

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava

Liina Lelov-Aasmaa

**Laste suhtumine kontakt- ja distantsõppesse ning
subjektiivne heaolu pandeemia tingimustes**

Magistritöö

Juhendaja: Kadri Soo, MA

Tartu 2022

Olen koostanud magistritöö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Liina Lelov-Aasmaa

25.05.2022

ABSTRACT

Children's views on contact- and distance learning and their subjective wellbeing in the conditions of pandemic

The aim of this master's thesis was to find out children's opinions on both contact- and distance learning in the conditions of pandemic, as well as analyse the influence that pandemic has on children's subjective wellbeing.

Three research questions were raised to achieve this aim. The questions were used to give an overview of academic literature and previous research available on the topic.

1. What is the attitude of children towards different learning methods (contact- and distance learning) and which positive and/or negative aspects do children perceive about these different methods?
2. How do children cope with varied contact- and distance learning in the conditions of the pandemic?
3. How do children describe their subjective wellbeing during the pandemic?

A semi-structured focus group interview was conducted to gather data on children's experiences and assessments. The interview was comprised of open-ended questions.

The sampling frame consisted of 5-7th graders in three schools located in Tori municipality. Each focus group consisted of 6-7 children of different ages. Altogether 21 children (14 female and 7 male students) participated in the study. The data analysis was conducted using qualitative inductive content analysis method.

The findings of this study show that overall students feel better about contact learning than distance learning. However, there were children who preferred the latter. Overall, children seem to find that distance learning has more cons than pros.

To sum up, a conclusion can be drawn that regardless of the benefits that may come with distance learning, many students feel that their subjective wellbeing has decreased during the pandemic. Even the students who preferred distance learning and would like to experience it again in the future, felt absence from their friends and participating in extracurricular activities (sports, hobbies) during the pandemic. Overall, studying independently caused children to feel tense, insecure and nervous. They reported being constantly worried about presenting their schoolwork on time, and insecure about whether they have understood the subject and done their exercises correctly.

Keywords: subjective wellbeing, distance and contact learning, school climate, pandemic

SISUKORD

SISSEJUHATUS	7
KIRJANDUSE ÜLEVAADE	9
1.1 COVID-19 pandeemia levik Eestis ja sellega kaasnenud muutused haridusasutustes	9
1.2 Heaolu	11
1.2.1 Subjektiiivne heaolu	12
1.3 Koolikliima	13
1.3.1 Laste subjektiiivset heaolu mõjutavad tegurid koolis	14
1.4 Koolikliima distantsõppe tingimustes	16
1.4.1 Laste subjektiiivne heaolu pandeemia tingimustes	20
1.5 Probleemiseade	22
METOODIKA	24
2.1 Andmekogumine	24
2.3 Uuringus osalejad	25
2.3 Andmeanalüüs	26
2.4 Uuriija refleksiivsus	27
3. TULEMUSED	29
3.1 Laste suhtumine erinevatesse õppeviisidesse	29
3.2 Laste toimetulek vahelduva kontakt- ja distantsõppega	37
3.3 Laste subjektiiivse heaolu mõjutajad	40
ARUTELU	45

KOKKUVÕTE	49
KASUTATUD KIRJANDUS	51
Lisa 1. Intervjuu kava	59

SISSEJUHATUS

2020. aasta märtsis levima hakanud Covid-19 pandeemia tõttu on muutunud uute tehnoloogiate kasutamine olulisemaks kui kunagi varem. Inimesed peavad viiruse leviku tõkestamiseks hoidma distantsi. Pandeemia esimene laine sundis koheselt koole üle minema täielikule distantsõppele, mis tähendas, et kogu õpe koliti veebikeskkondadesse. Alates 2020. aasta septembrist hakkas sõltuvalt pandeemia levikust vahelduma kontakt- ja distantsõpe. Selline vahelduv õppimisviis on häirinud laste õppimist, ja on suureks väljakutseks toimetulekul (Commodari ja La Rosa, 2021; Mitra, Waygood ja Fullan, 2021).

Haridus- ja Teadusministeerium (2021) on välja andnud distantsõppe korraldamise juhise üldhariduskoolidele, mis näeb ette, et distantsõppe rakendamisel tuleb kõigile õpilastele tagada arenguks sobiv õpikeskkond ja võimalus saada juhendatud õpet, samuti ei tohi distantsõppe korraldamine jääda õpilase pere vastutada. Seejuures on leitud, et iga õppevormi tõhusus sõltub ka lapse enda psühholoogilistest kogemustest ning emotsioonidest, mis kaasnevad uute õppevormide kasutamisega (Marques de Miranda jt, 2020). Laste õpihuvi ja akadeemiline edukus on seotud laste subjektiivse heaoluga koolis (Huebner jt, 2014; Kutsyuruba jt, 2015; Steinmayr jt, 2016). Kooli psühhosotsiaalne õhkkond mõjutab lapsi ja kujundab nende subjektiivset heaolu, seega lapse hinnang oma elukvaliteedile on paljuski seotud koolikliimaga.

Eestis lastega läbiviidud küsitlustest on teada, et lapsed on distantsõppega kohanenud väga erinevalt ning seda nautivate õpilaste kõrval on ka palju neid, kellele see üldse ei sobi (Beilmann, Soo ja Kutsar, 2022). Vähe on aga teada, mis paneb lapsi üht või teist õppevormi eelistama või mitte eelistama ning kuidas nad pandeemia tingimustes muutuvate oludega toime tulevad. Siit lähtuvalt on minu magistritöö eesmärk selgitada välja laste hinnangud subjektiivsele heaolule pandeemia ajal kontakt- ja distantsõppe tingimustes.

Töö koosneb kolmest suuremast peatükist. Esimeses peatükis annan ülevaade eelnevatest uuringutest ning teooriatest. Toon välja heaolu ja subjektiivse heaolu tähendus, koolikliima nii tava- kui distantsõppe tingimustes ning laste subjektiivset heaolu mõjutavad tegurid.

Teises peatükis kirjeldan uuringu läbiviimist, uuritavaid, andmekogumis- ja analüüsimise protsess ning uurija refleksiivsust. Viimases peatükis toon välja uuringu tulemused.

Soovin tänada kõiki lapsi kes uuringus osalesid. Kooli juhte kes andsid võimaluse uurimuse läbiviimiseks nende koolis ja lapsevanemaid, kes andsid selleks omapoolse nõusoleku. Samuti tänan oma juhendajat Kadri Sood, kes toetas ja juhendas mind töö kirjutamise protsessis. Samuti oma retsensenti Dagmar Kutsarit asjakohaste kommentaaride ja konstruktiivse retsensiooni eest. Eriline tänu minu lähedastele ja kolleegidele, kes mind sellel teekonnal „välja kannatasid“.

1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

Teoreetilises osas annan ülevaate COVID-19 levikust Eestis ja sellega kaasnenud muutustest haridusasutustes, seejärel keskendun subjektiivse heaolu mõiste avamisele. Kuna töös uurin laste kogemusi distants- ja kontaktõppega koolikliima raamistikus, siis käsitlen kõigepealt koolikliima dimensioone ja laste heaolu mõjutavaid aspekte koolis tavaolukorras, seejärel pandeemia tingimustes. Viimases osas esitan teoreetilisest raamistikust lähtuvalt uurimisprobleemi, töö eesmärgi ja uurimisülesanded.

1.1 COVID-19 pandeemia levik Eestis ja sellega kaasnenud muutused haridusasutustes

SARS-CoV-2 põhjustav COVID-19 on nakkushaigus, mis levib piisknakkuse kaudu lähikontaktil nakkusohtliku inimesega ning harvem saastunud pindade kaudu (Mis on..., 2021). COVID-19 sümptomid ja nende raskusaste võib olla inimestel erinev. Osadel võib haigus kulgeda ilma haigustunnusteta, samas teistel võib esineda raske kopsupõletik, mis võib halvimal juhul lõppeda surmaga (Peterkop..., 2021).

Esimene COVID-19 juhtum registreeriti Eestis 27.02.2020 aastal (Terviseamet...2020). 12. märtsil kuulutas Eesti Vabariigi Valitsus riigis välja eriolukorra seoses koroonaviiruse pandeemilise levikuga maailmas. Eriolukorraga kaasnes avalike kogunemiste keeld, õpilaste ja õpetajate suunamine distantsõppele kaheks kuuks (16.03. – 17.05.2020) ning huvihariduse peatamine (Koroonaviiruse..., 2020). Viiruse tõkestamiseks seati täiendavad meetmed, näiteks suleti osalises mahus kaubanduskeskused ning toitlustuskohad pidid olema suletud alates kella kümnest õhtul (Uued..., 2020). Eriolukord lõpetati 17. mail (Meetmed..., 2021). 2020. aasta märtsi kuni maid nimetatakse Eestis COVID-19 pandeemia esimeseks laineks.

Teine COVID-19 laine oli 2020. aasta detsembrist kuni 2021. aasta aprillini. Teise laine ajal toimusid koolide või klasside isolatsioonid ja ajutised sulgemised lokaalselt peamiselt Ida-Virumaal ja Harjumaal, kuid 14.12.2020 suleti kõik õppeasutused Eestis. 13. jaanuaril 2021.

aastal jõudsid Eestisse esimesed koroonavaktsiinid. Alates 11. märtsist hakati taas rakendama tugevamaid meetmeid haiguse leviku takistamiseks, näiteks suunati kõik kooliõpilased distantsõppele, suleti kaubanduskeskused ja taastati 2+2 reegel. 3g. maist lubati kontaktõppele algklassid, avati poed, muuseumid ning leevenesid sportimise piirangud. Alates 17. maist lubati kooli kõik distantsõppel olnud õpilased. Juunis 2021 hakati vaktsineerima ka lapsi alates 12. eluaastast. 2. augustil hakkas ühistranspordis kehtima maskikandmise kohustus ning alates 26. augustist hakati nõudma maskide kandmist ka siseruumides. (Koroonaviiruse..., 2021; Valitsus..., 2021)

Kolmas laine leidis aset septembrist novembrini 2021. aastal. 21. oktoobril kinnitas valitsus uued koroonapiirangud, mille järgi seati uuesti maskikandmise kohustus (ka koolides) ning erinevates tegevustes said osaleda vaid vaktsineeritud või haiguse läbi põdenud isikud. Üleriigilist koolide sulgemist ei kehtestatud, kuid koolijuhid võisid Terviseameti või Haridus- ja Teadusministeeriumi loal koole või klassi isolatsiooni saata. Samuti pidid koju jääma lapsed, kes olid lähikontaktset. 5-11-aastaseid lapsi sai Eestis hakata vaktsineerima alates detsembri keskpaigast (Laste..., 2021). Alates 1. novembrist algas koolides kiirtestimine. Esialgu testiti kolm korda nädalas, edaspidine testimisvajadus määrati koolipõhiselt kindlaks vastavalt olukorrale (Õppetöö..., 2021). Samuti on õpetajatel kooli siseruumides maski kandmine rangelt soovituslik, samuti soovitatakse seda kanda ka õpilastel (Õppetöö..., 2021). Neljas laine leidis aset detsembrist kuni 2022. aasta märtsini, koolides toimus testimine 2-3 korda nädalas, alates 12-aastased pidid maski kandma ning toimus piirkonniti vahelduv kontakt- ja distantsõpe. Alates kolmandast aprillist kaotati maskikandmise kohustus (Kiik, 2022).

2021/2022. õppeaastal kehtib kooliõpilastele lihtsustatud karantiin, mis tähendab, et kui laps on olnud lähikontaktne, tuleb tal koju jääda ning nelja päeva pärast teha PCR-test. Kui testi tulemus on negatiivne, võib laps uuesti kooli minna. Küll aga ei pea karantiini jääma täielikult vaktsineeritud või viimase 6 kuu jooksul COVID-19 läbi põdenud õpilased. (Õppetöö..., 2021)

1.2 Heaolu

Heaolu on mõiste, mida defineeritakse erinevalt. Teadlased on leidnud, et heaolu hõlmab mitmeid erinevaid viise, kuidas inimesed positiivselt oma elu hindavad ja kogevad (Tov ja Diener, 2013). Samas seda, mida tähendab oma elu kogemine positiivselt, saab mõista erinevalt. Mõned võrdsustavad heaolu õnnega, teised rahuloluga ning kolmandad hea füüsilise ja vaimse tervisega (Tov, 2018). On leitud, et ükski nendest ei ole vale, kuid iseseisvalt on need vaatenurgad puudulikud. Sellest lähtuvalt on heaolu uurimisel olnud väljakutseks selle mitmedimensioonilise mõiste määratlemine. Seega on teadlased jõudnud selgusele, et heaolul ei ole ühest definitsiooni, kuna see koosneb paljudest erinevatest aspektidest (*ibid.*).

Allardi (1993) sotsiaalse heaolu teooria kohaselt on inimese heaolul kolm dimensiooni: omamine (nt elamis- ja õppimistingimused, haridus jne); kuulumine/suhted (nt perekonna- ja sõprussuhted, aktiivne suhtlemine eakaaslastega); olemine (nt vaba aja veetmise võimalused, osalemine oma elu puudutavate otsuste tegemisel).

Heaolu uuritakse peamiselt nii subjektiivsete kui ka objektiivsete näitajate kaudu. Subjektiivne heaolu näitab, kuidas inimene olukorda või endaga seotud asju tajub. Subjektiivse heaolu uuringud toovad esile peamiselt viis subjektiivse heaolu tegurit: geenide roll ehk pärilikkus, põhi- ja psühholoogilised vajadused, sotsiaalne keskkond (haridus ja tervis), majandus- ja poliitiline keskkond (Voukelatou jt, 2021). Objektiivne heaolu näitab väliselt, kuidas asjad inimestega on, mitte seda, kuidas nad neid tajuvad (Alatartserva ja Barysheva, 2015). Näiteks on lastega seotud objektiivseteks indikaatoriteks vaesuses elavate laste määr, teatud haigustesse haigestumine, teatud haridust omandavate laste osatähtsus või koolist väljalangenute arv (UNICEF, 2019).

Oma magistritöös uurin laste suhtumist õppeviisidesse ning selle mõju laste subjektiivsele heaolule, seega keskendun edaspidi subjektiivsele heaolule.

1.2.1 Subjektiivne heaolu

Sageli arvatakse, et subjektiivse heaolu mõiste sünonüümiks on „õnnelikkus“, kuid see on vaid üks aspekt, mida subjektiivne heaolu hõlmab. Teadlased on leidnud, et subjektiivne heaolu peegeldab otseselt inimese hinnanguid oma elule, hõlmab inimese õnne ja eluga rahulolu ning annab teavet inimese elukvaliteedi kohta (Diener, Oishi ja Lucas, 2003; Diener, 2009; Angneri, 2009).

Subjektiivset heaolu on mõistetud erinevalt, seostatud elukvaliteedi, õnnelikkuse ja eluga rahuoluga. Kõige levinum defineerimise viis on kolme komponendi kaudu:

1. sagedased positiivsed tunded;
2. harvad negatiivsed tunded;
3. kognitiivsed hinnangud elule (Diener, 2009).

Subjektiivne heaolu koosneb afektiivsest ja kognitiivsest komponendist. Afektiivne ehk emotsionaalne komponent viitab meeldivate ja ebameeldivate tunnete kogemisele ehk väljendub inimese hinnangus enda positiivsete ja negatiivsete tundmuste kohta (Tov, 2018). Afektiivne komponent võib olla erineva iseloomuga: positiivse või negatiivsega. Positiivne afekt koosneb inimese positiivsetest emotsioonidest, näites rõõmust, õnnetundest, rahuolust ja entusiasmist. Negatiivne afekt väljendab inimese vastumeelsust või ebamugavustunnet ehk negatiivseid emotsioone, näiteks viha, kurbust, muret, süüd, hirmu, närvilisust, ärevust jne (Kahneman ja Krueger, 2006).

Kognitiivne heaolu peegeldab mitte ainult inimese rahuloluhinnangut oma elule tervikuna, vaid ka selle erinevatele aspektidele, nt suhetele, iseendale, tervisele, materiaalsele toimetulekule jne (Tov, 2018). Lisaks saab seda vaadata erinevate domeenide või keskkondade kaupa, näiteks laste puhul kodu, kool, sõpruskond ja naabus (*ibid.*).

Kui esialgu keskenduti pikalt vaid täiskasvanute heaolu, s.h subjektiivse heaolu uurimisele, siis eelmise sajandi lõpul hakati tähelepanu pöörama ka laste heaolule (Casas, 2019). Esialgu oli fookuses rohkem andministratiivstatistika ja subjektiivsed hinnangud laste käekäigu

kohta täiskasvanute vaates. Eelmise sajandi lõpus ja peamiselt sel sajandil on saanud lapsest teda puudutava heaolu uuringute subjekt. See tähendab, et lapse eluga rahulolu, kogemuste ja tundmuse kohta uuritakse lapselt endalt. Leitakse, et lapse subjektiivne hinnang oma heaolule annab olulisemat informatsiooni kui lapsevanemate antu, sest lapsed teavad kõige paremini, kuidas nad oma heaolu hindavad ja tajuvad (Casas, 2019). Näiteks õpetaja või vanem ei pruugi hästi teada, milline õppevorm lapsele meeldib, kuidas ta tegelikult toime tuleb ning mida ta seejuures tunneb.

Lapse peamised heaolu allikad asuvad kodus ja koolis (Lee ja Yoo, 2015). Lastega läbiviidud uuringud näitavad, et laste subjektiivne heaolu on suurem, kui nende suhted pereliikmete, sõprade, naabrite ja teiste täiskasvanutega on head (Goswami, 2011; Strózik, D., Strózik, T., Szwarc, 2016), pere on majanduslikult toimetulev ning vanemad rakendavad kasvatuses autoriteetsset kasvatusstiili (Gaspar jt, 2012). Heaolutunnet kahandavad aga negatiivsed kogemused sõprussuhetes, kiusamine, laste ebaõiglane kohtlemine, sotsiaalne isolatsioon, kõrge stressitase, vägivald, halvad elutingimused ning madal enesehinnang (Strózik, D., Strózik, T., Szwarc, 2016).

Järgnevalt keskendun koolikeskkonnale ja kooliga seotud heaolu aspektidele.

1.3 Koolikliima

Laste subjektiivset heaolu mõjutab olulisel määral koolikliima (Loukas, 2007). Koolikliima on tihedalt seotud sellega, kui võrd edukas on laps koolis ning see annab aluse õpilase arengule ning edasisele käekäigule (Hascher, 2010). Koolikliima põhineb laste koolielu kogemustel ja peegeldab norme, eesmärke, väärtusi, inimestevahelisi suhteid, õpetamis- ja õppimistavasid ning organisatsioonilisi struktuure (Cohen jt, 2009).

Koolikliima koosneb kolmest dimensioonist: füüsilisest, sotsiaalsest ja akadeemilisest (Loukas, 2007). Füüsiline dimensioon sisaldab koolimaja ja selle klassiruumide välimust, kooli suurust, korda klassiruumis ja kooli korraldust, ressursside olemasolu ning ohutust ja mugavust. Sotsiaalne dimensioon hõlmab õpilaste, õpetajate ja teiste töötajate vahelist suhete kvaliteeti, õpilaste õiglast kohtlemist õpetajate ja teiste töötajate poolt, õpilastevahelist

konkurentsi, sotsiaalse võrdluse määra ning mil määral õpilased, õpetajad ja teised töötajad osalevad otsuste tegemisel. Akadeemiline dimensioon hõlmab õpetamise kvaliteeti, õpetaja ootuseid õpilaste saavutustele ja õpilaste edusammude jälgimist ning tulemuste kiiret teavitamist õpilastele ja lapsevanematele (Loukas, 2007).

Positiivne koolikliima soodustab laste arengut ja õppimist, mis on vajalik produktiivseks ja rahuldust pakkuvaks eluks ühiskonnas (Thapa jt, 2013). See sisaldab norme, väärtusi ja ootusi, mis aitavad inimestel end sotsiaalselt, emotsionaalselt ja füüsiliselt turvaliselt tunda. Positiivse koolikliima puhul teevad õpilased, pered ja õpetajad koostööd ning panustavad ühiselt nii kooli tegevusse kui ka selle füüsilise keskkonna eest hoolitsemisse (Thapa jt, 2013).

1.4 Laste subjektiivset heaolu mõjutavad tegurid koolis

Lapsed veedavad suure osa oma ajast koolis, seega on lapse subjektiivse heaolu kujunemisel suur roll koolikeskkonnas toimival ehk koolikliimal (Dello- Iacavo, 2009). Laste haridusteed mõjutavad mitmed tegurid ning üheks suurimaks on kooliga rahulolu (Bosakova jt, 2020). Samas on leitud, et paljude riikide haridusjuhid ja spetsialistid pööravad pigem suurt tähelepanu õpilaste akadeemilistele saavutustele kui õpilase subjektiivsetele hinnangutele kooliharidusele ja nende emotsionaalsetele kogemustele koolis (Dello-Iacavo, 2009).

Subjektiivne heaolu hõlmab kooli kontekstis kuut dimensiooni: 1) positiivset suhtumist ja emotsioone koolis; 2) positiivset akadeemilist minakäsitust; 3) koolitegevustest rõõmu tundmist; 4) ärevusevaba tunnet koolis; 5) turvalist koolikeskkonda; 6) sotsiaalsete probleemide puudumist koolist (Hatcheri ja Jarvela, 2011). Lapse subjektiivset heaolu koolis näitab Rönka jt (2016) hinnang koolimeeldivusele, mis kujuneb erinevate tegurite koosmõjul. Kool on oluline sotsiaalne keskkond lapse elus ja seal võivad end halvasti tunda kiusatud lapsed. Antud negatiivne kogemus tekitab lastes kooli suhtes vastumeelsust, mis mõjutab oluliselt laste üldist heaolu (Rönka jt, 2016). Samuti on selgunud, et kooliga rahuolu (s.h koolimeeldivust) mõjutavad ka õpiraskustega seotud tegurid ning koolikeskkond. Seejuures on oluline luua koolis stimuleeriv ja julgustav keskkond, kus lapsed tunnevad ennast hästi.

Mida rohkem õpilased kooliga rahulolu tunnevad, seda tõenäolisemalt kujuneb neil soodne haridustee (Bosakova jt, 2020).

2018. aastal läbiviidud rahvusvahelisest laste heaolu uuringust selgus, et enamik Eesti lapsi, vanuses 8-12 aastat, on kooliga üldiselt rahul (Murakas, Soo ja Otstavel, 2019). Küll aga langeb rahulolu vanusega ehk mida vanemaks õpilane saab, seda vähem talle kool meeldib. Koolimeeldivust vähendavateks teguriteks on turvatunde puudumine ning tõrjumine eakaaslaste poolt, koolimeeldivust aitavad aga suurendada sõbrad ja õpetajad, kes kuuluvad ning hoolivad (Kutsar ja Kasearu, 2017).

Koolis kujundavad laste subjektiivset heaolu õpetajate hoolivus, õpetajate ja eakaaslaste abivalmidus, tunne, et lastega arvestatakse ning neid kaasatakse, kooli asukoht, suurus, õppekeel jpm (Murakas, Soo ja Otstavel, 2019). Laste jaoks on oluline õpetajate poolne toetus, emotsionaalne tugi ning abivalmidus ja ausus, mis loob klassis positiivse õhkkonna, kus lapsed on oodatud esitama küsimusi ning avaldama arvamusi (Suldo jt, 2009). Laste subjektiivset heaolu koolis mõjutavad ka õpetaja stress ja stressiga seotud kaebused, depressiivne meeleolu (Ramberg jt, 2020) ja kurnatus (Arens ja Morini, 2016).

Kõige negatiivsemalt mõjutab laste heaolu koolis see, kui nad on langenud koolikiusamise ohvriks (Varela jt, 2019). Sageli tunnevad lapsed end koolis üksikuna, kuna ei saa teiste lastega läbi. Nii võib tekkida neis vastumeelsuse kooli suhtes (Rönka jt, 2015). Siinkohal on oluline roll koolil. Kool peaks looma positiivse koolikliima, mis vähendaks koolikiusamise tõenäosust, parandaks eakaaslaste suhteid, akadeemilisi saavutusi ja sotsiaalset arengut. On oluline, et koolid viiksid läbi koolikiusamise- ja vägivalda ennetusprogramme, sest koolikliima on otseselt seotud lapse eluga rahuloluga, kuid samas kaaslaste ohvriks langemisega, seega on oluline, et koolitöötajad võtaksid positiivse koolikliima loomisel arvesse individuaalseid erinevusi, arvestades kõigi laste heaoluga (Rönka jt, 2015; Varela jt, 2019).

1.5 Koolikliima distantsõppe tingimustes

2020. aasta märtsis seoses COVID-19 pandeemia laiaulatusliku levikuga ning koolide sulgemisega, muutusid haridusasutuste tööõuded- ja keskkond ning õpilaste õppimine. Samuti muutusid kõik kolm koolikliima dimensiooni: füüsiline, sotsiaalne ja akadeemiline. Lapsed ei saanud enam õppida koolimajas, nad ei kohtunud näost näkku oma õpetajate ega koolikaaslastega ning muutus kogu tavapärase õppimisviisi. Õppetöö jätkamiseks hakati kasutama kontaktõppe ehk õpetajaga samas füüsilises keskkonnas toimuva õppetöö (Kontaktõpe, *s.a*) alternatiivina distantsõpet. Distantsõppe on kaugõppe õppevorm, kus õppijad ja õpetajad on üksteisest füüsiliselt eraldatud (Haridus- ja Noorteamet, 2021) ning see hõlmab tehnoloogiate kasutamist, mis võimaldavad suhtlust õppeprotsessis (Tammets jt, 2021). Distantsõppel toimus kogu õppetöö tehnoloogiliste vahendite abil.

Eestis läbi viidud laste subjektiivse heaolu koroonaja eriuuringust nähtus, et õpilaste hinnangud distantsõppele on vastuolulised. 16%-le õpilastest meeldivad mõlemad, nii kontakt- kui distantsõppe, samas mõlemad meeldivad vähe 18%-le õpilastest (Beilmann, Soo ja Kutsar, 2022). Kontaktõppe meeldib 30% õpilastele ning distantsõppe koguni 36%-le õpilastele. Sellest lähtuvalt järeldati, et õpilased on distantsõppega kohanenud väga erinevalt. Paljudele sobib distantsõppe, kuid samas on ka väga palju neid, kellele see üldse ei sobi ning tahaksid ekraani ees istumise asemel õppida klassiruumis koos õpetaja ning klassikaaslastega (*ibid.*)

Eestis on distantsõppel rakendanud koolid erinevaid meetodeid. Esimese pandeemialaine ajal läbiviidud uuringust nähtus, et 86% õpetajatest andsid iseseisvaks õppimiseks ülesandeid õpikust, töövihikust või veebist lahendada (Tammets jt, 2021). Enim kasutati selliseid keskkondi nagu Opiq, eKoolikott, LearningApps, Math99, Kahoot ning videotundide läbiviimiseks kasutati peamiselt keskkondi Zoom ja Google Meets. 55% õpetajatest viis kas igapäevaselt või iga nädal vähemalt korra distantsõppe ajal läbi videotunde, nendest 68% olid algklasside õpetajad. Ülejäänud õpetajad videotunde ei teinud ning õpilased pidid distantsõppel vaid iseseisvat tööd tegema. Informatsiooni jagati läbi e-Kooli või Studiumi. Õpilaste vastuste analüüsimine aga näitas, et õpilased vajasisid just videotunde ning seda eriti

uute teemade tutvustamisel ja omandamisel (Tammets jt, 2021). Õpilased tundsid, et nad pidid liiga palju iseseisvat tööd tegema ning nende meelest ei olnud see õppimisel tõhus. Nad tundsid puudust vahetust suhtlusest õpetajaga ning leidsid, et peaks kehtestama sellise reegli, et igas aines peaks vähemalt üks kord nädalas toimuma videotund (Tammets jt, 2021). Eelnevast lähtuvalt andis Haridus- ja Teadusministeerium 10. märtsil 2021. aastal välja “Distantõppe korraldamise juhise üldhariduskoolidele”, mille kohaselt toimub veebikeskkonnas igapäevane õpilastega suhtlemine, uute õppeteemade vahetu selgitamine ning õpijuhiste ja tagasiside andmine, iga päev peab vähemalt algama videotunniga (Distantõppe..., 2021).

Distantõppe on küll hea alternatiiv kontaktõppele, kui koolid on suletud, kuid leitakse, et see ei pruugi olla tõhus asendus kontaktõppele ning seda eriti siis, kui õpilased ja õpetajad on selleks vähesel määral ettevalmistatud (Commodori ja La Rosa, 2021). Rahvusvahelises uuringus on selgunud, et distantõppe veebitundide ajal on õpilastel raskusi keskendumisega ning piisava õpimotivatsiooni säilitamisega (OECD, 2020). Samuti on peredel ja õpetajatel raskusi õpilastele toe pakkumisel ning seda eriti COVID-19 kriisi ajal. Põhjuseks tuuakse välja ajapuudus, ebapiisavad digioskused ning piisavate ja selgete juhiste puudumine. Samuti on murekohaks see, et veebitundidele on ligipääs vaid neil õpilastel, kellel on kodus piisavalt kiire internetiühendus ning vajalikud seadmed (*ibid.*)

Õpilaste seas läbiviidud uuringud näitavad, kuidas distantõppe tõhusust mõjutavad digitaalsete õppeplatvormide kättesaadavus, digiseadmete olemasolu ja internetiühenduse kvaliteet, õpilaste oskus tehnoloogiat kasutada, ruumipuudus kodus, mahukad iseseisvad tööd, liigne arvutikasutamine ja õpilaste omavahelise ja õpetajatega suhtluse vähesus (Marani ja Wijyanto, 2020; Commodori ja La Rosa, 2021; Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021). Lisaks nähtus Commodori ja La Rosa (2021) uuringust see, kuidas distantõppel jäeti kodutöid rohkem kui seda tehti kontaktõppel ja sellest lähtuvalt jäi lastel vähem aega enda jaoks, näiteks õues käimiseks. Samuti leiti, et õpetajad ei paku õpilastele distantõppe ajal piisavalt tuge.

Distsantsõppe üheks puuduseks on ka spikerdamine ehk hindelistel töödel ebaausate võtete kasutamine. Samuti on distantsõppe puuduseks vajaliku tehnoloogia, näiteks sülearvutite ja kiire internetiühenduse puudumine (Gonzales, Calarco ja Lynchi, 2018), suurenenud õppekoormus, raskused õppeplatvormide kasutamisel (Aristovnik jt, 2020; Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021), eraldatuse tunne, keskendumisraskused ning puudulik kohese tagasiside saamine (De Paepe, Zhu ja Depryckjt, 2017). „Distsantsõppe korraldamise juhise üldhariduskoolidele“ juhises on selgelt välja toodud, kuidas distantsõppel tuleb tagada see, et juhendatud tegevusel oleks õppes suurem osakaal kui iseseisval õppimisel. Õpilastel peab olema ka võimalus individuaalseks juhendamiseks ja tagasiside saamiseks. Seega on oluline, et õpetaja jälgiks õpilastele antava iseseisvate tööde mahtu, juhendaks õpilasi vajadusel individuaalselt ning annaks piisavat ja asjakohast kiiret tagasisidet (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

Pandeemia esimese laine ajal arvati, et COVID-19 negatiivne mõju haridusele on lühiajaline, kuid nüüdseks on leitud, et sellel võib olla mitmeid pikaajalisi negatiivseid tagajärgi (Thomas ja Rogers, 2020). Näiteks on üheks tagajärjeks ebavõrdsus, mida süvendab see, kuidas osad lapsed saavad koolis käia ja teised ei saa ning osadel peredel on rohkem ajalist ressursi oma last toetada, kuid teistel on oht maha jääda, suurendades veelgi õpilünki. Samuti võib osadel lastel olla kodus ebasoodne keskkond, kus nad end ebaturvaliselt tunnevad. Kontaktõppel on aga kõik lapsed võrdsed, saades sama haridust, jagades samu ruume, õpetajaid ning ka toitu (Thomas ja Rogers, 2020). Ka pandeemia olukorras teistes riikides läbiviidud uuringud on näidanud, et distantsõppel oli näiteks õpilastes ebavõrdsus tehnoloogiale juurdepääsul vaesemate ja rikkamate koolide seas. Samuti teatasid vaesemate koolide direktorid vanemate vähesest toetusest (Hash, 2021; Commodari ja La Rosa, 2021).

Lapsevanemad on distantsõppe puuduste ja isiklike takistustena välja toonud digivahendite kasutamise koolituse ning koolipoolse toetuse puudumise, tehniliste teadmiste puudumise ja ebapiisava suhtluse spetsialistidega. Samuti on vanemad leidnud, et nad ei saanud oma laste abistamisega distantsõppel hakkama, kuna neil puudusid oskused tehnoloogia kasutamisel (Abuhammad, 2020). Tehniliste probleemide all on enim välja toodud internetiühenduse katkestused ning ebapiisav kiirus (Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021). Samuti on olnud

probleemiks see, et vanematel ei ole raha distantsõppeks vajamineva tehnoloogia ostmiseks ning kiirema internetiühenduse tellimiseks (Abuhammad, 2020).

Vaatamata distantsõppe puudustele, on leitud, et see on siiski tõhusaim vahend õppeprotsessi jätkamiseks pandeemia ajal (Surkhal ja Garbuja, 2020). Distantõpe andis ainsa võimaluse emotsionaalse ja moraalse toe pakkumiseks veebikeskkondades nii õpilastele kui ka õpetajatele. Õpilased said õppetöös osaleda seadmes, mis just neile mugav oli: telefonis, sülearvutis, tahvelarvutis või lauaarvutis (Surkhal ja Garbuja, 2020). Distantõppe eelistena on välja toodud ka paindlikkus, mugavus, õppijatevahelise suhtluse hõlbustamine, suurem kohanemisvõime seoses õppija vajadustega, mitmekesisem õpikogemus, videotundide ja muu visuaalse materjali korduvkuulamine/vaatamine, individuaalne tagasisidestamine (Mubarak ja Al-Arimi, 2014), lihtne juurdepääs erinevatele õpperakendustele, paindlikkus õppimise aja- ja koha suhtes, transpordikulude kokkuhoid (Marani ja Wijayanto, 2020), raha säästmine ning paindlikkus (Sadeghi, 2021). Kokkuvõtlikult olen distantsõppe eelised ja puudused välja toonud tabelis 1.

Tabel 1. Distantõppe eelised ja puudused

Koolikliima dimensioonid	Eelised	Puudused
Akadeemiline	mitmekesisem õpikogemus	suurenenud iseseisvate tööde hulk ja maht
	individuaalne tagasisidestamine	ebapiisava ja aeglase tagasiside saamine
	lihtne ligipääs erinevatele õpperakendustele	keskendumisraskused õppetööl
	videotundide korduvkuulamine	õpimotivatsiooni langus
	paindlikkus õppimise aja- ja koha suhtes	suurenenud õppekoormus
	-	Spikerdamine
Sotsiaalne	suhtluse hõlbustamine	suhtluse vähesus eakaaslaste ning õpetajatega
Füüsiline	aja kokkuhoid	liigne ekraani ees olemine
	transpordikulude kokkuhoid	rahuliku ruumi puudumine kodus

	-	vajalike seadmete puudumine
	-	puudused vajalike tehnoloogiate kasutamisel
	-	kiire internetiühenduse puudumine ning katkestused

Märkus: Tabeli koostamisel olen kasutanud järgmisi allikaid: Mubarak ja Al-Arimi, 2014; De Paepe, Zhu ja Depryckjt, 2017; Aristovnik, 2020; Marani ja Wijayanto, 2020; OECD, 2020; Surkhal ja Garbuja, 2020; Yaronvaya jt, 2020; Commodary ja La Rosa, 2021; Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021; Sadeghi, 2021; Tammets jt, 2021; Beilmann, Soo ja Kutsar, 2022)

Tabelist 1 on näha, et distantsõppel võib leida rohkem puuduseid kui eeliseid. Samas on leitud, et see on parim lahendus juhul, kui kontaktõpet ei ole võimalik läbi viia. Eelnev ülevaade näitab, et edukaks distantsõppeks on oluline riiklikult paika panna distantsõppe korraldamise juhised, koolitada sel alal lapsi, nende vanemaid, õpetajaid ning võimaldada lastele vajalikud seadmed õppetöös osalemiseks (Commodari ja La Rosa, 2021; Hash jt, 2021).

1.4.1 Laste subjektiivne heaolu pandeemia tingimustes

2020. aasta märtsis distantsõppele üleminek avaldas tõsist mõju laste ja noorukite subjektiivsele heaolule ning haridusele (OECD, 2021). Koolide sulgemise tõttu jäid lapsed ilma vajalikust sotsiaalsest suhtlusest, mis toetavad ja edendavad nende vaimset heaolu. Õppetöö küll jätkus, kuid see ei pakkunud samu tulemusi, mis kontaktõppel (WHO, 2021).

Eestis läbiviidud küsitlusuuringust 10-13-aastaste koolilastega selgus, et õpilaste subjektiivne heaolu on seotud sellega, millist õppekorraldust nad eelistavad (Beilmann, Soo ja Kutsar, 2022). Tulemustest nähtus, et õpilased, kellele ei meeldi kontakt- ega distantsõpe, on oma eluga vähem rahul. Üllatavalt ilmnes, et kõige vähem on muutunud eluga rahulolu neil, kellele distantsõpe sobib. Enim on distantsõppega rahul vanemad klassid ning peamiselt poisid. Uuringust selgus, et üldiselt on õpilaste subjektiivne heaolu võrreldes pandeemiaeelse ajaga langenud (Beilmann ja Soo, 2021).

Laste subjektiivse heaolu langemist on võimalik seostada sellega, kuivõrd nad distantsõppega toime tulid. Mitmetest uuringutest on selgunud, et nii laste kui nende vanemate jaoks oli see keeruline (Caffo jt, 2020b; Champeaux jt, 2020; Lauristin jt, 2020; Schmidt jt, 2021; Yankova, 2021). Laste subjektiivset heaolu mõjutas negatiivselt sotsiaalne isolatsioon ning sellega kaasnenud keelatud vaba aja tegevused, hobidega tegelemine, kontaktide piiramine, distantsõpe, kodus viibimine ja kehalise aktiivsuse vähesus (Champeaux jt, 2020; Mitra jt, 2021; Stoecklin jt, 2021; Yankova, 2021). Pandeemia ajal vähenesid laste ja noorukite sotsiaalsed kontaktid, sest oli vajalik distantsi hoida. Teistega kontakti võimaldasid hoida internetiga seotud tehnoloogiad, näiteks sotsiaalmeedia ja erinevad võrgumängud. Läbi nende said lapsed võimaluse oma suhteid elus hoida ning väljendada oma arvamusi, veendumusi ning jagada üksteisega muljeid. See aga tekitas liigse ekraani taga istumise probleemi, sest samal ajal toimus ka distantsõpe, mis tähendas, et lapsed pidid suurema osa päevast arvuti taga veetma (Caffo, Scandroglio ja Asta, 2020b).

Teine oluline tegur, mis laste subjektiivset heaolu mõjutas, on distantsõpe ja sellega kaasnenud suur õppekoormus. Mitmetest uuringutest on selgunud, et lastel oli distantsõppega keeruline toime tulla (Yankiva, 2021). Pandeemia ajal distantsõppele üleminek tekitas õppimiskriisi, sest igal viiendal õpilased langesid õpitulemused (ibid.). Õpilased tundsid end üksiku, ebakindla ning vihasena. Samuti tundsid nad pidevalt ärevust, mis kinnitab, et laste vaimne tervis kannatas kogu distantsõppe aja (Champeaux jt, 2020; Yankova, 2021). Distantsõpe oli väga keeruline eriti nende laste jaoks, kes kannatasid tõsiste vaimse tervise häirete all nagu autismispektri häire, psühhoos või ärevushäired. Nemad vajasid sel ajal erilist tuge, sest üksindus ja rutiini puudumine ohustasid nende heaolu ja võisid nende seisundit halvendada (Caffo, Scandroglio ja Asta, 2020b).

Distantsõpe ei mõjutanud vaid laste subjektiivset heaolu, vaid ka nende perede oma. Näiteks Eestis läbiviidud uuringutest selgus, et paljud vanemad kasutasid oma kodu kontorina, neil kuhjusid kohustused, kuna töö kõrvalt oli vajalik oma last aidata ning nende stressitase suurenes (Lauristin *et al.*, 2020). Lapse ja vanema vaheline suhe halvenes seetõttu, et päevadel, mil vanemad olid lastega kodus, oli vanematel end raske kehtestada ning neil tekkis lastega palju lahkarvamusi. Kutsar ja Kurvet-Käosaar (2021) selgitavad, et laps kogeb

distsantsõppe ajal rohkem ärevust, viha, kurbust ning muremõtteid ning seega on leitud, et kõige suuremaks ohvriks langesid lapsed, kes kannatasid füüsilise ja sotsiaalse ruumi kaotuse ning liikuvuse piirangute tõttu, mis mõjutasid oluliselt nende subjektiivset heaolu.

1.5 Probleemiseade

COVID-19 viiruse pandeemilise levikuga kaasnenud piirangud on paljuski mõjutanud laste tavapärast elukorraldust. Kui varem veetsid lapsed suurema osa oma ajast koolis, siis alates 2020. aasta kevadest on nad pidanud vaheldumisi õppima nii kontakt- kui distantsõppel. Distsantsõppel toimus kogu õppetöö läbi veebikeskkondade ehk puudus silmast silma suhtlus õpetajatega, klassikaaslastega ning õppima pidi iseseisvalt kodus. Paljudel lastel ei olnud rahulikku keskkonda, kus õppida, vajalikke seadmeid või puudus piisavalt kiire internetiühendus (Champeux jt, 2020; Hash jt, 2021; Kutsar ja Kurvet- Käosaar, 2021; Tammets jt, 2021; Yankova jt, 2021).

Kontaktõppe pandeemia tingimustes pole enam see, mis enne. Lisandunud on maskikandmise kohustus isegi kooli ajal, kiirtestimine mitu korda nädalas ja positiivse kiirtesti tulemusega õpilase koju saatmine päevapealt (Valitsus..., 2021). Lisaks on mõnes koolis piiratud ka õpilaste liikumine majas kontaktide vähendamiseks (Haridus- ja Teadusministeeriumi..., 2022). Kuna koolikliima on tihedalt seotud lapse subjektiivse heaolu ja edukusega ning mõjutab kogu tema edasist käekäiku (Hascher jt, 2010; Thapa jt, 2012), siis leian, et on oluline uurida just lastelt endalt, kuidas nad kontakt- ja distantsõppesse suhtuvad ning milline on sellise õppeviisi mõju nende subjektiivsele heaolule. Küsitlusuuringute tulemused on andnud aimu laste mõningatest kogemustest õppimisega pandeemiast põhjustatud tingimustes, ent vajaka on laste selgitused ja tõlgendused suhtumisest õppeviisidesse, milliseid eeliseid ja puuduseid nad neis näevad, kuidas tulevad toime ning mis mõjutab nende subjektiivset heaolu sellises olukorras.

Töö eesmärk on välja selgitada laste suhtumine kontakt- ja distantsõppesse pandeemia olukorras ning selle mõju laste subjektiivsele heaolule.

Eesmärgi täitmiseks püstitan järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on laste suhtumine erinevatesse õppeviisidesse ning milliseid positiivseid ja negatiivseid külgi nad neis leiavad?
2. Kuidas tulevad lapsed toime õppetööga pandeemia olukorras?
3. Kuidas lapsed kirjeldavad oma subjektiivset heaolu pandeemia ajal?

2. METOODIKA

Oma töös uurin laste õppetöö kogemusi pandeemia tingimustes ning laste hinnanguid subjektiivsele heaolule vahelduva kontakt- ja distantsõppe olukorras. Laste kirjelduste ja hinnangute teada saamiseks kasutan töös kvalitatiivset uurimismeetodit. Andmete kogumiseks kasutan poolstruktureeritud fookusgrupiintervjuud. Antud meetod võimaldab keskenduda õpilaste suhtumise, hinnangute, kogemuse ja vaadete mõistmisele ning tõlgendamisele (Laherand, 2010), seega leian, et antud meetod on uuringu läbiviimiseks sobiv. Alljärgnevas peatükis kirjeldan andmekogumist, uuringus osalejaid ja andmeanalüüsi protsessi.

2.1 Andmekogumine

Õpilaste kogemuste ja hinnangute mõistmiseks kasutasin andmekogumisel poolstruktureeritud fookusgrupiintervjuud, mis koosnes avatud küsimustest. Antud andmekogumismeetodi puhul on uuritavate vastused sarnased igapäevasele vestlusele, lisaks saavad uuritavad üksteist oma vastustega stimuleerida. See soodustab vastajaid leidma üksteise öeldust nüansse, mille peale individuaalselt võib olla ei tulda (Silverman, 2004). Sellest lähtuvalt leidsin, et antud meetod võib anda mitmekülgsemaid tulemusi, kui seda annaks üks-ühele intervjuu. Lisaks on mitmed autorid (Kennedy jt, 2001, Silverman, 2004) leidnud, et fookusgrupiintervjuu on parim viis just laste uurimiseks, sest rühmas nad on julgemad oma arvamuse avaldamisel ning samuti saab intervjuueerija aidata kaasa arutluse tekkimisele ning suunata vestlust soovitud suunas.

Fookusgrupiintervjuu läbiviimiseks koostas poolstruktureeritud intervjuukava (lisa 1). Kavandamisel panin kirja teemad ning koostas küsimused lähtudes töö eesmärgist, uurimisküsimustest ning varasematest uuringutest. Küsimustiku koostamise protsess koosnes viiest osast: ideekorjest ehk töötasin läbi teoreetilise ülevaade ning kogusin mõtteid, esialgse küsimustiku koostamisest; küsimustiku kohandamisest ehk teemaplokkideks jagamisest; juhendajaga arutlust ning lõpliku küsimustiku vormistamisest.

Intervjuu küsimustik koosnes 14-st küsimusest, mille jagasin kahte teemaplokki. Esimene plokk keskendus kooli- ja erinevate õppeviiside meeldivusele. Uurisin, kuidas õpilastele meeldis käia koolis enne koroonapandeemiat ja kuidas nüüd, mis neile enne ja nüüd rohkem või vähem meeldib, kuidas on pandeemia mõjutanud suhtumist, kumba õppeviisi rohkem eelistatakse ning milliseid eeliseid kummalgi õppeviisil nähakse. Teine teemaplokk hõlmas toimetulekut ehk uurisin, kuidas on õpilased distantsõppega toime tulnud, milliseid eeliseid ja puuduseid videotundides leitakse, kuidas suhtutakse vahelduvasse kontakt- ja distantsõppesse, mida arvatakse kiirtestimisest ning maskikandmisest koolis. Lisaks uurisin, mida arvavad õpilased vaktsineerimisest, lähikontaktsete kohustuslikust koju jäämisest ning palusin välja tuua, millised soovitused on õpilastel riigile või koolijuhtidele.

Kõik kolm fookusgrupi intervjuud toimusid uuritavate koolis. Intervjuude lindistamiseks küsisin luba, mille ka kõigilt sain. Intervjuud salvestasin diktofoniga. Need kestsid umbes 45 minutit. Fookusgrupiintervjuud algasid minu ja intervjuu teema tutvustamisega, lisaks selgitasin osalejatele konfidentsiaalsuse põhimõtteid. Järgmisena tutvusin osalejatega ning juhatasin teema sisse. Sellele järgnesid küsimused, arutelu ning lõpus tänasin osalejaid. Kõigil uuritavatel oli võimalus kaasa rääkida. Peale intervjuusid koostasid enda jaoks väikese memo kus hindasin intervjuude läbiviimise protsessi ja reflekteerisin ennast intervjuueeritavana, aga hindasin ka olukorda kuidas grupp käitus ning tegin parendused edasiste tegevuste kohta.

2.2 Uuringus osalejad

Valimi koostamisel lähtusin eesmärgipärase valimi põhimõttest, mille kohaselt peavad uuritavad vastama kindlatele kriteeriumitele (Laherand, 2008) ehk olema põhikooli õpilased ning pärit maapiirkonnast. Fookusgrupi intervjuude läbiviimiseks pöördusin Tori valla kõigi nelja kooli poole palvega intervjuuerida nende koolide 12-14- aastaseid ehk 5-7. klassides käivaid õpilasi. Vanusegrupi valik oli tingitud asjaolust, et selles vanuses lapsed on piisavalt suured, et rühmas oma mõtteid avaldada ja omavad piisavalt pikka koolikogemust, et mäletada aega enne koroonat. Pöördumises tõin välja uurimistöö sisu lühikirjelduse. Tori valla piirkonna koolide valmimise põhjuseks oli see, et ma töötan antud omavalitsuses ja leidsin,

et huvitav oleks teada saada, kuidas maapiirkonna laste toimetulek on olnud. Kuna sihtgrupiks olid lapsed, siis palusin kooli direktoritel edastada lapsevanematele nõusolekulehed küsitluse läbiviimiseks. Nõusoleku lehel tõin välja töö teema ja konfidentsiaalsusega seonduva ehk tulemusi esitatakse lõputöös vaid üldistavalt. Saades vanematelt loa, leppisin kokku kooli ja fookusgrupis osalejatega ühine aeg intervjuude läbi viimiseks.

Osalejateks olid nelja Tori valla kooli 5.-7. klassi õpilased, kelle vanematelt saadi nõusolek. Kuna väga vähesed andsid nõusoleku, oli igas fookusgrupis 6-7 erivanuses last. Lapsevanemate mittenõustumise põhjus jäi mulle teadmata. Igast koolist osales üks grupp intervjuueeritavaid. Kokku osales uuringus 21 last kellest 14 oli tüdrukut ja 7 poissi. Nõusoleku lehed edastas kooli direktor vanematele kasutades e-kooli või Facebooki gruppe. Laste arv igas klassis oli kuni 20 õpilast, seega nõusoleku andsid alla poole lapsevanematest. Viimane fookusgrupiintervjuu vestlus ei salvestunud diktofonile, seega kujunes lõplikuks valimiks kolm Tori valla kooli fookusgruppi. Fookusgrupiintervjuud toimusid ajavahemikul 11.02.2022-17.03.2022. Intervjuud mahtusid valdavalt ühe akadeemilise tunni sisse.

2.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi viisin läbi kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi meetodit. Antud meetod on efektiivne meetod järelduste tegemiseks, kui uurimistulemustes pole oluline arvuline statistika. Antud meetodiga on võimalik tähelepanu pöörata ka sellistele osadele tekstis, mis on unikaalsed (Kalmus, Masso ja Linno, 2015). Andmeid analüüsisin kolmes etapis: intervjuu transkribeerimine, kodeerimine ja kategoriseerimine.

Esimesena toimus intervjuude täiemahuline transkribeerimine. Selleks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud tarkvara, mis muudab helifaili tekstiks (Alumäe, Tilk & Asadullah, 2018). Kuna antud tehnoloogia ei suuda kõiki sõnu eristada, siis kuulati salvestatud intervjuusid uuesti ning parandati transkriptsioonis esinenud vead.

Järgmises etapis toimus intervjuude käsitsi kodeerimine ehk märgistati tähenduslikud üksused tekstis. Selle eesmärgiks oli jagada tekst mõttelisteks osadeks ehk süstematiseerida tähenduslikud üksused (Laherand, 2008). Kui tähenduslikud sõnad, sõnaühendid ja laused olid märgistatud, toimus koodide kategoriseerimine ehk koodidest moodustati alakategooriad ning sisult sarnased alakategooriad koondati kokku peakategooriateks. Moodustusi kolm peakategooriat:

- 1) Laste suhtumine erinevatesse õppeviisidesse;
- 2) Laste toimetulek vahelduva kontakt- ja distantsõppega;
- 3) Laste subjektiivset heaolu suurendavad ja kahandavad asjaolud.

Usaldusväarsuse suurendamiseks kodeerisin intervjuusid korduvalt, lisaks palusin tuttavalt ühe uurimisküsimuse raames kaaskodeerida. Seejärel võrdlesin märgistatud üksuseid. Kuna kodeerimisel ei tekkinud suuri erinevusi, siis loodud ala- ja peakategooriad olid uurimisküsimuste ning töö eesmärgi täitmiseks sobilikud. Intervjuude analüüsimisel tagasin igati uuritavate anonüümsuse ehk jätsin tulemustest välja kõik osalejaid ära tunda võivad detailid.

2.4 Uurija refleksiivsus

Intervjuude läbiviimine magistritöö jaoks oli huvitav ja õpetlik kogemus. Kuna ma ei olnud varasemalt kunagi läbi viinud grüpiintervjuud, siis tundus algselt mõte eelteismelistest koosneva grüpi haldamisest veidi hirmutav. Oma igapäevatoös lastekaitsetöötajana puutun tihti kokku sellega, et pean vestlema erinevas vanuses lastega ja tunnen ennast selle juures üpriski mugavalt. Mugavuse on võibolla aidanud saavutada see, et igapäevaselt lastega vesteldes läbi oma põhitöö püüan ma jätta ametniku rolli ja laskuda sellele tasemele, mis vanuses laps on. Ka intervjuude läbiviimisel valisin teadlikult riietuse, mida kannavad noored. Kasutasin vestluse alustamiseks ja vaba õhkkonna saavutamiseks slängi ja keelpruuki, mida noored kasutavad.

Intervjuude ajal istusime mõnusalt ja mugavalt, et kõigil oleks hea ja vaba õhkkond. Olin teadlik, et uuringus osalevad noored võivad olla teadlikud minu ametist ja ei pruugi mind

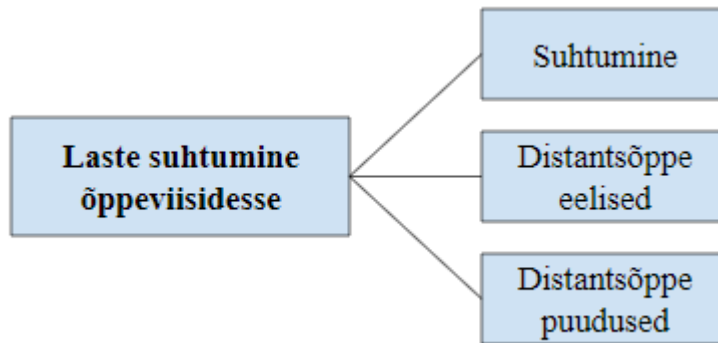
võtta kui magistritööd kirjutavat üliõpilast. Arvasin, et põhjendamatu hirm sõna ees „Lastekaitse“ võib saada mõningaseks barjääriks minu ja intervjuueeritavate vahel. Pean tunnustama, et kõik toimis ja usun, et minu olek aitas kaasa vaba vestluse tekkimisele. Kuna lapsi oli erinevatest klassigruppides, siis andis juba esimene intervjuu hea ülevaate sellest, kuidas ja mida peaksin järgmiste intervjuude ajal muutma. Nooremate lastega oli raskem hoida fookust intervjuuküsimustel ja nende sooviks oli rääkida kõikidest muudest asjadest. Plaanisin algselt läbi viia neli intervjuud kuid siiski jäi see kolme peale. Viimast ja enda hinnangul kõige arutlevamat intervjuud ma oma töös kasutada ei saanud, kuna intervjuu lõpus selgus, et mu salvestusseade ei olnud hakanudki salvestama. Vaatamata viperustele hindan seda kui kogemust edaspidiseks.

3. TULEMUSED

Antud peatükis annan ülevaate uuringu tulemustest peakategooriate kaupa. Tulemuste näitlikustamiseks kasutan tsitaate fookusgruupiintervjuudest, mille eraldasin muust tekstist kaldkirjas.

3.1 Laste suhtumine erinevatesse õppeviisidesse

Esimene peakategooria jagunes kolmeks alakategooriaks, mis on nähtavad joonisel 1.



Joonis 1. Esimene peakategooria ja alakategooriad

Järgnevalt toon välja tulemused alakategooriate kaupa.

Suhtumine. Intervjuude tulemusena selgus, et kõik uuringus osalenud õpilased suhtuvad kontaktõppesse paremini kui distantsõppesse. Intervjuudest nähtus, et lastele meeldis enne distantsõpet olev kontaktõpe rohkem, sest siis oli kõik palju vabam - ei olnud maskikandmist ega kiirtestimist, lisaks sai õppida koolis, kus sai sõpradega aega veeta ning õpetajatelt vajadusel kohest abi küsida. Üks õpilane tõi välja, et enne distantsõpet oli ka vähem õppida. *“Sai rutem õpitud, siis oli rohkem vaba aega”*(FG1, tüdruk). Olulisel kohal oli sotsiaalne suhtlus eakaaslastega vahetus kontaktis olles ja võimalus osaleda ka mitteformaalset õppes. *„Klassikaaslastega on koolis tore niisama ka aega veeta...sõbrad on hästi olulised ja hea kui saab koolis vahetunnis koos olla“* (FG 3, poiss). Mitteformaalse õppe all pidasid lapsed silmas võimalust veeta aega noortekeskustes ja osaleda huvihariduses. *„Noortekas oli äge*

käia, seal sai igasuguseid asju teha ja erinevatest ringidest osa võtta“ (FG 3, tüdruk). Noortekeskuses osalemine avardab jällegi noorte suhtlusringkonda, mida viirusperiood olulisel määral piiras. Sotsiaalsed kontaktid ei tundunud noorte jaoks kunagi nii olulised kui perioodil, mil seda teha ei saanud või ei tohtinud. Lisaks kirjeldasid õpilased, et distantsõppel oli uusi teemasid väga keeruline õppida ning õpetajalt abi küsides, läks õpetajal vastamisega aega.

“Enne oli palju parem, sest siis sai õpetaja käest küsida alati. Ja siis sai igal pool käia. Praegu on halb, sest kui matemaatikas mingi raske ülesanne, siis on nii raske, no nagu ema ja isa käest küsida, kui nad isegi nagu ei mäleta” (FG2, poiss).

Vanematelt küsimine on õpilasele samuti väljakutseid tekitav, sest koduses keskkonnas õppides võib ka vanematel olla tekkinud eksiarvamus, et õppetöö läbi arvuti, eriti vanemates klassides, on lihtne, õppeprogrammi omandamine kerge ja laps saab kõik vajaliku õpetajalt teada. Tegelikult see siiski nii ei olnud, sest õpilased olid sattunud uude olukorda, kus ekraani vahendusel tähtsatele kohtadele õppetöös oli raske keskenduda erinevate segajate tõttu ning õppeprogrammi omandamisse tekkisid lüngad, mida ka vanemad ei osanud täita.

Ka erinevate digitaalsete õppekeskkondade selgeks saamine valmistas algul raskusi. See näitab, et kui õpetajal läheb vastamisega kaua aega, või ta ei vasta üldse ja vanemad ei oska aidata, võib laps jääda abita. Õpilased rääkisid enim ajalootunniga seonduvatest raskustest. Nad selgitasid, et ajaloos anti väga palju õppida, ei tehtud ühtegi videotundi ning õpetaja vahel isegi ei vastanud õpilaste küsimustele. Sellest tulenevalt õpilased enam ei küsinud õpetajalt abi ning toetusid nõu saamisel pigem sõpradele. Samas, ajalugu on aine, mille teeb huvitavaks ja meeldejäävaks just õpetaja selgitamine ja aine ülevaatlik õpetamine, mitte raamatust lugemine, et teatud aastatel toimusid ajaloolise väärtusega sündmused.

Lisaks märkis üks õpilane, et tal oli raskusi käsitööga, sest õpetaja ei saanud ette näidata ja ta pidi üksi sellega kodus pusima, kuna *“/.../ema ei viitsinud ega osanud mind aidata, nii et ma ei saanudki teha” (FG2, tüdruk).* Ainult üks õpilane nentis, et tema suhtub mõlemasse õppevormi väga hästi. Ta kirjeldas, et kodus saab õppida ja oma asju teha endale sobilikus tempos, antakse vähem õppida ning hommikul saab kauem magada. Ühtlasi kirjeldas, et

kontaktõppel saab rohkem sõpradega koos aega veeta ning vajadusel koolis kohapeal konsultatsioonides käia.

Erinevalt teistest fookusgruppidest, suhtusid kolmandas fookusgrupis olevad õpilased distantsõppesse paremini kui kontaktõppesse. Nad tõid välja, et ekraani taga on lihtsam ja vabam olla, kui koolis. Nad said kasutada abimaterjale, tänu millele ka nende õpitulemused nende hinnangul tõusid. Selline suhtumine võis tekkida asjaolust, et kolmandas fookusgrupis olid valdavalt vanemad õpilased, see omakorda võis tingida selle, et lapsed seostasid heaolu mitte õppimisega koolikeskkonnas, vaid suurema vabadusega distantsõppel. Õpilaste vanuse kasvades, kasvab ka oskus oma aega paremini planeerida ning õpetajatel usaldus, et vajalikud kooliained saavad vähemalt rahuldaval tasemel läbitud.

Distantsõppe eelised. Intervjuudest selgus, et kõige suuremaks eeliseks peavad õpilased distantsõppe puhul seda, et hindelisi töid on võimalik teha abimaterjalidega või küsida töö tegemise ajal kõrvalist abi, näiteks sõpradelt. Seega pidasid õpilased üheks eeliseks spikerdamise võimalust.

“Opiqus (e-õppe keskkond põhikoolidele ja gümnaasiumile) tehti töövihiku ülesandeid ja kontrolltöid. Hindelisi töid oli lihtne teha, sest said õpikust maha vaadata” (FG1).

Õpilased tõdesid, et *“/.../hinded läksid paremaks tänu spikerdamisele.”* Oli ka intervjuueeritavaid kes tõid välja, et distantsõppel oli õpetajal tema jaoks rohkem aega ja kui veebitund valmistab raskusi aineküsimise arusaamisel võimaldas õpetaja jääda hiljem individuaalsele konsultatsioonile.

„Mulle sobis väga see, et nt. mul on matemaatika raske eks...siis õps lasi mul eraldi teha temaga tundi/.../siis ma sain ise küsida ja ta oli hoopis teistmoodi siis /.../selline sõbralik oli ja ei olnud närvis“ (FG 2, poiss).

Siit nähtub, et osade õpilaste jaoks on vajalik individuaalne lähenemine, et tõsta nende õpimotivatsiooni. Samuti on oluline seejuures õpetaja poolne juhendamine ja personaalne tagasiside.

„Kui ma õpetajaga, või paari teise lapsega tunnis olin siis ma tundsin ennast palju julgema ja targamana...ja siis mul oli endal ka tunne, et ma pärast pingutan rohkem“ (FG 2, tüdruk).

Üks õpilane märkis ka seda, et kui ta jäi peale tunde õpetajaga kahekesi õppima ei julgenud ta tunnis ka rumalusi teha ja käitus viisakalt. *„Siis kui ma pidin õpsiga kahekesi olema siis oli selline, et ma ei tahtnud siis enam lollitada ka tunnis /.../natuke kartsin ka“* (FG 2, poiss). Intervjuueeritava ütlusest tuleb välja pigem see, et personaalset täiskasvanud inimesega suheldes on õpetaja autoriteet, kuid grupis olles hakkavad lapsed käituma vastavalt grupidünaamikale ja seetõttu rikutakse ka kergemini korda.

Eeltoodust nähtub, et eduelamuse saavutamine võib aidata kaasa edasiste tegevuste planeerimisel, mis omakorda võib aidata kaasa õpilaste enesejuhtimise oskustele õppimises. Samuti aitab individuaalne lähenemine kaasa autoritaarsuse tõusule. Eduelamuse saavutamine aitab parandada motivatsiooni, et pingutada rohkem, saavutada paremaid tulemusi ning avardas õpilaste arvamusi nii enda kui ka õpetaja kohta. Individuaalsema õppeprotsessiga saavutasid õpetaja-õpilane parema kontakti, läbi mille paranes ja lihtsustus õppeprotsess.

Intervjuudest selgus ka vastupidine seisukoht - mõned õpilased arvasid, et nende hinded läksid distantsõppe ajal hoopis halvemaks. Õpilased kirjeldasid, et see oleneb inimesest- see, kes viitsib vaeva näha ja kasvõi kusagilt maha kirjutada, temal läksid õpitulemused paremaks, kuid osad ei teinud sedagi. *“Mul olid viied, aga siis pärast olid kolmed”* (FG 3 poiss). Siin on näha, distantsõppe olukord ei ole motiveerinud lapsi piisavalt pingutama ja materjali selgeks õppima, pigem soodustas lihtsamate ja isegi ebaausate viiside kasutamist. *„Minul läksid ka halvemaks...ma ei saa tunnis aru ja siis ei ole kellelki küsida ka. Vahel küsisin õpetajalt aga ta vastas mitu päeva mulle“* (FG 3, tüdruk). Siit nähtub, et õpilaste hinnete langus oli tingitud sellest, et puudu jäi vajalikust välisest abist, nii õpetaja kui ka mõne lähedase täiskasvanu poolt. Puudulik oli ka õpilaste õpimotivatsioon ja/või oskus teha iseseisvalt täiendavat tööd oma hinnete parandamiseks.

E-õppe keskkonnas olid õpetajad esitanud nimekirja tulevastest õppeülesannetest, see võimaldas lastel olla tööde tegemisel paindlik. Õpilased tõdesid, et nad said paljusid töid ette

ära teha, mis tähendas, et järgmine päev oli neil rohkem vaba aega ning said tegeleda endale meelepäraste tegevustega. *“Ma õppisin ette iga õhtu, mis tööd väljas olid, ma tegin ära ja siis esitasin hommikul”* (FG1, poiss). Lisaks oli neid, kes tegid terve nädala jagu õppetööd ära, mis tähendas, et tal oli nädala sees väga vähe õppida ning tegeles muude asjadega, näiteks arvutis mängimisega.

Eelisenä tõi mitmed õpilased välja ka selle, et distantsõppe ajal sai kauem magada kui seda saab teha kontaktõppe ajal. Õpetajad jätsid sageli videotunde ära ja tänu sellele said lapsed kauem magada. Selgus, et osad õpetajad ei teinud videotunde üldse, andsid vaid iseseisvaid ülesandeid pikalt ette. Õpilased meenutasid, et selline olukord oli siiski ainult pandeemia alguses. Ilmselt oli ka õpetajate digipädevus ja erinevate õpikeskkondade kasutamise oskus puudulik. See omakorda tähendas seda, et õpilastel tuli ise oma aega planeerida. Seega pidid nad võtma ise vastutuse ja arendama endas võimet tõhusalt aega planeerida. Seejuures lisas üks õpilane, et kui videotunnid olid, siis oli ka õppimisi vähem, sest ülesanded tehti üldjuhul koos ära. *“Kui tunniplaanis oli kirjas, et on kaks tundi, siis tehti ainult üks Zoomi tund, mis tähendas jällegi rohkem vaba aega, et arvutis mängida”* (FG2, poiss). Lisaks õpilastele, kes kodus keskkonnas pidid oma aega paremini planeerima, olid neil kodus ka vanemad ja õded-vennad, kes samuti pidid samal ajal olema veebitundides, -koosolekutel, mistõttu oli hea ajaplaneerimine oluline mitmes aspektis.

Distantsõppel oli oluline roll digipädevuste arenemisel. Intervjuudes selgus, et veebitundide läbiviimiseks kasutati keskkondi Zoom ja Google Meet ning neid kasutati ka tunnivälisel ajal üksteisega suhtlemiseks. Mitmed lapsed tõi välja seda, et nende digioskus on nüüd palju parem. Kui enne piirdusid teadmised erinevate mängude mängimisega ja sotsiaalmeedia tarbimisega siis distantsõppe sundis noori omandama uusi teadmisi ka erinevate keskkondade kasutamisel. *„Ma algule ei teadnud üldse mis need kohad on (google meet, teams, opiq...), aga nüüd on kõik nii tavaline juba, et ma vahel aitan isegi ema kui ta koosolekule ei saa“* (FG 2, poiss).

Õpilased tõi välja ka selle, et distantsõppel ei ole konkreetseid söögivahetunde, vaid igaüks saab valida aja, millal süüa. Söögiaja vaba planeerimine oli paljude intervjueritavate jaoks

oluline ja tekitas neis heaolutunde. „*Mulle meeldis, et ma saan süüa siis kui ma ise tahan...no tunnis päris õpetaja ei luba aga tundide vahepeal lähen ja ikka võtan midagi head*“ (FG 3 poiss). Lisaks arutleti selle üle, et kodus on võimalik aknad ja ukseid lahti teha, et piisavalt õhku saada, veebitunnis saab olla ükskõik kus, kasvõi voodis ning ei pea riideid vahetama ega ennast korda tegema, sest mitmetes tundides ei palutud kaameraid sisse lülitada. Siit nähtub, et lastel on rohkem vabadust, mitte ainult selles, kuna mida teha, vaid ka otsustada füüsilise keskkonna tingimuste üle. Uurides koolikiusamise kohta, selgus positiivsena see, et õpilased ei tundnud kiusamist ka kontaktõppel olles, samuti ei olnud seda tunda distantsõppel. Intervjueeritavad tõid küll välja, et distantsõppe puudub vahetu kontakt teiste õpilastega mis jätab ära küll mõningad nügimised mis koolis ette võivad tulla, kuid üldises plaanis ei kirjeldanud keegi intsidente kui koolikiusamist. Samuti ei tundnud intervjueeritavad, et distantsõppel olles oleks kiusamine kuidagi internetti kolinud. Kohati oli tunda, et klassi suhtlusgruppides veebis kaasati ka need õpilased, kes füüsilises koolikeskkonnas ehk nii palju silma ei jäänud, kuid kelle teadmised olid õppetöö tegemisel kasulikud.

Distantsõppe puudused. Vaatamata sellele, et paljud lapsed tõid distantsõppe eelisena välja spikerdamise võimaluse, siis oli ka neid, kes kirjeldasid seda kui puudust. Lapsed leidsid, et maha tegemine on ühtlasi ka ebaaus nende suhtes, kes päriselt on hindeliseks tööks õppinud. „*Spikerdamist tuleb palju ette, õpetaja ei saa seda kahjuks kontrollida*“ (FG1, poiss). Samas on spikerdamine samuti oskus teha tööd etteantud materjaliga, leida sealt õiged vastused, mis tähendab, et õppematerjali on siiski mõningal määral omandatud.

Teise puudusena tõid õpilased välja liigse kiirustamise ning sellega seonduvad halvad hinded. „*Tahtsin hästi kiiresti asjad ära teha, siis sain sõpradega välja minna...ja siis pärast selgus, et olin ikka valesti teinud*“ (FG 1 tüdruk). Õpilased tõdesid, et sageli oli nende jaoks õppimise asemel oluline see, et nad saaksid lihtsalt töö esitatud. Seega tegid nad töid kiirustades, hoolimata tulemusest. Intervjuudest nähtub, et distantsõppe kahandas õpimotivatsiooni, soodustas tööde uisapäisa tegemist ja maha kirjutamist hindeliste tööde ajal. Kõik see omakorda avaldas uuritavate sõnul mõju nende õppeedukusele.

Distantsõppe miinusena nimetasid õpilased ka seda, et nad pidid end kaamera ees näitama, mis neile aga ei meeldinud. Osad lapsed tõid välja, et neil kulus palju aega sellele, et mõelda kuidas nad kaameras välja näevad ning kas ja kui palju jääb näha nende tuba. See omakorda tekitas ebamugavust ega lasknud keskenduda koolitööle.

“Osad õpetajad tahavad, et kaamera oleks, teistel ei ole vahet. Eesti keele õpetaja tahtis väga, et meil kaamera sees oleks, see ei meeldinud mulle” (FG 3, tüdruk).

Sellest nähtub, et intervjueeritavad pidasid kodust keskkonda privaatseks ja ei soovinud, et klassikaaslased seda näevad. Lapsed tõid välja puudusena selle, et kaamerate ees ei saa nad tunda ennast sama võrdsena nagu klassiruumis ja see hakkas mingil määral mõjutama õppetegevust ning õppetulemusi.

Lisaks nentisid kolmanda fookusgrupi uuritavad, et distantsõppe ajal oli õpilastel mitmeid tehnilisi probleeme. Esiteks kurtsid õpilased aeglast internetiühendust. *“Vahel ma ei kuulnud poolt tundi, sest nett lääga.”* (FG 2, poiss). Lisaks toodi välja, et kaasõpilased viskasid neid sageli videotundidest välja ja panid mikrofonid kinni, mille tagajärjel said nad puudumise või õpetajalt riielda. *“...halb, kui mikker läheb katki ja sa ei saa rääkida, siis õpetaja läheb kurjaks”* (FG3, poiss).

Eeltoodust nähtub, et internetikiiruse halb kvaliteet ja tehnilised probleemid mõjusid suuresti füüsilisele dimensioonile. Õpilaste käitumist videotundides võib kaudselt nimetada koolikiusamiseks. Kuid antud intervjuudest nähtus, et tegemist on pigem lastepoolsete mittepahatahtlike naljade või siis puuduliku digioskusega aga ka katkise tehnikaga. Samas andis digiõpe oluliselt suurema võimaluse kaasõpilasi kiusata ja nende õppetööd tahtlikult ning teadlikult segada ning seeläbi võimaldas avardada pahatahtlike õpilaste võimalusi koolikiusu edasiviimiseks veebikeskkonda. Koolikiusu ohjeldamine veebikeskkonnas on oluliselt keerulisem kui konfliktsituatsioonide lahendamine füüsilises keskkonnas. Veebikeskkond võimendab karistamatuse tunde tekitamist ning võib olla hüppelauaks kiusu kasvule.

Kõik intervjuueeritavad olid ühel nõul ka selle suhtes, et distantsõppe oluliseks puuduseks on vähene suhtlemisvõimalus oma sõprade ja klassikaaslastega. Samuti arutlesid nad, kuidas õppimisega oli sageli keeruline järke hoida.

“Koolis saad otse õpetajalt küsida, kui midagi jääb arusaamatuks, keskendumisega oli ka raskusi, mõned mängisid mängu tunni ajal” (FG 3, poiss).

Uuritavad tõid välja, kuidas uusi teemasid on väga raske distantsõppel omandada. Näiteks tõid lapsed välja erinevaid aineid milles tunniplaani kohaselt tuli teha kodutöid, mis vajasis selget juhendamist ja millest oli veebitunnis väga keeruline aru saada.

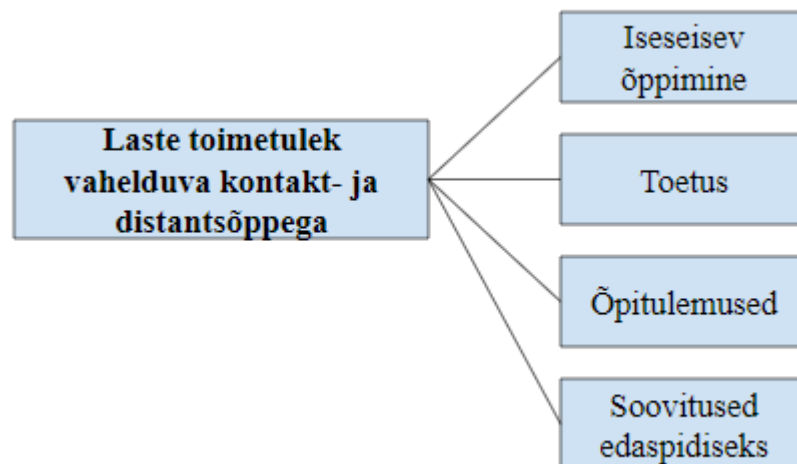
“Matemaatika oli kõige raskem, eriti siis, kui tuli uus osa. Kui meil oli matemaatika tund ja pidime joonestama, siis me ei saanud näha nagu koolis tavaliselt, et õpetaja teeb tahvlile ette, et kuidas nagu õigesti teha. Samuti käsitöö ja loodus. Käsitööd ei saa õpetaja ette näidata nagu koolis, seega peab ise hakkama saama” (FG2, poiss).

Käsitöö tegemist pidas probleemiks ka teisedki õpilased. *„Ma muidu ei pea abi küsima, aga siis, näiteks käsitöös oli vaja kududa ja siis oli koroona ja mu ema ei oska kududa ja siis ma ei saanudki midagi teha“* (FG 1 tüdruk). Siit nähtub, et õpilased vajasis õpetaja vahetut abi või ette näitamist uue teema õppimisel. Samuti oli probleemiks tugivõrgustiku puudumine või selle kättesaamatus, sest lähedased ei vullanud vajalikku õppeainet ning õpilane pidi situatsiooni lahendama tööd mitte esitades ning sellega seoses leppima ka kehvema tulemusega tunnistusel.

Kokkuvõtvalt on võimalik järeldada, et üldiselt suhtuti kontaktõppesse paremini, kuid oli ka neid, kes arvasid vastupidist. Õpilased leiavad, et enne distantsõpet oli kõik vabam ehk ei olnud piiranguid, oli võimalik sõpradega kokku saada, koolis õppida ning vahetult õpetajalt abi küsida. Distantsõppe eelistena tõid aga õpilased välja abimaterjalide kasutamise võimaluse, tööde ette ära tegemise, võimaluse kauem magada, väiksema kodutööde mahu ning digioskuste arenemise. Puudustena nimetati spikerdamist, liigse kiirustamise, õpitulemuste langemise, enda näitamise kaamera ees, probleemid internetiühendusega, vähese suhtlemisvõimaluse ning raskused uue teema omandamisel.

3.2 Laste toimetulek vahelduva kontakt- ja distantsõppega

Teine peakategooria jagunes neljaks alakategooriaks, mis on välja toodud joonisel 2.



Joonis 2. Teine peakategooria ja alakategooriad

Iseseisev õppimine. Intervjuude tulemusena selgus, et esialgu oli distantsõppega keeruline hakkama saada. Oli lapsi, kellel jäi napiks senisest iseseisva õppimise ja ajaplaneerimise oskusest. Lisaks distantsõppe puhul jäi ära õpetaja ja teiste õpilastega koos tunnis õppimise motiveeriv roll. Õpilaste arutelu kuulates jäi mulje, et nad ei õppinud distantsõppe ajal enda jaoks, vaid vanemate pärast. Järgmisest tsitaadist on näha, kuidas vanemad tegutsesid sotsiaalse kontrollina, mis motiveeris pingutama.

“Mängisin hommikupoole, siis kella kaheteist paiku hakkasin õppima ja siis ma mõtlesin, et mängin ikkagi kella kolmeni, aga siis tuli välja, et emps tuleb kell kolm koju ja vaatab, et pole õpitud. Emps helistas mulle ja ütles, et hakkab koju sõitma. Siis ma hakkasin kähku õppima. Kui emps oli juba kaks tundi kodus olnud, siis sain alles õpitud” (FG1, poiss).

Õpilased kirjeldasid, et arvutis oli küll hea mängida, kui ükski kodus oldi, kuid kui seda võimalust poleks olnud, siis oleks tahtnud pigem koolis olla. *“Kui ma poleks kodus ükski*

saanud olla ja arvutis mängida, siis ma oleks kurb olnud ja oleks kooli tagasi tahtnud” (FG 1 tüdruk). See näitab, et arvutimängud ei ole mitte ainult ajaveetmise ja meelelahutuse funktsioonis, vaid ka üksinduse peletaja. Samas selgus, et paljud uuritavad siiski oskasid oma aega planeerida. Seda kinnitas nende öeldu selle kohta, et nad õpivad juba nädal või päev varem asjad ära, et neil oleks rohkem vaba aega või saaksid hommikul kauem magada.

Õpilased tõid välja ka selle, et üksi distantsõppe ajal kodus olles ei olnud kedagi, kellelt vajadusel abi küsida. Üks õpilane nentis, et kui tal oli arvutiga probleeme, siis ta ei osalenudki veebitunnis, sest ei osanud seda probleemi lahendada.

Toetus. Intervjuudest selgus, et peamiselt pakkusid õpilastele tuge nende sõbrad või perekond. *“Õpetaja käest sai abi küsida, aga tahtsin pigem sõpradelt abi küsida, sest õpetajal läks vastamisega mitu päeva aega”* (FG1, poiss). Õpilased tõdesid, et õppimine valmistab neile esialgu raskusi, kuid said tänu sõprade ja pere toele hakkama. Lisaks tõid välja, et nad said tuge peamiselt klassikaaslastelt, õdedelt, vanematelt, ema sõbralt või vanatädilt. Üks uuritav tõi välja, kuidas ema tema eest kehalise kasvatuse ülesande ära tegi. Järgmisest tsitaadist nähtub, kuidas distantsõppel ei pruukinud õpilased ise ülesandeid sooritada, vaid lasid need kellelgi teisel enda eest ära teha.

“Mul oli vaja kehalise ülesanne kiiresti ära esitada, kuid ma ise ei jõudnud, seega palusin ema autoga selle ringi, mida me käima pidime ära sõita. Siis me leidsime sellise äpi, kus sai autosõidu aja muuta kõndimise ajaks. Hiljem käskis ema ikkagi isaga jooksma minna, et ma midagi teeks” (FG1, poiss).

Sellest saab järeldada, et lapsed olid suutelised selles olukorras vanemaid ära kasutama, kuid teiselt poolt näitab see ka seda, et teatud olukordades suudavad lapsed olla vägagi loovad. Loovus selles kontekstis andis võimaluse leida töö tegemiseks sobilikud digitaalsed lahendused, arendades digipädevust ning teisalt tekitas perekondliku koosviibimise ja ühise tegemise aja.

Lisaks tõid uuritavad välja, et õpetajad ei arvestanud sageli sellega, et ka õpilased tahavad oma aega planeerida. *“Ma vaatan iga õhtu, millal järgmisel päeval videotunnid on. Kuna*

vaatasin, et hommikul videotundi polnud, siis panin äratuse hilisemaks. Kui ärkasin, siis märkasin, et 8.30 ikkagi oli videotund, aga selle oli õpetaja üles pannud alles hommikul” (FG1, tüdruk). Siit nähtub, et õpilased pidid tegelikult valmis olema õppetöökst tavapärasel ajal, aga ka viimasel hetkel ilmuvateks korraldusteks. Õpetajate vaatenurgast andis see õpetajale rohkem aega planeerida oma tööd, kuid samas ei olnud õpilastel võimalust ettevalmistusega alustada ning samuti päädis see põhjuseta puudumisega.

Õpitud. Õpilased tõdesid, et distantsõppe alguses oli kõik väga segane ja keeruline. Esialgu anti vaid iseseisvaid ülesandeid, hiljem lisandusid veebitunnid ning siis läks õppimine tõhusamaks. Osad uuritavad tõdesid, et nende hinded läksid distantsõppel paremaks. Põhjuseks nähti eelkõige abimaterjalide kasutamise võimalust ning kõrvalist abi. Lisaks anti neile tööde tegemiseks kauem aega kui kontaktõppel. *“Distantsõppel olid mul palju paremad hinded, kohe kui kooli tulime, siis kõik hinded jälle langesid”* (FG3, poiss).

Uuritavad leidsid, et enne distantsõpet oli palju parem, sest siis sai õpetaja käest kohe abi küsida, kui vanemad ei osanud aidata. *“Praegu on halb, sest kui matemaatikas on mingi raske ülesanne, siis on nii raske, no nagu ema ja isa käest ka ei saa küsida, kui nad isegi ei mäleta sellest matemaatikast midagi”* (FG2, tüdruk).

Õpilane, kes kirjeldas, et ta mängib distantsõppe ajal valdava osa arvutis tõdes, et osadel lastel tõusid distantsõppe ajal hinded, kuid osadel mitte. *“Minul olid enne kõik viied, aga distantsõppe ajal olid kõik kolmed. See on kiirustamise pärast”* (FG1, poiss).

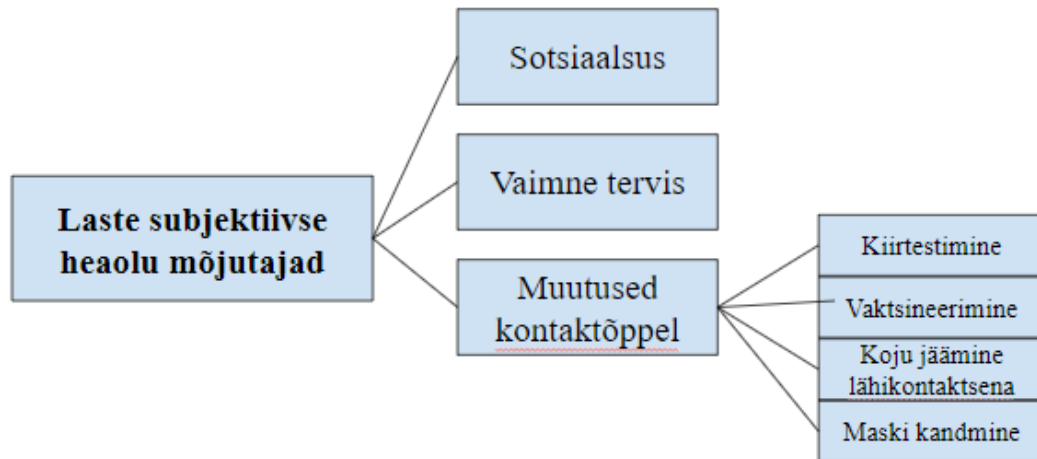
Soovitused edaspidiseks. Õpilased tõid välja väga vähe soovitusi ning need olid enamjaolt seotud meelelahutusliku aspektiga. Üks õpilane tõi välja, et telefone võiks saada uuesti vahetunnis kasutada. Antud koolis on telefonides olek täielikult keelatud. *“Kui õpetaja või keegi näeb, et laps on telefonis, siis see võetakse talt ära, viiakse direktori juurde ning siis kutsutakse vanemad kooli”* (FG1, poiss). Lisaks kirjeldati, et kui telefonid oleksid koolis lubatud, siis nad kasutaksid seda kodus vähem ning sel juhul nad ei tahaks ka distantsõppele jääda. Samas ütles üks õpilastest, et kui telefonid jälle lubatakse, siis jääb liikumist väheseks.

Osad õpilased leidsid, et lapsi tuleks saata distantsõppele ka edaspidi, kui nakatunute arv tõuseb, “...sest siis kaoks koroona ära” (FG2). Lisaks pakkusid nad välja, et distantsõpet võiks läbi viia ka nüüd, kui lapsed on tagasi kontaktõppel ja seda näiteks nädal iga nelja nädala tagant. Ka fookusgrupp 3 soovib, et saaks uuesti distantsõppele, lisaks neile ei meeldi testimine, seega tõid välja, et selle asemel võiks mõõta kehatemperatuuri.

Kokkuvõtvalt järeldus, et uuringus osales lapsi, kellele sobis distantsõpe, kuid valdav osa oli neid, kellele ei sobinud. Lastel oli iseseisvalt distantsõppel hakkama saamine keeruline, sest nad pidid ise oma aega planeerima, hakkama saama tehniliste vahendite kasutamise ning ülesannete täitmisega. Õpilased palusid õpetaja asemel abi pigem sõpradelt, perekonnalt või klassikaaslastelt. Õpetajalt küsiti abi vähe, sest lapsed said aru, et sel ei ole mõtet, kui tahta kohest vastust. Õpetajal läks õpilaste kirjadele vastamisega kaua aega. Siit järeldub, et õpetaja on oluline autoriteet, kelle toetav ja suunav roll on õpilaste jaoks oluline. Lisaks nähtus, et osadel õpilastel läksid distantsõppel hinded paremaks, kuid teistel halvemaks. Õpilased tõid välja, et nendel, kellel hinded tõusid, juhtus see selle tõttu, et nad spikerdasid või kasutasid kellegi abi. Need, kellel hinded langesid, ei keskendunud piisavalt õppetööle, vaid tegelesid kõrvaliste asjadega või neil ei olnud kelleltki abi paluda, kui hätta jäid. Eeltoodust nähtub ka, et lastel oli raskusi keskendumisega kodus keskkonnas, sest muid ahvatlevaid tegevusi nagu arvutimängud, teler, magamine, oli mitmeid, mis segasid keskendumist. Lisaks andis vastuste mittesaamine õpetajalt hoogu suhtlemiseks teiste koolikaaslastega, seda ka tunni ajal, mistõttu oli omakorda tähelepanu tunnikeskkonnas häiritud ning õpitulemused võisid langeda.

3.3 Laste subjektiivse heaolu mõjutajad

Kolmas peakategooria jagunes kolmeks alakategooriaks, millest “Muutused kontaktõppel” jagunes omakorda kolmeks alamkategooriaks. Moodustunud pea- ja alakategooriad on välja toodud joonisel 3.



Joonis 3. Kolmas peakategooria ja alakategooriad

Sotsiaalsus. Kõigist kolmest intervjuust selgus, et lapsed igatsesid distantsõppe ajal sõpradega koosolemist. Kõik nõustused sellega, et peamine põhjus, miks neile kontaktõppe meeldib, on see, et seal nad saavad oma sõprade ja klassikaaslastega koos olla, suhelda ning mängida. Seejuures kirjeldati igas grupis, kuidas sõpradega suheldi selle asemel veebikeskkondades Zoom või Google Meet. Nad mängisid seal koos erinevaid mänge ning püüdsid koostöös ülesandeid lahendada.

Õpilased tõid välja, et nad olid väga kurvad, kui kool teist korda distantsõppele saadeti, sest nad teadsid, et nad ei saa siis oma sõpradega aega veeta ega ka trennis ning noortekeskuses käia. Sama grupi üks õpilane tõdes, et temale meeldis üksi pikalt kodus olla, sest seal oli vaikus ning ta sai rahulikult õppimisele keskenduda. See näitab, et lapsed on erinevad. On ka selliseid, kes ei suuda koolitunni siginas-saginas ja võistluslikus momendis piisavalt keskenduda ent mõnele tuleb kasuks omas tempos tegemine. Õpilased tõdesid, et vaatamata kõigele, said nad siiski sõpradega vahel kokku, kuid mitte nii tihti, kui kontaktõppe ajal. „Mul ei lubatud õue minna sest ema ütles, et aa sa jääd haigeks ja ära mine ja...ema igaks juhuks kartis“ (FG 1, poiss). Siinkohal nähtub, et laste heaolu oli tihedalt seotud ka lapsevanemate enda hirmudega mida kas siis teadlikult või alateadlikult läbi keeldude lastele üle kanti.

Vaimne tervis. Valdav osa uuringus osalejatest leidsid, et nad tundsid end distantsõppe ajal kurvalt ja närviliselt. *“Ma olin kogu aeg närvis, et kas ma jõuan kõik asjad õigeks ajaks tehtud”* (FG1, poiss). Nad kirjeldasid, et tundsid pidevat pinget ning ebakindlust selle tõttu, kuidas nad ei teadnud, kas nad on teemadest aru saanud ning kas nende ülesanded on õigesti lahendatud. Lisaks tekitas neis pinget see, et nad ei saanud distantsõppe ajal piisavalt liikuda, sest valdav osa päevast veedeti ekraani taga. Kui koolides oli distantsõpe, siis ei saanud lapsed ka trennides osaleda, muusikakoolis käia ega noortekeskuses, sest ka need olid suletud. Samas oli ka õpilasi, kellele distantsõpe sobis paremini kui kontaktõpe, kuid need õpilased nentisid, et õpetaja oleks võinud rohkem toetavam olla ning vastanud tekkinud küsimustele kiiremini kui alles paari päeva jooksul. Siit saab nentida, et sotsiaalne isolatsioon ja deprivatsioon mõjutavad suuresti vaimset tervist. Eriti noortel, kellel on väga oluline suhtlusringkonnaga lävimine.

Muutused kontaktõppel

Kiirtestimine. Õpilaste suhtumine testimisse oli erinev. On neid, kellel ei ole selle vastu midagi, kuid oli ka õpilasi, kellele see ei meeldinud.

“Kui kaks aastat tagasi [koroona] algas, siis oleks võinud juba siis neid kiirteste teha, ma tean, et siis [teste] ei olnud, aga meid pandi põhimõtteliselt kaheks kuuks lihtsalt kinni” (FG2, poiss).

Õpilased leidsid, et alguses oli see küll ebameeldiv, kuid nüüdseks on nad sellega harjunud. Osad õpilased kurtsid, et kiirtestimine on tüütu ja ebamugav, ajab aevastama ning nina hakkab sügelema. Õpilased kirjeldasid, et kui varasemalt testisid nad kolm korda nädalas, siis nüüd teevad seda vaid korra nädalas pühapäeviti. Neile antakse test koju kaasa, seega ei kulu selle peale tunnis aega. *“Esimene kord, kui koolis testisime, siis läks selleks terve tund aega, sest esialgu vaatasime videot ja siis hakkasime katsetama”* (FG3, tüdruk). Lisaks töid mõned õpilased välja, et see on mõttetu raharaiskamine ning õpetajaid ei huvita see, kui laps on läbi põdenud. Kõigil õpilastel kästakse testida. Õpilased töid ka välja, et testimine on aja jooksul muutunud pigem normaalsuseks ja ei valmista enam väga suuri probleeme.

Vaktsineerimine. Uurides, mida lapsed arvavad, kui kõiki hakatakse kohustuslikus korras vaktsineerima, selgus, et nende arvates võiks see ikkagi vaba valik olla. *“Kui seda poleks peale sunnitud, siis võib olla rohkem inimesi vaktsineeriks”* (FG1, poiss). Üks õpilane ütles, et tema ei toeta sundvaktsineerimist, samas teine kirjeldas, et tema on juba vaktsineeritud, seega on tal ükskõik. Ta tõdes, et kui olla vaktsineeritud, siis saab igal pool käia. Teine õpilane tõi välja, et tema ei taha vaktsineerida, sest see on uus asi ja ta kardab seda. Lisaks kardab seda ka tema isa. Nii mõnegi õpilase vastuses oli tunda hoiakut mis koduses keskkonnas teemaks on olnud. Lapsed seostasid ennast pigem vanematega. Toodi välja ka seda, et kui ma ise saaksin valida siis ma pigem vaktsineeriks kuid vanemate seisukoht on see, et seda ei peaks tegema. Fookusgrupis nr 3 jagunesid vastused kaheks. Ühed pooldasid vaktsiini ning tõi välja, et kui oldi vaktsineeritud ja põeti koroonat, läks see palju kergemalt kui siis, kui ei olnud veel vaktsineeritud. Teine lisas, et see vaktsiin ei aita tegelikult midagi. Ühtlasi ütles samast grupist üks õpilane järgmiselt: *“Kui ei tee, siis istud kodus, ise tead”* (FG3, poiss).

Koju jäämine lähikontaktsena. Kõik uuritavad selgitasid, et nende meelest on see mõistlik, kui lähikontaktid jäävad koju, sest siis tunnevad nad end turvalisemalt. *“Parem on seda kindlasti ennetada, pärast tuleb ja jagab koroonat kõigile, nii on ikka turvalisem, kui ta kodus on”* (FG 2, tüdruk). Samas kirjeldasid nad, et enam ei pea koju jääma, vaid piisab kiirtesti tegemiseks. Üks uuritav aga tõdes, et sellel, kes on lähikontaktne, aga koroonat ei ole, on väga keeruline. Põhjusena tõi ta välja selle, et antud õpilane peab kodus kõik iseseisvalt järgi õppima ning seejuures ei ole videotunnid ega õpetaja abiks, vaid peab ise hakkama saama. Õpilased tundsid end seejuures ebavõrdselt kohelduna, sest need, kes varasemalt haigust põdesid ja said samal ajal koolis kõik veebikeskkonnas läbitud, olid nüüd sunnitud kõike ise tegema ja õppematerjale läbima.

Maskikandmine. Kõik õpilased tõi välja, et maskikandmine ei meeldinud neile. Nad kirjeldasid, et hingata oli väga raske, kõik läks silme eest uduseks ning ka sellest oli raske aru saada, mida teised (k.a õpetaja) räägib. Eriti keeruline oli maskikandmine nende õpilaste jaoks, kes kandsid prille. *„Raske oli hingata, mul on prillid ja siis oli natuke raskem, kõik läks uduseks ja ma ei näinud mitte midagi“* (FG 3, poiss). Lisaks esines ka muid probleeme

mis tekitas neil ebamugavustunnet maski kandes. „Nii raske on selle sees hingata ja siis tulevad punnid näkku ka...meil oli maskikandmise kohustus, enam ei ole“ (FG 3, tüdruk). Oli palju ka neid õpilasi, kes ütlesid, et nemad ei pidanud maski kandma, sest olid siis alla 12 aastased.

Kokkuvõtteks selgus, et laste heaolu mõjutas distantsõppe ajal eelkõige see, et nad olid oma sõpradest ja klassikaaslastest eraldatud. Nad igatsesid nendega suhtlemist ning koosolemist. Uuritavad tundsid sageli pinget ja ebakindlust, kurbust ja närvilisust põhjusel, et puudus õpetaja toetus ning nad ei teadnud, kui võrd on teemast õigesti aru saanud. Ühtlasi häiris neid asjaolu, et nad ei saanud piisavalt liikuda, vaid olid pidevalt ekraani taga. Nähtus, et kiirtestimine, vaksineerimine ja lähikontaktisena koju jäämine õpilaste heaolu oluliselt ei mõjutanud, kuid oli ka neid, kellele need ei meeldinud. Ühelegi õpilasele ei meeldinud maskikandmine. Põhjusena toodi välja, et läbi selle on raske hingata, silme eest läheb uduseks ning raske on mõista, mida keegi läbi maski räägib.

4. ARUTELU

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada laste suhtumine kontakt- ja distantsõppesse ning laste subjektiivne heaolu pandeemia olukorras. Järgnevalt arutlen uurimistulemuste üle uurimisküsimuste kaupa.

Seoses 2019. aastal levima hakanud COVID-19 viirusega muutus laste tavapärane õppeviis ehk kontaktõppe asemel asusid lapsed õppima distantsõppel (Terviseamet, 2020; Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Mitra jt, 2021). Sellest tulenevalt soovisin esimese uurimisküsimusega teada saada, milline on laste suhtumine erinevatesse õppeviisidesse ning milliseid positiivseid ja negatiivseid külgi nad neis leiavad. Selgus, et valdav osa uuringus osalenud õpilastest suhtuvad kontaktõppesse paremini kui distantsõppesse. Sama selgus ka varasemalt läbiviidud uuringutest (Caffo jt, 2020b; Marani ja Wijyanto, 2020; OECD, 2020; Commodori ja La Rosa, 2021). Sarnaselt Beilmanni, Soo ja Kutsari (2022) uuringu tulemustele, oli ka käesolevas uuringus neid, kellele distantsõpe sobis. Õpilased tõid välja, et ekraani taga on neil lihtsam ja vabam olla, said kasutada abimaterjale, tänu millele tõusid ka nende õpitulemused.

Distantsõppe eelistena tõid õpilased välja spikerdamise võimaluse ehk hindeliste tööde ajal abimaterjalide või kõrvalise abi kasutamise. Selgus, et õpilased jagasid üksteisega vastuseid. Samas teises uuringus on see välja toodud puudusena (Yarovaya jt, 2020). Eelisenäimena nimetati ka tööde ette ära tegemise võimalus. Nähtus, et mitmed õpilased tegid nädala või päev enne E-kooli või Stuudiumisse üles pandud ülesanded ära ning tänu sellele oli neil rohkem vaba aega. Seda on võimalik seostada paindlikkusega õppimise aja suhtes ning oma ajaplaneerimise oskusega (Mubarak ja Al-Arimi, 2014). Minu uuringust selgus aga, et peamiselt veetsid õpilased seda vaba aega arvutis mängides, mitte õues käimiseks. Eelisenäimena näevad õpilased ka kauem magamise võimalust, sest osad videotunnid jäid hommikuti ära. Õpilased tõid välja, et mõnes tunnis neil videotunde ei tehtudki, vaid jäeti vaid iseseisvad ülesanded. Seega said nad ise oma aega planeerida. Ajaplaneerimine on eelisenäimena välja toodud ka teistes uuringutes (Marani ja Wijayto, 2020; Surkhal ja Garbuja, 2020; Sadeghi, 2021). Ühtlasi kui tunniplaanis oli ette nähtus kaks sama tundi järjest, siis õpetaja tegi vaid ühe

videotunni. Sarnaselt Tammetsi jt (2020) uuringule, toodi ka siin välja see, et õpilaste digioskused paranesid ehk nad õppisid kasutama erinevaid veebikeskkondasid. Samuti meeldis neile, et nad said süüa siis, kui soovisid, õppida kasvõi voodis ning ei pidanud riideid vahetama, et kooli minna. Seda on võimalik seostada mugavusega, mis on välja tulnud ka eelnevas uuringus (Mubarak ja Al-Arimi, 2014). Seejuures ei palunud ka kõik õpetajad videotunnis kaamerat sisse panna, mis tegi laste olemise veelgi mugavamaks.

Distantsõppe puuduseks peavad mitu uuringus osalenud õpilast spikerdamist, kuigi see toodi ka eelisena välja. Selgus, et osad õpilased peavad seda ebaausaks nende suhtes, kes päriselt on tööks õppinud ning ei kasuta abimaterjale ega kõrvalist abi. Autor arvab sama ning lisab, et kui õpilastel, kes tõesti pingutavad, näevad, et spikerdajad saavad paremaid hindeid kui nemad, võib õpimotivatsioon kaduda. Samale tulemusele jõudis Yarovaya jt (2020) uuring. Puudusena nimetasid uuritavad ka liigset kiirustamist tööde tegemisel ning sellega seonduvaid halbu hindeid nagu selgus ka Yankiva (2021) uuringust, internetiühenduse probleeme (vt ka Gonzales, Calarco ja Lynchi, 2018; Abuhammad, 2020), mille tõttu jäi osades videotundides osalemata. Ühtlasi tõid õpilased puudusena välja vähese suhtlemisvõimaluse oma sõprade- ja klassikaaslastega ning raskused uute teemade omandamisel (vt ka Aristovnik jt, 2020; Tammets jt, 2021; Yankova, 2021).

Teise uurimisküsimusega taheti teada saada, kuidas tulevad lapsed toime õppetööga pandeemia olukorras. Uuringust selgus sarnaselt eelnevatele uuringutele, et osad õpilased tulid distantsõppega paremini toime kui teised. Õpilased tõdesid, et kõige keerulisem aeg oli alguses, mil esimest korda distantsõppe hakkas. Nad pidid tegema kõike iseseisvalt, ilma õpetaja vahetu toeta. See võimaldas õpilastel oma aega planeerida, mis aga kujunes mitmetel selliseks, et suur osa päevast mängiti arvutis. Valdav osa õpilastest olid distantsõppe ajal kodus üksi, seega ei olnud neil kelleltki abi küsida. See tähendas, et koolikliima sotsiaalne dimensioon oli häiritud (Loukas, 2007). Seetõttu hakkasid õpilased üksteist toetama või küsiti sõprade abi. Sama nähtus Champeaux jt (2020) ning Yankova (2021) läbiviidud uuringutest. Esialgu kirjutati abipalvega õpetajale, kuid tal võttis vastamine mitu päeva aega. Seega selgus, et lapsed loobusid õpetajalt abi küsimisest. Ka OECD (2020) läbiviidud uuringust tuli välja, et õpetajatel on sel ajal keeruline õpilastele tuge pakkuda ning seda

eelkõige ajapuuduse ning ebapiisavate digioskuste tõttu. Käesolevas uuringus osalenud õpilased said tuge pigem klassikaaslastelt, vanematelt, õdedelt, sõpradelt, ema sõbralt või vanatädilt. Õpilased tõid välja ka asjaolu, kuidas mõned õpetajad ei arvestanud sellega, et ka õpilased tahavad oma aega planeerida ehk panid videotunni üles alles hommikul mitte eelneval õhtul.

Õpilaste toimetulekut saab vaadata ka õpitulemuste ehk koolikliima akadeemilise dimensiooni kaudu (Loukas, 2007). Selgus, et osadel läksid hinded paremaks, teistel aga langesid. Põhjuseks tõid õpilased välja, et need, kellel hinded langesid, mängisid arvutis ja tegelesid õppimise asemel muude tegevustega. Õpilased, kellel hinded tõusid, nägid vaeva või spikerdasid. Mitmed õpilased tõdesid, et nende langevate hinnete põhjuseks on ka asjaolu, et nad ei saanud õpetajalt piisavalt tuge, lisaks ei saanud nad näiteks matemaatikas või käsitöös ette näidata, kuidas mingit asja tehakse, seega oli iseseisvat pusimist palju. Seejuures ka Commidari ja La Rosa (2021) uuringus tõdesid õpilased, et nad ei saanud distantsõppe ajal piisavalt tuge ja seda seetõttu, et õpetaja ei jõudnud kõigile vastata.

Kolmanda uurimisküsimusega soovisin välja selgitada, kuidas lapsed kirjeldasid oma subjektiivset heaolu pandeemia ajal. Selgus, et lapsed tundsid distantsõppe ajal enim puudust oma sõpradest, mis muutis neid kurvaks. Sama tuli välja teistest uuringutest (Champeaux jt, 2020; Mitra jt, 2021; Stoecklin jt, 2021; Yankova, 2021). Kokkusaamise asemel leidsid aga õpilased muu viisi, kuidas suhelda. Nad kasutasid selleks veebikeskkondi Zoom või Google Meet, kus õppisid üheskoos või mängisid arvutimänge. See on positiivne, et lapsed leidsid võimaluse üksteisega siiski suhelda, sest on leitud, et heaolutunnet kahandab eelkõige sotsiaalne isolatsioon (Strozik jt, 2016). Lisaks tegi õpilasi kurvaks see, et ka trennid, huviringid ning noortekeskused olid sel ajal suletud. Üks õpilane tõi välja ka selle, et tema ema ei tahtnud üldse, et laps õues käis, sest kartis, et ta nakatub. See on negatiivne, sest õpilased veetsid niigi valdava osa ajast toas, ekraani taga, seega vajasisid värsket õhku ja liikumist (Commodari ja La Rosa, 2021).

Uuringust nähtus, et õpilaste vaimne tervis kannatas distantsõppe ajal päris palju. Nad tundsid sel ajal kurbust, närvilisust, üksindust, ebakindlust ja pinget. Kurbust tunti eelkõige

sotsiaalse isolatsiooni tõttu, kuid teisi negatiivseid tundeid selle tõttu, et jõuaksid kõik tööd õigel ajal ära esitatud. Lisaks ei teadnud nad, kuivõrd nad on teemadest aru saanud ning ülesandeid õigesti lahendanud. Ka eelnevatest uuringutest on selgunud, et õpilaste stressitase suurenes distantsõppe ajal (Lauristin jt, 2020; Kutsar ja Kurvet-Käosaar, 2021).

Lisaks mõjutavad laste subjektiivset heaolu muutused kontaktõppel ehk õpilased pidid hakkama kiirtestima, mis oli nende jaoks esialgu väga ebamugav ja tüütu, kuid nüüdseks on nad sellega juba harjunud. Positiivsena selgus see, et õpilased ei tunne hirmu sundvaksineerimise võimaluse ees, pigem nad pooldavad vaksineerimist ning mitmed õpilased on seda ka juba teinud. Õpilasi häirib aga asjaolu, et nad peavad kiirtestima isegi siis, kui on alles koroonaviiruse läbi põdenud. See näib õpilastele ebaõiglasena. Nad teavad, et korra järgi nad ei peaks end testima, ent õpetaja nõuab. Samuti ei meeldinud õpilastele koolis maski kanda, sest läbi selle oli väga raske hingata, silmade eest läks uduseks ning nii ise oli keeruline läbi selle rääkida kui ka aru saada, mida teised räägivad. Siit järeldub, et koolikliima füüsiline dimensioon oli häiritud (Loukas, 2007). Samas ei pidanud paljud uuringus osalenud õpilased maski kandma, sest nad on alla 12-aastased. Õpilastele sobib aga see, et lähikontaktid jäävad koolist koju, sest see tekitab neis turvalisust (Thapa jt, 2013). Samas tõdesid nad, et õpilasel, kes jääb pikalt koolist koju, on väga keeruline kõiki töid iseseisvalt järele teha.

KOKKUVÕTE

Käesolevas magistritöös keskendusin laste suhtumisele kontakt- ja distantsõppesse pandeemia olukorras ning selle mõjule laste subjektiivsele heaolule. Selleks viisin läbi kolme kooli 5.-7. klassi õpilastega fookusgruupiintervjuud, selgitamaks välja nende kogemused erinevate õppevormidega ja subjektiivset heaolu kujundanud aspektid pandeemia perioodil.

Kokkuvõtvalt selgus, et õpilased suhtuvad kontaktõppesse paremini kui distantsõppesse, kuid samas oli ka neid, kellele meeldis distantsõpe rohkem. Siiski leiavad õpilased distantsõppet rohkem puuduseid kui eeliseid. Distantsõppe eelisteks on õpilaste sõnul spikerdamise võimalus, tööde ette ära tegemine, kauem magamine, oma aja planeerimine, mugavus ning digioskuste suurenemine. Puudusteks on aga ebaausus seoses spikerdamisega, liigne kiirustamine tööde tegemisel, halvad hinned, internetiühenduse probleemid, vähene suhtlemisvõimalus oma sõprade- ja klassikaaslastega ning raskused uute teemade omandamisel.

Vaatamata distantsõppe eelistele selgus, et paljudel õpilastel oli keeruline distantsõppega toime tulla. Osadel lastel jäi vajaka iseseisva õppimise ja aja planeerimise oskustest, saadi oluliselt vähem abi ning arvutimängud kaalusid üle motivatsiooni õppida. Õpitudemuste poolelt tuli välja, et oli õpilasi, kellel õpitudemused langesid distantsõppel, kuid oli ka neid, kellel paranesid. Hinned olenesid sellest, kui võrd õpilane suutis õpitavale keskenduda ning kui tõhusalt oma aega planeerida. Lisaks selgus, et õpitudemusi mõjutas suuresti ka see, et õpetaja vastas õpilastele alles paari päeva jooksul, seega ei saanud õpilased kohe oma küsimustele vastuseid ega vajalikku abi. Sellest tulenevalt pidid õpilased tuge otsima oma sõpradelt, klassikaaslastelt, vanematelt, õdedelt-vendadelt ja teistelt sugulastelt.

Uuringu kokkuvõtteks on võimalik tuletada, et olenemata distantsõppega kaasnenud eelistest, langes paljude õpilaste subjektiivne heaolu, sest ka need õpilased, kellele distantsõpe meeldis ning tahaksid uuesti distantsõppele minna, tundsid puudust oma sõpradest ning trennis ja huviringides käimisest. Lisaks tekitas iseseisev õppimine õpilastes pingeid, ebakindlust ja närvilisust. Nad tundsid pidevat muret selle tõttu, kas nad jõuavad

tööd õigeaks ajaks ära esitatud, kas nad on teemadest õigesti aru saanud ning kas nende lahendatud ülesanded on õigesti tehtud. Distsantsõppelt tagasi tulles ootasid kontaktõppel ees mitmed muudatused, milleks oli kiirtestimine, maskikandmine ning lähikontaktsete koju jäämine. Selgus, et kiirtestimine ja maskikandmine olid ebamugavad, kuid maski pidid nad väga vähest aega kandma ja kiirtestimisega on nad nüüdseks harjunud. Õpilased pooldavad lähikontaktsete kojujäämist, sest sel juhul tunnevad nad end turvalisemalt. Lisaks ei karda õpilased vaktsineerimist, vaid pigem pooldavad seda.

KASUTATUD KIRJANDUS

Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6 (11).

Alatartseva, E., Barysheva, G. (2015). Well-Being: Subjective and objective aspects. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 166, 36-42.

Alumäe, T., Ottokar, T., Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech *Baltic HLT*.

Angner, E. (2009). *Subjective Well-Being*. University of Alabama at Birmingham.

Arens, A. K., Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108 (6), 800–813.

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: *A global perspective Sustainability (Switzerland)*, 12 (20), 1-34.

Beilmann, M., Soo, K., Kutsar, D. (2022). *Tartu teadlased saatsid "Kevade" tegelased distantsoõppele: selgub, et kõige vähem sobis see Teelele*. Forte.

<https://forte.delfi.ee/artikkel/95599951/tartu-teadlased-saatsid-kevade-tegelased-distantsoõppele-selgub-et-koige-vahem-sobis-see-teelele>

Boskova, L., Madarasova Geckova, A., Jitse, P., Reijneveld, S. (2020). School is (not) calling: the associations of gender, family affluence, disruptions in the social context and learning difficulties with school satisfaction among adolescents in Slovakia. *Int. J. Public Health*, 65, 1413-1421.

Caffo, E., Scandroglio, F., Asta, L. (2020a). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Child Adolesc. Mental Health*. doi: 10.1111/camh.12405

Caffo, E., Scandroglio, F., Asta, L. (2020b). Debate: COVID-19 and psychological well-being of children and adolescents in Italy. *Child and Adolescent Mental Health* Volume. doi:10.1111/camh.12405

Casas, F. (2019). Kas kõik lapsed on väga õnnelikud? Sissejuhatus laste subjektiivse heaolu teemasse rahvusvahelises vaates. D. Kutsar, K. Raid (Toim.). *Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates*. Statistikaamet: Tallinn.

Champeaux, H., Mangiavacci, L., Marchetta, F., Piccoli, L. (2020). Learning at Home: Distance Learning Solutions and Child Development during the COVID-19 Lockdown. *IZA Discussion Papers*, 13819. <http://hdl.handle.net/10419/227346>

Commodari, E., La Rosa, V. L. (2021). Adolescents and Distance Learning during the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Italy: What Impact on Students' Well-Being and Learning Processes and What Future Prospects? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 726-735.

Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum reform and 'quality education' in China: an overview. *Int. J. Educ. Dev.*, 29, 241-249.

De Paepe, L., Zhu, C., Depryck, K. (2017). Online Dutch L2 learning in adult education: Educators' and providers' viewpoints on needs. *Advantages and Disadvantages*, 33 (1), 18-33.

Diener, E., Oishi, S., Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being. Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.

Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 11–58). Springer Science + Business Media.

https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2

- Gonzales, A. L., Calarco, J. M., Lynch, T. (2018). Technology Problems and Student Achievement Gaps: A Validation and Extension of the Technology Maintenance Construct. *Communication Research*, 47 (5), 750-770.
- Goswami, H. (2012). Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Soc. Indic. Res.*, 107: 575-588.
- Gaspar, T., Pais Riberio, J., Gaspar de Matos, M., Leal, I., Ferreira, A. (2012). Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents: Subjective Well Being. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), 177-186.
- Haridus- ja Noorteamet. (2021). *Õppetöö kriisi ajal. Distsantsõppe mõisted*. <https://harno.ee/oppetoo-kriisi-ajal#misted> (29.11.2021)
- Haridus- ja Teadusministeerium. (10.03.2021). *Distsantsõppe korraldamise juhised üldhariduskoolidele*.
- Beilmann, M., Soo, K. (2021). Õpilaste subjektiivne heaolu distantsõppe tingimustes. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2020/2021. õppeaastal*. Haridus- ja Teadusministeerium. Tartu.
- Haridus- ja Teadusministeeriumi infokiri. (04.02.2022). https://www.hm.ee/sites/default/files/kiri_04.02.22.pdf
- Hash, P. M. (2021). Remote Learning in School Bands During the COVID-19 Shutdown. *Journal of Research in Music Education*, 68(4), 381–397.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Long, R. F., Kelly, R., Lyons, M. D. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. A. Ben-Arieh et al. (eds.), *Handbook of Child Well-Being*, DOI 10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Kahneman, D., Krueger, A. B. (2006). Developments in the Measurement of Subjective Well-Being. *Journal of Economic Perspectives*, 20 (1), 3-24.

Kennedy, C., Kools, S., Krueger, R. (2001). Methodological considerations in children's focus groups. *Nursing Research*, 50 (3), 184-187.

Kiik, T. (2022). *Valitsus kaotab alates pühapäevast maskikohustuse*. ERR.

<https://www.err.ee/1608552655/valitsus-kaotab-alates-puhapaevast-maskikohustuse>

Kiirtestimine koolides. (2021). Haridus- ja Noorteamet.

<https://www.hm.ee/et/tegevused/koroona/kiirtestimine-koolides>

Kontaktõpe. (s.a). Digipädevus. <https://digipadevus.ee/sonastik/kontaktope/>

Koroonaviiruse leviku tõkestamise ranged piirangud kehtivad vähemalt üks kuu. (2021).

Vabariigi Valitsus. <https://valitsus.ee/uudised/koroonaviiruse-leviku-tokestamise-ranged-piirangud-kehtivad-vahemalt-uks-kuu>

Kutsar, D., Kurvet- Käosaar, L. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Families: Young People's Experiences in Estonia. *Frontiers in Sociology*, 6. doi: 10.3389/fsoc.2021.732984

Kutsar, D., Kasearu, K. (2017). Do children like school – crowding in or out? An international comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 140–148.

Kutsyruba, B., Hussain, A., Klinger, D. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(1), 103-135.

Laste ja noorte vaksineerimine COVID-19 vastu. (2021). <https://vaksineeri.ee/covid-19/alaealiste-vaksineerimine/>

Lauristin, M., Loogma, K., Erss, M., Vernik-Tuubel, E.-M., and ja Sarv, E.-S. (2020). *Õpilaste, Õpetajate Ja Lastevanemate Toimetulek Koroonakriisi Aegses Kaugõppes*. Eesti Haridusfoorum.

- Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5 (1), 1-3.
- Marani, I. N., Subarkah, A., Wijayanto, A. (2020). The Use of Computer Mediated Communication (CMC) in Distance Learning During Covid-19 Pandemic: Pros and Cons. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 510.
- Meetmed koroonaviiruse SARS-CoV-2 leviku tõkestamiseks.* (2021). Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/viitedLeht.html?id=7>
- Mis on koroonaviiruse haigus COVID-19?* (2021). Terviseamet. Allikas: <https://www.terviseamet.ee/et/mis-covid-19>
- Mitra, R., Waygood, E. O. D., Fullan, J. (2021). Subjective well-being of Canadian children and youth during the COVID-19 pandemic: The role of the social and physical environment and healthy movement behaviours. *Preventive Medicine Reports*, 23, 1-7.
- Mubarak, A., Al-Arimi, A.-K. (2014). Distance Learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88.
- Murakas, R., Soo, K., Otstavel, S. (2019). Laste subjektiivne heaolu koolis. *Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates*. Eesti statistika. Tartu: Tartu Ülikool.
- OECD. (2020). Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis, OECD Publishing.
- Peterkop, T. (2021). *Vabariigi Valitsuse 19. augusti 2020. a korralduse nr 282 „COVID-19 haiguse leviku tõkestamiseks vajalikud meetmed ja piirangud“ muutmise seletuskiri.*
- Rönka, A. R., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M., Taanila, A. (2015). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescents and Youth*, 22 (1).

- Sadeghi, M. (2019). A shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4 (1).
- Schmidt, A., Kramer, A. C., Brose, A., Schmiedek, F., Neubauer, A. B. (2021). Distance Learning, Parent-Child Interactions, and Affective Well-Being of Parents and Children During the COVID-19 Pandemic: A Daily Diary Study. DOI: 10.31234/osf.io/sntxz
- Silverman, D. (2004). *Focus group research. Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. SAGE, 177-199.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., Wirthwein, L. (2016). Subjective Well-Being, Test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects. *Front. Psychol.* | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Stoecklin, D., Gervais, C., Kutsar, D., Heite, C. (2021). Lockdown and Children's Well-Being: Experiences of Children in Switzerland, Canada and Estonia. *Childhood Vulnerability Journal*. <https://doi.org/10.1007/s41255-021-00015->
- Strózik, D., Strózik, T., Szwarc, K. (2016). The Subjective Well-Being of School Children. The First Findings from the Children's Worlds Study in Poland. *Child Ind. Res.*, 9, 39-50.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A mixed Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38 (1), 67-85.
- Surkhali, B., Garbuja, C. K. (2020). Virtual Learning during COVID-19 Pandemic: Pros and Cons. *Journal of Lumbini Medical College*, 8 (1).
- 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.
- Tervise Arengu Instituut (TAI). (2020). Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise rahvusvahelises vaates. *Eesti arst*, 99 (Lisa 1), 1-100.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*. DOI: 10.3102/0034654313483907

Thomas, M., S., C., Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, 87-90.

Tov, W., Diener, E. (2013). Subjective Well-Being. *School of Social Sciences*, 1395.

Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.

UNICEF. (2019). *The State of the World's Children 2019. Children, Food and Nutrition: Growing well in a changing world*. UNICEF, New York.

Varela, J. J., Sirlopu, D., Melipillan, R., Espelage, D., Green, J., Guzman, J. (2019). Exploring the Influence School Climate on the Relationship between School Violence and Adolescent Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*.
<https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>

Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M., Pappalardo, L. (2021). Measuring objective and subjective well-being: dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 11, 279–309.

WHO. (2021). Largest disruption to schooling in history due to COVID-19 measures must not rob children of their education and development. <https://www.euro.who.int/en/media-centre/sections/press-releases/2021/largest-disruption-to-schooling-in-history-due-to-covid-19-measures-must-not-rob-children-of-their-education-and-development>

Õppetöö kriisi ajal. (2021). Haridus- ja Noorteamet. <https://harno.ee/oppetoo-kriisi-ajal#lapsevanemale>

Yankova, M. (2020). Rapid Assessment of COVID-19 impact on education in Bulgaria Deepening learning loss and increasing inequalities. UNICEF.

Yarovaya, O., Yarovaya, L., Bogatskaya, E. (2020). Distance learning during coronavirus: problems and solutions. *E3S Web Conferences*, 210, 18051.

LISAD

Lisa 1. Intervjuu kava

Kooli- ja erinevate õppeviiside meeldivus

Kuivõrd meeldis teile koolis käia enne koroonat ja kuivõrd meeldib nüüd?

Mis teile enne rohkem meeldis/vähem meeldis? Mis nüüd rohkem meeldib/vähem meeldib?

Kuidas on pandeemia olukord (sh nt piirangud ja muutused) mõjutanud teie suhtumist kooli ja õppimisse?

Kumba te rohkem eelistate, kas kontaktõpet või distantsõpet?

Milliseid eeliseid kontaktõppel distantsõppe ees näete?

Milliseid eeliseid distantsõppel kontaktõppe ees näete?

Toimetulek

Kuidas olete distantsõppega toime tulnud? Mis on selle juures valmistanud raskusi või olnud probleemiks? Millist abi olete saanud nende probleemidega toimetulemiseks?

Kellelt? Mis on distantsõppe juures olnud teie jaoks lihtne?

Milliseid eeliseid ja puuduseid videotundides leiate? Milliseid oskusi on distantsõppele üleminek teile õpetanud? Kuidas distantsõpe on teie õpitulemusi mõjutanud?

Kuidas suhtute vahelduvasse kontakt- ja distantsõppesse?

Mida arvate kiirtestimisest koolis ja kodus? Kuidas sellega hakkama olete saanud?

Kuidas suhtute maskikandmisega koolis?

Mida arvate laste (kohustuslikust) vaksineerimisest? Kas seda peaks tegema koolis?

Mida arvate lähikontaktsete kohustuslikust koju jäämisest koolist?

Arvestades seda, et koroonaviirus võib meiega jääda pikemaks ajaks, siis mida soovitaksite riigil või koolijuhtidel teha, et lastel oleks parem koolis käia ja õppida?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liina Lelov-Aasmaa

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Laste toimetulek vahelduva kontakt- ja distantsõppega ning selle mõju subjektiivsele heaolule pandeemia tingimustes“, mille juhendaja on Kadri Soo, 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.

2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Liina Lelov-Aasmaa

25.05.2022