

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Aive Viidik

5. KLASSI ÕPILASTE KIRJELDUSED KOOLISTRESSI JA POSITIIVSETE
SÜNDMUSTEGA KOOLIELUST

Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Kristi Kõiv

Tartu 2025

Kokkuvõte

5. klassi õpilaste kirjeldused koolistressi ja positiivsete sündmustega koolielust

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada 5. klasside õpilaste arvamusi seoses koolistressi ja koolielus esinevate positiivsete sündmustega kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi longituuduuring ühe Tartu linna põhikooli 5. klassi õpilaste (N=25) seas. Andmeid koguti kahel korral samadelt õpilastelt kooliaasta alguses ja keskel.

Andmekogumiseks kasutati *Joonista ja räägi* meetodikat, mille järgi viidi läbi õpilastega piltide joonistamine koos individuaalsete poolstruktureeritud intervjuudega. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvantitatiivset deduktiivset sisuanalüüsi. Uurimistulemustest selgus, et koolis märgatakse nii stressi tekitavaid kui ka stressi leevendavaid positiivseid sündmusi. Stressi allikatena mainisid õpilased kõige sagedamini füüsilist ja verbaalset agressiooni ning õppimisega seotud raskusi. Positiivsed sündmused varieerusid õppimisega seotud rahuldustundest kuni ühistegevusteni sõpradega.

Märksõnad: koolistress, positiivsed sündmused koolis, 5. klassi õpilased, *Joonista ja räägi* meetodika.

Abstract

Descriptions of School Stress and Positive Events in School Life by 5th Grade Students

The aim of this master's thesis was to describe the opinions of 5th grade students regarding school-related stress and positive events in school life at the beginning and in the middle of the school year. To achieve this goal, a longitudinal study was conducted among 5th grade students (N=25) in one basic school in the city of Tartu. Data were collected from the same students at two different points in time: at the beginning and in the middle of the school year. The data collection method used was *Draw and Tell* method, which involved students drawing pictures followed by individual semi-structured interviews. The data were analyzed using quantitative deductive content analysis. The results of the study revealed that students perceive both stress-inducing and stress-relieving positive events at school. The most frequently mentioned sources of stress were physical and verbal aggression, as well as difficulties related to learning. Positive events ranged from a sense of satisfaction related to learning to shared activities with friends.

Keywords: school stress, positive events at school, 5th grade students, *Draw and Tell* method.

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Stressi määratlus	5
1.2 Koolistress	6
1.3 Uuringud seoses <i>Joonista ja räägi</i> metoodika rakendamisega	8
2. Metoodika	10
2.1 Valim	10
2.2 Andmete kogumine ja protseduur	10
2.3 Andmeanalüüs	13
3. Tulemused	13
3.1 <i>Joonista ja räägi</i> metoodika rakendamine	13
3.2 Stressijuhtumite arv ja esinemissagedus	15
3.3 Stressi olemus	16
3.3.1 Stressi tüüp	16
3.3.2 Stressijuhtumi koht	19
3.3.3 Stressijuhtumi osapooled	20
3.3.4 Stressiga toimetuleku viisid	23
3.4 Positiivsete juhtumite arv ja esinemissagedus	24
3.4.1 Positiivsete juhtumite valdkond	25
3.4.2 Positiivsete juhtumite koht	27
3.4.3 Positiivsete juhtumite osapooled	28
4. Arutelu	30
Kasutatud kirjandus	34

Sissejuhatus

Koolil on oluline osa õpilaste elus, kuna seal saadud kogemused kujundavad õpilaste arengut ning sotsiaalset ja emotsionaalset heaolu. Erinevate muutustega kohanemine, ebakindlus, suhtlemine uute kaaslastega ja uutes olukordades võivad aga põhjustada närvipinget ja tekitada stressi. Stress võib väljenduda selles, et lapsed ärrituvad, nende huvi õppimise vastu väheneb, tekib koolihirm, probleemid suhetes sõprade, vanemate ja õpetajatega, koolikiusamine, halvemal juhul koolist puudumine ja õppimisele käega löömine (Elenurm *et al.*, 1997). Tervise Arengu Instituudi 2021/2022. õppeaastal läbi viidud kooliõpilaste tervisekäitumise uuringus (Oja *et al.*, 2023) on leitud, et õpilastel esineb vaimse tervise probleeme. Teismeeas õpilastele on need teemad tähtsad, kuna nad on vanuses, kus õppekoormus kasvab ja sotsiaalsed suhted muutuvad keerukamaks ning sellega kaasnevad mitmesugused muutused – sotsiaalsed, emotsionaalsed, intellektuaalsed ja füüsilised (World Health Organization, 2021).

Kull jt (2018) toovad välja, et täiskasvanute stressirohket elu on sageli uuritud ja avalikkuses käsitletud, kuid laste ja noorte stress on jäänud märksa vähem tähelepanu alla. Seetõttu on tähtis uurida, kuidas õpilased koolikeskkonna peamisi stressiallikad ja ka õpilaste positiivsed kogemused koolielus ise tajuvad. Antud teema uurimine on oluline, kuna õpilased võivad kogeda pinget ja ärevust, mis võib mõjutada nende vaimset tervist ja igapäevast toimetulekut ning tekitada neis stressi. Varasemad õpilastega läbi viidud stressiga seotud uuringud on näidanud, et õpilased suudavad tuvastada koolielus stressi tekitavaid sündmusi (Sotardi, 2017; Wong, 2015; Saluorg, 2020; Järvpõld, 2022).

Saadud teadmised võimaldavad toetada õpilasi ja õpetada neile, kuidas hoida head enesetunnet, küsida abi ja lahendada probleeme.

Töö esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade stressi olemusest, koolistressist ja laste stressi uurimiseks sobilikust *Joonista ja räägi* meetodikast, mis ühendab pildi joonistamise ja poolstruktureeritud intervjuu. Teises osas kirjeldatakse läbi viidud uurimust; kolmandas osas tuuakse välja tulemused, millele järgneb arutelu.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Stressi määratlus

Stressi mõistet on defineeritud mitmeti, kuid üldine arusaam viitab stressile kui keerukale ja mitmetasandilisele nähtusele, mis hõlmab nii psühholoogilisi, füsioloogilisi kui ka sotsiaalseid protsesse ning võib esineda igas vanuses inimestel (Selye, 1956). Klassikalises käsitluses määratleb Selye (1976) stressi organismi mittespetsiifilise reaktsioonina mis tahes nõudmistele, mis ähvardavad tasakaalu, olenemata nende olemusest. Tema kohanemissündroomi teooria kirjeldab kolme järjestikust staadiumi – häire, vastupanu ja kurnatus –, mis selgitavad organismi reageerimist kestvale pingeolukorrale (Selye, 1956). Stress on seega elu loomulik osa, mille eesmärk on aidata inimesel kohaneda muutuva keskkonnaga.

Stress on organismi reaktsioon välistele või sisemistele nõudmistele, mis võivad põhjustada füüsilisi ja vaimseid pingeid (Rodham, 2010, Vaimne tervis, 2009). Listeri (2012) sõnul on stress kaitsemehhanism, mille kaudu keha mobiliseerib lisaressursid, et tulla toime väliskeskkonna esitatud nõudmistega. Evolutsiooniliselt on stress kujunenud reaktsiooniks, mis valmistab keha ette tegutsemiseks – kas ohu eest põgenemiseks või sellega vastasseisu astumiseks. Selline aktiveerimine avaldub sageli nii vaimsete kui ka kehaliste muutustena, näiteks närvilisuse, ärevuse või keskendumisraskustena (Aus & Silm, 2024). Pikaajaline või liigne stressikoormus võib aga põhjustada meelerahu kadumist ning viia psüühilise ja füüsilise kurnatuseni (Bakker & Demerouti, 2007; Suija, 2001; Leuska, 2025).

Teaduslikus käsitluses eristatakse sageli stressi kahte vormi: eustress ja distress. Esimene on positiivne, mõõdukas stress, mis võib toetada indiviidi tegutsemisvõimet ja motivatsiooni, kui inimene tajub, et tema ressursid on piisavad väljakutsete ületamiseks (Le Fevre jt, 2006). Seevastu distress on negatiivse mõjuga pinge, mis võib põhjustada hirmu, muret, enesehinnangu langust ja soorituse vähenemist (Sotard, 2017; Wong, 2015). Stressi mõju ei ole universaalne, vaid sõltub indiviidi subjektiivsest hinnangust olukorrale ning tema toimetulekuressurssidest (Lazarus, 1966, 1990).

Transaktsionaalne stressiteooria käsitleb stressi kui dünaamilist suhet inimese ja keskkonna vahel, rõhutades, et stress tekib siis, kui inimene hindab olukorda oma toimetulekuvõimet ületavaks (Lazarus & Folkman, 1987). See hindamisprotsess on mitmeetapiline ja koosneb esmase ohutaju kujundamisest, teisese toimetulekuvõime hindamisest ning vajadusel ümberhindamisest (Lazarus, 1994). Sellest lähtuvalt on stressi olemus pigem

protsessipõhine kui staatiline, kujunedes pidevas koostoimes inimese sisemiste ja väliste teguritega.

Stressi tugevus ja sooritus on seotud omavahel: mõõdukas stress võib tõsta tulemuslikkust, kuid liiga kõrge pingetase mõjub pärssivalt (Bakker & Demerouti, 2007). Leuska (2025) täpsustab, et kerge või mõõduka intensiivsusega stress võib soodustada keskendumisvõimet ning motiveerida tegutsemist, kuid pidev liigne stressikoormus viib sageli läbipõlemiseni ja ohustab vaimset ning füüsilist tervist.

Stressi tekkepõhjused võivad olla nii sisemised – näiteks mõtted, uskumused ja emotsioonid – kui ka välised, sealhulgas sotsiaalsed suhted, keskkonnamuutused või elusündmused (Pearlin jt, 1981; Selye, 1956, 1991; Kallasmaa, 2003). Kogetava stressi intensiivsus ja laad sõltuvad suuresti sellest, kuidas inimene neid mõjutusi tajub ja tõlgendab. Seetõttu ei pruugi sama olukord erinevatele inimestele põhjustada samasugust stressireaktsiooni.

Stressi kogemine on loomulik osa elust, kuid oluline on leida viise, kuidas säilitada tasakaalu ja ennetada kroonilise stressi kujunemist (Adov & Karm, 2024). Tõhus toimetulek stressiga eeldab sobivaid strateegiaid ning on suunatud sisemiste vajaduste ja väliskeskkonna nõudmiste tasakaalustamisele (Kallasmaa, 2003). Stressi mõju leevendamisel on oluline roll enesehinnangul, sotsiaalsel toetusel ning individuaalsetel toimetulekuoskustel (Suija, 2011), sest pikaajaline stress, mis kestab pikema aja jooksul, võib kahjustada nii vaimset kui ka füüsilist tervist ja nõrgendada immuunsüsteemi (Seegerstrom & Miller, 2004). Maailma Terviseorganisatsioon (World Health Organization, 2022) rõhutab inimese vaimse tervise tähendust võimekuses toime tulla igapäevaste stressiolukordadega, säilitada heaolu ja funktsioneerimisvõime erinevates eluvaldkondades.

1.2 Koolistress

Koolikeskkond mõjutab inimese arengut märkimisväärselt ning sellel on pikaajaline mõju nii inimese endale kui ka ühiskonnale tervikuna. Kuna lapsed ja noored veedavad suure osa oma ärkvelolekuajast koolis, puutuvad nad seal igapäevaselt kokku erinevate nõudmiste ja pingetega, nagu õppimine, kontrolltööd, kodutööd, suhted eakaaslaste ja õpetajatega ning palju muud, mida ei ole võimalik kõrvaldada. Need võivad tekitada emotsionaalset koormust, mis sageli avaldub stressina (Silm & Aus, 2024).

Koolistress viitab pingeseisundile, mida õpilased kogevad seoses õppimiskoormuse, sotsiaalsete suhete ja muude kooliga seotud teguritega (Kull *et al.*, 2018). See stress võib olla nii psühholoogilise kui ka füüsilise iseloomuga ning mõjutada negatiivselt õpilaste vaimset heaolu ja õppeedukust (Lister, 2012). Stressi võivad põhjustada uued, ootamatud või ebamugavad olukorrad, mida õpilane tajub oma toimetulekut piiravana (Kull *et al.*, 2018). Kui selline koormus püsib pikemat aega, võib see viia motivatsiooni languseni, käitumis- või terviseprobleemideni.

Uuringud on näidanud, et akadeemiline stress võib õpilaste õppetöö tulemuslikkust vähendada. Näiteks Ye jt (2019) analüüsisid Hiina koolinoorte andmeid 17 aasta jooksul ning leidsid, et kõrge stressitase on seotud õpilaste madalamate õpitulemustega, mis oli aga mõjutatud sellistest teguritest nagu psühholoogiline paindlikkus, õpilase suhted õpetajaga ja õpilase individuaalsed isiksusejooned. Samas kui stressi kogetakse kontrollitavas ulatuses ja toimetulekuoskused on tõhusad, võib see isegi suurendada positiivsete emotsioonide kogemist (Silm & Aus, 2024).

Koolistressi allikad võivad olla ka sotsiaalsed, nagu viitab Saluorg (2020), kelle andmetel kogevad õpilased stressi eelkõige kaaslastervahelise agressiooni, reeglite eiramise, varguste ja muude probleemse käitumise ilmingute tõttu. Lapse- ja noorukiea stressirohketest sündmustest põhjustatud psühhotraumad võivad ohustada vaimset tervist ka hilisemas elueas (Terviseinfo, 2022).

Tervise Arengu Instituudi 2021/2022. õppeaastal läbi viidud kooliõpilaste tervisekäitumise uuringu andmetel, mis hindas 11-, 13- ja 15-aastaste noorte elukeskkonda, sotsiaalmajanduslikku tausta ja sotsiaalseid suhteid, leiti, et Eesti kooliõpilaste hulgas esineb märkimisväärsel määral vaimse tervise probleeme, sealhulgas depressiivseid episoode, suitsiidimõtteid, küberkiusamist ja peresiseseid pingeid (Oja *et al.*, 2023). Vaimse tervise raskusi on sagedamini kogunud tüdrukud, kuid probleemide ulatus puudutab ka poisse (Oja *et al.*, 2023). Hiljutise Tervise Arengu Instituudi 2024. aasta uuringu kohaselt on ligi 40% noortest kogunud viimase aasta jooksul püsivat stressi, ärevust või masendust (Tervise Arengu Instituut, 2025).

Koolikeskkond võib seega olla nii risk kui ka võimalus: positiivsed kogemused, nagu toetavad suhted, turvaline õhkkond ja edukad õppimiskogemused, soodustavad vaimset tasakaalu ja arengut, samas kui negatiivsed tegurid suurendavad vaimse tervise probleemide ja riskikäitumise esinemise tõenäosust (Oja jt, 2023). Isegi juhul, kui lapse ümber on toetav sotsiaalne võrgustik, võib kooli kaudu kogetud stress siiski oluliselt mõjutada tema heaolu.

Laste juhendamine stressiolukordades toimetulekul ning selliste olukordade ennetamine läbi turvalise ja toetava koolikeskkonna on täiskasvanute suunata (Silm & Aus, 2024). Õpilastele on võimalik õpetada toimetulekuoskusi, sealhulgas enesehoiu, probleemilahenduse ja abi otsimise strateegiaid, mis aitavad neil paremini kohaneda koolieluga (Kull jt, 2018).

1.3 Uuringud seoses *Joonista ja räägi* metoodika rakendamisega

Joonista ja räägi metoodika on tõhus vahend laste kogemusliku maailma uurimisel, ühendades visuaalse ja verbaalse eneseväljenduse. See lähenemine võimaldab lastel väljendada oma mõtteid ja tundeid viisil, mis on neile loomupärane ning emotsionaalselt turvaline. Joonistamine loob eelduse avatusele ja aitab vähendada verbaalse väljendusoskuse piirangutest tingitud tõkkeid, võimaldades seeläbi pääsu lapse sisemisele maailmale. Suuline selgitus joonistatud pildi juurde pakub täiendavat konteksti, võimaldades uurijal mõista lapse arusaamu ja kogemusi terviklikumalt. Samas tuleb arvesse võtta, et joonistuste ja nende selgituste tõlgendamine sõltub tõlgendajast sõltuv ning on subjektiivne. Lisaks võib tulemuste analüüsi mõjutada laste erinev verbaalne ja visuaalne väljendusoskus ning individuaalsed joonistamisoskused.

Varasemad uuringud on näidanud, et täiskasvanute ja laste mälestuste struktuur erineb: kui täiskasvanud toetuvad kirjeldamisel valdavalt teabe verbaalsele töötlemisele, siis laste kogemused on tihedamalt seotud sensorsete ja tunnetuslike aspektidega (Linder *et al.*, 2018). Di Leo (2018) väidab, et laste joonistused peegeldavad nii sisemisi kui välimisi kogemusi, mis on seotud nende areneva tunnetusliku maailmatajuga. Vögotski (2016) on seisukohal, et laps ei kujuta joonistamisel ilmtingimata seda, mida ta näeb, vaid hoopis seda, mida ta sellest objektist mõtleb – ehk joonistus on justkui narratiiv, mille kaudu laps väljendab oma arusaamu.

Käesolevas töös rakendatakse *Joonista ja räägi* metoodikat (Wong, 2015) laste stressikogemuste uurimiseks. Selle metoodika kohaselt viiakse läbi individuaalsed joonistamis- ja vestlusülesanded, kus lapsed joonistasid ning seejärel kirjeldasid oma joonistusi poolstruktureeritud intervjuu käigus. Varasemates uurimustes on nimetatud metoodikat oma uurimustes rakendanud Saluorg (2020) ja Järvpõld (2022), kes samuti leidsid, et selline formaat võimaldas lastel jagada oma kogemusi neile sobival viisil ning lõi uurimissituatsiooni, kus laps tundis end turvaliselt ja vabalt.

Wong (2015) keskendus sellele, kuidas lapsed kogevad stressi üleminekuperioodil lasteaiast kooli. Uuringu valimisse kuulusid kuueaastased lapsed koos vanemate ja õpetajatega.

Selgus, et lapsed tundsid pinget seoses uute akadeemiliste ootustega, väheste õppimisoskuste, raskustega abi küsimisel ning kaaslastevaheliste konfliktidega. Uuringus ilmnisid ka erinevused vanemate ja õpetajate arusaamades: vanemad nägid stressi mõju eelkõige lapse emotsionaalsele heaolule, õpetajad aga lapse õpivõimele. Lisaks rõhutasid vanemad, et lapsed ei pruugi õpetajatele oma probleemidest rääkida, mis võib takistada nende vajadustele vastava toe pakkumist. Wong (2016) käsitles oma longituuduuringus laste arusaamu stressist ja agressiivsest käitumisest kolmel erineval ajahetkel: vahetult enne kooli, esimesel trimestril ja õppeaasta lõpus. Valimis osales 212 last, samuti nende vanemad ja õpetajad. Tulemused näitasid, et laste jaoks olid peamised stressiallikad sotsiaalsed – sh suhted eakaaslaste ja õpetajatega, eraldatus ning raskused kohanemisel koolikeskkonna reeglite ja ootustega. Lapsed seostasid stressi peamiselt välistingimustega, kuid märkimisväärne oli ka sisemiste raskuste – näiteks madala enesekindluse või oskuste puudulikkuse – esinemine. 2018. aasta uuringus keskendus Wong Hiina laste kogemustele üleminekul kooli (Wong, 2018). Analüüsid laste joonistusi ja kirjeldusi, tuvastati võtmeteemadena suhted kaaslastega, koolikeskkond, õpetaja roll, õpitegevused ja õpilase staatuse muutumine. Uuringus ilmnis, et positiivsed suhted ning võimalus koolis eakaaslastega mängida aitasid kaasa laste emotsionaalsele heaolule ja sujuvamale kohanemisele koolikeskkonnaga.

Samal metoodikat kasutati, kui uuriti, kuidas vähihaiged lapsed kirjeldavad kogemusi oma haiguse ja sellega kaasnevate sümptomite kohta (Linder jt., 2018). Uurimuses osales 27 last vanuses 6–12 aastat, kes joonistasid ja kirjeldasid oma igapäevaelu haigusega toimetulekul, pakkudes teadmisi nii psühhosotsiaalsete kui meditsiiniliste toimetulekustrateegiatega kohta.

Barfieldi ja Driessnacki (2018) uurimustöö keskendus aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega laste heaolu käsitlemisele. Nende uuringus osales 20 last vanuses 7–11 aastat, kes väljendasid oma arusaamu heast elust läbi joonistamise ja sellele järgneva vestluse. Analüüsi käigus ilmnisid kolm keskset teemat: tegevused, olemus ja suhted. Enamik lapsi rõhutas mängimise ja looduses viibimise tähtsust ning tõi esile, et suhtlus eakaaslastega annab nende elule tähenduse ja tekitab rahulolu.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et *Joonista ja räägi* metoodika sobib nooremate laste arusaamade uurimiseks, kuna see toetab mitteverbaalset eneseväljendust ning võimaldab lastel jagada oma kogemusi viisil, mis vastab nende arengulistele ja kommunikatiivsetele iseärasustele. Meetod on osutunud väärtuslikuks laste sisemaailma mõtestamisel, pakkudes teadmisi nende tunnetest, arusaamadest ja sotsiaalsetest kogemustest erinevates kontekstides.

Eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli kirjeldada 5. klasside õpilaste arvamusi seoses koolistressi ja koolielus esinevate positiivsete sündmustega kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel.

Töö eesmärgist lähtuvalt sõnastati uurimisküsimused:

1. Millised on 5. klasside õpilaste arvamused seoses koolistressi ja sellega toimetulekuga kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel?
2. Millised on 5. klasside õpilaste arvamused seoses positiivsete sündmustega koolielus kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel nende endi hinnangul?

2. Metoodika

Uurimuse eesmärgi täitmiseks ja uurimisküsimuste vastamiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi (Õunapuu, 2014) ja andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga. Uurimuse disainiks oli longituuduurimus, mille puhul teostati kaks andmekogumist ühe valimi piires kahel erineval ajamomendil kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel.

2.1 Valim

Valimi koostamisel kasutati mugavusvalimit, mille puhul valitakse uuritavad uurija jaoks hõlpsasti ligipääsetavate ja kättesaadavate isikute hulgast (Õunapuu, 2014). Uurimusse valiti õpilased, kes õppisid uurimuse läbiviimise ajal ühe Tartu põhikooli 5. klassis. Õpilased olid vanuses 11-12 aastat. Uurimuses osalesid kõik selle kooli 5. klassi õpilased, kokku osales 25 õpilast. Uurimuses osalejate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Uurimuses osalejate taustaandmed esimesel ja teisel andmete kogumisel

	Poisid	Tüdrukud	Kokku
1. andmete kogumine	20	5	25
2. andmete kogumine	20	5	25

2.2 Andmete kogumine ja protseduur

Käesolevas uurimuses koguti andmeid kahel korral ühtedelt ja samadel õpilastelt: esimene andmete kogumine toimus septembris-oktoobris 2024, teine veebruaris-märtsis 2025. Kahe

uurimuse vahe oli viis kuud. Andmete kogumiseks kasutati *Joonista ja räägi* meetodikat (Wong, 2015), mille oli eesti keelde adapteerinud töö juhendaja eelneva uuringu (Saluorg, 2020) käigus.

Poolstruktureeritud intervjuu koos pildi joonistamisega *Joonista ja räägi* meetodika järgi (Wong, 2015) on individuaalne protseduur ja koosneb mitmest etapist. Uurimuse esimese etapi käigus paluti õpilasel joonistada pilt koolistressi tekitavatest sündmustest (nn *halvad asjad*). Uuriija küsis: *Kas kooliaasta alguses koolis on juhtunud mõni halb asi?* Kui õpilane vastas jaatavalt, paluti tal joonistada pilt halbade asjadest, mis on juhtunud. Piltide joonistamiseks anti intervjuueerija poolt õpilasele valge A4 paberi ning õpilane sai valida endale sobivad joonistustarbed värvipliiatsite, peenete vildikate või kriitide hulgast. Pärast pildi joonistamist küsiti lapselt poolstruktureeritud intervjuu käigus täpsustavaid küsimusi pildil kujutatud kohta (näiteks: *Selgita palun, mis sa pildil kujutasid? Keda sa pildil kujutasid? Mis juhtus? Mida pildil kujutatud inimesed tegid?*), et paremini mõista lapse kogemusi ja tundeid seoses kujutatud sündmustega. Kui õpilane vastas, et kooliaasta algul on juhtunud halvad asjad, siis küsiti edasi halbade asjade esinemise sageduse (näiteks: *Kas halvad asjad juhtuvad alati või mõnikord? Miks? Selgita!*) ja põhjenduse (*Miks halvad asjad juhtusid? Selgita!*) välja selgitamiseks. Uuriija kordas küsimusi iga halva asja kohta, mida laps pildil kujutas. Seejärel esitati küsimisi stressiga toimetuleku strateegia kohta (näiteks: *Kas sa saad teha midagi, et koolis halvad asjad ei juhtuks? Kas sa oled teinud midagi, et koolis halvad asjad ei juhtuks? Selgita, palun! Kas sa saad midagi teha, et ära hoida seda, et teised sind ei löö? Mida sa teed, kui keegi lööb sind? Mida sa saad teha, kui keegi sinuga ei mängi?)* Wong (2015) peab väljendit *halvad asjad* stressi, ebamugavate olukordade või halbade kogemuste kirjeldamiseks lastele eakohaseks ja arusaadavaks väljendiks. Sama on näidanud ka eestindatud *Joonista ja räägi* meetodika kasutamine eelnevates (Järvpõld, 2022; Saluorg, 2020) uurimustes.

Uurimuse teises osas *Joonista ja räägi* meetodikat järgides küsiti õpilase käest: *Kas kooliaasta alguses on koolis juhtunud mõni hea asi?* Kui õpilane vastas sellele jaatavalt, siis paluti tal joonistada pilt headest asjadest, mis on juhtunud. Poolstruktureeritud intervjuu käigus küsiti täpsustavaid küsimusi pildil kujutatud kohta (näiteks: *Selgita palun, mida kujutasid?*).

Teine andmete kogumine samadelt uuritavatelt toimus samade põhimõtete järgi. Küsiti õpilaselt: *Kas kooliaasta keskel on koolis juhtunud mõni halb asi?* ja *Kas kooliaasta keskel on koolis juhtunud mõni hea asi?* Jaatava vastuse korral palutakse joonistada pilt ja viiakse läbi poolstruktureeritud intervjuu.

Uurimus viidi läbi ühes Tartu linna põhikoolis. Esmalt võttis uurija kontakti kooli juhtkonnaga ja palus luba uurimuse läbiviimiseks. Pärast nõusoleku saamist pöördus uurija 5. klassi klassijuhataja poole, et selgitada uurimuse läbiviimist.

Saanud nõusoleku kooli juhtkonnalt ja klassijuhatajalt vanemate e-posti aadressid teavitati vanemaid uurimusest ja selles osalemise võimalusest e-kirja teel. Kirjas tutvustas uurija ennast ja andis ülevaate uurimusest, selles temaatikast, tegevustest ja küsimustest ning küsiti luba nende lapse uurimuses osalemiseks. Samuti anti e-kirjas vanematele teada, et uurimuses osalemine on vabatahtlik, nimeliselt vastuseid uuritavatega ei seostata ja lastel on võimalik uurimusest loobuda. Kõik e-kirja saanud 5.klasside lapsevanemad nõustusid oma laste kaasamisega uurimusse.

Uurimuse valiidsuse suurendamiseks viis töö autor läbi eeluurimuse, kus *Joonista ja räägi* meetodikat rakendati kahe õpilasega individuaalsel intervjuerimisel. See oli oluline meetodika katsetamisel ja uurijana esmase kogemuse saamisel andmekogujana. Intervjuude läbiviimine koos piltide joonistamisega eeluurimuse käigus aitas täpsustada, kas õpilased mõistavad intervjuu küsimusi ja andis uurijale ettekujutuse sellest, kui kaua võtab aega intervjuu läbiviimine. Intervjuu küsimuste järjekorras ja sisus muudatusi ei tehtud.

Uurija teadvustas, et tegemist on konkreetseid isikuid puudutavate delikaatsete andmetega ning kui neid ebapädevalt käsitleda, võib tekkida võimalus uurimuses osalejaid kahjustada. Õpilastele öeldi, et uurija saab aru, et neil on keeruline oma tunnetest või halvadest juhtumitest rääkida, eriti kui see puudutab isiklikku infot. Samuti mõisteti, et kuna tegu on õpilastega, on nad uurijaga võrreldes ebavõrdses olukorras. Õpilastele selgitati, et kui on mõni selline detail, millest uurimuses osaleja ei soovi kindlasti rääkida, siis ta võib sellest mitte rääkida. Samuti kinnitati, et uurija ei anna ka teistele infot selle kohta, kes mida rääkis.

Uuringu läbiviimisel tagati osalejate anonüümsus. Konfidentsiaalsuse tagamiseks anti kõikidele uuringus osalenud õpilastele transkribeerimise käigus pseudonüümid (kasutati lühendeid P1, P2, T1, T2 jne). Intervjuude analüüsimise käigus ei toodud välja ühegi uurimuses osalejate konkreetseid lugusid selliselt, mis võimaldaks osalejaid identifitseerida. Samuti eemaldati intervjuudest kohad, mis võimaldaks osalejaid kindlaks teha. Õpilased osalesid uurimuses vabatahtlikult. Intervjuud salvestati telefoniga.

2.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi esimeseks etapiks oli intervjuude täiemahuline transkribeerimine. Transkribeerimisel kirjutati intervjuud üles sõna-sõnalt, mis omakorda tagab maksimaalse terviklikkuse (Moser & Korstjens, 2018). Vastused tõsteti kokku tekstifaili, seejuures saadud transkriptsioone loeti ja kontrolliti mitmeid kordi ning transkriptsioone võrreldi helifailidega. Laheranna (2008) sõnul võimaldab transkribeeritud teksti korduv lugemine erinevatel ajahetkedel uurijal tekstiga tuttavamaks saada, lihtsustab kodeerimist ja alakategooriate loomist ning suurendab seetõttu uurimuse usaldusväarsust.

Joonista ja räägi meetodikal läbiviidud õpilaste poolstruktureeritud intervjuude avatud vastuste analüüsiks kasutati deduktiivset kvantitatiivset sisuanalüüsi Saluorgi (2020) poolt välja töötatud kategooriate alusel. Analüüsi alakategooriate esinemise sagedused esitati kvantitatiivselt. Õpilaste intervjuudest otsiti tähenduslikke ühikuid. Tegemist on Kalmuse jt (2015) järgi uurimuse eesmärkidest lähtuva tekstiühikuga, milles olevaid nähtusi tahetakse mõõta. Selles uurimuses oli analüüsiühikuks (edaspidi maining) sõnaühend, millega tekstis iseloomustatakse mõnd uurijale huvipakkuvat objekti (Kalmus *et al.*, 2015). Transkribeeritud teksti loeti mitmeid kordi ning kirjutati juurde lühikesi sõnapaare, millest moodustusid mainingud. Kvantitatiivse deduktiivse sisuanalüüsi käigus arvutati mainingute esinemissagedused kategooriate ja alakategooriate lõikes toetudes eelneva uuringu (Saluorg, 2020) käigus *Joonista ja räägi* meetodiga leitud kategooriatele ja alakategooriatele. Usaldusväarsuse suurendamiseks kaasati andmeanalüüsi kaaskodeerija (Laherand, 2008), kelleks oli käesoleva töö juhendaja.

Kõigi andmeanalüüsis kasutatud intervjuude peale saadi esimesel andmekogumisel 12 lk teksti (kirjastiil: Times New Roman, tähesuurus: 12, reavahe: 1,5) ning teisel andmekogumisel (koos lisaküsimustega läbiviidud sekkumise kohta) 15 lk samal viisil vormistatud teksti.

3. Tulemused

3.1 *Joonista ja räägi* meetodika rakendamine

Esimene andmekogumine toimus 19.09–14.10.2024.a. kooliaasta alguses, kui töö autor viis individuaalselt läbi piltide joonistamise koos poolstruktureeritud intervjuuga *Joonista ja räägi* meetodikat kasutades. Joonistamisele ja intervjuule kulunud aeg on esitatud tabelis 2.

Esimese andmekogumise lühim intervjuu oli 2 minutit 17 sekundit, pikim intervjuu 9 minutit 13 sekundit. Keskmiselt kestis intervjuu 5 minutit. 25 intervjuu peale saadi kokku 129

minutit helisalvestust. Kogu ühe õpilase uuringuprotseduur - kahe pildi joonistamise läbiviimine koos poolstruktureeritud intervjuuga läbiviimine võttis aega keskmiselt 16 minutit, kusjuures ühe pildi joonistamiseks kulus lastel keskmiselt 11 minutit.

Teine andmekogumine toimus perioodil 13.02–17.03.2025.a. sama metoodika alusel. Uurimus viidi läbi samade lastega. Teise andmekogumise lühim intervjuu oli 3 minutit 10 sekundit, pikim intervjuu 13 minutit 37 sekundit. Enamasti kestis intervjuu 7 minutit. 25 intervjuu peale saadi kokku 168 minutit helisalvestust. Kogu ühe õpilase uuringuprotseduur - kahe pildi joonistamine koos poolstruktureeritud intervjuu läbiviimisega võttis aega keskmiselt 21 minutit, kusjuures ühe pildi joonistamiseks kulus lastel keskmiselt 14 minutit. Uurimus viidi läbi koolis.

Tabel 2. Joonistamisele ja intervjuudele kulunud aeg

1. andme- kogumine	Joonistamine	Intervjuu	2. andme- kogumine	Joonistamine	Intervjuu
T1	30	5.15	T1	25	6.56
T2	25	4.32	T2	14	4.17
T3	10	4.10	T3	18	5.24
T4	6	4.34	T4	18	5.57
T5	12	8.25	T5	16	8.17
P1	10	7.52	P1	12	8.13
P2	5	3.14	P2	5	5.49
P3	7	2.54	P3	22	10.41
P4	4	2.17	P4	20	8.53
P5	5	3.29	P5	7	4.17
P6	17	6.35	P6	5	4.30
P7	8	4.26	P7	22	9.23
P8	22	6.54	P8	20	10.18
P9	16	6.54	P9	14	5.01
P10	10	4.15	P10	5	3.10
P11	10	6.46	P11	10	7.39
P12	10	6.30	P12	10	5.47
P13	11	6.56	P13	15	11.20
P14	4	4.09	P14	5	4.12
P15	17	5.21	P15	24	8.48
P16	12	9.13	P16	24	13.37
P17	8	4.00	P17	5	4.06
P18	4	3.25	P18	15	3.43
P19	5	3.70	P19	5	4.30
P20	5	4.00	P20	6	3.30

Märkus: T-tüdruk ja P-poiss

3.2 Stressijuhtumite arv ja esinemissagedus

Uurimusest ilmnes, et nii esimese kui ka teise andmekogumise ajal varieerus kogetud stressijuhtumite arv nullist neljani. Selgus, et nii esimese kui ka teise andmekogumise ajal oli kõige enam esinenud stressijuhtumeid ühel korral (kooliaasta alguses 48% ja kooliaasta keskel 56%). Mõlemal korral 12% vastanutest väitis, et pole stressi kogenud. Mainitud stressijuhtumite arv õpilaste arvamusel esimesel ja teisel andmekogumisel on toodud tabelis 3.

Tabel 3. Stressijuhtumite arv õpilaste arvamusel

Stressijuhtumi esinemine	1. andmekogumine kooliaasta alguses % (n)	2. andmekogumine kooliaasta keskel % (n)
0 juhtumit	12% (3)	12% (3)
1 juhtum	48% (12)	56% (14)
2 juhtumit	28% (7)	16% (4)
3 juhtumit	8% (2)	4% (1)
4 juhtumit	4% (1)	12% (3)

Esimesel andmekogumisel kooliaasta alguses tõi 22 õpilast (88%) 25-st välja selle, et nendega olid koolis juhtunud halvad asjad. Teisel andmekogumisel - kooliaasta keskel, olid tulemused samad, 88% õpilastest andis teada, et nad olid kogenud koolis stressi. 12% õpilastest väitsid, et nad ei ole nii kooliaasta alguses kui ka kooliaasta keskel koolis stressi kogenud.

Uurimuses osalejad avaldasid arvamust ka selle kohta, kui sageli stressijuhtumid aset leiavad. Halbade asjade esinemise sageduse hindamiseks küsiti õpilastelt: *Kas halvad asjad juhtuvad alati, mõnikord või üldse mitte?* Stressijuhtumite sagedus õpilaste kirjeldustel esimese andmekogumise ajal ja teise andmekogumise ajal on välja toodud tabelis 4.

Enamik õpilasi (72% esimesel andmekogumisel ja teisel andmekogumisel) vastas, et stressijuhtumid esinevad *mõnikord*. Stressijuhtumite sagedus *alati* oli 16% juhtudest ja sagedus *üldse mitte* 12% juhtudest.

Tabel 4. Stressijuhtumite sagedus õpilaste arvamusel

Stressijuhtumi sagedus	1. andmekogumine kooliaasta alguses % (n)	2. andmekogumine kooliaasta keskel % (n)
Alati	16% (4)	16% (4)
Mõnikord	72% (18)	72% (18)
Üldse mitte	12% (3)	12% (3)

3.3 Stressi olemus

Uurimuses rakendatud *Joonista ja räägi* meetodika poolstruktureeritud intervjuude avatud küsimused keskendusid stressi olemusele. Deduktiivsel kvalitatiivsel sisuanalüüsil eristus neli üldkategoriat: *stressi tüüp*, *stressijuhtumi koht*, *stressijuhtumi osapooled* ja *stressiga toimetuleku viisid*, mis jagunesid 19 kategooriaks ja 43 alakategooriaks. Õpilaste vastused sisaldasid 131 mainingut esimesel ja 140 mainingut teisel andmekogumisel ning need on esitatud tabelis 5.

Tabel 5. Mainingute esinemissagedus üldkategoriate lõikes seoses koolistressi olemusega

Üldkategoria	1. andmekogumine kooliaasta alguses (f)	2. andmekogumine kooliaasta keskel (f)
Stressi tüüp	47	45
Stressijuhtumi koht	34	35
Stressijuhtumi osapooled	30	41
Stressi toimetuleku viisid	20	19
Kokku	131	140

3.3.1 Stressi tüüp

Üldkategoria *stressi tüüp* jagunes kaheksaks kategooriaks ja 17 alakategooriaks. Õpilaste vastused sisaldasid kokku 47 mainingut esimesel ja 45 teisel andmekogumisel. Mainingute esinemissagedus üldkategorias stressi tüüp on kategooriate ja alakategooriate lõikes toodud tabelis 6.

Üldkategoria *stressi tüüpi* kirjeldustes oli mainingute esinemissagedus esimesel andmekogumisel suurem kategooriate *õpilase enda ebakompetentsus* (32%), *füüsiline agressioon eakaaslaste vahel* (24%) ja *muu probleemne käitumine eakaaslaste vahel* (24%) puhul. Teisel andmekogumisel oli mainingute esinemissagedus suurem kategooriates *füüsiline agressioon*

eakaaslaste vahel (44%) ja *verbaalne agressioon eakaaslaste vahel* (21%). Kategorias *ei ole juhtunud* oli mõlemal andmekogumisel 6% maininguid.

Kategorias *õpilase enda ebakompetentsus*, mainingud esimesel andmekogumisel 32% ja teisel andmekogumisel 11%, eristus kolm alakategoriat: *õppimine sh õpetaja sekkumine, haigus/valu/vigastused, paanika/endast väljaminek*. Nendest alakategorias *haigus, valu, vigastused* oli kõige rohkem maininguid, esimesel andmekogumisel 16% ja teisel andmekogumisel 7%. Õpilaste võimed ja vajadused on erinevad. Õpilased hindasid õppimist stressitekitavaks: *Õppimine on raske. Ma mõtlen kogu aeg, kui palju asju ma pean õppima* (T2). Sealhulgas võib stressi tekitada ka õpetaja sekkumine: *Ma tegin tehte valesti ja siis õpetaja hakkas mind parandama, ma ei tea miks, aga see tegi mulle natukene haiget* (P5). Stressi tekitavad olukorrad väljendusid pea- ja kõhuvaludena: *Iga päev mul valutab kõht, tundsin end halvasti* (T4). *Ja see, kui ... vahel tunnis lollitab või midagi, ja siis see ajab nagu pea valutama* (P14). Mõnedel juhtudel tekkis pinget veelgi juurde ja laps tunnistas endast väljaminekut. Näiteks: *Mul stressipall nagu läks katki, ehmusin* (P15). *... hakkas nagu nutma, et ta kaotas korvpallis selles mängus. Ütles, et miks ma nagu kaotan, miks keegi kogu aeg ei tee tiimitööd niimoodi* (P9).

Kategorias *füüsiline agressioon eakaaslaste vahel* eristus kolm alakategoriat: *füüsiline agressioon: löömine/lükkamine/kaklus, eakaaslaste vaheline kiusamine, enda füüsiline agressioon (tahtmatu) eakaaslaste suhtes*. Nendest oli alakategorias *füüsiline agressioon: löömine/lükkamine/kaklus* kõige rohkem maininguid esimesel andmekogumisel 16% ja teisel andmekogumisel 32%. Selgus, et õpilased kasutavad tühiste probleemide lahendamiseks füüsilist vägivalda. Näiteks: *Ma istusin ta kohale, korraaks, siis ta tuli ja lõi* (P12). *Ta lihtsalt võttis ja lükkas, võttis telefoni ära* (P14). Tuli ette, et suhteid klaaritakse jalgade ja rusikatega. Näiteks: *Ma mängisin klassivennaga, siis tüdruk hakkas segama ja lööma. Ta lõi mind selga, kõhtu ja näkku* (P16). Nii mõnigi kord tekkis mõni füüsilise agressiooni olukord tahtmatult: *Jooksin hooga, ma ei näinud ja pall täpselt näkku sõbrale* (P17).

Kategorias *verbaalne agressioon eakaaslaste vahel* esines esimesel andmekogumisel 10% maininguid ja teisel andmekogumisel 21%. Õpilaste kirjeldustest selgus selles kategorias kolm alakategoriat: *alusetu süüdistamine/kaebamine, palve mittetäitmine ja sõnaline solvang – halvasti ütlemine, karjumine, ähvardamine, ropendamine*. Viimases alakategorias *sõnaline solvang – halvasti ütlemine, karjumine, ähvardamine, ropendamine* esines teisel

andmekogumisel kõige rohkem mainingud (21%). Näiteks: *Kuidas mõned inimesed lihtsalt ilmasjata inimesi nagu sõnadega sõimavad, niimoodi ropendavad, ei tea selle tähendust* (P15). *Kisab, ropendab, teeb ka mingit häält* (P5). Alusetu süüdistamine häirib õpilasi ning on olnud sageli õpilastele halva tunde allikaks:... *süüdistas koos oma sõpradega mind, et ma olevat öelnud ... ja et mina olevat visanud teda toikaga vastu pead. Ma olin ju samal ajal poes, kui see kõik juhtus* (P14).

Kategoorias *muu probleeme käitumine eakaaslaste vahel* esines esimesel andmekogumisel 24% maininguid ja teisel andmekogumisel 6%. Õpilaste kirjeldustest oli võimalik moodustada selles kategoorias neli alakategooriat: *varastamine/asjade loata äravõtmine, valetamine, uimastite tarvitamine, vahelesegamine klassis/lärm/müra*. Alakategoorias *vahelesegamine klassis, lärm ja müra* esines esimesel andmekogumisel kõige rohkem (14%) maininguid. Näiteks: *... ainult räägivad kogu aeg nii kõvasti ...* (P15). *Nad nagu segavad, nagu lärmavad, nagu tunni ajal isegi* (P13). *Mängivad telodega, kuulavad neid häälti kõlaris, karjuvad hullult* (P9). Laste suureks stressiallikaks on varastamine, asjade äravõtmine ja valetamine, mille kohta oli õpilastel mitmeid näiteid tuua: *Kogu aeg, kui mina olen klassis, siis tema läheb teiste tuppa ja varastab teiste asju ja ajab minu asjad segamini* (P10). *Valetas kah* (P14). *Võttis kogu aeg mul asju ära, salaja võttis, läks kotti ja soris kõik läbi* (P7). Eakaaslaste uimastite tarvitamise kohta on öeldud: *Olen kuulnud, ise näinud pole, suitsetasid, veibib, joob alkoholi*.

Tabel 6. Üldkategooria *stressi tüüp* mainingute esinemissagedus õpilaste arvamusel kategooriate ja alakategooriate lõikes

Kategooriad	Alakategooria	1. andme- kogumine f (%)	2. andme- kogumine f (%)
Füüsiline agressioon eakaaslaste vahel		11 (24%)	20 (44%)
	Füüsiline agressioon: löömine, lükkamine, kaklus	7 (16%)	14 (32%)
	Eakaaslaste vaheline kiusamine	2 (4%)	4 (8%)
	Enda füüsiline agressioon (tahtmatu) eakaaslaste suhtes	2 (4%)	2 (4%)

Verbaalne agressioon eakaaslaste vahel		5 (10%)	8 (21%)
	Alusetu süüdistamine, kaebamine	2 (4%)	0 (0%)
	Palve mittetäitmine	2 (4%)	0 (0%)
	Sõnaline solvang – halvasti ütlemine, karjumine, ähvardamine, ropendamine	1 (2%)	8 (21%)
Muu probleemne käitumine eakaaslaste vahel		11 (24%)	3 (6%)
	Varastamine/asjade loata äravõtmine	3 (6%)	3 (6%)
	Valetamine	1 (2%)	0 (0%)
	Uimastite tarvitamine	1 (2%)	0 (0%)
	Vahelesegamine klassis, lärm ja müra	6 (14%)	0 (0%)
Õpilase enda ebakompetentsus		15 (32%)	5 (11%)
	Õppimine, sh õpetaja sekkumine	4 (8%)	2 (4%)
	Haigus, valu, vigastused	7 (16%)	3 (7%)
	Paanika, endast väljaminek	4 (8%)	0 (0%)
Õpetajapoolne negatiivne käitumine		1 (2%)	2 (4%)
	Õpetajapoolne verbaalne agressioon: karjumine ja rangus	1 (2%)	2 (4%)
Suhetega seotud agressioon		1 (2%)	2 (4%)
	Sõbrapoolne tõrjumine	1 (2%)	2 (4%)
Koduga seotud stressorid		0 (0%)	2 (4%)
	Lemmiklooma kaotamine	0 (0%)	1 (2%)
	Vargus ja põleng	0 (0%)	1 (2%)
Ei ole juhtunud		3 (6%)	3 (6%)
Kokku		47	45

Märkus: f – mainingute sagedus

3.3.2 Stressijuhtumi koht

Teine üldkategooria *stressijuhtumi koht* jagunes kaheks kategooriaks: *kool* ja *kooliväline*.

Õpilaste vastused sisaldasid kokku 34 mainingut esimesel ja 35 teisel andmekogumisel.

Mainingute esinemissagedus üldkategoorias *stressijuhtumi koht* on kategooriate ja alakategooriate lõikes toodud tabelis 7.

Üldkategooria *stressijuhtumi koht* oli mainingute esinemissagedus mõlemal andmekogumisel *kool* (vastavat 85% esimesel ja 91% korral). Kategooria *kool* all eristus neli alakategooriat: *klassiruum*, *koolimaja*, *koridor*, *kooli õu/staadion*, millest alakategooriat *klassiruum* kirjeldati suhteliselt rohkem ning see moodustas esimesel andmekogumisel ligikaudu

poole (47%) kategooria *kool* mainingutest. *Teinekord nad siis lollitavad klassis (P4). ... nagu lärmavad, nagu tunni ajal isegi (P7).*

Alakategooriate *koolimaja* puhul esines esimesel andmekogumisel kõikide alakategooriate osas 9% maininguid. Teisel andmekogumisel oli mainingute hulk suurenenud, vastavalt: *koolimaja* 23% ja *koridor* 33%. Näiteks, *koolimajas* on olnud laiemalt probleeme, mis tekitasid stressi: *Keegi nagu võtaks garderoobis minu riided selle konksu küljest ära (T2)*. Põhiliselt veedavad õpilased tunnivälisest aega koridoris, kus on juhtunud halbu asju. Näiteks: *No see kägistamine ja karjumine koridoris (P15)*. Üheks stressi tekitavaks kohaks võib olla ka kooliõu: *... on ka kooliõues lumepallidega, mis võiksid kõvad olla, vastu minu pead löönud (P14)*.

Kategoorias *kooliväline* esines esimesel andmekogumisel 15% maininguid ja teisel andmekogumisel 9%. Õpilaste kirjeldustest selgusid kategoorias *kooliväline* alakategooriad *kodu/kodu ümbrus* ja *buss/bussipeatus*. Koolist koju minnes on nii mõnelgi õpilasel tulnud stressi taluda, näiteks: *... no bussis, kiusab teisi lapsi ja siis hakkab ütleva bla, bla, bla ... (P7)*. Ka kodus on esinenud halbu asju. Näiteks: *Kiusamine, seda on päris palju juhtunud kodus (P15)*.

Tabel 7. Üldkategooria *stressijuhtumi* koht mainingute esinemissagedus õpilaste arvamusel kategooriate ja alakategooriate lõikes

Kategooriad	Alakategooria	1. andmekogumine <i>f</i> (%)	2. andmekogumine <i>f</i> (%)
Kool	Klassiruum	16 (47%)	10 (29%)
	Koolimaja	3 (9%)	8 (23%)
	Koridor	6 (18%)	12 (33%)
	Kooli õu, staadion	4 (11%)	2 (6%)
Kooliväline		5 (15%)	3 (9%)
	Kodu, kodu ümbrus	3 (9%)	2 (6%)
	Buss, bussipeatus	2 (6%)	1 (3%)
Kokku		34	35

Märkus: f – mainingute sagedus

3.3.3 Stressijuhtumi osapooled

Kolmas üldkategooria *stressijuhtumi osapooled* jagunes kuueks kategooriaks ja 11 alakategooriaks. Vastused sisaldasid 30 mainingut esimesel ja 41 teisel andmekogumisel.

Mainingute esinemissagedus üldkategorია *stressijuhtumi osapooled* osas on kategooriate ja alakategooriate lõikes toodud tabelis 8.

Üldkategorია *stressijuhtumi osapooled* kirjeldustes oli mainingute esinemissagedus mõlemal andmekogumisel kõige suurem kategoorias *eakaaslastepoolne agressioon ja häiriv käitumine* (esimesel korral 74%, teisel korral 54%).

Kategoorias *eakaaslastepoolne agressioon ja häiriv käitumine* eristus neli alakategooriat: *eakaaslaste häiriv käitumine klassis, verbaalne kiusamine, ise eakaaslaste käitumise ohver, ise stressi põhjustaja*. Alakategooriate mainingud jäid esimesel andmekogumisel vahemikku 10%-24% ja teisel andmekogumisel 7%-17%. Mõne õpilase käitumine oli eakaaslaste omast niivõrd erinev, et see valmistab stressi eakaaslastele: *Kisab, lollitab ja siis ropendab, teeb ka mingeid hääli, siis hakkab tegema rohkem (P5). Halb asi on see, et ... haiseb nii tugevalt, et paha hakkab (P7)*. Sageli häirib mõne õpilase pahatahtlik käitumine teisi. Näiteks: *Kaks tüdrukut, poiss, mulle ei meeldi, et nad ainult räägivad kogu aeg nii kõvasti, ma ei saa nii õppida (P15)*. Lapsele on tema eakaaslased väga olulised, kuid eakaaslastega suhetes võib ette tulla halbu asju. Näiteks: *Minu klassivend on mulle halvasti öelnud, solvanud (P16). Jah, siis mõnikord on see olnud, et ei lase mängu (P9). Minu nime öeldakse valesti, ütlevad halvasti (T1). Süüdistas mind, et mina olen neid kiusanud (P11)*. Samas võib ka õpilane ise olla stressi põhjustaja: *Hakkasime igavusest kaklema, et vaatame, kes on tugevam (P13). Ma tahtsin nagu väravasse lüüa palliga, aga siis kogemata läks nagu vasta nägu veel sõbrale (P8)*.

Kategoorias *poiss kui agressor* selgus kaks alakategooriat *poiste omavaheline füüsiline agressioon ja poiste antisotsiaalne käitumine*. Poisid võivad olla nii mõnigi kord füüsiliselt agressiivsemad. Näiteks: *Ta tuli mulle enne lihtsalt kallale, see kägistamine oli seal trepi juures (P7)*. Nii mõnigi kord rikutakse ühiskondlikke norme ja käitutakse vastutustundetult. Näiteks: *... suitsetab, veibib, joob alkoholi (P10). Keegi ropendas (P15)*.

Kategoorias *võimu tasakaalutus eakaaslastevahelistes suhetes*, mille mainingud teisel andmekogumisel olid 7%, eristus kaks alakategooriat *füüsiliselt suur laps agressor ja vanuseliselt noorem laps agressor*. Suur poiss käitub vägivaldselt nooremate suhtes, mis tekitab stressi teiste seas: *Suur poiss võttis väikese tüdruku telefoni ja tahtis seda endale jätta (P7). Mingi suur poiss lööb lihtsalt väikest poissi (P14)*. Stressiallikaks võib olla ka vanuseliselt noorem laps: *Väike poiss läks nagu meelega ühele poisile trepi juures vastu ja tõukas teda (P16)*.

Kategoorias õpilasepoolne häiriv käitumine õpetaja suhtes selgus kaks alakategooriat: õpilasepoolne verbaalne agressioon õpetaja suhtes ja õpilasepoolne vastureaktsioon õpetaja käitumisele. Õpilasepoolne häiriv käitumine õpetaja suhtes on tõsine olukord: *Pikapäevarühmas oli teha matemaatika ülesanne. Nad ütlesid, et nagu väga ei taha matemaatikat teha. Üks poiss solvas õpetajat ja läks ära (P7)*. Esineb ka õpilasepoolset vastureaktsiooni õpetaja käitumisele: *Ma tegin tehte valesti ja siis õpetaja hakkas mind parandama. ... läksin iseendast välja millegipärast. No siis ma läksin klassist välja ja proovisin maha rahuneda (P11)*.

Tabel 8. Üldkategooria *stressijuhtumi osapooled* mainingute esinemissagedus õpilaste arvamusel kategooriate ja alakategooriate lõikes

Kategooriad	Alakategooria	1. andme- kogumine <i>f (%)</i>	2. andme- kogumine <i>f (%)</i>
Poiss kui agressor	Poiste omavaheline füüsiline agressioon	5 (16%)	9 (22%)
	Poiste antisotsiaalne käitumine	1 (3%)	4 (10%)
Võimu tasakaalutus eakaaslastevahelistes suhetes		4 (13%)	5 (12%)
		0 (0%)	3 (7%)
	Füüsiliselt suur laps agressor	0 (0%)	2 (5%)
Tüdruk agressor	Vanuseliselt noorem laps agressor	0 (0%)	1 (2%)
	Tüdruk agressor/varastaja/valetaja	1 (3%)	2 (5%)
Eakaaslastepoolne agressioon ja häiriv käitumine		1 (3%)	2 (5%)
		22 (74%)	22 (54%)
	Eakaaslaste häiriv käitumine klassis	7 (24%)	6 (15%)
	Verbaalne kiusamine	3 (10%)	6 (15%)
	Ise eakaaslaste käitumise ohver	7 (24%)	7 (17%)
Õpilasepoolne häiriv käitumine õpetaja suhtes	Ise stressi põhjustaja	5 (16%)	3 (7%)
		2 (7%)	5 (12%)
	Õpilasepoolne verbaalne agressioon õpetaja suhtes	0 (0%)	3 (7%)
	Õpilasepoolne vastureaktsioon õpetaja käitumisele	2 (7%)	2 (5%)
Lapsevanemapoolne agressioon	-	0 (0%)	0 (0%)
Kokku		30	41

Märkus: f – mainingute sagedus

3.3.4 Stressiga toimetuleku viisid

Neljas üldkategoria *stressiga toimetuleku viisid* jagunes kolmeks kategooriaks: *abi otsimine, otsene probleemi lahendamine ja vältimine*. Õpilaste vastused sisaldasid kokku 20 mainingut esimesel ja 19 mainingut teisel andmekogumisel. Mainingute esinemissagedus üldkategorias *stressiga toimetuleku viisid* on kategooriate ja alakategooriate lõikes toodud tabelis 9.

Esimesel andmekogumisel oli mainingute esinemissagedus kõige suurem kategoorias *otsene probleemi lahendamine*, mis moodustas veidi üle poole (55%) üldkategoria *stressiga toimetuleku viisid* mainingutest. Samas teisel andmekogumisel moodustasid ligikaudu poole (42%) üldkategoria *stressiga toimetuleku viisid* mainingutest kategooria *abi otsimine* mainingud.

Kategooria *otsene probleemi lahendamine* all oli võimalik moodustada kolm alakategooriat: *kohene sekkumine, agressoriga rääkimine, agressorile agressiooniga vastamine*, millest alakategooria *kohene sekkumine* moodustas esimesel andmekogumisel 35% kategooria *otsene probleemi lahendamine* mainingutest. Enamasti püüdsid õpilased stressirohketes olukordades ise hakkama saada. Näiteks: *Ma proovisin teda kõrvale tõugata* (P13). Samas teisel andmekogumisel selles alakategoorias mainingud puudusid.

Alakategoorias *agressoriga rääkimine* esines esimesel andmekogumisel 20% ja teisel andmekogumisel 27% mainingutest. Mõnel korral aitab agressiivse kaaslasega lihtsalt rääkimine: *Lihtsalt ütlen, et oleksid tasa ja vahel see toimib, aga vahel mitte* (T5). Aga nii mõnigi kord vastavad lapsed agressioonile agressiooniga. Näiteks: *Ta hoidis oma suu kinni, kui ma hakkasin tema peale karjuma. See ajab närvi noh. Mitu korda tuleb öelda, et lõpeta, alguses jah, tegin rahulikult, aga siis kui ta tegi seda viimast korda, siis ma tegin hästi kõva häält ...* (P1).

Kategoorias *abi otsimine* eristus neli alakategooriat: *õpetaja, teised kooli töötajad, pereliikmed, sõbrad*. Esimesel andmekogumisel oli kõigi kolme alakategooria *õpetaja, teised kooli töötajad, pereliikmed* mainingud 10%. Teisel andmekogumisel oli alakategooria *õpetaja* maininguid 27% ja *teised kooli töötajad* maininguid endiselt 10%. Õpetajad on koolis esimesed, kelle poole õpilased pöörduvad ja kes saavad juhtunule kiiresti sobilikult reageerida: *Ma ütlesin õpetajale, ta tuli ja lahutas nad ära ja kõik oli siis jälle korras* (T2). Tugispetsialistid kuulavad samuti ära õpilaste pöördumised, hindavad abivajaduse olemuse, pakuvad lahendusi ning vajadusel sekkuvad. Näiteks: *Ma olen psühholoogi juures käinud rääkimas temast, ma ise ka ei tea, mis tema probleem on, et ta kiusab mind. Psühholoog kutsus ta enda juurde* (P10). Kindlasti

on lapsevanemad need, kes saavad oma lastele toeks olla: *Olen emale ja isale öelnud seda, nad ei lõpeta, olen öelnud* (P4). Teismeeas on olulised sotsiaalsed suhted, sh sõbrad, kellega on oluline olla koos ning tegutseda ühiselt ja kellega suheldaksegi kõige rohkem koolis: *Sõber alati lohutab mind, kui on mingi halb asi juhtunud* (P3).

Kategoorias *vältimine*, mille mainingud olid esimesel andmekogumisel 10% ja teisel andmekogumisel 21%, selgus kaks alakategooriat: *lahkumine* ja *agressiooni ignoreerimine*. Nii mõnigi kord käituvad õpilased selliselt, et nad ei pööra halbadel asjadele tähelepanu ega reageeri ka kuidagi: *No mina eriti ei sekku, sest muidu saan ka mina haiget. Nii et ma lihtsalt lähen ära ...* (P7). Õpilased ei kommenteeri, ei näita välja oma suhtumist ei kehakeele, näoilme ega silmsidega, lihtsalt ignoreerivad tekkinud olukorda. Näiteks: *Proovid rahulikult jääda, et jamasid ei tekiks* (P5). *Ma arvan, et nad on väikesed ja ei saa aru, et see ei ole väga sobilik* (P12).

Tabel 9. Üldkategooria *stressiga toimetuleku viisid* mainingute esinemissagedus õpilaste arvamusel kategooriate ja alakategooriate lõikes

Kategooriad	Alakategooria	1. andme- kogumine <i>f</i> (%)	2. andme- kogumine <i>f</i> (%)
Abi otsimine		7 (35%)	8 (42%)
	Õpetaja	2 (10%)	5 (27%)
	Teised kooli töötajad	2 (10%)	2 (10%)
	Pereliikmed	2 (10%)	1 (5%)
	Sõbrad	1 (5%)	0 (0%)
Otsene probleemi lahendamine		11 (55%)	7 (37%)
	Kohene sekkumine	7 (35%)	0 (0%)
	Agressoriga rääkimine	4 (20%)	5 (27%)
	Agressioonile agressiooniga vastamine	0 (0%)	2 (10%)
Vältimine		2 (10%)	4 (21%)
	Lahkumine	2 (10%)	1 (5%)
	Agressiooni ignoreerimine	0 (0%)	3 (16%)
Kokku		20	19

Märkus: *f* – mainingute sagedus

3.4 Positiivsete juhtumite esinemissagedus ja olemus

Joonista ja räägi meetodika rakendamise käigus paluti lapsel joonistada kaks pilti – üks halbadest asjadest ja teine pilt headest asjadest. Õpilased joonistasid ja tõid intervjuudes välja uurimismetoodikat *Joonista ja räägi* kasutades erinevaid positiivseid sündmusi koolielust.

Õpilased tõid nii esimese kui ka teise andmekogumise ajal välja kõige enam ühel korral koolielus esinenud positiivseid juhtumeid (esimese andmekogumise ajal, kooliaasta alguses 40% juhtumitest ja teise andmekogumise ajal, kooliaasta keskel 44% juhtumitest). Positiivsete juhtumite arv õpilaste hinnangul uuringu algul ja uuringu lõpus on esitatud tabelis 10.

Tabel 10. Positiivsete juhtumite arv õpilaste hinnangul uurimuse alguses ja uurimuse lõpus

Positiivse juhtumi esinemine	1. andmekogumine kooliaasta alguses % (n)	2. andmekogumine kooliaasta keskel % (n)
0 juhtumit	4% (1)	0% (0)
1 juhtum	40% (10)	44% (11)
2 juhtumit	28% (7)	28% (7)
3 juhtumit	24% (6)	24% (6)
4 juhtumit	4% (1)	14% (1)

Üldkategoriad olid *sündmuste valdkond*, *ümbrus* ning *osapooled*. Üldkategoriad jagunesid 11 kategooriaks ja 30 alakategooriaks. Õpilaste vastused sisaldasid 53 mainingut esimese ja 135 mainingut teise mõõtmise korral ning need on esitatud tabelis 11.

Tabel 11. Mainingute esinemissagedus üldkategoriate lõikes seoses positiivsete juhtumite olemusega

Üldkategoria	1. andmekogumine kooliaasta alguses % (n)	2. andmekogumine kooliaasta keskel % (n)
Sündmuste valdkond	13	45
Ümbrus	17	50
Osapooled	23	40
Kokku	53	135

3.4.1 Positiivsete sündmuste valdkond

Üldkategoria *positiivsete sündmuste valdkond* jagunes viieks kategooriaks ja 12 alakategooriaks. Õpilaste vastused sisaldasid kokku 13 mainingut esimesel ja 45 mainingut teisel mõõtmiskorral. Mainingute esinemissagedus üldkategoria *positiivsete sündmuste valdkond* osas on kategooriate ja alakategooriate lõikes toodud tabelis 12.

Üldkategoria *positiivsete sündmuste valdkond* kirjeldustes oli mainingute esinemissagedus mõlemal andmekogumisel kõige suurem kategoorias *õpetamine ja õppimine*.

Kategoorias *õpetamine ja õppimine*, mainingud esimesel andmekogumisel 54% ja teisel andmekogumisel 45%, oli võimalik moodustada kolm alakategooriat: *õpetaja õpetab hästi, õppimine pikapäevarühmas koos eakaaslastega, õppeained*. Näiteks õpilased on märganud õpetajate toetavat rolli ja nad ütlesid seda: *Siin koolis on väga head õpetajad, nad oskavad selle teema lahti seletada* (P13). *Meile tulid uued õppeained juurde ja uued õpetajad ja nad on toredad* (T4). *Siin on tore, ma ei tea lihtsalt, no ma saan rahulikult olla ja õppida oma asju* (T3). Õpilastel on võimalus koolis pedagoogide juhendamisel koduseid töid teha: *Tore asi on see, et saab pikapäevarühmas ära õppida ja et ei pea kodus õppima* (T1). *... osad tahavad minna minema ja kodus ei viitsi* (P8). Õpilastel on tekkinud lemmikõppeained. Näiteks: *Ajaloos õppimine, mis on väga huvitav* (P1). *Eesti keeles tundub nagu hea, et ma saan aru nagu ja siis ma kohe saan vastata, siis ma tean nagu öelda* (P6).

Üldkategoorias *sotsialiseerumine eakaaslastega vahetunnis*, esimesel andmekogumisel 15% ja teisel andmekogumisel 17% maininguid, eristus kaks alakategooriat: *eakaaslastega vahetunnis mängimine ja eakaaslastega koos sööklas söömine*. Kool on õppimise koht, kuid tähtsad on ka head ja usaldusväärsed sõbrad, kellega saab koos vahetundides toimetada. Õpilased ütlesid: *Mängime klassivendadega, mängime kabet, malet* (P4). *... saad nagu liigutada ka vahetunni ajal* (T1). *Koos mängime mängu, enamuses nutimänge, veedame õues ka aega* (P14). Õpilased ütlesid: *Koolitoit maitseb ja koos klassikaaslastega on mõnus sööklas* (P16).

Üldkategooria *huvitegevus* oli võimalik jaotada kaheks alakategooriaks: *sportlik tegevus ja muu tegevus*, kusjuures esimesel andmekogumisel mainingud puudusid, teisel andmekogumisel oli 13% maininguid. Õpilased kiitsid huvialategevuste võimalusi, näiteks: *Siin koolis on hea see, et siin on väga palju spordiringe* (T5). Õpilased ütlesid: *Kõige toredamad on need koolikontserdid kooliaulas, need on põnevad* (T2). *Jõululaadal oli tore koos sõpradega. Kõik pirukad, mis ma tegin koos emaga kodus, saime ära müüdnud* (P15).

Üldkategooria *väljaspool kooli* selgus neli alakategooriat: *matkamine looduses klassiga, teater/kino, pereliikmetega koos kodus ja reisil, eakaaslastega koduümbruses mängimas*, milles esimesel andmekogumisel 15% maininguid oli *eakaaslastega koduümbruses mängimas* ja teisel andmekogumisel 17% *pereliikmetega koos kodus ja reisil*. Õpilased ütlesid: *Me oleme käinud klassiga matkakäikudel, on põnev* (P7). *Vanemuise teatris ja Apollo kinos oleme käinud* (T2). *Sõpradega oleme koos väljaspool kooli* (P10).

Tabel 12. Üldkategoria *positiivsete sündmuste valdkond* mainingute esinemissagedus õpilaste arvamusel kategooriate ja alakategooriate lõikes

Kategooriad	Alakategooria	1. andme- kogumine <i>f</i> (%)	2. andme- kogumine <i>f</i> (%)
Sotsialiseerumine eakaaslastega vahetunnis		2 (15%)	8 (17%)
	Eakaaslastega vahetunnis mängimine	2 (15%)	6 (13%)
	Eakaaslastega koos sööklas söömine	0 (0%)	2 (4%)
Õppimine ja õpetamine		7 (54%)	20 (45%)
	Õpetaja õpetab hästi	1 (8%)	4 (9%)
	Õppimine pikapäevarihmas koos eakaaslastega	3 (23%)	2 (4%)
	Õppeained	3 (23%)	14 (32%)
Huvitegevus		0 (0%)	6 (13%)
	Sportlik tegevus	0 (0%)	4 (9%)
	Muu tegevus	0 (0%)	2 (4%)
Väljaspool kooli		3 (23%)	11 (25%)
	Matkamine looduses klassiga	0 (0%)	2 (4%)
	Teater/kino	1 (8%)	1 (2%)
	Pereliikmetega koos kodus ja reisil	0 (0%)	7 (17%)
	Eakaaslastega koduümbruses mängimine	2 (15%)	1 (2%)
Ei ole olnud häid asju		1 (8%)	0 (0%)
	Ei ole olnud häid asju	1 (8%)	0 (0%)
Kokku		13	45

Märkus: *f* – mainingute sagedus

3.3.2 Positiivsete sündmuste koht

Teine üldkategoria *koht* jagunes kaheks kategooriaks ja üheksaks alakategooriaks. Õpilaste vastused sisaldasid kokku 17 mainingut esimesel ja 50 teisel andmekogumisel. Mainingute esinemissagedus üldkategoria *ümbrus* osas on kategooriate ja alakategooriate lõikes toodud tabelis 13.

Kategoorias *kool* (mainingud esimesel andmekogumisel 94% ja teisel andmekogumisel 80%) eristus neli alakategooriat: *koolimaja*, *kooliklass*, *kooliõu/staadion*, *aula/võimla*.

Alakategooria *kooliklass* mainingud oli esimesel andmekogumisel 41% ja teisel andmekogumisel 42%. Sellele järgnesid alakategooria *koolimaja* mainingud vastavalt 41% ja 22%.

Kategooria *väljaspool kooli*, alakategooriad *teater/kino*, *kodu/kodu lähedal*, *ekskursioon/matk*, *linn/pood*, maininguid oli vähem – 6% esimesel ja 20% teisel korral.

Tabel 13. Üldkategoria *koht* mainingute esinemissagedus õpilaste arvamusel kategooriate ja alakategooriate lõikes

Kategooriad	Alakategooria	1. andmekogumine <i>n</i> (%)	2. andmekogumine <i>n</i> (%)
Kool	Koolimaja	7 (41%)	11 (22%)
	Kooliklass	7 (41%)	21 (42%)
	Kooliõu, staadion	2 (12%)	4 (8%)
	Aula, võimla	0 (0%)	4 (8%)
Väljaspool kooli	Teater, kino	0 (0%)	2 (4%)
	Kodu, kodu lähedal	0 (0%)	3 (6%)
	Ekskursioon, matk	1 (6%)	2 (4%)
	Linn, pood	0 (0%)	3 (6%)
Kokku		17	50

Märkus: f – mainingute sagedus

3.4.3 Positiivsete sündmuste osapooled

Üldkategoria: *osapooled* jagunes neljaks kategooriaks ja seitsmeks alakategooriaks. Uuritavate vastused sisaldasid kokku 23 mainingut esimesel ja 40 teisel andmekogumisel. Mainingute esinemissagedus üldkategoria *osapooled* osas on toodud tabelis 14.

Kategoorias *eakaaslaste vaheline mängimine ja õppimine*, milles eristusid alakategooriad *eakaaslastega mängimine* ja *eakaaslastega õppimine*, oli esimesel andmekogumisel mainingud 17% ja teisel andmekogumisel 23%. Eakaaslastega on tore koolis tunnivälisel ajal aega veeta ja mängida: *Saab koolis mängida lauamänge* (P7). *Saab sõpradega korvpalli mängida* (P16). Õpilased kogevad head tunnet, kui kaaslased neid aitavad: *Klassikaaslased on väga head ja kui sul on näiteks mingi töö tegemata, siis nad ütlevad, et mis vaja uuesti teha* (P17). *Abistame, näiteks kui mingis asjas vajab abi, näiteks, et midagi teeb valesti, et ta ei kuulunud hästi* (P1).

Kategooria *eakaaslaste vaheline prosotsiaalne käitumine ja sõbrunemine* (esimesel andmekogumisel mainingud 52% ja teisel andmekogumisel 37%), milles selgusid järgmised alakategooriad *eakaaslaste abistamine* ja *eakaaslastega sõbrustamine*. Alakategoorias *eakaaslastega sõbrustamine* oli esimesel andmekogumisel maininguid 48% ja teisel andmekogumisel 30%. Teismeeas muutuvad oluliseks sotsiaalsed suhted, sh sõbrad. Sõpradega suheldaksegi kõige rohkem koolis: *Mulle meeldib, kui mul on palju sõpru* (P8). *Kooli on hästi tore tulla, sest väga paljud tulevad mulle hommikuti vastu* (P15). Sõbrad julgustavad, nendega

saab kõige rääkida, nad aitavad hädast välja: *Kui on olnud halb tunne, siis sõbrad lohutavad või midagi sihukest või teevad head nalja, mis teevad tuju paremaks, tore kaaslastega olla* (P10).

Kategooria *õpetaja ja õpilasevaheline suhe*, milles eristusid alakategooriad *õpetaja aitab õpilast* ning *õpilase ja õpetaja vaheline hea suhe*. Kategooria esimese andmekogumise mainingud on 31% ja teise andmekogumise mainingud 18%. Nii mõnigi õpilane vajab õppimiseks täiendavaid selgitusi ja abistavaid materjale. Õpetajad arvestavad sellega: *Õpetaja aitab tavaliselt kogu aeg* (P2). Ebameeldivaid tundeid on raske taluda, need segavad õpilaste igapäevaseid tegemisi. Õpetajad aitasid sellest üle saada: *Õpetajad on sihukesed head, kes teavad minu tundeid* (P10). *Õpetajad on toredad, ei karju laste peale* (P14).

Tabel 14. Üldkategooria *osapooled* mainingute esinemissagedus õpilaste arvamusel kategooriate ja alakategooriate lõikes

Kategooriad	Alakategooria	1. andme- kogumine <i>f</i> (%)	2. andme- kogumine <i>f</i> (%)
Eakaaslaste vaheline mängimine ja õppimine	Eakaaslastega mängimine	4 (17%)	9 (23%)
	Eakaaslastega õppimine	3 (13%)	7 (18%)
		1 (4%)	2 (5%)
Eakaaslaste vaheline prosotsiaalne käitumine ja sõbrustamine		12 (52%)	15 (37%)
	Eakaaslaste abistamine	1 (4%)	3 (7%)
	Eakaaslastega sõbrustamine	11 (48%)	12 (30%)
Õpetaja ja õpilase vaheline hea suhe		7 (31%)	7 (18%)
	Õpetaja aitab õpilast	4 (18%)	4 (10%)
	Õpetaja ja õpilase vaheline hea suhe	3 (13%)	3 (8%)
Teiste täiskasvanute ja õpilaste vaheline suhe		0 (0%)	9 (22%)
	Teiste täiskasvanute ja õpilaste vaheline hea suhe	0 (0%)	9 (22%)
Kokku		23	40

Märkus: *f* – mainingute sagedus

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli kirjeldada 5.klassi õpilaste arvamusi seoses koolistressi ja koolielus esinevate positiivsete sündmustega kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel. Kasutati *Joonista ja räägi* meetodikat, mis võimaldas lastel väljendada end nii visuaalselt kui verbaalselt. Uurimusse kaasati ühe Tartu põhikooli 5. klassi 25 õpilast. Magistritöös otsiti vastust kahele uurimisküsimusele.

Esimene uurimisküsimus oli: Millised on 5.klassi õpilaste arvamused seoses koolistressi ja sellega toimetulekuga kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel?

Saadud tulemuste analüüsil ilmnas, et koolistressi esinemine on levinud ja mitmetahuline. 88% õpilastest kirjeldas vähemalt ühte koolistressi kogemust nii kooliaasta alguses kui ka selle keskel. Kirjeldused olid näitasid, et koolistress ei ole ainult koolis toimuva õppetegevuse surve tagajärg, vaid olulist rolli mängivad sotsiaalsed suhted, kooli füüsiline keskkond, emotsionaalne kliima ning õpilase individuaalsed toimetulekuoskused.

Saadud tulemused on kooskõlas magistritöö teoreetilises ülevaates käsitletud stressi üldise määratlusega. Selye (1976) klassikalise stressiteooria järgi kujutab stress endast organismi mittespetsiifilist reaktsiooni keskkonnanõudmistele. 5. klassi õpilased mainisid sagedamini stressi allikatena füüsilist (kooliaasta algul 24% ja kooliaasta keskel 44%) ja verbaalset agressioon eakaaslaste vahel (kooliaasta algul 10% ja kooliaasta keskel 21%). See kinnitab transaktsionaalse stressiteooria kesket väidet, et stress tekib siis, kui inimene hindab, et tema toimetulek ei ole piisav olukorra nõudmistele vastamiseks (Lazarus & Folkman, 1987).

Kooliaasta alguses kirjeldasid õpilased sagedamini enesekohaste oskustega seotud stressiallikaid, näiteks oma ebakompetentsust või erinevad reageeringuid õppimissituatsioonides. Märkiti õppimisega seotud raskusi (kooliaasta algul 32% ja kooliaasta keskel 11%). Tõenäoliselt on sisemist laadi ärevusel ja kohanemispingel suurem osakaal just kooliaasta alguses.

Käesoleva uurimuse tulemused sarnanevad varem avaldatud uurimuste tulemustega. Näiteks Wong (2016) ja Saluorg (2020) rõhutavad sotsiaalsete konfliktide ja eakaaslaste vahelise agressiooni rolli laste stressikogemustes. Võib esile tuua, et *füüsilist agressiooni* märkiti teisel andmekogumisel märgatavalt rohkem. Ilmnas, et mainingute sagedus kategoorias *õpilase enda ebakompetentsus* oli teisel korral suhteliselt väiksem, mis võib olla märk kohanemisest või õpioskuste paranemisest. Võimalik on ka see, õpilaste suuremat tähelepanu hakkasid köitma

omavahelised suhted. Stressi tajumise sagedus õpilastel kooliaasta jooksul ei vähenenud – pigem jäi see stabiilselt kõrgeks.

Õpilaste kirjeldatud *stressiga toimetuleku viisid* varieerusid probleemikesksetest lahendustest (nt *rääkimine, abi otsimine, sekkumine*) kuni vältimisstrateegiateni (nt *eemaldumine, ignoreerimine*). Olukordades, kus abi polnud kiiresti kättesaadav või kui võimu tasakaalutus eakaaslastevahelistes suhetes ei soodustanud sekkumist, kalduti stressi passiivselt taluma. Tulemused näitasid, et vaja on õpetada lastele stressiga toimetuleku strateegiaid.

Teine uurimisküsimus oli: Millised on 5.klassi õpilaste arvamused seoses positiivsete sündmustega koolielus kooliaasta alguses ja kooliaasta keskel nende endi hinnangul?

Uurimistöö tulemustest selgus ka, et 5. klassi õpilaste jaoks on koolielus lisaks stressirohketele olukordadele ka mitmeid positiivseid kogemusi, mida nad kujutasid pildil ja sõnastasid intervjuude käigus. *Joonista ja räägi* meetodika toel kogutud andmed osutavad sellele, et positiivsed sündmused varieerusid õppimisega seotud rahuldustundest kuni ühistegevusteni sõpradega.

Saadud tulemused seonduvad teoreetilises ülevaates esitatud seisukohtadega. Silm ja Aus (2024) on rõhutanud, et toetavad koolisuhted ja head tulemused õppetöös võimaldavad tasakaalustada koolistressi. Selgus, et enamik uuritud õpilasi toovad esile vähemalt ühe või mitu kooliaasta keskel aset leidnud positiivset sündmust.

Õpetaja roll on mitme varasema uuringu (Kull jt, 2018; Silm & Aus, 2024) kohaselt koolistressi kujunemisel suur. Käesolevas töös ilmnes, et lapsed tajusid õpetajat pigem abistaja kui stressiallikana. Õpilaste hinnangul olid õpetajate selgitused arusaadavad, rõhutati õpetajate mõistvat suhtumist ning õppimisvõimalusi pikapäevarühmas. Selline õpetaja-õpilase hea suhe soodustab turvatunde kujunemist ja suurendab valmisolekut õppida. Vögotski (2016) on kirjutanud, et täiskasvanu juhendatud õpikeskkond soodustab lapse kognitiivset arengut. Õpetaja rolli tähtsus õppimismotivatsiooni kujundamisel on leidnud kinnitust ka varasemates uuringutes (Wong, 2016; Lister, 2012).

Positiivsete kogemuste hulgas olid esindatud sotsiaalsete suhetega seotud aspektid. Õpilased väärtustasid eakaaslastega koos veedetud aega nii vahetundides kui pärast tunde, tuues esile mängulise tegevuse, vastastikuse abistamise ja sõprussuhete tekkimise. Uurimistulemused osutavad sellele, et kuuluvus klassikollektiivi ja sõprade olemasolu mõjutavad laste üldist

enesetunnet. Seda kinnitavad ka Wong (2015) ja Sotard (2017), kelle arvates on sotsiaalne tugi eakaaslastelt üks tähtsamaid kaitsetegureid stressi vastu.

Lisaks õppimisele ja sotsiaalsetele suhetele nimetati positiivsete kogemustena ka huvitegevust koolis. Sportlikud ja loovtegevused ning ühised matkad võimaldasid lastel väljendada end teistsugusel moel kui tavapärasel õppetöös. Ka Yerkes'i–Dodsoni seaduses (Bakker & Demerouti, 2007) rõhutatakse, et mõõdukas pingutus võib tõsta sooritust ja motivatsiooni ning ennetada vaimse tervise probleeme.

Mõlemal andmekogumisel tõid õpilased esile väga sarnaseid positiivseid valdkondi: sõprus, õpetajate toetus ja meeldivad tegevused. Teatud erinevusena ilmnis kooliaasta keskel suurem hulk maininguid kategooriates, mis viitavad kogemuste mitmekesisusele ning süvenenud suhetele – näiteks märgiti sagedamini õpetaja-õpilase häid suhteid ja eakaaslaste omavahelist koostööd, toodi välja positiivseid tundeid seoses ühiste tegevuste korraldamisega. Sarnaselt teoreetilises osas käsitletud Vögotski (2016) seisukohale joonistamisest kui lapse arusaamade ja tunnetusmaailma narratiivseks väljenduseks, võimaldas joonistamistegevus uurimistöös esile tuua ka neid positiivseid tundeid ja kogemusi, mida lapsed ehk verbaalselt ei oleks osanud või julgenud niivõrd selgelt väljendada.

Kooliaasta alguses nimetati enam uusi õpetajaid ja õppeaineid, siis kooliaasta keskel ilmnis rohkem viiteid headele suhetele kaaslaste ja õpetajatega. See näitab, et klassi ja kooli sotsiaalne keskkond võib muutuda aja jooksul laste jaoks usaldusväärsemaks ning nad julgevad oma positiivseid kogemusi rohkem teadvustada ja väljendada. Seda võib seletada sellega, et laps vajab aega uue keskkonnaga kohanemiseks.

Kokkuvõttes võib öelda, et teoreetilise ülevaate ja käesoleva uurimuse tulemused on vastavuses. *Joonista ja räägi* meetodika rakendamine annab võimaluse õpilaste arvamuse teadasaamiseks ja nende teadmiste baasil koolikeskkonna paremaks korraldamiseks.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Magistritöö piiranguna võib välja tuua selle, et uurimusse oli kaasatud ainult üks kool ja vähe õpilasi. Esimese ja teise andmekogumise ajaline vahe oli väga lühike (viis kuud), et teha olulisi järeldusi.

Käesoleva uurimistöö praktiliseks väärtuseks võib pidada seda, et on vaja teadlikult arendada koolisüsteemi korraldust, et ennetada stressitekitavaid olukordi ning õpetada lastele

tõhusaid toimetuleku strateegiaid. Õpetajad, tugispetsialistid ja lapsevanemad peaksid olema koolielus esinevate stressorite suhtes tähelepanelikud, et mitte lasta mõjutada lapse vaimset tervist, motivatsiooni ja sotsiaalset arengut. Koolielu positiivsed kogemused on olulised ka praktilises osas: positiivsuse tugevdamine koolis loob eelduse, et lapsed kogevad koolielu ka rõõmude ja eneseteostuse kohana. Kooli positiivne mõju avaldub siis, kui õppimiskeskond on tasakaalus kognitiivsete, emotsionaalsete ja sotsiaalsete vajadustega ning toimetulekuressurssidega.

Tänu sõnad

Töö autor tänab kõiki uurimuses osalenud õpilasi, õpetajaid, lapsevanemaid ja kooli juhtkonda meeldiva koostöö eest. Väga suur tänu magistr töö juhendajale Kristi Kõivule asjatundliku juhendamise, igakülgse toetuse ja mõistva suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Aive Viidik

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Adov, L. & Karm, M. (2024). Eripedagoogi enesehoid ja professionaalne areng. Häidkind, P. & Soodla, P. (toim). *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine*. (lk 242-252). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007, 3. aprill). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Barfield, P.A., & Driessnack, M. (2018, 28. veebruar). Children with ADHD draw-and-tell about what makes their life really good. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 23(1).
- Di Leo, J. H. (2018). *Laste joonistused diagnostilise abivahendina*. Ersen.
- Tervise Arengu Instituut. (2025). *Eesti laste vaimse tervise uuring*.
<https://www.tai.ee/et/valjaanded/eesti-laste-vaimse-tervise-uuring>
- Elenurm, T., Kasmel, A., Kidron, A., Rüütel, E., Teiverlaur, M., & Traat, U. (koost). (1997). *Stressi teejuht*. Eesti Tervisekasvatuse Keskus.
- Järvpõld, M. (2022). *Sotsiaalse programmi „Murdepunkt mõju õpilaste käitumisele ja stressiga toimetulekule ühe Tartu põhikooli näitel*. [magistritöö. Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://dspace.ut.ee/items/16cf2ccb-c7fc-4abb-86f3-450c10101396>
- Kallasmaa, T. (2003). Isiksus ja kohanemine. Allik, J., Realo, A. & Konstabel, K. (toim). *Isiksusepsühholoogia*. (lk 139-168). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kull, M., Saat, H., Kiive, E., & Põiklik, E. (2018). *Uimastiennetuse õpetajaraamat põhikoolile*. Tervise Arengu Instituut.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Sulesepp.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli0101_1
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987, september). Transaction theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Le Fevre, M., & Kolt, G. S.; Matheny, J. (2006). Eustress, distress and their interpretation in primary and secondary stress management interventions. Which way first? *Journal of Managerial Psychology*, 21, 547-565.

- Leuska, A. (2025, 4. märts). Lasteaiaõpetajad räägivad oma tööga kaasnevast stressist. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2025/03/lasteaiaopetajad-raagivad-oma-tooga-kaasnevast-stressist/>
- Linder, L. A., Bratton, H., Nguyen, A., Parker, K., & Wawrzynski, S. E. (2018). Symptoms and self-management strategies identified by children with cancer using draw-and-tell interviews. *Oncology Nursing Forum*, 45(3), 290–300.
- Lister, T. (2016). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Atlex.
- Moser, A. & Kortsjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 9-18.
- Oja, L., Piksööt, J., Aasvee, K., Haav, A., Kasvandik, L., Mäll, T., Rahno, J., Saamel, M., Siilbek, E., Talvik, A., & Vorobjov, S. (2019). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2021/2022. õppeaasta uuringu raport*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Pearlin, L. I., Menaghan, E. G., Lieberman, M. A., & Mullan, J. T. (1981, detsember). The Stress Process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 337-356.
- Persaud, R. (toim). (2009). *Vaimne tervis: kasutaja teejuht*. Tänapäev.
- Rodham, K. (2010). *Health Psychology*. Palgrave Macmillan.
- Saluorg, A. (2020). *1. ja 2. klassi õpilaste kogemused seoses koolistressi ja positiivsete sündmustega koolielus*. [magistritöö. Tartu Ülikool]. DSpace. <https://dspace.ut.ee/items/ae2b4522-4624-49d2-9104-429cbee47368>
- Seegerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004, juuli). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, 130(4), 601-630.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1976). Stress without distress. In G. Serban (Ed.), *Psychopathology of human adaptation* (pp. 137–146). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- Selye, H. (1991). 1. History and Present Status of the Stress Concept. A. Monat & R.S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping an Anthology*. Columbia University Press. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.7312/mona92982-007/html>
- Silm, G., & Aus, K. (2024). Õppimise alused, Ä. Leien (toim). *Kaasav haridus*, lk 113-146, Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Sotardi, V. A. (2017). Exploring student stress in middle childhood: interpretations, experiences, and coping. *Pastoral Care in Education*, 35, 13-27.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02643944.2016.1269360>

Suija, K. (2011). *Stress ja südametervis*.

https://www.keskhaigla.ee/juhendid/Syda_A5_3bleed.pdf

Terviseinfo. (2022). *Mis põhjustab vaimse tervise probleeme?*

<https://www.terviseinfo.ee/et/valdkonnad/vaimne-tervis/ulevaade-vaimse-tervise-probleemidest/vaimse-tervise-probleemide-pohjused>

Wong, M. (2015, aprill). Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185(4), 658–678.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2014.948872>

Wong, M. (2016). Chinese children's perceptions of aggression among peers at school. *Early Years*, 37, 143–157.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2016.1178711>

Wong, M. (2018). Perceptions of school life among a sample of Chinese children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 188(6), 800–818.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1238361>

World Health Organization. (2021). *Adolescent mental health*.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

World Health Organization. (2022). *Mental Health*. <https://www.who.int/home/search-results?indexCatalogue=genericsearchindex1&searchQuery=mental%20health&wordsMode=AnyWord>

Võgotski, L. (2016). *Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Ye, L., Posada, A. ja Liu, Y. (2019). A review on the relationship between Chinese adolescents' stress and academic achievement. *New directions for child and adolescent development*, 2019(2), 81–95. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cad.20265>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aive Viidik

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „5. klassi õpilaste kirjeldused koolistressi ja positiivsete sündmustega koolielust“, mille juhendaja on Kristi Kõiv, 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.

Aive Viidik

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2025