TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Adeele Tafenau

KAS EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA VÕI EESTI KEELE ÕPETAJA JA KIRJANDUSE ÕPETAJA? ÕPETAJATE SEISUKOHAD

Magistritöö

Juhendaja PhD Ilona Tragel

TARTU 2025

Autorsuse kinnitus

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

Adeele Tafenau

Lühikokkuvõte

Magistritöös uurin eesti keele ja kirjanduse õpetajate seisukohti – kas nad eelistaks õpetada ühte või mõlemat ainet ja kuidas nad oma seisukohta põhjendavad? Töö tausta selgitamiseks tutvustan õpetajaharidust, -koolitust ja -tööd käsitlevaid materjale. Magistritöö andmete kogumiseks intervjueerisin üheksat eesti keele ja kirjanduse õpetajat. Valimisse kuulumise tingimusteks oli eesti keele ja/või kirjanduse õpetajana töötamine gümnaasiumis ja vastava magistrikraadi omamine või omandamine. Sain teada, et õpetajad eelistaksid pigem õpetada kas ainult eesti keelt või ainult kirjandust, sest nii saab paremini keskenduda aine sisule ja kvaliteetse õppematerjali loomisele. Õpetajad tõid välja ka õpetajakoolituse arendamise võimalusi, näiteks ainealaste ja pedagoogiliste ainete tasakaalustamine ja tihedam sidumine.
Võtmesõnad: Õpetajatöö, õpetajakoolitus, õppekorraldus, eesti keel, kirjandus, eesti keel ja kirjandus, gümnaasium

Sisukord

Sisukord 4

Sissejuhatus 6

1. Taust 8

1.1. Õpetajakoolituse eesmärgid 8

1.1.1. Õpetajakoolituse eesmärgid maailmas 8

1.1.2. Õpetajakoolituse eesmärgid Eestis 9

1.2. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate koolitamine 11

1.2.1 Eesti õpetajakoolituse ajalooline ülevaade 11

1.2.2. Õppekavade võrdlusi 13

1.2.2.1 Tallinna Ülikool ja Tartu Ülikool 13

1.2.2.2 Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õppekava ja gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja õppekava 14

1.3. Riiklikud regulatsioonid 16

1.3.1. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate kvalifikatsiooninõuded 16

1.3.2. Statistika: gümnaasiumiastme eesti keele ja kirjanduse õpetajad (EHIS) 17

1.3.3. Gümnaasiumi riikliku õppekava eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna osa tutvustus 18

1.4. Keele ja kirjanduse seostest 20

1.4.1. Keele ja kirjanduse koos või eraldi õpetamisest 20

1.4.2. Filoloogia või keeleteadus ja kirjandusteadus 21

1.5. Varasemad uurimused eesti keele ja kirjanduse õpetamisest 22

2. UURIMUS 24

2.1. Andmed ja meetod 24

2.2. Andmete kogumise meetod 24

2.3. Andmeanalüüs 26

3. Tulemused 28

Intervjuude kokkuvõtted 28

Tulemuste kokkuvõte 35

4. Arutelu ja järeldusi 38

Kokkuvõte 43

Kirjandus 45

Lisa 1. Pöördumiskiri 50

Lisa 2. Küsimustik 51

Lisa 3. Intervjuu kava 52

A teacher of Estonian language and literature or a teacher of Estonian language and a teacher of literature? The opinion of the teachers. Summary. 54

Sissejuhatus

Pidevalt arenevas ja muutuvas maailmas on oluline hariduse arendamisega tegeleda (European Commission 2013). Õpetaja on tähtis osa ühiskonna ja kultuuri arenemises, seega on oluline ka õpetajakoolitust uuendada (Ruus & Sarv 2010: 6). Eestis sai õpetajakoolitus alguse 1919. aastal, kui avati Tallinna Õpetajate Seminar (Andresen 2002: 11). Eestis on õpetajakoolitus pidevas arengus, tegeletakse õppeainete ja praktika vahelise tasakaalu ja õppekava üldise seostamisega (Leijen jt 2013; Malva & Leijen 2020). Õppekavade arendamisel tasub eeskuju võtta riikidelt, kes on oma haridussüsteemi põhjalikult läbi mõelnud ning olulised õppekava osad omavahel tasakaalustunud. Sellisteks riikideks võib pidada näiteks Soomet, kus õpetajakoolitus on teaduspõhise ja praktilise lähenemisega (Tryggvason 2009; Jyrhämä jt 2008) ja Singapuri, kus õpetajakoolitus on selgelt riiklikult koordineeritud, õpetajaid õpetatakse riiklikus haridusinstituudis, kus õpe on selgelt struktureeritud ja ained tasakaalus (Loh & Hu 2019; Chew 2016).

Õpetajate koolituse raamnõuded (2019) peaksid tagama ühtse ja kvaliteetse õpetajahariduse. See tähendab, et õpetajate hariduslik ettevalmistus ehk ainealased ja pedagoogilised teadmised ja pädevused peaksid olema sarnasel tasemel, olenemata ülikoolist ja õppekavast. Varasema uuringu tulemused näitavad, et eesti keele ja kirjanduse õpetajatel on õpilastega sarnane arusaam ainete õppe-eesmärkidest, need on aineti erinevad ja kattuvad ka gümnaasiumi riikliku õppekavaga (Arunurm 2013; GRÕK lisa 1 2023).

Kuigi filoloogia lahknemine algas juba üle 100 aasta tagasi ((Saussure 2017 [1916], (Ehala 2016: 601)), siis Eesti hariduskorralduses (eriti kõrghariduses, aga ka üldhariduses) on keele ja kirjanduse õpetamine jätkuvalt väga tihedalt seotud ja eeldatakse, et üks ja sama inimene peab olema mõlema aine (valdkonna) spetsialist. Loomulikult on keel ja kirjandus seotud, kuid tähelepanuta ei saa jätta nende ainete sisulisi ja metoodilisi erinevusi. Minule teadaolevalt puuduvad varasemad põhjalikud uurimused, mis käsitleks eesti keele ja kirjanduse õpetajate ettevalmistust ülikoolis ühe või kahe aine õpetajaks ning samuti ei ole mulle teada, et oleks süstemaatiliselt uuritud nende ainete õpetajate seisukohti ühe aine või mõlema aine õpetamise kohta. Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärk välja selgitada õpetajate seisukohad – kas nad eelistaks õpetada üht või mõlemat ainet ja kuidas nad oma seisukohta põhjendavad. Magistritöö uurimusliku osa tegin intervjuudena ning eesmärgist lähtuvalt sõnastasin järgneva uurimisküsimuse: **Millised on eesti keele ja kirjanduse õpetajate seisukohad – kas nad eelistaks õpetada ühte või mõlemat ainet ja kuidas nad oma seisukohta põhjendavad?**

Lisaks annan töös ülevaade õpetajakoolitusest Eestis, täpsemalt keele ja kirjanduse õpetamise ajaloost ja olukorrast tänapäeval, eesti keele ja kirjanduse õpetajate statistikast ja ülikoolide õppekavadest, kus õpetajaid õpetatakse. Võrdlesin ka eesti keele ja kirjanduse õpetajate õppekava gümnaasiumi loodusteaduste õpetajate õppekavaga ning eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna kava eesti keele ja kirjanduse osi.

1. Taust

1.1. Õpetajakoolituse eesmärgid

1.1.1. Õpetajakoolituse eesmärgid maailmas

Kasutan töös kahte mõistet õpetajate haridusliku ettevalmistuse kohta - õpetajakoolitus ja õpetajaharidus. Haridussõnastiku määratlusel on õpetajaharidus õpetajatööks vajalikele teadmistele, oskustele ja hoiakutele kogum ning õpetajakoolitusel laiemat seletust ei ole (Erelt jt 2014). Töös pean õpetajakoolituse all silmas õpetajaid ettevalmistavaid õppekavu ülikooli(de)s.

Õpetajakoolituse areng ja ülesehitus on maailmas olnud pidevas muutumises vastavalt ühiskondlikele, kultuurilistele ja hariduslikele vajadustele. Euroopa Komisjoni raportis on mainitud, et edukas õpetajakoolitus tagab õpetajale tugeva akadeemilise ettevalmistuse ja põhjaliku koolipraktika, aga professionaalset arengut on vaja järjepidevalt karjääri jooksul toetada. Tõhus õpetajakoolitus tähendab teadmiste edastamist ning kriitilise mõtlemise, refleksiooni ja koostööoskuste kujundamist. (European Commission 2013)

Viimasel ajal on hariduses muutunud oluliseks teemaks õpetajate ametialane roll ehk õpetajad kui teadmiste loojad, mitte vaid teadmiste vahendajad. Õpetaja kui teadlane (inglisk. teacher as researcher) on haridusteaduses olnud mõistena kasutusel alates 20. sajandi algusest, erilist tähelepanu pälvis see kontseptsioon 1980.–1990. aastatel, mil õpetajate töösse hakati üha enam integreerima kriitilist refleksiooni ja uurimispõhist lähenemist. Selle lähenemise eesmärk on muuta õpetaja teadmiste loojaks ning haridussüsteemi kujundamise kaasamõtlejaks. (Niemi & Nevgi 2014)

Soome teaduspõhist lähenemist õpetajakoolituses on toodud teistele riikidele eeskujuks, kuna selline lähenemine on toonud kaasa suurepäraseid tulemusi Soome hariduses (Tryggvason 2009). Jyrhämä jt (2008) uuring keskendus Soome õpetajakoolituse teaduspõhise lähenemise väärtustamisele ja selle tulemuste rakendamisele, tudengid pidasid teaduspõhist õpetajakoolitust oluliseks ja väärtuslikuks. Teaduspõhisuse all peeti silmas akadeemilist uurimistööd, teooriateadmiste ja reflektiivse mõtlemise ühendamist õpetamispraktikaga. Tudengite arvates aitas teaduspõhine õpetajakoolitus kujundada õpetaja professionaalset identiteeti, lisaks väärtustati vastutustunde arengut ja eetiliste valikute tegemist (Jyrhämä jt 2008). Soome õpetajakoolituse õppekavas on uurimuslikul lähenemisel suur osa, umbes 20% viieaastasest õppeprogrammist on pühendatud uurimistööle (Niemi & Nevgi 2014). Uurimist väärtustav ja rõhutav õpetajakoolitus nõuab tugevat ettevalmistust, mida sageli takistavad

õppekavade lühidus ja keskendumine mõõdetavatele oskustele (nt eksamitulemustele), seega on enamikes riikides uurimuslik lähenemine minimaalne või puudub (Niemi & Nevgi 2014).

Singapur on rahvusvahelistes haridusvõrdlusuuringutes (nt PISA) suurepäraste tulemustega esile tõusnud ning Singapuri õpilaste häid tulemusi seostatakse kvaliteetse ja süsteemse õpetajahariduse ja -koolitusega (Loh & Hu 2019). Singapuri õpetajakoolituse mudel on selgelt struktureeritud, kogu õpetajakoolitus toimub riiklikus haridusinstituudis (National Institute of Education) (Chew 2016). Singapuri hariduspoliitika lähtub ideest: „Mõtlevad koolid, õppiv rahvas“ („Thinking Schools, Learning Nation“) ning asetab hariduse uuendamises ja loova mõtteviisi edendamises kesksele kohale õpetaja (Chew 2016). Tulevased õpetajad läbivad põhjaliku õppekava, mis sisaldab põhjalikku ainealast ja pedagoogilist ettevalmistust, lisaks on tähelepanu suunatud ka pedagoogilisele innovatsioonile, tehnoloogiapädevustele ja reflekteerimisele (Chew 2016). Pidev professionaalne areng on Singapuris kohustuslik osa õpetajatööst, igale õpetajale on aastas tagatud vähemalt 100 tundi koolitusi, mis aitavad täiendada nii ainealaseid teadmisi kui ka pedagoogilisi oskusi (Chew 2016). Magistri- ja doktorikraadi omandamiseks pakub riik õpetajatele toetusi, et soosida kõrgema astme akadeemilise hariduse omandamist (Chew 2016).

1.1.2. Õpetajakoolituse eesmärgid Eestis

Õpetajakoolituse ülesanne on kujundada väärtuspõhiseid õppekavasid, mis vastavad majanduslikele, sotsiaalsetele ja keskkonnaalastele muutustele (Bemmel jt 2024: 3). Õpetaja on oluline osa ühiskonna ja kultuuri arenemises, seega tuleb jälgida, et õpetajakoolitus püsiks uuendustega kaasas ning oleks läbimõeldud (Ruus & Sarv 2010: 6).

Bemmel jt (2024: 3) on oma artiklis välja toonud, et õpetajakoolituse põhieesmärk on tudengeid kvalifitseerida kutsestandarditele vastavaks ja toetada professionaalse identiteedi kujunemist. Trasberg ja Krull (2015: 59) tõid õpetajakoolituse ülevaates välja, et õpetaja õppekava lõpetanutelt oodatakse laialdast teadmistebaasi ja õpetajatöös olulisi oskusi. Täpsemalt on õpetajal õpetamiseks vaja põhjalikke ainealaseid teadmisi, tõhusaid õpetamismeetodeid, reflekteerimist, enesearendamist, loome- ja teadustegevusi (Trasberg ja Krull 2015: 59). Bemmel jt (2024: 4) tõid välja, et õppekavaarendusse tuleb parima tulemuse saavutamiseks kaasata palju eksperte: õpetajad, tööandjad, juhid ja poliitikud.

Shulmani (1987: 4) välja töötatud pedagoogiline käsitlusviis tõi esile, et lisaks harilikele pedagoogilistele teadmistele on õpetajatöös tähtis õppeaine õpetamisega kaasnevad aineteadmised ja oskus neid õpilastele edasi anda. Selle käsitluse mõjul arenes õpetajakoolituse rõhuasetus edasi, oluliseks muutusid õpetaja teadmised, reflekteerimine ehk oma tegevuste ja

kogemuste mõtestamine ning hindamine, samas kui varem oli keskendutud kindlatele tegevusoskustele (Grossman jt 2009: 273). Kaasaegses õpetajakoolituses püütakse alusained siduda didaktika õpetamisega ning vähendada ülikooli ja kooli eraldatust (Leijen jt 2013: 2). Õpetajakoolituse didaktikaained keskenduvad praktiliste oskuste ja teadmiste õpetamisele, mis toetavad õpetajatööd, alusained annavad tulevastele õpetajatele vajalikud üldised teadmised ja põhimõtted (Leijen jt 2013: 2). Grossman jt (2009: 274) on käsitlenud didaktika ja alusteadmiste eraldatusest tingitud murekohti, põhilisteks on kujunenud teadmiste killustumine ning tudengite piiratud ettevalmistus omandatud teadmiste kasutamiseks õpetajatöös.

Praktikal on õpetajakoolituses oluline roll, see ühendab omavahel teoreetilised teadmised ja õpetajatöö olemuse (Malva & Leijen 2020: 101). Malva ja Leijeni (2020: 111) uuring Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangutest näitab, et tudengid peavad praktikat oluliseks võimaluseks õppekava eri osade integreerimiseks. Uuringust selgus, et sidusus teoreetiliste ainete ja praktilise kogemuse vahel on aastate jooksul paranenud, mis viitab õpetajakoolituse praktikakesksemale lähenemisele (Malva & Leijen 2020: 111). Lisaks aitab praktika kaasa õpetajaks kujunemisele, annab tudengitele võimaluse proovida erinevaid õpetamisviise ja reflekteerida oma tugevuste ning arendamist vajavate külgede üle (Malva & Leijen 2020: 103). Õpetajakoolituse praktika uuringus on leitud, et juhendaja tagasiside võib mõjutada praktikakogemust nii negatiivselt kui positiivselt, seega on oluline, et juhendajad annaksid konstruktiivset ja toetavat tagasisidet, mis soodustab eneserefleksiooni ja professionaalset arenemist (Varol jt 2024: 934).

Õppekavade uuendused peaksid hõlmama nii ajakohaste teadmiste kui ka uute pedagoogiliste lähenemisviiside õpetamist (Bemmel jt 2024: 4). Tähelepanu vajab ka kaasava hariduse valdkond, mille põhimõtete rakendamine suurendab õpetajate töömahtu, kuid on ülikooli õppekavades käsitletud pealiskaudselt (Euroopa… 2011: 23; Kaasav haridus 2024). Haridus- ja Noorteameti sõnumites rõhutatakse (2020: 9), et õpetajad peavad suutma pakkuda kohandatud õpet, individuaalset tuge ja tegema koostööd koduga. Tõhusat õpetajat toetab ka oskus reflekteerida oma tegevuste ja kogemuste üle, täiendada ainealaseid teadmisi, katsetada uusi meetodeid ning teha koostööd kolleegide ja mentoriga (Kim jt 2019; Darling-Hammond jt 2017: 14).

1.2. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate koolitamine

1.2.1 Eesti õpetajakoolituse ajalooline ülevaade

Õpetajakoolitust arendades on oluline olla kursis traditsiooniliste arusaamade ja õpetamisviisidega, tuleb arvestada, kui terviklik ja laiahaardeline peab õpetajakoolitus olema, et õpilaste õpitulemused vastaksid kõigi osapoolte ootustele (Leijen jt 2013: 2). Eesti õpetajaharidusel on aja jooksul olnud sarnased arengud ja fookused nagu maailmas üldiselt (Trasberg & Krull 2015: 60). Tallinna Õpetajate Seminar alustas tegevust 1919. aastal kaheksa klassikomplektiga (Andresen 2002: 11). Trasberg ja Krull (2015: 60) on andnud ülevaate õpetajakoolituse sajandist Tartu ülikoolis, märkides selle alguspunktiks 1920. aasta, kui loodi pedagoogika õppetoolid. Õpetajakoolitus sai alguse suvekursustest, milles osalesid õppejõududena keskkooliõpetajad ning mille raames loodi eestikeelseid ainesisud, õppevara ja uuriti välismaa ainemetoodikaid (Trasberg & Krull 2015: 63). Suvekursuste korraldamisega näitas ülikool, et ollakse valmis õpetajaid koolitama, kuigi seda oli teistest valdkondadest keerulisem algatada, sest tegu oli riiklikult reguleeritud valdkonnaga ning seetõttu nõudis korraldus põhjalikku läbimõtlemist (Trasberg & Krull 2015: 63). 16. oktoobril 1923. aastal võttis Riigikogu vastu seminaride seaduse, mille järgi muudeti Tallinna seminaris õppetöö korraldust, kooli sai astuda kuue klassi haridusega, õpe kestis kuus aastat ning peale lõpetamist toimus aastane tööpraktika õpetajakandidaadina (Andresen 2002: 13).

Tartu Ülikoolis tekitas 1930ndate aastateni õpetajakoolituse ainete omavahelised proportsioonid arutelusid: millises mahus õpetada ainealaseid ning millises pedagoogilisi teadmisi (Trasberg & Krull 2015: 61). Tallinna Õpetajate Seminar muudeti 1928. aasta maikuus Tallinna Pedagoogikumiks, kuhu võeti vastu kutsekeskkoolide, kunsttööstuskoolide ja keskkoolide lõpetajaid ning kursused kestsid kaks aastat (Andresen 2002: 17). Pedagoogikumis kehtestati 1934/35. õppeaastal 40-kroonine õppemaks ning võeti kasutusele uus õppekava, milles oli suur maht pedagoogikal ja pedagoogilisel praktikal (Andresen 2002: 18). Tartu Ülikoolis otsustati 1942. aastal senine viie aasta pikkune õpe viia neljale aastale ning laiendati õppekava ühe aine õpetamiselt vähemalt kahele (Trasberg & Krull 2015: 68).[1] 1946. aastal pikendati Tallinna Õpetajate Seminaris 4-klassiline seminar 5-klassiliseks, lisati õppekavasse inglise või saksa keele õppeaine (Andresen 2002: 24).

[1] "Uue kavaga lühendati õppeaega neljale aastale ning tulevane õpetaja pidi omandama vähemalt kahe aine ulatuses kvalifikatsiooni gümnaasiumis ja kahe aine ulatuses üldhariduskooli alamas astmes õpetamiseks." (Trasberg & Krull 2015: 68)

1950ndatel aastatel oli ülemaailmselt olulisel kohal õpetaja kui isik, hinnati isikuomadusi (Andresen 2002: 24). Eesti kuulus sel ajal Nõukogude Liitu, õpetajakoolituse õppekavadesse lisandusid ühiskonnaained, psühholoogia, pedagoogika ajalugu ja koolihügieen (Trasberg & Krull 2015: 69). Trasberg ja Krull (2015: 69) tõid oma ülevaates välja, et Nõukogude Liidu ajal muutus õpetajakoolituse õpe teoreetilisemaks, vähendati praktikat ja praktilisi harjutusi, lisaks ka pedagoogilisi ja metoodilisi aineid. 1947. aastal avati Tallinna Õpetajate Instituudis järgnevad erialad: eesti keel ja kirjandus; vene keel ja kirjandus; inglise keel; ajalugu; füüsika ja matemaatika; loodusteadus ja geograafia (Andresen 2002: 25). Tallinna Õpetajate Instituudi eesti keele ja kirjanduse eriala õppeained olid järgnevad: eesti keel; sissejuhatus keeleteadusesse; vene keel ja kirjandus; sissejuhatus kirjandusteadusesse; lastekirjandus; eesti keele ajalugu; eesti kirjanduse ajalugu; eesti keele õpetamise metoodika; kirjandusliku lugemise metoodika; võrdlev grammatika; NSV Liidu ajalugu; väliskirjandus ja kunstiajalugu (Andresen 2002: 26). 1950. aastal reguleeriti haridusministeeriumi poolt õpetajate ettevalmistamise süsteem, õpe lühendati kahele aastale ja algas keskhariduse baasilt (Andresen 2002: 26).

Efektiivseid õpetamisstrateegiaid ja nende vastavust kõrgemate õppetulemustega hakati maailmas väärtustama 1960ndatel, tähelepanu pöörati tegevusoskuste õpetamisele (Andresen 2002: 27). Alates 1971. aastast oli võimalik ka Tallinna Pedagoogilises Instituudis lõpetada eesti keele ja kirjanduse eriala keskkooliõpetajana; programmi kuulusid keele ja kirjanduse metoodika; kirjanduse ajalugu; keele grammatika ja ajalugu; lastekirjandus ja kõnekultuur (Andresen 2002: 27). Eestis toimus suurem ümberkorraldus uue õppeplaani kehtestamisega 1974/75ndal õppeaastal kaotati eraldi olnud teoreetiline ja pedagoogiline haru, eriala lõpetajad pidid riigi määratud ametikohal töötama minimaalselt kolm aastat (Trasberg & Krull 2015: 71). 1985. aastal toimus Tartu Ülikoolis taaskord õppekava muutus, kolmanda kursuse tudengid jagunesid pedagoogilise ning teoreetilise suuna vahel (Trasberg & Krull 2015: 72).

1980ndatel toimus maailmas suurem muutus õpetajakoolituste programmides, õpe muudeti teoreetilisemaks, väärtustati nii ainealaseid kui ka pedagoogilisi teadmisi (Trasberg & Krull 2015: 74). Eestis muutus 1980ndatel õpetajate õppekava olukord segasemaks, sest nõukogudeaegsed õppejõud soovisid sama sisu edasi kasutada ja sellest eemaldada pealesurutud vaated, teine pool õppejõude soovisid kasutusele võtta läänes levinud pedagoogilised õpetused (Trasberg & Krull 2015: 74). 1990ndatel tõstatati küsimus õpetajate haridusmahu suhtes, rakendati õpetajaharidusele raamnõuded (Trasberg & Krull 2015: 76). Tallinna Pedagoogiline Instituut nimetati 1992. aastal Tallinna Pedagoogikaülikooliks, nimevahetusega muutus järk-järgult senine õppetöö korraldus ja olemus ning õppetöö hakkas

koosnema kõigist kõrghariduseastmetest (Andresen 2002: 42). Sajandivahetusel muutus maailmas arusaam õpetajakoolitusest – hakati rõhutama praktika tähtsust (Andresen 2002: 42). Tartu Ülikoolis muudeti 2013. aastal õpetajate õppekava praktilisemaks, kohandati loengute mahtu väiksemaks ja praktika mahtu suuremaks (Trasberg & Krull 2015: 78).

1.2.2. Õppekavade võrdlusi

1.2.2.1 Tallinna Ülikool ja Tartu Ülikool

Tänapäeval on võimalik omandada eesti keele ja kirjanduse õpetaja eriala Tallinna ja Tartu Ülikooli magistriõppes (Tallinna Ülikool 2025; Tartu Ülikool 2025). Tallinna Ülikoolis on võimalik õppida humanitaarteaduste instituudis eesti keele ja kirjanduse õpetajaks varasema bakalaureusekraadi, rakenduskõrghariduse või nendele vastava kvalifikatsiooni põhjal (Tallinna Ülikool 2025). Eesti keele oskus peab olema minimaalselt B2 tasemel, inglise keele oskus B1 tasemel ning kui varasemad õpingud ei hõlmanud eesti keele ja kirjanduse õpet, tuleb läbida vastavad ained (Tallinna Ülikool 2025). Tartu Ülikoolis on võimalik samanimelist eriala omandada eesti ja üldkeeleteaduste instituudis, kuhu kandideerides peab olema omandatud bakalaureusekraad või sellele vastav haridustase, läbitud 48 EAP mahus eeldusaineid ning eesti keele oskus vähemalt C1 tasemel (Tartu Ülikool 2025). Mõlemale ülikooli erialale kandideerides tuleb läbida vastuvõtueksam (Tallinna Ülikool 2025; Tartu Ülikool 2025).

Tallinna ja Tartu ülikooli õppekavades on seitse moodulit, mille läbides tuleb kokku saada vähemalt 120 EAP-d. Tallinna Ülikoolis on eesti keel ja kirjandus ning ainedidaktika ühe mooduli all, mis annavad kokku 36 EAP-d. Tartu Ülikoolis on eraldi eesti keele moodul, mis annab 15 EAP-d; kirjanduse erialamoodul, mis annab 18 EAP-d; valdkonna ja ainedidaktika moodul, mis annab kokku 21 EAP-d ning õpetajakoolituse magistrikooli ained kokku 6 EAP-d. Tallinna Ülikoolis on eraldi moodul erialase võõrkeele jaoks, mille maht on 6 EAP-d, Tartu Ülikoolis kohustuslikud võõrkeelsed ained puuduvad. Tallinna Ülikoolis on eraldi moodulid uurimisseminarideks (6 EAP) ning üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiaainete (30 EAP) jaoks, Tartu Ülikoolis on sarnase funktsiooniga õpetajakoolituse kutseõpingute alusmoodul (24 EAP). Tartu Ülikoolis on vabaainete hulk 3 EAP-d, Tallinnas 6 EAP-d. Praktikamoodul on Tartu Ülikoolis 24 EAP-d, Tallinna Ülikoolis 18 EAP-d ning magistritööle on Tartus arvestatud 15 EAP-d ja Tallinnas 18 EAP-d. (Tallinna Ülikool 2025; Tartu Ülikool 2025)

Tabel 1. Tallinna Ülikooli (2025) ja Tartu Ülikooli (2025) eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekavade moodulite võrdlus.

Moodulid	**Tallinna Ülikool**	**Tartu Ülikool**
Praktika	18 EAP	24 EAP
Eesti keel ja kirjandus ning ainedidaktika	36 EAP	
Eesti keel ja erialamoodul (kirjandus)		15 EAP / 18 EAP
Õpetajakoolituse kutseõpingute alusmoodul		24 EAP
Valdkonna ja ainedidaktika moodul		21 EAP
Erialane võõrkeel	6 EAP	
Uurimisseminar	6 EAP	
Üldkasvatusteaduslikud ja psühholoogiaained	30 EAP	
Vabaained	6 EAP	3 EAP
Magistritöö	18 EAP	15 EAP

1.2.2.2 Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õppekava ja gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja õppekava

Sama ülikooli sarnase eesmärgiga õppekavad võivad olla korraldatud väga erinevalt. Toon näiteks Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õppekava ja gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja õppekava. Tartu Ülikooli gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja õppekava tutvustuses on kirjutatud: „Õppima asudes valid endale sobiva eriala, õppides kas bioloogia-, keemia-, geograafia- või füüsikaõpetajaks.“. Eesti keele ja kirjanduse õpetaja eriala tutvustuses on öeldud: „Sul on valida, kas õpid eesti keele ja kirjanduse õpetajaks või eesti keele võõrkeelena õpetajaks. “. Nendest tutvustustest selgub, et loodusteaduste õppekaval valib tudeng endale ühe konkreetse suuna ning spetsialiseerub sellele, eesti keele ja kirjanduse õpetajatel puudub valik spetsialiseeruda ainult ühele õppeainele. Nüüd lähemalt loodusteaduste õppekavast, sest eesti keele ja kirjanduse õppekavast andsin eelnevas lõigus ülevaate. Suurim erinevus on magistritöö mahus, loodusteaduste õppekavas on see 30 EAP. Gümnaasiumi loodusainete õpetaja erialal on didaktika moodul 12 EAP ning eraldi aineõppe moodul, mille maht on 24 EAP ning tudeng valib endale vastava mooduli: bioloogiaõpetaja, geograafiaõpetaja, keemiaõpetaja, füüsikaõpetaja. Sarnaselt eesti keele ja kirjanduse õpetaja erialaga on ka sellel erialal praktika mahuks 24 EAP ning õpetajakoolituse kutseõpingute alusmooduli mahuks 24 EAP. Sellise

ülevaate tulemusel selgub, et gümnaasiumi loodusainete õppekaval on võimalik valida ühe aine õpetaja moodul ning läbida 24 EAP mahus aineõppe moodul, kui eesti keele ja kirjanduse õppekaval ei saa ühte ainet valida ning kahe aine peale on kokku 33 EAP (15 EAP / 18 EAP) erialaaineid. Mõlemale õppekavale kandideerimiseks on vaja, et oleks läbitud 48 EAP mahus erialaseid eeldusaineid. (Tartu Ülikool 2025)

Tabel 2. Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja ja gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja õppekavade moodulite võrdlus (Tartu Ülikool 2025).

Moodulid	**Eesti keele ja kirjanduse õpetaja**	**Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja**
Praktika	24 EAP	24 EAP
Eesti keel ja erialamoodul (kirjandus)	15 EAP ja 18 EAP	
Aineõpe		24 EAP
Õpetajakoolituse kutseõpingute alusmoodul	24 EAP	24 EAP
Valdkonna ja ainedidaktika moodul	21 EAP	
Didaktika		12 EAP
Vabaained	3 EAP	6 EAP
Magistritöö	15 EAP	30 EAP

Nii eesti keele ja kirjanduse kui ka loodusteaduste õppekavade lõpetajad võivad suunduda tööle gümnaasiumiastmesse, kuna on saanud õpetaja kutse, tase 7 (Haridus- ja Teadusministeerium n.d). Eesti keele ja kirjanduse õpetajat ootab gümnaasiumis ees kokku 11 kursust, aga loodusainete õpetajat 3-5 kursust, vastavalt valitud õppeainele (GRÕK lisa 1 2023).

Tabel 3. Gümnaasiumi kursuste ülevaade: eesti keel ja kirjandus ning loodusteadused (GRÕK lisa 1 2023; GRÕK lisa 4 2023).

Õppeaine	Kursuste arv	Kursuste nimetused
Eesti keel	6 kursust	„Teksti keel ja stiil“, „Praktiline eesti keel I“, „Meedia ja mõjutamine“, „Praktiline eesti keel II“, „Praktiline eesti keel III“, „Keel ja ühiskond“.
Kirjandus	5 kursust	„Pärimus ja kirjandus“, „Identiteet ja eesti kirjandus”, „Ajastud, voolud ja žanrid kirjanduses I“, „Ajastud, voolud ja žanrid kirjanduses II“, „Kirjandus ja ühiskond“.
Bioloogia	4 kursust	„Rakud ja organismid“, „Molekulaarsed protsessid“, „Pärilikkus ja evolutsioon“, „Inimene ja keskkond“.
Füüsika	5 kursust	„Füüsika meetod. Kinemaatika“, „Dünaamika“, „Elektromagnetism“, „Energia“, „Mikro- ja megamaailma füüsika“.
Geograafia	3 kursust	„Maa kui süsteem“, „Loodusvarade majandamine ja keskkonnaprobleemid“, „Rahvastik ja majandus“.
Keemia	3 kursust	„Keemia alused“, „Anorgaanilised ained“, „Orgaanilised ained“.

1.3. Riiklikud regulatsioonid

1.3.1. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate kvalifikatsiooninõuded

Haridus- ja Teadusministeerium on õpetaja kutse ja kvalifikatsiooni kohta märkinud, et Eestis väljastab õpetaja kutset Eesti Õpetajate Liit, lisaks saavad tase 7 tunnistuse õpetaja magistriõppe õppekava lõpetajad Tartu ja Tallinna Ülikoolis (Kutse ja kvalifikatsioon 2025). Põhikooli-ja gümnaasiumiseaduses (2010) on õpetaja kvalifikatsiooninõudeks määratud “(...) magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon, õpetajakutse ning eesti keele oskus vastavalt keeleseaduses ja selle alusel kehtestatud nõuetele.”. Õpetajate koolituse raamnõuetes (2019) on kirjas, et õpetajakoolituse sisuks on üldhariduslikud õpingud; aine- või erialased õpingud; kutseõpingud ja pedagoogilist uurimuslikku tööd sisaldav lõputöö või eksam. Kehtestatud raamnõuded tagavad, et koolidesse jõuaksid ametialaselt kompetentsed õpetajad, kes austavad eetilisi põhimõtteid; on võimelised muutustega kohanema; arvestavad ja toetavad õpilaste individuaalseid vajadusi; järgivad kehtestatud arengu- ja õppekavasid; osalevad hariduse edendamisel ning arendavad end erialast lähtuvalt (Õpetajate koolituse raamnõuded 2019).

Põhikooli-ja gümnaasiumiseaduses (2010) on välja toodud, et kui vabale ametikohale ei õnnestu konkursi käigus leida kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat, siis võib sõlmida tähtajalise töölepingu kuni üheks aastaks. Sel juhul peab olema kandidaadil omandatud keskharidus ning piisav pedagoogiline kompetents ja kvalifikatsioon, et õppekavas määratud eesmärgid ja õpitulemused õpilastega saavutada (Põhikooli-ja gümnaasiumiseaduses 2010).

1.3.2. Statistika: gümnaasiumiastme eesti keele ja kirjanduse õpetajad (EHIS)

Haridusandmete portaali õpetajate ja akadeemiliste töötajate alamregistri väljavõttest (10.11.2024 seisuga) selgusid järgnevas lõigus välja toodud andmed.[2] Õpetajate all peetakse silmas aineõpetajaid, klassiõpetajaid, juhte (direktor, õppealajuhataja) ja tugispetsialiste (eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog, koolipsühholoog), kes tegelevad õppetööga ning õpetajate hulka arvatakse nii töölepinguga töötajad kui võlaõiguslike lepingute alusel õppeteenuse pakkujad. Muude ainete all mõeldakse kooli valikaineid. 10.11.2024 seisuga õpetab gümnaasiumis kokku 578 eesti keele ja kirjanduse õpetajat (vt tabel 4), nende hulka ei ole arvestatud eesti keele kui teise keele õpetajaid. Nendest 514 vastab kvalifikatsioonile ning 64 ei oma vastavat kvalifikatsiooni.

Tabel 4. Kvalifikatsioonile vastavus. EHIS õpetajate ja akadeemiliste töötajate osaline alamregistri väljavõte, 10.11.2024 seisuga (Haridussilm 2024).

Õppeaine	Õpetajate arv	Kvalifikatsioonile vastab	Kvalifikatsioonile ei vasta
Eesti keel (emakeelena)	332	296	36
Kirjandus (eesti õppekeelega koolides)	246	218	28

Osa õpetajatest õpetavad gümnaasiumiastmes lisaks eesti keelele ja kirjandusele ka muid aineid või õpetavad ka põhikoolis. Gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetajate õpetatavate ainete kombinatsioone on kokku 54, toon välja tavalisemad kombinatsioonid (vt tabel 5). Ainult eesti keelt (emakeelena) õpetab 82 õpetajat, ainult kirjandust õpetab 14 õpetajat. Eesti keelt ja kirjandust õpetab 111 õpetajat, eesti keelt ja kirjandust ning muud ainet õpetab 82 õpetajat. (Haridussilm 2024)

[2] Saadud andmed kajastavad gümnaasiumiastmes eesti keele ja kirjanduse õpetajaid, kelle tööleping on 10.11.2024 seisuga kehtiv.

Tabel 5. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate gümnaasiumiastmes õpetatavate ainete tavalisemad kombinatsioonid. EHIS õpetajate ja akadeemiliste töötajate osaline alamregistri väljavõte, 10.11.2024 seisuga. (Haridussilm 2024)

Eesti keele ja kirjanduse õpetajate gümnaasiumiastmes õpetatavate ainete kombinatsioonid	Gümnaasiumiastmes tunde andvate eesti keele ja kirjanduse õpetajate arv ainete kombinatsioonide alusel
eesti keel (emakeelena)	82
kirjandus (eesti õppekeelega koolides)	14
eesti keel (emakeelena)/kirjandus (eesti õppekeelega koolides)	111
eesti keel (emakeelena)/kirjandus (eesti õppekeelega koolides)/muud ained	82

1.3.3. Gümnaasiumi riikliku õppekava eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonna osa tutvustus

Kogu järgneva alapeatüki info on pärit gümnaasiumi riiklikust õppekavast (GRÕK lisa 1 2023). Gümnaasiumi riiklikus õppekavas on eesti keele õppeaine kirjelduses välja toodud, et aine koosneb kahest põhiosast: praktilistest keeleoskustest ja keeleteadmistest. Kursuste käigus tutvustatakse õpilastele eesti filoloogiat, mis hõlmab baasteadmiste selgitamist ja praktilisi harjutusi. Õppeaine annab ulatusliku ülevaate keele rollist ühiskonnas, käsitledes keelt märgisüsteemina ning süvenedes eesti keele struktuuri ja eripäradesse, murretesse ning kirjakeele arengusse. Gümnaasiumi riiklikus õppekavas pööratakse tähelepanu ka keele varieerumisele, sealhulgas kirjaliku ja suulise keele, erinevate allkeelte ning slängi eristamisele ja nende kasutusvõimalustele. Samuti analüüsitakse eesti keele edendamise teemasid ja keelepoliitikat. Keele ja ühiskonna vaheliste seoste tundmine võimaldab näha keelt nii infovahetusesüsteemina kui ka olulise identiteedi kujundajana. Tsiteerin gümnaasiumi riiklikust õppekavast (GRÕK lisa 1 2023) **eesti keele** õppeaine kirjeldust, kus on märgitud, et õpilasele taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud on järgnevad:

1) „mõistab eesti keele rolli rahvusliku, riikliku ja individuaalse identiteedi kujundamisel“ ;
2) „mõistab keele tähendust ühiskonnas, tajub keele ajaloolist kujunemist ja varieerumist, väärtustab keeleoskust, arendab seda lugedes ja kirjutades“ ;

3) „loeb, analüüsib ja hindab kriitiliselt eri liiki tekste, tunneb tekstide mõjutusvahendeid, kasutab sihipäraselt ja eetiliselt teabeallikaid“ ;
4) „väljendab ennast nii suulises kui ka kirjalikus suhtluses selgelt, eesmärgipäraselt ja üldkirjakeele normide kohaselt, kasutab keeleallikaid ja andmekogusid“ ;
5) „koostab etapiviisilise kirjutamisprotsessi käigus eri liiki tekste, teab tekstide ülesehituse põhimõtteid ja iseärasusi ning teeb teadlikke keelevalikuid“ ;
6) „analüüsib oma kirjutamisoskust ja kasutab seejuures metakeelt“ (GRÕK lisa 1 2023: 6-7)

Kirjandust on gümnaasiumi riiklikus õppekavas on käsitletud kultuuri- ja kunstiainena, mille eesmärk on õppijatele selgitada esteetilisi hoiakuid ja eetilisi lähenemisi, täiendada õpilaste suhtlemisoskust ja väljendusviisi ning arusaama kultuuri erinevustest ja omapäradest. Lisaks kirjeldatakse õppekavas, et õppeaine kaudu analüüsitakse ühiskonna- ja kultuurinähtusi sügavuti, väärtustatakse nii varasemat kui ka kaasaegset kultuuri ning innustatakse õpilasi osalema kultuurielus. Tsiteerin gümnaasiumi riiklikust õppekavast (GRÕK lisa 1 2023) kirjanduse õppeaine kirjeldust, kus on märgitud, et õpilasele taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud on järgnevad:

1) „mõistab kirjanduse ühiskondlikku, ajaloolist, rahvus- ja maailmakultuurilist tähtsust ning selle rolli individuaalse ja kollektiivse identiteedi kujundamisel“ ;
2) „arendab ja rakendab oma loovvõimeid, koostab eri laadis ja žanris tekste, väljendab ennast nii suuliselt kui ka kirjalikult, lähtudes eesmärgist, situatsioonist ja kontekstist“ ;
3) „tunneb mitmekülgsemalt ja sügavamalt kirjandusteose poeetikat, tekstianalüüsi ja -tõlgenduse eri võimalusi, avab kirjanduse põhiliikide suhteid ja vorme“ ;
4) „mõistab kirjanduskeele kujundlikkust selle mitmetähenduslikkuses, kujundab kirjanduse kaudu oma esteetilisi ja eetilisi hoiakuid, seostab kirjandust teiste kunstiliikide ja eluvaldkondadega“ ;
5) „loeb eri laadis ja žanris eesti ja maailmakirjandusteoseid, analüüsib ja tõlgendab neid eri vaatenurkadest, näeb kirjandustekstide kaudu maailma ja iseenda mõistmise võimalusi.“ (GRÕK lisa 1 2023: 11)

Eesti keele ja kirjanduse ühisosa on keele- ja kirjanduspädevuste kujundamine. Tänu omandatud pädevustele oskab õpilane eri liike tekste mõista, analüüsida, koostada ja kriitiliselt hinnata. Eesti keele kursuste eesmärk on õpilastes tekitada huvi filoloogia vastu laiemalt ning anda baasteadmistega samas mahus praktilisi oskusi, lisaks käsitletakse eesti keele kursustel põhjalikult keele ülesandeid ühiskonnas. Kirjandustunnis rakendatakse erinevaid kirjandusteaduslikke võimalusi lähilugemisest võrdlev-ajalooliseni. Õpe aitab loetud

tekstidesse süveneda, neid analüüsida, sünteesida, võrrelda, hinnata ja praktilises ülesannetes rakendada. Kogu alapeatükk tugineb ainult gümnaasiumi riiklikule õppekavale (GRÕK lisa 1 2023).

1.4. Keele ja kirjanduse seostest

1.4.1. Keele ja kirjanduse koos või eraldi õpetamisest

Õpetamine on teadmiste edastamise protsess õpetaja ja õpilase vahel, see hõlmab põhjalikku planeerimist, rakendamist, hindamist ja tagasisidet (Filgona jt 2020: 15). Mis tahes aine õpetamine on keeruline kognitiivne tegevus, mille käigus õpetaja peab rakendama teadmisi mitmest valdkonnast (Filgona jt 2020: 14). Õpetajatel, kellel on põhjalikud erialased teadmised ja kes neid pidevalt täiendavad, võimaldavad õpilastele kvaliteetsema ja terviklikuma hariduse (Filgona jt 2020: 14; Mullens jt 1996: 139; Selvi 2010: 169). Kompetentsete õpetajate üheks tunnuseks on märkimisväärne hulk erialaseid teadmisi, mille kaudu suunatakse õpilasi õppeaine sisu mõtestatult mõistma (Filgona jt 2020: 15).

Õpetajad, kes õpetavad õppeainet, millele nad ei ole spetsialiseerunud, saavutavad õpetades paremad tulemused, kui neil on võimalus keskenduda ainult ühe aine õpetamisele, nii saavad nad spetsiifilisemalt rakendada nii oma ainealaseid kui ka pedagoogilisi teadmisi (Villano-ac 2024). Lisaks leiti, et sellise lähenemise tulemusel on õpilaste õpitulemused paremad ja õpetajal väiksem tõenäosus kogeda läbipõlemist (Villano-ac 2024). Ka spetsialiseerunud aineõpetajad peaksid keskenduma ühele õppeainele, sest põhimõte on sama: oma aine põhjalik tundmine ja teadmiste pidev uuendamine ja arendamine on professionaalsuse eeldused.

Martin Ehala (2010) on välja toonud eesti keele ja kirjanduse õpetamise ajaloolise teekonna Eestis: 1997. aasta riiklikus õppekavas olid need liidetud emakeele õppeaineks, 2002. aastal tekkisid eesti keele ja kirjanduse nimetused, aga õppeaine oli endiselt üks, õppekava uuendus tõi endaga kaasa alates 5. klassist eraldi õppeained nimedega eesti keel ja kirjandus. Eesti keelt ja kirjandust õpetatakse eraldi õppeainetena, nende omavaheline lõimimine on keeruline, sest 2010. aastaks ei olnud ilmunud ühtegi sisuliselt lõimitud materjali ega õppevara, mis õpetajat toetaks (Ehala 2010).

Ehala (2010) on selgitanud, et uue metoodika loomine on keeruline ka seetõttu, sest õpetajad, õpilased ning õpikute autorid on harjunud ainest lähtuva õpetamisviisiga. Lisaks on gümnaasiumis jagatud mõlemad õppeained kursusteks ning iga kursuse juures taotletavatest teadmistest, oskustest ja hoiakutest lähtuvate saavutatavate õpitulemuste loetelu. See muudab ka ainete sisulise osa erinevaks. Keele- ja kirjandusõpetust oleks võimalik omavahel

loomulikumalt lõimida ja õpetada, kui läheneda pädevuste õpetamise asemel oskuste õpetamise teel. Selline lähenemine tähendaks teoreetiliste ja praktiliste proportsioonide tasakaalustamist ehk teoreetiliste teadmiste õpetamist sellises mahus, kuivõrd oskuste kujundamiseks vaja. Eraldi tähelepanu tuleks pöörata ka eesti keele vertikaalsele lõimingule, sest kursuste jagamine teadmistepõhiseks („Keel ja ühiskond"; „Meedia ja mõjutamine"; „Teksti keel ja stiil") ja praktilisteks („Praktiline eesti keel I-III") jaotab kursused teineteisest eemale. (Ehala 2010)

Ehala (2010) järeldusega haakub ka gümnaasiumi riiklik õppekava (2023), kus on selgitatud: „Eesti keele kui õppeaine sisu jaguneb kaheks valdkonnaks: keeleteadmisteks ja praktiliseks keeleoskuseks." See tähendab, et õppekavas on teadlikult teadmistepõhised ja praktilised keeleoskused eraldatud. Siiani ollakse harjunud õpetamisviisiga, kus esmalt antakse edasi teadmine ja seejärel kinnistatakse see praktiliste harjutustega (Ehala 2010). Gümnaasiumi riiklikus õppekavas (2023) on kirjanduse kohta öeldud, et õppeaine käsitleb peamiselt kirjandusteoste lugemist: „Õppeaine põhisisu on kirjandusteoste lugemine ja käsitlemine, mis arendab esteetilist tunnetust, ent soodustab ka rahvuskultuurilise teadvuse ja eneseteadvuse arengut." (GRÕK lisa 1 2023: 9). See näitab, et õppekavad on loodud üsna erinevate eesmärkide ja tulemuste saavutamiseks ning ei ole arvestatud õppeainete omavahelise seostamisega.

1.4.2. Filoloogia või keeleteadus ja kirjandusteadus

Filoloogia muutumine sai alguse 1916. aastal, kui ilmus Ferdinand de Saussure „Üldkeeleteaduse kursus" (Saussure 2017 [1916]). Keeleteaduses hakati tunnistama sünkroonset keeleuurimist ehk keele uurimist süsteemina keeleajalugu arvestamata (Ehala 2016: 601). 20. sajandi alguse strukturalistlik keelekäsitlus algatas keele uurimise eraldumise kirjanduslikust ja ajaloolis-kultuurilisest kontekstist ning keeleteadus hakkas arenema omaette süstemaatilise teadusena, keskendudes muuhulgas sõnade tähendustele ja nende kasutusviiside uurimisele (Geeraerts 2010: 14). See tähendas, et varasem filoloogiline lähenemine oli muutunud, ja teksti, tähendus ja selle kultuuriline konteksti ei pidanud ilmtingimata lahutamatult koos uurima (Geeraerts 2010: 1).

Eestis arutleti 1990ndatel aastatel eesti filoloogia ja keeleteaduse olukorra üle ajakirja Keel ja Kirjandus veergudel sarjas „Filoloogia teelahkmel" (nt Õim 1994, Metslang 1993, Lias 1994). Leiti, et teoreetiline keeleteadus on oma olemuselt selgepiiriline ja selle eesmärk on uurida ja arendada keeleteooriat (Õim 1994: 130). Metslang (1993: 725) selgitas, et keel on pidevalt arenev ja ei ole kunagi valmis, muutuste tajumiseks ja mõistmiseks tuleb ise keele sees

olla ja neid sügavuti mõista Samas kirjutati eesti keele ja kirjanduse seotuse kohta, et kui kaob eesti kirjandus, siis kaob ka eesti keel (Lias 1994: 87).

1.5. Varasemad uurimused eesti keele ja kirjanduse õpetamisest

Kolga (2022: 14) on oma bakalaureusetöös uurinud alustavate eesti keele ja kirjanduse õpetajate kogemusi seoses tööstressiga, uurimistöö käigus leidis autor, et peamiseks stressi tekitajaks on tundide ettevalmistamine ja tööde tagasisidestamine, kuna see nõuab õpetajatelt suurt ajalist panust ning pühendumist. Bakalaureusetöö tulemustest selgus veel, et õpetajad sooviksid planeerida põnevaid ja ajakohaste teemadega tunde, aga suur töömaht seda sageli ei võimalda (Kolga 2022: 14). Kolga (2022: 20) tõi oma töö arutelus välja, et saadud tulemused on kooskõlas ühe varasema magistritöö tulemustega, kus selgus, et eesti keele ja kirjanduse õpetajate põhiliseks väljakutseks on kirjandite parandamine (Palk 2020 [kaudviidatud Kolga 2022 kaudu]).

Gümnaasiumiõpilaste ja -õpetajate õppe-eesmärke eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonnas on varem uuritud Arunurm (2013) Tartu Ülikooli magistritöö raames. Kogu selles alapeatükis järgnev tekst on refereeritud Arunurme (2013) magistritöö tulemustest ja arutelust. Arunurm leidis, et eesti keele tunnis on õpilastel peamiseks eesmärgiks keeleoskuse arendamine ja õigekeelsus. Õpilased nimetasid enda jaoks olulisteks eesmärkideks veel eneseväljendust, tekstiloomet, keeleteadlikkust, hindeid ja lõpueksami läbimist. Saadud tulemused on omavahel seotud ehk õpilaste õppe-eesmärgid gümnaasiumi eesti keele tundides on üsna sarnased ja vastavad eesti keele ainekava eesmärkidele ja õpitulemustele.

Eesti keele õpetajad nimetasid olulisteks eesmärkideks arendada eneseväljendusoskust, õigekeelsust, tekstikasutust, tekstiloomet ja keeleteadlikkust. Õpetajate nimetatud eesmärkide seas oli lisaks ka kriitilise mõtlemise arendamine ja ainete omavaheline lõimimine. Õpetajate eesmärgid kattuvad eesti keele tundide raames suures osas õpilaste ootustega.

Kirjanduse aines on õpilaste õppe-eesmärkidest levinuim kirjandusloolisteteadmiste omandamine. Lisaks hindasid õpilased üldist enesearengut, loovust, keelepädevust, väärtuste kujundamist, lugemist ja teoste analüüsimist ning sarnaselt eesti keelele ka hindeid. Selgus, et õpilastel on kirjanduse tundides palju õppe-eesmärke, mõned on üldisemad ning mõned konkreetsemad. Saadud tulemused on kooskõlas ka gümnaasiumi riikliku õppekava eesmärkidega.

Kirjanduse aine õpetajad tõid välja oluliste eesmärkidena arendada lugemist ja teoste analüüsimist. Lisaks nimetati poeetika mõistmise ja väärtustamise, loovuse arendamise ja

kultuuri ning väärtuste kujundamise olulisust. Sarnaselt eesti keele tundidele on ka kirjanduses nii õpilastel kui ka õpetajatel sarnased eesmärgid. Õpilaste eesmärkides oli mainitud ka hinnete ja tulemuste olulisust.

Tabel 6. Kokkuvõtlik ülevaade gümnasistide ja õpetajate eesmärkidest eesti keele ja kirjanduse tundides (Arunurm 2013).

Õppeaine	Õpilaste ootused	Õpetajate ootused
Eesti keel	Arendada keeleoskust; õigekeelsus; eneseväljendust; tekstiloomet; keeleteadlikkust. Läbida lõpueksam ning saada hindeid.	Arendada eneseväljendusoskust; õigekeelsust; tekstikasutust; tekstiloomet; keeleteadlikkust; kriitilist mõtlemist. Erinevaid õppeained omavahel lõimida
Kirjandus	Omandada kirjandusloolised teadmised. Arendada loovust; keelepädevust; väärtusi; lugemis- ja anlüüsioskust. Saada hindeid.	Arendada lugemisoskust ja teoste analüüsimist; loovust. Mõista poeetikat ja kultuuri ning neid väärtustada.

2. UURIMUS

2.1. Andmed ja meetod

Magistritöö andmete kogumiseks intervjueerisin üheksat eesti keele ja kirjanduse õpetajat. Valimi moodustasin mugavusvalimi (Õunapuu 2014) alusel lähtuvalt leitavusest, uuritavate koostöövalmidusest ja kättesaadavusest. Valimisse kuulumise tingimusteks oli eesti keele ja/või kirjanduse õpetajana töötamine gümnaasiumis ja vastava magistrikraadi omamine või omandamine, et neil oleks arvamus eesti keele ja kirjanduse kursuste õpetamise kohta gümnaasiumis ning et nad oskaksid ka oma õpinguid ja tööd kirjeldada, neid omavahel seostada ja välja tuua positiivseid ja negatiivseid aspekte.

Tabel 7. Intervjueeritavate õpetajate taustaandmed.

Pseudonüüm	**Õpetatavad ained**	**Töökogemus**
Õpetaja 1	eesti keel ja kirjandus	2 aastat
Õpetaja 2	eesti keel, kirjandus ja muu	45 aastat
Õpetaja 3	eesti keel ja kirjandus	23 aastat
Õpetaja 4	eesti keel ja kirjandus	29 aastat
Õpetaja 5	eesti keel, kirjandus ja muu	20 aastat
Õpetaja 6	eesti keel, kirjandus ja muu	10 aastat
Õpetaja 7	eesti keel ja kirjandus	22 aastat
Õpetaja 8	eesti keel ja muu	30 aastat
Õpetaja 9	eesti keel ja kirjandus	3 aastat

Intervjuusid uurisin kvalitatiivselt. Kuna õpetajate töö on vaheldusrikas ja kooliti erinevalt organiseeritud, siis intervjuude abil oli võimalik täpsemalt uurida nende töö olemuse ja isiklike kogemuste kohta. Samuti sain olenevalt eelmistest vastustest täpsustada vastuste sisu ja küsida lisainfot.

2.2. Andmete kogumise meetod

Potentsiaalsete intervjueeritavate kontaktid sain tuttavatelt õpetajatelt ja koolide kodulehtedelt. Võtsin nendega ühendust e-kirja teel, selgitasin uuringu eesmärki,

konfidentsiaalsuse tagamist, orienteeruvat intervjuu kestvusaega. Pöördumiskiri on esitatud lisas 1.

Magistritöö andmed kogusin kahes etapis. Esmalt saatsin intervjueeritavatele Formsi küsimustiku (vt lisa 2), et koguda vajalikud taustaandmed (nt *Kui pikk on Teie töökogemus õpetajana? Kui kaua olete praegusel ametikohal õpetanud?*). Lisaks küsisin veel õpetajate haridusliku tausta ning töökorralduse kohta (nt *Milliseid õppeaineid hetkel õpetate?*). Selline lähenemine andis võimaluse intervjuud paremini juhtida, sest sain toetuda küsimustiku vastustele ja vajadusel lisaküsimusi esitada.

Enne intervjuude tegemist viisin läbi ka prooviintervjuu ja küsitlusele vastamise, mis aitas välja selgitada parandamist vajavad kohad. Prooviintervjuu tegin tuttava õpetajaga, kes vastas ka valimile. Prooviintervjuust saadud tulemusi kasutasin uuringus, sest sisulisi muudatusi tegema ei pidanud. Pärast proovi-intervjuud muutsin vaid küsimuste järjekorda, et edasised intervjuud sujuksid loomulikumalt.

Uurimisküsimusele vastuste saamiseks viisin õpetajatega läbi ühe poolstruktureeritud paarisintervjuu ja seitse poolstruktureeritud individuaalset intervjuud. Esialgu plaanisin kõik intervjuud teha paarisintervjuudena, aga ei leidnud õpetajatele sobivaid ühiseid aegu ning seetõttu otsustasin jätkata individuaalsete intervjuudega. Enne intervjueerimist olin koostanud küsimused ja intervjuu kava. Kelly (2010) järgi oli tegemist poolstruktureeritud intervjuudega ehk olin valmis intervjuu käigus intervjuu kava muutma. Intervjuud viisin läbi intervjueeritavatele sobivates kohtades ja aegadel. Arvestasin, et üks intervjuu kestab umbkaudu 40 minutit ning intervjuud salvestasin telefoni helisalvestusrakendusega. Intervjueeritavatele selgitasin intervjuu tegemisega kaasnevaid eetilisi nõudeid ning andsin ülevaate tagatud konfidentsiaalsusest.

Intervjuu kava (vt lisa 3) koostasin töö eesmärki ja uurimisküsimust arvestades ning selle põhjal jaotasin intervjuu kava neljaks osaks. Esimene osa põhines kirjaliku küsitluse vastustel. Teine osa keskendus õpetajate hariduslikule ettevalmistusele (nt *Mis teile läbitud õppekava juures tänaseks kasulik on?*) ja kolmas osa õpetajatöö olemusele ja võimalustele (nt *Kas eelistaksite õpetada pigem ühte ainet või kahte ainet?*). Viimane ehk neljas osa oli kokkuvõttev ja vabam osa, kus õpetajal oli võimalik oma vastuseid veel täiendada ja anda soovitusi õpetajahariduse ja/või õpetajate töökorralduse parandamiseks (nt *Kas teil on veel midagi lisada? Mõni ettepanek muudatusteks koolisüsteemis või ülikoolis?*)

Magistritöö uurimuse raames võtsin ühendust 19 õpetajaga, vastuse sain üheksalt õpetajalt ning nende kõigiga tegin ka intervjuu. Intervjuusid tegin veebruaris ja märtsis 2025. Intervjuud said tehtud füüsiliselt kohtudes või veebi vahendusel. Intervjueeritavad olid teadlikud tagatud

konfidentsiaalsusest ja olid nõus, et intervjuu salvestatakse telefoni helisalvestusrakendusega. Helisalvestisi ja transkriptsioone kasutasin ainult magistritöö tulemuste tarbeks ning kustutasin need peale tulemuste peatüki valmimist. Pikim intervjuu kestis 50 minutit, lühim 27 minutit ning keskmine intervjuu kestus oli 34 minutit, intervjuude mediaankestus oli 30 minutit.

2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks valisin induktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi (Mayring 2000), mille abil sain intervjueeritavate arvamusi, kogemusi ja ettepanekuid põhjalikult analüüsida ja seostada.

Tehtud intervjuude transkribeerimiseks kasutasin Tekstiks.ee keskkonda[3], mis on TTÜ kõnetehnoloogia labori avalik täisautomaatne kõnetuvastuse teenus (Olev & Alumäe 2022). Laadisin salvestised veebilehele üles ning sain hiljem samast keskkonnast transkriptsioonid alla laadida. Salvestised ja transkriptsioonid olid parooliga kaitstud kontos ning ligipääs sellele oli ainult minul. Järgmise etapina kohandasin transkriptsiooni vormistuse paremini jälgitavaks ehk lisasin kirjavahemärgid ning parandasin automaatsel transkribeerimisel tekkinud vead. Lisaks veendusin, et loodud tekst vastaks salvestisele, ehk kuulasin uuesti salvestised üle ja võrdlesin transkriptsiooniga ning eemaldasin informatsiooni, mille kaudu oleks olnud võimalik isikut tuvastada.

Kogutud andmete kodeerimiseks ning kategoriseerimiseks kasutasin QCAMap.org keskkonda (Fenzl & Mayring 2017), mis oli parooliga kaitstud ning millele oli ligipääs ainult minul. Andmeid analüüsisin intervjuude kaupa, kodeerisin intervjueeritavate vastuste tähenduslikud üksused. Tähenduslikud üksused esinesid nii märksõnadena, lauseosadena kui ka terviklausetena. Ühes tähenduslikus üksuses võis esineda mitu olulist mõtet, seega võis ühest üksusest kujuneda mitu erinevat koodi. Tabelis 8 on esitatud näide tähenduslikest üksustest ja kujunenud koodidest.

Kodeerimisel lähtusin uurimisküsimusest: Millised on eesti keele ja kirjanduse õpetajate seisukohad – kas nad eelistaks õpetada ühte või mõlemat ainet ja kuidas nad oma seisukohta põhjendavad?

[3] https://tekstiks.ee/

Tabel 8. Tähenduslike üksuste leidmine ja kodeerimine. Kood ja näide intervjuust.

Kood	Näide intervjuust
ühe aine õpetamine vähendab töökoormust	„**Töökoormus ka tegelikult väheneks, sest et praegu mul on tunne, et seda suurt töökoormust tagabki see, et õpetaja peab kahte ainet tegelikult andma.** Mitte ühestki teisest õpetajast ei eeldata, et ta õpetab tegelikult kahte ainet paralleelselt, aga eesti keele ja kirjanduse õpetajad õpetavad ja siis **inimesed ei saa aru, miks teil nii palju koormust on, sest seal on kaks ainet korraga tegelikult.**“
õpetajast eeldatakse mõlema aine õpetamist	„Kuulutustes millegipärast **otsitakse alati eesti keele ja kirjanduse õpetajat.** Võimalik, et siis on nagu lihtsam kuidagi, võib-olla noh, et **üks õpetaja annab kaks ainet ära.**“

Pärast kodeerimist jagasin saadud koodid kategooriatesse. Kategooriad tekkisid sarnaste vastuste koondamisel. Kategoriseerimine oli vajalik selleks, et saada olulisest informatsioonist parem ülevaade ja liigitada sarnased vastused ühisesse laiemasse kategooriasse. Tabelis 9 on esitatud näide koodide kategoriseerimisest.

Tabel 9. Kategooriate moodustamine vastavalt uurimisküsimuse Mida arvavad õpetajad eesti keele ja kirjanduse õpetamisest eraldi õpetajate poolt? näitel.

Kategooria	Näide koodidest
Eesti keele VÕI kirjanduse õpetamine ühe õpetaja poolt	Ühe aine õpetamine vähendab töökoormust Ühe aine inimesed Eesti keele VÕI kirjanduse õpetamine ühe õpetaja poolt

Andmeanalüüsi kvaliteedi tagamiseks kaasasin kaaskodeerija (selleks hetkeks olin isikuid puudutava informatsiooni eemaldanud). Lisaks viisin ka ise nädala pärast läbi korduvkodeerimise, mille järgselt võrdlesin saadud koode ja kategooriaid. Andmeanalüüsiks olulisi faile (helisalvestised, transkriptsioonid, koodid ja kategooriad) hoiustasin parooliga kaitstud seadmetes ning peale magistritöö kaitsmist hävitan kõik hoiustatud failid ning andmed.

3. Tulemused

Intervjuude kokkuvõtted

Magistritöö eesmärk oli koguda intervjueeritud õpetajatelt arvamusi selle kohta, kas eesti keelt ja kirjandust võiks õpetada üks õpetaja või peaks mõlemal ainel olema eraldi õpetajad. Põhieesmärgile lisaks uurisin õpetajakoolituse lõpetanud eesti keele ja kirjanduse õpetajate kogemusi seoses eesti keele ja kirjanduse õpetamisega koolis ja nende soovitusi õppekavade arendamiseks ülikoolis. Tulemused kirjutasin intervjuude kaupa, et tuua selgelt välja iga intervjueeritava arvamus ja tema lähenemine oma tööle. Intervjueeritud õpetajate töökogemus ja -keskkond olid üsna erinevad. Seega võimalikult detailse ja seostatud ülevaate saavutamiseks otsustasin läheneda tulemustele intervjuude kaupa. Tulemuste esitamises lähtun põhilisest uurimisküsimusest ning toon välja ka vastuste seoseid õpetaja muude tähelepanekutega (näiteks: Kuidas ülikoolis õppimine aitas neid ainealaselt ette valmistada õpetajatööks? Kuidas eesti keele ja kirjanduse koos või eraldi õpetamine nende koolis võiks toimida?) Kokkuvõtlikult on intervjuude analüüsi tulemused esitatud tabelis 10. Peamine uurimisküsimus:

- Millised on eesti keele ja kirjanduse õpetajate seisukohad – kas nad eelistaks õpetada ühte või mõlemat ainet ja kuidas nad oma seisukohta põhjendavad?

Õpetaja 1 (õpetab eesti keelt ja kirjandust; töökogemust 2 aastat)

Intervjuust selgus, et õpetaja sooviks hetkel õpetada pigem ühte ainet – eesti keelt, sest töökogemus on veel väike ja mõlemat ainet korraga õpetada on väga mahukas töö. Õpetaja kirjeldas eesti keele õpetamist: *„eesti keel on üllataval kombel rohkem südamelähedane, mulle meeldib mõte sellest, et ma kujundan inimest, kes oskab keelt väga hästi kasutada.“* (õpetaja 1). Samas mainis ta ka, et kirjanduse õpetamine annab võimaluse käsitleda ühiskonna laiemat pilti ja analüüsida seda kirjandusteostele tuginedes.

Intervjueeritav tõi ka välja, et sobivaid õppematerjale on keeruline leida, sest mõlemas aines eeldatakse, et õpetaja käsitleb tundides päevakajalisi teemasid ja lähtub riiklikust õppekavast, aga õppematerjalid on vananenud ning sobivad teemad ja lähenemised tuleb ise leida. Lisaks selgus, et materjalide koostamine võtab kaua aega, ning eriti siis, kui seda on vaja teha mõlemas aines, sest ülesehituse, teemade, lähenemise ja hindamise poolelt on eesti keel ja kirjandus õpetaja sõnul kardinaalselt erinevad õppeained.

Õpetaja selgitas, et ühe aine õpetamine vähendaks töömahtu ning võimaldaks õpetajal ühe aine teemadele rohkem keskenduda, mis omakorda tähendaks, et õpetajal on ainest põhjalikum ülevaade. Kitsaskohana leidis intervjueeritav, et ühe aine õpetamist ei saa enne rakendada, kui kaob koolidel eeldus, et üks õpetaja õpetab mõlemat ainet: *„Senikaua, kuni koolides eeldatakse, et tuleb eesti keele ja kirjanduse õpetaja, kes õpetab mõlemat ainet, siis tegelikult ei saaks ka magistriõpet muuta.“* (õpetaja 1). Õpetaja lisas ka, et muude õppeainete õpetajatest ei eeldata, et nad peaksid mitut ainet korraga õpetama: *„Ühestki teisest õpetajast ei eeldata, et ta õpetab tegelikult kahte mahukat ainet paralleelselt.“* (õpetaja 1).

Õpetaja 2 (õpetab eesti keelt, kirjandust ja muud; töökogemust 45 aastat)

Intervjueeritaval on õpetamiskogemust paarkümmend aastat, tema kogemused viitasid seisukohale, et eesti keelt ja kirjandust võiksid õpetada pigem eraldi õpetajad. Peamise argumendina tõi ta välja, et keele ja kirjanduse õpetamisel on erinevad metoodikad ja õpetajal oleks lihtsam õpetada, kui ta saab keskenduda ainult ühele õppeainele. Õpetaja tõi välja, et kui oleks võimalik, siis tema õpetaks ainult eesti keelt, sest see on konkreetsem, täpsem ja selgemate piiridega.

Õpetaja selgitas, et on õppinud kahte ainet õpetama nii, et töömaht üle piiri ei läheks: *„Mina olen mugav ja vabaks õppinud õpetaja.“* (õpetaja 2). See tähendab, et õpilastel kujuneb kursuse hinne arvestustöö põhjal ja tänu sellele tekib lisaaega, et muid kirjutamisülesandeid, näiteks protsessikeskset kirjutamist, vahepeal teha ja tagasisidestada. Lisaks tõi õpetaja välja, et kahe aine õpetamise positiivne külg on see, et vajadusel on võimalik tunde omavahel vahetada ja pikematele ülesannetele paremini keskenduda. Õpetaja kinnitas, et nende ainete omavaheline lõimimine on lihtne ja kui neid õpetaks kaks õpetajat, siis tuleks kindlasti omavahel pidevalt koostööd teha, et lõiming siiski toimuda saaks.

Intervjueeritav ütles, et isegi kogenud õpetajana kulub tal lisaaega, et tunde planeerida. Tundide ettevalmistamiseks tuleb erinevatest allikatest (nt õpikutest ja internetist) sobivaid materjale otsida, sest tema arvates ei ole olemas ei ühte head eesti keele ega kirjanduse õpikut – mõnes on teemad liiga pealiskaudselt, teises liiga keeruliselt. Lisaks on õpetaja märganud, et nii eesti keele kui ka kirjanduse tundides on õpilaste tase aastate jooksul muutunud, ta ei saa kasutada enam samu ülesandeid, mida mõned aastad tagasi, sest õpilased ei saa nendega hakkama. Seega kulub aega ka materjalide kohandamisele, aga õpetaja on nõus sellega tegelema, et tagada õpilastele jõukohane materjal.

Õpetaja on märganud, et õpilastel on raskusi argumenteerimisega, nad ei oska tuua konkreetseid ja sobivaid näiteid, nende kirjutised koosnevad laialivalguvatest näidetest ja

ümmargusest jutust. Õpetaja selgitas, et ehk aitaks sellise mure lahendada, kui eesti keelt ja kirjandust õpetaks eraldi õpetajad, sest need on peamised ained, mille raames arutlusoskust arendada ja kui mõlemas aines oleks erinev lähenemine ja erinevad vaatenurgad, muutuks ehk ka õpilaste silmaring laiemaks. Lisaks soovitas õpetaja juba ülikoolis harjutada õpetajana rohkem arutlemist ja lisaks õppida õpetama arutlema.

Õpetaja 3 (õpetab eesti keelt ja kirjandust; töökogemust 23 aastat)

Kolmandast intervjuust selgus, et õpetaja eelistaks ise õpetada mõlemat õppeainet, sest nii oleks töö vaheldusrikkam ja huvitavam. Õpetaja lisas, et eesti keel on konkreetsemalt õpetatav ning kirjanduse tundides on võimalik olla loomingulisem ja arutleda rohkem. Õpetaja arvas, et suuremates koolides, kus on mitu paralleelklassi, võiks õpetajatele tunnid jagada klasside või kursuste kaupa, et töömahtu vähemalt tundide planeerimise võrra vähendada. Lisaks pakkus ta variandi, et õpetaja õpetab ühel perioodil eesti keelt ja teisel kirjandust, et saaks ise ka rohkem ainesse süveneda.

Intervjueeritav selgitas, et palju aega kulub heade õppematerjalide leidmiseks ja tegemiseks, olemasolevaid õpikuid õpilastele ei jagu ning nende sisu ei ole õpetajale meelepärane. Lisaks mainis ta, et lähtub riiklikust õppekavast, mis on väga sisutihe ja ülesehituselt keeruline ning püüab alati kõik olulised teemad läbida. Tööde parandamine võtab tihti aega kuni nädal ning sisustab ka nädalavahetused ja vaheajad. Õpetaja arutles, et huvitav, milline on töömaht suurte klassidega koolides, kus on õpilasi rohkem: *„Kui oleks ikka väga suured klassid, ma ei tea, 25 või rohkem, siis ma ei kujuta ette, kuidas neid lugemisülesandeid või kirjutamisülesandeid parandada.“* (õpetaja 3).

Õpetaja meenutas paarikümne aasta tagust ülikoolis õppimise kogemust ning ütles, et õpetajana tööle asudes oli tal tunne, et alles nüüd õpib päriselt õpetajaks ja ülikoolist saadud teadmised ja oskused toetasid teda õpetajatöös oodatust vähem. Selgus, et viie õppeaasta jooksul keskenduti peamiselt eesti keele õppimisele, seejärel olid põhjalikud kirjandusloengud, aga didaktiline ja psühholoogiline osa jäid tol ajal suurema tähelepanuta. Selle kogemuse põhjal soovitas õpetaja tänapäeva õppekavades jälgida ainete tasakaalu ja ka sisu, et tulevane õpetaja saaks ülikoolist kaasa päriselt vajalikud teadmised ja oskused.

Õpetaja 4 (õpetab eesti keelt ja kirjandust; töökogemust 29 aastat)

Neljanda intervjueeritava eelistus oli, et eesti keelt ja kirjandust õpetaksid eraldi õpetajad ning põhjendas oma seisukohti mitme praktilise ja pedagoogilise põhjusega. Näiteks tõi ta välja, et nii oleks võimalik vähendada õpetajate töömahtu ja õpilastel oleks huvitavam erinevate

õpetajatega õppida. Õpetaja tõi välja, et nende koolis on varem proovitud sellist lähenemist, kus üks õpetaja õpetab keelt ja teine kirjandust siis, kui on õpetajatest puudus olnud. Õpetaja on paarikümne aasta jooksul täheldanud, et õpetajad kipuvad jagunema keele või kirjanduse õpetamise poole. Intervjueeritav mõistis, et kui inimesele meeldib üks aine ja ta on spetsialiseerunud ainult ühe aine õpetamisele, siis on ta suurema tõenäosusega motiveeritum oma ainet õpetama ja samas oleks tal ka ainealaselt põhjalikumad teadmised: *„Näiteks kui keegi tõesti on spetsialiseerunud just nimelt kirjandusõpetajaks saamisele, siis ilmselt talle see aine meeldib. Ja ta on rohkem motiveeritud, ta tõesti äkki loeb ise ka raamatuid, eks, ja suudab neid õpilasi ka motiveerida.“* (õpetaja 4).

Intervjueeritav arutles, et kui ta ise õpetab mõlemat ainet, on tema jaoks töö huvitavam ning võimaldab tal kasutada laiemat temaatilist ja metoodilist lähenemist. Lisaks leidis, et ainete omavaheline lõimimine on üksinda õpetades lihtsam, aga samas mõistis ka seda, et eraldi õpetajatena õpetades tuleks arvestada sellega, et tahes-tahtmata tulevad viited ka teisele ainele ning tuleks õpetajatena koostööd teha. Õpetaja pakkus välja võimaluse, et ühel aastal õpetada keelt ja teisel kirjandust, sest siis on võimalik end mõlema ainega siduda, aga vastavalt aastale keskenduda ühele ainele.

Õpetaja tõi välja, et teevad kolleegidega palju koostööd, et omavahel materjale jagada, sest headest õppematerjalidest on alati puudus. Tema arvates võiksid õppematerjalid olla ka õppekavaga tugevamalt seotud. Õpetaja mainis, et õpilaste võimekus on langenud ja hindelisi töid jagatakse omavahel, seega tuleb ka materjalides vastavad kohandused teha. Kirjanduse poolelt selgus, et puudu on gümnaasiumile mõeldud lugemikud, kus oleks katkendid ja ülesanded omavahel kombineeritud. Intervjueeritav selgitas, et selline osade kaupa lugemine aitaks ehk lugemisharjumust taastada.

Ülikooliõpingutest mäletas õpetaja seda, et filoloogiline ja kirjanduslik osa sai tal väga hästi selgeks, sest neid aineid oli väga suures mahus, aga paarkümmend aastat tagasi pedagoogilisele lähenemisele tähelepanu ei pööratud. Õpetaja lisas, et ülikoolis tuleks jälgida, et õppekavas oleksid tasakaalus pedagoogiline osa ja aineoskused, sest mõlemad on õpetajana töötades kriitilise tähtsusega.

Õpetaja 5 (õpetab eesti keelt, kirjandust ja muud; töökogemust 20 aastat)

Intervjueeritav, kellel on paarkümmend aastat õpetamiskogemust, ning kes töötab gümnaasiumiastmes eesti keele, kirjanduse ja valikaine õpetajana, tõi välja, et eelistaks õpetada pigem ainult eesti keelt. Õpetaja ütles: *„Mina tunnistan, et minu süda ja hing ja keha ja kõik kuuluvad puhtalt keelele.“* (õpetaja 5), samas rääkis ta ka, et keele ja kirjanduse õpetamisel on

loomulik seos ning need toetavad üksteist. Intervjueeritav arutles, et keelt ja kirjandust võiksid õpetada erinevad spetsialistid: *„Kui äge oleks see, kui õpetaja õpetaks seda, milles õpetaja ennast tugevamalt tunneb.“* (õpetaja 5). Ta kirjeldas ka õpilaste vaatenurka, selgitas, et õpilased tunnevad vaistlikult ära, kas õpetajale endale aine meeldib või mitte.

Õpetaja tõi välja, et kirjanduse õpetamine on temale mõnikord keeruliseks osutunud – just mõned kindlad kirjanduskursused on suur väljakutse. Samas on ta märganud kolleegi, kes on enesekindel just kirjandustundides ja tunneb end keeleõpetuses ebakindlalt. Sellised kindla suuna eelistamised kinnitavad õpetaja arvates, et õpetajad jagunevad sageli ühe aine õpetajaks: *„Mulle tundub, et on täpselt nii, et kas on pigem keeleinimene või pigem kirjanduse inimene.“* (õpetaja 5). Lisaks selgus, et eraldi õpetajad võiksid õpilaste jaoks õppeprotsessi huvitavamaks ja mitmekülgsemaks muuta, sest igal õpetajal on kujunenud enda stiil ja lähenemine.

Tundide planeerimise kohta selgus, et ta lähtub õppekavast, aga samas püüab õpetamist kohandada vastavalt õpilaste vajadustele ja kombineerida erinevaid õpikuid, materjale ja meetodeid. Õpetaja leidis, et mõni mahukam kirjutamisülesanne, mis võiks olla õpilastele kasulik, jääb tegemata, sest ta ei jõua neid hiljem põhjalikult tagasisidestada. Intervjueeritaval oli kahekordne ülikoolikogemus, mis jäi ajaliselt erinevatesse perioodidesse, ta tõi välja peamise õppekavade erinevusena üldise lähenemise, varem oli õpe õpetajakeskne, hiljem õpilasele suunatud.

Õpetaja soovitas kõigil õpetajatel ja ka ülikoolil pöörata tähelepanu sellele, et miks, mida ja kuidas õpetatakse – et selliste küsimuste esitamine paneb mõtlema, ja võib-olla avab ka silmad uute võimaluste jaoks, et ei pea alati tuttavat ja turvalist varianti eelistama: *„Peaks jõudma selleni, et me õpetajatena ka rohkem küsiksime enda käest ja ikkagi mõtleksime läbi, et miks ma lähenen näiteks kirjavahemärkidele niimoodi, aga kui ma ise ei oska sellele vastata, siis on ikka midagi valesti.“* (õpetaja 5). Õpetaja oli hiljuti läbinud õpetajakoolituse, sest tundis, et selle puudumine siiski häirib tema tööd ja kindlustunnet. Ülikooliharidus ja eriti praktika osas oli ta skeptiline, sest oli aastaid juba õpetajana töötanud, kuid sai siiski hulgaliselt uusi teadmisi ja kogemusi, mis õpetajatöös kasuks tulevad.

Õpetaja 6 (õpetab eesti keelt, kirjandust ja muud; töökogemust 10 aastat)

Kuues intervjueeritav eelistab õpetada pigem mõlemat ainet – nii eesti keelt kui ka kirjandust, aga ta mainis ka, et mõlema aine õpetamine on suur töökoormus. Õpetaja tõi välja, et peab oma töös lähtuma riiklikust õppekavast, mõlema aine õpetamisega kaasnevad mahukad tööülesanded ning ka tundide ette valmistamisele kulub omajagu aega. Õpetaja arvates oli tema

jaoks keerulisem kirjanduse õpetamine, sest sellega kaasneb rohkem lisatööd, näiteks raamatute lugemine ja analüüsimine, tööde koostamine ja kontrollimine.

Intervjueeritav jagas, et vastavalt vajadusele tõstab ainetunde omavahel ringi, see tähendab, et mõni nädal on kirjandust rohkem, mõni nädal vähem. Selline tegutsemine annab võimaluse näiteks kõik loetud kirjandusteosega seotud tegevused ühe nädalaga ära teha ehk mõni mahukam ülesanne ei jää venima nädalate kaupa. Õpetaja arvas, et ehk 10. ja 11. klassis on võimalik eesti keelt ja kirjandust eraldi õpetajatel õpetada, aga ta rõhutas, et 12. klassis peaks olema kindlasti olema üks õpetaja mõlemas aines, sest siis on nädalas tunde rohkem ja saab lugemisülesannetele ja kirjandi kirjutamisele keskenduda, sest neid teemasid ei ole võimalik liigitada ühe kindla aine alla.

Nädala lõikes mõeldes jõudis õpetaja avastusele, et koolis veedab ta aega 40 tundi ning lisaks kulutab nädalas veel umbkaudu 20 tundi, et oma tööülesanded tehtud saaks. Lisaaega kulub ka seetõttu, et mõlema õppeaine materjalid on vaja tihti ise koostada, sest õpikuid ei ole piisavalt või nendes sisalduv materjal ei ole sobiv. Intervjueeritav leidis, et eesti keele ja kirjanduse õpetaja koormus koolis võiks olla palju väiksem, arvestades seda, kui palju peab nendes ainetes töid parandama ja tagasisidestama.

Õpetaja soovitas gümnaasiumis ja ülikoolis keskenduda siiski rohkem nii-öelda klassikalisele õpetamisele, ehk tehnilisi lahendusi kasutada vastavalt vajadusele, sest õpilased peavad ise kirjutama, mõtlema ja analüüsima. Õpetaja ütles, et juturobotite kasutamine on huvitav ja oluline, aga õpitulemused peab saavutama õpilane ise ja elus ei saa sõltuda tehnoloogiast: *„*Näiteks eneseväljendus, õpilane peab ju suutma ise selle ära õppida, kuidas oma mõtteid väljendada niimoodi, et teised saavad temast aru.*“* (õpetaja 6).

Õpetaja 7 (õpetab eesti keelt ja kirjandust; töökogemust 22 aastat)

Intervjueeritav selgitas, et tema arvates võiks nii keelt kui kirjandust õpetada üks õpetaja, sest nii on siiani kõik hästi toimunud ja ei ole mõlema aine õpetamisega raskusi tekkinud. Õpetaja selgitas, et olemuselt on siiski ained erinevad ja tuleb kasutada erinevaid meetodeid ning luua sobivaid õppematerjale. Õpetaja tõi välja, et õppematerjale on koolis saadaval piisavalt ja nendele toetudes on võimalik ise sobivad materjalid tekitada. Selgus, et ei ole olemas gümnaasiumile mõeldud õpikut, kus oleks kõik olulised teemad kaetud ning käsitletud praegusel ajal aktuaalseid teemasid.

Õpetaja selgitas, et töömaht on alustaval õpetajal väga suur, aga aastatega saavad materjalid, kursused ja lähenemised selgemaks ja nendele enam nii palju aega ei kulu: *„Alguses oli küll keeruline, esimesed aastad tuleb üle elada.“* (õpetaja 7). Küll aga lisas ta, et tööde

kontrollimise ja tagasisidestamise maht sõltub klassi suurusest ja tööde sisust. Õpetaja ütles ka eesti keele ja kirjanduse õpetamise kohta seda, et nende ainete sisu nõuabki ka pikemaid kirjalikke ülesandeid ja sellega peab õpetaja arvestama ja olema valmis panustama tagasisidestamisele võib-olla rohkem aega kui mõnes teises aines.

Õpetaja rõhutas, et koostöö kolleegidega on oluline ning omavahel ideede ja materjalide jagamine muudab töö huvitavamaks ja kohati ka kergemaks. Lisaks soovitas intervjueeritav, et ülikooli ajal praktikale võimalikult palju tähelepanu pöörata ja juhendajaga koostööd teha, sest praktikakogemus võib edasist tööd olulisel määral mõjutada. Oma praktikakogemusest tõi õpetaja välja selle, et koolis töötav praktikajuhendaja oli väga toetav ja abivalmis ning tänu positiivsele praktikakogemusele oli tal kindlam tunne kooli tööle minna.

Õpetaja 8 (õpetab eesti keelt ja muud; töökogemust 30 aastat)

Kaheksas intervjueeritav pooldas pigem mõlema aine õpetamist ühe õpetaja poolt, sest tunneb, et nii on aineid kergem omavahel lõimida. Peamine ainete seostamine toimub tema kogemusele tuginedes kirjandusest näidete toomisel kirjandi kirjutamiseks.

Õpetaja aga tõdes ka seda, et mõlema aine õpetamisel on töömaht poole suurem ehk tavapärase töökoormuse juures ei ole võimalik neid aineid õpetada ja maht on võrreldav pigem poolteise ametikohaga, sel aastal õpetabki ta ainult eesti keelt ja ühte muud ainet. Õpetaja tundus töömahu teemadel pigem leplik: *„Ma olen niisugune missioonitundlik õpetaja. Ma ei kurda nagu selles suhtes. Aga noh, tööd on palju, see tähendaks pigem poolteist kohta.“* (õpetaja 8). Sarnaselt teiste intervjuudega on peamiseks töömahu ületamise põhjuseks tööde tagasisidestamine ja kontrollimine. Õpetaja ütles, et suures klassis kulub tööde parandamiseks kaks kuni kolm päeva ning sellele järgnevad suulised tagasisided ning konsultatsioonid ja see tähendab seda, et muud ülesanded jäävad sel ajal soiku ja nendega tegeleb ta hiljem edasi.

Õpetaja tunnistas, et tundide planeerimiseks on materjale pigem vähe ja tihti peab ka ise neid koostama. Peamiselt otsib ta sobivaid materjale õpikutest, internetist või kursusekaaslastelt. Intervjueeritav saab vahepeal abi ka kolleegidelt, kellega koos ülesandeid mõelda või kelle käest mõnda juhtnööri on võimalik küsida.

Intervjueeritaval on üsna värske kogemus õpetajakoolitusest, sest tema kool andis talle märku, et tuleb omandada vastav haridus. Läbitud erialale mõeldes selgus, et toetavam ettevalmistus oli kirjanduse poolelt, kus tehti mahukaid tutvustusi teoste ja autorite kohta ning lisaks ka didaktiline pool oli tugevam, mis tähendas konkreetsete ülesannete loomist ja analüüsimist. Eesti keele pool jäi intervjueeritava jaoks kesisemaks, sest teoreetilised ja

didaktilised ained olid üksteisest väga erinevad, ta juhtis tähelepanu sellele, et eesti keele kursusi oleks kasulik omavahel paremini seostada.

Õpetaja 9 (õpetab eesti keelt ja kirjandust; töökogemust 3 aastat)

Intervjueeritav selgitas, et tema tunneb end enesekindlamalt kirjanduse tundides ning ideaalis sooviks olla ainult kirjanduse õpetaja: *„*Kui ma lähen kirjanduse tundi, ma ise tunnen, et see on minu aine.*“* (õpetaja 9). Õpetaja selgitas, et tunneb eesti keelt õpetades riigieksami tõttu liigset pinget ja survet ning ei mõista ka kirjandi väärtust lõpueksamis: *„*Selle riigieksamiga ajan ennast segadusse, et miks me peame seda kirjandit õpetama, kui tegelikult see ei ole see asi, mida nad kunagi elus rohkem teevad, see on mingi mall, mille järgi kirjutatakse, see ei ole enam isikupärane.*“* (õpetaja 9).

Õpetaja tunneb, et kui ta peab mõlemat ainet õpetama, ei ole ta võimeline töötama koolis ette nähtud täiskoormusega. Hetkel töötabki ta osalise koormusega, sest tundis, et on vaimselt ja füüsiliselt kurnatud. Intervjueeritav selgitas, et mõlema õppeaine teemade ja materjalide põhjalik tundmine ei ole reaalselt võimalik ja mõnikord jääb seetõttu ka tundide ettevalmistus poolikuks. Ta lisas, et ei ole aega teha häid töölehti ja sinna juurde toetavaid slaide, kuigi positiivse aspektina mainis ta, et materjalide ise loomine annab õpetajale suurema vabaduse. Õpetaja lisas, et ajapuuduse vähendamisele aitaksid kaasa head õppematerjalid, sest siis oleks õpetajal võimalik tunde planeerides ja andes millelegi konkreetsele toetuda – kuid praegu on sellistest õppematerjalidest suur puudus.

Õpetaja lisas, et tunneb puudujääke hariduslike erivajadustega laste toetamisel. Ta tundis, et kaasava hariduse rakendamine lisab õpetajale tööülesandeid juurde ning kaasnevaid kohustusi ta ilma tugimeeskonnata täita ei oska, sest on alustav õpetaja ning ülikoolis läbitud ained ei pakkunud piisavalt asjakohast tuge. Seega tegi ta ettepaneku, et pöörata õpingute jooksul rohkem tähelepanu ka hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisele.

Tulemuste kokkuvõte

Tulemustest tegin ülevaatliku kokkuvõtte (vt tabel 10), kuhu koondasin peamise uurimisküsimuse „Millised on eesti keele ja kirjanduse õpetajate seisukohad – kas nad eelistaks õpetada ühte või mõlemat ainet ja kuidas nad oma seisukohta põhjendavad?“ vastused. Rõhutan, et kuna intervjuusid oli kokku vaid üheksa, ei saa kvantitatiivsete tulemuste põhjal teha kaugeleulatuvaid järeldusi. Õpetajate eelistused jagunesid peaaegu võrdselt, ühte ainet eelistaks õpetada viis ning mõlemat ainet neli õpetajat. Sõltumata sellest, millist varianti

õpetaja eelistas, leidus põhjenduste hulgas selgitus. Õpetajate põhjendustest kerkisid enim esile õppematerjalide puudus, mis põhjustab seda, et oma materjalide ettevalmistus nõuab palju aega ning see, et nii eesti keel kui ka kirjandus on õppeained, mille tööde läbivaatamine ja hindamine on väga ajamahukas.

Tabel 10. Üks aine või mõlemad ained? Tulemuste ülevaade.

Õpetaja	**Üks aine või mõlemad ained**	**Kumb**	**Põhjendused**	**Kaasnevad tähelepanekud**
1	üks	keel	Mõlemad ained koos on väga mahukad. Materjalide koostamine võtab kaua aega. Sisult erinevad õppeained.	Õpetajalt eeldatakse, et ta õpetab mõlemat ainet.
2	üks	keel	Keele ja kirjanduse õpetamisel on erinevad metoodikad. Mõlema õppeaine tunde ja materjale on ajamahukas planeerida. Kaks erinevat õpetajat annaksid õpilastele mitmekesisema õpikogemuse.	Ühte ainet õpetades tuleks rohkem koostööd kolleegidega teha. Mõlema õppeaine materjalid on kesised.
3	mõlemad	-	Mõlemat õppeainet õpetades on töö vaheldusrikkasm.	Kulub palju aega heade õppematerjalide koostamiseks ning tööde tagasisidestamiseks. Ülikooli õppekava oli liialt teoreetiline.
4	üks	eelistus puudub	Oleks võimalik vähendada õpetajate töömahtu ja õpilastel oleks huvitavam erinevate õpetajatega õppida.	Headest õppematerjalidest on puudus. Paarkümmend aastat tagasi ülikoolis pedagoogilisele lähenemisele tähelepanu ei pööratud.
5	üks	keel	Õpetaja võiks õpetada ainet, milles ta end kindlalt tunneb. Eraldi õpetajad muudaksid õpilaste jaoks õppeprotsessi huvitavamaks, sest igal õpetajal on kujunenud enda stiil ja lähenemine.	Kahte ainet õpetades tekib tagasisidestamisel ajapuudus ja mahukamad ülesanded jäävad seetõttu mõnikord tegemata.
6	mõlemad	-	Mõlemat ainet õpetades saab vajadusel tunde omavahel vahetada.	Mõlema aine õpetamisega kaasnevad mahukad tööülesanded.

7	mõlemad	-	Siiani on kõik hästi toimunud ja ei ole mõlema aine õpetamisega raskusi tekkinud.	Mõlema aine sisu nõuab mahukamaid kirjutamisülesandeid, seega peab arvestama ka nende tagasisidestamisga.
8	mõlemad	-	Nii on aineid kergem omavahel lõimida.	Mõlemat ainet õpetades on töömaht suurem. Sobilikest õppematerjalidest on puudus.
9	üks	kirjandus	Tunneb riigieksami tõttu eesti keelt õpetades liigset pinget ja survet.	Mõlema õppeaine teemade ja materjalide põhjalik tundmine ei ole ajaliselt võimalik ja mõnikord jäävad ka tunnid poolikult ettevalmistatud.

4. Arutelu ja järeldusi

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada eesti keele ja kirjanduse õpetajate, seisukoht selle osas, et kas mõlemaid aineid võiks õpetada üks õpetaja või peaks mõlemal ainel olema eraldi õpetajad. Selleks viisin läbi üheksa intervjuud gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetajatega. Arutelus toon välja olulisemad uurimistulemused ning võrdlen ja seostan neid töö taustaosas esitatud ülevaadete ja infoga.

Uurimistulemustest selgus, et viis õpetajat eelistaksid õpetada ühte õppeainet, sest tunnevad end ühes aines kindlamalt ja selline lähenemine võimaldaks neil rohkem aine sisusse süveneda ning toetada tõhusamalt õpilaste arengut. Filgona jt (2020 14) on leidnud, et mis tahes õppeaine õpetamine on kognitiivselt keerukas tegevus, mille vältel tuleb kasutada teadmisi mitmest erinevast valdkonnast. Samuti on seostatud, et olulised on õpetaja põhjalikud erialased teadmised ja pidev enesetäiendamine, sest see võimaldab õpilastele terviklikuma hariduse (Mullens jt 1996 139; Selvi, 2010 169) ning Shulman (1987: 4) leidis, et õpetajatöös on võrdselt olulised nii pedagoogilised teadmised kui ka õppeainega seotud aineteadmised ja oskus neid edasi anda. Niemi & Nevgi (2014) toovad välja, et hariduses on muutunud üha olulisemaks õpetajad kui teadmiste loojad, mitte ainult kui teadmiste vahendajad. Seega on mõistetav, miks intervjueeritud õpetajad eelistavad õpetada üht ainet: kuigi pedagoogiline ettevalmistus võib mõlemal ainel kattuda, vajab õpetaja erialase pädevuse toetamiseks tugevat erialast haridust ning pidevat enesetäiendust.

Mitmed õpetajad selgitasid, et ühe aine õpetamine võimaldaks neil luua kvaliteetsemaid ja põhjalikemaid õppematerjale ning olla aine sisuga põhjalikumalt kursis. Saadud tulemused on kooskõlas Villano-ac (2024) uuringu tulemustega ning Trasbergi ja Krulli (2015) seisukohtadega: kui õpetajatel on võimalus keskenduda ainult ühe aine õpetamisele, saavad nad spetsiifilisemalt arendada oma ainealaseid (ja ka pedagoogilisi) teadmisi, mistõttu on selliste õpetajate õpilaste õpitulemused paremad ja õpetajal endal on väiksem tõenäosus kogeda läbipõlemist ning õpetajad tõid välja, et peavad oma töös lähtuma gümnaasiumi riiklikust õppekavast (GRÕK lisa 1 2023, vt ka Arunurm 2013). Selgus aga, et see on probleemne osa nende tööst, sest õppekava ei ole tihti üheselt mõistetav ning samuti puuduvad vastavad õppematerjalid ja ka õpilaste tase on väga erinev. Lisaks selgus ainekavade võrdlemisel, et nende kirjeldustes on aineti erinevad tundides taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud (GRÕK lisa 1 2023). Õpetajaharidus tähendab, et on omandatud õpetajatööks vajalike teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum (Erelt jt 2014). Siin tekib vastuolu õpetajahariduse ja

gümnaasiumi riikliku õppekava vahel, sest eesti keele ja kirjanduse tundides on erinevad taotletavad teadmised, oskused ja hoiakud (GRÕK lisa 1 2023).

Uurimistulemustest selgus, et ühe aine õpetamise lähenemine aitaks vähendada õpetajate töömahtu. Õpetajad märkisid, et õppematerjalide vähesus ja nende ajakohasuse probleemid sunnivad neid õppematerjale ise looma või kohandama. Toodi välja, et selline lähenemine annab küll suurema vabaduse, aga nõuab ka väga suurt ajalist panust. Sama ilmnes ka Kolga (2022) bakalaureusetööst, seda küll spetsiifilisemalt alustavate eesti keele ja kirjanduse õpetajate tundide ettevalmistamise kohta. Minu tehtud intervjuude tulemustest selgus, et tundide planeerimiseks kulub ka kogenud õpetajal aega, sest tegemist on mahukate õppeainetega, mille materjale tuleb pidevalt uuendada, et käia kaasas ühiskonnas toimuvate muutustega (GRÕK lisa 1 2023).

Õpetajad tõid esile, et lähtuvad õpetamismeetodite valikul õpilaste vajadustest ning ülesannete ja teemade eripäradest. Lisaks toodi välja, et varasem materjal ei pruugi enam õpilastele jõukohane olla, seega tuleb olemasolevaid materjale lihtsustada. Ka Haridus- ja Noorteameti juhendmaterjal (2020) kaasava hariduse põhimõtete kohta nõuab seda õpetajalt, kuid intervjuudest ei selgunud, et see eesti keele ja kirjanduse valdkonnas kuidagi õppematerjalidega toetatud oleks. Ka kaasava hariduse valdkonna Euroopa juhendmaterjalid selgitavad, et kaasava hariduse põhimõtete rakendamine suurendab õpetajate töömahtu (Euroopa… 2011: 23; Kaasav haridus 2024). Seega erineva tasemega materjalide loomine ja õpilaste eripäradega arvestamine on õpetajate igapäevane ülesanne, mille täitmine nõuab lisaaega, mis selgus ka intervjuudest.

Toodi välja, et nii kirjandus kui ka eesti keel on mõlemad sellised õppeained, kus kasutatakse erinevaid kirjalikke ülesandeid ja hiljem peab õpetaja neid ka kontrollima ja tagasiside andma. Õpetajad selgitasid, et tagasisidele panustavad nad palju aega ja soovivad, et sellest oleks õpilastele hiljem ka kasu. Tunnistati, et mõni kasulik ülesanne võib jääda tegemata, sest ei ole aega neid hiljem tagasisidestada. Tagasiside olulisusele on juhitud tähelepanu aineteüleselt (nt Filgona jt 2020, 15), samuti on ka Eesti haridusruumi uuringutes leitud, et tööde tagasisidestamine nõuab õpetajatelt suurt ajalist panust ning pühendumist (Kolga 2022). Seega on mõlema aine õpetamine problemaatiline ka seetõttu, et mõlemad ained nõuavad õpilaste parema arengu nimel pigem sisulist ja sõnalist tagasisidet, mis võtab õpetajalt palju aja ressurssi.

Uurimistulemustest selgus, et koolid enamasti eeldavad õpetajalt seda, et ta on valmis õpetama nii eesti keelt kui kirjandust. Üks intervjueeritav mainis ka seda, et üheltki teiselt õpetajalt ei eeldata kahe nii mahuka aine korraga õpetamist. Töö taustaosas tõin välja, et näiteks

loodusainete õpetajad õpivad ülikoolis ühte konkreetset valdkonda põhjalikult tundma ja hiljem asuvad tööle ühe aine õpetajana (Tartu Ülikool 2025). Eesti keele ja kirjanduse mahukust kinnitab gümnaasiumi riiklikus õppekavas leitav kursuste selgitus, kus on välja toodud, et kahe aine peale on õpetajal kokku 11 erinevat kursust, mida peab õpetama (GRÕK lisa 1 2023). Seevastu loodusaine õpetaja õpetab sõltuvalt valitud suunast 3-6 kursust (GRÕK lisa 4 2023).

Intervjuudest selgus, et mõned õpetajad eelistavad mõlemat õppeainet ise õpetada, sest sellisel viisil õpetades on lihtsam aineid omavahel lõimida. Lõimimine aitab õpetajate sõnul õpilastel mõista ainete omavahelist seotust. Õpetajad märkisid, kui õpetada ühte ainet, siis sõltub lõimimise edukus suures osas õpetajate omavahelisest koostööst ja valmisolekust. Ka on Darling-Hammond jt (2017) leidnud, et õpetajate tõhusat professionaalset arengut toetab koostöö kolleegidega. Seega loob ainete omavaheline lõimimine eeldused kolleegidega koostöö algatamiseks ning õpetaja võiks võtta seda kui võimalust professionaalselt areneda. Mõlema aine õpetamise puudusena toodi välja juba eelpool mainitud tegurid: suur töömaht ning kvaliteetsete ja ajakohaste materjalide puudus.

Intervjueeritud õpetajad, kes eelistasid õpetada mõlemat ainet, tegid ettepanekuid eesti keele ja kirjanduse õpetamise korralduse parendamiseks. Võimalusena pakuti, et jagada kursused erinevate õpetajate vahel ära või õpetada paralleelklasse, mis vähendaks õpetajate töömahtu tundide ettevalmistamise arvelt. Sarnase ideena pakuti välja ka ühe õppeaine õpetamist ühel aastal ja teise aine õpetamist teisel aastal. Kõik pakutud lahendused looksid võimaluse rohkem ühe aine sisusse ja õpetamisse süveneda. Sellised lahendused peaksid olema teostatavad, sest gümnaasiumis on õppeained kursustena (GRÕK lisa 1).

Intervjueeritavatel oli õpetajana töötamiseks vastav kvalifikatsioon olemas või nad parasjagu omandamisid seda. Kaks intervjueeritavat olid pikalt töötanud ilma vastava kvalifikatsioonita, kuid selle puudumine mõjutas nende karjäärivõimalusi ja enesekindlust. Mõlemad tundsid, et ülikool üldiselt suunas nende enesearengut ja saadud kogemused ja teadmised toetavad õpetajatööd. Siiski mõlemad õpetajad leidsid ka õppekavas puudusi, mis on ka järgnevas lõigus pikemalt välja toodud. Õpetajate kvalifikatsiooninõudeks on määratud magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon (Põhikooli-ja gümnaasiumiseadus, 2010), mis tähendab, et õpetajate soov omandada vastav haridus oli asjakohane ja vajalik. Lisaks on põhikooli-ja gümnaasiumiseaduses (2010) kehtestatud nõue, et kui vabale ametikohale ei leita konkursi käigus kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat, siis võib sõlmida tähtajalise töölepingu kuni üheks aastaks. Näiteks 2024. aasta seisuga töötas kvalifitseeritud eesti keele (emakeelena) ja kirjanduse õpetajaid gümnaasiumis kokku 514, kvalifikatsioonita 64. Seega

võib õpetajate kogemustest järeldada, et vastava hariduse ja kvalifikatsiooni puudumine muudab õpetajate karjääri ebakindlaks.

Mitmes intervjuus avaldati mõtteid õpetajakoolituse õppekava tasakaalu kohta, eriti aineõppe ja didaktika ning psühholoogia õppimise mahu ja järjestuse kohta. Õpetajate koolituse raamnõuetes (2019) on selgitatud, et õpetajakoolituse sisuks on üldhariduslikud õpingud; aine- või erialased õpingud; kutseõpingud ja pedagoogilist uurimuslikku tööd sisaldav lõputöö või eksam. Intervjuudes kõlanud mõtted seostuvad Grossmani jt (2009) ja Leijen jt (2013) uurimustega, milles selgus, et õpetaja õppekava põhilisteks probleemiks on kujunenud teadmiste killustumine ning tudengite piiratud ettevalmistus omandatud teadmiste kasutamiseks õpetajatöös. Taustaosas tutvustasin Singapuri õpetajakoolituse korrladust, mis on rahvusvaheliste uuringute põhjal väga heal tasemel ja kindla süsteemi alusel toimiv (Loh & Hu 2019). Singapuri riiklikus haridusinstituudis läbivad tulevased õpetajad õppekava, milles käsitletakse põhjalikult ainealaseid ja pedagoogilisi aineid ja fookust on suunatud ka pedagoogilisele innovatsioonile, tehnoloogiapädevustele ja reflekteerimisoskusele (Chew 2016). Eesti õpetajad said enda sõnul enamasti õpingute vältel põhjaliku ainealase ettevalmistuse, kuid tundsid puudust didaktikast ja psühholoogiast. Terviklik õpetajakoolitus peaks koosnema paindlikest väärtuspõhistest õppekavadest (nt Bemmel jt 2024; Ruus & Sarv 2010). Õpingute ajal tunti puudust ka hariduslike erivajaduste teemadest. Üks õpetaja selgitas lähemalt, et kaasav haridus on igapäevane osa tööst, aga sellega arvestamist ja vastavate võimaluste rakendamist ülikoolis ei selgitatud.

Lisaks peeti ka praktikat oluliseks ja toodi välja, et sealt saadud kogemused võivad mõjutada õpetajana töötamist. Tulemusi toetavad ka allikad, milles oli välja toodud praktika olulisus õpetajaks kujunemisel ning positiivsete suhete tähtsus professionaalsel arenemisel (Malva & Leijen 2020; Varol jt 2024). Soome õpetajakoolituses on teoreetilised teadmised tugevalt ühendatud õpetamispraktikaga ja tudengite arvates on see aidanud kujundada nende professionaalset arengut (Jyrhämä jt 2008; Niemi & Nevgi 2014, Tryggvason 2009). Eestil ei oleks niisiis vajagi eeskuju võtmiseks liiga kaugele vaadata.

Magistritöö tulemused ja arutelu annavad ülevaate õpetajate seiskohtadest, kas parem oleks, kui eesti keele ja kirjandust õpetaks sama õpetaja või võiks eraldi olla eesti keele õpetaja ja kirjanduse õpetaja. Intervjuude põhjal on võimalik järeldada, et see küsimus kõnetas õpetajaid ja nad põhjendasid oma seisukohti nii oma igapäevatöö kui haridusliku ettevalmistuse taustalt. Töö peamiseks piiranguks on üsna väike valim, kuid see võimaldas siiski näha, millised on õpetajate seisukohad ainete koos või eraldi õpetamise kohta ja millega nad neid seisukohti põhjendavad.

Kuna varem ei ole eesti keele ja kirjanduse õpetajaid sellel teemal küsitletud, saame esmase ülevaate õpetajate seisukohtadest ja nende põhjendustest, mis enamasti on seostatavad varasemate uuringute tulemustega õpetajate ülekoormusest, ainealasest ebakindlusest ja muust. Töö põhjal on võimalik püstitada uusi uurimisküsimusi või siinses töös esitatud küsimusi põhjalikumalt edasi uurida. Praktilise väärtusena on võimalik õpetajate esitatud ettepanekuid kaaluda nii gümnaasiumis eesti keele ja kirjanduse õpetamisel kui ülikoolide vastavate õppekavade arendamisel.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada eesti keele ja kirjanduse õpetajate seisukohad selle kohta, kas nad eelistaks õpetada ühte või mõlemat ainet. Uurisin neilt ka, millega nad oma seisukohta põhjendavad? Selleks uurisin, millised on õpetajate seisukohad ja nende põhjendused ühe või mõlema aine õpetamise kohta. Lisaks kuulsin intervjuudel õpetajate soovitusi õpetajatöö ja -hariduse arendamiseks. Magistritöö eesmärgi saavutamiseks tutvusin töö tausta selgitamiseks õpetajaharidust, -koolitust ja -tööd käsitlevate materjalidega ja viisin läbi üheksa intervjuud gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetajatega.

Õpetajaid tõid välja, et kahe mahuka aine õpetamine suurendab nende töömahtu, mis võib mõjutada koostatud materjalide ja planeeritud tundide kvaliteeti. Õppematerjale koostavad kõik intervjueeritavad peamiselt ise, sest gümnaasiumiastmes puuduvad head ja ajakohased materjalid. Lisaks tõid kõik intervjueeritavad välja, et eesti keele ja kirjanduse õpetamine on ajamahukas ka kirjalike tööde tagasisidestamise tõttu, sest tagasiside on oluline osa õppeprotsessist ning õpetajad tahaksid seda põhjalikult teha.

Õpetajad, kes eelistasid õpetada ainult ühte ainet, põhjendasid seda peamiselt sellega, et soovivad ainevaldkonna sisu ja arengutega rohkem kursis olla ja luua kvaliteetsemaid õppematerjale. Samas tõid mitmed õpetajad esile, et mõlema aine õpetamine annab parema võimaluse ainete lõimimiseks, sest kui oleksid eraldi õpetajad, sõltuks lõimingu edukus õpetajate koostöövalmidusest ning võtaks ilmselt rohkem aega. Aga ka need õpetajad, kes eelistasid mõlemat ainet õpetada, rõhutasid, et see on väga töömahukas ja pakkusid lahendusi paindlikumaks töökorralduseks. Näiteks tegid õpetajad ettepaneku, et õpetada aineid perioodide või kursuste kaupa, see annaks võimaluse mõlemat ainet õpetada, aga samas kindlal ajaperioodil siiski ühele rohkem keskenduda.

Magistritöö uuringus keskendusin ka õpetajakoolitusele, kuna see on peamine osa õpetajaks kujunemisel. Intervjueeritavad tõid välja, et kuigi ainealane ettevalmistus ülikoolis oli tugev, jäi puudu didaktilistest ja psühholoogilistest teadmistest ning hariduslike erivajadustega õpilaste toetamise oskustest. Sellise kogemuse olid ülikoolist saanud erineval ajaperioodil õppinud õpetajad, seega aja jooksul on teoreetiline osa õpetajakoolituses sarnaseks jäänud.

Uurimuse tulemuste ja ka isikliku kogemuse põhjal leian, et õpetajakoolitus peaks muutuma paindlikumaks, pakkudes võimalust spetsialiseeruda kas ainult eesti keele või ainult kirjanduse õpetajaks, et saada ainest ja selle õpetamisest põhjalikum ülevaade. Samuti peaks muutuma koolisüsteemis juurdunud eeldus, et üks õpetaja õpetab nii eesti keelt kui ka kirjandust, sest

juba minu intervjueeritud õpetajatest mitu eelistaksid õpetada vaid ühte õppeainet, kuna tunnevad end selles enesekindlamalt.

Kirjandus

Andresen, L. (Toim). 2002. Tallinna Pedagoogikaülikool 1919–1999. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Arunurm, R. (2013). *Gümnaasiumiõpilaste ja -õpetajate õppe-eesmärgid eesti keele ja kirjanduse ainevaldkonnas.* Magistritöö, Tartu Ülikool, eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava.

Bemmel, R., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2024). Exploring the concept of a responsive curriculum in teacher education from the perspective of students and teacher educators. *The Curriculum Journal*. https://doi.org/10.1002/curj.295

Chew, L. C. (2016). Teacher training and continuing professional development: The Singapore model. *Proceeding of international conference on teacher training and education*, *1*(1).

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*.

Eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistriõpe (2025), *Tartu Ülikool*. Kasutatud 07.02.2025, https://ut.ee/et/oppekavad/eesti-keele-ja-kirjanduse-opetaja

Eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava (2025), *Tallinna Ülikooli õppeinfosüsteem*. Kasutatud 07.02.2025, https://ois2.tlu.ee/tluois/uus_ois2.tud_leht

Ehala, M. (2010). Aine- ja pädevuskeskne õpetamine. *Haridus- ja noorteamet.* Kasutatud 14.12.2024 https://oppekava.ee/keele-ja-kirjandusopetuse-loiming/

Ehala, M. (2016). Refiloloogia ja selle kolm komponenti. *Keel ja Kirjandus, 8-9.* Kasutatud 12.01.2025, https://doi.org/10.54013/kk706a2

Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Maanso, V., Puksand, H., Tamm, E. (2014). Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat. Tallinn: Eesti keele instituut

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2011) Kaasamist toetav õpetajakoolitus Euroopas – Probleemid ja võimalused, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels.

Fenzl, T., Mayring, P. (2017). QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, 37:3*, 333-340.

Filgona, J., Sakiyo J., Gany D. M. (2020). Teachers' pedagogical content knowledge and students' academic achievement: A theoretical overview. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, *14*(2), 14-44.

Geeraerts, D. (2009). *Theories of lexical semantics*. OUP Oxford.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15 (2)*, 273–289. https://doi.org/10.1080/13540600902875340

GRÕK lisa 1 = Gümnaasiumi riiklik õppekava (2023). Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus". *Riigi Teataja*. Kasutatud 20.01.2025, https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3006/18m_gym_lisa1.pdf#

GRÕK lisa 4 = Gümnaasiumi riiklik õppekava (2023). Lisa 4. Ainevaldkond „Loodusained". *Riigi Teataja*. Kasutatud 20.01.2025, https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3006/18m_gym_lisa4.pdf#

Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja magistriõpe (2025), *Tartu Ülikool*. Kasutatud 12.03.2025, https://ut.ee/et/oppekavad/gumnaasiumi-loodusteaduste-opetaja

Haridussilm. (2024). *Haridustöötajad. Õpetajad.* Kasutatud 04.05.2025 https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad

Juhendmaterjal: Õpilase toetamine koolis. (2022). *Haridus- ja Noorteamet.* Kasutatud 12.02.2025 https://harno.ee/sites/default/files/documents/202303/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22_1.pdf

Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish

students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *31*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/02619760701844993

Kaasav haridus (23.05.2024). *Haridus- ja Noorteamet*. Kasutatud 15.03.2025, https://www.harno.ee/kaasav-haridus

Kelly, S.E. (2010) Qualitative Interviewing Techniques and Styles. In: Bourgeault, I., Dingwall, R. and de Vries, R., Eds., *The SAGE Handbook of Qualitative Methods in Health Research*,

Sage Publications Ltd., 307-326. https://doi.org/10.4135/9781446268247.n17

Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, *14*(1), 99-117. https://doi.org/10.1177/1745499919829214

Kolga, M-L. (2022). *Alustavate II–III kooliastme eesti keele ja kirjanduse õpetajate kogemused töös stressi tekitavate teguritega.* Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, humanitaar- ja sotsiaalainete õpetamine põhikoolis õppekava. https://www.ester.ee/record=b5508048*est

Kutse ja kvalifikatsioon (14.02.2025). *Haridus- ja Teadusministeerium*. Kasutatud 02.03.2025, https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/kutse-ja-kvalifikatsioon

Leijen, Ä., Krull, E., & Karm, M. (2013). Eessõna. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, *1*, 1-7. https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.01

Lias, P. (1994). Jutu jätkuks (*„Filoloogia teelahkmel"*). *Keel ja kirjandus*, 2. Kasutatud 18.05.2025, https://www.etera.ee/zoom/72119/view?page=1&p=separate&search=keel%20ja%20kirjandus&tool=search&view=0,0,2548,3969

Loh, J., & Hu, G. (2019). Teacher education in Singapore. *Oxford research encyclopedia of education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.293

Malva, L., & Leijen, Ä. (2020). A cross-sectional study on the University of Tartu's pre-service teachers' perceptions of curriculum coherence between 2014 and 2018. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, *8*(1), 100–127. https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.05

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(2).

Metslang, H. (1994) ELu võimalikkusest (keele)teaduses *(„Filoloogia teelahkmel“). Keel ja Kirjandus*, 12. Kasutatud 18.05.2025, https://www.etera.ee/zoom/72117/view?page=1&p=separate&search=keel%20ja%20kirjandus&tool=search&view=0,0,2506,2053

Mullens, J. E., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (1996). The contribution of training and subject matter knowledge to teaching effectiveness: A multilevel analysis of longitudinal evidence from Belize. Comparative education review, 40(2), 139-157.

Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 131-142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006

Olev, Aivo; Alumäe, Tanel. "Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service". Baltic J. Modern Computing, Vol. 10 (2022), No. 3, pp. 409–421 https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14

Palk, E. (2020). Algajate eesti keele ja kirjanduse õpetajate töökoormus. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Põhikooli-ja gümnaasiumi seadus. (2010). *Riigiteataja*. Kasutatud 25.01.2025, https://www.riigiteataja.ee/akt/111032023075?leiaKehtiv

Ruus, V-R., Sarv, E-S. (koostajad). (2010). *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul. Õpetaja esmahariduse õppekava disain.* 159–196. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Saussure, F. de. 2017 [1916]. *Üldkeeleteaduse kursus*. (Kuuskmäe, Tiit, tlk). Tallinn: Varrak.

Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, 7(1), 167-175.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57*(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Trasberg, K., & Krull, E. (2015). Õpetajahariduse sajand rahvusülikoolis. A Century of Teacher Education at the University of Tartu. *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi*, *43*, 59–83. https://doi.org/10.15157/tyak.v0i43.12443

Tryggvason, M-T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, *32*(4), 369–382. https://doi.org/10.1080/02619760903242491

Varol, Y. Z., Weiher, G. M., Wenzel, S. F. C., & Horz, H. (2024). Practicum in teacher education: The role of psychological detachment and supervisors' feedback and reflection in student teachers' well-being. *European Journal of Teacher Education*, *47*(5), 933–950. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2201874

Villano-ac, A. (2024). Non-Specialized Teachers Handling Major Subjects. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies.* Kasutatud 27.01.2025 https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2024/06/5-IJAMS-MAY-2024-203-215.pdf

Õim, H. (1994). Metodoloogilis-keeleteaduslikke arutlusi *(„Filoloogia teelahkmel"). Keel ja Kirjandus*, 3. Kasutatud 18.05.2025, https://halduroim.ut.ee/wp-content/uploads/sites/205/1994_keel_ja_kirjandus_filoloogia_teelahkmel.pdf

Õpetajate koolituse raamnõuded. (2019). *Riigiteataja*. Kasutatud 25.01.2025, https://www.riigiteataja.ee/akt/127102023002

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes.* Tartu Ülikool. Kasutatud 17.03.2025 https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/3538e168-6012-4e90-8484-4bb59be8b14a/content

Lisa 1. Pöördumiskiri

Tere!

Olen Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistriõppe üliõpilane Adeele Tafenau. Uurin oma magistritöös õpetajate ettevalmistust ülikoolis ning õpetajate arvamusi ja kogemusi eesti keele ja kirjanduse õpetamise kohta gümnaasiumis. Magistritöö juhendaja on keeleteadlikkuse ja eesti keele õppe professor Ilona Tragel. Uuringu osa viin läbi magistriõppe läbinud eesti keele ja/või kirjanduse õpetajatega individuaal- või paarisintervjuudena, mis kestavad umbes 45 minutit. Intervjuueeritavale tagan konfidentsiaalsuse. Andmeanalüüsiks on vajalik intervjuu salvestamine. Intervjuu viin läbi intervjueeritavale sobivas kohas (võimalik ka veebis). Intervjuus osalemisega saate panustada oma arvamuste ja kogemustega õpetajate töökorralduse ja ülikooli õppekava paremaks muutmisesse ning reflekteerida oma töö üle erinevatest vaatenurkadest. Loodan väga, et olete nõus intervjuus osalema ja ootan Teie vastust sobiva aja ja koha kohta.

Vastust ootama jäädes
Adeele Tafenau

Lisa 2. Küsimustik

Intervjuule eelnevad küsimused

Võimalusel vastata küsimustikule enne intervjuul osalemist. Saate tutvuda intervjuu põhiteemadega ja intervjueerijale edastada olulise eelinfo. Küsimustiku vastused on nähtavad ainult intervjueerijale ning hävitatakse peale magistritöö tulemuste analüüsimist. Magistritöös kasutatakse kogutud andmeid nii, et isikut ei ole võimalik tuvastada ning ei kaasne koormus inimese füüsilisele või vaimsele tervisele.

Vastaja nimi:

Teie vanus:

Olen lõpetanud magistriõppe

- Tartu Ülikoolis
- Tallinna Ülikoolis

Lõpetasin aastal:

Milline on Teie hariduskäik alates ülikoolist?

Kui pikk on Teie töökogemus õpetajana? Kui kaua olete praegusel ametikohal õpetanud?

Milliseid õppeaineid hetkel õpetate? (valige kõik sobivad variandid)

- eesti keel
- kirjandus
- muu (täpsustage)

Õpetan ... klassi õpilasi.

- 10.klassi
- 11.klassi
- 12.klassi

Kui suur on Teie töökoormus kontakttundides ühes nädalas? Kui on mitu ainet, siis kuidas need jagunevad?

Kas ja milliseid õpikuid kasutate?

Kuivõrd kindlalt tundsite end alguses saadud hariduse põhjal õpilasi õpetama?

- (1 ebakindlalt 10 väga kindlalt)

Nimetage mõni teadmine või oskus (mida ülikoolis ei õpetatud), millest olete puudust tundnud ning omal algatusel peale ülikooli juurde õppinud:

Lisa 3. Intervjuu kava

Tutvustus. (Kes ma olen? Mis eesmärgil uurin? Kuidas andmeid kasutan)

Töö eesmärk on välja selgitada õpetajate arvamus, kuidas kõrgharidus on nende õpetajaks kujunemist toetanud ja kuidas nad õpilasi õpetavad. Suurem ja kaugem eesmärk on õpilasteni jõudev haridus.

Küsimustiku vastused on nähtavad ainult intervjueerijale ning hävitatakse peale magistritöö tulemuste analüüsimist. Magistritöös kasutatakse kogutud andmeid nii, et isikut ei ole võimalik tuvastada ning ei kaasne koormus inimese füüsilisele või vaimsele tervisele.

	Intervjuu küsimused
Sissejuhatavad küsimused **(Kirjalikult juba vastatud)** Täidan enne intervjuud vastavalt õpetajate vastustele. Saan intervjuu ajal toetuda siin märgitud eelinfole.	Nimi Vanus? Olen lõpetanud: • Tallinna ülikooli • Tartu ülikool Lõpetasin aastal: … Milline on teie hariduskäik alates ülikoolist? Kui pikk on teie töökogemus õpetajana? Kui kaua olete praegusel ametikohal õpetanud? Milliseid õppeaineid hetkel õpetate? (valige kõik sobivad variandid) Õpetan ... klassi õpilasi. Kui suur on Teie töökoormus kontakttundides ühes nädalas? Kui on mitu ainet, siis kuidas need jagunevad? Kas ja milliseid õpikuid kasutate? Kuivõrd kindlalt tundsite end alguses saadud hariduse põhjal õpilasi õpetama? Nimetage mõni teadmine või oskus (mida ülikoolis ei õpetatud), millest olete puudust tundnud ning omal algatusel peale ülikooli juurde õppinud:
1. Põhiküsimus **Õpetajate hariduslik ettevalmistus**	Meenutage ülikoolis õppimise aega: Näen, et oled õppinud … koolis Näen, et oled õppinud … erialal

	Millisel erialal ja mis koolis õppisite? Mis teile läbitud õppekava juures tänaseks kasulik oli? Mõni aine? Mõni inimene? Mõni mõttekäik? Mis oli seal õppekavas sellist, millele te pole kasutust leidnud? Mis jäi puudu? (mida oleks võinud koolist saada) Näen kirjalikest vastustest, et kooli tööle minnes tundsite end … Mis andis teile kindlustunde? Mis tekitas teis alguses ebakindlust? Näen, et olete iseseisvalt peale kooli juurde õppinud … Millal tekkis vajadus selle oskuse/teadmise järgi? Kuidas selle teadmise/oskuse omandasite?
2. Põhiküsimus **Õpetajatöö olemus / võimalused**	Näen, et õpetate … klassi õpilasi ja annate nädalas … kontakttundi. Kuidas valmistate neile tunde ette? Kui palju kulub teil aega kontakttundide väliselt? Nt tööde parandamised, tundide ettevalmistamised jne. Näen, et kasutate / ei kasuta õpikuid oma tundides. Kui palju eesti keele tundides ja kui palju kirjanduses? Milliseid materjale veel lisaks kasutate? Näen, et õpetate eesti keelt / kirjandust. Missugust õpetamisviisi teie eelistaksite: **Ühte ainet** (eesti keel või kirjandust) **Kahte ainet** MIKS?
Lõpetus	Kas teil on veel midagi lisada? Mõni ettepanek muudatusteks koolisüsteemis või ülikoolis?

MÄRKSÕNAD: arvamused, kogemused

A teacher of Estonian language and literature or a teacher of Estonian language and a teacher of literature? The opinion of the teachers. Summary.

In a constantly changing world, developing education is important (European Commission 2013). The teacher is an important part of the development of society and culture, so it is also important to renew teacher education (Ruus & Sarv 2010: 6). In Estonia, teacher education began in 1919 with the opening of the Tallinn Teachers' Seminar (Andresen 2002: 11). Teachers education in Estonia is in constant development, focusing on balancing subject content, practice, and curriculum (Leijen et al. 2013; Malva & Leijen 2020).

In the development of curricula, it is worthwhile to follow the example of countries that have thoroughly thought through their education system and where important parts of the curriculum have been balanced. For example, Finland, where teacher education is based on a science based and practical approach (Tryggvason 2009; Jyrhämä and others 2008) and Singapore, where teacher education is clearly nationally coordinated, teachers are taught at the National Institute of Education, where learning is clearly structured and subjects are balanced (Loh & Hu 2019; Chew 2016).

Framework requirements for teacher education (2019) should ensure a uniform and high-quality teacher education. This means that the educational preparation of teachers, or subject and pedagogical knowledge and competencies, should be at a similar level regardless of the university and curriculum. Earlier studies show that Estonian language and literature teachers have a similar understanding of subject goals, though differences and overlaps with the national curriculum exist (Arunurm 2013; GRÕK 1 2023).

There are no known in depth studies on whether university prepares teachers to teach one or both subjects, nor have teacher opinions on this been systematically examined. Therefore, this master's thesis aims to explore teachers' preferences – whether they want to teach one or both subjects, and how they justify it. I conducted interviews to answer the research question: What are the views of Estonian language and literature teachers – would they prefer to teach one or both subjects, and why?

Master's thesis also gives an overview of teacher education in Estonia, more specifically the history and situation of teaching language and literature today, teacher statistics and university curricula where teachers are educated. I also compared the curriculum of teachers of Estonian language and literature to the curriculum of teachers of natural sciences at the upper secondary school.

The aim was to find out whether teachers prefer to teach one or both subjects and how they justify it. I also collected their suggestions for improving teacher education and work. To do this, I studied relevant literature and conducted nine interviews with gymnasium-level teachers. Teachers pointed out that the teaching of two large subjects increases their workload, which can affect the quality of the materials prepared and the scheduled hours. They mostly create materials themselves, because there are no good and up to date materials at the upper secondary school level. Giving feedback on written work is also time consuming, but important, and teachers want to do it thoroughly.

Teachers who preferred to teach only one subject, said that they could focus better on content, stay updated, and create better materials. Several teachers highlighted that teaching both subjects provides a better way to integrate subjects, because if there were separate teachers, the success of the integration would depend on the willingness of the teachers to cooperate and would probably take more time. Even teachers who prefer to teach both subjects admitted it's time consuming and suggested more flexible arrangements, like teaching by period or course to allow focus on one subject at a time.

Teacher education was also examined. Interviewees pointed out that while subject preparation at the university was strong, didactic and psychological knowledge and skills in supporting students with special educational needs were missing. The experience of practice was also considered an important part of becoming a teacher, as it is for many a first time experience as a teacher. Teachers who had worked before attending university said that practice helped them grow professionally and build confidence.

Based on the results of the study and also on my personal experience, I find that teacher education should become more flexible, offering the possibility of specializing either only as a teacher of Estonian language or only literature to gain a more comprehensive overview of the subject and its teaching. The assumption that one teacher teaches both Estonian and literature should also change in the school system, as several of the teachers I interviewed would prefer to teach just one subject as they feel more confident about it.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Adeele Tafenau,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kas eesti keele ja kirjanduse õpetaja või eesti keele õpetaja ja kirjanduse õpetaja? Õpetajate seisukohad.“, mille juhendaja on Ilona Tragel, 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 Commonsi 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.

Allkirjastatud digitaalselt

26.05.2025