

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Katrin Nikolajev

DISTANTSÕPPEGA TOIMETULEKUT JA ENESEREGULATSIOONIOSKUST
TOETAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID ÜHE KOOLI III KOOLIASTME ÕPILASTE
KOGEMUSTELE TUGINEDES

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2021

Kokkuvõte

Distsantsõppega toimetulekut ja eneseregulatsioonioskust toetavad ja takistavad tegurid ühe kooli III kooliastme õpilaste kogemustele tuginedes

2020. aasta kevadel koroonaviiruse COVID-19 puhangust tingitud ulatusliku distantsõppe tulemusel said mõned Eesti õpilased kaugõppimisega paremini hakkama kui teised. Sellest tulenevalt oli magistritöö eesmärk selgitada välja distantsõppega toimetulekut ja eneseregulatsioonioskust toetavad ja takistavad tegurid ühe kooli III kooliastme õpilaste kogemustele tuginedes. Magistritöö on kvalitatiivne uurimus, mille raames koguti andmeid poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuudega 26 õpilaselt. Tulemustest selgus, et distantsõpet toetavad õpilaste endiga seotud tegurid (koostöö- ja abi küsimise oskus, enesekontrollioskus jne), ja kooliga seotud tegurid, sealhulgas toetavad õpetajad. Distsantsõpet takistavad aga vähene ajaplaneerimisoskus, enesekontroll ja motivatsioon ning õppekoormuse ja õpetajatega seotud tegurid. Tulemused aitavad mõista õpilaste vaatenurka ja toetada nende iseseisvat õpiprotsessi.

Võtmesõnad: distantsõpe, kaugõpe, eneseregulatsioon, toetavad tegurid, takistavad tegurid

Abstract

Factors that support or hinder distance learning and self-regulation according to the third stage learners' experience of an Estonian school

In spring 2020, when COVID-19 pandemic took all Estonian schools to distance learning, it appeared that not all Estonian learners coped with distance learning equally well. This master study explored which factors supported or hindered learning and self-regulation of the third stage learners during distance learning. The study employed a qualitative approach, semi-structured focus group interviews with 26 learners from one school were conducted. The results showed that the factors which supported distance learning fell into two categories: factors related to learners (learning with/from peers and help seeking, self-control etc.) and factors related to school (supportive teachers, academic workload, online-environment etc.). Factors which hindered distance learning also fell into two categories: factors related to learners (time planning, weak self-control, etc.) and factors related to school (unsupportive teachers etc). The results help to understand the perspective of learners necessary for making informed decision at school.

Keywords: distance learning, remote learning, self-regulation, supporting factors, hindering factors.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Eneseregulatsioon	6
1.1.1. Eneseregulatsiooni tsükliline mudel B.J. Zimmermani järgi.....	7
1.1.2. Eneseregulatsiooni arengut toetavad ja takistavad tegurid	10
1.2. Distsantsõpe	12
1.2.1. Distsantsõppe eelised ja puudused	13
1.2.2. Distsantsõppeks vajalik eneseregulatsioonioskus	15
2. Metoodika.....	16
2.1. Valim	17
2.2. Andmekogumine.....	18
2.3. Andmeanalüüs	19
3. Tulemused	20
3.1. Distsantsõppega toimetulekut toetavad tegurid.....	21
3.2. Distsantsõppega toimetulekut takistavad tegurid.....	27
3.3. Arendamist vajavad eneseregulatsiooni oskused.....	31
Arutelu.....	32
Töö piirangud ja praktiline väärtus	36
Tänuõnad	37
Autorsuse kinnitus.....	37
Kasutatud kirjandus.....	38
Lisad	42
Lisa 1. Terminibaasi IATE väljavõte 25. detsembrist 2020	42
Lisa 2. Väljavõtted uurijapäevikust.	43
Lisa 3. Lapsevanema teavituskiri	46

Lisa 4. Intervjuukava.	47
Lisa 5. Näide koodide moodustumise kohta.	53
Lisa 6. Kaaskodeerijate vaheline kooskõla.	54
Lisa 7. Kodeerimine QCMap programmis ja paberi peal.	55

Sissejuhatus

Haridus- ja Teadusministeeriumi visioonidokumendis „Tark ja tegus Eesti 2035“ on seatud eesmärgiks soodustada 2035. aastaks planeeritava õppekavade muutmise kaudu ennastjuhtivate, ennast motiveerivate ja elukestvas õppes osalevate õppijate kujunemist digitehnoloogial põhinevas ja individuaalsusega arvestavas õppeprotsessis (Tark ja tegus..., 2019). Elukestva õppe tähtsust rõhutatakse ka põhikooli riiklikus õppekavas (edaspidi PRÕK), kus on öeldud, et selleks „vajalikud oskused ja tööharjumused kujunevad põhihariduse omandamise käigus“ (Põhikooli riiklik ..., 2011, lk 3). Muu hulgas seatakse PRÕKis põhihariduse eesmärgiks õppida planeerima pikemaajalisi ülesandeid, püstitama eesmärke ja hindama oma tulemusi (Põhikooli riiklik..., 2011). Eeltoodut arvesse võttes kujutas 2020. aasta kevadel koroonaviirusest COVID-19 tingitud üleriigiline ja järsk koolide distantsõppele üleminek endast ootamatut testsituatsiooni (Lauristin, Loogma, Erss, Sarv & Vernik-Tuubel, 2020) nii PRÕKis seatud eesmärkide kui ka 2035. aasta haridus- ja teadusstrateegia katsetamiseks. Samal arvamusel, et distantsõpe muutus ennastjuhtivate õpilaste kasvatamise teooriat proovile panevaks praktikaks, oli Õpetajate Lehes ilmunud aramuslugudes nii mõnigi kooli- või õppejuht (Kõnnussaar, 2020; Mumm, 2020).

Arvamuslugude ilmumisega paralleelselt asuti seda ainulaadset kogemust uurima mitmes valdkonnas, sealhulgas erinevates terminikomisjonides (Mäekivi, 2020; Pulk, 2020), et leida parim eestikeelne omasõna uudsele olukorrale, ning Haridusfoorumis ja Tallinna Ülikoolis, et uurida distantsõppe mõju muu hulgas üldhariduskoolide õpilastele (Lauristin *et al.*, 2020; Tammets *et al.*, 2021). Käesoleva töö autorile teadaolevalt ei ole varem sarnaseid uurimusi Eestis läbi viidud, sest nõnda ulatuslikku distantsõpet rakendati 2020. aasta kevadel esimest korda. Varasemaid e-õpet või veebiõpet käsitlevaid uurimusi (nt Barnard-Brak, Platon & Lan, 2010; Geduld, 2016 jt), milles puuduvad sellised muutujad nagu sotsiaalne sunderaldatus ja distantsõppe vältimatus, on kõrvutatud eneseregulatsiooni avaldumise aspektist.

Haridusfoorumi uuringust selgub, et õpilaste kohanemist distantsõppega takistas erinevate õpioskuste, sealhulgas tunnetuslike õpioskuste (motivatsiooniprobleemid) ja organisatoorsete õpioskuste (nt aja planeerimine, õpiharjumused, õpikeskkonna korraldamine) vähesus. Seevastu kohanemist soodustavate tegurite hulgas on välja toodud head õpioskused, iseseisva õppimise võime, õpetajapoolsed õpijuhised, varasem kokkupuude e-õppega ning pere toetus (Lauristin *et al.*, 2020). Tallinna Ülikooli uuringust (Tammets *et al.*, 2021) ilmneb, et III kooliastme õpilased hindasid distantsõpet ülejäänud kooliastmetega võrreldes vähemtõhusaks ja vähemmeeldivaks,

kuid samas suurenes vanusega õpilaste endi algatatud koostöiste tegevuste (abistamise, koos õppimise) maht. Eeltoodud allikatele ja PRÕKile (2011) tuginedes võiks eeldada, et III kooliastme õpilased oskavad end ise motiveerida, õpieesmärke seada ja tõhusaid õpistrateegiaid kasutada.

1. Teoreetiline ülevaade

Käesolevas peatükis määratletakse eneseregulatsiooni, enesereguleeritud õppimise, eneseregulatsioonioskuse ja distantsõppe terminid ning antakse ülevaade varasematest distantsõpet käsitlevatest uurimustest. Samuti kirjeldatakse kokkuvõtlikult töö sihtrühma ehk III kooliastme õpilaste tunnetusprotsesside ja eneseregulatsiooni arenguga seotud eripärasid. Peatüki lõpus tuuakse erinevatele uurimustele tuginedes välja, milliseid eneseregulatsioonioskusi on tarvis distantsilt õppides.

1.1. Eneseregulatsioon

Kaasajal vaadeldakse õppimist kui protsessi, milles õppijad on aktiivsed osalejad (Hadwin, Järvelä & Miller, 2011; Põhikooli riiklik..., 2011) ning just õpilase aktiivsuse kaudu – kuivõrd ta näitab üles isiklikku algatust, kui järjepidev ja kohanemisvõimeline ta on – avaldub eneseregulatsioon õppimisel (Zimmerman, 2011a). Zeidner, Boekarts ja Pintrich (2005) määratlevad eneseregulatsiooni laiema (psühholoogilise) konstruktsiona, mis kätkeb endas kitsamaid konstrukte, nagu enesereguleeritud õppimine, oma tervise ja stressijuhtimise reguleerimine, ning madalama taseme tegevusi, nagu strateegiate kasutamine, enesejälgimine ja automatismid. Hariduskonteksti ongi eneseregulatsiooni termin üle võetud just hariduspsühholoogia ja kognitiivse psühholoogia valdkonnast (Saks & Leijen, 2014).

Hariduse valdkonnas on eneseregulatsiooni määratletud kui indiviidi oskust metakognitiivselt¹ juhtida oma mõtteid, tundeid ja käitumist ning motiveerida end seatud eesmärke saavutama (Zimmerman, 2002, 2005). Enesereguleeritud õppimist saab esimest definitsiooni laiendades määratleda kui indiviidi oskust juhtida õppimisel avalduvaid protsesse, sealhulgas mõtteid, tundeid, käitumist ja motivatsiooni, õppeprotsessi planeerimisel,

¹ Metakognitsiooni on määratletud kui indiviidi teadlikkust omaenese mõtlemisest ja oma mõtlemise reguleerimisest (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Moylan, 2009).

monitoorimisel ja hindamisel endale seatud õpieesmärkide saavutamiseks ning oskust refleksiooni põhjal tulevast õppimist kohandada, kui see peaks vajalikuks osutuma (Zimmerman 2002, 2005; Zimmerman & Moylan, 2009). Lühidalt kokku võttes on enesereguleeritud õppimine vahend, mille abil „indiviid reguleerib oma mõtlemisprotsesse hariduse kontekstis“ (Puustinen & Pulkkinen, 2001, lk 269) ning teisest küljest mehhanism, mis aitab selgitada õpitulemuste erinevusi ja nende parandamise võimalusi (Barnard-Brak *et al.*, 2010).

Eneseregulatsioonioskus ei ole kaasasündinud oskus (Barnard-Brak *et al.*, 2010), selle areng ei ole sirgjooneline ega sujuv (Hadwin *et al.*, 2011) ning see ei teki aja jooksul iseenesest (Zimmerman, 2011a). Eneseregulatsioonioskuse arengu vundamendiks on eesmärgid, selle käivitajaks väljakutsed ning selle tõestuseks õppija kohanemine (Hadwin *et al.*, 2011). Erinevates eneseregulatsiooniteooriates, mida on Barry J. Zimmermani (2011a) kohaselt seitse (operantne, fenomenoloogiline, infotöötluslik, sotsiaal-kognitiivne, tahtmuslik, võgotskilik ja kognitiiv-konstruktivistlik), on mudelitele tuginedes püütud mõista neid protsesse, mille abil saavad õppijad olla õpiprotsessis aktiivsed osalejad (Hadwin *et al.*, 2011; Zimmerman, 2011b). Käesolevas magistritöös toetutakse Albert Bandura 1986. aasta sotsiaal-kognitiivsest teooriast lähtuvalt Barry J. Zimmermani tsüklilisele eneseregulatsiooni mudelile (2002, 2005, 2011a, 2011b), mida peetakse tema põhimudeliks. Seda seetõttu, et kuigi Zimmerman on välja töötanud kolm eri mudelit, hõlmab just tsükliline mudel ka teiste autorite eneseregulatsioonimudelites kirjeldatud protsesse ning on teaduskirjanduses laialdaselt kasutatust leidnud selle terviklikkuse, selguse ja praktilisuse tõttu (Yang & Kortekamp, 2021). Sotsiaal-kognitiivse raamistiku kasuks otsustamisel sai määravaks veel asjaolu, et selles käsitletakse eneseregulatsiooni situatsioonist sõltuvalt (Schunk, 2011) ning vaadeldakse sotsiaalset ja füüsilist keskkonda kui ressursi (Zimmerman, 2005), mis on distantsõppe kontekstis olulised tegurid.

1.1.1. Eneseregulatsiooni tsükliline mudel B.J. Zimmermani järgi

Zimmermani (2002, 2005, 2011a, 2011b) tsüklilises eneseregulatsiooni mudelis paigutatakse mõtete, tunnete, käitumise ja motivatsiooniga seotud protsessid kolme õpiülesandega seotud etappi. **Esimeses ehk läbimõtlemissetapis** (*forethought phase*) analüüsivad õpilased kõigepealt ülesannet ja tükeldavad selle osadeks, seavad endale eesmärgi, kaaluvad võimalikke takistusi ning valivad konteksti ja ülesandega sobivad strateegiad eesmärgi saavutamiseks (Zimmerman, 2002, 2005; Zimmerman & Moylan, 2009). Sealjuures on Zimmerman (2005) öelnud, et iga

õpilase pagasis on rohkem kui üks toimiv strateegia, sest eneseregulatsioonioskuse arenedes võetakse kasutusele üha uusi strateegiaid.

Läbimõtlemissetapis mõjutavad õpilase tahet ja valmisolekut oma õppimist reguleerida eelnevatest õpiprotsessidest saadud kogemused ja motivatsiooniga seotud uskumused, nagu enesetõhusus, sisemine huvi, tulemustele seatavad ootused ja õpieesmärgile orienteeritus (Zimmerman, 2002, 2005). Neist kõige olulisemaks on teaduskirjanduses peetud enesetõhusust, mida on määratletud kui õppija usku oma suutlikkusse ülesandega toime tulla ja kui tegurit, mis ennustab õpilase püsivust ülesande juures (Zimmerman & Moylan, 2009). Veel peetakse läbimõtlemissetapi oluliseks teguriks motivatsiooni, sest Zimmermani (2005, 2011b) arvates on eneseregulatsioonioskustest vähe kasu, kui õpilane ei oska ennast motiveerida neid kasutama.

Eneseregulatsiooni II etapp ehk sooritusetapp (*performance phase*) hõlmab erinevaid, nii konkreetseid kui üldisi, enesekontrolli ja enesejälgimise strateegiaid ja protsesse, mida õppijad kasutavad, et end õppimisel aidata ja ülesande juures püsida, nagu sisekõne, tähelepanu suunamine, kujutlemine, aja juhtimine, (õpi)keskkonna kohandamine, abi küsimine, huvi suurendamise strateegiaid ning enda karistamine või tasustamine (Barnard-Brak *et al.*, 2010; Zimmerman, 2002, 2005). Aja juhtimise oskus võimaldab hinnata, kui palju aega kulub mingi ülesande sooritamiseks, oma tegevust antud ajaraami piires juhtida ning lõpetada ülesanne õigeaegselt. Õpikeskkonna kohandamise oskuse alla kuulub oskus luua endale õppimiseks sobiv koht (sh valgus, vaikus), kuid ka oskus leida ja kasutada sobivaid töövahendeid, nt essee kirjutamisel õigekirjaprogrammi. Abi küsimist on määratletud kui info otsimise sotsiaalset vormi (Zimmerman & Moylan, 2009) ning teaduskirjanduses on välja on toodud seegi, et abi küsimine on oskus, mis kehvemat õpitulemustega õppuritel võib puududa, sest nad ei tea, kellelt, mida ja kuidas küsida (Karabenick, 1998; Newman, 2007, viidatud Zimmerman & Moylan, 2009 j). Tasu edasilükkamise oskus on eneseregulatsiooniprotsessis võtmetähtsusega, sest edukat reguleerijat iseloomustab oskus veenda end vajalikke tegevusi pikemaajalise eesmärgi saavutamise nimel lõpuni viima, lükates seniks edasi vahetu tasu nagu teleri vaatamise või videomängude mängimise (Zimmerman, 2005; Wigfield, Klauda & Cambria, 2011). Sooritusetapis annab enesejälgimine õpilasele infot selle kohta, kuivõrd hästi liigub ta endale seatud eesmärkide suunas (Schunk, 2011). Selleks võib õpilane oma tegevuste ja tulemuste üle pidada aru kahtmoodi – nii informaalset metakognitiivse vaatluse teel kui ka formaalsete aruannete ja protokollide kaudu, mille hulka kuulub näiteks (õpi)päeviku pidamine õppimise protsessi, tunnete

ja ümbritseva keskkonna kohta (Zimmerman & Moylan, 2009). Seeläbi võib õpilane hakata märkama korduvaid mustreid ning üllatuda, et õpib näiteks koos teistega vähem või raiskab liialt aega õppetööväliste tegevustele (Schunk, 2011; Zimmerman & Moylan, 2009).

Eneseregulatsiooni III etapp ehk refleksioonietapp (*self-reflection phase*) algab vahetult pärast õpitegevuse lõpule viimist ja hõlmab protsesse, mille käigus vaadatakse tagasi õppimisel tehtud jõupingutustele ja antakse hinnang endale ja saavutatud tulemustele (Barnard-Brak *et al.*, 2010; Zimmerman, 2002). Selles etapis püüab õpilane mõista ja analüüsida, miks sellised tulemused ilmsid ning kirjanduses on välja toodud, et mida oskuslikumaks õppijad muutuvad, seda paremini oskavad nad hinnata oma edusamme (Schunk, 2011; Wigfield *et al.*, 2011). Oma soorituse võrdlemine etteantud standarditega, sh sotsiaalne võrdlus, on siinkohal tavapärane, kusjuures standard valitakse juba läbimõtlemissetapis ja mõjutab ka oodatavaid tulemusi ja motivatsiooni (Barnard-Brak *et al.*, 2010; Zimmerman & Moylan, 2009). Lisaks enesega rahulolule ja motivatsiooni tõusule on võimalik ka vastupidine – õppur reageerib selle etapi tulemusel hoopis defensiivselt ehk oma maine kaitsmiseks ja enda säästmiseks rahulolematusest ja negatiivsetest tunnetest hakkab õppimist ja näiteks kontrolltööd edaspidi vältima, või adaptiivselt, loobudes ebatõhusatest õpistrateegiatest (Zimmerman, 2002, 2005). Defensiivse reageerimise alla liigituvad ka abitus, prokrastineerimine ehk ülesande põhjendamatu edasilükkamine, apaatia ja vaimse pingutuse vähendamine (Zimmerman & Moylan, 2009). Mida väiksem on selles etapis õppuri rahulolu enda ja oma tulemustega, seda suurema tõenäosusega väheneb ta motivatsioon edaspidi õppida ja pingutada. Seevastu, mida suurem on õppuri rahulolu, seda positiivsemad on õpilase uskumused tulevaste õppimisega seotud jõupingutuste kohta ehk seda positiivsem on enesetõhusus, suurem õpieesmärgile orienteeritus ja sisemine huvi (Zimmerman, 2002, 2005; Zimmerman & Moylan, 2009).

Refleksioon, nagu öeldud, mõjutab järgmiste õppimiseks tehtavate jõupingutuste läbimõtlemist ja sellega on eneseregulatsiooni tsükkel Zimmermani mudeli järgi lõppenud. Tsükli pikkus sõltub õppuri poolt endale antava tagasiside sagedusest ja ajastusest, mis omakorda sõltub välistest (nt kontrolltöö hinne) ja sisemistest teguritest (nt päeviku pidamine). Endale hinnangu andmist võib isikliku tagasiside kõrval mõjutada ka sotsiaalne tagasiside (nt õpetajalt, kaaslaselt või lapsevanemalt saadud juhised või kiitus) ja keskkond (Zimmerman, 2005; Zimmerman & Moylan, 2009). Oluline on seegi, et mudeli tsüklilisusest tulenevalt võivad

muutused ühtedes eneseregulatsioonioskustes mõjutada suure tõenäosusega teisi oskusi (Wigfield *et al.*, 2011).

1.1.2. Eneseregulatsiooni arengut toetavad ja takistavad tegurid

Inimese eneseregulatsiooni areng on seotud tema füüsilise ja vaimse arenguga. Siin saab eristada kolme olulist valdkonda. Esiteks bioloogiline reguleerimissuutlikkus – vanuse lisandudes suureneb vaimne võimekus oma tegude monitoorimiseks ja reguleerimiseks (Jõgi & Aus, 2015). Teiseks arenevad koos füüsilise ja bioloogilise küpsemisega laste teadmised ja strateegiaid, mis võimaldavad neil oma käitumist tõhusamalt reguleerida. Siinkohal on oluline välja tuua, et vanuse ja reguleerimissuutlikkuse vahele ei saa panna võrdusmärki, sest samas vanuses laste eneseregulatsioonioskus võib erineda suurel määral (Wigfield *et al.*, 2011). Oma õpiviiside ja -harjumuste üle reflekteerimisel ja nende varieerimisel võib õpilane avastada täiendavaid uusi strateegiaid enda arendamiseks ja õpitulemuste parandamiseks (Zimmerman, 2002). Kolmandaks arenevad ka eneseregulatsiooni endaga seotud tegurid, nt eesmärkide seadmise oskus ja täpsus, samuti keeleoskus, enesetõhusus, tunnetega toimetulek jne. Seega on eneseregulatsiooni areng seotud muutustega eneseregulatsiooni komponentides, mis omakorda mõjutavad tulevasi regulatsiooniprotsesse (Wigfield *et al.*, 2011).

Õppijate vanuse ja eneseregulatsiooniga seoses on teaduskirjanduses tehtud mitmeid tähelepanekuid, sest muude sotsiaalsete ja keskkondlike tegurite (Zimmerman, 2005) kõrval sõltub eneseregulatsiooni tõhusus ka näiteks vanusest ja soost (Saks & Leijen, 2020). Käesoleva töö sihtrühma ehk III kooliastme õpilaste puhul on tegu õppijatega, kes ühelt poolt vajavad järjest rohkem iseseisvust ning on tunnetusprotsesside arengut arvestades valmis enda käitumise ja õppimise üle reflekteerima ja seda reguleerima, kuid kes teiselt poolt ei ole veel täiskasvanud õppijad ja vajavad seetõttu õppimisel endiselt sihipärast tuge ja suunamist (Jõgi & Aus, 2015). Samuti leiavad selles vanuses aset ka muutused õpilase sotsiaalses keskkonnas – järjest olulisemaks muutub suhtlemine eakaaslastega (Kikas, 2015). Eelmainitule lisaks on III kooliastme õpilaste puhul tegu õppijatega, kel on vaja tunda end kompetentsena (Jõgi & Aus, 2015), kuid põhikoolis lisandub õpitavas materjali järjest rohkem ja üha keerukamaid ülesandeid ning toimub õpilaste pidev omavaheline võrdlemine ja võistlemine (Kikas, 2015). Selline olukord võib lõpuks tingida III kooliastmes ilmneva õpihuvi languse, sest kuigi õpilane soovib tunda end kompetentsena, tunneb ta üha enam, et ei tule ülesannetega toime ega saa neist

aru (Jacobs *et al.*, 2002, viidatud Jõgi & Aus, 2015 j) ning enda pidev võrdlemine klassikaaslastega vähendab kompetentsustunnet veelgi (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Selle tulemusel võivad õpilased hakata vältima olukordi, kus on võimalik saada negatiivset tagasisidet (Zimmerman & Moylan, 2009) ning langeb nii õppeedukus kui ka enesetõhusus (Kikas, 2015). Viimane võib olla tingitud ka sellest, et õpilased alles õpivad oma aja ja õpikeskkonna reguleerimist (Jõgi & Aus, 2015).

Veel on eneseregulatsiooni ja vanusega seoses leitud, et õppijate planeerimisoskus ja oskus seada eesmärke paraneb 5. ja 8. klassi vahel (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Saks ja Leijen (2020) panid tähele, et vanuse lisandudes hakkavad õpilased sagedamini kasutama koos õppimise strateegiaid ja vähem otsima abi õpetajatelt. Samas on leitud, et õpilased küsivad suurema tõenäosusega õpetajalt abi, kui nad tunnevad, et õpetaja suhtub neisse õiglaselt, hoolivalt ja toetavalt (Karabenick & Dembo, 2011, viidatud Jõgi & Aus, 2015 j). Võttes arvesse, et III kooliastmes võib väheneda õpilaste õpimotivatsioon ja enesetõhusus (Kikas, 2015; Saks & Leijen, 2020), nagu ka valmisolek pühenduda igavatele või keerulistele ülesannetele (Jõgi & Aus, 2015), mis kõik on tulemusliku õppimise eelduseks, on mõistetavad PRÕKi (2011) rõhuasetused III kooliastme puhul: õpimotivatsiooni hoidmine, õpistrateegiate kasutamine ja enesekontrolli arendamine.

Vanusest olenemata iseloomustab ennast reguleerivaid õppijaid sisemine motivatsioon õppida, oskus kohandada oma õpiviise oludega, optimistlikum suhtumine tulevikku ning kõigele lisaks head õpitulemused (Zimmerman, 2002). Samuti on kirjanduses välja toodud, et ennast reguleerivad õppijad oskavad abi küsida, aega tõhusalt kasutada, kohanevad hästi nii sotsiaalses keskkonnas kui ka üksi õppimisega ning on säilenõtked (Geduld, 2016; Zimmerman, 2002). Abi küsimine on ressursside kasutamise oskus ning ennast reguleerivad õppijad kasutavad seda strateegiat selleks, et ülesandest sügavuti aru saada (Geduld, 2016). Uuringutega on kindlaks tehtud, et paremaid hindeid saavad koolis need, kes suudavad paremini reguleerida oma jõupingutusi, paremini ülesande juures püsida ja aega juhtida (Barnard-Brak *et al.*, 2010; Hadwin *et al.*, 2011; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Moylan, 2009; Zimmerman, 2002, 2005, 2008) ehk hea eneseregulatsioonioskusega õppijad.

Ennast minimaalselt reguleerivad õppijad seevastu ei oska kasutada erinevaid õpistrateegiaid ning eelistavad hindelisteks töödeks valmistumisel mehaanilist kordamist. Kehvades õpitulemustes näevad nad süüdlastena pigem väliseid põhjuseid (nt palju kodutöid,

kehv tervis, ebaõiglane hindamine) ja ainekursuste läbimisel sõltuvad õpetajalt või kaaslastelt saadud täpsetest juhistest ja hinnangutest. Lisaks ei oska nad luua õppimiseks sobivat keskkonda, seada konkreetseid ja saavutatavaid eesmärke ning nende enesetõhusus on madal (Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz 2018; Geduld, 2016; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman 2002, 2005, 2008). Kehva eneseregulatsioonioskuse põhjusteks on peetud sotsiaalselt mudeldatud eeskujude puudumist, huvipuudust ja õpiraskusi (Zimmerman, 2005).

Eespool toodust kokkuvõtet tehes võib seega välja tuua, et ennast reguleerivad õppurid oskavad seada endale realistlikke, lühi- ja pikaajalisi eesmärke, reflekteerida eesmärgi keerukuse üle ning töötavad usinalt selle saavutamise nimel. Nad oskavad õppimisel kasutada mitmesuguseid strateegiaid ja suudavad neid vajadusel kohandada. Eneseregulatsioonioskus kui enesejuhtimise eeldus ja elukestva õppe osaoskus tuleb indiviidile kasuks ka täiskasvanuks saades, sest tööandjate ootused töötajatele muutuvad pidevalt ja kiiresti.

1.2. Distsantsõpe

2020. aasta varakevadel muutis kiirelt levinud COVID-19 maailma ning sellest ei jäänud puutumata ka haridus. Uutest oludest rääkimiseks oli tarvis uut terminoloogiat ja seetõttu pole imekspandav, et esialgses segaduses läks koolide tavapärase õppevormi vastandina ingliskeelsest *distance learning* terminist lähtuvalt ka eesti keeles käibele „distsantsõppe“ termin. 2020. aasta juuniks (Mäekivi, 2020) olid erinevad institutsioonid end nii palju kogunud, et uue elukorralduse valguses asuti terminoloogiat ühtlustama. Selleks sooviti Euroopa Liidu interaktiivsesse terminibaasi IATE kanda kõik eemalt õppimist puudutavad kirjed. Tartu Ülikooli terminikomisjonid soovitasid *distance education* ja *distance learning* tõlkevasteks *kaugõpet*, sest see on oma endise tähenduse mittestatsionaarse õppena ammu minetanud (Mäekivi, 2020). IATE terminibaasis ühel kaardil sisalduvaid kirjeid (leitavad otsinguga „distance learning“, vt lisa 1, külastatud 25. detsembril 2020) – *kaugõpe*, *kaugõppimine*, *distsantsõpe*, *veebiõpe*, *veebipõhine õpe*, *veebipõhine õppimine* – ei saa siiski pidada võrdväärseks, sest on juba ankurkeeles erineva sisulise tähendusega. Seda kinnitavad ka Tartu Ülikooli terminikomisjonid, kelle hinnangul on veebis toimuv õpe üks kaugõppe viise, aga mitte selle sünonüüm, sest kaugõppeks võib olla jäetud iseseisev töö, mida ei pruugita teha veebipõhiselt (Mäekivi, 2020). Sõnause (Vabamu muuseumi ja presidendi kantselei ühisalgatus) 2020. aasta võistlusele laekunud ettepanekuid kaalunud komisjon toetas samuti *kaugõppele* uue, päevakohasema sisu andmist (Pulk, 2020).

Tähenduse poolest võtab termini kõige paremini kokku Eesti Keele Instituudi veebisaidil

Sõnaveeb avaldatud definitsioon:

Õppevorm, mille puhul õppijad ja õpetaja asuvad füüsiliselt eraldi. Suhtlemine õpetaja ja õpilaste vahel võib toimuda sünkroonselt, aga ka asünkroonselt. Kaugõppeks võib kasutada nii kirja teel suhtlemist, video- või satelliitülekandeid või muid tehnilisi vahendeid, kuigi tänapäeval kasutatakse valdavalt Interneti võimalusi. E-õpet loetakse kaugõppe üheks osaks. (Sõnaveeb, otsing: „kaugõpe“ (ID: 437695), s.a.)

Lisaks *kaugõppele* on Johannes Aaviku Seltsi esimees ja Tallinna Ülikooli teaduskeelekeskuse juhataja Peep Nemvalts teinud ettepaneku kasutada ka sõnausel pakutud *eemalõpet*, seda ennekoike siis, kui on tarvis *kaugõpe* jätta üksnes kõrghariduse konteksti mõisteks (Nemvalts, 2020).

Võttes arvesse teatavat arusaadavat terminoloogilist segadust, mis tuleneb sellest, et *kaugõppe* termin tuli uues tähenduses käibele alles 2020. aasta sügistelvel ega ole veel omaseks saanud, kasutatakse käesolevas magistritöös *distsantsõppe* ja *kaugõppe* termineid sünonüümidenä, püüdes anda võimaluse omakeelsele terminile ja tehes seda lootuses, et ka eestikeelses meedias ja eeskätt hariduskontekstis lähtutakse tulevikus eespool mainitud sõnase võistluse, Tartu Ülikooli terminikomisjonide ja eri ekspertide soovitusel.

1.2.1. Distsantsõppe eelised ja puudused

2020. aasta kevadise distantsõppe perioodi kohta on käesoleva magistritöö autorile teadaolevalt viidud Eestis läbi kaks ulatuslikumat uuringut, milles on uuritud ka III kooliastet – üks Haridusfoorumi 2020. aasta mai pilootuuring (Lauristin *et al.*, 2020) ja teine Tallinna Ülikooli poolt 2020. aasta mais ja juunis läbi viidud, üldhariduskooli ja kutseõppeasutusi hõlmanud distantsõppe uuring, millest käesoleva magistritöö kirjutamise ajal on ilmunud üksnes kvantitatiivsel andmeanalüüsil põhinev vahearuanne (Tammets *et al.*, 2021). Mõlemad uuringud peegeldavad vahetult kaugõppeperioodi lõpus kogutud andmestiku tõttu kõige otsesemat kogemust selle ootamatu olukorraga.

Olgugi et arenguriike käsitlevate distantsõppe teemaliste uuringute autorid, nt Rahiem (2020), on rõhutanud, et uuringute tulemused ei ole ülekantavad arenenud riikide konteksti, on siiski võimalik leida teatavaid sarnasusi Eesti tulemustega. Näiteks tõi Rahiem (2020) peamiste murekohtadena välja internetiühenduse (aeglane või liigkallis internet, internetiühenduse puudumine) ja kaugõppeks vajalike seadmete ja nende ühildumisega seotud probleemid, mis ei

olnud võõras teema ka Eesti õpilastele (Lauristin *et al.*, 2020). Rahiem (2020) märkis ära ka vähese digipädevuse, uute programmide ja mobiilirakenduste rohkuse ning seadmete jagamise pereliikmetega, mainides muu hulgas õppimiseks ebasoodsat kodust keskkonda, mis kõik puudutasid suuremal või vähemal määral ka Eesti õpilasi (Lauristin *et al.*, 2020; Tammets *et al.*, 2021). Siiski tuleb Rahiemiga (2020) nõustuda, et eelisena arengumaade ees olid arenenud riikides 2020. aasta kevadel olemas kaugõppele üleminekut toetavad veebiplatvormid, nt Eestis E-kool, Studium, Opiq jne.

Kaugõppe häid külgi on teaduskirjanduses mainitud mitmeid. Üheks kasuteguriks on näiteks see, et kuna asünkroonselt, videoloengute või õpikute järgi õppides valib iga õpilane oma tempo, õpitakse nõnda iseseisvalt rohkem (Lauristin *et al.*, 2020; Trout, 2020). Videoloengu eelisena tuuakse välja, et videot saab korduvalt vaadata, kui mõni koht segaseks jääb (Trout, 2020). Peale selle võimaldab kaugõpe juhtida oma aega ja kohandada õpikeskkonda enda vajadustele vastavaks (Lauristin *et al.*, 2020; Rahiem, 2020). Sobiva tempo leidmine on muidugi ka ohukoht, sest õpilastel võib õpi- ja puhkeaja vaheline piir hägustuda ning nad võivad arvuti taha liialt kauaks istuma jääda. Mida nooremad õpilased, seda selgemaid ja täpsemaid juhiseid nad kaugõppeks vajavad (Carter, Rice, Yang & Jackson 2020). Juhul, kui õpetajad rakendavad sünkroonõpet² ning vastavad e-kirjadele kiiresti, aitab see tõhustada õppimise tempot ja hoida seeläbi motivatsiooni (Trout, 2020). Veebitundide olulisust õpilaste jaoks rõhutati ka Eesti uuringutes (Lauristin *et al.*, 2020; Tammets *et al.*, 2021).

Kaugõppe miinustena on mainitud keskendumisraskusi ja motivatsiooniprobleeme, sest kodus on palju tähelepanu kõrvale juhtivaid tegureid ja müra (Rahiem, 2020; Trout, 2020). Välja on toodud veel sotsiaalset eraldatust – isoleeritust sõpradest ja kaaslastest – (Lauristin *et al.*, 2020; MacMahon, Legget & Carroll, 2020) ning sellele vastukaaluks vajadust vaadata õdedevendade järele ja suhete halvenemist vanematega, kes pidid ühtäkki täitma nii õpetaja, lapsevanema, koka kui ka töötaja rolli (Lauristin *et al.*, 2020; Rahiem, 2020). Tavaõppe eeliseks distantstõppe ees öeldakse, et koolis saab õpetajatelt kohe abi küsida, sest kaugõppes, kus õpetajad annavad sageli vaid õppetükke ega selgita asju, on iseseisvalt raskem õppida (Lauristin *et al.*, 2020; Tammets *et al.*, 2021). Psühholoogilist pinget mainiti seoses ülesannete rohkusega ja

² *Sünkroonõpe* – Õpe, mille puhul õppija(d) ja õpetaja(d) või juhendaja(d) suhtlevad üksteisega reaajas näiteks klassiruumis või veebi vahendusel (nt videokonverentsi või jututoa vahendusel) (Sõnaveeb, otsing “sünkroonõpe”, (ID: 437775), s.a.).

suutmatusega oma aega juhtida (Rahiem, 2020). Seega on kaugõppega seoses esile toodud eelkõige ajajuhtimise, õpikeskkonnaga ning õpetajatega seotud tegureid.

1.2.2. Distantõppeks vajalik eneseregulatsioonioskus

Enesereguleeritud õppimine on sotsiaalne nähtus – õppimist mõjutavad kontekst, ümbritsevad inimesed ja ühiskondlikud süsteemid (Hadwin *et al.*, 2011). Kui klassiruumis õppides etendavad õpetaja ja teised õpilased olulist rolli õppimise reguleerimisel nii individuaalselt kui ka rühmana, ei ole kaugõppele üleminekul nende toetus kättesaadav ja seega võib vähene eneseregulatsioonioskus saada õppimisele takistuseks (MacMahon *et al.*, 2020) või väljenduda õpilase negatiivses hinnangus õppimisele (Lauristin *et al.*, 2020). Schunk (2011) on isegi öelnud, et olukord, kus õppiia ei saa kasutada sotsiaalset eeskujut, võib tõsiselt mõjutada eneseregulatsioonioskuste arengut. Selleks, et vältida kaugõppe keskkonnas ülesannete edasilükkamist või vältimist, abitust või apaatiat, tuleks vähemkogenuid kaugõppureid julgustada õppima näiteks samm-sammuliste juhiste või vahetähtaegade andmise kaudu (Yang & Kortekamp, 2021). Endaga sarnaste inimeste eeskujut võib õppijat toetada olukorras, kui ülesanne on võõras või kui ta ei pea ennast tõhusaks õppijaks (Schunk, 2011). Iseseisvad õppurid võivad tunda end kaugõppes aga isegi paremini kui tavaõppes (Lauristin *et al.*, 2020). Seetõttu ilmneb eneseregulatsioonioskus kaugõppe olukorras eelkõige iseseisva toimetulemise võimekusena – oskusena seada eesmäärke, planeerida aega, pidada kinni tähtaegadest, mõtestada oma tegevust ja ennast motiveerida (Lauristin *et al.*, 2020).

Nii nagu tavaõppes, on ka kaugõppes oluline valida juba läbimõtlemissetapis iga ülesande sooritamiseks sobiv strateegia ja luua soodne õpikeskkond. Zimmerman (2005, 2008) peab õpiedukuse tuumaks motivatsiooni – motiveeritud õppurid tähtsustavad kooli ja õppimist, neile meeldib õppimine ja kõik, mis sellega seondub. Lisaks leiab Zimmerman (2008), et regulatsiooniprotsessi õnnestumiseks peavad õppimisele seatavad ootused olema võimalikult selged ja täpsed ning seotud nii kättesaadavate ressursside (materjalid, aeg) kui ka ülesande väärtustamisega. Sellise teabe olemasolu aitab hoida tempot sooritusetapis. Broadbent ja Fuller-Tyszkiewicz (2018) kinnitavad, et edukat kaugõppijat iseloomustavad paremad ajajuhtimise ja jõupingutuste reguleerimise oskused ning lisaks parem organiseerimis- ja täpsem eesmärkide seadmise oskus.

Magistritöö probleemi püstitus taandub 2020. aasta kevadel läbi viidud distantsõppe uuringute tulemustele (Lauristin *et al.*, 2020; Tammets *et al.*, 2021), kus ilmnas, et üleriigilise distantsõppe ajal said mõned Eesti õpilased kaugõppimisega hästi hakkama, osa tuli tavapärase koolis õppimisega võrreldes halvemini toime ning väiksem osa õpilasi „kadus“ üldse ära. Sarnaseid tulemusi kinnitavad varasemad ja kaasaegsed rahvusvahelised kaug- või veebiõpet käsitlevad uuringud (Barnard-Brak *et al.*, 2010; Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz, 2018; Rahiem, 2020; Trout, 2020 jt). Tuginedes eeltoodud teaduskirjanduse ülevaatele ja võttes arvesse distantsõpet kui ootamatut testsituatsiooni nii PRÕKis (2011) kui ka 2035. aasta haridus- ja teadusstrateegias (Tark ja tegus..., 2019) seatud eesmärkide katsetamiseks, on oluline teada, millised tegurid toetavad õppijaid nende eesmärkide saavutamise teekonnal. Seega on teema väga aktuaalne ja vajab täpsemat käsitlemist, mistõttu on käesoleva magistritöö eesmärk selgitada välja distantsõppega toimetulekut ja eneseregulatsioonioskust toetavad ja takistavad tegurid ühe kooli III kooliastme õpilaste kogemustele tuginedes. Selleks püütakse vastused leida järgmistele uurimisküsimustele:

1. Millised tegurid aitasid õpilastel distantsõppega toime tulla õpilaste endi arvamusele tuginedes?
2. Millised tegurid takistasid distantsõppega toimetulekut õpilaste endi arvamuse kohaselt?
3. Milliseid eneseregulatsioonioskusi sooviksid õpilased kevadisele distantsõppe kogemusele toetudes enda puhul edasi arendada, et uue võimaliku distantsõppega sama hästi või paremini toime tulla?

2. Metoodika

Käesoleva magistritöö uurimismeetodiks valiti töö uurimisküsimustest ja eesmärgist lähtuvalt kvalitatiivne uurimisviis, sest see meetod võimaldab kõige paremini uurida sellist uut valdkonda (Laherand, 2010; Vihalemm, 2014) nagu distantsõpe ja analüüsida uut informatsiooni uuritavate kogemustest ja arvamustest lähtuvalt. Vastavalt Laheranna (2010) soovitusele reflekteerida uurimisprotsessi üle ja seda dokumenteerida, peeti kogu töö kirjutamise kestel läbipaistvuse ja usaldusväärsuse suurendamiseks uurijapäevikut (lisa 2). Lisaks isiklike arvamuste ja tunnete üle mõtisklemisele said uurijapäevikusse kuupäevaliselt kirja kõik uurimistegevused, nendega seoses uurijal tekkinud mõtted ning juhendaja poolt töö käigus antud soovitusel. Töö kirjutamisel loeti

uurijapäevikusse tehtud märkmeid korduvalt üle ja eelkõige oli dokumenteeritud andmetest kasu käesoleva peatüki ning tulemusi käsitleva peatüki koostamisel.

2.1. Valim

Võttes arvesse, et 2020/21. õppeaasta talvel ei lubatud koroonaviiruse leviku jätkumisest tingitud piirangute tõttu koolidesse võõraid inimesi, oli valimi koostamise esmaseks kriteeriumiks uuritavate võimalikult lihtne kättesaadavus. Sellest lähtuvalt otsustas töö koostaja viia uurimuse läbi samas, umbes 900 õpilasega linnakoolis, kus tegi õpetajakoolituse praktikat, ning kasutada andmete kogumiseks mugavusvalimit. Ka Patton (2002, viidatud Laherand, 2010 j) on öelnud, et piiratud võimaluste korral võib lähtuda mugavuse kriteeriumist.

Töö eesmärgist lähtuvalt kombineeriti mugavusvalimit eesmärgipärase valimi järgmiste kriteeriumidega: õppimine III kooliastmes, s.o 7., 8. või 9. klassis, õppimiskogemus 2020. aasta kevadise distantstõppe ajal ning valmisolek uurimuses osaleda. III kooliaste valiti seetõttu, et selle kooliastme õpilased peaksid PRÕKi (2011) kohaselt oskama end ise motiveerida, õpieesmärke seada ja tõhusaid õpistrateegiaid kasutada. Lisaks peaksid III kooliastme õpilased olema tunnetusprotsesside arengust lähtuvalt valmis jälgima ja reflekteerima enda õppimisega seotud kogemust (Jõgi & Aus, 2015). Lõplikusse valimisse jäid võimalikult ühtlase tausta eesmärgil ühesuguse paralleelitähisega 7., 8. ja 9. klass.

Uurimuse läbiviimiseks koolis küsiti esmalt kirjalik nõusolek kooli direktorilt. Seejärel edastati klassijuhatajate kaudu lapsevanematele uurija poolt ette valmistatud nõusolekulehed (lisa 3) lapse osalemiseks uuringus, sest lähtuvalt alaealistega tehtavate uurimuste eetikapõhimõtetest on lisaks uuritava enda nõusolekule vaja ka tema eestkostja luba (Laherand, 2010). Valimi suuruse määramiseks võeti arvesse töö andmekogumisviisi (fookusgrupi intervjuud) ja seisukohta, et sellise meetodiga andmeid kogudes võiks ühe sihtrühma kohta olla esindatud 3-4 gruppi (Vihalemm, 2014). Seetõttu pidas töö autor käesoleva uurimuse sihtrühma (III kooliaste) arvestades kolme fookusgruppi piisavaks. Lähtudes omakorda soovituslikust grupi suurusest 6–8 (Vihalemm, 2014) või 7–10 liiget (Laherand, 2010), otsustati kutsuda intervjuule igast klassist 10 õpilast. Nõusoleku andsid kokku 26 õpilast (st nende eestkostja). Lõplik valim moodustati eespool mainitud kriteeriumide ja vabatahtlikkuse alusel (tabel 1).

Tabel 1. *Uuritavate jaotus soo ja klassi järgi (P - poisid; T- tüdrukud)*

Klass	P	T	Kokku
7. klass	0	10	10
8. klass	0	7	7
9. klass	2	4	6
Prooviintervjuu (9.kl)	3	0	3

2.2. Andmekogumine

Töö eesmärgist ja uurimisviisist tulenevalt kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuusid, mis võimaldavad stimuleerida uuringus osalejate omavahelist vestlust (Laherand, 2010) ja seeläbi ärgitada neid täiendama üksteise vastuseid ja meenutama kaugõppekogemusi, mis individuaalsete intervjuude käigus ei pruugiks meelde tulla. Lisaks võimaldab selline meetod küsida kõikidelt fookusgruppidele tänu ettevalmistatud intervjuukavale samu küsimusi, kuid jääda intervjuu läbiviimisel siiski vabaks (Vihalemm, 2014) ja järgida vestluse loomulikku kulgu. Intervjuukava küsimuste vormistamisel lähtuti töö eesmärgist ja uurimisküsimustest, tuginedes käesoleva töö teooriaosas kirjeldatud teoreetilisele raamistikule ning tutvuti ideede saamiseks ka Haridusfoorumi poolt 2020. aasta kevadel läbi viidud küsimustikuga (Lauristin *et al.*, 2020).

Intervjuukava, mis on esitatud lisa 3, koosnes kahest osast: esimene osa hõlmas uurijale vajalikke tegevusi intervjuu eel, ajal ja järel, sh informeeritud nõusoleku küsimise teksti ja soojendusküsimusi, ning teine osa intervjuu küsimusi. Viimased olid jagatud kolme teemaplokki, millest igaüks vastas ühele uurimisküsimusele. Esimesed kaks teemaplokki käsitlesid distantsõppega toimetulekut toetavaid või takistavaid tegureid ja kumbki plokk koosnes kolmest põhiküsimusest ja 1–8 alaküsimusest. Kolmas teemaplokk käsitles eneseregulatsioonioskusi ning sisaldas kahte põhiküsimust ja kahte alaküsimust.

Magistritöö usaldusväärsuse suurendamiseks ja intervjuukava küsimuste kontrollimiseks vaatas küsimused kõigepealt üle magistritöö juhendaja ja seejärel viis uurija läbi prooviintervjuu valimi kriteeriumidele vastava kolme, sama kooli 9. (paralleel)klassi õpilasega. Lisaks oli prooviintervjuu vajalik intervjuueerimise harjutamiseks uurijale, kellel taoline varasem kogemus puudus. Prooviintervjuu põhjal selgus, et küsimustele vastamiseks kulub aega umbes 50 minutit ning küsimused on vastajatele nii keele kui ka sisu poolest arusaadavad ja nende põhjal on võimalik saada vastused uurimisküsimustele (vt lisa 2 sissekannet 31. jaanuarist 2021). Võttes

arvesse, et intervjuuküsimusi ei muudetud, kasutati prooviintervjuu käigus kogutud andmeid käesoleva töö andmeanalüüsis.

Intervjuud viidi 2021. aasta veebruaris läbi uuritavate jaoks loomulikus keskkonnas ehk nende koolis. 7. klassi intervjuus osales 10 õpilast ja intervjuu kestis 1h29 minutit, 8. klassi puhul vastavalt 7 õpilast ja 1h18 minutit ning 9. klassi puhul 6 õpilast ja 1h16 minutit. Igal intervjuul lähtuti humaanse ja lugupidava kohtlemise põhimõttest (Laherand, 2010), et uuritavad tunneksid end võimalikult mugavalt ja näeksid, et nende kaugõppekogemuste vastu tuntakse siirast huvi. Selle õnnestumiseks lähtuti nii Laheranna (2010) kui ka „Uurimistöö aluste“ õppeaines antud nõuannetest intervjuude läbiviimiseks. Iga intervjuu eel (vt lisa 4) selgitati uuritavatele uuringu eesmärki ja tutvustati eetikanõudeid, sh uuringus osalemise konfidentsiaalsust, paluti luba salvestamiseks ning koguti kokku lapsevanemate poolt allkirjastatud nõusolekulehed, sest – nagu eespool (vt 2.1. Valim) osutatud – on alaealistega tehtavate uuringute puhul eetikanõuete järgimine eriti tähtis. Uuringus osaleja informeeritud nõusolek on vajalik ka selleks (Laherand, 2010), et uuritav saaks aru, mis intervjuu käigus toimuma hakkab, mida tema öelduga edaspidi tehakse ning et tema uuringus osalemine on vabatahtlik.

Intervjuude salvestamiseks kasutati diktofoni rakendust nii mobiiltelefonis kui ka arvutis. Intervjuu lõpus tänati uuritavaid uuringus osalemise eest ning lubati veel kord konfidentsiaalsusnõudest kinnipidamist. Iga intervjuu järel tegi uurija kanded uurijapäevikusse, et reflekteerida kvalitatiivsele uurimismeetodile omaselt (Kalmus, Masso & Linno, 2015; Laherand, 2010) nii intervjuueerimiskogemuse kui ka uuritava teema kohta saadud vastuste üle.

2.3. Andmeanalüüs

Käesolevas töös analüüsiti andmeid induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, kuna niivõrd uue temaatika kohta, nagu seda on distantsõpe, puudub piisav teoreetiline ülevaade ja seetõttu tuleb uurijal olla valvas uute ilmingute suhtes (Vihalemm, 2014). Andmete analüüsimist alustati poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuude helifailide transkribeerimisest, mille lihtsustamiseks laeti salvestused üles Foneetikakeskuse veebiprogrammi „Veebipõhine kõnetuvastus“ (Alumäe, Tilk & Asadullah, 2018). Kuna vastuseks saadud tekstifailid polnud intervjuu vormi tõttu suures mahus kasutatavad, töötles ja transkribeeris uurija neid helifailidega kõrvutades isiklikult. Transkriptsioonidest jäeti välja pausid ja kõhatused kui käesoleva töö jaoks ebavajalikud andmed. Küll on aga püütud võimalikult täpselt edasi anda rääkijate kõneviisi. Võimalikud nimed on

transkriptsioonides asendatud pseudonüümidega. Lisaks ei ole intervjuusid transkribeeritud vastajapõhiselt, sest see ei olnud antud uurimistöös oluline ja võimaldab muu hulgas paremini tagada uuritavate konfidentsiaalsust. Intervjuude salvestuste transkribeerimiseks kulus kokku 28h55minutit ja transkriptsioonide kogupikkuseks tuli 123 lehekülge.

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi põhilist operatsiooni ehk kodeerimist, mille käigus tähistatakse uuritav tekst aktiivse läbilugemise käigus tekstilähedaste märksõnadega, mis annavad kokkuvõtlikult edasi märgistatud tekstiosa sisu. Selliseid märksõnu nimetatakse tähenduslikeks üksusteks ehk koodideks (Vihalemm, 2014). Käesolevas töös varieerus koodiga märgistatud tekstiosa pikkus ühest sõnast kuni terve tekstilõiguni (lisa 5). Kodeerimine toimus suunatud kodeerimise meetodil (Kalmus *et al.*, 2015) uurimisküsimuste kaupa programmiga QCMap, sest nimetatud programmis saab teksti mitmekordsel süvendatud läbilugemisel märgistada uurimisküsimusega kooskõlas olevaid koode ja lisada neid koodiraamatusse, analüüsida korraga mitut transkriptsioonifaili ja kaasata uurimuse valiidsuse suurendamiseks kaaskodeerijaid. Kogu kodeerimisprotsessi vältel jätkati uurijapäeviku pidamist (lisa 2). Töö usaldusväärsuse ja kodeerimiskooskõla suurendamiseks kasutati kaaskodeerija abi, kes kodeeris esimese uurimisküsimuse ulatuses 7. klassi intervjuu transkriptsiooni (39 lehekülge). Kaaskodeerijaga peetud arutelu kokkuvõtteks leiti, et kodeerijate vaheline kooskõla on „hea“ (vt lisa 6 ning lisa 2 sissekannet 7. märtsist 2021), sest kaaskodeerija oli tegelikult kõigi uurija märgistatud koodidega nõus, kuid ei leidnud neid ise koodiraamatust üles koodide paljususe tõttu (umbes 110 koodi). Pärast neljanädalast pausi kodeeris uurija töö täpsuse suurendamiseks tekstid ise teistkordselt ja andis uurijasisesele kooskõlale hinnangu „hea“.

Andmeanalüüsi käigus iga uurimisküsimuse all koodiraamatusse tekkinud koodid rühmitati sarnasuse alusel koodiperekondadeks (Kalmus *et al.*, 2015) ehk kategooriateks, mida uurija töö lihtsustamiseks tehti paralleelselt QCMap keskkonnas ja paberi peal (lisa 7). Andmeanalüüsi viimases etapis täpsustati kategooriate sõnastusi ja valiti intervjuude transkriptsioonidest illustreerivad tekstinäited.

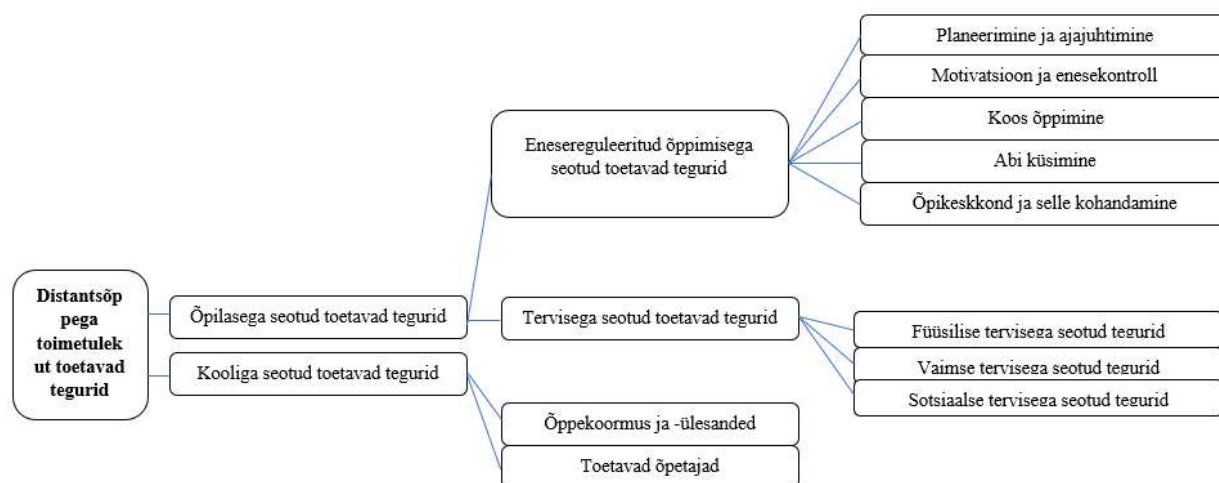
3. Tulemused

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja distantsõppega toimetulekut ja eneseregulatsioonioskust toetavad ja takistavad tegurid ühe kooli III kooliastme kolme klassi õpilaste kogemustele tuginedes. Käesolev peatükk annab ülevaate rühmaintervjuude tulemustest uurimisküsimuste

kaupa. Tulemuste illustreerimiseks on kasutatud tsitaate rühmaintervjuude transkriptsioonidest, kust on välja jäetud näite toomise seisukohast ebaoluliseks peetav tekstilõik, mis on tähistatud /.../. Intervjueeritavate nimesid ei ole transkriptsioonides ega tsitaatides välja toodud, sest rühmaintervjuusid ei transkribeeritud vastajapõhiselt (täpsemalt peatükis 2.2), kuid iga tsitaadi lõppu on lisatud klass, kelle intervjuu transkriptsioonist tsitaat pärineb.

3.1. Distsantsõppega toimetulekut toetavad tegurid

Esimese uurimisküsimuse – millised tegurid aitasid õpilastel distantsõppega toime tulla õpilaste endi arvamusele tuginedes? – andmeanalüüsi tulemusena moodustus koodidest kaks peakategooriat (joonis 1): 1) õpilasega seotud toetavad tegurid; 2) kooliga seotud toetavad tegurid.



Joonis 1. Distsantsõppega toimetulekut toetavad tegurid

Õpilasega seotud toetavad tegurid jagunesid andmeanalüüsi tulemusel omakorda kahte alakategooriasse: 1) enesereguleeritud õppimisega seotud tegurid; 2) tervisega seotud tegurid.

Enesereguleeritud õppimisega seotud tegureid ilmnes andmeanalüüsis viis erinevat. Ühe olulisimana nimetati *planeerimist ja ajajuhtimist*, mis aitas intervjueeritud õpilastel järge pidada juba tehtud ja alles tegemata tööde üle või meeles pidada veebitundide toimumisaegu. Õpilased kasutasid selleks tehnilisi abivahendeid, nagu e-kool (nii telefonis kui ka arvutis), telefoni kalender ja telefoni meeldetuletused (äratuskella funktsioon), tunniplaanijärgsete õppimisasjade

valmispanemist lauanurgale ning käsitsi märkmete tegemist ja väikeste märkmepaberite kasutamist, olgu siis ülesannete, veebitundide toimumisaegade kohta või selleks, et toetada oma keskendumist – tehtud asjade mahatõmbamine aitas hoida fookust ühel ülesandel korraga. Lisaks aitas käsitsi märkmete tegemine säästa silmi, mis said e-õppe perioodil suuremat ekraanikoormust.

Ma päris tihti kirjutasin endale paberile välja, et ma näeksin, mitte ekraani pealt, vaid nagu ise näen paberi pealt, et mis mul teha on vaja ja siis, kui on tehtud, tõmbasin maha, et siis oleks lihtsam järke pidada. (9. klass)

Kõikides intervjuudes rõhutasid õpilased, et õppisid distantsõppe tulemusel oma aega (paremini) planeerima. Kaugõpe võimaldas olla iseseisev nii õppetöö kui ka vaba aja korraldamisel ning arvestada oma keha loomuliku ööpäeva- ja söögitütmiga. Olgugi et 2020. aasta kevadise kaugõppe ajal oli uurimuses osalenud õpilastel veebitunde vähe või peaaegu üldse mitte, häirisid varahommikused veebitunnid öise eluviisiga õpilasi ja pärastlõunased veebitunnid hommikuti õppijaid. Kuid veebitundidega seoses toetas intervjuueeritavate toimetulekut see, et nad ei pidanud kiirustama – nad võisid ärgata 5–20 minutit enne veebitundi (või mõnikord ka juba veebitunni ajal) ja ikkagi tundi jõuda. Kui ühest küljest andis selline kooli mittekiirustamine võimaluse aega kokku hoida ja selle võrra kauem magada – kusjuures aja kokkuhoid lisandus ka selle arvelt, et õppeülesanded said kiiremini valmis –, siis teisest küljest said noored õppida oma tempos ja võtta vajadusel pikemate õppeülesannete jaoks rohkem aega kui 45 minutit, sest kohustuslikke vahetunde ei olnud ja sai järjest õppida.

Nojah, see oli nagu kõige parem, et sa said iseendale nagu tunniplaani teha põhimõtteliselt, et kui kaua sa järjest tööd teed nagu ja nagu mis aineid. (7. klass)

Ajajuhtimis- ja planeerimisoskuse arengut toetasid ka erineva pikkusega tähtajad õppetööde esitamisel – mõnikord oli ülesannete tegemiseks aega nädal kuni kaks ja leidis õpilasi, kellele meeldis need ülesanded kohe esimesel päeval ära teha. Oli ka neid, kellele meeldis pikemate ülesannetega kauem tegeleda ning neidki, kes jätsid kõik viimasele minutile. Ajajuhtimis- ja planeerimisoskust toetas ka õpilaste tunnetatud iseseisvus õppimisel. Neil oli vabadus järjestada õppimiseks antud ülesanded vastavalt oma eelistustele. Üheks kindlaks viisiks, mille järgi õpilased ülesandeid liigitasid, oli ülesande subjektiivne raskusaste. Näiteks võisid õpilased teha vaheldumisi kergeid ja raskeid ülesandeid, et mitte ära väsida. Mõned intervjuueeritavad eelistasid alustada lihtsamatest ülesannetest, mille tulemusel jäi rohkem aega pikemate ülesannete jaoks, sest näiteks mõistekaardiga tegelemiseks oli tarvis süveneda. Mõned seevastu eelistasid alustada

raskematest ülesannetest ja jätta kergemad, nt peatüki lugemis- ja konspekterimisülesanded päeva lõppu, kui pea ei ole enam nii värske. Teiseks järjestusviisiks oli tööle esitatud tähtaeg ja vajadus saata see õpetajale tagasisidestamiseks – kõigepealt tehti varasema tähtajaga ülesanded, seejärel hilisema tähtajaga ja lõpuks asuti muude ülesannete kallale, kui üldse.

See, mis lihtsam oli. Või siis see, mis oli vaja enne ära saata. Näiteks kui mul tuli, oletame, et on teisipäev ja mul on vaja kaks asja ära teha, näiteks keemia ära teha ja eesti keel ära teha, aga keemia peab näiteks neljaks tehtud olema ja eesti keele võib kogu tänase päeva jooksul, siis ma teen enne keemia ära, et see on nagu eest ära ja siis ei pea ajaliselt muretsema. (8. klass)

Kolmandaks, kui tähtaegu ega muid eelistusi polnud, tegid õpilased ülesanded ära vastavalt sellele, millises järjekorras need e-koolis olid üles antud. Neljandaks valikuks oli õppeaine subjektiivne tähtsus – leidis õpilasi, kelle jaoks olid keemia, füüsika või matemaatika prioriteetsed ja seetõttu tegid nad pigem ära nimetatud õppeainetes antud ülesanded ja jätsid näiteks eesti keele või kirjanduse tegemata. Lisaks andis distantsõpe võimaluse olla oma õppimises efektiivsem – mõned õpilased tegid korraga ära nii sama aine tunnitöö kui ka kodutöö. Üldiselt eelistati enne ära teha kirjalikud, raskemad, hindelised ja enda jaoks olulisemad tööd ning muud, näiteks lihtsamad ülesanded ja teemad, millest paremini aru saadi, kippusid jääma viimaseks, järgmistesse päevadesse või üldse kõrvale.

Motivatsioon ja enesekontroll. Mõned õpilased suutsid ennast kaugõppe ajal õppima motiveerida kindla, kas lühi- või pikaajalise sihi silme ees hoidmise abil. Kõige käegakatsutavamaks eesmärgiks või tasuks oli tavaliselt pärast õppimist vabanev aeg, söögipaus, õueminek, hobide või meeldivate asjadega tegelemine, keskpikas perspektiivis (paremad) hinded või küsimärkide³ puudumine ning kaugemateks eesmärkideks lootus kooli tagasi pääseda, suvepuhkus või mõnel juhul lausa gümnaasiumisse sisse saamine.

Motivatsioon. Konkreetne. Et nagu see, et ikkagi nagu pingutab selle ära ja saab üheksandasse, ja üheksanda pingutab ka ja siis saab gümmi ära ja siis on nagu hästi. (9. klass)

Ennast aitas motiveerida ka soov hoida oma mainet nii vanemate kui ka õpetajate ees – vanematele sooviti tõestada iseseisvust õppimisel ja oma elu korraldamisel ning õpetajatele sooviti näidata, et saadakse hakkama, peetakse tähtaegadest kinni ja ollakse oma hinde väärilised.

³ Küsimärk – intervjueeritud õpilaste koolis e-koolis tegemata tööde märkimiseks kasutatav „hinne“, mis kahe nädala möödumisel töö mitteesitamisest muutub hindeks „1“, kuid on selle tähtaja saabumiseni parandatav positiivseks hindeks. (Autor)

Lisaks enda motiveerimisele aitas distantsõppega toime tulla enda tagant sundimine ja tasu edasilükkamine – kas suunates end keskenduma või püüdes aktiveerida oma sisemist kohusetunnet. Sellise tegevuse positiivse kõrvalmõjuna kirjeldati intervjuudes, et kaugõppe tulemusel keskendumisvõime paranes. Teisest küljest aitas enesekontrollile kaasa enda nõrkustega tegelemine, distsipliin, tavapärase rutiini järgi elamine ja tööharjumuse säilitamine.

Koos õppimine. Kõikides rühmaintervjuudes toodi välja, et kui oli tehniliselt vähegi võimalik, siis õpiti koos. Seda võidi teha näiteks siis, kui iseseisvalt ei saadud ülesandest aru ja õpetajat ei tihatud tülitada või kui mingil põhjusel ei tahtud koolitöid üksi teha. Koos õpiti erinevate suhtlusrakenduste (nt Messenger, Discord) kaudu hää- või videokõnes olles, mis on intervjuueeritute arvates kiirem ja tõhusam viis, kui vestlusgrupis kirjalikult asju arutada. Mõnikord võis hää- või videokõne olla teadlik valik, sest suhtlusgrupis olid koos individuaalsete tugevustega inimesed, kes võtsid vajadusel õpetaja rolli enda peale ja püüdsid siis õppematerjali teistelegi selgeks teha.

/.../ et äkki keegi teine oskab ja siis saab seletada ja siis, kui tuleb välja, et seal grupis on näiteks veel keegi, kes ei oska, siis ongi nagu see, et see üks inimene saab seletada mitmele, et siis ongi põhimõtteliselt nagu õpetaja tegi. (9. klass)

Koos õppimisele läheneti veel nii, et hää- või videokõnes olles viibiti justkui ühises ruumis ning koolitükke tehti muudest asjadest lobisemise kõrvalt muuseas, aga samas siiski võimalusega abi küsida.

Abi küsimine. Vastustest ilmnas, et kõikidel intervjuueeritavatel olid oma suhtlusgrupid – nii väiksemad grupid sõprade ja klassikaaslastega suhtlemiseks (2–10 inimest) kui ka suuremad, kogu klassi või ainerühma hõlmavad vestlusgrupid, millega võis olla ühinenud ka klassijuhataja või vastava aine õpetaja. Need suhtlusgrupid olid igapäevaseks abiks, sest väiksemate küsimustega õpetaja poole pöörduda ei tihatud või ei saadud õpetajalt kiiresti vastuseid. Seega, kui ülesannetest iseseisvalt aru ei saadud, sai abi küsida klassikaaslastelt vestlusgrupis, kooli juba lõpetanud sõpradelt või teistes koolides õppivatelt sõpradelt ning pereliikmetelt (sh vanematelt, vanavanematelt, tädidelt-onudelt, õdedelt-vendadelt). Abi küsiti tehniliste probleemide korral, mille hulgas mainiti arvuti laenutamist koolidest või vanemate töökohtadest. Abi küsimise rubriigi omaette nähtuseks oli ülesannetega kauplemine vestlusgruppides, mis tähendas seda, et üksteisele saadeti valmis ülesannetest pilte, kas siis töö lihtsustamise ja kiirendamise või õigemate vastuste saamise eesmärgil.

Kui näiteks on mingi selline õpilane, kus nagu kui ma tean, et mu klassiõde näiteks oskab paremini seda ainet kui mina ja mina oskan seda ainet paremini kui tema, siis ongi see, et vahetame siis pilte. Selles mõttes, et tema saab paremini sellest aru, tal on tõenäoliselt õigemad vastused kui mul näiteks. (9. klass)

Õpikeskkond ja selle kohandamine. Intervjueeritavate arvates toetas distantsõppega toimetulekut see, kui kodune elukorraldus võimaldas neile omaette õppimiskohta, kus nad said olla kas kirjutuslaua või arvuti taga. Isegi kui õpilasel oma tuba ei olnud, toetas õppimist see, kui veebitundideks oli olemas ruum, kus asusid laud-tool-internetiühendus ja kuhu kõrvalised hääled ei kostnud. Üks intervjueeritav eelistas veebitundide ajal olla oma venna toas, kus on mugavam tool. Üldiselt võib öelda, et intervjueeritavaid toetas distantsõppe ajal vabadus valida õppimiskoht vastavalt oma tujule (nt teki all voodis või siis kevadiste soojemate ilmadega rõdul/terrassil, verandal või õues) või sellele, kus on mugavam (voodis või arvutiga diivanil) või muu elukorralduse seisukohast tõhusam (söögilaua taga). Õppimiskoha valimise vabadust kui eelist kontaktõppe ees mainiti kõigis intervjuudes, v.a prooviintervjuus. Lisaks kohale püüdsid õpilased õpikeskkonnas arvestada muude isiklike eelistustega: oli õpilasi, kes hindasid vaikust ja lülitasid sel eesmärgil isegi telefoni teavitused välja. Teisalt leidis aga õpilasi, kellele meeldis õppimise ajal kuulata taustaks muusikat, mis motiveeris neid kiiremini õppima, kuulata jutusaadet või hoopis vaadata filmi. Ka närimine oli üks tegevustest, mis toodi õppimist soodustava tegurina välja eelisena kontaktõppe ees, sest koolitunnis ei tohi nätsu närida ega šokolaadi süüa.

Ja see, et kui sa näiteks tundsid, et sul on lihtsalt, sa tahad vetsus käia või sa tahad korra õues käia või korraks püsti tõusta, ringi käia, siis sa said seda alati teha, lihtsalt. Sul ei olnud nagu seda, et sa ei saa teha seda, sest sa oled tunnis. (8. klass)

Seega oli kaugõppe ajal suureks abiks vaheldus – võimalus väsimuse korral kohandada oma õpikeskkonda, näiteks tõusta püsti või vastupidi heita voodisse, lülitada sisse muusika või film või muuta õpikeskkond hoopis veel vaiksemaks, võimalus võtta vahepeal pikemat või lühemat puhkust, liigutada end või käia söömas ning siis puhanult õppimist jätkata.

Õpilaste tervisega seotud tegurid liigitusid andmeanalüüsi tulemusel kolme alakategooriasse: a) füüsiline tervis, b) vaimne tervis ja c) sotsiaalne tervis. *Füüsilise tervise* eest hoolitsemisel mainiti kuldset kolmikut: söö (hommikusöögi söömine, aju toitmine süsivesikutega ja vabadus toituda oma soovi järgi), liigu (erinevad aktiivsed tegevused õues, trenn) ja maga (kauem magamine või välja puhkamine vastavalt oma keharütmile). Just magamise kohta rõhutati

intervjuudes korduvalt, et kaugõppe periood võimaldas õpilastel end välja puhata – kui koolipäeval on tarvis kell 7 ärgata, tõusti kaugõppepäeval üles kella 9 paiku ja seda iseenesest, ilma äratuskellata. Uuritavate seas oli ka neid, kes eelistasid öösel üleval olla ja õppida ja päeval magada ning kes leidsid, et öine rahu – sotsiaalmeediateavituste ja muu müra puudumine – aitas neil õppimisega paremini toime tulla.

Vaimse tervise poole pealt tõid intervjuueeritavad välja erinevad positiivsed emotsioonid, mis kaasnesid sellega, et nad ei pidanud kooli minema – rõõmu distantsõppest kui puhkusest ja vaheldusest, põnevuse uue olukorra pärast, rahulolu enda ületamisest ja uute asjade proovimisest ning selle kõige kokkuvõtteks mõnel õpilasel tema enda sõnul vaimse tervise paranemise. Mitmel korral mainiti intervjuudes, et distantsõppega aitas toime tulla tavapärase koolistressi vähenemine. Lisaks toetas vaimset tervist teadmine, et teistel on samamoodi raske, ning võimalus pühendada rohkem aega enda eest hoolitsemisele või vastupidi – valikuvabadus ennast mitte n-ö korda teha, kui ei pea kooli või veebitundi minema. Rohkem vaba aega andis võimaluse tegeleda hobidega ja õppida nt veebikursustel juurde uusi oskusi, mis omakorda aitas hoida vaimset tasakaalu.

Sotsiaalne tervis. Distsantsõppega aitas intervjuueeritavatel toime tulla ka sotsiaalne aspekt ehk sõbrad ja nendega suhtlemine, olgu siis õues kohtudes või internetis, nt vestlusgruppides kirjutades, hää- või videokõnesid tehes. Üks intervjuueeritav oli väga rahul, et leidis tänu pandeemiaele endale internetist uusi sõpru ja sai seeläbi juurde enesekindlust. Kuid leidis neidki, kellele meeldisid kaugõppe aegsed piirangud seetõttu, et viimased andsid neile valikuvabaduse teiste inimestega mitte suhelda ja üksi olla ning vajaduse korral kasvõi valetada, et ka õues mitte kokku saada, kus 2+2 reegli järgi oli lubatud kohtuda.

Mulle väga meeldis see, et ma ei pidanud nagu inimestega suhtlema. /.../ Aga noh, distantsõppel oligi nagu - sa tegid üksinda ja sul oli valik, et kellega sa kirjutad, kellega sa helistad. Et kellega sa suhtled. See võttis energia raiskamist nii-öelda maha. (7. klass)

Seega oli kaugõpet toetavaks teguriks ühelt poolt võimalus olla sotsiaalset aktiivne erinevate kanalite kaudu ja teiselt poolt valikuvabadus mitte suhelda.

Kooliga seotud toetavad tegurid jagunesid andmeanalüüsi tulemusel kahte alakategooriasse: 1) õppekoormus ja -ülesanded; 2) toetavad õpetajad. Õppekoormuse ja -ülesannete kohta toonitati kõigis rühmaintervjuudes seda, et distantsõppe perioodi aitas üle elada tavaõppes võrreldes väiksem õppekoormus, mis normaliseerus umbes teisel või kolmandal õppenädalal pärast esialgset koormuse suurenemisest tingitud ehmatust. Lisaks oli distantsõppe

perioodil ka vähem hindelisi, suuremahulisi ja põhjalikke vastuseid eeldavaid töid. Pigem kasutasid õpetajad hinnete saamiseks Opiqu või Quizizz keskkonnas tehtavaid ülesandeid. Üldiselt olid intervjuueeritavad paari vähese erandiga (keemia, matemaatika ja füüsika) seisukohal, et internetis on lihtsam töid teha. Kui hindelisi töid ka oli, aitas neid parematele tulemustele sooritada vähemal või suuremal määral spikerdamine, interneti keskkond, koostöö klassikaaslastega (vt „Abi küsimine“) või võimalus otsida infot.

Sa saad materjali üle kontrollida kodus. Näiteks jah, see on halb, et sa nii teed, aga näiteks sa nagu õpid mõned asjad ära, aga kui sul ei tule see nii hästi meelde, siis sa vaata õpikust hästi natukene. (7. klass)

Samuti oli tänu paranenud info otsimise ja arvuti kasutamise oskusele võimalik õppeülesannetele läheneda loominguiliselt. Näiteks mitte lugeda läbi õpikust tervet peatükki, vaid otsida CTRL+F funktsiooniga Opiquist vajalik koht üles.

Toetavad õpetajad. Õpetajad mängisid õpilaste toetamisel olulist rolli. Õpilastel oli nendega võimalus suhelda nii ametlikult meili teel, kui ka (sõltuvalt õpetajast) Messengeri vestlusgruppides või veebi-klassijuhatajatunnis. Toetavad õpetajad reageerisid õpilaste kirjadele kiiresti ja abivalmilt. Tehniliste probleemide korral oli võimalik sõlmida individuaalseid kokkuleppeid. Õppetöö osas püüdsid toetavad õpetajad teha enda poolt kõik, et õpilased materjali omandaksid: selleks anti põhjalikke, samm-sammulisi juhiseid; tehti näidis-mõistekaarte, saadeti teatud aja möödudes õpilastele vastused ülesannete kontrollimiseks ning anti individuaalset tagasisidet. Vajadusel korraldasid toetavad õpetajad videotunni materjali selgitamiseks ning mõned tulevikku vaatavad õpetajad õpetasid ette isegi uue õppeaasta materjale.

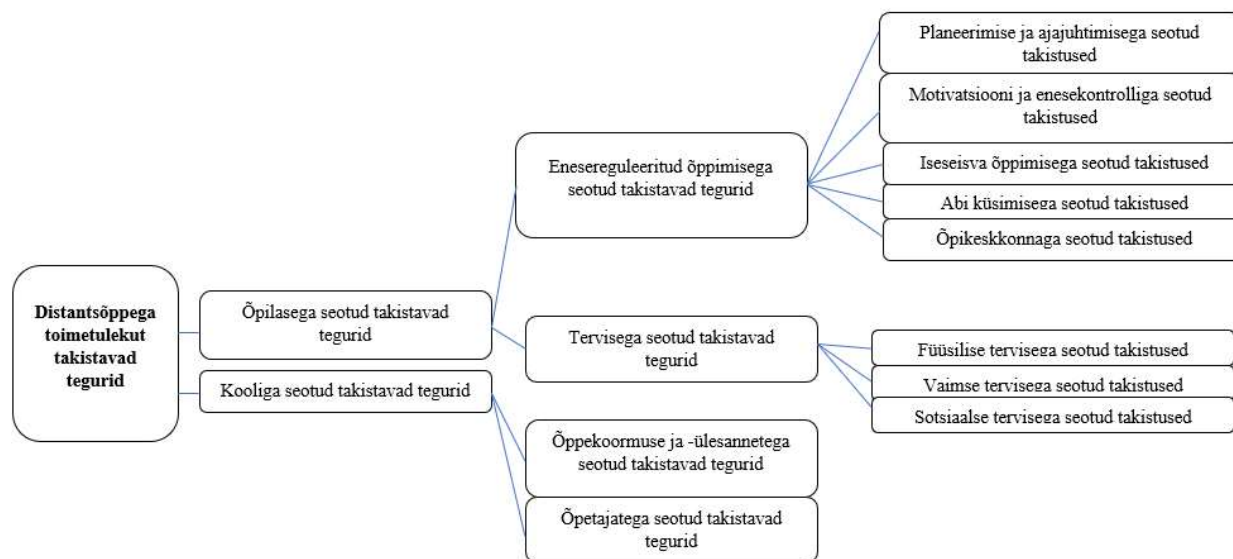
Matemaatikaõpetaja 8. klassi lõpus õpetas meile isegi 9. klassi esimesi teemasid, selles mõttes, et meil läheks 9. klass kergemini ja kiiremini, kui juhtub, et see koroonapandeemia ei lähe üle ja samamoodi peab kõik sügisel ka kinni olema, et vähemalt siis me oleme õppinud midagigi, et me ei alusta nullist puhtalt. (9. klass)

Kui kõikidest eespool nimetatud abimeetmetest siiski kasu polnud, leidis õpetajaid, kes pakkusid ka individuaaltunni või -vastamise võimalust veebis või võtsid õpilasi vajadusel ja kõiki distantsi hoidmise nõudeid järgides koolis individuaalselt vastu.

3.2. Distsantsõppega toimetulekut takistavad tegurid

Teise uurimisküsimusega sooviti teada, millised tegurid takistasid distantsõppega toimetulekut õpilaste endi arvamuse kohaselt. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus koodidest kaks

kategooriat (joonis 2): 1) õpilasega seotud takistavad tegurid; 2) kooliga seotud takistavad tegurid.



Joonis 2. Distsantsõppega toimetulekut takistavad tegurid

Õpilasega seotud takistavad tegurid jagunesid andmeanalüüsi tulemusel omakorda kahte alakategooriasse: 1) enesereguleeritud õppimisega seotud takistavad tegurid; 2) tervise seotud takistavad tegurid. Enesereguleeritud õppimisega seotud takistavate tegurite all toodi intervjuudes *planeerimise ja ajajuhtimisega seotud takistuste* hulgas välja info üleküllust ja seda, et keeruline oli pidada järge tegemist ootavate tööde üle. Sellega seoses võisid mõned ülesanded jääda kahe silma vahele ning mõnikord juhtuda sedagi, et õpetajale mõeldud kirjad ununesid postkasti mustandite alla.

Aga kui ülesanded on mitmes jaos, et näiteks on Opiqus mingid ülesanded, siis tuleb mingi fail kuskile saata ja mingi vihikusse kirjutada, et siis oli nagu keerulisem seda järge pidada, et mis sul tehtud on. Eriti veel, kui mingi paus tuleb vahele. Et siis lihtsalt unustad ära nagu. (7. klass)

Muude planeerimise ja ajajuhtimisega seotud takistuste seas ilmnesis intervjuudest ennekoike veebitundidega seotud mured: liiga varased veebitunnid (kell 8.15), mis ei sobinud öise eluviisiga õpilastele, liiga hiline teavitamine veebitunni toimumise kohta, veebitundide toimumine tunniplaanijärgselt, mis tükeldas muude tundide puudumisel liigselt päeva ja segas pigem

hommikupoolikuti õppijaid, veebitundide toimumine järjest, ilma pausideta, ning isikliku ööpäevarütmi sobimatus kaugkoolipäeva rütmiga, mille tulemusel jõuti veebitundi väsinuna.

Motivatsiooni ja enesekontrolliga seotud takistustest esinesid õpilastel keskendumisprobleemid erinevate tähelepanu kõrvalejuhtivate tegurite tõttu – näiteks kodused kohustused, telefon, sotsiaalmeedia(teavitused) ja arvutimängud. Samuti ilmnas vastustest, et kodus keskkonnas oli raskem keskenduda ja mõni õpilane ei tulnud toime tasu edasilükkamisega, vaid andis ahvatlustele (arvutimängud, seriaalid, sotsiaalmeedia) järele ja selle tulemusel kannatas õppimine.

Selles mõttes, et oled nagu, ah, ma ei saa aru, et okei, ma võtan selle telefoni siis praegu kätte ja siis pärast teen ära, aga siis võib-olla mõni asi jäigi niimoodi tegemata. (7. klass)

Laiskuse kõrval võis mõnikord esineda suutmatust motiveerida ennast edasi õppima, kui ülesanne polnud hindeline või õpetajale tagasisaatmiseks mõeldud. Tugevate motivatsiooniprobleemide korral võis juhtuda, et õpilane andis alla ja loobus ülesande tegemisest sootuks.

Iseseisva õppimisega seotud takistustest toodi esile õppematerjali mittemõistmist ja seda, et iseseisvalt on raskem õppida, kui ei ole õpetajat, kes materjali selgitaks. Sellega seoses leidis intervjuueritute hulgas neid, kelle arvates jäi distantsõppe tulemusel nende teadmistesse lünk, mis mõjutab õpilasi ka käesoleval, 2020/21. õppeaastal.

Abi küsimisega seotud takistustest toodi välja, et distantsõppe ajal ei saanud õpetajad iga küsimusega aidata, sest paljude õpetajatega puudus võimalus kiiresti suhelda ja väiksemate küsimustega ei tihatud pöörduda, arvates, et õpetajatele see ei meeldi. Häbenemine oli teine põhjus, miks abi ei mindud küsima, olgu siis õpetajalt, õdedelt-vendadelt või vanematelt.

Õpikeskkonnaga seotud takistusteks peeti füüsilisi takistusi, näiteks kodust ebamugavat mööblit, ja seda, et kodus viibivad teised pereliikmed, kes tekitasid palju müra.

Just nagu Kati ütles, et temal oli nagu koolis lärmakam ja kodus rahulikum, siis mul oli vahepeal just see, et mul oli seal kodus isegi raskem nagu. (8. klass)

Kodune keskkond ei soodustanud intervjueritavate arvates keskendumist ja töötavast televiisorist mööda kõndides võis õpilane end selle ette unustada. Muu hulgas võisid distantsõppega toimetulekut raskendada arvuti jagamise vajadus teiste pereliikmetega ning muud tehnilised probleemid, nagu interneti aeglus, vananenud tehnoloogia, arvuti ühildamatus veebitunni-keskkonnaga jne. Pereliikmete kodus viibimise tõttu häbenesid mõned õpilased näiteks võõrkeeletundides sõna võtta.

Tervisega seotud takistavad tegurid hõlmasid nii füüsilist, vaimset kui sotsiaalset tervist. Füüsilise poole pealt mainiti tühja kõhtu ja ekraaniväsimust, mis osaliselt kattus vaimse tervise alla liigituvate takistustega, nagu väsimus distantsõppest ja tüdimus kogu olukorrast – mõned intervjueritavad tahtsid kooli tagasi. Distsantsõppega toimetulekut takistasid erinevad negatiivsed emotsioonid, nagu hirm õpetaja telefonikõne ja teadmatuse ees, millal õpetaja võib suulise vastamise eesmärgil helistada, hirm ebaõnnestumise ees, lõksus-oleku tunne ja koolistress sellest, et elus pole mingit vaheldust – ainult koolikohustused. Lisaks tunti süütunnet sihitu ja tegevusetu „koduspessimismi“ tõttu. Sotsiaalse tervise poole pealt jäi kaugõppe ajal puudu sõprade ja klassikaaslastega suhtlemisest.

See koolielu on ikkagi see, et sul ei ole seda sõprade nii-öelda tuge ja kõik see, kus teil on vahetunnid, kus te räägite või nii. Et see jääb ikkagi nagu puudu, jah, sa võid talle helistada ja sa võid taga kirjutada, aga ikkagi see näost näkku jääb puudu. (9. klass)

Kooliga seotud takistavad tegurid jagunesid andmeanalüüsi tulemusel omakorda kahte alakategooriasse: 1) õppekoormuse ja -ülesannetega seotud takistavad tegurid; 2) õpetajatega seotud takistavad tegurid. Õppekoormuse ja -ülesannetega seotud takistavate tegurite hulgas tõsteti esile õppekoormuse suurenemist, eriti distantsõppe alguses, kui õpetajad püüdsid jätkata õppeaastaks kavandatud programmi täitmist ja andsid õpilastele lisaks tunnitööle ka koduseid ülesandeid. Pärast esimest kahte-kolme nädalat oli õppekoormus endiselt liiga suur vaid üksikutele ja hilisema perioodi kohta toodi välja, et õppekoormus jagunes nädalate lõikes ebaühtlaselt. Ülesannetega seoses mainisid intervjueritavad, et raske oli sundida end tegema isiklikust seisukohast ebameeldivaid, ebahuvitavaid või ebaoproportsionaalsete nõudmistega ülesandeid.

Mingis kindlas aines, ainet nimetamata, oli „kirjuta õpikust konspekt“. See peatükk. Sa lihtsalt istud seal õpiku ees ja mõtled seda nii kaua, et kas ma ikka teen seda. /.../ Aga siis oli see väike lause seal kõrval õpetajal, et „Ja saada pilt konspektist mulle“ ja siis ... Okei, ma pean seda tegema siis ikkagi. (9. klass)

Muu hulgas oli raske teha grupitööd eeldavaid ülesandeid, sest ei leitud head tehnilist lahendust arutamiseks, koormuse võrdsemaks jagamiseks või hiilisid rühmatöökaaslased veebikeskkonnas vastutusest kergemini kõrvale.

Õpetajatega seotud takistavate tegurite hulgas toodi välja kommunikatsiooniprobleeme – osa ülesannetest oli pandud kodutööde alla, osa tunnitöö alla ja osa tunnikirjeldusse ning see tekitas segadust. Ka ei olnud juhised alati üheselt mõistetavad. Intervjueritavad olid rahulolematud sellega, et kui õpetajad kodutöö tähtjaks kirjale ei vastanud, kogunes väga palju

küsimärke e-kooli, kuna õpilane ei saanud ise täpselt aru, mida ta tegema peab. Ka tundsid intervjuueeritavad, et 2020. aasta kevadise distantsõppe ajal suhtlesid mõned õpetajad nendega liiga harva või üldse mitte ning osa õpetajaid ei tundnud huvi, kas õppekoormus on õpilastele jõukohane. Lisaks selgitati uut õppematerjali liiga vähe või anti kodutöödele ebapiisavat (napp, üldsõnaline) tagasisidet.

Mul oli matemaatika raske ja mul tihtipeale oli see, et tegin nii, nagu aru sain ja siis õpetaja saatis tagasi ja ütles, et no ei ole veel õige vastus, et proovi uuesti. Ja siis näiteks ühe ülesandega oligi nii, et mul läks võib-olla nädal aega. Ma üritasin õpetajaga suhelda, et vabandage, ma ei saa aru sellest, ma ei oska seda parandada kuidagi, ja siis ta ütleski, et no aga proovi uuesti lugeda. (8. klass)

Intervjuueeritavad leidsid, et veebitunde oleks võinud rohkem olla. Muu hulgas mainiti, et üksikud õpetajad soovisid vaid jätkata kavandatud programmiga, mitte lähtuda sellest, kas õpilased on teemast aru saanud.

3.3. Arendamist vajavad eneseregulatsiooni oskused

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada, milliseid eneseregulatsioonioskusi sooviksid õpilased kevadisele distantsõppe kogemusele toetudes enda puhul edasi arendada, et uue võimaliku distantsõppega sama hästi või paremini toime tulla. Kuigi leidis õpilasi, kes tagantjärele ei muudaks midagi ja käituks ka uues kaugõppeolukorras samamoodi, moodustus andmeanalüüsi tulemusena koodidest siiski kolm enesereguleeritud õppimisega seotud kategooriat: 1) motivatsioon ja enesekontroll 2) aeg ja õpikeskkond ning 3) abi küsimine.

Enesekontrolli ja motivatsiooni mainiti kõige sagedamini valdkonnana, mida õpilased edaspidise kaugõppe käigus parandada sooviksid. Intervjuudest selgus, et õpilased oskavad endale seada nii lühi- kui ka pikaajalisi eesmärgi ning määrata motivatsiooni hoidmiseks väikesi preemiaid. Samamoodi soovivad nad jätkata ka tulevikus. Kuid tagantjärele sooviksid nad muu hulgas seada eesmärgi õppida ainult enda jaoks, mitte hinnete, ja loota vähem sõprade abile. Selleks soovitakse ära teha kõik õpetaja saadetud harjutused, töövihiku- ja lugemisülesanded, et kontrolltöodes oleks lihtsam. Samuti selleks, et poleks lünki teadmistes, kui pole mingeid asju pähe õpitud või informatsiooni meelde jäetud.

Et ei oleks ka seda, näiteks nagu meil bioloogias oli, et nagu töövihiku ülesanded pidime ära täitma ja enamus tööd olid nendesamade töövihiku ülesannetega, aga kuna ma ei teinud neid ülesandeid ega kontrollinud neid, siis ma ei oskand kontrolltööd ka teha, mida me kodus tegime. (8. klass)

Enese tagant sundimine on veel üks valdkond, millega õpilased olid osaliselt rahul, kuid mida nad tahaksid tulevikus veel paremini vallata. Järgmise kaugõppe ajal soovivad õpilased ülesanded kohe või vähemalt korraga ära teha ega neid mitte pooleli jätta, sest muidu võib juhtuda, et need ei saa kunagi tehtud. Kevadise kogemuse põhjal ütlevad õpilased endale, et teinekord on parem kui ülesanne saab valmis, kui see, et seda on püütud sooritada maksimaalselt hästi, aga pole lõpuni tehtud.

Aeg ja õpikeskkond. Tagantjärele sooviksid intervjuueeritud õpilased õppida paremini aega planeerima, olgu siis selleks, et päevas jääks rohkem vaba aega meelistegevuste jaoks, või selleks, et ei tekiks probleeme koolitööde viimasele minutile jätmisest või hilineemisest. Ajajuhtimist pidasid nad vajalikuks ka selleks, et erinevad tegevused omavahel ei kattuks. Õpikeskkonna kujundamise puhul on õpilased tagantjärele rahul, et oskasid segavaid tegureid, nt sotsiaalmeedia teavitusi, telefoni jne, kõrvaldada ja teavitused välja lülitada. Õpikeskkonna reguleerimisega arvutis, kus on samuti palju tähelepanu kõrvale juhtivaid tegureid, mida ei osata nii hästi välja lülitada kui telefoni teavitusi, soovivad õpilased tulevikus paremini toime tulla.

Selles osas mul tekkis see probleem, et kuna ma veetsin nii palju aega arvutis, ma lõpuks leidsin endale arvutis ka tegevust. Nii et ma ei saanud nagu arvutist ka otseselt põgeneda. (8. klass)

Abi küsimisega seoses soovitakse sõprade ja klassikaaslastega teha tulevikus samamoodi koostööd ning vajadusel nendelt abi küsida, kuid esimese distantsõppekogemuse järel soovivad õpilased sagedamini pöörduda õpetajate poole, et nad mingeid töid rohkem kontrolliks ja tagasisidestaks.

Seega näitavad käesoleva uurimuse tulemused intervjuueeritud õpilaste arvamusi sellest, et kaugõppeperioodil olid toetavad tegurid seotud nii õpilaste endi kui ka kooliga ja samamoodi takistavate teguritega – esines õpilasest endast lähtuvaid takistavaid tegureid, nt mingi oskuse puudumine, mida õppur sooviks tagantjärele (paremini) osata, ja ka kooliga seotud takistavaid tegureid.

Arutelu

2020. aasta kevadel koroonaviiruse COVID-19 puhangust tingitud eriolukord seadis muu elu kõrval ootamatusse olukorda kogu haridusvaldkonna – distantsõppel tuli leida uus tasakaal eesmärkide ja reaalsuse vahel. Suve lõpuks oli Haridusfoorumi uuringu tulemuste (Lauristin et

al., 2020) põhjal selge, et üleriigilise kaugõppe ajal said mõned Eesti õpilased sellega hästi hakkama, osa tuli tavapärase koolis õppimisega võrreldes halvemini toime ning väiksem osa õpilasi „kadus“ üldse ära.

Käesoleva töö raames õpilastega läbiviidud uuringust selgus, et õpilastel aitasid kaugõppega toime tulla mitmed koolist ja õpilasest endast lähtuvad tegurid, millest viimaste seas mainiti eelkõige eneseregulatsiooni kui laiema psühholoogilise konstrukti (Zeidner *et al.*, 2005) kitsamate konstruktidega (enesereguleeritud õppimine; tervise ja stressi juhtimine) seotud tegureid. Võttes arvesse magistritöö piiratud mahtu, käsitletakse alljärgnevalt üksnes distantsõppe tingimustes enesereguleeritud õppimisega seoses avaldunud kesksemaid tegureid.

Kõige olulisemaks tulemuseks võib pidada seda, et uurimuses osalenud III kooliastme õpilased on ennekõike iseseisvad õppurid ja head kohanejad, nii nagu ennast reguleerivad õppijad peaksidki olema. Kaugõpe esitas neile väljakutse, kuid pärast esialgset, umbes paar nädalat kestnud segadust (mainitud ka: Tammets *et al.*, 2021) kohanesid nad olukorraga, kasutades igaüks endale sobivaid toimetulekustrateegiaid ja jäädes samal ajal õppeprotsessis aktiivseteks osalejateks. Seeläbi kinnitasid nad eelmainitud eeldusi, mis on seotud ennast reguleerivale ja kaasaegsele õppijale PRÕKis (2011) ja sotsiaal-kognitiivses eneseregulatsiooniteoorias (Hadwin *et al.*, 2011; Zimmerman, 2011a), ning kinnitasid sedagi, et kaugõppe olukorras ilmneb eneseregulatsioon eelkõige iseseisva toimetuleku oskusena (Lauristin *et al.*, 2020).

Antud uurimuse kõige üllatavam tulemus on samuti seotud õpilaste kohanemisvõimega, täpsemalt kohanemisega üksteise abistamises ja koostöös distantsilt õppimise ajal. Intervjuudest selgus, et eranditult kõik uurimuses osalenud õpilased tegid ülesannete lahendamisel igapäevaselt omaalgatuslikku koostööd. Sarnasele tulemusele – koostöö mahu suurenemisele vanusega – jõuti ka Tallinna Ülikooli uuringus (Tammets *et al.*, 2021). Kuigi ühelt poolt on tendents mõistetav, sest III kooliastmes muutub eakaaslastega suhtlemine järjest olulisemaks (Kikas, 2015) ning väheneb valmisolek küsida õpetajatelt abi (Saks & Leijen, 2020; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), eriti kui õpetajat ei peeta õiglaseks või toetavaks (Jõgi & Aus, 2015), oli käesolevas uurimuses üllatav sellise koostöö ulatus ja omaalgatuslikkus. Tulemustest nähtub, et õpilased suhtlesid eri vestlusgruppides igapäevaselt ning kui juhtus, et keegi rühmaliikmetest vajas ülesannete lahendamisel abi, oli abivõimalusi mitmeid. Abivajajale võidi öelda õige vastus, saata pilt vastusest (võis toimuda naturaalkaubanduse ehk pilt-pildi-vastu põhimõttel), anda vihje vastuse leidmise kohta või – mis kõige huvitavam – võttis keegi tugevam rühmakaaslane endale

suhtlusgrupis õpetaja rolli ja tegi teema selgeks ka nendele õpilastele, kes asjast aru ei saanud. Selline iseseisev tegutsemine näitab autori arvates ühest küljest seda, et õpetajatest ja nendepoolsetest selgitustest tunti puudust, kuid teisest küljest seda, et kaugõppe ajal peavad õpetajad veelgi rohkem läbi mõtlema, millises vormis ülesanded täidaksid oma eesmärgi kõige paremini ning kas selgitused on olnud teema uudsust ja õpilase vanust silmas pidades piisavad. Kolmandaks võis ulatuslikuma koostöö põhjuseks olla seegi, et õpilased püüdsid ennast säästvalt reageerida (Zimmerman, 2002, 2005) olukorras, kus nende õpimotivatsioon ja enesetõhusus on madalamad (Kikas, 2015; Saks & Leijen, 2020). Samuti võis taolist koostööd autori arvates soodustada asjaolu, et õpilased olid omavahel harjunud suhtlusrakendustes suhtlema juba enne kaugõpet, kuid õpetajaga pigem näost näkku ja seega lisas distantsõpe niigi väiksemale suhtlemisvalmidusele õpetajaga täiendava takistuse.

Eeltoodust lähtuvalt ei leidnud käesolevas töös kinnitust MacMahoni jt (2020) väide, et vähene eneseregulatsioonioskus võib saada takistuseks üleminekul kaugõppele, mil kaaslaste ja õpetajate toetus ei ole kättesaadav, sest antud uurimuses osalenud õpilased leidsid tänu oma heale kohanemisvõimele ja koostööle kaugõppe ajal lahenduse ka siis, kui nad ise teemast aru ei saanud. Peale selle väitsid õpilased, et soovivad ka edaspidi teha koostööd sõprade ja klassikaaslastega ning neilt vajadusel abi küsida ehk kasutada info otsimise sotsiaalset vormi (Zimmerman & Moylan, 2009), kuigi tunnistasid, et eelistaksid tulevase distantsõppe ajal siiski tihedamat suhtlust ja tagasisidet õpetajatelt, sealhulgas rohkem veebitunde. Sellise soovi põhjuseks võib ühest küljest olla see, et õpilased soovivad saada sotsiaalset kinnitust enda valitud õpistrateegiate sobilikkuse kohta konkreetses õpistsituatsioonis ning teisest küljest see, et tihedam suhtlus ja sagedasemad veebitunnid loovad selge päeva- ja nädalakava, milles kehvema planeerimisoskusega III kooliastme õpilastel on ehk lihtsam orienteeruda.

Kui vaadelda üldisemalt valdkondi, milles õpilased 2020. aasta kevadise distantsõppe järel end parendada sooviksid, kinnitavad needki oskusi, mida on varasemates uuringutes ja teooriaosas välja toodud ennast reguleerivate õppurite eeldustena ning ennekõike just kaugõppega seoses. Näiteks leidsid intervjuueritud õpilased, et kuigi erineva pikkusega tähtjad soodustasid ajajuhtimisoskuse arengut (sama leidsid Tallinna Ülikooli uuringus osalenud lapsevanemad (Tammets *et al.*, 2021)), sooviksid õpilased edaspidi olla veel tõhusamad ajajuhtijad ja õpikeskkonna kohandajad. Kui võtta arvesse, et kõnealusel kevadel pidid intervjuueritud õpilased õppimisega iseseisvalt toime tulema, on need oskused kaugõppega

toimetulekul lausa hädavajalikud. Muu hulgas peavad head organiseerimist ja ajajuhtimist eduka kaugõppija tunnusteks ka Broadbent ja Fuller-Tyszkiewicz (2018), Rahiem (2020) ning Trout (2020). Pidades silmas, et õppijate planeerimis- ja eesmärgiseade vilumus paraneb 5. ja 8. klassi vahel (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) ning hea planeerimisoskus tuleb kasuks tulevases tööelus, tasub autori arvates selle oskuse arendamisele III kooliastmes eraldi tähelepanu pöörata. Seda enam, et head planeerimisoskust eeldavad ka III kooliastmes kohustuslikus korras kirjutatavad loovtööd (Põhikooli riiklik..., 2011). Oskuse arendamisel tulevad kasuks õpetajapoolsed täpsemad juhised või vahetähtaegade määramine (Yang & Kortekamp, 2021), sest käesolev uurimus näitas, et intervjueeritud õpilased tulevad küll juba hästi toime õpiülesannete järjestamisega oma eelistuste või tähtaegade järgi, kuid leidis siiski ka neid, kes tegid pika tähtajaga töid viimasel minutil ja kiirustades oskamatuses ennast motiveerida, ülesande juures püsida või ülesannet pikema perioodi peale jaotada.

Viimased oskused on tihedalt seotud enesekontrolli ja motivatsiooniga, mida varasemates uuringutes ja eneseregulatsiooniteoorias on samuti kasutatud ennast reguleerivate õppijate iseloomustamiseks (Zimmerman, 2002, 2005). Enesekontrolli ja motivatsiooni vajalikkus leidis kinnitust ka käesoleva uurimuse raames intervjueeritud õpilaste kogemuses ühest küljest valdkonnana, mida nad sooviksid tulevikus parendada, kuid teisest küljest distantsõpet toetava tegurina. Selgus, et õpilased oskavad juba seada konkreetseid ja mõõdetavaid lühiajalisi eesmärke pikaajaliste sihtide suunas liikumiseks ning määrata sellel teekonnal enda motiveerimiseks mitmesuguseid stiimuleid, nii nagu eeldatakse PRÕKis (2011) ning nagu on väitnud Zimmerman ja Martinez-Pons juba 1990. aastal. Eelkõige üllatas töö autorit aga 8. klassi õpilase kaugelveaataav sihiseade distantsõppeperioodiks – pääseda pingutamise tulemusel lõpuks gümnaasiumisse. Kuid mõnel teisel juhul olid eesmärgid siiski veel ähmased ja üldised (nt „Õpiks rohkem“, „Jätaks rohkem pähe“) ja seetõttu on mõistetav, et PRÕKi (2011) kohaselt keskendutakse III kooliastmes õpimotivatsiooni hoidmisele ja õpitava seostamisele igapäevaeluga. Mõnest eeltoodud ebamäärasest eesmärgist hoolimata sooviksid õpilased tulevikus veel paremini tulla toime tasu edasilükkamisega (nt arvutimängud, sotsiaalmeedia) ja ülesande juures püsimisega, sest nad on aru saanud, et kui eesmärk on vundament (Hadwin *et al.*, 2011), millele hakatakse tulevikku rajama, on motivatsioon ja enesekontroll sellele vundamendile laotavad ehitusplokid ja mört ning üks ilma teiseta koos ei püsi.

Eneseregulatsiooni tsüklilisuse teooriast (Zimmerman, 2002, 2005) lähtuvalt on oluline meeles pidada, et muutused ühtedes eneseregulatsioonioskustes mõjutavad suure tõenäosusega ka teisi oskusi (Wigfield *et al.*, 2011) ning kui paraneb õpilase läbimõtlemisoskus, tõhustuvad ka ülesande juures püsivus ja selle sooritus. Käesoleva töö tulemused näitasid, et iseseisvate, ennast juhtivate õppurite kujunemisel on võtmesõnaks tunnetatud iseseisvus, enesereguleeritud õppimise komponentide avaldumine ja oskuslik rakendamine, eelkõige aga õppurite kohanemisvõime, tasu edasilükkamise oskus ja suutlikkus hoida motivatsiooni ka keerulistel hetkedel. Seetõttu on kokkuvõtteks oluline toetada III kooliastme õpilaste iseseisvust – pakkuda neile võimalusi iseotsustamiseks, abistada neid siis, kui nad abi küsivad ning suunata ja toetada neid enesereguleeritud õppimise oskuste arendamisel.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Kvalitatiivse uurimusena on tööl mitmeid piiranguid. Üheks neist võib pidada andmete kogumist rühmaintervjuu meetodil, olgugi et töö autoril puudub varasem rühmaintervjuude läbiviimise kogemus, mida on vajalikuks pidanud Laherand (2010). Selle piirangu mõju vähendamiseks viidi läbi prooviintervjuu ja töö autor tundis, et iga intervjuuga intervjuueerimise kvaliteet paranes. Sellegipoolest ei pruugi olla tagatud, et kõik õpilased said võrdselt sõna või et esitati kõik lisaküsimused, mida oleks osanud küsida vilunud intervjuuerija.

Töö teiseks piiranguks võib pidada asjaolu, et uuritavad võisid anda nn sotsiaalselt soovitavaid vastuseid seetõttu, et uurija oli kahele klassile praktikant-õpetajaks. Selle piirangu mõju vähendamiseks koostati intervjuukava (vt lisa 3) küsimused võimalikult neutraalselt õpilaste kogemuste uurimiseks ning välditi uurija isiklike arvamuste ja hinnangute (Laherand, 2010) väljatoomist, säilitades siiski rühmaintervjuus sõbralik ja positiivne toon.

Kolmas piirang, mis võis mõjutada uuringu tulemusi, on asjaolu, et õpilaste kogemused 2020. aasta kevadise distantsõppeperioodiga ei olnud intervjuude läbiviimise ajal 2021. aasta veebruaris nii vahetud kui näiteks Haridusfoorumi (Lauristin *et al.*, 2020) või Tallinna Ülikooli uuringu (Tammets *et al.*, 2021) puhul.

Töö praktiliseks väärtuseks on ülevaade ühe kooli III kooliastme õpilaste vaatenurgast distantsõppele, sest muudes kaugõpet käsitlevates Eesti uuringutes ei ole autorile teadaolevalt õpilaste seisukohta nii põhjalikult käsitletud. Kuigi kvalitatiivse uurimusena pole töö tulemused ülekantavad teiste koolide III kooliastme õpilastele (Laherand, 2010), annab see siiski esmase

ülevaate ning paralleelide tõttu teiste sarnaste uuringutega on nii õpilastel kui ka õpetajatel võimalik leida äratundmisrõõmu ja mõttekohti kaugõppekogemuse kohandamiseks, sest distantsõpe on Eestis endiselt päevakorras. Edasistes uurimustes võiks kaaluda kvalitatiivse ja kvantitatiivse uurimisviisi kombineerimist, mis võimaldaks andmeid koguda suuremalt hulgal õpilastelt ja saadud tulemusi ka üldistada. Kombineeritud uurimisviis võimaldaks muu hulgas paremini kõrvutada erinevates eneseregulatsiooni ja/või distantsõppe teemalistes uurimustes välja toodud arvandmeid, näiteks ealiste iseärasuste kohta. Üheks võimaluseks on jätkata käesolevas töös kaardistatud olukorra uurimist, keskendudes eeskätt takistavate tegurite algpõhjustele ning jätkata põhjalikumalt just III kooliastme uurimisega, sest mõlemas Eestis läbiviidud kaugõppe uuringus (Lauristin *et al.*, 2020; Tammets *et al.*, 2021) on mainitud, et distantsõppe ajal tundsid end kõige halvemini just varases murdeea lapsed.

Tänuõnad

Täna kõiki intervjuudes osalenud õpilasi (ja nende lapsevanemaid nõusoleku andmise eest). Samuti tänan oma juhendajat, Katrin Saksa, kiire, konstruktiivse ja toetava tagasiside eest töö kirjutamise igas etapis. Täna ka magistr töö seminari õppejõude Liina Leppa ja Kristi Palki värske pilguga lugemise ja asjakohaste soovitude eest. Samuti tänan kursuseõde Kaid ära kuulamise, kogemuse jagamise ja julgustamise eest. Minu eriline tänu kuulub aga minu abikaasale, kes kindlustas koduse tagala toimimise siis, kui mina olin pühendunud töö kirjutamisele.

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.

Katrin Nikolajev

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Baltic HLT*, 307, 1-8.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61–80.
- Broadbent, J. & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2018). Online learners are not the same: Profiles in Self-Regulated Learning and their correlates. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1435–1455.
- Carter, R., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H.A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*. 121 (5/6), 321–329.
- Geduld, B. (2016.) Exploring differences between self-regulated learning strategies of high and low achievers in open distance learning, *Africa Education Review*, 13 (1), 164–181.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). Routledge/Taylor & Francis Group.
- IATE - Search „e-learning“. (s.a.). Salvestatud 25. detsember 2020, <https://iate.europa.eu/entry/slideshow/1606289906652/771416/en-et-la-mul>
- Jõgi, A-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. E. Kikas, & A. Toomela (Toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 34–62). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.

- Kõnnussaar, T. (2020, 29. mai). Väärtused ja distantsõpe 1: Distsantsõpe kui praktika, mis aitab teooriat kontrollida. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2020/05/vaartused-ja-distsantsope-1-distsantsope-kui-praktika-mis-aitab-teooriat-kontrollida/>
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Kirjastus Sulesepp.
- Lauristin, M., Loogma, K., Erss, M., Tuubel-Vernik, E.-M., & Sarv, E.-S. (2020). *Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate toimetulek koroonakriisi aegses kaugõppes*. Eesti Haridusfoorum. 1. august. https://haridusfoorum.ee/images/2020/Distsantsppe_uuring_EHF_250720.pdf
- MacMahon, S., Leggett, J., & Carroll, A. (2020). Promoting individual and group regulation through social connection: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121 (5/6), 353–363.
- Mumm, K. (2020, 11. juuni). Mida õpetas distantsõpe: ennastjuhtiv õpilane suudab õppida eluaeg. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2020/06/mida-opetas-distsantsope-ennastjuhtiv-opilane-suudab-oppida-eluaeg%ef%bb%bf/>
- Mäekivi, H. (2020). Tartu Ülikooli Terminid. Kaugõpe. Keelenurk. *Ajakiri Universitas Tartuensis*, september 2020, nr 8. Külastatud aadressil https://www.ajakiri.ut.ee/sites/default/files/ajakiri_pdf/september_2020.pdf
- Nemvalts, P. (2020, 11. detsember). Haridus formaalse väljundamise distantsil. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2020/12/haridus-formaalse-valjundamise-distsantsil/>
- Pulk, M. (2020, 8. detsember). Hashtag'ile ja striimimisele nuputati eestipärane vaste. *Postimees*. Külastatud aadressil <https://www.postimees.ee/7128212/hashtag-ile-ja-striimimisele-nuputati-eestiparane-vaste>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I 23.04.2021, 10*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Rahiem, M. D. H. (2020). The emergency remote learning experience of university students in Indonesia amidst the COVID-19 crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (6), 1–26.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing Self-directed and Self-regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 190–198.

- Saks, K., & Leijen, Ä. (2020). Developmental Trends of Adolescents' Learning Strategies and Academic Motivation in Relation to Age and Gender. In: Eduard Balashov (Ed.). *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition* (pp. 37–80). Nova.
- Schunk, D.H. (2011). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman and D. H. Schunk (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 125–151). New York, NY: Routledge.
- Sõnaveeb (s.a.). Otsing „kaugõpe“, külastatud 25. detsembril 2020 aadressil <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/kaug%C3%B5pe/1>
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. (2005). Self-regulation: directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749–768). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-Regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J. (2011a). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–37). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2011b). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology*

- handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P.J., Kollom, K., Väljataga, T., Loogma, K., & Sirk, M. (2021). *Eriolukorrast tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile. Vahearuanne*. Tallinna Ülikool.
- Tark ja tegus Eesti 2035. (2019). Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035. *Tark ja tegus Eesti 2035. Kolme ekspertrühma visioonidokumentide kokkuvõte*. Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_eesti2035_kokkuvottev_visioonidokument.pdf
- Trout, B.S. (2020). The coronavirus-induced transition to online learning: perceptions and intentions of first-time online student. *The Quarterly Review of Distance Education*, 21(1), 1–12.
- Vihalemm, T. (2014) Fookusgrupi intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>
- Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the Development of Academic Self-Regulatory Processes. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 33–48). Routledge/Taylor & Francis Group
- Yang, B., & Kortecamp, K. (2021). Interventions to enhance secondary students' self-regulation in online contexts: A review of the literature 2000-2020. *The Quarterly Review of Distance Education*, 21(1), 23–43.

Lisad

Lisa 1. Terminibaasi IATE väljavõte 25. detsembrist 2020

Külastatud aadressil <https://iate.europa.eu/home>

The screenshot displays the IATE search interface. At the top, the IATE logo and 'European Union terminology' are visible. A search bar contains the query 'distance learning'. Below the search bar, there are buttons for 'Last Queries (+)', 'Saved queries (+)', 'Reset Search settings', and 'Open expanded search'. The interface shows the source language as 'en' and the target language as 'et'. The search results are displayed in a table with two columns: 'en' and 'et'. The results are for the term 'distance learning' (method) and include translations like 'online learning', 'remote learning', 'kaugõpe', 'kaugõppimine', 'distsantsõpe', 'veebiõpe', 'veebipõhine õpe', and 'veebipõhine õppimine'. Each result is accompanied by a star rating and a set of icons for further actions.

en	et
distance learning	kaugõpe
online learning	kaugõppimine
remote learning	distsantsõpe
	veebiõpe
	veebipõhine õpe
	veebipõhine õppimine

Lisa 2. Väljavõtted uurijapäevikust.

27. detsember 2020	Ma ei ole leidnud veel seda, mida otsin. Seetõttu võtsin EBSCost uued artiklid ja otsin seda “miskit”. Küll aga sain täna aru, et olen viimase paari kuu jooksul õppinud artikleid allalaadimisel (enda jaoks) õigesti pealkirjastama ja süstematiseerima ning kohe endale viiteid välja kirjutama. Mingigi kasu. Mõte: kas ehk teha nii, et valida teooriaossa hoopis: eneseregulatsioon, distantsõpe JA õpistrateegiad? Täna loetud: MacMahon, Leggett & Carroll, 2020; Rahiem 2020 (Indoneesia, palju tegureid tudengitel. Kas saab meie konteksti ikka üle kanda (tudengid, arengumaa, usuküsimused)?); Zimmerman & Moylan, 2009
/----/ 16. jaanuar 2021	Jätkan metoodikaosa kirjutamist ja lõpuks esitan Magistritöö seminari aines kodutööna. Jään ootama tagasisidet. EDIT: tagasiside on selline, et pean teooriaosa kärpima hakkama ja võimalikult kiiresti prooviintervjuule saama ning intervjuuküsimusi tundub rühmaintervjuu kohta ka palju olevat. Küllap siis pean kavasse vähem panema ja enda jaoks lisaküsimused eraldi välja võtma.
/----/ 31. jaanuar 2021	Tegin prooviintervjuu kolme 9. klassi poisiga (mitte sama paralleelklass, kes intervjuule tuleb). Kokku kestis 51 minutit ja salvestasin nii telefoni kui ka arvutiga. Arvuti unustasin alguses sisse lülitada (märkus pärisintervjuuks!) ja seetõttu on arvuti helifail 5 minutit lühem. Õnneks oli telefonis tervikintervjuu olemas. Saan nüüd aru dubleerimise mõttest ja otsustan, et ka pärisintervjuud teen kahe tehnilise vahendiga korraga. Prooviintervjuu läks väga hästi. Kartsin, et ma ei saa vestluse juhtimisega hakkama või et ei suuda seda loomulikult teha, aga tegelikult läks kõik hästi. Muidugi võib mõni vilunum intervjuueerija norida, aga arvestades, et tegu on minu esimese rühmaintervjuuga, siis leian, et sain hakkama. Püüdsin lasta intervjuul kulgeda võimalikult loomulikult ja küsida lisaküsimusi selle kohta, millest parasjagu räägiti. Intervjuu lõpupoole pidin veenduma, et kas kõik küsimused minu kavas on vastuse saanud ning tõdesin, et olen piisavalt põhjaliku ja loogilise intervjuukava teinud, sest vastused tulid loomulikult. Eriti hea meel oli selle üle, et mainiti peaaegu kõiki tegureid, mida olen teooriaosa jaoks teistest uuringutest lugenud. Saatsin helifaili (selle pikema) kõnetuvastusse ja sain vastuse umbes 1h jooksul - kokku 16 lk teksti (reavahe 1,0, .txt laiendiga), mida pean veel töötleva, sest rääkisime üksteisele palju sisse. Plaan on, et värvin enda rääkimise osad nt kollaseks, et oleks näha, kui palju ma ise lobisesin. Püüan pärisintervjuu ajal ennast rohkem tagasi hoida. Nüüd vajan juhendaja arvamust selle kohta, kas prooviintervjuu andmed sobiksid ka andmekogusse (loodan, et sobivad!). Olen pärisintervjuu osas väga põnevil juba!

/-----/ 28. veebruar 2021	Kuulasin üle prooviintervjuu. Tegin kõik transkriptsioonid viimase lihviga korda QCAMapi laadimiseks - kontrollisin üle, et nimesid poleks (õigeid nimesid), iga rea ees oleks kas minu nimetähed või "V:", sest programm pidavat ära sööma paksu kirja ja muud märgistused. Lisasin ka iga faili algusesse, et kellega on intervjuu tehtud, nii soovitas mulle üks kursuseõde. Lisaks pean käima raamatukogus, sest ühte eneseregulatsiooni-kogumikku ei saa enam pikendada - keegi on ennast järjekorda pannud. Pean endale nüüd vajalikud kohad ära paljundama raamatukogus, sest mulle tundub, et pean neid artikleid korra kindlasti veel lugema. Kodeerimisel-analüüsimisel tekivad teistsugused ideed ja vajadused. Üldiselt olen ebarahul sellega, et failide ettevalmistamiseks on liiga palju aega kulunud. Tahtsin juba poole veebruari pealt kodeerima hakata, aga noh - töö, praktika jm kohustused + transkribeerimise aeglane tempo mõjutasid ja võtsid oma aja. Pärast raamatukogus käimist valmistan QCAmapis ette projekti ja asun kodeerima. Tekib "tühja lehe sündroom" ja esimesi koodi luua on väga imelik. Umbes 1,5 intervjuu kohta on lõpuks tekkinud 50 koodi, aga selline tunne on, et mõned neist on liiga üldised (nagu juba kategooria pealkirjad) ja siis nende alla tekib rohkem asju. Või see polegi ehk oluline? Pean seminaris küsima.
/-----/ 7. märts 2021	8. Klassi lõpuks on kolmandal uurimisküsimusel 16 koodi. Kokku tuleb kolmanda uurimisküsimusega 21 koodi. See võib olla omamoodi piirang, aga keskendusin tõesti sellele, mida õpilased ise ütlesid, et nad muudaksid oma õppimiskäitumises tagantjärele või soovitaksid teistele. Osaliselt saan sellele küsimusele vastuseid ka esimese ja teise uurimisküsimuse alt eneseregulatsiooni puudutavate alamkategooriate alt, seega ma väga ei muretse. Vaatan veel korra täpsemalt üle eilse kaaskodeerimise tulemuse ja määrame lõpuks "hinde", milleks on "good", sest 13 lisatud koodist 9 on üksnes pisut detailsema sõnastusega koodid, kui minul olid (kaaskodeerija ei leidnud kõiki koodiraamatust üles) ja 4 täpsustavad ühte valdkonda, mida olin mina üldisemalt kodeerinud. Õhtupoole trükin välja kõik esimese uurimisülesande koodid, lõikan need välja ja asun usinalt sorteerima ja grupeerima. Ei olegi nii lihtne, nagu arvasin. Ikka mitu tundi läheb selle peale, et nad mingi loogika alusel rühmitada. Kategooriaid ei jõudnud välja mõelda.
/----/ 21. märts 2021	Liigitan koodid uutesse kategooriatesse, põhimõtteliselt nii, nagu nad mul alguses ka QCAmapis tekkisid. Valin neile pisut "elegantsemad" sõnastused, koondan sama mõtte ja sisuga veel rohkem kokku, et vältida kategooriate üleüllust ning seejärel tõstan eelnevalt kirjutatud teksti ringi, kohendan ja

	korrigeerin. Õige pisut kohendan ka Tulemuste peatüki sissejuhatust ja siis peangi asuma juba muude koolitööde kallale.
26. märts 2021	Loen veel kord kogu oma töö üle (see hakkab nüüd juba harjumuseks saama), nopin välja kohad, mis võiksid sobida Arutelu peatükki. Üldiselt on täna tunne, et tahaks kogu töö prügikasti visata ja lihtsalt otsast peale hakata. Silumine on alati keerulisem kui puhtalt lehelt alustamine... Samas olen kuulnud teisteltki, et sellised tunnete kõikumised on normaalne nähtus. Suhtlen ka ühe õppejõuga, kes töötab nüüd HTMis, et saada infot TLÜ uuringu kohta, sest TLÜ uuringu läbiviija minu kirjale ei vasta. Saan kiire vastuse ja juba paari tunni möödudes on vaheraport minu postkastis - olen väga rõõmus ja tänulik. EDIT [6.4.21]: TLÜst vastati siiski! Samuti joonistan bubbl.us keskkonnas distantsõpet toetavatest teguritest mõttekaardi, kuid mõtlen hiljem ümber ja teen ka Wordi keskkonnas mõttekaardi. Jääb minu arvates ilusam.

Lisa 3. Lapsevanema teavituskiri

Lugupeetud lapsevanem!

Olen Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi põhikooli mitme aine õpetaja eriala

magistrant **Katrin Nikolajev** ja kutsun Teie last osalema uurimuses teemal „Distsantsõppega toimetulekut ja eneseregulatsioonioskust toetavad ja takistavad tegurid ühe kooli III kooliastme õpilaste kogemustele tuginedes“. Uurimistöö eesmärk on selgitada välja, mis aitas õpilastel 2020. aasta kevadel üleriigilise distantsõppe ajal kodus õppimisega toime tulla ja mis seda takistas. Töö raames kogutud andmed aitavad näha, millised tegurid toetavad õppijaid nende kujunemisel digipädevateks ja iseseisvateks õppijateks, nagu on seatud sihiks Eesti 2035. aasta haridusstrateegias.

Teie laps sobib uuringusse, kui ta oli 2020. aasta kevadise üleriigilise distantsõppe ajal [...] kooli 6.-8. klassi õpilane ja on nõus intervjuus vabatahtlikult osalema. Uuringu viin läbi rühmaintervjuude (6-8 õpilast korraga) vormis koolis tundide ajal vastavalt kokkuleppele klassijuhataja ja aineõpetajatega veebruari esimesel nädalal. Kui maskikandmise nõue kehtib ka intervjuu läbiviimise ajal, kannan intervjuu ajal maski, nagu koolimajas ikka, ning kui intervjuu läbiviimise ruum seda võimaldab, hoian distantsi. Rühmaintervjuud salvestan diktofoniga ja kogutud andmeid kasutan hiljem anonüümsel ja üldistatud kujul, ilma et neid oleks võimalik ühegi konkreetse õpilasega seostada.

Juhul, kui olete nõus, et Teie laps uurimises osaleb, vastake mulle palun kirjalikult

1. veebruariks 2021:

- tagastades käesoleva teavituskirja allosas olev vorm täidetult ja allkirjastatult; **või**
- vastates mulle e-postile „Jah, olen nõus, et minu laps, [...] kooli..... klassi õpilane, osaleb uurimuses „Distsantsõppega toimetulekut ja eneseregulatsioonioskust toetavad ja takistavad tegurid ühe kooli III kooliastme õpilaste kogemustele tuginedes“. Olen teadlik, et rühmaintervjuud salvestatakse ja andmeid kasutatakse anonüümsel ja üldistatud kujul.“

Tänan Teid abi eest.

Lugupidamisega

Katrin Nikolajev, põhikooli mitme aine õpetaja magistrant

e-post: [...] ja mobiil: [...]

Õpilase ees- ja perekonnanimi:.....

Klass:.....

Olen nõus, et minu laps osaleb uurimuses „Distsantsõppega toimetulekut ja eneseregulatsioonioskust toetavad ja takistavad tegurid ühe kooli III kooliastme õpilaste kogemustele tuginedes“. Olen teadlik, et rühmaintervjuud salvestatakse ja andmeid kasutatakse anonüümsel ja üldistatud kujul.

Lapsevanema ees- ja perekonnanimi

Allkiri

Kuupäev

Lisa 4. Intervjuukava.

INTERVJUU EEL

- Hangin kooli direktori ja klassijuhatajate nõusolekud.
- Koostan lapsevanematele mõeldud teavituskirjad allkirjastamiseks ja mulle tagastamiseks.

INTERVJUU

1. Tutvustus: nimi ja eriala.
2. Eesmärk: selleks, et koguda andmeid oma magistritöö jaoks. Uurin seda, et mis aitas õpilastel 2020. aasta kevadise distantsõppe perioodil õppida ja mis seda takistas.
3. Informeeritud nõusolek: kas olete nõus, et kasutan intervjuu käigus kogutud andmeid oma magistritöös üldistatud ja anonüümsel kujul, st mitte kellegi nime kusagil ei kajastu.
4. Magistritöö avaldatakse lõpuks, kui see on kaitstud, ülikooli lõputööde all ning sellega võivad tutvuda kõik, kes soovivad.
5. Intervjuu kohta: intervjuu toimub siis nõnda, et ma esitan teile küsimuse ja ootan teie vastuseid – palun pidage meeles, et õigeid ja valesid vastuseid ei ole. Kui mingi küsimus tundub teile selline, et te ei soovi sellele vastata, võite vastamata jätta. Teil on õigus ka intervjuu katkestada. Ajalise poole pealt arvan, et peaksime hakkama saama 1,5 tunniga. Kindlasti mitte rohkem.
6. Intervjuu jätkub nõnda, et ma esitan teile pärast esimest küsimust kas täpsustava küsimuse või uue küsimuse. Ma võin teha intervjuu ajal märkmeid, selleks, et ma ära ei unustaks, mida ma veel küsida tahan, kui teie parasjagu räägite. Ma ei kirjelda teie käitumist, sest see ei ole minu uurimuse jaoks oluline.
7. Küsin veel kord üle, et kas olete nõus salvestamisega.

INTERVJUU AJAL

- Üks küsimus korraga
- Kuula rohkem kui räägid; Anna vastajale aega mõtlemiseks
- Tee märkmeid
- Kui midagi jääb selgusetuks, palu vastust täiendada.
- Välti enda arvamuse väljatoomist (hästi, sa ütlesid, ...; kas ma sain õigesti aru....)
- Ohja intervjuud – juhi tagasi teemasse
- Jälgi, et saad küsimustele vastused.
- Pilkkontakt
- Naudi intervjuud

INTERVJUU JÄREL

- Tänamine
- Kokkulepete üle kordamine: kordan igaks juhuks veel kord üle, et intervjuu käigus kogutud andmeid kasutan anonüümsel ja üldistatud kujul ning teie pärisnimesid ma ei kasuta.

Soojendusküsimused (vastavad individuaalselt, segamini või kuidas soovivad):

- Kas soovid enne intervjuud minult midagi uurimuse kohta küsida?
- Alustaks hoopis mitte koolist: mida sulle meeldib teha vabal ajal?
- Mis on su lemmiktegevused koolis?
- Püüa meenutada seda hetke, kui said teada, et järgmisel nädalal enam kooli ei tule, vaid jääd 2 nädalaks distantsõppele. Millest sa siis mõtlesid?

Uurimisküsimus	Põhiküsimused	Alaküsimused	Võimalikud täpsustavad küsimused
1. Millised tegurid aitasid õpilastel distantsõppega toime tulla õpilaste endi arvamusele tuginedes?	1. Mis aitas sul distantsõppe ajal õppida?	1. Kirjelda palun oma koolipäeva distantsõppe ajal. 2. Kirjelda palun seda kohta, kus sa õppisid. 3. Mida sa tegid selleks, et õppimise üle järke pidada? 4. Kuidas motiveerisid end õppetööga alustama? 5. Kuidas planeerisid oma aega/päeva? 6. Kirjelda palun, kuidas tegid koolitükke. (Millest alustasid õppetööd?) 7. Milliseid uusi oskusi õppisid distantsõppe käigus? 8. Millistel juhtudel abistasid oma klassikaaslast? 9. Millal suhtlesid õpetajatega? Kuidas sa seda tegid?	1. Kui sageli toimusid teil veebitunnid? 5.1. Kirjelda palun, kuidas tegid pika tähtajaga töid? 5.2. Kuidas valmistusid kontrolltöödeks? 5.3. Milliseid juhiseid andsid õpetajad? 5.4. Mida tegid selleks, et tähtaegadeks valmis jõuda? 7.1 Kuidas suhtlesid oma klassikaaslastega?
	2. Mis meeldis sulle distantsõppe (iseseisva õppimise) juures kõige rohkem?	1. Mida tegid vabanenud ajaga?	
	3. Milliseks hindad oma toimetulekut distantsõppega üldiselt?	1. Mis juhtus hinnetega distantsõppe ajal?	1. Millest see tingitud oli, et hinded distantsõppe ajal paremaks/halvemaks läksid?

			<i>Mis veel...?</i> <i>Tuleb veel midagi meelde?</i> <i>Kas ma sain õigesti aru, et</i> <i>Ütlesid, et ...</i> <i>Kirjelda...</i>
2. Millised tegurid takistasid distantsõppega toimetulekut õpilaste endi arvamuse kohaselt	1. Mis oli see, mis takistas sul distantsõppe ajal õppimist?	1. Kui sa õppisid ja midagi toredat tuli vahele, kas sul oli kerge uuesti õppima asuda? 2. Kirjelda palun, kuidas pidasid järke kodutööde üle. 3. Kui sa ülesandest aru ei saanud, kellelt küsisid abi? 4. Kui sul oli tehnilisi probleeme, siis kellelt küsisid abi? 5. Millistes olukordades tuli ette ka käegalöömist?	2.1. Kui õpetajad andsid pikema tähtajaga töid, nt nädal või kaks nädalat, siis millal sa nende töödega tegelesid? 2.2. Mida tegid selleks, et tähtaegadeks valmis jõuda? 5.1. Mille põhjal tundsid, et õppetööd on liiga palju?
	2. Mis meeldis sulle distantsõppe juures kõige vähem?		Mis oli põhjuseks, et sinu õppekoormus suurenes? Miks kulus sul distantsõppel õppimisele rohkem aega?
	3. Mis olid need asjad või tegevused, mis segasid distantsõppe ajal õppimist?		Kui sa panid tähele, et [see] sind segab, siis mis sa tegid?

3. Milliseid eneseregulatsioonioskusi sooviksid õpilased kevadisele distantsõppe kogemusele toetudes enda puhul edasi arendada, et uue võimaliku distantsõppega sama hästi või paremini toime tulla?	1. Mis tuli sul kevadise distantsõppe ajal õppimises hästi välja? 2. Mida teeksid õppimise puhul tagantjärele teisiti?	1. Mille üle oled ise uhke tagantjärele? 2. Anna kolm soovitus sõbrale, kes peab distantsõppele jääma.	1. Mida muudaksid õppetöö planeerimise juures? 2. Mida muudaksid oma õpikeskkonnas? 3. Mida teeksid teistmoodi oma aja planeerimises? 4. Mis aitas hoida sinu motivatsiooni õppida (vaatamata takistustele ja raskustele)? 5. Kellelt küsiksid tulevikus abi? 6. Milliste tehnoloogiliste oskustega said hästi hakkama? Milliseid digioskusi pead veel harjutama?
---	--	--	---

Lisa 5. Näide koodide moodustumise kohta.

Klassijuhataja vahepeal tegi nagu eraldi Zoomi kõne ja siis lihtsalt rääkis nagu, et kuidas kõigil läheb	klassijuhatajatund kui toetav tegur
No oli failina niimoodi oli samm-sammult nagu. Näiteks seletas, et mis nagu umbes olema peaks ja siis et, mis kriteeriumid	õpetaja juhised kui toetav tegur
Minul tekkis Zoomiga probleem, et ma ei saanud eesti keele tundides käia, aga siis ma sain eesti keele õpetajaga räägitud, et nagu kui tulid mingid esitlused-asjad, siis ma noh, lihtsalt saatsin talle need ära, sest ma ei saanud nagu, mul oli vana arvuti, mis ei võtnud lihtsalt nagu väljas seda.	individuaalne suhtlus/kokkulepe õpetajaga
Jah, nagu videotunni nii-öelda, kus ta rääkis, kuidas seda mõistekaarti koostada.	videotund materjali selgitamiseks
Eesti keeles oli samamoodi, et vaata ta lasi päevas teha ülesanded ja siis järgmisel nädalal andis need vastused, et kontrolliks üle.	õpetaja saadetud vastused töö kontrollimiseks

**Toetavad
õpetajad**

Lisa 6. Kaaskodeerijate vaheline kooskõla.

RQ1-15 RQ1-16	V: Sain mingit filmi või filmi vaadata samal ajal või mingit muusikat kuulata ja siis nagu... Oojaa et. Et teed mingi ülesande ära ja siis lähed jälle tõused püsti ja teed midagi lõbusat.	RQ1-15 RQ1-16
RQ1-17 RQ1-18	[KN] Oma tempos said õppida niimoodi.	RQ1-18 RQ1-20
RQ1-19 RQ1-20	V: Kõik see vaba aeg onju. Et ise nagu valid, et kui sa praegu ei suuda keskenduda, sest sa oled kaks tundi teinud juba ja siis sa lähedki ma ei tea lähed teed süüa endale või midagi. Saad nagu kõik järjest ära teha. Ja selles mõttes ei ole seda see vahetunni see aeg. Nagu sellel ajal sa saad ka teha ja siis sul jääb puhkamiseks rohkem aega, ilma et sa päris kohe kõik ära teha.	RQ1-19 RQ1-20
RQ1-21 RQ1-22	Muusikat sai ka nagu kuuluta samal ajal ja siis see andis nagu motivatsiooni nagu. Minu lemmiklaul mängis, siis oli nagu, et teeme kähku kõik ära. Ja vahepeal oligi, et minu eelmisel klassiõel oli hästi, noh, oli ka mõned samasugused ülesanded nagu minul ja siis me saime neid koos teha. Et see oli tore. Et vahepeal näiteks, mida mina ei oskand, siis tema oskas ja mida tema ei oskand, siis mina oskasin teha ja siis oli parem õppida. Jah.	RQ1-21 RQ1-22
RQ1-23 RQ1-24	[KN] Tuleb veel midagi meelde?	RQ1-23 RQ1-24
RQ1-25 RQ1-26	V: Vahepeal sai nagu järjekordi teha, et näiteks mulle ajalugu üldse ei meeldi, aga näiteks mingi päev tuleb ajaloo kodutöö ja siis selle olenevalt sellest, kuidas ma ise mõtlesin, et on parem, kas teen esimesena kohe ära või siis jätan viimaseks, just, et. Et noh, mul on õhtul ka seda aega teha. Ma ei pea kooliajast ära tegema.	RQ1-25 RQ1-26
RQ1-27 RQ1-28	V: Nojah, see oli nagu kõige parem, et sa said iseendale nagu tunniplaani teha põhimõtteliselt, et kui kaua sa järjest teed ja tööd teed nagu ja nagu mis aineid. Et võtad vahepeale lihtsamad ained, muidu on näiteks kolm ainet, kolm rasket ainet järjest ja siis jookseb küll nagu aju kokku.	RQ1-27 RQ1-28
RQ1-29 RQ1-30	[KN] Ahhaa. Kas keegi kasutas samamoodi?	RQ1-29 RQ1-30
RQ1-31 RQ1-32	V: Ja. Ja.	RQ1-31 RQ1-32
RQ1-33 RQ1-34	V. Või siis see oli see, et nädala asjad anti ette ja siis tegi näiteks nädala mingi eesti keele või matemaatika ära ja siis sellega on tehtud ja siis ma saan teha järgmisi asju.	RQ1-33 RQ1-34
RQ1-35 RQ1-36	[KN] Mhmh. Kas... sina tegid kohe järjest ära, aga kas keegi jättis ka viimasele minutile?	RQ1-35 RQ1-36
RQ1-37 RQ1-38	V: Jaa, jah. [naer]	RQ1-37 RQ1-38
RQ1-39 RQ1-40	[KN] Aga kas keegi proovis neid nädala ülesandeid ka kuidagi jaotada?	RQ1-39 RQ1-40
RQ1-41 RQ1-42	V: No mul oli, vahepeal oli niimoodi, et kui ma nagu nägin juba, et mis mul reedeks õppida on, siis ma nagu neljapäeval tegin nagu. Üldse alguses mul oli niimoodi, et sain kuidagi niimoodi, et mul esmaspäeviti said tavaliselt asjad rutem valmis ja siis ma tegin nagu teisipäevased asjad ära. Teisipäeval kolmapäevased ja siis nagu nii edasi. Aga nagu pikapeale see asi kadus ära, sest siis nagu tuli esmaspäeval jälle rohkem, sest nagu siis see läks tõsisemaks ja siis nagu oli ikka iga päev.	RQ1-41 RQ1-42
RQ1-43 RQ1-44	[KN] Siis kui see kaks nädalat mööda sai?	RQ1-43 RQ1-44
RQ1-45 RQ1-46	V: Jajah.	RQ1-45 RQ1-46
RQ1-47 RQ1-48	[KN] Kas on veel kogemusi, mis aitas õppida?	RQ1-47 RQ1-48
RQ1-49 RQ1-50	V: Mul oli väga hästi see, et ma olin üksinda kodus ja mul ei olnud kedagi, kes mind häiriks. Vahepeal mu ema oli kodus, aga siis ta rääkis kõva häälega, aga no enamasti ma olin ikkagi üksinda ja see nagu palju toetas, et nagu polnud segavaid faktoreid.	RQ1-49 RQ1-50
RQ1-51 RQ1-52	V: Selles mõttes, et mul oli küll vend kodus, aga tal olid ka kõik Zoomid ja värgid, nii et nagu see ei häirind ega midagi ja kui tema oli all ja mina olin üleval, siis oligi nagu ...Ei olnud nagu mingit segamist ega nii.	RQ1-51 RQ1-52
RQ1-53 RQ1-54	[KN] Et teil oli omaette nurk olemas või?	RQ1-53 RQ1-54

Lisa 7. Kodeerimine QCMap programmis ja paberi peal.

Main Categories

ABI KÜSIMISEGA SEOTUD PROBLEEMID

+

✎

🗑

õpetajad ei saa aidata (iga küsimusega)

häbenemine

AJA REGULEERIMISEGA SEOTUD PROBLEEMID

+

✎

🗑

liiga varased veebitunnid

hiline teavitamine veebitunni kohta (õp poolt)

tunniplaanijärgsed veebitunnid hakkisid päeva

järjestikkused veebitunnid (vähe pause)

iskliku õöpäevarütmli sobimatus (kaug)koolipäevarütmiga

väsinud peaga veebitunnis osalemine

FÜÜSILISE TERVISEGA SEOTUD PROBLEEMID

+

✎

🗑

tühi kõht kui segav tegur

ekraaniväsimus

MITTETOETAVAD ÕPETAJAD

+

✎

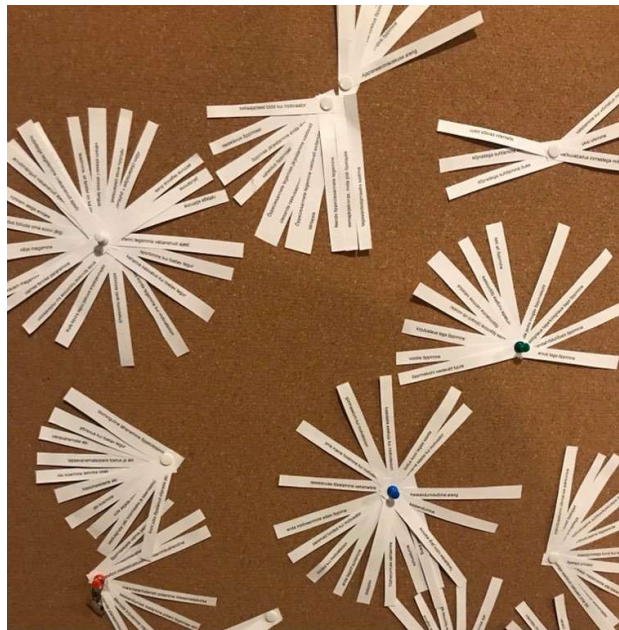
🗑

ebapiisav tagasiside õpetajalt

liiga vähe veebitunde

liiga vähe suhtlust õpilastega

liiga vähe seletamist



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katrin Nikolajev,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Distantõppega toimetulekut ja eneseregulatsioonioskust toetavad ja takistavad tegurid ühe kooli III kooliastme õpilaste kogemustele tuginedes“, mille juhendaja on Katrin Saks, 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.

Katrin Nikolajev

19.05.2021