

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Inger Kõiv

Emakeeleõpetuse olukord õpetajate arvamuskirjeldustes aastatel 2011–2022

Bakalaureusetöö

PhD Kadri Koreinik ja PhD Kristiina Praakli

TARTU 2025

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrekselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli eesti ja üldkeeleteaduse instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Inger Kõiv

Lühikokkuvõte

Bakalaureusetöös analüüsitakse emakeeleõpetajate arvamuskirjandeid, mis on ilmunud Õpetajate Lehes aastatel 2011–2022. Töö aitab tähelepanu juhtida emakeeleõpetuses esinevate probleemide mitmekülgsusele ja kajastada õpetajate arvamusi. Kvalitatiivsest sisuanalüüsist selgus, et sel perioodil avaldati enim arvamust 2011. aasta riikliku õppekava ja eesti keele riigieksamite kohta. Samuti pöörati tähelepanu sellele, kuidas digimaailma võimalused ja ingliskeelne keskkond on mõju avaldanud emakeeleõpetusele. Muid tähelepanekuid tehti õppekorralduse, emakeeleõpetajate vastutusrikka töö ja õpilaste lugemisharjumuste kohta.

Õpetajad leidsid, et enne suuremate muutuste ellu viimist, nagu uus õppekava või riigieksamite formaadi muutus, on vaja ka vastavat õppematerjali, mida 2011. aastal uue õppekava kehtima hakkamise ajaks ja kaheosalise riigieksamite harjutamiseks polnud piisavalt. Artiklite autorid nägid uue, 2011. aasta õppekava tugevusena selle tekstikesksust, kuid tundsid muret, et õigekirjale ei olnud eraldi tähelepanu pööratud. Kaheosalise riigieksamite tugevusena nähti seda, et see kontrollib eluks vajalikku funktsionaalset lugemisoskust. Puuduseks peeti kirjutamisosa kitsast teemavalikut ja liiga konkreetseid teemapüstitusi ning kardeti, et kuuetunnine eksam on liiga väsitav. Samuti täheldasid artiklite autorid, et meediasisu piiramatuse tõttu on aina keerulisem leida õpilaste ja õpetajate vahel ühisosa ning sotsiaalmeedia mõju tõttu on õpilaste süvenemisvõime nõrgenenud. Samuti rõhutati, et lugemus on eesti keele õppimisel väga oluline, sest see arendab sõnavara ja laiendab silmaringi, mis omakorda tuleb kasuks tekstiloomes.

Võtmesõnad: emakeeleõpetus, õpetajad, arvamuskirjandid, kvalitatiivne sisuanalüüs, Õpetajate Leht

Sisukord

Sissejuhatus.....	6
1. Emakeel ja emakeeleõpetus	8
1.1 Emakeele mõiste	8
1.2 Emakeele omandamine ja emakeeleõpetus.....	9
1.3 Emakeeleõpetuse korraldusest Eestis	9
2. Emakeeleõpetuse uurimisseis Eestis	12
2.1 Keelehoiakud	12
2.2 Motivatsioon ja õpitegevused	13
2.3 Tekstikeskne emakeeleõpetus	14
2.4 Kirjalik tekstiloome	15
2.5 Riigiksam	16
3. Metoodika	18
3.1 Õpetajate Leht.....	18
3.2 Uuritava ajavahemiku valik	18
3.3 Materjali kogumine	20
3.4 Meetod	20
4. Tulemused.....	22
4.1 Uus õppekava ja eesti keele ainekava	22
4.2 Riigiksam	25
4.3 Emakeeleõpetus ja ühiskondlikud muutused	31
4.4 Muud tähelepanekud	33
5. Arutelu	38
Kokkuvõte.....	43
Kirjandus.....	45
The state of mother tongue education in teachers' opinion articles from 2011 to 2022. Summary	51

Lisa 1. Arvamusartiklid53

Sissejuhatus

Eestis on tavaks rääkida emakeeleõpetusest eesti keele kui esimese keele õpetuse tähenduses. Emakeele ja selle süsteemi omandab laps juba esimestel eluaastatel seda teadlikult õppimata, kuid koolis lisandub sellele emakeeleõpetus, mis mitmekesistab senist arusaama emakeelest ja suunab õpilast oma emakeeles orienteeruma (Kaivapalu 2007). Selles protsessis on oluline roll õpetajal, kes õppekavast lähtuvalt, kuid ka autonoomselt, aitab õpilasel omandada keelealaseid teadmisi ja oskusi.

Emakeeleõpetust mõjutavad nii riiklik hariduskorraldus kui ka ühiskonnas toimuvad protsessid. Riiklike hariduskorralduslike muudatuste all võib silmas pidada muutusi õppekavas ja riigieksami ülesehituses. Lisaks avaldavad emakeeleõpetusele mõju ka tehnoloogiliste arengutega kaasnevad keelekontaktid, meediasisu ja suhtlustavad. Tehnoloogilised muutused avardavad suhtlusvõimalusi ja pakuvad mitmesugust ning mitmekeelset meediasisu. Lisaks meediastumisele iseloomustab nüüdisaega ka ingliskeelestumine, mida on tinginud üleilmsed majanduslikud ja kultuurilised sidemed (vt Praakli & Koreinik 2020 ja sealseid viiteid). Interneti kasutus on loomulik osa igapäevaelust. Sealne info üleküllus ja ingliskeelse meediasisu suur osakaal mõjutavad ka keelekasutust. Õpetajatel tuleb järgida riiklikust õppekavast lähtuvat kooli ainekava ja valmistada õpilasi ette lõpueksamiteks, kuid samas arvestada ka ühiskonnas toimuvate protsessidega, sest need mõjutavad nii suulist kui ka kirjalikku keelekasutust.

Seega tuleb emakeeleõpetajatel pidevalt kohaneda ja muutustega kaasas käia, et pakkuda teaduspõhist ja kaasaegset õpet, mis annaks õpilasele eluks kaasa vajalikud teadmised ja oskused ning viiks võimalikult heade tulemusteni riigieksamil. Nüüdisaegse konstruktivistliku õpikäsituse lähenemise kohaselt on oluline, et õppiija oskaks õpitut siduda oma varasemate kogemustega – nii on õpe tähenduslik (Tamm 2025). Seetõttu on oluline, et emakeeleõpetus oleks pidevas arengus, et toetada õppijate kirjalikku ja suulist tähendusloomet, pakkuda kvaliteetset haridust ja vastata ka ühiskonna ootustele.

Kuigi emakeeleõpetus on teinud viimase paarikümne aastaga läbi suure arengu, siis sellegipoolest tõi Eesti Emakeeleõpetajate Seltsi esimees Kaja Sarapuu Eesti Keelenõukogu ja Tartu Ülikooli korraldatud aruteluseminaril „Emakeeleõpetus muutub ühiskonnas“ (2024) välja mitmeid probleeme, millega emakeeleõpetajad silmitsi seisavad. Sarapuu sõnul on eesti keele ainekava küll hea, kuid ainetunde on liiga vähe – „Õpetada jõuab, aga õppida mitte“. Samuti märkis Sarapuu, et põhikoolis õpitud õigekirjateadmised ei kinnistu üldjuhul gümnaasiumiks, inglise keel avaldab mõju keelevaistule ja vajaka on õppematerjalist, mille

jaoks pole loodud ühist andmebaasi. Seega leidub emakeeleõpetuses endiselt probleeme, mis ei ole tekkinud üleöö, vaid on aja jooksul süvenenud või jäänud tähelepanuta.

Kõige eelneva valguses on oluline tähelepanu pöörata emakeeleõpetajate arvamustele ja tähelepanekutele emakeeleõpetusega seoses. Siinses bakalaureusetöös teen seda kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, analüüsides Õpetajate Lehes ilmunud emakeeleõpetajate kirjutatud arvamuskirjutusi. See meetod võimaldab näidata emakeeleõpetuse probleemide mitmekülgust, leida vaatenurki, millele pole veel tähelepanu pööratud ja kajastada õpetajate arvamuste mitmekesisust.

Töö eesmärk on analüüsida emakeeleõpetajate arvamusi Õpetajate Lehes aastatel 2011–2022 ilmunud arvamuskirjutuste põhjal. Sellest tulenevalt püstitan järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid emakeeleõpetuses esinevaid probleeme on emakeeleõpetajad Õpetajate Lehes välja toonud?
2. Mida arvamuskirjutuste autorid emakeeleõpetuses muudaksid?

Bakalaureusetöö koosneb viiest peatükist. Esimeses peatükis annan ülevaate emakeele mõistest ja emakeeleõpetusest, teises kirjeldan emakeeleõpetuse uurimisseisu Eestis, kolmandas tutvustan metoodikat, neljandas esitan tulemused ja viiendas arutlen tulemuste üle.

1. Emakeel ja emakeeleõpetus

1.1 Emakeele mõiste

Traditsioonilistes keeleomandamise uurimustes on emakeele ehk K1 (ingl *L1*) mõiste olnud olemuselt läbipaistev – inimesel on üks emakeel, mis on esimesena omandatud keel ning kõik järgnevad omandatud keeled on teised keeled (ingl *L2*) või võõrkeeled (Argus jt 2021). Üks esimesi emakeele defineerijaid on Leonard Bloomfield (1933), kelle tõlgenduse järgi on esimene keel (ingl *first language*), mida inimene rääkima hakkab, tema emakeel. Emakeel (ingl *mother tongue*) on just seetõttu defineeritud läbi ema, et üldjuhul on laste jaoks esimene ja tähtsaim isik ema, kes annab lapsele enamasti suurema osa kõnesisendist. Lapse eesmärk on emaga suhelda ja tähendusi vahetada. (Davies 2003)

Emakeele mõiste võib aga mitmel juhul osutada problemaatiliseks. Esimesel juhul, kui varases lapseas omandatakse kaks keelt samal ajal või jagavad ema rolli mitu isikut, kes annavad erinevaid keelesisendeid (Davies 2003; Argus jt 2021). Teisel juhul võib elu jooksul dominantsus muutuda ja teisena või hiljem omandatud keel muutub seega domineerivamaks kui esimene keel (Argus jt 2021). Kui igapäevastes suhtlussituatsioonides eelistatakse mõnd muud keelt emakeelele, siis jääb emakeel paratamatult tagaplaanile ning seda ei saa enam käsitleda kui esimest keelt (Davies 2003). Kolmandal juhul on probleem seotud identiteediga: inimesel on keelega emotsionaalne seos, kuid esimese keele sisend on piiratud või kasutatakse keelt vaid kodus (ingl *home language*). Sellegipoolest arvatakse sageli, et rahvus ja emakeel on omavahel tugevas seoses. (Argus jt 2021)

Lisaks emakeele (ingl *mother tongue*) mõistele on kompleksne ka emakeelse kõneleja (ingl *native speaker*) mõiste tähendussisu. Seda mõistet saab defineerida mitmeti. Ühel juhul võib emakeelne kõneleja olla inimene, kes räägib keelt emakeelena (ingl *mother tongue*). Samas võib emakeelne kõneleja (ingl *native speaker*) olla ka keegi, kelle esimene keel (ingl *first language*) või dominantkeel (ingl *dominant language*) on vastav keel või on see kõneleja kodukeel (ingl *home language*). (Davies 2003) Lisaks kasutatakse pärandkeele (ingl *heritage language*) mõistet. Pärandkeel on keel, mis omandatakse esimese keelena kodus. See erineb ühiskonnas kõneldavast enamuskeelest ja seda kasutatakse üksnes kodus, perega ja keelekogukonnas. (Korkus, Vaks & Vihman 2024)

1.2 Emakeele omandamine ja emakeeleõpetus

Vastsündinud laps võib omandada ükskõik mis keele, kuid see võimalus aheneb, kui laps areneb emakeele foneetilises süsteemis (Tulviste 2008: 40). Arusaadavate sõnadeni jõuab laps 12–18 kuu jooksul, kuid keeleomandamine algab juba enne sündi, kuuldes ema kõhus olles erinevaid helisid. Eestikeelses keelekeskkonnas kasvavad lapsed kuulevad kohe alguses mõnesid sõnu käändes, mis omakorda viib käändesüsteemi avastamiseni. Keeleomandamise kiirus sõltub nii lapse isikupärast kui ka sellest, kui palju lapsega räägitakse. (Vihman 2020a: 49)

Kui emakeele ja selle süsteemi omandab laps varases eas keelekeskkonna kaudu seda teadlikult õppimata, siis koolis lisandub sellele ka emakeeleõpetus, mis rikastab õppija senist kogemust ja loob keele toimimisest mitmekesisema arusaama (Kaivapalu 2007). Kuigi mõiste *emakeel* võib tähistada mis tahes keelt, siis *emakeeleõpetus* tähendab Eestis traditsiooniliselt eesti keele kui esimese keele õpetust (vt Aruvee 2023 ja sealseid viiteid).

Emakeelel on Eestis oluline roll. Emakeelepäeva tähistatakse Eestis 14. märtsil lipupäevana, mil väärtustatakse ja tähistatakse eesti keelt. Selle lipupäeva nimetus võib tekitada segadust, justkui võiksid seda päeva tähistada vaid eesti keelt esimese keelena kõnelejad. On arvatud, et emakeelepäeva võiks nimetada eesti keele päevaks või peaks emakeelepäev saama kaasavama tähenduse, et väärtustada sel päeval ka teisi emakeeli (Vihman 2020b; Vihman 2025). Samuti ei ole õppekavades enam õppeainet nimetusega emakeel. Emakeele asemel on alates 2002. aastast eesti keel (RÕK 2002). Nimetusega emakeel oli õppeaine viimati 1996. aasta riiklikus õppekavas (Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava 1996).

1.3 Emakeeleõpetuse korraldusest Eestis

Emakeeleõpetuse korraldus hõlmab riiklike õppekavu ja nendes olevaid keele ja kirjanduse ainekavu, teadmiste mõõtmist erinevates kooliastmetes ja gümnaasiumis (tasemetööd, põhikooli lõpueksam, riigieksam), õpetajate väljaõpet ja kvalifikatsiooninõudeid ning õppematerjale- ja meetodeid. Siinses peatükis on vaatluse all emakeeleõpetuse korraldus aastatel 2011–2022 ja ennekõike õppekavade ning riigieksamiga seonduv.

Kõige üldisemalt reguleerib Eesti üldhariduskoolides õpet põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 15 kohaselt esitatakse põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas õppe eesmärgid, oodatavad õpitulemused, hindamise tingimused ja kord ning nõuded õppekeskkonnale, õppe ja kasvatus korraldusele, kooli lõpetamisele ja kooli õppekavale. Riiklike õppekavade järgi koostavad õppeasutused oma

eripärasid arvestava kooli õppekava, mis on õpingute alusdokument. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010)

Põhikooli eesti keele õppe- ja kasvatuseesmärkidega taotletakse, et õpilane omandab eesti keele õigekirjaoskuse, oskab kasutada keelt kommunikatsioonivahendina, teab erinevaid suhtluskanaleid ja on meedias pakutava teabe suhtes kriitiline. Õpilane oskab teha mõtestatud toiminguid eri tüüpi tekstidega, õpib tundma eri tekstiliike, arendab kriitilist mõtlemist, oskab kasutada keeleallikaid, väärtustab eesti keelt rahvuskultuuri kandja ja avaliku suhtlusvahendina, on lugupidav ka teiste rahvaste ja kultuuride suhtes ning suhtub tolerantselt eesti keelt mitte emakeelena kõnelejatesse. (PRÕK 2011)

2011. aasta õppekava järgi on eesti keele nädalatundide maht I kooliastmes 19, II kooliastmes 11 ja III kooliastmes kuus ainetundi.¹ Alates viiendast klassist on eesti keel ja kirjandus eraldi õppeained. Nii õppetundide nädalatundide jaotus vastavalt kooliastmele kui ka õppesisu klasside kaupa määratakse täpsemalt kooli õppekavas, võttes arvesse, et kooliastme lõpuks oleks soovitud teadmised, hoiakud ja oskused saavutatavad. (PRÕK 2011)

Gümnaasiumi keele ja kirjanduse valdkonna õppeainete kaudu taotletakse, et gümnaasiumilõpetaja on omandanud väljendusoskuse nii suulises kui ka kirjalikus suhtluses. Samuti valib sobivaid suhtluskanaleid ja väljendusvahendeid vastavalt olukorrale, oskab leida ning hinnata oma tekstide loomiseks erinevaid allikaid ja on meediateadlik. Lisaks tunneb keeleinfo allikaid ja on keeleteadlik. (GRÕK 2011)

Gümnaasiumis on eesti keele kohustuslikke kursusi kuus ning ühe kursuse maht on 35 õppetundi. Eesti keele kohustuslike kursuste hulka kuuluvad „Keel ja ühiskond“; „Meedia ja mõjutamine“; „Teksti keel ja stiil“ ning kolm praktilise eesti keele kursust.²(GRÕK 2011)

Vaadeldaval perioodil kehtinud õppekavadele (GRÕK 2011; PRÕK 2011) eelnes 2002. aastal vastu võetud riiklik õppekava (RÕK 2002) ja järgnesid 2023. aasta põhikooli- ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad (GRÕK 2023; PRÕK 2023). Kersti Lepajõe (2010) toob välja, et 2011/2012 õppeaastast kehtima hakanud eesti keele ainekava oli eelnevast rohkem suunatud sellele, et õpilased omandaksid praktilised keeleoskused. Ainekava pööras tähelepanu keelevahendite tähenduse mõistmisele, nende eesmärgikohasele kasutusele ning sõnavara arengule. Tekstiõpetust tuli aina enam õigekeelsuse ja keelehooldega põimida. Tekstidega töötades tuli võrdselt tähelepanu pöörata nii mõistmisele kui ka tekstiloomele. Peamine muutus oli tekstitöö keskmesse seadmine suhtluspädevuse kujundamiseks. (Lepajõe

¹ Võrdluseks on A-võõrkeele (inglise, prantsuse, saksa või vene keel) nädalatundide maht I kooliastmes kolm ainetundi, II kooliastmes üheksa ja III kooliastmes üheksa ainetundi (PRÕK 2011).

² Võrdluseks on gümnaasiumis B2 keeleoskustasemel võõrkeele kursusi viis (GRÕK 2011).

2010) Niisiis, kui eelnev õppekava (RÕK 2002) keskendus eelkõige keeleteadmiste omandamisele ja eneseväljendusele, siis uus gümnaasiumi õppekava oli selgelt tekstikesksem ja seadis sihiks funktsionaalse keeleoskuse arendamise (Aava 2014: 144). 2023. aasta riikliku õppekava keele ja kirjanduse ainevaldkonna keeleõpetuse rõhuasetusteks on tekstikesksus, keeleteadlikkus, keeleallikad ja žanripõhine lähenemine (GRÕK 2023; Org, Aruvee & Tellmann 2023; PRÕK 2023).

Emakeeleteadmisi mõõdetakse üldhariduskoolis mitmel moel: nt tasemetööde, põhikooli lõpueksami ja gümnaasiumi lõpus riigieksamiga (HARNO 2025). Alates 2012. aastast on Eestis kaheosaline lugemis- ja kirjutamisosast koosnev eesti keele riigieksam (HARNO 2021). Eesti keele või eesti keele teise keelena riigieksami sooritamine on gümnaasiumi lõpetamiseks kõigil abiturientidel kohustuslik (HARNO 2025). Eesti keele riigieksami eristuskirja järgi on kaheosalise lugemis- ja kirjutamisosast koosneva eksami eesmärk hinnata, kuivõrd on abiturient omandanud gümnaasiumi riiklikusse õppekavasse kuuluvad üld- ja valdkonnapädevused, läbitavad teemad ja kohustuslike kursuste õpitulemused. See on oluline, et anda õpilasele, vanematele, koolile, kooli pidajale ja riigile tagasisidet õppimise ja õpetamise tulemuslikkuse kohta ning selgitada selle ajas muutumist. Lisaks hinnatakse omandatud selleks, et teha hariduspoliitilisi ja õppeprotsessi puudutavaid otsuseid ning tagada järjestikuste haridustasemete õppekavade seotus. Samuti, et langetada otsus gümnaasiumi lõpetamise kohta ja võimaldada kasutada riigieksamitulemusi jätkuõpingutel. (Eristuskiri 2025)

2. Emakeeleõpetuse uurimisseis Eestis

Uurimisseisu peatükis toon välja bakalaureusetöö seisukohast olulisimad uurimused, mis puudutavad emakeeleõpetust. Eesti keele emakeelena õppe ajaloolist konteksti ja õppekavasid alates 1917. aastast on oma doktoritöös põhjalikumalt käsitlenud Katrin Kalamees-Ruubel (2014). Sestap võtan fookusesse perioodi alates 2011. aastast, sest sellesse ajaperioodi jääb minu vaadeldav periood (2011–2022). Selle ajaperioodi uurimisseisu kirjeldus aitab luua täielikuma ülevaate valdkondadest, mida on sel perioodil uuritud ning missuguses kontekstis emakeeleõpetust üldhariduskoolides õpetatakse. Sel perioodil on emakeeleõpetusele lähenetud mitmest vaatenurgast. Uuritud on näiteks õpilaste õpimotivatsiooni emakeeletunnis (Roio 2011; Pulk 2019), keelehoiakuid (Ehala & Niglas 2004; Tammemägi & Ehala 2012), tekstikesksust (Aruvee & Puksand 2019; Aruvee 2023) ja kirjutamispraktikaid (Jürine & Tragel 2018; Hint & Jürine 2021; Käpp 2023; Käpp & Tragel 2024), eesti keele ainetundide sisu ja korraldust (Bubnov & Hunt 2022) ja ka eesti keele riigieksamiga seonduvat (Tammeaid 2015; Norralt 2018). Lisaks on emakeeleõpetusest kirjutatud meedias (nt Jürine & Tragel 2017; Tragel & Hint 2025). Senine uurimisseis loob tausta, mis on emakeeleõpetuses aktuaalne olnud ja seega on võimalik seniseid uurimusi kõrvutada arvamused artiklites väljendatud seisukohtadega.

2.1 Keelehoiakud

Tänapäevases maailmas, kus infot on palju, suuline suhtlus on suuresti asendunud kirjaliku virtuaalsuhtlusega ja laste kasvukeskkond on mitmekeelne, on määravaks muutumas keelehoiakud (Kerge 2012: 586). Eestis on keelehoiakuid uuritud enim eesti keele kui teise keele (E2) kontekstis (nt Klaas-Lang & Praakli 2015; Reile 2016; Pyatkina 2024). Väikerahva jaoks sõltub nende emakeele väärtus suuresti sellest, kui kasulikuna seda nii majanduslikult, ühiskondlikult kui ka kultuuriliselt nähakse; sealjuures mängivad eelkõige rolli riiklik keelepoliitika ja põhirahvuse keelehoiakud (Ehala 2019: 35). Seega võivad emakeele kasutust mõjutada ka domineerivad keeled.

2021. aasta rahvaloenduse andmetel on levinuimaks võõrkeeles Eestis inglise keel, mida pea pool rahvastikust arvab, et oskab (REL 2021). Samas ei saa inglise keelt pidada enam samasuguseks võõrkeeleks nagu mitukümmend aastat tagasi, sest lapsed puutuvad inglise keelega kokku juba väga noores eas (Koreinik, Põiklik & Selliov 2021). Varasemad küsitlusuuringud on näidanud, et suur osa eesti gümnaasiumiõpilastest näeb tulevikus eesti ja inglise keelel Eestis võrdset osatähtsust ning kasutab igapäevaselt palju inglise keelt.

Sellegipoolest hinnati eesti keelt perekondliku suhtluskeelee ja eesti identiteedi osana. (Ehala & Niglas 2004) 2011. aastal korraldati uuringut, et võrrelda, missugust mõju on avaldanud vahepealsed ühiskondlikud ja infotehnoloogilised muutused keelehoiakutele. Kuigi inglise keele kasutus oli vahepealsel perioodil suurenenud, siis keelehoiakutes suuri muutusi ei täheldatud. Endiselt eelistasid õpilased identiteediga seotud olukordades, näiteks perekondlikus suhtluses, eesti keelt, kuid vajadusel pragmaatilistes olukordades inglise keelt. (Tammemägi & Ehala 2012)

2.2 Motivatsioon ja õpitegevused

Keeleõppe motivatsiooni on eelkõige seostatud teise keele ja võõrkeele õppimisega (Dörnyei 1994). Sellegipoolest on eesti keele kui emakeeleõppe motivatsiooni uuritud Eestis mitmel moel. Näiteks oli Maire Roio (2011) magistritöö üks eesmärke uurida õpimotivatsiooni kujundavaid tegureid eesti keele ja kirjanduse tundides. Veebiküsitluse 2538 vabatahtliku vastaja vastusest selgus, et eesti keelt ei olda motiveeritud õppima ajapuuduse ja ainekavades oleva üleliigse materjali tõttu, mis muudab emakeeletunnid ülekoormatuks. Küll aga peeti eesti keele tunde vajalikuks. (Roio 2011)

Kaisa Pulk (2019) on oma magistritöös uurinud õpimotivatsiooni kolmandas kooliastmes ja gümnaasiumis, küsitledes nende kooliastmete õpilasi (kokku 134) ning nende eesti keele õpetajaid (kokku 17) neljateistkümnest koolist üle Eesti. Vastustest selgus, et muutused õppekavas ja järjest suurenenud aktiivõppemeetodite kasutus ei ole märkimisväärselt tõstnud õpilaste õpimotivatsiooni. Motivatsioonipuudust põhjendasid õpilased sellega, et õppematerjal pole piisavalt huvitav. Sellegipoolest nähti emakeele õppimist vajalikuna, sest õpitud kasutatakse ka väljaspool ainetunde. Õpilased pidasid arutelusid kõige motiveerivamateks tunnitegevusteks. Õpetajad rõhutasid välise motivatsiooni olulisust tähelepanu äratamisel ja sisemise motivatsiooni tähtsust huvi tõstmisel ning õpiharjumuse kujunemisel. Toodi välja, et motivatsiooni tõstab, kui kaasata õpilasi õppeprotsessi kujundamisse ja tuua igapäevaeluga paralleele. Ühe motivatsioonilanguse põhjusena mõlema vanuseastme puhul tõid õpetajad välja inglise keele osatähtsuse suurenemise. Nii õpilaste kui ka õpetajate arvates on motivatsiooni hoidmiseks vaja kaasaegseid õppematerjale ja mitmekülgseid ainetunde, mis ei oleks ettearvatavad ega rutiinsed. Seega võib oletada, et motivatsioon sõltub ka õpitegevustest. (Pulk 2019)

Maia Bubnov ja Jaanika Hunt (2022) on uurinud eesti keele ainetundide sisu ja õpitegevusi ning võrrelnud neid inglise keele tundidega. Valimisse kuulusid kolmanda kooliastme õpilased,

kelle ankeetküsitluse vastuste põhjal selgitati välja, missuguseid õppetegevusi peetakse eesti ja inglise keele tundides kasulikuks ja huvitavaks. Õpilased leidsid, et inglise keele tunnid on tänu vahetule suhtlusele vaheldusrikkamad kui eesti keele tunnid. Inglise keele tundides omandatavad oskused on olulised, et olla edukas nii õpingutes kui ka tööturul ja välismaal elades. Mõlema ainetunni puhul tõsteti esile ka õpetaja suurt rolli tunni kaasahaaravuse seisukohalt. Samuti tõid õpilased välja, et eesti keel on emakeel ning seetõttu on seda ka igavam õppida, kuigi õpitakse põhjalikumalt ja suuremas mahus kui inglise keele tunnis. Ometi nähti eesti keelt vajalikuna, sest tulevikus Eestis elades on keeleoskus tähtis nii kõrgkoolis kui ka töö- ja igapäevaelus tarbetekstide koostamisel. (Bubnov & Hunt 2022)

Magistritööde (Roio 2011; Pulk 2019; Bubnov & Hunt 2022) põhjal saab järeldada, et erinevas vanuses õpilaste õpimotivatsiooni mõjutavad õppematerjalid ja õpitegevused. Samuti on õpilaste jaoks oluline, et ainetundidest saadud teadmised tuleksid kasuks ka väljaspool ainetunde. Kuigi õpilased peavad emakeeletunde vajalikeks, siis on nendes töödes täheldatud, et motivatsioon pole kuigi kõrge.

2.3 Tekstikeskne emakeeleõpetus

Alates 2011. aastast, mil eesti keele õppekavadesse kaasati tekstikesksus, on selle rakendamisele aina enam tähelepanu pööratud. Tekstikesksus toob emakeeletundi nii eri žanrite kui ka eri valdkondade tekste, mis omakorda suurendab aineülest koostööd. Tekstikeskse metoodika kohaselt suunatakse tekstis keelenähtusi märkama ja neid analüüsima. Ka grammatikareegleid õpitakse tekstide kaudu. (Aruvee, Puksand 2019)

Tekstikeskset aine- ja keeleõpetust on Eestis põhjalikult uurinud Merilin Aruvee (2023), kelle väitekirjast selgub, et emakeeleõpetuse keskmes on funktsionaalne tekstitöö, väärtushinnangute kujundamine ja õigekirja õpetamine, ent tekstikeskne õpetus on pigem episoodiline ja sellele lähenetakse sõna- ja õigekirjatasandi kaudu, sest õpetajatel pole olnud piisavaid tekstitööalaseid teadmisi ega ka materjale. Niisiis vajavad õpetajad tekstikeskse emakeeleõpetuse ellu viimiseks rohkem tuge, metoodilisi materjale ja süsteemseid teadmisi. Üldiselt peaks tekstitöö oskusi ja ainekirjaoskust arendama aineteüleselt, mitte vaid emakeeletunnis. Emakeeleõpetuses võiks grammatika õpetamisel arendada metoodikat, mis keskendub selle reflekteerimisele. (Aruvee 2023)

Ka varem on uuritud (Aruvee & Puksand 2019), kuidas avalduvad emakeeleõpetajate kogemuses kirjaoskusega seotud koostöö, metoodilistes valikutes uus kirjaoskus ning õpetajate töös tekstikeskse õpetuse metoodika. Tulemustest selgus, et õpetajad tunnevad vajadust jagada

vastutust kirjaoskuse õpetamisel ning tekstikesksuse põhimõtte täielikku rakendamist emakeeletunnis pärsib selle liigne ajamahukus. Seega vajab uue kirjaoskuse temaatika tundidesse viimine veel arendamist, sest õpetajatel on seoseid ainepädevusega raske luua. (Aruvee & Puksand 2019)

2.4 Kirjalik tekstiloome

Lisaks tekstikesksusele on viimasel kümnendil tähelepanu juhitud väljendusoskuse arendamisele, mis hõlmab nii kirjalikku kui ka suulist väljendusoskust. Väljendusoskuse õpetamise vastutus langeb eesti üldhariduskoolis emakeeleõpetajale, sest emakeeletunnis on tekstiloome kõige suurema tähelepanu all. Väljendusoskus hõlmab lisaks õigekeelsus- ja grammatikareeglite tundmisele ka tekstiloomeoskust. Seda oskust on tavaks õppida ja õpetada kirjandeid kirjutades. (Lepajõe 2012: 95) Seetõttu on emakeeleõpetuse kontekstis vältimatu rääkida kirjandist. Kirjand on ühtlasi nii põhikooli kui ka gümnaasiumi eesti keele eksami osa (HARNO 2025). Lisaks on hea kirjutamisoskus üks gümnaasiumihariduse olulistest eesmärkidest (GRÕK 2011).

Viimastel aastatel on üha suuremat huvi pälvinud kirjutamisprotsessi roll emakeeleõpetuses, mis muuhulgas seostub ka (arutleva) kirjandi kirjutamise õpetamisega, sest kirjand on üks kesksemaid tekstiliike, mida emakeeletundides kirjutatakse. Anni Jürine ja Ilona Tragel (2018) rõhutavad mustandi olulisust kirjutamisprotsessis, sest esimesel katsel on keeruline kirjutada selget ja mõtestatud teksti. Mustandite kirjutamine ja õpetaja jaoks ka tagasisidestamine on ajamahukad, mistõttu pole see Eesti haridussüsteemis tavapärane praktika. Autorid soovivad, et protsesskirjutamise meetodit võiks rakendada üksnes pikemate tekstide puhul või siduda lühemaid kirjutamisülesandeid pikemaks tekstiks. Õpetaja töökoormuse vähendamiseks võiksid ka kaasõppijad üksteist tagasisidestada. (Jürine & Tragel 2018)

Paar aastat tagasi on küsitlusmeetodil uuritud, milliseid tekste eesti gümnaasiumiõpilased kirjutavad (Käpp 2023). Õpilased tõid ülekaalukalt välja kirjandi, kuid paljud õpilased ei näinud sellel tekstiliigil eesmärki. Ka artikli autor on kriitiline kirjandi formaadi suhtes ega näe, et selle tekstiliigi kirjutamise valdamine oleks kuidagi kasulik edaspidises elus. Autor pakub välja, et eeskätt tuleb reformida viisi, kuidas kirjandi kirjutamist õpetatakse ning üks võimalustest oleks rakendada kirjutamisel protsessikeskset lähenemist. (Käpp 2023) See on teadlik etapiviisiline lähenemine, kus kirjutaja saab töö valmimise käigus erinevatele tekstiosadele kaasõppija tagasisidet, et teksti täiendada. Lisaks aitab protsessikeskne lähenemine õpilasel mõista, et kirjutamisoskus ei ole mitte kaasasündinud, vaid õpitav oskus,

mis areneb pideval harjutamisel. (Käpp & Tragel 2024) Seda lähenemist toetab ka varasem uurimus, mis näitab, et protsessikeskse lähenemise teadlik praktiseerimine erinevatel ainekursustel on muutnud õpilaste suhtumist kirjutamisse positiivsuse suunas ja seega on tegu hea meetodiga gümnaasiumiõpilaste kirjutamisoskuse arendamiseks (Hint & Jürine 2021).

Niisiis on tekstikeskne emakeeleõpetus ja kirjutamisprotsess, eriti protsessikeskne kirjutamisele lähenemine, viimastel aastatel erilise tähelepanu all olnud. Etapiviisilist lähenemist kirjutamisele nähakse tulemusliku viisina, kuidas kirjaoskust õpetada.

2.5 Riigieksam

Eesti keele riigieksamit on uuritud mitmeti. Keskendutud on nii riigieksami kajastusele ajakirjanduses kui ka õpetajate kogemusele õpilaste riigieksamiks ette valmistamise protsessis. Näiteks on uuritud kriitilise diskursusanalüüsi meetodil 2012. aasta eesti keele riigieksami kajastust ajakirjanduses. Bakalaureusetöös analüüsiti õpilaste, eesti keele õpetajate ja eksami korraldusliku poolega seotud isikute seisukohti. Õpetajad avaldasid enim arvamust ja suhtusid kaheosalisse riigieksamivormi kriitilisemalt kui õpilased, kelle jaoks oli uus eksam lihtsam. Õpetajate ja õpilaste argumentatsioon oli pigem tundepõhine (hinnanguline), ent koostajate argumentatsioon oli pigem faktipõhine. Koostajate argumentatsioon väljendas toetust uue eksamivormi suhtes ning andis vastuseid õpetajate küsimustele. (Tammeaid 2015)

Kristiina Norralti (2018) magistritöö käsitles abiturientide ettevalmistust eesti keele riigieksamiks. Andmeid koguti fookusrühma intervjuuga. Intervjueeriti nii õpilasi kui ka õpetajaid. Eesmärk oli uurida, kuidas valmistatakse abituriente ette eesti keele riigieksamiks, missuguseid materjale kasutatakse, mida soovitakse õppetöoga saavutada ja millised on kitsaskohad. Uurimistulemustest selgus, et õpetajad lähtuvad ettevalmistamisel eelkõige nendest osaoskustest, mida eksamil kontrollitakse. Õpilaste hinnangul on eksamiülesannetega sarnaste ülesannete harjutamine tähtis. Õpetajad pidasid eksamit ka silmaringi kontrollivaks küpsuseksamiks, mis nõuab valdkondadeülest ettevalmistust. Kaheosalise eksami puhul tõid õpetajad probleemina välja, et tänu lugemisosale on võimalik nõrgematel kirjutajatel rohkem punkte saada, kuid tugevamatel kirjutajatel pole võimalust end isikupäraselt väljendada. (Norralti 2018)

Kuigi õpetajate seisukohti on ajakirjanduses avaldatu näitel varasemalt uuritud nii riigieksamite näitel (Tammeaid 2015) kui ka on tehtud ülevaade keeleteemalistest artiklitest Nõukogude Õpetajas (praegune Õpetajate Leht) (Nõlvak 2015), siis puudub uurimus, mis

käsitleks emakeeleõpetajate arvamusi erialases ajakirjanduses. Seega pakub siinne uurimus väärtuslikku lisa senisele uurimisseisule ja -tulemustele.

3. Metoodika

Metoodika peatükk koosneb neljast alapeatükist. Esimeses kirjeldan uurimismaterjali allikat, väljaannet Õpetajate Leht, teises põhjendan uuritava ajaperioodi valikut, kolmandas kirjeldan uurimismaterjali ja selle kogumist, neljandas koostatud tekstikorpuse analüüsimise protseduuri.

3.1 Õpetajate Leht

Bakalaureusetöö tekstikorpus pärineb Õpetajate Lehest. Õpetajate Lehe puhul on tegemist keskse haridusteemasid käsitleva väljaandega, kus sageli võtavad sõna ka õpetajad. Õpetajate Lehte annab välja riigieelarvest tegevustoetust saav sihtasutus Kultuurileht, mis tutvustab seda väljaannet kui Eesti suurimat haridusküsimusi süvitsi kästletavat väljaannet, mille sisu kajastatakse ennekõike koolijuhtide ja õpetajate vaatenurgast lähtuvalt. (SA Kultuurileht)

Esimene Õpetajate Lehe number ilmus 26. septembril 1930. aastal. Avanumbris kuulutati, et ajalehe ”/.../ väljaandmise mõte on püsinud juba kauemat aega kutseteadliku õpetajaskonna päevaküsimuste esirinnas /.../“ ja ”/.../ praegune moment asetab erakordse vajaduse õpetajate häälekandja asutamiseks“. (ÕL 1930) Okupatsiooniaastatel kandis ajaleht nime Nõukogude Õpetaja ning alates 1989. aastast ilmub Õpetajate Leht taas endise nimega (Nõlvak 2015). Õpetajate Lehe ajalugu on pikemalt käsitletud Jaan Kelder (1994) ja Viivi Eksta (2005).

Õpetajate Leht ilmub ühe korra nädalas ning aastas ilmub kokku umbkaudu 42 numbrit. Lehte tellitakse kõikidesse eesti üldhariduskoolidesse ja lasteaedadesse. Õpetajate Lehe veebileheküljel esitatud lugejauuringutele tuginedes loeb seda paarkümmend tuhat pedagoogi ning lasteaiaõpetajat. Õpetajate Lehe tiraaž on 1650 ja tellijaid 1450. (ÕL 2025) Tiraaž on aastatega natukene langenud. Kui 2019. aastal oli kuu keskmine tiraaž 2500 ja 2022. aastal 2400, siis 2024. aastal jäi tiraaž alla 2000. (EML 2025) Lehte on võimalik lugeda ka veebist ning veebileheküllastusi on kuus 73 000, kellest unikaalseid kasutajaid on 47 500 (ÕL 2025). Lisaks avaldatakse Õpetajate Lehes ilmunud artikleid vahel ka Eesti Rahvusringhäälingu veebis, mis omakorda suurendab lugejaskonda ja tugevdab Õpetajate Lehe positsiooni haridusteemasid kajastava väljaandena.

3.2 Uuritava ajavahemiku valik

Uuritava ajaperioodi 2011–2022 valimisel lähtusin emakeeleõpetust puudutavatest riiklikest hariduskorralduslikest ja ühiskondlikest muutustest.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 17 lg 1 sätestab, et riiklike õppekavade alusel koostab kool õppekava, mis on koolis õpingute alusdokument ja milles eelkõige tuuakse välja kooli eripärast tulenevad valikud riiklike õppekavade raames (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010). 2011. aastal võeti vastu põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad, millele pidid koolid üle minema järk-järgult klasside kaupa. Kõigi vanuseastmete klassid pidid olema uuele õppekavale üle läinud 1. septembriks 2013. (GRÕK 2011; PRÕK 2011) Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 15 lg 3 sätestab, et põhikooli riiklikus õppekavas ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas esitatakse kohustuslike õppeainete ainekavad (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010), mistõttu töid uued ainekavad muudatusi ka keele ja kirjanduse ainevaldkonda.

Järgmised uued põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad võeti vastu 2023. aastal (GRÕK 2023; PRÕK 2023). Põhikooli riikliku õppekava § 25 lg 11 kohaselt kohustati koole põhikooliklassides keele ja kirjanduse ainevaldkonnas oma õppekavu riikliku õppekavaga kooskõlla viima hiljemalt 1. septembriks 2023 (PRÕK 2023). Gümnaasiumiosas tuli koolidel keele ja kirjanduse ainevaldkond kooskõlastada uue õppekavaga hiljemalt 2024. aasta 1. septembriks (GRÕK 2023). Seega jääb minu uuritav periood ajavahemikku, mil koolide ainekavad lähtusid 2011. aasta põhikooli ja gümnaasiumi riiklikest õppekavadest ja üleminek hetkel kehtiva õppekava ellu viimiseks ei olnud veel alanud. See loob ajaraami, mille kontekstis arvamused on kirjutatud.

Eesti keele riigieksamiga seonduv suurim muudatus oli, kui 2012. aastal võeti kasutusele kaheosaline eesti keele riigieksami formaat (HARNO 2021). Kaheosaline eesti keele riigieksam koosneb funktsionaalset lugemisoskust kontrollivast osast ja umbes 400-sõnalisest kirjandist (Eristuskiri 2025). Lisaks loodi 2015. aastal hariduse kompetentsikeskuse SA Innove juurde töörühm e-eksami arenduseks, et hiljemalt 2023. aastal kirjutaksid abiturientid traditsioonilise pabereksami asemel e-riigieksami (Puksand 2017: 38). 2025. aastal kirjutati eksamiülesandeid veel paberil.

2017. aastal võttis SA Innove juures tegutsev ettevalmistuskomisjon vastu otsuse, et 2018. aastast ei hinnata riigieksami lugemisosas enam õigekirjaoskust. See otsus tekitas meedias palju arutelu, kuid emakeeleõpetajate, Eesti Emakeeleõpetajate Seltsi ja avalikkuse vastuseisu tõttu jäi see muudatus siiski ellu viimata. (HTM 2017)

Seega on uuritava ajaperioodi valik tehtud lähtudes eelmise õppekava ajaraamist ja eesti keele riigieksamiga seonduvatest muudatustest. Lisaks on periood piisavalt pikk, et vaadelda ka ühiskondlike protsesside mõju emakeeleõpetusele, millele juhtisin tähelepanu sissejuhatuses.

3.3 Materjali kogumine

Esimese sammuna otsisin Eesti Rahvusraamatukogu kasutajakeskkonnast Digar välja kõik aastatel 2011–2022 ilmunud Õpetajate Lehe numbrid. Seejärel otsisin otsingusõnade „emakeeleõpetus“, „emakeel“, „eesti keel“, „emakeeleõpetaja“, „eesti keele õpetaja“ abil välja kõik artiklid, kus kirjutati emakeeleõpetusest, kas kogu artikli ulatuses või mõnes osas artiklist. Välja jäid artiklid, kus avaldati arvamust ainult kirjanduse kohta või mõnel muul teemal, mis ei puudutanud emakeeleõpetust. Jätsin välja artiklid, kus emakeeleõpetuse teemal võtsid sõna inimesed, kes ei positsioneerinud ennast emakeeleõpetajatena, sest need autorid ei puutu emakeeleõpetusega igapäevatoös kokku. Sel perioodil ilmunud artikleid, mis vastasid seatud kriteeriumidele oli kokku 86. Märkisin ka ära, kas artikli autor oli õpetaja või ajakirjanik/toimetaja. Selleks, et uurimuse fookust kitsendada ja vältida võimalikku kallutatust näiteks intervjuude puhul, jätsin valimisse vaid õpetajate endi kirjutatud aramusartiklid, sest sedasi saab õpetajate arvamustest kõige läbipaistvama ülevaate. Nende kriteeriumide põhjal osutus valituks 21 aramusartiklit (vt Lisa 1). Unikaalseid autoreid oli 13. Kõik autorid määratlesid end emakeeleõpetajatena. See materjal moodustas kvalitatiivse sisuanalüüsi uurimismaterjali ehk lõpliku valimi.

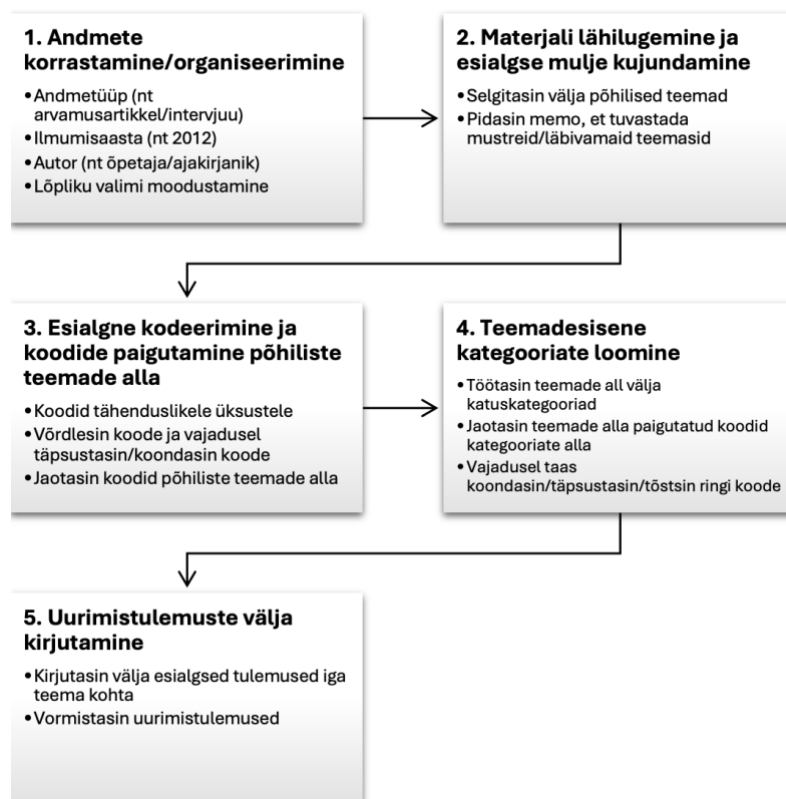
3.4 Meetod

Töö eesmärgist lähtuvalt kasutasin aramusartiklite uurimiseks kvalitatiivset sisuanalüüsi. Selle kasuks aitas otsustada asjaolu, et kvalitatiivseid uuringuid tehakse probleemi üksikasjalikuks mõistmiseks ning siis, kui uuritava kohta puuduvad teooriad, teooriad on ebapiisavad või on tegu väheuuritud valdkonnaga (Cresswell 2024). Lisaks võimaldab kvalitatiivne sisuanalüüs keskenduda nii teksti sisule kui ka sellele, kuidas tähendus konteksti paigutub, et kirjeldada tegelikkust, leida uusi vaatenurki ning esitada selgitusi (Laherand 2008: 290; Õunapuu 2014 : 62).

Kõigepealt lugesin aramusartiklid põhjalikult läbi, et tuvastada, mis teemadel õpetajad kirjutavad. Seejärel kodeerisin (vt joonis 1) materjali QCAmapi keskkonnas. Andmeid oleks olnud võimalik kodeerida ka käsitsi, kuid analüüsitarkvara kasutamine oli tõhusam, et korduvaid koode mugavamalt uuesti kasutada ja koode ühes keskkonnas hoida. Kodeerimise käigus andsin tähenduslikele üksustele „sildid“ ehk koodid, mis määratlesid lühidalt andmete (tekstiosade) sisu (Flick 2014: 156). Koode antakse, et mõista ja süstematiseerida kogutud andmeid (Gibson & Brown 2009). Kodeeritav üksus võis olla nii lausung, lause kui ka pikem üksus. Üldjuhul olid kodeeritavad üksused laused või lausest pikemad üksused. Tähelepanu

pöörasin eelkõige sellele, et üksus kannaks mõtet ja tähendust. Jaotasin koodid teemade alla, mis kujunesid artiklite põhjaliku läbi lugemise käigus. Kodeerimisele järgneb kategooriate loomine (Ezzy 2002). Teemasiseselt töötasin välja katuskategooriad, mis koondasid sarnaseid koode. Koodide kategoriseerimise tegin käsitsi MS Wordis.

Kodeerimisel ja andmete analüüsimisel lähtusin 5-etapilisest kodeerimissüsteemist (Bingham 2023), mis aitab tagada uurimuse usaldusväärsuse, süsteemsuse ja läbipaistvuse. Võrdlemisi suure andmehulga juures tasakaalustab selline analüüsistrateegia andmekorraldust. Joonisel (vt joonis 1) on kokkuvõtlikult välja toodud, mida erinevates etappides tegin.



Joonis 1. Andmete analüüsimise protsess – kohandatud Binghami (2023) 5-etapilise kodeerimissüsteemi järgi.

4. Tulemused

Selles peatükis analüüsin oma uurimistöö tulemusi. Emakeeleõpetajate arvamuskirjeldustes väljendatud teemad emakeeleõpetuse kohta koondasin nelja suuremasse teemaplokki: 1) uus õppekava ja eesti keele ainekava; 2) eesti keele riigieksam; 3) ühiskondlike protsesside mõjutused emakeeleõpetuses ja 4) muud tähelepanekud.

Tsitaatidele viitamisel kasutan artiklitele lisatud tunnuseid (vt lisa 1). Tunnuse formaat on järgnev: artikli autori perekonnanime esitäh, artikli autori eesnime esitäh, artikli ilmumise kuupäev ning aastaarv (nt tunnus LA 110211 tähendab, et Alli Lunteri artikkel on ilmunud 11. veebruaril 2011. aastal).

4.1 Uus õppekava ja eesti keele ainekava

Uut õppekava puudutavaid artikleid oli kuus. Neis artiklites kirjeldati üleminekut uuele õppekavale, eesti keele ainekava puudusi ja tugevusi, õppematerjalide seisuga ja ainetevahelist lõimingut emakeeleõpetuse seisukohast.

Uus õppekava ja sellele üleminek tekitas mitmesuguseid arvamusi. Üks autor rõhutas, et just eesti keele õpetajatel on uue õppekavaga kõige keerulisem toime tulla, sest uus ainekava on senisest tunduvalt erinev: *nii eesti keele kui ka kirjanduse ainekava on radikaalselt muutunud* (HI 110211). Paar õpetajat tõid välja, et õpetajatele oleks vaja õppekava tutvustavaid koolitusi, et üleminek toimiks nii õpilaste kui ka õpetajate jaoks sujuvamalt.

Oli aga ka üks aramus, kus õpetaja leidis, et eelkõige peab ise leidma lahendusi ja olema loov, mitte lootma õppematerjalile või koolitustele: *iga tund on esietendus ja meeskonnatöö, kuid lavastajal peab stsenaarium teada olema* (JS 110211).

Õppekava muutustega kaasnes mitmete tekstide autorite arvates ka õppekavakohaste materjalide puudus, mida kirjeldati järgmiselt: *õppevara küsimus on kõige teravam* (HI 110211); *ilma ühegi õpiku või töövihikuta* (KE 090911). Põhikooli õppematerjalide olukord oli mõnevõrra parem, kuid *gümnaasiumis on [oli] olukord päris nukker*, sest keeleõpikud praktiliselt puudusid (HI 110211). Üks õpetaja leidis (KE 100212), et gümnaasiumi eesti keele avakursuse „Keel ja ühiskond“ õpetamisel on õpetajale abiks vaid tema loovus ja intuitsioon. Õpetajad tundsid end nõutult, sest õppekava seadis neile eesmärgid ja ootused, mille täitmiseks polnud toetavaid õppematerjale. Õpetajate nõutust väljendavad järgmised kolm tsitaati (1, 2, 3).

(1) Pole õrna aimugi, kuidas uue õppekavaga alustada, kui suunavaid õppematerjale ei ilmu. (LA 110211)

(2) Reaalsus tähendab 2011. aasta sügisel seda, et eesti keele ja kirjanduse õpetaja seisab septembris klassi ees, tahvel selja taga, ning asub täitma riikliku õppekava ilma ühegi õpiku või töövihikuta. (KE 090911)

(3) Uus õppekava on varasemast palju tekstikesksem, kuid õpikud ei jõua järele. (LA 300312)

Tekkinud olukorras pakuti lahendusi. Ühe lahendusena pakuti õppematerjalide taaskasutust: *üsna paljusid õpikuid saab siiski ka uue õppekavaga kasutada* (HI 110211). Teiseks nähti positiivsena seda, et õppematerjale saab ise juurde teha ja rõhutati koostöö olulisust: *üksteiselt õppides läheb meil [emakeeleõpetajatel] kindlasti paremini* (JS 110211).

Uued eesti keele ja kirjanduse ainekavad, mis võrreldes eelmistega keskendusid märgatavalt rohkem tekstidele, pälvisid mitmesuguseid hinnanguid. Aine- ja õppekavade muutmise sai positiivset tagasisidet nii tekstikesksuse kui ka kirjutamise keskmesse seadmise seisukohalt – *on hea, et mõlemad [eesti keele ja kirjanduse ainekavad] keskenduvad tekstidele* (HI 110211) ja *kirjutamine algab kirjutamisest* (LA 270511).

Tekste nähti hea õppevahendina, millel on mitmesuguseid kasutusvõimalusi. Tekstidega töötamist peeti oluliseks, sest see aitab arendada analüüsi- ja tõlgendusoskust, et eristada olulist infot ebaolulisest, mis on eluliselt väga oluline. Tekstid aitavad oma mitmekesisusega tunde huvitavamaks ja praktilisemaks muuta, sest igapäevaelus puutuvad õpilased kokku eriilmeliste tekstidega, mille mõistmine on elus hakkama saamiseks olulise tähtsusega. Seda seisukohta täpsustab järgnev tsitaat (4).

(4) Olukorrad, kus inimene loeb läbi lepingu, ent ei mõista, milliste kohustustega ta end seob, või kui tundetaip kängub, on ühiskonna ja inimeste koostoimimisel määravamad mõnest kirjareeglist. (JS 110211)

Mitmete õpetajate arvates aga pöörab õppekava (2011) õigekirjale liiga vähe tähelepanu. Toodi välja, et *natuke tekitab [tekitas] kõhedust* see, et õigekirja õpetamisele polnud uus gümnaasiumi õppekava ruumi jätnud, v.a õpitulemuste osa õppekavas, kuhu on *märgitud, et õigekirjaoskus tuleb saavutada* (HI 110211). Õpetajad pidasid seda õppekava puuduseks, sest

nende kogemuse põhjal ei ole põhikooli lõpetanud õpilase õigekirjaoskus niivõrd hea, et seda ei peaks enam eraldi kordama (vt tsitaat 5). Seetõttu jääb õpetajatele justkui vastutus, et õpilased õigekirja oskaks, kuid õppekava ei ole selles osas toetav, sest eraldi õigekirja harjutamist pole õppekavas ette nähtud.

(5) Tuleks vähemalt õpetada grammatikat ja õigekeelt /.../ uus õppekava soovitab õigekirja õpetada vaid vajadusel. Minul on küll oma õpilastega olnud vajadus iga tund õigekirja õpetada. /.../ Ei maksa arvata, et põhikoolist tuleb keeleoskaja noor, kes teab reegleid (vähemalt neid, mis aitavad õigesti kirjutada) nii hästi, et pole vaja neid enam tähtsustada. (LA 110211)

Kuigi gümnaasiumi õppekava eraldi õigekirjaõpet ei sisalda, siis tõi üks autor välja, et õigekirja õpetamisest ei saa loobuda kahel põhjusel: esiteks kontrollitakse õigekirjaoskust riigieksamil ja teiseks on ortograafia ka kirjalikus suhtluses väga oluline. Mistõttu peavad õpetajad leidma aja ja viisi õigekirja õpetamiseks. Mõtet illustreerib järgnev tsitaat (6).

(6) /.../ õpetajad peaksid siin ise leidma tasakaalupunkti ja mõistlikul määral ikkagi õigekeelsust õpetama, /.../ Riigieksamid ju nõuavad õigekirjaoskust. /.../ ortograafia pole kirjalikus suhtlemises teisejärguline. (HI 110211)

Õigekirja õpetamise osas leidus ka teistsuguseid arvamusi, kus ei eeldatud, et seda peab ilmtingimata eraldiseisvalt harjutama, sest õigekirjateadmised omandatakse sujuvalt tekstidega töötamisel. Kontekstist õppimist nähti isegi loomulikumana kui eraldi õigekirjareeglite õppimist. Seda seisukohta väljendavad järgnevad tsitaadid erinevatelt autoritelt (7, 8)

(7) /.../ õigekiri põhineb kontekstil, õpime ju keelt keelekeskkonnas ja nii omandame ka sõna tähenduse paremini. (JS 110211)

(8) Õigekirja juurde peakski jõudma kirjutades ilma reeglite erilise rõhutamiseta. (KK 050413).

Võeti sõna ka ainetevahelise lõimingu teemal, kus toodi välja, et kui kogu Eesti kooliharidus on tekstikeskne, siis on selgusetu, miks just emakeeleõpetusele on jäetud vastutus õpetada funktsionaalset lugemisoskust: *eesti kool on siiski tekstikeskne ning funktsionaalne lugemine*

ei saa olla ainult emakeeleõpetuse pärusmaa (KE 060511). Samuti täheldati, et keele- ja kirjanduspädevustes on olulisel kohal sõnavaraõpetus: *sõnavaratööd tuleb teha pea igas tunnis ja iga teema juures*, aga ka teised aineõpetajad võiksid sõnavaratööle rohkem tähelepanu pöörata, et [sõnavarateadmiste] *olukorda märkimisväärselt parandada* (BR 150313).

Kokkuvõtvalt võib väita, et üldiselt tekitas uue õppekava rakendamine õpetajates ebakindlust, mille peamisteks põhjusteks olid senisest tunduvamalt teistsugused õppekavad ja puuduvad õppematerjalid. Positiivsena toodi välja tekstikeskset lähenemist, mis arendab analüüsi- ja kirjutamisoskust. Palju muret tekitas aga õigekirja vähene rõhutamine gümnaasiumi õppe- ja ainekavas, sest õpetajate hinnangul pole gümnaasiumisse astujate õigekiri niivõrd hea, et seda enam harjutama ei peaks ja õigekirja hinnatakse ka riigieksamil. Kriitikat sai emakeeleõpetajatele jäetud vastutus funktsionaalse lugemisoskuse ja sõnavara õpetamise ees, sest need peaksid olema kõikide ainevaldkondade ühised eesmärgid.

4.2 Riigieksam

Eesti keele riigieksami käsitleti põgusamalt või põhjalikumalt 16 arvamuskirjandis. See näitab, et eesti keele riigieksam on läbi aastate olnud emakeeleõpetajate jaoks oluline teema. Eksamist on räägitud nii 2012. aastal, mil kasutusele võeti kaheosaline eksam, kui ka hilisematel aastatel.

Ühes hilisemas, 2018. aastal ilmunud arvamuskirjandis meenutati, et 2012. aastal tekitas eksamivormi muutmine eriarvamusi ja kuigi uus eksamivorm on (oli) kasutusel olnud juba aastaid, siis on endiselt õpetajaid, kelle nägemuses võiks uus eksamivorm olla terviklikuma pikema teksti loomine. Tagasivaadet ja praegust [2018] kirjeldab järgnev tsitaat (9).

(9) Eksamivormi muutmine oli üsna valuline protsess, sugugi mitte kõik emakeeleõpetajad ei toetanud uut eksamivormi – ka tänasel päeval on õpetajaid, kes näeksid hea meelega, et eksamiülesandeks oleks pikema seotud ja hästi argumenteeritud teksti loomine. (KAMU 090318)

Seega tõi uue eksamivormi tulek kaasa mitmeid erinevaid arvamusi. Näiteks kardeti, et *lõpukirjandi kaotamine on korvamatu kahju tuleviku Eestile. Eesti keel väärrib väärikat eksamit* (KE 060511). Samas arvati ka, et eelmiseks lõpukirjandiks olnud 600–800-sõnaline tekst ei õigustanud ennast enam, sest suurem sõnade arv ei tähenda põhjalikumalt teksti, vaid kirjutatakse sisutühja juttu, et sõnade arv täis tuleks. Seega leiti, et *600–800-sõnaline kirjand*

pole sugugi sügavam 400-sõnalisest tekstist ja kirjand on end siiski tühjaks elanud (LA 270511).

Uue eksamivormi eel, *tingimustes, kus õppematerjal peaaegu puudub* [puudus] (HI 070912), tunti vajadust vastavate õppematerjalide järele ja kuna uus eksam kontrollis ka tekstimõistmisoskust, siis tunti väga puudust tekstiõpetuse valimikest (HI 110211). Aastaid hiljem kirjutati, et kui alguses ei olnud piisavalt harjutusmaterjali, siis aastatega ei ole olukord märkimisväärselt paranenud: *Tõsi, nüüd on võtta eelmise kuue aasta eksamitööd, mida saab tunnis analüüsida, ilmunud on mõned tekstianalüüsi kogumikud, näidiseid on ka Innove kodulehel, aga see on suurel määral ka kõik* (KAMU 090318). Seega materjale oli küll juurde tulnud, aga artikli autorite hinnangul mitte piisavalt, et õpilasi eksamiks väga laiapõhjaliselt ette valmistada.

Ettevalmistuse osas on mõni õpetaja arvanud, et võrreldes võõrkeele ja matemaatika riigieksamiga on eesti keele riigieksami eel õpilased ja õpetajad üsna ebamäärases olukorras. Näiteks on matemaatika riigieksamil kindlad ülesandetüübid, aga eesti keele riigieksamiks pole ülesandetüpe läbi harjutades võimalik valmistuda. Võib juhtuda, et kirjutamisülesandes pole võimalik oma lugemust näidata, sest *sageli palutakse tal [õpilasel] hoopis meediast näiteid tuua või on ülesanne selgelt suunatud eksamivihiku tekstide kasutamisele, mistõttu õpilast kõnetanud raamatud näitlikustamiseks ei sobi* (JP 180518). Seega pole põhjust vahetult enne eksamit veel mõnd raamatut lugeda või etendust vaadata, sest üsna suur on tõenäosus, et neid teadmisi pole võimalik kasutada. Ka lugemisülesandeks on keeruline valmistuda, sest *kui palju õpilane ikka jaksab mis tahes eluvaldkonnast pärit tekstide, skeemide jms põhjal 50–100 sõnaga küsimustele vastamist harjutada?* (JP 180518). Seetõttu ongi kõige kindlam harjutada õigekirja, millega võib riigieksamil palju punkte kaotada, mispärast on selle harjutamine kasulik ja eesmärgipärane tegevus (JP 180518). Teisalt toob üks õpetaja vastukaaluks välja, et ehk ei olegi eesti keele eksamiks vaja „drillida“, vaid peab tõsiselt võtma ülesandeid, mis suunavad teksti analüüsima, sest *on vaja analüüsijaid...probleemide märkajaid* (LA 270511). Seega tähtis pole mitte niivõrd kindlate ülesandetüüpide lahendamine, vaid üleüldine analüüsivõime arendamine.

Mitmed õpetajad tõid uue eksamivormi ühe peamise puudusena välja, et eksamivorm on väsitav. Kui alustada lugemisülesandest, siis pärast tekstide läbi töötamist ja küsimustele vastamist on õpilased juba kurnatud, et kirjutada veenvat, arutlevat ja argumenteeritud 400-sõnalist kirjandit (KE 060511). Sellise nõudliku teksti kirjutamine eeldab selget mõtet ehk *väsinud peaga ei saada sisutiheda teksti loomisega enam hakkama* (HI 070912). Väsimus võib olla põhjuseks, miks eksamikirjandis jäädakse pinnapealseks (KE 060511). Lahendus võiks

peituda näiteks vaheajas, sest kaheosaline eksam võimaldaks vaheaega – *praegu on eesti keele eksam ainuke, kus õpilased on kuueks tunniks aheldatud ühte ruumi ja sundasendisse – see kurnab nii füüsisist kui ka vaimu* (VT 220612). Samuti ei pea ilmtingimata alustama lugemisülesandest. Eksam ei näe ette, et alustama peaks just lugemisülesandega. Õpilane võib ise valida, kas alustada kirjandist või lugemisosast – *miks ei võiks alustada kõigepealt kirjandi kirjutamisega?* (LA 270511).

Arvatakse, et 400-sõna piires on keeruline kirjutada põhjalikku analüüsi, mida hindamisjuhend nõuab, sest just lühema teksti kirjutamine on aeganõudvam tegevus – *Et vähe kirjutada, tuleb palju mõelda, kui Flauberti ütlust pisut ümber sõnastada ja hea teksti loomine nõuab aega ja süvenemist* (VT 220612). Ka on täheldatud eksamitööde sisu muutust pärast seda, kui kasutusele tuli kaheosaline riigieksam, kus kirjandi puhul on võimalik kasutada alusteksti: *sellest alates on kirjandi sisu kahvatunud* (LA 120118). Niisiis lähtuvad mitmed kirjutajad alustekstist ning isikupäraseid kirjandeid on seetõttu vähem. Mitmele õpetajale on jäänud mulje, et kaheosaline eksamivorm on suunatud/mõeldud? nõrgemale kirjutajale, kuid *võib pärssida tugevamaid õpilasi, kes sooviksid keskenduda huvitava ja isikupärase teksti loomisele* (KAMU 090318). Alustekst ja konkreetsed teemapüstitused annavad kirjutajale üsna kindla suuna ning seetõttu võib isikupärane tekst jääda kirjutamata. Seega ei pruugi eksamitulemus olla tugevamate kirjutajate võimetega vastavuses, sest *uus eksamivorm pole soodne süvenemisvõimelistele, isikupärasele, põhjalikele ja aeglasematele õpilastele* (VT 220612).

Õpetajad olid kaheosalise eksami algusaastatel üllatunud, et punktisummad olid üle ootuste kõrged, kuid tippsooritusi jäi eeldatutust vähemaks. Mitmed autorid rõhutavad, et eksam ei soosi süvenemist, isikupära ega põhjalikkust, vaid taotleks justkui keskpärasust (vt 10, 11).

(10) Meiegi pidime oma kooli eksamitulemusi analüüsides kummastusega järeldama, et mitmed keskpärased või keskmisest nõrgemad õpilased said eksamil üle ootuste tugevad punktisummad: 70–80 punkti. /.../ kahetsusväärsetel said sama palju punkte silmapaistvate keelevõimetega olümpiaadidel käijad ja isegi võitjad. (HI 070912)

(11) Kas sel aastal on juhtunud ime ja emakeelt hästi oskavaid õpilasi on tublisti juurde tulnud? Siis on ju põhjust rõõmustada! Samas on kurb, et ainult kolmteist õpilast suutis eksamil saada maksimumpunktid. /.../ Kuhu kadusid meie tippkirjutajad, keda varem oli palju rohkem? Statistika põhjal jääb tahtmatult mulje, et uus emakeeleksam püüabki orienteeruda keskpärasusele. (UM 070912)

Positiivsest vastukajast ilmnes, et õpetajatel oli hea meel, et lõpuks hakati kontrollima ka funktsionaalset lugemisoskust. Funktsionaalne lugemisoskus on väga vajalik oskus toimetulekuks ning seetõttu on selle omandamist vaja kontrollida. Samuti on ühe autori sõnul hea, et lugemisülesannete vastustes ei saa kirjutada üldsõnalist ja ebamäärast teksti, vaid peab olema konkreetne (LA 270511). Positiivset vastukaja kaheosalise eksami lugemisülesandele väljendavad järgnevad tsitaadid (12, 13).

(12) Funktsionaalne lugemisoskus on ülimalt vajalik omadus, tulemaks toime nii kõrgkoolis kui ka elus üldse. Selle kontrollimine riigieksamil on kindlasti hea mõte /.../. (VT 220612)

(13) Uutmoodi riigieksamiga hakati lõpuks rääkima funktsionaalsest lugemisoskusest. Oli ka viimane aeg, sest teksti mõttega lugemise oskus on õpilastel vähenenud. (LA 120118)

Leiti, et lugemisülesanded juhivad õpilast märkama olulisimaid kohti tekstis ja neid etteantud sõnade arvuga kokku võtma ning see *kajastab õpilase mõtlemisoskust eksami ajal ja kindla teksti põhjal* (LA 270511). Lugemisosal nähakse kompenseerivat rolli, mis tagab piisava punktisumma, kui kirjutamisosa mingil põhjusel ebaõnnestub ja on seega nagu „päästerõngaks“ (KAMU 090318).

Samas ei ole õpetajad kindlad, kas praegune lugemisülesande ülesehitus on parim viis funktsionaalse lugemisoskuse kontrollimiseks. Seda kõhklust väljendavad järgnevad tsitaadid (14, 15, 16).

(14) Tundub, et lugemisosa gümnaasiumi lõpueksami osana ei õigusta ennast. Lihtsaid küsimusi ei ole mõtet sellises arengustaadiumis inimesele enam esitada, keeruliste vastuseid aga on võimatu õige-vale skaalal hinnata. Enam-vähem objektiivselt saaks nende puhul hinnata ainult õigekirja. (HI 070912)

(15) Arvan ka, et lugemisülesanded ei edenda funktsionaalse lugemise oskust. (LA 120118)

(16) Õpilane, kes püüab etteantud 50–100 sõna piires püsida, võib nii mahuka ülesande puhul pälvida vähem eksamipunkte kui see, kes vastuse pikkusele tähelepanu

ei pööra, vaid annab ühe ülesande sees olevale kolmele küsimusele põhjaliku vastuse.
(JP 180518)

Arusaamatust tekitas aga, miks funktsionaalset lugemisoskust kontrollitakse just eesti keele riigieksamil, sest *oleks ju mõeldamatu omandada gümnaasiumiharidus oskuseta saada aru ajaloo-, geograafia-, füüsika- ja teiste õpikute tekstidest* (JP 180518).

Kirjutamisosa puhul on probleemina eraldi välja toodud kitsas teemavalik, mistõttu tugeva kirjandi kirjutamine võib jääda selle taha, et ei leita sobivat teemat. Ühe autori sõnul on tegemist on justkui „loteriiga“, et kas tuleb inspireeriv teema või mitte – endises eksamivormis oli võimalik valida kümne teema vahel, nüüd vaid nelja (VT 220612). Seda probleemi väljendab ilmekalt järgnev tsitaat (17).

(17) Uuenevas eksamis antakse neli probleemi, mis 2011. a olid inimsuhete keerulisus, eesti keele hetkeolukord, väärtushinnangud ja kliima soojenemine. Ei ühtki teemat tehnikainimestele, ei ühtki teemat kunstiinimestele, ei ühtki teemat ajaloolastele – miks peaks oma valdkonna hea tundja kirjutama kesise kirjandi probleemidest, millega ta on kursis ainult ühe teksti põhjal. (KE 060511)

Tuuakse välja kirjutamisülesannete liiga konkreetseid teemapüstitusi – ükski tänavuse eksami kirjutamisülesannetest ei võimaldanud õpilasel endal probleemi püstitada, vaid oli õpilase eest juba sõnastatud – mis piirab loomingulisust ja on abiks neile, kel muidu ideid napiks (VT 220612). Väga konkreetsete teemapüstitused piiravad näidete toomise vabadust – [2018. aasta riigieksamil] viitas „kiiresti muutuv maailm“ pigem *nüüdisajale ning Tammsaare, Dostojevski või Krossi näiteks toomiseks oli raske võtit leida* (JP 180518). Seega leiavad õpetajad, et liiga konkreetsete teemapüstitused välistavad võimaluse teemakohane probleem ise püstitada ja ka näidete toomise valik on piiratud – õpilase eest mõeldakse liiga palju ette ära.

Arutlev kirjand moodustab eesti keele riigieksami kogupunkti summast 60%, mistõttu on riigieksamiga seondult räägitud kirjutamisest ja kirjutamisoskusest laiemalt. Tekstiloomet on kirjeldatud ka kui keeleõppe sihti – *!...! olulisim väljund on tekstiloomet, mis kulmineerub eksamikirjandina põhikooli ja gümnaasiumi lõpus* (KA 150319).

Õpetajad on toonud välja mitmeid hea kirjutamisoskuse eeldusi, milleks on näiteks eneseväljendusoskus ja õigekirjaoskus, mida tuleb pidevalt õpetada ja arendada. Eksami õnnestumiseks on oluline ka suur lugemus ja avar silmaring, et argumenteerides oleks, millele toetuda (KAMU 090318). Õpetajad on tähele pannud, et õpilased ei julge millegipärast

kirjutada isikupärast teksti ja selle asemel kirjutatakse „nunnu-teksti“, mis peaks õpetajale meelepärane olema (LA 300312). Õpilased arvavad, et õpetaja teab täpselt, missugune peab olema üks hea tekst, kuid mitmed arvamuskirjete autorid on vihjanud, et soovitakse näha loomingulisi ja isikupäraseid tekste: *kirjand on kunst, mis tuleb kohapeal luua* (LA 300312); [õpetaja ootab, et] *kirjutaja loovus ja mõtlemisvõime tööle hakkaksid, kirjutamisoskus selle huvitavaks tekstiks vormiks* (AE 140111).

Mitmel korral on välja toodud puuduvat dialoogi õpetajate ja eksami koostajate vahel. Näiteks 2011. aastal arendati eesti keele eksamit *suure hurraaga ning vastuargumente ei kuulata* [kuulatud] (KE 090911). Hiljemgi pole autorite meelest koostööst asja saanud. Kuigi pärast kaheosalise riigieksami välja töötamist rõhutati, et eksam areneb pidevalt, siis ühes autoris tekitab pahameelt see, et õpetajate tagasisidet ei küsita: *tagasiside andmiseks [pole] praeguse niigi ühtki ankeeti või muud vormi, millele kõik õpetajad vastata saaksid. Mis näitab, et ilmselt Innovet tagasiside riigieksamitöö kohta ei huvitagi.* (JP 180518) Teadmatust põhjustab ka planeeritav e-eksam: *kuuldavasti lähtub see samast põhimõttest nagu võõrkeeleeksam: kontrollitakse nelja osaoskust* (JP 180322). Seega tunneb artikli autor puudust selgesõnalisest infost, missuguseks kujuneb kavandatav eksam. Tema arvamusest peegeldub teatav ebameeldiv kogemus eelneva eksami arendustööga ja seetõttu jääb ta skeptiliseks. Skeptilisust väljendab järgnev tsitaat (18).

(18) Nimelt kuulusin praegust eksamit ette valmistavasse töörühma. Tookord sai korduvalt rõhutatud, et kümnendasse klassi astujatel peab olema teada, millise eksamiga nad kooli lõpetavad, ning emakeeleõpetajatele ei saa uut moodi eksami vastutusekoormat panna enne vastavat koolitust ja harjutusmaterjalide ilmumist. Nii lubatigi teha, aga ometi juhtus teisiti. (JP 180322)

Kui veel 2011. aastal sooviti eksamil näha ka õigekirjaülesandeid (LA 270511), siis 2017. aastal välja käidud otsus loobuda õigekirja hindamisest oli õpetajate jaoks ootamatu, sest eesti keel ei ole võõrkeel *.../ mille kasutamise puhul on oluline ainult arusaamine* (LA 120118). Ka teised autorid on arvanud, et eksamitööst ei tohiks kaduda õigekirjaoskuse hindamine, sest õigekirjaoskuse hindamine innustab kirjutajat end korrektselt väljendama (KAMU 090318).

Õpetajad on arutlenud ka riigieksami hindamissüsteemi üle. Üks autor on arvanud, et kui riigieksamite hindajad peavad oma põhitöö kõrvalt läbi vaatama suure hulga kirjandeid, siis võib hindamise kvaliteet langeda. Autor on toonud ka välja, et kuna lugemisülesannete vastuseid ei saa õige-vale skaalal hinnata, vaid tuleb analüüsida, siis võivad abituriendi ja

hindaja arusaamad üksteisest erineda. (UM 070912) Ühes õpetajas tekitab segadust lugemisülesannete vastuste pikkuse ja punktisumma tasakaal: *Õpetajana on mul õpilasi ette valmistades keeruline seletada, mis on 10- ja 15-punktise vastuse erinevus, kui mõlema oodatav pikkus on ühtmoodi 50–100 sõna. Loogika ütleb, et 15 punkti vääriv vastus peaks olema põhjalikum, pikem.* (JP 180518) 2018. aastal kirjutab üks õpetaja, et tema arvates peaks kuue aastaga olema eksamitulemused paranenud, kuid tõdeb, et probleem võib olla ka hindamisjuhendis (LA 120118).

Lisaks avaldasid õpetajad arvamust eksami funktsiooni kohta, mis ei pea olema ilmtingimata hirmu tekitav teadmiste kontroll. Eesti keele riigieksamit võiks võtta võimalusena püüda eduelamust, mitte mõtlema eksamist kui raskest katsumusest või eksamipäeva kartma (KAMU 090318). *Riigieksam ei pruugi eduelamuse ja rõõmuallika tähenduses olla täiesti mõeldamatu* (HI 180218) ning tänapäeva võimalusterohkes maailmas võib see olla /.../ viimane kord, kus on vaja ennast emakeeles selgelt ja argumenteeritult väljendada (KAMU 090318).

Seega on eesti keele riigieksam olnud aastate jooksul eesti keele õpetajate jaoks väga oluline teema. Kirjutatud on nii eksami tugevustest kui ka puudustest. Õpetajad peavad oluliseks funktsionaalse lugemisoskuse kontrollimist, kuid on kõhklevad seisukohal, kas seda tehakse hetkel parimal viisil. Mitmesuguseid arvamusi on tekitanud riigieksami 400-sõnaline arutlev kirjand. Õpetajad toovad välja selle mitmeid puudusi: kitsast teemavalikut, liiga konkreetseid teemapüstitusi ja võimalust, et pärast lugemisosa lahendamist on abiturient juba liiga väsinud, et kirjutada kirjandit. Lisaks on arutletud eksami hindamise ja planeeritava e-eksami üle.

4.3 Emakeeleõpetus ja ühiskondlikud muutused

Tänapäeva maailm on pidevas muutumises ja välised mõjutused jõuavad paratamatult ka emakeeleõpetusse. Vaadeldaval perioodil on emakeeleõpetajad täheldanud korduvalt, kuidas aina suurenev infoküllus ja digimaailma võimalused on hakanud mõjutama nii üksteise mõistmist, väljendusoskust, süvenemisvõimet ja ka keelekasutust.

Juba 2011. aastal on välja toodud, et *liigume väga erinevates tekstimaailmades ja noorte infoallikad ja suhtluskanalid on tihedalt seotud tehnoloogiliste vahenditega*, mistõttu õpetajate erinevad digipädevused- ja harjumused võivad kaasa tuua olukorra, kus õpilased ja emakeeleõpetajad liiguvad erinevates inforuumides. Emakeeleõpetuses on aga just tekstid ja nendega töötamine olulisel kohal, mistõttu nõuab noorte infovälja süüvimine ja neile oluliste tekstide emakeeleõpetuses kasutusele võtmine õpetajatelt lisapingutust. (JS 110211)

Üks õpetaja tunneb muret, et ühes keele- ja kultuuriruumis elamine pole enam piisav, et üksteist mõista, kui ollakse erinevates informatsioonikeskondades. Emakeeleõpetusel on läbi tekstide käsitlemise võimalik hoida suurte tekstihulkadega maailmas ühisosa, mis tuleks seada prioriteediks. Seda mõtet väljendab järgnev tsitaat (19).

(19) Kuigi elame ühes kultuuriruumis ja kõneleme üht keelt, ei pruugi me üksteisele enam paljuski mõistetavad olla. Kuidas muutuda nii, et kool ja haridus aitaksid hoida ühisosa, on tervikuna olulisem kui üks või teine meetod või pingerida, mille nimel võitlust/võistlust peetakse. (JS 110211)

Mitme autorite arvamusartiklites on aastate jooksul välja tulnud, et *arvutikeel on pärssinud noorte suulist eneseväljendusoskust, arusaamis- ja keskendumisvõimet* (JS 110211). Puudub selgitus, mida täpsemalt arvutikeele all mõeldakse, kuid arvatavasti peetakse selle all silmas suhtlusvõrgustikes ja mujal internetis kasutatavat suulist keele lähedast keele kirjalikku vormi. Arvutikeelt peetakse koos infokülluse ja mitmete tekstidega samaaegse tegelemisega teguriteks, mis pärsivad noorte suulist eneseväljendusoskust ja süvenemisvõimet (JS 110211). Näiteks on täheldatud, et suhtluskonteksti ei tajuta enam ja slängi kasutatakse ka kontekstis, kuhu see ei sobi: *ei mõisteta sageli, et arvutisläng ei sobi kõikidesse suhtlussituatsioonidesse* (BR 150313). Kuna veebis on info kättesaadavus väga kiire, siis on see mõjutama hakanud ka süvenemisvõimet: *järjest enam jääb vajaka süvenemisvõimest* (KAMU 090318).

Digivahendeid ja interneti nähakse ohutegurina, mis võib tekitada õpilastes tunde, et internetis on kõik vajalik informatsioon pidevalt kättesaadav ning seetõttu pole vajalik enam midagi meelde jätta. See aga võib viia iseseisva analüüsivõime nõrgenemiseni, sest pole teadmisi, millele vajadusel ilma interneti abita toetuda. See mure väljendus järgnevates tsitaatides (20, 21).

(20) Noor põlvkond on õppinud mängima interneti võimalustega, sealt tekste ja mõtteid tõmbama ning omaenese tarkuse pähe pakkuma, lubades seejuures oma areneval ajal uinuda. (LA 270511)

(21) Viimase kuue aasta riigieksamite töid lugedes olen märganud õpilaste sõnavara ja sõnastusoskuse ahenemist, mõtlemis- ja analüüsivõime vaesestumist. Lisaks lõtvadele hindamisnormidele on siin oma osa kindlasti ka populaarsel ideel, et peast pole midagi vaja teada, sest internetis on kõik olemas. (LA 120118)

Läbi aastate on korduvalt välja toodud, et sotsiaalmeedia võib olla üks põhjustest, miks terviktekste loetakse aina vähem. Lisaks ilmneb ühest artiklist, et aja märgina võib tõlgendada ka seda, et õpilased eelistavad lugeda inglise keeles, *mis aga mõjutab eestikeelset lauseehitust* (KA 150319). Õpetajad tunnevad ka vastutust suunata raamatuid ja pikemaid tekste lugema. Seda probleemi väljendavad järgnevad tsitaadid erinevatest aastatest erinevatelt autoritelt (22, 23, 24).

(22) /.../ noorte lugemisharjumused on nn sotsiaalmeedia rüpes rasked kujunema. (LA 270511)

(23) Tänapäeva moodsas arvutimaailmas on emakeeleõpetajal aina keerulisem kiskuda õpilasi välja neile nii huvitavana tunduvast, aga tegelikult üsna pealiskaudsest nutimaailmast ja suunata neid terviktekste lugema. (KAMU 090318)

(24) Sotsiaalmeediasse sukeldunud distantsipõlvkonda on üsna keeruline veenda, et raamat annab oskuse mõelda ja seeläbi elutarkuse. (JP 180322)

Niisiis on emakeeleõpetajad läbi aastate korduvalt rõhutanud, et digiühiskonnas on sotsiaalmeedia arengu tõttu noorte keskendumis- ja eneseväljendusoskus nõrgenenud ning lugemisharjumused muutunud. Emakeeleõpetajaid paneb proovile soov hoida tekstide kaudu ühisosa, sest interneti mõjutustel elavad nii õpilased kui ka õpetajad küllaltki erinevates inforuumides. Õpetajad tunnevad vastutust õpilaste terviktekstide juurde suunamisel, kuid see näib olevat järjest keerulisem väljakutse.

4.4 Muud tähelepanekud

Pea pooltes artiklites oli lisaks riiklikele muudatustele ja reformidele ning ühiskondlikele muutustele avaldatud arvamust ka mitmetel muudel emakeeleõpetust otsesemalt või kaudsemalt puudutavatel teemadel. Emakeeleõpetajad on rõhutanud suurt missioonitunnet ja vastutust, mis on seotud nende töö sisu ja selle tähtsusega ühiskonnas. Samuti on nad tähelepanu juhtinud üldisele õppekorraldusele ja eesti keele kui riigikeele oskuse vajalikkusele. Laiemalt käsitleti ka õpilaste vähest sõnavara ja lugemisharjumusi.

Eesti keele õpetajad on oma rolli ja vastutuse tõttu ühiskonnas sageli tähelepanu all. Kuigi üks õpetaja toob välja, et *on suur au emakeeleõpetajana pühendada noori eesti keele*

ortograafia, süntaksi, morfoloogia ning fonoloogia saladustesse (KA 150319), siis õpetajate vastutuskoozem on sageli siiski ülemäära suur. Emakeeleõpetajad tunnevad, et neile on jäetud ebarealistlik ülesanne kujundada ideaalset keelekasutust, kuigi nende ootuste seadmisel ei arvestata muude keelekeskkonda mõjutavate teguritega, nagu näiteks meedia või erinevad allkeeled. Üks õpetaja toob välja, et vastutada saab ikka vaid oma tunni sisu eest, mitte kogu keelekasutuse eest ühiskonnas (LA 270511). Õpetajate sellekohast arvamust iseloomustavad järgmised tsitaadid (25, 26).

(25) Õpetajatena saame vastutuse võtta vaid selle eest, et oma tunnis õpetame õiget keelt ja teksti kirjutamise oskust. Meedia vastutagu enda eest ise, eesti keele õpetajatel pole vaja igal pool tekstides hulpivate vigaste vormide pärast endale tuhka pähe raputada. (LA 270511)

(26) Ühiskonnas on arutletud selle üle, et noorte eestlaste emakeeloskus on üsna kehvaks jäänud, ning arvatud, et ehk jäetakse koolis midagi tegemata. Vastutus on suuresti ainult eesti keele õpetajate õlul. (PA 061213)

Ootused emakeeleõpetusele on suured ja eksamitulemuste põhjal tehakse sageli järelduisi emakeeleõpetuse ja õpetajate töö tõhususe kohta. Oodatakse suurepäraseid tulemusi, kuid tundide arv on väike võrreldes võõrkeele tundidega, kus on tavaliselt klass jaotatud rühmadeks. Seda tähelepanekut iseloomustavad järgmised tsitaadid (27, 28).

(27) Eksamikeskus on vihjanud aastaid, et emakeeleõpetajad ei pane lapsi lugema ning lõpueksami tulemused on üllatavalt kasinad. (KE 060511)

(28) Justkui ei märgata, et eesti keele ja kirjanduse tunde on nädalas kokku neli, samas kui inglise keele tunde ei ole alla nelja ja õpetajal on klassis märgatavalt väiksem seltskond kui emakeeleõpetajal. (KE 060511)

Kõrgete ootuste ja vastutuse taustal motiveerib emakeeleõpetajaid missioonitunne – lisaks aine õpetamisele näevad emakeeleõpetajad end eesti keele ja kultuuri kandjatena, kuid sellest ei ainuüksi ei piisa. Töö peab pakkuma ka ühiskondlikku tunnustust. Leiti, et *pelgalt pateetilistest sõnadest ja emakeele ilu kiitmisest on väheks jäänud, hoopis vähe on sellest neile noortele, kes mõtlevad, kas hakata õpetajaks või mitte* (PA 061213).

Hea keele-, analüüsi- ja väljendusoskusega seostatakse ka lugemust, *eesti keele õpetamise edukuse võti on lugemises, lugemises ja veel kord lugemises* ning just seetõttu keskendus nii 2011. aasta õppekava kui ka sellele järgnev aina enam tekstidele (JP 180322). Vähesel lugemusega seostatakse nii vähest sõnavara kui ka teksti mõistmise oskuse ja süvenemisvõime halvenemist, sest *peamine põhjus, millest õpilastel sõnavaraprobleemid tekivad, on vähene lugemus* (BR 150313). Õpetajate kogemuste põhjal ei saa kool olla ainus koht, kus lugemisharjumusi kujundatakse, vaid suur roll on ka kodul (BR 150313).

Kui vähene lugemus tekitab probleeme sõnavaras, siis selle tulemusena mõjutab väike sõnavara omakorda ka tekstide mõistmise oskust. Õpetajaid on üllatanud, et *õpilane ei tea kõige üldtuntumaid sõnu ja väljendeid, mistõttu ei suuda ta teksti lõpuni mõista ning kõige tõsisemad probleemid ongi põhikooliosas tekstidega, kus on võõrsõnu või piltlikke väljendeid* (BR 150313). Lisaks ainetundides märgatule tulevad probleemid esile ka riigieksamitöödes, kus on märgatud *õpilaste sõnavara ja sõnastusoskuse ahenemist, mõtlemis- ja analüüsivõime vaesestumist* (LA 120118). Seega kui õpilasel on piiratud hulk keelelisi vahendeid, siis ei suudeta mõtteid piisava täpsuse ja ilmekusega edasi anda. See viib olukorrani, kus *sõnu kasutatakse vales tähenduses, üht mõtet leierdatakse õige pisut varieeruvast sõnastusest mitu korda* (BR 150313). Niisiis ei ole vähesest lugemusest tulenev napp sõnavara probleemiks mitte ainult tekstide mõistmisel, vaid ka tekstide kirjutamisel ja mõtete väljendamisel.

Üks autor on eriti rõhutanud metoodika tähtsust, et saavutada loodetud õpitulemusi. Ent mure seisneb selles, et metoodikast ei räägita enam kuigi palju (LA 110211). See tekitab olukorra, kus õpetamine muutub ebaefektiivseks ja ka õppematerjal ei toetu metoodikale. Metoodika olulisust on autor rõhutanud näiteks rühmatöö puhul: *õpetajale pole rühmatöö meetodi kasutamist õpetatud* (LA 120118), kuid kui rühmatöö üles ehitamiseks puuduvad vajalikud metoodilised teadmised, siis võib kujuneda olukord, mil *enamik õpetajaid ei tea, et rühmas on liider, kõrvalejääja, ilmatark (pastor), kloun. Ei teata, kuidas rühmas üksteise panust hinnatakse jne* (LA 120118). Samuti puuduvad rühmatööde tegemiseks vajalikud materjalid – *loomulikult puuduvad ka nüüd õppematerjalid tõhusa rühmatöö läbiviimiseks. Õpetaja peab kõik need ise välja mõtlema* – kuigi on seatud ootused, et rühmatöid tuleb teha suhtlusoskuse ja suulise keele arendamiseks. (LA 120118)

Mitmed õpetajad toovad välja erinevaid tunnitegevusi, mis on tõhusad, pakuvad vaheldust ja erinevad traditsioonilistest õppetegevustest. Nt *rühmatööd ja projektid pakuvad meeldivat vaheldust ning arendavad koosmeelt* (JS 110211). Tuuakse välja, et *võimalusel pidada rohkem filmitunde; nii teise kui ka kolmandasse kooliastmesse sobivad tunde elavdama sõnamängulised tekstid* ja arvutihuvi on võimalik ära kasutada tehes *järjepidev[at] töö[d]*

veebisõnastikega (BR 150313). Tähelepanu juhitakse aktiivsele suhtlusele tunnis, näiteks *kui tunnis tekib elav arutelu, siis tuleb sellega kaasa minna kas või kogu tunni vältel* (LA 120118) ja suulise eneseväljenduse arendamisele, mida *aitavad edendada ka luuletuste lugemine ja näitlemine* (KK 050413).

Korduvalt on õpetajad rõhutanud baasteadmiste ja põhivara olulisust. Seetõttu ka *ainematerjali ülekuhjamine ei teeni õpetamise eesmärki*, vaid olulisimad on põhiteadmised (LA 110211), sest baastadmised on *n-ö tugipunktid, millele sild toetuda võib* (JS 110211). Ilma baastadmisteta on keeruline luua seoseid, analüüsida ja omandada edasisi teadmisi. Kui alustadmised jäävad lünklikuks, siis on edasine õpitee keeruline – *põhiainete alustõed tuleb igal juhul omandada, sest lugemisoskuse või matemaatiliste põhitehete tundmiseta pole tänapäeva maailmas midagi peale hakata /.../* (HI 180222).

Õpetajad on välja toonud, et töö teeb keeruliseks ja väsitavaks, kui ainematerjal on mitmetes kohtades laiali nii, et *iga asja pead otsima eri kohast* ja õpikud ei toeta õppeprotsessi, sest *ühes õpikus on üks teema hea, teises jälle teine*, kuid üht head terviklikku õpikut pole (LA 110211). Õpetajatel tuleb sageli toime tulla õpikutega, mille ülesehitus ja sisu pole ootuspärased. Olemasolevate õpikute puhul ilmneb mitmeid puudusi. Seega ei saa toetuda valmis materjalile, sest olemasolevad *õpikud on liiga keerulised ja mahukad ja liigne materjal õpikus teeb nõutuks nii õpetaja kui ka õpilase* (LA 110211). Selleks, et õpik oleks hea ja kasutajasõbralik töövahend nii õpilase kui ka õpetaja jaoks, tehakse ettepanekuid nende koostamiseks, mida kirjeldavad järgnevad tsitaadid (29, 30).

(29) Õpikuid peaks koostama töörühm, kus teineteist täiendaksid tegevõpetajad ja teadlased. Õpik ei tohiks olla ühe autori töö. (LA 110211)

(30) Üleüldse peaks õpik olema igati jõukohane, et õpilane sellest õppimisega ise toime tuleks. Võõrsõnade ja ainespetsiifiliste mõistete vasted peaksid leiduma peatüki lõpus või teksti sees, see hõlbustaks sõnavara omandamist. (LA 110211)

Ühes artiklis toodi esile, et hea riigikeeleoskus on nii üksikisiku kui ka kogu ühiskonna jaoks oluline, sest see on inimese toimetuleku eelduseks ning eestlaste riigikeeleoskus on Eesti kui väikese riigi jaoks tähtis. Riigikeeleoskust nähti kui riigi väärkuse ja kestlikkuse ühe alusena (HI 180222).

Seega töid emakeeleõpetajad välja mitmeid emakeeleõpetaja kutsega seotud muresid, mis olid seotud suure vastutuse ja vähese ühiskondliku tunnustusega. Tähelepanu juhiti ka vähesele

lugemusele ning kasinale sõnavarale, mis on omavahel seotud ning mõjutavad omakorda nii tekstide mõistmist kui ka kirjutamisoskust. Ühtlasi mainiti metoodika alahindamist ja sobivate õppematerjalide puudust – esitati ettepanekuid, missugune võiks olla kasulik õppematerjal. Rõhutati eesti keele kui riigikeeleoskuse olulisust.

5. Arutelu

Arutelule lähened lähtudes uurimisküsimustest. Esimesele uurimisküsimusele vastamiseks toon tulemustest tõukvalt temaatilise jaotuse alusel välja probleemid, mis emakeeleõpetajate arvates emakeeleõpetuses esinevad. Lühidalt juhin tähelepanu ka sellele, mida arvamuskirjelduste autorid välja ei toonud, kuid mis suure tõenäosusega on lisaks nimetatutele emakeeleõpetuses samuti murekohad. Seejärel annan vastuse teisele uurimisküsimusele ja toon välja, mida emakeeleõpetajad sooviksid emakeeleõpetuses muuta.

Uued, 2011. aasta riiklikud põhikooli- ja gümnaasiumi õppekavad tekitasid õpetajates mitmesuguseid arvamusi. Esiteks sai positiivset vastukaja senisest tekstikesksest emakeeleõpetusest. Mitmed autorid pidasid tekstikeskset emakeeleõpetust oluliseks, sest ka väljaspool kooli puutuvad õpilased kokku erinevate tekstidega, mille mõistmine on teinekord eluliselt oluline, näiteks lepingute puhul. Emakeeleõpetuses on oluline, et tunnis kasutataks ka õppija tekstimaailmast pärit tekste (Aava 2014: 162). Arvamuskirjelduste autorid on välja toonud, et nad kasutavad tundides võimalikult erinevaid tekste, sh meediatekste. Paraku infoühiskonna mõjutusel liiguvad nii õpilased kui ka õpetajad erinevates tekstimaailmades. Seetõttu on ühisosa leidmine keeruline, ent vajalik.

Teine oluline teema, millele õpetajad tähelepanu juhtisid, oli ainetevaheline lõiming. 2011. aasta põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavadest on kirjas, et ainevaldkonna pädevuste kujunemist toetab aineühine lõiming (GRÕK 2011; PRÕK 2011). Õpetajad väljendasid nõutust, miks funktsionaalse lugemisoskuse õpetamise vastutus ja sõnavaratööd on jäetud just emakeeleõpetajatele ja miks funktsionaalset lugemisoskust kontrollitakse eesti keele riigieksamil. Tegelikult nõuavad funktsionaalset lugemisoskust pea kõik õppeained ja ainesõnavara saaksid õpetada ka teiste õppeainete õpetajad. Õpetajate tähelepanekuid toetab Aruvee (2023) väitekirjeldus, kus rõhutatakse, et tekstitöö oskusi ja ainekirjaoskust peaks arendama aineteülel, mitte üksnes emakeeletunnis.

Kolmas arutelu tekitanud teema oli õigekirja roll ja selle vähenenud osatähtsus uues 2011. aasta gümnaasiumi riiklikus õppekavas. Oli õpetajaid, kes arvasid, et õigekirja on oluline õppida eraldiseisvalt ja nägid probleemi selles, et gümnaasiumi eesti keele ainekavas pole õigekirja õppimisele eraldi tähelepanu pööratud. Ometi suunab gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna kirjeldus õigekirja kordama kõigi kursuste vältel ja kolme praktilise eesti keele kursuse õppesisus on muuhulgas välja toodud ka õigekirja- ja õigekeelsusküsimuste kordamine (GRÕK 2011). Siiski leidis arvamusi, et õigekirja ongi kõige loomulik omandada tekstide kaudu, mida tekstikeskne emakeeleõpetus toetab. Tekstikeskse

emakeeleõpetuse metoodika kohaselt õpitakse ka grammatikareegleid tekstide kaudu (Aruvee & Puksand 2019).

Õigekirjaoskuse harjutamist pidasid mõned õpetajad tähtsaks just seetõttu, et eksamil kontrollitakse õigekirjaoskust ja see on kindel oskus, mida saab harjutada, et eksamil rohkem punkte saada. Varasemast uurimusest on niisamuti selgunud, et õpetajad lähtuvad eksamiks ettevalmistamisel osaoskustest (Norralt 2018), mida eksamil kontrollitakse ning õigekeelsust hinnatakse nii lugemis- kui ka kirjutamisosas (Eristuskiri 2025). Arvamusartiklitest selgub, et õpetajad peavad oluliseks, et riigieksamil õigekirja hinnataks. SA Innove 2017. aasta otsus (HTM 2017) muuta eesti keele riigieksami hindamisjuhendit ja loobuda lugemisosas õigekeelsuse hindamisest tekitas ka mõnes sel teemal sõna võtnud arvamusartikli autoris pahameelt. Õpetajate argumendid olid, et eesti keel ei ole võõrkeel, kus tähtis on vaid mõistmine ja õigekirjaoskuse hindamine tekitab kirjutajas vastutustunnet end korrektselt väljendada. Ühes artiklis tõdeti kergendusega, et Haridus- ja Teadusministeerium seda otsust siiski ei toetanud. Haridus- ja Teadusministeerium jäi Eesti Emakeeleõpetajate Seltsiga samale arvamusele, et õigekeelsusust tuleb riigieksamil hinnata kogu eksami ulatuses ja samuti tuleb emakeeleõpetajaid varasemast enam kaasata ja emakeeleõpetajate rolli eksami väljatöötamisel tuleks senisest enam suurendada (HTM 2017).

Ühtlasi tekitaski eesti keele riigieksam teise suure teemana arvamusartiklites palju diskussiooni. Mitmed arvamusartiklite autorid kirjutavad, et kaheosaline eksam ei soosi isikupärast lähenemist, toetab pigem nõrgemaid kirjutajaid ja taotleb keskpärasust. Esiteks rõhutatakse ühes artiklis lugemisosa kompenseerivat rolli – kui kirjutamisosas ebaõnnestub, siis on lugemisosast võimalik endiselt punkte teenida. Teiseks saab kaheosalise eksami arutlevas kirjandis kasutada alusteksti. Selline korraldus toetab kirjutajat, kel ideid napib, kuid ei suuna kirjan-dile isikupärast lähenema. Seda arvamust kinnitab varasem uurimus, kus jõuti järeldusele, et eksamiformaat ei võimalda tugevatele kirjutajatele kirjutamisvabadust, mistõttu jäävad kirjandid ühetaolisteks (Norralt 2018). Lisaks on õpetajad välja toonud, et kirjutamisülesannete teemad on sageli liiga konkreetsed, abiturient ei pruugi leida neljast teemast enda jaoks sobivat ja 400-sõnaga on keeruline kirjutada ammendav, argumenteeriv ja arutlev tekst. Arvestada tuleb samaaegselt vormi, sisu ja sõnade arvuga, mis on nõudlik ülesanne. Küsitlusuuring kinnitab, et õpilastele antud kirjutamisülesannete nõudmistes domineerivad õpilaste jaoks vorminõuded, mistõttu võib sisu jääda tagaplaanile (Käpp 2023). Vormi domineerimine sisu ees võib olla üheks põhjuseks, miks arvamusartiklite autorid on täheldanud, et arutlevate kirjandite sisu ei ole piisavalt argumenteeriv ja isikupärane, sest liiga

palju pannakse rõhku vorminõuete täitmisele. Samuti on riigieksam paljudele õpilaste jaoks tõenäoliselt üsna pingeline, mis ei soosi isikupärase teksti valmimist.

Riigieksami diskussioonis peatuti teguritel, mis on tekstiloomes olulised. Esiteks lugemus, mis toetab ka õpilase mitmekesisist sõnavara ning teiseks õpilase lai silmaring, mis tuleb kasuks argumenteerimisel. Lugemuse all peavad arvamuskirjutajate autorid tõenäoliselt silmas eelkõige raamatuid ja juhivad tähelepanu kodu rollile lugemisharjumuste kujunemisel. Helin Puksand (2012) on tähelepanu juhtinud sellele, et lugemuse all mõistetakse sageli vaid ilukirjandust, kuid lugemine hõlmab laiemalt ka näiteks ajakirjandus- ja tarbetekste. Samas Puksand nõustub, et ilukirjandusel on oluline roll laia sõnavara kujunemisel. (Puksand 2012) Lugemuse kõrval juhitakse tähelepanu ka protsessikeskse kirjutamise võimalustele (Jürine & Tragel 2018; Käpp & Tragel 2024), mida saab edukalt rakendada tekstiloomes ning seega ka kirjandiõpetuses. Protsessikeskset lähenemist kirjutamisele pole arvamuskirjutajate autorid aga maininud.

Planeeritava e-eksami kohta palju arvamusi ei esinenud. Üks õpetaja leidis, et pole teada missugune on kavandatav e-eksam ja kartis varasema kogemuse tõttu, et sarnaselt eelneva kaheosalise eksami tulekuga ei ole õpetajatel piisavalt ettevalmistust ja harjutusmaterjale. Samas on kirjutatud, et e-eksami ja praeguse eksami erinevus seisneb eelkõige lahendamiskeskonnas. Eksamitöö jääb kaheosaliseks ja sisuliselt samasuguseks. Küll aga plaanitakse võimaldada kasutada alustekstidena nii video- kui ka audiofaile, lisatakse linkide lisamise võimalus keeleallikatele ja kasutusele võetakse õigekirjakorrektor. (Puksand 2017: 38)

Ka kolmas suurem teema hõlmas laiemalt tehnoloogilise arengu mõju emakeeleõpetusele. Sotsiaalmeedia mõjul tarbivad õpilased palju ingliskeelset meediasisu. Õpetajate arvates mõjutab inglise keel ka emakeeleõpetust – näiteks eelistavad õpilased kirjandust lugeda inglise keeles. See aga mõjutab eesti keele lauseehitust. Meedias on ka laiemalt kajastatud, et noored jõuavad raamatuteni sotsiaalmeediakanalite TikToki ja Instagrami kaudu ning eelistavad ingliskeelseid raamatuid eestikeelsetele. Ingliskeelsed raamatud on odavamad, kättesaadavamad ja mõnede lugejate arvates ka meelelahutuslikumad. (Toome 2024) Samuti tunnevad õpetajad muret, et eesti keele ainetunde on vähe ja eesti keelt võiks sarnaselt võõrkeeletundidega õppida väiksemates gruppides, sest eesti keel on suuremahuline aine ja emakeeleõpetuse tulemustele on kõrged ootused. Varasematest küsitlusuuringutest on selgunud, et koolinoored näevad eesti ja inglise keelel tulevikus võrdset osakaalu ja praktilisel põhjustel kasutatakse vajadusel ka inglise keelt. (Ehala & Niglas 2004; Tammemägi & Ehala 2012)

Arvamuskirjutajatest ei tule välja, et õpilastel puuduks motivatsioon emakeelt õppida. Küll aga on rõhutatud, et sobivat õppematerjali on keeruline leida ja õpetajad peavad selle sageli ise

koostama. Õpetajad toonitavad, et tunnis kasutatav materjal peab olema õppijasõbralik ja huvitav. Varasematest uurimustest (Roio 2011; Pulk 2019) on vastupidiselt arvamuskirjutajate selgunud, et emakeeletunnis esineb teatavat motivatsioonipuudust, kuid sarnaselt arvamuskirjutajates välja toodule on rõhutatud kaasahaaravate ja huvitavate materjalide olulisust ning rolli motivatsiooni tekkimisel või hoidmisel.

Nii nagu on oluline esile tõsta, mida on arvamuskirjutajates kirjutatud, on tähtis välja tuua ka see, millest ei kirjutata. Arvamuskirjutajate autorid ei ole tähelepanu juhtinud sellele, kuidas mõjutab emakeeleõpetust, kui klassis on erinevate emakeeltega õpilased. Eesti keeleruum on mitmekeelne, suur osa elanikkonnast on kakskeelne ja seetõttu tuleb keelevähemustega arvestada ka riigikeeleõppes (Klaas-Lang jt 2015: 25). Näiteks on 2014. aastal on rõhutatud, et üsna stabiilselt on ligi 4% vene emakeelega lastest otsustanud eesti õppekeelega kooli kasuks, sest see laiendab nende tulevikuväljavaateid (Soll, Salvat & Masso 2014). Võimalik, et arvamuskirjutajate arvates või kogemuse põhjal ei olnud erinevate emakeeltega õpilased ühes klassis probleem, millele eraldi tähelepanu juhtida. Sellele vaatamata aga rõhutati riigikeeleoskuse vajalikkust nii üksikisiku enda kui ka ühiskonna jaoks.

Lisaks mitmekeelsele klassiruumile (ingl *diverse classroom*) õpivad ühes klassis erinevate hariduslike võimetega õppijad. Ka sellest ei ole emakeeleõpetajad arvamuskirjutajates kirjutanud, kuid sellegipoolest on oluline teadvustada, et tegurid, mis mõjutavad teisi õppeaineid ja haridusvaldkonda üldisemalt, mõjutavad ka eesti keele tunde. Alates 2010. aastast on põhikooli- ja gümnaasiumi seaduses kaasava hariduse põhimõte, mis tähendab, et ka hariduslike erivajadustega õpilased õpivad elukohajärgse kooli tavaklassis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010). Kaasav haridus tagab, et kõik õppijad saaksid õppida tavatingimustes koos eakaaslastega (Silm jt 2024). Seega võib arvata, et lisaks otseselt emakeeleõpetuses esinevatele probleemidele, nõuab emakeeleõpetajatelt lisapingutust kaasata erinevate tasemetega õppijaid õppeprotsessi ja tagada seejuures kõigile kvaliteetne õpe. Siinkohal on oluline, et õpetaja vastaks kvalifikatsiooninõuetele ja oleks saanud vastava ettevalmistuse.

Teisele uurimisküsimusele, mida õpetajad sooviksid emakeeleõpetuses muuta, annavad vastuse mitmed arvamuskirjutajad. Õpetajate hinnangul on oluline, et õppematerjalid ja detailne info oleksid olemas enne reformide ellu viimist, olgu selleks siis uus õppekava või riigieksamit puudutavad muudatused. Arvamuskirjutajate autorid juhivad tähelepanu sellele, et funktsionaalne lugemisoskus ja töö sõnavaraga pole ainult emakeeleõpetuse vastutus, sest tekstimõistmisoskust nõuavad ka teised õppeained ning ainesõnavara saaksid laiendada ka teised aineõpetajad. Nii jääks eesti keele tundides rohkem ruumi muudeks tegevusteks, sest

eesti keel on niigi suuremahuline õppeaine, kus õpetajate arvates on ainetunde liiga vähe. Samuti soovivad õpetajad, et nende arvamust võetaks rohkem kuulda eksamiarendustöös ja õppematerjalide koostamisel, sest nii eksami ülesehituse kui ka õppematerjalide koostamise kohta on õpetajatel mitmeid kasulikke ja praktilisi nõuandeid.

Kokkuvõte

Bakalaureusetöös analüüsisin emakeeleõpetajate arvamusi emakeeleõpetuse kohta Õpetajate Lehes aastatel 2011–2022 ilmunud aramusartiklite põhjal. Selleks otsisin Eesti Rahvusraamatukogu kasutajakeskkonnast Digar välja sel perioodil väljaandes ilmunud õpetajate kirjutatud aramuslood. Valimi moodustasid 21 artiklit, mis kodeeriti ja mille analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Emakeeleõpetajate aramusartiklite kolm keskset teemavaldkonda olid uus õppekava, riigieksam ning ühiskondlike protsesside mõju emakeeleõpetusele, samuti käsitleti mitmeid muid tõstatatud teemasid. Õpetajad tõdesid, et uue õppekavaga kaasnev tekstikesksus on vajalik, ent samas tunti muret, et õigekirjale ei olnud õppekavas piisavalt tähelepanu pööratud. Puudust tunti ka õppekavakohastest materjalidest ning õpetajad soovisid, et tekstimõistmisoskuse ja sõnavara rikastamisega tegeletaks ka teistes ainetundides, mitte ainult eesti keele ainetundides.

Uus kaheosaline riigieksam tekitas mitmesuguseid arvamusi. Oli nii õpetajaid, kes oleks soovinud jätkata nn küpsuskirjandiga kui ka neid, kes leidsid, et uus eksamivorm oli põhjendatud. Puudusena toodi esile, et eksami ettevalmistus on ebamäärane, sest eesti keele riigieksamil pole kindlaid ülesandetüüpe nagu näiteks matemaatikas. Kirjutamisülesandes ei pruugi neljast teemast ükski õpilasele sobivaks osutuda ja kuna ka teemapüstitused on konkreetsed, siis on keeruline kirjutada isikupärast teksti. Samuti on eksam väsitav, sest lugemisosa võtab palju energiat ja kirjandi kirjutamiseks on õpilased juba väsinud. Üldiselt arvati, et funktsionaalse lugemisoskuse kontrollimine on vajalik, kuid õpetajad olid kõhklevad seisukohal, kas praegusel kujul on see parim viis. Õigekirja hindamisest eksamil polnud õpetajad valmis loobuma. Samuti soovisid õpetajad, et nende tagasisidet võetaks rohkem kuulda ja enne suuremaid muudatusi, näiteks enne e-eksami rakendamist, oleks õpetajatel täpsem sellekohane info.

Mitmed õpetajad tõid erinevatel aastatel välja, et digimaailma võimaluste kaudu ollakse järjest enam erinevates foruuumides, mistõttu on emakeeleõpetajatel keeruline leida õpilastega ühisosa. Samuti on õpilased harjunud, et vajalik on internetist kiiresti kättesaadav, mis aga on õpetajate hinnangul mõjutanud süvenemisvõimet ja vajadust teavet meelde jätta.

Õpetajad toonitasid, et nende töö on sageli ühiskondliku tähelepanu all. Neilt oodatakse suurepäraseid tulemusi eksamil, nähakse vastutajatena ühiskonnas leviva keelekasutuse eest ja nende ülesanne olevat ka õpilasi lugema suunata. Lugemust nägid õpetajad olulise tegurina, mis mitmekesistab sõnavara ja aitab seega ka ladusamale tekstiloomel. Kuigi õpetajad

teevad oma tööd suure missioonitundega, siis oodatakse lisaks sümboolsele tunnustusele ka praktilisemat tuge. Soovitakse rohkem ainetunde ning kaasaegseid ja huvitavaid õppematerjale. Samuti rõhutati metoodika olulisust ja toodi välja erinevaid tunnitegevusi, mis pakuvad vaheldust.

Nende arvamusartiklite puhul oleks edaspidi huvitav minna teemadest kaugemale, rakendada tekstianalüüsi võtteid ja uurida näiteks modaalsust või metafooride kasutust tekstis, sest arvamusartiklid on sõnastuselt emakeeleõpetajatele kohaselt väga ilmekad ja mitmekesised. Samuti pakub töö head võrdlusmaterjali, kui edaspidi uurida õpetajate arvamusartikleid, mis käsitlevad näiteks 2023. aasta õppekava ning kui emakeeleõpetusele on hakanud suuremat mõju avaldama ka sotsiaalmeedia üha suurenev roll ja tehisaru hüppeline areng.

Kirjandus

- Aava, Katrin. 2014. Kriitiline diskursuseanalüüs tekstikeskses emakeeleõpetuses. Krista Kerge (toim), *Uurimusi keele omandamisest, õppimisest ja korpustest* (Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituudi toimetised 16). 142–171. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Argus jt 2021 = Argus, Reili, Tiina Rüütmaa, Anna Verschik & Piret Baird. 2021. *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest. Kirjandusülevaade*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Aruteluseminar 2024. Emakeeleõpetus muutuvus ühiskonnas. *Eesti keelenõukogu ja Tartu Ülikooli aruteluseminar Tallinna Ülikoolis*, 11.11. <https://keel.ut.ee/et/sisu/aruteluseminar-emakeeleopetus-muutuvus-uhiskonnas>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Aruvee, Merilin. 2023. *Tekstikeskne aine- ja keeleõpetus: teoreetiline raamistik ja praktilised soovitusel*. Tallinna Ülikool, Humanitaarteaduste Instituut. Doktoritöö. <https://www.etera.ee/s/g59ezw83t5>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Aruvee, Merilin & Helin Puksand. 2019. Kirjaoskuse arendamine keele ja kirjanduse õpetajate vaatevinklist: sillad ja kuristikud teooria ja praktika vahel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 7 (2). 154–180. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.07>.
- Bingham, Andrea. 2023. From Data Management to Actionable Findings: A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069231183620>.
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bubnov, Maia & Jaanika Hunt. 2022. *III kooliastme õpilaste hinnangud ja arvamused eesti ning inglise keele tundide õppetegevuste kohta*. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Magistritöö. <http://hdl.handle.net/10062/82441>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Cresswell, John Ward & Cheryl N. Poth. 2024. *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. London: Sage Publications.
- Davies, Alan. 2003. *The native speaker: Myth and reality*. Bristol: Multilingual Matters.
- DIGAR 2025 = Eesti Rahvusraamatukogu kasutajakeskkond. <https://www.digar.ee/arhiiv/et>. (Vaadatud 25.05.2025).
- Dörnyei, Zoltan. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78(3). 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>.
- Eesti põhi- ja keskkooliduse riiklik õppekava 1996. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/29725>. (Vaadatud 23.05.2023).

- Ehala, Martin. 2017. Keele rollidest eesti rahvusidentiteedis. Tiit Tammaru, Raul Eamets & Kristina Kallas (toim), *Eesti inimarengu aruanne 2016/2017*. „Eesti rändeajastul”, 171–178. Tallinn: SA Eesti Koostöö Kogu.
- Ehala, Martin. 2019. Eesti keelest pikas perspektiivis – Keele ja indentiteedipoliitiline analüüs. *Keel ja Kirjandus* 62(1–2). 24–38. <https://doi.org/10.54013/kk735a3>.
- Ehala, Martin & Katrin Niglas. 2004. Eesti koolinoorte keelehoiakud. *Akadeemia* 16(10). 2115–2142.
- Eksta, Viivi. 2005. 75 aastat Õpetajate Lehte. *Haridus* 9. 4–6.
- EML 2025 = Eesti Meediaettevõtete Liit. <https://meedialiit.ee/>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Eristuskiri 2025 = Eesti keele riigieksami eristuskiri 2025.
<https://projektid.edu.ee/display/THO/Eesti+keele+riigieksami+eristuskiri>. (Vaadatud 19.05.25).
- Ezzy, Douglas. 2002. *Qualitative Analysis: practice and innovation*. London: Allen & Unwin.
- Flick, Uwe. 2014. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications.
- Gibson, William & Andrew Brown. 2009. *Working with qualitative data*. London: Sage Publications.
- GRÕK 2011. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>. (Vaadatud 20.05.2025).
- HARNO 2021 = Haridus- ja Noorteamet avaldas eelmise õppeaastariigieksamite kokkuvõtlikud tulemused. Haridus- ja Noorteamet. <https://harno.ee/uudised/haridus-ja-noorteamet-avaldas-elmise-oppeaasta-riigieksamite-kokkuvotlikud-tulemused>. (Vaadatud 20.05.2025).
- HARNO 2025 = Haridus- ja Noorteamet. <https://harno.ee>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Hint, Helen & Anni Jürine. 2021. Protsessikeskse kirjutamise kasulikkusest gümnaasiumiõpilaste kirjaliku tekstiloome oskuse kui suhtluspädevuse ühe komponendi arendamisel. *Eesti Haridusteaduste ajakiri* 9(1). 243–273.
- HTM 2017 = Minister Repts: õigekirja hindamine eesti keele riigieksamil jääb. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/uudised/minister-repts-oigekirja-hindamine-estikeele-riigieksamil-jaab>. (Vaadatud 22.05.2025).
- Jürine, Anni & Ilona Tragel. 2017. Keeleoskus ei ole kirjaoskus ja kirjaoskus ei ole kirjutamisoskus. *Postimees*, 15.03. <https://arvamus.postimees.ee/4046591/anni-jurine-ja-ilona-tragel-keeleoskus-ei-ole-kirjaoskus-ja-kirjaoskus-ei-ole-kirjutamisoskus>. (Vaadatud 19.05.2025).
- Jürine, Anni & Ilona Tragel. 2018. Mustandi kirjutamise kunst. *Oma Keel* 36(1). 50–55.

- Kaivapalu, Annekatrin. 2007. Emakeel võõrkeeleõppes – eelis või takistus? *Oma Keel* 14(1). 16–26.
- Kalamees-Ruubel, Katrin. 2014. *Eesti keele ja kirjandusõpetuse roll eesti õppekeelega üldhariduskooli õppekavas 1917–2014. Ajaloolis-analüütiline käsitus*. Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste instituut. Doktoritöö. https://www.ester.ee/record=b4417472*est. (Vaadatud 19.05.2025).
- Kelder, Jaan. 1994. *Ajaleht „Nõukogude Õpetaja“ ajavahemikul 1945–1990*. Diplomitöö. Käsikiri Tartu Ülikooli sotsiaalteaduste instituudis.
- Kerge, Krista. 2012. *Let's talk linguistics. Keel ja Kirjandus* 55(8–9). 581–597. <https://doi.org/10.54013/kk658a3>.
- Klaas-Lang, Birute & Kristiina Praakli. 2015. Milleks mulle eesti keel? Riigikeeleoskuse vajalikkusest vene koolinoorte pilgu läbi. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 11. 111–126. <http://dx.doi.org/10.5128/ERYa11.07>.
- Klaas-Lang jt 2015 = Klaas-Lang, Birute, Tiina Kikerpill, Kristiina Praakli, Ilze Zagorska & Ülle Türk. 2015. Eesti, Läti, Leedu, Soome, Iirimaa ja Kanada riigikeeleõppe võrdlev uuring. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <http://hdl.handle.net/10062/49667>. (Vaadatud 23.05.2025).
- Koreinik, Kadri, Pille Põiklik & Rena Selliov. 2021. Gümnaasiumilõpetaja eesti ja võõrkeeleoskust mõjutavad tegurid. Riigieksamitulemuste analüüs registriandmete põhjal. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/uuringu_aruanne_keeletase.pdf. (Vaadatud 21.05.2025).
- Korkus, Mari-Liis, Adele Vaks & Virve Vihman. 2024. Pärandkeele mõistest Eesti kontekstis. *Oma Keel* 48(1). 39–45.
- Käpp, Kati. 2023. Mida, miks ja kuidas kirjutab eesti gümnaasiumiõpilane. *Emakeele Seltsi aastaraamat* 69. 80–106. <http://dx.doi.org/10.3176/esa69.04>.
- Käpp, Kati & Ilona Tragel. 2024. Kirjutan, järelikult suhtlen. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 20. 83–97. <https://doi.org/10.5128/ERYa20.05>.
- Laherand, Meri-Liis. 2008. *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lepajõe, Kersti. 2010. Eesti keele ainekava koostamise alused ja olulisemad muutused. Õppekava infoportaal. <https://oppekava.ee/eesti-keele-ainekava-koostamise-alused-ja-olulisemad-muutused/>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Lepajõe, Kersti. 2012. Kirjand väljendusoskuse peegeldajana: tekstisidusus. *Oma Keel* 25(2). 95–103.

- Norralt, Kristiina. 2018. *Abiturientide eesti keele riigieksamiks ettevalmistamine*. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Magistritöö. <http://hdl.handle.net/10062/60312>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Nõlvak, Anne. 2015. *Keeleteemalised artiklid ajalehes Nõukogude Õpetaja*. Tallinna Ülikool, eesti keele ja kultuuri instituut. Bakalaureusetöö. <https://www.etera.ee/s/LmityQO7jk>. (Vaadatud 19.05.2025).
- Org, Andrus, Merilin Aruvee & Hele Liiv-Tellmann. 2023. Keele ja kirjanduse valdkonnakava muudatused. Haridus- ja Teadusministeerium. https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2023/03/KeelKirjandus_21032023.pdf. (Vaadatud 23.05.2025).
- Praakli, Kristiina & Kadri Koreinik. 2020. Keelemuutus vs. sotsiolingvistiline muutus. Eesti keele sotsioperiodid *re-revisited*. *Keel ja Kirjandus* 63 (11). 915–934. <https://doi.org/10.54013/kk756a1>.
- PRÕK 2011. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Puksand, Helin. 2012. Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused. *Keel ja Kirjandus* 55(11). 824–835. <https://doi.org/10.54013/kk660a3>.
- Puksand, Helin. 2017. Eesti keele riigieksam liigub e-eksami poole. *Oma Keel* 34(1). 38–46.
- Pulk, Kaisa. 2019. *Õpimotivatsioon eesti keele tundides 3. Ja 4. kooliastmes*. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut. Magistritöö. <https://www.etera.ee/s/YzvkJJS9Ye>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. 2010. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv> (Vaadatud 20.05.2025).
- Pyatkina, Valeria. 2024. *Miks õppida eesti keelt? Tartu Ülikooli Aasiast pärit välistudengid eestikeelses bakalaureuseõppes*. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Bakalaureusetöö. <https://hdl.handle.net/10062/100115>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Reile, Liis. 2016. *Tartu Ülikooli välistudengite motivatsioon ja hoiakud eesti keele õppes*. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Bakalaureusetöö. <http://hdl.handle.net/10062/51909>. (Vaadatud 20.05.2025).
- REL 2021 = Rahva ja eluruumide loendus 2021. <https://stat.ee/et/statistikaamet/rahvaloendus-2021>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Roio, Maire. 2011. *Emakeeleõpetus õpilaste arvamustes*. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Magistritöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti keele osakonnas.
- RÕK 2002. Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/174787>. (Vaadatud 23.05.2025).
- SA Kultuurileht. <https://www.kl.ee>. (Vaadatud 20.05.2025).

- Silm jt = Silm, Gerli, Liina Lepp, Tiina Kivirand, Äli Leijen, Margus Pedaste, Pille Neils, Liisa Rikanson, Ami Sild & Annika Kutti. 2024. *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023. Uuringu lõppraport*. Tartu Ülikool: Haridusteaduste Instituut. https://hm.ee/sites/default/files/documents/202409/Kaasava%20hariduskorralduse%20tõhusus%20üldhariduses%202023%20LÕPPRAPORT_0.pdf. (Vaadatud 23.05.2025).
- Soll, Maie, Sander Salvet & Anu Masso. 2014. Õppekeele roll Eesti venekeelsete õpilaste etnokultuurilise identiteedi kujunemisel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri* 2(2). 200–236. <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.08>.
- Tamm, Anni. 2025. Nüüdisaegse õpikäsituse põhiprintsiibid. <https://sisu.ut.ee/opikasitus/>. (Vaadatud 22.05.2025).
- Tammeaid, Keiu Kärt. 2015. *Eesti keele riigieksami kajastamisest ajakirjanduses*. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Bakalaureusetöö. <http://hdl.handle.net/10062/47101>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Tammemägi, Anni & Martin Ehala. 2012. Eesti õpilaste keelehoiakud 2011. aastal. *Keel ja Kirjandus* 55(4). 241–260. <https://doi.org/10.54013/kk653a1>.
- Toome, Heidi. 2024. „Eesti keel on kohati liiga puine.“ Üha enam noori eelistab ingliskeelset kirjandust eestikeelsele. *Eesti Päevaleht*, 14.03. <https://epl.delfi.ee/artikkel/120277512/eesti-keel-on-kohati-liiga-puine-uha-enam-noori-eelistab-ingliskeelset-kirjandust-eestikeelsele>. (Vaadatud 23.05.2025).
- Tragel, Ilona & Helen Hint. 2025. TI-hüpe üle õpetajate. Eesti Rahvusringhääling. 05.03. <https://www.err.ee/1609622519/ilona-tragel-ja-helen-hint-ti-hupe-ule-opetajate>. (Vaadatud 19.05.2025).
- Tulviste, Tiia. 2008. *Kõne areng. – Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Vihman, Virve-Anneli. 2020a. Lapsemäng või väljakutse: ühe ja kahe keele omandamisest. *Horisont* 6. 49–51.
- Vihman, Virve-Anneli. 2020b. Emakeeled. *Emakeelepäeva avalik loeng Tartu Ülikoolis*, 12.03. Tartu: Tartu Ülikooli Televisioon. <https://uttv.ee/naita?id=29529>. (Vaadatud 20.05.2025).
- Vihman, Virve-Anneli. 2025. Keelemänguaabits. Kuidas lapsed omandavad eesti keelt ja muid keeli. *Inauguratsiooniloeng Tartu Ülikoolis*, 29.04. Tartu: Tartu Ülikooli Televisioon. <https://uttv.ee/naita?id=36693>. (Vaadatud 20.05.2025).

ÕL 1930 = Lugejaile. *Õpetajate Leht*, 26.09.

<https://dea.digar.ee/?a=d&d=opetajatelehtew19300926&e=-----et-25--1--txt-txIN%7ctxTI%7ctxAU%7ctxTA----->. (Vaadatud 25.05.2025).

ÕL 2025 = *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee>. (Vaadatud 20.05.2025).

Õunapuu, Lembit. 2014. *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

The state of mother tongue education in teachers' opinion articles from 2011 to 2022. Summary

The Bachelor's Thesis analyzed opinions of mother tongue teachers' on the native language teaching based on opinion articles published in *Õpetajate Leht* between 2011 and 2022. Opinion pieces written by teachers during this period were retrieved from the user environment DIGAR of the National Library of Estonia. A total of 21 articles were selected, which were coded and analyzed by using qualitative content analysis.

The three central themes were: the new curriculum, the state exam, and the impact of societal processes on mother tongue education. Several other topics were also discussed. Teachers acknowledged that the text-centered approach of the new curriculum is necessary but they were concerned that inadequate attention was given to spelling. There was also a lack of curriculum-based teaching materials, and teachers expressed the desire for reading comprehension and vocabulary enrichment to be addressed in other subjects as well, not just in Estonian language classes.

The new two-part state exam received various opinions – some preferred the previous format, while others felt that the new exam structure was justified. A commonly mentioned shortcoming was the vague preparation process for the exam, as there are no fixed task types like in mathematics. Additionally, none of the four writing topics may be suitable for the student, and since the topics are specific, it is difficult to write a personal and expressive text. The exam was also considered tiring – reading takes a lot of energy, and students often feel fatigue before they even begin with the writing task. In general, the assessment of functional reading comprehension was seen as necessary but teachers questioned whether the current form is the best way to achieve this. Teachers who spoke on the matter did not want to give up spelling assessment. They also wished that their feedback would be heard more and that before major changes – such as the introduction of e-exams – teachers would be provided with more detailed information.

Over the years several teachers pointed out that due to the opportunities of the digital world, people now operate in increasingly different information spaces, making it harder for language teachers to find common ground with students. Students have also become accustomed to instantly accessible information, which has affected their ability to concentrate and reduced the need to retain information.

Teachers also highlighted that their work is often under public attention. They are expected to deliver excellent exam results, are seen as responsible for the language use in society and are tasked with encouraging students to read. Reading was seen as an important factor in enriching vocabulary and supporting more fluent writing. Although teachers approach their work with a strong sense of mission, they hope for more than just a symbolic recognition – what they really need is practical support. They wished for more lessons, modern and engaging study materials, and also emphasized the importance of methodology, suggesting a variety of classroom activities to add diversity.

In the future, it would be interesting to go beyond the thematic content of these opinion articles and conduct textual analysis, for example, focus on modality or metaphor usage, as the articles, written by language teachers, are often expressive and rich in language. This work also provides valuable comparative material for the future research on opinion articles discussing the 2023 curriculum – especially as the rapid advancement of artificial intelligence and the growing role of social media has begun to influence the native language education.

Lisa 1. Arvamusartiklid

AE 140111 = Aare, Eha. 2011. Eesti kool pole suletud loovusele ega inimlikkusele. *Õpetajate Leht*, lk 4. 14.01.

LA 110211 = Lunter, Alli. 2011. Kõik algab metoodikast. *Õpetajate Leht*, lk 9. 11.02.

HI 110211 = Hein, Ivika. 2011. Vaja pole paanikat, vaid uue õppekava koolitusi. *Õpetajate Leht*, lk 9. 11.02.

JS 110211 = Jõgise, Seoriin. 2011. Igas uues on midagi kasutuskõlblikku. *Õpetajate Leht*, lk 13. 11.02.

KE 060511 = Kess, Edward. 2011. Lõpukirjandist loobumine on karuteene tulevikule. *Õpetajate Leht*, lk 4–5. 06.05.

LA 270511 = Lunter, Alli. 2011. Karuteene ja karutükid. *Õpetajate Leht*, lk 3. 27.05.

KE 090911 = Kess, Edward. 2011. Emakeeleõpetajad on imeinimesed! Uus õppekava paneb kümnendike õpetaja proovile. *Õpetajate Leht*, lk 9. 09.09.

KE 100212 = Kess, Edward. 2012. Vahest pole, kummast otsast...või siiski? *Õpetajate Leht*, lk 9. 10.02.

LA 300312 = Lunter, Alli. 2012. Kõik algab arusaamisega lugemisest, alles siis saab rääkida kirjutamisest. *Õpetajate Leht*, lk 4. 30.03.

VT 220612 = Veismann, Tiina. 2012. Uus eksamivorm süvenemist ei soosi. *Õpetajate Leht*, lk 5. 22.06.

HI 070912 = Hein, Ivika. 2012. Mida mõõdab uus eksam? *Õpetajate Leht*, lk 7. 07.09.

UM 070912 = Undo, Monika. 2012. Uus emakeeleksam süvenemist ei soosi ja on võrdsustatud riigisaladusega. *Õpetajate Leht*, lk 7. 07.09.

BR 150313 = Boblõski, Reet 2013. Õpilane ei tunne sõnade tähendust. *Õpetajate Leht*, lk 6. 15.03.

KK 050413 = Kask, Külliki 2013. Raamat on parim õpetaja. *Õpetajate Leht*, lk 6. 05.04.

PA 061213 = Petermann, Anu 2013. Kõõgikeel või kõigi keel? *Õpetajate Leht*, lk 8. 06.12.

LA 120118 = Lunter, Alli 2018. Ära ole tuulelipp hindamise risttuules. *Õpetajate Leht*, lk 8. 12.01.

KAMU 090318 = Kell, Anu, Monika, Undo 2018. Eesti keele riigieksam – raske katsumus või meeldiv võimalus eneseteostuseks? *Õpetajate Leht*, lk 7. 09.03.

JP 180518 = Järvela, Piret 2018. Eesti keele riigieksamist õpetaja vaatepunktist. *Õpetajate Leht*, lk 9. 18.05.

KA 150319 = Kušvid, Anu 2019. Koolis on iga päev emakeelepäev. *Õpetajate Leht*, lk 9. 15.03.

HI 180222 = Hein, Ivika 2022. Kes mõistis, aru sai.... *Õpetajate Leht*, lk 4. 18.02.

JP 180322 = Järvela, Piret 2022. E-eksamist ja kirjandusest. *Õpetajate Leht*, lk 4. 18.03.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Inger Kõiv,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Emakeeleõpetuse olukord õpetajate arvamuskirjanduses aastatel 2011–2022“, mille juhendajad on Kadri Koreinik ja Kristiina Praakli, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi 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.

Digitaalselt allkirjastatud

26.05.2025