

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Emma Herzmann, Maria Oper
LASTEAIAGAÕPETAJA JA ABIÕPETAJA VAHELINE KOOSTÖÖ ÜHE ÕPETAJA
SÜSTEEMIS
Bakalaureusetöö

Juhendaja: alushariduse kaasprofessor Merle Taimalu

Tartu 2026

Kokkuvõte

Lasteaiaõpetaja ja abiõpetaja vaheline koostöö ühe õpetaja süsteemis

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas ühe õpetaja süsteemis töötavad lasteaiaõpetajad ja abiõpetajad tajuvad oma rolle ja vastutust ning millised tegurid mõjutavad nende koostööd. Töö koostamisel kasutati kvalitatiivset lähenemist, andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil ning analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemused näitasid, et õpetaja roll on seotud pedagoogilise juhtimise ja vastutusega, abiõpetaja roll igapäevase toetuse ja õppetegevuses osalemisega. Rollijaotus kujuneb sageli töö käigus. Koostööd toetavad usaldus, avatud suhtlus ja vastastikune arvestamine, takistavad ajapuudus, rollide ebaselgus, suhtlusprobleemid ja isikutevahelised erinevused.

Võtmesõnad: koostöö, lasteaiaõpetaja, abiõpetaja, ühe õpetaja süsteem, rollijaotus

Abstract

Collaboration between kindergarten teacher and assistant teacher in a one-teacher system

The aim of this bachelor's thesis was to examine how kindergarten teachers and assistant teachers working in a one-teacher system conceptualise their roles and responsibilities and which factors shape their collaboration. A qualitative approach was applied; data were collected through semi-structured interviews and analysed using inductive content analysis. The results showed that the teacher's role is associated with pedagogical leadership and responsibility for planning and implementing educational activities, while the assistant teacher's role involves continuous support and participation in children's learning processes. Role distribution is flexible and develops through everyday practice rather than predetermined structures. Collaboration is primarily shaped by relational and communicative factors: it is supported by trust, open communication and mutual consideration, and hindered by time pressure, unclear roles, communication problems and interpersonal differences.

Keywords: collaboration, kindergarten teacher, assistant teacher, one-teacher system, role distribution

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Koostöö hariduses ja alushariduses	5
1.1.1 Tõhusat koostööd toetavad ja takistavad tegurid	6
1.2 Lasteaiaõpetaja ja abiõpetaja roll ning vastutus alushariduses	7
1.3 Ühe õpetaja süsteem lasteaia rühma töökorralduses	8
2. Metoodika	10
2.1 Valim	10
2.2 Andmekogumine	10
2.3 Andmeanalüüs	11
3. Tulemused	13
3.1 Rollide ja vastutuse tajumine	13
3.2 Tulemuslikku koostööd toetavad tegurid	15
3.3 Tulemuslikku koostööd takistavad tegurid	16
4. Arutelu	17
Kasutatud kirjandus	22
LISAD	26

Sissejuhatus

Lapse esimesed viis eluaastat on tema arengus kriitilise tähtsusega, mõjutades oluliselt hilisemat õpiteed ja tulemusi nii koolis kui täiskasvanueas. Varases lapsepõlves kujunev õpi- ja kasvukeskkond mõjutab lapse kognitiivset, sotsiaalset, füüsilist ja emotsionaalset arengut ning loob aluse edasiseks õppimiseks ja toimetulekuks ühiskonnas. Seetõttu on oluline, et lapse arengut toetav keskkond oleks stabiilne, turvaline ning toetuks lastega töötavate täiskasvanute omavahelisele koostööle (OECD, 2020).

Uuringud näitavad, et lasteaedades, kus meeskonnatöö toimib ja õpetajad mõistavad oma rolle ning vastutust, on õpetamise kvaliteet oluliselt kõrgem ning keskkond soodustab laste mitmekülgset arengut (Schlieber *et al.*, 2023). Soomes on näiteks alushariduse tugevusena rõhutatud mitmetasandilist koostööd, kus ühes rühmas töötavad koos erineva kvalifikatsiooniga spetsialistid – tavaliselt üks lasteaiaõpetaja ja kaks abiõpetajat. Selline töökorraldus võimaldab ühendada õpetaja pedagoogilise pädevuse ja abiõpetajate toetava rolli lapse arengut toetavas keskkonnas (Karila & Kupila, 2023).

Varem oli Eesti lasteaedades laialdaselt kasutusel nn 2+1 süsteem, kus kahte õpetajat toetas üks abiõpetaja (varasema nimetusega õpetaja abi). See võimaldas õpetajatel vastutust ja planeerimist jagada, kuid abiõpetaja rolliga seostusid pigem toetavad ning olmeteemadega seotud ülesanded (Parlijõgi, 2015). Viimastel aastatel on Eesti alushariduses intensiivistunud üleminek ühe õpetaja süsteemile, eesmärgiga tõsta õpetamise kvaliteeti ja parandada töökorralduse tõhusust. Sellise töökorralduse puhul juhib rühma õppe- ja kasvatustegevust üks kvalifikatsiooniga õpetaja, mistõttu muutub eriti oluliseks õpetaja ja abiõpetaja vaheline selge rollijaotus ning toimiv koostöö (Alusharidusseadus, 2025; Vangrieken *et al.*, 2015).

Kuigi ühe õpetaja süsteem on Eesti lasteaedades üha enam levinud, on selle tajutud mõju õpetajate ja abiõpetajate koostööle uuritud vähe. Varasemad uurimused on keskendunud peamiselt töökorralduse praktilistele aspektidele (Hallikas, 2015; Soon, 2019), kuid vähem on analüüsitud, kuidas see süsteem mõjutab rühma meeskonnatööd ja rollijaotust. Teema uurimisvajadus tuleneb sellest, et ühe õpetaja süsteem eeldab õpetaja ja abiõpetaja vahel senisest tihedamat pedagoogilist partnerlust. Kuna rühmas töötab vaid üks kvalifitseeritud õpetaja, muutub abiõpetaja roll rühma igapäevatoos olulisemaks ning nende omavaheline koostöö võib mõjutada nii õpetamise kvaliteeti kui ka töötajate töörahulolu (Vangrieken *et al.*, 2015; Schlieber *et al.*, 2023; Urbani *et al.*, 2024).

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Koostöö hariduses ja alushariduses

Koostööd käsitletakse teaduskirjanduses protsessina, milles kaks või enam osapoolt tegutsevad ühise eesmärgi saavutamise nimel (Wallace *et al.*, 2022). Koostöö ei tähenda üksnes ülesannete jagamist, vaid eeldab osapoolte valmisolekut vastutust jagada, suhelda ning ühisesse tegevusse järjepidevalt panustada (Reeves *et al.*, 2017). Professionaalses töös nähakse koostööd võimalusena jagada kogemusi, täiustada tööpraktikaid ja toime tulla keerukate tööolukordadega, kuid selle toimimine sõltub usaldusest, avatud suhtlusest, selgetest eesmärkidest ja professionaalsest pädevusest (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Alushariduses omandab koostöö erilise tähtsuse, kuna laste areng ja heaolu sõltuvad suuresti täiskasvanute omavahelisest koostööst ning ühisest arusaamast kasvatus- ja õpetamise eesmärkidest (Karila & Kupila, 2023; Jardi *et al.*, 2022). Koostöö olulisust rõhutavad ka haridusvaldkonna alusdokumendid. Koolieelse lasteasutuse õpetaja kutsestandardis (Õpetaja, tase 6, 2025) on õpetaja roll seotud meeskonnatöö algatamise ja eestvedamisega, ühiste eesmärkide seadmisega, tööprotsesside korraldamisega ning toetava töökeskkonna kujundamisega. Samas eeldab selline roll, et meeskonnas on selgelt mõistetud, kuidas jagunevad vastutus, tööülesanded ja infovahetus rühma igapäevases tegevuses (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Empiirilised uuringud on näidanud, et koostöö on seotud ka haridustöötajate töörahulolu ja professionaalse heaoluga. TALIS 2024 uuringu tulemused kolmanda kooliastme õpetajatega näitavad, et sagedasem koostöö kolleegidega suurendab õpetajate töörahulolu ja enesetõhusust ning toetab nende valmisolekut ametis jätkata (Leijen *et al.*, 2025). Alushariduse kontekstis hõlmab sisuline koostöö tööülesannete jagamise kõrval ühiseid arutelusid, professionaalset suhtlust ja tööpraktikate ühist mõtestamist (Hargreaves & O'Connor, 2018; Schlieber *et al.*, 2023).

Õpetaja ja abiõpetaja koostöö hõlmab pedagoogilist suunamist, laste individuaalset toetamist ning rühma igapäevase töö praktilist korraldamist (Karila & Kupila, 2023). Ühe õpetaja süsteemi puhul muutub see koostöö eriti oluliseks, kuna töökorralduse muutus võib vähendada õpetajatevahelist igapäevast koostööd ja muuta rühmasisesed vastutuspäiirid vähem selgeks (Pöder, 2020; Mowrey & Farran, 2022).

Seega, koostöö käsitluses rõhutatakse ühise eesmärgi nimel tegutsemist, vastutuse jagamist ja tööpraktikate ühist mõtestamist. Alushariduses seostub see nii õpetajatevahelise koostöö kui ka õpetaja ja abiõpetaja rollide kooskõlastamisega rühma igapäevases töös. Ühe õpetaja süsteemi puhul on koostöö küsimus seotud rühmasisese rollijaotuse ja õpetajavahelise koostöö muutumisega.

1.1.1 Tõhusat koostööd toetavad ja takistavad tegurid

Tõhusa koostöö kujunemist lasteaiarühmas toetavad selged organisatsioonilised juhised, regulaarne suhtlus ning abiõpetaja kaasamine meeskonna täisväärtusliku liikmena (Mowrey & Farran, 2022; Jardi *et al.*, 2022). Seejuures on kriitiline vältida rollide ebamäärasust, kuna abiõpetaja osaluse piiramine vaid praktiliste ja hoolduslike ülesannetega jätab tema panuse laste arengu toetamisel ja õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel kasutamata (Mowrey & Farran, 2022; Schlieber *et al.*, 2023). Abiõpetaja arvamuse eiramine ja vähene kaasamine võib tekitada isoleerituse ja eraldatuse tunnet ning vähendada valmisolekut õppe- ja kasvatustegevuse kavandamises aktiivselt osaleda (Hargreaves & O'Connor, 2018; Pöder, 2020)

Koostöö kujunemisel mängib olulist rolli ka juhtkonna tugi, kuna juhtide julgustus, kaasatus ja regulaarne tagasiside aitavad kujundada organisatsioonikultuuri, kus koostööd väärtustatakse igapäevase professionaalse praktika osana ning töötajatel on võimalus kogemusi jagada ja üksteiselt õppida (Hargreaves & O'Connor, 2018; Sablina & Aava, 2019; Sahlin, 2022). Koostööd võib samal ajal piirata juhtkonna vähene tugi või olukord, kus juhtkond ei suuda töökoormuse tõttu rühmade igapäevast toimimist ja meeskondade arengut piisavalt toetada (Frantz *et al.*, 2020).

Tõhus koostöö eeldab ka abiõpetaja sisulist kaasamist rühma tegevuste kavandamisse. Uurimused on näidanud, et ebaselgus selles, kuidas, millal ja kellega planeerida, võib jätta abiõpetaja planeerimisest kõrvale, kuigi just ühine planeerimine toetab meeskonnatöö kvaliteeti ja ühist vastutust (Mowrey & Farran, 2022). Piiratud osalusvõimalused võivad vähendada abiõpetaja panust, eriti olukordades, kus tal puudub võimalus kaasa rääkida või tema arvamusega ei arvestata (Schlieber *et al.*, 2023).

Koostööd võivad takistada ka osapoolte erinevad tööharjumused, ajapuudus, puudulik suhtlus ning ebaselge arusaam meeskonnaliikmete rollidest ja vastutusest (Reeves *et al.*, 2017; Vangrieken *et al.*, 2015). Sellised tegurid võivad põhjustada arusaamatusi ja vähendada töötajate valmisolekut koostöös aktiivselt osaleda (Reeves *et al.*, 2017). Õpetaja ja abiõpetaja koostöö puhul on esile toodud ka võimuhete ja tunnustuse küsimus - kui abiõpetaja roll

jääb ebamääraseks või teda ei käsitleta täisväärtusliku liikmena, võib see vähendada koostöö tulemuslikkust ja süvendada rollipinget (Urbani *et al.*, 2024).

Seetõttu rõhutatakse uurimustes, et tulemuslik meeskonnatöö eeldab selget rollijaotust, eesmärgipärast suhtlust ning kõigi meeskonnaliikmete kaasamist otsustusprotsessidesse. See toetab töökeskkonna kujunemist, kus iga töötaja panus on väärtustatud ning koostöö soodustab nii professionaalset arengut kui ka laste arengut toetava õpikeskkonna kujunemist.

1.2 Lasteaiaõpetaja ja abiõpetaja roll ning vastutus alushariduses

Eestis tegutseb üle 500 koolieelse lasteasutuse, mis pakuvad koolieelsete laste hoidu ning võimaldavad alushariduse omandamist (Haridussilm, 2025). Alushariduse korraldamise alused ning osapoolte õigused ja kohustused on sätestatud Alusharidusseaduses (2025), mis määratleb ka lasteaias töötavate pedagoogiliste töötajate rollid ja vastutuse.

Lasteaiaõpetajalt eeldatakse kõrgharidust ja õpetaja kutset või kõrgharidust koos pedagoogiliste kompetentsidega ning nõutakse eesti keele oskust (Alusharidusseadus, 2025). Lisaks eeldatakse ka erialaseid teadmisi, oskust kujundada laste vajadustele vastav toetav õpikeskkond ning teha koostööd lapsevanematega lapse arengu toetamisel (Karademir *et al.*, 2017; Prodanović *et al.*, 2021).

Seaduse järgi on abiõpetaja roll määratletud kui õpetajat toetavana: abiõpetaja toetab õppe- ja kasvatustegevuse elluviimist, aitab tagada laste turvalisuse ja toetava arengukeskkonna ning osaleb lapse arengu järjepideval jälgimisel ja hindamisel. Abiõpetaja kvalifikatsiooninõueteks on vähemalt keskharidus ning lapsehoidja kutse või pedagoogilised kompetentsid koos nõutava eesti keele oskusega (Alusharidusseadus, 2025).

Uuringud näitavad, et abiõpetajad osalevad rühma igapäevatöös mitmekülgsesti, olles kaasatud nii õppetegevuste läbiviimisse kui ka laste arengu toetamisse (Mowrey & Farran, 2022). Nende panus on eriti oluline suuremates rühmades või olukordades, kus õpetaja töökoormus on suur, aidates seda vähendada ning säilitada õppetöö kvaliteeti (Karademir *et al.*, 2017). Samuti on leitud, et abiõpetajad osalevad väga sageli laste individuaalses juhendamises ning töötavad lastega üks-ühele isegi sagedamini kui õpetajad (Mowrey & Farran, 2022).

Abiõpetaja tööülesannetena on kirjeldatud lisaks pedagoogiliste tegevuste toetamisele ka laste igapäevase toimetuleku abistamist, näiteks riietumisel, söömisel ja hügieenitoimingutes. Samuti osaleb abiõpetaja õppevahendite ettevalmistamisel ning annab

õpetajale tagasisidet laste arengu kohta (Karademir *et al.*, 2017). Uuringutes on osutatud, et abiõpetajate tegelik roll võib seetõttu ulatuda ametijuhendis kirjeldatust kaugemale (Bradwell & Bending, 2021). Rollide ebaselgust on seostatud abiõpetaja tajutud positsiooniga meeskonnas ning sellega, kuidas tema panust õppe- ja kasvatustegevuses mõistetakse (Hodgkins *et al.*, 2024).

Alushariduse meeskonnas ei ole eri ametirühmade rollid täielikult kattuvad, vaid need põhinevad erineval pädevusel ja vastutusel. Õpetaja roll seostub eelkõige rühma pedagoogilise tegevuse suunamise ja laste õppimise toetamise eest vastutamisega, samas kui abiõpetaja rolli puhul tõusevad rohkem esile laste igapäevane toetamine, hooldus ja rühma praktilises toimimises osalemine (Karila & Kupila, 2023). Samas ei tähenda see, et abiõpetaja jääks õppeprotsessist kõrvale. Mowrey ja Farran (2022) uuringus ilmnis, et õpetaja töötab õppetegevustes sagedamini kogu rühmaga, samas kui abiõpetaja juhendav tegevus toimub enam väikestes rühmades ja individuaalselt. Sellest tulenevalt eristuvad ametlik vastutusjaotus ja igapäevane tööpraktika: pedagoogiline vastutus seostub eelkõige õpetajaga, kuid abiõpetaja osaleb oluliselt laste individuaalses juhendamises, õppetegevuste toetamises ja rühma praktilises toimimises (Alusharidusseadus, 2025; Mowrey & Farran, 2022; Hodgkins *et al.*, 2024).

1.3 Ühe õpetaja süsteem lasteaia rühma töökorralduses

Ühe õpetaja süsteem on alushariduse rühma töökorralduse mudel, mille puhul rühma pedagoogilist tegevust juhib üks kvalifitseeritud õpetaja ning teda toetavad kaks abiõpetajat (Põder, 2020). Korraldust on seostatud pedagoogilise vastutuse selgema paiknemisega, kuid ka õpetaja töökoormuse ja juhtimisvastutuse suurenemisega, kuna vastutus koondub ühele õpetajale (Pärlijõgi, 2015; Soon, 2019; Hallikas, 2015).

Ühe õpetaja süsteemi käsitleti Eesti erialases ajakirjanduses (Õpetajate Leht) laiemalt juba 2010. aastate alguses. Süsteemi rakendamise vajadust põhjendati rühma personali tööaja korraldusega, kus vaatamata kolme täiskasvanu olemasolule rühmas ei olnud nad vahetustega töö tõttu samaaegselt kohal. Sellises olukorras võis osa päevast lastega viibida vaid üks täiskasvanu. Töökorralduse muutmise eesmärk oli tagada suurem täiskasvanute kohalolu päeva aktiivsemal ajal, mil toimub enamus õppe- ja kasvatustegevusest (Vapper, 2013). Hilisemates käsitlustes on süsteemi eelisena esile toodud kolme täiskasvanu samaaegset kohalolu õppe- ja kasvatustegevuse ajal, mida on seostatud paremate võimalustega individuaalseks märkamiseks ja toetamiseks (Soon, 2019; Hallikas, 2015; Mägi, 2024).

Samas ei ole ühe õpetaja süsteemi toimimist käsitletud üksnes täiskasvanute arvu küsimusena. Aruteludes on esile toodud, et süsteem tekitab küsimusi õpetaja professionaalse rolli, pedagoogilise vastutuse ja abiõpetaja osaluse jaotumise kohta rühma igapäevases töös (Eriksson *et al.*, 2019). Kuna ühe õpetaja süsteemis põhineb rühma töö ühe õpetaja ja kahe abiõpetaja koostööl, muutub oluliseks see, kuidas abiõpetajate osalus on seotud õpetaja pedagoogilise vastutusega ning millistes olukordades tegutsevad abiõpetajad iseseisvalt või õpetaja suunamisel (Pöder, 2020; Soon, 2019; Hallikas, 2015). Selguse puudumist on seostatud õpetaja ja abiõpetaja ebakindlusega tööülesannete ja iseseisva tegutsemise piiride seadmise osas (Eriksson *et al.*, 2019). Lisaks on ühe õpetaja süsteemi probleemkohana nimetatud õpetaja töökoormuse ja juhtimisvastutuse suurenemist, kuna õpetaja peab lisaks õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisele koordineerima ka abiõpetaja osalust rühma igapäevatöös (Soon, 2019; Hallikas, 2015). Kuna rühmas töötab ainult üks kvalifitseeritud õpetaja, võib väheneda ka õpetajatevaheline professionaalne arutelu ja vastastikune toetamine (Mägi, 2024).

Kuigi ühe õpetaja süsteem on Eesti lasteaedades kasutusel olnud juba pikemat aega ning selle rakendamine on viimastel aastatel kasvanud, on selle mõju õpetaja ja abiõpetaja koostööle uuritud vähe. Enamik varasemaid uurimusi keskendub pigem süsteemi rakendamise praktilistele aspektidele, näiteks õpetaja töökoormusele või personali rahulolule. Vähem tähelepanu on pööratud sellele, kuidas ühe õpetaja süsteem mõjutab rühma meeskonnatöö kvaliteeti, rollijaotust ning laste arengut toetava õpikeskkonna kujunemist, avades osapoolte endi seisukohti.

Teema uurimisvajadus tuleneb sellest, et ühe õpetaja süsteem eeldab senisest suuremat pedagoogilist partnerlust õpetaja ja abiõpetaja vahel. Kui rühmas töötab ainult üks kvalifikatsiooniga õpetaja, muutub abiõpetaja roll igapäevases pedagoogilises töös olulisemaks ning koostöö õpetaja ja abiõpetaja vahel võib oluliselt mõjutada õpetamise kvaliteeti ja rühma töökorralduse tõhusust.

Lähtudes eeltoodust on bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada, kuidas ühe õpetaja süsteemis töötavad õpetaja ja abiõpetajad tajuvad oma rolle ja omavahelist koostööd ning seda toetavaid ja takistavaid tegureid.

Töö eesmärgi saavutamiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas tajuvad õpetajad ja abiõpetajad oma rolle ja vastutust ühe õpetaja süsteemis töötavas rühmas?

2. Millised tegurid toetavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?
3. Millised tegurid takistavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?

2. Metoodika

Töös kasutati lähtuvalt töö eesmärgist kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab põhjalikumalt mõista uuritavate kogemusi ja teadmisi ning sobib inimeste kogemuste, arvamuste ja nende igapäevatööle omistatud tähenduste uurimiseks (Hammarberg *et al.*, 2016).

2.1 Valim

Uurimuses rakendati mugavusvalimit, mille käigus kaasati valimisse osalejad, kes olid uurijatega juba varem tuttavad, lihtsasti kättesaadavad ning valmis uurimistöös osalema (Beilmann & Rämmer, 2025).

Valimi moodustamisel lähtuti kriteeriumist, et uurimuses osalejad peavad töötama õpetajana või abiõpetajana lasteaias, kus kasutatakse ühe õpetaja süsteemi. Osalejate leidmiseks tehti eeltööd, et selgitada välja, millistes lasteaedades rakendatakse uuritavat süsteemi, ning sobivateks osutusi osalejad, kes nimetatud süsteemi rakendavates rühmades töötavad. Algselt planeeriti valimisse kaasata õpetajaid ja abiõpetajaid, kelle tööstaaž nimetatud süsteemis on vähemalt kolm aastat. Valimi moodustamise käigus selgus aga, et seda kriteeriumi täitvaid uuritavaid oli keeruline leida, pealegi ei vastanud mitmed potentsiaalsed osalejad uurijate pöördumistele. Seetõttu otsustati tööstaaži kriteeriumist loobuda, et tagada piisav valimi suurus.

Valimi moodustasid seitse lasteaiaõpetajat ja viis abiõpetajat, seega osales uuringus kokku 12 inimest. Valimisse arvestati ka ühe lasteaiaõpetaja ja abiõpetajatega tehtud pilootintervjuud, sest intervjuu kava piloteerimise käigus küsimuste sisu oluliselt ei muudetud ning saadud vastused olid uurimuse seisukohalt asjakohased.

2.2 Andmekogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud individuaalsete intervjuude abil, mis võimaldas uurijatel intervjuu käigus küsimuste järjekorda ja sisu paindlikult kohandada ning saada osalejate

kogemustest ja arusaamadest põhjalikum ülevaade (Mannan *et al.*, 2020). Andmete kogumiseks koostati intervjuu kava. Küsimuste koostamisel tugineti varasemates alushariduse õpetajate temaatikaga seotud lõputöodes ja uurimustes kasutatud intervjuu kavadele (Pöder, 2020; Karademir *et al.*, 2017). Intervjuu kava lähtus uurimisküsimustest ja jagunes kolmeks temaatiliseks osaks. Esimene osa käsitles õpetajate ja abiõpetajate rolle ning vastutuse tajumist ühe õpetaja süsteemis töötavas rühmas. Teine osa keskendus õpetajate ja abiõpetajate koostööle ning ühe õpetaja süsteemi mõjule igapäevases töökorralduses. Kolmandas osas uuriti tegureid, mis õpetajate arvates toetavad või takistavad tulemuslikku koostööd õpetaja ja abiõpetaja vahel ühe õpetaja süsteemis töötades. Enne põhiküsimuste esitamist koguti osalejatelt taustaandmed (vanus, haridus, tööstaaž ning laste vanus rühmas). Taustaandmete kogumine võimaldas uuritavate tööalast tausta ja konteksti paremini mõista.

Osalejatega võeti ühendust veebruari alguses kas personaalselt, e-kirja või telefoni teel. Uurijad postitasid uuringukutse lasteaiaõpetajatele suunatud Facebooki gruppi ning huvilised võtsid uurijatega ise ühendust. Enne intervjuude läbiviimist edastati osalejatele informeeritud nõusoleku vorm, milles tutvustati uurimuse eesmärki ning paluti nõusolekut uuringus osalemiseks ja intervjuu salvestamiseks. Samuti teavitati osalejaid, et uuringus osalemine on vabatahtlik ning kogutud andmete konfidentsiaalsus on tagatud. Uuritavatele selgitati, et uuringus kasutatavad andmed anonümiseeritakse ning nende isikuandmeid ei avalikusta. Lisaks pakuti osalejatele võimalust tutvuda intervjuu transkriptsiooniga ning vajadusel oma vastuseid täiendada ja täpsustada.

Intervjuud viidi läbi veebruarist märtsini 2026. aastal. Intervjuud toimusid vastajate valitud kohas – lasteaias privaatses ruumis või Zoomi vahendusel – ning salvestati mobiiltelefoni heli salvestamise rakendusega. Keskmiselt kestsid intervjuud 25 minutit, kõige pikem 40 minutit ning kõige lühem 15 minutit.

2.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsil kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mille abil tuvastati intervjuuandmetes korduvad teemad ja tähendused ning seejärel koondati need kategooriateks (Vears & Gillam, 2022).

Esimese sammuna transkribeeriti kõik intervjuud sõna-sõnalt, et tagada võimalikult täpne ülevaade osalejate vastustest. Helisalvestusi kuulati korduvalt, et tagada transkriptsioonide maksimaalne täpsus ja usaldusväärsus. Intervjuude transkribeerimiseks kasutati veebipõhist transkribeerimistööriista “Tekstiks”, mis võimaldas helisalvestised

automaatselt tekstiks muuta (<https://tekstiks.ee/>). Transkribeerimise tulemusena saadi kokku 54 lehekülge transkribeeritud teksti. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt kolm tundi. Transkribeerimise käigus eemaldati tekstist täitesõnad (nt “mmm”, “jahm”, “nagu”, “nii”), mis ei mõjutanud vastuste sisu, kuid aitas muuta teksti analüüsi jaoks selgemaks ja loetavamaks. Samuti eemaldati osalejate isikut tuvastada võimaldav teave ning igale uuritavale määrati anonüümne tähis (nt Õ-1, Õ-2, AÕ-1, AÕ-2), kus Õ tähendab õpetajat ja AÕ abiõpetajat.

Teise sammuna toimus kodeerimine, mida viidi läbi veebipõhises keskkonnas QCMap (<https://www.qcmap.org/ui/en/login>). Uurijad tutvusid mitmeid kordi transkribeeritud intervjuudega, et saada kogutud andmetest terviklik ülevaade. Tekstis märgiti olulised tähendusüksused ning neile omistati koodid. Kodeerimise aluseks võeti uurimisküsimused, mis aitasid struktureerida vastuseid ning siduda analüüsi uurimisküsimustega. Kodeerimisprotsessi korralditi regulaarselt iga nädala järel, et vältida olulise informatsiooni kaotust. Kodeerimisel rakendati kaaskodeerimist, mille käigus kodeerisid uurijad osa andmestikust paralleelselt ning võrdlesid seejärel tulemusi, et tagada kodeerimise usaldusväärsus. Korduvkodeerimise käigus täpsustati ja korrigeeriti esialgseid koodi, sealhulgas liideti sisulise sarnasuse alusel kattuvaid koodi ning täpsustati nende tähendusi. Esialgse kodeerimise tulemusel kujunes 102 koodi, kuid korduvkodeerimise järel kujunes lõplikuks koodide arvuks 43.

Viimase sammuna toimus kategooriate loomine, kus koodid koondati sarnaste tunnuste alusel. Lähtudes Laherand (2008) avatud kodeerimise põhimõtetest jaotati koodid nende sisu põhjal sobivatesse alamkategooriatesse. Selle tulemusel tekkisid iga uurimisküsimuse juurde alamkategooriad ja peakategooriad. Näide peakategooria “Abiõpetaja roll” ühe alamkategooria “Igapäevane toetus” loomisest koos tähendusliku üksusega on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Näide peakategooria “Abiõpetaja roll” ja selle ühe alamkategooria loomisest

Peakategooria	Alamkategooria	Kood	Tähenduslik üksus
Abiõpetaja roll	Igapäevane toetus	Pidev kohalolek	„Minu roll nõuab, et ma olen igal pool abiks - vaatan lapsi, mängin nendega, toetan nende tegevusi. Eriti oluline on, et ma osaleks mängus aktiivselt, mitte ainult ei jälgiks, sest nii saan paremini nende arengut toetada.“

--	--	--	--

3. Tulemused

Tulemused esitatakse uurimisküsimuste alusel, lähtudes andmeanalüüsi käigus kujunenud peakategooriatest ja alamkategooriatest. Kuna õpetajate ja abiõpetajate intervjuude analüüsimisel ilmneseid suures osas kattuvad teemad, esitatakse tulemused koos. Seejuures tuuakse esile, milliseid kogemusi ja seisukohti kirjeldasid õpetajad ning milliseid rõhutasid abiõpetajad, samuti käsitletakse teemasid, mida mõlemad osapooled sarnaselt esile tõid. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse intervjuudest pärit tsitaate, mis aitavad avada osalejate kogemusi ja seisukohti. Mittetäielike tekstiosade tsiteerimisel on kasutatud märgistust /.../.

3.1 Rollide ja vastutuse tajumine

Esimese uurimisküsimuse „Kuidas tajuvad õpetajad ja abiõpetajad oma rolle ja vastutust ühe õpetaja süsteemis töötavas rühmas?” analüüsimisel kujunes kolm peakategooriat: 1) õpetaja roll, 2) abiõpetaja roll ja 3) rollijaotus.

Õpetaja roll. Selle kategooria alla kuulus kaks alamkategooriat: 1) pedagoogiline juhtimine ja 2) vastutuse kandmine.

Pedagoogilise juhtimise all kirjeldasid õpetajad oma rolli eelkõige rühma töö sisulise suunajana. Nende vastustes tuli esile, et õpetajate ülesandeks on tegevuste planeerimine, päeva struktuuri kujundamine ning õppe- ja kasvatustegevuse terviklik juhtimine. Õpetajad rõhutasid, et nemad vastutavad selle eest, et rühmas toimuks eesmärgipärane ja läbimõeldud töö.

„Minu roll on pigem juhtiv - ma vastutan tegevuste planeerimise ja selle eest, et rühmas kõik toimiks /.../“ (Õ-1)

Lisaks rõhutasid õpetajad, et nad peavad igapäevaselt tegema otsuseid ja kohandama tegevusi vastavalt laste vajadustele, mis suurendab nende töö keerukust.

Alamkategoorias *vastutuse kandmine* ilmnese, et õpetajad tajuvad ühe õpetaja süsteemis suuremat vastutuskooormust. Kui mitme õpetajaga süsteemis on võimalik vastutust jagada, siis ühe õpetaja süsteemis jääb suurem osa otsustest ja kohustustest ühe inimese kanda. Vastustes kirjeldati, et õpetaja peab iseseisvalt lahendama olukordi ning tagama rühma toimimise ka keerulisemates situatsioonides.

„Suur roll ja suur vastutus on selles süsteemis, kus kõrval ei ole teist õpetajat. Kõik - õppetöö planeerimine, õppevahendite ettevalmistamine, lastevanematega suhtlemine ja koosolekud – on sinu õlgadel.” (Õ-2)

Abiõpetaja roll. Selle kategooria alla kuulus kaks alamkategooriat: 1) igapäevane toetus ja 2) aktiivne osalus õppetöös.

Igapäevase toetuse all kirjeldasid abiõpetajad oma rolli pideva kohaloleku ja lastega vahetu tegelemisena. Rõhutati, et abiõpetaja on rühmas igapäevaselt olemas ning märkab laste vajadusi, toetab nende toimetulekut ja aitab tagada rühmas sujuva toimimise. Vastustest ilmnnes, et abiõpetajad tajuvad end olulise tugisambana rühma igapäevatöös.

„Abiõpetaja on kogu aeg rühmas olemas ja märkab lapsi võib-olla isegi rohkem kui õpetaja /.../” (AÕ-2)

Alamkategoorias *aktiivne osalus õppetöös* tuli esile, et abiõpetajad ei piirdu ainult abistavate ülesannetega, vaid osalevad ka õppetegevustes. Nad aitavad lapsi tegevuste läbiviimisel, juhendavad neid ning toetavad individuaalset arengut. Abiõpetajad kirjeldasid oma rolli laiemana kui lihtsalt abistava töötajana.

„Keegi ei jää ‘koristajatädi’ rolli /.../, vaid kõik vastutavad laste arengu eest.” (AÕ-4)

Abiõpetajad rõhutasid oma aktiivset panust õppetöösse rohkem kui õpetajad. Õpetajate vastustes jäi abiõpetaja roll pigem toetavaks, samas kui abiõpetajad ise nägid oma rolli laiemana.

Rollijaotus. Selle kategooria alla kuulus kaks alamkategooriat: 1) rollide ebaselgus ja 2) rollide kujunemine töö käigus.

Rollide ebaselguse all kirjeldasid nii õpetajad kui abiõpetajad olukordi, kus tööülesanded ei ole selgelt määratletud. Vastustes ilmnnes, et alati ei ole täpselt kokku lepitud, kes mille eest vastutab, mistõttu tehakse sageli ära see, mis parasjagu vajalik tundub.

„Teoorias on rollijaotused lihtsad, kuid igapäevaelus ei pruugi need nii lihtsad olla, sest on abiõpetajaid, kes leiavad, et nad ei peaks õpetajat liiga palju aitama /.../. Samas on ka neid, kes on väga innustunud ja soovivad palju panustada /.../.” (Õ-1)

Rollide kujunemine töö käigus viitab sellele, et tööjaotus ei ole kindlalt määratletud, vaid muutub vastavalt olukorrale. Vastajad kirjeldasid, et ülesanded jagunevad jooksvalt, sõltuvalt rühma vajadustest, töökoormusest ja konkreetsetest situatsioonidest.

„Tavaliselt lepime kokku, kes tegeleb ühe osa läbiviimisega, kes võtab enda peale teise ning kes aitab kolmanda ülesandega.” (AÕ-7)

3.2 Tulemuslikku koostööd toetavad tegurid

Järgnevalt esitatakse teise uurimisküsimuse „Millised tegurid toetavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?” tulemused. Andmete analüüsimisel kujunesid kolm peakategooriat: 1) usaldus, 2) avatud suhtlus ja 3) üksteisega arvestamine.

Usaldus. Selle kategooria alla kuulus üks alamkategooria: turvaline töösuhe, mille all kirjeldasid vastajad usaldust kui koostöö alust. Intervjuudest ilmnas, et usaldus võimaldab meeskonnaliikmetel oma mõtteid vabalt väljendada ning tunda end rühmas kindlalt.

Usalduslik õhkkond loob eelduse avatud suhtluseks ja vähendab hirmu eksida või oma arvamust välja öelda. Samuti selgus, et abiõpetajad rõhutasid usalduse olulisust rohkem kui õpetajad, seostades seda eelkõige vajadusega olla meeskonnas aktsepteeritud ja väärtustatud.

„Usaldus on koostöö juures kõige olulisem. Inimene peab teadma, et temaga arvestatakse ja et probleemidest räägitakse otse asjaosalisega, mitte kellegi kolmanda kaudu /.../.” (AÕ-3)

Avatud suhtlus. Selle kategooria alla kuulus kaks alamkategooriat: 1) ideede jagamine ja 2) igapäevane suhtlus.

Ideede jagamise all kirjeldasid vastajad võimalust arutada rühma tegevusi ning pakkuda välja erinevaid lahendusi. Õpetajad tõid esile, et ideede vahetamine aitab paremini planeerida õppetegevusi ja leida sobivaid lahendusi erinevates olukordades.

„Me saame ideid ja mõtteid omavahel vabalt jagada, ilma et peaksin neid üksi enda sees läbi mõtlema.” (Õ-6)

Igapäevase suhtluse all rõhutasid vastajad pideva infovahetuse olulisust. Eriti abiõpetajad pidasid tähtsaks, et päeva jooksul arutatakse läbi tegevused ja plaanid, mis aitab vältida arusaamatusi ning toetab rühma sujuvat toimimist.

„Kuna meie rollid on sellised, peame me päris palju omavahel suhtlema. See on ülioluline, et kõik toimiks sujuvalt /.../.” (AÕ-5)

Kui õpetajad rõhutasid pigem rohkem ideede jagamist ja sisulist arutelu, pidasid abiõpetajad olulisemaks igapäevast praktilist suhtlust. Suhtlus täitis mõlema grupi jaoks erinevat funktsiooni: õpetajate jaoks on see seotud planeerimisega, abiõpetajate jaoks töö sujuvusega.

Üksteisega arvestamine. Selle kategooria alla kuulus kaks alamkategooriat: 1) vastastikune toetus ja 2) võrdne kohtlemine.

Vastastikuse toe all kirjeldasid vastajad üksteise abistamist igapäevases töös, mis hõlmab nii praktilist abi kui ka valmisolekut märgata olukordi, kus teine vajab tuge. Vastustest ilmses, et koostöö toimib paremini, kui meeskonnaliikmed on abivalmid ja üksteist toetavad.

Võrdse kohtlemise all rõhutasid vastajad, et kõik meeskonnaliikmed peaksid tundma end väärtustatuna ja kaasatuna. Eriti abiõpetajad tõid esile, et nende jaoks on oluline, et neid ei käsitletaksa vaid abistavas rollid, vaid täisväärtuslike meeskonnaliikmetena.

„Ma arvan, et üks olulisemaid tegureid, mis toetab koostööd, on see, et ma ei loo rühmas hierarhiat. Me ei kinnita kogu aeg, et mina olen boss või keegi on teisest parem.” (Õ-4)

Vastustest selgus, et koostööd toetavad tegurid on tihedalt seotud suhtlemise ja suhete kvaliteediga. Nii õpetajad kui abiõpetajad tõid esile sarnased tegurid, kuid nende rõhuasetused erinesid. Abiõpetajad pidasid olulisemaks usaldust ja võrdsena kohtlemist ning rõhutasid vajadust olla kaasatud ja tunnustatud meeskonnaliikmetena. Õpetajad seevastu käsitlesid neid tegureid pigem üldiste koostööpõhimõtetenä ning keskendusid enam töö korralduslikule ja praktilisele poolele.

3.3 Tulemuslikku koostööd takistavad tegurid

Järgnevalt esitatakse kolmanda uurimisküsimuse „Millised tegurid takistavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?” tulemused.

Andmete analüüsimisel kujunesid neli peakategooriat: 1) töökoormus ja ajapuudus, 2) rollide ebaselgus, 3) suhtlusprobleemid ja 4) isikutevahelised erinevused.

Töökoormus ja ajapuudus. Selle kategooria alla kuulus alamkategooria: 1) vähene aeg suhtlemiseks.

Vastajad kirjeldasid, et *suur töökoormus* piirab võimalust omavaheliseks suhtlemiseks. Kiire töötempo ei võimalda alati arutada tekkinud olukordi või planeerida tegevusi, mis omakorda mõjutab koostöö kvaliteeti.

„Vahel on nii kiire, et ei jõua üldse rääkida ja siis jäävad asjad lihtsalt arutamata.” (AÕ-6)

Vastustest esines, et ajapuudust kogesid nii õpetajad kui abiõpetajad, kuid selle mõju tajuti erinevalt. Õpetajad seostasid seda pigem planeerimise ja vastutusega, abiõpetajad aga suhtluse ja kaasatuse vähenemisega.

Rollide ebaselgus. Selle kategooria alla kuulus üks alamkategooria: ebaselge tööjaotus, mille all kirjeldasid vastajad olukordi, kus ei ole täpselt määratletud, kes mille eest vastutab. See võib põhjustada segadust ja pingeid meeskonnaliikmete vahel, eriti olukordades, kus ülesanded jäävad täitmata või kattuvad.

„Abiõpetaja ei olnud valmis võtma vastutust ja see tekitas ebakindlust ning segadust, kes mida teeb.” (Õ-4)

Oluline on, et see kategooria kattub varasemalt rollitaju juures ilmnunud tulemustega, mis viitab, et rollide ebaselgus ei ole üksik probleem, vaid süsteemne nähtus.

Suhtlusprobleemid. Selle kategooria alla kuulus alamkategooria: 1) vähene suhtlus. Toodi esile, et infot ei jagata piisavalt ning olulised asjad jäävad läbi rääkimata. See võib viia arusaamatuste ja konfliktideni meeskonnas. Suhtlusprobleemid ei seisne ainult suhtluse vähesuses, vaid ka selle kvaliteedis. Vastajad viitasid olukordadele, kus infot ei jagata õigel ajal või piisavalt selgelt.

„Kui me teineteisest aru ei saa, tekib möödarääkimine. Parema kohe minu käest küsida ja minuga rääkida, mitte kuskilt mujalt /.../.” (AÕ-3)

Isikutevahelised erinevused. Selle kategooria alla kuulus alamkategooria: 1) koostöövalmiduse puudumine. Vastajad kirjeldasid erinevaid tööstiile, hoiakuid ja suhtumist koostöösse. Probleemina toodi esile olukorrad, kus meeskonnaliige ei arvesta teistega või ei soovi koostööd teha.

Nii õpetajad kui abiõpetajad tajusid isikutevahelisi erinevusi olulise koostööd takistava tegurina, kuid abiõpetajad seostasid seda sagedamini oma kaasamise ja väärtustamisega meeskonnas.

Tulemused näitavad, et koostööd takistavad tegurid on tihedalt seotud samade aspektidega, mis toetavad tegureid, eelkõige suhtluse, rolliselguse ja töökorraldusega. Nii õpetajate kui abiõpetajate vastustes ilmnis, et probleemid tekivad olukordades, kus suhtlus on ebapiisav, rollid ebaselged või töökorraldus ei toeta koostööd. Abiõpetajad tõid sagedamini esile probleeme, mis on seotud kaasatuse ja suhtumisega, samas kui õpetajad keskendusid enam töökorralduslikele takistustele.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas ühe õpetaja süsteemis töötavad õpetajad ja abiõpetajad tajuvad oma rolle ja vastutust ning millised tegurid toetavad ja takistavad nende omavahelist koostööd. Arutelu on esitatud uurimisküsimuste kaupa, seostades saadud tulemusi varasemate uurimuste ja teoreetiliste seisukohtadega.

Esimese uurimisküsimuse „Kuidas tajuvad õpetajad ja abiõpetajad oma rolle ja vastutust ühe õpetaja süsteemis töötavas rühmas?” käsitlemisel selgus, et õpetajad kirjeldavad oma rolli eelkõige pedagoogilise juhina, kelle ülesandeks on õppe- ja kasvatustegevuse

planeerimine, korraldamine ja hindamine. Selline käsitus haakub arusaamaga, et õpetaja vastutab õppeprotsessi suunamise ja lapse arengu toetamise eest (Karila & Kupila, 2023; Prodanović *et al.*, 2021). Tulemused täpsustavad seda käsitlust ühe õpetaja süsteemi vaatenurgast, sest õpetajad kirjeldasid pedagoogilise juhtimise kõrval ka igapäevase töökorralduse ja otsustamise koondumist enda kätte. Ühe õpetaja süsteemis muutub see roll intensiivsemaks, kuna puudub võimalus jagada pedagoogilist vastutust teise õpetajaga. Tulemused osutavad, et õpetaja töökoormus ja vastutus suurenevad, mis võib avaldada mõju nii õpetaja heaolule kui ka töö kvaliteedile. See tähendab, et õpetaja peab iseseisvalt langetama otsuseid ning korraldama rühma igapäevast tööd, mis seostub suurema töökoormuse ja vastutusega (Soon, 2019).

Abiõpetajad seostasid oma rolli eelkõige igapäevase toetuse ja vahetu tööga lastega, rõhutades pidevat kohalolekut rühmas. Samas ei piirdunud nende rollikäsitus ainult abistavate ülesannetega, vaid hõlmas ka aktiivset osalemist õppetegevustes, mida on kirjeldatud ka varasemates käsitlustes abiõpetajate rollist õppeprotsessis (Mowrey & Farran, 2022). Käesolevas uurimuses ilmnes, et abiõpetajate roll oli seotud ka laste märkamise, juhendamise ja õppetegevuste toetamisega. Huvitava tulemusena ilmnes, et õpetajad ja abiõpetajad tajuvad abiõpetaja rolli erinevalt. Õpetajate kirjeldustes jäi see pigem toetavaks, samas kui abiõpetajad rõhutasid oma aktiivset panust õppetöösse. See osutab rolliootuste lahknevusele, mis võib põhjustada arusaamatusi ning mõjutada koostöö sujuvust. Sarnast vastuolu on täheldatud ka varasemates uuringutes (Schlieber *et al.*, 2023; Mowrey & Farran, 2022), mis viitab rolliootuste võimalikule lahknevusele meeskonnas. Tulemustest ilmnes see lahknevus eelkõige selles, et abiõpetajad kirjeldasid end aktiivsema osalejana, kui õpetajate vastustes esile tuli. Selline erinevus võib mõjutada seda, kui palju abiõpetaja teadmisi ja tähelepanekuid rühma töös kasutatakse.

Samuti ilmnes, et rollijaotus ei ole alati selgelt määratletud, vaid kujuneb sageli töö käigus. Kuigi selline paindlikkus võimaldab kohaneda rühma igapäevaste vajadustega, võib see tekitada ebaselgust ja erinevaid ootusi meeskonnaliikmete vahel. Paindlik tööjaotus ei ole iseenesest takistus, vaid probleem tekib siis, kui paindlikkus ei toetu varasematele kokkulepetele või ühisele arusaamale vastutusest. Selge rollijaotus ühe õpetaja süsteemis on oluline eeldus pingete ennetamiseks ja tõhusa koostöö tagamiseks. Selge rollijaotuse olulisust meeskonnatöö toimimisel on rõhutatud ka varasemates käsitlustes (Hargreaves & O'Connor, 2018; Schlieber *et al.*, 2023). Tulemused täiendavad seda arusaama, näidates, et rolliselgus peab ühe õpetaja süsteemis säilima ka olukordades, kus igapäevatöö nõuab kiiret kohanemist.

Teise uurimisküsimuse „Millised tegurid toetavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?” käsitlemisel selgus, et koostöö toimimist toetavad eelkõige usaldus, avatud suhtlus ja üksteisega arvestamine. Need tegurid on kooskõlas käsitlustega, kus tõhusa koostöö aluseks peetakse usalduslikke suhteid ja avatud suhtlust (Hargreaves & O'Connor, 2018; Reeves *et al.*, 2017). Uurimuse tulemuste põhjal võib järeldada, et nende tegurite kujunemine meeskonnas ei ole iseenesestmõistetav, vaid eeldab teadlikku kujundamist. Usaldus väljendub valmisolekus oma mõtteid jagada ning teise panust väärtustada. Abiõpetajate rõhuasetus võrdsena kohtlemisele ja kaasatusele seostub arusaamaga, et meeskonnaliikmete tunnustamine ja kaasamine on oluline koostöö toimimise seisukohalt (Jardi *et al.*, 2022; Urbani *et al.*, 2024). See võib omakorda mõjutada abiõpetajate motivatsiooni ning nende aktiivset osalemist rühmatöös. Tulemuste põhjal võib usaldust mõista ka praktilise koostöötingimuseks: kui abiõpetaja tunneb, et tema panust märgatakse, on tal lihtsam õppetegevustes aktiivselt osaleda ja oma tähelepanekuid jagada.

Suhtlus täidab meeskonnas mitut rolli. Õpetajad seostasid seda rohkem ideede jagamise ja tegevuste planeerimisega, samas kui abiõpetajad rõhutasid igapäevast praktilist suhtlust. See näitab, et suhtlus ei ole ainult informatsiooni vahetamine, vaid oluline osa töö korraldamisest ja koostöö toimimisest (Reeves *et al.*, 2017; Vangrieken *et al.*, 2015). Regulaarne suhtlus toetab arusaamatuste ennetamist ning rühma igapäevast toimimist. Tulemused näitavad, et suhtlusel oli õpetajate ja abiõpetajate jaoks mõnevõrra erinev rõhuasetus: õpetajate jaoks toetas see õppetegevuste planeerimist, abiõpetajate jaoks aga igapäevast töökorraldust ja kaasatust. Üksteisega arvestamine väljendub vastastikusel toetamises ja koostöövalmiduses. Koostöö toimib paremini, kui meeskonnaliikmed arvestavad üksteise arvamustega ja tegutsevad ühiste eesmärkide nimel (Hargreaves & O'Connor, 2018; Reeves *et al.*, 2018; Vangrieken *et al.*, 2015).

Kolmanda uurimisküsimuse „Millised tegurid takistavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?” käsitlemisel ilmnas, et koostööd takistavad eelkõige töökoormus ja ajapuudus, rollide ebaselgus, suhtlusprobleemid ning isikutevahelised erinevused. Suur töökoormus ja ajapuudus piiravad võimalust omavaheliseks suhtlemiseks, mis mõjutab koostöö kvaliteeti ning on seotud ka organisatsiooniliste tegurite mõjuga meeskonnatööl (Vangrieken *et al.*, 2015). See viitab, et piisava suhtlusaja puudumine takistab toimiva koostöö kujunemist. Rollide ebaselgus ja suhtlusprobleemid on omavahel tihedalt seotud. Kui rollid ei ole selgelt määratletud ja infot ei jagata piisavalt, tekivad arusaamatused ning koostöö muutub keerulisemaks (Vangrieken *et al.*, 2015; Reeves *et al.*, 2018).

Lisaks mõjutavad koostööd isikutevahelised erinevused, nagu erinevad tööstiilid ja hoiakud, mis võivad vähendada koostöövalmidust ja tekitada pingeid meeskonnas (Sablina & Aava, 2019). See näitab, et lisaks töökorraldusele on väga olulised ka inimestevahelised suhted ja hoiakud. Tulemused täpsustavad seda käsitlust, näidates, et koostööprobleemid ei tulene ainult üksikute töötajate omadustest, vaid ka sellest, kas meeskonnas on piisavalt selged kokkulepped, toimiv suhtlus ja vastastikune usaldus.

Uurimistöö piiranguna võib välja tuua valimi kujunemisega seotud väljakutsed. Uuringu kavandamisel seati eesmärgiks kaasata vähemalt kolmeaastase ühe õpetaja süsteemis töötamise kogemusega osalejad, kuid piiratud osalemisvalmiduse tõttu ei olnud võimalik sellest kriteeriumist täiel määral kinni pidada. Seetõttu kujunes valim mitmekesisemaks osalejate kogemuse osas, mis võis mõjutada vastuste sügavust, kuid samas võimaldas hõlmata erineva kogemustasemega osalejate vaatenurki. Metodoloogilise piiranguna võib esile tuua ka asjaolu, et uurimisteemaga seotud varasem teaduskirjandus on piiratud, eriti rahvusvahelises kontekstis, kus ühe õpetaja süsteemi ei käsitleta ühtse ja selgelt piiritletud terminina. Seetõttu tuli teoreetilise raamistiku kujundamisel tugineda laiematele õpetajate koostööd ja meeskonnatööd käsitletavatele allikatele.

Töö praktiliseks väärtuseks peavad töö autorid, et uurimistulemused annavad lasteaia juhtkondadele ning rühma meeskondadele ülevaate sellest, kuidas tajutakse õpetaja ja abiõpetaja rolle ühe õpetaja süsteemis ning millised tegurid mõjutavad nende omavahelist koostööd. Tulemuste põhjal on võimalik teadlikumalt kujundada rollijaotust, parandada meeskonnatööd ning luua toetavam töökeskkond, mis toetab nii töötajate heaolu kui ka laste arengut.

Tänu sõnad

Bakalaureusetöö autorid soovivad tänada nende toetavad ja alati abivalmis olevat juhendajat Merle Taimalu. Samuti tänavad autorid kõiki lasteaia õpetajaid, kes osalesid intervjuudes, jagasid oma kogemusi ja arvamusi.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Lõputöö kirjutamisel kasutasime tehisintellekti abi vaid keelelise väljenduse

ja struktuuri selguse parandamiseks. Oleme kogu sisu üle vaadanud ja toimetanud. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning kooskõlas heade akadeemiliste tavadega. Mõlemad autorid panustasid töösse võrdselt.

Emma Herzmann ja Maria Oper

/allkirjastatud digitaalselt/

11.05.2026

Kasutatud kirjandus

Alusharidusseadus. (2025). <https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025001>

Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025) *Valimi moodustamine*.
<https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>

Bradwell, M., & Bending, H. (2021). "I'm just a TA": From mixing paints to managing safeguarding and class teaching: An exploration of teaching assistants' perceptions and roles in school. *Management in Education*, 38(3), 120-124
<https://doi.org/10.1177/08920206211057344>

Eriksson, A., Svensson, A. K., & Beach, D. (2018). Reformimplementering i förskolepraktik: Ett exempel på hur förskolloärarens ansvar har tolkats och omsatts av förskolechefer och arbetslag. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 4(2), 59-75.

Frantz, R., Douglas, S., Meadan, H., Sands, M., Bhana, N., & D'Agostino, S. (2020). Exploring the professional development needs of early childhood paraeducators and supervising teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 20-32.
<https://doi.org/10.1177/0271121420921237>

Hallikas, A. (2015). Personali töökorraldus lasteaias ühe õpetaja mudeli näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

Hammarberg, K., Kirkman, M., De lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501.

Haridussilm. (2025). Alusharidus: ülevaade.
<https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/alusharidus/ylevaade>

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all. Cowrin Press.

Hodgkins, A., Malomo, M., & Solvason, C. (2024). Teaching Assistants, respected enough to teach, but not enough to be paid accordingly. *International Journal of Changes in Education*, (First), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>

- Karademir, A., Cingi, M. A., Dereli, F., & Akman, B. (2017). Quality in preschool education: The views of teachers and assistant teachers. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 7-33.
- Karila, K., Kupila, P. (2023).. Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care. *ICEP* 17, 21. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00124-5>
- Laherand, M-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis.
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/c733aed7-977a-4438-8485-c8ac2057c7b1/content>
- Leijen, Ä., Jõgi, A., Pedaste, M., Poom-Valickis, K., Uibu, K., Eisenschmidt, E., Oppi, P., Taimalu, M., Tinn, M., & Kalle, V. (2025). OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2024 Eesti tulemused. Haridus- ja Noorteamet.
- Mannan, S., Afni, M. (2020). Best practices of semi-structured interview method. *Chittagong Port Authority*, 4(2), 1-12.
- Mowrey, S. C., & Farran, D. C. (2022). Teaching teams: The roles of lead teachers, teaching assistants, and curriculum deman in pre-kindergarten instruction. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1329-1341. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01247-5>
- Mägi, E. (2024). Ühe õpetaja töökorralduslikul mudelil töötavate õpetajate arvamus enda vaimsest, emotsionaalsest ja füüsiliselt tervisest. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- OECD. (2020). Early learning and child well-being in Estonia. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/15009dbe-en>
- Parlijõgi, M. (2015). *Kas üks õpetaja on parem kui kaks?*
<https://www.opleht.ee/2015/08/kas-uks-opetaja-on-parem-kui-kaks/>
- Põder, A. (2020). Lasteaiaõpetajate abide roll, koostöövõimalused õpetajatega ning koolitusvajadus Valgamaa lasteaia näitel. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Reeves, S., Xyrichis, A., & Zwarenstein, M. (2018). Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of interprofessional care*, 32(1), 1-3.

- Sablina, P., & Aava, K. (2019). Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 76-100.
- Sahlin, S. (2023). Teachers making sense of principals' leadership in collaboration within and beyond school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 754-774.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2043429>
- Schlieber, M., Adejumo, T., Knight, J., Valencia Lopez, E., & Pufall Jones, E. (2023). "... Because we do so together": A mixed-methods analysis of assistant teachers' work environment, conditions, and teamwork experiences. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00123-6>
- Soon, A. (2019). Õpetajate ja assistentide arvamus ühe õpetaja süsteemi töökorraldusest ühe harjumaa lasteaia näitel. *Magistritöö*. Tallinna Ülikool.
- Urbani, J. M., LePage, P., & Watson-Alvarado, S. (2024). Building and sustaining a collaborative educational team: Teachers and paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 57(1), 6-13. <https://doi.org/10.1177/00400599241231215>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- Vapper, T. (2013). *Ühe õpetaja süsteem on laste jaoks turvaline*.
<https://www.opleht.ee/2013/11/uhe-opetaja-susteem-on-laste-jaoks-turvaline/>
- Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž., & Markov, Z. (2021). Cooperation between preschool teachers and parents from the perspective of the developmental status of the child. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 688-704.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892>
- Vears, D. F., Gillam, L. (2022). Inductive content analysis: A guide for beginning qualitative researchers. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 23(1), 111-127.
- Stehle Wallace, E., Senter, R., Peterson, N., Dunn, K. T., & Chow, J. (2022). How to establish a language-rich environment through a collaborative SLP-teacher partnership. *TEACHING Exceptional Children*, 54(3), 166-176.
<https://doi.org/10.1177/0040059921990690>

Õpetaja, tase 6. (2025). Kutsestandard. Sihtasutus Kutsekoda.

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319>

LISAD

Lisa 1. Kiri lasteaia direktorile

Lugupeetud ... direktor,

Oleme Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased Emma Herzmann ja Maria Oper ning kutsume Teie lasteaiaõpetajaid ja abiõpetajaid osalema meie lõputöö uurimuses!

Lõputöös soovime paremini mõista, kuidas toimub lasteaiaõpetaja ja abiõpetaja vaheline koostöö ühe õpetaja süsteemis, tuginedes õpetajate enda kogemustele.

Selleks kutsume lasteaiaõpetajaid ja abiõpetajaid osalema individuaalses intervjuus. Intervjuu kestab ligikaudu 45 minutit ning toimub osalejale sobival ajal ja kokkulepitud kohas.

Osalemine on vabatahtlik ning intervjuust on võimalik igal ajal loobuda või see katkestada.

Palume Teil võimalusel edastada see kutse oma asutuse lasteaiaõpetajatele ja abiõpetajatele, kes võiksid olla huvitatud oma kogemuste jagamisest ja bakalaureusetöö valmimisele kaasa aitamisest. Oleme väga tänulikud iga huvilise ja panuse eest!

Lisaküsimuste korral vastame meeleldi.

Lugupidamisega,

Maria Oper, Maria.ope@ut.ee

Emma Herzmann, Emma.Herzmann@ut.ee

Tartu Ülikool

Haridusteaduste instituut

Lisa 2. Intervjuu kava

Intervjuu kava lasteaiaõpetajale

Taustaandmed:

1. Vanus
2. Haridus
3. Tööstaaž lasteasutuses
4. Laste vanus rühmas

1) Kuidas tajuvad õpetajad ja abiõpetajad oma rolle ja vastutust ühe õpetaja süsteemis töötavas rühmas?

1. Kuidas kirjeldaksite oma rolli ja vastutust rühmas igapäevatoos?

a) Millistes töövaldkondades tunnete, et vastutus on eelkõige Teie kanda?

2. Kuidas on Teie arvates ülesanded Teie ja abiõpetaja vahel jaotatud?

3. Kas rollijaotus on Teie jaoks selge ja üheselt mõistetav? Palun kirjeldage.

4. Kuidas mõjutab rollide ja vastutuse jaotus Teie igapäevast koostööd abiõpetajaga?

2) Kuidas mõjutab õpetajate ja abiõpetajate arvates ühe õpetaja süsteem õpetaja ja abiõpetaja vahelist koostööd lasteaia igapäevatoos?

1. Palun kirjeldage Teie ja abiõpetaja koostööd ühe õpetaja süsteemis töötades?

2. Kuidas on ühe õpetaja süsteem mõjutanud Teie ja abiõpetaja vahelist koostööd?

3. Kuidas mõjutavad töökorraldus ja töökoormus Teie koostööd abiõpetajaga?

4. Millist rolli mängib juhtkonna tugi koostöö kujunemisel?

3) Millised tegurid toetavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?

1. Millised tegurid toetavad Teie arvates head koostööd abiõpetajaga?

2. Millised Teie isiklikud omadused või oskused toetavad koostööd?

3. Millised abiõpetaja oskused ja/või omadused soodustavad Teie arvates head koostööd?

4) Millised tegurid takistavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?

1. Millised tegurid raskendavad Teie arvates koostööd ühe õpetaja süsteemis?

2. Millised Teie isiklikud omadused ja/või oskused takistavad koostööd?

3. Millised abiõpetaja oskused või omadused takistavad Teie arvates head koostööd?

Intervjuu kava abiõpetajale

Taustaandmed:

1. Vanus
2. Haridus
3. Tööstaaž lasteasutuses
4. Laste vanus rühmas?

1) Kuidas tajuvad õpetajad ja abiõpetajad oma rolle ja vastutust ühe õpetaja süsteemis töötavas rühmas?

1. Kuidas kirjeldaksite oma rolli ja vastutust rühmas igapäevatöös?

a) Millistes töövaldkondades tunnete, et vastutus on eelkõige Teie kanda?

2. Kuidas on Teie arvates ülesanded Teie ja õpetaja vahel jaotatud?

3. Kas rollijaotus on Teie jaoks selge üheselt mõistetav? Palun kirjeldage

4. Kuidas mõjutab rollide ja vastutuse jaotus Teie igapäevast koostööd õpetajaga?

2) Kuidas mõjutab õpetajate ja abiõpetajate arvates ühe õpetaja süsteem õpetaja ja abiõpetaja koostööd lasteaia igapäevatoos?

1. Palun kirjeldage oma koostööd õpetajaga ühe õpetaja süsteemis töötades?
2. Kuidas on ühe õpetaja süsteem mõjutanud Teie ja õpetaja vahelist koostööd?
3. Kuidas mõjutavad töökorraldus ja töökoormus Teie koostööd õpetajaga?
4. Millist rolli mängib juhtkonna tugi koostöö kujunemisel?

3) Millised tegurid toetavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?

1. Millised tegurid toetavad Teie arvates head koostööd õpetajaga?
2. Millised Teie isiklikud omadused ja/või omadused toetavad koostööd?
3. Millised õpetaja oskused ja/või omadused soodustavad Teie arvates head koostööd?

4) Millised tegurid takistavad tulemuslikku koostööd ühe õpetaja süsteemis töötavate õpetajate ja abiõpetajate arvates?

1. Millised tegurid raskendavad Teie arvates koostööd ühe õpetaja süsteemis?
2. Millised Teie isiklikud omadused ja/või oskused mõjutavad koostööd?
3. Millised õpetaja oskused ja/või omadused takistavad Teie arvates head koostööd?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Emma Herzmann ja Maria Oper,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose

“Lasteaiaõpetaja ja abiõpetaja vaheline koostöö ühe õpetaja süsteemis”, mille juhendaja on Merle Taimalu

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Emma Herzmann ja Maria Oper

11.05.2026