud põhiandmestiku hulka. Peale prooviintervjuud korrigeeriti ning täpsustati küsimuste sõnastust, küsimuste arv ei muutunud.

Intervjuud viidi läbi detsembris ja jaanuaris osapooltele sobival ajal, ning need leidsid aset koolis, mille andmestikku antud töö käsitleb. Intervjuude kestvused varieerusid, kõige pikem neist kestis 46 minutit ning kõige lühem 27 minutit. Intervjuude heli salvestamiseks kasutati uurija telefonirakendust *Voice memos*.

Enne intervjuu läbiviimist tutvustati intervjuueeritavale uurimustöö eesmärki ja küsiti luba intervjuu salvestamiseks. Seejärel selgitati, kuidas uuritavate konfidentsiaalsus tagatakse ning kinnitati, et nende andmeid kasutatakse vaid uurimuslikul eesmärgil. Autor juhendus Hea Teadustava (Juurik *et al.*, 2023) nõuetest ehk töö koostamisel oli tagatud uuritavate heaolu, sealjuures ei suunatud saadud tulemusi ning need esitati täies mahus uurimustöö andmestikku.

Töö eesmärgist lähtuvalt jäeti õpetaja heaolu defineerimine intervjuueelsest tutvustusest välja, et seda uuritavatelt intervjuus küsida. Uuritavate vastustest ja arutelust jäeti välja kooli ja teiste töötajate nimed, et tagada ka kooli anonüümsus. Intervjuu ajal küsiti üks küsimus korraga, paluti vajadusel tuua näiteid antud vastustele. Intervjuu lõpus anti võimalus uuritavale veel oma vastuseid täpsustada või täiendada.

## 2.4 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati nii kvalitatiivset induktiivset kui ka deduktiivset sisuanalüüsi. Analüüsi käigus loodi koodid induktiivse sisuanalüüsiga, mis Kalmuse jt. (2015) sõnul võimaldab uurijal osalejate arvamusi mõista ja neid vastavalt andmetele tõlgendada. Deduktiivset lähenemist kasutati koodide kategooriatesse jaotamisel ning selle aluseks oli Demerouti jt. (2001) töö nõudmiste ja ressursside mudel. Deduktiivne lähenemine võimaldab toetuda varasematele teooriatele ja neid laiendada või toetada, mis annab induktiivse lähenemisega võrreldes rohkem struktuuri (Kalmus *et al.*, 2015).

Esimese sammuna andmeanalüüsi protsessis transkribeeriti intervjuu salvestused, kasutades TTÜ kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse teenust *Tekstiks.ee* (Olev & Alumäe, 2022). Seejuures transkribeeriti salvestised sõna-sõnalt ning välja jäeti vaid liigsed

täitesõnad. Transkribeerimise alguses määrati uuritavatele pseudonüümid, ning need säilisid kuni lõpuni. Kõige pikema transkriptsiooni pikkus keskkonnas *Google docs*, oli 10 lehekülge, kõige lühem intervjuu osutus 7 lehekülje pikkuseks. Keskmiselt kulus ühe transkriptsiooni üle vaatamiseks ja korrigeerimiseks kuni tund aega, sellest on välja arvatud kõnetuvastuse teenuse transkribeerimise aeg.

Kodeerimiseks kasutati keskkonda *QCAmap* (Mayring, 2014), kuhu sisestati esmalt mõlemad uurimisküsimused, ning siis kõikide intervjuude transkriptsioonid. Märgiti ära tähenduslikud sõnad, fraasid ja lõigud, mis uuritava arvates küsimusele vastasid, ning koodid märgiti vastavalt. Kodeerimisprotsessiga paralleelselt kujunes ka sobilik kategooriate süsteem. Andmeanalüüsi usaldusväärse suurendamiseks kaasati esimese kahe intervjuu kaaskodeerijana juhendaja ning teostati kogu andmestiku korduvkodeerimine nädal pärast kodeerimise lõppu. Korduvkodeerimisel täpsustati mõne tähendusliku üksuse ja koodi nimetusi ning ühildati sarnaseid koode. Väljavõtte kodeerimise keskkonnast on vaadeldav lisas 2.

Andmete analüüsi tulemusena kujunesid kolm peakategooriat, mis ühtivad uurimisküsimustega, teisele uurimisküsimustele kolm alakategooriat: 1) Sotsiaalsed ning emotsionaalsed ressursid ja nõudmised; 2) Psühholoogilised ressursid ja nõudmised; 3) Füüsilised ressursid ja nõudmised. Kolmandale uurimisküsimusele kujunes samuti kolm alakategooriat: 1) Sotsiaalsed ja emotsionaalsed ressursid; 2) Psühholoogilised ressursid; 3) Füüsilised ressursid. Kategooriate jagunemist võib näha täpsemalt lisas 3.

### 3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate arusaamad õpetaja heaolust ja seda mõjutavatest teguritest ning nende arvamused koolis kasutusele võetud heaolu toetamise võimaluste kohta. Järgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa, andmeanalüüsis tekkinud kategooriate alusel. Tsitaate on mõistetavuse tarbeks minimaalselt korrigeeritud: eemaldatud on kordused, täitesõnad ja sümboliga (...) on asendatud uurimisküsimuse kohaselt ebasobivad lõigud. Samuti on kasutatud kandilisi sulge, et vajadusel sõna lisades konteksti pakkuda ja sõna asendades anonüümsust säilitada.

### 3.1 Õpetajate arusaamad tööheaolust

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on õpetajate arusaamad tööheaolu olemusest ja olulisusest.

Õpetajad tõid välja, et õpetaja heaolu peamine kirjeldaja on motivatsioon ning on kergesti mõõdetav sellega, kui väga nad tahavad tööle tulla. Selle motivatsiooni üheks teguriks toodi välja ka tunne, et neid oodatakse koolimajja ning nende kohalolu märgatakse.

*Minu jaoks on see alati oluline olnud, et kui ma tunnen, et ma ärkan üles hommikul ja ma ei viitsi tulla, siis see koht ei paku heaolu. Aga kui ma tunnen, et ma tahan minna, mind ootavad ees huvitavad tunnid, ma olen vaeva näinud, lapsed ootavad, siis juba nagu näitab, et tegelikult see heaolu on olemas, et see koht nagu kutsub. (Juhan)*

Õpetaja heaolu mõjust rääkides tõid õpetajad välja ka nende heaolu mõju kooli õhkkonnale. Osalejad on kogenud, et ühe õpetaja vaimne tervis mõjutab kogu koolipere ja negatiivne õhkkond mõjutab kõiki kolleege. Lisaks kolleegidele tõid õpetajad välja heaolu mõju õpilastele ja nende tunnikvaliteedile.

*(...) rikub selle töö õhustiku, et kui näiteks keegi õpetajatest on, läbipõlenud ja negatiivse suhtumisega, siis see kajastub ju nii teiste õpetajate kui ka õpilaste pealt, (...) Pluss, noh, kuni selleni välja, et lõpuks nagu kukud nagu rivist välja ja, ja puhtalt töökoormused tõusevad ka selle arvelt kõigil teistel, et see on ka osa sellest. (Valmer)*

### 3.2 Õpetajate arusaamad tööheaolu mõjutavatest teguritest koolikeskkonnas

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, milline on uuritavate arusaam tööheaolu mõjutavatest teguritest. Andmeanalüüsi käigus moodustusid kolm alakategooriat tööheaolu mõjutavatest teguritest: 1) Sotsiaalsed ning emotsionaalsed ressursid ja nõudmised; 2) Psühholoogilised ressursid ja nõudmised; 3) Füüsilised ressursid ja nõudmised.

Esimeses alakategoorias ehk **sotsiaalsetes ja emotsionaalsetes ressurssides ning nõudmistes** tõid uuritavad välja suhted kooli õpilaste, lapsevanemate ja õpetajate vahel. Uuritavate jaoks oluline tegur nende heaolu säilitamises on see, et õpilastega säiliks vastastikune austus, et neil ja õpilastel oleks turvaline selles keskkonnas end väljendada ja nende kokkupuuted oleks positiivsed nii tunnis kui tunniväliselt. Hea suhe õpilastega tagaks ka parema suhte lapsevanematega, ning pinged väheneks. Lapsevanemate kõrged ootused ning liigne sekkumine õpetajate hindamisse ja õppemeetoditesse on samuti tegur, mille tagajärjel õpetajate heaolu väheneb.

*Et mul on võimalik hoida ja tekitada häid suhteid lapsevanematega (...). Vahepeal sekkuvad nad liigselt minu töösse ja see jätab mulje, nagu nad ei usaldaks üldse seda, mida me siin teeme. (...) Tahaks nagu lapsevanematega kontakti. (Mari)*

Olulise tegurina toodi välja ka suhteid kolleegidega ning kooli juhtkonnaga.. Näidetena toodi teiste õpetajatega ühiste väärtuste jagamist, kiiret probleemilahendust ja ainesektsioonides tihedama koostöö tegemist. Hea läbisaamine kolleegidega annab õpetajale võimaluse vajadusel oma tööalastest raskustest rääkida, kolleegidelt tuge saada ja ka nõu küsida. Veel toodi näideteks juhtkonna tuge ja vastutulelikkust nii tunnitegevuste kui ka muude tööalaste muredega. Uuritavad märkisid, et hea suhe ja tihe kommunikatsioon annab neile võimaluse pakkuda kvaliteetsemat haridust õpilastele.

Teiseks alakategooriaks oli **psühholoogilised nõudmised ja ressursid**, siinkohal tõid õpetajad välja autonoomia – vabaduse korraldada oma tundi ilma liigse järeelvalveta ning vabaduse oma aega planeerida. Uuritavad leidsid, et õpetaja vabadus tunniplaani väliselt tööd ilma piiranguteta jaotada on eriti oluline. Samas vastasid õpetajad ka, et neil on raske töötada tingimustes, kus juhtimisstiil ja kommunikatsioon on ebaselged.

*Ma arvan, et oluline on aus, vahetu, koostööine suhtlemine. Et ülekantud tähenduses mängureeglid peavad olema kõigile teada - nii juhtkonnale, lapsevanematele, kolleegidele kui ka klassiruumis ja seal ei tohi olla neid pimenurki. (Tiina)*

Lisaks eelnevalt mainitule avaldati vajadust ka tagasisidele oma tundide osas. Õpetajad nentisid, et raske on oma töös enesekindel ja rahul olla, kui pole adekvaatset tagasisidet. Mainiti ka, et peamine tagasiside, mida õpetaja saab on negatiivne, ning hea tagasisidestamine näiteks mentori või muu vaatleja näol on aidanud neil tunde paremini valmistada. Ühel juhul mainis õpetaja, et liigse tunnustamise puhul on tal raske oma töö väärtust hinnata, kuid konstruktiivne kriitika on talle just kõige kasulikumaks osutunud,

Viimaseks alakategooriaks oli **füüsilised ressursid ja nõudmised**, mille puhul esines selgelt õpetajate vajadus hästi kujundatud koolimaja ja klassiruumi järele. Õpetajad nentisid, et liigne müra, kehv ventilatsioon ja väikesed ruumid väsitavad õpilasi ja töötajaid, ning hea ruum tagab ka parema õppekvaliteedi. Veel enam aga toodi välja, kui olulised on klassiruumi ainealased vahendid ja võimalused. Erinevad aineõpetajad tõid välja erinevaid elemente, mida nemad oma tunni läbiviimiseks vajavad, kuid eranditult iga uuritav tõi välja, et head vahendid aitavad luua põnevamaid ja õpetlikemaid tunde.

*Minu heaolu toetab kõige rohkem esiteks see, et see piirkond koolimajas, kus ma enamuse oma päevast veedan, on piisavalt soe, piisavalt õhurikas, piisavalt hästi sisustatud, toetab nii-*

*öelda tegevusi ja minu tööd seal klassiruumis. Samas on ka piisavalt toetav õpilastele, et mul on need hea juhendada, ehk siis tegelikult väga palju mängib siin ruumi selline nagu eluta loodus minu ümber. Sellepärast, et kui vahendid ja ruumid on korras, siis tegelikult enamus ajast ma olen ju seal, enamus tööst saab seal tehtud. (Mati)*

### **3.3 Õpetajate arvamused oma koolis kasutusel olevate heaolu toetamise võimaluste kohta**

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärgiks oli hinnata õpetajate arusaama käsitletavas koolis kasutatavate organisatsiooni heaolu toetamise võimalustest. Andmeanalüüsi käigus kujunesid kolm peakategooriat: 1) Sotsiaalsed ja emotsionaalsed ressursid; 2) Psühholoogilised ressursid; 3) Füüsilised ressursid. Järgnevalt esitan tulemused peakategooriate kaupa, mille all toon välja ka alakategooriate jaotuse.

#### **3.3.1 Sotsiaalsed ja emotsionaalsed ressursid**

Sotsiaalsete ja emotsionaalsete ressursside alakategooria jagunes veel kaheks kategooriaks: suhted ja toetus. Oluline on neid kaht eristada, et paremini mõista uuritavate töösuhete iseloomusid ning eristada abi pakkumist ja head läbisaamist.

Rääkides **suhetest**, tõid uuritavad välja palju positiivset uuritava kooli õhkkonnast, läbisaamisest õpilaste ja lapsevanematega ning üldise kommunikatsiooni toonist. Õpetajad, kellel on olnud ka varasem kogemus teiste koolidega, tõid välja, et selles koolis on rõhk suunatud koostööle ja heale kommunikatsioonile, mis lihtsustab ka nende töö erinevaid külgi. Uuritavad mainisid, et õpilased on familiaarsed, kuid seejuures viisakad ning sellises klassiruumis õpetamine viib rõhu käitumise korrigeerimiselt õppimisele.

*Me kuulame õpilasi, reaalselt nagu kuulame neid – mida nad ütlevad, mida nad mõtlevad, mitte see, et me valime kohti, kus me tahame nende arvamust kuulda, ja kohti, kus me nende poolest ei huvitu. (Kristo)*

Veel tõid osalejad välja positiivsed suhted kolleegide vahel. Rõhutati hea õhkkonna olulisust näiteks õpetajate toas ja koosolekutel, kus mõnikord on vaja enda muret jagada. Õpetajad jagasid kogemusi keerulistest olukordadest klassiruumis, mille korral on nad saanud kolleegidelt väärtuslikku sisendit. Samuti räägiti ühiskäikudest ja töövälisest sõprustest, mis on loodud selle kooli õpetajatega. Kokkuvõtlikult pandi intervjuude vältel headele suhetele koolikeskkonnas palju rõhku.

Teiseks alakategooriaks jagunes juhtkonna ja kolleegide **toetus**. Uuringus osalenud õpetajad pidasid käesoleva kooli oluliseks omaduseks juhtkonna isiklikku lähenemist õpetajate muredele ja vajadustele. Toodi välja keerulisi olukordi, mille puhul on leitud persoonipõhised lahendused ning rõhutati, kui oluline on see, et töötaja üldse tahab oma tööandjale nendest muredest rääkida.

*Ma tunnen, et ülemuste poolt mind hinnatakse ja see on kindlasti see, mida ma varem pole teistes koolides töötamisega kogunud. Ma tean, et ükstupuha, mis negatiivne kiri tuleks, ma võin alati [juhtidele] näidata ja nad kohe seisavad mu eest. (Marju)*

Veel toodi välja ka kolleegide tuge tööpõhiselt. Mitmed õpetajad väljendasid oma tänulikkust kolleegide suunas, kes vajadusel tunde on asendanud ja materjale on jaganud. Õpetajad, kelle õppeaine võimaldab ainesektsiooni siseseid kohtumisi, rääkisid koostööst sama aine õpetajatega ning sellest, kuidas üksteisega huvitavaid materjale ja tunnikavasid jagatakse.

Samuti töid selles koolis õpetajatööd alustanud uuritavad välja, et antud koolis on toimiv mentorluse süsteem, mis aitab paremini kõigil uutel kollektiivi liikmetel sisse sulanduda ja annab võimaluse nii ainealaselt kui muidu oma tööle tagasisidet saada. Selline lähenemine tagab intervjueeritavate sõnul õpetajate järelkasvu, ning vähendab ka alustavate õpetajate läbipõlemist nende kriitiliste esimeste aastate vältel.

### 3.2.2 Psühholoogilised ressursid

Psühholoogiliste ressursside alakategooria jagunes veel kolmeks kategooriaks: autonoomia ja tagasiside.

**Autonoomia** alakategoorias tuli selgelt välja uuritava kooli töökorraldus ning õpetajate vabadus oma tunde ja aega vajadusepõhiselt planeerida. Eranditult iga õpetaja tõi välja selle, et tal on võimalus oma tundi planeerida ilma liigse takistamise või kontrollita ning õpetaja töö olemuseks ei ole õppekava range täitmine, vaid uute teadmiste jagamine. Uuritavad rääkisid usaldusest, vabadusest proovida uusi asju ja sellest, et neisse usutakse – õpetajasse suhtutakse uuritavas koolis kui oma ala spetsialisti. Mitmed nimetasid enda jaoks just autonoomiat kõige olulisemaks heaoluteguriks, sest see annab neile võimaluse tekitada oma klassiruumis parim võimalik keskkond, mis omakorda toetab õpilaste heaolu.

*Keegi ei kontrolli ka, et nagu kuule, kas nii palju on tehtud, kas sa mängid ikkagi lastega seda mängu igal hommikul, kas sa toetad nende sotsiaalselt arengut. Mis sa täpselt selle jaoks teed? Kas sul on see, see punkt täidetud? (...) kui see oleks niimoodi, siis ma, ma arvan, et mina ei õpetaks. (Valmer)*

Samuti peavad õpetajad oluliseks oma aega vajaduspõhiselt planeerida. Mitmed töid lisaks tavalistele tööpäevadele välja ka vaheaegade töökorralduse. Selle asemel, et iga päev vaheajast ühistegevuse, koosoleku või koolitusega täita, annab kool õpetajatele vabaduse ise oma töönaalat planeerida. Kohustuslik on vaid üks koosolek vaheaja esimeses pooles ning ülejäänud päevad saavad õpetajad oma järgmist veerandit planeerida ning puhata.

*Minu arust meil töötab väga hästi see selle aasta praktika, kus vaheajad on suuresti enda tööülesannetega sisustada. Et jah, see nagu väga-väga palju juurde sellisele üldisele puhanud olekule. (...) inimene teab, et ta saab enda asju ka kuskile planeerida. (Miina)*

Viimaseks alakategooriaks on **tagasiside**, mis uuritavate sõnul koolis väga tähtsal kohal on. Käsitletavas koolis on pidev arenguestluste süsteem, see tähendab, et igal õpetajal on kolm korda aastas vestlus koolijuhiga. Teemadeks on õpetaja ainealane areng, töörahulolu ning tulevikuvaated. Uuritavad näevad seda kui võimalust avada sügavamalt oma vähem ajakriitilisi murekohti ning leiavad, et selline järjepidev süsteem on hea viis juhil käe pulsil hoidmisel, seejuures õpetajate autonoomiat säilitades. Vestluste pidamist peetakse ka heaks viisiks juhtidega suhet luua ja hoida, ning neile tundub, et see suurendab ka koolijuhtide arusaama õpetajaskonna seisundist tervikuna. Samuti töid koolis esimest korda tööd alustanud uuritavad välja, et kooli mentorluse süsteem võimaldab neil oma tööle ainealast tagasisidet saada. Uuritavate sõnul suurendab see nende enesekindlust ja kompetentsi, andes neile võimaluse teiste tehtud vigadest ja õnnestumistest õppust võtta.

### 3.2.3 Füüsilised ressursid

Füüsiliste ressursside alakategooria jagunes veel kaheks kategooriaks: klassiruumi vahendid ja muud lisad. Õpetajad pidasid tunni läbiviimisel kriitiliselt oluliseks **vahendite olemasolu**, mis uuringu tulemustel on selle kooli õpetajatele suhteliselt hästi kättesaadavad. Reaalainete õpetaja väljendas, et kuigi tundi saab läbi viia ka vaid paberi ja pastakaga, on suure lisaväärtusega see, kui klassiruumis on olemas kalkulaatorid, joonlauad, sirklid ja kirjutusvahendid õpilastele vabaks kasutamiseks. Erandiks olid aga loodusõpetajad, kes leidsid, et koolis on vähe võimalusi katsete läbiviimiseks. Aineõpetajad kirjeldasid vajadust kraanikausside, pimendatavate akende ja katsevahendite järele, rõhutades õppeainete reaalelulisi rakendusvõimalusi ja nende võimaluste demonstreerimise olulisust. Selle tulemusena on nende ained ka rohkem jutustavad, ning nende sõnul on õpilasel raskem aine tervikpilti haarata. Veel täid õpetajad välja kooli võimaluse

kontoritarbeid tellida, mis muudab nende tundide sisustamise jällegi lihtsamaks. Õpetajad saavad igakuiselt ühistellimusega oma vajalikud vahendid kirja panna, ning see võimaldab neil viia tundi läbi kvaliteetsete materjalidega, mis vastavad nende vajadustele.

Teine alakategooria sisaldas **muid materiaalseid hüvesid**, mis õpetajate heaolu suurendavad. Uuritavad töid välja kooli sporditoetust *Stebby* keskkonna kaudu, mis nende sõnul on suureks abiks nende füüsilise – ja seeläbi vaimse – tervise hoidmisel. Õpetajad rääkisid, et kasutavad *Stebby* võimalusi, et ka kolleegidega koos jõusaalis või spaas käia, mis toetab mitte ainult füüsilist ja vaimset, vaid ka sotsiaalset poolt nende elus.

*Üks konkreetne asi, mis mulle väga meeldib, on see, et meie kool kasutab Stebby keskkonda selleks, et õpetajate sportimisvõimalusi natukene toetada. See summa on meil 30 eurot kuu kohta, mille eest isegi täitsa midagi saab, kui natukene strateegiliselt planeerida. Mina isiklikult olen teinud selle lükke, et ma olen endale kodulähedase jõusaali kuupileti hankinud ja ma ei pea väga palju juurde maksma, et see tegelikult on 90 protsenti kaetud selle Stebby ja koolipoolse toetuse poolt. Nii et see toob sellise mõnusa põhja selleks, et suhteliselt odavalt tegeleda ka pärast tööd natukene sportlike tegevustega. (Mati)*

Uurimuse käigus mainisid mitmed õpetajad ka kooli prillikompensatsiooni, mis võimaldab õpetajatel poole oma prillide tasu koolilt tagasi saada. Arvestades õpetajate tööd arvutiga, õpikutega ja kontrolltööde hindamisega, on prillide vajaduse toetamine väga teretulnud praktika. Veel rääkisid õpetajad tööseadmete olemasolust ja selle olulisusest. Igal õpetajal on kooli poolt antud arvuti, mis võimaldab lihtsasti tööd ka näiteks kodus teha ning see vähendab ka ühiste seadmete jagamise keerukust klassiruumides. Varasema töökogemusega õpetajad jagasid muljeid eelmistes koolides olnud lauaarvutite kohta ning pidasid eriti mugavaks võimalust oma vahendeid ja faile igale poole kaasa võtta. Eriti mugavaks pidasid seda õpetajad, kes ei õpeta ainult ühes kindlas klassiruumis, ning kelle puhul oleks pidevalt võõraste arvutite kasutamine väga ebamugav.

#### 4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada ühe Eesti kooli õpetajate arusaamad õpetaja heaolu mõjutavatest teguritest ning nende arvamused koolis kasutusele võetud heaolu toetamise võimaluste kohta. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle uurimisküsimuste kaupa.

Esimese uurimisküsimuse vastused näitasid, et uuringus osalenud õpetajate arusaam tööheaolust on kooskõlas varasemates uuringutes selgunud tulemustega, mille kohaselt

keskendutakse pigem probleemide puudumisele ja negatiivse õhkkonna ärahoidmisele, selmet olla fokuseeritud heale keskkonnale (Cann *et al.*, 2021; White, 2020). Õpetajad tõid välja nende motivatsiooni tööle tulla ja kvaliteetselt õpetada, kuid vähe oli kirjeldatud hästi hoitud vaimset ja füüsilist tervist. Õpetajad kirjeldasid oma vastustes pigem miinimumnõudeid töökeskkonnale ning nendes vastustes ei kajastunud teaduskirjanduses tööheaolu käsitlemisel kasutatavaid aspekte. Sellest saab järeldada, et oluline on aidata õpetajatel teadvustada tööheaolu olemust, seda nii õpetajakoolituses kui ka läbi vastavate täiendõppeprogrammide.

Teise uurimisküsimuse vastuseid käsitleti kahes osas, positiivsete ja negatiivsete tegurite näol, mis võimaldab mõista uuritavate arusaama heaolu mõjutavatest teguritest tervikuna. Positiivsete heaolu mõjutavate teguritena toodi välja eelkõige head suhted kolleegide, õpilaste ja lapsevanematega. Seda toetavad ka varasemad uurimused, kus räägitakse õpetaja töö sotsiaalsest loomust ja töösuhete olulisusest (Acton & Glasgow, 2015) ning positiivsete suhete väga suurest mõjust õpetaja heaolule (Karaferye & Bellibaş, 2025). Positiivsete teguritena toodi välja veel autonoomiat – vabadust kavandada oma tunde vastavalt oma soovidele ja nägemusele ning võimalus oma aega endale sobivalt planeerida. Autonoomia olulisus õpetajatöös on üks läbivamaid teemasid õpetajate heaolust rääkides, ning selle tagamine aitab õpetajatel oma näha oma töö väärtustatust ning tajuda oma pädevust. Intervjueeritavad tõid välja ka hea tagasiside ja väärtustatuna tundmise. See tulemus on kooskõlas ka varasemate uuringutega, mis kajastab tagasiside ja tunnustamise mõju õpetajate suhetele ja autonoomiale ning on positiivse mõjuga töökeskkonnale (Brady & Wilson, 2020).

Negatiivsete mõjutajate kohta uurides pakkusid uuritavad vastuseks vaid vastandeid sellele, mida nad olid toonud positiivsete mõjutajate näideteks. Heaolu ei saa aga käsitleda vaid nõudmiste ja probleemide puudumisena, vaid autonoomia, positiivsete emotsioonide ja suhete ning kompetentsuse säilitamise ja toetamisena. Seda tulemust toetavad ka varasemad uuringud (Acton & Glasgow 2015), mis kirjeldavad õpetajate heaolu kui tervikut, ning peavad vajalikuks tasakaalu kõigi töökoha ressursside ja nõudmiste vahel. See tulemus viitab vajadusele mõtestada heaolu mõjutavaid tegureid ning avardada õpetajate arusaamu tööga seotud ressurssidest ja nende mõjust õpetaja töökeskkonnale ja heaolule, näiteks läbi lisakoolituste või edasiste uuringute.

Kolmanda uurimisküsimusena uuriti õpetajate arusaama käsitletavas koolis kasutatavate organisatsiooni heaolu toetamise võimalustest. Antud koolis kasutusel olevatest heaolumeetmetest kõneledes tõid õpetajad väga entusiastlikult välja kooli juhtkonna toetuse ja

head suhted kolleegidega. See tulemus on kooskõlas ka eelnevate uuringutega, mille kohaselt on suhted kolleegide ja õpilastega suurim heaolu mõjutaja (Karaferye & Bellibaş, 2025).

Intervjueeritavad rõhutasid oma vastustes ka koolis loodud turvalist keskkonda, mis nende sõnul annab õpetajatele julguse katsetada õppetöös uusi asju ja annab võimaluse oma kompetentsi ja enesekindlust kasvatada. Veel toodi välja autonoomia ja otsustesse kaasatuse olulisest mõjust õpetaja heaolule ning kuidas käesolevas koolis selle hoidmist oluliseks peetakse. Ka varasemates uuringutes on leitud, et õpetajate rahulolu koolis on selgelt väga mõjutatud ka õpetajate vabadusest oma tunde vastavalt oma tahtele planeerida ja kooli keskkonda ka oma soovidega kujundada (Karakus *et al.*, 2024).

Seega saab õpetajate arvamuste kohaselt järeldada, et organisatsiooni tasandil on psühholoogilistel ja sotsiaalemotsionaalsetel ressurssidel õpetajate heaolus oluline roll ning need aitavad õpetajatel ka suure koormusega oma tööd nautida ja motiveeritult ka raskematest aegadest läbi tulla.

Töö üheks võimalikuks piiranguks võib pidada keskendumist ühe kooli õpetajatele. Kui oleks kaasatud mitu sellist kooli, milles süsteemselt organisatsiooni tasandi võimalusi õpetajate heaolu toetamiseks kasutatakse, oleks andmestik olnud suurem. Piiranguna saab välja tuua ka autori varasema kogemuse puudumise intervjuude läbiviimisel. Poolstruktureeritud intervjuu eeliste paremaks kasutamiseks oleks saanud esitada veel enam täpsustavaid küsimusi, mis oleks tulemusena pakkunud veel täpsemaid vastuseid.

Vaatamata eelnevalt välja toodud piirangutele saab siiski esile tuua töö praktilise väärtuse kõigi koolijuhtide ja õpetajate jaoks. Kvalitatiivse uuringuga sai õpetajatelt uurida isiklikke kogemusi heaolu mõjutavate teguritega ning uuritavas koolis kasutusele võetud heaolu toetavate võimalustega. Õpetajad tõid välja mitmeid organisatsiooni tasandil pakutavaid väärtuslikke ressursse, mida varasemad uuringud toetavad ning antud tööga tutvumine annab võimaluse nii töötavatel õpetajatel kui ka koolijuhtidel oma kooli- ja töökeskkonda parendada.

Järgnevates uuringutes soovitab autor uurida mitme kooli õpetajate kogemusi heaolu tegurite ja kasutusel olevate meetmetega, et andmestik ja arvamuste hulk oleks suurem. Samuti pakuks kasulikku vaatepunkti ka koolijuhtide arvamuste ja kogemuse uurimine heaolu toetava töökeskkonna loomisest ning ressursside pakkumisest.

## **Tänu sõnad**

Töö autor tänab kõiki uuringus osalenud õpetajaid, kes panustasid oma aja ja teadmistega bakalaureusetöö valmimisse. Eriline tänuavaldus on juhendajale, Pireti Einpaulile, kes aitas töö valmimisele kaasa nii vaimus kui sõnades ning tegi võimalikuks just käesoleva kooli uurimise.

## **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Karoliina Kurvits

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2025

### Kasutatud kirjandus

- Allies, S. (2023). Practical ways to improve teacher wellbeing. *Freedom to Teach*.  
<https://freedomtoteach.collins.co.uk/teacher-wellbeing/>
- Allies, S. (2020). *Supporting teacher wellbeing: a practical guide for primary teachers and school leaders*. Routledge.
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114.
- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. Purdue e-Pubs. <https://docs.lib.purdue.edu/phprpubs/6>
- Brady, J., & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: Teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45-63.
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International journal of applied positive psychology*, 6, 195-218.
- Cotson, W., & Kim, L. E. (2023). Are schools doing enough? An exploration of how primary schools in England support the well-being of their teachers. *Psychology in the Schools*, 61(2), 435–454. <https://doi.org/10.1002/pits.23061>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). Global teacher status index 2018.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE.
- Fox, H. B., Tuckwiller, E. D., Kutscher, E. L., & Walter, H. L. (2020). What makes teachers well? *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 233–257.  
<https://doi.org/10.32674/jise.v9i2.2170>
- Glazzard, J., & Rose, A. (2019). The impact of teacher well-being and mental health on pupil progress in primary schools. *Journal of Public Mental Health*, 19(4), 349–357.  
<https://doi.org/10.1108/jpmh-02-2019-0023>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416-439.

- Huynh, H. V., Proeschold-Bell, R. J., Sohail, M. M., Nalianya, M., Wafula, S., Amana, C., Vann, V., Loem, P., Baghdady, A. M., Al-Khalaf, M. S., Namestnik, A., & Whetten, K. (2023). What processes or key components do teachers attribute to their well-being? A cross-cultural qualitative study of teacher well-being in Cambodia, Kenya, and Qatar. *Psychology in the Schools, 60*(12), 4967–4987. <https://doi.org/10.1002/pits.23043>
- Juurik, M., Lilles-Heinsaar, L., Lõuk, K., Meriste, H., Parder, E., Soone, M., Sutrop, M., Velbaum, K., Veski, L., Eessalu, M., Engelbrecht, J., Koppel, A., Kulu, P., Ling, K., Maimets, T., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Uustalu, T. (2023). *Hea teadustava*. [https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA\\_2023.pdf](https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf)
- Karaferye, F., & Bellibaş, M. Ş. (2025). Key school leadership practices to enhance teacher wellbeing: a meta-synthesis of qualitative evidence. *Research Papers in Education, 1–33*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2475496>
- Karakus, M., Toprak, M., & Chen, J. (2024). Demystifying the impact of educational leadership on teachers' subjective well-being: A bibliometric analysis and literature review. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432241242629>
- Kilgallon, P., Maloney, C., & Lock, G. (2008). Early childhood teachers' sustainment in the classroom. *The Australian Journal of Teacher Education, 33*(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n2.3>
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. 2. Tr. Sulesepp.
- Mayring, P. (2014). Qualitative Content Analysis Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution. <https://qualitative-contentanalysis.org/wp-content/uploads/Mayring2014QualitativeContentAnalysis.pdf>
- McCallum, F., D. Price, A. Graham, and A. Morrison. (2017). Teacher Wellbeing: A review of the literature. *Association of Independent Schools of NSW*. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf>
- McQuade, L. (2024). Factors affecting secondary teacher wellbeing in England: Self-perceptions, policy and politics. *British Educational Research Journal, 50*(3), 1367–1395. <https://doi.org/10.1002/berj.3973>

- 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>
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence : Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (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>
- Selliöv, R., Vaher, K. (2018). Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- 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>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2018). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis\\_eesti\\_raporti\\_i\\_osa\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis_eesti_raporti_i_osa_0.pdf)
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Walter, H. L., & Fox, H. B. (2021). Understanding Teacher Well-Being During the COVID-19 Pandemic Over Time: A Qualitative Longitudinal study. *Journal of Organizational Psychology*, 21(5). <https://doi.org/10.33423/jop.v21i5.4716>
- White, J. (2020). Supporting teachers' mental health and wellbeing: Evidence review. *NHS Health: Edinburgh, Scotland*.
- World Health Organization (1948). *Constitution of the world health organization*.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/36419>

## Lisa 1. Intervjuukava

<b>UK1: Millised on õpetajate arusaamad tööheaolust ning seda toetavatest ja takistavatest teguritest koolikeskkonnas?</b>	<b>UK2: Millised on õpetajate arvamused oma koolis kasutusel olevate heaolu toetamise võimaluste kohta?</b>
Mis on tööheaolu?	Milliseid tööheaolu toetavaid meetmeid/lähenemisi Sinu koolis kasutatakse?
Mille poolest/miks on õpetaja heaolu oluline?	Milline on olnud kõige suurema positiivse mõjuga meede Sinu kooli õpetajate heaolule?
Kui mõtled oma tööle õpetajana, mis on kõige olulisemad tegurid, mis sinu heaolu toetavad?	Milline on olnud kõige suurema positiivse mõjuga meede Sinule?
Kui mõtled oma tööle õpetajana, mis on kõige olulisemad tegurid, mis sinu heaolu takistavad?	Milliste heaolumeetmetega tuleks Sinu koolis jätkata?
Mida sa teed oma tööheaolu toetamiseks?	Milline oleks parim võimalik töökeskkond, kus sinu tööheaolu on toetatud?
	Lisaks juba olemasolevatele lähenemistele, mida on oluline organisatsiooni tasandil veel kasutusele võtta, et Sinu kooli õpetajate heaolu toetada?

## Lisa 2. Väljavõte keskkonnast QCAMap

Intervjueerija

Kui sa mõtled oma tööle õpetajana, siis mis on kõige olulisemad tegurid, mis sinu heaolu toetavad?

### Õp 1

Minu heaolu toetab kõige rohkem... No esiteks see, et see piirkond koolimajas, kus ma enamuse oma päevast veedan, on noh, kuiv, piisavalt soe, piisavalt õhurikas, piisavalt hästi sisustatud, toetab nii-öelda tegevusi ja minu tööd seal klassiruumis. Samas on ka piisavalt toetav õpilastele, et mul on need hea juhendada, ehk siis tegelikult väga palju mängib siin ruumi selline nagu eluta loodus minu ümber. Sellepärast, et lihtsalt kui, kui vahendid ja ruumid on korras, siis tegelikult enamus ajast ma olen ju seal, enamus tööst saab seal tehtud. No vähemalt see, mis peaks olema enamus minu tööst, ehk siis see aktiivne õpetamine, tunnid, aga eks on palju muud ka ja sellised on natuke teised tegurid, mis mängivad võib-olla suuremat ja tähtsamat rolli. Siis on ka vaja seda, et kõik see infovahetus koolis, suhted teiste erinevate osapooltega, huvipooltega oleks vahendatud ja et infokogu oleks konkreetne ja et kõik info jõuaks õigel ajal õigesse kohta. Nii et sihukene natuke teine maastik toob siis mängu - selline sotsiaalne ja vaimne pool. Ega ma muud midagi väga ei oskagi öelda, see on kõige tähtsam.

Intervjueerija

Sa mainisid päris mitut asja, et kas sa võib-olla oskad öelda üks või kaks tegurit, mis on nüüd nagu kõige-kõige olulisemad siis?

### Õp 1

Ruumid, infovahetus.

RQ1-2

RQ1-3

RQ1-3

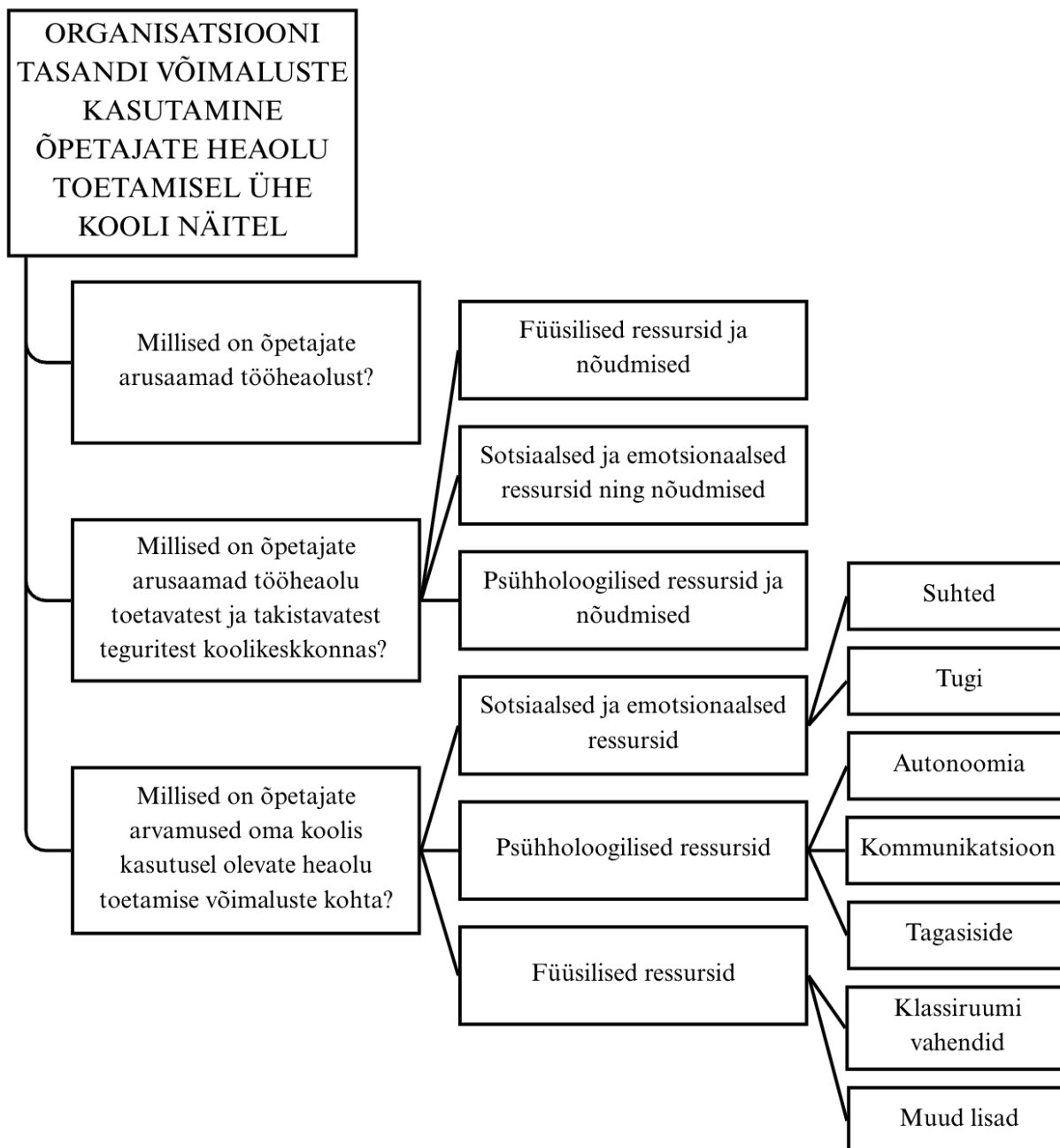
RQ1-4

RQ1-4

RQ1-3

RQ1-4

Lisa 3. Joonis andmeanalüüsis kujunenud kategooriatest



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

Mina, Karoliina Kurvits,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate arvamused tööheaolust ning organisatsiooni tasandi võimalustest tööheaolu toetamisel ühe üldhariduskooli 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 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.

*Karoliina Kurvits*

**21.05.2025**