

TALLINNA TEHNIKAÜLIKOOL

Majandusteaduskond

Ärikorralduse instituut

Laura Komp

**ÕPETAJATE KOGEMUST JA TÖÖGA SEOTUST MÕJUTAVAD TEGURID  
TALLINNA MUNITSIPAALKOOLIDES**

Magistritöö

Õppekava HAPM10/14, peeriala personalijuhtimine

Juhendaja: Liina Randmann, PhD

Tallinn 2019

Deklareerin, et olen koostanud töö iseseisvalt ja olen viidanud kõikidele töö koostamisel kasutatud teiste autorite töödele, olulistele seisukohtadele ja andmetele, ning ei ole esitanud sama tööd varasemalt ainepunktide saamiseks. Töö pikkuseks on 14 342 sõna sissejuhatusest kuni kokkuvõtte lõpuni.

Laura Komp .....

(allkiri, kuupäev)

Üliõpilase kood: 162711HAPM

Üliõpilase e-posti aadress: laurakomp@gmail.com

Juhendaja: Liina Randmann, PhD

Töö vastab kehtivatele nõuetele

.....

(allkiri, kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

Lubatud kaitsmisele

.....

(nimi, allkiri, kuupäev)

## LÜHIKOKKUVÕTE

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni koolide ülevaate raportis on välja toodud Eesti hariduse suurima murekohana õpetajad. Iga aastaga suureneb nende vanuseline ja sooline ning õpetajakoolitusse astujaid on vähem kui töölt lahkujaid. Seetõttu on oluline välja selgitada, millised tegurid toetavad õpetajate püsimist. Selleks lähtutakse käesolevas magistritöös töötajakogemuse (*employee experience*) käsitlusest, mille järgi on võimalik kujundada töötajale teatud keskkond ja tingimused, mille tulemusena on ta ka tööga seotud. Positiivne töötajakogemus omakorda muudab organisatsiooni atraktiivsemaks ning hoiab olemasolevat talenti.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised tegurid kujundavad õpetajate kogemust ning kuidas on need seotud tema tööga seotusega. Peale selle on uurimisülesandeks leida seoseid töötajakogemuse ja tööga seotuse vahel õpetajate vanuse, tööstaaži, töökoormuse, ainevaldkondade ning õpetatavate kooliastmete lõikes. Lisaks määratletakse õpetajate lahkumiskavatsused ning selle seos kogemuse ja tööga seotuse vahel. Andmete kogumiseks rakendatakse kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvantitatiivse andmekogumise meetodina kasutatakse ankeetküsitlust, mis koosneb töötajakogemuse ja tööga seotuse komponentidest ning lahkumiskavatsuste kaardistamisest. Töötajakogemuse küsimustiku koostamisel lähtus töö autor ForeSee, Gallupi ja IBM Analytics väljatöötatud raamistikest, tööga seotuse hindamiseks on uurimuses kasutatud Utrechti tööga seotuse skaalat UWES-9. Küsimustikule vastas 276 Tallinna tavaõppega munitsipaalkoolide õpetaja. Kvalitatiivse andmekogumise meetodina viidi läbi intervjuud nelja koolijuhiga.

Uurimuse tulemused näitavad, et õpetajate kogemus on positiivselt seotud tööga seotusega. Kõige tugevamad seosed on töötajakogemuse elementidest võimustatuse, juhtimise ja toetuse vahel. Eraldi tähelepanu alla on tarvis võtta õpetajad, kellel on suur töökoormus, sest nende hinnangud kogemusele ja seotusele olid madalad. Lisaks ilmneb, et õpetajate lahkumiskavatsusi mõjutab nende töötajakogemus ja tööga seotus.

Võtmesõnad: töötajakogemus, tööga seotus, õpetajad, lahkumine

## **ABSTRACT**

### **ÕPETAJATE KOGEMUST JA TÕÕGA SEOTUST MÕJUTAVAD TEGURID TALLINNA MUNITSIPAALKOOLIDES**

Laura Komp

„Factors affecting teachers’ employee experience and work engagement in the municipal schools of Tallinn”

The Organization for Economic Co-operation and Development schools’ overview report highlighted teachers as one of the biggest concern of Estonian education. The age and gender imbalance is increasing and because of high turnover rates, universities are unable to produce sufficient numbers of teachers to meet the demand. Thus, it is important to identify the factors that support the retention of teachers. This thesis is based on the concept of employee experience, which includes every interaction that employee has with the organization. By providing a certain work environment and conditions, organizations can affect the quality of employees’ experience. As a result, employees are more satisfied and engaged and less likely to leave.

The purpose of the thesis is to identify teacher experience factors that affect their work engagement and retention and how it is influenced by their age, tenure and workload. Quantitative and qualitative research methods are used to achieve the goal of this study. A questionnaire that consisted of teacher experience and work engagement survey was used for quantitative data collection.. Because of the lack of academic research, the experience part was developed based on ForeSee’s, Gallup’s and IBM Analytics’ frameworks. Utrecht Work Engagement Scale was used to measure teachers’ work engagement. In addition, the author conducted semi-structured interviews with school leaders.

As a result, the study confirmed that teachers’ experience is positively related to work engagement. Age and tenure had weak, but negative links with employee experience. The strongest links were between empowerment, information, leadership and support components. Teachers with high workload are less engaged and gave lower ratings to experience elements than the other groups.

Keywords: employee experience, work engagement, attrition, teachers.

# SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	7
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD .....	9
1.1. Töötajakogemuse kontseptsioon.....	9
1.1.1. Töötajakogemust kujundavad tegurid .....	10
1.1.2. Õpetajate kogemuse kujundamine koolides .....	15
1.2. Tööga seotus .....	17
2. EMPIIRILINE UURING.....	20
2.1. Uurimisvaldkond ja uurimisküsimused .....	20
2.2. Uuringu meetodika .....	21
2.2.1. Valim.....	21
2.2.2. Andmekogumise meetodid .....	21
2.2.3. Andmete analüüsi meetodid .....	23
2.3. Uuringu tulemused.....	24
2.3.1. Küsimustiku sisereliaablused.....	24
2.3.2. Valimi ülevaade .....	25
2.3.3. Õpetajate kogemuse teemarühmade analüüs.....	27
2.3.4. Õpetajate lahkumiskavatsused.....	43
2.3.5. Õpetajate tööga seotus.....	44
2.3.6. Korrelatsioonianalüüs.....	45
2.4. Arutelu ja järeldused .....	48
KOKKUVÕTE.....	58
SUMMARY .....	61
KASUTATUD ALLIKATE LOETELU .....	64
LISAD.....	70
Lisa 1. Küsimustik õpetajatele .....	70
Lisa 2. Koolijuhtide intervjuuküsimused.....	77
Lisa 3. Õpetajate taustaandmed.....	78
Lisa 4. Tööstaaži ja vanuse risttabel.....	79
Lisa 5. Õpetaja kogemuse keskmised hinnangud ja standardhälbed.....	80
Lisa 6. Õpetajate kogemus vanuse ja tööstaaži lõikes.....	82
Lisa 7. Õpetajate kogemus töö- ja tunnikoormuse lõikes.....	83
Lisa 8. Õpetajate kogemus õpetatavate kooliastmete ja ainete lõikes.....	84

Lisa 9. Õpetajate lahkumiskavatsused tööga seotuse ja kogemuse lõikes.....	85
Lisa 10. Tööga seotuse skaalad .....	86
Lisa 11. Õpetajate kogemuse korrelatsioonid .....	88

## SISSEJUHATUS

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*) koolide ülevaate raportis (Santiago *et al.* 2016) on toodud Eesti haridussüsteemi põletavaima probleemina välja õpetajad. Õpetajatöö pole atraktiivne, mistõttu on koolidel keeruline leida häid kandidaate, ning õpetajate vanuseline ja sooline tasakaalutus süveneb iga aastaga. Tervelt 48% Eesti õpetajate vanus ületab 50 eluaastat, alla 30-aastaste osakaal on alla 10%, seejuures on 82% kõigis kooliastmetes õpetajatest naised (OECD 2018). Eesti Hariduse Infosüsteemi (2018) andmetel alustab Eestis igal aastal ligi 800 alustavat õpetajat, kellest keskmiselt 73% jätkab teist õppeaastat, kolmandat 61%, neljandat 55% ja viiendat 50%. Õpetajate järelkasvule ei aita kaasa ka hiljutised meediakajastused, kuidas suur osa Eesti pedagoogidest kogevad väärkohtlemist õpilaste, lapsevanemate ja kolleegide poolt. Õpetajate töökoormus ebamõistlik, millest tekib omakorda stress, läbipõlemine ning seejuures tajutakse vähest toetust.

Koolidel ja organisatsioonidel üldiselt on üha keerulisem leida spetsialiste ning inimestel endil on üha kõrgemad ootused töökohale. Nii on personalivaldkonna käsitlustes hakatud vaatlema terviklikku töötajakogemust (*employee experience*), et luua töötajale parim keskkond ja süsteemid tema heaoluks ja efektiivseks töösoorituseks (Gallup 2018). Akadeemilises kirjanduses on küll seda veel vähe käsitletud, kuid on oma kanda kinnitamas ning andnud hulga positiivseid tulemusi. Eelnevat silmas pidades on käesolevas magistritöös keskendutud sellele, kuidas luua koolides paremad tingimused õpetajatele, mis toetaksid tema karjääri.

Töötajakogemuse kaudu saab mõjutada ka tema tööga seotust (ForeSee 2014). See on koolide puhul tähtis, sest mida rohkem on õpetajad tööga seotud, seda vähem tõenäoliselt nad lahkuvad ametist ning seda paremad on ka õpilaste tulemused ja ettevalmistus tulevikuks (Bakker *et al.* 2003). Magistritöö eesmärk on seega välja selgitada, millised on õpetajate kogemust kujundavad elemendid ning kuidas need mõjutavad õpetajate tööga seotust. Vaatluse alla on seejuures võetud õpetajate endi hinnangud töötajakogemust kujundavatele teguritele. Laiema pildi saamiseks on küsitletud ka koolijuhte. Töö autor sai esialgse sisendi Tallinna munitsipaalkoolide kasutatavate personalipraktikate uurimiseks haridusametilt.

Eesmärgist lähtuvalt on magistritöö uurimisülesanded järgmised:

1. Tuua välja õpetaja tööstaažist, vanusest, töökoormusest ja õpetatavatest kooliastmetest tulenevad erinevused töötajakogemuses ja tööga seotuses.
2. Leida seoseid õpetaja kogemuse ja tööga seotuse vahel.
3. Määratleda õpetaja lahkumiskavatsused ning nende seos töötajakogemuse ja tööga seotuse vahel.

Õpetaja kogemuse ja tööga seotuse uuringu läbiviimisel on kasutatud kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimismeetodit. Esimese etapina viidi läbi ankeetküsitlus, mille sihtrühmaks olid Tallinna eestikeelse tavaõppega üldhariduskoolides töötavad õpetajad. Saadud andmeid analüüsi kirjeldava statistika meetodite ja korrelatsioonianalüüsi abil. Kvalitatiivse andmekogumise meetodina viidi läbi intervjuud Tallinna eri piirkonna koolijuhtidega, kes vastutavad oma asutuse personalijuhtimise valdkonna eest.

Magistritöö koosneb kahest osast, millest esimeses toob autor välja töötajakogemuse, tööga seotuse käsitlusi, definitsioone ja seoseid, keskendudes seejuures õpetajatele. Teises, empiirilises osas, on kirjeldatud uuringu valimit, meetodikat ja tulemusi. Peale selle on tulemitest lähtuvalt tehtud järeldusi ja ettepanekuid.

Antud töö uudsus seisneb selles, et varem pole Eestis ega ka töö autorile teadaolevalt mujal uuritud õpetajate töötajakogemust. Varem on käsitletud õpetajate motivatsiooni, töörahulolu, lahkumise põhjuseid, tööga seotust, kuid antud uuring keskendub töötajakogemuse käsitlusele, seades keskele kohale õpetaja ning koolide pakutud võimalusi, tingimusi, mis kujundavad ta kogemust ning peaksid seeläbi nende tööga seotust tõstma.



# 1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

## 1.1. Töötajakogemuse kontseptsioon

Konkurents tänapäeva tööturul on muutumas aina tihedamaks, organisatsioonidel keeruline leida kandidaate, kellel on vajalik teadmiste, oskuste ja kogemuste pagas ning ühtlasi sobituks organisatsiooniga ning selle väärtustega. Nõudlus spetsialistide järele on suur ning töötajatel endil on aga üha kõrgemad ootused töökohale. Seetõttu on hakatud tänapäeva töötajaid nimetama „töökoha tarbijateks” ning „kliendikogemuse” (*customer experience*) kõrvalt on hakatud rääkima ka „töötajakogemusest” (*employee experience*).

Kliendikogemuse juhtimine hõlmab ettevõtte tegevuste ja strateegia sobitamisega kliendi vajadustega, keskendudes tunnetuslikule ja kogemuslikule poolele (Grewal *et al.* 2009). Töötajakogemust aga saab defineerida kui organisatsiooni poolt töötajale antud keskkonda ja süsteemi, mis on vajalikud tema heaoluks ja efektiivseks töösoorituseks (Gallup 2018). See hõlmab töötajate igapäevaseid kokkupuuteid organisatsiooniga ja kui need on positiivsed, siis on töötajad ka motiveeritumad, rahul ja seotud.

Haridusasutustes on eelkõige õpetajad need, kes töötavad kooli eesmärkide ja visiooni saavutamise nimel. Just nemad mõjutavad kõige enam õpilaste tulemusi õpetamise efektiivsuse kaudu (OECD 2005). Seetõttu on oluline luua ka õpetajatele parim võimalik töötajakogemus. Haridusasutuses vastutab selle eest peamiselt juht (koos juhtkonnaga), kelle ülesanne on peale õppimiseks ja õpetamiseks sobilike tingimuste loomise ka kogu personalijuhtimise aspekt (Pont *et al.* 2009). Sel on omakorda võtmeroll ka õpilaste käekäigul, sest tehes seda edukalt, on õpetajad tõenäolisemalt tööga rohkem seotud, motiveeritud ning püsivad nii tööl kui ka ametis üldiselt kauem.

On leitud, et kvaliteetne töötajakogemus parandab töötajate töösooritust ning tõstab nende motivatsiooni rohkem panustada ning vähendab lahkumiskavatsusi (IBM, Globoforce 2016). Veel enam – positiivne töötajakogemus mõjutab soodsalt ka organisatsiooni finantsilisi tulemusi (IBM, Globoforce 2018). Õpetajate kogemuse kohta uuringuid veel ei leidu, küll aga on uuritud palju

õpetajate ametisse astumist, sisse elamist, tööga seotust, püsimise ja lahkumise põhjuseid, mis annavad suuniseid peamistest õpetajate kogemust kujundavatest teguritest. Üldiselt panevad koolid rõhku üksikute praktikate kasutamisele, näiteks õpetajate koolitamine, tõhus värbamine, kuid juhtidel võib puududa süstemaatiline ja terviklik vaade personalijuhtimise valdkonnale (DeArmond 2013) ja seega töötajakogemuse kujundamisele. Mida rohkem aga personalipraktikaid kasutatakse ning kui töötajad tajuvad seda kui midagi järjepidevat, siis on ka paremad koolide ja õpetajate tulemused ning seeläbi ka kogu riigi hariduse kvaliteet (Bloom *et al.* 2015; Runhaar 2017).

### 1.1.1. Töötajakogemust kujundavad tegurid

Töötajakogemust on akadeemilises kirjanduses veel vähe käsitletud, seevastu on näiteks Deloitte (2017) loonud raamistiku, et kujundada „vastupandamatu organisatsioon”. See koosneb viiest komponendist, millest esimene hõlmab töö tähenduslikkuse aspekti, mida iseloomustab töötajate autonoomia, võimustatud meeskonnad ning töötajate võimalus oma aega planeerida. Teine element on toetav juhtimine, mis hõlmab selgeid eesmärke, *coaching*’ut ning agiilset juhtimist. Järgmine komponent on positiivne, paindlik, mitmekesine ja humanistlik töökeskkond, kus tunnustatakse töötajaid. Lisaks peab positiivse töötajakogemuse kujundamiseks olema töötajal arenguvõimalusi ning usaldus juhtide vastu, mis tähendab läbipaistvust, ausust, inimestesse investeerimist. Organisatsioon peab seejuures olema keskendunud koostööle ja kommunikatsioonile.

Peale Deloitte on IBM ja Globoforce (2016) loonud töötajakogemuse indeksi, mis mõõdab töötajate kuuluvustunnet, saavutust, rahulolu ja energilisust, mida omakorda kujundab juhtimine koos organisatsiooni praktikate, nagu suhted, töö tähenduslikkus, tagasiside, tunnustamine, areng ja võimustatus. Lisaks on Gallup (2018) ning ForeSee (2014) töötanud välja mudelid, mõõtmaks töötajakogemuse dimensioonide kaudu töötaja rahulolu ning seotust. Kõigi nimetatud raamistike puhul joonistuvad välja peamised kogemust kujundavad tegurid, mis on järgnevalt lahti kirjutatud.

- **Töö ja töötingimused.** Kuidas töötaja oma rolli ja tööd tajub, kuivõrd motiveeriv, huvitav see tema jaoks on ning kuidas ta saab oma tööülesannetest aru (ForeSee 2014). Leithwood (2006) on õpetajate puhul jaganud töötingimused klassi ja kooli tasandiks. Esimene hõlmab õpetajate tunnikoormust, klasside suurust jms, kooli tasand hõlmab kooli kultuuri ja koostööd. Futernick (2007) on toonud välja seitse õpetaja töötingimuste elementi: meeskond, aeg, füüsiline keskkond, klassi suurus, autonoomia ja jagatud juhtimine, juhtimine, õppekava, väline toetus

ja lapsevanemate/kogukonna kaasatus. Ta leidis, et kui õpetajatel on võimalus töötada ühes meeskonnas koos teiste kvalifitseeritud õpetajatega, kes jagavad samu väärtusi, siis parandavad nad ka kogu kooli tulemuslikkust ja efektiivsust.

- **Töökeskkond.** Töötajakogemuse kujundamisel tuuakse eraldi välja ka füüsilist keskkonda, kus töötajatele on töötegemiseks tagatud kaasaegsed tingimused ja vahendid (ForeSee 2014). On leitud, et ka õpetajat mõjutab suuresti ka kooli struktuur, selle füüsilised tingimused, suurus jm (Leithwood 2006). Koolide ülesanne on veenduda, et õpetajatel oleks seejuures ligipääs vajalikule informatsioonile, tehnoloogiale ja materjalidele ning võimalus töötada kolleegidega koos õppekasvatustööd puudutavate küsimustega (Little 1993).
- **Juht ja juhtimine** hõlmab juhivõimendust, töötaja toetamist, tunnustamist ja tagasiside andmist. Juhtimise seisukohalt on ka tähtis, et töötajal oleks selge arusaam organisatsiooni eesmärkidest tulevikusuundadest ja mis roll on töötajatel selles täita (Gallup 2018, ForeSee 2014). On leitud, et juhtimine mõjutab õpetajat tema kõigis karjäärietappides ning seekaudu ka õpetaja töörahulolu ja kavatsust püsida ametis (Liu, Meyer 2005). Suhe koolijuhiga ja töötajate vahel mõjutab töötajate produktiivsust ning seekaudu ka õpilaste tulemusi ja õppimist (Hallinger 2005). Kui juhid toetavad õpetajaid, annavad neile autonoomiat, tunnustavad, on koolis üldiselt nähtavad, siis on õpetajad motiveeritud ning ka rohkem valmis kooli seatud eesmärki saavutamise nimel tegutsema (Blase, Blase 2004).
- **Tasustamine** ning selle süsteemi läbipaistvus ja ausus (ForeSee 2014). Kuigi õpetajaid eristab teistel erialadel töötajatest nende kõrge sisemine motiveeritus, ei saa mööda vaadata ka tasustamise aspektist (Darling-Hammond 2003). Uuringud on kinnitanud õpetaja töötasu ja lahkumise seotust (Liu et al. 2000) ning selleks, et noori talente koolidesse meelitada, peavad olema ka palgad konkurentsivõimelised (Darling-Hammond 2003). Kuigi munitsipaal- ja riiklikoolide õpetajate töötasu on Eestis suuresti määratletud riiklikul tasandil, on sellegipoolest oluline teha tasustamise süsteem läbipaistvaks ning edastada seda töötajatele. Ingersoll (2001) jõudis nelja olulise aspektini, mis toetavad õpetajate püsimist. Peale juhivõimenduse, konfliktide ja vastuolude hulk organisatsioonis ning õpetajate võimalusi mõjutada organisatsiooni poliitikaid, leidis ta ühe peamise tegurina ka töötajate tasustamise struktuuri.

- **Tunnustamise** puhul tuuakse välja, et töötajad peavad saama informaalset tagasisidet oma töö kohta, aga ka tunnustust ja kiitust hästi tehtud töö eest. Seejuures peab töötaja tundma, et nende tööd hinnatakse õiglaselt ja terviklikult (Gallup 2018). OECD (2014) andmeil tunneb kolmandik õpetajaskonnast, et nende tööd ei väärtustata ühiskonnas, mistõttu on tunnustamise ja tagasisidestamise aspekt õpetajate puhul eriti oluline. See tõstab muu hulgas nende töörahulolu, -turvalisust ning arenguvõimalusi. Paraku aga ei saa enamik õpetajaid oma koolis mingit tunnustust oma pingutuste eest.
- **Meeskond ja koostöö** hõlmab endas eelkõige sotsiaalseid ja tööalaseid suhteid kolleegidega, sest kui töötaja usaldab ja hindab oma meeskonda, on ta ka tööl efektiivsem (ForeSee 2014, Gallup 2018). Uuringud on näidanud, et koostöö efektiivsus koolis ja õpetajate vaheline üksmeel mõjub neile motiveerivalt (Thoonen *et al.* 2011). Kui õpetajal on kollektiivis toetavad ja positiivsed suhted ning nad tunnetavad, et vastutavad ühiselt kooli ja õpilaste arengu eest, siis püsivad nad tõenäoliselt ka kauem koolis (Darling-Hammond 2003). Suhete aspektist mõjutavad õpetaja rahulolu ja tööl püsimist ka suhted õpilastega (Liu 2007). Mainimata ei saa ka jätta õpetaja-lapsevanema suhet, millel on omakorda positiivne mõju õpilaste tulemustele ja sooritusele (Powell *et al.* 2010).
- **Võimustatus** tähendab organisatsiooni poolt töötajatele antud võimu, autonoomiat, võimalust osaleda asutuse otsustusprotsessides (Menon 2001) ning ligipääsu vajalikele ressurssidele, et inimene saaks võimalikult efektiivselt töötada (Laschinger *et al.* 2001). Õpetajad peavad olema kaasatud kõigisse õpetamise ja õppimise protsessi, alates õppekavast, õppematerjali hankimisest, tunniplaani koostamisest kuni eesmärkide seadmiseni ja personalivalikuni (Davidson, Dell 2003). Pearson ja Moomaw (2005) on leidnud, et kui õpetajatele tajuvad end võimustatuna, siis on nad ka rohkem rahul ja tunnevad seekaudu, et nende ametit väärtustatakse.
- **Areng** ehk töötaja arengu- ja karjäärivõimalused organisatsioonis. Pedagoogide puhul ei lõppe õpetajaks õppimine kindlasti siis, kui tööga alustatakse. Õpetajate arendamine peab olema olulisel kohal õpetajakarjääri igas etapis, et käia kaasas uute praktikate, uuringute, tööriistade ja õpilaste vajadustega. (OECD 2014). On leitud, kui õpetajad pettuvad arenguvõimalustest ja võimalustes eksperimenteerida, siis kipuvad nad töölt lahkuma. (Berg *et al.* 2005). Kool peab seega tagama õpetajatele võimalused pidevaks arenguks. Kui nad valdavad oma ainet hästi ja on head selles, siis on nad omakorda ka enesekindlamad (Short 1994).

- **Tugi.** Töötajakogemuse käsitlustes on tihti välja toodud ka juhi, kolleegide ja töökeskkonna toetuse aspekti (IBM, Globoforce 2016; Gallup 2018; ForeSee 2014). Õpetajate töörahulolu ja tööl püsimine sõltub samuti kooli ja eelkõige juhilt saadavast toetusest. See tähendab abistamist igapäevaste tööülesannetega toimetulemises, klassiruumi juhtimises, tagasiside andmises, kooli kohanemises jne. On leitud, et kui õpetajad saavad oma kolleegidelt ja veel enam kooli juhtkonnalt abi ja tuge, siis suudavad nad ka stressiga paremini toime tulla. (Howard, Johnson 2002)

Töötajakogemus hõlmab seejuures kõiki töötaja „elutsükleid”, nagu tööleminek, sisseelamine, areng ja töölt lahkumine ning mõjutab igas etapist tema sooritust, rahulolu ja seotust. Mõistes, millised aspektid töötaja elutsüklit avaldavad töötajakogemusele negatiivset toimet ja põhjustavad seeläbi töötajate lahkumist, on võimalik organisatsioonidel teha muudatusi inimressursi juhtimisel. Seetõttu peab töötajakogemuse kujundamine olema läbi mõeldud ja fookuses igas töötaja elutsükli etapis. (Gallup 2018; ForeSee 2104).

Kuigi õpetajatöö jääb oma sisult suuresti samaks kogu tema karjääri vältel, siis iseloomustavad seda tõusud ja langused. Eriti keerulised on esimesed aastad ning just siis võib märgata õpetajate suuremat liikumist ja töölt lahkumist (Ingersoll 2001). Teisalt tunnevad ka kogenumad pedagoogid stressi, läbipõlemist või rahulolematust oma karjääri jooksul (Berg *et al.* 2005). Seetõttu tuleb ka õpetajate kogemuse kujundamise puhul silmas pidada, et olenevalt karjäärietapist on neil ka erinevad vajadused. Täiskasvanuõpet käsitlevas kirjanduses on leitud, et õpetajatel on oma karjääri etappides eri suhtumised, teadmised, oskused ja hoiakud.

Õpetaja karjääri jagatakse tihtipeale kaheks: ettevalmistus (*pre-service*) ja ametisolek (*in-service*). Esimene hõlmab endas õpetajakarjääriks ettevalmistavat programmi ülikoolis või teistest alternatiivsetes programmides (Eestis näiteks Noored Kooli). Teine tähendab aga õpetajaametisse astumist kuni pensionile jäämise või ametist lahkumiseni (Eros 2011). Peale selle on õpetaja karjääri jagatud akadeemilises kirjanduses veel mitmeks osaks.

Burden (1982) on õpetaja karjääri käsitlenud kolmeetapilisena:

- 1) ellujäämine (1.–2. aasta), mida iseloomustab õpetaja ebakindlus, ainekesksus ja piiratud teadmised.

- 2) kohanemine (2.–4. aasta), mil pedagoogid õpivad paremini oma tööd planeerima, õpistrateegiaid, organisatsiooni, õpilasi, õppekava ja meetodeid tundma.
- 3) küpsuse järk (5+ aastat), kus õpetajad on omandanud oskuse õppetegevust ja -keskkonda edukalt juhtida. Sel perioodil on nad õpilasekesksemad, valmis katsetama uusi meetodeid, on töös enesekindlamad ja tunnevad end turvalisemalt.

Fessler ja Christensen (1992) on õpetaja karjääri jaganud kaheksaks: 1) praktika, 2) sisseelamine, 3) kompetentsi kasvatamine, 4) entusiasm ja kasvamine, 5) frustratsioon, 6) stabiilsus, 7) karjääri aeglustumine ja 8) lahkumine. Õpetajate karjääri uurimisse spetsialiseerunud Michael Hubermani (1993) mudel koosneb aga viiest faasist:

- 1) 1.–3. aasta: karjääri astumine, ellujäämine ja avastamine, õpetama õppimine, kooli ja koolikeskkonnaga kohanemine, enesetõhususe arendamine, aga ka väsimus, raskused õpilastega, isoleeritus kolleegidest, iseenda üleinvesteering.
- 2) 4.–6. aasta: stabiliseerumine ja õpetajakutsele pühendumine, iseseisvumine, õpetamismetoodikate omandamine, õpetatava diferentseerimine.
- 3) 7.–25. aasta: õpetamisstrateegiatega eksperimenteerimine, aktiivsus, mitmekesisus, lisarollide võtmine, kuid teisalt ka oma saavutuste reflekteerimine. Selles etapis on võimalik, et õpetajad hakkavad näitama välja negatiivsemat suhtumist arengut ja muudatusi puudutavatesse aspektidesse.
- 4) 26.–33. aasta: rahulikkus ja konservatiivsus, professionaalse „päris mina” aktsepteerimine. Sel perioodil väheneb õpetajate energilisus ning võib tekkida vastuseis muutustele, rahulolematust juhtimise, õpilaste ja teiste õpetajate pühendumusega.
- 5) 34.–40. aasta: lahkumine (rahulik või kibestunud), mis tähendab professionaalsetest kohustustest eraldumist, keskendumist meelepärastele tööülesannetele ja kohustustele.

Kõige kriitilisemaks etapiks peetakse akadeemilises kirjanduses sisseelamise ehk „ellujäämise” perioodi, kuigi lahkumised võivad toimuda ka pärast seda keerulist järku (Donaldson 2005). Sel ajal tuleb õpetajatele tagada sage suhtlus juhiga ja tema toetus. On ka leitud, et õpetajate sisseelamist ja nende püsimist saab toetada sama ainevaldkonna mentori olemasolu, ühine koostöö ja planeerimise aeg, tihe ja toetav suhtlus juhtkonnaga, koolitused, õpetajate suhtlusvõrgustik, abi ning madalam kontaktundide arv (Ingersoll, Smith 2004). Paraku on aga enamikus koolides sisseelamise programmid kesised või väljatöötamata.

### 1.1.2. Õpetajate kogemuse kujundamine koolides

Koolides vastutab personalivaldkonna tegevuste ning õppimiseks ja õpetamiseks sobilike tingimuste peamiselt koolijuht koos juhtkonnaga (Pont *et al.* 2009). Personalivaldkonna üldised eesmärgid on koolidele Eestis seatud haridusministeeriumi koostatud sisehindamise juhendis (Haridus- ja Teadusministeerium). Seda teostavad õppeasutuse sees olevad hindajad ning see tuleb läbi viia vähemalt korra kooli arengukava perioodi jooksul, kuid jätab koolidele valida omale sobilikud meetodid. Haridus- ja teadusministeerium on andnud ette suunitlused, dokumentide ja rahuloluküsitluste näidised. Koolijuhtide ja õppealajuhatajate personalivaldkonna tegevuste toetamiseks pakutakse koolitusi ja programme, näiteks SA Innove viib koostöös Tartu Ülikooliga läbi täienduskoolitusprogrammi „Personalijuhtimine haridusasutuses”. Peale selle pakuti 2018. aastal koolijuhtidele programmi „100 *coaching*’u tundi Eesti tulevikule”, et toetada koolijuhtide arengut isiklikult ja professionaalsel, eesmärkide elluviimist ja *coaching*’u-oskuste kasutamist, et kasvada paremaks juhiks. Lisaks on olemas näiteks Tallinna Ülikooli kutse aasta tugiprogramm ja algatus „Alustavat õpetajat toetav kool”, millega on koolidel võimalik koostööd teha.

Eesti Uuringutekeskus analüüsis 2011. aastal sisehindamise aruandeid ning tõi seejuures välja koolide peamised personalivaldkonna tegevused. Antud uuringu põhjal võib öelda, et Eesti koolides on töötajakogemuse kujundamisel keskendunud peamiselt arenguvõimaluste, tunnustamise, töövahendite ja töökeskkonna aspektidele.

Töötajakogemuse kujundamine algab aga juba tema päris esimestest kontaktidest tööandjaga. Kui näiteks õpetajale antakse värbamisprotsessis liiga vähe infot või ebapiisav ettevalmistus, siis võib selle tulemuseks olla stress, rahulolematuse ja madal sooritus (Johnson *et al.* 2005). Eesti koolidesse valitakse personali enamasti avaliku konkursiga, koostööd tehakse ka lähimate valdade õpetajatega. Värbamisega tegeleb tavaliselt juhtkond või komisjon ning valikul lähtutakse kandidaadi kvalifikatsioonist, hoiakutest, huvist, motivatsioonist, sobivusest meeskonda, positiivsest ellusuhtumisest jms. (Eesti Uuringutekeskus 2011)

Õpetajate toetamisega seotud praktikate kasutamisel on Eesti koolides pandud rohkem rõhku uute töötajate abistamisele, kooli tutvustamisele, tagasiside andmisele, nõustamisele ning enamasti toimub see mentori abiga. Peale selle on välja toodud tugispetsialistide, näiteks logopeedi, eripedagoogi, nõustaja või psühholoogi tugi. Lisaks on personali toetamise tegevusena välja toodud erialase kirjanduse hankimine. (Eesti Uuringutekeskus 2011)

Arenguvõimaluste aspektist on koolides koostatud enamasti ühe õppeaasta lõikes koolituskava. Selle kokkupanekul lähtutakse asutuse arenguvajadustest, arenguestlustest, rahuloluküsitlustest, sisehindamise kokkuvõtetest, riigi ja linna prioriteetidest, koolituseelarvest ning personaalsetest arenguvajadustest. Töötajaid tunnustatakse enamasti mittemateriaalsete vahenditega, näiteks avaliku kiitusega, tööühma kaasamisega, konkursi kaudu „heaks õpetajaks” kuulutamise, tänukirja või meenega, ühiste väljasõitude, mõnel pool ka rahaliste preemiatega. (*Ibid.*)

Nimetatud personalivaldkonna tegevuste tulemuste analüüsi põhjalikkus sisehindamise aruannetes on varieeruv. On välja toodud eri praktikaid, kuid nende efektiivsust ei ole põhjalikumalt lahatud, sh ka õpetajate lahkumist. Arengukohtadena nähakse tunnustamise ja motiveerimise süsteeme, töötingimusi ja -vahendeid, karjäärivõimalusi, mentorlust ja õpetajate initsiatiivikuse toetamist. (*Ibid.*)

Antud ülevaade annab märku vajadusest õpetajate kogemuse kujundamise süsteemsest ja terviklikust läbimõtlemisest. Peale selle seisavad koolid üle maailma silmitsi õpetajate puuduse või nende liiga varakult ametist lahkumisega ning õpetajate järelkasv on muret tekitav. Tööjõu voolavus on organisatsioonides iseenesest loomulik nähtus ning kui see on liiga madal, võib see viidata stagneerumisele (Ingersoll 2001). Töötajate vahetumine toob kaasa uuendusi ning võimaldab väheefektiivset tööjõudu välja vahetada. Õpetajate lahkumine võib viidata aga asutusesisestele probleemidele ning mõjutada kogu kooli kvaliteeti ja tulemuslikkust. Ingersoll (2001) tõi ka välja, et õpetajate puudus ei ole seotud vaid õpetajaskonna vananemise, vaid suurem osa liikumistest on tingitud sellest, et õpetajad vahetavad kas kooli või lahkuvad ametist.

Uuringute tulemused on näidanud, et ligi 50% õpetajatest lahkuvad pärast ametisse astumist viie aasta jooksul (Ingersoll, Smith 2004). OECD (2018) järgi on õpetajaametist lahkujaid rohkem kui neid, kes astuvad õpetajakoolitusse. Näiteks Suurbritannias ei alusta küll 40% õpetajakoolituse läbinud inimestest õpetajatööd, kuid omakorda 40% neist panevad viie aasta jooksul ameti maha (Kyriacou, Kunc 2007), sama tendents on ka Saksamaal, Itaalias, Hollandis (Struyven, Vanthournout 2014). Eestis on olukord küll parem – Eesti Hariduse Infostüsteemi andmete järgi ei jätka 21% õpetajakoolituse lõpetanutest õpetajana (Selliöv, Vaher 2018). Teisalt ligi 800 Eesti alustavast õpetajast, jätkab oma viiendat aastat õpetajana vaid pooled (EHIS 2018).



Õpetajate lahkumine võib tuleneda n-ö loomulikest põhjustest, nagu lapsehoolduspuhkusele või pensionile jäämine, aga ka muudest isiklikest või professionaalsetest teguritest. Õpetajate lahkumise puhul eristatakse nende migreerumist (*teacher migration*), kus õpetajad vahetavad kooli, ja lahkumist (*teacher attrition*), mille puhul pannakse amet maha. (Ingersoll, Smith 2004; Struyver, Vantrournout 2014) Kuigi lahkumise põhjused erinevad riigiti, siis on uuringutes täheldatud, et õpetajad jõuavad viie aastaga justkui pöördepunktini ning seejärel lahkuvad (De Jong *et al.* 2003). Lahkutakse näiteks madalate palkade, vähese toetuse, õpilaste distipliiniprobleemide jm tõttu (Ingersoll 2003). Põhjuseid võib leida ka õpetaja töötingimustest, mida on võimalik parandada eri praktikate ja tegevuste kaudu (Borman, Dowling 2008), et kujundada talle võimalikult positiivne töötajakogemus.

## 1.2. Tööga seotus

Töötajakogemuse puhul tõmmatakse tihtilugu paralleele tööga seotusega (*work engagement*), kuid tegemist on siiski erinevate, küll aga teineteisega seotud käsitlustega. Tööga seotusele on antud akadeemilises kirjanduses eri definitsioone. Kahn (1990) selgitanud seotust kui töötaja füüsilise, emotsionaalse ja kognitiivse energia täielikku rakendamist tööülesannete sooritamisel. Maslach ja Leiter (2005) on defineerinud tööga seotust kui vastandit läbipõlemisele ja selle kolmele dimensioonile – kurnatus, küünilisus and saavutuste vähesus – ning iseloomustanud seotust energia, kaasatuse ja efektiivsusega. Läbipõlemist ja seotust vaadeldakse üldiselt aga kui kahte eraldi kontseptsiooni, sest nende vahel ei pruugi olla otseseid seoseid.

Schaufeli *et al.* (2002) on tööga seotust käsitlenud kui positiivset meeleseisundit tööl, mille peamisteks märksõnadeks on tarmukus (*vigor*), pühendumine (*dedication*) ja süüvimine (*absorption*). Seejuures kuulub tarmukuse alla töötaja energilisus, vaimne vastupidavus töötamise ajal ning tahe ja võimekus raskusi ületada. Pühendumist iseloomustab entusiasm, uhkustunne oma töö üle, innustus ja väljakutse vastuvõtmine, tähenduse olemasolu. Süüvimist on selgitatud kui inimese täielikku süvenemist oma töösse, nii et aeg justkui lendaks. (Schaufeli, Bakker 2004)

Tööga seotuse tulemusena on töötajad enesekindlad, motiveeritud, loominguilised, valmis end arendama, uusi oskusi omandama ja eksperimenteerima. See omakorda vähendab organisatsioonis töötajate voolavust ja suurendab töötajate püsimist. (Storey *et al.* 2009) Tööga seotud inimene sooritab tööülesandeid energilistelt ja efektiivselt ning tuleb töö nõudmistega edukalt toime

(Schaufeli *et al.* 2002). Harter *et al.* (2002) on tööga seotust selgitanud kui indiviidi kaasatust ja rahulolu oma tööga ning kuivõrd entusiastlik ta seda tehes on. Tööga seotust mõjutab positiivselt töötajale võimaldatud autonoomia, informatsioon, juhtkonna tugi ning uuenduslik kliima (Hakanen *et al.* 2006).

Tööga seotud inimesed on entusiastlikud ning kasutavad tööd tehes ja probleeme lahendades oma täit potentsiaali (Bakker, Demerouti 2007). Seotud töötajad on uhked oma organisatsiooni üle ja rahul oma töökohaga ning kavatsevad oma organisatsioonis püsida. Seotus aga ei pruugi anda töötajakogemusest terviklikku pilti, vaid iseloomustab töötaja meeleseisundit oma töö suhtes ja tööülesandeid täites. Tööga seotus on küll töötaja elutsüklis kesksel kohal, kuid see saavutatakse töötajakogemuse käsitlemise järgi siis, kui töötajale on tagatud vastav keskkond ja süsteemid. Seega tööga seotus peaks kaasnema ka positiivse töötajakogemusega.

Ka õpetajate seotust tööga on palju uuritud, sest nende töö on oma olemuselt väga nõudlik. Õpetajate läbipõlemist käsitlevates uurimustes on leitud, et nende kurnatuse ja küünilisuse tase on võrreldes teiste ametitega oluliselt kõrgem (Hakanen *et al.* 2006). Õpetajad, kes on aga tööga seotud, on rohkem motiveeritud, ülesannete sooritamisel energilisemad ning saavad töös kerkivate keerukate olukordadega paremini hakkama (Klassen *et al.* 2012). Peale selle on tööga seotud õpetajad on efektiivsemad (Bakker, Bal 2010), nende õpilaste tulemused on kõrgemad (Darling-Hammond, Youngs 2002) ning nad kalduvad vähem läbipõlemisele ja sellega seotud terviseprobleemidele (Hakanen *et al.* 2006). Nad panustavad rohkem kooliellu ning on valmis võtma lisäülesandeid (Parker, Martin 2009). Uuringute tulemusena on leitud, et mida seotumad on õpetajad, seda vähem tõenäoliselt lahkuvad nad ka töölt (Bakker *et al.* 2003).

Tööga seotus hõlmab üldiselt töö nõudmisi (*job demands*) ja tööressursse (*job resources*). Esimene on seotud töö füüsiliste, psühholoogiliste, sotsiaalsete ja organisatoorsete aspektidega ning nõuab seega töötajalt füsioloogilist ja psühholoogilist panust. Ressursid hõlmavad aspekte, mis on seotud töö eesmärkide saavutamise ja soodustavad töötaja isiklikku arengut. (Bakker, Demerouti 2007). Inimese tööga seotuse tase võib küll kõikuda, kuid Schaufeli *et al.* (2006) järgi on see püsiv tunnetuslik seisund, mis ei keskendu mingile konkreetsele objektile, juhtumile või käitumisele ning seega on võimalik seda mõõta.

Töoga seotuse mõõtmiseks on välja töötatud mitu tööriista, näiteks Maslach Burnout Inventory – MBI (Schaufeli 1996), mis mõõdab sotsiaalteenuste alal töötavate spetsialistide läbipõlemist kui teatud valdkonnapõhist stressireaktsiooni. Bakker ja Demerouti (2007) löid MBI alternatiivina The Oldenburg Burnout Inventory (OLBI), mis mõõdab läbipõlemist ja tööga seotust. Palju rakendust leidnud on Utrecht Work Engagement Scale (UWES), mis koosneb kolmest alaskaalast: tarmukus, pühendumine ja süüvimine. Kuna antud tööriista on kasutatud varasemates õpetajaid käsitlevates uuringutes, siis on seda rakendatud ka antud magistritöö uuringu osana, kuid lühendatud versiooni (UWES-9).

## 2. EMPIIRILINE UURING

### 2.1. Uurimisvaldkond ja uurimisküsimused

Töötajakogemuse ja selle juhtimise puhul on tegemist võrdlemisi uue kontseptsiooniga, eriti haridusvaldkonnas. Eesti koolides on pigem keskendunud üksikute personalipraktikate kasutamisele, kuivõrd terviklike süsteemide loomisele, veel vähem töötajakogemuse juhtimisele. Enamasti vastutab selle eest koolijuht, kellel lasub veel hulk ülesandeid, mistõttu võib personaliaspekt jääda tagaplaanile. Töötajakogemuse puhul on paralleelselt käsitletud ka tööga seotust, sest see peaks olema ka positiivse kogemuse tulemuseks. Kui töötaja saab organisatsioonilt süsteemid ja tingimused, mis võimaldavad tal efektiivselt ja hästi tööd teha, siis on ta ka tõenäoliselt motiveeritud, rahulolev, entusiastlik ning tuleb igapäevatoos ette tulevate raskustega paremini toime.

Võimekate õpetajate hoidmine peaks olema koolide prioriteet, sest nemad mõjutavad kogu ühiskonna tulevikku. Õpetajate ülesanne on pakkuda noorele vajalikud oskused ja teadmised, et tulla muutuvmas maailmas ja tööturul edukalt toime. Kuigi PISA-testide tulemustega on Eesti õpilased maailma kümne parima riigi hulgas, on ülikoolides reaalinete õpetajaeriala kandidaatide read hõredad. Õpetajaamet pole noortele atraktiivne ning võttes arvesse veel teisigi eelpool nimetatud arvnäitajaid, võiks ka koolides võtta fookusesse töötajakogemuse kujundamine.

Antud uurimuse eesmärgiks on seega välja selgitada, millised on õpetaja kogemuse kujundamise ja juhtimise peamised elemendid ning kuidas on need seotud tööga seotusega. Lähemalt on uuritud eestikeelse tavaõppega Tallinna munitsipaalkoolide õpetajaid. Töö eesmärgist lähtuvalt on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on õpetajate töötajakogemus ja tööga seotus lähtuvalt nende vanusest, koormusest, staažist, õpetatavatest kooliastmetest?
2. Millised on seosed õpetaja töötajakogemuse ja tööga seotuse vahel?
3. Millised on õpetajate lahkumiskavatsused ning kuidas on see seotud töötajakogemuse ja tööga seotusega?

## **2.2. Uuringu metoodika**

### **2.2.1. Valim**

Uuringu läbiviimiseks sai magistritöö autor sisendit Tallinna haridusametilt, kelle huvi oli kaardistada Tallinna üldhariduskoolide õpetajate ootused juhile ning personalijuhtimise eri stiilid, suundumused ja parimad praktikad haridusasutustes. Antud magistritöö raames on seetõttu lähemalt uuritud just Tallinna linna üldhariduskooli, mida on 2018/2019. õppeaasta seisuga 57. Nende hulgas on kuus hariduslike erivajadustega õpilaste kooli, kaks täiskasvanute kooli, neli venekeelset kooli ning 18 kooli, kus õpe toimub eesti ja vene keeles (EHIS 2018).

Käesoleva uuringu valimisse valiti 31 Tallinna eestikeelse tavaõppega üldhariduskooli õpetajad, kuna uuringu tarvis kasutatud ankeetküsitlus oli eesti keeles. Seega võib öelda, et kasutati eesmärgistatud valimi põhimõtet, ehk uuritavad valiti lähtuvalt uurimisküsimusest. Selleks kogus töö autor antud koolides töötavate õpetajate meiliaadressid koolide kodulehekülgedelt. Välja jäeti lapsehoolduspuhkusel olevad õpetajad ning need pedagoogid, kellel on ka õppejuhi roll. Kokku töötab neis 31 koolis autori arvutuste kohaselt ligi 1950 pedagoogi, kes õpetavad 25 200 õpilast.

Intervjuu valim koosnes mugavusvalimist, mis tähendab, et töö autor võttis juhusliku valiku alusel ühendust seitsme koolijuhiga Tallinna eri piirkondadest. Neist neli oli valmis uuringus osalema.

### **2.2.2. Andmekogumise meetodid**

Uuringu eesmärgi saavutamiseks ning uurimisülesannete täitmiseks on käesoleva magistritöö puhul kasutatud kombineeritud uurimisviisi. Kvantitatiivuuringu eesmärgiks oli saada ülevaade Tallinna üldhariduskoolides töötavate õpetajate töötajakogemusest, tööga seotusest ja lahkumiskavatsustest. Selleks kasutati struktureeritud küsimustikku (lisa 1), mis viidi läbi ajaperioodil 1.–12. aprill 2019.

Kvalitatiivse uurimisetapi eesmärgiks oli saada koolijuhtide nägemust ning kaardistada nende tegevused personalijuhtimise valdkonnas lähtuvalt töötajakogemuse elementidest. Selleks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud nelja Tallinna munitsipaalkooli juhiga (lisa 2). Käesolevas uurimistöös on rõhuasetus seatud aga kvantitatiivsele uuringule ning intervjuude käigus saadud andmetel on pigem lisaperspektiivi andmise roll

Töötajakogemust mõõtvaid küsitlusi ja tööriistu on akadeemilises kirjanduses veel vähe välja töötatud. Leida võib Petra Nilssoni (2010) loonud salutogeensest perspektiivist töökogemust (*work experience*) mõõtva küsimustiku, mis koosneb kuuest dimensioonist: 1) juhtimine, 2) ümberorganiseerimine, 3) sisemine töökogemus, 4) autonoomia, 5) ajakasutus, 6) toetavad töötingimused. Peale selle on Gallup (2018), ForeSee (2014) ja IBM Analytics (2016) loonud tööriistad, mis mõõdavad töötajakogemust organisatsioonis, et selgitada, mis tegurid mõjutavad töötajate rahulolu, seotust, püsimist, heaolu ja sooritust.

Kvantitatiivsete andmete kogumise jaoks kasutati küsimustikku (lisa 1), mis koosnes sissejuhatavast osast, töötajakogemusega seotud aspektide uuringust ning õpetaja tööga seotuse osast. Sissejuhatavas osas tuli vastajatel märkida enda taustaandmed: sugu, vanus, tööstaaž õpetajana, töökoormus, õpetatav kooliaste ning aine. Taustaandmeid püüdis töö autor võimalikult üldiselt küsida, et tagada vastajate anonüümsus.

Küsimustiku koostamisel on võetud õpetajate kogemust kujundavate aspektide väljaselgitamiseks raamistikuks Gallupi (2018) ja ForeSee Employee Experience Measurementi Indexis (2014) tutvustatud peamised töötajakogemust kujundavad komponendid. Kasutatud on ka Laschingeri (2012) „The Conditions for Workplace Effectiveness Questionnaire I and II” (CWEQ), mis lähtub Kanteri (1993) struktuuralse võimustatuse kontseptsioonist ning on leidnud palju kasutust meditsiinivaldkonna töötajate kohta käivates uuringutes. Lähtuvalt õpetajaameti eripäradest ja eelnevatele uuringutele toetudes, on töö autor töötajakogemuse komponente vähendanud, väiteid kohandanud ning juurde loonud.

Peale töötajakogemust mõjutavate aspektide, on töö autor soovinud uurida õpetajate tööga seotust, mis omakorda viitab nende saadud töötajakogemusele. Tööga seotuse osas on kasutatud Schaufeli ja Bakkeri (2004) tööga seotuse lühendatud skaalat Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9). Tööga seotuse ja positiivse töötajakogemuse tulemiks peaks olema ka töötaja ametis püsimine, mistõttu on veebiankeedi lõpus õpetajatelt uuritud, kas nad mõelnud käesoleval õppeaastal lahkumise peale ning millised võiksid olla peamised põhjused.

Õpetaja kogemust hõlmavad teemarühmad koosnesid, väidetest, millele oli võimalik vastata Likert-tüüpi nõustumisskaalade alusel: kus 1 – „ei ole üldse nõus” ja 5 – „olen täiesti nõus”. Tööga seotuse osa koosnes üheksast väitest, kus sagedusskaalal 0 – „mitte kunagi”, 6 – „alati”

Küsimustiku kvaliteedi tagamiseks kasutati kõigepealt mugavusvalimina kolmest õpetajast koosnevat pilootrühma. Nende ülesanne oli katsetada küsitluse sobivust ning anda sellele tagasisidet. Neilt saadud ettepanekute põhjal tegi töö autor parandusi ja täiendusi ning alles seejärel saadeti veebiankeet Tallinna üldhariduskoolides töötavatele õpetajatele laiali.

Teema laiendamiseks viidi läbi neli intervjuud Tallinna koolijuhtidega juhusliku valiku alusel perioodil 2.–16. aprill 2019. Intervjueeritavatega kokkuleppel nende isiklike või kooli andmeid töös ei avaldata. Enne kohtumist lubati direktoritele tagada nende konfidentsiaalsus ning transkriptsioonides on asendatud intervjueeritava isikut või kooli tuvastada võimaldavad nimed jm andmed pseudonüümidega. Intervjuude transkriptsioonid on esitatud eraldi vihikuna.

Koolijuhid vastasid poolstruktureeritud intervjuu küsimustele 30–45 minuti jooksul nende juhitud koolis. Küsimused puudutasid eelkõige direktorite nägemust kooli personalivaldkonna tegevustest, vastutajatest, õpetajate arengu- ja koolitusvõimalusi, koostööd, tunnustamist ja tagasiside saamist. Peale selle puudutasid küsimused infoliikumist ning kuivõrd on õpetajatel võimalust koolijuhtimises ja otsustusprotsessides kaasa rääkida (lisa 2).

### **2.2.3. Andmete analüüsi meetodid**

Intervjuude puhul viidi läbi kvalitatiivne juhtumiülene horisontaalanalüüs (*cross-case*) andmetöötlusprogrammis nVivo 12. Tekstide kodeerimisel kasutati induktiivselt deduktiivset lähenemist, kus esmalt loeti transkriptsioonid läbi ning loodi esialgsed koodid, pärast mida otsiti koodidele vastavaid tekstilõike (Õunapuu 2014). Töö põhiosana valmis kvantitatiivuuringu andmetöötlusprogrammi IBM SPSS Statistics abil, kus arvutuste tegemiseks kodeeriti vastajate taustaandmed (vanus, sugu, tööstaaž, töökoormus, õpetatav kooliaste, aine, lisarollid jms) ja hinnangud andmeanalüüsi programmi jaoks numbrilisteks väärtusteks. Seega koostöö, toetuse, arenguvõimaluste, tunnustuse ja tasu, võimustatuse ning töö ja töökeskkonna teemarühmade hinnanguid „Üldse ei ole nõus” tähistas väärtus 1 ja „Olen täiesti nõus” väärtus 5. Tööga seotuse skaala väärtused olid 0–6, kus 0 tähistas sagedust „mitte kunagi” ja 6 – „alati”.

Küsimustiku usaldusväarsuse mõõtmiseks on kasutatud reliaabluskoeffitsienti Cronbachi alfa ( $\alpha$ ). Andmete tõlgendamiseks ja analüüsimiseks on kasutatud kirjeldava statistika meetodeid, nagu aritmeetilist keskmist ( $M$ ), standardhälvet ( $SD$ ) ning sagedustabeleid. Gruppidevaheliste

statistiliselt oluliste erinevuste tuvastamiseks on kasutatud dispersioonianalüüsi (One-Way Anova) ning tunnustevaheliste seoste leidmiseks viidi läbi Pearsoni korrelatsioonianalüüs.

## 2.3. Uuringu tulemused

### 2.3.1. Küsimustiku sisereliaablused

Küsimustiku usaldusvärsuse hindamiseks on autor kasutanud teemaplokkide sisereliaabsuse koefitsienti (Cronbach's Alpha), mis näitab sisemise järjepidevuse mõõtmisega, kuivõrd iga küsimus mõõdab uuritavat nähtust. Kui  $\alpha > 0,7$ , siis peetakse tulemust usaldusäärseks.

Õpetaja kogemuse küsimustiku teemarühmade koostamisel kasutati alusena Gallupi (2018) ja ForeSee (2014) töötajakogemust kujundavaid elemente ning lähtuvalt CWEQ-st (Laschinger 2012) lisati küsimustikku ka informatsiooni teemarühm. Kokku moodustati kaheksa skaalat, mis koosnesid kuni kümnest väitest:

- 1) **Arenguvõimalused** koosneb neljast väitest õpetaja arenguvõimaluste kohta.
- 2) **Toetuse** skaala hõlmab õpetaja võimalusi saada oma töös abi, tuge ja tagasisidet.
- 3) **Koostöö** plokis on kuus väidet, mis puudutavad suhteid ja koostööd eri huvirühmadega.
- 4) **Informatsiooni** rühm koosneb seitsmest väitest, mis puudutavad töötegemiseks vajaliku info olemasolu ning info liikumise tõhusust.
- 5) **Juhtimise** skaala koosneb üheksast väitest, mis sisaldas endas juhilt toe ja tagasiside saamist, töötajate õiglast kohtlemist aga ka töötajate kaasatust.
- 6) **Tunnustuse ja tasu** teemaplokk hõlmas endas töötaja tunnustamist hästi tehtud töö eest, aga ka tunnustamise ja tasustamise korra õiglust ja sellest arusaamist.
- 7) **Töö ja töökeskkonna** teemaplokk käsitles õpetaja ligipääsu töötegemiseks vajalikele ressurssidele, aga ka töökoormust ja oma ülesannetest arusaadavust.
- 8) **Võimustatuse** teemaplokkis said õpetajad hinnata struktuuralse võimustatuse aspekte, aga ka kuivõrd väljakutsuv, tähenduslik töö neile on ning kuivõrd nad saavad end teostada.

Tabelist 1 nähtub, et skaalade sisereliaablused on kõrged ning ületavad piirnormi ( $\alpha > 0,7$ ). See tähendab, et loodud skaalad on usaldusväärsed ja neil on hea seletusjõud, kuid vastanute arvu tõttu saab eelkõige teha järeldusi valimi kohta (valimi usaldusintervalliks saadi 5,47).



Tabel 1. Õpetaja kogemuse skaalade sisereliaablused

	Cronbachi $\alpha$	Standardiseeritud Cronbachi $\alpha$	N
Arenguvõimalused	0,736	0,739	4
Tugi	0,807	0,838	6
Koostöö	0,78	0,787	6
Informatsioon	0,934	0,935	7
Juhtimine	0,931	0,932	9
Tunnustus ja tasu	0,881	0,883	5
Töö ja töökeskkond	0,865	0,871	10
Võimustatus	0,848	0,857	10

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

**Tööga seotuse** mudel UWES-9 koosneb kolmest komponendist: tarmukus, pühendumine ja süüvimine, igauht neist mõõdab omakorda kolm väidet. Sisereliaabluse analüüs teostati nii nimetatud kolme faktori aga ka tervikliku skaala lõikes. Kõigil juhtudel olid reliaablus piisavalt kõrge, vt ka tabel 2.

Tabel 2. Tööga seotuse ja selle alaskaalade sisereliaablused

	Cronbachi $\alpha$	Standardiseeritud Cronbachi $\alpha$	N
Tööga seotus	0,940	0,942	9
Tarmukus	0,860	0,878	3
Pühendumine	0,880	0,883	3
Süüvimine	0,875	0,875	3

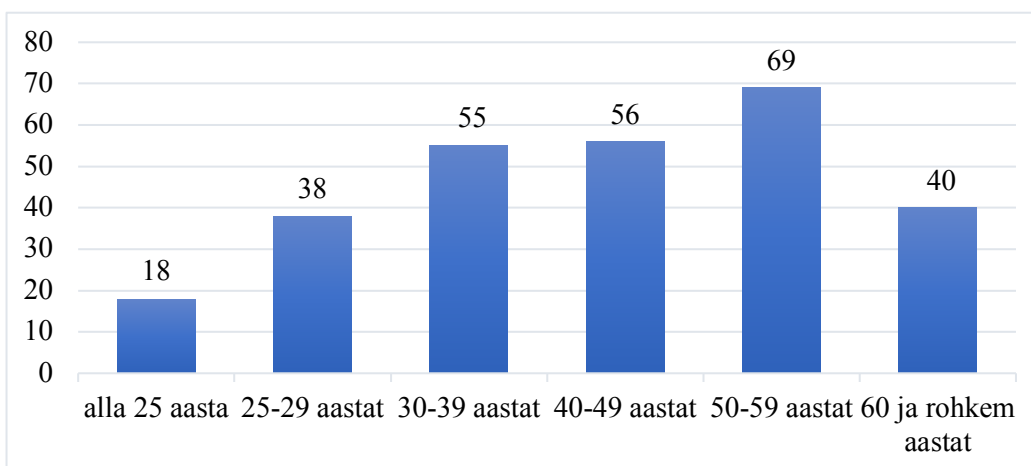
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

### 2.3.2 Valimi ülevaade

2018/2019. õppeaasta aasta seisuga töötas käesoleva uuringu valimisse kuuluvas 31 koolis kokku ligi 1950 õpetajat. Vigase või enam mitte kasutuses oleva meiliaadressi tõttu ei jõudnud veebiankeet paarikümne õpetajani ning leidis ka kodulehti, millel ei olnud kõigi koolis töötavate õpetajate meiliaadressid välja toodud. Välja saadetud 1622 veebiankeedist täitis 276 ehk u 14,2% Tallinna tavaõppega munitsipaalkoolides töötavatest õpetajatest.

Ankeetküsitlusele vastanutest moodustasid 89,9% (N=248) naised ja 10,1% (N=28) mehed. Nende seas oli kõige rohkem 50–59 aasta vanuseid õpetajaid (25%, N=69) kõige vähem alla 25-aastaseid (6,5%, N=18), joonis 1. Lähtuvalt vanuselisest ja soolisest jaotusest võib öelda, et uuringus osalejate hulgas oli Eesti keskmisest veidi vähem mehi ning võimalik, et vastajad olid

veidi nooremad (küsimi vanusevahemikku). Lisas 3 on välja toodud õpetajate taustaandmed ning vanuse ja tööstaaži risttabel on esitatud lisas 4.



Joonis 1. Vastajate vanuseline jaotus  
Allikas: Komp (2019), autori arvutused

Vastanute seas oli enim õpetajaid, kelle tööstaaž ületas 21 aastat (41,3%, N=114). Kõige vähem oli 6–10 aastat (8,7%, N=24) õpetajana töötanud inimesi, mis näitlikustab teoorias osas toodud tööka, mille järgi jõuavad õpetajad viie aastaga pöördepunktini ja seejärel lahkuvad (Ingersoll, Smith 2004).

Pea pooled õpetajatest töötavad rohkema kui täiskoormusega, Eesti keskmine on 0,83 ametikohta. Valimisse kuulunud õpetajate suurem koormus võib olla tingitud asjaolust, et Tallinna üldhariduskoolid on Eesti mõistes suured koolid, kus keskmiselt õpib ligi 800 õpilast. Täiskoormusega töötavaid õpetajaid oli vastanute seas 31,5% (N=87) ning sellest suurema koormusega 50,4% (N=139). Enim ülekoormusega õpetajaid on vanuses 30–59 (N=103), töökoormuse ja vanuse vahel üldiselt statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud ( $p=0,109$ ).

Õpetajate kui haridustöötajate täistööaeg on riiklikult lühendatud ehk seitse tundi päevas seitsmepäevase vahemiku jooksul. Täistööajaga õpetajate tunnikoormus peaks aga jääma 18–24 tunni vahemikku. Veebiankeedile vastanud õpetajate keskmine kontakttundide arv nädalas on 22,8 tundi. Neist 17 (6,2%) annavad kuni kümme tundi nädalat ja üle normpiiri 125 õpetajat (45,3%). Kusjuures täiskoormusega töötavatest on 17,2% (N=15) kontakttundide hulk normist kõrgem. Ülekoormusega töötavateks õpetajatest 109 (78,4%) annavad nädalas rohkem kui 25 tundi.

Enamikul õpetajail tuleb õpetada mitut õpilasarühma korraga, vaid 19,5% (N=54) vastanutest õpetavad vaid ühte kooliastet, s.o ainult I kooliastet (1.–3. klass), II (4.–6. klass), III (7.–9. klass) või gümnaasiumi. Kusjuures 9,4% (N=26) vastanutest on algõpetuse õpetajad, kahte kooliastet tuleb õpetada 46,7% (N=129) vastanutest, kolme ja rohkemat 33,7% (N=93). Kõigi vastanute hulgast täidavad klassijuhataja kohustusi 67% (N=185).

Vastustest selgus, et mida rohkem kooliastmeid õpetajal tuleb õpetada, seda suurem on ka tema töökoormus. Nii on vaid üht kooliastet õpetavate pedagoogide seas enim osalise koormusega õpetajaid (N=25, 46,3%), kuid näiteks kahte kooliastet õpetavate pedagoogide seas on ülekoormusega töötavaid lausa 53,5% (N=69), kolmes või rohkemas kooliastmes õpetavatel pedagoogidest on 60,2% ülekoormus (N=56).

Neile, kes on töötanud õpetajana alla kahe aasta, on pigem antud õpetada korraga mitut kooliastet ning täiskoormus või üle selle. Üldjoontes tööstaaži ja õpetatavate kooliastmete vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud ( $p=0,387$ ), küll aga olid õpetatavad kooliastmed seotud töökoormusega ( $p<0,05$ ). Ehk mida suurem on vastajate töökoormus, seda rohkem erinevates vanuserühmades õpilasi tuleb neil õpetada. Nii õpetavad ülekoormusega õpetajad, keda on vastanutest 50,4% (N=139) kahes kooliastmes 25% (N=69) ja kolmes või neljas 20,3% (N=56).

### **2.3.3. Õpetajate kogemuse teemarühmade analüüs**

Intervjuudest koolijuhtidega selgus, et üldiselt langevad koolide tegevused personalivaldkonnas suuresti kokku Eesti Uuringutekeskuse (2011) koostatud koolide sisehindamise aruannete analüüsis ilmnenule. Intervjueeritud koolides vastutab personalijuhtimise eest koolijuht, kes kaasab toimingutesse õppejuhte, vajadusel õppetoolijuhte. Talle on enamasti abiks ka sekretär, kes haldab ja tegeleb dokumentatsiooniga. Ühes koolis oli ka personalijuht, kelle ülesannete hulka kuulus ka kooli finantsjuhtimine. Üks direktor nimetas personalivaldkonna tegevusi koolis „põlve otsas personalijuhtimiseks” (D3 2019), kuigi selle vajalikkust koolides nähti. Peamiste tegevustena nimetasid koolijuhid õpetajate värbamist, tunnustamist, koolitamist ja alustavate õpetajate toetamist, aga ka motiveerimist. Viimase puhul toodi välja, et seda on lihtsam teha noorematega, sest vanemaid „ei suuda ümber kasvatada” (D3 2019).

Värbamiskanalitena kasutatakse CV Online'i, CV Keskust, Õpetajate Lehte, haridusameti kodulehte. Üks koolidest on võtnud oma lähenemiseks leida inimesi ainult tuttavate tuttavate

kaudu, et vältida paheliste inimeste sattumist laste ette. Lisaks püütakse koolides teha end atraktiivsemaks sotsiaalmeedia kaudu. Toodi välja, et kandidaatidele tuleb rohkem vastu tulla ja aegu nende järgi kohandada. Värbamine toimub enamasti värbamisjuhendi järgi ning sellest võtab peale direktori osa enamasti ka õppejuht ja tugisiik, lõpliku otsuse teeb juht. Valiku puhul on tähtis, et inimene sobituks kooli ning vastaks vajalikele nõudmistele, kuid tihtilugu polegi kellegi vahel valida.

Õpetaja kogemuse alaskaalade usaldusvärsuse kontrollimiseks arvatati alaskaalade reliaabluskeofitsendid (vt ka eespoolt „Küsimustiku sisereliaablused”). Allpool olev tabel 3 kajastab skaalade reliaablust ning õpetajate keskmiseid hinnanguid kogemuse komponentidele. Kõik kaheksa kogemuse skaalat mõõtsid õpetajate nõusolekuid skaalal 1–5, kus 1 = „üldse ei ole nõus” ja 5 = „olen täiesti nõus” ning iga teemaploki lõpus said õpetajad lisada kommentaare. Kõrgeim hinnangu sai koostöö (M=4,18, SD=0,510). Kõige madalamalt hindasid õpetajad tunnustuse ja tasustamise skaalat (M=3,57, SD=0,880). Kokkuvõtliku arvtabeli teemarühmadest leiab ka lisast 5.

Tabel 3. Keskmised hinnangud õpetaja kogemuse komponentidele.

	M	SD	Cronbachi $\alpha$
Arenguvõimalused	4,05	0,70	0,736
Tugi	3,76	0,75	0,807
Koostöö	4,18	0,51	0,780
Juhtimine	3,76	0,80	0,931
Tunnustus ja tasu	3,57	0,88	0,881
Võimustatus	4,00	0,56	0,848
Töö	3,74	0,68	0,865
Info	3,84	0,81	0,934

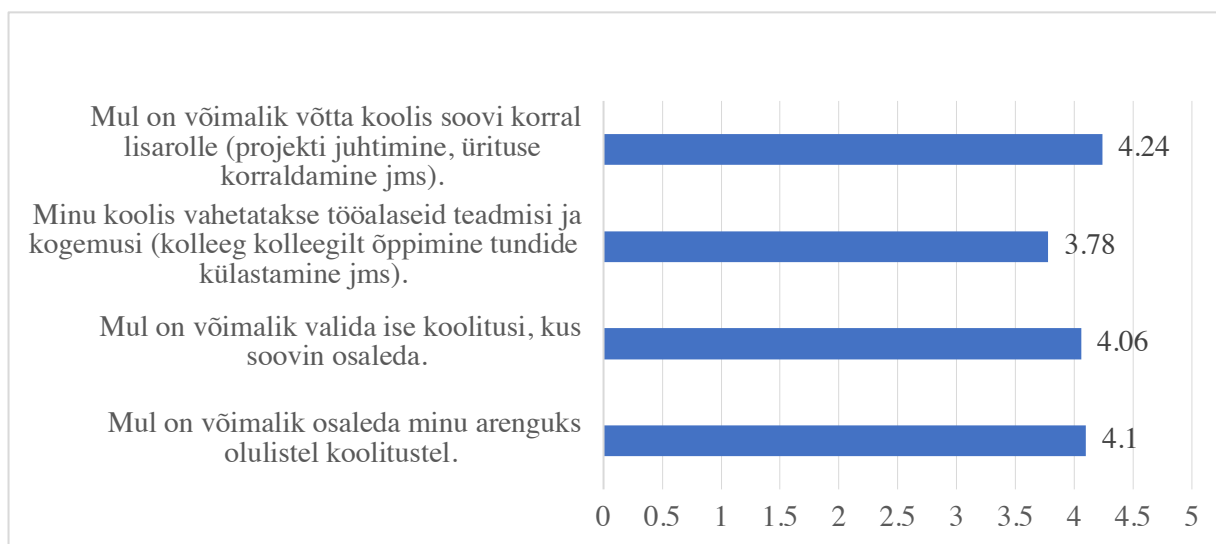
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Antud töö jaoks loodud küsimustik osutus reliaablusanalüüsi tulemusena usaldusväärseks. Kuna see on aga siiski suuresti autori looming ja seda pole varem testitud, siis on õpetaja kogemuse teemarühmade puhul analüüsitud gruppidevahelisi erinevusi ka üksikvaidete lõikes.

Õpetajate **arenguvõimalusi** puudutavate tegurite analüüsimiseks paluti õpetajatel veebiküsimustikus hinnata nende ligipääsu ja võimalusi koolitusteks. Just kesised arenguvõimalused võivad olla oluliseks põhjuseks, miks ka kogenud õpetajad mõtlevad ametist lahkumisele (Berg *et al.* 2005). Samuti iseloomustab õpetajaametit pidev õppimine, sest õpetaja peab käma kaasas oma karjääri igas etapis uueneva õpikäsitluse, praktikate ja õpilaste vajadustega

jm (OECD 2014). Keskmise hinnangu (joonis 2) arenguvõimalustele oli 4,04 (SD=0,704), kusjuures õpetajad hindasid kõrgeimalt võimalust oma osaleda koolitustel (M=4,1, SD=0,935), vähem vahetatakse töölaseid teadmisi ja kogemusi (M=3,78, SD=1,029).

Arenguvõimaluste puhul ei ilmnunud statistiliselt olulisi erinevusi staaži, vanuse, soo, õpetatavate ainevaldkondade lõikes. Mõnevõrra vähem tunnetavad ülekoormusega töötavad õpetajad, et nende koolis vahetatakse töölaseid teadmisi ja kogemusi (M=3,63) võrreldes täiskoormusega õpetajatega (M=3,97). Tunnikoormuse kasvades õpetajate hinnangud arenguvõimalustele ka langesid, kümne või vähema kontakttunniga õpetajate keskmine oli 4,40 (SD=0,492), kuid 25 või rohkema tunniga õpetajate hinnang oli 3,99 (SD=0,704).



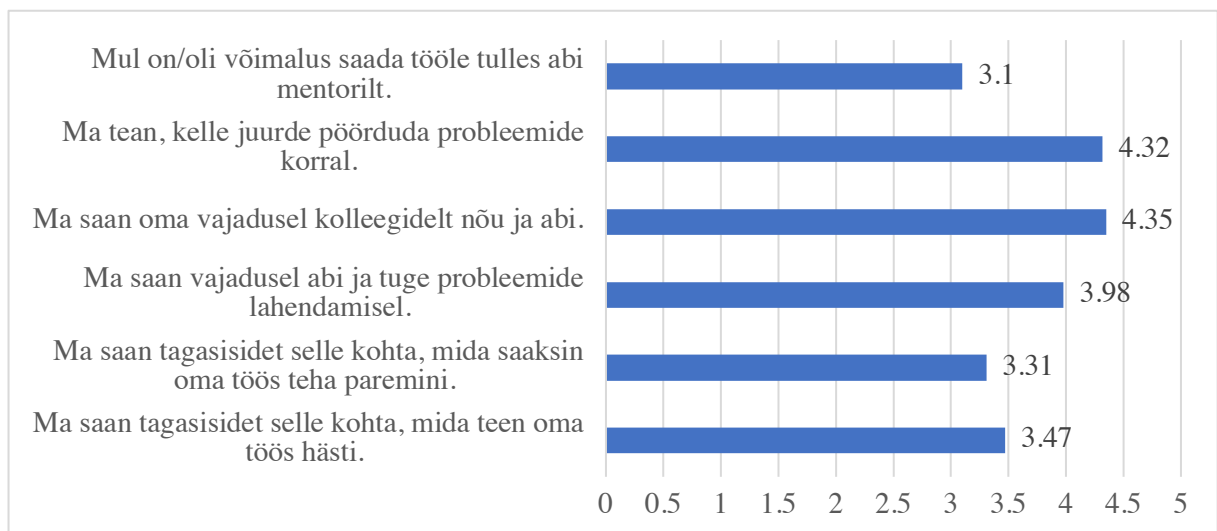
Joonis 2. Keskmised hinnangud arenguvõimalustele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Ka õpetajad (N=45, 16,3%) tõid antud teemaploki lõpus olevale avatud küsimusele vastustes välja, et arenguvõimalusi küll on, kuid töökoormuse kõrvalt napib aega nende kasutamiseks. Samas märgiti, et huvipakkuvatele koolitustele ei ole koolil tihti raha ning paar vastajat tunnistasid, et tasuvad koolituste eest ka ise. Koolitustel käimine ei ole lihtne, sest äraolekuks tuleb endale asendajad leida.

Koolijuhid tõid intervjuudes üldiselt välja, et õpetajatele püütakse koolitusi võimaluste piires lubada ning enamasti on loodud selleks koolituskava. Pigem leiti, et see on „jooksev tegevus” ning sisekoolituste puhul lähtutakse õpetajate vajadustest. Neid korraldatakse tavaliselt vaheaegadel

ning ühes koolis pakutakse klassijuhatajatele kolme kooli koostöös *coaching*'u-programmi. Koolitusteemadeks on näiteks rasked õpilased ja lapsevanemad, kujundav hindamine, läbipõlemine. Üks koolijuhtidest aga arvas, et õpetaja ei ole võimalik koolituma, sest „inimene, kes on ise õppinud koolitajaks, ei ole võimeline koolituma”. Tunnivaatluseid viiakse enamasti läbi äsja alustanud õpetajate puhul, kuid üldiselt seda keeruline süsteemselt teha õpetajate suure töökoormuse tõttu.

Teises plokis tuli õpetajatel hinnata, kuidas ja millist **tuge** nad kooli poolt saavad (joonis 4). Keskmine hinnang toetuse aspektidele oli 3,76 (SD=0,75). Selgus, et õpetajad teavad, kelle juurde pöörduda eri probleemide korral (M=4,32, SD=0,835) ning saavad nõu ja abi oma kolleegidelt (M=4,35, SD=0,75), madalamad hinnangud anti tagasiside ja mentori aspektile.



Joonis 4. Keskmesid hinnangud toetuse aspektidele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Erinevates koolirühmades ja ainevaldkondade õpetajate hinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi ei täheldatud. Samuti ei ilmnenud suuri erisusi meeste ja naiste, aine- ja klassiõpetajate hinnangute vahel. Mida suurem oli aga õpetaja tunnikoormus, seda vähem ta tajus toetust. Kui alla kümne kontakttunniga õpetajate keskmine oli 4,11 (SD=0,745), siis nädalas üle 25 tundi andvate hinnang oli 3,65 (SD=0,714). Töökoormuse lõikes tuli Anova analüüsiga välja paar statistiliselt olulist erinevust üksikvaidete lõikes ( $p < 0,05$ ). Nii hindasid õpetajad, kes töötavad osalise koormusega oma töö kohta tagasiside saamist kõrgemalt (M=3,72, SD=1,04), kui ülekoormusega töötavad õpetajad (M=3,3, SD=1,05). Ülekoormusega töötavad õpetajad hindasid madalamalt ka toe ja abi saamist probleemide korral (M=3,81, SD=0,098) kui täiskoormuse (M=4,15, SD=0,84) või osalise

koormusega ( $M=4,14$ ,  $SD=0,86$ ) õpetajad. Statistiliselt olulisi erinevusi esines ka vanuselises plaanis. Näiteks hindasid 25–29-aastased ( $M=3,11$ ,  $SD=1,110$ ) võrreldes teiste vanuserühmadega oma tööle saadavat tagasisidet madalamalt (vt ka tabelleid lisas 5 ja 6).

Töö autor lisas teemaplokki ka „Mul on/oli võimalus saada tööle tulles abi mentorilt”, kuna see on uuringute järgi oluline tegur õpetaja püsimisel eelkõige tema esimestel ametiaastatel (Ingersoll, Smith 2004). Nagu ka skaala keskmiseid hinnanguid vaadeldes võib märgata, eristus mentori aspekt teistest oluliselt, eriti just vanuse ja staaži lõikes. Näiteks oli 40–49 aastaste hinnang 2,86 ( $SD=1,478$ ), samas kui 25–29-aastased hindasid mentori olemasolu keskmisega 3,82 ( $SD=1,291$ ). Kõigi vanuserühmade standardhälbed olid aga küllaltki suured võrreldes teistele väidetega. Olulisi erinevusi võis täheldada ka mentorilt abi saamise ja tööstaaži vahel ( $p=0,002$ ), nimelt on kõige enam tuge mentorilt saanud need, kes on olnud tööl 2–5 aastat ( $M=3,76$ ,  $SD=1,300$ ), võrreldes nendega, kes on õpetajana töötanud 21 või rohkem aastat ( $M=2,77$ ,  $SD=1,402$ ). Tulemust võib selgitada ka avatud küsimuse vastused: „tol ajal ei olnud mentoreid”, või „alustasin tööd siis, kui mentorit polnud”.

Teisalt andsid ka alla kahe aasta tööl olnud õpetajad võrdlemisi madalad hinnangud mentorivõimalusele ( $M=3,62$ ,  $SD=1,570$ ) ning kommentaaridena ( $N=37$ , 13,4%) toodi välja, et kas mentor ei olnud oma rollist teadlik või ei teadnud õpetaja ise, et talle on keegi määratud. Oli ka neid, kes tunnevad, et neid ei märgata ning sooviksid tõhusamat tugisüsteemi.

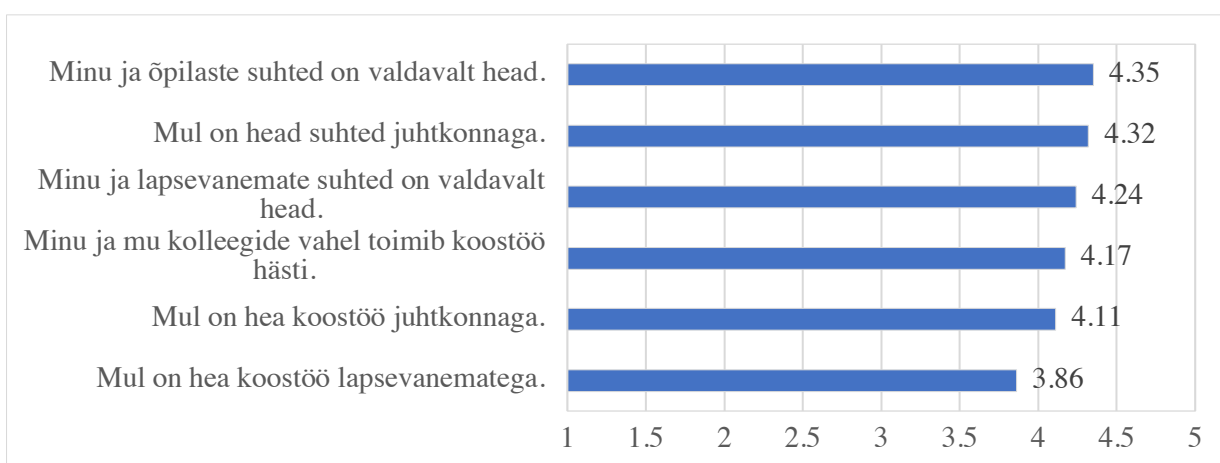
Ka koolijuhid töid õpetajate toetamise näiteks mentorid, kuigi ühe direktori hinnangul on õpetajad oma ala professionaalid, kellele ei pea õpetama tunniandmist. Mentorid kujunevad enamasti sama ainevaldkonna õpetajate seast ning enamasti neid ei koolitata eraldi selleks rolliks välja. Nende ülesanne on aidata alustavat õpetajat distsipliiniküsimustega, käia tunde vaatlemas ja sellest lähtuvalt anda suunitlusi parandusteks. Toetamise aspektist toodi välja veel arenguestlusi, mida tehakse vajadusel kord aastas üks ühele või grupiviisiliselt, sest õpetajaid on koolis palju ning kõigiga lihtsalt ei jõua rääkida. Tähtsaks peetakse ka lapsevanemate ja õpilaste tagasisidet õpetajatele, mida kogutakse rahuloluküsitluse kaudu.

Koolijuhtide hinnangul teevad õpetajad omavahel nii palju koostööd, et saavad vajaliku toetuse ühiselt muresid jagades. Selleks on koolides loodud õpiringid või ainekomisjonid. Üldiselt püüavad juhid olla avatud ning probleemide korral reageerida ja teemasid analüüsida. Uuele õpetajale näidatakse töölevõtmisel maja ning selgitatakse, kust ja kellelt saab abi, ühes koolis on

alustavale õpetajale koostatud ka manuaal. Sisseelamist toetatakse näiteks ka n-ö õlale patsutamise meetodiga, ehk noore õpetaja käekäiguga püütakse olla kursis aeg-ajalt koridori peal vesteldes, sest siis tunneb ta, et temaga tegeletakse.

Samas nenditi, et õpetajatele võiks rohkem tuge pakkuda, kuid kiire elutempo tõttu lähtutakse avatuse printsiibist – kui õpetajal on mure, siis uks on lahti. Juhtide sõnul vajavad õpetajad võrreldes paarikümne aasta taguse ajaga tööle asudes rohkem tuge, kuid teisalt ei soovita õpetajaid „ära hellitada”. Arutluse alla tuli ka töötajate lahkumine ning üldiselt arvasid direktorid, et kui õpetajal on soov minna, siis tuleb tal lasta seda teha.

Kolmas teemarühm hõlmas **koostööga** seotud aspekte. Vastanute keskmine hinnang skaalale oli 4,18 (SD=0,510) (joonis 5), millest võib järeldada, et õpetajate arvates toimib nende asutuses koostöö hästi. Soo, vanuse, tööstaaži, tunni- ja töökoormuse lõikes suuri erisusi ei ilmnunud. Statistiliselt olulisi erinevusi võis näha klassijuhatajate ja aineõpetajate hinnangutes lapsevanematega koostööle ( $p < 0,005$ ), kus kahe grupi vahelised erinevused olid suurimad. Klassijuhatajad hindasid antud väidet kõrgemini ( $M=4,0$   $SD=0,773$ ), aineõpetajate keskmine hinnang oli 3,6 ( $SD=0,868$ ). Kusjuures kõige vähem tajuvad head koostööd lapsevanematega oskusainete õpetajad ( $M=3,55$ ,  $SD=0,798$ ). Antud erisus on ootuspärane, sest klassijuhatajad puutuvad lapsevanematega rohkem kokku kui aineõpetajad.



Joonis 5. Keskmised hinnangud koostöö aspektidele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Õpetajad tõid koostöö teemaploki kommentaaridena välja, et lapsevanematega puututakse pigem vähem kokku. Seda põhjendati ajapuudusega, aga ka asjaoluga aineõpetajad omavad nendega vähe

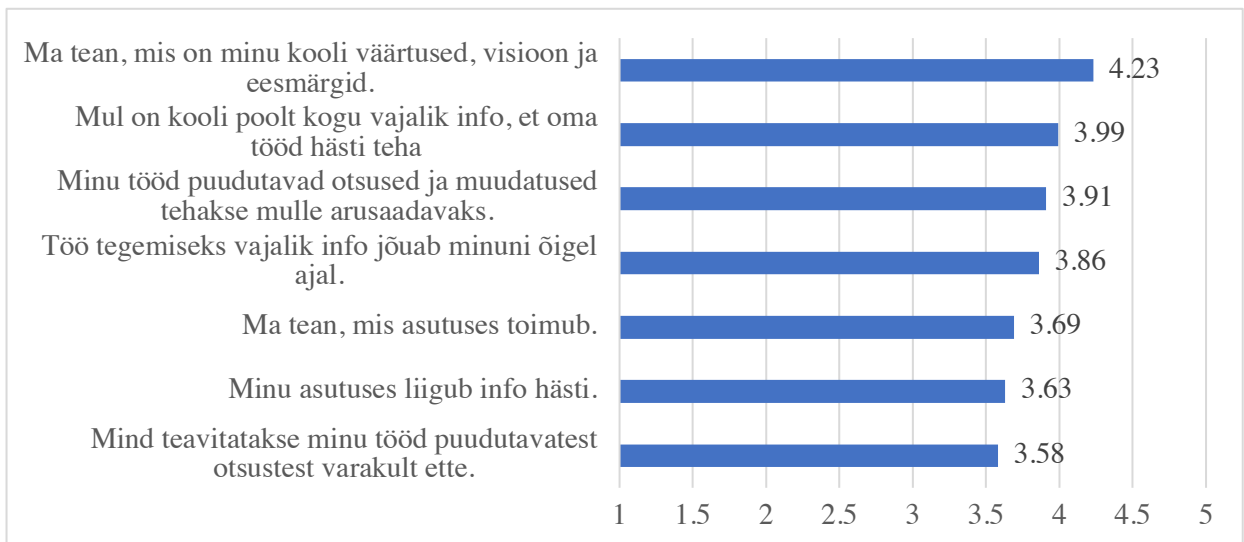


kontakti. Eelkõige suheldakse vanematega, kes tunnevad ise huvi või esitavad kaebusi. Suhete poole pealt viidati ka juhtkonnale, keda mõne õpetaja hinnangul nähakse maja peal vähe. Teisalt nenditi, et head suhted on üks tähtsamaid aspekte õpetajatöös.

Koolides on enamasti määratud ainerühmad/-komisjonid/-nõukogud, mille kohtumised ja nende sagedus on osaliselt juhtkonna poolt reguleeritud. Ühes koolis on moodustatud ka õpiringid, kus õpetajad saavad kokku, et huvipakkuvaid või põletavaid teemasid arutada. Koolijuhid näevad, et õpetajate vahel koostöö toimib, kuid tunnistati, et see võiks olla süsteemsem ja kvaliteetsem. Kuna paljud õpetajad töötavad osalise koormusega, siis on kõiki keeruline kaasata. Lisaks korraldatakse meeskonnatöö parandamiseks kord aastas ühiseid väljasõite.

Lapsevanematega suheldakse koolijuhtide silmis pigem vähe, nendega koostööna nähakse pigem ühisüritusi ning infojagamist kooli kodulehe või sotsiaalmeedia kaudu. Direktorid pidasid aga lapsevanematega suhteid oluliseks teemaks, sest igas intervjuus toodi välja vajadust aidata õpetajatel „keeruliste” vanematega hakkama saada.

Neljas teemarühm hõlmas **informatsiooni kättesaadavuse ja liikuvuse** aspekte (joonis 6). Vastanute keskmine oli 3,84 (SD=0,811). Kõige rohkem nõustusid õpetajad väitega, et nad teavad, mis on kooli väärtused, visioon ja eesmärk (M=4,23, SD=0,905). Vähem oldi nõus sellega, et õpetajaid teavitatakse nende tööd puuduvatest otsustest ja muudatustest varakult ette (M=3,58, SD=1,074). Tööstaaži ja vanuse lõikes olulisi erinevusi ei ilmnenud, küll aga oli töökoormuse puhul. Nii selgus huvitava asjaoluna, et need, kes töötavad koolis ülekoormusega (N=139), on hinnanud kõiki aspekte keskmiselt madalamalt (M=3,68, SD=0,828), kui seda tegid täis- (N=87, M=4,02, SD=0,644) või osalise koormusega õpetajad (N=50, M=3,97, SD=0,945). Olulise erinevusena võib välja tuua seda, et nemad hindasid kõige madalamalt töötegemiseks vajaliku info olemasolu (M=3,79, SD=0,974), neid ei teavitata piisavalt varakult ette tööd puuduvatest otsustest võrreldes (M=3,37, SD=0,895) ning on vähem teadlikud asutuses toimuvast (M=3,53, SD=0,919). Täiskoormusega õpetajate hinnangud antud väidetele olid vastavalt M=4,24, SD=0,664; M=3,78, SD=0,970; M=3,89, SD=0,827.



Joonis 6. Keskmised hinnangud informatsiooniga seotud aspektidele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Sama ilmnes ka õpetajate tunnikoormuse lõikes. Õpetajad, kes annavad nädalas 25 või rohkem tundi, hindasid info teemaplokki keskmisega 3,74 (SD=0,780), kümne kontakttunniga õpetajate keskmine oli aga 4,32 (SD=0,712). Selgelt eristus see, et 25+ tundi andvate õpetajate hinnangul ei liigu info nende asutuses piisavalt hästi ( $p=0,021$ ;  $M=3,69$ ,  $SD=0,938$ ) kümne kontakttunniga õpetajate hinnang väitele oli aga  $M=4,28$ ,  $SD=0,772$ , kokkuvõtlik arvtabel on lisas 7.

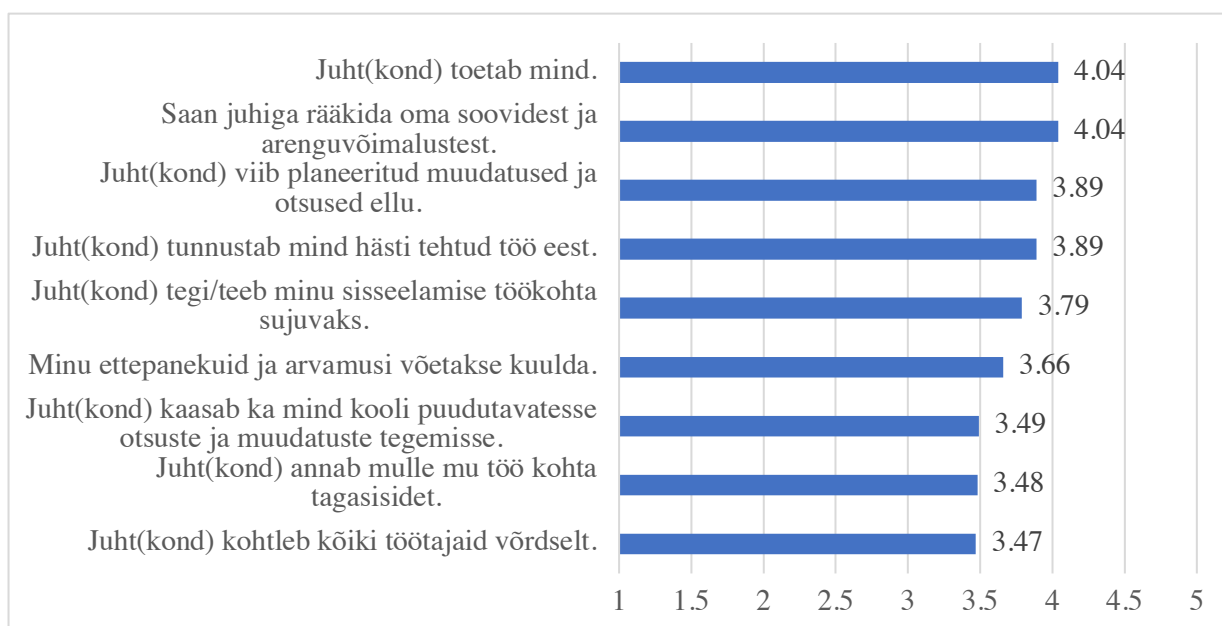
Ainevaldkondade lõikes erisusi ei ilmnenu, kuid õpetatavate kooliastmete puhul küll. Statistiliselt olulisi erinevusi oli hinnangutes infoliikumise ( $p=0,02$ ), otsuste ja muudatuste arusaadavaks tegemisele ( $p=0,014$ ) ja töötegemiseks vajaliku info olemasolule ( $p=0,025$ ). Peamised erinevused ilmsid õpetajate vastusest, kel on õpetada kahte kooliastet: II ja III kooliastet (st 4.–9. klassi) ning III ja IV kooliastet (st 7.–12. klass). Nende hinnangud eelpool nimetatud kolmele väitele olid madalamad võrreldes nende õpetajatega, kel on õpetada üht kooliastet.

Antud teemaploki järel tuli õpetajatel märkida nende jaoks kõige tõhusamad infokanalid. Kolm vastajat märkisid peamise infokanalina e-maili, kuigi koolijuhid tõid seda ühe peamisena välja. Ilmselt võisid õpetajad pidada e-posti all silmas ka sisevõrku, mida märkis 147 (53,3%) vastanutest. Populaarsed infokanalid olid veel kolleegilt ( $N=195$ , 70,7%) õppejuhilt ( $N=184$ , 66,7%) ja õpetajate toast info saamine ( $N=140$ , 50,7%). Koolijuhti märgiti 111 (40,2%) korral ja veidi vähem saadakse infot õppetooli juhilt ( $N=87$ , 31,5%). Direktorid aga nimetasid peamiste infokanalitena meilivahetust, infominuteid/-koosolekuid, kiireid koridorivestlusi ja siselisti. Esimest pidasid enamik kõige efektiivsemaks, sest nendega ei kaasne emotsioone, mida õpetaja

haldab päevas niigi palju. Samas tunnistati, et tihtilugu kõik õpetajad kirju ei loe. Infominutid toimuvad igal nädalal või vastavalt vajadusele. Üks kool on läinud seda teed, et juhtkonna koosolekuid protokollitakse ning need saadetakse õpetajatele tutvumiseks. Tööks vajalikud dokumendid pannakse tavaliselt kooli intraneti või siseveebi üles.

Avatud küsimusele vastas 35 õpetajat (12,7%), kes tõid välja infomüra ja üleküllust ning et töötegemiseks vajalik info ei jõua õigel ajal kohale või olulist keeruline selekteerida: „Info võiks tulla varem kui üks päev”, „Kõike on liiga palju ja sellega seoses ka infot.”, „Infoliikumisega on probleeme, tahaks saada infot piisavalt ette.”, mis selgitavad ka joonisel 6 olevaid madalamaid hinnanguid.

Neljas teemaplokk käsitles **juhtimisega** seotud aspekte ning koosnes üheksast väitest. Keskmine hinnang juhtimisele oli 3,76 (SD=0,800). Kõige kõrgemalt hinnati juhtkonnapoolset toetust (M=4,04, SD=0,893) ja võimalust rääkida juhiga oma soovidest ja arenguvõimalustest (M=4,04, SD=1,001), kõige vähem oldi nõus sellega, et juhtkond toetab kõiki töötajad võrdselt (M=3,47, SD=1,040) (joonis 7).



Joonis 7. Keskmised hinnangud juhtimisega seotud aspektidele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

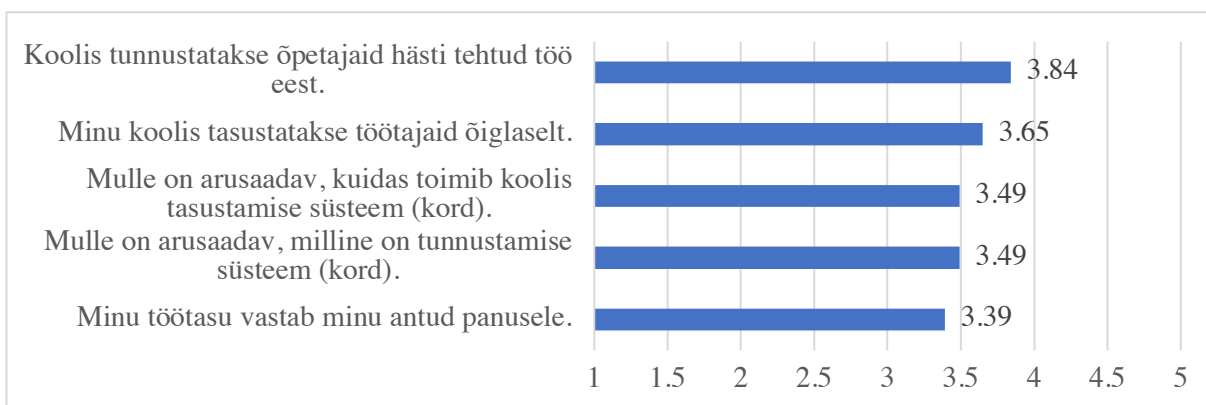
Antud teemaplokkis ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi vanuse, soo, õpetatava aine või tööstaaži lõikes, erisusi oli aga töökoormuse lõikes. Ülekoormusega töötavad õpetajad hindasid

juhtimise aspekte oluliselt madalamalt ( $M=3,63$ ) kui täiskoormusega õpetajad ( $M= 3,92$ ). Eriti ilmses see kahe väite puhul: „Juhtkond toetab mind“ ( $p=0,015$ ) ja „Juhtkond tunnustab mind hästi tehtud töö eest.“ ( $p=0,026$ ). Nimelt need õpetajad, kes töötavad ülekoormusega hindasid juhtkonna toetust ( $M=3,91$ ,  $SD=0,913$ ) ja tunnustust hästi tehtud töö eest madalamalt ( $M=3,75$ ,  $SD=1,071$ ), kui näiteks täiskoormusega õpetajad (vastavalt  $M=4,26$ ,  $SD=0,754$  ja  $M=4,11$ ,  $SD=1,071$ ) ülevaatliku tabeli leiab lisast 7.

One-Way ANOVA analüüsiga esines juhtimisele antud hinnangutes ka tunnikoormuse lõikes statistiliselt olulisi erisusi ( $p<0,05$ ). Nimelt hindasid väikese tunnikoormusega õpetajad (10 tundi nädalas või vähem) juhtimise aspekte kõrgemalt ( $M=4,28$ ), 25 ja rohkem tunde andvate õpetajate keskmine oli seevastu  $M=3,67$ . Tulemusi lugedes võib öelda, et väikse tunnikoormusega õpetajad hindavad kõrgemalt juhivoolset võrdset kohtlemist ( $M=4,29$ ,  $SD=0,588$ ), oma arvamuse ja ettepanekute kuulamist ( $M=4,41$ ,  $SD=0,618$ ) ning juhtkonnapoolset tunnustamist ( $M=4,41$ ,  $SD=0,712$ ), kui üle 25 tundi andvad õpetajad (keskmised hinnangud vastavalt  $M=3,46$ ,  $SD=1,020$ ;  $M=3,53$ ,  $SD=0,885$  ja  $M=3,74$ ,  $SD=1,033$ ). Peale selle võis täheldada negatiivset keskmiste vahet, mis tähendab, et hinnangute keskmised muutusid valdavalt madalamaks tunnikoormuse kasvades. Samuti esines statistiliselt olulisi erinevusi juhtimise ja pedagoogide õpetatavate õpilasarühmade lõikes ( $p=0,031$ ). Mida rohkemaid kooliastmeid tuleb korraga õpetada, seda madalamad hinnangud olid juhtimisele, näiteks ühes kooliastmes töötavatel õpetajatel  $M=3,97$ ,  $SD 0,751$ , kolmes või rohkemas:  $M=3,63$ ,  $SD=0,792$  (lisa 8).

Juhtimise teemaploki lõpus esitatud avatud küsimusele vastas 24 õpetajat (8,7%), kes väljendasid rahulolu juhtkonna tööga, aga ka seda, et juhtkonnal on kiire või jääb puudu konkreetsusest. Paar õpetajat tõid välja juhtkonna autoritaarsuse ning ebavõrdse kohtlemise. Üks vastaja kiitis õpetajatele tagatud autonoomiat, mis on mõjunud talle motiveerivalt. Koolijuhtidega intervjuudest käis läbi, et püütakse vastu tulla neile õpetajatele, kes töötavad osalise koormusega ja mitmes kohas, sest õpetajaid on lihtsalt vähe saada. Lisaks proovitakse õpetajatele anda võimaust osaleda otsustusprotsessides, arutades suuremaid otsuseid koosolekutel läbi. Nenditi, et ka seda võiks parandada.

Viiendas plokis tuli õpetajatel hinnata **tunnustuse ja tasuga** seotud faktoreid. Õpetajate keskmiseks hinnanguks oli 3,57 ( $SD=0,879$ ), kõige enam oldi nõus väitega, et koolis tunnustatakse õpetajaid hästi tehtud töö eest ( $M=3,84$ ,  $SD=0,982$ ), kõige madalamalt hinnati töötasu vastavust antud panusele ( $M=3,39$ ,  $SD=1,128$ ) (joonis 8 ja kokkuvõtliku tabeli arvnäitajatega leiab lisast 5.)



Joonis 8. Keskmised hinnangud tunnustamise ja tasuga seotud aspektidele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Erinevate ainevaldkondade õpetajate hinnangutes erisusi ei ilmnenud. Vanuse lõikes esines üks statistiliselt oluline erinevus ( $p=0,014$ ), nimelt hindasid 30–39-aastased õpetajad tasustamise süsteemi arusaadavust oluliselt madalamalt ( $M=3,2$ ,  $SD=1,193$ ) kui 26–29-aastased ( $M=3,89$ ,  $SD=1,008$ ) ja kuni 25-aastased õpetajad ( $M=4,00$ ,  $SD=1,029$ ). Ka tööstaaži lõikes ei ilmnenud erinevusi, küll aga töökoormuse puhul. Suurema töökoormusega õpetajate hinnangud olid madalamad võrreldes teiste gruppidega. Näiteks hindasid ülekoormusega töötavad õpetajad tasustamise õiglasust madalamalt ( $M=3,52$ ,  $SD=0,995$ ), kui need, kes töötavad täiskoormusega ( $M=3,83$ ,  $SD=0,865$ ). Veelgi suuremad erisused ilmnesisid One-Way ANOVA analüüsiõega õpetajate tunnikoormuse lõikes. Post Hoc näitas märkimisväärseid erisusi väikese tunnikoormusega õpetajate ja suurema kontakttundide arvuga õpetajate hinnangutes kõigi tunnustamise ja tasustamise aspektide puhul ( $p<0,05$ ). Erisused töö- ja tunnikoormuse lõikes on leitavad lisa 7.

Need õpetajad, kes töötavad korraga kahe erineva kooliastmega, hindasid samuti madalamalt tunnustuse ja tasuga seotud aspekte ( $M=3,44$ ,  $SD=0,930$ ) võrreldes ühes kooliastmes töötavatega ( $M=3,79$ ,  $SD=0,856$ ). Selle teemarühma puhul eristusid hinnangud ka soopõhiselt. Mehed hindasid kõrgemalt tunnustuse ja tasuga seotud aspekte kui naissoost vastajaid ( $p<0,05$ ). Esimesi oli aga vastajate hulgas kõigest 10,1%.

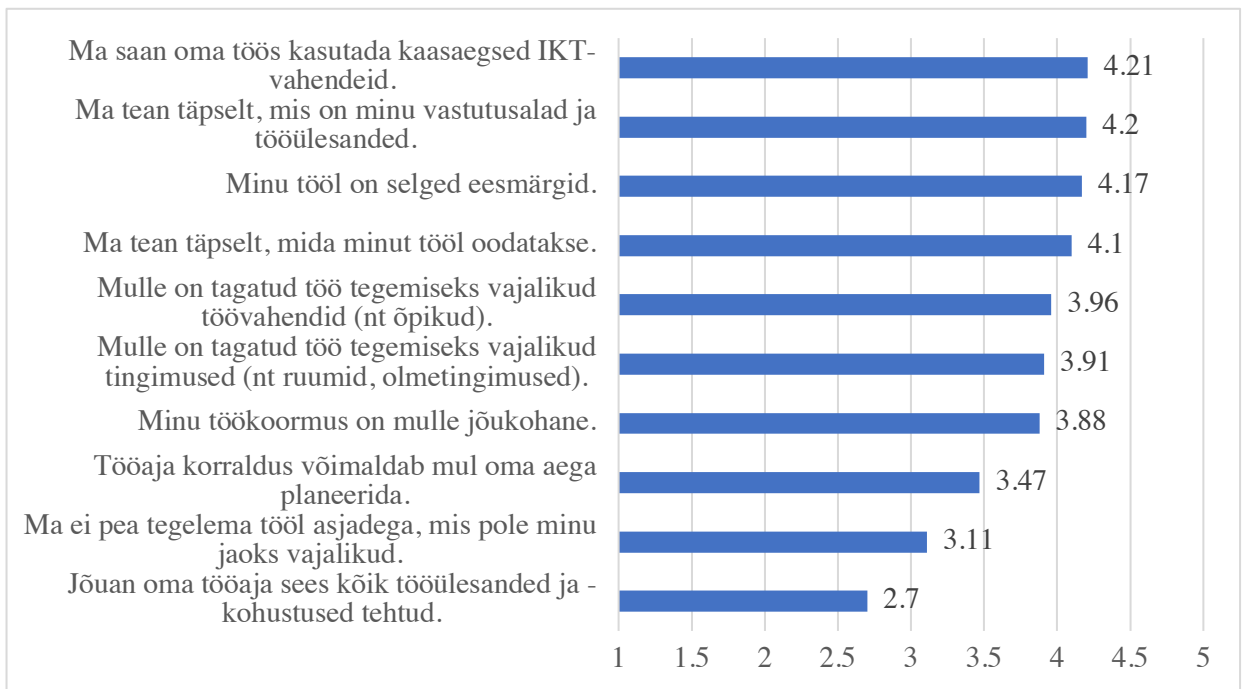
Avatud küsimusele vastas 33 õpetajat (12%) ning töid tunnustamise ja tasuga seoses välja, et õiglane töötasu sõltub suuresti riiklikul tasandil määratud alampalgast ning on seetõttu töötajale arusaadav. Samas märgiti, et preemiate maksmine on iga töötaja puhul erinev. Direktorite hinnangul püütakse õpetajaid jooksvalt tunnustada töökoosolekul või meili teel väljasaadetava

info kaudu. Üks koolijuht tunnistas, et tema on tunnustamisest üldsegi loobunud „Meie kool on tunnustamisest loobunud. /.../ Kiitmise oleme ära lõpetanud, sest kõige hullem asi, mida õpetajad said, oli kiitus.” (D3 2019). Selle asemel motiveeritakse õpetajaid projektidesse või töörühmadesse kaasamisega, et ta tunneks end vajalikuna.

Tunnustamiseks on ülejäänud kolmes koolis koostatud statuudid või korrad, mis peaksid tagama õpetajate arusaama süsteemist. Õpetajaid tunnustatakse näiteks kord aastas toimuva koolisisese konkursi kaudu, kus kas õpilased ja/või kolleegid saavad kandidaate üles seada ja hääletada. Konkursi võitja(d) saavad käskkirja, paberil tunnustuse ja/või ka rahalise preemia. Samas nentisid koolijuhid, et tunnustada võiks oluliselt rohkem: „...see on koht, kus meil on arenguruumi.” (D1 2019). Teisalt toodi välja, et ei taheta latti ka liiga madalaks lasta, sest kõik ei pruugi olla tunnustamist väärt: „Klassikaline Eesti värk, teeme käskkirju, ei koonerda, aga üle ka ei pinguta, iga liigutuse eest ka ei tunnusta.” (D3 2019).

Järgmine õpetaja kogemuse teemaplokk hõlmas õpetaja **töö ja töökeskkonnaga** seotud aspekte. Vastajad said hinnata kümmet väidet ning teemaploki lõpus said õpetajad oma töö ja töökeskkonna kohta kommentaare lisada. Teemarühma keskmine oli 3,78 (SD=0,671). Kõige rohkem oldi nõus väidetega, mis puudutasid kaasaegsete IKT vahendite kasutamise võimalust (M=4,21, SD=0,862) ning tööd puudutavatest aspektide puhul ilmnis õpetajate hinnangutest, et neil on raskusi tööülesandeid tööaja sees lõpetada (saada M=2,7, SD=1,282) (joonis 9, kirjeldavad arvnäitajad on ka lisas 5)

Hinnangutes ei ilmnunud soo, vanuse ja tööstaaži lõikes olulisi erisusi. Sarnaselt aga eelnevatele teemarühmadele selgusid statistiliselt olulised erinevused õpetaja töökoormuse ja õpetatavate kooliastmete lõikes. Ka siin erinesid ülekoormusega töötavate õpetajate hinnangud tööga seotud aspektidele (osalise koormusega õpetajatel M=3,8, ülekoormusega M=3,6). Ülekoormusega töötavad õpetajad peavad tegelema rohkem ebavajalike asjadega (M=2,94, SD=1,009), kui näiteks neil kes töötavad täis- või osalise koormusega (vastavalt M=3,28 ja M=3,29). Muidugi ilmnis ka see, et nende töökoormus ei ole niivõrd jõukohane (M=3,71, SD=1,002) ning nad ei jõua tööaja sees tööülesanded täidetud (M=2,52, SD=1,247), (osalise koormusega õpetajatel vastavalt M=4,08, SD=1,140 ja M=2,98, SD=1,301), ülevaatliku tabeli leiab lisast 7. Huvitava asjaoluna ilmnis ka see, et osalise koormusega õpetajad hindasid madalamalt võimalust kasutada kaasaegseid IKT vahendeid (M=4,0, SD=0,958), kui täiskohaga õpetajad (M=4,44, SD=0,694).



Joonis 9. Keskmised hinnangud töö ja töökeskkonnaga seotud aspektidele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Nagu ka töökoormuse puhul, oli kontakttundide suuruse lõikes õpetajate hinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi ( $p < 0,05$ ). Madala tunnikoormusega õpetajate hinnangute keskmine oli oluliselt kõrgem teiste rühmade hinnangutest (kokkuvõtlik tabel lisas 7). Näiteks tuleb suurema tunnikoormusega õpetajatel tegeleda rohkem asjadega, mis pole tema jaoks vajalikud ( $M=2,91$ ,  $SD=0,992$ ), kui väikese tunnikoormusega õpetajad ( $M=3,71$ ,  $SD=0,849$ ). Peale selle võib hinnangute keskmistes näha märgata, et õpetajatele, kes annavad kuni 10 tundi nädalas, on tagatud paremini vajalikud töövahendid ( $M=4,35$ ,  $SD=0,702$ ) ja -tingimused ( $4,59$ ,  $SD=0,618$ ), samas kui normtunnikoormusega õpetajate hinnangud olid vastavalt  $M=4,01$ ,  $SD=1,066$  ja  $M=3,92$ ,  $SD=1,086$ ).

Kohati hindasid töö ja töökeskkonna aspekte madalamalt need, kel tuleb õpetada mitut kooliastet. Pedagoogid, kes õpetavad klasse kahes kooliastmes peavad hinnanguliselt tegelema rohkem ebavajalike asjadega ( $M=2,97$ ,  $SD=1,038$ ) ning hindasid oma töökoormuse jõukohasust madalamalt ( $M=3,73$ ,  $SD=1,014$ ), kui korraga üht vanuserühma õpetavad pedagoogid (vastavalt  $M=3,44$ ,  $SD=0,945$  ja  $M=4,13$ ,  $SD=1,01$ ).

Õpetajad (N=22, 8%) tõid teemaploki kommentaaridena töötingimuste ja -vahenditega seotud aspektidest välja ruuminappust, kehva valgust, klassiruumi jagamist teiste õpetajatega ja kaasaegse keskkonna puudumist. Peale selle märgiti, et tundide andmise kõrvalt on palju õpetajatöö juurde käivaid lisäülesandeid, koosolekuid, kokkusaamisi, tööde parandamisi jms, mis ei mahu tööaja sisse ning seetõttu on „tööst sageli raske rõõmu tunda”. Koolijuhtide hinnangul teevad nad kõik endast oleneva, et tagada õpetajatele vajalikud töövahendid ja -tingimused ning kaasaegne töökeskkond: „See on minu jaoks prioriteet, missioone võib rohkem olla, aga minu missioon on, et neil oleks võimalused oma tööd teha.” (D1 2019) Õpetajatele püütakse pakkuda võimaluste piires soovitud töövahendeid (arvutid, muu tehnika klassidesse). Teisalt nenditi ruumipuudust ning „õpetajad peavad olema väga leidlikud” (D2 2019), st valmis eri tööruumides tunde pidama.

Direktorite sõnul on õpetajatel võimalus oma töökoormuse kujunemisel kaasa rääkida. Kõike ei saa aga jätta nende endi otsustada, sest suure tunnikoormuse tõttu võib kannatada õppekvaliteet või on keeruline panna õpetajate tunniplaan sobituma. Õpetajad valivad enamasti endale ise koormuse: „Ise võtavad, kui palju tahavad, kui põletab läbi, siis jumal temaga.” (D3 2019), kohati tuleb õpetajaid ka n-ö pehmeks rääkida, näiteks klasside või lisäülesannete jagamisel.

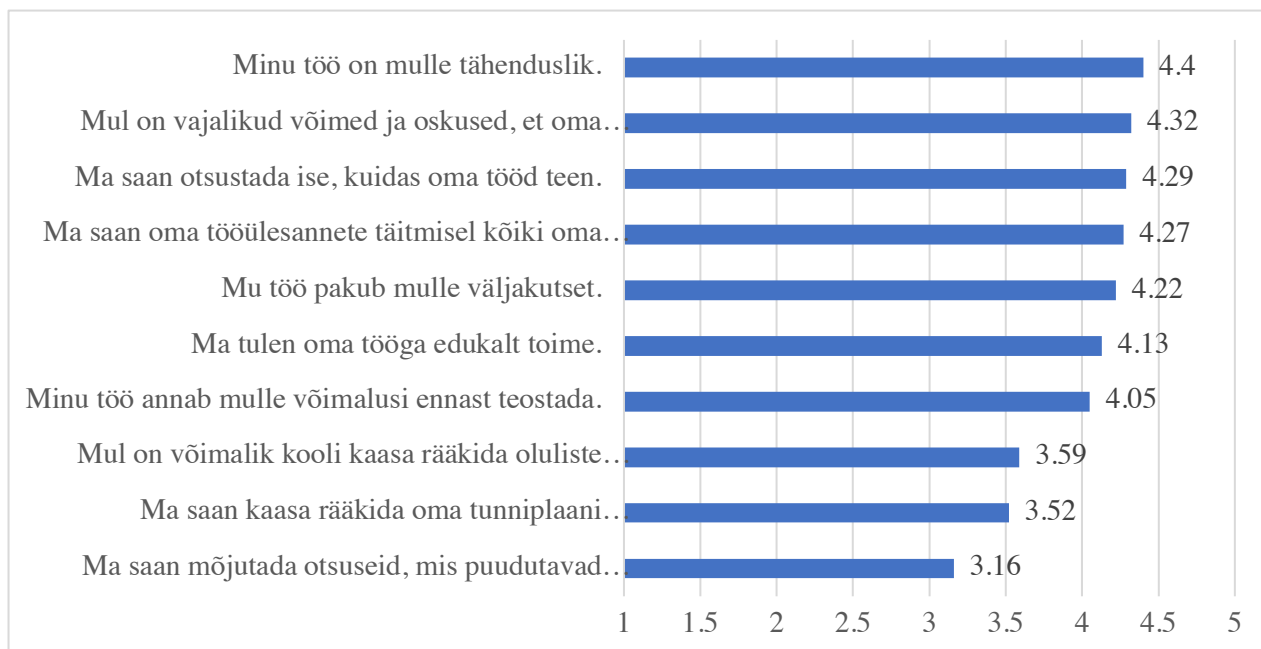
Viimane õpetaja kogemuse temarühm hõlmas õpetajate **võimustatuse** aspekti, st milliseid võimalusi antakse õpetajatel rääkida kaasa oma tööd ja kooli hõlmavates otsuste tegemisel ja eesmärkide seadmisel jms, teemaploki lõpus said vastajad kohta kommentaare lisada. Keskmine hinnang oli 4,0 (SD=0,560), kusjuures kõrgeimalt hinnati töö tähenduslikkust (M=4,40, SD=0,759). Madalamad hinnangud said väited, mis puudutasid õpetajate võimalusi rääkida kaasa ja mõjutada otsuseid. Ülejäänud võimustatusega seotud aspekte hindasid õpetajad üle keskmise (joonist 10, arvnäitajad leiab ka kokkuvõtvast tabelist lisast 5).

Siinkohal oli rühmade vahel mitu erisust. Näiteks meesoost vastajate hinnangud tunniplaani koostamisel kaasa rääkimises olid kõrgemad (M=4,11, SD=0,737) kui naistel (M=3,46, SD=1,144). Vanuse lõikes ilmnes samuti paar erisust ( $p<0,05$ ), nimelt olid 60-aastaste ja vanemate õpetajate hinnang sellele, et töö pakub neile väljakutset oluliselt madalam (M=3,98, SD=0,62) kui alla 25-aastastel (M=4,56, SD=0,705) ning 26–29 aastastel (M=4,47, SD=0,647) õpetajatel. Sarnast tendentsi võis märgata ka töö tähenduslikkuse hinnangutes.

Lahknevusi võis märgata ka tööstaaži lõikes. Need, kes on töötanud õpetajana kauem kui 21 aastat hindasid võimustatust madalamalt (M=3,95, SD=0,599), kui äsja tööle astunud õpetajad (M=4,21,



SD=0,414). Tööstaažiga kasvab küll vilumus, kuid teisalt hindasid staažikamad õpetajad madalamalt ka seda, et töö on neile tähenduslik. 21+ aastat õpetajana töötanud vastajad hindasid antud aspekti keskmisega 4,26 (SD=0,863), samas alla kahe aasta tööl olnud pedagoogide keskmine oli 4,76 (SD=0,495) (lisa 6).



Joonis 10. Keskmised hinnangud võimustatusega seotud aspektidele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Kooliastmete hulga võrdluses esines mitu statistiliselt olulist erinevust. Eelkõige eristusid ühes ja kahes kooliastmes õpetatavate vastanute hinnangud ( $p < 0,05$ ). Kaht kooliastet õpetavad pedagoogid tunnetavad vähem ( $M=4,04$ ,  $SD=0,861$ ), et nende töö pakub väljakutset, kui need, kes töötavad ühes ( $M=4,39$ ,  $SD=0,604$ ). Samuti on hinnanud oma töö tähenduslikkust madalamalt kahes kooliastmes töötavad õpetajad ( $M=4,29$ ,  $SD=8,5$ ) võrreldes ühe õpilasrühmaga töötavad õpetajad ( $M=4,62$ ,  $SD=0,56$ ). Lisaks saavad nad vähem kaasa rääkida tunniplaani koostamisel ( $M=3,36$ ,  $SD=1,059$ ; ühes kooliastmes töötavatel õpetajatel  $M=3,8$ ,  $SD=1,053$ ) (kokkuvõtlik tabel on lisa 8).

Statistiliselt oluline erinevus üksikväidete puhul ilmnes ka töökoormuse lõikes ( $p=0,009$ ): osalise koormusega õpetajad saavad rohkem kaasa rääkida oma tunniplaani koostamisel ( $M=3,88$ ,  $SD=1,118$ ) kui ülekoormusega töötavad õpetajad ( $M=3,34$ ,  $SD=1,114$ ). Sama kinnitas ka tunnikoormuse ja võimustatuse võrdlus, kus eristusid eelkõige kaks gruppi ( $p=0,004$ ). Õpetajad,

kel on 25–30 kontakttundi ( $M=3,29$ ,  $SD=1,085$ ) hindasid madalamalt võimalust tunniplaani koostamisel kaasa rääkida, kui need, kel on anda 10 tundi või vähem ( $M=4,35$ ,  $SD=0,931$ ). Kokkuvõtliku tabel tunnikoormuse järgi leiab lisast 7.

Ka koolijuhid tõid intervjuudes välja, et tunniplaani koostamisel püütakse õpetajatel võimalikult palju vastu tulla. Eelkõige on see võimalus väiksema tunnikoormuse ja osalise koormusega töötavatel õpetajatel, sest nende järgi pannakse tunniplaani paika. Õpetajad saavad aga jagada omavahel kooliaasta alguses õpetatavaid klasse. Valiku- ja värbamisprotsessi kaasatakse asutuse õpetajaid pigem vähe, otsuste teeb koolijuht koos õppejuhi, kohati ka tugitöötajate (nt psühholoogi) abiga.

Direktorite hinnangul püüavad nad õpetajaid võimalikult palju kaasata kooli otsustusprotsessidesse, näiteks arengukava, eesmärkide, üldtööplaani koostamisse. Pigem eelistatakse kohtuda näiteks juhtkonnaga omavahel või väiksemate gruppidega, sest kõiki teemasid pole kogu kollektiiviga mõtet arutada. „Kõiki asju pole mõtet kõigile edastada, sealt ei tule midagi või siis tuleb, aga tuleb ainult segadus. Pead ise aru saama, mida ja kus kaasada, aga alati võiks rohkem.” (D4 2019) Otsustest antakse teada näiteks meilide või infolisti teel.

Õpetaja kogemuse küsimusteplokkide lõpus oli palutud vastajatel anda üldine hinnang Likerti-tüüpi viiepallisel skaalal, kuivõrd rahul on nad kooli poolt pakutavate võimaluste ja tingimustega (1 – „ei ole üldse rahul”, 5 – „olen täiesti rahul”) ning kui vastavuses on pakutavad võimalused ja tingimused nende ootustega (1 – „ei ole üldse vastavuses”, 5 – „on täiesti vastavuses”).

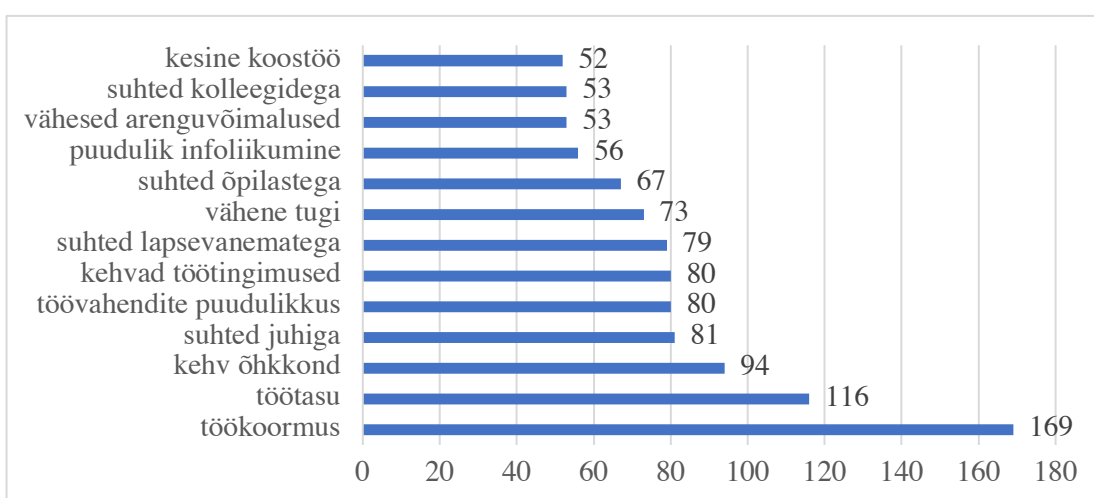
Vastajate keskmine rahulolu praeguste tingimuste ja võimalustega asutuses oli 3,9 ( $SD=0,917$ ). Vanuse, tööstaži, soo, ainevaldkondade põhiselt statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud. Samuti ei esinenud erinevusi klassiõpetajate ja aineõpetajate rahulolus. Küll aga oli erinevusi tunnikoormuse lõikes ( $p=0,033$ ). Nimelt õpetajad, kelle tunnikoormus on 25–30 tundi, hindasid rahulolu madalamalt ( $M=3,78$ ,  $SD=0,903$ ) kui õpetajad, kelle tunnikoormus nädalas on alla kümne ( $M=4,53$ ,  $SD=0,717$ ). Kooliastmete lõikes olid gümnaasiumiõpetajate hinnangud erinevad võrreldes teiste rühmadega. Nimelt hindasid nemad oma rahulolu praeguste tingimuste ja võimalustega keskmisega 4,63 ( $SD=0,7609$ ), samas kui II–III kooliastmes (4.–9. klass) töötavad õpetajad hindasid rahulolu 3,61 ( $SD=1,01$ ).

Õpetajad hindasid oma ootuste vastavust pakutud tingimustele keskmisega 3,7 (SD=0,979). Ka selle küsimuse puhul ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi vanuse, tööstaaži, soo ja õpetatavate ainete, töökoormuse ja kontakttundide lõikes. Lisaks said õpetajad panna kirja kolm märksõna, mis seostuvad neile oma praeguse kogemusega oma koolis. Kõige enam iseloomustati seda märksõnadega huvitav (N=40, 14,5%), väljakutsuv (N=30, 10,9%), koostöö (N=17, 6,2%), mitmekülgne (N=13, 4,7%), koormav/kurnav (N=19, 6,9%), inspireeriv (N=12, 4,4%), kiire (N=12, 4,4%). Antud küsimuse puhul ei kirjutanud autor kogemuse mõistet piisavalt põhjalikult lahti, mistõttu ei ole ka saadud tulemusi põhjalikumalt analüüsitud.

### 2.3.4. Õpetajate lahkumiskavatsused

Töölt lahkumise peale on viimase õppeaasta jooksul tihti mõelnud 30 õpetajat (10,9%), 95 (34,4%) vahel ning 151 (54,7%) õpetajat ei ole mõelnud äramineku peale. Kontakttundide ja töökoormust lahkumiskavatsustega võrreldes ei olnud märgata olulisi tendentse. 36% kõrge tunnikoormusega õpetajatest (N=125) on mõelnud vahel ning 10,4% tihti lahkumise peale. Põhjustena toodi peamiselt välja töökoormust, töötasu, õhkkonda (joonis 11).

ANOVA testiga õpetajate lahkumiskavatsusi kõigi teemaplokkide keskmistega võrreldes ilmsid olulised ning mõneti ka loogilised erisused. Nimelt kõigi teemaplokkide keskmine hinnang oli madalam seoses sellega, mida sagedamini lahkumisele mõeldi. Ehk siis õpetajad, kes on sel õppeaastal sageli lahkumisele mõelnud, on andnud ka kõigis kogemuse skaalades madalamad hinnangud, arvandmed on leitavad ka lisas 9, tabel 20.



Joonis 11. Peamised põhjused, miks mõeldakse lahkumisele  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Samuti on statistiliselt olulisi erinevusi kõigis tööga seotusega seotud hinnangutes ( $p < 0,05$ ). Need, kes on mõelnud vahel või sageli töölt lahkumise peale andsid madalamaid hinnanguid ka tarmukusele, pühendumisele ja töösse süüvimisele (lisa 9, tabel 19)

### 2.3.5. Õpetajate tööga seotus

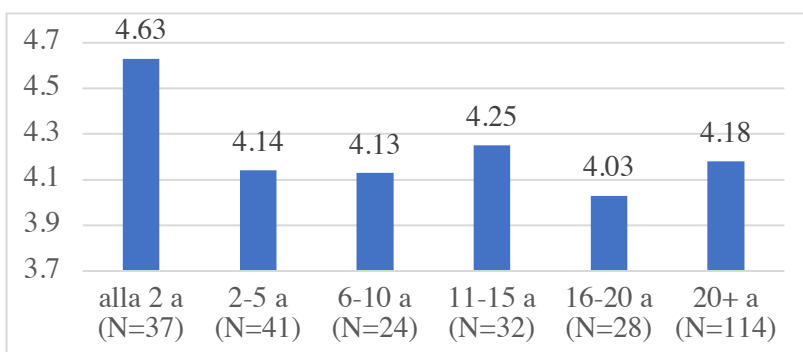
Viimane teemaplokk hõlmas õpetajate tööga seotust. Tööga seotuse lühem mudel UWES-9 (Laschinger 2012) koosneb kolmest alamkategorias: tarmukus, pühendumine ja süüvimine, kusjuures omakorda igaühte mõõdab kolm väidet. Reliaablusanalüüs teostati peale tervikploki ka nimetatud kolme alaskaalade lõikes. Sisereliaabluse analüüsi tulemusena ilmnes, et Cronbachi alfa oli nii tervikuna kui ka alaskaalade lõikes piisavalt kõrge (tabel 4).

Tabel 4. Keskmised hinnangud tööga seotusele.

	M	SD	Cronbachi alfa
Tööga seotus	4,22	0,876	0,927
Tarmukus	3,97	0,983	0,860
Pühendumine	4,37	0,983	0,880
Süüvimine	4,32	0,949	0,875

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

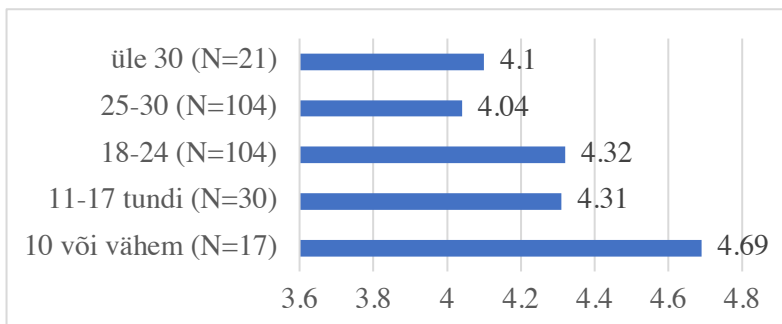
Õpetajate keskmine tööga seotusele oli 4,22 skaalal 0–6, kus 0 – „mitte kunagi”, 6 – „alati” (tabel 4). Statistiliselt olulisi erinevusi vanuse ja õpetatava aine lõikes ei ilmnenud. Vaadeldes aga tööga seotust tööstaaži põhisealt (joonis 12), siis ilmnes erinevusi. Kõige enam tunnevad end tööga seotuna need õpetajad, kes on äsja ametisse astunud. ( $M=4,63$ ,  $SD=0,769$ ).



Joonis 12. Tööga seotus tööstaaži lõikes

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid tunnikoormuse ja õpetatavate kooliastmete põhisealt. Nimelt mida suurem on õpetaja tunnikoormus ja õpetatavate kooliastmete hulk, seda madalamad on ka üldiselt hinnangud tööga seotuse alaskaaladel (vt tabelleid lisas 10).



Joonis 13. Tööga seotus õpetaja tunnikoormuse lõikes  
Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Erineva tunnikoormusega õpetajate tööga seotuse puhul eristusid õpetajad, kellel on väiksem kontakttundide arv nädalas ( $p < 0,05$ ). Nende hinnangud olid keskmisest veidi kõrgemad ( $M=4,69$ ,  $SD=0,782$ ). Huvitava asjaoluna selgus, et madalama tunnikoormusega (kuni 10 tundi) õpetajate hinnangud pühendumisele olid kõrgemad ( $M=4,92$ ,  $SD=0,732$ ), eriti võrreldes õpetajatega, kes annavad üle 25 tunni nädalas ( $M=4,22$ ,  $SD=0,897$ ).

### 2.3.6. Korrelatsioonianalüüs

Tööga seotuse ja õpetaja kogemuse skaalade vahelisi seoseid analüüsiti Pearsoni korrelatsioonianalüüsiga. Esmalt kontrolliti töötajakogemuse elemente ja tööga seotust sõltumatute muutujatega.

Tabel 5. Kogemuse komponentide seosed õpetajate vanuse, tööstaaži, töö- ja tunnikoormusega

	Vanus	Tööstaaž	Töökoormus	Tunnikoormus
Arenguvõimalused	-0,130*	-0,47	-0,066	-0,126*
Tugi	-0,104	-0,118*	-0,180**	-0,148*
Koostöö	-0,019	-0,105	-0,089	-0,082
Juhtimine	-0,022	-0,077	-0,140*	-0,149*
Tunnustamine ja tasustamine	-0,007	-0,062	-0,117	-0,189**
Võimustatus	-0,117	-0,105	-0,099	-0,167**
Töö ja töökeskkond	-0,001	-0,029	-0,132*	-0,195**
Info	-0,41	-0,062	-0,167**	-0,156**

Allikas: Komp (2019), autori arvutused; märkused: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Tulemusena selgus, et töötajate taustaandmete ning kogemuse ja seotuse skaalade vahel olid nõrgad seosed (tabel 5). Täheledata võis aga seda, et nii töökoormus kui ka tööstaaž annavad kõikide kogemuse skaaladega nõrgad, kuid negatiivsed seosed. Õpetajate tööga seotust nende soo, vanuse, staaži, töökoormuse, kontakttundide arvuga kontrollides ilmnisid samuti nõrgad seosed. Nagu ka õpetaja kogemuse skaalade puhul, olid tööga seotuse skaalade korrelatsioonikordajad negatiivsed (tabel 6).

Tabel 6. Tööga seotuse seosed õpetajate vanuse, tööstaaži, töö- ja tunnikoormusega

	Vanus	Tööstaaž	Töökoormus	Tunnikoormus
Tööga seotus	-0,075	-0,111	-0,115	-0,185**
Tarmukus	-0,016	-0,057	-0,127*	-0,177**
Pühendumine	-0,148*	-0,183**	-0,079	-0,165**
Süüvimine	-0,039	-0,061	-0,113	-0,170**

Allikas: Komp (2019); autori arvutused; märkused:

Märkused: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Tööga seotuse ja õpetaja kogemuse skaalade vahel esinesid mõõdukad seosed. Õpetaja kogemuse komponentidega oli korrelatsioonianalüüsi järgi tööga seotusega nõrgemalt seotud arenguvõimalused ( $r=0,326$ ,  $p < 0,01$ ), tugevaimalt võimustatus ( $r=0,674$ ,  $p < 0,01$ ). Ülejäänud komponentide vahel olid mõõdukad seosed (tabel 7):

Tabel 7. Tööga seotuse korrelatiivsed seosed õpetaja kogemuse skaaladega

	Tööga seotus	Tarmukus	Pühendumine	Süüvimine
Arenguvõimalused	<b>0,326**</b>	<b>0,337**</b>	<b>0,301**</b>	0,262**
Tugi	<b>0,423**</b>	<b>0,421**</b>	<b>0,393**</b>	<b>0,346**</b>
Koostöö	<b>0,506**</b>	<b>0,490**</b>	<b>0,495**</b>	<b>0,402**</b>
Juhtimine	<b>0,505**</b>	<b>0,514**</b>	<b>0,491**</b>	<b>0,392**</b>
Tunnustamine ja tasustamine	<b>0,418**</b>	<b>0,447**</b>	<b>0,410**</b>	0,292**
Võimustatus	<b>0,674**</b>	<b>0,637**</b>	<b>0,688**</b>	<b>0,543**</b>
Töö ja töökeskkond	<b>0,499**</b>	<b>0,523**</b>	<b>0,480**</b>	<b>0,368**</b>
Info	<b>0,480**</b>	<b>0,487**</b>	<b>0,485**</b>	<b>0,363**</b>

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Märkused: \*\* $p < 0,01$

Pühendumisega oli tugevamas seoses võimustatus ( $r=0,688$ ,  $p<0,01$ ), mõõdukas seoses koostöö, juhtimine, töö ja töökeskkond ja info skaalad. Tarmukusega oli tugevaimas seoses samuti võimustatus ( $r=0,637$ ,  $p<0,01$ ), mõõdukalt juhtimine ning töö ja töökeskkond. Süüvimisega oli tugevamas seoses samuti võimustatus ( $r=0,543$ ,  $p<0,01$ ) ja koostöö ( $r=0,402$ ,  $p<0,01$ ) (tabel 7).

Õpetaja kogemuse komponentide korrelatsioonianalüüsis võis täheldada mõõdukaid ja tugevaid seoseid (vt tabel lisas 11). Huvitava komplekti tugevamatest seostest moodustas juhtimise seos toetuse, võimustatuse, tunnustamise ja tasustamise ning info skaaladega, kus  $r>0,7$ ,  $p<0,01$ . Nõrgemad, kuid mõõdukad seosed olid arenguvõimaluste ja võimustatuse vahel ( $r=0,484$ ,  $p<0,01$ ), koostöö ja töökeskkonna ( $r=0,488$ ,  $p<0,01$ ) ning koostöö ja tunnustamise vahel ( $r=0,490$ ,  $p<0,01$ ).

Tabel 8. Õpetaja kogemuse skaalade korrelatiivsed seosed õpetajate lahkumiskavatsustega

Arengu- võimalused	Tugi	Koostöö	Juhtimine	Tunnusta- mine ja tasustamine	Võimusta- tus	Töö ja töökesk- kond	Info
<b>-0,318**</b>	<b>-0,468**</b>	<b>-0,439**</b>	<b>-0,547**</b>	<b>-0,538**</b>	<b>-0,536**</b>	<b>-0,582**</b>	<b>-0,538**</b>

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Märkused: \*\* $p<0,01$

Õpetajate lahkumiskavatsustega (tabel 9) esinesid tugevamad seosed töö ja töökeskkonna, juhtimise, võimustatuse ja infoga ( $r>0,5$ ,  $p<0,01$ ). Kõige vähem oli lahkumisega seotud arenguvõimaluste skaala ( $r=-0,318$ ,  $p<0,01$ ).

Tabel 9. Tööga seotuse skaalade korrelatiivsed seosed õpetajate lahkumiskavatsustega

Tööga seotus	Tarmukus	Pühendumine	Süüvimine
<b>-0,503**</b>	<b>-0,538**</b>	<b>-0,470**</b>	<b>-0,385**</b>

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Märkused: \*\* $p<0,01$

Võrreldes õpetajate lahkumiskavatsusi nende tööga seotusega (tabel 10), võis täheldada üldiselt mõõdukat seost. Tööga seotuse alaskaaladest oli õpetajate lahkumiskavatsustega enim seotud tarmukuse komponent ( $r=-0,538$ ,  $p<0,01$ ).

## 2.4. Arutelu ja järeldused

Käesoleva töö esimeseks uurimisülesandeks oli välja selgitada, milline on Tallinna tavaõppega munitsipaalkoolides töötavate õpetajate kogemus ning kuidas seda mõjutab nende vanus, staaž ja koormus. Selleks moodustati töötajakogemuse käsitlestest (ForeSee 2014; Gallup 2018; IBM, Globoforce 2016) ja õpetajaameti eripäradest lähtuvalt kaheksa kogemuse komponenti. Esimesena uuriti õpetajate **arenguvõimalusi**, mis on töötajakogemuse ühe peamise elemendina on välja toodud. Nende puudumine või vähesus võib olla põhjuseks, miks töökohta vahetatakse.

Antud uuringus osalenud õpetajate hinnangud arenguvõimalustele olid üldiselt kõrged ( $M=4,05$ ), kuid tundub, et need on veidi vähem kättesaadavad ülekoormusega ja nädalas üle 25 tundi andvatele õpetajatele ( $M=3,99$ , kümne või vähema tunniga õpetajate hinnang oli  $M=4,41$ ). Kuigi uurimuse osana läbiviidud intervjuudes toodi välja, et õpetajad ei ole võimelised koolituma, on direktorite sõnul siiski loodud koolitusplaanid ning püütakse jooksvalt lähtuda ka õpetajate vajadustest. Õpetajad tõid avatud küsimuse vastustes välja, et suure koormuse kõrvalt napib aega ning enda äraoleku ajaks asendusõpetajate leidmine on keeruline.

Õpetajate arenguvõimalused on aga tähtsad, sest nende ametit iseloomustabki pidev õppimine ja vajadus käia kaasas muutuvate õpikäsitluse ja praktikatega (OECD 2014). Pealegi võivad just vähesed arenguvõimalused olla põhjuseks, miks ka kogenumatel õpetajatel tekib frustratsioon ning võivad mõelda töölt lahkumise peale (Berg *et al.* 2005). Seega kuigi õpetajad on üldjoontes rahul kooli pakutud arenguvõimalustega, tuleks koolides mõelda koolituse aspekt süsteemsemalt läbi, et võimaldada koolitustel osalemine ka suure koormusega õpetajatele.

Ühe lahendusena saavad koolid kaaluda kolleeg-kolleegilt õppimist, mille puhul ei pea õpetajad koolimajast lahkuma. Heade praktikate jagamine omavahel võib aidata õpetajaid oma töös ning tuua positiivseid muutusi kogu koolile. Üks tõhus meetod on ka tunnivaatlused, mida antud uuringu tulemustest lähtuvalt tehakse pigem vähe. See aga annab õpetajatele võimaluse õppida teiste kasutatud praktikatest, juhtkonnale sisendit õpetajate tunnustamiseks ning koolitusvajadustest (Wragg 1999). Seda on aga keeruline korraldada, kui õpetaja töökoormus on suur ning teiste kolleegide tundide vaatlemiseks või koos õppimiseks aega ei jagu.

Positiivse töötajakogemuse kujundamine eeldab ka töötajate **toetamist**, nende tunnustamist ja tagasisidestamist (IBM, Globoforce 2016). Õpetajatöoga seotud uuringutes on käinud läbi nende



ameti eeldused läbipõlemiseks. Kui nad aga tunnevad, et nad saavad oma kolleegidelt ja veel enam kooli juhtkonnalt abi ja tuge, siis suudavad nad ka stressiga paremini toime tulla (Howard, Johnson 2002). Antud uuringu tulemusena selgus, et õpetajad hindavad kolleegidelt saadud tuge ja abi võrdlemisi kõrgelt ( $M=4,35$ ), kuid madalamalt oma tööle saadavat tagasisidet ( $M=3,31$ ). Tagasiside annab aga õpetajatele võimaluse hinnata ja parandada oma õpetamispraktikaid, mis omakorda mõjutab tema efektiivsust, õpetamise kvaliteeti ja seeläbi ka õpilaste tulemusi (OECD 2009).

Kõige madalamalt hindasid toetuse aspekti 16–20 aastat koolis töötanud õpetajad ( $M=3,53$ ). Nemad on õpetaja karjäärtsükli käsitluse järgi küpsuse etapis ning juhivad õppekeskkonda ja -tegevusi juba oskuslikumalt, kuid võivad hakata omandama negatiivsemaid hoiakuid (Huberman 1993; Burden, 1982). Peale staaži langesid õpetajate hinnangud saadud toetusele ka töökoormuse lõikes (ülekoormusega  $M=3,60$ , osalisega  $M=3,90$ ). Töötajakogemuse puhul on rõhutatud, et positiivse kogemuse saamiseks peab olema kogemuse kujundamine fookuses töötaja igas karjäärietapis (Gallup 2018). Seega võiks peale alustavate õpetajate, kes vajavad oma esimestel ellujäämise aastatel rohkem tuge, keskenduda ka kogenumate ja suure tunnikoormusega õpetajate vajadustele, et nende entusiasm ei raugeks.

Intervjueeritud koolijuhid näevad, et õpetajaid võiks küll rohkem toetada, kuid puudu jääb ajast ning teisalt ei taheta ka õpetajaid ära hellitada. Koridoris õlale patsutamise meetod aga ei pruugi anda õpetaja käekäigust täit pilti. Koolides peetakse küll arenguestlust, kuid enamasti kas grupiviisiliselt või „jama” korral. Seega võiksid koolid kaaluda veel teisigi võimalusi, et õpetaja saaks oma vajadusi väljendada ja eesmäärke seada.

Toe skaala keskmist hinnangud ( $M=3,76$ ) tõmbas alla hinnang mentorivõimalusele. Skaala edasiarendamisel võiks mõelda seetõttu mentori aspekti väljajätmist või eraldi alaskaala moodustamist. Teisalt on mentoril õpetaja sisseelamise toetamisel, aga ka kooli või kooliastme vahetamisel, väga oluline roll. Mentorisüsteemi on Eesti koolides hakatud alles viimasel aastakümnel rohkem rakendama, mida tõestas ka antud uurimus, kus vanemad pedagoogid hindasid seda madalamalt ( $M=2,48$ ) ning tõid avatud küsimuse vastustes välja, et nende ajal ei olnudki veel mentoreid. Mentorivõimalus on aga õpetajate püsimise seisukohalt väga oluline tegur, eriti just õpetaja esimestel aastatel ametis (Ingersoll, Smith 2004). Siinkohal on aga oluline pidada silmas seda, et mentorite tõhusus sõltub suuresti sellest, kuidas neid valitakse ja

koolitatakse. Intervjueeritud koolides kujunevad mentorid õpetajaskonna seast ise, kuid vastanud seejuures kohati välja, neile määratud mentor ei olnud oma rollist teadlik.

Töötajakogemust kujundavad suuresti ka toetavad **suhted ja koostöö** oma kolleegidega ning juhiga (IBM, Globoforce 2016). Kui õpetajatel on kollektiivis toetavad ja positiivsed suhted ning nad tajuvad, et vastutavad ühiselt kooli ja õpilaste arengu eest, siis on ka nende kavatsused tööl püsida suuremad (Allensworth 2009; Darling-Hammond 2003) Õpetajate puhul ei saa mööda vaadata ka suhetest õpilaste ja lapsevanematega.

Üldiselt hindasid valimis olnud õpetajad koostöö ja suhete aspekti võrdlemisi kõrgelt ( $M=4,18$ ). Ootuspäraselt sai veidi madalama hinnangu lapsevanematega koostöö aspekt, mille puhul erinesid hinnangud just aineõpetajate ( $M=3,6$ ) ja klassijuhatajate ( $M=3,99$ ) hulgas. Viimased puutuvadki vanematega rohkem kokku, mis omakorda suurendab koostöövõimalusi. Shann (1998) on leidnud, et õpetajate rahulolu määrab suuresti õpetaja suhe lapsevanematega, kuigi õpilase-õpetaja suhe on samuti väga oluline. Seejuures on just kooli juhtkonnal oluline roll seada eeskuju ja suuniseid lapsevanematega suhtlemisel ning toetada õpetajaid probleemide korral, kuid ka antud uuringus osalenud koolijuhtide hinnangul on suhtlus lapsevanematega pigem kesine.

Koolides tuleks hoida tähelepanu all seda, et mida suurem on õpetaja töökoormus, seda tõenäolisemalt on ta isoleeritud oma kolleegidest. Koostööd tehes on aga võimalik leida võimalusi efektiivselt töötamiseks, teineteiselt õppides või nõu saades. Koolijuhid küll märkisid ainerühmade või -komisjonide ühiseid koostööaegu, kuid nähti vajadust selle kvaliteedi parandamiseks.

Koostöö toimimine eeldab ka koolilt vastava kultuuri loomist, kus ideede vahetamine ja koostöö avalduks igapäevastes tegevustes, kooliüritustel, õpetamispraktikate analüüsimises. Seejuures tuleb eraldi väärtustada töötajaid nii meeskonna kui ka indiviidi tasandil. (Nias *et al.* 1989) Selleks peab kollektiiv paika panema n-õ mängureeglid, jagama ühiseid väärtuseid ja arusaamu (Main 2007).

Efektiivseks on peetud kollektiivis loodud meeskondi, kellele on tagatud ühine koostöö tegemise aeg ja ruum, ning selle liikmed õpetavad samu klasse või kooliastet (Hackman *et al.* 2002). Õpetajad peaksid meeskondade loomisel saama kaasa rääkida, et ühes grupis olevad inimesed sobituksid omavahel võimalikult hästi (Main 2007). Intervjueeritud koolides on ka enamasti tehtud

seda ainerühmade, -komisjonide või õpiringide näol, kuid nende koostööd reguleeritakse erinevatel määradel. Uuringud on näidanud, et meeskonnad on efektiivsed siis, kui juhid nende tegevust toetavad, vajadusel juhendavad ning aitavad koostöö tulemusena tekkinud ettepanekuid ja ideid ellu viia (Main 2007; Datnow 2011).

Positiivse kogemuse saamiseks peavad töötajad tundma, et nende panust hinnatakse ja seda ka kuulma (Gallup 2018). OECD (2014) raporti kohaselt töötavad enamik õpetajaid koolides, mis aga ei tunnusta nende pingutusi ja hästi tehtud tööd. Ka antud uurimuse puhul sai **tunnustamise ja tasu** skaala kõige madalamad hinnangud (M=3,57).

Eriti tuleb võtta tähelepanu alla õpetajad, kes töötavad koolis suure koormusega, sest nende hinnangud olid tunnustamisele kõige madalamad (M=3,44), nagu oli ka toetuse aspektide puhul. Koolijuhid tõid põhiliselt välja kord aastas toimuvat „hea õpetaja” tiitlite jagamist, samuti püütakse õpetajaid jooksvalt kiita. Siinkohal on tähtis panna paika, mis teeb õpetajast „hea õpetaja”, sest koolijuht ei pruugi paarist tunnivaatlusest aimu saada. Intervjueeritud koolijuhid mainisid, et nad ei soovi õpetajaid samas ka üleliia kiita. Üks direktor on tunnustamisest üldsegi loobunud, sest kiitmine ja statuudi järgi saadud A4 tänukiri ei pidavat õpetajaid motiveerima.

Antud küsimustiku tunnustamise ja tasu skaala edasiarendamisel tasuks välja jätta töötasu aspekt, mis tõmbas skaala keskmist oluliselt alla. Palkade tõstmine on küll uuringute järgi efektiivne viis õpetajate töörahulolu tõstmiseks ja voolavuse vähendamiseks (Ingersoll, Smith 2004). Õpetaja töötasu on munitsipaalkoolides aga riiklikult reguleeritud, mistõttu on koolidel töötajate tasustamist keeruline diferentseerida.

Üldiselt peaks õpetajate hindamine ja tunnustamine peaks olema neile tähenduslik, motiveeriv ja peegeldama kooli ning ka kogu haridussüsteemi väärtusi (Hanushek, Hoxby 2005). Seega kui palgaküsimuses midagi oluliselt teha ei saa, on võimalik luua läbipaistvaid ja arusaadavaid süsteeme. Headeks meetoditeks peetakse rahaliste preemiate kõrval ka mittemateriaalseid vahendeid ning indiviidi tasandi juures ka näiteks õpetajatevahelise koostöö tunnustamist (Podgursky, Solomon 2001).

Kui organisatsioonis on töötajatel ligipääs **informatsioonile**, siis on inimesel võimalik efektiivselt töötada (Laschinger 2012). Õpetajatöö baseerubki põhiliselt infovahetamisel ja kommunikatsioon. Valimisse kuulunud õpetajatel on enamasti arusaam sellest, mis puudutab organisatsiooni üldist

kommunikatsiooni (M=3,84). Need aspektid, mis aga hõlmasid info liikumist ja õpetajate endi tööd, said keskmisest madalamad hinnangu. Seega võiks ka antud skaala edasiarendusel kaaluda faktorite moodustamist.

Uurimuses selgus, et ülekoormusega töötavatel õpetajatel on ligipääs oma tööks vajalikule infole madalam M=3,79, samas kui osalise koormusega õpetajate keskmine hinnang oli 4,10. Kõige kõrgemalt hindasid informatsiooni kättesaadavuse ja liikumisega seotud aspekte väikese tunnikoormusega õpetajad (M=4,32). Siinkohal tasub edasi mõelda, kuidas tagada kommunikatsiooni ja infoliikumise tõhusus ka nende õpetajate puhul, kel on palju tunde anda ja suur töökoormus. Kuigi palju sõltub kooli eripäradest, selle suurusest, õpilaste hulgast jms, siis on oluline luua organisatsioonis kultuur ja struktuurid, mis toetavad kommunikatsiooni.

Õpetajad tõid avatud vastustes välja, et informatsiooni on palju ja see jõuab nendeni tihtilugu hilinemisega, heade meetoditena nimetati iganädalasi infominuteid. Koolijuhid tõid aga intervjuudes välja, et paraku napib kõigiga suhtlemiseks aega, mistõttu on peamisteks kanaliteks siselist või meil. Suure koormuse ja kontaktundide hulga kõrvalt võib õpetajatel olla keeruline leida aega oma tööpäeva sees meili või juhtkonna koosoleku protokollide lugemiseks. Ka õpetajad tõid avatud küsimuse vastustes välja, et olulist on keeruline selekteerida ning infomüra sees läheb palju kaotsi. Pealegi jääb selline infovahetus ühesuunaliseks, kuid koolide kommunikatsiooni käsitlevates uuringutes on rõhutatud selle mitmedimensioonilisust, mis eeldab peale info edastamise ka selle tagasiside/kinnitamist (Ärlestig 2008). Nii saab luua eeldused, et õpetajad on rohkem kaasatud, tähtis info ei läheks kaotsi ning nad oleksid oma tööd puudutavatest otsustest ja muudatustest varakult ette teatatud, et oma aega paremini planeerida.

**Juht** ning tema pakutud tugi, juhtimisstiil, töötajate kohtlemine mõjutab samuti töötajate rahulolu ja seeläbi kogemust (ForeSee 2014) Õpetajate tööelu tingimusi kujundavad koolijuhid ja juhtkond ning kuidas nad seda teevad, mõjutab omakorda õpetajate efektiivsust ja ka õpilaste tulemusi (Pont *et al.* 2009). Valimisse kuulunud õpetajate keskmine hinnang juhtimisele oli 3,76. Skaalat lähemalt vaadates eristusid kolm väidet. Õpetajate kaasatust ja pühendumust tõstvaid aspekte hinnati madalamalt ning kokkuvõtlikult võib öelda, et juhid kaasavad õpetajaid pigem vähe ning nad ei saa piisavalt tagasisidet. Õpetajatele tagasiside andmine ja nende töö tunnustamine tähendab aga ühtlasi positiivsete töötingimuste loomist õpetajale (Day, Sammons 2016).

Tagasiside toetab ka õpetaja arengut ning efektiivse lahendusena on uuringutes toodud juhi korraldatud tunnivaatlusi. Kuna antud intervjueritud direktorid tõid mitmel juhul välja ajapuudust, siis võib kaaluda näiteks 5–10-minutilisi „klassiruumi jalutuskäike”, kus juht vaatleb lühikest aega õpetaja tundi konkreetsetest aspektidest lähtuvalt ning annab näiteks tagasisidekaartide põhjal õpetajale paar soovitusi (Kubieck 2015). Lisaks on koolidele õpetajate arenguks ja nende toetamiseks soovitatud *coaching*’ut, mida ühes koolis on hakatud ka katsetama.

Ka juhtimise komponendi puhul langesid õpetajate hinnangud nende töö- ja tunnikoormuse kasvades. Üks põhjus võib peituda selles, et väikese töö- ja tunnikoormusega õpetajad puutuvad juhiga oluliselt vähem kokku. Koolijuhtidel tuleb neile rohkem vastu tulla tunniplaani koostamisel, sest osalise koormusega õpetajad töötavad enamasti ka teises asutuses. Õpetajad saavad juhtidega oma arenguvõimalustest ja soovidest rääkida arenguevestlustel, mille toimumine on kooliti erinev. Seda tehakse enamasti kas katseaja lõpus, probleemide korral või grupiviisiliselt, kus töötaja ei pruugi saada võimalust või julgeda rääkida oma isiklikest soovidest ja vajadustest.

Positiivse töötajakogemuse loomiseks on vaja, et ka **töö tingimused ja keskkond** seda toetaks (Gallup 2018). Antud uuringus tulemusena ilmnis, et õpetajad on üldiselt oma töövahendite ja töötingimustega seotud aspektidega pigem rahul ( $M=3,74$ ). Ka koolijuhid tõid intervjuudes välja, et püüavad võimalikult palju panustada õpetajatel vajalike töövahendite hankimiseks, et tasakaalustada ruumidega seotud puudujääke.

Uuringu tulemustest lähtuvalt võib öelda, et õpetajatel on arusaam oma tööülesannetest ja eesmärkidest ( $M>3,8$ ), mis on toodud ka töötajakogemuse loomisel oluliste aspektina välja (Gallup 2018). Uuringutes on leitud, et ajajuhtimisel on oluline roll mängida ka õpetajate efektiivsusel ja ka kooli tulemustel (Master 2013). Antud uuringus andsid õpetajad aga madalamad hinnangud just töökoormuse ja aja planeerimisega seotud aspektidele. Kui väikese töökoormusega õpetajad tulevad mõnevõrra paremini oma tööaja sees ülesannete ja kohustustega toime ( $M=3,55$ ), siis suurema koormusega õpetajad hindasid toimetulekut madalamalt ( $M<3,0$ ).

Suurt töökoormust pidasid õpetajad ka kõige suuremaks takistuseks, et oma tööd hästi teha ( $N=169$ , 61,2%). Võrreldes teiste OECD riikidega ei ole Eesti õpetajatel märkimisväärselt rohkem kontakttunde, kuid nende töökoormuse muudab suureks näiteks tundide ettevalmistamine, tööde parandamine, aga ka konsultatsioonid, järelevastamised ja administratiivsed ülesanded. Koormust võib suurendada ka see, kui lahkunud õpetaja asemele pole uut võtta ning selle arvelt tõuseb teiste

tundide arv. Tulemuste põhjal võib järeldada, et töökoormuse jõukohasust mõjutab peale tunnikoormuse ka õpetatavate kooliastmete hulk. Kui õpetajal tuleb päevas olla mitme eri vanuseastmes õpilaste ees, siis on neil ilmselt ka rohkem õpilasi õpetada, tunde planeerida, end ümber häälestada jm. Kvaliteetsete tundide planeerimiseks ja efektiivseks tööks on vaja aga aega ja võimalust keskenduda.

Kuigi reliaablusanalüüsi tulemusena oli antud skaala usaldusväärne, tuleks edaspidi mõelda ka töö ja töökeskkonna skaala jaotamist alaskaaladeks, sest õpetajate töömahu ja -ajaga seotud aspektidele olid hinnangud väga madalad. Ümber tuleks sõnastada väide „mu töökoormus on mulle jõukohane”, sest esineda võis eri tõlgendusi. Eriti pidades silmas asjaolu, et rohkem kui pooled uuringus osalenud õpetajad töötavad ülekoormusega.

Töötajate **võimustamist** on peetud positiivse töötajakogemuse loomise võtmeelemendiks. Võimustamist saab kirjeldada kui töötaja võimalusi autonoomiaks, vastutuseks ja organisatsiooni otsustusprotsessides osalemiseks (Short, Rinehart 1993). Võimustamist käsitletakse struktuuralsest ja psühholoogilisest aspektist, esimene hõlmab töötaja ligipääsu formaalse ja informaalset võimu komponentidele (Kanter 1993). Psühholoogiline võimustatus on aga meeleseisund, mida iseloomustab töötaja tajutud kontroll, kompetentsus ja eesmärgistatus (Menon 2001).

Selleks, et õpetajad oleksid oma tööga rahul, saab kool mõjutada just struktuurset poolt (Pearson, Moomaw 2005). Seda saab teha kaasates õpetajaid juhtimisprotsessidesse ja õpetamist puudutavate otsuste tegemisse, suurendades ligipääsu infole jne. Juba Short (1994) tõi välja, et andes õpetajatele võimaluse osaleda oluliste otsuste tegemisel, paraneb ka nende töö efektiivsus. Heaks meetodiks on uuringute tulemusena toodud välja näiteks jagatud juhtimise (*distributed leadership*) praktikate kasutamine (Leech, Fulton 2008).

Võimustatuse skaala keskmine hinnang langes õpetajate vanuse ja tööstaaži kasvades. Õpetajad hindasid võimustamisega seotud aspekte küll kõrgelt ( $M=4,0$ ), eriti oma kompetentse ja eesmärgi puudutavaid aspekte. Eristusid aga hinnangud struktuuralse võimustamisega seotud väidetele. Nimelt tunnetasid valimisse kuulunud õpetajad, et neil on vähe võimalusi kaasa rääkida juhtimisega ( $M=3,59$ ) ja tööaja korraldusega seotud küsimustes ( $M=3,52$ ). Ka antud skaala puhul oleks edasiarendusena soovituslik jagada see alaskaaladeks, sest hinnangute keskmiste vahe oli kohati suur ning seejuures just eristusid struktuuralse võimustatusega seotud väidete keskmised.

Antud uuringus selgus, et kõige rohkem on **tööga seotud** äsja ametisse astunud õpetajad ( $M=4,63$ ). Staažikamatel õpetajatel on tendents oma tööle vähem pühenduda ( $M=4,22$ , alla kahe aasta tööl olnud õpetajatel  $M=4,88$ ). Huvitaval kombel ilmnes, et väiksema tunni- ja töökoormusega õpetajad tunnevad end rohkem tööga seotuna. Suure koormusega õpetajate madalam seotus võib olla tingitud sellest, et kui õpetajal on pika perioodi jooksul suur töökoormus, siis on neil vähem jaksu tööülesannete ja raskustega toime tulla. Õpetajad on selle tulemusena kurnatud, mis võib omakorda viia läbipõlemiseni (Hakanen *et al.* 2006). Antud uuringu valimi vastustest võis täheldada, et tunnikoormuse kasvades olid hinnangud tööga seotuse alaskaaladel oluliselt madalamad ( $M=4,05$ , kümne või vähema kontakttunniga õpetajatel  $M=4,69$ ). Samuti ilmnes, et kui õpetajad peavad töötama läbi mitme kooliastme, st eri vanuses ja suurema hulga õpilastega, on nende tööga seotus madalam.

Töö teiseks uurimisülesandeks oli välja selgitada, kuidas on seotud õpetaja kogemus tööga seotusega, sest see peaks olema ka positiivse töötajakogemuse üheks tulemiks (Gallup 2018). Antud uuringus ilmnes, et õpetajate tööga seotuse ja kogemuse komponentide vahel olid mõõdukad seosed. Uuringutes on leitud, et tööga seotust peaksid suurendama õpetaja võimalused arenguks (Bakker, Bal 2010) antud valimi puhul oli kahe komponendi vaheline seos aga nõrgim. Seega tuleb antud valimi puhul tööga seotuse suurendamiseks vaadelda lähemalt võimustatuse, koostöö ja juhtimise aspekti, mille vahel olid tugevaimad seosed.

Rutter ja Jacobsen (1986) on leidnud, et õpetajate tööga seotust mõjutab positiivselt koostöö julgustamine ja kogukonnatunnetus. Sarnaselt võib ka antud uurimuse tulemusena öelda, sest koostöö ja tööga seotuse vahel esines tugev seos. Peale selle suurendab tööga seotust õpetajate osalus otsustusprotsessides, mis mõjutab positiivselt ka kogu organisatsiooni. Ka antud uuringu tulemuste põhjal saab öelda, et kui õpetajatele anda rohkem võimu, tagada neile ligipääs oma töötegemiseks vajalikele ressurssidele, kaasata neid rohkem otsustusprotsessidesse ja anda neile iseseisvust, on nad tõenäoliselt ka tööga rohkem seotud. Kui koolikeskkond toetab õpetaja autonoomsust, siis on neil võimalik oma paremini aega ja tegevusi juhtida ning seda rohkem on nad tööga seotud (Kirkpatrick 2007).

Juhtimise aspektist uuriti ka õpetajate hinnanguid nende sisseelamise toetamisel. Pakkudes õpetajale sisselamisprogrammi või tagades talle mentor, suureneb ka tööga seotus. (Hultell, Gustavsson 2011). Kooli juhtimine mõjutab samuti oluliselt õpetajate tööga seotust. Kui õpetajad

tunnevad, et nad saavad oma juhti usaldada, siis on nad ka tõenäolisemalt rohkem tööga seotud (Chughtai, Buckley 2009). Klusmanni *et al.* (2008) järgi mõjutab juhilt saadud tugi oluliselt rohkem õpetajate tööga seotust kui nende vanus või koormus. Ka antud uuringu tulemusena ilmnes, et juhtimine on palju rohkem seotud õpetajate tööga seotusega, kui valimis olnud õpetajate vanus, tööstaaž või tunnikoormus. Kui õpetajad tunnevad, et nad saavad juhi poole pöörduda, saavad temalt toetust ja tunnustust, tagasisidet ning kohtleb kõiki võrdselt, siis seda tarmukamad ja pühendunud nad on. Seejuures on tähtis toetada ka õpetajate sisseelamist, mis suurendab samuti uuringute järgi tööga seotust (Hultell, Gustavsson 2011).

Korrelatsioonianalüüs näitas õpetaja kogemuse komponentide ja nende vanuse, tööstaaži ja koormuse vahel negatiivseid nõrku seoseid. Mida vanem ja staažikam on õpetaja, seda madalamad olid tema hinnangud kogemusele. Õpetaja kogemuse skaalade korrelatsioonianalüüsi tulemustes moodustas aga huvitava komplekti juhtimine, informatsioon, tugi ja võimustatus, mis olid omavahel tugevas seoses ( $r > 0,7$ ). Õpetajate võimustamist käsitlevas kirjanduses ongi leitud (Short 1994), et just juhtkond saab luua eeldusi õpetajate võimustamiseks, võimaldades neile autonoomiat ning see omakorda muudab nad ka efektiivsemateks õpetajaks. Seega kui tahta parandada õpetajate kogemust juhtimise aspektist või suurendada nende võimustatust, siis võiksid koolid mõelda õpetajate toetamise suurendamisele ja vastupidi.

Üldiselt võib õpetaja kogemuse skaalade kohta öelda, et need toimivad, kuid vastuste põhjal on näha, et skaalade sees tekivad alaskaalad. Küsimustiku edasiarendamisel peaks kaaluma faktorite moodustamist eelkõige võimustamise, juhtimise ja informatsiooni skaalade puhul.

Magistritöö kolmandaks uurimisülesandeks oli välja selgitada, millised on Tallinna üldhariduskoolide õpetajate **lahkumiskavatsused** ja kuidas on need seotud õpetaja kogemuse ning tööga seotusega. Kõige kriitilisemaks peetakse eelkõige õpetajate esimesi aastaid ametis. Ka antud valimi puhul leidis tõestust alustavate õpetajate toetamise olulisus. 37,8% alla kahe aasta töötanud õpetajatest ning 56,1% kuni viis aastat tööl olnud õpetajatest on mõelnud vahel või tihti lahkumise peale. Algusaastate toetamiseks on soovitatud õpetajatele tagada koostöö ja planeerimise aeg, väiksem kontakttundide arv, koalitusvõimalused ning mentor. (Ingersoll, Smith 2004).

Teisalt selgus, et lahkumisele on mõelnud ka staažikamad õpetajad, kes antud hinnangutes tajuvad vähem toetust. Just vähene tugi ja tunnustus võib olla õpetajate lahkumise põhjuseks (Ingersoll 2004). Seda kinnitavad ka antud uuringu tulemused, mille järgi ei ole õpetajate lahkumine seotud



ainult tunnustamise ja tasustamise aspektiga. Mida sagedamini on õpetaja töölt lahkumise peale on mõelnud, seda madalamalt ta kõiki töötajakogemuse skaalasisid hindas. Kõige suuremad erinevused olid juhtimise, toe ja informatsiooni skaalade puhul. Kui näiteks õpetajad, kes ei ole mõelnud lahkumisele, hindasid tuge  $M=4,07$ , juhtimist  $M=4,10$ , info skaalat keskmisega  $M=4,20$ , siis ülejäänute hinnangute keskmised olid vastavalt  $M=3,38$ ,  $M=3,32$  ja  $M=3,40$ . Töölt lahkumise kavatsused olid omakorda mõõdukas seoses kõigi õpetaja kogemuse komponentidega ( $r>0,3$ ,  $p<0,01$ ).

Tööga seotuse ja lahkumiskavatsuste vahel esinesid samuti mõõdukad seosed ( $r=0,503$ ,  $p<0,01$ ). Kuna tööga seotuse ja töötajakogemuse komponentidest olid tugevaimad seosed juhtimise ja toe vahel, siis võib see viidata asjaolule, et õpetajate püsimiseks tuleks alustuseks keskenduda töötajakogemuse elementidest just neile kahele.

## KOKKUVÕTE

Töötajakogemus ja selle kujundamine on organisatsioonides muutumas üha olulisemaks, sest nõudlus spetsialistide järele on suur ning ettevõtted peavad nägema palju vaeva, et olla atraktiivsed ning hoida seejuures olemasolevaid töötajaid. Seetõttu on hakatud käsitlema töötaja terviklikku kogemust organisatsioonis, mis hõlmab kõiki tema kokkupuutepunkte asutusega alates tööleminekust kuni lahkumiseni (Gallup 2018; ForeSee 2014). Kui need on positiivsed, siis on töötaja motiveeritud, rahul, pühendunud ja tööga seotud, mis omakorda tagab tema püsimise.

Töötajakogemuse kujundamist tuleks võtta fookusesse ka koolides, kuna õpetajate arvnäitajad on iga aastaga üha muret tekitavamad. Eesti õpetajate keskmine vanus läheneb 50 aastale ja õpetajaametist lahkujaid on rohkem, kui neid, kes asuvad õpetajakoolitusse (OECD 2018). Seetõttu on käesolevas magistritöös keskendutud just õpetajate töötajakogemusele ja selle kujundamisele. Töö eesmärgiks oli kirjandusest lähtuvalt välja selgitada, millised on töötajakogemuse peamised komponendid ning millise kogemuse saavad õpetajad Tallinna munitsipaalkoolides. Kuna positiivse töötajakogemuse tulemiks peaks olema ka tööga seotus, on uuritud ka nende omavahelisi seoseid.

Käesoleva töö esimene uurimisülesanne oli välja selgitada, milline on Tallinna munitsipaalkoolides töötavate õpetajate kogemus ning kuidas seda mõjutab õpetaja vanus, staaž ja töökoormus. Selleks moodustati töötajakogemuse käsitlustest ja õpetajaameti eripäradest lähtuvalt kaheksa õpetaja kogemuse komponenti. Teiseks uurimisülesandeks oli leida seoseid õpetaja kogemuse ja tööga seotuse vahel. Kolmandaks ülesandeks oli uurida õpetajate lahkumiskavatsusi ning selle seotust õpetaja kogemuse ning tööga seotusega.

Magistritöö teoreetilises osas on kirjeldati töötajakogemust ja selle komponente ning nende seoseid tööga seotuse ja lahkumisega. Töötajakogemuse elementide ja tööga seotuse ülevaates lähtuti seejuures õpetajaameti spetsiifikast. Uurimuse eesmärgi täitmiseks on rakendatud kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimismeetodit. Kvantitatiivse andmekogumismeetodina kasutati küsimustikku, mis koosnes õpetaja kogemuse ning tööga seotuse osast, lisaks uuriti, millised on

õpetajate lahkumiskavatsused. Uuringu valimi moodustasid 276 õpetajat, kes töötavad Tallinnas eestikeelse tavaõppega munitsipaalkoolis. Kvalitatiivuuringuks kasutati poolstruktureeritud küsimustikku ning intervjuud viidi läbi kokku nelja koolijuhiga, et saada parem arusaam koolide senistest tegevusest ja praktikatest personalivaldkonnas lähtuvalt töötajakogemuse komponentidest. Uuringu tulemusena kogutud andmete põhjal on esitatud kogemuse ja seotuse teemaplokkide kaupa tulemused, arutelu ja järeldused. Kuna õpetaja kogemuse skaalasisid katsetati uurimuse tarvis esimest korda, siis on tulemuste analüüsis võrreldud hinnanguid ka üksikväidete lõikes.

Uuringu tulemustest selgus, et õpetajad hindavad töötajakogemuse komponentidest kõige kõrgemalt oma arengu- ja koostöövõimalusi. Õpetajatel on seega ligipääs oma arenguks vajalikele koolitusvõimalustele ning omavaheline koostöö toimib hästi. Madalamad hinnangud anti aga tunnustuse, toetuse ning töö ja töökeskkonnaga seotud aspektidele. Õpetajad saavad oma töö kohta pigem vähe tagasisidet, tunnustust ja neil on keeruline oma tööaega planeerida, mis aga võimaldaks neil efektiivsemalt töötada. Tendentsina võis märgata, et vanuse ja tööstaaži kasvades hinnangud kogemuse skaaladel mõnevõrra langesid. Oluliselt suuremad erinevused ilmnisid õpetajate töö- ja tunnikoormuse lõikes, kus kõiki kogemuse aspekte hindasid madalamalt õpetajad, kel on suur töökoormus. Sarnane tendents oli ka õpetajate puhul, kel tuleb õpetata mitut eri kooliastet.

Tööga seotuse skaala hinnangud olid keskmisest kõrgemad, kõige rohkem on tööga seotud hiljuti õpetajaametisse astunud vastajad. Ka seotuse puhul ilmnisid erisused õpetajate töökoormuse lõikes. Mida suurem on õpetajate koormus, seda vähem on nad tööga seotud. Huvitava asjaoluna ilmnis näiteks, et väikse tunnikoormusega õpetajad on pühendumad kui teised.

Tööga seotuse ja töötajakogemuse vaheliste seoste leidmiseks viidi läbi korrelatsioonianalüüs. Selle tulemusena võib öelda, et tööga seotuse kõigi aspektidega on positiivses seoses töötajakogemuse komponendid, kusjuures tugevamad seosed ilmnisid võimustatuse, koostöö ja juhtimisega. Kui õpetajatel on koolis head võimalused koostööks, autonoomiaks ning juht toetab neid seejuures, siis on õpetajad ka energilisemad, pühendunud ja süvenenud. Kui õpetajate kogemus oli nõrgalt seotud tema vanuse, töökoormuse või staažiga, siis kogemuse skaalade korrelatsioonianalüüsi tulemustes võis märgata mõõdukaid seoseid. Kõige tugevamalt olid omavahel seotud toetuse, juhtimise, informatsiooni ja võimustatuse komponendid.

Uuringus osalenud õpetajatest oli 10,9% sageli ja 34,4% vahel mõelnud töölt lahkumisele ning nende hinnangud kogemusele olid ka kõikidel skaaladel madalamad. Töölt lahkumise kavatsused olid mõõdukas seoses nii tööga seotuse kui ka kogemuse komponentidega. Seosed olid negatiivsed, mis tähendab lahkumiskavatsustega õpetajad andsid ka seotuse skaaladel madalamaid hinnanguid.

Käesoleva uuringu puhul tuleb silmas pidada, et töö valmimise hetkeks ei olnud õpetajate kogemuse kujundamist eraldi akadeemilises kirjanduses käsitletud. Edaspidi võiks kaaluda töötajakogemuse komponentide skaalade laiendamist, parandamist ja nende jaotamist alaskaaladeks. Kuigi kogemuse skaalad olid reliaablusanalüüsi järgi usaldusväärsed, võis mõne teemaploki hinnangutes, eelkõige juhtimise, võimustatuse, informatsiooni puhul, märgata erinevusi, mida tasuks edasi uurida. Kuigi antud uuringu valim oli liiga väike üldistavate järelduste tegemiseks, ilmnis siiski tendentse, millele tähelepanu pöörata ning edasi arendada.

## **SUMMARY**

### **FACTORS AFFECTING TEACHERS' EMPLOYEE EXPERIENCE AND WORK ENGAGEMENT IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF TALLINN**

Laura Komp

Employee experience is becoming more and more important in the human resource management field, since the demand for specialists is high and organizations are struggling to attract qualified employees and retain the remaining workforce. Therefore human resource specialists are starting to take a more holistic approach, which means focussing on the employees' day-to-day interactions with and within the organization throughout their whole lifecycle. If the interactions are positive, the employees are motivated, satisfied and engaged, and more likely to remain in the company.

Schools all over the world are facing teacher shortage and high turnover rates. Teachers feel that they are undervalued in society and the wage rate makes it hard to attract talents. The average age of an Estonian teacher is approaching 50 years and there are more teachers leaving than entering the occupation. Thus, retaining teachers is critical for schools and for the whole society. Therefore, this thesis is focused on the employee experience of teachers. Based on previous employee experience models and research, the purpose of this study was to find out which are the main components that design teachers' experience and what kind of experience they get working in Tallinn municipal schools. As positive employee experience should result in work engagement, the interrelationships have also been studied.

The first research task was to map the employee experience of the teachers and how it is affected by their age, tenure, workload etc. The second task was to find out the links between employee experience and work engagement. Since positive employee experience should minimize attrition, teachers' intentions to leave and how it is influenced by their experience and work engagement was also studied.

The theoretical part of this thesis gives an overview of different definitions and design opportunities of employee experience. Based on previous researches and by emphasising on the peculiarities of teachers' work, the author describes various elements that are essential to create such an environment and conditions that support positive employee experience. The author also gives an overview of work engagement and the current activities and opportunities in Estonian schools.

In order to achieve the purpose of the study, quantitative and qualitative research methods were combined. For quantitative data collection, the author used a questionnaire that consisted of teachers' employee experience and work engagement survey. It also focused on mapping teachers' leaving intentions. The sample of this study consisted of 276 teachers who work in the municipal schools of Tallinn. In addition, four school leaders were interviewed to get a more thorough overview of current employee experience and human resource management activities in schools. Since the teacher experience scale was composed and used for the first time, it was first tested on three active teachers. Based on their feedback, the author made improvements and the questionnaire was sent to 1622 teachers, which resulted in a confidence interval of 5,47.

Before analysing the results, it was important to test the reliability of the teacher experience scales. The results proved scales' reliability (Cronbach's  $\alpha > 0,7$ ), although for further studies, it is advised to divide some experience components into subscales. In general, teachers gave the highest ratings to development and collaboration scales. This means that in general, teachers have opportunities to choose and participate in trainings, which is important because teachers need to have a chance to learn continuously and be up to date with new approaches and practices. Although it seems to be a challenge for teachers with high workloads, since their ratings to development and collaboration were lower. It is proven that collaborative relationships in schools are important, because when teachers feel that they are jointly responsible for students' and school's outcomes, they are more motivated and likely to stay.

On the other hand, the study showed that teachers do not get enough recognition for the work they do. However, recognition and feedback can help teachers to become more effective and improve their methods. Schools also have to think how to improve the experience of senior teachers who have reached a more stable stage in their careers, since as age and tenure increased, almost all the ratings to experience components decreased. More worryingly, the ratings of teachers with high workload were lower for each component, which can indicate that they are more isolated in schools.

and get more negative experience. The same tendency appeared in work engagement scales. Even though teachers' work engagement ratings were above average, the higher the workload, the less vigorous and dedicated teachers were. Interestingly, teachers who have only up to ten lessons per week, are more dedicated than all the other groups. This can indicate, that they have more energy and time to delve into their work which makes them more engaged.

A correlation analysis was conducted to find out the correlations between employee experience and work engagement. As a result, it can be said that all the experience components (leadership, support, information, recognition, empowerment, collaboration, advancement and work conditions) are positively correlated with work engagement. Wherein leadership had strong connections with information, empowerment and support, which means by improving some aspects of leadership, teachers' empowerment increases. The experience components' correlations with teachers' age, tenure or workload were negative but weak.

On the whole, 10,9% of the teachers indicated that they have thought a lot about leaving school during this schoolyear and 34,4% marked sometimes. These two groups gave lower ratings to all teacher experience scales. There were also moderate correlations between leaving intentions and teachers' experience and engagement. This could indicate that by supporting, empowering and recognizing teachers, providing them necessary information, schools could reduce teachers intentions to leave, and make them more engaged at work.

It is important to note that by the time this study was completed, employee experience lacked academical research. For further investigation the author of this thesis advises to extend and improve the teacher experience scales that were conducted for this resarach. Although the scales improved to be reliable, there were some major differences in the means, thus creating subscales is advised. In addition, it is essential to note that the sample size of the study was too small to make overall conclusions, but it described some important tendencies for further study.

## KASUTATUD ALLIKATE LOETELU

- Bakker, A. B., Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. – *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 83, 189–206.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E., Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 62, 341–356.
- Berg, J. H., Charner-Laird, M., Fiarman, S. E., Jones, A., Qazilbash, E. K., Johnson, S. (2005). *Cracking the mold: How second-stage teachers experience their differentiated roles*.
- Blase, J., Blase, J. (2004). The Dark Side of School Leadership: Implications for Administrator Preparation. – *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 3, No. 4, 245–273.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools? – *The Economic Journal*. Vol. 125, No. 584.
- Borman, G. D, Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. – *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 3, 367–409.
- Burden, P. R. (1982). *Implications of Teacher Career Development: New Roles for Teachers, Administrators and Professors*. Paper presented at the National Summer Workshop of the Association of Teacher Educators. Slippery Rock, PA. August 9, 1982.
- Chughtai, A. A., Buckley, F. (2009). Linking trust in the principal to school outcomes. – *International Journal of Educational Management*, Vol. 23, 574–589.
- D1 (2019). Intervjuu koolijuhiga 1. Autori intervjuu. Intervjuu transkriptsioon. 9. aprill 2019.
- D2 (2019). Intervjuu koolijuhiga 2. Autori intervjuu. Intervjuu transkriptsioon. 15. aprill 2019.
- D3 (2019). Intervjuu koolijuhiga 3. Autori intervjuu. Intervjuu transkriptsioon. 16. aprill 2019.
- D4 (2019). Intervjuu koolijuhiga 4. Autori intervjuu. Intervjuu transkriptsioon. 16. aprill 2019.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why it Matters and What Leaders Can Do. – *Educational Leadership*, Vol. 60, No. 8, 6–13.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? – *Educational Researcher*, Vol. 31, 13–25.



- Datnow, A. J. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. – *Journal of Educational Change*, Vol. 12, 147.
- Davidson, B. M., Dell, G. L. (2003). *A school restructuring model: A toolkit for building teacher leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Day, C., Sammons, P. (2016). *Successful School Leadership*. Education Development Trust. Kättesaadav: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf>
- De Jong, J., Leenders, F., Stokking, K., Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. – *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 3, 329–350.
- DeArmond, M. (2013). *Good Ideas and Engagement Aren't Enough: School District Central Offices and the Micro-Politics of Implementing Comprehensive Human Resource Reform*. Philosophy University of Washington.
- Deloitte (2017). *2017 Deloitte Global Human Capital Trends: Rewriting the rules for the digital age*. Kättesaadav: <https://documents.deloitte.com/insights/HCTrends2017>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B. (2007). *The Oldenburg Burnout Inventory: A Good Alternative to Measure Burnout (and Engagement)*.
- Donaldson, M. L. (2005). *On Barren Ground: How Urban High Schools Fail to Support and Retain Newly Tenured Teachers*. Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education.
- Eesti Hariduse Infosüsteem (2018). Infopäring õpetajana ametisse töötamise astumise kohta alates 2005. aastast. MTÜ Alustavat Õpetajat Toetav Kool läbiviidud infopäring, <http://www.ehis.ee>
- Eros, J. D. (2011). The Career Cycle and the Second Stage of Teaching: Implications for Policy and Professional Development. – *Arts Education Policy Review*, No. 112, Vol. 2, 65–70.
- Fessler, R., Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- ForeSee (2014). *Measuring Employee Experience to Drive Positive Employee Engagement*. A Foresee White Paper.
- Futernick, K. (2007). *Excellence loves company: A tipping point turnaround strategy for California's low performing schools*. San Francisco: WestEd.
- Gallup (2018). *Gallup's Perspective on Designing your organization's employee experience*. Kättesaadav: <https://www.gallup.com/workplace/242252/employee-experience.aspx>

- Grewal, D., Levy, M., Kumar, V. (2009). Customer Experience Management in Retailing: An Organizing Framework. – *Journal of Retailing*, Vol. 85, No. 1, 1–14.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. – *Journal of School Psychology*, Vol. 43, 495–513.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. – *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 4, No. 3, 221–239.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, No. 2, 268–279.
- Howard, S., Johnson, R (2002). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. – *Problematic Futures: Education Research in an Era of Uncertainty*, 1–5.
- Hoxby, C. M., Hanushek, E. A. (2005). *Rewarding Teachers*. Stanford: Hoover Institution Press.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Hultell, D., Gustavsson, J. P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. – *Work*, Vol. 40, 85–98.
- IBM, Globoforce (2016). *The Employee Experience Index*. Kättesaadav: <https://www.ibm.com/downloads/cas/JDMXPMBM>
- Ingersoll, R. (2003). *Is There Really a Teacher Shortage?* University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. – Center for the Study of Teaching and Policy. Seattle, WA: University of Washington.
- Ingersoll, R. M., Smith, T. M. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? – *American Educational Research Journal*, Vol. 41, No. 3, 681–714.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge.
- Kahn, W. A. 1990. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. – *Academy of Management Journal*, Vol. 33, 692–724.
- Kirkpatrick, C. L. (2007). *To invest, coast or idle: Second-state teachers enact their job engagement*. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, Chicago, IL.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu A. F. Y., Wong, M. W., Woods-McConney, A. (2012) Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study. – *The Journal of Experimental Education*, Vol. 80, No. 4, 317–337.

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? – *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 57, 127–15
- Kubicek, M. R. (2015). *Principals' Use of Classroom Walkthrough Observations to Improve Instructions: A Grounded Theory*. University of Nebraska-Lincoln.
- Kyriacaou, C., Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. – *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, 1246–1257.
- Laschinger (2012). *Conditions for work effectiveness Questionnaire I and II. User manual*. Kättesaadav: <https://www.uwo.ca/fhs/hkl/cweq.html>
- Laschinger, H. K., Finegan, J., Shamian, J., & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: Expanding Kanter's model. – *JONA: The Journal of Nursing Administration*, No. 31, Vol. 5, 260–272.
- Leech, D., Fulton, C.R. (2008). Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviors in secondary schools in a large urban district. – *Education*, Vol. 128, No. 4, 630–644.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher Working Conditions That Matter: Evidence for Change*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Liu, E., Kardos, S. M., Kauffman, D., Preske, H. G., Johnson, S. M. (2000). *Barely breaking even: Incentives, rewards, and the high costs of choosing to teach*. Harvard Graduate School of Education.
- Liu, X. S. (2007). The effect of teacher influence at school on first-year teacher attrition: a multilevel analysis of the schools and staffing survey for 1999-2000. – *Educational Research and Evaluation*, No. 13, Vol 1, 1–16.
- Main, K. (2007). *A year long study of the formation and development of middle school teaching teams*. Doctoral dissertation.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2005). A mediation model of job burnout. – *Research companion to organizational health psychology*, 544–564.
- Master, C. C. (2013). *Time and its use: A Self-management guide for teachers*. NY: Teachers College Press.
- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. – *Applied Psychology: An International Review*, No. 50, Vol. 1, 153–180.
- Nias, J., Southworth, G., Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.
- Nilsson, P. S. (2010). *Enhance Your Workplace! A dialogue tool for workplace health promotion with a salutogenic approach*. Lund University, Faculty of Medicine Doctoral Dissertation Series 2010:112.

- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. – *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 68–75.
- Pearson, L. C., Moomaw, W. (2005). Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. – *Educational Research Quarterly*.
- Podgursky, M., Solmon, L. C. (2000). *The Pros and Cons of Performance-Based Compensation*. Milken Family Foundation.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009). *Koolijuhtimise täiustamine 1.osa: Poliitika ja praktika*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Powell D. R., San Juan R. R., Son S., File N. (2010) Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. – *Journal of school psychology*, No. 48, 269–292.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. – *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45, No. 4, 639–656.
- Rutter, R. A., Jacobson, J. D. (1986). *Facilitating teacher engagement* (Report No. 143). Madison, WI: Office of Educational Research and Improvement.
- Schaufeli, W. B., Bakker A. B. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M.P., Maslach, C., Jackson, S. E. (1996). *The MBI-General Survey. Maslach Burnout Inventory. Manual*, 3rd ed., 19–26. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. – *Journal of Happiness Studies*, Vol. 3, 71–92.
- Selliöv, R., Vaher, K. (2018) *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. – *Journal of Education Research*, Vol. 92, 67–73.
- Sisehindamine. Haridus- ja Teadusministeerium. Kättesaadav:  
<https://www.hm.ee/et/tegevused/valishindamine/sisehindamine>, 2. märts 2019.
- Storey, J., Ulrich, D., Welbourne, T. M., Wright, P. M. (2009). Employee Engagement. – *The Routledge Companion to Strategic Human Resource Management*.
- Struyven, K., Vanthournout, G. (2014) Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. – *British Educational Research Journal*, Vol. 43, No. 6, 1083–1110.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. – *Educational Administration Quarterly*, No. 47, Vol. 3, 496–536.
- Wragg, E.C., 1999. *An introduction to classroom observation*. 2nd Ed. London: Routledge.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication Between Principals and Teachers in Successful Schools*. Umea Universitet, 89.

# LISAD

## Lisa 1. Küsimustik õpetajatele

### TAUSTAANDMED

---

**Sugu:**

- naine
- mees

**Teie vanus:**

- alla 25 aasta
- 25–29
- 30–39
- 40–49
- 50–59
- 60+

**Kui kaua olete õpetajana kokku töötanud?**

- alla kahe aasta
- 2–5 aastat
- 6–10 aastat
- 11–15 aastat
- 16–20 aastat
- 21 või rohkem aastat

**Millises kooliastmes õpetate?**

- I kooliaste (1.–3. klass)
- II kooliaste (4.–6. klass)
- III kooliaste (7.–9. klass)
- gümnaasium

**Milliseid aineid õpetate põhivastutusega (st mitte asendused)?**

**Kas olete ka klassijuhataja rollis?**

- Jah
- Ei

**Teie töökoormus:**

- osaline koormus (vähem kui 0,5 kohta)
- osaline tööaeg (0,5–0,99 kohta)
- täiskoormus
- rohkem kui täiskoormus

**Teie kontakttundide arv nädalas:**

## Lisa 1 järg

**Kas Teil on lisaks õpetajatööle muid tasustatud lisäülesandeid? Kui jah, siis milliseid (nt huviring, pikk päev, õppetooli juhtimine jm)?**

### ARENGUVÕIMALUSED

---

Järgmised väited kirjeldavad arenguvõimalusi, mida teie praegune asutus pakub. Palun hinnake, kuivõrd olete te nõus järgmiste väidetega.

	Üldse ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen täiesti nõus
Mul on võimalik osaleda minu arenguks olulistel koolitustel.					
Mul on võimalik valida ise koolitusi, kus soovin osaleda.					
Minu koolis vahetatakse töölaseid teadmisi ja kogemusi (kolleeg kolleegilt õppimine, tundide külastamine jms).					
Mul on võimalik võtta koolis soovi korral lisarolle (projekti juhtimine, ürituse korraldamine jms).					

**Mida soovite veel arenguvõimaluste kohta lisada?**

### TUGI

---

Järgmised väited kirjeldavad, millist tuge Teie asutuses on võimalik saada. Palun hinnake, kuivõrd olete nõus järgmiste väidetega.

	Üldse ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen täiesti nõus
Ma saan tagasisidet selle kohta, mida teen oma töös hästi.					
Ma saan tagasisidet selle kohta, mida saaksin oma töös teha paremini.					
Ma saan vajadusel abi ja tuge probleemide lahendamisel.					
Ma saan oma vajadusel kolleegidelt nõu ja abi.					
Ma tean, kelle juurde pöörduda probleemide korral.					
Mul on/oli võimalus saada tööle tulles abi mentorilt.					

**Mida soovite veel toe kohta lisada?**

### SUHTED JA KOOSTÖÖ

---

## Lisa 1 järg

Järgmised väited kirjeldavad Teie suhteid ja koostööd Teie praeguses asutuses. Palun hinnake, kuivõrd olete nõus järgmiste väidetega.

	Üldse ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen täiesti nõus
Minu ja mu kolleegide vahel toimib koostöö hästi.					
Mul on head suhted juhtkonnaga.					
Minu ja lapsevanemate suhted on valdavalt head.					
Minu ja õpilaste suhted on valdavalt head.					
Mul on hea koostöö lapsevanematega.					
Mul on hea koostöö juhtkonnaga.					

**Mida soovite koostöö ja suhete kohta koolis veel lisada?**

### INFORMATSIOON

---

	Üldse ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen täiesti nõus
Minu asutuses liigub info hästi.					
Ma tean, mis asutuses toimub.					
Töö tegemiseks vajalik info jõuab minuni õigel ajal.					
Mind teavitatakse minu tööd puudutavatest otsustest ja muudatustest varakult ette.					
Minu tööd puudutavad otsused ja muudatused tehakse mulle arusaadavaks.					
Ma tean, mis on minu kooli väärtused, visioon ja eesmärgid.					
Mul on kooli poolt kogu vajalik info, et oma tööd hästi teha.					

**Tööalast infot saan kõige paremini:**

- koolijuhilt,
- õppejuhilt,
- õppetooli juhilt,
- kooli kantseleist,
- kooli kodulehelt,
- infostendilt,
- sisevõrgu kaudu,
- õpetajate toast,
- kolleegilt,
- Muu:

**Mida soovite veel info liikumise ja sellele ligipääsetavuse kohta lisada?**



## Lisa 1 järg

### JUHTIMINE

---

	Üldse ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen täiesti nõus
Juht(kond) kohtleb kõiki töötajaid võrdselt.					
Juht(kond) kaasab ka mind kooli puudutavatesse otsuste ja muudatuste tegemisse.					
Minu ettepanekuid ja arvamusi võetakse kuulda.					
Saan juhiga rääkida oma soovidest ja arenguvõimalustest.					
Juht(kond) annab mulle mu töö kohta tagasisidet.					
Juht(kond) toetab mind.					
Juht(kond) tegi/teeb minu sisseelamise töökohta sujuvaks.					
Juht(kond) tunnustab mind hästi tehtud töö eest.					
Juht(kond) viib planeeritud muudatused ja otsused ellu.					

**Mida soovite veel juhtimise kohta lisada?**

### TUNNUSTAMINE JA TASUSTAMINE

---

Järgmised väited kirjeldavad juhtimist tunnustamist ja tasustamist Teie koolis. Palun hinnake, kui võrd olete nõus järgmiste väidetega.

	Üldse ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen täiesti nõus
Koolis tunnustatakse õpetajaid hästi tehtud töö eest.					
Mulle on arusaadav, milline on tunnustamise süsteem (kord).					
Minu töötasu vastab minu antud panusele.					
Minu koolis tasustatakse töötajaid õiglaselt.					
Mulle on arusaadav, kuidas toimib koolis tasustamise süsteem (kord).					

**Mida soovite veel tunnustamise ja tasustamise kohta lisada?**

### TÖÖ JA TÖÖKESKKOND

---

Järgmised väited kirjeldavad Teie tööd ja töökeskkonda. Palun hinnake, kui võrd olete nõus järgmiste väidetega.

## Lisa 1 järg

	Üldse ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen täiesti nõus
Ma ei pea tegelema töö asjadega, mis pole minu jaoks vajalikud.					
Minu töö on selged eesmärgid.					
Ma tean täpselt, mis on minu vastutusalad ja tööülesanded.					
Ma tean täpselt, mida minut tööl oodatakse.					
Mulle on tagatud töö tegemiseks vajalikud töövahendid (nt õpikud).					
Mulle on tagatud töö tegemiseks vajalikud tingimused (nt ruumid, olmetingimused).					
Ma saan oma töös kasutada kaasaegsed IKT-vahendeid.					
Minu töökoormus on mulle jõukohane.					
Jõuan oma tööaja sees kõik tööülesanded ja -kohustused tehtud.					
Tööaja korraldus võimaldab mul oma aega planeerida.					

### Mida soovite veel töö ja töökeskkonna kohta öelda?

## VÕIMUSTATUS

Järgmised väited kirjeldavad Teie töö erinevaid aspekte. Palun hinnake, kui võrd olete nõus järgmiste väidetega.

	Üldse ei ole nõus	Pigem ei ole nõus	Nii ja naa	Pigem olen nõus	Olen täiesti nõus
Mu töö pakub mulle väljakutset.					
Mul on vajalikud võimed ja oskused, et oma tööd hästi teha.					
Ma saan otsustada ise, kuidas oma tööd teen.					
Ma saan oma tööülesannete täitmisel kõiki oma teadmisi ja oskusi kasutada.					
Minu töö on mulle tähenduslik.					
Ma tulen oma tööga edukalt toime.					
Mul on võimalik kooli kaasa rääkida oluliste otsuste tegemisel.					

## Lisa 1 järg

Ma saan mõjutada otsuseid, mis puudutavad seda, kellega koos töötan.

Minu töö annab mulle võimalusi ennast teostada.

Ma saan kaasa rääkida oma tunniplaani koostamisel.

**Mida soovite veel oma töö aspektide kohta lisada?**

### TÖÖGA SEOTUS

Järgmised väited kirjeldavad, kui seotud Te olete oma tööga. Palun lugege väidet tähelepanelikult ning otsustage, kas olete kunagi tundnud nii, märkides skaalal vastavalt "0 – mitte kunagi" kuni "6 – alati"

	0 – mitte kunagi	1 – peaaegu mitte kunagi	2 – väga harva	3 – vahel	4 – tihti	5 – väga tihti	6 – alati
Tööd tehes tunnen, et pakatan energias.							
Tööd tehes tunnen end tugeva ja tarmukana.							
Minu töö innustab mind.							
Hommikul tõustes lähen hea meelega tööle.							
Minu töö inspireerib mind.							
Naudin töösse süvenemist.							
Olen oma töö üle uhke.							
Olen täielikult oma töösse süvenenud.							
Satun tööd tehes hoogu.							

### ÜLDINE HINNANG KOGEMUSELE

**Millise kolme märksõnaga iseloomustaksite oma kogemust õpetajana praeguses koolis?  
Kuivõrd rahul olete praeguses asutuses loodud tingimuste ja võimalustega?**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse rahul

Olen täiesti rahul

**Kuivõrd vastavuses on Teie ootused tegelike loodud tingimuste ja võimalustega?**

1 2 3 4 5

Ei ole üldse vastavuses

On täiesti vastavuses

**Kas olete mõelnud käesoleva õppeaasta jooksul töölt lahkumise peale?**

- Jah, tihti
- Jah, vahel
- Ei

## Lisa 1 järg

Mis järgnevast võiksid olla Teie jaoks kõige suuremaks takistuseks, et teha tööd õpetajana hästi ja efektiivselt?

- 
- töökoormus,
- töötasu,
- puudulik infoliikumine,
- suhted õpilastega,
- suhted lapsevanematega,
- suhted kolleegidega,
- suhted juhiga/juhtkonnaga,
- töövahendite puudulikkus,
- kehvad töötingimused,
- kehv õhkkond,
- kesine koostöö,
- vähene tugi,
- vähesed arenguvõimalused,
- Muu:

## **Lisa 2. Koolijuhtide intervjuuküsimused**

- 1) Kuidas toimub töötajate värbamine? (Kuidas otsitakse uusi töötajaid? Milliste kanalite kaudu? Kes osaleb värbamise- ja valikuprotsessis, kes otsustab?)
- 2) Kuidas on personalijuhtimine teie koolis korraldatud? Kelle vastutusala on (st kas koolijuhhi, õppejuhi, arendusjuhi?)
- 3) Millised on peamised tegevused personalijuhtimise valdkonnas?
- 4) Kuidas toimub töötajate sisseelamine?
- 5) Kuidas toimub tunnustamine? (süü tasu juurde)
- 6) Millised on kooli tegevused õpetajate toetamiseks?
- 7) Millised võimalused on õpetajal isiklikuks ja professionaalseks arenguks?
- 8) Kuidas on koolitustegevus korraldatud? Millised on õpetajate võimalused?
- 9) Kuidas on korraldatud õpetajate koostöö?
- 10) Kuidas toimub infovahetus teie koolis?
- 11) Millised on õpetaja töötingimused teie koolis? (Mis ressursidele on õpetajatel ligipääs?)
- 12) Millal ja kuidas antakse õpetajale tema töökohta tagasisidet?

### Lisa 3. Õpetajate taustaandmed

Tabel 10. Vastanute jaotus soo, vanuse, staaži, töökoormuse ja kontakttundide hulga lõikes (N=276)

Kategooria		N	%
Sugu:	naine	248	89,9
	mees	28	10,1
Vanus:	alla 25 aasta	18	6,5
	25–29 aastat	38	13,8
	30–39 aastat	55	19,9
	40–49 aastat	56	20,3
	50–59 aastat	69	25
	60 ja rohkem aastat	40	14,5
Staaž õpetajana:	alla kahe aasta	37	13,4
	2–5 aastat	41	14,9
	6–10 aastat	24	8,7
	11–15 aastat	32	11,6
	16–20 aastat	28	10,1
	21 või rohkem aastat	114	41,3
Töökoormus:	osaline	50	18,1
	täiskoormus	87	31,5
	üle täiskoormuse	139	50,4
Kontakttundide arv:	kuni 10	17	6,2
	11–17	30	10,9
	18–24	104	37,7
	25–30	104	37,7
	üle 30	21	7,6

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

## Lisa 4. Tööstaaži ja vanuse risttabel

Tabel 11. Vastanute tööstaaži ja vanuse võrdlus

		Tööstaaž						Kokku
		alla 2 a	2–5 a	6–10 a	11–15 a	16–20 a	üle 21 a	
Vanus	alla 25 a	13 (4,7%)	5 (1,8%)	–	–	–	–	18 (6,5%)
	25–29 a	10 (3,6%)	22 (8%)	5 (1,8%)	1 (0,4%)	–	–	38 (13,8%)
	30–39 a	11 (4,0%)	12 (4,3%)	10 (3,6%)	18 (6,5%)	4 (1,4%)	–	55 (15,8%)
	40–49 a	1 (0,4%)	1 (0,4%)	5 (1,8%)	10 (3,6%)	19 (6,9%)	20 (7,2%)	56 (20,3%)
	50–59 a	2 (0,7%)	1 (0,4%)	4 (1,4%)	2 (0,7%)	3 (1,1%)	57 (20,7%)	69 (25%)
	üle 60 a	–	–	–	1 (0,4%)	2 (0,7%)	37 (13,4%)	40 (14,5%)
<b>Kokku</b>		37 (13,4%)	41 (14,9%)	24 (8,7%)	32 (11,6%)	28 (10,1%)	114 (41,3%)	276 (15,8%)

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

## Lisa 5. Õpetaja kogemuse keskmised hinnangud ja standardhälbed

Tabel 12. Õpetaja kogemuse keskmised hinnangud üksikväidete lõikes.

	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>ARENGUVÕIMALUSED</b>	<b>4,05</b>	<b>0,700</b>
Mul on võimalik osaleda minu arenguks olulistel koolitustel.	4,1	0,935
Mul on võimalik valida ise koolitusi, kus soovin osaleda.	4,06	0,969
Minu koolis vahetatakse töölaseid teadmisi ja kogemusi (kolleeg kolleegilt õppimine tundide külastamine jms).	3,78	1,029
Mul on võimalik võtta koolis soovi korral lisarolle (projekti juhtimine, ürituse korraldamine jms).	4,24	0,832
<b>TUGI</b>	<b>3,76</b>	<b>0,750</b>
Ma saan tagasisidet selle kohta, mida teen oma töös hästi.	3,47	1,077
Ma saan tagasisidet selle kohta, mida saaksin oma töös teha paremini.	3,31	1,047
Ma saan vajadusel abi ja tuge probleemide lahendamisel.	3,98	0,938
Ma saan oma vajadusel kolleegidelt nõu ja abi.	4,35	0,750
Ma tean, kelle juurde pöörduda probleemide korral.	4,32	0,835
Mul on/oli võimalus saada tööle tulles abi mentorilt.	3,10	1,508
<b>KOOSTÖÖ</b>	<b>4,18</b>	<b>0,510</b>
Minu ja mu kolleegide vahel toimib koostöö hästi.	4,17	0,718
Mul on head suhted juhtkonnaga.	4,32	0,778
Minu ja lapsevanemate suhted on valdavalt head.	4,24	0,661
Minu ja õpilaste suhted on valdavalt head.	4,35	0,580
Mul on hea koostöö lapsevanematega.	3,86	0,824
Mul on hea koostöö juhtkonnaga.	4,11	0,853
<b>JUHTIMINE</b>	<b>3,76</b>	<b>0,800</b>
Juht(kond) kohtleb kõiki töötajaid võrdselt.	3,47	1,040
Juht(kond) kaasab ka mind kooli puudutavatesse otsuste ja muudatuste tegemisse.	3,49	1,025
Minu ettepanekuid ja arvamusi võetakse kuulda.	3,66	0,941
Saan juhiga rääkida oma soovidest ja arenguvõimalustest.	4,04	1,001
Juht(kond) annab mulle mu töö kohta tagasisidet.	3,48	1,130
Juht(kond) toetab mind.	4,04	0,893
Juht(kond) tegi/teeb minu sisseelamise töökohta sujuvaks.	3,79	1,038
Juht(kond) tunnustab mind hästi tehtud töö eest.	3,89	0,998
Juht(kond) viib planeeritud muudatused ja otsused ellu.	3,89	0,929
<b>TUNNUSTAMINE JA TASUSTAMINE</b>	<b>3,57</b>	<b>0,880</b>
Koolis tunnustatakse õpetajaid hästi tehtud töö eest.	3,84	0,982
Mulle on arusaadav, milline on tunnustamise süsteem (kord).	3,49	1,123
Minu töötasu vastab minu antud panusele.	3,39	1,128



## Lisa 5 järg

Minu koolis tasustatakse töötajaid õiglaselt.	3,65	1,001
Mulle on arusaadav, kuidas toimib koolis tasustamise süsteem (kord).	3,49	1,097
<b>VÕIMUSTATUS</b>	<b>4,00</b>	<b>0,56</b>
Mu töö pakub mulle väljakutset.	4,22	0,76
Mul on vajalikud võimed ja oskused, et oma tööd hästi teha.	4,32	0,644
Ma saan otsustada ise, kuidas oma tööd teen.	4,29	0,72
Ma saan oma tööülesannete täitmisel kõiki oma teadmisi ja oskusi kasutada.	4,27	0,792
Minu töö on mulle tähenduslik.	4,4	0,759
Ma tulen oma tööga edukalt toime.	4,13	0,625
Mul on võimalik kooli kaasa rääkida oluliste otsuste tegemisel.	3,59	1,007
Ma saan mõjutada otsuseid, mis puudutavad seda, kellega koos töötan.	3,16	1,075
Minu töö annab mulle võimalusi ennast teostada.	4,05	0,895
Ma saan kaasa rääkida oma tunniplaani koostamisel.	3,52	1,126
<b>TÖÖ JA TÖÖKESKKOND</b>	<b>3,74</b>	<b>0,68</b>
Ma ei pea tegelema tööl asjadega, mis pole minu jaoks vajalikud.	3,11	1,073
Minu tööl on selged eesmärgid.	4,17	0,823
Ma tean täpselt, mis on minu vastutusalad ja tööülesanded.	4,2	0,836
Ma tean täpselt, mida minut tööl oodatakse.	4,1	0,872
Mulle on tagatud töö tegemiseks vajalikud töövahendid (nt õpikud).	3,96	0,977
Mulle on tagatud töö tegemiseks vajalikud tingimused (nt ruumid	3,91	1,02
Ma saan oma töös kasutada kaasaegsed IKT-vahendeid.	4,21	0,862
Minu töökoormus on mulle jõukohane.	3,88	1,044
Jõuan oma tööaja sees kõik tööülesanded ja -kohustused tehtud.	2,7	1,282
Tööaja korraldus võimaldab mul oma aega planeerida.	3,48	1,117
<b>INFO</b>	<b>3,84</b>	<b>0,81</b>
Minu asutuses liigub info hästi.	3,63	0,999
Ma tean, mis asutuses toimub.	3,69	0,936
Töö tegemiseks vajalik info jõuab minuni õigel ajal.	3,86	0,914
Mind teavitatakse minu tööd puudutavatest otsustest varakult ette.	3,58	1,074
Minu tööd puudutavad otsused ja muudatused tehakse mulle arusaadavaks.	3,91	0,956
Ma tean, mis on minu kooli väärtused, visioon ja eesmärgid.	4,23	0,905
Mul on kooli poolt kogu vajalik info, et oma tööd hästi teha	3,99	0,916

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Märkused: vastused skaalal 1–5, keskmised (M), standardhälve (SD), N=276

## Lisa 6. Õpetajate kogemus vanuse ja tööstaaži lõikes

Tabel 13. Õpetajate kogemus tööstaaži lõikes

Tööstaaž	alla 2 a		2–5 a		6–10 a		11–15 a		16–20 a		üle 21 a		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Arenguvõimalused	4,09	0,787	4,23	0,596	3,97	0,749	4,02	0,826	4,01	0,692	4,00	0,673	0,761	0,579
Tugi	4,06	0,722	3,80	0,762	3,72	0,679	3,70	0,875	3,53	0,777	3,72	0,714	1,897	0,095
Koostöö	4,30	0,484	4,20	0,592	4,06	0,510	4,10	0,615	4,07	0,464	4,19	0,467	1,092	0,365
Juhtimine	4,05	0,655	3,68	0,861	3,77	0,816	3,74	0,920	3,59	0,846	3,74	0,773	1,347	0,245
Tunnustus ja tasu	3,66	0,787	3,58	0,951	3,63	0,829	3,39	1,022	3,44	0,735	3,61	0,888	0,548	0,740
Võimustatus	4,21	0,414	3,98	0,540	3,95	0,514	3,98	0,612	3,98	0,512	3,95	0,599	1,360	0,239
Töö ja töökeskk.	3,84	0,672	3,73	0,632	3,64	0,672	3,68	0,668	3,62	0,651	3,76	0,710	0,501	0,776
Info	4,05	0,751	3,91	0,785	3,82	0,674	3,79	0,968	3,55	0,873	3,84	0,799	1,271	0,277

Allikas: Komp (2019); autori arvutused; märkused: vastused skaalal 1–5, keskmised (M), standardhälve (SD)

Tabel 14. Õpetajate kogemus vanuse lõikes.

Vanus	alla 25 a		25–29 a		30–39 a		40–49 a		50–59 a		60+ a		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Arenguvõimalused	4,21	0,687	4,26	0,630	4,05	0,718	3,97	0,724	4,00	0,700	3,94	0,730	1,233	0,294
Tugi	4,04	0,744	3,89	0,788	3,80	0,749	3,58	0,808	3,71	0,762	3,76	0,585	1,470	0,200
Koostöö	4,33	0,521	4,14	0,618	4,16	0,512	4,14	0,502	4,19	0,485	4,18	0,471	0,442	0,819
Juhtimine	3,91	0,623	3,80	0,884	3,77	0,828	3,63	0,851	3,79	0,848	3,79	0,621	0,469	0,799
Tunnustus ja tasu	3,83	0,824	3,70	0,884	3,41	0,928	3,39	0,865	3,61	0,906	3,76	0,750	1,741	0,125
Võimustatus	4,24	0,406	4,06	0,523	4,01	0,552	3,96	0,604	3,95	0,564	3,94	0,568	1,022	0,405
Töö ja töökeskkond	3,99	0,570	3,79	0,722	3,65	0,664	3,63	0,651	3,73	0,714	3,85	0,649	1,294	0,266
Info	3,94	0,753	3,99	0,826	3,83	0,800	3,71	0,879	3,81	0,848	3,90	0,683	0,684	0,636

Allikas: Komp (2019); autori arvutused; märkused: vastused skaalal 1–5, keskmised (M), standardhälve (SD)

## Lisa 7. Õpetajate kogemus töö- ja tunnikoormuse lõikes

Tabel 15. Õpetajate kogemus töökoormuse lõikes

Töökoormus	Osaline		Täiskoormus		Ülekoormus		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Arenguvõimalused	4,03	0,788	4,18	0,619	3,97	0,716	2,506	0,083
Tugi	3,90	0,814	<b>3,92</b>	0,702	<b>3,60</b>	0,734	5,956	<b>0,003</b>
Koostöö	4,20	0,590	4,25	0,475	4,12	0,499	2,014	0,135
Juhtimine	3,86	0,863	<b>3,92</b>	0,703	<b>3,63</b>	0,823	4,231	<b>0,015</b>
Tunnustus ja tasu	3,65	0,994	3,74	0,823	<b>3,44</b>	0,855	3,206	<b>0,042</b>
Võimustatus	4,06	0,632	4,06	0,541	3,93	0,535	1,696	0,185
Töökoormus	3,80	0,797	<b>3,88</b>	0,623	<b>3,62</b>	0,645	4,589	<b>0,011</b>
Info	3,97	0,945	<b>4,02</b>	0,644	<b>3,68</b>	0,828	5,634	<b>0,004</b>

Allikas: Komp (2019); autori arvutused; märkused: vastused skaalal 1–5, keskmised (M), standardhälve (SD)

Tabel 16. Õpetajate kogemus tunnikoormuse lõikes

Tunnikoormus	alla 10 tundi		11–17 tundi		18–24 tundi		25 või rohkem tundi		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Arenguvõimalused	4,41	0,492	4,11	0,544	4,03	0,795	3,99	0,673	1,897	0,130
Tugi	4,11	0,745	3,81	0,655	3,81	0,806	3,65	0,715	2,340	0,074
Koostöö	4,31	0,386	4,18	0,527	4,20	0,569	4,13	0,472	0,787	0,502
Juhtimine	<b>4,28</b>	0,614	3,73	0,662	3,80	0,869	<b>3,67</b>	0,779	3,100	<b>0,027</b>
Tunnustus ja tasu	<b>4,33</b>	0,667	3,63	0,727	3,56	0,955	<b>3,47</b>	0,828	5,009	<b>0,002</b>
Võimustatus	<b>4,36</b>	0,551	3,98	0,550	4,04	0,601	<b>3,91</b>	0,500	3,716	<b>0,012</b>
Töökoormus	<b>4,22</b>	0,430	3,69	0,741	3,83	0,699	<b>3,60</b>	0,633	5,377	<b>0,001</b>
Info	<b>4,32</b>	0,712	3,88	0,554	3,88	0,900	<b>3,74</b>	0,780	2,809	<b>0,040</b>

Allikas: Komp (2019); autori arvutused; märkused: vastused skaalal 1–5, keskmised (M), standardhälve (SD)

## Lisa 8. Õpetajate kogemus õpetatavate kooliastmete ja ainete lõikes

Tabel 17. Õpetajate kogemus õpetatavate kooliastmete lõikes

Õpetatavate kooliastmete hulk	Üks kooliaste (N=54)		Kaks kooliastet (N=129)		Kolm ja rohkem kooliastet (N=93)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Arenguvõimalused	4,06	0,773	4,00	0,692	4,10	0,6838	0,583	0,559
Tugi	3,93	0,765	3,67	0,738	3,77	0,75343	2,323	0,100
Koostöö	4,30	0,535	4,12	0,502	4,18	0,50323	2,407	0,092
Juhtimine	3,97	0,751	3,64	0,827	3,81	0,7795	3,532	0,031
Tunnustus ja tasu	3,79	0,856	3,44	0,930	3,63	0,79213	3,36	0,036
Võimustatus	4,16	0,496	3,90	0,569	4,03	0,55039	4,611	0,011
Töö ja töökeskkond	3,88	0,673	3,61	0,658	3,83	0,67878	4,724	0,010
Info	3,98	0,825	3,72	0,818	3,92	0,77921	2,762	0,065

Allikas: Komp (2019); autori arvutused; märkused: vastused skaalal 1–5, keskmised (M), standardhälve (SD)

Tabel 18. Õpetajate kogemus õpetatavate ainevaldkondade lõikes

Ainevaldkond	Algõpetus (N=67)		Humanitaar- ja sotsiaallained (N=38)		Reaal- ja loodusained (N=51)		Oskusained (N=50)		Võõrkeeled (N=58)		Abiõpetajad (N=4)		Valikained (N=8)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Arenguvõimalused	4,14	0,693	3,96	0,817	4,10	0,543	3,92	0,640	4,01	0,823	3,88	0,854	4,50	0,354	1,245	0,284
Tugi	3,82	0,756	3,50	0,852	3,84	0,692	3,70	0,707	3,81	0,790	3,75	0,701	3,96	0,486	1,124	0,348
Koostöö	4,27	0,522	4,18	0,615	4,17	0,459	4,05	0,384	4,17	0,579	4,04	0,479	4,35	0,327	1,066	0,383
Juhtimine	3,79	0,707	3,67	0,963	3,70	0,811	3,71	0,756	3,81	0,871	3,81	0,693	4,32	0,469	0,864	0,522
Tunnustus ja tasu	3,59	0,781	3,47	0,995	3,51	0,963	3,65	0,691	3,46	0,969	3,85	0,551	4,55	0,487	2,133	0,050
Võimustatus	3,99	0,445	3,91	0,710	3,95	0,536	3,96	0,445	4,05	0,668	4,00	0,294	4,53	0,345	1,551	0,162
Töö ja töökeskkond	3,75	0,591	3,51	0,739	3,58	0,608	3,73	0,662	3,91	0,753	4,28	0,645	4,19	0,478	2,928	0,009
Info	3,86	0,669	3,68	0,907	3,78	0,835	3,86	0,683	3,88	0,996	4,14	0,710	4,27	0,589	0,784	0,583

Allikas: Komp (2019); autori arvutused; märkused: vastused skaalal 1–5, keskmised (M), standardhälve (SD)

## Lisa 9. Õpetajate lahkumiskavatsused tööga seotuse ja kogemuse lõikes

Tabel 19. Tööga seotus õpetajate lahkumiskavatsuste lõikes

	Ei ole mõelnud		Olen vahel mõelnud (N=95)		Olen tihti mõelnud (N=30)				Kokku	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	M	SD
Seotus	4,56	0,70	4,03	0,79	2,84	0,97	47,97	<0,05	4,22	0,88
Tarmukus	4,36	0,71	3,71	0,82	3,86	0,84	56,12	<0,05	3,97	0,92
Pühendumine	4,70	0,77	4,25	0,91	3,13	1,11	43,24	<0,05	4,37	0,98
Süüvimine	4,61	0,81	4,13	0,91	3,48	1,12	24,05	<0,05	4,32	0,95

Allikas: Komp (2019), autori arvutused; märkused: vastused skaalal 0–6, keskmised (M), standardhälve (SD)

Tabel 20. Õpetajate kogemus lahkumiskavatsuste lõikes

	Ei ole mõelnud		Olen vahel mõelnud		Olen tihti mõelnud				Kokku	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	M	SD
Arenguvõimalused	4,23	0,588	3,89	0,740	3,58	0,818	15,354	<0,01	4,05	0,70468
Tugi	4,07	0,580	3,46	0,732	3,12	0,825	39,537	<0,01	3,76	0,75215
Koostöö	4,37	0,437	4,00	0,438	3,74	0,622	33,012	<0,01	4,18	0,51161
Juhtimine	4,12	0,577	3,48	0,745	2,83	0,883	58,181	<0,01	3,76	0,80394
Tunnustamine ja tasustamine	3,96	0,686	3,28	0,784	2,55	0,880	55,569	<0,01	3,57	0,87885
Võimustatus	4,22	0,414	3,88	0,499	3,25	0,610	57,957	<0,01	4,00	0,55666
Töö ja töökeskkond	4,05	0,523	3,51	0,575	2,88	0,650	67,204	<0,01	3,74	0,67692
Info	4,20	0,562	3,57	0,754	2,90	0,984	55,525	<0,01	3,84	0,8118

Allikas: Komp (2019), autori arvutused; märkused: vastused skaalal 1–5, keskmised (M), standardhälve (SD)

## Lisa 10. Tööga seotuse skaalad

Tabel 21. Õpetajate tööga seotus tööstaaži lõikes

	alla 2 a		2–5 a		6–10 a		11–15 s		16–20 a		üle 20 a		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Seotus	4,63	0,769	4,14	0,907	4,13	0,925	4,25	0,888	4,03	0,677	4,18	0,899	2,076	0,069
Tarmukus	4,28	0,839	3,82	0,989	3,90	0,887	4,08	0,896	3,68	0,931	3,98	0,91	1,817	0,110
Pühendumine	<b>4,88</b>	0,790	4,41	1,001	4,33	1,054	4,38	0,986	4,31	0,764	<b>4,22</b>	1,028	2,642	<b>0,024</b>
Süüvimine	4,71	0,936	4,20	0,939	4,14	1,053	4,28	0,950	4,11	0,654	4,34	0,976	1,907	0,093

Allikas: Komp (2019), autori arvutused; märkused: vastused skaalal 0–6, keskmised (M), standardhälve (SD)

Tabel 22. Õpetajate tööga seotus töökoormuse kõikides

	Osaline		Täiskoormus		Ülekoormus		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Seotus	4,37	1,025	4,30	0,874	4,12	0,812	1,914	0,149
Tarmukus	4,15	1,174	4,05	0,857	3,86	0,840	2,328	0,099
Pühendumine	4,47	1,080	4,46	0,995	4,29	0,939	1,029	0,359
Süüvimine	4,49	1,071	4,38	0,987	4,22	0,871	1,773	0,172

Allikas: Komp (2019), autori arvutused; märkused: vastused skaalal 0–6, keskmised (M), standardhälve (SD)

## Lisa 10 järg

Tabel 23. Õpetajate tööga seotus tunnikoormuse lõikes

	<10 tundi		11–17 tundi		18–24		25 ja rohkem		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Seotus	<b>4,69</b>	0,782	4,31	0,830	4,32	0,970	<b>4,06</b>	0,784	3,657	<b>0,013</b>
Tarmukus	<b>4,53</b>	0,858	4,08	1,042	4,01	0,959	<b>3,84</b>	0,835	3,257	<b>0,022</b>
Pühendumine	<b>4,92</b>	0,732	4,39	0,923	4,47	1,096	<b>4,22</b>	0,897	3,251	<b>0,022</b>
Süüvimine	<b>4,61</b>	0,974	4,47	0,882	4,47	1,041	<b>4,12</b>	0,849	3,491	<b>0,016</b>

Allikas: Komp (2019), autori arvutused; märkused: vastused skaalal 0–6, keskmised (M), standardhälve (SD)

Tabel 24. Õpetajate tööga seotus õpetatavate kooliastmete hulga lõikes

	Üks kooliaste		Kaks kooliastet		Kolm või rohkem kooliastet		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Seotus	4,64	0,826	<b>4,07</b>	0,875	<b>4,19</b>	0,835	8,767	<b>p&lt;0,01</b>
Tarmukus	<b>4,42</b>	0,878	<b>3,79</b>	0,901	<b>3,96</b>	0,887	9,393	<b>p&lt;0,01</b>
Pühendumine	<b>4,83</b>	0,823	<b>4,20</b>	0,990	<b>4,35</b>	0,985	8,143	<b>p&lt;0,01</b>
Süüvimine	<b>4,69</b>	0,923	<b>4,21</b>	0,959	<b>4,26</b>	0,909	5,178	<b>p&lt;0,01</b>

Allikas: Komp (2019), autori arvutused; märkused: vastused skaalal 0–6, keskmised (M), standardhälve (SD)

## Lisa 11. Õpetajate kogemuse korrelatsioonid

Tabel 25. Õpetajate kogemuse skaalade korrelatiivsed seosed

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Arenguvõimalused	–	0,628**	0,509**	0,595**	0,506**	0,484**	0,510**	0,581**
2. Tugi	0,628**	–	0,611**	<b>0,782**</b>	0,577**	0,599**	0,539**	<b>0,702**</b>
3. Koostöö	0,509**	0,611**	–	0,687**	0,490**	0,638**	0,488**	0,633**
4. Juhtimine	0,595**	0,782**	0,687**	–	0,743**	0,705**	0,632**	<b>0,828**</b>
5. Tunnustamine ja tasustamine	0,506**	0,577**	0,490**	<b>0,743**</b>	–	0,610**	0,637**	0,681**
6. Võimustatus	0,484**	0,599**	0,638**	<b>0,705**</b>	0,610**	–	0,646**	0,671**
7. Töö ja töökeskkond	0,510**	0,539**	0,488**	0,632**	0,637**	0,646**	–	0,650**
8. Info	0,581**	<b>0,702**</b>	0,633**	<b>0,828**</b>	0,681**	0,671**	0,650**	–

Allikas: Komp (2019); autori arvutused

Märkused: \*\*p<0,01