

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Sirle Allikivi

ÕPETAJATE HEAOLU TOETAMINE: ARUSAAMAD, LÄHENEMISED JA ÕPETAJATE
ETTEPANEKUD ÜHE ÜLDHARIDUSKOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste nooremlektor Piret Einpaul

Tartu 2026

Kokkuvõte

Õpetajate heaolu toetamine: arusaamad, lähenemised ja õpetajate ettepanekud ühe üldhariduskooli näitel

Õpetajate heaolu on kujunenud üheks keskseks teemaks haridusvaldkonnas, mõjutades nii õpetamise kvaliteeti, koolide toimimist kui ka õpetajate pikaajalist püsivust ametis. Töö eesmärk oli välja selgitada arusaamad õpetaja heaolust, kasutusele võetud lähenemised ning õpetajate ettepanekud heaolu toetamisele ühes üldhariduskoolis. Uuring viidi läbi poolstruktureeritud intervjuude abil ning andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Uuringus osales kokku üheksa inimest, kellest kuus on õpetajad ja kolm juhtkonnaliikmed. Tulemused näitasid, et õpetaja heaolu mõtestatakse peamiselt sotsiaalsete, psühholoogiliste ja füüsilise töökeskkonnaga seotud tegurite kaudu. Uuritavas koolis rakendatakse mitmeid organisatsioonitasandi tegevusi, mis toetavad õpetajate heaolu nii juhtimispraktikate, töökorralduse, sotsiaalse toe kui ka professionaalse arengu kaudu.

Võtmesõnad: Õpetaja heaolu, organisatsiooni tasandi lähenemised, heaolu toetamine

Abstract

Supporting teacher well-being: perceptions, approaches and teachers' suggestions based on the example of one general education school

Teacher well-being has become a central topic in education, shaping teaching quality, school functioning, and teachers' long-term commitment to the profession. This research paper examined how teacher well-being is understood in one surveyed school, which approaches are used to support it, and what additional measures teachers consider important.

Semi-structured interviews were conducted, and the data were analysed using qualitative inductive content analysis. Nine participants took part: six teachers and three members of the school leadership. The results show that well-being is mainly interpreted through social, psychological, and physical aspects of the work environment. The school supports teacher well-being through leadership practices, work organisation, collegial support, and professional development opportunities.

Keywords: Teacher well-being, organisational-level approaches, supporting well-being

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1. Õpetaja heaolu mõiste ja teoreetilised käsitlused.....	5
1.2. Õpetaja heaolu toetamine.....	6
2. Metoodika.....	10
2.1. Valim.....	10
2.2. Andmekogumine.....	10
2.3. Andmeanalüüs.....	11
3. Tulemused.....	12
3.1. Juhtkonnaliikmete arusaamad õpetaja heaolust.....	12
3.1.1. Sotsiaalsed aspektid.....	13
3.1.3. Füüsiline töökeskkond.....	14
3.2. Õpetajate arusaamad õpetaja heaolust.....	14
3.2.1. Sotsiaalsed aspektid.....	15
3.2.2. Psühholoogilised aspektid.....	15
3.2.3. Füüsiline töökeskkond.....	15
3.3. Organisatsioonitasandi tegevused õpetajate heaolu toetamiseks.....	15
3.3.1. Organisatsioonikultuur ja juhtimine.....	16
3.3.2. Suhted ja sotsiaalne tugi.....	18
3.3.3. Töökoormus ja töökorraldus.....	19
3.3.4. Autonomia ja professionaalne areng.....	20
3.4. Õpetajate ettepanekud heaolu toetamiseks.....	22
4. Arutelu.....	23
Tänuõnad.....	26
Autorsuse kinnitus.....	27
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisad	

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatus

Viimastel aastatel avaldatud õpetajate heaolu teemalisi uuringuid ja ülevaateartikleid näitavad, et teaduslik huvi õpetajate heaolu vastu on märkimisväärselt kasvanud ning muutunud üha olulisemaks (Avola *et al.*, 2025; Kurrle & Warwas, 2025). Haridustöötajate heaolu käsitlevad raportid rõhutavad, et õpetamine on üks stressirohkemaid inimteeninduse valdkonna ameteid (Avola *et al.*, 2025). Omakorda rõhutatakse õpetajate võtmerolli õpitulemuste ja koolide arengu kujundamisel (Cann *et al.*, 2021). Õpetajad kogevad üha enam väliste osapoolte, näiteks juhtkonna ja lastevanemate, esitatavaid ootusi ja survet (De Carlo *et al.*, 2019). Seejuures peab õpetaja lisaks aine õpetamisele toetama õpilaste sotsiaalseid ja emotsionaalseid vajadusi, arvestama õpilaste individuaalsete erisustega ning tegema koostööd teiste õpetajate ja vanematega, et tagada õpilaste tervislik areng (Viac & Fraser, 2020). Õpetajate tööga kaasnevaid probleeme, nagu stress ja läbipõlemine, on uuritud suhteliselt palju, kuid vähem on tähelepanu pööratud teguritele, mis toetavad õpetajate arengut ja positiivset toimimist (Cann *et al.*, 2021).

OECD (2018) andmetel on Eestis õpetajaskonnas umbes 16% õpetajatest 60-aastased või vanemad ning ligi pooled õpetajatest on vähemalt 50-aastased. Nii suur hulk pensionieale lähenevaid õpetajaid viitab tõenäolisele õpetajate puuduse süvenemisele (Viac & Fraser, 2020). Heaoluga seotud probleemid võivad viia õpetajate enneaegse lahkumiseni, mis ohustab õpikeskkonna stabiilsust (Roffey, 2012). Vaatamata sellele ei pöörata õpetajate heaolule sageli piisavalt tähelepanu (Cann *et al.*, 2021). Õpetajate heaolu peaks olema haridussüsteemi toimimise keskne prioriteet (Mercer & Gregersen, 2020), arvestades, et õpetajate heaolu määrab suuresti õpetamise kvaliteedi, mõjutab nende valmisolekut ametis jätkata ning avaldab laiemat mõju kooli organisatsioonikultuurile ja toimimisele (Kurrle & Warwas, 2025). Õpetajate kogemuste ja heaolu kujunemist mõjutab olulisel määral just koolikeskkond ja selle tingimused (Nwoko *et al.*, 2025) ning hoolivusel ja vastastikusel mõistmisel põhinevad suhted juhtide ja õpetajate vahel on õpetajate arenguks hädavajalikud (Cann *et al.*, 2021). Samas on teada, et õpetajate töökoormus ja administratiivsed nõudmised vähendavad võimalusi kolleegidega suhtlemiseks ning raskendavad töö- ja eraelu tasakaalu hoidmist (De Carlo *et al.*, 2019) ning stressirohke töökeskkond võib negatiivselt mõjutada õpetajate motivatsiooni, enesetõhusust ja tööle pühendumist (Viac & Fraser, 2020). Lähtudes eelnevast kerkib esile vajadus mõista, kuidas õpetajad ise mõtestavad enda heaolu ning kuidas nad tajuvad selle toetamist koolikeskkonnas.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Õpetaja heaolu mõiste ja teoreetilised käsitlused

McCallumi jt (2017) kirjanduse analüüs näitas, et vähesed heaolu definitsioonid on spetsiifilised õpetajatele, koolijuhtidele või töötajatele. On leitud, et ühise arusaama kujundamine õpetaja heaolust on oluline, kuna see loob tugevama aluse toetavate strateegiate väljatöötamiseks (Paterson & Grantham, 2016). Vaatamata sellele puudub teadlaste seas endiselt ühtne arusaam selle mõiste definitsioonist (Cann *et al.*, 2021). Õpetaja heaolu on sageli defineeritud ja käsitletud negatiivsest vaatenurgast, keskendudes peamiselt stressile, emotsionaalsele kurnatusele ja läbipõlemisele (Roffey, 2012). Aelterman jt (2007) defineerivad õpetajate heaolu positiivse emotsionaalse seisundina, mis kujuneb keskkonnategurite ning õpetajate isiklike vajaduste ja ootuste tasakaalu tulemusena. Heaolu kirjeldatakse ka kui dünaamilist tasakaalu inimese käsutuses olevate ressursside ja elu jooksul kogetavate väljakutsete vahel (Dodge *et al.*, 2012). Acton ja Glasgow (2015) defineerivad õpetaja heaolu kui individuaalset isiklikku tööalast seisundit, mida iseloomustavad professionaalne eneseteostus, rahulolu oma tööga, eesmärgistatuse ja õnnelikkuse tunne, mis kujuneb välja koostöös kolleegide ja õpilastega. Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) raamistikus kirjeldatakse õpetaja heaolu kui hinnangut tööga seotud emotsionaalsetele, sotsiaalsetele, kognitiivsetele ja tervisega seotud aspektidele ning nende mõjule õpetaja töövõimele ja professionaalsele toimimisele (Viac & Fraser, 2020). Seega võib järeldada, et õpetaja heaolu on mitmedimensiooniline seisund, mis kujuneb õpetaja rahulolu, isiklike ressursside, tööga seotud väljakutsete ning emotsionaalsete, sotsiaalsete ja professionaalsete kogemuste tasakaalust.

Õpetajate heaolu käsitlevates uurimustes ning programmides on tuginetud paljudele teoreetilistele mudelitele. Selles seminaritöös käsitletakse lähemalt kolme üldtunnustatud teooriat: PERMA mudel, töö nõudmiste-ressursside teooria ning enesemääratluse teooria. Seligmani (2011) loodud PERMA mudel koosneb viiest elemendist: positiivsed emotsioonid, kaasatus, suhted, tähenduslikkus ja saavutused. Iga valdkond moodustab eraldi heaolu komponendi, mida saab hinnata ja käsitleda individuaalselt (Dreer, 2024). PERMA mudel ei kirjelda otseselt heaolu, vaid pigem pakub raamistiku, mida heaolu arendamisel arvesse võtta (Donaldson *et al.*, 2021). Inimesed võivad erinevatel elu- ja tööperioodidel keskenduda mõnele elemendile rohkem kui teisele ning kõrge heaolu taseme kujunemiseks ei pea eeldama, et kõik viis komponenti on võrdselt esindatud, mis omakorda näitab, et heaolu kogemus ei ole kõigi inimeste jaoks ühesugune (Fitzsimons *et al.*, 2025). PERMA mudeli

rakendamine koolis aitab õpetajatel tugevdada oma olemasolevaid ressursse ning neid paremini teadvustada (Spiess *et al.*, 2025).

Erinevalt eelnimetatud mudelist rõhutab Bakker ja Demerouti (2007) töö nõudmiste-ressursside teooria ka tähtsat rolli töötajate heaolu ja motiveerituse säilitamisel, eriti olukordades, kui tööga seotud nõudmised on kõrged. Teooria kohaselt liigitatakse kõik tööomadused töö nõudmisteks või ressurssideks (De Carlo *et al.*, 2019). Nõudmiste all mõeldakse tegureid, mis kulutavad töötaja energiat ning mis võivad viia läbipõlemiseni, näiteks töökoormus, distsipliiniga seotud väljakutsed või ajaline surve (Granziera *et al.*, 2020). Ressursid on aga tööga seotud vahendid, mis aitavad saavutada eesmärgi, tulla toime väljakutsetega ning soodustavad töötaja kasvu (Bakker & Demerouti, 2007), näiteks autonoomia toetamine, suhted kolleegidega ning professionaalne õppimine (Granziera *et al.*, 2020). Uuringutest selgus, et õpetajate töös esinevate nõudmiste ja ressursside vahelise seose mõistmine on heaolu tõhusaks käsitlemiseks hädavajalik (Spiess *et al.*, 2025).

Heaolu käsitlemisel on olulisel kohal Deci ja Ryan (2000) enesemääratluse teooria, mis pakub uurimustel põhinevat arusaama sellest, kuidas kooli juhtimise praktikad on seotud õpetajate heaoluga (Haw *et al.*, 2024). Enesemääratluse teooria rõhutab optimaalse heaolu ja toimimise eeldustena kolme psühholoogilist põhivajadust: autonoomia, kompetentsus ja seotus (Deci & Ryan, 2000). Paljud uuringud on kinnitanud seisukohta, et nende baasvajaduste toetamine soodustab sisemist motivatsiooni ning aitab kaasa inimese heaolule (Ryan & Deci, 2020).

1.2. Õpetaja heaolu toetamine

On leitud, et paljud heaolu toetavad sekkumised on eelkõige suunatud individuaalsele tasandile, kuigi õpetajate peamised stressiallikad paiknevad organisatsiooni tasemel (Naghieh *et al.*, 2015). Kui õpetajad tajuvad, et puudub vajalik tugisüsteem ja neile ei pöörata piisavalt tähelepanu, võib see viia suurenenud stressi, emotsionaalse kurnatuse ja tööst eemaldumiseni (OECD, 2025). See aga võib kaasa tuua füüsilisi ja vaimseid terviseprobleeme, suurendada töövõimetuslehe taotlemist ja ametist lahkumise tõenäosust (Naghieh *et al.*, 2015). Kurnatust ja stressi põhjustab ka töö- ja eraelu tasakaalu puudumine, mis on õpetajaid suuresti mõjutav probleem (OECD, 2025). Kui õpetajad tajuvad tööandjapoolset ebavõrdsust, siis suureneb tõenäosus, et õpetajate seotus ja pühendumus tööga nõrgeneb (Taris *et al.*, 2004). Kuigi õpetajaameti nõudmisi ja ootusi ei ole võimalik täielikult kõrvaldada, saab kool

organisatsioonina parandada ressursside ja tugiteenuste kättesaadavust, mis aitavad tööalaste nõudmiste mõju leevendada (Bakker & Demerouti, 2017).

Igal haridusasutustel on välja kujunenud kindlad väärtused, uskumused, käitumisviisid ja ootused, mis kujundavad organisatsiooni poliitika, suhted ning õpetajate rollid ja tööpraktikad (Martínez-León *et al.*, 2024). Positiivset organisatsioonikultuuri iseloomustab keskkond, kus kõiki liikmeid, sõltumata nende rollist või positsioonist, väärtustatakse ning nende panust ja arvamust võetakse tõsiselt (Mercer & Gregersen, 2020). Hea koolijuhtimine aitab kaasa nii õpetajate kui ka kollektiivi arengule, edendades professionaalset kasvu ning luues positiivseid suhteid ja koostöist õhkkonda (Martínez-León *et al.*, 2024). Haridussüsteemi jätkusuutlik areng eeldab nii süsteemset lähenemist kui ka tähelepanu õpetajate individuaalsetele vajadustele ja toetusele (Mercer & Gregersen, 2020). Tõhusad heaolu sekkumised toetavad positiivseid emotsioone, omavahelisi suhteid ja tervist, mis on valdkonnad, millele organisatsioon saab teadlikult tähelepanu pöörata, et tugevdada õpetajate heaolu (Avola *et al.*, 2025). Kui õpetajad tunnevad end väärtustatuna ja saavad vajalikku tuge, on nad oma õpetamises tõenäolisemalt motiveeritumad ja tulemuslikumad (Bantayan & Baguio, 2025). Õpetajate pühendumus organisatsioonile sõltub suurel määral koolijuhtide eestvedamisest ja nende valmidusest õpetajaid toetada (Eisenschmidt *et al.*, 2015). Koolijuhtimine, mis põhineb koostööl, mängib toetava keskkonna loomisel olulist rolli, tagades, et õpetajatevaheline vastutus jaotub õiglaselt ning õpetajad saavad osaleda õpetamises ilma, et nad oleksid ülekoormatud (OECD, 2025). Hea koolijuht suudab empaatia ja paindlikkusega õpetajates äratada entusiasmi, innustada uute ideede tekkimist ning aidata muutustega kohaneda (Martínez-León *et al.*, 2024). Järgnevalt antakse ülevaade, mida saab organisatsioon enda poolt teha, et õpetajate heaolu toetada.

Üheks olulisemaks organisatsiooniliseks ressursiks õpetajate jaoks on suhted kolleegidega, mis vähendavad õpetajate stressi, suurendavad elu ja tööga rahulolu ning parandavad üldist heaolu (Spiess *et al.*, 2025). Kolleegidega kogemuste jagamine aitab õpetajatel mõtestada oma tööd, leida lahendusi keerulistele väljakutsetele ning kogeda suuremat kuuluvustunnet (Acton & Glasgow, 2015). Organisatsioon peab looma selleks aga tingimused professionaalseteks suheteks ja koostööks, luues struktuure, mis võimaldavad õpetajatel regulaarselt ühiselt suhelda, arutada ja planeerida (Nwoko *et al.*, 2025).

Uuringud näitavad, et juhtkonna tagasiside ja innustav hoiak suurendavad õpetajate valmisolekut panustada kooli arengusse (Eisenschmidt *et al.*, 2015). Positiivsed emotsioonid töökohal on õpetajate tööalase edukuse seisukohalt kriitilised, kuna need toetavad loovust, suhete loomist õpilastega, paindlikkust ootamatute olukordade lahendamisel ja üldist tööga

rahulolu (Dreer, 2024). Koolijuhtidel on oluline näidata, et nad siiralt väärtustavad õpetajaid, toetavad nende professionaalset kasvu ning kaasavad neid otsustusprotsessidesse (Cann *et al.*, 2021). Komplimendi tegemine, tänamine, lisapingutuste tunnustamine ja uute ideede julgustamine on kõik tegevused, mis näitavad õpetajatele, et nende panust märgatakse (Mercer & Gregersen, 2020). Kui õpetajad teevad omavahel koostööd ning meeskonnas valitseb usaldus, millele lisandub ka koolijuhi tunnustus, tunnevad õpetajad end kindlamalt, sest nad on paremini ette valmistatud välise survega toimetulekuks (Aelterman *et al.*, 2007).

Üks suuremaid selliseid surve allikaid on suhted lastevanematega. Õpetajate heaolu on otseselt sellega seotud, sest kõige sagedasemad konfliktid tulenevad õpetajate ja vanemate erinevast hinnangust lapse akadeemilistele või käitumuslikele võimetele (Handayani, 2023). Koolid, kes toetavad õpetajaid suhtluses lastevanematega, aitavad õpetajatel säilitada oma pikaajalist pühendumust ametile (OECD, 2025). Seetõttu peaksid koolid teadlikult kujundama strateegiaid ning pakkuma vajalikku teavet ja ressursse, mis toetavad õpetajaid tõhusate partnerluste loomisel ja hoidmisel ka konfliktide korral (Handayani, 2023).

Heaolu säilitamise üheks võtmeks on ka hallatava töökoormuse tagamine, ebavajalike administratiivsete ülesannete vähendamine ning õpetajate aja väärtustamine, tunnustades nende õigust töövälisel ajal töökohustustest distantseeruda (OECD, 2025). Õpetajad on välja toonud kasulikeks ressurssideks paindliku tööaja, tihedama koostööaja kolleegidega ja lisaaja tööpäeva jooksul vajaliku planeerimise ja ettevalmistuse lõpuleviimiseks (Spiess *et al.*, 2025). Töökoormuse probleem ei tulene üksnes õpetaja individuaalsetest oskustest või ajakasutusest, vaid on suuresti seotud organisatsiooni tasandil tehtud otsuste ja töökorraldusega.

Kuna õpetajatöö on äärmiselt nõudlik ja pingeline, siis peaksid koolijuhid rakendama omalt poolt praktikaid, mis toetavad õpetajate autonoomiat (Martínez-León *et al.*, 2024). Acton ja Glasgow (2015) järeldavad, et õpetajate heaolu seisukohalt on organisatsiooni tasandil üks olulisemaid tegureid autonoomia võimaldamine, sest see aitab paremini toime tulla töökoormuse ja süsteemsete nõudmistega. Õpetajad soovivad rohkem vabadust ja vastutust, et teha otsuseid oma õpilaste parimates huvides (Spiess *et al.*, 2025). Selline lähenemine on vajalik nii õpetajate professionaalse arengu kui ka õpetamise kvaliteedi parandamiseks (Martínez-León *et al.*, 2024).

Eriti oluline on toetav keskkond tööd alustavale õpetajale. Uued õpetajad on üleminekuperioodil stressi ja ärevuse tõttu eriti haavatavad, mistõttu peaks organisatsioon rakendama teadlikke toetavaid meetmeid (Mercer & Gregersen, 2020). Alustavate õpetajate arengut toetab kolleegide vastastikune tugi, mis võimaldab kogemuste jagamist, üksteiselt

tagasiside saamist ja oma õpetamispraktika sügavamalt mõtestamist (Eisenschmidt *et al.*, 2015). Selle toetamiseks peetakse oluliseks luua võimalusi kolleegide tundides osalemiseks ning konstruktiivse tagasiside andmiseks (Eisenschmidt *et al.*, 2015). Enamik alustavaid õpetajaid seisab esimestel õpetamisaastatel silmitsi märkimisväärsede raskustega just mentorluse puudumise tõttu (Mokoena & van Tonder, 2024). Mentorõpetaja võib olla hindamatu väärtusega kooliellu kohanemisel (Mercer & Gregersen, 2020) ning tulemused on näidanud, et mentorlus mõjutab positiivselt algajate õpetajate enesejuhtimisvõimet (Mokoena & van Tonder, 2024). Lisaks saab kool uute õpetajate kohanemist toetada algatades ühiseid kohvipause või lõunaid, et aidata neil sujuvamalt kollektiivi sisse elada (Mercer & Gregersen, 2020).

Kokkuvõttes võib öelda, et õpetajate heaolu kujundavad peamiselt organisatsiooni poolsed tegurid, seega ei piisa ainult individuaalsetest käsitlemistest. Positiivne organisatsioonikultuur, koostööine juhtimine ja kolleegidevaheline tugi aitavad vähendada stressi, tugevdada omavahelist kuuluvustunnet ning toetada õpetajate pühendumust. Autonoomia võimaldamine, töökoormuse vähendamine ja koolijuhhi tunnustavad sõnad on võtmegurid, mis aitavad paremini toime tulla tööalaste tekkivate nõudmistega. Õpetajate heaolu peaks olema haridussüsteemi toimimise keskne prioriteet, sest see mõjutab otseselt õpetamise kvaliteeti, õpetajate püsivust ametis ja koolide arengut.

Olenemata sellest, et õpetajate heaolule on viimastel aastatel pööratud järjest suuremat tähelepanu, on endiselt probleemiks organisatsiooni tasandi tegurite vähenemine käsitlemine uuringutes ja nende mõju alahindamine õpetaja heaolu kujundamisel. Samas on oluline mõista, kuidas koolides õpetajate heaolu käsitletakse, milliseid lähenemisi selle toetamiseks kasutatakse ning mida õpetajad ise nimetavad heaolu toetamise võimalustena. See teadmine ühe konkreetse kooli kohta võimaldaks sügavamalt arusaama ning annaks väärtusliku sisendi heaolu süsteemsemaks edendamiseks.

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk välja selgitada arusaamad õpetaja heaolust, kasutusele võetud lähenemised ning õpetajate ettepanekud heaolu toetamiseks ühes üldhariduskoolis. Sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on uuritava kooli juhtkonnaliikmete arusaamad õpetaja heaolust?
2. Millised on uuritava kooli õpetajate arusaamad õpetaja heaolust?
3. Milliseid organisatsioonitasandi tegevusi õpetajate heaolu toetamiseks uuritavas koolis rakendatakse?
4. Millised on õpetajate ettepanekud heaolu toetamiseks uuritavas koolis?

2. Metoodika

2.1. Valim

Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi uuring ühes Eesti üldhariduskoolis, mille juhtkonnal on soov õpetajate heaoluga süsteemsemalt tegeleda. Töö autor pöördus mitme Eesti üldhariduskooli juhtkonna poole ning sai nõusoleku uuringu läbiviimiseks selle kooli juhtkonnalt, kelle poole pöörduti kolmandana, seega on tegemist mugavusvalimiga. Pärast kooli juhtkonnalt nõusoleku saamist saadi õppealajuhatajalt nimekiri osalejatest koos kontaktandmetega. Juhtkond edastas kokku autorile 13 õpetaja ja juhtkonna liikme kontaktid, kellele saadeti kutse uuringus osalemiseks. Lõpliku valimi (vt tabel 1) moodustasid üheksa kooli töötajat, kellest kolm on klassiõpetajad, kolm teise ja kolmanda kooliastme õpetajad ning kolm juhtkonnaliikmed.

Tabel 1. Uuritavate taustaandmed

Uuritava pseudonüüm	Roll organisatsioonis
Angela	Klassiõpetaja
Tiina	Klassiõpetaja
Merike	Klassiõpetaja
Katrin	II ja III kooliastme õpetaja
Helmi	II ja III kooliastme õpetaja
Laura	II ja III kooliastme õpetaja
Kirke	Juhtkonna liige
Maris	Juhtkonna liige
Pille	Juhtkonna liige

Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks on uuringus nimed asendatud pseudonüümidega. Uuritavate seas on ka üks meesõpetaja, kuid tagamaks osalejate konfidentsiaalsust, on ka tema pseudonüümiks valitud naisterahva nimi.

2.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuusid. See tähendab, et intervjuerijal on eelnevalt koostatud küsimustega intervjuu kava, kuid intervjuu käigus on võimalik muuta küsimuste järjekorda ning esitada täiendavaid küsimusi vastuste täpsustamiseks (Lepik *et al.*, 2014).

Poolstruktureeritud intervjuude läbiviimiseks koostati intervjuukava, mille aluseks olid töö teoreetiline osa, uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused. Intervjuuküsimused

jagunesid taustaküsimusteks ning eraldi küsimusplokkideks juhtkonna ja õpetajate intervjuude jaoks. Täpsemad küsimused on esitatud töö lisas olevas intervjuu kavas.

Andmekogumise kvaliteedi suurendamiseks viidi esmalt läbi prooviintervjuu, et tagada küsimuste selgus ja sobivus uurimisküsimustega. Prooviintervjuu läbiviimine aitas leida intervjuuküsimustes kitsaskohti ning harjutada uurijal intervjukeerimist, mis omakorda parandas andmekogumise kvaliteeti. Prooviintervjuu viidi läbi ühe äsja tööd alustanud Eesti kooli õpetajaga. Intervjuu kestis 34 minutit ning vastuseid ei arvatud põhiandmestiku hulka. Peale prooviintervjuud otsustati vähendada küsimuste arvu, eemaldades mõned dubleeriva sisuga küsimused ning täpsustati küsimuste sõnastust.

Uuringus osalenud õpetajate e-posti aadressid sain kooli õppealajuhatajalt ning võtsin nendega ühendust e-kirja teel, et kutsuda neid osalema individuaalintervjuus.

Intervjuude kestuseks kavandati 45 minutit. Keskmiselt oli intervjuu pikkus 35–40 minutit. Pikim intervjuu oli 50 minutit ning lühima intervjuu pikkuseks oli 25 minutit. Autor viis läbi ühe prooviintervjuu ning lisaks sellele üheksa intervjuud. Intervjuud õpetajatega viidi õpetajate soove ja võimalusi arvestades läbi veebipõhiselt. Kõik läbiviidud intervjuud salvestati uuritavate nõusolekul, kasutades nutitelefoniga Voice Memos ja Zoom salvestamise rakendust. Intervjuude helisalvestised kustutati kohe peale transkriptsioonide kirjutamist ja nende õigsuse kontrollimist. Eetikanõuete kohaselt oli uuringus osalemine vabatahtlik ning kõigile intervjukeeritavatele tagati konfidentsiaalsus pseudonüümide kasutamise kaudu, et vältida vastajate tuvastamist ja nende seostamist vastustega (Juurik *et al.*, 2023).

2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi alustati salvestatud intervjuude transkribeerimisega. Kõik intervjuud transkribeeriti täies mahus, kasutades TTÜ kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse teenust tekstiks.ee (Olev & Alumäe, 2022). Kui mingi koht jäi autorile arusaamatuks, siis kirjutati manuaalselt helisalvestisi ümber uuesti kuulamise teel. Transkriptsioonidest eemaldati kogu teave, mis võimaldanuks uuritavaid tuvastada ning sel moel tagati nende konfidentsiaalsuse ja uurimuse eetilisus.

Transkriptsioonides tähistati küsija lühendiga SPEAKER_01 ja vastaja lühendiga SPEAKER_02. Valmis transkriptsioonid ja kirjalikud vastused laaditi üles Google Drive kausta, kus need olid kodeerimiseks kergesti kättesaadavad. Kokku oli sõnalisi andmeid transkribeeritud intervjuudest ja kirjalikest vastustest 101 lehekülge (kirjastiil Times New Roman, kirjasuurus 12 p, reavahe 1,5).

Andmeanalüüsi protsess algas transkriptsioonide korduva läbilugemise ja läbitöötamisega, et saavutada andmetest terviklik ülevaade. Andmeanalüüsi järgmiseks sammuks oli kodeerimine. Saadud andmeid analüüsiti Google Sheets veebirakenduses, kasutades kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit (Kalmus *et al.*, 2015). Andmete analüüsimisel lähtuti vastajapõhistest transkriptsioonidest, mis võimaldas säilitada vastuste konteksti ning tagada tõlgenduste täpsem jälgitavus. Kodeerimise käigus eristati tekstiosad, mis kandsid ühist tähendust, ning neile omistati vastavad koodid. Seejärel koondati koodid uurimisküsimuste alusel ning sarnase sisuga viited ühendati kategooriateks. Intervjuude transkriptsioonide kodeerimine ja kategoriseerimine toimus uurimisküsimustest lähtuvalt. Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks kaasati analüüsiprotsessi kaaskodeerijana töö juhendaja, kes osales ühe intervjuu kodeerimisel ning kategooriate moodustamise protsessis.

3. Tulemused

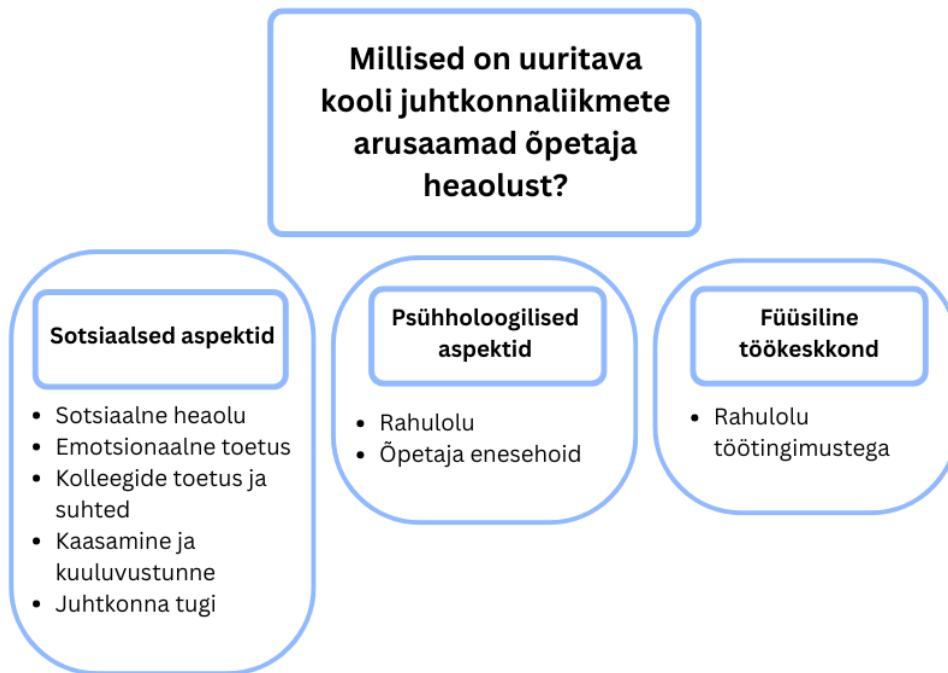
Magistritöö eesmärk oli välja selgitada arusaamad õpetaja heaolust, kasutusele võetud lähenemised ning õpetajate ettepanekud heaolu toetamisele ühes üldhariduskoolis. Uurimistöö valimi moodustasid ühe üldhariduskooli kuus õpetajat ja kolm juhtkonnaliiget. Õpetajatest osales uuringus kolm klassiõpetajat ning kolm teise ja kolmanda kooliastme õpetajat.

Töös esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa kolmes alapeatükis: esmalt tuuakse välja intervjuueeritavate arusaamad õpetaja heaolust, seejärel käsitletakse organisatsiooni tasandi tegevusi ning õpetajate ettepanekuid eraldi alapeatükkides. Uurimisküsimuste alla moodustunud kategooriad ja alamkategooriad on esile tõstetud rasvase kirjaga. Illustreerimiseks kasutatakse tulemuste esitamisel tsitaate, mida on vähesel määral muudetud – näiteks on tsitaadist eemaldatud korduvad parasiitsõnad ja üneemid (näiteks ee, noh). Tsitaatides on kasutatud sümbolit (...), kui uuritava mõtted pärinesid erinevatest intervjuu osadest, või uurimuse seisukohast ebaoluliste lõikude asendamiseks. Iga tsitaadi lõppu on lisatud uuritava pseudonüüm.

3.1. Juhtkonnaliikmete arusaamad õpetaja heaolust

Magistritöö esimese uurimisküsimuse „Millised on uuritava kooli juhtkonnaliikmete arusaamad õpetaja heaolust?” alla moodustus kolm peakategooriat: 1) sotsiaalsed aspektid, 2) psühholoogilised aspektid, 3) füüsiline töökeskkond (vt joonis 1).

Joonis 1. Uuritava kooli juhtkonnaliikmete arusaamad õpetaja heaolust



Järgnevalt avatakse tekkinud peakategooriaid, andmaks paremat ülevaadet kooli juhtkonnaliikmete arusaamadest õpetaja heaolu osas.

3.1.1. Sotsiaalsed aspektid

Intervjueeritavad tõid välja, et õpetaja heaolu mõistetakse **sotsiaalse heaoluna**, mis tähendab toetavaid ja toimivaid suhteid koolikeskkonnas. Heaolu kujundavaid tegureid seostati intervjuudes **emotsionaalse toetusega**, mida õpetaja saab nii kolleegidelt kui ka juhtkonnalt sooviga, et ta ei jää keerulistes olukordades üksi. Intervjueeritavad tõid välja **kolleegide toetuse ja suhted**, mis on turvalise ja koostöise keskkonna loomiseks heaoluna äärmiselt oluline. Heaolu mõjutavaks teguriks peetakse õpetajate **kaasamist** kooli tegemistesse ja kogemust **kuuluda** ühtsesse kollektiivi. Samuti rõhutati ka **juhtkonna rolli**, sest intervjueeritavate hinnangul on nende tugi õpetajatele oluline just konfliktsete lastevanematega toimetulekul.

3.1.2. Psühholoogilised aspektid

Uurimuses osalenud mõtestasid õpetaja heaolu psühholoogilisest vaatenurgast kui **rahulolu**, mis tuleneb töö tähenduslikkusest ja positiivsest tagasisidest. Samuti rõhutati õpetajate **enesehoiu** tähtsust. Intervjueeritavate hinnangul see eeldab teadlikku puhkuse ja taastumise planeerimist, et säilitada emotsionaalne stabiilsus.

3.1.3. Füüsiline töökeskkond

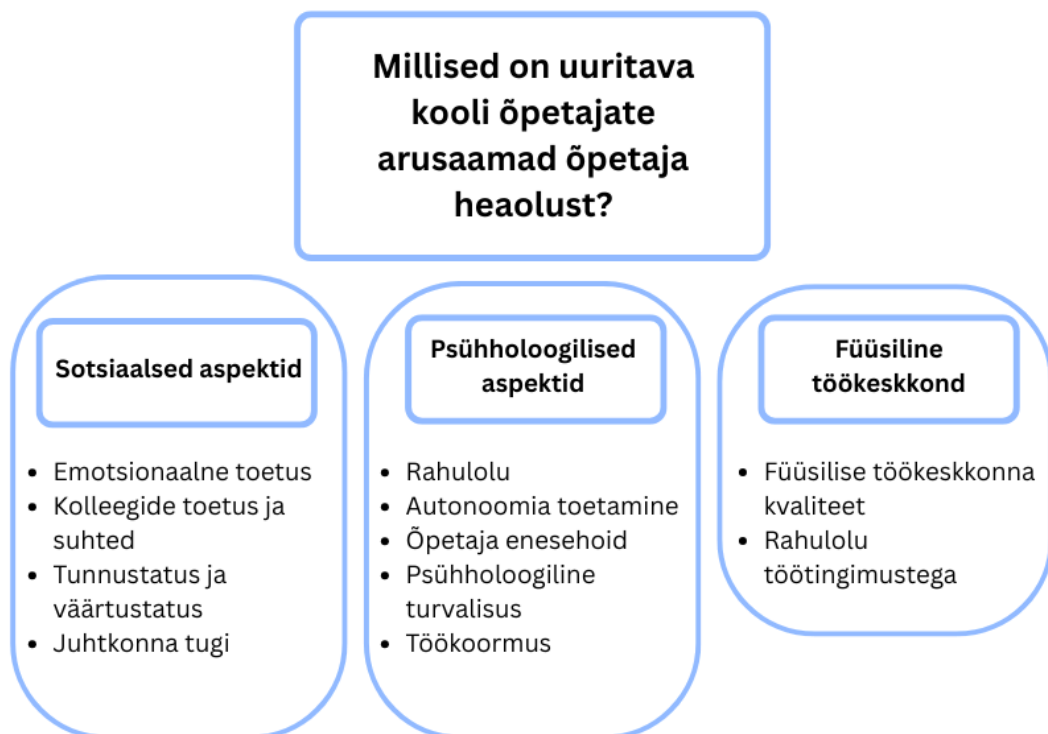
Intervjueeritavad kirjeldasid õpetaja heaolu osana ka **füüsilist keskkonda**, mis hõlmab koolimaja üldist seisukorda, ruumide mugavust ja töövahendite kättesaadavust. Heaolu mõjutava tegurina nimetati **rahulolu töötingimustega**, sealhulgas võimalust omada isiklikku tööruumi ning kasutada mugavusi, mis toetavad igapäevast tööd. Füüsilise keskkonna osana mainiti ka kooli asukohta ja ligipääsetavust, mis võivad mõjutada õpetaja igapäevast koormust.

3.2. Õpetajate arusaamad õpetaja heaolust

Teise uurimisküsimuse „Millised on uuritava kooli õpetajate arusaamad õpetaja heaolust?” analüüsi tulemusena koondati tekkinud koodid kolme kategooriasse, milleks olid:

1) sotsiaalsed aspektid, 2) psühholoogilised aspektid, 3) füüsiline töökeskkond (vt joonis 2).

Joonis 2. Uuritava kooli õpetajate arusaamad õpetaja heaolust



Järgnevalt avatakse alapeatükkides uurimisküsimuse raames tekkinud peakategooriaid, andmaks paremat ülevaadet uuritud kooli õpetajate arusaamadest õpetaja heaolu osas.

3.2.1. Sotsiaalsed aspektid

Õpetajad nimetasid üheks heaolu tähtsamaks teguriks **emotsionaalset toetust**, mis aitab toime tulla igapäevaste ootamatustega ning vähendab üksijäämise tunnet. Intervjueeritavad tõid välja faktoriks ka **kolleegide toetuse ja suhted**, mis annavad näiteks võimaluse jagada muresid ja saada abi erinevates tööülesannetes. Heaolu üheks osaks nimetati ka tunnet olla **väärtustatud** ning saada **tunnustust**. See paneb õpetajat tundma, et tema panust märgatakse ja hinnatakse. Samuti rõhutasid intervjueeritavad **juhtkonna tuge**, mida peeti oluliseks just keeruliste olukordade lahendamisel.

Ma arvan, et igas organisatsioonis algab ju kõik juhtkonnast ja juhust ja kuidas sa ennast seal organisatsioonis tunned sõltub sellest, et missugused on selle organisatsiooni juhi nägemus ja missugused piirid tema loob (...) Ma arvan, et see juhi roll on väga oluline, sest tema peaks andma nagu selle visiooni, kuhu suunas siis edasi liikuda. (Angela)

3.2.2. Psühholoogilised aspektid

Õpetajate arusaamades seostub heaolu psühholoogiline pool **rahuloluga**, mis tuleneb võimalusest oma tööd tähenduslikult teha ning kogeda tasakaalu tööalaste nõudmiste ja isiklike ressursside vahel. Heaolu mõjutava tegurina nimetasid õpetajad veel **autonoomia toetamist**, mis väljendub võimaluses teha ise rohkem otsuseid ning mitte olla liigselt raamidesse surutud. Intervjueeritavad pidasid oluliseks ka **enesehoidu**, sealhulgas taastumist ja tasakaalu hoidmist niigi stressirohke töö kõrval. Lisaks toodi heaolu teguriks välja **psühholoogilist turvalisust**, mille korral saab õpetaja oma tööd teha ilma hirmuta kas siis kriitika või konfliktide ees. Uurimuses osalenute keskeks teguriks tõusis aga **töökoormus**, mis mõjutab õpetajate arust otseselt nende enesetunnet ja igapäevast toimetulekut.

3.2.3. Füüsiline töökeskkond

Intervjueeritavate toovad esile heaolu tegurina ka **füüsilise töökeskkonna kvaliteedi**, mis hõlmab näiteks klassiruumide seisukorda ja võimalust töötada sobivates tingimustes. Lisaks nimetati heaolu tähtsaks faktoriks **rahulolu töötingimustega**, sealhulgas isikliku tööruumi olemasolu ja vajalike töövahendite kättesaadavust.

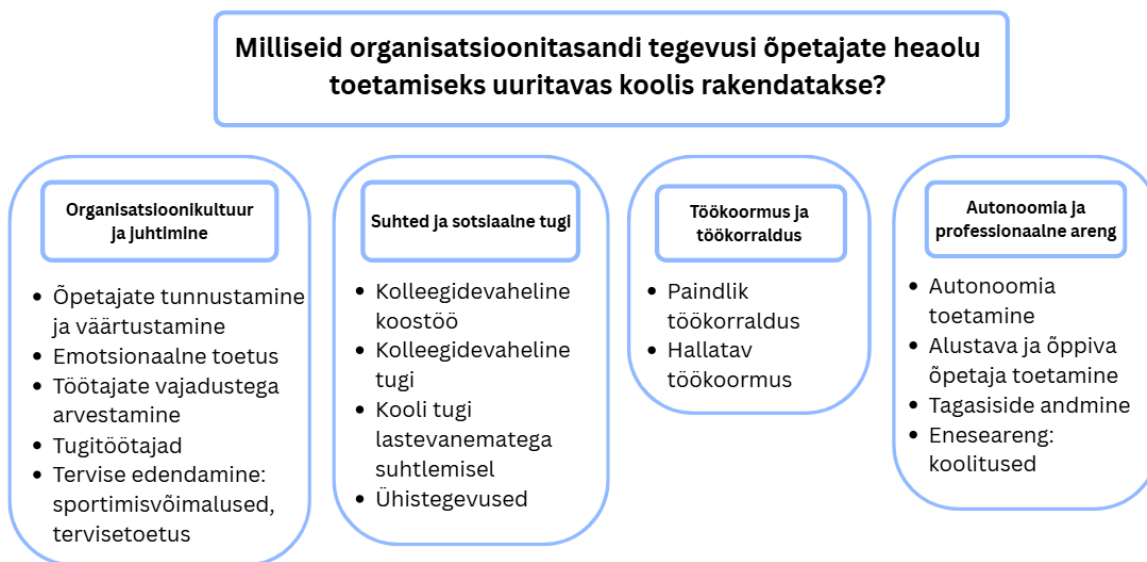
3.3. Organisatsioonitasandi tegevused õpetajate heaolu toetamiseks

Andmeanalüüsi käigus moodustasid magistritöö kolmanda uurimisküsimuse „Milliseid organisatsioonitasandi tegevusi õpetajate heaolu toetamiseks uuritavas koolis rakendatakse?” alla neli peakategooriat: 1) organisatsioonikultuur ja juhtimine, 2) suhted ja sotsiaalne tugi,

3) töökoormus ja töökorraldus, 4) autonoomia ja professionaalne areng (vt joonis 3).

Järgnevalt esitan tulemused peakategooriate kaupa, mille all toon välja rasvases kirjas ka alakategooriate jaotuse.

Joonis 3. Uuritava kooli organisatsioonitasandi tegevuse õpetaja heaolu toetamiseks



Järgnevalt avatakse kolmanda uurimisküsimuse raames tekkinud nelja peakategooriaid põhjalikumalt joonisel 3 toodud järjekorras.

3.3.1. Organisatsioonikultuur ja juhtimine

Emotsionaalne toetus ilmnes intervjueeritavate kirjeldustes ühe keskse ressursina, mis mõjutab otseselt õpetajate igapäevast toimetulekut ja heaolu. Intervjueeritavad tõid esile, et juhtkonnaliikmed tunnevad regulaarselt huvi nende töö ja enesetunde vastu, küsivad vajadusel täpsustavaid küsimusi ning loovad ruumi murede jagamiseks. Selline tähelepanelikkus annab õpetajatele tunde, et nende väljakutseid märgatakse ning nad ei pea üksi toime tulema.

Ma ikka kogu aeg tunnen, et mul on nagu mingi tagala selja taga, sest meil nagu kogu aeg väljendatakse seda, et ärge muretsege ja kui midagi on, siis tulge ja rääkige. Ei ole sellist asja, et oleks vihjatud, et sinu jama, tee ise korda. (Katrin)

Oluline osa õpetajate heaolust tuleneb ka konkreetsete **tugimeetmete** pakkumises. Intervjueeritavad tõid esile, et keerulisemate klasside või olukordade puhul on kool rakendanud lisatoetust, näiteks abiõpetaja kaasamist või võimalust pärast pingelist klassijuhataja perioodi võtta vaheaasta uue klassi juhendamisest.

(...) klassidesse, kus see oht läbi põleda suurem on, sinna ole ka koolipoolset rohkem ressursi panustatud kaasates abiõpetajaid. (Helmi)

Intervjueeritavad tõid esile **tugitöötajate** (HEV koordinaatori, sotsiaalpedagoogide ja koolipsühholoogi) kättesaadavuse, kelle poole saab pöörduda nii õpilaste kui ka õpetajate enda muredega.

(...) meil sotsiaalpedagoogid on need emotsionaalsed toed, ma arvan, et iga õpetaja meist on käinud korra sotsiaalpedagoogi ruumis ära nutmas tühjaks ennast. (Katrin)

Lisaks tõid intervjueeritavad välja, et juhtkonna poolne sõnum arvestada töötajate vajadustega aitab vähendada survet ja pinget igapäevatoos. Õpetajad kirjeldasid, et koolis rõhutatakse vajadust puhata, võtta aega maha ning mitte seada ebarealistlikke ootusi pidevale tulemuste saavutamisele. Selline suhtumine ja hoiak paneb õpetajaid tundma, et juhtkond väärtustab tasakaalu ja jätkusuutlikku töö tegemist.

(...) Kui mul on mingid isiklikud eluasjad näiteks olnud, siis ma olen kohe tundnud, et mul näiteks juhtkond ütleb jaa-jaa, võtan need üks-kaks päeva vabaks, teeme ära, et ära muretse. (...) Ma tean, et kui mis iganes peaks siin, ma ei tea, minu perega või kellegagi juhtuma, et siis ma ei pea sellepärast muretsema, et huvitav mis nagu töölt tuleb. (Katrin)

(...) Kui ma käisin küsimas õppealajuhatajalt, et mul on keeruline periood ja kas ma võin näiteks varem koju minna, siis ta ütles, et loomulikult mine, kui sul vaja on. (Tiina)

Mul on olnud ühe korra nii, et ma sain ära anda ühe tunni ja siis mul hakkas hästi paha ja õppealajuhataja lubas siis koheselt koju minna ja leidis kohe siis asendajat ka, et ei öelda, et sa pead nüüd päeva lõpuni olema. (Merike)

Uuringus osalejad tõid esile, et nii tööalaseid kui ka eraelulisi **saavutusi märgatakse ja tunnustatakse**, näiteks tuuakse neid esile iganädalastes infokirjades. Tähtpäevi ja sündmusi tähistatakse kollektiivselt, mis intervjueeritavate arust loob ühtekuuluvustunde. Lisaks rõhutasid intervjueeritavad ka kolleegide vahelise kiitmise tähtsust. Kuigi kooli kasvamine on mõjutanud omavahelise suhtluse vähenemist, siis püütakse siiski leida võimalusi üksteise panuse esiletoomiseks ja väärtustamiseks. Intervjueeritavad kirjeldasid, et nad tunnevad, et juhtkond pöörab neile tähelepanu ja tunnustab nende pingutusi.

(...) infokirjades alati iga nädal tuuakse välja, kui mõni õpetaja on eraeluliselt midagi saavutanud. (..) Et nagu sellist tunnustust on hästi palju õpetajatele. (Tiina)

Intervjueeritavad tõid esile, et koolikeskkond pakub mitmeid **võimalusi liikumiseks ja taastumiseks**, mis toetavad õpetajate heaolu. Kuigi paljud tegevused on õpetajate endi algatusel tekkinud, siis hinnati kõrgelt, et kooliruumid on nende jaoks kättesaadavad.

Õpetajad kirjeldasid, et neil on võimalik kasutada kooli kõrval asuvat jõusaali, võimlemissaale ja spordihoonet tasuta, mis loob soodsad tingimused füüsiliseks aktiivsuseks ja pingete maandamiseks. Intervjuus osalenud õpetajad tõid esile, et koolis on välja kujunenud isetekkelised treeningrühmad, kus kolleegid viivad läbi näiteks joogatunde, venitustunde, kergeid jõutrenne ja pilatest. Õpetajad tunnevad, et läbi nende tegevuste on saanud nad oma füüsilist heaolu toetada ning on muutunud üheks oluliseks nädala osaks. Juhtkond küll neid tegevusi ise ei planeeri, kuid toetav hoiak annab õpetajatele märku, et nende algatusi väärtustatakse ning füüsilise heaolu eest hoolitsemine on koolis oluline.

Lisaks isetekkelistele treeningvõimalustele märgiti, et õpetajatel on võimalus kasutada vabu tunde liikumiseks, näiteks jooksmiseks staadionil või lühikeseks treeninguks jõusaalis, tingimusel, et õpetaja on koolipäeva ajal kättesaadav. Õpetajad tundsid, et see on oluline lisaväärtus ning juhtkonna poolt ei peeta seda probleemiks ega vaadata viltu. See paindlikkus aitas õpetajatel leida päeva jooksul hetki taastumiseks ning vähendas tunnet, et nad peavad kogu tööpäeva vältel olema füüsiliselt ühes ruumis.

Intervjueeritavad nimetasid suureks heaolu ressursiks nimetati ka **Stebby kasutuselevõttu**. Uurimuses osalenud kirjeldasid seda, kui märkimisväärtset muudatust, mis toetab üldist rahulolu. Valla poolt õpetajate Stebby kontodele laetud 200 euro suurune toetus võimaldab igal töötajal panustada oma heaolusse täpselt sellisel viisil, mis talle sobib – olgu selleks massaaž, treeningud või muud terviseteenused. Uurimuses osalenud rõhutasid, et Stebby kasutuselevõtt on olnud üks juhtkonna suurimaid õnnestumisi, kuna see annab õpetajatele individuaalse võimaluse enda eest hoolitseda. Lisaks toodi välja prillide kompensatsioon, mida pakutakse valla tasandil, kuid mille suuruse määrab kool.

3.3.2. Suhted ja sotsiaalne tugi

Juhtkonna roll lastevanematega suhtlemise toetamisel ilmnes intervjueeritavate kirjeldustes selgelt ja järjepidevalt. Õpetajad tõid esile, et juhtkond tunneb regulaarselt huvi selle vastu, kuidas sujub suhtlus lastevanematega. Uuringus osalejad peavad väga oluliseks **juhtkonna valmisolekut** võtta enda peale **suhtlust keerulisemate lastevanematega**. Intervjueeritavad kirjeldasid, et ebaseeldivate või nõudlike kirjade korral on õpetajatel võimalus need edasi saata juhtkonnale, kes vastab lapsevanemale ise või juhendab õpetajat sobiva vastuse koostamisel. Intervjueeritavad kirjeldasid, et nad tunnevad end kaitstuna ning ei pea kartma, et jäävad konfliktides lastevanematega üksi.

Meil on üldiselt juhtkond selle seisukoha võtnud, et õpetaja ei pea kõikide ebameeldivate lastevanematega ise tegelema. Kui pöördutakse juhtkonna poole või mingi lapsevanem ise pöördub, siis on nagu lubatud, et võib selle kirja täitsa edasi saata ja juhtkond vastab ise sellele lapsevanemale, et õpetaja ei pea seda kõike enda teada jätma. Üldiselt kui on nagu mingid probleeme, siis ollakse õpetajate suhtes toetavad. (Laura)

Intervjueeritavate kirjeldustes kujunes **kolleegide toetus ja omavaheline koostöö** oluliseks sotsiaalseks ressursiks. Mõlema puhul õpetajad tunnevad, et nende olemasolu aitab igapäevast tööpinget tasakaalustada ning tugevdab nende kuuluvustunnet kooli kollektiivi. Intervjueeritavad tõid esile, et juhtkonna poolt korraldatud **ühistegevused** loovad võimaluse ühiseks koosolemiseks, mis omakorda toetab positiivse sotsiaalse õhkkonna kujunemist. Samuti rõhutati, et sellised tegevused aitavad tugevdada kolleegidevahelist sidet ning pakuvad võimalusi mitte ametlikuks suhtluseks, mis toetab palju rohkem igapäevast koostööd. Uurimuses osalenute hinnangul omavad sarnast mõju ka ühised väljasõidud, mida kirjeldati võimalusena veeta aega väljaspool tavapärast töökeskkonda ning luua kolleegidega tugevamaid suhteid.

Sotsiaalse heaolu puhul on ikkagi need ühisüritused või selline õpetajate päeval koosviibimine õpetajate toas. Naistepäeva hommikul tuli kooli juhtkonna poolt selgelt see sisend, et üheksanda klassi õpilased annavad esimest tundi ning kõik õpetajad saavad olla õpetajate toas. Meesõpetajad olid organiseerinud mingi muusikalise vahepala ja laud oli kaetud. See tekitab tunnet, et sind väärtustatakse ja et sul on nagu võimalik sotsiaalselt suhelda teistega. (Tiina)

Ma tunnen, et meil tegelikult hästi palju pakutakse seda võimalust, et lähme koos kuskile ühiselt mingile ekskursioonile või lähme koolimajast välja, kõik kolleegid koos (...) Siis saad inimestega suhelda, sealt seinte vahelt välja ja see annab nagu hästi palju juurde. (Katrin)

3.3.3. Töökoormus ja töökorraldus

Intervjueeritavad tõid välja, et **töökoormuse** kujundamisel peetakse oluliseks läbipaistvat ja arutelu põhist koormuse jaotust, kus õppealajuhataja teeb esmase ettepaneku ning koormuse muutused arutatakse enne õpetajatega läbi. Positiivsena kirjeldati võimalust kaasa rääkida tunniplaani ja tööpäeva ülesehituses, et vältida olukorda, kus päev koosneb järjestikustest tundidest ja korrapidamistest ilma pausideta. Õpetajad tõid esile ka vabade tundide olemasolu, mis võimaldavad ettevalmistusi teha ning toetavad töökoormuse tasakaalu.

Üks asi kindlasti, mis ma tunnen, mis minu heaolu mõjutab, on see töökoormus. Kui palju mul seda on, sest see nagu käib lainetega, et, et teatud osal ajast nagu aastast on see nagu töökoormus suurem, et kevadel läheb suuremaks. Et siis ma kohe tunnen, et mul on kuidagi raskem olla ja näiteks igasugused piasjad ajavad rohkem närvi või muretsed rohkem. Töökoormus peab olema niisugune mõistlik. (Katrin)

Positiivse tegurina kirjeldati ka seda, et kool püüab hoida mõistlikku tunnikoormust, sh klassiõpetajatel on selgelt piiritletud põhiained ja pikad päevad, ilma et neid koormataks lisatundidega teistest klassidest. Samuti peeti oluliseks, et kool arvestab aineõpetajate töö eripäradega, näiteks väiksem töökoormus neil, kellel on mahukad parandamistööd. Intervjueeritavad kirjeldasid, et õpetajate heaolu toetab **paindlik töökorraldus**, mis võimaldab vaheaegadel kasutada kodukontorit ning valida ise sobivaid tööpäevi ja -viise. Positiivsena toodi esile, et vaheaegadel on õpetajatel võimalus võtta vabu päevi, teha pikemaid tööpäevi ja kompenseerida need hilisema vaba ajaga. Samuti hinnati seda, et töökorraldus võimaldab õpetajatel valida, millal nad oma vabu päevi kasutavad, mis loob paindlikkuse nii töö kui ka isiklike kohustuste planeerimisel. Õpetajad tõid välja, et juhtkond arvestab võimalusel puhkeaja ja kodukontori päevadega ning loob vaheaegadesse hingamisruumi.

Intervjueeritavad mainisid ka toimivat asenduste süsteemi, kus asendustunde kompenseeritakse vaba ajaga ja õpetajad saavad ise valida, millal seda kasutada. Intervjuudes toodi välja, et töökorraldus on läbipaistev ning eelnevalt alati läbi arutatud, kui toimuvad näiteks koormuse muudatused. Samuti hinnati võimalust kaasa rääkida tunniplaani ülesehituses, et vältida liiga tihedaid tööpäevi. Vajadusel leitakse ka individuaalseid lahendusi, näiteks kui õpetaja soovib minna lapsega arsti juurde.

3.3.4. Autonoomia ja professionaalne areng

Intervjueeritavate kirjeldustes ilmnes, et organisatsioonitasandil **toetab autonoomiat** eelkõige võimalus kaasa rääkida töökorralduses, sealhulgas tunniplaani kujundamises ja koormuse jaotuses. Autonoomiat on tajutud ka otsustusruumi oma tööprotsesside ja õpetamisviiside kujundamisel, isegi kui tööaeg pole niivõrd paindlik. Samuti pidasid uurimuses osalenud oluliseks juhtkonna usaldust õpetajate pädevuse osas, mis väljendub võimaluses kasutada vabu tunde ettevalmistuseks ning teha tööalaseid valikuid vastavalt oma vajadustele.

Uurimuses selgus, et juhtkond korraldab regulaarselt **sisekoolitusi**, lähtudes nii kooli vajadustest kui ka õpetajate endi ettepanekutest. Lisaks mainisid intervjueeritavad, et sageli otsitakse ise võimalusi oma oskuste arendamiseks ning juhtkond võimaldab läbiraakimiste teel sobivaid koolitusi valida. Õpetajaid julgustatakse osalema erinevatel **täienduskoolitustel** ning vahel pakutakse õpetajatele koolitusi personaalselt, kui keegi pole ammu enesetäiendamisel osalenud.

Meil eelmine aasta näiteks, kui oli õpetajate päev, siis oli väga huvitav koolitus sisse tellitud, mis rääkis vaimse tervise heaolu nippidest. Ta oli niisugune humoorikas võtmes, aga samas sealt tuli nagu nippe kaasa, mis ma nagu tunnen, et ma alateadvusest täitsa kasutangi näiteks tunnis. Et kui on mingi ärrituse hetk, et siis ma loengi tagurpidi numbreid jne. (Katrin)

Uurimuses osalejad tõid välja lisaks koolisisestele ka rahvusvahelisi arenguvõimalusi. Projektijuhi koordineerimisel on mitmed õpetajad saanud osaleda Erasmus+ koolitustel ja õppevisiitidel välisriikides. Intervjueeritavad tõid välja, et sellised kogemused on olnud väärtuslikud nii erialaste teadmiste kui ka motivatsiooni seisukohalt.

Uurimuses selgus, et igal õppeaastal täidavad õpetajad põhjaliku eneseanalüüsi. **Arenguestlused** toimuvad tavaliselt direktori või õppealajuhatajaga ning intervjueeritavad tõid välja, et nende käigus räägitu võetakse arvesse ning vajadusel tehakse otsuseid või muudatusi. Mõned uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et arenguestlus on koht, kus saab turvaliselt väljendada oma mõtteid ja muresid.

Lisaks individuaalsetele vestlustele on kasutatud koolis ka kollektiivseid **tagasiside** meetodeid, näiteks anonüümseid küsitlusi. Selliseid küsitlusi korraldatakse näiteks oluliste koolikorralduslike otsuste tegemisel, et tagada õpetajate laiapõhjaline kaasamine. Intervjueeritavad tõid esile, et nende arvamust küsitakse järjepidevalt ning et tagasiside andmine ei piirdu üksnes formaalsete protsessidega.

Intervjueeritavate hinnangul seisneb **alustavate õpetajate toetamine** juhtkonna valmisolekus arvestada nende vajadustega. Näiteks on piiratud asendustundide hulka või võimaldatakse rohkem ettevalmistusaega, mis aitab paremini keskenduda tundide planeerimisel. Oluline osa toetussüsteemist on uutele töötajatele tugiisiku määramine, kelle poole saab alati pöörduda.

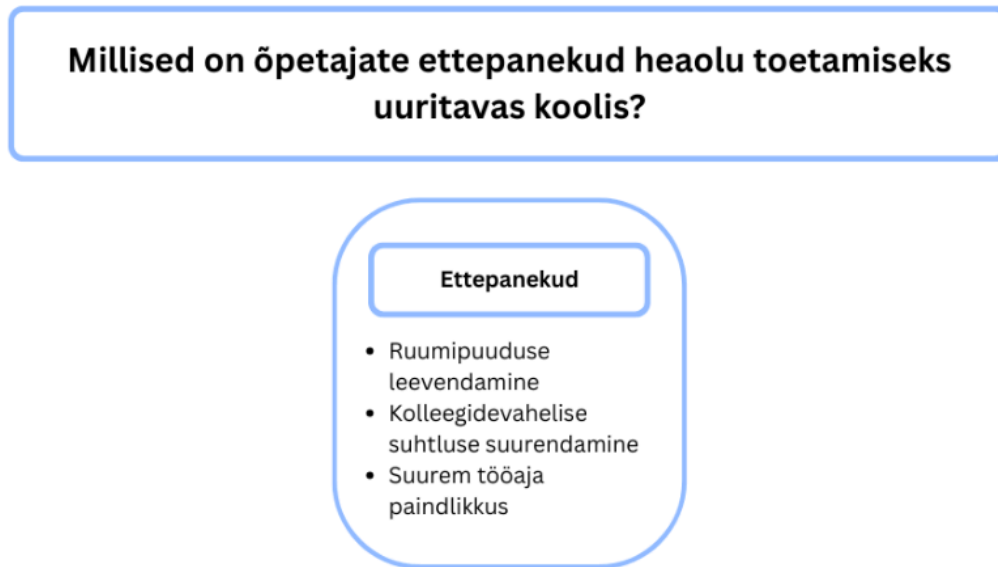
Lisaks alustavatele õpetajatele toetab kool järjepidevalt ka **õppivaid õpetajaid**, võimaldades neil töö kõrvalt õppida ning vajadusel kohandades töökoormust. Intervjueeritavad tõid esile, et selline paindlikkus on aidanud õppivatel õpetajatel edukalt õpinguid jätkata ning samal ajal koolis töötada, mis omakorda on suurendanud nende püsivust organisatsioonis.

(...) kui uus inimene tuleb majja, siis me oleme ikka määranud talle nii-öelda kellegi tugiisiku, ütleme siis mentori, kelle poole ta saab alati pöörduda. Et kui mingid mured on, siis püüame alati uutele inimestele ka mingisuguse memo teha, et mis kõik tähtsad on. (Pille)

3.4. Õpetajate ettepanekud heaolu toetamiseks

Neljanda uurimisküsimuste „Millised on õpetajate ootused nende heaolu toetamiseks uuritavas koolis?” vastustest moodustus üks kategooria: ettepanekud (vt joonis 4).

Joonis 4. Uuritava kooli õpetajate ettepanekud õpetajate heaolu toetamiseks



Intervjueeritavad tõid esile, et suur kool ja tihe päevakava **vähendavad võimalusi kolleegidega suhtlemiseks**, mis omakorda mõjutab koostööd ja sotsiaalset heaolu. Õpetajad väljendasid vajadust teadlikult planeeritud koosolemise aja järele, olgu selleks lennupõhised arutelud, õpetajate toas kokkusaamised või pärast koolipäeva toimuvad vabamas vormis tegevused. Nähakse, et kool püüab pakkuda võimalusi kokkusaamisteks ja ühiseks ajaveetmiseks, kuid tõdeti, et kiire tempo seab piiranguid.

(...) Omavahelist koosolemist ja suhtlemisest inimesed tunnevad nagu puudust. (...) Kollektiivi, ühtsuse ja sellise hea enesetunde jaoks ta paratamatult ikkagi mõjutab. Tundub, et inimesed vist vajaks pisut rohkemat. (Helmi)

Kuna meil on suur kool ja ei ole pikemaid vahetunde, vaid on päeva keskel need õuevahetund ja söögivahetund, et siis ma tunnen, et seda õpetajate toas olemist on hästi vähe ja suhtlust on ka siis teiste õpetajatega palju vähem. Ma ise tunnen, et võib-olla just lennupõhiselt võiks ka mingisugust koostöö olemise aega olla. (...) Et praegu ei jõua üldse enda paralleelklassi õpetajate juurde väga, et nendega rääkida, mis nemad teevad või kui kaugel nad üldse oma tegemistega on. (Merike)

Intervjueeritavad tõid välja, et tööaja paindlikkust piiravad eelkõige **jäigad tööaja reeglid**, mis nõuavad koolimajas viibimist ka siis, kui tööülesanded on juba tehtud. Mitmed õpetajad kirjeldasid, et täistööaja nõue tekitab olukordi, kus tuleb püsida koolimajas ka

olukorras, kus tööülesanded on juba täidetud. See aga vähendab õpetajate arust võimalust tööpäeva iseseisvalt kujundada. Samuti mainiti, et töökorraldus ei ole alati piisavalt paindlik koosolekute ajastamisel, sest need toimuvad sageli vaheaegadel, mis piirab kodukontori kasutamist ning vähendab võimalust vabu päevi planeerida.

Mingid aspektid just, mis tööaega puudutavad, võiksid olla oluliselt paindlikumad, et pigem nagu liiga konkreetsed ja karmid on need piirid hetkel. (Laura)

Samas mainiti ka väljakutseid, eelkõige seoses **ruumipuudusega** ja isikliku klassiruumi puudumisega, mis võib mõjutada töörahu ja igapäevast rutiini. Õpetajad aga mõistsid, et ruumikitsikus tuleneb kooli kiirest kasvust, mitte juhtkonna otsustest. Intervjueeritavad tõid esile, et pidev ruumide vahetamine nõuab lisa planeerimist ning võib vähendada tööpäeva sujuvust. Samuti kirjeldati, et isikliku tööruumi puudumine piirab võimalust materjale organiseerida ja stabiilset töökorraldust hoida.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada arusaamad õpetaja heaolust, kasutusele võetud lähenemised ning õpetajate ettepanekud heaolu toetamisele ühes üldhariduskoolis. Järgnevalt arutlen töö tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, toon välja töö praktilise väärtuse, piirangud ning soovitusel edasisteks uuringuteks.

Töö esimese uurimisküsimuse „Millised on uuritava kooli juhtkonnaliikmete arusaamad õpetaja heaolust?” tulemusena ilmnas, et õpetajate heaolu mõtestatakse uuritavas koolis peamiselt sotsiaalsete, psühholoogiliste ja füüsilise keskkonnaga seotud tegurite kaudu, mis on sarnane töö nõudmiste ja ressursside mudeli lähenemisele (De Carlo *et al.*, 2019). Sotsiaalsete aspektide rõhutamine kinnitab, et õpetajad tajuvad sotsiaalset tuge ühe keskse ressursina, mis aitab tasakaalustada tööga seotud nõudmisi ning ennetada läbipõlemist. See haakub ka Seligmani (2011) PERMA mudeli käsitlusega, mille kohaselt kuuluvustunne ja positiivsed suhted on heaolu põhikomponendid. Psühholoogiliste aspektide puhul tõid intervjueeritavad õpetaja heaolu teguriteks esile näiteks töö tähenduslikkuse ja autonoomia, mis on kooskõlas enesemääratlusteooria (Ryan & Deci, 2020) rõhuasetusega sisemisele motivatsioonile ja autonoomia toetamisele. Füüsilise töökeskkonna tähtsustamine aga kinnitab, et õpetajad tajuvad ümbritsevat keskkonda faktorina, mis otseselt mõjutab õpetajate igapäevast toimetulekut ja töörahulolu.

Töö teise uurimisküsimuse „Millised on uuritava kooli õpetajate arusaamad õpetaja heaolust?” tulemused osutusid suurel määral sarnaseks esimese uurimisküsimuse vastustele,

mis viitab sellele, et õpetajate heaolu mõtestatakse uuritavas koolis järjekindlalt kolme põhikomponendi kaudu, milleks on sotsiaalne tugi, psühholoogilised ressursid ja füüsiline töökeskkond. Tulemustest ilmnes, et õpetajate arusaamad heaolust olid seotud igapäevase tööpraktika ja otsese koormusega, mis ei olnud juhtkonna vaates sama selgelt esiplaanil. Eriti ilmneb see psühholoogiliste aspektide puhul, sest õpetajad toovad välja autonoomia toetamise vajaduse, turvatunde ja töökoormuse mõju, mis viitab sellele, et nende heaolu on tihedalt seotud töökorralduslike aspektidega. Sotsiaalsete aspektide puhul on õpetajad toonud tegurina välja ka tunnustatuse ja väärtustatuse kogemuse. See võib tähendada, et õpetajate jaoks ei ole oluline üksnes toetav suhe, vaid ka selge signaal organisatsioonitasemelt, et nende panust märgatakse. Füüsilise keskkonna puhul on õpetajate kirjeldused samuti detailsemad, sest rõhutatakse isikliku tööruumi ja töövahendite kättesaadavuse praktilist mõju, mis mõjutab õpetajate võimalust keskenduda ning igapäevast töökorraldust. Tulemused on kooskõlas nõudmiste-ressursside teooriaga, sest õpetajate arusaamades tõusid esile nii töökoormus kui ka ressursid, näiteks emotsionaalne ja kolleegidepoolne tugi, mis aitavad tasakaalustada tööga seotud nõudmisi (De Carlo *et al.*, 2019). Nii esimesele kui ka teisele uurimisküsimusele vastates said õpetaja heaolu mõiste kohta vastuseks tegurid, mis seda mõjutavad. See võib aga viidata vajadusele pakkuda võimalusi õpetaja heaolu definitsiooni mõtestamiseks ja teadlikkuse tõstmiseks.

Töö kolmanda uurimisküsimuse „Milliseid organisatsioonitasandi tegevusi õpetajate heaolu toetamiseks uuritavas koolis rakendatakse?” tulemustest selgus, et koolis on kujunenud välja mitmed heaolu toetamise lähenemised, mis hõlmavad nii emotsionaalset, sotsiaalset, töökorralduslikku kui ka professionaalset tuge. Intervjueeritavate kirjeldustest selgus, et oluline roll on just nimelt juhtkonna tähelepanelikul juhtimisstiilil, mis väljendub regulaarses huvi tundes õpetajate enesetunde vastu, abi pakkumises keerulistes olukordades ning paindlikkuses arvestada töötajate isiklike ja tööalaste vajadustega (Martínez-León *et al.*, 2024). Oluliseks ressursiks kujunes ka tugitöötajate olemasolu, mis võimaldab õpetajatel jagada nii õpilastega seotud kui ka isiklike muresid. Tulemustest ilmnes, et sotsiaalse toe aspektist toetavad heaolu nii kolleegidevaheline koostöö kui ka ühistegevused, mis loovad võimalusi mitteametlikuks suhtluseks ja tugevdavad kuuluvustunnet (Spiess *et al.*, 2025). Lisaks näitasid tulemused, et õpetajad tajuvad väärtustamist nii iganädalaste tunnustuste, ühiste sündmuste kui ka kolleegidevahelise kiitmise kaudu, mis kõik aitavad kujundada positiivset organisatsioonikultuuri (Mercer & Gregersen, 2020). Töökorralduse kategooriast ilmnes, et uuritav kool on töökoormuse kujundamisel arutelupõhine ja läbipaistev, mis võimaldab õpetajatel kaasa rääkida tunniplaani ja koormuse jaotuses. Paindlikud lahendused,

näiteks vabade tundide kasutamine ettevalmistuseks, kodukontori võimalus vaheaegadel, asenduste kompenseerimine vaba ajaga ning individuaalsete vajadustega arvestamine on kõik, mis toetavad õpetajate igapäevast toimetulekut ja vähendavad tööpinget.

Professionaalse arengu aspekti tulemustest selgus, et uuritavas koolis on õpetajatel piisavalt otsustusruumi oma tööprotsesside kujundamisel, võimalus osaleda koolitustel ja rahvusvahelistes programmides ning võimalus anda tagasisidet nii arenguvestlustel kui ka anonüümsete küsitluste kaudu. Samuti toetatakse nii alustavaid kui ka õppivaid õpetajaid, pakkudes tugispetsialiste, kohandatud koormust ja paindlikke lahendusi õpingute kõrvalt koolis töötamiseks.

Töö neljanda uurimisküsimuse „Millised on õpetajate ettepanekud nende heaolu toetamiseks uuritavas koolis?” tulemusena ilmnes, et õpetajad näevad vajadust teadlikult planeeritud kolleegidega koosolemise aja järele, mis aitaks kompenseerida suure kooli ja tiheda päevakava tõttu vähenenud võimalusi kolleegidega suhtlemiseks. Samuti toodi esile vajadust paindlikuma töökorralduse järele, mis võimaldaks õpetajatel enda tööpäeva paremini kujundada ning seeläbi toetaks õpetajate autonoomiat (Acton & Glasgow, 2015). Lisaks rõhutati, et ruumipuudus ja isikliku tööruumi nappus mõjutavad õpetajate töörahu ja igapäevast rutiini, mistõttu soovitakse leida lahendusi stabiilsema töökeskkonna loomiseks. Kui tavapäraselt võiks eeldada, et õpetajatel on oma heaoluga seoses palju ettepanekuid, siis ettepanekute väike arv ilmselt näitab, et paljude teguritega on uuritavas koolis hästi. Samas, arvestades, kui oluline roll on heaolu käsitlete kohaselt õpetajatevahelistel positiivsetel suhetel ja emotsionaalsel toetusel, on need väga suure kaaluga ettepanekud.

Magistritöö praktiline väärtus seisneb selles, et ühe kooli kogemusele keskenduv uurimus pakub põhjaliku sissevaate õpetajate ja juhtkonnaliikmete arusaamadesse õpetaja heaolust ning avab, kuidas mõlemad osapooled seda oma igapäevases töös läbi erinevate lähenemiste kogevad. Käesoleva magistritöö uurimistulemused on olulised koolijuhtide jaoks, kuna need võimaldavad saadud tulemuste toel kavandada õpetajate heaoluga seotud lähenemiste praktikasse viimist ja süsteemsemaks muutmist.

Töö üheks võimalikuks piiranguks on saab välja tuua autori varasema kogemuse puudumise intervjuude läbiviimisel. Näiteks oli esialgu vähem täpsustavaid küsimusi ning seetõttu alguses läbiviidud intervjuud mõnevõrra nõrgema kvaliteediga. See võis aga mõjutada vastuste detailsust ja konkreetsust. Samuti saab ühe piiranguna välja tuua õpetajate intervjuudes saadud tulemuste üldistatavuse, sest pole täpselt teada, kas uuringus osalenud õpetajate arusaamad ja kogemused esindavad ka mitte osalenud õpetajate vaadet.

Ühe parenduskohana uuritavas koolis näeb töö autor teadlikkuse tõstmist õpetajate heaolu valdkonnas. Organisatsioonil on heaoluga võimalik süsteemselt tegeleda ning organisatsioonitasandi strateegiaid kasutusele võtta, kui on loodud kõigepealt ühtne arusaam heaolu olemusest ja komponentidest ning selle edendamiseks valitud lähenemistest. Tulemustest selgus, et uuritavas koolis kasutatakse mitmeid organisatsioonitasandi lähenemisi, samas kõik uuritavad ei olnud nendest tervikuna teadlikud. Varasemad uuringud näitavad paremaid tulemusi just süsteemse ja tervikliku lähenemise korral, kus kõik olulised tegevused on koondatud ühtsesse strateegiasse (Hennessey *et al.*, 2025), seega võib järeldada, et ühtne tegevuskava toetaks ka teadlikkuse ja järjepidevuse kasvu. Seda arvesse võttes soovitan kaaluda kogu kooli hõlmava lähenemise (ingl *Whole School Approach*) strateegia koostamist. See lähenemine rõhutab, et heaolu peab olema kogu kooli hõlmav, strateegiline ja koordineeritud süsteem, mis ühendab näiteks koostöö ja suhted, heaolu toetavad praktikad igapäevases töös ning koolijuhtimise ja selle poliitika (Lewallen *et al.*, 2015). Lisaks soovitan õpetajate heaolu terviklikult (nii positiivseid kui ka negatiivseid aspekte) usaldusväärselt kaardistada, et oleks võimalik kujundada sihipärane heaolustrateegia, mis toetub tegelikele vajadustele ning võimaldab õpetaja heaolu toetavaid sekkumisi süsteemselt käsitleda.

Kuna käesolevas töös uuriti eelkõige õpetajate ja juhtkonnaliikmete kogemustele tuginevaid seniseid praktikaid, siis oleks edasistes uuringutes väärtuslik uurida, kuidas need organisatsioonitasandi tegevused mõjutavad õpetajate heaolu pikema aja jooksul. Edasised uuringud võiksid keskenduda konkreetsete sekkumiste tõhususele. Läbi selle saab hinnata, millist mõju avaldavad näiteks kolleegidevahelise koostöö struktuurid või juhtkonnapoolsed praktikad õpetajate rahulolule, motivatsioonile ja ametis püsimisele.

Tänu sõnad

Töö autor tänab kõiki uuringus osalenud õpetajaid ja juhtkonnaliikmeid, kes panustasid oma aja ja teadmistega magistrیتöö valmimisse. Tänan südamest oma juhendajat Piret Einpauli, kelle väärtuslikud nõuanded ja pidev toetus aitasid mul magistrیتöö edukalt lõpuni viia. Samuti tänan siiralt õppejõud Maarja Sõrmust, kes oli minu jaoks olemas rasketel hetkedel ja aitas takistustest üle saada.

Autorsuse kinnitus

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

Sirle Allikivi

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (8), 99–114.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 37, Article 11. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bantayan, S. M. A., & Baguio, J. B. (2025). Job gratification of teachers as inclined by principal guidance comportment in public elementary schools. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(4). <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i41876>
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6, 195–218. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>
- De Carlo, A., Girardi, D., Falco, A., Dal Corso, L., & Di Sipio, A. (2019). When does work interfere with teachers' private life? An application of the Job Demands–Resources model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1121. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01121>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3).
<https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Donaldson, S. I., van Zyl, L. E., & Donaldson, S. I. (2021). PERMA+4: A framework for work-related wellbeing, performance and positive organizational psychology 2.0. *Frontiers in Psychology*, 12, 817244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.817244>

- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 50(1), 61–77.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 148–172. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.07>
- Fitzsimons, S., Boag, L., & Smith, D. S. (2025). Understanding teacher educators' quality of life: Insights from the PERMA model. *Applied Research in Quality of Life*, 20(2), 709–730. <https://doi.org/10.1007/s11482-025-10435-z>
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2020). Understanding teacher wellbeing through Job Demands–Resources theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 229–244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Handayani, Y. S. (2023). Management of teachers–parents relationship to improve teacher subjective well-being: A literature review. *Psychological Research on Urban Society (PProUST)*, 6(1), Article 2. <https://doi.org/10.7454/proust.v6i1.1106>
- Haw, J. Y., Nalipay, M. J. N., & King, R. B. (2024). Perceived relatedness-support matters most for teacher well-being: A self-determination theory perspective. *Teachers and Teaching*, 30(6), 745–761. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263736>
- Hennessey, A., MacQuarrie, S., Pert, K., Mason, C., & Verity, L. (2025). Advocating for a holistic culture of school wellbeing – an evaluation of the Well Schools whole school approach to pupil and teacher wellbeing. *Frontiers in Education*, 10, 1675773. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1675773>
- Juurik, M., Mäesalu, T., & Tarkpea, T. (2023). Andmekaitse teadustöös.
<https://wiki.ut.ee/spaces/andmed/overview?preview=%2F196183311%2F199663876%2FAndmekaitse+teadust%C3%B6%C3%B6s+Juhend+2023.pdf>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kurrle, L. M., & Warwas, J. (2025). Teacher well-being—A conceptual systematic review (2020–2023). *Education Sciences*, 15(6), 766.
<https://doi.org/10.3390/educsci15060766>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M. & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Tartu Ülikooli Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/intervjuu/>

- Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S. & Giles, W. (2015). The Whole School, Whole Community, Whole Child Model: A New Approach for Improving Educational Attainment and Healthy Development for Students. *Journal of School Health*, 85(11), 729-739. <https://doi.org/10.1111/josh.12310>
- Martínez-León, I. M., Olmedo-Cifuentes, I., & Soria-García, J. (2024). Could you love your job again? Organisational factors to recover teacher enchantment. *Teaching and Teacher Education*, 144, Article 104580. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104580>
- McCallum, F., D. Price, A. Graham, and A. Morrison. (2017). Teacher Wellbeing: A review of the literature. *Association of Independent Schools of NSW*. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf>
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Mokoena, T. D., & van Tonder, G. P. (2024). Influencing beginner teachers' autonomy: The impact of mentorship in fostering self-directed learning. *International Journal of Educational Management*, 38(5), 1265–1288. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2023-0247>
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(4), CD010306. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>
- Nwoko, J. C., Adegboye, O. A., Malau-Aduli, A. E. O., Anderson, E., & Malau-Aduli, B. S. (2025). The influence of school environment and demographics on teacher wellbeing. *Scientific Reports*, 15, Article 34970. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-18970-3>
- OECD. (2018), *Education at a Glance*. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2025). *Education 2040: Section 6*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/section_6.pdf
- Olev, A. & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, 10(1), pp. 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Paterson, A., & Grantham, R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational & Child Psychology*, 33(2), 90–104. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.53841/bpsecp.2016.33.2.90>

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Australia: William Heinemann
- Spiess, M., Dowdy, E., & Sharkey, J. (2025). Exploring teacher well-being from the perspectives of public school teachers: A mixed methods analysis of organizational and individual factors. *Journal of Teacher Education and Educators*, 14(2), 139–165. <https://izlik.org/JA75HC32UL>
- Taris, T. W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/1061580031000151620>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Paper No. 213). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc>

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Küsimused juhtkonnaliikmetele	Küsimused õpetajatele
UK 1: Millised on uuritava kooli juhtkonnaliikmete arusaamad õpetaja heaolust?	UK 2: Millised on uuritava kooli õpetajate arusaamad õpetaja heaolust?
• Mis on õpetaja heaolu - kuidas Te seda defineeriksite? • Millised peamised tegurid mõjutavad õpetaja heaolu?	• Mis on õpetaja heaolu - kuidas Te seda defineeriksite? • Millised peamised tegurid mõjutavad õpetaja heaolu?
UK 3: Milliseid organisatsioonitasandi tegevusi õpetajate heaolu toetamiseks uuritavas koolis rakendatakse?	UK 3: Milliseid organisatsioonitasandi tegevusi õpetajate heaolu toetamiseks uuritavas koolis rakendatakse?
• Kuidas kirjeldaksite oma kooli lähenemist õpetajate heaolu toetamisele üldiselt? • Millised konkreetsed praktikad või süsteemsed tegevused on koolis kasutusele võetud õpetajate heaolu toetamiseks? • Kas koolil on teadlik strateegia või tegevuskava õpetajate heaolu arendamiseks? → Kui jah, siis milline? → Mille alusel (millele tuginedes) see on loodud? → Kes (millised osapooled) olid sellesse loomise protsessi kaasatud? → Mida soovite veel oma kooli strateegia või tegevuskava kohta välja tuua? • Kuidas toetatakse õpetajate töökoormuse tasakaalu? • Kuidas toetatakse õpetajate läbipõlemise ennetamist?	• Milliseid kooli poolseid tegevusi või praktikaid tajute õpetajate heaolu toetavana? • Kas tunnete, et koolis pööratakse teadlikult tähelepanu õpetajate heaolule? Kuidas see väljendub? • Milliseid võimalusi pakub kool õpetajate professionaalseks arenguks ja enesetäiendamiseks? • Kuidas toetab kool töökoormuse tasakaalu? • Kuidas kirjeldaksite kooli töökeskkonda (ja organisatsioonikultuuri) õpetaja vaatenurgast? • Kuidas koolis õpetajate arvamust ja tagasisidet heaolu valdkonnas arvesse võetakse? (või - mil määral?) • Kuidas kogutakse tagasisidet õpetajate heaolu kohta?

• Milliseid võimalusi pakub kool õpetajate professionaalseks arenguks ja enesetäiendamiseks? • Kuidas toetatakse õpetajate füüsilist heaolu? • Kuidas toetatakse õpetajate vaimset heaolu? • Kuidas toetatakse õpetajate emotsionaalset heaolu? • Kuidas toetatakse õpetajate sotsiaalset heaolu? • Kuidas kogutakse tagasisidet õpetajate heaolu kohta? • Millised on olnud teie koolis peamised väljakutsed seoses õpetajate heaolu toetamisega? • Millised on olnud peamised õnnestumised seoses õpetajate heaolu toetamisega? • Milline roll on juhtimisstiilil õpetajate heaolu kujundamisel?* • Mida te õpetajate heaolu toetamise teemal veel soovite lisada?	• Millised on teie arvamused oma koolis õpetajate heaolu toetamiseks kasutusel olevate lähenemistega? Millised neist on teie jaoks kõige kasulikumad? • Kuidas teie arvates toetatakse õpetajate läbipõlemise ennetamist? • Kuidas teie arvates toetatakse õpetajate füüsilist heaolu? • Kuidas teie arvates toetatakse õpetajate vaimset heaolu? • Kuidas teie arvates toetatakse õpetajate emotsionaalset heaolu? • Kuidas teie arvates toetatakse õpetajate sotsiaalset heaolu? • Milline roll on juhtimisstiilil õpetajate heaolu kujundamisel?* • Mida te õpetajate heaolu toetamise teemal veel soovite lisada?
	UK 4: Millised on õpetajate ettepanekud nende heaolu toetamiseks uuritavas koolis? Millised on teie ettepanekud õpetajate heaolu toetamiseks teie koolis? Mida veel võiks teha?

Märkus. * – Käesolevas töös ei analüüsitud uurimisküsimuse „Milline roll on juhtimisstiilil õpetajate heaolu kujundamisel?” tulemusi.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sirle Allikivi,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate heaolu toetamine: arusaamad, lähenemised ja õpetajate ettepanekud ühe üldhariduskooli näitel”, mille juhendaja on Piret Einpaul, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Sirle Allikivi

15.05.2026