

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriala

Laura Perillus

**ÕPETAJA SUBJEKTIIVNE HEAOLU KOOLIS**

Magistritöö

Juhendaja: Dagmar Kutsar, PhD

Tartu 2020

Kinnitan, et olen töö koostanud iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Laura Perillus

25.05.2020

# **ABSTRACT**

## **The subjective well-being of teachers**

The aim of this master's thesis is to analyse teachers' perceptions of their subjective well-being in school environment. Research into teachers' subjective well-being is important because teachers and students as co-agents work daily together co-creating knowledge and skills, and mutually influencing each other's well-being. The OECD Teaching and Learning International Survey has showed that too many teachers in Estonia compared to other countries are not sure whether they had chosen the right profession. Moreover, too many young teachers leave school creating a problem of teachers' offspring in the educational system. These were the main considerations that led me to study teachers' subjective well-being in-depth.

Based on the aim of the research, I considered it important to examine what teachers say about their well-being in school and what impacts they see subsequently. In addition, I deemed it relevant to find out what teachers think about working alongside the school's support team and how they evaluate their importance in the said school. In the study, teachers also make suggestions on what they would change in the school environment to improve their subjective well-being. For the study, eleven individual interviews were carried out with teachers in Estonia in early 2020. The theoretical part of the study discusses the relationship between teacher well-being and teacher agency.

Based on the purpose of the study I was looking to answer three research questions:

1. How do teachers view their well-being at school?
2. How do teachers describe working with the school's support team?
3. What opportunities do teachers see to improve their well-being at school?

Teachers mainly associated their subjective well-being with a work-life balance, a reasonable workload and good relationships with the students, parents and colleagues. A good salary, proper

study materials and individual offices were also considered important. A stress-free environment and feedback from others were deemed significant to the well-being of teachers, as well.

According to the teachers' own experiences, the factors violating their well-being were related to political changes in the educational system and the growing workload. Inclusive education as one of the political turns brings a lot of extra stress and tasks for teachers. Besides, teachers feel that society does not value their work enough. Based on their own experience, the lack of management support was also considered a negative factor.

With the implementation of inclusive education, teachers feel that the presence of support specialists in the school environment is very necessary. Teachers pointed out that the specialists help them to support students with special educational needs more sufficiently, thus increasing the well-being of the teachers. The study found that there is also a need to strengthen cooperation between teachers and support professionals.

In general, teachers see that their workload should be lower to teach children effectively in light of current educational trends. The participants of the study pointed out that a more functional learning environment, greater cooperation between the parties and a larger number of support specialists are important in the implementation of inclusive education. They also expect society to value their work more. A teacher's subjective well-being would also be strengthened by a reasonable curriculum volume and a dignified remuneration.

The topic of this thesis needs to be further researched because, in the context of educational visions, it is important to know what teachers say about their well-being at school. It would also be interesting to look more closely at the role of support professionals at school and how they see working with teachers and other actors involved in the school.

The study was supported by Estonian Research Council within the project "Vulnerability in childhood and vulnerable subjectivity: interdisciplinary comparative perspective". (PRG700).

# SISUKORD

<b>ABSTRACT</b>	3
<b>SISSEJUHATUS</b>	7
<b>I KIRJANDUSE ÜLEVAADE</b>	10
1.1. Sissevaade heaolu käsitlustesse	10
1.1.1. Objektiivne ja subjektiivne heaolu	10
1.1.2. Individuaalne, suhetepõhine ja kollektiivne heaolu	12
1.1.3. Õpetaja heaolu	13
1.2. Agentsus ehk toimevõimekus	15
1.2.1. Agentsuse ehk toimevõimekuse mõiste	15
1.2.2. Toimevõimekus koolikeskkonnas	16
1.2.3. Õpetaja toimevõimekus	17
1.3. Uurimuse taust	19
1.3.1. Kaasav haridus	21
1.3.2. Õpetajate ja tugispetsialistide koostöö vajalikkus	23
1.3.3. Õpetajate hoiakud	25
<b>PROBLEEMISEADE</b>	27
<b>II METOODIKA</b>	29
2.1. Andmekogumismeetod	29
2.2. Uurimuses osalejad	30
2.3. Andmete kogumise protsess	30
2.4. Andmeanalüüsi meetod	31
2.5. Eetilised lähtekohad	32
2.6. Uuriija refleksiivsus	32
<b>III TULEMUSED</b>	34
3.1. Õpetajad räägivad heaolust koolis	34
3.1.1. Õpetajate heaolu käsitlus	34
3.1.2. Õpetajate heaolu allikad	38

3.2. Heaolu rikkuvad asjaolud õpetajate kogemuste põhjal	41
3.2.1. Sagedased muutused hariduses	42
3.2.2. Kaasav haridus	42
3.2.3. Juhtkonna ebapiisav toetus	45
3.2.4. Kolleegid, kes ei tee koostööd	45
3.2.5. Suur töökoormus	46
3.2.6. Lapsevanemate koostöövalmiduse ebapiisavus	49
3.3. Õpetajate arvamused tugispetsialistide tööst	50
3.3.1. Tugispetsialistide igapäevased tööülesanded õpetajate kirjelduste kaudu	50
3.3.2. Tugispetsialistide vajalikkus koolis	51
3.3.3. Näiteid olukordadest, mis panevad proovile õpetaja toimevõimekuse	52
3.3.4. Lisakoormus õpetajale	53
3.3.5. Ootused tugispetsialistile	54
3.4. Uurimuses osalenud õpetajate ettepanekud õpetajatöö muutmisel	55
3.4.1. Õpetajatöö suurem väärtustamine ühiskonnas	55
3.4.2. Mõistlik õppekava maht	56
3.4.3. Väärikas tasu	56
3.4.4. Väiksem koormus	57
3.4.5. Rohkem tugispetsialiste ja asendusõpetajate võimalust	58
3.4.6. Eesmärgipäraselt toimiv õpikeskkond	59
3.4.7. Suurem koostöö osapoolte vahel	59
3.4.8. Rohkem õpetaja enesearengu toetamist	60
<b>IV ARUTELU</b>	62
<b>KOKKUVÕTE</b>	69
<b>KASUTATUD KIRJANDUS</b>	72
<b>LISA 1</b>	81

## SISSEJUHATUS

Eesti õpilased on maailmas ühed tublimad – seda kinnitavad värsked, 2018. aasta PISA (*Program for International Student Assessment*) testi tulemused, kus Eesti lapsed on Euroopas esimesed lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes (Tire jt, 2019). Varasematel aastatel ei ole Eesti laste tulemused samuti kehvad olnud (Tire jt, 2013; Tire jt, 2016). PISA testide näitajad on paljudele eestlastele suureks uhkuseks ning seda üldse mitte asjata – nii meie õpilased kui ka meie õpetajad on järjepidevalt väga head tööd teinud.

PISA testi kõrvale on oluliseks võrdluseks OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*), mis lisaks mitmetele erinevatele õpetamisega seotud aspektidele võtab vaatluse alla õpetaja tööga rahulolu (Innove..., i.a.). Eelmine, 2013. aastal läbi viidud TALIS märgib, et enamus õpetajatest (90% vastanutest) on üldiselt oma tööga rahul, kuid selgus, et 37% vastanutest kahtleb, kas nad on teinud ametivalikul õige otsuse (Übius, Kall, Loogma ja Ümarik, 2014). TALIS 2018 uuringu analüüsid näitasid, et õpetajate tööga rahulolu sõltub peamiselt tööga seotud stressi tajumisest, iseenda suutlikkusest tööga hakkama saada ja õpetaja ettevalmistusest (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen ja Pedaste, 2020). TALIS 2018 (2020) tulemustest selgus, et õpetajate tööga üldine rahulolu on kõrge (94%), kuid samas leiti, et 18% õpetajatest on oma töös kogunud palju stressi, mis mõjutab õpetaja heaolu. Suur osa õpetajatest tunneb jätkuvalt, et õpetajaamet pole ühiskonnas väärtustatud – 2013. aastal arvasid seda 14% (Übius jt, 2014) ning 2018. aastal 26,4% õpetajatest (Taimalu, Uibu, Luik ja Leijen, 2019). Õpetaja tööga seotud stressi tajumine ja kriitilisus enda ametivaliku osas mõjutab nende subjektiivset heaolu. Õpetajate heaolu mõjutab ka asjaolu, et nad ei tunne õpetajaameti väärtustatust ühiskonnas.

Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 (2019) rõhutab mitmes erinevas punktis õpetaja subjektiivse heaolu väärtustamist, mistõttu on oluline uurida, kuidas õpetajad ise oma heaolu kirjeldavad. Kui mingi osa inimese igapäevaelus mõjutab teda negatiivselt, on tal raske teistes elu valdkondades see kõrvale jätta. Õpetajad puutuvad lastega igapäevaselt kokku ning on omakorda laste subjektiivse heaolu mõjutajad. Selleks, et õpetaja mõju oleks positiivne, on tarvis, et ka

õpetaja tunneks ennast hästi. Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 (2019) rõhutab õpetajate ja tugispetsialistide koostööd, mis toetaks osapoolte heaolu.

Magistritöö teemani jõudsin tänu enda uurimistöö juhendajale, kes pakkus mulle, et võiksin uurida, kuidas õpetajad end koolis tunnevad ning milline on nende koostöö tugispetsialistidega. Uurimistöö teema on mulle endale väga südamelähedane, sest tugispetsialistina töötades puutun õpetajatega igapäevaselt kokku ja näen, kui oluline on õpilaste toetamisel hea koostöö kõikide osapooltega. Magistritöö teema panustab Dagmar Kutsari uurimisprojekti (ETAG PRG700) ja on valminud selle toel. Projekti eesmärk on käsitleda lapse ja lapsepõlve haavatavust nii laste perspektiivist kui ka lapsi ümbritseva konteksti iseärasuste väljaselgitamisest lähtudes. Haridussüsteem on üks mitmetest süsteemidest, mis mõjutab lapse haavatavust, mistõttu on oluline uurida, mida koolisüsteemis lastega kokku puutuvad õpetajad enda heaolust koolis räägivad. Muuhulgas on oluline uurida õpetajate ja tugispetsialistide koostöö kohta.

Käesoleva magistriuurimuse eesmärk on anda ülevaade õpetajate subjektiivse heaolu käsitustest seoses koolikeskkonnaga.

Lähtuvalt uurimistöö eesmärgist esitan järgmised uurimisküsimused.

1. Kuidas käsitavad õpetajad oma heaolu koolis?
2. Kuidas õpetajad kirjeldavad koostööd kooli tugispetsialistidega?
3. Missuguseid võimalusi õpetajad näevad oma heaolu parendamiseks koolis?

Uurimistöö koosneb neljast osast. Töö esimeses osas esitan subjektiivse heaolu ja inimese toimevõimekuse teoreetilisi käsitlusi, keskendudes õpetaja heaolule ja toimevõimekusele. Lisaks tutvustan Eesti haridussüsteemi tulevikuvõisioone ning annan ülevaate praegustest muutustest. Töö teises osas kirjeldan uurimuse meetodit, uurimuses osalejaid ja andmekogumisprotsessi. Kolmandas peatükis esitan analüüsi käigus uurimistöö tulemused. Neljandas osas arutlen saadud tulemuste üle, seostades neid teoreetilise materjaliga. Viiendas osas teen kokkuvõtte olulisematest tulemustest. Töö empiiriliseks aluseks on 11 intervjuud õpetajatega. Intervjuud viisin läbi 2020. aasta veebruaris ja märtsis.



Soovin väga tänada enda magistritöö juhendajat Dagmar Kutsarit, kes kogu uurimistöö kirjutamise vältel oli toeks heade nõuannetega. Tema südamlikkus ning soojus motiveerisid mind keerulistel hetkedel edasi kirjutama. Tänan ka enda retsensenti Marju Selga, kes jagas häid soovitusi ning innustas pingutama.

Uurimuse läbiviimist toetas Eesti Teadusagentuur projekti „Lapsepõlve haavatavus ja haavatav subjektiivsus: interdistsiplinaarne võrdlev vaade“ raames (PRG700).

# I KIRJANDUSE ÜLEVAADE

## 1.1. Sissevaade heaolu käsitlustesse

### 1.1.1. Objektiivne ja subjektiivne heaolu

Heaolu ei saa defineerida vaid materiaalsete allikate kaudu, nagu sissetulek, töökoht ning elukoht, vaid heaolu on seotud elukvaliteediga, mis võtab enda alla inimese tervise, sotsiaalsed sidemed, hariduse, turvalisuse, eluga rahulolu ning keskkonnatingimused (OECD, 2019). Heaolu väljendub inimese enesetõhususes ja seda mõjutab nii otseselt kui kaudselt inimese lähiümbruses ja kogukonnas toimuv (Lauristin jt, 2019). Heaolu saavutamiseks on olulised inimestevahelised suhted (White, 2017). White (2017) lisab, et vastavad suhted moodustavad inimeste heaolu keskpunkti, mis toidavad nende psühholoogilisi, sotsiaalseid ja materiaalseid vajadusi.

Heaolu juures saame rääkida selle subjektiivsest ja objektiivsest tähendusest. Objektiivse heaolu all mõistetakse eelkõige materiaalseid ning mõõdetavaid tingimusi, näiteks, kus inimene elab ja töötab, milline on ligipääs erinevatele teenustele jne (Kutsar ja Soo, 2020). Subjektiivne heaolu ei ole seotud ainult materiaalse heaolu aspektidega, vaid selle osad koosnevad ka eluga rahulolust ja emotsionaalse kogemuse komponentidest (White, 2017). Näiteks inimesel, kellel on kõrge subjektiivne heaolu, ei pruugi olla head tööd või kõrget palka, mida paljud peavad oluliseks heaolu allikaks (Diener, Oishi ja Lucas, 2003).

Nii nagu heaolu mõistel, on subjektiivsel heaolul erinevaid definitsioone ning seletusi. Kirjanduses kasutatakse tihti subjektiivse heaolu kirjeldamisel erinevaid sünonüüme, näiteks õnn (Diener, 2009; Kidron, 2007). Akadeemiliste allikate autorid proovivad aga mõistet õnn vältida, sest see võib viidata mitmele erinevale tähendusele, nagu praeguse hetke õnnetundele või mingil ajahetkel kogatud positiivsetele sündmustele (Diener, 2009). Subjektiivne heaolu on seega laiahaardeline mõiste ning selle kirjeldamisel on mitmeid erinevaid tegureid, mis on seotud inimeste endi subjektiivsete hinnangutega enda elukvaliteedile (Lucas, 2008). Subjektiivne heaolu on üks võimalus, kuidas mõõta inimeste ja ühiskonna eluga rahulolu (Diener jt, 2003).

Subjektiivse heaolu uurimisel ei ole ühte kindlat määrajat (Larsen ja Eid, 2008). Mõned tegurid võivad tunduda kõrge subjektiivse heaolu saavutamisel olulised, nagu vaimne tervis ja head suhted, kuid ainuüksi nende teguritega ei ole see piisav õnne loomisel (Larsen ja Eid, 2008). Objektiivse heaolu näitajaid saab võrrelda ning need on olnud aluseks poliitikas muudatuste tegemiseks, kuid subjektiivse heaolu hindamisel on oluline vaadelda erinevaid näitajaid ning mitte olla kinni vaid väliselt mõõdetavates tingimustes (Kutsar ja Soo, 2020). Näiteks, mida inimene ise räägib enda elu kohta või kuidas ta hindab enda suhteid erinevates keskkondades.

Kui subjektiivse heaolu kandjaks on subjekt, siis objektiivse heaolu näitajad väljendavad indiviidivälist vaadet (Kutsar ja Soo, 2020). Subjektiivse heaolu mõiste viitab subjekti vaatepunktile ja tema elukogemusele üldiselt, erinevatele keskkondadele ning teistele inimestele (Gluyas Fitch, Cadena Pedraza, Sánchez ja Cinco Basurto, 2017). Subjektiivne heaolu hindab tasakaalu tunnetuse ning kiindumuse vahel (Gluyas Fitch jt, 2017) ning näitab, kuidas subjekti kogemustes ja tajudes asjad näivad (Kutsar ja Soo, 2020). Subjektiivne heaolu hõlmab teaduslikku analüüsi selle kohta, kuidas inimesed hindavad oma elu nii praegusel hetkel kui ka pikema perioodi jooksul (Diener jt, 2003). Nendes hinnangutes võetakse arvesse inimeste emotsionaalseid reaktsioone erinevatele sündmustele, nende meeleolusid ja hinnanguid, mis omakorda kujundavadki eluga rahulolu erinevates eluvaldkondades (Diener jt, 2003).

Diener, Suh, Lucas ja Smith (1999) on leidnud, et subjektiivse heaolu mõistmisel on olulised kolm järgmist tunnust. Esiteks peab subjektiivset heaolu vaatlema indiviidi isiklike kogemuste piires. Teiseks ei tähenda see ainult negatiivsete faktorite puuduseid, vaid sisaldab ka positiivseid mõõdikuid. Kolmandaks ei saa vaadelda ainult ühte elu valdkonda, vaid kõiki valdkondi. Veenhoven (1984, viidatud Diener, 2009: 27 kaudu) ütleb, et subjektiivne heaolu tähendab indiviidi hinnangut elukvaliteedile kui tervikule ehk kuivõrd inimesele enda elu meeldib. Inimesed, kellel on kõrge subjektiivne heaolu, hindavad kõrgelt just elusündmuste positiivseid aspekte (Diener, 2009). Inimesed, kes enda subjektiivset heaolu kõrgelt ei hinda, näevad aga negatiivseid aspekte takistustena oma eesmärkide saavutamisel (Diener, 2009).

Subjektiivse heaolu teadusliku uurimuse ajaloo võib jagada kolme etappi. Esmased uuringud ulatuvad 1960. aastatesse, kui keskenduti õnne ja subjektiivse heaolu olemuse kirjeldamisele

(Diener jt, 1999). Kui 1967. aastal avaldati üks esimesi ülevaateid subjektiivse heaolu uurimistulemustest, jõuti teadmisele, et õnnelik inimene on noor, terve, hea haridusega, hästi tasustatud, ekstravertne, optimistlik, kõrge enesehinnanguga jne (Diener jt, 1999). Pärast esmaseid katsetusi subjektiivset heaolu mõõta, hakati arvesse võtma ka teisi heaolu muutujaid, näiteks temperament, eesmärgikindlus, adaptatsioon ja sotsiaalne võrdlemine teistega (Diener jt, 1999). Hilisemas etapis leiti, et subjektiivse heaolu uurimisel on oluline otsida inimeste õnnelikumaks muutmise teid peamiselt inimeste endi elustiili kaudu (Argyle, 2003, viidatud Kidron, 2007:158 kaudu).

### 1.1.2. Individuaalne, suhetepõhine ja kollektiivne heaolu

Prilleltensky (2005) määratleb kolm heaolu komponenti, milleks on individuaalne, suhetepõhine ja kollektiivne. Individuaalne heaolu on seotud inimese enda tunnetega, kuidas tema kogeb heaolu (White, 2017). Individuaalset heaolu iseloomustavad enesetõhusus, füüsiline ja vaimne tervis, optimism, spirituaalsus, enesemääratlemine ja enesekontroll (Prilleltensky, 2005). White (2017) kirjeldab, et suhetepõhine heaolu viitab inimestevaheliste suhete kvaliteedile. Suhetepõhist heaolu iseloomustab hoolivus, vastastikune austus, kiindumus, toetamine, koostöö, ning otsustusprotsessides osalemine (Prilleltensky, 2005). Kollektiivne heaolu viitab kogukonna toetusele ning selle puudustele (White, 2017).

Ühe inimese heaolu sõltub paljugi sellest, milline on tema suhete heaolu ja suhe kogukonnaga (Prilleltensky, 2005). Isiklike suhteid nähakse sageli heaolu suurendamise komponendina ning positiivsed suhted aitavad kaasa inimese enda heaolu kasvule (White, 2017). Prilleltensky (2005) rõhutab, et individuaalse, suhetepõhise ja kollektiivse heaolu komponendid on küll erinevad ja me suudame neid eristada, kuid need on siiski üksteisest väga tugevalt sõltuvad. See tähendab, et inimese individuaalne heaolu mõjutab suhetepõhist heaolu, mis omakorda võib mõjutada kollektiivset heaolu. Kui keskenduda ainult üksikisiku individuaalsele heaolu, siis ei saa jätta tähelepanuta suhetepõhist ja kollektiivset heaolu, sest need võivad olla oluliseks individuaalse heaolu mõjutajaks (Prilleltensky, 2005).

White (2017) kirjeldab oma uuringutes, kuidas ta nägi India ja Sambia maapiirkondades, et inimesed kirjeldavad oma heaolu suhete ning kuuluvustunde kaudu. Inimesed rääkisid isiklike

lugude ja suhete kaudu, mis on teinud neile head meelt ning mis on pettumust valmistanud (White, 2017). Järelikult näevad inimesed oma heaolu tähendusrikaste suhete kaudu. Samuti märgiti, kuidas maal elavad inimesed nägid kogukonna tähtsust enda heaolu saavutamisel, sest igal kogukonnaliikmel oli oma vastutus, et nende igapäevased vee- ja toiduvarud oleksid olemas (White, 2017). Kogukonnas elavad inimesed pidid üksteisele toetuma ja üksteisega arvestama, et kõigil oleks hea olla ning elada. Seetõttu ongi White (2017) öelnud, et heaolu all peetakse silmas ühiselt elatud elu.

### 1.1.3. Õpetaja heaolu

Õpetaja subjektiivset heaolu ja selle hindamise olulisust on hakatud hariduses aina enam tähtsustama ning uuritakse põhjuseid, mis pärsivad või võimaldavad õpetajat oma töös edukad olla (Gluyas Fitch jt, 2017). Ootused õpetaja tööle on kasvanud ning õpetaja peab lisaks aine õpetamisele toetama õpilaste sotsiaalseid ja emotsionaalseid vajadusi, arvestama õpilaste individuaalsete erisustega ning tegema koostööd teiste õpetajate ja vanematega (Viac ja Fraser, 2020). Sealjuures on oluline, et õpetaja tunneks end oma töökohal hästi. Õpetaja kõrge subjektiivne heaolu mõjutab ja aitab suurendada õpilaste akadeemilisi tulemusi ja psühholoogilist heaolu (Bashaireh ja David, 2019). Kõrge subjektiivne heaolu aitab tugevdada kõigi osapoolte eneseteadlikkust, usaldust ja võrdsust (Bashaireh ja David, 2019). Kuna õpetaja mängib õpilaste arengus olulist rolli (Viac ja Fraser, 2020), on õpetajast saanud üks hariduse kvaliteedi tõstmise võtmelemente (Gluyas Fitch jt, 2017).

Uuringutes, mis keskenduvad õpetajate heaolule ja tervisele, selgub mitmeid objektiivseid, materiaalseid ja väliseid aspekte, nagu palk, töökoha füüsiline keskkond ja muud lisad (Gluyas Fitch jt, 2017). Mõningaid selliseid väliseid tingimusi, nagu õpetaja töötunnid, töökoormus või palk on raske õpetajal endal heaolu suurendamisel muuta või kontrollida (Bashaireh ja David, 2019). Õpetaja heaolu sõltub ka kooli juhtimisest. Kui väliseid mõjutajaid ei ole nii kerge muuta, siis Bashaireh ja David (2019) leidsid, et tunnustav kooli juhtimine on üks võimalus, mille kaudu õpetaja subjektiivset heaolu toetada. Positiivne ja toetav juhtimisstiil aitab luua keskkonna, kus õpetaja tunneb end hästi (Bashaireh ja David, 2019).

Vaatamata mitmetele materiaalsetele tunnustele, mis õpetaja heaolu hindamise juures arvesse võetakse, on õpetaja heaolu tihedamalt seotud subjektiivsete protsessidega, mis mõjutavad õpetaja tegutsemisvõimekust positiivselt või negatiivselt (Gluyas Fitch jt, 2017). Mitmed teadustööd on uurinud õpetajate subjektiivse heaolu negatiivseid ning positiivseid aspekte (Renshaw, Long ja Cook, 2015). Mõlemale aspektile keskendumine aitab leida asjaolud, mis muudavad õpetajate jaoks töö keeruliseks, kuid näitab ka seda, mis head meelt tekitab ning millele peab veel rohkem tähelepanu pöörama. Negatiivse põhjusena nähakse peamiselt õpetajate tööstressi, mida võivad põhjustada tööga seotud stressorid, mis aja jooksul süvenevad ning mis omakorda võivad viia õpetaja läbipõlemiseni (Renshaw jt, 2015). Nendeks stressoriteks võivad olla näiteks suhted töökeskkonnas, motivatsioonipuudus, vähene toetus või keerulised väljakutsed. Õpetaja subjektiivse heaolu positiivsetele aspektidele keskendumine, nagu õpetajate edukas toimimine töökohal, head suhted jne, on aga sama oluline kui keskenduda negatiivsetele aspektidele, et koolikeskkonda arendada ning koolielu paremaks muuta (Renshaw jt, 2015).

Õpetaja heaolu uurimisel on oluline arvestada selle erinevaid näitajaid ja neid omavahel võrrelda, sest need täiendavad ja mõjutavad teineteist (Renshaw jt, 2015). Õpetajate heaolu kõige sagedamini uuritud positiivsed näitajad on enesetõhusus, positiivne mõju ja prosotsiaalsed suhted (van Horn, Taris, Schaufeli ja Schreurs, 2004). Renshaw jt (2015) defineerivad enesetõhusust kui inimese hinnangut oma toimetuleku suutlikkusele. Õpetajatel, kes hindavad oma heaolu kõrgelt, on suure tõenäosusega kõrgem enesetõhusus ja tööga rahulolu (Viac ja Fraser, 2020). Positiivset mõju on defineeritud positiivsete emotsioonide, näiteks tänulikkus, õnnelikkus ja lootus, kogemise kaudu (Renshaw jt, 2015). Prosotsiaalseid suhteid nähakse kui omavahelisi vastastikku toetavaid suhteid (Renshaw jt, 2015). Kolleegide koostöö ja toetus on seotud õpetajate töö rahuloluga ning enesetõhususega (Schleicher, 2018). Järelikult, kui õpetaja tunnetab enda töös tugevaid suhteid teiste osapooltega, mõjutab see positiivselt tema heaolu ning ta on rohkem motiveeritud enda töös edukas olema.

Õpetaja heaolu võib toetudes eelnevatele käsitlustele jagada objektiivseks ja subjektiivseks. Käesolevas töös keskendun heaolu subjektiivsele poolele ning otsin selle koolikeskkonnas sisalduvaid individuaalseid, suhetepõhiseid ja kollektiivseid aspekte.

## 1.2. Agentsus ehk toimevõimekus

### 1.2.1. Agentsuse ehk toimevõimekuse mõiste

Agentsuse mõiste viitab indiviididele kui tegutsejatele, kes on võimelised mõistma neid ümbritsevat keskkonda, tegema valikuid ja ellu kutsuma muutusi (Kuczynski, 2003). Agentsus ei ole *võim*, mida inimesed omavad ja mida nad saavad igas olukorras kasutada, vaid agentsust tuleks mõista pigem kui midagi, mis tuleb saavutada konkreetses ajalises kontekstis (Biesta ja Tedder, 2007:136). Teisisõnu võib öelda, et agentsus pole see, mis inimestel on, näiteks omadus või võime, vaid agentsus väljendub selles, mida inimesed teevad ning mida nad on saavutanud (Biesta, Priestley ja Robinson, 2015). Emirbayer ja Mische (1998) defineerivad agentsust kolme ajalise mõõtme järgi, kus agentsus on seotud minevikus saadud kogemustega, tuleviku jaoks seatud eesmärkidega ning olevikus ellu viidud tegudega. Kutsar ja Soo (2020) kasutavad agentsuse eestikeelsete vastetena nii tegutsemis- kui ka toimevõimekuse mõisteid.

Agent ehk subjekt on toimevõimekuse kandja ning oma teadmistele ja kogemustele vastavalt on tal võime anda hinnanguid enda ning kogetu kohta (Kutsar ja Soo, 2020). Agent toimevõimekuse kandjana on aktiivne ja on võimeline tõlgendama oma igapäevakogemusi (Kutsar ja Soo, 2020). Agent tegutseb eesmärgipäraselt ning agentsuse ehk toimevõimekuse saavutamine tuleneb individuaalsetest jõupingutustest ja olemasolevatest ressurssidest (Biesta ja Tedder, 2007). Eesmärkide seadmine ning nende nimel tegutsemine on subjekti loomupärane vajadus ning eesmärkide saavutamise mõjutab ta ise enda heaolu taset ja rahulolu (Kuczynski ja De Mol, 2015). Bandura (2002, viidatud Schon, 2018:3 kaudu) seob toimevõimekuse enesetõhususega – usuga, et inimene saab midagi muuta.

Subjekti toimevõimekus väljendub teadmises, kuhu ta püüdleb, milleks see vajalik on, millisel viisil eesmäärke saavutab ning mida see talle kokkuvõttes tähendab (Kuczynski ja De Mol, 2015). Selleks, et toimevõimekus avalduks, on vaja subjekti kohalolu ning informeeritust toimuva kohta, et teha kokkulepitud reeglite ja normide piires otstarbekaid valikuid (Kutsar ja Soo, 2020). Kuigi subjektile on omane tegutseda eesmärgipäraselt, võib agentsus ehk toimevõimekus ühe tegevuse juures olla kõrge, kuid teise puhul madal (Biesta ja Tedder, 2007). See seletabki toimevõimekuse kõikumisi. Neid kõikumisi võib pidada ka õppimisprotsessiks, kuna tegutseja saab oma

kogemustest õppida (Biesta ja Tedder, 2007). Toimevõimekuse saavutamine oleneb olemasolevatest majanduslikest, kultuurilistest ja sotsiaalsetest ressurssidest (Biesta ja Tedder, 2007), st väliskeskonna tingimustest. Seega, toimevõimekus oleneb indiviidi enda jõupingutustest, olemasolevatest ressurssidest ja kontekstipõhistest teguritest (Biesta ja Tedder, 2007).

Agentsus ehk toimevõimekus tähendab vastutustunnet osaleda ühiskonnas ning seda tehes mõjutada teisi inimesi ja olukordi paremuse suunas (Kuczynski ja De Mol, 2015). Toimevõimekus viitab inimese aktiivsele osalemisele ühiskonnas, seda luues ja kujundades (Billett, 2008). Selle juures on oluline märkida ko-agentsust ehk ühist tegutsemisvõimekust (koostoimivust), mille kohaselt on toimijate vahel interaktsiooniline toetav suhe, aidates edasi liikuda väärtustatud eesmärkide poole (OECD, 2019). Mõlemad osapooled teavad, mida nad tahavad, mis on nende ühine eesmärk ning oluline on, et nad mõlemad tegutsevad selle eesmärgi nimel vastastikku teineteist väärtustades (Kutsar, 2019). See tähendab suutlikkust tuge pakkuda, kuid ka seda vajadusel küsida (Edwards, 2005). Koostoimivust ei saa olla, kui osapooled ei tea oma rolli ühistegevuse protsessis (Kutsar, 2019). Kui tegutsemisvõimekus on kõrge, tähendab see mõlemale osapoolle heaolu kasvu (Kutsar, 2019).

### 1.2.2. Toimevõimekus koolikeskkonnas

Kool valmistab õpilasi ette, et nad saaksid hakkama kiiresti muutuvast maailmas. OECD (2019) tõstab esile kolm põhipädevuse kategooriat meie ühiskonna muutmiseks ja tuleviku kujundamiseks. Nendeks pädevusteks on uute väärtuste loomine, pingete ja dilemmadega hakkama saamine ning vastutuse võtmine. OECD (2019) rõhutab hariduse raportis, et õpetajatel on oluline roll õppija toimevõimekuse võimaldamisel ning tulevikupädevuste kujundamisel. Toimevõimekust peetakse õppimise ja eduka toimimise oluliseks tingimuseks erinevates elu valdkondades (Billett, 2008).

Õpetaja tähtsus laste suunamisel on ühiskonnas mitmekesisunud. Lisaks õppija individuaalsustega arvestamisele, peavad õpetajad teadvustama ka õppija suhteid teiste osalejatega, kes nende õppimist mõjutavad – peredega, eakaaslastega, kogukondadega (OECD, 2019). Õppija toimevõimekuse võimaldamiseks on oluline õpikeskkond, mis toetaks ja



motiveeriks õpilast eesmärkide poole püüdlema, looma seoseid erinevate teadmiste vahel ning suhtlema teistega (OECD, 2019). Teiseks on olulised tugevad algteadmised kirjaoskuses ning matemaatikas. Samuti on hädavajalik hea vaimne ning füüsiline tervis (OECD, 2019). Kõik need tingimused, oskused ja teadmised on olulised, et õppija areneks ning tuleks toime tänapäeva ühiskonna uute olukordadega.

Koolikeskkonnas väljendub ko-agentsus ehk koostoomimine õpilaste, õpetajate, lastevanemate ja kogukonna ühises koostöös, et aidata õpilasel edasi areneda ühiselt loodud eesmärkide poole (OECD, 2019). Koostoomimisel saavad õpetajast ja õpilasest õpetamise ja õppimise protsessi kaasloojad (OECD, 2019). Kõik osapooled mõjutavad üksteist ning võivad kas suurendada või vähendada üksteise toimevõimekust ja koostoomimist. Koostoomimine koolikeskkonnas toimub ka õpilaselt õpilasele (OECD, 2019). Kui õpilane on tunnis aktiivne ja osaleb aruteludes, siis mõjutab ta sellega enda kaasõpilast. Tulemuseks on võimustav õpikeskkond, mis on kõiki osapooli toetav (OECD, 2019). Koostoomimisest lähtudes ei peaks end õppijana teadvustama mitte ainult õpilane ise, vaid ka õpetajad, koolijuhid, vanemad ja kogukonnad (OECD, 2019).

### 1.2.3. Õpetaja toimevõimekus

Viimase kümne aasta jooksul on haridusreformi taustal hakatud tähelepanu osutama õpetaja professionaalse arengule ning toimevõimekusele, kuna teadvustatakse õpetaja suurenenud rolli muutuste vahendaja ja esilekutsujana nii õpetaja professionaalses arengus kui hariduses laiemalt (Imants ja Van der Wal, 2019). Ühiskond muutub ja areneb kiirelt ning hariduses keskendutakse üha enam õpetaja heaolule ja arengule. Samuti on suurenenud töökeskkonna olulisuse tunnistamine õpetaja professionaalses arengus (Imants ja Van der Wal, 2019).

Õpetaja toimevõimekust on tihti mõistetud kui õpetajate suutlikkust tegutseda ning lahendada pedagoogilisi probleeme ning väljakutseid (Schon, 2018). Õpetaja toimevõimekuse puhul on räägitud kui sünnipärasest omadusest, kuid peamiselt nähakse seda siiski areneva nähtusena, mida saab saavutada õpetaja suutlikkuse ning koolitingimuste vastastikuse mõju kaudu (Schon, 2018). Kõrge toimevõimekusega õpetajatel on julgus ja vabadus teha põhjalikke ja mõistlikke valikuid, mis oleksid kasulikud lastele, keda nad õpetavad (Molla ja Nolan, 2020).

Schon (2018) on enda uurimuse taustal defineerinud õpetaja toimevõimekust kui õpetaja võimet kujundada oma tööd nii, et edukalt lahendada tekkinud keerukaid olukordi. Õpetaja toimevõimekus kasvab õpetaja enda individuaalsete oskuste ja omaduste ning koolitingimuste taustal (Schon, 2018). See tähendab, et toimevõimekuse suurendamisel on oluline roll ka nendel aspektidel, mis õpetaja töökohal on, nagu tugevad suhted õpilaste ja kolleegidega ning hea töökeskkond. Õpetaja toimevõimekuse avaldumine on hädavajalik pedagoogiliste väljakutsete ees (Schon, 2018). Teadmised ja kogemused tugevdavad enesekindlust, mis on õpetaja toimevõimekuse peamisi elemente ning selle suurendamine eeldab pidevat enesearengut ja õppimist (Molla ja Nolan, 2020). Õpetaja toimevõimekust võib iseloomustada kui arenevat nähtust, mis toimub või mis saavutatakse aja jooksul pidevalt muutuvates olukordades ja kontekstides minevikus, tulevikus ja olevikus (Priestley, Biesta ja Robinson, 2015).

Molla ja Nolan (2020) kirjeldavad viit õpetaja agentsuse ehk toimevõimekuse aspekti – uuriv, kaalutlev, tunnustav, reageeriv ja eetiline.

*Uuriv toimevõimekus* väljendub õpetajate aktiivses osalemises otsida ning õppida uusi võimalusi erialaste teadmiste laiendamiseks (Molla ja Nolan, 2020). Selle avaldumist suurendavad õpikogemused, kus on vastastikune austus, avatus ning toetus (Molla ja Nolan, 2020). Molla ja Nolan (2020) lisavad, et uuriva toimevõimekusega õpetajad otsivad aktiivselt õppimisvõimalusi, et hakkama saada olukordades, mis mõjutavad nende pedagoogilist tööd. Kõrge uuriva toimevõimekusega õpetajad on võimelised end täiendama nendes valdkondades, kus nad tunnevad, et vajavad lisateadmisi (Molla ja Nolan, 2020).

*Kaalutulev toimevõimekus* tähendab Molla ja Nolani (2020) järgi seda, et õpetaja analüüsib ning reflekteerib eelnevalt või minevikus tehtud tööd ning võib selle kaudu jõuda uute ideedeni ja avastada enda jaoks uusi meetodeid.

*Tunnustav toimevõimekus* tähendab, et õpetaja kogeb väärtustatust ja on hinnatud tema professionaalse töö eest (Molla ja Nolan, 2020). *Tunnustav toimevõimekus* eeldab vastastikku lugupidavaid suhteid teistega, eneseväljendusvõimalusi ja otsustusprotsessis osalemist (Molla ja Nolan, 2020). Tunnustamine suurendab õpetaja toimevõimekust, sest need õpetajad, kes tunnevad,

et neid ja nende tööd austatakse, suudavad omakorda seada eesmärgid, neid järgida (Molla ja Nolan, 2020).

*Reageeriv toimevõimekus* Molla ja Nolani (2020) mõistes tähendab, et õpetaja on valmis pühenduma hariduslike muutuste elluviimisele ning nende märkamisele. Reageeriv toimevõimekus viitab ka sellele, et õpetaja tunneb huvi oma õpilaste vastu, küsib koolivälise tegevuste ja huvide kohta, eesmärgiga neid koolis paremini toetada (Molla ja Nolan, 2020). Lisaks viitab reageeriv toimevõimekus sellele, et õpetaja on muutuste elluviija ning tegutseb õiglasel viisil, eetilisel (Molla ja Nolan, 2020). *Eetiline toimevõimekus* tähendabki, et õpetaja käitub eetilisel ning teeb moraalselt õiglaseid otsuseid (Molla ja Nolan, 2020).

Võimustava õpikeskkonna ja produktiivse pedagoogika toetamiseks on oluline kollegiaalne ja usalduslik keskkond (Molla ja Nolan, 2020). Täendusrikas ja interaktsiooniline suhe, mis põhineb vastastikusel austusel ja tunnustamisel võimaldab õppeprotsessis osalejatel täielikult pühenduda ning kriitiliselt reflekteerida (Molla ja Nolan, 2020). Turvaline ja võimustav õpikeskkond toidab austust ja kollegiaalsust (Molla ja Nolan, 2020). Kui õpetajad on väärtustatud, tugevneb nende tunnustav toimevõimekus (Molla ja Nolan, 2020). Seega, suhetepõhine õpetajate toimevõimekus viitab kolleegide omavahelistele suhetele, kogemuste ja teadmiste jagamisele (Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty ja Eteläpelto, 2019) ning suhetele õpilastega.

### 1.3. Uurimuse taust

Maailm meie ümber muutub väga kiirelt ning globaliseerumine ja tehnoloogia areng seab meile aina enam uusi ülesandeid. Hariduses ei saa järgida neid samme, mis tehti 10 aastat tagasi ning seetõttu ongi oluline, et mõeldakse ette ning tehakse visioone tulevikuhariduseks. Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 (2019) seab eesmärgiks hariduse kaudu muuta Eesti elanike materiaalsel, sotsiaalsel ja vaimset heaolu. Ühiskonnaga sidus haridusmaastik aitab arendada heaolu toetavaid isiklike eeldusi, nagu positiivne enesehinnang, sotsiaalne pädevus, positiivsete suhete loomine ja hoidmine, eneseteostusest saadav rahulolu, hea pingetaluvus, selge eneseväljendus, konfliktide lahendamise oskus ja enesejuhtimine (Eesti..., 2019). Tänapäeva õpilastelt ei oodata ainult teadmiste omandamist, vaid seda, et nad arendaksid ka enda uudishimu, kujutlusvõimet, vastupidavust ning eneseregulatsiooni (OECD, 2019). Need omadused on

oluliseks eelduseks muutunud ühiskonnas edukaks toimimiseks, kus oluline ei ole enam ainult hea töö ning palk, vaid inimeste heaolu – nii subjektiivne kui objektiivne (OECD, 2019). Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 (2019) toonitab, et heaolu loov ning ühiskonnaga sidus haridusmaastik on üheks inimese heaolu isiklike eelduste toetajaks. Selleks, et haridusmaastik toetaks kõiki selle osapooli, on oluline, et mitte ainult õppijad tunneksid end koolis hästi, vaid ka õpetajad.

„Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ (2014) võeti kasutusele väljend õpikäsitlus ning selle muutumine. Muutumisvajadus koolikeskkonnas tuleneb teisenenud ühiskonnast, muutunud töömaailmast ning tehnoloogia arengutest (Haridus- ja Teadusministeeriumi..., 2018). Õpikäsitlust defineeritakse kui arusaama õppimise olemusest, selle eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollist õppeprotsessis (Eesti..., 2014:3). Uue õpikäsitluse keskmes on õppija ning tema areng (Haridus- ja Teadusministeeriumi..., 2018). Õpikäsitluse muutmisel on oluline roll õpetajal, kes ei ole enam lihtsalt infoallikas, vaid õpetaja peab suunama õpilast kriitiliselt ja loovalt mõtlema ning arendama õppijas analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatööd ning kirjalikku ja suulist eneseväljendusoskust (Eesti..., 2014). Haridus peab kasvatama ning õpetama austama teistsuguseid ideid ja väärtusi, samuti tuleb hakkama saada ebaõnnestumistega (OECD, 2019). Uue õpikäsitlusega püütakse kujundada ennastjuhtivaid õppijaid, kes tulevad iseseisvalt toime muutustega (Eesti..., 2014). Selle eesmärgiks on lapse subjektiivne heaolu, mis haarab enda alla vaimse ja füüsilise tervise (Haridus- ja Teadusministeeriumi..., 2018). Oluline on muuhulgas keskenduda õpetaja heaolule ja arengule, et muutunud haridusmaastikul oleksid õpetajad toimevõimekad panustajad nii individuaalsesse, suhetepõhisesse kui ka kollektiivsesse toimevõimekusse ning seeläbi oma subjektiivse heaolu loomesse.

Koolis on oluline õpikeskkond, mis on nii füüsiline, sotsiaalne kui ka vaimne (Eesti..., 2019). Füüsiline õpikeskkond on seotud õppimiskoha füüsiliste aspektidega, sotsiaalne õpikeskkond tähendab suhteid õppijate ja õpetajate vahel, sotsiaalseid norme ja poliitika (Eesti..., 2014). Vaimse õpikeskkonna alla kuuluvad õpetaja ja õppija enda enesehinnang, subjektiivne rahulolu iseendaga, motivatsioon jne (Eesti..., 2014). Erinevate uuringute põhjal selgub (Kutsar ja Kasearu, 2017; Kutsar, Soo ja Mandel, 2019), et Eesti õpilaste kõige olulisem rahulolu allikas on turvaline ja toetav õpikeskkond. Hariduse visioon aastal 2035 (2019) ütleb, et koolides on õpikeskkonnad

turvalised ning kõiki osapooli toetavad. Vaimse keskkonna toetamiseks on oluline mõistlik õppemaht ja töökoormus. OECD (2019) tõstab esile, et praegu on õpetajad ja lapsed õppekava mahuga üle koormatud ning seda tuleks vähendada. TALIS 2018 (2020) tulemuste põhjal on samuti soovitatud vähendada õpetaja töökoormust, sest praegu ületab see ettenähtud normi. Kui praegu on täiskohaga õpetaja töökoormus 35 tundi nädalas, siis õpetajate sõnul erinevate lisaülesannete tõttu see suureneb (Taimalu jt, 2020). Lisaks suurele töökoormusele tajuvad õpetajad stressiallikatena õpilaste tulemuste eest vastutamist, hariduslike erivajadustega õpilaste õppe kohandamist, klassis korra hoidmist, lapsevanematega seotud muredega tegelemist ja suurenenud paberimajanduse hulka (Taimalu jt, 2020). Nimetatud põhjused mõjutavad füüsilise, sotsiaalse ja vaimse õpikeskkonna põhist heaolu.

Suur töökoormus on üks peamisi stressiallikaid, mis võib põhjustada õpetajate läbipõlemist või töölt lahkumist (Mets ja Viia, 2018). OSKA uuringust selgus, et Eesti õpetaja kõrge vanuse tõttu on igal aastal vaja välja vahetada umbes 380 õpetajat, kuid juurde õpib ligikaudu 250 uut õpetajat (Mets ja Viia, 2018). See tähendab, et õpetajaid on puudu ning noored eelistavaid teisi ametivalikuid õpetaja kutsele. OSKA raport (2018) märgib, et noored õpetajad ei lähe pärast erialase hariduse omandamist kooli tööle või ei püsi koolis töötades kaua. Seetõttu ei saa Eesti haridussüsteem lubada endale, et õpetajad lahkuvad koolist, sest uusi õpetajaid ei tule piisavalt juurde. 2018. aasta TALIS (2020) tulemustest selgus, et nooremad õpetajad (alla 30-aastased) tajuvad rohkem stressi kui vanemad õpetajad (üle 50-aastased). See tähendab, et alustanud õpetajatele tuleb rohkem tähelepanu pöörata, et neid õpetaja ametikohal hoida.

### 1.3.1. Kaasav haridus

Tänapäeva kool pakub rohkelt uusi olukordi õpetajatele, sest lisaks õpetaja ainespetsiifilistele pädevustele ja oskustele, tuleb hakkama saada mitmete teiste valdkondadega, mis varasemalt pole nii palju ülesandeid õpetajatööle lisaks toonud. Kaasav haridus on saanud rahvusvaheliselt hariduspoliitikas peamiseks väärtuseks ning ideaaliks, mille kontseptsioon seisneb võimalustes, võrdsuses ja solidaarsuses (Baranauskienė ja Saveikienė, 2018). Kaasava hariduse eesmärk on luua kõikidele lastele võrdne ligipääs haridusele ning suurendada sidusama ja kaasavama ühiskonna loomist (Kivirand, Leijen, Lepp ja Malva, 2020). Eesti haridussüsteemis kehtib kaasava

hariduse põhimõtte alates 2010. aastast, mis tähendab, et igal lapsel on oma kodulähedases koolis võimalik õppida koos teiste omaealiste õpilastega (Räis, Kallaste, Sandre, 2016). Kaasava hariduse rakendamine puudutab eelkõige haridusliku erivajadusega õpilasi. Haridusliku erivajadusega on õpilane, kes vajab kas oma andekusest, õpiraskusest, terviseseisundist, puudest, käitumis- ja tundeeluhäiretest, pikemaajalisest koolist puudumisest või kooli õppekeele ebapiisavast valdamisest kohandusi õppeprotsessis või -sisus ja õpikeskkonnas (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2019). Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamisel tavakooli on mitmeid positiivseid mõjusid õppijale endale, tema kaasõpilastele ja ühiskonnale laiemalt (Parveen ja Qounsar, 2018). Lisaks haridustaseme saavutamisele arendab kaasamine haridusliku erivajadusega õpilase sotsiaalseid oskuseid ja aitab luua positiivset suhtumist erivajadustega inimeste suhtes ühiskonnas (Parveen ja Qounsar, 2018).

Kaasava hariduse rakendamisel on oluline märkida, et koolides töötavad erialase haridusega tugispetsialistid. Tugispetsialistide teenuse kirjelduses ja teenuse rakendamise korras (2018) on selgitatud, et teenus toetab õpilase arengut õppeprotsessis, õpilase võimetekohast õppimist ning sotsiaalseid oskusi. Teenust osutab logopeed, eripedagoog, koolipsühholoog või sotsiaalpedagoog (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord, 2018). Logopeedi ülesanne on välja selgitada kommunikatsioonihäiretega õpilased, hinnata õpilaste kommunikatsioonivõimet, toetada suulise ja kirjaliku kõne arengut ning soovitada sobivat suhtluskeskkonda (Tugispetsialistide..., 2018). Eripedagoogi ülesanne koolis on välja selgitada õpilase arengu- ja õpioskuste tase, tema arengut mõjutavad tegurid ning ette valmistada ja läbi viia õpiabirühma- või individuaaltunnid (Tugispetsialistide..., 2018). Koolipsühholoogi ülesanded koolis on seotud õpilase psühholoogilise arengu ja õppeprotsessis toimetulekut mõjutavate tegurite hindamisega (Tugispetsialistide..., 2018). Koolipsühholoogi ülesanne on nõustada õpilast tema isikliku elu, õppetööga ning vaimse tervisega seotud probleemidega toimetulekul (Tugispetsialistide..., 2018). Sotsiaalpedagoogi ülesanne on hinnata õpilase sotsiaalseid oskuseid, analüüsida õpilase eakohast tegutsemisvõimet takistavaid tegureid, kujundada ning toetada õpilase suhtlemisoskusi ja sotsiaalset pädevust ning kaardistada õpilase koolikohustuse täitmist takistavaid probleeme (Tugispetsialistide..., 2018).

Kõikide tugispetsialistide ülesanne on toetada õpetajat õpilaste suunamisel ja juhendamisel (Tugispetsialistide..., 2018). Tugispetsialist aitab õpetaja heaolu suurendada, nõustades teda õpilase õppe- ja arendustegevuse planeerimisel ja läbiviimisel, sobiva õppemetoodika ja õppevormi leidmisel, sobilike õppematerjalide, abivahendite valimisel ja kohandamisel (Tugispetsialistide..., 2018). Kooli tugispetsialist on toeks kogu koolile – ta nõustab õpilasi, lapsevanemaid, õpetajaid, kooli juhtkonda (Tugispetsialistide..., 2018). Kool võib vastavalt vajadusele teenuse osutamiseks kaasata spetsialiste väljastpoolt kooli (Tugispetsialistide..., 2018). Sellise olukorra ees võivad rohkem olla koolid, kus tugispetsialiste on puudu või ei ole piisavalt. Probleemi ühe lahendusena on tugispetsialiste koondatud esmatasandi keskustesse, et professionaalne tugispetsialisti toetus oleks igas haridusasutuses kättesaadav (Innove..., 2019).

### 1.3.2. Õpetajate ja tugispetsialistide koostöö vajalikkus

Kuigi kaasava hariduse kontseptsioon on Eestis olnud juba 10 aastat, nõuab see õpetajalt endiselt olukorraga kohanemist ja mugavustsoonist väljumist. Kaasava hariduse kontseptsiooni keskel on haridusliku erivajadusega õpilane, kuid kohati on tähelepanuta jäänud õpetajad, kes õpilastega igapäevaselt töötavad. Laste erinevus klassides on suurenenud ning õpetaja peab olema enda lähenemisviisides paindlikum kui varem (Häidkind ja Oras, 2016: 62). Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 (2019) tõstab esile, et õpilaste ja õpetajate heaolu ohustavad õpetajate ebapiisavad pädevused selles osas, kuidas tulla toime kaasava kooli nõuetega. Strateegia (2019) lisab, et vajalikuks muutub mitmekultuurilise taustaga õppijate toetamise oskus, abivajava või hädasoleva lapse varajane märkamine, õpilaste vaimse tervise probleemidega arvestamine jne. Kaasav haridus võib olla õpetaja jaoks väga suur muutus, sest vajalikuks muutuvad oskused ja teadmised, mis varasemalt olid vajalikud erikoolides ning tavakoolide õpetajad ei pidanud sellele keskenduma. OSKA raport (2018) on toonitanud, et seoses muutunud õpikäsitusega tugispetsialistide vajadus koolides ainult kasvab. Selleks, et tänapäeva kool suudaks igat õpilast toetada tema individuaalsusi arvestades, on oluline õpetajate valmisolek koostööks tugispetsialistide ja teiste koostööpartneritega (Lauristin jt, 2019). Tugispetsialistid peavad hakkama rohkem õpetajaid nõustama, et nad oskaksid õppijate mitmekesisusi märgata ja vastavalt sellele õpilastega toimetada (Mets ja Viia, 2018).

Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 Heaolu ja sidususe visiooni (2019) üheks eesmärgiks on, et toimub õpetaja ja tugispetsialistide sujuv meeskonnatöö. Sellisel juhul on tagatud õppija individuaalsete vajaduste varajane märkamine ning sekkumine (Eesti..., 2019). Kuigi vajadus tugispetsialistide järele kasvab, ütlevad Lauristin jt (2019:10), et kvalifitseeritud tugispetsialistide puuduse tõttu ei ole nende erialane abi ja tugi piisavalt kättesaadav. 2018. aastal läbi viidud tugispetsialistide arvu ja vajaduse hindamisest selgus, et 2015/2016 andmete põhjal on kõiki tugispetsialiste juurde vaja (Kolnes ja Konstabel, 2018). Uuringus (2018) kõrvutati 2015/2016. aasta tugispetsialistide arvud ning haridusliku erivajadusega õpilaste arvud, mis olid võetud Eesti hariduse infosüsteemist. Nende arvude põhjal selgus, et tugispetsialistide tegelik koormus võrreldes hariduslike erivajadusega õpilaste arvuga on palju suurem ning tugispetsialiste on igas maakonnas juurde vaja (Kolnes ja Konstabel, 2018).

Tugispetsialistide puuduse probleemi ulatus on üle-eestiline ning see mõjutab õpetajate püsimist õpetaja ametikohal, sest haridusliku erivajadusega õpilaste puhul tõuseb õpetaja töökoormus (Mets ja Viia, 2018). Kui õpetajal on klassis 20 õpilast, keda ta õpetab tavaprogrammi alusel ning 2-4 õpilast, kellele peab lähenema individuaalse õppekava alusel, siis tema töökoormus sellest suureneb. Eesti õpetajate rahulolu-uuringust selgus, et tundide kohandamine erivajadustega õpilastele on üheks peamiseks stressi tekitavaks allikaks (Taimalu jt, 2020). Klassis võib olla õpilasi, kelle käitumine erineb nende eakaaslaste tavapärasest käitumisest – nende tuju ja õppimise tahe võivad väga kiirelt muutuda. Parveen ja Qounsar (2018) on leidnud, et õpetajate suurimaks raskuseks on teadmiste ja oskuste puudumine käitumisprobleemidega õpilaste mõistmiseks. Kui õpetaja ei ole teadlik õpilase erivajadusest või sellest tulenevast käitumise erilisusest, on tal raske õpilase käitumisvajadusi mõista (Parveen ja Qounsar, 2018). Õpetajalt oodatakse, et ta märkab käitumise taga olevaid põhjuseid, kuid vähese kogemuse ning teadmiste põhjal on see raske ülesanne. See võib õpetajas tekitada jõuetust ja tunnet, et ei saada hakkama, mis vähendab õpetaja heaolu. Kui koolis on olemas tugimeeskond, saavad õpetajad nendelt olulisi teadmisi, kuidas konkreetse õpilasega toimetada.

2018. aasta rahvusvahelise OECD õpetamise ja õppimise uuring TALIS (2019) märgib, et õpetajad on hakanud rohkem osalema hariduslike erivajadusega õpilaste õppe toetamise koolitustel. See oli valdkond, mille järgi tundsid Eesti õpetajad kõige rohkem professionaalse



enesetäiendamise vajadust. Võrreldes 2013. aasta TALIS (Übius jt, 2014) uuringu tulemustega, on see näitaja kasvanud. Kui 2013. aastal oli kaasava hariduse rakendamine alles algusjärgul, siis 2018. aasta TALIS (2019) tulemused näitavad, et õpetajad on hakanud rohkem teadvustama selle teema olulisust. Huvitav aspekt oli ka selles vallas, et need õpetajad, kes olid viimase aasta jooksul selleteemalisel koolitusel käinud, tundsid suuremat vajadust teema enesetäiendamise järele (Taimalu jt, 2019). Koolitusvajadus hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel on ka teistes riikides. Parveen ja Qounsar (2018) uuringust Indias selgus, et õpetajad, kes toetavad kaasavat haridust, näevad selle rakendamisel peamiseks proovikiviks koolituste ja enesetäiendusvõimaluste ebapiisavust – õpetajad tunnevad ennast kaasamisel halvasti, sest nad ei ole saanud sobivaid koolitusi ning piisavat väljaõpet, mis aitaksid neil klassiruumis kaasavat haridust õigesti rakendada. Kaasava hariduse kontseptsiooni rakendamisel tuleb silmas pidada kõiki osapooli, sealhulgas õpetajaid, sest õpetajatelt oodatakse, et nad tulevad muutunud olukorraga toime.

### 1.3.3. Õpetajate hoiakud

Kaasava hariduse rakendamise takistavate teguritena nähakse lisaks ressursside puudumisele (tugispetsilistid, vajalik õppematerjal jne) väheseid teadmisi ning hoiakuid (Räis ja Sömer, 2016). Kaasava hariduse edukas rakendamine sõltub aga paljuski õpetajate hoiakutest ja valmisolekust (Rakap, Cig ja Parlak-Rakap, 2017). Õpetajatel on oluline roll kaasava hariduse rakendamisel – nemad töötavad lastega klassiruumis ning peavad kõiki võrdselt õpetama. Seetõttu on oluline, et õpetaja oleks valmis panustama haridusliku erivajadusega õpilaste kaasamisse tavaklassis. Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine tavaklassi on suur muutus õpetajate jaoks, sest pikalt rakendati praktikat, kus erivajadustega lapsed õppisid eakaaslastest eraldi teistes asutustes või klassides (Häidkind ja Oras, 2016). Õpetajate pedagoogilised veendumused erinevad ning need võivad tuleneda õpetaja varasematest kogemustest, enesetäiendustest, õpetajaks saamise tee iseärasustest või muudest teguritest (Übius jt, 2014). Kui õpetaja ei ole muutuste poolt, kuid peab siiski neid oma töös rakendama, võib see tekitada pingeid, pahameelt ja soovi oma tööd vahetada. Hoiakute muutmiseks on oluline tekitada diskussioon kaasava hariduse olemuse ning selle eesmärkide kohta (Räis ja Sömer, 2016). Räis ja Sömer (2016) teevad ettepaneku, et koolijuhtide hoiakute muutmise annab eeskujuna õpetajate ja lapsevanemate hoiakute muutmisel. Kui koolijuht

toetab õpetajat muutustega kohanemisel, aitab see õpetajal keeruliste olukordadega, mis tema heaolu mõjutavad, paremini hakkama saada.

Kaasav haridus eeldab, et kooliklassis võivad olla lapsed, kelle nii individuaalse kui ka suhetepõhise toimevõimekuse tase on madal ning tulenevalt oma eripärast võib neil olla keeruline panustada ühistesse tegemistesse. Kaasava hariduse rakendamisel ning heaolu loova kooli visiooni elluviimisel on oluline, et koolides oleksid olemas tugispetsialistid ning et õpetajate ja tugispetsialistide vahel oleks toimiv koostöö. Õpetajate ja tugispetsialistide meeskondlik lähenemine õpilastele aitab tugevamaid ja ka nõrgemaid õpilasi (Eesti..., 2014) ehk koostöös saavad nad õpilaste heaolu suurendada. Kui õpetaja ja tugispetsialist toimetavad koolikeskkonnas ühise eesmärgi nimel, väljendub nende ko-agentsus ehk koostoimivus (OECD, 2019). Mõlemal osapoolel on küll oma roll ja eesmärgid, kuid nende lõpliku eesmärgi poole pürgimise soov on ühine (Kutsar, 2019). Üksteist mõistes ja ühiselt tegutsedes saavad mõlemad suurendada enda heaolu. Kui koolis valitseb ühine arusaam, et tugispetsialist töötab koolis mitte ainult õpilaste probleemide lahendamise eesmärgil, vaid et ta on olemas ka õpetaja jaoks, et teda nõustada ja ühiselt tegutseda, siis aitab see suurendada kõikide osapoolte heaolu.

## PROBLEEMISEADE

Haridussüsteemis on oluline uurida õpetajate subjektiivset heaolu, sest õpetajad on koolisüsteemi oluline osa, olles laste subjektiivse heaolu mõjutajad. TALIS on uurinud õpetajate tööga rahulolu OECD riikides. TALIS 2018. aasta (2020) raporti tulemused on üpriski murettekitavad: ligi 18% Eesti õpetajatest on oma töös kogunud palju stressi. Seda tulemust saab võrrelda sellega, milline on õpetajate rahulolu oma tööga ning kas ta soovib õpetaja ametis jätkata (Taimalu jt, 2020). Samast uuringust (2020) selguvad peamised stressi tekitavad tegurid, milleks on vastutus õpilaste saavutuste eest, tundide kohandamine erivajadustega õpilastele ning administratiivsed ülesanded. TALIS uuringu andmed on oluliseks tagasisideks õpetajate tööga rahulolule, kuid siiski on Eestis vähe tähelepanu pööratud õpetajate endi vaadete uurimisele, mistõttu on oluline teada saada, mida õpetajad enda heaolust koolikeskkonnas räägivad.

Õpetajate endi arvamuste uurimine nende subjektiivse heaolu kohta on oluline ka seetõttu, et laste subjektiivse heaolu uurimus *Children's Worlds* on näidanud Eesti laste kriitilisust kooli suhtes (Kutsar ja Kasearu, 2017) ning lapsed on uurijatele selgitanud, et kriitiliste hinnangute taga on muuhulgas suhted õpetajatega ning laste hinnangul nende vähene huvi probleemide lahendamise suhtes (Kutsar, Soo ja Mandel, 2019). Lapsed kirjeldavad, et kui õpetaja on kuri või närviline, ei taha õpilased enda muredega tema poole pöörduda (Kutsar, Soo ja Mandel, 2019). Õpetajate ja õpilaste vahelised head suhted on aga eelduseks mõlema osapoole heaolu suurenemisel.

Kaasava hariduse põhimõtete elluviimine esitab õpetaja toimevõimekusele uusi väljakutseid, olles riskiks õpetaja heaolule koolis. Uuenev õpikeskkond suurendab ka tugispetsialistide vajalikkust õpetaja ja õpilaste koostöömivuse tagamisel. Õpetajate rahulolu koolis on seni käsitletud näiteks OECD ja TALIS uuringutes, kuid õpetajate subjektiivsele heaolule muutunud õpikeskkonnas ei ole mulle teadaolevalt seni piisavalt tähelepanu pööratud.

Tulenevalt eeltoodust, on uurimistöö eesmärk anda ülevaade õpetajate subjektiivse heaolu käsitustest seoses koolikeskkonnaga.

Töö eesmärgist lähtuvalt püstitan järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas käsitavad õpetajad oma heaolu koolis?
2. Kuidas õpetajad kirjeldavad koostööd kooli tugispetsialistidega?
3. Missuguseid võimalusi õpetajad näevad oma heaolu parendamiseks koolis?

Läbiviidav uuring annab ülevaate õpetajate arvamusest kooliheaolu, õpetajate ja tugispetsialistide koostöö ning heaolu parendamise võimaluste kohta koolis.

## II METOODIKA

### 2.1. Andmekogumismeetod

Uurimuse jaoks kogusin andmeid 2020. aasta veebruaris ja märtsis. Magistritöös kasutan kvalitatiivset andmekogumis- ja analüüsimeetodit, mis võimaldab uurida inimeste isiklikku ja sotsiaalset kogemust (Laherand, 2010; Saldaña, 2011) ning avastada kogemuste väärtuseid ja tähendusi uuritava teema kohta (D’Cruz ja Jones, 2014). Kvalitatiivne uurimisviis tegeleb pigem väikese arvu osalejate maailmavaate ja isiklike kogemuste tõlgendamisega (Laherand, 2010), mistõttu sobib see hästi minu uurimusse. Töös annab kvalitatiivne uurimisviis võimalusi mõista õpetajate murede ja rõõmude tähendusi ning teha ettepanekuid õpetajate subjektiivse heaolu suurendamiseks. Samuti aitab kvalitatiivne uurimisviis esile tuua probleeme ja kitsaskohti, mida õpetajad näevad enda töös.

Uurimuse jaoks koostasintervjuukava, kuhu panin kirja kõik küsimused, teemad ja märksõnad. Intervjuukava aitab saada vastused uurimisküsimustele (Harro-Loit jt, 2014). Tulenedes andmekogumise spetsiifikast, kasutasin uuringus poolstruktureeritud ning struktureeritud intervjuu meetodit. Mõlemat intervjuu tüüpi kasutasin seetõttu, et intervjuu läbiviimise viisid erinesid. Poolstruktureeritud intervjuu puhul võivad intervjuuküsimused intervjuu läbiviimise käigus muutuda, kuid struktureeritud intervjuus on kõik küsimused kindlas järjekorras ja sõnastuses (D’Cruz ja Jones, 2014). Uurimuse käigus läbi viidud struktureeritud intervjuudes (lisa 1) puudusid uurija enda märkmed ning küsimustiku saatsin kõikidele e-kirja teel osalenud inimestele samasugusena. Struktureeritud intervjuud viisin läbi nende osalejatega, kes eelistasid küsimustele vastata e-kirja teel. Poolstruktureeritud intervjuu annab võimaluse valmistada ette intervjuuküsimused, kuid vastavalt intervjuueeritava vastustele saab küsimusi muuta või korrigeerida vastavalt intervjuu kulgemisele (Harro-Loit jt, 2014). Poolstruktureeritud intervjuud toimusid intervjuueeritavatega eelnevalt kokku lepitud kohas või veebi teel. Kuigi algselt soovisin kõik intervjuud läbi viia osalejatega kokku saades, siis arvestades inimese enda soove ning seda, et erinevatel põhjustel oleks kokkusaamine olnud raskendatud, olin nõus küsimused saatma e-kirja teel või viima intervjuu läbi veebis.

## 2.2. Uurimuses osalejad

Minu uurimistöö valimiks on üldhariduskoolide õpetajad, kes õpetavad teiste hulgas 6. klassi õpilasi. Laste subjektiivse heaolu uurimuses *Children's Worlds* ilmnes just Eesti 6. klassi õpilaste suur kriitilisus kooli suhtes, millest võib eeldada õpetajate ja õpilaste vahelise koostoimivuse tõrgete olemasolu koolis (Kutsar ja Kasearu, 2017; Kutsar, Soo ja Mandel, 2019; Mandel, 2016). Õpilaste mured ning probleemid ilmnevad tihti just teises kooliastmes – õppeprogramm muutub raskemaks ning rolli mängivad ka ealised iseärasused. Lisaks on eelnevalt mitmeid uurimusi tehtud just 6. klassi õpilastega (Kutsar, Soo ja Mandel, 2019; Mandel, 2016) ning see annab hea võimaluse neid andmeid omavahel siduda ning võrrelda.

Kokku osales uurimuses 11 õpetajat. Uurimusse valitud õpetajate töötamise staaž ega sugu ei olnud olulised. Uurimuses osalenud õpetajad töötavad Eesti eri piirkondades. Uurimisperioodi alguses kasutasin õpetajate leidmiseks tuttavate abi, mis viitab mugavusvalimile. Mugavusvalimi puhul valitakse uurimusse inimesed, keda on lihtne leida (Lagerspetz, 2017). Üsna pea aga selgus, et tuttavate kaudu ei ole uurimuses osalejate saamine väga efektiivne ning hakkasin otsima õpetajaid koolide kodulehekülgedelt. See muutis minu valimi strateegiliseks, kus uurimisel on kindel teema, millega intervjueeritavad on varem kokku puutunud (Lagerspetz, 2017). Koolide koduleheküljelt selekteerisin välja õpetajad, kes tunniplaani alusel õpetavad 6. klasse.

## 2.3. Andmete kogumise protsess

Uurimuses osalenud õpetajatega võtsin ühendust e-kirja teel ning leppisin nendega kokku neile sobiva intervjuu läbiviimise viisi. Kokku viisin läbi 11 intervjuud – neist 6 olid kohtudes uurimuses osalejatega, 2 olid veebi teel ja 3 olid läbi viidud e-kirja teel. Veebi teel ja e-kirja vahendusel tehtud intervjuud võimaldavad osaleda ka nendel inimestel, kes muidu ajalistel ja geograafilistel põhjustel seda teha ei saaks (Deakin ja Wakefield, 2014). Uurimuses osalejad said e-kirja teel vastates ise planeerida, millal nad küsimustele vastavad. Veebi teel tehtud intervjuud aitavad nii uurijal kui ka uurimuses osalejal jääda enda jaoks mugavasse keskkonda ning mõlemal osapoolel säilib uurimuse ajal neutraalne, kuid isiklik ruum (Hanna, 2012). Veebi teel ja e-kirja

kaudu tehtud intervjuud andsid võimaluse ka nendele inimestele, kellega muidu oleks kokkusaamine olnud raskendatud.

Esimene intervjuu toimus 2020. aasta 5. veebruaril ning viimane intervjuu sama aasta 9. märtsil. Intervjuude kestus varieerus 20 minutist kuni 50 minutini. E-kirja teel saadud vastused olid kuni 2-lehekülje pikkused.

## 2.4. Andmeanalüüsi meetod

Andmeid analüüsisin temaatilise analüüsi meetodil. Temaatiline analüüs võimaldab mul leida andmetes peituvad tähendused ning mõtted (Ezzy, 2002). Kalmus, Masso ja Linno (2015) järgi lähtusin analüüsi tehes töö eesmärgist ning uurimisküsimustest, kuid analüüsisin ka teisi olulisi teemasid, mis intervjuude käigus selgusid. Temaatilise analüüsi käigus kodeeritakse kõigepealt andmed, pidades silmas kodeerimise reegleid (Ezzy, 2002) ning lõpuks jagatakse vastused kategooriate alla, mis aitab uurimisküsimustele vastuseid leida (Saldaña, 2011). Kvalitatiivses uurimuses on koodid sõnad või lühikesed fraasid, mis annavad edasi andmetes peituvad tähtsamad teemad (Saldaña, 2011).

Analüüsitav materjal koosnes läbi viidud intervjuude transkriptsioonidest (55 lk) ning kolmest e-kirja teel saadetud intervjuude vastustest (7 lk). Kui hakkasin andmeid analüüsima, koondasin kogu saadud materjali ühte faili. Kõigepealt lugesin tekstilise materjali põhjalikult mitu korda läbi. Analüüsi esimeses osas kasutasin Ezzy (2002) avatud kodeerimise meetodit, mille kohaselt kirjutasin teksti lugemise ajal esile tulnud olulised koodid ja teemad üles. Kui olin esmased koodid ja teemad endale selgeks teinud ja üles märkinud, lähtusin Ezzy (2002) telgkodeerimisest, mille käigus töötasin nende koodide ja teemadega, jättes esialgsed transkriptsioonid kõrvale. Nende andmetega töötades kujunesid välja kategooriad. Viimase etapina lähtusin Ezzy (2002) selektiivsest kodeerimisest, mille käigus tulid esile tuumikkategooriad, millele uurimistöö analüüs keskendub.

## 2.5. Eetilised lähtekohad

Lähtuvalt kvalitatiivse uurimisviisi eetilise nõuetest, mille kohaselt on uurija kohustus kaitsta uuritavate anonüümsust (Laherand, 2010), informeerisin uuritavaid konfidentsiaalsusnõuetest ning lubasin säilitada nende anonüümsuse. Intervjuusid tehes soovisin saada ausaid ning siiraid vastuseid, mistõttu rõhutasin korduvalt, et tagan intervjueritavate konfidentsiaalsuse. See on ka põhjus, miks ma ei avalda uurimuses koolide nimesid ega piirkondi, kus intervjuusid läbi viisin. Lisaks ma ei kirjelda, millised tugispetsialistid uurimuses osalejate koolides töötavad, et ei oleks võimalik õpetajat ning kooli kindlaks teha. Kõik õpetajad olid vabatahtlikult nõus osalema minu uurimuses.

Võrreldes näost-näku intervjuudega, võib veebiintervjuude ja e-kirja teel vastatud intervjuu puhul olla keerulisem inimesel täielikult mõista, kuidas ja miks uuring läbi viiakse (Murumaa-Mengel, 2020), mistõttu pöörasin sellele erilist tähelepanu. Veebi intervjuude puhul küsisin osalejalt üle, kas võin intervjuu salvestada.

## 2.6. Uurija refleksiivsus

Uurimust alustades kartsin, et minu enda ametikoht võib intervjuude läbiviimist segada. Kuna töötan ise koolis ning olen tugispetsialist, kartsin, et mõned intervjueritavate vastused võivad olla sellest mõjutatud. Selleks, et seda vältida, ei maininud ma uurimuses osalejatele, et olen ise tugispetsialist ning jäin pigem üliõpilase rolli. Uurimusele tagasi vaadates leian, et minu eelnev kartus oli asjatu. Mõne intervjuu puhul tuli minu ametikoht siiski välja, kuid ma ei tundnud, et intervjueritavate vastused oleksid olnud minu staatusest mõjutatud, vaid pigem andis see tunde, et vestlevad sama valdkonna inimesed.

Õpetajate leidmine uuringusse oli oodatust raskem. Kirjutasin erinevatel päevadel kokku umbes 60-le õpetajale ning tutvustasin enda planeeritud uurimust. Kirjale vastas täpselt paras arv õpetajaid ning sain vajaliku arvu osalejaid kokku, kuigi esialgu lootsin, et õpetajate enda huvi on suurem. Hiljem andmekogumise protsessi analüüsid leidsin, et üheks õpetajate vähese huvi põhjuseks võis olla see, et saatsin e-kirjad laiali mõned päevad enne koolivaheaega, kui õpetajatel võis olla väga kiire periood. Võis juhtuda, et õpetajad ei jõudnud kohe vastata ning hiljem juba



unustasid. Kuna ma sain vajaliku arvu õpetajaid siiski kokku, siis teist korda ma neile enam ei kirjutanud.

Veebi teel tehtud intervjuude puhul peab arvestama, et esile võivad tulla tehnilised viperused (Hanna, 2012). Mõlema veebi teel tehtud intervjuu puhul muretsesin, kas intervjuu salvestub korralikult ning kas seda on hiljem piisavalt hästi kuulda, et transkribeerida. Õnneks läksid mõlemad intervjuud plaanipäraselt ning tehniliste probleemideta.

Minu hinnangul oli uurimuse läbiviimine kokkuvõttes edukas. Tegemist oli minu enda jaoks väga olulise teemaga. Endalegi üllatuseks ei olnud õpetajatega intervjuu läbiviimine ebamugav ning õpetajad avanesid väga kiirelt. Mulle läks endale väga korda uurimuses osalejatelt saadud tagasiside. Pärast intervjuud öeldi, et sellest teemast rääkimine mõjus nendele väga värskendavalt ning tegemist oleks olnud nagu nõustamissessiooniga, kus õpetaja saab end tühjaks rääkida. Mul oli selle üle ääretult hea meel, sest see andis mulle kindlustunde, et tegelen väga vajaliku teemaga.

## III TULEMUSED

Intervjuudega kogutud andmete analüüsi tulemused esitan järgnevalt neljas alapeatükis. Esiteks kirjutan sellest, kuidas õpetajad tõlgendavad heaolu koolis, mida nende jaoks heaolu tähendab ning millised on nende heaolu allikad koolikeskkonnas. Teiseks kirjeldan õpetajate arvamusi selles osas, mis rikub nende arvates heaolu koolis. Kolmandaks selgitan, kuidas õpetajad mõistavad tugispetsialistide tööülesandeid ning koostööd tugispetsialistidega. Neljandaks vahendan õpetajate ettepanekuid oma heaolu suurendamiseks koolikeskkonnas.

Tulemuste ilmestamiseks kasutan muutmata kujul intervjuueeritavate tsitaate, märkides intervjuueeritavad koodidega vastavalt INT1...INT11. Tekstiosad, mis jätan välja, märgin ära /.../ tähisega.

### 3.1. Õpetajad räägivad heaolust koolis

Rääkides heaolust koolis, selgitasid õpetajad kõigepealt, mida nad mõtleavad heaolu all, seejärel kirjeldasid heaolu allikaid oma koolis. Selgus, et õpetajate kirjeldused heaolust ning nende öeldud heaolu allikad osati kattusid, kuid oli teemasid, mida õpetajad enda heaolu allikatena ei nimetanud, kuid heaoluna käsitlesid. Esitan need alateemad järgnevalt lahus.

#### 3.1.1. Õpetajate heaolu käsitlus

Soovisin kõigepealt teada, kuidas õpetajad mõistavad heaolu. Selgus, et selles sisalduvad mitmed aspektid, millega õpetajad heaolu koolikeskkonnas seostasid. Esiteks olid need töötingimused, kuid nad märkisid ära ka õpetaja vaimse ja füüsilise tervise, suhted teiste osapooltega, stressivaba töökeskkonna, enesetäiendamise ning väärika tasu. Järgnevalt kirjeldan neid täpsemalt.

##### 3.1.1.1. Töötingimused

Õpetajad rääkisid, et heaolu tähendab nende jaoks mõistlikku tööaega seoses sellega, kuivõrd suudetakse töö- ja pereelu lahus hoida ning tööasjad töö juurde jätta. Kui töö jõuab ära teha koolimajas, ei tekita see kodus keerulisi olukordi. *INT8: „Kodu ja töö peaksid kindlasti lahus*

*olema ja tööd koju kaasa ei võta. Kodus on teine olustik ja puhkus, aeg iseendale ja perele.*”  
*INT3: „Kui on nagu see kodune pool ja oma isiklik elu on kenasti ja korras ja mul jääb selle jaoks aega, et see on nagu tegelikult kõige alus. Ja seejärel tuleb see, mis siin koolis on siis.”* Õpetajad peavad oluliseks, et töö ei mõjutaks nende heaolu koduses keskkonnas. See tähendab, et nende tunnikoormus ei oleks liiga suur ning ajalimiidi sees jõuaks ette valmistada tunnimaterjale erineva tasemega õpilastele. *INT10: „No kõigepealt see tähendab minu jaoks siukest mõistlikku tunnikoormust. See on kindlasti hästi oluline.”* *INT2: „Heaolu peaks olema seotud mõistliku tööajaga, et jõuab ette valmistada nende kõrgematele eraldi materjale ja tugevamatele eraldi materjale.”* Õpetajad kirjeldavad heaolu selle kaudu, kas nad jõuavad ära teha vajalikud tööülesanded või mitte. Kui nad tunnevad, et aega ei ole, on sellest mõjutatud nende enesetunne ja nad näevad ohtu, et tööpinged võivad avalduda koduses keskkonnas.

Heaolu õpetaja jaoks tähendab, et enda töökoormuse üle saab õpetaja kaasa rääkida ning vajadusel koormust vähendada. Kuna õpetajad hindavad seda, et nad tunneksid ennast hästi, siis tahavad nad, et neil oleks võimalus vajadusel öelda, kui neil on vaja enda koormust vähendada. Õpetajad väljendavad heaolu palga kaudu. *INT9: „Muidugi peaks palk olema motiveeriv.”* Õpetajad rääkisid, et heaolu tähendab, kui juhtkond toetab õpetaja enesearengut, st võimaldatakse erinevaid enesetäiendusi näiteks koolituste näol. Heaolu suureneb, kui õpetajal võimaldatakse minna sellistele koolitustele, mis teda motiveerivad. *INT3: „Sul on endal mingi asi, et sind nagu laeb, et kool on nõus sind täiendama saatma, et sa tunned, et sul on seda vaja ja see laeb sind ja sulle antakse nõusolek, siis see aitab ka kindlasti laadida.”* Õpetajad tahavad ennast arendada, õppida uusi asju, saada inspiratsiooni.

### 3.1.1.2. Stressivaba töökeskkond

Õpetaja jaoks on heaolu sisemine tunne, et talle meeldib see, mida ta teeb, kellena ja kus ta töötab. *INT7: „Kui hommikul tööle minnes tunned, et tahad rõõmuga päeva alustada /.../ koolis on mõnus töökeskkond.”* Toetavad inimesed – tugevad suhted õpilaste ja kolleegidega muudavad keskkonna stressivabaks. Õpetajate jaoks on oluline, et kolleegide vahel ei ole pingeid ning tööle minemine ei tekita negatiivseid emotsioone ja mõtteid. *INT6: „Stressivaba õhkkond koolis on samuti õpetajana mulle oluline, et ma ei pea ette muretsema, kas mõni jälle salvab kolleegidest või*

*lapsevanematest.*'' Õpetajad seostavad heaolu koolikeskkonnas sellega, kui nad teavad, et nad on väärtustatud ning nad võivad eksida. INT5: „*Minu jaoks tähendab heaolu seda, kui ma tunnen, et mind tööl austatakse ja minust hoolitakse.*'' Eksimise juures märgiti, et kõik võivad ju eksida ning see on inimlik. Teadmine, et oled midagi valesti teinud, tekitab väga palju stressi, kuid kui keegi sellepärast veel pahandab, on veelgi halvem olla. Õpetajad kirjeldasid, et eksimine on inimlik ning sellepärast ei tohiks kohe hakata sellele osutama, vaid võtta seda kui õppimiskohta – nii täiskasvanute kui ka laste puhul. INT2: „*Kui ei tule seda pea maha võtmist sellepärast, et sa korra eksisid, siis on ju kõik hästi. Et me oleme ju kõik inimesed. Nii meie ise kui ka õpilased. Siis on ju oluliselt lihtsam ka õpilastele andestada nende vigu ja muid asju.*'' Õpetajate kirjelduste põhjal selgub, et nad räägivad heaolust tihti laste heaolu kaudu. Kui lastel on hea olla, siis see tähendab ka õpetaja jaoks heaolu. Siin väljendub heaolu koosloomeline efekt: ühe osapoole heaolu mõjutab teise osapoole heaolu.

Keskkonna olulisuse ja heaolu juures märgiti ära, et õpetajal peab olema oma klassiruum, kus segamatult tööd teha. Lisaks on tähtis õpetajate tuba, kus saab teiste kolleegidega suhelda. Oluline on korralik mööbel ning head õppematerjalid. INT7: „*/.../ ja muidugi ka mõnus koolikeskkond ruumilahenduste näol, noh nagu õpetajate tuba või kaasaegne töökabinet.*'' Intervjuudest järeldub, et õpetajad kirjeldavad heaolu objektiivsete näitajate kaudu, mis õpetaja tööd hõlbustab või paremaks muudab.

Heaolu koolikeskkonnas tähendab õpetaja jaoks, et süsteemis ei toimu liialt läbimõttlemata reforme ega oleks pidevat muutmisvajadust. INT9: „*/.../ et ootamatult ei nõuta ülevalt poolt läbimõttlemata reforme, vaid muudatused põhinevad analüüsil ning hästi läbimõeldud ja põhjendatud strateegial.*'' Kui õpetajad peavad pidevalt muutuma ja harjuma uue süsteemiga, tekitab see õpetajas stressi. Õpetajate kirjeldustest järeldub, et neile ei ole antud võimalust kaasa rääkimiseks, vaid muudatused viiakse lihtsalt läbi. See kõik mõjutab õpetaja heaolu.

### 3.1.1.3. Suhtlemisatmosfäär

Heaolu kirjeldati juhtkonna kaudu, kes astub õpetaja eest välja ning kes on toetav, kui kellegagi peaks olema arusaamatusi. Õpetajad kirjeldavad emotsionaalsete ja tähendusrikaste suhete tähtsust. INT2: „*Kui sind usaldatakse ja ja lubatakse olla ja küsitakse ja jõutakse ära kuulata, et*

*kuidas sul nagu päriselt läheb.*'' Juhtkonna toetuse juures rõhutati õpetaja väärtustamist ning tehtud töö märkamise tähtsust. Heaolu ei tähenda ainult seda, et kord aastas aktustel tuletatakse õpetajat juhtkonna poolt meelde, vaid õpetajal peab olema kogu aeg tunne, et ta on koolis oluline. INT11: „*See, et sa tunned ennast seal väärtustana ja hästi, ja mitte väärtustatuna selles suhtes, et iga aktus keegi surub su kätt ja annab sulle lilleõie ja ütleb, et tänks et töötad, vaid see, et sa päriselt tunned, et sind usaldatakse, sind aktsepteeritakse, sinuga arvestatakse, sinu arvamusega arvestatakse.*'' Õpetajate kirjelduste kaudu võib järeldada, et hea suhe juhtkonnaga loob neis turvatunde. Oluline on teadmine, et vajadusel saavad nad juhtkonna poole hinnanguvabalt pöörduda. Lisaks võib järeldada, et õpetajad hindavad positiivseid kontakte teistega ning need suurendavad õpetaja heaolu.

Õpetajad kirjeldavad heaolu heade suhete kaudu õpilaste, lastevanemate ja kolleegidega. INT4: „*No heaolu kui kooli poole pealt, siis ääretult oluline on suhted ja suhtlemine.*'' Õpetajate jaoks tähendab heaolu, kui õpilastega on hea suhe, tugev side ning omavaheline mõistmine. INT3: „*Igapäeva töös on ikkagi just see, et noh need toredad lapsed, et kui sa tunned, et sa lähed sinna tundi ja sul on selle klassiga hea suhe ja side.* Samuti leiti, et väga oluline heaolu juures on toetav kolleeg. INT3: „*Teine asi on see kui sul see kõrvalklassi kolleeg, et sul oleks keegi, kellega igapäevaselt suhelda.*'' Õpetajad arvasid, et kõikide kolleegidega ei peagi olema väga lähedased sõbrasuhted, kuid on oluline, et oleks vähemalt 1-2 inimest töö juures, kelle peale saab alati loota ning kes aitavad mure korral. INT1: „*Ega kõikidega ei peagi 100% klappi olema.*'' Õpetajate vastustes selgub, et töö juures hinnatakse lihtsalt head läbisaamist, et ei peaks kogu aeg töö asjadest rääkima, vaid kellega saaks ka isiklikel temadel vestelda. Pidevalt tööasjadele keskendumine ning nendest rääkimine võib ühel hetkel negatiivsust juurde tekitada, mis vähendab õpetaja enda heaolu.

Heade suhete all mõeldi koostöiseid lapsevanemaid, kes ei heida õpetajale tema tööd ette ning ei solva teda ootamatult negatiivsete kommentaaridega. INT7: „*/.../ lapsevanemad on kooli suhtes heatahtlikud.*'' Õpetajad väärtustavad, et osapoolte vahel ei oleks liigseid pingeid, sest need tekitavad stressi ning vähendavad heaolutunnet.

#### 3.1.1.4. Õpetaja vaimne ja füüsiline tervis

Heaolu aluseks pidasid õpetajad head und, mis tagab selle, et õpetaja pole liialt väsinud, tal on piisavalt energiat ning ta on rõõmsameelne. Lisaks oli oluline hea tervis. *INT3: „Muidugi on see tervis ka, et kui sa ikkagi, see on see iseenda pool, et kui sa kooli tuled, et pole pooltõbine, et ruttu ruttu pärast haigust kooli, et see on ka selline heaolu komponent.”* Intervjuus osaleja rääkis, et kuna tal endal oli hiljuti probleeme tervisega, siis peab ta head tervist eriti tähtsaks. *INT5: „Kuna olen ise paar kuud kimpus olnud tervisega, siis oskan omast kogemusest öelda, kui oluline on korras tervis. Kui tervisega on midagi jamasti, siis pole energiat ega seda suurt elurõõmu, mida õpilased ootavad ja mida ka ise tegelikult tahaksid teistega jagada.”* Tervis on oluline osa inimese tegutsemisvõimes. Õpetajad kirjeldavad tervise tähtsust väga olulise heaolu osana, sest kui tervis pole korras või piisavalt tugev, tekib väsimus, mistõttu õpetaja ei jaksa olla laste jaoks piisavalt olemas. Seeläbi on mõjutatud nende eneseteostusvajadus – nad tunnevad, et ei saa hakkama ning ei suuda oma täielikku potentsiaali kasutada.

Kokkuvõttes selgusid õpetajate heaolu käsitustest järgmised olulised aspektid. Kui õpetajad kirjeldavad heaolu töötingimuste kaudu, peavad nad oluliseks, et oleks piisavalt aega iseenda ja pere jaoks. Õpetajad kirjeldavad heaolu hea enesetunde kaudu, kuigi nad kirjeldasid seda ka enda õpilaste heaolu kaudu. Nad peavad tähtsaks, et suhted erinevate osapoolte – kolleegide, õpilaste, lapsevanemate, juhtkonna – vahel oleksid head ega tekitaks pingeid. Objektivesed heaolu näitajad, nagu palk, klassiruum, õppematerjalid olid samuti õpetajate jaoks heaolu osaks. Intervjuude põhjal saab öelda, et õpetajate jaoks tähendab heaolu häid töötingimusi, mis toetab õpetaja füüsilist ja vaimset tervist.

#### 3.1.2. Õpetajate heaolu allikad

Järgnevalt soovisin teada õpetaja heaolu allikate kohta koolis. Kui kõigepealt uurisin õpetajate käest, mida tähendab nende jaoks heaolu koolis, siis järgmise küsimusega said õpetajad selgitada, millised on nende jaoks heaolu allikad koolis.

### 3.1.2.1. Suhted õpilaste ja lastevanematega

Õpetajad rõhutasid, et nende heaolu allikad koolis on inimesed, eriti nende õpilased – õpilaste pärast eelkõige seda ametit peetakse ning nemad toovad igasse päeva positiivset juurde. Suureks heaolu allikaks on andekad ja motiveeritud õpilased: head meelt valmistab, kui õpetajad saavad tegeleda olümpiaadidel käivate õpilastega, sest nemad on alati motiveeritud ning tahavad uusi asju õppida. Õpetajatel on hea meel laste tulemuste ja saavutuste üle. *INT9: „Rõõmsaks teeb, kui lastel läheb olümpiaadil hästi, kui keegi ei saa kontrolltöös mitterahuldavat hinnet, kui lõpueksamid õnnestuvad.”* Õpetajale teeb head meelt, kui on märgata tulemusi asja juures, millega on vaeva nähtud. *INT2: „Ja no väiksed asjad ka, et kui kas või see sama, et tuled ja teed mingit tundi, mida sa oled sarnast varem teinud ja täna näed hoopis teist pilti, siis see on juba tohutu võit.”* Õpetajad selgitasid, et kui õpilane areneb ning ta on enda jaoks mõne keerulise teema selgeks saanud, tekitab see õpetajas head tunnet. *INT8: „Siirast rõõmu pakuvad kindlasti ka noorimad õpilased, kelle arengut ja arenemist on päriselt iga nädalaga näha ja tunda ja lõpuks siis see tunne, et mina olen üks osa selle kaasa aitamisel.”* Õpetajate kirjelduste kaudu võib järeldada, et heaolu pakuvad need õpilased, kellel läheb hästi ning kelle toetamisel on nad kaasa aidanud. Õpetajad kirjeldavad endi heaolu allikaid positiivsete suhete ja õpilaste tulemuste kaudu.

Õpilaste taga seisavad nende pered. Õpetajad näevad lapsevanemaid kui koostööpartnereid, mistõttu on õpetaja jaoks oluline, et nendega suhtlus oleks hea. *INT6: „Õnnestunud arenguveustus /.../ on heaolu allikaks.”* *INT3: „Vanematest olen ma alati tundnud, et kui on selline koostööaldis lapsevanem, siis saab paremad tulemused.”* Taas kord kirjeldavad õpetajad oma heaolu laste kaudu – kui neil on hea, siis on õpetajal ka.

### 3.1.2.2. Suhted kolleegidega

Õpetajate väitel on koolis oluliseks heaolu allikaks toetavad ja motiveeritud kolleegid, kes tahavad koostööd teha. Kolleegide tagasisidet peeti väga oluliseks heaolu allikaks. *INT8: „Parim heaolu allikas koolis on kindlasti kolleegide ja õpilaste tagasiside. Kui mind ja minu tehtud tööd on märgatud ja seda osatakse väärtustada, kasvõi läbi hea sõna.”* Õpetajaid motiveerib positiivne tagasiside ning see annab kindlustunde, et õpetaja teeb oma tööd hästi. Samuti öeldi, et kui kolleeg või õpilane märkab õpetaja pingutusi ning annab selle eest tagasiside, on see suure tähendusega.

Head kolleegid on koolis heaolu allikaks, sest nad on nagu sõbrad, kellega saab ka tööväliseid teemasid arutada. *INT9: „Heaolu allikaks on intelligentsed ning mõnusad kolleegid, kellega saan arutada nii igapäeva kooliasju kui riiklikult olulisi haridusküsimusi, käia koos kontserdil ning reisidel.”* Õpetajate kirjelduste põhjal võib järeldada, et nad austavad oma kolleege ning nende tagasiside on neile tähtis. Õpetaja tunneb end hästi, kui ta kuulub kuskile ning tema töö pole ainult töö tegemine, vaid seal on talle olulised inimesed, kellega ta hästi läbi saab.

Ühised üritused ja koosolemised kolleegidega on õpetajate jaoks heaolu allikateks. *INT5: „Meil on traditsioon õpetajatega igal perioodil vähemalt üks kord omakeskis maha istuda ja jutustada. Seda siis kas enda õpetajate toas kaetud laua taga või väljaspool maja.”* Õpetajates tekitab hea tunde, kui on olemas õpetajate tuba, kuhu saab alati minna ja vajadusel kolleegiga rääkida. Õpetajatele korraldatud ühisüritused ning väljasõidud aitavad samuti luua tunnet, et õpetaja on oluline. *INT11: „Need üritused, mis pole klassikalised aktused, vaid need üritused, kus me tuleme kokku ja räägime nagu inimene inimesele. Et ta ei ole see koosolek, ta ei ole see aktus, vaid ta on lihtsalt võimalus aega veeta ja olla nagu koos. Natuke ventileerida.”* Õpetajate ühisüritustel on hea võimalus saada kolleegidega lähedasemaks ning seeläbi võib paraneda ka nende omavaheline koostöö. Õpetajate sõnul ei peaks vahvaid ühisüritusi võtma kui kohustust, vaid võimalust nautida kolleegidega teistsuguses keskkonnas olemist. Seeläbi tugevnevad ja arenevad head suhted. Õpetajate kirjelduste põhjal võib järeldada, et nad vajavad rutiinist välja saamist – positiivseid sündmusi, mis pole seotud tööga.

### 3.1.2.3. Rutiini puudumine ja turvatunne

Heaolu allikaks arvati seda, et õpetajatöö ei ole rutiinne ning see nõuab õpetajalt enda mugavustsoonist välja astumist. Oluline on küll see, et teatakse, mis võib õpetajat ees oodata järgmisel nädalal või kuul, sest see tekitab nendes turvatunnet, kuid vahel peab ka natuke ebamugav olema ning vastu võtma erinevaid väljakutseid, mis võivad tulla ootamatult. *INT1: „No üks hea asi on see, et koolitöö ei ole rutiinne. Rutiin iseenesest on see, et öeldakse, et rutiin tapab. Ja midagi ei ole parata, minu arvates peab inimesel olema selliseid ülesandeid ka, mis ei lase sul mugavustsooni kinni jääda.”* Ootamatused panevad õpetaja pingutama ning ennast arendama. Õpetajad kirjeldavad, et nende heaolu suureneb, kui nad saavad juurde õppida ning oma võimeid



arendada ja potentsiaali täielikult ära kasutada. *INT 6: „Mulle meeldib võimalus ennast teostada koos lastega – keegi ei takista, miski ei ole takistuseks peale iseenda.”* Järelikult õpetajad väärtustavad enesearengut – uute asjade õppimist, paremaks saamist.

Intervjuus osalejad rääkisid, et alustava õpetaja heaolu allikas on kindlasti õpetaja tugev toetus. Alustaval õpetajal peab olema mentor, kelle poole saab alati pöörduda. *INT5: „Samuti uue õpetaja jaoks mentor, kellelt iga kell nõu ja abi küsida saab.”* Värske õpetajana ei teata väga palju uue kooli süsteemist. Järelikult aitab mentor luua õpetajas turvatunnet – tal on keegi, kellelt saab vajalikku teadmist ning toetust.

Kokkuvõtvalt on õpetajate heaolu allikad koolis seotud inimestega, kes on positiivselt toetavad: annavad vajalikku tagasisidet ja innustavad paremuse suunas liikuma. Õpetajad väärtustavad õppimist ja arengut, nii enda kui ka oma õpilaste juures. Nad soovivad ennast arendada ja juurde õppida ning neil on hea meel motiveeritud õpilaste ja nende edusammude üle. Olulised on ühisüritused, millest õpetajad meelsasti osa võtavad ning kus saab teiste kolleegidega lähedasemaks saada. Õpetajate heaolu allikad sarnanesid suurel määral sellega, kuidas õpetajad heaolu kirjeldasid, kuid heaolu allikad olid seotud pigem sellega, mida nemad ise said muuta. Näiteks kirjeldavad õpetajad mõistlikku töökoormust heaoluna, kuid see on asi, mida nemad niivõrd muuta ei saa, mistõttu ei nimetatud seda enda heaolu allikana. Häid suhteid inimestega saavad õpetajad luua ning hoida, mistõttu on see allikaks heaolu loomisel. Seega, õpetajad rääkisid heaolu loomest omaenese toimevõimekusest lähtudes, õpilaste edusammude kirjeldustes väljendus aga ühine toimevõimekus.

### 3.2. Heaolu rikkuvad asjaolud õpetajate kogemuste põhjal

Kui eelnevalt uurisin, kuidas õpetajad kirjeldavad heaolu koolis ning millised on õpetajate jaoks nende heaolu allikad koolikeskkonnas, siis järgmisena soovisin teada saada, mis nende heaolu negatiivselt mõjutab. Järgnevas peatükis esitan õpetajate kirjelduste kaudu, mis nende endi kogemuste põhjal rikub õpetaja heaolu koolis. Peatükis tulevad esile õpetajate töös ettetulevad keerukad olukorrad. Intervjuudest ilmneseid järgnevad alateemad: muutused hariduses, kaasav haridus, juhtkonna toetus, kolleegid, töökoormus ja lapsevanemad.

### 3.2.1. Sagedased muutused hariduses

Suur haridussüsteemi muutmisvajadus mõjutab õpetajate heaolu häirivalt. Muutmisvajaduse all mõeldakse eelkõige, et riiklikul tasandil tehakse haridussüsteemis pidevalt erinevaid muudatusi, millega õpetajad ei jõua kaasa minna. *INT3: „Üks asi veel, mida mina olen väga pikka aega tundnud on see, et ka riigi tasandil need asjad muutuvad nii kiiresti, et tekib selline tuulelipuefekt, et ühel hetkel öeldakse niimoodi ja nüüd arvestame seda ja järgmine hetk on teine. Et haridus ei ole selline asi, kus me saame selliseid kannapöördeid teha.”* Õpetajate arvates on muudatusi küll vaja, sest maailm on väga palju edasi arenenud, kuid kiired muudatused võivad tekitada õpetajates pahameelt ning nendega on raske harjuda. *INT1: „Need uued põlvkonnad on ikka täiesti teistsugused /.../ kui kümne aasta taguseid lapsi võrrelda praeguse ajaga, siis on ilmselge, et ei saa niimoodi nendele läheneda nagu tõesti veel 10 aastat tagasi. Elu on lihtsalt nii kiiresti muutunud ja see võib mõne inimese heaolu rikkuda, et ta ei jõua nende muudatustega nii kiiresti kaasas käia ja ta ei tunne siis ennast nagu turvaliselt ja siis tulevadki need probleemid.”* Süsteemiga harjumiseks läheb aega, kuid vahepeal on veel mitmeid uusi muutusi kavandatud ja ette võetud. Erinevaid otsuseid võetakse liiga kiiresti vastu ning ei analüüsita võimalikke tagajärgi piisavalt põhjalikult läbi. *INT3: „/.../ eesmärk ei peaks olema see, et igaiüks paneb Eesti haridusmaastikule endast märgi maha, et mina olen seda teist ja kolmandat teinud.”* Muudatused panevad õpetajaid ennast ebakindlalt tundma, sest ei saada päris täpselt aru, mis suund hetkel on. See omakorda paneb õpetajad muretsema, et nad ei tee oma tööd piisavalt hästi, sest nad ei saa hakkama. Õpetajate sõnul on hariduses vaja heas mõttes järjepidevust ja süstemaatilist tööd. Ka koolisisese viiakse juhtkonna poolt läbi väga palju muudatusi, millega õpetajad ja lapsevanemad nõus ei ole. *INT8: „Tegelikult pole ei personal, õpilased ega lapsevanemad sellega absoluutselt rahul, kuigi harjumisaega on juba omajagu olnud.”* Taas kord ei saada muudatustest aru – neid on rakendatud liiga kiiresti ja õpetajad pole saanud kaasa rääkida. See tekitab omakorda õpetajates pahameelt ja ebakindlust, mis vähendab nende heaolu.

### 3.2.2. Kaasav haridus

Suur osa intervjuus osalenud õpetajatest rääkisid, et nende jaoks vähendab heaolu kaasava hariduse lähenemine. Õpetajad arvavad, et kaasava hariduse idee on õige, kuid see ei toimi meie

koolikeskkonnas nii nagu vaja. INT1: „*See meie palju reklaamitud kaasav haridus ei toimi täpselt nii nagu on mõeldud.*” Õpetajad soovivad tegeleda kõikide lastega, ka hariduslike erivajadusega, kuid selleks on vaja rohkem ettevalmistusaega. INT3: „*Samamoodi nagu on need erivajadusega lapsed. Et reaalsus on see, et meil ei jää aega selleks, mitte ei ole selle taha ka, et ei tahaks tegeleda nende lastega, aga reaalsus on see, et sa pead ühel hetkel valima.*” Õpetajate kirjeldustest kõlab, et kaasava hariduse lähenemine on nende jaoks raske.

Õpetajate arvates ei toeta haridusliku erivajadusega õpilast Eesti koolide ruumilahendused. Erivajadustega õpilaste jaoks on ruumid ning klassikomplektid liiga suured, mis ei lase töötada nii haridusliku erivajadusega õpilasel kui ka tavalisel õpilasel, st raskendatud on ühine toimevõimekus, seda nii õpetaja kui ka erivajadusega lapse poolt. INT1: „*Tegelikult ka meie koolimajade see arhitektuur ei soosi seda kaasavat haridust, sest meil puuduvad, kuidas öelda, need väiksed ruumid privaatseks õppetööks.*” Õpetaja kirjelduste järgi võib järeldada, et nende tööd raskendab, et haridusliku erivajadusega õpilased on suures klassikollektiivis, kus puuduvad erinevad võimalused ja lahendused, et kaasavat haridust edukalt rakendada. See viib õpetaja enda heaolu alla, paneb teda tundma, et ta ei saa hakkama ning ebaõnnestub. Õpetaja näeb, et juba ruumilahenduste tõttu on keeruline kaasavat haridust rakendada.

Õpetajate arvates teeb kaasava hariduse rakendamise keeruliseks vähesed teadmised erivajadustega laste õpetamisest. INT6: „*Raske on väljaõppeta töötada erivajadustega lastega. Igas klassis juba 2-3 hüpikut. Eriti 4.-6. klassis, lisaks on selles vanuses ka laste eneste tunded üle pea ja sina tuled siis oma komareeglitega ka veel.*” Kaasava hariduse rakendamisel on mõjutatud kõik need lapsed, kes ei saa õpetajalt vajalikku tähelepanu. Õpetaja suudab efektiivselt töötada kahel erineval tasandil, kuid praegu on õppeklassis rohkem kui kaks erinevat tüüpi õpilast, mistõttu ei jõua ta kõiki vajalikul määral aidata. INT1: „*Põhimõtteliselt kui inimene suudab töötada kahel erineval tasandil, aga kui mul on seal ütleme keskendumisprobleemidega laps, õpiraskustega laps, käitumisprobleemidega laps ja kiire ja tubli laps ja siis on normaalne ja tavaline laps ka, siis ühe inimese võimekus ei ulatu selleni, et kuus seitset kaheksat vajadust ühe tunni ajal rakendada.*” Õpetaja arvates on erivajadusega lapsele oluline olla väiksemas kollektiivis ja rahulikus keskkonnas, kus ta saab oma õnnetunnet ja õpitulemust palju paremini kätte kui väga suures klassis. Õpetajad väljendavad muret, et andekad õpilased ei saa enam klassis

tähelepanu nagu nemad vajaksid. INT4: „Et kui 27 last on klassis ja kõik tahavad õpetajast osa, siis ma nagu ootan, et varsti oleks nutikas, kui häält tõstavad tavalapsed ja tavalaste vanemad, et meie tahame ka õpetajat ja meie tahame, et meid ka märgataks /.../ võib-olla liiga palju käib tants erivajaduste ümber ja tava tubli laps ja tipp, ehk noh tipuabi tahaks ka anda.” Intervjuudest jäi kõlama õpetajate murelikkus teiste laste heaolu pärast, kes jäävad selle kõige taustal tagaplaanile ja ei saa vajalikku tähelepanu. See paneb õpetaja järjekordselt tundma, et ta ei saa hakkama ja ebaõnnestub ning ei saa kõiki teisi lapsi õpetada nii, nagu ta sooviks. Intervjuudest ilmneb, et õpetajate jaoks on klassikomplektid liiga suured ning nad ei suuda uuenduste nõuetele vastata.

Õpetajad räägivad, et kuigi on erinevaid kasulikke koolitusi, mis puudutavad erivajadustega lapsi, on õpetajana keeruline seda kõike rakendada. Materjalidele keskendumine ning koolituselt õpitu kasutamine nõuab rohkelt aega – teemad ei ole kerged ning need tuleb endale selgeks teha. Õpetajate praeguse töökoormuse juures on see raskendatud. INT2: „Aga noh kaasav haridus. Ühelt poolt on ju tore, aga õpetajana ei ole tore, sest ei ole kogemust, ei ole aega selle inimesega tegeleda.” Ühes tunnis vajavad kõik lapsed õpetaja tähelepanu ning ainet peavad kõik omandama. Ajaliselt on raske ühes tunnis mitmeid erinevaid materjale ja meetodeid kasutada, sest nii ei jõua alati kogu tunni teemat läbida. Tundide ettevalmistamine erivajadustega lastele on suureks pingeallikaks õpetajale endale ja survet tuntakse juhtkonna ning ministeeriumi poolt, sest ainekava peab olema läbitud õigeaegselt.

Erispetsialisti tugi on laste õpetamise puhul õpetajate jaoks oluline, et eesmärgipäraselt kaasavat haridust rakendada. Õpetajad leiavad, et seda tuge ikkagi napib, sest pole piisavalt inimesi. INT9: „Keeruliseks muutub olukord siis, kui koolis on palju erivajadusega õpilasi ja napib erialaspetsialistide tuge, et rakendada eesmärgipäraselt kaasavat haridust. Riik deklareerib, et meil on kaasav haridus, kuid ei suuda tagada ei finantsilist tuge ning piisavalt spetsialiste.” Õpetajate jutust jääb kõlama, et nende arvates riik ei mõista, kui raske tegelikult õpetajatel kaasava hariduse rakendamisel on. Õpetajatel on kohustus rakendada kaasavat haridust ning nad tunnevad, et ei saa selles osas kaasa rääkida. Õpetajad räägivad, et nad vajaksid mõningatesse klassidesse abiõpetajaid, et aine saaks kõikidel õpilastel selgeks. Sellest järeldub, et õpetajad tunnevad, et nad on jäetud üksi, kuid tegelikkuses vajaksid nad kõrvale rohkem lisatuge.

### 3.2.3. Juhtkonna ebapiisav toetus

Juhtkonnapoolne toetus on õpetajatöö juures äärmiselt oluline. Alustavat õpetajat on vaja toetada esimesel aastal, sest noore õpetaja jaoks on süsteem võõras ning kõigest ei saa kohe täpselt aru. Oluline on, kui alustavale õpetajale määratakse mentor, kelle poole saab murede ja rõõmude korral igal ajal pöörduda. *INT8: „Olin täiesti omapäi ja pidin ise interneti abil kõike endale selgeks tegema. Mul polnud elementaarseid teadmisi isegi e-kooli kasutamisest /.../ leian, et kooli juhtkond peaks veidi paremini oma uusi õpetajaid tööle vastu võtma.”* Õpetajad räägivad, et mõne probleemi lahendamise juures ei näe nad piisavalt juhtkonna toetust. Õpetajates tekib tunne, nagu nad peavadki kõigea ise hakkama saama ja kui asi veel keerulisemaks läheb, pole ka abi oodata. *INT7: „Kooli juhtkond on palunud mul keeruline olukord õpilaste tunnikäitumisega ise lahendada, sest mina olen ju pedagoog ja pean sellega hakkama saama. Ja kui ei saa, siis peaksin peeglisse vaatama.”* Õpetajad ootavad, et juhtkond hooliks ja küsiks, kuidas õpetajal tegelikult läheb. Õpetajad räägivad, et väga paljud kolleegid on vaimselt kurnatud ja stressis. *INT10: „Ma kuulen õpetajate käest, et nad ei saa enam öösiti magada, sest nad mõtlevad, kas ma tegin selle õigesti, kas ma tegin selle valesti.”* See võib omakorda mõjutada nende füüsilist tervist, mida õpetajad pidasid väga oluliseks. Õpetajate kirjelduse põhjal järeldub, et nad ootavad rohkem märkamist ning toetust. *INT11: „Aga võib olla mis minu heaolu on kõige rohkem rikkunud on juhtkonnad, see, et ma olengi nagu üksinda. Või et kaheldakse igas asjas mis sa teed või sa pead igat asja põhjendama.”* Juhtkonna kohalolek tekitab õpetajas turvatunnet, mis suurendab tema heaolu. Intervjuude põhjal selgus, et õpetajad kirjeldavad olukordi, kus juhtkond ei ole neid vajalikul määral aidanud ning nad ei tunne huvi nende tegemiste vastu. Õpetaja ootab juhtkonnaga lähedasemat kontakti ja et ta saaks vajadusel kõigest vabalt rääkida.

### 3.2.4. Kolleegid, kes ei tee koostööd

Õpetajad näevad, et koolis töötab inimesi, kes ei naudi lastega töötamist ning õpetajate sõnul ka lapsed tunnetavad seda. Koolis on õpetajaid, kes ei tee oma tööd südamega ja pigem karjuvad laste peale, mitte ei proovi probleemseid olukordi lahendada. *INT6: „Laseks niinimetatud mürgiampullidel õpetajatel minna, sest kui lapsed on vastikud, ei tohiks koolis töötada.”* Õpetajad räägivad, et nad näevad kolleege, kes teevad võimalikult vähe ning tundub, nagu neile ei meeldigi

koolis töötada. INT2: „Õpetajad, kes panevad ukse kell kolm kinni, jope on eelmise tunni alguses laua peale toodud /.../ reaalsed näited.” Õpetajad ootavad enda kõrvale koostöiseid kolleege, kuid tõdevad, et on ka neid, kes tekitavad pigem halba tunnet. INT6: „ Halb tunne on ka siis, kui kolleeg karjub su peale – mine korralda oma üritusi! Mul pole oma üritusi, on meie üritused, aga ollakse ka juba oma tööst väsinud ja soov on võimalikult kiirelt koju diivanile jõuda.” Õpetaja nagu mõistaks kolleegi, kuna põhjendab, et ka ilmselt tema on tööst väsinud, kuid see paneb ta siiski halvasti tundma, et kolleeg niimoodi solvavalt ütles. Õpetaja soovib, et teine kolleeg pingutaks, sest neil on ühine eesmärk. Koolis töötab õpetajaid, kes lahkuvad koolimajast esimesel võimalusel ning kes ei tee kolleegidega koostööd, mistõttu töökoormus suureneb. INT2: „Mul on ka kolleege, kes mitte midagi ei tee ja sellepärast on minul ja osadel teistel, ma ei saa öelda, et topelt koormus, aga oluliselt rohkem tööülesandeid /.../ jah, et mis ma siin pingutan, kui ma näen et teised ei pinguta” Õpetajate sõnul peaksid ühe ainevaldkonna õpetajad tegema koostööd, sest seeläbi väheneks töökoormus. Passiivne hoiak ei vii edasi ega arenda ühtegi osapoolt. Lisaks räägivad õpetajad, et nad on kuulnud, kuidas kolleegid räägivad õpetajate toas laste probleemidest väga avalikult, kuigi need teemad peaksid olema ülimalt konfidentsiaalsed. Siin tuleb esile õpetaja eetiline käitumine.

Õpetajate vastustest kõlab, et nad näevad ebaõiglust, kui tema pingutab, aga kolleeg mitte. Ühine toimevõimekus jääb madalaks, kui osapooled panustavad erinevalt ühistesse ettevõtmistesse. Mõtted selle üle võib õpetajat vaimselt kurnata, sest ta on sellest häiritud. Siit võib järeldada, et õpetajad näevad enda kõrval kolleege, kelle heaolu on juba nii alla viidud, et enda käitumisega rikuvad nad nende heaolu, kes tahavad koolis töötada – teha koostööd kolleegide ja lastega.

### 3.2.5. Suur töökoormus

Üks peamine teema, mida kõik intervjuus osalenud õpetajad puudutasid, oli õpetaja töökoormus. Õpetaja nädala tunnikoormus on riiklikult õpetaja jaoks liiga suur ning selle mahu juures ei jõua tunde ette valmistada sellisel tasemel, nagu oleks vaja ning nagu õpetaja ise seda tahaks. Samuti on õppekava maht suur, mistõttu ei jõua seda ettenähtud ajaga läbida. Õppekava läbimist takistab asjaolu, et väga palju on erinevaid üritusi, mille tõttu jäävad tunnid ära. Kuigi õpetajad leiavad, et need üritused on lastele toredad ja vaheldust pakkuvad, tekitavad need õpetajale juurde lisatööd

ning pingeid. Õpetajad räägivad, et eriti praegu, kui klassis on väga erineva tasemega õpilasi, on vaja rohkem aega. Üks ja sama materjal ei pruugi enam järgmisel aastal sama eesmärgiga töötada, sest laste erivajadused on nii erinevad ja läheneda tuleb individuaalselt. *INT2: „Tegelikult jõuangi sinna, et tunnikoormus nädalas on liiga suur, et kui sa tahad päriselt sellele nõrgale midagi anda ja eraldi teha, siis on vaja aega. Ja see ei tule lihtsalt nii, et ohh võtad töölehe. Nad kõik on ju nii erilised. Nad on nii erilised, et isegi kui sul on sarnane lugu, et ühel aastal üks ja järgmisel aastal teine samas klassis, siis nad on ikkagi nii erinevad, et sa pead jälle otsast peale alustama.”* Õpetajad tahavad hästi õpetada haridusliku erivajadusega last, kuid tunnevad, et aega tundide ettevalmistamiseks ei ole piisavalt.

Suure töökoormuse tõttu on raske hoida tasakaalu kooli ja kodu vahel, kuna etteantud tööajaga ei jõua tööd tehtud. Õpetajad räägivad, et väga tihti peab tööd koju kaasa võtma või siis tegema tööd pärast tööaega edasi. *INT3: „Ma olen koolis julgen öelda et poole viieni pea iga päev ja on olnud päevi, kus olen olnud kuueni ja poole seitsmeni. Olen ka kella üheteistkümmeni koolis olnud ja parandanud vihikuid.”* Kui mõni laps on õppeainega hädas ning ei saa materjalist aru ja ta palub konsultatsiooniaega, siis õpetaja ei suuda lapsele ära öelda ning ikka aitab selle aja arvelt, kui ta peaks paberitööd tegema või kodus perega olema. Olümpiaadil osalevate lastega tegelemine on õpetajate jaoks küll väga motiveeriv, aga see tuleb tihti õpetaja enda aja arvelt, mida keegi rahaliselt ega ajaliselt ei korva. Töö juures ei jõua vajalikku paberitööd teha, sest õpetajale on antud erinevaid lisakohustusi. *INT5: „Lisatöö hulk on enamasti võrdväärne selle koormusega, mis tundidega kokku tuleb.”* Samuti ei saa õpetaja vahetunnis piisavalt puhata ja taastuda, sest sellel ajal võtab õpetaja lapsi järeleaitamisele, on hoopis korrapidaja või osaleb mõnel koosolekul. *INT10: „Mulle laotatakse igasuguseid jaburaid lisaülesandeid. Küll ma pean siin koosolekul olema ja seal rühmas olema ja seal olema ja seda tegema ja toda tegema. Ja sinna minema ja tänna minema. Ehk siis kõigile jääb selline mulje, nagu ma ei teeks seda põhitööd, minu põhitöö on ju õpetamine /.../ ja ma oleks jällegi nõus seda tegema, kui mu tunnikoormus oleks poole väiksem, siis ma võiks tõesti siin tilulilutada, aga selle ajal kui ma peaksin tundi ette valmistama, tegelema kas väga nõrkade või väga andekatega või tööd parandama, siis ma tegelen millegi mõttetuga. Raiskan aega ühesõnaga.”* Õpetajad väljendavad pettumust ning pahameelt ja tunnevad, et õpetaja peamine töö – laste õpetamine – on jäänud tagaplaanile ning olulisemaks on saanud kõik muud tegemised. Õpetajate kirjelduste põhjal järeldub, et õpetaja tunneb, et tema

töömahu suurusest ei saada tegelikkuses aru, mis panebki õpetajat tundma, et tema heaolust ei hoolita.

Õpetajad räägivad, et väga palju rõhutatakse õpetaja töös nende suvepuhkust ning lisavaheaegu. Õpetajate sõnul pole see tegelikkuses nii nagu väljapoole paistab ja lühikesed vaheajad on tihti sisustatud erinevate koolituste või muude tegevustega, mis juhtkond paika paneb. Vanasti mõisteti, miks vaheaegadel on koolitused, kuid nüüd, kui lapsed on palju keerulisemad ning õpilastele on vaja teha mitu varianti materjale, peaks õpetajal olema samuti vaheaeg puhkuseks ning isiklikuks enesetäienduseks, et ta jõuaks taastuda. *INT10: „Minu arust on ka see kuritegu, kui ma vanasti sain sellest veel aru, et koolivaheajal on need igasugused koolitused ja muud asjad, aga praegu, ma ütlen ausalt, ma ei saa sellest aru, ma olen nii surmani väsinud. Ma vajan seda viite puhkepäeva selleks, et mu aju saaks puhata kõigest sellest, mis seostub mulle kooliga. Mul on siin nii palju stressi tekitavat.”* Õpetajad väljendavad pahameelt, et nende heaolu peale ei mõelda, vaid arvatakse, nagu õpetajal on lõputult energiat. Pikk, 56-päevane suvepuhkus on küll suurepärase boonuse õpetaja töö juures, aga kooliaasta jooksul kogunenud pingete maandamine võtab aega, mistõttu ei nähta selles kui pikka puhkust. *INT2: „Suvepuhkusega ongi see lugu, et kui sa tõmbad end talvel ribadeks, emotsionaalselt tühjaks, siis sa oled lihtsalt selle suve alguseks, isegi kui sul tuleb 56 päeva puhkust, siis esimesed kolm nädalat sa oled täiesti lihtsalt rivist väljas, siis hakkad natukene toibuma ja siis augusti alguses juba tunned, et oh puhkus vist.”* Õpetajate vastustest järeldub, et nad tunnevad, et teised tõstavad esile seda, kui hea nende amet on, kuna saab palju puhata, aga tegelikkuses tunnevad, et nad on väsinud. Õpetajad räägivad, et isegi kui tööpäev lõpeb kell neli ning tööd koju kaasa võtma ei pea, siis emotsionaalselt on see töö väga kurnav. Kuna etteantud ajaga ei jõua alati kõiki vajalikke tööülesandeid ära teha, siis need asjad jäävad kripeldama ja tekib tunne, et oleks saanud midagi paremini teha.

Õpetajad näevad, et tulevastest õpetajatest on puudus, kuid rõhutataksegi, et sellise töökoormuse juures ütlevad juba praktikandid, et nad ei soovi tulevikus seda tööd teha. Õpetaja ei ole enam õpetaja ainult päevasel ajal, vaid terve ööpäev. *INT3: „Et tegelikult riigi ootused on sellised, et sa pead olema 24/7 õpetaja”* Selleks, et saada noori õpetajaid kooli, on vaja midagi muuta ja näidata, et õpetajaametit saab pidada ka nii, et oled iseenda jaoks olemas. Hetkel õpetajad seda ei tunne ning näevad, et ühiskonnale on jäänud mulje, et nemad peavad igal ajahetkel lapse jaoks olemas



olema. INT10: „Ja ma tahakski teada, milline normaalne, mõistusega noor inimene peaks sellisesse hullumajja tulema? Ma poleks iial siia tulnud, kui ma oleksin ütleme praegu lõpetanud ülikooli, ma ei mõtleski kooli peale.” Staažikad õpetajad näevad, kui palju on õpetajaamet aja jooksul muutunud. Õpetaja võib enda mõtetega stressi juurde tekitada, kui mõtleb sellele, mis oli ‘vanasti’ ja mis on praegu. Vastustest võib järeldada, et muutustega ei ole suudetud kohaneda.

### 3.2.6. Lapsevanemate koostöövalmiduse ebapiisavus

Õpetajad räägivad, et vahel on lapsevanemad need, kes ei tee kooli ning õpetajaga koostööd. See omakorda tekitab lisapingeid kõikidele osapooltele – nii lapsevanemale, lapsele kui ka õpetajale. Suur osa lapsevanemaid on koostöövalmid, kuid on ka neid, kes arvavad, nagu õpetaja tahaks meelega nende lapsele halba. INT1: „Näiteks on suur osa lapsevanemaid, kes on hästi koostöövalmis, aga siis on sul see käputäis neid, kes tegelikult ei huvitu, kes jäävad jäärpäiselt oma mingisuguste arvamuste juurde, kes käituvad üleolevalt ja üleüldse arvavad, et kool teeb kõike halvasti ja tema lapseke, võsuke on ideaalne.” Õpetajate kirjelduste põhjal võib järeldada, et õpetajad tunnevad vastutust lapse arengu osas ning lapsevanema pahameel tekitab õpetajas halba enesetunnet. Õpetajate sõnul pidurdab lapse arengut lapsevanem, kes ei tunnista, et ta lapsele on vaja uuringuid või ravimeid, et koolis paremini hakkama saada. Ründavad lapsevanemad panevad õpetaja halvasti tundma ning tekitavad palju pingeid. INT3: „Selle põhjal võib olla ongi, et kui lapsevanem pöördub kooli ja ta on seda tüüpi lapsevanem, et ta süüdistab igas asjas kooli, tuleb kisab karjub ükskõik kelle peale koolis, et siis see noh, siis nagu see objektiivne pilt jääb selle emotsioonide ja kõige varju.” Intervjuude põhjal selgub, et õpetaja heaolu on sellest mõjutatud, kui lapsevanemaga koostöö ei suju. Õpetaja näeb, et tema eesmärk on last aidata ning tema arengut toetada. Õpetaja kirjeldab intervjuudes enda heaolu õpilaste heaolu kaudu – nad soovivad, et õpilaste tulemused oleksid head ning neil läheks hästi. Seetõttu tunnevad nad ennast ka halvasti, kui lapsevanemad ei toeta neid ning töötavad vastu. Sellistes olukordades on aitab õpetajat juhtkonna toetus. INT2: „/.../ lapsevanemad oma utoopiliste nõudmistega, et kui juhtkond on sinuga sama meelt, siis on oluliselt lihtsam.” INT11: „/.../ ka see et juhtkond on su seljataga, kui on konflikt.” Intervjuude põhjal võib järeldada, et kui lapsevanem ründab õpetajat, siis tunneb õpetaja ennast halvasti – ta on just kui ebaõnnestunud, üksi jäetud, tema toimevõimekus jääb madalaks – see mõjutab tema heaolu.

Intervjuude põhjal mõjutavad õpetaja subjektiivset heaolu koolis sagedased muutused haridusmaastikul, mis paneb õpetaja toimevõimekuse proovile ning paneb õpetajat ennast ebakindlalt tundma. Peamise muudatusena nähakse kaasavat haridust, mis on töökoormust suurendanud. See paneb õpetaja tundma, et ta ei suuda olla piisavalt uuendusmeelne – ta ei saa hakkama sellega, mis temalt oodatakse. Juhtkonnapoolne vähene toetus on samuti üks asjaolu, mis võib õpetaja heaolu koolis rikkuda. Õpetaja heaolu vähendavad lapsevanemad, kes ei soovi koostööd teha, mistõttu ei saa lapsi vajalikul määral toetada. Huvitav on siinkohal see, et kui õpetajad räägivad, mis rikub nende heaolu, siis nad räägivad ise pigem õpilaste heaolust – kuidas nemad saaksid vajalikul määral õpetaja tähelepanu, kuidas nende areng oleks tagatud.

### 3.3. Õpetajate arvamused tugispetsialistide tööst

Järgnevas peatükis kirjutan, mida räägivad õpetajad tugispetsialistide tööst. Soovisin teada saada, mida õpetajate arvates tugispetsialist igapäevaselt koolis teeb ning millised on tema tööülesanded. Samuti tahtsin teada saada, kuidas kirjeldavad õpetajad koostööd tugispetsialistidega ning mida nad arvavad selle ametikoha olemasolust koolikeskkonnas. Selleks, et säilitada intervjueeritavate anonüümsust, ma ei avalda, millised tugispetsialistid intervjueeritavate koolides töötavad, mistõttu ei ole ma erinevad tugispetsialiste eraldi välja toonud. Kui intervjueeritav räägib tugispetsialistidest, mõtleb ta kas eripedagoogi, logopeedi, koolipsühholoogi või sotsiaalpedagoogi. Kui mõni intervjueeritav nimetas ise konkreetse tugispetsialisti ja tõi selle põhjal näite, siis olen selle ära märkinud.

#### 3.3.1. Tugispetsialistide igapäevased tööülesanded õpetajate kirjelduste kaudu

Õpetajad kirjeldavad, et tugispetsialistid on koolis, et lahendada õpilaste vahel tekkinud probleeme ning nõustada lapsevanemaid, õpilasi ja õpetajaid. *INT2: „Üks õpilane eelmine nädal otsis sotsiaalpedagoogi õpetaja toast ja ütles et, kus see Mari (nimi muudetud) on, kes probleeme lahendab. Eks neil ongi see probleemide lahendamise” INT9: „Aitavad välja töötada tugikavasid, toetada lapsi, vanemaid.”* Õpetajate arvates on tugispetsialistidel palju paberitööd. *INT1: „Igasugune selline paberitöö /.../ kõik dokumendid mis tuleb täita.”* Samuti eeldab nende töö suhtlemist kooliväliste asutustega. *INT1: „Suhelda nõustamiskeskustega, rajaleidajtega, kliinikutega, see töö.”* Tugispetsialistid teevad tööd lastega, kes on mõnes tunnis endast välja

läinud – tugispetsialist peab olema valmis reageerima, kui midagi koolis juhtub. INT1: „*Noh tõenäoliselt esimene asi või üks asi, mille jaoks nad valves on nagu ma aru olen saanud, et kui tuleb telefonikõne, et mõni õpilane on enesevalitsuse kaotanud või midagi veel, et siis nad peavad minema seda tulekahju kustutama.*” Tugispetsialistid pakuvad algklassidele sotsiaalsete oskuste tunde, mis on laste jaoks teistsugune ning mille kaudu lapsed õpivad tugipersonali paremini tundma. Lisaks käiakse õpilasi tundides vaatlemas, eesmärgiga jõuda abivajavate lasteni võimalikult varakult. INT5: „*Tugipersonali ülesanne on toetada õpilast tema arengus. Meie koolis käivad juba esimeses klassis tunde vaatlemas logopeed ja psühholoog.*” Õpetajad kirjeldavad, et tugispetsialistidel jääb vähe aega ennetustööks. INT2: „*Aga mina näen seda, et neil hetkel ei ole ressursi ennetada, et kõik on tulekahju kustutamine tegelikult.*” Vastustes ilmneb, et kuigi nimetatakse erinevaid ennetavaid tegevusi, näevad õpetajad, et tugispetsialistide on koormus suur ning palju energiat läheb probleemide lahendamisse.

### 3.3.2. Tugispetsialistide vajalikkus koolis

Õpetajate arvates on tugispetsialistid koolis vajalikud isikud. Mida suuremad on klassid ja mida rohkem on klassis erivajadusega õpilasi, seda enam on vaja tugispetsialisti toetust. INT6: „*Ma ei tahaks töötada praeguses koolis ilma nendeta. Kui neid poleks, ma kooli ei jääks.*” INT9: „*Tänases Eestis väga vajalik, kuna koolis on suur hulk mitmesuguste erivajadustega lapsi.*” Õpetajad tähtsustavad tugipersonali kohalolekut koolis ning nende arvates ei tohiks tugispetsialiste koondada esmatasandi keskustesse. INT7: „*Ei tohiks neid viia keskustesse, abikäsi peaks olema võtta ikka siis, kui seda kõige rohkem vajad /.../ suurem on vajadus ka abiõpetaja järele.*” Koolimajas peab olema oma inimene, kes on õpetajatele ja lastele juba tuttav. Tugispetsialist on õpetajale suureks toeks, sest kui mõni õpilane või lapsevanem on põhjustanud olukorra, kus õpetajal on raske, siis tugispetsialist aitab õpetajal olukorraga paremini toime tulla, annab nõu. INT3: „*Minu jaoks ongi see, et ma tean, et mul on koht, kuhu minna, kus küsida nõu või küsida, mida edasi mõne lapsega teha või kuidas mõne lapsega toimima peaks. Või siis kutsuda kedagi appi mõnda vestlust juhendama või suunama.*” Kaasav haridus nõuab õpetajalt palju uut – erivajaduste märkamist, nendega arvestamist, uute õppemeetodite rakendamist jne. Õpetajad hindavad seda, et neil on võimalus kooli tugispetsialistilt küsida igal ajal nõu. Alati ei pea küsima

mõne konkreetse olukorra või lapse kohta, vaid vahel on lihtsalt hea, kui keegi on õpetaja jaoks olemas, kuulab ära.

Õpetajate arvates on tänapäeval lapsed väga palju muutunud ning koolidesse on juurde tulnud palju rohkem õpilasi, kes vajavad lisaabi. Selleks on oluline, et koolis oleks spetsialist, kes oskab õpetajale anda just neid nõuandeid, mida selle lapse õpetamisel läheb vaja. Koolitustelt tulevat infot on nii palju, mis muudab asjad vahel hoopis segasemaks. Sellisel juhul on hea, et saab need küsimused tugispetsialistiga läbi arutada. INT3: „*Et kunagi on ju midagi õpitud ja ühteteist juurde loetud ja on küll koolitused, aga samas jälle ei saa ühtegi last selle ühe konkreetse loengu põhjal aidata. Iga laps on omaette juhtum ja see kõik on aeg aeg aeg.*” Õpetajad saavad käia erinevatel koolitustel, kuid kui õpetajal on lisaks olemas tugispetsialisti arvamus, on ta endas rohkem kindel, et teeb õigesti.

Tugispetsialisti toetus peab olema pidev ning püsiv. Õpetaja sõnul ei saa olla sellist olukorda, kus keerulisel klassil ühel aastal on eripedagoogi toetus ja järgmisel aastal peab õpetaja ise hakkama saama. INT2: „*Eripedagoog, kes töötab seal teises majas. Tegelikult peaks see eripedagoog olema ka siin mulle toeks sellele keerulisele kuuendale klassile, aga ma olen teda näinud noh võib-olla viis korda, sest ta on teises majas kogu aeg. Kui see klass on algklassides välja kasvatatud, et siis ei saa olla nii, et oi saage nüüd seal hakkama, et ma saadan teile kolm linki ja mõnikord juttu onju, et see tugi on nagu liiga vähe.*” Õpetaja näeb, et toetus ei saa seisneda selles, et vahepeal tehakse koolis sisekoolitusi ning tugispetsialist saadab mõned soovitusel e-kirjaga edasi. Õpetajate vastustest võib järeldada, et nad ootavad tugispetsialistilt järjepidevat toetust ja abi keeruliste klassidega. Vastustest kõlab, et vajadus tugispetsialistide järele on suurem, kui seda on võimaldatud.

### 3.3.3. Näiteid olukordadest, mis panevad proovile õpetaja toimevõimekuse

Õpetajad räägivad, et tugispetsialistid aitavad õpetajaid äärmuslike käitumisolukordade lahendamiseks. Selle all mõeldakse, et kui mõni laps on vägivaldne, lükkab enda õppematerjale või laudu ümber, siis tugispetsialist aitab olukorda neutraliseerida ja õpetaja saab pärast seda jätkata teiste õpilaste rahustamisega ja võimalusel õpetamisega. INT2: „*Õpetajal peab olema see turvatunne, et tal on keegi kes saab teda aidata igal hetkel kui peaks minema kontrolli alt välja.*”

*./.../ Ma tunnen et selliste klasside juures, kus on rohkem erilisi õpilasi, peaks olema selline tugispetsialisti toetus, mitte kord kvartalis, vaid see peaks olema ikkagi nädalas korra.*'' Õpetajate vastustest võib järeldada, et nende jaoks on tugispetsialist pädevam lahendama äärmuslikke olukordi. Õpetaja ei pruugi ennast sellistes olukordades kindlalt tunda ning vajab, et keegi, kes mõistaks käitumiste taga olevaid põhjuseid, aitab õpilast paremini rahustada. See näitab pidevat vajadust erialase spetsialisti järele.

Õpetajate sõnul pole olnud konkreetselt olukordi, kus tugispetsialist oleks õpetaja hätta jätnud. Pigem on olnud olukordi, kus tugispetsialist pole majas olnud või on parajasti mõne teise õpilasega, mistõttu ta ei saa õpetajat sellel hetkel aidata. Kui koolimaja on suur ning õpetaja teab, et tugispetsialisti kutsumiseks läheb aega, siis mõtleb õpetaja välja muu lahenduse, mida kasutada. See näitab, et õpetaja ei looda alati ainult tugispetsialisti toetusele, vaid saab vajadusel ka ise hakkama – eelnevate kogemuste ja teadmiste põhjal on õpetaja enesekindlam ning suudab probleemi ise lahendada. Koolis on olnud olukordi, kus ka tugispetsialist ei saa juhtunut lahendada, sest lapsevanem ei mõista probleemi, mistõttu jääb laps vajaliku abita. *INT5: „Üks õpilane peaks käima nii logopeedi kui ka psühholoogi juures, kuid ta on ise tungivalt selle vastu. Sama hoiaku on võtnud ka perekond – vanemad ei ole andnud enda nõusolekut.*'' *INT8: „On olukordi, kus ka tugipersonali käed on seotud ja kõigil tuleb õpilasega hädas olla ja kannatada. Midagi õpilase puhul ei aita, vanemad on passiivsed ja ei usu, et nende laps selline olla võib ja nii võibki õpilane endale lubada mida iganes soovib.*'' Õpetajad väljendavad paratamatust, et kõiki ei saagi alati aidata ning see ei tähenda, et tugimeeskond ei teeks koolis oma tööd hästi. Õpetajate kirjelduste põhjal järeldub, et oluline on suhte loomine ning arusaam ühisest koostööst. Oluline on selgitada lapsele ja tema vanemale, miks kool erinevaid tugimeetmeid soovitab ning mis kasu need toovad. Kui kõik osapooled neid mõistavad, tegutsevad eesmärgipäraselt, avaldub nende ühine toimevõimekus ja suureneb heaolu.

#### 3.3.4. Lisakoormus õpetajale

Õpetajate sõnul toovad tugispetsialistid neile töökoormust juurde, sest on vaja anda aruandeliselt tagasisidet hariduslike erivajadustega laste kohta. Õpetajad räägivad, et nad peavad täitma erinevaid arengukaarte ning tegema iseloomustusi, mis võtab nendelt palju aega ära. *INT10:*

„Vanasti oli see, et kui sa täitsid mingid kaardid ära, siis sa teadsid, et laps suunati talle sobivasse kooli ja see oli selle asja mõte. Mul oli motivatsioon seda täita, aga praegu, ma ei saa üldse aru milleks see kõik on.” Kui kunagi tehti õpilaste iseloomustusi selle eesmärgiga, et laps saab paremasse keskkonda, siis praegu ei näe, et õpetaja jaoks oleks sellest mingi kasu, vaid pigem nähakse selles kasvavat töökoormust. Õpetaja vastustest võib välja lugeda veidi pettumust, et nemad peavad õpetamise kõrval täitma dokumente, mis õpetaja jaoks muutust ei too. Tundub, et õpetajad ei mõista alati rakendavate tugiteenuste sisu, mistõttu nad ei näe dokumentide täitmise olulisust. See näitabki, et õpetajad ei ole teadlikud kõikidest erivajadustest ning dokumentide täitmise eesmärgid pole õpetajatele piisavalt hästi selgitatud.

### 3.3.5. Ootused tugispetsialistile

Rohkem abi oodatakse koolipsühholoogidelt. Koolis on väga palju lapsi, kes vajavad psühholoogilist toetust, kuid kohati ei toeta see õpetaja tegevust, sest õpilase ja psühholoogi vaheline info on äärmiselt konfidentsiaalne. INT4: „Koolipsühholoogilt ootaks abi enam. Kui on ühel lapsel mingid probleemid, siis klassijuhatajat või aineõpetajat aitaks see, kui psühholoog annaks mingid märgid natuke, et kuidas temaga toimetada, et tal parem oleks. Aga sellist nagu mingit tagasisidet nagu ei ole.” Vahel tunneb õpetaja, et ka tema vajaks rohkem infot selle lapse kohta, et teda paremini aidata. Õpilase toetamiseks on vaja teada rohkem spetsiifilisi nüansse, kuidas lapsele läheneda nii, et see talle rohkem liiga ei teeks. Tundub, et õpetajal on raske laskuda õpilase abistamise tasandile, kui talle ei jagata piisavalt infot, miks õpilasega mingeid kindlaid ja sageli koolitööd puudutavaid abistavaid meetmeid peab kasutama. Õpetajad ei taha sellisel juhul lapsi enda ainetunnist ära lubada, kui õpetajad ei tunne, et nende heaolu sellest tõuseks. INT4: „/.../ aga siis nagu tekib väike trots jalgu trampida ja öelda, et noh et ka mina oma ainetunnist lapsi ära ei luba, sest minule sellest kasu ei tõuse, sest noh sel moel ka ju lapsele.” Õpetajad ootavad tugispetsialistidelt konkreetseid juhiseid – nad tahavad olla kindlad, et teevad õigesti. INT4: „Et mõte ju selles ongi, et kui tal on mingi mure, et need kes temaga siis koostööd teevad siis koolimajas, et saaks temaga siis õigesti toimetada ja oleks tema jaoks mingid juhised nagu on teleril ja köögikombainil.” Vastuste põhjal võib järeldada, et õpetajad ootavad tihedamat suhtlust ning koostööd tugispetsialistidega. Tugispetsialist töötab koolis, et ka õpetajat nõustada, et tema

heaolu suureneks, kuid kui puudub nendevaheline usaldus ja koostööd, ei suurene ühegi osapoole heaolu.

Uurimuse põhjal saab öelda, et õpetajad tunnetavad tugispetsialistide olulisust koolis ning nad näevad, et tugispetsialistid on neile nende töös abiks. Õpetajate vastustest jääb kõlama, et toetus peab olema pidev ning tugispetsialiste peaks koolis rohkem olema. Kooli tugipersonali nähakse oma ala spetsialistina, kellelt saab vajalikku nõu küsida. Õpetajate vastustest ilmnes, et nad peavad oluliseks, et tugispetsialist on koolis olemas, kellega saab vahel lihtsalt enda mõtteid ja muresid jagada, et pinged ei kuhjuks. Samas näib, et õpetajad ootavad tugispetsialistidelt rohkem konkreetsust ning selliseid nõuandeid, mis neid nende töös aitaks. Vastustes jäi kõlama, et koostöö tugispetsialistiga ei ole alati efektiivne. Kui tugispetsialist ei seleta õpetajale, miks õpilasele konkreetseid erisusi peab kohaldama, siis ka õpetaja ei näe vajadust neid niisama rakendada. Sageli peab õpetaja enda ainetunni mahus tegema muudatusi ning sellisel juhul ei pruugi see ei õpetaja jaoks olla piisavalt põhjendatud. Siit võib järeldada, et õpetaja ja tugispetsialisti vahel peab olema väga hea usalduslik suhe.

### 3.4. Uurimuses osalenud õpetajate ettepanekud õpetajatöö muutmisel

Rääkides õpetajatega nende heaolust ja asjaoludest, mis seda rikuvad, soovisin teada saada, mida õpetajad esimesena koolitöös muudaksid, et luua nende mõistes ideaalne olukord. Järgnevas peatükis teen ülevaate õpetajate ettepanekutest, mis nemad muudaksid koolitöös, et neil oleks koolis võimalikult hea olla.

#### 3.4.1. Õpetajatöö suurem väärtustamine ühiskonnas

Õpetajad ootavad rohkem mõistmist ja õpetajatöö väärtustamist ühiskonnas. Neile tundub, et ühiskonnas on levinud arvamus, et õpetajatöö on väga lihtne, õpetajal on palju puhkust ning tööd ei peagi palju tegema. *INT1: „/.../ ühiskonna suhtumine õpetajasse ikkagi muutuks, et mis nad ikka teevad, et kell kaks on kodus ja kolm kuud on suvevaheaega. Et see ei ole tegelikult lihtne töö.”* Järelilikult on jäänud õpetajale mulje, et ühiskond ei teadvusta, kui palju töötunde õpetajal tegelikult kulub. Üks õpetaja leiab, et on tore, kui meedias reklaamitakse õpetajaametit, kuid ei tohiks jätta muljet, nagu see on imelihtne. *INT1: „Ja need toredad klipid, mis kinos jooksevad umbes et ma*

*tahan maailma muuta ja räppivad õpetajad.*” Õpetajad näevad, et õpetajaameti väärtustamine ühiskonnas mõjutab ka lastevanemate hoiakuid. INT4: „*Häirekohad tulevad ühiskonnast, et ega ühiskond ei suhtu õpetajasse noh alati mitte nüüd väga lugupidavalt ja see kandub edasi vahel ka lastevanematesse.*” Õpetajad väljendavad soovi, et lapsevanemad aktsepteeriks rohkem kooli ning usaldaksid õpetajat.

#### 3.4.2. Mõistlik õppekava maht

Õpetajad kurdavad õppekava suure mahu üle. INT3: „*Mina isiklikult tunnen, et ikkagi seda õppekava mahtu peaks vähendama.*” Õpetajad kirjeldavad õppekava mahu tagajärgi õpilaste heaolu languse kaudu. INT3: „*Meil räägitakse küll, et need tulemused PISA testis on imelised, aga see tuleb läbi õpilaste ärevushäirete, üle selle, et lastel seda vaba aega jääb liiga väheks, nad ei jõua paljud enam trenni minna ja see omakorda paneb selle palli liikuma, et nad ongi ärevamad ja muret on palju.*” Üks õpetaja soovitas, et Eestis oleksid lapsed koolis kindla kellaajani. INT3: „*Et võib-olla võikski olla, et nad on teatud kellaajani koolis nagu mujal maailmas ja teevadki oma kodutööd ja asjad siin ära, et ta võtabki selle vastutuse samamoodi, et mul on see tööaeg ja et ta teeb selle ära.*” Pärast saavad õpilased kodus olla ning lapsevanemad ei pea nendega koos õppima ja nii jõuavad lapsed käia rohkem huviringides. Õpetajate arvates õpetaks selline süsteem lastele oma aega planeerima ja vähendaks stressi. Õpetajad kirjeldavad muutuste vajalikkust laste heaolu kaudu – nad väljendavad muret nende vaimse tervise üle. Siit võib järeldada, et õpetajad näevad lastega töötades, et vaimse tervise probleeme on juurde tulnud ning see ei toeta õpilaste heaolu. Kui õpilased on terved, ei ole stressis ja tunnevad ennast hästi, on ka õpetaja heaolu suurem. Õpetaja ei pea siis õpilase pärast muretsema. See näitab, et õpetajad hoolivad enda õpilaste heaolust.

#### 3.4.3. Väärikas tasu

Õpetajate arvates on nende töötasu tegelikkuses piisav, kuid kuna koormus on väga suur ja tegema peab väga palju ületunde, siis tundub see väike. INT10: „*Ükski inimene ei tee öötööd ilma palgata, aga meie õpetajad, meie jaoks on see nagu täiesti loomulik, et sa töötad oma nädalavahetustel, sa töötad õhtul, et sul on kogu aeg aega, et sul pole midagi muud teha.*” Ühiskonnas jäetakse mulje, nagu õpetaja palk tõuseks pidevalt, kuid tegelikkuses võetakse raha ära nendest fondidest, mis



võimaldavad õpetajal minna mõnele koolitusele. Samuti räägitakse, et õpetajad on nii head tööd teinud ja PISA testide tulemused on head, kuid õpetaja selle eest mingit lisatasu ei saa. Õpetajad soovivad, et nad saaksid väljateenitud palka enda heaolu peale kulutada. *INT3: „/.../ see palk peaks olema see, mis võimaldab mul minna ja ja osta endale uus kostüüm või lubada rohkem vahepeal reisil käia või ka ennast laadida või tegeleda mõne hobiga, et tegelikult see nii ei ole ju.”* Praegune palgasüsteem ei ole õpetajate jaoks piisavalt motiveeriv. Õpetajad räägivad, et kui varasemalt said nad erinevaid tööülesandeid tehes oma palka tõsta, siis praegu on määratud miinimumpalk, mille alla käivad juba kõik need tööülesanded, mis varasemalt palka tõstsid. Kui seda teemat algatada, siis öeldakse, et mõnes koolis jälgitakse seda, kas õpetaja on ikka kellast kellani koolimajas. Arvatakse, et seda peakski tegema, sest enamuse õpetajad on koolimajas kauem kui peaks. Samuti teevad nad tööd kodus. Kui keegi kontrolliks, kas õpetaja ikka lahkub õigel ajal, oleks lõpuks ametnikele selge, et õpetaja teeb väga palju ületunde. *INT4: „See kui oleks kellast kellani, siis mõnetigi oleks tore, et väga hea, kui see aeg oleks näiteks kell neli, et pärast seda siis ei paranda ühtegi tööd ja ei tee mitte midagi ja järgmisel päeval jätkan.”* Intervjuude põhjal ikkagi selgub, et õpetajad on kriitilised enda palga suhtes. Nad räägivad, et see on piisav, kuid samas väljendub nende rahulolematust selle suhtes – tööd on liiga palju, palk pole piisavalt motiveeriv, ei saa lubada endale, mida tahaks. Samuti tundub, et õpetajad tunnevad, et nad ei saa ka oma palga osas kaasa rääkida, vaid sellele otsitakse kohe mingi vabandus või põhjendus.

#### 3.4.4. Väiksem koormus

Ühe peamise ettepanekuna vähendaksid õpetajad endi tunnikoormust ehk kontakttundide arvu. Selleks, et jõuaks valmistada materjale ette nii tugevatele kui nõrkadele, võiks tunnikoormus õpetajate sõnul 24 tunni asemel olla 18-20 tundi nädalas või veel väiksem. *INT1: „Kõigepealt kontakttundide koormusega langetaks sinna ma arvan 18-20 peale. 22 iseenesest ei ole ju palju, aga kunagi aastaid tagasi, kui Lauri Leesi ütles, et õpetaja suudab anda neli kvaliteetset tundi, siis ma ei saanud aru, et mis mõttes neli tundi, aga nüüd ma saan väga hästi aru /.../ siis ma ei ole ka füüsiliselt väsinud ja siis ma suudan seda nii enam-vähem läbi viia.”* Sellisel juhul tuleks juurde rohkem inimlikkust ja üksteise mõistmist. *INT2: „Miks maakoolides teoorias on empaatilisem on see, et klassid on väiksemad, õpetajad teavad neid taustasid natukene rohkem, on aega süveneda.”* Õpetajate sõnul võib välja mõelda küll erinevaid moodsaid ruumilahendusi koos tehniliste

uuendustega, kuid lõppude lõpuks on kõige olulisem osapoolte suhe. Kui õpetaja koormus on aga suur, on tunda väsimuse märke. Inimesed oleksid empaatilisemad, kui neil ei oleks pidevalt töökoormusest tingitud pingeid. Õpetajate sõnul tunnetavad lapsed ära, kui õpetaja on väsinud. Sellisel juhul on lapsed rahutumad ning omavaheline suhe ei ole nii efektiivne, kui ta võiks olla. Kui õpetajal oleks aega põhjalikult süveneda iga lapse loosse ning teaks rohkem, milliste muredega peab laps kooliväliselt silmitsi seisma, suudaks õpetaja teda paremini mõista ja toetada.

### 3.4.5. Rohkem tugispetsialiste ja asendusõpetajate võimalust

Ühe vajaliku muudatusena öeldakse, et üleüldiselt võiks tugipersonali koolides rohkem olla. Alustades tugispetsialistidest, abiõpetajatest klassides ning lõpetades asendusõpetajatega. *INT11: „Abiõpetajaid oleks juurde vaja ja tugispetsialiste oleks juurde vaja.” INT9: „Oluline on, et igas koolis oleks psühholoog, logopeed, eripedagoog ja sotsiaalpedagoog, et oleks ruumi korraldada õpet väikeklassides.”* Abiõpetaja vajadust klassides nähakse eelkõige kaasava hariduse valguses. Abiõpetaja olemasolu korral saab õpetaja klassis õpetada, kuid abiõpetaja saab juhtida aeglasemate laste tähelepanu õigele asjale. Suur koormus läheb tundide asendamisele enda vabade tundide arvelt. Kui õpetaja on ise haige, peab ta muretsema selle üle, kes ta tundi asendab ning mida tunnis tehakse. Kui koolides oleksid asendusõpetajad, kes tuleksid õpetaja haiguspäevade ajal tunde asendama, vähendaks see teiste õpetajate töökoormust. Ühe ettepanekuna nähti, et sotsiaalpedagoogid peaksid tundides õpilaste kõrval olema ning õpilasi ainealaselt aitama. *INT10: „Et noh mina saan aru, et ma ütlen, nii, et need sotsiaalpedagoogid ei tee praegu seda, mida nad praegu peaksid tegema. Minu arvates peaksid need inimesed töötama, andma tunde.”* Kui vaadata sotsiaalpedagoogi tööülesannete kirjeldust, siis tundide andmine ja ainealaselt õpetamine ei käi nende hulka. Siit vastusest jääb mulje, et õpetaja ei mõista, miks koolides töötavad sotsiaalpedagoogid ning millised on nende ülesanded. Õpetaja väljendab soovi, et sotsiaalpedagoogid peaksid töötama, millest saab järeldada, et õpetaja arvates ei tee sotsiaalpedagoog koolis piisavalt tööd. See näitab, et tugipersonali ja õpetajate vahelist koostööd on vaja arendada.

### 3.4.6. Eesmärgipäraselt toimiv õpikeskkond

Õpetajad muudaksid võimalusel koolimajade ruumilahendusi ning projekteeriks koolimaja, kus oleks rohkem väiksemaid ruume ja võimalusi eraldada õpilasi väiksematesse gruppidesse. *INT9: „Omas koolis vajaksime juurdeehitust, et rakendada nüüdisaegset õpikäsitust ning kaasavat haridust. Vaevleme ruumipuuduses /.../ ei ole võimalik luua väikeklassi, kuna koolil pole raha ja ruumi. ”* Kohaliku omavalitsuse toetus peaks koolidel olema suurem, sest koolid vajavad rahaliselt väga palju uut – mööblit, tehnikat, õppevahendeid. Õpikeskkond oleks funktsionaalsem, kui muuta rahakasutuse strateegiat. Näiteks asjade soetamise kõrval võiks rahastada väiksema õpilaste arvuga klasse, luua erinevaid tasemegruppe, rahastada individuaalõpet, pakkuda eriõpet andekatele. Järelkult tunnevad õpetajad, et praegused õppematerjalid, tehnika jms ei toeta neid laste õpetamisel piisavalt ning nad vajaksid modernseid ja funktsionaalseid lahendusi, mis aitaksid neil tänapäeva ühiskonnas efektiivsemalt õpetada. Siit kõlab õpetajate väsimus vana ja kulunud asjade suhtes ning nad soovivad samuti uuemat ja paremat.

### 3.4.7. Suurem koostöö osapoolte vahel

Õpetajad peavad oluliseks osapoolte vastastikust austust. *INT6: „Õpilaste ja õpetajate vahel peab olema austus ning ka sõprus ja usaldus. Nii käivad lapsed hea meelega koolis ja nii on kõigil parem koos tegutseda. ”* Õpetajad kirjeldavad, et kui õpilane tunneb end koolis hästi ja temal ning õpetajal on hea kontakt, siis on õpetaja heaolu suurem. Intervjuus osalejate arvates peaksid aineõpetajad õpilastega suhte loomisesse rohkem panustama. Nii kaoks ära distants, mis on õpetaja ja õpilase vahel ning tekiks ühine arusaamine koostööst. *INT11: „See, et et noh ikkagi on see distants, et on õpilane ja siis on õpetaja, et ei ole seda suhte loomist, eriti aineõpetajate seas. Et klassijuhatajad, nemad ju tegelevad ja nemad suhtlevad laste ja lastevanematega, aga miks aineõpetaja nagu ei tee seda. Et kuidagi kui saaks nagu paugust muuta ära selle, et kõik koolid võtaksid omaks nüüdisaegse õpikäsituse, hakkaksid lõpuks ometi lähtuma sellest õppijast ja tegelt seeläbi ka õpetajast. ”* Siin väljendub, et õpetaja on omaks võtnud uue õpikäsituse, kuid tunneb, et kõik kolleegid ei ole seda teinud ning see mõjutabki kõikide osapoolte heaolu. Õpetajal peaks olema lähedasem suhtlus peredega. Uurimuses osaleja väärtustab oma kooli praktikat, et neil on igal perioodil mõni üritus koos laste ja lastevanematega, kus kõik osapooled saavad end vabalt

tunda, üksteisega suhelda ja lähemalt tuttavaks saada. INT6: „Selle tarbeks on meie klassis igal perioodil ühisüritus majast väljas, näiteks algaval perioodil lähme bowlingusse.” Õpetajate kirjelduste põhjal võib järeldada, et koolides on õpetajatel erinevad väärtused õpilastega suhtlemisel. Mõned hindavad, et suhe õpilasega oleks võimalikult lähedane, kuid teine õpetaja jällegi ei soovi seda.

#### 3.4.8. Rohkem õpetaja enesearengu toetamist

Õpetajatel võiks olla iga kuu supervisiooni võimalus. Väga palju räägitakse õpetajate läbipõlemisest, kuid sellisel juhul võiks rääkida ka õpetajate vaimse tervise toetamisest. INT3: „Selles ametis on ju nagu väga kerge läbi põleda. Õpetaja nõustamist peaks võtma kui selle ameti loomuliku osana.” Õpetajalt oodatakse, et kui tal on emotsionaalselt raske periood, siis ta peab ikka klassi ees olema professionaalne ning oma tundeid mitte välja näitama. INT10: „Sest üks asi on see, et lapsed on rasked, aga meie oleme need, kes peavad kogu aeg painduma, muutuma, ei tohi närvi minna, ei tohi halvasti öelda, peavad olema leebed, mõistvad, arusaajad. Kas me oleme robotid või? Me oleme ka inimesed, me oleme täpselt samasugused inimesed. Ma nagu näen, et õpetaja on täiesti, õpetajast on saanud selline teenindaja robot, tema peab kõigega leppima.” Vastustes kõlab väsimus ning pettumus, et õpetaja enda vajadustele ei mõelda, vaid hoolitakse pigem õpilaste heaolust. Õpetajad on väsinud olemast need, kes peavad kõigega kiiresti harjuma ning olema kõikide muudatustega nõus. Tundub, et õpetaja ei saa väga palju kaasa rääkida, milliste ülesannetega ta peab tegelema ning see panebki ta tundma väärtusetuna. Õpetajate sõnul ei piisa ainult alustava õpetaja toetamisest, vaid toetus peaks olema jätkuv. Nõustamine peaks kindlasti olema konfidentsiaalne ning selline, mis ei jõua juhtkonnani. Õpetaja ettepanek oleks, et Eestis võiks olla võimalus, et õpetaja saab võtta vaba aasta enesetäienduseks, vaadata olukorda kõrvalt ning tagasi tulles olla rohkem täis indu ja töötahet. Vastustest jääb kõlama, et õpetajad on emotsionaalselt kurnatud ning vajavad rohkem aega iseendale.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et õpetajad väljendavad mitmete muudatuste vajalikkust suurenenud töökoormuse tõttu: õppekava maht, suurem väärtustamine, väärikas tasu, tugispetsialistide vajadus, õpetaja eneseareng ja toetus – kõik need muudatused mõjutaksid õpetaja koormust ning heaolu. Mõistlik koormus paneb õpetaja tundma, et ta saab nautida seda, mida ta on õppinud

tegema – töö ei tekita talle negatiivseid tundeid, ta suudab olla optimistlik, ennast teostada. Õpetajad ootavad nende töö väärtustamist, sest nad tajuvad, et ühiskond ei mõista ega näe nende pingutust. Seetõttu on nad kriitilisemad enda palga suhtes – tööd ning pingeid on palju ja keegi ei märka nende panust. Muudatustega kaasas käimisel soovivad nad näha enda töö juures uudseid lahendusi, mis aitaks neil olla uuendusmeelsed ning nõuetele vastata. Enda heaolu kirjeldavad õpetajad tihti õpilaste heaolu kaudu, st nad hindavad suhet nendega ning soovivad, et neil läheks hästi. Nad näevad, et kui erinevad muudatused toovad kasu õpilasele, siis tunneb ka õpetaja end nende õpetamisel paremini.

## IV ARUTELU

Käesolevas peatükis arutlen saadud tulemuste üle, tuues selle kõrvale teoreetilisi käsitlusi. Uurimuse tulemuste lahti seletamiseks lähtun õpetajast kui toimevõimekast subjektist (Kutsar ja Soo, 2020) ning uurin tema subjektiivse heaolu käsitusi. Heaolu käsitluses eristan individuaalset, suhetepõhist ning kollektiivset (Prilleltensky, 2005; White, 2018), mille seon Molla ja Nolani (2020) järgi õpetaja toimevõimekuse viie aspektiga: uuriv, kaalutlev, tunnustav, reageeriv ja eetiline. Esmalt arutlen, kuidas on õpetaja subjektiivne heaolu seotud õpetaja toimevõimekusega. Peatüki lõpus arutlen õpetajate objektiivse heaolu ning füüsilise ja vaimse õpikeskkonna olulisuse üle.

### *Individuaalne heaolu*

Õpetajad rääkisid, et nende jaoks tähendab heaolu seda, kui nad saavad töö ja eraelu lahus hoida ning nad ei pea tööd koju kaasa võtma. See väljendub õpetaja individuaalses heaolus, mis on seotud tema enda koetuga (White, 2017). Kui õpetaja tunneb et ta ei koorma end tööga üle ja ta ei pea tööd kodus jätkama, vaid saab keskenduda oma perele, siis mõjutab ta sellega ise oma heaolu taset. Kui õpetaja muretsseb kodus pidevalt enda töö pärast, siis tunneb ta end halvasti. Kui heaolu tase on kõrge või tagatud, toimib õpetaja toimevõimekus ning ta suudab oma eesmärged saavutada (Kuczynski ja De Mol, 2015). Individuaalne heaolu (White, 2017) ja õpetaja toimevõimekus (Schon, 2018) on seeläbi seotud ning mõjutavad üksteist.

Õpetajad kirjeldasid intervjuudes, et nende praegune tunnikoormus on liiga suur. Suur töökoormus on peamiseid õpetaja individuaalse heaolu mõjutajaid – see põhjustab väsimust ja stressi, mis võib süvenedes viia õpetaja läbipõlemiseni (Renshaw jt, 2015). Uurimuses osalenud õpetajad ütlesid, et lapsed saavad aru, kui õpetaja on väsinud. See võib omakorda mõjutada õpilaste heaolu, sest õpetajal pole energiat, mida lastele edasi anda. See omakorda mõjutab õpetaja ja õpilase vahelist koostööd. Kui osalejad ei tegutses ühiselt, ei saa toimida ühine toimevõimekus (OECD, 2019) ning nende heaoluloome on häiritud (Kutsar, 2019).

Õpetaja individuaalne heaolu selgus õpetajate kirjeldustest seoses puhkusega. Kui õpetaja jaoks ei ole ettenähtud puhkus piisav ning ta tunneb end kurnatuna, siis õpetaja subjektiivne heaolu on

sellest mõjutatud. Kui õpetaja individuaalne heaolu on madal, väljendub see õpetaja toimevõimekuses. Õpetajal ei ole energiat seada endale eesmärke ning nende nimel tegutseda (Biesta ja Tedder, 2007). See mõjutab omakorda õpilaste ühist toimevõimekust, sest õpetaja panus jääb ebapiisavaks (OECD, 2019). Individuaalne õpetaja heaolu väljendus intervjuudes ühisürituste ja muude koosviibimiste taustal: ühistest koosolemistest ja headest suhetest saadakse vajalik energia ning motivatsioon, et edasi tegutseda ning eesmärke täita.

Intervjuudest selgus, et õpetaja individuaalset heaolu kahandab hariduslike erivajadustega laste õpetamine, sest sellest tulenev lisakoormus on suur ning õpetajad ei tunne end selles valdkonnas piisavalt pädevana. TALIS 2018 (2020) tulemuste järgi on tundide kohandamine erivajadustega õpilastele peamiseks stressi tekitavaks allikaks. Puudu jääb oskustest lapse iseäraliku käitumisega hakkama saada. Õpetaja tunneb, et tema enesetõhusus ei ole piisav, mistõttu pole õpetaja toimevõimekus samuti kõrge (Bandura, 2002, viidatud Schon, 2018:3 kaudu). See muudab omakorda keeruliseks õpetaja ja õpilase koostöömise, kuna osapoolte toimevõimekus ei ole piisavalt funktsionaalne.

Õpetajad räägivad intervjuudes pidevatest muutustest, mis koolis ning haridusmaailmas ette võetakse. Õpetajad kirjeldavad end küll uuendusmeelsetena, kuid kui nad ei mõista muudatuste sisu ja eesmärki ning nende jaoks tekitab see hoopis lisakoormust, siis selles väljendub nende ebapiisav toimevõimekus uuendustega kaasas käia ja sellega seoses alaneb individuaalse heaolu tase. Siin võib avalduda ka Molla ja Nolani (2020) järgi uuriv toimevõimekus, kui õpetaja on valmis end täiendama, et muudatustega hästi hakkama saada.

### *Suhetepõhine heaolu*

Suhetepõhine heaolu väljendus intervjuudes eelkõige õpetajate kirjeldustes seoses suhetega õpilaste, kolleegide ja lastevanematega. Uurimuses osalejad rääkisid, et nende jaoks tähendab heaolu ning et nende heaolu allikateks on kvaliteetsed ja head suhted õpilastega. White (2017) ja Prilleltensky (2005) kirjeldavad suhetepõhist heaolu kvaliteetsete suhete kaudu, kus on vastastikune koostöö. Suhetepõhises heaolus väljendub osapoolte toimevõimekus luua ja tegutseda ühiste eesmärkide nimel, st toimib nendevaheline koostöömivus. Sarnane seos ilmnes lapsevanema ja õpetaja toimevõimekuse ja õpetaja heaolu vahel. Õpetajad rõhutasid, et kui

lapsevanem teeb koostööd ning nendevaheline suhe on hea, siis võidab sellest ka laps. Koolikeskkonnas on lapsevanem ja õpetaja koostoimijad, kellel on ühine eesmärk aidata õpilasel edasi areneda (OECD, 2019). Õpetajapoolselt on ühine toimevõimekus tagatud, kui õpetaja on Molla ja Nolani (2020) järgi reageeriv, st kui ta tunneb oma õpilase vastu huvi, eesmärgiga teda paremini toetada. Kui õpetaja on huvitatud oma õpilaste paremast tundaõppimisest, siis suureneb sellest nendevaheline koostoimimine.

Suhetepõhise heaolu mõjutajaks on kolleegidelt saadav tagasiside. Õpetajad rõhutasid, et teiste positiivne tagasiside tekitab heaolutunnet. Peale selle, et positiivne tagasiside rõõmustab, paneb see õpetaja pürgima teiste eesmärkide poole, soovi poole olla oma töös veel parem. Tagasiside on seotud omakorda tunnustava toimevõimekuse aspektiga. Tunnustav toimevõimekus eeldab vastastikuseid lugupidavaid suhteid teistega (Molla ja Nolan, 2020). Kui õpetaja tunneb, et tema kolleegid ja õpilased austavad ja väärtustavad teda, ta saab oma töö kohta vajalikku tagasisidet, siis tunneb ta, et tema tööd on märgatud. Õpetaja toimevõimekus kasvab oma praktika uurimise, võimalike uute ideede üle kaalutlemise ja nendele reageerimise kaudu.

Õpetajad ütlesid, et nende jaoks on heaolu allikaks õpihimulised lapsed, kes on valmis õppimises pingutama. Eriti annab töötamine olümpiaadil käivate lastega energiat juurde ning paneb õpetaja hästi tundma. Õpetajal ning lapsel on siin ühine eesmärk – mõlemad osapooled soovivad, et lapsel läheks olümpiaadil hästi. Toimub üksteist toetav koostöö, et jõuda ühise eesmärgini (OECD, 2019) – järelkult toimib nende vahel koostoimimine, mis omakorda tugevdab nende suhetepõhist heaolu.

Uurimuses osalejad mainisid, et nad näevad enda kõrval töötamas kolleege, kes tegelikult ei soovi lapsi õpetada ning nendega koos töötada. Siin väljendub Molla ja Nolani (2020) järgi õpetaja eetiline toimevõimekuse aspekt. Kui õpetaja ei käitu lastega eetiliselt ning õpetajakutse kohaselt, pärsib ta enda tegevusega kõikide osapoolte heaolu. Õpetajate ja õpilaste vahelisi suhteid on kajastatud ka teistes uurimustes (Kutsar, Soo ja Mandel, 2019), kust selgub, et lapsed ei taha enda muredega õpetajate poole pöörduda. Minu uurimuses osalejad näevad samuti, et sellised õpetajad ei toeta lapsi. Selline käitumine ei toeta mitte ühegi osapoolte heaolu ja toimevõimekust. Ebaeetiliselt käituva õpetaja individuaalne heaolu on ilmselt samuti madal, sest tal puudub



enesekontroll (Prilleltensky, 2005), võib-olla jääb vajaka teistest toimevõimekuse aspektidest: oma praktika uurimisest, kaalutlemisest ja valmidusest muutumiseks /enesearenguks. Samuti võib olla tegemist olukorraga, kus õpetaja on jäänud üksi, ilma kolleegide/tugispetsialistide piisava toeta või vastupidi – koolimeeskond ei oska leida võimalusi, kuidas teda toetada. Sellisel puhul on häirunud kõikide osapoolte koostoimimine ja suhetepõhine heaolu.

### *Kollektiivne heaolu*

Kollektiivne heaolu intervjuudes selgus, kui õpetajad mainisid juhtkonna toetust. Kollektiivne heaolu viitab kogukonna toetusele või selle puudumisele (White, 2017). Uurimuses osalejad rääkisid, et kui juhtkond märkab õpetaja pingutusi, tunnustab teda rohkem kui kord aastas aktustel ning võimalusel laseb huvipakkuvatele koolitustele minna, suureneb sellest õpetaja heaolu. Kui õpetaja ei tunne, et juhtkond oleks tekkinud probleemi lahendamisel talle toeks, siis ei toimi kollektiivne heaolu, mis omakorda mõjutab õpetaja ning õpilaste toimevõimekust ja heaolu. Õpetajad rõhutavad, et juhtkonna toetus peab olema pidevalt tuntav ja olemas. Kui üks lüli laiemast süsteemist pärsib õpetaja heaolu, mõjutab see paljusid teisi aspekte (Renshaw jt, 2015), sest erinevad heaolu komponendid on üksteisest tugevalt sõltuvad (Prilleltensky, 2005). Koolitustele minnes avaldub õpetaja uuriv toimevõimekus. Uuriva toimevõimekusega õpetajad otsivad uusi õppimisvõimalusi, mis aitaksid neid oma töös keerulistes olukordades (Molla ja Nolan, 2020). Uurimusest selgus, et õpetajad täiendavad end kaasava hariduse ja hariduslike erivajadustega lastega töötamise osas. Viimased TALIS (2019) tulemused samuti rõhutavad, et õpetajate enesetäiendamise soov hariduslike erivajadustega laste osas kasvab. Kaalutleva toimevõimekusega õpetaja analüüsib eelnevalt või minevikus tehtud tööd (Molla ja Nolan, 2020). Siin avaldub õpetaja kaalutlev toimevõimekus, sest ta analüüsib ja reflekteerib oma tööd ning leiabki, et vajab koolitust mõnes konkreetses valdkonnas.

Kollektiivne heaolu toimib tavalises klassiruumis õpilaste vahel. OECD (2019) märgib, et koostoimimine koolikeskkonnas on näha ka õpilaselt õpilasele. Õpetajad kirjeldavad, et nende jaoks on kaasava hariduse rakendamine raske ning ühes tunnis peavad nad tihti korraga õpetama väga erineva tasemega lapsi. Kui üks laps klassist segab teiste tööd, siis alaneb heaolu kollektiivselt ja individuaalselt, mis omakorda pärsib iga lapse toimevõimekuse arengut.

Mõjutatud on ka õpetaja toimevõimekus, kui ta tunneb, et ei suuda kõiki lapsi õpetada nii nagu ta tahaks.

Kollektiivne heaolu tuli esile õpetajate koostöös tugispetsialistidega. Õpetajad kirjeldasid, et koostöö tugispetsialistidega on hea ning neil mõlemal on ühine eesmärk – aidata õpilast. Järelikult väljendus õpetaja ja tugispetsialisti vahel hea koostoimivus. Kui õpetaja ja tugispetsialist teevad koostööd, eesmärgiga aidata õpilast, siis suureneb õpilase toimevõimekus ning heaolu. Uurimusest selgus ka olukordi, kus õpetajad kirjeldasid, et nad ei mõista tugimeetmete sisu, mistõttu ei taha nad ka õpilasele erisusi kohaldada. Sellisel juhul ei ole õpetaja ja tugispetsialisti vaheline ühine toimevõimekus piisav, mis mõjutab ka kollektiivselt kõikide heaolu.

Uurimuses ilmnesid ühiskonna tasandi kollektiivse heaolu aspektid. Õpetajad tunnevad, et muutmisevajadus koolis on väga suur nii juhtkonna kui ka ühiskonna tasandil. Kui õpetajatel puudub võimalus kaasa rääkida ning oma arvamust jagada, siis kollektiivne heaolu ei toimi. Nad ei tunne kogukonnapoolset toetust, mistõttu ei toeta see õpetaja individuaalset heaolu ning õpetaja toimevõimekust. Kollektiivne heaolu ei toimi, kui õpetaja ei tunne, et teda väärtustatakse, teisisõnu ei toimi tunnustav toimevõimekus. Tunnustav toimevõimekus eeldab lugupidavaid suhteid teistega (Molla ja Nolan, 2020). TALIS (2014; 2019) tulemused näitavad, et õpetajate hinnangul ühiskond ei väärtusta neid piisavalt. See mõjutab suuresti õpetaja toimevõimekuse aspekte ning õpetajate heaolu koolis.

### Objektiivne heaolu

Õpetajad kirjeldasid enda heaolu objektiivsete heaolu näitajate järgi, mis on väliselt mõõdetavad (Kutsar ja Soo, 2020), väljendades nende suhtes omi hinnanguid ja tõlgendusi. Näiteks rääkisid õpetajad, et palk on õpetaja töö juures oluline ning nad tunnevad, et selle töö mahu juures ei ole see piisav. Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 (2019) tõstab esile, et õpetajal on muid tasustamata tööülesandeid, mida töökoormuse hulka ei arvestata ning et praegune tasustamissüsteem ei ole piisavalt motiveeriv. See selgus ka minu uurimusest, kui õpetajad rääkisid, et õpetajale on juurde pandud mitmeid lisaülesandeid, mis palka tegelikkuses ei tõsta.

Õpetajad kirjeldasid kooli füüsilist keskkonda – õpetajate toa, töökabineti ning õppematerjalide olemasolu, mida nad tõlgendasid kui heaolu allikaid. Lisaks mainisid õpetajad, et koolitustel käimine aitab suurendada heaolu. Väliselt mõõdetavad heaolu allikad avaldavad mõju õpetaja individuaalsele ja suhetepõhisele heaolule. Kui õpetaja tunneb, et talle on tagatud privaatsus oma ruumi näol, kus ta saab omaette olla ja tunde ette valmistada, siis oma toimevõimekuse rakendamise ja edu kaudu suureneb õpetaja heaolu koolis. Õpetajate toas ühise aja veetmine, erinevate teemade arutamine kaasõpetajatega ning lihtsalt puhkamine aitab kaasa suhetepõhise heaolu loomele.

Uurimusest selgus, et ajaline aspekt on üks kõige olulisemaid õpetaja heaolu mõjutajaid. Õpetajad räägivad, et tööd on väga palju ning aega selle jaoks pole piisavalt. Koormus on liiga suur ning nad sooviksid, et see oleks pea poole väiksem. OECD (2019) märgib, et õppekava mahtu tuleks vähendada, sest õpetajad ja lapsed on üle koormatud. Samuti on Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035 (2019) ja TALIS 2018 uuring (2020) kirjeldanud, et õpetaja läbipõlemise ja motivatsioonilanguse vältimiseks on vaja töökoormust vähendada, sest see ületab ettenähtud normi. Aeg on väga suureks mõjutajaks kõikide heaolu ning õpetaja toimevõimekuse aspektide juures. Kui individuaalne heaolu on rikutud sellest, et õpetaja on väsinud ning tal pole energiat, pole tal vajalikku jõudu, et toimetada teiste heaolu aspektidega. Näiteks kui õpetaja on väsinud, ei ole tal energiat, et otsida uusi koolitusi, õppematerjale (uuriv toimevõimekus). Sellisel juhul ei näe ta mõtet analüüsida enda eelnevat tööd, vaid näeb seda pigem negatiivsena (kaalutlev toimevõimekus). Õpetajal puudub energia, et luua lähedasemaid suhteid õpilasega, et neid seeläbi paremini toetada. Samuti mõjutab see tunnustavat toimevõimekust, sest õpetajad ei näe, et neid märgataks, kuna neilt nõutakse nii palju. See võib mõjutada ka eetilist toimevõimekust.

### *Füüsiline ja vaimne õpikeskkond*

Uurimuses osalejad kirjeldasid füüsilise ja vaimse õpikeskkonna olulisust. Eesti hariduse visioon aastal 2035 (2019) toonitab toetava ja turvalise õpikeskkonna tähtsust. Uurimusest selgus, et õpetajad muudaksid koolide arhitektuuri funktsionaalsemaks, et luua põnevaid õpikeskkondi, kasutada erinevat tehnikat ning mööblit. Kaasaegne füüsiline õpikeskkond toetab ja võimaldab kohandada tööd erivajadustega lastele (Eesti..., 2019). Õpetajad kirjeldasid, et tunne, millega

hommikuti tööle minnakse, omab nende jaoks suurt tähtsust. See tähendab, et õpetaja tahab seal olla, ta ei tunne pinget ega stressi selle keskkonna ees. Sotsiaalses ja vaimses õpikeskkonnas arendatakse lugupidavat ning koostööl tuginevat koolikultuuri (Eesti..., 2019). See tähendabki, et õpetajad tunnevad, et enda õpikeskkonnas töötamine aitab rakendada nende toimevõimekust parimal moel ja kogeda kõrget subjektiivset heaolu.

## KOKKUVÕTE

Õpetajate subjektiivse heaolu uurimine ühiskonnas on oluline. Õpetajad on need, kes mõjutavad õpilasi ning loovad koos õpilastega teadmisi, et kiiresti muutuvast maailmast hakkama saada. Magistritöö eesmärk oli anda ülevaade õpetajate subjektiivse heaolu käsitustest seoses koolikeskkonnaga. Lähtudes uurimistöö eesmärgist, pidasin oluliseks uurida, kuidas õpetajad kirjeldavad heaolu, mida õpetajad räägivad enda heolust koolis ja mis nende arvates seda rikub. Samuti pidasin oluliseks uurida, mida õpetajad räägivad tugispetsialistidega koostööst ning kuidas on õpetajate jaoks nende olemasolu koolides oluline. Uurimuses teevad õpetajad ettepanekuid, mida nemad koolikeskkonnas muudaksid, et nende heaolu paraneks. Uurimuses osales 11 üldhariduskooli õpetajat. Andmete kogumiseks viisin nendega läbi individuaalintervjuud.

Õpetajate arvates on heaolu seotud tasakaaluga pere- ja tööelu vahel, mõistliku töökoormuse ja heade suhetega õpilaste, lastevanemate ja kolleegidega. Oluliseks peeti head palka, korralikke õppematerjale ning enda töökabinetti. Heaolu oluliseks osaks on stressivaba keskkond ning tagasiside saamine oma töö kohta. Õpetajate heaolu allikad sarnanesid sellega, kuidas õpetajad heaolu kirjeldasid. Erinevused tulid esile töökoormuse ja palga osas, mida õpetajad enda heaolu allikatena ei nimetanud. Huvitav aspekt oli, et õpetajad kirjeldasid enda heaolu tihti õpilaste heaolu kaudu.

Heaolu rikkuvad asjaolud õpetajate endi kogemuste põhjal olid seotud haridussüsteemi muutmisvajaduse ning kasvava töökoormusega. Lisati veel, et kaasav haridus toob kaasa uusi katsumusi, mis mõjutavad negatiivselt õpetaja heaolu koolis. Õpetajate arvates ei väärtusta ühiskond piisavalt nende tööd. Õpetajate endi kogemuste põhjal peeti juhtkonna vähest toetust negatiivseks asjaoluks. Lisaks leiti, et heaolu vähendavad kolleegid, kes ei soovi teha koostööd.

Seoses kaasava hariduse rakendamisega näevad õpetajad, et tugispetsialistide olemasolu koolikeskkonnas on väga vajalik. Õpetajad rääkisid, et tugispetsialistid aitavad õpetajal paremini toetada hariduslike erivajadustega õpilasi, mis suurendab õpetaja heaolu. Uurimusest selgus siiski ka asjaolu, et alati ei ole õpetaja ja tugispetsialisti vaheline koostöö efektiivne, sest õpetajale pole

piisavalt selgitatud erinevate tugiteenuste eesmärki ja vajadust. See näitab, et nendevahelist koostööd ja usaldust peab koolides tugevdama.

Õpetajad räägivad, et nende töökoormus peaks olema väiksem, et praeguste haridustrendide taustal tekitada lastes huvi õppimise vastu. Õpetajad näevad vajalikke muutusi mitte ainult enda heaolu suurendamise eesmärgil, vaid ka õpilaste. Õpetajate arvates on kaasava hariduse rakendamisel oluline funktsionaalsem õpikeskkond, tihedam koostöö osapoolte vahel ning suurem tugispetsialistide arv. Samuti on õpetaja jaoks oluline nende vaimse tervise ja professionaalse enesearengu toetamine. Õpetajad ootavad ühiskonnalt rohkem väärtustamist enda tööle – tegemist on vastutusrikka tööga, mis vajab rohkem austust. Seetõttu näevad nad, et tasu võiks olla motiveerivam, kuna töömaht ning koormus on suur.

Uurimistöö tulemuste põhjal võib öelda, et teema on tähtis ning uute haridusvisioonide taustal on uurimistöö teemat oluline edasi uurida. Tulemused kajastavad, et õpetajad hindavad enda tööd väga, kuid nad ootavad, et ühiskond väärtustaks nende panust haridusse rohkem. Kool ei ole enam ainult teadmiste omandamise koht, vaid õpilastelt oodatakse, et nad arendaksid oma kujutlusvõimet, eneseregulatsiooni ja analüüsioskust. Õppimine ei peaks tähendama ainult ülesande lahendamist töövihikust, vaid õpilastel peab tekkima uudishimu ning tahe rohkem teada saada, edasi uurida. Seda kõike peab õpetaja õpilasele endast andma – olema uuendusmeelne, valmis muutuma, ennast arendama, lähenema õpilastele individuaalselt jne. Me ei peaks keskenduma enam ainult testide tulemustele, vaid sellele, mis suurendaks koolis laste, õpetajate ja teiste oluliste osapoolte heaolu. Õpetajate heaolu ja toimevõimekus peab olema toetatud, et nad suudaksid ja tahaksid koguda uusi ideid, tegeleda õpilastega, aktsepteerida uuendusi ning olla oma töökohal õnnelikud.

Õpetajate koostöö tugispetsialistidega on oluline õpetaja heaolu suurendamisel. Uurimusest jäi kõlrama, et õpetaja ei mõista alati, miks mõne õpilasega on soovitatud tugiteenuseid rakendada. See näitab, et õpetajatele pole piisavalt selgitatud meetmete vajadust. Uurimuse põhjal saan öelda, et koolid peaksid nendevahelist koostööd rohkem toetama. Kasuks tuleksid ühised koosviibimised, kus õpetajad ja tugispetsialistid saavad oma suhteid tugevdada. Usalduslikke ja toetavaid suhteid väärtustasid ka õpetajad. Seda teemat oleks huvitav lähemalt uurida

tugispetsialistide vaatest, et saada teada, kuidas nemad tajuvad oma rolli koolis ning mida nad räägivad enda subjektiivsest heaolust koolis. Oluline on teada saada, kuidas tugispetsialistid kirjeldavad koostööd õpetajatega ja teiste kooliga seotud osalistega.

## KASUTATUD KIRJANDUS

1. Baranauskienė, I. ja Saveikienė, D. (2018). Pursuit of inclusive education: inclusion of teachers in inclusive education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 39-53. <https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3385>
2. Bashaireh, S. ja David, S.A. (2019). Appreciative leadership and teacher's subjective well-being: an appreciative tool for an appreciative outcome. *Science Arena Publications Specialty Journal of Psychology and Management*, 5(3), 46-63. Kasutatud: 02.05.2020, <https://sciarena.com/storage/models/article/b1Kx3AjGFGGZbik33feCKFVssmBsj8ObE74MH6HggjAOHzZt0mnaEjtURc6/appreciative-leadership-and-teachers-subjective-well-being-an-appreciative-tool-for-an-appreciativ.pdf>
3. Biesta, G. ja Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
4. Biesta, G., Priestley, M. ja Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
5. Billett, S. (2008). Learning throughout working life: a relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00394.x>
6. D'Cruz, H. ja Jones, M. (2014). *Social work research in practice: ethical and political contexts*. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446294963>
7. Deakin, H. ja Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>



8. Diener, E. (2009). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. E. Diener (toim), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (lk 25-65). Dordrecht: Springer.
9. Diener, E., Oishi, S. ja Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
10. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ja Smith, H. L. (1999). *Subjective well-being: three decades of progress. Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. [doi:10.1037/0033-2909.125.2.276](https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276)
11. Edwards, A. (2005). Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
12. *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. (2014). Haridus- ja Teadusministeerium. Tallinn. Kasutatud: 29.02.2020, <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
13. Emirbayer, M. ja Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
14. Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: practice and innovation*. London: Routledge.
15. Gluyas Fitch, R. I., Cadena Pedraza, Y. T., Sánchez, M. del C. R. S. ja Cinco Basurto, M. G. (2017). Measuring the subjective well-being of teachers. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(3), 25-59. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v6i3.8316>
16. Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239–242. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/1468794111426607>

17. *Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekül.* (2018). Õpikäsitus. Kasutatud: 25.02.2020, <https://www.hm.ee/et/opikasisitus>
18. Harro-Loit, H., Kello, K., Lepik, K., Linno, M., Selg, M. ja Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 03.03.2020, <http://samm.ut.ee/intervjuu>
19. Häidkind, P. ja Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
20. Imants, J. ja Van der Wal, M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
21. *Innove kodulehekül.* (2019). Kuidas leevendada omavalitsuses ja haridusasutuses logopeedide, eripedagoogide jt tugispetsialistide puudust? Kasutatud: 03.05.2020, <https://www.innove.ee/blogi/kuidas-leevendada-omavalitsuses-ja-haridusasutuses-logopeedide-eripedagoogide-jt-tugispetsialistide-puudust/>
22. *Innove kodulehekül.* (i.a.). TALIS uuring. Kasutatud: 24.03.2020, <https://www.innove.ee/uuringud/talis-uuring/>
23. Kalmus, V., Masso, A. ja Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud: 20.03.2020, <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
24. Kidron, A. (2007). *Elustiil ja heaolu: Eluviis, tegevusstiilid ja subjektiivne heaolu*. Tallinn: Akadeemia Nord.
25. Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L. ja Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: Õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide

vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71.  
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>

26. Kolnes, M. ja Konstabel, K. (2018). *Tugispetsialistide arvu ja vajaduse hindamine*. Tartu. Kasutatud 08.11.2019, [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/05/Tugispetsialistide-analuusi-aruanne\\_UT\\_Innove.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/05/Tugispetsialistide-analuusi-aruanne_UT_Innove.pdf)
27. Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. L. Kuczynski (toim), *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations* (pp. 3-24). Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781452229645.n1>
28. Kuczynski, L. ja De Mol, J. (2015). Dialectical models of socialization. W. F. Overton., P. C. M. Molenaar ja R. M. Lerner (toim), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Theory and Method* 7(1). 323-368. Hoboken, NJ: Wiley.
29. Kutsar, D. (2019). Heaolu loov kool „Haridus 2035” visioonidokumendi taustal. *Hariduslaad Dorpati konverentsikeskuses*. Tartu, 27. veebruar.
30. Kutsar, D. ja Kasearu, K. (2017). Do children like school – crowding in or out? International comparison of children’s perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 140–148. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.052>
31. Kutsar, D. ja Soo, K. (ilmumas 2020). Eesti noorte subjektiivne heaolu ja toimevõimekus. *Noorteseire aastaraamat 2020* (xx-xx).
32. Kutsar, D., Soo, K. ja Mandel, L.-M. (2019). Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 49–66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213638>
33. Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid – sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

34. Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis* (2. tr). Tartu: Sulesepp.
35. Larsen, R. J. ja Eid, M. (2008). Ed Diener and the science of subjective well-being. M. Eid ja R. J. Larsen (toim), *The science of subjective well-being* (lk 1-16). New York: Guilford Press
36. Lauristin, M., Loogma, K., Vernik-Tuubel, E-M., Kutsar, K., Erss, M., Kallas, K., ...Käosaar, I. (2019). Heaolu ja sidususe visioon. *Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035*. Kasutatud 08.04.2020, [https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus-ja\\_teadusstrat\\_2035\\_heaolu\\_ja\\_sidususe\\_visioon.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus-ja_teadusstrat_2035_heaolu_ja_sidususe_visioon.pdf)
37. Lucas, R. E. (2008). Personality and subjective well-being. M. Eid ja R. J. Larsen (toim), *The science of subjective well-being* (lk 171-194). New York: Guilford Press.
38. Mandel, L-M. (2016). *Laste heaolu koolis ja heaolu loov kool: laste perspektiiv*. Magistritöö. Tartu Ülikool, sotsiaalteaduste valdkond.
39. Mets, U. ja Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus*. Uuringu lühiaruanne. Tallinn: SA Kutsekoda. Kasutatud: 08.10.2019, [https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/12/oska\\_HT\\_veeb.pdf](https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/12/oska_HT_veeb.pdf)
40. 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>
41. Murumaa-Mengel, M. (ilmumas 2020). Ekraanide poolt vahendatud intervjuud ja projektiivtehnikad ning loovuurimismeetodid veebikeskkondades. Tiidenberg, K., Masso, A. ja Siibak, A (toim), *Andmeühiskonna uurimise meetodid*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
42. OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030*. Kasutatud: 25.04.2020, [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)

43. Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. ja Eteläpelto, A. (2019). Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 593–613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1286292>
44. Parveen, A. ja Qounsar, T. (2018). Inclusive education and the challenges. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(2), 64–68. Kasutatud: 17.05.2020, [https://www.researchgate.net/publication/339302326\\_Inclusive\\_education\\_and\\_the\\_challenges](https://www.researchgate.net/publication/339302326_Inclusive_education_and_the_challenges)
45. Priestley, M., Biesta, G. ja Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573>
46. Prilleltensky, I. (2005). Promoting well-being: time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health. Supplement*, 66, 53–60. <https://doi.org/10.1080/14034950510033381>
47. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (13.03.2019). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 15.04.2020, <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019120?leiaKehtiv>
48. Rakap, S., Cig, O. ja Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98–109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>
49. Renshaw, T. L., Long, A. C. J. ja Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>

50. Räis, M. L. ja Sõmer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: Kaasamise tähenduslikkus*. Eesti Rakendusüuringute Keskus CentAR. Kasutatud: 15.05.2020, <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Teemaraaport-Tahenduslikkus-final.pdf>
51. Räis, M. L., Kallaste, E. ja Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Eesti Rakendusüuringute Keskus CentAR Kasutatud: 09.10.2019, [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport\\_final\\_korr.pdf?sequence=17&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55400/Pohiraport_final_korr.pdf?sequence=17&isAllowed=y)
52. Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York : Oxford University Press. Kasutatud: 23.03.2020, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibeebooks/reader.action?docID=665394&query=>
53. Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: how communities can help*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en>
54. Schon, Barry. (2018). *Teacher agency and its role in raising achievement. What is it and can it be coached?* (1-12). Wellington: Johnsonville School.
55. Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. ja Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused 1. osa*. Tallinn. Kasutatud: 15.04.2020, [https://www.hm.ee/sites/default/files/talis\\_eesti\\_raporti\\_i\\_osa.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf)
56. Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. ja Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused 2. osa*. Tallinn. Kasutatud: 30.04.2020, [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2\\_kujundatud.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf)

57. Tire, G., Henno, I., Soobard, R., Puksand, H., Lepmann, T., Jukk, H., Lindermann, K., Kitsing, M. ja Täht, K. (2016). *PISA 2015 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused loodusteadustes, funktsionaalses lugemises ja matemaatikas*. Tallinn: Sa Innove. Kasutatud: 20.03.2020, [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/11/PISA-2015\\_EESTI\\_ARUANNE\\_FINAL.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/11/PISA-2015_EESTI_ARUANNE_FINAL.pdf)
58. Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K. ja Lorenz, B. (2013). *PISA 2012 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. Tallinn: SA Innove. Kasutatud: 20.03.2020, [https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa\\_2012\\_eesti\\_tulemused.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2012_eesti_tulemused.pdf)
59. Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindermann, K., Täht, K., Lorenz, B. ja Silm, G. (2019). *PISA 2018 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. Tallinn: SA Innove. Kasutatud: 20.03.2020, [https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa\\_2018-19\\_raportweb.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2018-19_raportweb.pdf)
60. Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. (27.02.2018). *Riigi Teataja I*. Kasutatud: 08.11.2019, <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
61. Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B. ja Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
62. White, S. (2017). Relational wellbeing: re-centring the politics of happiness, policy and the self. *Policy and Politics*, 45(2), 121-136. <https://doi.org/10.1332/030557317X14866576265970>
63. Viac, C. ja Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Paper No. 213. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

64. Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K. ja Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2014 tulemused*. Tallinn: SA Innove. Kasutatud: 23.03.2020, [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/10/TALIS2013\\_Eesti\\_raport.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/10/TALIS2013_Eesti_raport.pdf)



# LISA 1

## Intervjuukava

1. Mida tähendab teile kui õpetaja jaoks heaolu?
2. Millised on teie kui õpetaja heaolu allikad koolis?
  - Tooge võimalusel näiteid olukordadest, inimestest, kohtadest, mis on loonud head tundeid.
3. Mis rikub õpetaja heaolu koolis?
  - Mis teeb õpetajatöö praegusel ajal kõige raskemaks?
  - Millistes olukordades olete tundnud, et õpetaja jääb hätta?
4. Millisena näete tugipersonali ülesandeid koolis?
  - Kuidas teie kogemustes on tugipersonal õpetajat aidanud?
  - Kuidas on teie kogemustes tugipersonal õpetaja abita jätnud?
  - Kuidas hindate tugipersonali kompetentsust õpetaja abistamisel?
5. Kui õpetajal oleks võimalus ja sellega saaks võluda ideaalse olukorra, siis milline see pilt oleks õpetaja vaatepunktist nähtuna (et õpetajal oleks võimalikult hea koolis olla)?
  - Milline oleks esimene samm ideaali suunas?
  - Mõelge sellele, mida teie muudaksite või teeksite, et koolis oleks ideaalne.

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

Mina, Laura Perillus, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate subjektiivne heaolu koolis“, mille juhendaja on Dagmar Kutsar, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

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.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Laura Perillus

*25.05.2020*