

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Infoühiskonna ja sotsiaalse heaolu õppekava

Kelli Pilvet

Õpetajate subjektiivne heaolu ja kasvu võimalused Clanbeat'i  
seireuuringus osalenud õpetajate vaates

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Dagmar Kutsar, PhD

Tartu 2025

## SISUKORD

Sissejuhatus .....	4
1. Kirjanduse ülevaade .....	5
1.1. Subjektiivne heaolu .....	5
1.1.1. Tööalane subjektiivne heaolu .....	7
1.1.2. Õpetajate subjektiivne heaolu.....	7
1.2. Õpetaja subjektiivse heaolu toetamine .....	9
1.2.1. Õpetaja subjektiivse heaolu toetamise vajadused ja nende täitmine .....	9
1.2.2 Õpetaja toimevõimeka subjektina on oma subjektiivse heaolu juhtija.....	12
1.3 Probleemiseade.....	13
2. Metoodika.....	15
2.1. Teoreetiline lähtekoht .....	15
2.2. Andmed ja valim .....	15
2.3. Andmeanalüüs .....	17
2.3.1. Kvantitatiivse materjali analüüs .....	17
2.3.2. Kvalitatiivse materjali analüüs .....	17
2.3.4. Analüüsikava .....	18
2.4. Eetilised lähtekohad.....	18
2.5. Töö piirangud .....	18
2.6. Eneserefleksioon.....	19
3. Tulemused .....	21
3.1 Õpetajate hinnang oma vaimsele heaolule ja nende heaoluhinnang WHO-5 järgi .....	21
3.2. Õpetajate heaolu toetavad võimalused ja nende kasutus koolis .....	22
3.2.1. Õpetajate heaolu toetavate võimaluste jaotus õpetajate koormuse, staaži ja vanuse järgi .....	23
3.2.2. Õpetajate heaolu toetavate võimaluste kasutamise jaotus õpetajate koormuse, staaži ja vanuse järgi.....	25
3.2.3. Erinevaid heaolu toetavaid võimalusi vajavate ja kasutatavate õpetajate heaoluhinnang WHO-5 järgi.....	27

3.3. Õpetajate vaatest neile olulised heaolu toetavad lisategurid .....	30
4. Arutelu ja järeldused.....	34
4.1. Subjektiivset heaolu mõjutavad individuaalsed tegurid väljendavad õpetajate agentsuse tunnetamist .....	34
4.2. Õpetajate subjektiivset heaolu mõjutavad suhetepõhised tegurid .....	36
4.3. Õpetajate subjektiivset heaolu mõjutavad kontekstuaalsed tegurid .....	37
Kokkuvõte .....	39
Summary.....	40
Kasutatud kirjandus .....	42
Lisad .....	48
Lisa 1. WHO-5 väidete jaotus .....	48
Lisa 2. Õpetajate heaolu toetavate ja kasutatavate võimaluste jaotus .....	49
Lisa 3. Õpetajate heaolu toetavate võimaluste jaotus (%) vanusegruppide lõikes.....	50
Lisa 4. Õpetajate kasutatud võimaluste jaotus (%) vanusegruppide lõikes.....	51
Lisa 5. Õpetajate heaolu toetavate võimaluste jaotus WHO-5 kolme grupi lõikes.....	52

## SISSEJUHATUS

Iga järgneva põlvkonnaga oodatakse õpetajatelt üha rohkem ning ammugi ei tegele õpetajad ainult õpetamisega. Tänapäeva õpetajatel lasub suurem vastutus – nad peavad tegelema täiendavate administratiivsete tööde ja sotsiaalhoolekandelistega kohustustega (OECD, 2020). Õpetajate töökoormus on suurenenud ning sellega ka stressitase ning järjest rohkem märgatakse, et uute õpetajate järelkasv ei ole piisav ning alustavate õpetajate ametist lahkumise määr on kõrge (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). On loodud poliitikaid, mis peaksid seda nähtust leevendama, nagu näiteks õpetaja ja tugispetsialisti lähtetoetus (Haridus- ja Noorteamet, 2025). See meede küll muudab ameti atraktiivsemaks ning ennetab ametist lahkumist, kuid ei käsitle reaalselt probleemi, mis selle nähtuse taga seisab. Küll on uuritud õpetajate tööga rahulolu (Kotkamäe, 2021; Moldau, 2016) ning agentsust ja autonoomsust (Leijen jt., 2020, 2024; Molla ja Nolan, 2020), ei võimalda need probleemist siiski tervikpilti. Seetõttu on oluline uurida õpetajate subjektiivset heaolu ja seda toetavaid võimalusi, millele minu uurimistöökäsitlus keskendub. Subjektiivse heaolu terviku moodustab mitu erinevat mõõdet, mistõttu käesolevas uurimistöökäsitluses õpetajate subjektiivset heaolu Acton ja Glasgow (2015) individuaalsete, suhetepõhiste ja kontekstuaalsete mõõdetega kaudu, mis esinevad nii koolisiselsetel kui ka -välisel.

Töö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis annan ülevaate teooriatest subjektiivse heaolu, tööalase subjektiivse heaolu ja agentsuse kohta, aga ka varasematest tulemustest. Teises, meetodika peatükis kirjeldan kasutatud andmeid ja valimit, andmeanalüüsi meetodeid, eetilisi lähtekohti, töö piiranguid ja tööprotsessi. Kolmandas osas esitan analüüsitulemused ning neljandas peatükis arutlen saadud tulemuste üle. Töö põhineb Clanbeat'i õpilaste ja õpetajate heaolu seireuuringu 2022. aasta septembrikuu õpetajate alamandmestikul, kus oli 436 vastajat.

Täna oma bakalaureusetöö juhendajat, Dagmar Kutsarit, tema toe ja põhjalike tagasisidede eest. Ta oli kogu töö kirjutamise vältel alati olemas ning julgustas mind ebakindlatel hetkedel. Samuti soovin tänada Kadri Sood, kes andis töö algusetappidel head nõu analüüsimetodite kohta. Täna ka Triin Noorkõivu, kelle heade nõuannetega retsensioon andis uurimistöökäsitlusele lõpusirgel lisa motivatsiooni.

# 1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

## 1.1. Subjektiivne heaolu

Acton ja Glasgow (2015) kasutavad heaolu sünonüümidega erinevaid mõisteid, nagu õnnelikkus ja rahulolu, ning nad kirjutavad, et healust on mitmeid arusaamasid ja seletusi ning paljudel uuringutel puudub sellest sõnaselgne kontseptsioon, kuid nad tuvastasid heaolu uuringute üleselt korduvaid arusaamu, et indiviidi taju enda healust kujuneb individuaalsetest, relatsioonilistest ja kontekstuaalsetest teguritest.

Viidates mitmetele erinevatele allikatele selgitavad Acton ja Glasgow (2015), et *individuaalsed tegurid* on seotud mõtete ja tundmustega (Pillay jt., 2005; Sirgy, 2021, lk 223), hõlmates autonoomia ja pädevustunde vajadust (Pillay jt., 2005; Soini, Pyhältö ja Pietarinen, 2010, viidatud Acton ja Glasgow 2015 kaudu), positiivset hoiakut ja tervislikku töö- ja eraelu tasakaalu (Kilgallon jt., 2008; Sirgy, 2021, lk 246), emotsionaalset intelligentsust (Kilgallon jt., 2008; Van Petegem jt., 2005; Vesely jt., 2014) ning õnne ja rahulolu tundeid (Strumfels, 2006, viidatud Acton ja Glasgow 2015 kaudu).

Heaolu tähenduse selgitamiseks kaasavad inimesed tihti lisaks endale ka oma lähedaste heaolu (White, 2015). *Relatsioonilised ehk suhtepõhised tegurid* on Sirgy (2021, lk 453) kohaselt rahulolu suhete, sotsiaal- ja pereeluga ning nende toimimine, pere ja ka elu kvaliteet, sotsiaalne kohanemine, kapital ja tugi ning osalemine kvaliteetses romantilises suhtes. Uuringud näidanud, et suhetel pere ja sõpradega on positiivne seos õnnelikkusega (Veenhoven, 2015).

*Kontekstuaalsed ehk taustategurid* asetsevad indiviidi ümbrisevas keskkonnas, kus ta elab, töötab ja suhtleb. Sirgy (2021, lk 85-102) järgi võivad nendeks olla tehnoloogilised, majanduslikud, poliitilised, sotsiaal-kultuurilised tegurid.

Subjektiivsel healul on mitmeid definitsioone. Selle sünonüüm, õnnelikkus, on indiviidi hinnang omaenda elukvaliteedile, lähtudes oma mõtetest ja tunnetest (Diener, 1984; Veenhoven, 1984, lk 25). Voukelatou jt-d (2021) selgitavad, et afekt kirjeldab inimeste tundeid, emotsioone ja tujusid

ning mõtted hõlmavad indiviidide endi hinnanguid oma elueesmärkide täitumisele, juhindudes eluga rahulolu hindamisel kultuurilistest ja sotsiaalsetest standarditest. Diener (1984) jagab heaolu ja õnnelikkuse määratlused kolme järgnevasse kategooriasse: defineerimine välise kriteeriumi, eluga rahulolu ja positiivsete tundmuste külluse kaudu. Heaolu välised kriteeriumid, nagu vooruslikkus ja pühadus, on normatiivsed standardid, mille kaudu vaatleja hindab inimese elu, teisisõnu on õnnelikkus soovitud seisund, mida hinnatakse kindla väärtuste raamistiku kaudu (Diener, 1984). Subjektiivset heaolu defineeritakse ka eluga rahulolu kaudu, mille puhul määrab vastaja ise, mis on tema jaoks hea elu (Diener, 1984). Samuti saab subjektiivset heaolu defineerida emotsionaalselt meeldivate kogemuste kaudu, kus isik kogeb oma teatud elu perioodil peamiselt meeldivaid emotsioone või on tal soodumus kogeda selliseid emotsioone (Diener, 1984).

Voukelatou jt (2021) kohaselt kogutakse subjektiivse heaolu kohta andmeid inimeste endi hinnangute kaudu ning nad nimetavad järgmiseid viit subjektiivse heaolu dimensiooni: geenide roll, universaalsed vajadused, sotsiaalne keskkond, majanduslik keskkond ning poliitiline keskkond. Umbes 40% individuaalsete erinevuste varieeruvusest õnnelikkuse skoorides tuleneb geenidest ning iseloom, mis on osa meie geneetilisest ülesehitusest, suudab eristada õnnelike ja õnnetute isiksusetüüpide vahel (Voukelatou jt., 2021). Ülemaailmselt läbiviidud uuringus The Gallup World Poll uuriti seoseid kolme subjektiivse heaolu tüübi, elu hinnang, positiivsed tunded ja negatiivsed tunded, ja kuue vajaduse vahel ning selgus, et põhivajaduste täitmine on seotud subjektiivse heaoluga (Tay ja Diener, 2011). Tay ja Diener (2011) leidsid, et elu hinnang oli enim seotud põhivajaduste täitmisega, positiivsed tunded olid enim seotud sotsiaalse toe ja armastuse ning au- ja uhkusetunnete vajadustega ning negatiivsed tunded olid enim seotud põhivajadustega toidule ja peavarjule, au ja uhkusele ning autonoomsusele. Igal vajadusel on eraldi oma panus subjektiivsesse heaolusse, mistõttu soovitakse elus tasakaalu – optimaalse subjektiivse heaolu jaoks on indiviidil vaja päevas teha erinevaid füüsilisi vajadusi täitvaid, sotsiaalseid ja oskuste rakendamise seotud tegevusi (Tay ja Diener, 2011). Ka sotsiaalne keskkond mõjutab õnnelikkust, näiteks need, kes elavad külades, kalduvad olema õnnelikumad kui linlikes keskkondades elavad inimesed (Hudson, 2006). Majandusliku keskkonna, näiteks sissetuleku ja rikkuse mõju tõlgendamine õnnelikkusele on keeruline, sest uuringud on näidanud nii positiivseid kui ka negatiivseid mõjusid (Voukelatou jt., 2021). Poliitilise keskkonna puhul näiteks Veenhoven (2015) leidis, et poliitiline vabadus arenenud riikides on tugevas seoses õnnelikkusega.

### ***1.1.1. Töölane subjektiivne heaolu***

Heaolu on suhete ja kontekstipõhine, mis tähendab, et erinevates keskkondades ja erinevate inimestega suheldes võib subjektiivne heaolu olla erinev (Acton ja Glasgow, 2015). Üheks subjektiivse heaolu oluliseks keskkonnaks on töökeskkond. Töölane subjektiivne heaolu väljendab inimeste tundeid töö ja oma tööst (De Neve ja Ward, 2023). Kõrge subjektiivse heaolu tase töö võib hõlbustada loomingulist mõtlemist, probleemide lahendamist ja professionaalsete eesmärkide saavutamist (Sirgy, 2021, lk 65). Töölasel healul on kolm järgnevat mõõdet: tööga rahulolu, emotsionaalne töökogemus ning tähendusrikas, ajakulu tasuv ja eesmärgipärane töö (De Neve ja Ward, 2023). Inimene annab ise hinnangu oma töö kohta ning Ward ja De Neve (2023) täpsustavad, et see ei ole seotud spetsiifilise momendiga ajas ning üle pika aja on selle varieeruvus väike nii ühel töökohal kui ka töökohtade vahel. Ward ja De Neve (2023) kirjutavad, et oma tööga seotud tunded võivad olla nii positiivsed, näiteks nauding ja õnnelikkus, kui ka negatiivsed, nagu stress, muretsemine, ärevus ja viha. Tähendusrikka ja eesmärgipärase töö mõõdet kirjeldab mitte ainult see, kas töö tundub tähenduslik, vaid ka see, kui positiivselt tähenduslikuks seda töötaja peab ning kuivõrd töö toetab tema eesmärkide saavutamist (Rosso jt., 2010; Steger jt., 2012). Käesolevas töös keskendun koolikeskkonnale ja õpetajate subjektiivsele healule.

### ***1.1.2. Õpetajate subjektiivne heaolu***

Õpetajate healul on oluline roll eriala atraktiivsusel, ametil püsimisel kui ka tööga rahulolul ning see võib osutada määravaks teguriks nii nende endi kui ka nende õpilaste motivatsioonis (Council of the European Union, 2020). Õpetajate töörahulolu kohta on mitmeid uurimusi, sealhulgas nii bakalaureuse- kui ka magistritöid. Varasemalt on selgunud, et olulisemateks rahulolu ja motivatsiooni mõjutajateks on töökeskkond, -tingimused, -korraldus, -koormus, -suhted (Kotkamäe, 2021), s.h. sotsiaalne toetus (Somarokov, 2015), ning tunnustus ja eneseteostusvõimalused (Kotkamäe, 2021; Moldau, 2016), kuid ka enesetäiendamise võimalused, tagasiside ja enesekindlus oma võimetes (Moldau, 2016).

Õpetajatel, kes ei tule stressiga toime, on madalamad subjektiivse heaolu ja eluga rahulolu hinnangud ja kõrge negatiivsete tunduste tase (Cenkseven-Önder ja Sari, 2009). Terapeutiline diskursus „minast“ võimaldab meil näha seda loomulikuna, et „mina“ võib olla samal ajal stressis ja vastutada oma stressi juhtimise eest (Kelly ja Colquhoun, 2003). Kaasaegsetes tingimustes on loomulik ja lubatud olla stressis, kuid teistel aegadel jällegi peetakse võimetust tulla stressiga toime halvaks (Kelly ja Colquhoun, 2003). Kelly ja Colquhoun (2003) kirjutavad, et julgustused

iseendaga tegeleda, leida tasakaalu ja „võtta aeg maha“ püüavad muuta stressiga toimetulekust reflekteerimise õpetajate eetiliseks kohustuseks – see on minapildi juhtimine viisil, mis muudab koolihariduse tõhusamaks. Cenkseven-Önder ja Sari (2009) leidsid, et toimetulek halbade ja stressirohkete sündmustega võib õpetajate subjektiivse heaolu taset tõsta. Tööstress võib ilmuda ka puudulikust tasakaalust tööalaste nõudmistest ja kasutatavate keskkonna- või isiklike ressursside vahel. Rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringu TALIS (Taimalu jt., 2020) tulemused näitasid, et Eesti õpetajatest 18% kogevad tööl palju ja 38% üsna palju stressi. TALIS-e uuringust (OECD, 2020) selgus, et OECD riikide õpetajatest üks viiest on kogunud oma töö tõttu suurt stressi ning Taimalu jt (2020) kirjutavad, et Eesti õpetajad pidasid suurimateks stressi allikateks õpilaste tulemuste eest vastutamist, erivajadustega õpilaste jaoks tundide kohandamist, administratiivse töö rohkust, töö mahukust õpilaste hindamisel, korra hoidmist tunnis, vanemate tõstatatud muredega tegelemist ja ajakulu tundide ettevalmistamisel. Samuti näitavad TALIS-e (OECD, 2020) andmed, et suurema tõenäosusega kogevad kõrgemat stressi taset õpetajad, kes töötavad linnas asuvates, kohaliku omavalitsuse alluvuses olevates ja paljude sotsiaalselt haavatavate lastega koolides ülejäänud koolitüüpidega võrreldes. Sealjuures kogevad õpetajad rohkem stressi töötades pikemaid tööpäevi ja klassides, mida nad peavad häirivaks, ning saades oma tööle hinnangut, mis mõjutab karjääris edenemist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Lisaks näitavad tulemused, et kogunud õpetajad kipuvad raporteerima suuremat stressitaset võrreldes algajate õpetajatega (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). TALIS 2018 uuringust selgus, et Euroopa õpetajatest 24% on märkinud, et nende töö on negatiivselt mõjutanud nende vaimset tervist, ning õpetajatest 22% märkisid, et nende töö on negatiivselt mõjutanud nende füüsilist tervist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Taimalu jt (2020) sõnul on Eestis seos tööstressi ja töökeskkonna rahulolu koordineerimise ja õpetajate enesetõhususe vahel nõrk ja statistiliselt mitte oluline, mistõttu ei saa nende hinnangul Eesti õpetajate tööstressi allikaks pidada töökeskkonda ega nende usku enda tööga hakkamasaamisesse.

Õpetajate heaolu tagab koolikeskkond, kus juhatus ja kaasõpetajad on toetavad ning suhted õpilastega on positiivsed (Murphy jt., 2020). Ka õpetajad ise tajuvad selle olulisust koolis, näiteks Perillus (2020) magistritöös selgus, et õpetajad peavad iseenda heaolu allikateks koolis suhteid õpilaste, lastevanemate ja kolleegidega ning enesearengut. Neile on oluline, et õpilased oleksid motiveeritud ja edukad, nende vanemad koostööaltid ning kolleegid toetavad ja koostöised (Perillus, 2020). Sealhulgas peavad õpetajad oma heaolu jaoks oluliseks töö- ja eraelu lahus hoidmist, paindlikkust töökoormuse osas, juhtkonna toetust õpetaja enesearengus ning head und ja tervist (Perillus, 2020).

Õpetajate heaolu seostub õpetaja ameti mitmete aspektidega ning kogedes nendes aspektides negatiivseid kogemusi võivad õpetajad end leida füüsiliselt ja emotsionaalseks kurnatuna, stressis ja läbi põlenud ning nende mentaalne ja füüsiline tervis võib olla mõjutatud (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Perilluse (2020) intervjuudest selgusid õpetajate heaolu negatiivselt mõjutavad aspektid, milleks on sagedased muutused hariduses, kaasava hariduse poliitika, juhtkonna ebapiisav toetus, kolleegide ja lapsevanemate koostöövalmiduse ebapiisavus ja suur töökoormus. Õpetajates tekitavad pahameelt ja ebakindlust sagedased muudatused haridussüsteemis, millega nad ei jõua harjuda, ning nad pole saanud muudatustes kaasa rääkida (Perillus, 2020). Uuringust TALIS selgus, et Eesti õpetajad tunnevad enim vajadust professionaalse arengu tegevuste järele, mis seostuvad erivajadustega õpilaste õpetamisega (Taimalu jt., 2019). Õpetajate meelest on kaasava hariduse idee õige, kuid see ei toimi nii nagu vaja ning see on nende jaoks raske – õpetajatel pole piisavalt ettevalmistusaega, et tegeleda kõikide s.h. hariduslike erivajadusega lastega (Perillus, 2020).

Õpetajate subjektiivne heaolu on otseselt seotud nende töömotivatsiooni, tööga rahulolu ja ametis püsimisega ning kaudselt ka õpilaste edukusega. Heaolu kujundavad mitmed tegurid, sealhulgas sotsiaalne toetus, eneseteostuse ja arengu võimalused, tasakaal töö- ja eraelu vahel ning stressi mõju – eriti seoses administratiivse koormuse, haridusreformide ja kaasava hariduse väljakutsetega. Järgmises alapeatükis kirjutan õpetajate subjektiivse heaolu toetamisest ning õpetajate kui toimevõimekate subjektide endi subjektiivse heaolu juhtimisest.

## **1.2. Õpetaja subjektiivse heaolu toetamine**

### ***1.2.1. Õpetaja subjektiivse heaolu toetamise vajadused ja nende täitmine***

Õpetajate füüsilisi, emotsionaalseid ja psüühilisi reaktsioone tööpraktikate ja -keskkondade muutustele ja regulatsioonidele ei tohiks alahinnata ega tõlgendada ebaadekvaatsusena (Kelly ja Colquhoun, 2003). Õpetajate heaoluga arvestamine nii tema professionaalses arengus kui ka õpetajakoolituse õppekavades võimaldab õpetajatel tulla paremini toime neile seatud süsteemsete piirangutega ning õpetajate harimine heaolu olulistest aspektidest, nagu emotsionaalse töö juhtimine ja professionaalsete sotsiaalvõrgustike tähtsustamine, on õpetajaametit säilitanud ja toetanud, võimaldades seeläbi paremaid võimalusi professionaalseks õitsenguks (Acton ja Glasgow, 2015).

Perillus (2020) selgitas oma lõputöös välja Eesti õpetajate ettepanekud muutustest koolis, mis toetaksid nende heaolu ning selgus, et õpetajad soovivad rohkem mõistmist ja õpetajatöö väärtustamist ühiskonnas, õppekava mahu ja tunnikoormuse vähendamist, väärikat ja motiveerivat tasu, rohkem tugispetsialiste, asendusõpetaja võimalust, eesmärgipäraselt toimivat õpikeskkonda, osapoolte vastastikust austust ja nendevahelist koostööd ning rohkem enesearengu toetamise võimalusi. Samuti rõhutab OECD (2021), et kooli toetav kliima, koostöö ja üksteise toetamine ning võimalus kooli otsustes kaasa rääkida toetab õpetajate heaolu ja vähendab kurnatuse riski.

Õpetajad veedavad suure osa oma ajast koolis ning see on loomulik, et nad soovivad õpetajaameti väärtustamist ühiskonna, koolikollektiivi ja õpilaste poolt (Cenkseven-Önder ja Sari, 2009). Uuringu TALIS (OECD, 2020) kohaselt OECD riikide üleselt tunnevad ainult 26% õpetajatest, et ühiskond väärtustab nende ametit ning üldiselt vanemad ja kogenumad õpetajad kalduvad tundma end vähem väärtustatuna kui uued algajad õpetajad. TALIS-e (OECD, 2020) uurijad pakuvad subjektiivse heaolu parandamise lahenduseks välja õpetajate panust väärtustava kultuuri arendamist, mis aitab neil tunda suuremat rahulolu oma ameti ja tööga; õpetajatele väljakutsete pakkumine aitab neil arendada uusi oskusi ning nende kaasamine tähtsatesse initsiatiividesse pakub uut eesmärgitaju.

Eelmise põlvkonnaga võrreldes lasub tänapäeva õpetajatel lasub suurem vastutus (OECD, 2020) – see muutus õpetaja töö loomuses on pikaajaline ajalooline suundumus näha koole kohana, kus vastutatakse sotsiaalsete probleemide lahendamise eest, isegi kui nende lahendamine ei olnud varem koolide vastutusallas (Kelly ja Colquhoun, 2003). Lisaks õpetamisele on õpetajate töö eesmärgiks juhtida ja motiveerida õppijate gruppi olema enesekindlad, uudishimulikud ja autonoomsed (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Tulemused on näidanud, et koolides, kus rakendatakse stressi vähendamise meetmeid, nagu näiteks lisaabi tööülesannete täitmisel ning nende vajaduste ja raskuste ärakuulamine, on õpetajate subjektiivne heaolu paranenud (OECD, 2021). Samuti on leitud, et õpetajate stressitase on madalam kooli keskkondades, mida nad peavad koostöiseks, kus nad tunnevad end autonoomsena ning õpilaste motiveerimises ja käitumise juhtimises enesekindlalt (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Õpetaja töö ja subjektiivse heaolu oluliseks *individuaalseks teguriks* on enesekindlus oma sotsiaalsetes pädevustes, mille positiivne mõju heaolule omakorda vähendab läbipõlemist, kurnatust ja tagasitõmbumist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Õpetaja heaolu toetavad *kontekstuaalsed tegurid* ning soodsate tingimustega keskkonnal on positiivne mõju nii töötaja lojaalsusele kui ka tööga rahulolule (Cenkseven-Önder ja Sari, 2009). Seetõttu õpetaja

tööaja ja -graafiku sisse tuleb arvestada kõiki nende töö elemente, st. mitte ainult otsesest õpetamise aega, vaid ka aega, mis kulub tundide ette valmistamiseks, tööde hindamiseks, vanematega kohtumisteks, kooli koosolekuteks jm administratiivsete ülesannete täitmiseks, mis ei ole otseselt seotud õpetamisega (OECD, 2020). Tõenäosus, et õpetajad raporteerivad suuremat stressitaset pikemate tööaegade puhul, on statistiliselt oluline; mida rohkem tunde õpetajad töötavad, seda rohkem stressi nad tööl kogevad (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Kuigi koolijuhid peavad aitama õpetajatel stressi maandada või võimaldama neile oskuseid ja vahendeid iseseisvaks kasutuseks, ei saa nad stressist mitteteadmisel õpetajaid aidata, mistõttu on ka õpetajatel endil kohustus mõista oma stressi põhjust ning sellest kooli juhtkonnale rääkida (OECD, 2020).

TALIS-e (OECD, 2020) tulemused näitavad, et õpetajate koostööl on positiivne mõju nii õpetaja subjektiivse heaolu kui ka enesekindluse aspektidele ning koostöö olemasolu või puudumine töö keskkonnas võib mõjutada töötingimusi ja õpetajate kogukonna professionaalset kogemust. Koostöö võib olla õpetaja professionaalse arengu väärtuslik osa, pakkudes vajadusel tuge, tutvustades neile uusi ja kasulikke õpetamise praktikaid kas kolleegidelt õppimisest või enda praktikate reflekteerimisest ning toetades suhete loomist töökaaslastega (OECD, 2020). Õpetajad, kes regulaarselt teevad kolleegidega koostööd, väljendavad kõrgemat enesetõhususe ja tööga rahulolu taset (OECD, 2020).

Kuigi koolijuhid ja poliitikud saavad luua koostööd soodustavaid vahendeid, sõltub koostöö õnnestumine ka õpetajate ja juhtide endi panusest: nad peavad rakendama oma teadmisi, usaldama ja toetama üksteist ning looma kollegiaalseid suhteid, et saavutada pikaajaline heaolu (OECD, 2020; 2021) – see on *suhetepõhine* heaolu loome. Nendel Eesti õpetajatel, kes märkisid sagedamini professionaalse koostöö tegemist, on kõrgem tööga rahulolu ja enesetõhusus ning 90% õpetajatest nõustus, et nende koolis võivad õpetajad üksteisele loota (Taimalu jt., 2020). Õpetajate koostööpraktikate oluline osa on tagasisidestamine ning Taimalu jt (2020) leidsid, et veerand kolmanda astme õpetajatest on saanud tagasisidet nii kooli juhtkonnalt, kolleegidelt kui ka koolivälistelt hindajatelt. OECD riikide õpetajatest 52% on saanud oma õpetamisele tagasisidet vähemalt nelja erineva meetodi kaudu, millest kõige levinumad tagasiside meetodid, s.h. ka Eestis on tundide vaatlus (84%) ja õpilaste tulemuste analüüs (82%) (OECD, 2020; Taimalu jt., 2020). OECD riikide õpetajatest 71% (OECD, 2020) ja Eesti õpetajatest üle 70% peavad saanud tagasisidet kasulikuks, eriti pedagoogiliste oskuste parandamiseks oma õpetatavas aines (Taimalu jt., 2020).

### ***1.2.2 Õpetaja toimevõimeka subjektina on oma subjektiivse heaolu juhtija***

Agentsus ehk toimevõimekus on sotsiaalne ja enesekeskne nähtus (Vihalemm jt., 2013) ning indiviidi potentsiaal tegutseda isiklike võimete ja konteksti vastastikusel mõjus (Leijen jt., 2020). Indiviidi tegevus ei olene ainuüksi tema endast, vaid ka tema keskkonnast (Leijen jt., 2024), mistõttu kohandab indiviid oma isiklike tegevusmustreid jälgides reflektiivselt oma keskkonda (Vihalemm jt., 2013).

Agentsus on defineeritud ka kolme ajalise mõõtme järgi: mineviku mustrid, mõtete ja tegude kordamine, tuleviku trajektooride kujutlemine lootuste, hirmude ja soovide valguses ning praktiline hinnang nendele trajektooridele oleviku olukordade kontekstis (Emirbayer ja Mische, 1998). Suure osa agentsest käitumisest moodustavad mitte teadlikud otsused, vaid rutiinsed ja tihti teadvustamata harjumused ja oskused (Vihalemm jt., 2013).

Molla ja Nolan (2020) toovad välja viis järgnevat õpetajate agentsuse aspekti: uuriv, kaalutlev, tunnustav, reageeriv ja moraalne toimevõimekus. Molla ja Nolan (2020) kirjutavad, et end toimevõimekalt tundvad õpetajad otsivad aktiivselt õppimise võimalusi, analüüsivad ja reflekteerivad oma uskumusi ja praktikaid, nõuavad oma professionaalse töö väärtustamist ja austust, on pühendunud hariduslikest takistustest rääkimisele ja nende märkamisele ning käituvad eetilisel ja teevad moraalselt õiglaseid otsuseid.

*Uuriv toimevõimekus* hõlmab endas oskuste arendamise ja õpivõimaluste otsimist, sest professionaalse agentsuse toimimiseks on tähtis enesekindlus, mida tihedalt seostataksegi haridusvaldkonnas väärtustatud erialaste teadmiste ja oskustega (Molla ja Nolan, 2020). Õpetajaid ajendab õpiprogramme otsima peamiselt mõistmine professionaalse enesearengu vajalikkusest ning vajadusest kohaneda reformidest tulenevate kiirete muutustega hariduses (Molla ja Nolan, 2020). *Kaalutlev toimevõimekus* on Molla ja Nolani (2020) kohaselt võime analüüsida ja reflekteerida oma praktikaid ja nende aluseks olevaid teooriaid ja eeldusi; see võimaldab õpetajatel olla kohanev professionaal, avastades uusi ideid ja meetodeid ning viies läbi muudatusi oma töö erinevates aspektides. *Tunnustav toimevõimekus* viitab Molla ja Nolani (2020) kohaselt õpetajate professionaalse töö väärtustamise ja austamise ulatusele kooli juhtkonna ja kolleegide seas ning õpetaja perekonnas. Tunnustus toetab agentsust – on tõenäolisem, et austust kogevad õpetajad seavad endale eesmärgid ning püüdleval nende poole; õpetaja töö tunnustamine ja usaldamine annab neile ruumi loominguks tegeleda poliitikate ja institutsiooni regulatsioonidega (Molla ja Nolan, 2020). Molla ja Nolan (2020) nendivad, et õpetajate tunnustust võivad piirata süsteemsed korraldused, nagu madal palk ja kiire õpetaja hariduse omandamine, mis jätab avalikkusele

õpetajate kvalifikatsioonist, kompetentsusest ja pedagoogilisest tööst negatiivse mulje. *Reageeriv toimevõimekus* tähendab õpetajate pühendumust märgata ja rääkida hariduslikest raskuskohtadest, arvestada õpilaste mitmekesiste õpivajaduste ja võimetega ning läbi viia muutusi sotsiaalselt õiglasel viisil (Molla ja Nolan, 2020). Molla ja Nolani (2020) mõistes on *moraalne toimevõimekus* õpetajate selline käitumine ja otsused, mis on eetilised ja õiglased. Samad autorid (2020) leidsid, et õpetajad rõhutasid reeglitest kinni pidamist ning töö ja eraelu eraldi hoidmist. Kuigi pea 55% EL-i õpetajatest märgivad, et neil on töö kõrvalt „päris palju“ või „palju“ aega oma eraelu jaoks, on ikkagi suur osa õpetajaid, kes ei näe oma töö ja eraelu tasakaalu nii positiivsena (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Uuringust TALIS (OECD, 2020) selgus, et OECD riikide üleselt tunnevad suur enamus õpetajatest, et neil on võimalik otsustada kasutatavate õpetamise vahendite üle, hinnata õpilaste õppimist, õpilasi distsiplineerida, otsustada kodutööde hulka ning määrata kursuse sisu. Samas uuringus (2020) leiti, et keskmiselt riikide üleselt õpetajad, kes tunnevad kõrgemat kontrollitunnet klassiruumis õpetamise üle, raporteerivad suurema tõenäosusega seda, et nad õpetavad innovatiivses keskkonnas. Lisaks seostub kõrgem kontrollitunne õpetajate enesekindlusega oma võimetes ja rahulolus oma karjääri, töökoha ja isikliku heaoluga (OECD, 2020). Et soodustada autonoomiat, peavad valitsused ja koolid kaasama õpetajaid kooli poliitika arendamisesse, samuti usaldama ja toetama nende iseseisvat töökorraldust ja otsuste tegemist (OECD, 2020).

Õpetajate heaolu on võimalik tõsta poliitikatega, mis soodustavad koolides koostööd, toetavad õpetajate sotsiaalsete ja interpersonaalsete pädevuste arengut ning arendavad õpetajate autonoomsust oma töös (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

### **1.3 Probleemiseade**

Koole nähakse üha sagedamini kohana, kus tegeletakse sotsiaalsete probleemidega, ning koolidelt ja õpetajatelt oodatakse üha rohkem – tänapäeva õpetajatel lasub suurem vastutus ning lisaks õpetamisele peavad nad tegema täiendavaid administratiivseid töid ning tegelema lisanduvate sotsiaalhoolekandelistega (OECD, 2020). Õpetajaid koormava suureneva töökoormuse ja lisanduvate kohustuste tõttu tuleks senisest enam tähtsustada nende subjektiivset heaolu, sest suureneva stressiga kaasneb ka suurem õpetajate ametist lahkumine (OECD, 2020). Seetõttu on vaja rohkem selgust, kuidas õpetajaid toetatakse. Kuigi Perillus (2020) uuris oma magistritöös Eesti õpetajate endi arvamusi nende subjektiivse heaolu ning nende heaolu toetavate võimaluste kohta, pole autori teada Eestis tähelepanu pööratud õpetajate poolt juba kasutatavatele subjektiivse

heaolu toetavatele võimalustele, mistõttu vajab see teema rohkem keskendumist. Uuritud on ka õpetajate agentsust ja autonoomsust (Leijen jt., 2020, 2024; Molla ja Nolan, 2020), kuid neid ei ole seotud subjektiivse heaolu käsitlusega.

Õpetajate kasutatavate subjektiivse heaolu toetavate võimaluste uurimine võimaldab mõista juba olemasolevaid stressi, läbipõlemist ja vaimse tervise langust ennetavaid võimalusi ja tugisüsteeme. Samuti toimetulekuviiside ja praktikate esiletõstmine teeb õpetajate probleemid kuuldavaks ning aitab kaardistada just õpetajate jaoks toimivaid strateegiaid, panustades õpetajate edasisse professionaalsesse arengusse, heaolusse ning nende praktikate jagamise kaudu ka kollegiaalsusesse. Pikas plaanis võiksid uurimistulemused olla kasuks hariduse valdkonna poliitikakujundajatele, kes viivad läbi õpetajate heaolu toetavaid muudatusi ja loovad poliitika, mis efektiivselt suurendavad õpetaja ameti atraktiivsust, ametikohal püsimist ning tööga rahulolu. Selle uurimistöö eesmärk on anda ülevaade õpetajate subjektiivset heaolu toetavatest võimalustest nende endi käsituses.

Lähtudes eesmärgist, püstitan järgmised uurimisküsimused:

- (1) Kuidas hindavad õpetajad oma subjektiivset heaolu koolis WHO-5 mõõtevahendi põhjal?
- (2) Millised on erinevate WHO-5 indeksi taseme ja sotsiaaldemograafiliste tunnustega õpetajate abivajadused ja senine toetusmeetmete kasutamine?
- (3) Mida veel peavad õpetajad oluliseks oma heaolu toetamisel?

Järgnevalt tutvustan uurimisprobleemi lahendamise ja eesmärgi saavutamise meetodikat, annan ülevaate analüüsitulemustest ja arutlen saadud tulemuste üle. Töö lõpetan kokkuvõtte ja soovitusetega.

## **2. METOODIKA**

Selles peatükis annan ülevaate uurimustöö metoodikast. Selgitan lähemalt kasutatud andmeid ja valimit, andmeanalüüsi meetodeid ja teoreetilist lähtekohta. Samuti tõstatan uurimustööga kaasnevaid eetilisi lähtekohti ja raskuskohti. Peatüki lõpus, eneserefleksioonis, kirjeldan oma töö kulgemist ja ette tulnud keerukusi.

### **2.1. Teoreetiline lähtekoht**

Käesolev uurimus lähtub Acton ja Glasgow (2015) subjektiivse heaolu kolmemõõtmelisest teoreetilisest raamistikust, mille kohaselt saab subjektiivsele heaolule läheneda individuaalsete, suhete- ja kontekstipõhiste tegurite kaudu. Et üldiselt hinnata vastanud õpetajate subjektiivset heaolu, kasutan oma uurimistöös Maailma Terviseorganisatsiooni viiepunktilist heaoluskaalat (edaspidi WHO-5) ja arvutan välja selle skoori ehk indeksi, mida Topp jt (2015) nimetavad vaimse tervise näidikuks. Näidik on ülemaailmselt valideeritud ja rahvusvaheliselt üldtunnustatud (Topp jt., 2015). Mõistelise ühtsuse mõttes kasutan vaimse tervise mõiste asemel käesolevas töös subjektiivse heaolu mõistet, kuna tegemist on õpetajate subjektiivse hinnanguga laias tähenduses.

### **2.2. Andmed ja valim**

Käesolevas töös kasutan Clanbeat'i seireuuringu kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid andmeid, mis koguti Clanbeat'i projektimeeskonna poolt 2022. aasta septembrikuus subjektiivse heaolu küsimustiku kaudu. Küsimustik koosnes kahest osast. Esimene osa sisaldas WHO-5 skaalat, mis koosnes viiest subjektiivset heaolu väljendavast väitest viimase kahe nädala kohta: „Ma tunnen end rõõmsa ja heatujulisena“; „Ma tunnen end rahulikuna ja pingevabana“; „Ma tunnen end aktiivseks ja energiliseks“; „Ma tunnen end värskena ja puhatuna“; ja „Mu igapäevaelu pakub mulle huvi“. Vastata tuli Lickert-tüüpi sagedusskaalal 0 – „Mitte kunagi“; ... 5 – „Kogu aeg“. Nende viie küsimuse skoorid liidetakse kokku ja saadakse toorpunktide summa, mille vahemik on

nullist 25-ni, kus null tähistab halvimat vaimset heaolu ja 25 parimat (World Health Organization, 2024). Nullist sahani vahemikuga protsendipunktide saamiseks korrutatakse toorpunktide summa neljaga (World Health Organization, 2024). Skaala murdepunktideks on WHO järgi 0-50 punkti (heaolu madal tase); 51-75 punkti (keskmine tase); 76-100 punkti (kõrge tase).

Teine osa Clanbeat'i küsimustikust sisaldas sotsiaaldemograafilisi küsimusi, nagu sugu, vanus (...-39; 40-49; 50-59; 60-...), koormus ametikohal („kuni 0,7“, „0,8-1,0“, „üle 1,0“) ja tööstaaž („kuni 5 aastat“, „6-20 aastat“, „üle 20 aasta“), ja nelja küsimust, millest järgmised kolm on skaleeritud: „Kui tähtis on Teie jaoks see, et Te oskaksite enda vaimset tervist ise toetada?“ (0 – „Ei ole üldse tähtis“ ... 3 – „Väga tähtis“); „Millised järgmistest võimalustest võiks Teil aidata enda heaolu toetada?“; ning „Milliseid eelnevas küsimuses toodud võimalusi olete juba kasutanud?“. Järgnevas loetelus on kahe viimase küsimuse 13 valikvastust (võimalus oli anda mitu vastust):

- *Hoolivad kolleegid;*
- *Keegi küsib, kuidas mul läheb;*
- *Ma ei vaja enda heaolu toetamisel kellegi teise abi;*
- *Sõnumivahetus (chat) nõustajate/ekspertidega;*
- *Salvestused aruteludest heaolu teemadel (podcastid - taskuhäälingud);*
- *Telefoniliin nõustajate/ekspertidega;*
- *Koostöised vestlused koolijuhiga;*
- *Mitte ükski nimetatud võimalustest;*
- *Näost-näkkude kohtumised ekspertidega;*
- *Viited allikatele, kust heaolu teemadel rohkem lugeda;*
- *Ühisüritused kolleegidega;*
- *Üritused või programmid, kus heaolu teemadest räägitakse;*
- *Praktilised soovitused, kuidas enda heaolu eest hoolitseda.*

Küsimustiku lõpetas lahtine küsimus „Mida peate veel oluliseks enda vaimse heaolu toetamisel?“.

Valim kujunes seireuuringu ühel kuul vastanud õpetajatest. Õpetajad sattusid valimisse seoses uuringus osalevates koolides töötamisega. Uuringus osalemise kutsed saadeti kõikidele Eesti koolidele, osalemine uuringus oli vabatahtlik. Kuna tegemist on seireuuringuga, siis õpetajad said vabatahtlikult ja mitmel korral vastata küsimustele Clanbeati digitaalse platvormi kaudu. Käesolevas töös on kasutusel 2022. aasta septembrikuu vastuseid. Kokku vastas 436 õpetajat, kellest enamik olid naised (92%) ning 1% ei soovinud oma sugu öelda. Vastajatest 24% olid kuni

39-aastased, 28% olid 40 kuni 49-aastased, 26% olid 50 kuni 59-aastased ning 22% olid 60-aastased ja vanemad. Õpetajatest 21% töötasid kuni 0,7 töökoormusega ning 45% 0,8 kuni 1,0 töökoormusega. Nende määr, kes töötasid üle 1,0 töökoormusega, on märkimisväärne (34%). Natuke alla poole õpetajatest olid töötanud üle 20 aasta (45%), 6 kuni 20 aastat (24%) ja kuni 5 aastat (31%). Veidi üle pooltel õpetajatel (53%) jäävad WHO-5 heaoluindeksi protsendipunktid vahemikku 51 kuni 75 („keskmine tase“). Õpetajatest 26% asetsevad vahemikus üks kuni 50 („madal tase“) ning 22% vahemikus 76 kuni 100 („kõrge tase“).

## **2.3. Andmeanalüüs**

Andmete analüüsil kasutan segameetodit, st kombineerin kvantitatiivset ja kvalitatiivset lähenemist. Andmete korrastamiseks kasutan Excelit ja Pythoni programmeerimistarkvara Thonnyt ning analüüsiks statistikapakette PSPP ja SPSS. Selleks et vastata uurimisküsimustele, teostan analüüsi järgmiselt.

### ***2.3.1. Kvantitatiivse materjali analüüs***

Kvantitatiivse materjali moodustavad WHO-5 väited, õpetajate sotsiaaldemograafilised näitajad ja plokiküsimused õpetajate vajaduste ja meetmete kasutamise kohta. Andmete analüüsimiseks kasutan lihtsat ühe- ja kahemõõtmelist analüüsimeetodit. Kuna tegemist ei ole Eesti õpetajate kogumit esindava juhuvalimiga, siis statistiliste otsuste tegemine on piiratud, esindades uurimuses osalenud koolide õpetajate arvamusi ja hinnanguid. Saan vaid välja tuua tendentse, kuid mitte hinnata tendentside esinemise tõenäosust Eesti õpetajate üldkogumis.

### ***2.3.2. Kvalitatiivse materjali analüüs***

Lahtine küsimus õpetajate eneseabi kohta vajab kvantitatiivse ja kvalitatiivse lähenemise kombineerimist ehk kontentanalüüsi. Esiteks loon vastustest vaba kodeerimise põhimõttel temaatilised kategooriad, ühendan sarnased kategooriad, seejärel leian nende esinemissageduse. Kokku sain 10 uut teemat, mis toovad sisse lisaks koolisisestele meetmetele ka koolivälised meetmed.

### **2.3.4. Analüüsikava**

Analüüsi läbiviimiseks koostas in järgmiste etappidega analüüsikava, mis lähtub eelnevalt sõnastatud uurimisküsimustest ja eesmärgist:

1. Õpetajate heaolu esmase ülevaate koostamine WHO-5 indeksi taseme põhjal. Analüüsin WHO-5 heaoluskaala tulemuste jaotust ning kirjeldan seda vastavalt õpetajate sotsiaaldemograafiliste tunnuste järgi.
2. Õpetajate heaolu toetavatest võimalustest ülevaate koostamine. Analüüsin heaolu toetavate võimaluste vajamise ja kasutamise jaotust ning kirjeldan seda nii vanuse, koormuse ja staaži kui ka WHO-5 indeksi taseme gruppide lõikes.
3. Seoste uurimine valitud tunnuste vahel kasutades hii-ruut-testi. Hii-ruut-testi abil analüüsin statistiliselt olulisi seoseid heaolu toetavate võimaluste ja WHO-5 gruppide, vanuse, koormuse ja tööstaaži vahel.
4. Avatud küsimusele antud vastuste kontent- ehk sisuanalüüs. Sisuanalüüsi abil uurin süvitsi, milliseid kooliväliseid ja individuaalseid heaolu toetavaid aspekte õpetajad ise oluliseks peavad.

Analüüsikava võimaldab mul süsteemselt vastata uurimisküsimustele ning toetada järelduste tegemist nii kvantitatiivsete kui ka kvalitatiivsete andmete põhjal.

### **2.4. Eetilised lähtekohad**

Clanbeat'i seireuuring viidi läbi eetilisi põhimõtteid järgides. Uurimuse läbiviimiseks taotleti eetikakomitee kooskõlastus. Õpetajad osalesid uuringus vabatahtlikult ning neile tagati vastamisel nii anonüümsus kui ka konfidentsiaalsus. Andmestik ei sisaldanud õpetajate, koolide ega piirkondade nimesid, mis välistab otsese isiku- või asutusetuvastuse. Kuigi teoreetiliselt võib vastuste kombinatsioon tekitada äratundmisvõimaluse, on see risk maandatud läbi kontentanalüüsi ja andmete esitamise üldistatud ja standardiseeritud kujul, mis ei võimalda üksikvastajaid tuvastada.

### **2.5. Töö piirangud**

Käesoleval uurimistööl on mitmeid piiranguid, millega ma nii analüüsi kui ka järelduste tegemisel arvestasin. Esiteks ei ole valim esinduslik – tegemist on mittetõenäosusliku, vabatahtliku

osalusvormiga, mistõttu ei saa tulemusi üldistada kogu Eesti õpetajaskonnale. Sealjuures puudub mul täpne teadmine, kas Clanbeat esitas kutsed ainult üldhariduskoolide õpetajatele või ka kutsehariduskoolide õpetajatele. Uuringus osalesid ainult kutsele vastanud koolide õpetajad vabatahtlikkuse alusel, mistõttu võivad tulemused kajastada just selle rühma kogemusi ja hoiakuid, st mitte kõikide nende õpetajate kogemusi, kes oleksid soovinud seireuuringus osaleda, kuid kelle kooli juhtkond otsustas mitte osaleda. Samuti ei saa ma välja arvutada vastamisprotsenti, kuna andmestik ei sisalda osalenud koolide nimesid ega osalenud koolide õpetajate üldarvu. Valimis on naisõpetajad selgelt ülesindatud, mis mõjutab tulemuste andmeanalüüsi sugude lõikes. Siinkohal tuleb aga märkida, et suur osa Eesti koolide töötajatest on naissoost (Palling ja Noorkõiv, 2024).

Teiseks keskendub Clanbeat'i küsimustik eelkõige koolisisestele heaolu toetavatele võimalustele. Samas näitavad heaoluteooriad, et indiviidi heaolu mõjutavad mitmed erinevad tegurid, sealhulgas töövälised aspektid. Koolivälised heaolu toetavad tegurid ilmnesid vabade vastuste kaudu, kuid neid ei käsitletud süsteemselt struktureeritud valikvastustena. Siiski on saadud analüüsitulemuste alusel võimalik edaspidi küsimustikku arendada.

Sealhulgas tuleb arvestada, et enamik valikvastusteid olid loomult subjektiivsed. Näiteks valikvastustes ilmnunud mõisted, nagu „ekspert“ või „hooliv kolleeg“ võivad õpetajate seas omandada erineva tähenduse, sõltuvalt isiklikust kogemusest ja tõlgendusest. See võib mõjutada vastuste võrreldavust ja andmete ühtlust. Siiski on mistahes hinnangud subjektiivsed ning kogutud kvantitatiivsed andmed ärgitavad edasist kvalitatiivset uurimust, mis keskendub otseselt õpetajate tõlgenduste analüüsimisele.

Vaatamata nimetatud piirangutele pakub uurimus väärtuslikku sisendit õpetajate subjektiivse heaolu toetavate võimaluste mõistmisel ning avab võimalusi edasisteks, laiema haardega uuringuteks.

## **2.6. Eneserefleksioon**

Üldiselt möödus minu tööprotsess sujuvalt, kuid mõnede takistustega. Esimest korda andmestikule peale vaadates tundus, et kahe plokiküsimuse andmed sisaldasid õpetajate avatud vastuseid, mistõttu oli plaan teha ka nende vastustega kontentanalüüsi. Täpsemalt andmetesse süvenedes selgus, et igal real ei olnud mitte õpetaja vaba tekst, vaid kõik tema valitud valikvastused. Segaduse vältimist oleks aidanud küsimustik või ülevaade tunnustest. Niisiis kohandasin oma uurimistöös kasutatavaid meetodeid ning kasutades programmeerimiskeelt Python ja Excelit, tükeldasin kahe

küsimuse vastused selliselt, et andmestikus on iga valikvastus eraldi tunnuseks, kus number üks märkis, et inimene valis selle valiku, ning null märkis vastupidist. Numbreid ei saanud inimesed, kes ei vastanud küsimusele. Oskasin andmete tükeldamiseks kasutada Pythonit ja analüüsimiseks statistikapakette PSPP ja SPSS tänu oma bakalaureuseõppes läbitud ainetele, kus ma õppisin nende kasutamist. Samuti toetasid mu õppes saadud teadmised sobivate meetodite valikut ja nende kasutust.

### **3. TULEMUSED**

Selles peatükis kirjeldan analüüsitulemusi, mida illustreerin vastavate tabelite ja joonistega. Esmalt esitan ühemõõtmelise analüüsi tulemused WHO-5 subjektiivse heaolu taseme ja heaolu toetavate võimaluste kohta. Sellele järgnevalt esitan kahemõõtmelise analüüsi, seosed WHO-5 ja heaolu toetavate võimaluste vahel, ning kvantitatiivse sisuanalüüsi tulemusi. Oluline on rõhutada, et järgnevalt esitatud tulemused on üldistatavad ainult küsimustikule vastanud õpetajate kogumile.

#### **3.1 Õpetajate subjektiivne heoluhinnang WHO-5 järgi**

Kõik WHO-5 subjektiivset heaolu mõõtvad väited on normaaljaotusega, kuid väikese kaldega suuremate andmepunktide poole (negatiivne asümmeetria, kõikidel tunnustel -0,77 kuni -0,29). Neljal esimesel väitel on otspunktide osakaal madal (vt Lisa 1) – inimesed ei kipu oma elule andma äärmuslikke hinnanguid. Õpetajatele pakub nende igapäevaelu huvi – enamik vastajatest koonduvad kolme ülemise punkti juurde, enim neist märkisid „Enamus ajast“ (43%) (vt Lisa 1). Suur osa õpetajatest tunnevad end rõõmsa ja heatujulisena enamus ajast (42%) ja enam kui pool ajast (33%). Lisa 1 andmed näitavad, et väidete „Ma tunnen end rahulikuna ja pingevabana“, „Ma tunnen end aktiivsesena ja energilisena“ ja „Ma tunnen end värskena ja puhatuna“ puhul koonduvad õpetajad punktide „Vähem kui pool ajast“, „Enam kui pool ajast“ ning „Enamus ajast“ juurde.

Õpetajate keskmine WHO-5 healuindeksi skoor oli 60 ja mediaan 64. WHO-5 keskmine ja mediaan kõikusid soo, vanuse, tööstaaži ja töökoormuse gruppide üleselt vähe; madalaim keskmine oli 57 ja kõrgeim 63 ning madalaim mediaan oli 60 ja kõrgeim 64.

Kuna indiviidide jaotus WHO-5 skooride vahel oli ebavõrdne ja alla 25 skooriga indiviide oli ainult 18, lõin WHO poolt väljatöötatud murdepunktide järgi kolm järgnevat gruppi: üks kuni 50, 51 kuni 75 ja 76 kuni 100. Õpetajatest veidi üle poole (53%) asetsesid WHO-5 skoori keskmises vahemikus 51 kuni 75. Vahemikes üks kuni 50 (26%) ja 76 kuni 100 (22%) asetses umbes sama

palju õpetajaid. Vastajate jaotus WHO-5 gruppidesse koormuse, staaži ja vanuse järgi vastas normaaljaotusele. Nendest paistsid välja aga üle täiskoormusega töötavad, kuue kuni 20 aasta pikkuse staažiga ja kuni 39-aastased õpetajad, kelle sagedusjaotus WHO-5 heaoluindeksi tasemetel liiges kaldus nõrgalt just madalama taseme poole (vt Tabel 1). Selle ilmestamiseks esitan Tabelis 1 lisaks protsentidele ka asümmeetria kordaja – kõigi kolme tunnuse puhul näitab positiivne asümmeetria kordaja väikest kallet madalama WHO-5 indeksi taseme poole.

**Tabel 1.** Nõrgalt madalama WHO-5 taseme poole kalduvate sotsiaaldemograafiliste gruppide sagedusjaotus (%) ja asümmeetria kordaja.

Tunnus	WHO-5 heaoluindeksi tasemed (%)			Kokku	Asümmeetria kordaja
	1-50	51-75	76-100		
<b>Töökoormus üle 1,0 (%)</b>	27,9	53,1	19	100	0,11
<b>Töötanud 6-20 aastat (%)</b>	25,2	61,2	13,6	100	0,07
<b>Vanus kuni 39 aastat (%)</b>	33,3	51	15,7	100	0,24

Järgnevalt annan ülevaate õpetajate heaolu toetavatest võimalustest koolis ja nende kasutussagedusest õpetajate poolt.

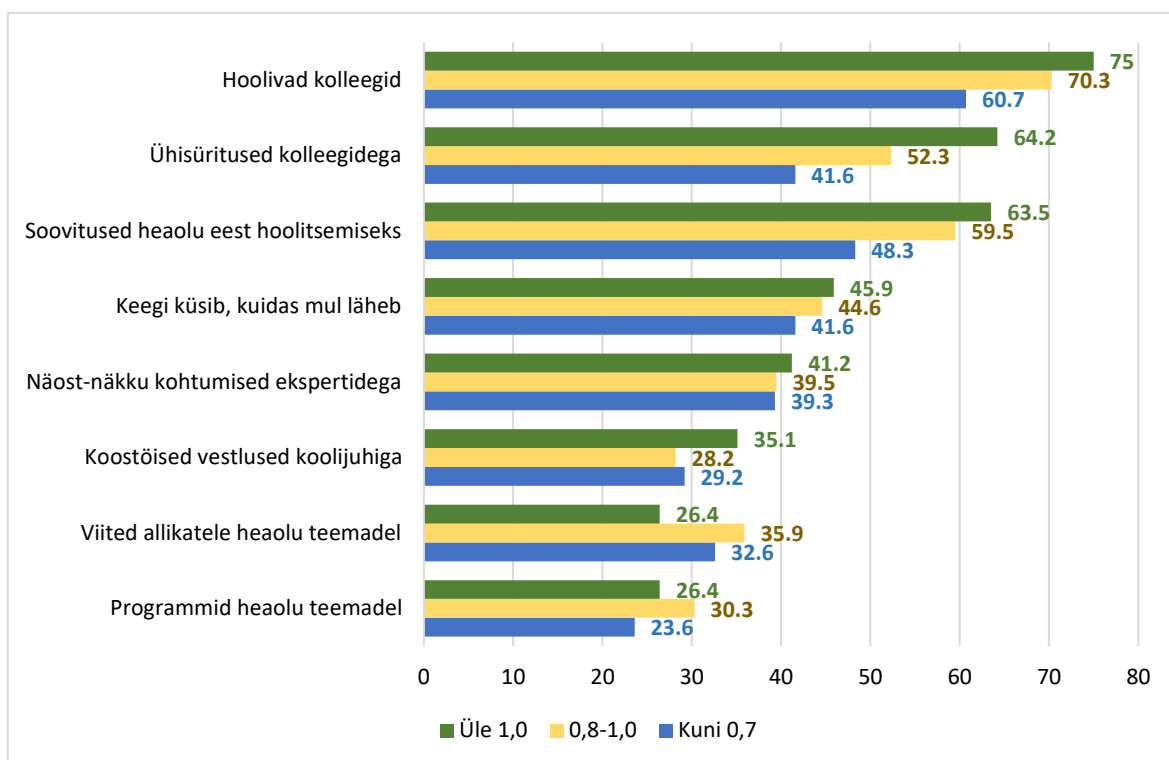
### 3.2. Õpetajate heaolu toetavad võimalused ja nende kasutus koolis

Natuke rohkem õpetajaid märkisid heaolu toetavaid võimalusi võrreldes võimalustega, mida nad juba ise kasutanud on (vt Lisa 2). Vastupidisteks eranditeks on aga võimalused, nagu „Keegi küsib, kuidas mul läheb“, „Viited allikatele heaolu teemadel“ ning „Mitte ükski nimetatud võimalustest“ (vt Lisa 2). Lisa 2 joonis näitab, et õpetajatest üle poole märkisid, et nende heaolu võivad toetada hoolivad kolleegid (70%), praktilised soovitused enda heaolu toetamise kohta (59%) ning ühisüritused kolleegidega (54%). Võimalused, mida vähemalt pool õpetajatest juba kasutavad, on samuti hoolivad kolleegid (63%), ühisüritused kolleegidega (52%), aga ka „Keegi küsib, kuidas mul läheb“ (50%) (vt Lisa 2). Samuti paistab lisa 2 jooniselt, et nii heaolu toetavate võimaluste kui ka juba kasutavate võimaluste puhul valiti kõige vähem võimalust suhelda nõustaja või

ekspertidega sõnumi (vastavalt 7% ja 2%) ja telefoni (vastavalt 3% ja 1%) teel. Lisa 2 joonise andmetest paistab, et väga vähesed vastajad arvavad, et nad ei vaja, ega pole siiani kasutanud oma heaolu toetamisel kellegi teise abi (vastavalt 6% ja 5%) ja mitte ükski nimetatud võimalustest ei toetaks ega ole toetanud nende heaolu (vastavalt 2% ja 5%).

### 3.2.1. Õpetajate heaolu toetavate võimaluste jaotus õpetajate koormuse, staaži ja vanuse järgi

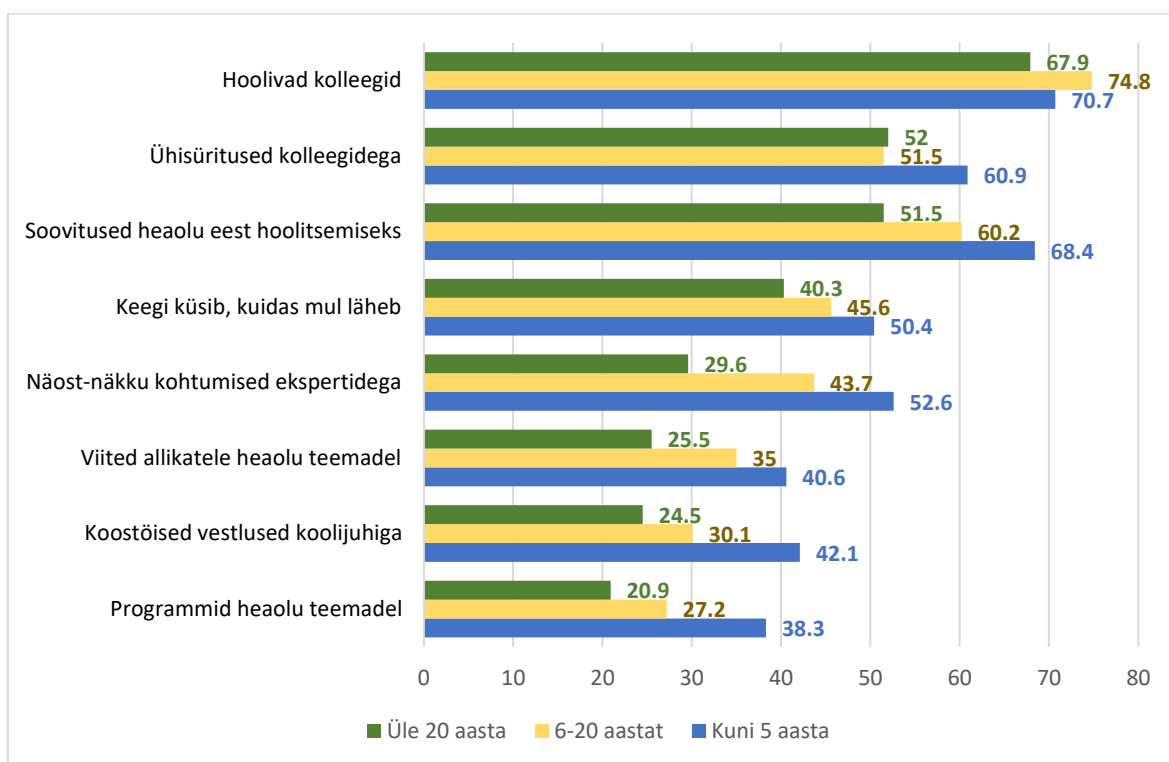
Järgnevatel joonistel üks ja kaks ning lisas kolm on välja toodud võimalused, mida valisid 25% või rohkem vastajatest.



**Joonis 1.** Õpetajate heaolu toetavate võimaluste jaotus töökoormuse gruppide lõikes (%).

Joonisel 1 esitan, milliseid heaolu toetavaid võimalusi valivad õpetajad erineva töökoormusega gruppides. Selgub, et mida suurem on töökoormus, seda rohkem valitakse erinevaid heaolu toetavaid võimalusi. Enim valitud võimalus kõikides gruppides on „Hoolivad kolleegid“, eriti üle 1,0 koormusega töötavate õpetajate seas (75%). Üle 1,0 ja 0,8 kuni 1,0 koormusega õpetajatest üle poole märkisid, et oma heaolu toetamisel neid aitaks „Ühisüritused kolleegidega“ (vastavalt 64% ja 52%) ja „Soovitused heaolu eest hoolitsemiseks“ (vastavalt 64% ja 60%). Väiksema koormusega õpetajad (kuni 0,7) valivad üldiselt vähem erinevaid võimalusi, kuid erandiks on „Viited allikatele heaolu teemadel“, mida väiksema koormusega õpetajad valisid kõige suurema (üle 1,0) koormusega õpetajatest seitsme protsendipunkti võrra rohkem (vt Joonis 1).

Joonisel 2 toon välja erineva staažiga õpetajate valikud heaolu toetavate võimaluste kohta. Jooniselt paistab, et mida kauem on õpetajad koolis töötanud, seda vähem märgivad nad erinevaid heaolu toetavaid võimalusi – alustavad õpetajad vajavad enim erinevaid heaolu toetamise võimalusi, kuid pikema staažiga õpetajad vajavad neid vähem. Kõikides gruppides hinnatakse kõrgelt hoolivaid kolleege – kõige enam vajavad seda kuus kuni 20 aastat töötanud õpetajad (75%) ning vähem, kuid siiski olulisel määral ka kuni 5-aastat töötanud (71%) ja üle 20-aasta töötanud (68%) õpetajad (vt Joonis 2). Kõikidest staaži gruppidest üle poole pidasid oma heaolu toetamisel oluliseks veel ühisüritusi kolleegidega ja soovitusi heaolu eest hoolitsemiseks (vt Joonis 2). Sealhulgas näitavad joonise 2 andmed, et kuni viis aastat töötanud õpetajatest pooled valisid võimalusi „Näost-näkku kohtumised ekspertidega“ (53%) ja „Keegi küsib, kuidas mul läheb“ (50%) samal ajal, kui teise kahe grupi puhul valiti neid vähem.



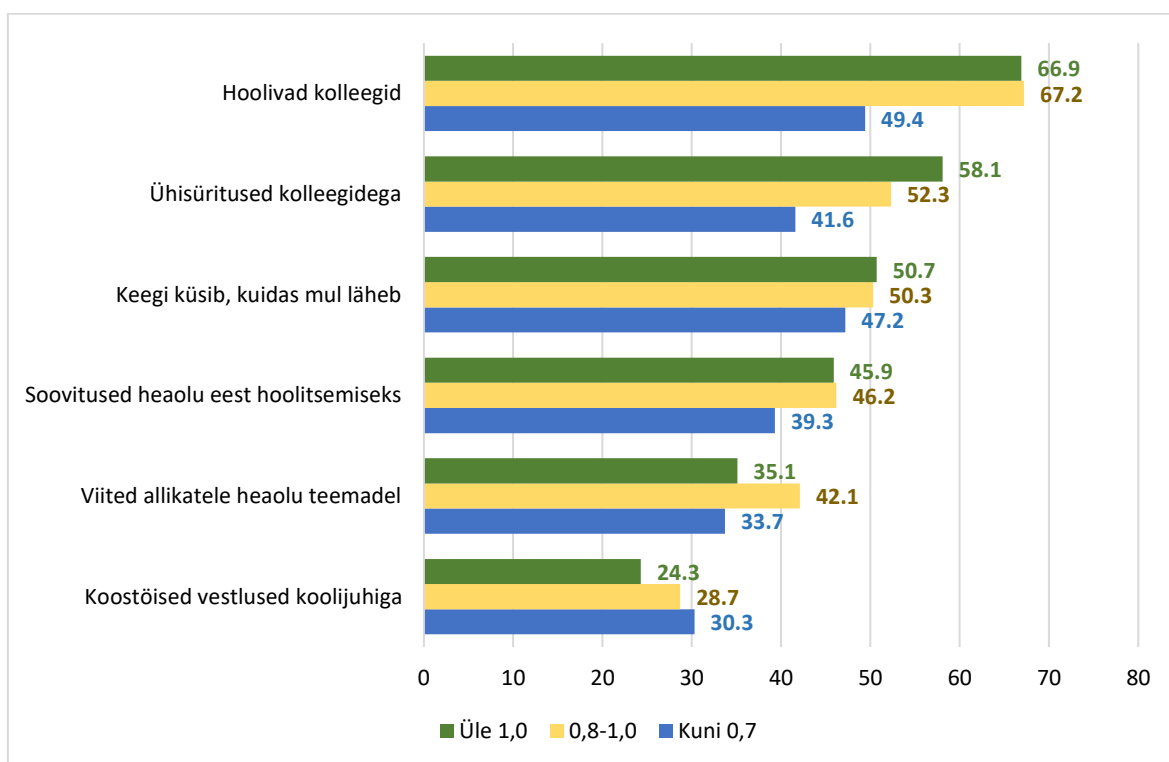
**Joonis 2.** Õpetajate heaolu toetavate võimaluste jaotus staaži gruppide lõikes (%).

Lisa 3 joonisel võrdlen, milliseid heaolu toetavaid võimalusi vajavad õpetajad erinevates vanusegruppides. Jooniselt paistab, et enamike võimaluste puhul märgivad vanusegrupi 60+ õpetajad vähem heaolu toetavaid võimalusi võrreldes teiste vanusegruppidega. Selgub, et õpetajad vanusegruppidest 40-49, 50-59 ning 60+ valivad enim võimalust „Hoolivad kolleegid“ (vastavalt 80%, 64% ja 71%), rõhutades sellega heaolu kollegiaalsust ja suhtepõhisust. Kuni 39-aastastest õpetajatest 66% valisid samuti hoolivate kolleegide võimalust, kuid sellest rohkem nad valisid võimalust „Soovitused heaolu eest hoolitsemiseks“ (70%), tuues välja valmisolekut ise oma heaolu

eest hoolt kanda (vt Lisa 3). Ligi pool üle 60-aastasest õpetajatest (49%) ning üle poole teiste vanusegruppide õpetajatest valisid võimalust „Ühisüritused kolleegidega“ (vt Lisa 3). Sealhulgas näitab lisa 3 joonis, et kuni 39-aastased õpetajad valisid teistest vanusegruppidest märkimisväärselt rohkem võimalusi „Näost-näku kohtumised ekspertidega“ (54%) ja „Programmide heaolu teemadel“ (44%).

### 3.2.2. Õpetajate heaolu toetavate võimaluste kasutamise jaotus õpetajate koormuse, staaži ja vanuse järgi

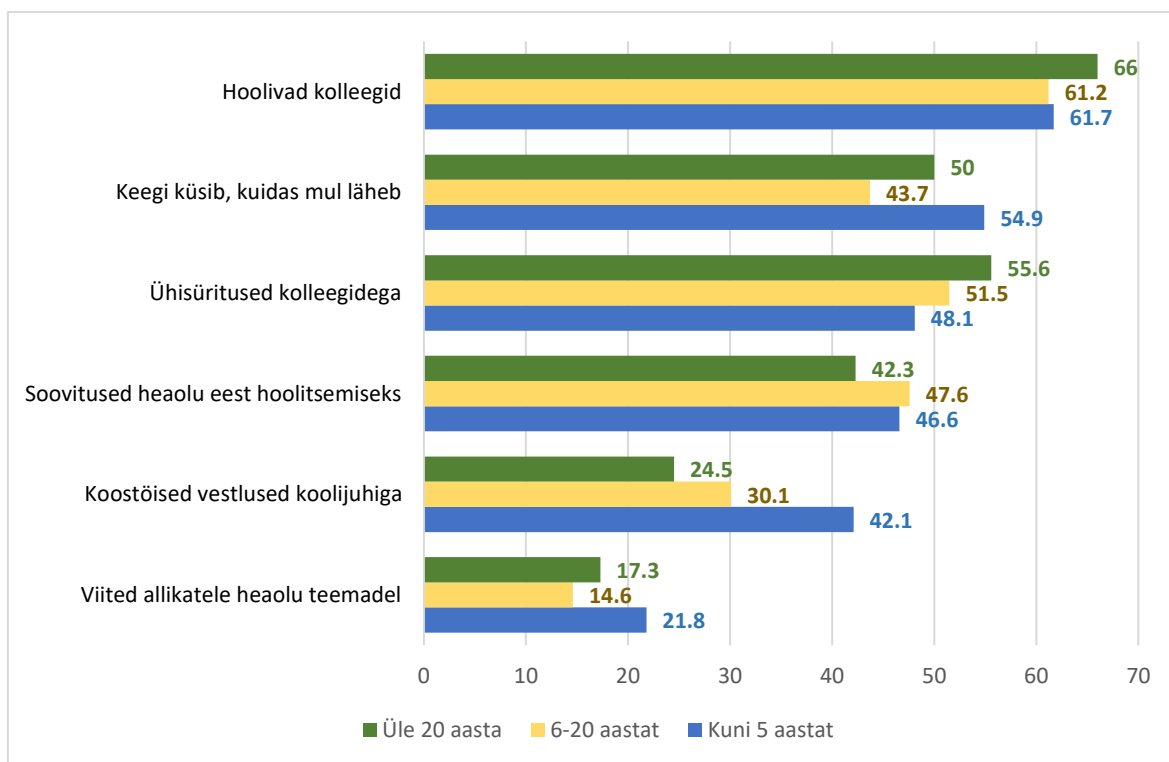
Küsimusest „Kui tähtis on Teie jaoks see, et Te oskaksite enda vaimset tervist ise toetada?“ selgus, et enamik õpetajatest pidasid ise enda vaimse tervise toetamist „pigem tähtsaks“ (29%) ja „väga tähtsaks“ (69%). Seda ilmestavad järgnevad joonised kolm ja neli ning lisa neli, kus ma toon välja õpetajate poolt kasutatud võimalused, mida valisid 25% või rohkem vastajatest.



**Joonis 3.** Õpetajate poolt sagedamini kasutatud võimaluste jaotus koormuse gruppide lõikes (%). Jooniselt 3 nähtub, milliseid heaolu toetavaid võimalusi kasutavad õpetajad erinevates töökoormusegruppides loetletud 13 võimalusest sagedamini. Selgub, et väikse töökoormusega (kuni 0,7) õpetajatest on alla poole kasutanud igat võimalust. Kõikides gruppides kasutavad õpetajad enim võimalust „Hoolivad kolleegid“. Ilmneb ka, et veidi üle poole vähemalt 0,8 koormusega töötavatest õpetajatest kasutavad võimalust „Ühisüritused kolleegidega“ (vastavalt

52% ja 58%) ja pooled nendest toovad välja võimalust „Keegi küsib, kuidas mul läheb“ (vastavalt 50% ja 51%). Samuti paistab jooniselt 3, et vähim, kuid umbes veerand üle 1,0 koormusega (24%) õpetajatest ning üle veerandi 0,8-1,0 koormuse (29%) ja kuni 0,7 koormusega (30%) õpetajatest kasutavad võimalust „Koostöised vestlused koolijuhiga“.

Joonisel 4 on välja toodud erinevate võimaluste kasutus staažigruppide lõikes. Nagu eelnevate jooniste puhul, näitavad ka Joonise 4 andmed, et enim kasutatud võimalus kõigis kolmes staažigrupis on „Hoolivad kolleegid“. Veidi üle poole õpetajatest, kes on töötanud kuus kuni 20 aastat ja üle 20 aasta, kasutavad võimalust „Ühisüritused kolleegidega“ (vastavalt 52% ja 56%). Enam, kui 20-aastase staažiga õpetajatest pooled kasutavad võimalust „Keegi küsib, kuidas mul läheb“ (50%), kuid viis aastat töötanud õpetajatest kasutab seda 55% (vt Joonis 4). Kuni viis aastat töötanud õpetajad on kasutanud märkimisväärselt rohkem võimalust „Koostöised vestlused koolijuhiga“ (42%) võrreldes kahe teise staažigrupiga, samuti toovad välja kolleegide huvi nende vastu (vt Joonis 4).



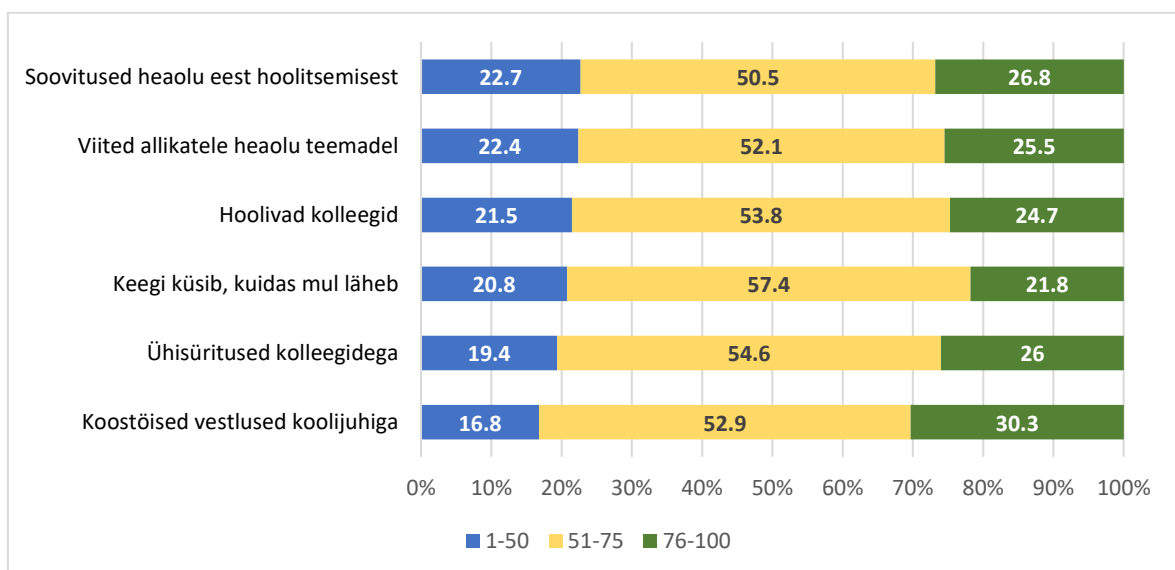
**Joonis 4.** Õpetajate kasutatud võimaluste jaotus staažigruppide lõikes (%).

Lisa 4 joonisel on võrdlus heaolu toetavate võimaluste kasutusest nelja vanusegrupi lõikes. Selgub, et ka nende gruppide puhul kasutavad õpetajad enim võimalust „Hoolivad kolleegid“, neist kõige rohkem kasutavad seda õpetajad vanusegrupis 40-49 (69%). Ilmneb ka, et üle poole õpetajatest vanusegruppides 40-49 (53%), 50-59 (56%) ja 60+ (56%) kasutavad võimalust „Ühisüritused kolleegidega“. Võimalust „Keegi küsib, kuidas mul läheb“ toovad välja üle poole õpetajatest

vanusegruppides kuni 39-aastased (55%), 40-49-aastased (55%) ja 60+ (54%), kuid 50-59-aastastest kasutavad seda võimalust ainult 38% (vt Lisa 4). Samuti näitab lisa 4 joonis, et veidi üle poole 50-59-aastastest (53%) õpetajatest kasutavad võimalust „Soovitused heaolu eest hoolitsemiseks“. Lisa 4 joonisel väljatoodud võimalustest on kolme vanema vanusegrupi, 60+, 50-59 ning 40-49 puhul vähim kasutatud võimalused „Viited allikatele heaolu teemadel“ (vastavalt 29%, 29% ja 39%) ja „Koostõised vestlused koolijuhiga“ (vastavalt 29%, 24% ja 33%). Kuigi ka õpetajad vanuses kuni 39 kasutavad teistest võimalustest koostõiseid vestlusi koolijuhiga vähim, kasutavad nad kolme järgnevat võimalust üpris võrdselt: „Viited allikatele heaolu teemadel“ (45%), „Soovitused heaolu eest hoolitsemiseks“ (44%) ja „Ühisüritused kolleegidega“ (44%) (vt Lisa 4).

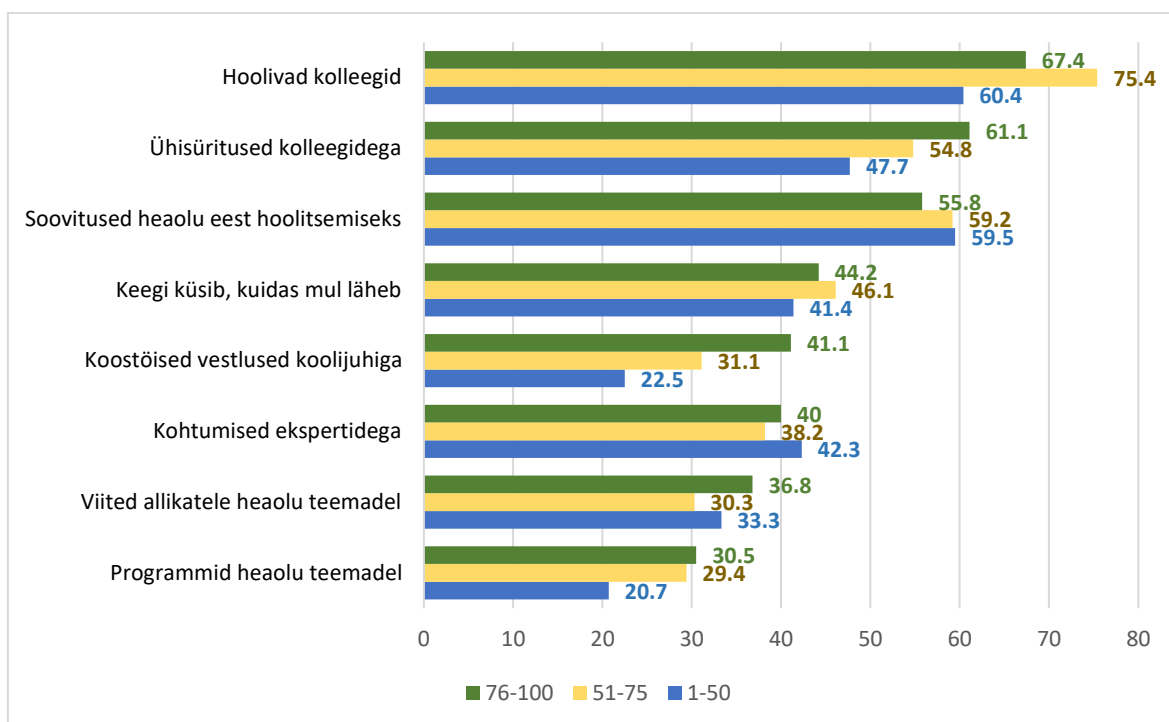
### 3.2.3. Erinevaid heaolu toetavaid võimalusi vajavate ja kasutavate õpetajate heaoluhinnang WHO-5 järgi

Nii lisa 5 joonisel kui ka joonisel 5 on WHO-5 heaoluindeksi kolme grupi lõikes välja toodud õpetajate heaolu toetavad meetodid, mida valisid 25% või rohkem vastajatest, ning mõlema joonise andmed näitavad, et enamike võimaluste puhul on vähemalt poolte vastajate heaolu tase keskmine (51-75). Samuti on mõlema joonise tunnuste jaotus veidi lame, sest nende järskuskordajad varieeruvad -0,64 ja -0,97 vahel, kuid tunnused on siiski ligikaudu normaaljaotusega. Õpetajate heaolu toetamiseks vajamineva ja kasutatud võimaluse „Koostõised vestlused koolijuhiga“ jaotus on väikese kaldega suurema WHO-5 grupi poole – see paistab nii asümmeetria kordajatest (vastavalt -0,13 ja -0,17) kui ka lisa 5 jooniselt ja jooniselt 5.



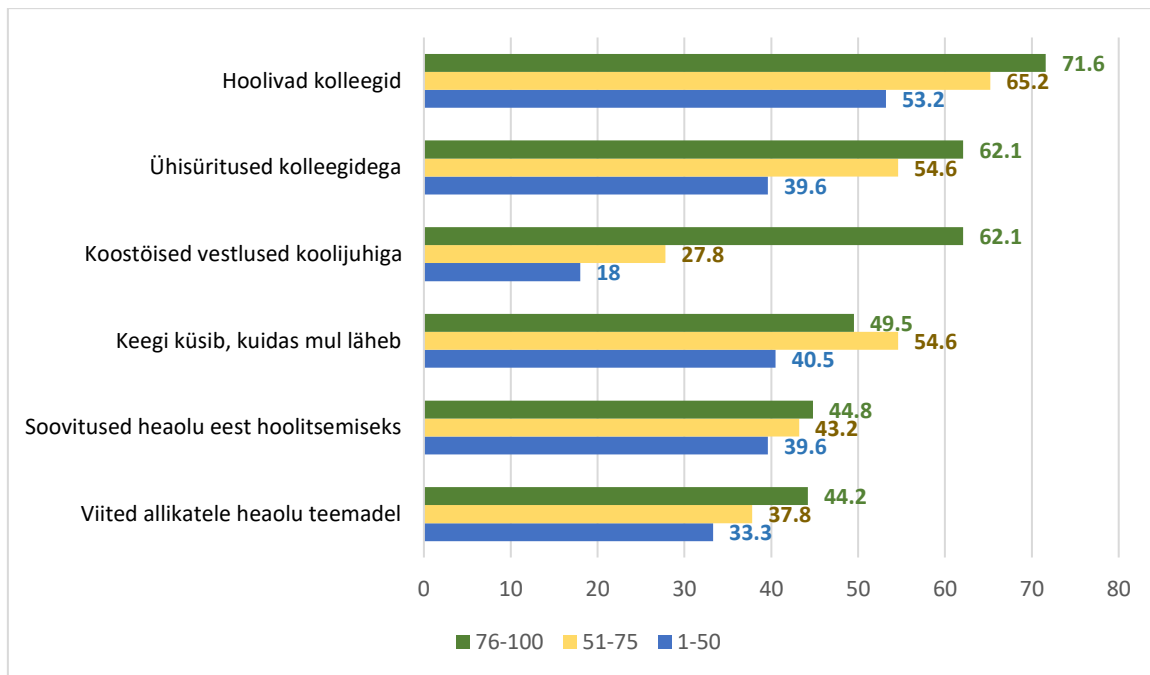
**Joonis 5.** Õpetajate kasutatud võimaluste jaotus WHO-5 indeksi kolme grupi lõikes (%).

Joonise 6 andmed näitavad, et kõikide WHO-5 gruppide õpetajad vajavad enim hoolivaid kolleege, neist kõige enim vajavad seda keskmise heaolutasemega (51-75) õpetajad (75%). Kõikidest gruppidest üle poole õpetajatest vajavad soovitusi heaolu eest hoolitsemiseks. Kõrge (76-100) ja keskmise heaolutasemega õpetajatest rohkem kui pooled vajavad ühisüritusi kolleegidega (vastavalt 61% ja 55%), kuid madala heaolutasemega õpetajad vajavad seda veidi vähem (48%). Madala heaolutasemega õpetajad vajavad koostõiseid vestlusi koolijuhiga (23%) teistest gruppidest märkimisväärselt vähem – keskmise heaolutasemega õpetajatest 31% ja kõrge heaolutasemega õpetajatest 41% vajavad seda võimalust (vt Joonis 6).



**Joonis 6.** Heaolu toetavate võimaluste vajamine WHO-5 gruppides (%).

Joonise 7 andmetest paistab, et mida kõrgem on õpetajate heaolutase, seda rohkem nad kasutavad erinevaid heaolu toetavaid võimalusi. See ei kehti aga „Keegi küsib, kuidas mul läheb“ võimaluse kohta, kus keskmise heaolutasemega grupp (55%) kasutab seda rohkem, kui kõrge (50%) ja madala (41%) tasemega grupid. Kõikide gruppide poolt enim kasutatud võimalus on „Hoolivad kolleegid“. Võrreldes madala (18%) ja keskmise (28%) heaolutaseme gruppidega, kasutab kõrge tasemega grupp (62%) võimalust „Koostõised vestlused koolijuhiga“ palju rohkem.



**Joonis 7.** Heaolu toetavate võimaluste kasutus WHO-5 gruppides (%).

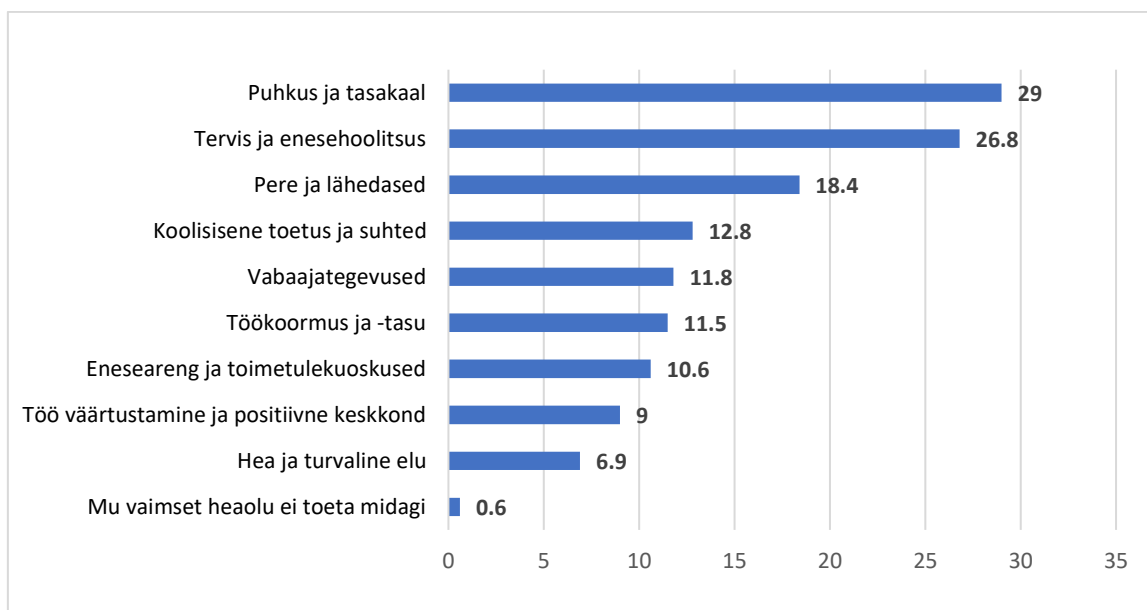
Hii-ruut-testidest selgus, et viie järgnevalt nimetatud tunnuste paari vahel esines nõrk, kuid olulisuse nivool 0,05 statistiliselt oluline seos:

- Heaolu toetavad hoolivad kolleegid ja WHO-5 indeksi grupid ( $\chi^2 = 8,4$ ;  $df = 2$ ; Crameri  $V = 0,14$ );
- Heaolu toetavad koostöised vestlused koolijuhiga ja WHO-5 indeksi grupid ( $\chi^2 = 8,2$ ;  $df = 2$ ; Crameri  $V = 0,14$ );
- Hoolivate kolleegide kogemine ja WHO-5 indeksi grupid ( $\chi^2 = 7,98$ ;  $df = 2$ ; Crameri  $V = 0,14$ );
- Kolleegidega ühisüritustel käimine ja WHO-5 indeksi grupid ( $\chi^2 = 11,19$ ;  $df = 2$ ; Crameri  $V = 0,16$ );
- Koostöised vestlused koolijuhiga ja WHO-5 indeksi grupid ( $\chi^2 = 10,17$ ;  $df = 2$ ; Crameri  $V = 0,15$ ).

Kokkuvõttes jaotusid õpetajate heaolu toetavad meetodid WHO-5 indeksi tasemete lõikes suhteliselt sarnaselt, kusjuures enamik vastajatest kuulus keskmisesse heaolutasemesse. Kõige enim vajati ja kogeti hoolivaid kolleege, eriti keskmise heaolutasemega õpetajate seas. Mida kõrgem oli õpetajate heaolutase, seda enam kasutati erinevaid toetusvõimalusi, eriti koostöiseid vestlusi koolijuhiga. Järgmises osas kirjeldan kontentanalüüsi tulemusi.

### 3.3. Õpetajate vaatest neile olulised heaolu toetavad lisategurid

Küsimusele “Mida peate veel oluliseks enda vaimse heaolu toetamisel?” vastas 321 õpetajat. Õpetajaid, kes ei vastanud või märkisid „Ei oska öelda“, oli 115. Induktiivsest sisuanalüüsisist kujunesid välja 10 joonisel 8 kujutatud kategooriat. Joonisel 8 on avatud küsimusele vastanud õpetajate jaotus nende endi vastuste põhjal välja kujunenud kategooriatesse. Selgub, et rohkem kui veerand vastajatest peavad oma vaimse tervise toetamisel oluliseks koolis pakutavatele võimalustele lisaks puhkust ja tasakaalu hoidmist (29%) ning tervist ja enesehooldust (27%).



**Joonis 8.** Õpetajate jaotus heaolu toetavate lisategurite lõikes (%).

Õpetajate vastustest selgub vajadus hoida selget piiri oma töö- ja eraelu vahel, rõhutades selgelt seda, et nad ei soovi koju tööd kaasa võtta. Samuti nad peavad oluliseks oma vaimse heaolu toetamisel puhkamist, head tervist ja enda eest hoolitsemist. Järgnev tsitaat näitab, kuidas heaolu toetamiseks on oluline tasakaal mitte ainult töö- ja eraelu vahel, vaid ka üldine elu tasakaal ja oma tervise eest hoolitsemine:

*Korras eraelu, hoolitsemine oma füüsilise tervise eest. Oskus puhata ja nädalavahetusel mitte tööd teha. Ei võta enam tööd koju kaasa! (V080)*

Algajatel õpetajatel võib töö- ja eraelu lahus hoidmine osutada keeruliseks, sest nagu V251 kirjutab, puudub uutel õpetajatel varasemalt loodud tundide materjal, mis kauem töötanud õpetajatel juba olemas on. Sellest tulenevalt võib nende töötegemine jääda puhkeaja sisse.

*Töö ja eraelu lahus hoidmine. Õpetajana tihti töötan hilisõhtuteni ning ka nädalavahetusel, kuna uue õpetajana ma pole suutnud luua endale tundide materjali (esitlused, millest räägin klassi ees, aktiivsed tegevused, lisaks hindeliste tööde juhendid jne...). (V251)*

Kui õpetajad räägivad puhkeajast, saadab seda tihti sõna „piisavalt“, viidates puhkuse nappusele. Sarnaselt V240 väitele võivad ka teised õpetajad tunda, et nad ei saa piisavalt puhata, mistõttu nad seda just enim vajavadki. Puhkusest moodustab suure osa magamine, kuid töötades unetundide arvelt, nagu V251 kirjutas, on lisaks puhkamisele ka õpetajate uni töö tõttu häiritud. Paistab tendents, millele osutavad ka V366 ja V251, et õpetajad töötavad oma puhke- ja uneaja arvelt.

*vaba aega, piisavat puhkeaega, töö tegemist tööaja sees mitte peale tööpäeva (...). (V386)*

*Piisavat puhkust (mida kahjuks ei ole), und (mida napib) ja häid suhteid lähedastega (mis on olemas). (V240)*

Joonisel 8 on näha, et 18% õpetajatest peavad oma heaolu toetamisel oluliseks pere ja lähedasi. Vastustest peegeldub heade peresuhte, perekonna toetuse ja perega aja veetmise väärtustamine. Nagu V305 järgnevalt väidab, võib perekonna toetus olla õpetajate jaoks vastastikune – nad ei soovi ühepoolset nende toetust, vaid neile on oluline ka ise olla oma perekonnaliikmete jaoks olemas.

*Inimesi enda ümber, kes ise on tasakaalus ja hoolivad, keda saan vajadusel toetada. Lähedasi inimesi - perekonda ja sõpru. (V305)*

V386 vastusest paistab, et lisaks toetusele, võib perega aja veetmine vähendada töömõtteid ja selle kaudu ka pinget. Just perega aja veetmine on töömõtetest häiritud.

*võimalust olla perega nii et tööle ei pea pidevalt mõtlema. (...) (V386)*

Õpetajad, kes on toimevõimekamad, tunnevad end ka paremini ning tundub, et õpetajad, kes pidasid oluliseks enesearengut ja toimetulekuoskusi (11%), tajuvad toimevõimekuse positiivset mõju oma healole. Mitmed õpetajad tõid välja enesekehtestamist ning töökoormuse piiri tajumist. Õpetajate varasemalt öeldu põhjal oma suure töökoormuse kohta, on arusaadav, miks V135, V226 ja V004 tunnevad, et lisakohustustest keeldumine toetab nende vaimset heaolu – see võib aidata ennetada üleliigset stressi ja läbipõlemist, samuti vältida ületundide tegemist.

*Oskus öelda EI. Oskust näha ette, kui suureks võib koormus minna. (...) (V135)*

*Oskust öelda "EI". (V226)*

*Julgust loobuda mittemidagipakkuvatest koosolekutest ja koosolemistest. (V004)*

Lisaks enesekehtestamisele toetavad õpetajate heaolu V222 järgi eneserefleksioon ja V425 järgi eesmärgipärane tegevus. Iseenda ja oma töö, tegude, suhtumise ja käitumise analüüs saab paljastada tegureid, mille muutmine võib aidata subjektiivsele heaolule kaasa. Seades eesmärgi, võib õpetajatel olla tunne, et neil on vabadus ise valida, kuidas nad selle eesmärgi saavutavad.

*Aus eneseanalüüs. (V222)*

*Endale reaalselt lahendatavate ülesannete (eesmärkide) seadmist. (V425)*

Õpetajad tähtsustavad ka positiivset mõtteviisi ja igapäevast tänulikkust. Positiivne ellusuhtumine ja väikeste kordaminekute väärtustamine aitab eluliste või tööpingete kõrval tunda häid tundeid, mis toetavad vaimset heaolu. Näiteks mõtlevad positiivselt V306 ja V196.

*Mõtlen positiivselt, väärtustan väikeseid kordaminekuid iga päev. (V306)*

*Positiivset ellusuhtumist. (V196)*

Õpetajad tõid välja ka kooliväliseid vabaajategevusi (12%), mis toetavad nende subjektiivset heaolu. V217 ja V229 kirjeldavad tegevusi, mis tekitavad neis häid tundeid või on lõõgastavad. Selleks võib olla kas aktiivne füüsiline tegevus, nagu jalutamine, aiatöö või sportimine, või vaimne tegevus, nagu lugemine, või hoopiski mitte millegi tegemine.

*Tähtis on omada mingit lõõgastavat tegevust, mis maandab pingeid nt värskes õhus jalutamine, aiatööd, lihtsalt niisama enda jaoks olemine ja vahel mitte midagi tegemine. (V217)*

*Hoida end tegevustega hõivatud, mis pakuvad häid emotsioone. Sportimine, vastavasisulise kirjanduse lugemine. Suhtlemine inimestega. (V229)*

Samuti peavad õpetajad oma vaimse heaolu toetamisel oluliseks kultuuriüritusi *Trennis käimine, teater, kino, sõpradega õhtusöögid. (V078)* ja *Kirikus käimist, ristiusk, pühi ja traditsioone. (V177)*, reisimist ning hobidega tegelemist *Reisimine ja spordi jälgimine. (V050)*. Õpetajad tegelevad oma eraelus paljude erinevate tegevustega, mis aitab säilitada tasakaalu töö- ja eraelu vahel ning maandada pingeid.

Kuigi ainult 9% vastajatest pidasid oluliseks töö väärtustamist ja positiivset keskkonda (vt Joonis 8), tõid õpetajad välja huvitavaid aspekte. Õpetajad pidasid oluliseks töökeskkonda, mis on pingevaba ja meeldiv, kuid ka rahulik ja müra summutav. Samuti vajavad nad tunnustust, märkamist ja austust nii kolleegide kui ka juhtkonna poolt. Tulemustest nähtub, et nendest on õpetajatel pigem puudus.

*Et minu tegevus koolis leiaks tunnustust ja oleks nii kolleegide kui juhtkonna poolt teada antud, et see tegevus on kooli jaoks vajalik. (V287)*

*(...) rohkem austus minu töö vastu ning märkamist. (V083)*

Kokkuvõttes selgus lahtise küsimuse analüüsisist, et õpetaja heaolu loome laieneb väljaspoole koolikeskkonda. Eeltingimuseks on siin töö ja pereelu tasakaalu hoidmine, head ja vastastikku toetavad peresuhted ning õpetaja teadlik enese eest hoolitsemine.

## 4. ARUTELU

Clanbeat'i küsimustikule vastanud õpetajad tunnevad üldiselt end hästi, kuid on arenguruumi, et nende heaolu saaks veel parem olla. Näiteks näitasid tulemused, et õpetajad, kes töötavad üle täiskoormuse, on valdavalt tööstaažiga kuus kuni 20 aastat ning on kuni 39-aastased, tunnevad end igapäevaselt mõnevõrra halvemini, võrreldes õpetajatega teistest sotsiaaldemograafilistest gruppidest. Nii üle täiskoormuse töötavatel kui ka alustavatel õpetajatel on suurem koormus ja vähem puhkeaega, mis ohustavad nende subjektiivset heaolu. Et leida, mida õpetajad oma subjektiivse heaolu toetamiseks vajavad, arutlen järgnevatel alapeatükkides analüüsitulemuste üle lähtudes Acton ja Glasgow (2015) teoreetilisest raamistikust.

### 4.1. Subjektiivse heaoluga seotud individuaalsed tegurid väljendavad õpetajate agentsuse tunnetamist

Õpetajate heaolu mõjutavad individuaalsed tegurid selgusid kontentanalüüsist. Mitmed õpetajad pidasid oma vaimse heaolu toetamisel oluliseks puhkust ja tasakaalu, sest suurenevate töökohustustega ja hariduses pidevate muutustega järjel püsimisega ei pruugi õpetajad jõuda töötundide mahus täita kõiki oma töökohustusi, mis võib neid ajendada tööd koju kaasa võtma. Õpetajate vastustest kõlas puhkuse nappus; puhkust vähendab kodus lisatööde tegemine ja häiritud või ebapiisav uni.

Samuti selgus, et just uutel õpetajatel võib osutada eriti keeruliseks puhkamine ja tasakaalu hoidmine, sest neil puuduvad varasemalt loodud õppematerjalid, nagu kontrolltööd ja hindamisjuhendid, tegevused klassidele, esitlused jms. Et tagada õpilastele kvaliteetne haridus ja sisukad tunnid, tuleb uutel õpetajatel ajapuuduse ja suure töömahu tõttu luua õppematerjale peale tööd kodus. Õpetajad väljendasid selgelt vajadust hoida oma töö- ja eraelu lahus, sest muul juhul on nad ülekoormatud, stressis ja läbipõlemise äärel. Seega on arusaadav, miks õpetajad peavad puhkust ja tasakaalu oma heaolu toetamisel oluliseks. Kui õpetajad peavad töötama hilisõhtuteni,

kannatab nii nende kui ka õpilaste heaolu. Unepuudus suurendab negatiivseid meeleoluseisundeid ning vähendab positiivseid meeleoluseisundeid (Tomaso jt., 2021), mistõttu väsinud õpetajad ei pruugi olla nii rõõmsameelsed ja kannatlikud ka õpilaste suhtes kui väljapuhanud õpetajad. Poon jt (2019) kirjutavad, et õpetajate stress on oluliselt seotud ärrituvuse ja närvilisusega, millest viimane muudab ka õpilased närviliseks ja ärrituvaks ning langetab nende tunnisest rahulolu ja akadeemilist motivatsiooni.

Osa puhkusest moodustavad vabaajategevused; eriti toodi välja tegevusi, mis on lõõgastavad ja tekitavad häid tundeid. Aktiivse füüsilise või vaimse tegevusega tegelemine on hea võimalus maandada pingeid ja „välja lülituda“ töölt ja töömõtetest ning need panustavad tervisliku tasakaalu ja subjektiivse heaolu tajumisse. Sealhulgas nimetasid õpetajad ka kultuuriüritusi ja reisimist ning see viitab sellele, et mitmete erinevate tegevustega tegelemine on oluline osa täisväärtuslikust elust.

Õpetajad tunnetavad oma agentsust, sest tulemustest selgus, et õpetajad tähtsustavad ise oma vaimse tervise toetamist ning kontentanalüüs näitas, et mõned õpetajad pidasid oluliseks enesearengut ja toimetulekuoskusi, mis seostuvad Molla ja Nolani (2020) uuriva toimevõimekusega, aga ka tasakaalu ja puhkusega. Kuna õpetajatel on palju tööülesandeid, töid osad õpetajad välja enesekehtestamist ja enda heaolu tähtsustamist. Oskus ja julgus seada selgeid tööalaseid piire võib aidata saavutada tervislikumat tasakaalu töö- ja eraelu vahel ning toetada heaolu. Sealhulgas toodi välja positiivset mõtteviisi ja ellusuhtumist. Kuna pideva stressi kogemise ajal võib olla keeruline mõelda positiivselt, näitab soov olla positiivne toimevõimekust – leitakse, et stressirohkel ajal enda suhtumise muutmine parandab enesetunnet ja subjektiivset heaolu. Sisuliselt on tegemist kaalutleva toimevõimekusega ehk õpetajate võimega oma tööd analüüsida ja reflekteerida, olla kohanev professionaal ja teha oma töö erinevates aspektides muudatusi (Molla ja Nolan, 2020). Need on märgid teadlikust enese eest hoolitsemisest ja toimevõimekusest ehk agentsusest, mille igapäevane rakendamine toetab subjektiivset heaolu.

Suure koormusega ja alustavad õpetajad vajavad rohkem erinevaid heaolu toetavaid võimalusi. Õpetajad vanuses kuni 39 vajavad enim praktilisi soovitusi oma heaolu eest hoolitsemiseks ning võrreldes teiste vanusegruppidega vajavad nad rohkem kohtumisi ekspertidega ja üritusi või programme heaolu teemadel. Nii alustavad nooremad õpetajad kui ka suure koormusega töötavad õpetajad tähtsustavad oma heaolu. Tulemustes aga nähtus, et nooremad õpetajad vajavad soovitusi, kohtumisi ja programme rohkem kui nad neid päriselt kasutavad ning enim saavad soovitusi õpetajad vanuses 50-59. See võib viidata abivajaduse tunnetamisele ja heaolu toetavate võimaluste nappusele, sest Palling ja Noorkõivu (2024) sõnul on noortel ja alustavatel õpetajatel väga madal

heaolu tase. Seetõttu vajavad alustavad nooremad õpetajad, aga ka üle täiskoormusega töötavad õpetajad rohkem ametlikke ja mitteametlikke eneseabi võimalusi kui teised õpetajate grupid.

## **4.2. Õpetajate subjektiivne heaolu on seotud suhetepõhiste teguritega**

Tulemused näitavad, et õpetajad tähtsustavad kollegiaalsust, teisisõnu häid suhteid ja koosolemist kolleegidega. Kõikides sotsiaaldemograafilistes gruppides, välja arvatud nooremad õpetajad (...-39), ja WHO-5 indeksi tasemete järgi enim vajati ja on kogetud hoolivaid kolleege. Sealhulgas mitmetes gruppides vähemalt pooled vajasid ja on osalenud ühisüritustel. Suurema koormusega töötavad õpetajad paistsid silma suurema kuuluvustundega, sest nad väärtustasid väiksema koormusega õpetajatest rohkem suhetepõhiseid heaolu allikaid. Selle põhjuseks võib olla fakt, et võrreldes suurema koormusega töötavate õpetajatega, on väiksema koormusega õpetajatel vähem aega ja võimalusi kolleegidega suhelda, mis omakorda hoiab tagasi ka kuuluvus- ja ühtsustunde arengut. Kollegiaalsuse vähesuse tõttu nad ei pruugigi osata seda oma heaolu toetamiseks vajada ning neil on ilmselt olemas muid heaolu allikaid. Seevastu nooremad õpetajad osalevad veidi vähem ühisüritustel, võrreldes nende vanemate kolleegidega. Nagu ma eelmises osas arutlesin, ei pruugi alustavatel noortel õpetajatel olla suure töömahu tõttu kooliväliseks üritusteks nii palju aega või siis on nende kuuluvustunne alles arenemas. Tööalast subjektiivset heaolu tajutakse tunnete kaudu töö ja oma tööst (De Neve ja Ward, 2023) ning seda toetavad just meeldivad emotsioonid ja kogemused (Diener, 1984). Õpetajad tajuvad heade emotsioonide olulisust ja tähtsustavad seda. Nad toovad välja kollegiaalsust, sest just heade töösuhete ja meeldivate ühisürituste kaudu kogevad nad positiivseid tundeid ning omakorda tunnevad end töö paremini.

Eelnevas osas ma arutlesin õpetajate soovist suhtuda oma ellu positiivselt, kusjuures see soov võib kaudselt tuleneda õpilaste heaolu tähtsustamisest ja tahtest muuta oma suhtumist stressirohkel ajal, mis omakorda võib tõsta õpilaste heaolu. Heaolu suhetepõhise põhimõttest lähtudes mõjutavad mõlemad osapooled üksteist – kui üks osapool tunneb ennast suhtes halvasti, ei saa olla ka teine osapool õnnelik või rahul. Gimbert jt (2023) kirjutavad, et õpetajate stress põhjustab õpilastes stressi. Et õpetaja saaks õpilaste heaolu toetada, peab ta ka ise end hästi tundma (Palling ja Noorkõiv, 2024). Õpilased tunnevad end paremini tunnis, kus õpetaja on hooliv ja abivalmis – omadused, mis võivad stressirohkel ajal hääbuda, kuid aktiivse igapäevaellu suhtumise kujundamisega on õpetajal võimalik sellega toime tulla.

Inimesed tajuvad oma heaolu osaliselt ka enda lähedaste heaolu kaudu (White, 2015), mistõttu toodi koolivälise heaolu toetavate suhetepõhise asjaoluna välja ka pere ja lähedasi: nendega koos

aja veetmine, vastastikune toetus ja head suhted. Heaolu toetamisel peavad suhted lähedastega olema küll positiivsed, aga ka kvaliteetsed (Sirgy, 2021, lk 453), st sügavad ja täisväärtuslikud suhted ning üksteise väärtustamine ja toetamine; suhe, mis toetab mõlema osapoole subjektiivset heaolu.

### **4.3. Õpetajate subjektiivne heaolu on seotud taustateguritega**

Õpetajate heaolu mõjutavad kontekstuaalsed ehk taustategurid, nagu töökeskkond ja -kultuur, hariduspoliitika jms. Taustategurid võivad abistamise asemel takistada õpetajate toimevõimekuse toetamist, mistõttu jääb nende subjektiivse heaolu tase madalamaks. Tulemustest nähtus, et alustavad õpetajad tajuvad, et neile seatakse samad ootused, nagu kogenumatele õpetajatele, ilma vajamineva lisaabita. Kuni viis aastat töötanud õpetajad märkisid enim erinevaid heaolu toetamise võimalusi, mis viitab abivajaduse tunnetamisele. Sisuliselt on neil kauem töötanud õpetajatest suurem koormus, sest neil puuduvad varasemalt loodud õppematerjalid, nagu kontrolltööd, klassi tegevused ja hindamisjuhendid. Töökultuur, kus esineb vähe juhtkonna toetust ja kolleegidega koostööd, mõjub alustavate õpetajate subjektiivsele heaolule negatiivselt. Kuigi võrreldes kauem töötanud õpetajatega, on neil rohkem koostöiseid vestlusi koolijuhiga, mis tähendab, et juhtkond on toetav, kuid tundub, et heaolu toetamisel ainult sellest ei piisa. Kuna aga alustavad õpetajad märkavad ja teadvustavad abivajadust, võivad nad meelsamini kasutada eneseabi meetodeid, et tulla toime töö ja ühiskonna nõudmistega. Kuigi uutel õpetajatel on ameti algusaastad keerulised, tunnevad ka kauem töötanud õpetajad ülekoormust erinevate tööülesannete rohkusest ning nad soovivad välja, et nende praegune palk ei ole motiveeriv ega õiglane.

Õpetajate subjektiivset heaolu toetab nende töö väärtustamine ja positiivne töökeskkond. Mitmed õpetajad tõid välja tunnustust, märkamist ja austust ning töökeskkonda, mis on pingevaba ja meeldiv, kuid ka rahulik ja müra summutav. Õpetajate jaoks on nende töö rohkemat kui lihtsalt õpetamine – see on viis oma väärtuste ja eesmärkide väljendamiseks ning teenida ühiskonda (Gimbert jt., 2023). Töö, kus individid ei tunne end väärtustatult ega toimevõimekalt, mõjutab subjektiivset heaolu negatiivselt. Paljud õpetajad, eriti vanemad ja kogenumad, tunnevad, et ühiskond ei hinda nende ametit, mis tõenäoliselt lisaks muudele teguritele, nagu stress ja rahulolu tööga, ajendab õpetajaid ametist lahkuma (OECD, 2020). Õpetajad tajuvad oma tööalast subjektiivset heaolu tunnete kaudu, mis esinevad töökohal ja mida nende töö neis tekitab (De Neve ja Ward, 2023), mistõttu õpetajad peavad oluliseks töökeskkonda, mis võimaldab häid tundeid. Töökeskkonnas võivad seda tagada füüsilised tegurid, nagu klassiruumi madal müratase, piisav

valgustus ja ventilatsioon, töökorras vahendid ja korralik mööbel, või üldine positiivne õhkkond ja koolikultuur.

Kokkuvõttes on õpetajate subjektiivse heaolu hinnangud seotud individuaalsete, suhetepõhiste ja taustateguritega. Individuaalsete tegurite kaudu tunnetavad õpetajad oma agentsust, soovides stressirohkel ajal enda eest rohkem hoolitseda, aga ka muuta oma suhtumist ellu positiivsemaks. Suhetepõhised tegurid, nagu kollegiaalsus ja head suhted lähedastega, toetavad õpetajate subjektiivset heaolu nii koolis kui ka kooliväliselt. Sobivad kontekstuaalsed tegurid võivad toetada õpetajate toimevõimekust, kuid tegurid, nagu kooli juhtkonna kõrged ootused, õpetajatöö vähene väärtustamine ja pingeline töökeskkond just takistavad seda, ohustades õpetajate subjektiivset heaolu.

## KOKKUVÕTE

Käesolev uurimistöö andis ülevaate õpetajate subjektiivset heaolu toetavatest võimalustest nende enda käsituses. Selgus, et õpetajad vajavad ja kogevad oma subjektiivse heaolu toetamiseks kollegiaalsust, kusjuures nooremad õpetajad tajuvad suuremat heaolu toetamise vajadust, lisaks kollegiaalsusele rohkem erinevaid eneseabi võimalusi. Samuti toetab õpetajate subjektiivset heaolu puhkus, töö- ja eraelu tasakaal, tervis ja enesehoolitsus ning eneseareng ja toimetulekuuskused.

Õpetajad tajuvad oma subjektiivset heaolu individuaalsete, suhetepõhiste ja kontekstuaalsete tegurite kaudu. Kui suhetepõhised tegurid peamiselt soodustavad õpetajate subjektiivse heaolu toetamist, siis kontekstuaalsed tegurid pigem takistavad seda; individuaalsete tegurite seas oli nii takistavaid kui ka toetavaid asjaolusid. Õpetajad peavad kollegiaalsust heaolu toetamisel oluliseks, sest heade töösuhete ja ühisürituste kaudu nad tunnevad end tööl hästi. Samuti on oluline suhete kvaliteet õpetaja ja õpilaste ning tema lähedaste vahel, sest suhtes mõlemad osapooled mõjutavad üksteise heaolu. Õpetajate praegused kontekstuaalsed tegurid, nagu pingeline töökultuur, -keskkond ja õpetaja töö vähene väärtustamine, ei toeta nende toimevõimekust, mistõttu jääb nende subjektiivse heaolu ja tööga rahulolu tase madalamaks ja stressitase tõuseb kõrgemaks, saades ametist lahkumise riskiks. Koolisisesed individuaalsed tegurid raskendavad töö- ja eraelu tasakaalu hoidmist ja seetõttu piiravad õpetajate subjektiivse heaolu toetamist. Samas õpetajad peavad ise oma heaolu toetamist tähtsaks ning oma eraelus on sellega ka edukamad, teisisõnu agentsemad, tegeledes enesearengu ja vabaajategevustega.

Eriti haavatavad on nii noored alustavad kui ka üle täiskoormuse töötavad õpetajad, kelle heaolu tase on madal ja abivajadus suurem võrreldes teiste õpetajatega. Seetõttu saaksid järgnevad uuringud keskenduda just nende heaolule, raskuskohtadele ja toetamise võimalustele. Kuna Clanbeat'i küsimustik keskendus õpetajate koolisisesetele heaolu toetavatele võimalustele, saaksid tuleviku uuringud keskenduda rohkem koolivälisele võimalustele. Sealhulgas pakuksid heaolu ja eneseabi teemalised intervjuud õpetajatega isiku tasandilist sisendit ja täiendaksid antud uurimistöö tulemusi.

## **SUMMARY**

### **Teachers' subjective well-being and opportunities for growth: insights from teachers of the Clanbeat monitoring study**

Modern teachers have an ever more increasing variety of responsibilities and thus their subjective well-being needs more attention. The present thesis is aimed to give an overview of teachers' perspectives on the opportunities available to them that support their subjective well-being. The thesis will search answers to the following questions: (1) How do teachers rate their subjective well-being at school based on WHO-5 measuring instrument?; (2) What are the self-help needs of different WHO-5 index levels' teaches and which supporting options so far have they been using?; (3) What else is important for teachers in supporting their subjective well-being? The study draws data from Clanbeat monitoring (WHO-5 index and questions about promoting subjective well-being at school). More specifically, the data for this study come from September of 2022. survey with 346 respondents collected by the Clanbeat team.

The findings revealed that teachers require and experience collegiality as an important factor in supporting their well-being. Younger teachers, in particular, perceive a greater need for the support of their well-being and seek additional self-help resources alongside collegiality. Subjective well-being is also supported by rest, work-life balance, health and self-care, personal development, and coping skills.

Teachers perceive their subjective well-being through individual, relational and contextual factors. While relational factors primarily promote the support of teachers' well-being, contextual factors tend to hinder it; individual factors include both supportive and obstructive elements. Teachers consider collegiality important in supporting their well-being, as positive working relationships and work events with colleagues contribute to positive affect at work. The quality of relationships, both with students and in one's personal life, also plays a key role, as well-being is mutually influenced within relationships.

Current contextual factors such as stressful work culture, unsupportive environment, and the undervaluation of the teaching profession undermine teachers' capacity to cope. This results in lower subjective well-being, decreased job satisfaction, and higher stress levels, which may

increase the likelihood of teachers leaving the profession. School-related individual factors also make it harder to maintain work-life balance, thereby limiting support for teachers' subjective well-being. Nevertheless, teachers' sense of agency is a supportive factor of their subjective well-being: they are determined to self-help and stay proactive in their personal lives through valuing self-development and leisure activities.

Particularly vulnerable are young beginner teachers and those working over full time, whose well-being levels are lower and perceived needs of support are higher compared to their peers. Therefore, future research could focus on their subjective well-being, challenges, and support options more in-depth. Upcoming studies could explore more external support options since the Clanbeat questionnaire used in this study focuses on school-based options that support well-being. In addition, interviews with teachers on the topic of well-being and self-help could offer valuable personal-level insight and complement the findings of this study.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Acton, R. ja Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40).  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Cenkseven-Önder, F. ja Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1223–1236.
- Council of the European Union. (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future*. Kasutatud 1.04.2025,  
<https://www.consilium.europa.eu/media/44115/st08269-en20.pdf>
- De Neve, J.-E. ja Ward, G. (2023). *Measuring workplace wellbeing*. Wellbeing Research Centre.  
<https://doi.org/10.5287/ORA-EXXJKDZYM>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Emirbayer, M. ja Mische, A. (1998). What Is Agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. [Eurydice raport]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M. ja Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3–39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Haridus- ja Noorteamet. (2025). *Õpetaja ja tugispetsialisti lähtetoetus*. Kasutatud 19.05.2025,  
<https://harno.ee/opetaja-ja-tugispetsialisti-lahtetoetus>

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*. Kasutatud 19.05.2025,  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti\\_haridusvaldkonna\\_arengukava\\_2035\\_seisuga\\_2020.03.27.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf)
- Hudson, J. (2006). Institutional Trust and Subjective Well-Being across the EU. *Kyklos*, 59(1), 43–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.2006.00319.x>
- Kelly, P. ja Colquhoun, D. (2003). Governing the Stressed Self: Teacher „health and well-being“ and „effective schools“. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(2), 191–204. <https://doi.org/10.1080/0159630030303038>
- Kilgallon, P., Maloney, C. ja Lock, G. (2008). Early Childhood Teachers' Sustainment in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2).  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n2.3>
- Kotkamäe, I. (2021). *Õpetajate Motivatsioon Ja Töörahalolu Otepää Valla Koolides* [Magistritöö]. Tartu Ülikool, kunstide ja tehnoloogia õpetaja õppekava.
- Leijen, Ä., Pedaste, M. ja Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310.  
<https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Leijen, Ä., Pedaste, M. ja Lepp, L. (2024). Supporting teacher agency during a collaborative inquiry-based in-service teacher education course. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 769–786. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2132385>
- Moldau, K. (2016). *Õpetajate Motivatsiooni ja Töörahalolu Mõjutavad Tegurid Kunda Linna Haridusasutustes* [Magistritöö]. Tallinna Tehnikaülikool, personalitöö ja -arenduse õppekava.

- Molla, T. ja Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67–87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Murphy, T. R. N., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P. ja McLaughlin, E. (2020). The being of a teacher: Teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 588–601. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913403>
- OECD. (2020). *A Teachers' Guide to TALIS 2018: Volume II*. Kasutatud 1.04.2025, [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018supportmaterials/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-II\\_ENG.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018supportmaterials/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-II_ENG.pdf)
- OECD. (2021). *Building teachers' well-being from primary to upper secondary education (Teaching in Focus, 42)*. <https://doi.org/10.1787/722fe5cb-en>
- Palling, L. ja Noorkõiv, T. (2024). Building Resilience: Innovation in Research and Practice. D. Kutsar, M. Beilmann ja O. Nahkur (Toim), *Child Vulnerability and Vulnerable Subjectivity* (lk 255–271). Cham: Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-61333-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-031-61333-3_14)
- Perillus, L. (2020). *Õpetaja subjektiivne heaolu koolis* [Magistritöö]. Tartu Ülikool, sotsiaaltöö ja -poliitika õppekava.
- Pillay, H., Goddard, R. ja Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Poon, C. Y., Hui, V. K., Yuen, G. W., Kwong, V. W. ja Chan, C. S. (2019). A well-slept teacher is a better teacher: A multi-respondent experience-sampling study on sleep, stress, and emotional transmission in the classroom. *PsyCh Journal*, 8(3), 280–292. <https://doi.org/10.1002/pchj.282>

- Rosso, B. D., Dekas, K. H. ja Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127.  
<https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Sirgy, M. J. (2021). *The Psychology of Quality of Life: Wellbeing and Positive Mental Health*. Cham: Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71888-6>
- Somarokov, J. (2015). *Õpetajate tööga rahulolu mõjutavad tegurid ning seosed kooliga seotud suhete ja enesetõhususega* [Magistritöö]. Tallinna Ülikool.
- Steger, M. F., Dik, B. J. ja Duffy, R. D. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322–337.  
<https://doi.org/10.1177/1069072711436160>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. ja Leijen, Ä. (2019). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused (1. Osa): Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutatud 20.05.2025,  
[https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/talis\\_eesti\\_raporti\\_i\\_osa.pdf](https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf)
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. ja Pedaste, M. (2020). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused (2. Osa): Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutatud 20.05.2025, [https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/TALIS2\\_kujundatud.pdf](https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/TALIS2_kujundatud.pdf)
- Tay, L. ja Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>
- Tomaso, C. C., Johnson, A. B. ja Nelson, T. D. (2021). The effect of sleep deprivation and restriction on mood, emotion, and emotion regulation: Three meta-analyses in one. *Sleep*, 44(6). <https://doi.org/10.1093/sleep/zsaa289>

- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S. ja Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167–176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- Van Petegem, K. V., Creemers, B. P. M., Rossel, Y. ja Aelterman, A. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34–43. Kasutatud 23.04.2025, <https://www.jstor.org/stable/23870662>
- Veenhoven, R. (1984). Can Happiness be Measured? R. Veenhoven, *Conditions of Happiness*. Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-009-6432-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-009-6432-7_3)
- Veenhoven, R. (2015). Social conditions for human happiness: A review of research: review of findings on happiness. *International Journal of Psychology*, 50(5), 379–391. <https://doi.org/10.1002/ijop.12161>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. ja Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Vihalemm, T., Keller, M. ja Kiisel, M. (2013). *Kuidas parandada maailma? Kommunikatsioon sotsiaalsete muutuste kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Kasutatud 31.03.2025, <https://dspace.ut.ee/items/2234f562-a978-4585-9945-39d542268a91>
- Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M. ja Pappalardo, L. (2021). Measuring objective and subjective well-being: Dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 11(4), 279–309. <https://doi.org/10.1007/s41060-020-00224-2>
- White, S. C. (2015). *Relational Wellbeing: A Theoretical and Operational Approach*. Bath: The Centre for Development Studies, University of Bath.

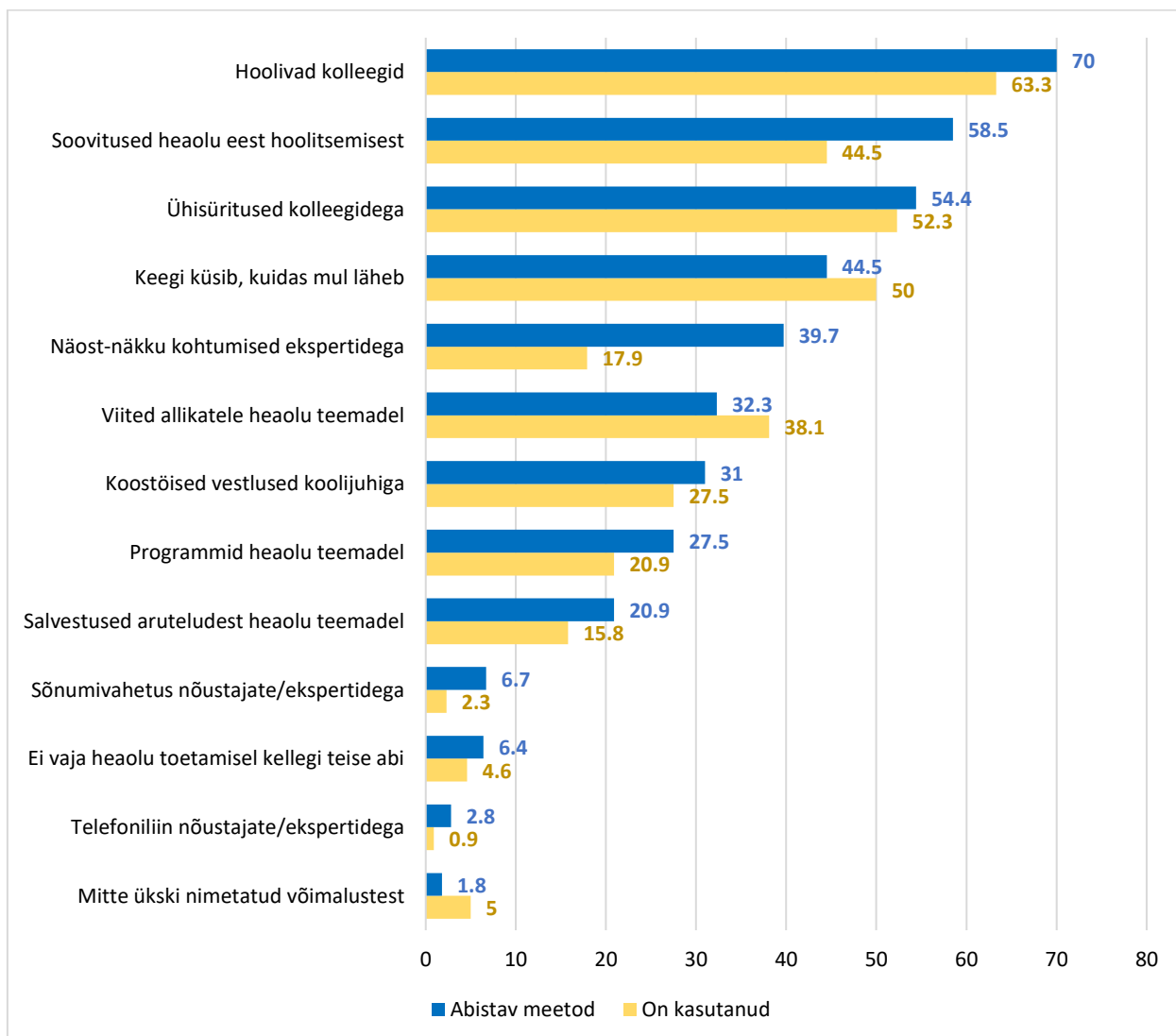
World Health Organization. (2024). *The World Health Organization-Five Well-Being Index (WHO-5)*. Kasutatud 25.04.2025, [https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mental-health/who-5\\_english-original4da539d6ed4b49389e3afe47cda2326a.pdf?sfvrsn=ed43f352\\_11&download](https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mental-health/who-5_english-original4da539d6ed4b49389e3afe47cda2326a.pdf?sfvrsn=ed43f352_11&download)

## LISAD

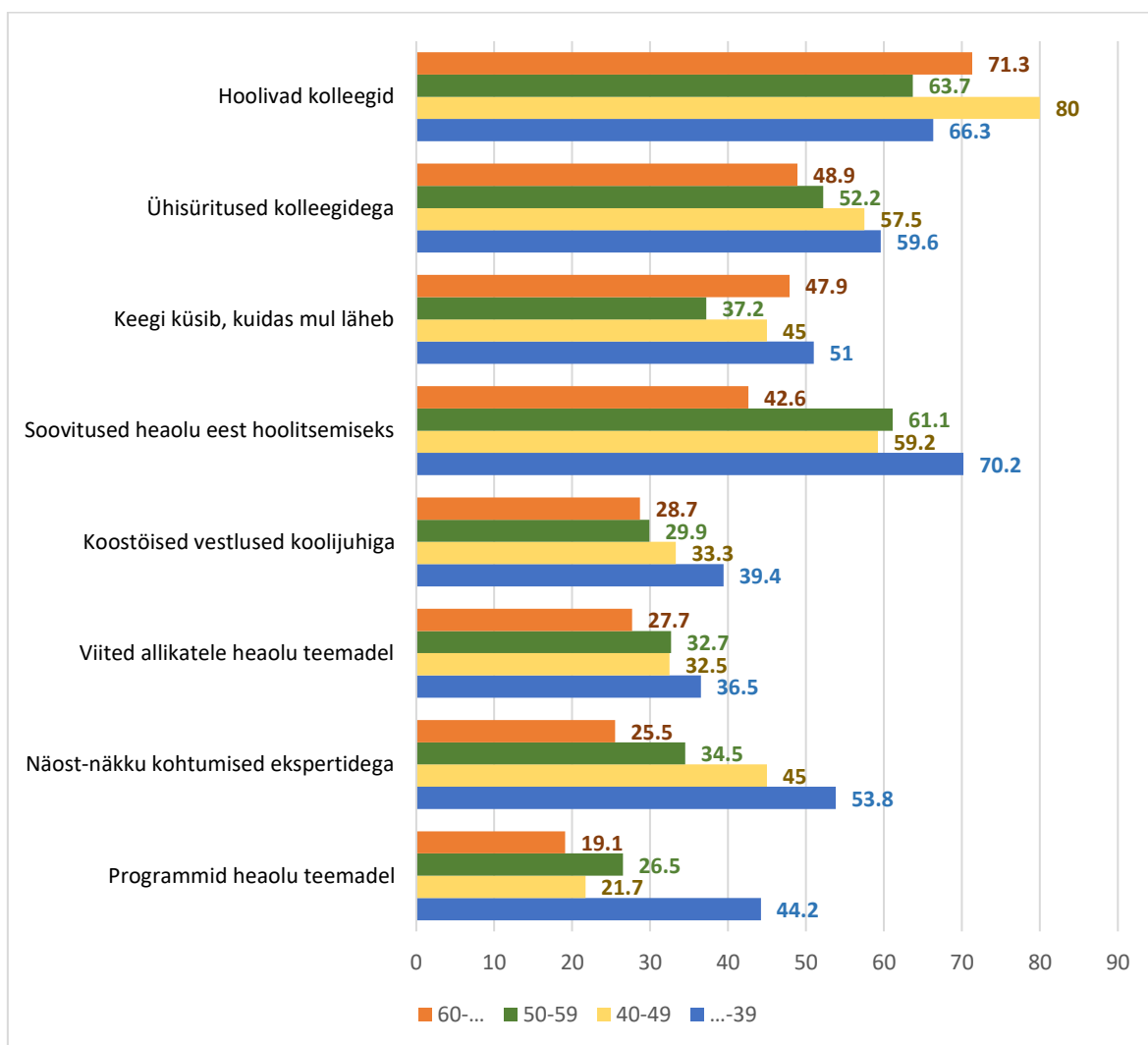
### Lisa 1. WHO-5 väidete jaotus

sagedus	Rõõmus ja heatujuline		Rahulik ja pingevaba		Aktiivne ja energiline		Värske ja puhanud		Igapäevaelu pakub huvi	
	arv	osakaal (%)	arv	osakaal (%)	arv	osakaal (%)	arv	osakaal (%)	arv	osakaal (%)
<b>Mitte kunagi</b>	1	0,2	10	2,3	3	0,7	11	2,5	0	0
<b>Vahetevahel</b>	45	10,3	58	13,3	47	10,8	63	14,4	19	4,4
<b>Vähem kui pool ajast</b>	58	13,3	92	21,1	90	2,6	118	27,1	26	6,0
<b>Enam kui pool ajast</b>	144	33,0	149	34,2	164	37,6	163	37,4	112	25,7
<b>Enamus ajast</b>	182	41,7	122	28,0	119	27,3	77	17,7	186	42,7
<b>Kogu aeg</b>	6	1,4	5	1,1	13	3,0	4	0,9	93	21,3
<b>kokku</b>	436	100	436	100	436	100	436	100	436	100

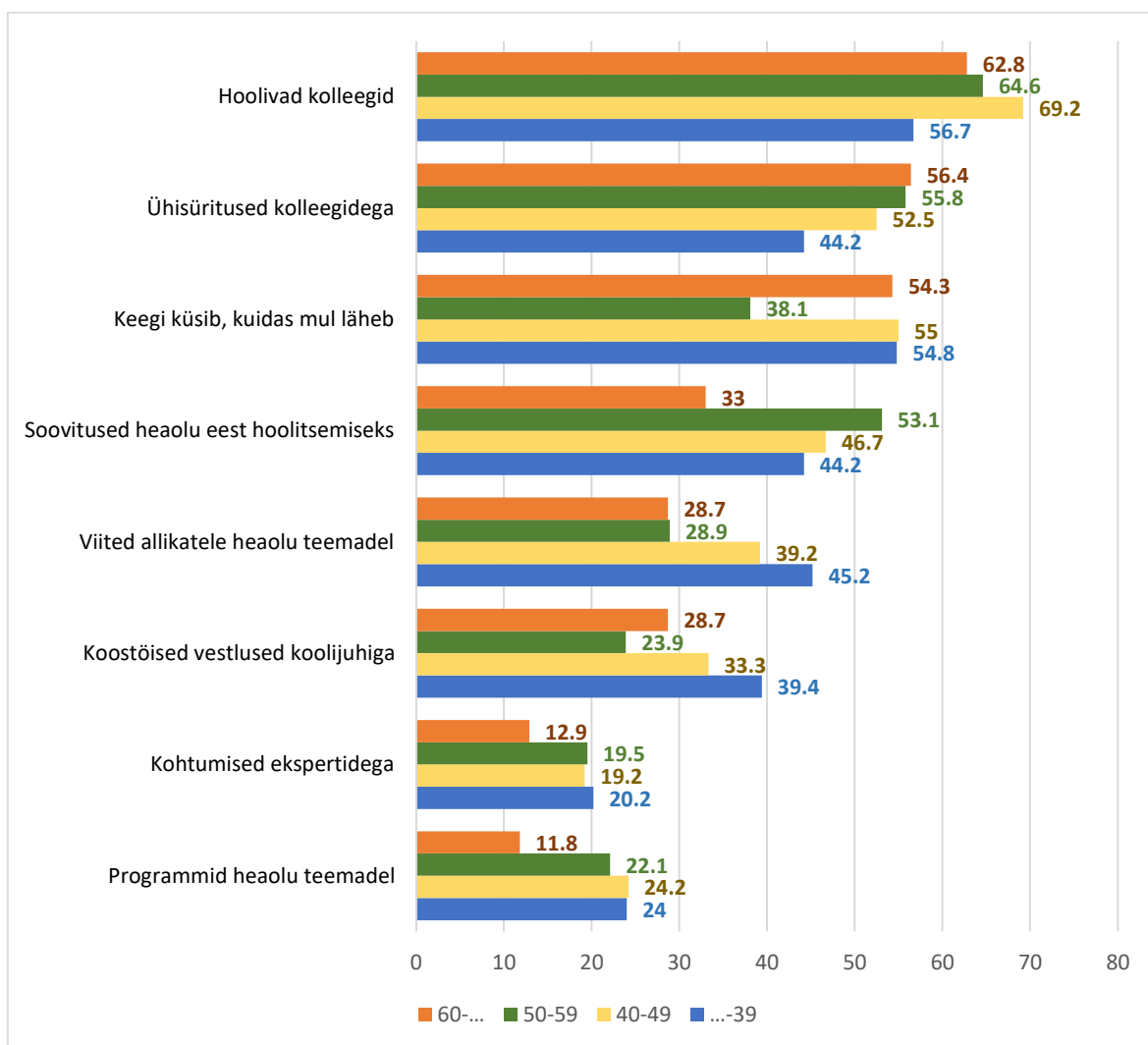
## Lisa 2. Õpetajate heaolu toetavate ja kasutatavate võimaluste jaotus



### Lisa 3. Õpetajate heaolu toetavate võimaluste jaotus (%) vanusegruppide lõikes



## Lisa 4. Õpetajate kasutatud võimaluste jaotus (%) vanusegruppide lõikes



## Lisa 5. Õpetajate heaolu toetavate võimaluste jaotus WHO-5 kolme grupi lõikes

