

SILJA HÄRM

Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse
õpetajate professionaalsed valikud
usundiõpetuse õpetamisel



SILJA HÄRM

Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse
õpetajate professionaalsed valikud
usundiõpetuse õpetamisel



TARTU ÜLIKOOL
kirjastus

Tartu Ülikool, humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, usuteaduskond

Usuteaduskonna nõukogu otsusega 23. augustil 2021 on Silja Härmi doktori-väitekirjale „Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse õpetajate professionaalsed valikud usundiõpetuse õpetamisel“ („Professional choices of Estonian upper secondary school Religious Education teachers in teaching Religious Education“) lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi religiooniuuringute erialal kaitsmiseks TÜ usuteaduskonna doktorikraadide kaitsmise komisjonis.

Juhendaja: Olga Schihalejev, dr theol (Tartu Ülikool)

Eelretsensendid: Hannele Päiviö, PhD (Suomen evankelis-luterilainen kirkko)
prof Martin Ubani, (Ida-Soome Ülikool)

Oponent: prof Martin Ubani (Ida-Soome Ülikool)

Kaitsmine toimub 25. oktoobril 2021 kell 16.15 TÜ senati saalis.

ISSN 1406-2410

ISBN 978-9949-03-704-9 (trükis)

ISBN 978-9949-03-705-6 (pdf)

Autoriõigus: Silja Härm, 2021

Tartu Ülikooli Kirjastus

www.tyk.ee

SISUKORD

TÄNUSÕNAD	7
I. SISSEJUHATUS	8
1.1. Teemavaliku põhjendus	8
1.2. Töö eesmärk ja uurimisküsimused.....	9
1.3. Kasutatav terminoloogia	10
1.4. Töö ülesehitus	10
II. RELIGIOONIÕPETUSE OLUKORD EESTIS	12
2.1. Muutused riiklikes õppekavades ja õpetajakutse eeldused Eestis..	12
2.2. Religiooniõpetus Eestis taasiseseisvumisest kuni aastani 2010.....	13
2.3. Usundiõpetus Eestis alates aastast 2010	15
2.3.1. Usundiõpetuse õiguslik korraldus.....	15
2.3.2. Usundiõpetuse õpetamine Eestis viimasel kümnendil.....	17
2.4. Religioonipedagoogiline õpetajaharidus.....	18
III. TEOREETILINE RAAMISTIK.....	20
IV. TÖÖ METODOLOOGIA	26
4.1. Andmete kogumine.....	26
4.2. Valim	27
4.3. Andmete analüüsimine	31
4.4. Uurimistöö eetika	33
V. ÕPETAJATE ARUSAAMAD USUNDIÕPETUSE ÕPETAMISE ÜLDPÕHIMÕTETEST	34
5.1. Sissejuhatus.....	34
5.2. Õpetajate arusaamad usundiõpetuse lähtekohtadest	34
5.3. Hinnangulisuse vältimine õpetajate poolt	36
5.4. Religioosselt kallutatud usundiõpetuse taunimine	38
5.5. Eelarvamused usundiõpetuse suhtes	44
5.6. Religioosne õpilane koolis.....	46
5.7. Arusaamad usundiõpetuse õpetamise üldpõhimõtetest kahe õpetaja näitel.....	49
5.8. Usundiõpetuse erapooletu õpetamine	54
5.9. Kokkuvõte.....	58
VI. ÕPETAJATE ÕPPE-EESMÄRKIDE VALIKUD	59
6.1. Sissejuhatus.....	59
6.2. Maailmakodaniku kasvatamise diskursuse iseloomustus	60
6.3. Eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuse iseloomustus.....	65
6.4. Enesetundja kasvatamise diskursuse iseloomustus	68
6.5. Õppe-eesmärkide diskursuste kasutamine kahe õpetaja näitel	73
6.6. Õppe-eesmärkide diskursuste valiku põhimõtted	75
6.7. Kokkuvõte.....	79

VII. ÕPETAJATE VALIKUD ÕPPESISU OSAS	80
7.1. Sissejuhatus.....	80
7.2. Õppesisu sõltuvus usundiõpetuse kui valikaine staatusest.....	80
7.3. Ainekavast tulenevad probleemid õppesisu valimisel	83
7.4. Usundiõpetuse tundides kõrvale jäävad teemad	85
7.5. Õpilaste sissetoodud teemad	87
7.6. Õpikute mõju õppesisu valimisele	88
7.7. Internet, õppetöös kasutatav õppekirjandus ja muud õppematerjalid õppesisu mõjutajatena	92
7.8. Õppesisu valikud kahe õpetaja näitel.....	95
7.9. Õpetajate võimalused õppesisu valikutes	100
7.10. Kokkuvõte	104
VIII. ÕPETAJATE RAKENDATUD ÕPPEMEETODID JA HINDAMINE	105
8.1. Sissejuhatus.....	105
8.2. Õpetajate kasutatavad õppemeetodid.....	106
8.2.1. Loengud	106
8.2.2. Arutelud, vestlused, diskussioonid ja tekstide analüüs	108
8.2.3. Loovmeetodid	112
8.2.4. Külalised	113
8.2.5. Õppekäigud.....	115
8.3. Hindamine.....	119
8.4. Õppemeetodite kombineerimine kolme õpetaja näitel.....	124
8.5. Usundiõpetuse õpetajate probleemid õppemeetodite ja hindamise kasutamisel õppeprotsessis	131
8.6. Kokkuvõte	138
IX. JÄRELDUSED JA TULEVIKUPERSPEKTIIVID	139
9.1. Järeldused.....	139
9.2. Tulevikuperspektiivid	141
9.2.1. Esimene mudel: usundiõpetus iseseisva distsipliinina.....	143
9.2.2. Teine mudel: usundiõpetus mõne teise õppeaine teenistuses .	144
9.2.3. Kolmas mudel: usundiõpetus kui elamus	146
9.2.4. Teised võimalused	148
KOKKUVÕTE	150
LÜHENDID	156
KASUTATUD KIRJANDUS	157
SUMMARY	168
LISAD	177
Lisa 1. Intervjuukava	177
Lisa 2. Andmed intervjuueeritud õpetajate kohta	179
ELULOOKIRJELDUS.....	180
CURRICULUM VITAE	181

TÄNUSÕNAD

Selle töö valmimisse andsid oma panuse mitmed inimesed. Eelkõige tahan tänada usundiõpetuse õpetajaid. Ilma nende panuseta ei oleks see töö võimalikuks saanud. Olen väga tänulik suurepärasele juhendajale religioonipedagoogika kaasprofessor Olga Schihalejevile. Ta suutis ühtaegu luua töö kirjutamiseks loomingulise õhkkonna ja hoida silme ees lõppeesmärki. Tänan Sirje Toomlat ja Mariina Viiat keelelise korrektuuri eest. Tänan oma kaasdoktorante viljakate arutelude eest. Palju tänu lähedastele kannatlikkuse ja toetuse eest.

I. SISSEJUHATUS

1.1. Teemavaliku põhjendus

Euroopa religiooniõpetust iseloomustab seadusandliku raamistiku ning religiooniõpetuse religioossete ja hariduslike põhimudelite tugev varieerumine riigiti. Sellest hoolimata on kõikjal üheks keskseks küsimuseks tõusnud õpetaja roll. Seejuures on viimasel ajal fookus nihkunud teoloogilistelt ja filosoofilistelt teemadelt empiirilisele analüüsile. Suuremat tähelepanu on hakatud pöörama sellele, et on vaja hankida paremaid teadmisi õpetamise inimlike aspektide kohta ka selles osas, mis puudutavad religiooni valdkonda. (Bakker, Heimbrock 2007: 8) Oma panuse õpetajate empiirilises uurimises tahab lisada ka käesolev töö.

Eestis kirjeldati riiklikes õppekavades usundiõpetust alles 2010. aastal (PRÕK 2010, GRÕK 2010). Selleks ajaks oli taasiseseisvunud Eestis usundiõpetuse õpetamistraditsioon juba ligi 20 aastat vana. Gümnaasiumi riikliku õppekava põhjal suurenes valitavate õppeainete maht õppekavas. Usundiõpetus on nende valikainete hulgas, mille ainekavad on riiklikes õppekavades kirjeldatud. Ainekavad annavad raami, mida õpetada konkreetsetes õppeaines vastavas kooliastmes, kuid õpetajatel on õppekava elluviimisel põhiroll. Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) andmetel õpetatakse religiooniga seotud kursuseid gümnaasiumis märksa enam kui põhikoolis, ent põhikooli ja gümnaasiumi õppekava moodustavad sisulise terviku. Kuna kursuste nimed kooliti erinevad, on põhjust arvata, et päris sama pole ka õppesisu. Täpseid andmeid selle kohta pole, sest ainekavade rakendumist pole uuritud. Nagu teiste valikainete puhul, nii ei korraldata ka usundiõpetuses riiklikke tasemetöid ega eksameid. Niisiis puudub ülevaade, kuivõrd usundiõpetuse ainekavast õpetamisel kinni peetakse ja selles sõnastatud õppeeesmärke saavutada õnnestub (vrd Krull 2020: 243–244). Teisest küljest ei ilmunud koos õppekavaga usundiõpetuse ainekavaga kooskõlas olevaid õpikuid ega õppemetoodilisi materjale. Sellise olukorra tõttu võib kooliti usundiõpetus suuresti erineda ning usundiõpetuse sisu ja õppekvaliteeti mõjutab tugevalt õpetaja isik ja tema professionaalsus.

Käesolev töö uurib gümnaasiumi usundiõpetuse õpetajate professionaalseid valikuid seotuna Eesti ajalooliselt kujunenud ja endiselt muutuva haridusliku ja religioosse kontekstiga. Nendes oludes ei saanud piirduda ainuüksi õpetajate professionaalsuse või ainekavade rakendumise uurimisega. Näiteks õpetajate professionaalsuse uurimisel on olulisel kohal õpetajakoolituses omandatud teadmiste ja oskuste rakendamine. Ent Eesti usundiõpetuse õpetajate hariduslik taust on väga mitmekesine. Eri aegadel ja eri kõrgkoolides saadud ettevalmistus võib olla tuntavalt ise nägu ja kõigil õpetajatel ei pruugigi olla formaalset ettevalmistust religiooni ega religioonipedagoogika vallas. Eestis on tugev riiklike õppekavade traditsioon. Õppekavad ja ainekavad on olulisimad tegurid, mis mõjutavad õppetöö korraldamist ning õppe-eesmärke ja õpitulemusi. Ent kui usundiõpetust õpetatakse eri nimetuste all, siis võib arvata, et ka riiklikku ainekava kasutatakse loovalt. Sellest võidakse osaliselt lähtuda, osaliselt aga sellele

vastanduda. Mõned õpetajad aga jätavad selle hoopis kõrvale. Nagu muugi õpetajatele ette kirjutatu, omandab ainekava tähenduse ainult isiklike tõlgenduste kaudu, mida õpetajad oma igapäevases praktikas teostavad (Bakker, Zande 2017: 94). Seepärast on käesoleva uurimuse põhihuvi uurida õpetajaid laiemas usundiõpetuse kujunemise dünaamikas.

Valikainete õpetamise kohta praegu kehtiva riikliku õppekava raames on tehtud uuring, mis annab ülevaate, kuidas ja mis põhimõtetel Eesti gümnaasiumides valikaineid pakutakse, ning selle autorid väidavad, et tegu on esmase katsega seda kirjeldada (Lamesoo, Ader 2016: 4). Teine uuring, mis tehti 2015. aasta sügisest 2016. aasta kevadeni, käsitleb samuti valikkursuste pakkumist gümnaasiumides, ent tugineb EHIS-e andmetele (Kallip 2016). Religiooniõpetust Eestis praeguse õppekava ajal on käsitletud nii üldisemalt (Schihalejev, Soom, Lehtsaar 2014) kui ka õpilaste keskendunult (Kallioniemi *et al.* 2018; Kallioniemi *et al.* 2017; Palksaar 2014). 2010. aasta põhikooli õppekava õpilase spirituaalse arengu toetamise kohta on uurinud Nemliher (2017).

Eestis on ka varem usundiõpetuse õpetajaid uuritud. 2009. aastal ilmunud kogumik (Want *et al.*) annab ülevaate REDCo projekti¹ raames mitmete Euroopa maade õpetajate hulgas läbiviidud uuringust religiooniõpetuse õpetajate reageeringute kohta religioossele mitmekesisusele. Selles uuringus intervjueriti ka kuut Eesti religiooniõpetuse õpetajat. Vaatluse all olid biograafilised tegurid usulise mitmekesisuse kasutamist puudutavates küsimustes õpetamise kontekstis (Schihalejev 2009a). See näitas, et biograafilised tegurid võivad mõjutada õpetamist ja ärgitas nendele tähelepanu pöörama ka käesolevas uurimuses. Usundiõpetuse õpetaja professionaalset arengut soodustavaid ja takistavaid tegureid koolikeskkonnas on uurinud Joel Pulk (2015). Ta intervjueris 12 õpetajat, kelle hariduse ja töökogemuse eripalgelisus näitas, kui mitmekesise olukorraga on silmitsi Eesti usundiõpetuse õpetajate uurija.

Töö kirjutamisel oleks abi olnud uurimustest Eesti religioonipedagoogika ajaloole kohta alatest 1990ndatest aastatest. Kahjuks selliseid uurimusi ei ole tehtud. Käesolev uuring võimaldab saada esimese ulatuslikuma ülevaate usundiõpetusest Eesti gümnaasiumides praegu kehtiva õppekava ajal, toetudes õpetajate kogemustele ja hinnangutele.

1.2. Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimuse eesmärk on analüüsida Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse õpetajate professionaalseid valikuid riikliku usundiõpetuse ainekava raamistikus. Sellest tuleneb viis uurimisküsimust.

1. Milliseid usundiõpetuse õpetamise üldpõhimõtteid peavad usundiõpetuse õpetajad oluliseks?

¹ Euroopa Komisjoni REDCo projekt uuris 14–16-aastaseid õpilasi kaheksas Euroopa riigis seoses religioosse mitmekesisuse õppimisega ja õpetamisega (Want *et al.* 2009).

2. Milliseid diskursusi kasutavad usundiõpetuse õpetajad usundiõpetuse õppeesmärkidest kõneledes?
3. Millest lähtuvad usundiõpetuse õpetajad õppesisu valides?
4. Milliseid õppemeetodeid usundiõpetuse õpetajad kasutavad ja kuidas nad oma valikuid põhjendavad?
5. Kuidas rakendavad usundiõpetuse õpetajad hindamist?

1.3. Kasutatav terminoloogia

Töö kaks kesket terminit on religiooniõpetus ja usundiõpetus. Religiooniõpetus on katustermiin ühe või mitme religiooni õpetamisele koolis ja hõlmab nii usu- kui ka usundiõpetuse. Viimaste kohta on eesti keeles kasutatud ka mõisteid konfessionaalne religiooniõpetus ja mittekonfessionaalne religiooniõpetus. Tegemist on vastavalt kas ühe religiooni õpetamisega või pluralistlikust käsitlusest lähtuva eri religioonide tutvustamisega (Schihalejev 2012a; Valk 2009: 8, 31–33; Valk 2002b). Euroopas erineb religiooniõpetuse õpetamine suuresti eri riikides², esineb nii konfessionaalset kui ka mittekonfessionaalset religiooniõpetust (Franken 2017; Schreiner 2015; Willaime 2007). Alates 2010. aastat tehakse Eesti õigusaktides vahet usu- ja usundiõpetuse vahel. Riiklikes õppekavades nimetati eri religioone tutvustav õppeaine usundiõpetuseks (PRÕK 2010, GRÕK 2010). Usuõpetust võib õpetada ainult erakoolides, tegemist on enamasti konfessionaalse õppesisuga ja selle õppimine on õpilastele vabatahtlik (Erakooliseadus 2010).

Käesolevas töös kasutatakse läbivalt usundiõpetuse nimetust eri usundeid tutvustava õppeaine kohta, mida õpetatakse Eesti üldhariduskoolides ning mis lähtub 2010/2011. aasta põhikooli ja gümnaasiumi riiklike usundiõpetuse ainekavade seisukohtadest. Konkreetseid usundiõpetuse kursused võivad seejuures kooliti kanda eri nimesid. Intervjuueritid õpetajad kasutasid vahel religiooniõpetust ja usundiõpetust sünonüümidena usundeid tutvustava õppeaine kohta, kuid eristasid neist alati konfessionaalset usuõpetust kui erakoolides õpetatavat õppeainet.

1.4. Töö ülesehitus

Doktoritöö on jagatud üheksaks peatükiks. Käesolevale, sissejuhatavale peatükile järgneb ülevaade religiooniõpetuse olukorrast Eestis (ptk 2), seejärel töö teoreetilise raamistiku (ptk 3) ja metodoloogia (ptk 4) tutvustamine. Nelja järgmise peatüki liigendus tugineb uurimisküsimustele. Viies peatükk käsitleb usundiõpetuse õpetajate arusaamu aine õpetamise üldpõhimõtetest. Keskmes on

² Religiooniõpetuse kohta Euroopa riikides vt kolmeköitelist kogumikku „Religious Education at schools in Europe” (Rothgangel, Jäggle, Schlag 2016; Rothgangel, Jackson, Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie, Jäggle 2014).

usundiõpetuse erapooletu õpetamise ja sallivuse küsimus, vaadeldakse ka eelarvamusi usundiõpetuse suhtes. Kuues peatükk kirjeldab õpetajate kasutatud õppe-eesmärkide diskursuseid. Käsitletakse ka seoseid õpetajate eluloolise tausta ja diskursuste kasutamise vahel. Seitsmes peatükk analüüsib, millest lähtuvad usundiõpetuse õpetajad õppesisu valides. Kaheksandas peatükis on ühendatud neljas ja viies uurimisküsimus ning see peatükk käsitleb õpetajate kasutatavaid õppemeetodeid ja hindamise rakendamist. Viimases, üheksandas peatükis on esitatud uuringu järeldused ja edasist uurimist vajavad teemad ning arutlus usundiõpetuse võimaliku tuleviku üle. Kokkuvõttes on esitatud uurimuse tulemused vastavalt sissejuhatuses püstitatud uurimisküsimustele.

II. RELIGIOONIÕPETUSE OLUKORD EESTIS

2.1. Muutused riiklikes õppekavades ja õpetajakutse eeldused Eestis

Eestis on pikaajaline õppekavade koostamise traditsioon (Krull 2020: 58, vt ka Läänemets 1995). Alates 1919. aastast on Eestis kehtinud riiklikud õppekavad (Ruus, Mikser 2013: 263). Pärast Eesti taasiseseisvumist uuendati üldhariduskooli riiklikke õppekavu 1996., 2002. ja 2010. aastal (Ruus, Mikser 2013: 263). Kõik need õppekavad koosnevad üldosast ja ainekavadest. Kuni 2010/2011. aastani olid riiklikud ainekavad koostatud vaid kohustuslikele õppeainetele, valikainetele võisid koolid ise ainekava koostada ja neid riiklikes õppekavades ei kirjeldatud. Usuõpetusele olid siiski olemas soovituslikud ainekavad. Neist on pikemalt kirjutatud allpool. 2010. aasta põhikooli ja gümnaasiumi õppekavu on uuendatud aastatel 2011, 2014 ja 2018, ent muudatused ei ole kuigivõrd puudutanud nende põhijooni ega struktuuri (Krull 2018b: 1441–1442; 2020: 54, 204). Varasemalt ühe dokumendina esitatud õppekava on lahutatud põhikooli õppekavaks ja gümnaasiumi õppekavaks. Edgar Krulli sõnul pole praegu kehtivate õppekavade ajal hariduspoliitika ja õppekavade arendamise küsimuses tõsisemalt võetavaid analüüse avaldatud (2018b: 1442).

Põhi- ja üldkeskhariduse standard on kehtestatud riiklikes õppekavades (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010). Nii põhikooli (2011) kui ka gümnaasiumi riiklik õppekava (2011) koosneb üldosast, milles on ka kooli õppekava koostamise juhised, ja ainekavadest. Konkreetse kooli õpingute alusdokumendiks on kooli õppekava. Selles on ka gümnaasiumi osas kursuste kaupa koostatud ainekavad. Eestis koostavad koolid oma õppekava, lähtudes riikliku õppekava juhistest. Seega on kasutusel kaheastmeline õppekava, milles õppekava kui institutsioon kajastub kahe dokumendina – riiklik õppekava ja kooliõppekava, kusjuures esimene on teise ees ülimuslik (Krull 2020: 185). Juhul kui riiklik õppekava annab vaid üldised suunised, siis konkretiseeritakse seda kooliõppekavas ja selle põhjal õpetajate tööplaanides. Ent kui riiklik õppekava on liiga detailne, võidakse kooliõppekavas seda lihtsalt kopeerida. (Krull 2020: 205)

Õpilase minimaalne õppekoormus gümnaasiumi jooksul on 96 kursust. Seejuures hõlmab üks kursus 35 õppetundi. Kohustuslikke kursusi on neist 63. Lisaks on kohustuslik õpilasuurimuse koostamine või praktilise töö sooritamine. Ülejäänud õppemaht täidetakse kooli poolt valikkursustega. Kohustuslikke õppeaineid täiendavad valikkursused on valdavalt kirjeldatud ainevaldkondade all. Lisaks on kirjeldatud veel mõned valikained, nende hulgas ka usundiõpetus. Koolid võivad õpetada nii riiklikus õppekavas kirjeldatud kui ka kooli õppekavast tulenevaid valikkursusi. (GRÕK 2011) Kooli otsustada on see, kas, kellele ja kuidas mõnda valikainet õpetada või mitte. Kui gümnaasiumis on kindlaksmääratud õppesuunad, on osa valikaineid mõnele õppesuunale kohustuslikud. Enamasti on õpilastel lisaks õppesuuna valikule võimalik valida ka üksikute valikainete vahel (Lamesoo, Ader 2016: 8–11).

Õpetajatele esitatud haridusnõuded on tuginenud „Eesti Vabariigi haridus-seaduse” (1992) alusel koostatud õpetajate koolituse raamnõuetele. Viimaseid on korduvalt uuendatud. Gümnaasiumiõpetaja kvalifikatsiooninõue oli alates 2002. aastast kas pedagoogiline kõrgharidus õpetatavas aine(s)valdkonnas või muu kõrgharidus õpetatavas aine(s)valdkonnas ja läbitud 160-tunnine peda-googikursus (Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded 2002, § 22). Ent kuni aastase tähtajalise töölepingu võib sõlmida ka siis, kui õpetajal puudub vastav kvali-fikatsioon (Põhikooli ja gümnaasiumiseadus 2010, § 74, lg 7).

2013. aastal muudeti õpetajate riiklikku kvalifikatsioonisüsteemi. Mindi üle kutseüsteemile, milles õpetajakoolituse läbinud õpetajal peab olema ka õpetaja-kutse. Nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiõpetajal peab olema magistrikaad või sellele vastav kvalifikatsioon ja õpetajakutse. Ent gümnaasiumi valikkursuste õpetajalt, seega ka usundiõpetuse õpetajalt nõutakse üksnes kõrgharidust. (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate 2013, § 3, lg 1 ja 2). Õpetajate pedagoogi-lised kompetentsid on kirjeldatud kutsestandardis (Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7). Need on ka õpetajahariduse aluseks nii esmaõppel, kutseastal kui täiend-koolitustes. Õpetajakoolitus koosneb üldhariduslikest, aine- või erialaõpingutest, kutseõpingutest ja vastava kõrgharidusastme lõputööst või -eksamist (Õpetajate koolituse raamnõuded 2019, § 5).

2.2. Religiooniõpetus Eestis taasiseseisvumisest kuni aastani 2010

Veidi enne Eesti taasiseseisvumist alustati uuesti usuhariduse andmist, mil mitmetesse koolidesse tuli valikainena religiooniõpetus, ametliku nimetusega usuõpetus. Esimene usuõpetuse ainekava koostati 1991. aastal (Kiivit, Kond, Kraav), redigeerituna ilmus see 1993. (Tammo, Kond, Nigola) ja 1997. aastal (Valikained ja -kursused). Sisu poolest püüdsid kõik need jätkata usuõpetust kohalt, kus see katkes 1940. aasta okupatsiooniga. Kuigi 1930ndate aastate õppe-kavadesse toodi sisse interkonfessionaalsuse põhimõte, ei välistanud need ka konfessionaalset lähenemist (Valk 1997: 89). Kuna esimesed koolide usuõpetuse õpetajad koolitati Soomes 1990ndate alguses (Schihalejev 2014: 93), siis on neis ainekavades märgata ka Soome tolleaegse usuõpetuse mõju. Ka õpetaja käsiraamatuna kasutatav „Kuidas õpetan usuõpetust? Usundididaktika käsi-raamat” (Tamminen, Vesa, Pyysiäinen 1998) tõlgiti soome keelest. Selle peal-kirjas kajastuvalle terminoloogilisele segadusele juhtis tähelepanu juba Pille Valk (2002a: 9). Taasiseseisvunud Eesti usuõpetuses oligi alguses kõige tugevam Eesti sõjaeelse usuõpetuse traditsiooni ja tollase Soome luterliku usuõpetuse mõju. Seejuures tuleb tähele panna, et kuigi mõlemal juhul oli õppeaine kristluse-keskne, kuulus nende ainekavadesse ka teiste usundite tutvustamine (vt nt Valk 1997).

Religiooniõpetuse kui valikaine ainekavad olid koolidele soovituslikud. Samal ajal käisid meedias tulised vaidlused religiooniõpetuse sisu ja vajalikkuse üle.

Kuna valikained olid riiklikus õppekavas kirjeldamata, siis oli ka religiooniõpetuse sisu üsna reguleerimata ja kooliti erinev ning selle kohta käivates vaidlustes lähtusid osalised erinevatest arusaamadest selle kohta, mida religiooniõpetus endast kujutab (vt Schihalejev 2012a; Altnurme 2006: 87–88).

Uue aastatuhande alguses toimus suurem muutus Eesti religiooniõpetuses. 2003. aastal kaitses Pille Valk doktoritööd, milles oli esitatud varasematest oluliselt erinev soovituslik ainekava. Ühtlasi pakkus ta õppeaine nimetuseks religiooniõpetust (Valk 2002a). Tosina aasta jooksul oli ainekava rõhuasetus nihkunud kristlusekeskselt käsitluselt eri religioonide käsitlusele, mida ilmekalt kajastas ka õppeaine nimetuse muutumine (vt ainekavade võrdlust Luik 2011).

Eesti kooli religiooniõpetuse kontseptsiooni ja ainekava väljatöötamiseks lõi Valk religiooniõpetuse kontekstuaalse lähenemise mudeli, mille alusel sai vastata küsimustele religiooniõpetuse iseloomu, üldpõhimõtete, eesmärkide, õppesisu ja korralduse kohta (Valk 2002a: 47–52). Valgu loodud kontekstuaalse lähenemise mudel lõi aluse religiooniõpetuse uuendamiseks ja ühtlustamiseks Eesti koolides.

Valgu loodud mudeli kuus aspekti on üldistatud kujul järgmised:

- 1) ajalooline ja kultuuriline tagapõhi, mis annab tasakaalustatud pildi religiooni mõjust ühiskonna ja konkreetse kogukonna ajaloolis-kultuurilisele arengule;
- 2) usuline maastik ja seadusandlik taust – ühiskonnas, kogukonnas ja klassiruumis esindatud erinevate konfessioonide ja usundite mõju ja rolli kaardistamine, usuküsimustesse puutuvad õigusaktid;
- 3) hoiakud ja ootused religiooniõpetuse suhtes;
- 4) religiooniõpetuse traditsioonid konkreetset maal, mis aitab õppida omaenda positiivsetest ja negatiivsetest kogemustest ning otsida tasakaalu järjepidevuse ja innovatsiooni vahel;
- 5) teiste maade religiooniõpetuse arengud ja kogemused – aitab leida uusi ideid, mida võiks kasutada teistes kontekstides;
- 6) religiooniõpetus, riiklik õppekava ja väljakutsed, mille ees haridus tänapäeva maailmas seisab – see võtab arvesse hariduse ja religiooniõpetuse liitekohti ja eesmärgi ning aitab integreerida religiooniõpetust teiste haridustegevustega, mis koolis toimuvad.

Need aspektid ei ole „kanoniseeritud”. Kuna kontekstid on erinevad, siis ka aspektid, mida religiooniõpetuse arendamisel tuleb arvesse võtta, võivad erineda. (Valk 2010: 531–532) Heid Leganger-Krogstad (2013: 184) märgib, et kuna kontekstuaalsed lähenemised suhestuvad teadlikult kontekstiga, võivad need areneda erinevalt ja Valgu mudel on just nimelt postkommunistliku konteksti arvestav.

Ka süstemaatiline religiooniõpetuse õpetajate koolitamine aitas kaasa religiooniõpetuse õpetamise ühtlustumisele. Taasiseseisvunud Eesti esimesed usuõpetuse õpetajad valmistati ette 1990. aastate alguses Soomes. Seejärel algas

religiooniõpetuse õpetajate koolitamine 1991. aastal taasavatud Tartu Ülikooli usuteaduskonnas ning teoloogilistes erakõrgkoolides³. (Schihalejev 2014: 92–94)

Lisaks Valgu doktoritööle ja sellele põhinevatele uurimustele võib sellest ajast esile tõsta veel kahte empiirilist uurimust religiooniõpetuse vallast. Valk käsitles õpilaste, õpetajate ja koolidirektorite hoiakuid ja ootusi religiooniõpetuse suhtes ja leidis, et nad on selles üldiselt positiivselt meelestatud (Valk 2003; Valk 2018c). Olga Schihalejev uuris oma doktoritöös 14–16-aastasi Eesti õpilasi ühe osana Euroopa noori hõlmanud uuringust. Sellest ilmneb, et religioon on enamiku õpilaste jaoks võõras valdkond ja koguduste elus osalevad neist väga vähesed. Uuringust ilmnes, et religiooniõpetuse õppimine muutis noored tolerantsemaks. (Schihalejev 2009b)

2.3. Usundiõpetus Eestis alates aastast 2010

2.3.1. Usundiõpetuse õiguslik korraldus

Nagu eespool kirjutatud, ei olnud kuni aastani 2010 religiooniõpetus riiklikus õppekavas kirjeldatud. 2010 hakkasid kehtima uued põhikooli ja gümnaasiumi õppekavad (PRÕK 2010, GRÕK 2010), mis sisaldavad valikainena usundiõpetust (PRÕK lisa 9 2011, GRÕK lisa 8 2011)⁴. 2010. aastal vastu võetud usundiõpetuse riiklikud ainekavad on Valgu 2003. aastal kaitstud doktoritöös esitatud ainekava (Valk 2002a) edasiarendused (Schihalejev 2010; Schihalejev 2012b). Riiklikes õppekavades kirjeldatud usundiõpetuse ainekavad löid parema aluse, et ühiskonnas kujuneks jagatud arusaam, millised on usundiõpetuse üldpõhimõtted, eesmärgid ja õppesisu.

Kehtiv gümnaasiumi usundiõpetuse ainekava jaguneb üldalusteks ja kursuste kavadeks. Üldalustes on sõnastatud usundiõpetuse õppe- ja kasvatuseesmärgid, esitatud usundiõpetuse kirjeldus, õppetegevuse kavandamine ja korraldamine ning iseloomustatud füüsilist õpikeskkonda ja hindamise aluseid. Kursuste kava sisaldab kahte 35-tunnist kursust: „Inimene ja religioon” ja „Eesti usuline maastik”. Neile võib lisanduda süvendav kursus. Mõlema kursuse puhul on eraldi välja toodud esmalt üldisemad oodatavad õpitulemused gümnaasiumi lõpetamisel ja seejärel konkreetsemad õpitulemused koos õppesisuga. (GRÕK lisa 8 2011)

Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi ainekava üldalustes toodud õppeaine kirjeldus on üldjoontes sama. Tegemist on eri religioone tutvustava õppeainega, ilma et neist ühegi käsitlemine oleks eraldi esile tõstetud. Seejuures pööratakse

³ Need erakõrgkoolid olid Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku Usuteaduse Instituut, Eesti Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liidu Kõrgem Usuteaduslik Seminar, Eesti Metodisti Kiriku Teoloogiline Seminar ja Tartu Teoloogia Akadeemia. Kõigis neis jäi õpetajate ettevalmistamine ajutiseks.

⁴ Edaspidi on töös kasutatud 2011. aastal vastu võetud põhikooli ja gümnaasiumi õppekavasid, mille redaktsioonid kehtivad siiani. Sisulist vahet neil 2010. aasta õppekavadega ei ole.

tähelepanu ühelt poolt religiooni rollile ühiskonnas ja kultuuris, ent teisalt ka üksikisiku elus. Ainekavade üldalustes on sätestatud, et:

- 1) lähtutakse usu- ja mõttevabaduse tunnistamise põhimõttest,
- 2) ühtki maailmavaadet ei käsitleta õpilastele normatiivsena,
- 3) õpilasi ei juhatata ühegi kindla religiooni juurde,
- 4) religioonide ja maailmavaadete tundmaõppimisel lähtutakse „tasakaalustatud teaduslikust käsitlusest”,
- 5) õppeaine ei ole käsitletav „ühegi kiriku, koguduse ega usulise ühenduse kuulutustööna”. (PRÕK lisa 9 2011, GRÕK lisa 8 2011).

Gümnaasiumi ainekava õppe- ja kasvatuseesmärkide hulgas tõuseb esile õpilaste dialoogivõime arendamine pluralistlikus ühiskonnas erinevate religioonide ja maailmavaadete esindajatega ning lugupidav suhtumine teistesse inimestesse. Oluline on aga ka teadmiste saamine eri religioonide ja usuliste liikumiste kohta ning õpilaste väärtushoiakute ja kriitilise mõtlemise kujunemise toetamine. Õppetegevuse kavandamise ja korraldamise juures on gümnaasiumi ainekavas samuti esile tõstetud kriitilise mõtlemise arendamist ning analüüsi- ja argumenteerimisoskust maailmavaatelistes küsimustes. Õppemeetoditest on tähelepanu pööratud esmajoones aktiivõppele ja loovmeetoditele, ent on nimetatud ka religiooni uurimisel kasutatavate teaduslike meetodite rakendamist. Esile tõstmist väärib soovitus korraldada õppekäike ja kohtumisi oluliste isikutega. (GRÕK lisa 8 2011)

Erinevus kahe kursuse õppesisus on selles, et kursuse „Inimene ja religioon” puhul on keskmis religioon maailmas, kursuse „Eesti usuline maastik” puhul aga kohalik religioosne olukord. Näiteks peaks esimesena nimetatud kursus algama maailma, teine aga Eesti usulise maastiku tundmaõppimisega. Kursus „Inimene ja religioon” tutvustab religiooni kui nähtust religiooni teadusliku uurimise eri valdkondade kaudu. Tutvutakse religiooni põhimõistetega ja selle uurimisega religioonifilosoofia, võrdleva usundiloo, religioonipsühholoogia ja -sotsioloogia vaatenurgast. Kursuses „Eesti usuline maastik” tutvutakse nende usundite ja kristlike konfessioonidega, mis tänapäeval Eestis tegutsevad. Kursus võimaldab vaadelda ka Eesti kiriku- ja religioonilugu ajaloolises arengus. (GRÕK lisa 8 2011)

Põhikooli ja gümnaasiumi õppekava moodustavad terviku ka õppesisu poolest. Gümnaasiumis käsitletavat teemat peaks tuginema põhikoolis õpitule. Põhikooli usundiõpetuse ainekavas on kirjeldatud kolm kursust: esimeses kooliastmes kursus „Tavad, lood ja väärtused”, teises „Väärtused ja valikud” ja kolmandas „Üks maailm, erinevad religioonid” (PRÕK lisa 9 2011). Gümnaasiumiastme mõlema kursuse õppesisu ja õpitulemused moodustavad sisulise terviku põhikooli III astme kursusega „Üks maailm, erinevad religioonid”. Selle kursuse keskne õppesisu on tutvumine maailma suuremate religioonidega. Käsitletakse nende teket, suurkujusid, rituaale ja kultuuriväljundeid, samuti õpetuse ja eetika põhiseisukohti. Lähemalt õpitakse tundma vähemalt viit suuremat usundit. (PRÕK lisa 9 2011) See kursus annab esmased teadmised maailma-

religioonide kohta ja on sissejuhatuseks ükskõik kumma gümnaasiumi ainekava kursuse läbimisele.

Kui kasutada religiooniõpetuse analüüsimise mudelit, mis jaotab selle konfessionaalseks ja mittekonfessionaalseks (vt nt Cush 2011; Schreiner 2011), siis kirjeldatud aluspõhimõtted, õppe-eesmärgid ja -sisu näitavad, et nende ainekavade põhjal on tegemist mittekonfessionaalse religiooniõpetusega. Ka õppeaine õigusliku korralduse poolest on tegemist mittekonfessionaalse religiooniõpetuse mudeliga. Eesti õigusaktid ei anna ühelegi religioonile alust kontrollida religiooniõpetust avalikes koolides (Kiviorg 2013: 94). Usundiõpetuse õigusliku korralduse eest vastutab Eestis riik riiklike õppekavade kaudu, mis kehtestavad riikliku haridusstandardi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2010).

Võrreldes teiste Euroopa maade religiooniõpetuse korraldusliku küljega on Eesti religiooniõpetusel üks omapära. Tavaliselt vastutavad konfessionaalse religiooniõpetuse eest religioossed kogukonnad ja see on valikaine, ent eri religioone käsitleva mittekonfessionaalse religiooniõpetuse eest vastutavad koolid ja riik ning see on kohustuslik õppeaine (Schreiner 2007: 11–12). Kuigi Eestis on tegemist mittekonfessionaalse religiooniõpetuse mudeliga, mille eest vastutab riik, on samas tegemist valikainega (vt ka Schihalejev 2015a: 98–101).

2.3.2. Usundiõpetuse õpetamine Eestis viimasel kümnendil

Pole selge, kui paljudes Eesti koolides usundiõpetust õpetatakse (Härm, Schihalejev 2019: 92, Valk 2008b: 101). Sellel on mitu põhjust, millest osa on seotud õppeaine nimetusega:

- 1) Aine nimetus ei pruugi kattuda õigusaktides olevatega. Seaduse tasandil on 2010. aasta uute õppekavade tulekuga saabunud selgus, kuid kuna neid õppekavu on viidud ellu järk-järgult, siis koolides ei ole pilt ainenimede osas ühtlustunud. Riiklikus õppekavas usundiõpetuse nimetust kandvat õppeainet võidakse osades koolides õpetada eri nimetuste all ka pärast 2010. aastat, kui seda tehti mõne teise nimetuse all enne uute riiklike õppekavade tulekut.⁵
- 2) Koolid võivad õpetada ka enda poolt kirjeldatud valikkursusi (Haridus- ja Teadusministeerium 2010). Kooli enda poolt kirjeldatud valikkursuse puhul võib kool teadlikult eelistada usundeid käsitleva õppeaine puhul mõnd teist nimetust kui usundiõpetust.
- 3) Erinevus religiooniõpetuses on ühelt poolt riigi- ja munitsipaalkoolides ning teiselt poolt erakoolides. 2010. aastal kehtima hakanud seaduse järgi võib usuõpetust õpetada ainult erakoolides (Erakooliseadus 2010).
- 4) Kool võib küll valikainena usundiõpetust pakkuda, kuid kui ei registreeru piisav arv õpilasi, siis vastaval õppeaastal seda siiski ei õpetata. Ka pakuvad osa koole mõnda valikainet üle aasta või üle kahe aasta.

⁵ Varem kasutatud õppeaine nimetuste tagamaade kohta vt täpsemalt Schihalejev 2012b: 135–136.

Kõik need eri variandid kajastuvad ka EHIS-s, mis on peamine allikas ülevaate saamiseks, millistes koolides usundiõpetust õpetatakse. Ent lisaks eelpool viidatud põhjustele on veel üks põhjus, miks EHIS-e kaudu saadud andmed religiooniõpetuse kohta pole piisavad. Nimelt ei ole kõik koolid kõiki valikaineid EHIS-sse kandnud ja seepärast ei ole EHIS-e andmed täielikud. Olga Schihalejevi poolt õpetajate hulgas läbi viidud ankeetküsitluste andmeil on igal aastal üle kümne kooli, kus on usundiõpetust antud, ehkki see EHIS-e andmetes ei kajastu. (Härm, Schihalejev 2019: 94) Kuigi EHIS-e andmed pole täpsed koolide arvu osas, kajastavad need ometi üht tähelepanuväärset iseärasust: usundiõpetust õpetatakse rohkem gümnaasiumides kui põhikoolides (Härm, Schihalejev 2019: 95). Seega ei saa täie kindlusega öelda, kui paljudes koolides ja milliste nimetuste all konkreetsel õppeaastal usundiõpetust õpetatakse. Veel olulisem, ent samas keerulisem on teada saada, kui paljudes koolides lähtutakse seejuures usundiõpetuse riiklikest ainekavadest.

Siiski, kui tugineda EHIS-e andmetele, siis oli uuringu intervjuude läbiviimise esimesel õppeaastal 2015/16 selgesti religiooni teema käsitlemisele viitava õppeainega koole 63, millest 43 olid gümnaasiumid. Järgmisel õppeaastal oli selliste gümnaasiumide arv 49. Seejuures kasutati õpetamisel koolides eri nimetusi, näiteks usundiõpetus, usuõpetus, inimene ja religioon, maailma religioonid/usundid, Eesti usuline maastik, religiooniõpetus (Härm, Schihalejev 2019: 93). Sellest nimekirjast ilmneb taas usundeid tutvustavate kursuse nimetuste mitmekesisus. Õppeaine võib olla leitav EHIS-st nii riiklikus ainekavas kasutatud nimetuse usundiõpetus all, viimases kirjeldatud kursuste, erakoolides õpetatava usuõpetuse või hoopis mõne teise nimetuse all. EHIS-e andmed ei kajasta ainult riiklikke- ja munitsipaalkoole, vaid ka erakoolides õpetatavaid religiooniga seotud kursusi. Kas ja kui palju erakoolid seejuures arvestavad riiklikke usundiõpetuse ainekavu (vt ka Käpp 2018), seda pole EHIS-s kajastuvate aine-nimetuste põhjal võimalik kindlaks teha.

2.4. Religioonipedagoogiline õpetajaharidus

Võtmeroll õpetajate professionaalse võimekuse omandamisel ja säilitamisel on akadeemise hariduse eri tasanditel ja täiendõppel (Freathy *et al.* 2016). Praegu Eesti koolides töötavad usundiõpetuse õpetajad on religiooni ja/või religioonipedagoogilise hariduse saanud valdavalt viimase 30 aasta jooksul või neil puudub sel alal formaalne haridus.

Religioonipedagoogika eriala on võimalik omandada Tartu Ülikoolis religiooniuuringute ja teoloogia magistriõppekaval. Religioonipedagoogika erialapõhine osa selles koosneb alates 2017. aastast teoloogia ja religioonipedagoogika suunamoodulist (6 EAP), religioonipedagoogika alus- (24 EAP), didaktika- (12 EAP) ja praktikamoodulist (24 EAP) ning kas magistritööst (30 EAP) või -projektist (15 EAP) ning seda toetavatest õppeainetest (15 EAP). (Religiooniuuringud ja teoloogia 2017) Religioonipedagoogika suuna valimise eelduseks on religiooniuuringute ja teoloogia bakalaureuseõppekaval õppimine

vähemalt kõrvaleriala „Usundid õpetajale” või sellele vastavate ainete mahus (60 EAP). Seega saavad tulevased õpetajad nii religioonilase kui ka pedagoogilise ettevalmistuse. Kutsekoda on andnud loa selle õppekava lõpetajatele anda õpetaja kutse (Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7).

Sellele lisanduvad Tartu Ülikooli poolt pakutavad täiendkoolituse võimalused. 2010/2011. õppeaastal pakkus Tartu Ülikooli usuteaduskond üldhariduskoolis töötavatele õpetajatele võimalust omandada põhikooli ja gümnaasiumi usundiõpetuse õpetaja kutse ümberõppeprogrammis (Ümberõpe õpetajatele 2010). 2012. aasta sügisel pakkus usuteaduskond töötavatele õpetajatele kaheaastast ümberõpet gümnaasiumi usundiõpetuse või/ja filosoofiaõpetajateks (Algab ümberõpe gümnaasiumi 2012).

Varem oli religioonipedagoogilist õpetajaharidust võimalik saada ka mitmes teoloogilises erakõrgkoolis, mis avati Eestis taasiseseisvumise järel. Nõukogude okupatsiooni ajal oli võimalik teoloogilist haridust omandada vaid Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku Usuteaduse Instituudis. 1991. aastal taasavati Tartu Ülikooli usuteaduskond. Lisaks avati mõne aasta jooksul veel kolm teoloogilist kõrgharidust andvat erakõrgkooli: 1989 taasavati Kõrgem Usuteaduslik Seminar, 1992 loodi Tartu Teoloogia Akadeemia ja 1994 Eesti Metodisti Kiriku Teoloogiline Seminar. (Altnurme, Remmel 2018: 222–223) Kõigis neis on eri aegadel olnud võimalik õppida ka religioonipedagoogikat (Schihalejev 2014: 93). Eri kõrgkoolide religioonipedagoogika õppekavad, koolipraktika võimalused ja pakutavad täiendkoolitused vajaksid eraldi uurimist Eesti taasiseseisvumise järgse kõrghariduspoliitika raamistikus (vt nt Heidmets, Mikser 2013: 175) ja käesolevas töös pikemat käsitlemist ei leia.

III. TEOREETILINE RAAMISTIK

Uurimuse keskpunktis on usundiõpetuse õpetajate professionaalsed valikud õppeprotsessis. Kuna tegemist on empiirilise uurimusega, milles tuleb arvestada Eesti spetsiifilist usundiõpetuse muutumise protsessi, oli raske luua uurimusele teoreetilist raamistikku. Samalaadset kvalitatiivset uuringut mõne teise sotsiaalne vallas Eestis tehtud ei ole.⁶ Samuti ei ole Eestis uuritud valikainete õpetamist õpetaja vaatepunktist. Teiste Euroopa riikide religioonipedagoogika uuringute puhul tuleb silmas pidada, et riigiti erineb suuresti nii hariduse ajalugu, sealhulgas haridusinstituutsioonide ja õpetajahariduse kujunemine, kui ka religiooni roll ühiskonnas. Nende ajaloolise kujunemise mõjud kestavad eri maade religiooniõpetusele tänapäevani. Religiooniõpetust eri maades mõjutab jätkuvalt vastava maa religioosne ja sotsiaalne kontekst ning seadusandlik taust ja hariduspoliitika (hariduse korraldus, õpetajate ettevalmistamise eripärad ja religiooni mõju haridusele). Seega on religiooniõpetus kõigis Euroopa maades ise nägu.⁷ Töö teoreetilise raamistiku loomisel on pöördutud religiooniõpetuse rahvusvahelistest võrdlevuuringutest pärinevate teooriate poole, mis arvestavad, et eri maadel võivad religiooniõpetuse ajalugu ja tänapäev suuresti erineda. Rahvusvaheline mõõde aitab mõista Eesti konteksti ja selle eripärasid. Samas on Eesti üks osa Euroopa muutuvast religiooniõpetuse olukorrast (vt Schreiner 2020). Allpool toodud teooriad annavad aluse teha kindlaks Eesti usundiõpetuse õpetajate tegevusruumi, milles nad võtavad vastu oma professionaalsed otsused.

Rob Freathy, Stephen G. Parker, Friedrich Schweitzer ja Henrik Simojoki on loonud raamistiku religiooniõpetuse õpetajate professionaliseerumise uurimiseks (Freathy *et al.* 2014; 2016). Selle uurimuse seisukohalt on oluline, et kuigi siin on keskmes õpetajad, toob raamistik esile õpetajate ja õppeaine vahelise mõju ning religiooniõpetuse õpetajate professionaliseerumise seotuse ajalooliste ja instituutsionaalsete protsessidega. Autorid leiavad, et õpetaja professionaalsust ja professionaliseerumist üldhariduses⁸ käsitlevates uurimistöödes kasutatud kontseptsioone ja uurimistulemusi ei saa otse üle kanda religiooniõpetusele, sest tuleb arvestada ka religiooni rolliga ühiskonnas. Nad keskenduvad religiooniõpetuse õpetajate kui ametirühma arengutele, milles religiooniõpetuse õpetajas-

⁶ Ajaloo õpetamise kohta on kaks ulatuslikumat uurimust, mis puudutavad ka õpetajaid. Katrin Kello on teinud ajalooõpetamise võrdlevuuringu Eesti ja Läti koolides (2014). Mare Oja on keskendunud ajaloo õpetamise haridusloole viimase 30 aasta jooksul (2016).

⁷ Seda kajastavad „Religious Education at schools in Europe” (Rothgangel, Jäggle, Schlag 2016; Rothgangel, Jackson, Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie, Jäggle 2014) ja „How teachers in Europe teach religion” (Ziebertz, Riegel 2009).

⁸ Eestis on neid termineid õpetajatööd silmas pidades defineerinud Krista Loogma ja tema poolt pakutud eestikeelseid termineid on kasutatud ka käesolevas töös. Profession tähendab ühiskonnas kõrgelt hinnatud ametite kategooriat, sellel alal töötajatel on pikk ja teaduspõhine ettevalmistus, autonoomia ja eneseregulatsioonivõime (oma töö sisu ja ulatuse määramine), spetsiifilise professionaalse ideoloogia olemasolu (ametiala tähendus ja roll ühiskonnas) ning professionaalse tegutsemise printsiibid. (Loogma 2013: 237–239)

kond omandab oma spetsiifilise professionaalse kuju ja iseloomulikud jooned. Nad esitavad uurimistööks raamistiku, mis koosneb kolmest seotud tasandist:

- 1) algne ja jätkuv professionaalne areng,
- 2) professionaalne eneseorganiseerumine ja professionaalne poliitika,
- 3) professionaalne teadmine.

Esimene tasand on seotud religiooniõpetuse õpetajakoolituse institutsionaalse struktuuri olemasoluga kõrgkoolides. See hõlmab ka religiooniõpetuse õpetajakoolituse ja täiendõppe ametlikud õppekavad. Leidub väga erinevaid lähenemisi professionaalsusele ja professionaliseerumisele, ent kõik need tõstavad üksmeelselt esile akadeemilise hariduse eri tasandite, aga ka täiendõppe olulisuse. Teise tasandi puhul hõlmab professionaalne eneseorganiseerumine ametiühendusi, näiteks mitmesuguseid institutsioone, organisatsioone ja võrgustikke. Professionaalse poliitika all mõeldakse siin religiooniõpetuse õpetajaid ja õpetajakoolitust puudutavaid õigusakte ning teiste kollektiivsete toimijate, näiteks usukogukondade ametialast poliitikat. Eriti selle tasandi puhul peavad autorid oluliseks silmas pidada religiooniõpetuse õpetajate erinevat olukorda teistest õpetajatest. Nad leiavad, et siin ei saa lihtsalt üle kanda professionalism⁹ sotsiaalteaduslikke kontseptsioone. Religiooniõpetuse puhul tuleb arvestada religiooni rolliga ühiskonnas ja usukogukondade kaasarákimise võimalusega. Kolmanda tasandi moodustab religiooniõpetuse õpetajate ametialaste teadmiste kogum. Professionaliseerumise teooriates on just see üks professioni määravaid karakteristikuid. (Freathy *et al.* 2016: 115–123)

Need tasandid aitavad mõista seda, milliste tegurite mõjuväljas on kujunenud ja mis mõjutab endiselt Eesti usundiõpetuse õpetajate professionaalsust. Tartu ülikoolis on olemas religioonipedagoogika õppekava ja varem on see olnud mitmes teoloogilises kõrgkoolis (vt eespool ptk 2.4). Usundiõpetust puudutavate õigusaktidega seoses on Eesti oludes keskne koht riiklikel õppekadel. Need määravad näiteks selle, et usundiõpetus on munitsipaal- ja riigikoolides valikaine, mida tuleb õpetada riikliku ainekava põhialustest lähtudes. Kuigi õigusliku korralduse poolest vastutab Eestis usundiõpetuse eest riik, on siiski ühiskonnas ikka ja jälle kerkinud üles diskussioonid usundiõpetuse teemadel ning neis on sõna võtnud ka usuorganisatsioonid (vt eespool ptk 2.2).

Religiooniõpetuse õpetajate ametiteadmiste hulgas toovad Freathy, Parker, Schweitzer ja Simojoki välja viit tüüpi teadmisi:

- 1) Ainepõhine õppesisu tundmine, s.t teadmised ja oskused, mis on omandatud akadeemiliste õpingute varal, enamasti teoloogia või religiooniuuringute vallas.
- 2) Ainespetsiifiliste pedagoogiliste meetodite tundmine, mille hulka kuuluvad teadmised religiooniõpetuse õppimise, õpetamise ja hindamise põhimõtete ning protseduuride kohta.

⁹ Professionalismi tunnustena nimetab Loogma õpetajatööd silmas pidades erialast teaduspõhist (akadeemilist) haridust, seadusjärgse põhikirja alusel tegutsevat erialaliitu ning selle poolt kujundatud eetikat, teenuste pakkumist ja autonoomiat (2013: 239).

- 3) Orienteerumine religiooniõpetuse ontoloogilistes ja epistemoloogilistes alustes ning religiooniõpetuse eesmärkides ja põhjustes, kaasa arvatud sellistes, mis on teoloogilise ja/või religioosse iseloomuga, samuti orienteerumine õppekavas ja õpetamises üldiselt.
- 4) Üldised pedagoogilised ja psühholoogilised teadmised, mis on saadud haridusteadustest, hariduspsühholoogiast ja sarnastest distsipliinidest, mida saab rakendada erinevates hariduslikes olukordades ja õppeainetes, sealhulgas religiooniõpetuses.
- 5) Teadmised õpetajate professionaalse identiteedi, rolli ja vastutuse kohta spetsiifiliselt religiooniõpetuses ja üldiselt, sealhulgas teadmised ja arusaamad vajalike oskuste ja kompetentside kohta. (Freathy *et al.* 2016: 123–124)

Need erinevat tüüpi teadmised sisalduvad ka eespool toodud Tartu ülikooli religioonipedagoogika õppekavas (ptk 2.4). Seal on esindatud akadeemilised teadmised eri religioonide ja religiooniõpetuse aluste kohta, ainespetsiifilised ja üldpedagoogilised teadmised ja oskused, oskused ainekava kasutada ja reflekteerida oma professionaalse identiteedi üle. Sellele eelneb religiooniuuringute ja teoloogia bakalaureuseõppekava läbimine kas täies mahus või vähemalt kõrvaleriala „Usundid õpetajale” õppimine, mis annab eespool esimesena märgitu, nimelt ainepõhise õppesisu tundmise. Eesti usundiõpetuse õpetajate puhul tuleb arvestada kaht asjaolu. Esiteks ei ole kõigil töötavil usundiõpetuse õpetajail religioonialast ja/või religioonipedagoogilist haridust. Ka kehtiva määruse põhjal ei saa seda enam nõuda (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate 2013, § 3, lg 1 ja 2). Eespool nimetatud ametiteadmised ja -oskused on nad vähemal või rohkemal määral omandanud töö käigus iseõppimise teel. Teiseks, kuigi Eestis on religiooniõpetuse õpetajakoolitus pikka aega olemas olnud, on selle õppekavad eri kõrgkoolides ja eri aegadel muutunud. See aga tähendab, et õpetajate ettevalmistus võib suuresti erineda olenevalt sellest, kus ja millal nad oma hariduse on omandanud. Eesti religiooniõpetuse õpetajakoolituse institutsionaalset struktuuri ja eri õppekavu ei ole ajaloolises perspektiivis uuritud ning see ei ole ka käesoleva töö ülesanne. Ometi on religiooniõpetuse õpetajaid uurides oluline teadvustada ka nende erialase hariduse muutumist ajas. Samuti võivad suuresti erineda Eesti religioonikõrghariduse õppekavad, näiteks selles osas, kui palju pööratakse tähelepanu eri religioonide tundmaõppimisele. Ka eri kõrgkoolide religioonialaseid õppekavu ei ole ajaloolises perspektiivis uuritud.

Religiooniõpetuse õpetajate professionaliseerumise raamistik (Freathy *et al.* 2016) võimaldab käsitleda õpetajate professionaalsuse tahke laiemas ühiskondlikus kontekstis ning arvestada hariduskorralduslike aspektide mõju religiooniõpetuse ja selle õpetajate professionaalsusele. Eestis võib esineda kooliti märkimisväärsed erinevusi kõigi kolme tasandi puhul. Ent kui õppeaine on nii erinevalt organiseeritud, nagu eespool kirjeldatud, siis ei saa ka õpetajatelt oodata ühesugust professionaalsust. See raamistik aitab töös kirjeldada, millele usundiõpetuse õpetajad saavad toetuda oma igapäevatöös.

Ühe võimaliku üldmetodoloogia religiooniõpetuse uuringute jaoks on esitanud Oddrun M. H. Bråten (2013a; 2013b; 2014). See metodoloogia on loodud esmalt

rahvusvaheliste võrdlevuuringute jaoks, ent Bråten leiab, et see sobib ka uute uurimisküsimuste väljatöötamiseks ja annab võimaluse arutada religiooniõpetuse erinevusi ühe riigi sees (2013b: 184–185; 2014: 36). Bråten sünteesib kaht laadi ideed. Esiteks formuleerib ta kolm dimensiooni, mida tuleb religiooniõpetuse uuringute puhul arvesse võtta. Need on rahvusülesed, rahvusriiklikud ja piirkondlikud protsessid. Rahvusülesed protsessid mõjutavad iga riigi haridussüsteeme. Ent see toimub riigiti erinevalt, vastavalt selles riigis toimivatele protsessidele. Seejuures tuleb arvestada ka piirkondlikku dimensiooni. Bråten eristab iga dimensiooni puhul formaalseid ja mitteformaalseid protsesse, mis mõjutavad religiooniõpetust. Formaalsed protsessid on näiteks õiguslikud või poliitilised protsessid, mitteformaalsed aga näiteks sisseränne. Erilist tähelepanu pöörab Bråten kolmele rahvusülesele protsessile: sekulariseerumine, pluraliseerumine ja globaliseerumine. Neil kõigil võivad olla nii formaalsed kui ka mitteformaalsed küljed ja need võivad ilmned erineval kujul, vastavalt rahvuslikele ja piirkondlikele eripäradele. (Bråten 2014: 34–35) Ka käesolevas uurimuses on näited, kuidas need kolm protsessi Eestis usundiõpetuse õpetamist mõjutavad. Kõigi kolme dimensiooni puhul tuleb arvestada nii ajaloolisi kui ka tänapäevaseid protsesse (Bråten 2013a: 45).

Religiooniõpetuse õpetajate professionaliseerumise raamistik (Freathy *et al.* 2016) keskendub peamiselt riiklikule dimensioonile. Ent Bråten toob religiooniõpetuse riikliku dimensiooni kõrval esile rahvusvahelise ja piirkondliku dimensiooni ning nende omavahelised mõjud. Rahvusvahelised protsessid on mõjutanud nii Eesti usundiõpetuse ainekava kui ka õpetajakoolituse kujunemist. Samuti ilmnevad järgmistes peatükkides õpetajate rahvusvahelised kontaktid religioonipedagoogika vallas. Olulise erinevusena Bråteni esitatud dimensioonidest tuleb märkida, et käesoleva uuring ei vaatle mitte piirkondlikke, vaid konkreetsete koolide eripärasid. Piirkondlik tasand muutub eriti oluliseks, kui kohalikel usukogukondadel on võimalus kaasa rääkida religiooniõpetuse kujundamisel (vrd Inglismaa ja Norra näide Bråten 2013a). Ka käesolevas uuringus tuli välja paikkondlikke eripärasid näiteks õppekäikude tegemise vallas. Seda teemat tuleks edaspidi uurida nii põhikooli kui ka gümnaasiumi tasandil. Eesti puhul on tähelepanuväärne, et lausa iga gümnaasiumi usundiõpetuse olukord on erinev ja õpetaja peab seda õppeprotsessis arvestama. Bråteni pakutud dimensioone on võimalik kohandada Eesti gümnaasiumiastme religiooniõpetuse uurimist silmas pidades järgmiselt: rahvusülene, rahvusriiklik ja konkreetne kool. Kui eespool toodud religiooniõpetuse raamistiku puhul eristada neid kolme dimensiooni, siis saab Eesti usundiõpetajate tegevusruum paremini mõistetavaks (vt joonis 1). Näiteks religiooniõpetuse mudelite suure varieeruvuse arvesse võtmine rahvusvahelises dimensioonis aitab mõista Eesti religiooniõpetuse mudelite muutumist (vrd ptk 9).



Joonis 1. Eesti usundiõpetuse õpetajate tegevusruum

Lisaks rahvusülesele, rahvusriiklikule ja piirkondlikule dimensioonile formuleerib Bråten teiseks neli omavahel seotud õppekava tasandit. Need on ühiskondlik, institutsionaalne, õpetamise ja kogemuse tasand. Rahvuslikust dimensioonist kirjutades kasutab Bråten (2014: 34) John I. Goodladi teooriaid õppekava eri tasanditest (Goodlad, Su 1996). Goodlad rühmitas õppekavad lähtuvalt kaugusest neist, kelle õpetamiseks need olid ette nähtud. Ühiskondlikul tasandil toimuvad õpetatavate õppeainete kindlaksmääramine ja õppekava eesmärgede määratlevad sotsiaal-poliitilised protsessid. Sellel tasandil tegutsevad poliitikud, huvirühmade esindajad ja avalikkus ning hulk administraatoreid ja spetsialiste. See tasand on väga kaugel neist, kes õppekava järgi õppima peaksid. Institutsionaalse tasandi õppekava protsessid toimuvad riigi õppekavast tuletatud kooliõppekava piires. See on liigendatud õppeainete ja kooliastmete kaupa. Suurem osa õppekava reformidest toimub just sellel tasandil. Õpetamise tasand tähendab seda, mida õpetaja planeerib ja püüab õpilastele edasi anda. Seda, kuidas õpetajad korraldavad õpetamist, piiravad ootused ja eeskirjad kaugematelt otsuste tegemiste tasanditelt. Kõige tähtsam on aga Goodladi arvates see, kuidas õppekava mõjutab õppijat ehk teisisõnu kogemuse tasand. Sellel tasandil on õppekava internaliseeritud ja muudetud isiklikuks. (Goodlad, Su 1996: 328–329)

Bråten toob nelja omavahel seotud õppekava tasandi näitena religiooniõpetuse uurimise ühes riigis. Ta väidab, et arvestada tuleb kõiki nelja õppekava tasandit ning rahvusüleseid, rahvusriiklikke ja piirkondlikke dimensioone. Nii võib see mudel selgitada seda, mida ütlevad riigi seadused religiooniõpetuse kohta ja mis tegelikult klassiruumis toimub. Ent tänapäeval ei pärine kõik õpetööd mõjutavad protsessid konkreetsest riigist. Mõned neist on rahvusülased. Sellised on näiteks formaalne poliitika Euroopa Liidu ja Euroopa Nõukogu tasandil või mitteformaalsed globaliseerumisega seotud protsessid. Seepärast on oluline rahvusülest dimensiooni arvesse võtta. Rahvuslikud traditsioonid on selle

metodoloogia puhul kontseptualiseeritud protsessidena, sest religiooniõpetuse loomus on tänapäeval muutlik ja nii on see olnud ka ajaloos. Impulsid jätkuvateks muutusteks tulevad nii riikide seest kui ka väljastpoolt riike. Bråten küsib Norra näitel, mida õieti tähendab religiooniõpetuse õppekava. Kas see on see, mida õpilased tegelikult õpivad (kogemuse tasand)? Või see, mida õpetajad õpetavad (õpetamise tasand)? Või mida õpetajad arvavad, et nad peaksid õpetama? Või see, mis on tegelikult kirja pandud formaalsetes tekstides või õigusaktides? Või on õppekava see, mida poliitikud, õpetlased, lapsevanemad ja huvigrupid arvavad seda olevat (ühiskondlik tasand)? Millisel määral diskussioon ühiskondlikul tasandil kajastab seda, mis koolis tegelikult toimub? (Bråten 2014: 34) Käesolev uuring tegeleb eelkõige õpetamise tasandiga ja analüüsib õpetajate valikuid.

Bråteni loodud uurimismudel aitab käesoleva uurimuse jaoks piiritleda, millistes seostes usundiõpetuse õpetajate otsuseid analüüsitakse. Need on ühiskondlikud ja institutsionaalsed protsessid ja õpilaste kogemused. Seejuures tuleb arvestada rahvusülesel, riiklikul ja konkreetse kooli astmel toimuvaid protsesse minevikus ja tänapäeval. Kuigi igas riigis on religiooniõpetus ise nägu, on neil kõigil ka ühisosa.

Cok Bakker ja Nicolina Montesano Montessori on esitanud hariduse komplekssuse kontseptsiooni (Bakker 2016; Bakker, Montesano Montessori 2016). See pöörab tähelepanu olukorrale, kuidas õpetaja tegutseb siis, kui ta avastab, et õpetamine on tegelikult palju keerukam, kui õppekava eeldas. See asetab fookusesse õpetajad ja selle, kuidas nemad olukorda näevad. Niisiis tuleb uurida, kuidas nad süsteemi puudujääke kogevad, selle üle reflekteerivad ning sellele oma professionaalsuse pinnalt reageerivad. (Bakker 2016: 24) Eesti usundiõpetuse eripäraks on toetavate struktuuride puudulikkus, mistõttu õpetajad on sunnitud leidma isikupäraseid ja loovaid lahendusi õpetamise käigus tekkivatele probleemidele. Seetõttu osutub hariduse komplekssuse kontseptsioon Eesti olukorra analüüsimisel väga kasulikuks.

IV. TÖÖ METODOLOOGIA

4.1. Andmete kogumine

Uurimist kavandades ei olnud päris selge, milline olukord koolides usundiõpetuse osas valitseb. Riiklikud ainekavad annavad raami, mida õpetada konkreetsetes õppeaines vastavas kooliastmes, aga õpetaja otsustab, mis toimub klassiruumis (vrd Bråten 2013b: 139). Kui usundiõpetust õpetatakse eri nimetuste all, võib arvata, et õpetajad kasutavad ka riiklikku ainekava erinevalt. Nad võivad seda vähem või rohkem kasutada, sellele vastanduda või sellest sootuks loobuda. Seega on usundiõpetuse õpetajad asetatud olukorda, kus ainekavaga etteantud raam alati ei toimi, kuid nad peavad edasi töötama. Seetõttu ei ole võetud raamistikku õppeprotsessi uurimiseks otseselt usundiõpetuse riiklikust ainekavast. Intervjuukava jaoks küsimuste välja töötamisel on õppeprotsessi osas lähtutud niinimetatud Tyleri ratsionaalina tuntud põhimõtetest õppekava koostamiseks. Need on sõnastatud järgmiste küsimustena:

- 1) Milliseid hariduseesmärke peaks kool taotlema?
- 2) Milliste õpilastele pakutud hariduskogemuste mõjul need eesmärgid saavutatakse?
- 3) Kuidas saab neid hariduskogemusi efektiivselt organiseerida?
- 4) Kuidas saab kindlaks teha, kas need eesmärgid on saavutatud? (Tyler 1969: 1)

Isegi siis, kui mõni usundiõpetuse õpetaja kasutab riiklikku ainekava üksnes formaalselt, peab ta oma töö organiseerimiseks ikkagi endale esitama sedalaadi küsimusi.

Selleks, et saada ülevaade õpetajate tegelikest arusaamadest, ei ole käesoleva uurimuse keskmesse asetatud siiski mitte ainekava, vaid õpetajad. Bakker ja Heimbrock tõstavad esile, et õpetaja on professionaal, kes ei õpeta üksnes mingit protseduuri või õppekava ellu viies ja mingeid „näpunäiteid” ja „trikke” rakendades. Selline instrumentaalne lähenemine professionaalsusele pole piisav. Praktiseerivas õpetajas nähakse professionaali, kellelt oodatakse oma õpetamise pidevat reflekteerimist, mida võib adekvaatselt teha ainult tema ise, sest see on „totaalselt ja radikaalselt seotud õpetaja kui subjektiga”. (Bakker, Heimbrock 2007: 12) Õpetajale kui subjektile ligipääsemiseks sai andmekogumismeetodiks valitud intervjuu. Intervjuude kasutamine võimaldas koguda andmeid õpetajate arusaamade ja tegevuse kohta õppeprotsessis seotuna nii õpetaja biograafilise taustaga, kooliga, milles nad töötasid, kui ka Eesti religioosse- ja hariduskontekstiga laiemalt. Õpetamissituatsioonid on kompleksed, võivad olla tihe- dalt seotud kontekstuaalsusega ja neid on raske uurida (Bakker, Montesano Montessori 2016: 31). Intervjuud andsid võimaluse vaadelda õpetajate eri- päraseid õpetamissituatsioone võimalikult komplekselt. Poolstruktureeritud intervjuud võimaldasid kohaneda iga intervjuueeritava olukorraga (ühe või mitme kursuse õpetamine, koolis põhikohaga töötav õpetaja või mõnda üksikut ainetundi andev õpetaja). Intervjuu suuremad temaatilised plokid hõlmasid

taustateadmisi kooli ja usundiõpetuse korralduse, õpetajate haridusliku tausta ja usundiõpetuse õppeprotsessi kohta (vt lisa 1).

Ülevaate saamiseks usundiõpetuse korraldamisest konkreetses koolis oli intervjuukavas plokk küsimustega kooli ja usundiõpetuse erijoonte ning paik-konna religioosse omapära kohta. Juba esimesi intervjuusid kokku leppides ilmnas, et õppeaine korralduslik pool on veelgi mitmekesisem, kui koolide kodulehtede ja suuliste teadete põhjal seda oletada võis. Enamasti tekkis intervjuu käigus vajadus küsida täpsustavaid küsimusi usundiõpetuse õppetöö kujunemise ja hetke olukorra kohta.

Teine plokk intervjuus hõlmas õpetaja hariduslikku tausta ja kooli tööle asumist. Küsimusega „Kuidas teist sai usundiõpetuse õpetaja?” anti õpetajale võimalus rääkida oma õpetajaks saamise lugu. Kuna õpetajate hariduslikud ja eluloolised taustad olid väga erinevad, lasi see küsimus esile tulla konkreetse õpetaja professionaalsuse kujunemise eripärastel komponentidel (Freathy *et al.* 2016). Intervjuu kavas oli see asetatud intervjuu algusossa, sest võimaldas vältida küsimuse-vastuse stiili kujunemist.

Alles esimese ja teise ploki vastuste valgel oli intervjuueerijal võimalik intervjuu käigus kohandada küsimused usundiõpetuse õppeprotsessi kohta sobivaks konkreetses koolis valitsevale olukorrale. Intervjuukava koostamisel oli silmas peetud, et õpetajad räägiksid oma tegelikest kogemustest, mitte ei püüaks vastata „õigesti”, lähtudes ainekavas kirjapandust. Seepärast, kuigi eesmärk oli intervjuukavaga katta õppeprotsessi kõik osad ja usundiõpetuse õpetamise lähtealused, ei tõstatatud võimalust mööda neid teemasid ainekava sõnastust kasutades, vaid seati keskmesse õpetaja tehtavad valikud. Näiteks õppe-eesmärkide kohta oli intervjuu plaanis küsimus sõnastatud järgmiselt: „Mida teie meelest on andnud usundiõpetuse õppimine teie õpilastele rohkem võrreldes nende õpilastega, kes seda kunagi õppinud ei ole?”

Enne õpetajatega intervjuueerimiseks kontakti võtmist tuli töö autoril määratleda oma positsioon religiooniõpetuse suhtes. Selleks sai uurija positsioon, kes asub väljaspool üldhariduskooli. Kuna töö autor ei ole ise aastaid üldhariduskoolis töötanud, on võimalik, et õpetajad olid avatunud rääkima oma tööst väljaspool haridushierarhiat olijale. Ent teisalt võis mõni õpetaja, kellel polnud religiooniharidust, end intervjuu kestel kammitsetuna tunda, sest intervjuueerija oli usuteaduskonna doktorant, kellel on teoloogiline haridus.

4.2. Valim

Uuringu jaoks oli võimalik saada esmane ülevaade Eesti koolidest, kus usundiõpetust õpetati, Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS 2014 ja EHIS 2015) kaudu. Kuid saadud väljavõtetele olid lisatud märked, et andmed ei pruugi olla täpsed. Ka eespool viidatud usundiõpetuse õpetajate hulgas läbiviidud uuringud kinnitavad EHIS-e andmete ebatäpsust ja usundiõpetusega koolide suuremat hulka kui EHIS-s kajastub (Härm, Schihalejev 2019: 94). Seepärast oli oluline ka tuttavate õpetajate ja koolijuhtide kaudu saadud suuline teave selle kohta,

millistes gümnaasiumides usundiõpetust õpetati. Nii kujunes koolidest nimekiri, kuhu kuulusid kõik eestikeelsed munitsipaal- ja riigigümnaasiumid, kus usundiõpetust õpetati 2014/2015. ja/või 2015/2016. õppeaastal EHIS-e või muul teel saadud andmete põhjal. Uurimus keskendus munitsipaal- ja riigigümnaasiumidele seepärast, et ainult neis koolides on usundiõpetuse puhul kohustuslik riikliku õppekava põhiseisukohtade järgimine, samas kui erakoolid võivad õpetada ka usuõpetust. Kuna usundiõpetust nagu ka teisi valikaineid õpetatakse osas koolides üle aasta, oli otstarbekas võtta vaatluse alla kaks õppeaastat. Intervjuude käigus selgus, et mõnes koolis õpetatakse usundiõpetust üle kolme aasta. Valimit suurendada ja intervjuude läbiviimiseks planeeritud perioodi pikendada ei olnud siiski otstarbekas, kuna kavandatud intervjuude hulk oli kasvanud piisavaks kvalitatiivse uurimuse jaoks. Intervjuud oli kavas läbi viia aasta jooksul, 2015. aasta kevadest kuni 2016. aasta kevadeni, ja see ka õnnestus.

Soovist intervjuud teha kirjutas töö autor kas kooli üldmeiliaadressil või, kui õpetaja nimi oli teada või kirjaskooli kodulehel, siis otse õpetajale. Kokku saadeti välja 37 e-kirja. Koolidesse ja õpetajatele, kust vastust ei tulnud, saadeti kahe nädala pärast uus e-kiri. Vastused saatsid 27 õpetajat või koolitöötajat. Neist kaks vastasid, et nende koolis ei ole usundiõpetust viimasel kahel aastal õpetatud ja üks õpetaja oli ajutiselt koolist lahkunud. Teised õpetajad olid nõus intervjuud andma. Siiski jäi üks intervjuu ära seepärast, et see oleks lükkunud 2016/2017. õppeaastasse ja teine seepärast, et sobivat aega intervjuuks ei õnnestunud kohe kokku leppida ja hilisematele e-kirjadele ei tulnud vastust. Ent samas selgus intervjuude käigus veel üks võimalik intervjuueeritav, kes oli ka nõus intervjuud andma. Nii sai tehtud kokku 22 intervjuud. Vaid ühe kooli üld-aadressile saadetud e-kirjale usundiõpetuse kohta tuli vastus. Selle põhjal võib oletada, et mõnes koolis, kus kooli kodulehe andmetel õpetati usundiõpetust, kuid puudus vastava õpetaja nimi, usundiõpetust uuritava perioodil siiski ei õpetatud. Ent vastuste puudumisel võis olla ka teisi põhjuseid.

Kvalitatiivsete uurimismeetodite puhul ei taotleta valimi representatiivsust ega üldistatavust (Kalmus, Masso, Linno 2015). Ent intervjuusid kokku leppides on pööratud tähelepanu, et valimis olevate õpetajate puhul varieerusid nii haridus, religioosne taust kui ka koolitüüp (munitsipaal- või riigigümnaasium), milles nad töötavad. Uurimused näitavad, et biograafiline taust mõjutab religiooniõpetuse õpetamist (Want *et al.* 2009). Erinevaid koolitüüpe oli oluline uurimusse kaasata seepärast, et praeguse õppekava põhjal valikainete õpetamist Eestis oli uuritud vähe ja nii polnud intervjuusid kavandades selget ülevaadet, kas eri tüüpi gümnaasiumides on valikainete õpetamise korraldamises olulisi lahksusi. 2015/2016. õppeaasta kohta tehtud uuringus siiski selgus, et usundiõpetusega seotud valikkursuste pakkumises ei esinenud märkimisväärsed erinevusi eri suurusega gümnaasiumide lõikes (Kallip 2016: 73).

Intervjuueriti üheksas maakonnas töötanud õpetajaid. Koolidest, milles õpetajad töötasid, asusid 15 linnades ja kaheksa neist väljaspool (üks õpetaja töötas kahes koolis). Intervjuueritute hulgas oli nii munitsipaal- kui ka riigigümnaasiumide õpetajaid. Esindatud olid rohkem kui kahe paralleelklassiga suured koolid (kokku üheksa), kahe paralleelklassiga keskmised koolid (kokku seitse)

ja väiksed koolid (samuti seitse), kus kogu gümnaasiumiosas võis olla õpilasi 30–70 vahel (vt lisa 2). Kooli suurus ei pruukinud mõjutada usundiõpetust õppiva rühma suurst, küll aga selgus intervjuudest, et valikainele iseloomulikult võis rühmade suurus aastati palju kõikuda.

Valimis on nii neid koole, mida intervjuude tegemise perioodil käimasolev koolivõrgu korrastamine (Meede „Gümnaasiumivõrgu korrastamine” 2012) otseselt mõjutanud ei olnud, kui ka äsjaloodud gümnaasiume. Mõned valimis olevad koolid on riigieksamite tulemuste poolest Eesti parimate hulgas, teised aga pole selles osas kunagi silma paistnud. Käsilolev koolireform mõjutas valimi kujunemist, sest selle käigus on suletud väiksemaid maapiirkonnas asuvaid gümnaasiume ja linnades on koondatud gümnaasiume suurteks riigigümnaasiumideks. Mõni kool, kus Eesti hariduse infosüsteemi andmetel õpetati usundiõpetust 2014/2015. õppeaastal, oli järgmisel õppeaastal juba suletud.

Intervjueeritud õpetajatest olid pooled naised ja pooled mehed. Intervjueeritute vanus jäi kolmekümnendate ja kuuekümnendate eluaastate vahele, neist kolmekümnendates oli viis, neljakümnendates seitse, viiekümnendates kuus ja kuuekümnendates neli õpetajat (vt lisa 2). Valimisse kuulunud õpetajate keskmine vanus oli 49 aastat. 2017/18. õppeaastal oli Eesti üldhariduskoolis kõige enam 51–60-aastaseid õpetajaid ning naised 86% ja mehi 14% (Statistikaamet 2018). Seega oli intervjueeritud õpetajate keskmine vanus pisut madalam ja nende hulgas oli rohkem mehi kui Eesti üldhariduskoolis keskmiselt.

Intervjueeritute usundiõpetajana töötamise kogemus oli erinev. Mõned oli äsja tööd alustanud, teised õpetanud juba mitukümmend aastat. Usundiõpetuse õpetajana oli töötanud üks kuni kaks aastat kaks, kolm kuni viis aastat seitse, 6–10 aastat viis, 11–15 aastat kuus ja üle 16 aasta kaks õpetajat (vt lisa 2). Õpetajate koormus usundiõpetuse õpetajatena oli erinev. Mõni õpetas vaid ühte kursust õppeaasta jooksul, mõni kahte-kolme ning mõnel oli veel suurem koormus. Mõnel aastal võis usundiõpetuse kursus koolis erinevatel põhjustel puududa. Vahel võis suurem koormus usundiõpetuse õpetajana tuleneda kooli suurusest ja vahel sellest, et mõnele õppesuunale oli usundiõpetus suunaainena kohustuslik.

Osa õpetajaid käis koolis vaid usundiõpetuse tunde andmas, osa õpetas ka teisi valikaineid ja osa oli põhitööna mõne teise õppeaine õpetaja. Kõige enam oli intervjueeritute hulgas ajalooõpetajaid (kaheksa) ja valikainetest õpetasid intervjueeritud lisaks usundiõpetusele kõige enam filosoofiat. Lisaks oli ka kunsti- ja humanitaarvaldkonna õpetajaid. Intervjueeritute staaž õpetajatena oli erinev, leidis nii aastakümneid pika staažiga kui ka viimaste aastate jooksul kooli tulnud õpetajaid. Täpsemat ülevaadet sellest saada ei õnnestunud, sest mitmed õpetajad olid koolides töötanud lühemate perioodide kaupa ja oma staaži õpetajana arvestada ei osanud.

Õpetajate hariduslik taust oli mitmekesine (vt lisa 2). Kümnel õpetajal oli teoloogiaalane ja ülejäänutel põhiliselt humanitaar- või sotsiaaalane kõrgharidus. Ühel õpetajal kõrgharidus puudus. Ilma teoloogilise kõrghariduseta õpetajatest umbes pooled (kuus õpetajat) olid õppinud mingis vormis kas religioonipedaagoogikat, teoloogiat või religiooniuuringuid ja teine pool (viis õpetajat) olid religiooni vallas iseõppijad. Nende kümne õpetaja hulgas, kes olid omandanud

teoloogilise kõrghariduse, oli EELK Usuteaduse Instituudi, Tartu Ülikooli usuteaduskonna, EMK Teoloogilise Seminari ja Kõrgema Usuteadusliku Seminari lõpetanud. Neist, kellel oli religioonialane kõrgharidus, oli pooltel ka teine kõrgharidus või magistrikraad mõnel muul alal. Neljal kõigist intervjuuerituist oli eri aladel kas doktorikraad või olid nad seda omandamas.

Käesoleva töö seisukohalt on eriti oluline intervjueritute religioonipedaagooliline ettevalmistus. See oli olemas pooltel intervjueritutest. Neljal õpetajal oli usundiõpetuse õpetaja kutse omandatud kaheaastase ümberõppe käigus, kolm olid läbinud õpetajakoolituse kutseaasta, kaks olid omandanud usundiõpetuse õpetaja eriala diplomioppe käigus, üks oli läbinud religiooniõpetuse magistriõppe ja veel üks kaheaastase täiendkoolituse õpetajatele (vt lisa 2). Üle poolte nimetatutest olid religioonipedaagoogikat õppinud Tartu Ülikoolis, kuid esindatud olid ka teoloogilised erakõrgkoolid EELK Usuteaduse Instituut, EMK Teoloogiline Seminar ja Kõrgem Usuteaduslik Seminar.

Nende usundiõpetuse õpetajate haridusliku tausta kohta, kellega kontakti saada ei õnnestunud, on võimalik oletusi teha koolide kodulehtede põhjal. Valdavalt oli tegemist sotsiaal- ja humanitaarainete õpetajatega (ajalugu, eesti keel ja kirjandus, võõrkeeled). Võimalik, et mõni usundiõpetuse õpetaja jättis kirjale vastamata just seepärast, et tundis ennast ebakindlalt akadeemilise religiooni-hariduse puudumise tõttu.

Intervjuu käigus ühegi intervjueritu religioosse enesemääratluse kohta intervjuerija ei küsinud. Küll oli osa õpetajate kohta võimalik saada teavet avalikult ligipääsetavatest allikatest, näiteks juhul, kui tegemist oli mõne kristliku koguduse vaimulikuga. Paljud õpetajad võtsid intervjuu käigus ise jutuks oma religioosse määratluse. Ainult ühe intervjueritu puhul ei selgunud tema suhe religiooniga. Intervjueritute seas oli nii ennast religioosselt määratlenud (15 intervjueritu) kui ka religioosselt määratlemata õpetajaid. Ennast religioosselt määratlenud õpetajate hulgas oli neid, kes olid aktiivselt seotud institutsionaliseeritud religiooniga, näiteks erinevate uskkondade vaimulikke või koguduste aktiivseid liikmeid, ja neid, kes määratlesid ennast religioosse identiteedi ja/või formaalse liikmelisuse kaudu. Kõik end religioosselt määratlenud õpetajad pidasid ennast kristlasteks.

Intervjuude keskmine pikkus oli üks tund ja kolm minutit. Kõige lühem intervjuu oli 39 minutit ja kõige pikem üks tund ja 54 minutit. Osa intervjuude pikkuse määras intervjuu tegemise olukord, näiteks oli õpetajal vaba tund. Kaks intervjuud toimusid Skype'i teel. Ühel juhul pakkus selle välja õpetaja ise ja teisel juhul tings selle intervjuerija haigestumine. Kõik intervjuud viis läbi töö autor. Mõni õpetaja oli intervjuerijale varem tuttav, kuid enamiku intervjueritutega kohtus ta esimest korda intervjuud tehes.

4.3. Andmete analüüsimine

Kõik uuringu käigus usundiõpetuse õpetajatega tehtud intervjuud salvestati ja litereeriti. Doktoritöös on õpetajate nimedena kasutatud pseudonüüme. Õpetajatega tehtud intervjuude tekstinäited on toodud kursiivis ja pikemad näited eraldi tekstiplokina. Tekstinäitest sõnade väljajätmist on tähistatud punktidega ja suuremaid väljajätte (üks lause või rohkem) väljajätumärgiga [---]. Intervjueeritu poolt rõhutatud sõnad on alla joonitud. Vajaduse korral on nurksulgudesse lisatud töö autori täpsustavad sõnad või kommentaarid. Intervjuude näidetes ei ole muudetud õpetajate keelekasutust. Teksti täpsustati litereerija poolt ainult siis, kui kontekstist oli võimalik aru saada, mida õpetaja täpselt silmas pidas.

Intervjuude analüüsimisel kasutati peamise meetodina induktiivset sisuanalüüsi (Saldaña 2013). Uurimistööd kavandades ei olnud kavas võrrelda õpetajate arusaamade vastavust riiklikus ainekavas kirjapanduga, vaid esile tuua õpetajate õpetamisolukordade ja arusaamade varieeruvus. Seepärast oli ainu võimalik otsustada induktiivse sisuanalüüsi kasuks.

Induktiivne sisuanalüüs võimaldas intervjuusid analüüsides võtta arvesse õpetajate poolt väljendatu seotust usundiõpetuse institutsionaalse, hariduslikku ja religioosse kontekstiga ning arvestada riiklikul tasandil ettekirjutatu ja konkreetse kooli võimaluste erinevusi (Freathy *et al.* 2016; Bråten 2014). Iga uurimisküsimuse jaoks loeti kõik intervjuud tervikuna mitu korda läbi ja eraldati see materjali osa, mis seostus uurimisküsimusega. Küsimustega seotud intervjuude osade analüüsimisel on kasutatud programmi MAXQDA 11. Kirjeldamaks õpetajate sõnastatud arusaamade mitmekesisust, oli analüüs iga uurimisküsimuse ulatuses võimalikult induktiivne. Uurimisküsimusega seotud tekstiosade korduva lugemise käigus otsiti teemasid ja mõisteid, mille ümber koonduvad teised mõisted. Eesmärgiks ei olnud leida sagedamini esinevaid märksõnu, vaid keskseid teemasid. Telgkodeerimise tulemusena loodi *in vivo* koodide põhjal ulatuslikumad kategooriad, vajadusel neid analüüsi käigus muutes ja asendades, et avada intervjuude materjal võimalikult mitmekülgselt. Nii kujunes iga peatüki struktuur oma alapeatükkidega. Intervjuude tekstide korduva lugemise vajadus oli uurimisküsimusesti erinev. Mõne puhul tulid teemad selgemini esile ja neid oli lihtsam struktureerida kui teise uurimisküsimuse puhul. Näiteks ilmneseid õpetajate poolt kasutatud õppemeetodite kohta käiva uurimisküsimuse puhul teemad rutem, kui usundiõpetuse õpetamise üldpõhimõtteid puudutava uurimisküsimuse puhul. Viimase juures tuli peamiste teemade leidmiseks uurimisküsimusega seotud intervjuude osi lugeda korduvalt. Induktiivse sisuanalüüsiga uuritud materjal on paigutatud religiooniõpetuse õpetajate professionaliseerumise (Freathy *et al.* 2016), hariduse kompleksuse kontseptsiooni (Bakker, Montesano Montessori 2016) ja Bråteni (2013a) religiooniõpetuse võrdleva käsitluse raamistikku. Intervjuudes avaldunud laia spektri esiletoomiseks on töös esitatud võimalikult rikkalikult näiteid intervjuudest.

Õppe-eesmärkide analüüsis on lisaks sisuanalüüsile kasutatud diskursusanalüüsi intervjuudes kajastuvate eri paradigmade konstrueerimiseks (Hjelm 2014; Taylor 2013). Selle valiku tingis uurimismaterjali iseloom. Diskursus-

analüüsi kasutamise eesmärgiks oli saada ülevaade, mida peavad õpetajad tegelikult oluliseks usundiõpetuses õpetada (vrd Bråten 2014: 34). Just selle uurimisküsimuse puhul oli vaja uurida sügavuti õpetajate keelekasutust, et aru saada, mil viisil nad konstrueerisid keskseid mõisteid. Sisuanalüüsi käigus väljavalitud tekstilõikude puhul analüüsiti üksikasjalikult õppe-eesmärkidega seotud üle- ja ümbersõnastamisi ning õpetaja poolt kasutatud kujundeid, et jõuda jälile ka sellele, mida õpetajad otsesõnu ei öelnud. Jälgiti erinevate konstruktsioonide kasutamist, näiteks kas õpetaja rääkis enda nimel või väljendas arvamust, mida tema meelest ühiskonnas usundiõpetuselt oodatakse. Üksikasjaliku keeleanalüüsi käigus esile tulnud erinevad eesmärgid rühmitati ja konstrueeriti kolm enam esile tulnud õppe-eesmärkide paradigmat. Paradigmad eristati selle alusel, mil viisil õpetajad suhestuvad religiooni ja kultuuri eri aspektidesse ning sallivuse kasvatamisse, näiteks kas keskmes on religioon kui nähtus või eri religioonid.

Diskursusanalüüs võimaldas detailsema analüüsi käigus uurida õpetajate sõnakasutuse kaudu, kuidas nad ainekavas kajastuvaid olulisi mõisteid konstrueerisid. Näiteks rääkisid õpetajad just õppe-eesmärkidega seoses palju sallivusest. Analüüsi käigus pöörati tähelepanu õpetajate keelekasutusviisidele sallivusega seotud sünonüümide ja metafooride kasutamisel ning seoste loomisel. Diskursusanalüüsi kasutades oli võimalik iseloomustada, millise tähenduse õpetajad eri diskursuste puhul sallivuse sõnale andsid. Näiteks maailmakodaniku kasvatamise paradigmas tähendas see eelkõige sallivat suhtumist erinevatesse religioossetesse tõekspidamistesse ja kommetesse. Ent eurooplase identiteedi kasvatamise paradigmas olid keskmes hoopis kultuurilised erinevused.

Diskursusanalüüsi ei saa kindlaks teha, millises mahus kirjeldatud õppe-eesmärgid tegelikult tunnis realiseeruvad. Küll aga seostati iga intervjuueeritu õppe-eesmärkide paradigmat nende hariduse ja religioosse kuuluvusega (vrd Want *et al.* 2009; Goodson 2014; König 2012; Connelly, Clandinin 1988). Neid seoseid on analüüsitud 6. peatükis õpetajate biograafia uurimise kontekstis.

Igas peatükis on kahe kuni kolme konkreetse õpetaja näite varal esitatud selles käsitletud uurimisküsimus(t)e piires õpetamissituatsioonide kompleksus, milles õpetajad peavad leidma loovaid lahendusi (Bakker, Montesano Montessori 2016). Kuna eelnevalt on uurimisküsimus(t)e raames kirjeldatud vastava probleemi eri tahke võimalikult rohkete näidetega eri õpetajatelt, annab konkreetsete õpetajate näidete kasutamine võimaluse välja tuua antud uurimuse jaoks olulise aspekti, nimelt õpetajate leitud lahenduste terviklikkuse (vrd Bakker, Zande 2017). Iga õpetaja pidi lahendama vastava probleemi oma eripärasel olukorras. Nende terviklike ja isikupäraste lahenduste demonstreerimiseks oli neid otstarbekas kirjeldada mõne vastandliku näite varal. Iga peatüki juures on välja toodud just selle peatüki uurimisküsimus(t)e jaoks olulised näited. Viienda, kuuenda ja seitsmenda peatüki lõpus on esitatud kahe ja kaheksanda peatüki juures kolme õpetaja näited. Õpetajate arusaamade puhul usundiõpetuse õpetamise üldpõhimõtetest, õppe-eesmärkidest ja -sisust on eesmärgiks esile tuua asjaolu, et õppeprotsessis kerkinud probleemidele võidakse leida täiesti vastandlikke lahendusi. Ent õppemeetodite ja hindamise puhul ei ole eesmärgiks mitte niivõrd vastandamine, kui suure varieeruvuse näitamine.

4.4. Uurimistöö eetika

Kõik intervjuueeritud osalesid uurimuses vabatahtlikult. Intervjuusid kokku leppides küsis autor kõigilt õpetajatelt luba kasutada intervjuusid uurimistöös. Ühtlasi lubas töö autor tagada intervjuueeritud õpetajate konfidentsiaalsuse. Seejärel on töös hoidutud täpsemalt iseloomustamast koole, kus intervjuueeritud õpetajad töötasid, ja on teadlikult välja jäetud ülevaade koolidest maakondade kaupa. Samal põhjusel on eespool andmed õpetajate eluloolise tausta, staaži, vanuse ja teiste õppeainete õpetamise kohta esitatud ainult üldistatult.

Töös toodud õpetajate terviklikes näidetes on kirjeldatud õpetajate eluloolist tausta minimaalselt ja loobutud iseloomustamast koole, kus nad õpetasid. Kuna kõiki uurimisküsimusi katvad näited õpetajatest ei tagaks nende anonüümsust, siis on need esitatud üksikute uurimisküsimuste lõikes.

V. ÕPETAJATE ARUSAAMAD USUNDIÕPETUSE ÕPETAMISE ÜLDPÕHIMÕTETEST

5.1. Sissejuhatus

Gümnaasiumi usundiõpetuse riiklikus ainekavas on usundiõpetust kirjeldatud kui usu- ja mõttevabaduse tunnistamise põhimõttest lähtuvat ainet. Ainekavas on kirjas, et selles „ei käsitleta ühtki maailmavaadet õpilastele normatiivsena” ja see „pole käsitletav ühegi kiriku, koguduse ega usulise ühenduse kuulutus-tööna”. Selle õppeaine „ülesanne ei ole juhatada õpilasi mingi kindla religiooni juurde”. (GRÕK lisa 8 2011) Kaks korda eitavat vormi kasutades on selles rõhutatud, et tegemist ei ole usuõpetusega. Kõik intervjueeritud õpetajad jagasid neid seisukohti. Ent kuidas need seisukohad avalduvad õpetajate töös? Ainekavas on usundiõpetuse laiem eesmärk sõnastatud kui õpilaste ettevalmistamine „eluks pluralistlikus ühiskonnas ja maailmas, kus tuleb kokku puutuda erinevate religioonide ja maailmavaadete esindajatega” (GRÕK lisa 8 2011).

Viimastel aastakümnetel on paljudes lääneriikides toimunud pööre konfessionaalsest mittekonfessionaalse religiooniõpetuse poole. See tuleneb immigratsiooni, individualiseerumise ja sekulariseerumise tõttu Lääne-Euroopas märkimisväärselt muutunud religioossest maastikust. Laialdaselt on diskuteeritud mittekonfessionaalse religiooniõpetuse erapooletuse või neutraalsuse üle ning selle suhte üle südametunnistuse- ja usuvabadusega (Jackson 2014; Moore 2007; OSCE 2007: 28–38). Kuna tõdetakse, et täielik neutraalsus ei ole võimalik, kasutatakse enamasti erapooletuse mõistet. Seadusandlikust perspektiivist võivad need terminid näida selged, kuid mida need tähendavad koolipraktikas? (Franken, Loobuyck 2017: 6) Selles peatükis vaadeldakse, millised on õpetajate arusaamad usundiõpetuse üldpõhimõtetest ja milliste erapooletu õpetamise probleemidega nad igapäevatöös kokku puutuvad.

5.2. Õpetajate arusaamad usundiõpetuse lähtekohtadest

Kõik intervjueeritud õpetajad andsid endale aru, et usundiõpetuse õpetamine ei tohi sisaldada oma usuliste tõekspidamiste propageerimist õpilastele. Arusaama, miks seda teha ei tohi, põhjendasid nad eri viisidel. Õpetajad väärtustasid usuvabadust ja ütlesid korduvalt, et tuleb austada õpilaste usu- ja südametunnistusevabadust. Ent nad leidsid ka, et usundiõpetuse ülesanne peaks olema levitada neid väärtusi õpilaste hulgas, nii et õpilased ise peaksid neist väärtustest lugu teiste inimestega suheldes. Samas seostasid mitmed õpetajad usuvabaduse ühiskonna usulise mitmekesisusega ja põhimõttega, et ühelgi religioonil ei ole ametlikku eelisseisundit. Üks õpetaja tõi esile riigikiriku puudumise ja selle, et Eestis on sallitud kõik religioonid. Sellises ühiskonnas on tema arvates vajadus tutvuda erinevate religioonide ja maailmavaadetega, ning see omakorda tingib objektiivsete teadmiste andmise vajaduse.

Kui Eesti Vabariigi põhiseadus sätestab, et Eestis ei ole riigikirikut ja meie kooli-haridus peaks ka põhimõtteliselt toetuma sellele, et inimesed saavad õppima tundma asju, et nad saavad teada asjadest. Et tegelikult ei ole sellist norma-tiivset maailmavaadet, religiooni millele kooliprogramm rajaneb. (Margus)

Teine õpetaja ütles, et usuvabadus võimaldab rahumeelselt koos elada erineva usu- ja maailmavaatega inimestel.

Siis on paras väljakutse sulle, et sa siis ka räägiksid, et meil kõigil on südame-tunnistusvabadus ja see ongi meil ka suur rõõm olla sellises demokraatlikus riigis, kus kõigil on koht ka. Lähebki [usundiõpetuse tund] kodanikuõpetus-tunniks seal kätte. (Kadi)

Mitu õpetajat viitas Eesti sotsiaal-kultuurilise keskkonnale, milles valitseb religioosne mitmekesisus ja milles ükski usund ega konfessioon ei ole eelisseisundis. Näiteks üks õpetaja lähtus oma põhjenduses ühelt poolt sellest, et Eesti ühiskonnas on esindatud erinevate usundite liikmed ja teisalt sellest, et *meie kultuuriruumis*¹⁰ ei ole ükski usund eelisseisundis ja tegemist on vaimse turuplatsiga, kus igaüks võib vabalt valida endale sobivad tõekspidamised või uskumuste süsteemi (vrd selle metafoori kohta Altnurme 2018b: 310–311).

Sest ... meie oma väikses Eesti ühiskonnaski on ju eestlasi budiste, on islamiste [sic!], nii et kõike on. [---] Ühesõnaga nad [s.t õpilased] saavad selle teadmise raudselt, et meil ei ole ühtegi ettenähtud niisugust usundit, mis meie kultuuri-ruumis oleks eelistatum ja et igaüks võib leida siin mõne ... mis neile südame-lähedasem on ja, ei mingeid normatiive ei ole siin. (Ella)

Õpetajate roll näib osa õpetajate arvates olevat sellisel vaimsel turuplatsil „kaupa tutvustada”, et õpilased saaksid teha informeeritud valikuid. *See peab olema puht selline informatiivne ehk rahvavalgustuslik kursus ja igaüks ise otsustab ...* (Ants). Küsitav on, kas kõik õpilased on valinud usundiõpetuse selleks, et sellisel turul „kaupa valida” või on osa õpilasi tulnud usunditest objektiivseid teadmisi saama.

Mitte kõik õpetajad ei käsitlenud usundiõpetust vaimse turuplatsi kombel, vaid osa õpetajaid kirjeldas usundiõpetust kui objektiivseid teadmisi andvat õppeainet, mis on õpilastele vajalik selleks, et nad orienteeruksid maailmas. Nende arvates ei ole pilt maailmast täielik ilma ülevaateta usunditest. Nende õpetajate meelest oli religioosselt ja maailmavaateliselt kallutamata usundi-õpetus teaduslikel alustel põhinev usundite tundmaõppimine. Nad kasutasid usundiõpetuse kohta väljendeid, nagu religioosse kirjaoskuse andmine, feno-menoloogiline lähenemine usunditele, kriitiline lähenemine jne. Üks õpetaja tõi esile, et usundiõpetuse ülesanne on võimaldada õpilasetele luua korrastatud pilt eri religioonidest. *Aga siin on ... populaarteaduslik inimeste harimine. Ja hari-mine selliselt, et nad oskaksid eristada erinevaid religioone* (Peeter). Mida

¹⁰ Intervjuust selgub, et selle all mõtleb õpetaja Euroopat.

täpselt õpetaja siin „populaarteadusliku” all mõtleb, seda ei ole intervjuu kontekstist aru saada.

Nii need õpetajad, kelle arvates õpilased valivad turul kaupa, kui ka need, kelle arvates õpilased vaatavad niisama turul ringi, usuvad, et religioone on võimalik objektiivselt õpetada. Selle uskumuse taga, et nad kirjeldavad kaupa, nagu see on, on varjatud eeldus, et uskumuste süsteemid on asjad iseeneses ja neid on võimalik ühemõtteliselt ja objektiivselt kirjeldada. Tegelikus maailmas ei ole see nii (vrd Schihalejev 2015b).

Kokkuvõttes annavad õpetajate seisukohad tunnistust, et õpetajad jagavad usundiõpetuse riikliku ainekava põhiseisukohti, mis iseloomustavad seda kui mittekonfessionaalse usundiõpetuse mudelist lähtuvat õppeainet: see tuleneb usuvabaduse tunnistamise põhimõttest, arvestab religiooselt pluralistliku maailmaga ega esita ühtegi maailmavaadet õpilasele normatiivsena. Osa õpetajaid kirjeldas mittekonfessionaalset usundiõpetust kui usuvabadust austavat õppeainet ja lähtumine ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonis sõnastatud usu- ja mõttevabaduse tunnistamise põhimõttest on kirjas ka riiklikus ainekavas. Osa õpetajaid tõi esile, et üldhariduskoolis ei peaks eelistama ühtegi konfessiooni ning ka see seisukoht on ainekavas olemas (GRÕK lisa 8 2011). Ent osa õpetajaid leidis, et usundiõpetus aitab õpilastel valida endale soovi korral sobiva usundi. Üks ja seesama õpetaja võis jagada mitut eelnimetatud seisukohtadest.

5.3. Hinnangulisuse vältimine õpetajate poolt

Õpetajad ise usundiõpetuse erapooletul viisil õpetamise teemat ei tõstatanud. Intervjueerija sellekohaste küsimuste peale võtsid nad üles just naeruvääristamise vältimise ja vähemuste sallimise teema. Usundiõpetuse ainekavas esineb sallivuse teema mitmes kohas, näiteks õppeaine kirjelduses on seisukoht: „Erinevaid maailmamõistmise viise käsitledes toetatakse empaatilist suhtumist ning vastastikust lugupidamist” (GRÕK lisa 8 2011). Võimalik, et õpetajad lähtusid seda teemat üles võttes oma igapäevastest kogemustest.

Korduvalt ütlesid õpetajad end tunnis jälgivat, et nad ise ega õpilased ei naeruvääristaks ühtegi usundit. Kui õpetajad üldiselt jagavad arusaama, et eri usunditesse peaks suhtuma neutraalselt, siis võib-olla tajuvad õpetajad naeruvääristamise ohtu seepärast, et seda võib vaadata kui negatiivse hinnangu andmist usundile või selle esindajale. Õpilaste jaoks on religiooni teema uus ja tekitab võõristust ning väikseimgi vääratus mõne usundi kujutamises võib õpilaste poolt saada tõlgendatud naljakana. Mitu õpetajat ütles end tähelepanelikult kontrollivat, et nad kogemata ei laseks mõnd religiooni, religioosset kommet või vagaduslaadi naeruvääristavas valguses paista.

[E]rinevatest religioonidest või ka erinevatest vagaduslaadidest ülevaadet andes, ... ma püüan väga jälgida ennast, et ma ei väärata, et ma ei jäta sellist muljet, et midagi oleks naeruväärne. See oht on teinekord. Võtad kasvõi judaismi, hakkad rääkima seal, et seal on kommetest juttu ja need tunduvad paljudele või

enamusele väga ... võõristavad või üllatavad ja siis tuleb ikka see naeruhetk, aga siis olen mina, õpetaja, ... et hoida maas iga võimalikugi pilamise ... Et see on küll, ma arvan, väga oluline. [---] Väga populaarne oleks teha seal, oh, ma räägin teile, kui naljakas on see religioosne rühm ja need on täitsa opakad. Et ei läheks kivide kogumiseks. See roll ju ongi usundiõpetuse õpetajal ja suur väljakutse ka. (Kadi)

Kui mõnes intervjuus ilmnes õpilastes usunditesse salliva suhtumise kasvamine vaid kui vajadus hoida ära pingeid klassiruumis, siis teistes intervjuudes tuli see teema esile kui laiemalt lugupidava suhtumise kujundamine eri religioonide ja nende esindajate suhtes. Mõni õpetaja aga rõhutas sallivat ja kriitilist lähenemist religioonide kõrval ka eri maailmavaadetes. Näiteks ühe õpetaja meelest oli usundiõpetus otseselt seotud maailmavaateliste küsimustega ja õpetaja nägi oma ülesannet kujundada õpilastes mustvalge lähenemise asemel nüansirikkamat suhtumist maailmavaatelistesse küsimustesse.

[E]ks ta [s.t usundiõpetus] maailmavaate õpetusega seotud on meie kontekstis eriti. ... see võib olla üks saavutus, [et] inimestel ei lähe kohe punane tuli põlema, ... osadel, kui öeldakse sõna islam ja teistel võib-olla ka siis, kui öeldakse sõna kooseluseadus, mis iganes. Püütakse analüüsivalt vaadata, mis seal taga ja mis seal sees on. (Margus)

Mitmel korral tuli intervjuudest välja, et õpetajad asusid õpilaste poolt halvustatud religioone või nende esindajaid kaitsma. Paistab, et õpetajad püüavad teadlikult tasakaalustada õpilaste negatiivset suhtumist mõnda usundisse ja muuta nende stereotüüpset mõtlemist religioonide esindajate suhtes, näiteks, et juudid on naljakad ja muslimid on ohtlikud.

Kahtlemata õpetajana elan ma justkui mingisuguse religiooni seisukohti tutvustava materjalile oma rolli sisse. Eriti näiteks islami ja judaismi puhul, mille kohta lapsed teevad ohjeldamatult lolle nalju. Juudi nalju on praegu ohjeldamatult ... Hirmsasti. Ja suhtumine islamisse, tänu praegu toimuvale [s.t terrorirünnakutele] Prantsusmaal ja igal pool mujal, on ka negatiivne ja siis ma nende [teemade] puhul eriti ponnistan, et vaadake, tegelikult on asi nii ja nii ja siis ma pingutan, et järsku ma peaks ennast tagasi isegi hoidma. (Mari)

Nagu eelmise näite puhul, ütles teine õpetaja, et ta vaidleb teadlikult vastu õpilaste seas valitsevatele seisukohtadele. Ta vältis hinnangute andmist ja püüdis säilitada neutraalse hoiaku ning tuua õpilased välja eelarvamuslikust mõtteviisist ja õpetada avatust.

[S]ee neutraalne pind on selles mõttes tähtis, et ma võtan alati selle vastaspoole [seisukoha]. Kui keegi ütleb, et mingi asi on väga hea, siis ma löön, ütlen talle vastu, et vaata, see on hoopis niimoodi. Ja kui keegi ütleb, et see on väga halb, siis ma ütlen, et vaata, see on hoopis niimoodi. Et ma püüan kogu aeg vastanduda, et nad näevad, et asjal ... ei ole [ainult] seda ühte äärt. [---] Et kui väga ühes äärmuses olla, siis ... väga kapseldub. Siis ma ütlen kohe selle teise poole, et vaata, nad on väga head üksteise toetajad või ükskõik, mis need näited on. (Emma)

Intervjuude analüüsist ilmneb, et religioosne sallimatus on koolis probleem. Õpetajad nimetasid selles seoses judaismi, kristlust, islamit, Jehoova tunnistajaid ja sataniste. Osas intervjuudes ilmses see kaudsemalt. Õpetajad olid eri meelt selles, kas sallimatus on aastatega kasvanud või kahanenud. Ühe õpetaja sõnul muutuvad õpilased vanemaks saades sallivamaks.

Praegu [on] ka näiteks laste ... suhtumist küll, et nooremate puhul küll, et usklik inimene, see natuke imelik on või no et mingeid selliseid suhtumisi nooremate klassidega mingi teise aine käigus, kui räägid, siis see on ikka eestlasel hästi kõvasti sees millegi pärast. Keskkooli vanuseks nad muutuvad kuidagi sallivamaks ja leebemaks. Väiksematega lööb see rohkem välja, selline tohtu materialism, milles nad elavad. (Malle)

Kontekstist ilmneb, et usklikkus märgib tavatähenduses normist kõrvalekaldu mist. Teistest intervjuudest selgub, et usklikkust seostatakse Eestis enamasti kristlusega.

Kokkuvõttes, ühiskonnas esineva sallimatuse taustal vastanduvad usundiõpetuse õpetajad sellele selgelt. Nad jälgivad, et nad ise ja samuti õpilased suhtuksid austavalt erinevatesse maailmavaadetes, usundeisse ja nende esindajatesse.

5.4. Religioosselt kallutatud usundiõpetuse taunimine

Kõik õpetajad leidsid, et õpetajad ei tohiks õpilasi teadlikult maailmavaateliselt ja religioosselt mõjutada. Ent arutledes küsimuse üle, kas õpetaja enda maailmavaade mõjutab õpetamist, said mitmed õpetajad küsimusest aru nii, nagu oleks selle sisuks olnud, kas õpetajad propageerivad teadlikult oma maailmavaadet. Nii keskendus osa õpetajaid esmalt väga jämeda religioosse mõjutamise võimalusele ja seda õpetajad taunisid. *Minu eesmärk ei ole veenda kedagi või värvata kuhugi või keskenduda ainult ühele usule või usundile (Tõnu).*

Ent mitu õpetajat viitas sellele, et mitte ainult usundiõpetuses, vaid ka teistes õppeainetes, eelkõige humanitaar- ja kunstiainetes võivad õpetajad leida soovi korral võimaluse oma vaateid propageerida. Nende arvates ei olnud see ainult usundiõpetust, vaid ka teisi õppeaineid puudutav teema. Näiteks üks õpetaja arvas, et selline mõjutamine tuleneks otseselt õpetaja enda isikust ja tema esindatavast religioossusest ning ei oleneks õppeainetest, mida ta õpetab. Ta viitas nii jämeda kui ka peenema ja varjatuma usulise mõjutamise võimalusele.

Eks tal mingi tõetera on sellel ohul. Aga see oht on täpselt sama suur ka kirjan-duses. Kui ma olen selline pealetükkiv kristlane ja õpetan kirjandust, siis ma suudan seda väga hästi selgeks teha või inglise keeles. Kõikides humanitaar-ainetes suudetakse väga hästi ajupesu teha. Et isegi matemaatikas annaks seda siduda mingite asjadega. Ma arvan, et selline tüüp, kes vajab endale jügreid, see leiab need nii või teisiti. Selles osas ma ... ohtu ei näe ... [usundiõpetuses]. Et see hirm on alati, aga ma arvan, et selliseid maniakaalseid inimesi satub [kooli] ikka väga harva. See on umbes sama suur oht, et pedofiil satub kooli või klassi

ette. Ei saa seda välistada [naer], et umbes nii ma seda näengi. Kui mul oleks see plaan, siis kirjandus[õpetus] oleks see põld, sest see oleks hulka varjatumalt ja hulka peenemalt, et saaks tegutseda ja värvata inimesi. Või kunstiõpetus. (Malle)

Samas tõtsid mitmed õpetajad üles küsimuse, kas on üldse võimalik õpetada nii, et õpetaja enda religioossed seisukohad või maailmavaade ei mõjuta õpetamist. Üks intervjuueeritu rõhutas seda, et ükskõik, millise aine õpetajaga on tegu, tema maailmavaade annab värvingu ta tööle. Samas andis ta endale aru vajadusest õpetada neutraalset mitte ainult usundiõpetust, vaid ka teisi õppeaineid.

Isegi matemaatikaõpetaja maailmavaade annab mingisuguse varjundi tema matemaatika õpetamisele. Ja ajalooõpetajana ma õpetan ajalugu ka mingite oma ... eelistuste ja arvamuste järele. Loomulikult on minu eesmärk anda seda võimalikult neutraalselt ja võimalikult vähe sinna ennast panna ja lasta neil [s.t õpilastel] endil avastada asja. Aga mingis mõttes on see ju võimatu. (Tõnu)

Intervjuueeritud leidsid, et kõik õpetajad toovad paratamatult koolitöösse kaasa oma arusaamad. Üks õpetaja juhtis tähelepanu sellele, et seda, millele õpetaja usundite puhul rõhku paneb, ei mõjuta ainult tema suhe religiooniga, vaid ka näiteks tema erialane haridus ja poliitilised vaated.

[M]ina olen ütleme hingelt selline sotsiaaldemokraat ja loomulikult ma räägin kristlusest, kui selliste punktide esile toojast ... aga ma räägin neile seda kui ajaloolane hoopiski. [---] Ma teen osalt ajaloolase tööd. (Meelis)

Mitu õpetajat arutles nende teemadega seoses selle üle, et täielik neutraalsus on õpetamisel võimatu (vrd Jackson 1999: 135–136) ja õpetaja eelistused mõjutavad näiteks seda, mida ta tunnis räägib või kuidas tundi annab. Nad leidsid, et seda asjaolu tuleb koolis arvesse võtta. Üks õpetaja tuletas meelde, et ka õpilastel on oma maailmavaatelised eelistused, mis mõjutavad nende arusaamu, ja nii õpetajate kui ka õpilaste identiteediküsimusele tuleb õpetades tähelepanu pöörata.

[A]bsoluutne neutraalsus nii õpetaja, aga ka õpilaste poolelt ei ole kunagi päriselt võimalik, sellepärast et inimestel on endil väljakujunenud identiteet, võiks nimetada maailmavaateks või religiooniks. Paratamatult läbi teatud filtri inimesed näevad asju, ja läbi teatud filtri ikkagi paratamatult pedagoog ise näeb asju. See on nii, et seda tuleb arvesse võtta. (Margus)

Igas klassis on õpilasi eri kuuluvuste või positsioonidega ning ükskõik, kas nimetada neid parteideks, identiteetideks, kultuurideks või religioonideks, esitavad need õpetajale väljakutse üritada muuta mitmekesisust ühise õppimise ressursiks (Skeie 2017: 35).

Õpetajad olid eri meelt, kas ja millal võib õpetaja oma usulisi ja maailmavaatelisi eelistusi usundiõpetuse tunnis, aga ka teistes õppeainetes õpilastele avaldada. Üks õpetaja ütles, et ta ei pea õigeks oma eelistustest enne kursuse lõppu õpilastele rääkida, sest ta on kogenud, et sellega mõjutab ta õpilaste

arvamust. Samad asjad, mis meeldivad või ei meeldi õpetajale, hakkaksid ka õpilastele meeldima või vastumeelsed olema. Õpetajal aga oli kindel soov säilitada õpetatavasse ainesse neutraalne hoiak ja vältida kallutatust.

[E]ndal on ka mingid lemmikud ja kuhugi poole kaldud. Mis on äge, mis on eriti äge. Et seda ma saan öelda alles siis, kui mul on kõik ära tutvustatud, nende arvamus kuulnud, siis ma saan ise oma [arvamuse öelda]. Sest muidu ma hakkasin neid kallutama, see mis mulle meeldib. Sest oma põhiline [kogemuse põhjal] ma saan öelda, et kui see mulle üldse ei meeldi, see ... [asi] ei meeldi, siis kellelegi ei meeldi pärast. Nii ei saa teha. (Emma)

Paistab, et õpetaja oli õpilaste hulgas populaarne, sest vastasel korral oleksid õpilased pigem vastandunud tema eelistustele. Ent teine intervjuueeritu oli vastupidisel seisukohal ja pidas enesestmõistetavaks õpetaja isiklike eelistuste avaldumist eri õppeainetes.

Et nüüd keegi on ülimalt neutraalne eesti keele õpetaja, et kui lapsed lõpetavad kooli, siis nad ei teagi, mis on nende õpetaja lemmikraamatud. Siis sama hästi võiks öelda, et see on siis lastele pealesurumine, et lemmikraamatute pealesurumine. Loomulikult valib eesti keele õpetaja raamatud, mis talle meeldivad. Ja nii olen ka mina mõnikord ajaloo kohustuslikku kirjandust valinud ajaloo ilukirjandusest ja loomulikult ma valin raamatud, mis mulle meeldivad ja ei topi raamatuid, mis mulle ei meeldi üldse lugeda. Nii et mingis mõttes on see täiesti arusadav. (Tõnu)

Selle näite juures jääb lahtiseks, millisel määral peaksid õpetaja arvates ainekavad mõjutama õppeainete õppe-eesmärke ning õppevahendite ja -meetodite kasutamist. Üks õpetaja omakorda arvas, et õpetaja võib proovida küll oma eelistustest loobuda, kuid see võib tulla õpetamisrõõmu kaotsi mineku arvelt.

[K]ui keegi midagi ka väga ette kirjutab ja kui ta [s.t ettekirjutatu] ei hakka toimima, ma võin seda pikalt pingutada ja ma ise ei jõua õpilasteni. ... kuigi ma seda seal klassis ei rõhutanud, aga ei saa üle ega ümber sellistest isiklikest hoiakutest või põhimõtetest paratamatult. Ma ei usu, et on olemas selline õpetaja. (Mart)

Õpetajate seas polnud üksmeelt, kas rääkida või mitte õpilastele oma usulisest kuuluvusest ja religioossetest tõekspidamistest. Näiteks üks õpetaja, kes on seisukohal, et õpilaste religioosne suunamine usundiõpetuses ei ole lubatud, vastas siiski avameelselt õpilastele oma religioosse kuuluvuse kohta. Ent ta ei rääkinud oma religioossest kuuluvusest ilma, et õpilased seda küsinud oleksid. Ta ei arvanud, et konfessionaalne kuuluvus muudaks ta õpetades automaatselt erapoolikuks.

Ma arvan, et ... mingisugune selline suunamine või mõjutamine, et see oleks nagu õigem, seda küll mitte. [---] Ma ei ole enda usulisest kuuluvusest mingit saladust teinud. Nad on ka küsinud. Naljakas on ka see, et nad küsivad seda alles poole aasta pealt. Järelikult ei ole midagi sellist ka välja löönud, et nad arvaks, et ma neid kallutan kuhugi poole. See on tavaliselt poole aasta pealt, et nad küsivad:

„Kas teie kuulute kuhugi?” Ja siis ma olen ütelnud, et ma olen luterlane usu-tunnistuselt. Ja nad ei ole sellesse halvasti suhtunud kunagi ja ma arvan, et nad ei tunneta mingit ajupesu. Ma arvan, et see on õige, et ei tohi kallutada. [---] Et see punkt kindlasti peaks jääma [ainekavasse] sisse, et ta [s.t usundiõpetuse õpetaja] ei tohi olla mõjutav. (Malle)

Teine õpetaja, kes ei küsinud kunagi õpilastelt nende religioosse kuuluvuse kohta, kasutas enda kui kristlase elust toodud näiteid osalemise kohta oma konfessiooni rituaalides ja koguduseelus.

[K]ui ma õpilaste tausta, nende teadmiste kohta küsin, siis ma teadlikult jätan välja kõik sellised ... et kas sa oled või kes sa oled. Küll aga ma olen pidanud kuidagi loomulikuks ja minu meelest on sellest ka toekat abi olnud, et ma olen enda näidet ikka kasutanud. Et mina olen kristlane. Mina olen vaat sealt, nüüd me õpime neid konfessioone ... või siis mingit usulist rituaali räägin täitsa isiklikult. See ... loob usalduslikku õhkkonda. Aga ma olen püüdnud tõesti vältida ja mina arvan, et see on täitsa õige ja seda peaks järgima, et ei ole sellist stiilis, et kõik kristlased tõstavad käe või ega meie hulgas ometigi ühtki Jehoova tunnustajat ei ole. Ja see on hästi oluline. (Kadi)

Mõlemad õpetajad lähtusid oma usust kõneledes pedagoogilistest ja mitte missioloogilistest kaalutlustest. Professionaalsel moel tegutsedes võib õpetaja õppeprotsessis kasutada ressursina omaenda religioossust (Jackson 1999: 136).

Enamasti teadvustasid oma maailmavaate ja religioossete arusaamade võimalikku mõju õppeprotsessile kristlastest õpetajad. Nad olid teadlikud ainekava seisukohtadest ja nõus sellega, et nad ei tohi õppetöös oma vaateid normatiivsetena käsitleda. Nad leidsid, et praegustes oludes ei ole õpetaja poolt õpilaste maailmavaateline mõjutamine lubatud. *Ma arvan, et see [s.t ühtki maailmavaadet ei käsitleta õpilasele normatiivsena] on ilmselt praegu mõõdapääsmatu* (Siim). Kuigi nad soovisid neutraalsest õpetamisest kinni pidada, tundus mõnel juhul, et seda tehti kõheldes, vastu tahtmist või mööndusega, et praegustes oludes, kus institutsionaalne religioon on ühiskonnas tagaplaanil, on see mõõdapääsmatu. Kui religioosne olukord oleks Eestis teistsugune, siis nad eelistaksid koolis usuõpetust ja kuulutaksid oma vaateid.

[Ma] lähtusin sellest, et see [s.t usundiõpetus] peab olema nii öelda neutraalne, või ei tohi väga seda ühte poolt rõhutada, ... aga oma sisimas ma olen alati kristlane olnud ja ma ei ole seda häbenenud vahel ka õpilastele ütelda. ... õpilased [on] küsinud, aga mis sa, õpetaja, ise arvad sellest asjast, siis ma ütlen, et [olen] kristlane, et minu arusaam sellest on selline. ... võivad kuskil keegi midagi ette kirjutada, ma seisan oma südamega ja südametunnistusega jumala ees ja mul on oma arusaamad ja põhimõtted ja on asju, millest ma ei tagane ja on teemasid. [---] Kuigi ma olen alati jätnud õpilastele selle arusaama ja öelnud õpilastele, et see on minu kui kristlase ja minu isiklik [seisukoht], ... aga teil on muidugi võimalus mõelda ja uskuda, nagu teie tahate. (Mart)

Õpetaja ütles välja usulistest ja maailmavaatelistes küsimustes oma isiklikud seisukohad ning lasi ka õpilastel öelda välja ja jääda oma seisukohtade juurde.

Selles näites jääb lahtiseks, kas õpetaja rääkis oma arvamustest kui kõigi kristlaste arusaamadest või tutvustas ta kristluse sees olevaid erinevaid vaateid. Nii viimase näite kui ka paar näidet eespool oleva Kadi puhul ei selgu, kui tihti õpetaja enda kogemustest ja arusaamadest religiooni(de) kohta rääkis. Ent jääb küsimuseks, kas liiga tihti neist rääkimine ei saa siiski takistuseks erapooletule õpetamisele. Ka sellisel juhul, kui õpetaja ei ütle, et tema arvamus on ainuõige või autoriteetne, tõstab sagedane oma seisukoha välja toomine esile õpetajale endale olulist õppesisu või seiskohti ja jätab teised ainekavas olevad seisukohad kõrvale.

Ent mitu õpetajat ütles, et nad ei pea õigeks tunnis enda usulistest tõekspidamistest rääkida. Näiteks üks õpetaja teadvustas probleemi tekkimist ega hakanud ennast kristlase kohta näiteks tooma. *Kuski mul, aga mitte tunnis. See ei ole päris õige, et ma hakkam rääkima, kuidas mina kristlaseks sain, tunnis üldhariduslikus koolis* (Andres).

Õppesisu peatükis (vt ptk 7.7) on analüüsitud sama õpetaja poolt õpematerjalide kasutamist ja seal selgub, et ta pigem hoidub tutvustamast selliseid arusaamu kristluse kohta, mida ta ise õigeks ei pea. Seega võib õpetaja religioossus siiski mõnes osas õpetamist mõjutada, ilma et õpetaja ise seda teadvustaks. Õpetajate eneserefleksiooni ei ole võimalik ette kirjutada ainekavaga, küll aga aitaksid seda arendada ainealased koolitused. Üks intervjuueeritu ütleski, et ta hakkas suuremat tähelepanu pöörama usundiõpetuse neutraalsuse küsimustele Tartu ülikooli usuteaduskonna koolitusel käies. *[S]eda ma sain õppides Tartu ülikoolis. See jäi mul kõige rohkem meelde* (Emma).

Kas ainekavas väljendatud põhimõttest, et usundiõpetust tuleb õpetada võimalikult erapooletult ning õpilaste religioosne ja maailmavaateline mõjutamine ei ole lubatud, õnnestub õpetajatel ka tegelikult õppetöös kinni pidada, on intervjuude analüüsimise põhjal raske öelda. See eeldaks tunnivaatlusi ja nende analüüsimist. Siiski saab ka intervjuude põhjal teha mõned tähelepanekud.

Esmalt tasub eespool esitatud näidete põhjal eristada ühelt poolt õpetaja isiklikust religioossusest ning teiselt poolt õpetaja isikupärastest ettekujutustest lähtuvad arusaamad, mis eristuvad ainekava iseloomust. Viimase näiteks võib tuua õpetajate isiklikest veendumustest tulenev kallutatus mõne usundi eelistamisel õpetamisel (vt nt hinduismi kohta täpsemalt ptk 6.2). Sellisel juhul ei ole õpetaja ise tema poolt eelistatud usundi esindaja ja ei soovi õpilasi vastavasse uskumusse pöörata. Ent kui õpetaja on mõne religiooni esindaja, võib tõstatada küsimuse, kas õpetaja kasutab õpilasi selleks, et neid oma religioossete uskumuste ja praktika juurde pöörata. See probleem võib esile kerkida õpetajate puhul, kes esindavad seda tüüpi fundamentalistlikku religioossust, milles arvatakse omavat üht ja ainust tõe, mida peaksid jagama ka kõik teised inimesed (vt nt Beinert 2002). Kui õpetaja vaatlleb religioone monoliitsetena, siis ta ei teadvusta, et nende religioonide sees esineb erinevaid seisukohti. Samuti ei pruugi mõni kristlasest õpetaja teadvustada eri seisukohtade olemasolu kristluses. Ent see ei tulene mitte sellest, kas õpetaja esindab mõnda religiooni või mitte, vaid sellest, millist tüüpi religioossust ta esindab ja millised on tema professionaalsed oskused.

Üks õpetaja, kes küll pidas oluliseks ainekava ja õpiku seiskohtadest kinni hoida, oli ebakindel, kas ta saab sellega hakkama. Oma usulistest seisukohtadest ei pidanud ta tunnis õigeks rääkida.

Mõned sellised miks küsimused [õpilastelt], ... näiteks et kuidas me ikka teame, et jumal on olemas, kuidas inimesed, kes usuvad, teavad, et jumal on olemas, see on [õpilastelt] küsimus. Ja vahel ka see, et kas see, mis te õpetate, on õige. Kuidas te teate, et see, mis te õpetate on õige? Ma olen õelnud, et ma olen püüdnud kinni pidada õppekavast ja sellest õpikust, et mitte libastuda [sic!], et oma isiklikke veendumusi ma võiksin öelda peale tunni lõppu, oma vabast ajast vastan teie küsimustele. [---] Aga tunni ajal ma lähtun õppekavast ja sellest õpikust, oma vaateid ma ei taha ega saa kajastada. Ma ei saa seada eeliseisundisse ühtegi religiooni. (Peeter)

See näide on intervjuude hulgas erandlik. Õpilased, küsides õpetajalt, kuidas ta teab, et see, mis ta räägib on õige, seadsid kahtluse alla õpetaja võime õppeainet erapooletult õpetada. Võimalik, et õpilased tundsid ära õpetaja ebakindluse ja isegi vastuolu ühelt poolt kasutatava usundiõpetuse ainekava ja õpiku ning teiselt poolt õpetaja isiklike seisukohtade vahel, mis neist erinesid. Sama õpetaja õppematerjalide hulgas oli mitmeid, mis esitasid ainuvõimalikena ainult üht seisukohta mõne usundi suhtes ja millest mõnda, kui sellele ei eelnenud või järgnenud asjakohased kommentaarid õpetaja poolt, võis käsitleda kristliku misjonina (vt ptk 7.7). Samas väärtustas ta erinevate seisukohtadega õppematerjalide kasutamist. Tema mure, et ta ei libastus erapoolikusse, oli õigusstatud. Ta astus üle ainekava poolt seatud piiridest, kuid ilma, et ta ise seda adunud oleks. Samal ajal oli ta veendunud, et usundiõpetuses kristluse eelisolukorda seadmine õpetamisel ei ole õige. *[S]ee oleks ebaeetiline, kui ma auditooriumi kuritarvitaksin ühe või teise religiooni kasuks* (Peeter). Seega kallutatust võib usundiõpetuse õpetamisel esineda, kuid mitte seepärast, et õpetajad ei jagaks õppekava seisukohti erapooletu õpetamise kohta või et nad ei sooviks neist kinni pidada, vaid kuna mõni õpetaja ei pruugi saada aru, et ta ei ole neist alati kinni pidanud.

Kuivõrd õpetajad suudavad õpetamisel säilitada erapooletut hoiakut, kajastab ka see, kas nad aktsepteerivad õpilaste millist iganes maailmavaadet ja religioosseid tõekspidamisi või nende puudumist. Näiteks sõnasid mitmed õpetajad, et õpilastel peab olema vabadus oma maailmavaadet kujundada ja õpetajal pole õigus sellesse sekkuda.

Aga see ei tähenda seda, et kui tal on maailmavaade, mida mina ei aktsepteeri, et see on kuidagi taunitav. Et kindlasti mitte. Et see on tema hoiak ja las olla. Ega neil see maailmavaade võib-olla väga välja kujunenud ei ole veel. (Laura)

Kõik õpetajad jagasid usundiõpetuse riikliku ainekava põhiseisukohti, et selles aines ei käsitleta ühtki maailmavaadet õpilasena normatiivsena ja tuleb vältida mõne religiooni kallutatud esitamist. Õpetajad püüdsid neid seisukohti täita isegi siis, kui see ei olnud lihtne või kui nad andsid endale aru, et see ei ole lõpuni võimalik. Osa õpetajad vaatas seda kui jämedat mõjutamist ja osa nägi

ka peenema mõjutamise võimalusi. Kuigi kõik õpetajad olid nõus, et usundiõpetust tuleks õpetada võimalikult neutraalselt, tegid õpetajad siiski kaks mõõndust sellele, et täielik neutraalsus on raskesti teostatav: osa õpetajaid nentis õpetaja enda religioossuse mõju õpetamisele ja osa tõstatas küsimuse, kas täielik neutraalsus õpetades on üldse võimalik.

Õpetaja isiklik religioossus võib mõjutada mõne kristlasest õpetaja näitel seda, et ta räägib rohkem iseendast ja oma arusaamadest ning see võib kujundada ka õppematerjalide valikut. Ent õpetajate isiklikud eelistused mõjutavad õpetamist ka nende õpetajate puhul, kes end religioosselt ei määratle. Intervjuude põhjal võib öelda, et kõigil õpetajatel on vaja eneserefleksiooni oskust, et õpetada ainekava kohaselt erapooletult ja mitte õpetada oma arusaamu religioonist üldjagatud seisukohtade pähe. Kõik õpetajad olid nõus, et õpilaste religioosne ja maailmavaateline mõjutamine ei ole koolis lubatud. Valdavalt annavad õpetajad endale aru, mil viisil nad seda püüavad vältida. Ent kasutatud uurimismeetoditega on raske öelda, kuivõrd nad oskavad seda ka õpetades läbi viia.

5.5. Eelarvamused usundiõpetuse suhtes

Hoolimata sellest, mis on õpetajate seisukoht usundiõpetuse kohta, paistab intervjuude põhjal osa õpilaste ja lastevanemate ettekujutuses seostuvat see õppeaine teatud uskumuste ja praktika propageerimisega. Tundub, et nii õpilaste kui lastevanemate poolt kardetakse eelkõige, et usundiõpetuse puhul on tegemist kristliku propagandaga ja konfessionaalse usuõpetusega.

Ja muidugi on välja tulnud see, et eelarvamused on üsna tugevad ja pealegi need on ... pigem negatiivsed kui positiivsed. On väikene hirm, et tuleb mingisugune tund nimega usundiõpetus ja hakatakse midagi pähe taguma, et mingisugune ajaloputus tuleb pigem, jah, selline negatiivne eelarvamus on. [...] Kas ta on siis usuõpetus, nii nagu enamasti kardetakse ja millise eelarvamusega tullakse, et nüüd hakataksegi nii poolvägisi kristlasi tegema ja kirikuliikmeid tegema, et see on see hirm. (Mart)

Osa õpetajatest tutvustas esimestes tundides usu- ja usundiõpetuse erinevust, teised aga seda ei teinud ja ütlesid, et see teema sai selgeks räägitud siis, kui uus valikaine kooli tuli. Paljudest intervjuudest ilmneb, et ebakindlus usundiõpetuse ees kaob, kui õppeainet on mõnda aega õpetatud.

Aga kui see valikaine tuli, siis oli küll esimene küsimus see, ega see ei ole ühe usu propaganda. [...] Ja tegelikult [õpilaste] vanemad, nüüd ma ei ole seda kohanud, ... algusaastatel oli see [küsimus], et kas see on konfessioonipõhine või siis on usundeid tutvustav. Aga nüüd on see ammu selgeks räägitud, et see [on] usundeid puudutav, mitte ühe religiooni põhine. (Laura)

Ent kuna õpilased vahetuvad, võib ebakindlus selle suhtes, mis usundiõpetus on, õppeaasta alguses uuesti ilmneda. Üks levinud eelarvamus, mis mitmest intervjuust läbi käis, oli hirm palvetamise ees, mida ilmselt samuti tajutakse seku-

laarsesse koolikeskkonda sobimatuna. *[K]es ei ole õppinud, ütlevad, mina ei taha sellist mingit usu pealesurumist, kas me hakkame palvetama või mida veel* (Andres). Sama õpetaja arvates usundiõpetust õppinutel sellist hirmu enam ei ole, sest kogemused ei ole seda kinnitanud.

Eriti näis kõhklusi usundiõpetuse suhtes esinevat siis, kui õpetaja oli mõne konfessiooni vaimulik.

[A]lguses oli [usundiõpetusele] tegelikult üsna pigem vastuseis inimestelt. Tegelikult kardeti, et kui ... [vaimulik] tuleb kooli, siis kõik hakkavad ju usklikuks kohe. Minu meelest sellistel ilmalikel inimestel oli usku palju rohkem kui minul. Mina küll ei usu, et ... [kui vaimulik] kooli tuleb, siis lapsed kohe hakkavad pöörduma usku, aga niimoodi kuidagi arvati. (Siim)

Millised põhjused täpselt on hirmu taga vaimuliku kooli tööle tulemise suhtes, on raske öelda. Võimalik, et üks põhjus on see, et kooli keskkonda tajutakse sekulaarsena ja ei olda kindlad, kas vaimulik ei too kaasa midagi, mis sellesse keskkonda ei sobi.

Siiski ütlesid mõned õpetajad, et nemad ei ole hirmu ega negatiivse suhtumisega usundiõpetusse kokku puutunud. Näiteks üks õpetaja rääkis, et lapsevanemad ei ole usundiõpetuse erapooletut õpetamist kahtluse alla seadnud. Seejuures ta nimetas võimaliku negatiivse tegevusena tunnis ajupesu ja palvetamist. *Mul ei ole kordagi olnud sellist asja, et keegi lapsevanem näiteks küsiks, et miks te ajupesete või kas te palvetate seal või mis. Sellist asja ei ole mitte kunagi olnud.* Õnneks (Malle).

Teine intervjuueeritu rõhutas, et ei ole kogenud valikainet õppivate õpilaste umbusklikku suhtumist usundiõpetusse.

Õpilaste poolt ... ma ei ole kunagi tunnetanud niisugust negatiivset suhtumist ... Noh, vahetevahel võiks, no mis võiks, vahetevahel keegi suhtuks negatiivselt, mina ei ole seda tundnud. Võib-olla on see minu tunde küsimus. (Sirje)

Mis on selle hirmu taga, et usundiõpetus kujutab endast kristliku usu propageerimist, see otseselt intervjuudest ei selgunud. Võimalik, et hirmus kajastuvad mälestused sellest, et Eestis ongi traditsiooniliselt olnud koolis kristlik konfessionaalne usuõpetus. Selles võivad kajastuda vanaemade mälestused (vrd Kilemit 2020: 96) ja eesti kirjandus- ja filmiklassikast Oskar Lutsu „Kevade” köster. Teisalt ei tule kahtlemata kasuks see, et tänapäevalgi leidub kristlasi ja kiriku esindajaid, kes on avaldavad avalikult soovi kristliku usuõpetuse viimiseks koolidesse. Näiteks tegi seda luterliku kiriku piiskop Joel Luhamets (Koort 2019).¹¹

¹¹ Ühes luterliku kiriku poolt välja antud palveraamatus leidub aga järgmine palve, mille autor on koguduse lihtliige: „Palun, Jumal, tee Eestis oma suurimatest imedest suurim – tee kohustuslikuks Eestimaa lasteasutustes ja koolides usuõpetus ja Piibli tundmine. Lase lastel enne selle maailma tarkustest täistoppimist selgeks saada Sinu pühad käsud, seadused, määrused, Piibli õpetused. Palun, et lapsed teaksid, keda appi hüüda, kui nad hädasse satuvad” (Salumäe, Teder 2018: 14).

Võimalik, et mõnel puhul on kartuste tagapõhjaks ka aastakümnete tagused negatiivsed kogemused usu- või usundiõpetusega või üldse pealetükkiva usu-propagandaga, ent sellest õpetajatega juttu ei tulnud. Kokkuvõttes on õpetajate kogemused vastukäivad. Mõnes koolis esineb usundiõpetusega seotud hirme, ent teises neid ei ole.

5.6. Religioosne õpilane koolis

Eespool juba ilmnas, et koolis esineb religioosset sallimatust. Eriti aktuaalseks muutub sallivuse teema siis, kui klassis on „usklik õpilane”. Mida õpetajad selle sageli kasutatud sõnapaari all täpsemalt mõtlesid, see enamasti ei selgunud. Oma usulisi veendumusi väljendav õpilane on koolisituatsioonis niivõrd eristuv, et ta tõmbab endale teiste õpilaste tähelepanu (Schihalejev *et al.* 2019; Schihalejev, Ringvee 2017). Intervjuude analüüsist ilmnas, et usundiõpetuse õpetajad arvestavad õpilaste religioosete tunnetega koolitunnis.

Mõne õpetaja sõnul valmistab probleeme see, kui klassis on tugevate religioosete veendumistega õpilasi. Ühest küljest valib õpetaja ise väga hoolikalt sõnu, et selliseid õpilasi mitte solvata, ja teisest küljest on ta pidevalt valmis vahele astuma, kui teised õpilased seda teevad.

[Tunnis mõnest religioonist rääkides] on oht solvata usklikke, sellepärast, et mul on peaaegu igas grupis üks või kaks veendunud protestanti olnud või õigeusklikku. Ja siis ma pean alati – see juba tuleb enne esimest tundi välja – aga siis ma pean kogu aeg, iga tund seda ... mõtlema, et ma selle ühe veendunud ja nagu kindlalt kastas mõtlevale inimesele solvavalt ei mõju. Seda peab meeles pidama. [---] See on lihtne sõnastuse [asi]. Solvavalt ei pea see teema ju nagunii mõjuma, see ongi ju neutraalne laias laastus. Aga kui ma küsin, kui ma õpilastega vestlen, kus sa juba näed [s.t õpetaja näeb], et mõni on selline ... võitlev paika panija, siis sa pead teda vaikselt tagasi tõmbama, et ta oma sõnadega midagi [usklikule õpilasele] ei teeks. (Mari)

Selle näite põhjal võib oletada, et probleeme ei põhjusta mitte niivõrd usulised vaated või identiteet, vaid fundamentalistlikku tüüpi religioossus. Õpetaja vajadusele jälgida oma keelekasutust tunnis, et ükski klassis olev usuliste tõekspidamistega õpilane ei saaks riivatud, viitab ka James D. Holt (2015: 5).

Sarnaselt arutles ka teine intervjuueritu, kes aga eelneva näite õpetajast erinevalt tunnistas, et ta ei pruugi teada õpilaste usulist tausta ja seda, mis neid konkreetselt haavata võiks. Mõni õpetaja nimetas usklikke õpilaste kogemata solvamise vältimise soovi esimese asjana, kui nad vastasid palvele reflekteerida ainekava nõude üle, et usundiõpetuses ei käsitleta ühtegi maailmavaadet õpilasele normatiivsena.

Siin on usklikke lapsi ka hulgas. Jumal hoidku, ei ole minu ülesanne neid kas solvata või siis eriliselt esile tõsta. Selles mõttes on see üsna selline delikaatne aine. [---] Ka see külg tuleb alati nagu ära tabada mingisuguse niisuguse meelega. Mõni tuleb ütleb. [---] Aga mõni ei tule ja ütle. Aga siis sa näed, et ühel

hetkel ta käitub natuke teisiti. Ma ei oska öelda, milliselt, aga käitub nii, et ma saan aru. [---] Et kui ma lähen juba sinna Aiasse, siis millegi pärast ma eeldan, et mul ei ole klassis ühtegi budisti või taoisti või keda iganes, aga kristluse puhul ma küll väga-väga jälgin seda. (Sirje)

Kui eelmises näites rääkis õpetaja fundamentalistlike vaadetega õpilastest, siis selles näites võib olla usklik õpilane ükskõik millise konfessionaalse kuuluvuse ja/või vaadetega kristlane. Kuigi enamasti oli tegemist mõne kristliku konfessiooni liikmega, kui õpetajad rääkisid usklikest õpilastest, siis ometi nimetasid mõned õpetajad teistest usunditest, enamasti muslimitest õpilasi. Noored ise on ajakirjanduses öelnud, et sallimatust näitavad üles esijoones mitte kaasõpilased, vaid lapsevanemad ja õpetajad (Soosaar 2020). Seega ei puuduta suhtumine mõne religiooniga seotud õpilasse mitte ainult usundiõpetuse tunde, vaid see teema võib üles kerkida ka teiste õppeainete tundides.

Mis puudutab õpilaste hoiakuid, siis õpetajad tõid korduvalt välja õpilaste halvustava suhtumise Jehoova tunnistajatesse. Selle juures nimetatakse nende mitmesuguseid kombeid, mis muudavad nad eristuvateks. 2011. aasta rahvaloenduse andmetel on Jehoova tunnistajaid Eesti elanikkonnast protsentuaalselt pisut vähem kui baptiste või katoliiklasi (Rahva ja eluruumide 2011), seega ei ole neile korduv tähelepanu juhtimine põhjustatud mitte nende arvukusest, vaid sellest, et nad on teistest usurühmadest märgatavamad.

Näiteks ... kasvõi Jehoova tunnistajatest juttu. ... kui ... ütleme moslemeid nii palju ei ole ja keskmistes koolides ei ole neid nähtud ja ega võib-olla homme veel ei nähta, aga Jehoova tunnistajate populatsioon on ju märkimisväärne ja tõesti nende teatud reeglid ju nii palju eristuvad, et hakkavad silma. Ja ... kui [neist] juttu tuleb, siis ma väga jälgin ... ja püüan eriti tasakaalustavalt seal [käituda]. Meil on olnud ... klassis ... tublid vihased kaitseliitlased, no vihased jutumärkides ... ja Jehoova tunnistajate suhe riigiga ja siis ... sõjaväkke mitte minema ja lipu, hümnid ajal mitte [püstitõusmine on olnud kõneks]. Siis algas umbes nii, et viime kohe tuleriidale, kutsume kokku. (Kadi)

Seesuguste arutluste ajal võib olla klassis mõni Jehoova tunnistajate hulka kuuluv õpilane.

Üks õpetaja mainis sallimatust ka satanistide suhtes seoses konkreetse näitega, kus satanistist õpilane kaasõpilaste rünnaku alla sattus.

[Ü]ks aasta mul oli ... koolis ... üks õpilane, kes oli satanist. Ja siis ma palusin [tal] tunni ajal rääkida ka sellest. Ja see oli minu poolt ka üks suur viga, sest siis hakkas terve klass teda väga atakeerima [s.t ründama]. Ja siis oli minu ülesanne sataniste kaitsma hakata ja seda [õpilast] kaitsma hakata. Siis ma nägin, et see ei olnud ka päris hea, et ma niimoodi tegin [s.t lasta õpilasel tunnis rääkida]. (Andres)

Kuigi õpetaja identifitseeris end kristlasena, siis antud juhul ei määranud õpetaja tegutsemist tema religioosne identiteet. Ta andis olukorrale hinnangu ja tegutses õpetaja professionaalsest lähtekohast.

Õpetajad on keerulises olukorras, kui nad peavad leidma viisi, kuidas ohjeldada mõnes klassis olevaid fundamentalistlike religioossete vaadetega õpilasi. Ühelt poolt peavad nad jälgima, et teised õpilased neid taga ei kiusaks, kuid teisalt suhtuvad sellised õpilased ise sallimatult teistesse religioonidesse ja nende esindajatesse. Õpetaja, kirjeldades tööd klassis, kus on selliste vaadetega õpilasi, väljendas oma kimbatust. Ta keskendus mitte nendele avatuse õpetamisele, vaid kriitiliste olukordade vältimisele, püüdes käituda nii, et sellised õpilased end solvatuna ei tunneks.

Vahel tundub õpilase näoilmetki jälgides, et mõned teemad või liigne avameelsus milleski võib neid hirmutada või olla neile vastumeelne. [...] On olnud õpilasi, kes on nähtavalt seisukohal – ma ei saa isegi aru, miks nad on tulnud sinna kursusele – aga nad on olnud seisukohal, et teised usundid on kõik väärusundid ja seal tehtav on saatanast. Samal ajal ta on tulnud sinna kursusele. Mis sa tulid siis? [Sic!] Aga tema näoilme peegeldab ... teiste usukommete käsitlemisel põlgust ja pahameelt. Siis see nõuab kohutavalt taktitunnet, et ikkagi hakkama saada, nii et teised saaksid ikkagi info kätte, isegi seda analüüsida võib-olla läbi huumori ja tema ... ei tunneks oma usklike tundeid solvatuna. (Mari)

Võib-olla tuleb selliste vaadetega õpilaste olemasolu rohkem esile nende õpetajate tundides, kus valitseb avameelne õhkkond ja õpilased julgevad oma vaateid avaldada. Üks teine õpetaja kasutas klassides, kus oli fundamentalistlike vaadetega õpilasi, rollimänge, et panna õpilased mõtlema oma tavaarusaamadest erinevate seisukohtade üle. Mõlemad õpetajad identifitseerisid ennast kristlasena. Siiski ilmneb intervjuudest, et enamik õpetajaid kas ei ole seda tüüpi religioossusega õpilaste hulgas kokku puutunud või ei ole nad seda märganud. Olemasoleva materjali põhjal on raske öelda, mis võimaldab õpetajatel seda tüüpi religioossust õpilaste hulgas märgata ja ära tunda. Võimalik, et sellele aitavad kaasa isiklikud kokkupuuted fundamentalistlikku tüüpi kristlusega või koolitustel saadud teadmised. Kindlasti teravdaksid õpetaja pilku ja annaksid tuge koolitused religioosse fundamentalismi kohta.

Esitatud näited kinnitavad, et sallimatut suhtumist religioonidesse ja religioossete vaadetega õpilastesse koolis esineb. Tulemuseks võib olla see, et mõni õpilane ei taha tundi tulla. Näiteks andis üks õpetaja õpilastele loa puududa tunnist, milles nad võisid end ebamugavalt tunda, sest käsitletav teema puudutas nende endi usulisi veendumusi. Võimalik, et selliste juhtumite puhul oli tegemist fundamentalistlike vaadetega õpilastega, kellele oli ebameeldiv, kui mõnda teemat käsitletakse teaduslikust vaatepunktist. Ent pigem paistab probleem olevat mujal. Õpilane võis tunda end ebamugavalt, kuna koges, et on teistest erinev ja kartis saada kaasõpilaste halvustava suhtumise osaliseks.

Ent ka õpetajad võivad tunda end ebakindlamalt, kui klassis on usuliste vaadetega õpilasi või kui õpetaja eeldab, et selliseid õpilasi võib klassis olla. Eriti just fundamentalistlike vaadetega õpilaste olemasolu klassis võib anda tagajärjeks tunni meeleolu kammitssetuse, see võib mõjutada ka teisi õpilasi ning õppe-eesmärkide saavutamist.

[I]gas [usundiõpetuse] grupis kindlasti ei pruugi olla tõsiselt usklikku õpilast sees. Kui teda pole, siis alati on need tunnid kuidagi avameelsemad, rõõmsamad või kuidagi sellised, me saame lopsti hüpata ühelt teemalt teisele ja käsitleda kõike. Aga kui nad on sees, siis paratamatult sa pead kogu aeg arvestama, kuidas ta ennast tunneb. (Mari)

Sama õpetaja kinnitab, et näiteks rahvuspõhist sallimatust on esinenud ka ajalootundides. *Ajalootunnis tuleb see sama ette. [---] Usundiõpetuses tuleb seda sama, aga pehmemal kujul* (Mari). Seega võib öelda, et religioosne sallimatus on osa laiemast sallimatus probleemist koolis (vt ka Schihalejev *et al.* 2019).

Kokkuvõttes, õpetajad märkasid sallimatust, olid mures selle ilmingute pärast ja püüdsid oma tundides pingeid maandada. See oli õpetajate jaoks praktiline küsimus, millega nad koolis kokku puutusid. Õpetajad jälgisid mitte ainult õpilasi, et nad ei solvaks mõnda religiooni omaks pidavat õpilast, vaid ka seda, et õpetajad ise seda ei teeks. Usundiõpetuse õpetajad vajavad erialaseid professionaalseid oskusi ja võib-olla mõnel juhul ka tuge sallimatuses seotud olukordade lahendamisel.

5.7. Arusaamad usundiõpetuse õpetamise üldpõhimõtetest kahe õpetaja näitel

Jaagup on õpetanud koolis usundiõpetust 3–5 aasta vahel. Tal on nii teoloogia- kui ka religioonipedagoogikaharidus ja ta on ka ühe kristliku konfessiooni vaimulik. Ta õpetab kahte usundiõpetuse kursust keskmise suurusega rühmale ja tema õppe-eesmärkides on tugevalt esindatud nii maailmakodaniku kasvatamise kui ka enesetundja kasvatamise diskursus¹². Ta peab oluliseks, et õpilased saaksid teadmisi eri religioonide kohta ning õpilastel tekiks mõtlemis- ja arutlusoskus religiooni valdkonnas.

Küsimusele, kas koolis on üles kerkinud usu- ja usundiõpetuse erinevus, vastab ta eitavalt. Kuna tema sõnul on nii enesestmõistetav, et üldhariduskoolis on tegemist usundiõpetusega, milles tutvustatakse eri religioone, ei ole ta seda teemat pidanud kunagi vajalikuks puudutada. Ta annab kursuse alguses ülevaate peamiste käsitletavate teemade kohta ja leiab, et see on piisav selgitamaks, mis laadi õppeainega tegu on.

Nagu kõik teised intervjueritud õpetajad, nii nõustub ka Jaagup, et usundiõpetuses ei peaks käsitlema ühtki maailmavaadet õpilastele normatiivsena. Ta on veendunud, et usundiõpetust tuleb õpetada neutraalselt ja põhjendab seda sellega, et nii kool kui ka ühiskond on sekulaarsed. Ta seob religiooni maailmavaatega ning usu- ja mõttevabaduse printsiibiga. Reflekteerides usundiõpetuse ainekava seisukoha üle, et ühtki maailmavaadet ei käsitleta õpilastele normatiivsena, möönab ta, et sekulaarne kool ei ole koht, kus õpetaja võiks kuulutada enda usulisi vaateid.

¹² Õppe-eesmärkide diskursuste kohta vt järgmist peatükki.

Mina arvan, et selles situatsioonis, kus meie praegu elame ja oleme, ... selles ühiskonnakorralduses, kus me praegu elame, tähendab ilmalikus mittekiriklikus õppeasutuses minu meelest on see nagu ainumõeldav. Kui tahta midagi muud, siis peakski tegema kirikliku kooli. Ja ega sealgi pole meie ajal mõeldav, et sa pead sundima kedagi uskuma, inimest represseerima selle pärast, kui ilmneb, et ta ei ole selle maailmavaate jagaja.

Jaagup võtab ühelt poolt mittekonfessionaalset usundiõpetust pigem kui paratamatust, millega tuleb leppida. Teiselt poolt näeb ta selles võimalust jõuda noorteni ja tutvustada neile religioonivaldkonda kui sellist. Ta tunnistab, et vaimulikuna elab temas lootus äratada õpilastes huvi kristluse kui ühe tundides tutvustatava religiooni suhtes. Ta kasutab ennast ja oma tööd vaimulikuna sageli näitena kristlaste kohta ja loodab, et need mõjuvad hea näitena.

Aga ... [vaimulikuna] ma üldsegi ei varja, et üks ma tegelikult mõtlen ka seda, et äratada õpilastes usaldust, usaldust ka kristluse suhtes. Et ma üsna tihti toon oma ... [vaimuliku] elust ja tööst näiteid. Või ka kristlasena, kuidas mina mõtlen, sellest aru saan. Mõnikord õpilased küsivad, aga nad ka ei küsi mõnikord. Aga ma ise [olen] julgesti [enda näidet kasutanud] ... mingis lootuses, võib-olla ma suudan ka seal positiivset külvitööd teha.

Teisal selgub, et ta püüab tutvustada religioosset mitmekesisust kristluse sees, ent selle näite puhul jääb selgusetuks, kas ta esitab oma seisukohti kui ainuvõimalikke kristlikke arusaamu. Siiski on ta enda kui õpetaja jaoks tõmmanud piiri sekulaarse kooli ja usuühingu vahele ja leiab, et koolis misjonitööd teha ei oleks õige. *Aga mis puudutab kooli, siis kool on ikka haridusasutus, ta ei ole kogudus. ... ma ei käsitle kooli kui kogudust või kirikut. Ta on ikkagi õppeasutus.* Võimalik, et kuna tema enda maailmavaade erineb õpilaste hulgas valdavast maailmavaatest ja ta töötab kahes teineteisest väga erinevas keskkonnas – koolis ja koguduses –, siis on ta just seepärast mõtisklenud usundiõpetaja erapooletuse üle põhjalikumalt kui mõni teine õpetaja, kellel selleks otsest ajendit pole olnud. Võib-olla jälgib ta ennast selle tõttu tähelepanelikumalt, et ta ei esitaks õppematerjali kristluse poole kallutatult. Ka mitme teise intervjuu puhul ilmnas, et just kristlastest õpetajad on mõelnud selle üle, kust läheb õpilaste maailmavaatelise mõjutamise piir.

[M]inul muidugi, midagi teha ei ole, heliseb kaasa ikkagi ka see, et ma ei ole päris pedagoog, ma olen samal ajal ka ... [vaimulik]. Ja ... ma olen tõmmanud joone, et kool ei ole kogudus. Ma pean siin mingi eristuse looma iseenda jaoks ja ka õpilaste jaoks.

Jaagup peab oluliseks õpilaste arvamuste ja maailmavaadete teadlikku aktsepteerimist, ükskõik kui erinevad need ka tema enda vaadetest ei ole. Nagu mõni teine õpetaja mõõnab ka tema, et gümnaasiumis on õpilaste maailmavaade veel kujunemises.

Aga selle põhimõtte ma olen endale võtnud ..., et ma üritan pidada lugu õpilaste arvamusest ka siis, kui need arvamused ... minu maailmavaatega, minu usuga ei

ühti või lausa vastu[ollu lähevad]. [---] Kui ma ikkagi näen siirast arutelu, isiklikku maailmavaadet, mida inimene teadlikult esitab – seda on küll ausalt öeldes väga vähe, võib-olla ma ei ole seda osanud ise ... õpilastes esile tuua, et seda ei ole väga sageli –, aga ma olen igal juhul võtnud [seisukoha, et ma ei hakka] kedagi halvustama, naeruvääristama, pean lugu nendest õpilastest nii, nagu nad on. Ja ma näen, et õpilased ka hindavad seda.

Õpetaja lugupidav suhtumine õpilaste vaadetes ei välista õpilaste seisukohtade kriitilist analüüsi õpetaja poolt. *Muidugi, kui ma näen ikka mingit lausa rumalust, lahmimist, siis ma vaidlen sellele ikkagi ka vastu, ... panen selle siis kahtluse alla.*

Doris on humanitaarainete õpetaja, kellel on teoloogia- ja religioonipedagoogikaharidus ja kes on töötanud usundiõpetuse õpetajana 11–15 aasta vahel. Usuliselt ta ennast ei määratle, ta ei kuulu ühtegi kristlikku konfessiooni ja ütleb, et ta ei ole usklik. Tema õppe-eesmärkides on valdav maailmakodaniku kasvatamise diskursus, milles ta peab oluliseks praktiliste teadmiste andmist eri religioonide kohta. Ta ütleb, et õpetatavad rühmad on väga erinevad nii suuruse kui huvide poolest. Olenevalt rühma eripärast võib õppe-eesmärkides vähem või rohkem esile tulla ka eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus ning ta tõstab esile religiooni ja kultuuri seost.

Igal aastal tutvustab ta esimestes tundides usundiõpetuse õppesisu just selle eesmärgiga, et õpilased mõistaksid, et tegemist on mittekonfessionaalse usundiõpetusega. Ta loodab, et see vähendab õpilaste ebakindlust uue õppeaine suhtes. *[S]iis ma räägin ka, mida õpetatakse, mida mina õpetan. Siis nii mõnigi rahuneb maha, aga mõni on ikka, et mis nüüd saab.* Ta arvab, et usundiõpetust võiks õpetada mõne teise nime all, sest osa koole kardab usundiõpetust või mõne sarnase nimetusega õppeainet. Doris jutustas, kuidas kooli juhtkonnaski oli olnud aastaid tagasi usundiõpetuse õpetamist alustades kõhklusi, mis ajendasid õpetaja tausta kohta lähemat informatsiooni koguma. Ka õpilased eeldasid alguses, et tegemist on konfessionaalse usuõpetusega.

Kui ma kooli tulin õpetajaks, ma mäletan täpselt, meie kooli direktor oli ka, et mis ma ikka seal tunnis teen. [---] Õpilased kartsid ka hirmsasti, mis ma teen. [---] Et ei olegi nii hirmus asi, et olegi nii nagu „Kevade” filmis ... köster teeb piibliga, et nii ei olnud. Ja minu esimene tund ka oli selline, et tunni algus mul ei ole meie isa palvet ega midagi taolist. Ja tunni alguses kõik istuvad niimoodi liikumatult ja vaatavad, mis ma tegema pean. Ja tunni lõpus üks küsis siis, pikk ... noor meesterahvas. Kas me ei palvetagi? Kui sa tahad seda teha siin, siis sa võid siia jääda ja üks vaikselt teha siin. Meie ... lahkume. [Naer.] See oli minu esimene tunni kogemus. Ja siis ma olin ise ka kaame. Isegi kui sa räägid, et ma ei tee ju mingit proseliüteerimist, nad ei saa nagunii mitte midagi aru.

Ta kasutab üldtuntud pilti eesti kirjandusklassikast, viitamaks jätkuvalle eelarvamusele usundiõpetuse suhtes, et tegemist on ainult kristlust käsitleva usuõpetusega. Sellise usuõpetuse juurde kuulub selle eelarvamuse kohaselt ka palvetamine. Õpetaja ise vaatleb usundiõpetust kui objektiivsete teadmiste andmist

eri usundite kohta. Küsimust selle kohta, et usundiõpetuses ei käsitleta ühtki maailmavaadet õpilasele normatiivsena, peab ta enda kohta mitterelevantseks. Ta leiab, et usundiõpetus sellisel kujul, nagu tema seda õpetab, on vaid sissejuhatav eri usundite kirjeldamine.

Mina nagunii rohkem kirjeldan seda [s.t religioonide] olukorda. Aga fenomenoloogiaga tegeleme. Midagi spetsiifilist me ei jõuagi teha siin midagi, isegi kui tahaks, ei jõua. [---] Ega ta jääb ka selleks [s.t sissejuhatuseks]. Siin pole kellelgi nii palju aega, et süvitsi minna. Kes tahab, saab eraldi minna. Tahtjaid korra on ja siis jälle ei ole. Ei, siin ei saa niimoodi.

Mida õpetaja siin fenomenoloogia all mõtleb, see intervjuust ei selgu. Konteksti põhjal võib arvata, et õpetaja peab silmas faktide esitamist religioonide kohta (vrd Cush, Robinson 2014: 7).

Küll leidis ta, et õpetajate puhul, kes on mõnes kristlikus koguduses vaimulikud, mõjutab nende maailmavaade õpetamist ja tema arvates nad otseselt propageerivad oma vaateid koolitunnis. Selle näitena ta toob, et nad õpetavad suuremas mähus kristlust, kui ida usundeid. Tema arvates see, et ta ei kuulu ühtegi kristlikku konfessiooni, muudab talle usundiõpetuse õpetamisel erapooletusest kinnipidamise lihtsamaks. Samas selgub intervjuust, et ka tema enda eelistused mõjutavad õpetamist. Ta pöörab õpetamisel rohkem tähelepanu neile usundeile, mis tema arvates võiksid õpilastele rohkem huvi pakkuda, ja jätab pigem kõrvale kristluse süvendatud käsitlemise.

Mõjutab jah [õpetaja enda maailmavaade õpetamist]. Kusjuures mina ei ole mitte ühegi konfessiooni liige. Mitte ühegi. [---] Mul on nii palju lihtsam õpetada. Ma olen käinud nende inimeste tunnis, kes on tõesti kusaqil kristlikkus koguduses õpetajad ja väga tugevasti seotud, siis on jah kallutatud. Ma olen teoloog, ma kõrvalt näen, et nad on selle sees ja ... hinduismi räägivad kaks tundi, mis on õpilasele palju huvitavam. Ma ikka võtan seda sellest aspektist, mis on talle [s.t õpilasele] huvitavam. Kool on kahe kiriku vahel, ta näeb seda [s.t kristlust] nii või teisiti. Minu kristlik osa on kõige lühem. Mul on just see muu osa, et ma jõuaks rääkida taoismist ja muudest asjadest. See on palju põnevam neile.

Intervjuu kontekstist selgub, et mõlemad kirikud, millele õpetaja eespool viitab, kuuluvad samale konfessioonile. Seega ei pruugi õpilased siiski igapäevaelus kokku puutuda kristluse sisemise mitmekesisusega. Ka märgib õpetaja teisel, et usulist sallimatust kohtab ta õpilaste hulgas just kristluse suhtes. *On rühmasid, kus sallimatus lööb välja, kui kristlusest räägime.*

Sallivuse teema tuli intervjuus korduvalt jutuks. Näiteks võivad õpilased halvustavalt suhtuda Jehoova tunnistajate seisukohtadesse. Ent seda laadi arutluse ajal võivad Jehoova tunnistajatest õpilased ise klassis olla. Õpetaja võib sellisel juhul toimida kui selgitaja ja lepitaja ning jagada informatsiooni mõne usukombe päritolust.

Vaat Jehoova tunnistajad, need toovad brošüüre, kas nad ikka peavad neid tooma, kui mul [on] postkastil silt [reklaami kohta]. No sellised äärmuslikud küsimused tekivad. Ja samal ajal Jehoova tunnistajad ... mul ... klassis. ... Jehoova tunnistajad, et ... miks nad ikka sünnipäeva ei pea, miks nad ikka verd ei söö. Aga kus kohas see neil öeldud on? Ja siis ma olen neile välja otsinud ka, kus kohas. Ja siis ma ütlen, et võtaks natuke rahulikumalt, kui seal ka keegi on, mõni Jehoova tunnistaja kuulab seda ise ka pealt. Ega need [Jehoova tunnistajatest] lapsed väga ei tea, mida tohib ja ei tohi. Kuulvad pealt. Aga mõni teab ka. Kui ma olen rääkinud uusususundeid, siis on see teema. Mõni ei tule siis tundi. Ta on öelnud, et jaa, ma teema pärast puudun.

Ilmneb, et sallimatus võib osutada nii suureks probleemiks, et mõne religiooniga seotud õpilane võib teadlikult puududa teda isiklikult puudutavat teemat käsitletavast tunnist. See on näide religioosse sallimatuse probleemi olemasolust koolis, mitte õpetaja isiklik läbikukkumine. Doris märkis, et siiski on aja jooksul olukord paranenud ja sallivus õpilaste hulgas kasvanud.

Doris nendib, et mõnda religiooni omaks tunnistavad õpilased ei hakka usundiõpetuse tunnis silma. Soovijatele annab ta võimaluse lühidalt oma konfessiooni tutvustada, kuid kahetseb, et on vähe selliseid õpilasi, kes seda on valmis tegema.

Muidugi see on minu jaoks positiivne, et nendes tundides on ka alati uusususundite liikmeid. Mul on neid Jehoova tunnistajaid, elusõnalasi, neid on ikka siin tunnis. Noh esimesel aastal, kui ma räägin kristlust üldiselt, siis nad ei paista välja. Kes läheb edasi teise aastasse, ... siis ma räägin ikka saientoloogast ja nii edasi, siis hakkab mõni välja ka paistma. Siis ma olen andnud võimaluse, et kui on näiteks nelipühi kiriku liige, kui sa tahad ise sellest kirikust natuke rääkida, väike kokkuvõte, siis palun. [---] See on nagu teretulnud. [---] Aga on rühmasid, kus ei saagi aru, kas seal on keegi või seal ei ole kedagi. Jehoova tunnistajad on, kes kõige julgemalt julgevad sõna võtta ja Elu Sõna on teine. Teised hoiavad nagu väga madalat profiili. [---] Pärast tulevad [mulle] rääkima. Selline valehäbi on natuke. Minu puhul võiks julgem olla.

Kokkuvõttes, mõlemal õpetajal on sarnane haridus, kuid erinev religioosne identiteet. Mõlemad õpetajad on ühel meelel, et usundiõpetust tuleb õpetada erapooletult ja õpetaja ei või propageerida oma maailmavaadet ega usulisi arusaamu. Jaagup reflekteerib selle üle enda seisukohast. Doris on veendunud, et tema õpetab neutraalselt ainuüksi seepärast, et ta ei tunnista ühtegi usku. Doris on alustanud õpetamist aastaid tagasi ja pidi siis selgitama, mis laadi õppeainega on tegu. Ta peab jätkuvalt selgitama, et tegemist ei ole usuõpetusega ja eelistaks seepärast aine õpetamist mõne teise nimetuse all. Jaagup alustas õpetamist hiljem ja pole kunagi kokku puutunud eelarvamusliku suhtumisega usundiõpetusse. Õpetajate suhtumine kristlusesse erineb. Kuigi Jaagup tutvustab õpilastele kristlust nagu iga teist religiooni, loodab ta, et selle vastu tärkab õpilastes huvi. Doris seevastu pühendab kristlusele vähem aega, sest ei pea seda õpilastele huvitavaks.

5.8. Usundiõpetuse erapooletu õpetamine

Usundiõpetuse erapooletu õpetamisega seotud teemasid käsitledes tuleb arvestada religioosset ja sotsiaalset keskkonda, milles õppetöö toimub. Eestis kujundavad seda praegu eelkõige kolm komponenti. Esiteks, Eesti on erandlik selle poolest, et enamikul usundiõpetust õppivaist õpilastest ei ole religioosset maailmavaadet ega ka formaalset religioosset kuuluvust. Õpetajate sõnul on siiski osas rühmadest mõned õpilased, kes seostavad end mõne religiooni või kristliku konfessiooniga. See on kooskõlas varasemate uuringute andmetega. 2011. aasta rahva ja eluruumide loenduse põhjal määratles end usuliselt 14% 15–19-aastasest noortest (Rahva ja eluruumide 2011). Uuringu „Elust, usust ja usuelust 2015” põhjal pidas kuni 30-aastastest vastajatest end koguduse liikmeiks vaid 11% (Schihalejev 2016: 263). Samas tunnistasid õpetajad, et alati nad ei tea, kas klassis on mõni „usklik” õpilane. Ka kaasõpilased ei pruugi teada noore kuulumist mõnda religioosesse kogukonda, sest religioonist omavahel ei räägita (Schihalejev 2008: 140–141).

See, et ei õpetajad ega klassikaaslased ei tea õpilaste religioosset kuuluvust, seostub teise olulise õppetöö keskkonda kujundava komponendiga. Eestis on toimunud religiooni privatiseerumine ja individualiseerumine (Altnurme 2006; 2012; 2018b). Ka mõnest intervjuust ilmnes, et õpetaja vaatas õpilase religioossele seotusele kui „eraasjale”. Eestis on haridus rangelt sekulaarsel alusel (Kallioniemi *et al.* 2018: 77), kooli tajutakse avaliku ruumina ja õpilase isiklikul religioosel eneseväljendusel ei ole selles kohta.

Kolmas komponent on usundiõpetuse ainekavas väljenduv mittekonfessionaalse religiooniõpetuse paradigma, milles on tähtsal kohal religiooselt ja maailmavaateliselt kallutamata ning refleksiivne õpetamine (GRÕK lisa 8 2011). Kõik intervjuueritid õpetajad jagasid arusaama, et usundiõpetuse õpetamisel peab arvestama õpilaste südametunnistuse- ja usuvabadust. Nad õpetasid teadlikult mittekonfessionaalse usundiõpetuse paradigmas ja olid veendunud, et õpetada tuleb religiooselt kallutamata. Pööre kristlike mõjudega religiooniõpetusest mittekonfessionaalsesse religiooniõpetusse, milles on olulisel kohal Pille Valgu 2000ndate aastate alguses loodud kontekstuaalse religiooniõpetuse mudel (vt ptk 2.2), on eestikeelsete üldhariduskoolide gümnaasiumides toimunud. Kõigi intervjuueritid õpetajate hulgas on juurduvad arusaamad just mittekonfessionaalsest religiooniõpetusest. Raske on öelda, mis selle üldjagatud arusaama õpetajatel on kujundanud. Võib arvata, et seda on mõjutanud ainekavas sõnastatud põhimõtted. Üks mõjutegureid võib olla ka õpetajaharidus, ent osal intervjuuerituist puudus religioonipedagoogiline ettevalmistus. Võimalik, et oma osa on olnud ajakirjanduses peetud diskussioonidel ja ühiskonnas valitseval arusaamal, et usundiõpetus ei tohiks olla kristlik misjon (Telpt 2016: 66, Käpp 2018: 96–97).

Ent mida tähendab religiooselt kallutamata ja erapooletu õpetamine koolipraktikas usundiõpetuse õpetajate jaoks? Selle üle arutledes tõid õpetajad esile kaks teemat: esiteks erapooletu õpetamine kui eri usundite ja nende esindajate

halvustamisest ning teiseks mõne usundi või maailmavaate propageerimisest hoidumine. Religioosse kallutatuse teema on olnud Eestis esil usundiõpetuse üle käival diskussioonil algusest peale (vt nt Valk 1999). See on seotud hirmuga, et kristlikust vaimulikust või kristlasest õpetaja püüab lapsi pöörata kristlusesse. Ent õpetajatele oli hoopis oluline ühelt poolt klassis valitsevale õhkkonnale ning teiselt poolt õpetaja mis tahes eelarvamustele ja oma vaadete propageerimisele tähelepanu juhtimine. Seega tõstsid õpetajad esile, et kallutatus religiooni suhtes võib olla nii negatiivne kui ka positiivne. Järgnevalt on arutletud mõlema tõstatatud teema üle esmalt seoses õpilaste ja seejärel õpetajatega.

Õpetajad võtsid religiooselt kallutamata õpetamisest rääkides üles sallivuse teema. Võimalik, et sellel on seos religiooni kohaga ühiskonnas ja koolis valitseva õhkkonnaga, kui õpetajad tõlgendasid kallutamata õpetamist nii, et ühtegi usundit ega nende esindajat ei tohi halvustada. Õpetajad tõid esile nende jaoks olulise teema: kuidas õpetada võimalikult erapooletult eelarvamuste ja sallimatuse taustal. Nad võisid seda tajuda kui vastuolulist olukorda. Kuigi õpetajad kinnitasid, et õpilaste vanuse kasvades (sarnaselt Kallioniemi *et al.* 2018: 81) ja mõne õpetaja arvates ka aastate jooksul on õpilased muutunud sallivamaks, tõdesid nad, et eelarvamused ja sallimatus on koolis siiski probleem (vrd Schihalejev *et al.* 2020: 376).

Valdavalt on õpilased usundiõpetuse tunnis sekulaarse taustaga. Neil ei ole enne institutsionaalse religiooniga isiklikke kokkupuuteid olnud ja nad näevad religiooni pigem negatiivsena. Eriti tugev eelarvamus on selgelt eristuvate usugruppide, näiteks Jehoova tunnistajate suhtes. Samas õpperühmas võivad olla mõned religiooniga seotud õpilased, nende hulgas ka fundamentalistlike vaadetega õpilased. Õpetajate sõnul esineb sallimatust nii sekulaarsete kui ka religioossete vaadetega noorte hulgas. Seega on õpetajale võimalikult neutraalse religiooni käsitlemise taustal oluline, kuidas toimida olukorras, kus osa õpilasi suhtub eelarvamusega või naeruvääristab eri usundeid ja nende esindajaid. Lisaks tõuseb õpetajate jaoks üles küsimus, kuidas hoiduda fundamentalistlike või selgelt eristuvate vaadetega õpilaste halvustamisest nii õpilaste kui ka õpetaja enda poolt.

Kuigi üheski intervjuus seda ei ilmnenu, on oht, et õpetaja ise võib hakata fundamentalistlikke vaateid naeruvääristama. Ent ka õpilaste selliste vaadete suhtes peaks ta olema salliv. Siiski ilmnis intervjuudest, et õpetajatel on vahel raske eristada, millal on tegemist õpilase isikliku usulise arusaama väljendamisega ja millal ebatolerantsusega. Võimalik, et fundamentalistlike arusaamadega õpilane mõistabki hukka kõik, kelle uskumused on tema omast erinevad. Õpetajale on oluline märgata, kuidas seda klassis tajutakse ja kas teised õpilased tunnevad end sellest puudutatuna. Õpetaja peab sellises olukorras selgeks tegema piiri, mis on lubatud ja mis mitte. Ent teatud määral oleneb see kontekstist ja seda ei saa paika panna näiteks ainekava või juhenditega. Seega peab õpetaja suutma vastu võtta professionaalseid otsuseid keerulistes olukordades. Õpilased jälgivad, kuidas õpetaja sellistele olukordadele reageerib, näiteks kas ta laseb õpilastel rääkida või sunnib vaikima (vt ka ptk 8.2.2). Selliste praktiliste olukordade

lahendamine tunnis õpetaja poolt on osa sallivuse õpetamisest. Õpilased õpivad analüüsima, mis on sallivus ja millised piirid võiksid sellel olla.

Varasem uuring on näidanud, et usundiõpetust õppinud õpilased on religioossetes küsimustes tolerantsemad (Schihalejev 2009b). Ka intervjueeritud tõesid, et õpilaste sallivus usundiõpetuse õppimise käigus suureneb. See annab põhjust arvata, et õpetajad pööravad tähelepanu ainekavas esile tõstetud sallivuse kasvatamisele kogu õppetöö jooksul.

Eestis seostatakse valdavalt kallutamata usundiõpetuse õpetamist sellega, et õpetajad ei suunaks õpilasi avalikult või varjatult oma religioossete tõekspidamiste ja maailmavaate ülevõtmise poole. Intervjueeritute sõnul on kõige tavapärasem hirm, et usundiõpetuse õpetaja hakkab kristliku usu propagandat tegema. Mõneti võib selline hirm olla põhjendatud, kuna Eesti on erandlikus olukorras selle poolest, et mittekonfessionaalset usundiõpetust õpetab hulk eri kristlike konfessioonide vaimulikke. Nad on õppinud kristlikku teoloogiat, tihti ka mõnes (era)kõrgkoolis, mis on keskendunud koguduste töötajate ettevalmistamisele. Võrdlev usundilugu võib olla vaid väike osa nende koolitusest. Samuti on vaid osal neist religioonipedagoogiline ettevalmistus (vt ptk 4.2).¹³

Ühelt poolt on kallutatud õpetamine seotud institutsionaalse religiooniga ja selgelt piiritletud usukogukonnaga liitumisele kutsumisega. Näiteks on suhteliselt hästi jälgitav, kui kristluse käsitlemisel lähtub õpetaja ühe konfessiooni dogmadest. Sellist jämedat õpilaste religioosset mõjutamist mõistsid hukka kõik õpetajad. Teisalt võib kallutus olla varjatud ja esineda viisil, mida on eriti enda puhul raskem märgata.¹⁴ Osa intervjueeritud oli ka seda endale teadvustanud. Näiteks võib õpetaja propageerida teatavat kristlikku vagaduslaadi või mittekristlikke religioosseid praktikaid ning mõjutada õpilasi seda kaudu. Aga intervjuudest ilmnes, et kallutatud õpetamine võib toimuda ka religiooni kui nähtuse või mõne religiooni ühekülgsel tutvustamise kaudu. Nii võib õpetaja käsitleda pikemalt teemasid, mis on talle endale olulised, või esitada oma arusaamu religioonist üldjagatu pähe (vt ka ptk 7.6 ja 7.7). Ent õpilastele jääb mulje, et teisi seisukohti religiooniga seoses ei olegi või mõnd religiooni teisiti käsitleda ei saagi. Kõik need on kõrvalekaldumised kallutamata õpetamisest, mida õpetaja ei pruugi endale sellisena teadvustada.

Eespool on välja toodud võimalikud probleemid seoses religiooselt ja maailmavaateliselt kallutatud õpetamisega. Kuidas õpetajatel kallutamata õpetamine praktikas välja tuleb, seda on intervjuude põhjal raske hinnata. Siiski paistab intervjuudest, et kuigi õpetajad peavad õigeks ja tahaksid kallutamata õpetada, ei oska nad alati seda (vt täpsemalt ptk 5.4 ja 7.7). Tahtmatult kallutatud õpetamist võiks aidata vältida õpetajate eneserefleksiooni oskuse arendamine.

¹³ Euroopas nõutakse gümnaasiumiastmes õpetajatelt enamasti (lisaks) pedagoogilist haridust, eriti, kui ei ole tegemist konfessionaalse usuõpetuse õpetamisega (vt nt Rothgangel, Skeie, Jäggle 2014: 62 (Taani), 225 (Norra), 255–256 (Rootsi)).

¹⁴ Ilmselt tajutakse sekulaarsena nt haridusasutustele pakutavat vaikuseminutite koolitust (Vaikuseminutid 2021), mille enesetutvustuses rõhutatakse teaduspõhisust. Vaikuseminutite käsitlusi vt Bogens 2020: 35 ja Seema, Säre 2019.

Eelmises alapeatükis olevad näited õpetajatest iseloomustavad seda, mis võib kujundada õpetajate eneserefleksiooni tundlikkust. Neil kahel õpetajal oli sarnane haridus, kuid Jaagup oli ka kristliku koguduse vaimulik, ent Doris ei seostanud end ühegi religiooniga. Ta arvas, et kristlikest vaimulikest õpetajad muudab kallutatuks ainuüksi nende konfessionaalne kuuluvus. Doris oli veendunud, et oma sekulaarse tagapõhja tõttu õpetab tema religioosselt kallutamata. Võimalik, et sobitudes hästi sekulaarsesse kooli, ei tajunud ta eneserefleksiooni vajadust ega märganud varjatud kallutatuse võimalust. Intervjuust ilmnes, et ainuüksi see, et õpetaja on sekulaarne, ei tähenda veel kallutamata õpetamise vältimist. Jaagup küll tundis kiusatust teha kristlikku „külvitööd”, kuid oli seadnud endale kindlad piirid ja püüdis neist kinni hoida. Võimalik, et ta tajus ka teravat tähelepanu enda kui vaimulikust kooliõpetaja vastu. Ta analüüsis, kuidas ta püüab kallutatust vältida. Jaagupi ja Dorise puhul tuleb esile see, kuidas ainuüksi eneserefleksiooni kaudu ei pruugi õnnestuda kallutatust täiesti vältida, kuid see võib aidata seda märgata ja vähendada. Kallutamata õpetamist toetaks usundiõpetuse õpetajate eneserefleksiooni oskuse arendamine just selles vallas. Kuigi see on osa religioonipedagoogika õpetajakoolitusest ja lühikoolitusega võib sellele vaid tähelepanu juhtida, tuleksid vastavad praktilised koolitused kindlasti kasuks. Uuringud algajate õpetajate kohta on näidanud, et refleksioon isiklike uskumuste ja professionaalse praktika üle aitab kujundada kallutamata õpetamise jaoks kohaseid oskusi ja sobilikke hoiakuid (Jackson, Everington 2017: 9). Seega võib öelda, et intervjuude analüüs ei kinnitanud ühiskonnas levinud arusaama, et kristlikud vaimulikud õpetavad usundiõpetust igal juhul kallutatult, vaid tõstis esile hoopis õpetaja eneserefleksiooni vajaduse.

Varjatult religioosselt kallutatud õpetamist võiks aidata leevendada ka see, kui usundiõpetuses õnnestuks usulise maailma mitmekesisust kajastada õppekäikude ja kooli kutsutud külaliste abil (vt täpsemalt ptk 8.2.4 ja 8.2.5). Õppekäigud eri religioonide ja kristlike konfessioonide pühapaikadesse ning eriilmeliste religiooniga seotud isikute kutsumine tundidesse mitmekesisistaks pilti, mida õpilased religioonist saavad. Ka mitmekesised õpikud, õppematerjalid ja õppevideod aitaksid tasakaalustada võimalikku kallutatust (vrd ptk 7.6 ja 7.7). Usundiõpetuse õpetajatele on sallivuse kasvatamine ja kallutamata õpetamine praktiline probleem. Intervjuude analüüs näitas, et nad otsivad viise, kuidas neid usundiõpetuses ellu viia. Ent õpetajad vajaksid selles tuge.¹⁵ Nii metoodilisi materjalide välja töötades kui ka koolitustes ja õpetajakoolituses tuleks neid teemasid käsitleda Eesti konteksti arvestades ja praktilisel tasandil.

Intervjuudes viitasid õpetajad võimalusele, et sallimatuse ja kallutatud õpetamisega võib probleeme tekkida ka teistes õppeainetes. Seega eespool toodud teemadering ei iseloomusta ainult usundiõpetust, vaid on samavõrd aktuaalne ka teistes õppeainetes. Ent võimalik, et just usundiõpetuse õpetajad oskavad neile

¹⁵ Näiteks võiks olla võimalus korduvalt üles kerkivaid keerulisi teemasid arutada teiste usundiõpetuse õpetajatega usundiõpetuse õpetajate listis või Facebook'i grupis või küsida nõu religioonispetsialistidelt (vt nt Tartu ülikooli usuteaduskonna juures tegutseva religioonide kompetentsikeskuse poolt pakutavat võimalust (Küsi spetsialistilt 2021)).

teistest õpetajatest enam tähelepanu pöörata. Põgusalt on neid teemasid puudutatud ajaloo õpetamisega seoses (Kello 2014), ent mitte religiooniga seostades. Mõlemad teemad vajaksid edasist uurimist koolis laiemalt.

Usundiõpetuse õpetajad jagavad seisukohta, et koolis tuleb õpetada religiooselt ja maailmavaateliselt kallutamata. Peatükis ilmnes, et see ei ole niivõrd ainespetsiifiline, kuivõrd kontekstispetsiifiline oskus. Eneserefleksiooni arendamine koolitustes ja õpetajahariduses aitab toetada selle oskuse arendamist. Õpetajad pöörasid tähelepanu ka õpilaste suhtumisele religiooni ja rõhutasid neis salliva suhtumise kasvatamise vajadust.

5.9. Kokkuvõte

Kõik õpetajad jagasid ainekavapõhist arusaama, et õpilaste teadlik maailmavaateline ja religioosne mõjutamine õpetaja poolt ei ole koolis sobiv. Osa õpetajaid vaatlus seda teemat laiemalt kui usundiõpetuse põhiselt ja leidis, et selline mõjutamine võib toimuda ka teistes õppeainetes, see võib hõlmata õpetaja erinevaid eelistusi ja osalt on see paratamatu. Täiesti neutraalne õpetamine ei ole nende meelest võimalik, kuna nii õpetajatel kui ka õpilastel on oma maailmavaade. Kui mõned õpetajad tõid esile vaid selle, et õpetaja ei tohiks otseselt oma vaateid propageerida, siis teised rõhutasid, et õpilaste mõjutamine võib toimuda ka varjatutes vormides.

Õpetajad nimetasid usundiõpetuse erapooletu õpetamisega seoses, et ühtki usundit ei tohi naeruvääristada ega õpetamisel eelistada. Seega võib öelda, et kõik õpetajad jagavad usundiõpetuse riikliku ainekava põhiseisukohti: see lähtub usuvabaduse tunnistamise põhimõttest, arvestab religiooselt pluralistliku maailmaga ja ei esita ühtegi maailmavaadet õpilasele normatiivsena (GRÕK lisa 8 2011).

Osa õpetajaid on kokku puutunud õpilaste ja lastevanemate eelarvamusega usundiõpetuse suhtes. Kardetakse konfessionaalset usuõpetust. Intervjuudest ilmneb, et ebakindlus kaob, kui usundiõpetust on mõnda aega õpetatud.

Kuigi see peatükk peaks käsitlema spetsiifilisi usundiõpetuse probleeme, mis on teistest õppeainetest erinevad (erapooletus, sallimatus, õpetajate kallutatus, religioosne õpilane koolis), siis intervjuude analüüsist selgus, et sarnasid probleeme tuleb ette ka teistes õppeainetes. See seab küsimuse all, kas need probleemid on nii usundiõpetuse põhised, kui neid tavapäraselt näiteks meedias või lastevanemate poolt konstrueeritakse või neid teistes tundides lihtsalt ei märgata. Võimalik, et just usundiõpetuse õpetajad oskavad neile teistest õpetajatest enam tähelepanu pöörata.

Õpetajad toetusid suuresti riikliku ainekava põhiseisukohtadele, et leida sobiv lähenemine usundiõpetuse õpetamisele. Selle olemasolu on oluline, et õpetajad saaksid tugineda ühisele arusaamale sellest õppeainest. Ent selles olevate seisukohtade elluviimiseks vajavad õpetajad tuge ja ainepõhiseid koolitusi.

VI. ÕPETAJATE ÕPPE-EESMÄRKIDE VALIKUD

6.1. Sissejuhatus

Tavapäraselt lähtuvad Eesti üldharidussüsteemis õpetajad üldisemaid ainepõhiseid õppe-eesmärke seades riiklikust õppekavast (Krull 2018a: 330). Gümnaasiumi usundiõpetuse eesmärgid on kirjas riiklikus ainekavas (GRÕK lisa 8 2011, vt täpsemalt ptk 2.3.1). Ent mitmel põhjusel võivad usundiõpetuse õpetajad olla olukorras, kus nad ei saa lähtuda otseselt riikliku ainekava õppe-eesmärkidest. Näiteks erineb õpetatavate kursuste hulk kooliti (vt ptk 7.2), valdavalt pole õpilased põhikoolis usundiõpetust õppinud (vt ptk 7.3) ja sobivat õpikut võib olla raske leida (vt ptk 7.6). Nii peavad õpetajad ise tegema rohkem otsuseid kooli usundiõpetuse ainekavade koostamisel. Seejuures võivad nad toetuda vähem või rohkem põhikooli ja gümnaasiumi usundiõpetuse riiklikele ainekavadele. See olukord on seotud usundiõpetuse kui valikaine staatusega. Õpetajad peavad õppetöö eesmärgistamiseks ise otsustama, millised on usundiõpetuse laiemad õppe- ja kasvatuseesmärgid, millest lähtudes koostada kooli ainekava ja enda tööplaan. Seetõttu erinevad usundiõpetuse õppe-eesmärgid õpetajati. Ent see, kuidas õpetaja mõistab õppe-eesmärke, mõjutab seda, kuidas ta õpetab (Holt 2015: 34).

Intervjuudes ei küsitud õpetajatelt otsesõnu õppe-eesmärkide kohta. Vastav küsimus oli sõnastatud sellisel viisil, et ärgitada õpetajaid vastama spontaanselt, lähtudes oma kogemusest, ja välistada riikliku ainekava refereerimine. „Mida on teie meelest andnud usundiõpetuse õppimine teie õpilastele rohkem võrreldes nende õpilastega, kes seda õppeainet kunagi õppinud ei ole?” (Vt lisa 1.) Ent usundiõpetuse õppe-eesmärgid võisid intervjuude käigus tulla jutuks ka teistes seostes. Eri paradigmade konstrueerimiseks, mis kajastuvad nii intervjuudes kui ka usundiõpetuse ainekavas, on kasutatud diskursusanalüüsi (Hjelm 2014; Taylor 2013, vt täpsemalt ptk 4.3).

Järgnevalt on kirjeldatud Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse õppe-eesmärkide diskursusi, nagu need tulevad esile õpetajatega tehtud intervjuudes: maailmakodaniku kasvatamise, eurooplase identiteedi kasvatamise ja enesetundja kasvatamise diskursus.¹⁶ Osa õpetajaid kasutab põhiliselt ühtainust diskursust, kuid enamik siiski kaht või kolme ning vahetab neid olukorrast ja õpilastest lähtudes, ent nendegi jaoks on enamasti üks diskursus valdav. Diskursuste kirjeldused lähtuvad sellest, millises suunas tahab õpetaja õpilast arendada. Peatüki lõpus on analüüsitud ka võimalikke seoseid eri diskursuste kasutamise ja usundiõpetuse õpetajate eluloolise tausta vahel.

¹⁶ Samal teemal on ilmunud autoril artikkel (Härm 2018), mis keskendub peamiselt erinevate õppe-eesmärkide diskursuste kasutamise ja õpetajate eluloolise tausta võimalikele seostele. Selles on iga diskursuse juures toodud näited kolme erineva eluloolise taustaga õpetaja kohta. Käesolev peatükk on kolme õppe-eesmärkide diskursuse edasiarendus.

6.2. Maailmakodaniku kasvatamise diskursuse iseloomustus

Selles õppe-eesmärkide diskursuses on rõhk eri religioonide kohta teadmiste saamisel. Kuna põhikoolis on usundiõpetust õppinud väga väike osa õpilastest, tuleb gümnaasiumis usundiõpetuse kursust alustades jagada õpilastele esmaseid teadmisi suuremate religioonide kohta, sest enamiku õpetajate sõnul on õpilaste religioonteadmised peaaegu olematud.

... teadmisi, siin ma mõtlen erinevaid usundeid. Seda ma tõstan vast esimesele kohale. Sest ma ise nii tohutult näen, kui suured ja haigutavad puudujäägid on tõesti selles küsimuses. Ei tunta erinevaid maailmausundeid. Ma tõesti räägin suurtest maailmausundeist, ma ei räägi omapärastest väikesektidest. (Kadi)

Eri usundeid peaksid õpilased riikliku õppekava järgi tundma õppima just põhikooli III astmes kursuses „Üks maailm, erinevad religioonid” (PRÖK lisa 9 2011). Uue õpilaste rühmaga tööd alustades seisavad õpetajad silmitsi ühe keskse probleemiga: valdav enamik gümnaasiumiõpilasi ei ole põhikoolis usundiõpetust õppinud. Näiteks üks õpetaja, kes nägi peamise õppe-eesmärgina põhiteadmiste omandamist religioonide kohta, tundis ise, et rikkus reegleid, kui kasutas gümnaasiumi riikliku ainekava asemel põhikooli usundiõpetuse religioone tutvustavat kursust. Ent ta pidas siiski oluliseks lähtumist õpilaste vajadusest ja eelteadmistest.

Minu eesmärk on see, et minu õpilastel tekiksid mingid teadmised ja arusaamised maailmast. Et selle nimel ma seda teen niiviisi. Kui näeksin, et see on liiga lihtne, siis ma muudaksin oma suunda, aga nii kaua, kui ma ei näe, siis ma ei muuda. (Sirje)

Õpetajad ütlesid korduvalt, et religioonide tundmaõppimine avardab õpilaste silmaringi. Osal juhtudel jäi selgusetuks, mida nad selle all täpselt mõtlesid, kuid osa õpetajaid sidus laiema silmaringi esijoones baasteadmistega eri religioonide kohta. Mida õpetajad selle all täpsemalt silmas pidasid, selgus ainult mõnel juhul. Näiteks ühe õpetaja jaoks olid need faktiteadmised ja kaardi-tundmine.

Nad [s.t õpilased] saavad fakte, mida nad vajavad. Nad saavad pilte, et see on see ja see on teine ja seal on Jeruusalemm. On Meka. No see kaardipilt ja kõik see. [...] See on selline informatiivne silmaringi laiendus, et näe, maailmas on sellised asjad olemas. (Emma)

Mõni teine õpetaja paistis rohkem tähelepanu pöörvavat religioossete sümbolite tundmisele. Kõige enam tõusis aga selles diskursuses esile tugev keskendumine usukommete tundmaõppimisele, mille juures vahel religiooni ja kultuuri piiri ei teadvustatud. *Samas ju kõik usundid on niivõrd kohaliku kultuuriga seotud, et paratamatult nad saavad ka midagi sellest* (Riina). Võimalik, et õpetajad ka ise alati ei analüüsinud, mida nad religiooni tundmise all silmas peavad, millised on

need teadmised, mida nad religioonide kohta jagavad, ja kuidas nad religiooni defineerivad. Tõenäoliselt on see, mida õpetajad mõistavad põhiteadmiste all eri religioonidest, mõjutatud ka kasutatavatest õpikutest¹⁷. Üks õpetajate poolt enam tuntud ja kasutatud õpik on soome keelest tõlgitud „Usundid: müüdid, jumalad, tavad, sümbolid” (Halme *et al.* 2010), mille pealkirigi näitab õpiku rõhuasetusi. Selles õpikus on antud palju ruumi just usutavadele ja eluviisile.

Õpetajad pöörasid tähelepanu peamiselt tänapäeval maailmas enam levinud religioonidele. Religioonide kujunemislugu käsitleti seejuures vaid põgusalt. Valiku kriteerium ei olnud ühelgi juhul ühe või teise religiooni suurem esinemine Eestis, vaid vaadeldi globaliseerunud ja mitmeusulist maailma tervikuna.

Eesmärk on näidata maailma suurimaid tegutsevaid religioone, neid, mis tegutsevad, mitte niivõrd väljasurnuid, et selle jaoks on teatud teised lülid gümnaasiumites. Aga just nimelt tegutsevaid. [---] Minu arvates tähtsam on tunda suurt maailma paremini, ja Eestit nii või teisiti nende suurte all. (Meelis)

Vahel räägiti küll usundisestest suurematest õpetuslikest erinevustest, aga mitte kuigi palju paikkondlikest erinevustest ühe usundi piires. Selles diskursuses tutvustasid õpetajad religioone enamasti suhteliselt monoliitsetena ja usundiseseid erinevusi kuigi palju välja ei toodud. Võimalik, et taolise lähenemise üks põhjuseid on ajapuudus, ent võib-olla on seesugune käsitus mõjutatud kasutatavatest õpikutest. Üks õpetaja, kes teadvustas niisuguse käsitlusviisi puudulikkust, põhjendas selle kasutamist sellega, et lihtsustatud pilt religioonidest võimaldab nende süstematiseeritud ja õpilastele paremini hõlmatavat esitamist.

Ma olen püüdnud need maailmareligioonid jaotadagi niimoodi, et põhimõtteliselt ma justkui esitan kõikidele religioonidele ühesugused küsimused, et tekkiks mingisugune süstemaatilisus. Et võib-olla see ei ole õige esitada igale religioonile ühesuguseid küsimusi, see lihtsustab pilti, aga et kuidagi seda süstematiseerida ja õpilastele enam-vähem arusaadavalt edasi anda, siis ma esitan kõikidele religioonidele, suuremad maailma religioonid, mingisugused kindlad küsimused ja siis üritan neile vastata. (Jaagup)

Miks tuleb õpilastel teisi usundeid tundma õppida? Õpetajate meelest olid religiooniteadmised õpilastele vajalikud nüüdismaailmas hakkama saamiseks. Seejuures ei pidanud nad silmas ainult Eestit, vaid kogu maailma.

... globaalse maailmakodanikuks ettevalmistamise osa, mida ma pean päris ... oluliseks usundiõpetuse ülesannete hulgas. (Kadi)

Usundiõpetuses saadud teadmised aitavad õpilastel mõista meedias ilmuvaid uudiseid ja laiemalt tänapäeva maailmas toimuvat. Näiteks üks õpetaja põhjendas islamile suurema tähelepanu pühendamist sellega, et see on aktuaalne teema, millega õpilased nii või teisiti kokku puutuvad. Seetõttu vajavad nad ka teadmisi islami kohta.

¹⁷ Vt õpikute kasutamise kohta lähemalt järgmisest peatükist.

[K]una see [s.t islam] on maailmas ikkagi järjest rohkem kõlapinda saav asi, siis ma arvan on hea, kui nad enam-vähem teavad, mis on ja mis need peamised liinid seal on ka, et kes need on sunniidid ja šiiidid. Ja muidu ei saa midagi aru, kui pole räägitud. (Siim)

Tõstetakse esile religiooniteadmiste kasulikkust. Näiteks mõne õpetaja arvates aitab kaasa eri usunditega seotud tavade tundmine edule tööelus.

Kui rääkida nii-öelda edukatest inimestest, ma ei tea, selle all mõeldakse erinevaid asju. Ütleme siis, majanduslikult edukatest inimestest, siis see on rahvusvaheline pädevus, kahtlemata. Isegi ärimehele ei tee paha, kui ta tunneb araabia kombestikku, näiteks midagi taolist, kas paremalt poolt võtta asju või vasakult. [---] Ütleme, käega katsutavat mingit toodangut otseselt selle tagajärjel ei teki. Aga tulevikus võib tekkida. (Meelis)

Tulevase töö jaoks kasulike teadmiste väärtustamine ei ole ainuomane usundiõpetusele. Katri Lamesoo ja Angela Aderi (2016: 4) hinnangul on just eriti valikainete eesmärk tagada noorte kiire ja sujuv suundumine haridussüsteemist tööturule. Katrin Aava (2010: 124) viitab, et Eestis on legitimeeritud hariduse ühe eesmärgina instrumentaalse ratsionaalsuse ideoloogia. Religiooniteadmistel on praktiline väärtus ka reisimisel. Näiteks üks õpetaja arvas, et islami kommete tundmisest on kasu ka puhkusereisil. *Miks ma ei võiks teada, kui ma lennukiga Egiptusesse lähen, mis mind seal ootab?* (Doris)

Teine õpetaja, kelle kogemuse põhjal õpilastele tunnist palju fakte meelde ei jäänud, lootis siiski, et reisimisel meenuvad õpilastele vähemalt usundite peamised sümbolid.

Ja kuhu iganes nad [s.t õpilased] maailmas lähevad, siis näevadki seda paksu Buddha seal kusagil, et ah ma tean. Teab vähemalt seda, kes on budistid, kui kõik muu meelde ei tule. (Riina)

Mitu õpetajat rõhutas, et maailm on avatud ja õpilased reisivad palju. Nad puutuvad kokku erinevate religioonidega ja seepärast on vaja elementaarseid teadmisi nende kohta.

[O]n jutuks ka olnud, et kui teil [on] Euroopa Liit ja piirid avatud ja kui [te] mitte midagi ei tea ... See [s.t usundiõpetus] on andnud neile mingisuguse pildi ette. (Mart)

Selles diskursuses püüavad õpetajad ära arvata, milliste religioonide kohta võiks õpilastel elus teadmisi vaja minna ja arvestada seda õppe-eesmärkide seadmisel. Ent õpetajate arusaamad, millistele religioonidele gümnaasiumis rohkem tähelepanu pühendama peaks, erinevad olulisel määral. Näiteks pööras üks õpetaja kristlusele ja islamile rohkem tähelepanu ainuüksi seepärast, et ta arvas õpilastel just nende kahe religiooniga reaalselt tegemist olevat nii kooliajal kui ka edaspidises elus.

Ma üritasin võtta ... lähtuda sellest perspektiivist, et milliste nähtustega võiks õpilastel tõenäoliselt kokkupuudet tekkida. Siin oma praeguses või järgnevas elus ja sellest lähtudes, et anda neile mingit ettevalmistust selleks, et kui nad ühte või teist nähtust kohtavad, et ... vähemasti kuskilt kuklast tuleks mingi aimdus, et aa, sellest on räägitud või tead enam-vähem, mismoodi suhtuda või kust otsida neid asju. Püüdsin ära arvata, et kuidas neil elus võib minna. Sellest lähtuvalt sai, ütleme, kristlusega ja nüüd ka islamiga rohkem tegeletud, kui võib-olla budismi või ... mõnede, ma ei tea, aborigeenide usunditeni väga ei jõudnud. (Siim)

Selles näites on tähelepanuväärne, et kristlust tutvustas õpetaja õpilastele nagu ülejäänud usundeid ja ei eeldanud, et õpilased on sellega varasemast tuttavad.

Ent teine õpetaja oli vastupidisel seisukohal. Ta arvas, et õpetada tuleb just neid usundeid, millega õpilased kokku ei puutu ja mida ei käsitleta ka teistes õppeainetes. Ta lootis, et kristluse ja islamiga puutuvad õpilased nii kui nii kokku ja omandavad nõnda iseseisvalt mõningaid teadmisi, kuid pidas vajalikus tutvustada Aasiast pärit usundeid, näiteks taoismi ja konfutsianismi. Ta leidis, et õpilaste religiooniteadmised võiksid ulatuda kaugemale Euroopa piiridest.

Neil on kindlasti laiem pilk Aasiast. Ma ei julge öelda, ma ikka tahaks uskuda, et inimesed näevad sellest islamiusust ja kristlusest ka väljaspool tundi, aga oleme ikka ausad, ega me ikka Aasia filosoofiast ja usundist ei tea mitte mõhkugi. Et vähemalt selles osas on neil kindlasti laiem pilt ja arusaamine. (Sirje)

Ent kolmas õpetaja keskendus Ida usunditele seepärast, et pidas neid õpilastele huvitavaks. Kristlusele pööras ta vähem tähelepanu, lootes, et kristlike kommetega puutuvad õpilased ikka kokku, ja tema arvates polnud see õpilastele ka huvitav.

Ma ikka võtan seda [s.t usundeid, mida tutvustada] sellest aspektist, mis on talle huvitavam. Kool on kahe kiriku vahel, ta näeb seda [s.t kristlust] nii või teisiti. Minu kristlik osa on kõige lühem. Mul on just see muu osa, et ma jõuaks rääkida taoismist ja muudest asjadest. See on palju põnevam neile. (Doris)

Nagu üle-eelmises näites, käsitles õpetaja siingi kristlust nagu iga teist maailma-religiooni, mida saab vaatamas käia, kristlikud pühakojad on vaid lähemal. Seega võib eri usundite suurema- või väiksemamahuline käsitlemine lähtuda mõnel juhul lihtsalt õpilaste huvidest ja soovidest ning olla mõjutatud usundi-õpetuse kui valikaine staatusest (vrd ptk 7.2).

Ka erinesid õpetajate arvamused suuresti selles, millised usundid on õpilastele kergemini mõistetavad ja millele võiks seepärast tundides rohkem keskenduda. Kui näiteks üks õpetaja rõhutas hinduismi kui teiste usundite mõistmiseks olulist usundit, siis mitu teist intervjuueerit leidis, et hinduism oma paljude jumalustega jääb õpilastele lootusetult kaugeks ja hoopis arusaadavam on budism.

[B]udism on meile natuke kergemini mõistetav kui teised oriendi usundid, hinduism ei lähe üldse meile, ma ei tea, ei kõneta. (Malle)

Seega, kuigi selles diskursuses on eesmärk anda praktilisi teadmisi nüüdismaailma suuremate religioonide kohta, siis arusaam isegi selle kohta, milliseid usundeid on suuremas mahus seda eesmärki silmas pidades vajalik tutvustada, erines õpetajatel oluliselt.

Sallivus tuli olulise märksõnana esile kõigis diskursustes.¹⁸ Selles diskursuses tähendas sallivus eelkõige tolerantset suhtumist erinevatesse religioossetesse kommetesse ja tõekspidamistesse. Eesmärk oli vältida piinlikke olukordi ja kultuuridevahelisi konflikte üksikisiku tasandil. Ühelt poolt leiti sellist sallivust vaja olevat globaliseeruvast Eestis. Õpetajate arvates on õpilaste usuline taust edaspidi veelgi kirjum. Just seepärast arvas üks õpetaja, et tulevikus võivad sallivusega seotud probleemid süveneda ja usundiõpetust on vaja kooli igapäevaelus religioossete pingete ärahoidmiseks.

[P]raegu meil aktuaalsed teemad on kõik see põgenike vastuvõtmine ja ma ei tea, kuhu see iganes kaldub ja nii edasi. Ma mõtlen tihtilugu koolis reaalset olles, et [usundiõpetuses] räägime maailmareligioonidest ja minul seal ei ole siiani olnud teistest kultuuri- ja religioossetest piirkondadest inimesi, aga ma arvan, see on aja küsimus ja tegelikult siis on küll juba ju praktiline vajadus selleks, et usundiõpetus oleks antud enne võimalikke pingeid ja, ma ei tea, kokkupuurkeid vältimaks. (Kadi)

Ent teiselt poolt leiti tolerantssust religioossete tavade ja erinevate religioonide esindajate vastu vaja olevat multireligioosset maailmas väljaspool Eestit toime tulemiseks. Sallivus tähendab selles diskursuses oskust viisakalt suhelda erineva religioosse taustaga inimestega.

[A]ga terve järgneva elu elavad nad [s.t õpilased] planeedil Maa, kus nad kasvõi minnes kuhu iganes, kasvõi Euroopasse õppima, pidevalt ... puutuvad kokku [inimestega], kes oma usulistelt veendumustelt on ... väga kindlameelsed ja nemad siit Eestist tulevad sellise ateistliku rõõmsameelsusega ja solvavad tont teab kelle ära. Seda [usundiõpetust] on vaja, ma arvan, selleks et gümnaasiumi-hariduse saanu või kes iganes edaspidi elus toime tuleks. (Mari)

Selles diskursuses saab ka sallivus millekski praktiliseks, mida on vaja igapäevaelus hästi hakkama saamiseks nii kodus kui ka välismaal. Nagu mitmed teised intervjuueeritud, tõi ka see õpetaja esile Eesti erinevust ülejäänud maailmast religioossete maailmavaadete esinemise sageduse poolest (vrd nt Hošek, Rimmel, Riistan 2019).

Kokkuvõttes näevad selles diskursuses õpetajad peamise õppe-eesmärgina põhiteadmiste jagamist maailma suuremate praegu tegutsevate usundite kohta. Õpetajati võib erineda, mida nende teadmiste all silmas peetakse, kuid tihti keskendutakse usupraktikatele. Õpetajad leiavad, et teadmised religioonide kohta on õpilastele vajalikud edaspidises tööelus, reisimiseks ja meedia jälgimiseks.

¹⁸ Kokkuvõtet usundiõpetuse ja õpilaste religioosse sallivuse seoste kohta Eestis vt Schihalejev, Ringvee 2017.

6.3. Eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuse iseloomustus

Selles diskursuses tõuseb esile Euroopa kristlik pärand, mida käsitletakse kui „meie” traditsiooni. Usundiõpetuse eesmärgi kirjeldades pööravad õpetajad rohkem tähelepanu religiooni ühiskondlikule mõõtmele, rõhutavad religiooni osa ajaloo ja eri rahvaste puhul. Seejuures on suurema tähelepanu all Euroopa kultuuri- ja kirikulugu.

[M]a arvan, et see [s.t usundiõpetus] on andnud kindlasti parema arusaamise kultuuridest ja võib-olla üldse sellest taustast, kes me oleme ja kes me eurooplastena oleme. (Tiit)

Identiteet seostatakse religiooniga ja kristlust nähakse Euroopa ja Eesti kultuuriruumi olulise mõjutajana. *[K]una meie kultuuriruum on kristlik ja kuna see on ikka meie usund (Malle).* Sama õpetaja võis tunda vajadust kristluse suuremahulist õpetamist põhjendada, mis näitab, et kristlus „meie” usundina ei ole enesestmõistetav. Suurele osale õpilastele ei seostugi kristlik kultuur nende endi identiteediga.

[M]a olen alati ka põhjendanud, et keskendun selle pärast luterlusele rohkem, et see on nagu meie kultuuriruum, et see on nagu loomulik. Põhjendatav täiesti. (Malle)

Euroopa ajalugu vaadeldakse kui „meie” ajalugu, mis on tihedalt läbi põimunud kristlusega.

Ja me oleme läinud seda ajaloolist rada pidi liikvele, ... kõigepealt me rääkisime Kreeka ja Rooma taustast meie kultuurile ja siis põhiosa ... oli siiski tegemist kristluse ajaloo, mis minu isikliku veendumust mööda on tänini üks kõige rohkem meie kultuuriruumi määratlenud tegur. (Margus)

Eestit nähakse Euroopa kristliku kultuuriruumi osana ning Eesti aja- ja kohalugu vaadeldakse osana Euroopa aja- ja kirikuloost.

Samas kohalik ajalugu on seotud suurema või laiema ajaloo. Et tegelikult suur pilt on ka koha peal ühel või teisel viisil olemas, ja olnud juba aastasadu. Vahel on inimeste jaoks ... väga tehiskäsi see, kui räägitakse näiteks Euroopa ajaloost või Euroopa kirikuloost. Siis on see mingi kaugem, et see pole nagu päris meie asi siin, aga tegelikult see on ju meie asi, see on täpselt samamoodi meie ajalugu. Ütleme, see suur pilt selle meie väiksema pildi taga. (Margus)

Õpetajad, kellele see diskursus on oluline, tavatsesid ristiusele rohkem tähelepanu pöörata. Samas võis õpetaja tunda, et ta peab õigustama kristluse käsitlemist Eesti kultuuri ja tänapäevase hariduse osana.

[V]õib-olla ma olin ka natuke isepäine selles mõttes, et kuskil keegi võib ju öelda, et ärge üldse ristiusust rääkige ... ja minu jaoks see kuulub ikkagi Eesti kultuuriruumi ja hariduse juurde. (Mart)

Samas nentisid õpetajad korduvalt, et õpilased kristlust ei tunne ja seetõttu ei oska nad märgata selle osa meie kultuuris ja väärtushinnangutes. Samuti ei tunta õpetajate arvates kristluse juuri. Esile tuli tugevalt identiteedipõhine lähenemine kristlusele.

Aga ma näen, et inimestel on rohkem vaja arusaamist kristlusest tänapäeval just selles suhtes, et kui palju on see mõjutanud meie arusaamist heast ja halvast ja kui palju meie kultuur on sellest läbi imbunud. Neid asju näidata, inimestele demonstreerida, et see tuleb sealt. [---] Või üldse eespool, kristlusest eespool, mingisuguses judaismis või veel varem. (Tiit)

Nagu maailmakodaniku kasvatamise diskursuses on tähelepanu all eri religioonide kombes, nii on selles diskursuses esil kristlikud kombes, näiteks kristlik kalender ja nimed. Ent neid vaadeldakse õpetajate poolt identiteedipõhiselt kui oma kristlikku tagapõhja avastamist. Õpetajad pidasid oluliseks üldkultuuriliste teadmiste andmist nähtustest, millega õpilased puutuvad kokku igapäevaelus, kuid mille kristlikku tagapõhja nad ei oska märgata. Sellega seoses rääkisid mitmed õpetajad ka õpilaste puudulikust seoste loomise oskusest varem õpituga.

Õpilased ei oska teinekord mingeid seoseidki ära tabada, kust on tulnud näiteks pühapäev. Kust on tulnud meie ajaarvamine, kristlik ajaarvamine või ajaarvamine üldse. Kust on tulnud meie nimed. Lihtlabased asjad. Mari või Juhan või Peeter jne. Kõik see on ju meie taust. On pühad ja kalender, mida me ühtpidi justkui igapäevases elus elame, aga me ei oska seda märgata. Me ei oska seda seostada. Et ma olen ... püüdnud seda poolt läbi nende tundide esile tuua, et millega ... igapäevases elus kokku puututakse või võidakse kokku puutuda. (Mart)

Korduvalt nimetasid õpetajad kristlikke pühade tutvustamise vajalikkust. Riiklike pühi tähistatakse ka koolis ja nii kuuluvad need pühad õpilaste endi aastaringi. Ent mitme riikliku püha taustaks olevat kristliku traditsiooni õpilased ei tunne ega oska seost kristlusega teadvustada. Mõned õpetajad sidusid kristlike pühade kui kogu Euroopa ühiste pühade tundmise laiemalt Euroopa kultuuriruumis orienteerumise vajadusega.

[S]iis kristlike pühade aeg, mille puhul Eesti riik niinimetatud kristlikus Euroopas annab ka vaba päeva, siis me oleme rääkinud nende pühade tähendusest rohkem eeldusel, et ... sellest vabast päevast, olgu siis jõulud või ülestõusmispühad, võiksid inimesed midagi teada, elades siin meie Euroopa kultuuriruumis. (Peeter)

Antud näites võttis õpetaja kriitilise hoiaku nüüdisaegse Euroopa suhtes ja paigutas kristliku traditsiooni pigem Euroopa minevikku.

Selles diskursuses on olulisel kohal kultuuri ja religiooni vahelised seosed ning kultuurierinevuste tundma õppimine. Seejuures ei teadvustanud õpetajad alati religiooni ja kultuuri vahelist piiri. Samamoodi nagu maailmakodaniku kasvatamise diskursuses usupraktikaid käsitledes, nii ka Euroopa kristlikku identiteeti rõhutades jäi vahel segaseks religiooni ja kultuuri erinevus. Ent näiteks üks õpetaja tõi nimelt esile vahetegemise vajaduse kommete kultuurilistel ja religioossetel aspektidel.

Ütleme näiteks, et islamis, kus läheb see vahe, või ütleme, et sellised laialt levinud eksimused, et teatud asjad tulenevad islami olemusest, see naiste riietus, lapspruudid ja nii edasi, et püüan siis selgeks teha, kus on tegemist siis islami olemusest tulenevate nähtustega ja kus on spetsiifiliste regiooni ja rahvuse traditsioonidega, mis on seotud islamiga, aga religiooni olemusest [see] ei tulene. (Ants)

Mitmes intervjuus nimetasid õpetajad, et usundiõpetuse õppimisega avardub õpilaste maailmapilt. See väljend kajastas vahel õpetaja kogemust ja vahel nimetasid õpetajad seda õpilastelt saadud tagasisidena. Osalt jäi intervjuudes selgusetuks, mida selle all täpselt mõeldi, kuid mitmel juhul seostati see teadmistega kultuuriloost. *Nad [s.t õpilased] leiavad, et nende maailmapilt ... on ikka oluliselt suurenenud. See on kui rääkida religioonist kui kultuurifenomenist (Ants).* Selles diskursuses vaadeldakse usundiajaloo ja kultuuri seoseid ka laiemalt. Näiteks eri rahvaste mütoloogia ja piiblilugude tundmisel nägid mõned õpetajad praktilist eesmärki eri kunstivaldkondade, kuid eriti kujutava kunsti mõistmisel.

[K]ui sa ei saa aru ja vaatad mingit pilti ja nad [s.t pildil kujutatud inimesed] midagi seal teevad ja sa lihtsalt vahid seda. See teeb su nii vaaseks või jätab su nii vaaseks. Kui sa ei oska seda narratiivi seal sees näha. (Piret)

Ka selles diskursuses on sallivus õppe-eesmärgina oluline, kuid sallivuse objektiks on pigem kultuurilised erinevused ja nendest tulenevad kombed, mitte niivõrd religioonist tulenevad erinevused. Valitseb lootus, et kui õpilased teadvustavad endi kui eurooplase identiteedi religioosseid juuri, aitab see ka teiste religioonide esindajatesse sallivamalt suhtuda.

[M]a tihti näitan just siis, et kui palju meil on seda kristlikku koormat seljas, kas see koorem on, aga ... et läbi kultuuri, et me teeme tegelikult asju, me peame õigeks selliseid asju, millel on kristlik taust ja samas kohe paralleele tuua, kus ... mingis teises kultuuriruumis peetakse samamoodi normaalseks midagi, mida meie ei pea üldse normaalseks. [---] Me mõtlemegi, et kõik mõtlevad nagu meie. Ei mõtle. (Tiit)

Ent teisalt võib religioon saada „sallitavaks” seepärast, et sellel on tähtis osa nii maailmakultuuris kui ka „meie” Euroopa kultuuris.

[Ü]ks selline eesmärk [on] võib-olla isegi puhtalt selline eelarvamuste hajutamine, mis minu arust ka religiooniõpetuse, korrapärasema religiooniõpetuse üks eesmäärke olla saab, suhtestudes religiooniga, religiooni osakaalu näitamine üldises kultuuris. (Margus)

Selle diskursuse põhiseisukohti võiks võrrelda kultuurreligiooni kontseptsiooniga, milles religioon võimaldab tunda seotust mineviku ja isikliku identiteediga isegi pärast seda, kui on lõppenud usk ja rituaalides osalemine (Demerath 2000). Võimalik, et selle kaudu püüavad õpetajad, seda enesele otseselt teadvustamata, pakkuda õpilastele üht võimalust sellise religioosse identiteedi aktsepteerimiseks, milles religiooni vaadeldakse puhtalt kultuurilise ja mitte isikliku usuga seotud fenomenina, õpetuslikku poolt ei täpsustata ja seda religiooni ei pruugita ka praktiseerida.

6.4. Enesetundja kasvatamise diskursuse iseloomustus

Selles diskursuses püüavad õpetajad aidata õpilastel märgata religiooni tähtsust paljude inimeste jaoks maailmas, kuigi õpilaste eneste jaoks ei pruugi religiooniga seotu aktuaalne olla.

Ikkagi eelkõige ma loodan, et nad [s.t õpilased] võtavad usulisi asju tõsiselt. Et ükskõik missugune on nende vaade või maailmavaade, et nad ei alahinda usulisi mõjusid, et nad on mingil viisil kokku puutunud usuliste mõtlemistega, analüüsinud neid. Tunnetanud ka tõenäoliselt seda, et see on niisugune mõjukas ja jõuline osa elust. (Jaan)

Erinevalt maailmakodaniku kasvatamise diskursusest pole keskmiselt mitte eri religioonid, vaid religioon kui nähtus. *Mis asi see religioon üldse on, et mida inimesed usuvad* (Jaagup).

Nagu teisteski diskursustes, nii ka selles õpetajad otseselt ei defineeri, mida nad religiooni all silmas peavad. Kõigis kolmes diskursuses vaatlevad õpetajad suuri usulisi süsteeme.¹⁹ Religiooni käsitlemist pigem institutsionaalse religioonina paistavad toetavat ka põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud ainekavad ja õpetajate kasutatavad õpikud. Ent erinevalt kahest eelmisest diskursusest saab selles diskursuses palju tähelepanu ka individuaalne religioossus (Altnurme 2018b). Lea Altnurme (2018b: 309–312) kirjutab, et eestlased nimetavad seda kõnekeeles vahel „oma usuks” ja see toitub Eestis kristlusest ja uuest vaimsusest, mis omavahel kombineerituna moodustavad sünkretistlikke segusid. Näiteks mõned õpetajad (järgmine ja ülejärgmine näide) püüavad aidata õpilastel

¹⁹ Teistsugust, religiooni individualiseerumisest lähtuvat lähenemist usunditele ja vaimsetele liikumistele kajastab nt raamat „Usundid ja vaimsed õpetused Eestis” (Hiimäe 2019). Iseloomulik sellele raamatule on katoliikluse ja luterluse käsitlemine (Hiimäe 2019: 208–210 ja 155–157).

märgata, et religioon võib avalduda inimeste elus eri vormides, mida esmapilgul ei pruugi religioonina ära tunda.

[M]inu selline suur missioon, mida ma ise olen sõnastanud, ongi see, et viia neile [s.t õpilastele] kohale, et me tegelikult, et ongi homo religiosus ... et religioon ei ole täiesti perifeerias, vaid ta on meie keskel siinsamas kõik. ... see on algul neile reeglina kõigile, et ei, ... keskmine eestlane ütleb, et ega ma mingi kirikuinimene ei ole. Läbi just nende näidete ja kõige, et no vaadake mis, Obama käis külas, vaadake, mis ta ütles. (Kadi)

Erinevalt eurooplase identiteedi kasvatamise diskursusest ei keskenduta mitte ajaloole, vaid tähelepanu all on religiooni erinevad avaldumisvormid nüüdisaegses maailmas.

[Ü]ldiselt teadvustub massimeedia kaudu järjest rohkem see, kui oluline tegur religioon on, nii et religioon ei ole mitte välja surnud, vaid vastupidi on vägagi elav ja vägagi mõjutav ja samal ajal muidugi omandab uusi vorme. Aga ma kipun arvama, et ... minu ... õpilased hämmastuvad selle peale, kui nad taipavad, kui religioosseid momente võib nende endi võib-olla paljude arvates ilmalikus elus esil olla. (Margus)

Kui eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuses on esiplaanil religiooni osa ühiskonnas, siis selles diskursuses pööratakse tähelepanu religioossuse fenomenile ja selle avaldumisele üksikisiku elus. Tähelepanu all on ka religiooni-pühholoogiaga seotud teemad.

No religioon kui maailma mõistmise viis üldse. See on ju levinud, Eestis mitte. Mis see religioon maailma mõistmise viisina endast kujutab. [---] Kõik see, kuidas religioon mõjutab inimese käitumist, tema tundeid. (Laura)

Selles näites paistab õpetaja defineerivat religiooni pigem institutsionaalse religioonina ja viitavat Eesti elanike vähestele seotusele sellise religiooniga.

Mitu õpetajat leiab, et usundiõpetuses on vaja alustada religiooni kui valdkonna olemasolu teadvustamisest õpilastele. *Et selline teema on ka olemas. Või selline valdkond inimkonna eksistentsis* (Jaagup). Mitmel korral ütlesid intervjuueritud, et usundiõpetus võib anda suurele osale õpilastest esimese võimaluse arutleda religiooni kui nähtuse üle. Noored kõnelevad eakaaslastega religiooni puudutataval teemadel väga harva (Schihalejev 2008: 140–141) ja ka üle poolte noorte peredes ei räägita sellest (Hämäläinen, Voogne 2016: 270–271). Usundiõpetus aitab teadvustada religiooniga seotud nähtusi ja kogemusi ning annab julguse ja oskuse neist rääkida.

Nii et minu arust see on üks selline asi, kui sa oled suutnud sellele [s.t religioossusele inimeste elus] tähelepanu juhtida, on päris palju sellest religiooniõpetuse tunnist tehtud. See tähendab siis ka seda, et inimesed hakkavad religiooni tõsisemalt võtma. Ja kes huvi tunnevad, et võib-olla need ka ei väldi nii väga või ei pea seda nii tabuteemaks. (Margus)

Siin peetakse oluliseks, et õpilased oskaksid religiooni teemadel oma põhjendatud seisukohti kujundada ja sõnastada. *Nad oskavad nendel [s.t religiooni kui nähtuse] teemadel kaasa mõelda, oskavad neil teemadel sõna sekka öelda* (Jaan).

Üks eesmärke on arendada õpilaste kriitilist mõtlemist religiooni valdkonnas. Seejuures tõusid korduvalt esile religioonipsühholoogiaga seotud teemad, näites käsitleti sellest vaatenurgast äärmuslikke usugruppe. Religiooni osa ühiskonnas ja religioonisotsioloogilised teemad jäid tagaplaanile.

Ma arvan, et pigem ta [s.t usundiõpetus] pakuks õpilastele mingit niisugust võib-olla päästerõngast lausa, et pigem see kursus ikkagi aitab elus kriitiliselt mõelda nähtu üle ja võib-olla ka hoiab igasugustest järskudest langustest erinevatesse ... äärmusgruppidesse. Üks teema, mida me seal ka võtame, on niisugused äärmuslikud grupid, sektid. Võib-olla ta aitab õpilastel kriitiliselt maailma vaadata ja oma otsuseid paremini teha selles mõttes. Ta kindlasti ei õpeta neile, milline usund on nende jaoks kõige parem või halvem. Aga ta õpetab neile usundeid kriitiliselt ja kainelt hindama. Ja selle läbi kaudsemalt ka inimesi ja inimsuhteid hindama. (Tõnu)

Selles diskursuses on kesksel kohal õpilaste endi küsimused, õpetatava seostamine õpilaste kogemus- ja mõttemaailmaga ning õpilastele võimaluse andmine reflekteerida nende endi maailmavaadet.

Ma arvan, et see on just üsna tähtis, tegelikult neid asju kuidagi nagu siduda ... nende [s.t õpilaste] oma kogemustega, et nad näeksid [seoseid], et vastasel juhul ikkagi jääb see nagu ladina keele õppimises grammatikatabelid, ongi nagu asi iseeneses. Ja nagu lahterdad ... mingisse kasti ära, et vat, seda ma olen õppinud, aga päriselu on siin ja ... ei ühenda ära neid asju. (Siim)

Õpetatav püütakse siduda religioossete nähtustega, millega õpilased kokku puutuvad, ja selle kaudu nende huvi äratada. Mitu õpetajat kasutas õpilaskeskse lähenemise kohta sõna „eluline”. Üks õpetaja kirjeldas seda kui püüdu õpetada läbi iga õpilase isiku.

Olen muutunud elulisemaks. Seesama, see elu tuleb sisse. Et ma ei räägi nagu mingist võõrkehast sellest budismist või hinduismist ja inimesest, kes usub millessegi, vaid mul on ümberringi kõik, ütlen et ... võite seda kohata, kõik on nagu käe-jala juures. See inimene on tähtsam. [---] Vot see puudutabki. Kui õpilane saab näha, et see seostub tema eluga, siis täpselt seesama, kõrvaline, kaugel, kuskil seitsme maa ja mere taga mingi asi, siis tal seostub see paremini. [---] Ja see on see lugu, et kas te olete seda näinud, ja siis saab sealt edasi minna, ja kuulnud või teate midagi või kohanud. (Emma)

Selles diskursuses käsitletakse eksistentsiaalseid küsimusi, mis eelmistes diskursustes tähelepanuta jäid. Ühe õpetaja sõnul on usundiõpetus ainus õppeaine, milles sellistest teemadest rääkida saab.

Kui ma uuele satsile rääkisin, et teate, milleks teil üldse siin seda vaja on ... et siis vaata, need teadmised, mida sa õpid, seletavad sulle ära peamiselt selle, kuidas maailm toimib ja kuidas inimene elab ja sureb ja kuidas tema keha funktsioneerib. Aga religioon ja religiooniõpetus ja see kursus püüab anda erinevaid vastuseid, et miks. Et miks inimene sünnib, et miks läheb halvasti, miks on asjad nõnda sätitud. [---] Aga neile meeldib [see kursus], et see on tasa-kaaluks kuidagi. Nad saavad erinevaid teooriaid, erinevaid mõttekäike, kuidas oma elu mõtestada, ma loodan. (Mari)

Kuigi osa õpetajaid käsitleb ka mittereligioosseid maailmavaateid, siis esijoones seostatakse eksistentsiaalsetele küsimustele vastuse otsimine religiooniga. *Põhiline mõte, mida ma jooksvalt olen [edastanud] ... religioon aitab inimesel mõtestada oma elu, aitab korrastada, et religiooni on selleks vaja* (Jaagup). Ent mitte alati ei seo õpetajad eksistentsiaalseid küsimusi religiooniga, vaid võtavad lähtepunktiks õpilaste endi eksistentsiaalsed küsimused (vrd Kittelmann Flensner 2018: 412). *Kes sina oled, need eksistentsiaalsed küsimused, mis meil kõigil on, ja siis saab niimoodi paralleele tuua [õpilaste endi eluga]* (Emma). Õpilastele pakub huvi ja mitme intervjuueritu meelest oli oluline käsitleda surma teemat. Seejuures on tähelepanu all just suremine ja surmaga seotud kumbed, mitte inimese surmajärgne saatus. Mõni õpetaja käsitleb ka eutanaasia ja enesetapu teemat. *[Üks käsitletav] valdkond on kõik surmaga seonduv asi, ... ma ei mõtle seda, et mis on pärast surma, vaid üldse selline, kuidas inimesed surma suhtuvad* (Tiit). Ühe õpetaja sõnul on õpilased ise esile toonud usundiõpetuse tagasisides eksistentsiaalsete teemade käsitlemise olulisust nende jaoks. Ka mitmed teised intervjueritud nimetasid õpilaste huvi eksistentsiaalsete teemade vastu.

[Õpilased] on öelnud, et neid [s.t usundiõpetuse] tunde on vaja ja mida on siis [usundiõpetuse õppimine] andnud neile, nad kirjutavad, et sellist sallivust, teatavat eluküpsust ... mõelda selliste eksistentsiaalsete teemade üle. (Mart)

Erinevalt eelmistest diskursustest pööratakse tähelepanu noorte endi religioosete otsingute toetamisele. Mitu õpetajat rõhutasid, et nad ei küsi kunagi õpilaste religioosse kuuluvuse kohta, kuid annavad soovijaile võimaluse reflekteerida oma religioossuse üle. Näiteks üks intervjueritu julgustas ettevaatlikult õpilasi oma religioossusest kuuluvusest avalikult rääkima.

Ma kunagi ei küsi seda, kas nad on mingi konfessiooni või usulise organisatsiooni liikmed, aga ma olen öelnud, et kes tahavad seda avada või öelda teistele, siis see võimalus on olemas. (Laura)

Sama õpetaja näitas ka oma eeskujuga, et oma maailmavaatest rääkimises ei ole midagi häbiväärset. Ta ei kartnud olla ka eneseirooniline.

Mina selgitan küll oma maailmavaadet õpilastele. Kui mina nende käest seda ei nõua, milline on teie maailmavaade või usutunnistus, siis mina küll ütlen, ma ütlen väga kummalise lause, et ma olen nagu kõigesööja, et ma ei kuulu ühtegi kiriklikku ega usuorganisatsiooni, ma arvatavasti usun jumalat. Mis asi see jumal on, seda ma teile ei ütle, seda katsume vast selgusele jõuda siin kursuse

jooksul, aga see on minu vaatenurk. Ma ei tea, kui ma oleksin koguduse liige või oleksin mõnes muus usuorganisatsioonis tegev siis, et see sõltub isikust, võib-olla mõni toob selle hoiaku kaasa, mõni mitte. Mina ei saa seda tuua, kuna mul ei ole seda. Põhimõttelase. (Laura)

Mitu õpetajat toob loodetava eesmärgina esile eelarvamustest vabanemist religiooni suhtes. Intervjuudes ilmneb korduvalt, et õpilastel võivad olla tugevad eelarvamused religiooni ja religioosete inimeste suhtes.

No tegelikult noortel on päris palju eelarvamusi, mis puudutab usku. Et kui sa ütled sõna usklik, siis umbes mõeldakse, et on üks vanamutikene, kel on rätik peas ja pobiseb oma palveid. Et see on nende jaoks nagu mingi anakronism. (Laura)

Samasugusest õpilaste hulgas levinud arvamusel rääkisid ka teised õpetajad, üks neist koguni samasugust rätiga vanainimese kujundit kasutades. Ka üks uurimus näitab, et mõistel „usklik” on eesti kõnekeeles negatiivne varjund (Kilemit, Nõmmik 2004: 33–34). Sallivus esines olulise märksõnana kõigis intervjuudes, ent selles diskursuses on see enamasti täpsustatud just sallivusena religioossuse fenomeni või erinevate maailmavaadetega inimeste suhtes. Üks õpetaja sõnastas selle õppe-eesmärgina kui õpilaste sallivuse kasvatamist religioossusega seotud nähtuste suhtes: *Ta [s.t usundiõpetust õppinud õpilane] on sallivam just nimelt selle usulise maailma suhtes ka. Ma arvan nii (Laura).*

Nagu läbivalt selles diskursuses on olulisel kohal inimene, nii ka sallivuse puhul pööratakse rohkem tähelepanu eri maailmavaadetega inimestele. *Ma loodan ikkagi, et nad suhtuvad respektiga erinevate inimeste vaadetes (Jaan).* Üks neist õpetajatest, kelle koostatud kooli usundiõpetuse ainekavas oli esiplaanil sallivuse teema, kirjeldas sallivuse õppimist selle harjutamisena tundides. Õpilaste stereotüüpsete ja sallimatute vaadete muutumine nõuab aega ja vaeva.

Sest sellega [s.t sallivusega] tuleb lapsi kõige rohkem harjutada ja sellega tuleb tegeleda. Sellepärast, et kui nad kõigepealt sinna tundi tulevad, ... siis tegelikult nad on suhteliselt sallimatud. ... ja siis ma räägin tolerantisusest ja siis me harjutame ja proovime, et sellega tuleb kõigepealt harjutada, et võtta ära see, et kui ma midagi räägin, siis tulevad sellised nõmedad killud sinna vahele, sellepärast. [---] [Õpetaja on seda teemat rõhutanud,] [s]est ma tunnen, et sellega tuleb kõige rohkem tööd teha. Praegu nagu eriti. Praeguses maailmas nagu eriti. [---] Neil [s.t õpilastel] on oma arust väga kindel arvamus, et nii on, ja kõik on must-valge. Hästi palju on pere tausta, kes mis arvab. Ja siis tuleb sellega alustada, et kui keegi arvab teistoodi, siis ei materda seda maha, et tema teistmoodi arvab. Et selle jaoks tuleb täitsa palju vaeva näha. (Emma)

Kokkuvõttes on selles diskursuses keskmis religioon kui nähtus. Tähelepanu pööratakse põhiliselt õpilaste oskusele kujundada ja väljendada isiklikke põhjendatud arvamus religioossete küsimuste kohta. Käsitletakse ka õpilaste jaoks olulisi eksistentsiaalseid küsimusi.

6.5. Õppe-eesmärkide diskursuste kasutamine kahe õpetaja näitel

Ella on sotsiaallainete õpetaja, kes religiooni vallas on iseõppija. Ta hakkas teiste õppeainete õpetamise kõrval 11–15 aastat tagasi andma usundiõpetuse tunde. Ella õpetab ühte kursust, mille töökava töötas ta välja enne praeguse riikliku ainekava kehtestamist. Enda sõnul ei eelista ta ühtegi religiooni, ent teisalt ütleb, et talle meeldivad idamaised usundid. Ella õppe-eesmärkides on kesksel kohal eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus. Ta rõhutab religiooni, kultuuri ja traditsioonide seost. *[Religioon] on üldse kultuuriga seotud ja religioon ei ole lahus kultuurist ja traditsioonidest.*

Usundiõpetuse peamiseks eesmärgiks peab ta kultuurierinevuste tundma õppimist ja leiab, et selle järele on praktiline vajadus nii reisidel kui ka Eesti mitmekultuurilisemaks muutudes enda kultuuri selgemal mõistmisel ja sõnastamisel.

Lähene me usundiõpetusele ikkagi kui kultuuriliste erinevuste õpetamisele. See on meie tänapäeva maailmas vajalik teadmine, kui me läheme ühte piirkonda ja kuidas me peame seal käituma. Ja sama on tegelikult ka siin. Kui me tahame pagulasi vastu võtta ja siis eelkõige tutvustame oma kultuuri, et nad õpiksid austama meie kultuuri, ja loomulikult samas me austame siis nende [oma].

Tema jaoks on oluline religiooni ühiskondlik mõõde nii ajaloos kui ka meie kaasajal: *[Usundiõpetus on andnud õpilastele] ma arvan, et parema arusaamise, mida usund või religioon rahvastele tähendab.* Identiteedi küsimused seostab ta religiooniga: *Ja identiteedi aluseks on ikkagi ühe või teise piirkonna traditsioonid, mis põhinevadki religioonil.* Ent eestlaste puhul seob ta identiteedi ja religiooni mõõndusega, et see seos ei ole kuigi tugev: *[M]eie põhjamaises kliimas need religioosd tunded vast leiged, teistes piirkondades [on] kahtlemata identiteet seotud religiooniga.*

Kristlust peab ta Euroopa ja Eesti kultuuri alusreligiooniks ja peab vajalikuks käsitleda seda suuremas mahus kui teisi usundeid. Ent kuigi ta kirjeldab kristlust „meie” religioonina, möönab ta siiski, et õpilased kristlust ei tunne. Vaja on koguni tutvustada kristlikke pühade päritolu ja tähendust.

Me ei tunne seda tausta, mida me tähistame. Eks ole, lihavõtted, millal siis lihavõttepühad on, kellelgi on juba reedel, värvib mune ja koksib ja lõbutseb ja siis usundiõpetuses me tegime selle, võtsime kristliku kalendri eraldi.

Sallivust markeerib ta pigem kultuuri kui religiooni suhtes. *Ja ma arvan, et igal juhul on nad [s.t õpilased] avatumad ja oskavad teises kultuuriruumis, mis on seotud religiooniga, paremini käituda ja toime tulla isegi.* Ta tähtsustab haridust kui kultuuri osa, mille üks ülesanne on õpetada lugupidavat suhtumist eri religioonidesse.

[S]ee on minu eesmärk, et maailm on nii erinev, nii mitmekülgne, et seoses sellega me peame oleme ääretult [sallivad], ja sallivus ja kultuursus ongi seotud haritusega. See on selle aluseks. Mida sallimatum sa oled, seda primitiivsem sa oled. Seda vähem sa tead ja see ongi sinu hirmu allikas. Sellepärast oledki sallimatu. [---] Aga mida rohkem sa tunnend ja tead erinevaid religioone ja nende põhimõtteid ja tausta, miks vihata siis seda, mis sinusse ei puutu, aga mis on teistele võib-olla väga oluline.

Sekulaarsus on tema jaoks norm. Ta eeldab, et ka õpilased ei ole religioossed.

Kultuuri ja religiooni mõiste sulavad Ella jaoks kohati kokku. Tema jaoks on kultuurilugu nii kesksel kohal, et tunneb – ta õpetabki tegelikult kultuurilugu ja mitte usundiõpetust. *Mina isegi oma sisemuses leian, et mina ei õpeta usundiõpetust, mina õpetan kultuurilugu.* Kuna Ellal on õppe-eesmärkides valdav eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus, siis jäävad täiesti tähelepanu alt välja õpilaste endi religiooniga seotud küsimused.

Anne on kunstiainete õpetaja, kes on läbinud usundiõpetuse õpetaja ümberõppe. Usundiõpetust on ta õpetanud kolme ja viie aasta vahel. Anne enda religioosne määramine ei tulnud intervjuu käigus jutuks.

Ta kasutab eri õppesuundade õpilasi õpetades erinevaid diskursusi ning lähtub seejuures õpilaste ootustest ja huvidest. Ühel õppesuunal on esiplaanil maailmakodaniku kasvatamise diskursus, ent teisel enesetundja kasvatamise diskursus.

Sõltub väga palju sellest seltskonnast, kes mul 1. septembril klassis istub ja mida nemad tahavad saada. See on viimasel aastal ... eriti muutunud. [Ühe õppesuuna] seltskond tahab hoopis midagi muud saada kui [teise õppesuuna] seltskond. Sest [üks õppesuund] on meil selle suunaga, et nemad ongi ... enamik kas selline, sisekaitseakadeemiasse tahavad edasi minna või mingitesse sellistesse kohtadesse, kus neil on see teiselt hästi oluline tulevikus tunda maailma erinevaid religioone ja nii edasi. Aga [teise õppesuuna] poole peal neil on hoopis sellised usulis-filosoofilised küsimused. Neid huvitavad teised asjad. Et see oleneb täiesti sellest seltskonnast, kes sul seal klassis istub.

Esimesel eespool kirjeldatud õppesuunal, kus on keskne maailmakodaniku kasvatamise diskursus, keskendub õpetaja eri usundite tutvustamisele ja käsitleb eelkõige erinevaid kombeid, mis ilmnevad nüüdisaegses igapäevaelus.

[Õpilasi] huvitab see, mida nemad tahavad saada, on näiteks just see, et me räägime maailma erinevatest usunditest, puhtalt praktilist. Millised on traditsioonid, kuidas käituda mingi usundiga. No ühe sõnaga kõik see pool, mida nad arvavad, et tulevikus läheb vaja kas isiklikult töös või reisides või kuidas iganes.

Teise õppesuuna puhul on keskne enesetundja kasvatamise diskursus. Seal tegeletakse esmajoonel religioossuse fenomeniga ning religiooni ja filosoofia seostega.

[Neid õpilasi] on huvitanud tükk maad rohkem see, miks inimesed nii mõtlevad. Et mis see filosoofia või mõtlemine, mis see kaasa toob? Miks religioonid on nii erinevad? Neid nagu see praktiline pool nii väga ei huvita. Et võib-olla see ka sellest, et sellesse klassi on juhtunud ka üsna palju õpilasi, kellel endal on religioossed veendumused olemas, mingid erinevad. Siis ka sellelt pinnalt oleme väga palju arutanud, mismoodi maailmas erinevalt mõeldi. Kas filosoofia ja religioon on omavahel seotud olnud läbi aegade? No see pool huvitab neid rohkem.

Ta pöörab palju tähelepanu noorte endi religioossete otsingute toetamisele. Usundiõpetust käsitleb ta kui õppeainet, kus õpilasel on turvaline kujundada isiklik seisukoht religiooni suhtes.

Aga ka see sisemine vabadus ... noortel üleüldse tunnistada mingeid religioosseid põhimõtteid. [---] Ja võib-olla just selliste noore eneseotsingute, enda religioossete ... sellised eneseotsingud, et neid toetada võib-olla. See sisemine religioosne vabadus inimesel tekiks. Et ta ei häbeneks midagi.

Usundiõpetuse ühe eesmärgina nimetab ta sallivust ja seda just mingit religiooni või maailmavaadet omaks tunnistava inimese suhtes.

Üks asi, millele me tahaksime kindlasti [jõuda] või milles me lepime ka kokku, on see, et kevadeks me jõuame välja selleni, et sõltumata sellest, mis on inimese usund, et me oleme tolerantset. Et igas usundis on nii- ja naasuguseid, et me vaatamegi neid põhjuseid, miks need asjad [nii on] ja miks nii mõeldakse ja et tolerantsust või sallivust [kujundada] just nimelt selle religiooni baasil. Teha selgeks, et ükski religioon ei ole halb ja ükski ei ole hea, kõik oleneb inimesest.

Kokkuvõttes, Ella sõnastab õppe-eesmärgid eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus võtmes. Ta peab kõige olulisemaks kultuurierinevuste õppimist ja seob selle identiteedi küsimusega. Anne vahetab diskursusi vastavalt õpetatavale rühmale. Maailmakodaniku diskursuses õppe-eesmäärke sõnastades seab ta esikohale praktilised töö- ja igapäevaelus vaja minevad teadmised religioonide kohta. Enesetundja diskursuse puhul seab ta keskmesse religioossuse fenomeni. Mõlema õpetaja jaoks on oluline kasvatada õpilastes sallivust. Anne jaoks on siin esiplaanil religioon ja religiooniga seotud inimesed, Ella puhul kultuurierinevused.

6.6. Õppe-eesmärkide diskursuste valiku põhimõtted

Kõik vaadeldud diskursused kajastuvad ka riiklikes usundiõpetuse ainekavades, ent erineval määral. Gümnaasiumi ainekavas on rohkem esil enesetundja kasvatamise diskursus (GRÕK lisa 8 2011). Tähelepanuväärne on, et nii maailmakodaniku kui ka eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuse puhul tundsid mõned õpetajad vajadust end õigustada, et nende õppe-eesmärkide rõhuasetused erinevad riikliku ainekava omast. Ent mõlemal juhul on sellised võimalused ainekavas täiesti olemas. Edaspidi usundiõpetuse ainekavasid arendades saab üheks võtmeküsimuseks, kuidas neis religiooni defineeritakse ja käsitletakse.

Arvestades Eesti elanike religioosset pilti, võiks suurem osakaal olla uus-religioossusel nähtusena.

Enamasti õpetajad kombineerivad õppetöös kolme õppe-eesmärkide diskursust. Kui aga õpetaja keskendub peamiselt ühele diskursusele, siis võivad osa ainekavas esile toodud õppe-eesmärke nõrgalt käsitletuks või hoopis välja jääda. Näiteks õpetaja puhul, kellel on valdavalt maailmakodaniku kasvatamise diskursus, võib kristluse puhul täiesti käsitlemata jääda selle mõju nüüdis-aegsele Euroopa sekulaarsele maailmale ning kristlust vaadeldakse vaid kui „usklike” usundit. Samuti võib maailmakodaniku diskursuse tugevalt esiplaanil oleku korral jätta õpetaja õpilastele andmata võimaluse reflekteerida enda maailmavaate üle. Eelmises alapeatükis toodud näited õpetajate kohta erinevad just selles, et Ella sõnastab õppe-eesmärgid vaid ühe ja Anne kahe diskursuse võtmes.

Õpetajad vahetavad õppe-eesmärkide diskursusi olenevalt kontekstist. Ilmekas on selles osas eespool toodud Anne näide. Tal on oskus valida õppe-eesmärke rühma eripärast lähtudes. Nii võib diskursuste kasutamine samas koolis ja sama õpetaja puhul muutuda õppeaastati ja klassiti. Seda mõjutavad näiteks õpilaste vanus, millised on nende huvid ja eelteadmised ning kasutatav õpik. Seega on suur roll õpetajate oskusel arvestada õpilaste eripärasid ja nende toimetulekul õpetajatöö kompleksusega (Bakker 2016: 9).

Kui vaadata teiste Euroopa maade usundiõpetuse ainekavu²⁰, siis eespool kirjeldatud diskursustes väljendatu ei ole midagi Eestile ainuomast. Näiteks Taanis on usundiõpetuse keskne kontseptsioon „religioosne dimensioon” (Buchardt 2014: 55), mis on võrreldav enesetundja kasvatamise diskursuse rõhuasetustega. Norra religiooniõpetuse ainekavas on kristluse osakaalu õppeaine sisus õigustatud viitega selle osale Norra kultuuripärandis (Skeie, Bråten 2014: 220–221). Sarnaseid argumente tõid esile eurooplase identiteedi kasvatamise diskursust kasutavad õpetajad Eestis. Eelmises alapeatükis toodud näidetes rõhutas Ella kultuuri ja religiooni seost. Ta pidas vajalikuks kristlust suuremas mahus käsitleda just nimelt seepärast, et leidis selle olevat Euroopa ja Eesti alusreligiooni. See, et õppe-eesmärkides on kesksel kohal sallivuse temaatika, ei ole samuti midagi Eestile eripärast. Tolerantsuse teema käsitlemise olulisust usundiõpetuses on nimetatud mitmes Euroopa religioonipedagoogika uurimuses (nt Skeie 2009; Jackson 2012; Kuusisto, Gearon 2017). Ent ka Eesti ajalooõpetajad nimetasid sallivust mõistvuse või kannatlikkuse võtmes ühena oma kesksete taotluste hulgas (Kello 2010: 31).

Kuigi kolme kirjeldatud õppe-eesmärkide diskursust on raske otseselt siduda erinevate religioonipedagoogiliste lähenemistega Euroopas, võib enesetundja kasvatamise diskursust mõõndustega võrrelda interpreteeriva lähenemisega (Jackson 1999), mis pöörab tähelepanu religioonide ja uskumuste sisemisele mitmekesisusele ja peab oluliseks õpilaste oskust tõlgendada. Ka Pille Valk ütleb end osaliselt lähtuvat Eesti usundiõpetuse kontseptsiooni ja ainekava välja-

²⁰ Ülevaate nendest annab kolmeköiteline „Religious Education at Schools in Europe” (Rothangel, Jäggle, Schlag 2016; Rothangel, Jackson, Jäggle 2014; Rothangel, Skeie, Jäggle 2014).

töötamisel Robert Jacksoni interpreteerivast lähenemisest (Valk 2010: 531). On raske öelda, kas Jacksoni ideede kajastumisel on õpetajaid mõjutanud riiklik ainekava, religioonipedagoogikaharidus ja koolitused või õppematerjalid.

Esmapilgul võiks ühisjooni otsida ka maailmakodaniku kasvatamise diskursuse ja fenomenoloogilise lähenemise vahel, kuna mitu õpetajat ütleb end seda kasutavat. Kuid lähemal vaatlusel erineb fenomenoloogiline religioonipedagoogiline lähenemine sellisel kujul, nagu seda kirjeldavad näiteks Liam Gearon (2013: 112–115) või Julian Stern (2006: 74–76), märkimisväärselt maailmakodaniku kasvatamise diskursuses kasutatust. Viimases esitatakse kõiki religioone pigem ühe struktuuri alusel. Fenomenoloogiline lähenemine eeldab aga iga religiooni tundmaõppimist selle religiooni enda mõistetega ja selles antakse üksikasjalik ettekujutus religioonidest kui tervikust. Pigem on enda sõnul fenomenoloogilist lähenemist kasutavate õpetajate puhul tegemist sama probleemiga, millele juhivad tähelepanu Denise Cush ja Catherine Robinson. Nad kirjutavad, et üldhariduskooli tasandil on vahel tegemist vaid portreteeriva kirjeldamisega sellest, mida nähakse tavapärase mõttes faktidena religioonide kohta. Seejuures oodatakse õpilastelt info positiivset omaksvõttu kriitikat välisaval moel. Võib vaid nõustuda Cushi ja Robinsoni seisukohaga, et olgu selline käsitus otseselt fenomenoloogilise lähenemisega seotud või mitte, on see märk probleemist, kui usundiõpetuses puudub analüüsiv suhtumine. (Cush, Robinson 2014: 6–7)

Intervjuude analüüsi põhjal võib öelda, et olulisem kui ühe või teise religiooni-pedagoogilise lähenemise ülevõtmine õpetajate poolt on oskus neid lähenemisi vajaduse korral kombineerida. James D. Holt kirjeldab seda kui kaleidoskoopilist lähenemist, milles usundiõpetuse õpetaja on võimeline arvesse võtma, mida erinevad pedagoogikad tahavad saavutada, leides seejärel sellise lähenemise konkreetsele teemale, mis sobib õppimiseks selles kontekstis (Holt 2015: 34).

Võimalik, et õpetajate tehtud valikud usundiõpetuse eesmärkide asjus ei peegelda niivõrd õpetajate arusaama religioonist ja usundiõpetusest, kuivõrd nende valikuid piiratud ressursside tingimustes. Kui tunde on vähe, siis näiteks kristluse kui Euroopa kultuuri aluse käsitlemisel jääb tagaplaanile globaalse maailmakodaniku kasvatamine. Intervjuude põhjal paistab, et kitsastes oludes kipub välja jääma just enesetundja kasvatamise diskursus.

Uurimused näitavad, et elulooline taust mõjutab õpetamist (Connelly, Clandinin 1988; Goodson 2014; König 2012). Eriti usundiõpetuses võivad sel puhul olla määravad õpetajate elulootegurid ning usulised ja pedagoogilised veendumused (Want *et al.* 2009).

Umbes kahel kolmandikul intervjuueritud õpetajatest oli religioonikõrgharidus või ümberõpe usundiõpetuse õpetajaks. Ülejäänutel oli enamasti kõrgharidus humanitaar- või sotsiaalteaduste või kunsti alal (vt lisa 2). Intervjueritute hulgas oli nii end religiooselt määratlenud kui ka määratlemata õpetajaid. Kõik end religiooselt määratlenud õpetajad olid kristlased. Osa end religiooselt määratlenud õpetajatest tegutses aktiivselt kirikus või usuühingus, teiste jaoks piirdus seos religioosse identiteedi ja/või formaalse liikmesusega.

Selgeid seoseid õpetajate biograafilise tausta ja eri diskursuste kasutamise vahel intervjuudest esile ei tulnud. Religioosse kuuluvuse ja kasutatud diskursuste vahel seost ei ilmnenud. Mitu vaimulikuna töötavat õpetajat käsitles kristlust nagu iga teist religiooni maailmakodaniku kasvatamise diskursuse võtmes ja mitte kui „meie” religiooni eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuse võtmes. Enesetundja kasvatamise diskursust kasutasid nii need õpetajad, kes end religiooselt ei määratlenud, kui ka religioosse kuuluvusega õpetajad. Näiteks võis koguduse elus tegev õpetaja koolis õpetades jätta täiesti kõrvale õpilaste endi religioosete küsimuste käsitlemise. Eelmises alapeatükis Ella, kellel oli tugevalt esiplaanil eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus, rõhutas selge sõnaga, et ise ta kristlane ei ole.

Õpetajate hariduslik taust paistab mõjutavat seda, milline diskursus on õppeeesmärkide puhul esiplaanil. Kuigi kõigi kolme diskursuse kasutajate hulgas on erisuguse haridustaustaga õpetajaid, tuleb siiski välja märkimisväärne erinevus. Erinevus ilmnes ühelt poolt nende õpetajate hariduse vahel, kellel oli esiplaanil maailmakodaniku kasvatamise või eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus, ja teiselt poolt nende õpetajate vahel, kellel oli esiplaanil enesetundja kasvatamise diskursus. Viimase kasutajate hulgas olid kõik õppinud religioonipedagoogikat või teoloogiat ja ühtki religiooni vallas iseõppijat nende hulgas polnud. Siiski ei olnud enesetundja kasvatamise diskursus esiplaanil kõigil õpetajatel, kes olid õppinud religioonipedagoogikat või teoloogiat. Võimalik, et religioonipedagoogika- või teoloogiaharidus annab õpetajale suurema kindluse religiooni käsitlemisel ja julguse seostada religiooniteemasid õpilaste endi eluga. Õpetajad, kellel polnud religiooniharidust, näivad lähtuvat pigem ühiskonna ja kooli sekulaarsest taustsüsteemist ning nende jaoks ei ole religiooni tähtsustav enesetundja kasvatamise diskursus tõenäoliselt oluline. Seda ilmestavad eespool toodud kahe õpetaja näited. Ellal, kes oli religiooni vallas iseõppija, oli tugevalt esiplaanil eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus. Annel oli religioonipedagoogikaharidus ja tema kasutas enesetundja kasvatamise diskursust. Kui Anne pidas oluliseks toetada õpilasi nende religiossetes otsingutes, siis Ella sellele tähelepanu ei pööranud.

Enesetundja kasvatamise diskursuse kasutajate seas oli mitu religioonipedagoogikat õppinut, kes olid ühtlasi alustanud õpetamist ajal, kui kehtis juba praegune riiklik õppekava. Selles sisalduvas usundiõpetuse ainekavas on aga esiplaanil enesetundja kasvatamise diskursus, kuigi tugevasti on esindatud ka teised kaks diskursust. Seega võib enesetundja kasvatamise diskursuse kasutamine olla seotud muu hulgas ka oskusega kasutada usundiõpetuse ainekava. Just religioonipedagoogika koolitused võivad anda paremad oskused ainekava kasutada. Ent teisalt võib uue ainekava sisu suunata õpetajat kasutama rohkem enesetundja kasvatamise diskursust. Õpetajad, kellel on varasemast sissetöötatud kursus(ed), kus tähtsustatakse maailmakodaniku kasvatamise või eurooplase identiteedi kasvatamise diskursust, ei pruugi sellest loobuda ka uue ainekava tulles. Ka siin iseloomustavad eespool toodud näited seda erinevust. Anne alustas religioonipedagoogika õpinguid ja töötamist usundiõpetuse õpetajana praegu kehtiva riikliku õppekava ajal. Tema tähtsustas õppe-eesmärke enesetundja kasvatamise

diskursuse võtmes. Ella oli oma kursuse ainekava välja töötanud enne praegust õppekava ja selle rõhuastustesse hiljem muutusi ei teinud.

6.7. Kokkuvõtte

Intervjuudes tulevad esile kolm õppe-eesmärkide diskursust: maailmakodaniku kasvatamise, eurooplase identiteedi kasvatamise ja enesetundja kasvatamise diskursus. Maailmakodaniku kasvatamise diskursuses on esiplaanil selliste teadmiste jagamine tänapäeva maailma suuremate usundite kohta, mida õpetajad hindavad vajalikuks õpilaste edaspidises tööelus, reisimisel ja meedia jälgimisel. Eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuse puhul rõhutatakse identiteediküsimusi, kusjuures kristlusel nähakse olulist rolli Euroopa ja Eesti kultuuri-ruumi kujunemisel. Enesetundja kasvatamise diskursuses on keskmes religioon kui nähtus, õpilaste jaoks olulised eksistentsiaalseid küsimused ning nende oskus kujundada ja väljendada isiklike põhjendatud arvamusi religioosete küsimuste kohta. Kõik kolm kirjeldatud diskursust kajastuvad ka gümnaasiumi usundiõpetuse ainekavas. Ka õpetajad kasutavad enamasti kahte või kolme diskursust, kuid tavaliselt tõuseb üks neist teistest enam esile.

Kõigis diskursustes kajastub sallivuse teema, ent arusaam sellest, mida või keda tuleks „sallida”, erineb diskursuseti. Maailmakodaniku kasvatamise diskursuses on selleks erinevad usupraktikad, eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuses aga kultuurilised erinevused ja kombed. Enesetundja kasvatamise diskursuse puhul on tolerantse suhtumise keskmes religioon kui nähtus ja mingit religiooni omaks tunnistav inimene.

Selgeid seoseid õpetajate eluloolise tausta ja eri diskursuste kasutamise vahel intervjuudest ei ilmne, näiteks ei näi olevat seotud religioosne kuuluvus ja kasutatud diskursused. Ent õpetajate hariduslik taust paistab mõjutavat seda, milline diskursus on õppe-eesmärkide puhul esiplaanil. Kõik õpetajad, kellel oli esiplaanil enesetundja kasvatamise diskursus, olid õppinud religioonipedagoogikat või teoloogiat.

VII. ÕPETAJATE VALIKUD ÕPPESISU OSAS

7.1. Sissejuhatus

Tavaliselt lähtuvad õpetajad töökavade väljatöötamisel ja õppesisu valimisel ainekavast ja/või õpiku(te)st (Holt 2015: 85–87; Mikk 2000: 17–20). Ent Eesti praeguses olukorras võivad usundiõpetuse õpetajad saada tavalisest vähem tuge nii ainekavast kui ka õpikutest. Sarnase õpikute nappusest tuleneva probleemi on esile tõstnud Soome valikaine „Maailmavaateõpetus”²¹ puhul ka Zilliacus (2014) ning Sakaranaho ja Salmenkivi (2009). Kuigi gümnaasiumi riiklikus ainekavas on kaks usundiõpetuse kursust, religioonide põhiküsimusi käsitlev kursus „Inimene ja religioon” ja Eesti religiooniloo ja -sotsioloogiaga tegelev kursus „Eesti usuline maastik” (GRÕK lisa 8 2011), ei tähenda see, et koolides õpetataks just neid kahte kursust. Valikainele iseloomulikult erinevad kooliti ja õppeaastati kursuste arv ja ka teemad. Kahest riiklikus ainekavas kirjeldatud kursusest on vaid esimesena nimetatul õpik olemas (Jürgenstein, Schihalejev 2011).

Intervjuudest selgus, et on mitu probleemi, millele õpetajad peavad töökava koostades ja õppesisu valides lahenduse leidma. Probleemid tulenevad usundiõpetusest kui valikainest, ainekavast, õpikutest ja laiemalt õppematerjalide valimisest. Õppesisu kujundavad lisaks õpilaste sissetoodud teemad. Rõhuasetusi õppesisus näitab ka see, millised teemad õpetajate sõnul välja jäävad. Seega on selles peatükis eelkõige tähelepanu all probleemid, mis panevad õpetajaid riiklikust ainekavast kõrvale kalduma.²²

7.2. Õppesisu sõltuvus usundiõpetuse kui valikaine staatusest

See, kuidas usundiõpetuse õppesisu sõltub valikaine staatusest, ei ole spetsiifiline usundiõpetusele, vaid tõenäoliselt puutuvad sarnaste probleemidega kokku ka teiste valikainete õpetajad Eestis. Selle kohta tehtud uuringuid ei õnnestunud leida. Küll aga on valikainete õpetamise kohta praegu kehtiva riikliku õppekava raames läbi viidud uuring, mis annab ülevaate, kuidas ja mis põhimõtetel Eesti gümnaasiumides valikaineid pakutakse (Lamesoo, Ader 2016). Teine uuring valikkursuste pakkumisest gümnaasiumides tugineb Eesti hariduse infosüsteemi andmetele (Kallip 2016). Nende kahe uuringu tulemusi on võrreldud õpetajatega

²¹ Tegu on usuõpetuse alternatiiviga peamiselt sekulaarse taustaga õpilastele, mida pakutakse alates 1985. aastast. Soome keeles *elämänkatsomustieto* on vahel tõlgitud ka „eetika” või „sekulaarne eetika”, et eristada seda selgemini usuõpetuses õpetatavast eetikat käsitlevast õppesisust.

²² Peatükk tugineb artikli „Isetehtud või riiklik ainekava? Gümnaasiumi usundiõpetuse õpetajate õppesisu valikud” (Härm, Schihalejev 2019) usundiõpetuse õppesisu käsitlevale osale. Selle osa artiklist on kirjutanud täies mahus käesoleva väitekirja autor.

tehtud intervjuude analüüsiga. Õpetajate tõstatatud valikainega seotud probleemidest käsitletakse käesolevas peatükis ainult selliseid, mis seostuvad õppesisu valimisega õpetaja poolt.

Esiteks põhjustab valikaine staatus mitmesuguseid õppetöö korraldusega seotud probleeme. Õpetaja peab valmis olema selleks, et igal õppeaastal võivad õpilaste hulk, nende vanus ja eelteadmised märkimisväärselt erineda ning õppesisu tuleb vastavalt sellele muuta. Õpilaste grupid, kes aine valivad, võivad õppeaastati olla väga erineva suurusega: vahel üpris väikesed, teisel korral aga nii suured, et kõigile õpilastele ei jätku klassis kohti. Kui usundiõpetust pakutakse koolis valikainena üle aasta või üle kahe aasta, siis võivad ühes rühmas olla koos 10., 11. ja 12. klassi õpilased:

[S]ee uus rühm, mis on ka selline keeruline kombinatsioon isegi, et kui sul on kümnenda ja kaheteistkümnenda klassi õpilased, kellel on õpingutes ja arengus päris suur vahe. (Margus)

Kui on koos õpilased eri klassidest, peab õpetaja võtma aja, et nad omavahel tutvuksid ja tundides tekiks arutelusid soosiv õhkkond:

[Ü]he väikse grupiga alustasin ja ma ei tulnud selle pealegi, et nad on erinevatest klassidest. Ja ma vaatasin, et miks nad üldse ei räägi omavahel, no ei räägi. Ja ei saanud arutleda mitte midagi, sest üks õpilane ainult rääkis ja oligi kõik. Ja siis mul ... poole kursuse pealt tuli meelde, et ... nad ei ole omavahel tuttavad. Mida nad räägivad tõsistel teemadel, kui nad ei teagi, kellega nad räägivad. Ja siis ma alustasin otsast peale. (Emma)

Osa koole on teinud õpilastele kohustuslikuks ühe usundiõpetuse kursuse valimisel läbida ka teine või teised kursused. Teistes koolides võib kursuseid valida ükshaaval. Sellisel juhul peab õpetaja arvestama olukorraga, et klassis on korraga nii neid õpilasi, kes on sissejuhatavat kursust õppinud, kui ka neid, kes usundiõpetust alles alustavad. Õpetajalt nõuab see olukorraga toimetulemiseks leidlikkust: *Pooled [õpilased] on mul samad järgmisel aastal ka. Nad saavad toetada teisi [s.t neid, kes alustavad]* (Emma).

Gümnaasiumides, kus on kindlaks määratud õppesuunad, täidetakse osa õppesuuna kursustest valikkursuste arvelt (Lamesoo, Ader 2016: 4) ja seega võib usundiõpetus olla ühes ja samas koolis mõnes õppesuunas kohustuslik kursus ja mõnes valikkursus. Sellele võib lisanduda olukord, et mõnda kursust tuleb õpetada perioodõppe vormis, teine aga kestab läbi õppeaasta. Seda kõike peab õpetaja arvestama töökavade koostamisel ning see muudab nende ettevalmistamise töömahukamaks.

Teiseks mainisid intervjuueeritud õpetajad korduvalt, et nad peavad oma õppeainet „reklaamima”, et õpilased selle valiksid. Valikaine puhul on aina õhus oht, et uuel õppeaastal ei vali seda piisav arv õpilasi ja kursust ei avata. Nii on õpetaja pidevalt ebakindlas olukorras. Õpetajad, kes õpetavad eri õppeaineid, ei tea, kas nad saavad küllaldase koormuse. Ainult usundiõpetust õpetavad õpetajad

on aga teadmatuses, kas nad üldse saavad järgmisel aastal selles koolis tööd jätkata:

[K]ui nad [s.t õpilased] sügisel registreerivad, siis on alati pinge, kas tuleb täis. Sest osa aineid ei tule täis [s.t ei registreeru piisav hulk õpilasi], ... mul siia maani pole veel seda olnud. (Piret)

Selline olukord võib mõjutada töö pikaajalist planeerimist ja enesetäiendamise motivatsiooni. Ennekõike paneb see aga õpetaja olukorda, milles tal tuleb õppesisu valikul lähtuda õpilaste arvatavatest eelistustest.

Eespool kirjeldatud mitmekesisus õppeaine nimetuses kajastub ka õpetajatega tehtud intervjuudes. Usundiõpetuse kursustele õpetajate poolt nime valimine võib samuti olla seotud vajadusega valikainet „reklaamida”. Mitu õpetajat viitas, et üks või teine nimetus toob kursusele rohkem õpilasi.

Algul oli kursuse nimi „Kultuurilugu” ja rahvast tuli murdu. Ja üldse nimetusest oleneb palju kursuse populaarsus. Kui panin „Usundilugu”, rahvas kohe vähenes, ei ole üldse huvitat. Kui näiteks kasutada seda riiklikku nimetust „Usundiõpetus”, siis see viib üldse mingi konfessiooni mõtte peale, sinna kohe kindlasti [lapsevanem] ei tahaks oma last lubada. Selline „Maailmausundid” või „Maailmareligioonid” tundus kõige loogilisem ja sellega sai päris palju aastaid töötatud. (Meelis)

Õpetaja, kes lähtus küll õppetöös riiklikust ainekavast, põhjendas kursuse nime muutmist just nimelt vajadusega valikkursust õpilastele huvipakkuvana esitada:

Aga kuna ma pean ... reklaamima ennast, et nad valiks seda ainet, siis „Maailmausundid” köidab neid rohkem, ... „Eesti usuline maastik” on selline pealkiri, mis neile üldse huvi ei paku. (Emma)

Õpetajad leidsid, et vältima peaks nii nimetusi, mis võivad lapsevanematele seostuda konfessionaalse usuõpetusega, kui ka nimetusi, millest võib arvata, et need ei ärata õpilastes huvi.

Lisaks riiklikus õppekavas kirjeldatud valikkursustele võivad koolid õpetada ka enda poolt kirjeldatuid (Haridus- ja Teadusministeerium 2010). Eesti hariduse infosüsteemi andmetele tugineva uuringu põhjal õpetati eesti õppekeelela gümnaasiumides riiklikus õppekavas kirjeldatud valikkursusi 2015/2016. õppeaastal vaid 56% ulatuses kõikidest valikkursustest (Kallip 2016: 69). Sama uuring näitab, et kooli õppekavast tulenevate usundiõpetuse valikkursuste puhul kasutati 2015/2016. õppeaastal kõige enam nimetust „Maailma religioonid” (Kallip 2016: 72). Samasugune, väikeste erinevusega sõnastatud (maailmareligioonid, maailma religioonid, maailmausundid, maailma usundid), kuid analoogset sisu edastav nimetus tuleb enam kasutatuna esile ka intervjuudest. Ent kui usundiõpetuse õpetajad väidavad, et mõne nimetuse puhul valib seda õppeainet rohkem õpilasi, on põhjust arvata, et ka populaarsema ainenimetuse kohane õppesisu köidab õpilasi rohkem ja mõjutab õppeainet valima. Nii võib oletada, et õpetajad eelistavad nii õpilaste seas populaarsemaid õppeaine nimetusi kui ka

õppesisu, sest õpetajad saavad valikainet õpetada ainult siis, kui seda valib piisav hulk õpilasi. Intervjuudest selguski, et kõik õpetajad tutvustavad suuremaid religioone ja mitu ainult ühte kursust õpetavat õpetajat sellega ka piirduvad. Valikainete õpetamise kohta tehtud uuringu järgi mõjutab eestikeelsetes gümnaasiumides õppeainete valimist kõige rohkem huvi teema vastu (75%) (Lame-soo, Ader 2016: 21–22). Seega on õpetajate tähelepanu pööramine nimevalikule õigustatud.

Kokkuvõttes mõjutavad valikaine staatusest tulenevad probleemid nii õppeaine nime valikut kui ka sellega seotud õppesisu valikut. Õpilaste hulga, vanuse ja eelteadmiste erinevus paneb aga õpetajale lisakoormuse õppesisu õpetatavale heterogeensele rühmale sobivaks kujundamisel.

7.3. Ainekavast tulenevad probleemid õppesisu valimisel

Valikainete puhul tuleb mees pidada, et kui õpetajad ei lähtu aine nimetamisest riiklikus õppekavas kirjas olevast, ei pea nad ka õpetamisel riiklikust õppekavast lähtuma (Haridus- ja Teadusministeerium 2010). Nii on neil *rohkem vabad käed* (Margus) õppeaine sisu kujundamisel. Ent teisalt võivad nad ometi ka sel juhul suuremal või vähemal määral riiklikust ainekavast inspiratsiooni saada: *Aga ma olen püüdnud end siiski mingil määral kurssi viia vähemalt, nii et selles mõttes muidugi ainekava on nagu tuttav maastik* (Margus).

Ent mõni õpetaja on kriitiline riikliku ainekava suhtes. Näiteks ei pidanud üks õpetaja õigeks ainekava rõhuasetusi suuremate religioonide käsitlemisel ja loobus seepärast selle kasutamisest.

Ja ei tööta teatud põhjusega riikliku õppekava järgi, lihtsalt, et minu arust on seal rõhuasetused valed. 50% Eestit, esiteks, kas siin on nii palju [vaja]? Kas on vaja nii põhjalikult teada kõiki Eesti konfessioone, nii peensusteni? Minu arvates tähtsam on tunda suurt maailma paremini ja Eestit nii või teisiti nende suurte all. Kristlus, maailma kristlus, Eesti kristlus jookseb ka sisse. Maailma hinduism, Eesti krišnad jooksevad nii või teisiti sisse. (Meelis)

Sama õpetaja ütles, et põhikooli ainekava ei ole ta vaadanud, kuid sisuliselt käsitles ta teiste hulgas teemasid, mida õpilased ei olnud põhikoolis õppinud.

Gümnaasiumi riikliku õppekava usundiõpetuse ainekavas on kirjeldatud kaks kursust: „Inimene ja religioon” ja „Eesti usuline maastik” (GRÕK lisa 8 2011). Intervjueeritud õpetajatest õpetas enamik kas üht või kaht kursust (vastavalt üheksa ja kaheksa õpetajat 22 intervjueeritust) ja mõned kolme või nelja kursust. Seega peamiselt õpetajad kas valivad ainekavas antud kursustest ühe ja/või koostavad ise kursust(e) ainekava(d). See tähendab, et enamik intervjueeritud õpetajaid on pidanud tegema otsustavaid valikuid õppesisu kohta ainuüksi seepärast, et nende õpetatud kursuste arv erineb riiklikus ainekavas esitatust.

Intervjuude analüüsimisel ilmnis üks praeguste usundiõpetuse ainekavade kesksemaid probleeme. Nende koostamisel on nimelt eeldatud, et gümnaasiumis

usundiõpetust õppivad noored on läbinud põhikooli III astmes maailma suuremaid religioone käsitleva kursuse. Ent tegelikult see enamasti nii ei ole (vt Härm, Schihalejev 2019: 95). Leidus isegi mitu õpetajat, kes ei ole kohanud ühtki põhikoolis usundiõpetust õppinud õpilast. Seetõttu tutvustavad gümnaasiumiõpetajad usundiõpetuse tundides ka maailmareligioone, ehkki õppekava kohaselt peaksid need teadmised õpilastel põhikooli ajast juba olemas olema. Ent oli ka mõni õpetaja, kelle õpilastest oli osa usundiõpetust põhikoolis õppinud. Aga isegi need õpetajad pidid siiski põhikooli ainekavas sisalduvaid teemasid õpetama, sest need olid uued ülejäänud õpilastele. Kuna see on oluline ainekavaga seotud probleem, antakse järgnevalt ülevaade sellest, kuidas õpetajad on selle lahendanud ühe, kahe ja kolme usundiõpetuse kursuse õpetamisel.

Intervjuudest selgus, et kui õpetaja õpetab koolis ühte usundiõpetuse kursust, siis ükskõik, millise nime all ta seda õpetab, on selle sisu kas osaliselt või täielikult erinevate religioonide tutvustamine. Riiklike usundiõpetuse ainekavadega on õpetajad üldiselt tuttavad ja osa neist kasutab gümnaasiumi usundiõpetuse kursuse planeerimisel põhikooli usundiõpetuse ainekava III kooliastme kursust „Üks maailm, erinevad religioonid”. Selle kursuse sisuks on tutvumine eri religioonidega: „Lähemaks tundmaõppimiseks valitakse suuremate maailma-usundite hulgast vähemalt viis religiooni.” (PRÕK lisa 9 2011) Näiteks kujundasid mõned õpetajad selle kursuse põhjal sissejuhatava osa gümnaasiumi ainsale usundiõpetuse kursusele, põhjendades selle kasutamist õpilaste religioonialaste eelteadmiste puudumisega.

Ja me hakkamegi sellega peale, mis tegelikult oleks vaja ära teha olnud üheksandas klassis, mis on tegemata, oleme selle üheksanda tegemata töö teinud ära kaheteistkümnenda klassi alguses, et neile anda ülevaatlikku informatsiooni olemasolevatest usunditest, põhimõistetest, et nad tunneksid ära erinevaid religioone, erinevad usundid. (Peeter)

Mõni õpetaja piirdubki ainult usundeid tutvustava kursusega, kasutades kas põhikooli mainitud kursuse ainekava või koostades ainekava ise. Ühe kursuse õpetamise puhul kajastub õppe-eesmärkides enam maailmakodaniku kasvatamise diskursus (vt ptk 6.2), mille keskmes on nüüdismaailmas hakkama saamiseks olulised algteadmised eri religioonide kohta.

Õpetajad, kes õpetavad kahte kursust, lähtuvad märksa enam gümnaasiumi riikliku õppekava usundiõpetuse ainekavast. See on mõistetav, sest sellisel juhul kattub õpetatavate kursuste hulk riikliku ainekava omaga. Ent õpetajad peavad leidma viisi, kuidas liita ainekavale eri religioone tutvustav osa, sest nende hinnangul on õpilaste eelnevad teadmised puudulikud gümnaasiumi ainekava läbimiseks. Mõni õpetaja sidus usundeid tutvustava kursuse kas esimese või teise gümnaasiumi ainekava kursusega. Näiteks ütles õpetaja põhikooli usundeid tutvustava kursuse kohta: *Ma tean, et neil ei ole seda [s.t põhikooli usundiõpetust] all ja siis ma võtangi julgelt sealt ka [materjali]* (Emma).

Kaks intervjuueeritut õpetasid kolme kursust kohustuslikuna kõigile õpilastele, kes olid usundiõpetuse valikainena valinud. Üks õpetaja õpetas kolme kursust, mille hulgast õpilastel oli võimalik valida üks või mitu kursust. Ühes

koolis olid kolm usundiõpetuse kursust ühele õppesuunale kohustuslikud, teistele õppesuundadele oli usundiõpetus aga valikaineiks. Viimasel juhul said õpilased valida, kas õppida usundiõpetust ühe, kahe või kolme kursusena. Veel ühes koolis õpetati kuni nelja kursust, kuid ainult suunaainena, kusjuures mõnes õppesuunas polnud ühtki religiooniga seotud kursust.

Õppesisu oli kolme ja enama kursuse puhul kõige mitmekesisem, kuid neljal juhul viiest oli ühe kursuse sisu tutvumine maailma religioonidega. Ühel juhul oli maailma religioonide tutvustamine aga jaotatud kolme kursuse vahel. Mõni õpetaja alustas usundiõpetuse õpetamist just usundeid tutvustavast kursusest:

[M]aailma usundid tegelikult õppekavaliselt käib põhikooli viimasesse astmesse. Aga kuna nad põhikoolist tulevad väga erineva ... teadmistepagasiga või teadmatuspagasiga, siis ma ... olen maailma usundite kursuse ette teinud [s.t õpetanud esimese kursusena]. Ma tean küll, et see on põhikooli viimane aste ja osa on selle läbinud ja osa tunnevad seda väga hästi, aga ma olen ikkagi selle ette õpetanud. (Jaan)

Kokkuvõttes võib öelda, et ükski intervjuueritud õpetaja ei lähtunud eeldusest, et õpilased on põhikoolis läbinud usundeid tutvustava kursuse. Kuna valdavalt pole õpilased sellist kursust põhikoolis õppinud, siis on õpetajate üks peamine ülesanne õppesisu valikul liita see materjal oma töökavasse. Ühtpidi on see ainekavadele tulenev probleem, kuid selle laiem põhjus on see, et tegemist on valikainega, mida õpetatakse suhteliselt vähestes põhikoolides. Õpetajate lahenemised probleemile, millal ja millises mahus suuremaid religioone tutvustada, on erinevad. Suurel määral sõltub see õpetatavate kursuste hulgast.

7.4. Usundiõpetuse tundides kõrvale jäävad teemad

Intervjuudes ilmnis mitu teemat, mida usundiõpetuse tundides eri põhjustel vähem käsitletakse või mis hoopis välja jäävad. Järgnevalt on vaadeldud, millised on need teemad õpetajate endi sõnul ja mida nad nimetasid kõrvalejäämise põhjustena.

Usundiõpetusest väljajäävate teemade hulgas nimetasid õpetajad näiteks usunditega seotud ajalooüldmõtete käsitlemist. Selle põhjusena nimetati peamiselt ajapuudust, ent ka seda, et *see ei toimi* (Doris), s.t ei ole õpilastele huvitav. Õpetajate arvates on oluline lasta tundides õpilastel endil rääkida või lahendada loomingulisi ülesandeid (vrd ptk 8). Mitu õpetajat viitas, et näiteks ristiusu ja islami kujunemist käsitletakse ka ajaloo ainekursustes ja seega on võimalik usundiõpetuses nende teemade arvelt aega kokku hoida. Ent välja võib jääda ka uue vaimsuse tutvustamine. Selle põhjusena nimetati korduvalt, et seda käsitletakse kursuse lõpus, kuid viimased tunnid kipuvad ära jääma.

Intervjuudest ilmnis, et üks teema, mis küll käsitlemata ei jää, kuid millele mitu õpetajat vähem aega leiavad, on kristlus. Seda põhjendasid õpetajad sellega, et kristlusega puutuvad õpilased ikka kokku ja see ei paku õpilastele nii palju huvi kui teised usundid. Ent üks õpetaja tunnistas kristluse kohta, et *see on mu*

kõige nõrgem koht (Emma) ja ta jätab selle seepärast kursuse lõpu poole. Üks õpetaja nentis, et kristlust on keeruline õpetada, kuna seda käsitlev osa tema kasutatavas õpikus puudub. Tuleb küll märkida, et mitmed õpetajad pöörasid kristlusele võrreldes teiste usunditega rohkem tähelepanu. Seda eriti juhul, kui õpetati mitut usundiõpetuse kursust või kui õppe-eesmärkide diskursustest oli esiplaanil eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus, mis rõhutab religiooni, kultuuri ja traditsioonide seost ning näeb kristlust Euroopa ja Eesti kultuuri-ruumi olulise mõjutajana (vt ptk 6.3).

Mitu õpetajat tõi eriti esile, et kõrvale jäävad need ainekavas olevad teemad, mida nad õpetada ei oska. *[Ainekavas] on ka palju asju, millele mul hammas ei hakka peale, ja ma ei saa rääkida nendest* (Riina). Kuigi nende teemade kohta enamasti näiteid tuua ei osatud – ... *ma peast nüüd ei teagi, sest ma ei loegi neid, sest ma ei saa aru* (Emma) – mainis kaks õpetaja näiteks Eesti usundeid: *[M]ida ma praegu ei julge õpetada, on need Eesti maausud* (Sirje). Eeltoodu põhjal võib väita, et endiselt oleks oluline korraldada õpetajatele koolitusi ainekava kasutamise kohta, ent ka süvendatud koolitusi erinevate ainekavas olevate teemade kohta.

Peaaegu kõik õpetajad mainisid, et kogu kursuse jaoks planeeritud materjali ei jõua nad läbi võtta. Arusaadavalt võib kursuse ettenähtud 35 õppetunnist mõni ära jääda. Umbes neljandik õpetajatest nimetas ajapuudust põhjusena, miks tuleb teha kavandatud õppesisu valikuid ja osa teemasid kursuse kestel välja jätta. Nad sidusid selle tundide ärajäämisega kas pühade või mõne ürituse tõttu. *[T]ihti sõltub ka sellest, kui palju pühasid juhtub tundide ajal. [...] Jälle lükkub midagi edasi, kuskilt midagi võtad vähemaks.* (Meelis) Ent ka mitu õpikut „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) kasutavat õpetajat mainis, et õpiku teemasid, mis on planeeritud ka kooli vastava kursuse ainekavasse, ei jõua nad ühe kursuse jooksul käsitleda.

Seda, mida tunnis käsitletakse, võib mõjutada ka usuliste vaadetega õpilas(t)e olemasolu klassis (vrd ptk 5.6).

Ja teine asi, mis alati klassis mängib kaasa ... on see, et ega selles klassis ei ole juhuslikult sel korral mõnda tõsiselt usklikku õpilast sees. ... ja sellisel juhul sa pead ... tõesti igasuguste väljendite ja teemade valimisel ettevaatlik olema. (Mari)

Kõik õpetajad, kes seda teemat esile tõstsid, kinnitasid, et nad püüavad vältida oma õpilaste usuliste tunnete haavamist. Mõne religiooniga seotud õpilasi on koolis vähe ja neid võib ka „vaikivaks vähemuseks” (Schihalejev, Ringvee 2017) nimetada, kaasõpilased ei pruugi nende usulistest veendumustest alati teadlikudki olla. Üks õpetaja kirjeldas seda olukorda järgnevalt:

Aga kui seal klassis on ütleme kaks, vahel üks, niisugune väga selgete usuliste vaadetega õpilane, kellest siis teised nagu tahes-tahtmata juba hulgaga üle sõidaksid, siis ma olen mõelnud, parem me seda teemat ei võta. Et ei ole vaja temal haiget saada ja teised ei võida ka sellest väga midagi, kui ütleme, et seda teemat arutada. Ühtepidi ma püüan õpilasi hoida. (Jaan)

Õpetajad võivad jätta aine sisust lähtuval kaalutlustel õpetamata teemad, millega õpilased on nende arvates enne tutvunud. Ent kui õpetajad jätavad käsitlemata teemad, mis võivad olla olulised õppeaine terviku seisukohalt põhjusel, et nad neid ei tunne või ei oska käsitleda, siis tuleb see nende suutlikkusest ainekava kasutada ja seega oleks hädavajalik võimaldada õpetajatele ainekava kasutamise koolitusi.

7.5. Õpilaste sissetoodud teemad

Usundiõpetuse ainekavas on seisukoht, et „tähtis on ... luua seoseid õpilaste küsimuste ja probleemidega. Soovitatav on kaasata õpilasi usundiõpetuse töökava koostamisse” (GRÕK lisa 8 2011). Intervjuudest ilmnes, et õpilasi kaastatakse kas nende poolt tundides tõstatatud teemade üle arutledes või küsides õpilastelt, mida nad sooviksid tundides käsitleda, ja kujundades ainekava nende vastuseid arvestades.

Mitu õpetajat tegi õppeaasta alguses õpilastele kirjaliku küsitluse, kus nad muu hulgas lasid õpilastel endil nimetada neile kõige enam huvi pakkuvaid teemasid või valida neid etteantud teemade hulgast. Mõni õpetaja küsitles õpilasi ka enne kursuse lõppu, lastes õpilastel välja valida viimased käsitletavad teemad. Nii said õpilased kursuse sisu osaliselt ise kujundada. Õpetajad ütlesid valdavalt, et kursuse algul soovivad õpilased eelkõige tutvuda eri usunditega. Konkreetsetest usunditest tundsid õpilased enam huvi islami, aga ka budismi ja hinduismi vastu, või oskasid neid nimetada. Intervjuudest ilmnes, et õpilastele pakuvad huvi ka eksistentsiaalsed küsimused, millest enim nimetati surma teemat. Õpilaste endi eksistentsiaalsete küsimuste käsitlemine on oluline nendel õpetajatel, kelle õppe-eesmärkides on esiplaanil enesetundja kasvatamise diskursus (vt pkt 6.4).

Küsimusele, kas tunnis õpilaste tõstatatud teemadega minnakse kaasa, vastasid õpetajad jaatavalt. Õpilastel kerkinud küsimused on *praktilised* (Tõnu), puudutades teemasid, millega nad ise igapäevaelus kokku puutuvad. Õpilastele pakuvad huvi kohapeal tegutsevad kogudused ning uue vaimsusega seotud uskumused, näiteks inglid, demonid jms. Ühe õpetaja sõnul *siis nad oskavad ennast ka sinna sisse panna. [---] See on nagu palju parem.* (Doris) Seega õpetajad püüavad siduda õpetatava õpilaste endi kogemusega. Eriti tuleb see esile õpetajate puhul, kelle õppe-eesmärkides on esiplaanil enesetundja kasvatamise diskursus. Paistab, et samal põhjusel antakse õpilastele võimalus kujundada kursuste teemavalikut. Tundidesse jõuavad ka meedias kajastatud religiooniga seotud uudised ja arutlused. See, kui palju aega pühendatakse selliste tunnis kerkivatele küsimustele, sõltub õpetajast. Mõned ütlesid, et neid küsimusi käsitletakse, kuid piiratud aja jooksul, et see ei lööks ajakava segi. Aga esines ka teistsugust lähenemist: *Üldiselt ju, kuna riigieksamit ei ole, siis aega on, ja kui õpilaste poolt tõstatatakse midagi [s.t mõni küsimus], ikka arutame* (Jaan).

Kokkuvõttes paistab, et suur hulk usundiõpetuse õpetajaid rakendab ainekavas olevat soovitusi kaasata õpilasi töökava koostamisse. Õpilased soovivad, et käsitletakse eri usundeid, kusjuures nimetada osatakse eelkõige islamit. Ent samas pakuvad neile huvi ka usuelu nähtused, millega nad ise on kokku puutunud, ja eksistentsiaalsed teemad.

7.6. Õpikute mõju õppesisu valimisele

Intervjuudest ilmneb, et ainekava kõrval mõjutab õppesisu kujundamist see, milline on õpikute valik. Näiteks vastas üks õpetaja, kelle kasutatud ainenimetused erineb riikliku ainekava omast, küsimusele, kust ta saab raamistiku töökavade koostamiseks, et see pärineb nii riiklikust ainekavast kui ka õpikutest: *Ma olen osaliselt ikkagi kasutanud õpikuid* (Margus). Ent intervjuudest selgub, et õpetajati erineb tugevasti see, millisel määral õpik või õpikud õppesisu mõjutavad. Samasugust erinevust on õpetajate puhul esile tõstnud ka näiteks Michael T. Buchanan (2006: 751).

Õpikuid võib mõista kultuuriliste tööriistadena, mis hõlbustavad riiklikus õppekavas kirjeldatud teadmiste ja oskuste omandamist (Vestøl 2014: 90). Gümnaasiumi riiklikus usundiõpetuse ainekavas kirjeldatud kahest usundiõpetuse kursusest on spetsiaalselt kirjutatud õpik „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) olemas vaid kursusele „Inimene ja religioon” (GRÕK lisa 8 2011). Eespool on kirjeldatud, kuidas usundiõpetuse kursuste arv erineb kooliti. Vaid ühe erandiga jätsid ühte kursust õpetavad usundiõpetuse õpetajad Jürgensteini ja Schihalejevi (2011) õpiku kõrvale. Põhjus on ilmselt selles, et nende jaoks on oluline keskenduda religioonide tutvustamisele, ent õpik „Usundimaailma suured küsimused” käsitleb religioonide põhiküsimusi ja eeldab sissejuhatavat ülevaadet suurusunditest. Üks õpetaja põhjendaski õpiku mittekasutamist sellega:

See tuleb sellest, et selle ametliku ainekava [kursuse] „Inimene ja religioon” õppesisu erineb kardinaalselt meie valikkursuse ... õppesisust. Et see õpik, mis on väga hea ja mõtlemapanev..., et ta on kogu aeg religioonideülene, et ta võrdleb neid, ta otsib erinevaid lähenemisi elule, surmale, sünnile, religioossele kunstile, muusikale. Aga minu kursus ... käsitleb religioone eraldi ja nende võrdlemise, analüüsini me jõuame arutelude, rühmatööde analüüsi juures. Siis on parem juba natuke rääkida neist, panna kokku, mis me oleme eri uske uurides saanud. See on vahva õpik, aga seda on võimalik kasutada siis, kui aluskursus on läbitud. Aga kooli õppekava ei võimalda kahte kursust teha kuidagi. (Mari)

Nendest õpetajatest, kes õpetasid kahte või enam kursust, kasutas seda õpikut vähemalt mingil määral üle poole, enamasti need, kelle üks ainekursus lähtus vähem või rohkem riikliku ainekava kursusest „Inimene ja religioon” (GRÕK lisa 8 2011), sealhulgas eriti need, kes kas alustasid õpetamist või muutsid oma töökava uue riikliku ainekava ja õpiku tulles.

Aga sel ajal [s.t uue riikliku ainekava tulles] tuli välja minu meelest väga suurepärane Toomas Jürgensteini õpik ja siis ma muutsingi kursuse esimese poole [s.t esimese kursuse] selle õpiku peatükke järgivaks. (Tõnu)

Seejuures võib õpik mõjutada õppesisu rohkemgi kui ainekava. *Ma seda [st ainekava] üks ühele ei järgi. Ma selle õpiku abil [kujundan töökava]..., ma väga seda [ainekava] ei vaata. (Tõnu)* Ent ka näiteks kursuse puhul, mille nimetus erines riiklikus õppekavas toodutest ja mille õppesisu kattus vaid osaliselt kursusega „Inimene ja religioon”, kasutas õpetaja seda õpikut *võimalust mööda* (Ants).

Nimetatud õpiku käepärasus õpetajatele, kes õpetavad kaht või enamat kursust, sõltub sellest, kuidas nad lahendavad probleemi, et õpilased pole põhikoolis läbinud eri usundeid tutvustavat kursust. Õpetaja, kes õpetas teise kursusena riikliku ainekava kursust „Inimene ja religioon”, sõnastas selle järgmiselt:

[S]ee [„Usundimaailma suured küsimused”] on just nagu mõeldud nendele õpilastele, kes on läbinud selle maailma usundite kursuse, et tal on olemas see teooria, see baas ja et see teine kursus [s.t gümnaasiumi esimene kursus „Inimene ja religioon”] võiks olla kas just praktiline, aga õpilast rohkem kaasav. (Laura)

Võib-olla seetõttu oli õpetajate hulgas, kes õpetasid kaht või enamat usundiõpetuse kursust, rohkem neid, kes kasutasid seda õpikut teist kursust õpetades, kui esimese kursusega olid õpilased saanud esmased teadmised eri religioonide kohta.

Õpikut „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) kasutas mitu õpetajat kursuse õppesisu ettevalmistamisel ka sellisel juhul, kui nad neid õpikuid õpilastele kätte ei jaganud. Eriti hindasid õpetajad õpiku arutlusteemasid ja ülesandeid. Seega võib öelda, et see õpik mõjutas suuremat osa nende õpetajate valitavat õppesisu, kes õpetasid kahte või enamat kursust.

Lisaks eespool nimetatud õpikule või hoopis selle asemel kasutasid õpetajad ka teisi õpikuid. Ent ükski neist ei vasta praegusele ainekavale. Kooliõpikud peavad sobima spetsiifilisse konteksti ja nende koostamisel arvestatakse riiklikku koolisüsteemi, kehtivaid õigusakte ja õppekavasid (Andreassen 2014: 3). Tõlgitud õpikute puhul seda eeldada ei saa. Eespool on kirjutatud sellest, et osa õpetajaid pöördub usundeid tutvustava kursuse kujundamisel põhikooli usundiõpetuse ainekava poole. Seega on mõistetav, miks kasutati õpikut „Usundid” (Halme et al. 2010), mis sisu poolest sobib põhikooli III kooliastme kursuse „Üks maailm, erinevad religioonid” (PRÕK lisa 9 2011) juurde.

Ja minul on abiks see väikene kollane soomlaste raamat, maailma usundid, mis on eesti keelde tõlgitud, mis on tegelikult väga hea raamat, heade õpiülesannetega, mis on tegelikult mõeldud põhikoolile. Aga mina kasutan seda küll väga hea meelega siin gümnaasiumis. [---] Minu arust on [selles õpikus] jõukohane kõik. Aga ma tahaks muidugi, et oleks ka Eesti autoritelt selline [õpik], ütleme siis, et kohandatud Eesti kooli jaoks. (Laura)

Oma tundides või õpilastele antavates kodutöödes tarvitas seda neli õpetajat. Ka ülejäänud õpetajad tundsid seda paremini kui muid usundeid tutvustavaid õpikuid. Ent selle puhul on probleem kristlust käsitleva osa puudumises. *Ja praegu selle kristlusega ongi nii, et siin ei ole ju kristlust sees. Siin on need teised iga-sugused usundid, aga kristlust ei ole* (Riina).

Raamatut „Maailmareligioonid” (Hattstein 2007) pidasid kolm seda õpikuna kasutanud õpetajat õpilastele küllaltki raskeks (Meelis). Tegemist on vähe liigendatud ja pikkade lausetega tekste sisaldava raamatuga (vrd teksti keerukuse kohta nt Mikk 2000: 21).

See on küll ... tegelikult suhteliselt raske tekst. Ma pean tegelikult väga valima, kui ma neid tekste [kasutan], kõike ma ei anna neile lugeda. Ja kui nad on selle teksti läbi lugenud, siis me alati arutame selle läbi, et nad ... sellest aru saaksid. Sest muud varianti siin ei ole. Aga see on aluseks, see raamat. (Sirje)

Mitu õpetajat ütles, et selle raamatu eksemplare ja teisigi erinevaid usundeid käsitlevaid raamatuid on koolis olemas, kuid õppetöös nad neid ei kasutanud. Samas said õpilased neid soovi korral lugeda. Kaks õpetajat kasutasid õpikuna sarja „Leeriõpik” kuuluvat soome keelest tõlgitud raamatut „Maailma usundid” (Mauranen 1990)²³. Õpetaja, kes ise seda raamatut ei kasutanud, ütles, et *neid leeriõpikuid on koolis liiga vähe, et neid kasutada ja natuke hakkavad ka juba iganema* (Malle). Aga selle õpiku puhul on sama probleem, mis eelnimetatud õpikuga „Usundid” (Halme et al. 2010), s.t selles puudub kristlust tutvustav osa²⁴. Samuti kaks õpetajat kasutas õpikuna „Kiriku ajalugu ja tänapäev. Kristlik eetika” (Jürgenstein, Ruut, Friedenthal 1999) kirikulugu käsitlevat osa. Õpikute olemasolu pidasid tähtsaks ka need õpetajad, kes kasutasid neid nii tunnis kui ka kodusteks lugemisülesanneteks vähe.

Tundi andes ma kasutan õpikut suhteliselt vähe. [---] Aga ... kui keegi puudub või kui keegi ei ole saanud ... mingil põhjusel väga süveneda, et siis tal ... mingi võimalus peaks olema neid asju kodus ka lugeda. (Jaan)

Intervjuudest selgus, et õpiku kasutatavust võib mõjutada ka soovitud õpiku kättesaadavus õpilastele. Kui suhteliselt uue „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) kohta ütles mitu õpetajat, et kooli-raamatukogu on selle muretsenud, nii et kõigil õpilastel on võimalik see laenata, siis mõnda vanemat õpikut (nt Jürgenstein, Ruut, Friedenthal 1999) pole saada piisavas koguses, et seda õpilastele jagada. Üks õpetaja tunnistas, et õpiku kasutamine määrab oluliselt kursuse sisu ja tema enda eelistused oleksid võib-olla teistsugused: *Oleks meil rohkem teisi õpikuid ka valida, võib-olla me oleksime teinud mingisuguse muu valiku* (Peeter). Mitu õpetajat avaldas otsesõnu soovi, et ilmuks uusi Eesti autorite koostatud õpikuid.

²³ Samast raamatust ilmus järgmisel aastal teine väljaanne (Mauranen 1991).

²⁴ Soome religiooniõpetuse kohta vt nt Ubani, Tirri 2014.

„Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) on ainus Eestis välja antud gümnaasiumiõpik, mille kohta võib öelda, et see tõepoolest ainekava „interpreteerib ja konkretiseerib” (vrd Undheim 2017: 126). Üks õpetaja rõhutas, et ka laiemale avalikkusele mõeldud usundeid käsitlevad raamatud ei sobi kooliõpikuteks, kuna need pole koostatud kooli vajadusi silmas pidades.

[Olemasolevad raamatud] ei ole õpikute kasutamiseks. Nad annavad väga hea ülevaate, aga õpikute ühe tundi jooksul peaks olema natuke kergemalt ja samas ülevaatliselt käsitletud või siis vähemalt mingisugune ülevaade, kust ühe või teise teema kohta kirjandust [saaks], et kust saaks neid allikaid. (Ella)

Teise õpetaja arvates oleks vaja usaldusväärseid ja läbiproovitud õpikuid, kuid isegi halb õpik oleks tema sõnul parem kui õpiku puudumine, sest õpilane ei ole suuteline iseseisvalt hindama eri allikatest pärineva materjali kvaliteeti. Humanitaar- ja sotsiaalsainete puhul peaks õpiku juurde kuuluma ka teksti- ja ülesandekogumikud.

[K]uidas tohib käivitada uusi õppekavasid, mis ei ole kaetud õppematerjalidega? See on, kui otse öelda, sigadus. [...] Lihtne talupojamõistus ütleb, et kõigepealt peavad olema õpikud. Need õpikud peavad olema aprobeeritud, järele kontrollitud ... erinevates koolides mitme aasta jooksul. Sinna juurde peavad käima töövihikud, ülesannete kogumikud. Sellises aines nagu religiooniõpetus on absoluutselt vältimatu tekstikogumik sinna juurde. Seda kõike ei ole. Ja siis me räägime mingisugusest õpetamisest, tahame kvaliteeti ja mida iganes. Tore, kui õpetajad suudavad seda tagada ... Aga seda oleks võimalik palju lihtsamalt teha. Kui me ... oleme huvitatud selle aine õpetamisest, siis peaks olema ka materiaalne baas. Kuna ma ... [olen olnud palju aastaid] pedagoog, siis täie vastutustundega ma ütlen, et halb õpik on igal juhul parem variant, kui õpiku puudumine õpilasel. Õpetaja ise võib erinevaid raamatuid, monograafiaid kokku lugeda, surfata internetis, otsida materjali. Me ei saa seda nõuda õpilaselt. Tema teoreetiline tase ei ole selleks valmis. Tal peab olema õpik, tekstikogumikud, ülesannete kogumikud ja siis me saame juba tõsiselt tööle hakata ja kvaliteeti teha. (Ants)

Ise kasutas ta õppetöös õpikut „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) sedavõrd, kui see tema valitud õppesisuga kooskõlas oli. Samas oli ka õpetajaid, kes tunnistasid, et nad ei oska õpikut efektiivselt kasutada. Võimalik, et siin ei ole tegemist mitte niivõrd õpetajate oskamatusega õpikut kasutada, kuivõrd sellega, et õpiku kõrvalejätmine on kas märk õpikute madalast kvaliteedist (Mikk 2000: 16) või hoopis kasutada olevate õpikute sobimatuses ainekavade või õpetajate valitud õppesisuga. Intervjuude põhjal võib järeldada, et viimane ongi peamine põhjus, miks õpikuid ei kasutata.

Õpetajate õpikuvalik lähtus eelkõige sellest, kuidas õnnestus õpik sobitada kursuse sisuga. Oluline oli samuti õpikute kättesaadavus õpilastele. Ainsat gümnaasiumi riiklikule ainekavale vastavat õpikut (Jürgenstein, Schihalejev 2011) õpetajad kasutasid ja hindasid eriti selle õpiülesandeid. Ülejäänud kolm raamatut, mida kasutati usundite tutvustamisel, said õpetajatelt kriitikat. Sellises olukorras

oleks vaja nüüdisaegset ja ülevaatlikku maailma usundeid tutvustavat õpikut, mis sisaldaks ka III kooliastme õpikus (Halme *et al.* 2010) puuduvat kristluse tutvustust. Lisaks võiks välja anda õpiku kursuse „Eesti usuline maastik” tarbeks, milles ühtlasi tutvustataks maailmareligioone. Intervjuudest selgus, et kursuse sisu võib suures osas sõltuda kättesaadavast õpikust. Seega kujundab kasutatavate õpikute valik õppesisu olulisel määral, ehk isegi rohkem, kui õpetajad seda ise teadvustavad. Teisalt ei saa õpikute rolli ka üle hinnata. Lõppkokkuvõttes määrab õppesisu siiski see, millised on õpetajate oskused õpikut kasutada.

7.7. Internet, õppetöös kasutatav õppekirjandus ja muud õppematerjalid õppesisu mõjutajatenä

Õpetajad võivad õpikutele lisaks kasutada raamatukogudest või internetist leitud materjale, kuid muu kirjandus pole kohandatud spetsiaalselt konkreetse kursuse tarbeks (Thomas, Rolin 2019: 43). Õpikute ning laiemalt õppekirjanduse (õpetajaraamatud, töövihikud jms) ja -materjalide koostamisel on tavaliselt võetud arvesse kehtivat ainekava. Ent kui õpetajad koostavad õppematerjalid ise (näiteks töölehed õpilastele) või kohandavad teistsugustest ainekavadest lähtuvaid õppematerjale, siis peavad nad ühtlasi sobitama need enda poolt kasutatava ainekavaga. Seega võivad just õppematerjalide valimisel ja valmistamisel saada määravaks õpetajate isiklikud maailmavaatelised eelistused (vrd ptk 5) ning need võivad mõjutada õppesisu.

Õpetajad nii kasutavad internetti õppematerjalide leidmiseks kui ka suunavad õpilasi seal otsinguid tegema. Intervjuudest ilmnes, et õpetajad leiavad õppematerjale äärmiselt erinevatest allikatest. Mõned otsivad internetist ingliskeelseid materjale:

Ma kasutan BBC religioonilehekülge päris palju. Õpilastel ei ole probleeme tänapäeval inglise keelega. Aga mõningatel ikkagi on ... eriti selliste spetsiifiliste tekstide puhul. [...] Maailmas religiooniõpetuse kodulehtesid on päris häid ja mina olen küll väga palju sealt ideid võtnud, mida teha ja kuidas teha. (Anne)

Võiks arvata, et interneti kaudu kättesaadavad materjalid korvavad usundiõpetuse õpikute napi valiku.²⁵ Intervjuudest ilmnes, et valdavalt õpetajad julgustasidki õpilasi internetis leiduvaid materjale kasutama. Ent mitte alati ei pööranud tähelepanu sellele, et õpetada ka neid materjale kriitiliselt analüüsima ja otstarbekohaselt kasutama. Internetis leiduva kohta arvas üks õpetaja:

Ma olen ka ise tuhlanud ringi ja vaadanud, mida internetis leida võib, vabavarana, ja ma olen õpilasi juhatanud nende juurde, just selliste koduste kirjalike tööde osas. Ma olen julgustanud ka kasutama, tavaliselt ma olen siis soovitanud, sest kõik asjad ei ole päris võrdelised oma kvaliteedilt. [...] Selle tõttu tuleb ise

²⁵ Lootust, et digikogumikud võiksid olla õpikutele alternatiiviks, on avaldatud ka teiste õppeainete kohta (Rikka, Semidor 2017: 82).

enne nii-öelda see lõngakera lahti harutada ja vaadata, kus sa mida leiad. Aga jah, internetipõhiste materjalide kasutamisele olen ma ka suunanud õpilasi, kuna nad nagnii ... ühel või teisel viisil istuvad võrgus kogu aeg. (Margus)

Sellest näitest ilmneb, et õpilaste suunamine infootsingutes põhjustab õpetajale lisatööd. Seega ei asenda internetist pärit materjalid ainekavakohaseid õpikuid. Vastupidi, võib-olla on internet andnud õpikutele autoriteeti juurde, sest neid peetakse usaldusväärseteks allikateks selle kohta, millised teadmised on üldtunnustatud, ja autoriteetseks sissejuhatuseks õpitavasse teemasse (Andreassen 2014: 3). Küll aga oleks lisaks vaja ka selliseid meetoodilisi materjale, mis suunaksid õpilasi internetis leitavaid religioonilaseid materjale kriitiliselt hindama ja kasutama.

Õpetajad nentisid, et õppematerjali on praegu võimalik leida ja selle taha midagi ei jää: *Materjali on palju. Materjali üle ma ei kurda, kõike seda on* (Malle). Teisalt peavad õpetajad vajaliku siiski raamatutest ja internetist ise üles otsima ja tunnisu jaoks kohandama. *Õppematerjale tuleb pidevalt ka ajakohastada: Paratamatult tulevad uued ja huvitavamad asjad peale ja need teemad natukene muutuvad* (Anne). Hoolimata õppematerjalide koostamise töömahukusest väljendus intervjuudes õpetajate innukus nende kokkupanemisel.

Intervjuude põhjal võib öelda, et valdavalt on koolides mitmekesist kirjan dust usundite kohta. Lai valik on religioosseid alustekste ja nendega on õpilastel võimalik tutvuda. *Kes tahab, saab vaadata [raamatuid], tunnis alati näitan [raamatuid] juurde* (Doris). Ent kompaktsetest eestikeelsetest usundeid tutvustavatest materjalidest paistab siiski nappus olevat, sest näiteks üks õpetaja nimetas õppekirjandusega seoses Jehoova tunnistajate koostatud brošüüri maailma usunditest:

Üks õpilane oli mul paar aastat tagasi Jehoova tunnistaja ja ... ta oli ka usundiõpetuses ja tema tõi mulle ühe raamatu, mida see Jehoova tunnistajate kogukond on välja andnud ja [seal] on maailma usundid sees kõik ja väga hea ülevaade. Jehoova tunnistajad ütlevad samamoodi, et meil on erinev nägemus jumalast, [aga] meil on üks jumal. Minu meelest ... see oli väga hea raamat niisugune. Kõikidest usunditest on seal tõesti kirjas ja [nad] lähtuvad põhimõttest, [et] ainult me nägemus jumala toimimisest ja mis iganes tegevusest on erinev. (Ella)

Tundub, et õpetaja ei teadvustanud, millisel määral võivad sellised usuühingu koostatud materjalid teiste usundite kohta kallutatud olla.

Pildimaterjali vaadati tunnis nii raamatutest kui ka internetist. Tundides kasutati rohkelt õpetajate endi reisidel tehtud fotosid. Palju kasutati videoid, mida õpilased õpetajate sõnul meelsasti vaatavad. Mitu õpetajat nimetas, et just lühikesed tunnis kasutatavad videod oleksid õppematerjalina väga oodatud. Üks õpetaja põhjendas videote kasutamist sellega, et õpilased keskenduvad nii paremini:

Lastel oleks seda pilti väga palju juurde vaja, nad ei ole harjunud kuulama ja kui nad kuulavad, siis nende tähelepanu hajub kergesti ära, et nad on internetipõlvkonnas, ikka tahavad näha asju. (Tõnu)

Filmide valiku põhimõtted võivad olla aga küsitavad. Kui õpetaja näitab tunnis ainult Jeesuse elu või kristlikku misjonitööd kajastavaid filme, siis annab see tunnistust pigem õpetaja isiklike seisukohtade tutvustamisest kui ainekavaga arvestamisest.

Mitte alati ei olnud kasutatavad õppematerjalid usaldusväärsed ega ainekava seisukohast asjakohased. Näiteks jagas üks õpetaja õpilastele kokkuvõtet islami kohta (Fallaci 2015), milles esitatud seisukohtade adekvaatsus on akadeemilisest vaatenurgast küsitav.²⁶ Väärib tähelepanu, et teisalt rõhutas seesama õpetaja vajadust kasutada eri seisukohti tutvustavaid materjale. Kirjeldatud juhul ta teadaolevalt seda ei teinud, vaid esitles Fallaci teksti usaldusväärse teabeallikana.

Mitu õpetajat ütles intervjuudes, et nad annavad endale aru oma õppematerjalide valiku subjektiivsest küljest.

Ma nägin selle ise ära, et olid teemad ... küll õpikust siin ... näiteks „Usundi-maailma suured küsimused”, aga minu tunnis need ei tööta, ja sealsamas olid teemad, mis panid mind ennast särama, ja ma nägin, et läksid õpilastele korda. (Mart)

Eespool on kirjeldatud, miks usundiõpetuse õpetajad ei saa piisavalt toetuda ainekavale ja õpikutele. Sellises olukorras ei pruugi ka oma subjektiivsete otsuste teadvustamine aidata suuremas osas vältida õpetaja enese arusaamadest lähtuvaid valikuid. Näiteks rääkis üks õpetaja, et kuigi ta kasutas ühel aastal „Piibliõpikut” (Jürgenstein 1997), siis loobus ta selle kasutamisest, sest õpilased kirjutasid:

Nüüd me saime teada, et Jeesus Kristus tegelikult ei tõusnudki surnuist üles. See oli lihtsalt tema pooldajate jüngerite usk ... Me ikka enne arvasime, et tõusis nagu üles, aga nüüd saime teada, et ei tõusnud. Siis ma leidsin küll, et ... niisugust õpikut ma küll nüüd ei hakka kasutama, mille tulemuseks on see, et terve klass sai veendumuse, et tarkade teoloogide teoloogia tulemusena Jeesus ei tõusnud surnuist üles. (Andres)

Õpetaja sõnul ei soovinud ta liberaalteoloogilisi vaateid levitada. Raamatus tutvustatakse erinevaid seisukohti Jeesuse ülestõusmise kohta, aga ei öelda, milline neist on õige (Jürgenstein 1997: 171–175; vrd 51–52). Kui õpilased õpikust teisiti aru said, võiks seda seletada pigem nende puuduliku funktsionaalse lugemisoskusega ja mitte autori teoloogilise kallutatusega. Seega jääb mulje, et otsuse taga õpikut mitte kasutada seisis tegelikult soov vältida õpilaste iga-sugust kokkupuutumist õpetaja meelest ekslike seisukohtadega.

Seega võib öelda, et just õpikute kõrvale teiste õppematerjalide valimisel ja koostamisel võivad tulla rohkem esile õpetajate isiklikud arusaamad ja maailmavaatelised eelistused (vrd ptk 5). Need kujundavad ainekava ja õpikute kõrval usundiõpetuse õppesisu. Vajaks eraldi uurimist, kas ja kui palju on

²⁶ Autoriks on omal ajal palju kõmu tekitanud ajakirjanik, kelle kirjutistele vajutasid pitseri islamivastased poliitilised vaated (vt nt Orsini 2006).

tegeletud praeguse õppekava ajal teiste valikainete õppematerjalide arendamisega.²⁷ Kui see on jäetud täiesti õpetajate endi hoolde, siis võib arvata, et iga õpetatav valikkursus on tugevalt õpetaja enda nägu. Õpetajad vajaksid ka tuge, näiteks metoodilisi materjale selle kohta, kuidas toetada õpilaste religiooniinfo otsinguid ja õpetada neid leitud kriitiliselt analüüsima.

7.8. Õppesisu valikud kahe õpetaja näitel

Kadi on õppinud religioonipedagoogikat ja õpetanud usundiõpetust 11–15 aasta vahel. Õppe-eesmärkides on tal esiplaanil maailmakodaniku kasvatamise diskursus (vt ptk 6.2), ta peab oluliseks teadmiste saamist eri usundite kohta. Kuid tugevalt on esindatud ka enesetundja kasvatamise diskursus (vt ptk 6.4) ja ta püüab näidata religiooni osa inimeste elus. Ta on siiani õpetanud ühte kursust, kuid edaspidi lisandub ka teine kursus.

Kuigi Kadi alustas õpetamist enne praeguse usundiõpetuse ainekava tulekut, on ta hästi tuttav ka uue ainekavaga. Ta on kasutanud osi praeguse ainekava mõlemast kursusest ja koostanud nende põhjal kooli usundiõpetuse ainekava, mis koosneb ühest kursusest.

Ma väga meelevaldselt natuke miksini neid [riikliku ainekava kursuseid] ja väga palju jätan välja. Lihtsalt, et ei ole aega, mitte [et ma peaksin] sisuliselt põhjendamatuks või sobimatuks või kasutamiskõlbmatuks.

Ta ütleb, et tema arvates eeldab kursus „Inimene ja religioon” maailma suurusundide tundmist ja ta ei saa seda kasutada õpilastega, kes vastavat kursust läbinud ei ole.

Nagu korduvalt öeldud, et selle nahka see hea plaan on mul siiani läinud, et ma ei pea õigeks või ei suudagi seda [s.t kursust „Inimene ja religioon”] kasutada sellise auditooriumi puhul, kus ei ole eelduskursusi läbitud, ei ole neile ka pakutud. Selline olukord praegu tegelikult on koolis küll.

Ta leiab, et ei ole võimalik mahutada kogu kahe kursuse õppesisu ühte kursusesse, mis peaks lisaks veel sisaldama esmatutvust suuremate usunditega, ja seetõttu tuleb tal endal teha õppesisu valik.

Ajafaktor tegelikult jah. Et ei suuda läbida. Ja siis ongi see, et ... sa pead kärpeid tegema, võtma, jätma, tegema valikuid, mis, kus. [---] Mina näen küll, et ta [s.t riiklik ainekava] on loogiline järjestus või need teemad Mul ei ole seal midagi, mida sisu poolest tahaks välja jätta, vaid see [s.t need] on puht pragmaatilisest ajafaktorist tulenevad [kärped].

²⁷ Kevadel 2016 vastu võetud uue õppekirjanduse määruse järgi on nii õppekirjanduse andmed kui ka retsensioonid kättesaadavad e-Koolikotis ja loodetakse, et see „soodustab ka nõudluse teadlikumaks muutumist ning suurendab kasutajamugavust õppekirjanduse otsimisel ja valimisel” (Rikka, Semidor 2017: 83).

Seejuures tõi talle uusi ideid ja mõjutas teda olulisi muutusi oma töökavas tegema riikliku ainekava kursus „Inimene ja religioon” ja vähem kursus „Eesti usuline maastik”. *[S]ee „Eesti usuline maastik” ... ei toonud mulle nii palju uusi mõtteid. Aga just „Inimene ja religioon”, see muutis küll ikkagi täitsa oluliselt [töökava].*

Tema kursuse peamine õppesisu käsitleb maailmareligioone. Sellise õppesisu on ta valinud, lähtudes kogemusest, et suuremas osas ei ole õpilased põhikoolis läbinud usundeid tutvustavat kursust. Ta ütleb korduvalt, et enamikul õpilastest puuduvad igasugused eelteadmised religioonide kohta. *Ma sügisel kaardistan natuke ära nende teadmised ja ... viimaste aastatega saan selle tagasiside, et [nad] väga ei tea mitte millestki.* Kadi ütleb, et kuigi õpilastel on võimalik ise usundite kohta teadmisi hankida, siis võib-olla puudub seda toetav struktuur ja ta näeb, et *tegelikult [on] ikkagi lakkav usundialane harimatus.*

Valdavalt on Kadi kursused üles ehitatud eri maailmareligioonide tutvustamiseks. Ent ta ütleb, et kuna rühmad on erinevad, siis teeb ta vajaduse korral õppesisus muutusi konkreetsest õpperühmast lähtudes.

Klassid on erinevad. [--] On olnud selliseid aegu, mäletan näiteks, ... [üks poiste rühm], olid no niivõrd jutumärkides vihased vennad. Seal ei olnud nüüd seda, et hakata õppima budismi ja kristlust, vaid läksime juba teemadesse sisse või probleemidesse.

Ta ütleb, et ei ole kinni oma koostatud ainekava küljes ja muudab oma töökava käigult vastavalt vajadusele. *See on ka, et [ma] ei ole ainekavas kinni, et sellised ekskursid [tulevad].* Ta püüab tundidesse lõimida religioonivaldkonnas parasjagu aktuaalseid teemasid, näites meedias esil olevaid teemasid. Kuna ta on näinud, et õpilased ei tea täpselt, mida uult valikainelt oodata, ja vahel pole neil alguses ka huvi uue õppeaine vastu, siis võtab ta teadlikult kursuse alguses aega sissejuhatuseks. Seejuures toob ta sissejuhatava teemana esile surma teema, mis ka mitmete teiste intervjueeritud õpetajate sõnul õpilastele väga huvi pakub.

Algul ... mul on täitsa selgelt soojendustunnid. Ja siis ma toongi sügisesse mingi sellise plokki, ... kus ma toon mingi probleemipõhise religioonidesse sissemineku, isegi näiteks surma teema. Muide, see ... [teema] puudutab. Ja sellega saab neid kuidagi aktiveerida või avada. Et mul on sügisel selline plokk, mille eesmärgiks mulle endale on see, et nad esiteks enam-vähem saavad aru, et see on tund nagu iga teine. Teiseks, et ta [s.t õppeaine] on võib-olla isegi huvitav ja võib-olla on nagu eluline.

Kadi ütleb, et tal ei ole õpilastele jagada ühtegi õpikut. Ent tal endal on Eestis välja antud õpikud olemas ja ta kasutab neid kursust ette valmistades. Ühest koolitusel saadud materjalist rääkides ütleb ta, et *see oli väga hea, et oli kust vaadata.* Samuti kasutab ta usundiõpetuse kodulehel olevaid materjale. Ent kõik need materjalid kohandab ta sobivaks oma kursuse jaoks. Osa materjale, näiteks töölehed õpilastele, valmistab ta täies mahus ise.

Aga üldiselt mulle tundub, või minu enda praktika on see, et siiski on jätkuvalt ... need ajad, mil väga palju ise toodad, uurid, võtad kokku õppematerjale. Selles osas eristub jätkuvalt usundiõpetus mõnedest teistest ainetest. Aga mõtlen ka, et ega ... päris ka sellist tunnet ei ole, et ... mida teha, no kust võtta või mis. [---] Aga loomulikult ... [õppematerjalid] ongi kindlasti praktilise õpetajatöö juures esimene küsimus. Kunagi ei oleks liiga palju. Väga tore oleks teada, et tuleb töövihik maailma usundite peale. Väga tore oleks ja kindlasti võtaks kasutusele.

Ta tõstab intervjuus korduvalt esile, et palju aega võtab tundide ettevalmistamisest õppematerjalide koostamine, ja arvab just selle olevat usundiõpetuse eripära.

Kadi rääkis ka intervjuu järgsel õppeaastal saabuvast muutusest, kui ühe kursuse asemel on õpilastel võimalik valida kaks usundiõpetuse kursust. Samas, kuna õpilane võib valida kas esimese, teise või mõlemad kursused, pole õpetajal endalgi selge, kuidas olukord edaspidi kujuneb. Ent ta loodab siiski, et õpilased valivad mõlemad kursused. Ta plaanib, et esimese kursuse sisu saab olema maailmausundite tutvustamine ja teise sisu suuresti riikliku ainekava esimene kursus „Inimene ja religioon”. Seejuures oleks maailmausundite kursuse läbimine kursuse „Inimene ja religioon” õppimise eeldus, kuigi ta seda korralduslikult nõuda ei saa. Ta peab kursuse „Inimene ja religioon” eelduseks sissejuhatava kursuse olemasolu ja ütleb: *See on just kursus, mis nõuab eelteadmisi*. Kuigi väljakujunenud kursuse ümberkujundamine kaheks uueks kursuseks nõuab palju tööd, ütleb ta, et see on *tore väljakutse*.

Laura õpetab kahte usundiõpetuse kursust. Ta on töötanud kaua sotsiaalaainete õpetajana ja õpetanud usundiõpetust 3–5 aasta vahel. Ta on läbinud erinevaid religioonipedagoogilisi koolitusi. Õppe-eesmärkides on tal esiplaanil enesetundja kasvatamise diskursus (vt ptk 6.4), milles ta näeb ühe õppe-eesmärgina religiooni kui maailma mõistmise viisi tutvustamist. Kuid tema sõnastatud õppe-eesmärkides on ka jooni maailmakodaniku kasvatamise (vt ptk 6.2) ja eurooplase identiteedi kasvatamise diskursustest (vt ptk 6.3), näiteks ta leiab vajaliku olevat õpilastel saada praktilisi teadmisi eri usundite kohta ja kulutab üksjagu aega religiooni ja kultuuri seoste tutvustamisele. Ta ütles, et tema kursused on veel kujunemisjärgus.

Kuigi Laura õpetas intervjuu tegemise ajal kahte usundiõpetuse kursust, on see olnud aastati erinev. Ta alustas ühe kursuse õpetamisega. Vahepeal olid usundiõpetuse kursused suunaainena ühele õppesuunale kohustuslikud, teistes oli usundiõpetus valikaine. Valikainena võib õpilane valida kas üks või kaks kursust. Kuigi õpetaja loodab, et õpilased valivad mõlemad kursused, on siiski võimalik, et õpilane tuleb teisele kursusele esimest läbimata, muutes seega selle kursuse läbimise keerukaks nii endale kui õpetajale.

Vaikimisi me ikkagi loodame seda, et õpilane valib mõlemad kursused ja need on järjest tal. Aga ... kuskil ei ole sellist piiret ees, [on võimalik] et ta läbib ainult ühe kursuse ja teist ei läbi, või et ta tuleb ainult sinna jätkukursusele läbimata esimest, kuigi see on väga keeruline. [---] Seni ei ole nii olnud.

Selline olukord muudab õpetajale kursuste planeerimise raskemaks.

Õpetaja alustas usundiõpetuse õpetamist uue õppekava ajal. Ta on usundiõpetuse ainekavaga tuttav ja kasutab seda, kuigi kohendatuna, öeldes et usundiõpetuse ainekava *ei ole mingisugune surnud asi*. Laura liitis õppesisule suuri religioone tutvustava osa, sest õpilased ei olnud vastavat põhikooli kursust läbinud. Ta pööras ümber riiklikus ainekavas oleva kursuste järjestuse, alustades eri usundite tutvustamisest nii maailmas kui ka Eestis ja minnes seejärel teises kursuses religioonide põhiküsimuste juurde. Ka riiklik ainekava jätab õpetajatele võimaluse kursuste järjestust muuta.

Iga aastal kursuse ülesehitamisel ja õppesisu valimisel lähtub ta konkreetsest rühmast, ta küsib õpilastelt, millised teemad neile huvi pakuvad, ja uurib, millised on nende teadmised religioonidest. Mõnel rühmal on kuigivõrd eelteadmisi olemas, mõni on *nagu puhas paberileht*. Seetõttu ta ka kooli ainekava igal aastal muutmata kujul kasutada ei saa ega oska. Esimest kursust vaatleb ta sissejuhatava kursusena õpilaste jaoks uude valdkonda ja muudab seda igal aastal konkreetse klassi vajaduste järgi.

Mina ei aja ainekaval sõrmega järke ja ma võib-olla jääksin hätta siis, kui seda teeksin. Et päris see, mis ma teen seal tunnis ja mis on paberi peal kirjas, kokku ei lähe. Ja see esimene kursus on alati selline tutvustav kursus. Ma kaardistan õpilaste teadmised, et see esimene kursus võib tulla hoopis teistsugune esimene kursus, kui oli eelmisel aastal. Sõltub seltskonnast.

Oma kursustes käsitleb ta ka õpilaste tõstatatud teemasid ja soovib, et õpilased oleksid veelgi aktiivsemad küsijad. *Minu jaoks küsiv õpilane on märkimisväärselt huvitavam kui vaikiv ja kuulav.*

Esimese kursuse sisu on Laural maailma suuremate religioonide tutvustamine ja nende sidumine Eesti oludega. Eestiga seotu moodustab seejuures kursusest alla kolmandiku. Sellel kursusel kasutab ta õpikut „Usundid” (Halme *et al.* 2010). Eesti kohta käivad õppematerjalid kogus ja koostas ta ise. Tema sõnul võiks olla Eestis tegutsevate usuliikumiste kohta õppematerjal, mida saaks õpilastele jagada. Laura ütles, et õpilased ootavad kursuse alguses eelkõige islami käsitlemist. Õpilased oskavadki nimetada ja oodata vaid suuremate usunditega tutvumist ja usundite rohkus tuleb neile üllatusena.

Olgem ausad, neid huvitab ikka väga islam, ma ei tea miks. Kas ta on atraktiivne selle pärast, mis maailmas toimub, või ta on atraktiivne oma ... sotsiaalsuse poolest, mida see religioon endast kujutab. Üldiselt neid huvitavad alati konkreetsed usundid, nimetavad neid. See tähendab, et teavad neid, on kuskilt kuulnud. Vähem teavad nad nimetada võib-olla ida usundeid. Budismi ikka teavad, hinduismi. Aga neid erinevaid suundasid seal Indias ... nad väga ei tea. Nendeni me jõuame kursuse käigus. See on neile ... üllatusmoment ka.

Teise kursuse õppesisu on kujundatud õpikust „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) õpetaja valitud teemade alusel. Riiklikus õppekavas olevate kursuste järjestuse muutmist õpetamisel põhjendab ta muu hulgas sellega, et tema arvates õpiku „Usundimaailma suured küsimused” kasu-

tamine eeldab põhikooli viimase kooliastme usundeid tutvustava kursuse läbimist. Ta leiab, et see õpik sisaldab rohkem materjali, kui ühe kursusega on võimalik läbi võtta ja kohendab oma kursusesse valitud materjali õpilastele jõukohasemaks. Ka selle kursuse jaoks koostab ta ise lisaks õppematerjale.

Aga siin ei ole küll üldse eesmärgiks, et nüüd õpime paragrahv ühte ja kahte ja kolme. Ma teen sealt valiku ja seal on väga raskeid teemasid, mida ma ei ole käsitletud ja ei jõuagi, tegelikult on seal hästi palju materjali ja [kui tahta õpik läbida] 35 tunniga, siis peab olema ikka väga võimekas seltskond. Aga selle õpiku pluss on see, et meie oma autorid, üks on tegevõpetaja, teine õppejõud. Ülesanded on väga toredad. Ja ma ise teen töölehti ..., et õpilastele veel kohasemaks muuta neid teemasid ja teksti. Aga jah, ma ... ei ole eesmärgiks seadnud selle õpiku algusest lõpuni läbitöötamist.

Konkreetsete teemadena, mida ta peab olulisemaks selle kursuse jooksul käsitleda, nimetas Laura jumalatõestusi, püha mõistet, rituaalide mõistet, kurjuse ja headuse teemat, maailmavaateid, religiooni ja kultuuri seoseid, religiooni osa inimese käitumises ja tunnetes ning laiema teemana religiooni kui maailma mõistmise viisi.

Religioon kui maailma mõistmise viis üldse. See on ju levinud mujal maailmas, Eestis mitte. Mis see religioon maailma mõistmise viisina endast kujutab. Päris sealt algusest ürginimesest alates käesoleva hetkeni.

Kõik need teemad on esindatud nii riiklikus ainekavas kui ka kursuses kasutatavas õpikus. Laura ütleb, et õpilased on usundiõpetuse algul huvipakkuvate teemade hulgas nimetanud ka selles kursuses käsitletavaid teemasid, näiteks jumalatõestusi, kuigi harvem kui konkreetsete usundite tundmaõppimist.

Aga mõni [õpilane] kirjutab ka, et tahaks ikka teada, kas jumal on olemas ja kuidas seda siis tõestatud on. Et tema tahaks nagu vastupidist väita. Et neid üksikuid [õpilasi on], ... ma nimetaks neid heas mõttes provotseerijateks. See on ka huvitav. Muidu kogu aeg on tavaliselt lehtede peal usundite nimed ja tahetakse [neid] tundma õppida, aga mõnikord on ka midagi muud.

Oma tundides laseb ta õpilastel üksjagu filmilõike vaadata ja audiomaterjali kuulata ning nende üle pärast arutleda.

Ma olen ette valmistanud küsimused. Nad peavad pingsalt seda filmi ka jälgima ja siis järgneb arutelu, pärast seda, kui nad on saanud nendele küsimustele individuaalselt ka vastata. Seda filmimaterjali tegelikult on päris palju. Eesti televisiooni arhiivis on palju saateid, raadios sama moodi. Ja on üksikuid selliseid DVD-sid ka. On võimalik midagi teada saada. Ja mängufilmid muidugi. Aga sellist tuima filmivaatamist, et vaatame mingit filmi, seda küll ei ole.

Ta kasutab ka lõike Tartu ülikooli usuteaduskonna kodulehe kaudu kättesaadavatest loengutest. Ma valin välja mõne lõigu, mida mina ei oska hästi seletada ja nemad teevad selle ära.

Kokkuvõttes ei lähtu kumbki õpetaja oma kursuste ülesehitamisel ja ainesisu valimisel otseselt usundiõpetuse ainekavast, kuigi mõlemad tunnevad seda hästi ja see mõjutab tugevalt nende ainesisu kohta tehtud valikuid. Kadi on oma ainsa kursuse üles ehitanud maailmareligioonide tutvustamisena, ent alustab kursust hoopis mõne eri religiooni puudutava küsimusega ja integreerib selliseid teemasid veelgi võimaluste piires kursuse sisusse. Laura pööras riikliku ainekava kursuste järjestuse ümber, tõstes kursuse „Inimene ja religioon” teiseks. Ta alustas usundite tutvustamisega, millele liitis mõned riikliku ainekava teisest kursusest pärit Eesti religioonisotsioloogilist pilti kajastavad teemad. Kadil ei ole kasutada õpilastega ühtki õpikut ja ta kulutab palju aega õppematerjalide valmistamisele, mis oleksid kohased just tema õpilaste jaoks. Laura väärtustab häid õpikuid. Tema kursuste õppesisu mõjutavad riikliku ainekava kõrval oluliselt kaks õpikut, kuid ka tema teeb õpikutes esindatud teemade hulgast ise valiku ja kohendab neid sobivamaks oma õpilastele.

Mõlema õpetaja puhul on ühiseid tegureid, mis mõjutavad nende õppesisu valikuid. Nad arvestavad õppesisu valimisel õpilaste eelteadmisi religioonist või nende puudumist ja leiavad, et kursus „Inimene ja religioon” eeldab baasteadmisi maailmareligioonide kohta. Kumbki neist ei ole kinni oma töökavas ja kujundab seda töö käigus ümber sobivaks õpetatavale rühmale. Mõlemad on sattunud olukorda, kus nende kursuste korralduslik pool on muutumises ja selle mõju on raske ennustada.

7.9. Õpetajate võimalused õppesisu valikutes

Tegelikku õppesisu valikut gümnaasiumis mõjutavad usundiõpetuse valikaine staatus, õpikud ja õppematerjalid ning õpetajate maailmavaatelised eelistused ja oskus õppematerjale kriitiliselt hinnata. Nagu teiste õppeainete puhul, peaks ka usundiõpetuse õppesisu valikut üldhariduskoolis eelkõige kujundama ainekava ja toetama õpikud. Intervjuudest ilmnese, et õpetajad ei saa piisavalt tuge kummastki.

Usundiõpetust õpetatakse enam gümnaasiumiastmes ja seetõttu saab nii ainekava kui ka õpikutega seoses peamiseks probleemiks, et põhikoolis ei ole õpilased läbinud III kooliastme maailmausundite kursust. Ent põhikooli ja gümnaasiumi usundiõpetuse ainekava moodustavad terviku. Õpetajad liidavad usundeid tutvustava osa ühel või teisel viisil gümnaasiumi ainekavaga või piirduvad põhikooli viimase astme kursuse õpetamisega. See, et õpetatakse kas ainult või peamiselt eri usundeid, tuleneb mitmest asjaolust: õpilaste eelteadmiste puudumine, need tunduvad õpilastele rohkem huvi pakkuvat jms. Samas tuleb esile vastuolu usundite tutvustamisega piirdumise ja õpilaste soovi vahel käsitleda usundiõpetuses eksistentsiaalseid küsimusi (vrd ptk 6.4).

Õppesisu valikuga seoses ei rääkinud õpetajad kuigi palju oma isiklikust pedagoogilisest filosoofiast või religioonipedagoogilistest eelistustest. Võimalik, et selle põhjus oli vastavate teooriate vähene tundmine ja erialase sõnavara puudumine. Nii võis see olla eriti nende õpetajate puhul, kellel puudus

religioonipedagoogiline ettevalmistus, mis annaks esmase orienteerumise religiooniõpetuse ontoloogilistes ja epistemoloogilistes alustes ning üldpedagoogilised teadmised (Freathy *et al.* 2016: 124). Õpetajad kritiseerisid mõnel juhul ainekava rõhuasetusi. Näiteks leiti, et vaja oleks õpetada mitte ajalugu, vaid tänapäeval rohkem levinud religioone. Kuid enamasti nad nentisid, et riiklikus ainekavas on liiga palju teemasid, mida kõike õpetada ei jõua. Õppesisu valikuid mõjutas pigem vajadus lahendada pragmaatilisi probleeme. Siin tuli esile, kui suure hulga probleemidega seisab silmitsi usundiõpetuse õpetaja ja kui palju ebaselgust on iga õppeaasta eel. Kujukad näited selles on eelmises alapeatükis kirjeldatud Kadi ja Laura ees seisnud probleemid. Nad tutvustasid õpilastele suurusundeid, kuigi ainekava järgi oleksid õpilased nendega pidanud tutvuma põhikoolis. Kadi, kes õpetas üht kursust, valis lisaks usundite tutvustamisele teemasid gümnaasiumi riikliku ainekava mõlemast kursusest. Sama tegi Laura, kuigi ta õpetas kahte kursust. Mõlemad püüdsid esmalt äratada õpilastes huvi aine vastu ja muutsid igal aastal õppesisu konkreetsele rühmale sobivaks. Õpetajale muutis kursuste planeerimise ja õppesisu valimise keerukamaks see, et õpilased võisid valida kas ühe või mõlemad kursused. Nad said vaid loota, et õpilased ei tule teisele kursusele esimest läbimata. Laura õpilastest oli usundiõpetus osale suuna- ja teistele valikaine. Lisaks veel probleemid õpikute ja õppematerjalidega, millest tuleb pikemalt juttu allpool. Sellises olukorras on õpetajatel vaja eeldada suurt paindlikkust ja häid üldpedagoogilisi oskusi.

Valikainete uurimuses ilmnes, et koolijuhid tajuvad vajadust valikainete ainekavade riiklike kirjelduste järele väga erinevalt. Kui mõned leidsid, et neid ei ole üldse vaja, siis teised soovisid nende koostamist enamate valikainete tarbeks. (Lamesoo, Ader 2016: 18) Ükski intervjuueeritud õpetaja ei väljendanud arvamust, et gümnaasiumi riiklik ainekava piiraks usundiõpetuse kursus(t)e õppesisu kujundamise võimalusi. Kui õpetajad on seatud olukorda, kus õpetamise välised tingimused on aastati nii muutuvad ja planeeritamatud nagu eespool kirjeldatud Kadi ja Laura näidetes, siis on ainuvõimalik, et õpetajatele on jätud piisavalt autonoomiat õppesisu valida. Mõni õpetaja jättis lihtsalt gümnaasiumi riikliku ainekava õppesisu kas osaliselt või täiesti kõrvale ja koostas endale ainekava ise. Maria Erss (2015: 243) on toonud oma uurimuses välja, et nii Eesti kui ka Soome ja Saksamaa tuumõppekava välise ainete õpetajad kalduvad end nägema vähem kontrollituina. Intervjuudes väljendasid õpetajad korduvalt seisukohta, et nad on valikainete õpetajatena vähem survestatud kui need õpetajad, kelle ainetes on riigieksamid. Näiteks ei pea nad hoolitsema, et õpilased igal juhul läbiksid kogu kavandatud õppesisu.

Usundiõpetuse puhul suunab õppesisu valikaine staatus, mis teiste õppeainetega võrreldes sunnib õpetajaid rohkem arvestama õpilaste huvide ja nõudmistega (vrd Lamesoo, Ader 2016: 21–22). Nad nii küsivad õpilastelt, millised teemad neile huvi pakuvad, kui ka lähtuvad õpilaste ja ühiskonna arvatavatest eelistustest (vrd ptk 5.5). Välja võivad jääda teemad, mille kohta õpetajad oletavad, et need pole õpilaste jaoks atraktiivsed, näiteks religioonide ajalooline kujunemine või kristluse käsitlemine. Samas võib mõni teine õpetaja neid just õpilastele huvipakkuvaks või vajalikuks pidada. Sellises olukorras on oluline

roll riikliku ainekava olemasolul, mis võiks õpetajate subjektiivseid valikuid tasakaalustada. Näiteks võiks see toetada õpetajaid selles, et pakkuda õpilastele ka neid teemasid, mille kohta nad kohe küsida ei oska. Tähelepanuväärne on, et teemade valikut mõjutavad ka „usklikud õpilased” (vrd ptk 5.6). Ühelt poolt püüavad õpetajad nende tunnetega arvestada, aga teisalt tunnevad õpetajad end nende suhtes ebakindlalt.

Intervjuudest ilmnas, et õpilaste huvide kõrval kujundavad õppesisu ka õpetajate huvid, eelistused ja oskused. Kui aga õpetajate huvid ja oskused on esiplaanil, siis tekib küsimus õpetajate professionaalsusest. Kui ei järgita riiklikku ainekava, on oht, et õpetajat huvitavad teemad kujundavad sama palju või veel rohkem ainesisu kui õpilaste poolt sisse toodud teemad ja välja jäävad teemad, mida õpetaja ei pea oluliseks. Ent mitu õpetajat tunnistas, et ta ei õpeta üht või teist teemat seepärast, et ta ei oska seda teha ja vastavat teemat ei ole ka kasutatavates õpikutes.

Õpikud ja muud õppematerjalid peaksid olema kooskõlas riikliku ainekavaga ja/või õpetaja valitud ainesisuga. Vastasel juhul hakkavad kasutatud õpikud määrama ainekava asemel õppesisu või läheb õpetajatel palju aega nende kohandamisele. Just viimane võib osutada nii suureks probleemiks, et osa õpetajad oli loobunud kas osaliselt või täiesti õpiku(te) kasutamisest. Näiteks kui üht kursust õpetavatest õpetajatest kasutas õpikut „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) vaid üks õpetaja, siis kaht või rohkemat kursust õpetavatest üle poole. Põhjuseks nimetasid õpetajad, et usundiõpetuses tuleb alustada suurusundide tutvustamisest, mis aga ei ole selle õpiku eesmärk.

Õpetajati erineb tugevasti see, kui oluline õpik kellegi jaoks on. Mõni õpetaja kasutab õpikuid selektiivselt. Nii oli see eelmises alapeatükis Laura näites. Ühe õpetatava kursuse puhul jättis ta osa kasutatava õpiku teemadest välja. Teise kursuse puhul kasutas ta õpikut kahe kolmandiku teemade puhul ja ülejäänute juures oma koostatud õppematerjale. Mõnel juhul kasutab õpetaja õpikut ainult mõne tunni ettevalmistamiseks, nagu eespool toodud Kadi näite puhul. Aga ka need õpetajad, kelle õppesisu valikud ei tugine õpiku(te)le ja kes õpikut tunnis palju ei kasuta, peavad vajalikuks selle olemasolu ja tekstidega töötamise oskust (vrd ptk 8.2.2 ja 8.4). Ent mõnel juhul tuginebki õppesisu valik suuresti õpikule. See paistab olevat tõenäolisem juhul, kui õpetaja tunneb end riikliku ainekava kasutamisel ebakindlana.

Kuna ei saa eeldada enamiku õpilaste kristlikku tausta, tuleb õpetada risti-usku kui üht usundit teiste seas. Nii jäävad puudulikuks soome keelest tõlgitud usundeid tutvustavad õpikud (Halme *et al.* 2010, Mauranen 1990; 1991), kus eraldi välja toodud kristluse käsitlus puudub. Kui koostataks põhikooli III kooliastme riiklikule ainekavale vastav õpik suurreligioonidest, siis tõenäoliselt leiaks see kasutamist ka gümnaasiumis ja hakkaks kujundama neid kursusi, mille peamine õppesisu on eri religioonide tutvustamine. Samuti oleks õpetajatele toeks gümnaasiumi riikliku ainekava teisele kursusele „Eesti usuline maastik” (GRÕK lisa 8 2011) vastav õpik, mis seoks eri usundite ja Eesti nüüdisaegse usundilise pildi tutvustamise. Selliste õpikute olemasolu või puudumine võib kujundada õpetajate õppesisu valikuid olulisemal määral kui riiklik ainekava. Kui õpetaja

leiab oma valitud õppesisule sobiva õpiku, ta seda ka kasutab, ükskõik kui kõrgelt ta seda muidu õpikuna hindab, näiteks teksti loetavuse seisukohast (vrd Mikk 2000: 20–21). Kui aga olemasolevad õpikud õppesisuga ei sobi, siis jäätavad õpetajad need lihtsalt kõrvale ja koostavad õppematerjalid ise. Heade õpikute olemasolu aitaks usundiõpetuse õppesisu ja -taset ühtlustada.

Õpikud küll mõjutavad usundiõpetuse õppesisu valikut, kuid ei määra seda täielikult, sest nende kõrval või hoopis nende asemel kasutavad õpetajad ka muid õppematerjale. Intervjuude analüüsimisel tuli esile õpetajate kasutatud õppematerjalide suur mitmekesisus. Õppematerjalide valimisel ja valmistamisel ilmnisid kõige enam õpetajate isiklikud maailmavaatelised eelistused. Peatükis esitatud näited intervjuudest osutavad sellele, et õpetajatel võib olla puudus oskusest õppetöös kasutatavaid materjale kriitiliselt analüüsida. Samuti tuli ette juhtumeid, kus õpetaja seda ise teadvustamata tegeles sisuliselt omaenda maailmavaatelistel seisukohtadel propageerimisega. Samas olid kõik intervjuueeritud ühel meelel, et põhimõtteliselt seda teha ei tohiks (vrd ptk 5.4). Suurema riiklikule usundiõpetuse ainekavale vastavate õppematerjalide olemasolu kaudu oleks võimalik õppesisu suunata.

Kui riikliku ainekava kohaseid õpikuid on vähe või puuduvad need üldse ning ainekava ja õppematerjalid koostavad õpetajad ise, siis muutuvad väga oluliseks õpetajate ainealased ja üldpedagoogilised teadmised ning oskused (vrd religiooniõpetuse õpetajate ametiteadmised Freathy *et al.* 2016: 123–124). Ka heade õpikute ja õppematerjalide külluses määrab tulemuse õpetaja meeterlikkus neid kasutada. Tahe riikliku ainekava eesmärkide põhiselt erapooletult õpetada ei tähenda veel oskust praktikas seda teha. Sellises olukorras saab keskse tähenduse õpetajaharidus ja õpetajatele pakutavad täiendkoolitused. Need peaksid andma õpetajatele oskuse õppematerjale kriitiliselt hinnata ning vajaduse korral oma maailmavaatelist kallutatust ära tunda.

See peatükk tõi esile mitu Eesti usundiõpetuse probleemi, mille lahendamata jätmise korral sõltub õppesisu ainuüksi õpetaja otsustest. Seejuures ilmneb, kui tihedalt on omavahel seotud usundiõpetuse õpetajate professionaalne areng, professionaalne eneseorganiseerumine ja professionaalne poliitika ning professionaalsed teadmised (Freathy *et al.* 2016: 120). Arendamist vajab usundiõpetuse ainekava ja edasist uurimist valikainete pakkumine gümnaasiumis laiemalt. Vaja on uusi, nüüdisaegseid õpikuid ja ainekavast lähtuvaid õppematerjale. Ent need on siiski õpetajad, kes teevad otsuse, mida ja kuidas kasutada ning mida õpetada. Oleks hea, kui nad saaksid lisaks töö käigus saadud kogemustele tugineda ka religioonipedagoogilises ettevalmistuses ja täiendkoolitustes omandatud ametiteadmistele. Seega on kõige olulisem usundiõpetuse õpetajate professionaalsuse suurendamine. Selleks saaks kasutada nii olemasolevat religioonipedagoogilise hariduse struktuuri kui ka arendada õpetajatevahelist koostöövõrgustikku.

7.10. Kokkuvõte

Tegelikku õppesisu valikut gümnaasiumis mõjutavad eelkõige valikainete pakku-misega ning riikliku ainekava ja õpikute seotud probleemid, samuti õpetajate maailmavaatelised eelistused ja oskus õppematerjale kriitiliselt hinnata.

Kuna usundiõpetus on valikaine, peavad õpetajad õppesisu valides arves-tama mitme sellest tuleneva eripäraga. Õpilaste hulk ning nende vanus ja eel-teadmised religioonist võivad aastati suuresti erineda. Kui õpilastele on antud võimalus kursusi valida ükshaaval, siis peab õpetaja olema valmis ühel ajal õpe-tama nii alustavaid kui ka edasijõudnud õpilasi.

Õppeaine nimetuse ja õppesisu puhul võivad õpetajad lähtuda õpilaste arvatavatest eelistustest, et õppeaine valiks piisav hulk õpilasi. Kuna õpilased enamasti ei ole põhikoolis usundiõpetust õppinud ja pole läbinud põhikooli III astmes maailma suuremaid religioone käsitlevat kursust, siis tuleb gümnaa-siumis õpetada ka põhikooli teemasid. Õpetajate jaoks on õppesisu valimisel üks keskseid küsimusi, kuidas siduda suurusundide tutvustamine gümnaasiumi usundiõpetuse kursustega. Enamasti liidavad õpetajad selle materjali esimesse kursusesse. Üht kursust õpetades võivad õpetajad piirduda peamiselt reli-gioonide tutvustamisega.

Õppesisu valides jäävad kõrvale teemad, mida õpetajad ei pea vajalikuks või ei oska õpetada. Seetõttu oleks oluline võimaldada õpetajatele täiendkoolitusi ainekava teemade kohta. Töökava koostades arvestavad õpetajad ka õpilaste soove. Nende hulgas on esikohal eri usunditega tutvumine, aga ka usu-elu nähtused, millega nad ise on kokku puutunud, ja eksistentsiaalsed teemad.

Õpikuid kasutati niivõrd, kui neid kätte saadi ja õpetaja valitud ainesisuga kooskõlas olid. Riikliku ainekava kõrval mõjutavad just õpikud enam ainesisu valimist. Lisaks õpikutele või nende asemel kasutavad õpetajad õppematerjale. Nende valimisel ja valmistamisel ilmnevad enam õpetajate maailmavaatelised eelistused ja isiklikud arusaamad.

VIII. ÕPETAJATE RAKENDATUD ÕPPEMEETODID JA HINDAMINE

8.1. Sissejuhatus

Õppemeetodid on ühelt poolt universaalsed ja neid kasutatakse erinevate õppeainete õpetamisel, teisalt on nende kasutamine seotud ainepõhiste õppe-eesmärkide ja -sisuga ja need peavad sobima konteksti. Järgnevalt on õppemeetodit käsitletud kui tegevusviisi õppe-eesmärkide saavutamiseks (vrd nt Krull 2018a: 347) ja vaadeldud neid usundiõpetuse ainespetsiifilises kontekstis. Hindamine on kooliõpingute lahutamatu osa, mis on vajalik õpilastele tagasisideks õppimise kohta ning õpetajatele pedagoogiliste otsuste langetamiseks (Krull 2013: 111). Kuna hindamist ja õppemeetodite kasutamist planeerivad õpetajad tundi ette valmistades enamasti korraga (vrd Holt 2015: 57), on õppemeetodeid ja hindamist käsitletud seotuna ühes peatükis.

Eesti koolidele kirjutatud usundiõpetuse õpetamise käsiraamatut, kus kirjeldatakse süstemaatiliselt eri õppemeetodeid, ei ole. Küll on ilmunud ainerahvatud nii põhikoolile kui ka gümnaasiumile (Usundiõpetuse ainerahvat põhikoolile 2010, Usundiõpetuse ainerahvat gümnaasiumile 2012), milles on artikleid soovitusetega konkreetsete meetodite kohta, näiteks juhised filmide ja videote kasutamiseks õppetöös (Riistan 2012) ja aktiivõppemeetodeid usundiõpetuses laiemalt käsitlev artikkel „Aktiivõppemeetodid usundiõpetuses” (Schihalejev, Uutar 2010). Viimase alus on varem juba ilmunud artikkel erinevate õppemeetodite kasutamise kohta usundiõpetuses (Schihalejev, Uutar 2007). Usundiõpetuse õppemeetoditest on kirjutatud ka Pille Valk, gümnaasiumiõpetajate sobivatest artiklitest võib näiteks tuua artikli tunni ettevalmistamise etappide kohta (Valk 2000 ja 2018a) ja Piibli tõlgendamismeetoditest koolis (Valk 2008a ja 2018b). Varasemast ajast pärineb „Kuidas õpetan usuõpetust? Usundididaktika käsiraamat” (Tamminen, Vesa, Pyysiäinen 1998).

Usundiõpetuse õpetajad kasutavad tundide kavandamisel ja hiljem nende läbiviimisel eri õppemeetodeid ja -vorme. Kasutatavatest õppemeetoditest selguse saamiseks oli intervjuudes küsimus „Kirjeldage, kuidas teie tunnid välja näevad”. Tulenevalt küsimusest, mis suunas õpetajad pigem tundides kasutatavate õppemeetodite kirjeldamisele, ei rääkinud selles kontekstis enamik õpetajaid, kuidas nad tunde ette valmistavad ja ei seostanud õppemeetodeid ei -eesmärkide ega õpiväljunditega. Samas ei ole ka õppekavades (PRÕK 2011 ja GRÕK 2011) ainekavad üles ehitatud nii, et õppe-eesmärgid ja -meetodid omavahel otseselt seotud oleksid, vaid pigem on õppe-eesmärkide saavutamine väljendatud õpitulemuste kaudu. Intervjueeritud õpetajad kasutasid laia valikut eri õppemeetoditest. Järgnevalt on analüüsitud ainult nende poolt enam kasutatud õppemeetodeid. Intervjuude küsimus „Kas teie aine on arvestuslik või hindeline?” kuulus intervjuudes kokku küsimusega õppemeetoditest. Intervjuudes rääkisid õpetajad eelkõige õpilaste pidevhindamisest ja arvestuslikust hindamisest. Käesolev peatükk on keskendunud konkreetsete õppemeetodite kasutamisele ja

hindamisele usundiõpetuses. Õppemeetodite ja hindamise sidumine individuaalseteks õppestrateegiateks ilmneb peatüki lõpus esitatud kolme õpetaja näitest (vt ptk 8.4).

8.2. Õpetajate kasutatavad õppemeetodid

8.2.1. Loengud

Kooliloengut kasutavad kõik intervjuueritid õpetajad. Intervjuudest selgub, et valdavalt kulub üksjagu aega koolitunnist tavapärasele loengule, mida üks õpetaja iseloomustas eneseirooniliselt kui *klassikalist, igavat* (Siim). Samas on loengute pidamise viis õpetajati erinev. Enamik loenguid on illustreeritud piltide või lühikeste videolõikudega. Kõige enam kasutatakse piltide lisamiseks ja olulise esiletõstmiseks PowerPointi slaidiesitlust. Mitme õpetaja sõnul kaasneb see iga kooliloenguga. See võib olla pildimaterjali edastamiseks, et loengul oleks *illustriativne taust alati juures* (Mari). Ent mõnest intervjuust ilmnes, et õpetajad näevad esitluse eesmärgina tunni teema olulisemate aspektide esiletoomist. *[E]sitlused ekraanil on, mis peaks selle fookuse kõige enam kokku võtma ja selle tunni sõnumi. Ütleme, tunni kohta neid on võib-olla neli-viis slaidi.* (Jaan) Sama õpetaja tuletas meelde ka kunagi saadud metoodikaalast nõuannet, et piltide ja eri laadi tegevustega liialdamine tunnis ei lase õpilastel teemasse süveneda.

Osa õpetajaid on leidnud isikupärase stiili näiteks tahvlit ja trükitud pilte kasutades. Loengu struktuuri esitamine tahvlil eeldab, et õpetaja on ise materjali enne läbi töötanud ja esitab õppematerjali süsteemselt. Antud juhul tugineb õpetaja õpikule „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011).

Kõigepealt ma võtan teema, kirjutan selle tahvli peale ja püüan struktureerida siin mõned peapunktid ja mõned alapunktid, et [---] noorele tekiks ... kondikava või skelett ette, millest on jutt. Siis neil on silmamälu ka äkki. Kui nad kodus nagunii ei loe, nagu nad ausalt vastasid, siis oleks vähemalt silmamälu ja siis selle skeletti, mida olen tahvlile joonistanud ... jalutame läbi ja siis püüame teha ka ... analüüsi või arutleda mõningate asjade üle koos. (Peeter)

Ent teise õpetaja sõnul aitas tal tavapärasest slaidiesitlusest loobumine tulla välja tema jaoks liiga jäigast loengustruktuurist ja õpilastega paremini kontakti saavutada.

Aga kui ma räägin ilma PowerPointita ja räägin, et teate, mis seal on või juhtus või mis kusagil teises maailma otsas on, siis see läheb neile rohkem peale. Sest et mina vaatan neile silma, mida [s.t mitte] seda [materjali], mida ma neile annan. (Emma)

Aeg-ajalt kuulub loenguvormi juurde konspekterimine. Mitu õpetajat nimetas, et gümnaasiumi tulnud õpilased hakkavad konspekterimist alles õppima ja nad

pööravad selle oskuse omandamisele tähelepanu, sest see arendab õpilasi. *Kümnendikel on [usundiõpetus] loenguvormis. Me kuulame ja konspekteerime, sest nad ei oska seda muidu teha, lühendeid kasutada* (Doris).

Sama õpetaja kontrollis õpilaste teadmisi testidega ja samuti mitmed teised õpetajad, kes lasid õpilastel loenguid konspekteerida, kontrollisid nende teadmisi ühel või teisel viisil. Ent osa õpetajaid seda oskust ei tähtsustanud ja ütles, et tunnis konspekteeritakse või tehakse märkmeid harva või ei tehta seda üldse, ja osa on andnud õpilastele selles vabad käed. *Põhiliselt on mul loenguvorm. Võtame ühe religiooni ja siis nad teevad omale märkmeid. Kes teevad ja kes ei tee* (Andres).

Loeng, hõlmaku see siis kogu tundi või üht osa tunnist, võis vahelduda õpilaste endi tegevusega, näiteks arutlustega loengus tõstatatud teemade üle või teiste aktiivõppemeetoditega. Õpetaja, kes pidas loengut oluliseks uue teabe edastamise viisiks, põhjendas aktiivõppe kasutamist koos loenguga kui loengus saadud teadmiste meeldejätmise viisi, mitte kui uute teadmiste ja oskuste omandamise meetodit.

[K]ui õpilaste ettekanne lõpetab mingi teema, siis on minu sissejuhatav loeng. Aga see loeng on ikkagi eeskätt selline, et mitte ma räägiksin monotoonset juttu pool tundi või kauem, vaid vahepeal tulevad õpiülesanded ka. See on kas mingi tekstiga töötamine või siis tekstiga ja rühmas, paaris või siis teeme rollimängu. [---] Loeng on väga vajalik, selleta ei saa, aga vahepeal peab neid asju, mida räägitakse ... kinnistama. (Laura)

Ent üks algaja õpetaja rääkis oma kogemusest, et ainult loengut kuulates ei jää uus teave õpilastele meelde, kuid ta ei oska õpilaste kaasamiseks piisavalt kasutada aktiivõppemeetodeid.

Istuge ja kuulake siis lihtsalt. No ma tean, see ei ole parim variant, sest neil [s.t õpilastel] ei jää meelde midagi, ma tean, sest ma olen seda katsetanud. Küsin[ud] ühe ja teise [õpilase] käest. (Riina)

Vahel võib loeng kui õppematerjali range ja süstemaatiline esitus (Krull 2018: 356) üle minna ka õpetaja jutustuseks.

Enamik õpetajaid ütles, et nad kasutavad kooliloengu vormi uue materjali tutvustamiseks, eriti juhtudel, kui kodus õpikutekstide lugemine ei ole õpilastele kohustuslikuks tehtud või õpikut ei kasutatagi. *Mingi koha pealt on loeng ilmselt ka vältimatu, kui ei taha just neid üle koormata koduste lugemistega* (Siim). Samuti annab see võimaluse käsitleda teemasid, mida õpikus ei ole.

Siis ma saan rääkida ka hulgast muudest asjadest, mida õpikus konkreetset ei ole, aga samal ajal ... saavad nad lugeda seda, mis rääkimata jääb või mida ei jõua rääkida. Nii et see [s.t loeng] ongi siis tunni osa olnud, tihti on see sujuvalt läinud mingit moodi vestluseks, väitlemiseks. (Margus)

Loengud on mitme õpetaja sõnul tähtsamad õppetunni esimesel poolel, mil õpilased tutvuvad uue materjaliga. *Kuna mul on paaristunnid, ... siis esimese poole*

me oleme tavaliselt võtnud, ükskõik siis kummal kursusel, nagu rohkem mina räägin, nemad kuulavad (Anne). Mõned õpetajad, kes õpetasid mitut kursust, ütlesid, et loengutel on suurem osakaal esimesel kursusel, edaspidi on rõhk õpilaste endi aktiivsel tegevusel.

Videote ja piltidega illustreeritud loengut kasutasid kõik intervjuueeritud õpetajad. Loengu juurde võis vahel kuuluda õpilaste kohustus konspekteerida. Õpetajad nägid loengut olulise õppemeetodina õpilastele uue aineteabe jagamiseks.

8.2.2. Arutelud, vestlused, diskussioonid ja tekstide analüüs

Intervjuude analüüsist selgus, et arutelud ja vestlused moodustavad enamasti olulise osa tunnist ning tihti kombineerivad õpetajad neid loengutega. Need kujunevad kas õpilaste küsimuste põhjal või toimuvad õpetajate suunamisel. Loeng võib anda materjali aruteludeks.

[Tunni] teisel poolel me vestleme sinna [s.o õpetaja loengule] juurde. Ja vahel on mul mõni lisaküsimus neile. Ma annan neile mingi arutlusteema. [---] [Tunni] teisel poolel arutame neid [s.t tunni esimesel poolel loengus käsitletud] teemasid kõik koos või gruppidega või summana või kuidas juhtub. Kuidas tunne on sel päeval. (Tõnu)

Arutelud, mida tihti peetakse pärast loengut tunni teises pooles, võimaldavad õpilastel reflekteerida tunni esimesel poolel kuulatud loengut.

[M]a arvan, et ühtpidi see loeng on jah vältimatu, teistpidi, et nad asjaga paremini haakuksid, siis need arutelud on teistpidi vältimatud jällegi. Kui nad ise kaasa mõtlevad ja peavad seal midagi välja mõtlema, siis nad töötavad seda materjali jällegi läbi. Et ma arvan, et see kombinatsioon kõik kokku on tähtis. (Siim)

Ent arutelud võivad toimuda ka loengu keskel, selle võivad esile kutsuda näiteks õpilaste küsimused või läheb loeng lihtsalt aruteluks üle. *Teeme [loengus] pause. Arutelupause tekib ka, siis kui mingi küsimus tekib, siis paratamatult. (Malle)*

Samuti võivad kujuneda arutelud õpilaste ettekannete järel. Arutelud tekivad klassis osalt iseenesest, kuid enamasti loob õpetaja teadlikult aruteluks sobiva õhkkonna ja juhib arutelu ettevalmistatud küsimustega või esitab aruteluks mingi probleemi.

Aruteluks peab natuke vaeva nägema, vähemalt mina pean vaeva nägema. [---] Nüüd ma olen targem, et ikkagi tuleb teha soojendused, kõigepealt lihtsamad teemad ja ... pildid ja kasvõi mingid rollimängud, et nad rääkima saada. Ja siis läheb juba see. Et see on täiesti soojendus ja häälestus tunni alguses. [---] Kasvõi sellega rohkem vaeva näha ja siis hakata minema teemade juurde. Ja arutelud tulevad ikkagi, mina viskan küsimuse ja nemad siis püüavad mõtiskleda. (Emma)

Arutelu võib soodustada ka mööbli selline paigutus ruumis, mis võimaldab õpilaste vahelist suhtlemist.

[M]e olemegi ikkagi ümber laua koos. Et ei ole niimoodi, [et] igaüks istub oma laua taga ja tõstab kätt, kui tahab vastata või midagi. Et tekib rohkem niisugust vestlusringi võimalust. (Siim)

Mitu õpetajat nimetasid, et arutelude läbiviimiseks ei või rühm liiga suur olla ja peaks jääma 20–25 õpilase piiridesse. Õpetajad püüavad aruteludesse kaasa haarata võimalikult paljusid õpilasi. *No loomulikult on jällegi nõnda, et [õpilased,] kes osalevad aktiivselt, need on aktivistid kogu aeg ja teisi tuleb natuke turgutada (Margus).*

Samasugune olukord on diskussioonidega. Õpetajad peavad neid vajalikuks ja püüavad luua olukordi nende tekkimiseks. *Üldiselt mulle meeldib, kui niisugused arutelud ja diskussioonid on ... ja ma püüan ka neid tekitada (Jaan).* Kohati ei tee õpetajad selget vahet arutelude ja diskussioonide vahel²⁸ ja ilmselt vahel lähebki tunnis üks teiseks üle. Siiski ütles mitu õpetajat, et diskussiooni, milles õpilased vaidlevad omavahel ja kaitsevad oma seisukohti, on veel raskem tekitada kui arutelusid, ja nende kujunemine sõltub õpilaste valmidusest kaasa töötada.

Kui on tõepoolest näha või tekib selline olukord, et diskussioon on valmis tõusma või tekkima või [on] küsimused, siis ma muidugi julgustan seda ja siis me saame sel teemal rohkem rääkida. Aga kui seda ei ole, siis ei ole võimalik diskussiooni teha. (Andres)

Ent mõni õpetaja ei oota õpilastelt valmisolekut diskussiooniks, vaid teadlikult provotseerib õpilasi nii endaga kui omavahel vaidlema. *Kui provotseerida diskussiooni, siis see toimub (Mari).* Mitu õpetajat kasutas rollimängu, et panna õpilased mõtlema vastaspoole argumentide ja väärtushinnangute üle.

Ma olen ka vahel niimoodi teinud, ... no ma ju enam-vähem klassis tean teatud õpilaste vaateid ja aegajalt olen ülesande teistpidi püstitanud, et püüdke nüüd olla see vastaspool ja püüdke välja tuua selle vastaspoole argumente, et natuke rollimängu moodi, et vahetada rolle. (Jaan)

Küsimuste esitamine on üks aktiivõppemeetodeid, mida õpetajad tunnis kasutavad. Seejuures võivad küsijad olla nii õpetajad kui ka õpilased. Õpetaja võib siduda küsimuste kasutamise teiste meetoditega, näiteks loengu, õpilaste ettekannete või varem õpitu kordamisega.

²⁸ Ka õigekeelsussõnaraamatu märksõna „diskussioon” on seletatud m.h sõnaga „arutus” (Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2018, s.v. diskussioon). Haridussõnastikus on arutus, arutelu ja diskussioon rööptermid (Haridussõnastik, s.v. diskussioon). Küll aga nimetatakse usundiõpetuse ainekavas õppemeetodite loetelus eraldi arutelusid, vestlust ja diskussiooni (GRÕK lisa 8 2011). Kuna nii õpetajad kui ka ainekava jätavad mõiste „diskussioon” defineerimata, siis on võimatu öelda kontekstiväliselt nii intervjuude kui ka ainekava kohta, mida selle all on silmas peetud, ja seepärast on lähtutud õpetajate sõnakasutusest.

[O]len lasknud õpilastel ... teha uurimustöid. [---] Siis nad tavaliselt teevad PowerPointi ettekande ja siis nad küsivad klassi käest kordamisküsimusi ja mina sealt tagant pingist täiendan seda teemat veel. Küsin suunavaid küsimusi. (Tõnu)

Paar õpetajat tõdesid, et õpilastele meeldib mälumänge mängida ja kuigi mängu küsimused koostavad tavaliselt õpetajad, lastakse vahel seda teha hoopis õpilastel.

Mitu õpetajat märkis, et õpilased ei esita küsimusi ega kujune arutelud kohe kursuse alguses. Kaht või enamat kursust õpetavad õpetajad nimetasid korduvalt, et arutelude ja diskussioonideni jõutakse pigem teise kui esimese kursuse jooksul. Tõenäoliselt on põhjus selles, et religioon kui nähtus on õpilastele uus ning õppimise käigus omandatud teadmised ja terminoloogia toetavad arutlemist. Osa õpetajaid arvestab seda teadlikult õppemeetodite valimisel.

Ma lasen [õpilastel] teisel aastal hästi palju rääkida, ... kui taust on käes. Ja [teine kursus] on see, kus nad avaldavad ennast ja üldse avavad ja räägivad. Ja isegi need, kes muidu ... väga nagu ei võta seda asja omaks, ka toimib. (Doris)

Selleks, et tundides kujuneksid arutelud, diskussioonid ja laiemalt dialoog eri poolte vahel, peab õpetaja olema ise valmis õpilastega vaidlema, laskma neil omavahel rääkida ja diskuteerida ning toetama, et iga õpilane mõtiskleks iseseisvalt eri poolte argumentide üle.

Teine aasta võiks olla niisugune diskussiooni ja dialoogi pidamine. Siis õpilased omavahel vaidlevad, nad vaidlevad minuga, nad vaidlevad iseendaga, need on need arutlused. See, mis selles vanuses neil hästi teha meeldib. (Jaan)

Mitu õpetajat rõhutas, et arutelud kujunevad ja on elavad siis, kui käsitletavad teemad ja probleemid on õpilastele mõistetavad ja huvipakkuvad ning haakuvad nende endi kogemustega.

Kuigi mitmed õpetajad kasutasid arutelusid ja vestlusi loengute täienduseks, nägi osa õpetajaid neis ka iseseisvat väärtust. Viimased ütlesid, et omavahelise suhtlemise kaudu õpivad õpilased kõige enam. Mõni õpetaja pidas õppe-eesmärkide saavutamisel otsesõnu kitsamate õppemeetodite mitmekesisest kasutamisest olulisemaks seda, et õpilased saaksid ise rääkida ja teisi õpilasi kuulata, sest õpetajate arvates aitab see kaasa õpitu sügavamale mõistmisele. Vast ikkagi see, et räägitakse üksteisega, et kuulatakse üksteist ja aeg-ajalt leitakse ka ikkagi ... sünteesi ja mõistmist ja mulle kuidagi need asjad tunduvad olulised olevat. (Jaan)

Õpetajad tõdesid, et vestelda ja arutada õpilastele meeldib. Samas ilmnes intervjuudest, et õpilastele sellisel kujul sõna andmine pole õppeainetes tava-pärane. *[Et usundiõpetus oli] rohkem vestlustund, siis pigem võeti seda toreda tunnina raske koolipäeva jooksul. Mulle jäi küll mulje, et pigem positiivsena võeti seda tundi. (Tõnu)* Ühe õpetaja sõnul ei pruugi isegi kolleegid heaks kiita, kui õpilased saavad tunnis rohkelt sõna ja neile antakse võimalus oma arvamus välja öelda.

Minule vanemad kolleegid või kogenenumad kolleegid on näiteks ette heitnud, et minu tunnis räägitakse väga palju, et õpilased räägivad väga palju. [Naerab.] [---] Kõik arvamused on aktsepteeritavad ja see toob tavaliselt kaasa vaidluse ja muud sellised asjad. (Anne)

Peamine tugimaterjal õpetajate suunatud aruteludes, ent ka arutlevates kirjatöodes on tekstide analüüs. Mitmetel juhtudel nimetati sellistena religioosseid alustekste, kuid ka meediatekste.

Aga kui on väga aktuaalne teema, mis sobib usundiõpetuse tundi ja mida on arutletud kas telesaates või kirjutatud ajalehes, siis teise kursuse raames, esimese kursuse raames võib-olla mitte nii väga, me loeme ka neid arvamuskas artikleid aeg-ajalt ja siis arutame nende üle, mis tundub teile õige, mis vale. Siis nad põhjendavad, et [saada] argumenteerimisoskust ka läbi religiooniõpetuse. (Laura)

Mitmed õpetajad kasutasid õpiku „Usundimaailma suured küsimused” (Jürgenstein, Schihalejev 2011) tekste ja küsimusi arutluste allikana, seejuures võis tekstianalüüs minna üle aruteluks ja arutelu ägedaks diskussiooniks.

[E]namik neid teemasid, mida Jürgenstein on kogunud oma õpikusse, nendest me tegime ikka pikki arutelusid ja need olid võib-olla isegi üllatavad paljude jaoks. Ma peaks õpiku kätte võtma, mul ei tule kohe meelde, millised need kõige tulusamad arutelud tulid. (Tõnu)

Erinevaid tekste või õpikutes olevaid küsimusi kasutasid õpetajad lähtepunktina, millest arutelud tõukusid.

Seal [s.t õpikus „Usundimaailma suured küsimused”] on suurepärased ülesanded, mida ma ise olen ka siin tundides kasutanud, ... kuna meil on väike rühm [s.o 15–20 õpilast]..., tähendab see seda, et nende ülesannete puhul tihtipeale ... ma saan praktiliselt kõik [õpilased] ühe või teise olulise küsimuse juures läbi küsida, kõik saavad öelda oma seisukoha välja. Aga oluline on, et need ülesanded või küsimused oleksid olemas. (Ants)

Tekste lasid mõned õpetajad ka kirjalikult analüüsida. Õpetajad pidasid tähtsaks, et suuliste või kirjalike analüüside tegemise ja diskuteerimise käigus arenevad õpilaste üldoskused, näiteks eneseväljendus-, argumenteerimis- ja analüüsioskus. Ainepõhistest oskustest nimetati, et õpilased saavad kogemuse, kuidas kasutada religiooniterminoloogiat.

Ja kuna me teeme üsna palju selliseid, just teises kursuses, analüüse ja kirjalikke töid, ma arvan, et nad tänu sellele oskavad end natuke paremini väljendada, terminoloogiat ja midagi sellist paremini kasutada. (Anne)

Õpetajad kasutasid usundiõpetuses palju arutelusid, vestlusi ja diskussioone ning pidasid neid meetodeid oluliseks. Need võisid alata kas õpilaste endi küsimustest ja ettekannetest või õpetajate esitatud küsimustest ja probleemidest. Ent arutelude aluseks võisid olla ka loengud, õpiku- ja meediatekstitid ning

religioossed alustekstid. Õpetajad püüdsid luua vestluseks sobiva õhkkonna ja kaasata kõiki õpilasi. Arutelud kujunesid elavaks, kui käsitletavat teemat olid õpilastele mõistetavad ja seotud nende endi kogemustega. Siiski nentis osa õpetajaid, et alati arutelu õppemeetodina ei õnnestu.

8.2.3. Loovmeetodid

Õpetajad kasutavad usundiõpetuses erinevaid loovmeetodeid, näiteks loovkirjutamist, joonistamist, plakatite, kollaažide ja lühifilmide tegemist ning lavastamist. Kaks õpetajat nimetasid loovmeetodite kasutamist praktiliste asjade tegemiseks, kui tuli juttu mingi religiooniga seotud asja valmistamisest. *Budismiga seoses oleme teinud täiesti praktilisi asju, liivamandalat või mis iganes* (Anne). Loovmeetoditeks kulub rohkem aega, enamasti võetakse selleks terve tund või paaristund.

Näiteks budismis me tegime ... suure plakati. Siin nüüd tuli ka välja see, et kui tahad mingit ägedat projekti, mõne plakati või asja [teha õpilastega], mida sa siis teed selle 45 minutiga. [---] ... [õpilastel lasta] ise midagi teha. Tegelikult see on hästi lahe. (Riina)

Loovmeetodite kasutamisel arvestasid õpetajad veelgi rohkem kui teiste meetodite puhul konkreetse õpilaste rühma ja üksikõpilaste eripära. Üks põhjusi on see, et need on meetodid, mis võivad religiooniteemadega seoses tõstatada õpilaste jaoks eetilisi probleeme, näiteks mõne religioosse teema mänguline käsitlemine või religioosse eseme valmistamine. Õpetaja võib anda õpilas(t)ele võimaluse keelduda konkreetse ülesande täitmisest või mingi praktilise asja läbitegemisest, kui viimane tunneb, et see tekitab talle ebamugavust tema usuliste veendumuste tõttu. Üks õpetaja ütles õpilastele:

Kui teil on mingeid selliseid teemasid, mida te ei taha puudutada, siis kui me hakkame järgmisel tunnil midagi rääkima või tegema või näiteks ka midagi praktiliselt ... mingeid asju läbi tegema, siis te võite kohe julgelt öelda, et sellepärast ma ei tee. (Anne)

Siiski tuleb arvestada, et mõni õpilane ei pruugi julgeda seda välja öelda. Ent mõni teine õpetaja sellist võimalust ei andnud, kuid lävendi, millega õpilased loomingulise ülesande arvestatud said, oli õpetaja teadlikult madalaks seadnud. Mõni õpetaja arvestas ka koolis olevaid õppesuundi ja kasutas loovmeetodeid rohkem näiteks kunsti- või humanitaarsuunal, mille õpilased tunnevad end hästi sedalaadi ülesandeid täites. Mõne õpilaste rühma puhul võis aga õpetaja loobuda teadlikult loovmeetoditest, kui suurem osa õpilasi sellega kaasa ei tule. *Sest [ühe rühma] osad poisid ütlevad, ... aga mina ei joonista lihtsalt seda jumalat, et see on niivõrd nõme, no mida ma surun siis seal* (Mari).

Nagu teistegi õppemeetodite kasutamisel oli oluline, et nii õpetaja kui õpilased tunneksid tegevusest heameelt ja sama õpetaja tõdes teise rühma kohta,

kes tuli loominguliste ülesannetega hästi kaasa, et tehtud tööd *on tõesti loomingulised, ja ma ei saa aru, kus nad võtavad need mõtted*. Ta rõhutas, et oluline ei ole ainult loomingulise töö tegemine, vaid ka selle jagamine teistega. *Ja see kuidas nad vaatasid teiste mõtteid ja nendele reageerisid, see oli vahva ka (Mari).*

Õpetajad arvestasid loovmeetodite kasutamisel õpilaste eripära ja kooli õppesuundi. See eeldab õpetatava rühma head tundmist.

8.2.4. Külalised

Üle poole õpetajatest nimetas, et usundiõpetuse tundides käib külalisi, kes tutvustavad õpilastele mõnda kindlat teemat. Mõni õpetaja tegeleb külaliste leidmisega süstemaatilisemalt, teised kasutavad ära juhuslikumalt avanenud võimalusi. *Aga inimesi, keda ma kätte saan, kutsun kooli ikka [rääkima] (Jaan).*

Külalisi on tavaliselt kahte tüüpi. Esiteks võib külaline olla kui mõne religioonivaldkonna spetsialist ja teiseks kui „näitlik õppematerjal” konkreetse religiooni esindajana. Vahel koheldakse külalist nii ühe kui teisena korraga. Mõnikord võib olla tegu ka kvaasispetsialistiga, näiteks kui juutlusest oli kutsutud rääkima inimene, kes kõneleb oma kogemustest Iisraelis elades. Mõned õpetajad nimetasid külaliste hulgas religioonipedagoogika üliõpilasi, kes nende juures koolipraktikal on olnud, aga ka usuteaduskonna üliõpilasi, keda võis kutsuda mõnda tundi andma.

Juhtumisi nende tundide ajal käisid meil külas kaks Tartu ülikooli teoloogia-üliõpilast, kes meil kaks tundi enda kanda [võtsid]. Rääkisid Eesti usumaastikust ja midagi veel. [...] Nad käivad kus iganes Eesti territooriumil. Ma kutsusin nad ja siis nad andsid meile kaks tundi ja väga põnev oli. (Tõnu)

Kui külaline on mingi religioonivaldkonna spetsialist, siis võib õpetaja ise olla kuulaja ja õppija. *Tegelikult ma olin ise sel hetkel publikus ja tegin endale seal lisamärkmeid. Tegelikult väga huvitavalt rääkis (Riina).*

Kuigi külaliste hulgas nimetati moslemeid, juute ja krišnaiite, oli enamik esinejaid kristliku taustaga, eelkõige eri konfessioonide vaimulikud. Võimalik, et see kajastab õpetajate seas valitsevaid arusaamu institutsionaliseeritud religioonist, kui vaid üks õpetaja nimetas külaliste hulgas uue vaimsuse esindajat. Samas on Eestis individuaalne religioossus kasvutendentsis (Altnurme 2012: 212). Tuleb siiski arvestada, et kuigi külaliste kutsumise ühe eesmärgina nägid õpetajad religioosse mitmekesisuse tutvustamist, pidid nad praktikas lähtuma sellest, keda neil õnnestus kooli kutsuda. Võimalik, et õpetajatel on uue vaimsuse esindajat raskem leida kui näiteks kristlike kirikute vaimulikke, kellega on lihtsam kontakti saada ja kes on harjunud avalikult esinema. Ka järgnevas näites on külaliste valiku puhul määrav see, kellega õnnestub kontakti saada ja kes võiks õpilastele huvi pakkuda, mitte niivõrd Eesti religioosse maastiku peegeldamine kutsutud külaliste läbi.

Ja ma saan külalisi ka. Mul on vedanud, mul on selles mõttes hea, et ma saan krišnasid kutsuda, noh mul trehvab kuidagi. Ma olen õigel ajal õiges kohas ja siis kuidagi tuleb. Ja ... on lihtsalt toredaid külalisesinejaid olnud. Võib-olla ei olegi otseselt usundiga seotud olnud, aga puudutab ajulained ja selliseid tegelasi püüan saada, ükskõik keda. (Emma)

Kaks õpetajat rõhutasid, et nende arvates külaliste kutsumine tundi oleks küll soovitatav, kuid see toob kaasa palju organiseerimistööd, milleks alati ei ole jõudu, eriti kui koolis usundiõpetuse õpetajana töötamine on vaid üks töö mitme teise hulgas. Külaliste kutsumist tundi ja õppekäike võidakse käsitleda teineteist asendavana kui võimalusena tutvuda ühe religiooni või konfessiooniga sügavuti.

Ma olen kutsunud siin esimestel aastatel [külalisi]. Siis meil ei olnud ekskursioone esimesel paaril aastal. Ma kutsusin katoliku kirikust kedagi rääkima, küll õigeusu kirikust. [---] Aga neid ei ole siiski eriti palju olnud. Kui ekskursioonid algasid, siis ma lõpetasin külaliste kutsumise ära. Aga ma ... mitte selle pärast, et ma leian, et seda ei ole mõtet kasutada või et see ei tööta. Pigem ongi lihtsalt, et teatud mõttes olen teinud nii palju kui vaja, ja ütleme siis heas mõttes nii vähe kui võimalik. Et see ei muutuks mulle nii öelda põhitööks, et ma lihtsalt ei jaksa sellega nii põhjalikult tegeleda. (Jaagup)

Selles näites esindavad kooli esinema kutsutud vaimulikud korraga nii vastava konfessiooni spetsialisti, kes tunneb selle eripärasid õpetajast paremini, kui ka konkreetse usundi elavat esindajat.

Külaline peab oskama esineda ja suutma õpilaste tähelepanu köita. Näiteks nentis üks õpetaja kutsutud külalise kohta, et ... *käis ja rääkis, aga ta hääli oli nii nõrk ja jutt oli nii suhteliselt dogmaatiline. Ta ei olnud õpilaste jaoks huvitatav. Peab midagi muud otsima.* (Meelis) Nii siin kui ka mõnes teises intervjuus ilmnes, et tunnis esinejatena eelistatakse pigem värvikaid isiksusi ja mitte nii-võrd „tavalist” inimest, kes oleks vastava religiooni representatiivne esindaja. Mõned õpetajad ütlesid, et külalisi jagatakse võimaluse korral ka teiste huvitatud õpetajatega või kogu kooliga. Ent see eeldab head koolisisest koostööd. *On igasuguseid ideid siin olnud, et kui üks õpetaja saab huvitava inimese sabast kinni, siis ta võiks seda ka teisele õpetajale ... jagada. Aga see on paras selline koordineerimine.* (Kadi)

Intervjuudest ei ilmne, et õpetajad seostaksid külaliste sisustatud tunde süsteemaatilisel muu õppesisuga. Vaid ühel juhul nimetas õpetaja, et koostas külalise loengu põhjal küsimused, mida järgmises tunnis arutati. Valdavalt leiavad õpetajad, et külalised rikastavad tunde. Ühe õpetaja arvates on külaliste käimine koolis oluline seepärast, et see annab õpilastele võimaluse puutuda kokku eri usulise taustaga inimestega ja küsida neilt küsimusi (vrd Ammerman 2007). Õpilased saavad nii kogemuse, mida neil tavaelus ette ei tule.

[Õpilastele meeldib,] et ei ole mina ainult. [---] Mina näen, et seda on nii palju vaja. [---] Et nad näevad seda [inimest] päriselt. Siis on hoopis teine. Tegelikult on seda väga-väga vaja. (Emma)

Uuringu „Elust, usust ja usuelust 2015” andmetel kuulub mõnda kogudusse või usuliikumisse 19% eestlastest (Telpt 2016: 43). Sama uuringu andmetel ei käi 70% 15–19 aastastest noortest kunagi jumalateenistusel (Schiuhalejev 2016: 264). Seega võib olla, et enamik õpilasi ei ole isiklikult kokku puutunud ühegi inimesega, kes on seotud mõne religiooniga, ja nii on külaliste kutsumine tundi võimalus õpilastele selliseid ühiskonna äärealadele jäävaid inimesi tutvustada.

8.2.5. Õppekäigud

Üks oluline õppetegevuse osa usundiõpetuses on õppekäigud. Ka usundiõpetuse riiklikus ainekavas soovitatakse õppekäike korraldada (GRÕK lisa 8 2011). Õppekäike tehakse nii koolile lähedal asuvasse paikadesse kui ka väljaspool suuremaid linnu asuvate koolide õpilastega kaugemale, enamasti Tallinna ja Tartu. Tihti tehakse õppekäik kas kursuse lõpus või läbi õppeaasta kestvatel kursustel kevadel, kui ilmad on ilusamad. Pühapaikade külastamine kui kogemuslik õppimine on oluline hariduslik aspekt, millega haaratakse õpilased kaasa õppimisse väljaspool klassiruumi piiratud tingimusi (Valk 2011: 109).

Kõige enam külastatakse ümbruskonna kalmistuid ja kirikuid ning samalaadne soovitus on usundiõpetuse ainekavas (GRÕK lisa 8 2011). Õpetajad korraldavad neisse õppekäike tõenäoliselt ka seepärast, et sinna on kõige lihtsam kohale minna. Enamasti on need luterlikud kirikud, aga käiakse ka teistes kristlikes pühakodades kristlust käsitlevate teemade raames. Ühe õpetaja meelest olid seda laadi külastused nii enesestmõistetavad, et ta ei nimetanud neid isegi õppekäikudeks: *Ja no sellist kohalikust kirikus käiku, seda ikka saab [tehtud]. Aga seda ma ei liigitaks õppekäiguks. See on selline, et kuidas kunagi. Seda ei ole mul isegi plaanis sees.* (Malle)

Lisaks kohalikele ja suuremate linnade pühakodadele, peamiselt luterlikele ja õigeusu kirikutele nimetasid õpetajad veel Pirita kloostri ja Ukraina kreeka-katoliku kiriku külastamist. Viimane ongi üks enam külastatud kristlik pühakoda, võimalik, et külalislahkuse ja omapärase välimuse tõttu.

[S]eal me ka käime alati, sest see on niisugune imeline maailm, mida inimene on suutnud teha ei mitte millestki. Kuurist, Olevistega oli see kunagi seotud, aga nõukogude ajal oli see ju lihtsalt ladu ja kola. (Piret)

Mitu õpetajat rääkis kohalike kalmistute külastamisest. Need käigud annavad õpetajatele võimaluse kõnelda piirkonnas elanud olulistest usu- ja kultuuritegelastest. Ent sellist õppekäiku saab siduda ka mitmete teiste ainekursuste teemadega, näiteks surmast ja surmaga seotud kommetest rääkimisega.

Surnuaias räägime surma teemadel. See on väga hea koht, kus rääkida, mis on hing ja vaim ja rääkida, mis need surnuaia kombed on. „Inimese ja religiooni” [kursuse] ajal räägime ... surma teemast ja suremise teemadest ja ... „Eesti usu-lise maastiku” ajal räägime surmakommetest ja Eesti kultuurilisest taustast. [---] Ja siis kunstilist poolt ka, et mis kujundused ja reeglid ja käitumine seal surnuaial on. (Emma)

Peale kristlike pühakodade tehakse õppekäike ka teiste usundite pühakodadesse, kuid kõik need külastused piirduvad Tallinnaga. See on ka ainus koht Eestis, kus saab kohtuda mittekristlike usundite esindajatega. Käiakse tavaliselt sünagoogis, ent külastatakse ka moslemi kogukonda ja krišnaiite. Kui linnade kirikud on avatud, nendesse saab lihtsalt õpilastega sisse astuda ja õpetaja võib ka ise tähtsamatele detailidele tähelepanu juhtida, siis teiste usundite pühapaikade ja kogukondade külastamine eeldab õpetajalt suuremat organiseerimistööd ja vastavalt kogukonnalt valmisolekut külalisi vastu võtta. Osal õpetajatel on õnnestunud luua eri usukogukondadega hea suhe ja need õpetajad viivad õpilasi neisse regulaarselt õppekäikudele. Õpetajad nimetasid külastatavate kohtade hulgas ka kohalikku hiimäge ja ristimetsi ning Lilleoru kommuuni.

Usundiõpetuse raames tehakse õppekäike ka muuseumitesse. Osalt on tegemist religioosse kunstiga tutvumisega, näiteks Tallinna Niguliste või Tartu Jaani kirikus. Õppekäiguks võib sobida kohalik muuseum, kus osa ekspositsiooni on seotud religioonijaloga, kui teiste õppeainetega seoses ei ole õpilased seda külastanud.

See [muuseum] on dünaamilisema ekspositsiooniga, mis peaks tänapäeva noortele sobima. Nii et siis teatud mõttes ... ajaloolist telge tuua kohaliku piirkonna kaudu esile, siis me oleme teinud ühe treti sinna. (Margus)

Õpetajad kasutavad võimalust käia vaatamas ka näitusi, mille sisu on seotud usundiõpetuses käsitletavate teemadega. Nimetati nii ikooninäitust kui ka Eesti Piibliseltsi korraldatud näitust eestikeelse Piibli ajaloost.

Tundub, et üks tegureid, mis mõjutab õppekäikude sihtkohtade valimist, on see, kas õpetaja on vastavas kohas ise enne käinud. See annab õpetajale julguse ka õpilastega sinna minna. Õpetajad on ise juhtunud erinevatesse pühapaikadesse ja saanud kontakti religioossete kogukondadega näiteks koolituste kaudu, eriti nimetati seda seoses sünagoogi ja islamikeskusega.

Õppekäike võivad takistada mitmesugused tegurid, aga enam nimetati aja- ja rahapuudust. Mitu väljaspool suuremaid linnu asuvate koolide õpetajat mainisid, et nad peavad arvestama seda, millised võimalused on õppekäike rahastada kas kooli või valla poolt või mõne projekti kaudu. See on üks põhjus, miks mõned õpetajad püüavad ühendada pühakodade külastamise kooli teiste õppekäikude või ekskursioonidega. Teine mitu korda mainitud tegur, miks õppekäigud ära jäävad, on ajapuudus.

Küll aga esimesel õpetamise aastal ma olin nii sinisilmne ja planeerisin mitmed õppekäigud sisse erinevate konfessioonide pühakodadesse ja pühapaikadesse, aga lihtsalt ajapuudusel ei olnud meil võimalik nendes kohtades käia. (Peeter)

Mitu õpetajat nimetas takistava tegurina seda, et õppekäigud ei mahu ühe 45-minutilise tunni sisse ja transporti on keeruline korraldada. Üks õpetaja, kes ütles, et ise me väljas ei ole käinud, põhjendaski seda järgmiselt:

Aga jah sellist, et sa lähed välja, on suhteliselt raske korraldada. Esiteks me oleme äärelinnas, transport, siis jällegi me ei saa selle oma ajaga hakkama, siis sa pead teistelt õpetajatelt aega käima lunimas, nii et see on ebamugav ja selles mõttes ka ebapraktiline. (Meelis)

Õppekäike paistab lihtsam olevat korraldada õpetajatel nende rühmadega, kes õpivad perioodõppe vormis. *Aga mõned asjad jah, nagu õppekäigud, neid saab kohe päris kindlasti [perioodõppe vormis] praktiseerida lihtsamini. (Kadi)* Vahel võivad õppekäigud takerduda ka asjaajamise keerukusse või takistuseks saada see, et ei õnnestu kokku leppida sobivat aega õppekäiku vastu võtva kogukonnaga. Osa õpetajaid on õppekäigud selgelt eesmärgipärastanud ja seovad need teiste õppemeetoditega. Näiteks lasevad nad õppekäigu raames õpilastel ise midagi teha, kas valmistada ette küsimused pühapaiga tutvustajale või täita õpetaja poolt enne koostatud töölehed. *[I]se tegin töölehe enne, et nad seal täidaksid, siis olid nad mõttega asja juures (Kadi).*

Õppekäigule võib eelneeda sissejuhatav tund, näiteks mainisid õpetajad mitu korda seda, et õpilastega arutatakse, kuidas sobib pühakojas käituda. ... *me käime ja oleme ikka eelnevalt jõudnud läbi selle võtta, mis [s.t kuidas] kirikus käitatakse (Anne).* Õppekäikude hariduslik väärtus on suurem, kui need on õppetöö käigus ette valmistatud ja pärast on antud võimalus refleksiooniks klassiruumis, ent see nõuab usundiõpetuse õpetajalt suurt pedagoogilist kompetentsi (Halvarson Britton, Jørgensen 2019: 307). Mõned intervjuueeritud õpetajatest seda ka praktiseerisid.

Seda, et sellised õppekäigud on populaarsed, näitab õpetajate sõnul nii tagasi- kui õpilaste rohke osavõtt nendest. Need kasvatavad nii õppeaine kui õpetaja populaarsust.

Tegelikult lastele meeldib koolimajast välja minna. See on ka reegel. Kui vähegi õnnestub õppekäike teha, siis on garanteeritud sinu populaarsus. Sellele [s.t õppekäikudele] ... peaks rohkem panustama. (Kadi)

Ühe õpetaja sõnul võivad koolis populaarseks saanud usundiõpetuse õppekäigud olla koguni valikaine valimise põhjuseks. Samas tunnistasid õpetajad, et õppekäikude korraldamine toob kaasa suure hulga lisatööd. Näiteks tuleb luua kontaktid vastuvõtivate kogukondadega ja muretseda transport.

Õppekäikude korraldamise üks peamisi põhjusi peale populaarsuse on osa õpetajate arusaam, et õppekäigud annavad õpilastele kogemuse kokkupuutest religiooni ja religiooniga seotud inimestega. Üks õpetaja võttis õppekäikude olulisuse kokku sõnadega, *[e]t muidu jääb see kursus ... teoreetiliseks (Laura).* Asjaolule, et õpikud on rohkem keskendunud religioonide õpetuslikule sisule, ent õppekäigud võimaldavad vahetut kohtumist religioonidega, juhivad tähelepanu ka Thérèse Halvarson Britton ja Camilla Stabel Jørgensen. Nii õpetajad kui õpilased hindavad õppekäike võimalusena puutuda kokku religiooniõpetuse „reaalsusega” ehk religioonidega nõnda, nagu need maailmas eksisteerivad (Halvarson Britton, Jørgensen 2019: 306–307). Õppekäigud võimaldavad tutvustada eri religioone ja religiooni kui nähtust täiesti teisest vaatenurgast kui

õppetunnis ja seda teiste meetoditega teha ei saa. Õpilastele, kes pole religiooniga igapäevaelus kunagi kokku puutunud, võib õppekäik olla vapustav kohtumine tundmatuga, millest enne teati vaid teoreetiliselt. Õppekäikude avastuslik mõju õpilastele ei ole Eesti eripära. Samuti nagu see ilmnis analüüsitud intervjuudes, kirjutab John Valk ka teiste maade õpilaste kohta, et nad hindavad kõrgelt külaskäike pühapaikadesse ja need jätavad neile kustumatu jälje, muutes sageli radikaalselt nende arusaamu ja hinnanguid. See toob kaasa innustunud osalemise õppetunnis, julgustuse dialoogiks ja reflektiivse õppimise. (Valk 2011: 109)

Õppekäigud annavad õpetajatele parema võimaluse tutvustada Eesti religiooset mitmekesisust ja kristluse konfessionaalseid erijooni. Kõige rohkem käidi kristlikes pühakodades. Vanades kirikutes tutvuti kristliku kunstiga, aga ka kristlike konfessioonide eripäradega ja kiriku kui püha ruumiga. *Oleme külastanud erinevaid konfessioone. [---] Vaatame ... kirikut kui ruumi. Et tekiks mingi arusaam, et kristlus ei ole sisemiselt ühesugune või võib olla küllaltki kirju.* (Jaagup) Osa õpetajaid tutvustab pühakodasid ise ja käsitleb õppekäikudel teemasid, mis tundides põhjalikumalt puudutamata jäid.

Kui meil õppeaasta lõpus on programm läbitud ... siis me läheme ilusate kevadiste ilmadega ... kirikutesse. Käime protestantlikes kirikutes, ... vene õigeusu kirikus. Õigeusku väga ei jõuagi käsitleda ja siis me vaatame ära ja kohapeal õpime, mis on õigeusu ja luterliku kiriku erinevused. [---] Ja siis nad [s.t õpilased] oskavad neid seoseid tõmmata küll ja saavad aru, mis vahe seal on. (Ella)

Osa õpetajaid laseb pühakodasid tutvustada kohalikel vaimulikel ja annab õpilastele võimaluse neile küsimusi esitada.

[Kirikus räägib] kirikuõpetaja [s.t vastava konfessiooni vaimulik]. Ja need on ka väga toredad. Nad on ikkagi ette valmistunud. Ma palun neil [s.t õpilastel] küsimusi küsida ja siis nad küsivad. Need kirikuõpetajad on nii toredad, et nad vastavad igasugustele küsimustele. (Emma)

Vanade kristlike kirikute sagedasem külastamine on tõenäoliselt ühelt poolt seotud nende eespool viidatud parema ligipääsetavusega ja võimalik, et ka visuaalse mitmekesisuse ja detailirohkusega. Ent võib-olla kaudselt kajastab õppekäikude korraldamine sellistesse kirikuhoonetesse õpetajate arusaamu religioonist. Sellisel juhul näitavad õppekäigud, et enam on esiplaanil religiooni mõistmine institutsionaliseeritud religioonina. Uuematesse kristlikesse religioossetesse kogukondadesse tehti õppekäike vaid mõnel üksikul juhul ja vaid ühel korral nimetati intervjuudes õppekäiku uue vaimsusega seotud Lilleoru kommuuni²⁹. Ent ükskõik, millised on õpetajate endi arusaamad religioonist, usundiõpetuses peaks õpilasel olema võimalik tutvuda erinevate arusaamadega religioonist (Jackson 1999: 126).

²⁹ Lilleoru kommuuni kohta vt nt Tamm 2011.

Paar õpetajat pakkus õpilastele õppekäigu asemel välja individuaalse püha-koja külastamise. Kuigi õppekäikudel ei käidud ühelgi juhul jumalateenistusel ega religioosel talitusel, mõtiskles üks õpetaja just sellise võimaluse üle. Ta ütles, et ei ole pidanud õigeaks õpilastega pühakodasid külastada, sest ei pea seda eetiliseks. Tundub, et see õpetaja pidas õppekäigu all silmas jumalateenistusel osalemist. Paradoksaalsel kombel suunas ta õpilasi omapäi kirikusse minema, soovitudes neil endil tutvuda näiteks pühade ajal eri konfessioonide jumalateenistustega.

Ma olen neil soovitanud kirikusse minna, aga ma ei ole neid viinud kirikusse. Ma ei tea, kas see on hea või halb. Ma ei oska öelda. Ma olen soovitanud minna adventi ja jõulude ajal kas siis katoliku kirikusse või luterlikku kirikusse. Ma olen soovitanud lihavõtete ajal minna apostlikku-õigeusu kirikusse. Ma olen öelnud, et ühes kirikus on ühesuguse kalendriga, teises kirikus teistsuguse kalendriga. Ma olen soovitanud neil minna vaatama jumalateenistust. [Paus.] Aga ma ei ole ise neid viinud. [---] No tegelikult [paus] tegelikult meid ei piira isegi praegusel hetkel niivõrd raha, kuivõrd see, et, aga võib-olla on see jumala vale seisukoht mul, et ma ei ole pidanud eetiliseks ise lastega kirikusse minna. Ma olen küll soovitanud, aga ma ei ole nendega ise läinud. Siin oli, ma ütlesin kui ... vaheaja lõpus on lihavõtted, et apostlik-õigeusu kiriku aasta algab sellega, et minge vaadake, seal on palju ilusaid laule. On ju, hästi meloodilised laulud. [---] No jah, see teema on minul tegemata. (Sirje)

Võimalik, et õppekäikude välistamine siin on seotud sellega, et õpetaja õppeeesmärgid on sõnastatud maailmakodaniku kasvatamise diskursuse (vt ptk 6.2) võtmes kui teadmiste andmine erinevate religioonide kohta. Enesetundja kasvatamise diskursuse (vt ptk 6.4) olulise aspekti, õpilastele võimaluse andmine refleksiooniks enda maailmavaate üle, jätab õpetaja täiesti kõrvale. John Valk kirjutab pühamutes õppekäikudel käimise kohta, et suurenenud arusaamine teisest parandab ja süvendab õpilaste arusaamu endast seoses mõtisklemisega eri maailmavaadete kesksete põhimõtete üle. Õpilased hakkavad maadlema omaenda religioossete ja sekulaarsete veendumustega, samuti nagu oma kogukonna veendumustega, kust nende endi veendumused ja moraalsed arusaamad tulenevad. See ei ole paljudele kerge ja sügav reflekteerimine omaenda uskumuste, väärtuste ja põhimõtete üle on uus kogemus. (Valk 2011: 109)

Kokkuvõttes külastatakse õppekäikudel enam kohalikke kalmistuid ja kirikuid. Tallinnas külastatakse sünagoogi, kohtutakse moslemite kogukonna esindajatega ja krišnaitidega. Õppekäike takistava tegurina nimetati enam aja- ja rahapuudust.

8.3. Hindamine

Intervjueeritud õpetajatel oli usundiõpetus osalt hindeline ja osalt arvestuslik õppeaine, mahult jagunes see umbes pooleks. Seejuures oli osa õpetajaid liikunud arvestusliku õppeaine juurest hindelise õppeaine juurde või vastupidi.

Põhjuseid nad enamasti ei nimetanud. *[A]ga teise kursuse tegin arvestusega. Edaspidi jään ikka arvestuse juurde.* (Tõnu) Hindamine toimus erinevates vormides. Mõnel juhul oli kirjalik arvestus või eksam kursuse lõpus, kuid valdavalt piirdusid õpetajad õpilaste pidevhindamisega tunnis.

Pidevhindamise puhul kasutasid õpetajad mitmekesiseid hindamise vorme, näiteks hinnati aktiivsust tunnis (aruteludes, diskussioonides ja rühmatöodes osalemine), loovtöö või uurimuse koostamist ja suulist vastamist. Kursuse mõne ulatuslikuma teema lõpul kasutati vahel nii kordamiseks kui ka hindamiseks mälumänge. Palju tehti hindamiseks kontrolltöid ja teste, milles kontrolliti aine-teadmisi, näiteks terminoloogia tundmist. Testide raskusastmed olid erinevad, nendes kasutati alternatiivvastuselisi küsimusi, valikvastusega ülesandeid ning vabavastuselisi küsimusi ja ülesandeid. Vahel kasutati testides sõnaliste küsimuste asemel pilte. Üks õpetaja ainult selliste küsimustega piirduski, sest leidis, et pole mõtet kontrollida selliste faktide tundmist, millele õpilane internetist ise kergesti võib vastused leida.

[K]ontrolltööd on pilditööd. Mitte mingit teksti, kirjutavadki ... need kohad mulle. Mis religiooni inimene on, kas ta on sikhi, turbaniga? Et ainult pildiliselt ma teen seda. Sest Google'i otsing on olemas, nad saavad kõik faktid ise kätte. Jah, me ... elame sellisel ajal. (Emma)

Hinnati ka kirjalikke töid, näiteks referaatide ja essee kirjutamist. Viimaste koostamise hõlbustamiseks võis õpetaja esitada abistavaid küsimusi. *Nad pidid siis veel essee kirjutama mõningate juhendavate küsimuste abil* (Margus). Üks õpetaja viitas testide puudusele ja ütles, et hindab vaid kirjalikke arutlusi, sest ainuüksi faktiteadmistest ei piisa.

[M]a ei hakka ometi küsima, et katoliku kirik, et ma ei tea, et milline on see hierarhia. No ... seda on ju võimalik igalt poolt vaadata. Et me ikka proovime natuke arutleda. (Sirje)

Essee kirjutamine, uurimuse koostamine või muu ajamahukam tegevus oli enamasti kodutöö, mille eest saadi hinne või arvestus. Ent õpetajad ütlesid korduvalt, et enamasti nad väldivad kodutööde andmist, sest õpilased on niigi üle koormatud. *Jah, selliseid [kodutöid] ikka on, aeg-ajalt ikka, aga mitte palju, sest ... koormus on ikka õpilastel üsna suur* (Anne). Mitmed õpetajad sidusid kodutöö andmise vaid hindamisega. *Kodutöö on põhiliselt siis, kui on kontrolltöö, nad valmistavad ette* (Jaagup). Tihti kombineeriti eri hindamismeetodeid, näiteks kontrolltöid ja essee kirjutamist või teste ja loovtöid.

Ainekavas on kirjas, et hinnatakse õpilase teadmisi, nende rakendamise oskust ja üldpädevuste saavutatust „arvestades õpilase teadmiste ja oskuste vastavust ainekavas taotletavatele õpitulemustele” (GRÖK lisa 8 2011). Enamik õpetajaid ei arutlenud otsesõnu hindamise ja õpitulemuste seoste üle, kuid kaudselt tulid need esile. Intervjuude analüüsist selgus, et osa õpetajaid hindab pigem õpilaste pingutust, osa õpitulemusi ja osal juhtudel on tegemist kahe eelneva segavariandiga.

Osa õpetajaid hindas otseselt õpilaste pingutust ja mitte õpitulemusi. Üks õpetaja, kes liikus hindeliselt õppeainelt arvestuslikule õppeainele, pani õpilastele hinded kaasatöötamise, huvi ja kohalkäimise eest ning tegi seda sisuliselt arvestatud ja mittearvestatud hindamise vormis. Samas ta tunnistas hindamise keerukust, võimalik, et hindamisaluste ebakindluse pärast.

Aga hinded siis olidki nii, et need kes tegid, said viied. Et ma nagu väga ... noriv ja ... kuri ei olnud. Et kui ma nägin, et tal oli huvi ja ta tegeles sellega, siis ma loomulikult panin viie. Ja kui keegi ütles, et ta ei tea, siis ta sai nelja, ja kolme ma vist ei olegi pannud On küll olnud kahtesid [neil], kes pole üldse kohal käinud ja mitte midagi teinud. Aga hindamine on väga raske. (Emma)

Mõni õpetaja nimetas, et kuna valikaine tunnid on päeva lõpus, on osal õpilastel kiusatus neist puududa. Sellisel juhul võivad õpetajad kasutada tunnis kohalkäimise hindamist õpilaste tundi tulemise motiveerimiseks. Õpetaja, kes samuti liikus hindelise aine pealt arvestuslikule ainele, seadis alul hindelise kursuse soorituse läve võimalikult madalaks, piirdudes kohalkäimise nõudega. Hiljem, muutes kursuse arvestuslikuks, lisas ta uurimuse koostamise ja ettekandmise nõude.

Põhimõtteliselt ma hindan, et ta oleks tunnis kohal, mu arvestus on see, et tuleb tunnis kohal käia ja uurimus koostada ja siis on see kursus arvestatud. Üks aasta ma tegin ka hindegaga, ... aga teise kursuse tegin arvestusega. Edaspidi jään ikka arvestuse juurde. Hindegaga tegin ... [nii], et panin nõuded, et kolme eest tuleb kohal käia, nelja eest tuleb mingi töö kirjutada, viie eest mingi raamat läbi lugeda. Ma ei taha seda väga keeruliseks teha. Pigem on see sõbraliku vestluse aine ja arvestusliku vestlusega teeme seda. (Tõnu)

Ent vahel võis nõue tunnis kohal käia tuleneda ka teistest põhjustest, näiteks seminaride ja arutluste rohkusest, milles osalemine oli osa õppeprotsessist. Mõnes koolis oli õpilastel vaba valik, kas käia tunnis või mitte ja see oli nende endi vastutada, kuidas nad omandasid need teadmised ja oskused, mida kursusel hinnati.

Osa õpetajaid hindas siiski õpitulemusi. Näiteks üks õpetaja oli testid üles ehitanud nii, et ta sai kontrollida erinevate õpitulemuste saavutamist, nii teadmisi, analüüsi- kui ka seostamisoskust. Ühtlasi motiveeris ta kasutatud hindamisvormiga õpilasi mitte ainult tundi kohale tulema, vaid selles ka kaasa töötama.

[M]eil on ka selline asi, et mingid teemad me võtame kokku sellise suurema, me nimetame neid testideks. Kus on siis ... puhtalt selline elementaarne teadmiste testi osa, siis on mingid analüüsi osad, et oskad välja tuua, ja siis veel mingid osad, võib-olla mingite visuaalide äratundmine jne, kus nad võivad oma kõiki materjale, mida nad tunnis [on koostanud], kasutada. See on jälle see motivatsiooni küsimus. Kas ma niisama istun tunnis jalga üle põlve või ma teen kaasa kõik. [---] Et sa oskad leida, teada. (Anne)

Mitmel juhul kasutati hindamist selleks, et õpetaja saaks ise ja anda ka õpilastele tagasisidet õpitulemuste omandamise kohta. Õpetaja, kelle aine oli

hindeline ja kes tegi peamiselt teste, ütles küll, et ta *ei piina neid* [s.t õpilasi] *väga*, seega hindas leebelt, kasutas testides valikvastuselisi ülesandeid ja vabavastuselisi küsimusi sellisel moel, et need andsid infot õpitulemuste saavutatuse kohta.

Need [s.t testid] on mul kõikide religioonide kohta, filosoofiliste osade kohta. Aga siit on näha kohe, kas ta [s.t õpilane] mõtleb õigesti, õiges suunas. Võib olla mitmeid erinevaid õigeid vastuseid, seda ma kasutan, siis nad saavad ise mõelda ja valida. Ja teine, palun põhjendada, miks just selle valisid. (Meelis)

Ühel juhul, kus oli tegemist arvestusliku õppeainega, andis õpetaja hinnangu iga õpilase tööle. Ta põhjendas seda vajadusega tasustada rohkem tööd teinud õpilasi. Samas sai õpetaja ka ise tagasisidet õpitulemuste kohta.

Aasta lõpul me paneme arvestuse. Ja siis me oleme igaühe käest midagi küsinud, olen teinud suulise kollokviumilaadse, kus me vestleme õpilastega. Siis küsin nende käest ja aitan neid küsimustega järje peale ja teen kindlaks, kui palju nad on omandanud, tagasisideks ka mulle endale, et kui palju sellest minu jutust tundides kasu on olnud... On siis arvestus või mittearvestus [s.t arvestatud või mitte arvestatud], arvestus ei ole hindeline, kuigi ma ütlen suuliselt juurde, et sinu hinne on kolm, sul on neli ja sul on viis, et neid motiveerida, et neid omavahel nagu eristada. Aga kirjpildis saab ta olema kas arvestatud või siis mittearvestatud. [---] Õppekava nõuab, et ma ei peagi midagi rohkem panema, kui et arvestatud. Aga ma tahan, et nad teaksid, sest nende tasemed on ka erinevad, et nad kuidagi ka omavahel saaksid aru. [---] On mõned, kes loevad, mõned, kes hoiavad kõiki konsepte alles ja mida iganes, ... et ma tahan nagu neid ära märkida, nende pühendumist. (Peeter)

Ent ka need õpetajad, kes hindasid õpitulemusi, olid usundiõpetuses hindamisel leebed või nagu üks õpetaja sõnas, et ta hindab õpilasi *[h]eatahtlikult* (Siim). Samas tunnistasid mõned õpetajad, et õpilased ei saavuta õppe-eesmärke ja nentisid, et sellega tuleb leppida. Põhjusena tõi üks õpetaja välja selle, mille mitmed teisedki õpetajaid erinevais seostes intervjuudes esile tõstsid: valikaine tunnid on päeva lõpus ja õpilased on selleks ajaks väsinud.

Ütleme, sellist kultuuriloolist pilti ei ole mul ikka ausalt öeldes väga hästi õnnestunud edasi anda, sest mõni asi reedab, et kasutavad vale terminit või mingit sellist asja. [---] Ja siis nad kasutavad mingit terminit väga valesti järsku ja siis ma saan aru, et tühimik on jäänud sisse, et mingis mõttes järsku ei tee vahet. Ega ta [s.t õppesisu] väga ei kinnistu, ta on ikkagi ju näiteks tunniplaanis ka ju, mulle see korraldus ei istu, ta on paaristunnina [koolipäeva lõpus]. (Malle)

Osa õpetajaid püüdis leida hindamisel kompromissi õpilaste pingutuse ja õpitulemuste hindamise vahel. Sellisel juhul oli ainet läbida lihtne, kuid hea hinne eeldas kõrget sooritust. Õpetaja, kelle aine oli hindeline ja kes regulaarselt kontrollis eri hindamismeetoditega õpitulemuste saavutamist, kasutas siiski samal ajal ka leebeima nõudena kohalkäimise hindamist, kuid parimat hinnet õpilane pingutuseta kätte ei saanud. Ka siin tõi õpetaja esile, et õpilased on üle koormatud.

[H]indeid ma panin. Esimestel aastatel olin rangem, aga ma nägin ise ka ära selle, ... et õpilastel oli nii palju, mida kõike õppida, mida kõike neilt nõutakse ja vahel õpilased ütlesid ka siiralt, et nad ei jõua lihtsalt ... mingiks tunniks ette valmistada. Kõike oli nii palju ja näha oli, et kuidagi see huvi ka [langes], kui nad juba üleväsinud olid. [---] Siis aastate jooksul ... läksin leebemaks, ma ei olnud nii range hindamise juures, kahtesid ma üldse ei pannudki. Kõige kehvem hinne oli kolm miinus. [---] Ma ütlesin kohe ära ka, tunni [s.t kursuse] alguses, et kolme miinuse saate, et niipalju te ikka olete kohustatud siin istuma, et midagi ikka külge jääb. Aga kes viit tahab, seda ma niisama kergelt ei kingi. (Mart)

Ka arvestusliku aine puhul võis õpetaja kasutada samalaadset taktikat. Õpetaja, kes ütles, et *õnneks ei ole* usundiõpetus hindeline, kasutas hindamisel arutlevate kirjatööde kõrval teste. Ta koostas need nii, et nende maksimumtulemust õpilane pingutuseta kätte ei saanud, kuid arvestuse saamiseks vajaliku taseme saavutas kergesti:

[O]len teinud niimoodi, hästi kavalalt enda jaoks. Nad peavad tegema kolm arvestuslikku testi, mis on ei- ja jaa-vastustega. Ja ma teen need niimoodi, et mõnikord panen mingi konksuga asja sinna sisse. Ja samas ehitan ta üles niimoodi, et kui sa just päris puruloll ei ole, siis sa saad poole neist vastustest kätte. Aga testi iseloomustab kõige rohkem ... [see], et seda maksimumi peale teha on raske. Aga läbi ta saada on kerge. See on enda töö kergendamine lihtsalt. See loob ka lapsele illusiooni, et see ei ole kingitud asi. Natukene vaeva näinud. (Malle)

Intervjuude kontekstist ilmnes, et õppeaine sooritamise madal lävi ja leebe hindamine ei ole ainepõhine eripära, vaid pigem on põhjus selles, et tegemist on valikainega. Valikainete uuringus selgus, et eesti õppekeelega koolides oli valikaine valimisel 8% õpilaste puhul määrav, et aine läbimisel ei pidanud pingutama, ent võrreldes teiste teguritega on see aine valimisel siiski vähem oluline (Lamesoo, Ader 2016: 21–22). Intervjuudes tuli korduvalt esile, et õpilastele tähtsad ja pingutust väärivad õppeained on riigieksamite ained ning valikainete tulemused on teisejärgulised. See teeb valikaine õpetaja olukorra hindamisel keeruliseks, sest tal ei ole hoobasid, millega suurendada õpilaste õpimotivatsiooni. Üks õpetaja ütles otse, et kui tegemist ei ole edasiõppemiseks vajaliku hindegaga, siis õpilased ei õpigi.

[Õpilased ütlevad, et] nendes ainetes tulevad eksamid, nendes ainetes ma lähen edasi õppima, mul on neid punkte vaja, ma ainult neid aineid õpingi. Teie tunnis ma ainult istun ja kuulan. Siis ma pean olema seal hiromant heas mõttes, kes kasutab 45 minutit ja 30 tundi umbes, et neile midagi jätta meelde. (Peeter)

Kokkuvõttes kasutasid õpetajad numbrilist ja mitteeristavat hindamist umbes pooleks. Hinde saamiseks tegid õpilased kontrolltöid ja teste, aga õpetajad hindasid ka koduseid kirjalikke töid ja lasid õpilastel uurimusi koostada. Iga õpetaja kombineeris hindamismeetodeid erinevalt. Valikainele iseloomulikult hindasid õpetajad leebelt. Nad nentisid, et õpilased on üle koormatud ja koolipäeva lõpus väsinud.

8.4. Õppemeetodite kombineerimine kolme õpetaja näitel

Mari on töötanud koolis sotsiaallainete õpetajana üle kümne aasta. Ta on läbinud erinevaid religioonipedagoogika koolitusi ja saanud ka usundiõpetuse õpetaja ümberõppe koolituse. Mari õpetab üht usundiõpetuse kursust ja on seda teinud kolme kuni viie aasta vahel. Tema õppe-eesmärkides on esiplaanil maailma-kodaniku kasvatamise diskursus (vt ptk 6.2), kuid tugevalt on esindatud ka enesetundja kasvatamise diskursus (vt ptk 6.4) ning esineb jooni ka eurooplase identiteedi kasvatamise diskursusest (vt ptk 6.3).

Õppemeetoditest kombineerib ta eelkõige kooliloengut ja arutlusi. Power-Pointi esitlused on tal varustatud rikkaliku pildimaterjaliga ja loengu ajal vaadatakse ka lühikesi videoid. Tema loengud ei ole vaid teadmiste andmiseks, vaid ta jutustab ka eri usunditega seotud lugusid, mille kuulamine õpilasi köidab.

Hästi armas oli, kui eelmise tunni lõpus tuli üks väga vaikne poiss ütleva, et küll on hea, et te neid müüte räägite, et need on nii huvitavad. Ta muidu nagu ei tee tunnis suud ka lahti, aga ta pärast tundis vajadust vaikselt öelda, et talle need viikingite jumalatega seotud lookesed meeldivad.

Õpik on kursusel küll olemas, kuid seda ta õppetöös kuigivõrd ei kasuta, sest peab oluliseks, et õpilastel oleks pigem võimalik ise tundides rääkida. Ta väärtustab arutelusid, kuid nendib, et need ei teki tundides tavaliselt iseenesest, vaid õpetaja peab selleks võimaluse looma ja nende jaoks aega andma. *Et need arutelud, neid on raske juhtida, aga need on viljakad, kui need tõesti toimuvad.* Ta pöörab tähelepanu sellele, et õpilased saaksid omavahel rääkida, üksteise arvamusi kuulata ja neid reflekteerida ning on märganud, et selline tegevus köidab ka õpilasi.

Või ühekorra ... rääkisime religioosest muusikast ja siis nad võrdlesid erinevaid helisid, mis maailmas on. Et mis on nagu jumalikum ja mis on maisem. Need olid hästi huvitavad mõtted. Kõige parem selles oli näha, kuidas nad üksteise mõtetele reageerisid. Vaat, et selle peale pole kunagi mõelnud, aga see on ka õige. [---] Ja siis tekib diskussioon. Ja samal ajal nad tunnevad, et aga räägime ometi.

Oluline osa Mari tundides on küsimuste esitamine ja neile vastuste leidmine. Siiski jälgib ta, et sellele ei kuluks tunni jooksul nii palju aega, et muu plaanitud tegevus tundi enam ei mahuks. Küsijaks võivad olla nii õpilased kui ka õpetaja ise. Õpilaste küsimused jäävad pigem kursuse teise poolde, kui neil on olemas esmasemad religiooniteadmised, mis aitavad küsimusi sõnastada.

Ega õpilased ei ole ise väga ... nii hirmus agarad küsimusi esitama. Nad kardavad eksida või lollina mõjuda, aga siis, kui ise hakata küsima, ... siis nad tegelikult tahavad öelda palju, aga nad ei algata neid väga ... Et selle kursuse teise plokki juures juba ... need teemad hakkavad tekkima, kui sa millestki räägid, siis nad küsivad, aga lehes oli ju see, see ja see, siis me ... hõlbime ära ja tuleme jälle tagasi. Et ma kas või tõesti ajaliselt vaatan, nii üle viie minuti ma sellele ei kuluta.

Ta otsustab iga rühma kohta eraldi, milliseid õppemeetodeid rohkem kasutada. Olenevalt rühma eripärast on esiplaanil kas loengud, arutlused või loovmeetodid. Tal on kogemusi, et meetodid, mis toimivad hästi ühes klassis, ei pruugi töötada teises.

Ma praegu juba tean, et järgmine rühm tuleb ... risti vastupidine. Ma tean, et nad tahavad lugusid kuulata. Siis ma pigem räägin lugusid ja tõesti tõmban ... ainekava poolt soovitatud aktiivõppemeetoditega tagasi. Sest mida ma neid karistan, et kui nad tõesti on tulnud ... lugusid kuulama ja teada saama. Ja mulle meeldib neile ometigi rääkida.

Ta nimetab ainsana intervjuueritud õpetajate hulgas lugude jutustamist kui õppemeetodit. Võimalik, et see kajastab lugude jutustamist kui gümnaasiumiastme religiooniõpetuses alakasutatud efektiivset meetodit (Holt 2015: 135).

Tähtsal kohal kursuses on õppekäigud. Tihti tehakse mitu õppekäiku, käiakse eri konfessioonide kristlaste ning juutide, moslemite ja krišnaitide juures. Õppekäigul nähtu on õpilaste jaoks nii uudne, et nad arutavad eri usundite kogukondade liikmetega suhtlemisel kogetut juba tagasiteel õppekäigult. Vahel laseb õpetaja kirjutada õppekäigust refleksiooni, vahel arutlevad õpilased nähtu ja kogetu üle tunnis. Õpetaja võtab aega, et õpilased saaksid õppekäiku „seedida”.

Kindlasti ... nad tahavad väga arutada seda käiku. Nad niikuinii arutavad terve tee [koju] ... seda käiku. Emotsioonid on küllaltki laes. [---] Ja ... järgmine tund pärast seda me vaatame, kas tehtud fotosid, kui neid on, ja tuletame meelde. Mis te sellest arvate? Miks nad nii tegid? [---] Aga samal ajal ma olen ka palunud neil kirjutada mingi reaktsiooni igaühel eraldi. Vahel olen, vahel ei ole. Et vahel arutelu on niivõrd ... emotsionaalne või tihe, et seda pole olnud aega või vajadust teha. Aga vahel siiski, ma olen siis lugenud nende kirjutisi. Mõned on väga triviaalsed ... Aga enamuse ... kirjeldab ka oma emotsioone või tekkinud küsimusi. Või siis me neid veel ülejärgmises tunnis ... arutame.

Kuigi Mari kasutatavate meetodite valikus on suur osakaal loengutel, annavad õppekäigud siiski õpilastele kogemuse eri usundite esindajatega suhtlemisest ja tasakaalustavad sellega teoreetilisi teadmisi. Õpilaste jaoks on esmane kohtumine eri religioonidega tugev elamus.

Laiemalt, mis see [s.t õppekäigud] on neile andnud, ma arvan, et see on väga silmi avanud. Minu kursuse üks osa on alati olnud õppekäik erinevatesse pühakodadesse ja see, ma võin vist kaunis julgelt öelda, enamust raputab ja paljusid vaimustab, et pärast, kui nad kirjutavad sellest, kuidas nad suhtlevad kato-liiklaste, krišnaitidega, juutidega, moslemitega, siis nad pärast seda teavad selle asja kohta, mida nad on ainult oletanud, ja nad näevad, kui mitmepalgeline võib maailm olla.

Ta rõhutab korduvalt, et õpilastele on tähtis just eri usundite esindajatega suhtlemine, mitte ainult pühakodadega tutvumine.

Mari ütleb, et kuna õpilased on nagunii üle koormatud, siis ta aega nõudvaid ja süvitsi minevaid kodutöid teha ei anna. Kursus on hindeline. Ta kombineerib

erinevaid hindamismeetodeid, näiteks valikvastustega teste loovkirjutamisega. Testide kasutamist põhjendab ta vajadusega motiveerida õpilasi omandama faktiteadmisi: *Et nad siiski pööraksid ka tähelepanu faktoloogiale, siis selline väike piits peab seal juures olema.*

Mari on kujundanud eri meetoditest – loengutest, aktiivõppemeetoditest ja õppekäikudest – terviku, mille omavahelisi mahtusid ta kohendab vastavale õpperühmale sobivaks. Nii õpetaja kui ka õpilased näevad õppekäike olulise osana usundiõpetuse kursusest. Ta ütleb end olevat saanud palju kasulikku õppe-meetodite alalt religioonipedagoogika õppimise ajast. Sealt pärinevat aktiiv-õppemeetodite kasutamise suurem osakaal tunnis.

Tiit on õpetanud koolis erinevaid õppeaineid üle kümne aasta. Tal on nii teo-loogi kui ka loodusainete õpetaja haridus. Religioonipedagoogikat ta õppinud ei ole. Usundiõpetuse ühte kursust on ta õpetanud viie ja kümne aasta vahel. Õppe-eesmärkides on tal esiplaanil enesetundja kasvatamise diskursus (vt ptk 6.4), kuid selle taustal ka eurooplase identiteedi kasvatamise (vt ptk 6.3) ja maailma-kodaniku kasvatamise diskursus (vt ptk 6.2).

Ta ütleb, et iga aasta kujuneb usundiõpetuse kursus erinevalt ja ta ei suuda ise täpselt paika pandud kava järgi töötada. Tund võib kavandatud hoopis teist-suguseks kujuneda. Kuigi ta valmistab tunnid põhjalikult ette ja kavandab igas tunnis eri õppemeetodite kasutamist, on ta ometi avatud selleks, et minna kaasa tunnis tekkinud õpilaste või enda uute ideedega ja kujundada tund plaanitud täiesti erinevaks.

Et selles mõttes ma olen selline, ... et ... tihtipeale läheb mul mõte jalutama ja ma lähen kuskile, kuhu pole planeeritud üldse, ja see tund võib üldse muutuda diskussiooniks või milleks iganes. Et mul on [tund] ikkagi ette valmistatud, ... et [kui] mitte midagi ei juhtu, kui keegi kaasa ei tule või kuskile ei lähe, et oleks siis võimalikult mitmekesine. Tavaliselt on mul seal mingeid lühikesi videoklippe mingitest asjadest, pildimaterjali alati. Et erinevaid selliseid tegevusi oleks.

Ta peab oluliseks, et õppeaineid õpetataks omavahel seotuna ja arvestab võimalust mööda seda oma õppetööd korraldades.

[M]a jälgin pidevalt ka, mida nad samal päeval teistes ainetes õpivad. ... kuna mul on ülevaade sellest, mis tunnist nad tulid ja mis teemad seal on, et selle järgi lükkan need asjad tihti täitsa ringi.

Kindlaid õppemeetodite eelistusi tal pole. Küllaltki palju kasutab ta loengu-vormi, ent ka loenguna ülesehitatud tunnis või tunniosas püüab ta kasutada õpilasi aktiivselt kaasavaid meetodeid. Ta peab oluliseks, et õpilased tundides arutleksid ja diskuteeriks ning püüab seda soodustada. Vahel laseb ta õpilastel endil ettekandeid teha ja pärast nende üle diskuteerida.

Ega mul mingit sellist suurt metoodilist tsirkust ei toimu tundides, et ma püüan loenguvormis tunnis tekitada diskussiooni. See on mul põhieesmärk. On seminari-tüüpi tunde ka muidugi, kus keegi õpilastest teeb 10–15 minutit ettekande ... mingil teemal ja siis me arutame selle üle, ... siis on ka üks võimalus diskussiooni tekitada, sest ma diskuteerin temaga, siis loodan teisi [õpilasi] kaasa haarata.

Tema kogemuse põhjal hakkavad õpilased väitlema ja arutlema siis, kui teema või probleemipüstitus haakub nende endi kogemuste ja varasemate teadmistega. Õpetaja püüab õpilastele tuntud materjalide vahel tuua esile õpilaste jaoks uusi seoseid.

Aga on ka selliseid [tunde], kus ma mingit teemat tutvustan ja siis ma püüan, reeglina on see siis mingi kaasaega toomise ... asi, mis diskussiooni peaks tekitama ... Tutvustades mingisugust asja ajaloost, püüan selle ka tänapäeva tuua ja koos siis mõelda sellele, mis ta tähendab, aga siis ka sellise konkreetse, neile midagi ütleva näitena, mille seost sellega nad võib-olla alguses ei taju, aga lõpuks peaks see sinna kokku põimuma.

Ta rõhutab diskussiooni kui õpilasi aktiivselt kaasava meetodi väärtust isegi sellisel juhul, kui kõik õpilased sellega kaasa ei tule.

Loomulikult arutelu juhib võib-olla kolm-neli-viis inimest klassis, kes vaidlevad omavahel ja minuga. Aga need teised tunnevad ennast samal ajal ka kõik kaasatud. Et see on selline huvitav fenomen ... Ma olen mõelnud, et kui kaks õpetajat oleks klassi ees ja omavahel vaidleksid, et sellest oleks palju tolku. Ja mõni õpilane tuleb ka kaasa. Millegipärast kui sa kuulad kahe inimese vaidlust, siis sa oled kaasatud rohkem, kui sa kuulad ühe inimese juttu.

Tiit nendib, et õpilaste rühmad on erinevad ja mõnes rühmas on kergem diskussiooni tekitada, samas kui teises ei võta see sugugi vedu. Siiski on ta kogenud, et usundiõpetuses õnnestub see teistest õppeainetest paremini.

Aastati on erinevad ... ja klassiti [---] ja see sõltub nagu isikutest. [---] On olnud ikka selliseid ka, kes no mitte üldse ei tule kaasa. Et siis tunned küll, et proovid kõik läbi, aga no ei... Aga reeglina see [s.t usundiõpetus] on ikkagi selline asi, kus on kergem diskussiooni tekitada kui paljudes teistes tundides.

Eri meetodid ja teemad toimivad eri rühmade puhul erinevalt ja sama meetod, mis aitab kujundada oodatud arutelu ühes klassis, ei pruugi seda kaasa tuua teises. Ometi püüab õpetaja koguda omale õpilasi aktiveerivate meetodite kogumit.

Kõige õnnestunumad tunnid on alati need, kus tuleb elav arutelu. Et kui ma mõtlen selle peale, et mul ei meeldi midagi kasutada, mida ma olen teinud, et siis ma olen need tunnid meelde jätanud, millest on arutelu sündinud, neid asju ma püüan kasutada. See alati ei õnnestu.

Ühtegi õpikut ta ei kasuta, sest igal aastal kujunevad kursused erinevalt. Samas arvab ta enesekriitiliselt, et õpilasi peaks usundiõpetuses suunama rohkem tekstiga töötama, sest funktsionaalse lugemise oskus on õpilastel kahanenud. Ta

kasutab oma tundides ja soovitab õpilastele pigem videoid või interneti kaudu kättesaadavaid tekste ning nendib, et ka õpilastele meeldib pigem nendega töötada.

Ega ma olen selline kehv õpikukasutaja, ... ma olen konkreetselt ülesannete jaoks mõnikord andnud mõned internetiviited ... lugemiseks või siis pannud neile linke üles või mingeid selliseid populaarteaduslikke videosid, kuskilt Youtube'ist. Neil õnneks ei ole selles eas mingit keeleprobleemi ka. Justnimelt selle pärast, et nii-kuinii [ma] mingit kindlat järge ei pea, siis ei ole sellise ülesehitusega õpikut, mis muutuks selle järgi, nagu mina muutun. [Naerab.] Siis ma peaksin seda lehitsema ühelt poolt teisele poole. Samas ma muidugi tunnen ka, et ega õpilased tänapäeval ei ole väga hea meelega õpikut lugemas. Tänapäeval meeldib [õpilastele] väga videomeedia minu meelest. Et kui ka isegi ... on jutt põhiline, pigem meedia. [Paus.] Aga see on muidugi puudus, et ma tunnen, et tekstiga peaks rohkem tegelema. Kirjutamise oskus kahaneb ja lugemise, tekstist arusaamise oskus on muutunud nagu kehvemaks, tekstisse süvenemise oskus, et sellega tuleks tegeleda.

Ta kasutab tundides Kuldvillaku tüüpi mälumänge, ent selle asemel, et ise alati küsimused koostada, laseb ta vahel need koostada õpilastel endil. Nii haarab ta kaasa kõik õpilased ja nad ei saa jääda lootma meeskonnakaaslaste teadmiste peale.

Ja kuna nad pidid kõik otsima kümme küsimust, noh, osa ma võtsin välja ja osa kattusid, aga siis selle käigus nad ... said mingi ülevaate ju asjast. [---] Et sa moodustad küsimuse. Ma olen neid küsimusi tagasi saatnud, et see on mõttetu küsimus. Et mõtle küsimus, mida võiks saada kuidagi tuletada.

Ta on vahel käinud õpilastega õppekäikudel, kuid leiab, et nende tegemiseks võiksid paremad võimalused olla, sest õpilastel meeldib õppekäikudel käia. *[A]ga ma ei ole ... nii nagu ma tahaks [õppekäike teinud], eks rahalised võimalused panevad ka piirid.* Tiidu aine on küll hindeline ja nõuded täpselt paigas, kuid ta ise ütleb selle kohta, et kuna ta ei pane halbu hindeid, siis on sisuliselt tegemist arvestusega.

Tiit on väga loominguline õpetaja, kes ei ole jäänud pidama ühe sissetöötatud kursuse juurde, vaid lähtub kursuse kujundamisel konkreetsest õpilaste rühmast. Samas tunnistab ta, et valmistab tunnid süsteemselt ette, ka meetodite poolest. Ta väärtustab tunnis tekkivaid arutlusi ning püüab nende soodustamiseks siduda õpetatavat õpilaste varasemate teadmiste ja kogemustega.

Piret on pikaage kogemusega kunstiainete õpetaja, kes on üle 16 aasta õpetanud ka mitut religiooniga seotud kursust. Usundiõpetuse vallas on ta iseõppija. Tema õppe-eesmärkides on tugevalt esiplaanil eurooplase identiteedi kasvatamise diskursus (vt ptk 6.3), kuid esineb ka maailmakodaniku kasvatamise diskursus (vt ptk 6.2).

Piret kasutab palju loenguvormi ja nimetab seda irooniliselt *pahaks metoodikaks*. Loengu kui õppemeetodi vastuolulisust sellest seisukohast, et õpilased on passiivsed kuulajad, iseloomustab ta järgnevalt:

Mida sa mäletad ülikooli ajast? Sa mäletad koloriitseid õppejõude, neid, kes rääkisid seinast seina. Nad olid autoriteedid ja see on see, mida sa mäletad. See on see, mis sulle andis ja mis sind toitis. [---] Aga kui teoreetiliselt võtta ja kuulata seda, kui nõme see on, kui üks inimene ise räägib. Ja kõik teised võivad magama jääda. See on üldse kõige lollim asi, mis maailmas olemas olla saab.

Kuigi loeng on tema õppemeetodite hulgas kesksel kohal, keegi tema tundides siiski magama ei jää ja valikainete õpilastest tal puudus ei ole.

Võiks ju olla, ega siis mind keegi ei taha kuulata, kui ise teha ei saa. [---] Aga kui ise teha ei saa, et no siis ei tule kuulama. See on igav elu! Aga ei saa öelda, mul need grupid ikka on olnud väga suured.

Ta mainib mitu korda, et õpilastel ununeb loengus kuuldu juba mõne aja pärast. *Ja tänapäeval lapsel ei jää asjad kinni ka*. Seda seletab ta sellega, et õpilased kasutavad palju arvutit ja telefoni, mitte sellega, et tema tund on vaid üks osa inforikkast koolipäevast ja info kinnistumiseks on vaja seda korrata.

Kui sa oled seda rääkinud tohutult tonaalsusega ja kõik on haudvaiksed ja kõik sind kuulanud, ja siis sa kuu aja pärast seisad klassi ees ja kui sa kõige emotsionaalsemaid asju küsid, et aa, mis ma tookord rääkisin. Siis vaatavad sulle ... lapsed [otsa] ja mitte keegi pole kunagi kuulnud. Arvatavasti see on see uus põlvkond, kes elab arvutis, kes elab telefonis. Kõik informatsioon on seal ja üldse, ainult see ongi huvitav. Nad suudavad vist panna mingi bloki, et nad vist ei mõtle tol hetkel mitte midagi. Kuidas nad suudavad välja lülituda, sest nad käituvad nii korrektselt sellel ajal, kui ma räägin ja näitan pilti, ja ma ei räägi igavalt... Mitte midagi ei mäleta, peaaegu mitte midagi ei mäleta.

Piret kasutab oma tundides palju pilte nii slaidiesitlustena kui ka paberil. Õpilased kasutavad loengus korraga kuulmis- ja nägemismeelt. *[M]a muudkui räägin, näitan [pilte] ja räägin*. Ta loodab, et pildid tekitavad õpilastes uudishimu ja panevad neid küsima, mida on pildil kujutatud. Loengutes kasutab ta ka aktiivõppemeetodeid, näiteks meenutavad õpilased varem õpitut õpetaja mängulistele küsimustele vastuseid leides.

Loomulikult ma esitan aktiveerivaid küsimusi. Vahel ma räägin ikka niimoodi, et räägingi. Aga vahetevahel ma ikka küsin seda, mida ma eelmisel tunnil rääkisin. Küsin terminite kohta või näitan pilti ja küsin, mis te arvate, kus see nüüd on ... Iga kord, mis linnas me nüüd oleme. Ja kui keegi siis särab, saab kümme punkti. Me mängime ja tükk aega, teeme nalja. Siis me jõuame selle õige tulemuseni. Niimoodi küsitleme ja laseme neil arvata. Lasen arvata seda, no ja nii see käib.

Tal on piisavalt kogemust ja enesekindlust, et kasutada õppemeetodeid enda arusaamadest ja vajadustest lähtuvalt ning jätta kõrvale talle sobimatud meetodid.

Kui ma tahan lapsi aktiveerida, siis ma seda teen. Aga seda, et ma läheksin kuhugi ruumi ja ütleksin nii, nüüd me teeme arvuti lahti ja me loeme kõik koos, mis seal arvutis kirjas on. Mitte kunagi, surmani me ei tee seda.

Õpetaja käib õpilastega õppekäikudel ja ekskursioonidel, jutuks tuli iga-aastane kristlike kirikute ja sünagoogi külastamine. Õpetajalt nõuab see palju lisatööd ja kontaktide hoidmist külastatavate kogukondadega.

Ma olen sellest ajast peale [õpilastega juudi kogukonna ruume külastanud]. ... Karu tänaval, oli kollases majas, oli seal paar ruumi. Siis me seal alustasime, ... siis kõik need etapid... Ma olen eranditult seal siis iga aasta korra käinud. Aga sünagoogi ehitamist, et kus ta oli juba peaaegu valmis ja lubati seal teisest majast sinna minna. Ma olen kõik need [sünagoogi ehitamise] etapid kogu aeg kaasa teinud.

Töömahukusest hoolimata peab Piret õppekäike väga oluliseks õppetöö osaks: *Kui sul on seltskond, siis kui sa üks kord käid ja seda korraldad, siis tunned küll, et oled palju teinud.*

Piret kasutab ka loomingulisi meetodeid. Hindamise ühe osana peavad õpilased kas midagi lavastama, tegema lühifilmi, kollaaži või joonistuse. *Ja siis ikka see praktiline töö, mida nemad peavad tegema. Nad võivad lavastada midagi, teha filmi või teha mida iganes tahes.* Ta rõhutab, et mõte kasutada loomingulisi meetodeid tekkis tal alles siis, kui oli aastaid õpetanud ning oli saavutanud õpetajana autoriteedi. Kuna ta nägi, et need meetodid õpilastega toimusid, hakkas ta neid laialdasemalt kasutama. Ta leiab, et seda ei saa soovitada kõigile õpetajatele, sest loomingulisi meetodeid on koolis keeruline efektiivselt kasutada. Kuna tegemist on valikainetega, on arvestuse saamiseks nõuded loovtööle lihtsad. Samas õhutab õpetaja võistluslikku momenti ja annab võimaluse huvitatuile hea tulemuse nimel pingutada ja loomingulisest tööst rõõmu tunda.

Aga kõik nad peavad mulle tegema midagi praktilist. Peavad ja kõik, ja ei vaidle, ja ei vaidlegi. Ma ei saa seda soovitada teisele inimesele, et sa lähed võõraste 18-aastaste ette, ja ütled, et võtke pliiats välja ja kukkuge joonistama. [---] Ja kõik on traditsiooni sees, seinad toetasid. Ma ütlen, see tuli õnneliku taipamise tulemusel, lastega, kes unistasid, mõistsid siis. Hakkasid üle trumpama üksteist, hakkasid konkureerima kõige kihvtimale pildile. Oh, seda on ka nii palju. [---] Seal tuleb alata väga madalalt, võib-olla väga tühist midagi, väga väikest teha. [---] Ja see lävepakk on väga madal. Ja siis ma ütlen alati, et kui te tahate annalidesse minna, ... siis võite teha mulle selle [efektse] töö. Ja ta teebki. [---] Kas sa tahad [annaalidesse] minna või hädapärast hinnet kätte saada? Okei, ta tahab hädapärast hinnet kätte saada, siis teed mulle mingi paberi.

Piret peab selle juures kõige tähtsamaks, et õpilane avastab loomingulist ülesannet täites enda loomingulise potentsiaali. *Eks neid tuleb igasuguseid, viletsamaid ja, aga tuleb kohutavalt palju ka efektseid asju. Ja siis ta [s.t õpilane] avastabki. See on hooti tore.*

Piret kombineerib hindamisel aineteste ja loovmeetodeid. Hindamist peab ta õppeprotsessi vajalikuks osaks. *Aga kuna kõikide tööd peavad ju olema, see rida hindeid. Vähemalt minu arusaam on ka see, et peab küll olema.*

Õppetöös kasutatavate meetodite kombinatsiooni on Piret oma sõnul arenanud välja pikaajalise töökogemuse käigus. Loovmeetodeid hakkas ta kasutama alles kogemustega õpetajana. Kuigi suure osa tundidest hõlmavad väga info-rikkad ja rohke pildimaterjaliga illustreeritud kooliloengud, mis nõuavad õpilaste kogu tähelepanu nii kuulaja kui ka vaatajana, siis loovmeetodite kasutamine ja õppekäikudel käimine tasakaalustab loengud kogemusliku õppega.

Kokkuvõttes, kõik kolm on kogenud ja motiveeritud õpetajad, kelle õppemeetodite valikud on mitmekesised ja paindlikud. Nad tunnevad eri õppemeetodeid ja on need ise järele proovinud. Nad on õpetajatena saavutanud autoriteedi. Nende õppe-eesmärgid erinevad, ent nad kasutavad meetodeid, mis toetavad nende saavutamist. Kõik kolm õpetajat oskavad hinnata õppeaine ja õpilaste eripärasid ega ole õppemeetodite valikul jäigad, vaid arvestavad õpilaste huve ja eelistusi. Nad suudavad reflekteerida oma õppemeetodite kasutamist ja on neist kujundanud oma isikupärase kombinatsiooni.

Kõik nad on kulutanud palju aega tundide ettevalmistamise peale ja kujundanud õppemeetoditest oma nii-öelda tööriistakohvri. Mari kursuse kõrghetkedeks on õppekäikud, Piretil loovmeetodite kasutamine. Tiidu tugevus on oskus kaasta õpilasi arutlustesse. Ent oluline on just õpetajate oskus neid kombineerida teiste meetoditega.

8.5. Usundiõpetuse õpetajate probleemid õppemeetodite ja hindamise kasutamisel õppeprotsessis

Õppemeetodite valiku seisukohast on intervjuueritud usundiõpetajate valikud lähedased ainekavas esitatule. Nii ainekavas nimetatute kui ka õpetajate poolt kasutatute hulgas on näiteks arutelud, vestlus, diskussioon, väitlused, küsimuste ja oma seisukohtade sõnastamine ning põhjendamine, loovmeetodid, õppekäigud ja kohtumised oluliste isikutega (GRÕK lisa 8 2011). Eriti tasub esile tõsta seda, et tavatsetakse kasutada õpilasi kaasavaid meetodeid ning õpetajad peavad õpilaste oma arvamuse väljendamist, arutelu ja dialoogi väga oluliseks. Eeskätt kehtib see nende õpetajate kohta, kelle õppe-eesmärgid lähtuvad enese- ja kasvatusdiskursusest (vt ptk 6.4), mille üks rõhuasetusi on noorte endi religioossetel ja maailmavaatelistel otsingutel. Usundiõpetuse ainekava üldeesmärgides on rõhutatud selliste oskuste ja hoiakute kujundamise olulisust, „millel põhineb üksteisemõistmine, lugupidamine ja avatus ning valmisolek dialoogiks ja koostööks” ning empaatilise suhtumise ja vastastikuse lugupidamise toetamist (GRÕK lisa 8 2011). Õpetajate poolt väärtustatud ja enam kasutatud õppemeetodid on kooskõlas ainekavas esitatud üldeesmärkidega. Õpilaste dialoogi- ja valmisolekut ei saa ilmselgelt arendada ilma, et õpilastele antaks võimalusi dialoogi pidada, olgu siis teise õpilase või õpetajaga.

Iseloomulik on see, et õpetajad nägid vaeva arutluste ja diskussioonide ettevalmistamisega, et luua nendeks soodsat õhkkonda. Nad andsid nende kujunemiseks teadlikult aega ja toetasid nende toimumist. Kui diskussioon juba tekkis, olid õpilased võimalusest rääkida ja arutada kaasa haaratud. See väärib esiletõstmist eriti seetõttu, et teistes õppeainetes ei olnud intervjueeritute hinnangul diskuteerimine ja õpilastele sõna andmine tavapärane. Ent osa õpetajaid tunnistas, et neil napib sellise ettevalmistustöö jaoks oskusi ja kogemusi ning nad ei oska arutlusi päris hästi ette valmistada.

Intervjuudes tuli esile, et kogenumad õpetajad kohandasid alati oma meetodivalikut konkreetsele rühmale sobivaks. Eespool toodud portreedes nii Mari, Tiit kui ka Piret valisid õppemeetodid lähtuvalt rühma ja õpilaste individuaalsetest eripäradest ja kasutasid konkreetsele rühmale sobivat õppestrateegiat. Seejuures oli neil tuntavalt isikupärane õpetamisstiil. Õppemeetodite kasutamine on kompleksne oskus, mis nõuab ühelt poolt kontekstuaalsete mõjutegurite (näiteks õpperühma huvid, oskused ja motivatsioon) arvestamist ja teiselt poolt pädevust üksikute õppemeetodite kasutamisel. Intervjuude andmete põhjal võib oletada, et metoodiliselt edukamad on õpetajad, kes on läbinud religioonipedagoogilise õppe ja/või kellel on pikem töökogemus. Kõigil kolmel eelnimetatud õpetajal oli õpetajakoolitus oma erialal ja pikaajane töökogemus. Maril oli lisaks ka religioonipedagoogiline ettevalmistus. See näitab õpetajakoolituse tähtsust professionaalsuse kujunemisel. Seetõttu oleks soovitatav, et võimalikult paljud usundiõpetuse õpetajad oleksid sellise õppe läbinud.

Intervjueeritud õpetajad küll väärtustasid õpilasi kaasavaid meetodeid, ent nende kasutamine eeldab ka vastavaid teadmisi ja oskusi. Mõni tunnistas, et ta ei oska piisavalt selliseid meetodeid kasutada, kuigi õpilastele need meeldivad. Ent ka sellisel juhul, kui õpetaja ütles, et õpilased ei tule nende meetoditega kaasa, võib ikkagi probleemiks olla õpetaja oskamatus neid meetodeid kasutada. Kuigi õpetajate õppemeetodite valik oli adekvaatne, jäi osal neist puudu teadmisest ja oskusest, et neid edukalt kasutada. Puudujääke õppemeetodite kasutamisel on raske korvata täiendkoolituste abil. Intervjuude analüüsis ilmnis kaks probleemi, mis seda põhjustavad. Esiteks, õpetajatel ei ole liigse töökoormuse tõttu aega vastavatel koolitustel osaleda ja mõned ei pea seda ka vajalikuks. Just väiksema kogemusega õpetajad ja õpetajad, kes ei töötanud koolis põhikohaga, leidsid, et nende oskused õppemeetodite kasutamises vajaksid täiendamist. Samas tunnistasid just viimati nimetatud, et nad ei osale täiendkoolitustel, sest selleks ei jää aega. Õpetajate ülekoormus ei ole ainult usundiõpetuse õpetajate, vaid kõigi õpetajate probleem. Selleks, et nad tahaksid koolitustele minna, tuleks nende töökoormust leevendada (vt Õpetajate täiendusõppe vajadused 2015).

Teiseks on õpetajate vajadused õppemeetodite koolituste järele erinevad. Meetodid, mis töötavad ühe õpetaja tunnis hästi, ei pruugi teisele üldse sobida. Mitmed õpetajad suhtusid skeptiliselt õppemeetodite koolituste tõhususse. Võimalik, et nad lähtusid oma kogemusest, et ainuüksi vilumuse arendamine ühe või teise õppemeetodi kasutamisel ei ole piisav. Oluline on õppemeetodi sobimine teiste õpetaja meetoditega ja õpetaja isikliku õpetamisstiiliga. Usundi-

õpetuse õpetajate metoodikakäekiri on sedavõrd individuaalne, et kõigile huvi-pakkuvat lähenemist on neil koolitustel raske leida.

Kokkuvõttes ei saa õpetajate metoodikaalase pädevuse parandamisel loota esmajoonel täiendkoolitustele. Pigem on oluline, et võimalikult paljud usundi-õpetuse õpetajad läbiksid religioonipedagoogika magistri- või ümberõppe. Just seal on rohkem aega tähelepanu pöörata tulevase õpetaja individuaalse meeto-dite kogumi väljakujundamisele. Teisalt kujuneb igale õpetajale omane õpetamis-strateegia aja jooksul ja selles on oluline roll õpetaja kogemusel.

Õppekäigud ja külaliste kutsumine tundidesse on samuti õpilasi kaasavad meetodid. Ent Eesti usundiõpetuse kontekstis on need olulised veel kahe asja teenistuses olemise tõttu. Esiteks tasakaalustaksid need võimalikku religioosselt ja maailmavaateliselt kallutatud õpetamist (vt ptk 5). Õppekäigud eri religioonide ja kristlike konfessioonide pühapaikadesse ning eriilmeliste religiooniga seotud isikute kutsumine tundidesse mitmekesistaks pilti, mida õpilased religioonist saavad. See annaks õpilastele endile suurema otsustusruumi. Kui näiteks õpetaja jagab ühekülgselt õppematerjali islami kohta (vt ptk 7.7), siis islamikeskuse külastamine või koguni mošees ekskursioonil käimine annaks õpilastele endile parema võimaluse kujundada oma arusaama islamist.

Teiseks mitmekesistaksid õppekäigud ja külalised tundides tutvumist reli-gioonidega. See annaks õpilastele võib-olla esmakordse kogemuse kohtuda mõne religioosse inimese või paigaga. Eespool toodud õpetajate portreedes rõhutas Mari, et õppekäikude puhul on tähtis õpilastele võimaluse andmine suhelda eri usundite esindajatega, mitte lihtsalt omapärase ruumi vaatamine. Kui tunnis on vaatluse all pigem eri religioonide dogmad ja tüüpilised jooned, kultuuriline tähtsus ning olulisus ajaloos ja tänapäevas (ptk 6 ja 7), siis külaliste ja õppe-käikude kaudu on võimalik sisse tuua tegelikust usupraktikast lähtuv lähene-mine religioonidele (vrd Schihalejev 2015b). Õpilased õpivad tundma, milline on üht või teist usku tunnistavate inimeste elu ja usuline praktika. Nad näevad, kuidas kogevad maailma religioossed inimesed, ja taipavad, et nendega elatakse kõrvuti. Kui maades, kus religiooniõpetust õpivad koos eri usutunnistustega noored, on võimalik tutvuda mõne religiooni või konfessiooni esindajaga ka kaasõpilaste hulgas, ei ole see Eestis valdavalt võimalik (vt ptk 5.6).

Ainekavast saavad õpetajad juhtnööri korraldada õppekäike ja kohtumisi oluliste isikutega (GRÕK lisa 8 2011). Intervjuude analüüsist ilmnes, et need meetodid on paljude õpetajate töös olulisel kohal ja ülejäänud mõõnsid, et need on kasutamist väärt. Ent kogu korraldustöö jääb õpetajate kanda. Kui oleks võimalik vähendada õpetajate koormust külaliste kutsumise ja õppekäikude korraldusliku poolega tegelemisel, siis õpetajad kindlasti kasutaksid neid meeto-deid senisest enam. Intervjuudest selgus, et professionaalset tuge selliste meeto-dite kasutamisel neil leida ei ole. Seda võiks pakkuda aktiivselt tegutsev ainelit ja õpetajalt õpetajale õppimise võrgustik. Kuna need on olulised õppevormid, võiks leida ressursi selliste kohtumiste ja õppekäikude jaoks keskse tugi-süsteemi loomiseks. Intervjuudes nimetati korduvalt vajadust andmebaasi järele eri religioonidega seotud inimestest, kes on valmis koolides õpilastega kohtuma. Mitmed õpetajad tutvustasid kristlikke kirikuid ise. Kuna kõige enam käidi

Tallinna ja Tartu pühakodades, aitaks õpetajaid õppemetoodiliste materjalide väljatöötamine nende õppekäikude jaoks. Oluline osa õppeprotsessist on õppekäikude puhul refleksioonil. Selle võimaldamine jääks õpetajate hooleks. Näiteks eelmises alapeatükis andis Mari õpilastele teadlikult aega õppekäikudel nähtu ja kuuldu mõtestamiseks. Võib-olla just seda oskust tuleks õpetajatel arendada täiendkoolitustel.

Võimalik, et õpilaste aktiivne kaasamine õppeprotsessi on seotud ka usundiõpetuse kui valikainega (vt ka ptk 7.5). Kuna hindamise kaudu on usundiõpetuse kui valikaine õpetajal raske õpilasi õppima motiveerida, kasutavad nad selleks õpilasi kaasahaaravaid õppemeetodeid. Võib-olla mõjutavad õpilaskesksed õppemeetodid õpilasi ka seda õppeainet rohkem valima. Valikainete uuringust (vt täpsemalt ptk 7.2) selgus, et noorte jaoks on valikkursuse hea õpetamise näitajana kolmandal kohal mitmekesiste õppemeetodite kasutamine. Ka väärtustasid nad valikkursustes õpilaste aktiivset rolli. Õpilased leidsid, et koolis võiks rohkem kasutada mitteformaalseid õppemeetodeid. (Lamesoo, Ader 2016: 23) Kuid on oht, et usundiõpetuses valitakse õpilaste jaoks huvipakkuvaid õppemeetodeid (ja ka õppesisu, vrd ptk 7.2 ja 5.7) ainuüksi seepärast, et erineva tavaainetest ja olla õpilastele atraktiivsemad. Ent sellisel juhul ei ole meetodite valik enam õppe-eesmärkide teenistuses.

Eespool on viidatud usundiõpetuse probleemidele hindamise kasutamisel õpilaste motiveerimiseks. Ent hindamine peaks andma ka tagasisidet nii õpilasele kui ka õpetajale ning infot õpitulemuste saavutatuse kohta. Gümnaasiumi riiklikus õppekavas kirjutatakse, et „[h]indamine on õpetamise ja õppimise lahutamatu osa” ja defineeritakse hindamist kui süstemaatilist teabe kogumist õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimist ja tagasiside andmist. Hindamise eesmärkidena on välja toodud ühelt poolt õpilase arengu toetamine ja suunamine, sihikindla õppimise innustamine ning õpilastele tagasiside andmine õppe-
edukuse kohta. Teiselt poolt on hindamine õpetajale aluseks õppe edasisele kavandamisele. (GRÕK 2011, § 15, lg 1 ja 2)

Eesti koolides kasutatavate hindamissüsteemide uuringus tõdeti, et koolid ja õpetajad on hindamisviiside valikul autonoomsed, hindamispraktika on erinev ning valimisse kuulunud koolides pöörati hindamisele vähe tähelepanu (Aksen *et al.* 2018: 15, 8). Kõige enam tunnevad koolid end autonoomsena gümnaasiumiastmel valikkursuste hindamisviiside ja -vormide valikul (Aksen *et al.* 2018: 40). Ka intervjuude analüüsist selgus, et kooliti hindamispraktika erineb ja usundiõpetuse õpetajad saavad otsustada hindamisviiside valikul autonoomselt. Eesti üldhariduskoolides kasutatavate hindamissüsteemide uuringust selgub, et gümnaasiumiastmes eelistatakse valikainetes ja suunaspetsiifilistes õppeainetes mitteeristavat hindamist, kuigi valdav on gümnaasiumis numbriline hindamine (Aksen *et al.* 2018: 5, 35). Usundiõpetuse õpetajad kasutasid numbrilist ja mitteeristavat hindamist umbes pooleks.

Intervjuudest ilmses, et nii numbrilise kui ka mitteeristava hindamise puhul võis usundiõpetuse õpetaja kasutada hindamist õpilase tunnis kohalkäimise motiveerimiseks (vrd ka ptk 7.2). Samuti võidi tööde sooritatuks arvestamiseks seada teadlikult madalaid nõudeid. Ent sellisel juhul ei kasutata hindamist õppe-

kavas seatud eesmärkidel. Kui ainuüksi tunnis kohalkäimine tagab õppeaine soorituse, võib see võtta osalt õpilastelt motivatsiooni pingutada ainekavas seatud õpitulemuste saavutamiseks, kui õpilane õpib hinde, mitte huvi ja enese arendamise pärast.

Võimalik, et probleem on selles, et valikaine hindeid ei pea õpilased nii oluliseks kui riigieksamite tulemusi ja seepärast puuduvad õpetajatel vahendid õpilaste väliseks motiveerimiseks. Intervjuudes nimetasid õpetajad korduvalt, et õpilased keskenduvad peamiselt riigieksamiteks valmistumisele, sest nende tulemused määravad edasised õppimisvõimalused. Lamesoo ja Aderi valikainete uuring näitas, et samad probleemid hindamisel on ka teiste valikainete puhul. 34% eestikeelsete koolide õpilastest nõustub väitega, et valikained on vähem tähtsad kui kohustuslikud ained³⁰. (Lamesoo, Ader 2016: 27) Osa usundiõpetuse õpetajaist loobubki sisemise motivatsioonita õpilaste puhul õpitulemuste sisulisest hindamisest, premeerides positiivse hindega pelgalt kohalkäimist. Nii jääb kasutamata võimalus hindamise kaudu individuaalset tagasisidet anda ja õpet tõhusamaks muuta.

Intervjuudes avaldasid õpetajad arvamust, et õppeainet ei valita, kui selle positiivse sooritamise nõuded on kõrgemad, kui teiste valikainete puhul (vt ptk 7). Ka see võib pärssida hindamise sihipärast kasutamist. Teisalt võib oletada, et vähemalt osa õpilasi on valinud usundiõpetuse huvist aine vastu ja seega võiks neil olla tugevam sisemine õpimotivatsioon. Enamik õpetajaid rõhutas intervjuudes, et klassid on erinevad õpimotivatsiooni poolest, kuid ei reflekteerinud selle üle, millest see tuleneb. Võimalik, et see sõltub klassi õhkkonnast ja liidritest. Suuremat selgust selles võiks tuua õpilaste uurimine.

Usundiõpetus valikainena ei ole selline õppeaine, milles head hinded on õpilastele esmajärgulise tähtsusega. Nii oleneb õpetaja professionaalsetest otsustest see, kas ta jätab õpilaste teadmiste ja oskuste kohta info kogumise lihtsalt kõrvale või kasutab olukorda suuremaks keskendumiseks õpilaste õppimist ja arengut toetavale kujundavale hindamisele. Seega on usundiõpetuse hindamise puhul tegemist vastuolulise olukorraga. Õpetajat nii piirab kui ka annab talle võimalusi olukord, et tegemist ei ole eksamiks treenimise õppeainega ja selle hinded ei ole õpilastele esmajärgulise tähtsusega. See tuleneb laiemalt valikainete hinnete vähesest väärtustamisest õpilaste poolt.

Intervjuude põhjal võib järeldada, et õpilaste motiveerimine on usundiõpetuses üks põletavamaid probleeme. Põhiainete puhul on tavapärane, et üks õpilasi õppima motiveerivaid tegureid on hinded. Ent usundiõpetuse kui valikaine puhul ei saa õpetajad sellele toetuda. Kui hindamine oleks liiga range, valiksid õpilased lihtsalt mõne teise valikaine, mille nõudmised on leebemad.

³⁰ Võrdle sama uuringu fookusgrupi intervjuu näidet, kus õpilane räägib valikainete kohta: „Esieks seal pole hindeid, seal on arvestatud või mittearvestatud hindamine. Niisama kohalkäimise eest saab lisapunkte ja kuna valikained on tihti päeva lõpus, siis keegi väga ei viitsi käia seal. Minnakse kohale, pannakse nimi kirja ja siis minnakse ära. Tööd on ka enamasti nii, et antakse internetis, nt Moodle'i keskkonnas. Keegi paneb vastused kuhugi Facebooki juba üles. Selles suhtes hästi kerge on läbi saada ja õpetajad on ka sellise suhtumisega, et õpivad need, kes õppida tahavad” (Lamesoo, Ader 2016: 26).

Selle vältimiseks lastakse aine läbimise lävend väga madalaks. Ent igasugune õppimine nõuab pingutust. Seega ei täida hindamine oma eesmärki õppeprotsessi kujundamisel. Seepärast on just usundiõpetuses äärmiselt oluline äratada õpilastes huvi ja kasutada õpilasi kõitvaid õppemeetodeid, et nad oleks nõus pingutama õppe-eesmärkide saavutamiseks. See, et tegemist on valikainega, ei tee nende saavutamist lihtsamaks põhiõppeainetest. Nii on usundiõpetuses õpetaja professionaalsus olulisem kui põhiõppeainetes, sest teravalt tõuseb esile õpilaste motivatsiooniprobleem. Õpetajaid võiks nende professionaalses arengus aidata parimate praktikate jagamine õpetajate vahel. Nad saaksid vahetada kogemusi selles, mis on õpilastes huvi äratanud ja pannud neid pingutama õppe-eesmärkide saavutamise nimel. Palju abi oleks õppemetoodiliste materjalide väljatöötamisest. Nagu eespool viidatud, suurendavad aine atraktiivsust ka õppekäigud ja külalised, niisiis tasuks leida ressursi nende meetodite arendamiseks.

Valdavalt rääkisid õpetajad kokkuvõtvalt hindamisest, kuid intervjuudes ilmnes, et nad kasutasid ka kujundava hindamise elemente. Õpetajad ise seda terminit³¹ ei kasutanud. Eestis kujundavat hindamist uurinud Maria Jürimäe iseloomustab seda järgmiselt. Kujundava hindamise puhul kogutakse ja kasutatakse andmeid õppeprotsessi kohta õppija ja õpetaja informeerimiseks ja motiveerimiseks, eesmärgiga toetada õpilast, et ta saaks reflekteerivaks ja ennast juhtivaks õppijaks (Jürimäe 2013: 702). Ent koolide hindamissüsteemide uuringu põhjal kasutatakse Eesti koolides terminit „kujundav hindamine” väga erinevate praktikate kirjeldamiseks ja vahel kombineeritakse arusaamu erinevatest paradigmatdest (Aksen *et al.* 2018: 15, 29). Sama uuringu käigus küsitletud haridus-eksperdid tõid esile, et ei kujundava hindamise ega üldse hindamise mõiste tähendusväli pole Eesti koolides selge (Aksen *et al.* 2018: 37). Kujundav ja kokkuvõttev hindamine ei välista teineteist (Jürimäe 2013: 713). Kujundava hindamise elemendid ilmneshid intervjuudes näiteks eelhindamise kasutamisel ja õpilaste kaasamisel õppeprotsessi kavandamisse (vt ptk 7.5) ning seoses aktiivõppemeetoditega. Mitmed õpetajad kasutasid eelhindamist kui üht kujundava hindamise komponenti eesmärgiga saada õppetöö alguses ülevaade õpilaste teadmistest eri religioonide kohta, et arvestada seda kursuse kohandamisel rühmale sobivaks. Kujundava hindamise elemente ilmnesh sõnalise kirjeldava tagasiside andmisel, näiteks rühmatööde ja arutluste puhul. Peale kooliloengu võimaldavad teised õppemeetodid, mida usundiõpetuse õpetajate enam kasutasid, õpilastele pidevat tagasisidet anda. Siiski on ainult õpetajatega tehtud intervjuude põhjal raske öelda, kuivõrd tagasiside õppimist toetab ja on seega kujundav hindamine ning kuivõrd tasemehindamine. Nii usundiõpetuse ainekava kui ka usundiõpetuse õpetajate õpilaskeskne lähenemine võimaldab ja koguni soodustab kujundava hindamise kasutamist usundiõpetuses. Võimalik, et kujundava hindamise ulatuslikumat kasutusele võtmist mõjutab ainekavast enam konkreetse kooli hindamistraditsioon.

³¹ Eesti keeles kasutatakse ka paralleelselt termineid „õppimist toetav hindamine”, näiteks Jürimäe 2013, Jürimäe, Kärner, Tiisvelt 2014, Aksen *et al.* 2018 ja „formeeriv hindamine”, näiteks Krull 2018a: 572–57.

Osa usundiõpetuse õpetajaid jälgib, et lisaks õpilaste ainealastele pädevustele areneksid ka õpilaste üldpädevused, näiteks püütakse esimesel gümnaasiumiaastal teadlikult arendada konspekterimisoskust. Ka õppemeetodite valikul pööratakse tähelepanu üldoskuste arendamisele. Nii näiteks tõi mõni õpetaja esile, et esseede kirjutamisel omandavad õpilased lisaks oskusele aine terminoloogiat õigesti kasutada ka aineüleseid oskusi, nagu väljendusoskus ja kriitiline arutlemine. Õppekäigud aga arendavad kultuuri- ja väärtuspädevust ning sotsiaalset ja kodanikupädevust (vrd GRÕK 2011, § 4, lg 3). Kui hindamist käsitleva uuringu kohaselt pööratakse koolides üldiselt vähe tähelepanu üldpädevuste kujundamisele ja nende hindamisele ning integreerimisele aineõppega (Aksen *et al.* 2018: 50), siis intervjuude analüüsi põhjal paistab olevat usundiõpetuse õpetajate puhul olukord parem. Ent intervjuudest ei selgu, kui süsteemne on üldpädevuste arendamine, tagasisidestamine ja hindamine.

Üldpädevustele tähelepanu pööramise üks põhjusi võib olla ka juba eespool viidatud väiksem surve valikainete puhul saavutada häid eksamitulemusi ja kokkuvõtvaid hindeid. Intervjuudest ilmnas korduvalt, et usundiõpetuse õpetajad näevad seda õppeainet kui eri ainete vahel sildu loovat õppeainet, mis seob kokku erinevates humanitaar- ja sotsiaallainetes õpitu. Gümnaasiumi õppekavas on üldpädevuste all eraldi nimetatud matemaatika-loodusteaduste üldpädevust (GRÕK 2011, § 4, lg 6), kuid puudub humanitaar- ja sotsiaallainete pädevus. Võimalik, et usundiõpetuse õpetajad, kes õpetavad mitut õppeainet ja kellel endil on laiapõhjaline humanitaar- või sotsiaalteaduseharidus, märkavad enam sellise üldpädevuse arendamise vajadust ning näevad usundiõpetuses potentsiaali siduda eri teemasid ja õppeaineid. Oma osa võib olla ka sellel, et valikaine õpetajana on usundiõpetuse õpetajal suhteliselt vabad käed ainekavade kujundamisel ja õppe-eesmärkide seadmisel. Seega võimaldab õpetaja suurem autonoomia näha tal kaugemale ühe õppeaine piiridest.

Kokkuvõttes, usundiõpetuse praktilise õpetamisega seotud probleemidest tasub esile tõsta seda, et õpetajad oskavad valida õppe-eesmärkidega sobivaid õppemeetodeid. Esiplaanil on arutlused, diskussioonid ja õppekäigud. Õppemeetodeid valides peetakse silmas ka õpilaste üldoskuste arendamist. Ent kitsaskohtadeks on õppemeetodite kasutamise oskus ja õpilaste motiveerimise võimalused. Samas on raske neid oskusi täiendkoolitustega parandada, sest õpetajad kas ei jõua neisse või on nende koolitusvajadused liiga mitmekesised. Seepärast on oluline, et võimalikult paljud õpetajad läbiks religiooni-pedagoogika magistriõppe või ümberõppe. Võib-olla tuleks neis rohkem tähelepanu pöörata õpetaja individuaalse õppemeetodite kogumi kujundamisele. Usundiõpetuse õpetajaks õppijad peaksid kohe arvestama sellega, et nad ei saa loota õpilaste välisele motiveerimisele hinnetega. Õppeaine populaarsus oleneb sellest, kuivõrd kaasahaaravaks suudab õpetaja aine kujundada. Seega on usundiõpetuses õpetajate professionaalsus veelgi olulisem kui põhiõppeainetes. Abi võiks olla ka õpetajatevahelisest kogemuste jagamisest õppemeetodite ja õpilaste motiveerimise kohta. Samuti tuleks kasuks, kui oleks religiooni-pedagoogika kompetentsikeskus, mis koostaks õppemetoodilisi materjale.

8.6. Kokkuvõte

Usundiõpetuse õpetajad kasutasid mitmekesiseid õppemeetodeid. Kõik õpetajad kasutasid piltide ja videotega illustreeritud loengut, millele võivad liituda konsepteerimine ja eri aktiivõppemeetodid. Õpetajad nägid loengut paindliku vormina uue materjali tutvustamiseks.

Palju kasutati tundides arutlust, diskussiooni, küsimuste esitamist ja vestlust. Õpetajad nimetasid, et nende käivitamiseks on vaja vähem või rohkem õpetaja pingutust, kuid sellegipoolest töötavad need eri klassides erinevalt. Arutuse all olevad või diskuteeritavad teemad ja probleemid peavad õpilasele korda minema või tuleb õpetajal need näidete varal õpilastele lähedale tuua. Õpetajad pidasid arutlusi, diskussioone ja vestlusi valdavalt olulisteks või lausa kõige olulisemateks õppemeetoditeks. Nende meelest oli tähtis lasta õpilastel tundides kõnelda ja oma arvamusi sõnastada ning nad tõdesid, et gümnaasiumiastmes meeldib õpilastele seda teha. Nii suuliste arutluste kui ka esseede lähtekohana võidakse kasutada õpikuid, meediatekste või religioosseid alustekste.

Õpetajad nägid loovtegevuse eesmärgina eelkõige õpilaste aktiveerimist. Ent õpetajad teadvustasid, et nende läbiviimine nõuab oskust ja arvestamist mitmete asjaoludega, näiteks rühmade eripäraga.

Külaliste kutsumine tundi oli pigem kaootiline kui süstemaatiline. Külalisteks võisid olla nii mõne valdkonna spetsialistid kui eri religiooni autentsed esindajad ja mõnel juhul ei saa neil kahel asjal vahet teha. Eesmärk võib olla õpilastele nii vahelduse pakkumine kui ka kogemuse andmine kohtumisest mõne usundi autentse esindajaga. Õppekäigud, aga ka külaliste käimine koolis annavad õpilastele otsese kokkupuute eri religioone esindavate inimeste ja kohtadega, millega nad muidu ei pruugi üldse kohtuda.

Hindamist usundiõpetuses mõjutab tugevalt selle valikaine staatus. Hindamine oli vahel pigem tööle motiveerimise kui saavutatud õpiväljundite kohta tagasiside andmise funktsioonis. Samas õpetajad soovisid kontrollida õppeeesmärkide saavutamist, kuid kuna usundiõpetus pole „tähtis” õppeaine, pole neil vahendeid, et motiveerida õpilasi pingutama nii palju, et nad saavutaksid ettenähtud õpiväljundid. Pealegi tajusid õpetajad, et õpilaste koormus on väga suur ja valikaine tunnid on tihti koolipäeva lõpus, kui õpilased on juba väsinud. Seega peab just valikainete õpetaja suutma luua õpilastel sisemise motivatsiooni kaasa töötada. See eeldab õpetajatelt suurt pedagoogilist võimekust, muu hulgas ka mitmekesiste õppemeetodite kasutamist, et teha tund huvitavaks, ning jälgimist, et õppesisu oleks õpilaste jaoks relevantne.

IX. JÄRELDUSED JA TULEVIKUPERSPEKTIIVID

9.1. Järeldused

Uuringu põhjal on tõstetud esile kolm üldisemat järeldust koos edasist uurimist vajavate teemadega ja seejärel pakutud välja kolm mudelit Eesti religiooniõpetuse tuleviku kohta.

1) Eesti usundiõpetuse õpetajate olukord professionaliseerumise raamistikus on vastuoluline. Kuigi käesolev uuring hõlmab vaid gümnaasiumiõpetajaid, on võimalik seda osa puudutavaid tulemusi üldistada ka põhikoolile. Ühiskonna ootused õpetajate professionaalsusele on kõrged, näiteks eeldatakse, et õpetaja peab suutma õpetada religioosselt ja maailmavaateliselt kallutamata (vrd ptk 5). Ent kui vaadata Eesti usundiõpetuse õpetajate olukorda Freathy, Parkeri, Schweitzeri ja Simojoki loodud religiooniõpetuse õpetajate professionaliseerumise raamistikus (Freathy *et al.* 2016), siis on nende olukord vastuoluline. Selle esimene tasand, religiooniõpetuse õpetajahariduse institutsionaalne struktuur ametlike õppekavadega on olemas. Tartu ülikoolis on võimalik õppida religioonipedagoogika magistriõppekaval ja lõpetajale antakse õpetaja kutse, korraldatakse täiendkoolitusi (vt ptk 2.4). Samas on viimaste aastate jooksul gümnaasiumi valikkursuste õpetaja kvalifikatsiooninõuet madalamaks muudetud. Töö valmimise ajal nõuti üksnes kõrgharidust (vt ptk 2.1). Samuti tõdevad usundiõpetuse õpetajad, et täiendkoolitustele jõuavad nad eri põhjustel harva (vt ptk 8.5).

Vastuolud ilmnevad ka teisel tasandil, nimelt professionaalse eneseorganiseerumise ja professionaalse poliitika puhul. Kui varasemad ainekavad olid vaid soovituslikud, siis 2010. aastast on usundiõpetus kirjeldatud põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades valikainena. See on eriti oluline seepärast, et Eestis on riiklikud õppekavad haridusstandardi aluseks (vt ptk 2.1 ja 2.3.1). Samas mõjutab asjaolu, et tegemist on valikainega, tugevalt kogu usundiõpetuse õpetamise korralduslikku külge ja õppeaine staatust (vt ptk 7 ja 8). Intervjuudest selgus, et kunagi aktiivselt tegutsenud usundiõpetajate aineliiitu enam ei eksisteeri. Küll aga on olemas usundiõpetuse koduleht (Usundiõpetus 2021). Sealt nähtub, et toimuvad usundiõpetuse olümpiaadid, antakse välja Pille Valgu nimealist stipendiumi ning saab liituda usundi- ja usuõpetuse õpetajate meililistiga ja usundiõpetajate kommuuniga Facebookis.

Religiooniõpetuse õpetajate professionaliseerumise raamistiku kolmanda tasandi, professionaalse teadmise puhul on silmahakkavaimaks vastuoluks tõsiasi, et kuigi osa õpetajate puhul saab rääkida üht või teist tüüpi ametiteadmistest, mis on omandatud akadeemilise õppe käigus, siis kõigi puhul mitte. Näiteks vaid pooltel intervjuueeritud õpetajatest oli religioonipedagoogiline ettevalmistus (vt ptk 4.2 ja lisa 2).

2) Eesti hariduses on kujunenud jagatud arusaam munitsipaal- ja riigigümnaasiumi usundiõpetusest kui mittekonfessionaalse usundiõpetuse mudelist lähtuvast õppeainest, mis tutvustab eri religioone ja mida tuleb õpetada võima-

likult erapooletult. Selle põhimõtte järgimist eeldatakse ka juhul, kui seda ainet õpetatakse mõne teise nimetuse all. Selline lähenemine kajastub nii riiklikes usundiõpetuse ainekavades kui ka käesolevas uuringus osalenud õpetajate arusaamades. Edaspidi vajaks uurimist, kas sama arusaama jagavad ka põhi- kooliastme ja erakoolide usundiõpetuse õpetajad ning millised spetsiifilisi probleeme võib nendes koolides esineda (erakoolide kohta vrd Vassel 2020: 87–88). Samuti tasuks uurida, milline arusaam usundiõpetusest on kinnistunud ühiskonnas laiemalt (vrd EEU 2020).

Pille Valk osutas 2000ndate aastate alguses, et õpetajate hulgas oli kujunenud laialdane arusaam, et Eesti kooli sobib mittekonfessionaalne religiooniõpetus (Valk 2003). Samal ajal väljendati meedias korduvalt kartust, et tegemist on konfessionaalse usuõpetusega (Valk 1999). See, et gümnaasiumiastme usundiõpetuse õpetajad peavad Eesti koolides mittekonfessionaalse religiooniõpetuse paradigmat enesestmõistetavaks, näitab, et nüüdseks on selline arusaam kinnistunud. Jagatud arusaama kujunemises õpetajate hulgas võib oma osa olnud mitmetel asjaoludel, eelkõige aga õpetajaharidusel ja ainekavadel (vt joonis 1). Kuna seda seisukohta jagavad erineva haridustaustaga õpetajad (vrd ptk 5 ja 6.6), siis on võimalik, et selle kinnistumisel oli keskne tähendus usundiõpetuse kirjeldamisel riiklikes õppekavades olevates usundiõpetuse ainekavades. See pärast peaks usundiõpetus olema kirjeldatud riiklikes õppekavades edaspidigi, näiteks ka siis, kui teiste valikainete kirjeldamisest õppekavades loobutakse.

Vääriks ulatuslikumat uurimist, kuivõrd usundiõpetuse õpetajad suudavad mittekonfessionaalse religiooniõpetuse põhimõtteid õppetöös rakendada. Käesolev uurimus näitas, et vahel võib õpetajatel puudu tulla oskustest neist põhimõtetest kinni pidada (vrd ptk 5 ja 7). Ent tuleb arvestada, et uurimus keskendus õpetajate arusaamadele ja kasutatud uurimismeetodid ei võimaldanud tunnis toimuva kohta ulatuslikumaid järeldusi teha. Küll võib öelda, et praktilist laadi ainekavaalased täiendkoolitused võiksid selles vallas aidata kaasa õpetajate professionaalsele arengule.

3) Osa probleeme, millega usundiõpetuse õpetajad oma valikutes silmitsi seisavad, on seotud sellega, et tegemist on valikainega (vrd ptk 5.8, 7.9 ja 8.5) ja laiendatavad ka teiste valikainete õpetamisele. Kuigi ainepõhiseid uuringuid mõne teise valikaine õpetamise kohta tehtud ei ole, võib usundiõpetuse põhjal välja tuua mõned spetsiifilised valikainete staatusega seotud probleemid.

Ka siis, kui valikaine ei ole riiklikus õppekavas kirjeldatud, peaks selle õpetamine olema mõtestatud õppekava üldpõhimõtetest lähtuvalt ja vastama kasvatusteadulikele põhimõtetele. Silmas pidades õpetamise kvaliteedi tagamist peaks valikaine õpetamisel eeldama professionaalsust samal määral kui põhiainetel. Ent valikainete puhul võib esineda vastuolu õpetajate professionaalse autonoomia ja saadaoleva professionaalse toe vahel. Käesolevas uuringus ilmnes, et usundiõpetuse kui valikaine õpetajal on suurem professionaalne autonoomia kui põhiainetel ja eriti riigieksamite ainetel õpetajatel (vrd Erss 2020: 85). See peaks eeldama samal ajal suurt professionaalsust. Õpetajatel võib ressursse professionaalse tegutsemise jaoks nappida ainuüksi seepärast, et tegu ei ole põhiainega. Tugi õpetajatele, näiteks ainekava ja õpikute kujul, võib täielikult

puududa. Võrreldes mõne teise valikainega võib usundiõpetus olla isegi veel suhteliselt heas olukorras. Näib ka, et valikaine puhul on seatud õppe-eesmärke raskem saavutada. Näites käesoleva uuringu tulemuste pinnalt võib oletada, et õpilased ei pruugi olla motiveeritud valikainetes pingutama.

Valikainetele on antud gümnaasiumi riiklikus õppekavas märkimisväärne maht. Vajaks ulatuslikumat uurimist, milliseid eesmärke näevad õpetajad valikainetel õppekava kui terviku seisukohalt ja kuidas nad loodavad neid paremini saavutada. Edasist uurimist vajab küsimus, kas käesoleva uurimuse tulemusi võib üldistada ka teistele valikainetele.

9.2 Tulevikuperspektiivid

Usundiõpetus on Eestis kooliti korraldatud eri viisil (vt joonis 1 ja ptk 7). Samuti erinevad rõhuasetused õppe-eesmärkides (vrd ptk 6). Seetõttu on Eesti juhtumit nimetatud „loomulikuks labaratooriumiks”, et uurida eri religiooniõpetuse mudelite mõju (Schihalejev 2013: 75). Püüdes prognoosida usundiõpetuse tulevikku Eestis, võib eelneva põhjal luua kolm mudelit, mis kirjeldavad selle õppeaine rõhuasetusi ja korraldust ning neist tulenevaid ootusi õpetajate professionaalsetele oskustele ja teadmistele (Freathy *et al.* 2016: 123–125). Seejuures nii eeldavad kui ka kujundavad need kolm tulevikunägemust täiesti erinevaid rõhuasetusi õpetajate professionaalsuses.

Mudel kirjeldab:

- 1) õppeaine korraldust ja rõhuasetusi;
- 2) õpetajate professionaalset ettevalmistust ja erialase professionaalsuse eeldatavat laadi;
- 3) vastava lähenemise tugevusi ja probleeme eelkõige seoses õpetajate professionaalsusega;
- 4) tugitegevusi, mis aitavad kaasa õpetajate professionaalsele arengule.

Kõik kolm mudelit lähtuvad eeldusest, et usundiõpetust õpetatakse eestikeelses munitsipaal- või riiklikus gümnaasiumis valik- ja/või suunaainena. Seejuures arvestatakse gümnaasiumi riikliku õppekava usundiõpetuse ainekavas kirjas olevat õpetamise üldpõhimõtet: usundiõpetus lähtub usu- ja mõttevabaduse põhimõtetest ning selles ei käsitleta ühtki maailmavaadet õpilastele normatiivsena (GRÕK lisa 8 2011).

Kokkuvõtlikult on need mudelid esitatud tabelis 1. Järgnevates alapeatükides leidub nende üksiksjalikum käsitus.

Tabel 1. Usundiõpetuse õpetajate professionaalsuse seos õppeaine rõhuasetustega. Võimalikud mudelid eestikeelsetes munitsipaal- ja riiklikes gümnaasiumides

	I mudel: usundiõpetus iseseisva distsipliinina	II mudel: usundiõpetus mõne teise õppeaine teenistuses	III mudel: usundiõpetus kui elamus
Õppeaine korraldus ja rõhuasetused	* iseseisev valik- või suunaaine * lähtub religiooni-uuringute perspektiivist * süstemaatiline ja laiahaardeline religiooni eri aspektide ja eri religioonide käsitlemine	* mõnda põhiõppeainet täiendav valik- või suunaaine * lähtub humanitaar- või sotsiaalteaduslikust perspektiivist	* valikaine või kooli huviring * lähtub religiooni-uuringute perspektiivist * religiooni mõne aspekti tutvustamine
Eeldatav õpetajate professionaalsuse laad	* akadeemiline religioonipedagoogiline haridus (religioonipedagoogika magistriõpe)	* religioonialase täiendõppega humanitaar-, sotsiaal- või kunstiainete õpetajad * oskus luua seoseid eri õppeainete vahel	* akadeemiline religioonipedagoogiline haridus (religioonipedagoogika magistriõpe) * oskus kasutada õpilaskeskseid õppemeetodeid
Tugevad küljed	* riiklikus õppekavas olev ainekava ja vastava haridusega õpetajad * toetab usundiõpetuse õpetajate professionaalsust * toetab religioonialaste pädevuste kasvu ühiskonnas	* toob esile religiooni seoseid teiste aladega * laiendab õpilaste silmaringi	* õpilastele atraktiivne
Probleemid	* valikainena õpilastele väheatraktiivne	* religiooniteemade käsitlemine kitsast perspektiivist * õppeaine piirid ebamäärastuvad * õpetajate mitteformaalsete koostöövõrgustike hääbumine	* kontrollimehhanismide puudumine ainekava, õpikute ja aineliiidu kujul * õppeaine piirid ebamäärastuvad
Tugitegevused õpetajate professionaalseks arenguks	* ainekava täiendkoolitused * erinevate ainekava-põhiste õpikute väljatöötamine * õpetajate koostöövõrgustiku formaliseerimine, aineliiidu taasloomine	* mitmekesiste koolitusevormide pakkumine õpetajate esma- ja täiendõppes * õppeainete vahel sidemeid loovate õppematerjalide koostamine	* õppemeetodite alased täiendkoolitused * õppemetoodiliste materjalide väljatöötamine * õpetajalt õpetajale õppimise toetamine

9.2.1. Esimene mudel: usundiõpetus iseseisva distsipliinina

1) Usundiõpetus on valik- ja/või suunaaine, millele seatakse põhiliste õppeainetega (näiteks emakeel, matemaatika jne) võrreldavaid nõudmisi nii õpetamise tasemele kui ka õppe-eesmärkide saavutamisele ning mille staatus on nendega võrdne. Õpetamise alus on gümnaasiumi riiklikus õppekavas kirjeldatud usundiõpetuse ainekava, mille ülesehitus tuleneb religiooniuuringute perspektiivist. See käsitleb süstemaatiliselt religiooni eri aspekte ja eri religioone lähtuvalt tasakaalustatud teaduslikust käsitlusest. (GRÕK lisa 8 2011) Õpetajad koostavad selle ainekava põhjal kooli ainekava. Laiemad õppe-eesmärgid tuginevad riiklikule ainekavale, ent õpetajad on autonoomsed kooli ainekava ja kursused sisu kujundamisel ning arvestavad seejuures õpilaste eelteadmisi. Õppeaine hindamine lähtub ainekavas toodud õpitulemustest. Õpetatakse üht või mitut kursust.

2) Usundiõpetuse õpetajatelt eeldatakse akadeemilist ettevalmistust religioonipedagoogikas (religioonipedagoogika magister või mõne teise aine õpetajana ümberõpe usundiõpetuse õpetajaks). Samuti on neil ettevalmistus riiklikus õppekavas oleva ainekava kasutamiseks. Seega on neil valmidus professionaalseks tööks usundiõpetuse õpetajana. Just sellise hariduse puhul oskab õpetaja üldjuhul seada laiemaid usundiõpetuse õppe-eesmärke, nagu need on kirjeldatud riiklikus ainekavas, ja toetada õpilaste religioosset arengut (vt ptk 6.5 ja 6.6). Samuti on sellise ettevalmistusega õpetaja üldjuhul kaalunud oma arusaamu usundiõpetuse õpetamise üldpõhimõtetest ning religiooselt ja maailma-vaateliselt kallutamata õpetamisest (vrd ptk 5).

3) Selle mudeli tugevus on usundiõpetuse õpetajate professionaalsuse toetamine. Kui gümnaasiumid eeldavad usundiõpetuse õpetajatelt teaduslikke religiooniteadmisi ning nii religiooni- kui ka üldpedagoogika teadmisi ja oskusi, siis motiveerib see õpetajaid neid omandama ja panustama oma edasisse professionaalsesse arengusse. Vastav õpetajakoolitus on Eestis juba pikka aega toimunud. Akadeemilise religioonipedagoogilise hariduse jätkumine tagab professionaalsete usundiõpetuse õpetajate järelkasvu ja arengu. Kuna Eesti kooli õpetajaskond vananeb ja õpetajakutse valinute hulk ei ole piisav, võib siiski osutuda probleemiks ka usundiõpetuse õpetajate järelkasv. Ent see on osa laiemast probleemist, mis on seotud õpetaja staatuse, töökoormuse ja palgaga (Valk 2016) ning ei ole seetõttu lahendatav usundiõpetuse raames.

Selline usundiõpetus annab võimaluse äratada noortes huvi religiooni-teemade vastu ja anda sellekohaseid esmaseid teaduslikke teadmisi. Religiooni-teemadest huvitatud õpilastel on eneseteostuse võimalus gümnaasiumiastmes ja hõlpsam Eesti või välismaa kõrgkoolides seda edasi õppida, ilma et peaks alustama algtasemest. Gümnaasiumid, kus usundiõpetus on arvestataval tasemel, toetavad religioonilase pädevuse kasvu ühiskonnas laiemalt nii kompetentsete õpetajate kui ka seda ainet õppinud õpilaste kaudu. Samas ei pruugi kuigi paljudel õpilastel olla huvi usundiõpetuse valikaine valimiseks, kuna see ei ole „kasulik” õppeaine, mis toetab riigieksamite tegemist ja seega edukat edasiõppimist

(vrd ptk 7.2). Religiooniteemad ei tarvitse ka olla ühiskonnas päevakorral õpilastele atraktiivsel kujul (vrd Valdmaa 2010).

4) Selle mudeli puhul aitaksid õpetaja professionaalsele arengule kaasa ainealased täiendkoolitused ainekava rakendamise kohta neile õpetajatele, kes end ainekava kasutamisel kindlalt ei tunne. Töös ilmnes, et õpetajad vajavad lisa-koolitusi ainekava kasutamise kohta (vt ptk 7.3). Eelkõige erinevate ainekavaga arvestavate õpikute, ent ka teiste õppematerjalide väljatöötamine vähendaks õpetajate koormust tundide ettevalmistamisel. Just võimalus kasutada ainekava kohaseid õpikuid hoiaks õpetajaid kaldumast iseärasustesse ja kallutatud õpetamisse ning kompenseeriks selle, et õpetajad ei tarvitse vallata kõiki religiooniga seotud teemasid ega tunda eri religioone ühtlaselt kõrgel tasemel (vrd ptk 5.8, 7.6 ja 7.7).

Mitteformaalne õpetajate koostöövõrgustik vajaks formaliseerimist, et rääkida kaasa sellesse kuuluvate õpetajate professionaalse arengu toetamisel ja ainealase poliitika kujundamisel, näiteks õppekava muutmise korral. Pikemas perspektiivis võiks õppeaine seesugune areng viia usundiõpetuse aineliiidu taasloomisele, mis omakorda toetaks õppeaine arendamist ja õpetajate professionaalset arengut.

9.2.2. Teine mudel: usundiõpetus mõne teise õppeaine teenistuses

1) Usundiõpetus on üks valik- ja/või suunaainetest kas kogu koolile või sotsiaal-, humanitaar- ja/või kunstiainete õppesuunas. Ühe variandina võidakse sellisel juhul nii suuna- kui ka valikaineid pakkuda kooli õppekavva kujundatud terviklike moodulitena. Usundiõpetus on tugevalt seotud teis(t)e õppeaine(te)ga. Seda käsitletakse täiendusena mõnele õppeainele või õppeainete rühmale, näiteks lisakursusena ühiskonnaõpetuse, ajaloo või kunstioõpetuse kursustele. Aine eesmärgid ja õppesisu ei lähtu religiooniüuringutest, vaid usundiõpetuse raamistik võetakse mõne teise humanitaar- või sotsiaalala uuringute paradigmat (vrd ajaloo õpetamise kohta Piir 2017). Õppesisu on valitud selle ala paradigma keskselt, näiteks religioossed teemad ajaloos või kunstis, religiooni roll tänapäeva ühiskonnas vms. Sellisel juhul õpetatakse sisuliselt vastavalt kultuurilugu või kunsti-ajalugu, pöörates tähelepanu religiooniga seotud elementidele, kusjuures nimetus kooli õppekavas võib varieeruda (vrd ptk 6.3 ja 6.5, kus mõned õpetajad arutlevad usundiõpetuse kui kultuuriloo õpetamise üle). Usundiõpetuse õpetajatel on suur autonoomia. Nad koostavad kooli ainekava ise, ent võivad seejuures kasutada vähem või rohkem riiklikus õppekavas oleva usundiõpetuse ainekava õppesisu. Hindamine lähtub õpetaja poolt kooli ainekavas seatud õppe-eesmärkidest ja õpitulemustest.

2) Usundiõpetust õpetavad humanitaar-, sotsiaal- või kunstiainete õpetajad, kes on saanud religioonialast täiendõpet. Nende professionaalsus õpetajana tugineb nende peamine(te) õpetamiseks vajalikule haridusele ja õpetamiskogemustele. Neil on oskus käsitleda gümnaasiumi õppekava ja õpitulemusi tervikuna. Nad

suudavad luua seoseid õppeainete vahel ning kujundada eripalgelisi suuna- ja valikkursusi. Usundiõpetuses oskavad nad valida õppe-eesmärgid ja -sisu õppe-suuna või rühma huvidest lähtuvalt.

3) Sellise usundiõpetuse mudeli puhul saavad õpilased aimu religiooni seostest teiste aladega, näiteks religiooni ja ajaloo, religiooni ja kultuuri vahelistest seostest. Õpilaste silmaring laieneb (vrd ptk 6). Vajadus lisakursuste järele näitab, et religiooniga seotud teemasid ei käsitleta piisavalt eri õppeainetes, näiteks ühiskonnaõpetuse, ajaloo, kirjanduse, kunsti ja muusika kursustes.

Kui aine raamistik ei lähtu religiooniuuringutest ja õpetajad ei ole küllalt pädevad religiooniga seotud teemade käsitlemisel, siis võidakse religiooni-teemasid tutvustada liiga kitsast perspektiivist. Usundiõpetus võib jääda vaid kaubamärgiks, mida kasutatakse ära, samas kui õppesisus käsitletakse ainult mõnda religiooni aspekti, näiteks kultuuriloolist. Sellise lähenemise näiteks võib tuua Lauri Leesi õpiku (Leesi 2006, selle kohta vt Härm 2010: 85–90). Samas jäävad teised olulised aspektid, näiteks religiooni sotsiaalne aspekt, täiesti käsitlemata või käsitletakse neid ebapiisavalt. Selline kohati kitsas õppe-eesmärgide seadmine õpetajate poolt ilmnes töös ka eespool (vt ptk 6.6). Ent mõnda religiooni aspekti võivad vastava ettevalmistuseta õpetajad õpetada ka eba-pädevalt (vrd ptk 7.7).

Õpetajad, kes ei ole saanud religioonipedagoogilist ettevalmistust, võivad jätta tähelepanuta õpilaste religioosse arengu toetamise. Käesolevas töös ilmnes, et üldjuhul jätavad selle kõrvale religioonipedagoogilise ettevalmistuseta õpetajad (vt ptk 6.6) ning seega võib see probleem esineda just teise ja mitte esimese ega kolmanda mudeli puhul.

Kui see mudel saab usundiõpetuses ainuvalitsevaks, siis võib kaduda aru-saam usundiõpetuse ainepõhistest eripäradest. Ilma erialase ettevalmistusega õpetajate pealekasvuta kaob pikapeale ka usundiõpetuse õpetajate erialane professionaalsus, kuigi aine nimetus võib säilida. Samuti võivad hääbuda usundi-õpetuse õpetajate mitteformaalsed koostöövõrgustikud ja ainelit, sest õpetajatel pole motivatsiooni nendesse panustada.

4) Selle mudeli puhul toetaks õpetajate professionaalset arengut eelkõige mitmekesiste õppimisvõimaluste loomine nii õpetajakoolituse üliõpilastele kui ka juba töötavatele õpetajatele. Neile õpetajaametiks valmistujaile, kes seda soovivad või kes arvavad vajaduse tekkivat seda laadi usundiõpetust õpetada, võiks anda võimaluse saada esmane religioonipedagoogikaalne ettevalmistus, näiteks vastavate valikkursustega õpetajakoolituse ajal. Ent kõigi õpetajate ette-valmistusse, kes oma õppeainetes religiooniga seotud teemasid käsitlevad, võiks kuuluda religiooniuuringute perspektiivist lähtuv eri religioonide tutvustus. Kuna koolides õpetavad usundiõpetust ka ilma religioonipedagoogilise ette-valmistuseta teiste ainete õpetajad (vt ptk 4.2 ja 6.6), võiks neile pakkuda mitte nende endi põhierialast, vaid religiooniuuringute paradigmat lähtuvat religiooni-alast täiendõpet.

Kui õpetajati suuresti erineb usundiõpetuse kursuste sisu, siis ei ole õpikute kasutamine õpetajatele käepärane. Vaja oleks häid lühemaid õppematerjale eri religioonide ja religiooni eri aspektide kohta, mida õpetajad saaksid kasutada

eripalgeliste kursuste juures (vt ptk 7.7). Samuti oleks vaja koostada religiooni-teemalisi õppematerjale, mis looksid ühendusi kahe või enama õppeaine vahel. Lisaks usundiõpetuse õpetajatele saaksid neid kasutada ka teiste õppeainete õpetajad.

9.2.3. Kolmas mudel: usundiõpetus kui elamus

1) Usundiõpetus on üks valikaineist, mis võistleb vabaturul teiste samalaadsetega. Et õpilased seda teistele eelistaksid, peab aine olema atraktiivne. Selle õppesisu ja -meetodid peaksid seetõttu erinevama teistes õppeainetes pakutavast. Nagu esimese mudeli puhul, lähtub õppeaine käsitus religiooniuuringute perspektiivist. Ent erinevalt esimesest mudelist ei ole eesmärk religiooni käsitlemisel süsteemsus ega laiahaardelisus. Rõhk on „elatud religiooni” tutvustamisel (Schihalejev 2015b). Keskse tähtsusega on õpilaskesksete õppemeetodite kasutamine, näiteks arutlused, ekskursioonid ja külalised tundides (vrd ptk 8.2.2, 8.2.4 ja 8.2.5). Oluline on anda õpilastele võimalus suhelda omavahel ja kohtuda huvitavate inimestega. Õpetaja on autonoomne kooli ainekava koostamisel ning otsustab ise aine õppe-eesmärkide ja -sisu üle. Seejuures võib ta kasutada mõnda komponenti riiklikust ainekavast. Õpetaja valib mõne(d) religiooniga seotud aspekti(d), millele õppesisus rõhk asetada ja samuti õppemeetodid. Aine võib, aga ei pruugi kanda usundiõpetuse nime.

Ent korralduslikult võib olla tegemist ka kooli juures oleva huviringiga, mida kool arvestab valikainena, kui sellele on seatud selged õpiväljundid. Sellise vormi laiem kasutamine eeldaks mitteformaalsete õpingute arvestamise ühtse süsteemi loomist (vrd Lamesoo, Ader 2016: 38–42).

2) Õpetajatelt eeldab sellisel kujul õpetamine väga kõrget erialast professionaalsust. See nõuab eelnevast kahest mudelist veelgi komplitseeritumat ja kõrgemal tasemel ettevalmistust, et õpetaja suudaks loominguliselt reageerida õpilaste ootustele ning toime tulla ainekava ja õpikute toeta. Mitmekesiste õppemeetodite ja eri õppimiskeskkondade kasutamine eeldab süvatasandi teadmisi pedagoogikast. Sellised õpetajad suudavad ühelt poolt toetada õpilaste üldpädevuste arendamist ja teiselt poolt paindlikult reageerida üha enam diferentseeruvale õpilaskonnale. Õpetajate pädevus nii religiooniuuringutes kui ka kasvatusteaduses annavad neile suurema autonoomia kui eelmistes mudelites.

Selleks, et aine ei jääks ühekordseks kursuseks, tuleb õpetajal esijoones panna rõhk õpilastele huvipakkuvale õppesisule ja -meetoditele. Kuna valikaine peab vabaturul „müüma” (vrd ptk 7.2), on õpetaja oskustes esikohal osavus õppemeetodite kasutamisel. Oluline on üldpedagoogiline ja ainedidaktiline kompetentsus, et aine oleks õpilastele elamuslikult edasi antud. Ent selline õpetamine nõuab ka sügavat religioonialast kompetentsi, et religiooni kui nähtuse ja eri religioonide käsitlemine oleksid adekvaatsed. Kuna tähtsal kohal on kogemuspõhine religiooni tutvustamine, peaks õpetaja olema võimeline aitama õpilastel mõtestada kohtumisi eri religioosusega inimestega ning toetama õpilaste endi isiksuslikku ja religioosset arengut.

Usundiõpetuse õpetajate erialase ettevalmistuse kohta eeldab see mudel, et koolitatakse väga loovaid ja iseseisvaid õpetajaid, kes on valmis panustama ka õppeaine arengusse. Selline ettevalmistus on iseloomulik ajale, kui kooli tuleb uus õppeaine. Usundiõpetuse puhul jääb see 1990ndatesse aastatesse (vrd Schihalejev 2014). Ka osa intervjueeritud õpetajaid omandas õpetajakutse sellel ajal. Neil on kogemused õpetamisest olukorras, kus usundiõpetuse ainekava puudus riiklikus õppekavas ning õppematerjalid tuli ise valmistada.

3) Selle mudeli põhine usundiõpetus võiks olla õpilaste jaoks atraktiivne nii õppevormi, -sisu kui ka -meetodite poolest. Ent probleemid tekivad niipea, kui õpetaja ei ole kas õppemeetodite kasutamises või religiooniteadmistes piisavalt professionaalne. Oht õppeaine tasemele tekib siis, kui ei eeldata usundiõpetuse kui vaid ühe valikaine või huviringi õpetajalt erialast professionaalsust. Selline olukord võib tekkida, kui ei jagu professionaalseid eri valikainete õpetajaid ning kasutatakse väljastpoolt koolisüsteemi sisse toodud erialase hariduseta ja ajutist tööjõudu (Lamesoo, Ader 2016), ent kool soovib pakkuda mitmekesiste valikainete hulgas ka usundiõpetust. Kui valikainete õpetamisel puuduvad kontrollimehhanismid, näiteks ainekava ja õpikud, ning õpetajatelt ei eeldata erialast pedagoogilist haridust, siis võib tunduda, et professionaal on kes iganes, kes koolis selle aine õpetamisega hakkama saab.

Nagu teise mudeli puhul, võivad õppeaine piirid ebamääraastuda. Kui tegemist on harva õpetatava ainega, mida ei toeta riiklikus õppekavas olev ainekava ega õpikud ja milles esikohal on õppemeetodid, siis võivad õppesisu valiku põhimõtted ähmastuda. Usundiõpetus võib muutuda eri usundeid tutvustavast õppeainest ühe usundi keskseks, lähtuvalt õpetaja isiklikest eelistustest, näiteks kristluse, islami, ida usundite või uue vaimsuse keskseks (vrd ptk 6 ja 7).

Mõni probleem on küll sarnane teiste valikainete õpetamise probleemiga, kuid usundiõpetuse puhul lisandub üks oluline ainepõhine eripära. Kui seda õppeainet hakkavad õpetama inimesed, kes tuuakse sisse väljastpoolt koolisüsteemi ega ole enne piisavalt reflekteerinud sekulaarses koolis religiooni õpetamise lähtekohtade üle (vrd ptk 5), siis võivad nad hakata tegema kas teadlikult või ka endale seda teadvustamata kristlikku või mõne muu usundi misjonitööd. Sellisel juhul toimuks õpetamine ametlikult usundiõpetuse paradigmas, kuid tegelikult mõne usundi või kristliku konfessiooni huvidest lähtuvalt. Arvestades, et intervjueeritud õpetajatest need, kes pidasid end seotuks mõne usundiga, olid kõik kristlased, võiks see õppeaine saada eelkõige kristliku misjoni varjundi vastavalt konfessioonile, kuhu õpetaja kuulub. Ent usundiõpetus peaks olema õpilaste, mitte kirikute huvidest lähtuv õppeaine. Kuid õpetaja reflekteerimata kallutatuse võib ilmned a ükskõik missuguse usundi või maailmavaate suhtes (vt ptk 5.8).

4) Selle mudeli puhul oleks õpetajatel vaja professionaalse enesetäiendamise võimalust eelkõige õppemeetodite osas. Kasuks tuleksid tugevad usundiõpetuse õpetajate koostöövõrgustikud ja ainelit. Kui selle mudeli kõrge erialase professionaalsusega õpetajad on valmis panustama kogemuste jagamisse näiteks õpetajalt õpetajale õppimise vormis, siis saaksid sellest kasu kõik õpetajad. Teisalt tagaksid õpetajate koostöövõrgustikud ja ainelit õpetamise kvaliteedi kontrolli.

Selle mudeli puhul on rõhk meisterlikul õpetamisel ning õpetaja ei kasuta õpikuid ja koostab õppematerjalid ise (vrd ptk 7.6 ja 7.7). Seega tuleks töötada välja õppemetoodilised materjalid, mis aitaksid õppimist muuta kaasahaaravaks. Eriti kehtib see õppekäikude kohta. Õpetajaid võiksid aidata erinevad näidisainekavad, kuigi valikaine puhul, kui seda õpetatakse mõne teise nimetuse all kui usundiõpetus, ei pea õpetajad etteantud ainekava järgima.

9.2.4. Teised võimalused

Eeltoodud mudelid lähtuvad eeldusest, et usundiõpetus on riiklikes ja munitsipaalgümnaasiumides valikaine, nagu see on praegu kehtivas gümnaasiumi riiklikus ainekavas. Ent võimalikud on veel kolm varianti: usundiõpetus muutub kohustuslikuks, kaob hoopis või tuleb kasutusele konfessionaalse usuõpetuse mudel.

Esimene neist on lähiajal vähe tõenäoline arvestades arvatavasti ühiskonnas üles kerkivat diskussiooni selle üle (vrd ptk 5.5). Ent pikemas perspektiivis võib see olla võimalik. Ei saa välistada, et avalik arvamus muutub kohustusliku usundiõpetuse suhtes soodsamaks ja tekib poliitiline tahe selle ellu viimiseks. Eesti Kirikute Nõukogu uuringu „Elust, usust ja usuelust 2020” (EJU 2020) andmetel oli toetus eestlastest vastajate seas maailma usundeid tutvustavale usundiõpetusele kohustusliku õppeainena 62%. Kohustuslik õppeaine eeldab praeguste nõudmiste kohaselt õpetajalt õpetajakutse olemasolu. Selline areng tõstaks usundiõpetuse staatust kooli juhtkonna, õpilaste ja lastevanemate silmis. Samuti kindlustaks see professionaalsete õpetajate ettevalmistamise.

Teine variant, usundiõpetuse kadumine, on vähe usutav, kuna religiooniga seotud teemad on tänapäeva ühiskonnas arutluse all. Pigem sulandub usundiõpetus sellisel juhul mõne teise õppeaine, näiteks ühiskonnaõpetuse sisse. Ent sel juhul tuleks alustada õpetajate ettevalmistamisest, kuna neil puuduvad teadmised ja oskused, et religiooniga seotud teemasid käsitleda.

Konfessionaalse usuõpetuse mudeli laiendamine erakoolidest riiklikesse ja munitsipaalgümnaasiumidesse eeldaks esmalt seadusemuudatust. Konfessionaalset usuõpetust oleks neis ka keeruline läbi viia, kuna noorte hulgas on eri uskkondadega liitunute osakaal väga väike (vt ptk 5.8) ja õpperühmad oleks heal juhul vaid paari õpilase suurused.

Koolidele, millel on soov pakkuda usundiõpetust, kuid mis ei leia sobivat õpetajat (näiteks pole pakkuda piisavat töökoormust vms), võiks abiks olla tsentraalselt välja töötatud ja läbi viidud usundiõpetuse e-kursused.³² Need kursused võivad olla üles ehitatud nii esimese kui teise mudeli põhiselt. Kolmanda mudeli puhul oleks mõeldav kontakttundide ja e-õppe kombinatsioon ja ulatuslike arutlusfoorumite kasutamine.

Milline kirjeldatud mudel või mudelite kombinatsioon realiseerub, sõltub suuresti sellest, milliseks kujuneb üldhariduse tulevik ja milline on hariduspoliitika Eestis (vrd Freathy *et al.* 2016). Samas mõjutavad Eesti usundiõpetuse

³² Näiteks pakub Tartu ülikooli teaduskool e-kursust (Inimene ja religioon 2021).

protsesse religiooniõpetuse arengusuunad Euroopas (vrd Bråten 2014). Peter Schreiner (2020: 30–31) kirjutab, et religiooniõpetus on Euroopa riikides marginaliseerumisoskus, sõltumata sellest, kuidas on sõnastatud kohaliku religiooniõpetuse kontseptsioon. Eeltoodu põhjal võib arvata, et Eestis on usundiõpetuse tulevik tugevalt seotud religiooniõpetuse õpetajahariduse ja täiendõppe säilimise ning arenemisega. Ükskõik, milline usundiõpetuse mudel saab tulevikus valitsevaks, määravad kooli tasandil õpetamise kvaliteedi usundiõpetuse õpetaja teadmised ja oskused.

Kirjeldatud mudelitest võiks abi olla usundiõpetuse õpetajakoolituse esma- ja täiendõppe planeerimisel, ainekavade arendamisel ning õpikute ja õppematerjalide ettevalmistamisel. Ent nii gümnaasiumi kui ka põhikooli usundiõpetus vajaks edasisi uuringuid. Lisaks õpetajate perspektiivile oleks usundiõpetust vaja uurida ka õpilaste perspektiivist.

KOKKUVÕTE

Töö eesmärk on analüüsida Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse õpetajate professionaalseid valikuid riikliku usundiõpetuse ainekava raamistikus. Usundiõpetuse õpetajatega tehti 22 poolstruktureeritud intervjuud, mida analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi ja diskursusanalüüsi meetoditega.

Uurimistöö tulemused lähtudes uurimisküsimustest on järgmised:

1) Milliseid usundiõpetuse õpetamise üldpõhimõtteid peavad usundiõpetuse õpetajad olulisteks?

Õpetajad jagavad usundiõpetuse riikliku ainekava põhiseisukohti, mis iseloomustavad seda kui mittekonfessionaalse usundiõpetuse mudelist lähtuvat õppeainet: see toetub usuvabaduse tunnistamise põhimõttele, arvestab religiooselt pluralistliku maailmaga ega esita ühtegi maailmavaadet õpilasele normatiivsenä. Osa õpetajaid kirjeldas usundiõpetust kui usuvabadust austavat õppeainet, osa õpetajaid tõi esile, et üldhariduskoolis ei peaks eelistama ühtegi konfessiooni ja osa õpetajaid leidis, et usundiõpetus aitab õpilastel valida endale soovi korral sobiva usundi. Üks ja seesama õpetaja võis jagada mitut nimetatud seisukohta.

Kõik õpetajad jagasid ainekavapõhist arusaama, et õpilaste teadlik maailmavaateline ja religioosne mõjutamine õpetaja poolt ei ole koolis sobiv. Osa õpetajaid vaatles seda teemat laiemalt kui usundiõpetusepõhiselt ja leidis, et selline mõjutamine võib toimuda ka teistes õppeainetes, see võib hõlmata õpetaja eelistusi ja osalt on see paratamatu. Täiesti neutraalne õpetamine ei ole nende meelest võimalik, kuna nii õpetajatel kui ka õpilastel on oma maailmavaade. Kui mõned õpetajad tõid esile vaid selle, et õpetaja ei tohiks otseselt oma vaateid propageerida, siis teised rõhutasid, et õpilaste mõjutamine võib toimuda ka varjatutes vormides.

Õpetaja isiklik religioossus võib mõjutada mõne kristlasest õpetaja näitel seda, et ta pühendab põhjendamatult palju aega oma arusaamade tutvustamisele. See võib kujundada ka õppematerjalide valikut. Ent õpetajate isiklikud eelistused mõjutavad õpetamist ka nende õpetajate puhul, kes end religiooselt ei määratle. Õpetajate eneserefleksiooni oskus aitab kaasa ainekava kohasele erapooletule õpetamisele ja väldib oma religioossete arusaamade õpetamist üldjagatud seisukohtade pähe.

Osa õpetajaid on kokku puutunud õpilaste ja lastevanemate eelarvamusega usundiõpetuse suhtes. Kardetakse konfessionaalset usuõpetust. Intervjuudest ilmneb, et ebakindlus kaob, kui usundiõpetust on mõnda aega õpetatud.

Õpetajad märkasid religioosset sallimatust, olid mures selle ilmingute pärast ja püüdsid oma tundides pingeid maandada. Nad jälgisid, et nad ise ja samuti õpilased suhtusid austavalt erinevatesse maailmavaadetes, usundesse ja nende esindajatesse.

Ilmnes, et erapooletu õpetamise ja sallimatusega seotud probleeme tuleb ette ka teistes õppeainetes. See tõstatab küsimuse, kas need probleemid on nii

usundiõpetusepõhised, kui neid tavapäraselt näiteks meedias või lastevanemate poolt konstrueeritakse, või neid teistes tundides lihtsalt ei märgata. Võimalik, et just usundiõpetuse õpetajad oskavad neile teistest õpetajatest enam tähelepanu pöörata.

Õpetajad toetusid suuresti riikliku õppekava usundiõpetuse ainekava põhi-seisukohtadele, et leida sobiv lähenemine usundiõpetuse õpetamisele. Ainekava olemasolu on oluline, et õpetajatel oleks ühine arusaam sellest õppeainest. Ent selles olevate seisukohtade elluviimiseks vajavad õpetajad ainepõhiseid kooli-tusi oma professionaalsuse arendamiseks.

2) Milliseid diskursusi kasutavad usundiõpetuse õpetajad usundiõpetuse õppe-eesmärkidest kõneledes?

Õpetajatega tehtud intervjuudes tulevad esile kolm õppe-eesmärkide dis-kursust: maailmakodaniku kasvatamise, eurooplase identiteedi kasvatamise ja enesetundja kasvatamise diskursus.

Maailmakodaniku kasvatamise diskursuses kirjeldavad õpetajad peamise õppe-eesmärgina põhiteadmiste jagamist maailma suuremate praegu tegutsevate usundite kohta. Õpetajati võib erineda, mida nende teadmiste all silmas pee-takse, kuid tihti keskendutakse usupraktikatele. Õpetajad leiavad, et teadmised religioonide kohta on õpilastele vajalikud edaspidises tööelus, reisimisel ja meedia jälgimisel.

Eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuses rõhutatakse identiteediküsi-musi ning kristlusel nähakse olulist rolli Euroopa ja Eesti kultuuriruumi kujune-misel. Rohkem tähelepanu pööratakse religiooni osale ajaloos.

Enesetundja diskursuse puhul on keskmis religioon kui nähtus. Tähelepanu pööratakse põhiliselt õpilaste oskusele kujundada ja väljendada isiklikke põhjendatud arvamusi religioossete küsimuste kohta. Käsitletakse ka õpilaste jaoks olulisi eksistentsiaalseid küsimusi.

Kõigis diskursustes kajastub sallivuse teema, ent arusaam sellest, mida või keda tuleks „sallida”, erineb diskursuseti. Maailmakodaniku kasvatamise dis-kursuses on selleks erinevad usupraktikad, eurooplase identiteedi kasvatamise diskursuses aga kultuurilised erinevused ja kombid. Enesetundja kasvatamise diskursuse puhul on tolerantse suhtumise keskmis religioon kui nähtus ja mingit religiooni omaks tunnistav inimene.

Osa õpetajaid kasutab põhiliselt ühtainust diskursust. Enamasti siiski õpe-tajad kombineerivad õppetöös kahte või kolme õppe-eesmärkide diskursust ja vahetavad neid lähtuvalt kontekstist. Nii võib diskursuste kasutamine samas koolis ja sama õpetaja puhul muutuda õppeaastati ja klassiti. Seda mõjutavad näiteks õpilaste vanus, nende huvid ja eelteadmised ning kasutatav õpik. Kui aga õpetaja keskendub peamiselt ühele diskursusele, siis võivad osa ainekavas esile toodud õppe-eesmärke jääda nõrgalt käsitletuks või hoopis välja. Seega on suur roll õpetajate oskusel arvestada õpilaste eripärasid ja nende toimetulekul õpetajatöö kompleksusega.

Selgeid seoseid õpetajate eluloolise tausta ja eri diskursuste kasutamise vahel intervjuudest ei ilmne. Näiteks ei näi olevat seotud religioosne kuuluvus ja

kasutatud diskursused. Ent õpetajate hariduslik taust paistab mõjutavat seda, milline diskursus on õppe-eesmärkide puhul esiplaanil. Õpetajad, kellel on esiplaanil enesetundja kasvatamise diskursus, on kõik õppinud kas religioonipedaagoogikat või teoloogiat. Võimalik, et selline haridus annab õpetajale suurema kindluse religiooni käsitlemisel ja julguse seostada religiooniteemasid õpilaste endi eluga.

3) Millest lähtuvad usundiõpetuse õpetajad õppesisu valides?

Usundiõpetuse õpetajate valikuid õppesisu osas mõjutavad probleemid, mis tulenevad usundiõpetusest kui valikainest, ainekavast, õpikute ja õppematerjalide valimisest. Intervjuudest ilmnes, et õpetajad ei saa piisavalt tuge õppesisu valikutes ei ainekavast ega õpikute.

Ükski intervjuueeritud õpetaja ei lähtunud eeldusest, et õpilased on põhikoolis läbinud usundeid tutvustava kursuse. Kuna valdavalt pole õpilased sellist kursust põhikoolis õppinud, siis on õpetajate üks peamisi ülesandeid õppesisu valikul liita ainekava järgi põhikooli mõeldud ainesisu oma töökavasse. Ühtpidi on see ainekavast tulenev probleem, kuid laiemaks põhjuseks võib pidada tõsiasi, et tegemist on valikainega, mida õpetatakse suhteliselt vähestes põhikoolides. Õpetajate lahendused probleemile, millal ja millises mahus suuremaid religioone tutvustada, on erinevad. Suurel määral sõltub see õpetatavate kursuste hulgast.

Õpetajad võivad usundiõpetuse kursused nimetada ja valida nende õppesisu lähtudes õpilaste ootustest, sest valikaine õpetamine koolis sõltub sellest, kui palju õpilasi seda valib. Valikainele iseloomulikult võivad õppeaastati ja kursuseti erineda õpilaste hulk, vanus ja eelteadmised, mis paneb õpetajale lisakoormuse õppesisu õpetatavale heterogeensele rühmale sobivaks kujundamisel. Suur hulk usundiõpetuse õpetajaid rakendab ainekavas olevat soovitusi kaasata õpilasi töökava koostamisse. Õpilased soovivad, et käsitletaks eri usundeid, kusjuures nimetada osatakse eelkõige islamit. Ent samas pakuvad neile huvi ka usu elu nähtused, millega nad ise on kokku puutunud, ja eksistentsiaalsed teemad.

Õpetajad võivad jätta aine sisust lähtuvatel kaalutlustel õpetamata teemad, millega õpilased on nende arvates enne tutvunud, näiteks pöörata vähem tähelepanu kristlusele. Ent õpetajad võivad jätta käsitlemata ka teemad, mis on olulised õppeaine terviku seisukohalt, kuna nad neid ei tunne või ei oska käsitleda. See tuleb õpetajate suutlikkusest ainekava kasutada, mida saab parandada vastavate koolituste kaudu.

Õpetajate õpikuvalik lähtus eelkõige sellest, kuidas õnnestus õpik sobitada kursuse sisuga. Oluline oli samuti õpikute kättesaadavus õpilastele. Ainsat gümnaasiumi riiklikule ainekavale vastavat õpikut õpetajad kasutasid ja hindasid eriti selle õpiülesandeid. Intervjuudest selgus, et kursuse sisu võib suures osas sõltuda õpikute kättesaadavusest. Seega kujundab kasutatavate õpikute valik õppesisu olulisel määral, ent lõppkokkuvõttes määrab õppesisu siiski see, millised on õpetajate oskused õpikut kasutada.

Intervjuude analüüsimisel tuli esile õpetajate kasutatud õppematerjalide suur mitmekesisus. Need kujundavad ainekava ja õpikute kõrval usundiõpetuse õppesisu. Õppematerjalide valimisel ja valmistamisel ilmnevad enam õpetajate

isiklikud maailmavaatelised eelistused. Ent õpetajatel pole alati piisavalt oskust õppetöös kasutatavaid materjale kriitiliselt analüüsida. Paistab, et religiooni-pedagoogilise hariduse olemasolu soodustab kriitilist suhtumist ja aitab vajaduse korral maailmavaatelist kallutatust ära tunda. Õpetajad avaldasid soovi erilimeliste metoodiliste materjalide järele, näiteks on vaja õppematerjale selle kohta, kuidas toetada õpilaste religiooniinfo otsinguid ja õpetada neid leitud kriitiliselt analüüsima.

Vajaks eraldi uurimist, kas ja kui palju on praeguse õppekava ajal arendatud teiste valikainete õppematerjale. Kui see on jäetud täiesti õpetajate endi hoolde, siis võib arvata, et iga õpetatav valikkursus on tugevalt õpetaja enda nägu.

4) Milliseid õppemeetodeid usundiõpetuse õpetajad kasutavad ja kuidas nad oma valikuid põhjendavad?

Usundiõpetuse õpetajad kasutasid mitmekesiseid õppemeetodeid. Kõik õpetajad kasutasid piltide ja videotega illustreeritud loengut, millele võisid liituda konspekterimine ja eri aktiivõppemeetodid. Õpetajad nägid loengut paindliku vormina uue materjali tutvustamiseks.

Palju kasutati tundides arutlust, diskussiooni ja vestlust. Õpetajad pidasid neid olulisteks või lausa kõige tähtsamateks õppemeetoditeks. Nad leidsid, et nende käima lükkamiseks on vaja vähem või rohkem õpetaja pingutust, kuid sellegipoolest töötavad need eri klassides erinevalt. Õpetajate meelest oli tähtis lasta õpilastel tundides kõnelda ja oma arvamusi sõnastada. Arutuse all olevad teemad ja probleemid peavad õpilasele korda minema või tuleb õpetajal need näidete varal õpilastele lähedale tuua. Nii suuliste arutluste kui ka esseede lähtekohana võidakse kasutada õpikuid, meediatekste või religioosseid alustekste.

Õpetajad nägid loovtegevuse eesmärgina eelkõige õpilaste aktiveerimist. Ent õpetajad teadvustasid, et nende läbiviimine nõuab oskust ja arvestamist mitmete asjaoludega, näiteks rühmade eripäraga.

Õpetajad kutsusid tundi külalisi, kuid nende valimisel näib olevat vähe süstemaatilisust. Külalisteks võisid olla nii mõne valdkonna spetsialistid kui eri religiooni autentsed esindajad ja mõnel juhul ei saanud neil kahel vahet teha. Eesmärk võib olla õpilastele nii vahelduse pakkumine kui ka kogemuse andmine kohtumisest mõne usundi autentse esindajaga.

Osa õpetajaist viib õpilasi regulaarselt õppekäikudele. Nad leiavad, et kuna paljudel õpilastel ei ole religiooniga kokkupuutumise kogemust, jääb ilma õppekäiguta kursus teoreetiliseks. Õppekäikudel külastatakse enim kohalikke kalmistuid ja kirikuid. Väljaspool suuremaid linnu asuvate koolide õpilastega käiakse ka kaugemal. Lisaks kristlikele pühakodadele külastatakse sünagoogi, kohtutakse moslemite ja krišnaaitide esindajatega ja käiakse muuseumites. Õppekäigud annavad võimaluse tutvustada Eesti religioosset mitmekesisust ja kristlike konfessioonide erijooni. Osa õpetajaid sidus õppekäigud teiste õppemeetoditega. Õppekäike takistavate teguritena nimetati aja- ja rahapuudust. Õppekäigud, aga ka külaliste käimine koolis annavad õpilastele otsese kokkupuute eri religioone esindavate inimeste ja kohtadega, millega nad muidu ei pruugi üldse kohtuda.

5) Kuidas rakendavad usundiõpetuse õpetajad hindamist?

Hindamist usundiõpetuses mõjutab tugevalt asjaolu, et tegemist on valikaineaga. Hindamine oli vahel pigem tööle motiveerimise kui saavutatud õpiväljundite kohta tagasiside andmise funktsioonis. Samas õpetajad sooviksid kontrollida õppe-eesmärkide saavutamist, kuid kuna usundiõpetus pole „tähtis” õppeaine, pole neil vahendeid, et motiveerida õpilasi pingutama nii palju, et nad saavutaksid ettenähtud õpiväljundid. Pealegi tajusid õpetajad, et õpilaste koormus on väga suur ja valikaine tunnid on tihti koolipäeva lõpus, kui õpilased on juba väsinud. Seega peab just valikaine õpetaja suutma luua õpilastel sise-mise motivatsiooni kaasa töötada. See eeldab õpetajatelt suurt pedagoogilist võimekust, muu hulgas ka mitmekesiste õppemeetodite kasutamist, et teha tund huvitavaks, ning jälgimist, et õppesisu oleks õpilaste jaoks relevantne.

Töö lõpus on toodud kolm **järeldust**:

1) Eesti usundiõpetuse õpetajate olukord professionaliseerumise raamistikus (Freathy *et al.* 2016) on vastuoluline. Selle esimene tasand, religiooniõpetuse õpetajahariduse institutsionaalne struktuur, on olemas. Ent gümnaasiumi valik-kursuste õpetaja kvalifikatsiooninõuet on madalamaks muudetud ja õpetajad tõdevad, et täiendkoolitustele jõuavad nad eri põhjustel harva. Samuti on see teisel tasandil (professionaalne eneseorganiseerumine ja professionaalne poliitika). 2010. aastast on usundiõpetus kirjeldatud põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades. Ent kuna tegemist on valikaineaga, siis mõjutab see usundiõpetuse õpetamise korralduslikku külge ja õppeaine staatust. Usundiõpetajate aineliiu enam ei eksisteeri. Ent on olemas usundiõpetuse koduleht, toimuvad usundiõpetuse olümpiaadid, antakse välja Pille Valgu nimelist stipendiumi ning saab liituda usundi- ja usuõpetuse õpetajate meililistiga ja usundiõpetajate kommuuniga Facebookis. Religiooniõpetuse õpetajate professionaliseerumise raamistiku kolmanda tasandi (professionaalse teadmise) puhul on vaid osal õpetajatest üht või teist tüüpi ametiteadmisi.

2) Eesti hariduses on kinnistunud jagatud arusaam munitsipaal- ja riigigümnaasiumi usundiõpetusest kui mittekonfessionaalse usundiõpetuse mudelist lähtuvast õppeainest, mis tutvustab eri religioone ja mida tuleb õpetada võimalikult erapooletult. Oluline mõju võis selles olla usundiõpetuse kirjeldamisel riiklikes õppekavades ja seepärast peaks usundiõpetus olema kirjeldatud riiklikes õppekavades edaspidigi. Vajaks uurimist, kas sama arusaama jagavad ka põhikooliastme ja erakoolide usundiõpetuse õpetajad ning milline arusaam usundiõpetusest on kinnistunud ühiskonnas laiemalt, samuti kuivõrd usundiõpetuse õpetajad suudavad mittekonfessionaalse religiooniõpetuse põhimõtteid õppetöös rakendada. Viimase kohta ei võimaldanud kasutatud uurimismeetodid ulatuslikumaid järeldusi teha.

3) Valikainetele on antud gümnaasiumi riiklikus õppekavas märkimisväärne maht. Õpetajatel võib ressursse professionaalse tegutsemise jaoks nappida ainult seepärast, et tegu ei ole põhiainega. Vajaks uurimist, milliseid eesmärke näevad õpetajad valikainetel õppekava kui terviku seisukohalt ja kuidas nad

loodavad neid paremini saavutada. Edasist uurimist vajab küsimus, kas käesoleva uurimuse tulemusi võib üldistada ka teistele valikainetele.

Koostatud on **kolm mudelit** Eesti usundiõpetuse võimalike tulevikustsenaariumite kohta, pidades silmas seda, mis laadi professionaalsust õpetajatelt ühel või teisel juhul oodatakse. Need kolm mudelit (usundiõpetus iseseisva distsipliinina, usundiõpetus mõne teise õppeaine teenistuses, usundiõpetus kui elamus) on esitatud kokkuvõtlikul kujul tabelis 1.

LÜHENDID

EHIS – Eesti hariduse infosüsteem

GRÕK – gümnaasiumi riiklik õppekava

PRÕK – põhikooli riiklik õppekava

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aava, Katrin. 2010. *Eesti haridusdiskursuse analüüs*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Aksen, M.; Jürimäe, M.; Nõmmela, K.; Saarsen, K.; Sillak, S.; Eskor, J.; Vool, E.; Urmann, H. 2018. *Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamis-süsteemid*. Tartu: Tartu Ülikool. https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/hindamine_lopparuanne_15.okt_loplik.pdf (18.02.2021).
- „Algab ümberõpe gümnaasiumi filosoofia ja usundiõpetuse õpetajaks”. 2012. *Tartu Ülikooli usuteaduskonna koduleht*. <https://www.us.ut.ee/et/uudised/algab-umeroepe-gumnaasiumi-filosoofia-usundiopetuse-opetajaks> (02.02.2021).
- Altnurme, Lea. 2006. *Kristlusest oma usuni: uurimus muutustest eestlaste religioos-suses 20. sajandi II poolel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Altnurme, Lea. 2012. „Mida võiks kirik teada eestimaalase individuaalsest religioos-susest”. *Astu alla rahva hulka: artikleid ja arutlusi Eesti elanikkonna vaimulaadist*, ed. Erik Jõks: 193–212. Tallinn: Eesti Kirikute Nõukogu.
- Altnurme, Lea. 2018a. „Mittekristlikud usundid ja usugrupid”. *Eesti kiriku- ja reli-gioonilugu: õpik kõrgkoolidele*, ed. Riho Altnurme: 300–308. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Altnurme, Lea. 2018b. „Religiooni individualiseerumine 21. sajandi algul”. *Eesti kiriku- ja religioonilugu: õpik kõrgkoolidele*, ed. Riho Altnurme: 309–316. Tartu: Tartu Üli-kooli Kirjastus.
- Altnurme, Riho; Rimmel, Atko. 2018. „Religioon, riik ja ateism”. *Eesti kiriku- ja reli-gioonilugu: õpik kõrgkoolidele*, ed. Riho Altnurme: 210–223. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ammerman, Nancy T. 2007. „Introduction: observing modern religious lives.” *Everyday religion: observing modern religious lives*, ed. Nancy T. Ammerman: 3–18. Oxford [etc.]: Oxford University Press.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2014. „Introduction: theoretical perspectives on textbooks / textbooks in religious studies research”. *Textbook gods: genre, text and teaching religious studies*, edd. Bengt-Ove Andreassen, James R. Lewis: 1–15. Sheffield; Bristol: Equinox.
- Avest, Ina ter (ed.). 2012. *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on Religious Education*. Rotterdam [etc.]: Sense Publishers.
- Bakker, Cok; Heimbrock, Hans-Günter. 2007. „Religious Education teachers: reflective practitioners and researchers”. *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, edd. Cok Bakker, Hans-Günter Heimbrock: 7–14. Münster [etc.]: Waxmann.
- Bakker, Cok. 2016. „Professionalization and the quest how to deal with complexity”. *Complexity in education: from horror to passion*, edd. Cok Bakker, Nicolina Montesa-no Montessori: 9–29. Rotterdam [etc.]: Sense Publishers.
- Bakker, Cok; Montesano Montessori, Nicolina. 2016. „Developing a better under-standing of complexity in education: an introduction to the various research pro-jects”. *Complexity in education: from horror to passion*, edd. Cok Bakker, Nicolina Montesano Montessori: 31–51. Rotterdam [etc.]: Sense Publishers.
- Bakker, Cok; Zande, Edwin van der. 2017. „Normative professionalisation of teachers as a focus of research.” *Taking position: empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview: teachers views about their personal com-mitment in RE teaching. International contributions*, ed. Hans-Günter Heimbrock: 93–109. Münster; New York: Waxmann.

- Baumfield, Vivienne. 2016. „Making a difference in the Religious Education classroom: integrating theory and practice in teachers' professional learning”. *British Journal of Religious Education*, 2: 141–151.
- Beinert, Wolfgang. 2002. *Kristlus ja fundamentalism*. Tartu: Johannes Esto Ühing.
- Bogens, Liis. 2020. *Vaimsuse tähendus ja võimalik roll koolieelses lasteasutuses – lapsevanemate arvamused ja ootused: magistritöö*. Tartu: Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/68588/bogens_liis_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y (8.02.2021).
- Bråten, Oddrun M. H. 2013a. *Towards a methodology for comparative studies in Religious Education: a study of England and Norway*. Münster [etc.]: Waxmann.
- Bråten, Oddrun M. H. 2013b. „Comparative studies in religions and education: the issue of methodology”. *Religion in education: innovation in international research*, edd. Joyce Miller, Kevin O'Grady, Ursula McKenna: 183–196. New York; London: Routledge.
- Bråten, Oddrun M. H. 2014. „Are oranges the only fruit? A discussion of comparative studies in Religious Education in relation to the plural nature of the field internationally”. *Religious Education at schools in Europe. Part 3, Northern Europe*, edd. Martin Rothgangel, Geir Skeie, Martin Jäggle: 19–43. Göttingen: V&R unipress; Vienna University Press.
- Buchanan, Michael T. 2006. „Textbooks in Religious Education”. *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education. Part one*, edd. Marian de Souza [et al.]: 749–762. Dordrecht: Springer.
- Buchardt, Mette. 2014. „Religious Education at schools in Denmark”. *Religious Education at schools in Europe. Part 3, Northern Europe*, edd. Martin Rothgangel, Geir Skeie, Martin Jäggle: 45–74. Göttingen: V&R unipress; Vienna University Press.
- Connolly, F. Michael; Clandinin, D. Jean. 1988. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto: OISE Press; New York: Teachers College Press.
- Cush, Denise. 2011. „Without fear or favour: forty years of non-confessional and multi-faith Religious Education in Scandinavia and the UK”. *Religious Education in a plural, secularised society: a paradigm shift*, edd. Leni Franken, Patrick Loobuyck: 69–84. Münster: Waxmann.
- Cush, Denise; Robinson, Catherine. 2014. „Developments in religious studies: towards a dialogue with Religious Education”. *British Journal of Religious Education*, 1: 4–17.
- Demerath, N. J. 2000. „The Rise of „Cultural Religion” in European Christianity: Learning from Poland, Northern Ireland, and Sweden”. *Social Compass*, 1: 127–139.
- „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded”. 2013. *Riigi Teataja I*, 5. <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005> (02.02.2021).
- Eesti hariduse infosüsteem*. <http://www.ehis.ee/> (17.03.2020).
- „Eesti Vabariigi haridusseadus”. 1992. *Riigi Teataja*, 12, 192. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925> (02.02.2021).
- Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2018*, s.v diskussioon. <http://www.eki.ee/dict/qs/index.cgi?%20Q=diskussioon&F=M> (12.01.2020).
- „Erakooliseadus”. 2010. *Riigi Teataja I*, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/130052012002> (17.03.2020).
- Erss, Maria. 2015. *The politics of teacher autonomy in Estonia, Germany, and Finland*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Erss, Maria. 2020. „Eesti taasiseseisvumisjärgne õppekavaarendus euroopaliku didaktika ja angloameerika curriculum'i risttules”. *Haridusmõte*, ed. Mati Heidmets: 54–94. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

- EUU 2020. Eesti Kirikute Nõukogu uuring „Elust, usust ja usuelust 2020”. Küsitluse teostaja Eesti Uuringukeskus OÜ. <http://www.ekn.ee/inc.uudis.php?id=523> (30.04.2021).
- Fallaci, Orlana. 2015. „Islam ja Euroopa: kiirkursus”. *Objektiiv*. <http://objektiiv.ee/islam-kui-kultuurikandja-ja-pommipanija/> (31.03.2019).
- Franken, Leni. 2017. „Coping with diversity in Religious Education: an overview”. *Journal of Beliefs & Values*, 1: 105–120.
- Franken, Leni; Loobuyck, Patrick. 2017. „Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?”. *British Journal of Religious Education*, 1: 1–6.
- Freathy, Rob; Parker, Stephen G.; Schweitzer, Friedrich; Simojoki, Henrik. 2014. „Towards international comparative research on the professionalisation of Religious Education”. *Journal of Beliefs & Values*, 2: 225–241.
- Freathy, Rob; Parker, Stephen G.; Schweitzer, Friedrich; Simojoki, Henrik. 2016. „Conceptualising and researching the professionalisation of Religious Education teachers: historical and international perspectives”. *British Journal of Religious Education*, 2: 114–129.
- Gearon, Liam. 2013. *MasterClass in Religious Education: transforming teaching and learning*. London [etc.]: Bloomsbury.
- Goodlad, John I.; Su, Zhixin. 1996. „Organization of the curriculum”. *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*, ed. Philip W. Jackson: 327–344. New York: Macmillan Library Reference [etc.].
- Goodson, Ivor F. 2014. *Curriculum, personal narrative and the social future*. London; New York: Routledge.
- Grimmitt, Michael. 2000. „Introduction: the captivity and liberation of Religious Education and the meaning and significance of pedagogy”. *Pedagogies of Religious Education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*, ed. Michael Grimmitt: 7–23. Great Wakering: McCrimmon.
- „Gümnaasiumi riiklik õppekava”. 2010. *Riigi Teataja I*, 6, 21. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925> (20.02.2021).
- „Gümnaasiumi riiklik õppekava”. 2011. *Riigi Teataja I*, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021011> (20.02.2021).
- „Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 8, valikõppeaine „Usundiõpetus””. 2011. *Riigi Teataja I*, 2. https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/1201/1002/VV2_lisa8.pdf (7.01.2018).
- Halme, Lasse; Parviola, Jarno; Sjöblom, Tom; Vaaramo, Riitta. 2010. *Usundid: müüdid, jumalad, tavad, sümbolid: III kooliastme usundiõpetuse õpik*. Tallinn: Koolibri.
- Halvarson Britton, Thérèse; Jørgensen, Camilla Stabel. 2019. „The construction of 'religions' during field visits”. *Intercultural Education*, 3: 306–322.
- Haridus- ja Teadusministeerium. 2010. *Seletuskiri gümnaasiumi riikliku õppekava määruse eelnõu juurde*. https://www.hm.ee/sites/default/files/2010._aasta_gumnaasiumi_oppekava_seletuskiri.pdf (31.03.2019).
- Haridussõnastik*, s.v. arutlus. <http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgiQ=diskussioon&F=M&C06=et> (12.01.2020).
- Hattstein, Markus. 2007. *Maailmareligioonid*. Tallinn: Koolibri.
- Heidmets, Mati; Mikser, Rain. 2013. „Kõrgharidus”. *Haridusleksikon*, ed. Rain Mikser: 170–176. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Hiemäe, Reet. 2019. *Usundid ja vaimsed õpetused Eestis*. Tallinn: Varrak.

- Hjelm, Titus. 2014. „Discourse analysis”. *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*, edd. Michael Stausberg, Steven Engle: 134–150. London; New York: Routledge.
- Holt, James D. 2015. *Religious Education in the secondary school: an introduction to teaching, learning and the world religions*. London; New York: Routledge.
- Hošek, Pavel; Rimmel, Atko; Riistan, Ain. 2019. „Postkristliku kultuurimiljöö tekkeloo kontuurjooni Tšehhi ja Eesti näitel”. *Usuteaduslik Ajakiri*, 3: 29–52.
- Hämäläinen, Titta; Voogne, Helina. 2016. „Noored kui missioloogiline võimalus. Seletav osa I”. *Kuhu lähed, Maarjamaa? = Quo vadis, Terra Mariana?*, ed. Eerik Jõks: 269–275. Tallinn: Eesti Kirikute Nõukogu.
- Härm, Silja. 2010. *Eestikeelne piiblicalane kirjandus religiooniõpetuse perspektiivist: ülevaade ja juhatusi kasutajatele: magistritöö*. Tartu: Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/14932/harm_silja.pdf?sequence=1&isAllowed=y (02.02.2021).
- Härm, Silja. 2018. „Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse eesmärgid”. *Usuteaduslik Ajakiri*, 2: 112–131.
- Härm, Silja; Schihalejev, Olga. 2019. „Isetehtud või riiklik ainekava? Gümnaasiumi usundiõpetuse õpetajate õppesisu valikud”. *Usuteaduslik Ajakiri*, 2: 91–117.
- Inimene ja religioon: e-kursus Moodle e-õppe keskkonnas. 2021. https://e-oppekeskus.ee/wp-content/uploads/2020/05/Inimene-ja-religioon_2020_2021.pdf (20.02.2021).
- Jackson, Robert. 1999. *Religious Education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, Robert. 2012. „Religion, education, dialogue and conflict: an introduction”. *Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on Religious Education research*, ed. Robert Jackson: 5–9. London; New York: Routledge.
- Jackson, Robert. 2014. *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jackson, Robert; Judith Everington. 2017. „Teaching inclusive Religious Education impartially: an English perspective”. *British Journal of Religious Education*, 1: 7–24.
- Jürgenstein, Toomas. 1997. *Piibliõpik ja dogmaatika alused*. Tallinn: Koolibri.
- Jürgenstein, Toomas; Ruut, Riina; Friedenthal, Tiina-Erika. 1999. *Kiriku ajalugu ja tänapäev: kristlik eetika: religiooniõpetuse õpik gümnaasiumile*. Tallinn: Koolibri.
- Jürgenstein, Toomas; Schihalejev, Olga. 2011. *Usundimaailma suured küsimused: ideed, kogemused, arvamused, vastused: gümnaasiumi usundiõpetuse õpik*. Tallinn: Koolibri.
- Jürimäe, Maria. 2013. „Üks tont käib ringi mööda koole – kujundava hindamise tont?”. *Akadeemia*, 4: 701–719.
- Jürimäe, Maria; Kärner, Anita; Tiisvelt, Leelo. 2014. *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kallas, K.; Tatar, M.; Plaan, K.; Käger, M.; Kivistik, K.; Salupere, R. 2015. *Õpetajate täiendusõppe vajadused*. Balti Uuringute Instituut. <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/%C3%95petajate-t%C3%A4iendus%C3%B5ppe-vajadused-uuringuaruanne.pdf> (31.03.2019).
- Kallioniemi, Arto; Schihalejev, Olga; Poulter, Saila; Kuusisto, Arniika. 2017. „Viro-laisten ja suomalaisten nuorten käsityksiä uskonnonopetuksesta koulussa”. *Teologinen Aikakauskirja*, 1: 34–46.
- Kallioniemi, Arto; Schihalejev, Olga; Kuusisto, Arniika; Poulter, Saila. 2018. „Estonian and Finnish Pupils’ Experiences of Religious Issues and Views on the Place of Religion in School”. *Religion and Education*, 1: 73–88.

- Kallip, Kadri. 2016. „Valikkursuste pakkumisest gümnaasiumides”. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2015/2016. õppeaastal*, 68–74. Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond. https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2015-2016_oa.pdf.pdf (31.03.2019).
- Kalmus, Veronika; Masso, Anu; Linno, Merle. 2015. *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys> (03.04.2020).
- Kello, Katrin. 2010. „Eesti ajalooõpetajate taotlused”. *Haridus*, 4: 31–38.
- Kello, Katrin. 2014. *The functions and contexts of general education history teaching: social and professional representations in Estonia and Latvia*. Tartu: University of Tartu Press.
- Kiivit, Sirje; Kond, Meelis; Kraav, Mare (koostajad). 1991. *Üldhariduskooli programmid: usundiõpetus*. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium.
- Kilemit, Liina; Nõmmik, Urmas. 2004. „Eesti elanike suhtumisest religiooni”. *Valik usundiloolisi uurimusi. Mitut usku Eesti, I*, ed. Lea Altnurme: 10–36. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kilemit, Liina. 2020. *Kristlike kogudustega liitumise põhjustest*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kittelman Flensner, Karin. 2018. „Existential questions in Religious Education. Opening up Discussions in upper secondary school.” *Challenging life: existential questions as a resource for education*, edd. Jari Ristiniemi, Geir Skeie, Karin Sporre. Münster; New York: Waxmann.
- Kiviorg, Merilin. 2013. „Religious Education in Estonia”. *The Routledge international handbook of Religious Education*, edd. Derek H. Davis, Elena Miroshnikov: 90–99. London; New York: Routledge.
- Koort, Kaspar. 2019. „Joel ja Kristjan Luhamets: inimestele peab pigem õpetama seda, mida mitte uskuda”. *Tartu Postimees*: 13.12. <https://tartu.postimees.ee/6848748/joel-ja-kristjan-luhamets-inimestele-peab-pigem-opetama-seda-mida-mitte-uskuda> (19.03.2020).
- Krull, Edgar. 2013. „Hindamine”. *Haridusleksikon*, ed. Rain Mikser: 111–115. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Krull, Edgar. 2018a. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, Edgar. 2018b. „Mida saaks Soome uuest põhikooli õppekavast õppida?” *Akaadeemia*, 8: 1441–1459.
- Krull, Edgar. 2020. *Õppekava koostamise lähtealused: teooria ja praktika*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- „Kutsestandardid: õpetaja, tase 7”. *Sihtasutuse Kutsekoda koduleht*. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233> (02.02.2021).
- Kuusisto, Arniika; Gearon, Liam (edd.). 2017. *Value learning trajectories: theory, method, context*. Münster; New York: Waxmann.
- Käpp, Triin. 2018. „Kristlike koolide roll liberaalses ühiskonnas Eesti näitel”. *Usuteaduslik Ajakiri*, 2: 89–111.
- König, Johannes (ed.). 2012. *Teachers' pedagogical beliefs: definition and operationalisation, connections to knowledge and performance, development and change*. Münster [etc.]: Waxmann.
- „Küsi spetsialistilt!”. 2021. *Tartu Ülikooli usuteaduskonna koduleht*. <https://www.us.ut.ee/et/kusi-spetsialistilt-1> (22.02.2021).
- Lamesoo, Katri; Ader, Angela. 2016. *Muutunud õpikäsituse rakendamine ja selleks erinevate valikute pakkumise seire korraldamine, sh gümnaasiumis valikkursuste*

- rakendamise osas: projekti raport. Tartu: Tartu Ülikooli Haridussuunduskeskus. <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55926/Valikained%20gymn.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (22.02.2021).
- Leesi, Lauri. 2006. *Usundilood*. Tallinn: Avita.
- Leganger-Krogstad, Heid. 2013. „An analysis of different approaches to Religious Education”. *Exploring context in Religious Education research: empirical, methodological and theoretical perspectives*, edd. Geir Skeie, Judith Everington, Ina ter Avest, Siebren Miedema: 171–191. Münster [etc.]: Waxmann.
- Loogma, Krista. 2013. „Professionalism. Õpetajakutse kui professioon?” *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine: projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine” tulemused õpetajakoolituse teenistuses: artiklite kogumik*, edd. Edgar Krull [et al.]: 235–247. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus; Tartu Ülikool.
- Luik, Olev. 2011. *Usundiõpetuse neutraalsus: internetikommentaaride ja ainekavade analüüs: bakalaureusetöö*. Tartu Ülikooli usuteaduskond. Käsikiri Tartu Ülikooli usuteaduskonnas.
- Läänemets, Urve. 1995. *Hariduse sisu ja õppekavade arengust Eestis*. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut.
- Mauranen, Maija-Liisa. 1990. *Maailma usundid*. Keuruu: Otava.
- Mauranen, Maija-Liisa. 1991. *Maailma usundid: õpik keskkoolile*. Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus.
- „Meede „Gümnaasiumivõrgustiku korrastamine””. 2012. *Riigi Teataja I*, 04.10, 4. <https://www.riigiteataja.ee/akt/110102014006> (19.02.2019).
- Mikk, Jaan. 2000. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.
- Moore, Diane L. 2007. *Overcoming religious illiteracy: a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York; Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nemliher, Elise. 2017. *Spirituaalsuse arengu toetamine koolis – Eesti ja Inglismaa õppekavade sisuanalüüs ja võrdlus: magistritöö*. Tartu: Tartu Ülikool. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/57259/MA_Nemliher2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y (30.03.2020).
- Oja, Mare. 2016. *Muutused üldhariduskooli ajalooõpetuses alates 1987. aastast – nõukogulikust tänapäevaseks*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Orsini, Francesca. 2006. „Cannons and rubber boats. Oriana Fallaci and the „Clash Civilizations””. *Interventions: international Journal of Postcolonial Studies*, 3: 444–460.
- OSCE, Office for Democratic Institutions and Human Rights. 2007. *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools: prepared by the ODHIR advisory council of experts on freedom of religion or belief*. Warsaw: OSCE; Office for Democratic Institutions and Human Rights. <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true> (02.04.2020).
- Palksaar, Grete. 2014. *Usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste erinevused usuliste motiivide äratundmises ja nende kriitilises analüüsis Eesti menukirjanduse näitel: magistritöö*. Tartu: Tartu Ülikool. https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/44523/MA_Greete_%20Palksaar_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y (5.04.2020).
- „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded”. 2002. *RTL*, 96, 1486. <https://www.riigiteataja.ee/akt/193676> (02.02.2021).
- Piir, Milvi Martina. 2017. *Ajalookasvatus: subjektiivne ajataju, väärtused, metodoloogia*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

- Pulk, Joel. 2015. *Usundiõpetuse õpetaja professionaalne areng: magistritöö*. Käsikiri Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku Usuteaduse Instituudis.
- „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus”. 2010. *Riigi Teataja I*, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410> (02.02.2021).
- „Põhikooli riiklik õppekava”. 2010. *Riigi Teataja I*, 6, 22. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133> (17.03.2020).
- „Põhikooli riiklik õppekava”. 2011. *Riigi Teataja I*, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010> (20.02.2021).
- „Põhikooli riiklik õppekava lisa 9, valikõppeaine „Usundiõpetus””. 2011. *Riigi Teataja I*, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123042021010/1m%20lisa9.pdf#> (7.01.2018).
- „Rahva ja eluruumide loendus 2011”. *Statistikaameti andmebaas*. <https://www.stat.ee/andmebaas> (19.03.2020).
- „Religiooniuurigud ja teoloogia”. 2017. *Tartu Ülikooli õppeinfosüsteem*. <https://ois2.ut.ee/#/curricula/194378/version/2018/details> (02.02.2021).
- Riistan, Ain. 2012. „Religioon ja filmikunst. Õppemetoodilisi juhtnööre”. *Usundiõpetuse aineramat gümnaasiumile*. <http://opekava.innove.ee/gumnaasiumi-usundiopetus/> (11.01.2020).
- Rikka, Mariann; Semidor, Kristi. 2017. „Õppematerjal – teadlik nõudlus, kättesaadavus ja õpetajate ühenduse kasvav roll”. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2016/2017. õppeaastal*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosa-kond. https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridus_susteemi_valishindamisest_2016-2017_oa.pdf (31.03.2019).
- Rothgangel, Martin; Jackson, Robert; Jäggle, Martin (edd.). 2014. *Religious Education at schools in Europe. Part 2, Western Europe*. Göttingen: V&R unipress; Vienna University Press.
- Rothgangel, Martin; Skeie, Geir; Jäggle, Martin (edd.). 2014. *Religious Education at schools in Europe. Part 3, Northern Europe*. Göttingen: V&R unipress; Vienna University Press.
- Rothgangel, Martin; Jäggle, Martin; Schlag, Thomas (edd.). 2016. *Religious Education at schools in Europe. Part 1, Central Europe*. Göttingen: V&R unipress; Vienna University Press.
- Ruus, Viive-Riina; Mikser, Rain. 2013. „Õppekava”. *Haridusleksikon*, ed. Rain Mikser: 257–264. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Sakaranaho, Tuula; Salmenkivi, Eero. 2009. „Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: Pienryhmäisten uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetus Suomessa”. *Teologinen Aikakauskirja*, 5: 450–470.
- Saldaña, Johnny. 2013. *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles [etc.]: SAGE.
- Salumäe, Tiit; Teder, Karin (edd.). 2018. *Sada palvet*. Haapsalu: EELK Haapsalu Püha Johannese kogudus.
- Schihalejev, Olga; Uutar, Ulvi. 2007. „Metoodilisi juhatusi religiooniõpetuse tundi-deks”. *Religiooniõpetuse õpetamisest*, edd. Ene Sepp, Pille Valk: 17–52. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus; Argo.
- Schihalejev, Olga. 2008. „Kohtumine endast erinevaga – õpilaste arusaam”. *Töid religioonipedagoogikast. I*, ed. Pille Valk: 123–156. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schihalejev, Olga. 2009a. „Challenges in Creating Respect for Diversity – Estonian teachers and religious diversity”. *Teachers responding to religious diversity in Europe: researching biography and pedagogy*, edd. Anna van der Want [et al.]: 41–53. Münster [etc.]: Waxmann.

- Schihalejev, Olga. 2009b. *Estonian young people, religion and religious diversity: personal views and the role of the school*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schihalejev, Olga. 2010. „Usundiõpetus / Sissejuhatus”. *Põhikooli valdkonnaraamat. Sotsiaallained*, <http://vana.oppekava.ee/index.php/Usundi%C3%B5petus/Sissejuhatus> (03.04.2020).
- Schihalejev, Olga; Uutar, Ulvi. 2010. „Aktiivõppemeetodid usundiõpetuses”. *Usundiõpetuse aineramat põhikoolile*. <http://oppekava.innove.ee/pohikooli-valikaine-usundiopetus/> (12.01.2020).
- Schihalejev, Olga. 2012a. „Millist usundiõpetust vajaks Eesti kool tänapäeval?” *Kirik & Teoloogia*: 14, 16.03. <https://kjt.ee/2012/03/millist-usundiopetust-vajaks-eesti-kool-tanapaeval/> (03.04.2020).
- Schihalejev, Olga. 2012b. „Kas usundiõpetust peaks kartma?” *Eesti piirkondlik areng. 2012. Regional Development in Estonia*, ed. Ene Narusk: 135–150. Tallinn: Statistikaamet.
- Schihalejev, Olga. 2013. „Religious Education influencing students' attitudes: a threat to freedom?” *Religion in education: innovation in international research*, edd. Joyce Miller, Kevin O’Grady, Ursula McKenna: 75–89. New York; London: Routledge.
- Schihalejev, Olga. 2014. „Religious Education at schools in Estonia”. *Religious Education at schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, edd. Martin Rothgangel, Geir Skeie, Martin Jäggle: 75–103. Göttingen: V & R unipress; Vienna University Press.
- Schihalejev, Olga; Soom, Kaido; Lehtsaar, Tõnu. 2014. „Religious Education in Estonia – between fears and expectations”. *Religious Education Journal of Australia*, 1: 24–30.
- Schihalejev, Olga. 2015a. „Shifting borders in Religious Education in Estonia”. *Crossings and crosses: borders, educations, and religions in Northern Europe*, edd. Jenny Berglund, Thomas Lundén, Peter Strandbrink: 85–104. Boston; Berlin: de Gruyter.
- Schihalejev, Olga. 2015b. „Elatud usust ja õpiku usust”. *Kirik & Teoloogia*: 195, 4.09. <https://kjt.ee/2015/09/elatud-usust-ja-opiku-usust/> (12.02.2021).
- Schihalejev, Olga. 2016. „Noored kui missioloogiline võimalus. Kirjeldav osa”. *Kuhu lähed, Maarjamaa? = Quo vadis, Terra Mariana?*, ed. Eerik Jõks: 262–269. Tallinn: Eesti Kirikute Nõukogu.
- Schihalejev, Olga; Ringvee, Ringo. 2017. „Silent religious minorities in schools in Estonia”. *Religion, education and human rights: theoretical and empirical perspectives*, edd. Anders Sjöborg, Hans-Georg Ziebertz, 63–76. Cham: Springer.
- Schihalejev, Olga; Kuusisto, Arniika; Vikdahl, Linda; Kallioniemi, Arto. 2020. „Religion and children’s perceptions of bullying in multicultural schools in Estonia, Finland and Sweden”. *Journal of Beliefs & Values*, 3: 371–384.
- Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles [etc.]: SAGE.
- Schreiner, Peter. 2007. „Religious Education in the European context”. *Religious Education in Europe: situation and current trends in schools*, edd. Elza Kuyk, Roger Jensen, David Lankshear, Elisabeth Löh Manna, Peter Schreiner: 9–16. Oslo: IKO Publishing House.
- Schreiner, Peter. 2011. „Situation and current developments of Religious Education in Europe”. *Religious Education in a plural, secularised society: a paradigm shift*, edd. Leni Franken, Patrick Loobuyck: 17–34. Münster: Waxmann.

- Schreiner, Peter. 2015. „Religious Education in the European Context”. *Crossings and crosses: borders, educations, and religions in Northern Europe*, edd. Jenny Berglund, Thomas Lundén, Peter Strandbrin: 139–153. Boston; Berlin: de Gruyter.
- Schreiner, Peter. 2020. „Religious Education in transition.” *Facing the unknown future: religion and education on the move*, edd. Ina ter Avest [et al.]: 29–46. Münster; New York: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich. 2016. „Comparing Religious Education in schools in European countries: challenges for international comparative research”. *Religious Education at schools in Europe. Part 1: Central Europe*, edd. Martin Rothgangel, Martin Jäggle, Thomas Schlag: 15–38. Göttingen: V&R unipress; Vienna University Press.
- Seema, Riin; Säre, Egle. 2019. „There is no ‘mindfulness’ without a mindfulness theory – teachers’ meditation practices in a secular country”. *Cogent Education*, 1: 1–15.
- Skeie, Geir (ed.). 2009. *Religious diversity and education: Nordic perspectives*. Münster [etc.]: Waxmann.
- Skeie, Geir; Bråten, Oddrun Marie Hovde. 2014. „Religious Education at schools in Norway”. *Religious Education at schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, edd. Martin Rothgangel, Geir Skeie, Martin Jäggle: 209–236. Göttingen: V&R unipress; Vienna University Press.
- Skeie, Geir. 2017. „Impartial teachers in Religious Education – a perspective from a Norwegian context”. *British Journal of Religious Education*, 1: 25–39.
- Soosaar, Rain. 2020. „Sallimatuse vastu aitavad teadmised”. *Eesti Kirik*: 5, 05.02. <http://www.eestikirik.ee/sallimatuse-vastu-aitavad-teadmised/> (19.03.2020).
- Statistikaamet. 2018. „Üldhariduskoolis on meesõpetajaid alla kuuendiku”. *Statistika-ameti koduleht*. <https://blog.stat.ee/tag/opetajad/> (31.03.2020).
- Stern, Julian. 2006. *Teaching Religious Education: researchers in the classroom*. London; New York: Continuum.
- Ziebertz, Hans-Georg; Riegel, Ulrich. 2009. *How teachers in Europe teach religion: an international empirical study in 16 countries*. Berlin: LIT.
- Zilliacus, Harriet. 2014. *Supporting students’ identities and inclusion in minority religious and secular ethics education: a study on plurality in the Finnish comprehensive school*. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144143> (5.04.2020).
- Tamm, Kaidi. 2011. „Lilleoru keskus – vaimse fookusega ökokogukond”. *Ökokogukonnad retoorikas ja praktikas: elustiilide uurimused*, ed. Airi-Alina Allaste: 227–263. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Tamminen, Kalevi; Vesa, Laulikki; Pyysiäinen, Markku. 1998. *Kuidas õpetan usuõpetust? Usundidaktika käsiraamat*. Tallinn: Logos.
- Tammo, Joosep; Kond, Meelis; Nigola, Tiiu (koostajad). 1993. *Usuõpetuse õppekava*. Tallinn: Kooliamet.
- Taylor, Stephanie. 2013. *What is discourse analysis?* London [etc.]: Bloomsbury.
- Telpt, Eve. 2016. „Kokkuvõtte uuringu „Elust, usust ja usuelust 2015” tulemustest”. *Kuhu lähed Maarjamaa? = Quo vadis, Terra Mariana?*, ed. Eerik Jõks: 36–68. Tallinn: Eesti Kirikute Nõukogu.
- Thomas, Andrew; Rolin, Alf. 2019. „Reading religion in Norwegian textbooks: are individual religions ideas or people?” *British Journal of Religious Education*, 1: 41–53.
- Tyler, Ralph W. 1969. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago; London: University of Chicago Press.

- Ubani, Martin; Tirri, Kirsi. 2014. „Religious Education at schools in Finland”. *Religious Education at Schools in Europe. Part 3, Northern Europe*, edd. Martin Rothangel, Geir Skeie, Martin Jäggle: 105–126. Göttingen: V&R unipress; Vienna University Press.
- Undheim, Sissel. 2017. „Aniconism and images in Norwegian RE textbooks: representations and historical change”. *Textbook violence*, edd. James R. Lewis, Bengt-Ove Andreassen, Suzanne Anett Thobro: 126–150. Sheffield; Bristol: Equinox.
- Usundiõpetus. 2021. <http://usundiopetus.weebly.com/> (22.02.2021).
- Usundiõpetuse aineramaat gümnaasiumile. 2012. <http://oppekava.innove.ee/gumnaasiumi-usundiopetus/> (12.01.2020).
- Usundiõpetuse aineramaat põhikoolile. 2010. <http://oppekava.innove.ee/pohikooli-valikaine-usundiopetus/> (12.01.2020).
- Vaikuseminutid – tähelepanu ja meelerahu harjutused kõigile. 2021. <http://vaikuseminutid.ee/> (22.02.2021).
- Valdmaa, Sulev. 2010. „Noorte väärtushinnangud Eesti koolides”. *Haridus*, 2: 9–12.
- Valikained ja -kursused põhikoolile ja gümnaasiumile. 1997. Tallinn: Haridusministeerium.
- Valk, Aune. 2016. *Õpetajaameti atraktiivsus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf (20.02.2021).
- Valk, John. 2011. „Worldviews of today: teaching for dialogue and mutual understanding”. *Values, religions and education in changing societies*, edd. Karin Sporre, Jan Mannberg: 103–119. Dordrecht [etc.]: Springer.
- Valk, Pille. 1997. *Ühest heledast laigust Eesti kooli ajaloos: usuõpetus Eesti koolides aastatel 1918–1940*. Tallinn: Logos.
- Valk, Pille. 1999. „About some attitudes towards the religion and church in nowadays Estonia from the viewpoint of the preparing RE teachers”. *Religionen in einer sich ändernden Welt: Akten des dritten gemeinsamen Symposiums der Theologischen Fakultät der Universität Tartu und der Deutschen Religionsgeschichtlichen Studiengesellschaft am 14. und 15. November 1997 zu Tartu/Estland*, ed. Manfred Dietrich: 147–156. Münster: Ugarit-Verlag.
- Valk, Pille. 2000. „Mõned juhatused tunni ettevalmistamiseks”. *Kristlik Kasvatus*, 2: 19–21.
- Valk, Pille. 2002a. *Eesti kooli religiooniõpetuse kontseptsioon*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Valk, Pille. 2002b. „Religiooniõpetuse mudelid Euroopa koolides”. *Usuteaduslik Aja-kiri*, 1: 82–110.
- Valk, Pille. 2003. „Religious education through the eyes of pupils, teachers and headmasters”. *Die Bedeutung der Religion für Gesellschaften in Vergangenheit und Gegenwart: Akten des fünften gemeinsamen Symposiums der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tartu, der Estnischen Studiengesellschaft für Morgenlandkunde und der Deutschen Religionsgeschichtlichen Studiengesellschaft am 2. und 3. November 2001 zu Tartu/Estland*, edd. Manfred L. G. Dietrich, Tarmo Kulmar: 239–252. Münster: Ugarit-Verlag.
- Valk, Pille. 2008a. „Piibli tõlgendamisest ehk Lühike õpetus, kuidas hoiduda kirvega kure püüdmisest”. *Kirjandusest: Piiblist Internetini*, ed. Piret Joalaid: 23–38. Tallinn: Eesti Emakeeleõpetajate Selts.
- Valk, Pille. 2008b. „Religiooniõpetusest Eestis”. *Töid religioonipedagoogikast. I*, ed. Pille Valk: 81–122. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Valk, Pille. 2009. *Religiooniõpetus – Mis? Miks? Kuidas?* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Valk, Pille. 2010. „Using contextual approach for preparation of the syllabus for inter-religious learning”. *International handbook of inter-religious education. Part one*, edd. Kath Engebretson, Marian de Souza, Gloria Durka, Liam Gearon: 529–548. Dordrecht [etc.]: Springer.
- Valk, Pille. 2018a. „Juhatud tunni ettevalmistamiseks”. *Peab julgema... Artikleid väärtuskasvatusest ja hingeharidusest*, edd. Kerstin Kask [et al.]: 87–91. Tartu: Tartu Luterlik Peetri Kool.
- Valk, Pille. 2018b. „Piibli tõlgendamisest ehk lühike õpetus, kuidas hoiduda kirvega kure püüdmisest”. *Peab julgema... Artikleid väärtuskasvatusest ja hingeharidusest*, edd. Kerstin Kask [et al.]: 93–102. Tartu: Tartu Luterlik Peetri Kool.
- Valk, Pille. 2018c. „Religiooniõpetus õpilaste, õpetajate ja koolijuhtide pilgu läbi”. *Peab julgema... Artikleid väärtuskasvatusest ja hingeharidusest*, edd. Kerstin Kask [et al.]: 75–85. Tartu: Tartu Luterlik Peetri Kool.
- Vassel, Tanel. 2020. *Usuline sotsialisatsioon eestikeelsetes õigeusu peredes: magistritöö*. Tartu: Tartu Ülikool, http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70095/Vassel_Ma_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y (10.08.2021).
- Vestøl, Jon Magne. 2014. „Text interpretation and educational design in Norwegian textbooks of Religious Education”. *British Journal of Religious Education*, 1: 88–101.
- Want, Anna van der; Bakker, Cok; Avest, Ina ter; Everington, Judith (edd.). 2009. *Teachers responding to religious diversity in Europe: researching biography and pedagogy*. Münster [etc.]: Waxmann.
- Willaime, Jean-Paul. 2007. „Different models for religion and education in Europe”. *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, edd. Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weisse, Jean-Paul Willaime: 57–66. Münster [etc.]: Waxmann.
- „Õpetajate koolituse raamnõuded”. 2019. *Riigi Teataja I*, 10. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010> (02.02.2021).
- Õpetajate täiendusõppe vajadused: uuringu lõpparuanne. 2015. Tartu: Balti Uuringute Instituut. <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/%C3%95petajate-t%C3%A4iendus%C3%B5ppe-vajadused-uuringuaruanne.pdf> (20.02.2021).
- Übius, Ü.; Kall, K.; Loogma, K.; Ümarik, M. 2014. *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove.
- Ümberõpe õpetajatele nüüd ka usuteaduskonnas. 2010. *Tartu Ülikooli usuteaduskonna koduleht*. 17.05. <https://www.us.ut.ee/et/uudised/umberope-opetajatele-nuud-usu-teaduskonnas> (02.02.2021).

SUMMARY

Professional choices of Estonian upper secondary school Religious Education teachers in teaching Religious Education

The thesis is divided into nine chapters, beginning with an introductory one. In 2010, there were adopted new national curricula for basic and upper secondary schools in Estonia. For the first time in the post-war history of the newly independent Estonia Religious Education (RE) was described as a part of national curricula, though optional. However, by that time the subject had been taught for almost twenty years in Estonia, albeit under various other names. As in the case of other elective subjects, there are no standard-determining tests or exams in RE, and so far there has been no systematic overview of how the subject is taught in real life. The present study provides the first comprehensive overview of teaching RE in Estonian upper secondary schools in accordance with the national curriculum. The aim of the study is to analyse the professional choices of Estonian RE upper secondary school teachers in the context of the curriculum.

The research questions are as follows:

1. Which general principles for teaching RE are highlighted by teachers?
2. Which general discourses are used by RE teachers in describing the learning objectives?
3. Which circumstances inform the choices of teaching content by the RE teachers?
4. Which teaching methods are used by the RE teachers and how do they substantiate their choices?
5. How is the assessment of students applied by teachers?

The second chapter is dedicated to the situation of religious education in Estonia. The upper secondary school syllabus describes two RE courses: „Humanity and religion” and „The religious landscape of Estonia”. Estonian model of RE as a non-confessional subject in terms of teaching goals but organized as an elective subject is exceptional in Europe.

As RE is an elective subject, the number of courses may vary in different schools. One textbook has been compiled only for the course „Humanity and religion”. In this situation, teachers have to make decisions themselves about how to compose the syllabus of RE for the particular school.

The third chapter deals with the theoretical framework. The study focuses on the teachers of RE. Accordingly, the main theoretical framework of the thesis is based on the concept of RE teachers professionalisation (Freathy *et al.* 2016), on Oddrun M. H. Bråten's (2013a; 2014) methodology of three dimensions (supranational, national, subnational) and four levels of curriculum (societal, institutional, instructional, experiential) as well as on the concept of educational

complexity (Bakker 2016; Bakker, Montesano Montessori 2016), which enabled to highlight the rich creative experience of the interviewed teachers.

The fourth chapter deals with the methodology. The author of the thesis conducted semi-structured interviews with 22 Estonian upper secondary school RE teachers in 2015–2016. The interviews were analysed by means of inductive content analysis and discourse analysis.

Half of the interviewed teachers were women and half men. The age of the interviewees ranged between the thirties and sixties. Some of the interviewees had just started their work as RE teachers, while others had been working for several decades. The schools where they taught were of different sizes and locations. The workload of teachers in teaching RE also varied. Some of them taught exclusively RE, some also taught other elective subjects, and there were also teachers whose main task was to teach another subject. Especially significant was the share of RE teachers who taught history besides RE at the same school (about 1/3 of all the interviewees).

RE teachers had diverse educational backgrounds. Ten of them had a university degree in theology, the rest mainly in other humanities. Among the teachers without a degree in theology, six had passed some form of training in theology, in RE or in religious studies, and five were entirely self-taught in religious matters. Half of the interviewees had passed some kind of training in RE. Fifteen interviewees claimed to adhere to a specific religion (all of them were Christians), while the rest were non-religious. Religiously defined teachers included those who were actively involved in institutionalized religion, being ministers or active members of different Christian denominations. The others barely declared themselves religious and/or had no formal membership of a church.

In order to highlight the great variability of teaching situations and to give voice to teachers' perceptions, a wealth of examples from interviews have been used in the study. At the end of each of the chapters 5–8, two or three short examples are presented about how particular interviewed teachers use to tackle the issues related to the complexity of teaching situations. Each chapter provides specifically such examples that are relevant to the research question in that chapter.

Chapter 5 deals with teachers' understanding of the general principles of RE. Also, the main specifically RE-related issues which they regularly face in their daily work are discussed.

In the national curriculum, RE is characterized as a subject based on the principles of freedom of religion and thought. The syllabus states: "These religious studies do not advertise any particular church, congregation or other religious association. The optional course of religious studies is not meant to influence students to consider any particular worldview a norm. The task of religious studies at the upper secondary school level is not to make students to adhere to a particular religion."

All the interviewed teachers agreed that religious freedom should be respected in teaching RE and no denomination should be preferred in public

schools. Some teachers found that RE could help students to make informed decisions about adopting a religion that they personally find suitable.

In a similar vein, all agreed that conscious promoting of the religious and ideological convictions of the teacher is not appropriate. Some teachers, however, found that similar influencing of students could also occur in other subjects besides RE, that it could also encompass other preferences of the teacher, or that it was partly unavoidable. In their opinion, completely neutral teaching is not feasible because both teachers and students have their own entrenched worldviews.

While some interviewees just pointed out that teachers should avoid explicit promoting of their views, others emphasised that influencing students can also take more covert forms. Personal religiosity may prompt, for example, a Christian teacher to dedicate too much time to explaining their own convictions, and it may also influence the choice of study materials. However, teachers' personal preferences also affect the teaching of those teachers who do not identify themselves religiously.

Teachers' ability to self-reflection contributes to the impartiality of teaching in accordance with the syllabus. Also, it helps them to distinguish between their own personal opinions and commonly acknowledged facts.

Some teachers have experienced prejudice among students and their parents towards RE. Sometimes RE is erroneously considered to be confessional. Those prejudices seem to exist only in some and not all schools. Interviews show that misunderstandings tend to disappear after RE has been taught for some time.

Also, teachers who noticed intolerance among the students, were concerned about its manifestations, and occasionally tried to reduce tensions in the classroom. They tried to ensure that they themselves and the students would always express respect for different worldviews and religions as well as their adherents. The issue of tolerance becomes especially important if there are students in the class who profess some religion. Teachers are constantly ready to intervene if someone insults them.

In conclusion, it can be said that the shift from Christianity-related RE of the 1990s to the non-confessional RE has been successfully accomplished in Estonian-language upper secondary schools. All the interviewed teachers shared entrenched conviction that RE should be non-confessional.

For teachers of RE, cultivating tolerance and teaching without bias are practical problems, which the teachers are actively seeking to solve. These topics should be addressed by means of development of methodical materials and teacher training, taking into account the Estonian context and needs of daily school practice. Issues related to intolerance need further research, including in the case of teaching other school subjects.

Chapter 6 describes the discourses on the goals of teaching RE in the upper secondary school, as they appear in the interviews: nurturing citizens of the world, nurturing European identity and self-reflective discourses. Similar discourses are also represented in the national RE syllabus.

In the case of nurturing citizens of the world, knowledge about basic beliefs and practices of world religions is provided. The main rationale behind teaching religion is helping the students to cope with everyday situations in the globalising world.

In the case of nurturing European identity, interconnections between religion, culture and tradition are highlighted. Identity questions are emphasised and Christianity is seen as having played an important role in the formation of the cultural space of Europe and Estonia.

In the case of self-reflective discourse attention is mainly paid to the capability of students to form and express substantiated personal opinions on religious matters (it is related to the concept of 'teaching from religion'). The main focus is on the existential issues that are relevant in the lives of the students. Unlike in the case of other discourses, supporting the religious development of adolescents is considered to be important.

The importance of addressing the topic of tolerance in RE has been mentioned in several Estonian and European studies about the teaching of RE (Schihalejev *et al.* 2020; Kallioniemi *et al.* 2018; Kuusisto, Gearon 2017; Schihalejev 2009b; Skeie 2009). All aforementioned discourses also reflect the topic of tolerance, but the ideas about what or who should be „tolerated” differ from one discourse to another. In case of the discourse of nurturing citizens of the world, tolerance towards different religious practices is promoted, while in the case of the discourse of nurturing European identity it is focused on tolerance towards cultural differences and customs. In the case of self-reflective discourse, tolerance towards religion as a phenomenon and towards a person who recognizes a specific religion is in the centre.

Some teachers mostly use only a single discourse. In most cases, however, teachers combine two or three discourses of learning objectives and exchange them according to the context. The use of discourses within the same school and by the same teacher may vary significantly across the schoolyears and different classes. It is influenced, for example, by the age of the students, their interests and prior knowledge, and the textbook used. However, if teacher focuses mainly on one single discourse, some of the learning objectives outlined in the syllabus are poorly addressed or even omitted. Thus, the ability of teachers to take into account the specifics of students as well as the point of how teachers cope with the complexity of their work plays a major role in the quality of teaching.

There are no clear-cut links between the biographical background of the teachers and the discourses they use. The educational background of the teachers, however, seems to influence the choice of primary discourse. Especially noteworthy is the fact that all the teachers who prioritize the self-reflective discourse have either passed teacher training in RE or studied theology. Possibly such educational background may make the teacher more self-confident in dealing with religion and creating links between the theoretical knowledge and life experiences of students. Nonetheless, not all the teachers who have passed training in RE teaching or theology put emphasis on self-reflective discourse.

Chapter 7 deals with the problems teachers face while selecting learning content. As with other subjects, the choice of learning content in RE should primarily be shaped by the syllabus and supported by textbooks. The interviews revealed that teachers found neither options sufficiently helpful.

In selecting the teaching content, teachers rely usually on syllabus and textbooks. In the case of Estonia, however, RE teachers tend to have a higher degree of freedom of choice due to the status of RE and also lack of suitable textbooks. As a result, the content of RE varies significantly from school to school.

The upper secondary school syllabuses imply prior knowledge about religions, but most students have not learned any RE in basic school. Therefore, teachers tend to integrate the provision of basic knowledge about world religions into the teaching content of their upper secondary school syllabuses.

Besides syllabuses and textbooks, the teaching content of RE depends on its elective status, as well as teachers' worldview preferences and their ability to critically evaluate teaching materials. To a remarkable extent the learning content is also shaped by the topics introduced by the students.

Teachers may also re-name RE or modify the teaching content in order to better respond to the interests and expectations of students. It is highly important, as the availability of RE in a school may depend on how many students would elect the subject. According to teachers, students are primarily interested in general knowledge about world religions, but they are also keen on discussing existential topics.

Teachers may omit topics that they think students have previously learned. However, in some occasions they tend to omit important topics also simply because they are unfamiliar with them or unable to deal with them. Therefore, it would be essential to provide teachers with opportunities of additional training.

The teachers' selection of textbooks was primarily based on the assessment of their suitability to the content of the course. The availability of textbooks to students was also an important factor. The only textbook that would meet the requirements of the national syllabus of the upper secondary school was used by some teachers and especially its exercises were highly appreciated. However, there is an urgent need for a modern and comprehensive textbook on world religions. In addition, a textbook should be issued for the course „Religious landscape of Estonia”. The interviews revealed that the content of the course could largely depend on the available textbook. Thus, the range of available textbooks would significantly influence the learning content, but ultimately the teachers' skills in using the textbook matter the most.

Also, teachers use other teaching materials alongside or instead of textbooks. Analysing the interviews revealed a great variety of teaching materials used by teachers. In the selection and compilation of teaching materials, the teachers' personal preferences and also worldview played an important role. The interviews revealed also that some teachers lacked the ability to critically analyse the materials they used. In some cases, the teacher would unconsciously promote their own worldview by means of selecting biased teaching materials. Yet, all

the interviewees agreed that in principle this should not be done. Therefore, appropriate teacher training courses and in-service training should be provided to enable teachers to critically evaluate teaching materials and to recognise their own bias.

Chapter 8 deals with methods of teaching and assessment applied by RE teachers. Teaching methods are considered here as ways of acting to achieve the learning objectives, taking also into account the specific RE-related context. Assessment is an integral part of the learning process at school, being necessary for students to get feedback about their learning and for teachers to make pedagogical decisions. As teachers usually plan teaching and assessment simultaneously, the methods for both are dealt within a single chapter.

According to findings, RE teachers used a variety of teaching methods. Only the most frequently used methods are considered worthy to be analysed. All of the teachers used extensively the lecture method, which they were able to combine with videos and various active learning methods. It is important to point out that the lecture was seen by the interviewees as a flexible way of introducing new material.

Also, great emphasis was put on discussion, asking questions and conversation. Those were considered by many teachers to be either important or most important learning methods. According to them, it was important to allow students to express their own opinions on religious topics. However, it would take more or less effort on behalf of teachers to get the discussion started, and in the case of some classes the method still does not work well. Also, topics or issues that are being discussed have to be relevant for students. In some cases, teachers have to work extra to find appropriate examples and neutral approaches. Textbooks, media reports and scriptures or other religious texts can be used as starting points for both oral discussions and essays.

Creative methods were also used in RE lessons, mostly, as teachers claimed, to activate the students. However, teachers were aware that conducting them required skills and taking into account a number of factors, e.g. the specificity of the study groups.

Inviting guests to the classroom was usually not executed systematically. Visiting lecturers were either experts in the field of religious studies or representatives of religious groups (in some cases simultaneously both). They were invited simply to break routine or alternatively to give students an authentic experience of meeting a representative of a religious tradition.

Study visits were most often made to local cemeteries and churches, but sometimes to the Jewish synagogue in Tallinn or to meet Muslims and Krishnaites as well. Some teachers organised study visits regularly and combined them with other teaching methods. Study visits, as well as visits of guests, provided students with direct contact with religious people they might have otherwise never met.

As for assessment, RE teachers mentioned mostly continuous and summative assessment of students. Some teachers used differentiated, some undifferentiated assessment. Assessment practise in RE is strongly influenced by its status

as a selective subject. The main aim of grading seems often to be motivating students to take actively part in the lesson and not providing feedback on achieving the learning outcomes.

Interviewed teachers were well aware of the shortcomings. But since RE has not been considered to be a core subject, teachers would have no means to motivate students to work hard and therefore they have to be lenient in grading. In addition, teachers admitted that they took into account the fact that student workload was generally very high in compulsory subjects. Also, elective classes were often scheduled at the end of the school day when students were already tired.

Thus, teachers of electives must work especially hard to generate internal motivation in the students to be active during the lesson. Therefore, they need a high degree of professional capabilities, including the skills to use a variety of learning methods in order to make the lessons more attractive. Also, it is essential to ensure that the learning content is relevant to the students. The portraits of three teachers at the end of the chapter serve as examples how teaching and assessment methods are combined in individual teaching strategies.

The ninth chapter presents the general conclusions of the study and discussion about the future prospects of religious education in Estonia. Three main conclusions were reached:

1) Estonian RE teachers face a controversial situation regarding the framework of professionalization described by Freathy *et al.* (2016). The first level of the framework, namely the institutional structure of teacher education in RE, does exist. However, the qualification requirements for upper secondary school teachers who teach elective subjects have been lowered. Notably, the teachers need not to have had any training in religion or pedagogy; higher education in whatever field suffices. Besides, teachers acknowledge that for various reasons, they rarely receive in-service training. The second level – professional self-organization and professional policy – also leaves a lot to be desired. Since 2010, RE has been described in the national curricula for basic schools and upper secondary schools. However, it is merely an optional subject and therefore taught in rather few schools. The Association of Teachers of Religious Education no longer exists. On the other hand, reliable resources for Estonian teachers of RE are available on the Internet, olympiads of RE are taking place, and Pille Valk memorial scholarship is awarded annually for teachers and students willing to expand their knowledge about teaching RE. Besides that, there is a mailing list and a Facebook group for teachers of RE. As for the professional knowledge, which constitutes the third level of the framework, a significant part of teachers has not acquired any formal training whatsoever.

2) A widely held understanding has been reached in the Estonian educational community that in municipal and state upper secondary schools, RE should be non-confessional, introduce different religions, and be taught as impartially as possible. The inclusion of RE in national curricula may have played an essential

role in achieving this, and therefore RE should not be omitted from the curricula in the future.

Further research is required to establish the generalisability of the findings. Firstly, the views of RE teachers of basic schools and private schools should also be examined. Secondly, it is important to find out how society at large sees the future of RE. Thirdly, the ability of RE teachers to apply the principles of non-confessional RE in real life should be investigated.

3) Elective subjects have been given significant scope in the upper secondary school curriculum. However, teachers may lack resources for acting as professionals in teaching the electives simply due to their status as subjects of secondary importance. Further research is needed on the aims of the teachers in teaching them and also on how they hope to reach the aims. Importantly, following studies should find out whether this study's results on RE can also be generalized to other electives taught in upper secondary schools of Estonia.

Finally, there are proposed three possible models for the Estonian RE in the future. In the table 2 three models are presented, which indicate how different modes of RE in Estonia are related to different expectations regarding the professionalism of a teacher. It is hard to predict which model would prevail; it is largely dependant on the future of general education as a whole and also on political choices.

Table 2. The relationship between the mode of professionalism of RE teachers and the emphasis of the subject. Possible models in Estonian-language municipal and state upper secondary schools

	First model: RE as independent subject	Second model: RE as ancillary subject	Third model: RE as experience
Organising principles and focus	* independent elective or module subject * religious studies perspective * systematical and broad coverage of different religions and different aspects of particular religions	* elective or module subject as a supplement for a core subject * perspective of humanities or social sciences	* elective subject or subject club * religious studies perspective * introducing some particular aspects of religion
Expected mode of professionalism	* academic education (MA in Religious Education)	* in-service training for teachers of arts, humanities and social sciences * ability to create links between different subjects	* academic education (MA in Religious Education) * ability to use learner-centered teaching methods
Strengths	* there is already a syllabus which is a part of state curriculum. Availability of teachers trained according to it * supports professionalism of RE teachers * supports enhancement of competence in religious matters in the society	* highlights the associations between religion and other fields of life * broadens horizons of the students	* attractive for students
Problems	* limited attractiveness as an elective subject for the students	* religion is taught from narrow perspective * vague boundaries between subjects * decline of informal co-operation networks between teachers	* lack of control mechanisms (syllabus, textbooks and subject teachers' association) * vague boundaries of the subject
Supporting professional development of teachers	* in-service training of teachers in syllabus * compiling wide range of textbooks which are compatible with the syllabus * formalizing existing co-operation network of the teachers, restoring subject teachers' association	* diversifying the offer of modes of teacher education in primary and in-service training * compiling inter-disciplinary teaching materials	* in-service training of teachers in teaching methods * compiling methodical materials for the teachers * supporting teacher-to-teacher learning

LISAD

Lisa 1. Intervjuukava

Iseloomustage lühidalt kooli, kus te usundiõpetust õpetate.

Millised kokkupuuted on olnud õpilastel põhikoolis usundiõpetusega? Üldse religiooniga?

Kuidas teist sai usundiõpetuse õpetaja? Kui kaua ta olete töötanud usundiõpetuse õpetajana? Kuidas te just sellesse kooli tööle sattusite? Kas ja kus olete saanud usundiõpetuse õpetaja koolitust? Milline on olnud teie haridustee? Milliseid aineid te veel õpetate?

Milliseid kursusi te õpetate? Kas see/need kursus(ed) on kohustuslik(ud) mõnele õppesuunale või on kõigil võimalik seda/neid valida? Millistele klassidele te usundiõpetust õpetate?

Mida on teie meelest andnud usundiõpetuse õppimine teie õpilastele rohkem võrreldes nende õpilastega, kes seda õppeainet kunagi õppinud ei ole?

Kas te olete tuttav usundiõpetuse riikliku ainekavaga? Kui palju te lähtute sellest oma igapäevatöös (kooli ainekava koostamisel)? Kas te tegite muudatusi oma töökavas uue ainekava tulles? Milliseid? Kas midagi on raskendanud ainekava kasutamist? Mis?

Kuidas te planeerite kooli ainekava / oma töökava? Millised on selle kesksed teemad? Miks?

Kuidas te suhtute ainekava seisukohta, et selles õppeaines ei käsitleta ühtki maailmavaadet õpilastele normatiivsena? Kas tundides on kerkinud üles küsimus, mis on usundiõpetuse ja usuõpetuse vahe? Kuidas te erinevusi selgitanud olete? Meedias jms on olnud arutelusid selle üle, et usundiõpetuse õpetaja enda maailmavaade mõjutab õpetatava sisu. Mida teie sellest arvate?

Milliseid teemasid on tundides õpilaste poolt esile tõstetud?

Milliseid õppematerjale te kasutate? Kust te neid leiate? Kas ja milliseid õppematerjale te ise koostate? Kas te kasutasite mõnda õpikut? Kuidas te seda kasutate?

Kirjeldage, kuidas teie tunnid välja näevad. Milliseid õppemeetodeid te kasutate? Kas te käite õppekäikudel? Kus? Kas te olete tundidesse külalisi kutsunud? Kas vaatate tunnis filme? Kui palju te tundides arutlete? Kui palju kasutate loengut? Kas kasutate näitlikke materjale? Milliseid? Milliseid neist õppemeetoditest peate olulisemateks õppe-eesmärkide saavutamisel?

Kuivõrd te püüate õpitavat siduda aktuaalsete teemadega maailmas? Kuivõrd te püüate õpitavat siduda kohalike oludega? Kuidas te neid seoseid loote?

Kas need kursused on hindelised? Millised mõtted on teil usundiõpetuse hindamise kohta?

Millist tuge te usundiõpetuse õpetajana vajate?

Kui vana te olete?

Kas tahaksite veel midagi räägitule lisada?

Lisa 2. Andmed intervjueritud õpetajate kohta

	Koguarv 22	
Sugu	Mehi	11 (50%)
	Naisi	11 (50%)
Vanus	31–40	5 (22,7%)
	41–50	7 (31,8%)
	51–60	6 (27,3%)
	61–70	4 (18,2%)
Haridus	Teoloogiline kõrgharidus	10 (45,5%)
	Muu kõrgharidus	11 (50 %)
	Keskharidus	1 (4,5%)
Religiooni- pedagoogiline ettevalmistus	Olemas	11 (50 %)
	diplomiõppe käigus	2 (9,1%)
	õpetajakoolituse kutseaasta	3 (13,6%)
	religioonipedagoogika magistriõpe	1 (4,5%)
	ümberõpe usundiõpetuse õpetajaks	4 (18,2%)
	kaheaastane täiendkoolitus	1 (4,5%)
	Puudus	11 (50%)
Staaž usundi- õpetuse õpetajana	1–2 aastat	2 (9,1%)
	3–5 aastat	7 (31,8%)
	6–10 aastat	5 (22,7%)
	11–15 aastat	6 (27,3%)
	üle 16 aasta	2 (9,1%)
Kooli tüüp, milles õpetajad õpetasid	Suured koolid (rohkem kui kaks paralleelklassi)	9 (39,1%)
	Keskmised koolid (kaks paralleelklassi)	7 (30,4%)
	Väikesed koolid	7 (30,4%)

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Silja Härm
Sünniaeg: 9. märts 1969
Meiliaadress: siljaharm@yahoo.co.uk

Haridus:
2014–2021 Tartu Ülikool, usuteaduskond, doktoriõpe
2010 Tartu Ülikool, usuteaduskond, *mag. theol.*
1997 Tartu Ülikool, usuteaduskond, õpetajakoolituse kutseaasta
1996 EELK Usuteaduse Instituut, usuteaduse diplomiõpe

Teenistuskäik:
2018–2019 Tartu Ülikool, usuteaduskond, nooremteadur
2002–2018 Tartu Ülikooli raamatukogu, referent
1998–2001 Tartu Ülikooli raamatukogu, vanemraamatukoguhoidja
1999– EELK Usuteaduse Instituut, lepinguline lektor
1999–2013 Tartu Teoloogia Akadeemia, lepinguline lektor

Publikatsioonid:
Härm, Silja. 2018. „Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse eesmärgid”. *Usuteaduslik Ajakiri*, 2: 112–131.
Härm, Silja; Schihalejev, Olga. 2019. „Isetehtud või riiklik ainekava? Gümnaasiumi usundiõpetuse õpetajate õppesisu valikud”. *Usuteaduslik Ajakiri*, 2: 91–117.

CURRICULUM VITAE

Name: Silja Härm
Date of Birth: March 9, 1969
E-mail: siljaharm@yahoo.co.uk

Education:

2014–2021 University of Tartu, School of Theology and Religious Studies, doctoral studies
2010 University of Tartu, Faculty of Theology, *mag. theol.*
1997 University of Tartu, Faculty of Theology, teacher training
1996 Institute of Theology of the Estonian Evangelical Lutheran Church, diploma studies in theology

Employment:

2018–2019 University of Tartu, School of Theology and Religious Studies, Junior Research Fellow
2002–2018 Tartu University Library, Subject Librarian
1998–2001 Tartu University Library, Librarian
1999– Institute of Theology of the Estonian Evangelical Lutheran Church, Contractual Lecturer
1999–2013 Tartu Academy of Theology, Contractual Lecturer

Academic publications:

Härm, Silja. 2018. „Eesti gümnaasiumiastme usundiõpetuse eesmärgid”. *Usuteaduslik Ajakiri*, 2: 112–131.
Härm, Silja; Schihalejev, Olga. 2019. „Isetehtud või riiklik ainekava? Gümnaasiumi usundiõpetuse õpetajate õppesisu valikud”. *Usuteaduslik Ajakiri*, 2: 91–117.

DISSERTATIONES THEOLOGIAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **Tarmo Kulmar.** Die Theologie der Kraft-, Götter- und Seelenvorstellungen der ältesten Schicht der estnischen Urreligion. Tartu, 1994, Autorreferat, 45 S.
2. **Toomas Paul.** Die Geschichte der estnischen Bibelübersetzung, I Teil (XVI–XIX Jahrhundert). Tartu, 1994, Autorreferat, 27 S.
3. **Kalle Kasemaa.** Semitistik ja poeetikat. Tartu, 1997, 131 lk.
4. **Arne Hiob.** Uku Masingu religioonifilosoofia põhijooned. Tartu, 2000, 186 lk.
5. **Riho Altnurme.** Eesti Evangeeliumi Luteriusu Kirik ja Nõukogude riik 1944–1949. Tartu, 2000, 326 lk.
6. **Pille Valk.** Eesti kooli religiooniõpetuse kontseptsioon. Tartu, 2003, 209 lk.
7. **Peeter Roosimaa.** Uue Testamendi eestikeelsetest tõlgetest ja tõlkimist toetavast eksegeesist. Tartu, 2004, 242 lk.
8. **Einike Pilli.** Terviklik elukestva õppe kontseptsioon Eesti protestantlike koguduste kontekstis. Tartu, 2005, 265 lk.
9. **Lea Altnurme.** Kristlusest oma usuni. Uurimus muutustest eestlaste religioossuses 20. sajandi II poolel. Tartu, 2005, 329 lk.
10. **Aira Võsa.** Johann Georg Gichtel – teosoofilise idee kandja varauusaegses Euroopas. Tartu, 2006, 311 lk.
11. **Veiko Vihuri.** Hugo Bernhard Rahamägi, Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku teine piiskop 1934–1939. Tartu, 2007, 364 lk.
12. **Kaido Soom.** Täiskasvanute leeritöö Eesti Evangeelses Luterlikus Kirikus ja selle arengustrateegia koostamine. Tartu, 2007, 242 lk.
13. **Meelis Friedenthal.** Tallinna Linnaarhiivi *Tractatus moralis de oculo*. Tartu, 2008, 206 lk.
14. **Andrei Sõtšov.** Eesti Õigeusu Piiskopkond Nõukogude religioonipoliitika mõjuväljas 1954–1964. Tartu, 2008, 208 lk.
15. **Jaan Lahe.** Gnosis und Judentum. Alttestamentliche und jüdische Motive in der gnostischen Literatur und das Ursprungsproblem der Gnosis. Tartu, 2009, 412 S.
16. **Roland Karo.** Eros & Mysticism. Are Mystical States of Consciousness Evolutionary Byproducts of Sexual Response? Tartu, 2009, 237 p.
17. **Olga Schihalejev.** Estonian young people, religion and religious diversity: personal views and the role of the school. Tartu, 2009, 256 p.
18. **Ingmar Kurg.** Oikumeenilise evangelisatsiooni perspektiiv Euroopa kontekstis: missioloogiline ja religioonisotsioloogiline uurimus. Tartu, 2010, 354 lk.
19. **Peeter Espak.** The God Enki in Sumerian Royal Ideology and Mythology. Tartu, 2010, 284 p.
20. **Piret Lotman.** Heinrich Stahli pastoraalne tegevus Rootsi Läänemere provintsides 17. sajandi esimesel poolel. Tartu, 2011, 180 lk.

21. **Kaarina Rein.** Arstiteadus rootsiaegses Tartu gümnaasiumis ja ülikoolis aastatel 1630–1656. Meditsiinalased disputatsioonid ja oratsioonid ning nende autorid. Tartu, 2011, 198 lk.
22. **Ain Riistan.** Ajalooline Jeesus: teaduse probleem religiooni kontekstis. Tartu, 2011, 301 lk.
23. **Ringo Ringvee.** Riik ja religioon nõukogudejärgses Eestis 1991–2008. Tartu, 2011, 234 lk.
24. **Atko Rimmel.** Religioonivastane võitlus Eesti NSV-s aastail 1957–1990. Tähtsamad institutsioonid ja nende tegevus. Tartu, 2011, 324 lk.
25. **Anu Põldsam.** Lazar Gulkowitsch – eine vergessene Stimme der Wissenschaft des Judentums. Tartu, 2011, 293 S.
26. **Priit Rohtmet.** Teoloogilised voolud Eesti evangeeliumi Luteri usu kirikus aastatel 1917–1934. Tartu, 2012, 488 lk.
27. **Maire Latvala.** Koguduslik hingehoid Eesti nelja konfessiooni näitel. Tartu, 2012, 309 lk.
28. **Raul Tiganik.** Sotsiaalne kontroll ja religioon. Tartu, 2013, 232 lk.
29. **Elo Süld.** Muhammad, der Gesandte Gottes, und Paulus, der Gesandte Christi. Ein Vergleich der Berufungs- und offenbarungsgeschichtlichen Vorstellungen mit Bezug auf die islamische sowie die biblische Tradition. Tartu, 2014, 301 S.
30. **Mart Jaanson.** Nikaia-Konstantinoopoli usutunnistuse ladinakeelse normteksti grammatiline, teoloogiline ja muusikaline liigendamine. Tartu, 2014, 371 lk.
31. **Erki Lind.** The Concept of the Body in Chinese and Indian Bodily Practices: Transformation, Perspective, and Ethics. Tartu, 2015, 371 p.
32. **Marko Uibu.** Religiosity as Cultural Toolbox: A Study of Estonian New Spirituality. Tartu, 2016, 258 p.
33. **Liina Eek.** Tänapäeva eestikeelsete õigeusklike kateheesist ja uskumustest. Tartu, 2017, 246 lk.
34. **Marju Lepajõe.** Pastorid ja kirjakultuur: kristliku humanismi variatsioonidest Eesti- ja Liivimaal XVII sajandi esimesel poolel. Tartu, 2017, 330 lk.
35. **Liidia Meel.** Interdisciplinary team based pastoral care model for Estonian healthcare institutions. Tartu, 2018, 192 p.
36. **Ege Lepa.** Eesti islamikogukonna dünaamika pärast taasiseseisvumist. Tartu, 2019, 207 lk.
37. **Andreas Johandi.** The god Asar/Asalluḫi in the early Mesopotamian pantheon. Tartu, 2019, 277 p.
38. **Indrek Peedu.** Positioning the Scholar: Issues of Epistemology and Methodology in the Evolutionary Study of Religion. Tartu, 2019, 247 p.
39. **Liina Kilemit.** Kristlike kogudustega liitumise põhjustest. Tartu, 2020, 186 lk.
40. **Tiina-Erika Friedenthal.** Võitlus ja väitlus teatri üle Eesti- ja Liivimaal 18. sajandi lõpus ja 19. sajandi alguses. Tartu, 2020, 472 lk.
41. **Triin Käpp.** Kristlik väärtuskasvatus kristlikes koolides ning kristlike koolide roll Eesti ühiskonnas 21. sajandi algul. Tartu, 2021, 205 lk.