

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava “Keeleõpetaja mitmekeelses koolis”

Katri Krall-Tammik

**TARTU ÜLIKOOLI NARVA KOLLEDŽI ÕPPEKAVA
“KEELEÕPETAJA MITMEKEELES KOO LIS.
EESTI KEEL TEISE KEELENA” VASTAVUS NÜÜDISAJA
VÄLJAKUTSETELE 2025. AASTAL LÕPETANUTE
HINNANGUL**

Juhendaja: PhD Mare Kitsnik

Narva 2026

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

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katri Krall-Tammik,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava “Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena” vastavus nüüdisaja väljakutsetele 2025. aastal lõpetanute hinnangul”, mille juhendaja on PhD Mare Kitsnik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, 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.

Katri Krall-Tammik

11.05.2026

SUMMARY

Translated title: The University of Tartu Narva College study programme “Language Teacher in a Multilingual School. Estonian as a Second Language” and its alignment with contemporary challenges in the assessments of 2025 graduates.

This thesis is relevant because Estonia’s transition to Estonian-medium education and the rapid expansion of digital technologies and artificial intelligence (AI) reshape teachers’ work and require learner-centred pedagogy and technology competence. The problem addressed is that it has been unclear how well the programme prepares graduates for these demands. The aim was to analyse 2025 graduates’ feedback on the curriculum and to evaluate its support for learner-centred teaching, digital technology and AI.

The theoretical part outlines principles of the contemporary learning approach, teacher competence requirements and challenges of technology-rich and AI-supported education in the context of multilingual schooling. Empirically, a qualitative study was conducted using semi-structured Zoom interviews with 15 graduates; transcripts were analysed through inductive content analysis.

The results indicate that graduates most valued practice-oriented didactics and methods that are directly transferable to the classroom. However, they reported an uneven balance between theory and practical tools and highlighted a need to differentiate learning opportunities for novice and experienced teachers. Learner-centred ideas were emphasised, yet not consistently modelled across courses. Digital competence development varied with prior skills, and AI was addressed only partially; graduates expected clearer, more systematic guidance for meaningful and critical use. Overall, the programme was assessed positively but needs more coherent, up-to-date support for learner-centred teaching and technology/AI competence.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	7
1. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPPE ARENG	10
1.1. Teise keele omandamine ja õppimine	10
1.2. Eesti keele kui teise keele õppemetoodika ja -materjalide arendamine	12
2. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJA PÄDEVUSED	18
2.1. Õpetaja üldpädevused ja eripädevused nüüdisaegse õpikäsituse järgi	18
2.2. Eesti keele kui teise keele õpetajate metoodilised väljakutsed	21
2.3. Õpetajate väljakutsed digitehnoloogia ja tehisaru ajastul	23
3. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE VÄLJAÕPE	25
3.1. Kõrgkooli õppekava ja selle arendamine	25
3.2. Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekava kujunemine	26
3.3. Eesti keele kui teise keele õpetaja eriala õppekavad Eesti ülikoolides	27
3.4. Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“	29
4. UURIMISMATERJAL JA -MEETOD	32
4.1. Metoodika	32
4.2. Valimi kirjeldus	32
4.3. Intervjuu koostamine	33
4.4. Intervjuude läbiviimine	34
4.5. Andmeanalüüs	34
4.6. Uuriija refleksiivsus	35
5. UURIMISTULEMUSED	36
5.1. Õppekava valiku põhjused ning ootused	36
5.2. Alusmoodul	37
5.3. Praktikamoodul	40

5.4. Valdkonnadidaktika moodul.....	44
5.5. Erialaspetsiifilise didaktika moodul	49
5.6. Lisamoodul	52
5.7. Üldhinnang õppekavale	56
5.8. Vastused uurimisküsimustele	59
5.8.1. Millised õppekava moodulid, õppeained ja/või õppemeetodid toetasid kõige enam vilistlaste professionaalset arengut ja valmisolekut töötada mitmekeelses koolikeskkonnas eesti keele kui teise keele õpetajana?.....	59
5.8.2. Kuidas hindavad vilistlased õppekava vastavust õpetaja töö nüüdisaegsetele väljakutsetele nagu õppijakeskne lähenemine, tehisaru ja digitehnoloogia?	61
5.8.3. Milliseid sisulisi ja/või meetoodilisi muudatusi soovitavad vilistlased õppekavas teha, et see vastaks paremini tänapäeva haridusmaastiku vajadustele ja toetaks õpetaja professionaalset arengut?.....	62
5.8.4. Piirangud.....	64
KOKKUVÕTE	66
KASUTATUD KIRJANDUS.....	68
Lisa 1. Magistritöös kasutatud lühendid.....	79
Lisa 2. Tartu Ülikooli eesti keele ja üldkeeleteaduse instituudi, Tartu Ülikooli Narva kolledži ja Tallinna Ülikooli eesti keele teise keelena õpetaja õppekavade võrdlus.....	81
Lisa 3. Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“ alates 2026/2027. õppeaastast.....	83
Lisa 4. Intervjuu küsimused.....	84
Lisa 5. Informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm	86

SISSEJUHATUS

Eestis on eesti keelt teise keele/võõrkeelena õpetatud ja selle õpetamist sihipäraselt arendatud juba üle nelja aastakümne (Zabrodskaja, 2019). Selle aja jooksul on keeleõppes püütud liikuda traditsiooniliselt lähenemiselt nüüdisaegsele õpikäsitusele, mis tähendab, et kui varem lähtuti teadmisest, et kõik õppijad arenevad sarnaselt ja neile tuleb kõike ühtmoodi õpetada, siis tänapäeval peaks õpetamise aluseks olema õppija vajadused, eelteadmised, võimed, huvid, õpistiilid. Teisisõnu – õppimist tuleb kohandada õppijaga, mitte õppijat õppimisega (Tamm, i.a). Siiski tuleb käesolevastki magistritööst välja, et päris nii ladusalt läinud ei ole ning üleminekut traditsiooniliselt õpetajakeskselt õppimiselt nüüdisaegsele õppijakesksele õppimisele tuleb õppida ja harjutada (Kitsnik, 2014, lk 181).

Eesti keele teise keelena õpetamisel on ka mitmeid edusamme tehtud. Näiteks on end õigustanud keelekümlusega alustamine 2000. aastal (EKI, i.a-a), mille tõestuseks on keelekümlusõpilaste eesti keele teise keelena põhikooli lõpueksami paremad tulemused, võrreldes nn tavaklassi õpilastega, kes õppisid eesti keelt ainult keeletunnis (Riigikontroll, 2023, lk 4–7). Õppematerjalides on järjest rohkem autentset tähenduslikku sisendit ning päriseluliste suhtlussituatsioonide matkimist (vt nt Kitsnik, 2019b; Kitsnik, 2020a). Uuringud on näidanud, et päriselulise suhtluse rakendamine õppetöös toetab teise keele loomuliku kasutuse väljaarenemist (Ellis, 2002; vt ka Kitsnik, 2019a, lk 39–46).

2024. aastal alustati kõige ulatuslikuma muudatusega Eesti haridussüsteemis – üleminekuga eestikeelsele õppele. Reformimise eesmärk on tasandada eesti ja vene keeles õppijate vahele tekkinud hariduslõhet, kus eesti keele oskus määrab ära integratsiooni ning edasised õppimise ja tööturu võimalused (HTM, 2026a). Üleminekut toetab enamik ühiskonnast (Lauristin, 2023, lk 101–108), kuid selle käigus on teravalt ilmnunud ka varasema süsteemi kitsaskohad. Näiteks need, mis puudutavad õpetajate endi eesti keele oskust (HTM, 2022a), didaktilist valmisolekut mitmekeelses klassiruumis töötamiseks (Rüütmaa jt, 2023, lk 95–128) või sobivat õppevara (Nemeržitski & Tsarjova, 2024). Ilmselt saab juba mõne aasta möödudes põhjalikumalt hinnata, kuidas üleminek eestikeelsele haridusele edeneb, ning vajadusel paindlikult reageerida. Samamoodi nagu eeldatakse olude ja vajadustega kohanemist ka õpetajatelt (Kutsekoda, 2025).

Õpetajatööst ja õpetajakoolitusest kirjutades ei saa puudutamata jätta digitehnoloogia ning tehisaru jõudsat pealetungi. Eesti inimarengu aruanne toob välja, et praeguse ajastu õpetajad

ja õpilased tarbivad infot väga erinevalt ning õpetaja ei ole enam ainus teadmiste allikas. Üha olulisem mõista, kuidas mõtlevad ja õpivad lapsed, kelle kognitiivsust kujundavad nutivahendid ning tehisaru (Kindsiko jt, 2026, lk 50–57). Selleks, et õpilastest aru saada, tuleb ka õpetajail endil seda maailma mõista. Rääkimata võimalustest, mida tehnoloogia ja tehisaru pakuvad õppetöö läbiviimise kohandamiseks ning mitmekesistamiseks.

Magistritöö uurimisprobleem seisneb teadmiste puudumises selle kohta, kuidas hindavad 2025. aastal Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“ lõpetanud vilistlased õppekava. Ei ole teada, mil moel valmistab õppekava õpetajaid ette nüüdisaja hariduslike väljakutsetega tegelemiseks. Väljakutsete all on silmas peetud õppijakeskset lähenemist ning tehisaru ja digitehnoloogia pädevust.

Magistritöö eesmärk on tuua esile vilistlaste kogemused ja hinnangud selle kohta, kuidas õppekava toetab õpetaja professionaalset arengut nüüdisaja väljakutsete kontekstis ning anda sisendit, millised sisulised ja metoodilised muudatused võiksid õppekava paremini kohandada vastavalt haridusmaastiku vajadustele. Töös otsitakse vastust kolmele uurimisküsimusele:

1. Millised õppekava moodulid, õppeained ja õppemeetodid toetasid kõige enam vilistlaste professionaalset arengut ja valmisolekut töötada mitmekeelses koolikeskkonnas eesti keele kui teise keele õpetajana?
2. Kuidas hindavad vilistlased õppekava vastavust õpetaja töö nüüdisaegsetele väljakutsetele nagu õppijakeskne lähenemine, tehisaru ja digitehnoloogia?
3. Milliseid sisulisi ja/või metoodilisi muudatusi soovitavad vilistlased õppekavas teha, et see vastaks paremini tänapäeva haridusmaastiku vajadustele ja toetaks õpetaja professionaalset arengut?

Uurimisandmete saamiseks viidi vilistlastega läbi poolstruktureeritud intervjuud. Valimisse kuulub 15 vilistlast, kes lõpetasid “Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena” õppekava 2025. aastal. Andmete töötlemiseks kasutatakse induktiivset sisuanalüüsi.

Magistritöö koosneb viiest peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade teise keele omandamise alustest ning peamistest õpetamisviisidest. Käsitletakse ka eesti keele kui teise keele õppe kujunemist Eestis alates taasiseseisvumisest kuni tänapäevani. Teine peatükk vaatleb nii (keele)õpetaja pädevusi kui ka digitehnoloogia ja tehisaru kasutamise pädevust. Samuti kirjeldatakse nüüdisajaga kaasas käivat teise keele õpetamise metoodikat ning seda, mida näitavad uuringud tegelikult klassiruumis kasutatavate õpetamisvõtete kohta. Kolmandas peatükis kirjeldatakse õppekava arendamise protsessi, võrreldakse eesti keele teise keelena õpetaja õppekavasid Tallinna Ülikoolis, Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse

instituudis ja Tartu Ülikooli Narva kolledžis, antakse ülevaade Tartu Ülikooli õpetajakoolituse alusmooduli arendamisest ning tehakse kokkuvõtte senistest uurimistulemustest kõnealuse õppekava kohta. Neljandas peatükis tutvustatakse lähemalt uurimismetoodikat ja valimit ning viiendas peatükis kirjeldatakse uurimistulemusi ja vastatakse uurimisküsimustele. Viimaks esitatakse kokkuvõtte.

Magistritöö autor on ka ise varem töötanud eesti keele kui teise keele/võõrkeele ning eesti keele ja kirjanduse õpetajana nii Eestis kui ka Lätis. Samuti suhestub autor lähedalt magistritöö temaga, kuna on ise sama õppekava üliõpilane ning alustas õpinguid koos 2025. aastal lõpetanutega. See annab uurijale kontekstiteadmise ja aitab vilistlaste kogemusi mõtestada, kuid samal ajal nõuab teadlikku refleksiivsust, et eristada isiklikke eelteadmisi uurimuses osalejate hinnangutest.

Töös kasutatud lühendid on esitatud Lisas 1.

1. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPPE ARENG

1.1. Teise keele omandamine ja õppimine

Teine keel (ingl *second language*) on keel, mida õpitakse ja omandatakse pärast esimest keelt (ingl *first language*) ehk emakeelt. Terminil on keeleteaduses üldine tähendus ning teine keel võib tähendada ka kolmanda, neljanda või viiendana omandatud keelt. Esimese keele baasoskuse omandavad (ingl *acquire*) väikelapsed põhiliselt alateadlikult ning keeleoskuse täiustamine jätkub kogu elu jooksul vastavalt suulistele ja kirjalikele tekstidele, millega inimene kokku puutub. Haridussüsteemis õpivad (ingl *learn*) inimesed oma esimest keelt ka teadlikult. (Gass & Selinker, 2008, lk 7; Krashen 1982, lk 10)

Teist keelt nii omandatakse alateadlikult kui ka õpitakse teadlikult. Teise keele ja võõrkeele (ingl *foreign language*) erinevus on selles, et teist keelt õpitakse ja omandatakse keelekeskkonnas elades. Võõrkeeleks nimetatakse aga keelt, mida õpitakse väljaspool keelekeskkonda, kus kokkupuude emakeelsete kõnelejatega on piiratud (Gass & Selinker, 2008, lk 7).

Teise keele omandamise ja võõrkeele õppimise vahele ei saa alati jäika joont tõmmata. Ka keeleteadlased käsitlevad neid ühe nähtuse eri külgedena, sest teise keele või võõrkeele omandamine toimub üsna sarnaste seaduspärade alusel ning tänapäeval saab näiteks veebikeskkondade ja reisimisvõimaluste abil igaüks endale sobiva keelekeskkonna luua. (Kaivapalu & Martin, 2010) Digitaalse keeleõppe (ingl *digital language learning*, DLL) uuringud näitavad samuti, et digiplatvormid võivad autentse keelekeskkonna õppijani tuua igal ajal ja igas kohas. (Li & Lan, 2022, lk 361–378)

Teise keele õppeks on aegade jooksul välja töötatud palju meetodeid. Laialt tuntud ja kasutatavad on neist grammatika-tõlkemeetod, kommunikatiivne lähenemine, keelekümbelus ning lõimitud aine- ja keeleõpe.

Grammatika-tõlkemeetod (ingl *grammar-translation method*) kujunes 19. sajandil ladina ja kreeka keele õpetamisviisidest ning seda kasutatakse igapäevaeliselt iseloomust hoolimata veel tänini (Abrueva, 2023, lk 431–434). Meetod keskendub kirjanduslike tekstide lugemisele, sõnavara mehaanilisele meeldejätmisele ja tõlkimisele ning on tugevalt õpetajakeskne ja grammatikareeglitele toetuv. Suulist keelekasutust arendatakse vähe ning keelt kasutatakse pigem struktuuride analüüsimiseks kui loomulikuks suhtluseks. Seetõttu annab meetod

teadmisi keele kohta, mitte ei õpeta seda kasutama. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, lk 32–38)

Kommunikatiivne lähenemine (ingl *communicative approach*) kujunes 1980. aastatel vastukaaluks traditsioonilisele grammatika-tõlke lähenemisele (Richards & Schmidt, 2011, lk 98–99). Selle eesmärk on arendada õpilaste kommunikatiivset pädevust autentsete suhtlusülesannete kaudu. Õppimine toimub valdavalt paaris- ja rühmatöös ning õpetaja tegutseb suunaja ja suhtluse kujundajana. Kommunikatiivne lähenemine toetab õppija suutlikkust keelt päriselus kasutada, mitte üksnes selle vorme analüüsida. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, lk 152–160)

Kommunikatiivne klassiruum toetab teise keele omandamist ka siis, kui loomulik keelekeskkond ei ole pidevalt kättesaadav: see ühendab juhendatud õppe ja loomuliku suhtluse, kasutab autentset sisendit, rohkelt õppijatevahelist suhtlust ning tähenduslikke ülesandeid. (Lightbown & Spada, 2006, lk 109–114) Autentne sisend on oluline, kuna võimaldab omandada keelt konstruktsioonide (ingl *language constructions*) ehk terviklike vormi-tähenduse-kasutuse üksuste kaupa. Need kujunevad välja, kui õppija kuuleb ja kasutab keelt loomulikes suhtlussituatsioonides. Autentse sisendita jääb loomulik keelekasutus välja arendamata. (Ellis, 2002; vt ka Kitsnik, 2019a, lk 39–46)

Keelekümblusmetoodika sai alguse 1965. aastal Kanadas Montrealis, kui inglise keelt rääkivatele quebeclastele loodi keeleõppeprogramm, mis võimaldas korraga ära õppida mõlemad Kanada riigikeeled: inglise keele ja prantsuse keele. Tegemist on kakskeelse hariduse õppevormiga, mille eesmärk on saavutada õpilase võrdsed oskused nii emakeeles kui ka teises keeles. Kui nähti programmi tulemuslikkust, hakati seda rakendama teisteski teise keele õpetamiskavades üle maailma ning iga riik sai metoodikat kohandada vastavalt enda riigi vajadustele. (Genesee, 2009, lk 11; KKK, 2001)

Eesti kontekstis tähendab keelekümblus seda, et kõiki õppeaineid õpitakse võrdselt tavaklassi õpilastega, kuid vähemalt 50% põhi- ja/või keskkooli õppemahust on teises keeles, käesoleval juhul siis eesti keeles. Teine keel ei ole eesmärk omaette, vaid vahend informatsiooni saamiseks ja suhtlemiseks. Keelekümblus jaguneb varaseks ja hiliseks keelekümbluseks. Varase keelekümbluse korral toimub kogu õpetus esimesest kuni kolmanda või neljanda klassini eesti keeles, pärast seda suureneb järk-järgult venekeelsete õppeainete osakaal kuni 50%ni. Teise klassi teisel poolaastal alustatakse vene keele kui

emakeele õppimist. Varast keelekümblust praktiseeritakse ka lasteaedades. Hilise keelekümblusega alustatakse kuuendast klassist, kus eestikeelne õppetöö moodustab 1/3 programmist. Järk-järgult suureneb eestikeelsete õppeainete osakaal 60%ni üheksandas klassis. Keelekümblusprogrammis osalemine on vabatahtlik ning õpilasi võetakse vastu sooviavalduste alusel. (KKK, 2001; KKK, 2005)

1990. esimeses pooles võeti kasutusele lõimitud aine- ja keeleõppe ehk LAK-õppe mõiste (ingl *content and language integrated learning*). LAK-õpe tähendab, et erinevaid õppeaineid õpitakse teises keeles ehk ainet ja keelt õpitakse koos. Keel ei ole eesmärk iseenesest, vaid vahend aine omandamiseks. LAK-õppes on oluline ka õpioskuste arendamine. (Marsh jt, 2010; Mehisto jt, 2010)

Viimastel aastatel on LAK-õppe põhimõtted edasi arenenud ning praegu rõhutatakse üha enam mitmikkirjaoskuse (ingl *pluriliteracies*) arendamist. Mitmikkirjaoskus tähendab traditsiooniliste tekstide ja e-tekstide mõistmise ja loomise oskust kõnes, kirjas ning multimeedias (Sõnaveeb, 2025). Lähenemine toob esile õpetamise ja õppimise teadliku kavandamise eri õppeainete ning keelte lõikes. Ülesanded ning toetavad tegevused ühendavad ainesisud, õpilase vajadused ning klassiruumi tegevused viisil, mis loob eeldused sügavaks õppimiseks. (Coyle jt, 2023)

Eestis on alates 1991. aastast arendatud eesti keele kui teise keele õppe metoodikat, õppematerjale ja õppekorraldust, millest kirjutatakse lähemalt järgmises alapeatükis.

1.2. Eesti keele kui teise keele õppemetoodika ja -materjalide arendamine

Nõukogude ajal õpetati vene õppekeelega koolides eesti keelt kui võõrkeelt ning nende koolide lõpetajate edasine hariduselu või töökäik ei sõltunud eesti keele oskusest. (Siiner jt, 2011, lk 122–129) Eraldi eesti keele kui teise keele/võõrkeele õpetajaid hakati Tallinna Pedagoogilises Instituudis ette valmistama 1982. aastal ning Tartu Ülikoolis 1989. aastal (Zabrodskaja, 2019). Samas ajajärgus alustati ka eesti keele teise keelena/võõrkeelena õpetamist.

Pärast Eesti taasiseseisvumist 1991. aastal võttis Riigikogu vastu otsuse, et vene õppekeelega kool peab muutuma eestikeelseks ning saama osaks ühtsest haridussüsteemist. See tähendas, et nõukogude ajal välja kujunenud venekeelses üldhariduse koolivõrgus, mis taasiseseisvumise ajal moodustas ligikaudu ühe kolmandiku kogu haridussüsteemist, muutus eesti keel kohustuslikuks A-võõrkeeleks. (Tomusk, 2019, lk 1; Vare, 2006, lk 311)

Keeleteadlane Silvi Vare toob kriitiliselt välja, et eesti keelt kui riigikeelt (autori sõrendus) ja vene keelt käsitleti võrdses staatuses ning eesti keel oli võrdsustatud teiste õpetatavate võõrkeeltega. Nii ei suudetud kehtestada riigikeele omandamiseks vajalikku adekvaatset tunnimahtu ja selle õpe jäi korralduslikku ummikseisu. (Vare, 2001, lk 42; Vare, 2006, lk 311) Venekeelsed koolid jätkasid küll tegutsemist, kuid samal ajal arendati edasi eesti keele kui teise keele õppemetoodikat ning -õppematerjale (Siiner jt, 2011, lk 115).

Kuigi ka motiveeritud tavaklassis võib tänu professionaalsele õpetajale häid õpitulemusi saavutada (Baird jt, 2025, lk 163–190; Kitsnik & Soolu, 2018), avati eesti keele teise keelena oskuse parandamiseks 2000. aasta sügisel esimesed keelekümblusmetoodika järgi õppivad klassid. Varase keelekümblusprogrammi 2003.–2005. aasta ning hilise keelekümbluse 2004.–2005. aasta õpitulemuste hindamisel järeldus, et eesti keeles kui teises keeles õppimine on õpilaste jaoks jõukohane ning eesti ja vene keele areng on kulgenud ootuspäraselt heal tasemel. (KKK, 2005) Samuti ilmestab programmi populaarsust, et kui 2000. aastal alustati neljas üldhariduskoolis varase keelekümbluse põhimõttel tööd 134 õpilasega, siis 2005. aastal osales programmis juba üle 2500 õpilase ja lasteaialapse ning 2015. aastal oli neid juba üle 9000. (HTM, 2016, lk 14; KKK, 2001; KKK, 2005)

Integratsiooni Sihtasutuse eestvedamisel anti aastatel 2000–2003 välja suur hulk teise keele õppemetoodika kirjandust, näiteks 12 osast koosnev sari “Keeleõpetaja metoodikavihikud”. Samuti loodi tänapäevasel kommunikatiivsel lähenemisel põhinevaid õppekomplekte. Väga populaarne oli edasijõudnute õppekomplekt “Avatud ukseks (Kitsnik & Kingisepp, 2002), milles on kasutatud autentseid kuulamis- ja lugemistekste, kommunikatiivseid grammatika- ja sõnavaraharjutusi ning suhtlusinga rääkimisülesandeid. 2004. aastal ilmus selle eeskujul sarnase metoodikaga eesti keele õpikute sari 4.–9. klassile (INSA, i.a). Uuemates õppekomplektides on innovatiivse lähenemisena kasutatud näiteks noorteseriaalil põhinevat kõigi osaoskuste, grammatika ja sõnavara õpet, mängustatud grammatika- ja sõnavaraharjutusi ning improteatri meetoditel põhinevaid rääkimisülesandeid (Kitsnik, 2019b; 2020a). Mare Kitsnik rõhutab ka eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise juhendis, et nüüdisaegsed õppematerjalid peavad olema kommunikatiivsed, pakkuma elulist sisendit ning sisaldama autentseid või poolautentseid tekste, mis toetavad loomupärast omandamisprotsessi ja tõstab õppija kaasatust. (Kitsnik, 2020b)

On loodud mahukas digitaalne A2-taseme keeleõppekeskkond “Keeleklikk”, selle järg B1-tasemele “Keeletee” ning järg B2-tasemele “Keelelend” (Keeleklikk, i.a). A2- ja B1-taseme

keeleõppijaid toetab Keeleõppija Sõnaveeb, mis seletab koos näidetega umbes 7000 sõna ning aitab eesti keeles õigesti rääkida ja kirjutada (Sõnaveeb, 2026a). Samuti on Sõnaveeb koondanud aastate jooksul ilmunud eesti keele kui teise keele õppevara ning kirjanduse loetelu. Loendit uuendatakse kord aastas. (Sõnaveeb, 2026b)

Kokkuvõttes on eesti keele kui teise keele õppemetoodika ja -materjalide arendamine Eestis olnud tihedalt seotud hariduspoliitikaga. Alates 2000. aastast hakkas keelekümblusmetoodika populaarsust koguma ning järjest rohkem ilmus kommunikatiivsel lähenemisel põhinevaid õppematerjale ja digikeskkondi. Samal ajal ei näita õppemetoodika ja õppevara olemasolu iseenesest, kui hästi õpilased tegelikult vajaliku keeleoskuse saavutavad. Seetõttu vaatleb järgmine alapeatükk õpilaste eesti keele kui teise keele oskuse arengut ning selle seost üleminekuga eestikeelsele õppele.

1.3. Õpilaste eesti keele kui teise keele oskuse areng ning üleminek eestikeelsele õppele

Muu kodukeelega õpilaste üldise eesti keele kui teise keele oskusega on siiski pidevalt probleeme olnud. Eesti- ja venekeelsete koolisüsteemide säilitamine ei ole paljudel juhtudel taganud muukeelsetele õpilastele võrdsed haridusvõimalusi ega eesti keele omandamiseks vajalikku keelekeskkonda.

Vastavalt Riigikontrolli auditile jõudis 2005.–2020. aastani põhikooli lõpuks ette nähtud eesti keele kui teise keele B1-oskustasemeni vaid 57–67% lõpetajatest. Selgus ka, et keelekümblusklassi õpilastel oli üle nelja korra suurem võimalus põhikooli lõpuks B1-tasemeni jõuda (Riigikontroll, 2023, lk 4–7).

Ka viimastel aastatel ei ole tendents muutunud. 2023. aastal sai eesti keele B1-taseme tunnistuse 52% lõpetajatest. Keelekümblusprogrammi järgi õppinud eksaminandidest saavutas B1-taseme 91,6% (Roosna & Bogdanova, 2023). 2024. aastal sai B1-taseme tunnistuse 53,1% lõpetajatest. Keelekümblusprogrammi järgi õppinud eksaminandidest saavutas B1-taseme 89,4% (Roosna & Schiffer, 2024). 2025. aastal sai B1-taseme tunnistuse 45,26% eksaminandidest. Keelekümblusprogrammi õpilastest sai B1-taseme tunnistuse 88,32% (Roosna & Bogdanova, 2025a).

2011/2012. õppeaastast alustati gümnaasiumiastmes 60:40 õppega, mille eesmärk oli suurendada eesti keele osakaalu, säilitades samal ajal osalise venekeelse õppe. Uuringud viitavad aga, et selleks ajaks olid õpilaste keelelised ja õpiharjumused juba välja kujunenud,

mistõttu jäi sekkumise mõju piiratuks. Samuti takistas gümnaasiumi eestikeelset õpet osade õpilaste nõrk eesti keele oskus põhikooli lõpus. Lisaks ei käsitletud 60:40 mudel süsteemseid probleeme, mis mõjutavad õpitulemusi ja keeleomandamist. Nende hulka kuuluvad õpetajakeskne õpikäsitus, õpetajate ebapiisav keele- ja didaktiline pädevus ning koolisest paralleelsete keelekeskkondade püsimine, mis piirab keelelist integratsiooni. (Põder & Lauri, 2024) Seega võib väita, et tegemist oli pigem formaalse keelepoliitilise meetmega, mis ei toonud kaasa sügavamaid muutusi õppeprotsessis ega õppijate keelelises arengus. (Metslang jt, 2013)

2023. aastal jõudis gümnaasiumi lõpus kohustusliku B2-keeleoskustasemeni 51,8% lõpetajatest (Roosna & Siirman, 2023), 2024. aastal 50,4% lõpetajatest (Roosna & Bogdanova, 2024) ning 2025. aastal 56,3% lõpetajatest (Roosna & Bogdanova, 2025b).

Eesti keele oskuse madal tase on tekitanud suuri probleeme ka eestikeelses kutsehariduses ja riigikaitse süsteemis, mistõttu on noortele hakatud täienduskursusi korraldama. Näiteks käivitas Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus 2026. aasta alguses eesti keele intensiivõppe neile, kelle eesti keele oskus oli A1- või A2-tasemel. Intensiivõppe eesmärk on 3–5 kuuga jõuda B1-tasemeni, mis võimaldab edasisi õpinguid juba eesti keeles jätkata (IVKHK, i.a). Sama aasta aprillikuu keskpaigaks saavutas ette nähtud keeleoskustaseme 471 õpilasest 72 ehk 15% (Gamzejev, 2026, 9. aprill).

Kaitseväe praktika on näidanud, et ajateenijate ebapiisav riigikeele oskus võib raskendada vajalike juhiste ja materjalide mõistmist ning ohustada kutsealuste turvalisust. Sel põhjusel on algatatud eelnõu, millega soovitakse kehtestada ajateenistusse asuvatele kutsealustele B1-taseme keelenõue (Vabariigi Valitsus, 2026b).

2024. aastal algatatud täielik üleminek eestikeelsele õppele tähistab seevastu kvalitatiivselt uut lähenemist, mille fookus on varasemal sekkumisel ning süsteemsemal muutusel. Ülemineku alustamine lasteaedadest ja algklassidest põhineb arusaamal, et keele omandamine on kõige tõhusam varases eas ning et keeleline ja akadeemiline areng on omavahel tihedalt seotud. Reformi eesmärgid – parandada hariduse kvaliteeti, toetada lõimumist ning laiendada tulevikuvõimalusi – peegeldavad keelepoliitika ja sotsiaalse integratsiooni tugevat seost. (HTM, 2026a)

Kuigi uuringud on näidanud, et ühiskond, sh õpetajad, pigem toetavad eestikeelsele õppele üleminekut, on sellega seotud ka mitmeid hirne. Näiteks pole paljud õpetajad valmis

mitmekeelses klassis töötama ega arva, et selline õpikeskkond oleks soodne (Lauristin, 2023, lk 101–108; Rüütmaa jt, 2023, lk 95–128).

Ülemineku edukaks õnnestumiseks on oluline õpetajate kvalifikatsioon ehk nende kõrge keeleline ja didaktiline pädevus. Aineõpetajad peavad kasutama lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikat, mis tähendab küllaltki suurt muutust nende tavapärases õpetamispraktikas. Eesti keele õpetajad peavad tagama õpilaste eesti üldkeele hea oskuse ning toetama aineõpetajaid ainekeele õpetamisel. Paljud eesti keele õpetajad peavad hakkama õpetama eesti keeles ka kirjandust, mis on neile uus väljakutse.

Üleminekul tekitab probleeme ka õpilaste madal eesti keele oskus. Kui eesti üldkeele tase kolmanda klassi lõpus on nõrk, jõuavad 4. klassidesse lapsed, kellele täielikult eestikeelne aineõpe valmistab suuri raskusi (Vabariigi Valitsus, 2026a).

Eesti keele teise keele õpetajate hinnangul ei vasta ülemineku õppekirjandus sageli õpilaste eale, huvidele ja keeletasemele, mistõttu õpetajad loovad või kohandavad materjale, et teemasid nüüdisajastada ja õppeülesandeid õppijale jõukohaseks teha. Sellest on saanud süsteemne lisatöö. (Nemeržitski & Tsarjova, 2024) Samale probleemile viitavad ka lapsevanemad, kes mainivad ülemineku väljakutsete seas sobivate õppematerjalide puudumist, mida seostatakse omakorda murega hariduse kvaliteedi võimaliku languse, laste (stressi)koormuse kasvu ning oskmatusega last teises keeles õppimisel toetada (Klaas-Lang jt, 2025, 85–102).

Riik on püüdnud tekkinud lünka leevendada, andes ülemineku õppevara toetuseks sihtotstarbelist rahastust (HTM, 2026b). Näiteks Eesti Keele Instituudi „Keelesammu“ programmis on valminud II kooliastme õpetajatele mõeldud lõimitud aine- ja keeleõppe juhendmaterjal, mis on mõeldud kasutamiseks üleminekeklassides. Materjal hõlmab 4. klassi matemaatikat ja loodusõpetust ning 5. klassi ajalugu. (EKI, i.a-b) Eestikeelsele õppele ülemineku metoodika- ja kompetentsikeskus on aga avalikustanud õpetajate endi loodud töölehtede komplekti, mis toetab kirjanduse õpetamist 5. ja 6. klassis (TÕM, 2026). Kuna eelnimetatud õppematerjal on õpetajate loodud, on asjakohane arvestada, et nende kvaliteet võib olla ebaühtlane.

Ka Tartu Ülikooli Narva kolledž on panustanud uue õppevara loomisse. Näiteks 2025. aastal andis Kaarin Aamer magistritöö tulemusena välja graafilise romaani ja aktiivõppeülesannete kogumiku „Aleksi suvi“ (Aamer, 2025), mis sobib A2–B1-taseme eesti keele tundide ja ka

üleminekuklasside kirjandusõppe toetamiseks. Samuti on kolledži lõputöödena valminud mitmeid õppeprogramme ning aineõppe materjale (Kitsnik, 2026, 14. märts).

Kokkuvõttes on eestikeelsele õppele üleminek olnud vajalik samm, kuid seadnud eesti keele teise keelena õpetajatele ka mitmeid lisäülesandeid, näiteks suurema koostöö aineõpetajatega või õppevara kohandamise vajaduse. Üha suurem nõudlikkus eesti keele õpetajate töö suhtes eeldab selget arusaama nii õpetaja pädevustest kui ka õppetöö korraldamisest nüüdisaegse õpikäsituse valguses. Sellest kirjutatakse peatükis 2.

2. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJA PÄDEVUSED

2.1. Õpetaja üldpädevused ja eripädevused nüüdisaegse õpikäsituse järgi

Eestis võeti õpikäsituse mõiste kasutusele 2014.–2020. aasta elukestva õppe strateegias. Õpikäsitus peegeldab arusaama, miks ja mil viisil õppimine toimub, milline on õppeprotsessis osalejate omavaheline suhe ning kuidas seda praktikas rakendada. Õpikäsituse muutumine ehk nüüdisaegne õpikäsitus (edaspidi NÕK) on vastus muutunud ühiskonnale, töömaailmale, tehnoloogilisele arengule, koolirõõmu suurendamise ja avatuma koolijuhtimise vajadusele. Nende tingimustega tulevad toime inimesed, kes on uuendusmeelsed, iseseisvad, julgevad ja oskavad pidevalt õppida, suudavad kiiresti valikuid teha, loovalt mõelda ja tegutseda. Lisaks ainealastele teadmistele ja oskustele tuleb rohkem arendada enesekohaseid ning sotsiaalseid oskusi. Õppetöös muutuvad järjest olulisemaks võime suhelda ja koostööd teha, kriitiliselt mõelda ja infot töödelda ning teadlikke otsuseid teha. Kuna õpilased peaksid need oskused omandama juba koolis, siis see omakorda eeldab kooli ja õpetajate tegevuste muutumist. (HTM jt, 2017, lk 2–8; HTM, 2022b)

NÕKist tulenevalt muutub õppimine elukestvaks ja eesmärgipäraseks protsessiks, kus õppija õpib õppima ja oma arengupotentsiaali ära kasutama ning võtab selle eest ka vastutuse. Samal ajal on õpetaja õppijakeskne ehk toetab õppimist, kujundab õpikeskkonda ning arvestab õpilase individuaalsete erinevuste ja arenguvajadustega. Tegemist on õppe korraldamise tervikloogikaga, mis arendab päriselus ja muutuvates oludes toimetulemiseks vajalikke pädevusi. (HTM, 2021, lk 26, lk 36)

Kui Eesti 2014.–2020. aasta elukestva õppe strateegia seadis eesmärgiks NÕKi rakendamise, siis haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 pikendas selle saavutamise aega. Põhjusena toodi välja, et õpe ei ole piisavalt õppijast lähtuv ning ainekeskne õpe üldhariduses ning erialaõpe kutse- ja kõrghariduses ei toeta piisavalt õppijate üld- ja tulevikupädevusi. Keskendutakse õpiedule, mitte õppija ja õpetaja heaolule. (HTM, 2014, lk 4–9; HTM, 2021, lk 9)

Kui NÕK kirjeldab sihti, millised peavad õppimine ja õpetamine olema, siis õpetaja kutsestandard näitab, milliste pädevuste saavutamise ja arendamise poole peab õpetaja püüdlema.

Õpetaja kutsestandard on üldine dokument, mis kehtib kõigile õpetajatele ning kirjeldab tööd ja töö edukaks tegemiseks vajalikke oskuseid, teadmisi ja hoiakuid (Kutsekoda, 2025). Eesti õpetajahariduse edendamisel on kokku lepitud, et nii õpetaja esmaõppe, kutseasta kui ka täiendõppe koolitusprogrammid põhinevad õpetaja kutsestandardil. Ülikoolidele on kutsestandard aluseks õpetajate koolitamisel. (HTM, 2026c; Pedaste, 2025)

2025/2026. õppeaasta algusest kehtima hakanud uus õpetaja kutsestandard haakub paljuski nüüdisaegse õpikäsitusega. Õpetaja 7. taseme kutsestandardi keskmes on neli omavahel seotud pädevusvaldkonda: enesehoid ja professionaalsus, õppijate toetamine, panustamine organisatsiooni arengusse ning tegutsemine laiemas hariduse ökosüsteemis. Kuigi õppijate toetamine on kõige rohkemate pädevustega valdkond, siis kehtiv kutsestandard tõstab esikohale õpetaja heaolu. Nähakse, et õpetaja suudab õppijaid toetada alles siis, kui ta on ise toetatud. Lisaks kirjeldab kutsestandard ka õpetaja tööks vajalikke üld- ja tulevikuoskusi. (Trull, 2025)

Õpetajale vajalike üldpädevustena nimetatakse:

- mõtlemisoskust ehk analüüsi- ja sünteesioskust, õppimisoskust ja innovatsioonipädevust;
- enesejuhtimisoskust ehk väärtustest lähtumist ning säilenõtkust;
- lävimisoskust ehk suhtlemisoskust, koostööoskust ja digipädevust. (Kutsekoda, 2025)

Tulevikupädevused on:

- kohanemisvõimelisus ja paindlik reageerimine muutuv keskkonnas;
- võime tõhusalt õpetada kaasavas mitmekultuurilises keskkonnas;
- oskus kujundada positiivset ja toetavat heaolukeskkonda;
- oskus analüüsida ja oma tööd uurida;
- teaduspõhine lähenemine;
- tehnoloogiapädevus, sh tehisaru ja digitaalsete õppevahendite arukas ning eetiline kasutamine. (Kutsekoda, 2025)

Kutsestandard kasutab küll mõistet „tulevikupädevused”, kuid nende all kirjeldatud oskused on juba praegu edukaks õpetaja tööks vajalikud. Termin võib hägustada selle tegeliku sisu mõistmist ning tekitada eksliku mulje, et tulevikuoskused on need, mille arendamisega võib tegeleda tulevikus, mitte olevikus

Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel aitab nüüdisaegset õpikäsitust ja õpetaja kutsestandardit täpsustada keeleõpetaja töö kontekstis, kuna defineerib selleks vajalikud teadmised, oskused ja hoiakud. Pädevusmudel toetab õpetaja professionaalset arengut,

võimaldab oma tegevust hinnata ning ühtlustab arusaamu õpetajate ettevalmistuse ja valmisoleku kohta. (Raava, 2002, lk 14–22)

Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmodelit kirjeldati esimest korda 2002. aastal (Ehala jt, 2002) ning see on seni muutmata olnud. Ilmselt võib põhjus peituda mudeli universaalsuses või selles, et pädevusmodel koostati õpetaja koolitusvajaduse kaardistamise, mitte ametliku standardi tarbeks.

Ehala jt näitel koosneb eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmodel kolmest osast:

- ainedidaktilisest pädevusest ehk õpetaja oskusest ja valmisolekust end erialaselt täiendada ning oskusest õpet eesmärgistada ja motivatsiooni luua;
- ainemetoodilisest pädevusest ehk oskusest valida õppemeetodeid õpilasest lähtuvalt ning oskusest kasutada ainemetoodilisi võtteid;
- kasvatuslikust pädevusest ehk oskusest kasvatada tööharjumuse ja aineõpetuse kaudu. (Ehala jt, 2002, lk 51–52)

Võrdlusena saab kõrvale tuua Türgi keeleteadlase ja võõrkeeleeõpetuse uurija Aysel Deregözü analüüsi, kus ta vaatles rahvusvahelisi (CETF, EAQUALS, EAQUALS TD), Euroopa tasandi (EPG), Ameerika Ühendriikide (NBPTS) ning Türgi (ELTDSC) keeleõpetajate pädevusmudeleid. Deregözü eesmärk oli välja selgitada, millised on keeleõpetaja tuumteadmised ja -oskused (Deregözü, 2022, lk 219–221).

Ilmnes, et raamistikud kattuvad kõige rohkem õpetamise, õppija ja õppeprotsessi hindamise, keeleliste pädevuste, keeleteadlikkuse ning professionaalse arengu valdkonnas. Samas tuli ka välja, et mitmed olulised pädevused nagu näiteks tehnoloogiapädevus, juhtimispädevus, kultuuripädevus, lähenemine õppimisele ja õppijale, õpetamiskogemus ja koolikeskkonna mõistmine olid raamistikutes ebaühtlaselt esindatud (Deregözü, 2022, lk 223–224).

Ka keelepädevust vaadeldakse erisuguselt. Kui USA ja Türgi standardid viitavad keeleõpetaja eeskujule keele ladusal kasutamisel ning põhjalikele keelealastele teadmistele, siis teised raamistikud esitavad märksa detailsemaid nõudmisi, kus keeleõpetaja keeleoskus jääb olenevalt raamistikust ja õpetamistasemest vahemikku B1–C2. Cambridge English CETFi järgi peaksid eksperditasemel keeleõpetajad olema võimelised tooma korrektseid keelenäiteid A1–C2-keeleoskustasemel ning klassiruumi keelt igas arenguetapis täpselt ja õigesti kasutama (Deregözü, 2022, lk 224).

Kõrvutades Deregözü analüüsitud pädevusraamistikke eesti keele teise keelena õpetaja pädevusmudeliga, on viimane üldisem ja kompaktsem. Mujal maailmas on liigutud märksa

detailsema ja mitmekülgsema pädevuskäsituse suunas, mis arvestab ka õpetaja rolli muutumise, tehnoloogiliste nõudmiste ning kultuuriteadlikkusega.

Kokkuvõttes annavad nüüdisaegne õpikäsitus ja õpetaja kutsestandard õpetajale vajaliku suuna, mille poole oma töös püüelda. Samal ajal kujundavad õpetaja professionaalsust igapäevased otsused, kuidas üld- ja eripädevusi kasutada, milliseid meetodeid valida ning kuidas neid õpilastest lähtudes kohandada. Järgmine alapeatükk keskendubki sellele, mida näitavad uuringud eesti keele kui teise keele tundides kasutatava metoodika ning nüüdisaegse õpikäsituse ja pädevuste tegeliku rakendamise kohta.

2.2. Eesti keele kui teise keele õpetajate metoodilised väljakutsed

Kitsniku jt uurimused grammatikaõppe ja rääkimisoskuse kohta osutavad, et õppijakeskse ja kommunikatiivse lähenemise põhimõtted on tegelikult universaalsed ükskõik millise osaoskuse arendamisel. Esiteks on oluline siduda õpitavad keelenähtused laiemate teemade, igapäevaelu ja osaoskustega, et õppijatel kujuneks arusaam keelenähtuse tähendusest ning kasutusest tegelikes suhtlussituatsioonides. Niisugune seostamine loob mõtestatud õpikeskkonna, kus keel muutub eesmärgist vahendiks. Teiseks toetavad kommunikatiivset keelekasutust ülesanded, mis eeldavad õppijate tegutsemist: tekstide uurimist ja nende põhjal keelekasutuse kohta järelduste tegemist, ning suulistes kontekstipõhistes ülesannetes osalemist, mille käigus kasutatakse keelt loomulikus ette planeerimata suhtluses. Eakohaste mängustatud tegevuste kohta on leidnud kinnitust, et just aktiivsus, huvitavus ja kaaslastega suhtlemine toetavad enesekindlama keelekasutuse poole liikumist, sh sõnavara omandamist, sest õppijad ei taju tegutsemist õppimisena. Kolmandaks on olulised õppe jõukohasus ning huvitavus. Õpetaja peab valima õppetegevused vastavalt oma õpperühma tasemele ja õppijaid vajaduspõhiselt toetama. (Kitsnik & Kromberg, 2022, lk 70–71; Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025, lk 104–133)

2013. aastal avalikustasid Metslang jt 9.–12. klassi õpilaste ning õpetajate seas läbi viidud mahuka uurimuse tulemused, mis näitasid, et kommunikatiivse õppe asemel on eesti keele teise keelena õpe valdavalt õpetajakeskne, kus:

- õpetaja räägib ise suure osa tunnist;
- tunnid on lugemis- või grammatikakesksed, kuulamis- ja rääkimisoskust arendatakse vähe;
- töövihiku või õpetaja koostatud töölehtede täitmine on sage;
- sõnavara õppimine toimub peamiselt vene keelest eesti keelde tõlkimise kaudu, sõnu õpitakse pähe ja sõnavara peaaegu ei kasutata päriselu matkivates olukordades;

- aktiivõppemeetodid on harvad ja ebaefektiivsed, mõnikord ilma selge eesmärgita;
- LAK-õpet toetavaid võtteid kasutatakse minimaalselt;
- tehnoloogiat, audiovisualseid lahendusi ja e-õppe võimalusi kasutatakse vähe või ei kasutata üldse. (Metslang jt, 2013, lk 122–167)

Kitsnik & Kromberg (2022) on näidanud, et 7.–8. klassi eesti keele kui teise keele tundide grammatikaõpe on valdavalt traditsiooniline ning huvitavaid ja kommunikatiivseid võtteid kasutatakse vähe. Lisaks käsitletakse teemasid kontekstivabalt ning harjutatakse enamjaolt kirjalikult, mistõttu ei teki päriselulist tunnetust grammatikanähtuse tähenduse ja kasutuse kohta. (Kitsnik & Kromberg, 2022, lk 66–73)

Bernhardt ja Meristo (2023) uurisid eesti keele omandamist toetavaid tunnitegevusi I kooliastme mitmekeelses klassis. Selgus, et:

- keeletundides on põhiline õpetaja juhitud üleklassitöö;
- suuline sisend tuleb peamiselt õpetaja kõnest ja ette loetavatest tekstidest, mitte sihipärasest kuulamisülesannetest;
- kirjutamisoskuse arendamist on vähem;
- enim rakendatud töövormid on lugemine ja küsimustele vastamine, sõnavara õppimine ning piltide kirjeldamine;
- suhtluspädevust arendavaid kommunikatiivseid võtteid kasutatakse vähe. (Bernhardt & Meristo, 2023)

Baird jt analüüsisid seoseid kooli keeleõppemudelite ja eesti keele teise keelena omandamise vahel. Ilmnes, et vene õppekeelega koolis õppiv laps kuuleb eesti keelt sageli ainult eesti keele tundides, samal ajal kui eestikeelse kooli muukeelne õpilane saab eestikeelset sisendit kordades rohkem ja erinevatest allikatest, sh ka väljapool kooli. Jõuti järeldusele, et eesti keele kui teise keele oskust mõjutab kõige enam kooli keelekeskkond, mitte konkreetne keeleõppemudel. Sama keeleõppemudeli puhul esines tulemuste erinevusi ka ühe kooli eri klasside vahel. See näitab õpetaja professionaalsete oskuste olulisust eesti keele kui teise keele omandamisel. (Baird jt, 2025, lk 163–190)

Mitmed tegevusuuringud on näidanud, et teaduslikel alustel ja aktiivõppemeetoditel välja töötatud õppeprogrammid (nt Kitsnik & Berezina, 2021; Kitsnik & Melnikova, 2023; Kitsnik & Toome, 2025) toetavad õpetajat süsteemsete, aktiivsete ja jõukohaste tunnitegevuste kujundamisel, mis suurendavad õpilaste osalust ning julgust eesti keelt kasutada. Õpilaste, sh nõrgemate õpilaste, keeleõppemotivatsioon tõuseb tänu kogetud rõõmule ja eduelamusele ning keeleoskus areneb läbi tähendusliku suhtluse ja sõnavara/keelestruktuuride kasutamise.

Kuigi õppijakeskse ja kommunikatiivse keeleõppe põhimõtteid võidakse teadvustada, ei jõua need klassiruumis siiski alati järjekindlalt praktikasse, mis näitab edasisi arenguvajadusi.

Kvaliteetse hariduse kesksed eeldused on ka digipädevus ja tehnoloogiarikas õpe. Alapeatükk 2.3 teeb sissevaate, milline on õpetajate oskus digitehnoloogiat ja tehisaru kasutada.

2.3. Õpetajate väljakutsed digitehnoloogia ja tehisaru ajastul

Eesti üldharidus- ja kutsekoolide digitaristu on heal tasemel, kuid haridustöötajate oskused seda kasutada ebaühtlased ning digilahenduste potentsiaal jääb kasutamata (HTM, 2021, lk 9).

TALISE uuringu 2024. aasta tulemused näitavad, et Eesti õpetajad hindavad enda suutlikkust õppetöös digivahendeid ja tehisaru kasutada madalamalt kui OECD-riikides keskmiselt. Digivahendeid kasutatakse pigem töökorralduse lihtsustamiseks, tehisaru aga info otsimiseks, koondamiseks ning tunniideede saamiseks. Kuigi mõõndakse, et tehisaru loob rohkem võimalusi näiteks õppe diferentseerimiseks, jääb selle kasutamine peamiselt puudulike teadmiste ja oskuste taha. Rohkem kui pooled vastajad arvavad, et õpetamisel ei peaks tehisaru kasutama. Digivahendite kasu nähakse õpilaste koostöös ning nõustutakse väitega, et need tekitavad õppimise vastu suuremat huvi. Samal ajal tajutakse ohtu õppimisele, peljates digivahendite puhul, et see piirab õpilaste näost näkku suhtlemist ning suurendab internetist leitud materjali esitamist plagiaadina. Tehisaru puhul on väljakutse, kuidas luua õppeülesandeid, mida õpilane lahendab iseseisvalt, ning kuidas kriitiliselt hinnata saadud infot. (Harno, 2025, lk 49–60)

Tallinna Ülikooli õpetajauurimus toob välja, et tehisaru kasutamine sõltub eelkõige õpetaja enesekindlusest, teadmistest ja arusaamast, mitte vanusest või kogemusest. Tehisaru pädevuse arendamisel on oluline osa ka koolijuhtidel, kes peavad looma võimalusi tehnoloogiaga rohkem katsetamiseks. Üle poole õpetajatest juba kasutab tehisaru võimalusi, ent on veel palju neid, kes seda ei tee. (Granström & Oppi, 2025)

3., 6. ja 9. klassi õpilaste seas läbi viidud küsitlus näitab, et kuigi õpilased ei karda digiseadmeid õppimisel kasutada, tekitab mitme digikeskkonna samaaegne kasutamine pigem segadust. Küsitluses osalenute hinnangud jagunesid kahte äärmusse selles osas, mis

puudutab tundides osalemist ja arvamuse avaldamist füüsilises keskkonnas. Ligi neljandik õpilasi eelistas tavatundi ning arvamuse avaldamist klassiruumis, teist samapalju pidas paremaks digitunde ja võimalust virtuaalselt arvamust avaldada. Digimaailmas osati end ja teisi kaitsta, kuid teadmised reeglitest, näiteks autoriõigustest ja veebis oleva sisu kasutamisest, olid nõrgemad. (Kallas & Pedaste, 2025, lk 94–118)

2025. aastal käivitati Eestis ka TI-Hüppe haridusuuendusprogramm, et haridussüsteemi muutunud olukorraga kohanemisel toetada ning õpetajate ja õpilaste tehisarukirjaoskust arendada (TI-Hüpe, i.a).

Peatükk näitab, et digivahendite ja tehisaru potentsiaal ei ole süstemaatiliselt õppetegevustesse jõudnud. Sellega on seotud nii põhjendatud hirme kui ka põhjendamata kartusi, mistõttu tuleb nii õpetajate kui ka õpilaste asjakohaseid teadmisi ja oskusi arendada. Tasub meenutada ka alapeatükis 1.1 käsitletud mõtet, et praegused tehisaru ja digilahendused võivad teise keele õppimiseks vajaliku keelekeskkonna igal ajal klassiruumi või mis tahes muusse kohta tuua.

Kokkuvõtlikult toetavad keeleoskuse arengut tegevused, mis on tähenduslikud, annavad õpilasele tegutsemisruumi ning arvestavad tema taseme ja vajadustega. Vaatlused ja uuringud näitavad aga, et neid põhimõtteid alati ei rakendata. Kui metoodilised ootused ja klassiruumi praktika ei kattu, siis tuleb välja selgitada, kuidas õpetajaid nende ootuste täitmiseks ette valmistatakse. Järgmine peatükk keskendubki eesti keele kui teise keele õpetajakoolitusele Eesti ülikoolides.

3. EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE VÄLJAÕPE

3.1. Kõrgkooli õppekava ja selle arendamine

Õppekava (ingl *curricula, study programme*) on õppetegevuse sisulise, ajalise ja korraldusliku kujundamise plaan, mis määrab kindlaks läbiviidava õppe eesmärgid, sealhulgas oodatavad õpiväljundid, õppe nominaalkestuse ja mahu, õppe alustamise tingimused, õppeainete loetelu ja mahu, lühikirjeldused ning valikuvõimalused ja -tingimused, spetsialiseerumisvõimalused ja õppe lõpetamise tingimused. Õppekava vormistatakse ametliku dokumendina. (Pilli jt, 2009, lk 7)

Kõrgkoolidel on õigus luua ja kujundada õppekavasid vastavalt Eesti kõrgharidusstandardile (KHS, 2024). Õppekava arendamine on katkematu tsükkel, mis tähendab selle kavandamist ja koostamist, avamist ja rakendamist ning hindamist ja parandamist või muutmist. (HAKA, 2025; Pilli jt, 2009, lk 9)

Õppekava on mitmekihiline ning koosneb kavandatud, õpetatud, hinnatud ja õpitud õppekavast. Kavandatud õppekava tähendab õppekava kirjalikku kuju kuni õppeaineteni välja. Õpetatud õppekava väljendub selles, kuidas kõrgkool konkreetse õppekava tööd tegelikult korraldab. Hinnatud õppekava kirjeldab, milliseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid peavad üliõpilased hindamisülesannetes näitama. Õpitud õppekava koondab pädevused, mille üliõpilane õppeprotsessi käigus päriselt omandab. Mida rohkem on sarnasusi kavandatud, õpetatud ja hinnatud õppekavas, seda enam vastab see lõpuks ka õpitud õppekavale. (HAKA, 2025)

Õppekava kujunemist mõjutavad mitmed kõrgharidust puudutavad tegurid, nt üliõpilase eripära, tööturu ootused, kõrgkooli arengukava, seadusandlus ja tulevikutrendid (HAKA, 2025). Tuleb arvestada, et kõrghariduses toimuvad muutused avalduvad pika viitega, mistap tuleb otsuseid teha mitte tänaste, vaid tuleviku vajaduste põhjal. Arvestades, et õppekava koostamine võtab vähemalt aasta ning selle esimene lõpetajate lend jõuab tööturule alles kolme aasta pärast, tuleks lähtuda eeldatavatest vajadustest nelja aasta pärast. Õpiväljundid juhivad kogu õppekava loomist: need määravad sisu, ülesehituse, õpetamismeetodid ja hindamisviisid, mitte vastupidi. **Kehtib lihtne põhimõte: mida tahame, et õppijad oskavad, seda tuleb ka harjutada.** (Pilli jt, 2009)

Hästi kavandatud õppekava on nii vertikaalselt kui ka horisontaalselt sidus. Vertikaalne sidusus tähendab, et õppekava üldtasandi õpiväljundid avanevad moodulite õpiväljundites ning need omakorda õppeainete õpiväljundites. Horisontaalne sidusus eeldab esiteks, et õppeaines hinnatakse ning õpitakse ja õpetatakse seda, mis on õpiväljundites kirjeldatud. Teiseks tähistab horisontaalne sidusus olukorda, kus erinevate õppeainete sisu asjatult ei kordu või ei tekita lünkasid. Kuigi korduv mõtestamine võib õpingutele kaasa aidata, on oluline, et õppejõud räägiks samade teemade käsitlemise ja selle mõttekuse omavahel läbi. Sidusust tugevdab ka õppekava sisemine lõimimine. (HAKA, 2025)

Õppekava tuleb seirata pidevalt ning lisaks viia läbi ka perioodilisi hindamisi. (HAKA, 2025) Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur hindab kõrgkoolide õppe- ja teadustegevust (koos muude valdkondadega) kord seitsme aasta jooksul, kuid mitte sagedamini kui kord viie aasta jooksul. (HAKA, 2024)

Õppekava arendamise käsitlusest järeldub, et selle kvaliteet ei seisne üksnes kursuste loetelus, vaid õppekava kihtide omavahelises kooskõlas. Kuna kõrghariduses toimuvad muutused viitega, aga vajadused kujunevad kiiresti, tuleb õppekava kujundada tulevikku vaadates ning seda järjepidevalt seirata. Järgmine alapeatükk teeb ülevaate Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekava kujunemisest.

3.2. Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekava kujunemine

Tartu Ülikoolis tegeletakse õpetajate ettevalmistamisega alates 19. sajandi algusest. Kuna õpetajakoolituse ja haridusteadustega tegeles samal ajal kuus teaduskonda ja kaks kolledžit, loodi 2009. aastal Pedagogicum, et vältida killustatust, koordineerida õpetajate väljaõpet üle kogu ülikooli, tagada kvaliteetne haridus ning arendada haridusteadust. 2011.–2013. aastani uuendati ja ühtlustati õpetajakoolituse õppekavasid, mille tulemusel hakati kõigis Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavades kasutama sarnast struktuuri: alusmoodul 24 AP (sama kõigile õpetaja eriala üliõpilastele), praktikamoodul 24 AP, didaktikamoodul 12 AP, sh valdkonna didaktika min 4 AP. Muudatusega suurenes enamikus õppekavades üldpedagoogiliste ainete maht ning loodi erisus praktikaainete vahel. Praktikamoodulisse lisandunud pidev pedagoogiline praktika viib siiani üliõpilasi alates õpingute algusest kooli, et koos alusmooduli läbimisega näha õpitu rakendamist praktikas. Pidev praktika toetab aga didaktikasse süüvimist juba enne põhipraktikat. (Pedaste, 2019, lk 44, 50–52)

Malva ja Leijen uurisid Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade sidusust ajavahemikus 2014.–2018. aastani. Tulemustest selgus, et üliõpilaste hinnang õppeainete sidususele paranes järjepidevalt. Tugevnes arusaam, et õppekava eri osad moodustavad ühtse terviku ning praktika toetab ülikoolis õpitud teadmiste rakendamist. Eriti kõrgelt hinnati võimalust oma õppimist jälgida ja reflekteerida. Siiski tajuti, et õppetöö koolis ning ülikooli õpe ei lähtu alati samadest põhimõtetest. Nõrgimaks küljeks peeti õppejõudude teadlikkust üliõpilaste praktikakogemuse kvaliteedi kohta. Lisaks ilmnes, et mitmed õpetaja tööga seotud tegevused, näiteks õpilastööde või klassiruumis toimuva suhtluse analüüs, ei ole õppekavades piisavalt hästi kaetud ning üliõpilased ei ole piisavalt palju kogenud seda, kuidas õppejõud ise õppetööd mudeldavad. (Malva & Leijen, 2020, lk 100–127)

Fookusgrupi uuringus toodi õpetajakoolituse kohta üldiselt välja järgmist: keeruline sisse astuda, vähene paindlikkus, ebapiisav praktiline ettevalmistus, mittevastavus tänapäeva kooli vajadustele, vähene tugi koolituses osalejatele. Märgitakse sedagi, et paljud äsja õpetajakutse saanud lõpetajad ei asu pärast ülikooli õpetajana tööle ja paljud ülikoolis käijad juba töötavad õpetajatena, mistõttu ei kasvata õpetajakoolituse vilistlaste arv ilmtingimata töötavate õpetajate koguarvu. Lisaks osutatakse ebareaalsele ootusele, et kõik kvalifikatsioonita õpetajad lähevad kutset omandama. (Leijen jt, 2025, lk 56)

Peatükist joonistub välja, et Tartu Ülikooli õpetajakoolitus on viimase ligi paarikümne aasta jooksul liikunud ühtsema ja paremini koordineeritud struktuuri suunas. Järgmiseks on omavahel võrreldud nii Tartu Ülikooli, Tartu Ülikooli Narva kolledži kui ka Tallinna Ülikooli eesti keele teise keelena õpetaja eriala õppekavasid.

3.3. Eesti keele kui teise keele õpetaja eriala õppekavad Eesti ülikoolides

Käesolevas alapeatükis vaadeldakse neid eesti keele kui teise keele õpetaja õppekavasid, mis kehtisid samal ajal, kui magistritöö uurimismaterjali koguti. Õppekavade hilisematesse muudatustesse võrdluses ei süveneta.

Eestis saab eesti keele kui teise keele õpetajaks õppida nii Tartu Ülikooli eesti keele ja üldkeeleteaduste instituudi, Tartu Ülikooli Narva kolledži kui ka Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituudi magistritaseme õppes. Kõigis neis õppekohtades kestab sessioonõpe kaks aastat ning õppekava nominaalmaht on 120 EAP-d. Lõpetamiseks ning õpetaja 7. taseme kutse saamiseks tuleb kirjutada ja kaitsa magistritöö. Narva kolledžis, võib magistritöö asemel valida ka magistrieksami. Eesti keele kui teise keele õpetajate

koolitamine on suures osas koondunud Narva, kus on 2025/26. õppeaastal erialal „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena” 61 õppekohta ja 2026/27. aastal võetakse vastu juba 80 üliõpilast. Järgneb Tallinna ülikool 30 eesti keele kui teise keele ja eesti kultuuri õpetaja õppekohaga ning Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi õppekaval on eesti keele ja kirjanduse ning eesti keele võõrkeelena õpetaja erialade peale kokku 26 õppekohta. (TÜ, i.a-a; TÜ, i.a-b; TLÜ i.a)

Kolme õppekava võrdluses joonistub välja, et kõik programmid annavad pedagoogilisi alustadmisi, mis käsitlevad õppija arengut ja õppimist ning õppimist toetava õpetamise põhimõtteid. Samuti sisaldavad kõik õppekavad kohustuslikku praktikat ning vabaainete osa. Õppekavad on moodulite ja õppeainete kaupa välja toodud Lisas 2.

Tartu Ülikooli eesti keele ja üldkeeleteaduse instituudi eesti keele võõrkeelena õpetaja eriala pakub põhjalikke teadmisi tänapäeva eesti keelest, eesti keelest võõrkeelena, eesti kirjandusest, samuti Eesti ühiskonnast ja kultuurist. Didaktikaõpingud annavad oskuseid, kuidas õppetööd kavandada, läbi viia ja oma õpetamist reflekteerida. Aineüleseid pädevusi arendatakse valikainete ja iga-aastase kahepäevase talvekooli kaudu. Õppekava keskne osa on pedagoogiline praktika koos koolikülastustega üle Eesti. (TÜ, i.a-b)

Õppekava paistab silma tugeva filoloogilise suunitluse poolest. Läbida tuleb eesti keele moodul ning eesti keele võõrkeelena õpetaja erialamoodul. Praktika hõlmab nii üldpedagoogilist kui ka konkreetset eesti keele võõrkeelena õpetamise praktikat. Õppekavas on ainukesena sees näiteks eesti kirjanduse ajalugu, mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes ning eraldi kursus käsitleb ka täiskasvanud õppija eripära. (TÜ, i.a-b)

Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“ valmistab ette nüüdisaegseks õpikäsituseks koolis ning toob tutvustuses välja, et õpe sobib ka karjääripöörjatele. Õpe toetub üldpedagoogilistele ja psühholoogilisele ainetele, didaktikale, erialametoodikale ning praktikale, mis on omavahel seotud. Õppekava lubab nii teoreetilisi teadmisi kui ka praktilisi oskusi tööks mitmekeelses ja -kultuurilises ühiskonnas. Oluline on praktika, mis arendab õpetamisoskusi ja kujundab õpetajaidentiteeti. (TÜ, i.a-a)

Narva kolledži didaktikamoodul on kolmest õppekavast kõige mitmekesisem ja suurima mahuga, keskendudes muuhulgas LAK-õppele ja -metoodikale, digivahendite kasutamisele ning HEV-õpilastega arvestamisele. Alusmoodul hõlmab ka kaasava hariduse kursust, mida

teistes õppekavades ei ole. Filoloogiline lisamoodul tuleb läbida neil üliõpilastel, kel puudub filoloogiline taust. (TÜ, i.a-a)

Tallinna Ülikooli eesti keele kui teise keele ja eesti kultuuri õpetaja peaeriala annab võimaluse eesti keelt ja kultuuri teistmoodi mõtestada ning seda teise keele ja kultuuri esindajale õpetada. Ülikool rõhutab praktika olulisust ning lisaks üldhariduskoolile saab praktikat sooritada ka keeltekoollides- ja kursustel ning välislektorite juures. Põhilised erialased teadmised saadakse eesti keele kui teise keele ainedidaktika moodulis. Praktika aineid õpitakse paralleelselt teoreetiliste kursustega. (TLÜ, i.a)

Õppekava rõhutab seevastu üldkasvatuslikke ja psühholoogiaaineid, mille maht on kolme õppekava suurim. Õppekavas on sees ka erialane inglise keel, mis teistes õppekavades puudub, ning uurimismeetodite alused on eraldiseisva seminarina. Kui üliõpilane ei ole bakalaureuseõppes eesti keelt ja kirjandust õppinud, tuleb võtta lisaineid eesti filoloogia bakalaureusekavalt. Ained valitakse kokkuleppel, arvestades üliõpilase varasemate kogemustega. (TLÜ, i.a)

Üldjoontes valmistatakse eesti keele teise keelena/võõrkeelena õpetajaid ette sarnase põhiloogika järgi, kuid ilmnevad ka mõned rõhuasetuste erinevused. Näiteks Tartu Ülikoolis on tugevam filoloogiline fookus, Narva kolledžis mitmekesisem didaktika, Tallinna Ülikoolis mahukam üldkasvatuslik ja psühholoogiline suund. Järgmisena on kirjeldatud, õpetajakoolituse saamislugu Tartu Ülikoolis, mis on Eestis selle valdkonna üks suurimaid kujundajaid olnud.

Edasi käsitletakse Narva kolledži õppekavavastavust mitmekeelse kooli tegelikele vajadustele 2025. aasta lõpetanute hinnangul ning milline on selle ülesehitus alates 2026/2027. õppeaastast.

3.4. Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“

Mairi Vare uuris 2025. aastal kaitstud magistritöös Tartu Ülikooli Narva kolledži eesti keele teise keelena õppekava vastavust samal aastal lõpetanud üliõpilaste ootustele ning kuidas see toetab ettevalmistust mitmekeelses ja -kultuurilises koolikeskkonnas töötamiseks. Magistritöös otsiti vastuseid küsimustele, millised on lõpetajate hinnangud õppekava alusmoodulile, praktikamoodulile, ainespetsiifilise metoodika moodulile,

didaktikamoodulile ja filoloogilise taustata üliõpilaste lisamoodulile ning kuidas võiks õppekava täiendada. (Vare, 2025, lk 2, 26–27)

Uurimuse valimisse kuulus 20 lõpetajat, kellest 14 töötasid intervjuu andmise ajal õpetajana, kolm olid seda tööd alustamas ning ülejäänud olid seotud kas lasteaia või treeneritööga. (Vare, 2025, lk 24–25)

Vare magistritööst selgus, et õppekava vastas enamjaolt vilistlaste ootustele. Üliõpilased läksid õppima eeskätt sooviga omandada praktilisi teadmisi ja oskusi, mis toetaksid nende professionaalset arengut õpetajana. Ootused olid suunatud peamiselt eesti keele struktuuri õppimisele, õppemetoodika ja digivahendite kasutamise edendamisele ning erivajadustega õppijate toetamisele. (Vare, 2025, lk 49)

Alusmooduli mahtu peeti ülemäära suureks ning arvati, et selle arvelt võiks suurendada praktiliste ainete osakaalu. Väärtuslikemaks peeti uurimismeetodite õppeainet, mis aitab magistritöö kirjutamisel ja mis võiks üliõpilaste hinnangul toimuda juba esimesel kursusel. (Vare, 2025, lk 49–50)

Praktikamoodul tundus töömahukana eriti nende üliõpilaste jaoks, kes õppisid ja töötasid samal ajal. Ette nähtud praktikatundide maht ei olnud kõigi õppijate jaoks teostatav ning oli neid, kes praktikat nõutud mahus ei läbinud. Ilmnes, et selle mooduli puhul oli palju segadust, mida tekitasid sarnaste nimetustega õppeained. Ometi väärtustati võimalust erinevaid koole külastada, teiste õpetajate tegevust vaadelda ning ka ise õpetada. (Vare, 2025, lk 50–51)

Ainepedagoogika, didaktika ja lingvistika moodulid vastasid kõige paremini õppijate ootustele. Siiski toodi välja, et digivahendite kasutamise õppeaines ei saanud digipädevad üliõpilased palju uut ja kasulikku infot, mitte nii pädevad üliõpilased oleks aga rohkem teadmisi soovinud. Erialaspetsiifilise didaktika moodulit hinnati kõrgelt tänu praktilistele näidetele ning arvati, et selle mooduli maht võiks suurem olla. Lisamoodulis saadud teadmisi peeti kasulikuks, kuid nende rakendatavus oli aineti erinev. Kõige keerulisemaks osutus grammatika ja foneetika õppimine. Osale üliõpilastest ei sobinud e-õppe rohkus ning loengute ebasobivad kellaajad. (Vare, 2025, lk 51–52)

Õppevormide osas eelistasid üliõpilased aktiivõpet, arutelupõhist lähenemist ning tegevõpetajana tegutsevate õppejõudude lähenemist. Loengukesksed ained ning mahukad iseseisvad tööd tekitasid rahulolematust, selle asemel sooviti, arvestades muid kohustusi,

kontaktunde tõhusamalt ära kasutada. Teiste jaoks oli aga rühmatöid liiga palju. (Vare, 2025, lk 52–53)

Mõned murekohad olid seotud konkreetsete õppejõududega, näiteks üks moodul muutus üliõpilaste jaoks vastuvõetavamaks pärast õppejõu vahetamist. Osade õppejõudude puhul märgiti liigset teoreetilisust, ebaselget suhtlust või nõudmiseid. (Vare, 2025, lk 53)

Uurimistulemuste põhjal sõnastas Vare järgmised ettepanekud:

- vähendada alusmooduli ainete mahtu ning keskenduda rohkem spetsiifilistele meetodikaga seotud ainetele;
- õppeaine „Uurimismeetodid haridusteadustes“ tõsta esimesele kursusele ning suurendada selle mahtu;
- vähendada praktikatundide mahtu ja praktikaainete arvu, praktikat peaks diferentseerima vastavalt varasemale õpetamiskogemusele või selle puudumisele;
- suurendada ainepedagoogilise, didaktilise ja lisamooduli mahtu, kuid vaadata üle sisu;
- õppekavas läbivalt suurendada praktiliste käsitluste ja aktiivõppe osatähtsust;
- suurendada vabaainete valikut ning leida viise, kuidas tegevõpetajate kogemusi üliõpilasteni viia. (Vare, 2025, lk 53–54)

Alates 2026/2027. õppeaastast valmistab Narva kolledž mitmekeelse kooli õpetajaid ette uue õppekava järgi, mille arendamise põhimõtted sarnanevad mitmes osas Vare ettepanekutega. Nii alus- kui ka praktikamooduli õppekursused on sisuliselt samad, mis Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi eesti keele võõrkeelena õpetaja õppekaval. Täiesti uue ülesehitusega on didaktika moodul, mis paneb varasemast suurema rõhuasetuse õpetaja töö teooriale ja meetodikale. Õpitakse keeleliste osaoskuste arendamist ja hindamist, keeleteadmiste õpetamist ja hindamist, kirjanduse ja kultuuri õpetamist ning õpperühma haldamist. Sarnaselt varasema õppekavaga on moodulis ka lõimitud aine- ja keeleõppe kursus. Filoloogilise taustata üliõpilaste lisamoodulis ei ole enam vene-eesti kontrastiivse grammatika kursust ning varasem eesti keele ortograafia kursus asendub kahe eesti keele õigekirja kursusega. Valikainete asemel on valikmoodul erisuguste õppeainetega, mille seast peab üliõpilane valima küllaltki suure hulga aineid. Täiesti uute ainetena on valikmoodulis näiteks Eesti meedia kursus ja keeleõppematerjalide loomise kursus. Ka vabaainete osakaal on suurenenud. (TÜ, i.a-b) Uuenenud õppekava täisversioon on esitatud Lisas 3.

4. UURIMISMATERJAL JA -MEETOD

4.1. Metoodika

Magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit, kuna magistritöö keskendub vilistlaste kogemustele ja hinnangutele. Õunapuu (2014, lk 54) toob välja, et kvalitatiivne uurimistöö huvitub subjektiivsetest tähendustest. Kvalitatiivses uuringus kasutatakse mitteamvulisi andmeid, järeldused vormuvad induktiivselt ja on seotud uurija tõlgendustega. Induktiivse lähenemise puhul liigub arutluskäik üksikult üldisele, mille tagajärjel tekivad andmetes mustrid ning nende alusel omakorda järeldused. (Beilmann 2025)

4.2. Valimi kirjeldus

Uurimuse sihtrühm oli Tartu Ülikooli Narva kolledži magistriõppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“ 2025. aastal lõpetanud 40 vilistlast. Valimi moodustamiseks kasutati lihtsat juhuvalimit, mille puhul oli kõigil vilistlastel võrdne võimalus valimisse pääseda (Beilmann & Rämmer, 2025). Juhuvalimi moodustamiseks nummerdati kõik üldkogumi liikmed, määrati valimi maht ning valiti MS Exceli juhuarvu generaatori abil välja esimesed 20 intervjuus osalejat. Kui mõni potentsiaalne intervjuueeritav keeldus osalemast, siis valiti tema asemel juhuarvu generaatoriga uus osaleja. Kokku keeldus intervjuus osalemast neli vilistlast, kuus vilistlast ei vastanud kirjale, viis vilistlast andsid nõusoleku, kuid edasistele kokkulepetele enam ei vastanud. Üht vilistlast ei arvestatud, kuna ta osales Mairi Vare (2025) uurimuses (vt lähemalt uurija refleksiivsuse alapeatükis). Kuna kvalitatiivses uurimuses ei ole valimid suured ning andmete kogumine ja analüüs käivad sageli paralleelselt, siis võib andmete kogumise lõpetada, kui uusi andmeid enam ei ilmne (TÜ, i.a-c). Sel põhjusel otsustati pärast 15 intervjuud andmete kogumine lõpetada.

Kõik valimisse kuulunud isikud olid naissoost, kellest enamik elas intervjuueerimise ajal Ida-Virumaal, väiksem osa Harjumaal ning Lääne-Virumaal. Intervjuueeritavate töökogemus haridusvaldkonnas oli mitmesugune ning oli ka neid, kel see puudus. Kuus osalejat olid tegevõpetajad, kes töötasid üldhariduskoolis juba enne õpingute alustamist. Kaks osalejat olid endised alushariduse õpetajad, kes läksid pärast ülikooli lõpetamist kooli tööle. Samuti kuulus valimisse üks huvikooli õpetaja. Kolm vilistlast ei töötanud intervjuu andmise ajal koolis: üks neist alustas pärast õpingute lõpetamist põhitöö kõrvalt eesti keele kursuste juhendamist, kaks ülejäänut ei välistanud, et võivad tulevikus õpetaja ametis töötamist

kaaluda. Valimis oli ka kaks lasteaiaõpetajat, kellest üks asus pärast lõpetamist kooli tööle, kuid naasis lühikese perioodi järel lasteaeda.

4.3. Intervjuu koostamine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil. Nende puhul lähtub intervjuu läbiviija varem koostatud intervjuukavast, kuid tal on võimalus, olenevalt intervjuueeritava vastustest, muuta küsimuste järjekorda või küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik jt 2025).

Poolstruktureeritud intervjuu sobib magistritöö eesmärgiga, sest võimaldab vilistlaste kogemusi piisava paindlikkusega uurida, mõista, millised õppekava osad mõjutasid nende professionaalset arengut ja kuidas nad tajuvad õppekava vastavust õpetaja töö tänapäevastele väljakutsetele. Samuti jätab meetod ruumi osalejate individuaalsete rõhuasetuste väljatoomiseks.

Intervjuu kava koosnes 23 küsimusest, mis omakorda jagunesid sissejuhatuse, viie põhiosa – õpetajakoolituse kutseõpingute alusmooduli, praktikamooduli, valdkonna didaktika, ainespetsiifilist didaktika ja lisamooduli – ning kokkuvõtte vahel:

- Sissejuhatavas osas küsiti, mis põhjusel valis osaleja õpinguteks kõnealuse õppekava, millised teadmisi ja oskusi ta lootis õpingute käigus omandada ning kas osaleja töötab õpetajana.
- Iga mooduli, v.a praktikamooduli, kohta esitati kolm samasugust küsimust, milles paluti hinnata mooduli õppeainetest saadud teadmiste olulisust ja õppemeetodeid ning esitada muudatusi või täiendusi, mis võiks parandada mooduli ülesehitust ja sisulist või metoodilist läbiviimist.
- Kuna praktikamoodul koosneb nii vaatlus- kui ka tegevuspraktikast ning auditoorset teadmiste omandamist ei toimu, siis esitati selle mooduli kohta kaks küsimust: esimene uuris, millised tegevused ja/või juhendamisviisid aitasid oskusi/teadmisi arendada, ning teine võimaldas esitada muudatusi või täiendusi mooduli ülesehituse ja sisulise või metoodilise läbiviimise kohta.
- Kokkuvõttes plokis paluti osalejatel õppekavale üldhinnang anda. Puudutati teemasid nagu teoreetiliste teadmiste ning õpetaja töös vajalike praktiliste oskuste tasakaal, (tulevast) õpetajat enim toetanud õppekava osad, õppekava sobivus nii tegutsevatele õpetajale kui ka karjääripöörde tegijale, digitehnoloogia ja tehisaru pädevuste kujundamine, õpetajakeskne või õppijakeskne lähenemine, ootuste täitumine ning soovitus samale õppekavale õppida asuda.

Intervjuu täpsed küsimused on esitatud Lisas 4 ning need ei olnud osalejatele ette teada. Kuna intervjuu põhiosad käsitlesid õppekava mooduleid ning õpingute lõpust oli vähemalt viis kuud möödas, kuvati osalejatele ka nimekiri mooduli õppeainetega. See aitas õppekava sisu meenutada.

4.4. Intervjuude läbiviimine

Intervjuus osalejatega võeti ühendust sotsiaalmeediakanalis Facebook, kus tutvustati uurimuse eesmärki ning intervjuude läbiviimise üldist korda. Seejärel saadeti intervjuueeritavale meili teel digiallkirjastatud informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm (vt Lisa 5), mille osaleja omakorda digiallkirjastas ning tagasi saatis.

Intervjuud toimusid ajavahemikus oktoober 2025 – märts 2026 Zoomi keskkonnas. Intervjuude kogukestus oli 11 tundi ja 43 minutit. Intervjuu keskmine pikkus oli 47 minutit, lühim intervjuu kestis 23 minutit ning pikim 59 minutit. Intervjuud salvestati ning saadud helifailid transkribeeriti TalTechi kõnetehnoloogia labori avaliku kõnetuvastuse teenuse abil.

Intervjuude heli- ja videofaile, transkriptsioone ning informeerimise ja teadliku nõusoleku vorme säilitatakse isiklikus salasõna ning biomeetriaga kaitstud sülearvutis. Pärast magistritöö kaitsmist kustutatakse kõik eelnimetatud failid jäädavalt.

4.5. Andmeanalüüs

Töös kasutatud veebiplatvormi www.tekstiks.ee automaatse transkriptsiooni lõppväljund on sõnadest koosnev kirjamärkidega loetav tekst ilma mitteverbaalsete markeeringuteta, nt naer, ohked (Olev & Alumäe, 2024). Analüüsi tegemisel kasutati induktiivset ehk avatud kodeerimist, mis võimaldab lisaks uurimisküsimuste vastustele leida andmetest üles muu info, mida osaleja on teemaga seoses pidanud vajalikuks rääkida (Kalmus jt, 2015). Enne kodeerimise alustamist loeti intervjuude teksti mitmeid kordi läbi, märgiti ära olulised tekstilõigud, laused või sõnad ning alles seejärel anti neile märksõna ehk kood. Sarnased koodid jagati alam- ja ülemkategoriatesse. Lisaks arvutis olevatele intervjuude tekstifailidele tehti terve kodeerimisprotsessi vältel ka käsikirjalisi märkmeid (Linno, 2020). Märkmed olid kasulikud mõttekäigu jälgimiseks ja koodide täpsustamiseks, kui tekstifaile korduvalt läbi loeti.

Õppekava iga mooduli kohta on eraldi koodipuu, mis aitas esile tuua nii spetsiifilisi tähelepanekuid kui ka korduvaid kategooriaid. Selline lähenemine võimaldas käsitleda õppekava kui tervikut, ent samal ajal avada detailsemalt osi, mis vilistlaste hinnangul toetasid või takistasid professionaalset arengut.

Kõigi intervjuueeritavate nimed on asendatud tähe ja numbri kombinatsiooniga, nt O_1. Seeläbi on tagatud osalejate anonüümsus ning konkreetseid isikuid ja tsitaate pole võimalik

omavahel siduda. Kui tsitaadis on mainitud õppejõu nime, siis on selle asemel kasutatud isikulist asesõna. Tsitaadid on keeleliselt korrigeeritud ning tsitaadi väljalõige on tähistatud märgiga /.../.

4.6. Uuri ja refleksiivsus

Magistritöö autor on ka ise Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“ tudeng ning alustas õpinguid koos 2025. aastal lõpetanud vilistlastega. Enne akadeemilisele puhkusele jäämist 2024. aasta hilissügisel alustas ta magistritöö uurimismaterjali kogumist koos Mairi Varega ning viis läbi ka intervjuusid. Kuigi magistritööd ühiselt ei lõpetatud, mõjutas see kokkupuude nii uurimuse ülesehitust kui ka teadlikkust andmete tõlgendamise subjektiivsuse kohta. Õppekava sisuline tundmine ja varasem kokkupuude intervjuueeritavatega võimaldas nende kogemusi paremini mõista, kuid samal ajal tõi kaasa vajaduse end eelteadmistest distantseerida ning vältida osalejate vastuste põhjal oletuste tegemist.

Et vähendada tuttavlikkuse mõju, kasutati kõigi osalejate puhul samasugust intervjuu kava, hoiti vestlused professionaalsed ning rõhutati eesmärki koguda vilistlaste isiklikke ja ausaid hinnanguid. Intervjuude küsimused ei olnud osalejatele ette teada.

Intervjuude läbiviimisel peegeldati vestluse käiku ning küsiti täpsustavaid ja ümbersõnastavaid küsimusi olukordades, kus osaleja mõte jäi ebaselgeks või mitmeti mõistetavaks. See võimaldas kontrollida öeldu tähendust, vähendada eelteadmistest ja varasemast kogemusest tulenevaid oletusi ning osalejate seisukohti võimalikult täpselt edasi anda.

Andmeanalüüsi käigus tuli arvestada, et isiklik õpikogemus ja varasem osalus sarnase uurimisteenimaga seotud töös võib rõhuasetusi mõjutada. Selle vältimiseks kasutati avatud kodeerimist ning lasti kategooriatel kujuneda intervjuude sisust, mitte isiklikust kogemusest lähtudes. Tekstide korduv läbilugemine erinevate ajavahede tagant suurendas analüüsi neutraalsust ning aitas osalejate seisukohti autori omadest eristada.

Teadlik eneserefleksioon oli oluline kogu uurimisprotsessi vältel. See vähendas varasemast kogemusest tulenevat kallutatust ning võimaldas keskenduda vilistlaste hinnangutele ja kogemustele kui uurimuse peamisele allikale.

5. UURIMISTULEMUSED

Vilistlastega tehtud intervjuud jagunesid seitsmeks teemaploki: sissejuhatus, õpetajakoolituse kutseõpingute alusmoodul, praktikamoodul, valdkonna didaktika, ainespetsiifiline didaktika, lisamoodul ja üldhinnang õppekavale. Järgnevates alapeatükkides on esitatud iga plokki põhjal tekkinud põhi- ja alamkategoriad ning neid on ilmutatud osalejate tsitaatidega.

5.1. Õppekava valiku põhjused ning ootused

Oli intervjuueeritavaid, kes pidasid magistrikraadi omandamist oluliseks eraldiseisva eesmärgina, teised seostasid õpinguid otsesemalt kvalifikatsiooni tõstmise, tuleviku kindlustamise ja konkurentsivõimega tööturul. Tõdeti ka, et õppima asudes ei olnud alati plaani õpetajana tööle asuda, kuid päriselus läks teisiti. Otsust mõjutasid ka sobivad tingimused, näiteks kodulähedane asukoht, sessioonõpe ja väike kolledž. Mainiti, et Narvas on lihtsam õppida ning kolledži kasuks rääkis reedest pühapäevani kestev õpe.

O_8: Mul puudus magistrikraad ja see surve igalt poolt hakkas tulema, et see peab olema. /.../. Ma ei tahtnud suvalist magistrtrit, vaid seda, mida vaja oleks.

Õppekava sobivus ja rakendatavus olid sageli määravad. Valik tehti, kuna programm lubas praktilist ja tööga haakuvat õpet, mida nähti ka tuttava ning loogilise jätkuna senisele haridusteele. Eraldi tõsteti esile soovi tugevdada keeleoskust, süvendada filoloogilisi teadmisi või vastata ühiskonnas tõusnud keelenõuetele.

O_1: Ma tahtsingi rohkem saada filoloogilisi aineid, et sellist ortograafiat ja õigekirja ja kõike, mis on siis seotud süvitsi eesti keele õppimise ja omandamisega.

Valikut mõjutas ka isiklik motivatsioon. Taheti muutust ellu või midagi uut õppida. Lisaks märgiti ära sisemine tähenduslikkus, kuna soov õpetajana töötada on seotud sellega, et suguvõsas on õpetajaid. Oluliseks peeti oskust, kuidas tundi eesmärgipäraselt üles ehitada ning õpilasi kaasata ja metoodiliselt toetada. Sooviti õppida nii teoreetilist raamistikku kui ka konkreetseid võtteid, mida klassiruumis kasutada.

O_13: Ma oskan eesti keelt, aga ma ei oska seda õpetada. /.../ Vot seda ma tahtsingi saada.

Lisaks nimetati konkreetse ootuse ja puudujäägina teadmisi eesti keele teise keelena eksami läbiviimise ja keeletasemete määramise kohta, mis värskest alustavate õpetajate puhul mõjutab otseselt töövalmidust.

O_7: Meie kui eesti keele õpetajad peame läbi viima eksameid. Ja meile pole kordagi sellest mitte midagi räägitud. Millest üldse koosneb eesti keele eksam, ma ei teadnud sellest B2-tasemest absoluutselt mitte midagi.

Kokkuvõtlikult saab öelda, et õpingute alustamise põhjused olid mitmekesised: osa intervjueeritavaid pidas magistrikraadi vajalikuks iseenesest, teised soovisid tõsta kvalifikatsiooni või kindlustada oma positsiooni tööturul. Kirjeldati ka välist survet magistrikraadi omandamiseks. Teiseks mõjutasid valikut praktilised tegurid nagu kodulähedus, sessioonõpe, väike kolledž ning senise haridustee loogiline jätk. Sisulistes ootustes rõhutati praktilist ja tööga haakuvat ettevalmistust: sooviti arendada metoodilist kindlust ning oskust keelt õpetada.

5.2. Alusmoodul

Alusmooduli ained on kaasav haridus, suhtlemine ja tagasiside haridusorganisatsioonis, uurimismeetodid haridusteadustes, õpetaja identiteet ja tegevusvõimekus, õppekeskkond ja õppevara, õppimise alused ning õppimist toetav õpetamine. Alusmooduli kohta loodud ülem- ja alamkategoriad on esitatud Tabelis 1.

Tabel 1. Alusmooduli ülem- ja alamkategoriad

Ülemkategoriad	Alamkategoriad
Õppimine ja õpetamine	Teooria, õppimispsühholoogia Suhtlemine ja tagasiside Õpilase areng ja selle mõjutegurid Õppekeskkond ja õppevara Õpilaste toetamine Suur õpperühm
Kaasav haridus, hariduslikud erivajadused	Teadmised kaasava hariduse kohta Rakenduslikud võtted Õppejõu professionaalsus Kursuse sisu
Uurimismeetodid haridusteadustes (õppeaine)	Kasulik/huvitav Aine peab olema I kursusel Maht ja ajaraam Valikaine Õppejõu professionaalsus Info üleküllus

Ülemkategoriad	Alamkategoriad
Õpetamismeetodid ja töövormid	Elulised näited Praktilised tegevused Eneseanalüüs Loengud Rasked testid Diferentseerimine Selge ülesehitus Kirjalike tööde maht
Õppejõu isiksus	Eeskuju Emotsioonide puudumine Arvamuse pealesurumine Mäletan õppejõudu, mitte aine sisu
Mooduli uudsus, korduvus, ülesehitus	Vähene uudsus BA- ja MA-õppe sisu kattuvus Ained laialivalguvad, korduva sisuga Teadmiste kinnistamine Teadlikkus erialavaliku osas
Motivatsioon ja vastastikõpe	Sisemine motivatsioon Nipid kaasõppijatelt

Intervjuudest ilmnes, et alusmoodul toetas õpetaja professionaalset arengut eeskätt kahel moel. Esiteks sidus see varasemad kogemused teooriaga ning mõtestas lahti õpilase motivatsiooni ja eneseregulatsiooni tagamaid. Teiseks rõhutas see suhtlemise ja tagasiside andmise oskust kui õpetaja igapäevase töö keskset pädevust. Viimase puhul on oluline, et kuigi loenguid peeti õppejõu keskseteks, siis saadud teadmised kaalusid selle üle. Samuti seostati õpilase arengut nii õppekeskkonna loomise kui ka õppevara teadliku valikuga.

Kõige efektiivsemateks peeti õpetamismeetodeid, mis sidusid teooria praktikaga, millega sai ise samastuda või kus sai ise läbi teha. Refleksiivsed tegevused ja seminarid panid iseennast analüüsima, võimaldasid omavahel kogemusi vahetada ning ühistes aruteludes uut teadmist luua. Rühmatööde paljusus tekitas osas üliõpilastest väsimust ja soovi iseseisvalt õppida, kuid samal ajal nenditi, et ainult auditoorne töö oleks samuti ühekülgne. Vilistlased tõid välja, et nad eelistavad teooria õppimisele hoopis praktilisi teadmisi, mida koolis ette tulevates olukordades kohe ka rakendada saaks. Rõhutati auditoorse töö selge ja struktureeritud korraldamise olulisust ning kritiseeriti olukordi, kus õppematerjalide eesmärk või ülesannete mõte jäi ebaselgeks.

O_7: Ta pani lingid üles, et vaadake seda videot ja siis tunnis arutame seda teemat. /.../ Tegin neid konsepte ja tegelikult ei olnudki mitte midagi sellist vaja. /.../ Nagu milleks?

Intervjueeritavad tõdesid, et HEV-õpilaste vajadused ja nende toetamine on õpetaja töö paratamatuks osaks saanud, mistap on kaasava hariduse loengutes saadud teadmised ka päriselt rakendust leidnud. Samal ajal oli neid, kes kuulsid kaasavast haridusest esimest korda, ning neid, kelle arvates võiks kaasava hariduse loengud veelgi põhjalikumad ja sisutihedamad olla. Kuigi kaasava hariduse õppejõu professionaalsust hinnati kõrgelt, jäi vajaka konkreetsetest sekkumisvõtetest, mida HEV-õpilastega päriselu olukordades teha.

O_6: Praegu ma tunnen puudust /.../ millestki spetsiifilisest erivajaduste kohta /.../ mida lastega teha reaalses olukorras.

Uurimismeetodite õppeainet tajuti korraga nii kasuliku kui ka väljakutseid pakkuvana. Tõdeti, et aines saadud teadmised tulid magistritöö kirjutamisel ja gümnaasiumiõpilaste uurimistööde juhendamisel kasuks. Mitmeid kordi mainiti, et uurimismeetodid haridusteadustes peaks olema esimese, mitte teise kursuse õppeaine, kuna nii mõnedki hakkavad magistritööga juba siis tegelema. Samuti käis läbi ettepanek muuta kursus valikuliseks neile üliõpilastele, kes ei kirjuta magistritööd, vaid sooritavad magistrieksami. Kriitilisemat tähelepanu sai uurimismeetodite kursuse liigne intensiivsus, ajaline surve ning vajadus andmeanalüüsi programmide põhjalikumaks käsitlemiseks.

O_2: Uurimismeetodid kindlasti viia esimesele kursusele raudselt.

Intervjuudes rõhutati ka õppekava diferentseerimise vajadust alustavate ja tegevõpetajate vahel, kuna alustavate jaoks on uut infot palju, ent juba töötavatele õpetajatele on see juba teada või liiga lihtne. Toodi esile, et Narva kolledži bakalaureuse- ja magistriõppe õppeainete sisu kattus, mistõttu magistritaseme väärtus mõnel juhul vähenes. Lisaks märgiti, et ka õppekava sees käsitleti samu teemasid mitmes aines. Seetõttu arvati, et õppejõud võiks tegevusi ja õppesisu omavahel koordineerida. Mõnel juhul peeti õppeaineid sisuliselt laialivalguvateks ning ebavajalikeks. Samas oli ka vilistlasi, kelle jaoks kordamine aitas varasemaid teadmisi kinnistada.

O_10: Kõik oli üks ja sama, isegi samad slaidid.

Õppejõu isiksus osutus oluliseks õppimiskogemuse kujundajaks: inspireeriv ja professionaalne eeskuju võimendas motivatsiooni ja tähenduslikku õppimist, samas kui emotsioonide puudumine ja ebaselge tagasiside tekitasid ebakindlust. Kogeti ka õppejõu arvamuse domineerimist, kuigi vaja oli enda mõtteid esitleda. Ühe aine puhul nenditi, et

meelde jäi õppejõud, mitte kursuse sisu. Samuti toodi välja õpperühma suurus, mis pärssis süvitsi õppimist ja individuaalsemat lähenemist.

O_4: Võiks olla natukene sellisem õppejõud, kellest näeks tema emotsioone /.../ kas sa nagu oled õigel teel või valel teel /.../ kui ta andis tagasisidet, siis /.../ surus pärast lõpus omaenda arvamust peale.

Intervjueeritavate sisemine õpimotivatsioon oli tugev ning seotud selge sihiga õpetajana töötada. See aitas koormust taluda ja fookust hoida. Vastastikõpe ehk kaasõppijatelt saadud nipid ja kogemused tekitasid tunde, et väljakutsete lahendamiseks ei olda üksi ning teistelgi esineb sarnaseid olukordi. Lisaks rõhutasid intervjueeritavad vajadust turvaliste nn jagamisruumide järele, et õpetajaametis stressi ja läbipõlemist vältida.

O_12: Näed, et teistel õpetajatel on ka see mure, et see ei ole ainult mina /.../. Sealt võtsin kaasõpilastelt neid nippe, kuidas mingit probleemi lahendada.

Kokkuvõttes hinnati alusmoodulit kõige kasulikumaks siis, kui teooria oli seotud praktiliste näidete ja läbimõeldud ülesannetega ning üliõpilane sai selgelt aru, mille jaoks midagi tehakse. Kaasava hariduse kohta saadud teadmised osutusid väga vajalikuks, kuigi oodati rohkem konkreetseid juhiseid HEV-õpilaste toetamiseks. Uurimismeetodite kursus oli abiks magistritöö kirjutamisel ning sellega seoses toodi välja, et aine võiks olla esimesel õppeaastal. Samas magistrieksami sooritajad sel ainel suurt väärtust ei näinud. Küsimusi tekitas ka uurimismeetodite õppeaine liigne intensiivsus. Lisaks mõjutas alusmooduli kasulikkust vilistlaste varasem kokkupuude õpetaja tööga ja õppeainete sisu kordumine. Seetõttu toodi välja vajadus õppekava paremini koordineerida ning diferentseerda.

5.3. Praktikamoodul

Praktikamoodulisse kuuluvad õppeained on keeleõpetaja pidev praktika, keeleõpetaja põhipraktika, pedagoogiline praktikum ning pidev pedagoogiline praktika. Praktikamooduli kohta loodud ülem- ja alamkategooriad on esitatud Tabelis 2.

Tabel 2. Praktikamooduli kohta tekkinud ülem- ja alamkategoriad

Ülemkategooria	Alamkategoriad
Sisu ja õppimiskogemus	Tundide läbiviimine (põhipraktika) Vaatuspraktika kasulikkus Vaatuspraktika Ida-Virumaal Õpetajakesksed tunnid Seos teooriaga
Juhendamine ja tugi	Ebaselge/olematu juhendamine või polnud selle järele vajadust Vastutulelikud õppejõud Kooli mentori tugi Kaasõppijate tugi
Korraldus ja struktuur	Ebaselge ülesehitus ja/või korraldus Põhjalik põhipraktika juhend Materjalide ajakohastamine Seminaride mõttekus Arusaadav, kui BA-s juba läbitud
Maht, kestus, ajakasutus	Suur maht Põhipraktika kestus Ebavajalikud tegevused
Akadeemiline ausus ja hindamine	Õppejõud ei loe praktikaaruandeid Kehv tagasiside Praktikaaruandega vassimine
Paindlikkus ja praktikakeskkond	Praktika lubamine enda koolis Koolid ei tegele praktikantidega Diferentseerimine (tegevõpetaja vs. alustav õpetaja) Suured ootused ja/või rohkem paindlikkust

Vastustest järeldub, et koolides toimunud vaatuspraktika toetas õppimist nii tegevõpetajate kui ka tulevaste õpetajate seas. Erinevate koolide külastused andsid uusi ideid ning aimu mitmesugustest õpitingimustest. Anti tagasisidet, et ka Ida-Virumaal on piisavalt huvitavaid koole, mida külastada, ja selleks ei pea kaugemale sõitma. Korduvalt rõhutati vajadust vaadelda hästi üles ehitatud õppijakeskseid tunde ning et vaatluste ajal nähtu oleks võimalikult tõetruu, mitte lavastatud olukord. Vastasel juhul jääb praktikandil nägemata näiteks see, kuidas õpetaja klassi koos hoiab või milliseid meetodeid kasutab.

O₁₄: /.../ tehakse neile nagu mingi teatrietendus seal /.../ need peaks tulema võimalikult tõetruud /.../ erivajadusega lapsed /.../ viiakse siis ära nii kauaks, kui praktikant tuleb /.../ Mis mõttega me näitame seda /.../ mingit ilusat asja ja see tegelikult ei ole nii. /.../ Ma käisin teistes koolides ainult sellepärast, et mul oli endal lihtsalt huvi näha, mis teised teevad.

Praktikamooduli korraldus ja vastuoluline kommunikatsioon tekitasid rohkelt küsitavusi, kuna üliõpilased ei saanud aru, mida neilt täpselt nõutakse. Segadust tekitas ka asjaolu, et mooduli nelja sarnase nimetusega ainet on kohati keeruline eristada. Korra toodi ka välja, et mooduli ülesehituses ei ole vaja midagi muuta. Nende vastanute jaoks, kes olid Narva kolledžis saanud bakalaureusekraadi ning praktika korraldusega juba kursis, oli arusaamine palju lihtsam kui uute tulijate jaoks.

O_6: Korraldamine oli nii õudne, ütleme. /.../ Kõik oli seotud omavahel, aga konkreetselt ei saanud nagu midagi nagu. /.../ Korralduse pool oli kuidagi selline segadus nendele endale ka. Ja sellepärast tekkis meil ka segadus.

Seminaride mõttekus oli mitme vilistlase silmis küsitav, mistõttu ei olnud ka motivatsiooni seminarides osaleda ning saadud kogemust võrreldi traumaga. Samuti toodi välja, et seminarid olid pigem igavad, arvestades kogu tunniplaani ning ülemäära infomüra. Seminarid toetavad praktikat siis, kui need aitavad päris kogemust analüüsida ja probleeme lahendada. Kui sisu kordub ja ei haaku praktikaga, tajutakse seda tarbetu ajakuluna.

O_13: Mul on siiamaani karvad püsti, kui meenutan neid seminare ja mõttetuid kohtumisi ja iga kord üks ja sama, üks ja sama, üks ja sama jutt. Nad peaksid rohkem selle kallal nagu töötama ja /.../ üleliigset mullitamist ära võtma. Liiga palju üleliigset.

Kogenud tegevõpetajad ei pidanud praktikaalast juhendamist alati vajalikuks või tajusid seda nõrgana. Samal ajal toodi esile ka vastutulelikke õppejõude ning praktikaasutuse mentori toetavat suhtumist. Tõsteti esile, et olulist tuge pakkusid kursusekaaslased, kes aitasid segastes olukordades järje peale saada ja lahendusi leida. Praktikamaterjalide ja juhiste kvaliteet oli vastuoluline: osa pidas põhipraktika juhendit heaks ja samm-sammuliseks, samas kui teised kirjeldasid ajast maha jäänud nõudeid ning leidsid, et need tuleks üle vaadata.

O_11: Minu juhendaja ütles, et koolielu on juba nii palju muutunud, aga teie siiamaani kirjutate ühed ja samad asjad, mis olid kunagi kümme aastat tagasi. Võib-olla need asjad üle vaadata, võib-olla kuidagi panna paika.

Praktika ajal läbiviidavad tegevused peaks olema võimalikult lähedased õpetaja tööle koolis. Nii ei teki olukorda, kus õpingute tähenduslikkus jääb muude kohustuste varju. Tegevõpetajad tõid välja, et seitse nädalat põhipraktikat on liiga pikk aeg, kuna nende endi

õpilased on samal ajal asendusõpetajaga. Vastumeelsust tekitasid praktikaülesanded nagu näiteks seinte kaunistamine või ürituste korraldamine. Öeldi, et selle asemel võiks millegi kasulikumaga tegeleda, mis päriselt tegev- või tulevase õpetaja arengut toetab.

O_8: Ta on nii ajamahukas, see pikk praktika, et kas seda on vaja nii pikka? Aeg juba paneb selle asja lohisema. /.../ Või see, et ma lähen võõrasse kooli korraldama mingeid suuri üritusi ja asju, mul on ju oma koolis nagu ka see kohustus.

Ka õpimappide ja aruannete puhul räägiti ülemäärasest mahust, mis lõppkokkuvõttes viis nii mõnelgi juhul automaatse kirjutamiseni.

O_9: Õpimapid, jah, ma olen juba unustanud. Kõik valusad asjad lähevad meelest ära. /.../ see oli ikka väga-väga-väga-väga keeruline. See teine, no see oli ikka hullumaja /.../ meile öeldi vist 20–30 lehekülge ja siis kui need ootused meil seal sees olid, kõik need tunnikavad, mis tuli teha. Ma arvan, et mul tuli ligi 100 lehekülge see.

Mitmed üliõpilased kahtlesid, kas praktikaaruandeid üldse loeti. Toodi välja ebajärjekindel tagasiside andmine, kus osa üliõpilasi sai õpimappidele tagasisidet, osa mitte.

O_2: Ta ei jõudnud seda tööd üle vaadata, nii et tegelikult sain ma selle hinde ainult nende slaidide alusel, mida ma seal esitlesin. /.../ mitte kedagi see ei huvita ega keegi ei loe.

Suur koormus, mõnede arvates ebarealistlikud ootused ning nõue teha praktika mujal koolis soodustasid õpimapiga vassimist. Intervjuudest selgus, et oli üliõpilasi, kes esitasid küll õpimapi, kuid tegelikult ei läbinud praktikat ette antud mahu või ei teinud seda üldse. Tegemist on eetiliselt tundliku teemaga, kuna praktika on üks õpetajakoolituse tähtsamaid osi. Olukord võib nõrgestada usaldust õpetajakoolituse vastu ning on ebaõiglane nende üliõpilaste suhtes, kes praktika päriselt läbi tegid. Õpetajaametis on ausus keskne väärtus: kui õpetaja annab tagasisidet ning hindab objektiivselt õpilasi, siis sama nõue kehtib ka enda töö ja arengu kirjeldamisel.

O_5: Mul sellest suurest praktikast, mis oli seitsmenädalane, on ausalt /.../ ette valmistatud neli tundi, ausalt läbi viidud ja ausalt tagasiside saadud. Et ülejäänud ma lihtsalt tegin paberil ära ja oligi nagu ok.

Keskne ettepanek, mis tegevõpetajate seas läbi käis, oli võimalus praktika oma koolis läbida ning siduda ülesanded tihedamalt tööga. Samuti ilmnas, et osad üliõpilased ikkagi läbisid põhipraktika oma koolis, kuigi algne nõue oli teine, ning see tekitas taas ebaõiglustunnet. Oldi arvamusel, et tegevõpetajate jaoks võib oma kool olla kõige mõistlikum praktikakeskkond, kus saab praktikaülesandeid igapäevatööga siduda ning on parem ligipääs näiteks dokumentatsioonile. Tõdeti, et praktika läbimist oma koolis toetab asjaolu, et mõned koolid võivad küll praktikandi vastu võtta, kuid puudub edasine huvi temaga tegeleda.

O_13: Paljud meist said lõpuks vähemalt teisel kursusel läbida seda keeleõpetaja praktikat oma koolis. Ja ma ei saa siiani aru, miks see varem keelatud oli. /.../ Sest tegelikult, kui sa õpid /.../ ja sa kavatsedki edaspidi ka oma koolis õpetada, töötada ja neid teadmisi rakendada, siis see on suurepärane praktikakoht.

Läbis arvamus, et praktikamoodul vajab diferentseerimist ning tegevõpetajatele peaks põhipraktika olema teisiti üles ehitatud. Kui alustavad ja tegevõpetajad teevad samasuguseid ülesandeid, siis esimeste jaoks võivad need olla liiga keerulised, teiste jaoks liiga lihtsad, ent mõlema poole jaoks pigem arengut takistavad. Diferentseerimine aitaks hoida fookust pädevustel ning vähendada tarbetut aruandlust.

O_10: Mina ei muudaks neid õppekäike, mis ma muudaks, on anda töötavatele õpetajatele mingisuguseid teisi ülesandeid. /.../ Ma arvan, et see oleks kasulik, kui iga kord käia /.../ tunde viimas ja pärast seal tohutult palju kirjutada.

Kokkuvõttes tõsteti praktikamooduli puhul esile võimalust erinevaid koole külastada, tunde vaadelda ning teooriat rakenduses näha. Siiski märgiti, et suurem kasu on nendest tunnivaatlustest, mis on päriselulised ja näitavad õppijakeskset lähenemist. Mooduli korralduses ilmnasid mitmed kitsaskohad. Segadust tekitas ainete omavaheline eristamine, vastuoluline kommunikatsioon ning ebaselged ootused. Tegevõpetajad tõid välja vajaduse siduda praktika tihedamalt nende igapäevatööga ja võimaldada praktikat ka oma koolis läbida. Praktika koormus, aruandlusmaht ja mõnel juhul ebarealistlikud nõudmised panid üliõpilasi mugavamaid lahendusi otsima, muuhulgas läbitud praktika kohta valetama.

5.4. Valdkonnadidaktika moodul

Valdkonnadidaktika moodulisse kuuluvad digivahendid töös noortega, erivajadustega õpilane võõrkeeletunnis, lõimitud aine- ja keeleõpe ning metoodika, mitmekeelse õppe

korraldamine ning võõrkeelte õpetamise ja hindamise alused. Valdkonnadidaktika mooduli kohta loodud ülem- ja alamkategoriad on esitatud Tabelis 3.

Tabel 3. Valdkonnadidaktika mooduli ülem- ja alamkategoriad

Põhikategooria	Alamkategoriad
Õpitulemused	Õpetamisoskuste täienemine Laienenud silmaring ja isiklik kasu Otsene kasu puudus
Lõimitud aine- ja keeleõpe ning metoodika	Inglise keele praktika Keelebarjäär Teistsugune lähenemine Teadmiste rakendamine Vähene uudsus tegevõpetaja jaoks
Mitmekeelse õppe korraldamine	Huvitavad loengud Ebaselgus Aine nimetus vs. sisu
Erivajadustega õpilane võõrkeeletunnis	Teadlikkus ja teadmiste rakendamine Korduv sisu Vajadus rohkema arvu loengute järele
Digivahendid töös noortega	Digipädevuse arenemine, vähene digipädevus Raske õppeaine, huvitavad ülesanded Teadmiste/oskuste ebapraktilisus Ebaselge juhendamine
Õppejõu isiksus, õppekogemus	Isiksus Õppijakeskne vs. õpetajakeskne lähenemine Oskus ainet edasi anda Õppeaine selgus ja struktuur
Hindamine ja juhendamine	Ebaselged hindamiskriteeriumid Tagasisidestamine
Õppemeetodid ja õppevormid	Praktiline läbitegemine, mahu suurendamine Teooria tugi praktilise töö tegemisel Arutelud, rühmatööd, kogemuste vahetamine Loengud Kontaktõppe vajadus Materjali pähe õppimine Eelnevad teadmised Õppevideod
Korraldus ja koormus	Maht vs. töökoormus Lektorite väljavahetamine

Didaktikamoodul täiendas õpetamisoskusi ning pakkus mitmele vastanule isiklikku ja professionaalset kasu. Samal ajal osutati, et osa ainekursusi laiendas pigem üldist silmaringi, ilma otseste klassiruumis rakendatavate teadmisteta.

O_3: Kuigi mõni aine laiendas pigem silmaringi kui pakkus otsest praktilist kasu, aitas didaktikamoodul mul oma õpetamisoskusi täiendada.

Kõige enam toetasid õppimist juba olemasolevad teadmised, arutelud ja rühmatööd, kus teooria seostus kohe praktilise tegevusega. Ometi mainiti ka selle mooduli puhul, et rühmatöödega tuleks tasakaalu hoida ning mõnel juhul ei olnud kõigi rühmaliikmete panus võrdne. Korra toodi välja õppevideod, mida on hea omas tempos vaadata ning vajadusel edasi või tagasi kerida.

O_11: Praktika, praktilised ülesanded ja arutelud klassis /.../ me saime teooriat, me saime kohe teha ülesandeid.

Õpetajakeskset pikka loenguvormi, eriti veebi teel, tajuti vähem tulemuslikuna või siis ei suudetud üldse meenutada, millest õppejõud rääkis. Oli vilistlasi, kes tõid eraldi välja, et vajavad kontaktõpet.

O_12: Selles nimekirjas mõnes loengus oli liiga palju seda, et õppejõud lihtsalt rääkis ja rääkis ja rääkis, aga ise ei saanud midagi proovida, ei saanud nagu küsida ka väga.

Tajuti, et kui üliõpilastele räägitakse õppijakeskse lähenemise olulisusest, siis õppejõud ise kasutasid pigem õpetajakeskset meetodit. Nii mõnelgi juhul toodi esile, et kuigi õppejõud oli tark inimene, ei tähendanud see oskust õpetada ja ainealaseid teadmisi edasi anda.

O_7: Kui meile õpetatakse, et me peame /.../ tegema mingid super huvitavad tunnid, kaasama neid /.../ meile räägiti seda suures osas teoorias, aga tegelikult meile näidati, et meid õpetatakse absoluutselt teistmoodi.

Õppejõu hoiak, selgus ja struktureeritus mõjutasid oluliselt õpikogemust. Toetavad ja julgustavad õppejõud loid turvalise õhkkonna. Samas kirjeldati ka üleolevat tooni ning vastamata jäänud küsimusi. Kui ainekuruse kava, tähtajad ja ootused on selged, on lihtsam sisule keskenduda. Kui need jäävad häguseks, tegelevad üliõpilased rohkem hoopis korraldusliku selguse loomisega.

O_6: Ta ka nagu säras, ta oli nagu päike ja /.../ Kuidagi siis inimene /.../ kohe ütles, ärge kartke /.../ kõik on tehtav. /.../ Mulle väga meeldis, et tal oli selline struktuur ja kõik on selge, kõik kuupäevad on selged.

Hindamiskriteeriumid ja juhendamine ei olnud alati läbipaistvad. Mitmel juhul osutati vastuolulisele või aeglasele ja ebapiisavale tagasisidele. Märgiti, et see võis pärssida järgmiste tööde paremat sooritamist.

O_9: /.../ ta ei sõnastanud ülesannet, mida seal täpselt oodatakse. /.../ See tagasiside ei olnud ka korralik, ma oleks oodanud rohkem, rohkem sellist tagasi- või edasisidestamist /.../ see oleks aidanud mind järgmiste tööde tegemisel, ma arvan.

LAK-õppe kursusel said osalejad inglise keele praktikat, kuna õppetöö toimus inglise keeles. See võimaldas üliõpilastel endil LAK-õpet n-ö kogeda. Toodi välja, et õppeaine ülesehitus oli uuenduslik, harjumuspärasest erinev ning saadud teadmised õpilaste või lasteaialastega rakendatavad. Siiski ilmnas, et õpikogemus sõltus inglise keele oskuse tasemest. Mõne üliõpilase puhul takistas keelebarjäär ainekoguse arusaamist. Samuti võis kursusest saadav kasu olla väiksem nende tegevõpetajate jaoks, kel oli varasem kokkupuude LAK-õppega olemas.

O_6: Ma sain sealt väga palju. Ma sain teada, sa ei pea ju oskama, sa lihtsalt lähed teed ja nagu kuidagi õpidki. Koos lastega ka on võimalik õppida ja siis kuidagi, ma ei tea, super aine.

Kuigi mainiti, et mitmekeelse õppe korraldamise loengud olid huvitavad, oli rohkem neid, kes ei saanud aine sisust ja eesmärgist sugugi aru. Järjekindlalt osutati aga lahknevusele aine nimetuse ja tegeliku sisu vahel ning vähesele praktilisusele. Teema aktuaalsuse tõttu ootasid üliõpilased konkreetseid võtteid ja näiteid mitmekeelse õppe korraldamise kohta, kuid ütlesid, et selle asemel tuli neil ainult õppejõudu kuulata ning ka hindeline töö ei olnud loengus käsitletud teemadega seotud.

O_10: Ma annaks seda kuidagi teistpidi /.../ see on väga aktuaalne teema praegu /.../ Meil oli lihtsalt loeng. See oli õudne. Sest aine on tegelikult väga oluline. Aga me ei saanud mitte midagi sellest ainekogusest, lihtsalt istusime ja kuulasime, kuulasime.

Ainekursust "Erivajadustega õpilane võõrkeeletunnis" hinnati huvitavaks, oluliseks ja rakendatavaks. Esile tõsteti nii teadlikkuse kasvu kui ka konkreetsete materjalide ja võtete kasutamist praktikas. Märgiti, et loengute maht võiks suurem olla. Samas toodi välja sisu

kattumine kaasava hariduse kursusega, mistõttu nähti võimalust teemade koondamiseks või ainete selgemaks eristamiseks.

O_2: Ma tõesti kasutan tema asju väga palju. /.../ nagu selles mõttes niisugune vajalik aine. /.../ mul on palju nende erivajadustega õpilastega olnud kokkupuuteid sel aastal.

Kursuse "Digivahendid töös noortega" mõju oli kaksipidine. Kirjeldati nii digipädevuse arenemist ja huvitavaid ülesandeid kui ka õppeainet raskust, juhendamise ebaselgust, liiga tehnilist fookust või aine pealiskaudsust, võrreldes õpetaja töö praktiliste vajadustega. Osa üliõpilasi tõi välja, et oskused ei olnud ülesannete tegemiseks piisavad, mistõttu paluti neid teha kellelgi teisel.

O_8: Ma ütlen ausalt, see hinne läheb minu laps number kahele. Sest mina ei oleks osanud selliseid videoid lõigata, kleepida, helindada, teha ja ma ei näe oma igapäevatöös hetkel ka sellist vajadust, et ma peaksin.

Mitu vastajat osutas ainepunktide ja tegeliku töökoormuse ebakõlale ning vajadusele kursuste struktuuri ja mahu põhimõtted üle vaadata.

O_9: See andis üsna vähe ainepunkte, /.../ aga see, mida meilt oodati, see ületas selle, sest ma nägin kohutavalt vaeva sellega, ma ikka väga kaua kirjutasin, et see ei olnud nagu üldse kooskõlas. Oleks pidanud rohkem ainepunkte sellest saama.

Õppima ja pingutama pani ka eelmiselt kursusel saadud info, et eksamil tuleb kirjutada täpselt nii, nagu õppejõud loengus rääkis. Intervjueeritav mõõnis siiski, et tegu ei olnud hea motivatsiooniga, vaid pani materjali pähe õppima. Kohati soovitati ka lektorite vahetust või kursuste sisulist ümberkujundamist praktilisemaks.

O_7: Ma teadsin, et eksam tuleb üks-ühele sellega, mis ta räägib. Aga see ei ole nagu hea motivatsioon muidugi.

Kokkuvõtlikult saab öelda, et head tagasisidet anti kursustele, millest saadud materjale ning võtteid sai kohe ka praktikas rakendada. Eriti toetavaks peeti teadmiste süvendamist rühmatööde ja arutelude kaudu. LAK-õppe kursuse kasu sõltus üliõpilase inglise keele oskusest, mitmekeelse õppe korraldamise puhul tekitas arusaamatust aine eesmärk ja selle tegelik sisu. Digivahendite kasutamise kursust hindasid osad kasulikuks, teised aga kritiseerisid liiga tehnilist ja pealiskaudset lähenemist. Samuti märgiti, et mitme aine puhul

domineeris õpetajakeskne loenguvorm, mis ei haakunud õpitud õppijakesksete põhimõtetega. Õppimist takistasid ebaselged juhised, läbipaistmatu hindamine ja ebapiisav tagasiside. Kohati tajuti ka ainepunktide ja tegeliku töökoormuse vahelist ebakõla ning vajadust kursuse struktuur ja maht üle vaadata ning kaaluda mõnede õppejõudude väljavahetamist.

5.5. Erialaspetsiifilise didaktika moodul

Erialaspetsiifilise didaktika moodulisse kuuluvad: eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika ning õpetaja professionaalse arengu seminar. Erialaspetsiifilise didaktika mooduli kohta loodud ülem- ja alamkategoriad on esitatud Tabelis 4.

Tabel 4. Erialaspetsiifilise didaktika mooduli ülem- ja alamkategoriad

Põhikategooria	Alamkategoriad
Õpitulemused ja nende rakendamine	Mooduli kasulikkus ja saadud teadmiste rakendamine Oskus õpetada Mõju õpilaste keeleoskusele
Õppemeetodid ja didaktika	Aktiivõppemeetodid Loengud Teooria vs. praktika Näited ja õppematerjalid
Õppejõud ja juhendamine	Inspireerivad õppejõud Õppejõudude pädevus Õppejõudude tugi
Õpikeskkond	Mõnus õpikeskkond Motiveeriv õpe Suur rühm
Mooduli/aine ülesehitus ja maht	Koormus ja maht Aine nimetus vs. sisu Erialane piiritletus Professionaalse arengu seminar ära jätta Midagi jäi puudu vs. ei muudaks midagi Ajast maha jäänud lähenemine
Identiteet ja laiem arusaam	Õpetaja olemuse mõistmine Laiem inimlik mõõde

Moodul arendas õpetamisoskust ning andis klassiruumis koheselt rakendatavaid võtteid ja kasutatavaid materjale. Toodi välja, et tänu moodulis omandatud meetoditele muutus ka õpilaste eesti keele oskus paremaks. Toonitati, et sellest moodulist oli õpetajana kõige rohkem kasu. Samuti toetasid ained mõnede üliõpilaste magistritöö kirjutamist.

O_14: *Õpilaste eesti keele tase nagu märgatavalt, märgatavalt tõusis.*

Õppimist mõjutas eelkõige aktiivõpe: mängulisus, liikumist sisaldavad tegevused ning läbitegemisel põhinev harjutamine. Tõdeti, et tänu sellisele lähenemisele oli õppimine loomulik ning sundimatu tegevus. Samuti nähti väärtust õppejõudude jagatud õppevahenditel ja näidetel. Leidus ka arvamusi, et loengutes käsitleti "kõrgtasemel teooriat" ning seetõttu ei saadud aine vajalikkusest alguses aru. Sellega seoses tehti ettepanek teoreetilist osa vähendada, sellest ainekursuse lõpus rääkida või siis veelgi rohkem praktilisi võtteid rakendada.

O_4: *Kõikide nende tegevuste läbi tegemine. Me istusime tihti ringis, mängisime, liikusime. See ei ole lihtsalt laua taga istumine, kirjutamine, tahvli pealt maha kirjutamine. Sa liigud, sa mõtled, sa teed kaasa. See ongi kõige parem üldse, kuidas õppida.*

Intervjueeritavate sõnul olid õppejõud inspireerivad, pädevad ja kaasavad ning oli näha, et õppejõududele meeldis see, mida nad teevad. Oluliseks peeti, et õppejõud kuulasid üliõpilasi, elasid neile kaasa, normaliseerisid õpetaja töös ette tulevaid raskusi ning jagasid nippe, mida õpilastega proovida. Samuti toodi esile, et õppejõud jälgisid auditooriumis toimuvat ning kohandasid oma tegevust ja õpetamismetoodikat vastavalt sellele.

O_12: *Nad kuulasid, kui sa oma kogemust jagasid. Ja samas tuli /.../ kindlust, et see on täiesti okei, kui sa näiteks ei leia selle lapsega ühist keelt kohe /.../ siin on /.../ praktilised viisid, kuidas sa saad proovida.*

Mooduli ainekursuseid iseloomustas mõnus ja motiveeriv õpikeskkond, mis aitas ületada väsimust ning hoidis õpitahet. Vahetu ja pingevaba õhkkond toetas osalust, samas mainiti, et väga suur rühm võib vähendada individuaalset lähenemist ning õpiväljundite kasu.

O_2: *Kui on 60 õpilast /.../ siis tihtipeale kuuladki, mis teised räägivad. Üritad kaasa mõelda, et ma tundsin, et sellest oli mulle natukene vähe, et ma oleks tahtnud midagi rohkemat, kuidas ennast rakendada.*

Üldiselt tunti, et moodul oli hästi üles ehitatud ning paraja mahuga. Samal ajal leiti, et õpetaja professionaalse arengu seminari ainepunktide arv ning tegelik õppekoormus ei lähe omavahel kokku. Sellest tulenevalt tehti ettepanekuid sisu tihendamiseks või ainepunktide vähendamiseks.

O_3: Kuigi ainepunktide arv tekitas alguses hirmu, osutus tegelik töökoormus mitte nii suureks, ained olid väga kasulikud mistõttu võikski mooduli mahtu suurendada ja lisada veelgi rohkem sisukaid seminare.

Õpetaja professionaalse arengu seminari kohta toodi välja, et aine nimetus ja tegelik sisu ei olnud omavahel kooskõlas. Sellegipoolest ei osatud tuua välja konkreetseid ettepanekuid, mida muuta. Pigem oli tegu tunnetusega, et “oleks tahtnud midagi rohkemat”. Samuti anti mõista, et tegemist on ajast maha jäänud lähenemisega ja tehti ettepanek, et õpetaja professionaalse arengu seminar võiks õppekavast sellisel kujul välja jääda, kuna uusi teadmisi väga ei saadud.

O_13: Seal oli palju kordamist ja natuke on see ajast maha läinud. /.../ Võiksin öelda, jah, et selle professionaalse arenguseminari võiks täiesti ära jätta, ma ei saanud sealt mitte midagi erilist.

Tõsteti esile, et pedagoogikaalaste ettekannete teemasid oleks võinud erialaselt rohkem piiritleda, kuna täiesti vaba valik soodustas teemade laialivalgumist.

O_10: /.../ pedagoogika valdkond, see on päris suur valdkond. Ja kõik valivad erinevatest kohtadest, kas on lasteaed, kas on kool või see on põhikool või gümnaasium. /.../ Kui oleks kitsam, siis oleks, ma arvan, kasulikum.

Enamus vastanutest siiski arvas, et moodul tervikuna toimib hästi sellisena, nagu see on, ja midagi muuta ei ole vaja. Lisaks meetoodilistele oskustele aitas moodul mõtestada õpetaja rolli ja kujundada laiemat professionaalset identiteeti. Kutsestandardi ning erinevate vaatenurkade käsitus toetas eneserefleksiooni ja pideva arengu vajaduse teadvustamist. Seminarid käsitlesid ka inimlikku mõõdet ja võimaldasid teiste kogemustega samastuda.

O_11: Ta võttis õpetajat nagu inimest, naist, ma ei tea, perenaist, ehk siis nii mitmest küljest, et isegi meie, kes ei tööta koolis, saime midagi nagu endaga kaasa võtta ja töös rakendada. Need head soovitused, mida teha siis, kui õpetajal või üldse inimesel on mingi keerulisem olukord.

Õppimist toetasid eeskätt aktiivõppe võtted ning õppejõudude kaasav ja toetav stiil. Kitsaskohana toodi välja, et väga suur rühm vähendas individuaalse tagasiside võimalusi ning mõnel juhul tekkis alguses raskusi teoreetilise materjali mõistmisega. Osadel juhtudel märgiti eraldi ära õpetaja professionaalse arengu seminar, mille puhul tajuti, et aine nimetus

ja sisu ei olnud omavahel kooskõlas ning ainepunktide arv ei vastanud tegelikule koormusele. Mõned üliõpilased soovisid sisulisemat lähenemist või kursuse ärajätmist.

5.6. Lisamoodul

Lisamooduli ained on eesti keele foneetika, eesti keele ortograafia, eesti keele lauseõpetus, eesti keele vormiõpetus, eesti keele sõnavara ja eesti-vene kontrastiivne grammatika. Lisamooduli kohta loodud ülem- ja alamkategoriad on esitatud Tabelis 5.

Tabel 5. Lisamooduli ülem- ja alamkategoriad

Põhikategooria	Alamkategoriad
Kirjakeele norm, struktuur ning teadmiste hindamine	Kasulikud teadmised (ortograafia, vormiõpetus, lauseõpetus, keelekeskkonnad) Õppekorraldus Testide maht Hindamine ja tagasiside
Foneetika	Raske/arusaamatu Teised ootused Õppevorm, õpetamisoskus ja hindamine
Vene-eesti kontrastiivne grammatika (VEKG), eesti keele sõnavara	Vajalikkus Keelebarjäär Õppevorm ja õppejõu vastutus Õpimapp ja hindamine
Mooduli kasulikkus	Moodulist ei õppinud midagi Silmaring laienes, praktiline kasu väike Mooduli vajadus kaheldav

Intervjuueritavad tõstsid enim esile eesti keele ortograafia, vormiõpetuse ja lauseõpetuse kasulikkust. Tõdeti, et tänu moodulile õpiti Sõnaveebi, Eesti õigekeelsussõnaraamatut (ÕS) ja Eesti Keele Instituudi allikaid paremini kasutama. Saadi teada, kust otsida keeleküsimustele vastuseid ja kuidas nende allikate abil õpilasi toetada.

O_13: Nii kindlasti oli siis ortograafia ja vormiõpetus ja /.../ lauseõpetus ehk siis tegelikult keelt /.../ mida jällegi küsitakse või mida kõigepealt õpetatakse, siis küsitakse eksamil õpilastelt. Et see on minule kõige olulisem. /.../ Ma siia maani ma kasutan iga kord kas Sõnaveebi või siis ÕS-i.

Suur osa ortograafia, vormiõpetuse ja lauseõpetuse kursusest oli veebipõhine. Üliõpilased tõid välja, et Moodle'i keskkonnas olnud ülesanded toetasid paindlikku lähenemist ning

võimaldasid neid lahendada endale sobival ajal. Samal ajal toodi aga välja, et nende ainete puhul on väga oluline, et õppejõud selgitaks keelereegleid, erandeid, veakohti või suunaks üliõpilast ennast analüüsima. Ilma selleta kaldus õppetöö nii mõnegi jaoks mehaaniliseks testide lahendamiseks ning tekitas küsitavuse meetodi sobivuse ja sihipärasuse kohta.

O_5: Kui see mõte on selliselt seda ainet anda, siis /.../ vaevalt sealt midagi juurde õpid. Sest lihtsalt testi näol need lüngad täitmine, ma ei tea, ma võin guugeldada ka, leian vastust ja panen sinna. Õppimise jaoks ta vist ei ole tõhus. /.../ Aga kuna see õppekava on selline, siis ma eeldan, et võiks natuke tõhusamat selgitustööd olla.

Toodi ka välja, et oldi arvestatud reedest pühapäevani kestva õppesessiooniga, kuid lauseõpetus toimus nädala sees päevasel ajal ning seetõttu ei olnud alati võimalik osaleda. Tõdeti, et lauseõpetuse ülesehitus toetab pigem muukeelseid kui eesti emakeelega õppijaid. Kuigi testide rohkus otseselt ei häirinud, toodi ikkagi välja, et neid oli palju ning tuli meeletult kirjutada. Testide puhul mainiti, et neis oli vigu ning selleks, et järgmisele lehele jõuda, tuligi vale vorm valida. Sellest anti ka õppejõule mitmeid kordi märku, kuid lõpuks loobuti ja saadeti vigaseid teste. Kui ühest küljest toodi välja, et kuna teste sai mitmeid kordi sooritada, oli õppimine stressivaba, siis teisalt jällegi rõhutati, et ortograafia, vormi- ja lauseõpetuse hindamine peaks karmim olema.

O_1: Need olid vigadega ja selleks, et need testid päriselt aitaks /.../ seal ei tohi ju vigu olla. Ma pidin valetama selleks, et järgmisele lehele jõuda. Kirjutasin ka õppejõule sellest ja õppejõud vabandas ja lubas ära parandada, aga seda esines päris palju ja ma ühel hetkel ei viitsinudki enam õppejõule kirjutada, vaid saatsin vigadega.

Foneetika kohta oli erinevaid arvamusi. Oli vilistlasi, kes tänu ainele mõistsid, kui palju peab õpetaja keelt tundma, et ta saaks seda õpetada, või milline erinevus on eesti keele ja vene keele häälikute moodustamisel. Enamasti tajuti ainet aga raskesti läbitava või lausa segase ja stressirohkena. Nenditi, et aine ülesehitust tuleb kindlasti muuta ning toodi välja, et aine põhines hirmumeetodil.

O_11: Foneetika, no vabandust. /.../ Selle ainega ma sain vist kõige rohkem stressi. /.../ Kõige keerulisem aine, kõige segasem aine, seda peab kindlasti kuidagi muutma.

Lisaks rõhutati, et ainele seatud ootused ei täitunud, näiteks loodeti saada teadmisi, kuidas aktsendiga tööd teha. Räägiti ka sellest, et foneetika oleks pidanud olema palju praktilisema suunitlusega aine, arvestades näiteks logopeedide nappust koolides.

O_7: Mulle tundus, et see aine on väga huvitav, /.../ üks punktidest seal oli, et kuidas /.../ aktsendiga töötada. /.../ Siis ma mõtlesin, et ma saan teada mingisuguseid võtteid, kuidas sellest lahti saada. Ei saanud ma mitte midagi teada. /.../ See oli maksimaalselt monotoonne poolteist tundi rääkimist, rääkimist, rääkimist, rääkimist, rääkimist, rääkimist.

Tõsteti esile, et foneetika kui ainekursus peaks toimuma kontaktõppena, et teemale harjutuspõhiselt läheneda. Veebiloengud ja passiivne kuulamine ei toetanud piisavalt arusaamist ega oskuste kujunemist. Tajuti ebaõiglase ja alandavana, et üks aine sooritamise eeldusi oli luuletuse lugemine aktsendivabalt, kuigi loengutes sellega ei tegeletud.

O_10: Oleks palju parem, kui see oleks kontaktne. Kui me saaksime /.../ praktiliselt katsetada. /.../ Jõuluhuuletus, mida me lugesime. Mille jaoks? Mina tean, et ma ei ole eestlane ja mul tulevad need foneetilised vead, ma tean seda. Seda hinnata, kui mina ei olnud kontaktelt loengus, no nagu, kuidas sa võid seda hinnata veel?

Kuna selgitused ja juhendamine jäid ebapiisavaks, õpiti foneetika eksamiks materjali pähe ning mõtestatud tegevus jäi mõneti tagaplaanile. Tekkisid kahtlused ka õppejõu õpetamisoskuse kohta. Siiski nenditi, et tänu päheõppimisele hakati häälikute moodustamisest paremini aru saama. Lisaks leiti, et teema keerukuse tõttu võiksid abimaterjalid olla eksamil lubatud.

O_5: Eksamiks tuupisin lihtsalt pähe, sest ma ütlen ausalt, et ma mõtlesin /.../ mis siin nagu õppida. Tema oskus õpetada on ka mul mõnikord nagu küsimuse all. /.../ Võtsin lihtsalt sellise otsuse vastu, et ma tuubin pähe /.../ seda ma tegingi ja siis /.../ hakkasin sellest aru saama.

Mitmed üliõpilased seadsid vene–eesti kontrastiivne grammatika ja eesti keele sõnavara kursuse vajalikkuse ja eesmärgi kahtluse alla. Nähti, et õppeainete sisu võiks optimeerida, need moodulist üldse välja jätta või teiste ainetega ühendada. Üliõpilaste tagasisidest selgus, et vene-eesti kontrastiivse grammatika kursus eeldas ka vene keele oskust. Vene keelt mitte kõnelejatel oli seetõttu kohati keeruline ainet mõista ja õpiväljundeid saavutada. Sel põhjusel tehti ka ettepanek jagada kursus vene keele oskuse järgi kahte rühma.

O_14: *Ma ei saanud sealt mitte midagi, kuna ma ei tea vene keelt, siis ma ei oska neid seoseid seal teha. Kui ta ütleb, et seal mingisugune asi on seotud, et seal venekeelsed tegusõnad, vot seal on mingid lõpud. Kui ma ei tea ühtegi venekeelset tegusõna, siis mul on nagu raske seda teha. /.../ Oleks võinud olla siis see või kahes rühmas, et inimesed, kes oskavad vene keelt väga hästi ja need, kes ei oska üldse.*

Kuigi õppejõu aineteadmisi hinnati kõrgelt, oodati selgemat didaktilist juhendamist ning taheti kuulata ka õppejõudu ennast. Toodi välja, et mõnikord ei lasknud õppejõud üliõpilastel rääkida ning see pärssis õpimotivatsiooni. Õppejõud peaks ise põhilisi teemasid lahti seletama ega lükkama vastutust tudengite ettekannete peale. Avaldati arvamust, et ettekannetes esitatud faktid ei olnud alati õiged ning see tekitas omakorda segadust.

O_15: *Õppejõud tegelikult oli ju väga tark /.../ aga samas kohati /.../ ei lasknud rääkida ja siis ta natuke ikka sõitis sisse /.../ inimesed tundsid, et, ah, mis ma ikka räägin seal.*

Õpimapi koostamine eeldas pidevat konspekteerimist. Selline tegevus ei olnud mõtestatud ning ei saadud aru, miks peab juba olemasolevat materjali uuesti ümber kirjutama. Konspekteerimine muutus mehaaniliseks ning eesmärk oli olulistest teadmistest mitte ilma jääda. Siiski ka mainiti, et konspekteerimine oli kasulik, kuna see pani materjalist aru saama. Õpimapi hindamise juures toodi välja, et kui üliõpilane esitas enda mõtestatud märkmeid, siis õppejõud osutas neile kui valedele ning tekitas ebaõiglustunnet.

O_12: *Õppejõud oleks võinud arvestada , et need on ju minu märkmed. /.../ Mulle oli vastukarva /.../ ta ütles, et ei, see on vale. /.../ Kui ma nagu täpselt neid spetsiifilisi sõnu ei kasutanud oma märkmetes, siis oli ka, et tegelikult sa pead siin seda sõna kasutama /.../ ma ju kirjutangi enda jaoks arusaadavalt, /.../ et siis ma saan aru, millest ma olen kirjutanud.*

Intervjueeritavate seas oli neid, kes ei saanud moodulist sisulist lisandväärtust ja kahtlesid selle vajalikkuses, ning neid, kelle jaoks see laiendas silmaringi, kuid praktiline seos igapäevatööga jäi tagasihoidlikuks.

O_11: *Ma saan aru, et seda moodulit on vaja lisada kuidagi. /.../ Aga ma mõtlen. Kas seda on üldse vaja? /.../ Võib-olla tõesti polegi vaja seda filoloogilist moodulit.*

Kokkuvõtlikult hinnati lisamooduli ainetest kõige enam ortograafiast, vormiõpetusest ja lauseõpetusest saadud teadmiste praktilisust. Moodle'i keskkonna ülesanded võimaldasid paindlikku õppimist, kuid tõdeti, et kindlasti on juurde vaja ka õppejõu selgitusi. Kuigi

mõned üliõpilased hindasid foneetika kursuse sisulist väärtust, kogeti enamasti segadust, üliteoreetilist lähenemist ning vähest juhendamist. Veebiloengud ja nõudmised, mida tunnis ei harjutatud, muutsid õpikogemuse ebapraktiliseks. Vene–eesti kontrastiivse grammatika ning eesti keele sõnavara kursuste vajalikkus seati korduvalt kahtluse alla. Samuti oodati selgemat didaktilist juhendamist ning vähem tudengiettekannetele toetumist.

5.7. Üldhinnang õppekavale

Üldiselt leiti, et õppekava täitis ootusi: hinnati õppejõudude vastutulelikku suhtumist, praktilisi kogemusi ning toetavat õpikeskkonda. Samas oodati rohkem klassiruumi ülekantavaid oskusi ning efektiivsemalt juhitud rühmaarutelusid.

O_1: Ma läksin üsna valge lehena /.../ kõik see, mis ma õppisin, oli huvitav /.../ kuigi mingid asjad /.../ võiks ära jääda. /.../ seesama meeskonnategevus, et tuleme kokku, räägime. Tihtilugu polegi nagu midagi arutada, aga ikkagi arutame. /.../ Grupiarutelud on küll vajalikud, kuid oluline on, et ei veniks liiga pikale /.../ viie minutiga on suud puhtaks räägitud, kuid aruteluks on veel pooltest tundi aega.

Intervjueeritavad tõid esile, et õppekavas rõhutati pigem teoreetilisi teadmisi, samas kui alustavatel õpetajatel jäi vajaka konkreetsetest õpetamisvõtetest ja kindlustundest klassi ette minemise ees. Kõhklusi tekitas eeskätt eesti keele grammatika õpetamine muukeelsetele õpilastele ning oskus keelelisi struktuure teadlikult ja arusaadavalt selgitada.

O_12: Kui ma kooli lõpetasin, siis ma tundsin, et ma nagu ei saanud nii palju neid tööriistu /.../ alustavale õpetajale.

Õpetajate arengut toetas kõige enam erialaspetsiifilise didaktika moodul, kus käsitleti konkreetseid õpetamisvõtteid ja klassiruumis kohe rakendatavaid meetodeid. Alusmooduli ja valdkonna didaktika puhul peeti kasulikeks teadmisi õpilase arengu ja toetamise kohta. Lisamoodulit hinnati ebaühtlaselt: osade jaoks toetas see keelekeskkondade kasutamist, teiste hinnangul ei olnud sellel õpetaja töö seisukohast märgatavat mõju.

O_5: Need metoodikad /.../ olid sellised praktilised asjad, mida sa saad kohe rakendada.

Intervjueeritavate hinnangul rõhutas õppekava enamasti õppijakeskset lähenemist, aktiivõppemeetodeid ja õpilase kaasamist. Samas märgiti, et aineti oli lähenemine erinev ning mõnes loengus ilmnes vastuolu õppejõu sõnumite ja tema õpetamispraktika vahel:

õppijakesksusest räägiti, kuid seda ei modelleeritud. Mõne vastaja hinnangul kujundas õppekava õpetajaid pigem õpetajakeskseteks.

O_14: Näita ette siis. Üks asi on öelda, et tee, aga näita, kuidas sa teed seda.

Hoolimata korralduslikust segadusest hinnati praktikaperioodi, kuna see võimaldas õpitut katsetada, teooriat kogemuse kaudu kinnistada, erinevaid õpetamisstiile ja koolikultuure näha. Praktikad käsitleti pigem arenguprotsessina, mille käigus kujunevad nii professionaalsed oskused kui ka enesekindlus.

O_4: Praktiline tegevus oli ülekaalus, aga see on ka hea. Sest praktika jooksul sa ise arendadki oma teoreetilisi teadmisi.

Digipädevuse ja tehisaru tähtsust tunnistati, kuid nii mõnelgi juhul öeldi, et jäi puudu teadmistest, kuidas neid õppetöös kasutada. Vilistlaste digioskused varieerusid suuresti. Digipädevad kasutasid tehnoloogiat niigi ja nende jaoks oli õpe liiga lihtne. Vähem digipädevad oskasid kasutada harjumuspäraseid digikeskkondi ning õpe oli nende jaoks keerulisem. Enamjaolt tõdeti, et tehisaru mõtestatud kasutamist peaks loengutes puudutama, kuid leidis ka vastupidiseid arvamusi – arvati, et viipade kirjutamise saab igaüks ise selgeks, põhiline on kriitiline mõtlemine. Tähelepanu juhiti tehnoloogia kiirele arengule ja seetõttu ka vajadusele õppekava pidevalt ajakohastada.

O_2: Minu arust ei toetanud, seda oli natukene vähe ja koolis peaks olema ka rohkem seda digiõpet. Ja õpetajale kindlasti neid erinevaid AI-programmide versioone, kuidas oma töös kasutada, neid on kohutavalt palju.

Alustavad õpetajad tõid esile kindlustunde puudumise, kogenumad õpetajad aga ootasid rohkem uuenduslikkust. Mitmed tegevõpetajad tajusid õppekava enda jaoks pigem lihtsa ning kohati pinnapealsena, kuid väärtustasid siiski praktiliselt rakendatavaid kogemusi. Leiti, et õppekava sobib hästi vahelduse saamiseks või magistrikraadi omandamiseks.

O_13: /.../ kui neid samu teadmisi sai juba kogenud õpetaja, siis ta ei pruugi neid rakendada /.../ pigem sobib kogemuseta õpetajatele.

Märgiti, et õppetöö oli mitmel juhul üles ehitatud eeldusel, et üliõpilased on juba tegevõpetajad, mistõttu jäid alustavad õpetajad kohati vajalikust toest ilma. Seetõttu pakuti välja, et õppekava võiks diferentseerida vastavalt sellele, kas ollakse alustav õpetaja või

tegevõpetaja. Samas märgiti koos õppimise positiivset külge: tegevõpetajate kogemused aitasid algajatel õpetaja tööga seotud teemasid paremini mõista. Esines ka arvamust, et õppekava diferentseerimine oleks keeruline.

O_10: Ma arvan, et oleks väga hea, kui meil oleks nagu kaks gruppi /.../ A-rühm oleks näiteks töötavatele õpetajatele, aga see B-rühm oleks nendele, kes teevad näiteks karjääripööret /.../ mõned istusid seal ja üldse ei saanud aru, mis siin toimub sest mõned ained olid juba struktureeritud niimoodi, et see on just töötavatele õpetajatele.

Õppekava diferentseerimise juures mainiti eraldi praktikamoodulit ning toodi välja, et kuna enamik üliõpilasi on töötavad inimesed, on üsna keeruline seitsmenädalaseks praktikaperioodiks töölt ära minna. Tehti ettepanekuid, et tegevõpetaja praktikamaht võiks olla väiksem või ta peaks praktika läbima selles kooliastmes, kus ta ei tööta. Leiti, et vaatluspraktika on oluline ka tegevõpetaja jaoks ning tegevõpetajale tuleb anda võimalus ennast olemasoleva töökogemuse põhjal analüüsida.

O_11: Aga tegevõpetajatele võib-olla see praktika osa jääb /.../ tüütuks. /.../ kui näiteks oled algklasside õpetaja, sa õpetad gümnaasiumis kedagi ehk siis natukene muudad enda profiili. /.../ neil on natukene keeruline see teha koolis /.../ olla eemal /.../ see pakkus neile väga palju pinget.

Üldjoontes hinnati õppekava positiivselt ning seda oldi valmis ka teistele soovitama. Eriti rõhutati Narva kolledži toetavat õpikeskkonda, õppejõudude inimlikkust ja paindlikku suhtumist. Samas leiti, et tegevõpetajatele võiks õppekava olla intensiivsem ning ühel korral toodi välja, et filoloogiline taust peaks olema sisseastumise eelduseks.

O_6: Soovitan ja soovitsin /.../ Narvat kiitsin, õpetajaid kiitsin, kolledžit kiitsin /.../ see on väga hea koht, kus õppida /.../ mul on väga positiivsed mälestused ja tunded.

Kokkuvõttes näitasid intervjuud, et kuigi õppekava pakkus mitmekülgseid teadmisi ja kogemusi, jäi teoreetiliste ning praktiliste oskuste tasakaal ebaühtlaseks. Alustavad õpetajad tundsid puudust kindlustundest, konkreetsetest õpetamisvõtetest ja oskusest eesti keele grammatikat selgitada. Kõige enam toetasid õpetaja arengut erialaspetsiifilise didaktika moodul ja praktikamoodul. Peamiseks ettepanekuks kujunes vajadus õppetööd diferentseerida ehk alustavatele ja tegevõpetajatele kohandatud sisu ning erinevat praktikamahtu pakkuda.

Kuigi õppijakeskne lähenemine oli õppekava läbiv sõnum, siis mõnda ainet anti passiivses loenguvormis ja õppejõu enda metoodika ei haakunud räägituga. Digipädevuse ja tehisaru teemasid peeti oluliseks, kuid nende praktiline integreerimine õppetöösse jäi ebajärjekindlaks ning õppijate oskused erinesid suuresti. Üldjoontes vastas õppekava ootustele ning seda soovitati ka teistele: hinnati Narva kolledži toetavat õpikeskkonda ja õppejõudude mõistvat suhtumist.

5.8. Vastused uurimisküsimustele

Käesoleva magistritöö eesmärk oli analüüsida Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava "Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena" 2025. aastal lõpetanud vilistlaste tagasisidet õppekavale ning uurida, kuidas õppekava toetab õpetaja valmisolekut nüüdisaegsete hariduslike väljakutsetega tegeleda.

Vastuseid otsiti järgmistele uurimisküsimustele:

1. Millised õppekava moodulid, õppeained ja/või õppemeetodid toetasid kõige enam vilistlaste professionaalset arengut ja valmisolekut töötada mitmekeelses koolikeskkonnas eesti keele kui teise keele õpetajana?
2. Kuidas hindavad vilistlased õppekava vastavust õpetaja töö nüüdisaegsetele väljakutsetele nagu õppijakeskne lähenemine, tehisaru ja digitehnoloogia?
3. Milliseid sisulisi ja/või metoodilisi muudatusi soovitavad vilistlased õppekavas teha, et see vastaks paremini tänapäeva haridusmaastiku vajadustele ja toetaks õpetaja professionaalset arengut?

Alljärgnevalt vastatakse neile küsimustele, tuginedes nii teoreetilisele raamistikule kui ka vilistlaste kogemustele ja hinnangutele.

5.8.1. Millised õppekava moodulid, õppeained ja/või õppemeetodid toetasid kõige enam vilistlaste professionaalset arengut ja valmisolekut töötada mitmekeelses koolikeskkonnas eesti keele kui teise keele õpetajana?

Vilistlaste hinnangutel toetasid nende professionaalset arengut ja valmisolekut töötada mitmekeelses koolikeskkonnas kõige enam didaktikaga seotud õppeained. Eriti kasulikeks peeti aktiivõppemeetodeid, sh mängustamist, LAK-õppe põhimõtete rakendamist ning konkreetseid näiteid ja õppematerjale, mida sai kohe kasutusele võtta. Vilistlaste sõnul mõjutasid just need ained eesti keele kui teise keele õpetamise oskust ning toodi ka konkreetseid näiteid, kuidas tänu mängustamisele õpilaste keeleoskus paranes. Ka Kitsniku ja Berezina (2021), Kitsniku ja Melnikova (2023) ning Kitsniku ja Toome (2025)

tegevusuuringud kinnitavad, et tähenduslikud kommunikatiivsed meetodid mõjuvad keeleoskusele positiivselt.

Õpetaja didaktiline pädevus omab eriti suurt tähtsust eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis, kus õpilaste keeleline tase, valmisolek ja õpivajadused võivad erineda. Uuringud näitavad, et Eestis on õppetöö valdavalt traditsiooniline ja õpetajakeskne ning nüüdisaegset õppijakeskset lähenemist rakendatakse pigem vähe (Bernhardt & Meristo, 2023; Kitsnik & Kromberg, 2022; Metslang jt, 2013). On leitud, et õpetajad ei tunne end eestikeelsele õppele üleminekul piisavalt kindlalt (Rüütmaa jt, 2023), samal ajal kui õpilaste õpitulemusi mõjutab just õpetaja didaktiline pädevus ja oskus õpet kohandada (Baird jt, 2025). Seetõttu lasub ka õpetajakoolitusel suur vastutus õpetajate teadmisi ja oskusi selles vallas kujundada ning arendada.

Alusmooduli õppeained aitasid lahti mõtestada õpilase arengut ja motivatsiooni ning panid mõtlema tagasiside andmise ja õppekeskkonna loomise üle. Kõrgelt hinnati kaasava hariduse kohta saadud teadmisi. Nii saab väita, et alusmoodul toetas nüüdisaegse õpikäsituse kesket eeldust, et õppimine peab lähtuma õppijast ja tema vajadustest (HTM, 2021). Ka õpetaja kutsestandard rõhutab õpilaste toetamist, kaasavat õpikeskkonda, valmisolekut pidevalt areneda (Kutsekoda, 2025). See loob eelduse, et alusmoodulist saadud teadmisi võetakse üle õpetaja igapäevatöösse. Tunnivaatlused, erinevate koolide külastamised ning iseseisev tundide läbiviimine võimaldasid teoreetilisi teadmisi konkreetsete õpetamissituatsioonidega siduda ning kujundasid arusaama õpetaja tööst mitmekeelses klassiruumis. Malva ning Leijeni õpetajakoolituse uuring kinnitab samuti, et praktika toetab ülikoolis õpitud teadmiste rakendamist (Malva & Leijen, 2020).

Enim hinnati õppemeetodeid, mis olid aktiivsed, arutelupõhised ja kogemuslikud. Mida tugevam oli vilistlaste arusaam sellest, miks nad midagi teevad ja kuidas seda õpetaja töös kasutada, seda kasulikumaks õpikogemust peeti. Kinnitust saab NÕK-i arusaam õppimisest kui kommunikatiivsest, tähenduslikust ja koostöisest protsessist (HTM, 2021), mis on oluline ka kõrgkooli kontekstis. Kuna üliõpilased tahavad näha, kuidas õppejõud ise õppetööd mudeldavad (Malva & Leijen 2020), siis suureneb kindlasti tõenäosus, et hästi toimivad võtted võetakse klassiruumi üle.

Ka Mairi Vare leidis oma magistritöös (2025), et üliõpilased pidasid kõige kasulikumaks just didaktikat ning praktilisi õppetegevusi.

Kokkuvõttes saab väita, et vilistlaste professionaalset arengut ja valmisolekut töötada mitmekeelses koolikeskkonnas toetasid enim need õppekava osad ja õppemeetodid, mis võimaldasid teadmisi kohe praktikasse viia ning kus õppemeetodid ja õpiväljundid olid omavahel kooskõlas.

5.8.2. Kuidas hindavad vilistlased õppekava vastavust õpetaja töö nüüdisaegsetele väljakutsetele nagu õppijakeskne lähenemine, tehisaru ja digitehnoloogia?

Vilistlaste hinnangud näitavad, et õppekava vastab õpetaja töö nüüdisaegsetele väljakutsetele – tehisaru, digitehnoloogia ja õppijakeskne lähenemine – vaid osaliselt.

Vilistlaste hinnangul räägiti õppijakesksest lähenemisest terve õppekava lõikes. See on kooskõlas töö teoreetilise raamistikuga, kus nüüdisaegse õpikäsituse järgi õpetaja kujundab õppimist toetavat keskkonda ning arvestab õpilase vajaduste ja individuaalsete erinevustega (HTM jt, 2017; HTM, 2021; Kutsekoda, 2025). Siiski kirjeldasid vilistlased olukordi, kus õppejõud küll rõhutasid õppijakesksuse olulisust, kuid ise seda ei mudeldanud. Järelduseni, et õppejõud ei mudelda õppetööd piisavalt palju, jõudsid õpetajakoolituse õppekavade uurimuses ka Malva ja Leijen (2020). Arvestades seda, et nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine on takerdunud (HTM, 2021) ning keeletundides on veel üksjagu palju traditsioonilist õpetajakeskset lähenemist (Baird jt, 2025; Bernhardt & Meristo, 2023; Metslang jt, 2013), peaks õpetajakoolitus võtma eesmärgiks sellise lähenemise mudeldamise, mida õpetajatelt klassiruumis oodatakse.

Digipädevamad vilistlased nentisid, et said ainekursustelt vähe uusi teadmisi, samal ajal kui vähem digipädevad kirjeldasid raskusi, ebaselget juhendamist ning ülesandeid, mille seos ei olnud õpetaja töö praktiliste vajadustega alati selge. Kuigi tehisaru käsitlemine ei olnud otseselt üks õppekava eesmärkidest, tuleb õppekaval lähtuda tööturu eeldatavatest vajadustest nelja aasta pärast (Pilli jt, 2009). Võimalik, et tehisaru nii jõudsat pealetungi ei saanud ette näha, kuid nüüd oleks õpetajakoolitusel viimane aeg reageerida sellele, et õpetajad ja õpilased tarbivad infot erinevalt ning õpetajal on üha olulisem mõista, kuidas mõtleavad ja õpivad digilahendustega üles kasvanud lapsed. (Kindsiko jt, 2026) Vilistlaste sõnul ei käsitletud tehisaru eraldiseisva teemana ega räägitud, kuidas see aitab õpetajal õppematerjale luua, õppetööd diferentseerida või hinnata. Vilistlased tõdesid, et

digilahendused arenevad kiiresti ning õppekava vajaks selles osas regulaarset ajakohastamist. Tulemused kinnitavad väidet, et kuigi õppeasutuse digitaristu võib olla heal tasemel, on haridustöötajate oskus digitehnoloogiat ja tehisaru kasutada ebaühtlane ning potentsiaal jääb sageli rakendamata. (Granström & Oppi, 2025; Harno, 2025; HTM, 2021). Õpetaja 7. taseme kutsestandard (Kutsekoda, 2025) näeb aga ette õpetaja võimekuse kasutada digivahendeid ja tehisaru arukalt ning eetiliselt. Seega on vilistlaste kogemus, et õppekava ei toeta nende pädevuste kujunemist, vastuolus õpetajale seatud ootustega.

Kokkuvõttes näitavad vilistlaste hinnangud, et õppekava vastab nüüdisaegsetele väljakutsetele eelkõige siis, kui õppejõud mudeldaksid õppijakesksust ning seostaks digilahenduste ja tehisaru kasutamise õpetaja töö tegelike vajadustega.

5.8.3. Milliseid sisulisi ja/või metoodilisi muudatusi soovitavad vilistlased õppekavas teha, et see vastaks paremini tänapäeva haridusmaastiku vajadustele ja toetaks õpetaja professionaalset arengut?

Vilistlased tõid esile vajaduse suurendada praktiliste ja klassiruumis vahetult rakendatavate õppetegevuste osakaalu ning vähendada tegevusi, mille seos õpetaja töö tegelike väljakutsetega on ebaselge. Kui õppetegevused ei toeta otseselt õpiväljundite saavutamist või nende vajalikkus jääb üliõpilasele arusaamatuks, võib õpe kaotada tähenduslikkuse (Pilli jt, 2009). Nagu ka alapeatükk 5.8.1 välja tõi, on uuringud näidanud, et õppijakeskse ja kommunikatiivse lähenemise põhimõtted (Kitsnik & Kromberg, 2022; Kitsnik & Kängsepp-Puun, 2025) ei lähe alati kokku klassiruumi tegelikkusega (Baird jt, 2025; Bernhardt & Meristo, 2023; Metslang jt, 2013). Seetõttu on eriti oluline, et õpetajakoolituses neile põhjalikult tähelepanu pöörataks.

Toodi välja, et osa õppesisust kordus kas bakalaureuse- ja magistriõppe tasemel või õppekava ainetes omavahel. Rõhutati ka vajadust läbipaistvamate hindamiskriteeriumite ja sisukama tagasiside järele, mis on samuti osa õppijakesksest ja eesmärgipärasest õppimisest. Kui üliõpilane ei mõista ootusi ega saa kvaliteetset tagasisidet, võib see takistada õpitulemuste saavutamist. Õppekava kvaliteet sõltub aga sellest, kui hästi on kooskõlas kavandatud, õpetatud, hinnatud ja õpitud õppekava ning kui tugev on õppekava vertikaalne ja horisontaalne sidusus (HAKA, 2025).

Terve õppekava lõikes ilmnes vajadus diferentseerimise järele. Kui tegevõpetajate jaoks võis uudsusest puudu jääda, siis alustavad õpetajad vajasisid rohkem suunamist ning teadmisi selle

kohta, kuidas õppijakeskset lähenemist rakendada, tundi üles ehitada või üleüldse klassiruumi juhtida. Toodi välja, et õppejõud pigem lähtusid sellest, et kõigil üliõpilastel on need eelteadmised juba olemas. Kui õppekava on identne nii tegutsevatele kui ka alustavatele õpetajatele, kerkib esile võimalus, et osade üliõpilaste jaoks jääb õpe liiga lihtsaks ega esita arendavaid väljakutseid, teiste jaoks jääb aga puudu toest ning õpetaja töö põhitõdedest. Teoorias seostub see NÕK-i keskse eeldusega, et õppimine on õppijast lähtuv ning arvestab õppija vajadustega (HTM, 2021). Kui õpetajakoolitus ei võta arvesse üliõpilaste erinevat tausta, satub see vastuollu põhimõtetega, mida õpetaja peaks ise koolis rakendama. Sama järelduse toob välja ka 2021.–2035. aasta hariduse arengukava, mis ütleb, et kõrghariduse erialaõpe ei toeta piisavalt üld- ja tulevikupädevuste arendamist (HTM, 2014; HTM, 2021).

Vilistlaste tagasisidest selgus, et õppekava sisu ja metoodika võiks olla tugevam valdkondades, mida tänapäevane haridusmaastik eriti esile tõstab, näiteks mitmekeelse klassi juhtimine seoses üleminekuga eestikeelsele õppele (Kutsekoda, 2025; Lauristin, 2023; Rüütmaa jt, 2023) ning erinevate vajadustega õpilaste kaasamine (HTM, 2021; Kutsekoda, 2025). Kui mitmekeelse õppe korraldamise kohta nenditi, et sellekohaseid teadmised õppekursuselt tegelikult ei saadud, siis kaasava hariduse ja HEV-õpilaste toetamise kohta saadud teadmised olid kasulikud, aga tunnetati et temaatikat võiks veel põhjalikumalt käsitleda.

Filoloogiline lisamoodul oli mõnede ainete puhul liiga teoreetiline ja vähese juhendamisega, mõnede ainete puhul aga mehaaniline drillimine. Seetõttu ei tekkinud vilistlastes piisavalt kindlust selles osas, kuidas õpilastele keelereegleid, keelekonstruktsioonide moodustamist ja kasutamist, erandeid ning veakohti selgitada. Filoloogilised teadmised loovad aga eeltingimuse õpetaja didaktiliste oskuste kujunemiseks. See vajadus on teravamalt esile tulnud eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis, kus eesti keele teise keelena õpetajalt oodatakse korraga tugevat keelelist, teoreetilist ja metoodilist pädevust ning võimet õppematerjale kohandada, mõnel juhul ka luua, et need vastaksid õpilaste eale, huvidele ja keeletasemele (HTM, 2022a; Nemeržitski & Tsarjova, 2024; Rüütmaa jt, 2023). Taaskord kerkib esile probleem õppekava sidususega: kui hindamine ja õppetegevused ei toeta õpiväljundeid, tekib oht, et domineerima hakkab hinnatud õppekava ehk sooritus ning nõrgeneb õpitud õppekava ehk tegelikud teadmised ning oskused (HAKA, 2025).

Kuigi praktikamoodulit peeti kasulikuks, näitab tagasiside üsna üheselt, et mooduli korraldus vajab ümbermõtestamist. Seitsmenädalane keeleõpetaja põhipraktika on põhitöökohalt eemal olemiseks liiga pikk aeg ning tekitab tegevõpetajates tunde, et enda õpilased võivad samal ajal kvaliteetsest õppesest ilma jääda. Kui võtta eelduseks, et õpetaja professionaalsus kujuneb eeskätt tähenduslikes ja kontekstiga seotud tegevustes, siis tegevõpetaja jaoks on sageli kõige autentsem õpikeskkond just tema enda klassiruum, kus ülikoolis õpitut kohe rakendada, vaadelda ja analüüsida. Sellest vaatenurgast on põhjendatud ettepanekud muuta praktikamooduli ülesehitus ja korraldus selgemaks, vähendada mahtu ning kohandada seda alustavate õpetajate ja tegevõpetajate vajadustele. Kui praktika kestus ja maht hakkavad varjutama õppimise sisulist eesmärki, suureneb oht, et peamiseks eesmärgiks saab õppeaine formaalne sooritus, mitte õpetaja pädevuste kujundamine. See viib omakorda õppekava sidususe probleemini (HAKA, 2025). Sama kinnitab ka akadeemiline petturlus õpimappidega: kui osa üliõpilasi seab esikohale hinde saamise, mitte praktika läbimise ette nähtud mahus, siis see ei toeta enam õppimist. Õpetajakoolitusel tasub mõelda, kas realistlikum maht, selgemad eesmärgid ning paindlikkus tõstaksid praktikamooduli kvaliteeti, kuid annaks samal ajal usaldusväärset tõendusmaterjali nende pädevuste kohta, mille saavutamist õpiväljundites taotletakse.

Võrdlus Vare (2025) magistr tööga näitab, et mõlemas uurimuses toovad vilistlased esile vajaduse suurendada praktiliste tegevuste osakaalu, vähendada sisulist korduvust ning kohandada praktikamoodulit töötavate õpetajate vajadustele. Erinevusena rõhutavad käesoleva töö vilistlased tugevamalt kogu õppekava diferentseerimise vajadust alustavate ja kogenud õpetajate vahel ning mitmekeelse klassiruumi juhtimise ja eestikeelsele õppele ülemineku praktilisemat ettevalmistust.

Kokkuvõttes soovivad vilistlased õppekava ajakohastada, nii et õpe oleks selgemalt õpiväljunditele suunatud, sisult sidus, üliõpilaste tausta arvestav ning keskenduks tugevamalt mitmekeelse kooli ja kaasava hariduse tegelikele väljakutsetele.

5.8.4. Piirangud

Tulemuste tõlgendamisel ja üldistamisel tuleb arvestada mitmete piirangutega.

Esiteks on uurimus piiratud valimi suuruse ja iseloomuga. Uurimisosa põhineb kindlal vilistlaste rühmal, mistõttu ei saa tulemusi automaatselt laiendada kõigile sama õppekava läbinud üliõpilastele ega teistele õpetajakoolituse õppekavadele. Tulemused väljendavad

eeskätt uurimuses osalenute kogemusi ja hinnanguid, mis on kujunenud konkreetsetes õpi- ning praktikatingimustes.

Teiseks tuleneb piirang andmekogumise meetodist. Uurimuses kasutati kvalitatiivseid intervjuusid, mis annavad ülevaate osalejate kogemustest, kuid ei luba tulemusi kvantitatiivselt võrrelda ega üldistada. Intervjuude põhjal tehtud järeldused kajastavad osalejate subjektiivseid tõlgendusi, mis võivad olla mõjutatud näiteks emotsioonidest.

Kolmandaks tuleb arvestada, et uurija on sama õppekava tudeng ning tunneb intervjuueeritavaid. Ühelt poolt võimaldab see paremini konteksti mõista ja tähenduslikke nüansse märgata, teisalt võib aga mõjutada andmete tõlgendamist ning rõhuasetusi. Subjektiivsuse vähendamiseks on järgitud kindlat analüüsiprotsessi ja lähtutud otseselt intervjuude materjalist.

Neljandaks on töö piiratud ajaliselt. Intervjuudega alustati pool aastat pärast õpingute lõppu, mistõttu võis vilistlaste arusaam õpingutest ja vajadustest muutuda. Samal ajal võis ajaline distants aidata vilistlaste kogemustel settida ning meenutada seda, mille kohta päriselt midagi öelda oli.

Viimaks keskendub magistritöö ainult üliõpilaste vaatenurgale. Tulevikus oleks väärtuslik uurimusse kaasata ka õppejõudusid, praktikajuhendajaid ja praktikaasutuste esindajaid, et saada mitmekesisem ja tasakaalustatum pilt õppekava toimimisest.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk oli uurida 2025. aastal lõpetanud vilistlaste tagasisidet Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekavale „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“, et saada teada, mil moel valmistab see õpetajaid ette nüüdisaja hariduslike väljakutsetega tegelemiseks. Väljakutsete all on silmas peetud õppijakeskset lähenemist ning tehisaru ja digitehnoloogia pädevust. Magistritöö tulemused põhinesid vilistlaste kogemustel ja hinnangutel selle kohta, kuidas õppekava toetas õpetaja professionaalset arengut nüüdisaja väljakutsete kontekstis. Samuti tehti ettepanekuid, millised sisulised ja metoodilised muudatused võiksid õppekava kohandada haridusmaastiku vajadustele.

Esimeses peatükis anti ülevaade eesti keele kui teise keele õppe kujunemisest Eestis, põhikooli ja gümnaasiumiõpilaste kesistest eesti keele teise keelena eksami tulemustest ning üldisest hariduspoliitika olukorrast, mis lõpuks viis eestikeelsele õppele ülemineku rakendamiseni. Ilmneb, et metoodika ja materjalide olemasolust ainuüksi ei piisa, õpilaste keeleoskust mõjutavad ka õpetaja keele- ja didaktiline pädevus, üldine keelekeskkond ning sobiv õppevara.

Teises peatükis vaadeldi keeleõpetaja üld- ja eripädevusi nüüdisaegse õpikäsituse järgi. Samuti kirjeldati uurimistulemusi, mis tõid esile vastuolu keeleõppele seatud ootuste ning tegelikkuse vahel. Kuigi rõhutatakse kommunikatiivse ja tähendusliku keeleõppe olulisust ning keeleoskust toetavaid tegevusi, mis on õpilastele jõukohased ja autentseid elusituatsioone matkivad, siis on paljud keeletunnid veel liiga õpetajakesksed ning traditsioonilise lähenemisega. Viimaks puudutati ka väljakutseid, mis on seotud digitehnoloogia ja tehisaru kasutamisega koolides.

Kolmandas peatükis võeti vaatluse alla kõrgkooli õppekava arendamise põhimõtted ning toodi välja lihtne tõde, et seda, mida tahame, et õppijad teaksid, tuleb ka harjutada. Samuti käsitleti Tartu Ülikooli õpetajakoolituse kujunemise lugu ning võrreldi omavahel Tartu Ülikooli, Tartu Ülikooli Narva kolledži ja Tallinna Ülikooli eesti keele kui teise keele õpetaja eriala õppekavasid. Peatüki võttis kokku ülevaade varasemast magistritööst, mis uuris kõnealuse õppekava vastavust 2024. aastal lõpetanud vilistlaste ootustele.

Magistritöö empiirilises osas viidi 15 vilistlase seas läbi kvalitatiivne uurimus ning andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude käigus. Intervjuud salvestati, transkribeeriti ning materjali analüüsiti induktiivselt. Enne intervjuud digiallkirjastati kahepoolselt

informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm. Kõiki uurimuse jaoks kogutud andmeid hoiti isiklikus salasõna ja biomeetriaga kaitstud arvutis. Pärast magistritöö kaitsmist kustutatakse need jäädavalt.

Uurimistulemustest selgus, et kõige enam toetasid vilistlaste professionaalset arengut ja valmisolekut töötada mitmekeelses koolikeskkonnas didaktikaga seotud õppeained ja õppemeetodid, mis andsid klassiruumis kohe rakendatavaid võtteid, nt aktiivõppemeetodid, sh mängustamine, ning LAK-õppe põhimõtete rakendamine. Oluliseks peeti kogemuslikku ja arutelupõhist õpet, mille puhul tajuti selget seost õpetaja tööga. Esile tõsteti ka praktikamoodulis tehtud tunnivaatlusi, koolikülastusi ning iseseisvalt läbi viidud tunde.

Õppijakeskset lähenemist käsitleti terve õppekava lõikes, kuid vilistlaste arvamusel ei mudeldanud õppejõud seda piisavalt. Digipädevuste arendamine sõltus suuresti üliõpilase varasemast kogemusest: mida digipädevam ta oli, seda vähem uudsust koges. Tehisaru ei käsitletud eraldi teemana ega räägitud, kuidas see aitab õpetajal õppematerjale luua, õppetööd diferentseerida või hinnata. Tõdeti, et digilahendused arenevad kiiresti ning õppekava vajaks selles osas regulaarset ajakohastamist.

Vilistlased soovitasid õppekava ajakohastada, nii et õppetegevused oleksid praktilisemad ja õpiväljunditega seotud ega korduks ülemäära palju. Esile toodi vajadus diferentseerida õppekava alustavate ja tegevõpetajate vajaduste järgi ning muuta see sidusamaks. Praktikamooduli puhul peeti vajalikuks korralduse ja mahu ümbermõtestamist, et põhirõhk jääks ikkagi pädevuste kujundamisele, mitte formaalsele sooritusele.

Magistritöös püstitatud eesmärgid saavutati ning vilistlaste tagasiside põhjal said kõik uurimisküsimused vastuse. Valitud uurimismeetod oli sobilik, kuna võimaldas koguda andmeid vilistlaste kogemuste ja hinnangute kohta. Avatud kodeerimine lasi kategooriatel kujuneda intervjuude sisust, mitte uurija isiklikust kogemusest lähtudes.

Kuigi uurimisalune õppekava ei kehti alates 2026/27. õppeaastast, on saadud järeldused piisavalt universaalsed edasiseks mõtteaineks. Täpselt nagu koolitund peab õpilase jaoks tähenduslik olema, peab ka üliõpilane aru saama, miks ta midagi teeb ja kuidas see tema professionaalset arengut õpetajana toetab. Edaspidi võib sarnastessee uurimustesse kaasata ka õppejõudusid, praktikajuhendajaid ja praktikaasutuste esindajaid, et võrrelda erinevate osapoolte arusaamu.

KASUTATUD KIRJANDUS

Aamer, K. (2025). Aleksi suvi.

Abrueva, M. Z. (2023). *History, overview and the use of the grammar translation method*. Educational Research in Universal Sciences, 2(5), 431–434.

<https://erus.uz/index.php/er/article/view/2660/3421> (viimati vaadatud 01.04.2026).

Baird, P., Argus, R., & Bernhardt, K. (2025). Kooli keeleõppemudelid ja eesti keele kui teise keele omandamine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education*, 13(2), 163–190. <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.2.07>

Beilmann, M. (2025). Kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimisviis. Beilmann, M., Opermann, S., Kutsar, D. (Toim.). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvantitatiivne-ja-kvalitatiivne-uurimisviis/> (viimati vaadatud 28.02.2026).

Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. Beilmann, M., Opermann, S., Kutsar, D. (Toim.). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/> (viimati vaadatud 28.02.2026).

Bernhardt, K., & Meristo, M. (2023). Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 178–200. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.07>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Coyle, D., Meyer, O., & Staschen-Dielmann, S. (Eds.). (2023). *A Deeper Learning Companion for CLIL: Putting Pluriliteracies into Practice*. Cambridge University Press.

Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 219–237. <https://doi.org/10.30964/aubfd.762175>

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur. (2024). *Institutsionaalse akrediteerimise juhend*. https://haka.ee/wp-content/uploads/IA_hindamisjuhend-2.07.2024.pdf (viimati vaadatud 02.04.2026).

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur. (2025). *Õppekavaarenduse eestvedamine kõrgkoolis*. <https://share.articulate.com/yQmDE1teBM7aSq0NyFhLi#/> (viimati vaadatud 03.04.2026).

Eesti Keele Instituut. (i.a-a). *Keelekümblus*. <https://eki.ee/keeleope/keelekumblus/> (viimati vaadatud 17.03.2026).

Eesti keele Instituut. (i.a-b). *Juhendmaterjal õpetajale “Lõimitud aine- ja keeleõpe II kooliastmes”*. https://eki.ee/juhendmaterjal_opetajatele/ (viimati vaadatud 19.04.2026).

Ehala, M. (2002). Õppeprotsessi juhtimispädevuse koolitusvajadus. Rmt Kerge, K., Pajupuu, H. (Toim.). *Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus*, 51–52. Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 24(2), 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>

Gamzejev, E. (2026, 9. aprill). Kahe kuuga parandasid intensiivõppega eesti keele oskust 15 protsenti Ida-Virumaa kutsehariduskeskuse õpilastest. *Põhjarannik*. <https://pohjarannik.postimees.ee/8448834/kahe-kuuga-parandasid-intensiivoppega-eesti-keele-oskust-15-protsenti-ida-virumaa-kutsehariduskeskuse-opilastest> (viimati vaadatud 19.04.2026).

Gass, S.M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3rd ed.). Routledge.

Genesee, F. (2009). Teise keele kumblusprogrammid. Mehisto, P. (Koost.). *Keelekümbluse käsiraamat*. Keelekümblusprogrammi Lapsevanemate Liit.

Granström, M., & Oppi, P. (2025). Assessing teachers’ readiness and perceived usefulness of AI in education: an Estonian perspective. *Frontiers in Education*, 10, 1622240. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1622240>

Haridus- ja Noorteamet. (2025). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2024: Eesti tulemused*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2026-02/TALIS2024_UURING_FINAL.pdf (viimati vaadatud 24.03.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti_elukestva_oppe_strateegia_1oplik.pdf (viimati vaadatud 18.03.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2016). *Mitmekeelne õppekeskkond – võimaluste paljus: 17 aastat keelekümblust*. <https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-04/2016-Mitmekeelne-%C3%B5ppekeskkond-%E2%80%93v%C3%B5imaluste-paljus.-17-aastat-keelek%C3%BCmblust.pdf> (viimati vaadatud 01.04.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf (viimati vaadatud 18.03.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022a). *Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022–2030 seletuskiri*. https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-02/Lisa%202_Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BCleminiku%20tegevuskava%202022_2030%20seletuskiri.pdf (viimati vaadatud 17.03.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022b). *Õpikäsitus*. <https://hm.ee/opikasisus> (viimati vaadatud 18.03.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2026a). *Eestikeelsele haridusele üleminek*. <https://hm.ee/uleminek> (viimati vaadatud 16.03.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2026b). *Ülemineku õppevara*. <https://www.hm.ee/eesti-keel-ja-voorkeeled/eesti-keel/ulemineku-oppevara> (viimati vaadatud 03.04.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2026c). *Kutse ja kvalifikatsioon*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/kutse-ja-kvalifikatsioon> (viimati vaadatud 02.04.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool. (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks*.

Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus. (2025). *2026. aasta jaanuaris käivitab Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus COSMOS eesti keele intensiivõppe mudeli*.

<https://kutsehariduskeskus.ee/uudised/2026-aasta-jaanuaris-kaivitab-ida-virumaa-kutsehariduskeskus-cosmos-eesti-keele-intensiivoppe-mudeli/> (viimati vaadatud 17.03.2026).

Integratsiooni Sihtasutus. (i.a). *Eesti keele õpe*. <https://integratsioon.ee/books/eesti-keele-ope?page=1> (viimati vaadatud 13.04.2026).

Kaivapalu, A., & Martin, M. (2010). Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse. Kanne, P., Juhkama, A., Taimsoo, R., Meinart, K., Türk, Ü., Oder, T., Jung, M. (Toim.). *Põhikooli valdkonnaraamat "Võõrkeeled"*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Kallas, K., & Pedaste, M. (2025). Estonian students learning related attitudes towards digital technologies and digital skills. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 13(1), 94–118. <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.1.05>

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (Toim.). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/> (viimati vaadatud 01.03.2026).

Keeleklikk. (i.a). *Tere tulemast suurimasse eesti keele e-kursuste keskkonda!* <https://www.keeleklikk.ee/ee/info/about> (viimati vaadatud 30.04.2026).

Keelekümbluskeskus. (2001). Keelekümbluskeskus: esimene aasta.

Keelekümbluskeskus. (2005). Keelekümbluskeskus: viie aasta jagu saavutusi.

Klaas-Lang, B., Praakli, K., & Vender, D. (2025). Teises keeles õppimine: Tartu muu koduleelega lastevanemate vaade. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian papers in applied linguistics*, 85–102. <https://doi.org/10.5128/ERYa21.05>

Kindsiko, E., Vadi, M., & Uiboleht, U. (2026). Haridus murdepunktis: vana süsteem laguneb, uus alles kujuneb. Kindsiko, E. (Toim.). *Eesti inimarengu aruanne 2026. Haridus ühiskonna peeglis*, 50–57. Eesti Koostöö Kogu.

Kitsnik, M. (2014). Õppematerjali mõju gümnaasiumiõpilaste õpimotivatsioonile: "Praktiline eesti keel teise keelena: B2, C1". *Uurimusi keele omandamisest, õpetamisest ja korpusetest / Studies in Language Acquisition, Learning & Corpora*, 16, 172–201.

- Kitsnik, M. (2019a). Eesti keele kui teise keele õppimine – kas raske töö või kerge lõbu? *Keel ja Kirjandus*, 1-2, 39–56. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, M. (2019b). *Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik. 1.osa. B2.1.* Koolibri.
- Kitsnik, M. (2020a). *Sõnajalaõis. Gümnaasiumi eesti keele kui teise keele õpik. 2.osa. B2.2.* Koolibri.
- Kitsnik, M. (2020b). Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend. Tartu Ülikool.
- Kitsnik, M. (2026, 14. märts). Eesti keel, mida tahetakse ja julgetakse rääkida. *Põhjarannik*. <https://pohjarannik.postimees.ee/8432707/mare-kitsnik-eesti-keel-mida-tahetakse-ja-julgetakse-raakida> (viimati vaadatud 03.04.2026).
- Kitsnik, M., & Berezina, J. (2021). Kas on olemas vähemotiveeritud ja nõrku õpperühmi? Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian papers in applied linguistics*, 17, 123–140. <https://doi.org/10.5128/ERYa17.07>
- Kitsnik, M., & Kingisepp, L. (2002). *Avatud ukсед. Eesti keele õppekomplekt kesk- ja kõrgtasemele.* TEA Kirjastus.
- Kitsnik, M., & Kromberg, J. (2022). Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 32, 53–78. <https://doi.org/10.5128/LV32.02>
- Kitsnik, M., & Kängsepp-Puun, L. (2025). Developing children and young people's Estonian as a second language speaking skills through gamified active learning. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 13(2), 104–133. <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.2.05>
- Kitsnik, M., & Melnikova, S. (2023). Ilukirjanduse lugemine mängustatud aktiivõppemeetodite abil põhikooli eesti keele kui teise keele tundides. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 33, 47–81. <https://doi.org/10.5128/LV33.02>

Kitsnik, M., & Toome, V. (2025). Filmipõhine kommunikatiivne eesti keele kui teise keele õpe: põhikooliõpilaste huvi, aktiivse osaluse ja arengu toetamine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education*, 13(2), 222–251.

<https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.2.09>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Kõrgharidusstandard. (2024). RT I, 13.06.2024, 5.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/113062024005?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 03.04.2026).

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.

Lauristin, M. (2023). Üleminek eestikeelsele haridusele ja selle oodatavad mõjud Eesti ühiskonna lõimumisele. *Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2023*.

Kultuuriministeerium.

Leijen, Ä., Lepp, L., Saks, K., Pedaste, M., & Poom-Valickis, K. (2025). The shortage of teachers in Estonia: Causes and suggestions for additional measures from the perspective of different stakeholders. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 45–63.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2408641>

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). Intervjuu. M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (Toim.). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu> (viimati vaadatud 28.02.2026).

Li, P., & Lan, Y.-J. (2022). Digital language learning (DLL): Insights from behavior, cognition, and the brain. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 361–378.

<https://doi.org/10.1017/S1366728921000353>

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford University Press.

Linno, M. (2020). Kodeerimine ja kategoriseerimine. M-L. Tikerperi (Toim.), *Kvalitatiivsed*

uurimismeetodidsotsiaalteadustes. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kodeerimine-ja-kategoriseerimine/> (viimati vaadatud 02.03.2026).

Malva, L., & Leijen, Ä. (2020). Läbilõikeline ülevaade üliõpilaste hinnangutest Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade sidususele 2014.–2018. aastal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 100–127.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martín, M. J. (2010). *European framework for CLIL teacher education*. European Centre for Modern Languages.

Mehisto, P., Völli, K., Marsh, D., Frigols Martín, M. J., & Asser, H. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaia, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeele koolis. Uuringu aruanne*. Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.

Mitmikkirjaoskus. EKI ühendsõnastik 2026. Eesti Keele Instituut, Sõnaveeb 2026. <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/mitmikkirjaoskus/1/est> (viimati vaadatud 07.05.2026).

Nemeržitski, S., & Tsarjova, S. (2024). Eestikeelsele õppele üleminek ja õppevara – mida õpetajad ootavad? *Õpetajate Leht*. <https://www.opleht.ee/2024/01/eestikeelsele-oppele-uleminek-ja-oppevara-mida-opetajad-ootavad/> (viimati vaadatud 03.04.2026).

Olev, A., & Alumäe, T. (2024). Open source platform for Estonian speech transcription. *Language Resources and Evaluation*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>

Pedaste, M. (2019). Pedagogicum Tartu Ülikooli õpetajahariduse uuendamisel [The role of the Pedagogicum in updating teacher education]. *Tartu Ülikooli Ajaloo Küsimusi*, 47, 44–62. <https://doi.org/10.1515/tyak.v0i47.16179>

Pedaste, M. (2025). Uued kutsestandardid seavad esile õpetajate tööheaolu. *Õpetajate Leht*. <https://www.opleht.ee/2025/02/uued-kutsestandardid-seavad-esile-opetajate-tooheaolu/> (viimati vaadatud 19.03.2026).

Pilli, E., Rutiku, S., Valk, A., & Vanari, K. (2009). *Õppekava arendamise juhendmaterjal*. Sihtasutus Archimedes.

Pöder, K., & Lauri, T. (2024). Kuidas tagada edukas üleminek eesti õppekeelele? *Pikksilm*. Arenguseire Keskus.

Raava, M. (2002). Pädevusmudel: uus lähenemisviis ametisuutlikkuse hindamises. Rmt Kerge, K. Pajupuu, H. (Toim.). *Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus*, 14–22. Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasustus.

Richards, J.C., & Schmidt, R.W. (2011). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>

Riigikontroll. (2023). *Eesti keele õpe vene õppekeelelega põhikoolis*. https://riigikontroll.ee/sites/default/files/documents/2025-11/17227_RKTR_4561_2-1.4_2304_002-2.pdf (viimati vaadatud 16.03.2026).

Roosna, E., & Bogdanova, O. (2023). *Eesti keele teise keelena põhikooli lõpueksami aruanne 2023*. Haridus- ja Noorteamet. <https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/184849284/Eesti+keeles+teise+keelena+p%C3%B5hikooli+l%C3%B5pueksami+aruanne+2023> (viimati vaadatud 17.03.2026).

Roosna, E., & Siirman, E. (2023). *Eesti keele teise keelena riigieksami aruanne 2023*. Haridus- ja Noorteamet. <https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/184849244/Eesti+keeles+teise+keelena+riigieksami+aruanne+2023> (viimati vaadatud 19.04.2026).

Roosna, E., & Bogdanova, O. (2024). *Eesti keele teise keelena riigieksami aruanne 2024*. Haridus- ja Noorteamet. <https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/235030029/Eesti+keeles+teise+keelena+riigieksami+aruanne+2024> (viimati vaadatud 19.04.2026).

Roosna, E., & Schiffer, K. (2024). *Eesti keele teise keelena põhikooli lõpueksami aruanne 2024*. Haridus- ja Noorteamet. <https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/235029939/Eesti+keeles+teise+keelena+p%C3%B5hikooli+l%C3%B5pueksami+aruanne+2024> (viimati vaadatud 17.03.2026).

Roosna, E., & Bogdanova, O. (2025a). *Eesti keele teise keelena põhikooli lõpueksami aruanne 2025*. Haridus- ja Noorteamet.

<https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/298598207/Eesti+keele+teise+keelena+p%C3%B5hikooli+l%C3%B5pueksami+aruanne+2025> (viimati vaadatud 17.03.2026).

Roosna, E., & Bogdanova, O. (2025b). *Eesti keele teise keelena riigieksami aruanne 2025*. Haridus- ja Noorteamet.

<https://projektid.edu.ee/spaces/THO/pages/298598293/Eesti+keele+teise+keelena+riigieksami+aruanne+2025> (viimati vaadatud 19.04.2026).

Rüütmaa, T., Meristo, M., Argus, R., & Puksand, H. (2023). Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamisse ja eestikeelsele õppele üleminekusse. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, lk 95–128. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.04>

Sihtasutus Kutsekoda. (2025). *Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7*.

https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11373115?from=viimati_kinnitatud (viimati vaadatud 18.03.2026).

Siiner, M., Vihalemm, T., Djackova, S., & Ramoniene, M. (2011). Keelepoliitika rakendamine ja selle seos venekeelse elanikkonna lõimumisega. *Eesti Inimarengu Aruanne 2010/2011*, 122–129. Eesti Koostöö Kogu.

Sõnaveeb. (2026a). EKI keeleportaal. Eesti Keele Instituut. <https://xn--snaveeb-10a.ee/lite> (viimati vaadatud 30.04.2026).

Sõnaveeb. (2026b). *Õppevara loend*. EKI keeleportaal. Eesti Keele Instituut. <https://xn--snaveeb-10a.ee/teacher-tools/#/educational-material> (viimati vaadatud 30.04.2026).

Zabrodsckaja, A. (2019). *Eesti keel teise keelena*. Emakeele Selts.

Tallinna Õpetajate Maja. (2026). *Kirjanduse õpetamist toetavad materjalid*. <https://opetajatemaja.ee/kirjandusmaterjalid/> (viimati vaadatud 19.04.2026).

Tallinna Ülikool. (i.a). *Eesti keele kui teise keele ja kultuuri õpetaja*. <https://www.tlu.ee/ht/eesti-keele-kui-teise-keele-ja-eesti-kultuuri-opetaja> (viimati vaadatud 19.03.2026).

Tamm, A. (i.a). Õpetajakesksest õppijakeskse õpetamiseni. *Nüüdisaegne õpikäsitus*. Tartu Ülikool.

- Tartu Ülikool. (i.a-a). *Keeleõpetaja mitmekeelses koolis*. <https://ut.ee/et/oppekavad/keeleopetaja-mitmekeelses-koolis> (viimati vaadatud 19.03.2026).
- Tartu Ülikool. (i.a-b). *Eesti keele ja kirjanduse õpetaja*. <https://ut.ee/et/oppekavad/eesti-keele-ja-kirjanduse-opetaja> (viimati vaadatud 24.03.2026).
- Tartu Ülikool. (i.a-c). Valimid kvalitatiivses uuringus. *Teadustöö aluste e-kursus*. https://sisu.ut.ee/teadustoo_alused/valimid-kvalitatiivses-uuringus/ (viimati vaadatud 15.03.2026).
- TI-Hüpe. (i.a). *Organisatsioon ja osapooled*. <https://tihupe.ee/organisatsioon-ja-osapooled/> (viimati vaadatud 26.03.2026).
- Tomusk, I. (2019). Vene kooli üleminekust eesti õppekeelele. *Õiguskeel*. Nr 1. Justiitsministeerium.
- Trull, S. (2025). Septembrist hakkavad kehtima uued õpetaja kutsestandardid. <https://kutsekoda.ee/septembrist-hakkavad-kehtima-uued-opetaja-kutsestandardid/> (viimati vaadatud 18.03.2026).
- Vabariigi Valitsus. (2026a). *Valitsuse pressikonverents, 8. jaanuar 2026*. <https://valitsus.ee/uudised/valitsuse-pressikonverents-8-jaanuar-2026> (viimati vaadatud 17.03.2026).
- Vabariigi Valitsus. (2026b). *Valitsus toetab ajateenistusse astujatele B1-taseme eesti keele nõude kehtestamist*. <https://valitsus.ee/uudised/valitsus-toetab-ajateenistusse-astujatele-b1-taseme-eesti-keele-noude-kehtestamist> (viimati vaadatud 17.06.2026).
- Vare, M. (2025). *Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava "Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena õpetaja" vastavus 2024. aastal lõpetanute ootustele ning ettepanekud täiendusteks*. Tartu Ülikool.
- Vare, S. (2001). *Eesti keel vene koolis I: Eesti keele õpetamine vene üldhariduskoolis*. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/46d3dbe8-a80f-49ea-a0a1-5b0baf2457f3/content> (viimati vaadatud 13.04.2026).

Vare, S. (2006). Vene koolide valmisolekust üleminekuks eesti õppekeelele
gümnaasiumile 2007. aastal. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian
papers in applied linguistics*, 2, 303–325.

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

Lisa 1. Magistritöös kasutatud lühendid

AP – ainepunkt

CETF – Cambridge'i inglise keele õpetamise raamistik (ingl *Cambridge English Teaching Framework*)

DLL – digitaalne keeleõpe (ingl *digital language learning*)

EAP – Euroopa ainepunkt

EAQUALS – keeleõppe kvaliteeti hindav ja akrediteeriv rahvusvaheline organisatsioon, ka keeleõpetajate pädevusraamistik (ingl *Evaluation and Accreditation of Quality Language Services*)

EAQUALS TD – õpetajakoolituse ja professionaalse arengu raamistik (ingl *EAQUALS Teacher Development Framework*)

EKI – Eesti Keele Instituut

ELTDSC – Türgi haridusministeeriumi kehtestatud inglise keele õpetaja pädevusraamistik (ingl *English Language Teachers' Domain-Specific Competences*)

EPG – Euroopa keeleõpetajate pädevusvõrgustik (ingl *European Profile Grid*)

HAKA – Eesti Hariduse Kvaliteediagentuur

Harno – Haridus- ja Noorteamet

HEV – hariduslik erivajadus

HTM – Haridus- ja Teadusministeerium

INSA – Integratsiooni Sihtasutus

IVKHK – Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus

KHS – kõrgharidusstandard

LAK-õpe – lõimitud aine- ja keeleõpe

NBPTS – Ameerika Ühendriikide õpetajate professionaalse õpetamisstandardi nõukogu (ingl *National Board for Professional Teaching Standards*)

NÕK – nüüdisaegne õpikäsitus

OECD – Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon (ingl *Organisation for Economic Co-operation and Development*)

TALIS – rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring (ingl *Teaching and Learning International Survey*)

TI – tehisintellekt

TLÜ – Tallinna Ülikool

TÕM – Tallinna Õpetajate Maja

Lisa 2. Tartu Ülikooli eesti keele ja üldkeeleteaduse instituudi, Tartu Ülikooli Narva kolledži ja Tallinna Ülikooli eesti keele teise keelena õpetaja õppekavade võrdlus

Tartu Ülikooli eesti keele ja üldkeeleteaduse instituut	Tartu Ülikooli Narva kolledž	Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut
Alusmoodul 24 EAP Õpetaja eneseteadlikkus ja professionaalne areng 6 EAP Õpetaja hariduse ökosüsteemis 6 EAP Õppija areng ja õppimise alused 6 EAP Õppimist toetava õpetamise kavandamine ja läbiviimine 6 EAP	Alusmoodul 24 EAP Kaasav haridus 3 EAP Suhtlemine ja tagasiside haridusorganisatsioonis 4 EAP Uurimismeetodid haridusteadustes 3 EAP Õpetaja identiteet ja tegevusvõimekus 3 EAP Õppekeskkond ja õppevara 2 EAP Õppimise alused 3 EAP Õppimist toetav õpetamine 6 EAP	Üldkasvatustlikud ja psühholoogiaained 30 EAP Õppija ja õppimise mõistmine 9 EAP Õppeprotsessi kavandamine ja kohandamine 6 EAP Paindlikkus ja tegevusvõimekus õpetajatöös 9 EAP Õpetaja kui koostööprotsesside juht 6 EAP
Praktikamoodul 24 EAP Koostöine õpetamise ja õppimise uurimise praktikum 4 EAP Üldpedagoogiline praktika 4 EAP Eesti keele võõrkeelena didaktika praktika 6 EAP Eesti keele võõrkeelena õpetaja põhipraktika 10 EAP	Praktika 24 EAP Keeleõpetaja pidev praktika 3 EAP Keeleõpetaja põhipraktika 11 EAP Pedagoogiline praktikum 4 EAP Pidev pedagoogiline praktika 6 EAP	Praktika 18 EAP Õpetajakoolituse põhipraktika I (praktika) 6 EAP Õpetajakoolituse põhipraktika II (praktika) 6 EAP Eesti keele kui teise keele didaktika praktikum 6 EAP
Valdkonna- ja ainedidaktika moodul 24 EAP Eesti keele võõrkeelena didaktika I 3 EAP Eesti keele võõrkeelena didaktika II 3 EAP Keeleõppe kavandamine ja hindamine 3 EAP Keeleõppe teooriad ja meetodid 3 EAP LAK-õppe põhimõtted ja rakendamine 3 EAP	Didaktikamoodul 48 EAP Digivahendid töös noortega 6 EAP Erivajadustega õpilane võõrkeeletunnis 3 EAP Lõimitud aine- ja keeleõpe ning metoodika 6 EAP Mitmekeelse õppe korraldamine 3 EAP Võõrkeelte õpetamise ja hindamise alused 6 EAP Eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika 9 EAP Õpetaja professionaalse arengu seminar 15 EAP	Eesti keel kui teine keel ja kultuur ning ainedidaktika 36 EAP Eesti kultuuri põhijooned 6 EAP Tekstianalüüs, grammatika ja sõnavara 6 EAP Eesti keel sihtkeelena 6 EAP Esimese ja teise keele omandamine 6 EAP Eesti keele kui teise keele didaktika I 6 EAP Eesti keele kui teise keele didaktika II 6 EAP

Tartu Ülikooli eesti keele ja üldkeeleteaduse instituut	Tartu Ülikooli Narva kolledž	Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut
Eesti keele moodul 15 EAP Eesti keele eripära ja varieerumine 3 EAP Eesti keele struktuur 6 EAP Keel ja ühiskond 3 EAP Magistriseminar 3 EAP Tekstianalüüs 3 EAP	Filoloogiline lisamoodul 24 EAP Eesti keele foneetika 3 EAP Eesti keele lauseõpetus 3 EAP Eesti keele ortograafia 3 EAP Eesti keele sõnavara 6 EAP Eesti keele vormiõpetus 6 EAP Vene-eesti kontrastiivne grammatika 3 EAP	Filoloogilised ained (maht individuaalne)
Eesti keele võõrkeelena õpetaja erialamoodul 15 EAP Eesti keele võõrkeelena grammatika erikursus 6 EAP Eesti kirjanduse ajalugu II 6 EAP Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes 3 EAP Täiskasvanud õppija eripära 3 EAP Õpetamine mitmekultuurilises koolis 3 EAP		
–	–	Erialane võõrkeel 6 EAP Erialane inglise keel I 6 EAP Erialane inglise keel II 6 EAP Akadeemiline inglise keel 6 EAP
–	–	Uurimiseminar 6 EAP Uurimistöö alused haridusteadustes 6 EAP
–	Valikained 3 EAP Avalik esinemine 3 EAP Ettevõtlus ja ettevõtlikkus õpetajatöös 3 EAP Tehnoloogiate kasutamine õppetöös 3 EAP	–
Vabaained 3 EAP	Vabaained 3 EAP	Vabaained 3 EAP
Magistritöö 15 EAP	Magistritöö või -eksam 15 EAP	Magistritöö 18 EAP

Tabel 6. Tartu Ülikooli Narva kolledži ja Tallinna Ülikooli eesti keele teise keelena õpetaja õppekavade võrdlus. Allikad: Tartu Ülikooli eesti keele ja üldkeeleteaduse instituut, Tartu Ülikooli Narva kolledž, Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste instituut. Autori koostatud.

Lisa 3. Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“ alates 2026/2027. õppeaastast

Õpetajakoolituse kutseõpingute alusmoodul 24 EAP Õpetaja eneseteadlikkus ja professionaalne areng 6 EAP Õpetaja hariduse ökosüsteemis 6 EAP Õppija areng ja õppimise alused 6 EAP Õppimist toetava õpetamise kavandamine ja läbiviimine 6 EAP
Praktikamoodul 24 EAP Didaktika praktika Koostööine õpetamise ja õppimise uurimise praktikum 4 EAP Põhipraktika 10 EAP Üldpedagoogiline praktika 4 EAP
Didaktika moodul 36 EAP Keeleliste osaoskuste arendamine ja hindamine I ja II kooliastmes 9 EAP Keeleliste osaoskuste arendamine ja hindamine III kooliastmes ja gümnaasiumis 9 EAP Keeleteadmiste õpetamine ja hindamine 6 EAP Kirjanduse ja kultuuri õpetamine 3 EAP Lõimitud aine- ja keeleõpe 6 EAP Õpperühma haldamine 3 EAP
Valikmoodul 15 EAP Avalik esinemine 3 EAP Eesti media 3 EAP Infotehnoloogiliste vahendite ja e-õppekeskkondade kasutamine õppetöös 3 EAP Keeleõppematerjalide loomine 6 EAP Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes 3 EAP
Eesti keele keeleteaduslik lisamoodul 24 EAP Eesti keele foneetika 3 EAP Eesti keele lauseõpetus 3 EAP Eesti keele sõnavara 6 EAP Eesti keele vormiõpetus 6 EAP Eesti keele õigekiri I 3 EAP Eesti keele õigekiri II 3 EAP
Vabaained 6 EAP
Magistrieksam või magistritöö 15 EAP

Tabel 7. Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena“ alates 2026/2027. õppeaastast. Allikas: Tartu Ülikooli Narva kolledž. Autori koostatud.

Lisa 4. Intervjuu küsimused

SISSEJUHATUS

1. Mis põhjusel valisite õpinguteks TÜ Narva kolledži õppekava „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“?
2. Milliseid teadmisi ja oskusi lootsite õpingute käigus omandada?
3. Kas te töötate praegu õpetajana?

ALUSMOODUL

Kaasav haridus, suhtlemine ja tagasiside haridusorganisatsioonis, uurimismeetodid haridusteadustes, õpetaja identiteet ja tegevusvõimekus, õppekeskkond ja õppevara, õppimise alused, õppimist toetav õpetamine.

4. Mis on kõige olulisem, mida alusmooduli ainetest õppisite?
5. Millised õppemeetodid või tegevused toetasid õppimist kõige enam?
6. Kas ning millised muudatused või täiendused võiks parandada alusmooduli ülesehitust ja sisulist või metoodilist läbiviimist?

PRAKTIKA

Keeleõpetaja pidev praktika, keeleõpetaja põhipraktika, pedagoogiline praktikum, pidev pedagoogiline praktika.

7. Millised tegevused ja/või juhendamiseviisid aitasid teil oma oskusi/teadmisi arendada?
8. Kas ning millised muudatused või täiendused võiks parandada praktikamooduli ülesehitust ja sisulist või metoodilist läbiviimist?

VALDKONNA DIDAKTIKA

Digivahendid töös noortega, erivajadustega õpilane võõrkeeletunnis, lõimitud aine- ja keeleõpe ning metoodika, mitmekeelse õppe korraldamine, võõrkeelte õpetamise ja hindamise alused.

12. Mis on kõige olulisem, mida didaktika ainetest õppisite?
13. Millised õppemeetodid või tegevused toetasid õppimist kõige enam?
14. Kas ning millised muudatused või täiendused võiks parandada didaktikamooduli ülesehitust ja sisulist või metoodilist läbiviimist?

AINESPETSIIFILINE DIDAKTIKA

Eesti keele kui teise keele õpetamise metoodika, õpetaja professionaalse arengu seminar.

9. Mis on kõige olulisem, mida ainespetsiifilise metoodika ainetest õppisite?
10. Millised õppemeetodid või tegevused toetasid õppimist kõige enam?
11. Kas ning millised muudatused või täiendused võiks parandada ainespetsiifilise metoodika sisulist ja/või metoodilist ülesehitust ja sisulist või metoodilist läbiviimist?

LISAMOODUL

Foneetika, ortograafia, lauseõpetus, sõnavara, vormiõpetus.

15. Mis on kõige olulisem, mida lisamooduli ainetest õppisite?
16. Millised õppemeetodid või tegevused toetasid õppimist kõige enam?
17. Kas ning millised muudatused või täiendused võiks parandada lisamooduli ülesehitust ja sisulist või meetodilist ülesehitust?

ÜLDHINNANG ÕPPEKAVALE

18. Kuidas hindate omandatud teoreetiliste teadmiste ja õpetaja töös vajalike oskuste omavahelist tasakaalu?
19. Millised õppekava osad toetasid teie arengut (tulevase) õpetajana kõige rohkem?
19. Kas teie arvates sobib õppekava korraga nii tegutsevatele õpetajatele kui ka karjääripöörde tegijatele või peaks seda diferentseerima? Palun põhjendage.
20. Mil määral toetas õppekava tehisaru ja digitehnoloogia õppetöös kasutamise pädevuste kujunemist?
21. Kas õppekava valmistas teid ette pigem õpetajakeskseks või õppijakeskseks (NÕK) lähenemiseks. Palun põhjendage.
22. Kas õppekava täitis teie ootused?
23. Kas te soovitaksite teistel sellele õppekavale õppima asuda? Miks?

Lisa 5. Informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm

INFORMEERIMISE JA TEADLIKU NÕUSOLEKU VORM

Hea vilistlane

Kutsun Sind osalema intervjuus, mis uurib Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava “Keeleõpetaja mitmekeelses koolis. Eesti keel teise keelena” vastavust (tulevase) õpetaja nüüdisaja väljakutsetele. Intervjuu on osa samanimelisest magistritööst. Töö pealkiri võib veel täpsustuda.

Intervjuu eesmärk on analüüsida, milline on 2025. aastal lõpetanud üliõpilase tagasiside eelnimetatud õppekavale ning uurida, kuidas õppekava toetab (tulevase) õpetaja valmisolekut nüüdisaegsete hariduslike väljakutsetega tegeleda.

Magistritöö juhendaja on Mare Kitsnik (PhD).

Intervjuu sisu ja vorm

Intervjuu on poolstruktureeritud, sisaldab avatud küsimusi ning kestab ligikaudu 45 minutit. Intervjuu toimub Zoomi keskkonnas ja see salvestatakse helifailina. Helisalvestis transkribeeritakse.

Intervjuu andmete kasutamine

Intervjuu andmeid kasutatakse ainult magistritöös. Intervjuu tulemusi töödeldakse anonüümselt. Iga intervjuueeritav tähistatakse koodiga, mida ei ole võimalik tema isikuga siduda. Samuti eemaldab autor transkriptsioonist kõik teised isikunimed.

Intervjuu andmete säilitamine

Intervjuueerija hoiab helisalvestist oma isiklikus salasõna ja biomeetriaga kaitstud arvutis kuni magistritöö kaitsmiseni. Pärast seda kustutatakse salvestis ning muud seotud märkmed jäädavalt.

Õigus osalemisest loobuda

Intervjuueeritaval on õigus igal ajal intervjuust loobuda või keelduda küsimustele vastamast. Samuti on tal õigus paluda salvestuse katkestamist või kustutamist.

NÕUSOLEK

Olen saanud piisavalt teavet intervjuu eesmärgi, sisu ja andmete kasutamise kohta. Mõistan, et osalemine on vabatahtlik ning mul on õigus igal ajal osalemisest loobuda. Annan teadliku nõusoleku intervjuus osalemiseks ja andmete kasutamiseks eespool kirjeldatud viisil.

Lisainfot annab magistritöö autor Katri Krall-Tammik (5649 XXXX, XXXX@ut.ee).

Intervjueeritav: ... */allkirjastatud digitaalselt/*

Intervjueerija: Katri Krall-Tammik */allkirjastatud digitaalselt/*

Kuupäev: ...