

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Annika Pöder

LASTEAIAÕPETAJA ABIDE ROLL, KOOSTÖÖVÕIMALUSED ÕPETAJATEGA NING
KOOLITUSVAJADUS VALGAMAA LASTEAIA NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: assistent Pille Nelis

Tartu 2020

Resümee

Lasteaiaõpetaja abide roll, koostöövõimalused õpetajatega ning koolitusvajadus

Valgamaa lasteaia näitel

Koolieelses eas antava alushariduse kvaliteedil on määrav tähtsus lapse edasisel arengul. Alushariduse kvaliteet sõltub kvalifitseeritud rühmapersonalist. Õpetaja abile pole seni veel kvalifikatsiooninõudeid kehtestatud, mis mõjutab meeskonnaliikmete omavahelist koostööd ja lastele antava hariduse kvaliteeti. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada Valgamaa lasteaia õpetajate ja õpetaja abide näitel, kuidas näevad õpetajad ja õpetaja abid õpetaja abi rolli lasteaia rühmas, milliseks hindavad omavahelist koostööd ja milline on õpetajate ja õpetaja abide hinnangul õpetaja abide koolitusvajadus. Eesmärgi täitmiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi. Andmeid koguti kolmelt lasteaiaõpetajalt ja neljalt õpetaja abilt poolstruktureeritud intervjuude kaudu. Uuringust selgus, et õpetaja abi rolli peeti väga oluliseks. Põhiliste koostöövõimalustena nähti omavahelist rohkemat suhtlemist, üksteise abistamist ning õpetaja abidele koolituste võimaldamist. Selgus, et õpetaja abide koolitusvõimalused on väikesed, kuid koolitusvajadus on suur.

Märksõnad: lasteaia õpetaja abi, roll, koostöö, koolitusvajadus

Abstract

The role of the pre-school teacher assistants, opportunities for cooperation with the teachers and the need for training on the example of Valga County kindergarten

The quality of pre-school education is crucial for a child's further development. The quality of pre-school education depends on qualified ECEC staff. No qualification requirements have yet been established for teacher assistant, which affects the cooperation between team members and the quality of education provided to children. The aim of the bachelor's thesis was to find out, on the example of Valga County kindergarten teachers and teacher assistants, how teachers and teacher assistants see the role of teacher assistant in the kindergarten group, what they consider to be a cooperation and what is the need for training of the teacher assistants in the opinion of the teachers and teacher assistants. A qualitative research method was used to achieve the goal. The data were collected from three kindergarten teachers and from four teacher assistants by semi-structured interviews. The study found out that the role of teacher assistant was considered to be very important. The main opportunities for cooperation were seen to have more communication, helping each other and providing training for teacher assistants. It turned out that the training opportunities for teacher assistants are small, but the need for training is high.

Keywords: pre-school teacher assistant, role, cooperation, need for training

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	6
Töökorraldus koolieelse lasteasutuse rühmas.....	7
<i>Kahe õpetajaga süsteem.....</i>	7
Õpetaja abi roll lasteaias.....	8
<i>Õpetaja abi roll Euroopa riikides.....</i>	8
<i>Õpetaja abi roll Eestis.....</i>	9
Koostöö õpetaja ja õpetaja abi vahel.....	11
<i>Eduka koostöö eeldused.....</i>	11
<i>Probleemide põhjused ning lahendused.....</i>	12
Õpetaja abi professionaalne areng.....	13
Metoodika.....	16
Valim.....	16
Andmekogumine.....	17
Andmeanalüüs.....	18
Tulemused.....	19
Õpetaja abi roll.....	20
<i>Isikuomadused.....</i>	20
<i>Staatus.....</i>	20
<i>Tööülesanded.....</i>	22
Koostöövõimalused ja koostööd takistavad tegurid.....	24
<i>Koostöövõimalused.....</i>	24
<i>Koostööd takistavad tegurid.....</i>	26
Õpetaja abide koolitusvajadus.....	28
<i>Koostöövõimalused.....</i>	29
<i>Koolitusvajadus.....</i>	29
Arutelu.....	30
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	33
Tänuõnad.....	34
Autorsuse kinnitus.....	34
Kasutatud kirjandus.....	35

Lisad.....37

Sissejuhatus

Lapse arengule ja edasisele käekäigule pannakse alus juba eelkoolieas. Seetõttu on kvaliteetne alusharidus väga oluline. Rahvusvahelised organisatsioonid ja uurijad on jõudnud ühisele arusaamisele, et alushariduse kvaliteet, mis tähendab eelkõige laste arengu tulemusi, sõltub kvalifitseeritud ja pädevatest töötajatest (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; OECD, 2012; Urban, Vandebroek, Lazzari, Van Laere, & Peeters, 2011). Ühtselt koolitatud rühmapersonalil on ühine arusaam alushariduse kvaliteedist, mis mõjutab omakorda laste tulemusi (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; European Commission..., 2019). Koolieelse lasteasutuse rühmades töötavad erialase kvalifikatsiooniga õpetajad ning õpetajat abistav töötaja, kellele ei ole veel kehtestatud kvalifikatsiooninõudeid. Ka Euroopa riikides tõdetakse, et abistaval personalil puudub enamasti tööks vajalik väljaõpe (Peeters, Sharmahd, & Budginaité, 2017). Õpetaja abi kuulub nii Eestis kui ka välismaal peamiselt tehnilise personali hulka, ta on õpetajat abistav töötaja. Tema peamisteks ülesanneteks on luua rühmas soodne õpi- ja kasvukeskkond, rühmaruumide koristus, laste toitlustamine ning laste heaolu tagamine. Samuti on õpetaja abi ülesandeks õpetaja abistamine õppetegevustes (Napp, 2009; Peeters et al., 2017). Rühma toimimises on tähtsal kohal meeskonnaliikmete omavaheline koostöö. Meeskonnatöö on oluline eelkõige laste heaolu tagamiseks ning rahuliku ja turvalise kasvukeskkonna loomiseks, kus laps saaks eakohaselt areneda. Rõõmsameelsus, üksmeel ja hea koostöö meeskonnaliikmete vahel kandub edasi lastele ning mõjub positiivselt laste arengule (Kongo, 2015; Treal, 2014; Vetema, 2015). Enamasti hinnatakse meeskonna omavahelist koostööd heaks (Maltseva, 2015; Treal, 2014; Vetema, 2015), kuid koostöös on ilmnenud ka rahulolematusi. Näiteks on uurimustes välja toodud, et ühe koostööd takistava tegurina nähakse õpetaja abide puuduvat kvalifikatsiooni ning oskamatus aidata õpetajat õppe- ja kasvatustöös (Rumma, 2014; Vetema, 2015). Mitmetest uurimistöödest on ilmnenud, et vajadus õpetaja abide koolitamise järele on suur (European Commission..., 2019; Rumma, 2014; Saar, 2018; Vetema, 2015).

Tulenevalt eelnevast on bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada Valgamaa lasteaia õpetajate ja õpetaja abide näitel, kuidas näevad õpetajad ja õpetaja abid õpetaja abi rolli lasteaiarühmas, milliseks hindavad omavahelist koostööd ja milline on õpetajate ja õpetaja abide hinnangul õpetaja abide koolitusvajadus.

Töökorraldus koolieelse lasteasutuse rühmas

Lasteasutuse personali koosseisu määrab lasteasutuse direktor (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999), lähtudes koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu määrusest (2015). See sätestab, et ühes lasteasutuse rühmas luuakse vähemalt üks õpetaja ametikoht ning vastavalt laste ning täiskasvanute suhtarvule rühmas, vähemalt üks õpetajat abistava töötaja ametikoht (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Eelnevast lähtuvalt saab koolieelses lasteasutuses rakendada kolme personalisüsteemi:

1. **Kolme õpetajaga süsteem**, kus rühmas tegelevad lastega kolm kõrgharidusega õpetajat (Lillemets, 2016). Kuna õpetaja abisid selles mudelis pole, siis seda mudelit edaspidi praeguses töös ei käsitleta.
2. **Kahe õpetajaga süsteem**, mille järgi töötavad rühmas kaks kõrgharidusega lasteaiaõpetajat ning üks õpetajaid abistav töötaja ehk õpetaja abi. Traditsiooniline kahe õpetajaga süsteem on Eestis kõige laiemalt levinud (Viibur, 2018). Edaspidi keskendutakse praeguses töös vaid sellele mudelile.
3. **Ühe õpetajaga süsteem**, kus õppe- ja kasvatustööd organiseerib üks kõrgharidusega õpetaja ning teda abistavad kaks töötajat ehk assistenti. Ühe õpetaja süsteem on nii-öelda uus süsteem. Antud töös seda süsteemi edaspidi ei käsitleta.

Kahe õpetajaga süsteem. Kahe õpetajaga süsteemi plussiks peetakse kahte kõrgharidusega õpetajat rühmas, kes organiseerivad koos õppe- ja kasvatustegevused, jälgivad laste arengut, suhtlevad lastevanematega ning jagavad rühma toimimise vastutust. Õpetajad töötavad enamasti vahetustega, mis on aga süsteemi nõrkuseks, sest õpetajate vahetus langeb laste uneajale. Päeva kõige aktiivsemal ajal, hommikupoolikul, on seega korraka tööks vaid üks kõrgharidusega õpetaja ja teda abistav pedagoogilise koolitusega õpetaja abi. Seda on vähe, sest lapsi on rühmas ühe täiskasvanu kohta palju (Rumma, 2014; Ülavere, 2017). Lisaks ilmnes nii Rumma (2014) kui ka Treali (2014) uurimustest, et õpetaja abidel on liiga palju kohustusi, mille tõttu ei saa nad piisavalt õpetajaid tegevustes aidata.

Selles süsteemis on töötajate tööaeg erinev. Näiteks on üks õpetaja tööl 7.00-14.00, teine õpetaja 13.00-19.00 või teise variandina 8.00-15.00 ja teine õpetaja 12.00-18.00 ning õpetaja abi iga päev 8.00-16.00. Seega on õpetajatel kattuvat tööaega 2-3 tundi, mil mõlemad õpetajad on korraka tööks (Rumma, 2014). Uurimuse järgi pidasid õpetajad kattuvat tööaega heaks, mil saab omavahel planeerida ja arutada õppe- ja kasvatustegevusi, üritusi ja viia läbi arenguestlusteid lapsevanematega. Samas tõdeti, et kõige rohkem oleks õpetajate kattuvat tööaega vaja hommikupoolikul, mil toimuvad erinevad õppe- ja kasvatustegevused, üritused

ning käiakse väljasõitudel (Rumma, 2014). Uuenduslikuma variandina on osades lasteaedades õpetajad paar päeva nädalas tööl kattuva ajaga, mis on sarnane ühe õpetaja mudelile. See võimaldab õppetegevusi läbi viia gruppides ning individuaalsemaid töid lastega. Näiteks on esimese õpetaja tööaeg 7.30-18.00 ning teisel 8.00-13.00 või vastupidi ning õpetaja abi on tööl iga päev kella 8.00-17.00. Kattuvat tööaega päevas on õpetajatel sel juhul 5 tundi.

Rumma (2014) ja ka Vetema (2015) uurimustest ilmnes olulise aspektina, et õpetaja abidele oleks vaja pedagoogilisi koolitusi, kuna enamasti on õpetajad tööl üksi koos õpetaja abiga ning tehtava töö kvaliteet sõltub personali professionaalsest arengust, töö jaotusest ja meeskonnatööst. Samas leiti, et kui omavaheline koostöö toimib, siis selles töökorralduses probleeme ei nähta (Rumma, 2014).

Õpetaja abi roll lasteaias

Õpetaja abi roll Euroopa riikides. Erinevates Euroopa riikides on assistentidel (õpetajat abistavad töötajad välisriikides) erinevad ülesanded. NESET II aruanne (Peeters, Sharmahd, & Budginaité, 2016) uuris alushariduse assistentide rolle ja professionaalse arengu võimalusi 15 Euroopa riigis. Peeters jt (2017) võtsid kokku NESET II aruande tulemused, millest selgus, et Leedus, Rumeenias, Hispaanias ja Poolas kuuluvad assistendid pigem tehnilise personali hulka. Nad tegelevad ruumide puhastustöödega, jälgivad lapsi ja aitavad hoida distsipliini, tegelevad laste toitlustamise- ja magama panekuga, abistavad lapsi riietumisel ja muudes hügieeni toimingutes. Inglismaal on assistentide ülesandeks tegevusteks materjalide organiseerimine, erivajadustega laste abistamine tegevustes, laste aitamine individuaalselt ning distsipliini tagamine. Taanis, Sloveenias ja Rootsis on nii assistentidel kui ka õpetajatel sotsiaalpedagoogiline roll, mis hõlmab laste eest hoolitsemist ja nende õpetamist. Taanis koosnevad alushariduse töötajad kahest erialarühmast: pedagoogid ja „pedagoogilised kaasabilised“ (assistentid). Nende ülesanded ei ole selgelt eristunud. Võib öelda, et pedagoogidel on üleüldine vastutus, kaasa arvatud õigus delegeerida pedagoogilisi õppeprotsesse abilistele. Riikides nagu Holland ja Prantsusmaa, on assistentidel toetav roll tehnilistes- ja hooldusülesannetes ning lisaks on nad vastutavad ka pedagoogilis-didaktilistes ülesannetes (Peeters et al., 2017).

Peeters jt (2017) toetusid varasemale uurimusele (Van Laere, Peeters, & Vandebroek, 2012), milles käsitleti assistentide põhirolle lasteasutuses ning tulid järeldusele, et assistentidel on kolm selgelt eristuvat rolli:

1. **Hooliv roll**, mis on põhiline roll. Assistentid võtavad enda peale laste eest hoolitsemise rolli, et õpetajad saaksid keskenduda õppetegevuste kavandamisele ja läbiviimisele, mida tajutakse kui „tõelist haridust“.
2. **Õpetav roll** – näiteks on assistentidel üksikute laste, ka erivajadustega laste, õppeprotsessis toetav roll. Õpetajatel on aga vastutus õpetada tervet gruppi lapsi. Assistentide roll on osades riikides sotsiaalpedagoogiline, olles pedagoogide juhendamise all.
3. **Vahendav roll** – kui assistendid on pärit vaesematest ühiskonnakihtidest või vähemusrahvustest, on nende ülesanne tutvustada kohalikele kogukondadele oma lasteasutust ning soodustada riskiperedele teenuste kättesaadavust. Ühe näitena võetakse Sloveenias tööle mustlasest assistendid, et tõsta mustlaslaste haridustaset. Sellistel juhtudel on vahendav roll tihedalt seotud õpetava rolliga.

Peeters jt (2017) toovad välja, et üldiselt assistentidel puuduvad ametlikud kompetentsusnõuded nende elukutse või koolituse jaoks. Neil on sageli madal või puudulik kvalifikatsioon ning vähe võimalusi täiendkoolitusteks võrreldes õpetajatega. Neis riikides, kus olid olemas assistentidele mõeldud pädevusnõuded, kirjeldati assistentide ülesandeid kui tehnilisi või hooldusülesandeid. Seega järeldeb, et assistente peetakse pigem füüsilise ja emotsionaalse heaolu tagajateks ning õpetajaid lastele hariduse andjateks (õppimis- ja kognitiivsed tegevused). Selline rollide jaotus aga tekitab meeskonnaliikmete ning ühtse tervikliku laste hoolduse ja hariduse vahele hierarhia (Peeters et al., 2017).

Õpetaja abi roll Eestis. Õpetaja abi kuulub tehnilise personali hulka, ta on õpetajat abistav töötaja. Tema peamiseks ülesanneteks on luua rühmas soodne õpi- ja kasvukeskkond, rühmaruumide koristus, laste toitlustamine ning laste heaolu tagamine. Samuti on õpetaja abi ülesandeks õpetaja toetamine õppetegevustes. Õpetaja abi ülesanded sätestatakse ametijuhendis (Napp, 2009).

Eestis on õpetaja abide rolli uuritud mitmes uurimuses. Õpetaja abide tööülesannetena nähakse nii õpetaja kui ka õpetaja abide endi poolt enamasti rühmaruumi korrashoidu, toitlustamist, laste järelevalve tagamist ning eneseteenindusoskuste kujundamist. Lisaks tehnilisele tööle on olulisel kohal meeskonnatöö õpetajatega ning kaasatus lõimitud õppe- ja kasvatustegevustesse ning üritustesse (Kongo, 2015; Meister, 2014). Meistri (2014) uurimusest leidis üle poolte vastanud õpetajatest ja õpetaja abidest, et õpetaja abid ei osale kunagi õppe- ja kasvatustegevuste kavandamisel. Selgus ka, et õpetaja abide osalemine

muusika- ja liikumistegevustes on vähene ning lastega õues viibimist tuleb samuti harva ette. Maltseva (2015) tõi välja, et õpetajad ootavad õpetaja abidelt panust rühmatöö organiseerimisel. Õpetajad kaasavad abid ürituste korraldamisse ning igapäevatoimingutesse. Vähem kaasatakse abid tegevuskavade koostamisse ja planeerimisse. Enamik õpetajaid kaasab õpetaja abid rohkemal või vähemal määral õppe- ja kasvatustöösse ning ka enamik õpetaja abidest tunneb, et nad on tegevustesse piisavalt kaasatud.

Rumma (2014) uurimusest tulenes, et õpetajate arvates on õpetaja abid raske õppetegevustesse kaasata, kuna viimased soovivad tegeleda rohkem oma töödega. Õpetajad töid erinevate põhjustena välja õpetaja abide madala haridustaseme, vähese motiveerituse ja enesekindluse ning liigse ametijuhendi järgimise. Meistri (2014) uurimusest ilmneb, et õpetaja abidel on liiga palju tööülesandeid ja kõigi nende täitmiseks ei jätku aega. Saalis toimuvatel liikumis- ja muusikategevustes osalevad õpetaja abid minimaalselt. Kõige rohkem võtavad abid arvates aega majapidamistööd. Ka õpetajate arvates on õpetaja abidel töid palju, mida ei jõuta ära teha, kuna nõuded ruumide korrashoiule on kõrged ning koristustöid laste juuresolekul ja õues viibimise ajal on keeruline teha. Samas oodatakse õpetaja abidelt kõigi muude kohustuste kõrvalt õpetaja abistamist õppe- ja kasvatustöös. Osa õpetajaid arvasid, et õpetaja abi võiks olla rohkem abiks õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel ning koristus- ja nõudepesemisega tegeleks selleks palgatud töötaja (Meister, 2014). Vähestes lasteaedades on mindud uuendusena seda teed, et lisaks on võetud tööle koristaja ning õpetaja abide ülesanne ongi tegeleda õpetajate abistamisega (Vetema, 2015). See oleks üheks võimaluseks, kuidas võtta õpetaja abidelt töökoormust vähemaks, et abid ei peaks muretsema kuhjunud tööülesannete pärast.

Õpetaja abide ülesanded on esitatud ametijuhendis. Meister (2014) tõi välja oma uurimuses, et ligi pooltele küsitletud õpetaja abidele oli koostatud põhjalik ametijuhend, kuid vähem kui pooltele abidele ei olnud koostatud põhjalikku ametijuhendit. Seega on oluline üle vaadata ametijuhendid, kas need on selged, põhjalikud ja arusaadavad õpetaja abidele ja milliseid ülesandeid täpsemalt õpetaja abidelt oodatakse.

Kongo (2015) uurimistöö tulemustest selgus, et õpetaja abi rolli peetakse väga tähtsaks, kuna tema töötab rühmas hommikust õhtuni ning lapsed on temaga koos iga päev. Õpetaja abilt saadakse päevade jooksul toimunust vajalikku infot ning teda võetakse võrdse meeskonnaliikmena. Õpetaja abiga arutatakse ja planeeritakse koos tegevuskavasid ning võetakse kuulda tema ettepanekuid rühma kasvukeskkonna kujundamiseks. Õpetaja abi toetust õppe- ja kasvatustöös hinnatakse kõrgelt.

Koostöö õpetaja ja õpetaja abi vahel

Eduka koostöö eeldused. Et kogu rühm toimiks edukalt, on vaja kõigi meeskonnaliikmete panust ja sujuvat koostööd. Mitmetest uurimustest on selgunud, et nii õpetajate kui ka õpetaja abide arvates on omavahelise eduka koostöö aluseks hea suhtlemisoskus ja inimeste omavaheline sobivus (Juss, 2015; Kongo, 2015; Maltseva, 2015; Martsik, 2014; Vetema, 2015). Hea suhtlemisoskuse kõrval nimetati tähtsaks ka head kuulamisoskust ning tolerantsust igaühe arvamuste suhtes (Kongo, 2015; Martsik, 2014; Treal, 2014). Koostöö eeldusteks rühmas peeti veel ühiseid eesmärke laste arengu toetamisel ja tahet töötada lastega, üksteisega arvestamist ning koostöövalmidust (Juss, 2015; Kongo, 2015; Maltseva, 2015; Martsik, 2014; Treal, 2014; Vetema, 2015).

Martsik (2014) tõi olulise aspektina välja, et rühma personal vajaks edukamaks koostööks rohkem aega ühisteks aruteludeks ja planeerimisteks ning rohkemateks koosolekuteks. Koostöö toimib seda paremini, mida rohkem on aega koos asju arutada. Näiteks Sloveenias on õpetajatel ja nende abidel õigus ühisele lastevabale ajale, et koos tegevusi läbi arutada ja kavandada. See annab töötajatele põhimõttelise võimaluse n-ö kokku kasvada (Peeters et al., 2017). Intervjueeritavad leidsid ka, et koostöö teiste lasteasutuse töötajatega, lapsevanematega ning koostöö ka väljaspool lasteaeda asuvate asutustega on samuti oluline (Martsik, 2014). Lisaks eelnevale on meeskonna toimimise jaoks tähtis meeskonna pidev areng: enese täiendamine koolitustel ning erialase kirjandusega kursis olemine. Meeskonna ühiseid koolitusi peetakse samuti olulisteks mitmete uurimuste põhjal (Juss, 2015; Kongo, 2015; Martsik, 2014; Peeters et al., 2017; Treal, 2014).

Koostöö eeldab üksteise abistamist ja kaasamist rühma igapäevases töös. Nii Treali (2014) kui ka Kongo (2015) uurimustest tulenes, et õpetajate ja abide ülesanded rühmas ei ole jäigalt paika pandud. Üksteist aidatakse, tehakse asju koos ning ollakse paindlikud. Martsiku (2014) uuringust ilmnes, et õpetaja abid kaasatakse nii tegevuskavade koostamisse kui ka arenguvestlustesse lapsevanematega. Samuti panustavad kõik meeskonnaliikmed rühmaruumi kujundamisse.

Viiburi (2018) uuringust ilmnes, et hea koostöö meeskonnaliikmete vahel mõjutab ka lapsevanemate rahulolu ning koostööd lapsevanematega. Lapsevanemad märkavad rühmas valitsevat tasakaalu, kui personal on meeskonnatöösse aktiivselt kaasatud, infovahetus nii personali kui ka lastevanemate vahel on sujuv, laste vastu ollakse hoolivad ning tähelepanelikud. Oluliseks peeti laste rahulolu ning turvalist ja positiivset keskkonda, kus lapsed päeval viibivad. Samuti rühma personali armastust oma töö vastu ning sõbralikke suhteid üksteisega. Seevastu ebakõla rühma meeskonna omavahelisest koostööst märkavad

lapsevanemad kui info vahetamise puudulikkust rühmapersonali ja vanemate vahel, omavahelist võimuvõitlust ning ühiste eesmärkide puudumist. Lastevanemate jaoks on töötajate omavaheline koostöö tähtis (Viibur, 2018).

Koostöös peetakse oluliseks õpetajate ja abide töö tunnustamist ning väärtustamist (Juss, 2015; Kongo, 2015; Vetema, 2015). Maltseva (2015) tõi oma uuringus välja, et paljud õpetajatest ja õpetaja abidest saavad kolleegilt oma tööle tagasisidet. Positiivne tagasiside tõstab motivatsiooni ja töötahet ning tugevdab sidet meeskonnatöös. Samuti saab tagasiside põhjal teha vajadusel oma töös korrekture. Kolleegid tõi välja ka üksteise häid omadusi. Õpetajad pidasid õpetaja abide tööalasteks tugevusteks aktiivsuse, puhtusearmastuse, abivalmiduse, koostööoskuse ja hea suhtlemisoskuse. Õpetaja abid pidasid õpetajate headeks omadusteks lisaks suhtlemisoskusele loovust ja pikka töökogemust (Maltseva, 2015). Samuti on rühma personali jaoks tähtis lastevanemate ning juhtkonna toetus ja tunnustus (Kongo, 2015; Vetema, 2015). Kui eeldused heaks meeskonnatöök on suuremas osas olemas, siis valdavalt ollakse rahul omavahelise koostööga. Kongo (2015) ja Martsik (2014) leidsid, et kokkuvõtteks on oluline inimeste soov teha koostööd ning töötada ühiselt eesmärgi nimel.

Probleemide põhjused ning lahendused. Meeskonnaliikmed pole alati rahul tööjaotusega rühmas. Õpetajad on öelnud, et õpetaja abid ei aita neid piisavalt õppe- ja kasvatustöös ning et abide tööülesanded on pigem majapidamistöodega seotud. Õpetajad sooviksid õpetaja abide poolt rohkem tuge (Salutee, 2019; Vetema, 2015). Treal (2014) tõi välja, et lisaks abivalmidusele oodatakse õpetaja abidelt koostöö parendamiseks ideede välja pakkumist ning ühiste eesmärkide täitmist laste kasvatamisel. Õpetaja abi tööd hinnatakse ning tema olemasolu rühma meeskonnatöös on oluline nii õpetajale kui lastele (Treal, 2014).

Üheks lahkkelide põhjuseks on samas mainitud ka asjaolu kui õpetaja abid ei ole kaasatud rühma töö organiseerimisse (Maltseva, 2015). Uuringutes on välja toodud, et ühe koostööd takistava tegurina nähakse õpetaja abide puuduvat kvalifikatsiooni ning oskamatust aidata õpetajat õppe- ja kasvatustöös, mis omakorda mõjutab õpetaja abide motivatsiooni ning rahulolu tööga (Rumma, 2014; Vetema, 2015). Samas on mitmed õpetaja abid tõdenud, et tunnevad end meeskonna liikmetena ja neid kaasatakse õppetegevustesse ning pikemaajalistesse planeerimistesse (Salutee, 2019). Võib arvata, et arusaamatused ja rahulolematused tööjaotuses võivad tuleneda puudulikkust suhtlemisest ning et omavahel pole lahti räägitud ootusi koostööle.

Martsik (2014) nimetaski oma uurimuse tulemustes koostööd takistavate teguritena omavahelisi möödarääkimisi, info puudulikkust jagamist ning saamist. Maltseva (2015) tööst

ilmneb, et koostööd nõrgestab ka meeskonnaliikmete enesekesksus, kärsitus, kuulamisoskuse ja analüüsivõime puudumine. Õpetaja abid on probleemkohana toonud välja isiksuste sobimatust ja väärtushinnangute erinevust (Maltseva, 2015). Omavahelises suhtlemises on probleemina ilmnenu ka kolleegide suur vanusevahe, erinevad maailmavaated ja erinevatel aegadel omandatud erialane haridus (Martsik, 2014; Vetema, 2015). Maltseva (2015) ja Kongo (2015) uuringutest selgus aga, et rühma töötajate vanus ega kultuuriline taust ei mängi meeskonnatöös suurt rolli. Tähtsamaks peeti koostöö toimimist ning oma töö tundmist lastega.

Tekkinud arusaamatuste lahendamiseks peavad meeskonnaliikmed kõige olulisemaks avameelset tihedat suhtlemist ning probleemidest kohehelt rääkimist. Leiti, et üksteise usaldamine ning tihe infovahetus rühmas aitavad probleemide tekkimist vältida (Maltseva, 2015; Martsik, 2014; Saar, 2018; Vetema, 2015). Enamik õpetajaid on leidnud, et suudavad arusaamatused õpetaja abidega omavahel selgeks rääkida ilma et juhtkond peaks sekkuma (Vetema, 2015). Juss (2015) leidis samuti oma uurimuses, et meeskonnad on ühte hoidvad ning lahendavad probleemid rühmasiseselt.

Kongo (2015) tööst tulenes, et lasteaia juhtkonnal on tähtis roll rühma liikmete kvaliteetses meeskonnatöös. Martsiku (2014) uuringust selgus, et rühma liikmed ei ole rahul juhtkonna toetusega. Esinesid asutusesisesed töökorralduse puudused ning info puudulik jagamine. Meeskonnad tundsid, et juhtkond võiks rohkem huvituda rühma personali tegemistest. Probleeme püüti lahendada omavahel põhjalikumalt suheldes ja tehes ettepanekuid juhtkonnale töökorralduse parendamiseks ning koolituste organiseerimiseks. Vajadust tunti kogu lasteaia personali meeskonnakoolituse ning õpetaja abide koolituste järele (Maltseva, 2014). Kongo (2015) tööst ilmnis positiivsena, et juhtkond organiseerib kursuseid, vestlusi ning eneseanalüüse, parendamaks meeskonnatöö kvaliteeti. Lisaks oli lasteaias loodud erinevad töögrupid. Juhtkonnal on ka suur roll rühma meeskonna moodustamisel. Juhtkond tunneb töötajaid ja tal on võimalik kokku panna üksteisega sobivaid inimesi. Lisaks on juhtkonna ülesanne rühma meeskonda toetada, nõu anda, suunata ja luua tingimusi meeskonnatööks (Kongo, 2015). Võib öelda, et kogu meeskonna sujuvaks ja tõrgeteta toimimiseks on seega oluline ka juhtkonna tugi.

Õpetaja abi professionaalne areng

Rahvusvahelised organisatsioonid ja uurijad on jõudnud ühisele arusaamisele, et alushariduse teenuse kvaliteet sõltub kvalifitseeritud ja pädevatest töötajatest. Koolitatud töötajad aitavad luua ühtse arusaama alushariduse kvaliteedist. Oluline on ka pädev süsteem, mis toetab

töötajate professionaalset arengut, ning personali töötingimuste mõju (Alushariduse ja lapsehoiu..., 2014; OECD, 2012; Urban et al., 2011). Mais 2019 rõhutasid Euroopa haridusministrid taas, et alushariduse töötajate professionaalsuse taseme tõstmine on oluline, kuna põhjustab personali ja lapse kvaliteetsemat suhtlemist ja seega paremaid arengutulemusi lastele (European Commission..., 2019).

Enamikes Euroopa riikide haridussüsteemides ei esitata assistentidele mingeid kutsealase kvalifikatsiooni miinimumnõudeid. (European Commission..., 2019; Peeters et al., 2017). Siiski 13 riigi haridussüsteemis eeldatakse assistentidelt vähemalt gümnaasiumihariduse olemasolu (nt Saksamaa, Sloveenia, Soome, Inglismaa, sh ka Eesti). Ainult seitsme riigi haridussüsteemid võimaldavad äsja tööle võetud assistentidele ja õpetajatele sissejuhatusperioodi, mil töötajatele pakutakse koolitusi, isiklikku abi ja nõu. Sissejuhatusperiood on aga sagedamini kohustuslik õpetajatele mitte assistentidele. See võib olla assistentide jaoks problemaatiline, eriti kui neilt ei nõuta vastavat väljaõpet. Ainult neli riiki nõuavad assistentidele sissejuhatusperioodi: Kreeka, Sloveenia, Slovakkia ning Bosnia ja Hertsegoviina. Pideva professionaalse arengu täiendkoolitused assistentidele on väga haruldased. Luksemburg, Sloveenia ja Ühendkuningriik (Šotimaa) on ainukesed Euroopa haridussüsteemid, kus assistentidele on pidev täiendõpe kohustuslik (European Commission..., 2019).

Viimastel aastatel on Eestis õpetaja abide roll muutunud. Õpetaja abid ei ole enam aastaid ainult „söögitädid“, vaid õpetajaid õppetegevustes aitavad täisväärtuslikud meeskonnaliikmed (Vapper, 2019). Rolli muutus tõstatab üles kvalifikatsiooninõuete vajaduse küsimuse. Eestis läbi viidud uurimistöödest selgub, et enamik õpetaja abidest omavad keskkooli või keskeriharidust. Väiksemal osal abidest on muu haridus (Kongo, 2015; Lillemets, 2016; Maltseva, 2015). Erialaseid koolitusi nad enamasti läbinud ei ole. Meistri (2014) uuringust ilmnes, et enamikule õpetaja abidest ei võimaldata pedagoogilisi väliskoolitusi ega ka sisekoolitusi.

Määrus Tervisekaitsenõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale (2010) sätestab, et koolieelse lasteasutuse personal, kaasa arvatud õpetajaid abistavad töötajad peavad tundma ja täitma koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava nõudeid ning tervisekaitsenõudeid koolieelsele lasteasutusele. Personalil peavad olema teadmised tervise edendamisest ning oskused neid lasteasutuses rakendada. Samuti peavad pedagoogidel ja õpetaja abidel olema oskused anda lastele esmast abi. Lisaks on rühmapersonali ülesanne luua rühmas turvaline, loovust arendav ning füüsilist aktiivsust edendav füüsiline ja psühhosotsiaalne keskkond.

Mitmetest uurimistöödest on ilmnenu, et vajadus õpetaja abide koolitamise järele on suur (Rumma, 2014; Saar, 2018; Vetema, 2015). Leitakse, et juhtkond peaks korraldama rohkem koolitusi ja koosolekuid õpetaja abidele ning tegema selgitustööd, et õpetaja abi töö hulka kuulub puhastustööde kõrvalt ka õpetaja abistamine õppetöös (Vetema, 2015). Rumma (2014) küsitletud õpetajad tõid välja, et õpetaja abidel võiksid olla teadmised laste psühholoogiast ja sotsiaalsetest oskustest. Abistava personali ja kogu meeskonna koolitamine aitaks muuta rühmapersonali omavahelist koostööd sujuvamaks, lastele antavat haridust kvaliteetsemaks ning paraneks ühtsustunne (Rumma, 2014; Saar, 2018). Vetema (2015) tõi välja, et pedagoogilise ettevalmistuse omandanud õpetaja abidega on koostöö sujuvam, produktiivsem ning ollakse ühisel meelel.

Hiljutisest uuringust (Salutee, 2019) tulenes, et õpetaja abidel ei ole selgelt väljendunud kutseidentiteet. Ennast tajuti pigem rühma meeskonna liikmena ning laiemas võtmes lasteaia töötajana. Salutee (2019) arvates tulenes see kvalifikatsiooninõuete ning erialase ettevalmistuse puudumisest. Uuringust selgus, et õpetaja abidel võimaldati läbida töökohapõhine lapsehoidja kutse koolitus. Abisid ajendas õpet läbima kvalifikatsiooni puudumine, suurenevad ning uuenevad nõuded õpetaja abi tööle ning lisaks mure töökoha säilimisele enne pensionile minekut. Uuringust selgus, et õpetaja abid on avatud erinevatele koolitusvõimalustele. Töökohapõhisesse õppesse suhtutakse positiivselt ning ollakse rahul, et koolituse läbimisel on tagatud stabiilne töökoht õpetaja abina. Küsitletud õpetaja abide sõnul toetab töökohapõhine õpe seoste loomist teooria ja praktika vahel. Läbi ühise õppimise ja ühiste väärtuste tugevneb meeskonnatöö, mis samuti aitab luua kutsealast identiteeti (Salutee, 2019). Salutee (2019) leidis, et edaspidi oleks oluline uurida, milliseid täiendkoolitusi töötavad õpetaja abid vajavad lisaks töökohapõhisele kutseõppele, et välja töötada õpetaja abide täiendkoolitussüsteem.

Välismaal tehtud uuringute põhjal on teadlased jõudnud üksmeelele, et koolieelses eas antava hariduse kvaliteedil on määrav tähtsus lapse edasisel arengul ja käekäigul. Alushariduse kvaliteet sõltub suuresti personali koolitatusel ning ühtsest nägemusest antavale haridusele ja seega ka laste arengu tulemustele (European Commission..., 2019; OECD, 2012; Peeters et al., 2017). Koolieelses lasteasutuses töötavad vastava kvalifikatsiooniga õpetajad ja õpetaja abi, kellel senini puuduvad kvalifikatsiooninõuded. Ka enamikes Euroopa riikides ei nõuta assistentidelt vastavat väljaõpet (European Commission..., 2019). Eelnevatest uuringutest on ilmnenu, et meeskonnaliikmete omavaheline koostöö on valdavalt hea, kuid koostöös esineb ka ebakõlasid ja arusaamatusi (Maltseva, 2015; Treal, 2014; Vetema, 2015). Õpetaja abide üheks ülesandeks on õpetaja abistamine õppe- ja

kasvatustegevuste läbiviimisel. Ühe probleemide põhjusena nähaksegi õpetaja abide puuduvat kvalifikatsiooni, ja oskamatust õpetajaid õppetöös aidata (Rumma, 2014; Vetema, 2015). See mõjutab koostööd ja ühesugust nägemust lastele antavast haridusest. Varasemalt on tehtud sel teemal mitmeid uurimusi (Kongo, 2015; Martsik, 2014; Rumma, 2014; Vetema, 2015), kuid töö autorile teadaolevalt on viimastel aastatel õpetaja abide teemat vähe uuritud. Lähtudes teooriast ja toetudes oma kogemustele olles töötanud õpetaja ja õpetaja abina leiab autor, et probleem püsib ning vajadus on teha järeluurimus. Seega on bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada Valgamaa lasteaia õpetajate ja õpetaja abide näitel, kuidas näevad õpetajad ja õpetaja abid õpetaja abi rolli lasteaia rühmas, milliseks hindavad omavahelist koostööd ja milline on õpetajate ja õpetaja abide hinnangul õpetaja abide koolitusvajadus. Töö eesmärgi saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Milline on õpetaja abi roll koolieelses lasteasutuses lasteaiaõpetajate ja õpetaja abide hinnangul?
2. Milliseid koostöövõimalusi näevad lasteaiaõpetajad ja õpetaja abid?
3. Milline on õpetaja abidele koolitusvajadus?

Metoodika

Käesoleva töö uurimismeetodiks valiti lähtuvalt töö eesmärgist kvalitatiivne uurimisviis, mille lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine. Kvalitatiivne uurimisviis aitab välja selgitada õpetajate ja õpetaja abide isiklike kogemusi ja arvamusi teema kohta ning kirjeldada ja tõlgendada neid (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010).

Valim

Uurimuses kasutati mugavusvalimit, mille puhul uurija valis valimisse uuritavaid, kes olid uurijale tuttavad, lihtsasti kättesaadavad ja koostöövalmis (Õunapuu, 2012). Uuritavatega võeti ühendust märtsi lõpus ja aprilli alguses e-kirja või telefoni teel. Valimisse valiti ühe Valgamaa lasteaia kolm lasteaiaõpetajat ning neli õpetaja abi. Valimisse arvestati ka ühe õpetaja ja ühe õpetaja abiga tehtud pilootintervjuud, kuna intervjuu kava piloteerimisel oluliselt ei muutunud. Üks õpetaja abi keeldus osalemast ning tema asemele valiti järgmine kergesti kättesaadav õpetaja abi, kes oli nõus uuringus osalema. Kuna intervjuude aeg sattus koroonaviiruse tõttu eriolukorra ajale, ei olnud võimalik uuritavatega otse kohtuda. Intervjuud otsustati läbi viia Facebook Messengeri videokõne vahendusel. Seetõttu oli uuritavate valikul oluline, et nendel oleks videokõne tegemise võimalus. Kõikidele uuritavatele tutvustati

uurimuse teemat ja eesmärki ning lisati, et osalemine on vabatahtlik. Samuti kinnitati, et uuritav isik jääb anonüümseks ning saadud andmeid ei levitata kolmandatele osapooltele, vaid kasutatakse lõputöö tarbeks. Lisaks küsiti uuritavate käest luba intervjuu lindistada. Kui oli saadud uuritavate täielikud nõusolekud, lepiti kokku mõlemale osapooltele intervjuu jaoks sobiv päev ja kellaaeg. Intervjuudes osalenute taustaandmed on esitatud tabelites 1. ja 2.

Tabel 1. Uuringus osalenud õpetajate taustaandmed

Õpetaja tähis	Vanus	Haridustase	Tööstaaž lasteaiaõpetajana	Laste vanus rühmas
<i>Õpetaja 1</i>	39	Kõrgharidus	5	4-6
<i>Õpetaja 2</i>	41	Kõrgharidus	14	3-7
<i>Õpetaja 3</i>	55	Kõrgharidus	25	5-7

Tabel 2. Uuringus osalenud õpetaja abide taustaandmed

Õpetaja abi tähis	Vanus	Haridustase	Tööstaaž õpetajana abina	Laste vanus rühmas
<i>Õpetaja abi 1</i>	34	Kõrgharidus	4	1,5-3
<i>Õpetaja abi 2</i>	44	Keskharidus	13	1,5-2,5
<i>Õpetaja abi 3</i>	38	Keskeri	1,5	3-7
<i>Õpetaja abi 4</i>	39	Keskharidus	4	3-7

Andmekogumine

Andmeid koguti kasutades poolstruktureeritud intervjuud, kuna see võimaldab toetuda varem koostatud intervjuukavale, mille küsimuste järjekorda võib vajadusel muuta. Samuti võimaldab poolstruktureeritud intervjuu küsida uuritavalt täpsustavaid küsimusi (Lepik, Harro-Loit, Kello, Linno, Selg, & Strömpl).

Uuringus osalenud õpetajatelt ja õpetaja abidelt koguti andmeid töö autori ja juhendaja koostöös valminud intervjuu kavadega (Lisa 1). Õpetajatele ja õpetaja abidele koostati eraldi intervjuu kavad, mis koosnesid sissejuhatavast taustaandmete osast ja neljast küsimuste ploki. Õpetaja abide intervjuu kavas oli küsimusi rohkem kui õpetajate intervjuu kavas.

Kuna uurimistöö teema keskendub õpetaja abi rollile, siis sooviti õpetaja abidelt rohkem täiendavat infot teada saada. Intervjuu esimeses küsimuste plokis uuriti õpetajate ja õpetaja abide arvamusi õpetaja rolli ja ülesannete kohta lasteaiarühmas. Teises osas taheti teada, mil määral on õpetaja abid kaasatud õppe- ja kasvatustöö protsessi. Kolmandas osas sooviti teada, mida tähendab lasteaiaõpetajate ja õpetaja abide arvates koostöö ja milliseid koostöövõimalusi nad omavahel näevad. Neljandas küsimuste plokis uuriti, milline on õpetaja abide koolitusvajadus õpetajate ja õpetaja abide hinnangul. Õpetajate intervjuu kava on leitav Lisas 1, õpetaja abide intervjuu kava on leitav Lisas 2.

Intervjuu valiidsuse tõstmiseks viidi ühe õpetaja ja ühe õpetaja abiga läbi prooviintervjuud, et teada saada, kas kavas olevate küsimustega saadakse vastused uurimisküsimustele. Samuti võimaldas see teada saada, kas küsimused olid uuritavatele arusaadavad. Pärast prooviintervjuude analüüsi jäeti välja mõned sisult ja vastustelt sarnased küsimused, muudeti täpsemaks osade küsimuste sõnastust ning kohendati küsimuste järjestust. Kuna prooviintervjuude küsimused sisult ei muutunud ning saadud vastused andsid vastused uurimisküsimustele, siis jäid prooviintervjuud valimisse.

Töö autor saatis enne intervjuusid kõigile uuritavatele e-kirja vahendusel intervjuu küsimustikud, et uuritavad saaksid tutvuda küsimustega ning et intervjuud kulgeksid sujuvamalt. Intervjuud toimusid ajavahemikul 30. märts-23.aprill 2020. Intervjuude aeg lepitati uuritavatega eelnevalt kokku. Kõik intervjuud viidi läbi Facebook Messengeri videokõne vahendusel. Uuritavatel oli võimalus valida intervjuuks neile sobiv koht ning vahend, milleks oli kas arvuti või telefon. Kõik intervjuueeritavad andsid nõusoleku intervjuu salvestada. Uuriija kasutas videokõne tegemiseks sülearvutit ning salvestas intervjuud mobiilile. Enne intervjuude salvestamist selgitati veelkord uuritavatele intervjuu teemat, eesmärki, andmete kogumise meetodit ja konfidentsiaalsuse tagamist. Intervjuud alustati sissejuhatavalt taustaandmete kogumisega, millele järgnesid küsimused küsimuste plokkidest. Lühim intervjuu kestis 15 minutit ja kõige pikem intervjuu 29 minutit. Keskmiselt kulus intervjuule 21 minutit.

Andmeanalüüs

Intervjuudega kogutud andmed jäid uurija mobiiltelefonile, et helifailide järelkuulamine ja andmete transkribeerimine arvutisse oleks lihtsustatud. Kõik intervjuud trükiti võimalikult täpselt Wordi faili, märkides kolme punktiga suuremad pausid ning sulgudesse selgitused, näiteks (*naer*). Uuritavate nimed asendati sümbolitega: *õpetaja 1*, *õpetaja 2*, *õpetaja 3* ning *õpetaja abi 1*, *õpetaja abi 2*, *õpetaja abi 3* ja *õpetaja abi 4*. Transkriptsioonis asendati kõik

esitatud nimed sümbolitega (*nimi*). Transkriptsioonid trükiti reavahega 1,5 ning tähesuurusega 12, kasutades Times New Roman stiili. Transkriptsioonidesse lisati ka nelja uurimisküsimuste ploki pealkirjad ehk teemaküsimused, et hilisem andmeanalüüs ning transkriptsioonide ülevaade oleks selgem. Lühim transkriptsioon oli 6 lehekülge ja pikim 10 lehekülge pikk.

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset ehk andmetest lähtuvat sisuanalüüsi, millega saab mõista uuritavate nägemusi teemast ning neid tõlgendada (Kalmus, Masso, & Linno, 2010). Andmete kodeerimiseks kasutati programmi QCAmap, mis lihtsustas leida ja kodeerida tähenduslikke üksusi uurimisküsimuste kaupa. Uuriija luges transkriptsioone korduvalt ning koondas sarnased tähenduslikud üksused, milleks olid sõnad, laused või lauselõigud ühe nimetusega koodi alla. Pärast kahe transkriptsiooni kodeerimist kasutati kaaskodeerija abi, kes kodeeris ühe intervjuu esimest uurimisküsimust. Enamik koode kattusid kaaskodeerija omadega. Kaaskodeerija leidis juurde ka uusi koode ning soovitas täpsustada olemasolevate koodide nimetusi. Seejärel kodeeris uurija kõik transkriptsioonid lõpuni. Transkriptsioone kodeeriti uurija poolt korduvalt. Vajadusel täpsustati koodide nimetusi, leiti uusi tähenduslikke üksusi ja koode ning märgistati tähenduslikke üksuseid täpsemate koodide alla. Järgnevalt koondati sarnased koodid ühise nimetusega peakategooria alla ning seejärel jaotati koodid omakorda alakategooriate alla. Sarnase sisuga alakategooriaid tekkis esiti palju, mistõttu koondati neid töö käigus veelgi kokku. Tähenduslikust üksusest moodustatud kategooriate näide on esitatud tabelis 3.

Tabel 3 *Tähenduslikust üksusest moodustatud kategooriad.*

Tähenduslik üksus	Kood	Alakategooria	Peakategooria
Tema näeb ju ühe õpetaja tööd ja käitumist. Ja teise õpetaja eksju, et tema ongi see nii öelda seal veel vahepeal. Et temal on väga oluline roll, kuna ta ongi iga päev kohal.	Õpetaja abi roll on tähtis	Meeskonna liige	Staatus

Tulemused

Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa ja andmeanalüüsi tulemusel tekkinud peakategooriate ja alakategooriate järgi. Kuna õpetajate ja õpetaja abide intervjuude

analüüsimisel tekkinud kategooriad olid suures osas sarnased, siis esitatakse tulemused koos ning tuuakse välja nii sarnasused kui ka erinevused õpetajate ja õpetaja abide vastustes. Tulemuste tõendamiseks ja näitlikustamiseks esitatakse tsitaadid intervjuudest. Mittetäielike tekstiosade tsiteerimisel on kasutatud kahe kaldjoonega eraldatud märgistust /.../.

Õpetaja abi roll

Järgnevalt esitatakse esimese uurimisküsimuse „Milline on õpetaja abi roll koolieelses lasteasutuses lasteaiaõpetajate ja õpetaja abide hinnangul?“ tulemused. Andmete analüüsimisel tekkisid nii õpetajate kui õpetaja abide gruppides esimese uurimisküsimuse alla 3 peakategooriat: 1) isikuomadused, 2) staatus, 3) tööülesanded. Peakategooriate alla tekkisid alakategooriad, mis olenevalt peakategooriast mõlemas grupis suures osas kattusid. Esiteks tuuakse välja õpetajate ja õpetaja abide intervjuude andmeanalüüside teel saadud sarnased tulemused peakategooriates ja alakategooriates ning seejärel erisused kategooriates.

Isikuomadused. Selle kategooria alla tekkisid andmeanalüüsi tulemusena kaks alakategooriat: 1) *Positiivsus* ning 2) *koostööaldis*.

Positiivsuse all toodi välja, et õpetaja abi peab olema hooliv ja lapsesõbralik. Leiti olulisena, et õpetaja abi hindaks ja armastaks lapsi. Kindlasti peab ta olema hea suhtleja ja saama hästi läbi nii lastega kui ka meeskonnaliikmetega. Lisaks peab õpetaja abi olema viisakas, rahulik ja taluma pingelist olukorda lastega ning sealhulgas olema aktiivne, rõõmsameelne, abivalmis ja lahke.

*Kindlasti lastega hästi läbi saamine, et sa oskad lapsi hinnata ja lastest hoolida.
(Õpetaja abi 1)*

Õpetaja abi peab olema *koostööaldis*. Intervjuudest selgus, et õpetaja abi peaks olema eelkõige abivalmis ning koostöövalmis. Koostöö oskus on üks olulisi õpetaja abi omadusi, kuna tema on tööl iga päev ning tal tuleb teha koostööd mõlema õpetajaga, lastega ja lastevanematega. Samuti leiti, et õpetaja abi peab olema abivalmis, et tal peab olema sisemine soov aidata ning märkama seda, millal abi vaja on. Lisaks leidsid õpetajad, et õpetaja abi peab olema ka kiire ja loov ning võiks pakkuda oma ideid välja.

/.../ teine asi ongi see koostöö oskus, et kuna õpetaja abi on see inimene, kellega sa oled nagu iga päev tööl eksju, et paarilisega sa tegelikult iga päev ei kohtugi. Siis just see koostöö osa on ka nagu hästi oluline. (Õpetaja 1)

Staatus puhul tekkis andmeanalüüsi tulemusena üks alakategooria: 1) *meeskonna liige*.

Alakategooria all *meeskonna liige* leiti, et õpetaja abi roll rühma meeskonnas on väga tähtis. Õpetaja abi on kohal iga päev ning näeb mõlema õpetaja töid ja tegemisi, olles ise seal vahepeal. Õpetaja abi on suureks abiks õpetajale tegelemaks rühmatäie lastega. Ta aitab õpetajal viia läbi õppe- ja kasvatustegevusi, osaleb õppekäikudel ja aitab lapsi valvata ning suhtleb lastevanematega. Eriti vajalikuks peeti õpetaja abi rolli liitrühmas, kus on palju erivanuselisi lapsi. Toodi välja ka, et õpetaja abi roll on väga oluline sõimerühmas, olles toeks väikestele lastele, kes alles harjuvad lasteaiaga. Õpetajad käivad tööl vahetustega, kuid õpetaja abi on tööl iga päev ja on lapsele kui turvaline tugipunkt. Oluliseks peeti abidega arvestamist, kaasatust rühma tegevustesse ja nendesse suhtumist võrdse meeskonnaliikmena. Lisaks eelnevale peeti õpetajate poolt tähtsaks ühiseid eesmärke ja põhimõtteid. Õpetajate jaoks on tähtis, et õpetaja abi oleks kaasatud ühistesse rühma kokkulepetesse, et rühm toimiks ühtsena ja liikmetel oleks ühine suund laste õpetamisel.

/.../ ta peaks ka nagu... jälgima ja kaasa mõtlema, et mida me näiteks sellel kuul teeme, mis on olulised. Et kui me õpimegi, ma ei tea, viisakat käitumist, siis on oluline, et õpetaja abi ka ju sellest kinni peaks või suunaks lapsi seda tegema. (Õpetaja 1)

/.../ ikka on tähtis, sest ilma temata me ei saaks ikka kuidagi hakkama üksinda nende lastega. (Õpetaja 3)

Mul vist pole ükski, ükski aasta olnud mingit häda sellega, et nüüd mind on sunnitud tegema ainult mingit ühte asja ja, et meil ongi – kes avastab, see koristab (naer). Et selles mõttes näpuga näitamist ei ole. Et, meil on hästi, tõesti hästi. (Õpetaja abi 2)

Erinevalt õpetajatest, ilmnes õpetaja abide grupis alakategooria *negatiivne suhtumine õpetaja abi rolli*. Osad intervjuueeritud õpetaja abid tunnetasid end rühma meeskonnas pigem teisejärgulistena ja et neid ei võeta täisväärtuslike rühmaliikmetena. Üks abi leidis, et perekondlikel üritustel osaleb ta vähem tähtsa isikuna. Kui midagi ei meeldi, siis oma arvamust ta ei avalda ning laseb pigem õpetajatel tegutseda ja otsustada. Lisaks toodi välja, et kui juhtkond suhtub õpetaja abidesse kui koristajatesse, siis mõjutab see ka õpetajate suhtumist neisse.

/.../ arvan, et kui juhtkond suhtub õpetaja abidesse kui koristajatesse, siis võtavad ka õpetajad selle.. selle üle. Et madalam kui muru. (Õpetaja abi 1)

Vahel on jah selline tunne, lihtsalt et nagu päris tihti öeldakse.. noh et sa oled nagu abi, et las abi teeb või et see on nagu abide ülesanne /.../. Ma teen ka ju palju õpetajate asju, mis võib olla kuuluks õpetajate töö alla, aga ongi, et see oleks nagu loomulik onju, aga kui on nagu abi asi, siis on juba abi asi /.../. (Õpetaja abi 3)

Tööülesanded. Selle kategooria alla tekkis neli alakategooriat: 1) *korrashoiuga seotud tegevused*, 2) *lapsi abistavad tegevused*, 3) *õpetajat toetavad tegevused* ning 4) *töökoormus*.

Korrashoiuga seotud tegevusi nimetati üheks põhilisemaks õpetaja abi igapäevaseks ülesandeks. Märgitigi, et tavaliselt tegeleb õpetaja abi rühma koristamise ja põrandate pesemisega laste õuesoleku-, liikumistegevuste- või ka muusikategevuste ajal. Õpetaja abi peab oskama seetõttu hästi oma aega planeerida, et jõuaks ka õpetajat tegevustes abistada. Lisaks mainiti ühe abide ülesandena voodite ette valmistamist laste uneajaks ja hilisemat korrastamist.

/.../ rühmas on minu ülesandeks rühmaruumi korrashoid. (Õpetaja abi 3)

/.../ kui meie ju lastega õues oleme, siis nemad saavad ju see hetk koristada. (Õpetaja 2)

Teise õpetaja abi põhiülesannete grupina nimetati *lapsi abistavaid tegevusi*. Õpetaja abi igapäevaseks ülesandeks on laste toitlustamine: laudade katmine, toidu toomine ja jagamine ning seejärel nõudepesu. Leiti, et lastevanemate koosolekute-, koolituste- ja arenguveestluste ajal on õpetaja abide ülesanne valvata neid lapsi, keda seni koju ei viida. Lapsi tuleb valvata ka õues olles. Toodi välja, et õpetaja abid viibivad õues vaid vastavalt vajadusele ja õpetajatega kokkuleppel. Õue minnakse enamasti siis, kui lapsi on palju, õpetaja on üksinda, minnakse jalutama väljapoole lasteaeda või kui õpetajal on rühmas vaja paberitõid teha. Lisati ka, et abi ülesanne on aidata õpetajal rühmas laste seas distsipliini ja korda tagada. Lisaks tuleb õpetaja abil lapsi abistada erinevates tegevustes ja riietumisel. Samuti mainiti, et tuleb tegeleda ka erivajadusega lastega.

/.../ lastega tegelemine ja nende aitamine, näiteks riietumisel. (Õpetaja abi 3)

/.../ meie oleme oma rühmas teinud niimoodi, et kui me oleme ikkagi kahe õpetajaga, siis me ilmselgelt abi ei vaja. Ja-jaa siis kui ma olen üksinda, on minu päev, et siis ma ütlen, kas ma tahan minna kuhugi või ei taha, et kas tal on vaja tulla või mitte. (Õpetaja 1)

Õpetajat toetavad tegevused on õpetaja abi töös kõige olulisemad ja moodustavad sellest suurema osa. Õpetajat toetavad tegevused on seotud enamasti õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisega. See hõlmab näiteks muusikategevustes ja üritustel osalemist, kusjuures vastajate jaoks oli oluline, et ka õpetaja abid oleksid kursis laste laulude ja tantsudega, et osaleda erinevatel üritustel kuhu kaasatakse õpetaja abid. Lastevanematega suhtlemist ja info jagamist nimetati samuti üheks õpetaja abi ülesandeks. Lastevanematega suheldakse nii meili teel, telefonitsi kui ka otseselt hommikuti ja õhtuti. Lastevanematele jagatakse vajalikku infot toimuvatest teatritest, üritustest ning lapsevanemad annavad abidele teada lapse kohal

käimistest ja puudumistest. Samuti küsivad küsimusi laste riietumise ja tootlustamise osas. Õpetajat toetava ülesandena nähakse ka arenguestluste kavandamises osalemist. Õpetaja abidelt küsitakse laste kohta nõu ja arvamust. Lisaks nimetati õpetaja abide ülesannetena väljasõitudel ja matkadel osalemist, lastega tegelemist ja mängimist, rühmas ettetulevaid jooksvaid ülesandeid või õpetajate poolt pakutud ülesandeid. Ülesannetena toodi välja ka rühmaruumi kujundamist, spordipäeval osalemist ning ürituste kavandamisel osalemist, mil arutletakse koos läbi huvitavad ideed ürituse läbiviimiseks. Eraldi toodi välja õpetaja abi roll laste töökasvatuse toetamisel.

/.../ liitühmas tuleb see väga, väga eriti välja, et kui ikkagi suurematega teha mingit tõsisemat õppetööd eesrühmas. Siis väikestega ju ikkagi õpetaja abi teeb oma tähemänge või numbrimänge taga, teises toas. (Õpetaja 2)

/.../ arenguestluste kohta ikkagi me vahepeal oleme ikkagi küsinud, et mida tema arvab. Et kuidas see laps kas käitub või kes on tema arvates tema kõige paremad sõbrad. (Õpetaja 2)

Minul on sihuke kasvatustegevus pigem, et mina nagu õppetöösse väga nagu ei trügi, et minule jääb pigem sihukene nagu töökasvatus sinna nende kõrvale õpetada. /.../ Mina toetan lapsi sellega, et nad saavad ise näiteks lauda katta või suuremad lapsed aitavad meelega näiteks voodipesu vahetada või võtta, et nad tahavad väga teha /.../. (Õpetaja abi 3)

Samas selgus ka, et on mitmeid ülesandeid, milles õpetaja abid ei osale või millesse nad ei ole õpetajate poolt alati kaasatud, kuigi õpetaja abid seda ise soovivad. Kõik intervjuueeritavad vastasid, et õpetaja abid ei osale kunagi lastevanemate koosolekutel. Nende ülesandeks on valvata sellel ajal lapsi. Samuti toodi välja, et õpetaja abid ei osale liikumistegevustes, välja arvatud spordipäeval osalemine. Öeldi, et õpetaja abid ei kaasata ürituste- ja ka õppetöö kavandamisse. Toodi välja, et arenguestluste läbiviimisesse ja kavandamisse õpetaja abid ei kaasata, välja arvatud õpetaja abidelt nõu küsimine mõne lapse kohta. Lisaks öeldi, et õpetaja abid ei viibi tavaliselt õues või viibivad seal vastavalt vajadusele.

/.../ minu rühma näitel kindlasti päris kavandamisse ma ei kaasa. /.../ kui siis võib olla need ütleme mingite.. asjade välja lõikamisse, meisterdamisse. (Õpetaja 2)

Lastevanemate koosolekul ma ei osale, selles mõttes. (Õpetaja abi 3)

Alakategoorias *töökoormus* leiti, et õpetaja abide ülesannete maht on piisav ning abid jõuavad kõigega toime tulla, kui aega hästi planeerivad. Lisati, et ülesandeid on piisavalt ning jääb aega ka lastega tegelemiseks ja puhkamiseks. Samas tunnustati, et kohati on õpetaja abide töökoormus liiga suur, eriti nendel abidel, kes töötavad kõige nooremate laste rühmades.

Lisati, et keeruline on õpetaja abistamise kõrvalt leida aega muudeks põhitegevusteks.

Õpetaja abide ülesanded on kirjas ametijuhendis, mille arutelu oli uuritavate sõnul pooleli jäänud. Õpetaja abide sõnul on seal märgitud ära nende tööülesanded, kohustused, õigused ja vastutus. Kaks õpetaja abi leidsid, et neile koostatud ametijuhend on põhjalik ja arusaadav. Üks õpetaja abi arvas, et ametijuhend on põhjalik, kuid kas ka arusaadav – see on küsitav. Viimane õpetaja abi tõi välja, et ametijuhendis on ka tähelepanuväärne vastuolu, millest varem ei oldud teadlik.

Ülesandeid on täitsa piisavalt. Saan need kenasti tehtud ja jääb ka aega lastega tegeleda. (Õpetaja abi 3)

Tegelikult.. no, keeruline. Eriti väikses rühmas, hästi keeruline. Just selle aja leidmine, kust sa saad nagu enda tööd teha. Mis veel on see, lisaks õpetaja abistamisele. (Õpetaja abi 2)

Ametijuhend on koostatud ja meile antud, aga selle arutamine jäi viimasel ajal pooleli. Et mis seal täpselt siis on. /.../ Esimene asi, mis meelde jäi oli see, et me pidime lastevanemate koosolekust osa võtma. Aga meie ei võta mitte kunagi, õpetaja abid. /.../ Sellepärast, et keegi ei teadnudki, et me peame sealt osa võtma. (Õpetaja abi 1)

Koostöövõimalused ja koostööd takistavad tegurid

Järgnevalt esitatakse teise uurimisküsimuse „Milliseid koostöövõimalusi näevad lasteaiaõpetajad ja õpetaja abid?“ tulemused. Saadud andmete analüüsimisel tekkisid teise küsimuse alla 2 peakategooriat: 1) koostöövõimalused ja 2) koostööd takistavad tegurid.

Koostöövõimaluste kategooria alla tekkis kolm alakategooriat: 1) kaasatus õppetöösse, 2) inimese omadused ja 3) eeldused koostööks.

Alakategooria all kaasatus õppetöösse leiti, et õpetaja abide kaasamine õppetegevuste läbiviimisesse on üheks oluliseks koostöövõimaluseks mõlemale osapoolle. Leiti ka, et õpetaja abi osalemine üritustel, väljasõitudel ja muusikategevuses on samuti tähtsaks koostöövõimaluseks. Toodi välja, et osalemine lastevanemate koosolekutel ning arenguvestlustel on abidele samuti vajalik, et edastada ja saada tööks vajalikku infot. Arvati ka, et õpetaja abid võiks senisest enam kaasata õppetöö/ürituste kavandamisse. Vajalikuks peeti juba varakult õpetaja abiga kooskõlastada ja läbi rääkida plaanid ning paika panna tegevused, kuna õpetaja abid on samuti kaasatud ürituste ja tegevuste läbiviimisesse.

Kaasatus õppetöösse tähendab ka üksteise abistamist ja õpetaja abistamist lastega tegelemisel, kui õpetajal on vaja mõne lapsega individuaalselt tegeleda. Samuti töökasvatuse harjumuse kujundamist lastel, millega õpetaja abi saab toetada õpetajat.

/.../ kui selles suhtes paluda abi koostööle, et vot et tahaks homme seda teha ja et mis kell ja niimoodi. Et siis nagu selles suhtes asi toimib ja pole probleemi. (Õpetaja 1)

/.../ meil ei ole ju näed sellist.. võimalust, mis tegelikult on halb, et tegelikult peaks olema kogu personal nagu seal.. lapsevanema nii koosolekutel kui arenguvestlustel, sellepärast, et.. /.../ mina ju saan ka hästi palju infot anda lapse kohta. Just tema harjumuste ja et, aga neid meil ei ole jah. (Õpetaja abi 2)

Inimese omaduste all mõeldi kõige olulisemate koostöö toimimise võimalustena suhtlemist, abivalmidust ning omavahelist sobivust. Uuritavad pidasid oluliseks üksteisega suhtlemist ja avatust. Probleemide ilmnemisel peeti tähtsaks rühmasisest lahenduste leidmist arutlemiste ja läbirääkimiste teel, et kõigil oleks võimalik oma arvamust ja ideid avaldada. Vajalikuks peeti rohkem suhelda omavahel ning ka vaba aega läbirääkimisteks. Uuritavad pidasid oluliseks koostöö osaks ka üksteise abistamist ja vastutulelikkust. Õpetaja abid abistavad õpetajaid lastega tegeledes, tegevusteks ettevalmistusi tehes, rühma kaunistades. Õpetaja abidele minnakse appi lauda katma, pesu vahetama või voodeid korrastama. Samuti peetakse tähtsaks õpetaja abi abivalmidust ja oskust märgata, mil on abi vaja. Välja toodi, et iga meeskonnaliige peaks andma oma panuse ja töötama selle nimel, et kõigil oleks rühmas hea olla. Olulise koostöö toimimise eeldusena nähti omavahelist sobivust, üksteise mõistmist ja et meeskonnaliikmetel oleksid ühised eesmärgid, kokkulepped, ühtsed põhimõtted ja kasvatusvaated. Mitmeid kordi mainiti üksteisega head läbisaamist ja üksteise usaldamist. Lisati, et koostöö eelisteks oleksid veel samaealised meeskonnaliikmed rühmas.

Õpetaja ja õpetaja abi peavad omavahel kokku sobima või neil peavad, peab olema mingi ühine joon, et see asi nagu hakkaks toimima. /.../ tähtis on ka meeskonnale üksteise mõistmine. Et siis ju sujub kõik palju paremini. Ütleme, et probleeme ei teki. (Õpetaja 2)

/.../ samamoodi koostöö ongi see, et kui kellelgi on abi vaja, siis tulla appi. (Õpetaja 1)

No ongi see, et me saame üksteisega täiesti vabalt rääkida ja ausalt rääkida, mida me mõtleme ja mida me tahame, et olekski hea, kui sa midagi tahad, et sa julgeks selle ka välja öelda. Mitte, et see jääb sul nagu kuskile kripeldama. Et pigem ongi see avatud suhe, et sa saad vabalt nagu oma arvamust avaldada ja sul lastakse seda teha. (Õpetaja abi 2)

Alakategooria eeldused koostööks all toodi ühiselt välja, et sujuvamaks koostööks õpetajatega vajaksid õpetaja abid koolitusi. Omavahelise koostöö parendamiseks peeti oluliseks ka võrdsust meeskonnaliikmete vahel, armastust töö vastu ning koostööd juhtkonnaga. Oluliseks peeti arenemis- ja õppimisvõimelisust ning enesetäiendamist kõigi meeskonnaliikmete poolt.

Arvati, et õpetaja abil võiks olla laiem silmaring, ta võiks olla loovam ja pakkuda ka ise ideid välja. Õpetaja abid nimetasid oluliseks nendega arvestamist, nende arvamuse kuulda võtmist, kaasatust rühma tegevustesse ja võrdse meeskonnaliikmena kohtlemist. Intervjuudest ilmnese, et koostöö juhtkonnaga võiks olla parem. Toodi välja, et õpetaja abisid võiks keegi teine juhendada või kontrollida, et rühm oleks puhtam ja tolm võetud, kuna märkuste tegemine on õpetajale ebameeldiv. Samuti tõid õpetajad välja, et juhtkond võiks küsida nende arvamust õpetaja abi valimisel, et kokku saaks toimivam meeskond. Intervjueeritavad pidasid üksteisega arvestamist, omavahelist koostööd, koostöö oskust ja koostöövalmidust meeskonnas väga oluliseks. Samuti seda, et vajalikud tööd tehakse ära iseenesest, ilma et kedagi oleks vaja käskida. Leiti, et meeskonnas on raske töötada, kui inimene on pigem üksi tegutseja. Intervjuudest selgus veel, et armastus töö vastu on oluline koostöö eelis. Arvati, et tööl ei tohiks käia vaid palga pärast, vaid et saaks kellelegi rõõmu valmistada ja et koos oleks lõbus. Olulise aspektina toodi välja õpetaja abi sobivus töötamiseks lastega ja armastust laste vastu. Õpetaja abi peaks võtma lapsi nagu lapsi, et nad ei ole nagu täiskasvanud ja et lastelt ei nõutaks ülemäära palju.

/.../ õpetajal võiks olla võimalus kaasa rääkida õpetaja abi valimisel. Et kui on kahe kandidaadi vahel valida ja ma tunnen, et jah tal võib olla on parem haridus või võib olla ta on ma ei tea, noorem või vanem või mida iganes. Et aga võib olla, et iseloomud meil üldse ei sobi, et selles suhtes võiks olla õpetajal võimalus kaasa rääkida õpetaja abi valimisel. (Õpetaja 2)

/.../ mis on minu jaoks ikkagi väga oluline, on see, et õpetaja abid tegelikult võiksid omada teadmisi sellest, kuidas lapsed arenevad, /.../. Kõik see eakohasus ja see. Ei saa nõuda, et nad panevad suuruse järgi asjad ritta, kui nad on sõimes. Ja-jaa kõik need eneseteenindusoskused. Lihtsalt õpetaja abid ka mõistaksid lapsi paremini. (Õpetaja 1)

/.../ kaasa aitab ka kindlasti... see kui sa nagu võtad abi ikka võrdselt. (Õpetaja abi 3)

Koostööd takistavad tegurid. Andmeanalüüsi tulemusena eristusid selle kategooria all alakategooriad: 1) isikutevahelised erinevused, 2) soovimatus koostööd teha ja 3) suhtumine õpetaja abi töösse.

Isikutevahelised erinevused ja arusaamatused on uuritavate arvates koostööd takistavateks teguriteks. Uuritavad tõid välja, et väga erinevate iseloomude-, põhimõtete- ja ellusuhtumisega inimesed mõjutavad rühmas omavahelist head koostööd. Vastajad leidsid, et kui inimesed ei sobi omavahel, siis nad ei saa ka hästi läbi üksteisega. Koostööd takistava tegurina nimetati ka meeskonnaliikme ükskõiksust oma töö vastu. Tööl käimine lihtsalt tööl käimise pärast või et inimene pole tegelikult rahul oma tööga ja ta ei soovi ega viitsi seda tööd

teha. Samuti toodi probleemkohana välja, kui õpetaja teeb oma tööd harjumuspärase rutiiniga. Ta ei mõtle midagi huvitavat välja, kuigi internetiavarustes on ideid küllaga ja seljataga on pikk töökogemus. Vastustest ilmnes, et õpetaja abiga koostööd raskendab see, kui õpetaja abi ei näita välja huvi ega soovi olla kaasatud õppe- ja kasvatustöö ning ürituste kavandamisse ning ei paku välja omapoolseid ideid. Õpetajate poolt toodi välja erinevad arusaamad inimeste vahel. Kui muidu õpetaja abiga koostöö toimib, siis murekohaks on rühmaruumi ebapiisav puhtus. Samas ei soovita abile sel teemal märkuseid teha. Õpetajad märkisid, et koostööd mõjutab ka info puudus. Probleemina nähti kehva info liikumist inimeste vahel. Vajalik info ei jõua õpetajateni või jõuab see kohale läbi kolmandate inimeste.

/.../ kui õpetaja abidel on see koosolek ära, siis ega keegi ju meid ei valgusta, mida seal räägiti. Kui õpetaja abi ise mõne sõna ütleb, siis me teame seda. Aga tegelikult iseenesest me isegi ei tea, mis seal arutati või et mis on murekohad. Et selles suhtes ei ole nagu kaasatud üldse õpetaja abi... noh nagu muredesse või probleemidesse. Ja samamoodi teistpidi, et ega õpetaja abid ei ole ju meie koosolekusse ka ju mitte kuidagi kaasatud. Nad ju ei tea seda informatsiooni, mida meie omavahel räägime, mis on meie murekohad või mida oleks vaja muuta. (Õpetaja 2)

/.../ vahepeal on selline tunne, et... oma tööd tehaksegi sellise nagu... lihtsalt, et ma nagu käin tööl, aga ütleme, et ma ei mõtle midagi huvitavat välja – selline nagu ideede puudus on kohati ka või selline et... õpetajal on aeg nagu rutiin, et nagu ei tulegi mitte midagi. Et nagu sihukest sobivat ja huvitavat meelde, kuigi on.. juba pikk staaž /.../. ikkagi nagu jääb kohati ka selle taha, et... ei viitsita vahepeal või niimoodi, et lastakse üle /.../. (Õpetaja abi 3)

/.../ see on paraku nii, et kõik inimesed ei sobi ka omavahel. Et sinna pole midagi teha. (Õpetaja 1)

Soovimatus koostööd teha on üheks suureks koostööd takistavaks teguriks, mille all nähakse vähest suhtlemist omavahel, koostöö puudumist ning vähest toetust ja abi. Leiti, et arusaamatused ja lahkkelid tekivad suures osas vähesest omavahelisest suhtlusest. Koostööd mõjutab see, kui meeskonnaliige on ilmselgelt pinges, kuid ei räägi, milles asi. Öeldi, et omavahelist suhtlust lõhub ka tagarääkimine, kadedus ja kibestumine. Intervjuudest tulenes, et koostöö puudumine on oluline koostööd takistav põhjus. Toodi välja, et koostöö toimimine oleneb ka õpetajast, kas ta soovib õpetaja abiga koostööd teha. Õpetaja abide poolt märgiti, et on õpetajaid, kes ei soovigi kaasata abisid näiteks õppetegevustesse. Samuti takistab koostööd meeskonnaliikmete vahel see, kui igaüks tegutseb omaette, ei suhelda üksteisega ega arutada plaane läbi ning ei kaasata teisi oma tegemistesse ja ideedesse. Sel juhul head tulemit ei ole. Leiti, et inimesega, kellel puudub koostöö tahe ning kellel on omad põhimõtted ja veendumused, ei saa ilmselgelt koostööd teha. Samuti siis, kui ei olda nõus muutuma, oma

vigu tunnistama ega asjade üle arutama. Vähene toetus ja abi õpetaja abide poolt on veel üks omavahelist koostööd takistav põhjus, mis ilmnas õpetajate intervjuudest. Probleemina nähti seda, kui õpetaja abi ise ei märka, et abi anda või kus abi vaja läheks. Pingeid tekitab näiteks olukord, kui õpetaja abi ei tule vabatahtlikult õue, vaid teda peab paluma. Õpetajate jaoks on pidev palumine ja korralduste andmine ebameeldiv.

/.../ ta nagu ise ei märka seda, et ta peaks seda tegema. Et sa pead nagu, noh talle pidevalt seda ütleva, et noh. Väga tihti ei taha ju olla mingi käsutaja. Et ikkagi võiks olla rohkem seda koostööd just tänu sellele, et ta märkaks ise neid asju. (Õpetaja 3)

/.../ kui mingi üritus on tulemas ja igaüks nokitseb oma asja kallal, aga nagu ühtset sihukest suhtlemist ei ole ja siis keegi ei tea mitte midagi, mis keegi teeb onju. Et noh pigem võiks olla sihuke avatus, et nagu teeme seda koos, mitte nii, et igaüks teeb oma põlve otsas ja siis on nagu lahkkelid /.../. (Õpetaja abi 3)

No ongi see, et kui ei räägita asjadest. Kui jäetakse rääkimata midagi ja siis tekivad mingid need /.../. Aga üldjuhul selline, no ma räägin, et näpuga näitamise ja selline mhh, tagaselja ja see – see ei toimi ja see ei hakkagi kunagi toimima, et. See ongi, et tuleb rääkida! (Õpetaja abi 2)

Suhtumine õpetaja abi töösse määrab paljuski meeskonnaliikmete omavahelist koostööd.

Pooled küsitletud õpetaja abid on tundnud ebavõrdset suhtumist. Leiti, et neid ei võeta täisväärtuslike rühmaliikmetena ja et neid peetakse teisejärgulisteks, lihtsalt abideks. Õpetaja abide jaoks on häiriv kui tõmmatakse selged piirid õpetajate ja õpetaja abide staatuse ning nende ülesannete vahele. Koostööd takistava tegurina nähti ka juhtkonna suhtumist õpetaja abidesse kui koristajatesse, mis mõjutab ka õpetajate suhtumist. Lisaks nimetasid õpetajad probleemkohana õpetaja abide vähest koolitatust, kitsast silmaringi, vähest loovust ja seega kogenematust õppetöö korraldamises. Toodi välja, et sageli tulevad tööle tänavalt inimesed, kes sellest tööst midagi ei tea.

Ise ka osaled kogu aeg seal asjade sees, siis /.../ ikkagi jääd selliseks nagu abiks, et vahepeal võiks olla /.../ ennem väike tunnustus, et sa oled tubli /.../. Aga tuletatakse ütleva alati meelde, et ah, et sa oled ikka nagu abi onju või noh selles mõttes, et sa nagu ei tea midagi. /.../ ikkagi oled sihukene teisejärguline nende arvates natukene, kuna sa oled ikkagi abi, võib olla. (Õpetaja abi 3)

Õpetaja abide koolitusvajadus

Järgnevalt esitatakse kolmanda uurimisküsimuse „Milline on õpetaja abidele koolitusvajadus?“ tulemused. Kolmanda uurimisküsimuse alla tekkisid andmete analüüsimisel 2 peakategooriat 1) koolitusvõimalused ja 2) koolitusvajadus.

Koolitusvõimalused. Ühiselt leiti, et viimastel aastatel ei ole õpetaja abidele lasteaia poolt pakutud ühtegi koolitust. Varem on toimunud mõned üksikud meeskonnakoolitused. Leiti, et õpetaja abide koolitusvõimalused lasteaia poolt on väga väikesed. Abid ei saa tavaliselt osaleda ka lastevanematele mõeldud koolitustel, kuna valvavad sel ajal rühmas lapsi. Toodi välja, et sellel õppeaastal pakuti neile õpetaja abidele töökohapõhist lapsehoidja koolitust, kellel ei olnud see varem läbitud. Õpetajad lisisid, et õpetaja abidele võimaldatakse igal kevadel külastust teistesse lasteaedadesse. Arvati, et see laiendab abide silmaringi ja on tulnud kasuks. Lisaks tõid õpetaja abid välja, et nad on ennast iseseisvalt täiendanud ja koolitustel käinud. Välja toodi lapsehoidja koolitus, kasvatusalased ja tervishoiualased koolitused, vastava kirjanduse lugemine ning 320 tundi eelkooli pedagoogika koolitus. Üks õpetaja abi lisis, et ta on saanud osaleda lastevanematele mõeldud koolitustel.

Väga väikesed. Pigem on see, kui mingid ühiskoolitused meil on. Siis vist on õpetaja abid kaasatud sinna. Aga ka mitte kõigile. Et pigem on ikkagi väikesed õpetaja abi koolituste võimalused. (Õpetaja 2)

/.../ oma lasteaias ma näen küll, et on. Et selles suhtes on koolitusi pakutud ja nüüd meil saadeti ka ju päris sinna lapsehoidja koolitusele, mis on minu arust väga tore, sest seal tõesti ongi kõik lapse arengust ja nii edasi /.../. (Õpetaja 1)

/.../ minule otseselt ei ole, kuna minul on ütleme see, noh praegu saadeti /.../ õpetaja abid koolitusele, aga kuna minul on see juba läbitud. (Õpetaja abi 3)

Koolitusvajadus. Peakategooria alla tekkisid kaks alakategooriat: 1) koolituse olulisus ning 2) koolituse teemad.

Alakategooria all koolituse olulisus tõid kõik intervjuueeritavad välja, et peavad õpetaja abide koolitamist tähtsaks. Oluliseks peeti kõigi meeskonnaliikmete enesetäiendamist läbi koolituste ja ka erialase kirjanduse lugemist. Leiti, et õpetaja abide läbitud koolitused on positiivselt mõjutanud töötamist õpetaja abina. Koolitused on õpetanud, kuidas paremini lastele läheneda, lastega käituda ning probleemsemate lastega hakkama saada. Samuti märgiti, et koolitustel omandatust on kasu ka õpetajatele, kuna abi saab oma oskusi ning teadmisi näidata. Samas ei pidanud üks õpetaja abi lapsehoidja koolitust oluliseks, kuna see ei puuduta väga õpetaja abi tööd, vaid on pigem suunatud üksiku lapse hoidmisele kodus. Rühmas peab aga hakkama saama paljude laste keskel. Leiti, et koolitus on pigem paberi pärast. Koolitusest tähtsamaks peeti inimese iseloomu, head suhtlemisoskust ja suhteid meeskonnaliikmetega.

/.../ suht oluliseks, et ega ainult õpetajate töös ei muutu asju ja et tänapäeval on õpetaja abid ikkagi lastega nii palju seotud. Et nemad peavad ka lastega päev.. hommikust õhtuni tegelema. Et ei ole ainult söögitädi, kes teeb voodeid ja koristab

põrandat ja annab süüa ette. Et ka õpetaja abi peaks olema ikkagi teadlik laste maailmast. (Õpetaja abi 1)

/.../ kõik see tuleb ju sinu enda seest, et kuidas sa nagu teistesse suhtud ja teistega läbi saad ja milline iseloom sul on, et seda.. mingi koolituse läbi muuta on väga raske, /.../. (Õpetaja abi 2)

Alakategooria *koolituse teemad* all töid uuritavad välja, et õpetaja abid vajaksid lapsehoidja koolitust ning laste arengu teemalisi koolitusi, kuna maailm muutub kiiresti ja soovitakse oma teadmisi värskendada. Leiti, et õpetaja abid võiksid omada teadmisi ka laste eneseteenindusoskuste osas. Lisaks tundsid õpetaja abid vajadust puhastusteenindusalaste koolituste järgi, mida võiks aeg-ajalt võimaldada abidele. Arvati, et kasulikud oleksid tootekoolitused, et olla kursis uute koristusvõimalustega ja võtta kasutusele kaasaegsed ja ka loodussõbralikumad puhastusvahendid. Vajalike koolitustena nimetati veel: toitlustusalased koolitused; laste kasvatusalased koolitused; erivajadusega lapse teemalised koolitused ning koolieelse lasteasutuse õpetaja koolitus. Vajadust leiti käeliste tegevuste koolituste järgi, abistamaks õpetajaid õppetegevustes ning ka suhtlemiskoolituste järgi, et osata paremini suhelda lastevanemate ja lastega.

Esiteks just see laste areng. Et minu arust see on nagu ju kõige alus. Et kuna me saame mida laste käest nõudma hakata või-või mida toetada /.../. (Õpetaja 1)

/.../ kuna neid erivajadusega lapsi on hästi palju, et mingisugused sellised.. psühholoogilised kursused erivajadustega lastele. Et kuidas nagu ise toime tulla. /.../, et kuidas sa nagu ennast suudad, selle lapse eest... raske lapsega nagu kaitsta. Ei, just ennast, et sa ei läheks närvi ja ei mõtleks üle /.../. (Õpetaja abi 2)

Arutelu

Alushariduses antava hariduse kvaliteedil on määrav mõju laste edasisele arengule ja käekäigule. Kvaliteetne alusharidus sõltub suuresti koolitatud personalist ja nende ühtsest nägemusest antavale haridusele (European Commission..., 2019; OECD, 2012; Urban et al., 2011). Õpetaja abidele pole senini kehtestatud kvalifikatsiooninõudeid. Õpetaja abide üheks ülesandeks on aga abistada õpetajaid õppe- ja kasvatustöö läbiviimises. Õpetaja abide vähene koolitatus võib tekitada õpetajate ja õpetaja abide omavahelises koostöös lahkkelisid, kuna puuduvad ühtsed eesmärgid ja arusaam antavast haridusest. See tõstatab üles küsimuse, kui kvaliteetne on antav alusharidus. Ka teistest uuringutest (Rumma, 2014; Vetema, 2015) on ilmnenu, et õpetaja abid vajavad koolitusi. Kuna viimastel aastatel on antud teemat vähe uuritud, oli töö eesmärgiks välja selgitada Valgamaa lasteaia õpetajate ja õpetaja abide näitel,

kuidas näevad õpetajad ja õpetaja abid õpetaja abi rolli lasteaia rühmas, milliseks hindavad omavahelist koostööd ja milline on õpetajate ja õpetaja abide hinnangul õpetaja abide koolitusvajadus.

Esiteks uuriti, milline on õpetaja abi roll koolieelses lasteasutuses õpetajate ja õpetaja abide hinnangul. Tulemustest selgus, et õpetaja abi peaks olema lapsesõbralik, hea suhtleja, rõõmsameelne ja aktiivne. Oluliseks peeti ka õpetaja abi koostöövalmidust ja abivalmidust, kuna õpetaja abi on tööl iga päev ja peab tegema koostööd nii õpetajate- kui ka lastega. Ka Maltseva (2015) uuringust selgus, et õpetaja abide tööalasteks tugevusteks peeti aktiivsust, head suhtlemisuskust, abivalmidust ja koostööoskust. Selgus ka, et õpetaja abi roll rühma meeskonnas on väga tähtis. Õpetaja abi on suureks abiks õpetajale lastega tegelemisel ja õppetegevuste läbiviimisel. Oluliseks peeti abidega arvestamist ning nendesse suhtumist kui võrdsetesse meeskonnaliikmetesse. Ka Treal (2014) ja Kongo (2015) leidsid oma uuringutes, et õpetaja abi rolli meeskonnas hinnatakse kõrgelt ning teda võetakse võrdse meeskonnaliikmena. Temaga arutatakse läbi tegevuskavad ja tema ettepanekuid võetakse kuulda. Samas ilmses antud töö tulemustes ka vastuolu, mis seisnes selles, et osad õpetaja abid leidsid, et neid ei võeta täisväärtuslike rühmaliikmetena ning neid peetakse pigem teisejärguliseks.

Intervjuueritavad tõid välja õpetaja abi peamiste ülesannetena rühmas rühmaruumi korrashoidu, laste toitlustamist, laste järelevalve ja distsipliini tagamist ning laste abistamist erinevates tegevustes ja ka riietumisel. Olulise ülesandena nähti õpetaja abistamist õppe- ja kasvatustöö läbiviimises ja üritustel osalemist. Samadele tulemustele tulid ka Peeters jt (2017), Meister (2014) ja Kongo (2015). Uurimistöö tulemustest selgus, et õpetaja abid ei ole kaasatud lastevanemate koosolekutesse ja arenguestlustesse. Samuti ei osale õpetaja abid liikumistegevustes ning viibivad õues vaid vastavalt vajadusele. Abid ei kaasata ürituste ja õppetöö ning arenguestluste kavandamisse. Samadele järeldustele jõudis ka Meister (2014), kes tõi välja, et rohkem kui pooli vastanud õpetaja abid ei kaasata planeerimistesse ja kavandamistesse. Pooled uuritavatest leidsid, et õpetaja abi töömaht on piisav ja ta jõuab kõigega toime tulla. Samas leiti ka, et töömaht on kohati liiga suur ning õpetaja abistamise kõrvalt on keeruline aega leida koristamisele. Lisaks selgus poolte õpetaja abide vastustest, et neile koostatud ametijuhend ei ole piisavalt arusaadav. Ka Meister (2014) tõi välja õpetaja abide suure töökoormuse ning ajapuuduse kõigi ülesannetega toimetulekuks ning lisas samuti, et osadele abidele koostatud ametijuhend ei ole põhjalikult arusaadav.

Teiseks uuriti, milliseid koostöövõimalusi näevad lasteaiaõpetajad ja õpetaja abid. Selgus, et omavahelise koostöövõimalusena nähakse õpetaja abi kaasamist õppetegevuste

läbiviimisesse ja üritustele, kaasatust lastevanemate koosolekutele ja arenguestlustele ning rohkemat kaasatust õppetöö ja ürituste kavandamisel. Ka Martsiku (2014) tööst ilmnis et õpetaja abide kaasatus õppetöö kavandamisse ning arenguestlustesse lastevanematega on oluline koostöövõimalus. Tulemustest selgus, et koostöö eeldusena nähakse üksteisele vastutulelikkust, üksteise abistamist ja abivalmidust. Nii Treal (2014) kui ka Kongo (2015) leidsid, et koostöö toimib, kui üksteist aidatakse, tehakse asju koos ja ollakse paindlikud. Olulisteks koostöövõimalusteks pidasid küsitletud õpetajad ja õpetaja abid suhtlemist, oma arvamuse avaldamist ja oma panuse andmist rühma töö toimimiseks. Tähtsaks peeti ka üksteisega sobivust ja usaldust, ühiseid eesmärke ja koostöövalmidust. Samadele tulemustele on jõudnud mitmed teised uurijad, kes tõid välja, et eduka koostöö aluseks on eelkõige hea suhtlemisoskus, inimeste omavaheline sobivus, tolerantsus igapäevaste arvamuste suhtes ning koostöövalmidus (Juss, 2015; Kongo, 2015; Maltseva, 2015; Martsik, 2014; Treal, 2014; Vetema, 2015). Intervjueeritavad leidsid, et tekkinud arusaamatused lahendatakse omavahel rääkides rühmasiseselt, ilma et juhtkond peaks sekkuma. Ka Juss (2015) ja Vetema (2015) leidsid, et meeskonnad on ühtehoidvad ja lahendavad probleeme rühmasiseselt. Tulemustest ilmnis veel, et meeskonnaliikmete enesetäiendamine ja õpetaja abidele koolituste võimaldamine on tähtis kõigile uuritavatele. Ka mitmed teised uuringud on sama meelt, et koostöö parendamiseks on koolitused vajalikud (European Commission..., 2019; Juss, 2015; Kongo, 2015; Martsik, 2014; Treal, 2014). Kui Kongo (2015) leidis oma töös, et suur roll meeskonna moodustamisel on juhtkonnal, kes tunneb töötajaid ja saab panna kokku omavahel sobivaid inimesi, siis antud tööst selgus, et õpetajate jaoks on olulisem kui nende arvamust küsitakse õpetaja abi valimisel.

Koostööd takistava tegurina toodi välja õpetaja abi huvipuudust olemaks kaasatud õppetöö kavandamises ning omapoolsete ideede mitte välja pakkumist. Lisaks on probleemiks vähene toetus ja abi õpetaja abi poolt. Ka Salutee (2019) ja Vetema (2015) leidsid, et õpetajate arvates on õpetaja abi poolne toetus ebapiisav. Õpetajad soovivad rohkem abide kaasatust õppetöö läbiviimisele ning omapoolsete ideede esitamist. Takistava tegurina nägid õpetajad veel õpetaja abide vähest koolitatust ja seeläbi oskamatust õpetajaid õppetöös aidata. Sama ilmnis Rumma (2014) ja Vetema (2015) töö tulemustest. Käesoleva töö tulemustest selgus, et põhilisema koostööd takistava põhjusena nähakse omavahelist vähest suhtlemist, mistõttu tekivad arusaamatused ja pinged koostöös. Samuti enesekesksust. Ka Maltseva (2015) ja Martsik (2014) tõid välja samad põhjused, mis nõrgestavad koostööd rühmas. Tulemustest selgus veel, et info puudumine on samuti rühmas koostööd takistav. Õpetajad tõid välja, et peale õpetajate ja õpetaja abide koosolekuid ei jõua vajalik info õpetajateni või

jõuab läbi kolmandate isikute. Võib arvata, et probleemiks on kehv info edastamine rühmameeskonna ja juhtkonna vahel. Ka Martsiku (2014) tööst ilmnes, et rühmad ei olnud rahul juhtkonna toetusega, kuna esinesid asutusesisesed töökorralduse puudused ning info vähene liikumine.

Kolmandaks uuriti milline on õpetaja abi koolitusvajadus õpetajate ja õpetaja abide hinnangul. Tulemustest selgus, et õpetaja abide koolitamine on väga oluline. Nii on leitud ka teistes uuringutes (European Commission..., 2019; Rumma, 2014; Saar, 2018; Vetema, 2015). Selgus, et õpetaja abide koolitusvõimalused lasteasutuse poolt on väga väikesed. Õpetaja abid on osalenud vähestel meeskonnakoolitustel, kuid seda ei peetud piisavaks. Viimati pakuti neile õpetaja abidele töökohapõhist lapsehoidja koolitust, kellel see veel läbitud ei olnud. Üldiselt nähti seda positiivse arenguvõimalusena. Ka Salutee (2019) tööst ilmnes, et õpetaja abidele võimaldati asutuse poolt lapsehoidja kutse läbimist. Leiti, et koolitus toetab seoste loomist teooria ja praktika vahel ning õpetaja abid on avatud erinevatele koolitusvõimalustele. Sama selgus ka käesolevast tööst. Õpetaja abid leidsid, et koolitusi võiks olla rohkem ning varasemad iseseisvalt läbitud enesetäienduskoostööd on neid aidanud õpetaja abi ametikohal. Tulemustest selgus, et õpetaja abid vajaksid kõige enam laste arengu- ja kasvatusalaseid koolitusi, puhastusteeninduse alaseid koolitusi, ning ka erivajadusega lapse teemalisi koolitusi. Õpetajad leidsid, et õpetaja abid võiksid läbida ka suhtlemiskoolitusi, et osata paremini suhelda laste ja lastevanematega. Arenemisvõimalusena nähti ka koolieelse lasteasutuse õpetaja koolituse läbimist.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Töö piiranguks on uurija vähesed oskused intervjuerimisel ning ka tulemuste analüüsimisel. Transkriptsioone üle lugedes avastati, et mitmes kohas oleks saanud küsida täiendavaid lisaküsimusi.

Töö praktiliseks väärtuseks peab töö autor seda, et toetudes töö tulemustele saavad lasteaiajuhtkonnad ja ka rühma meeskonnad mõista, millised on koostööd takistavad tegurid ning mis oleksid võimalused, et parendada omavahelist koostööd rühmas ning et lastele antav haridus oleks kvaliteetsem. Samuti on edaspidi võimalik arvestada, milliseid koolitusi õpetaja abid vajavad ning neid ka võimaldada.

Tänuõnad

Täna kõiki lasteaiaõpetajaid ja õpetaja abisid, kes olid lahkelt nõus minu uurimistöös osalema. Suurim tänu minu töö juhendajale, Pille Nelisele, kelle nõuanded ja tugi olid suureks abiks lõputöö valmimisel. Täna ka oma pereliikmeid mõistmise, kannatlikkuse ja toetamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen 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.

Annika Pöder

allkirjastatud digitaalselt

kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted* (2014). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_komisjoni_alushariduse_ja_lapsehoiu_kvaliteediraamistik.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Chapter C – Staff. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report* (pp. 71-92). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Juss, S. (2015). *Lasteaia rühmapersonali omavaheline koostöö*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2010). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kongo, O. (2015). *Õpetaja abi roll lasteaia rühma meeskonnas lapse kasvukeskkonna kujundajana*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis* (2015). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123092015001>
- Koolieelse lasteasutuse seadus* (1999). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lillemets, M.L. (2016). *Harjumaa koolieelsete lasteasutuste õpetaja abide/ assistentide hariduslik ja tööalane taust ning nende töömotivatsioon*. Publitseerimata magisträtöö. Tartu Ülikool.
- Maltseva, A. (2015). *Õpetaja ja õpetaja abi omavaheline koostöö Valga lasteaegade näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- Martsik, M. (2014). *Õpetaja ja õpetaja-abi koostöö Viljandi valla kahes koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- Meister, K.-L. (2014). *Õpetaja abi osalemine lasteaia õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel ja läbiviimisel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- Napp, M. (2009, 14. okt). *Õpetaja abi ei ole abiõpetaja*. Pärnu Postimees, lk 2.
- OECD (2012). *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research brief: working conditions matter*. Külastatud aadressil <http://www.oecd.org/education/school/49322250.pdf>
- Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaité, I. (2016). *Professionalisation of Childcare Assistants in Early Childhood Education and Care (ECEC): Pathways towards Qualification. NESET II report*. Külastatud aadressil https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1_2016.pdf

Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaité, I. (2017). *Early childhood education and care (ECEC) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification*. Külastatud aadressil <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/10.1111/ejed.12254>

Rumma, A.L. (2014). *Õpetajate arusaamad ja kogemused töökorraldusest lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

Saar, Ä. (2018). *Õpetajate, õpetaja abide ja assistentide hinnangud meeskonnatööle rühmas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

Salutee, A. (2019). *Õpetaja abide töökohapõhise kutseõppe kogemused*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.

Tervisekaitsenõuded koolieelses lasteasutuses tervise edendamisele ja päevakavale (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13360326>

Treal, I. (2014). *Meeskonnatöö tõhustamise võimalused õpetaja ja õpetaja abi koostöös*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.

Urban, M., Vandebroek, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final report*. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>

Van Laere, K., Peeters, J., & Vandebroek, M. (2012). *The Education and Care Divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries*. Külastatud aadressil <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/full/10.1111/ejed.12006>

Vapper, T. (2019). *Õpetaja abi on juba ammu enam kui koristaja ja söögitädi*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2019/02/opetaja-abi-on-juba-ammu-enamat-kui-koristaja-ja-soogitadi/>

Vetema, E. (2015). *Õpetajate arvamused omavahelisest koostööst õpetaja abidega*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.

Viibur, M. (2018). *Personalisüsteemid lasteaias – millised on lastevanemate kogemused ja arvamused?* Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dSPACE.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>

Ülavere, P. (2017, 3. märts). Lasteaia töökorraldusest: kas on head ja halba mudelit? *Õpetajate Leht*, lk 10.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava õpetajale

Taustandmed

1. Vanus
2. Haridus
3. Teie tööstaaž lasteasutuses
4. Laste vanus rühmas

1) Milline on õpetaja abi roll koolieelses lasteasutuses lasteaiaõpetajate ja õpetaja abide hinnangul?

1. Millised on õpetaja abi ülesanded rühmas?
2. Kuidas hindate õpetaja abide töökoormust?
 - a. Kuivõrd nad jõuavad kõigega toime tulla?
3. Millised on õpetaja abile vajalikud isiksuseomadused?
4. Kui tähtis on Teie arvates õpetaja abi tegevus rühma meeskonnas? Miks?

2) Mil määral on õpetaja abid kaasatud õppe- ja kasvatustöö protsessi?

1. Kui oluliseks Te peate õpetaja abi kaasamist õppe- ja kasvatustegevustesse?
2. Kuivõrd Te kaasate õpetaja abi õppe- ja kasvatustöö ning ürituste kavandamise ja läbiviimisesse?
 - a. Kuidas osaleb õpetaja abi muusika- ja liikumistegevustes?
 - b. Kuivõrd osaleb õpetaja abi üritustel (k.a lastevanematega), väljasõitudel?
 - c. Kuivõrd viibib õpetaja abi lastega õues?
3. Kuidas on õpetaja abi kaasatud koostöösse lastevanematega?
 - a. Kuivõrd osaleb õpetaja abi lastevanemate koosolekutel?
 - b. Kuivõrd on õpetaja abi kaasatud arenguestluste kavandamise, läbiviimise lastevanematega?
4. Kuidas Teil on rühmas ülesanded omavahel jagatud? Üksteise abistamine?

3) Milliseid koostöövõimalusi näevad lasteaiaõpetajad ja õpetaja abid?

1. Mida tähendab Teie arvates koostöö?
2. Milline on Teie omavaheline koostöö õpetaja abiga?
 - a. Palun kirjeldage omavahelist koostööd rühmas.

3. Millised on Teie arvates toetavad tegurid koostöös?
4. Millised on Teie arvates takistavad tegurid koostöös?
5. Kuidas Te lahendate probleeme ja erimeelsusi koostöös?
6. Mis mõjutab Teie arvates õpetajate ja õpetaja abide omavahelist koostööd?
7. Millised on Teie ettepanekud/ nägemused, et omavahelist koostööd parendada?
(rohkemad koosolekud, ühised üritused-väljasõidud, ühised koolitused, vaba aega läbirääkimisteks, ootused meeskonnaliikmetelt jms.)

4) Milline on õpetaja abidele koolitusvajadus?

1. Millised on Teie hinnangul õpetaja abi võimalused osaleda koolitustel?
2. Milliseid koolitusi õpetaja abid vajaksid?

Lisa 2. Intervjuu kava õpetaja abile

Taustaandmed

1. Vanus
2. Haridus
3. Teie tööstaaž lasteasutuses
4. Laste vanus rühmas

1) Milline on õpetaja abi roll koolieelses lasteasutuses lasteaiaõpetajate ja õpetaja abide hinnangul?

1. Millised on Teie ülesanded rühmas?
2. Kas Teile on koostatud põhjalik ja arusaadav ametijuhend? Kirjeldage seda palun.
3. Kuidas Te hindate oma ülesannete mahtu,
 - a. Kuivõrd jõuate kõigi kohustustega toime tulla?
4. Millised on õpetaja abile vajalikud isiksuseomadused?
5. Kui tähtis on Teie arvates õpetaja abi tegevus rühma meeskonnas? Miks?

2) Mil määral on õpetaja abid kaasatud õppe- ja kasvatustöö protsessi?

1. Kui oluliseks Te peate õpetaja abi kaasamist õppe- ja kasvatustegevustesse?
2. Kuivõrd kaasatakse Teid õppe- ja kasvatustöö/ürituste kavandamisse ja läbiviimisesse?
 - a. Kuivõrd Te olete kaasatud muusika- ja liikumistegevustes?
 - b. Kuivõrd Te viibite lastega õues?
 - c. Kuivõrd Te osalete erinevatel üritustel (k.a lastevanematega), väljasõitudel?
3. Kuidas Te olete kaasatud koostöösse lastevanematega?
 - a. Kuivõrd Te osalete lastevanemate koosolekutel?
 - b. Kuivõrd olete kaasatud arenguestluste kavandamisse, läbiviimisesse lastevanematega?
4. Kuidas Teil on rühmas ülesanded omavahel jagatud? Üksteise abistamine?

3) Milliseid koostöövõimalusi näevad lasteaiaõpetajad ja õpetaja abid?

1. Mida tähendab Teie arvates koostöö?
2. Milline on Teie omavaheline koostöö õpetaja(te)ga?
 - a. Palun kirjeldage omavahelist koostööd rühmas.
3. Milliseid tööga seotud teemasid Te omavahel arutate?

4. Millised on Teie arvates toetavad tegurid koostöös?
5. Millised on Teie arvates takistavad tegurid koostöös?
6. Kuidas Te lahendate probleeme ja erimeelsusi koostöös?
7. Mis mõjutab Teie arvates õpetajate ja õpetaja abide omavahelist koostööd?
8. Millised on Teie ettepanekud/ nägemused, et omavahelist koostööd parendada?
(rohkemad koosolekud, ühised üritused-väljasõidud, ühised koolitused, vaba aega läbirääkimisteks, ootused meeskonnaliikmetelt jms)

4) Milline on õpetaja abidele koolitusvajadus?

1. Millised on Teie võimalused osaleda koolitustel?
2. Milliseid pedagoogilisi koolitusi Te olete läbinud?
3. Kuidas on läbitud koolitused Teid töös aidanud?
 - a. Kuidas on mõjutanud suhtumist Teie töösse?
 - b. Kuidas on läbitud koolitused mõjutanud suhteid õpetajatega, lastega, lastevanematega?
4. Kui oluliseks Te peate õpetaja abidele koolituste võimaldamist, seal osalemist?
5. Milliseid koolitusi Te vajaksite, et edukalt töötada õpetaja abina?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Annika Pöder,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Lasteiaiaõpetaja abide roll, koostöövõimalused õpetajatega ning koolitusvajadus valgamaa lasteiaia näitel,

mille juhendaja on Pille Nelis,

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

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

Annika Pöder

19.05.2020