

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kärt Leppik  
ÕPPIJA TOETAMINE DISTANTSÕPPEL SEITSME KOOLI NÄITEL  
Magistritöö  
Juhendaja: Katri Lamesoo, PhD

Tartu 2021

## Resümees

### Õppija toetamine distantsõppel seitsme kooli näitel

Magistritöö teema on ajendatud 2020. aasta kevadisest eriolukorrast Eestis, mil koolid suunati pikema etteteatamiseta enam kui kaheks kuuks distantsõppele. Töös läbiviidud kvalitatiivse uurimuse raames kaardistati parimaid praktikaid õppija toetamisest ja õppe-eesmärkide saavutamiseks distantsõppe olukorras seitsme kooli näitel. Informatsiooni saamiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuusid koolijuhtide ja õpetajatega.

Uurimuse käigus otsiti vastuseid sellele, kuidas said koolid distantsõppel hakkama ja mis seda mõjutas. Samuti uuriti, kuidas õppijaid õppe-eesmärkide saavutamisel toetati ning milliseid muudatusi sellest kogemusest tulenevalt koolides kavandatakse.

Tulemustest selgus, et distantsõpe on kiirendanud koolides juba varem kavandatud muudatuste rakendamist ning tekitanud vajaduse mitmete uute muudatuste järele õppe sisus ja koolielu korralduses. Uurimuses osalenute poolt välja pakutud lahendused ja soovitused on sisendiks Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt koolidele suunatud juhendmaterjalidele, mille eesmärk on toetada koole järgmise riikliku õppekava elluviimisel.

Võtmesõnad: distantsõpe, õppija toetamine, õppe-eesmärkide saavutamine

## **Abstract**

### **Supporting the Learner in Distance Learning: Examples from Seven Schools**

The topic of this master's thesis was spurred by the emergency situation in Estonia in the spring of 2020 when schools were switched to distance learning for more than two months. In the qualitative study conducted for the purposes of this thesis, the best practices of seven schools for supporting the learners and achieving study goals in the situation of distance learning were mapped. Semi-structured interviews with heads of schools and teachers were carried out for obtaining the information.

It was investigated which aspects of the contemporary learning paradigm teachers and heads of schools proceed from in making sense of their level of coping with distance learning and which aspects of learning (the social and cognitive aspect, teaching) were viewed as the most important in the conditions of distance learning. In addition, answers were sought to the questions of how the experience of distance learning influenced schools' understanding of learning and how it affects the further organization of studies.

The results revealed that distance learning accelerated the implementation of previously planned changes in schools and created the need for several new changes. The suggestions and recommendations made by the participants of the study serve as input for the guidance material intended for schools by the Ministry of Education and Research which aims at supporting schools in implementing the next national curriculum.

Keywords: distance learning, supporting the learner, achieving study goals

## Sisukord

|  |    |
|--|----|
| Resümee .....  | 2  |
| Abstract .....   | 3  |
| Sisukord .....   | 4  |
| Sissejuhatus.....  | 6  |
| Teoreetilised lähtekohad .....   | 7  |
| Distantõppe mõiste .....   | 7  |
| Õppija toetamine muutunud õpikäsituses .....                                   | 9  |
| Õppija toetamine distantsõppel Community of Inquiry (COI) mudeli näitel .....  | 12 |
| Metoodika .....  | 15 |
| Valim.....   | 16 |
| Andmekogumine .....  | 17 |
| Andmeanalüüs .....   | 18 |
| Urija refleksiivsus .....  | 20 |
| Tulemused.....   | 22 |
| Koolide hakkamasaamine distantsõppel ning selle mõjutajad .....                | 22 |
| Koolide ettevalmistus distantsõppeks.....                                      | 23 |
| Infovahetus distantsõppel .....  | 25 |
| Õpetaja autonoomia toetamine .....   | 27 |
| Koolipidaja tugi või selle puudumine.....                                      | 29 |
| Õppija toetamine õppe-eesmärkide saavutamisel distantsõppel .....              | 30 |
| Õppekorralduslikud meetmed õppija toetamiseks.....                             | 31 |
| Õppemeetodid - koolide väljakutsed e-keskkondade kasutamisel .....             | 32 |
| Õppetulemuste saavutamine ja hindamine distantsõppel .....                     | 35 |
| Õppija toetamine distantsõppel .....   | 38 |
| Distantõppe kogemuse kasutamine edasises õppekorralduses .....                 | 43 |
| Distantõppe kogemustest lähtuvad muudatused kooli tasandil.....                | 43 |
| Distantõppe kogemusest lähtuvad soovitused riiklike regulatsioonide osas ..... | 46 |
| Arutelu .....  | 48 |
| Tänu sõnad.....  | 56 |

|                           |    |
|---------------------------|----|
| Autorsuse kinnitus .....  | 56 |
| Kasutatud kirjandus ..... | 57 |
| Lisad.....                | 62 |

## Sissejuhatus

„Kõigil aegadel, mil on püütud süveneda haridusprobleemidesse, on jõutud arusaamisele, et mitte kõik õpilased ei reageeri ühtedele ja samadele haridusvahenditele ühtviisi ja on otsitud ka teid individualiseeritud õpetuse ja kasvatus teostamiseks“ (Käis, 1991, lk 14). Arusaamad õppimisest on pidevas muutumises. Rolli mängivad siinjuures nii tehnoloogia areng, globaliseeruv majandus, aga ka indiidikesksemad ühiskonnasuhted ja asjaolu, et traditsiooniline kool ja õppimine ei vasta enam ühiskonna ootustele ega tuleviku vajadustele. Uusi vaateid ja lähenemisi õppimisele ja koolile otsitakse ja katsetatakse kogu maailmas, nii ka Eestis (Heidmets & Slabina, 2017). Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) üheks viiest strateegilisest eesmärgist on muutunud õpikäsitus rakendamine. „Iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetav, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendav õpikäsitus on rakendatud kõigil haridustasemetel ja –liikides“ (Eesti elukestva õppe..., 2014).

Õpikäsitus muutumine õpetajakesksest õppijakeskseks, traditsioonilisest konstruktivistlikuks, on toonud kaasa muutused õpetamise viisides, osapoolte omavahelistes suhetes ning koolikultuuris laiemalt (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Muutunud on õpetaja ja õpilase roll õppeprotsessis. Õpetaja on õppeprotsessi kavandaja, sobivate meetodite ja materjalide valija, juhendaja, arutelude modereerija ning õppimiseks turvalise ja inspireeriva keskkonna looja (Anderson, Rourke, Garrison, Archer, 2001). Kim (2005) toob oma artiklis välja konstruktivistlikku õpikäsitust viljeleva õpetaja karakteristikud, mille hulgas: vaba arutelu õhutamise, õpilastele ideede testimiseks võimaluse andmine, sündmus-tagajärg seoste loomine ja nende üle arutlemine, koostöise õppimise põhimõtete rakendamine. Õpikeskkonnad ja õppimise viisid on mitmekesisemad kui kunagi varem ning tähtsamaks sellest, mida õpitakse, on muutunud see, kuidas õpitakse ja õpetatakse.

Fookus õpetamises on liikunud ainealase sisu edastamiselt õppeprotsessile, arendades õppijates võimet ja oskust juhtida enda õppimist. Õpetajad on õpilastele siinjuures partneriks ülesannete lahendamisel, mis hõlmavad uurimist, seoste loomist ja laiemate eluliste teemade lahendamist ja eesmärkide saavutamist (Fullan & Langworthy, 2014). Rohkem kui kunagi varem, kerkis 2020. aastal päevakorda õppijate oskus iseseisvalt õppida, enda õppeprotsessi juhtida, orienteeruda erinevates e-keskkondades ja juhendmaterjalides ning suhelda distantsilt nii kaasõppijate kui õpetajatega.

2020. aasta suureks väljakutseks koolidele on olnud COVID-19 viiruse põhjustatud kontaktõppe katkemine ning õppijate suunamine ootamatule ja pikaajalisele distantsõppele. See olukord pani surve alla nii koolid kui kodud, nii õppijad, õpetajad, koolijuhid kui lapsevanemad. Ühtlasi on see olukord kätte näidanud kitsaskohad senises õppe kavandamises, läbiviimises ja õppe korralduses. Koolid on saanud kevadise distantsõppe kogemuse põhjal hinnata, kuidas on seni õnnestunud õppe-eesmärkide saavutamine muutunud õpikäsituse kontekstis ning millised on võimalused ja vajadused õppekorraldust muuta, et õppijaid senisest paremini toetada.

Magistritöö raames uurisin koolijuhtidelt ja õpetajatelt, millistest aspektidest lähtuvalt mõtestavad nad koolide hakkamasaamist distantsõppe läbiviimisel ning milliseid aspekte (nt sotsiaalne- ja kognitiivne aspekt ja õpetamine) peeti õppijate toetamisel kõige olulisemaks. Uurisin ka, kuidas mõjutas distantsõppe kogemus koolide arusaama õppimisest. Uurimuse käigus koondasin koolijuhtide ja õpetajate ettepanekud ja soovitused, mis sisendiks Haridus- ja Teadusministeeriumile juhendmaterjalidele, mille eesmärk on toetada koole uueneva riikliku õppekava elluviimisel, sealhulgas oma kooli õppekava arendamisel ja rakendamisel.

## **Teoreetilised lähtekohad**

Peatükis antakse ülevaade distantsõppe mõistest, muutunud õpikäsituse olemusest, et paremini mõista üldiseid suundi hariduses ning osapoolte rolle õpiprotsessis. Õppija toetamist ja õppe-eesmärkide saavutamise eeldusi käsitlen muutunud õpikäsituse mudeli ning *Community of Inquiry (COI)* mudeli abil.

## **Distantsõppe mõiste**

Magistritöös on vaatluse all distantsõppe Eesti koolides 2020. aasta kevadel COVID-19 viirusest tingitud eriolukorra ajal. Enne empiirilist osa annan ülevaate asjassepuutuvatest mõistetest, mille kasutus on 2020. aastal varasemaga võrreldes sagenenud ja üleilmsest pandeemiast tingituna ka uue tähenduse omandanud. Vahel tekitab mõistete paljusus küsimuse, kas kasutusel olevate terminite näol on - täies mahus või osaliselt, tegemist sünonüümidega või peidavad nad endas eripärasid - ja kui, siis milliseid?

Distantsõppe (*distance learning*) on tänases kontekstis sisuliselt sünonüüm terminitele e-õpe (*e-learning*), online-õpe (*online-learning*), virtuaalõpe (*virtual learning*), digitaalõpe (*digital*

*learning*) (Traxler, 2018). Distantsõppe mõiste tähendus on ajas muutunud ning tehnoloogia arengust tulenevalt, on selle termini kõrval võetud kasutusele mõisted, mis otseselt seotud e-keskkondade kasutusega õppes. Moore, Dickson-Dean ja Galyen (2010) on oma artiklis koondanud distantsõppe, online-õppe ja e-õppe mõistete definitsioonid erinevate teadlaste poolt paljude aastate jooksul ning viinud läbi uurimuse, kus erinevate sihtgruppide esindajad on mitmete mõõdikute alusel märkinud, millised karakteristikud üht või teist mõistet iseloomustavad. Artiklis koondatud uurimistulemustest nähtub, et distantsõpe on uurimuses osalenute arvates kolmest mõistest kõige laiem ning kõige pikemat aega kasutusel olnud ning mõiste kasutusele võtmisel on selle sisuline tähendus olnud erinev, tähendades ennekõike distantsilt õppimist. E-õpet iseloomustab selle artikli põhjal just tehnoloogia kasutamine õppe läbiviimisel ning erinevad meetodid, mida e-õppes kasutatakse. Seevastu *online*-õpe vastab selles artiklis koondatud definitsioonide kohaselt tänapäevases tähenduses distantsõppele.

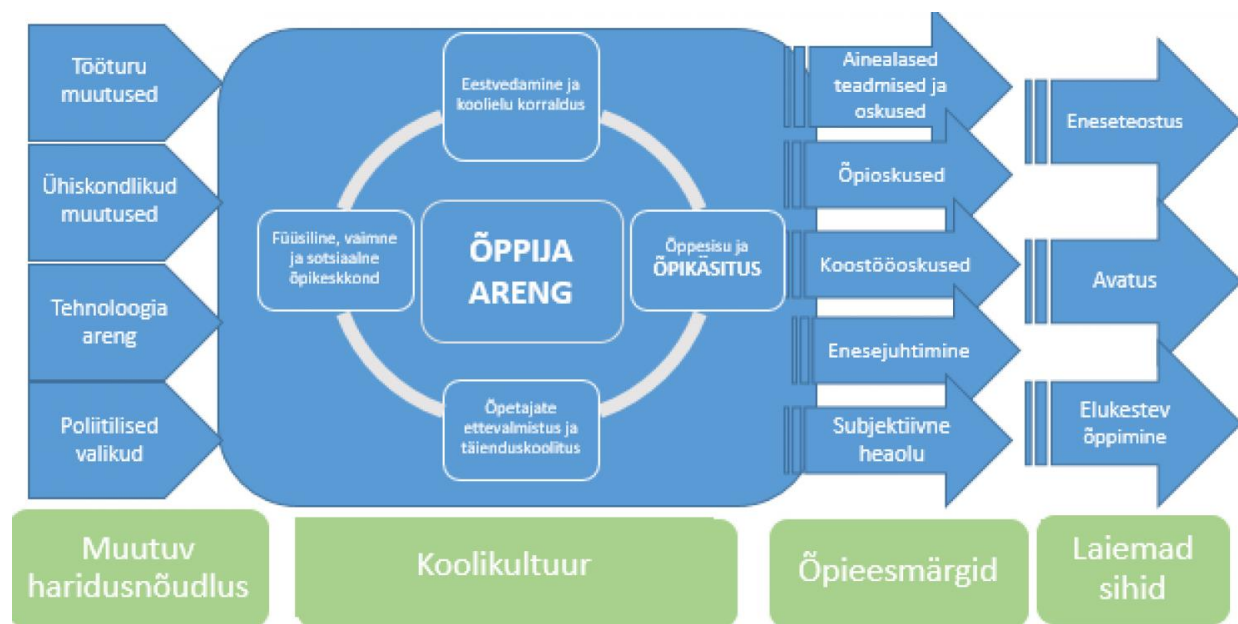
Eesti keeles on lisaks eelpool nimetatutele kasutusel olnud, ja on ka täna, mõiste kaugõppe (*remote teaching*), mis on asünkroonne, tunde saab taaskasutada ning ei toimu akadeemilisi arutelusid (TLÜ põimõppe arutelu, 2020). Kaugõppe ja distantsõppe vahele võis võrdusmärgi tõmmata umbes 100 aasta tagusel ajal, mil distantsõppe mõiste kasutusele võeti ning selle all mõeldi Euroopas kirja teel läbiviidavaid kaugõppekursuseid. Selline oli distantsõppe tähendus kuni 20. sajandi keskpaigani, mil raadio ja televisioon populaarsust kogusid. Tehnoloogia arenedes on ka distantsõppe mõiste tähendus ajas muutunud (Valentine, 2002, Imel 1996). Video- ja audiosalvestatud loengud on tänaseks muutunud sageli otsesuhtluseks virtuaalkeskonnas ning distantsõppe raames kasutatakse erinevaid kombineeritud variante, mis sisaldavad nii erinevates vormingutes eelsalvestatud materjale, veebi teel reaajas toimuvaid tunde ja arutelusid kui ka järelvaadatavaid tundide salvestusi. Harasim (1996) toob välja, et *online*-kursuste kättesaadavus rikastab ja laiendab traditsioonilisi haridustegevusi ja tulemusi; võibolla veelgi olulisem, võrgustumine on loonud potentsiaalselt täiesti uut tüüpi haridusliku suhtluse ja väljundid, aga ka olulisi piiranguid ja väljakutseid.

Lisaks distantsõppele on järjest enam kasutusel mõiste hübriidõpe (*blended learning*), milles distantsõppe on kindlaks määramata mahus kombineeritud kontaktõppega (Traxler, 2018). Sisuliselt on see õpe, mis kombineeritud erinevatest õppevormidest Kombineeritud õppe (*blended learning, combined teaching*) kirjeldamiseks on kasutusele võetud ka termin põimõpe, kus õppijad jagunevad klassiruumi ja kodude vahel ja ka õpe, kus kasutatakse kombineeritult

auditoorset ja e-õpet (EPALE, 2020). Põimõpe on sünkroonne, tunde saab parema arusaamise eesmärgil hiljem järele vaadata, tunnis toimub reaajas akadeemiline arutelu. Ideaalis annab õppijale sama osalemiskogemuse nagu kontaktõpe, kuid tehnoloogia selle ideaalseks toimimiseks (liitreaalsus, virtuaalreaalsus) ei ole veel päris valmis (TLÜ põimõppe arutelu, 2020).

## Õppija toetamine muutunud õpikäsituses

„Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ (2014) seadis riiklikuks strateegiliseks eesmärgiks muutunud õpikäsituse rakendamise Eesti koolides. Strateegia kohaselt on õpikäsituse arusaam õppimise olemusest, eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollist õppeprotsessis. Muutunud õpikäsituse keskmes on õppija areng, toetab iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust kõigil haridustasemetel ja -liikides.



**Joonis 1:** Õpikäsituse, selle muutumise põhjused, muutumist toetavad tegurid koolikultuuris ning muutuste eesmärgid ja laiemad sihid. Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.).

Strateegias sihiks seatud muutunud õpikäsituse kohta on kasutusel erinevad terminid. Nii kasutavad Tartu Ülikooli haridusteadlased arusaama tähenduses mõistet nüüdisaegne õpikäsituse (Pedaste et al., 2017) ning mõiste muutuv õpikäsituse on võetud kasutusele sama arusaama kirjeldamiseks Tallinna Ülikooli haridusteadlaste poolt (Eisenschmidt et al., 2017).

Õpikäsituse muutus hõlmab strateegia kontekstis arusaamu õppimisest – muutusi õpetamise viisides, õppimise osapoolte suhetes ja koolikultuuris. Kolm olulisimat õpikäsituse muutumise suunda on: konstruktivistlik teadmuskäsitus, koostöine õppimine ja autonoomia (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Joonisel 1. *Õpikäsitus, selle muutumise põhjused ...* on välja toodud omavahelises tihedas seoses olevad elemendid alates õpikäsituse muutumiseni viinud muutustest maailmas ja ühiskonnas kui ka koolikultuuri osaks olevad ja õppija arengule suunatud õpikeskkond (vaimne, füüsiline ja sotsiaalne), koolijuhtimine, õpetamine, õppe sisu. Koolikultuuri osaks olevate elementide hea koostoime tulemusena saavad täidetud õppija otsesed õpieesmärgid: ainealased teadmised ja oskused, õpi- ja koostööoskused, enesejuhtimine ja subjektiivne heaolu. Õpieesmärkide edukas saavutamine on omakorda aluseks laiemate sihtideni (avatud, ennast teostav, elukestev õppija) jõudmisel.

*„Saame õppimisest aru kui konstruktivistlikust protsessist, peame kujundama õpikeskkonna, mis toetab konstruktivismile omaselt ise eesmärkide seadmist ja õppe personaliseerimist ning kavandama ka õpetamisprotsessi nii, et õppijatel oleks võimalik konstrueerida oma teadmised olemasolevatele tuginevalt“* (Pedaste, 2017, para 7).

Just need õpieesmärgid, mis on muutunud õpikäsituses esile tõusnud ainealaste teadmiste ja oskuste kõrval, nõuavad nii õpetajailt kui õppijailt, uutmoodi lähenemist õppimisele.

Enesejuhitud õppimine (*self-regulated learning*) on üks olulisi märksõnu, mis kõlanud palju nii muutunud õpikäsituse kui distantsõppe kontekstis. Enesejuhtimise oskus on üks olulistest õpieesmärkidest muutunud õpikäsituse mudelis ning üheks eelduseks, mis aitab jõuda avatud, ennast teostava, elukestva õppijani. Ertmer & Newby (1996) selgitavad, et õppija enesejuhtimise all mõeldakse tema võimet ja soovi enda õppimist ise reguleerida, eesmäärke seada ning õppija motivatsiooni seda võimet rakendada erinevate õpistrateegiate rakendamisel, jälgimisel ja hindamisel. Tänu enesejuhtimise ja jälgimise võimele teavad õppijad, mitte ainult seda, mis on oluline (*declarative knowledge*), vaid ka seda, kuidas (*procedural knowledge*), millal, kus ja miks (*conditional knowledge*) rakendada õigeid teadmisi ja tegutseda. Eduka enesejuhtimiseni viib Ertmer & Newby sõnul kolme, üksteist vastastikku mõjutava elemendi – planeerimine, jälgimine, hindamine – tõhus koostoime. Mitmete teadlaste sõnul saab enamusel juhtudel algajast õppijast õppimise ekspert õpetajast juhendaja abiga: „Kui õpetajad õpetaksid enesejuhtimise oskusi, tuleksid õpilased paremini toime motivatsiooni hoidmisega ka keeruliste ja näiliselt igavate ülesannete lahendamisel“ (Gall, Gall, Jacobsen, Bullock, 1990, lk 82).

Nii nagu enesejuhtimise oskuste puhul, on ka koostööoskuste arendamisel võtmeroll õpetajal. Koostööoskuste arendamisele aitab kaasa nii turvalise ja avatud suhtluskeskkonna loomine kui ka ühisõpe. Gillies (2016) ning Johnson ja Johnson (2017) kirjeldavad ühisõpet (*cooperative learning*) kui õpet, mis hõlmab ühe eesmärgi nimel koos tegutsevaid õppijaid või rühmaülesandeid – eesmärgi ja ülesandeid, mida ei ole võimalik üksinda täita. Võtmekoht õppesituatsioonis positiivse vastastikuse sõltuvuse tekitamine, et kõik grupi liikmed mõistaksid, et nad on seotud üksteisega viisil, mis tähendab, et sa saad saavutada edu vaid koos teistega, sünkroniseerides iga liikme pingutusi. Samad autorid on toonud välja ühisõppe oluliste komponentidena veel ühisõppe tunnid, kus õpilased saavad silmast silma suhelda, üksteist aidata, julgustada ja toetada kaaslaste pingutusi õppimisel. Osa ühisõppes on individuaalsel vastutusel, kus iga õpilase pingutust hinnatakse ja antakse tagasisidet grupile ja individuaalselt. Grupi liikmetel on oluline teada, kes vajab rohkem abi ülesande täitmisel, et kogu grupp saaks täita grupi eesmärgid. Viimane, aga sugugi mitte vähem tähtis, on ühisõppe juures suhtluskomponent, sotsiaalsete oskuste arendamine. Grupp ei saa efektiivselt töötada, kui grupp ei tule toime grupi juhtimise, otsuste langetamise, usalduse kasvatamise, suhtluse ja konfliktide lahendamisega. Neid oskusi tuleb eesmärgipäraselt õpetada just nii nagu akadeemilisi oskusi.

Õpioskuste arendamine on protsess, mille käigus areneb õppija oskus õppida. See hõlmab õppija nõrkade ja tugevate külgede teadvustamist, tugevuste kasutamist eesmärkide saavutamisel ning enda arendamist nõrkustest vabanemiseks (Beljajev & Vanari, 2006). Õppimist tuleb samuti õppida nagu kõiki muid eesmärgipäraseid tegevusi. „Seejuures võib õppimise õppimine, ehk õpioskuste omandamine, olla vähem või rohkem teadvustatud ja süstemaatiline. Sarnaselt muude asjade õppimisele, on teadvustatud ja süstemaatiline õppima õppimine tõenäoliselt tulemuslikum“ (Jõgi & Aus, 2015, lk 112).

Õppija subjektiivne heaolu, mis on samuti üheks õpieesmärgiks muutunud õpikäsituse mudelist lähtuvalt defineeritakse OECD (2017) raportis kui psühholoogiliste, kognitiivsete, sotsiaalsete ja füüsiliste tegurite koostoimimist selliselt, et õppija saab elada õnnelikku ja rahulduspakkuvat elu. Psühholoogilise aspekti juures mõeldakse õpilase võimekust seada elus eesmärgi (*sense of purpose in life*), eneseteadlikkust (*self-awareness*), tundeseisundeid (*affective states*) ja emotsionaalset tugevust (*emotional strength*). Psühholoogilist heaolu toetab enesehinnang (*self-esteem*), motivatsioon (*motivation*), säilenõtkus (*resilience*), enesetõhusus (*self-efficacy*), lootus (*hope*) ja optimism (*optimism*). Neid takistavad ärevus, stress, depressioon

ja väärastunud vaated endale ja ümbritsevatele. Sotsiaalne dimensioon on seotud sotsiaalsete suhete kvaliteediga, sh suhted teiste õpilaste, vanemate, õpetajatega. Kognitiivne dimensioon õpilaste subjektiivse heaolu kirjeldamisel hõlmab õpilase võimekust kasutada akadeemilisi teadmisi probleemide lahendamisel individuaalselt või grupis, samuti kriitilist mõtlemist. Füüsiline dimensioon puudutab õppija tervist ja tervislikke eluviise.

### **Õppija toetamine distantsõppel Community of Inquiry (COI) mudeli näitel**

Õppija toetamist distantsõppel vaatlenn alustuseks *Community of Inquiry* (COI) mudeli (Garrison, Anderson & Archer, 2000, 2001) põhjal, kuidas saadakse väärtuslik õpikogemus sotsiaalse, kognitiivse keskkonna ja õpetamise koosmõjul individuaalsete osalejatega grupis distantsõppel ning millised tingimused peavad olema täidetud, et õpikogemus saaks tekkida.

„COI mudel on hästi defineeritud ja kirjeldatud teoreetiline mudel distantsõppel õppimise kirjeldamiseks, mida on mitmekülgsest testitud ja täiendatud ning täiendatakse pidevalt.“ (Njiro, 2015, lk123). COI teoreetiline raamistik kirjeldab sügava (*deep*) ja tähendusliku (*meaningful*) õppimise kogemust läbi kolme erineva omavahel vastastikus koosmõjus toimiva elemendi – sotsiaalne- ja kognitiivne keskkond ning õpetamine. Mudelit on kasutatud enamasti distantsõppe kirjeldamiseks kõrghariduse tasemel, kuid minu hinnangul saab selle põhjal hästi kirjeldada distantsõppe olulisi elemente ka üldhariduses. Ajal, mil autorid mudeli löid, oli distantsõppe enam kasutatav kõrghariduses, kuid praeguseks on distantsõppe muutumas tavapäraseks ja enam kasutatavaks ka üldhariduskoolides, kus tõenäoliselt selle kasutamine peale pandeemia lõppu jätkub suuremas mahus kui see oli enne. Eriline oli olukord kevadel 2020, mil koolid Eestis ja ka mujal maailmas suunati pikema etteteatamiseta enam kui kaheks kuuks distantsõppele.

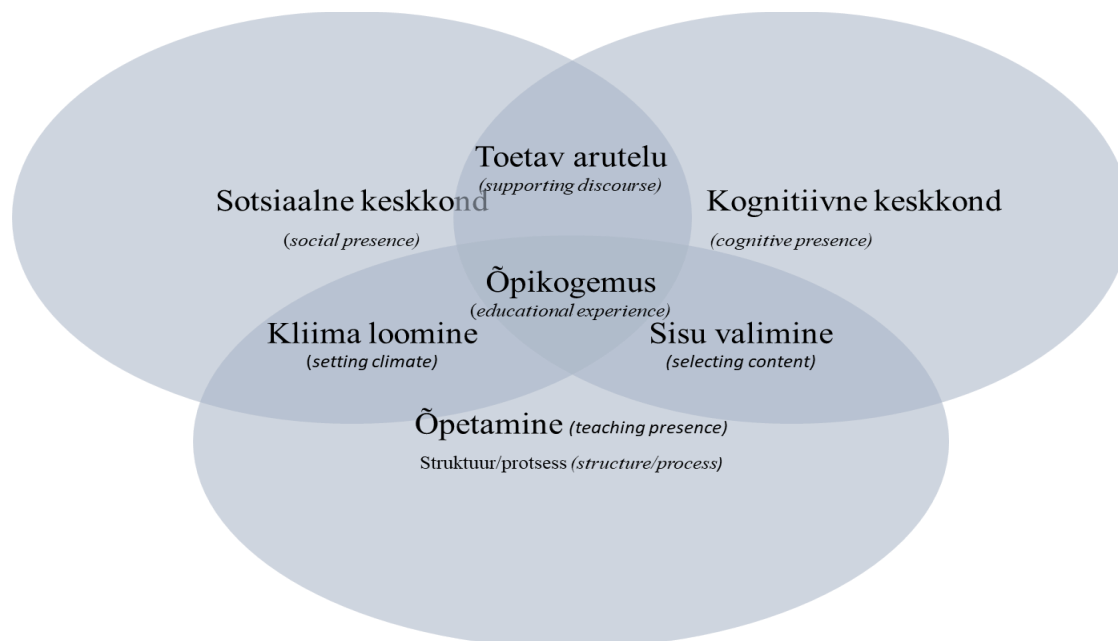
COI mudelis kirjeldatakse väärtusliku õpikogemuse saamiseks vajalikke elemente, mis koosmõjus aitavad jõuda seatud õpi-eesmärkide saavutamiseni. Mudeli elemendid on toodud joonisel 2. *Uurimiskogukonna mudel (Community of Inquiry - COI)*.

Sotsiaalse keskkonna juures peetakse silmas õppija võimet tunda end õpikogukonna liikmena, suhelda eesmärgipäraselt usalduslikus keskkonnas ja arendada indiviididevahelist suhtlust (Garrison, 2009).

Õpetamine antud mudeli kontekstis kätkeb endas õppe kavandamist, kognitiivsete ja sotsiaalsete portsesside vahendamist ja juhendamist, et realiseeruksid õppijatele isiklikult tähenduslikud ja hariduslikult väärtuslikud õppe-eesmärgid (Anderson et al., 2001:5).

„Kognitiivne element sisaldab seda, kuidas õppijad mõistavad ja oskavad vastu võtta aruteludest saadavat infot, konstrueerida uusi teadmisi, eristada olulist ebaolulisest.“ (Garrison et al., 2000, lk 7). Kognitiivset elementi on defineeritud kui uurimist, konstrueerimist, eristamisvõimet ja võimet mõista probleemi ja otsida lahendusi läbi koostöö ja õpikogukonna tagasiside. Kognitiivset elemendi olemust on selgitatud ka kui praktilise uurimuse tsükli, kus õppijad liiguvad probleemi või teema kirjeldamisest ja mõistmisest selle lahendamiseni ja konstrueerivad uusi teadmisi, kasutades selleks enda varasemaid teadmisi, uurimist, koostööd (Garrison, 2007).

### Uurimiskogukonna mudel (*Community of Inquiry*)



### Suhtluskeskkond (*Communication Medium*)

#### Joonis 2: Uurimiskogukonna mudel /*Community of Inquiry (COI)*

Distantsõppel väärtusliku õpikogemuse saamiseks on vajalik kirjeldatud kolme elemendi tõhus koostoimimine. Võtmeisikuteks on siinjuures nii õpetaja, kes kavandab õppeprotsessi ja valib sobivad õppemeetodid ja –materjalid, loob õppimiseks sobiva keskkonna, on moderaatoriks toetavatel aruteludel kui ka õppija, kes väärtusliku õpikogemuse saamiseks peab olema avatud hoiakuga, valmis suhtluseks kaasõppijate ja õpetajaga ning kes osaleb õppeprotsessis aktiivselt. Väärtusliku õpikogemuse saamiseks peab olema tagatud õppijaile turvaline suhtlusruum ja

võimalus avatud eneseväljenduseks, et oleks loodud alus koostöös probleemide uurimiseks, nende üle diskuteerimiseks, vastastikuseks infovahetuseks, uute teadmiste konstrueerimiseks ning lahenduste leidmiseks.

Mõõdikud, millega mudelis toodud elementide tõhusust jälgitakse on toodud alljärgnevas tabelis: *COI mudeli elemendid, kategooriad ja indikaatorid* (Garrison & Arbaugh 2007:159).

**Tabel 1:** COI mudeli elemendid, kategooriad ja indikaatorid (Garrison & Arbaugh 2007, lk 159)

| <b>Elemendid</b>     | <b>Kategooriad</b>   | <b>Indikaatorid</b>   |
|----------------------|--|---|
| Sotsiaalne keskkond  | Avatud sidusad suhtlusgrupid, tõhus eneseväljendus               | Riskivaba/turvaline eneseväljendus, toetatud koostöö, emotsioonid                       |
| Kognitiivne keskkond | Käivitav sündmus, uurimine, integratsioon, lahendus              | Nõutuse/segaduse tunne, infovahetus, ideede ühendamise, ideede rakendamine              |
| Õpetamine            | Kavandamine ja korraldus, arutelu modereerimine, juhiste andmine | Õppekava/kursuse loomine, meetodid, isikliku tähenduse jagamine, arutelule keskendumine |

**Teooriaosa kokkuvõtteks** võib öelda, et konstruktivistliku õppimisteooria kohaselt peavad õpilased olema aktiivselt kaasatud enda õppimise ja teadmiste kasvatamise protsessi; peavad olema võimelised aru saama, milliseid teadmisi ja oskusi nad lisaks vajavad ja kust saada informatsiooni. Koolide peamine ülesanne peaks olema luua õppijaid, kes oskavad õppida (Ertmer & Newby, 1996, lk 22). Oskused õppida, enda õpet kavandada, eesmärgi seada, koostööd teha, saavad õpilased samm-sammult professionaalsete õpetajate juhendamisel ning tänu nende oskuslikule õppe kavandamisele, materjalide valikule ning turvalise ja avatud õppekeskkonna loomisele.

Tänastelt õpetajatelt oodatakse, et nad aitaksid õppijaid otsustamiseks uute infoallikate ja teadmiste kvaliteetsuse ja tõendus põhise üle, oodatakse, et nad oleksid avatud meelega

kriitiliselt mõtlevad professionaalid, aktiivsed koostöös nii õpilaste kui kolleegidega ning vahendajad õppijate ja teadmiste vahel. (...) Õpetaja ülesandeks on tegeleda ka sotsiaalsete ja emotsionaalsete teemadega, mis õppijate õppimist mõjutavad ja olema valmis tegema muutusi, kui õppimises tekib seisak (Amin, 2016).

Magistritöö eesmärk on kaardistada koolide praktikaid õppija toetamisest ning õppe-eesmärkide saavutamises distantsõppe olukorras seitsme Eesti kooli näitel. Magistritöö raames läbiviidud uurimus toetub järgmistele uurimisküsimustele:

1. Millistest muutunud õpikäsituse aspektidest lähtuvalt mõtestavad koolijuhid ja õpetajad koolide hakkamasaamist distantsõppe läbiviimisel?
2. Milliseid õppimise aspekte (nt sotsiaalne- ja kognitiivne keskkond ning õpetamine) peeti distantsõppe tingimustes õppijate toetamisel kõige olulisemaks ?
3. Kuidas mõjutas distantsõppe kogemus koolide arusaama õppimisest?

## Metoodika

Magistritöö eesmärk on kaardistada koolide praktikaid õppija toetamisel ning õppe-eesmärkide saavutamisel distantsõppe olukorras. Lähtun nüüdisaegse õpikäsituse mudelis toodud õppe-eesmärkide kategooriatest: ainealased teadmised ja oskused, õpioskused, koostööoskused, enesejuhtimine, subjektiivne heaolu (HTM 2017). Õppimist mõistan kui konstruktivistlikku protsessi, milles loodud õpikeskkond toetab õppijaid õpieesmärkide seadmisel ja võimaldab õppe personaliseerimist ning õpetamisprotsessi kavandatakse selliselt, et õppijatel on võimalik konstrueerida uusi teadmisi olemasolevatele tuginevalt. (Pedaste, 2017). Õppija toetamist distantsõppel vaatlen lähtuvalt COI (*Community of Inquiry*) mudelist, kus keskmes on õppija väärtuslik õpikogemus, mis saavutatakse kolme elemendi koosmõjus: sotsiaalne ja kognitiivne keskkond ning õpetamine (Garrison; Anderson & Archer, 2000, 2001).

Uurimuses osalenutega läbi viidud intervjuude käigus välja pakutud lahendused ja soovitusel on sisend Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt koolidele suunatud juhendmaterjalidele, mille eesmärk on toetada koole uueneva riikliku õppekava elluviimisel, sealhulgas oma kooli õppekava arendamisel ja rakendamisel.

Uurimuse ülesehitamisel lähtusin kvalitatiivsest mõtteviisist, kus keskseks taotluseks on andmestiku mõistmine ja tõlgendamine. Erinevalt kvantitatiivsest lähenemisest, mille fookuses

on küsimused „miks?“ ja „kui palju?“, huvitas mind „kuidas?“: mil viisil koolid distantsõppe olukorras õpetamist ümber korraldasid ja olukorda mõtestasid.

## Valim

Uurimuse valim moodustus seitsme Eesti üldhariduskooli juhtkonna liikmetest ja õpetajatest, kes osalesid Haridus- ja Teadusministeeriumi (edaspidi HTM) poolt koordineeritud õppekavamuudatuste katsetamises koostöös Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooliga 2019/2020 õppeaastal. Magistritöö eesmärgist lähtuvalt viisin läbi kokku 10 intervjuud: 7 intervjuud iga kooli juhtkonna liikmetega ning 3 koolideülest fookusgrupi intervjuud õpetajatega (I, II, III kooliaste). Juhtkondade intervjuudele olid kutsutud direktor ja/või teised juhtkonna liikmed. Õpetajate intervjuud toimusid kooliastmete kaupa (I, II ja III kooliaste). Igast valimisse kuulunud koolist olid grupiintervjuudesse osalema kutsutud juhtkonna soovitatud vastavate kooliastmete õpetajad, kes osalesid 2019/2020 õppekavamuudatuste katsetamises.

Nelja valimisse kuulunud kooli puhul esindasid juhtkonda direktor ja õppejuht, ühes koolis õppejuht ja arendusjuht, ühes koolis direktor ja kaks õppejuhti ning ühes koolis õppejuhid, direktor, arendusjuht ning tugikeskuse juht. I kooliastme intervjuus osalesid nelja valimisse kuulunud kooli õpetajad. II kooliastme intervjuust võtsid osa kolme valimisse kuulunud kooli esindajad ning III kooliastme intervjuus osalesid viie valimisse kuulunud kooli õpetajad. Katsetamises osalejad valiti välja HTMi koostatud lähteülesandes seatud kriteeriumite põhjal (26.08.2019), milleks olid:

1. koolipersonali valmisolek rakendada nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid;
2. varasema koostöö kogemus ülikoolidega õppe teaduspõhisel kavandamisel;
3. suutlikkus kaasata tegevustesse kohalikku kogukonda ja lapsevanemaid;
4. koolipidaja ja hoolekogu toetus.

Katsetamises osalemiseks esitasid koolid motivatsioonikirjad, mille põhjal valiti välja 7 etteantud tingimustele enim vastavat üldhariduskooli. HTMi poolne lähteülesande koostaja ning õppekavamuudatuste katsetamise koordineerija oli üldharidusosakonna nõunik Pille Liblik.

**Tabel 2.** Valimisse kuuluvate koolide andmed seisuga 30.06.2020.a.

| Kool                            | A          | B         | C          | D         | E          | F         | G          |
|---------------------------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| Kooli tüüp                      | Gümn       | Põhik     | Gümn       | Gümn      | Põhik      | Gümn      | Gümn       |
| Kooli vanus                     | 335        | 34        | 138        | 44        | 62         | 163       | 88         |
| Õpilaste arv                    | 176        | 749       | 987        | 1083      | 422        | 872       | 305        |
| Õpetajate arv<br>(osakoormusel) | 20<br>(10) | 64<br>(8) | 50<br>(26) | 67<br>(8) | 26<br>(14) | 67<br>(7) | 32<br>(15) |
| Töötajate arv kokku             | 55         | 83        | 98         | 82        | 50         | 72        | 77         |
| Asukoht                         | maa        | linn      | linn       | linn      | linn       | maa       | linn       |

### Andmekogumine

Andmekogumises kasutasin poolstruktureeritud intervjuu kava. See on kvalitatiivses uurimuses enim levinud intervjuu vorm, mis võimaldab kasutada varem läbi mõeldud intervjuu kava, muutes vajadusel küsimuste järjekorda ja küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik et al., 2014). Intervjuu küsimuste kava (Lisa 1) koostamisel lähtusin uurimisküsimustest, pidasin nõu magistr töö juhendaja Katri Lamesooga ning HTMi eksperdi Pille Liblikuga. Tagasisidet küsimustele küsisin ka ühe uurimuses osaleva kooli juhtkonna esindajalt ning Tallinna Ülikooli esindajalt. Intervjuud viisin läbi koos magistr töö juhendaja ja uute õpitulemuste katsetamise projekti eestvedaja Katri Lamesooga. Kahekesi intervjuude läbiviimine võimaldas teha jooksvalt märkmeid ning hoida järge, et kõik intervjuu kava teemaplokkides olnud küsimused saaksid vastused. Intervjuueerimine toimus mais 2020, mil Eestis kehtis COVID-19 viiruse levikust tingitud eriolukord, mistõttu viisime intervjuud läbi Zoomi keskkonnas.

Intervjuusid alustasime iga kord sissejuhatava küsimusega, et häälestada intervjuul osalejad käsitletavale teemale. Intervjuud lõpetasime soovitude küsimisega. Uurimuses osalejail oli võimalus soovitusi anda ka jooksvalt intervjuu käigus erinevate küsimuste juures, kuid intervjuu lõpus andsime võimaluse täiendusteks. Esimese intervjuu käigus lisandus algselt kavandatutele küsimus: „Mida olete distantsõppe jooksul enda kohta teada saanud?“, mida otsustasime kasutada ka kõigis järgnevatel intervjuudel, kuna selle küsimuse vastused tõid huvitavat täiendust ning andsid lisaväärtust uurimuses osalejate sõnul ka nende endi jaoks. Grupiintervjuude eeliseks individuaalintervjuude ees on sama ajaga saadavad rikkalikumad andmed tulenevalt uurimuses osalejate interaktsioonist, mis aitab tuua esile rohkem detaile

teemade kohta ning minna rohkem süvitsi (Flick, 2018). Samas võib grupiintervjuu piiranguks pidada võimalust, et erinevate vaatenurkade esilekerkmise asemel võib hakata ühe osaleja poolt välja öeldu mõjutama teiste uurimuses osalejate vastuseid. Selle võimaluse minimeerimiseks intervjuerisime juhtkondi ja õpetajaid eraldi, et vastamisel oleksid osapooled võimalikult vähe mõjutatud üksteise vastustest, ning õpetajate intervjuudes osales valdavalt igas kooliastme intervjuus valimisse kuulunud koolidest üks esindaja. Mõneti võib piiranguks pidada ka seda, et uuritavad olid koolijuhid ja õpetajad, kuid valimist jäid välja lapsevanemad ja õpilased. Selle puuduse leevendamiseks küsisime uuritavatelt ka õpilaste ja lapsevanemate tagasisidel põhinevaid arvamusi ja hinnanguid distantsõppest. Üheks piiranguks intervjuude puhul on ka aeg. Kavandasin ühe intervjuu ajaks maksimaalselt 2 tundi. Enamasti mahtusid intervjuud pooleteise tunni sisse. Intervjuude pikkus varieerus 1 tunnist ja 17 minutist kuni 1 tunni ja 41 minutini. Intervjuude ajaline kogumaht oli 14 tundi 33 minutit.

## **Andmeanalüüs**

Andmeanalüüsi meetodina kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi, kombineerides deduktiivset ja induktiivset lähenemist. „Kvalitatiivse sisuanalüüsi käigus püütakse enamasti saada ülevaade uuritavast tekstist kui tervikust, näha teksti ja/või autori mõtteavalduste terviklikku mustrit või struktuuri“ (Kalmus et al., 2015, para 3). „Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutavad uuringud keskenduvad keele kui kommunikatsioonivahendi tunnusjoontele ning teksti sisule või kontekstilisele tähendusele.(...) sisuanalüüs ei rahuldu sõnade pelga loendamise, vaid uurib keelt intensiivselt. Sarnaste tähendustega tekstiosad koondatakse vastavate kategooriate alla.“ (Laherand, 2008, lk 290).

Uurimisküsimuste koostamisel ja neist lähtuvate intervjuukava küsimuste koostamisel jälgisin, et kaetud saaksid kõik muutunud õpikäsituse mudelis välja toodud õppe-eesmärgid (ainealased teadmised ja oskused; õpioskused; koostööoskused; enesejuhtimine, subjektiivne heaolu) ning nüüdisaegset õpikäsitust iseloomustavad näitajad (konstruktivistlik teadmuskäsitus, koostöine õpe, autonoomia) (HTM, TLÜ, TÜ, 2017). Magistritöö raames läbi viidud intervjuude käigus soovisin teada saada koolijuhide ja õpetajate hinnanguid ja arvamusi nüüdisaegse õpikäsituse rakendamise kohta riigis kehtestatud eriolukorrast tingitud distantsõppe tingimustes. Esmased koodid tekkisid uurimisküsimuste ja intervjuu kava koostamisel, suurem osa koode lisandus intervjuudest avatud kodeerimise käigus. Salvestatud intervjuud transkribeeriti.

Transkribeeritud teksti oli kokku 239 lehekülge, kirjastiil *Times New Roman*, tähe suurus 12, reavahe 1,5. Kõige lühem intervjuu oli 18 lehekülge, kõige pikem 38 lehekülge.

Transkribeerimisel kasutasin TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laborist väljatöötatud tehnoloogiat (Alumäe et al., 2018), mille abil muutsin helifailid tekstifailideks. Saadud tekstifaile tuli kontrollida (kuulasin üle Zoom-intervjuude salvestused) ja transkriptsioone täiendada käsitsi. Kuigi intervjuud ei olnud konfidentsiaalsed – iga õpetaja ja koolijuht rääkis oma koolist ja koolide osalemine õpitulemuste katsetamises on avalik –, eemaldasin transkriptsioonidest osalejate nimed. Andmete kodeerimisel kasutasin kombineeritud deduktiivset ja induktiivset lähenemist. Esialgsed koodid moodustasin uurimisküsimuste ja intervjuuküsimuste sõnastamise ja läbi töötatud materjalide käigus. Suurema osa koodidest ja nendest hilisemas etapis moodustunud kategooriatest tuletasin otse andmetest, st induktiivselt, et süveneda intervjuueeritavate mõttemaailma ja seda mõista. Kalmus et al (2015) kirjeldavad seda kodeerimise faasi kui teksti üksikasjalikku lahtiseletamist ja tähenduste dekodeerimist, kus avatud koodid tuletatakse otse tekstist teksti aktiivse lugemise abil.

Kodeerimisel kasutasin MAXQDA programmi, mis võimaldab pärast intervjuude programmi sisestamist neid hõlpsalt korduvalt lugeda, lisada teksti tähenduslikele üksustele koodid, tekitada kategooriad, võtta väljavõtteid koodide ja kategooriate kaupa. Ühtlasi võimaldas programm tööd erinevates etappides kaaskodeerijaga jagada. Kaaskodeerijaks oli magistritöö juhendaja Katri Lamesoo, kes kodeeris paralleelselt esimese intervjuu, mille järel ühtlustasime koodide nimetused. Järgmises etapis jagasin koodid kategooriatesse. Kalmus (2015) kirjeldab kategooriat kui uurija loodud analüütilist üksust, millesse koondatakse sarnased koodid. Töös kategooriatega uuritakse nende omavahelisi suhteid ja hierarhiaid, rühmitatakse neid sarnasuse alusel. Kategooriad võivad olla sarnaselt koodidega sõnastatud üldistatult, kuid suhteliselt tekstilähedaselt, või kontseptuaalselt.

Kodeerimise käigus tekkis intervjuu kohta tähenduslikke üksusi 99-176. Kokku tekkis seitsme kooli juhtkondadega tehtud intervjuudes 42 koodi, 830 tähenduslikku üksust ning 7 kooli õpetajatega kooliastmete kaupa (kolm rühmaintervjuud) tehtud intervjuudes 25 koodi ja 468 tähenduslikku üksust. Peakategooriaid tekkis 9, alamkategooriaid 19 (Joonised 3 ja 4). Kategooriad jagunesid kahe üldteema alla: koolide hakkamasaamine distantsõppel ja selle mõjutajad ning õppija toetamine õppe-eesmärkide saavutamisel distantsõppel.

## Uuriija refleksiivsus

Kvalitatiivset uurimisviisi kasutades on uurimus mõjutatud seda läbi viiva uuriija isikust, nii tema iseloomujoontest kui ka tema varasematest kogemustest ja teadmistest uuritavas valdkonnas, samuti tema oskusest märgata ja analüüsida enda rolli uurimuse läbiviimisel. Uurimustöö tegemisel reflekteerib uuriija süstemaatiliselt oma rolli uuringus, on tundlik oma isikliku biograafia suhtes ja püüab mõista, kuidas see uuringut mõjutab (Laherand, 2008). Uuriija refleksiivsus on peamine strateegia kvalitatiivses uurimuses kvaliteedi tagamisel ja arusaamisel sellest, kuidas uuriija iseloomuomadused ja kogemused on uurimuse läbiviimise ning tulemuste tõlgendamise seisukohast üliolulised. Uurijad peaksid endalt pidevalt küsima, milline on antud momendil nende suhe uuritavasse teemasse ning kuidas see võib mõjutada uurimuse tulemusi (Berger, 2013).

Järgnevalt kirjeldan enda positsiooni uuriijana ning reflekteerin enda võimaliku mõju üle tehtud uurimusele. Uuritava teemaga olen seotud nii tööalaselt kui põhikoolis käivate laste vanemana. Olen ise elukestv õppija: enam kui paarikümne tööaasta jooksul olen end täiendanud nii taseme- kui täiendusõppes, lähtuvalt sellest, milliseid teadmisi või oskusi on tööelus lisaks seni õpitule tarvis läinud. Olen ka ühe Tartu kooli hoolekogu liige, tänu millele saanud veidi lähemalt tutvuda kooli murede ja rõõmudega sellelt positsioonilt. Tänu lapsevanema rollile sain igakülselt osa distantsõppest kahes Tartu koolis lapsevanema vaatenurgast.

Olen mõtisklenud selle üle, kui paljud toonastest põhikoolis ja gümnaasiumis omandatud teadmistest ja oskustest on mind elus edasi aidanud, ja jõudnud tõdemuseni, et minu eelmise sajandi 80ndatel alanud koolitee ja valdavalt traditsioonilise õpikäsituse põhimõtetest lähtunud õpetamine on jätnud tugevad lüngad minu ainealastesse teadmistesse. Olen laste õppimist jälgides ja erinevaid koole külastades veidi kade, et ise pole saanud sel viisil õppida nagu praegu on võimalus – väga mitmekesised õppemeetodid, inspireerivad õpetajad, erinevad õppekeskkonnad. Minu põhikooli ja gümnaasiumi ajal iseloomustas kiiduväärt õppijat tasane olek ja kuulekus, oskus kiiresti konspekteerida ja pähe õppida vajalikud teoreemid, võõrsõnad, valemid. Vestlust õpetaja ja õpilase vahel liiga tihti ette ei tulnud, samuti arutelusid, rääkimata rühmatöödest või muudest aktiivse õppimise viisidest. Isegi 2000. aastate alguses ülikoolis õppides tähendas õppimine valdavalt tundide pikkuseid loenguid õppejõududelt. Sellest tulenevalt hindan väga, et oleme praeguseks jõudnud nii üldhariduskoolides kui kõrgkoolides õppe korraldamisel selleni, et pööratakse suurt tähelepanu õppeprotsessile, õppija kaasamisele

ning seoste loomisele, sealjuures pidades silmas nii õpitu seoseid igapäevaeluga kui ainetevahelisi lõimimisi. Enda koolikogemusele mõeldes olen avastanud ka, et teatud teemade või ainete vastu oli suurem huvi koolis seetõttu, et õpetaja oli karismaatiline ja inspireeriv ning oskas tunnid üles ehitada nii, et õppijad igavust ei pidanud tundma ning said ennast tunda osalisena õppimise protsessis.

Koolide distantsõppel saadud kogemuse uurimine magistritöö raames tundus mulle huvitav seetõttu, et sellel on praktiline väärtus nii koolide, ülikoolide kui kogu ühiskonna jaoks. Pingelistes ja ootamatutes olukordades enamasti ilmnevad süsteemide nõrgad kohad ning lühikese ajaga on võimalik leida loovaid lahendusi probleemidele, mis on meid vahel juba aastaid vaevanud. Nende lahenduste kaardistamine, mida koolid on distantsõppe raames avastanud, tundus mulle piisavalt intrigeerivana, et teemasse sisse minna. Eriolukord 2020. aasta kevadel oli kehtestatud kaheks ja pooleks kuuks, mistõttu pidasime mõistlikuks intervjuuerida valimisse kuulunud koolide juhte ja õpetajaid maikuus, mil suurem osa distantsõppest oli juba läbitud ning oli võimalik võrrelda seda, kuidas toimus õpe esimestel nädalatel ning kuidas oli olukord muutunud järgnevate nädalatega. Fookusesse võtsingi koolijuhtide ja õpetajate distantsõppel saadud kogemused selle kohta, kas ja kuidas on muutunud nende arusaamad õppimisest, kuidas õppijaid õppe-eesmärkide saavutamisel toetati ning kas ja kuidas planeeritakse saadud kogemusest omandatud teadmist tavaõppe olukorras kasutada.

Uurimust läbi viies tundsin, et võrdlen tahtmatult enda senist koolikogemust koolijuhtide ja õpetajate poolt intervjuude käigus jagatud kogemustega. Mõtlesin, kas ja kuidas olen ise vanemana toetanud oma lapsi õppe-eesmärkide saavutamisel ning millised on lüngad olnud senises õppes või minu tegevuses, mis nüüd eriolukorras ilmnesid ning kodus õppimise keeruliseks tegid. Nii näiteks ilmnes, et distantsõppe oli keeruline lapsele, kellel seni õnnestus kõik vajalik koolipäeva sees koos teistega koolis ära õppida ja õpitu jäi hästi meelde, aga iseseisva õppimise kogemus praktiliselt puudus ning sellega peame edaspidi kindlasti teadlikumalt tegelema. Vastakaid arvamusi tekitas distantsõppe kontekstis lapsevanema abi lapse koolitööde tegemisel. Olen lapsevanemana tundnud, et pigem olen valmis lapsi aitama nii juhendite lahtimõtestamisel kui ka tehtud koolitööde ülevaatamisel või selgitamisel. Olen olnud seda meelt, et panustan pigem rohkem aega toetamisele kohe, kui selleks on vajadus, et mitte leida end hiljem olukorras, kus tekkinud lüngad takistavad uute teemade õppimist. Intervjuudes osalenud õpetajate seas oli nii neid, kes kritiseerisid vanemate kodust abi õpilastele, kui ka neid,

kes arvasid, et kui laps sellest abist tulenevalt teema paremini selgeks saab, siis on ju tegelikult hästi. Jõudsin õpetajaid kuulates ja enda kogemuse üle mõtiskledes otsusele, et edaspidi jälgin end rohkem ja sekkun laste kodustesse õppetöösse nii palju kui vajalik ja nii vähe kui võimalik, et toetada nende suuremat iseseisvust, funktsionaalset lugemisostkust ja suutlikkust tulevikus erinevate olukordadega ning probleemide lahendamiseks iseseisvalt hästi hakkama saada.

Urijana tunnen suurt vastutust selles osas, mis puudutas koolide juhtkondade ja õpetajate ettepanekuid õppekava ümberkorralduste osas, ning ka selles osas, milliseid tähelepanekuid on koolid distantsõpet rakendades teinud, kuidas neist lähtuvalt juba õppetööd ümber korraldanud või plaanivad seda teha tulevikus. Olen töösse koondanud uurimuses osalenute tähelepanekuid ja ettepanekuid, mille rakendamine võiks tulevikus kasulik olla kas kooli, omavalitsuse või riigi tasandil nii tava- kui distantsõppe olukorras. Minu jaoks oli põnev väljakutse teha uurimust teemal, mille osas on mul olemas ka värske isiklik kogemus ning millelaadset kogemust Eesti koolides polegi varem olnud.

## **Tulemused**

Uurimuse eesmärk on koolide praktikate kaardistamine õppijate toetamisest ja õppe-eesmärkide (ainealased teadmised ja oskused, õpi-, koostöö- ja enesejuhtimisoskused ning subjektiivne heaolu) saavutamiseks distantsõppe olukorras ning sellest lähtuvalt õppekorraldusega seotud muudatusettepanekute tegemine nii kooli kui riigi tasandil. Intervjuude kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemused esitan uurimisküsimuste kaupa, tuues välja iga uurimisküsimuse alla liigitunud kategooriad ja alamkategooriad. Tulemusi ilmestab väljavõtetega intervjuude transkriptsioonidest. Tsitaatide kasutamisel on lausetest välja jäänud osa märgitud ümarsulgudega, mille vahel kolm punkti (...). Enda täpsustused lisasin nurksulgudes.

## **Koolide hakkamasaamine distantsõppel ning selle mõjutajad**

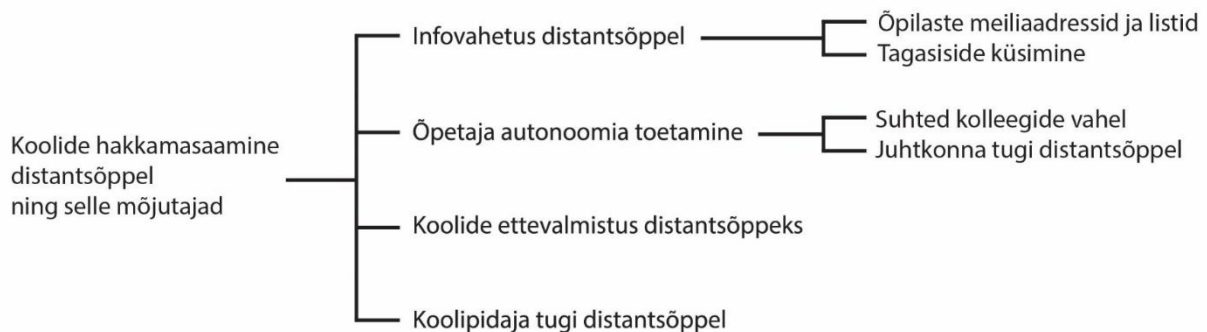
Peatükis annan ülevaate sellest, kuidas koolid koolijuhtide ja õpetajate hinnangul distantsõppel hakkama said ning millistest aspektidest lähtuvalt seda kogemust mõtestavad. Siinjuures tuleb juttu nii koolide valmisolekust distantsõppeks, infovahetuse olulisusest kui ka võtmeteguritest,

mis on uues olukorras toetanud koolijuhte ja õpetajaid ning aidanud luua õpilaste jaoks sobiva õppekeskkonna.

Peakategooriaid tekkis selle uurimisküsimuse juurde neli:

- 1) koolide ettevalmistus distantsõppeks;
- 2) infovahetus distantsõppel;
- 3) õpetaja autonoomia toetamine
- 4) koolipidaja tugi distantsõppel

„Infovahetus distantsõppel“ teema alla tekkis kaks alamkategoriat: „õpilaste meiliaadressid ja listid“ ning „tagasiside küsimine“. Peakategooria „õpetaja autonoomia toetamine“ alla tekkis samuti kaks alamkategoriat: „suhted kolleegide vahel“ ja „juhtkonna tugi distantsõppel“. Lisaks moodustus saadud andmetest tulenevalt kategooria „koolipidaja toetus distantsõppel“, mis ennekõike on seotud sellega, kas ja kuidas on koolipidaja toetanud või mitte toetanud koolide juhtkondi eriolukorras tingitud distantsõppe perioodil. Pea- ja alamkategoriate jaotust kujutab joonis 3. Koolide hakkamasaamine distantsõppel ning selle mõjutajad: kategooriad ja alamkategoriad.



**Joonis 3:** Koolide hakkamasaamine distantsõppel ja selle mõjutajad: kategooriad ja alamkategoriad.

### **Koolide ettevalmistus distantsõppeks**

Uurimuses osalejate ütlustele toetudes saan öelda, et valmisolek distantsõppeks oli kooliti erinev.

Mitmed uurimuses osalenud koolidest jõudsid enne distantsõppele minekut teha vajalikud

ettevalmistused selleks, et õpe saaks kodudes tõrgeteta jätkuda – tagati õpilastele turvatunne õppimise rutiini säilitamisega, juhtkonna ja õpetajate vahel lepiti kokku infoliikumise kanalid ja keskkonnad ning õppekorraldusega seonduv raamistik.

*Kui juba oli alguses märgata või kuulda seda, et distantsõpe tulema hakkab, siis mida me saame tagantjärele öelda, mis meil läks päris hästi, oli see, et me jõudsimme õpetajatega teha enne ära kõik koosolekud, kus me arutasime, et missugune peaks see süsteem olema, juhul kui riik otsustab eriolukorra välja kuulutada ja me distantsõppele minema peame. (Koolijuht 2)*

Hea stardipositsiooni distantsõppele minekul said koolid, kelle juhtkonnad olid ettenägelikud ning jõudsid õpetajatega läbi arutada erinevad stsenaariumid ja keskkonnad, mis distantsõppel toetaksid nii õpilasi kui õpetajaid.

*(...) Need märgid, et see niimoodi võib minna olid õhus juba vähemalt paar nädalat enne ja ma pean ütleva, et nii meie arendusjuht kui haridustehnoloogi ja veel mõned teised õpetajad ka hakkasid juba kokku koondama erinevaid keskkondi, mida on võimalik distantsõppel kasutada. Olime teinud paar õpetajate koosolekut, mänginud läbi selle stsenaariumi, et juhul kui niisugune asi peaks juhtuma just nimelt selle Kristiine gümnaasiumi valguses, et kuidas meie reageerime, mida me siis teeme (...). (Koolijuht 6)*

*(...)No meil oli niimoodi sellel viimasel nädalal, kui me koolis olime ja õhus oli see võimalus olemas, et distantsõpe on täiesti võimalik, siis meil oli koosolek, kus me arutasime need asjad läbi, et mis on need ühised põhimõtted, kuhu me hakkame õppeülesandeid andma, tunni käiku kirja panema (...) Rääkisime ka selle läbi tõepoolest, et maht ei saa olla nii suur, et peab arvestama sellega, et kui palju õpilane jõuab (...) kõik sellised väikesed igapäevased detailid arutasime läbi. (Õpetaja 2)*

Samas oli koole, kelle jaoks riigi sõnumid eriolukorra väljakuulutamisesest väga lühikese etteteatamisega ning selle pikendamisesest kahe nädala kaupa tekitasid segadust ning töö- ja õppimise rutiini saavutamise oli distantsõppe alguses keeruline. Esimesed nädalad eriolukorras õppe läbiviimisel kujunesid suureks väljakutseks nii koolijuhtidele, õpetajatele kui õpilastele, sest loodeti sellele, et distantsõppe periood on kiiresti mööduv ning üsna pea on võimalik tavaolukorra ja kontaktõppe juurde naasta.

*(...) olgem ausad, see distantsõppele jäämine toimus üsna ootamatult – esimesed paar nädalat kujunes nagu ellujäämise peale, et justkui säilitada õpilastes turvalisust või rutiini – ta teab, et kool on talle olemas. Alguses oli olukord ärev, olgem ausad, ka täiskasvanute jaoks (...)*

*Et pigem oli see nagu selline turvatunde hoidmine, et õpetaja on olemas, saab pöörduda – me olime kindlad, et nad on vähemasti kontrolli all, et ei kola tänava peal sotsiaalses mõttes – tegelikult on olnud ka selline muu funktsioon, mitte ainult õpetamise funktsioon. (Koolijuht 4)*

Pealesunnitud pikaajaline distantsõpe andis koolidele võimaluse analüüsida ja testida olemasolevaid süsteeme ja suhtluskanaleid ning e-keskkondi, mida õpetamiseks kasutatakse. Valutumalt said muutunud oludes hakkama koolid, kus on tavaks teha õpilastele juba esimeses kooliastmes Stuudiumi kontod, kasutada igapäevaselt õppes erinevaid e-keskkondi ning paigas on koolisisesed rutiinid ja süsteemid infovahetuseks ja probleemide lahendamiseks.

### **Infovahetus distantsõppel**

Käsi käes üleüldiste õppekorralduslike teemade ja reeglite kokkuleppimisega käis infovahetuse korraldamine, sealjuures nii koolisisesene (juhtkonna ja õpetajate vahel) kui ka kooli ja kodude (õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate) vahel. Läbivalt kõigi uurimuses osalevate koolide sõnul oli üks distantsõpet iseloomustav faktor see, et igas suunas infovahetus muutus tavapärasest tihedamaks ning koolijuhid ja õpetajad said parema ülevaate nii õppijate edasijõudmisest kui ka sellest, kuidas erinevad õpetajad õpet kavandavad ja tagasisidet annavad. Mitmeski koolis võeti õpetajate ja koolijuhtide omavahelistel nõupidamistel teemaks ühtse lähenemise kujundamine nii e-keskkondade kasutamises, kodutööde andmises, hindamises kui muudes aspektides. Kõigis uurimuses osalenud koolides olid infovahetusse aktiivselt kaasatud tugitöötajad:

sotsiaalpedagoogid, psühholoogid, hariduslike erivajadustega õppijate (HEV) koordinaatorid.

*(...)Jah, meil esmaspäeviti 8:30 juhtkond kohtub, et siis on mul pandud niimoodi kooliastmeti koosolekud iga nädal (...) Käime kõik klassid ja kõik õpilased läbi. Ma ütlen, et selles osas on see aeg selline, et varem pole nii head ülevaadet õpilaste edasiminekest olnud kui nüüd. Nii nagu tihe kontakt. Igal koosolekul osaleb tugimeeskond ka, et ta kuuleb, kellel mis mure või kus mis abi on vaja – et nagu selline selge rütm. Nii et nagu kogu aeg hoiame kätt pulsil – saame üksteist näha, kuulda ja toetada ka (...). (Koolijuht 5)*

*(...) aga ma just aineõpetajana näen seda, et endal on ka palju parem ülevaade, kuidas nendel õpilastel üldse läheb. Need ühised koosolekud, kus siis kõik ühiselt annavad ülevaate, mis olukord on. See tegelikult annab päris palju juurde, kui ma näiteks saangi teada, et ühel õpilasel on mitmes aines mingisugune probleem ja varem see info ei jõudnud minuni (...). (Õpetaja 5)*

Tavapärasest sagedamini toimusid koolides juhtkondade koosolekud, juhtkondade ja õpetajate vahelised nõupidamised kas kooliastmete või ainevaldkondade kaupa. Lisaks toimusid mõnes uuritavas koolis kogu kooli personalile mõeldud iganädalased infotunnid ning lapsevanematele suunatud infokoosolekud. Infovahetuses lapsevanematega kasutasid koolid suhtlemiseks lisaks e-keskkondadele ja tagasisideküsitlustele suhtlust telefoni ja e-posti teel.

*(...) Et praegu on kohe eriti tähtis, et ka lapsevanem saab aru, mida ja milleks tehakse ja need tööjuhendid, mida siis kodudesse saadetakse peavad olema hästi üheti mõistetavad ja arusaadavad ka lapsevanemale. Et praegu see koostöö igapäevatundide läbiviimisel on pannud ikkagi rohkem lapsevanemaga suhtlema ja lapsevanem on kaasatud rohkem sellesse igapäevaõppetöösse. (Koolijuht 6)*

Kõik uurimuses osalenud koolid viisid distantsõppe ajal läbi tagasisideküsitlusi nii lapsevanematele kui õpilastele ning korrigeerisid saadud tagasisidest lähtuvalt õppeülesannete mahtusid, täpsustasid tööülesannete juhendeid ning optimeerisid e-keskkondade arvu, mida õpilastel on vaja õppetöös kasutada. Õpetajate poolt õpilastele antava tagasiside hulk suurenes distantsõppe ajal märgatavalt. Õpetajad kasutasid senisest enam võimalust küsida tagasisidet õpilastelt, seda nii õppeülesannete sisu kui õpilaste hakkamasaamise kohta erinevate ülesannete lahendamisel. See andis õpetajatele võimaluse õpilasi paremini tundma õppida ning korraldada õpet veelgi enam õpilaste vajadusi arvesse võttes.

*(...) Kui on tunnis, siis kui on näiteks suuline tagasiside, siis ei ole alati nii, et kõik ütlevad välja ausalt, mida nad mõtlevad. Praegu mõned väiksemad õpilased julgevad rohkem anda kirjalikku tagasisidet, kui oma mõtteid välja öelda, kui nad klassis, suuremas kollektiivis ütleksid (...). (Õpetaja 5)*

Distantsõppe olukord tõi esile puudused senises õppekorralduses ja infovahetuses kooli sees kui ka kooli ja kodude vahel: aineõpetajatel puudus seni ülevaade õppija edasijõudmisest tervikuna (õpetaja nägi Stuudiumis ainult enda ainega seotud infot), ühe kooli sees kasutati õpetajate poolt erinevat märgisüsteemi (nt tegemata tööde kohta), mis tekitas segadust nii õppijate kui lapsevanemate seas, õpetajad küsisid õpilastelt oma ainetundides harva tagasisidet selle kohta, kuidas neil ülesannete lahendamine õnnestus ja millised kohad küsimusi või probleeme tekitasid. Saadud distantsõppe kogemus aitas mitmetes koolides teha infovahetust tõhusamaks, süsteemi selgemaks kõigi osapoolte jaoks ning saada väärtuslikku infot õppijate kohta.

### **Õpetaja autonoomia toetamine**

Uurimuses osalenud koolide juhtkondadelt küsisime, milline oli juhtkonna poolt etteantud raamistik distantsõppel, millega õpetajad pidid õppetöö läbiviimisel arvestama; kui palju oli otsustusõigust õpetajal endal õppeviiside, -keskkondade valikul, õpilaste hindamisel ning kui palju said õpetajad kaasa rääkida kogu kooli puudutavate küsimuste lahendamisel. Uurimuses osalenud juhtkondade nägemus ja arusaamine õpetajate toetamisest distantsõppel oli mõneti erinev. Oli juhtkondi, kelle jaoks tähendas õpetaja autonoomia toetamine vabaduse andmist, väheseid regulatsioone, suurt otsustusõigust nii õppeviiside, kasutatavate e-keskkondade kui hindamise osas. Mõned koolijuhid olid avatud individuaalseks suhtluseks õpetajatega, kuid ei korraldanud teadlikult sagedasi koosolekuid ja nõupidamisi, et mitte suurendada omalt poolt õpetajate stressi ja töökoormust.

*Me kasutame suures osas mitteeristavat hindamist, aga samas me jätame nii noh, näiteks nendesamade töökeskkondade valiku osas, et noh, mida ma siis kasutan oma tunnis, me jätame selles osas otsustusõiguse õpetajale ja me jätame ka hindamise osas väga suurel määral otsustusõiguse õpetajale (...). (Koolijuht 6)*

*(...) Aga mina olen ikkagi seda meelt, et me ei saa õpetajatele ette juhiseid anda, kus õpikeskkonnas me töötame – ma saan aru, et see on raske ja keeruline, aga elu ongi raske ja keeruline (...). Ma omalt poolt lisan selle ka, et võibolla see mitte seljas elamine ka, et seda hingamisruumi tuleb ka anda [õpetajatele], ei saa nüüd kõike tahta kontrollida või mingisse tabelisse suruda. Me usaldame õpetajat, selles mõttes ei torgi ka teda nii palju. (Koolijuht 4)*

Samas oli uurimuses osalevate koolide seas ka neid koole, kus juhtkondade arvates oli õpetaja toetatud siis, kui paigas olid kas koostöös õpetajatega või juhtkonna poolt koostatud selged toimimisjuhised erinevateks olukordadeks, toimus regulaarne ja sage infovahetus, vajadusel individuaalne suhtlus, aga ka suhtlus ainevaldkondade või kooliastmete kaupa. Juhtkonna eestvedamisel olid loodud grupid kiire e-suhtluse tagamiseks ning keskkonnad, mis võimaldasid omavahel operatiivselt igapäevast infot vahetada, jagada kogemusi kolleegide vahel, reageerida kiiresti, kui mõni õpilane või õpetaja abi vajab. Uurimuses osalenud koolide õpetajate sõnul oli väga oluline see, et eriolukorraga seotud info, mis tuli Haridus- ja Teadusministeeriumilt koolijuhtidele, anti viivitamatult edasi ka õpetajatele. Ühises inforuumis tegutsemist hinnati erinevate koolide õpetajate poolt väga.

*Mis me tegime hästi, millega me saime ka õpetajaid toetada, oli täpselt see eeltöö, et meil oli olemas kindel süsteem ja kindlad kokkulepped, ehk me ei jätnud õpetajaid tühja tuule kätte õõtsuma (...). Ma ei mäleta enam, kuna me adusime ära ka selle, et õpetaja vajab seda tuge. Õpetaja vajab arusaamist, et ta ei ole seal üks ja me tekitasime sellise asja nagu e-õpetajate tuba, mille üle oleme igati uhked (...). (Koolijuht 2)*

*Selles mõttes, et inimestele on vaja seda turvatunnet, et kõik on endine, et noh põhiline on, et on kindlad reeglid, et me oleme pannud hindamise reeglid paika, me oleme pannud muud asjad paika – mis kell midagi toimub, kuidas me suhtleme, kelle kaudu, mis puhul ja nii edasi. (...) Ja kui nüüd tagasi minna direksiooni juurde, siis vaieldamatult on see silmast silma suhtlemine ikka väga oluline. (...) õpetajad peavad hästi oluliseks, et direktor on näiteks haridusministeeriumist tulnud info jaganud koheselt õpetajatega. Et õpetajad ei ole infosulus. (...). (Koolijuht 6)*

Intervjuudest õpetajatega koorsid oluliste distantsõppe eduteguritena välja kolleegidevahelised suhted koolis, siinjuures nii juhtkonna ja õpetajate vahelised suhted kui ka õpetajate omavaheline läbisaamine. Õpetajate üksteise toetamisega seoses tõusid esile märksõnad: koostöös kolleegiga e-tundide ettevalmistamine, e-keskkondadega seotud info jagamine, „kadunud“ õpilastega tegelemine.

*(...) et kindlasti selleks võtmeks, et meil on nii-öelda asjad hästi edenened ongi see, et meie kollektiivis valitsevad väga head suhted kolleegide vahel. (...) me ajame ühte asja ja tegelikult kui me oleme otsustanud midagi teha, siis me veame ühes suunas ja me ka anname seda infot välja ühesugust, et isegi kui minu isiklik seisukoht on võibolla natuke teistsugune kui koolil üldiselt (...). (Koolijuht 6)*

*(...) siis on meil olemas selline e-õpetajate tuba Stuumiumis Teras, kus siis on ka erinevad keskkonnad üles pandud. Juhendid, kuidas neid kasutada. Sinna saab esitada küsimusi, kolleegid saavad omavahel kogemusi jagada. See on ka üks selline väga hea koht. Siis on juhtkond teinud meiega, väiksema grupiga ainekomisjonide koosolekuid, kus tõesti igäüks saigi rääkida ja öelda, kuidas tal läheb ja mismoodi toimetab ja millist abi vajab. (Õpetaja 2).*

Õpetaja autonoomia toetamist tõlgendati uurimuses osalenud koolide juhtkondade poolt erinevalt. Mõnes koolis väljendus see selles, et juhtkond ei seadnud omalt poolt sisse regulaarseid infotunde, regulatsioone probleemolukordade lahendamiseks, põhjendades seda sellega, et õpetajad on niigi pingelises olukorras ja pole mõistlik neid liigselt survestada ja

kontrollida. Samas oli juhtkondi, kelle sõnul oli juhtkonna kohus ja õpetajate ootus tihe infovahetus nii e-koosolekute, infotundide näol kui ka selged suunised erinevates olukordades tegutsemise kohta (nt kelle poole millise murega pöörduda, millisel puhul milliseid keskkondi kasutada, mida arvestada kodutööde andmisel, hindamisel ja tagasisidestamisel).

### **Koolipidaja tugi või selle puudumine**

Koolijuhtidega rääkides tuli põgusalt juttu ka koolipidajatest, kelle toetust eriolukorras vajasisid kõigi koolide juhtkonnad, kuid mitte kõik ei saanud oodatud tuge, vaid suhtlus koolipidajaga tegi lisas veelgi pingeid niigi pingelisse distantsõppe perioodi. Pingete põhjusteks nii eelarve ootamatu vähendamisega seotud küsimused, ootamatud järelevalvete korraldamised kui ka nõue koolidele tegeleda toidupakkide jagamise ning distantsõppega seotud küsimustike täitmiseega.

*(...) eile tuli kiri, et peame andma veel eelarvest raha tagasi sõna otseses mõttes kõigi laste õppevahendite, ürituste ja wc-paberi arvelt, need summad on ikka üüratud. Selles mõttes tuleb ilmselt sügisel arvestada, et lapsed soojemalt riidesse, ega me ei saa kütet liiga vara peale keerata (...). (Koolijuht 2)*

*(...) et see, mida kohalik omavalitsus praegu teeb, praegusel hetkel, kus nagu kõik peavad hea seisma selle eest, et koolid saaksid toimida ja kõik nagu...Noh, et me oleme praegu ühisel rindel, et võidelda millegi vastu, mis meid ootamatult tabanud, on ju. Ja praegu ära kasutada seda, sellist haavatavat hetke – see on kõige alatum asi, mida inimesed üldse teha saavad (...). (Koolijuht 7)*

Selle peatüki kokkuvõtteks võib öelda, et kõik uurimuses osalenud koolid said distantsõppe korraldamisega edukalt ja omal moel hakkama. Sellele aitasid kaasa nii varasemad kui eriolukorra ajaks välja töötatud süsteemid (kokkulepped õpetajatega e-keskkondade kasutamise, hindamise, päevakavade, videotundide, suhtluskanalite jms osas), kokkulepped ja rutiinid suhtluses õpilaste ja vanematega (sh meililistid, e-keskkondade kasutamine). Tulenevalt koolikultuurist, tavapäraest suhtlusviisidest ja rutiinidest toimus ka õpetajatele toetuse pakkumine juhtkonna poolt. Nii õpetajate kui juhtkonna poolt toodi välja, et distantsõppe olukorras aitasid edu saavutamisel kaasa kolleegidevahelised head suhted, kiire infovahetus erinevate osapoolte vahel ning tegutsemine ühise eesmärgi, õppija toetamise ning õppeeesmärkide saavutamise nimel. Ootamatult saabunud pikaajaline distantsõppe periood oli väärtuslik tänu sellele, et näitas koolidele kätte mitmed kitsaskohad õppekorralduses ja suhtluses

nii kooli sees kui kooli ja kodu vahel. Kõik osapooled olid seda meelt, et sel perioodil õppisid nad oma õpilasi paremini tundma ning õpilastelt saadud tagasiside ning Stuudiumi poolt loodud lisavõimalused aitasid saada parema ülevaate õpilaste edasijõudmisest.

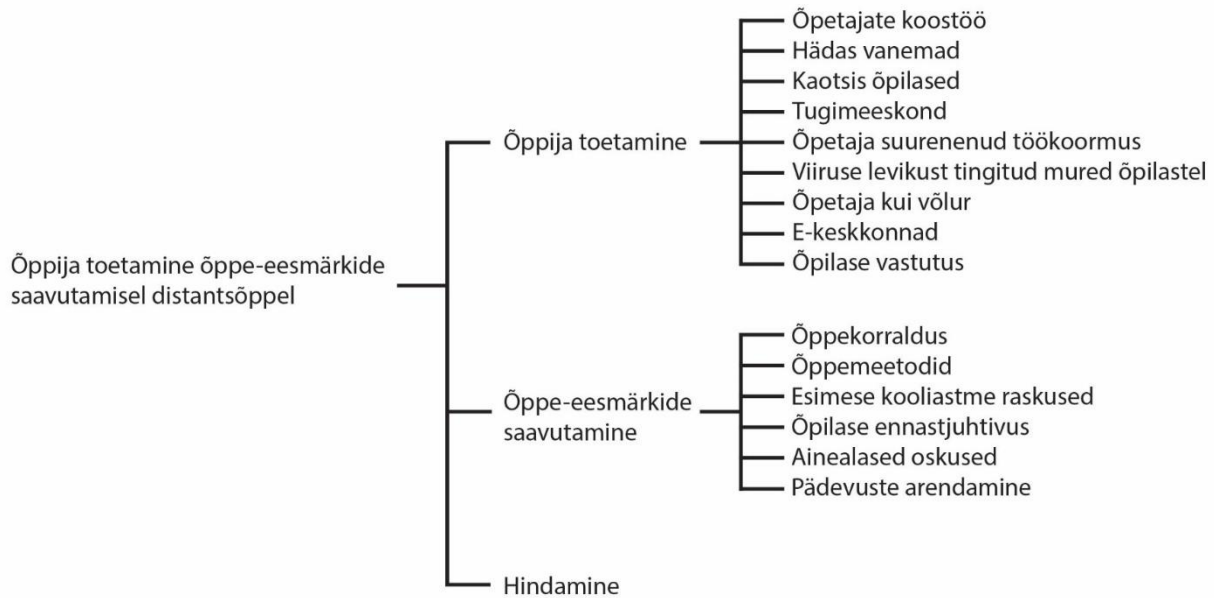
### **Õppija toetamine õppe-eesmärkide saavutamisel distantsõppel**

Selles peatükis tuleb juttu õppija toetamisest ja õppe-eesmärkide saavutamisel distantsõppel, siinjuures nii erinevatest õppija toetamise viisidest, õppekorraldusest distantsõppel, õppetulemuste saavutamisel kui ka hindamisest. Peakategooriaid tekkis selle uurimisküsimuse juurde kolm:

- 1) õppe-eesmärkide saavutamine
- 2) hindamine
- 3) õppija toetamine

Õppe-eesmärkide saavutamise peakategooria alla tekkis kuus alamkategoriat: „õppekorraldus distantsõppel“, „õppemeetodid“, „esimese kooliastme raskused“, „õpilase enesejuhtimise oskus“, „ainealased oskused distantsõppel“, „pädevuste arendamine“. Hindamisega seotud teemasid koondava peakategooria juurde alamkategoriaid ei tekkinud. Õppija toetamise peakategooria alla tekkis üheksa alamkategoriat: „e-keskkonnad“, „õpilase vastutus“, „õpetaja kui võlur“, „õpetajate koostöö“, „hädas vanemad“, „kaotsis õpilased“, „tugimeeskond“, „õpetaja suurenenud töökoormus“, „viiruse levikust tulenevad mured õpilastel“.

Küsisime uurimuses osalejailt, kuidas õnnestus õppe-eesmärkide saavutamine distantsõppel, milliseid muudatusi selleks õppekorralduses, õppemeetodite osas tehti ning kuidas õppetulemusi hinnati. Uurisime ka, millised olid erinevad meetmed õppijate toetamiseks, seda nii tehnilise toe, õppematerjalide ja -meetodite kui vanemate ja õpetajate juhendamise ja koostöö osas. Tulemuste esitamisel toon välja tekkinud mustrid: nii erinevate koolide sarnased seisukohad kui ka vastuolulised vaated, kus koolide juhtkonnad ja/või õpetajad on sama eesmärgi saavutamiseks kasutanud väga erinevaid strateegiaid ja meetodeid.



**Joonis 4:** Õppija toetamine õppe-eesmärkide saavutamisel distantsõppel: kategooriad ja alamkategooriad.

### Õppekorralduslikud meetmed õppija toetamiseks

Rääkides õppe-eesmärkide saavutamisest distantsõppel, tuleb alustada õppekorraldusega seotud teemade avamisest. Nii koolijuhtide kui õpetajatega rääkides kerkisid õppekorralduse juures üles teemad alates koolipäevade ja tundide pikkustest kuni õppeaasta lõpetamise ning uute õpilaste vastuvõtu korraldamiseni. Tunniplaani ja päevakavade planeerimisel jagunesid intervjuueeritud koolid kahte leeri. Ühel poolel koolid, kus kehtestati tavapärasest küll veidi erinev päevakava ja tunniplaan, kuid õpe oli korraldatud sarnaselt tavalisele koolipäevale. Õppijatelt oodati tundides osalemist ja kodutööde tegemist kindlaksmääratud ajal, enamasti sama koolipäeva sees. Toimus nii videotundides osalemise kui kodutööde esitamise kontroll.

*Kohe alguses oli ju kõige suurem küsimus ikkagi see, et kuidas üldse korraldada seda õppimist distantsõppe ajal. Ja noh, direktoril tuli väga hea idee, et me teeme õpilastele päevakava ja selle päevakava abil siis õpetajad panevad üles igaks päevaks õppeülesanded ja õpilased siis teavad, et näiteks mul on kella üheteistkümnest kaheteistkümmeni kirjandustund ja sellele ajal ma siis õpin kirjandust. Selleks ajaks on õpetaja pannud mulle Stuudiumisse üles ülesanded ja ma täidan selle tunni aja jooksul neid ülesandeid. Siis näiteks kella kaheteistkümnest meil on siis lõunapaus tund aega. Kell üks siis läheb jälle õppetöö edasi ja iga*

*tunni aja peale on ette nähtud üks õppetund. Et see oli see, millega me üldse alustasime seda distantsõpet ja ma arvan, et see oli kõige õigem otsus, et see andis õpilasele päevakava ja tähendas seda, et nad ei õpi õhtuti. (Juhtkond 6)*

Teise leeri jäid koolid, kelle jaoks olid tunniplaan ja päevakava pigem õpilastele üldiseks raamiks, mille sees oli võimalik õpilasel ise kavandada kodutööde tegemist ja esitamist enamasti nädala jooksul just sellise enda tekitatud süsteemi järgi, nagu neile enim sobis. Tund oli siinjuures ennekõike arvestuslikuks ühikuks koolile, mille järgi arvestati õpilastele antavate kodutööde mahtu. Selliselt õpet korraldanud koolidel olid vaid kokkulepitud videotunnid need, kus õpilastel oli vaja kindlal kellaajal arvutis olla ja tunnis osaleda. Videotunnis osalemine ei olnud alati kohustuslik, sest ei saanud eeldada, et kõigil õpilastel on olemas tehnilised vahendid ja internetiühendus just sel ajal, mil tund toimus.

*Me oleme algusest peale kokku leppinud, et anname nädala ülesanded ette ära, et me tahame üldoskusi ka õpetada ja õpilane peab oma aja planeerima ja ise toime tulema. Ja kui ta teab ette, milline hulk töid teda ees ootab, siis õpilasel oleks see võimalus ise planeerida oma aega (...). (Juhtkond 4)*

*(...) Põhimõtteliselt on tunniplaan olemas kui raam. Ta loob mingisuguse struktuuri päevas ja ta on nagu õppetöö mahu arvestuslik ühik (...) Need tunnid, mis tunniplaanis on, on reserveeritud õpetajale selle jaoks klassiga, kui ta soovib teha online-tundi – et keegi ei sõidaks sisse sinna. (Juhtkond 3)*

Uurimuses osalejate seas kasutati ka nende kahe variandi kombineerimist, kus õpilastele anti üks osa ülesannetest nädalaks ja teine osa siis kindla päeva sees tegemiseks.

*Me arutasime hästi pikalt, kas minna nädalaplaaniga või minna igapäevaplaaniga. Ja põhimõtteliselt on niimoodi, et nädalaplaani puhul õpilased ise ütlesid õpetajatele ka, et väga suur hulk lapsi on selliseid, kes teevad viimasel hetkel. Ehk siis kukuvad reede õhtul kõiki asju tegema, esimesed kolm päeva molutavad maha. Põhimõtteliselt jäigi niimoodi, meil on sihukene, natukene seda ja natuke teist. (Juhtkond 2)*

### **Õppemeetodid - koolide väljakutsed e-keskkondade kasutamisel**

Õppijaid toetati intervjuueeritud koolides väga mitmel moel. Lisaks õppekorralduslikele meetmetele (tunniplaan, päevakava, infoedastamise süsteemid jms) toimusid muudatused õppemeetodite osas. Hüppeliselt kasvas e-keskkondade kasutus, videotundide ja iseseisva töö

ning õpetajate poolt antava tagasiside maht, mis omakorda koos e-keskkondades tundide ettevalmistamisega oli väidetavalt õpetajate töökoormuse suurenemise peamine põhjus. E-keskkondade kasutamisel olid eelisseisus koolid ja kooliastmed, kus neid ka tavaõppes kasutati ning need olid juba tuttavad nii õpetajatele kui õpilastele. E-keskkondade valikul ja nende kasutamisel olid õpetajatele toeks koolide haridustehnoloogid, kes tegelesid nii koolitamise kui juhendite väljatöötamisega. Üksikuid e-õppe päevi oli varem tehtud kõigis uurimuses osalenud koolides, kuid nii pikaajalist e-õpet tuli kõigil läbida esmakordselt. Juhtkonnad ja õpetajad kasutasid siinjuures võimalusi täiendada end erinevatel veebikursustel, mis jooksvalt HITSA ja teiste organisatsioonide eestvedamisel eriolukorra ajal tekkisid. Keeruliseks tegi olukorra e-keskkondade paljusus, ühe lihtsalt kasutatava eestikeelse keskkonna puudumine, mistõttu pidid nii õpetajad, koolijuhid kui haridustehnoloogid panustama palju aega sobivate keskkondade väljaselgitamisele, õpetama nii õpetajad kui õpilased neis orienteeruma.

*(...) mitmeid lahendusi tuli võtta nagu käigupealt, jooksvalt kasutusele ja parandada, aga selle jaoks peab tõesti olema inimesel mingi teatav infotehnoloogiline ettevalmistus. Et selliseid sisekoolitusi oleme teinud ka, mis puudutab EISi ja Opiq`ut – et need olid ka asjad, mis tegelikult olid õpetajatele ja õpilastele episoodiliselt varem tuttavad. (Juhtkond 3)*

*(...) Google Classroomi ja Google`i põhiseid asju, mida nad [õpetajad] on varem õppinud, aga seni kuni see ei kõneta sind, ei juhtu midagi. Nüüd oled nagu sundarenemise olukorras (...). (Juhtkond 4)*

*(...) Ütleme nii, et mina olin selles mõttes täitsa valmis selleks, et kõik need keskkonnad ja asjad. Kuna ma ise töötan ühes koolis ka veel IT-õpetajana, nagu see maailm oli mulle juba täiesti tuttav. See mul probleeme ei valmistanud. Ma teadsin juba ette, mis keskkondadega ma kavatsen midagi teha. (Õpetaja 1)*

*(...) aga sellist tõeliselt head keskkonda, et kus oleks need asjad koos, need kuldmunad, mis on juba munetud, et need oleks olemas. Mitte et ma tean, et kuskil Facebooki algklasside gruppides on tohtu palju häid töölehti, eksju. Aga kui ma Facebooki ei kasuta, siis ei jõua minuni need algklasside väga head tunnikavad ja tööd. (Õpetaja 3)*

Kõige suuremad väljakutsed olid e-keskkondade kasutamisel I kooliastmes, kus enamasti on tavaõpe korraldatud selliselt, et õpilasi ei suunata õppima e-keskkonda ning pigem toimub silmast silma suhtlemine õpetajaga. Ka ei ole paljudes koolides olnud tavaks I kooliastmes kooli meiliaadresside tegemine õpilastele, kuid eriolukorra tingimustes tehti neis tavades kiired

muudatused. Distantsõppel said hoo sisse videotunnid, mille läbiviimise kogemusi oli vaid vähestel õpetajatel, suurel osal õpilastest tõenäoliselt üldse mitte. Seetõttu tuli kõigil osapooltel väga kiiresti kohaneda muutunud oludega ning üle saada ebamugavustundest kaamera ees. Videotundidest saidki distantsõppel peamised kohad, kus õpetajate ja klassikaaslastega oli võimalik silmast silma kohtuda. Ometi olid siingi oma piiravad asjaolud, olgu need siis tehniliste tõrgetega seotud või videotunni eripäradest tulenevad. Õpetajate sõnul tundsid nii õpetajad kui õpilased väga puudust reaalsest kohtumisest, sest ekraani vahendusel on õpetajal raske aru saada kuivõrd õpilane tegelikult uusi teadmisi omandas. Ei olnud võimalik lugeda õpilaste silmist ja kehakeelest, kas nad õpetaja poolt räägitust aru saavad, kuidas selle vastu võtavad või kuidas üldse end tunnevad.

*(...) Nojah, üks ma olin enne ka neid keskkondi kasutanud, et mingisugust väga suurt revolutsioonilist pööret ei olnud, kui välja arvata kõik see videotundide maailm, neid ei olnud ma realselt teinud. Hakkasin kohe sisuliselt esimesest nädalast tegema. (Õpetaja 2)*

*(...) Päril mitmeid probleeme on vahel sellega [videotunnid I kooliastmes], et mõni ikkagi nutab, et ma ei kuule teid ja sa ei saa siit teiselt poolt mitte kuidagi teda aidata. (...) Ta vajab seda, et ma paneks talle vahepeal näpu õlale ja ütleks, et kuule, sul on väga hästi ja nii edasi (...) Et sa oled nagu jõuetu, et ma üritan meeletult, aga ma ei saa sind laps aidata, sest sa oled teisel pool ekraani. (Õpetaja 6)*

*(...)Kui sa oled ise õpetajana elav, jutukas, emotsionaalne, loominguline, mänguline...Et praegu on see mõnes mõttes nagu takistuseks, sest sa oled iseendaga natuke pahuksis (...) Sa saad aru, et lapsed ei võta seda ekraani vahendusel vastu. Sa saad aru, et perel on raske, sa pead nendega arvestama kõigiga ja sa ei saa olla see õpetaja. (Õpetaja 3)*

Õppemeetodite osas jäid tavaõppega võrreldes tagaplaanile praktilised tegevused, rühmatööd ja arutelud. Vähem tegeleti lõimingu, kuna see nõuab õpetajatelt täiendava aja panustamist omavahelisse suhtlusesse ning ülesannete ettevalmistusse. Suurenes iseseisvate tööde maht. Esile kerkis õpilaste puudulik oskus juhendite ja tööülesannete mõistmisel kui ka õpetajate oskus neid koostada olukorras, kus lisaselgitusi pole alati võimalik anda. Väljakutseid pakkus see olukord kõigile õpetajatele, aga eriti algklasside õpetajatele ning kunstiainetes õpetajatele. Ka teistes õppeainetes oli keeruline just uute teemade selgitamine, mida tavaõppes oleks lihtne näitlikustada, kaasata õppijaid aktiivselt arutelude või tegevuse raames, et õpitu kinnistuks. Nüüd pidid õpetajad nuputama, kuidas saavutada õppe-eesmärgid eriolukorraga

kaasnenud oludes. Muusika ja liikumistundides kasutati tööülesandeid, kus õpilased pidid tegema kas heli- või videosalvestisi ning need õpetajale saatma tagasiside saamiseks. Seejuures tõstatasid nii vanemad, õpilased kui õpetajad mitmes koolis küberturvalisuse teema – kui turvaline on enda videote ja salvestiste ülespanemine erinevatesse keskkondadesse ja kui kaitstud on see info kolmandate osapoolte eest. Ainetundides kasutati palju videoloenguid ja kinnistavaid teste või küsimustikke erinevates e-keskkondades. Alklassides paluti õpilastel või vanematel teha pilte kodutöödest ning need saata tagasiside saamiseks.

*(...) siis tegelikult see õppimine ei toimu nii, nagu ta oleks koolis toimunud ja selle üle on mul kõige rohkem kurb meel. Sest mulle meeldib õpetada nagu läbi tegevuse. Aga praegu käib see õppimine siiski rohkem nii, et laps teeb midagi ja see arutelu ja mõtlemise pool, koostegemise pool, kõik see jääb ju ära. (...) Ja ma ei ole tavaliselt olnud see õpetaja, kes paneb: töövihik ja õpik, lehekülg – tavaline koolipäev. Nüüd kahjuks ikkagi enamus ajast on nii. Jah, ma teen sinna erinevates keskkondades ülesandeid, kuulamisülesandeid ja selliseid loomingulisemaid ja mängulisemaid asju. Aga minu jaoks see...Noh, ma tunnen õpetajana, et ma ei...aga see ei ole minu stiil. (Õpetaja 3)*

*Mida ma õppisin hästi palju õpilaste kohta. Et erinevalt teistest mina olen väga kriitiline, just seesama juhendite lugemise oskus. (...) Ma tegin enamuse oma juhendeid videojuhenditena. Ma lihtsalt seletasingi ekraanil, lindistasin, näitasin, mis ma teen, kust mida otsida. Tegelikult isegi siis, kui on videojuhendid, ei saada aru sellest. Väga raske. (Õpetaja 1)*

*Ma pole teinud nagu sellist osa neile, et õpikust lihtsalt loeks. Seda ei olegi, neil on kohe nagu mingisugune väike teooriajupp – kas ma olen teinud siis ise väikese videoklipi või otsinud kuskilt selle ja kohe teevad mingi isehindamise testi, kus nad näevad kohe oma tulemusi, mis seal siis on, kas õige või vale. (...). (Juhtkond 5)*

*Meil on nii, et et päris palju rõhku paneme lõiminguale [koolis tavaõppe olukorras]. Aga praegu pigem on just vähem. Kuna, nagu ka siin oli enne juttu, et õpetajatel on see ettevalmistusaeg palju suurem, siis seda aega, et veel omavahel kuskil eraldi hakata arutama mingit lõiminguülesannet, väga ei ole. (Õpetaja 5)*

### **Õppetulemuste saavutamine ja hindamine distantsõppel**

Õppetulemuste saavutamise osas olid uurimuses osalenud koolide juhtkonnad ja õpetajad paljuski üht meelt - distantsõpe tõi esile järgnevate pädevuste olemasolu või nende puudumise

õpilastel: iseseisva töö tegemise oskus, õpioskus, funktsionaalne lugemisoskus, analüüsisoskus, digioskused. Need olid oskused, mida õpilastel tarvis oli, et distantsõppel edukalt hakkama saada ning mille osas ilmses, et kuigi distantsõpe nende pädevuste arendamisele palju kaasa aitas, tuleb tavaõppes teha õppekorralduses ja –sisus muudatusi, et nende arendamist õpilastel senisest enam toetada. Tavaõppega võrreldes jäid vaeslapse ossa need ained, milles on suur roll praktilistel töödel, koos õpetajaga tegutsemisel. Distantsilt õppimisel kulus õpilastel samade teemade omandamiseks ning õppeülesannete tegemiseks tavaõppega võrreldes rohkem aega, mistõttu pidid õpetajad senisest hoolikamalt läbi mõtlema, mis on igas aines need kõige olulisemad teemad, mis tuleb õpilastel õppeaasta lõpuks selgeks saada. Õpetajate sõnul ei läinud nad õppeainetes nii sügavale, kui seda võimaldab tavaõpe, nüansid jäid tagaplaanile ja keskenduti vaid kõige olulisemale. Õpilaste edasiliikumist jälgisid õpetajad üles märkides videotundides osalemist, kodutööde esitamist, tunni- ja kontrolltöodes osalemist. Välja joonistusid lüngad senises õppes, mis pole piisavalt toetanud õpilaste iseseisva töö oskusi, digioskuste ja õpioskuste omandamist ja enesejuhtimise oskust. Juhtkondade sõnul oli neil õpetajatega õppetulemustest rääkides peamiselt teemaks see, kuidas leida tasakaal õpetaja tagasiside ning õpilase eneseanalüüsi ja enesehindamise vahel, et õpetajad ei võtaks endale liigset vastutust õpilase edasijõudmise eest.

*(...) Ta [õpetaja] tahab võibolla nagu, et kogu aeg kõigest hästi täit ülevaadet saada ja ise ka tagasisidestada kõiki lapsi ja kogu aeg ja siis me oleme koos arutlenud, et mis see põhifookus on, et keskendu õpitulemustele. Vali välja, milline on see kõige tähtsam – anna tagasisidet nii, et äkki tema [õpilane] saab ise oma töid kontrollida. No, et nagu ma olen proovinud nippe jagada, koos arutleda, mis variante veel on, et kas ta peab kogu vastutust endal hoidma. (Juhtkond 5)*

*(...) Need asjad nagu see, et katsetab ja analüüsib, sellised asjad on ka juurde tulnud. Et ta teeb asju iseseisvalt ja analüüsib ennast. Olen andnud ka selliseid ülesandeid, kus olen küsinud ka tagasisidet, et kuidas sul see ülesanne õnnestus ja mida sa selleks tegid, et niimoodi läks. Noh, et lapsed analüüsivad päris hästi. Seda poolt oli võibolla varem vähem. (Õpetaja 2)*

*Üks asi, mis me kohe kokku leppisime, et nii palju kui võimalik, siis kõik õppetulemused me üritame saavutada nii nagu vaja on, et me ei tee allaandmisi. Väikeste mööndustega. Programmeerimise õppeaines kolmandas-neljandas klassis, et seal päris kõiki õpitulemusi, mis me olime ainekavas kehtestanud, ei ole võimalik meil omandada, eksju. No tehnoloogiaga on*

*sama lugu, et teatud asjad tuli natuke ümber mõelda, aga et sihukestes põhiainetes me i tee järeleandmisi (...). (Õpetaja 3)*

*(...) nt kümnendas klassis on mul üks valikkursus – õpetaja perspektiivist on kevadine valikkursus, mis algab veebruarist ja lõpeb juunis, kus on iga nädal kolmetunnine praks – uus teooria ja praks juures. Ilmselgelt ma seda praegu ei saa teha ja see ongi mul lahendatud nii – kursus toimib, õpilased saavutavad teoreetilisel tasandil kõik vastavad õpitulemused, aga nad ei saa seda käelise tegevuse komponenti. Isegi nad saavad lahendada analoogseid probleemülesandeid, aga nad ei saa seda füüsiliselt läbi teha – tegelikult on oluline, et nad teeksid neid asju läbi. (Juhtkond 3)*

Hindamise osas võtsid koolid kuulda Haridus- ja Teadusministeeriumi soovitusi ja eriolukorra ajaks kehtestatud hindamist puudutavaid seadusemuudatusi põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses ning kasutasid võimalus kasutada õppetöö hindamisel kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid, mida ei pea viie palli skaalasse teisendama. Muudatuste alusel said koolid eriolukorra ajal antud kirjeldavaid sõnalisi hinnanguid kasutada ka kokkuvõtvas hindamises (veerandi-, poolaasta-, kursuse- ja aastahinnete väljapanemisel). Õpetajad lähtusid hindamisel kooli hindamisjuhenditest, mis viidi vastavusse uute riiklike soovitustega, ning kooli sees tehtud kokkulepetest. Enam kui tavaõppes kasutati hinnangute andmisel mitmeeristavat hindamist („arvestatud“ ja „mittearvestatud“) ning protsente. Hinnangute hulk tervikuna suurenes juba ainuüksi seetõttu, et nii õpetajatel kui õpilastel oleks ülevaade sellest, kus nad oma õppeprotsessis asuvad, millised teemad on läbitud ja tööd tehtud.

Mitmes intervjuus kerkis üles ka tuge vajavate laste teema just hindamise aspektist: kui kõigi kooliaastate jooksul vähendatakse nende jaoks õppemahtusid, lihtsustatakse tekste ja tööjuhendeid ehk tehakse kõike seda, mida on vaja, et nad paremini hakkama saaksid, siis ometi on nende eksam samasugune kui teistel ja selle sooritamiseks antakse lisa aega ühe tunni kohta viisteist minutit. Küsimus on selles, kuidas olukord lahendada nii, et läbi aastate tehtav töö nende õpilastega ei nullitaks eksamineerimisega, vaid toetataks õpilasi veidi enam.

*(...) Ütleme, et koolis olles mul on ka arvestatud, mittearvestatud, tegelikult selle trimestri jooksul ei pane väga tihti hindeid. Tagasisidet tuleb rohkem tunnis. Praegu olen teinud nii, et panen tunni ülesannete põhjal need arvestused sinna Stuudiumisse. Pigem mitte selleks, et rohkem hindeid panna, vaid selleks, et õpilasel ja minul endal on rohkem seda infot, kus ta on, mis tal veel teha on (...). (Õpetaja 5)*

*(...) Pigem enne meil oli niiviisi, et meil need loovained on olnud mitteeristavad, välja arvatud üheksandas klassis ja valikained, teised on kõik numbritega olnud üks kuni viis.*

*(...) Kirjutasin täna ka kogu koolile selle kohta kirja, et kolmas trimester tuleb mitteeristav igas aines. Me ei tee niimoodi, et igatüks kuidas tahab ja kõhutunde järgi (...) Et on ühtne ja me teeme nii, et A, MA ja A+ on ka, et meil on praegu ka loovainetes A+ võimalus – selline arvestatud silmapaistvalt ja kommentaar juurde, et kuidas ta on need õpitulemused saavutanud ja lisaks veel selle, et need kolmanda trimestri tulemused ikkagi lähevad aastahinde panemisel arvesse (...). (Koolijuht 5)*

*Kuna meil on kujundav hindamine põhikoolis kogu aeg olnud – inimestel olid kõik elemendid selged, ei pidanud ju maailma revolutsiooni tegema ja me leppisime koos kokku, et kus kohas me teeme mingisuguse muudatuse. Siin gümnaasiumikursustest tuli juttu, väikesed muudatused tulid sisse, aga oma olemuslikult me ei muutnud väljakujunenud hindamismudelit. (Koolijuht 3)*

*(...) no mina räägin siis oma lemmikutest ehk siis tuge vajavatest lastest. Et kui me õpetame neid läbi üheksa aasta tegelikult võibolla me vähendame nende mahtusid, lihtsustame nende tekste, et kõik see, mida eeldatakse, et nad paremini toime tuleks, siis nagu eksamil saavad nad täpselt samasuguse eksami nina ette. Okei, neile antakse lisaaega siin juurde tunni kohta viisteist minutit, onju, et see ei ole nagu see tugi tegelikult, mis neid täiega toetama peaks. (...) kui jätkata sellesama süsteemiga, siis tuleks üle vaadata, et kuidas me tegelikult õpilasi, kes on meil läbi aastate EHISesse kantud, kuidas me neid siis tegelikult peaksime eksamineerima. (Juhtkond 6)*

### **Õppija toetamine distantsõppel**

Koolijuhtide sõnul tekitas distantsõppe olukorra, kus õpetajad olid piiratud aja ja õppemeetodite tingimustes sunnitud väga täpselt läbi mõtlema selle, kuidas ja mida õpilastele õpetada, et vajalikud õppe-eesmärgid saaksid täidetud ning õpilased nendega „kaasas püsiks“. Suhtlus õppijatega sai toimuda vaid e-kanaleid pidi ning iseseisvalt õppides kulus õpilastel märgatavalt rohkem aega kui sama teema omandamiseks koolikeskkonnas. Täpsem struktureerimine ja eesmärgiseadmine õpetaja poolt iga õpitava teema ja õppeaine sees muutus aktuaalseteks kõigis uurimuses osalenud koolides. Nüüdisaegse õpikäsituse valguses on õpetaja muutunud aine edasiandjast suunajaks, kes õpilast tema õppeprotsessis toetab ja aitab eesmärkideni jõuda, tehes

seada selliselt, et vastutus õppimise eest püsib õppijal. Päevakorda kerkis ka õppija usaldamine ja õppija vastutus, enesekontrolli võimaluste suurendamine koos õpetajapoolse kontrolli vähenemisega, suurem mõlemapoolne tagasiside hulk.

*(...) Praegu on ju kätte jõudnud see hetk, kui me kogu aeg räägime, et õpetaja peaks olema juhendaja. Et õpetaja ongi see, kes juhi, õpilane on see, kes on protsessis see peategelane. Ja õpetaja lihtsalt suunab teda natukene. Vaat, praegu on see hetk käes, kus tegelikult peakski see õpetaja distantsilt olema, ta ju ongi suunaja. Ja hädas on need õpetajad, kes ei suuda olla suunajad, vaid tahavad võtta ise vastutuse õppeprotsessi eest. (...). (Koolijuht 7)*

Distantsõppel selgus, et takistuseks õpetajate ja õpilaste vahelisel suhtlusel sai asjaolu, et õpilased ei julge ega oska õpetaja poole pöörduda, kui silmast silma kohtumisi ei toimu. Õpetajate ja koolijuhtide sõnul oli sellel erinevaid põhjuseid alates sellest, et õpilased ise ei osanud ka aru saada, mille taha nende õppimine takerdub; lisaks ei teatud, millisel viisil ja milliseid kanaleid kasutades õpetajale pöördumist teha, kui oldi hätta sattunud. Täiendavad mured olid seotud viiruse leviku, lähedaste haigestumise või eemaloleku (välismaal viibimise) ning sellega seotud teadmatus ja hirmuga. Arvutite ja internetiühendusega seotud muresid lahendasid koolid koostöös omavalitsuste ja toetajatega, kuid tuli ette seda, et kõigil õpilastel ei olnud võimalik osaleda videotundides või esitada kodutöid arvuti või internetiühenduse puudumise tõttu. Samuti oli mitmetel lastel kodune olukord selline, mis ei võimaldanud tähelepanu suunata õppimisele. Paljusid peresid puudutasid eriolukorrast tulenevad töökaotused, sissetulekute vähenemised, pereliikmete või lähedaste haigestumised, millest tulenevalt ei olnud kodu toetus lastele piisav, et õppimisega järje peal püsida. Koolilõunate kompenseerimiseks jagasid koolid soovijatele lõunat või toidupakke.

Koolid olid õppimisega hätta sattunud õpilaste suhtes tähelepanelikud. Videotundides mitteosalemise ja kodutööde esitamata jätmise korral võtsid aineõpetajad või klassijuhatajad õpilastega koheselt ühendust e-posti või telefoni teel. Kui õpilane ei vastanud, siis otsiti kontakti lapsevanemate kaudu ning vajadusel kaasati koolide tugitöötajaid (sotsiaalpedagooge, HEV koordinaatoreid ja psühholooge). Õpetajad kasutasid võimalust teha vajadusel veebitunde väiksematele gruppidele või individuaalselt, et jõuda selgusele, kuidas õpilastel päriselt läheb ja millist abi nad vajavad, et õppimises edasi jõuda. Õpetajad kiitsid eriolukorra ajal tekkinud Stuudiumi uuendust, mis võimaldas nüüd õpetajatel näha ka teiste õpetajate poolt õpilastele

antud kodutöid ning õpilaste esitatud ja tegemata töid, mis andis parema pildi sellest, kuidas õpilasel läheb ja kas õpetajal või tugitöötajal oleks vaja õpilasega ühendust võtta.

*No meie jätkame selles mõttes ikkagi oma tööd samadel alustel, kui me oleme kogu aeg teinud. Meil on kokku kolm eripedagoogi, nemad tegelevad siis õpetajate, lastevanemate nõustamisega ja väikeklassides siis eri ja tõhustatud toe lastele tundide läbiviimisega. Et ja sotsiaalpedagoog ja mina tugikeskuse juhina siis oleme õpetajatele toeks olnud just nende kaduma läinud laste osas. Siis on sotsiaalpedagoog otsinud nendega kontakti, peredega, pakkunud lahendusi. Aitame koostada päevakavasid, kokkuleppeid peresiseseid, et kuidas nagu lapsed siis tööle saaksid. Vajadusel oleme kaasanud ka lastekaitset, et selle baasil meil see koostöö nagu käib. Oleme teinud peredega läbi veebi ka ümarlaudasid, kus siis iganädalaselt last motiveerida koostööle (...). (Juhtkond 6)*

*(...) Aga samas täna tuli hästi välja – mingid süsteemid töötavad kenasti, et nagu ütles eripedagoog, et tal on praegu parem ülevaade mingitest asjadest ja oma õpiabi õpilastest – noh üld- ja tervikplaanis, kuna tal on igal pool päevikutes ka nagu algklasside õpetajatel kasutaja. Ta näeb ja ta on nagu kursis kogu tema [õpilase] tervikpaketist (...). (Juhtkond 5)*

Distantsõppest tulenevalt tekkis olukord, kus suhtlus ja infovahetus kooli sees (nii juhtkondade ja õpetajate kui ka õpetajatel omavahel) muutus tihedamaks. Tänu ühistele infotundidele, e-keskkondade kasutusele ja uuendustele Stuudiumis said õpetajad parema ülevaate õpilaste tervikseisudest õppimises, mitte ainult enda aines. Õpilaste paremaks toetamiseks, nii õpetaja kui õpilase ajakasutuse optimeerimiseks kavandati mitmes koolis just eriti loovainete ja algklasside õpetajate poolt ühisülesandeid ja valmistati koos ette tunde. Lisaks tihedale suhtlusele ja infovahetusele kooli sees tõi distantsõpe endaga kaasa senisest tihedamat suhtlust kodude ja lapsevanematega.

Kodude valmisolek lapsi distantsõppel toetada oli erinev. Suurt pingutust nõudis see peredelt, kus on mitu kooliealist last ning piiratud võimalused ruumide ja tehnika osas; kus vanemad pidid tööle käima ka eriolukorra ajal või keda kimbutasid haiguse, töökaotuse või sissetulekute vähenemisega seotud mured. Enim tähelepanu nõudis algklassi- ja erivajadustega õpilaste toetamine, kuid vanemate ja kooli tuge vajasid vähem või rohkem kõik distantsõppel õpilased. Vanemate olukorra paremaks mõistmiseks kogusid koolid nii vanematelt kui õpilastelt tagasisidet, mille tulemusena korregeeriti jooksvalt ka õppekorraldust, näiteks kadus kellaaja nõue kodutööde esitamisel, kuna tagasisidest selgus, et mõned lapsed saavad koolitööks kasutada

arvutit alles siis, kui vanematel on tööpäev läbi. Ühtlustati kodutööde andmise viisi ja juhendite sõnastust ning tagasiside andmise korraldust (nt soovitusel juhikonna poolt lisada ainesse puutuvale tagasisidele lisaks mingi inimlik ja ergutav kommentaar või märkus). Sõnalise tagasiside andmine kõigis ainetes oli lihtsam koolidele, kus see ongi igapäevane praktika ning eriolukorrast tulenevalt suuri muutusi tagasiside andmisel ei tulnud teha.

*See on nagu rohkem selline ühiskondlik ja vanematepoolne – need, kellel on probleem, lapsel on vaja tegeleda päevas viie või kuue erineva tegevusega – eri õppeainega ja siis nad ei suuda seda ise kuidagi ära hallata (...)Ma saan aru, et kui lapsel on kuus erinevat õppeainet ja kõik õpetajad tahavad erinevaid seadmeid, vahendeid, erinevaid keskkondi, erinevaid lahendusi – laps ise ei ole veel ennastjuhtiv, et suudaks seda teha ja vanem peab temaga kõik need asjad kaasa tegema – see on see probleemikoht, ma arvan (...). (Koolijuht 3)*

*Õpilasel peab olema võimalus valida aega, millal ta neid asju teeb. See on esimene eneseregulatsiooni kõige tähtsam oskus – planeerida oma aega. Muidugi on neid, kes on sellega jännis. Ja nad võibolla ei ole jännis sellega, et nad ei oska planeerida, vaid seal on rohkem kui üks laps kodus. Nad jagavad digivahendeid, nende sotsiaalemotsionaalne seisund ei võimalda iseseisvalt teha ja vanemad on tööl. Seal on muutujaid hästi palju (...). (Juhtkond 1)*

*Meil on konkreetne graafik, et ka vanemad teavad, kuhu nad oma töökoosolekud panevad, kellel näiteks ainult üks arvuti on kasutada pere peale. Millal on laste videotunnid ja firmad peavad leppima sellega, millal videotundidest aeg üle jääb. (Juhtkond 2)*

*See oli ma ei tea kui kaua, palju aastaid tagasi, aga me oleme asja viinud nii selgeks, et sellel vanemal peab olema sealt [Stuudiumist] ülevaade, et ta loeb, et laps ei ole omandanud ja et asi on talle raske, peab tulema sellest sõnalisest hinnangust välja ja mitte siis, kui ta saab poolaasta tunnistuse, vaid jooksvates kommentaarides juba. Et see ei ole nagu kiidulaul, vaid see on adekvaatne nagu info peab olema õpitulemuste kohta. (Koolijuht 5)*

Intervjuudest selgus, et on õpilasi, kellele distantsõpe sobis hästi või isegi paremini kui tavaõpe ja samas on rida õpilasi, kellele distantsõpe valmistas raskusi. Hästi sobis selline õppeviis õpilastele, kellele meeldib ise nokitseda, ise luua õppimise süsteem ja valida tempo. Samuti õpilastele, kes on kiired ning saavad lisaks õppimisele kasutada vaba aega neile huvipakkuvatele tegevustele. Nende õpilastega tegelemiseks, kes on kiired, teatud asjades lahtise peaga ja sooviksid saada lisamaterjali, jäi õpetajatel puudu omavahelisest koordineerimisest ja ajast, et seda iga kord õpilastele võimaldada. Aeglasemad õpilased tundsid küll puudust õpetaja

toest, kuid teisalt said õpetaja loodud materjalide abil valida õppimiseks oma tempo ning neid toetas tagasiside, mis aitas kaasa mõtestatud kogemuse saamisele. Olukorrast võitsid ka erituge vajavad õpilased, kes said veelgi enam individuaalseid tunde ja suhtlust nii kooli kui kodu poolt ning kelle õppetulemused paranesid märgatavalt. Paranesid ka nende õpilaste õppetulemused, keda koolis häiris üleüldine melu ja grupisuhtlus ning kes nüüd said rahu ja vaikusel õppida.

*Ma olen tähele pannud just kolmanda kooliastme puhul, et seitsmenda klassi õpilased, nendele meeldib see aspekt asja juures, et nad saavad ise kuidagi omas järjekorras, suures plaanis asju teha. Meil on küll koolis kokku lepitud, et me teeme tunde nii nagu tunniplaanid on. Kui on mõni selline ülesanne, mis ei ole otseselt videotund, mis on kellaajast kellaajani, siis minul isiklikult on ka ükskõik, kas nad teevad seda hommikul seitse või õhtul üksteist. Et see aspekt neile meeldib. (Õpetaja 3)*

*Pigem on nii, et need, kes olid enne väga aktiivsed ja kohusetundlikud, on nüüd ka. Kes olid koolis sellised, keda pidi järgi aitama, siis need on praegu ka samas olukorras. (Õpetaja 5)*  
*Mina tahtsin ka öelda seda, et edukad on need...või tähendab, rõõmsad on selle digiõppe üle need vanemad, kelle lapsed saavad ise hakkama, on kiired, osavad, keda ei pea õpetama. Aga just need, kes on need arad ja aeglased ja kes ei julge öelda õpetajale, et ma ei jõua järgi (...) siis need on täiesti hädas (...). (Õpetaja 6)*

*(...) Tegelikult minul on hoopis hästi vastupidine kogemus, et need lapsed, kes olid hästi tublid koolis, kelle jaoks oli õpetaja olemas klassi ees ja toetus nii oluline ja vajalik ja nad olid edukad, need jäid hätta. Pigem need, kes ei suutnud klassiruumis olla, keda nagu kõik segasid, võibolla küsimused ja vastused, ei olnud seda rahu, need said paremini hakkama. (Õpetaja 4)*

Peatüki kokkuvõtteks võib öelda seda, et distantsõpe näitas koolidele kätte häid võimalusi, mida tulevikus õppe mitmekesistamisel kasutada õppemeetodite osas, pani looma süsteeme ja tegema koostööd ja koolisiseseid kokkuleppeid, mis toetavad paremini nii õpetajate tööd kui õpilasi. Kõik koolid avaldasid arvamust, et tulevikus võiks distantsõpe leida suuremat kasutust tavaõppe osana, andes seeläbi õpetajatele rohkem aega enesetäienduseks ja koostöiseks õppe kavandamiseks ning õpilastele võimaluse iseseisva töö oskusi arendamiseks. Õppe-eesmärkide saavutamise osas koolide esindajad suuri distantsõppest tulenevaid puudujääke ei näinud. Kitsaskohad olid kavandatud praktikumid, mis lükati edasi sügisesse, või mahukad teemad, millest valiti välja vaid olulisim ning nüanssidesse ajapuudusel ei laskutud. Distantsõppe olukord võimaldas ka lapsevanematel end lapse õppimisega paremini kurssi viia ning saada aru, millised

õppimise viisid tema lapsele sobivad või raskusi valmistavad ning millist toetust peaks edaspidi rohkem pakkuma.

### **Distantsõppe kogemuse kasutamine edasises õppekorralduses**

Küsisime uurimuses osalejailt, milliseid muudatusi nad kooli õppekorralduses ja õppe sisus lähtuvalt saadud distantsõppe kogemusest kavandavad. Uurisime ka seda, kuidas riiklik õppekava ja seadusandlus toetavad koolides kavandatavate muudatuste elluviimist ning milliseid ettepanekuid on koolidel muudatuste tegemiseks riiklike regulatsioonide tasandil. Järgnevalt toon välja koolijuhtide ja õpetajate seisukohad ja ettepanekud ilmestatuna väljavõtetega transkriptsioonidest, samuti intervjuudest välja koorunud soovitusel muudatusteks kooli ja riiklike regulatsioonide tasandil.

### **Distantsõppe kogemustest lähtuvad muudatused kooli tasandil**

Kooli tasandil rakendamiseks olid kõik uurimuses osalenud koolid juba jõudnud mõelda uue õppeaasta peale selles valguses, et distantsõppe/e-õppepäevade osakaal võiks suurened. Selleks olid koolid mõelnud erinevate võimalike variantide peale, alates iseseisva töö harjutamisest koolimajas etteantud juhendite järgi kuni selleni, et kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis võiks distantsõppe olla loomulik osa õppetööst, mis võimaldaks pakkuda õpilastele lühemaid õppepäevi, e-õppe nädalaid või ka täies mahus e-õppe kursusi. Viimast eriti koolides, kus on õpetajate puudus ning valikkursuste pakkumine videosilla vahendusel võimaldaks pakkuda mitmekesisemat kursuste valikut. Ühel meelel oldi ka selles, et pärast distantsõppe kogemuse saamist ei ole enam endised probleemid õpetaja haigestumisel, täienduskoolitusel osalemisel või õpilase pikaajalisel eemal viibimisel haiguse tõttu või muul põhjusel, sest nüüd olemas teadmine ja kogemus, kuidas sellist olukorda distantsilt lahendada. Samuti muutus distantsõppel tavaliseks e-keskkondades koosolekute pidamine, mis võimaldab tulevikus nii õpetajatel kui koolijuhtidel aega optimaalsemalt kasutada.

*(...) et mitte küll kõik õpetajad sada protsenti, ka mitte meie majas, aga üleüldiselt on õpetajad aru saanud, et mitte midagi ei jää õpetamata ega omandamata, kui õpitakse distantsilt. (...) Me oleme sel õppeaastal maadelnud nende asendustega näiteks. Et siis see ongi väga hea lahendus. Ma ei pea enam muretsema selle pärast. (Koolijuht 7)*

*(...) nüüd saab koosolekuid pidada ka niimoodi, et sina oled kodus ja mina olen teises kodus ja et ülejäänud on koolimajas. (...) see muutub igal pool, enam ei sõideta keskpõrandale kokku, ei kulutata nii palju aega sõitmisele. (Koolijuht 3)*

*(...)Osa läksid õppekavaliselt ühiskondlikul tasandil kohe sellise hurraaga, et no vot nüüd sünnivad kõik õppematerjalid ja nüüd järgmisest aastast alates igasugused e-gümnaasiumid, e-õpe – kõik lapsed, kellele see paremini sobib lähevad üle e-õppele (...)Ma siiski ei näe seda, et õppekavaliselt peaks toimuma plahvatuslik täis mingisugune osakaalu suurenemine, aga see, et on kombineeritud. Mõistetakse seda, et rohkem auditoorset õppetööd ei too tingimata paremaid õpitulemusi. (Koolijuht 3)*

Õppekorralduslikult kavandavad mõned uurimuses osalenud koolid juba järgmisest õppeaastast pikemaid koolitunde, et vähendada erinevate ainetundide arvu päevas, võimaldada enam süvitsi minekut ning mahutada ühte tundi nii õpetajaga koos töötamise kui iseseisva töö osa. Distantsõppel esile kerkinud puudusi funktsionaalse lugemisoskuse, digioskuste, iseseisva töö ja õpioskuste osas plaanitakse korvata muudatuste tegemisega õppe kavandamises ja läbiviimises. Juttu oli uurimuses osalejatega nii loodavatest uutest kursustest, mis aitavad arendada õpilaste iseseisva töö oskusi ja õpioskusi kui ka senise õppetöö ümberkorraldamisest selliselt, et õpilastel oleks võimalik neid pädevusi rohkem arendada.

Õpetajate töö osas näitas distantsõpe kätte fookuse seadmise olulisuse – et oleks selged eesmärgid ja õpiväljundid, mida õpilasel saavutada tuleb ning et nende saavutamiseks oleks valitud parimad võimalikud viisid. Palju oli õpetajatega juttu sellest, et õpilased ei saa aru tööjuhenditest, kuid samavõrra oluline on ka õpetajate oskus juhendeid koostada selliselt, et need õppijaid parimal võimalikul moel toetaks. Distantsõppest tulenevalt tehakse mitmes koolis muudatusi e-keskkondadega seoses. Nii näiteks luuakse meilikontod juba esimesse klassi astujatele ning tutvustatakse neile Stuudiumi võimalusi, et sarnase olukorra tekkides oleksid neil olemas esmased oskused iseseisvalt tegutsemiseks. Lisaks tuleb tulevikus mõelda kokkulepetele videotundide läbiviimisel. Nii õpilasi kui õpetajaid toetab koolis kokku lepitud ühtne märgisüsteem, kus kõik õpetajad kasutavad Stuudiumis või muus e-keskkonnas samasuguseid tähti ja märke tegemata tööde, arvestatud ja arvestamata tööde kohta.

*Mul tuli praegu see üks oluline näide, mis meil alguses oli. Juba tavaajal oli meil kasutusel erinevaid süsteeme, kui lastel oli koolis midagi tegemata, siis Stuudium võimaldab erinevaid märke, küll hüüumärki, jutumulli, küll mingit tähte. Aga me saime päris ruttu aru, et*

*meil on mõistlik minna kiiresti ühele süsteemile üle. Nüüd me kasutame kõik ühtselt. Stuudiumis on märk T, siis laps näeb ära, et tal on see tegemata, saab rahulikult ära teha (...). (Juhtkond 2)*

*(...) Gümnaasiumis küll oleks täitsa mõistlik mõte, et kui see on nii öelda perioodõppe rütmis seal 5 tundi nädalas ja kui ma tean, et sellest viiest tunnist 2 on seminar, 2 on praktika, siis see 1 võib olla täiesti vabalt iseseisev töö, kui õpilasel on harjumus selle iseseisva töö tunni ajal päriselt ka iseseisvat tööd teha. Nad teavad ka siis, et see on õppe oluline osa. (...)*

*(Koolijuht 3)*

*(...) Praegusel hetkel me andsime õpiedu keskusele või HEV osakonnale ülesandeks töötada välja üks selline enesejuhtimise ja õpioskuste kursus. Kuna meil praegune distantsõpe tõi välja täpselt selle grupi lapsed, kellel need oskused on nõrgad (...). (Juhtkond 2)*

Intervjuudest koorus välja rida ettepanekuid, mida koolid plaanivad tulevikus rakendada, agaramad juba algavast õppeaastast. Kirja saanud samasisulisi ettepanekuid on välja toodud mitme kooli poolt.

### **Distantsõppe kogemusel põhinevad ettepanekud rakendamiseks koolidele**

1. Pikemate või paaristundide kavandamine ja rakendamine, mis võimaldab õpilasel teha tunnis tööd nii õpetajaga kui iseseisvalt ning koolipäevas oleks maksimaalselt 3-4 erinevat ainetundi.
2. Distantsõppe kasutamine teatud regulaarsusega tavaõppe osana (nt vanemas kooliastmes võiks iga kahe-kolme kontaktõppe nädala järel olla nädal distantsõpet iseseisvate tööde, sh loovtööde tegemiseks või 4-päevane töö nädal, reedeti distantsõpe või esimene/viimane tund päevas distantsõpe).
3. Kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis pakkuda julgelt e-kursusi, mis võimaldaks lühendada õpilaste koolipäevi ning toetada üldpädevuste arengut.
4. Tavaõppes kasutada rohkem harjutusi ja ülesandeid, mis arendavad erinevaid pädevusi, sh funktsionaalset lugemisoskust, digioskusi ja iseseisva töö oskust.
5. Õpetajate süsteemne tegutsemine õppe-eesmärkide seadmisel ja õppekava mõtestamisel: kuidas teemad aasta jooksul jaotuvad, millised õpiväljundid tuleb saavutada, kuidas seda tehakse.
6. Tõhusam õpetajate koostöö nii õpilaste toetamisel kui õppe koos kavandamisel ja läbiviimisel ning ainete omavahelisel lõimimisel.

7. Koosolekute arvu vähenemine, nende kolimine e-keskkonda.
8. Õpetajate asendusküsimuste lahenemine, sh distantsõpe, teiste koolide õpetajate kasutamine.
9. Õpetajate jagamine valikkursuste pakkumisel videosilla vahendusel.
10. Märgisüsteemi ühtlustamine Stuudiumis – kooli sees kokkulepped, milliseid märke millisel juhul kasutatakse, et kõik õpetajad kasutaksid ühtmoodi ning õpilasele ja vanemale oleks märkisüsteem üheselt mõistetav.
11. Selgemate tööjuhendite loomine õpilastele, mis ei vaja täiendavaid selgitusi ning mis sisaldavad lisaks ülesande püstitusele ka töö käigu kirjeldust ning infot selle kohta, kust vaadata lisamaterjali ja kuhu töö esitada.
12. Kokkulepete kehtestamine videotundideks (nt tunnis osalejail on kaamera sisse ja mikrofoni välja lülitatud; mikrofoni lülitab sisse see, kes räägib; küsimusteks kasutatakse vestlusruumi jne);
13. Õpilastele kooli meilikontode loomine esimesest klassist alates, samuti Stuudiumi võimaluste tutvustamine ja nende kasutamine.
14. Enesejuhtimist ja õpioskuste arendamist toetavate kursuste loomine koolides.
15. Tulenevalt saadud kogemusest koolisest juhendite väljatöötamine, nt videotundide läbiviimiseks, tagasiside andmiseks, hindamiseks, kodutööde andmiseks.
16. Iseseisva töö päevade rakendamine koolis, kus õpilased tegutsevad koolis iseseisvalt või rühmades etteantud juhiste järgi
17. Pakkuda õppetöös võimalusi õpilastel ise juhendeid koostada.

### **Distantsõppe kogemusest lähtuvad soovitused riiklike regulatsioonide osas**

Rääkides mõtetest, mida uurimuses osalejad jagasid, ning mõeldes riiklikele regulatsioonidele, millest koolid oma igapäevategevuses lähtuvad, jäi kõlama selgemate sõnumite edastamise vajadus. Juttu oli sellest, et kui eriolukord kuulutati algselt välja 1. maini, siis koolidele edastati infot kahe nädala kaupa, mis ei toetanud distantsõppe olukorras koole piisavalt. Kõigis uurimuses osalenud koolides nähti vajadust ühe hästitoimiva ja turvalise eestikeelse e-keskkonna järele, mis võimaldaks nii õppeülesandeid edastada, teha kui ka materjale üles panna, kodu-, kontroll- ja eksamitöid sooritada. E-keskkondade paljus ja piiratus olid probleemiks nii õpilastele, õpetajatele kui lapsevanematele. Eriline olukord pani õpetajad koolides üle Eesti välja töötama e-õppematerjale ja salvestama videotunde, millele kulus lugematu hulk õpetajate,

haridustehnoloogide ja koolijuhtide töötunde. Abiks oleks siinkohal andmebaas videotundidega, mille läbiviijateks oleksid Eesti parimad oma ala spetsialistid, kes läbi videotundide erinevaid teemasid selgitaksid.

E-keskkondade paljususe ning salvestiste ja videotena esitatud õpilaste kodutööde taustal kerkis mitmes koolis üles küberturvalisuse teema: ehk oleks vaja riiklikul tasandil üle vaadata juhised, millest koolid saaksid sellistes olukordades lähtuda, et õpilaste jaoks oleks enda hääle ja pildiga tehtud salvestiste ja videote saatmine kaitstud kolmandate osapoolte eest.

Mõeldes riiklikule õppekavale tunnevad koolid puudust sellest, et õpiväljundite sõnastus võimaldaks aru saada, millised on need õpiväljundid, mis tagavad õppija ühest kooliastmest teise edasi liikumise ning millised on kaasnevad õpiväljundid, mille saavutamine on samuti vajalik, aga pole määrava tähtsusega õppija edasijõudmisel. Nii koolijuhid kui õpetajad tunnevad puudust lõimingut soodustavate valdkondlike õpiväljundite olemasolust, mis toetaks õpetajaid õppe kavandamisel ja läbiviimisel. Praegu tuleb lõimitud õpet tehes saavutatud õpiväljundid hiljem erinevate õppeainete kaupa uuesti lahti harutada, mis ei ole motiveeriv ei õpetajale ega õppijale. Samuti on ajale jalgu jäänud riiklikud regulatsioonid gümnaasiumite kohustuslike kursuste arvu osas, hindamise osas (kirjeldava tagasiside numbriteks teisendamise nõue), tundide, pauside ja õppeperioodide pikkused. Tunti puudust riigi tasandil arvutiõpetuse regulatsioonidest, mis võimaldaks ühtlustada praegu koolides pakutavat õpet ning saavutatavaid õpiväljundeid. Mitu kooli tõstatasid teema ka erituge vajavate õpilaste osas, kelle eksamineerimine ei ole praegu õppijat toetav ega lähtuv nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest. Uurimuses osalejate ettepanekuid riigi tasandil koondasin järgnevate punktide alla.

### **Distantsõppe kogemusel põhinevad soovitusel ja nõuanded riiklike regulatsioonide osas**

1. Eriolukorras ministeeriumilt koolidele selgem ja pikema perspektiiviga infojagamine, mis võimaldaks koolidel õpet paremini planeerida ja õppijaid ja vanemaid õppeprotsessis toetada.
2. Eestikeelse e-keskkonna loomine, mis võimaldab õppeülesandeid üles panna ja täita, materjale jagada, kontrolltöid ja eksameid teha ühes kohas ning mis võimaldaks keskkonda kasutada tuhandetel õpilastel samaaegselt.
3. Üle-eestiline õppevideote loomine ja kättesaadavaks tegemine, kus Eesti parimad õpetajad teeksid videoloengud erinevatel teemadel, mis lihtsustaks ja ühtlustaks õpetamist kogu Eestis.

4. Küberturvalisuse küsimuste lahendamine e-keskkondade kasutamisel õppes.
5. Riiklikus õppekavas e-õppe võimalus julgemalt sisse kirjutada.
6. Riiklikus õppekavas selgelt sõnastatud, millised on kesksed õpiväljundid, mille saavutamisel on võimalik liikuda ühest kooliastmest teise, millised kaasnevad väljundid, millega tegeletakse siis, kui selleks aega jääb.
7. Riiklik õppekava peaks enam toetama lõimingut, sõnastades põhivaldkondade kaupa mitme aine peale pädevused, õpioskused, tulemused ja väljundid nii, et iga kool saaks sinna lisada oma sisu ning oleks võimalik liikuda nii horisontaalselt kui vertikaalselt. Valdkonnapõhine õppekava toetaks õppija tervikliku maailmapildi tekkimist.
8. Gümnaasiumis kohustuslike kursuste arvu vähendamine, valikkursuste arvu suurendamine.
9. Seadusandlus, mis reguleerib kooli õppeperioode, tundide pikkusi, pause, on ajale jalgu jäänud, peaks olema paindlikum ning koole toetav.
10. Ühtlustada koolides digipädevuste arendamine ja arvutiõpetuse õpetamine (digipädevustega seotud õpiväljundid õppekavas), mis praegu on kooliti väga erineval tasemel.
11. Kaotada ära kirjeldava tagasiside numbriliseks teisendamise nõue.
12. Erituge vajavate õpilaste eksamineerimine vajab muutust, et see oleks kooskõlas muutunud õpikäsituse põhimõtetega ning õppijaid toetav.

## Arutelu

Magistritöö eesmärgiks seadsin koolide praktikate kaardistamise õppija toetamisest ning õppeeesmärkide saavutamisest distantsõppe olukorras seitsme Eesti kooli näitel. Intervjuude käigus küsisime uuritavatelt nende hinnanguid ja arvamusi nii distantsõppel hakkamasaamisel, kui ka selle kohta, milliseid õppimise aspekte (nt sotsiaalne- ja kognitiivne keskkond ning õpetamine) peetakse õppija toetamisel kõige olulisemateks. Uuris ka, kuidas mõjutas distantsõppe kogemus koolide arusaamu õppimisest ning sellest lähtuvalt sõnastasin nende soovitusel kooli ja riigi tasandil, mida võiks distantsõppes tavaõppesse kaasa võtta või ka edaspidi distantsõppel rakendada.

**Koolide hakkamasaamist distantsõppel mõjutasid infoliikumine, varasem ettevalmistus, kolleegidevahelised suhted.** Info liikumine erinevate osapoolte (Haridus- ja Teadusministeerium, koolipidaja, kooli töötajad, õpilased, lapsevanemad) vahel oli olulisim

tegur, mida uurimuses osalenud koolide esindajad distantsõppe kontekstis nimetasid. Koolijuhtide sõnul raskendasid nende tööd kevadisel distantsõppe perioodil segased sõnumid riiklikul tasandil, ajale jalgu jäänud riiklik õppekava, õppetööd reguleeriv seadusandlus ning erinevad tagasiside küsimustikud, mida nii ministeerium kui ka kohalik omavalitsus neil täita palusid.

Osa koolijuhte tunnistas, et ei osanud ette näha, et koolid nii pikaks ajaks distantsõppele suunatakse, mistõttu jäädi personali toetamisel ühtse süsteemi, tuge pakkuvate ressursside ja juhendite loomisega mõned nädalad hiljemaks kui teised. Juba esimesel nädalal said distantsõppe läbiviimisega hästi hakkama koolid, kes olid distantsõppe tulekuks häälestunud: arutanud läbi õppekorralduse muudatused, mänginud läbi erinevad stsenaariumid ning leppinud kokku põhilised keskkonnad, kus tegutsema hakatakse.

### **Enesejuhtimine kui distantsõppe võti**

Lisaks praktilisele ettevalmistusele mängis rolli õppijate varasem kogemus e-õppes ja iseseisvas töös projekti- ja koduõppe päevade näol. Olulisimaks teguriks osutus õpilaste enesejuhtimise oskus kui üks eduka distantsõppe eeldusi.

Enesejuhitud õppimise vajalikkus 21. sajandi koolis on kokkuvõetav kahe ideega – enesejuhitud õppimine võimaldab edukamalt ja efektiivsemalt õppida ning enesejuhitud õppimine on ka ülioluline õpiväljund iseeneses, mis koolist edasisse ellu kaasa võetakse (Wolters, 2010). Ebapiisav enesejuhtimise- ja iseseisva töötamise oskus ning vajalikul tasemel digioskuste puudumine põhjustasid probleeme ennekõike I kooliastmes. Kuna klassiruumis oli olnud rõhk aktiivsel tegevusel - rühmatöödel ning otsesuhtlusel õpetajaga - oli õpilastel vanemate abita e-keskkondades keeruline toime tulla. Uues olukorras olid vanemad sunnitud oma töögraafikud tegema laste tunniplaani ja päevakavast lähtuvalt. Kui seda polnud võimalik teha, võis juhtuda, et õpilane ei saanud tunnis osaleda, kuna tal polnud vajalikke vahendeid, internetiühendust või piisavalt digioskusi, et veebitunniga liituda. Ka I kooliastme õpetajad tundsid end abituna, sest ei saanud alati ekraani vahendusel õpilastele vajalikul määral toeks olla. Enamasti leiti sellistele olukordadele lahendused klassijuhataja ja kodu koostöös ja põhirolli võtsid endale tugispetsialistid, kes pakkusid mõnel juhul veebi vahendusel ka üks-ühele õpet. Enesejuhtimise oskuste puudumine tuli esile ka vanemates kooliastmetes, kus lisaks õpilaste iseseisva töö oskusele ilmnas, et neil on raskusi juhenditest aru saamisega. Ollakse harjunud, et õpetaja ülesandeid klassiruumis üle seletab. Õpetajad tõdesid, et ka nemad ise pole seni juhiste

koostamisele ehk piisavalt tähelepanu pööranud ja hakkasid sõnastusega senisest enam tegelema. Üllatusena tuli ka II ja III kooliastme õpilaste suutmatust orienteeruda e-keskkondades. Vajakajäämised tulid esile ka sotsiaalpädevuses - õpilased ei julge ega oska õpetaja poole pöörduda; kirjutada viisakat pöördumist, oma küsimust selgelt ja viisakalt sõnastada. Enesejuhtimise alaoskusena, õigemini selle puudumisena, tulid esile ka raskused ajaplaneerimises: nt tehti nädalaülesandeid viimasel päeval, vahetult enne tähtaega. Need vajakajäämised viitavad üldpädevuste arendamise tähtsusetuks pidamisele, mis ometi on üks nüüdisaegse õpikäsituse nurgakive ja 21. sajandi tööturul vajalikud.

Eriolukorrast tingitud distantsõpe oli justkui vahekontroll, mis andis infot selle kohta, kuidas on erinevate pädevuste arengut tavaõppes toetatud, sest puudujäägid tulid distantsõppel kiiresti päevavalgele. On lootust, et tänu saadud kogemusele oskavad õpetajad pöörata edaspidi enam tähelepanu sellele, kuidas õppeülesanded ning -meetodid toetavad seatud õppe-eesmärkide saavutamist.

### **Õpetajatevaheline koostöö – lõpuks ometi**

Millist rolli mängis distantsõppel kooli, kui organisatsiooni, kultuur? Nii juhtkond kui õpetajad tõdesid, et kolleegide vahelistel suhetel oli uues olukorras hakkamasaamisel oluline roll. Nias (1999) on öelnud, et lisaks õpetajate professionaalsele koostööle, on oluline õpetajate omavaheline igapäevane suhtlus, kuna see aitab märgatavalt vähendada õpetajate stressi ja läbipõlemise ohtu. Võitsid nii need koolid, kus õpetajate vaheline koostöö oli juba normiks kujunenud kui ka need, kus seda siiani vähe tehti. Esimestel olid teatud eelised alustamises, kuid teistel rohkem võita, kuna saadi kogemus, et koos töötades võib küll kuluda aega, kuid kokkuvõttes tasub see end ära. Uues olukorras osutus kogemuste ja soovitude jagamine ning üksteise juhendamine erinevates e-keskkondades hakkamasaamisel möödapääsmatuks. Väga oluliseks peeti võimalust arutada ka erinevaid õppimise kavandamise- ja läbiviimisega seotud aspekte. TALIS 2018 (Taimalu, Uibu, Luik & Leijen, 2019) uuringus on tähelepanu juhitud, et nüüdisaegse õpikäsituse omaksvõtmise üks valukohti Eesti koolis on õpetajate vahelise koostöö puudumine. Distantsõpe tõi märkimisväärse tõuke kolleegidevahelise koostöö suurendamiseks.

Nii palju regulaarseid koosolekuid - mõnes koolis nii kogu personalile mõeldud infotunde kui ka eraldi ainesektsioonide ja kooliastmete kaupa, pole tavapärases koolielus varem ette tulnud. Samuti seati sisse suhtlusruumid e-keskkondades (TERA, messenger jm), et oleks

võimalik kiiresti omavahel infot vahetada ning probleemidele lahendusi leida. Kas need ka pärast pandeemiat püsima jäävad, et õpetajate vahelist koostööd toetada, näitab aeg.

### **Autonoomia – kas anda täiesti vabad käed või luua toetav süsteem ja struktuur?**

Juhtkonna toetus õpetajatele ilmnes küllalt erinevates vormides. Mitmes koolis kehtestati ühtsed töökorralduslikud põhimõtted, lepiti kokku suhtlusviisid ja -kanalid ning koostati tööjuhendid. Lisaks toimusid regulaarsed - lühemad ja pikemad, infokoosolekud, kus õpetajatel oli võimalik saada nõu ja abi nii juhtkonnalt kui kolleegidelt ning rääkida muredest. Samas oli koole, mille juhtkondade arvates oli parim viis õpetaja toetamiseks tema töösse mitte sekkuda ning mitte koormata õpetajat erinevate koosolekute ja juhenditega, vaid usaldada teda ning toetada just seeläbi tema autonoomiat. See, kuidas Eesti koolis autonoomiat mõistetakse väärriks eraldi uurimist ja küsimus millele vastust leida, võiks olla: „Milline võiks olla õpetaja autonoomiat toetav juhtimine?“. Nagu öeldud, olid arusaamad õpetaja autonoomiast üksjagu erinevad ja sissevaade teemasse põgus, kuid kindlasti käsitlemist vääriv. On selge, et erinevate strateegiate valik sama eesmärgi saavutamiseks sõltub koolikultuurist, omavahelistest suhetest, juhtimisstiilist. Kaasav juhtimisstiil koolides suurendab autonoomiat ja enesetõhusust, millest võidab kogu kooli õppimiskultuur (Lu, 2015). Reeve ja Jang (2006) on öelnud, et autonoomia toetamine on selline käitumise viis, mille puhul püütakse teist inimest kaasata ja toetada tema enda soovidest lähtuvalt. Sellest tulenevalt saab öelda, et kui kooli juhtkond tunneb oma kollektiivi ja tegutseb teadmises, et just sellise raamistikuga toetab ta õpetajaid parimal viisil, siis ei ole kõrvaltvaatajal põhjust seda kahtluse alla seada.

**Õppijate toetamisel peeti oluliseks õppija jaoks arusaadavaid süsteeme, juhendeid, turvalise suhtlus- ja õpikeskkonna loomist ning õpetaja tuge õppe-eesmärkide saavutamisel.** Kui juhtkonnad jagunesid õpetajate autonoomia toetamisel kahte leeri: need, kes leidsid, et kõik vajavad ühist struktuuri ja need, kes pidasid ühiseid reegleid pigem piiravaks, siis õppija toetamist mõisteti sarnaselt.

Õpetajate sõnul said distantsõppel paremini hakkama II ja III kooliastme ning gümnaasiumi õpilased, kes olid ka varem heade õpitulemustega silma paistnud. Samas oli ka vastupidiseid näiteid, kus leidis õppijad, kellele klassiruumis õppimine oli - kas müra või liigse pinge tõttu, keeruline ning kelle õpitulemused distantsõppel paranesid märgatavalt. Ka Threkeld ja Brzoska (1994) on leidnud, et distantsõpe ei sobi kõigile õppijatele ja kõiki aineid pole võimalik ühtviisi edukalt distantsõppes õpetada - vanemaealised õppijad on distantsõppes

tõenäoliselt edukamad. Edukus eeldab nende (ibid) sõnul õppijalt peamiselt kolme komponendi olemasolu: vajadus autonoomia järele, kohanemisvõime ja valmisolek muutusteks. Need on pädevused, mis ühest küljest kujunevad välja vanusega, kuid ometi vajavad vastava sotsiaalse ja kognitiivse keskkonna teadlikku kujundamist.

Õpilase ja lapsevanema vaatest saab pidada toetavaks seda, kui õppetöö korraldamisel on selged juhised, arusaadav märgisüsteem ning ei kulu liiga palju aega, ja energiat selleks, et aru saada, kuhu, millisele õpetajale, mida ja millises vormis esitada tuleb. Koolisiseses teabesüsteemiga seoses ilmnis mitmes koolis, et Stuudiumis kasutatavad märgid vajavad ühtlustamist. Mitmes koolis otsustati hindamise- ja kodutööde esitamisega seotud küsimused kollektiivselt. Intervjueeritavate sõnul olid Stuudiumi arendajad distantsõppe ajal koolidele abiks sellega, et võimaldasid uusi rakendusi, nii nt muutus aine- ja klassiõpetajatele nähtavaks ka õppija edasijõudmine teistes ainetes ja teiste õpetajate poolt antav ülesannete hulk, mis tekitas parema pildi õppija edasijõudmisest ning õppekoormusest tervikuna. Kas selline vaade jääb püsima, pole teada. Igatahes võib seda käsitleda õpetajate vahelist koostööd soosiva tehnilise muudatusena.

### **Sotsiaalse- ja kognitiivse aspekti ning õpetamise koosmõjus saadav õpikogemus**

Õpikogemuse saamiseks peavad koosmõjus toimima sotsiaalne ja kognitiivne keskkond ning õpetamine, kus määrava tähtsusega on õppe kavandamine, samuti õppija aktiivne osalemine protsessis ning õpetaja roll turvalise õppimist soodustava suhtluskeskkonna loomisel (Garrison, Anderson, Archer 2000). Kui vaadelda õppimise kui protsessi ja õppe-eesmärkide erinevaid aspekte, siis distantsõppe tingimustes saab tuua välja, et erakordselt tähtis on õpilaste kaasamiseks ning tõhusaks õppimiseks teadliku (virtuaalse) õpikogukonna loomine. Turvalisus on õppimise puhul oluline märksõna ükskõik millises vormis ja väljakutset pakkuv on seda luua digitaalses keskkonnas. Kuidas võimaldada eesmärgistatud kogemuste jagamist, tähenduse loomist ning uute teadmiste konstrueerimist arvutiekraani vahendusel ja luua samal ajal turvalist ja omavahelist suhtlust soodustavat keskkonda? Kui kontaktõppes on õpetaja käsutuses suuremad võimalused õppekeskkonna valiku ja meetoditega õppe-eesmärkide saavutamisele kaasa aidata, siis vahetu suhtluse puudumisel peavad õpetajad olema veelgi paremad õppedisainerid. Nad peavad olema ühtaegu turvalise- ja õppimist soodustava suhtluskeskkonna loojad, arutelu modereerijad, leidma toetavad ja arendavad õppeülesanded ja materjalid.

### **Õppe eesmärgistamine – mida võtta, mida jätta?**

Õppimise juures tõsteti olulise aspektina esile eesmärgistamist. Õpetajad sattusid olukorda, kus tuli asuda üle vaatama ja selekteerima iga kooliastme keskseid, saavutamist vajavad õpiväljundeid. Kuna kõiki teemasid ei jõutud uute õppekeskkondade ja -meetodite tingimustes käsitleda, oli vaja eristada olulist vähem olulisest. Kergem oli neil, kelle jaoks oli eesmärgistamine olnud tavapärane ja elementaarne osa õppe kavandamisest. Oli ka neid õpetajaid, kes jäid häтта ja said õppe eesmärgistamise osas tuge ja nõu juhtkonnalt. Suures osas kinnitasid õpetajad, et seatud õpiväljundid distantsõppe perioodil ka saavutati. Keerulisem oli väljundeid saavutada neis õppeainetes (nt loodusteadused, programmeerimine, tehnoloogia), kus õppetöö tavapäraselt korraldatud praktikumidena ning eeldab õppijalt „käed külge“ lähenemist. Õppe eesmärgistamine ja mõtestamine on märksõnad, mis jäävad distantsõppes kõlama ning millele nii koolijuhtide kui õpetajate sõnul edaspidi tavaõppel suuremat tähelepanu pööratakse.

Eesmärgistamisega on seotud ka tagasisidestamine, sh enesehindamine. Mitmed uurijad on rõhutanud kujundava hindamise, sealhulgas tagasisidestamise tähtsust, kuna see aitab märkimisväärselt kaasa õppijate õpitulemuste paranemisele (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Kevadisel distantsõppe perioodil tegid koolid ajutisi muudatusi hindamises ja tagasiside andmises. Suuremat rõhku pandi kirjalikule tagasisidele ning suurenes jooksvate hinnete ja tagasiside maht, et nii õpilastel kui õpetajatel oleks parem jälgida õppija edenemist. Salumaa & Talvik (2009) on välja toonud, et kui saadav tagasiside aitab õppijal mõista, mida ta peab tegema enda õppimise juhtimiseks, aitab saavutada õppijal kontrolli oma õppimisprotsessi üle. Koolijuhtide sõnul suunasid nad õpetajaid enam mõtlema sellele, kuidas anda õpilastele võimalust enesekontrolliks ning mitte kulutada liigselt aega kontrollimisele, sest õpetajate töökoormus distantsõppel suurenes nii tundide ettevalmistamisel kui tagasiside andmisel. Distantsõppel küsisid õpetajad senisest sagedamini õppijatelt tagasisidet enda õppimise kohta ja ka sellele, kuidas neil ülesannete täitmine õnnestus ning kuidas nad õpitud mõistsid. Sellisel viisil õppijatelt tagasiside küsimine andis väärtuslikku informatsiooni selle kohta, kuidas nad õpivat mõistavad ning mis neile raskusi valmistab. Õpetajate sõnul suurendavad nad tulevikus kindlasti nii õpilaste enesehindamise kui ka õpilastelt tagasiside küsimise osakaalu õppes.

Ka TALIS 2018 (Taimalu et al., 2019) uuringu tulemused näitavad, et Eesti õpetajate seas on langenud õppijale vahetult antava tagasiside osakaal, mis viitab vajadusele selgitada õpetajatele erinevate hindamismeetodite tõhusust ja mõju õpilase sooritusele ning arengule.

Kujundava hindamise kontekstis on oluline anda õpilasele ülesande sooritamisel kohe tagasisidet ning luua rohkem enesehindamise võimalusi. Õpilaste hindamine on õppeprotsessi oluline osa. Uuringud näitavad, et viis, kuidas õpetajad õpilasi hindavad, võib avaldada õpitulemustele märkimisväärset mõju.

### **Eesti kui digiriigi maine jättis soovida ka hariduses**

Eesti kui digiriigi kuvand leiab järjest enam kriitikat – küsitakse, kas oleme ehk oma lahendustes ajale jalgu jäänud. Mis puutub haridustehnoloogilise toe olemasolu, siis saab ka siin öelda, et distantsõpe tõi selgelt esile olemasolevate tugistruktuuride puudused, et mitte öelda puudumise. Üks keerulisemaid kohti distantsõppel oli nii õpetajate kui koolijuhtide sõnul seotud õppimist soodustava sotsiaalse ja kognitiivse keskkonna loomisega, mis erines paljuski tavaõppe olukorrast ning nõudis osapooltelt teistmoodi lähenemist ning suuremat pingutust. Hardy ja Boaz (1997) on leidnud, et võrreldes kontaktõppes õppimisega nõuab distantsõpe õpilastelt rohkem keskendumisvõimet, ajaplaneerimise oskust ja ka oskusi töötada individuaalselt ja grupis. Need oskused omandavad õppijad koolis järk-järgult - õpetaja juhendamisel ja erinevaid õppemeetodeid kasutades. Seega, võib öelda, et veelgi olulisemaks saab sellise õppimise juures digitaalse keskkonna paindlikkus. Ühe hästitoimiva eestikeelse digikeskkonna puudumine, mis vastaks nii õppijate kui õpetajate vajadustele, tingis olukorra kus ebaproportsionaalselt suur aeg läks keskkondades orienteerumisele ja tehnoloogiliste viperuste kõrvaldamisele, enne kui saavutati sisuline õppimine veebitunnis.

Kõigi uurimuses osalenute sõnul oleks abiks eestikeelne e-keskkond, mis võimaldaks nii materjalide ülespanemist, ülesannete lahendamist, teadmiste kontrollimist (kontrolltööde ja eksamite läbiviimist) kui ka ruumi suhtlemiseks ning mis võimaldaks samal ajal tegutseda tuhandetel kasutajatel.

Samuti peeti vajalikuks üleriigilist süstematiseeritud andmebaasi õppematerjalidest, kus oma ala parimad asjatundjad selgitaksid erinevaid teemasid ning mida saaksid kasutada koolid üle Eesti. Teisalt on haridustehnoloogia eksperdid juhtinud tähelepanu, et suurte monoliitsete infosüsteemide aeg on pigem läbi ning tulevik kuulub väikeste kiirete ja omavahel ühilduvate arenduste ökosüsteemile. Samuti on väidetud, et oma õpetaja loodud õppevideost, isegi kui see on tehnilise teostuse poolest konarlik, on õpilasele rohkem tuge kui võõra eksperdi videost (Aro, 2020).

**Kokkuvõtteks** võib öelda, et distantsõpe andis koolidele võimaluse testida senise õppe tõhusust ning teha saadud kogemusest lähtuvalt muudatusi õppe korralduses ja sisus. Muutunud õpikäsituse õppe-eesmärkide saavutamine distantsõppe tingimustes oli keeruline, aga mitte võimatu. Õpetajad ja õpilased olid sundolukorras, kus tulid selgemalt välja kitsaskohad õppe kavandamisel, korraldamisel ja läbiviimisel, mida enam polnud võimalik ignoreerida. Seega võib tõesti väita, et tegu oli haridusuuenduse kiirendiga, kus nii õpetajad kui õpilased praktiseerisid erinevaid oskusi (digioskused, koostöö- ja iseseisva töö oskused, funktsionaalse lugemise oskus jt) tõhusamalt kui tavaõppel. Omaette küsimus on, kuivõrd need oskused omandati. Igal juhul tõusis esile vajadus aineülestest pädevustest ja õpioskustest osakaalu ja tähtsuse suurendamise järele kooli õppekavas. Uurimuses osalenud koolijuhid ja õpetajad olid seda meelt, et distantsõpe võiks muutuda tavaõppe osaks suuremas mahus, kui see oli enne kevadist eriolukorda. Iseseisva töö tegemise oskus distantsilt annaks õpetajatele ruumi kolleegidevaheliseks koostööks ja ühisteks, kollektiivi liitvateks, tegevusteks. Õppijatele annab suurem distantsõppe osakaal õppes juurde paindlikkust enda õppe kavandamisel ning võimaluse arendada iseseisva töö ja enesejuhtimise oskusi.

## **Tänuõnad**

Täna kõiki uurimuses osalenud koolijuhte, juhtkondade liikmeid ja õpetajaid, kelle panus oli töö valmimisel märkimisväärne. Täna ka Pille Liblikut Haridus- ja Teadusministeeriumist hea nõu ja toetava suhtumise eest uuringu ettevalmistamisel.

Olen tänulik kolleegidele Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskusest, samuti kursusekaaslastele, kes nii õpingute jooksul kui lõputöö valmimise protsessi ajal nõu ja jõuga abiks olid.

Olen tänulik juhendaja Katri Lamesoole, kes lõputöö ettevalmistamisel ja läbiviimisel toetas nii innustava suhtumise, konstruktiivse kriitika kui väärtuslike nõuannetega. Olen tänulik oma perele, kes minusse uskus ning töö kirjutamiseks aega andis.

## **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 magistratöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kärt Leppik

/allkirjastatud digitaalselt/

11.01.2020

## Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O. & Asadullah (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Baltic HLT. Külastatud aadressil: <http://ebooks.iospress.nl/volumearticle/50297>
- Amin, J. N. (2016). Redefining the Role of Teachers in the Digital Era. Külastatud aadressil: [shorturl.at/luVW0](http://shorturl.at/luVW0)
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Nr 12(3), lk 80-97. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Anderson, T, Rourke, L., Garrison, R. & Archer, W. (2001). Accessing teaching presence in a computer conferencing context. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- Aro, M. (2020). Empowering Communities of the World to Contribute into Improving Digital Learning. Ettekanne ICALT 2020 konverentsil. Külastatud aadressil: <https://www.youtube.com/watch?v=-pRnbhIEDzU>
- Beljajev, R. & Vanari, K. (2006). Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna. Külastatud aadressil: [http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16254/Oppimine\\_oppimisoskuste\\_arendamine.pdf?sequence=1](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/16254/Oppimine_oppimisoskuste_arendamine.pdf?sequence=1)
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*. Nr 15(2), lk 219-234. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Paul Black & Dylan Wiliam (1998) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Nr 5:1, lk 7-74, Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Eisenschmidt, E., Erss, M., Heidmets, M. (Koost), Kikas, E., Poom-Valickis, K., Slabina, P., Timoštšuk, I. & Vinter, K. (2017). Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmised. Analüütiline ülevaade. Külastatud aadressil: [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasisitus\\_Kirjanduse\\_ylevaade\\_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasisitus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

- EPALE (2020). Õpime internetis – aga kas mõisted on selged? Külastatud aadressil:  
<https://epale.ec.europa.eu/et/blog/opime-internetis-aga-kas-moisted-selged>
- Ertmer, P.A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, Nr 24, lk 1–24. <https://doi.org/10.1007/BF00156001>
- Flick, U. (2018)., An introduction to qualitative research 6th edition. Külastatud aadressil:  
[shorturl.at/vCDIJ](http://shorturl.at/vCDIJ)
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam How New Pedagogies Find Deep Learning. Külastatud aadressil: [http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)
- Gall, M.D.; Gall J. P.; Jacobsen, D.R. & Bullock, T. L. (1990). Tools for learning. A Guide to Teaching Study Skills. Külastatud aadressil: <https://eric.ed.gov/?id=ED320126>
- Garrison, D.R. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Nr 11:1, lk 61-72. Külastatud aadressil: <https://eric.ed.gov/?id=EJ842688>
- Garrison, D.R. (2009). Communities of Inquiry in Online Learning. Külastatud aadressil:  
[shorturl.at/hqQZ3](http://shorturl.at/hqQZ3)
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education* Nr 2:2–3, lk 87-105. Külastatud aadressil: [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, Nr 15:1, lk 7-23, Külastatud aadressil:  
<https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, D.R. & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*. Nr 10:3, lk 157-172. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T.S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry

- framework. *The Internet and Higher Education*, 13:1-2, lk 31-36. Külastatud aadressil: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000591>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, Nr 41:3 Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Harasim, L., Calvert, T. & Groenboer, C. (1996). Virtual-U: A Web-based Environment Customized to Support Collaborative Learning and Knowledge Building in Post Secondary Courses. Külastatud aadressil: <https://repository.isls.org/handle/1/4075>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). Elukestva õppe strateegia 2020. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.) Õpikäsituse mudel. Õpikäsitus, selle muutumise põhjused, muutumist toetavad tegurid koolikultuuris ning muutuste eesmärgid ja laiemad sihid. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/opikasisus>
- Hardy, D.W. & Boaz, M. H (1997). Learner Development: Beyond the Technology. *New Directions for Teaching and Learning*, Nr 71. Külastatud aadressil: <https://www.learntechlib.org/p/84815/>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77:1, lk 81-112 Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heidmets, M. & Slabina, P. (2017). Õpikäsitus kooliüüenduse kontekstis. Teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Külastatud aadressil: [shorturl.at/sDKXY](http://shorturl.at/sDKXY)
- HTM, TLÜ, TÜ (2017). Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks. Külastatud aadressil: [https://www.hm.ee/sites/default/files/har\\_min\\_broshyyr\\_12lk\\_est\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf)
- Imel, S. (1996). Distance Education. Trends and Issues Alerts. Külastatud aadressil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399383.pdf>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2017). Cooperative learning. *Journal of Education for Teaching*, Nr 43:3, lk 284-295, Külastatud aadressil: DOI: 10.1080/02607476.2017.1328023
- Jõgi A.-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim.) Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Õpipädevuse

- määratlemine. Külastatud aadressil:  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine\\_ja\\_opetamine\\_3\\_kooliastmes.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf)
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Külastatud aadressil: <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kim, J. S (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*. Nr 6, lk 7-19. <https://doi.org/10.1007/BF03024963>
- Käis, J. (1991). Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn: Koolibri.
- Laherand, M.-L. (2008)., Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lepik, K. , Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Intervjuu. Külastatud aadressil:  
<http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H., Li, D. (2014). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, Nr 26:2, lk 240-257, DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.888086>
- Moore, Joi. L, Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2010). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *School Effectiveness and School Improvement*, Nr 26:2, lk 240-257, DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.888086>
- Nias, J. (1999). Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength. Külastatud aadressil: <https://smartlib.umri.ac.id/assets/uploads/files/ac963-teacher-burn-out.pdf#page=239>
- Njiro, E. (2015). Community of Inquiry and Its Application for Distance Education. *Journal of Educational and Social Research*, 5:1. Külastatud aadressil:  
<https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1p123>
- OECD (2017). Students well-being: What it is and how it can be measured, in PISA 2015 Results. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-6-en>
- Pedaste, M. (2017). Nüüdisaegse õpikäsituse mudel. Tamm, A., Pedaste, M., Leijen, Ä., Peitel, T. ja Saks, K. Uurimisprojekti „Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse

- nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks“ raport. Külastatud aadressil: <https://dspace.ut.ee/handle/10062/55715>
- Pedaste, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Barkalaja, A., Tiidelepp, M., Jürimäe, M., Lamesoo, K., Ader, A., Peitel, T., Juur, M. & Pärt, M. (2017). Nüüdisaegne õpikäsitus. Tartu Ülikooli vaade. Külastatud aadressil: [https://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/www\\_ut/nuudisaegne\\_opikasisitus\\_margus\\_pedaste.pdf](https://www.pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/www_ut/nuudisaegne_opikasisitus_margus_pedaste.pdf)
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003) Handbook of Psychology. Külastatud aadressil: [shorturl.at/awxDt](http://shorturl.at/awxDt)
- Salumaa, T. & Talvik, M. (2009). Õpitulemuste hindamine koolis. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. & Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused 1. osa. Külastatud aadressil: [https://www.hm.ee/sites/default/files/talis\\_eesti\\_raporti\\_i\\_osa\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa_0.pdf)
- Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudi põimõppe arutelu. (2020). Külastatud aadressil: [https://drive.google.com/file/d/1HxXWr15gividCr\\_ndD9kKyPv9kdL-wiyB/view](https://drive.google.com/file/d/1HxXWr15gividCr_ndD9kKyPv9kdL-wiyB/view)
- Threlkeld, R. & Brzoska, K (1994). Distance Education Strategies and Tools. Research in Distance Education. Külastatud aadressil: [shorturl.at/xCOP2](http://shorturl.at/xCOP2)
- Traxler, J. (2018). Distance learning – Predictions and Possibilities. *Educational Science*, Nr 8(1), lk 35; Külastatud aadressil: <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>
- Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems and Possibilities, Online journal of distance learning. Külastatud aadressil: <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall53/valentine53.html>
- Wolters, C. (2010). Self-regulated learning and the 21st Century Competencies. Külastatud aadressil: [shorturl.at/fxCIM](http://shorturl.at/fxCIM)

## Lisad

### Intervjuu kava

SOOJENDUS + üldisemad küsimused, mis juba puudutavad veidi uurimisküsimusi.

#### 1. Kuidas on distantsõpe mõjutanud uute õpitulemuste piloteerimist?

- 1.1. Kuivõrd teie hinnangul õpetajad sellele üldse keskendusid või muutus see teisejärguliseks?
- 1.2. Mida teeks teisiti kui saaks, kohe esimesel nädalal?
- 1.3. Millised pädevused (juhil ja õpetajal) tulevad kasuks ja kergendavad hakkamasaamist distantsõppel?

### ÕPIEESMÄRGID

#### 2. Milliste õpilase arengut toetavate õppe-eesmärkide saavutamine on distantsõppel kõige keerulisem või hoopis lihtsam?

Millest te seda teate?

### ÕPETAMISE JA HINDAMISE VORMID

#### 3. Millised õpetamis- ja hindamisviisid on toetanud õpetaja tööd, et saavutada seatud õppe-eesmärke (eesmärgid laiemalt, uued õpitulemused kitsamalt) distantsõppe rakendamisel (fookuses mis töötas/ ei töötanud)?

Kui mõelda praeguses RÕKis sellele, mida öeldakse RÕKi üdosa kohta, kus peab esitama:

- 1) kooli väärtused ja eripära, kooli õppe- ja kasvatusesmärgid;
- 2) õppekorraldus – tunnijaotusplaan õppeaineti ja klassiti, sealhulgas käesoleva määruse § 15 lõikes 4 nimetatud tundide kasutamine, läbivate teemade ja lõimingu rakendamine, valikainete ja võõrkeelte valik, eesti keelest erinevate õppekeelte kasutamine õppeaineti, riiklikus õppekavas sätestatud õppeainete nimetustes või õppemahtudes tehtud erisused ja erisuste tegemise põhjendused;
- 3) õppekeskkonna mitmekesistamiseks kavandatud tegevused, sh õppekava rakendamist toetavad tegevused, õppekäigud ja muu taoline;
- 4) III kooliastme loovtöö temaatika valiku, juhendamise, töö koostamise ja hindamise kord;
- 5) õpilaste arengu ja õppimise toetamise ja hindamise korraldus;

6) hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse põhimõtted, tugiteenuste rakendamise kord;

7) karjääriõppe, sh karjääriinfo ja nõustamise korraldamine;

8) õpilaste ja lastevanemate teavitamise ja nõustamise korraldus;

**9) õpetajate koostöö ja töö planeerimise põhimõtted;**

10) kooli õppekava uuendamise ja täiendamise kord.

Mil määral on need uuendamise korrad paindlikud? Nt kohe praegu peab tegema muudatuse kui tahad teatud aineid mitte-eristavalt hinnata.

Kas nende teemade käsitlemine ka uues õppekavas on teie arvates asjakohane? Kas peaks olema midagi, mida praegu ei ole või tuleks midagi välja jätta?

## KOOLIKULTUUR

**4. Milliseid eestvedamise ja vaimse ning sotsiaalse õpi- ja töökeskkonna meetmeid on koolide juhid kasutusele võtnud, et õpilasi ja õpetajaid toetada õpieesmärkide saavutamisel?** (fookuse samuti mis töötas/ ei töötanud)

4.1 Milline on tekkinud olukorras kooli juhtkonna esmane roll?

Kuidas ja mille poolest erineb distantsõppe olukord tavaolukorrast?

4.2. Kuidas toimub õppeprotsessi koordineerimine kooli tasandil + [õpetaja tasandil: õpetaja-õpetaja, õpetaja-juhtkond, õpetaja-tugistruktuur?]

SOOVITUSED (osaliselt saadud ka juba eespool)

**5. Millised on distantsõppe positiivsed kogemused, mida võtta kaasa, et õpieesmäärke saavutada?**

5.1. Mida võiks/peaks õppe korraldamises muutma sügisest ja tulevikus, eeldusel, et eriolukord on lõppenud?

5.2. Kas on midagi, mis õppetöös või koolikorralduses seni pole tähelepanu väärinud, aga eriolukorras on kuidagi eriliselt esile kerkinud?

5.3. Kas on veel midagi mida te tahate lisada seoses õppekava muutmise vajadusega?

5.4. Te olete uute õpitulemuste katsetajad, uut õppekava pole veel kinnitatud, teil on võimalus selle kogemuse pealt teha soovitusi juhendmaterjalide loojatele.

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Kärt Leppik,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õppija toetamine distantsõppel seitsme kooli näitel“, mille juhendaja on Katri Lamesoo, 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.

Kärt Leppik  
**11.01.2021**