

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Hille Ruuse ja Katrin Vokka
ÕPETAJATE JA ABIÕPETAJATE KOGEMUSED ÜHE ÕPETAJA TÖÖMUDELI
RAKENDAMISEL
Bakalaureusetöö

Juhendaja: alushariduse kaasprofessor Merle Taimalu

Tartu 2026

Kokkuvõte

Õpetajate ja abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, missugused on lasteaiaõpetajate ja abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel ja selle tajutud mõju töökorraldusele.

Analüüsisime ühe õpetaja töömudeli rakendamisega seotud positiivseid tegureid ja väljakutseid õpetajate ja abiõpetajate kirjelduste põhjal. Selleks intervjuueerisime kuut õpetajat ja kuut abiõpetajat, andmeanalüüsis kasutasime kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Tulemused näitasid, et õpetajad peavad ühe õpetaja töömudeli puhul oluliseks autonoomiat ja oskust olla juhi rollis. Abiõpetajad nägid aga ühe õpetaja töömudeli puhul eneseteostuse võimalust ning võimekust lapse arengu toetamisega seotud ülesannetega hakkama saamisel. Mõlemad osapooled väärtustasid koostööd rühma meeskonnas ning toetust nii rühma sees kui väljastpoolt rühma.

Võtmesõnad: lasteaiaõpetaja, abiõpetaja, ühe õpetaja töömudel, töökorraldus, meeskond

Summary

The Experiences of Teachers and Assistant Teachers in Implementing the One-Teacher Model

The aim of this bachelor's thesis was to identify the experiences of kindergarten teachers and assistant teachers in implementing the one-teacher model and its perceived impact on work organization. We analyzed the positive factors and challenges associated with implementing the one-teacher model based on the descriptions provided by teachers and assistant teachers. To this end, we interviewed six teachers and six assistant teachers, and we used qualitative inductive content analysis for data analysis. The results showed that, in the one-teacher model, teachers consider autonomy and the ability to take on a leadership role to be important. Teaching assistants, however, saw the one-teacher model as an opportunity for self-fulfillment and the ability to handle tasks related to supporting children's development. Both parties valued collaboration within the group team and support both within and outside the group.

Keywords: preschool teacher, assistant teacher, single-teacher model, work organization, team

Sisukord

1. Teoreetiline ülevaade	4
1.1. Lasteaiarühma meeskonna liikmed ja nende rollid Eestis ja teistes riikides.....	4
1.2. Töökorralduse mõjutegurid lasteaia rühmas	7
2. Metoodika.....	10
2.1. Valim	10
2.2. Andmekogumine	11
2.3. Andmeanalüüs	12
3. Tulemused	13
4. Arutelu.....	18
Tänuõnad	22
Autorsuse kinnitus.....	22
Kasutatud kirjandus.....	23
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Informeeritud nõusoleku vorm intervjuul osalemiseks	
Lisa 3. Näide peakategooria ja alakategooria moodustamisest	

Sissejuhatus

Õpetaja töö toob kaasa üha enam uusi väljakutseid ning nõudmised õpetajatele on aja jooksul kasvanud. Euroopa komisjoni töörühma loodud 2020 aasta Euroopa Komisjoni töörühma lõpparuandes (Alusharidus ja lapsehoid, 2020) juhitakse tähelepanu kvalifitseeritud tööjõu puudusele Euroopas. Hariduspoliitikas alushariduse valdkonnas tegeletakse mõistlike lahenduste otsimisega, et tagada kvaliteetne haridus ja piisav pädevate töötajate arv lasteaias. Vastavalt sellele kohandatakse ja uuendatakse alushariduse seadusandlust meil ja mujal maailmas ja lasteaiapidajal tekib suurem otsustusõigus personali planeerimisel (Alusharidusseadus, 2024; Varhaiskasvatuse seadus, 2018).

Kvaliteetne haridus eeldab rühmas ka kvalifitseeritud personali olemasolu ja meeskonna tõhusat koostööd. Nii Eestis kui mujal maailmas töötavad lasteaias rühmas õpetajate kõrval abistavad töötajad (Karila & Kupila, 2023; Mowrey & Farran, 2022; Weisenfeld, 2023). Nii õpetajatel kui abiõpetajatel on rühmas erinev roll, kuid nad peavad ühiselt leidma ühe õpetaja töömudelis töötades tõhusa koostöövormi, kus tööülesannetel ja vastutusel on selged piirid. Alushariduses on toimunud muutused töökorralduses ja abiõpetajatele on antud suurem vastutus pedagoogilises töös osalemiseks, mistõttu on neile kehtestatud kvalifikatsiooninõuded (Alusharidusseadus, 2024; Early years..., 2025). Selles valguses vajaks töökorraldus meeskonnas ja tegurid, mis tööd mõjutavad, värskemat ülevaadet.

Ühe õpetaja töömudel võib mõjutada eri rollide esindajate tööd mitmel moel. Uuringutes on tulnud välja, et pole selged erinevate rollide piirid meeskonnas ja tööjaotus (Cramer & Cappella, 2019; Heilala *et al.*, 2022; Karila & Kupila, 2023; Soon, 2019). Rühmameeskonna töö sujumist ja meeskonnaliikmete toimetulekut oma rollis mõjutavad mitmed tegurid, näiteks töötajate kvalifikatsioon, töökoormus, tõhus koostöö, head suhted meeskonnaliikmete vahel ja rühmaväline toetus (Cramer & Cappella, 2019; Heilala *et al.*, 2022; Ranta *et al.*, 2023; Schlieber *et al.*, 2023). Tuginedes eelnevale võib öelda, et teemat on praegu oluline uurida, sest lasteaiarühma meeskonnaliikmete sujuv ja tõhus töö loob eelduse kvaliteetseks alushariduseks.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Lasteaiarühma meeskonna liikmed ja nende rollid Eestis ja teistes riikides

Eestis võimaldab seadusandlus paindlikkust rühma meeskonna koostamisel. Alusharidusseaduses (2024) on öeldud, et lasteaiarühmas töötab vähemalt üks täistööajaga õpetaja ning kogu rühma

tööaja jooksul on tagatud õpetaja või abiõpetaja kuni kümne lapse kohta. *Lasteaiaõpetaja* ehk pedagoog õpetab ja kasvatab lapsi koolieelses lasteasutuses, *abiõpetaja* on aga õpetaja tegevust toetav isik, kellel on pedagoogiline haridus (Haridussõnastik, *s.a.*). Siiani leiab lasteaedade kodulehti sirvides veel ametinimetusi nagu assistent ja õpetaja abi, mis on abiõpetaja sünonüümid (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999).

Eestis on lasteaia pidajal võimalik vastavalt vajadusele ja võimalustele rakendada ühe või kahe õpetajaga töömudelit (Alusharidusseadus, 2024). See tähendab, et rühmas töötab üks õpetaja koos kahe abiõpetajaga või kaks õpetajat koos ühe abiõpetajaga. Sellist mõistet nagu ühe ja kahe õpetaja töömudel, mujal riikides meie andmetel ei kasutata. Ameerika Ühendriikides on näiteks enamasti riiklike lasteaedade rühmades kaks täiskasvanut: õpetaja ja assistent (Weisenfeld *et al.*, 2023) ja Ühendkuningriigis töötab lisaks kvalifitseeritud kõrgharidusega õpetajale rühmas 1-2 lapsehoidjat või assistenti (Early years..., 2025). Soomes näevad seadusemuudatused (Varhaiskasvatuse seadus, 2018) ette, et kvalifitseeritud õpetajate arv rühmas sõltub laste arvust, vanusest ning lasteaia vanusest. Iga kaheksa üle kolme aastase lapse kohta on ette nähtud üks õpetaja, sotsiaalpedagoog või pedagoogilist kompetentsi omav lapsehoidja (Karila & Kupila, 2023). Ameerika Ühendriikides on rühmas eelkooliealisi lapsi 12-20 (Schlieber *et al.*, 2023). Eesti lasteaedades sätestab seadus (Alusharidusseadus, 2024) piirarvuks 20 last. Kui rühmas on haridusliku erivajadusega laps, siis vähendatakse rühmas laste arvu (üks haridusliku erivajadusega laps täidab kolm kohta), mitte ei suurendata rühmas õpetajate ja abiõpetajate arvu (Alusharidusseadus, 2024).

Õppe- ja kasvatustegevusi viivad läbi nii õpetaja kui abiõpetaja, kelle ülesandeks on olla lapse arengu suunaja, toetaja ja juhendaja (Alushariduse riiklik õppekava, 2025). Õpetajad tajuvad ühe õpetaja töömudeli puhul enda juhirolli tähtsust ja vastutust nii laste kui kogu rühma meeskonna eest (Ranta *et al.* 2023; Raud, 2024; Soon, 2019). Vastutus hõlmab pedagoogilist poolt ja seda, et kõik meeskonnaliikmed oleksid teadlikud sellest, kuidas laste arengut toetada (Ranta *et al.*, 2023; Raud, 2024). Ranta jt (2023) toob oma uuringus välja, et juhtivõpetaja on meeskonnale eeskujuks, tema korraldada on info liikumine erinevate osapoolte vahel ja juhtida arutelusid, kus on vaja langetada otsuseid. Suurem osa õpetajatest tõdeb, et õpetaja töö on ajaga muutunud järjest raskemaks (Linnu, 2021; Mikser *et al.*, 2020; Raud, 2024). Tööülesannete hulka kuulub tegevuste kavandamine ja dokumenteerimine, laste arengu hindamine, arenguvestluste ettevalmistamine, koolivalmistuskaartide täitmine, analüüside ja tööaruannete täitmine (Mikser *et*

al., 2020; Raud, 2024). Lisaks sellele kuulub õpetaja tööülesannete hulka ka abiõpetajate juhendamine (Mowrey & Farran, 2022). Kõige selle juures puudub õpetajal ühe õpetaja töömudeli puhul võimalus toetuda võrdväärse ettevalmistusega kolleegile, mida aga peetakse oluliseks (Linnu, 2021; Viibur, 2020; Raud, 2024). Nii Raud (2024) kui Soon (2019) märgivad oma magistritöodes, et kuigi õpetajad on meeskonnajuhid, hindavad nad abiõpetajate toetust.

Paljudes riikides on nähtud abiõpetajate potentsiaali pedagoogilises töös osalemiseks (Cramer & Cappella, 2019; Karila & Kupila, 2023; Mowrey & Farran, 2022). Abiõpetaja roll on muutunud ning üha rohkem on töö sisuks lapse arengu toetamine ja õpetaja abistamine õppetöö läbiviimisel (Mowrey & Farran, 2022; Raud, 2024; Schlieber *et al.*, 2023). Ameerika Ühendriikides läbi viidud uuringus (Cramer & Cappella, 2019) leitakse, et abiõpetajate kaasamine lapse arengu toetamisse sõltub nende pädevusest ja tööstaažist. Samuti toovad Cramer ja Cappella (2019) välja, et tõstes abiõpetajate pedagoogilisi pädevusi, looks see lisaressurssi, mis aitaks tõsta hariduse kvaliteeti ja suurendada tööga rahulolu. Ühendkuningriigis ja Eestis on selles suunas juba liigutud ja abiõpetajad saavad ennast täiendada ja olla õpetajale arvestatavaks toeks (Mowrey & Farran, 2022, Alusharidusseadus, 2024).

Ühe õpetaja töömudeli puhul on abiõpetajatel oluline roll olla õpetajale toetav partner (Linnu, 2021; Ranta *et al.*, 2023; Raud, 2024; Schlieber *et al.*, 2023). Abiõpetajatel peab olema valmisolek töötada lastega iseseisvalt, sest õpetajal on keeruline tegevuste ajal jagada juhiseid (Mowrey & Farran, 2022). Soon (2019) on välja toonud oma magistritöös, et abiõpetajad tajuvad end võrdväärsema õpetajatega tööülesannete ja vastutuse suhtes, kuid ootavad suuremat õpetajapoolset usaldust. Samas tuleks vältida õpetajate kohustuste ülevõtmist abiõpetajate poolt ilma piisava ettevalmistuse või juhendamiseta (Jardi *et al.*, 2022; Raud, 2024). Abiõpetajate töökohustused ei hõlma enam ainult majapidamistöid, vaid ka pedagoogilises töös osalemist (Raud, 2024; Schlieber *et al.*, 2023)

Kokkuvõtteks võib öelda, et rahvusvahelises võrdluses on Eesti alushariduse süsteem paindlik ja võimaldab erinevaid töökorralduse mudeleid rakendada vastavalt lasteaiapidaja võimalustele ja vajadustele, sealjuures on seadusega reguleeritud nii töötajate kui laste arv (Alusharidusseadus, 2024; Varhaiskasvatuse seadus, 2018; Weisenfeld *et al.*, 2023; Early years..., 2025). Eestis kasutatavad ühe ja kahe õpetaja töömudeli mõisted on rahvusvahelises võrdluses pigem eripärased ning ühe õpetaja töömudeli puhul hõlmab juhtivõpetaja roll nii pedagoogilist eestvedamist kui ka meeskonna koordineerimist (Ranta *et al.* 2023; Raud, 2024; Soon, 2019).

Paralleelselt on abiõpetajate roll mitmetes riikides laienenud, sealhulgas Eestis, sisaldades lapse arengu toetamist ja õppeprotsessides osalemist (Mowrey & Farran, 2022; Raud, 2024; Schlieber *et al.*, 2023). Mitmed uuringud (Cramer & Cappella, 2019; Mowrey & Farran, 2022) rõhutavad vajadust tõsta abiõpetajate kompetentse, mis aitaks parandada alushariduse kvaliteeti.

1.2. Töökorralduse mõjutegurid lasteaia rühmas

Töökorraldust lasteaia rühmas mõjutavad mitmed tegurid. Alusharidusseaduse (2024) järgi sisaldab *töökorraldus* töötamise aega, täiskasvanute suhtarvu rühmas ja laste piirarvu. Käsitleme oma töös selle all veel omavahelist koostööd, tööülesannete jaotust rühmas, ülesannete delegeerimist meeskonnaliikmete vahel ja kaasatust õppetöö kavandamisse, läbiviimisse ning laste arengu hindamisse. Järgnevalt käsitleme erinevaid tegureid, mis töökorraldust rühmas mõjutada võivad.

Lisaks kvalifitseeritud õpetajale mõjutab tööd rühmas õpetajat abistavate töötajate (abiõpetajad, assistendid) kvalifikatsioon, mille nõuded riigiti erinevad (Alusharidus ja lapsehoid, 2020). Eestis on õpetajate ja abiõpetajate nõutav kvalifikatsioon määratletud kutsestandardis (Kutsestandard. Lapsehoidja..., 2025a; Kutsestandard. Lapsehoidja..., 2025b; Kutsestandard. Õpetaja..., 2025) ja sätestatud Alusharidusseaduses (2024). Näiteks Ameerika Ühendriikides on lasteaiaõpetajate haridustase väga erinev (Weisenfeld *et al.*, 2023) ja 45 % õpetajatest omab bakalaureusekraadi (Cramer & Cappella, 2019). Kui Ameerika Ühendriikides ja Soomes ei ole abiõpetajatele riiklikult paika pandud standardeid (Alusharidus ja lapsehoid, 2020; Schlieber *et al.*, 2023; Weisenfeld *et al.*, 2023), siis Ühendkuningriigis on assistentidele loodud erinevad kvalifikatsioonitasemed, mis määrab ära töö sisu ning töötasu suuruse (Early years..., 2025). Eesti puhul võib välja tuua, et lapsehoidja kõrgem tase hõlmab ka lisaks suure hooldusvajadusega laste hoidmise ja juhendamise kompetentse (Kutsestandard. Lapsehoidja..., 2025b).

Kvalifitseeritud töötajate leidmine ja hoidmine on keeruline ning valmistab paljudes riikides lasteaiaajajatele raskusi (Flemons & Worth, 2025; Key data..., 2025; Weisenfeld *et al.*, 2023). Soomes tehtud uuring (Heilala *et al.*, 2022) toob välja, et lasteaia õpetajatest lausa 39% plaanib õpetaja ametist lahkuda. Põhjuseks tuuakse enamasti kõrgeid nõudmisi õpetajatele, suurt koormust, läbipõlemist ja madalat töötasu (Flemons & Worth, 2025; Heilala *et al.*, 2022), seda ka Eestis (Mikser *et al.*, 2020). Õpetajad ja abiõpetajad lahkuvad töölt näiteks teise valdkonda või on jõudnud pensioniikka (Alusharidus ja lapsehoid, 2020; Cramer & Cappella, 2019; Heilala *et*

al., 2022; Karila & Kupila, 2023). 2024/2025 õppeaastal töötas Eesti alushariduses 7076 õpetajat, neist alla kolmekümneaastaseid õpetajaid 680 ja üle kuuekümnepäevaseid õpetajaid oli 1334 (Haridussilm, 2024). Abiõpetajate kohta arvulised andmed puuduvad. Kutsele vastav kvalifikatsioon on oluline kvaliteetse hariduse saavutamiseks, annab teadmised ja oskused, et tööga toime tulla (Mowrey & Farran, 2022; Ranta *et al.* 2023).

Alustavate õpetajate puhul on oluliseks mõjuteguriks mentori tugi. Mentorluse ja kolleegide toe järele tuntakse vajadust (Raud, 2024; Rootsma, 2024; Simso, 2021; Viibur, 2020). Mentori roll on toetada õpetaja autonoomia- ja kompetentsivajadust ning aidata seeläbi ka õpetajal ettetulevate tööalaste väljakutsetega hakkama saada (Burger *et al.*, 2021; Rootsma, 2024). Suurenenud ootused ja nõudmised õpetajatele muudavad töö keerulisemaks ning tajutakse suurt töökoormuse tõusu (Heilala *et al.*, 2022). Samuti on oluline märgata ja toetada õpetaja autonoomiat ehk otsustusõigust ja pedagoogilist otsustusvõimet (Bamsey & Fogarty, 2025).

Oluliseks mõjuteguriks on ka abiõpetajate suurenenud töökoormus ja selle mittevastavus töötasuga (Heilala *et al.*, 2022; Schlieber *et al.*, 2023; Weisenfeld *et al.*, 2023). Madalat töötasu on peetud üheks peamiseks tõlt lahkumise teguriks (Weisenfeld *et al.*, 2023). Samas leitakse, et hea töökliima ja kaasatus on tihti põhjuseks, miks otsustatakse jääda (Heilala *et al.*, 2022; Jacoby & Corwin- Renner, 2022; Schlieber *et al.*, 2023).

Lisaks on suure mõjuga head suhted, austus ja hierarhia puudumine, mis on eduka meeskonnatöö aluseks (Lehtveer, 2022; Ranta *et al.*, 2023; Raud, 2024; Schlieber *et al.*, 2023; Viibur, 2020). Usaldus töötajate vahel tekib siis, kui tuntakse end võrdse partnerina ja täiendatakse teineteist (Jardi *et al.*, 2022). Oluliseks peetakse ühiselt püstitatud eesmärke, kokkuleppeid ja pühendumist, mis aitavad kaasa töö sujuvusele (Heilala *et al.*, 2022; Ranta *et al.*, 2023; Raud, 2024). On leitud, et ühise aja leidmine ühisteks tööde puudutavateks aruteludeks on keeruline (Schlieber *et al.*, 2023; Soon, 2019). Tõhus koostöö aitab parandada õppe kvaliteeti rühmas (Raud, 2024; Sandilos *et al.*, 2024; Weisenfeld *et al.*, 2023) ja sellest lähtuvalt on tähtis, et meeskond oleks toetav, et julgetakse eksida ja vigadest rääkida (Ranta *et al.*, 2023; Viibur, 2020). Kõik meeskonnaliikmed peaksid saama turvaliselt oma arvamust avaldada ja tunda, et nad on kaasatud (Heilala *et al.*, 2022). Kuid toimiv meeskond ei teki iseenesest. See nõuab aega, pingutust ja vahel ka rühmaväliselt abi (Jardi *et al.*, 2022; Lehtveer, 2020; Raud, 2024; Sandilos *et al.*, 2024).

Mitmed uuringud toovad välja, et juhtkonnal on rühma meeskonna toetamisel oluline osa (Raud, 2024; Simso, 2021; Viibur, 2020). Juhtkond peaks olema teadlik oma töötajate tugevustest, mis aitaks luua toimivad rühmameeskonnad (Ranta *et al.*, 2023). Hea juht peaks andma töötajatele selge ülevaate nende tööülesannetest ja vastutuselast (Lehtveer, 2022). Leiti ka, et juhtkond peab looma võimalused avatud aruteludeks ja soodustama kuuluvustunde tekkimist (Jardi *et al.*, 2022; Lehtveer, 2022; Viibur, 2020) ning võimaldama koostöö- ja juhtimisalaseid koolitusi (Jardi *et al.*, 2022; Sandilos *et al.*, 2024; Soon, 2019). Samuti on kaasav juhtimisviis oluline töötajate motiveerimisel, aitab suurendada tööga rahulolu ja soodustab õpetajate tööl püsimist (Doromal & Markowitz, 2023).

Kokkuvõtvalt ilmneb, et lasteaia rühma töökorraldust mõjutavad seaduses sätestatud tingimused, meeskonnasisene koostöö, töötajate kvalifikatsioon ning rühmasisene ja organisatsiooni tasandil juhtimine (Alusharidusseadus, 2024; Jardi *et al.*, 2022; Mowrey & Farran, 2022; Ranta *et al.*, 2023). Uuringud (Flemons & Worth, 2025; Heilala *et al.*, 2022) toovad välja, et töötajate suur koormus, piiratud tugi ja madal töötasu on enamasti töölt lahkumise põhjuseks. Samas hea töökliima, kaasatus ja juhtkonna toetus suurendavad tööga rahulolu ja püsimist ametis (Raud, 2024; Sandilos *et al.*, 2024; Weisenfeld *et al.*, 2023). Seega eeldab kvaliteetne ja jätkusuutlik töökorraldus tõhusat koostööd, professionaalset juhtimist ja töötajate pidevat toetamist ja arendamist.

Kuigi on teada, et õpetajal on pedagoogiline ja abiõpetajal abistav roll, kipuvad need rollid hägustuma (Karila & Kupila, 2023; Mowrey & Farran, 2022). Vahel võtavad kõik meeskonnaliikmed endale sarnase rolli, mitte ei täienda teineteist. Seega, kui juhtivõpetaja ei ole kompetentne, võib see laste haridustaset negatiivselt mõjutada ja heade teadmistega abiõpetajatest pole sellisel juhul abi (Mowrey & Farran, 2022). Teisalt piiravad väljakujunenud rollipiirid abiõpetajate käsitlemist kompetentsete ja võrdsete koostööpartneritena (Cramer & Cappella, 2019). Selgub, et oleks vajadus täpsustada õpetajate ja abiõpetajate tööülesanded ja vastutusala, mis toob selguse erinevatest rollidest rühmas (Heilala *et al.*, 2022; Karila & Kupila, 2023; Soon, 2019). Erinevaid pädevusi nähakse ressursi allikana ehk siis erinevate oskuste ja teadmistega rühma liikmed moodustavad mitmekesise professionaalse meeskonna (Karila & Kupila, 2023).

Meie andmetel on Eestis vähe uuritud, kuidas rakendatakse lasteaiaühmas ühe õpetaja töömudelit ning mida täpsemalt tehakse, et töö hästi sujuks. Tööülesannete jaotus ja vastutusala

rühmaliikmete vahel vajaks meie arvates täiendavat uurimist, sest üha rohkem lasteaedu läheb üle ühe õpetaja töömudelile (Mulgi valla..., 2024) ja samas puudub ühtne arusaam töökorraldusest ja tööülesannetest. Abiõpetajate uuringusse kaasamine on oluline, sest muutunud on nende kvalifikatsiooni nõuded ja roll lasteaia rühmas (Alusharidusseadus, 2024). Uurimistöö on kasulik lasteaiaühikute meeskondadele, kes otsivad lahendusi töökorralduse parendamiseks.

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, missugused on lasteaiaõpetajate ja abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel ja selle tajutud mõju töökorraldusele. Bakalaureusetöö eesmärgi saavutamiseks koostasime järgnevad küsimused:

1. Millised on ühe õpetaja töömudeli rakendamisega seotud kogemused, sealhulgas positiivsed tegurid ja väljakutsed, õpetajatel?
2. Millised on ühe õpetaja töömudeli rakendamisega seotud kogemused, sealhulgas positiivsed tegurid ja väljakutsed, abiõpetajatel?
3. Kuidas mõjutab õpetajate ja abiõpetajate arvates ühe õpetaja töömudel töökorraldust rühmas?

2. Metoodika

Kasutasime oma töös kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab intervjuueeritaval laiemalt avaldada, täiendada ja selgitada oma isiklike kogemusi ning vaatenurki meid huvitavates küsimustes (Laherand, 2008). Uuringu läbiviimiseks kasutasime poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldas meil lähtuda koostatud intervjuukavast, kuid andis soovi või vajaduse korral võimaluse muuta küsimuste järjekorda või esitada lisaküsimusi (Lepik *et al.*, 2025).

2.1. Valim

Uuringu valimi moodustamisel võtsime aluseks sihipärase valimi põhimõtted, mille puhul on uurijal võimalik määratleda, milliseid uuritavaid oma uurimistöösse kaasata (Beilmann & Rämmer, 2025). Kvalitatiivne andmekogumine intervjuudega ei võimalda kasutada suurt valimit mahukate transkriptsioonide tõttu (Mayring, 2022). Valimis oli 12 uuritavat – kuus lasteaiaõpetajat ja kuus abiõpetajat. Piirdusime selle arvuga, kuna vastused küsimustele hakkasid korduma ja küllastuspunkt (Mayring, 2022) oli saavutatud.

Valiku kriteeriumeid oli kolm. Esiteks, et õpetaja või abiõpetaja on töötanud ühe õpetaja töömudelis vähemalt ühe aasta. Teiseks, et varasemalt on nad töötanud kahe õpetaja töömudeli alusel. See kriteerium annab vastajal võimaluse võrrelda erinevaid õpetaja töömudeleid ja on

tekkinud vähemalt esmased kogemused meid huvitavatel teemadel. Kolmandaks kriteeriumiks oli õpetaja või abiõpetaja ametis nõutava kvalifikatsiooni olemasolu. Kvalifikatsioon annab meie arvates õpetajale ja abiõpetajale kompetentsid, mis võimaldavad ühe õpetaja töömudelis töötades paremini hakkama saada (Kutsestandard. Õpetaja..., 2025). Õpetajad ja abiõpetajad valisime erinevatest lasteaiarühmadest, et koguda võimalikult palju erinevaid kogemustel ja arvamustel põhinevaid andmeid. Kõik õpetajad ja abiõpetajad vastasid eelpool mainitud kriteeriumitele.

Intervjuudes osalejad olid kõik naised. Intervjueeritavate üldine tööstaaz jäi vahemikku 6-27 aastat. Ühe õpetaja töömudeligas töötamise kogemust oli osalejatel 1-13 aastat. Intervjuudes osalejad töötasid erinevates kohtades üle Eesti.

2.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutasime poolstruktureeritud intervjuud.

Intervjuu kava ja küsimused koostasime uurimisküsimustest lähtudes ja juhendajaga konsulteerides. Intervjuu kava koosnes neljast osast: 1. soojendusküsimused, 2. õpetajate/abiõpetajate kogemusi puudutavad küsimused, 3. Õpetajate/abiõpetajate töökorraldust puudutavad küsimused, 4. lõpuküsimus. Samad küsimused olid nii õpetajatele kui abiõpetajatele. Intervjuu kava on leitav lisast 1. Andmete kogumiseks viisime õpetajate ja abiõpetajatega läbi poolstruktureeritud individuaalsed intervjuud, mis võimaldas meil lähtuda koostatud intervjuukavast, kuid andis soovi või vajaduse korral võimaluse muuta küsimuste järjekorda või esitada lisaküsimusi (Lepik *et al.*, 2025). Andmete kogumise usaldusväarsuse tõstmiseks tegime kõigepealt mõlemad prooviintervjuu abiõpetajatega. Seejärel konsulteerisime juhendajaga ja leidsime, et muudatusi sisse viia pole vaja. Prooviintervjuud ja sealt kogutud andmeid otsustasime uuringus kasutada. Usaldusväarsuse tõstmiseks pidasime uurijapäevikut, milles kajastasime andmekogumise käigus saadud kogemusi ja mõtteid. Põhiline murekoht oli meil seotud tehniliste küsimustega.

Intervjueeritavate leidmiseks külastasime erinevate lasteaedade kodulehti, et teada saada, millistes lasteaedades ühe õpetaja töömudelit rakendatakse. Paljude lasteaedade kodulehtedel sellekohast infot ei leidunud, vaid oli kirjas ainult õpetajate nimed või rühma nimetus. Valisime välja 14 lasteaeda, mille kodulehelt oli võimalik aru saada, et töötatakse ühe õpetaja töömudeli alusel. Seejärel saatsime direktoritele kirjad palvega edastada meie kiri ühe õpetaja töömudeli alusel töötavate rühmade õpetajatele ja abiõpetajatele. Meile vastas kolm õpetajat. Lisasime palve

intervjueeritavate leidmiseks ka Facebooki Lasteaednike gruppi, kust leidsime mitu uuritavat. Samuti kasutasime tööalaseid tutvusi, et leida meie kriteeriumitele vastavaid uuringus osalejaid. Osade abiõpetajate kontakti saime uuringus osalenud õpetajate kaudu. Kokkulepped intervjuudeks tegime uuritavatega e-posti teel või Messingeri suhtlusplatvormi kaudu. Enamus intervjuusid toimusid silmast-silma kohtumistel, kolm intervjuud ka veebis (Zoomi teel). Enne intervjuud tutvustasime intervjueeritavatele lõputöö eesmärgi, palusime luba intervjuu salvestamiseks, andmete töötlemiseks ja analüüsiks ning palusime allkirjastada informeeritud nõusoleku vormi (vt lisa 2). Intervjuu läbiviimisel järgisime teadustöö eetilisi põhimõtteid (Juurik, 2025; Kreegipuu, 2025).

Intervjuud viisime läbi jaanuaris ja veebruaris 2026 intervjueeritavale sobivas kohas ja viisil. Osad intervjuud toimusid intervjueeritava töökohas ehk lasteaias, üks intervjuu kohvikus ja kolm veebis Zoomi teel. Intervjuud salvestasime telefoni helisalvestiga või Zoomi keskkonna salvestina. Intervjuud kestsid keskmiselt 32 minutit, pikim oli 39 minutit ja lühim 26 minutit. Intervjuude helisalvestised viisime kirjalikule kujule tekstiks.ee keskkonnas (Olev&Alumäe, 2024) ja saadud tekstid korrastasime helisalvestite korduva paralleelse kuulamise abil. Tekstis esinenud nimed ja muud äratundmist võimaldavad üksused asendasime pseudonüümidega või eemaldasime. Samuti redigeerisime vajadusel teksti, mis ei muutnud sisulist poolt. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt kolm tundi ja transkribeeritud teksti tuli kokku 150 lehekülge (reavahe 1,5 ja kirja suurus 12).

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutasime kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi (Kalmus *et al.* 2005). Kodeerimiseks ja kategooriate moodustamiseks kasutasime QC Amap veebikeskkonda (qcamap.org). Kodeerimisel märgistasime tähenduslikud üksused tekstis lõigu või lausena lähtudes uurimisküsimusest (Laherand, 2008). Kodeerisime kuus intervjuud ja selgus, et koodide nimetused on liiga üldsõnalised, mistõttu nädala pärast teostasime korduvkodeerimise. Kaaskodeerisime usaldusvääruse suurendamiseks kaasuurijaga kahte intervjuud. Kaaskodeerimisel selgus, et koodide erinevused seisnesid eelkõige sõnastuses ja seetõttu otsustasime kõik transkriptsioonid koos kodeerida. Viimase etapina moodustasime koodidest sisulise sarnasuse alusel kategooriad. Printisime ja lõikasime koodid välja ning laua peal

ümberpaigutamise teel moodustasime peakategooriad ning alakategooriad lähtudes Laherand (2008) juhistest (vaata lisa 3).

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, missugused on lasteaiaõpetajate ja abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel ja selle tajutud mõju töökorraldusele. Tulemused esitame uurimisküsimuste kaupa, kajastades nii õpetajate kui abiõpetajate kirjeldusi ühe õpetaja töömudelis töötades, positiivseid tegureid kui ka väljakutseid. Tulemusi illustreerime tsitaatidega intervjuudest, mille oleme toonud tekstist esile kursiivkirjas. Eemaldasime tsitaatidest parema loetavuse tagamiseks ebaolulised osad ja tähistasime seda sümboliga (...). Tsitaatides säilitasime sisulise mõtte. Konfidentsiaalsuse tagamiseks määrasime intervjuueeritavatele koodid. Õpetajad märkisime koodidega Õ1–Õ6. Abiõpetajad said koodid AÕ1–AÕ6.

3.1. Ühe õpetaja töömudeli rakendamisega seotud kogemused, sealhulgas positiivsed tegurid ja väljakutsed, õpetajate kirjeldustes

Esimese uurimisküsimusega soovisime teada saada, millised on õpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel. Küsisime ka seda, milliseid positiivseid aspekte nad näevad ja milliseid väljakutseid ühe õpetaja töömudel on neile esitanud. Andmeanalüüsi käigus tekkis kolm peakategooriat: kirjeldus töökorraldusest, positiivsed aspektid, tööalased väljakutsed. Tekkinud alakategooriad on tekstis alla joonitud.

Esimeseks peakategooriaks oli **kirjeldus töökorraldusest**. Õpetajad nägid oma igapäevaste tööülesannetena õppetöö planeerimist ja läbiviimist, dokumentatsiooni täitmist ja koosolekute läbiviimist. Õpetaja viib lastega läbi arengu hindamise mängu ja täidab arengukaardi, kuid arvestab ka abiõpetajate tähelepanekute ja märkamistega. Arenguestlused lapsevanematega viisid õpetajad siiski läbi enamasti üksinda.

(...) mina vastutan õppetöö eest, selle kvaliteedi, läbiviimise ja ka laste arengu eest (...)
(Õ2).

Õpetajatel oli ka valmisolek abiõpetajaid nende töös aidata.

Teiseks peakategooriaks oli **positiivsed aspektid**. Ühe õpetaja töömudelis väärtustati mitmel juhul kogu rühma meeskonna kompetentsust. Selgelt tõi välja üks õpetaja enda kompetentsuse tähtsuse.

Praegu on see rohkem teadlikum (...) oskan paremini delegeerida, grupitöid teha ja siis jaotada tööülesandeid paremini. Aega proovin ka paremini planeerida, et ei tule need asjad koju (...) (Õ2).

Kompetentse partneri vajadust põhjendasid õpetajad sellega, et õppetöö paremini sujuks.

Igas intervjuus rõhutati toimiva koostöö olulisust. Üksteisega arvestamist ja kolleegi ära kuulamist peeti peamiseks koostööd soodustavaks teguriks. Õpetajad nägid abiõpetajates toetavaid kolleege ning pidasid oluliseks toimiva koostöö osaks suhtlust meeskonnaliikmete vahel. Toodi välja suhtluse erinevaid võimalusi: meeskonna koosistumine rühmas, erinevad vestlusgrupid või suhtlus Messingeri rakenduses. Peeti oluliseks kokkulepete sõlmimist, seisukohtade selgitamist ja erimeelsuste lahendamist. Nähti vajadust eraldi aja võtmiseks, kus saaks kolleegidega tööasju arutada. Koostöö seisukohalt pöörati tähelepanu püsiva meeskonna tähtsusele. Rühmameeskonna koostöö toimimiseks peeti oluliseks inimeste omavahelist sobivust, avatud ja ausat suhtlemist.

(...) kui sa leiad endale täpselt sellised abiõpetajad, kes käivad sinuga ühte jalga, siis toimib kõik hästi. Üksmeel peab olema (...) omavahel tuleb asju rääkida ja arutada. (Õ3).

(...) me oleme selle nimel hästi palju pingutanud, vaeva näinud ja igasuguseid kokkuleppeid sõlminud ja eks me oleme ka siin ragistanud omavahel. Aga siis leiadki selle uue kokkuleppe, et see koostöö oleks veel parem. (Õ5).

Kolmandaks peakategooriaks oli **töölased väljakutsed**. Õpetajad tajusid ühe õpetaja töömudeli puhul suuremat vastutust, mis on ainult nende kanda. Tunti, et nad vastutavad üksi nii laste, meeskonna kui õppetööga seonduva eest. Jagatud vastutusest selle töömudeli kontekstis ei räägitud. Mõnel juhul tunti puudust teatud tööülesannetes või pedagoogilistel teemadel arutlemisest teise pedagoogilise kompetentsiga õpetaja näol.

(...) sa saad muidugi küsida nõu, samas on see vastutus kogu lapse arengu hindamisel üksinda sinu peal (...) Ma tean, et ma võin neid abiõpetajaid kõiki kasutada, nende arvamust küsida, (...) otsustaja pean ikkagi mina olema üksinda. Mul ei ole sellist võrdväärset partnerit (...) (Õ1).

Üks oluline väljakutse on seotud töökoormusega. Õpetajad mainivad suurt koormust seoses dokumentatsiooniga. Mainiti pidevat ajapuudust ja seda, et sageli võetakse tööd koju kaasa. Toodi välja, et aega meetodilise töö tegemiseks lasteaias ei ole. Lisaks leiti, et tööülesannete delegeerimine abiõpetajatele ja nende juhendamine tõstab mõnel juhul töökoormust. Samas toodi ka välja tööülesannete abiõpetajatele delegeerimise olulisust, et töökoormust jagada ja mitte läbi põleda. Leiti, et ühe õpetaja töömudel sobib väiksemates rühmades. Väljakutseks oli ka suhtlus lapsevanematega. Toodi välja, et õpetajal on vähem

võimalusi lapsevanematega silmast-silma kohtumisteks ja sagedamini suheldi hoopis Eliisi vahendusel.

Lisaks rääkisid õpetajad võimekusest, kuidas saadakse hakkama juhi rolliga lasteaia rühmas. Peeti oluliseks, et õpetajal peab olema valmisolek vastutuse kandmiseks ja julgus oma arvamuse avaldamiseks. Tähelepanu pöörati rühmadünaamika paika saamisele ja juhirolliga kohanemise keerukusele. Raskusi tekitas ka ühel juhul noore õpetaja sisenemine staažikasse rühmameeskonda, kus kaheldi noore õpetaja võimetes. Mainiti veel keerulisi suhteid juhtkonnaga, kus juhtkonna poole ei saanud oma muredega pöörduda. Lisaks nähti probleemi tööjõu voolavuses, kus ühel juhul vahetus õpetaja kõrval kolleeg igal aastal viie aasta jooksul.

Leiti ka, et alustav õpetaja peaks saama ühe õpetaja töömudeligal alustades juhialast väljaõpet või mentori toetust. Juhtkonnalt oodati toetust ja usaldust. Toodi välja, et juhtkond saaks vähendada paberitööd. Tunnetati tugispetsialistide toetust, kuid mainiti, et seda võiks veelgi rohkem olla. Leiti ka, et tugispetsialist võiks käia tihemini rühmas toeks ja jagada rühma lapse arengut toetavaid erialaseid materjale või mängu. Motiveerivate teguritena ühe õpetaja töömudeli puhul märgiti ära lisa vaba päeva võimalust ja erandina ka suuremat palka ja pikemat puhkust.

3.2. Ühe õpetaja töömudeli rakendamisega seotud kogemused, sealhulgas positiivsed tegurid ja väljakutsed, abiõpetajate kirjeldustes.

Teise uurimisküsimusega soovisime teada saada, millised on abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel. Küsisime ka seda, milliseid positiivseid aspekte nad näevad ja milliseid väljakutseid ühe õpetaja töömudel on neile esitanud. Andmeanalüüsi käigus tekkis kolm peakategooriat: kirjeldus töökorraldusest, positiivsed aspektid, tööalased väljakutsed. Tekkinud alakategooriad on tekstis alla joonitud.

Esimeseks peakategooriaks oli **kirjeldus töökorraldusest**. Abiõpetajate kirjelduste põhjal tuli välja, et töökorralduslik pool rühmameeskonnas on üsna erinev. Rühmameeskonnades on abiõpetajate töö korraldatud nii, et nende tööülesannete hulka kuuluvad koristamine, toiduga tegelemine ja õppetöös osalemine. Õppetegevusi viidi läbi enamasti kogu meeskonnaga. Abiõpetajad ütlesid, et teevad lastega ka individuaalseid tegevusi. Peeti oluliseks ühtse meeskonnana tegutsemist, info vahetamist, kokkuleppeid. AÕ6 ütles: „Aga istusime laua taha

maha ja rääkisime nii-öelda töödest ja asjadest, enda ootustest, lootustest, mis me nüüd üldse tegema hakkame.“

Teiseks peakategooriaks oli **positiivsed aspektid**. Abiõpetajad tõid välja suurema vastutuse ja mitmekülgsema töö. Enamus abiõpetajatest tundis, et neid kaasatakse rühmategevustesse. Nad tegelesid lisaks majapidamistöodele lapse arengu toetamisega, lapsevanematega suhtlemisega ja tundsid, et saavad uute ülesannetega hästi hakkama. Näiteks tõi välja AÕ3: „Mulle meeldib see ühe õpetaja süsteem. Et ma nagu tunnen ennast võrdsemana.“ Kõik abiõpetajad pidasid oluliseks eneseteostamise võimalust ja vabadust, mida soodustas ka rühma meeskond. Positiivsena tõid abiõpetajad välja, et nad tajuvad ennast õpetajaga võrdsena ja et nende ettepanekutega arvestatakse õppetöö planeerimisel. Abiõpetajate panus arengu hindamisel on eriti oluline laste vaatluse seisukohast, kus õpetajad küsivad ka abiõpetajate tähelepanekuid enne arenguvestlusi ja dokumentatsiooni täitmist.

Abiõpetajad tõid positiivsena välja ka kattuva tööaja, kus nad said võimaluse viia läbi õppetegevusi väiksemates gruppides ja seeläbi lapsele individuaalsemalt läheneda. Abiõpetajad väärtustasid head koostööd rühmameeskonnas, mis eeldab isiksuste kokkusobivust. Peeti oluliseks võimalust, et julgetakse välja öelda oma arvamus, ilma et suhted kannataks.

Kolmandaks peakategooriaks oli **töölalased väljakutsed**. Mainiti, et õpetaja võiks neid veel rohkem rakendada. Oodati õpetajalt täpseid tööjuhiseid. Osad abiõpetajad tundsid aga muret, et kas nad on õpetajale võrdväärised partnerid kellele toetuda. Rõhutati ka seda, et rühma töö hea toimimine nõuab tugevat õpetajat. Toodi välja, et ühe õpetaja töömudeliga rühmas tuleb abiõpetajal rohkem suhelda lapsevanematega. Tähelepanu pöörati sellele, et lapsevanemad ei usalda abiõpetaja arvamust selles, mis puudutab lapse arengut.

(...) Võib-olla see jääb hästi tihti selle akadeemilise paberi taha (...) nad ei kipu sinu käest küsima neid küsimusi, mis on lapse arenguga seotud (...) (AÕ4).

Suhtlust lapsevanematega nähti pigem negatiivses võtmes.

Abiõpetajad mainisid ühe õpetaja töömudeli kõige suurema väljakutsena töökoormust. Samas polnud neile ette nähtud metoodilist aega. Abiõpetajad seostasid suurt töökoormust ka keeruliste lastega. Leiti ka, et töökohustusi on juurde tulnud, aga palka pole piisavalt tõstetud. Väljakutsena meeskonnas nähti seda, kui õpetaja ei tee abiõpetajatega koostööd. Hinnati ka rühmavälist toetust. Veel ütlesid abiõpetajad, et ootasid juhtkonnalt tuge ja vabadust rühmameeskonnas toimetamisel, et nende poole saaks alati pöörduda muredega ja nõu küsimiseks.

Juhtkond on hästi oluline, et ta toetab ja püüab lahendusi leida, et saada meeskonnad toimima. (...) kui meeskond ei toimi, siis kannatavad lapsed. Samamoodi meie ise põleme läbi (...) (AÕ3).

Abiõpetajad juhtisid tähelepanu sellele, et õpetajad vajaksid rohkem tunnustamist, mainimata seejuures iseennast. Hinnati tugispetsialistide panust rühmatöösse ja et nende poole saab alati lapse arengut puudutavate muredega pöörduda. Abiõpetajate poolt oodati ka lapsevanemate poolset koostööd ja tunnustamist.

3.3. Ühe õpetaja töömudeli mõju rühma töökorraldusele.

Kolmanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, kuidas mõjutab õpetajate ja abiõpetajate arvates ühe õpetaja töömudel töökorraldust rühmas? Andmeanalüüsi käigus tekkis kaks peakategooriat: paindlik tööaeg, töökorraldus rühmas.

Esimeseks peakategooriaks oli **paindlik tööaeg**. Ühe õpetaja süsteemi eripärana toodi välja töögraafik, kus õpetaja on enamasti tööl hommikupoolsel ajal ja vanematega kohtumine on raskendatud. Lahendusena nähti töögraafiku paindlikkust, kus õpetajal on võimalus olla ka mõnedel päevadel tööl õhtustel aegadel. Õpetajad kirjeldasid, kuidas katsetatakse erinevaid töögraafikuid, et töötunnid oleksid kasutatud võimalikult efektiivselt. Osad õpetajad on tööl ainult hommikupoolikuti kell 7.00-14.00. Osadel juhtudel on õpetaja mõnedel päevadel ka õhtupoolsel ajal tööl. Abiõpetajad alustasid oma tööpäeva kell 7, kell 8 või kell 10 vastavalt kokkuleppele ja vajadusele. Samuti varieerus tööpäeva pikkus. Märgiti ka seda, et pikemate päevade tegemisel on võimalik kõigil meeskonnaliikmetel saada vaba päev, et ei ületataks töötunde.

Teiseks peakategooriaks oli **töökorraldus rühmas**. Kõige olulisemaks peeti ühe õpetaja töömudeli puhul õpetaja autonoomiat, mille puhul õpetaja saab ise vastu võtta rühma tööd puudutavaid otsuseid. Räägiti ka sellest, et õpetaja vastutab sellisel juhul ainult enda tehtud või tegemata jäänud tööde eest.

(...) ongi see, et ma saan ise otsustada. (...) rühm on ühe õpetaja nägu. (...) üks õpetaja teab, kus maal ta täpselt laste arenguga on, kus maal ta mingi dokumentatsiooniga on või mis juttu ta näiteks lapsevanemaga on ajanud. Ehk siis ma tean kõike. (Õ2).

Kõik õpetajad väärtustasid intensiivsel õppeajal kattuvat tööaega. Õ4 ütles: „(...) kolmekesi ikkagi korraga olla on nagu väga hea süsteem (...) no näiteks ma räägin õueminekust (...) see käib nagu konveier, et igal pool on kuskil täiskasvanu.“ Samuti oli lihtsam õppekäike organiseerida, sest kogu meeskond oli hommikupoolsel ajal kohal.

Kui õpetajat ei ole tööl või ta puudub haiguse tõttu, on õppetööga seotud tööülesanded abiõpetajate kanda, muul ajal on abiõpetaja õpetaja abilise rollis, kes lähtub õpetaja suunistest. Mõnede abiõpetajate puhul tuli välja, et nende ülesanneteks olid lisaks Eliisi täitmine, kirjade kirjutamine, iseseisev õppetöö ettevalmistamine ja läbiviimine, kuuplaani tegemine ja arenguestlustel osalemine. Abiõpetajad jagasid omavahel tööülesandeid ja tegevusi nii päevade kui nädalate kaupa.

Ühe õpetaja töömudeli puhul toodi positiivsena välja, et abiõpetaja osalus õppetöös võimaldab tegevusi läbi viia väiksemates gruppides. Rõhutati, et abiõpetaja saab abiks olla hommikuringides, käeliste tegevuste läbiviimisel ja õuesoleku ajal. Mitmel korral märgiti seda, et õhtuse aja kohta saab abiõpetaja jagada õpetajale lapsi ja lapsevanemaid puudutavat olulist infot. Olulise koostöökohana tõid õpetajad välja ka laste arengu jälgimise ja hindamise. Märgiti, et rühmas on korraldatud laste arengu jälgimine nii, et kõigil on võimalik Eliisi jooksvalt oma märkamised kirja panna.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, missugused on lasteaiaõpetajate ja abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel ja selle tajutud mõju töökorraldusele. Arutelus lähtusime eesmärgist ja sõnastatud uurimisküsimustest, arutledes olulisemate uurimistulemuste üle, seostades neid varasemate uurimuste ja teoreetiliste lähtekohtadega.

Esimese uurimisküsimuse *Millised on ühe õpetaja töömudeli rakendamisega seotud kogemused, sealhulgas positiivsed tegurid ja väljakutsed, õpetajatel?* vastuseks leidsime, et õpetajad väärtustasid kogu rühma meeskonna kompetentsust, kus mitmel juhul toetasid rühmatööd staažikad ja kogenud abiõpetajad, mille olulisuse toovad välja ka varasemad uuringud (Karila & Kupila, 2023; Mowrey & Farran, 2022). Meie uurimuse põhjal võib kinnitada, et õpetajad vajavad enda kõrvale eriti ühe õpetaja töömudeli eripära tõttu rühma töö paremaks sujumiseks kompetentseid abiõpetajaid, et juhirolli ja ainuvastutuse kandmisega hakkama saada.

Õpetajad rõhutasid toimiva koostöö olulisust rühmaliikmete vahel ja tunti vajadust eraldi aja võtmiseks meeskonnaga tööd puudutava üle arutlemiseks. Ka Lehtveer (2022), Ranta jt (2023) ja Sandilos jt (2024) uurimused toovad välja vajaduse meeskonna aruteludeks, et ühiste arusaamade ja eesmärkide poole liikuda. Omavahelist tihedat suhtlemist, teineteisega arvestamist ja ühiseid kokkuleppeid nähti ainuvõimaliku osana toimivast koostööst. Raud (2024) ja Ranta jt

(2023) ütlevad oma uurimistöös, et rühmatöö edukaks toimimiseks on vaja heade juhiomadustega õpetajat, kes usaldab ja kaasab oma kolleege. Lisaks väärtustasid õpetajad meeskonna heaolu ja püsisvat meeskonda, samuti meeskonnaliikmete omavahelist sobivust. Ka Jardi jt (2022), Lehtveer (2022), Raud (2024) ja Sandilos jt (2024) toovad oma uurimustes välja organisatsiooni toe ja tugevate tööalaste suhete olulisuse.

Varasemad uurimused (Linnu, 2001; Raud, 2024; Soon 2019) on välja toonud, et õppetöö paremaks sujumiseks tunnevad õpetajad vahel puudust teise kompetentse õpetaja järele, kellega oma mõtteid ja töökoormust võrdselt jagada. Sama märkisid väljakutsena ka meie õpetajad, kuid töid välja, et seda aitab kompenseerida koostööaldis meeskond. Oma uurimuse käigus saime kinnitust, et ausa ja avatud suhtluseta ei ole ka toimivat meeskonnatunnet ja väga oluline on aeg vestluseks igapäevaselt leida. Õpetajad töid välja olulise panuse abiõpetajate näol, kes aitasid läbi viia õppetööd, eriti väiksemates gruppides, aidates õpetaja töökoormust lastega tegelemisel jagada. Seda olulist aspekti toovad välja ka varasemad uurimused (Jardi et al., 2022; Linnu, 2021; Soon, 2019). Grupitööde läbiviimine tähendas laste jaoks ka väga vajalikku individuaalsemat lähenemist, mille olulisust rõhutavad oma uurimustes Linnu (2021), Raud (2024) ja Soon (2019).

Õpetajad leidsid, et ühe õpetaja töömudeligal alustades võiks õpetaja saada juhtimisalast koolitust ja mentori tuge oma töö planeerimisel vaimse tervise hoidmiseks ja läbipõlemise vältimiseks, mille vajadust toovad välja ka varasemad uuringud (Burger *et al.*, 2021; Raud, 2024; Rootsma, 2024; Viibur, 2020). Mentori vajaduse praktiliste nõuannete jagamiseks seoses õppetöö ja dokumentatsiooniga, ülesannete delegerimisoskuse õppimiseks, kogemuste jagamiseks ja tööga kohanemise toetamiseks toob Rootsma (2024) välja oma varasemas uuringus. Õpetajad hindasid ka koostööd juhtkonnaga, kes andis neile vabad käed rühmatöö organiseerimisel ja samas olid toeks, kui õpetaja soovis nende poole küsimuste või muredega pöörduda, mida leidsid oma uurimistöös ka Simso (2021) ja Viibur (2020). Juhtkonna toe vajadust ühise aja leidmiseks ja meeskonnakoolitusteks toovad välja varasemad uuringud (Doromal & Markowitz, 2025; Jardi et al., 2022; Raud, 2024).

Teise uurimisküsimuse *Millised on ühe õpetaja töömudeli rakendamisega seotud kogemused, sealhulgas positiivsed tegurid ja väljakutsed, abiõpetajatel?* vastuseks leidsime, et abiõpetajad väärtustasid ühe õpetaja töömudeli puhul mitmekesisemat töökeskkonda, suuremaid eneseteostuse võimalusi ning tunnet, et neid võetakse pädevate ja võrdsete meeskonnaliikmetena. Kuigi varasemalt tehtud uuringus (Cramer & Cappella, 2019) on leitud, et abiõpetajaid ei võeta

kompetentsete partneritena, meie tulemused seda mõtet ei toeta. Olulise positiivse aspektina tõusid esile head suhted ja koostöö rühma meeskonnas. Abiõpetajad kirjeldasid avatud ja tihedat suhtlust, ühiseid arutelusid ja kokkuleppeid, mis toetasid igapäevast töökorraldust. Schlieber jt (2023) leidsid samuti, et meeldiv suhtlus- ja töökeskkond ning ühtsustunne aitab hoida püsivat kollektiivi lasteaia rühmas.

Kuigi mitmel korral mainiti madalat töötasu ning selle mittevastavust töökoormusele, leidsid abiõpetajad, et täidavad aja jooksul lisandunud õppetööga seotud tööülesandeid meeleldi. Varasemad uuringud (Heilala *et al.*, 2022; Jacoby & Corwin-Renner, 2022) on toonud välja samad seisukohad, kus leiti, et head suhted meeskonnas ja kolleegide toetus on olulisemad, kui negatiivsed materjaalsed aspektid. Abiõpetajad tõid esile positiivses võtmes suurenenud kaasatuse õppetööga seonduvatesse protsessidesse ja tunnet, et nende arvamustega arvestatakse. Avatud ja toetav suhtluskeskkond toetas koostööd ja lõi eeldused tõhusaks töökorralduseks, mida toetavad ka varasemad uuringud (Heilala *et al.*, 2022; Ranta *et al.*, 2023; Sandilos *et al.*, 2024; Weisenfeld *et al.*, 2023).

Abiõpetajate sõnul mõjutab juhtivõpetajate pädevus ja tema sobivus juhirolli otseselt rühmatöö sujuvust. Oodati nii täpsemad juhiseid juhtivõpetajatelt kui vabadust õppetegevuste planeerimisel ja läbiviimisel. Varasematest uuringutest (Jardi *et al.*, 2022; Raud, 2024) on samuti leitud, et abiõpetajad peaks saama õpetaja poolt tööks vajalikud juhised, sest neil puudub piisav pedagoogiline ettevalmistus. Juhtivõpetaja tööstiili ja rolli ülevõtmine võib osutada pigem puuduseks, mida märkisid ka Mowrey ja Farran (2022) oma varasemas uuringus. Seetõttu võib järeldada, et juhtivõpetaja roll kompetentse juhendajana ja meeskonnatöö korraldajana on oluline nii töökorralduse kui õppetöö kvaliteedi seisukohalt.

Kolmanda uurimisküsimuse *Kuidas mõjutab õpetajate ja abiõpetajate arvates ühe õpetaja töömudel töökorraldust rühmas?* Vastuseks leidsime, et õpetajate hinnangul mõjutab ühe õpetaja töömudel töökorraldust eelkõige läbi suurenenud autonoomia ja vastutuse. Õpetajad hindasid kõrgelt oma autonoomiat rühma tööd puudutavate otsuste tegemisel. Varasem uuring (Bamsey & Fogarty, 2025) seostab õpetajate autonoomiat võimekusega hakkama saada juhi rolliga rühmas. Õpetajad tajusid ainvastutust õppetöö, selle kvaliteedi, läbiviimise, laste arengu eest. Väljakutseks oli suur töökoormus, eriti dokumentatsiooni täitmise kohustusega, mille täitmiseks jäi pidevalt ajast puudu. Suuremat töökoormuse tajumist tuleb välja ka teistest uurimustest (Linu, 2021; Mikser *et al.*, 2020; Raud, 2024; Soon, 2019). Töökoormuse

jagamisega seoses tõid meie uurimuses õpetajad välja olulise oskuse tööülesandeid delegeerida, mida pidasid oluliseks ka Raud (2024) ja Soon (2019). Erinevalt varasemalt tehtud uuringust (Soon, 2019), mille kohaselt lähtusid abiõpetajad õpetaja suunistest, tõi meie uurimus välja, et üha enam saavad abiõpetajad hakkama iseseisvalt õppetöö kavandamise ja läbiviimisega, kus õpetaja jätab sageli abiõpetajale vabad käed.

Tulemustest selgub, et ühe õpetaja töömudeli puhul suureneb abiõpetajate osalus õppetöö ja dokumentatsiooni täitmisega seotud tegevustes, arenguestlustes ning suhtluses lapsevanematega. Olulise koostöökohana tõid õpetajad meie uurimuses välja laste arengu jälgimise ja hindamise, kus saab kaasa rääkida kogu meeskond. Uuringus osalenud abiõpetajatel oli tööks vajalik kvalifikatsioon, mis võimaldas neil tegutseda pedagoogilises töös iseseisvamalt ja võtta suuremat vastutust. Varasemad uuringud (Cramer ja Cappella, 2019; Weisenfeld *et al.*, 2023) kinnitavad, et teadmised ja oskused aitavad abiõpetajatel tööga paremini toime tulla ning suurendavad tööga rahulolu.

Õpetajad ja abiõpetajad tõid välja, et ühe õpetaja töömudeli puhul saab kasutada tööaega paindlikumalt, mis võimaldab muuta töökorraldust tõhusamaks. Abiõpetajate sõnul võimaldab ühe õpetaja töömudel kasutada paremini kattuvat tööaega ja viia läbi õppetegevusi väiksemates gruppides, mis soodustab individuaalset lähenemist lastele. Abiõpetajad pidasid end pädevaks, et osaleda õppetöö kavandamises ja läbiviimises, mis on kooskõlas mitmete uuringute (Cramer & Cappella, 2019; Mowrey & Farran, 2022) järeldustega, kus peetakse abiõpetajate kompetentsust oluliseks. Meie uurimuses leidis kinnitust asjaolu, kui oluline on ühe õpetaja töömudelis õpetaja töökoormuse vähendamise seisukohalt abiõpetajate kompetentsus ja valmidus ka iseseisvalt õppetööd ette valmistada ja läbi viia.

Kokkuvõttes võib järeldada, et õpetajate ja abiõpetajate kogemused ühtivad ühe õpetaja töömudeli põhialustes, milleks on koostöö, pädev meeskond ja usalduslik töökeskkond. Erinevused ilmnevad eelkõige vastutuses, autonoomia tähenduse ja toe vajaduse tajumises, mis peegeldab nende rollide erinevat positsiooni lasteaia rühmas. Need tulemused viitavad vajadusele kujundada töökorraldus ja toetus viisil, mis arvestavad nii õpetajate suurenenud vastutust kui abiõpetajate kasvavat professionaalset rolli.

Kitsaskohana oma bakalaureusetöös näeme, et osad intervjuud tehti väikeses kogukonnas, kus kõik on omavahel tuttavad ning intervjuueeritav ei pruukinud silmast-silma vestlusel avaneda ning tõsisid murekohti välja tuua. Sellisel puhul öeldakse sageli, et meil on kõik hästi. Sarnast

uurimust võiks teha kvantitatiivselt, mis sisaldaks ka avatud küsimusi. See võimaldaks ka suuremat valimit kasutada ning avada rohkem murekohti ning ettepanekuid ühe õpetaja töömudeli tõhusamaks muutmisele. Kuna meie uuringu põhjal võib öelda, et abiõpetajate tööülesanded ning vastutus on lasteaiarühmades erinev, siis tuleks edaspidi pöörata suuremat tähelepanu abiõpetajate rolli ja vastutuse selgitamisele, et luua ühtne arusaam tööjaotusest ja vastutusest. See aitaks kaasa sellele, et iga rühma liige kasutab oma kutsealaseid pädevusi laste arengu toetamisel parimal viisil, väärtustades samal ajal töötajate vaimset ja füüsilist heaolu.

Tänu sõnad

Täname kõiki õpetajaid ja abiõpetajaid, kes nõustusid osalema ning andsid oma panuse meie uurimistöösse. Täname siiralt oma juhendajat Merle Taimalu nõuannete ja konstruktiivse tagasiside eest. Samuti täname oma kolleege ja lähedasi, kes on olnud sellel teekonnal mõistvad ning toetavad.

Autorsuse kinnitus

Panustasime mõlemad bakalaureusetöösse võrdselt. Lõime ühise Google Drive dokumendi, kuhu lisasime leitud teemakohased artiklid ja uurimistööd, töötades kõik materjalid ühiselt läbi. Intervjuud viisime läbi võrdses mahus. Kodeerimine ja andmete analüüs toimus koostöös. Olime kogu töö protsessi ja kirjutamise ajal pidevas suhtluses videokõne vahendusel, mis võimaldas läbi arutada kõik töö osad. Tunneme, et panustasime töösse võrdselt. Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Hille Ruuse

/allkirjastatud digitaalselt/

Katrin Vokka

/allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

- Alusharidus ja lapsehoid. Kuidas värvata, koolitada ja motiveerida kõrgelt kvalifitseeritud töötajaid.* (2020). ET2020 tööriühm, lõpparuanne. *Euroopa Komisjon*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-07/alusharidus_ja_lapsehoid._kuidas_varvata_koolitada_ja_motiveerida_korgelt_kvalifitseeritud_tootajaid.pdf
- Alusharidusseadus (2024). *Riigi Teataja I 01.07.2025, 2*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/101072025002>
- Alushariduse riiklik õppekava (2015). *Riigi Teataja I 13.08.2025, 1*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>
- Bamsey, V. & Fogarty, L. (2025). „We are teachers too“ : reclaiming professionalism in early childhood education from within. *Early Years. An international Research Journal*, 19 (11) <https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2580480>
- Beilmann, M & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. *Sotsiaalteaduslike uurimuste metodoloogia alused*. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Burger, J., Bellhäuser, H., Imhof., M. (2021). Mentoring Styles and novice teachers` well-being : The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, July (103).
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Cramer, T., & Cappella, E. (2019). Who are they and What do they Need: Characterizing and Supporting the Early Childhood Assistant Teacher Workforce in a Large Urban District. *American Journal of Community Psychology*, 63(3-4), 312-323.
<https://doi.org/10.1002/ajcp.12338>
- Doromal, J. B. & Markowitz, A. J. (2023). Following the leader: Associations between leader support and teacher retention in child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 65 (4), 250-260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.07.001>
- Early years qualification and standards.* (2025). GOV.UK. Department for Education.
<https://www.gov.uk/government/publications/early-years-qualification-requirements-and-standards>
- Flemons, L. & Worth, J. (2025). The Early Years Workforce in England 2025. *National Foundation for Educational Research*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/the-early-years-workforce-in-england-2025/>
- Haridussilm. (2024). *Õpetajad*. <https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>
Haridussõnastik. (s.a) <https://sonaveeb.ee/ds/har>
<https://www.riigiteataja.ee/akt/127082013003>
- Heilala, C., Kalland, M., Lundkvist, M., Forsius, M., Vincze, L & Santavirta, N. (2022). Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predicting Turnover Intentions in Early Childhood Education. *Early Childhood education Journal* 50(3), 399-409. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01166-5>
- Jacoby, J., & Corwin-Renner, A. (2022). Assistant Teachers, Workplace Satisfaction, and the Creation of a Culturally Competent Workforce Pipeline in Head Start. *Journal of Career Development*, 49(5), 971–988. <https://doi.org/10.1177/0894845321993237>
- Jardi, A., Webster, R., Petreñjas, C., & Puigdemívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter?. *Teaching and Teacher Education*, January (109). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>

- Juurik, M. (2025). Isikuandmete töötlemine sotsiaalteaduslikes uuringutes. M. Beilmann, S. Opermann, D. Kutsar (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/isikuandmete-tootlemine-sotsiaalteaduslikes-uuringutes/>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalys/>
- Karila, K., & Kupila, P. (2023). Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00124-5>
- Key data on early childhood education and care in Europe. Eurydice Network. (2025). Euroopa Komisjon.* <https://education.ec.europa.eu/news/new-report-examines-current-state-of-early-childhood-education-and-care-across-europe>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi teataja I 1999*, 27, 387 <https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025006>
- Kreepuu, K. (2025). Uuringuetika sotsiaal-, käitumis- ja haridusteadustes. M. Beilmann, S. Opermann, D. Kutsar (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/uuringuetika-sotsiaal-kaitumis-ja-haridusteadustes/>
- Kutsestandard. Lapsehoidja, tase 4.* (2025a). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11464081>
- Kutsestandard. Lapsehoidja, tase 5.* (2025b). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11464103>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6.* (2025). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11466888>
- Laherand, M-L. (2008) *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Lehtveer, L. (2022). Lasteaiajuhtide ja lasteaiaõpetajate arvamused alustavate lasteaiaõpetajate tööga kohanemisest ja seda soodustavatest tegevustest [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/83453>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Linnu, A. (2021). *Lasteaiaõpetajate hinnangud ühe õpetajaga töömudeli eeliste ja miinuste kohta Viljandi maakonna näitel* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/72941>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Content Analysis. A Step-by-Step Guide*. SAGE Publications
- Mikser, R., Veisson, M., Tuul, M., Õun, T. & Kööp, K. (2020). Lasteaiaõpetajate hinnangud ja selgitused oma töö raskuse muutumisele: professionaliseerumine kui sümboolne kapital. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8 (1), 128-155. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.06>
- Mowrey, S, C. & Farran, D, C. (2022). Teaching Teams: The Roles of Lead Teachers, Teaching Assistants, and Curriculum Demand in Pre- Kindergarten Instruction. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1329-1341. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01261-7>
- Mulgi valla haridusvõrgu analüüs.* (2024). <https://mulgivald.ee/wp-content/uploads/2025/04/Mulgi-valla-haridusvorgu-analys.pdf>
- Olev, A. & Alumäe, T. (2024). Open source platform for Estonian speech transcription. Language Resources and Evaluation, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- QCMap. (s.a.). <https://www.qcmap.org/ui/en/home>
- Ranta, S., Heiskanen, N., Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (2023). Teamwork as a cornerstone of a Child's educational support in early childhood education and care in Finland. *Journal of*

- Early Childhood Education Research*, 12 (2), 158–178.
<https://doi.org/10.58955/jecer.121462>
- Raud, M. (2024). *Kaasava hariduse rakendamine alushariduses ühe õpetaja töömudeli korral* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/102050>
- Rootsma, M. (2024). *Alustavate lasteaiaõpetajate ootused ja kogemused seoses mentorlusega sisseelamise perioodil ühe järvamaa lasteaia näitel*. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/100064>
- Sandilos, L., Goble, P., Ezra, P., & Cane, C. (2024). Head start classroom demands and resources: Identifying associations with teacher burnout. *School Psychology*, 39 (3), 280–290. <https://doi.org/10.1037/spq0000568>
- Schlieber, M., Adejumo, T., Knight, J., Valencia Lopez, E. & Pufall Jones, E. (2023). “Because we do so together”: A Mixed-Method Analysis of Assistant Teacher’s Work Environment, Conditions, and Teamwork Experiences. *International Journal of Child Care and Education Policy ICEP* 17. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00123-6>
- Simso, T. (2021). *Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud oma tööalase läbipõlemise ja enesetõhususe indikaatoritele ning nende vahelised seosed* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/73214>
- Soon, A. (2019). *Õpetajate ja assistentide arvamus ühe õpetaja süsteemi töökorraldusest ühe harjumaa lasteaia näitel*. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. Etera
- Varhaiskasvatuse seadus (2018). *Finlex 540/2018*. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540>
- Viibur, M. (2020). *Jätkata või loobuda- alustava lasteaiaõpetaja autoetnograafia* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/68686>
- Weisenfeld, G. G., Hodges, K. S. & Petig, A. C. (2023). Qualifications and supports for teaching teams in state-funded preschool in the United States. *International Journal of Child Care and Education Policy*, (17). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00122-7>

Lisa 1. Intervjuu kava

Soojendusküsimused:

Millisel ametikohal te lasteaias hetkel töötate?

Kui kaua te olete töötanud lasteaiadõpetajana/abiõpetajana, õpetaja abina, assistendina?

Millise tööks vajaliku eriala olete omandanud?

Kirjeldage palun, milliste õpetaja töömudelitega olete oma töös kokku puutunud?

Mis ajast olete töötanud ühe õpetaja töömudeligaga?

Põhiosa küsimused:

Millised on õpetajate/abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel?

1. Palun kirjeldage oma kogemust ühe õpetaja töömudeli rakendamisel?

1.1 Kuidas on muutunud teie ülesanded ja roll ühe õpetaja töömudeli puhul võrreldes kahe õpetaja töömudeligaga? Palun tooge näiteid.

1.2 Kuidas tunnete end ühe õpetaja töömudeli alusel töötades?

2. Millised on teie arvates ühe õpetaja töömudeli positiivsed aspektid?

2.1 Millistes olukordades või tingimustes sobib teie arvates just ühe õpetaja töömudel? Palun tooge näiteid.

2.2 Mis teile parem tundub võrreldes eelmise töökogemusega kahe õpetaja töömudelis töötades?

2.3 Kuidas see paremini toetab teie tööd võrreldes kahe õpetaja töömudeli alusel töötades?

3. Kirjeldage, millised on olnud väljakutsed, probleemid ühe õpetaja töömudeli rakendamisel?

3.1 Millised olukorrad on olnud keerulised? Palun tooge näiteid.

3.2 Milliseid lahendusi olete leidnud esilekerkinud probleemidele? Palun tooge näiteid.

3.3 Millistes olukordades see mudel teie arvates nii hästi ei sobi võrreldes kahe õpetaja töömudeligaga?

3.4 Mis teile ühe õpetaja töömudeli juures ei meeldi? Palun tooge näiteid.

Millised on õpetajate/abiõpetajate arvates ühe õpetaja töömudeli mõju töökorraldusele?

1. Kuidas on ühe õpetaja töömudel mõjutanud teie töökorraldust (näiteks töö ülesandeid, õppetöö läbiviimist)?

1.1 Mis osas on muutunud ühe õpetaja töömudelis töötamine paremaks ja mis osas halvemaks?

1.2 Kuidas on muutunud teie arvates koostöö rühma töötajate vahel võrreldes kahe õpetaja töömudeligaga? Palun tooge näiteid.

1.3 Milline on tööülesannete jaotus rühmas?

2. Kuidas sujub ühe õpetaja töömudeli puhul laste arengu toetamine?

2.1 Palun kirjeldage, kuidas on rühma meeskond kaasatud õppetegevuste planeerimisse?

2.2 Kuidas on korraldatud õppetegevuste läbiviimine? Palun tooge näiteid.

2.3 Palun kirjeldage, kuidas on rühma meeskond kaasatud laste arengu hindamisse?

3. Millised muudatused teie arvates parandaksid ühe õpetaja töömudeli puhul igapäevast töökorraldust?

3.1 Kuidas saaks muuta töökorraldust tõhusamaks?

3.2 Kuidas saaks juhtkond toetada ühe õpetaja töömudeli tõhusamat rakendamist?

3.3 Kes saaks veel aidata? Palun täpsustage.

Lõpuküsimus:

Milliseid küsimusi ja mõtteid on teil veel, mida tahaksite lisada seoses selle teemaga?

Lisa 2. Informeeritud nõusoleku vorm intervjuul osalemiseks

Oleme TÜ haridusteaduste instituudi koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava üliõpilased Katrin Vokka ja Hille Ruuse ja palume Teil osaleda meie lõputöö intervjuus. Lõputöö eesmärk on anda ülevaade, missugused on lasteaiasõpetajate ja abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel. See võimaldab ka Teil endal reflekteerida oma tööd ühe õpetaja töömudelis töötades.

Intervjuu toimub Teile sobivas kokkulepitud kohas. Teil on igal ajal võimalik küsimustele vastamisest loobuda või katkestada intervjuul osamine.

Palun Teie nõusolekut intervjuu salvestamiseks, kogutud andmete töötlemiseks ja analüüsiks.

Peale intervjuud viime salvestise kirjalikule kujule. Selle käigus asendatakse Teie nimi pseudonüümiga ning eemaldatakse Teie ja teiste isikute äratundmist võimaldav info.

Intervjuude salvestusi ning transkriptsioone hoitakse turvaliselt Tartu Ülikooli serveris.

Helisalvestised ja transkriptsioonid kustutatakse pärast lõputöö kaitsmist.

Kõik tulemused esitatakse üldistatult.

Kui Teil tekib uuringu kohta küsimusi, siis andke julgesti teada.

Katrin Vokka, katrin.vokka@ut.ee

Hille Ruuse, hille.ruuse@ut.ee

Kui olete nõus intervjuus eeltoodud tingimustel osalema, kinnitage seda palun oma allkirjaga.

Mina,, olen nõus osalema
käesolevas uuringus.

Uuritava allkiri:

Kuupäev, kuu, aasta

Uuritavale informatsiooni andnud isiku nimi

Uuritavale informatsiooni andnud isiku allkiri

Kuupäev: Allkiri:

Lisa 3. Näide peakategooria ja alakategoorite moodustamisest

Tähenduslik üksus	Kood	Alakategooria	Peakategooria
<i>Ühe õpetaja süsteem ei saa toimida, kui õpetaja ei tee koostööd</i>	Koostöö puudumine	Väljakutsed meeskonnas	Tööalased väljakutsed
<i>Tema enam meiega ei tahtnud arvestada, tema tahtis kõik asjad üksi ära otsustada.</i>	Meeskonnaliik- mega mittearvestamine	Väljakutsed meeskonnas	
<i>Selle uue seadusega ju ka on abiõpetajatel päris suured kohustused juurde tulnud, võrreldes sellega, kui nad olid lihtsalt õpetaja abid, et just see õppetöö pool.</i>	Õppetöös osalemine	Suurem töökoormus	

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Hille Ruuse ja Katrin Vokka,

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

„ Õpetajate ja abiõpetajate kogemused ühe õpetaja töömudeli rakendamisel“,

mille juhendaja on alushariduse kaasprofessor 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 autoritele.

4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Hille Ruuse ja Katrin Vokka

08.05.2026