

Tartu Ülikool

Maailma keelte ja kultuuride instituut

Germanistika osakond

**EESTI GÜMNAASIUMITE SAKSA KEELE ÕPETAJATE
ÕPETAMISKOGEMUS 2020.–2024. AASTA KRIISIDE
TAUSTAL**

Magistritöö

Koostaja: Joel Roomet Raud

Juhendaja: Merje Miliste, PhD

Tartu 2024

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Õpetamine Eestis perioodil 2020–2024	7
1.1. Saksa keele õpetamine Eestis perioodil 2020–2024	7
1.2. Kriis	8
1.3. Säilenõtkus	9
1.4. Ülevaade uurimisseisust	11
1.4.1. Varasemad uuringud Eestis	11
1.4.2. Varasemad uuringud välismaal	13
2. Empiirilise uurimuse meetodika	18
2.1. Valim	18
2.2. Andmekogumine	19
2.3. Andmeanalüüs	20
3. Tulemused	22
3.1. Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate õpetamiskogemus 2020–2024	22
3.2. COVID-19	22
3.2.1. Reaktsioon COVID-19 kriisile	23
3.2.2. Probleemid õpetamises COVID-19 kriisi taustal	24
3.2.3. Õpetaja tugisüsteemid COVID-19 kriisi taustal	25
3.3. Sõjaline konflikt Ukrainas	26
3.3.1. Reaktsioon sõjalisele konfliktile Ukrainas	27
3.3.2. Probleemid õpetamises Ukrainas toimuva sõja taustal	27
3.3.3. Õpetaja tugisüsteemid Ukrainas toimuva sõja taustal	29
3.4. Õpetajate streigid	29
3.4.1. Streikidega liitumine	30
3.4.2. Streikide põhjused	30
3.5. Muutused saksa keele õpetamises kriiside taustal	31
3.5.1. Muutused saksa keele õpetamises COVID-19 kriisi taustal	31
3.5.2. Muutused saksa keele õpetamises Ukraina sõja taustal	35
3.5.3. 2020–2024 perioodi tagajärjed saksa keele õpetamisele	37
Arutelu	39
Kokkuvõte	43
Kasutatud kirjandus	44

Resüme	54
Lisad	56
Lisa 1. Uuritavate taustaandmed	56
Lisa 2. Intervjuu küsimused	57
Lisa 3. Saksa keele õppijate arv gümnaasiumiastmes õppeaastatel 2018/19–2023/24	58
Lisa 4. Saksa keele õppijate arv I–IV kooliastmes õppeaastatel 2018/19–2023/24	59
Lisa 5. Koolikohustuslike Ukraina sõjapõgenikest laste jagunemine Eesti haridussüsteemis	60
Lisa 6. Näide kodeerimisest keskkonnas <i>QCAmap</i>	61
Lisa 7. Koodipuu Saksa keele õpetajate õpetamiskogemus 2020–2024 kriiside taustal	62
Lisa 8. Saksa keele õpetajate arv õppeaastatel 2019/20–2023/2024	63
Lisa 9. Saksa keele õpetajate arv gümnaasiumiastmes õppeaastatel 2019/20–2023/2024	64

Sissejuhatus

Ajavahemik 2020–2024 esitas Eesti haridussektorile enneolematuid väljakutseid, mida iseloomustasid kolm kriisi: COVID-19 pandeemia (Liblik 2022: 106), sõjaline konflikt Ukrainas (*Ibid.* 105) ja õpetajate streigid Eestis (EHL 2024). Iga kriis lisas uue tõkke, pannes proovile ka kõige kogenenumate Eesti gümnaasiumide õpetajate, sealhulgas saksa keele õpetajate, teadmised ja oskused.

COVID-19 puhanguga kaasnes aastal 2020 kiire üleminek e-õppele, mis tõi õpetajate töösse kaasa ootuse olla õpetamistehnikate muutmisel ja veebiplatvormide kasutamisel loomingulised (Lepp *et al.* 2021: 1). 2020. aastal täiendatud õpetaja kutsestandardi tase 7 punktis B.2.8 digipedagoogika rakendamise kohta on välja toodud järgmist: „Õpetaja loob ja koostab juhend- ja metoodilisi materjale digivahendite rakendamiseks [...] (Sihtasutus Kutsekoda 2020: Õpetaja, tase 7)“. Bozkurt *et al.* (2020: 2) järgi muutis COVID-19 pandeemia õpetamise ja õppimise viise: õppijad olid füüsiliselt koolist eemal ning eraldatud oma õpetajatest ja kaasõppijatest.

Venemaa täiemahuline sõda Ukrainas raskendas eelmainitud olukorda, nõudes meie õpetajaskonnalt globaalsete probleemide, nagu rahvusvahelised suhted, mõistmist (Maikalu 2022). Kasvav surve majandusele tõi esile mõned Eesti haridussektori põhiprobleemid, nagu koolide rahastamine ja ressursside jaotus. Seejärel toimunud õpetajate streigid 10. novembril 2023 ja 22.–30. jaanuaril 2024 demonstreerisid vajadust konkurentsivõimelise palga ja töökorralduse järele, mis teeks õpetajaameti ühiskonnas auväärseks ja atraktiivseks elukutseks (Mändveer 2024).

Eesti on riik, mida tuntakse heale tasemele arendatud riiklike digiteenuste poolest (Kikas ja Lerkkanen 2011). 2020. aasta pandeemia alguses reageeris Eesti haridusruum kiiresti, et võimaldada koolidel kaugõppele üle minemist ja digitehnoloogiate kasutamist, mis teevad Eesti haridussüsteemist ühe tehnoloogiliselt kõige arenenuma maailmas. Kuigi Eesti on väike riik, on ta pälvinud austuse uuendusmeelse haridusega, mis motiveerib õpilasi ise õppima, kriitiliselt mõtlema ja kasutama digitaalset kirjaoskust (Eisenschmidt *et al.* 2023: 125, 130, 154; Haridus- ja Teadusministeerium 2021: 18, 27).

Saksa keele õpetajad täidavad Eesti gümnaasiumis lisaks õpetaja rollile veel teisigi rolle. Lisaks keeleliste osaoskuste õpetamisele saavad neist kaudselt ka kultuurisaadikud, kes annavad edasi parema arusaama saksa keelest ning saksa keelt kõnelevate maade kultuurist ja ühiskonnast. Asjaolu, et saksa keel on maailmas oluline keel, avab uksi nii akadeemiliselt kui ka erialaselt (Ammon 2019). Marconi ja Vergolini (2023: 47) andmetel on Euroopa tööturul saksa keele oskajatest puudu juhtivatel ametipositsioonidel ja spetsialistide sh õpetajate seas. Siiski õpetatakse saksa keelt Eestis suhteliselt vähe ja nii võib selle oskamine anda meie õpilastele tulevikus konkurentsieelise (Ilmjärv ja Lõbu, 2024).

Kuigi Eestis hinnatakse mitme võõrkeele oskust (Granström ja Pilli 2012), näitas saksa keele õppijate arv 21. sajandi alguses pidevat langustendentsi (Statistikaamet 2021). Omamoodi pöördpunktiks sai siin Venemaa sõjaline kallaletung Ukrainale. Sellest tingituna soovis haridusministeerium (2024) vähendada vene keele domineerimist B-võõrkeelena ja muutis teise võõrkeele valiku koolidele kohustuslikuks. Nõnda ongi saksa keele õppijate arv I–IV kooliastmes viimasel kolmel õppeaastal jõudsalt kasvanud. Haridusandmete portaali Haridussilm kohaselt oli see Ukraina sõjale eelneval 2019/20. õppeaastal 11628, tõustes 2021/22. õppeaastaks hüppeliselt 12197-ni ning oli 2023/24. õppeaastal 12881 (Lisa 4). See omakorda on tinginud nõudluse saksa keele õpetajate järele. Töö ajend ning valim tulenesid autori isiklikust kogemusest Tartumaal ja Valgamaal tegutseva saksa keele õpetajana.

Uurimistöö eesmärk oli selgitada välja, millised olid Eesti gümnaasiumide saksa keele õpetajate kogemused ja seisukohad aastatel 2020–2024, kus üksteisele järgnes ühiskonnas mitu kriisi. Nagu eelpool mainitud, olid sellisteks kriisideks COVID-19 pandeemia, Venemaa sõda Ukraina vastu ja õpetajate streigid. Uurimustöö tulemused aitavad mõista saksa keele õpetajate väljakutseid kriisidega seotud kontekstis, õpetajate toimetulekumehhanisme ning kriiside mõju õpetamisele ja õppimisele.

Töö eesmärgist tulenevalt on autor sõnastanud järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad gümnaasiumiastme saksa keele õpetajad oma õpetamiskogemust aastatel 2020–2024 kriiside taustal?
2. Missuguseid muudatusi tehti õpetamises COVID-19, Ukraina sõja ja õpetajate streigi taustal?

Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade saksa keele õpetamisest Eestis, tuues välja kriisiaegse õpetamisega seotud terminoloogia (kriis, kogemus, säilenõtkus). Kirjeldatakse globaalsete sündmuste spetsiifilist mõju kohalikele haridustavadele ja üritatakse välja selgitada väljakutseid, õpetajate kogemust ja kohanemisstrateegiaid raskuste keskel. Teine peatükk tutvustab töö käigus tehtud empiirilise uurimuse metoodikat. Kolmas peatükk kirjeldab käesoleva uurimistöo tulemusi, mis on jagatud viide teemakategooriasse (Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate õpetamiskogemus 2020–2024, COVID-19, sõjaline konflikt Ukrainas, õpetajate streigid, muutused saksa keele õpetamises kriiside taustal). Esimeses osas tuuakse välja gümnaasiumi saksa keele õpetajate kogemused seoses kriiside taustal õpetamisega ja esitatakse strateegiad, mida saksa keele õpetajad kasutasid kriisidega toime tulemisel (tugisüsteemid). Teises osas keskendutakse gümnaasiumi saksa keele õpetajate väljakutsetele kriiside taustal, kirjeldades muutuseid õpetamismetoodikas.

Autorile teadaolevalt pole Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate perspektiivi lähisündmuste kontekstis uuritud. Teema inspiratsiooniks oli Haridus- ja Teadusministeeriumi (Alasi *et al.* 2022) 2021/2022. õppeaasta tulemusaruande "Koolide 2021/2022. õppeaasta kriisiküsitluste tulemused", "Eesti kogemus Ukraina sõjapõgenike toetamisel" ja "Ukraina õpilaste haridustee jätk Tartu Annelinna Gümnaasiumis" osad.

1. Õpetamine Eestis perioodil 2020–2024

1.1. Saksa keele õpetamine Eestis perioodil 2020–2024

Eestis on Statistikaameti (2023) järgi 501 üldhariduskooli. 152 neist on gümnaasiumid (*Ibid.*). Haridusandmete portaali (2024) kohaselt oli õppeaastal 2021/22 gümnaasiumiastmes saksa keele õppijaid 4780 (Lisa 3). Eestis on tavaks õppida kohustuslikult vähemalt kahte võõrkeelt. Riikliku õppekava järgi on koolidel võimalus õpetada (eesti õppekeelega) põhikoolis esimese (A) võõrkeelena kas inglise, prantsuse, saksa või vene keelt. Ajakohastatud põhikooli riikliku õppekava alusel on koolidel kohustus pakkuda õpilastele B-võõrkeele valikut kahe või enama keele vahel (Haridus- ja Teadusministeerium 2024). Ukraina sõja mõjul muutus 2022/2023. õppeaastast Eestis vene keele kui B-võõrkeele valik üldhariduskoolides vähem populaarsemaks (Haridussilm 2024, vaata ka Sissejuhatus). Sellele järgnes kasvav huvi saksa keele õppimise vastu (Lisa 4).

Haridussilm (2024) andmetel oli Eestis õppeaastal 2019/20 293 saksa keele õpetajat. Õppeaastaks 2023/24 oli saksa keele õpetajate arv kasvanud kuni 334 (*Ibid.*). 2019/20. õppeaastal õpetas 171 saksa keele õpetajat gümnaasiumiastmes (*Ibid.*). Õppeaastaks 2023/24 oli gümnaasiumiastme saksa keele õpetajate arv kahanenud kuni 156 (*Ibid.*). Kuigi huvi saksa keele õppimise vastu on üldiselt tõusnud, millest annavad tunnistust ka tõusnud õppijate (*Ibid.*) ja õpetajate (*Ibid.*) arv, siis gümnaasiumiastmes on nii saksa keele õpetajate (*Ibid.*) kui ka õpilaste arv kahanenud.

Eesti Hariduse Infosüsteemi (Haridussilm 2024) andmetel on uurimistöö kirjutamise ajal Eestis 187 saksa keele õpetaja ametikohta. Siinkohal tuleb nentida, et see ei tähenda, et saksa keelt õpitakse 187 koolis. On võimalik, et on õpetajaid, kes töötavad mitmel ametikohal. Mõni saksa keele õpetaja teeb tööd ka osakoormusel. Uurimuse käigus ei olnud autoril võimalik leida informatsiooni selle kohta, kui paljudes Eesti koolides saksa keelt õpetatakse. Lisaks tavakoolidele on Saksamaa Liitvabariigi Tallinna Saatkonna (2024) andmetel on Eestis 17 PASCH (*Partnerschule*) kooli üle kogu Eesti, nii Tallinnas, Tartus, Viljandis kui ka Narvas. Riikidevaheliste lepingute alusel tegutsevad Eestis kaks saksa keele süvaõppega kooli: Tallinna Saksa Gümnaasium ja Kadrioru Saksa Gümnaasium (Haridus- ja Teadusministeerium 2023). Kadrioru Saksa Gümnaasiumis töötavad välisõpetajad Saksamaalt, õpitakse Saksamaal välja antud õpikute järgi, tutvutakse

Saksamaa ajaloo ning kultuuriga, õpetatakse tundma saksakeelset majandusalast sõnavara ning väitlema saksa keeles ühiskonnas olulistel teemadel. Lisaks saksa ja inglise keelele on võimalus jätkata vene keele õppimist (KSG 2020). Tallinna Saksa Gümnaasiumis on saksakeelne osakond. Saksakeelse osakonna õpilasi valmistatakse ette saksa ja eesti abituriumiks, seetõttu õpetatakse osa aineid saksa, osa eesti keeles. Gümnaasiumi lõpetamisel saavad õpilased kaks lõputunnistust: saksa abituriumi lõputunnistuse, mis annab õiguse edasisteks õpinguteks Saksamaa kõrgkoolides ning eesti lõputunnistuse (TSG 2024). Eelmainitud koolid hoiavad saksa keele süvaõppe traditsiooni Eestis.

1.2. Kriis

Kriisi iseloomustab olukorra segasus ja mitmeti tõlgendatavus, põhiväärtuste ohustatus ning tunne, et tegutsemisega on kiire, kuna väljapääsu leidmise „ajaaken” võib sulguda (Paulsen ja Vainik 2024). Saksa ajaloo filosoof Koselleck (1979: 105) defineerib kriisi kui miskit, mille juurde kuulub teadmatus tuleviku sündmuste ja otsuste üle, mis on nendest sündmustest tulenevalt tehtud. Eesti õpetajad kogesid perioodil 2020–2024 mitut kriisi. Uurimustöö keskmes on Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate õpetamiskogemus kriiside taustal. Sellest tulenevalt on käesolevas peatükis toodud ülevaade uurimustöös kasutatud põhimõistetest.

Kogemus tekib inimese kokkupuutel mõistetavas maailmas juhuse tekkimisega (Bollnow 1974: 3). Kui me ütleme, et meil on olnud kogemus, siis tähendab see, et reaalsus oli oodatust erinev. Paljud kogemused on negatiivsed. Seepärast kasutab inimene neid enda täiendamiseks ja tulevikus vigade ennetamiseks. Inimestel on kiusatus hoiduda varasematest negatiivsetest kogemustest ja loobuda kõigest uuest (*Ibid.* 7). Eelnevast definitsioonist lähtuvalt on õpetamiskogemus tekkinud õpetamise käigus ning aitab õpetajal saada hakkama tööülesannete täitmisega. Perioodil 2020–2024 pidid õpetajad harjuma mitmete uute vaimsete väljakutsetega (näiteks läbipõlemine), mis vajasid psühholoogilist vastupidavust.

1.3. Säilenõtkus

Psühholoogilist paindlikkust või resilientsusust nimetatakse eesti keeles säilenõtkuseks. Säilenõtkust defineerib Ameerika Psühholoogide Assotsiatsioon (2014) kui „protsessi, mille käigus kohanetakse hästi ebaõnne, trauma, tragöödia, ohtude või isegi oluliste stressiallikatega“. Tegemist ei ole omaduse, tulemuse ega millegi lõplikuga (Panter-Brick ja Leckman 2013).

Sarnaselt kogemusega, on resilientsus samuti muutuv. Bollnow (1974: 1–2) kirjeldab kogemust sõna “*erfahren*” (saksa k. kogema) kaudu. Selle sõna morfoloogiaga on seotud ka sõnad “*fahren*” (saksa k. sõitma), “*die Fahrt*” (saksa k. sõit) ja “*die Gefahr*” (saksa k. oht). Selles mõttes on kogemus alati seotud millegi edasiviiva ja ka ohuga. Kogemus ja säilenõtkus on mõlemad jätkuvad protsessid.

Säilenõtkus ja selle arendamine aitab õpetajal tulevikus toime tulla uute kriisiolukordadega. Gu ja Day (2006) väidavad, et säilenõtkus on õpetamisel oluline kolmel põhjusel. Esiteks on ebarealistlik eeldada, et õpilased oleksid säilenõtked, kui nende õpetajad, kes on nende peamiseks eeskujuks, ei näita üles vastavaid omadusi (Henderson ja Milstein, 2003).

Teiseks, õpetamine on nõudlik töö kujunevas „mitmekesisuse ja jätkusuutlikkuse ajastul“ (Hargreaves ja Fink, 2006: 16). Selle asemel, et keskenduda stressile ja läbipõlemisele, soovitatakse hoopiski fookus suunata vastupidavuse suurendamisele, et õpetajad oleksid motiveeritud ja säiliks nende pühenduvus.

Kolmandaks, vastupanuvõime, mida määratletakse kui võimet taastada kiiresti ja tõhusalt oma tugevus või vaim, olles silmitsi ebaõnnestumistega, on tihedalt seotud tugeva kutsumustunde, enesetõhususe ja õpetamismotivatsiooniga. Need on tähtsad omadused, kui püütakse edendada edukust õpilaste kõigis eluvaldkondades.

Lisaks on saksa psühhoterapeut Micheline Rampe (2010) toonud välja võtmetegurid, mis on individuaalselt igale inimesele säilenõtkuse arendamisel vajalikud. Tema kirjeldatud 7 resilientsus-tegurit on: 1) optimismi arendamine; 2) situatsiooni aktsepteerimine; 3) keskendumine võimalikele lahendustele; 4) vastutuse võtmine oma elu üle; 5) keeldumine

olemast teatud asjaolude tõttu ohver; 6) toetava võrgustiku loomine; 7) paindliku strateegia planeerimine tuleviku väljakutsetega toimetulekuks.

Need faktorid annavad inimesele vahendid, et raskes momendis positiivselt ja konstruktiivselt toime tulla. Samas nendib Rampe (2010), et olukord peab strateegiate abil paranema, muidu võivad ebarealistlikud lootused ja optimism viia pettumuseni. Olukorra või tegumoe mittemuutumisel ei saa eeldada, et tulevikusituatsioon paraneb.

Mida rohkem õpitakse resilientsuse kohta, seda rohkem on potentsiaali integreerida vastupanuvõime olulisi kontseptsioone väljakutsete lahendustesse vaimse tervise ja teaduse valdkondades (Panter-Brick ja Leckman, 2013). Käesoleva magistritöö fookuses on Eesti gümnaasiumiastme saksa keele õpetajate säilenõtkus 2020.–2024. aasta kriiside taustal.

Esimeseks väljakutseks perioodil 2020–2024 oli 11. märtsil 2020 *World Health Organisation*'i poolt pandeemiaks klassifitseeritud COVID-19 (CDC 2023), mille tõttu olid Eesti koolid sunnitud ukseid sulgema ja minema üle kaugõppele. Õpetajad pidid harjuma paljude uute teguritega: digiõppe raames veebitundide andmine, uued õppevormid ja -meetodid, õpilaste suhtumise muutumine, ülekoormus, läbipõlemine (Pressley 2021: 325). Lepp *et al.* (2021) kohaselt on COVID-19 haridussüsteemi totaalselt muutnud, sest üle maailma suleti koole, ükski õpilane ei saanud kooli tulla, kõik pidid kodus interneti vahendusel õppima, oli kiire üleminek e-õppele ja seetõttu pidid ka õpetajad kohandama loovalt õppemeetodeid, kasutades õpilaste õpetamiseks veebiplatvorme. Koroonaviiruse pandeemia avaldas suurt mõju kõigile Eesti koolide õpetajatele. See on sundinud rakendama uusi õpetamismetoodikaid (Luik ja Lepp 2021: 9). Kui Terviseamet (2023) 2. mail 2023 COVID-19 hädaolukorra lõpetas, ei olnud see lõpp õpetajate katsumustele.

24. veebruaril 2022 ründas Venemaa Föderatsioon Ukrainat. Sellega algas ukraina õpilaste ränne naaber- ja sõbralikesse riikidesse, kaasa arvatud Eestisse. Õpetajad olid sunnitud õpetama õpilasi, kellega neil ei olnud ühist emakeelt ja kes olid konfliktis vene emakeelt kõnelevate õpilastega (Liblik 2022: 107).

Kriisiajal võtsid õpetajad endale kohustuse hoida hariduse kvaliteet tasemel ja pakkuda tuge oma õpilastele, kes seisid ebastabiilsetel aegadel silmitsi paljude väljakutsetega.

Näiteks saab tuua uued veebikeskkonnad nagu *Zoom*, mille kasutamist pidid haridustöötajad ise õppima kui ka õpilastele õpetama. COVID-19 oli juba tekitanud mitmeid probleeme, kuid sõjaline konflikt Ukrainas halvendas olukorda veelgi. Ukraina sõda nõudis pedagoogidelt rohkem teadmisi rahvusvahelistest suhetest, et pakkuda sobivat tuge kodumaal toimuva pärast muretsevatele õpilastele klassiruumis (Maikalu 2022).

Eelnevalt mainitud pandeemia ja sõjaline olukord Ukrainas süvendasid Eesti haridussüsteemis juba varasemalt esinenud probleeme, nagu koolide rahastamine, ressursside jaotamine ja valitsuse täitmata lubadused õpetajate palgatõusuks (EHL 2024); kriisid süvendasid kõrget inflatsiooni (Rahandusministeerium 2022: 8) ja viisid õpetajad läbipõlemiseni (Sudak 2022). Seetõttu otsustasid õpetajad streikima hakata. Kulmineeruv olukord motiveeris õpetajaid streikima 10. novembril 2023 ja perioodil 22. jaanuar–30. jaanuar 2024.

1.4. Ülevaade uurimisseisust

1.4.1. Varasemad uuringud Eestis

Eesti haridussüsteem on ainulaadne ja kuulub, kuna keskendub peamiselt digitaliseerimisele ja innovatsioonile (Eisenschmidt *et al.* 2023: 85, 106). Eesti riik toetab iga lapse arengut (Eisenschmidt *et al.* 2023: 19), tähtsustab uute keelte õppimist (Granström ja Pilli 2012: 23) ja teavet uusimate tehnoloogiate kohta (Eisenschmidt *et al.* 2023: 152).

Juba pikka aega on ta olnud digihariduse eeskujuks. 1997. aastal alanud Tiigrihüpe programm inspireeris õpetajaid aastatel 1997–2000 võtma osa arvuti kasutamise baaskoolitustest (Tiger Leap Foundation 2007: 13). Aastaks 2000 oli 66% Eesti õpetajatest võtnud osa eelmainitud koolitustest (*Ibid.*). Gabriel *et al.* (2022: 42) on maininud Eesti haridussüsteemi kirjeldamisel Elukestva Õppe Strateegiat, mis sisaldab digitaalse ümberkujundamise programmi, mille eesmärk on arendada õpilaste ja õpetajate digipädevust.

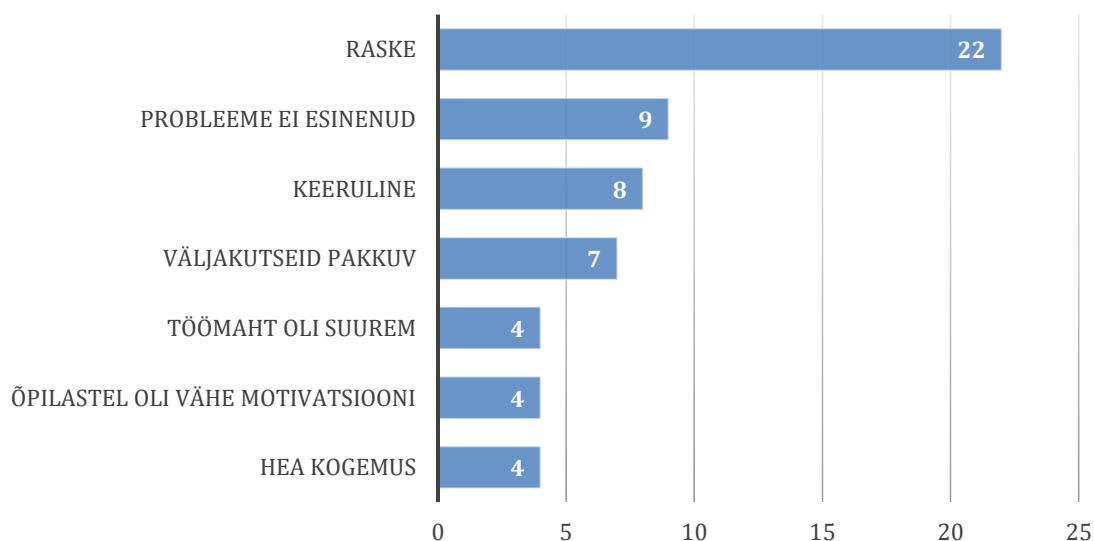
COVID-19 levik on muutnud veebipõhise õpetamise ja õppimise ülemaailmseks nähtuseks (Gao 2022: 7). COVID-19 eriolukorraga seoses suleti Eestis koolid 16. märtsil 2020 (Mägi 2021). Kriisiaegse õpetamise kohta on Eestis uuritud õpetajate vaimset tervist, pädevusi

(Mägi 2021), muutuseid õppemeetodites ja hindamises (Lepp *et al.* 2021). Mägi (2021: 75) leidis, et õpetajate jaoks oli ootamatu, et COVID-19 pandeemiaga seoses kaugõpe nii kaua kestis. Paljud õpetajad pidasid kasulikuks, et varasemalt olid koolides e-õppe päevad (*Ibid.*). Samuti olid abistavaks teguriks koolides töötavad IT-spetsialistid (*Ibid.* 76).

Lepp *et al.* (2021: 11) leidsid, et digipädevuste teemal koolituste saamine aitas õpetajatel uusi oskuseid kaugõppe ajal õpetamises rakendada. Erasmus+ projekti raames on õpetajate reaktsiooni oma kogemusele COVID-19 kriisis uurinud rahvusvaheline meeskond õpetajatest Eestist, Lätist, Põhja-Makedooniast ja Slovakiast (Ladecká *et al.* 2020). Järgnev tabel (Joonis 1) kirjeldab viie Euroopa riigi õpetajate reaktsiooni COVID-19 karantiinis õpetamisele.

Joonis 1. Kuidas hindavad õpetajad töötamist koroonaviiruse karantiini ajal

Kuidas Te hindate töötamist koroonaviiruse karantiini ajal?



Allikas: Õpilaste väljakutseid pakkuv käitumine ja distantsõpe COVID-19 ajal (Ladecká *et. al* 2021)

Suur osa õpetajatest (22 õpetajat valimist 58) leidis, et töötamine karantiini ajal oli “raske”. Kõige vähem vastati, et see oli “hea kogemus” (Ladecká *et al.* 2020).

Haridus- ja teadusministeeriumi (2021: 9) väljaandes "*Education Strategy 2021–2035*" on väidetud, et õpetajate palga tõstmine on riiklik prioriteet. 2020. aastal oli ametikoha töötingimustega rahul üle 80% Eesti õpetajatest (Taimalu *et al.* 2020). Aastaks 2024 olid paljud õpetajad aga hakanud selles väites kahtlema. Toimusid õpetajate streigid, kuna paljud õpetajad ei olnud töötingimustega rahul.

1.4.2. Varasemad uuringud välismaal

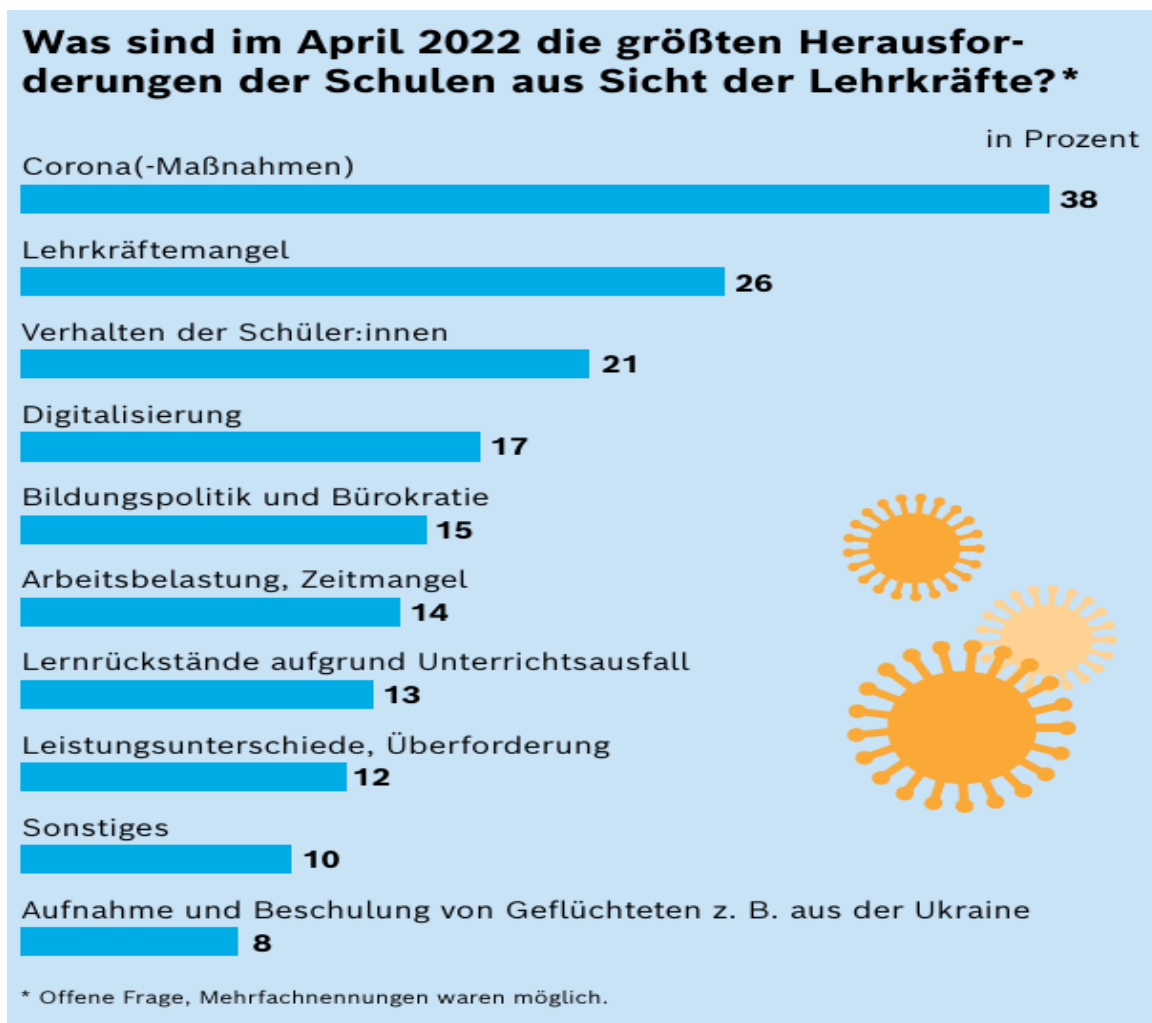
Varasemad uuringud välismaal kirjeldavad õppe digitaliseerimist, õpetajate rahulolu, väljakutseid ja strateegiaid nende lahendamiseks kaugõppes. Erakorraline kaugõpe suurendas oluliselt õpetajate töökoormust, lisas lisakohustusi ja täiesti uusi tööülesandeid (Emir *et al.* 2023: 7). See nõudis õpetajatelt paremat suhtlemisoskust ja erinevate suhtluskeskkondade kasutamisoskust, olles kontakt kooli ja vanemate vahel, ebaregulaarsete tundide haldamist ja isegi tehnilise toe rolli võtmist erakorralise kaugõppe ajal (*Ibid.*).

Goetz'i (2020: 6) COVID-19 kaugõppes õpetanud õpetajatele keskenduvast uuringust küsitletud õpetajad nimetasid suurimaks väljakutseks äkilist üleminekut lähiõppelt distantsõppele. Täpsemalt leiti uuringus järgnevad väljakutsed: 1) tehniline ebakindlus või soovimatus kasutusele võtta uusi meediavorme; 2) andmekaitseprobleemid ja turvanõrkused veebikeskkondades (näiteks *Zoom*), mida kasutati veebitundide andmisel. Kuritegelikud ründajad võisid väga kergesti ühineda tunniga ning saada juurdepääsu kõigi ühinenud kasutajate andmetele, alates mikrofonist kuni kaamerani (Laaf ja Hegemann, 2020).

Välismaal ei olnud õpetajad internetis õpetamiseks valmis, seda väidet toetavad ka 2020. aasta Guðmundsdóttiri ja Hathaway ühisuuringu tulemused, kus uuriti Norra ja Ameerika õpetajate valmidust veebitundide andmiseks (Guðmundsdóttir ja Hathaway 2020: 243). Eelnevalt mainitud uuringu kohaselt ei olnud Norra ja Ameerika õpetajad valmis interneti vahendusel õpetama. 92% USA vastanutest ei olnud varasemalt kogunud veebiplatvormidel õpetamisest, 67% Norra küsitletutest vastanutest vastas sama (*Ibid.*).

Saksamaal on uuritud õpetajate rahulolu kaugõppega seoses (Dreer ja Kracke 2021), õpetajate töökoormust ning töös esinenud väljakutseid (Sichma *et al.* 2022), valmidust digiõppeks (Hofer *et al.* 2021) ja kriisiaegsete kommunikatsioonikanalite kasutust (Greffin ja König 2021). Anger ja Plünnecke (2024) uurisid õpetajate kogemust kaugõppes ja saksa koolide digitaliseerimist koroonapandeemia taustal. Saksa õpetajate seas tehtud uuringu järgi väitis enamik 1263 küsitletud õpetajatest (95%), et on oma tööga rahul ka kaugõppe keerulises olukorras. Vaid 5% küsitletutest väitsid seega, et ei ole tööga rahul (Dreer ja Kracke 2021: 54). Järgnev joonis (Joonis 2) demonstreerib Saksamaa õpetajate suurimaid väljakutseid 2022. aasta aprillikuu seisuga.

Joonis 2. Mis oli aprillis 2022 suurim väljakutse Saksamaa koolide õpetajate kogemusel

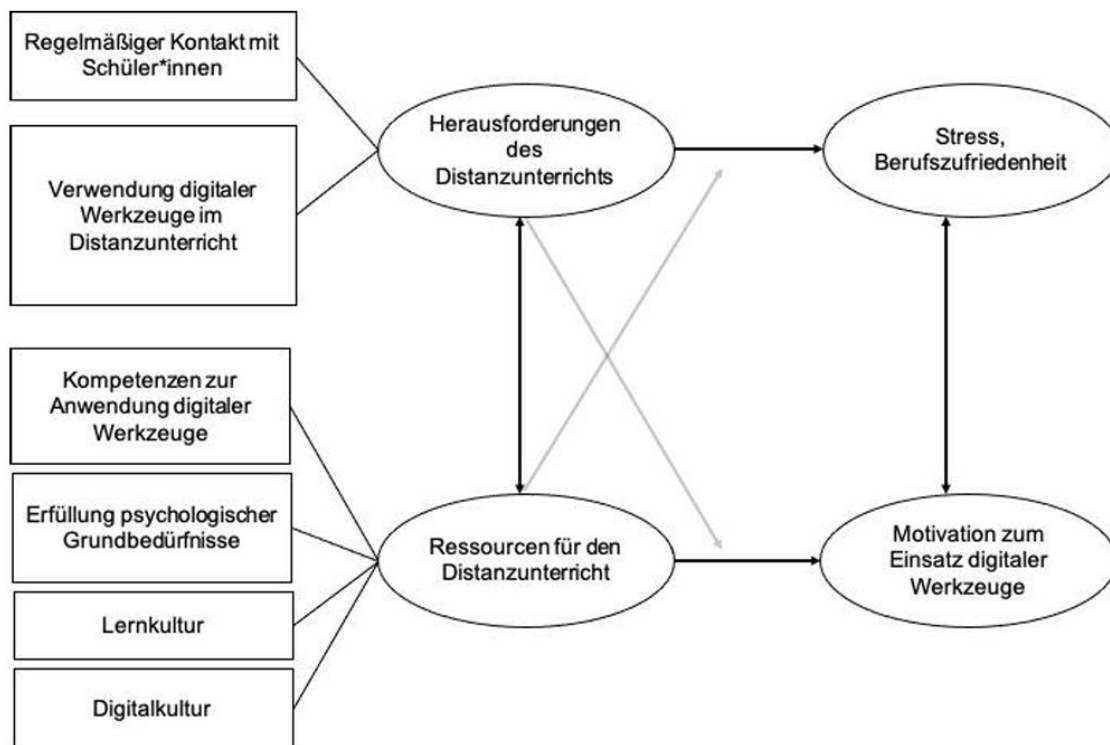


Allikas: Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte (Sichma *et al.* 2022)

Sichma *et al.* (2022) uurisid saksa õpetajate seas töökoormusega seotud küsimusi. Igalt intervjuueeritavalt küsiti alustuseks, mis on nende kooli suurim väljakutse (saksa k. *Was sind zurzeit die größten Herausforderungen an Ihrer Schule?*). Uuringu käigus nimetasid õppejõud rohkem kui kaks väljakutset. Eelnevalt mainitud uuringu (*Ibid.* 7) kohaselt raskeimaks väljakutseks 2022. aasta aprillis olid koroonapiirangud (38%). 26% nimetas suurimaks väljakutseks õpetajate puudust, mis suurendab koormust töötavate õpetajate jaoks; 21% õpilaste suhtumise halvenemist, mille tõttu on raskem õpilasi õpetada; 17% digitaliseerimist, millega kaasnesid uued veebikeskkonnad, uued õppemeetodid ja muutused hindamises; 15% hariduspoliitikat ja bürokraatiat, mille tõttu tekkis õpetajatel kriisi taustal suurem koormus; 14% töökoormust ja ajapuudust, mis samuti takistas efektiivset töö tegemist ja tekitas lisatööd nädalavahetustel (*Ibid.* 14); 13% õppimises mahajäämist seoses kontaktundide ärajäämisega, 12% õpilaste erivajadustega tegelemist ja ülekoormust, 10% muid väljakutsed, 8% Ukraina pagulaste õpetamist. Uuring väidab, et õpetajad on praegu hädas globaalsete sündmustega toimetulekuga, samuti mitmekesiste ja muude väljakutsetega oma koolis. Tekkinud uute väljakutsete lahendamiseks peavad õpetajad olemad säilienõtked.

Indias õpetajate vastupidavust uurinud Raghunathan *et al.* (2022) nendivad, et kriis mõjutab suuresti õpetaja professionaalset identiteeti. Õpetajad muretsevad ka enda ja selle pärast, kuidas õpilased neid näevad. Kriis võib heidutada õpetajaid, nende usk oma võimetesse võib kaduda ja nende väärtushinnangud muutuda (Raghunathan *et al.* 2022). Õpetajate väljakutseid koroonapandeemiaga seoses on veel uurinud Dreer ja Kracke (2021) (Joonis 3).

Joonis 3. Õpetajate nõuded ja ressursid kaugõppe ajal (Dreer ja Kracke 2021), skeem Demerouti *et al.* (2001) põhjal



Allikas: Lehrer:innen im Corona-Lockdown 2020: Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen (Dreer ja Kracke 2021)

Kaugõppe kogemuse puhul näib, et peale klassiruumi juhtimise on olulised ka muud tegurid. Käesolevas uuringus keskenduti mudeli neljale põhikomponendile keerulises olukorras töötamisel: nõuded, stress, ressursid ja motivatsioon. Dreer ja Kracke (2021: 48) järgi jagunesid õpetajate nõuded ja ressursid järgnevalt: Distantõppe ajal oli probleemiks pideva kontakti hoidmine õpilastega ja digitaalsete tööriistade kasutamine kaugõppe olukorras. Distantõppe arenemiskohtadena toodi välja 1) digitaalsete tööriistade kasutused kompetentsid; 2) psühholoogiliste baasvajaduste tagamine; 3) õpikultuur ja 4) digitaalkultuur. Mudeli kohaselt võivad nõuded ehk need ametialased aspektid, mis nõuavad pikaajalist pingutust ja oskusi, põhjustada stressi (*Ibid.* 46-47). Teised suuremahulised empiirilised uuringud on näidanud, et õpetajate peamine väljakutse oli õpilastega tekkinud distantse ületamine ja digitaalsete vahendite sihipärane kasutamine (Huber *et al.* 2020). Väljakutsed ja arenemiskohad mõjutasid õpetajate töörahulolu, mis omakorda mõjutas nende motivatsiooni kasutada digitaalseid tööriistu (*Ibid.* 48).

Eelnevalt mainitud uuring väidab, et koolides, kus digitaliseerimine oli juba varem õppetöösse integreeritud, peaks õpetajatel olema eelis õppevormide muutmisel. Koolides, kus oli enne rõhutatud õpilaste iseseisvat õppimist, oli õpetajatel kaugõppele lihtsam ümber harjuda. Õppemeetodika muutuseid, mida tõi kaasa COVID-19, on Bangladeshis uurinud Saha (2022) ja Ukraina sõjalise konflikti mõjutusi Kostikova *et al.* (2023).

Ukrainas on uuritud sõjaaegset õpetamist pärast pandeemia lõppu (Kostikova *et al.* 2023: 125). Kostikova *et al.* leidsid, et kontaktõpe on tulemuslik kõrgelt motiveeritud õppuritele, aga kaugõpe võib olla tulemuslik kõigi õpilaste puhul. Kostikova (*Ibid.*) järgi on veebipõhises õppes võimalik näidata vajalikke õppematerjale (töölehti, audio- ja videomaterjale) parema kvaliteediga, mille abil saavad õpilased paremini ülesande olemusest aimu. Kontaktõppes peab õpetaja printima ja jagama materjale ning tegelema tehniliste seadmete ülesseadmisega, mis toob lisa ajakulu.

Euroopa Nüüdiskeelte Keskuse veebilehel 2023. aastal avalikustatud artiklis “*The future of language education in the light of Covid – lesson learned and ways forward*” arutleb eelmainitud keskuse erinõunik Frank Heyworth koroonapandeemia keeleõppe tuleviku tagajärgede üle, põhinedes õppijate ja õpetajate kogemusele. Heyworth nendib, et hübriidõpe ja põimõpe võivad tulevikus saada normiks, kuna uuringu kohaselt olid need õpilastele kasulikud. Samuti rõhub Heyworth eelnevalt mainitud õpetajate ja õpilaste heaolu tähtsusele.

Samas väljaandes uuris Peter Brown (2023) õpetajate kaugõppes õpetamisega seonduvaid suurimaid väljakutseid, mõjutusi ja tagajärgi. Brown'i uuringus on mainitud õpetajate digioskuste arendamist, muutuseid hindamises, õpilaste mahajäämust, õppevormi muutust hübriidõppele. Sarnaselt Heyworth'ile, tähtsustab ka Brown kriisiaegse õpetamisega seotud toimetuleku strateegiad. Vastanduvalt Heyworth'ile, ei soovita Brown tulevikus hübriidõpet rakendada, sest tema uuringu tulemused näitasid, et õpilased ei suuda sellises õppevormis edukalt kaasa töötada (*Ibid.*). Luksemburgis on hübriidõppe rakendamise tagajärgi uurinud Backes *et al.* (2021). Nad leidsid, et hübriidõpe muudab õppekeskkonna mitmekesisemaks, kuid ka keerulisemaks.

Järgnev peatükk kirjeldab empiirilist lähenemisviisi, valimit, andmekogumise ja -analüüsi protsessi.

2. Empiirilise uurimuse metoodika

Magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, sest see võimaldab mõista inimeste kogemusi ja arusaamasid ning tagab uurimisprotsessi paindlikkuse (Laherand 2008). Kvalitatiivne meetod võimaldab analüüsida saksa keele õpetajate vabalt väljendatud põhjalikke arvamusi õpetamise kohta erinevate kriiside taustal. Kogemustel põhinevat lähenemist kutsutakse empiiriliseks uurimisviisiks (Goodwin ja Goodwin 2012: 17). Aeppli *et al.* (2016: 34) defineerivad empiirilist uurimust kui uudishimulike inimeste konkreetseid tegevusi, millega tahetakse midagi teada saada, mida veel ei teata. Kreekakeelne sõna "*εμπειρικός*" (*empirikós*) tähendab "kogemustel põhinev", saksa keeles "*auf Erfahrungen beruhend*" (*Ibid.* 35).

Andmed uurimistööks koguti intervjuude kaudu. 2023. aasta oktoobri lõpus tehti kirjalik pöördumine kõikidele Tartu gümnaasiumide saksa keele õpetajatele, kuid vastukaja ei tulnud. Algne üleskutse tehti meili teel Tartu saksa keele õpetajate meililisti. 2023. aasta detsembris viidi läbi pilootintervjuu, et veenduda uurimisinstrumenti sobivuses eesmärgi saavutamiseks, sobivas kestuses ja sisus. Piloteerimise tulemusena muudeti algselt saksakeelsed intervjuu küsimused eestikeelseks. Vastukaja puudumine Tartu õpetajate seas sundis laiendama valimit üle Eesti. Küsitletavad leiti Eesti Võõrkeeleõpetajate Liidu kaudu. Intervjuud erinevate gümnaasiumide saksa keele õpetajatega viidi läbi 2023. aasta detsembris, 2024. aasta jaanuaris, veebruaris ja märtsis *Zoomi* teel.

2.1. Valim

Valimi koostamisel lähtuti sihipärase valimi strateegiast ning järgmistest kriteeriumitest: esiteks pidi uuringus osaleja olema gümnaasiumiastme saksa keele õpetajana töötav isik ja teiseks pidi tal olema kogemust saksa keele õpetajana vähemalt kolm õppeaastat. Valimisse kaasamiseks saadeti e-kirja teel üleskutse Tartu gümnaasiumite saksa keele õpetajatele. Valimi mittetäitumise tõttu laiendati valimit kogu Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajatele, kelle kontaktid saadi Eesti Saksa keele õpetajate liidu veebilehelt. Ühendust võeti elektroonilise kirjavahetuse kaudu. Gümnaasiumiastme kuus saksa keele õpetajat olid nõus intervjuueeritavaks olema, et enda kogemust kirjeldada 2020.–2024. aasta kriiside taustal. Intervjuueeritavatele tagati konfidentsiaalsus. Käesoleva uuringu piiranguks on

väike valim, mille tõttu ei saa teha suuri üldistusi. Kuus saksa keele õpetajat olid pärit erinevatest koolidest, uuritavate vanus jäi vahemikku 35–63 aastat. Kõik uuritavad olid naissoost ning nende töökogemus jäi vahemikku 12–30 aastat. Uuritavate taustaandmed, pseudonüüm ning täpne vanus on esitatud lisas 1.

2.2. Andmekogumine

Kõige sagedamini kasutatakse kvalitatiivse uurimisviisi puhul andmekogumiseks uuritavate intervjuerimist, mille käigus saab uuritav avatud küsimustele vastates avaldada oma arvamust, arusaamu ja kogemusi (Blackstone 2018). Intervjuu kava koostati kooskõlas varasemate uurimustega ning sellesse lisati küsimused, mis võimaldasid saada vastuseid uurimisküsimustele ning saavutada uuringu eesmärk. Intervjuu kava koostas autor ja see vaadati üle koos juhendajaga. Kava jaotus kahte plokki. Esimeses osas küsiti taustaküsimusi saksa keele õpetaja töökogemuse kohta, et saada paremat pilti sellest, milline kogemustepagas informandil on. Sissejuhatavale osale järgnesid teises plokkis neli avatud küsimust saksa keele õpetajate kogemuse kohta aastatel 2020–2024 (näiteks *Mida teete tundide andmisel teisiti kui varem? Kas kasutate teisi materjale? Kas on hindamises midagi erinevat? Kuidas tulevikus saadud kogemust kasutate?*). Intervjuu kava on esitatud lisas 2.

Autor eelistas isiklikku suhtlust intervjueritavatega, sest see võimaldab andmete kogumisel küsida täiendavaid küsimusi. Õpetaja arvamuse ärakuulamine on tähtis, sest õpetaja arvamus on esitatud teatud toonil, kindlas keeles ja väljendab kvaliteeti, näitab tema tundeid, mis avalduvad kõnemaneeeris või kirjaviisis (Butt 1992: 57). [...] Õpetaja võib esindada nii unikaalset üksikisiku kui ka kollektiivset arvamust (*Ibid.*). Uuringu usaldusväarsuse tõstmiseks viidi läbi pilootintervjuu ühe uuritavaga. Prooviintervjuu põhjal lisati küsimustele juurde ümbersõnastused, et edasistel juhtudel oleks võimalik kergesti teiste sõnadega küsimust uuritavale üheselt mõistetavalt esitada. Näiteks küsimuse *Kuidas tundsitate end, kui koroonapandeemia algas?* sõnastati ümber küsimuseks *Rääkige oma õpetamiskogemusest alates aastast 2020*. Pilootintervjuuga saadud andmeid kasutati põhiuuringus. Küsitlused viidi läbi kasutades videokonverentsi tarkvara *Zoom*, mis võimaldas uuritavaid intervjuerida ning samaaegselt intervjuud salvestada.

Enne intervjuu alustamist tutvustati küsitlavale magistritöö teemat, eesmärki, konfidentsiaalsuse tagamise põhimõtteid (uuritava isikut ei avaldata, tulemuste esitamisel kasutatakse pseudonüümi), intervjuu käiku ning küsiti nõusolekut intervjuu salvestamiseks. Küsitlavatele anti ühtlasi teada, et andmeid kogutakse vaid selle uuringu tarbeks. Uuritaval paluti küsimustele vastata lähtuvalt enda töökogemusest gümnaasiumi saksa keele õpetajana. Intervjuu ajal küsiti täpsustavaid küsimusi, sõnastati küsimusi vajadusel ümber, tuletati küsitlavale meelde, et soovi korral saab küsimuste juurde hiljem naasta või küsimusele vastamisest loobuda. Intervjuu lõpus küsiti veelkord üle, kas soovitakse oma vastuseid täpsustada või muuta. Kuus intervjuud viidi läbi 2023.–2024. aasta talvel, vahemikus 12. detsember 2023 kuni 13. märts 2024.

2.3. Andmeanalüüs

Magistritöös analüüsitakse saksa keele õpetajate intervjuudest saadud andmeid induktiivse sisuanalüüsi meetodi abil. Lähenemine seisneb andmete analüüsimises ilma eelneva teooriata. (Kalmus, Masso ja Linno 2015). Induktiivne lähenemine võimaldab uurijal olla avatud uutele ilmingutele lähtuvalt andmetest (*Ibid.*) ning kogutud andmestiku põhjal teha järeldusi (Õunapuu 2014).

Zoomi abil arvutisse salvestatud intervjuu helifailid transkribeeriti käsitsi. Helifailid kuulati üle ja samaaegselt tehti täiendusi ja parandati transkriptsioonid. Kõigepealt transkribeeriti intervjuud täies mahus, andmeanalüüsi jaoks eemaldati transkriptsioonidest lõigud ja katkendid, mis sisaldasid kogemusi, mis ei vastanud uurimisküsimustele. Eemaldatud lõike märgiti transkriptsioonis tähisega [...]. Transkribeeritud teksti pikkuseks oli 23 lehekülge.

Andmete sisuanalüüs viidi läbi *QCAmap* keskkonnas, kuhu sisestati uurimisküsimused ning laeti üles transkribeeritud intervjuud. Autor otsustas kodeerimist alustada uurimisküsimuste kaupa. Eelnimetatud viisil märgistati transkriptsioonides tähenduslikke üksusi, tekstiosasid, mis sisaldasid vastust uurimisküsimustele. Tähenduslikest üksustest moodustati koode. Koodide loomisel jälgiti, et koode tekiks võimalikult vähe, et tulemusi esitada võimalikult konkreetselt ja detailselt (Saldana 2016, viidatud Elliott 2018). Näide kodeerimisest on esitatud lisas 6.

Kodeerimise käigus nimetati koode ümber ja koondati sarnase tähendusega üksuseid — näiteks kood *tugi* koondati koodi *õpetaja tugisüsteemid kriiside taustal* alla.

Kodeerijasisesel koostöö tagamiseks kodeeris uurimistöö autor intervjuu transkriptsioone kõikide uurimisküsimuste raames kolmel korral. Esimest uurimisküsimust kodeeriti kaks korda ning seejärel kaasati andmeanalüüsi protsessi usaldusvääruse suurendamiseks kaaskodeerija, kellel paluti ühe uurimisküsimuse raames kodeerida kolme intervjuud. Täenduslikke üksusi oli kolme intervjuu transkriptsioonis valdavalt sarnaselt märgistatud, kuid kõikjal ei olnud kasutatud samasid koodinimetusi (Lisa 6). Uurimisküsimuse raames kodeeriti andmeid veel ühel korral koos kaaskodeerijaga, võrreldi koode kuni jõuti konsensuseni koodide osas. Eelpool mainitud viisil töötati läbi kõik kuus intervjuud kolme uurimisküsimuse raames, mille tulemusena moodustus kokku algselt esimese uurimisküsimuse puhul 64 koodi, teise uurimisküsimuse puhul 61 koodi. Sarnased koodid koondati sarnaste tunnuste alusel kategooriatesse ja alakategooriatesse. Esimese uurimisküsimuse kohta moodustus koodidest kolm kategooriat, need olid järgnevad: 1) saksa keele õpetajate reaktsioon kriisidele; 2) probleemid saksa keele õpetamisel kriiside taustal; 3) õpetaja tugisüsteemid kriiside taustal. Näiteks moodustus esimese uurimisküsimuse koodidest *hirm õpimotivatsiooni languse ees, närvilised õpilased, reaalses tundide andmine veebi vahendusel, õppevahendite valiku piiratus* alakategooria *Probleemid õpetamises COVID-19 kriisi taustal*. Kategooriate loomise järgselt joonistati uurimisküsimuste jaoks tekkinud koodidest koodipuu, kasutades selleks *Coggle.it* keskkonda. Näide koodipuust on esitatud lisana (Lisa 7).

3. Tulemused

3.1. Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate õpetamiskogemus 2020–2024

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate õpetamiskogemus aastatel 2020–2024, kus üksteisele järgnes ühiskonnas mitu kriisi. Tulemuste näitlikustamiseks on kasutatud tsitaate intervjuude transkriptsioonidest. Tsitaate korrigeeriti korduva lugemise käigus minimaalselt, likvideerides korduvad sõnad. Konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutatakse andmete esitamisel pseudonüüme. Informandid on tähistatud tähega I ning igale uuringus osalejale vastab kindel number.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, missugused kogemused olid gümnaasiumi saksa keele õpetajatel perioodil 2020–2024. Teise uurimisküsimusega uuriti õpetamises tehtud muudatusi. Igat kriisi analüüsiti intervjuudest kajastuvate teemade (reaktsioon, probleemid, tugisüsteemid) kaupa. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus koodidest esimese uurimisküsimuse (*Kuidas kirjeldavad gümnaasiumiastme saksa keele õpetajad oma kogemust aastatel 2020–2024 kriiside taustal?*) puhul kolm kategooriat: 1) saksa keele õpetajate reaktsioon kriisidele; 2) probleemid õpetamises seoses kriisiga; 3) õpetaja tugisüsteemid kriisi taustal (Lisa 7) ja teise uurimisküsimuse (*Missuguseid muudatusi tehti õpetamises COVID-19, Ukraina sõja ja õpetajate streigi taustal?*) puhul kolme kategooria järgi: 1) muutused saksa keele õpetamises COVID-19 kriisi taustal; 2) muutused saksa keele õpetamises Ukraina sõja taustal; 3) muutused saksa keele õpetamises õpetajate streikide taustal (*Ibid.*).

3.2. COVID-19

Saksa keele õpetajate kogemust analüüsiti järgmise kolme teema kaupa: 1) reaktsioon COVID-19 kriisile; 2) Probleemid õpetamises COVID-19 kriisi taustal; 3) õpetaja tugisüsteemid COVID-19 kriisi taustal (Lisa 7).

3.2.1. Reaktsioon COVID-19 kriisile

Saksa keele õpetajate vastustest intervjuudest kajastus seitse erinevat reaktsiooni, mis on järgnevad: 1) ajapuudus; 2) hirm lähedaste tervise pärast; 3) kodukontori mugavus; 4) ootamatu; 5) teadmatus; 6) väsimus; 7) kasulikkus (Lisa 7). Intervjuudest tulenevate reaktsioonide: harjumatu, stressirohke (mille osaks on kokkupuude halbade uudistega meedias), keeruline, uudne, hektiline kokkuvõtteks loodi kategooria "ootamatu".

Ajapuudus oli probleemiks, kuna kõige uuema harjumine ja uute meetodite rakendamine võttis aega ja tekitas stressi.

Mõned inimesed on emotsionaalsemad ja tunnevad seda kuidagi teisiti. Mul endal ei olnud aega järele mõelda, kuidas see nüüd minu õpetamist mõjutab. Ma ei tea, kuidas teised arvavad, aga mina tundsin, et mul ei ole aega. - 11

Töövälised kohustused piirasid õpetajate aega ja keskendumisvõimet. Paljud õpetajad on ka lapsevanemad. Seetõttu oli hirm laste tervise pärast.

Ma olin hirmul nagu kõik teisedki. Mul on kolm last ja ma kartsin, et ka nemad haigestuvad. - 12

Kuigi COVID-19 kriisiga kaasnes mitmeid negatiivseid tagajärgi, siis mitmed õpetajad nimetasid kaugõpet positiivseks kogemuseks, kuna oli võimalik töötada kodukontoris.

Kui ma olin ainult kodus kinni, siis ma tulin vaimselt selle asjaga paremini toime kui see, et osad olid koolis ja osad olid kodus. Jah. Ja siis kui kõik kooli tulid, siis mulle see ka üldse ei meeldinud. Mulle see kodus istumine sobis. - 15

Harjumatu ja kohanemist nõudev oli veebi teel õpetamine. Viis õpetajat kuuest tõid välja, et veebitundide andmine oli uus kogemus.

[...] see oli ka üsna kurnav, sest sa pidid nii palju arvetiga töötama, õpetajana oli see keeruline. Ma ei olnud sellega üldse harjunud. - 11

COVID-kriisi alguses oli raske teada, kas kõikidel õpilastel on võimalik kaugõppes kaasa teha. Isegi veebikeskkonnas Zoom läbiviidava tunni ajal ei saanud olla kindel, kas õpilased on ainult sisse logitud või võtavad õppetööst aktiivselt osa.

Kõik oli uus. Te ei teadnud, kuidas seda teha. Kuidas õpilased siis õpivad? Siis on neil kõigil sülearvutid ja nii edasi? - 11

[...] me ju ei tea, kas nad (õpilased) on asja juures. - I5

Zoom on üks magistritöös mainitud veebikeskkondadest. Nende kaudu õpetamist nimetati väsitavaks, kuna pidi harjuma tavapärasest enam arvutiga töötama ja uute õppekeskkondade kasutamisega.

Ja see oli ka üsna kurnav, sest sa pidid nii palju arvutiga töötama - II

Vastupidiselt eelmisele reaktsioonile, mainisid mitmed intervjuueeritavad, et COVID-19 kriis oli kasulik õpetaja enesearendamisele ja töökoormuse vähendamisele tänu uute veebivahendite kasutuselevõtu ja automatiseeritud hindamisele.

[...] nüüd kasutan ma ka palju Google Classroomi ja Google Forms'i jne. Siis on ka lihtsam õpilastele tagasisidet anda. See on see, mida ma olen COVID-kriisist kaasa võtnud ja nüüd kasutan seda väga aktiivselt, sest see teeb elu esmakordselt lihtsamaks ja see on ka õpilastele parem, sest nad saavad kiiremini tagasisidet. Sest kõik on nii automatiseeritud. - II

Mina avastasin [...] selliseid keskkondi, [...] kus sai iseparandavaid töölehti koostada. - I6

3.2.2. Probleemid õpetamises COVID-19 kriisi taustal

Reaktsioonidest tulenevalt saab öelda, et COVID-19 kriisil oli suuresti negatiivne mõju õpetamisele. Millised on selle kriisiga seotud probleemid? Saksa keele õpetajate vastustest intervjuudest kajastus neli erinevat alakategooriat: 1) hirm õpimotivatsiooni languse ees; 2) närvilised õpilased; 3) reaalses tundide andmine veebi vahendusel; 4) õppevahendite valiku piiratus (Lisa 7).

Õpetamist raskendas õpimotivatsiooni langus.

Ja meil on ka õpilasi, kes ei ole nii motiveeritud või kellel puudub motivatsioon ja kes ei ole keele vastu huvitatud. Ja siis kuidagi nad lihtsalt valivad selle ja see on midagi, mida ma ise ei ole aru saanud. Ja võib-olla see on midagi, millega ma pean harjuma, ma arvan. Et sul ei ole nii öelda nii motiveeritud õpilasi. - II

Klassiruumis oli raskem õpetada, kuna õpilased olid närvilised COVID-19 pandeemia tagajärjel.

[...] õpilased olid natuke närvilised ja nii edasi. - II

Suureks katsumuseks olid ka uued õppevormid, nagu kaugõpe ja hübriidõpe. Reaalajas eelmainitud õppevormide järgi tunni andmine oli keeruline. Kui ühe õpetaja jaoks oli üheselt mõistetav, mida peab tegema, siis teise õpetaja jaoks olid muutuvad keskkonnad ja reeglid takistavaks teguriks õpetamisel.

[...] kui sai selgeks, et koolid jäävad kinni, alustasin kohe Google Meet'i tundidega. See oli väga mõistlik, see tähendas mulle palju vähem tööd ja õpilased said jälle omavahel suhelda. - 12

[...] osad käisid koolis, osad klassid, osad rühmad, osad kodus ja see mulle ei istunud, sest see oli kuidagi organisatoorselt väga keeruline. - 15

Probleemiks nimetasid õpetajad õppevahendite valiku piiratust. Õpetajatele anti juhised, mis keskkonnad nad peavad õpetamisel kasutama.

[...] miks mulle see hübriid ei meeldinud on see, et pandi fakti ette, et me ei tohi Zoom'i kasutada. Alguses võisime ise valida oma platvormi, mille kaudu tahtsime tundi anda. Aga siis – kas Tallinna linn oli see, või tuli kooli juhtkonna poolt – öeldi meile, et peame Google Classroomis ja selles keskkonnas tegema. Mul ei olnud seal võimalik teha kuulamisharjutusi või panna lapsi rühmadesse. Hoopis vähem võimalusi oli kui Zoom'is. - 15

3.2.3. Õpetaja tugisüsteemid COVID-19 kriisi taustal

Kriisiolukorras positiivse suhtluskeskkonna loomine ei ole lihtne ülesanne. COVID-pandeemia taustal oli saksa keele õpetajatel võimalik paremaks toimetulekuks mitmesugust toetust saada, pöördudes selleks erinevate instantside või kooli personali poole. Selle uuringu intervjuude vastustes tõid saksa keele õpetajad välja viis võimalust, kust on vajadusel abi saadud: 1) IT-personali tugi; 2) kooli juhtkond; 3) koolitused; 4) koostöö kolleegidega; 5) sotsiaalpedagoog (Lisa 7).

Kaugõppele üle minnes oli tähtis, et veebitundide andmisel töötab kõik tehnika, nii riistvara kui ka arvutites olev tarkvara. IT-personali nimetati tähtsaks toeks COVID-19 pandeemia ajal õpetamises.

Õnneks meil on kõik tugipersonalid olemas, ma ei oska neid kõikigi nimetada, kes nad on. Aga loomulikult see IT-personal. Need inimesed on meil küll vahetunud, aga nemad on väga – ükskõik, kas helistan või. Sealt ma sain kõige rohkem sellist praktilist tuge. - 14

Kooli juhtkonna abi mainiti eriprobleemidega õpilaste aitamisel.

[...] õpilased, kes lihtsalt ära kadusid, kes ei tulnud veebitundi, ei suhelnud, või tulid tundi aga olid vait, ei teretanud ega rääkinud midagi. Siis ma pöördusin küll meie tugipersonali poole. Nagu ma enne rääkisin /.../, et mingil hetkel tehtigi selline asi, et õpilased kutsutigi kooli ja pandi arvuti taha. Siis oli tugipersonal ja juhtkond juures ja abistasidki õpilasi. See oli väga suur tugi. - 14

Koostöö kolleegidega aitas korraldada koolielu ja jagada infot kriisidega toimetulekuks.

See koostöö, mida me kolleegidega tegime, jagasime kes kus midagi leidis. Et see oli hästi oluline. Ja õnneks Facebookis tekkisid erinevad grupid, kus inimesed jagasid oma kogemusi. - 16

Koolitusi kooli, Goethe Instituudi ja Saksa Keele Õpetajate Seltsi poolt nimetati abistavaks teguriks kriisidega toimetulekul.

Meil on koolis olnud koolitusi. Meile on tuge pakutud. [...] Igasugused programmid, kuidas netis paremini õpetada, seda ma olen Goethe Instituudi (kaudu saanud). Et sealtkaudu oleme väga tugevalt koolitusi saanud. - 15

Saksa Keele Õpetajate Selts aastaid tagasi tegi selliseid digikoolitusi. Aimi Jõesalu, kes on õpetaja ja haridustehnoloog. Ja Anneli Kesksaar Tallinnast, et nad olid juba koolitanud saksa keele õpetajaid. Ja me ei olnud selles mõttes nii abitud, sest meil oli kogemus erinevate keskkondadega olemas. - 16

Sotsiaalpedagoogi nimetati kasulikuks abiks vaimse tervise hoidmisel kriiside ajal.

Olen sotsiaalpedagoogiga ka rääkinud kui raske on. Siis ta aitab alati. Ta on hästi tore inimene. - 15

3.3. Sõjaline konflikt Ukrainas

2022. aasta 29. augusti seisuga õppis Eesti haridussüsteemis 3347 ukraina õpilast (Lisa 5). Uute õpilastega toimetulekuks ootasid koolid võõrkeeleõpetajatelt abi. Kuna suur osa ukraina õpilasi rääkisid vene keelt, siis oodati abi vene keele kallakuga koolidelt ja vene keele õpetajatelt. Mõned ukraina õpilased õppisid ka saksa keelt. Saksa keelt klassiruumis eesti õpilastega koos õppides oli vaja vahekeelt. Kuna uuringust osa võtnud saksa keele õpetajad ei oska vene ega ukraina keelt, siis selleks vahekeeleks sai inglise keel. Kogemust Ukraina sõja taustal analüüsiti järgmise kolme teema kaupa: 1) reaktsioon sõjalisele

konfliktile Ukrainas; 2) probleemid õpetamises Ukrainas toimuva sõja taustal; 3) õpetaja tugisüsteemid Ukrainas toimuva sõja taustal (Lisa 7).

3.3.1. Reaktsioon sõjalisele konfliktile Ukrainas

Saksa keele õpetajate vastustest kujunes kaks erinevat alakategooriat: 1) ajapuudus; 2) hektiline; 3) kokkupuude puudub (Lisa 7).

Ukrainast põgenenud lapsed hakkasid õppima Eesti üldhariduskoolides. Keeletunnis osalesid mitme eri emakeelega õpilased (eesti, ukraina, vene), mille tõttu pidid gümnaasiumiastme saksa keele õpetajad rohkem aega kulutama tundide ettevalmistamisesse, mis oli omakorda koormav. Venemaa rünnak Ukraina vastu oli saksa keele õpetajate jaoks šokeeriv ja tekitas järjekordse hektilise seisundi saksa keele õpetajate seas.

75-minutilist tundi ma valmistasin ette umbes 3 tundi. Kolm 60-minutilist tundi. Samal ajal olid ka mul teised ained, õpetasin tol aastal ka eesti keelt ja kirjandust 10. klassile – see oli ka minu jaoks uus. [...] Kuna COVID-i probleemid olid kõrvale jäänud, enam distantsõpet ei olnud. Arvasin, et õppetöö hakkab normaliseeruma. See järjekordne kriis oli lihtsalt – ahah, jälle saab veel hullemaks minna. [...] See oli minu jaoks väga raske aasta.- 13

Kaks intervjuueeritavat kuuest nentisid, et sõjaline konflikt Ukrainas nende õpetamiskogemust ei mõjutanud.

Sõda Ukrainas ei mõjuta minu saksa keele tunde. - 12

[...] mul ukraina õpilasi üldse ei ole. Kuulen küll kolleegidelt neid lugusid, aga mind see sõda absoluutselt ei puuduta. - 15

3.3.2. Probleemid õpetamises Ukrainas toimuva sõja taustal

Sarnaselt COVID-19 pandeemiaga, saab nentida, et sõjalisel konfliktil Ukrainas oli samuti negatiivne mõju õpetamisele. Eelmainitud kriisiga seotud probleemid informantide kogemusel olid järgmised: 1) hirm läbi kukkuda; 2) kommunikatsiooniprobleemid (mis hõlmab endas keelebarjääri); 3) kooli juhtkonna kõrged ootused; 4) liiga palju lisäülesandeid; 5) läbipõlemine; 6) vastuolud õpilaste seas (mis hõlmab vastuolusid ukraina ja vene emakeelega õpilaste vahel) (Lisa 7).

Ukraina kriisi ajal õpetamine tekitas ja süvendas õpetajates hirmu läbi kukkuda.

Mul on nagu lihasmällu jäänud mingisugune hirm läbi kukkuda – mitte saada hakkama. Ma tunnen, et see on viimaste aastatega aina süvenenud. Ma ei ole sellest lahti saanud. - I3

Üks peamisi probleeme, mis ukrainlaste õpetamisega kaasnes, oli keelebarjäär ning ukraina ja vene keelt oskavate õpetajate puudus. Probleemi lahendamiseks kasutati keelekümblusklasse, kus nii eesti kui ka ukraina õpilased koos õppisid. Kooli juhtkonnad ootasid, et võõrkeeleõpetajad, sealhulgas saksa keele õpetajad, tutvustaksid ukraina õpilastele Eesti kultuuri ja aitaksid neil suhtlemisega siinses keskkonnas hakkama saada. Keelebarjäär tekitas kommunikatsiooniprobleeme teatud klassiruumides, kus olid mitmed eri emakeelega õpilased, näiteks eesti, vene ja ukraina.

[...] vahepeal ma proovisin tundi anda nii, et me õpime kõik saksa keelt, aga me räägime kõik inglise keeles. Et nii eesti kui ka ukraina õpilased saaksid aru grammatika selgitustest või sõnade tähendusest. Kuid nende inglise keele tase oli ikkagi sel hetkel nii madal, et nad ei saanud hakkama. - I3

Saksa keele õpetajatelt ootasid koolide juhtkonnad edukat hakkamasaamist välismaalt saabunud õpilastega (siinkohal ukraina õpilastega).

[...] ma olen aastaid olnud tugiisik YFU õpilastele, kes tulevad meile välismaalt aastaks. - I3

Ukraina sõja taustal olid koolide juhtkondadel kõrged ootused võõrkeeleõpetajatele. Lisaks saksa keele õpetamisele, pakuti õpetajatele ka võimalust õpetada eesti keelt võõrkeelena ukrainlastele. Üks saksa keele õpetaja nentis, et seoses sõjalise konfliktiga Ukrainas tekkis temal ülekoormatus tööl.

[...] mul on tunne, et kooli juhtkond loodab minu peale, kui on tegemist välisõpilastega. [...] Samas, aprillis, samal aastal (2022), enne aprilli vaheajale minekut sain ma ka kooli juhtkonnalt kirja, kus paluti, et äkki ma olen nõus Ukraina õpilastele ka eesti keelt võõrkeelena õpetama. [...] Siis ma nõustusin ka sellega, et ma õpetasin põhimõtteliselt umbkeelsetele lastele eesti keelt võõrkeelena. Osad neist ei osanud ladina tähestikku. Nii et see oli minu jaoks suurem murekoorem kui õpetada saksa keelt. [...] Ma tean, et vald hakkas organiseerima mingisugust keelelaagrit nendele lastele. Mind siis ka paluti, et äkki ma olen nõus kogu suve õpetama neid lapsi. Aga ma ei tahtnud oma suvepuhkusest loobuda. Olin niigi nii ülekoormatud. - I3

COVID-19 pandeemia ja sellele järgnev Ukraina sõda süvendasid läbipõlemist.

Ma arvan, et ma alates COVID-i algusest olen läbipõlenud, töötan edasi. [...] mul on nagu lihasmällu jäänud mingisugune hirm läbi kukkuda – mitte saada hakkama. Ma tunnen, et see on viimaste aastatega aina süvenenud. - I3

Ma ei mäleta, et oleks väljastpoolt mingisugust abi tulnud. [...] Olin niigi nii ülekoormatud. - I3

Üheks vastuoluks õpilaste seas oli vene ja ukraina emakeelt kõnelevate õpilaste õppimine samas klassiruumis.

[...] kaks ukraina õpilast, kes meile algselt tulid, olid sellised tublid, viisakast ja kohusetundlikust perekonnast. Nende emakeeleks oli ukraina keel. Kui tekkisid siia klassiruumi ka õpilased, kelle emakeeleks on vene keel, siis tajusin, et siin on väike probleem. Ja ma sain aru, et nad ei tea ise, keda nad võivad siin klassis usaldada. - I3

3.3.3. Õpetaja tugisüsteemid Ukrainas toimuva sõja taustal

Intervjuude vastustes tõid õpetajad Ukraina sõjalise konflikti taustal välja üks toimetulekumehhanism: ise hakkama saamine (Lisa 7).

Ukraina sõja taustal ei saanud õpetajad nii pidevat tuge kui COVID-19 pandeemia ajal. Õpetajatelt oodati iseseisvat hakkamasaamist. Intervjueeritav 3 kirjeldab toe puudust ja enda kogemust kriisist edukalt läbi tulemisel.

Alguses ma ei mäleta küll, et oleks kuskilt mingit abi tulnud. [...] Iga aasta tuleb mingi uus kogemus juurde, kus tekib moment, et „Ahah. Ma olen nüüd veel paremaks saanud. - I3

Ise hakkama saamist nendib ka Intervjueeritav 4:

Selles mõttes, et kriiside ajal inimesed võtavad ennast ikka kokku ja hakkama saime ikka päris hästi. - I4

3.4. Õpetajate streigid

COVID-19 ja sõda Ukrainas mõjutasid õpetajate igapäevast tööd. Kriiside tulemusel toimus 10. novembril 2023 tunniajane hoiatusstreik ja 22.–30. jaanuar 2024 õpetajate streik. Saksa keele õpetajate kogemust õpetajate streikide taustal analüüsiti järgmise kahe teema kaupa: 1) streigiga liitumine; 2) streigi põhjused (Lisa 7).

3.4.1. Streikidega liitumine

Informantide vastustest kujunesid välja kaks alamkategoriat: 1) osavõtt; 2) rahulolematuus streigi tingimuste suhtes (Lisa 7). Kaks õpetajat kuuest vastasid, et nad võtsid osa õpetajate streikidest. Intervjueeritavad mainisid osavõtmist streigis jaanuarikuus 2024.

Ma osalesin õpetajate streigis. - I3

[...] kui streik oli, siis ma streikisin ja ma ei teinud üldse tööd. - I5

Mainiti, et õpetajate streiki 2024. aasta jaanuaris ei viidud läbi korrektselt, mis tekitas hämmingut.

Streik on streikimiseks. Minule ei jõudnud kohale, et kuidas said erinevad ühiskonnakihid tingida, mis tingimustel õpetajad võivad streikida? See ei ole ju enam streik. [...] Ma olin nii pettunud selle tulemuses. Et see nii lõppes ja tulemust ei olnud. [...] nagu Reemo Voltri mulle ütles, siis "Ei saa streikida, kui streikijaid ei ole". Aga mida ta tegi ise kaks nädalat enne streiki Tartus õpetajatega? Kollektiivlepingu. - I5

3.4.2. Streikide põhjused

Intervjuude vastustest tõid saksa keele õpetajad välja kaks põhjust, miks streigid toimusid: 1) liiga palju lisäülesandeid; 2) liigne surve õpetajale kui inimesele (Lisa 7).

Kolmas intervjueeritav nendib, et õpetajatel on liiga palju ülesandeid:

Ma ei ole nõus sellega, et õpetajatele antakse üha rohkem ülesandeid. [...] Õpetajatel on liiga palju ülesandeid. - I2

Leiti, et õpetaja tööülesannete ja vastutuste hulk oli vastanute jaoks liiga suur. Õpetajalt oodatakse, et ta on eeskuju õpilastele, on nii füüsiliselt kui ka sotsiaalselt aktiivne, võtab osa oma erialaga seotud üritustest ja kokkusaamistest ning suunab õpilasi oma tervise eest hoolitsema.

[...] meie koolis vastutame selle eest, et laps teeb sporti, osaleb koolivälistes tegevustes, sööb õigesti, ei ole ülekaaluline, käib regulaarselt hambaarsti juures, ei ole internetisõltlane, on majanduslikult arukas, ei kiusata [...] Vahel tundub mulle, et mul ei ole enam aega õppetööks. - I2

3.5. Muutused saksa keele õpetamises kriiside taustal

Intervjuudest välja koorunud muutusi õpetamises kirjeldatakse perioodide kaupa. Esmalt keskendutakse muutustele saksa keele õpetamises COVID-19 pandeemia ajal. Seejärel kirjeldatakse muutusi saksa keele õpetamises Ukraina sõja taustal. Õpetajate streigid muutusi saksa keele õpetamises endaga kaasa ei toonud (Lisa 7).

3.5.1. Muutused saksa keele õpetamises COVID-19 kriisi taustal

Informantide vastuste põhjal tekkis viis alakategooriat: 1) muutused suhtluses; 2) uued veebikeskkonnad; 3) muutused õppemeetodites; 4) muutused tundide ettevalmistamisel; 5) muutused tagasiside andmises (Lisa 7).

Esimene kategooria (*muutused suhtluses*) jagunes kolmeks alakategooriaks: 1) kasutatavad kommunikatsioonikanalid; 2) õpetaja ja õpilase vahelise suhte halvenemine; 3) õpilastevahelise suhtlemise vähenemine. Sagedasemaks sai erinevate suhtluskeskkondade kasutus, nagu eKool, e-post, Messenger ja Stuudium.

Valmistasin kirjalikult ette uued grammatika teemad ja laadisin need üles eKooli. Seejärel saatsid õpilased oma kirjalikud tööd minu e-postile. - I2

Varasemalt kasutasime eKooli, aga õnneks me selleks ajaks olime Stuudiumile üle läinud. - I6

Kohe alguses seadsime sisse ka Messengeri grupi, siis (see oli selle jaoks) et nad (õpilased) saaksid alati küsida. - I6

Üheks tähtsaks muutuseks COVID-19 pandeemia ajal on õpetaja ja õpilase vahelise suhte halvenemine. Seda toetab õpilaste langenud motiveeritus õppimiseks (tundidesse mitteilmumine, oskuste halvenemine), mis kajastub tööde hinnetes ja õpilase üldise võõrkeele pädevuse languses.

Selge see, et kadusid igast klassist – no üks-kaks-kolm õpilast täiesti ära, kes üldse ei tulnud tundigi. Ei suhelnud. - I4

Ja tegelikult kontaktõppes sa saad kohe aru, kui õpilane ei ole omandanud su järgmises tunnis. Midagi on jäänud segaseks. Aga online-tunnis ei pruugi see välja tulla. Ja on lüngad teadmistes ikkagi sees. - I5

Õpilastevahelise suhtlemise vähenemise põhjuseks mainiti kooli rolli.

Ma arvan, et tänapäeva noored ei suhtle piisavalt ja kool mängib selles suurt rolli. - I2

Teise kategooria (*uued veebikeskkonnad*) koroonapandeemia puhul moodustasid kaheksa uut veebikeskkonda, mille kasutamine kas oli uus saksa keele õpetajate jaoks või selle kasutus muutus sagedasemaks: 1) *Google Classroom*; 2) *Google Forms*; 3) *Google Meet*; 4) *Kahoot*; 5) *Quizlet*; 6) *Quizziz*; 7) *Wizer*; 8) *Zoom*.

Intervjueeritav 1 mainib *Google Classroom* ja *Google Forms* keskkondi:

[...] nüüd kasutan ma ka palju Google Classroomi ja Google Forms'i jne. - I1

Intervjueeritav 4 mainib keskkonda *Google Meet*:

Meil oli koolis sellepärast lihtsam, sest – igal koolil on ju oma süsteem sisse ostetud. Meie tegime Google Meets'iga oma tunde. - I4

Intervjueeritav 6 mainib *Kahooti* varasemat kasutust tunnis. Intervjuudest ei kajastu, kas *Kahooti* roll gümnaasiumiastme saksa keele õpetajate jaoks muutus või mitte.

Kahoot oli meil juba enne ka kasutusel [...] - I6

Kaks sellist keskkonda oli, mida ma siis kasutasin, [...] nagu Quizlet või Quizzis, need olid meil juba varem loodud. - I6

Samuti toob Intervjueeritav 6 välja veebikeskkonna *Wizer*, kus oli võimalik luua automatiseeritud teste:

[...] testid samamoodi olid „Wizer“ või midagi sellist äkki. Kust nad just pidid selle Online-Testi tegema. [...] Parandamine alguses oli selline, et alguses ma parandasin mingis pildiprogrammis, kus sai peale kirjutada. - I6

Programmi *Zoom* kasutust mainivad intervjueeritavad 5 ja 6:

Ma polnud Zoom'ist enne kuulnudki. Et väga huvitav kogemus. Hakkasin siis ise uurima, et mis see Zoom on. - I5

[...] hakkasin üsna kohe kasutama Zoom'i oma õpilastega. - I6

Kolmandat kategooriat (*muutused õppemeetodites*) esindab viis alakategooriat: 1) hübriidõppe rakendamine; 2) iseseisvad tööd; 3) reaalelu jäädvustamine ja kirjeldamine; 4) uued õppevormid; 5) tagasisidestamine.

COVID-pandeemia tõi endaga kaasa uued õppevormid õpetamises. Faktorite järjestus on kronoloogiline. Nendeks olid: 1) kaugõpe ja 2) hübriidõpe. COVID-19 pandeemia alguse rakendati kaugõpet. Lapsed saadeti koju ja õpetajad hakkasid õpetama internetis.

Siis kui haiglast koju läksin, siis mul on kooliealine tütar. Vaatasin, et temal on Online-Tunnid. Õpetaja räägib ja tema töötab kaasa. - 15

Pandeemia ajal rakendati juba erivajadustega õpilaste puhul hübriidõpet, hiljem rakendati hübriidõpet kõikidele õpilastele. Kui Eesti Vabariigi valitsus 2021. aasta aprillis meetmed kriisiga toimetulekuks leevendas (Vabariigi Valitsus, 2021), lubati õpilased kooli. Kuid õpilased, kes nakatusid COVID-19 viirusega või olid muul põhjusel eemal klassiruumist, õppisid ikka kaugõppes. Rakendati hübriidõpet. See tähendab, et õpetaja pidi olema klassiruumis kohalolevate õpilastega, ning pakkuma võimalust ka veebi vahendusel oma tunnist osa saada lähiõppes puuduvatele õpilastele, andes tagasisidet nii kõikidele õpilastele. See õpetajatele ei meeldinud, kuna see nõudis organisatoorselt veel suuremat orienteerumisoskust.

Selline kogemus, et vahepeal tehti nii, et tugipersonal kutsus lapsed, kes ei tulnud veebitundi, kooli – ja panid konkreetselt arvuti ette ja istusid ise kõrval ja õpetasid ja näitasid. - 14

[...] kui olukord läks natukene vabamaks. Et juba lubati ka koolis käia osaliselt. Siis meil kool otsustas, et on hübriid. [...] see oli kuidagi organisatoorselt väga keeruline. Ja see oli minu jaoks – nagu venelased ütlevad „Hu мясо ни рыба“ (ei ühte ega teist). Selline õpetamisviis mulle ei meeldinud. Ma tundsin, et ma ei saa hakkama. See mõjus mulle psüühiliselt halvasti. - 15

Iseseisvat tööd sai jagada ka rasketes isiklikes oludes ning selle jagamine oli efektiivne viis õpilased aktiveerida.

Esimesel nädalal ma tõsiselt intervjuueerisin haiglavoodist. Õnneks seal oli internet olemas, sain õpilastele iseseisvat tööd anda. [...] Mõnikord jätsin „õpi ise“ (iseseisva töö). Ja tegelikult tagantjärele mõeldes mulle väga meeldis see. - 15

Projekte tegime ausalt öeldes rohkem kui me muidu teeme. [...] saatsin väga palju õpilasi välja. Toast arvuti tagant välja. „Tee mõni pilt“. - 14

Reaalelu jäädvustamine oli hea viis õpilasi õppetööks aktiveerida ja õpetajate töökoormust vähendada:

Kodukoha projekt, alguses pakkusin välja, et „mine tee video“ ja „käi oma linnas või külas või tänaval natuke ringi, kasvõi aias – tee pilte või video ja siis pane tekst kirja, et mida sa seal nägid. [...] tegin siis mitte 45-minutilise tunni vaid hoopis 15 minutit. Ja ütlesin: „Ülejäänud aja lähete välja ja teed selle foto ja kirjutad teksti juurde.“ - I4

Neljandat kategooriat (*muutused tundide ettevalmistamisel*) esindab üks alakategooria: alternatiivsed ülesanded. Kriisiga seoses ei saanud õpetada klassis õpiku ja töövihiku järgi. Ülesanded valmistati varasemalt ette ja laaditi e-õppekeskkonda.

Valmistasin kirjalikult ette uued grammatika teemad ja laadisin need üles eKooli. - I2

Saksa keele õpetajad otsisid viise, et oma töökoormust vähendada ja õpilasi COVID-19 pandeemiaga seotud olukorras õppima motiveerida. Intervjueeritav 4 mainib, et andis õpilastele ülesande üksteise iseseisvaid töid hinnata:

Iga projekti kohta tegin ise sellise väikse, hästi lihtsa hindamismudeli. Saatsin õpilastele. Nemad Google Drive's ise täitsid. Ja jagasid minuga. Hindamist ma õpilastele kõigile ei näidanud, kuidas nad oma kaaslasti hindasid. [...] Tegelt videoid ei tulnud ühtegi aga tuli hästi palju PowerPointe. Ja siis nad näitasidki meile videoid veebitunnis ja igaiüks rääkis. Ja tegin sellise hindamismudeli, et õpilased saatsid minul oma hinnangud (kaasõpilaste töödele).

Lisaks vastastikhindamisele võeti kasutusele ka automatiseeritud hindamine ja tagasiside. [...] nüüd kasutan ma ka palju Google Classroomi ja Google Forms'i jne. Siis on ka lihtsam õpilastele tagasisidet anda. See on see, mida ma olen COVID-kriisist kaasa võtnud ja nüüd kasutan seda väga aktiivselt, sest see teeb elu esmakordselt lihtsamaks ja see on ka õpilastele parem, sest nad saavad kiiremini tagasisidet. Sest kõik on nii automatiseeritud. - I1

[...] testid samamoodi olid „Wizer“ või midagi sellist äkki. Kust nad just pidid selle Online-Testi tegema. Hindeid said nad ka kodus kirjutatud tekstide eest. Kirjutasid harjutuste vihikusse ja saatsid pildid. - I6

3.5.2. Muutused saksa keele õpetamises Ukraina sõja taustal

Sõjaline konflikt Ukrainas tekitas taas segadust koolielus. Intervjuude vastuste põhjal tekkis teema puhul viis alakategooriat: 1) muutused suhtluses; 2) uued veebikeskkonnad; 3) muutused õppemeetodites; 4) muutused tundide ettevalmistamises; 5) muutused keeleõppe eelistustes (Lisa 7).

Esimene kategooria (*muutused suhtluses*) jagunes üheks alakategooriaks: õppekeele muutus.

Ukraina sõja taustal tekkisid eesti üldhariduskoolidesse mitmekeelsed klassiruumid, kus olid koos eesti, ukraina ja vene emakeelega õpilased. Keelebarjääri lahendamiseks kasutati keelekümbklusklasse. Kuna kõik õpilased olid inglise keele tunde varem saanud, kasutati vahekeelena inglise keelt. Oma kogemust eelmainitud olukorras kirjeldab Intervjueeritav 3:

[...] kaks ukraina õpilast, kes olid jõudnud siia [...] ei osanud inglise keelt ja mina ei oska vene keelt ja see tegi suhtluse väga keeruliseks. Kui nemad küsisid minu käest midagi, siis nad proovisid seda vene keeles teha. [...] minu eesti õpilased, keda oli klassis ainult kolm – nemad olid õppinud inglise ja saksa keelt ja nemad ei saanud absoluutselt mitte millestki aru. [...] Vahepeal ma proovisin tundi anda nii, et me õpime kõik saksa keelt, aga me räägime kõik inglise keeles. - I3

Keelterühmad muutusid heterogeensemaks Ukrainas toimuva sõjalise konflikti taustal. Seetõttu tekkisid üldhariduskoolidesse mitme erineva võõrkeelega (eesti, ukraina, vene) keelterühmad. Ukraina ja vene emakeelega õpilased kahtlesid, kas nende kaasõpilasi saab usaldada. Seda kirjeldab Intervjueeritav 3:

[...] kaks ukraina õpilast, kes meile algselt tulid, olid sellised tublid, viisakast ja kohusetundlikust perekonnast. Nende emakeeleks oli ukraina keel. Kui tekkisid siia klassiruumi ka õpilased, kelle emakeeleks on vene keel, siis tajusin, et siin on väike probleem. Ja ma sain aru, et nad ei tea ise, keda nad võivad siin klassis usaldada.

Teist kategooriat (*uued veebikeskkonnad*) esindab Ukraina sõja teemal üks faktor: Keelekliik.

Eestis on olemas portaal nagu „Keelekliik“, mis on algselt mõeldud eesti venelastele, et nad õpiksid algtasemel eesti keelt. [...] Pool aastat hiljem märkas, et see keelekliki portaal oli tehtud ka ukrainakeelseks. - I3

Kolmas kategooria (*muutused õppemeetodites*) jagunes kolmeks alakategooriaks: 1) digivara sagedasem kasutus; 2) ukraina õpilaste mittehindamine; 3) paaristöö sagedasem rakendamine.

Ukraina sõja taustal pidid saksa keele õpetajad improviseerima rohkem, seetõttu kasutati ka rohkem digitaalseid lahendusi:

[...] ma lasin grammatika videosid neile. [...] Endale olin teinud märkmeid, mida seal seletatakse vene keeles ja need ülesanded, mida õpilane peaks õpilane tegema arvuti tegema – osaliselt olid need paberi peal, osaliselt tegime neid koos Smart-tahvliga, elektroonilise tahvliga tegime koos seina peal nii öelda. - I3

Suur osa ukraina õpilastest väitis, et nad peavad peale Eestis õppimist ka täitma ülesandeid oma kooli jaoks Ukrainas. Seetõttu otsustati Eestis, et ukrainlasi ei hinnata.

Ukraina õpilasi me ei hinnanud üldse. Me lihtsalt ütlesime, et nad on koolikohustuse eas, nad peavad koolis käima. Suurem osa neist väitis, et neil oma ukraina kool, kus nad peavad samal ajal õppima. - I3

Keelterühmades olid mitme eri emakeelega õpilased. Seega rõhuti keeleõppes õpilaste omavahelisele suhtlusele. Selle jaoks viidi tunnis läbi rohkem paaristöö vormis ülesandeid.

[...] ma sain aru, et nad ei tea ise, keda nad võivad siin klassis usaldada. [...] minu jaoks oli väga raske leida tasakaal, et nad julgeksid ka omavahel suhelda, teha paaristöid. Mõtlesin välja neile ka erinevaid lauamänge, et nad kõigepealt istuksid üksteise kõrval ja lepiksid üksteisega, et nad kõik on ühtemoodi raskes situatsioonis. Selle kolme nädalaga, ma ise leian, et ma suutsin selle muli lõhkuda. Neljas ja viies nädal oli see õhkkond palju parem. Ma isegi nägin naerunägusid mõne õpilase näos, see oli tore. - I3

Neljandat kategooriat (*muutused tundide ettevalmistamises*) esindab teema puhul üks alakategooria: ettevalmistusaja pikenemine.

[...] töömaht ühe tunni ettevalmistamiseks – 75-minutilist tundi ma valmistasin ette umbes 3 tundi. Kolm 60-minutilist tundi. - I3

Viies kategooria (*muutused keeleõppe eelistustes*) jagunes kaheks alakategooriaks lähtudes kronoloogilisest sündmuste järjekorrast: 1) vene keele kui B-võõrkeele populaarsuse langus; 2) huvi kasv saksa keele vastu (mille tõttu suurenesid õpetatavad keelterühmad). Vene keele õppimine B-võõrkeelena muutus vähem populaarsemaks Venemaa täiemahulise sõja taustal Ukrainas. Seda nendib Intervjueeritav 1:

[...] on kuidagi näha või tunda, et vene keel ei ole enam nii populaarne koolis. - I1

Venemaa Föderatsiooni sissetung Ukrainasse ajendas vene kultuurist kaugenemist ja ühiskonnas muutusid populaarsemaks teised võõrkeeled, sealhulga. Seetõttu suurenesid ka saksa keele rühmad.

Ma arvan, et esimest korda on see teistsugune, sest meil on rohkem õpilasi, [...] sest kuidagi on olukord muutunud. Meil saab olema rohkem õpilasi rühmades. See on midagi, mis meil varem oli [...] probleem, sest (õpilaste) arv oli vähenenud. Aga nüüd hakkame ka harjutama, kuidas on suuremad rühmad. - I1

3.5.3. 2020–2024 perioodi tagajärjed saksa keele õpetamisele

Uuringu tulemusena leiti 5 tagajärge saksa keele õpetamisele: 1) õpetaja valmiduse suurenemine eriolukordadeks; 2) õpetaja ja õpilase suhete kaugenemine; 3) suuremad keelerühmad; 4) õpimotivatsiooni langus; 5) veebikeskkondade jätkuv kasutus klassiruumis.

Saksa keele õpetajad nentisid, et kriisideks valmis olla ei saa, kuid nende kogemine on tõstnud kriisivalmidust ja säilenõtkust.

Kas COVIDi kriis on muutnud minu saksa keele tunde? Tegelikult mitte. Kriisi ajal muidugi jah, aga mitte praegu. Mul on lihtsalt teadmine, et ma saan hakkama, kui midagi sellist peaks uuesti juhtuma. Ma oleksin valmis kohe alustama online-tunde. - I2

See võib olla üks asi, et sa arvad nii, aga teine on see, et sa tuled neist kriisidest läbi ja mõtled endamisi „Ma sain hakkama. – Ja ma sain jälle hakkama. – Ja jälle hakkama.“ Kohati see tundub, nagu „Ahah, ma olen mingi üliinimene ja supervõimas.“ - I3

Ma kindlasti oleksin praegu paremini ette valmistanud kui tookord. - I5

Õpilased ei suhtle omavahel ja omakorda on kaugenenud ka suhe õpetajaga. Kaugõppelt tagasi tulles hakkasid õpilased usaldama veebikeskkondadest omandatud infot ja kahtlema õpetaja vajalikkuses.

Ma arvan, et tänapäeva noored ei suhtle piisavalt ja kool mängib selles suurt rolli. - I2

[...] me ju ei tea, kas nad (õpilased) on asja juures. - I5

Veebiõpe on mõjutanud õpilaste teadmisi ja õpimotivatsiooni negatiivselt.

Ja tegelikult kontakt õppes sa saad kohe aru, kui õpilane ei ole omandanud su järgmises tunnis.

[...] Aga online-tunnis ei pruugi see välja tulla. Ja on lüngad teadmistes ikkagi sees. Hoolimata sellest, et kuigi endale tundus, et sa annad endast 110%, siis mõned asjad on ikkagi omandamata jäänud õpilastel. Ei ole võrreldes varasemate aastakäikudega – ma ei saa öelda nii tugevad [...]

Lüngad on sees teadmistes. - I5

Kaugõppe kogemusest tulenevalt kasutatakse ka rohkem veebikeskkondi. See on teinud tagasisidestamise kiiremaks ja lihtsamaks õpetajale.

[...] kasutan [...] ka palju Google Classroomi ja Google Forms'i jne. Siis on ka lihtsam õpilastele tagasisidet anda. See on see, mida ma olen COVID-kriisist kaasa võtnud ja nüüd kasutan seda väga aktiivselt, sest see teeb elu esmakordselt lihtsamaks ja see on ka õpilastele parem, sest nad saavad kiiremini tagasisidet. Sest kõik on nii automatiseeritud. - I1

Õpetajad andsid õpilastele rohkem iseseisvaid ülesandeid, kus oli automatiseeritud vastuste kontroll. Eelnevat nendib intervjuueeritav 5:

Olen rohkem õpilastele otsinud ülesandeid, online-ülesandeid, kus on olemas see auto-correct või kontroll, et kas vastus on õige või vale. Neid ma olen tänu COVID-ile hakkanud rohkem kasutama. Varem ma ei kasutanud neid. Varem olid kas pigem harjutuste lehed või mingid ülesanded-mängud. Aga näiteks kodus harjutamiseks olen jätnud ka QR-koodi ja nad siis lahendavad tunnis. Et saavad kohe selle tagasiside. Seda ma varem ei kasutanud oma tunnis. - I5

Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate õpetamiskogemus 2020–2024. aasta kriiside taustal. Fookuses olevateks kriisideks olid COVID-19 pandeemia ja sõjaline konflikt Ukrainas ning seejärel toimunud õpetajate streigid. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle.

Vastuseks esimesele uurimisküsimusele *Kuidas kirjeldavad gümnaasiumiastme saksa keele õpetajad oma töökogemust aastatel 2020–2024?*, selgus, et kõige suuremat mõju avaldas õpetamisele COVID-19 pandeemia ja sellega seonduv olukord. Sõjaline konflikt Ukrainas oli rohkem teisejärguline kriis, kuid mõne õpetaja (I3) jaoks oli see raskem kui COVID-19. Eelnimetatud kriisid tekitasid õpetajates läbipõlemist ja raskusi muude oludega nii professionaalses kui ka eraelus, mis ajendas paljusid pedagooge streikima aastatel 2023 ja 2024. Intervjuudest selgus, et kriisid on kiirendanud õppetöö digitaliseerimist, tekitanud läbipõlemist õpetajates ja pannud rõhku aina rohkem vaimse tervise hoidmisele ja tugisüsteemide tähtsusele. Uuringu tulemused on kooskõlas Ladecká *et al.* (2020) koostatud uuringuga ning toetavad argumenti, et karantiinis töötamine oli raske. Sarnaselt Emir *et al.* (2023) suurendas kaugõpe oluliselt saksa keeleõpetajate töökoormust, lisas lisakohustusi ja uusi tööülesandeid. Brown (2023) järgi olid õpetajate suurimad väljakutsed järgmised: hindamine, hübriidõppe rakendamine, õpilaste mahajäämine, digioskuste arendamine. Käesolev uurimistöö toetab Brown'i küsitlustest ilmnenuid tulemusi. Heyworth (2023) kohaselt oli üheks väljakutseks kolleegidega kontakti kaotamine. Raghunathan *et al.* (2022) seevastu nendivad, et vaimse heaolu tagamiseks olid tähtsad tugivõrgustikud. Seepärast vaadeldi esimese uurimisküsimuse raames ka õpetajate tugisüsteeme. Kogu pandeemia ajal oli saksa keele õpetajate juurdepääsu võimaldavate tugisüsteemide ja ressursside tõhusus erinev sõltuvalt konkreetsest kaug- või hübriidõppe kontekstist, mis toob esile probleemid, millega haridustöötajad kokku puutusid (Luik ja Lepp 2021: 2). Uurimistöö tulemusena leiti, et saksa keele õpetajad olid teiste õpetajatega võrreldes kriiside taustal heas seisus, kuna varem pakkusid neile koolitusi Goethe Instituut ja Saksa Keele Õpetajate Selts.

Käesolevas uurimistöös kajastub, et uute õppevormide kasutamine on alguses ebameeldiv, nii oli informantide seas raskusi hübriidõppega kohanemisega. Samas kinnitab Heyworth'i uuring hübriidõppe tähtsat rolli tuleviku hariduses (2022: 7). Mõned koolid suutsid

pakkuda veebipõhise õppimise pedagoogika ja tehnilise toe terviklikke kursusi, samas kui teised ei suutnud uute stressiallikatega toime tulla ja õpilased ei võtnud aktiivselt tunnist osa; see tegi keerulise olukorra veelgi hullemaks. Koestner *et al.* (2022: 14) leidsid, et õpetajad tõdesid suhteliselt suurt psühholoogilist koormust, mis tõenäoliselt võimendus pandeemia ajal. Koostööplatvormid ja veebikogukonnad said kõige väärtuslikumateks professionaalse arengu ja teabevahetuse kanaliteks, mis võimaldasid saksa keele õpetajatel teineteisega soovitusi ja lahendusi jagada ning psühholoogilist tuge saada (Ahtiainen *et al.* 2022: 294). Läbiviidud uuringus rõhutasid informandid samuti, et koostöö kolleegidega oli abistav faktor kriisiolukorras hakkama saamiseks. Sama on mainitud ka Eesti ja Soome ühisuuringus “*Leading schools during the COVID-19 school closures in Estonia and Finland*” (Beauchamp *et al.* 2021, viidatud Ahtiainen *et al.* 2022: 299) ja Indias Raghunathan *et al.* (2022: 8) poolt tehtud uuringus “*Study of resilience in learning environments during the COVID-19 Pandemic*”. Lisaks mainiti viimases, et oluliseks teguriks oli ka kolleegidevaheline usaldus. Käesolev uurimistöö kinnitas antud väidet.

Goetz (2020: 6) järgi oli Saksamaal kriisiaegse õpetamise suurimaks väljakutseks järsk üleminek kontaktõppelt kaugõppele. Veebi kaudu toimival õppetööl oli suur osa hariduse tagamisel COVID-19 perioodil, ent suhtluskanalite muutuse on olnud püsiv. Õpetajad suhtlevad aina enam kolleegide, lapsevanemate ja õpilastega interneti teel. Anger ja Plünnecke (2020: 358) väidavad, et koolide digitaliseerimine ei aita mitte ainult koroonakriisis, vaid ka kontaktõppes õpetades erinevate digi- ja kommunikatsioonivahendite näol. Luksemburgis tehtud uuringu järgi (Backes *et al.* 2021: 354, 357–358) rakendati hübriidõpet, kus õpetaja andis tundi klassiruumis ja interneti vahendusel samaaegselt. See muutis õpikeskkonna palju mitmekesisemaks, kuid ka keerulisemaks. Eesti oli juba digitaalselt hästi varustatud, et tulla toime kaugõppega, toetades ka õpetajaid. Kaugõpe COVID-19 piirangute ajal aitas arendada keerukamaid digitaalseid õpikeskkondi, kiirendada protsessi kõrgema taseme digioskuste omandamiseks ning tugevdada koostööd ja suhtlust tugirühmade vahel (Mägi 2021: 71). Eestis pidas enamik õpetajaid kaugõppe olukorras kasulikuks seda, et koolides oli varem harjutatud e-õppepäevi, tavaliselt kolm korda aastas, mis oli õpetajatele teed sillutanud (Mägi 2021: 75). Peamiseks eeliseks kaugõppe puhul Ukraina uuringu näitel pandeemia

ajal oli see, et õpilased said õppida mis tahes kohas, isegi kui neil oli halb internetiühendus (Kostikova *et al.* 2023: 125).

Õpetaja tugisüsteeme uurides selgus, et mõned õpetajad tundsid end abituna ja läbipõlenuna. Sihtasutuse Kutsekoda, õpetaja tase 7 (2020) järgi loob õpetaja positiivse suhtluskeskkonna, [...] ja juhib oma emotsioone. Kriiside taustal oli oma vaimse tervise eest hoolitsemine raskendatud. Abistavateks tugisüsteemideks olid sotsiaalpedagoog, koolitused (näiteks Goethe Instituudis ja Saksa Keele Õpetajate Seltsis), kooli juhtkond, IT-personal ja koostöö kolleegidega (näiteks tugigrupid sotsiaalmeedias ja kohvivahetunnid *Zoomis*).

Vastuseks teisele uurimisküsimusele (*Missuguseid muudatusi tehti õpetamises COVID-19, Ukraina sõja ja õpetajate streigi taustal?*) selgus, et gümnaasiumi saksa keele õpetajad peavad kriiside tekitatud muudatusi õpetamises järgmisteks: esiteks tundide andmist veebi vahendusel esimese kriisi ajal; teiseks ühise suhtluskeele muutust (Lisa 7).

Mägi (2021: 79) kokkuvõtte Eesti haridusest pandeemia ajal näitab, et tagasiside andmine oli mõnede õpetajate jaoks kõige aeganõudvam ülesanne, sest nad pidasid vajalikuks käsitleda iga õpilast eraldi. Saksa keele õpetajad kasutavad ja hindavad digitaalseid keskkondi, mis annavad tagasisidet automaatselt, ideaalis lõimitud aine- ja keeleõppe mudeli raames. Keelebarjääri lahendamiseks kasutati keelekümblusklassse. Õpetajad, kes on õppinud mitme erineva aine õpetajaks (näiteks Intervjueeritav 3) on rohkem valmis integreerima teisi õppeaineid oma tundidesse, mida on varasemalt oma töödes välja toonud ka Eisenschmidt *et al.* (2023: 87). Lahendusteks probleemidele nimetati automatiseeritud hindamist, iseseisvate tööde andmist, uusi veebikeskkondasid ja tugisüsteeme (näiteks kolleegid, sotsiaalpedagoog, koolitused). Kaugõppes oli õpetajatel lihtsam anda õpilastele iseseisvaid ülesandeid. Seda kinnitab ka Bangladeshis läbiviidud uuring (Saha 2022: 4), kus enamik osavõtvaid õpetajaid (85,44%) eelistas veebipõhise õpetamise ajal anda iseseisvaid ülesandeid või projekte. Positiivsete teguriteks toodi välja uute veebikeskkondade (näiteks Keeleklikk, *Zoom*, *Google Classroom*) kasutamisele võttu, automatiseeritud hindamist (*Wizer*). Negatiivseteks teguriteks peeti hübriidõppe rakendamist, mis Heyworth (2022: 80) järgi on osa tuleviku haridusest; vastuolusid õpilaste seas (ukraina ja vene emakeelega õpilased samas klassis); õpetaja ja õpilase suhte

halvenemist; õpilastevahelise suhtlemise vähenemist. Saha (2022:4) järgi võib hindamist pidada tõenäoliselt kõige keerulisemaks osaks distantsõppeõppe puhul, kus on raske tagada, et üliõpilased ei kasuta ebaeetilisi vahendeid. Kuna õpilasi kirjalike töödega usaldada ei saanud, otsustasid mitmed saksa keele õpetajad teha veebitundides esitlusi ja projekte.

Lisaks demonstreerivad tulemused Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate säilenõtkust: *Ma saan hakkama*. Tänu lisakoolitustele olid nad rohkem distantsõppeks valmis ning alid erinevaid digiõppevahendeid kasutama.

Edasistes uuringutes võiks keskenduda mõne muu võõrkeele õpetajate kogemusele, näiteks vene või ukraina keele õpetajatele sõjalise konflikti ajal Ukrainas. Järgneva uurimusega võiks kontrollida läbi kvantitatiivse uurimuse selle uurimistööga saadud tulemusi suurema valimi peal.

Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös uuriti gümnaasiumiastme saksa keele õpetajaid 2020–2024. aasta kriiside taustal. Töö on jaotatud kolmeks osaks. Esimeses peatükis käsitletakse Eesti kriisiolukorda ja tutvustatakse sellega seotud terminoloogiat, nagu kogemus, kriis ja säilenõtkus. Töö uurimuslikus osas kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga kuuel saksa keele õpetajalt. Andmeanalüüsiks kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Selgus, et õpetajate õpetamiskogemused aastatel 2020–2024 olid erinevad. Suurem osa gümnaasiumi saksa keele õpetajatest pidas suurima mõjuga kriisiks koroonapandeemiat. Pandeemia on näidanud kogukonna tugisüsteemide erinevusi koolides, millega tuleb tegeleda koostööplatvormide kaudu, mis hõlbustavad teabe jagamist ja meeskonnatööd. Kriis tõi esile üleskutse muuta õppemeetodeid, rõhutades kohanemisvõime ja loovuse tähtsust. Uurimistulemused annavad tunnistust Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate säilenõtkusest: *“Ma saan hakkama”*. Uuritavad olid rohkem distantsõppeks valmis ja alati erinevaid digiõppevahendeid kasutama.

Sõjaline konflikt Ukrainas mõjutas informante samuti, kuid väiksemal määral. Sõja mõjul muutus saksa keele õppimine Eestis B-võõrkeelena populaarsemaks ja õpetajad kasutasid põgenikega suhtlemisel klassis vahekeelena inglise keelt. Eelpool mainitud kriisid süvendasid Eesti haridussüsteemis juba varasemalt esinenud probleeme, nagu koolide rahastamine, ressursside jaotamine ja valitsuse täitmata lubadused õpetajate palgatõusuks. Kulmineeruv olukord motiveeris õpetajaid streikima 10. novembril 2023 ja perioodil 22. jaanuar kuni 30. jaanuar 2024.

Võtmesõnad: saksa keele õpetaja, kriisid, kogemus, muutused, tagajärjed, COVID-19, sõjaline konflikt Ukrainas, õpetajate streik, säilenõtkus

Kasutatud kirjandus

Aeppli, J. Gasser, L. Gutzwiller, E. ja Tettenborn, A. (2016). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4., durchgesehene Auflage. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Ahtiainen, R. Eisenschmidt, E. Heikonen, L. ja Meristo, M. (2022). Leading schools during the COVID-19 school closures in Estonia and Finland. In: European Educational Research Journal. Volume 23, Issue 2. lk 287–304. <https://doi.org/10.1177/14749041221138989> (Kasutamise kuupäev: 13.03.2024).

Alasi, A. Ambre, A. Annus, T. Arus, H. Asser, H. Drubiņš, L. Elias, R. Espenberg, K. Jaanimets, M. Jõgi, L. Kinkar, V. Kitsing, M. Kodu, M. Kriisa, K. Kroonmäe, M. Kõiv, K. Kõiv, P. Lauri, L. Liblik, P. Kumpas-Lenk, K. Lukki-Lukin, H. Lõhmus, R. Meesak, A. Mustrik, H. Noor, A. Nummert, M. Ohakas, K. Orion, K. Ots, A. Pata, K. Peekmann, E. Pihlak, A. Pärn, K. Raasuke, R. Rammo, M. Reedi, E. Põldsaar, A. Reitav, U. Roosioks, V. Rull, E. Saapar, M. Jauhiainen, J. S. Shipova, A. Sokk, M. Stepanova, T. Taimsoo, R. Tamm, M. Trumm, E. Vanker, S. Vau, A. Visamaa, K. ja Voolaid, H. (2022). Haridus- ja Teadusministeerium: Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest 2021/2022. õppeaastal. Tartu 2022. lk 105–108, 112–115, 118–124.

American Psychological Association. (2014). The road to resilience. Washington, DC. <https://www.apa.org/topics/resilience> (Kasutamise kuupäev: 21.05.2024).

Ammon, U. (2019). The Position of the German Language in the World. Routledge.

Anger, C. ja Plünnecke, A. (2020). Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 21(4). lk 353–360. <https://doi.org/10.1515/pwp-2020-0055> (Kasutamise kuupäev: 13.03.2024).

Backes, S. Baumann, I. E. Harion, D. Sattler, S. ja Lenz, T. (2021). Why flipping the classroom is not enough: Digital curriculum making after the pandemic. In: PROSPECTS,

51(1–3). lk 354, 357–358. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09555-9> (Kasutamise kuupäev: 13.03.2024).

Blackstone, A. (2018). *Social Research: Qualitative and Quantitative Methods*. Boston, MA. Saylor Foundation.

Bollnow, O. F. (1974). Was ist Erfahrung? In: *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft*. Stuttgart. lk 1–7. https://bollnow-gesellschaft.de/getmedia.php/_media/ofbg/201504/422v0-orig.pdf (Kasutamise kuupäev: 13.04.2024).

Bozkurt, A. Jung, I. Xiao, J. Vladimirschi, V. Schuwer, R. Egorov, G. Lambert, S. Al-Freih, M. Pete, J. Olcott J. D. Rodés, V. Aranciaga, I. Bali, M. Alvarez, A. V. Roberts, J. Pazurek, A. Raffaghelli, J. E. Panagiotou, N. De Coëtlogon, P. ja Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. In: *Asian Journal of Distance Education*. lk 2. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572> (Kasutamise kuupäev: 17.03.2024).

Brown, P. (2023). Part 1 – A report on the 2021 and 2022 surveys. In: *Rethinking Language Education After the Experience of COVID*. lk 17–30. <https://www.ecml.at/thefutureoflanguageeducation> (Kasutamise kuupäev 21.05.2024).

Butt, R. Raymond, D. McCue, G. ja Yamagishi, L. Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice. (1992). In: Goodson, Ivor. (Hrsg.) (1992). *Studying Teacher's Lives*. Routledge. lk 51–98.

Centers for Disease Control and Prevention. (2023). <https://www.cdc.gov/museum/timeline/covid19.html> (Kasutamise kuupäev: 17.04.2024).

Demerouti, E. Bakker, A. B. Nachreiner, F. ja Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. In: *Journal of Applied Psychology*, 86. lk 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499> (Kasutamise kuupäev: 13.04.2024).

Dreer, B. ja Kracke, B. (2021). Lehrer:innen im Corona-Lockdown 2020: Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In: Reintjes,

Christian/Porsch Raphaela/Grit im Brahm (Hrsg.) (2021): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Waxmann Verlag. lk 48–54. <https://doi.org/10.31244/9783830993629> (Kasutamise kuupäev: 07.04.2024).

Eesti Haridustöötajate Liit. (2024). Eesti Haridustöötajate Liit otsustas üleriigilise tähtajatu õpetajate streigi lõpetada. <https://ehl.org.ee/2024/01/30/eesti-haridustootajate-liit-otsustas-uleriigilise-tahtajatu-opetajate-streigi-lopetada-2/> (Kasutamise kuupäev: 24.04.2024).

Eesti Haridustöötajate Liit. (2023). Haridustöötajate tööseisak toimub juba homme üle Eesti. <https://opleht.ee/2023/11/haridustootajate-tooseisak-toimub-juba-homme-ule-eesti/> (Kasutamise kuupäev: 16.05.2024).

Eesti Haridustöötajate Liit. (2024). Streik. <https://ehl.org.ee/streik/> (Kasutamise kuupäev 16.05.2024).

Eisenschmidt, E. Heidmets, M. Kitsing, M. Kasesalk, M. ja Vanari, K. (2023). Aim High and Work Hard: Building a World-Class Learning System in Estonia. lk 19–87, 106–154

Emir, G. Saral, N. Ç. Saçan, B. M. ja Özmen, K. S. (2023). The stressors affecting teacher burnout in emergency remote teaching context. In: Teaching And Teacher Education, 134, 104313. lk 7. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104313> (Kasutamise kuupäev: 05.04.2024).

Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. In: The Qualitative Report, 23(11), lk 2850–2861. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3560&context=tqr> (Kasutatud 10.04.2024).

Gabriel, F. Marrone, R. Van Sebille, Y. Z. Kovanović. V. ja De Laat, M. (2022). Digital education strategies around the world: practices and policies. In: Irish Educational Studies. lk 42. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022513> (Kasutamise kuupäev: 08.03.2024).

Goetz, M. (2020). Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck. *Medienimpulse*, 58(02). lk 6. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-19> (Kasutamise kuupäev: 25.01.2024).

Granström, S. ja Pilli, E. Eesti kvalifikatsiooniraamistik. (2012). Üldhariduse kvalifikatsioonide sidumine EKR-ga. lk 23. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-06/eqfaruane_15_10_20122.pdf (Kasutamise kuupäev: 17.04.2024).

Greffin, K. ja König, N. (2021). Digitaler Deutschunterricht – mehr als die bloße Übertragung der Arbeitsformen in ein anderes Medium. In: Reintjes, Christian/Porsch Raphaela/Grit im Brahm (Hrsg.) (2021): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann Verlag. lk 34. <https://doi.org/10.31244/9783830993629> (Kasutamise kuupäev: 07.04.2024).

Goodwin, C. J. ja Goodwin, K. A. (2012). *Research in Psychology: Methods and Design*. Wiley.

Gu, Q. ja Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. In: *Teaching and Teacher Education*, 23(8), lk 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

Guðmundsdóttir, G. B. ja Hathaway, D. (2020). “We always make it work”: Teachers’ agency in the time of crisis. In: *The Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2). lk 243. https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/paper_216242.pdf (Kasutamise kuupäev: 02.04.2024).

Hargreaves, A. ja Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Haridusandmete portal [haridussilm.ee](https://www.haridussilm.ee). (2024). <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad> (Kasutamise kuupäev: 16.05.2024).

Haridusandmete portal haridussilm.ee. (2024).
<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/oppetasemed/yldharidus/ektk-ja-voorkeeled>
(Kasutamise kuupäev: 27.03.2024).

Haridus- ja teadusministeerium. (2021). Education strategy 2021-2035. lk 7–12, 17–28.
[https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-
alusdokumendid-ja-programmid#noortevaldkonna-areng](https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdokumendid-ja-programmid#noortevaldkonna-areng) (Kasutamise kuupäev:
17.04.2024).

Haridus- ja teadusministeerium. (2023). Rahvusvaheline haridus Eestis.
[https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/rahvusvaheline-
haridus-eestis](https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/rahvusvaheline-haridus-eestis) (Kasutamise kuupäev: 25.04.2024).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). Võõrkeelte õpe Eestis. [https://www.hm.ee/eesti-
keel-ja-voorkeeled/voorkeeled-eestis/voorkeelte-ope-eestis](https://www.hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/voorkeeled-eestis/voorkeelte-ope-eestis) (Kasutamise kuupäev:
02.05.2024).

Henderson, N. ja Milstein, M. (2003). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Heyworth, F. (2023). The future of language education in the light of Covid– lesson learned and ways forward. In: Rethinking Language Education After the Experience of COVID. lk 7, 80. <https://www.ecml.at/thefutureoflanguageeducation> (Kasutamise kuupäev
16.05.2024).

Hofer, S. Nistor, N. Scheibenzuber, C. (2021). Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. In: Computers in Human Behavior, 121, 106789. lk 6. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106789> (Kasutamise kuupäev:
04.04.2024).

Huber, S. G. Günther, P. S. Schneider, N. Helm, C. Schwander, M. Schneider, J. ja Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160> (Kasutamise kuupäev:
16.05.2024).

Ilmjärv, S. ja Lõbu, T. (2024). Millisesse olukorda seab mitme B-keele pakkumise kohustus koolid? In: Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2024/05/millisesse-olukorda-seab-mitme-b-keele-pakkumise-kohustus-koolid/> (Kasutamise kuupäev: 16.05.2024).

Kadrioru Saksa Gümnaasium. (2020). Saksa keel. <https://ksg.edu.ee/et/saksa-keel> (Kasutamise kuupäev: 25.04.2024).

Kalmus, V. Masso, A. ja Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. <https://sisu.ut.ee/samm/%20kvalitatiivne-sisuanalyys>. (Kasutamise kuupäev: 15.03.2024).

Kikas, E. ja Lerkkanen, M.K. (2011). Education in Estonia and Finland. In: *Global perspectives in early childhood education: Diversity, challenges and possibilities*. lk 33–46.

Koestner, C. Eggert, V. Dicks, T. Kalo, K. Zähme, C. Dietz, P. Letzel, S. ja Beutel, T. (2022). Psychological Burdens among Teachers in Germany during the SARS-CoV-2 Pandemic—Subgroup Analysis from a Nationwide Cross-Sectional Online Survey. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9773. lk 14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159773> (Kasutamise kuupäev: 11.04.2024).

Koselleck, R. (1979). *Kritik und Krise: eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Suhrkamp Verlag.

Kostikova, I. Holubnycha, L. Marmaza, O. Budianska, V. Pochuieva, O. ja Marykivska, H. (2023). Real Country Experiences: On-line Teaching in Wartime after Pandemic in Ukraine. In: *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 17(03), lk 123–125. <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i03.36419> (Kasutamise kuupäev: 15.03.2024).

Laaf, M. ja Hegemann, L. (2020). Unter Beobachtung. In: *Zeit*. <https://www.zeit.de/digital/datenschutz/2020-04/zoom-videokonferenzdienst-probleme-mac-windows-computer/komplettansicht> (Kasutamise kuupäev: 15.05.2024).

Ladecká, P. Milevska, P. Deletikj, M ja Hiiesalu, R. (2021). Õpilaste väljakutseid pakkuv käitumine ja distantsõpe COVID-19 ajal. lk 2–3.

Laherand, M-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Lepp, L. Aaviku, T. Leijen, Ä. Pedaste, M. ja Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. In: *Education Sciences*, 11(2), 47. lk 1–11. <https://doi.org/10.3390/educsci11020047> (Kasutamise kuupäev: 28.03.2024).

Liblik P. (2022). Eesti kogemus Ukraina sõjapõgenike toetamisel. In: Alasi *et al.* (Koost) (2022): Haridus- ja Teadusministeerium: Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2021/2022. õppeaastal. Tartu 2022. lk 105–108.

Luik, P. ja Lepp, M., 2021. Local and external stakeholders affecting educational change during the coronavirus pandemic: A study of Facebook messages in Estonia. In: *Education Sciences*, 11(3), p.113. lk 2, 9. (Kasutamise kuupäev: 28.03.2024).

Marconi, G. ja Vergolini, L. (2023). The demand for language skills in the European labour market: Evidence from online job vacancies. In: *OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 294*. lk 37, 47.

Maikalu, K. (2022). Kuidas rääkida õpilastega sõjast? In: *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2022/03/kuidas-raakida-opilastega-sojast/> (Kasutamise kuupäev: 24.04.2024).

Mägi, E. (2021). Country report on the impact of COVID-19 lockdown on schooling in primary and secondary education: Estonia. In *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries*. In: *RePEc: Research Papers in Economics*, lk 70–79. <https://doi.org/10.2760/135208> (Kasutamise kuupäev: 27.03.2024).

Mändveer, M. (2024). Õpetajad ei streikinud ainult palga pärast. In: *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2024/02/opetajad-ei-streikinud-ainult-palga-parast/> (Kasutamise kuupäev: 13.04.2024).

Panter-Brick, C. ja Leckman, J. F. (2013). Editorial commentary: Resilience in child development—Interconnected pathways to wellbeing. In: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 333336. doi: 10.1111/jcpp.12057

Paulsen, G. ja Vainik, E. (2023). Kujundlik mõtlemine 2020.–2022. aasta keelekriisis. In: Keel ja Kirjandus, 66 (7), lk 651–677. <https://keeljakirjandus.ee/ee/archives/35600> (Kasutamise kuupäev: 25.04.2024).

Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. In: Educational Researcher, 50(5), lk 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189x211004138>

Raghunathan, S. Singh, A. D. ja Sharma, B. N. (2022). Study of resilience in learning environments during the COVID-19 Pandemic. In: Frontiers in Education, 6. lk 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.677625> (Kasutamise kuupäev: 04.04.2024).

Rahandusministeerium. (2022). The Republic of Estonia Consolidated Annual Report of the State for 2021. lk 8. https://www.fin.ee/sites/default/files/documents/2022-12/Estonia%20Consolidated%20annual%20report%20of%20the%20state%20for%202021_0.pdf (Kasutamise kuupäev: 16.04.2024).

Rampe, M. (2010). Der R-Faktor: Das Geheimnis unserer inneren Stärke. Hamburg ja Norderstedt.

Saha, S. M. Pranty, S. A. Rana, J. Islam, M. J. ja Hossain, M. E. (2022). Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching? In: Heliyon, 8(1). lk 4. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08663> (Kasutamise kuupäev: 07.04.2024).

Saksamaa Liitvabariigi Suursaatkond Tallinn. (2024). Saksa keel. <https://tallinn.diplo.de/ee-et/themen/deutschesprache> (Kasutamise kuupäev: 16.05.2024).

School education during COVID-19 Were teachers and students ready? - Estonia. (2020). OECD. lk 2. <https://www.oecd.org/education/Estonia-coronavirus-education-country-note.pdf> (Kasutamise kuupäev: 13.03.2024).

Sichma, A. Wolf, D. ja Preußker, A. (2022). Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte. (2022). lk 3–8. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf (Kasutamise kuupäev: 10.03.2024).

Sihtasutus Kutsekoda. Kutsestandard: Võõrkeeleõpetaja, tase 7 (2020). Kompetentsid B.2.8 – B.2.9. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233> (Kasutamise kuupäev: 13.03.2024).

Statistikaamet. (2021). Rahvastik võõrkeelte oskuse, soo, vanuserühma ja elukoha järgi (2000, 2011, 2021). https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvaloendus__rel_vordlus__rahvastiku-demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad/RLV439/table/tableViewLayout2 (Kasutamise kuupäev: 24.05.2024).

Statistikaamet. (2023). Õpe üldhariduskoolides. https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu__haridus__uldharidus/HT12/table/tableViewLayout2 (Kasutamise kuupäev: 02.05.2024).

Statistikaamet. (2023). Üldharidus. <https://www.stat.ee/et/avastatistikat/valdkonnad/haridus/uldharidus> (Kasutamise kuupäev: 02.05.2024).

Sudak, J. (2022). Õpetajate streik – palju kära ei millestki. In: Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2022/10/opetajate-streik-palju-kara-ei-millestki/> (Kasutamise kuupäev: 24.04.2024).

Taimalu, M. Uibu, K. Luik, P. Leijen, Ä. ja Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. osa. lk 10. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.

Tao, J. ja Gao, X. (2022). Teaching and learning languages online: Challenges and responses. In: System, 107, 102819. lk 7. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819> (Kasutamise kuupäev: 09.04.2024).

Tallinna Saksa Gümnaasium. (2024). Saksakeelne osakond. <https://saksa.tln.edu.ee/saksakeelne-osakond/> (Kasutamise kuupäev: 25.04.2024).

Terviseamet. (2023). <https://www.terviseamet.ee/et/uudised/terviseamet-lopetas-covid-19-hadaolukorra-ohu-lahendamise> (Kasutamise kuupäev: 01.05.2024).

Tiger Leap Foundation. (2007). Tiger Leap: 1997-2007. Tallinn. lk 5–13.

Vabariigi Valitsus. (2021). <https://www.valitsus.ee/uudised/valitsus-asub-ettevaatlikult-leevendama-covid-19-piiranguid> (Kasutamise kuupäev: 01.05.2024).

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Resümee

Die vorliegende Arbeit untersucht estnische Deutschlehrer:innen an Gymnasien im Kontext von Krisen. Der erste, theoretische Teil ist in drei Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel befasst sich mit der Krisensituation in Estland und stellt die damit verbundene Terminologie wie Erfahrung, Krise und Resilienz vor.

Im zweiten Teil der Arbeit wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, die auf der Zielsetzung und den Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit basiert. Es wird versucht, einen Einblick in die Erfahrungen von Deutschlehrer:innen an estnischen Gymnasien im Kontext von Krisen zu werfen. Im Forschungsteil der Studie wurde eine qualitative Forschungsmethode angewandt, Daten wurden durch halbstrukturierte Interviews mit sechs Deutschlehrerinnen erhoben. Die Datenanalyse erfolgte mittels induktiver Inhaltsanalyse. Es wurde festgestellt, dass die Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte von 2020 bis 2024 unterschiedlich waren. Die Mehrheit der Lehrerinnen hielt die Coronavirus-Pandemie für die Krise mit den größten Auswirkungen. Die Pandemie hat die Ungleichheiten in den gemeinschaftlichen Unterstützungssystemen der Schulen aufgezeigt, die durch Kooperationsplattformen, die den Informationsaustausch und die Teamarbeit erleichtern, angegangen werden müssen. Die Krise hat den Ruf nach einer Änderung der Bildungsmethoden unterstrichen und die Bedeutung von Anpassungsfähigkeit und Kreativität hervorgehoben. Die Ergebnisse der Umfrage zeugen von der Resilienz der Deutschlehrkräfte an estnischen Gymnasien: "Ich schaffe das". Sie waren besser auf den Fernunterricht vorbereitet und eher bereit, verschiedene digitale Lernwerkzeuge zu nutzen.

Der militärische Konflikt in der Ukraine wirkte sich ebenfalls auf die Informanten aus, allerdings in geringerem Maße. Durch den Krieg wurde das Lernen von Deutsch als B-Fremdsprache populärer und die Deutschlerngruppen größer. Außerdem wird Englisch als Brückensprache im Unterricht verwendet, um mit den Flüchtlingen zu kommunizieren. Die obengenannten Krisen verschärften Probleme, die bereits im estnischen Bildungssystem bestanden, wie die Finanzierung der Schulen, die Zuweisung von Ressourcen und das nicht eingehaltene Versprechen der Regierung, die Gehälter der Lehrer:innen zu erhöhen. Die sich zuspitzende Situation veranlasste die Lehrer:innen am 10. November 2023 und im Zeitraum vom 22. Januar bis zum 30. Januar 2024 zu Streiks.

Stichworte: Deutschlehrer, Krisen, Erfahrung, Veränderung, Folgen, COVID-19, Krieg in der Ukraine, Lehrerstreik, Resilienz

Lisad

Lisa 1. Uuritavate taustaandmed

Uuritava pseudonüüm	Vanus	Tööstaaž saksa keele õpetajana	Intervjuu pikkus
Intervjueeritav 1	35	12	10 min
Intervjueeritav 2	45	20	11 min
Intervjueeritav 3	40	15	16 min
Intervjueeritav 4	63	30	18 min
Intervjueeritav 5	48	18	13 min
Intervjueeritav 6	53	32	12 min

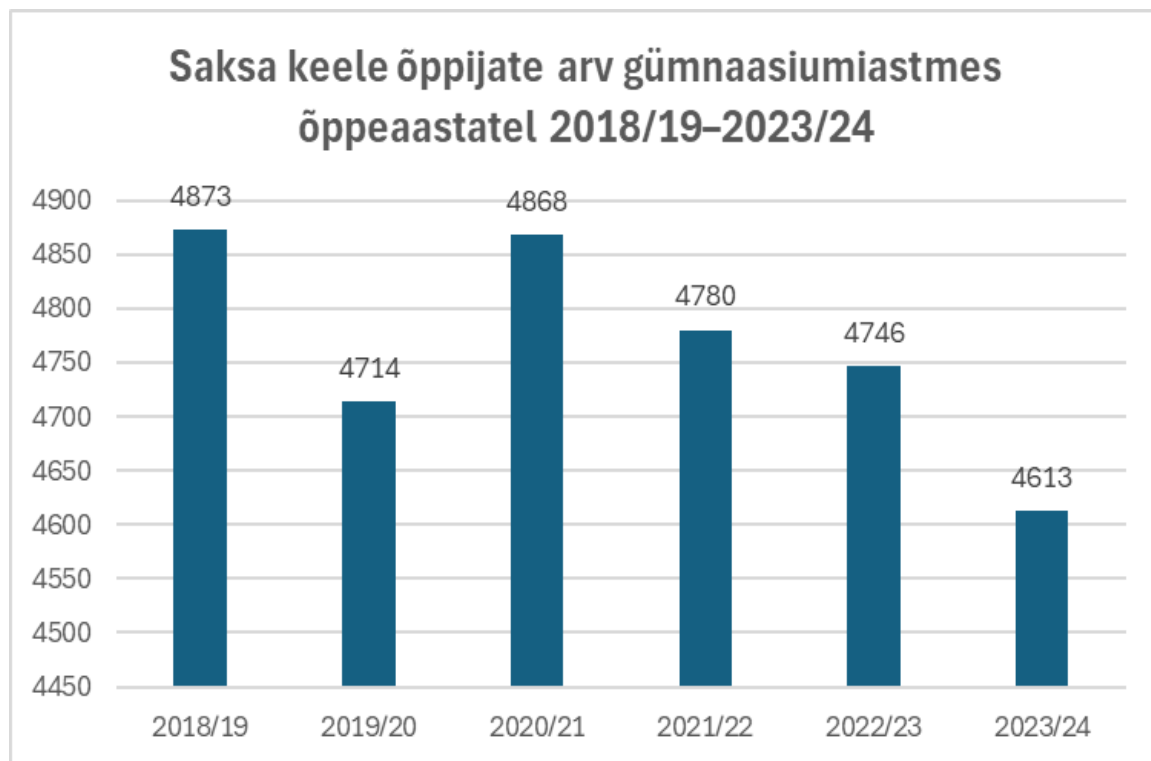
Lisa 2. Intervjuu küsimused teemal: Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate õpetamiskogemus Ukraina sõja, COVID-19 kriisi ja õpetajate streikide ajal

- Kui kaua Te olete saksa keele õpetajana töötanud?
- **Rääkige oma õpetamiskogemusest alates aastast 2020/koroonakriisist (kui saksa keele õpetaja). Mis on Teie töös selle aja jooksul muutunud?**
- **Mida teete tundide andmisel teisiti kui varem? Kas kasutate teisi materjale? Kas on hindamises midagi erinevat? Kuidas tulevikus saadud kogemust kasutate?**
- **Kust olete saanud viimastel aastatel (muutustega toimetulekuks) tuge? Kas olete tuge saanud?**
- Millised olid kriisiolukordade püsivad tagajärjed saksa keele õpetamisele Eestis?

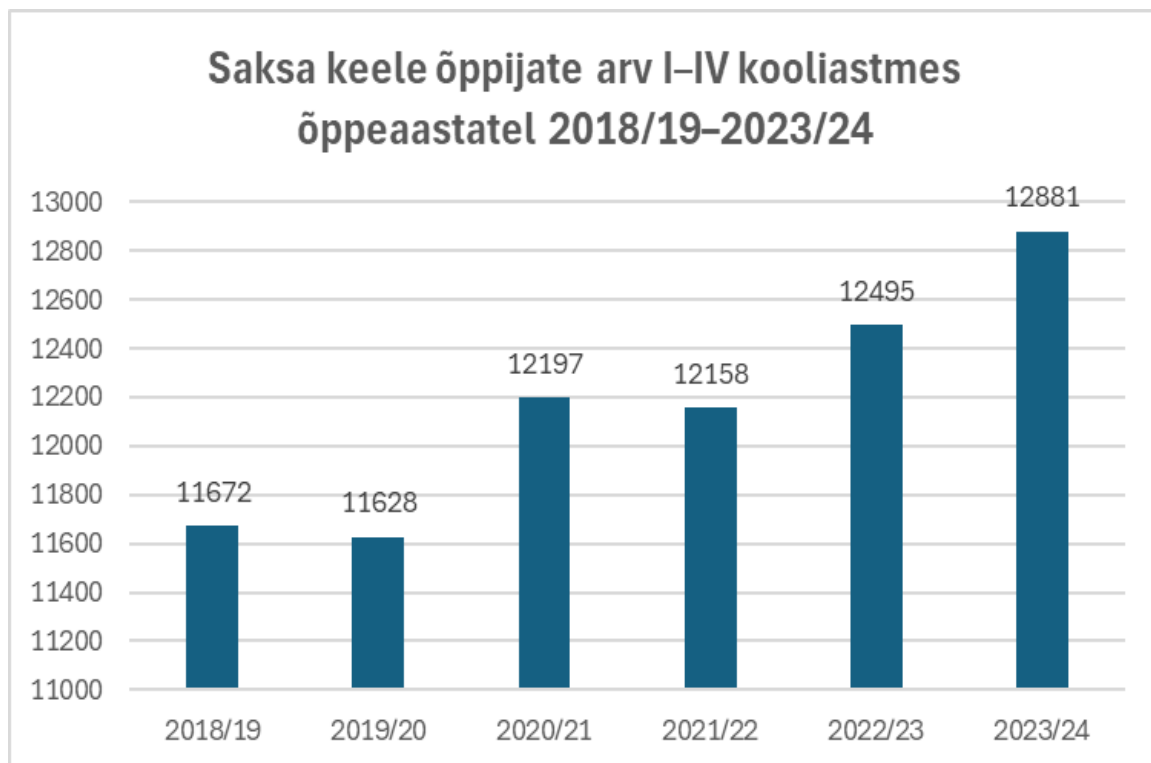
Abistavad küsimused:

- Millised kriisid on Teid enim mõjutanud?
- Mida arvate Eesti riigi valmisolekust kriisideks?
- Kuidas areneb saksa keele õpetus Eesti gümnaasiumides tulevikus?
- **Mida sooviksite veel lisada?**

Lisa 3. Saksa keele õppijate arv gümnaasiumiastmes õppeaastatel 2018/19–2023/24. Haridussilm



Lisa 4. Saksa keele õppijate arv I–IV kooliastmes õppeaastatel 2018/19–2023/24. Haridussilm



Lisa 5. Koolikohustuslike Ukraina sõjapõgenikest laste jagunemine Eesti haridussüsteemis õppimise alusel, 2021/2022. õppeaasta lõpp ja 2022/2023. õppeaasta algus. EHIS

Vanus*	10.06.2022			29.08.2022		
	Õpib Eesti haridussüsteemis	Ei õpi Eesti haridussüsteemis	Kokku	Õpib Eesti haridussüsteemis	Ei õpi Eesti haridussüsteemis	Kokku
7	357	317	674	313	425	738
8	341	333	674	394	401	795
9	350	319	669	389	401	790
10	333	278	611	399	406	805
11	335	333	668	354	366	720
12	312	345	657	416	370	786
13	278	356	634	382	405	787
14	235	352	587	323	406	729
15	209	381	590	219	478	697
16	111	505	616	158	504	662
Kokku	2861	3519	6380	3347	4162	7509

Lisa 6. Näide kodeerimisest keskkonnas *QCAmap*

I: Kuidas on Ukraina sõda ja COVID-19 kriis muutnud saksa keele õpetamist Eesti gümnaasiumides?

K: Sõda Ukrainas ei mõjuta minu saksa keele tunde.

Kas COVIDi kriis on muutnud minu saksa keele tunde? Tegelikult mitte. Kriisi ajal muidugi jah, aga mitte praegu. Mul on lihtsalt teadmine, et ma saan hakkama, kui midagi sellist peaks uuesti juhtuma. Ma oleksin valmis kohe alustama online-tunde.

I: Kuidas areneb saksa keele õpetamine Eesti gümnaasiumides tulevikus?

K: Tulevikus - ma loodan, et õpilased tulevad ikka veel kooli, et meil on väikesed keelerühmad, et keelt õppida ja üksteisega rääkida. Ma arvan, et tänapäeva noored ei suhtle piisavalt ja kool mängib selles suurt rolli.

RQ1-5

RQ1-6

RQ1-5

RQ1-5

RQ1-6

RQ1-45

RQ1-45

RQ1-45

RQ1-46

RQ1-22

RQ1-22

RQ1-22

RQ1-22

RQ1-22

RQ1-5

RQ1-5

RQ1-6

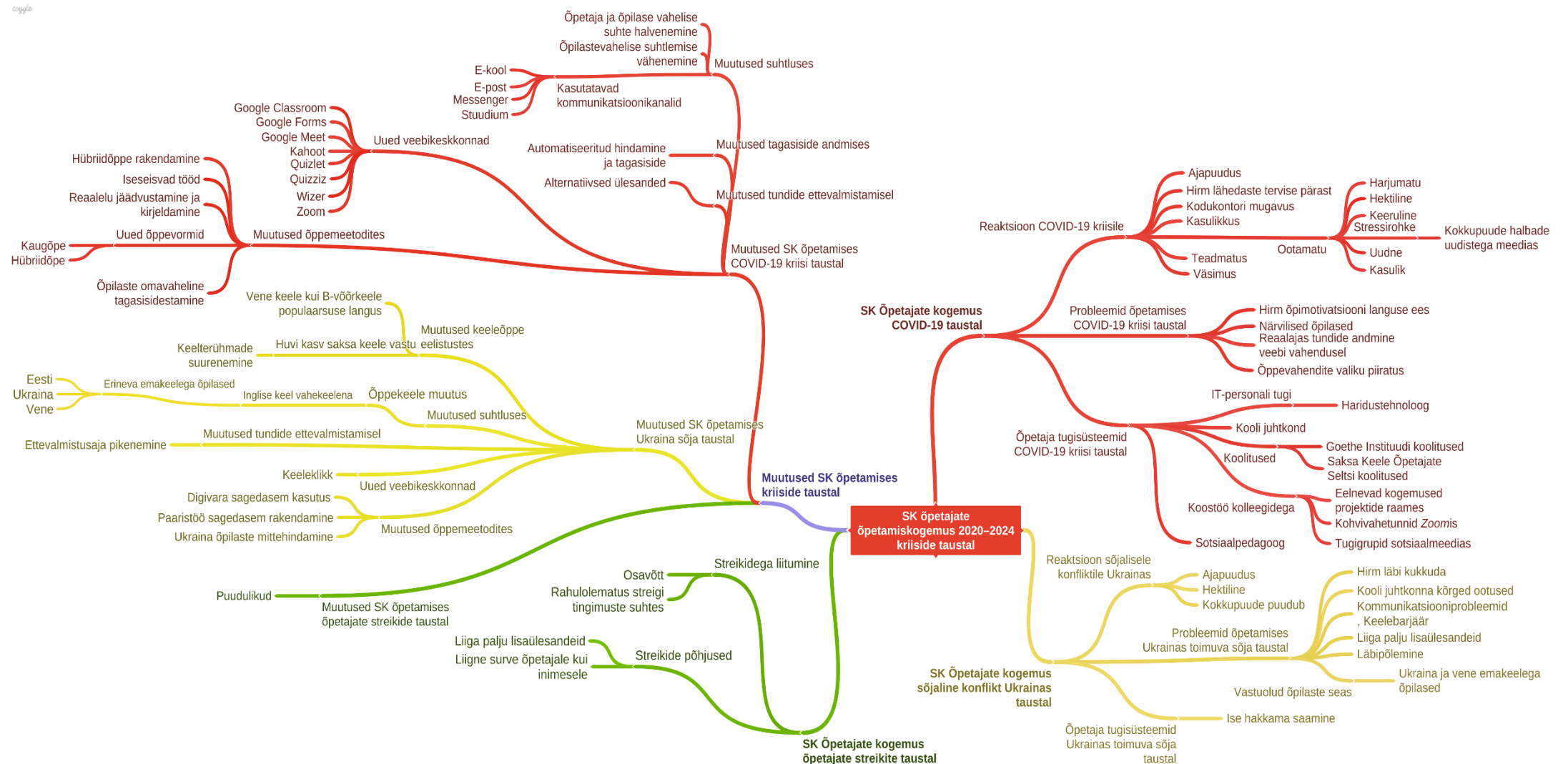
RQ1-6

RQ1-21

RQ1-5

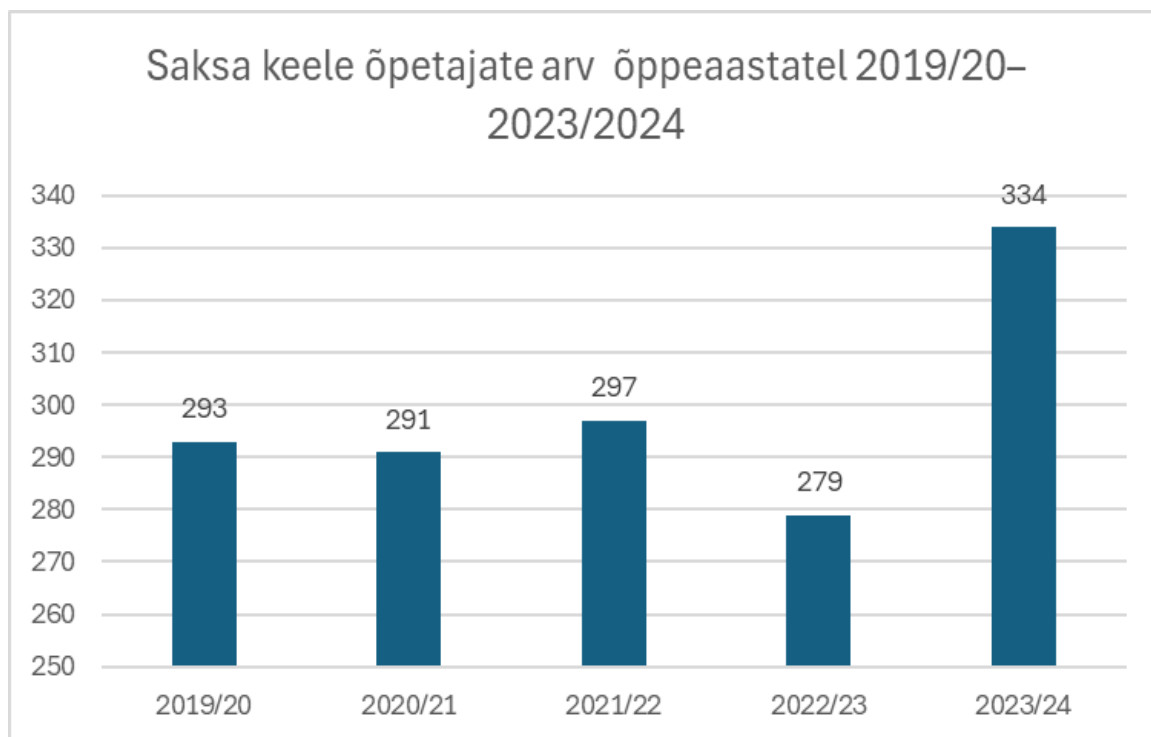
RQ1-5

Lisa 7. Koodipuu Saksa keele õpetajate õpetamiskogemus 2020–2024 kriiside taustal

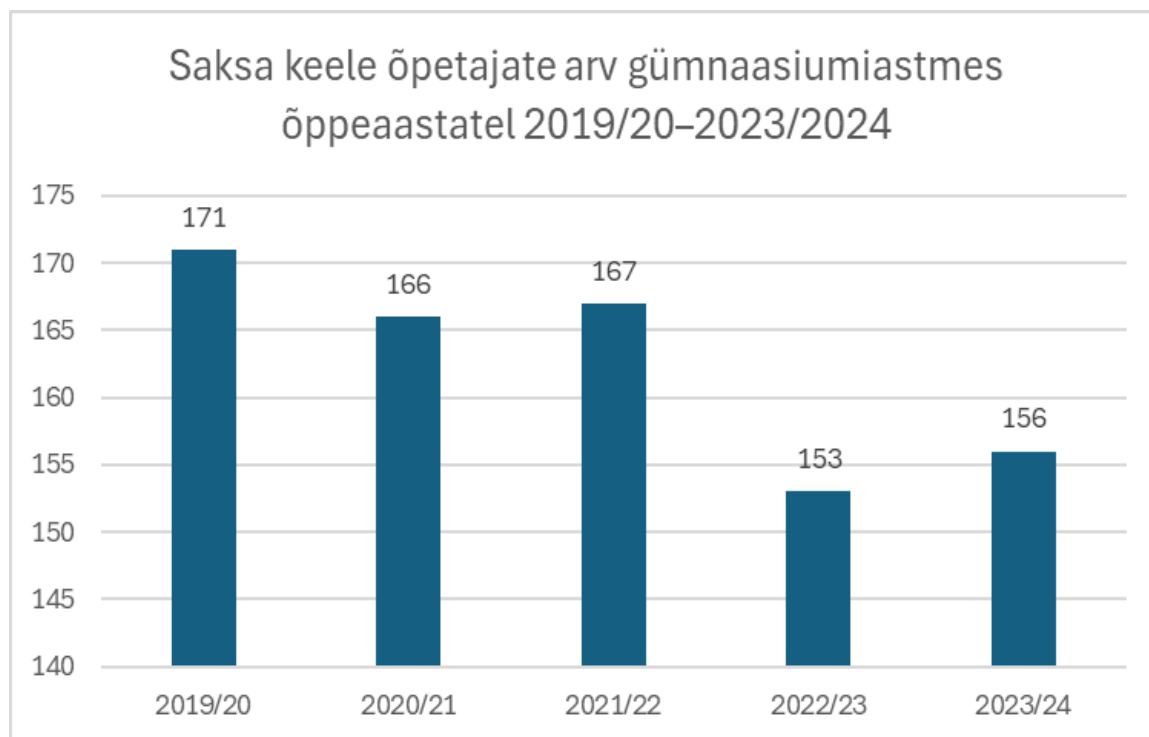


Lisa 8. Saksa keele õpetajate arv õppeaastatel 2019/20–2023/2024.

Haridussilm



Lisa 9. Saksa keele õpetajate arv gümnaasiumiastmes õppeaastatel 2019/20–2023/2024. Haridussilm



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Joel Roomet Raud,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Eesti gümnaasiumite saksa keele õpetajate õpetamiskogemus 2020.–2024. aasta kriiside taustal“, mille juhendajaks on Merje Miliste, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Joel Roomet Raud

27.05.2024

Tänuõnad

Soovin tänada osalenud saksa keele õpetajaid panuse eest magistr töö tulemustesse. Olen Teile tänulik. Täna juhendajat Merje Milistet, kellega oli sujuv koostöö ja huvitav uurimistöo teemal arutada. Täna retsensenti Katrin Saart, kelle tagasiside aitas paremini süstematiseerida magistr tööd. Täna enda vanemaid, õdesid-vendi, kes toetasid mind vaimselt. Täna oma kaaskodeerijat ja kalleid sõpru. Eriline tänu Miina Härma Gümnaasiumi direktorile Ene Tannbergile ja Otepää Gümnaasiumi direktorile Maire Murumaale, kes võimaldasid mulle aega õppimiseks ja magistr töö valmis kirjutamiseks. Lõpetuseks täna Tartu Ülikooli Sihtasutust.

Lõputöö autori kinnitus

Olen magistr töö kirjutanud iseseisvalt. Kõigile töös kasutatud teiste autorite töödele, põhimõttelistele seisukohtadele ning muudest allikaist pärinevatele andmetele on viidatud.

Autor: Joel Roomet Raud

.....

(allkiri)

.....