

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Kristi Lill ja Jelena Opmann
VEPA METOODIKA RAKENDAMINE LASTEAEDADES ÕPETAJATE KOGEMUSTE
PÕHJAL
Bakalaureusetöö

Juhendaja: alushariduse kaasprofessor Merle Taimalu

Tartu 2026

Kokkuvõte (eesti ja võõrkeeles)

VEPA metoodika rakendamine lasteaedades õpetajate kogemuste põhjal

Bakalaureusetöö eesmärk oli anda ülevaade lasteaiaõpetajate kogemustest VEPA metoodika rakendamisel ja seda mõjutavatest teguritest. Andmete kogumiseks viidi läbi 11 poolstruktureeritud intervjuud ning andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Tulemusest selgus, et lasteaiaõpetajate kogemused VEPA metoodika rakendamisel on valdavalt positiivsed ning metoodika soodustab laste sotsiaalsete oskuste ja eneseregulatsiooni arengut. Lasteaiaõpetajad tõid välja, et metoodika rakendamine lasteaia keskkonnas vajab kohandamist ning järjepidevust. Oluliseks peeti metoodikaalase koolituse vajadust, mis oleks suunatud lasteaiaõpetajatele ning hõlmaks kogu rühma meeskonda.

Võtmesõnad: VEPA metoodika, lasteaiaõpetajad, lasteaiaõpetajate kogemused

Abstract

Implementation of the PAX Good Behaviour Game in the kindergartens based on teachers' experiences

The aim of this bachelor's thesis was to provide an overview of kindergarten teachers' experiences in implementing the PAX Good Behaviour Game and the factors influencing it. To collect data, 11 semi-structured interviews were conducted, and the data were analyzed using qualitative inductive content analysis. The results showed that kindergarten teachers' experiences with implementing the PAX Good Behaviour Game are predominantly positive and that the methodology promotes the development of children's social skills and self-regulation. Kindergarten teachers noted that implementing the methodology in a kindergarten setting requires adaptation and consistency. The need for methodology-specific training was considered important; such training should be directed at kindergarten teachers and include the entire group team.

Keywords: PAX Good Behavior Game, kindergarten teachers, kindergarten teachers' experiences

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1. VEPA metoodika.....	5
1.2. VEPA metoodika rakendamine lasteaedades.....	7
1.3. Lasteaiaõpetajate arvamused VEPA metoodika kasutamisest.....	8
1.4. Bakalaureusetöö uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused.....	9
2. Metoodika.....	10
2.1. Valim.....	10
2.2. Andmekogumine.....	10
2.3. Andmeanalüüs.....	12
3. Tulemused.....	13
3.1. Lasteaiaõpetajate kogemused VEPA metoodika rakendamisel lasteaias.....	13
3.2. VEPA metoodika kasutamist mõjutavad tegurid.....	14
3.3. VEPA metoodika kohandamise võimalused lasteaia kontekstis.....	16
4. Arutelu.....	17
Tänuõnad.....	21
Autorluse kinnitus.....	21
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Koodidest kategooriate moodustamine	
Lisa 3. Väljavõtted uurijapäevikust	

Sissejuhatus

Varajane lapsepõlv on oluline arenguperiood, mille jooksul kujunevad lapse sotsiaal-emotsionaalsed oskused, toimetulek erinevates sotsiaalsetes olukordades ning eneseregulatsioon (Denham, 2006; Perry, 2019). Lasteaial on selles protsessis keskne roll, kuna just lasteaia kogeavad lapsed igapäevaselt rühmas tegutsemist, reeglite järgimist ning koostööd eakaaslaste ja täiskasvanutega (Baxter, 2023; Coelho *et al.*, 2026). Seetõttu on oluline, et lasteaia kasutatavad õpetamismeetodid toetaksid lapse arengut süsteemselt ja ennetavalt.

Tänapäeval esineb lastel raskusi sotsiaal-emotsionaalsete ja eneseregulatsiooni oskuste arengus ning puudujääke suhtlemisoskustes nii eakaaslaste kui ka täiskasvanutega (Denham, 2006). Sellest tulenevalt on oluline rakendada lasteaia teadlikke ja tõenduspõhiseid lähenemisi. Üheks lasteaia rakendatavaks tõenduspõhiseks sekkumiseks on VEPA metoodika (edaspidi VEPA), mis keskendub positiivse käitumise kujunemisele ning laste eneseregulatsiooni ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste toetamisele rühmapõhise lähenemise kaudu. VEPA-t on suunatud kogu rühma toimimise parandamisele ning pakub õpetajale selget raamistikku ebasobiva käitumise ennetamiseks ja suunamiseks (Embry, 2002; Embry & Richardson, 2017). Varasemad uuringud (nt Baxter, 2023; Dadakhodjaeva *et al.*, 2020; Wiskow *et al.*, 2019) on näidanud metoodika positiivset mõju laste käitumisele ja vaimsele heaolule, kuid metoodika rakendamise tõhusus sõltub suurel määral kasutuskontekstist ja õpetajate kogemusest.

Meie bakalaureusetöö keskendub VEPA rakendamise uurimisele lasteaiaõpetajate kogemuste põhjal. Eestis kasutatakse VEPA-t peamiselt koolides, kuid seda on katsetatud ka lasteaedades õppeaastatel 2021/2022 ja 2023/2024 (Tamminen, 2024; Trummal, 2022). Katsetamisperioodi järel on aga lasteaiaõpetajate praktilise kogemuse ja hinnangute uurimine olnud vähene. Kirjavahetuses Tervise Arengu Instituudi (edaspidi TAI) vanemspetsialisti S. R. Tammineniga 2025. aasta kevadel selgus, et praegu lasteaia personalile metoodikaalast väljaõpet enam ei toimu. Seetõttu puudub ülevaade, kui paljud õpetajad on metoodikat edasi rakendanud ning millised on nende kogemused ja vajadused VEPA rakendamisel. Sellest tulenevalt soovitas Tamminen uurida VEPA kasutamist ja selle sobivust lasteaia ning metoodika kasutamist mõjutavaid tegureid. Õpetajate vaatenurk on oluline, et mõista, millistel eesmärkidel VEPA-t lasteaia rakendatakse, millised tegurid selle kasutamist soodustavad või takistavad ning milliseid kohandusi vajab metoodika alushariduses. Selline teadmine aitab toetada metoodika tõhusamat rakendamist alushariduses ning panustab õpetajate professionaalsesse arengusse.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. VEPA metoodika

VEPA (*PAX Good Behavior Game*) on peamiselt algklassidele suunatud tõendus põhine ennetusprogramm, mille eesmärk on suurendada õpilaste kaasatust ning vähendada ebasobivat käitumist (Embry & Richardson, 2017). VEPA on maailmas kasutusel olnud alates 1960. aastate lõpust (Ulla & Poom-Valickis, 2023; VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*), kui Ameerika Ühendriikides Kansase Ülikoolis loodi metoodika algne versioon koostöös teadlaste ja kooliõpetaja Muriel Saundersiga (VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*). Metoodikat rakendatakse mitmes riigis (nt Ameerika Ühendriikides, Hollandis, Brasiilias, Kanadas, Austraalias, Iirimaal ja Rootsis) ning Eestisse jõudis VEPA 2014. aastal (O’Keeffe, 2019; Ulla & Poom-Valickis, 2023; VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*). Esialgselt nimetuseks sai Käitumisoskuste Mäng, mida hiljem hakati kutsuma VEPA-ks, mis tuleneb sõnadest “veel parem” (Trummal *et al.*, 2021).

VEPA eesmärk on arendada lapse eneseregulatsiooni ja sotsiaal-emotsionaalset pädevust (VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*), tänu millele on noortel vähem vaimse tervise riske, agressiivsust või riskikäitumist (Kaudne, 2024). Metoodika on suunatud eelkõige ennetusele ja laste oskuste arendamisele, mitte probleemkäitumise korrigeerimisele (Tamminen, 2024). VEPA aitab parandada õpetaja ja laste vahelist kontakti, toetab sõbralikke suhteid rühmas ning võimaldab tõhusamalt kasutada õppeaega (Embry & Richardson, 2017; VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*). Rühmapõhine lähenemine annab õpetajale võimaluse toetada kõiki lapsi korraga ning kujundada positiivset õpikeskkonda (Embry, 2002; Kellam *et al.*, 2008). VEPA on lihtne ja mänguline ning seetõttu saab seda edukalt rakendada erinevates vanuseastmetes (VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*). Peamiselt kasutatakse metoodikat algklassides (Trummal *et al.*, 2021), kuid sekkumisprogrammi kohandades on seda võimalik rakendada ka alushariduses (Trummal, 2022).

VEPA tõendus põhised töövõtted jagunevad kaheks: VEPA elemendid ja VEPA Käitumisoskuste Mäng (edaspidi VEPA mäng) (VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*). VEPA elemendid on lihtsad strateegiad, mille abil saab õpetaja suurendada turvatunnet, mis omakorda soodustab prosotsiaalset käitumist (teistega arvestamist, hoolimist, koostööd) ning vähendab probleemset käitumist. Elemendid toetavad õpetajat tundidesse vahelduse toomisel, laste tegevustesse kaasamisel ning samal ajal keskendumisoskuse ja tegevuste vahel sujuva ülemineku arendamisel (Trummal *et al.*, 2021). Olulisemateks elementideks on VEPA vaikus, taimer, VEPA

pulgad, memme vigurid ja kiidud (Embry & Richardson, 2017). VEPA vaikus aitab sujuvalt ümber lülituda ühelt tegevuselt teisele ja koondada laste tähelepanu, samas kui taimer toetab laste keskendumist ja ajataju ülesannete lahendamisel. VEPA pulki kasutatakse laste juhuslikuks valimiseks, mis aitab kaasata kõiki lapsi tegevustesse ning hoida nende tähelepanu. Memme vigurid on lühiajalised ja mängulised tegevused, mida kasutatakse rühma motiveerimiseks ja positiivse käitumise premeerimiseks. Kiidud on kirjalikud tunnustussõnumid, mis aitavad lastel märgata ja väärtustada kaaslaste positiivset käitumist (Baumbach *et al.*, 2018; Embry & Richardson, 2017; Johansson *et al.*, 2020). Lisaks elementidele kasutatakse metoodikas erinevaid märguandeid, mis aitavad lastel mõista soovitud käitumist. Märguanded on abiks õpetajale lastele selge ja rahulikku tagasiside andmisel, hääletugevuse suunamisel ning aitab õpetada lapsi oma käitumist ja liikumist kontrollima. Märguannete hulka kuuluvad sobib/ei sobi kaardid, VEPA hääled ning VEPA käed ja jalad (Baumbach *et al.*, 2018; Embry & Richardson, 2017).

VEPA mäng on metoodika keerukam tase, mis aitab tõhusamalt kujundada laste eneseregulatsioonioskusi ning toetab turvalise ja kaasava õpikeskkonna kujunemist (VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*). Mängu kestust reguleerib õpetaja vastavalt laste eneseregulatsiooni oskuste tasemele – esialgu on mängu pikkuseks üks kuni kaks minutit, kuid laste oskuste arenedes mäng pikeneb (Embry & Richardson, 2017, Holmdahl *et al.*, 2023). VEPA mäng hõlmab VEPA elemente ja töövahendeid, mille korrapärane kasutamine aitab vähendada probleemset käitumist (Embry & Richardson, 2017). Kõigepealt õpitakse selgeks VEPA elemendid ning lepitakse kokku VEPA visioon ehk käitumine, mida lapsed soovivad koos olles kogeda (Embry & Richardson, 2017; Holmdahl *et al.*, 2023). VEPA mäng toimub õppetegevusega samal ajal ning selle käigus õpivad lapsed oma käitumist vastavalt olukorrale reguleerima. Tegevuse alguses räägib õpetaja lastega läbi sobiva ja ebasobiva käitumise reeglid. Mängu läbiviimiseks jagatakse lapsed rühmadesse ning õpetaja määrab taimeri abil mängu kestuse (Trummal *et al.*, 2021). Protsessi käigus jälgib õpetaja laste käitumist, loendab spleeme (sobimatu käitumise juhtumeid) ning registreerib need iga meeskonna kohta eraldi. Tegevuse lõppedes analüüsitakse koos toimunut ning edukad meeskonnad, kes koguvad vähem kui kolm spleemi, teenivad „memme viguri“ (Embry & Richardson, 2017; Johansson *et al.*, 2020; O’Keeffe, 2019; VEPA Käitumisoskuste..., *s.a.*).

1.2. VEPA metoodika rakendamine lasteaedades

Lasteaed on sageli esimene haridusasutus lapse elus, kus lisaks akadeemilistele teadmistele õpitakse reguleerima oma käitumist ja emotsioone (Baxter, 2023). Eneseregulatsioon on oluline nii õppimisel kui ka sotsiaalse edu saavutamisel (Baxter, 2023; Perry, 2019). Kuigi lasteaialapsed ei suuda veel pikaajaliste eesmärkide saavutamiseks eneseregulatsiooni oskusi järjepidevalt rakendada, on nad võimelised pingutama lühiajaliste eesmärkide nimel (Baxter, 2023). Seetõttu on varajane eneseregulatsiooni harjutamine oluline, kuna see toetab laste enesejuhtimise arengut ning sellel on pikaajaline mõju lapse toimetulekule ja arengule (Donaldson *et al.*, 2013). Samuti on lapsel kooliminekuks kujunenud arusaam sobivast käitumisest ning oskus järgida reegleid (Donaldson *et al.*, 2013; Perry, 2019).

Seni läbi viidud uuringutes (nt Baxter, 2023; Donaldson *et al.*, 2013; Donaldson *et al.*, 2015; Foley *et al.*, 2018; Foley, 2019; Wiskow *et al.*, 2019) kasutatakse VEPA-t lasteaiaas põhiliselt struktureeritud tegevuste ajal. Metoodika on tõhus isegi siis, kui seda ei rakendata enam igapäevaselt, vaid teatud intervallidega (Dadakhodjaeva *et al.*, 2020). Samas ei pruugi metoodika mõju olla kõigile rühma lastele ühesugune (Foley *et al.*, 2018). Arvestada tuleb ka sellega, et eelkooliealised lapsed alles harjuvad tegevuste ajal tähelepanu hoidma ja juhiseid järgima, seega võib VEPA mõju lasteaiaühendas olla mõnevõrra väiksem kui koolikeskkonnas (Patel *et al.*, 2024).

Metoodika rakendamine rühmas aitab vähendada agressiivset käitumist (Dadakhodjaeva *et al.*, 2020; Donaldson *et al.*, 2013; Foley *et al.*, 2018; Wiskow *et al.*, 2019) ning toetab samal ajal ka tagasihoidlikumaid lapsi (McGoey *et al.*, 2010). Wiskow jt (2019) toovad välja, et VEPA metoodika rakendamine koolieelses eas võimaldab lastele järjepidevalt õpetada põhjus-tagajärg seost ning toetab positiivse suhte kujunemist õpetaja ja lapse vahel. Samuti suurendavad õpetaja selged ootused ja järjepidev positiivne tagasiside laste turvatunnet (Embry & Richardson, 2017), kuna last ümbritsev keskkond ning õpetajalt saadav tagasiside mõjutavad oluliselt lapse enesehinnangut ja vaimset tervist (Streimann *et al.*, 2021). Lisaks parandab ühise eesmärgi nimel pingutamine laste suhteid eakaaslastega (Baxter, 2023) ning aitab lastel õppida koostööd ja arendada konfliktide lahendamise oskusi (Patel *et al.*, 2024).

Eesti lasteaedades alustati VEPA metoodika katsetamist 2021/2022. õppeaastal eesmärgiga laiendada metoodika kasutamist ja suurendada selle mõju laste arengule (VEPA Käitumisoskuste Mängu..., 2021). Lasteaedade personalile korraldati metoodikaalane väljaõpe

õppeaastatel 2021/2022 ja 2022/2023. Koolitusel osalesid kõik rühma meeskonna liikmed ning väljaõpe toimus koos kooliõpetajatega. Kahel aastal katsetas metoodikat üheksa lasteaeda ning peamiselt osalesid metoodika testimises koolieelikute rühmad. Eestis VEPA metoodikat rakendanud lasteaiaõpetajate kogemused näitavad, et lapsed muutusid rahulikumaks ning nende kannatlikkus, keskendumisvõime ja enesekontroll paranesid. Samuti täheldati, et rühma igapäevategevused kulgesid rahulikumalt ning lapsed olid üksteise suhtes arvestavamad ja koostööaltimad (Tamminen, 2024; Trummal, 2022).

1.3. Lasteaiaõpetajate arvamused VEPA metoodika kasutamisest

Lasteaiaõpetajatel on keskne roll rühma sisekliima ja -dünaamika kujundamisel ning lastele sotsiaal-emotsionaalsete ja koostööoskuste õpetamisel (Patel *et al.*, 2024). VEPA metoodika annab õpetajatele praktilisi võtteid positiivse käitumise toetamiseks, koostööoskuste arendamiseks ning toetava ja turvalise õpikeskkonna loomiseks (Embry & Richardson, 2017). VEPA selge ülesehitus, praktilised töövõtted ja mentorlus suurendavad õpetajate enesetõhusust ning loovad kindlustunde metoodika edukaks rakendamiseks (Patel *et al.*, 2024).

Lasteaiaõpetajate panus VEPA metoodika rakendamisel on märkimisväärne, sest nende hinnangud metoodikale kujundavad sekkumise kvaliteeti ning jätkusuutlikkust koolieelses eas (Domitrovich *et al.*, 2015). Metoodika omaksvõtt võib suurendada õpetajate motivatsiooni selle järjepidevaks rakendamiseks ning toetada käitumuslike muutuste kujunemist rühmas (Ulla & Poom-Vallickis, 2023). Domitrovich jt (2015) rõhutavad, et õpetaja positiivne hoiak ja metoodika rakendamise valmidus sõltuvad sellest, kuivõrd see ühildub tema õpetamisfilosoofia ja senise praktikaga.

Laste väljakutsuv käitumine on üks peamisi tegureid, mis võib põhjustada lasteaiaõpetajate emotsionaalset kurnatust ja läbipõlemist (Dadakhodjaeva *et al.*, 2020; Foley, 2019). Õpetajate hinnangul aitab VEPA rakendamine vähendada õpetajate stressi, kuna laste probleemne käitumine sekkumise tulemusel väheneb. Seega saab õpetaja keskenduda tõhusamate õpistrateegiatega rakendamisele ja struktureeritud tegevuste läbiviimisele, mitte probleemse käitumise korrigeerimisele (Foley *et al.*, 2018; Patel *et al.*, 2024). VEPA-t rakendades paraneb lasteaiaõpetajate vaimne heaolu ning enesetõhusus (Kaudne, 2024) ning õpetajad suudavad enam keskenduda positiivsele (Trummal, 2022).

Lasteaia õpikeskkond ja õpetamisprotsess erinevad oluliselt koolikeskkonnast, olles vähem struktureeritud ning sisaldades rohkem liikumist ja lõimingat tegevustes (Baker *et al.*, 2010; McGoey *et al.*, 2010). Kuna tegevused toimuvad sageli erinevates keskkondades, võib õpetajatel tekkida raskusi metoodika rakendamiseks vajalike vahendite kaasas kandmisega (Trummal, 2022). Lasteaiaõpetajate hinnangul vajavad mitmed VEPA elemendid lasteaia kontekstis kohandamist, lihtsustamist või pildimaterjaliga täiendamist (Tamminen, 2024). Lisaks tuuakse probleemkohana välja, et teatud tagasisidevormid võivad tegevust häirida või nõuavad õpetajalt lisapingutust. Näiteks eeldab hääleline tagasiside õpetajalt tegevuse katkestamist reeglite rikkumise märkimiseks, samas kui visuaalse tagasiside (nt punktitali täitmine) kasutamine võib olla raskendatud, kui õpetaja asub tabelist eemal või on hõivatud teiste õppevahenditega. Lisaks võib visuaalne tagasiside suunata lapse tähelepanu punktitalile õpetaja kuulamise asemel (Wiskow *et al.*, 2019).

Lasteaiaõpetajate üldine hinnang VEPA sobivusele lasteaias on positiivne (McGoey *et al.*, 2010; Tamminen, 2024; Trummal, 2022). Eesti lasteaiaõpetajate sõnul on metoodika rakendamine kõige tulemuslikum vanemas rühmas ehk koolieelikute seas. Põhjuseks peetakse laste suuremat suutlikkust mõista mänguregleid ja pikaajalisi eesmärke, mis on vajalikud VEPA elementide edukaks toimimiseks ning paremini arenenud eneseregulatsioonioskusi (Tamminen, 2024; Trummal 2022).

1.4. Bakalaureusetöö uurimisprobleem, eesmärk ja uurimisküsimused

Alushariduse riikliku õppekava (2025) kohaselt peaks 7-aastane laps suutma kirjeldada oma emotsioone, väljendada neid sobival viisil ning muuta oma käitumist vastavalt saadud tagasisidele. Praktika näitab, et lapsed vajavad enesekontrolli ja koostööskuste kujunemisel süsteemset tuge, mistõttu on ennetavate metoodikate kasutamine alushariduses oluline. Muutused lasteaia töökorralduses ning kasvav vajadus toetada laste käitumisosi ja eneseregulatsiooni on toonud esile vajaduse tõhusate ja praktiliste sekkumiste järele. Üheks selliseks lähenemiseks on VEPA metoodika, mis keskendub rühmapõhisele ja ennetavale tööle, mitte üksikute laste käitumise korrigeerimisele. Samas on VEPA rakendamist uuritud peamiselt koolikontekstis (Nadel, 2024; Reinapu, 2024) ning Eestis on tehtud esimesed katsetused lasteaedades (Tamminen, 2024; Trummal, 2022). Lasteaia kontekstis läbiviidud uuringuid, mis keskenduksid õpetajate kogemustele, on vähe. Eelnevale tuginedes saab öelda, et ülevaade VEPA metoodika

kasutamisest ja lasteaiaõpetajate kogemustest metoodika rakendamisel lasteaia kontekstis puudub. Koolikeskkonnas saadud uurimistulemusi ei saa aga otseselt üle kanda lasteaia konteksti, kuna laste vanus, arengutase ja õppetegevused erinevad oluliselt. Lisaks on metoodika välja töötatud algselt koolilastele, mistõttu võib see osutada lasteaialaste jaoks keerukaks ning vajada kohandamist.

Bakalaureusetöö eesmärk oli anda ülevaade lasteaiaõpetajate kogemustest VEPA metoodika rakendamisel ja seda mõjutavatest teguritest. Bakalaureusetöö eesmärgi saavutamiseks sõnastati kolm uurimisküsimust:

1. Missugused on lasteaiaõpetajate kogemused VEPA metoodika rakendamisel lasteaias?
2. Missugused tegurid mõjutavad VEPA metoodika rakendamist lasteaias õpetajate arvates?
3. Milliseid kohandusi on lasteaiaõpetajate arvates vaja teha VEPA metoodika rakendamiseks lasteaias?

2. Metoodika

Töös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldas koguda ja analüüsida lasteaiaõpetajate subjektiivseid vaateid ja kogemusi (Creswell & Poth, 2018) VEPA metoodika rakendamise kohta lasteaiarühmas.

2.1. Valim

Uurimuses kasutati eesmärgipärast valimit, mis võimaldas kaasata andmete kogumisse kindlate tunnustega inimesi (Õunapuu, 2014). Valimisse kaasati VEPA metoodikat rakendavaid või rakendanud lasteaiaõpetajaid, kelle kogemused võiksid pakkuda sisukat teavet metoodika praktilise rakendamise kohta. Valimisse kuulus 11 lasteaiaõpetajat, kes olid läbinud VEPA metoodikaalase koolituse ja rakendanud metoodikat oma rühmas. Intervjuu läbiviimise ajal kasutas VEPA-t kaheksa õpetajat osaliselt või täismahus ning kolm õpetajat seda hetkel ei kasutanud. Üks valimisse kuulunud õpetajatest oli saanud VEPA metoodika koolituse koolis töötades ning kasutab nüüd metoodikat lasteaiaõpetajana.

2.2. Andmekogumine

Andmekogumise meetodina kasutati individuaalset poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldab uurida osalejate kogemusi ja tähelepanekuid paindlikul, kuid eesmärgipärasel viisil (Creswell &

Poth, 2018). See lähenemine võimaldas töö autoritel lähtuda eelnevalt koostatud intervjuukavast, säilitades samal ajal paindlikkuse küsimuste järjekorra muutmiseks ning esitada täpsustavaid lisaküsimusi (Lepik *et al.*, 2025).

Intervjuukava (lisa 1) koostati koostöös juhendajaga, kes andis tagasisidet küsimuste sõnastuse, intervjuu loogilise ülesehituse ning uurimisküsimuste kooskõla kohta. Küsimuste koostamisel lähtuti uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest ning teoreetilistest lähtekohtadest, mis käsitlevad ennetusprogrammide rakendamist haridusasutustes ja õpetajate professionaalset kogemust.

Intervjuukava jagunes kolmeks temaatiliseks plokiks. Esimeses plokis keskenduti õpetajate kogemustele VEPA metoodika kasutamisel, kus osalejad kirjeldasid, mis eesmärgil nad on metoodikat kasutanud, milliseid elemente nad oma rühmas rakendasid ning milliseid muutusi nad on täheldanud laste käitumises, rühmadünaamikas või õpikeskkonnas. Teine plokk käsitles tegureid, mis toetasid või takistasid VEPA metoodika rakendamist lasteaias. Täpsustavad küsimused puudutasid näiteks juhtkonna ja kolleegide toetust ning lapsevanemate suhtumist. Kolmas plokk keskendus õpetajate soovitudele ja ettepanekutele metoodika arendamiseks. Osalejatelt küsiti, mida nad oma kogemuse põhjal muudaksid või kohandaksid, et toetada VEPA metoodika tõhusamat rakendamist lasteaias. See võimaldas koguda praktilist sisendit metoodika edasiseks täiustamiseks ning kohandamiseks Eesti alushariduse konteksti.

Intervjueeritavate leidmiseks saadeti esmalt pöördumised kõikidesse VEPA metoodikat katsetanud lasteaedadesse, millekohase info saime TAI vanemspetsialistilt ning VEPA koordineerijalt Tamminenilt kirjavahetuse kaudu. Intervjueeritavate leidmise protsessi pikendas asjaolu, et esmalt tuli suhelda lasteaedade direktorite või õppejuhtidega, kes edastasid meie pöördumise rühmaõpetajatele. Lasteaedade juhtidele saadeti mitu kirja, et meelde tuletada osalemiskutset.

Peale intervjuukava koostamist viidi läbi prooviintervjuu. Prooviintervjuu eesmärk oli hinnata küsimuste arusaadavust ja loogilist ülesehitust. Prooviintervjuus osales lasteaiaõpetaja, kes rakendab igapäevaselt VEPA metoodikat oma töös, kuid pole läbinud metoodikaalast koolitust. Prooviintervjuud lõplikku valimisse ei lisatud ning intervjuukavas muudatusi ei tehtud.

Intervjuud viidi läbi 2026. aasta veebruaris ja märtsi alguses veebikeskkonnas eelnevalt intervjueeritavaga kokkulepitud ajal. Veebivorm võimaldas kaasata eri piirkondades töötavaid õpetajaid ning pakkus osalejatele paindlikku osalemisvõimalust. Intervjuud kestsid keskmiselt 25

minutit. Kõige pikem intervjuu kestis 73 minutit ja kõige lühem 18 minutit. Kõik intervjuud salvestati osalejate nõusolekul. Andmekogumisel järgiti Tartu Ülikooli eetikakeskuse (2023) juhendis “Hea teadustava” toodud uurimiseetika põhimõtteid. Intervjuu alguses teavitati uuringus osalejaid, et osalemine intervjuus on vabatahtlik ning neil on õigus iga hetk uuringust loobuda ja nõusolek tagasi võtta. Intervjueeritavaid informeeriti, et intervjuu käigus kogutud andmed on kättesaadavad vaid töö autoritele, intervjuu helifailid säilitatakse parooliga kaitstud kaustas arvutis ning peale töö kaitsmist need kustutatakse.

Uurimistöö läbipaistvuse huvides peeti uurijapäevikut (lisa 3), kuhu mõlemad töö autorid tegid märkmeid vastavalt intervjuude läbiviimisele. Uurijapäeviku eesmärk oli dokumenteerida andmed ning reflekteerida intervjuude läbiviimisel saadud kogemusi (Laherand, 2008). Kuna autorite varasem kogemus intervjuude läbiviimisel oli vähene, siis pandi intervjuu järgselt kirja erinevad tunded, mida intervjuul kogeti ning mõtted, mida järgnevate intervjuude puhul muuta.

2.3. Andmeanalüüs

Intervjuude käigus kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit kasutades. Induktiivne lähenemine sobis uurimuse eesmärgiga mõista lasteaiaõpetajate kogemusi VEPA metoodika rakendamisel Eesti lasteaedades. Andmeanalüüs toimus kolmes põhietapis: transkribeerimine, kodeerimine ja kategoriseerimine. Analüüsi usaldusväarsuse suurendamiseks kasutati nii kaaskodeerimist kui ka korduskodeerimist.

Esimeses etapis transkribeeriti helifailidena salvestatud intervjuud tekstifailideks, kasutades TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud automaatset kõnetuvastusprogrammi (Alumäe, Tilk & Asadullah, 2018). Salvestusi kuulati korduvalt ja võrreldi saadud tekstidega. Seejärel parandati ebatäpsused, mis tulenesid intervjueeritavate ebaselgest diktsioonist või helikvaliteedist. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks lisati igale transkriptsioonile tähis koos vastava numbriga (nt Õ1). Ühe intervjuu transkriptsiooni ülevaatamiseks kulus keskmiselt poolteist tundi, kokku oli transkribeeritud teksti 91 lehekülge. Uuritavatele anti võimalus intervjuu transkriptsiooniga tutvuda, nendest kaks avaldas selleks soovi.

Teise etapina toimus kodeerimine veebirakenduses QCAmap. Kõikide intervjuude tekstid sisestati rakendusse, failide nimedes kasutati koodi (nt Intervjuu 1). Seejärel määrati transkriptsioonides uurimisküsimustega seotud tähenduslikud lõigud, laused või sõnad, mis olid

aluseks koodide loomisel (Kalmus *et al.*, 2015). Kõik intervjuud kodeeriti uurimisküsimuste kaupa, töötades kolme uurimisküsimusega eraldi. Esialgseid koode tekkis 55. Nädala pärast tehti korduskodeerimine, mille käigus ühendati osa koode sisulise sarnasuse alusel ning lõplikuks koodide arvuks jäi 49. Analüüsi usaldusväarsuse suurendamiseks kasutati kaaskodeerimist. Alguses kodeerisid autorid kumbki eraldi kaks intervjuud, seejärel võrreldi ja ühtlustati koodide sõnastust – koodid olid sisult sarnased, kuid erinesid sõnastuselt.

Kolmanda etapina toimus kategooriate moodustamine, kus koondati sisult sarnased koodid alamkategooriatesse ning alamkategooriatest moodustati peakategooriad. Lisas 2 on toodud näide kategooriate moodustamise kohta.

3. Tulemused

Järgnevalt esitatakse bakalaureusetöö tulemused uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse juures tuuakse välja peakategooriad ning nende alla kuuluvad alamkategooriad. Peakategooriad on esitatud tekstis paksus trükis ning alamkategooriad kaldkirjas. Tulemusi illustreerivad tsitaadid intervjuudest, mis on lisatud kaldkirjas ning välja jäetud tekst on märgistatud tingmärgiga (...), uuritavad on tähistatud anonüümsuse tagamiseks lühenditega Õ1 – Õ11.

3.1. Lasteaiaõpetajate kogemused VEPA metoodika rakendamisel lasteaias

Esimese uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada lasteaiaõpetajate kogemused VEPA metoodika rakendamisel lasteaias. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm peakategooriat: VEPA rakendamisega seotud kogemused, metoodika sobivusega seotud kogemused ning laste suhtumise ja käitumisega seotud kogemused.

VEPA rakendamisega seotud kogemused peakategooria alla kuulus kaks alamkategooriat: *metoodika ja elementide kasutamine ning vanuseline sobivus lasteaeda.*

Õpetajate kogemuste põhjal rakendatakse VEPA elemente lasteaia rühmatöös erineval määral ning sageli kohandatakse neid vastavalt rühma vajadustele. Kõik õpetajad tõdesid, et metoodikat kasutati toetava meetmena kogu päeva jooksul vastavalt vajadusele - näiteks riietumisel, ühest ruumist teise liikumisel, söömise ajal jne. Õ1, Õ2 ja Õ5 tõid välja, et metoodika sobivus lasteaeda sõltub laste vanusest ning mõningaid elemente on lihtsam rakendada vanemate lasteaialastega.

(...) mul on seitsmeaastaste rühm, see koolieelikute rühm või on ikkagi ka kolmene. Ega me ei saa nõuda või eeldada, et see kolmene samamoodi püsib kui seitsmeaastane. (Õ1)

Peakategooria **metoodika sobivusega seotud kogemused** hõlmas alamkategoriaid *õpetaja hinnang metoodikale, ajakulu õpetajale ning mõju õpetaja tööle*. Õ1, Õ7, Õ9 ja Õ10 hindasid metoodikat üldiselt positiivselt ning leidsid, et metoodika sobib nende pedagoogilise lähenemise ja isikupäraga ning rikastab nende tövõtteid. Samuti toodi esile, et metoodika toetab õpetajaid nende töös ning aitab kaasa enesehoiule.

(...) ma olengi VEPA. Ma olengi isiklikult tegelikult see inimene. (Õ7)

Samas ilmnes, et metoodika või teatud elemendid ei sobinud kõigile õpetajatele ning metoodika kasutuselevõtt vajab aega ja hiljem järjepidevat meeldetuletamist lastele. Õ2, Õ4 ja Õ5 arvasid, et metoodika sobib pigem koolikeskkonda kui lasteaeda.

(...) lasteaeda on teda natukene raskem sobitada, (...), nad ei mõista neid asju nii hästi, mida juba koolilaps võib-olla mõistab. (Õ4)

Peakategooria **laste suhtumise ja käitumisega seotud kogemused** hõlmas alamkategoriaid *laste suhtumine metoodikasse, laste käitumise muutus ja HEV laste kogemus*. Õpetajate hinnangul reageerivad lapsed metoodikale enamasti positiivselt ning erinevad elemendid ja tegevused meeldivad lastele. Samas Õ2, Õ5, Õ6 ja Õ8 sõnul oli laste suhtumine metoodikasse passiivne ja pigem negatiivne.

(...) mis sa seal ees umbes vehid oma kätega. (Õ2)

Õpetajate hinnangul toetab metoodika laste sotsiaalsete oskuste ja eneseregulatsiooni arengut ning aitab kaasa rühmareeglite järgimisele. Õ3, Õ7, Õ10 ja Õ11 jagasid kogemusi metoodika rakendamisest erivajadustega lastega, kus toodi välja suurem juhendamisevajadus ja keerukus metoodika kohandamisel.

(...) autistlike joontega lapsed, nendel on vahel see arusaamine teistmoodi ja siis ei leia seda nippi, kuidas temani jõuda ja need tagasilöögid on tihedamad ja rohkem tuleb nendega vaeva näha. (Õ3)

3.2. VEPA metoodika kasutamist mõjutavad tegurid

Teise uurimusküsimuse eesmärk oli välja selgitada tegurid, mis mõjutavad VEPA rakendamist lasteaias. Kui eelnevas alapeatükis keskenduti õpetajate kogemuse kirjeldamisele, siis selles osas analüüsitakse neid kogemusi kujundavaid tegureid. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus teise uurimusküsimuse all viis peakategooriat: organisatsioonilised tegurid, lastega seotud tegurid, metoodikast tulenevad tegurid, õpetajaga seotud tegurid ja koolitusega seotud tegurid.

Peakategooria **organisatsioonilised tegurid** alamkategooriad olid *organisatsiooni toetus ja meeskonnatöö*. Õpetajate hinnangul toetab metoodika rakendamist juhtkonna positiivne suhtumine ning sujuv koostöö rühma meeskonnas. Samas koostöö puudumine või meeskonnaliikme vahetus raskendavad metoodika efektiivset rakendamist. Õ2, Õ3, Õ7, Õ8 ja Õ11 pidasid oluliseks ka mentori toetust.

(...) Ja ta ei kasutanud neid, aga ta ei töötanud ka vastu selles mõttes, et lihtsalt siis jäigi meie omavaheline kokkulepe, et meie teeme, et tema toetab nii palju, kui temale siis vastuvõetavad olid mingid asjad. (Õ8)

Õ4, Õ8 ja Õ10 tõid välja, et väljaspool rühma oli metoodika rakendamine keerukam kuna teistel lasteaiaõpetajatel puudusid teadmised VEPA kohta.

(...) Aga kui enamuse õpetajad ei ole kursis sellega (VEPA metoodikaga) üldse, siis on see nagu segav faktor. (Õ10)

Peakategooria **lastega seotud tegurid** hõlmas alamkategooriaid *metoodika vastuvõtt laste poolt ning metoodika mõju laste käitumisele*. Õpetajad tõid välja, et metoodika kasutamist rühmas mõjutas laste valmisolek metoodikat omaks võtta. Õpetajad mainisid, et VEPA meeldis lastele ning metoodikat kasutama hakates rühmas laste käitumine paranes. See motiveeris õpetajaid metoodikat edasi rakendama.

Samas toodi välja, et kõik lapsed ei kohanenud metoodika rakendamisega ühtmoodi. Peamiselt valmistas lastele raskusi metoodika põhimõtete mõistmine ning elementidega kohanemine. Sellest tingituna pidid õpetajad lastele elemente korduvalt selgitama ning Õ2, Õ6 ja Õ8 tõid välja, et mõned lapsed ei võtnudki metoodikat omaks.

(...) VEPA pepu muidugi oli naljakas ja kõik asjad, aga räägin, et see mingi hetk nagu läks niisuguseks palaganiks üle. (Õ2)

Peakategooria **metoodikast tulenevad tegurid** hõlmas alamkategooriat *metoodika ja elementide sobivus lasteaiale ja metoodika sobivus laste vanusele*. Tulemustest selgus, et õpetajate arvamused metoodika sobilikkusest lasteaeda olid erinevad. Suurem osa õpetajaid leidsid, et metoodika sobib lasteaias kasutamiseks, kuid Õ2, Õ3 ja Õ5 arvates sobib metoodika pigem koolikeskkonda. Välja toodi kooli ja lasteaia keskkondade erinevus ning tegevuste ülesehitus.

(...) lasteaia elu ja melu (...) on hakitud. (Õ2)

Õ1 ja Õ5 leidsid, et mõned VEPA elemendid sobivad lasteaia konteksti hästi ja on ka neid elemente, mis vajavad kohendamist.

(...) lastele meeldivad memme vigurid. Küll ka neid me pidime lastele kohandama. (Õ1)

Peakategooria **õpetajaga seotud tegurid** hõlmas alamkategoriaid *õpetaja suhtumine metoodikasse, õpetaja ajakulu ning õpetaja heaolu*. Õ4 ja Õ7 hinnangul mõjutavad metoodika rakendamist nende motivatsioon ja huvi metoodika vastu. Õ7 ja Õ10 tõid ka välja, et metoodika toetab nende heaolu ja enesehoidu rühmas.

(...) kõige-kõige ägedam kogemus, ma arvan, ongi see, et kui sa lähed juba rühma, sa ei pea mitte midagi ütlema. (Õ7)

Takistavate teguritena nimetati ajakulu, mis kaasneb elementide kohandamisega ning vajadust lapsi järjepidevalt juhendada ja elemente meelde tuletada.

Peakategooria **koolitusega seotud tegurid** hõlmas alamkategoriaid *koolituse vajadus meeskonnale ning lasteaiaõpetajatele suunatud koolitus*. Õ2 ja Õ5 tõid välja, et metoodika koolitus võiks olla suunatud vaid lasteaiaõpetajatele ning mahult väiksem kui kooliõpetajatel. Mainiti ka, et koolitusel peaks osalema kogu rühma meeskonnaliikmed.

(...) kolm koolitust minu jaoks oli liiga palju. Selle ühe koolitusega said juba kõik selle info kätte. (Õ5)

Oluliseks peeti majasisese koolituse võimalust nendele kolleegidele, kes pole varem VEPA metoodika koolitusel osalenud.

3.3. VEPA metoodika kohandamise vajadus lasteaia kontekstis

Kolmanda uurimusküsimuse eesmärk oli välja selgitada, milliseid kohandusi õpetajate arvates vajab VEPA metoodika lasteaia kontekstis. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kaks peakategooriat: metoodika kohandamise vajadus lasteaiale ja laste arengutasemega arvestamine.

Peakategooria **metoodika kohandamise vajadus lasteaiale** hõlmas alamkategoriaid *elementide kohandamine, elementide väljajätmine, metoodika lihtsustamine ja metoodika ei vaja kohandamist*. Suurem osa õpetajaid leidis, et metoodika vajab lasteaia keskkonnale lihtsustamist ning mängulisemaks muutmist.

(...) seal peaks olema mäng juures või mingi mänguline etapp, et see laps läbi mängu jõuab selle elemendi põhituumani. (Õ7)

Õpetajad nimetasid elemente, mis nende arvates lasteaia keskkonda kasutamiseks ei sobi – näiteks sobib/ei sobi kaardid ning kiidud. Samas ütlesid Õ1, Õ6 ja Õ7, et kiidusid saab kohandades lasteaias kasutada, kuid see nõuab õpetajalt lisaäega ja -tööd.

(...) punased sildid, mis olid põial allapoole (...) ma peaksin lapsele laua peale panema, et sa oled paha, selliseid asju me ei kasutanud. (Õ5)

Õ2, Õ5 ja Õ9 leidsid, et metoodikat pole vaja kohandada ning seda saab lasteaia rakendada etteantud kujul.

(...) me ei kohandanud, vaid kasutasime olemasolevat ja vastavalt vajadusele ja olukorrale. (Õ2)

Peakategooria **laste arengutasemega arvestamine** hõlmas alamkategoriat *vanuseline sobivus*. Õpetajad rõhutasid intervjuudes, et metoodika peaks vastama laste vanusele ja arengutasemele. Enamus õpetajad kohandasid ise elemente vastavalt laste arengutasemele. Toodi välja, et lasteaialaps on liiga väike ning alles harjub lasteaia keskkonnaga ja metoodikat võiks kasutada alles koolieelikute rühmas.

(...) VEPA jalad on lapse jaoks tema jalad. Temale ei ütle, et VEPA jalad on vaikselt. Need on minu jalad ja need just praegu liiguvad, (...), väike ei saa aru, et VEPA jalad on tasa. (Õ1)

Õ7 ja Õ10 leidsid, et teatud elemente saab kohandades rakendada juba üsna väikeste lastega, näiteks toodi välja nimepulgad, suupill ja taimer.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli anda ülevaade lasteaiaõpetajate kogemustest VEPA metoodika rakendamisel ja seda mõjutavatest teguritest. Järgnevalt arutletakse tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa, seostades neid teoreetilises ülevaates esitatud seisukohtadega.

Esimesele uurimisküsimusele vastuseks leidsime, et lasteaiaõpetajate kogemused VEPA rakendamisel olid valdavalt positiivsed, kuid ilmnis ka mitmeid väljakutseid. Ühelt poolt toetab metoodika õpetajate arvates laste sotsiaal-emotsionaalset arengut ja eneseregulatsiooni, mis on kooskõlas varasemate uuringutega (Baxter, 2023; Dadakhodjaeva *et al.*, 2020; Wiskow *et al.*, 2019). Teisalt näitasid meie töö tulemused, et metoodika mõju ei ole kõigile lastele ühesugune. See viitab, et metoodika tulemuslikkus ei sõltu ainult selle rakendamisest, vaid ka lapse arengutasemest ja valmisolekust metoodikaga kohaneda (Foley, 2019). Õpetajate sõnul on oluline ka laste vanus – leiti, et VEPA elemente on lihtsam rakendada vanemate lasteaialaste või koolieelikute rühmas, kuna noorematel lastel võib olla keeruline mõista metoodika põhimõtteid. See tulemus on kooskõlas VEPA algsete põhimõtetega, mille kohaselt on metoodika välja töötatud eelkõige algklasside õpilastele (Embry & Richardson, 2017). Samuti kinnitab see

varasemaid järeldusi, et koolieelses eas võib metoodika mõju olla väiksem võrreldes kooliga (Patel *et al.*, 2024).

Õpetajad tõid välja küll mitmeid metoodika kasutegureid, kuid selgus, et metoodika kasutamise kogemus on õpetajatel erinev. Ühelt poolt nähti metoodikat kui töövahendit, mis rikastab õpetaja tööd ja toetab rühmas selgete kokkulepete kujunemist ning aitab kaasa õpetaja enesetõhususele. Sarnasele järeldusele on jõudnud ka Foley jt (2018), kelle uuring näitas, et VEPA rakendamine võib vähendada õpetaja tööstressi ja toetada enesetõhusust. Teisalt toodi esile, et metoodika rakendamine eeldab aega ja järjepidevust ning kõik metoodika elemendid ei pruugi sobida õpetaja õpetamisstiiliga. Need tulemused kinnitavad Domitrovich jt (2015) seisukohta, et ennetusprogrammide edukas rakendamine sõltub õpetaja hoiakutest ning metoodika sobivusest õpetaja senise pedagoogilise praktika ja stiiliga. Sellest võib järeldada, et metoodika sobivus ei ole universaalne, vaid sõltub õpetaja individuaalsest lähenemisest.

Lisaks ilmnes meie uuringus erinevus võrreldes varasemate lasteaedades tehtud VEPA uuringutega. Lasteaedades seni läbiviidud uuringud (nt Baxter, 2023; Donaldson *et al.*, 2013; Donaldson *et al.*, 2015; Foley *et al.*, 2018; Foley, 2019; Wiskow *et al.*, 2019) näitavad, et VEPA-t rakendatakse peamiselt struktureeritud tegevuste ajal. Ka Donaldson jt (2015) on välja toonud, et pingutust nõudvat sekkumist saab lasteaias rakendada õppetegevuste ajal, kuid mitte kogu päeva vältel. Meie intervjuudes osalenud õpetajate kirjelduste põhjal aga ilmneb, et VEPA on lasteaias lõimitud igapäevastesse rühma tegevustesse toetava raamistikuna. Õpetajad kasutasid erinevaid VEPA elemente ja märguandeid paindlikult kogu päeva vältel, lähtudes olukorrast ja laste vajadustest. See viitab, et lasteaias kontekstis ei käsitleta VEPA-t üksnes eraldiseisva metoodikana, vaid osana igapäevasest pedagoogilisest praktikast. Selline lähenemine võib tuleneda lasteaias päevakava suuremast paindlikkusest (Baker *et al.*, 2010) ning õpetaja rollist laste käitumise järjepideval suunamisel (Kellam *et al.*, 2008). Samas näitab see ka õpetajate aktiivset rolli metoodika tõlgendamisel ja kohandamisel vastavalt rühma vajadustele.

Teise uurimisküsimuse vastusena selgus, et VEPA kasutamist lasteaiarühmas mõjutavad mitmed erinevad tegurid. VEPA rakendamine sõltub kollektiivi teadlikkusest ja hoiakutest. Oluliseks peeti rühma meeskonna ühtset ja järjepidevat tegutsemist, et metoodika mõju oleks tulemuslikum. Õpetajad tõid välja ka mentorluse olulisuse, mis aitaks metoodikat igapäevatoos paremini ja püsivamalt rakendada. Tähtsaks peeti koolituse sisu ja korraldust. Õpetajate hinnangul peaks koolitus olema rohkem suunatud lasteaiasõpetajatele, väiksemas mahus ning

sisaldama praktilisi näiteid. Samas rõhutati kogu rühma meeskonna kaasamist, mis on kooskõlas ka varasemate seisukohtadega, mille kohaselt toetab praktiline koolitus metoodika edukat rakendamist (Patel *et al.*, 2024). Kuigi lasteaiaõpetajad pidasid koolitust piisavaks, viitavad tulemused, et ainult esmane väljaõpe ei taga metoodika jätkusuutlikku rakendamist. See kinnitab varasemaid seisukohti (Domitrovich *et al.*, 2015; Patel *et al.*, 2024), mis rõhutavad pideva professionaalse toe olulisust.

Tulemused tõid esile kooli- ja lasteaia keskkonna erinevustest tingitud vajaduse lasteaia jaoks VEPA metoodikat kohandada. Õpetajad leidsid, et lasteaia paindlik päevakava ja mitmekesine õpikeskkond teevad metoodika rakendamise keerulisemaks võrreldes kooliga. See viitab, et metoodika ülesehitus eeldab teatud määral struktureeritust, mis on koolikeskkonnas loomulikum. Sama on maininud ka Trummal (2022), et metoodika on pigem koolikeskne. Seega ei pruugi väljakutsed tuleneda vaid rakendamisest, vaid metoodika ja keskkonna omavahelisest sobivusest.

Tulemused näitasid, et õpetaja ja lastega seotud tegurid on tihedalt seotud ning mõjutavad üksteist. Õpetajate puhul mängib olulist rolli nende motivatsioon ja hoiak metoodika suhtes. Samas ilmnes üks vastuolu – kuigi õpetajad tunnistasid VEPA väärtust, võis selle rakendamist takistada ajapuudus või vajadus pidevaks kordamiseks. See viitab, et metoodika rakendamine eeldab õpetajalt teadlikku pingutust ning valmisolekut oma töövõtteid kohandada. Samuti sõltub metoodika rakendamise edukus suuresti laste valmisolekust VEPA-t omaks võtta ja nende kaasatusest, mis on kooskõlas Foley (2019) järeldustega. Seetõttu ei piirdu õpetaja roll metoodika rakendamisega, vaid hõlmab ka laste motiveerimist ja kaasamist, mis omakorda mõjutab metoodika tulemuslikkust.

Kolmanda uurimisküsimuse tulemused näitasid, et kõik lasteaiaõpetajad ei rakenda metoodikat etteantud kujul, vaid kohandavad seda. Kohandamisvajadusena toodi välja vajadus muuta metoodika elemente lihtsamaks ja mängulisemaks, et need sobiks laste arengutasemega. See kinnitab veelkord, et metoodika algne ülesehitus ei sobitu täielikult lasteaia kontekstiga, mis on kooskõlas varasemate uurimustega (Tamminen, 2024; Trummal, 2022). Meie uuringus ilmnes, et metoodika kohandamise vajadus lasteaias sõltub õpetajast, mis on kooskõlas Domitrovich jt (2015) mõttega. Õpetajad suhtusid metoodika kohandamise vajalikkusesse erinevalt – kui osa õpetajaid pidas kohandamist vältimatuks, siis teised leidsid, et metoodikat saab rakendada ka muutmata kujul. See erinevus näitab, et õpetajatel on oluline roll selles, kuidas nad metoodikat

kasutavad ja tõlgendavad. Võib arvata, et õpetajate varasemad kogemused, hoiakud ning koolitused mõjutavad seda, kui kindlalt nad end metoodikat kohandades või järgides tunnevad. Seega ei sõltu metoodika rakendamine ainult selle sisust, vaid ka õpetajast.

Bakalaureusetöö piiranguna saab välja tuua, et andmed põhinevad lasteaiaõpetajate subjektiivsetel arvamustel, mis võivad olla mõjutatud isiklikest kogemustest ja hoiakutest ning ei pruugi kajastada metoodika tegelikku mõju. Lisaks selgus, et mitmed õpetajad ei kasuta metoodikat enam terviklikult, vaid rakendavad üksikuid elemente. See omakorda võis mõjutada metoodika tulemuslikkust.

Bakalaureusetöö praktiline väärtus seisneb selles, et see toob esile õpetajate kogemusi ja konkreetsed tegurid, mis toetavad või takistavad VEPA metoodika rakendamist lasteaias. Tulemused annavad sisendi metoodika kohandamiseks, rõhutades vajadust lihtsama ja laste arengutasemele vastava lähenemise järele. Samuti pakub töö suuniseid koolituse arendamiseks, tuues esile meeskondliku ja kontekstipõhise lähenemise olulisuse. Seeläbi aitab uurimus kaasa metoodika teadlikumale ja tõhusamale kasutamisele alushariduses.

Tänuõnad

Täname kõiki lasteaiaõpetajaid, kes leidsid aega ning olid nõus osalema meie uurimuses ja jagama oma kogemusi, panustades meie töösse. Oleme tänulikud oma juhendajale Merle Taimalule toetuse ja nõuannete eest. Avaldame tänu matemaatika didaktika nooremlektorile Maarja Sõrmusele, kes oli valmis töö üle vaatama ning andis väärtuslikke soovitusi. Täname TAI vanemspetsialisti ja VEPA Eesti koordinaatorit Saara Reete Tammineni jagatud informatsiooni eest VEPA metoodika väljaõppe läbinud lasteaedade kohta, mis oli uuringu valimi moodustamisel ja läbiviimisel märkimisväärse tähtsusega.

Autorluse kinnitus

Bakalaureusetöösse panustasid mõlemad osapooled võrdselt. Lõime ühise Google Drive dokumendi, kuhu lisasime teemakohased artiklid ja uurimistööd. Teooriaosa kirjutamisse panustasime võrdselt, samuti koostasime ühiselt intervjuukava, intervjuusid viisime läbi võrdses mahus, kodeerimine ja andmete analüüs toimus koostöös. Töö kirjutamise ajal olime pidevas suhtluses videokõne vahendusel, mis võimaldas läbi arutada kõik töö aspektid.

Kinnitame, et oleme ise koostanud 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.

Kristi Lill

/allkirjastatud digitaalselt/

Jelena Opmann

/allkirjastatud digitaalselt/

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies - The Baltic Perspective*, 307, 1–8.
- Alushariduse riiklik õppekava. (2025). *Riigi Teataja I 2025, 1*, 33.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113082025001>
- Baker, C. N., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., Arnold, D. H. & Willoughby, M. T. (2010). Predicting teacher participation in a classroom-based, integrated preventive intervention for preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3). 270-283.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.005>
- Baumbach, A., Kase, K., Klandorf, K., Lilleleht, M., Lollo, L., Sile, T. & Tiidus, A. (2018). *VEPA Kodu*.
https://www.tai.ee/sites/default/files/2021-03/154703828658_VEPA_kodu_est.pdf
- Baxter, M. B. (2023). *Effects of the Good Behavior Game on preschoolers' self-regulation* (Doktoritöö, University of Northern Colorado). UNC Digital Repository.
<https://digscholarship.unco.edu/dissertations/1049/>
- Coelho, V., Azevedo, H., Teixeira, A., Soares, M., Grande, C. (2026). Associations Between Classroom Quality, Child Self-Regulation, and Psychological Adjustment in Early Childhood'. *Early Childhood Education Journal*.
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s10643-026-02163-2>
- Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Dadakhodjaeva, K., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., & Dart, E. H. (2020). Effects of daily and reduced frequency implementation of the good behavior game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 44(4), 471–495.
<https://doi.org/10.1177/0145445519826528>
- Degol, J. L., & Bachman, H. J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

- Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Keperling, J. P., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2015). Individual and School Organizational Factors that Influence Implementation of the PAX Good Behavior Game Intervention. *Prevention Science, 16*(8), 1064–1074. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0557-8>
- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Krous, T., Downs, S., & Berard, K. P. (2013). An evaluation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(3), 605–609. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-605>
- Donaldson, J. M., Wiskow, K. M., & Soto, P. L. (2015). Immediate and distal effects of the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis, 48*(3), 685–689. <https://doi.org/10.1002/jaba.229>
- Embry, D. D. (2002). The Good Behavior Game: A Best Practice Candidate as a Universal Behavioral Vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5*(4), 273–297. <https://doi.org/10.1023/a:1020977107086>
- Embry, D.D., Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical child and family psychology review, 11*, 75–113. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s10567-008-0036-x>
- Embry, D. D., & Richardson, C. (2017). *VEPA Käitumisoskuste Mäng: Õpetajaraamat*. 5. Tr. PAXIS Instituut. Eesti õpetajatele kohandanud: K. Klandorf, T. Pertel, M. Orusalu, K. Prass, K. Kõiv. Tervise Arengu Instituut.
- Foley, E. A., Dozier, C. L., & Lessor, A. L. (2018). Comparison of components of the Good Behavior Game in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 52*(1), 84–104. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1002/jaba.506>
- Foley, E. A. (2019). The Good Behaviour Game: Maintenance and Side-Effects in Preschoolers. <https://hdl.handle.net/1808/31367>
- Holmdahl, A., Schad, E., Nilsson, G. & Kaldo, V. (2023). More than just a game: Teachers' experiences of the pax good behavior game. *European Journal of Psychology and Educational Research, 6*(1), 55–68. <https://doi.org/10.12973/ejper.6.1.55>
- Johansson, M., Biglan, A., & Embry, D. (2020). The PAX Good Behavior Game: one model for evolving a more nurturing society. *Clinical child and family psychology review, 23*(4), 462–482. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00323-3>

- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kaudne, L. (2024). Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamine. Leijen, Ä. (toim).
Kaasav haridus (lk 254–255). TÜ kirjastus.
- Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P., Wilcox, H. C., & Windham, A. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(1), 5–28.
<https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2008.01.004>
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- McGoey, K. E., Schneider, D. L., Rezzetano, K. M., Prodan, T., & Tankersley, M. (2010). Classwide Intervention to Manage Disruptive Behavior in the Kindergarten Classroom. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 247–261.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2010.495916>
- O’Keeffe, J. (2019). A Feasibility Study and a Pilot Cluster Randomised Controlled Trial of the PAX 'Good Behaviour' Game in Disadvantaged Schools (Doctoral dissertation). Queen’s University Belfast. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.003>
- Nadel, A. (2024). *VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamine ja mõju eriklassis õpetajate hinnangul*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/95494>
- Patel, N., Fleming, M. A., & Elston, A. (2024). Student and Teacher Outcomes: Implementing PAX GBG in Elementary Schools. *Mid-Western Educational Researcher*, 36(1).
<https://doi.org/10.25035/mwer.36.01.13>
- PAXIS Institute homepage*. (2021). <https://www.paxis.org/>
- Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and Learning*, 14(3), 327–334.
<https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>

- Reinapu, G., & Aia, L. (2024). *Õpilaste hinnangud VEPA Käitumisoskuste mängu metoodika ja selle mõju kohta*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/102060>
- Streimann, K., Sisask, M., & Toros, K. (2021). Children's mental health in different contexts: Results from a multi-informant assessment of Estonian first-grade students. *School Psychology International*, 42(4), 379–397.
<https://doi.org/10.1177/01430343211000414>
- Tamminen, S. R. (2024). *VEPA metoodika tulemused. Õppeaasta 2023/2024*. Tervise Arengu Instituut.
Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava*. <https://eetika.ee/et/hea-teadustava>
- Trummal, A. (2022). *VEPA Käitumisoskuste Mängu tulemused. Õppeaasta 2021/2022*. Tervise Arengu Instituut.
- Trummal, A., Baumbach, A., & Streimann, K. (2021). *VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamine Eestis aastatel 2014-2021*. Tervise Arengu Instituut.
- Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika rakendamise kvaliteet ja seda mõjutavad tegurid kogenud mentorite vaates. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 130–158. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.06>
- VEPA Käitumisoskuste Mängu kodulehekülg (s.a.). <https://www.vepa.ee>
- VEPA Käitumisoskuste Mängu strateegia aastateks 2022-2026. (2021). Civitta Eesti AS. Tervise Arengu Instituut.
<https://www.tai.ee/sites/default/files/2022-02/VEPA%20strateegia%202022-2026.pdf>
- Wiskow, K. M., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2019). The Good Behavior Game in preschool classrooms: An evaluation of feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 105–115. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1002/jaba.500>
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteaduses. Tartu Ülikool.

Lisa 1. Intervjuu kava

Uurimisküsimused:

1. Missugused on lasteaiaõpetajate kogemused VEPA metoodika rakendamisel lasteaias?
2. Missugused tegurid mõjutavad VEPA metoodika kasutamist lasteaiarühmas õpetajate arvates?
3. Milliseid kohandusi on lasteaiaõpetajate arvates vaja teha VEPA metoodika rakendamiseks lasteaias?

Taustküsimused:

1. Kui kaua olete töötanud lasteaiaõpetajana?
2. Kuidas jõudsite selleni, et hakkasite VEPA metoodikat rakendama?
3. Kui kaua olete VEPA metoodikat rakendanud?
4. Kus olete VEPA metoodikaalast koolitust saanud?
5. Kui regulaarselt rakendate VEPA metoodikat oma rühmas?
6. Kuidas näeb välja VEPA metoodika rakendamine teie igapäevases rühmatöös?

Missugused on lasteaiaõpetajate kogemused VEPA metoodika rakendamisel lasteaias?

7. Palun kirjeldage oma kogemusi seoses VEPA metoodika kasutamisega lasteaias.
8. Millised on VEPA metoodika kasutamise eesmärgid teie rühmas?
(Mis eesmärgil see kasutusele võeti?)
9. Mida lootsite VEPA metoodika abil oma rühmas saavutada?

Missugused tegurid mõjutavad VEPA metoodika rakendamist lasteaiarühmas õpetajate arvates?

10. Millised tegurid on toetanud VEPA metoodika rakendamist Teie rühmas?
11. Millised tegurid on olnud väljakutseks VEPA metoodika rakendamisel?
12. Kuidas mõjutavad VEPA metoodika rakendamist Teie rühmas:
 - Juhtkonnaga seonduv
 - Lastega seonduv
 - Kolleegidega seonduv
 - Lapsevanematega seonduv

Miliseid kohandusi on lasteaiaõpetajate arvates vaja teha VEPA metoodika rakendamiseks lasteaias?

13. Mida arvate VEPA metoodika sobivusest lasteaeda?

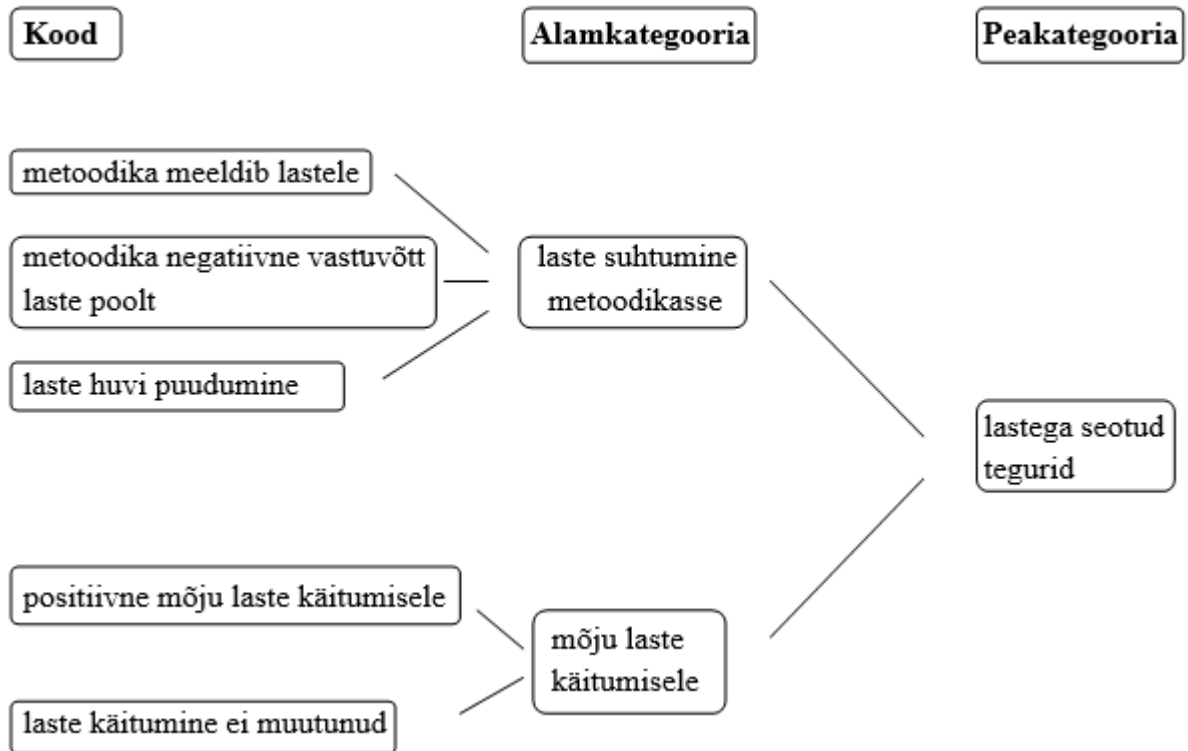
14. Millised on teie soovitud VEPA metoodika arendamiseks/kohandamiseks lasteaia jaoks?

Millised VEPA metoodika elemendid ja töövahendid vajavad lasteaia jaoks kohandamist?

15. Kas soovitaksite VEPA metoodikat teistele lasteaiaõpetajatele? Miks?

16. Kas soovite lisada midagi, mis Teie hinnangul on VEPA metoodika kasutamise juures lasteaiarühmas oluline, kuid jäi küsimustes käsitlemata?

Lisa 2. Koodidest kategooriate moodustamine



Lisa 3. Väljavõtted uurijapäevikust

Prooviintervjuu 23.01.2026

Olime mõlemad üsna ärevil enne intervjuud. Tundsin hirmu, et ei saa intervjuu salvestamisega hakkama. Samuti polnud me väga enesekindlad oma intervjuukavas, kuigi olime küsimused enne juhendajaga läbi arutanud.

Intervjuu ise kestis 22 minutit, aga tundus meile igavikuna. Tundsin ennast väga krampis ning ei osanud küsida eriti lisaküsimusi. Kuna ka intervjuueeritaval oli see esmakordne kogemus, siis ta soovis vahepeal kinnitust, et see, mis ta räägib vastab küsimusele. See omakorda tekitas ka minus suurema ebakindluse.

Peale intervjuud vahetasime intervjuueeritavaga veidi muljeid ja ta tõi välja, et ma vaatasin talle väga tõsiselt otsa ning tal oli hirm, et ta räägib temast mööda. Seepärast otsustasin, et püüan edaspidi käituda veidi loomulikumalt ning olla neutraalsema näoilmega.

Viies intervjuu 12.02.2026

Tundsin end intervjuu ajal veidi ebamugavalt, kuna intervjuueeritav oli vähese jutuga, küsimustele vastas väga lühidalt, vaatas mitu korda kella ning jäi tunne, et ta ei jõua intervjuu lõppu ära oodata. Lisaküsimustele vastas samuti napisõnaliselt ning tundsin, et ei oska kuidagi temaga jutule saada.

Seitsmes intervjuu 17.02.2026

Intervjuueeritav oli väga jutukas ja tundus, et ta naudib intervjuud. Õpetaja oli VEPA metoodikast vaimustuses, ta rääkis väga pikalt ning raske oli tema juttu katkestada uue küsimuse esitamiseks. Tundsin seda tehes end ebakindlalt, sest kartsin, et see muudab ta napisõnaliseks. Paaril korral siiski püüdsin tuua juttu tagasi küsimuse juurde. Väga meeldis kuulda erinevaid kogemusi, mida ta jagas ning tema jutt tekitas endale tahtmise rohkem küsida ja VEPA metoodikast teada saada. See intervjuu tundus väga loomulik ja ma ei pidanud ise väga palju pingutama, et intervjuueeritav räägiks rohkem.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Kristi Lill ja Jelena Opmann

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “VEPA metoodika rakendamine lasteaedades õpetajate kogemuste põhjal”, mille juhendaja on Merle Taimalu, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. 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.

Kristi Lill

Jelena Opmann

11.05.2026