

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND

NARVA KOLLEDŽ
ÕPPEKAVA „KEELEÕPETAJA MITMEKEELSES KOOLIS“

Tatjana Brodneva
EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE TÖÖ TAVA- JA DISTANTSÕPPE
AJAL MUUTUVA ÕPIKÄSITUSE VALGUSES

Magistritöö

Juhendaja Nelly Randver

NARVA 2021

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

Tatjana Brodneva, 14.05.2021

SISUKORD

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE MUUTUVAST ÕPIKÄSITUSEST.....	8
1.1. Õpikäsituse mõiste ja selle muutumine	8
1.1.1. Traditsiooniline <i>versus</i> konstruktivistlik õpikäsitus.....	9
1.1.2. Muutuva õpikäsituse lähteteooriad ja nendele toetatud õpikäsituse suunad...	10
1.1.2.1. Kooli, õpetaja ja õppija autonoomia suurenemine	13
1.1.2.2. Koostöine õpe kõigi õppeprotsessis osalejate vahel.....	16
1.1.2.3. Õppija, õpetaja ja kooli teadmusloome arendamine.....	18
2.1. Eesti keele kui teise keele õpetamise tähtsus.....	20
2.1.1. Distsantsõppe definitsioon ning selle positiivsed ja negatiivsed küljed	22
2.1.2. Eesti keele kui teise keele õpetamise võimalused tava- ja distantsõppel	24
2. EMPIIRILINE OSA EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE TÖÖPROTSESSIST TAVA- JA DISTANTSÕPPEL	28
2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	28
2.2. Uurimistöö metodika ja andmete kogumise meetod	28
2.3. Uuringu valimi moodustamine	29
2.4. Uurimise korraldamine	30
2.5. Tulemuste analüüsi meetodid	32
3. UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS.....	34
3.1. Veebipõhise küsimustiku tulemuste analüüs	34
3.1.1. Eesti keele kui teise keele õpetajate arusaam traditsioonilisest ja muutuvas õpikäsitusest ja nende erinevusest	35
3.1.2. Eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevus tava- ja distantsõppel muutuva õpikäsituse aspektide valguses	37
3.1.3. Distsantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessile muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt.....	41
3.2. Intervjuude analüüs	48

3.2.1. Eesti keel kui teise keele õpetajate arusaam traditsioonilisest ja muutuvast õpikäsitusest ja nende erinevusest	49
3.2.2. Eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevus tava- ja distantsõppe ajal muutuva õpikäsituse aspektide valguses	51
3.2.3. Distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessile muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt.....	56
4. ARUTELU.....	64
KOKKUVÕTE.....	72
SUMMARY.....	72
LISAD	91
LISA 1. Veebipõhine küsimustik	91
LISA 2. Intervjuu küsimused	92

SISSEJUHATUS

Maailmas toimuvad pidevalt muutused, nii ka õppimises ja õpetamises ilmuvad uued lähenemised ja õpetamisviisid. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (HTM jt 2014) üheks eesmärgiks on rakendada kõigis haridusasutustes muutuvat õpikäsitust. See tähendab, et tuleb toetada iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut ning arendada õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust. Samuti on viidud läbi mitmeid uuringuid (Tamm 2017; Künnap 2018; Sukamägi 2019; Mölder 2020), kus käsitletakse muutuvat õpikäsitust nii tervikuna kui ka eraldi aspektidena. Seoses sellega on muutuva õpikäsituse uurimine tänapäeval aktuaalne ja uurimist väärt teema.

Eesti riigikeel on eesti keel. Eesti põhiseaduse preambulas on kirjas, et Eesti riigi areng „peab tagama eesti rahvuse, keele ja kultuuri säilimist läbi aegade“ (EVPS 2015). Lähtudes põhiseadusest on oluline levitada ja õpetada eesti keelt siin elavatele teiste kultuuride esindajatele selleks, et see säiliks. Toetudes erinevatele uuringutele (Puksmann 2016; Mets 2016; TÜ RAKE, IBS 2017; Prees 2018; Reino 2019; Hallas 2019) ja eesti keelevaldkonna arengukavale (HTM 2017) võib järeldada, et eesti keele kui teise keele õpetamine on tänapäeval väga oluline teema. Eesti keelt teise keelena hakatakse õppima juba lasteaiast alates ja jätkatakse koolis. Nõukogude ajast on säilinud vene koole, kus õpivad venekeelsed lapsed. Need koolid pakuvad erinevaid lahendusi eesti keele õppimiseks. Mõnedes koolides, kus õppekeel on vene keel, on eesti keele õppimine omaette eesmärk, mille poole tuleb liikuda, et sooritada riigieksam. Kuid samas kasutatakse paljudes koolides ka erinevaid keelekümblusprogramme (osaline või täielik), kus lähtutakse põhimõttest, et keel on vahend, mitte eesmärk, ja õppekeel on enamasti eesti keel. Lisaks sellele pakuvad venekeelsed koolid aina rohkem LAK-õpet, mille puhul on võrdselt olulised keel, ainesisu ja õpioskused (Mehisto jt 2010: 13). Praegu nähakse nõrku kohti eesti keele kui teise keele õppes, kuna see ei anna piisavalt häid tulemusi selleks, et venekeelsed õpilased oleksid eesti emakeelega õpilastega võrdsel tasemel. Põhjused võivad olla erinevad: kvalifitseeritud õpetajate nappus, keelekeskkonna puudumine, keeleõppemotivatsiooni puudus, ebasobiv keeleõppemethodika- ja materjal jne. (Pöder jt 2016/2017; Lukk jt 2017: 85; HTM 2017; Reino 2019; Kello jt 2011; Kransiver 2017).

Vabariigi valitsus kuulutas 12.03.2020 välja eriolukorra, mille tõttu suleti kõik koolid ja mindi distantsõppele. Sügisel jätkati õppimist tavakohaselt, kuid 14.12.2020 –

10.01.2021 olid kõik koolid jälle distantsõppel. Veebruaris, kui koolid hakkasid jälle tööle tavalisel viisil, saadeti vajadusel distantsõppele ainult üksikud klassid. Märtsikuus läksid koolid jälle distantsõppele, välja arvatud hariduslike erivajadustega õppijad. Eesti keele õppimise ja õpetamise viise on palju, kuid keele õppimise juures on oluline elav suhtlemine, kui on loodud loomulikud tingimused keele kasutamiseks. Samas mõnede õpetajate jaoks on lihtsam selgitada grammatikat silmast silma ja mängida mõned suhtlusolukorrad läbi on parem klassiruumis (Russak 2020). Seega on õpilaste puhul tähtis keelt õppida kontaktõppes. On huvitav teada saada, kuidas kulgeb õpetajate tööprotsess eesti keele kui teise keele õpetamisel tavaolukorra ajal ja kuidas mõjutab distantsõpe nende tööd. Kuna eesti keele kui teise keele õpetamine on venekeelses koolis oluline teema ja eriolukord sundis õpetajaid kasutama kaasaegset lähenemist (digivahendid, tänapäevased õppemeetodid jne), siis võiks uurida eesti keele kui teise keele õpetajatelt hakkama saamist oma tööga distantsõppe ajal. Magistritöö uurimisprobleemiks on eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessis toimunud muutused tavakooli tingimustes ja distantsõppe ajal muutuva õpikäsituse (koostöö, teadmusloome, autonoomia) valguses.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada ja võrrelda eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi (õppetöö korraldust, aine õpetamist, õppemeetodite kasutamist, juhtkonna, õpetaja ja lastevanemate suhtlust) tava- ja distantsõppe ajal muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt. Eesmärgi saavutamiseks on sõnastatud järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas mõistavad eesti keele kui teise keele õpetajad traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse mõisteid ja nende erinevust?
- Kuidas eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsess (õppetöö korraldus, aine õpetamine, õppemeetodite kasutamine, juhtkonna, õpetaja ja lastevanemate suhtlemine) erines tava- ja distantsõppe ajal Eestis muutuva õpikäsituse aspektide valguses?
- Kuidas mõjutas distantsõpe eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt?

Töö koosneb kahest osast: teoreetiline ja praktiline. Teoreetiline osa koosneb kahest peatükist. Esimeses peatükis selgitatakse õpikäsituse muutumise mõistet, eesmäärke ja põhjust, võrreldakse traditsioonilist ja konstruktivistlikku lähenemist ning kirjeldatakse muutuva õpikäsituse lähteteooriaid ja kolme suunda (autonoomia, koostöö,

teadmusloome), mis toetuvad nendele teooriatele. Teises peatükis keskendutakse eesti keele kui teise keele õpetamise tähtsusele. Samuti kirjeldatakse eesti keele kui teise keele õpetamise eripära (kasutatavad meetodid, metoodika), selgitatakse distantsõppe mõistet ning pakutakse erinevaid eesti keele kui teise keele õpetamise võimalusi tava- ja distantsõppel.

Praktiline osa koosneb kolmest peatükist: empiirilise osa kirjeldus, uurimustulemuste analüüs ja arutelu. Empiirilise osa kirjelduses kirjutatakse lahti andmete kogumise meetodit, valimi moodustamist, uurimise läbiviimist ja tulemuste analüüsi meetodeid. Uurimustulemuste analüüsi peatükk põhineb veebipõhise küsimustiku ja intervjuude analüüsimisel. Analüüsi osa lähtub kolmest uurimisküsimusest ja koosneb kolmest alapeatükist: eesti keele kui teise keele õpetajate arusaam traditsioonilisest ja muutuvast õpikäsitusest, eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevus tava- ja distantsõppel, distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessile. Arutelu osas viiakse küsimustiku ja intervjuu tulemusi kokku ning tehakse järeldusi uurimisküsimuste järgi.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE MUUTUVAST ÕPIKÄSITUSEST

1.1. Õpikäsituse mõiste ja selle muutumine

Õpikäsitust defineeritakse kui arusaama õppimise eesmärkidest, viisidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollidest õppeprotsessis (HTM 2017). Õpikäsituse mõiste kirjeldab nii arusaamu õppimisest kui ka nende arusaamade rakendamist praktikas (lõimimine, meeskonnatöö, individuaalne lähenemine). See, et õpikäsitus muutub, on loomulik protsess. Maailmas toimuvad pidevalt muutused, mis on omavahel seotud ja mõjutavad üksteist. Hariduses aset leidvaid protsesse mõjutavad omakorda ühiskondlikud muutused, tööturu muutused, tehnoloogia areng, poliitilised protsessid.

Õppimise üks eesmärk on ühtse ühiskonna loomine, kus tegutsevad haritud ja vastutustundlikud inimesed. Õppimine on konstruktiivne, situatiivne ja sotsiaalne tegevus, mis peaks pakkuma õpilastele võimalusi õppida reaalelu lähedastes tingimustes, kus nad saavad katsetada ja probleeme lahendada nii iseseisvalt kui ka koostöös (Kock jt 2004; Bolhuis 2003). Õpikäsituse peamised muutumise eesmärgid on ainealaste teadmiste (akadeemilised, praktilised) ja oskuste (erialased, kutseoskused) rakendamine praktikas, õpioskuse areng (õpistrateegiad, mis loovad võimalusi enesetäiendamiseks), koostöö ja enesejuhtimise oskuse areng ning subjektiivse heaolu (füüsiline ja vaimne tervis) saavutamine (HTM 2017). Tänu nendele eesmärkidele on võimalik kasvatada haritud, kriitiliselt mõtlevat, loovat, ettevõtlikku, hea eneseväljendus-, koostöö- ja enesejuhtimisoskusega inimest, kes vastab 21. sajandi ootustele ning tuleb toime muutavas keskkonnas (OECD 2008; OECD 2010).

Õpikäsituse muutus tähendab muutusi õppekavades, õppimise ja õpetamise meetodites ning õppeprotsessis osalejate suhetes. Pakutakse erinevaid õpiteooriad: biheiviorism, sotsiaalne õppimine, kognitivism, humanism, konnektivism, konstruktivism (Behlol, Dad 2010; James 2012) kuid tahetakse liikuda pigem konstruktivismi poole. Seoses sellega tuleb arendada kolme järgmist suunda: autonoomia, koostöine õpe, konstruktivistlik teadmusloome (Heidmets, Slabina 2017; OECD 2008; Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülg).

Seega õpikäsitus on õppimise erinevate külgede mõistmine ja nende rakendamine praktikas. Maailmas toimuvatest muutustest lähtuvalt tuleb õpilastele õpetada selliseid oskusi (nt koostöö-, enesejuhtimis-, eneseväljendusoskusi), mis võimaldavad tulevikus

ühiskonnas toime tulla. Selleks tuleb liikuda konstruktivistliku õpikäsituse poole, mis toetab autonoomiat, koostööd ja kriitilist mõtlemist.

1.1.1. Traditsiooniline *versus* konstruktivistlik õpikäsitus

Tänapäeval on teada haridusvaldkonnas kaks peamist õpikäsitust: traditsiooniline (klassikaline) ja konstruktivistlik. Traditsioonilist arusaama õppimisest nimetatakse ka instruksionismiks (Johnson 2009). Instruksionism on õpikäsitus, mis on olnud kasutusel koolides päris kaua, ja konstruktivism on õpikäsitus, mille poole praegu liigutakse. Peamine erinevus nende kahe õpikäsituse vahel on asjaolu, et traditsioonilise õppimise arusaama vaatest on olulisel kohal faktide teadmine, kuid konstruktivistlik lähenemine on pigem õppijakeskne (tunded, emotsioonid, oskused on olulised) (Vinter 2017; Johnson 2009; Põlda, Aava 2016).

Traditsioonilist õpikäsitust kirjeldatakse selliste terminitega nagu õpetajakeskne, õpetajast juhitud, tulemuspõhine, kõrgelt struktureeritud ja mitteinteraktiivne (Johnson 2009; OECD 2008). Seda on nimetatud ka õpetamise ettekirjutatud lähenemiseks, kuna õppeprotsess keskendub rohkem õpetaja monoloogile kui õpetaja ja õpilaste vahelisele dialoogile (Gonzales 2014). Õpilasi vaadeldakse kui passiivseid teadmiste vastuvõtjaid. Tunnid on tavaliselt loengupõhised: õpetaja räägib, õpilased kuulavad ning seejärel õpitakse uued faktid pähe ja järgmine kord kontrollitakse, kui hästi on need faktid mees. Klassikalistes õpikeskkondades piisab ülesannete ja harjutuste lahendamiseks teoreetilistest teadmistest, sisu ei ole asetatud konteksti (Vinter 2017; OECD 2010). Nende ülesannete täitmisel ei ole praktilist osa, mis aitaks kaasa eluprotsesside mõistmisele. Õpilastele antakse lahendada madalatasemelist mõtlemist (meenutamine, mõistmine, rakendamine - Bloomi taksonoomia) nõudvaid ülesandeid, õpilased teevad kodutöid individuaalselt, kõik õppetegevused on kõikidele õpilastele ühesugused. Hinnatakse tavaliselt sisu (õige/vale), mitte õppimisprotsessi (Randmäe 2019).

Õpetajakeskne lähenemisviis on enamikus maailma koolides ja haridusasutustes olnud valdav, kuid õppijakeskne lähenemine on hakanud saama trendiks. Õpikäsitust, kus õpilane mängib kesket rolli, nimetatakse konstruktivistlikuks õpikäsituseks. Konstruktivistlik õppimine põhineb õppija enese aktiivsusel reaaleluliste probleemide lahendamisel. Õppija loob uusi tähendusi praeguste teadmiste kontekstis vastavalt oma kogemustele ja õpikeskkonnale. Saadud uued teadmised seatakse ühte süsteemi varemõpituga. (Doruk 2014; Qarareh 2016; Johnson 2009; Põlda, Aava 2016)

Konstruktivistliku lähenemisviisi fookuses on õppimisprotsess, mitte õppimise tulemus. Protsess, mille käigus õpilane määrab konkreetse vastuse, on olulisem kui objektiivsete lahenduste leidmine. Vigade tegemine on normaalne, kuna nendest saab õppida ja teha järeldusi enesearendamiseks. Õpetaja ei ole teadmiste andja, vaid õppeprotsessi suunaja ning õpilane on teadmiste konstruktor. Klassiruumid püütakse luua reaalses keskkonnades, kus õppimine on asjakohane, kus saab eksperimenteerida ja luua seoseid reaalse eluga. (Johnson 2009; Vinter 2017; Gonzales 2014; Randmäe 2019) Konstruktivistlikku õpikäsitust võib tänapäeval nimetada ka nüüdisaegseks ehk muutuvaks õpikäsituseks, kuna aina rohkem soovitakse astuda kõrvale traditsioonilisest lähenemisviisist ja rakendada nüüdisaegset lähenemisviisi. Edaspidi töös kasutatakse muutuva õpikäsituse terminit.

Traditsioonilise õpikäsituse keskmes on õpetaja, kuid konstruktivistliku ehk muutuva lähenemisviisi järgi on fookuses õppija. Klassikalise õpikäsituse kohaselt õpetatakse õppijale ainealaseid teadmisi, kuid muutuva õpikäsituse puhul on oluline ka üldpädevuste areng. Muutuvas õpikeskkonnas on õpilasel võimalus väljendada vabalt oma arvamust, esitada küsimusi ja saada konstruktiivset tagasisidet, kuid traditsioonilise õpikäsituse järgi on õpilane passiivne teadmiste vastuvõtja, kelle tunded ja arvamus ei ole niivõrd olulised. Lisaks sellele loob muutuva õpikäsituse õpilane uusi teadmisi ise, eksperimenteerib, otsib lahendusi ja loob seoseid reaalse eluga. Traditsioonilise lähenemisviisi puhul saab õpilane teadmisi õpetajalt, kes annab selliseid ülesandeid ja harjutusi, mis ei ole asetatud konteksti.

1.1.2. Muutuva õpikäsituse lähteteooriad ja nendele toetatud õpikäsituse suunad

Muutuv õpikäsitus toetub erinevatele teoreetilistele lähenemistele. Üks selline lähenemine on isemääramisteteooria (*self-determination theory*), mille loojad on psühholoogid Edward Deci ja Richard Ryan. Nende arvates selleks, et käituda eesmärgipäraselt, osata ennast juhtida ja saavutada üldist heaolu, tuleb pöörata tähelepanu vajadustele, mis mõjutavad inimeste otsuseid ja käitumist. Teooria keskendub kolmele põhivajadusele – autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajadus. Kui need vajadused on rahuldatud, siis tegutseb inimene sisemisest (autonoomsest) motivatsioonist lähtuvalt. Inimene saab aru, mida ja milleks ta seda teeb ning tal on isiklik huvi sellega tegeleda. Koolikontekstis, rääkides isemääramisteteooria seisukohtadest lähtuvalt, peetakse silmas õpimotivatsiooni. Õpetajatel tuleb mõelda, kuidas luua selline õpikeskkond, et kõik kolm baasvajadust oleksid rahuldatud. Autonoomne motivatsioon aitab õpilastel saavutada

paremaid õpitulemusi, soodustab õpilaste rahulolu, võimaldab ennast juhtida ja organiseeritult käituda. (Brophy 2014; Deci, Ryan 2017; Deci, Ryan 2002)

Veel üks teooria, millele toetub muutuv õpikäsitus, on eneseregulatsiooni teooria. See keskendub inimese enesejuhtimise võimele, mis sisaldab enda mõtete, käitumise ja tunnete suunamise protsessi, mille abil jõutakse seatud eesmärkideni. Tuuakse välja neli eneseregulatsiooni komponenti: soovitud käitumise standardid, motivatsioon standarditele vastamiseks, olukordade ja mõtete jälgimine, tahtejõud, mis laseb sisemisel jõul tuge kontrollida. Need neli komponenti mõjutavad meie isereguleerivat tegevust igal hetkel. Kooliõpilasele tuleb õpetada seada ise endale eesmärgid, jälgida nende täitmist, kontrollida oma motivatsiooni ja käitumist ning valida sobiv õpistrateegia. (Newman 2020; Ackerman 2020; Bandura 1995: 219; Soomse 2016: 9-10)

Muutuv õpikäsitus toetub ka konstruktivistlikule õpikäsitusele, mis omakorda jaguneb konstruktivismiks ja sotsiaalseks konstruktivismiks. Esimene keskendub inimese teadvuse kujunemisele. Inimene loob oma teadmised ise välismaailma mõjusid selektiivselt vastu võttes ja läbi töötades. Õppija konstrueerib uusi teadmisi olemasolevate teadmiste ja kogemuste põhjal. Sotsiaalse konstruktivismi puhul rõhutatakse õppija kuuluvust sotsiaalsetesse rühmadesse. Teadmised luuakse üheskoos tihedates mõjusuhetes. Selle teooria kohaselt ei ole õppimine teadmiste vastuvõtu protsess, vaid on sisemine tõlgendamise protsess, mis toimub kas iseseisvalt või kellegagi koos. (Kuurme 2015; Laur 2015: 24-25)

Muutuva õpikäsituse lähteteooriaks on veel n-ö koostöise õppimise teooriad. Levinumatest koostööd toetavatest kontseptsioonidest on Senge (2009: 13) õppiva organisatsiooni teooria, Lave'i ja Wengeri (1991) välja töötatud praktikakogukondade teooria ja Hordi (1997) professionaalsete õpikogukondade vaatlus. Nende teooriate kohaselt toimub kogu õppeprotsess kõikide selles protsessis osalejate koostöös. Iga osaleja haaratakse väljendama oma arvamusi ja ideid, täiendama oma teadmisi ja arendama oma oskusi. Praktika- ja õpikogukondades on õpetajatel võimalus saada uusi erialateadmisi, jagada oma teadmisi, välja töötada meetodikaid ja õppematerjale. Kooli vaadeldakse üldiselt kui kogukonnakeskust, kes teeb koostööd ümbritseva kogukonnaga, võtab sealt infot ja selle põhjal areneb edasi. (Uutsalu 2013; Eisenschmidt jt 2015)

Elukestva õppe strateegia 2020 kohaselt on üheks eesmärgiks rakendada kõigil haridustasemetel iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetavat, õpioskusi,

loovust ja ettevõtlikkust arendatavat õpikäsitust (HTM jt 2014). Selle eesmärgi saavutamiseks tuleb liikuda kolmes õpikäsituse muutumise suunas: autonoomia, koostöine õpe, konstruktivistlik teadmuskäsitus (HTM 2018). Need kolm suunda lähtuvad eeltoodud teooriatest ning toetuvad OECD poolt pakutud tulemusliku õppimise mudelile (CSSC õppimine) (OECD 2010).

Tabel 1. Koolikultuuri muutumissuunad õppuri, õpetaja ja kooli vaates (Heidmets jt 2017: 126)

MUUTUMISSUUNAD	ÕPPURI VAATES	ÕPETAJA VAATES	KOOLI VAATES
<p>AUTONOOMIA</p> <p>Liikumine väliselt kontrollilt autonoomiat toetava tegevusmudeli suunas</p>	<p>Sihiks on toetada õppuri iseseisvust, enesekindlust, vastutustunnet, riskijulgust, loomingulisust, ettevõtlikkust, eneseregulatsiooni võimekust.</p> <p>Tegevused – autonoomiat toetav ja struktureeritud õpetamine, ennastjuhtiv õppimine, valikute pakkumine ja vastutuse delegeerimine õppijale, individuaalne tagasiside ja õppija enesehindamine.</p>	<p>Sihiks toetada õpetaja eneseusku ja –kindlust uute lähenemiste katsetamisel, toetada õpetaja oma õpetamisstiili väljakujundamist.</p> <p>Tegevused – jagatud ja võimestav juhtimine, arendav tagasiside ja õppimisvõimalused, piisav ajaressurss ja arengut toetav motivatsioonisüsteem.</p>	<p>Sihiks iga kooli unikaalse koolikultuuri väljakujundamine.</p> <p>Tegevused – võimestav ja jagatud eestvedamine, õpilaste vajadustest ja huvidest lähtuv kooli õppekava loomine, kooli enesehindamine ja arengu seire.</p>
<p>KOOSTÖÖ</p> <p>Liikumine individuaalsest tegutsemisest koostöise tegevus- ja suhtemustri suunas</p>	<p>Sihiks toetada õppuri sotsiaalsete oskuste arengut – eneseväljendus, suhtlemine, meeskonnatöö, eestvedamine, konfliktide lahendamine.</p> <p>Tegevused – koostöine õppimine, paaris- ja rühmaõpe, õpitulemuste presenteerimine meeskonnana.</p>	<p>Sihiks - võtta kasutusele õpetajate koostöös peituvad ressursid.</p> <p>Tegevused – õpimeeskonnad, koostöine õpetamine, õpetajate tööpäeva ümber korraldamine, aja planeerimine õpetajate koostöök.</p>	<p>Sihiks õppimisalase eestvedamise juurdumine koolis, koostöise koolikultuuri kujundamine.</p> <p>Tegevused: koolikultuuri kõiki elemente hõlmavad kooliarendusprojektid, koolidevaheline koostöö ja koolide vastastikune hindamine.</p>
<p>TEADMUSLOOME</p> <p>Liikumine teadmist aktiivselt loova ja lõimiva ning tõenduspõhise ja kriitilise teadmuskultuuri suunas</p>	<p>Sihiks toetada tervikliku (aineülese) maailmapildi kujunemist, toetada tõenduspõhist argumenteerimisoskust ja kriitilist mõtlemist.</p> <p>Tegevused – projektõpe, avastusõpe, disainmõtlemine, tagasiõpetamine.</p>	<p>Sihiks toetada õpetajate tõenduspõhiste praktikate rakendamist, lõimivate meetodikate ja lahenduste väljatöötamist.</p> <p>Tegevused – õpetajate õpikogukonnad, koostöös teadlaste ja arendajatega uute meetodikate katsetamine ja hindamine.</p>	<p>Sihiks - arendada koolis tõenduspõhist otsustamis- ja tegevuskultuuri.</p> <p>Tegevused: diagnostilised vahendid õpilaste arengu ja koolikeskkonna hindamiseks, koolide nõustamine selle rakendamisel, uurijate ja praktikute ühistöö nn Living labs.</p>

Muutuv õpikäsitus toetub sellistele teooriatele nagu isemääramisteooria, eneseregulatsiooni teooria, konstruktivistliku õpikäsituse ja koostöise õppimise teooriatele. Nendest teooriatest lähtuvalt on vaja õpilastes arendada autonoomiat, koostöiset õpet ja teadmusloomet. Järgnevates alapeatükkides kirjeldatakse lähemalt nende arenemissuundade sisu.

1.1.2.1.Kooli, õpetaja ja õppija autonoomia suurenemine

Autonoomia tähendab seda, et inimene on võimeline määratlema iseend, ise otsustama oma tegutsemise üle, teda ei kontrollita väljastpoolt. Autonoomia mõistet võib kirjeldada selliste terminitega nagu tahe, iseseisvus, valik ja vabadus. Kui inimesel on autonoomne motivatsioon, mitte kontrollitud (isemääramisteooria järgi), siis see aitab tal rohkem pingutada eesmärkide saavutamiseks, tulemuslikumalt tegutseda ja kõigest sellest suuremat rahulolu tunda. (Buss 2018; Brophy 2014: 205; Haridus- ja Teadusministeerium 2017; Ryan, Deci 2006; Arro jt 2015)

Koolikontekstis mõeldakse autonoomia all „liikumist nii kooli, õpetaja kui ka õppija suurema otsustusõiguse ja tegevusvabaduse suunas.“ Autonoomia suurenemine võiks soodustada „kooli head sisekliimat, osalejate sisemist motivatsiooni, on seotud paremate õpiltulemuste ja subjektiivse heaoluga, toetades enesejuhtimist ja iseseisvust“. (HTM 2018) Õppija autonoomia arendamiseks pakutakse erinevaid lahendusi. Nii õpetajal kui ka kooli administratsioonil tuleb rohkem pühendada oma aega lapse kuulamisele, mitte ainult temaga rääkimisele. Õpilastele on vaja anda aega iseseisvaks tegutsemiseks (iseseisvad tööd, probleemile iseseisvalt lahenduse leidmine õpetaja suunamisel). Õpetajal tuleb alati oma soovitusi ja juhiseid põhjendada, et õpilane saaks aru, mida temalt tahetakse ja mis eesmärgil ta peab seda tegema. Tulemuste ja õppeprotsessi hindamiseks võib hinnete asemel anda kirjaliku või suulise sisuka tagasiside. Samuti tuleb julgustada õpilasi ennast proovile panema ja andma neile teada, et nendesse usutakse. Õpilaste probleemidele on vaja alati reageerida ning vajadusel anda vihjeid lahenduse leidmiseks. Õpilaste huvidega arvestamine ja valikute andmine on samuti oluline autonoomia toetamisel. Lisaks sellele peavad ülesanded olema mitmekesised, huvitavad, piisavalt rasked ja seotud laste kogemusega. (Brophy 2014: 201-207; Kikas 2015: 56; Timoštšuk 2017: 84) Kui õpetajad ja klassi õhkkond võimaldavad seda vajadust rahuldada, tunnevad õpilased end isemääravate ja autonoomselt motiveerituna.

Õpetaja autonoomsus peab väljenduma selles, et õpetaja usub endasse ja tunneb enesekindlust oma tegevustes. Samuti tunneb õpetaja vabadust ja julgust ideede realiseerimisel õppeprotsessi parandamise nimel. Õpetaja kutsestandard ja riiklik õppekava aitavad struktureerida õppeprotsessi ja hoida õppe kvaliteeti, kuid need piiravad õpetaja autonoomiat ja võimalusi hoida oma tööd kontrolli all (Loogma jt 2020: 186). Järgnevalt on esitatud mõned õpetaja kohustuslikud kompetentsid kutsestandarditest lähtuvalt: õpetaja, tase 7 (Kutsekoda 2020) ja riiklikust õppekavast (PRÕK 2021):

- Õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine: „seab õppijatest lähtuvalt pika- ja lühiajalised õpieesmärgid, valib sisu ning kavandab tegevused, arvestades õppekava“;
- Õpetamine: „õpetab, lähtudes õppija eripärast, seatud eesmärkidest, õpiväljunditest ja ainetevahelisest lõimingust, kasutades erinevaid õppevorme ja -meetodeid toetamaks õppijate õpi- ja ainealaste oskuste arengut, järgides kaasava hariduse põhimõtteid“;
- Arendus-, loome- ja teadustegevus: „osaleb õpikogukondades ja koostöövõrgustikes erialase teadmuse arendamisel“;
- Õpet kavandades ja ellu viies „võimaldatakse õpilastele kogemusi erinevatest kultuurivaldkondadest; kasutatakse teadmisi ja oskusi reaalses olukorras; tehakse uurimistööd ning seostatakse erinevates valdkondades õpitavat igapäevase eluga; kasutatakse nüüdisaegset ja mitmekesist õppemetoodikat, -viise ja -vahendeid (sealhulgas suulisi ja kirjalikke tekste, audio- ja visuaalseid õppevahendeid, aktiivõppe meetodeid, õppekäike, õues- ja muuseumiõpet jms); kasutatakse diferentseeritud õpiülesandeid, mille sisu ja raskusaste võimaldavad õpilastel sobiva pingutusastemega õppida, arvestades sealjuures igäihe individuaalsust.“

Õpetajale jääb vabadus otsustada klassiruumis toimuvate tegevuste üle. Kuigi õpetaja ei saa otseselt muuta seadusi ja teha õppekavasse parandusi, peab ta ikkagi olema enesekindel ja kompetentne erinevaid lahendusi pakkuma. Õpetajate autonoomia arengut soodustab jagatud juhtimine. See tähendab, et õpetajad on kaasatud õppeprotsessi ja õppekavade kavandamisse ja korraldamisse. Õpetajale antakse pidevalt arendavat tagasisidet, toimub reflekteeriv dialoog juhtkonna ja teiste õpetajatega. Kompetentsuse tõstmiseks peab olema erinevaid võimalusi õppimiseks: kursused, koolitused, üksteiselt õppimine nii oma riigis kui ka välismaal. Selleks et õpetajal oleks võimalus ennast arendada, peab tal olema ajaressurss. Tema töögraafik peab olema planeeritud nii, et õpetaja ei oleks ülekoormatud ja tal säiliks soov minna õppima. Lisaks sellele peab

juhtkond motiveerima õpetajaid mõtlema välja erinevaid projekte, üritusi ja pakkuma ideid õppeprotsessi parandamiseks. (Eisenschmidt 2017: 93-94) Kui õpetaja tunneb, et tal on võimalus autonoomselt tegutseda, tunneb ta rohkem rahulolu oma tööga.

Kooli autonoomia seisneb selles, et koolil on otsustusõigus oma ressursside kasutamisel, õppekava koostamisel, hindamiskriteeriumide kavandamisel, eelarve koostamisel, personali valimisel ning ainete ja nende sisu valimisel. Eesmärk on välja kujundada iga kooli unikaalne koolikultuur. Kooli autonoomiat toetab suurel määral hea ja kompetentne juhtkond, kes on kooli eestvedaja. Liigutakse koostöise juhtimiskultuuri suunas, kus nii kooli juhtkond, õpetajad, õpilased ja lapsevanemad on kaasatud otsustusprotsessi aruteludesse: ühiselt kavandatakse õppeprotsessi ja õppekavasid, jagatakse omavahel kogemusi ja analüüsitakse tulemusi. Koolijuhid keskenduvad nii õppeprotsessi, õpetajate kui ka õpilaste arengule. Arvestatakse kõikide osapoolte vajaduste ja huvidega. Koolis on loodud turvaline ja arengut toetav töökeskkond. Pööratakse tähelepanu ka õpetajate tegevustele: tunnustatakse ja innustatakse õpetajaid, antakse arengut toetavat tagasisidet, luuakse võimalusi professionaalseks arenguks. Koolijuhtidele on vaja anda võimalusi oma kompetentsuse ja oskuste arendamiseks, milleks võivad olla koolitused, kursused, praktikavõimalused teistes koolides (omas riigis kui ka välismaal). Selleks et täiendusõpe ei suurendaks koolijuhtide töökoormust, võib neil olla abipersonal, kes oskab täita rutiinseid haldusülesandeid, millega tavaliselt juhtkond tegeleb. Koolisiseste protsesside parandamiseks võib linn, vald või riik anda jooksvalt tagasisidet, mis aitaks nõrkade kohtade parendamisele kaasa ja tugevaid kohti kinnistaks. Koolisisese autonoomia suurendamine võib soodustada koolitöötajate tööga rahulolu, õpilaste paremaid õpitulemusi ja üldist kooli arengut. (Pont jt 2009; Eisenschmidt 2017; Hatzopoulus jt 2015)

Autonoomseks kooliks võib nimetada sellist kooli, kus nii õpilased, õpetajad kui ka juhtkond võivad tegutseda iseseisvalt, tunnevad ennast piisavalt vabalt ning saavad aru, mida ja mis eesmärgil tehakse. Õpilaste autonoomia soodustamiseks tuleb anda neile võimalus tegutseda iseseisvalt, anda põhjalikku tagasisidet, julgustada väljakutseid vastu võtma, mitmekesistada õppetööd ning arvestada nende huvide ja vajadustega. Õpetajate autonoomsuse toetamiseks on vaja kaasata neid õppeprotsessi- ja kavade koostamisse, pidevalt reflekteerida nende tööd, anda võimalus enesetäiendamiseks ja toetada ideede realiseerimisel. Selleks et kooli juhtkond looks autonoomse koolikultuuri, tuleb ka neile anda võimalus oma kompetentsuse ja oskuste arendamiseks ning anda tagasisidet nende tööle.

1.1.2.2. Koostöine õpe kõigi õppeprotsessis osalejate vahel

Koostöö all mõeldakse tavaliselt protsessi, kuhu on kaasatud kaks või enam inimest. Koostöötamise protsessis jõutakse ühiselt seatud eesmärkideni, arvestades kõigi osalejate huve ja eripärasid. Koolikontekstis tähendab koostöö õppeprotsessi iga osapoole (kool, õpetajad, õpilased) koos tegutsemist ühise eesmärgi nimel. Nii õppimine kui ka õpetamine muutub järjest rohkem meeskonnatööks. (Heidmets jt 2017: 120)

Õpilase vaatenurgast on koostöise õppimise eesmärk toetada tema sotsiaalsete oskuste arengut. Vajalikud sotsiaalsed oskused tulevaseks eluks on eneseväljendus, suhtlemine, meeskonnatöö, eestvedamine, konfliktide lahendamine. (Jacobs jt 1997: 1; Baker 2015: 2; Heidmets jt 2017: 120) On olemas erinevaid võimalusi, kuidas võib koostöist õpet ellu viia nii õpilane-õpilane kui ka õpilane-õpetaja vahel. Tunnis tuleb võimaldada õpilastele teha kaaslastega koostööd. Võib kavandada selliseid tegevusi nagu arutelud, väitlused, rollimängud ja erinevate situatsioonide läbimängimine. Samuti võib teha erinevaid paaris- ja rühmatöid, kus võib üksteist õpetada, analüüsida ja lahendada koos probleeme. Need tööd võivad olla väikesed tunniteema piires, kuid ka suuremad ja mahukamad, mis on lõimitud ka teiste ainetega. Ulatuslikumate tööde puhul toimub juba uurimusõpe ja projektõpe. Samuti võib korraldada erinevaid meeskondade turniire (nt lõbusad stardid, sporditurniirid koolide vahel), kus tuleb töötada meeskonnas selleks, et läbida kõiki katsumusi. Õpetaja ja õpilase vahelise koostöö toetamiseks võib anda õpilastele võimaluse viia läbi mingi tunniosa, et õpilane tunneks, kuidas on olla õpetaja rollis. Samuti võib paluda õpilastel leida või koostada ise õppematerjale teatud tunniteema kohta, mida õpetaja edaspidi võib kasutada. Veel saavad õppijad hinnata üksteist etteantud kriteeriumide põhjal. Õpetaja peab tundma huvi õpilaste arvamuste ja vajaduste vastu. Näiteks võib õpetaja tunda huvi sellest, mida õpilased tahaks teada saada tema aines, mis tunniteema neile rohkem huvi pakub, millised õppemeetodid neile sobivad jne. Kõik need võimalused aitavad kaasa õpilase-õpetaja vahelisele koostööle, sest õpilane usaldab õpetajat ja tunneb ennast vajalikuna. (Brophy 2014: 217-219; Slabina 2017: 52-53; Pennula, Jürimäe 2017: 156-157)

Õpetajate omavaheline koostöö seisneb selles, et õpetaja ei tegutse individuaalselt, vaid töötab koos oma kolleegidega: küsib abi, aitab ise, luuakse koos õppematerjale, koostatakse ainekavasid, lõimitakse erinevaid aineid. Õpetajad näitavad õpilastele eeskujuga: kui õpetaja soovib, et õpilased töötaksid koos, siis tema ise peab neid

edasiantavaid oskusi mudeldama, töötades õpetajana meeskondades (Slabina 2017: 64). Tuuakse välja neli põhilist ja enim levinumat koostöise õpetamise vorme. Esimene vorm on professionaalsed õpikogukonnad, kus rühm õpetajaid jagavad ja analüüsivad oma tegevusi. Tavaliselt keskendutakse ühele teemale, mida püütakse koos sügavuti uurida, teha järeldusi ja mõelda õpetamistegevuste tulemuste üle. Need õpikogukonnad võivad olla nii koolisisesed kui ka koolivälised, mis tähendab, et tehakse koostööd ka teiste koolide õpetajatega. Teiseks vormiks on praktikakogukonnad, mis on osa professionaalsest õpikogukonnast. Siin pannakse rõhku õpetamispraktikate arendamisele, lähtudes oma praktikakogemusest ja teadmistest. Kolmandaks koostöiseks vormiks on koosõpetamine, kus osaleb kaks või enam õpetajat. On erinevaid mudeleid, kuidas seda võib realiseerida, näiteks üks õpetaja juhib, teine vaatleb; üks juhib, teine assisteerib; üks õpetaja viib läbi ühe tunniosa, teine õpetaja teise tunniosa; kaks õpetajat töötavad paralleelselt koos jne. Selle koostöö puhul on oluline hea ettevalmistus, et nii õpetajatel kui ka õpilastel ei tekkiks segadust. Neljas vorm on õpetajate arendusmeeskonnad, mille eesmärgiks on üheskoos õppematerjalide loomine ja õppemeetodite arendamine. Tavaliselt osalevad sama ainevaldkonna õpetajad, kuid neid võivad aidata ka eksperdid väljastpoolt. (Vanderhauwaert 2014: 10-11; Slabina 2017: 66-69) Selleks et õpetaja saaks koostööd teha, tuleb tema tööpäeva korraldada nii, et tal jätkuks aega ja päev ei oleks ülekoormatud. On oluline, et õpetaja ise tahaks koostööd teha, et see ei oleks pealesurutud, kuna siis ei anna koostöö mingeid tulemusi. Üldiselt õpetajate koostöö toob kasu nii õpilastele, õpetajatele kui ka kogu koolile. Uuringu tulemused (Vangrieken jt 2015: 35-36) näitasid, et õpetajate koostööga edenevad õpilaste õppetulemused ning samas võivad õpetajad ka isiklikult – tunnevad end vähem eraldatuna, rohkem motiveerituna.

Koolitasandil koostöö all mõeldakse õppimisalase eestvedamise juurdumist ja koostöise koolikultuuri kujundamist (tabel 1). Koolikultuur peegeldub kõigil tasanditel – õpilaste, õpetajate, juhtkonna, muu koolipersonali suhtumistes, kommunikatsioonis ja käitumises. Eelkõige vastutab koolikultuuri kujundamise eest kooli juhtkond. Koolisese koostöö toetamiseks tuleb koolijuhil lähtuda oma tegudes ja sõnades kooli põhiväärtustest, keskenduda õpetajate ja õpilaste arengule, märgata ja tunnustada kõiki kooliliikmeid nii privaatse kui ka avalikult, vajadusel toetada ja aidata neid. Kooliväliselt tuleb koostööd teha õpilaste lastevanematega, teiste koolidega, ümbritseva kogukonna, kohaliku omavalitsuse ja riigiga, kes võivad anda tagasisidet ja hinnangut kooli õppeprotsessile ning teha ettepanekuid selle parendamiseks. Juhtkond peab olema väga aktiivne ja

algatusvõimeline, et osaleda erinevates kooliarendusprojektides nii oma riigi tasemel (nt koolidevahelised projektid ja üritused) kui ka välismaal (nt õpilasvahetuse programmid). On vaja näidata, et kool soovib olla partner, et muutuda paremaks. (Schihalejev 2017; HTM 2018)

Koolides, kus lähtutakse muutuvast õpikäsitusest, pööratakse aina rohkem tähelepanu koostööle, mis peaks toimuma nii kooli, õpetaja kui ka õpilaste tasandil. Õpilastevahelise koostöö toetamiseks võib kasutada aktiivõppe meetodeid, tänu millele saab koos otsida lahendusi probleemile, analüüsida ja hinnata üksteist ning lisaks arendada oma sotsiaalseid oskusi. Õpetaja ja õpilase koostöö loomiseks tuleb kaasata õpilast õppeprotsessi kujundamisse, mis aitab luua usalduslike ja toetavaid suhteid. Samas peavad ka õpetajad omavahel ja erinevate organisatsioonidega tegema koostööd, mis teeks nende töö lihtsamaks ja tõhusamaks. Kooli juhtkonnalt oodatakse koostöise koolikultuuri loomist, kus tunnustatakse ja märgatakse iga kooliliiget.

1.1.2.3. Õppija, õpetaja ja kooli teadmusloome arendamine

Muutuva õpikäsituse veel üheks suunaks on teadmusloome arendamine. Teadmusloome ehk konstruktivistlik teaduskäsitlus tähendab õppimise käigus uute teadmiste loomist olemasolevate teadmiste alusel. Õppimine toimub tegevuspõhises ja konkreetsetes kontekstis, kus inimene tegutseb individuaalselt ja aktiivselt. Teadmusloome arendamisel õpitakse hindama oma teadmuspagasit tõenduspõhiselt ja kriitiliselt. (Pilli jt 2013: 157; Heidmets jt 2017: 120; Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleheküljel)

Õpilase vaatenurgast tuleb toetada tema terviklikku maailmapildi kujunemist, tõenduspõhist argumenteerimisoskust ja kriitilist mõtlemist (tabel 1; OECD 2013: 21). Selleks et neid oskusi arendada, tuleb õpetamises kasutada erinevaid meetodeid. Esiolgu tuleb õpetajatel õpilastele käskude andmise asemel kasutada juhiste ja tegevuste põhjendamist ning keskenduda nende mõtestamisele – arutleda koos käitumist, reegleid, väärtusi. Õpilastel peab kujunema selge arusaam sellest, mida ja miks nad õpivad. Samuti tuleb luua selline klassi õhkkond, kus tekib soov ja huvi õppida ning samas julgustatakse eksima. Nüüdisaegses klassiruumis on loodud head võimalused õppimiseks (mööbel, uuemad õppevahendid- ja materjalid, digivahendid jne), kus õpilane saab katsetada, uurida ja konstrueerida uusi teadmisi. Ülesannete ja õpitegevuste valikul tuleb lähtuda õpilaste oskuste ja teadmiste tasemest ning vajadustest. Neile, kellele ülesanded tunduvad

lihtsad, tuleb mõelda välja midagi keerulisemat. Kuna teadmuskäsituse üheks tunnuseks on aktiivsus, siis tuleb hoolitseda selle eest, et õpilane oleks alati kaasatud tundi. Õpilastele tuleb pakkuda selliseid õppemeetodeid nagu rühmatööd, projektõpe, avastusõpe, disainmõtlemine, arutelud, rollimängud, kasutada harivaid arvutiprogramme või loovrakendusi. OECD (2018) pakub omalt poolt mõned õppemeetodid: mängustamine (*gamification*) põhineb sellel, kuidas mängud saavad õpilastes huvi äratada ja õppimist hõlbustada; arvutikeskne mõtlemine (*computational thinking*) arendab probleemide lahendamist arvutiteaduse kaudu; kogemusõpe (*experiential learning*) ühendab õppijaid uuritavate tegelikkustega, keskendudes tõenditele ja uurimisele; keeleõpe ja diskussioonipõhine (*multiliteracies and discussion-based teaching*) õpetamine arendavad kultuuride tundmist ja kriitilist võimekust. Lisaks ainealastele pädevustele tuleb toetada ka üldpädevusi, millest üheks olulisemaks pädevuseks on õpipädevus. Õpipädevus võimaldab efektiivsemalt õppida nii koolis kui ka edaspidises elus. Teadmusloome arendamisel on tähtis anda ka toetavat tagasisidet, arutleda õpilasega tema tugevate ja nõrkade külgede üle. Tavaelus peab õpilane oskama ennast kriitiliselt ja objektiivselt hinnata, et saada aru, kuhupoole tal on vaja liikuda. Kui õpilane oskab ise teadmisi konstrueerida, siis see tähendab, et ta on saavutanud kõrgemad mõtlemise tasandid (Bloomi taksonoomia järgi): analüüs, süntees, hindamine. (Brophy 2014; Kikas 2017)

Õpetajatel on vaja teadmusloomet arendada selleks, et õpetajad saaksid rakendada tõendus põhiseid praktikaid ja välja töötada lõimivaid meetodikaid ja lahendusi. Rumma (2017) uuring näitas, et mida konstruktivistlikum on õpetaja vaade õppeainele ja õpetamisele, seda suurem on õpilase koolirõõm, tajutud õpilaskesksus ja õpetaja avatus. Konstruktivistliku lähenemise kasutamiseks tuleb õpetajal ennast selles valdkonnas arendada, milleks on erinevaid lahendusi. Õpetajal tuleb teha tihedat koostööd õpetajate õpikogukondadega nii oma kooli õpetajatega kui ka teiste koolide õpetajatega. Õpetajad saavad jagada üksteisele oma praktikakogemusi (õppematerjalid, õpetamismeetodid), arutleda koos nende üle, vajadusel arendada neid edasi, teha järeldusi ja seejärel kasutada oma töös. Koostööd tuleb teha nii oma aine õpetajatega kui ka teiste ainete õpetajatega, sest praegu on ainete lõimimine väga oluline (PRÕK 2021). Nõuandeid ja soovitusi võib saada ka teadlastelt ja arendajatelt, kes on oma eriala spetsialistid. Koos nendega on võimalik katsetada ja arendada välja uusi meetodikaid. Samuti võib saada hinnangut enda arendatud meetodikale ja õppematerjalidele.

Kooli konstruktivistlikuks tegutsemiseks on vaja arendada tõenduspõhist otsustamis- ja tegevuskultuuri. Õpilaste uute teadmiste „ehitamiseks“ ja õpetajate konstruktivistliku lähenemise kasutamiseks tuleb koolis luua tingimusi ja võimalusi. Selleks et juhtkond teaks, mida ja mis suunas tuleb koolis arendada, võib kasutada erinevaid diagnostilisi vahendeid, millega võib hinnata koolikeskkonda või õpilaste arengut (sotsiaalsed oskused, üldine arengutase, tuvastada arenguhäiret). Kooli võib hinnata kool ise või eksperdid väljastpoolt. Samuti on vaja teha koostööd erinevate uurijate ja praktikutega, kes võivad tulla kooli, et jagada oma kogemusi ja korraldada erinevaid eksperimente, kuhu oleksid kaasatud nii õpetajad kui ka õpilased (tabel 1). Lisaks uute teadmiste konstrueerimisele terves koolis peab koolijuht ise olema piisavalt haritud ja arendama ennast pidevalt (Nonaka 1991). Juhi isiklikud teadmised muutuvad terve kooli teadmisteks. Üldiselt on võimalik saavutada tõenduspõhist õppimist siis, kui kool toimib õppiva organisatsioonina, kus toetatakse kõigi liikmete õppimist, luuakse ja antakse edasi teadmist ning tehakse muutusi paremate eesmärkide saavutamiseks (Roots, Sarv 2008: 9-12).

Konstruktivistlik teadmusloome tähendab uute teadmiste konstrueerimist olemasolevate teadmiste alusel. Teadmusloome arendamine aitab kaasa oma teadmuspagasi kriitilisele ja tõenduspõhisele hindamisele. Õpilase teadmusloome toetamiseks tuleb lähtuda tema tasemest ja vajadustest, julgustada teda eksima ja otsida iseseisvalt lahendusi, kasutada aktiivõppe meetodeid, seostada õpitut reaalse eluga ja lisaks arendada tema õpipädevusi. Õpetaja konstruktivistlikule mõtlemisele aitab kaasa koostöö õpikogukondadega ja spetsialistidega, kelle abiga on võimalik arendada erinevaid meetodikaid ja õppematerjale. Koolis saab kasutada diagnostilisi vahendeid koolikeskkonna hindamiseks ja parandamiseks ning teha koostööd väliseksperptidega.

2.1.Eesti keele kui teise keele õpetamise tähtsus

Eesti riigikeel on eesti keel ning seoses sellega on mitte-eestlastel vajalik õppida eesti keelt ja kultuuri eesti ühiskonda lõimumiseks. Hea eesti keele oskus ja kultuuritundmine annab võimaluse edukaks toimetulekuks ja heaoluks Eesti riigis. Samuti eesti keele oskus võimaldab mitte-eestlastel olla konkurentsivõimelised tööturul ning olla eestlastega võrdsel tasemel. Lisaks sellele, lähtudes Eesti Vabariigi põhiseadusest (EVPS 2015), on oluline tutvustada ning õpetada eesti keelt ja kultuuri siin elavatele teiste kultuuride esindajatele selleks, et eesti keel säiliks.

Selleks et riigikeel täidaks oma funktsioone, on oluline, et kõik Eesti elanikud seda oskaksid. Peamine viis, kuidas jõuda selleni, on haridus. (Vare 2001) Praegu alustatakse eesti keele õppimisega lasteaias ja jätkatakse koolis. Valdava osa mitte-eestlaste emakeel on vene keel (Statistikaamet 2021). Suur osa õpib üldhariduskoolides vene keeles, kus õpetatakse eesti keelt teise keelena. Aina populaarsemaks muutub eesti keele õppimine keelekümblusprogrammide järgi, kus keel on omaette vahend, mitte eesmärk. Nii lasteaedades kui ka koolides pakutakse erinevaid keelekümblusmudeleid (täielik ja osaline, varane ja hiline), mille vahel võivad lapsevanemad valida sobivama. (Aulik 2010) Samuti on lastevanematel võimalus anda oma laps eestikeelsesesse kooli, kus õppimine toimub täiesti eesti keeles ning kus õpivad eesti emakeelega lapsed.

EÕEL-i (2017) uuring näitas, et suurem osa (65%) (Ida-Virumaa ja Harjumaa) vene õppekeelega koolide õpilastest, kes osales uuringus, on motiveeritud eesti keeles õppima. 28% küsitletutest ei ole selleks motiveeritud. Nii selles kui ka teises uuringus (Klaas-Lang jt 2014) tuuakse välja, et eesti keele õppimise olulisus väljendub õpilaste vaatenurgast järgmiselt: eesti keel on kohustuslik õppeaine, mille lõpetamisel tuleb sooritada eksam; eesti keel kui vahend gümnaasiumi või kutsekooli edasi õppimiseks; eesti keele õppimine on seotud sooviga jääda Eestisse elama, töötama, õppima; eestikeelsete sõprade olemasolu ja eestikeelne suhtlus. Õpetajad põhjendavad eesti keele tähtsust eesti keele kui riigikeele staatusega, mis kohustab riigikeelt õppima. Samas arvavad õpetajad, et eesti keele hea oskus annab võimaluse edasisteks õpinguteks (eestikeelses) gümnaasiumis ning olla edukas tööturul.

Kuigi aastatega on põhikooli ja gümnaasiumiastme õpilaste eesti keele oskus muutunud paremaks (riigieksamite tulemused on paremad), siiski nähakse eesti keele õppes probleeme. Üheks murekohaks on pädevate ja kvalifitseeritud õpetajate puudus. Mõnel õpetajal puudub vajalik keeletase või siis selle olemasolul jääb keeleoskus ikkagi nõrgaks. Samuti on koolidel õigus võtta tööle erialase ettevalmistuseta õpetajaid, kui ei ole võimalik leida sobivat õpetajat. Selline olukord võib mõjutada õppekvaliteeti. Lisaks on tihti peale probleem sobivate meetodikate ja õppematerjalide kättesaadavuses, mis omakorda raskendab õpetaja tööd. Samas nenditakse, et alustada eesti keele kui teise keele tõhusa ja struktureeritud õpetamisega alles gümnaasiumis on liiga hilja. Tõhusa õpetamise all mõeldakse mitte üksikuid eesti keele tunde nädalas, vaid eesti keele kasutamist ka teistes ainete tundides. Lisaks haridussüsteemile seisneb keeleõppe probleem mõnede Eesti piirkondade keelepraktika piiratud võimalustes. Kõige rohkem

puutuvad sellega kokku Ida-Virumaa elanikud, sest valdavalt räägitakse selles regioonis vene keelt ning eesti keele kasutamise vajadus ja õppimise motivatsioon puuduvad. (Lukk jt 2017; Roosalu jt 2018; Klaas-Lang jt 2014; Keeleprogrammi...2020).

Keeleõppe probleemide lahendamiseks on erinevaid variante. Pädevate ja kvalifitseeritud õpetajate leidmiseks tuleb esialgu motiveerida inimesi minna õpetajakutset omandama ja seejärel pakkuda sobivaid tingimusi koolis õpetamiseks (Loogma jt 2020: 202). Ülikoolides tuleb rohkem rõhku panna mitte ainult didaktika- ja pedagoogikaainetele, vaid ka eesti keelega seotud ainetele (hea eesti keele väljendusoskus, sõnavara, keelemetoodika jne). Õpetajatele pakutakse ka erinevaid projekte (nt „Professionaalne eestikeelne õpetaja vene õppekeelega rühmas“ (Eestikeelsed õpetajad...2020)) ja koolitusi, kus on võimalik eesti keelt praktiseerida. Sobivaid õpetamismetoodikaid ja õppematerjale tuleb juurde aina rohkem, kuid õpetajad võiksid proovida ise midagi luua koostöös praktikakogukondadega ja erialaspetsialistidega. Selleks et lapsed oskaksid eesti keelt paremini, peaks keele õppimisega alustama võimalikult vara, alates lasteaiast või algkoolist (Lukk jt 2017). Lastevanematel on võimalus panna oma laps nii eestikeelsesse rühma kui ka keelekümblusrühma, kus enamasti räägitakse lastega eesti keeles. Keelekeskkonna leidmiseks soovitab Integratsiooni Sihtasutus otsida endale keelesõber, kes kõneleks eesti keeles emakeele tasemel, külastada Eesti keele maja, kus pakutakse huvitavaid lahendusi eesti keele õppimiseks või osaleda keelekohvikutes jne. Võimalusi eesti keele õppimiseks on palju, oluline, et oleks motivatsioon ja soov.

2.1.1. Distsantsõppe definitsioon ning selle positiivsed ja negatiivsed küljed

2020. aasta näitas, et meie tavaline elu võib ootamatult muutuda ning peame olema valmis väljakutseteks. COVID-19 mõjutas peaaegu kõiki eluvaldkondi ja haridusvaldkond ei ole erand. Koroonaviiruse kiire leviku tõttu pandi kõik õppeasutused kinni ja mindi üle distantsõppele. Seda tehti kolm korda viiruse kolme laine tagajärjel. Üleminek distantsõppele tekitas nii raskusi kui pakkus uusi väljakutseid ja võimalusi. Edaspidi antakse distantsõppe definitsioon ning tuuakse välja selle positiivsed ja negatiivsed küljed.

Viiruse kiire leviku tõttu oli õpilastel vaja mitu korda olla distantsõppel ja õpetajatel tuli kohaneda uute tingimustega oma aine õpetamiseks. Distsantsõpet võib defineerida kui mittestatsionaarset õpet, e-õpet, arvutipõhist õpet, veebipõhist õpet, virtuaalõpet.

Sõnastikud (HKS 2014; Termeki 2012; Merriam Webster 2021) defineerivad seda mõistet järgmiselt: „õppevorm, kus õpitakse pms iseseisvalt ja kaugõppesessiooni ajal toimuva õppetöö kaudu, tänapäevaseid e-õppe meetodeid kasutades“; „õppevorm, mille puhul õppijad ja õpetaja asuvad füüsiliselt eraldi“; „õppemeetod, kus õpetaja ja õpilased ei kohtu klassiruumis, kuid kasutavad tundide pidamiseks Internetti, e-posti jne“. Üldiselt peetakse distantsõppe peamisteks elementideks õpetajate ja õpilaste füüsilist eraldamist õppetöö ajal ning erinevate tehnoloogiate kasutamist suhtluse hõlbustamiseks. Kaugõppe toimub kas iseseisva või reaalajas juhendatava õppeprotsessina. (Järve 2019: 22; Simonson 2016; Distsantsõppe... 2021)

Distsantsõppel on nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi. Kui võtta üldisemalt, siis kaugõppe plussid on paindlikkus (õppimiseks võib ise valida sobiva aja, koha, tempo, õppeviisi), aja kokkuvõid (reisija kokkuvõid, 24/7 kättesaadavus teeb aja planeerimise kergeks), materiaalne kokkuvõid (toit, ööbimiskulud, lapsehoidmine), mugavus ja mobiilsus (õppija ei ole seotud kohaga, õppematerjalid on elektroonilisel kujul), valikud ja hind (kursusi võib valida vastavalt oma vajadustele ja huvidele, lai hinnavalik), koostöövõimalused (võimalus koos õppida suurtes õppegruppides, mõnikord on lihtsam ja mugavam õppida, teha rühmatööd veebipõhiselt, kasutades erinevaid digilahendusi), digipädevuse suurendamine. Kaugõppe miinusteks tuuakse välja inimliku kontakti puudumine (võib tekkida isoleerituse tunne, osasid probleeme ei saa lahendada veebi kaudu, mõned uued asjad vajavad näost näkku selgitamist), tehnilised probleemid (õppijale on pidevalt vaja tehnilist abi, internetiühenduse tõrge, vajalikke IT oskuste puudumine), õppematerjal (kvaliteetse materjali loomiseks on vaja palju aega, ressursse ja oskusi), iseseisev õppimine (puuduvad vajalikud õpioskused, võib kaduda motivatsioon edasi õppida), sotsiaalse suhtluse arendamise takistamine. (Scholarship Position Team 2014; Piir 2009; ViewSonic 2020; Jorgensen 2012: 4)

Koolikontekstis on distantsõppel nii tugevad kui ka nõrgad küljed. Haridusfoorumi uuringus (Lauristin jt 2020) tõid õpetajad ja õpilased oma seisukohad välja, lähtudes oma kogemusest distantsõppe ajal. Õpetajad märkisid järgmisi positiivseid aspekte: paindlik ajakasutus (sai ise planeerida oma päevakava, mis tavaõppe ajal on reglementeeritud tunniplaaniga), töö kodukontoris (transpordikulude ja aja kokkuvõid, töötamine rahulikumas keskkonnas), digilahendused kergendavad õpetajatööd (tunni läbiviimine veebikeskkonnades, automaatselt kontrollitavate vastustega interaktiivsed testid). Õpilaste arvates on distantsõppes positiivne see, et kodus saab rahulikult õppida ja valida

oma tempo, keegi ei sega, mõned omandavad materjali paremini kodus kui koolis, iseseisev oma aja planeerimine, ei pea kohtuma õpetajatega ja klassikaaslastega, kes ei meeldi.

Õpetajate jaoks tekitavad distantsõppel raskusi suurenenud töökoormus (iga kodutöö individuaalne tagasisidestamine, tööjuhendite kirjalik vormistamine), sobivate ülesannete ja õppemeetodite leidmine, juhendamise ja sobivate hindamismeetodite leidmine, nõrkade õpilaste aitamine (õpilane ei anna ise tagasisidet oma muredest, lapsevanemad ei toeta ning õpetajal ei ole võimalust teda aidata), õpilaste motiveerimine ja motivatsiooni hoidmine, inimliku kontakti puudumine (on raske taluda näost näkku suhtlemise puudust), tehnilised probleemid internetiühendusega, tervisega seotud probleemid. Õpilased tunnevad, et tavaõppes nad võivad saada rohkem õpetaja abi, kui distantsõppel. Samas jäi õpilastel puudu näidetest, õpetaja selgitustest, teemade lahtiseletamisest. Lisaks takistab distantsõpe normaalset suhtlust klassikaaslastega ja õpetajatega, puudub koos tegemise võimalus, väsitakse rohkem ära võrreldes tavaõppega. Kuna uuring oli viidud läbi koroonaviiruse esimese laine viimasel karantiininädalal, siis nii õpetajad, õpilased kui ka lapsevanemad (kes ka osalesid uuringus) tõid tihti välja, et probleeme oli esialgu uue olukorraga kohanemisel. Enamikul puudus varasem tavaõppe asendamise kogemus distantsõppega. (Lauristin jt 2020)

2.1.2. Eesti keele kui teise keele õpetamise võimalused tava- ja distantsõppel

Iga keele õpetamise puhul on oluline teada, millist metoodikat, milliseid õppemeetodeid ja millist õppematerjali kasutada, et keele õppimine oleks efektiivne. Tänapäeval pakutakse erinevaid õpetamise meetodeid ka keeleõpetajatele. Seoses sellega, et eesti keel on riigikeel, on eesti keele kui teise keele õpetajate ülesandeks valmistada õpilasi ette nii riigieksami sooritamiseks kui ka tulevaseks eluks. Riikliku õppekava järgi tuleb keele õppimisel pöörata tähelepanu järgmistele oskustele: kuulamine, lugemine, rääkimine, kirjutamine, grammatika korrektne kasutamine (PRÕK 2021). Vastavalt sellele tuleb kasutada ka sobivat metoodikat. Kuulamisoskuse arendamiseks tuleb pakkuda õpilastele kuulata raadio- ja telesaateid, laule. Lugemisoskuse arendamiseks võib anda lastele lugeda erinevaid eakohaseid tekste (raamatud, ajalehed, ajakirjad). Selleks et arendada rääkimisoskust, võib kasutada selliseid meetodeid nagu dialoogid, debatid, piltide/ilma/riiete kirjeldamine, ümberjutustused jne. Kirjutamisoskuse arendamisel on võimalik lasta lastel kirjutada kirju, kirjandeid, kutseid, erinevaid kirjeldusi, etteütusi.

Lisaks sellele võib õpilaste sõnavara laiendamiseks paluda neil tõlkida tundmatuid sõnu vene keelde (venekeelsetel õpilastel), õppida sõnad pähe ja järgmine kord kontrollida. Selleks, et sõnad jääksid paremini meelde, tuleb püüda neid ka edaspidi kasutada, näiteks kirjutada mõni lugu, kasutades uusi sõnu. Reeglite tundmine on oluline, kuid ei tohiks õpetaja sel teemal õpilastele loenguid pidada. Uute reeglite õpetamine peab toimuma erinevate tegevuste käigus, kus õpilastele samm-sammult selgitatakse kogu protsessi ja seejärel lastakse neil kõike ise proovida. (Aulik 2005: 222-223; Rüütmaa 2003; PRÕK 2021; Metslang jt 2013)

Nii keele kui ka teiste ainete õppimisel omandatakse uut informatsiooni paremini, kui õppija osaleb aktiivselt õppeprotsessis ehk kasutatakse aktiivõppe meetodeid. Õppija õpib tegevuse ja kogemuse kaudu. Aktiivõppe võib tähendada nii liikumist kui ka kaasamõtlemist tunnis. Pakutakse järgmiseid aktiivõppe vorme: paaris- ja rühmatöö, arutelu, mängud, sh rollimäng, näitlike materjalide kasutamine. (Baum-Valgma, Šmõreitšik 2010) Mahukamad aktiivõppe vormid võivad olla näiteks projektõpe või erinevad õppekäigud (teater, muuseum jne) (PRÕK 2021). Lisaks sellele on oluline anda lastele võimalus liikuda, kuna koolilaste pikk istumisaeg võib põhjustada terviseprobleeme, mis on seotud suurema kehakaalu, enesehinnangu ja sotsiaalse käitumisega (Tremblay jt 2011). Liikuma kutsuv kool pakub selliseid võimalusi nagu liikumisminut, liikumismängud, õuesõpe, mis omakorda soodustab ka õppimist. Peale aktiivõppe meetodite võib õppeprotsessis kasutada iseseisvat tööd, näiteks ülesannete lahendamine, informatsiooni otsimine, mis toetab õpilase enesejuhtimise oskuse arengut (Karm 2013: 7). Veel tuleb õpetajal valida ka õppematerjali, mida võib kasutada eesti keele kui teise keele õpetamiseks. Eesti keele tundides võib kasutada tavamaterjali, nagu õpik ja töövihik, mis sobivad õpilaste tasemele ja vanusele. Samas võib keele õppimisel olla abi ka visuaalsest materjalist (pildikaardid, seinapildid jt). Lisaks on võimalik kasutada veebikeskkondi, kus saab luua harivaid ja õpetlikke ülesandeid ja mängu. (Kingisepp 2018) Samuti võib õpetaja koostada töölehti mitmekesiste ülesannetega, mis toetavad tunniteemast arusaamist. Keele õpetamisel tuleb kasutada ka audio- ja videomaterjali, mis arendab kuulamisoskust ja illustreerib käsitletavat teemat (Teral 2015: 121). On palju erinevaid õppemeetodeid ja -materjali, kuid õpetaja valib ise, mis talle ja tema õpilastele rohkem sobib ja meeldib.

Viiruse kiire leviku tõttu mindi juba mitu korda distantsõppele ja õpetajatel tuli kohaneda uute tingimustega oma aine õpetamiseks. Vastavalt õpetaja kutsestandardile peavad

õpetajal olema õpi- ja õpetamistegevuse kavandamisel järgmised oskused: koostöö ja juhendamine, õppija toetamine, tagasiside andmine, digipedagoogika rakendamine (Kutsekoda 2020). Neid oskusi tuleb kasutada nii tava- kui ka distantsõppes. Eesti keele kui teise keele õppe probleemid võivad distantsõppega veelgi süveneda ning õpetajad ei jõua keskenduda kõikide oskuste kasutamisele. Probleem, kui õpetajatel ei ole väga hea eesti keele oskus, võib süveneda, kui õpetajatel puuduvad ka digioskused tundide ülesehitamiseks ja läbiviimiseks. Lisaks sellele, et isegi tavaõppes ei ole piisavalt sobivaid meetodikaid ja õppematerjale, nõuab distantsõpe veel rohkem ja teistsuguste materjalide kasutamist, mis omakorda raskendab õpetaja tööd. (Valk 2015; Lauristin 2020)

Eesti keele kui teise keele õpetajatele pakutakse erinevaid võimalusi oma tundide läbiviimiseks: erinevaid digitaalset õppematerjale, -keskkondi ja tööriistu. Elektroonseid õpikuid võib leida riikliku suuremahulises digitaalses õppematerjalide varamus E-koolikott. Samuti on digiõpikud ja tööraamatud leitavad Opiq ja Mauruse platvormidelt. Erinevat tüüpi õppematerjali sisaldavad näiteks sellised keskkonnad nagu TaskuTark ja Eesti muuseumite e-õppematerjalid. Lisaks sellele pakub algatus Tagasi Kooli tasuta eestikeelseid e-külalistunde igapäevastel teemadel (rahatarkused, meediaoskused, tutvumine erinevate ametitega jne). Sellistes keskkondades nagu Moodle ja infosüsteem EIS saab viia läbi teste, luua erinevat tüüpi ülesandeid ja harjutusi. Konkreetset eesti keele kui teise keele tundideks võib kasutada EISi ülesandeid A1-B2-tasemele, mis arendavad kuulamis-, lugemis- ja grammatikaoskusi. B1-, B2- ja kõrgema taseme keeleoskusega õpilaste jaoks võib pakkuda digimängu „Käänuk“, mis sobib grammatika õppimiseks. I–II kooliastme õpilaste kuulamisoskuse harjutamiseks saab kasutada keskkonda „Rääkimine hõbe, kuulamine kuld“. Lisaks sellele võib kasutada iseseisvaks eesti keele õppimiseks (0–B1-taseme) keeleõppekeskkondi ja e-kursusi nagu Pille ja Lauri lood, „Keeleklikk“, „Keeletee“ ja „Keeleveeb“, mis sisaldavad erinevaid töölehti, õppevideoid, e-harjutusi. Veel on loodud eesti keele õpetaja jaoks selline tööriist nagu Sõnavveeb, mis sisaldab neli moodulit: sõnavara, grammatika, kasutusolukorrad ja teksti hindamine. Eesti keele tundide mitmekesistamiseks võib kasutada Lasteekraani keskkonda, kuhu on kogutud eestikeelsed ajakirjad, mängu- ja multifilmid. (Harno 2021) Samas võib kuulata eesti lauluartisti nublu laulutekste, mis kandideerisid 2020. aasta keeleteo tiitlile (Keeletegu 2020...) Õppematerjalide loomiseks, testimiseks ja hindamiseks sobivad veebikeskkonnad Mentimeter, Learningapps, Wordwall, Quizzz, Kahoot, Quizlet, Liveworksheets (HITSA 2020; Aavik 2019). Kontakti loomiseks

õpilastega võib kasutada videokõnesid, mida on võimalik teha läbi selliste keskkondade nagu Skype, Zoom, Facebook Messenger, Whereby, videolink2me. Samas, kui õpetaja vajab selgitusi mingi keskkonna kohta või lihtsalt toetust, võib ta pöörduda spetsialistide poole, kes tegelevad distantsõppega (nt Haridus- ja Noorteamet, Rajaleidja, Innove), või liituda eesti keele kui teise keele õpetajate Facebooki gruppiga, kus õpetajad üle Eesti jagavad materjale ja soovitusi. (Innove 2020; Soovitused õpilaste...; Distsantsõppe... 2021)

2. EMPIIRILINE OSA EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE TÖÖPROTSESSIST TAVA- JA DISTANTSÕPPEL

2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Eesti keele kui teise keele õpetamise uurimine muutuva õpikäsituse valguses on tänapäeval aktuaalne ja oluline teema. Põhiseadusest lähtuvalt on oluline levitada ja õpetada eesti keelt erinevate kultuuride esindajatele selleks, et see säiliks, ning samuti hea eesti keele oskus annab võimaluse toimetulekuks Eesti riigis iga ühiskonnaliikme jaoks. Lisaks sellele liigutakse praegu aina rohkem nüüdisaegse õppeprotsessi käsituse poole, kus toetatakse õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut ning arendatakse õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust. Maailmas leviva koroonaviiruse tõttu on viidud koolid juba mitu korda distantsõppele.

Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk välja selgitada ja võrrelda eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi (õppetöö korraldust, aine õpetamist, õppemeetodite kasutamist, juhtkonna, õpetaja ja lastevanemate suhtlust) tava- ja distantsõppel muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt.

Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas mõistavad eesti keele kui teise keele õpetajad traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse mõisteid ja nende erinevust?
- Kuidas eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsess (õppetöö korraldus, aine õpetamine, õppemeetodite kasutamine, juhtkonna, õpetaja ja lastevanemate suhtlemine) erines tava- ja distantsõppe ajal Eestis muutuva õpikäsituse aspektide valguses?
- Kuidas mõjutas distantsõpe eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt?

Eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt sobib uuringu läbiviimiseks nii kvantitatiivne kui ka kvalitatiivne meetod.

2.2. Uurimistöö meetodika ja andmete kogumise meetod

Uurimisviisiks oli valitud kombineeritud uurimismeetod, nii kvantitatiivne kui ka kvalitatiivne. Selline viis võimaldab ühe meetodi tulemusi täiendada, laiendada ja selgitada teise meetodiga saadud tulemustega, et jõuda tulemuste sisu parema

mõistmiseni (Õunapuu 2014: 70). Kvantitatiivse uurimisviisi eeliseks on suurte populatsioonide üldiste näitajate uurimine. Selle käigus püütakse avastada printsiipe ja seadusi, mida võib üldistada laiemale üldkogumile. (Õunapuu 2014: 54-55) Kvantitatiivse uurimisviisi puhul kasutati küsitlusuuringut, mis annab võimaluse koguda infot suurelt hulgalt inimestelt (Beilmann 2020) ja ka erinevates kohtades asuvatelt inimestelt. Andmekogumismeetodina kasutati veebipõhist küsimustikku. Küsimustik koosnes neljast osast (lisa 1). Esimeses osas oli kolm avatud küsimust, millele tuli vastata oma sõnadega, sest oli tähtis teada saada inimeste arvamust teatud küsimuse kohta. Teise ja kolmanda osa küsimused olid poolavatud küsimused, kus oli ette antud vastusvariantidega küsimused, millele vastaja võis soovi korral lisada oma vastusevariandi. Neljanda osa küsimused olid enamasti valikvastustega küsimused. Küsimustiku osad (terminite lahtiseletamine, eesti keele kui teise keele õpetaja tööprotsess tava- ja distantsõppe ajal, distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetaja tööprotsessile, uuritavate üldandmed) olid koostatud uurimisküsimustest lähtuvalt. Küsimustiku täitmine võttis umbes 20–30 minutit. Õpetajate anonüümsus oli tagatud, mis tähendab, et uuritavate käest küsiti ainult üldisemaid andmeid (sugu, vanus, kooli asukoht), mille järgi ei ole võimalik tuvastada uuritavat isiksust.

Kvantitatiivse küsitlusuuringu tulemuste täiendamiseks kasutati veel kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab saada põhjalikke ja detailseid kirjeldusi uuritavast nähtusest (Õunapuu 2014: 54). Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuu kaudu. Poolstruktureeritud intervjuu läbiviimisel võib muuta küsimuste järjekorda ja küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik jt 2014). Intervjuu koosnes neljast plokist: 1) eesti keele kui teise keele õpetajate üldandmed, 2) eesti keele kui teise keele õpetajate arusaam traditsioonilisest ja muutuvast õpikäsitusest, 3) eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevus tava- ja distantsõppe ajal, 4) distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessile. Igas plokis olid avatud küsimused (lisa 2). Intervjuu käigus esitas autor täiendavaid küsimusi, kui intervjuueeritav oli küsimuse vastamisel temast eemale läinud või ei saanud küsimuse sisust aru. Intervjuu kestis keskmiselt 40 minutit.

2.3.Uuringu valimi moodustamine

Veebiküsitluse läbiviimiseks oli valitud lumepallivalim. Olid leitud sobivad inimesed, kes juhataksid edasi järgmiste uuritavate juurde. (Õunapuu 2012) Peamisteks allikateks, mille või kelle kaudu edastati küsitlus, olid autori eesti keele kui teise keele tuttavad

õpetajad, vene õppekeele ja eesti õppekeele (keelekümblusmetoodika puhul) koolide juhtkonnad (kokku 66), eesti keele kui teise keelega seotud organisatsioonid (nt Eesti Keele kui Teise Keele Õpetajate Liit, Eesti Õpetajate Liit, Õpetajate Leht jt), Tallinna ja Tartu Ülikooli haridus- ja sotsiaalteaduste osakonnad ning Facebooki õpetajate grupid. Küsitlus saadeti e-posti teel koolide ja organisatsioonide juhtidele, kellel paluti edastada veebipõhine küsitlus eesti keele kui teise keele õpetajatele. Facebookis tehti postitus, kus paluti õpetajaid osaleda küsitluses ja võimalusel jagada seda ka teiste õpetajatega. Veebiküsitluses osales kokku 35 eesti keele kui teise keele õpetajat üle Eesti.

Poolstruktureeritud intervjuu jaoks kasutati mugavusvalimit. Selle valimi koostamine ei ole meetoodiliselt eesmärgipärane ega strateegiliselt kavandatud. Lähtuti uuritavate lihtsa kättesaadavuse ja koostöövalmiduse põhimõttest. (Õunapuu 2012) Autor otsis intervjuueeritavaid oma tuttavate eesti keele kui teise keele õpetajate seas, kes töötavad erinevates linnades. Intervjuueriti kokku 10 eesti keele kui teise keele õpetajat. Need õpetajad on kuuest erinevast linnast. Samuti õpetasid need õpetajad eesti keelt erinevates kooliastmetes algkoolist kuni gümnaasiumiastmeni, mõned neist õpetavad eesti keelt teise keelena kahes või kolmes astmes. Uuringus osalevatele isikutele lubati, et nende andmed jäävad konfidentsiaalseks ning õpetajate tsiteerimisel kasutatakse pseudonüüme.

2.4.Uurimise korraldamine

Uuringu läbiviimine algas märtsikuus veebiküsitlusega. Küsimustikud sisaldasid suletud ja avatud küsimusi. Suletud küsimusi oli kahte tüüpi: 1) küsimused, millega koguti taustandmeid ja 2) küsimused, kus vastused olid ette antud ja millest pidi vastaja leidma ühe või mitu talle sobivat. Igale avatud küsimusele oli vastajal võimalus lisada oma seisukoht lahtrisse „muu“. Avatud küsimuste üheks eesmärgiks on stimuleerida vastajat midagi kirjeldama või millegi kohta informatsiooni jagama. (Õunapuu 2014: 162) Küsimuste sõnastamisel peeti silmas järgnevaid nõudeid: küsimus pidi olema konkreetne ning üheselt mõistetav ja mõõdetav; küsimus või väide pidi olema jaatavas vormis; küsimuse sõnastus ei sisaldanud hinnanguid peegeldavaid sõnu; küsimuse sõnastamisel kasutati üldsõnavara; küsimused olid optimaalse pikkusega. (Õunapuu 2014: 163) Kui uurimisküsimusest lähtuvalt oli vaja vastuste varieeruvust mingil viisil piiritleda, siis kasutati skaalat. Üks sagedamini kasutatav skaala on Likerti skaala, mille peamine tunnus on keskpunkt – „ei oska öelda“. Selle skaalaga on võimalik mõõta hoiakuid ja nende tugevust. (Õunapuu 2014: 166) Selleks, et vastaja saaks küsimustiku täitmise eesmärgist

ja põhimõttest aru, sõnastati konkreetsed juhised ehk legend. (Õunapuu 2014: 168-169) Samas tuli küsitluse koostamisel silmas pidada, et küsimused oleksid psühholoogiliselt ja loogiliselt sobivas järjekorras, näiteks kergemad ja raskemad küsimused seati vaheldumisi, et vastajat mitte liialt ära väsitada (Beilmann 2020). Uurimistööküsimustik oli koostatud eeltoodud nõuetest lähtuvalt.

Enne küsimustiku ärasaatmist suuremale hulgale uuritavatele on mõistlik küsimustikku väiksema arvu inimeste peal testida (Beilmann 2020), seepärast tehti ka katseuring. Autor leidis oma tuttavate seast kaks õpetajat, kes täitsid testküsitluse ja pärast andsid küsimustiku täitmise kohta tagasisidet. Vastavalt testvastajate tagasisidele küsimustikku korrigeeriti ning asuti küsitlust läbi viima.

Küsitluse korraldamiseks on mitu varianti: Õunapuu (2014: 169-170) järgi küsimustik saadetakse vastaja e-posti aadressile; vastaja täidab küsimustiku digitaalse vormi interneti veebilehel. Küsitluse läbiviimiseks täitis vastaja küsimustiku digitaalses Google Drive vormis. Autor edastas erinevate kanalite kaudu oma küsimustiku, palus sellele vastata ning saata võimalusel teistele eesti keele kui teise keele õpetajatele edasi. Õpetajate anonüümsuse tagamiseks kasutatakse õpetajate avatud vastuse analüüsimisel pseudonüüme: Õ 1...Õ 35.

Uurimistööküsimuste täiendamiseks viidi märtsikuu lõpus läbi intervjuud eesti keele kui teise keele õpetajatega. Intervjuu on vestluse vorm, millel on eelnevalt kavandatud eesmärk (Õunapuu 2014: 170; Laherand 2008: 176). Intervjuu eelis on paindlikkus, võimalus andmekogumist vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida. Tihtipeale valitakse intervjuud järgmistel põhjustel: vastajate ütlused soovitakse paigutada laiemasse konteksti; intervjuueeritav võib rääkida teemast rohkem, kui uurija on suutnud ette näha; soovitakse vastuseid täpsustada ja saada põhjalikku teavet. Intervjuu puuduseks on see, et see võtab palju aega, kuna tuleb intervjuud välja töötada, teha pilootuuring, ettevalmistada intervjuueerimiskoht, intervjuud transkribeerida ja analüüsida. Eriti ajamahukas on transkribeerimise etapp. (Laherand 2008: 177-179) Vormilt võivad intervjuud olla struktureeritud, poolstruktureeritud ja struktureerimata. Poolstruktureeritud intervjuu jääb oma olemuselt nende kahe intervjuuliigi vahele. Intervjuu läbiviimiseks valmistatakse ette teatud küsimused, mille järjekorda võib intervjuu käigus muuta. Intervjuueerija võib vastata küsimustele, anda selgitusi ja vajadusel esitada täpsustavaid küsimusi. (Õunapuu 2014: 171) Käesoleva uuringu

intervjuu liigiks oli poolstruktureeritud intervjuu. Poolstruktureeritud intervjuu läbiviimisel tuleb silmas pidada järgmist: intervjuud alustab ja suunab intervjuueerija; intervjuueeritavat tuleb motiveerida; intervjuueerija tunneb oma rolli, aga intervjuueeritav õpib selle selgeks intervjuu käigus; intervjuueeritav peab olema kindel, et tema antud teabega käiakse ümber konfidentsiaalselt (Laherand 2008: 177).

Poolstruktureeritud intervjuu eesmärgiks oli välja selgitada ja võrrelda eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi tava- ja distantsõppe ajal. Algul viis autor läbi pilootuuringu oma tuttava õpetajaga, pärast mida korrigeeris intervjuu küsimusi. Siis leidis autor üles oma tuttavate eesti keele kui teise keele õpetajate seas need õpetajad, kes olid nõus osalema intervjuus. Distantsõppe tõttu toimus intervjuu Zoomi keskkonnas. Vestluse alguses teavitati intervjuueeritavaid sellest, et intervjuus osalemine on vabatahtlik, nende anonüümsus on tagatud ja salvestust kasutatakse ainult uuringu tulemuste analüüsimiseks. Kõik õpetajad olid nõus selliste tingimustega ja et osalemine oli vabatahtlik, siis õhkkond oli pingevaba. Intervjuu iga õpetajaga kestis umbes 40 minutit. Pärast salvestuse säilitamist transkribeeriti intervjuud sõna-sõnalt, et oleks võimalik intervjuu sisu analüüsida. Anonüümsuse tagamiseks olid intervjuude transkribeerimisel ja tulemuste analüüsimisel õpetajate nimed asendatud pseudonüümidega (Thomson jt 2005: 7): Õ 1...Õ 10.

2.5. Tulemuste analüüsi meetodid

Veebiküsimustiku valikvastustega küsimuste vastuseid analüüsiti statistilise andmeanalüüsi meetodite abil. Üldandmeid analüüsiti kirjeldava statistika meetodiga, mis annab võimaluse andmeid organiseerida, kompaktselt kirjeldada ja teha kokkuvõtte, visualiseerides tulemusi graafikutes ja tabelites (Õunapuu 2014: 184). Õpetajate tööprotsessi tava- ja distantsõppe erinevust mõõdeti Spearmani korrelatsioonikordajaga, millega saab mõõta seost kahe arvulise või pikema skaalaga järjestustunnuse vahel. Väljaarvutamisel kasutati astakuid ehk vastaja järjekorranumbreid tunnuse väärtuste järjestatud reas. (Rootalu 2014) Likerti skaala tulemusi, mis näitavad distantsõppe mõju õpetajate tööprotsessile, arvutati ümber protsentidesse ja tulpdiagrammide abil püüti üldistada õpetajate vastuseid.

Intervjuu kaudu saadud tulemusi ja ka veebiküsitluse avatud küsimuste vastuseid analüüsitakse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodiga, mis võimaldab keskenduda teksti

sisule ja kontekstilisele tähendusele. Sisuanalüüsi tegemiseks on valitud juhtumiülene ehk horisontaalne analüüs, mille korral vaadeldi samal ajal mitut analüüsitavat juhtumit. Analüüsi käigus koguti erinevatest intervjuudest kokku kõik konkreetse teema kohta käivad tekstiosad ja võrreldi neid omavahel selleks, et leida sarnaseid mõtteid selle teema kohta. Samal ajal kasutati ka manifestset analüüsi, kus uurijat huvitas otseselt väljaöeldud, nt teemad, peamised ideed või argumendid. Intervjuude analüüsimiseks transkribeeriti alguses kõik õpetajate öeldu MAXQDA2020 programmi abil. Pärast seda kasutati kodeerimist selleks, et jaotada tekst osadeks. Tekste loeti mitu korda süvendatult läbi, mille käigus märgiti ära olulised sõnad ja tekstilõigud ning anti neile koodid. Seejärel loodi kategooriaid sarnaste koodide alusel. Peale selle tehti üldistusi ja tõlgenduste ilmestamiseks esitati tsitaate. (Kalmus jt 2015)

3. UURIMISTULEMUSTE ANALÜÜS

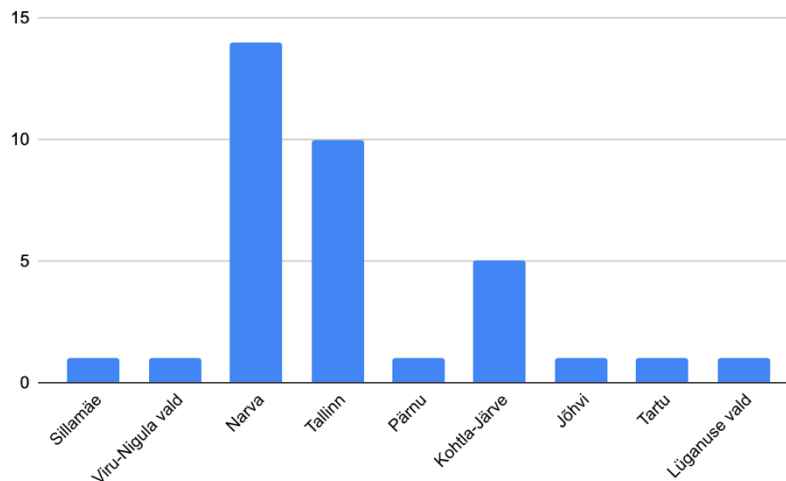
3.1. Veebipõhise küsimustiku tulemuste analüüs

Veebipõhises küsitluses osales kokku 35 õpetajat, üks mees- ja ülejäänud naissoost. Õpetajate anonüümsuse tagamiseks kasutatakse nende vastuste analüüsimisel pseudonüüme: Õ 1...Õ 35. Vastajad on vanusevahemikus 23 – 60 aastat (tabel 1). Keskmine vanus on 41,4 aastat. Antud küsitluses osalejad töötavad eesti keele kui teise keele õpetajatena vahemikus 0,5 kuni 37 aastat (tabel 1). 22 eesti keele kui teise keele õpetajat töötab esimeses kooliastmes, 14 õpetajat töötab teises kooliastmes, üheksa kolmandas kooliastmes ja kaks õpetajat töötavad gümnaasiumis (tabel 1). 14 õpetajat töötavad mitmes kooliastmes korraga. Vene õppekeele klassis töötab 24 õpetajat ja keelekümbelklassis töötab 15 õpetajat (tabel 1). Viis õpetajat töötavad nii keelekümbelklassis kui ka vene õppekeele klassis.

Tabel 2. Eesti keele kui teise keele õpetajate jaotus vanuse, tööstaaži, kooliastme ja klassi tüübi järgi

	Eesti keele kui teise keele õpetajate arv
Vanus (aastates)	
20 – 30	8
31 – 40	6
41 – 50	14
51 – 60	7
Tööstaaž (aastates)	
0 – 10	17
11 – 20	8
21 – 30	7
31 – 40	3
Õpetamise kooliaste	
I	22
II	14
III	9
Gümnaasium	2
Klassi tüüp	
Vene õppekeele klass	24
Keelekümbel	15

Andmed: Autori koostatud.



Joonis 1. Eesti keele kui teise keele õpetajate kooli asukoht.
Allikas: Autori koostatud.

34 õpetajat töötab linnakoolis, üks uuritav töötab maakoolis. Enamik vastajatest (14 õpetajat) töötab Narvas. 10 õpetajat töötavad Tallinnas, viis Kohtla-Järvel, ülejäänud õpetajad töötavad Sillamäel, Viru-Nigula vallas, Pärnus, Jõhvis, Tartus ja Lüganuse vallas (joonis 1).

3.1.1. Eesti keele kui teise keele õpetajate arusaam traditsioonilisest ja muutuvast õpikäsitusest ja nende erinevusest

Eesti keele kui teise keele õpetajad jagasid oma seisukohti traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse terminite arusaamisest ning nendele lähenemiste erinevusest järgmiselt. Uuritavatele õpetajatele tähendab traditsiooniline õpikäsitus põhiliselt järgmist: õpetajakeskne, teorial põhinev õppimine, traditsiooniliste õppevahendite ja -meetodite kasutamine, õpilase mittekaasamine hindamisprotsessi, õpilase passiivsus tunnis. Õpetajakeskne lähenemine tähendab seda, et õpetaja ise otsustab, kuidas õppeprotsess toimub. Õpetajate arvates antakse traditsioonilise õpikäsituse puhul õppida palju fakte ja teooriat, mis ei ole praktikaga toetatud. Töövahenditest kasutatakse peamiselt õpikut, tahvlit, töövihikut ja töölehti. Tavaliselt ei ole õpilane kaasatud hindamisprotsessi ja üldiselt õppeprotsessi.

*//...Traditsiooniline õpetamisprotsess on õpetajakeskne: õpetaja õpetab erinevaid ülesandeid lahendama, õpetaja püstitab eesmärged, hindab ülesannete täitumist...//
(Õ 6, Õ 8)*

//...Traditsiooniliselt ei ole õppijaid hindamise kaasatud. Õpetaja määrab kriteeriumid ning otsustab nende alusel, kas õppija on eesmärgi saavutanud või mitte...// (Õ 4)

//...Õpilased istuvad paigal, enamasti kuulavad ja kirjutavad...// (Õ 5)

Muutuva õpikäsituse tunnused on õpetajate jaoks järgmised: õppijakeskne, koostöine, õpetaja suunaja rollis, õpilase enesejuhtimisoskus, õpilase kaasamine õppeprotsessi, õpilase aktiivsus õppeprotsessis, aktiivõppe meetodite kasutamine, lõimimine ja seoste loomine. Õpetajad on arvamusel, et nüüdisaegne lähenemine on suunatud õpilasele, tema vajadustega arvestatakse, selgitatakse välja tema eelteadmisi ja toetatakse tema isiklikku arengut. Õppija arengu soodustamiseks kasutatakse aktiivõpet ja luuakse seoseid erinevate ainete vahel.

//...Õppijakeskne lähenemine, õpetaja on suunaja, valgustaja ja juhendaja. Õpilane on partner ja aktiivne koostööpartner...Õppija määrab ise omale eesmärgid...// (Õ 12, Õ 13, Õ 32, Õ 21, Õ 4, Õ 18, Õ 26)

//...Õppimine on seotud, lõimitud teiste ainetega, õppimine on mänguline, kasutatakse erinevaid meetodeid. Õpilased pigem ise uurivad kätte antud teemasid, tegutsevad õpetaja juhendamisel...// (Õ 21, Õ 23, Õ 5, Õ 27, Õ 28, Õ 15, Õ 35)

Peamine erinevus traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse vahel on õpetajate arvates õpilase ja õpetaja positsioonis:

//...Fookuse poolest – traditsioonilises õpikäsituse fookuses on õpetaja ise, nüüdisaegse õpikäsituse fookuses on õpilased...// (Õ 17, Õ 31, Õ 28, Õ 7, Õ 4)

Õpetajad tõid välja, et kahe lähenemise erinevus seisneb ka vastutuses, õppeprotsessi mitmekesisuses, loomingulisuses ja eesmärkides.

//...Vastutuse jagunemise poolest – muutunud õpikäsituse puhul liigub vastutus rohkem õpilasele...// (Õ 30, Õ 34)

//...Traditsioonilises õppes toimub autoritaarne õpe, kus loetakse, kirjutatakse, vastatakse õpetaja küsimustele. Tänapäeval kasutatakse palju aktiivõppe meetodeid: mängitakse, kasutatakse palju paaris- ja rühmatöid ja digivahendeid...// (Õ 29, Õ 15)

//...Annab rohkem õpilasele vabadust ja eneseväljendust, ideede teostamist, esinemisjulgust. On huvitavam ja loovam...// (Õ 21, Õ 36)

Traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse erinevus on nende eesmärgis. Traditsioonilises õpikäsituses on õppimise fookuses sisu, mitte õppeprotsess, kuid muutuv õpikäsitus on suunatud õppeprotsessile, mitte ainult tulemustele.

3.1.2. Eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevus tava- ja distantsõppel muutuva õpikäsituse aspektide valguses

Uurijat huvitas, kuidas erineb eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsess tava- ja distantsõppe ajal. Tulemustest selgub, et õpetajate tööprotsess nii erineb kui ka sarnaneb mõnes valdkonnas tava- ja distantsõppe ajal. Vastuseid analüüsiti Spearmani korrelatsioonanalüüsi abil, mis näitab (tabel 1), et tugev seos tava- ja distantsõppe vahel on leitud järgmistes valdkondades: õpetajate autonoomia ($r = 0,857$; $p < 0,05$), õpilaste koostööskuste toetamine ($r = 0,741$; $p < 0,05$), õpetajate koostööskused ($r = 0,755$; $p < 0,05$), õpilaste teadmusloome toetamine ($r = 0,703$; $p < 0,05$), õpetajate teadmusloome toetamine ($r = 0,943$; $p < 0,05$), ja õppemeetodid ($r = 0,722$; $p < 0,05$). Tugev seos tähendab seda, et õpetajate tööprotsess nendes valdkondades on sarnane tava- ja distantsõppe ajal. Ülejäänud valdkondades – õpilase autonoomia toetamine ($r = 0,213$; $p < 0,05$), eesti keele kui teise keele õpetamise meetodid ($r = 0,739$; $p < 0,05$), õppematerjal ($r = -0,139$; $p < 0,05$) – on seos nõrk, mis tähendab, et nendes valdkondades õpetajate tööprotsess erineb tava- ja distantsõppe ajal.

Tabel 3. Eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevus tava- ja distantsõppel

Parameetrid	Spearmani korrelatsioonikordaja (r)	Spearmani korrelatsioonikordaja väärtus	p -väärtus
1. Õpilase autonoomia toetamine	0,213	0,530	
2. Õpetajate autonoomia	0,857	0,014	$p < 0,05$
3. Õpilaste koostööskuste toetamine	0,741	0,035	$p < 0,05$
4. Õpetajate koostööskused	0,755	0,031	$p < 0,05$
5. Õpilaste teadmusloome toetamine	0,703	0,023	$p < 0,05$
6. Õpetajate teadmusloome toetamine	0,943	0,005	$p < 0,01$
7. Eesti keele kui teise keele meetodika	0,739	0,058	
8. Õppemeetodid	0,722	0,028	$p < 0,05$
9. Õppematerjal	-0,139	0,742	

Andmed: Autori koostatud

Edaspidi kirjeldatakse esimese, seitsmenda ja üheksanda valdkonna erinevusi tava- ja distantsõppe ajal. Tabel 3 näitab, kui tihti valisid õpetajad ühe või teise meetodi õpilase autonoomia toetamiseks tava- ja distantsõppe ajal. Selgus, et 100% õpetajatest valis tavaõppe puhul väiteid „Pühendan oma aega õpilase kuulamisele, mitte ainult temaga rääkimisele“, „Tulemuste ja õppeprotsessi hindamiseks kasutan kirjalikku ja suulist tagasisidet“ ja „Reageerin õpilaste probleemidele ja vajadustele“. 97% õpetajatest valis tavaõppe puhul väiteid „Julgustan õpilasi panema ennast proovile“ ja „Mitmekesistan oma tundi, et äratada õpilastes huvi“. 94% õpetajatest valis väite „Põhjendan oma soovitusi ja juhiseid“, 91% väite „Sean igaks tunniks õppe-eesmärgid“. 89% õpetajatest valis väiteid „Annan õpilasele aega iseseisvaks tegutsemiseks“, „Arvestan õpilaste huvidega ja annan valikuid“ ja „Minu tund on struktureeritud ja koosneb kolmest osast: sissejuhatus, põhiosa, tunni lõpp“ ning 86% valis väite „Annan õpilasele võimaluse jõuda probleemi lahenduseni iseseisvalt (minu suunamisel ja toetamisel)“. Distantsõppe puhul valis 91% õpetajatest väiteid 2 ja 8. 98% õpetajatest valis väite 5 ja 86% õpetajatest väite 4. 83% õpetajatest valis väite 6 ja 10. 77% õpetajatest valis väite 7. 74% õpetajatest valis väiteid 3 ja 9. 71% valis väite 1 ja 63% väite 11.

Tabel 4. *Õpilase autonoomia toetamise erinevus tava- ja distantsõppel*

	Õpetajate valitud väidete sagedus tavaõppel (%)	Õpetajate valitud väidete sagedus distantsõppel (%)
1. Pühendan oma aega õpilase kuulamisele, mitte ainult temaga rääkimisele.	100	71
2. Annan õpilasele aega iseseisvaks tegutsemiseks.	89	91
3. Annan õpilasele võimaluse jõuda probleemi lahenduseni iseseisvalt (minu suunamisel ja toetamisel).	86	74
4. Sean igaks tunniks õppe-eesmärgid.	91	86
5. Põhjendan oma soovitusi ja juhiseid.	94	89
6. Tulemuste ja õppeprotsessi hindamiseks kasutan kirjalikku ja suulist tagasisidet.	100	83
7. Julgustan õpilasi panema ennast proovile.	97	77
8. Reageerin õpilaste probleemidele ja vajadustele.	100	91
9. Arvestan õpilaste huvidega ja annan valikuid.	89	74
10. Mitmekesistan oma tundi, et äratada õpilastes huvi.	97	83
11. Minu tund on struktureeritud ja koosneb kolmest osast: sissejuhatus, põhiosa, tunni lõpp.	86	63

Andmed: Autori koostatud.

Tabelist 4 võib näha, kui tihti valisid õpetajad erinevaid eesti keele kui teise keele õpetamise meetodeid tava- ja distantsõppe ajal. Tavaõppel valis 100% õpetajatest meetodi „*Suhtlemine (dialoogid, arutelud, debatid, piltide/ilma/riiete kirjeldamine)*“. 97% õpetajatest valis meetodi „*Tekstide lugemine (raamatud, ajalehed, ajakirjad jt)*“. 94% õpetajatest valis meetodi „*Kirjutamisülesanded (kirjad, kirjandid, kutsed, kirjeldused jt)*“ ja „*Kuulamisülesanded (raadio, telesaated, õpetaja kõne)*“. 69% valis meetodi „*Sõnade kontroll*“, 66% meetodi „*Uute sõnade tõlkimine vene keelde*“. 40% õpetajatest valis meetodi „*Reeglite pähe õppimine*“. Distantsõppel valis 94% õpetajatest meetodi 2, 86% meetodi 5, 83% meetodi 3, 80% meetodi 4, 57% meetodi 6, 40% meetodi 7 ja 26% meetodi 1.

Tabel 5. Eesti keele kui teise keele metoodika kasutamise erinevus tava- ja distantsõppel

	Õpetajate valitud väidete sagedus tavaõppel (%)	Õpetajate valitud väidete sagedus distantsõppel (%)
1. Reeglite pähe õppimine	40	26
2. Tekstide lugemine (raamatud, ajalehed, ajakirjad jt)	97	94
3. Kirjutamisülesanded (kirjad, kirjandid, kutsed, kirjeldused jt)	94	83
4. Suhtlemine (dialoogid, arutelud, debatid, piltide/ilma/riiete kirjeldamine)	100	80
5. Kuulamisülesanded (raadio, telesaated, õpetaja kõne)	94	86
6. Uute sõnade tõlkimine vene keelde	66	57
7. Sõnade kontroll	69	40

Andmed: Autori koostatud.

Tabel 5 näitab, kui tihti valisid õpetajad erinevaid õppematerjale eesti keele tunni läbiviimiseks tava- ja distantsõppes. 100% õpetajatest valis tavaõppe puhul „*töölehed paberkandjal*“, 94% „*videomaterjali*“. 91% õpetajatest valis variandi „*õpik*“ ja „*sildid, kaardid*“. 89% õpetajatest valis „*töövihiku*“ ja „*audiomaterjali*“. 86% valis õppematerjalina „*e-keskkonnad*“ ja 46% „*elektroonilised töölehed*“. Distantsõppe puhul valis 94% õpetajatest „*videomaterjali*“, 91% „*õpiku*“ ja 89% „*e-keskkondi*“. 86% valis „*töövihiku*“ ja „*elektroonilisi töölehti*“. 77% õpetajatest valis „*audiomaterjali*“, 63% „*silte, kaarte*“ ja 26% „*töölehti paberkandjal*“.

Tabel 6. Õppematerjali kasutamise erinevus tava- ja distantsõppel

	Õpetajate valitud väidete sagedus tavaõppel (%)	Õpetajate valitud väidete sagedus distantsõppel (%)
Õpik	91	91
Töövihik	89	86
E-keskkonnad (nt LearningApps, Wordwall, Kahoot, Quizziz)	86	89
Töölehed paber kandjal	100	26
Elektroonilised töölehed	46	86
Sildid, kaardid (uued sõnad, pildid)	91	63
Videomaterjal	94	94
Audiomaterjal	89	77

Andmed: Autori koostatud.

Tabelist 6 on näha, kui tihti valisid õpetajad erinevaid suhtluskanaleid õpilaste, õpetajate, juhtkonna ja lastevanematega suhtlemisel tava- ja distantsõppe ajal. Suhtlemiseks õpilastega kasutavad õpetajad tavaõppel järgmisi kanaleid: silmast-silma suhtlemine (100%), eKool (83%), Viber (31%), telefonikõned (29%), Facebook (Messenger) (26%), Stuudium (14%), Zoom (6%), Skype (6%), WhatsApp (6%), Google Meet (6%), Teams (6%). Kolleegidega suheldakse järgmiste kanalite kaudu: silmast-silma suhtlemine (100%), telefonikõned (83%), Facebook (Messenger) (54%), eKool (49%), Viber (49%), Stuudium (20%), WhatsApp (9%). Juhtkonnaga suhtlemiseks on järgmised kanalid tavaõppel: silmast silma suhtlemine (100%), telefonikõned (94%), eKool (29%), Stuudium (14%), Messenger (9%). Lastevanematega suheldakse silmast silma (100%), eKooli (71%), telefonikõnede (43%), Stuudiumi (14%), Messengeri (14%) ja Viberi (11%) kaudu.

Distantsõppe ajal suhtlevad õpetajad õpilastega järgmiste kanalite kaudu: e-kool (83%), Zoom (49%), Google Meet (43%), silmast silma suhtlemine (40%), Viber (40%), telefonikõned (31%), Messenger (23%), Stuudium (17%), Teams (9%), WhatsApp (6%), Skype (3%). Kolleegidega suhtlemiseks on järgmised kanalid: telefonikõned (77%), Zoom (49%), Messenger (49%), silmast silma suhtlemine (46%), Viber (46%), eKool (40%), Google Meet (40%), Stuudium (11%), WhatsApp (11%), Skype (9%), Teams (9%). Juhtkonnaga suheldakse distantsõppel järgmiselt: telefonikõned (71%), silmast silma suhtlemine (49%), Google Meet (46%), Zoom (34%), eKool (23%), Viber (17%), Stuudium (14%), Messenger (14%), Teams (11%), Skype (6%), WhatsApp (6%), Whereby (3%), Videolink2me (3%). Lastevanematega suheldakse eKooli (66%),

telefonikõnede (57%), Viberi (37%), Messengeri (29%), Google Meet'i (26%), silmast silma (17%), Zoomi (17%), Stuudiumi (11%), Skype'i (11%) ja WhatsAppi (3%) kaudu.

Tabel 7. Õpetajate suhtluskanalite erinevus õpilaste, õpetajate, juhtkonna ja lastevanematega tava- ja distantsõppel

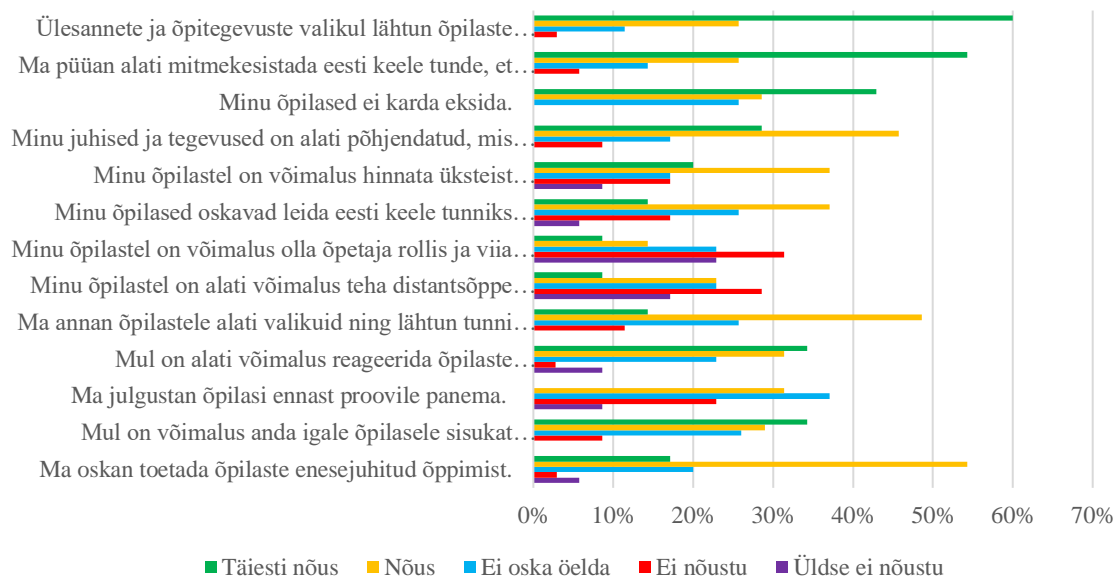
	Tavaõpe (%)				Distantsõpe (%)			
	Õpilased	Õpetajad	Juhtkond	Lapsevanemad	Õpilased	Õpetajad	Juhtkond	Lapsevanemad
Silmast silma suhtlemine	100	100	100	100	40	46	49	17
Telefonikõned	29	83	94	43	31	77	71	57
eKool	83	49	29	71	29	40	23	66
Stuudium	14	20	14	14	83	11	14	11
Zoom	6	0	0	0	49	17	12	17
Skype	6	0	0	0	3	9	6	11
Facebook (Messenger)	26	54	9	14	23	49	14	29
Viber	31	49	0	11	40	46	37	37
WhatsApp	6	9	0	0	6	11	6	3
Whereby	0	0	0	0	0	0	3	0
Videolink2me	0	0	0	0	0	0	3	0
Google Meet	6	0	0	0	43	40	46	26
Teams	6	0	0	0	9	9	11	0

Andmed: Autori koostatud.

Tulemustest selgub, et kõige rohkem erinevusi tava- ja distantsõppe vahel on leitud õpilase autonoomia toetamises, eesti keele kui teise keele õpetamise meetodite ja õppematerjalide kasutamises. Suhtluskanalite osas on tavaõppe ajal rohkem silmast silma suhtlemist ja distantsõppe ajal on rohkem (elektroonilisi) suhtluskanaleid kasutusel.

3.1.3. Distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessile muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt

Selles osas püüdis autor välja selgitada distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessile, kasutades Likerti skaalat. Esimese küsimusena uuriti mõju õpetaja tööprotsessile õpilase vaatenurgast muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt. Selleks pidid vastajad andma hinnangu väidetele, mis on ära toodud joonisel 2. Hinnang tuli anda viiepallisüsteemis, kus 1 – üldse ei nõustu, 2 – ei nõustu, 3 – ei oska öelda, 4 – nõus, 5 – täiesti nõus.

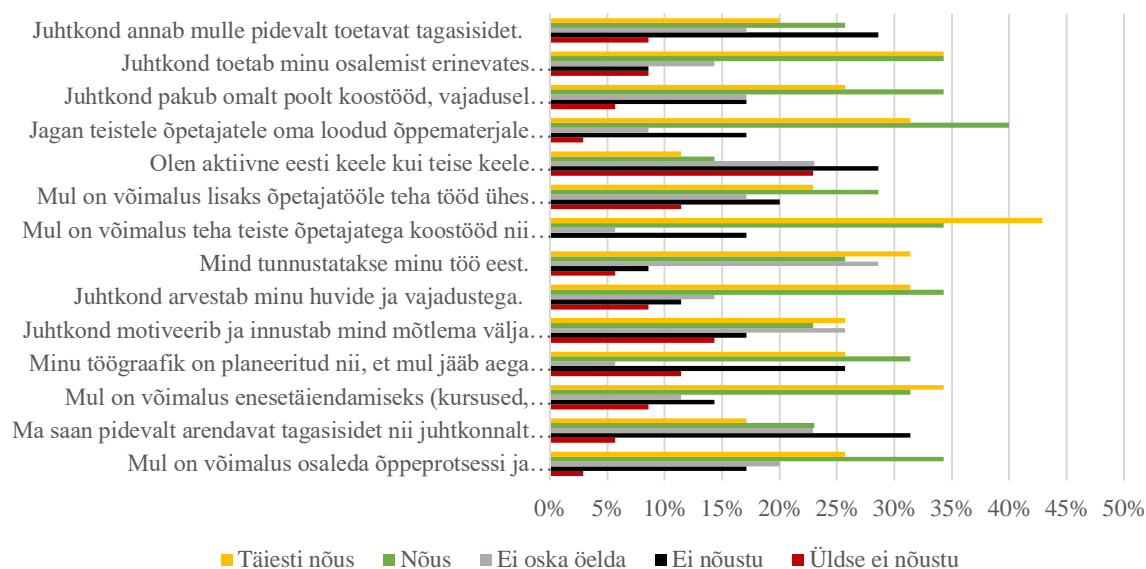


Joonis 2. *Distantsõpe mõju eesti keele kui teise keele õpetaja tööprotsessile õpilase vaatenurgast (muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt).*

Andmed: Autori koostatud.

Distantsõpe on mõjutanud eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevalt. Joonisest 2 on näha, et 71% saab hakkama õpilase enesejuhitud õppeprotsessi toetamisega. Enamus õpetajaid on „nõus“ või „täiesti nõus“, et neil on võimalus anda igale õpilasele sisukat tagasisidet, reageerida õpilaste vajadustele ja probleemidele ning anda õpilastele alati valikuid. 37% „ei oska öelda“, kuivõrd nad julgustavad õpilasi end proovile panema, kuid 31% õpetajatest on „nõus“ selle väitega ja 23% „ei nõustu“. 29% õpetajatest „ei nõustu“, et nende õpilastel on distantsõppe ajal alati võimalus teha koostööd, 23% on „nõus“, et õpilastel on võimalik teha koostööd ja 23% „ei oska öelda“ selle kohta midagi. 54% õpetajatest „ei nõustu“ või „üldse ei nõustu“ väitega „*Minu õpilastel on võimalus olla õpetaja rollis ja viia läbi mingi tunniosa või terve tund*“. 14% on „täiesti nõus“ ja 37% „nõus“, et nende õpilased oskavad leida õppematerjali eesti keele tunniks, 26% valisid variandi „ei oska öelda“. 57% õpetajatest on „täiesti nõus“ või „nõus“ sellega, et nende õpilastel on võimalus distantsõppel hinnata üksteist kindlate kriteeriumide põhjal. 75% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“ sellega, et nende juhised ja tegevused on alati põhjendatud, nad püüavad alati mitmekesistada eesti keele tunde ja ülesannete ja õpitegevuste valikul lähtuvad õpilaste oskuste ja teadmiste tasemest. 72% õpetajatest on ka „nõus“ või „täiesti nõus“, et nende õpilased ei karda eksida, kuid 26% „ei oska öelda“, kas on see nii või ei ole.

Teise küsimusena sooviti saada vastuseid distantsõppe mõju kohta õpetajate tööprotsessile õpetaja vaatenurgast. Vastajad pidid hindama väiteid, mis on leitavad joonisel 3. Hinnang anti viiepallisüsteemis (1 - üldse ei nõustu, 2 - ei nõustu, 3 - ei oska öelda, 4 - nõus, 5 - täiesti nõus).



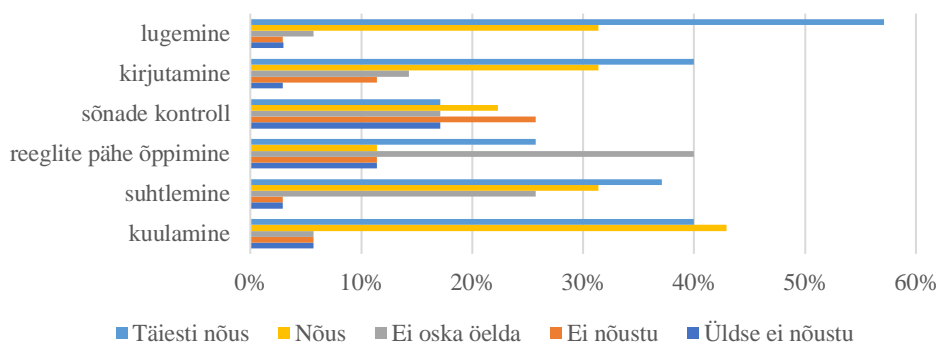
Joonis 3. *Distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetaja tööprotsessile õpetaja vaatenurgast (muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt).*

Andmed: Autori koostatud.

Õpetajate autonoomia, koostöö ja teadmusloome on toetatud distantsõppe ajal erinevalt. 60% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“, et neil on võimalus osaleda õppeprotsessi ja õppekavade kavandamisel ja korraldamisel, kuid samas 20% valisid variandi „ei oska öelda“ ja 17% „ei nõustu“ selle väitega. 31% õpetajatest „ei nõustu“ väitega „Ma saan pidevalt arendavat tagasisidet nii juhtkonnalt kui ka teistelt õpetajatelt“, aga 40% õpetajatest valis variandi „nõus“ või „täiesti nõus“. 57% õpetajatest, kes valis variandi „nõus“ või „täiesti nõus“, on töögraafik planeeritud nii, et nendel jääb aega enesearendamiseks ning 66%-l on võimalus osaleda distantsõppe ajal kursustel ja koolitustel nii oma riigis kui ka välismaal. 49% on „nõus“ või „täiesti nõus“, et juhtkond motiveerib ja innustab õpetajat pakkuma ideid õppeprotsessi parendamiseks, kuid 31% „ei nõustu“ või „üldse ei nõustu“ selle väitega. 65% tunneb, et juhtkond arvestab nende huvide ja vajadustega. 57% õpetajatest tunnustatakse nende töö eest, kuid 29% „ei oska öelda“ selle väite kohta midagi. 77% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“ sellega, et neil on võimalus teha koostööd teiste õpetajatega nii koolisiselt kui ka -väliselt, ainult 17% „ei nõustu“ selle väitega. 52% on „nõus“ või „täiesti nõus“ väitega „Mul on võimalus

lisaks õpetajatööle teha tööd ühes või enamas õpikogukonnas või seltsis, olles selle liige“, 20% „ei nõustu“ ja 11% „üldse ei nõustu“ selle väitega. 51% õpetajatest „ei nõustu“ või „üldse ei nõustu“ sellega, et nad on aktiivse eesti keele kui teise keele arendusmeeskonna liikmed. 71% õpetajatest jagab teistele õpetajatele oma loodud õppematerjale või -meetodeid. 60% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“ sellega, et juhtkond pakub omalt poolt koostööd, vajadusel abistab ja 69% õpetajatest on samuti „nõus“ või „täiesti nõus“, et juhtkond toetab nende osalemist erinevates projektides ja erinevatel koolitustel, kus on võimalik nii oma koostööoskusi kui ka erialaseid teadmisi arendada.

Kolmanda küsimuse puhul pidid uuritavad õpetajad hindama väiteid (joonis 4), mis puudutavad eesti keele kui teise keele õpetamise meetodite kasutamist distantsõppe ajal. Õpetajate vastuste põhjal püüti välja selgitada, kuidas mõjutas distantsõppe keeleõppe meetodite kasutamist.

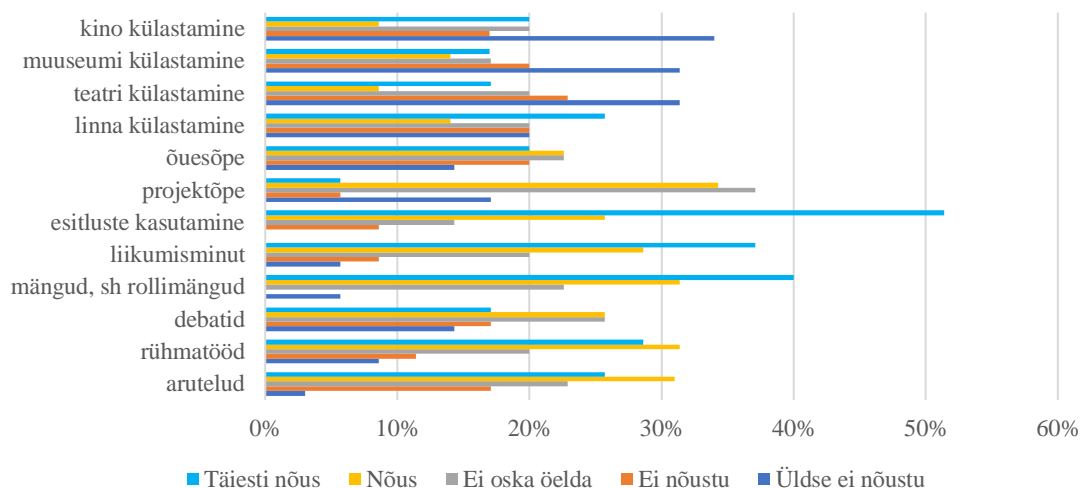


Joonis 4. *Distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika kasutamisele.*
Andmed: Autori koostatud.

Joonisest 4 on näha, et 88% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“ sellega, et nad saavad kasutada lugemist kui ühte eesti keele kui teise keele õpetamise metoodikat. 83% õpetajatest arvavad, et neil on võimalik kasutada tunnis kuulamist, 71% saavad kasutada kirjutamist ja 68% suhtlemist. 40% „ei oska öelda“ reeglite pähe õppimise võimaluse kohta midagi. 43% „ei nõustu“ või „üldse ei nõustu“, et neil on võimalus kasutada sõnade kontrolli distantsõppel, nendel, kes valis variandi „nõus“ (22%) või „täiesti nõus“ (17%), selline võimalus on. Soovi korral võisid õpetajad lisada veel eesti keele kui teise keele metoodika võtteid, kuid enamasti kommenteeriti meetodite kasutamisega seotud raskusi. Kaks õpetajat arvavad, et saab küll erinevaid meetodeid kasutada, kuid need ei ole nii efektiivsed tavatunnis. Samuti ei ole võimalik distantsõppel kontrollida, kas laps on

keeleoskusi omandanud, kuna ei tea, kes ja kuidas õpib. Sageli teevad vanemad lapse eest töö ära ja laps ei tea õpitust midagi.

Neljanda küsimusega (joonis 5) uuriti distantsõppe mõju aktiivõppe meetodite kasutamisele ja õppekäikude korraldamisele.

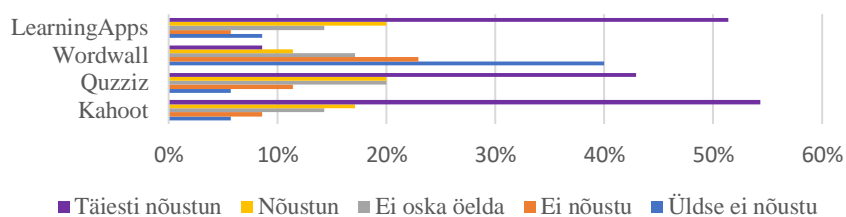


Joonis 5. Distantsõppe mõju õppemeetodite kasutamisele.

Andmed: Autori koostatud.

77% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“, et neil on võimalusi kasutada tunnis esitlusi, 66% liikumismminuteid ja 71% mängu. 57% on „nõus“ või „täiesti nõus“, et neil on võimalus kasutada arutelusid, 60% rühmatöid ja 43% debatte tunnis, kuid samas 17% „ei nõustu“ sellega, et nad saavad kasutada arutelusid, 11% rühmatöid ja 17% debatte distantsõppel. 40% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“ sellega, et nad saavad kasutada projektõpet, 6% „ei nõustu“, 17% „üldse ei nõustu“ ja 37% „ei oska öelda“ selle võimaluse kasutamise kohta. 43% õpetajatest saab kasutada õuesõpet distantsõppel, samas 34% õpetajatest valis variandi „ei nõustu“ või „üldse ei nõustu“ sellega, et neil see võimalus on. 54% õpetajatest „ei nõustu“ või „üldse ei nõustu“, et distantsõppel on võimalik korraldada linna külastamist, 54% teatri, 51% muuseumi ja 51% kino külastamist. Paar õpetajat on lisanud kommentaari selle kohta, et distantsõppel on raske viia rühmatöid algklassides läbi ja samuti tekib raskusi üldiselt rääkimisega kehva internetiühenduse tõttu. Õpetajad tõid välja ka seda, et koroonaviiruse tõttu ei ole võimalik distantsõppe ajal kusagil käia.

Viies küsimus (joonis 6) andis vastuseid õpetajate digikeskkondade kasutamise oskusest. Püüti välja selgitada, milliseid digikeskkondi õpetajad oskavad kasutada ja kui võrd see neil õnnestub.

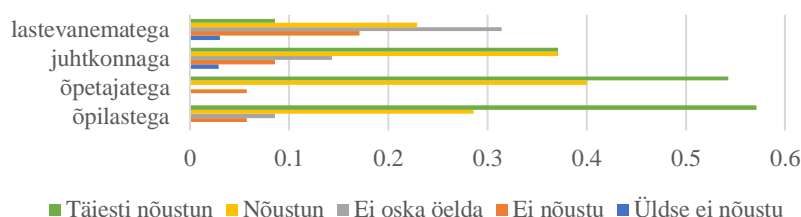


Joonis 6. Eesti keele kui teise keele õpetajate erinevate digikeskkondade kasutamise oskus.

Andmed: Autori koostatud.

Tulemused näitavad (joonis 6), et 71% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“ sellega, et nad oskavad kasutada Kahooti, 51% LearningAppsi ja 43% Quizzizi digikeskkonda ja luua seal mitmekesiseid ülesandeid. Selgus, et 63% „ei nõustu“ või „üldse ei nõustu“ sellega, et nad oskavad kasutada Wordwall keskkonda. Lisaks nendele keskkondadele oskavad õpetajad kasutada järgmiseid keskkondi: Google Classroom, Youtube, Opiq, Mudila, Mindomo, Quizlet, Spellic, Wordlearner, Miksike. Kahe õpetaja puhul ei ole internetis pidevalt istumine ja uute keskkondade otsimine prioriteet, kuna ta sooviks õpilasi viia kinno, teatrisse ja muuseumi, kus vaba suhtlemise kaudu kasvab keelekasutuse oskus.

Kuuenda küsimusega selgitati välja, kuidas mõjutab distantsõpe õpetajate suhtlemist õpilaste, õpetajate, juhtkonnaga ja lastevanematega (joonis 7).



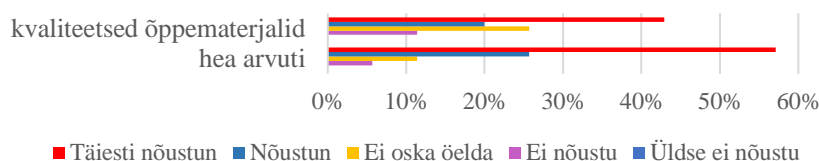
Joonis 7. Vastus küsimusele: „Suhtlemine ... ei tekita mulle raskusi“.

Andmed: Autori koostatud.

Joonis 7 näitab, et õpetajatel ei teki raskusi ühegi õppeprotsessi osapoolega suhtlemisel distantsõppel. 94% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“ sellega, et suhtlemine kolleegidega ei tekita nendele raskusi. Samuti 86% on „nõus“ või „täiesti nõus“, et

suhtlemisel õpilastega ei teki ka raskusi. 74% tunneb, et juhtkonnaga suhtlemisel ei ole neil probleeme. 32% on „nõus“ või „täiesti nõus“, et neil suhtlemine lastevanematega ei tekita raskusi, 31% „ei oska öelda“ selle kohta midagi ning 20% „ei nõustu“ või „üldse ei nõustu“ selle väitega.

Seitsmenda küsimuse abil (joonis 8) uuriti, missugused on õpetajatel võimalused distantsõppel tunni läbiviimiseks: „*Mul on head võimalused eesti keele tunni läbiviimiseks.*“

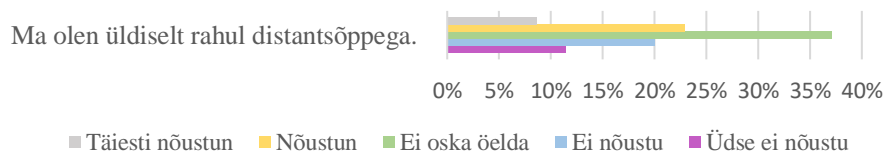


Joonis 8. *Õpetajate võimalused eesti keele tunni läbiviimiseks distantsõppel.*

Andmed: Autori koostatud.

83% õpetajatest on „nõus“ või „täiesti nõus“ sellega, et neil on hea arvuti ja 63%, et on kvaliteetseid õppematerjale eesti keele tunni läbiviimiseks distantsõppel. Kaks õpetajat tõid välja, et arvuti on neil olemas, aga see on päris vana ning on vaja arvutile anda aega „mõtlemiseks“ või kasutada isiklikku arvutit. Ühel õpetajal on suurepärased võimalused: sülearvuti olemasolu, printimise ja skaneerimise võimalus olemas. Üks nendib, et tal ei ole piisavalt digioskusi, et õppevormi huvitavamaks muuta ja ei ole ka aega, et otsida abi selles osas, kuna koormus on liiga suur.

Kaheksas küsimus (joonis 9) andis ülevaate õpetajate rahulolust distantsõppega.



Joonis 9. *Eesti keele kui teise keele õpetajate rahulolu distantsõppega.*

Andmed: Autori koostatud.

Õpetajate vastused distantsõppega rahulolu kohta jaotusid järgnevalt. 37% õpetajatest „ei oska öelda“, kuivõrd on nad rahul distantsõppega. 23% õpetajatest on „nõus“ ja 9% on „täiesti nõus“ väitega „*Ma olen üldiselt rahul distantsõppega*“ ning 20% õpetajat „ei nõustu“ ja 11% „üldse ei nõustu“ selle väitega.

3.2. Intervjuude analüüs

Intervjuus osalesid eesti keele kui teise keele õpetajad kuuest erinevast Eesti linnast. Õpetajad on erineva tööstaažiga 1–31 aastat. Üks õpetaja on töötanud eesti keele kui teise keele õpetajana üks aasta, kuus õpetajat on töötanud 2–6 aastat ja kolm õpetajat on juba pikaajalise staažiga õpetajad, on töötanud 20–31 aastat eesti keele õpetajana (tabel 1). Mõni õpetaja on töötanud varem teise aine õpetajana või lasteaiaõpetajana. Viis õpetajatest töötab esimeses kooliastmes, neli teises kooliastmes, kaks kolmandas kooliastmes ja kolm gümnaasiumis (tabel 1). On neid õpetajaid (4), kes töötavad mitmes kooliastmes korraga. Vene õppekeele klassis töötab kuus õpetajat ja keelekümbelklassis töötab ka kuus õpetajat, kolm õpetajatest töötab nii vene õppekeele klassis kui ka keelekümbelklassis (tabel 1). Üks õpetaja töötab eesti koolis eestikeelses klassis, kus enamik õpilastest on venekeelsed, keda õpetaja toetab keeleliselt ühe projekti raames.

Tabel 8. Eesti keele kui teise keele õpetajate jaotus tööstaaži, kooliastme ja klassi tüübi järgi

	Eesti keele kui teise keele õpetajate arv
Tööstaaž (aasta)	
1	1
2 – 6	6
20 – 31	3
Kooliaste	
I	5
II	4
III	2
Gümnaasium	3
Klassi tüüp	
Vene õppekeele klass	6
Keelekümbel	6
Eestikeelne klass, kus enamik on venekeelseid lapsi	1

Andmed: Autori koostatud.

3.2.1. Eesti keel kui teise keele õpetajate arusaam traditsioonilisest ja muutuvast õpikäsitusest ja nende erinevusest

Õpetajad on seletanud „traditsioonilise õpikäsituse“ mõiste lahti kahest vaatenurgast: üldisemalt ja keeleõppimise vaatenurgast. Kui võtta üldisemalt, siis õpetajate jaoks traditsioonilise õpikäsituse tunnused on õpetajakeskne, õpilane tagaplaanil, üks klassiruum ja traditsioonilised õppematerjalid, õpetatakse tulemuste nimel. Õpetajakeskne lähenemine tähendab, et õpetajal on väga tähtis roll, ta kontrollib õpetamist.

//...Õpetaja on kõrgemal, õpilane on madalamal ja õpetaja ütleb, mida tuleb teha, kuidas tuleb teha, millal tuleb teha ja miks tuleb teha...// (Õ 5)

Siin on õpilane tagaplaanil ehk on vähe aktiivne, ta ainult täidab õpetaja ülesandeid. Üks klassiruum ja traditsioonilised õppematerjalid tähendab, et õppimine toimub ühes ja samas klassis, kus õpetamiseks kasutatakse peamiselt tahvlit, õpikut ja töövihikut. Üks õpetaja arvab, et traditsiooniline õpikäsitus on selline lähenemine, kus õpetatakse tulemuste nimel:

//...Kõik on pandud selle nimel, et laps talletaks, õpiks pähe, seda kontrollida, panna selle eesti hinde, ja kogu lugu on lõppenud...// (Õ 8)

Keele õppimise vaatenurgast tõid õpetajad peamiselt välja seda, et traditsioonilise lähenemise puhul ei toimu praktikat, mis tähendab, et loetakse, tuuakse välja uusi sõnu, tõlgitakse, vastatakse küsimustele ja praktikal seda ei kasuta.

//...Traditsiooniline õpikäsitlus on kui loetakse, tõlgitakse, vastatakse küsimustele, mingisuguseid praktilise keeleharjutamisi või mängu ei toimu...// (Õ 4)

Muutuvat õpikäsitust vaadeldi samuti kahest vaatenurgast: üldisemalt ja keele õppimise vaatenurgast. Õpetajate jaoks on muutuv lähenemine õppijakeskne lähenemine. Lisaks sellele tõid õpetajad välja järgmist: õpetaja on suunaja rollis, aktiivõppe meetodite kasutamine, praktilisus, „mäng“ õppekeskkonnaga. Õppijakeskne lähenemine tähendab, et kesksel kohal on õpilane ning tema huvid ja vajadused. Samas on õpilane kaasatud õppeprotsessi, kus tal on rohkem valikuid, võimalusi ja ka vastutust oma õppimise eest. Lisaks n-õ mängitakse õppekeskkonnaga, mis tähendab, et tund võib toimuda nii ühes klassiruumis kui ka teises klassiruumis, koridoris, õues jne.

//...Muutuv, kus rohkem kaasatakse õpilasi, kus juba küsitakse ka nende käest, pakutakse ka neil uurida küsimusi ja oma teadmisi jagada. Kui on nõus minema klassist välja, klassiruumidest, et kas lähme teise klassi, lähme õue, oleme koridori

peal, teeme lahti mingi interneti keskkonna ja proovime sealt järgi uurida...// (Õ 2)

//...Õppija on kaasatud kõikvõimalikesse protsessidesse, seda alates eesmärgistamisest, õppijal on valikuid, õppija on kaasatud ka hindamisse...// (Õ 5)

Muutuva lähenemise puhul on õpetaja suunaja rollis. Ta ei anna täpseid ülesandeid, vaid pigem kohandab õppematerjali, annab õpilasele võimaluse:

//...Ise otsida informatsiooni, ise õppida, ise saada vastuseid oma küsimusele...// (Õ 1)

Mõned õpetajad tõid välja, et konstruktivistlik lähenemine on teadmiste rakendamine praktikas:

//...Peame siis nende jaoks midagi välja mõtlema, et oleks huvitav, et see info, mida nad tundides saavad, et see ei läheks kaduma...// (Õ 10)

//...Selle protsessi käigus laps saaks seoseid luua, saaks näiteks oma teadmisi rakendada või seostada uutega...// (Õ 8)

Keele õppimise vaatenurgast peab mõni õpetaja muutuva õpikäsituse puhul oluliseks samuti praktilisust ja seoste loomist. Keeleõpe on kommunikatiivne, suhtluseks ettevalmistav ja aktiivõppe meetodeid kasutatav õpe.

//...Kui käsitleda kirjandust, siis et õpilane näeks mingit seost või ajaloole saaks lisateadmisi, mida ta õpib ajaloos, siis kirjanduse tunnis juba teisest küljest lähtuda...// (Õ 7)

Enamik õpetajaid arvab, et kõige suurem erinevus traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse vahel on õpetaja ja õppija positsioonis. Traditsioonilise õpikäsituse puhul on kesksel kohal õpetaja, aga muutuva lähenemise puhul on olulisemal kohal õpilane ja tema individuaalsus.

//...Traditsioonilises õpikäsitluses on kõige tähtsam õpetaja, tema on solist, tema räägib, tema juhendab kogu protsessi, tema on boss. Aga nüüd siis tähtis õpilane, mida tema tahab, millised on tema nõudmised, millised on tema vajadused, õpetaja on rohkem suunaja rollis, kui ülemus...// (Õ 9)

//...Nüüdisaegsel on niimoodi, et õpetaja siis suunab õpilasi õppima, aga enne traditsiooniliselt oli nii, et õpetaja siis õpetab õpilasi välja, et kusagile jõuda...// (Õ 7)

Mõned õpetajad on toonud välja, et nende kahe lähenemiste erinevus on motivatsioonis ja avatud õppeprotsessis:

//...Nüüdisaegne õppimine rohkem motiveerib õpilasi õppima, kuna õpetaja ei ole kõige tähtsam klassis ja ta on suunaja...// (Õ 1)

//...Nüüdisaegsem on avatum, et õpilased on julgemad ja nad võivad pakkuda ise, mida me uurime, mitte ainult see, mis on õpikus rangelt kirjas, ja nüüd seda me jälgime...// (Õ 2)

Õpetajate arvates on kahe lähenemise peamine erinevus keele õppimise vaatenurgast praktikas. Õpetajad arvavad, et traditsiooniline õpetamisviis ei valmista ette inimest suhtlema igapäevaelu olukordades, aga nüüdisaegne õpetamisviis on rohkem elukesksem ja huvitavam.

3.2.2. Eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevus tava- ja distantsõppe ajal muutuva õpikäsituse aspektide valguses

Õpilase autonoomia toetamiseks kasutavad õpetajad tava- ja distantsõppes peamiselt samasuguseid meetodeid. Enamasti tõid õpetaja välja, et nii tava- kui ka distantsõppes kasutavad nad järgmisi meetodeid: loominguised ülesanded, tagasiside andmine, valikute andmine, juhendamine ja suunamine, iseseisev töö. Mõned õpetajad annavad õpilastele loovamaid ülesandeid, kus laps saab ise oma oskusi väljendada, teha järeldusi, kuid distantsõppel püüavad mõned õpetajad anda rohkem jõukohaseid ülesandeid, millega õpilased saavad kindlasti hakkama. Tagasiside andmisel suunavad õpetajad õpilasi nii iseennast kui ka klassikaaslast analüüsima, hindama ja ka ise eesmärgistama oma õppimist. Mõni õpetaja kasutab tagasiside andmiseks tavaõppes õpimappi, aga distantsõppes mingit veebikeskkonda. Õpilase autonoomia arendamiseks annavad õpetajad õpilastele valikuid ülesannete sooritamiseks:

//...Ma püüan anda õppijatele esiteks võimalikult palju valikuid õpiülesannete sooritamiseks, et neil oleks valikuid, kas sooritada üksinda või kahekesi, või rühmas...// (Õ5)

//...Et nad ise valiksid, kuidas nad seda teevad, kas õues või kodus, või aias...// (Õ 1)

Nii tava- kui ka distantsõppe puhul tõid mõned õpetajad välja, et nad suunavad ja juhendavad õpilasi, eriti esimese kooliastme ja erivajadustega õpilasi. Iseseisvad tööd annavad õpetajad nii kontaktõppes kui ka distantsõppes, kuid distantsõppes peavad õpilased rohkem iseseisvaid töid tegema. Mõni õpetaja nendib, et ta annab vajaliku materjali, kinnistatakse niipalju kui jõutakse, aga põhiline töö jääb õpilasel endal teha, tema enda vastutusel.

Eesti keele kui teise keele õpetajatel on autonoomia arendamiseks ning toetamiseks tava- ja distantsõppel peaaegu samasugused võimalused. Õpetajad nimetasid, et nende vabadus ja iseseisvus väljendub peamiselt materjali, teema ja meetodite valimises ning juhtkonna toetamises. Õpetajad võivad ise kavandada nii kontakt- kui ka distantsõppes oma õpetamist, valides ise õppematerjali, meetodid, teema.

//...Mina tunnen oma koolis päris suurt vabadust. Mul on vabadus liikuda õppetulemusteni, aga kuidas ma liigun, milliste meetoditega, missugusel ajal ma midagi teen, see kõik on minu vabadus...// (Õ 5)

//...Minu vabadus seisneb selles, et ma võin valida, mida ma just selles tunnis võtan, milliseid keskkondi ma kasutan, et selles on minu vabad käed...// (Õ 7)

Mõni õpetaja nendib, et distantsil on aine õpetamise maht palju väiksem, kuid tema enda otsustada on, kui palju ta annab sellest teemast või mitu tundi ta kasutab selle teema läbimiseks. Samuti rõhutavad õpetajad, et juhtkond toetab nende vabadust. Administratsioon ei sea piiranguid õpetajatele, vaid vastupidi, annab otsustusõiguse oma tööprotsessi korraldamiseks. Lisaks toetab juhtkond õpetajate osalemist erinevatel kursustel ja koolitustel. Õpetajal on enda otsustada, kas ta soovib nendel kursustel osaleda või mitte. Tunniväliselt saavad õpetajad eesti keele aineseksioonidest osa võtta, arutada erinevaid olukordi kolleegidega, saada uusi teadmisi ja tänu sellele muuta oma õpetamist paremaks.

Õpilaste koostööoskuste arendamiseks kasutavad õpetajad tavaõppes rohkem erinevaid meetodeid võrreldes distantsõppega. Tavaõppes on kõige populaarsem meetod paaris- ja rühmatööde tegemine. Õpilased võivad ise valida, kellega koos tööd teha, või näiteks kasutatakse arvutiprogrammi, mis jagab neid rühmadesse. Õpilased teevad koos mingi töö ja esitavad seda klassile ning paljud õpetajad on rõhutanud, et oluline on igäihe panus rühmas. Distantsõppe ajal teevad paaris- ja rühmatöid ainult gümnaasiumi õpetajad. I, II ja III kooliastme õpetajad on proovinud neid teha, kuid said aru, et nooremate õpilaste jaoks on see liiga raske ja II ja III astme õpilased räägivad kõrvalistel teemadel rühmatöö ajal. Lisaks rühmatöödele suunavad mõned õpetajad nii tava- kui ka distantsõppe ajal õpilasi üksteist toetama. Näiteks pikapäevarühmas suunab mõni õpetaja neid õpilasi, kes on kiiremini ülesandega hakkama saanud, aitama oma klassikaaslast, kes on selle ülesandega hädas. Mõned õpetajad annavad õpilastele tava- ja distantsõppe ajal võimaluse oma klassikaaslaste töid kommenteerida, parandada ja koos vigu analüüsida. Mõni õpetaja jagab klassi kaheks rühmaks, kus üks rühm vajaduse korral aitab teist

rühma. Samas on mõni õpetaja rõhutanud, et tema jaoks on oluline koostöö loomisel tava- ja distantsõppe ajal tunda huvi õpilaste vastu. Ta püüab palju rääkida oma õpilastega, et usaldust võita:

//...Ma hästi palju räägin ükskõik, mis teemal, võin rääkida, et mis kotletid täna sööklas olid, ja siis sa näed, et teine päev ta tuleb ja ütleb sulle midagi, et mul läks niimoodi täna või see on sulle mingi joonistus...// (Õ 3)

Õpetajate koostööoskuste arendamine väljendub distantsõppes sarnaselt tavaõppega. Enamik õpetajaid tõi välja, et nende koostööoskused arenevad aineühenduste kohtumistel, koosolekutel ja erinevates töötubades. Ainuke erinevus, et tavaõppes nad kohtuvad koolis, aga distantsõppel virtuaalselt.

//...Õppenõukogud toimuvad meil Zoomis, et me saame niimoodi arutada...näiteks aineühenduses tuleb dokumente läbi arutada, siis tavaliselt, kuna ma olen aineühenduse juhataja, siis tavaliselt ma annan enne tutvumiseks oma aineühenduse liikmetele ja siis lepime kokku, mis kuupäevaks nad selle läbi vaatavad, ja siis Zoomis kohtume või Google Drive dokumendi nad teevad oma muudatusi, ja siis nii saab neid jälgida ja ettepanekuid ka välja tuua administratsioonile...// (Õ 7)

Esimese kooliastme õpetajatel toimub pidevalt koostöö nii tava- kui ka distantsõppes oma kolleegiga, kellega nad jagavad ühte klassi. Samas toetab ka juhtkond mõnede õpetajate koostööoskuste arendamist. Nad pakuvad pidevalt mingeid kursusi, distantsõppe ajal toetavad eriti IT-valdkonnas, näiteks, kuidas teha Zoomis tausta. Samuti kui õpetaja vajab abi või peab kaasama spetsialisti, siis juhtkond tuleb appi. Lisaks sellele toimub mõnel õpetajal tavaõppes koostöö kolleegidega, mis väljendub selliselt, et ta käib teiste õpetajate tundides ja nad planeerivad koos integreeritud tunde. Mõni õpetaja teeb distantsõppel rohkem koostööd kolleegidega, kellega nad peavad arutama, kes ja millal teeb veebitundi, et õpilastel ei oleks ülekoormust.

Õpetajatel on rohkem võimalusi tavaõppes kui distantsõppes selleks, et arendada õpilastel uute teadmiste loomist. Tavaõppes püüavad õpetajad mitmekesistada oma tundi erinevate meetoditega: temaatilised mängud, küsitlused, mõttekaardid, ajurünnakud, huvitava informatsiooni esitamine video või piltmaterjali kaudu. Selleks et õpilased saaksid oma teadmisi analüüsida, kasutavad mõned õpetajad SWOT-analüüsi meetodit – õpilased kirjutavad, mida nad teadsid, tahaksid teada saada ja mida said teada teatud teema kohta. Samas ka õpilastel on võimalus midagi ise luua, näiteks plakatit või kokkuleppeid või

keele õppimisega seotud reeglit. Lisaks suunavad paljud õpetajad õpilasi oma teadmisi rakendama:

//...Uurida näiteks, kui meil oli reklaami keel, siis ma ikka palun uurida, millised reklaamid linnas on, ja missugust mõjutamisvõtet on seal kasutusel...// (Õ 7)

//...Tavaklassis on parem, teeme suuri plakateid, igäiks panustab oma osa, siis saame suure, näiteks toidu teemal lõikame Maximast välja, Selverist midagi välja, et tuleb selline suur töö...// (Õ 9)

Distantsõppe ajal kasutavad õpetajad peamiselt tunni mitmekesistamiseks esitlusi pildimaterjaliga või videomaterjali. Õpetajad ei anna palju võimalusi midagi ise luua, pigem õpetaja ise näitab uut materjali, lisab näiteid ja annab mingisuguse ülesande. Enamasti toovad esimese kooliastme õpetajad välja, et on raske panna väikesi lapsi distantsõppel midagi iseseisvalt looma või uurima. Mõned õpetajad proovivad ikkagi panna lapsi uusi teadmisi rakendama:

//...Meil on uus sõnavara, mine siis välja õue ja leia need sõnad üles, kus nad on, millises kontekstis neid kasutatakse...// (Õ 6)

Mõni õpetaja soovitab alati oma õpilastele nii tava- kui ka distantsõppe ajal uurida, põhjendada ja argumenteerida:

//...Alati uurige juurde, kui on võimalik, alati argumenteerige oma väidet, kui sa väidad praegu, et mul on vale informatsioon, siis põhjenda, milles ma eksisin...// (Õ 2)

Õpetajate teadmusloome arendamine toimub tava- ja distantsõppes sarnaselt, ainult et viis on veidi muutunud. Peaaegu kõik õpetajad töid välja, et nad täiendavad ennast erinevatel kursustel ja koolitustel, distantsõppe ajal on need virtuaalsed. Mõned õpetajad saavad palju uut teada (tugi)spetsialistidelt ja oma kolleegidelt. Õpetajad kasutavad internetti kui allikat informatsiooni leidmiseks:

//...Üks Facebook annab nii palju gruppe, hea grupp on seal algklasside õpetajad, ja nad postitavad oma töid, oma töölehti, videot, mida nad leidsid...hispaania keeles ma siis nägin, mida võib kasutada rütmika, muusikatundide jaoks ja eesti keele tunni jaoks, et seal oli selline lõimitud tund nagu võiks tulla...// (Õ 1)

Mõned õpetajad vaatavad uudiseid, saateid, loevad raamatuid ja erinevaid tekste. Mõni saab pidevalt ühe projekti raames anonüümselt tagasisidet ja ka tema koolis viiakse läbi erinevaid tagasiside küsimustikke õpilaste ja nende vanemate seas, et saada aru, mis suunas koolil on vaja liikuda.

Õpetajate eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika ja õppemeetodite kasutamine tavaõppe ajal on mingil määral erinev kui distantsõppes. Üldiselt kasutavad õpetajad nii keelekümbelklassis kui ka vene õppekeele klassis keelekümbeluse ja LAK-õppe metoodikat. Mõned kasutavad tõlkimisvabatehnikat, mis tähendab, et selgitatakse ainult sihtkeeles, kasutades pildimaterjali. Vene keelt kasutatakse erandjuhtudel, siis kui tuleb mingi konfliktsituatsioon või mingi trauma, millele tuleb kiiresti reageerida, või siis, kui õpilane ei saa õpetaja öeldust aru, mis segab tal edasi õppida. Enamik õpetajaid tõi välja, et nad õpetavad keelt läbi suhtlemise nii tava- kui ka distantsõppe ajal. Nad annavad õpilastele võimaluse võimalikult palju suhelda läbi arutluste, dialoogide, küsimustele vastamise.

//...Pole tähtis, kui õigesti ta ütleb, peaaugi, et ta räägib sinuga...// (Õ 2)

Samuti pööravad õpetajad tähelepanu nii tava- kui ka distantsõppe ajal lugemisele ja kirjutamisele. Tavaliselt loetakse mingit teksti ja tehakse selle põhjal harjutusi töövihikus, väikeste lastega harjutatakse vihikus käekirja, eestikeelseid tähti. Mõni õpetaja pöörab palju tähelepanu ka õpilaste häälendamisele:

//...Ma rõhutan seda, et õigesti hääldataks, et ma ei nõua kohe iga sõna tagant, vaid ma kuulan ta lõpuni, ja siis ma kordan seda õigesti ja lasen mõned üksikud sõnad neil üle korrata...// (Õ 2)

Nii tava- kui ka distantsõppe ajal kasutavad mõned õpetajad digilahendusi tunni mitmekesistamiseks, aga distantsõppe ajal kasutatakse neid rohkem. Mõned õpetajad tõi välja, et tavaõppe ajal nad kasutavad rääkivaid seinu, mida ei saa kasutada distantsõppes. Samuti kasutavad peaaegu kõik õpetajad tavaõppe ajal aktiivõppe meetodeid: mängud (rollimängud, laulumängud, äraarvamismängud, liikumismängud), arutelu, ajurünnakud, paaris- ja rühmatööd, õuesõpe, poolt- ja vastu argumendid, liikudes klassis, palli viskamine. Distantsõppe ajal kasutatakse aktiivõppe meetoditest peamiselt paaristööd ja esitlusi pildimaterjaliga.

Õppematerjalina kasutavad õpetajad tavaõppe ajal peamiselt sama, mida distantsõppe ajal. Enamik õpetajaid kasutab kontaktõppes ja distantsõppes õpikut, töövihikut ja vihikut. Mõned õpetajad tõi välja, et nad kasutavad tavaõppe ajal töölehti paber kandjal, mille on koostanud kas õpetaja ise või tema kolleegid. Distantsõppe ajal kasutatakse peamiselt elektroonilisi töölehti mingis keskkonnas või õpetaja koostab näiteks Wordi programmis töölehe ja õpilane täidab selle kas Wordis või printib välja ja pärast teeb pildi oma tööst ja saadab õpetajale. Tavaõppe ajal on õpetajatel võimalus kasutada ajalehti ja ajakirju. Raamatuid või artikleid saavad õpetajad kasutada nii tava- kui ka

distantsõppes. Uue materjali esitamiseks või materjali kinnistamiseks kasutavad õpetajad klassis ja distantsõppeajal esitlusi ja videomaterjali. Lisaks sellele õpetajad kasutavad ka erinevaid digikeskkondi, kus õpilased saavad teha erinevaid harjutusi.

Distantsõppe ajal hakkasid õpetajad kasutama rohkem erinevaid suhtluskanaleid õpilaste, juhtkonna ja lastevanematega. Tavaõppe ajal kasutati peamiselt järgmisi suhtluskanaleid: silmast silma suhtlemine, eKool, Stuudium, e-post, telefon. Distantsõppe ajal on kasutusel põhiliselt Zoom, e-post, eKool, Stuudium, Viber, Messenger, Teams, Google Meet, telefon.

3.2.3. Distantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessile muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt

Kõik intervjueeritavad on arvamusel, et üldiselt distantsõppe on mõjutanud ja mõjutab siiani nii õpetaja tööprotsessi kui ka õpilaste õppeprotsessi. Distantsõppe on tekitanud õpetajale raskusi õpilase autonoomia toetamiseks. Mõned on toonud välja, et õpilased ei keskendu tunnis toimuvale ja ei võta õppimist tõsiselt.

//...Siis võib-olla natuke ajab neid hajali veel ka see, et mõnel on peale Zoomi ka sees mingi mäng telefonis, ta üritab veel seal paralleelselt midagi teha...// (Õ 2)

//...Ma võin teha nii palju, kui ma tahan, aga kodus on ikkagi kodus, ja nad ei võta seda tõsiselt...// (Õ 9)

Enamiku õpetajate jaoks, eriti I kooliastme õpetajate jaoks, on üks suuremaid takistusi õpilase autonoomia toetamisel see, et lapsevanemad ei anna võimalust oma lapsele töötada iseseivalt ja ei toeta ka eriti oma lapse iseseisvust. Mõned vanemad teevad tihti peale koduseid töid laste eest ära ja ei julgusta last ennast proovile panema.

//...Kodus ma näen, et on kuulda, kuidas emad istuvad kõrval ja ütlevad, kui ma küsin ülesandeid...// (Õ 9)

//...Ja loomulikult probleemiks on ka see, et kodus istudes, istuvad nendega koos vanemad. Ja vanemad on väga mugava positsiooni võtnud, et vanemad, neil on kergem lapse eest ära teha see töö, kui nõuda lapselt selle töö tegemist...platvormid, kus lapsevanemad suhtlevad, on niisugune arusaam, et mille eest õpetajatele praegu palka makstakse, kui meie õpetame enda lapsi...// (Õ 4)

//...See, kuidas nende õppekeskkond on korraldatud, on ainult vanemate vastutada. Ma olen vanematele rääkinud, et õpilasel peab olema oma koht, keegi

neid ei sega. Aga ma näen, kuidas ema praeb seal taga kotlette, isa käib T-särgita ja nii edasi, muusika mängib teises toas...// (Õ 9)

Mõne õpetaja jaoks võtab tagasisidestamise protsess distantsõppel rohkem aega:

//...Distantset tuleb alguses tööd analüüsida, talle tagasi saata ja paluda, et ta siis saadaks mulle tagasi, et see on pikem protsess. Mis tihtipeale juhtub – õpilane jääb rahule, kasvõi selle hindega, mis ta on juba saanud või siis ma ei saa üldse tagasisidet...// (Õ 7)

Õpetajad on märganud, et need õpilased, kes on tavaõppes tugevad, need on ka distantsõppes tugevad, aga kellel on kontaktõppes raskusi enesejuhtimisega, nendel on raskusi ka distantsõppe ajal.

//...Ütleks niimoodi, et kellele on raske klassis, talle on raske ka Zoomis...// (Õ 2)
//.. need kes püüavad muidugi ka distantsõppel on küllaltki head õppijad, need muidugi teevad kõik ilusti ära, aga põhiline mass jätab selle töö poolikuks, nii et nende teadmised jäävad ka poolikuks...// (Õ 7)

Mõnedel õpetajatel tuleb õpilase autonoomiat toetada peamiselt siis, kui nad annavad selliseid ülesandeid, millega õpilased saavad kindlasti hakkama.

//...Õnnestub siis, kui annad mingit ülesannet, mis...kui sa täpselt tead, et laps oskab, et need lapsed oskavad. Et kui need on juba mitu korda tehtud, et siis sina tead, et 100% õnnestub. See võib-olla natuke lihtsam ülesanne, aga tead, et laps ise saab hakkama ilma sinu abita...// (Õ 1)

Üks kool on leidnud lahenduse, kuidas saab distantsõppe ajal toetada esimese kooliastme õpilase enesejuhtimist. Kuna algkooli õpilased ei oska veel kella vaadata, siis kool ostis igapähele koju taimerid. Iga kord, kui algab vahetund, nad keeravad selle taimeri ja see heliseb siis, kui vahetund on läbi ja on vaja minna tundi. Samuti toovad esimese kooliastme õpetajad välja, et nende kool on teinud tavaõppe ajal hea ettevalmistuse distantsõppeks, et nende õpilased saaksid olla iseseisvad:

//...Kui tuli see koroona teine laine, siis me olime juba niimoodi natuke ettevalmistatud...Tegime kindlasti sellist tundi, kus lapsed said uuesti vaadata seda stuudiumisse sisse logimist, kuidas nad panevad Padletisse neid töid, iseseisvad tööd, mis nad pildistavad. Nad said kohe need tahvelarvutid kätte ja klassis me pidime seda kõike läbi tegema...// (Õ 3)

//...Me oleme aasta alguses harjutanud nende interaktiivkeskkondadega, nad teavad eKooli, nad teavad, kuidas Opiq keskkonda pääseda, nad teavad Liveworksheeti...Neil on paroolid, asjad, nad õpetavad juba oma vanemaid, kuidas seda teha ...// (Õ 2)

Gümnaasiumiastmes töötavad õpetajad ütlevad, et nende õpilased on üsna iseseisvad ja nende enesejuhitud õppeprotsessi ei ole distantsõpe eriti mõjutanud.

Õpetajate enda autonoomia toetamist on distantsõpe erinevat moodi mõjutanud. Mõne õpetaja puhul ei ole midagi muutunud, mõni arvab, et distantsõpe toetab tema autonoomiat mingil määral, aga enamik õpetajatest tunneb, et distantsõpe pigem piirab nende vabadust. Mõni tõi välja, et distantsõppel teda toetab see, et ta saab kasutada erinevaid digikeskkondi. Tavaõppes ei ole tema koolis mõnes klassis projektorit, mille tõttu ei ole võimalik teha digiharjutusi, kuid distantsõppe ajal saab teha. Mõni õpetaja tunneb, et tal on kõik olemas, et enda iseseisvust arendada, aga tal ei ole selleks aega, tal ei ole praegu aega teha nii, nagu ta tahaks. Need õpetajad, kes on seisukohal, et distantsõpe takistab nende autonoomia arendamist, tõi välja järgmised momendid: liikumisvabaduse piiramine, läbimõeldus on suurem, rohkem vastutust.

//...Füüsilist keskkonda muidugi mõjutab ta väga kõvasti, sest ma olen küllaltki liikuv inimene ja ma tahan ikka liikuda. Kui terve päev istuda, siis pärast tunde ma tunnen ennast noore vasikana, keda kevadel lastakse õue ja siis ma ei tea, kuhu joosta ja mida teha, ja kuhu hüpata, et seda energiat vabastada...// (Õ7)

//...Tuleb nagu rohkem läbi mõtlema, et kui koolis panin lihtsalt vihiku kinni, olid valmis...et mul seal kõik valmis juba, et seal juba protsessis iseenesest näed, kuidas läheb, et võib muuta. Siis siin peab nagu tip-täp väikeste sammudega ise tegema. Läbimõeldus on suurem distantsõppe ajal...// (Õ 7)

//...Mul on rohkem vastutust, sest mul on nii palju kontrollijaid, vanemad kuulavad, kuidas tund läheb, kuidas nende laps vastab ja kui midagi ei vasta, siis mina olen süüdi...// (Õ 9)

Õpilaste koostööskuste toetamist on distantsõpe ka mõjutanud ja enamasti on negatiivselt mõjunud, ainult mõni õpetaja tõi välja, et midagi ei ole muutunud. Õpetajad nendivad, et koostööd on vähem, ja toovad välja järgmised põhjused: puudub klassikaaslase tugi, õpilased ei lülita kaamerat sisse, väikestega on raske rühmatöid teha, õpetaja ise ei ole piisavalt pädev õpilaste koostöö toetamises.

//...Siin ei ole siis kedagi, kes aitaks, sest meeskonnas ma panen tugeva lapse kokku nõrga lapsega, aga siin, kes on nõrk, läheb veel nõrgemaks, kahjuks, sest tal ei ole klassis seda tuge, mul ei ole pinginaabrit, kes näitab mulle...// (Õ 9)

//...Koostöö on vähenenud. Mõnikord ma ei näe, millega see laps tegeleb seal. Ta ei näita ennast. Mõned on sellised aktiivsed, ja nad kogu aeg vastavad, teevad

kõike, nendega mul õnnestub teha koostööd. Aga need, kes seal lihtsalt peidus on, nendega on probleeme...// (Õ 6)

//...Mina olen ühe korra katsetanud, sellest tuli ainult see, et üks või teine näitas seal oma maja detailsemalt või kassi, koera rühmatöö ajal...// (Õ 3)

//...Teised õpetajad võib-olla arendavad ja nooremad, kes oskavad rohkem seda virtuaalselt ja tunnevad seda elektroonilist maailma rohkem, kus saab lapsi rühmadesse jagada, paaridesse, aga minul ei ole seda oskust nii käppas, et ma saan seda teha, minul ei ole aega selleks tunnis praegu virtuaalselt...// (Õ 4)

Mõni õpetaja on kindel, et tema õpilaste koostööoskused on väga hästi arenenud, eriti distantsõppe ajal, aga mitte õpilaste kasuks. Tihtipeale, kui õpetaja hakkab töid kontrollima, siis ta märkab ühesuguseid vastuseid. Ta arvab, et nad teevad ka kontrolltööd kõik koos, lepivad aja kokku ja teevad Zoomis kõik koos seda tööd.

Õpetajate enda koostööoskuste arendamist on distantsõppe mõjutanud erinevalt. Mõned on seisukohal, et midagi ei ole selles osas muutunud, mõnede jaoks on koostöö vähenenud ja mõned arvavad, et koostöö on suurenenud. Osa õpetajatest tunneb, et neil on distantsõppe ajal vähem koostööd kolleegide ja õpilastega:

//...Muidugi me saame palju harvemini kokku, sest koolis seda lihtsam teha, sest kui sul on probleem, idee, sa kohe lähed kolleegi juurde ja hakkad sellega tegelema. Praegu on raskem, ja ei taha ka kolleegi nagu koormata, sest praegu põhikooli õpetajad on ülekoormatud täiesti...// (Õ 8)

//...Õpilaste koostöö puudub, sest koolis ma saan tulla nende juurde, vaadata, kui me kohtume koridoris. Meil on meeskond. Oo..Õpetaja tuleb, mis teil täna seljas on, kogu aeg vaatavad, mis mul seljas on, mis värvi on mul küüned. Nüüd seda ei ole...// (Õ 9)

Õpetajate koostöö on suurenenud õpetaja ja vanemate ning teiste õpetajate vahel:

//...Vanemad teavad, mida laps teeb seal tunnis. See koostöö nii lapse kui ka minu vahel suurenenud. Vanemad on ka kaasatud sellesse protsessi...// (Õ 6)

//...Õpetajatega koostöö suurenes. Sest nad küsivad, aga mida sina teed, vot õpikus on selline ülesanne, aga mida sina teed...// (Õ 9)

//...Nüüd on vist rohkem suhtlemist ka HEV õpetajatega, kes just nagu tegeleb nendega, siis koolipsühholoog, eripedagoog ja siis HEV koordinaator. Võib öelda, et tänu distantsile olen ma nendega rohkem suhtlema hakanud...// (Õ 2)

Õpetajate arvates mõjutab distantsõpe õpilaste uute teadmiste loomist pigem negatiivselt. Õpilaste teadmiste loomine on piiratud ja nad ei saa nii palju teadmisi, kui võiksid saada kontaktõppes.

//...Ise nad muidugi uusi teadmisi ei hangi, et ei leia midagi, ei tee mingit uurimuslikku tööd, ei tee õuesõpet koos, kus nad saaksid midagi kogeda, ja siis selle põhjal õppida...ei ainult seda, mida õpetaja annab...// (Õ 8)

//...Ma arvan, et vähem, vähem teadmisi on lastel, kahjuks. Ma saan aru, et lapsed ei saa istuda arvuti ees kella 9 kuni 21, et see ei ole võimalik. Ja teisest küljest saan aru, et kust neid teadmisi võtta näiteks...// (Õ 1)

Mõned õpetajad rõhutavad, et õpilaste teadmiste loomisel on üheks takistuseks nende vanemad, kes teevad tööd laste eest ära:

//...Tundub, et laste eest palju tööd teevad vanemad, sest on vaja teha...// (Õ 1)

//...On ettetulnud ka sellist olukordi, kus sa viid tunni läbi ja tahad küsitleda last, ja istub kas eraõpetaja arvuti taga ja ütleb talle ette, see on ju kõik kuulda, või ema istub ja kirjutab paberi peale ette ja laps loeb siis sealt paberilt, mina ei saa seda tagada...// (Õ 4)

Mõne õpetaja sõnul arendab distantsõpe õpilaste digipädevust:

//...Arendab nende digipädevust. Nad teavad paremini, kuidas õppida internetis, mitte ainult mängida arvutimänge...// (Õ 2)

Õpetajad on pannud tähele, et teadmiste omandamine distantsõppe ajal sõltub sellest, kuivõrd iseseisev on laps:

//...Kuivõrd iseseisev laps ja töökas on, siis ta omandab neid teadmisi...// (Õ 4)

//...See iseseisvus kaob, kuna koolis nad on harjunud, et õpetaja ikkagi suunab ja toetab neid, siin nad peavad üksinda ja kuidagi nad on jäänud „ah käib ikka nii“, „lõpetan õigel ajal ja kõik“, aga kuidas on see kirjutatud ja eneseanalüüsi nendel ei ole...// (Õ 7)

Esimese kooliastme õpetajad mõtlevad mõnikord oma kolleegidega välja selliseid ülesandeid, kus oleksid lõimitud mitu erinevat ainet korraga, näiteks eesti keel, tööõpetus, kunst, ja siis ühe töö põhjal saab hinnata erinevaid aineid. Ülesanne on mõeldud selleks, et õpilastel oleks ekraanivabapäev, võimalus arendada oma loovust, saada uusi teadmisi ja mitte koormata lapsevanemaid.

Õpetajate enda vaatenurgast ei mõjutanud väga distantsõpe teadmusloome toetamist. Kõige rohkem rääkisid õpetajad sellest, et koolitustel osalemise viis on muutunud, mis tähendab, et kõik kursused ja koolitused toimuvad distantsõppes virtuaalselt.

//...Varem said õpetajad käia erinevates riikides uute kogemuste saamiseks, siis praegu see ei õnnestu, sest riik on suletud. Sellest on kahju, arvan, et tahaksin sellest osa võtta, sest väga paljud näiteks oma kogemusi jagavad, kuidas nad Soomes käisid, Taanis või Norras, kui huvitav on seal...// (Õ 1)

//...Selles mõttes, et mul ei ole võimalust kuskile minna, füüsiliselt ei ole võimalust minna, et võib olla see on muutunud. Et see kuidagi tähtis, mulle meeldib liikuda, sellest ma tunnen kuidugi puudust...// (Õ 10)

Mõni tõi välja, et tema digioskused on väga palju arenenud distantsõppe ajal. Mõni tõi välja, et ei ole aega praegu midagi uut avastada teatud põhjuste tõttu. Samas on õpetajaid, kes väidavad, et neil ei ole midagi muutunud teadmusloomes.

Distantsõppe on mõjutanud eesti keele kui teise keele õpetajate metoodika ja õppemeetodite kasutamist. Esiteks tõid õpetajad välja, et õpetamise maht on vähenenud ja distantsõppe ajal kasutatakse lihtsamaid meetodeid.

//...Ma kavandasin, et see maht oleks väiksem, sest lapsed ise nagu kodus ei saaks seda teha, mida me teeksime klassis...Ja siis selle mahuga vähenevad minu metoodikaga seotud ülesanded, sest kui ma klassis teeksin mingit lugemise projekti, ma veebitunnis seda teha ei saa...// (Õ 8)

//...Distantsõppe puhul kasutan, võib olla need ei ole nii huvitavad, aga lihtsalt lugemine, kirjutamine, sellised väga lihtsad meetodid...// (Õ 1)

Samuti tõid õpetajad esile, et distantsõppel on rühmatöid ja mängulisust vähem, näidata midagi on raskem, liikumist ei ole, ei saa õpilasi kirjalikult kontrollida.

//...Niisuguseid mängulisi ja rühmatööde variante on vähem...// (Õ 4)

//...Žestid, mida alati kasutan rääkimisel. Kui ma häälendan midagi, ma alati näitan, mis lihased pingutavad sel ajal, mis läheb tööle ja seda kõike kaamerast laps lihtsalt ei näe. Kui me kasutame ka mingeid neid näppudega liisusalme, siis samamoodi ma pean vaatama, et laps näeks kõike...Kohutav, mõjutab...halvasti mõjutab, pidurdab...// (Õ 2)

//...Keelekümblus näeb ikka ette liikumist, liikumist kogu kehakeelega, me õpime seda omandatavat materjali...Ikkagi tahame midagi, et kuidagi füüsiliselt laps saaks tunnetada, mida ta õpib ja kuidas õpib, ja kuidas ta seda omandab, et tekiks mingi ahhaa efekt. Siis distantsil seda võimalust nagu eriti ei ole...// (Õ 7)

//...Kui mul on mingi tunnikontroll või kontrolltöö, siis ma teen seda kuidugi mingis keskkonnas. See on siis peamine erinevus, mitte paberandjal...// (Õ 6)

Distsantsõppe ajal on õpetajad palju arendanud oma digioskusi ja õppisid tundma erinevaid digikeskkondi. Õpetajate jaoks uued elektroonilised keskkonnad olid: Teams, Zoom, Classmate, Opiq, Quizziz, Paint 3D, Wizer.me, LearningApps, Flexiquiz, Liveworksheets, E-koolikott, Google Drive, Padlet.

Õpetajad rõhutasid, et distantsõpe mõjutas suhtlemist õpilaste, kolleegide, juhtkonna ja lastevanematega. Peamiselt toodi välja, et suhtlemise viis on muutunud ja suhtlemine iseenesest on muutunud konkreetsemaks.

//...Ta on lihtsalt teistmoodi. Ta on teistel kanalitel, ei ole otsest n-ö füüsilist silmast-silma...// (Õ 5)

//...Nii palju, kui need õpilased, kes tahavad, nad ikkagi virtuaalselt ka esitavad küsimusi...Tavaklassis nad lihtsalt jäid klassi, et suhelda või midagi täpsustada...// (Õ 4)

//...Kindlasti on mõjutanud, ta on läinud konkreetsemaks, et kui ikkagi koosolekud meil, siis öeldakse see asi ära, mida on vaja öelda ja muud juttu ajad sa juba telefoni teel oma kolleegiga, kui sa tahad midagi täpsustada...// (Õ 4)

Mõnede õpetajate jaoks on raskem nüüd kontakti luua õpilastega ja nende vanematega:

//...Õpilased kaovad kusagile tunnis vahepeal ära näiteks, kui ma ütlen, nimetan, et mingit harjutust teeme, ja ütleme Artur võta teine lause, aga Artur on kusagile kadunud, ja siis ärkab „ah, õpetaja, mis, mis“, ja siis loeb teisest kohast...// (Õ 7)

//...Mõned vanemad on sellised, nad ei taha eriti aidata nii mind kui ka oma last. Ma ei saa aru, milles on probleem, miks see laps niimoodi käitub....kui ta istub kodus, siis ei ole teada, mis tema ümber toimub...// (Õ 6)

Mõned õpetajad toovad esile, et on tekkinud rohkem võimalusi suhtlemiseks.

//...Kuna ma tõesti elan teises linnas, siis ma tavapäraselt õpetajate koosolekul vanasti ei käinud üldse. Nüüd, kuna see on Zoomis, selles mõttes ma suhtlen rohkem kolleegidega...// (Õ 5)

//...Õpetajad käime ikka koolis, aga saame nüüd rohkem ja rahulikumalt nüüd rääkida vahest...Ja õpilasi taustal ei olegi, et keegi ei sega...// (Õ 2)

Üldiselt tunnevad õpetajad, et nende suhtlemine õpilaste, vanemate, juhtkonna ja kolleegidega on tihenened. Vanemad küsivad pidevalt õpetaja abi või selgitusi, kas kirjutavad või helistavad. Juhtkonna ja kolleegidega on rohkem virtuaalseid kohtumisi nädalas. Mõnede õpilastega suhtleb õpetaja mõnikord ka õhtuti ja nädalavahetusel, kuna õpilastel on varsti riigieksam ja nad tahavad väga palju harjutada ja hästi ette valmistuda eksamiks.

Õpetajate seisukohad distantsõppega rahulolu kohta jagasid pooleks: üks pool on pigem rahul ja teine pool ei ole rahul. Mõned õpetajad ei ole rahul keeleõppe seisukoha peal, kuna tunnevad, et nendel, kes ei saa distantsõppega hakkama, on keeletase langenud. Üks algklasside õpetaja toob välja, et väikeste lastega on kontakt väga tähtis ja ta saab aru, kui palju sõltub temast klassis, tema tujust, tema aktiivsusest, kui distantsil on keeruline neid momente märgata.

//...Õpilased lähevad sellest distantsõppest välja. Need on sellised õpilased, kes ei saa sellega hakkama, siin tekib väga suur kurbus, et tahaks kuidagi nendele abiks olla, aga paraku ei saa, seepärast tunnetad kohe, et keeletase on langenud...// (Õ 7)

Need, kes on rahul distantsõppega, tõid välja järgmised põhjused: õpilased saavad hakkama õpetaja poolt antud ülesannetega, ei pea kusagile minema, on aega teiste tegevuste peale. Mõned õpetajad saavad aru, et distantsõppel on võimalik õpetada ja õppida normaalselt, aga eelistavad ikkagi kontaktõpet. Lisaks paar õpetajat tõid välja, et oleks hea, kui vanematele viiakse distantsõppe kohta mingeid koolitusi või kursusi, kus selgitatakse lahti, mis on õpetaja, õpilase ja vanema roll distantsõppes ning, kuidas oleks tõesti vaja oma last toetada.

//...Ühest küljest inimesena ma olen rahul, et ma ei pea kusagile minema ja ma lähen oma tuppa ja alustan tööd. Selles mõttes on see väga hea...// (Õ 7, Õ 3)

//...Loomulikult mulle meeldiks, kui see koroonaaeg saaks mööda, et ma näeksin oma õpilasi klassis. Absoluutselt mulle see meeldiks kümme korda rohkem...// (Õ 5)

//...Oleks pidanud olema koosolekud või niisugused tutvusringid, või psühholoogide konsultatsioonid, või töötoad, kus vanematele räägitakse, mis on nende roll distantsõppe ajal, et siis oleks suhtumine natukene teistsugune...// (Õ 4)

4. ARUTELU

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada ja võrrelda eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi (õppetöö korraldust, aine õpetamist, õppemeetodite kasutamist, juhtkonna, õpetaja ja lastevanemate suhtlust) tava- ja distantsõppe ajal muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt.

Esimesele uurimisküsimusele (*Kuidas mõistavad eesti keele kui teise keele õpetajad traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse mõisteid ja nende erinevust?*) on saadud järgmised tulemused.

Nii veebiküsimustiku kui ka intervjuu vastustest selgus, et õpetajate jaoks tähendab traditsiooniline õpikäsitus enamasti järgmist: õpetajakeskne, õpilase passiivsus ja mittekaasamine õppeprotsessi, traditsiooniliste õppevahendite kasutamine, praktika puudus. Traditsiooniline õpikäsituse õppeprotsess keskendub rohkem õpetaja monoloogile kui õpilastevahelisele dialoogile (Gonzales 2014). Tunnid on tavaliselt loengupõhised, kus õpilane on passiivne teadmiste vastuvõtja, ning õpitu sisu ei ole asetatud konteksti (Vinter 2017; OECD 2010). Muutuv õpikäsitus on õpetajate arvates õppijakeskne, õpetaja suunaja rollis, õpilase aktiivsus ja õppeprotsessi kaasamine, aktiivõppe meetodite kasutamine, teadmiste rakendamine praktikas (lõimimine, seoste loomine). Konstruktivistlik õppimine põhineb õppija enese aktiivsusel reaaleluliste probleemide lahendamisel. Õppija loob uusi tähendusi praeguste teadmiste kontekstis vastavalt oma kogemustele ja õpikeskkonnale. (Doruk 2014; Qarareh 2016; Johnson 2009; Põlta, Aava 2016) Õpetaja ei ole teadmiste andja, vaid õppeprotsessi suunaja ning õpilane on teadmiste konstruktor. Klassiruumid püütakse luua reaalses keskkonnades, kus õppimine on asjakohane, kus saab eksperimenteerida ja luua seoseid reaalse eluga. (Johnson 2009; Vinter 2017; Gonzales 2014; Randmäe 2019) Õpetajad on seisukohal, et peamine erinevus traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse vahel seisneb õpetaja ja õppija positsioonis. Samuti toodi välja, et need lähenemised erinevad loomingulisuse, avatuse ja motiveerimise poolest. Uuritavad õpetajad nimetasid väga konkreetseid traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse tunnuseid, mis ühtib teoreetikute seisukohtadega. Sellest võib järeldada, et uuritavad õpetajad on teadlikud traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse terminitest ning oskavad neid lähenemisi defineerida.

Teise uurimisküsimuse („*Kuidas eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsess (õppetöö korraldus, aine õpetamine, õppemeetodite kasutamine, juhtkonna, õpetaja ja*

lastevanemate suhtlemine) erines tava- ja distantsõppe ajal Eestis muutuva õpikäsituse aspektide valguses?“) raames kujunesid uuringus järgmised vastused.

Eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsess erineb tava- ja distantsõppes teatud valdkondades. Õpilase vaatenurgast erineb tava- ja distantsõpe suurel määral õpilase autonoomia toetamises. Tavaõppes pühendavad õpetajad rohkem aega õpilase kuulamisele, mitte ainult temaga rääkimisele, distantsõppes teevad seda vähesed. Samuti kasutavad õpetajad tavaõppes rohkem tulemuste ja õppeprotsessi hindamiseks kirjalikku ja suulist tagasisidet kui distantsõppes. Distantsõppes annavad õpetajad rohkem iseseisvat tööd kui tavaõppes. Lisaks seavad distantsõppes rohkem õpetajaid igaks tunniks eesmärgid ja põhjendavad oma soovitusi ja juhiseid kui tavaõppes. See võib olla tingitud sellest, et distantsõppes ei ole palju aega suuliselt selgitamiseks ja õpetajad peavad rohkem andma õpilastele konkreetseid juhiseid iseseisvaks tööks, et õpilane saaks aru, mida temalt oodatakse. 2020. aasta uuring (Lauristin jt) näitas, et distantsõppel on suurenenud õpetajate töökoormus, mis väljendub iga töö individuaalses tagasisidestamises ja tööjuhendite kirjalikus vormistamises. Nii tava- kui ka distantsõppes püüavad õpetajad anda loominguulisi ülesandeid, valikuid ja tagasisidet õpilase autonoomia arendamiseks. Samuti suunavad õpetajad oma õpilasi õppetöele ja rohkem suunatakse I kooliastme ja erivajadustega õpilasi, kes vajavad rohkem abi ja juhendamist. Brophy (2014), Kikase (2015), Timoštšuki (2017) kohaselt tavaõppes kui ka distantsõppes on õpilaste autonoomia toetatud, kuid tavaõppes on võimalik rakendada ühtesid meetodeid ja distantsõpe nõuab teiste meetodite rakendamist.

Küsimustiku tulemustest selgus, et õpilaste koostööoskuste ja teadmusloome toetamisel ei esine suuri erinevusi tava- ja distantsõppel. Samas näitasid intervjuu tulemused, et õpilaste koostööoskust ja teadmusloomet toetatakse erinevalt tava- ja distantsõppel. Õpetajatel on tavaõppes rohkem võimalusi kasutada erinevaid meetodeid õpilaste koostööoskuste toetamiseks. Kõige populaarsem meetod on paaris- ja rühmatööd (Brophy 2014; Slabina 2017). Distantsõppes on õpetajatel keeruline kasutada paaris- ja rühmatöid põhikooli õpilastega, kuna kiputakse rääkima kõrvalistel teemadel ja ei keskenduta tööle. Rühmatöid viivad läbi distantsõppes ainult gümnaasiumiõpetajad, kuna õpilased on juba päris iseseisvad ja saavad aru, milleks teatud tegevusi tehakse. Õpetajad kasutavad tavaõppes rohkem erinevaid meetodeid (temaatilised mängud, küsitlused, mõttekaardid, ajurünnak, informatsiooni esitamine video- või piltmaterjali kaudu, plakati loomine) õpilaste teadmusloome arendamiseks (OECD 2018). Distantsõppes kasutatakse peamiselt esitlusi piltmaterjaliga ja videoid. See võib olla tingitud sellest, et koolis on õpetajatel

rohkem võimalusi erinevate meetodite kasutamiseks: õppevahendite olemasolu, otsene kontakt õpilastega, rohkem aega tunni läbiviimiseks jne. Distsantsõppes saavad õpetajad kasutada peamiselt arvutit selleks, et luua õpilastele teadmisi.

Õpetaja vaatenurgast ilmnes nii küsimustiku kui ka intervjuude vastustest, et õpetajate autonoomia, koostööoskuste ja teadmusloome toetamine toimub sarnaselt nii tava- kui ka distantsõppel. Nii tava- kui ka distantsõppes on õpetajatel vabadus õppematerjali, teema ja õpetamise meetodite valimisel (Eisenschmidt 2017). Õpetajatel on võimalus arendada oma koostööoskusi aineühendustes, koosolekutel ja töötubades osalemise kaudu (Vanderhauwaert 2014; Slabina 2017). Uusi teadmisi saavad õpetajad peamiselt koolituste ja kursuste raames, (tugi)spetsialistidelt ja erinevate ainete kolleegidelt, kellega jagatakse praktikakogemusi ja selle kaudu lõimitakse aineid, mis on riikliku õppekava kohaselt väga oluline (PRÕK 2021). Samuti toetab juhtkond oma õpetajaid õppetegevuste valikul, erinevates ühendustes ja erialastel koolitustel osalemisel ning arendava tagasiside andmisel, mis ühtib teoreetikute seisukohtadega. Kuigi õpetajatel on sarnased võimalused enda autonoomia, koostööoskuste ja teadmusloome toetamiseks, eelistatakse ikkagi kontaktõpet.

Küsimustiku tulemustest ei tulnud esile märgatavaid erinevusi õppemeetodite kasutamises tava- ja distantsõppe ajal, kuid intervjuu tulemused näitasid, et nii õppemeetodite kui ka eesti keele kui teise keele õpetamise meetodite kasutamises on erinevusi kahes õppevormis. Tavaõppes kasutavad õpetajad rohkem aktiivõppe meetodeid (mängud, ajurünnak, õuesõpe, palli viskamine, arutelud) (Baum-Valgma, Šmõreitšik 2010) kui distantsõppes, kus peamiselt kasutatakse paaristoid ja esitlusi piltmaterjaliga. Distsantsõppe ajal on keeruline kasutada aktiivõppe meetodeid, kuna füüsiliselt õpetajad ja õpilased ei saa kohtuda ja mängida või kuskile minna, peale esimese kooliastme õpilaste, kelle puhul toimus mõnedes koolides hübriidõpe (mõned õppisid kodus, mõned koolis). Eesti keele kui teise keele tundides kasutavad õpetajad peamiselt keelekümbeluse ja LAK- meetodikat. Nii tava- kui ka distantsõppes püüavad õpetajad kasutada kommunikatiivset keeleõpet, kuid tavaõppes suhtlemist (arutelud, dialoogid) kasutatakse rohkem kui distantsõppes. Lisaks kasutavad eesti keele kui teise keele õpetajad tavaõppes tihtipeale rääkivaid seinu, mida distantsõppes ei ole võimalik kasutada, kuna enamus õpilasi on kodus ja isegi kui õpetaja on koolis, ei ole tal võimalik rääkivat seinu kaamerasse mahutada alati. Distsantsõppes kasutatakse rohkem erinevate tekstide lugemist ja kirjutamist, mida õpilased saavad ka iseseisvalt teha. Riikliku

õppekava kohaselt (PRÕK 2021) püüavad õpetajad arendada õpilaste kõiki osaoskusi nii tava- kui ka distantsõppes, kuid tuleb välja, et tavaõppes areneb kõige rohkem rääkimisoskus, aga distantsõppes lugemis- ja kirjutamisoskus. Õppematerjalide osas ilmnesid ka erinevused. Tavaõppes kasutatakse rohkem silte, kaarte ja töölehti paber kandjal, aga distantsõppes videomaterjali, õpikut, e-keskkondi ja elektroonilisi töölehti. Kuna suheldakse peamiselt virtuaalselt, siis kasutatakse rohkem elektroonilisi materjale, mida on lihtne õpilastega jagada.

Õpetaja suhtlemine õpilaste, kolleegidega, juhtkonna ja lastevanematega erineb tava- ja distantsõppe ajal. Tavaõppes kasutatakse vähem suhtluskanaleid ja peamine suhtluskanal kõikidega on silmast silma suhtlemine. Distantsõppes on rohkem suhtluskanaleid ja need on peamiselt elektroonilised (nt eKool, Zoom, Google Meet, Viber, e-post jt) või telefonikõned. Piirangute tõttu on suhtlemist silmast silma jäänud vähemaks ja virtuaalset on ilmunud rohkem.

Võib järeldada, et õpetajatel on tavaõppes rohkem võimalusi selleks, et kasutada rohkem erinevaid meetodeid õpilaste autonoomia, koostööoskuste ja teadmusloome toetamiseks. Distantsõppes on selleks vähem võimalusi ja tuleb kasutada ja mõelda välja teistsuguseid meetodeid, et neid valdkondi toetada. Õpetajatel on peaaegu ühesugused võimalused oma autonoomia, koostööoskuste ja teadmusloome toetamiseks tava- ja distantsõppes. Samas on õpetajatel rohkem võimalusi kasutada tavaõppes aktiivõppe meetodeid tunnis ja tunniväliselt, mis tähendab, et õpilastel on rohkem võimalusi tavaõppe ajal omandada paremini uut informatsiooni, kuna nemad on kaasatud aktiivselt õppeprotsessi. Eesti keele kui teise keele õpetamiseks sobib rohkem tavaõppevorm, kuna seal saavad õpetajad kasutada rohkem kommunikatiivset keeleõpet, mis annab võimaluse keele praktiseerimiseks. Distantsõppes keeleõpe toimub pigem iseseisvalt ja keelt ei kasutata praktikas, kuna õpetajad on sunnitud andma rohkem iseseisvat tööd nagu lugemine ja kirjutamine, millega õpilane saab ise hakkama. Lisaks kasutavad tavaõppes õpetajad rohkem paber kandjal õppematerjali, mida saab katsuda, mille peale saab käsitsi kirjutada. Distantsõppes kasutavad õpetajad rohkem elektroonilist õppematerjali, kuna peamine suhtlusallikas on arvuti ning selle kaudu on võimalik kiiresti ja mugavalt informatsiooni edastada.

Kolmanda uurimisküsimuse raames („*Kuidas mõjutab distantsõpe eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt?*“) kujunes järgmine arusaam.

Nii küsimustiku kui ka intervjuu tulemused näitavad, et üldiselt distantsõpe on mõjutanud ja mõjutab siiani nii õpetaja tööprotsessi kui ka õpilaste õppeprotsessi. Küsimustiku tulemustest selgus, et enamik õpetajaid oskavad toetada õpilase autonoomiat distantsõppes, kuid intervjuudest selgus, et õpetajatel on tekkinud sellega raskusi. Kodus on õpilastel raskem keskenduda tunnile ja nad ei võta õppimist tõsiselt. Distsantsõppe üheks miinuseks peetakse iseseisvat õppimist (Piir 2009). Kui puuduvad vajalikud õpioskused, siis võib kaduda ka motivatsioon edasi õppida. Paljude õpetajate jaoks on üheks takistuseks õpilaste autonoomia toetamiseks lastevanemad. Lapsevanemad ei anna võimalust oma lapsel töötada iseseisvalt ja ei toeta ka eriti oma lapse iseseisvust. Mõned vanemad teevad tihtipeale koduseid töid laste eest ära ja ei julgusta last ennast proovile panema. Õpilaste autonoomia toetamine tuleb välja peamiselt siis, kui anda selliseid ülesandeid, millega õpilased saavad kindlasti hakkama.

Õpilaste koostööoskusi on distantsõpe mõjutanud pigem negatiivselt. Koostööd on distantsõppel vähem, kuna puudub tugi klassikaaslase näol, õpilased ei lülita kaamerat sisse ja õpetaja ei näe, millega laps tegeleb, ning rühmatööde läbiviimine on muutunud keerulisemaks. Piiri (2009) kohaselt on distantsõppe üheks positiivseks küljeks rühmatööde läbiviimine suurtes õppegruppides, kasutades digilahendusi, kuid koolikontekstis, eriti põhikooli õpilaste puhul, on see pigem negatiivne külg, kuna õpilased ei ole valmis sellisteks töödeks. Lisaks takistavad piiratud koostöö läbiviimise võimalused õpilaste sotsiaalse suhtluse arendamist (Scholarship Position Team 2014). Distsantsõpe mõjutab õpilaste uute teadmiste loomist pigem negatiivselt. Õpetajad proovivad küll kasutada erinevaid meetodeid (põhjendada juhiseid ja tegevusi, mitmekesistada tunde, õpitegevuste valikul lähtuda õpilase oskuste ja teadmiste tasemest) teadmusloome arendamiseks, kuid distantsõppe tingimuste tõttu on õpilastel vähem võimalusi oma teadmisi luua ja täiendada. Õpetajate sõnul ei saa nad anda lastele suuremaid ja mahukamaid töid (nt uurimuslik õpe, projektõpe, õuesõpe), mille kaudu oleks võimalik saadud teadmisi rakendada, saada uusi kogemusi ja selle põhjal õppida. Paljude õpetajate jaoks on lastevanemate kontroll ja n-ö tahe aidata oma last jälle üks takistus, mis ei võimalda õpetajal hinnata, kuivõrd on laps teadmisi omandanud.

Õpetajate vastustest selgus, et distantsõpe on mõjutanud nende autonoomia toetamist enamasti positiivselt. Samas tunnevad mõned õpetajad, et sellise õppevormi puhul on liikumisvabadus piiratud, läbimõeldus on suurem ja on rohkem vastutust. Paljude jaoks on liikumine väga tähtis osa nende elust, aga distantsõppe ajal on keeruline seda ellu viia. Samuti tuleb rohkem oma tunde läbi mõelda, kuna tunni läbiviimiseks on aega distantsõppes vähem ja on vaja anda sellist materjali, millest oleks õpilastele kasu. Lisaks tunnevad õpetajad rohkem vastutust, kuna nendel on distantsõppes palju pealtvaatajaid vanemate näol, kes võivad kommenteerida õpetaja tegevusi. Üldiselt ei ole õpetajate koostööskuste toetamises distantsõppe ajal väga palju muutunud. Õpetajad teevad koostööd kolleegidega ja juhtkonnaga ning osalevad aineühenduste või seltside kohtumistel. Mõned tunnevad siiski, et koostöö kolleegidega ja õpilastega on vähenenud, kuna kontaktõppes on võimalik saada füüsiliselt kokku ja lahendada mõnda olukorda kiiresti ära, aga distantsõppe ajal kohtutakse üksteisega vähem ja ei taheta üksteist koormata. Mõnede õpetajate puhul on koostöö õpetajate ja vanematega suurenenud. Kolleegid uurivad pidevalt üksteise käest, milliseid meetodeid tunnis üks või teine kasutab. Vanemad muretsevad rohkem oma laste õpingute pärast ja püüavad kogu aeg hoida kontakti õpetajaga, et olla kursis toimuvaga. Õpetajate arvates ei mõjutanud väga distantsõpe nende teadmusloome toetamist. Nad saavad ka distantsõppe ajal ennast täiendada läbi kursuste ja koolituste, raamatute, uudiste jne. Ainsana on muutunud koolituste läbiviimise viis: kui kontaktõppes saab füüsiliselt kohale tulla, siis distantsõppe ajal saab ainult virtuaalselt osaleda.

Distantsõpe on mõjutanud eesti keele kui teise keele õpet ja aktiivõppe meetodite kasutamist. Kuna aine õpetamise maht on muutunud distantsõppes väiksemaks, siis õpetajad püüavad kasutada lihtsamaid ja traditsioonilisemaid meetodeid (lugemine, kirjutamine) eesti keele õpetamiseks. Õpilastel tuleb teha distantsõppe ajal palju iseseisvaid töid ja seoses sellega annavad õpetajad selliseid ülesandeid, millega õpilane saab ise hakkama. Paljud nendivad, et on vähem rühmatöid, mängulisust, näitlikustamist, puudub liikumine, ei saa õpilasi kirjalikult kontrollida. Distantsõpe on pannud õpetajaid paljud asjad ümber korraldama ja mõtlema välja selliseid meetodeid, mida saab kasutada eesti keele kui teise keele õpetamiseks distantsõppe olukorras (nt iseseisvad tööd, digilahenduste kasutamine). Distantsõppe ajal on paljud õpetajad arendanud oma digipädevust (Piir 2009) ja õppinud tundma erinevaid digikeskkondi ning looma seal erinevaid ülesandeid õpilaste jaoks.

Küsimustiku tulemustest selgus, et suhtlemine õpilaste, õpetajate, juhtkonna ja lastevanematega ei tekita õpetajatele raskusi distantsõppel, kuid intervjuu vastused näitavad, et distantsõpe on ikkagi mõjutanud suhtlemist. Peamiselt toodi välja, et suhtlemise viis on muutunud (tavaõppes silmast silma, distantsõppes virtuaalselt) ja suhtlemine on muutunud konkreetsemaks (suheldakse ainult nendel teemadel, mis on tõesti olulised antud hetkel).

Nii veebipõhise küsimustiku kui ka intervjuude tulemuste põhjal võib öelda, et õpetajad on võrdselt rahul ja rahulolematud distantsõppega. Õpetajad on rahulolematud, kuna tunnevad, et õpilaste keeletase on langenud ja puudub vahetu kontakt õpilastega selleks, et neid abistada ja toetada. Distantsõppe suureks miinuseks on vahetu kontakti võimaluse puudumine, mille tagajärjel võib tekkida isoleerituse tunne. Samuti ei saa mõnesid probleeme lahendada veebi kaudu, mõned uued asjad vajavad näost näkku selgitamist. (Pii 2009; Lauristin 2020) Õpetajad on rahul distantsõppega, sest nende õpilased saavad hakkama õpetaja poolt antud ülesannetega, töö toimub kodukontoris, oma aega saab paindlikult kasutada. Need aspektid ühtivad 2020. aasta uuringuga (Lauristin jt). Mõned õpetajad pakkusid, et oleks hea viia läbi vanematele koolitusi, kus selgitatakse vanematele, mis on nende roll distantsõppes ja kuidas nad saavad oma last distantsõppes toetada.

Distantsõpe on mõjutanud ja mõjutab õpilaste autonoomia, koostööoskuste ja teadmusloome arendamist pigem negatiivselt. Põhikooli õpilastega on keeruline kasutada mingeid koostööõppevorme, kuna nende läbiviimisel õpilased ei keskendu protsessile, vaid tegelevad muude tegevustega. Õpetajad saavad panna õpilasi tööle peamiselt iseseisvate tööde kaudu. Autonoomia ja teadmusloome toetamise üheks peamiseks takistuseks on lastevanemad, kes ei toeta oma lapse iseseisvust, teevad lapse eest koduse töö ära ja ütlevad tunni ajal õiged vastused ette. Õpetajate autonoomia, koostööoskuste ja teadmusloome toetamist ei ole distantsõpe väga mõjutanud, sest õpetajad saavad distantsõppes kasutada peaaegu kõike sama, mida tavaõppes. Samas tunnevad õpetajad, et autonoomia arendamise osas on liikumisvabadus piiratud, on ka läbimõeldus suurem ja vastutust rohkem. Teadmusloome toetamise osas on muutunud ainult koolituste läbiviimise viis. Eesti keele kui teise keele õpetamise meetodite ja aktiivõppe meetodite kasutamist on distantsõpe mõjutanud pigem negatiivselt. Õpetajatel ei õnnestu kasutada paljusid aktiivõppe meetodeid ja tuleb piirduda traditsiooniliste keeleõppe meetoditega. Lisaks on koostöö õpilastega vähenenud ja õpetajad ei saa oma õpilasi alati toetada, mille

tõttu on tugevamate õpilaste keeletase jäänud samaks, aga nõrgemate õpilaste keeletase on langenud.

Magistritöö peamised järeldused on järgmised:

- Uuritavad õpetajad on teadlikud traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse terminitest ning oskavad neid lähenemisi defineerida.
- Tavaõpe sobib paremini kui distantsõpe õpilaste autonoomia, koostööoskuste ja teadmusloome arendamiseks.
- Õpetajate autonoomia, koostööoskuste ja teadmusloome toetamiseks sobivad mõlemad õppevormid, kuid eelistatakse rohkem tavaõpet.
- Tavaõpe soodustab paremini eesti keele kui teise keele õpet ja aktiivõppe meetodite kasutamist.
- Distantsõpe mõjutab õpetajate tööprotsessi pigem negatiivselt, kuna on keeruline arendada õpilaste autonoomiat, koostööoskusi ja teadmusloomet ja toetada eesti keele kui teise keele arengut.

Töö autor soovib teistele uurijatele kasutada pigem kvalitatiivset uurimisviisi kui kvantitatiivset, kui tahetakse uurida teema sisu sügavamalt ja saada põhjalikke vastuseid, et teha mingeid järeldusi. Küsimustiku puhul olid õpetajatele väited meetodite kohta ette antud ja nad pidid ainult valima ühe või teise väite, aga intervjuu puhul pidid õpetajad ise nimetama konkreetseid meetodeid, põhjendama nende kasutamist ja tooma ka näiteid, mis aitas luua põhjaliku ülevaate teatud valdkondadest.

KOKKUVÕTE

Maailmas toimuvad pidevalt muutused, nii ka õppimises ja õpetamises ilmuvad uued lähenemised ja õpetamisviisid. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 järgi on vaja kõigis haridusasutustes rakendada muutuvat õpikäsitust, mis tähendab, et tuleb toetada iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut ning arendada õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust.

Eesti riigikeel on eesti keel. Lähtuvalt EV põhiseadusest on oluline levitada ja õpetada eesti keelt siin elavatele teiste kultuuride esindajatele selleks, et see säiliks. Eesti keelt teise keelena hakatakse õppima juba lasteaiast alates ja jätkatakse koolis. Koolid, kus õpivad vene keelt kõnelevad lapsed, pakuvad erinevaid lahendusi eesti keele õppimiseks, näiteks keelekümblus- ja LAK-metoodikat. Kuigi eesti keele kui teise keele õpetamiseks on võimalusi palju, nähakse siiski keeleõppes probleeme, mis takistavad vene keelt kõnelevatel lastel olla eesti emakeelega lastega võrdsel tasemel.

Pandeemia tõttu olid koolid mitu korda distantsõppel, mis pani õpetajaid vastavalt uuele olukorrale muutma oma tööprotsessi, kasutades kaasaegset lähenemist. Kuna eesti keele kui teise keele õpetamise nõrgad kohad võivad distantsõppe ajal süveneda, siis magistr töö raames on huvitav teada saada, kuidas kulgeb eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsess tavaõppes ja kuidas mõjutab distantsõppe seda tööprotsessi. Magistr töö eesmärk on välja selgitada ja võrrelda eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi (õppetöö korraldust, aine õpetamist, õppemeetodite kasutamist, juhtkonna, õpetaja ja lastevanemate suhtlust) tava- ja distantsõppe ajal muutuva õpikäsituse aspektidest lähtuvalt.

Töö teoreetilises osas keskendutakse traditsioonilisele ja muutuvale õpikäsitusele. Traditsiooniline õpikäsitus on õpetajakeskne, õpetajast juhitud, tulemuspõhine, kõrgelt struktureeritud ja mitteinteraktiivne. Muutuv õpikäsitus on õppijakeskne, kontekstipõhine, õppimisprotsessile fokuseeritud ja on suunatud autonoomia, koostööoskuse ja teadmusaluse arendamisele. Koolikontekstis tähendab autonoomia liikumist nii kooli, õpetaja kui ka õppija suurema otsustusõiguse ja tegevusvabaduse suunas. Koostöö all mõeldakse iga osapoole (kool, õpetajad, õpilased) kaasamist õppeprotsessi ja koos tegutsemist ühise eesmärgi nimel. Teadmusaluse tähendab, et õppimine toimub tegevuspõhises ja konkreetses kontekstis, kus inimene saab ise luua uusi

teadmisi olemasolevate teadmiste alusel ja õpib ennast kriitiliselt hindama. Lisaks keskendutakse teoorias eesti keele kui teise keele õpetamisele distantsõppes. Mitteeestlastel on vaja õppida eesti keelt ja kultuuri eesti ühiskonda lõimumiseks. Üks võimalustest õppida keelt on kool. Pandeemia tõttu mindi üle distantsõppele, mis tähendab veebipõhist õpet, kus õppijad ja õpetaja asuvad füüsiliselt eraldi ja õpe toimub kas iseseisva või reaalajas juhendatava õppeprotsessina. Nii riik kui ka õpetajad ise pakuvad erinevaid lahendusi, mida saab kasutada eesti keele kui teise keele õpetamiseks distantsõppe ajal.

Uuringu läbiviimiseks kasutati kombineeritud uurimisviisi, kvantitatiivset ja kvalitatiivset. Andmeid koguti veebipõhise küsimustiku ja poolstruktureeritud intervjuu kaudu. Veebiküsitluses osales kokku 35 ja intervjuus 10 eesti keele kui teise keele õpetajat erinevatest Eesti linnadest ja valdadest. Tulemusi analüüsiti kirjeldava statistika ja kvalitatiivse sisuanalüüsi kaudu.

Uurimistöö tulemusena selgus, et uuritavatel õpetajatel on konkreetne ja selge arusaam traditsioonilise ja muutuva õpikäsituse terminitest. Tulemused näitasid, et õpetajatel on tavaõppe ajal rohkem võimalusi kui distantsõppe ajal selleks, et kasutada erinevaid meetodeid õpilaste autonoomia, koostöösuskuste ja teadmusloome toetamiseks. Õpetajatel on peamiselt sarnased võimalused oma autonoomia, koostöösuskuste ja teadmusloome toetamiseks tava- ja distantsõppe ajal. Samas on õpetajatel rohkem võimalusi kasutada tavaõppes aktiivõppe meetodeid tunnis ja tunniväliselt, mis tähendab, et uue infomatsiooni omandamine tavaõppe ajal on tõhusam, sest õpilased on kaasatud aktiivsemalt õppeprotsessi. Eesti keele kui teise keele õpetamiseks sobib rohkem tavaõppevorm, kuna seal saavad õpetajad kasutada rohkem kommunikatiivset keeleõpet, mis annab võimaluse keele praktiseerimiseks. Distantsõppe ajal keeleõpe toimub pigem iseseisvalt ja keelt kasutatakse vähem praktikas, kuna õpetajad on sunnitud andma rohkem iseseisvat tööd nagu lugemine ja kirjutamine, millega õpilane saab ise hakkama.

Uuringu tulemusena leiti, et distantsõpe on mõjutanud ja mõjutab õpilaste autonoomia, koostöösuskuste ja teadmusloome arendamist pigem negatiivselt. Põhikooli õpilastega on keeruline kasutada koostööõppevormi, kuna nende läbiviimisel õpilased ei keskendu protsessile, vaid tegelevad kõrvaliste tegevustega. Autonoomia ja teadmusloome toetamise üheks peamiseks takistuseks on lastevanemad, kes ei toeta oma lapse iseseisvust. Õpetajate autonoomia, koostöösuskuste ja teadmusloome toetamist ei ole

distsantsõppe suurel määral mõjutanud, sest õpetajad saavad distantsõppe ajal kasutada sarnaseid meetodeid, mida tavaõppe ajal. Samas õpetajad tunnetavad, et autonoomia arendamise osas on liikumisvabadus piiratud, läbimõeldus suurem ja vastutust rohkem. Teadmusloome toetamise osas on muutunud ainult koolituste läbiviimise viis. Eesti keele kui teise keele õpetamise meetodite ja aktiivõppe meetodite kasutamist on distantsõppe mõjutanud pigem negatiivselt. Õpetajatel ei õnnestu kasutada paljusid aktiivõppe meetodeid ja tuleb piirduda traditsiooniliste keeleõppe meetoditega. Lisaks on vähenenud koostöö õpilastega ja õpetajad ei saa oma õpilasi alati toetada, mille tõttu on tugevamate õpilaste keeletase jäänud samaks, aga nõrgemate õpilaste keeletase on langenud.

Magistritöö eesmärk on saavutatud ja uurimisküsimustele saadud vastused. Sisukamate ja põhjalikumate vastuste saamiseks on soovitatav kasutada kvalitatiivset uurimisviisi, kuna antud töö raames oli raske teha sisukamaid järeldusi kvantitatiivse meetodi abil. Magistritöö on mõeldud nii eesti keele kui teise keele õpetajatele kui ka teistele keeleõpetajatele, koolide juhtkondadele ja lastevanematele, pööramiseks nende tähelepanu distantsõppe ajal tekkinud probleemidele ja nende vältimisele tulevikus.

SUMMARY

This master's thesis is written by Tatjana Brodneva in 2021. The topic of the master's thesis is "The work of Estonian as a second language teachers in the light of changing perceptions of learning during mainstream and distance learning". The thesis is written in Estonian.

According to the Estonian Lifelong Learning Strategy 2020, it is necessary to implement a changing approach to learning in all educational institutions, which means that the development of each student's autonomy, cooperation skills and knowledge creation must be supported. Due to the pandemic, there was a shift to distance learning, which forced teachers to take a changing approach to their work.

The aim of the master's thesis was to find out and compare the work process of Estonian as a second language teachers based on the aspects of the changing concept of learning during regular and distance learning. The work consists of theoretical and practical part, discussion, summary, used literature and appendices.

The first part of the theory focuses on three directions of the changing concept of learning: autonomy (will, independence, choice, freedom), cooperation (the process of achieving goals that were set together), knowledge creation (creation of new knowledge based on existing knowledge). The second part of the theory focuses on the importance and possibilities of teaching Estonian as a second language during distance learning. Non-Estonians need to learn Estonian and culture in order to integrate into Estonian society. It is possible to study Estonian at school, but due to the pandemic it was switched to distance learning, which means web-based learning, where students and teachers are physically separate and learning takes place either as an independent or real-time supervised learning process.

The study was conducted using a combined research method: quantitative and qualitative. Data was collected through an online questionnaire and a semi-structured interview. A total of 35 teachers of Estonian as a second language from different Estonian cities participated in the web survey and 10 in the interview.

The results showed that the surveyed teachers have a specific and clear understanding about the terms of the traditional and changing approach of learning. The work process of teachers of Estonian as a second language is mainly different during regular and distance learning, and distance learning has a rather negative effect on the teachers work process. In mainstream education, teachers can use more methods to develop students' autonomy, cooperation skills and knowledge creation, and to teach Estonian as a second language. During distance learning the language level of weaker students has dropped and parents do not support their children's independent learning.

KASUTATUD KIRJANDUS

Aavik, Airi 2019. Praktiline haridustehnoloogia. <https://praktilineht.weebly.com> (viimati vaadatud 24.04.2021).

Ackerman, Courtney E. 2021. What is self-regulation? <https://positivepsychology.com/self-regulation/> (viimati vaadatud 12.02.2021).

Arro, Grete; Ots, Aivar; Kangro, Eva-Maria 2015. Enesemääratluspädevus. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Toim. Eva Kikas ja Aaro Toomela, Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium: 89 – 111. https://www.hm.ee/sites/default/files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Aulik, Siiri 2010. Keelekümluse käsiraamat. Tallinn. <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:12046/23082/page/4> (viimati vaadatud 25.04.2021).

Baker, Michael James 2015. Collaboration in collaborative learning. *Interaction Studies: Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems 3*: 1 – 15. https://www.researchgate.net/publication/288886296_Collaboration_in_collaborative_learning (viimati vaadatud 19.01.2021).

Bandura, Albert 1995. Self-efficacy in changing societies. Cambridge university press. https://books.google.ee/books?id=JbJnO AoLMNEC&printsec=frontcover&dq=Self-efficacy+in+changing+societies&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=self-regulation&f=false (viimati vaadatud 12.02.2021).

Baum-Valgma, Tatjana; Šmõreitšik, Anastassia 2010. Aktiivõppe võtted eesti keele ja kultuuri õpetamiseks kutseõppeasutustes. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

Behlol, Malik Ghulam; Dad, Hukam 2010. Concept of learning. *International Journal of Psychological Studies*, 2. https://www.researchgate.net/publication/49591973_Concept_of_Learning (viimati vaadatud 14.02.2021).

Beilmann, Mai 2020. Küsitlusuuringud. Tartu Ülikool.
<http://samm.ut.ee/kusitlusuuringud> (viimati vaadatud 12.05.2021).

Bolhuis, Sanneke 2003. Towards process-oriented teaching for self- directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*: 327 – 347, 3.
https://www.researchgate.net/publication/240427440_Towards_process-oriented_teaching_for_self-directed_lifelong_learning_A_multidimensional_perspective (viimati vaadatud 14.02.2021).

Brophy, Jere 2014. Sisemine motivatsioon ja isemääramisteooria: õppijate autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajaduse rahuldamine. *Kuidas õpilasi motiveerida? SA Archimedes*: 195 – 235.

Buss, Sarah 2018. Personal Autonomy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/entries/personal-autonomy/> (viimati vaadatud 19.01.2021).

De Kock, Adrianus; Slegers, Peter; Voeten, Rinus 2004. New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*: 141 – 170, 2.
https://www.researchgate.net/publication/249797786_New_Learning_and_the_Classification_of_Learning_Environments_in_Secondary_Education (viimati vaadatud 14.02.2021).

Deci, Edward; Ryan, Richard 2002. *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
[https://books.google.ee/books?id=DcAe2b7L-RgC&lpg=PA29&dq=Deci%2C%20E.%20L.%2C%20%26%20Ryan%2C%20R.%20M.%20\(2000\).%20The%20E2%80%9Cwhat%20and%20E2%80%9Cwhy%20of%20goal%20pursuits%3A%20Human%20needs%20and%20the%20self-determination%20of%20behavior.%20Psychological%20Inquiry%2C%2011%2C%2027-268.&hl=ru&pg=PP6#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ee/books?id=DcAe2b7L-RgC&lpg=PA29&dq=Deci%2C%20E.%20L.%2C%20%26%20Ryan%2C%20R.%20M.%20(2000).%20The%20E2%80%9Cwhat%20and%20E2%80%9Cwhy%20of%20goal%20pursuits%3A%20Human%20needs%20and%20the%20self-determination%20of%20behavior.%20Psychological%20Inquiry%2C%2011%2C%2027-268.&hl=ru&pg=PP6#v=onepage&q&f=false) (viimati vaadatud 31.01.2021).

Deci, Edward; Ryan, Richard 2017. Self-determination theory: Basic psychological Needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications: 3 – 25. <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Doruk, Bekir Kürsat 2014. The educational approaches of turkish pre-service elementary mathematics teachers in their first teaching practices: traditional or constructivist? *Australian journal of teacher education* 10: 112 – 134. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2374&context=ajte> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Eesti Õpilasesinduste Liit 2017. Vene õppekeelega õpilaste küsitluse tulemuste kokkuvõte. Tallinn. <https://opilasliit.ee/wp-content/uploads/2016/07/EÕEL-uuring-vene-õppekeelega-õpilaste-kusitus.pdf> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Eestikeelsed õpetajad lasteaeda ja kooli 2020. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/et/eestikeelsed-opetajad-lasteaeda-ja-kooli> (viimati vaadatud 14.02.2021).

Eisenschmidt, Eve; Reiska, Epp; Oder, Tuuli 2015. Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. Eesti Haridusteaduste Ajakiri: 148 – 172, 3. <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2015.3.1.07> (viimati vaadatud 14.02.2021).

Eisenschmidt, Eve 2017. Liikumine eestvedava koolijuhtimise suunas. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 88 – 98. http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasisutis_TU_uurimus.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Gonzales, Wilkinson Daniel O. Wong 2014. The teaching of Afro-Asian Literature: A comparison between the nonconventional learner-centered and the conventional teacher-centered approaches. *TESOL International Journal*: 63 – 77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557134.pdf> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Hallas, Pirgita-Maarja 2019. Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse. Tartu. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/65169/Hallas_mag.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 12.05.2021).

Haridus- ja Noorteamet 2021. Distantõppe korraldamine. <https://harno.ee/et/distantsope> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Koostöö Kogu, Eesti Haridusfoorum 2014. Eesti elukestva õppe strateegia 2020. <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf> (viimati vaadatud 12.05.2021).

HTM 2017 = Haridus- ja Teadusministeerium 2017. Õpikäsitus. <https://www.hm.ee/et/opikasitus> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Haridus- ja Teadusministeerium 2017. Eesti keelevaldkonna arengukava 2018 – 2027. http://www.voorkeelteliit.eu/userfiles/file/eesti_keelevaldkonna_arengukava_2018-2027_eisi_20.12.2017.pdf (viimati vaadatud 12.05.2021).

HTM 2018 = Haridus- ja Teadusministeerium 2018. Kool kui kogukonna keskus, kui koostöö süda. <https://www.huvitavkool.ee/2018/02/kool-kui-kogukonna-keskus-kui-koostoo.html> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Haridussõnastik 2014. Kaugõpe. <https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=distantsope&F=M&C06=ru> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Hatzopoulos, Pavlos; Kollias, Andreas; Papadakis-Kikis, Kathy 2015. Võrdseid võimalusi ja õppimist soodustav koolijuhtimine ning koolide autonoomia. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 3: 50 – 64. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2015.3.1.03/7085> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Heidmets, Mati; Eisenschmidt, Eve; Poom-Valickis, Katrin 2017. Kokkuvõte. Järeldused.

Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 120 – 127.

http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasisutis_TU_uurimus.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Heidmets, Mati; Slabina, Pille 2017. *Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis. Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade.* Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 4 – 8.

http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasisutis_TU_uurimus.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

HITSA Digivõtme koolitusprogrammi koolitajad 2020. Võõrkeelte e-õppe vahendid. <https://www.hitsa.ee/ikt-hariduses/aineopetaja-digikogumik/voorkeeled> (24.04.2021).

Hord, Shirley M. 1997. Professional learning communities. Southwest Educational Development Laboratory. <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf> (viimati vaadatud 12.02.2021).

Innove 2020. Info, nõuanded ja materjalid õpetajatele distantsõppe korraldamiseks. <https://www.innove.ee/blogi/info-nouanded-ja-materjalid-opetajatele-distantsoppe-korraldamiseks/> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Jacobs, George M.; Lee, Christine; Ng, Maureen 1997. Cooperative Learning in the Thinking Classroom: Research and Theoretical Perspectives. Singapore. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574147.pdf> (viimati vaadatud 19.01.2021).

James, Kelly 2012. Learning Theories. The Peak Performance Center. <https://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/theories/> (viimati vaadatud 14.02.2021).

Johnson, Genevieve Marie 2009. Instructionism and constructivism: reconciling two very good ideas. *International Journal of special education* 3: 90 – 98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877941.pdf> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Jorgensen, Daphne 2012. *The challenges and benefits of asynchronous learning networks.* Distance learning. Edit. Hemalata Iyer. The Haworth Information Press: 3 –

18.

https://books.google.ee/books?id=c_94JbCpnDkC&printsec=frontcover&dq=distance+learning&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwisgKyeg8fuAhVp_SoKHTvUDgoQ6AEwAHoECAQQAg#v=onepage&q=distance%20learning&f=false (viimati vaadatud 31.01.2021).

Järve, Liisi 2019. 2019. aasta suvel täitub 20 aastat e-õppe algusest ülikoolis. <https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=AKmenteetmanu201905.2.9.1> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Kalmus, Veronika; Masso, Anu; Linno, Merle 2015. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Tartu Ülikool. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys> (viimati vaadatud 31.03.2021).

Karm, Mari 2013. Õppemeetodid kõrgkoolis. Sihtasutus Archimedes. <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:121275/112201/page/2> (viimati vaadatud 24.04.2021).

Keeleprogrammi 2020 – 2023 seletuskiri. Haridus- ja Teadusministeerium 2020. https://www.hm.ee/sites/default/files/10_keelegeprogr_2020-23_seletuskiri_dets19.docx.pdf

(viimati vaadatud 31.01.2021).

„Keeletegu 2020“ võitjad 2021. Emakeele Selts. <https://www.emakeeleselts.ee/koik-teated/keeletegu-2020-haaletamine-on-avatud/> (viimati vaadatud 24.04.2021).

Kello, Katrin; Masso, Anu; Jakobson, Valeria 2011. Uurimisprojekti „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes“ koondaruanne. Tartu: Tartu Ülikool haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40675/UH_Keel_HTM_Vene_laps_venekeelse_UHK_eestikeelses_oppes_koondaruanne_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(viimati vaadatud 24.04.2021).

Kikas, Eva 2015. Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Toim. Eva Kikas ja Aaro Toomela, Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium: 34 – 62.

Kikas, Eve 2017. Pädevuspõhine õppimine: arendamine ja hindamine. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 107 – 119.

http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikäsitus_TU_uurimus.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Kingisepp, Leelo 2018. Eesti keele õppekirjandus – millest alustada? Euroopa Majanduspiirkonna toetuse programm „Riskilapsed ja –noored”. <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/Eesti-keele-oppekirjandus-millest-alustada-2017.pdf> (viimati vaadatud 24.04.2021).

Klaas-Lang, Birute; Praakli, Kristiina; Peedisson, Anni, Lašmanova, Alla 2014. Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeele koolides. Tartu.

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45121/Arvamusi_ja_hinnanguid_riigikeele_oppe_korraldamise_kohta.pdf?sequence=1 (viimati vaadatud 31.01.2021).

Kransiver, Marika 2017. Gümnaasiumide eesti keele kui teise keele õpetajate ja aineõpetajate teadlikkus lõimitud aine- ja keeleõppest. Tallinna Ülikool: Tallinn.

<https://www.etera.ee/zoom/31841/view?page=1&p=separate&search=&view=271,709,2131,1088> (viimati vaadatud 24.04.2021).

Kuurme, Tiiu 2015. Õppimise mõistmisest. Huvitav kool. <https://www.huvitavkool.ee/2015/01/tiiu-kuurme-oppimise-moistmisest-4osa.html> - [Kuurme 2015](#) (viimati vaadatud 12.02.2021).

Kutsekoda 2020. Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233> - [kutsekoda 2020](#) (viimati vaadatud 31.01.2021).

Künnap, Kädly 2018. Muutuva õpikäsituse rakendamine ühe põhikooli näitel. Tallinn. <https://www.etera.ee/zoom/59063/view?page=1&p=separate&search=muutuv%20õpikäsitus&tool=search&view=0,0,2481,3508> (viimati vaadatud 12.05.2021).

Laherand, Meri-Liis 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn. OÜ Infotrükk.

Laur, Kadri 2015. Eluasemevalikud ja elamiskogemus linnauenduslikes piirkondades Mustamäe linnaosa näitel. Magistritöö, Tallinn.

Lauristin, Marju; Loogma, Krista; Erss, Maria; Vernik-Tuubel, Ene-Mall; Sarv, Ene-Silvia 2020. Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate toimetulek koroonakriisi aegses kaugõppes.

https://haridusfoorum.ee/images/2020/Distantsppe_uuring_EHF_250720.pdf (viimati vaadatud 31.01.2021).

Lave, Jean; Wenger, Etienne 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

https://books.google.ee/books?id=CAVIOrW3vYAC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q=community&f=false (viimati vaadatud 12.02.2021).

Lepik, Krista; Harro-Loit, Halliki; Kello, Katrin; Linno, Merle; Selg, Marju; Strömpl, Judit 2014. Intervjuu. Tartu Ülikool. <http://samm.ut.ee/intervjuu> viimati vaadatud 31.03.2021).

Loogma, Krista; Erss, Maria; Ümarik, Meril; Aasa, Maret 2020. Õpetaja professionalismivõimalikud tulevikustsenaariumid aastaks 2035. Eesti Haridusteaduste Ajakiri 8: 183 – 212. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.08> (viimati vaadatud 13.05.2021).

Lukk, Maarika; Koreinik, Kadri; Kaldur, Kristjan; Vihman, Virve-Anneli; Villenthal, Anneli; Kivistik, Kats; Jaigma, Martin; Pertšjonok, Anastasia 2017. Eesti keelseisund. Tartu: Tartu ülikool ja Balti Uuringute Instituut (IBS). https://www.hm.ee/sites/default/files/aruanne_2017.pdf (viimati vaadatud 14.02.2021).

Merriam-Webster 2021. Distance learning. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/distance%20learning> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Mets, Andra 2016. Keeleõpetajate, aineõpetajate ja õpilaste seisukohti vene õppekeelega keskkoolide eestikeelsele aineõppele ülemineku kohta. Tallinn. <https://www.etera.ee/zoom/28518/view?page=1&p=separate&search=eesti%20keel%20teise%20keelena&tool=search&view=0,0,2481,3508> (viimati vaadatud 12.05.2021).

Metslang, Helena; Kibar, Triin; Kitsnik, Mare; Koržel, Jevgenia; Krall, Ingrid; Zabrodskaia, Anastassia 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikool.

https://www.hm.ee/sites/default/files/uuring_kakskeelne_ope_vene_õppekeelega_koolis.pdf (viimati vaadatud 24.04.2021).

Mölder, Kati 2020. Õpikeskkond muutunud õpikäsituses kavandatud õppe- ja kasvatustegevuse toetajana. Tallinn.

<https://www.etera.ee/zoom/84424/view?page=1&p=separate&search=muutuv%20õpikäsitus&hlid=469126220&tool=search&view=0,0,2481,3508> (viimati vaadatud 12.05.2021).

Newman, Barbara M., Newman Philip R. 2020. Theories of Adolescent Development. Academic Press: 113 – 116.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/B9780128154502099927?token=19AB8B574880200E5474997D2EC8DEA9A811CE114DD9E745E46088526C9A26C24EA6DD5929D53E436C2AA68E7520D36B> (viimati vaadatud 12.02.2021).

Nonaka, Ikujiro 1991. The knowledge-creating company. Harvard Business Review.

<https://hbr.org/2007/07/the-knowledge-creating-company> (viimati vaadatud 14.02.2021).

OECD 2008. Innovating to learn, learning to innovate. Paris: OECD Publishing.

https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovating-to-learn-learning-to-innovate_9789264047983-en#page9 (viimati vaadatud 19.01.2021).

OECD 2010. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD Publishing.

https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page4 (viimati vaadatud 19.01.2021).

OECD 2013. Innovative learning environments. Paris: OECD Publishing.

https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page1 (viimati vaadatud 19.01.2021).

OECD 2018. Teachers as designers of learning environments. Paris: OECD Publishing.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en#page1 (viimati vaadatud 19.01.2021).

Pennula, Leana; Jürimäe, Maria 2017. Motiveeriv tagasiside. *Hea kooli käsiraamat*. Koost. Margit Sutrop jt.
https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_kooli_kasiraamat_2017.pdf
(viimati vaadatud 19.01.2021).

Piir, Marju 2009. E-õppe plussid ja miinused. <https://www.slideshare.net/Viive/e-ppe-plussid-ja-miinused> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Pilli, Einike; Sammul, Marek; Post, Piia; Aasjõe, Ülle; Kruusamäe, Karl 2013. Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäsitlus. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri 1*: 156 – 191. <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2013.1.08/1081> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Pont, Beatriz; Nusche Deborah; Moorman Hunter 2009. Koolijuhtimise täiustamine. 1.osa: poliitika ja praktika. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus (eestikeelne väljaanne), avaldatud kooskõlastatult OECD-ga (Pariis).
<https://www.oecd.org/education/school/44371460.pdf> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Puksmann, Helina 2016. Riigikeele kui teise keele õpe Eesti, Soome, ja Rootsi gümnaasiumide näitel. Tallinn.
<https://www.etera.ee/zoom/29112/view?page=1&p=separate&search=eesti%20keel%20teise%20keelena&tool=search&view=0,0,2481,3508> (viimati vaadatud 12.05.2021).

Pöder, Kaire; Lauri, Triin; Rahnu, Leen 2016/2017. Eesti koolisüsteemi väljakutsed: õpiedukuse erinevus erikeelsetes koolides ja sisserändajate koolivalikud.
<https://www.2017.inimareng.ee/sisseranne-ja-loimumine/eesti-koolisusteemi-valjakutsed/> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Põlda, Halliki; Aava, Katrin 2016. Muutunud õpikäsituse keeleline konstrueerimine.
https://www.researchgate.net/publication/303320045_Muutunud_opikasituse_keeeline_konstrueerimine (viimati vaadatud 19.01.2021).

Quarareh, Ahmed O. 2016. The effect of using the constructivist learning model in teaching science on the achievement and scientific thinking of 8th grade students. *International Education Studies* 7: 178 – 196. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106532.pdf> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Randmäe, Kerli 2019. Nüüdisaegne õpikäsitlus – miks? *EMA occasional papers* 9: 140 – 143. <https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=JVendcoccasp202003.2.7.3.5> (viimati vaadatud 19.01.2021).

Reino, Kristel 2019. Lõimitud aine- ja keeleõpe Ida-Virumaa põhikoolide eesti keele kui teise keele õppes. Narva. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64700/reino_kristel.mag.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 12.05.2021).

Riigi Teataja 2015. Eesti Vabariigi Põhiseadus. I, 15.05.2015, 2 <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002> (viimati vaadatud 12.05.2021).

Roosalu, T., Raudsepp, M., Kazjulja, M., Vallimäe, T. 2018. *Elanikkonna senine kogemus eesti keele omandamisel ja vajadus eesti keele õppe järele*. Peatükk kogumikus: Kallaste, E. (toim) *Eesti emakeelest erineva emakeelega täiskasvanute eesti keele õpe lõimumis- ja tööhõivepoliitikas: kvaliteet, mõju ja korraldus*. Tallinn: Eesti Rakendusülikooli Keskus Centar & Tallinna Ülikool. https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/ÜTI/RASI/2._osa_Elanikkonna%20senine%20kogemus%20eesti%20keele%20omandamisel%20ja%20vajadus%20eesti%20keele%20õppe%20järele.pdf (viimati vaadatud 31.01.2021).

Reino, Kristel 2019. Lõimitud aine- ja keeleõpe Ida-Virumaa põhikoolide eesti keele kui teise keele õppes. Narva: Tartu Ülikooli Narva kolledž. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/64700/reino_kristel.mag.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 24.04.2021).

Rootalu, Kadri 2014. Korrelatsioonikordajad. Tartu Ülikool. <http://samm.ut.ee/korrelatsioonikordajad> (viimati vaadatud 07.04.2021).

Roots, Harri; Sarv, Ene-Silvia 2008. Õppeasutus kui õppiv organisatsioon. *Õppeasutuse sisehindamine*. Toim. Maie Kitsing. Haridus- ja Teadusministeerium: 5 – 43. https://www.hm.ee/sites/default/files/oppeasutuste_sisehindamine_ii.pdf (viimati vaadatud 14.02.2021).

Rumma, Kirsti 2017. Projekt „Õpikäsituse profiil“. Uuringutulemuste raport. Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool: Tallinn. https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/Blogimaterjalid/Uuringutulemuste_Raport_Rumma.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Russak, Ülo 2020. Ka raskemaid ajad pole lolle kasvatanud. Harju Elu. <https://www.harjuelu.ee/ka-raskeimad-ajad-pole-lolle-kasvatanud/> (viimati vaadatud 24.04.2021).

Rüütmaa, Tiina 2003. Metoodilisi võtteid eesti keele õpetamiseks. Tallinn: TPÜ Eesti keele osakonna veebitoimetised.

Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality* 6: Blackwell Publishing: 1557 – 1585 . https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_RyanDeci_Self-RegulationProblemofHumanAutonomy.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Schihalajev, Olga 2017. Koostöö ja head suhted. *Hea kooli käsiraamat*. Koost. Margit Sutrop jt. https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_kooli_kasiraamat_2017.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Scholarship Position Team 2014. What are pros&cons of distance learning? <https://scholarship-positions.com/pros-cons-distance-learning/2014/07/25/> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Senge, Peter 2009. Õppiv kool. Tartu: AS Atlex. https://www.atlex.ee/workfiles/pdf/oppiv_kool_tutvu.pdf (viimati vaadatud 12.02.2021).

Simonson, Michael 2016. Distance learning. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Slabina, Pille 2017. Liikumine koostöise õppimise suunas. Liikumine koostöise õpetamise suunas. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 46 – 80.
http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus_TU_uurimus.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Soonsein, Siret 2016. Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud enesereguleeritavale õppimisele lähtuvalt vanusest, õppetasemest ja erialast ning selle seosed akadeemilise õppeedukusega. Tartu.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/53063/soonsein_siret_ma.pdf (viimati vaadatud 12.02.2021).

Soovitused õpilaste toetamiseks distantsõppes. Rajaleidja.
<https://rajaleidja.innove.ee/wp-content/uploads/2020/09/Distantsõppe-juhend-KOOLILE-24.09.pdf> (viimati vaadatud 31.01.2021).

Statistikaamet 2021. Eesti elanikud räägivad 231 emakeelt.
<https://www.stat.ee/et/uudised/eesti-elanikud-raagivad-231-eri-emakeelt> (viimati vaadatud 04.05.2021).

Sukamägi, Elen 2019. Klassiõpetajate enesetõhusus, koostöö kolleegidega ja nendevahelised seosed Tartu linna ja maakonna klassiõpetajate näitel. Tartu.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/65012/sukamagi_elen_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 12.05.2021).

Tamm, Anni jt 2017. Uurimisprojekti “Süsteemiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks” raport. Tartu.
<http://hdl.handle.net/10062/55715> (viimati vaadatud 12.05.2021).

Teral, Maarika 2015. Arvutipõhine eesti keele õpe: vahendid ja hinnangud nende efektiivsusele Tartu ülikooli keelekursuste näitel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/49283/teral_maarika.pdf (viimati vaadatud 24.04.2021).

Termeki 2012. Distance learning.
<https://term.eki.ee/termbase/view/9546447/et/et/?initial=K#/concept/view/1447232098/>
(viimati vaadatud 31.01.2021).

Thomson, Denise; Bzdel, Lana; Golden-Biddle, Karen; Reay, Trish; Estabrooks, Carole A. 2005. Central Questions of anonymization: a case of secondary use of qualitative data. Forum: Qualitative social research, 6. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/511/1103> (viimati vaadatud 05.04.2021).

Timoštšuk, Inge 2017. Liikumine õppija autonoomiat toetava õpetamismudeli suunas. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 81 – 87. http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus_TU_uurimus.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Tremblay, Mark; LeBlanc, Allana; Kho, Michelle; Saunders, Travis; Larouche, Richard; Colley, Rachel; Goldfield, Gary; Gorber, Sarah Connor 2011. Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3186735/> (viimati vaadatud 24.04.2021).

Uutsalu, Katrin 2013. Milleks meile koostöine õppimine? *Koostöine õppimine infotehnoloogia ajastul*. Koost. Katrin Uutsalu, Viivika Orula. Pärnu: Pärnu Linnavalitsuse haridus- ja kultuuriosakond: 23 – 34. <https://parnu.ee/failid/haridus/trykised/Ideelaegas.pdf> (viimati vaadatud 12.02.2021).

Vabariigi Valitsus 2021. Õppimise käsitus § 5. *Põhikooli riiklik õppekava*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 12.05.2021).

Valk, Aune 2015. Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45535/Analyyis_keel_pohikool_2015.pdf
(viimati vaadatud 24.04.2021).

Vanderhauwaert, Rik 2014. Professionaalsed õpikogukonnad. *Tõenditest teadlik õpetamine ja õppimine*: 10 – 15.

http://linpilcare.eu/images/PARTNERS/UniTartu/CCFR_eestikeeles.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Vangrieken, Katrien; Dochy, Filip; Raes, Elisabeth; Kyndt, Eva 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15: 17 – 40. http://www.evakyndt.com/uploads/1/2/5/2/125271798/vangrieken_dochy_raes_kyndt_2015.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Vare, Silvi 2001. Eesti keele õpetamine üldhariduskoolis. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40628/Keel_eestikeelvenekoolis.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viimati vaadatud 31.01.2021).

ViewSonic 2020. What is distance learning? And why is it so important? https://www.viewsonic.com/library/education/what-is-distance-learning-and-why-is-it-so-important/#Advantages_of_Distance_Learning (viimati vaadatud 31.01.2021).

Vinter, Kati 2017. Traditsiooniline vs konstruktivistlik õpikäsitus. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Koost. Mati Heidmets. Tallinn: Tallinna Ülikool: 8 – 32. http://kraavikroll.haridus.ee/admin/upload/files/opikasitus_TU_uurimus.pdf (viimati vaadatud 19.01.2021).

Mehisto, Peeter; Marsh, David; Jesus Frigols Martin, Maria 2010. Lõimitud aine- ja keeleõpe. Intergratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie inimesed. https://integratsioon.ee/sites/default/files/216_LAK_raamat.pdf (viimati vaadatud 25.04.2021).

Õunapuu, Lembit 2012. Valimi koostamise meetodid. Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/valimi_koostamise_meetodid.html (viimati vaadatud 31.03.2021).

Õunapuu, Lembit 2014. Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf (viimati vaadatud 12.05.2021).

LISAD

LISA 1. Veebipõhine küsimustik

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfPy_jalC8lbSQgbzxx0Y_EOp0H6_etGarYzWKqCfSpGv-xxw/viewform?usp=sf_link

LISA 2. Intervjuu küsimused

1) Eesti keele kui teise keele õpetajate üldandmed

1. Mitu aastat te töötate eesti keele kui teise keele õpetajana?
2. Millisel kooliastmel te õpetate eesti keelt teise keelena?
3. Mis tüüpi klassis õpetate eesti keelt teise keelena (keelekümblus/vene õppekeele klass)?

2) Eesti keele kui teise keele õpetajate arusaam traditsioonilisest ja muutuvast õpikäsitusest

1. Mida tähendab „traditsiooniline õpikäsitus“ teie arvates?
2. Mida tähendab „nüüdisaegne ehk muutuv õpikäsitus“ teie arvates?
3. Milles seisneb erinevus muutuva ja traditsioonilise õpikäsituse vahel?

3) Eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessi erinevus tava- ja distantsõppe ajal

1. Milliseid meetodeid kasutate eesti keele kui teise keele tundides õpilase enesejuhitud õppeprotsessi toetamiseks tava- ja distantsõppes?
2. Millisel moel väljendub Teie kui õpetaja iseseisvus ja vabadus terve õppeprotsessi vältel tava- ja distantsõppes?
3. Kuidas toetate õpilaste koostöö oskuste arendamist tava- ja distantsõppes?
4. Kuidas toimub Teie koostöö oskuste arendamine tava- ja distantsõppe ajal?
5. Kuidas Teie toetate õpilaste uute teadmiste loomist tava- ja distantsõppe ajal?
6. Kuidas on toetatud Teie teadmusloome arendamine tava- ja distantsõppes nii Teie kui ka juhtkonna poolt?
7. Millist eesti keele kui teise keele õpetamise metoodikat kasutate tava- ja distantsõppes?
8. Milliseid õppemeetodeid kasutate eesti keele kui teise keele õpetamiseks tava- ja distantsõppes?
9. Milliseid õppematerjale kasutate eesti keele kui teise keele tunnis tava- ja distantsõppes?

10. Milliseid suhtlemise kanaleid kasutate õpilastega, õpetajatega, juhtkonnaga, lastevanematega suhtlemisel tavaõppes ja distantsõppes?

11. Distsantsõppe mõju eesti keele kui teise keele õpetajate tööprotsessile

Õpilase vaatenurgast:

1. Kuidas mõjutab distantsõpe õpilase enesejuhitud õppeprotsessi toetamist teie poolt? Põhjendage oma arvamust.
2. Kuidas mõjutab distantsõpe õpilaste koostöö oskuste arendamist teie poolt? Põhjendage oma arvamust.
3. Kuidas mõjutab distantsõpe õpilaste uute teadmiste loomist teie poolt? Põhjendage oma arvamust.

Õpetaja vaatenurgast:

1. Kuidas mõjutab distantsõpe teie autonoomia arendamist? Põhjendage oma arvamust.
2. Kuidas mõjutab distantsõpe teie koostööoskuste arendamist? Põhjendage oma arvamust.
3. Kuidas mõjutab distantsõpe teie uute teadmiste loomist? Põhjendage oma arvamust.
4. Kuidas mõjutab distantsõpe eesti keele kui teise keele metoodika kasutamist tunnis? Põhjendage oma arvamust.
5. Kuidas mõjutab distantsõpe õppemeetodite kasutamist eesti keele tunnis? Põhjendage oma arvamust.
6. Millistest digikeskkondadest õppisite tundma distantsõppe ajal ja kuivõrd saite nendega hakkama?
7. Kuidas õnnestub suhtlemine õpilaste, õpetajate, juhtkonna ja lastevanematega distantsõppes? Põhjendage oma seisukohti/ arvamust.
8. Kuivõrd olete rahul distantsõppega? Põhjendage oma seisukohti/ arvamust.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tatjana Brodneva, (sünnikuupäev: 01.01.1997)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eesti keele kui teise keele õpetajate töö tava- ja distantsoõppe ajal muutuva õpikäsituse valguses“, mille juhendaja on Nelly Randver;
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Narvas, 17.05.2021