

Tartu Ülikool

Filosoofiateaduskond

Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Eesti keele osakond

Ele Adamson

**LUULE ÕPETAMINE GÜMNAASIUMIS:
KIRJANDUSÕPETAJATE PEDAGOOGILISED
ARUSAAMAD JA METOODILISED LÄHENEMISED**

Magistritöö

Juhendaja Andrus Org (MA)

Tartu 2015

SISUKORD

SISUKORD.....	2
SISSEJUHATUS.....	4
1. LUULE OLEMUS	8
1.1. Ilukirjanduse lugemine: õpilaste üldine lugemishuvi ja –eelistused.....	8
1.2. Luule üldised tunnused.....	14
1.3. Luule väljendusvahendid.....	16
1.3.1. Keel ja kujundlikkus.....	17
1.3.2. Kognitsioon, kujutus, fantaasia (loovus).....	19
1.3.3. Riim ja rütm – luule musikaalsus ja vorm.....	20
1.4. Mõttearendused luule tõlgendamise ning tähtsusest.....	24
1.5. Luule mõju inimpsüühikale - luuleteraapia.....	28
2. LUULEÕPETUSE METOODILISED KÄSITLUSED	32
2.1. Kommentaare gümnaasiumi ainekavale.....	33
2.2. Luuleõpetuse eesmärgid.....	38
2.3. Luuleõpetusega seotud probleemid ja põhimõtted	43
2.4. Luuleõpetuse kontseptsioon	53
2.4.1. Luuleteose tõlgendamisevõtted: teos-autor-lugeja.....	53
2.4.2. Traditsiooniline lähenemine luulele	58
2.4.3. Innovaatiline lähenemine luulele.....	62
2.4.3.1. Willem de Moori kaks õpetusstrateegiat	62
2.4.3.1.1. „Tekstikogemuslik“ luuleõpetus.....	65
2.4.3.1.2. „Tekstiuurimuslik“ luuleõpetus.....	72
2.4.3.2. Luule õpetamise ja õppimise tehnikad E. Showalteri põhjal.....	74
2.4.3.2.1. Ainekesksed meetodid (subject-centered methods).....	76
2.4.3.2.2. Õpetajakesksed meetodid (teachers-centered methods)	78
2.4.3.2.3. Õpilaskesksed meetodid (student-centered methods).....	79
2.4.3.2.4. Pannes kõik kokku (putting it all together).....	82
3. KIRJANDUSÕPETAJATE PEDAGOOGILISED ARUSAAMAD JA METOODILISED LÄHENEMISED	83

3.1. Ankeetküsitluse koostamine, läbiviimine ja analüüs	87
3.1.1. Õpetajate eesmärgid ja arusaamad	89
3.1.2. Õpetajate metoodilised võtted ja lähenemised	99
3.2. Kokkuvõte	107
KOKKUVÕTE.....	114
SUMMARY	121
KIRJANDUS	124
LISA 1.....	132

SISSEJUHATUS

Kõik kunstid on vennad;
Igaüks neist kiirgab oma valgust teistele.
(Voltaire)

Uurimistöö eesmärk on vaadelda lähemalt luule olemust ja luuleõpetuse metoodikat, sealhulgas selgitada välja ning analüüsida õpetajate peamisi taotlusi luule käsitlemisel gümnaasiumiastmes. Oluline on välja selgitada, millised on õpetajate eesmärgid, arusaamad ja metoodilised lähenemised luule käsitlemisel. Antud teemapüstitust peab autor vajalikuks, sest sarnaseid uurimusi pole Eesti kirjandusõpetajate seas varem tehtud. Luule õpetamise metoodikast gümnaasiumis on kirjutanud Andrus Org oma õpetajakoolituse lõputöös 2000. aastal (vt Org 2000), kuid rohkem selleteemalisi uurimistöid pole tehtud.

Lugemisuuringuid on Eestis tehtud alates 1960. aastatest (Raadla 2007: 4). Tehtud uuringutes on püütud välja selgitada noorte kirjanduseelistusi, millest tuleb välja üldine tendents, et esiteks ei meeldi noortele luulet lugeda (Sild 2010: 21) ning teiseks jääb paljude laste puhul kohustusliku kirjanduse lugemine ainsaks kokkupuuteks raamatutega (sh luulega) (nt Raadla 2007; Puksand 2011), millest lähtuvalt tõuseb eriti päevakorda küsimus, milline on koolis luuleõpetus.

Koolinoorte kirjanduslike huvidega tutvumine lubabki järeldada, et paljud õpilased ei armasta just luulet lugeda (Kriisa 1959b: 23, vt veel Puksand 2011, Raadla 2007, Kadakas 1992, Sild 2010), mis teatud vanuses võib olla tingitud nende arengutasemest (või nende eale mittevastavate luuletuste valikust), huvisuunast ja soost, kuid tähtsam on siiski asjaolu, et õpilastel puudub luule lugemise harjumus, ning sellest tingituna ei loe paljud noored omal algatusel ühtki luuletust. Koolil ja õpetajal on võimalik palju ära teha õpilastes luulehuvi äratamiseks, kuid tundub, et vahel puudub ka õpetajatel endil huvi ja motivatsioon luuleõpetuse vastu, mistõttu käsitletakse luulet liiga formaalselt ning ülevaatlikult. Sellises olukorras on loomulik, et õpilastel ei teki ka luule lugemise harjumust. (Kriisa 1959b: 23) Antud probleemile on viidanud ka Urmet, kes väidab, et kui kirjandusõpetus pole piisavalt efektiivne, siis ei teki õpilastel luule vastu huvi (Urmet 2001:15), ning Sinimaa, kes arvab, et kui “õpetajal endal aga puuduvad luulearmastus, luule käsitlemise oskused (mõnikord isegi õige tahe), surmatakse

koolitunnis luuleteos.” (Sinimaa 1975: 3) Sellised arutluskäigud ja uurimustulemused näitavad väga selgelt, et luuleõpetuse kvaliteet ja õpetaja tegevus koolitunnis tuleb kahtluse alla seada.

Käesoleva magistr töö uurimisobjektiks on valitud gümnaasiumi kirjanduse õpetajad, et näha, kas kooli kirjandusõpetus on piisavalt efektiivne, et panna alus luulehuvile tekkimisele ja jätkumisele ka hilisemas elus, sest „koolipingis alanud kirjandusharrastusel on harilikult oma järjekestvus“ (Leht 1977: 4). Samasugusel arusaamisel on ka Kadakas, kes väidab, et keskkoolipäevil kujunenud hinnangukriteeriumid ja hoiakud jäävad enamikule koolilõpetajaist edasiste kirjandussuhete aluseks. (Kadakas 1992: 38)

Kadakase tehtud uurimusest „Abiturientide suhtumisest kirjandusse ja kirjandusõpetusse“ selgub, et suhtumine kirjandusse seostub kõige olulisemalt üldise suhtumisega tegevusse kirjandustunnis, samuti mõjutab seda suhtumine kirjandustunni teostesse ja luulesse. Õpilastel, kelle ei meeldi kirjandus, seostub huvi kirjanduse vastu kirjandusõpetaja isikuga. (Kadakas 1992: 40) Seega on kirjandusõpetuse tulemuste seisukohalt määrava tähtsusega rakendatav õppemetoodika, samuti on olulised käsitletavat teosed ja inspireerivad isiksused.

Probleem luulekunsti ebapopulaarsuses õpilaste hulgas võib tuleneda ka luule enda olemusest, sest teatavasti erineb luulekeel tavalisest argikõnест, mistõttu võivad noored luulet pidada liiga keeruliseks ja raskesti mõistetavaks (vt nt Showalter 2002, Fleming 1996, Lasky 2012). Selle probleemi najal kerkib üles küsimus: kas pigem on negatiivne hoiak luule suhtes tingitud luule eripärast või on see rohkem valitud õpetamismetoodika küsimus? (Org 2000: 4-5) Sellest lähtuvalt on autor pühendanud luule olemuse kirjeldamisele ja vaatlemisele eraldi peatüki.

Töö eesmärgi saavutamiseks seati järgmised ülesanded: anda ülevaade luule olemusest; kirjeldada luule õpetamise metoodikat; analüüsida gümnaasiumiõpetajate pedagoogilisi arusaamu ning metoodilisi lähenemisi.

Antud teema valimisel magistr tööks said määravaks esiteks autori enda kooliaegsed kogemused, teiseks tutvumine erinevate luuleõpetust puudutavate kirjutistega, kust selgineb probleem luuleõpetuse teisejärgulisest positsioonist kirjandusõpetuses, mis

Orgi arvates on osalt tingitud nendest käibivatest ideedest ja hoiakutest, mis ei tunnusta luulekunsti väärtuslikkust ja vajalikkust. (Org 2000: 3)

Töö koosneb kahest osast: teoreetilisest ja empiirilisest. Teoreetiline osa esimene peatükk vaatlleb, millised on õpilaste lugemishuvid ja –eelistused. Antakse ülevaade luule olemusest, sest õpilased suhtuvad luulesse üldjuhul negatiivselt, mis annab alust seda lähemalt vaadelda ja sellega tutvuda. Teine peatükk vaatlleb lähemalt luuleõpetust ja selle meetodeid, et näidata erinevaid rikkalikke võimalusi nii luule käsitlemiseks kui ka soodsaid võimalusi õpilase intellektuaalse, sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamiseks. Kolmas peatükk üritab õpetajate ankeedivastuste põhjal jõuda järeldusteni, kuidas õpetajad luulet hindavad ja milliseid meetodeid kasutavad.

Käesolevas uurimisteema vaatluse alla on võetud kirjandusõpetajad, et näha, kuidas kirjeldavad oma keskseid taotlusi selle õppeaine kõige vahetumad kujundajad. Autor eeldab, et luuleõpetuses toimuva mõistmiseks on kasulik teada, millist olukorda ja muutusi peavad võimalikuks ainekava elluviijad. Õpetajate ankeedivastused kajastavad neid asjaolusid, mille alusel teeb ta oma töös olulisi otsuseid, nt tõlgendab riiklikku ainekava ja teeb valikuid õppematerjalis, meetodites ja võtetes. Kuigi eesmärgid ja nende realiseerumine on kaks iseseisva, mõjutavad õpetaja taotlused mitmel kaudsel viisil seda, kuidas jõuab luule õpilasteni. Seega selgub, et väga palju luuleõpetuses sõltub õpetajast, tema pedagoogilistest arusaamadest ja meetodilistest lähenemistest.

Jüri Ginter püstitas 2002. aasta haridusfoorumil probleemi, et õpetajate teadmised julgustaksid ka teisi õpetajaid otsingutele, ning kogemuse üldistamine oleks ka parim alus õppekava ja õppevahendite arendamisele (Ginter 2002: 7), sest õpetaja töö ja õpetamine muutuvad nagu iga teine valdkond meie ümber. Paljud muutused haridussüsteemis saavad aga alguse just õpetajast. Kui õpetaja ei ole valmis oma õpetamispraktikat muutma, võib õppekava jääda vaid ilusaks dokumendiks. (Eisenschmidt 2011: 1) Sellest lähtuvalt võib antud uurimistöö, mis käsitleb õppekava realiseerijate taotlusi ja meetodilisi lähenemisi, olla probleemide ilmnemisel aluseks ka näiteks õppevahendite aredamisele.

Käesoleva uurimustöö raames koostati küsitlusleht 25 küsimusega ning see esitati 2013. aastal erinevatele kirjandusõpetajatele üle Eesti. Kokku saadi 19 täidetud ankeeti, mida oli võimalik töös kasutada. Küsitluslehe täitnud õpetajad ei ole valitud kindlate

kriteeriumite järgi. Kasutatakse kvalitatiivset lähenemist, mille eesmärgiks on koguda erinevaid vaatenurki oma ala spetsialistidelt, saada infot sihtrühma (gümnaasiumiõpetajate) kohta. Ankeedis on valdavalt küsimused, milles vastusevariante pole ette antud, et anda vastajale võimalus kogemusi oma sõnadega kirjeldada. Autor saatis ankeedi laiali kõikides Eesti maakondades asuvale vastavale töötajale, kes edastas need antud maakonna eesti keele ja kirjanduse õpetajate listi, kus kõigil oli võimalik seda täita. Lisaks said ankeedid saadetud Eesti Õpetajate Seltsi.

Eesmärgiks ei ole arvulised abstraktsioonid, vaid saadud info kvaliteet. Küsitlus oli elektrooniline ning seda sai täita Google Drive küsitluskeskkonnas: <https://docs.google.com/forms/d/1ivHqJQhceqcICghC-H5WMy0GeDeOd74Z1Hw-QYJd0Cc/viewform> Küsitlusleht on tööle lisatud.

Uuring annab sissevaate Eesti kirjandusõpetajate arusaamadesse ning käsitlevatesse meetoditesse ja võimaldab oletusi selle kohta, kuidas luulet koolis käsitletakse. Uurimuse läbiviimiseks püstitati järgmised probleemküsimused:

- kas õpetajad on aru saanud luule väärtuslikkusest ja vajalikkusest, ning oskavad seda ka koolitunnis (nt õpilase arengule) hinnata?
- kas õpetajatel endil on luulearmastus ja motivatsioon luuleõpetuse vastu?
- kas õpetajad ise on piisavalt inspireerivad isiksused, et õpilastes tekiks luulehuvi?
- kas valdav negatiivne hoiak luule suhtes tuleneb värss tekstide harjumatus eripärast või on väheatraktiivse õpetamismetoodika küsimus?
- kas luuleõpetus on piisavalt efektiivne, et panna alus luulehuvi tekkimisele ja jätkumisele ka hilisemas elus?

Teoreetline põhi tugineb järgmistel raamatutel ja artiklil: A. Org “Luule õpetamise metoodika gümnaasiumis” (2000), A. Org “Lugeja südametunnistus” (2002), A. Org “Gümnaasiumi ainekava – kirjandusõpetus poetika võtmes” (2010), A. Org “Luuleteksti analüüs ja tõlgendamine” (2011), L. Thompson “The Teaching of Poetry: European Perspectives” (1996), M. Teiverlaur “Luuleteraapia” (2007), E. Showalter “Teaching Literature” (2002).

Töö autor tänab käesoleva uurimustöö valmimisele kaasaaitamises hea koostöö eest juhendajat Andres Orgi, samuti uuringus osalenud respondente.

1. LUULE OLEMUS

1.1. Ilukirjanduse lugemine: õpilaste üldine lugemishuvi ja –eelistused.

Tänapäeval ei kahtle keegi lugemisoscuse vajalikkuses, sest ilma selleta ei ole inimesel võimalik täisväärtuslikku elu elada. Lugemisoscuse kvaliteedi määravad lugemismotivatsioon ja –harjumused. Kahjuks on emakeeleõpetajate arvates õpilaste lugemishuvi viimase paarikümne aasta jooksul muutunud kasinamaks. Kui varem lugesid õpilased meelsasti ilukirjandust, siis praegu võtavad paljud noored raamatu kätte vastumeelselt. (Puksand 2011)

Kuna me elame pidevalt arenevas infoühiskonnas, siis on muutunud ka inimeste lugemine ning sellega seoses lugemisharjumused. Ajaloolane Marek Tamm väidab, et kunagi varem pole Eestis nõnda palju loetud kui praegu, kuigi ajaga on muutunud see, mida loetakse, nagu seegi, kuidas loetakse. Ta rõhutab, et raamatu staatus tänapäeva lääne kultuuris pole enam see, mis ta oli mõned kümnendid tagasi, sest lugemine on tänapäeval killustunud ja kolinud osaliselt internetti: loetakse pisteliselt ja valimatult, loetakse pigem tekste kui raamatuid. Probleem on pigem selles, et argipraktikana ei seonu lugemine lihtsalt enam paljudele vaba aja veetmisega. Lugemisest on saanud justkui omaette „töö”, mis nõuab aega, mistõttu otsib tänapäeval kirjandusest meelelahutust üha vähem inimesi, kuna teised meediumid pakuvad seda palju intensiivsemalt ja kättesaadavamalt. (Veidemann 2006b: 18) Peamine probleem seisneb selles, et Eesti õpilased eelistavad lugemismaterjalidest ajalehti ja ajakirju. Samas on parimad lugemistulemused just neil koolinoortel, kes loevad meelsasti ilukirjandust. (vt nt Puksand 2011, Raadla 2007, Puksand 2012)

“Eestit on tabanud niisamasugune areng nagu Rootsit ja teisi lääneriike: raamatulugemine on viimasel aastakümnel tunduvalt vähenenud ja väheneb veelgi. Eriti lapsed ja noored ei loe enam oma vabal ajal. Võiks isegi öelda, et raamatulugemine ei ole noorte seas moes”, kirjutab Nõu. (Nõu 2002: 47) Üle-euroopaline kultuuritarbimise uuring näitab, et eestlased armastavad lugeda, kuid lugemus on aasta-aastalt vähenenud ja seda eelkõige laste ja noorte seas, kes eelistavad oma vaba aega veeta pigem suhtluskeskkonnas või arvutimänge mängides. (Korsten 2009)

Lugemishuvi ongi selgelt seotud meie vaba aja kasutamise prioriteetidega. Kogu nn arenenud maailmas kahaneb lugemise populaarsus, sest ahvatlusi ja võimalusi, millega vaba aega veeta, tuleb pidevalt juurde, näiteks meedia ja infotehnoloogia. (Pandis 2006) Televisiooni ja arvuti kaudu saadakse informatsioon ning elamus tunduvalt lihtsamini ja kiiremini kätte kui raamatust, mistõttu raamatut võrdsustatakse tihtipeale meediaga, kus asjad seletatakse kohe ette ära või eeldatakse, et öeldav on enesestmõistetav. E. Simon rõhutab, et ainult tundide kaupa raali taga istuv inimene pole võimeline süüvima asjade sisse, ehitama endale sobivas tempos üles loogilisi mõttekäike sama hästi kui lugedes. Isegi arvutimänge mängides otsitakse pettekoode, et ei peaks ise mõtlema. (Simon 2006: 11)

Mittelugemise põhjuseks ongi esiteks teiste meediumide (nt televisioon, video, arvuti) esilekerkimine, teiseks kindlasti ka ajapuudus (Nõu 2002: 47). Rein Veidemann (Veidemann 2006b: 18) toob välja, mismoodi aeg ja selle puudumine tingib kirjanduse jagunemise:

- süvakirjanduseks, millesse süüvimine nõuab aega,
- ajaviite- ehk levikirjanduseks, mida võibolla ei arvestatagi kirjanduse alla.

Maret Tamm leiab, et kõik, mis puutub ajapuudusesse, on pelgalt moodsa inimese leksikasse kuuluv eufemism. (Veidemann 2006b: 18) Õpilased on ka ise välja toonud, et tehnika puudumisel arvatavasti nad loeks rohkem. (vt nt Ehala 2001) Ajapuuduse vastukaaluks tõdeb Toomas Paul, et kui inimestel poleks aega, oleksid kaubanduskeskused tühjad ja kaabeltelevisioonifirmad pankrotis. Seega pole küsimus mitte ajapuuduses, vaid selles, et aja surnukslöömiseks on meeldivamaid vahendeid ning lugemine ei kuulu esmajärjekorras nende hulka. (Paul 2004: 28) Eelnevate mõtetega sobitub Aidi Valliku tähelepanek, et tänapäeva maailmas on populaarseks saanud lühivormid, sest nad kõnelevad meile kiiresti ja kiirusest ning sobituvad hästi meie kiirusesse ellu (Vallik 2011: 3) Siit omakorda võib teha järelduse, et luule oleks 21. sajandisse sobiv lugemisvorm.

Arzamastseva (2012: 41) toob välja kolm lugemisvaenulikkuse põhjust. Esimesena nimetab ta bioloogilist seletust, mille kohaselt kasvuaeg nooruk lükkab raamatu kõrvale, paneb kõrvaklapid pähe ja jätabki need sinna. Tema eelistuseks on muusika, igasugune müra, helide maailm (vt nt Lasky 2012). Teiseks on olemas ka sotsiaalne seletus, sest inimene on praegu sunnitud palju enam töötama. Inimestel pole füüsiliselt aega, et

lugeda. Kolmandaks eksisteerib ka kultuurilooline põhjus, kus talle näib, et meie ajastu raamat peaks võibolla muutuma (nt on olemas audioraamatud). (Arzamastseva 2012: 41)

Pisa uuring näitab, et Eesti 15-aastased naudivad lugemist hulga vähem kui naabermaade Venemaa, Leedu, Läti ja Soome õpilased. 38,6 protsenti küsitletud õpilastest vastasid, et lugemine pole nende meelistegevus. OECD maadega võrreldes loevad Eesti õpilased ilukirjandust tunduvalt vähem, näiteks peab lugemist ajaraiskamiseks ligi veerand õpilastest ja koguni kolmandik eesti õppekeelega poistest. (Peegel 2010)

Lugemisuuringutes on alati välja selgitatud noorte kirjanduseelistusi. Need on näidanud, et kirjandusliikidest domineerib lugemisvaras konkurentsilt proosakirjandus, samas peetakse luulet liiga keeruliseks, ning draamat lihtsalt ei olda harjutud lugema. (Raadla 2007: 84, vt veel Kadakas 1992, Puksand 2011) Kõige vähem loetakse luulekogusid, muinasjutte, näidendeid ja lasteraamatuid (vt Puksand 2011, Raadla 2007). Filimonov (2011: 33) rõhutab, luulekogudega tutvumine jääb ainult koolitunni tasemele ning, et „mõne harva erandiga loevad praegu luulet ainult luuletajad.”

Õpilased ei armasta luulet lugeda, sest nad peavad seda keeruliseks ja raskesti mõistetavaks kirjandusliigiks (vt ka Showalter 2002; Fleming 1996, Lasky 2012), eriti just luulekeele sõnavara ja kujundlikkuse poolest. Õpilastele mõjub luulekeel võõristavalt ja ebapraktilisena, sest on mitteluulekeele võrreldes „ebaloomulik“ väljendus, assotsieerudes pigem rituaali kui tavakõnega (Fleming 1996: 37-38), sest sõnad ei ilmuta end samal viisil kui argikõnes (Org 2011). Sild toob oma artiklis (Sild 2010: 21-22) Westholmi gümnaasiumi noorte peal näite, kus uuringu tulemustest lähtuvalt 84% õpilastest luule ei meeldinud.

Noorem generatsioon Eesti kirjanikke on meedias avaldanud, et kooliõpetajad ei tunne uue põlvkonna luulet ega luuletajaid. Tihti väärtustatakse ainult klassikalist luulet ja kõrvale jäetakse see osa luulest, mis omane tänapäeva noortele, mis peaks noori aktiivsemalt kirjandusellu tõmbama ja neile kohustuslikuks lugemiseks ka tänapäevast luulet pakkuma. (vt Ehala 2001, Sinijärv 2012b, Urmet 2001)

Lääne-Euroopas läbi viidud uurimused on näidanud (vt Hall 1996: 22-29), et põhikooli õpilaste hulgas on luulehuvi intensiivsem, samas kui gümnaasiumiastmetes on aktiivseid lugejaid ja kirjutajaid suhteliselt vähe. Luule ei meeldi just paljudele noormeestele, kelle huvidominandid on seotud rohkem reaali- ja loodusteadustega. (Org 2000: 4, vt veel Kadakas 1992, Rimmel 1971)

Puksandi uurimusest (2008 ja 2009 eesti õppekeelega koolide 9. ja 11. klassi õpilaste seas) nähtub, et lugemist peab oma vaba aja tegevuseks ligikaudu 61% õpilastest, kuid soolised erinevused on väga suured; poisid loevad üldiselt vähem kui tüdrukud. Tulemused kinnitavad, et Eesti koolides on kohustuslik kirjandus endiselt hinnatud ja enamik õpilasi on harjunud seda lugema, kuid pigem loetakse ilukirjandust just õpetaja nõudel, mitte omal algatusel. (Puksand 2011)

Sellest, et väljaspool sundliteratuuri on lugemus väike, räägivad ka riigieksamikirjandid, kus lemmikteostena nimetatakse ülekaalukalt raamatuid kohustuslikust kirjandusest (Ehala 2001: 14; vt Väari 1968)

Kadaka läbi viidud küsitlus „Abiturientide suhtumisest kirjandusse ja kirjandusõpetusse“ näitas, et kirjandus on meeliskunstiks viiendikule küsitletuist. Üldjuhul eelistavad noored kirjandusele filmikunsti ja muusikat. Suhtumine kirjandusse sõltub sellest, milliseid funktsioone kirjandus lugeja jaoks kannab. Kirjandus täidab enamikule õpilastele eeskätt tunnetuslikku, seejärel afektiivset (meelelahutus, emotsionaalne kaasaelamine) ja vähem esteetilist funktsiooni. (Kadakas 1992: 38)

Kuna mitmed uuringud on välja toonud, et eestlaste lugemishuvi on aegade jooksul aina vähenenud, siis sellel on paratamatult ka mingid tagajärjed. E. Vain toob välja, et eestimaalaste lugemislangu tõttu puututakse üha sagedamini kokku selliste nähtustega nagu vähene väljendusoskus, keeleline lodevus ja ebaõige keelekasutus. Teiseks põlvkond, kes ei armasta raamatuid lugeda, kaotab sideme esivanemate kultuuripärandiga. Lisaks on raamat eetiliste väärtuste kandja, mis aitab noorel inimesel paremini mõista nii iseennast kui ka inimesi enda kõrval. (Nõu 2002: 47) J. Douglas (Briti lugemisaasta 2008 peakorraldaja) on veendunud, et lugemine on teadmispõhise ühiskonna alus, sest arendab sotsiaalset empaatiat, stimuleerib loovust ja suurendab demokraatiat (Vain 2010). Arzamastseva leiab, et lugemine peaks lapse jaoks olema samasugune vajadus nagu söömine (Arzamastseva 2010: 42-43).

Modernistlik käsitlus kultuuri ja inimeste kultuurikäitumise kohta on lähtunud sellest, et kultuuris eristuvad selgesti nn kõrgkultuur ehk päriskultuur ning madalkultuur ehk massikultuur. Kultuuris osalemise kvaliteeti on hinnatud eelkõige kui võimet osaleda kõrgkultuuris, nautida esteetiliselt nõudlikku kirjandust, samas kui massikultuur on tähendanud lihtsakoelisemale maitsele kohandatud massikultuuri toodete eelistamist ja popkultuuri harrastamist. (Lauristin jt 2004: 97) Siit tuleneb tihti arvamus, et ajaviitekirjanduse lugemine pole ikka see õige lugemine. Tegelikult on lugeva inimese sõnavara igal juhul rikkalikum ning tema oskus end kõnes ja kirjas väljendada samuti parem mittelugeja omast (Kallas 2010), kasvatades lisaks inimese maitsemeelt.

Jürgen Rooste (2009) on osutanud, et kui varem oli luuletamine ja luule lugemine üllas harrastus, siis nüüd on selle asendanud blogimine. Lugemist ei seostata sotsiaalsuse ja edukusega, mistõttu ei ole see noorte seas popp. Briti õpetajatel (vt nt J. Douglas (Vain 2010)) on väga traditsiooniline arusaam lugemisest ja sellega seotud väärtustest, mistõttu tuleks alustada eelkõige hoiakute muutmisest; lugemise mõiste ümbersõnastamisest, st lugemise tähendus anda ka veebikeskkonnas suhtlemisele, *online*-lugemisele, tekstisõnumite kirjutamisele ja blogide tegemisele. Oluline on õpilastele näidata, et lugemisega ei eraldata end sõpradest ja ümbritsevast maailmast, vaid et just tänu lugemisele leitakse uusi sõpru ja tuttavaid - lugemine määratleb sotsiaalse kuuluvuse. (Vain 2010) Filimonov on näiteks kirjutanud, et ta häbenes luuletuste kirjutamist päris kaua, sest see näis talle „mingi veidra harrastusena, millega normaalsel inimesel ei kõlba tegeleda“. Samas *rock'n'rolli* oma sõnadele laulda olevat hoopis teine teema, sest sellega võib saada staariks, pälvida tähelepanu, eakaaslaste lugupidamise või minna isegi ajalukku ning selle poole tahaks püüelda ilmselt iga mees. (Filimonov 2011: 27)

Ilukirjandus rikastab iga keele sõnavara (vt Lasky 2012). Ilukirjandust lugedes kasvatakse inimestena ja arendatakse keeleoskust, sest raamatud on teadmiste allikaks. Hea emakeele, sealhulgas rikkaliku sõnavara tundmine aitab paremini igapäevaelus toime tulla: väljendada arusaadavalt oma mõtteid, lugeda eri raskusastmega teksti ja sellest aru saada. (Korsten 2009)

Keele – inimese tähtsaima informatsioonivahendi – täiuslik valdamine nõuab stiilide tundmist. Keele täielikule omandamisele ei vii grammatika ainuvaldav õpetamine, mis

on küll üheks eelduseks, kuid keelematerjal muutub õpilase tahtele alluvaks stilistika-sõnastusõpetuse jõukohase tundmaõppimise tulemusena. Just funktsioonide tunnetamine võimaldab keelt sügavamalt mõista, kuid iga keelevahend on funktsionaalne, mis tuleb eriti esile luule puhul. Stiil nõuab keel valikulist tarvitamist ning stiilide kogusumma (sõnavara, fraseoloogilised ühendid jm) moodustab keele kui terviku. Autori taotlus on lugejat kaasa elama panna, kuid kui õpilasel puudub kujundiline mõtlemine, siis jääb lugejapoolne kujund loomata. (Villand 1968: 65-88)

Ilukirjandus on võimsaim kujutlusvõime arendamise allikas, sest selle südamikuks on verbaalne metafoorus. Kujutlusvõime kangumine viib mitte ainult keelelise, vaid ka emotsionaalse vaesumiseni. Täisväärtuslik elu eeldab võimet oma kogemusi, tundeid ja mõtteid verbaliseerida, mis sünnib vaid lugemuse pinnalt. Ilukirjandus pakub olulist tuge just meie psühholoogilisele arengule. (Veidemann 2006b: 19) Kuid „keel on mõtlemine, mõtlemine omakorda aga üldse kogu su maailm ja sellega suhestumine“. (Penjam 2006)

Funktsionaalse lugemisoskuse parandamiseks tuleb palju lugeda, sest sellel rajanevad kõik muud oskused; see paneb aluse nii kooliedukusele ja ka haridusele laiemalt. Lugemine ja sellest saadud kogemused aitavad hakkama saada järjest suureneva infohulgaga ning eristada olulist mitteolulisest: areneb inimese tähelepanu, taju, mõtlemine, fantaasia ja loovus, areneb loogiline mõtlemine, analüüsimis- ja suhtlemisoskus, kujunevad kõlbelised väärtushinnangud. (Mallene jt 2010: 5)

Paljudes kultuurides loevad noored lihtsalt kasu pärast (vt Org 2011), hankides tekstidest õppimise ja erialaga seotud teavet. Soome noored näiteks otsivad lugemisest meelelahutust ja põgenemist argipäevast. Mida rohkem noored loevad, seda enam tõstavad nad esile lugemisel tekkivaid positiivseid emotsioone. Need aga, kes loevad vähe, ei tunne, et lugemine pakuks neile lõbu või lõõgastust. Argielu seisukohast ongi lugemine raviva toimega harrastus. Uurijate arvates rõhutab teraapiline aspekt lugemise mitmepalgelisust. Luges kasvatavate noorte eneseusaldus, sest lugemine aitab mõista, kuidas teised on oma probleeme lahendanud või kuidas on võimalik neid vältida. (Hujanen 1998: 34)

Kirjandusel, sh luulel, on suur osatähtsus õpilaste kujutlusvõime, mõtlemisoskuse, tundeelamuste, kõnearenduse, maailmavaate ja kunstimaitse kujundamisel. Seejuures ei

saa piirduda ainult programmkirjandusega, mis hõlmab vaid väikese osa kirjandusest ning jääb jooksvast kirjandusest alati mõnevõrra maha. Üks tähtsamaid taotlusi on siiski õpilastes huvi ja armastuse äratamine lugemise vastu, nendes lugemise vajaduse kasvatamine. (Kriisa 1959a: 13)

Tabavalt on raamatulugemise tähtsust kirjeldanud Karl Martin Sinijärv: ”Tarkus tuleb raamatutest. Silmade kaudu, otse ajju, juhtmevabalt, puhas kõrgtehnoloogia.” (Sinijärv 2012c: 6) Ja Korsten: „Lugemine on nauding, hariv nauding. Lugemine annab nii reaalelulisi teadmisi kui ka hingeharidust” (Korsten 2009).

Probleemina tõstatuvadki loetust: teiste meediumite esilekerkimine; eeldatakse, et on süva- ja ajaviitekirjandus (seda võibolla ei arvestatagi lugemise alla); õpetajad ei tunne ja ei käsitle uuema põlvkonna luulet; ajapuudus; luulekeel võõristav (nt ei meeldi luule paljudele noormeestele, noored hindavad rakenduslikkust, kasu); ei arvestata noorte huvidega.

Kokkuvõtvalt võib välja tuua, et tänapäeva inimesel ei ole võimalik täisväärtuslikku elu elada ilma lugemisoskusega, sest seda sisaldavad laias laastus kõik meediumid. Infoühiskond on kaasa toonud lugemisharjumuste muutumise, kus lugemine ei seostu enam vaba aja veetmisena (nt paljud õpilased loevad ainult kohustuslikku kirjandust). Õpilased leiavad selleks meeldivamaid ahvatlusi ja võimalusi (nt filmikunst, muusika, arvutimaailm), kuigi tunnistavad, et tehnika puudumisel nad ilmselt loeks rohkem. Samas on lugemine ja lugemisoskus teadmispõhise ühiskonna alus, sest sellele rajanevad kõik muud oskused: aitab hakkama saada suureneva infotulvaga, paneb aluse haridusele laiemalt, loob eeldused edaspidiseks eluks (nt tööturul). Kirjandus ei kannu endas ainult esteelisi ja reaalelulisi teadmisi, vaid ka eetilisi väärtusi, mis aitavad lugejal ennast lähemalt mõista ja analüüsida. See näitab lugemise mitte ainult harivat, vaid ka teraapilist aspekti, näitab lugemise mitmepalgelisust.

1.2. Luule üldised tunnused

„Lüürika (kr *lyrikos* `lüüra saatel lauldav, tundeküllane`) on üks kirjanduse kolmest põhiliigist eepika ja dramaatika kõrval. Kui eepikat iseloomustab välismaailmas toimuvate sündmuste objektiivne kujutamine, siis lüürikas kujutatakse luulemina (lüürilise minaisiku) siseilma elamusi, hinge- ja mõtteliikumisi vahetu subjektiivse tunde väljenduse või kirjelduse vormis. Lüürika esineb enamasti seotud kõnes, kuid

lürismi – hingestatust ja erilist emotsionaalset värvingut - kohtame ka proosateostes.”
(Neithal 1999: 87-88)

„Lüürika liigid ehk vormid on luuletused (sh sonetid, oodid, hümnid, pastoraalid, eleeegiad, haikud, tankad), mis väljendavad peamiselt siseilma elamusi, tundeid või mõtteid- lüürilist ehk lürismi. Lüürikat iseloomustab subjektiivne ehk isiklik ja intiimne, siseilma enesevaatlus, hingeseisundid, tunde ja mõtte meenutamine või hetkeline kehtestamine, „mina” avamine, pihtimine. Luuletus kõneleb lüürilise mina vaatepunktist, mis läheneb tegeliku autori omale, kuid ei pea sellega kattuma: vastanduvad siiras luule ja rolliluule, maski kasutus.” (Merilai 2003b: 17)

Luule ehk poeesia (kr *poiēsis*) tähistab kõiki värss- ehk seotud kõnes teoseid. (Merilai 2003b: 19). Kuna luule oli esialgu ainuke sõnalise kunsti liik, määratlebki luule mõnedes keeltes loomingut üldse, ning proosat määratletakse tihti poeesia kaudu. (Mäger 1976: 7) Mõiste „poeesia” tuleneb kreeka sõnast *poiēin*, mis tähendab „tegema”. Vana-Kreekas samastus poeediga ükskõik millise kunsti esindaja: kirjanik, muusik, kunstnik, sest kõik nad tegelesid asjade loomisega, mida enne looduses ei olnud. Alles hiljem hakati seda sõna kasutama selle praeguses, kitsamas tähenduses. (Teiverlaur 2007: 10-11)

Lüürika on ürgne kunstilise eneseväljenduse vorm, mille alged ulatuvad kõigi rahvaste luulesse. Vanimad teadaolevad lüürilise kunstluule mälestised pärinevad juba kolmandast aastatuhandest eKr. (Neithal 1999: 88) Ajaloolise arengu astmed on rahva- ja kunstluule, ürgseim vorm loitsud ja maagilised vormelid. Luule on olnud lahutamatu ka muusikalis-intonatsioonilise ettekandega ehk lauluga (Neithal 1999: 86). Arvatakse, et luule tekkiski manamistel ja formaalsetel jutuvestmistel varajastes kirjanduseelsetes ühiskondades, kus poeesia omas tähtsat religioosset ja mittereligioosset rolli. (Teiverlaur 2007: 10)

Luule oli algselt mõeldud õpetuste edasiandmiseks (Teiverlaur 2007: 10, vt veel Peep 1963) ning „mälutehniliseks abivahendiks“ (Kaplinski 1975: 2069), mistõttu olid luule lühivormid esialgu veel ülitugevalt seotud muusika ja lauluga, sest see aitas sisu meeldejäavamaks teha (Peep 1963: 9) ja olulisi tekste põlvest põlve minimaalsete moonutustega edasi anda. (Kaplinski 1975: 2070) Näiteks Vana-Kreekas saatsid laulmist veel lauljate rütmilised kehaliigitused, omapärane tants, mis pidi aitama

illustreerida esitatava teose sisu. (Peep 1963: 9) Laulikud ja jutustajad olid küll mõlemad iidsetel aegadel olemas, aga esimeste loomingut hinnati kõrgemalt. Mida meeles tasus pidada ja edasi anda järeltulevatele põlvetele, sai laulu kuju, värsistati. (Kaalep 1986b: 69). Inimese lauluarmastus ongi üheks põhiliseks allikaks tema hilisemale luuleharrastusele. (Peep 1963: 8) Algselt oli ka draama luulekunsti haru, sest kõik vanemad draamad on loodud värsis (Kaalep 1987: 72).

Nii ilmnebki, et kõikide kultuuride kirjandus on alanud luulega, sest selle rütmika ja sensuaalsus on seotud inimeste fundamentaalsete vajaduste rahuldamisega. Poesiat võib pidada sama vanaks kui primitiivsete suguharus elanud inimeste mitmesuguseid tseremooniaidki. Nagu näha, seostus poeesia oma tekkeperioodil muusika, tantsuga ja oli rahvakunsti osaks. (Teiverlaur 2007: 10)

“Niisiis – luulet ja luuleelemente oli inimese kõnes ja arusaamades kaugelt varem, kui neid hakati sihiteadlikult ja kunstikavatsuslikult looma. Vajadus emotsionaalselt elu tunnetada avas sõnakunsti nagu iga teisegi kunstiiliigi arenemisele tee.” (Peep 1963: 7)

1.3. Luule väljendusvahendid

“Lüürika ebapopulaarsust nähakse eelkõige tema žanri iseloomus ja laadis, sest lüürika on kirjandusliik, milles viljeldakse kunstilis-esteetilises vormis kõige subjektiivsemaid tunde-, mõtte- ja fantaasiaelamusi ja meeleolusid, samuti puudub lüürikas peaaegu täielikult välist tegevust sisaldav ja arendav faabula ning ajalis-ruumiline ja loogilis-geneetiline sündmustik.” (Roos 1937: 433)

Luulet eristab teistest kirjandusliikidest terve rida spetsiifilisi tunnusjooni. Thompson on luule eripära jälgimiseks pakkunud välja mitmeid tasandeid (Thompson 1996: 2): teksti keeleline modelleeritus; teksti fonoloogilis-esteetiline instrumentatsioon; teksti kompositsiooniline organiseeritus; teksti tähendusintensiivsuse kasv; teksti stilistiline kvaliteet (grammatiline, süntaktiline, leksikaalne); teksti modaalsus (sisemaailma kujutamine, subjektiveeritud elamuslikkus); teksti vormiline (visuaalne) struktuur; keelestruktuuri ja tähenduse vaheline isomorfsus.

Alapeatükkides käsitletakse luule väljendusvahendeid kokkuvõtvalt kujul: keel ja kujundlikkus; kognitsioon, kujutus, fantaasia; riim ja rütm.

1.3.1. Keel ja kujundlikkus

„Mis sai nüüd temast edasi, jääb iga enda mõelda, sest õiges laulus ikka on üks asi, mis ei öelda.“ See „Hando Runnelilt laenatud moto ütleb vihjaval, kuid samas tabavalt välja luule ja poeetilise keele toimimise võtmenähtuse: ütlematajätmise. Neile värssidele võib veel täienduseks lisada, et õiges laulus võib olla koguni palju asju, mida ei öelda või öeldakse nii, et saab mitutpidi mõelda, sest tavatõe järgi on ilukirjanduse pärisosa kujundlikkus. Hea kirjandusteos jätab lugejale piisavalt palju ruumi mänguks ja kaasamõtlemiseks, assotsiatsioonideks ja äratundmiseks. See eeldab, et autor jätab teksti piisavalt palju „lünki“: ta ei ütle kõike otse ega lõpuni välja, vaid jätab osa teksti tähendusest lugejale avastada.“ (Mihkelev 2005: 8) Sest luulekeel ei ilmuta end kunagi korraga, vaid tema võimalused teostuvad vähehaaval. (Kaplinski 1975: 2074)

„Keel kirjeldab ja kehtestab maailma, säilitades, luues ning edastades teavet. Keel ei ole ainult sõnavara, vaid hääliku, silbi, sõnaühendi, lause, tähenduse ja kasutuse tasandeid hõlmav keerukas reeglistatud süsteem. Keel esindab tegelikkust, loob sellest keelelisi mudeleid.“ (Merilai 2003b: 31-32) Poeetilise rolli võimendumine luules allutab loomuliku keele kujundliku väljenduse nõuetele. ” Luuleline keelekasutus ei ole argine, vaid erakordne – see nõuab poeetiliselt korrastatud, kokkukõlavat, sidusat kõnet.” (Merilai 2003b: 32)

Keel on ilukirjandusliku teose väljendusvahendiks, kuid ilukirjandus kajastab tegelikkust eeskätt just kujundite varal. (Sööt 1959: 47) Kujundilisus on ühtlasi ka kunstilise väljendusvormi tähtsaimaks tunnuseks (Sööt 1959: 13). Seega on ilukirjanduslikkus ehk kunstilisus kujundliku keelekasutus tulemus, mistõttu algab ilukirjanduse mõistmine kujundi olemuse taipamisest. (Merilai 2003a: 11)

Ilukirjandusliku teose kujundilise väljenduse saavutamiseks kasutatakse kõiki olemasolevaid rahvuskeele rikkusi, kõike, mis annab kujutavale ilmekust, konkreetsust ja eredust. Väljendusvahendite rohkus võimaldab igal kirjanikul valida just talle kõige sobivamad. Kirjaniku fantaasia on lõpuks see, mis ühendab loovalt tema kogemused, tähelepanekud ja teadmised terviklikuks pildiks. (Sööt 1959: 13-47; vt Kaplinski 1975)

Luulel on keelega väga eriline suhe, kus iga sõna on justkui luubi all (Krull 2011: 95). “Luulekeel on keel kõigis keelevõimalustes, kõigi võimalike keelte summa. /---/

Luulekeel on argikeele metakeel./---/ Luulekeel uuendab ja parandab argikeelt.“ (Kaplinski 1975: 2073) Seetõttu ei saa ka luule vastuvõtmisel keskenduda ainult sõnumile, sest vähemalt niisama tähtis on sõnamine ja sõnumine (Krull 2011: 95). „Nii võib ka öelda, et luuletuse tähendus on alati ennustamatu, ükskõik kui klassikaline see tekst ka poleks; luuletuses võib alati ilmuda harunemispunkt, kus ta võib kas laguneda või uut korrapära moodustama hakata.” (Krull 2011: 89)

Luules on ka vormil palju suurem tähtsus, kui näiteks proosas. Tervikliku elamuse saavutamiseks taotleb poeet luuletuse vägagi piiratud mahu juures oma töös suuremat kontsentratsiooni. (Peep 1963: 39) Lüürika püüdleb kokkusurutuse, napisõnalisuse ja erilise ilmekuse poole. „Just lüürika on see liik, kus maksimaalselt tuleb arvestada kirjandusele esitatud nõuet: sõnadel olgu seal kitsas, mõtetel avar.” (Peep 1963: 40) See nõuab poeesialt suurt kujundlikkust ja piltlikkust.

Ain Kaalepi definitsiooni kohaselt on luule „tihendatud sõnakunst“. (Kaalep 1986b: 70) Juri Lotman sõnastuses on „luuletus keeruliselt ehitatud mõte“, sest kõik tema elemendid on loomuldasa tähenduselemendid, teatud kindlaksmääratava sisu tähistajad. Igal elemendile eraldi kui ka kogu konstruktsioonile tervikuna annab see aga täiesti erilise semantilise koormuse. (Lotman 2006: 64-65)

Lühidusega on tihedalt seotud kompaktsus. Kompaktsus, lühidus ja napisõnalisus on lüürikas paratamatud. Seal, kus prosaist võib lubada endale terve lehekülje, peab poeet tihti ainult ühe värsireaga leppima. Lühiduse tõttu langeb ka igale sõnale, igale kujundile, igale detailile suur kaal. (Remmel 1977: 72)

„Luule on unikaalne nähtus: ta demonstreerib loomuliku keele kvaliteeti, näitab selle võimalusterikkust midagi ainukordset, mis puudub näiteks publitsistikal või isegi proosal. Luulekeel on keel tema kõigis keelevõimalustes, ta eksperimenteerib ja avab loomuliku keele horisonte sageli üllataval ja värskel viisil. Luule „taaselustab“ loomulikku keelt sootuks vabamal ja ennustamatumal moel; luulekeel, vastandudes argikeelele, genereerib loomuldada innovaatilist pinget ja uudseid tundmusi. Luulekeele perspektiiv on ammendamatu, mistõttu ta vajab tähelepanu. Just see asjaolu muudab luule ideaalseks allikmaterjaliks emakeeleõpetajatele.” (Org 2000: 42)

„Maailma kujutades ja kujundades (kirjeldades, liigendades ning korrastades ehk mudeleid luues) loob keel ühtlasi teadvust, mille abil inimene tajub, suhtleb ja – muudab maailma. Teadvust kujundades kujundab keel vaimset, selle kaudu aga ka välist tegelikkust.” (Merilai 2003b: 32) Maailm on aga inimesele avatud vaid sedavõrd, kui võrd see on esindatav tema keeles. Rikastades oma keelt ja väljendust, rikastatakse ka mõistust ja nähtavat maailma. Sõnakunst on hinnaline keele, vaimu ja maailma avardaja ehk tarkuse ja kogemuse allikas. (Merilai 2003b: 32)

1.3.2. Kognitsioon, kujutus, fantaasia (loovus)

Luule nõuab avarust rohkem kui teised kirjandusliigid, sest sellesse kannab lugeja ise oma kogemuste ja meeleolu kohaseid elemente, sisustab teda. Luuletus annab lugejale kujutuspiltide loomisel ning detailide ja terviku mõistmisel üsna vabad käed, vabamad kui näiteks proosa ja draama. (Remmel 1977: 74)

Luule ei ole argikommunikatsioon ega ka seletamine, ühismõistetavast lähtuv mõttereendus, vaid pigem meenutab luule meile midagi, mille oleme unustanud või mida pole seni tähele pannud. (Kaplinski 1975: 2072) Luule eesmärk ei ole tõelisuse matkimine, vaid mingi värskendava kokkupuute saavutamine sellega. Kunstiteos koosnebki kahest osast- vanast ja uuest, tuntuist ja vastsest. (Kaplinski 1975: 2078)

Tundmused, emotsioonid on see osa inimhingest, mis allub õpetamisele õige tõrksalt. Seda ei saa põhiliselt enam muuta, kuid saab mingil määral kujundada. (Kaalep 1986b: 70) Kuigi erinevad tundmused on omased nii kirjutajale kui lugejale, on teada see, et ühes ja samas situatsioonis tekivad erinevatel inimestel mõtted, mis ei ole üksteisega täiesti sarnased, ja see tuleneb nende erinevatest kogemustest ja teadmistest. (Teiverlaur 2007: 20) Kognitsioonid (kognitsioon- ld k *cognare* `teadmine`) omavad erilist tähtsust iga inimese elus, sest neis peitub tähendus ümbritseva keskkonna ja iseenda suhtes. (Teiverlaur 2007: 22)

Kunsti loomisel on fantaasia ja kujutlusvõime endastmõistetav, aga selles, et kirjandus äratab fantaasiat ka vastuvõtjas (lugejas), ei pruugi alati kuigi endastmõistetav olla. Tihti ei taheta lastel lasta midagi ise juurde kujutleda, sest tema fantaasiat ei usaldata. (Kaalep 1987: 69) Kuid kuna kujund saab tekkida vaid loova fantaasia osavõtul, siis pole ka tema vastuvõtmine selleta mõeldav. (Villand 1978: 17)

„Fantaasia (kr k *phantasia* `kujutus`), kujutlusvõime, väljamõeldis on varasema meelelise kogemuse alusel (tuntud elementidest) uute tervikkujutiste loomine. Fantaasia põhineb assotsiatsioonidel /---/ ja erineb mälukujutlusest selle poolest, et kui viimasel korral kasutatakse varem tajutut, siis fantaasiaprotsessis luuakse uusi kujutisi.” (Teiverlaur 2007: 32)

Luuletust lugedes hakkab aga fantaasia mitmekordselt tööle, kui konkreetsete nägemuste taga on aimata tähendust ja tunda mõttekäike. Lugeja mõistusele ja mõttekujutlusele täita jäetud väikesed lüngad ergutavad teda isetegevusele. (Oras 2003: 76) Kuid assotsiatiivne mehhanism, millel luule rajaneb, hakkab tööle ikkagi ainult siis, kui „salavedruna toimiv märksõna on ka lugejale taibatav ja tähenduslik.” Selleks, et me midagi taipaksime, mõistaksime ja tekiks tähendus, on vaja teadmisi ja kogemusi. (Teiverlaur 2007: 20)

Kuigi inimõtlemine on lahutamatult seotud keelega, ei taandu ta puhtkeelelisele, verbaalsele protsessile. Iga sõna suhtes tekib alati rohkesti assotsiatsioone, sest enamikul sõnadel on mitmeid tähendusi, kusjuures sõna tähendus oleneb veel kontekstist. Tavaliselt selgub sõna tähendus lauses, kuid see oleneb ka inimese elukogemustest, hoiakutest ja muudest teguritest. Poesia kutsubki inimeses esile kognitsioone ja emotsioone ning võib muuta ka mõttetegevuse vabamaks. Lisaks on rõhutatud, et loov mõte on pigem reegliks kui erandiks inimese kognitiivses funktsioneerimises. (Teiverlaur 2007: 21-24)

Luule loomine, lugemine ja kuulamine vajab kujutlusvõimet, sest luule on inimese mõtete ja tundmuste generaator, mis kutsub esile erinevaid kujutlusi. Kujutus on inimteadvuse võime luua tegelikkusest saadud muljeid töödeldes uusi meelelisi või mõttelisi kujundeid, kuid inimesed erinevad oma kujutluse selguse ja elavuse poolest. Hea kujutlusvõime on ka üks loovuse eeldusi. (Teiverlaur 2007: 26-35)

1.3.3. Riim ja rütm – luule musikaalsus ja vorm

Luules pole oluline ainult keele kujundlikkus, vaid olulised on ka intonatsioonilised vahendid nagu meloodia, rütm, dünaamika ja tempo. Seoses intonatsiooni osatähtsuse suurenemisega langeb suurem kaal ka luuletuse värsiehituslikule küljele, mis põhilises osas juba paigutab kindlad rõhud, tõusud ning langused ja aitab ära kasutada rütmi

emotsionaalse mõju inimesele. Luules on ka keele kaunikõlaligus suurema tähelepanu objektiks kui proosas. Kõik need tegurid koos kujundi intensiivsusega heidavad omapärast valgust luuletuse otseselt sõnastatud mõtetele, lükkavad tema piirid kaugemale ning panevad koos põhitekstiga kõlama nn. poeetilise allteksti. (Peep 1963: 39)

„Luulel-laulul on inimestele omamoodi mõju, nimetame seda sugestiooniks, hüpnosiks või kuidagi teisiti. Eriline seos on sellel mõjuvõimul luulerütmiga. Ja küllap pole kurikuulus riimigi muud kui rütmi rõhutamise ja astendamise vahend: riim koondab väikesed rütmiüksused suuremateks (riimist riimini).“ (Kaplinski 1975: 2070)

„Tähelepanekud näitavad, et juba loode hakkab tunnetama väljastpoolt tulevaid rütme, eelkõige ema südamelööke. Luulega tegelevad lapsed reageerivad poeesias enam rütmile kui sõnadele. Nad plaksutavad käsi, liigutavad suud luule rütmis.“ (Teivelaur 2007: 38, vt Lasky 2012, Mattenklott 1996, Thompson 1996) „Vahel võivad rütm ja riim omada suuremat jõudu kui sõnade tähendus. Ka väikelaps on riimidest ja rütmidest teadlik tunduvalt enne poeesiaga tegelema hakkamist.“ (Teivelaur 2007: 39, Thompson 1996)

Seotud kõne on välja arenenud just laulust, mistõttu on talle iseloomulik ka sõnade rütmiline ühendamine. (Sööt 1963: 83) Luule on justkui viisita laul. Musikaalsus ilmnebki just tema rütmis ja kõlavuses. Kõiki keeli iseloomustab teatav rütmilisus, mis avaldub ühesuguste omadustega silpide, sõnade, lausete või tähenduste kordumises. (Merilai 2003b: 57)

Rütmiga liituvad veel sageli riim ja kindel väline esitamismäär (värsside ja salvide näol) (Sööt 1963: 83). Tavaline lugeja mõistabki luulet eelkõige kui kirjanduse osa, mis on kirjutatud värssides. Luuleteksti rõhutatud liigendus vastandub proosa loogilisele sidevusele. Värss on luule üks esmaseid rütmiüksusi. Suulises ettekandes toob värsilise liigenduse esile just intonatsioon. (Mäger 1976: 35)

Luule musikaalsuse allikaks ei ole ainult rütm, vaid kõlavust lisavad ka riim ja kõlakujundid. Riim on rütmi kõrval teine luule silmapaistev tunnus. Luuletuse rütmi ja kõlavuse ehk eufoonia (kr k *euphonia* `heakõla`) kujundajana on oluline just riim, mis

on sellisena tähtis kõlakujund ehk instrumentatsiooni (ld k *instrumentum* `tööriist`, `vahend`, `pill`) võte. (Merilai 2003b: 73)

Luule on seotud mõõdetud kõne. Keelevaistu toel taipab lugeja ruttu, milline on luuletuse rütm, mille kujundavad värsimõõdud. „Värsiõpetuse tundmine süvendab oluliselt luule ja keele mõistmist. Samuti aitab see kaasa, et sõnalooming läheks vähem rappa.“ (Merilai 2003b: 60)

Rütm aitab tugevdada ka lugeja emotsionaalset reageeringut. Nähtamatud õhuvibratsioonid moodustavad heli, mida tabame kuulmismeele abil, ning kuigi heli ise on tähenduseta, kannab ta ometi tähendust edasi. „Luuletuse rütm on kahekordne kommunikatsioon – ta vastab millelegi, mida on mõeldud ja tunnetatud, ning juhhib lugeja reageeringuid.“ (Eskor- Kiviloo 1996: 73-74)

Rütmilist kõnet saab jaotada kindlaiks mõõdetavaiks lõigeteks – värssideks –, mis toimub kindla seaduspärasusega ja erineb kõne grammatilisest jaotamisest. (Sööt 1963: 84) Luule jagunemine kindlateks ühikuteks - värssideks ja värsid omakorda stroofideks – eristab luulet proosast, mis on antud pidevas, katkematus kõnes. Mitmed värsiteoreetikud ongi rõhutanud luule puhul „graafilise pildi“ tähtsust (Lotman 2006: 57), mistõttu on luules ka vormil olulisem roll kui proosas. Siit järeldeb ka, et luules on oluline nii auditiiivne kui ka visuaalne külge. Luuleõpetuses vajakski ilmtingimata rõhutada, kuidas on seotud loomulik keel ja värsimõõdukeel. Õpilastele oleks oluline teadvustada, et nii nagu kõnerütm, nii on ka värsirütm korrastatud eesti keele prosoodiliste – välte- ja rõhusüsteemi – tunnuste alusel. Vajalik oleks selgitada, kuidas loomuliku keele fonoloogia- ja prosoodiasüsteem määratleb üldisemalt värsisüsteemi võimalused, dikteerides värsimõõdu ja –rütmi. (Org 2000: 42)

Palju kirjutatakse ka vabavärsse, kuid vabavärs ei jaotu tavaliselt stroofideks, ei oma värsimõõtu ega rime või esineb neid korrapäraselt. Vabavärs ei kohanda end lauldavusega nagu reegliäärane luuletus. (Teiverlaur 2007: 40) Vabavärsi probleemi näebki Toomas Liiv just graafilise objektiveerimise ehk kirjapanemise oskusest. Ta rõhutab, et „luule oli ja on olemuslikult auditiiivne, kuid kui inimkond omandas oskuse graafiliselt jäädvustada artikuleeritud kõlalist järgnevust, siis hakati ka luuletusi üles märkima värssidena. (Liiv 2011: 70) „Olemuslik auditiiivsuse dominant on luules asendumas visuaalsuse, ikoonika determinatsiooniga. XX sajandi kirjandusarengu üks

tunnusjooni ongi muu hulgas olnud olemuselt auditiiivse luule järkjärguline asendumine visuaalsega,” leiab Liiv. Luule ja proosa eristajaks ongi saanud „kunstikavatsuslikult verbaalväljenduse graafiline pilt”, kus luulet eristatakse proosast peaaesjalikult just silma abil. (Liiv 2011: 71)

Luulet peab tunnetama, sest alles siis saab tema kohta midagi täpsemalt öelda. Luule tunnetamiseks, tuleb õppida lugema ka valjusti, et õigesti tabada rõhke, meloodiat ja pause. Ja kui osatakse luulet õigesti lugeda, saadakse temast ka paremini aru ning tunnetatakse veelgi rohkem tema ilu. (Peep 1963: 51) Rütmi rõhutamine sünnib tavaliselt ettekandes subjektiivselt ja tundepäraselt. Rütmi on võimalik tajuda nii lugedes kui ka kuuldes. (Sööt 1963: 84) Ain Kaalep peabki oluliseks, et silmadega lugemise kõrval toimuks ka nn kõrvadega lugemine, sest muidu võiksime kaotada midagi väga tähtsat. Näiteks on see eriti oluline rahvalaulude tekstidele lähenedes, sest inimesel oleks vaja teada, et nende tekstide autorid pole neid kunagi üles kirjutanud, vaid neid kantid ette lauldes. Kui neid suudetakse aga ka kuuldavaks teha, siis saadetakse kätte nende elamuslik väärtus, kuid kõrvadega lugemise võimet läheb vaja ka mujal kui ainult rahvalaule lugedes (Kaalep 1986a: 66), näiteks Ilmar Laabani „häälutused“.

„Rütm luules ja tantsus vastab liigutustele ja pulseeringutele, mis on inimorganismis juba latentselt olemas.” (Teiverlaur 2007: 38) „Lugeja, kes loeb vaikselt (mõttes), kaotab paljuski rütmikoodis. Valjusti lugedes ning keha liigutades vajume transsi, mis laseb meil aimata sügavusi, mida me teisiti ei tabaks.” (Eskor-Kiviloo 1996: 74) „Rütmis peitub tähendus, mida ei saa keelde tõlkida ja rütmis peitub ka luuletuse külgetõmbav jõud.” (Teiverlaur 2007: 38)

Luule rütmistamise alused on väga mitmekesised, kuid rütmiehituse omapära määrab eriti ära keele foneetiline süsteem. (Sööt 1963: 84) Seega tuleb arvestada tõsiasjaga, et seotud kõne alused on eri rahvastel erisugused, mis on tingitudki iga rahvuskeele omapärast. „Luule kui rütmistatud kõne on rahvuslik oma olemuselt ja materjalilt, hoopis rahvuslikum kui proosa.” (Mäger 1976: 33)

1.4. Mõttereendused luule tõlgendamisest ning tähtsusest

Kuna arusaamad luule olemusest on aegade jooksul oluliselt muutunud, „luule kõlapind on tänapäeval määratult avardunud” (Peep 1963: 4), on küsimus luulekunsti tähendusest ja väärtusest olnud pidevalt teoreetilise mõtlemise objektiks. Tutvudes lähemalt luule olemuse ja tema väljendusvahenditega näeme, et luule liigi määratlemine pole lihtne. Ka Jaan Kaplinski on tõdenud, et ikka ja jälle tahavad inimesed kõigele piiri ümber tõmmata, kuid luule liigierisusega on segane lugu, sest öelda igaveseks, kus asub joon, mis eristab luulet kõigest muust, on loll tegu isegi kirjandusteadlase poolt. (Kaplinski 1975: 2069)

Alljärgnevas peatükis ongi autor sellest lähtuvalt lähema vaatluse alla võtnud erinevate kirjanike, kritikute ja teiste luule teemadel sõna võtnud inimeste arvamusi luulest ja selle tähtsusest.

Kirjandus on protsess ning iga luuleteos on osake sellest suurest sõnakunsti küpsemise ja täiustumise protsessist. Nii nagu pole olemas igavesti püsivaid norme, pole ka igavesti muutumatuks jäävat inimest, kelle elamused teda ikka ja alati ühel kindlal viisil sunniksid värsis sõna võtma. Ajad muutuvad, muutub kunstimaitses ja seetõttu on poeesiagi muutunud teisemaks, kui ta kunagi oli. (Peep 1963: 6) ”Luule piir ei püsi paigal, see, mida ajastu luule all mõistab ja sallib, teiseneb koos ajaga, säilitades eelnenud perioodide kogemuse,” tõdeb Mäger (Mäger 1976: 13).

Kunsti mõiste on muutuv nii ajaloos kui ka kultuuris, mistõttu on võimatu piiritleda teda ühekorruga ja igaveseks, määrata, millega ta algab ja kus ta lõpeb. Kunstiteoste ühiseid tunnuseid on püütud määrata erilise eduta, sest alati kui tunnus näib juba leitud olevat, siis tulevad esile ka seda kummutavad vastunäited. Niisiis on ka kõik katsed paigutada kunst varem seatud piiridesse määratud ebaõnnestumisele, sest „kunst seab ise oma piirid“. (Lotman 1986: 66) Ka Mäger on leidnud, et „mingit ühetunnuselise vormeliga luulepiiri määratlemiseks ei ole ega saagi olla.” (Mäger 1976: 25)

Paul-Eerik Rummo on selgitanud, et „meie need oleme, kes elu liigendame oma peas näiteks kirjanduseks ja mittekirjanduseks, kirjanduse omakorda luuleks ja mitteluuleks ja nii edasi.” (Rummo 2010: 467), sest armastame kirjandust ja luulet kui žanri. Ta nendib, et „oleme endile vist liiga suure armastusobjekti ahminud. Ei suuda teda kuidagi

määratleda, piiritleda, edasi liigendada, arvame aga samas, et peame seda. Nii hakkamegi luule asemel armastama luuletusi, ise seda märkamata. Aga luuletusi polegi olemas, need on vaid juhuslikud kujud, mille luule on võtnud,” (Rummo 2010: 469) ning lisab lõpuks, et „ärme ole see loll, kelle kohta jaapani vanasõna ütleb:” Sõrm näitab kuud, aga loll vaatab sõrme. Sõrme meelest on kuu kõik ja tema ise mitte midagi, igatahes mitte kuu. Luuletus, sõnadest sõrm, osutab millegi poole, mida me teinekord võime näha ka selle näpuga näitamata – kuid mis meist küll nägemata jääb, kui kogu oma luulearmastaja-kirega ripume selle näpu, nende sõnade ja sõnavahede küljes ja arvame, et just kirjandushuviline olla ongi ülim. Justkui me ei teakski, et ülim olla on õnnelik.” (Rummo 2010: 471)

„Nii on kõik luule kindlasti luule moodi, aga vahel otse, vahel ainult kaudselt. Sest luulegi on aegades harunenud ja muutunud nagu perekond, teda on mitmeti mõistetud, väärtustatud ja kanoniseeritud. Ja kui tõmbame kuskile joone või ütleme, et see, mis on teispool joont, ei ole enam luule, peame ehk juba homme kogema, et luule on joone ületanud, jäädes ometi küllalt luulenäoliseks. Kuigi luulel on palju nägusid. Mõned neist on meile tuttavad, teised võõrad, kolmandad hoopis ununenud. Luule on funktsioneerinud mitmeti ja sealt mitmed tema kunagised näod,“ mõtiskleb Kaplinski (Kaplinski 1975: 2069).

Ka Harald Peep on nentunud, et „Lüürika ei kannata dogmaatilist teoretiseerimist, ja kui igasuguse sõnakunsti arenemise aluseks on püüe paremini elu tunnetada, sügavamalt ja tõepärasemalt inimese vaimset rikkust avada ja lugeja ilumeelt kujundada, polnud nende ülesannete täitmine ei antiikmaailmas ega hiljemgi võimalik vaid püsivate ettekirjutuste rada tallates.” (Peep 1963: 18)

Filimonov on väitnud, et kuigi tema peas on mitu täpselt formuleeritud ettekujutust sellest, mis asi on luule, millised peavad olema tõelised luuletused ja kuidas neid tuleb kirjutada, ei saa ta siiski öelda, et need ettekujutused oleksid alatiseks formuleeritud: „See on rohkem nagu lemmikraamatu või –kirjanikuga. Kunagi ei või kindel olla, et just see raamat või autor jääb igavesti sinu lemmikuks, lihtsalt sellepärast, et inimene muutub ja areneb, saab alguses täiskasvanuks ja siis vananeb. Samuti muutuvad tema ettekujutused maailmast, endast ja teistest inimestest. See kõik toob endaga kaasa

esteetiliste väärtushinnangute korrigeerimise. Niisiis saan ma rääkida ainult oma praeguse hetke veendumustest.” (Filimonov 2011: 28)

Aastal 1878 kirjutas üks eesti luuleõpetuse pioneere Jaan Bergmann : „Kenadest kunstidest on kaunim ja lõbusam luulekunst. Ta on luule pai-laps, ta ise on luule. Ta on „kunstide kunst ning kuningas”. Temal üksi on keel ja sõnad täielikult osaks, tema üksi võib ja suudab igas õnnetuses ning õnnes oma tundmusi ja mõtteid mõnusalt ja ladusalt ilmutada.” (Peep 1963: 3) Aare Pilv arvab, et luule ei ole mingi eriliselt väärtuslik või hinnaline tekstiline nähtus muude tekstide hulgas, see tähendab, et luule ei ole eriline lihtsalt selle pärast, et ta on luule. Luule on üks spetsiifiline teksti kirjutamise viis ja üks keelelise tegevuse suurt kontsentreeritust võimaldav nähtus. „Luule on lihtsalt üks keelemäng teiste mängude hulgas,“ leiab Pilv (Pilv 2011: 167) ning lisab, et „ainus asi, mis luule puhul peaks olema – ta peaks kõnetama; aga see on juba liiga üldine tingimus, sest oleks ju hea, kui kogu elu oleks kõnekas.” (Pilv 2011: 168)

Juhan Smuul on mõtisklenud: „Kümnendat korda tulen tagasi küsimuse juurde: mis on luule? milles seisab tema haaravus, lõovus, ühiskondlik funktsioon?... Kus lõpeb luuletus? Kas seal kuhu autor asetab viimase punkti? Võib muidugi ka nii. Kuid hea luuletus lõpeb kusagil kaugemal, hoopis kaugemal. Lõpeb nimelt seal, kuhu ta meie mõtted viib; lõpeb järeldusega, mida me tema mõjul teeme kunagi hiljem /---/. Just nende, algul avanemata tagamaade ulatuses ja ilmes ongi vist luule ühiskondlik funktsioon.“ (Peep 1963: 4)

Hasso Krull defineerib luuletust kui „kingitust” ning luuletamist kui „kinkimist”, mistõttu ei ole luulet tema arvates lihtne esitada tootena, sest äratarvitatud toode kaob lihtsalt ära, teda ei ole enam olemas, seevastu kingitus jääb alles ainult siis, kui teda kasutatakse, tehakse lahti, süüakse ära, jagatakse laiali, antakse edasi, kingitakse neile, kes ka ise kingivad. „Kingitus on niisugune omandivorm, mille väärtus seisneb ainult tema tarbimises, ja mis lakkab olemast kingitus, kui teda lakkamatult ei tarvitata.” Kingituse väärtus on pärast tarvitamist alati suurem kui enne, sest kingitus loob kogukonda, ta kasvab käest kätte liikudes. (Krull 2011: 88)

Ameerikas täheldasid paljud inimesed 2001. aastal pärast 11. septembri katastroofi spontaanse luule elustumist. USA luuletaja Billy Collins on tõdenud, et see on väga huvitav, et kriisi olukordades ei pöördu inimesed romaani poole, vaid selleks on alati

luule. Ka Dinitia Smith kirjeldas New York Times'is viisi, kuidas improviseeritud mälestused koonduvad ümber luule, mis äratub kogu linna ning kuidas luule lendab läbi kübermaailma sõbralt sõbrale. Briti poeet Laureate Andrew Motion on öelnud, et luule juurde pöördume me instinktiivselt, kui on intensiivsed ajad, olgu selleks siis kas lõbustused või lein, sest luule on kokkusurumine (koondatus), puhastus, temas on erinevad perspektiivid, mõtlik/mediteeriv koht: luule on justkui sild meie tugevate tunnete vahel; luulel on võime lohutada; luule eraldatus tavakõnest loob teistsuguse tunde; luule mõistetakse nõue meelde jääda. (Showalter 2002: 62- 63)

Niisiis pole erinevate žanrite vahele piiri tõmbamine üldsegi lihtne, sest nad pole teineteisest barjääriga lahutatud. „Ei ole ühtki tunnust, mis lüürika, eepika ja draamateose vahele kindla piiri tõmbaks. Peeaegu kõik tunnused, mis lüürikat iseloomustavad, on omased ka eepikale ja draamatikale. Küsimus on peamiselt ainult astmes, ühe või teise tunnuse domineerimises, esi- või tagaplaanile astumises. Ainsaks paratamatuks lüürika tunnuseks on tundeelamuse domineerimine tegevuse või mõtte üle,” kirjutab Remmel. (Remmel 1977: 63)

„Mis see luule siis üldse on? Eks see ole poeedi kehtestada ja lugeja arvata, kemplemine käib kogu aeg ega saa iial otsa,” arvab ka Aapo Ilves (Ilves 2011: 50) ning lisab, et „luulet on absoluutselt kõigil vaja. /---/ Väga palju asju saad ära teha, elada ja ära elada, aga seda mitte eestlase ja inimesena, sest nendeks oleme me ainult keele kaudu. Ning keelt ilma laulude ja poesiata ei saa. Kaotad kolmest kaks ära ja võid puu otsa tagasi kolida. Nii lihtne ongi.” (Ilves 2011: 55)

„Siit järeldus – tuleb lugeda, palju lugeda lüürikat, et seda mõista ja õppida armastama.” (Peep 1963: 44) Selge on see, et „ilma kunstita ja ilma lüürikata oleks meie elu vaesem, nii mõnigi kaunis hetk, haarav elamus jääks olemata.” (Peep 1963: 57)

Siinkirjutaja on nõus Mürseppaga, kes väidab, et „tõesti ja päriselt on ju kirjandus üksainus – suur kõiksus. Teadlased ja kriitikud liigendavad seda omaks röömuks, ülevaadete ja õpikute kirjutamiseks, oma eritlusvõime näitamiseks – ja tore, kui me nende töödest ka tulu saame. Samas on need jaotused – žanrid-liigid, voolud jms – ju kõik üsna tinglikud, luule ja proosagi vahele ei saa kriipsu tõmmata nagu kannaga palliplatsile, kuigi tundub olevat silmaga nähtav, mis on luule ja mis mitte...” (Mürsepp 1992: 24)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et luule õpetamine võib tunduda keeruline just žanri iseloomu ja laadi tõttu, sest nii luuletuse loomisel kui ka tema omaksvõtmisel on välistamatu subjektiivne ja emotsionaalne moment, mistõttu ei saa ükski lüürika interpreteerimise meetod viia meid esiteks olukorrani, kus saaksime kinnitada lõplikku tõde, ja teiseks loob erinev subjektiivse tajumise võime võimalused mitmekesiseks arvamusteavalduseks. Tähelepanu õpetamistegevusele kui protsessile on tulemuse seiskohalt kahtlemata väga oluline, sest luule on valdkond, kus individuaalsete vaatepunktide ja erinevate lähenemisviiside paljusus on igati loomulik ja soositav. Kirjandusõpetaja võiks selle teadmise seada õpetamise aluseks. Lisaks ei saa luule ja teiste kirjandusliikide vahele ei kindlalt piiri tõmmata, sest nad sarnanevad paratamatult teineteisele, vahe on ainult ühe või teise tunnusjoone domineerimises. Luule puhul tuleb eriti selgelt esile tema tunnete orienteeritud aspekt, näiteks kriisihetkel ei pöörduta mitte proosa, vaid just luule poole (vt nt Showalter 2002).

Järgenavalt tulebki vaatluse alla luule mõju inimpsüühikale ehk luuleteraapia.

1.5. Luule mõju inimpsüühikale - luuleteraapia

Seda, kuidas luule võib meie psüühikale mõju avaldada, on palju analüüsitud kirjandusteaduses ja uuritud ka psühholoogias. Juba sajandeid tagasi ei suhtunud raamatukogudesse kui lihtsalt raamatute panipaika, vaid näiteks vanad egiptlased pidasid raamatukogu hingeapteegiks. Tähelepanu on pööratud ka luule raviomadustele. (Teiverlaur 2007: 4) Šamaanid kasutavad sõnu nii palve, luule kui ka laulu kujul inimese mõjutamiseks ja ravimiseks. Vanas Indias ja Egiptuses soovitati haiguse korral luulet lugeda. Arvatavasti on igäüks tunnetanud, kuidas luuletused vahel mõtete kulgu ja emotsioone suunavad. Ajaviiteks lugemine pole mõistagi veel teraapia, kuid mõnikord võib mõjuda ravivalt ka paar luulerida, kui need kannavad lugeja jaoks olulist sõnumit või kui nende rütmis kõlab elujõud ja optimism. (Teiverlaur 2010)

Poetid on meelte jõust aru saanud juba ammu. Meelte abil saab esile kutsuda kujutelmi ning ammuseid sündmusi. Tõeline kirjandusnauding tuleneb aga hoopis meie meeltes olevate pingete vabastamisest. (Eskor-Kiviloo 1996: 69)

Luuletuste mõju ei piirdu ainult mõtete ärgitamisega ja emotsioonide esilekutsumisega, vaid luuletustest võime leida ka uusi vajalikke mõtteid. Seega on luule nii terapeutiline kui ka hariv, mistõttu mõjub luule inimhingele mitmekülgsest. (Teiverlaur 2007: 15)

Poesia võib ravida, kuid nii luules kui ka meditsiinis on selleks vaja tehnikat ja kunsti. Luule juures muutuvad terapeutiliselt tähtsaks tema lüürilisus, musikaalsus, rõhuasetused, selles sisalduvad emotsioonid ja mõtted. Olulised on ka jagatud tunded nii luule lugemisel kui ka pärast lugemist. (Teiverlaur 2007: 18) „Luule lugemisel või kirjutamisel jõutakse alateadvusega kokkuleppele, väljendatakse ja vallandatakse potentsiaalselt destruktiivsed psüühilised jõud ning taastatakse psühholoogiline ja füsioloogiline tasakaal.” (Eskor-Kiviloo 1996: 76)

Lugemine on puhkuseks ja lõbustuseks, kui see on seotud esteetilise eesmärgiga. Terapeutiline lugemine aitab paremini mõista iseendas toimuvat, kaaslasi, lahendada probleeme, leevendada üksildustunnet, muuta inimene elulähedasemaks ja näidata, et ka teistel on raskusi. Luule objektiveerib tundeid ja soodustab vastuoluliste kogemuste väljendamist. (Teiverlaur 2007: 18-19) Luuleteraapia soodustab lastel kujutlusvõime arengut, sotsiaalsete probleemide lahendusoskuste paranemist ja käitumise muutumist. (Teiverlaur 2007: 44)

Luuleteraapia on väidetavalt seotud tähelepanu, afektide ja aktsepteerimisega. Inimeste tähelepanuvõime on väga erinev. Kuna keskkonnast ei suudeta vastu võtta kogu sealt tulevat informatsiooni, mistõttu tuleks see teave selekteerida/ignoreerida. Inimeste reageerimine ühesugusele infole on erinev, mis tingib selle, et saadud informatsiooni selekteerimine ja ignoreerimine ei sarnane täiesti üksteisega, s.t inimene pöörab poeesiat lugedes või kuulates tähelepanu tema jaoks olulistele sõnadele ja ridadele, ja seetõttu tekivad erinevused luuletuste mõistmisel. (Teiverlaur 2007: 50-51)

Luule avardab iga inimese tunnetussfääri. Kognitsioonid (ld. k. *cognare* - teadmine, tunnetus) on määrava tähtsusega emotsioonide tekkel, kuid kuna inimeste elukogemused on erinevad, siis pole ka teadmised identsed. Tähtis on jagamine - luulega tegelemisel tärganud tunnetest ja mõtetest rääkimine. (Teiverlaur 2010)

Poesia on inimloomes unikaalne, sest kutsub esile sügavaid emotsioone ja püüab neid ka selgitada. Luule stimuleerib oma tundeid väljendama, läbi elama mahasurutud

emotsioone ja mälestusi, aitab esile tuua alateadlikke ideid, neid jälgida, uurida, organiseerida ja korrastada mõtteid. (Teiverlaur 2007: 42)

Tähtsaks muutub luule just noorukieas, kui otsitakse enese identiteeti (Teiverlaur 2010). Teraapia efektiivsus peitub jõus juhtida indiviidi tema enesest arusaamise otsinguil ja emotsionaalsel vabanemisel. Luule eesmärk on tühistada osalejate teadlikkus eraldatusest ning lasta neil kogeda grupiühtsust ning selle vaimsust. (Eskor-Kiviloo 1996: 69)

Rõhutamist väärrib, et kirjanduse ja teiste kunstidega tegelemine vähendab inimese kaitseseisundit, vastupanu, selles avaldub inimese psüühiline seisund. Leidub muidugi ka inimesi, kes alateadlikult kardavad spontaanset tegevust, sest seal võib väljenduda tema tõeline loomus. (Teiverlaur 2010)

Luuleravi ei piirdu ainult luuletuste lugemise ja kuulamisega, vaid luuleteraapiat rikastab ka muusika, joonistamine, liikumis- ja muude loovtehnike rakendamine, mis soodustavad spontaansust, eneseväljendust ning aitavad kiiremini saavutada positiivset enesetunnet. (Teiverlaur 2010) Looming annab inimesele kogemusi ja intrigeerib teda nii sisemiselt kui ka väliselt (Teiverlaur 2007: 57).

Luuleravi võib toimuda grupikeskselt (kui grupiteraapia), luulekeskselt (tähelepanu pööramisega luulele poeedi seisukohast), inimese-poeemi-keskselt (inimene ise uurib oma tundeid mineviku- ja olevikukogemusest lähtudes). Praktilise mudeli järgi sisaldab luuleravi endas kirjanduse vastuvõttu (nii individuaalselt kui ka grupiviisiliselt), ekpressiivset loovat tegevust ning sümboolset ja tseremoniaalset osa. (Teiverlaur 2007: 53) Luuleravis kasutatakse mitmesuguseid harjutusi ja ülesandeid, et muuta mõtlemist loovamaks: üleskütmist (sensatsiooniliste luuletuste esitamine, kehalise tunnetusega seotud harjutuste sooritamine ja seejärel oma tundmuste üleskirjutamine luulevormis); ajameetodit (tuleviku ja mineviku kujutlemine); fantaseerimist (fantastilise olendiga suhtlemise kujutlemine; teatud situatsioonide lõpetamine jms); jagamist (teraapias tekkinud mõtetest ja tunnetest rääkimine kaaslasega). (Teiverlaur 2007: 57)

Pärast luuletuste lugemist on lugejal kergem kommunikeeruda nii avalikkuse kui ka kirjandusega, kuna sõnade vähesuse, valikulisuse ja tähenduslikkuse tõttu on kirjaniku ja lugeja vahel lühim distants. Luule võib inimest motiveerida, arendada elufilosoofiat,

mille abil on võimalik nii oma õnnetuse kui ühiskonnaga kergemini kohaneda. Luule avardab kogemusi ning omavaheliste suhete ulatust. Luule lugemine ja kuulamine võib inspireerida inimest ka ise luuletusi kirjutama, mis võimaldab vabaneda ebameeldivatest emotsioonidest. (Eskor-Kiviloo 1996: 76) Kirjutamise eesmärgiks ongi võimaldada inimesel elu paremini taluda ja nautida. (Eskor-Kiviloo 1996: 70) Samas ei esitata luuletuste kirjutajatele kõrgeid nõudmisi nende võimete ja loovuse osas. Tähtsam on spontaansus, avatus, mis aitavad neil oma mõtteid ja tundeid esile tuua ning edasi neid siis juba oma oskustele luuleridadeks vormida. (Teiverlaur 2007: 61)

„Luule loomise juures on rõhutatud aktiivsuse printsiipi; loomingulist, väljenduslikku komponenti ja probleem-lahenduslikku tegevust.” (Teiverlaur 2007: 59) Luuletust luues korrastatakse mõtted, väheneb kaos ja segadus tunnetes ning väärtussüsteemis. (Teiverlaur 2010) Kirjutamine aitab vabaneda negatiivsetest tunnetest samamoodi nagu olulistel teemadel rääkimine. (Teiverlaur 2010)

Luuleteraapia toob esile luule mitmepalgelisuse: avardab inimese teadmisi nii emotsionaalses, sotsiaalses kui intellektuaalses sfääris. Lugejatena ühendab meid see, et igaühel tekivad kujutlused loo kohta, mistõttu tuleks esile tõsta subjektiivsuse osa. Arutlust võivad toetada kirjandusloolised ja –teoreetilised teadmised, kuid see ei peaks alati olema eesmärk omaette, vaid oluline on, et õpilasel oleks võimalik oma suhtumist väljendada talle vastuvõetaval viisil. Õpilane rikastab luule kaudu oma mõtte- ja tundemaailma, kujundab oma eetilisi ja esteetilisi tõekspidamisi, arenevad eneseteadvus ja ematiivvõime. Luule võiks tähtsa koha omandada just noorukiaes, kui otsitakse enese identiteeti ja pole alati kerge ennast avada, kuna poeesia stimuleerib oma tundeid väljendama, läbi elama mahasurutud emotsioone ja mälestusi. Õpilastele annab oma mõtete ja tunnete sõnastamine võimaluse neid paremini teadvustada, aru saada oma reaktsioonidest ja põhjustest.

2. LUULEÕPETUSE METOODILISED KÄSITLUSED

Õpetamismetoodikas on kehtivad kolm ülddidaktilist küsimust (Õunpuu 1992: 14), mida saab ka luuleõpetuse kontekstis vaadata:

- milleks õpetada? (selle määravad vastava aine õpetamise üldised ja erilised eesmärgid);
- mida õpetada? (selle määravad kehtiv ainekava ja õppekirjandus);
- kuidas õpetada? (selle määravad õpetamismeetodid ja –võtted).

Autor jätab siinkohal anaäüsimata esimese küsimuse „mida õpetada?“, sest selle määravad eelkõige kehtiv ainekava ja õppekirjandus, kuid lõppkokkuvõtteks oleneb luuleõpetuses kõik siiski õpetajast, nii tema eesmärgiseadistusest, arusaamadest kui ka metoodikast, sest õpetajal on alati võimalus teha omapoolseid täiendusi ja muuta rõhuasetusi. Õpetamine iseenesest ja õppetöö sisu ei kindlusta veel õpilaste huvi ja tahtmist luulega tegeleda. Tulemus sõltub eelkõige sellest, kuidas luulet käsitleda, kuid see on juba õpetaja loomingulise töö küsimus.

Luuleõpetuse seisukohalt osutuvad tähtsaks vaatlusobjektiks õppeprintsüübid (põhimõtted, millest õpetaja lähtub), õppemeetodid ja –vormid, õpetamise sisu probleemid (selle määrab ainevaldkond ja õppematerjal), õpilane-õpetaja ja luule-õpetaja-õpilane suhted.

Käesoleva töö vaatluskeskmeks asetud küsimust „kuidas õpetajad õpetavad?“ ei saa muidugi lahutada õpetatava eesmärkidest ja sisust, kuid esmajoonel huvitab autorit „kuidas“ küsimus, sest selles valdkonnas on strateegilised muutused kõige selgemalt esiletulevad. Eelkõige seetõttu, et kogu kirjanduslik paradigma on 1990. aastatel teinud läbi järsud nihked (näiteks poststrukturelismi, narratoloogia, dekonstruktiivismi ja feministliku kirjandusuurimuse pealetung) ning need tendentsid mõjutavad ka kirjandusmetoodilisi hoiakuid. Luuleõpetuse metoodika on dünaamiline valdkond, mis teiseneb paralleelselt haridus- ja kultuurisituatsiooni muutumisega, ning uued uurimismeetodid, teaduslikud teooriad ja retseptiivsed lugemisviisid teisendavad paratamatult ka gümnaasiumi kirjandusõpetuse rõhuasetusi ja vaatepunkte. (Org 2000: 10)

Luuleõpetuse metodoloogiline register peaks kaasajal sisaldama võimalikult palju erinevaid õpetusstrateegiaid ja lähenemisviise, sest ühe meetodi kanoniseerimine, variatiivsete strateegiate puudumine muudab õppeprotsessi tervikuna ebahuvitavaks, rutiinseks ning kahandab õpilaste õpihimu. Kaasaegses luuleõpetus oleks eelistatav rakendada rohkem metodoloogilist sünteesi, integreerides ühtaegu nii traditsioonilisi kui ka alternatiivseid võimalusi. Sobivaim metoodiline lähenemisviis on võimalik leida sõltuvalt õpetuse konkreetsetest eesmärkidest lähtuvalt. Loomingulise mõtlemisega õpetaja mõtleb õpetamispraktika käigus vastavad metoodilised lahendused ja võtted ise välja. (Org 2000: 10)

Kuna gümnaasiumi kirjanduse ainekavas on märgata teatavat paradigmuuutust, toob see kaasa muutuse metodoloogias, kus vastandatud on mitmed õpetuspõhimõtted (Org 2010):

1. kirjandusloolisuus ja/või tekstikesksus;
2. “autori tekst” ja/või “lugeja tekst”;
3. linearsus, kronoloogilisuus ja/või kontsentrilisuus.

Kirjandusõpetajatele seab see aga ülesandeks oma pedagoogilised arusaamad ja metoodilised võtted kriitiliselt üle hinnata

2.1. Kommentaare gümnaasiumi ainekavale

Õppekava valdkonnas on tihti palju retoorikat ja demagoogiat, õilsaid loosungeid ning romantilist õhkamist, kuid muutumisseisundis ühiskondades seatakse õppekava pidevalt kahtluse alla: küsitakse, miks ta on selline ja milline peaks olema uus, parem. Mõneski mõttes läheb kõik ikkagi vanaviisi edasi: koolid töötavad, lapsed õpivad ja õpetajad õpetavad. (Ruus 2003: 4)

Lähtudes juba kirjanduse loomusest, ei tohiks kirjanduse ainekava taanduda kitsalt näpuga järge aetava juhise rolli, vaid pigem pakkuma üldist raamistikku ja paindlikke pidepunkte. Kuna kirjandus on loomingu tulemus, ei peaks kirjanduse õpetuski seda taotlust millegi muuga maskeerima. (Merilai 2004: 611)

Gümnaasiumi, 2010. aastal valminud, ainekava fikseerib avara teoreetis-metoodilise raamistiku, mis tähendab õpetajale suurt vabadust, ent ka paratamatust leida väljapakutud aineladestikus oma tee. (Org 2010: 16) Erakordselt palju oleneb muidugi

õpetajast endast. Õppekava eeldab õpetaja iseseisvust, sest ainekava elluviimisel on antud piisavalt palju valikuvabadust, järgides nii vaba otsustamise, mitmekesisuse ja loomingulisuse põhimõtet.

Juba 2002. aasta ainekava oli endisest avaram, püüti rohkem kunstipära ja tunnetusväärtusi rõhutada, vähendada teabeküllaseid taustaülevaateid ning toodi sisse uusi vaatenurki ja autoreid, kuigi õpilaste „individuaalprogrammist” räägiti vähem. Loodeti, et õpetaja murraks stampe ja aktiveeriks õpikeskkonda, arvestades nii iseenda nägemuse kui ka õpilaste eripäraga. (Merilai 2004: 610-611) Õppetöös reaalselt leidsid erinevad käsitusviisid ilmselt vähe rakendamist, rohkem pöörati tähelepanu ikkagi pigem kirjandusloole kui kirjandusele, sest jätkuvalt nuriseti kirjandusõpetuse kvaliteedi üle (vt nt Org 2002, Kuurme 2009).

Uue ainekava kontseptuaalseks muutuseks ja rõhuasetuseks ongi teksti- ja lugejakesksem, temaatilis-žanriline, võrdlev ning tunnetuslikule aktiivõppele suunatud lähenemine, mida tuleks eelistada kirjandusloolise, autorikeskse ja positivistlikult faktoloogilise õpetuse kõrval. (Org 2010: 16) Nii Org (2010) kui Hein(2011: 9; vrdl Lunter 2011) kinnitavad, et uus õppesisu eeldab senisest erinevat õpetamisstiili. Seega vajab kirjandusõpetus metoodilist elavdamist, poetilist turgutust, mida on soovitatav teha kirjandusloo jutustamise arvelt. (Org 2010: 17)

Kõige teravam on uue õppekava rakendamisel just õppevara küsimus. Õppematerjali tuleb kohandada uuele õppekavale, kuid tihti on õppevara puudulik (vt Hein 2011, Kress 2007). Hein näebki probleemi selles, et puudub materjal, mille najal õppida, sest praegu paljundavad õpetajad materjali koolis ise, aga esiteks on paljunduse limiidid sageli väikesed, teiseks on nende tekstide leidmine keeruline ja nõuab õpetajalt aega. (Hein 2011: 9) Sellega on nõus ka Lunter, kes väidab, et tal pole õrna aimugi, kuidas uue õppekavaga alustada, kui suunavaid materjale ei ilmu (Lunter 2011: 9), ja lisab: „Kuni pole nõuetekohast õppematerjali (ja kuni õpetaja pole suutnud seda endale luua), tuleb töötada edasi väljakujunenud ajatelje meetodil õpetamisega. Jätan kirjandusloo osa õhemaks, nagu nüüd soovitatakse, tähtsustan kirjandusteksti ja iga teose puhul õpetan selle teose liigi ja poetilise võttestiku omapära. Aeg- ajalt kordan ja tuletan üldist süsteemi meelde (missugused liigid ja võtted on jne). Tasapisi loon sobivas paigas kontsentrilised kohad, kus üldistan õpitud tekstide abil teoreetilise osa: vormid,

kujundid, stiilid. Õpilastel peab olema kuskil süsteemselt vaadata kogu pilti, mida ta õppinud on.” (Lunter 2011: 9) Hein tõdeb, et uute õppekavade rakendamine kulgeks sujuvamalt kui toimuks koolitusi, kus toodaks välja olulised kontseptuaalsed muutused. (Hein 2011: 9)

Uue õppekava aine ülesehituse loogika on teistsugune. Kui senises ainekavas esitati kõigepealt õppetegevus, õppesisu ja siis õpitulemused, nüüd on teistpidi: alustatakse õppetulemustest, milleni kooliastme lõpul peaks jõudma, seejärel näidatakse, millise õppesisu ja tegevuse kaudu see toimuda võiks. Tegevus on õppevaldkondade kaupa lahti kirjutatud, et oleks selge, mida tahetakse. Kuigi valikuvõimalusi on palju, ei ole kõik tegevused kohustulikud. (Tohver 2010: 14)

Lisaks on antud valikkursused, mis seovad kirjandust teiste kunstiliikidega ning käsitlevad mõnevõrra rohkem metakirjanduslikke teemasid, mille eesmärk on avardada noore inimesed maailmapilti ja pakkuda sügavamat sissevaadet kirjandusse. (Org 2010: 17)

Gümnaasiumi kirjandusõpetus toetub põhikooli kirjandustundides omandatule ja jätkab teksti- ja lugejakeskset lähenemist. Tekstikeskse lähenemise puhul on õpetuslik kese ilukirjandusteose kui terviku mõistmine, teksti analüüs ja tõlgendamine eri vaatepunktidest. Ainekavas on rõhutatud kirjanduse kunstilist aspekti, mis hõlmab kirjanduse poetika tundmist ning kujundlikkuse mõistmist. Poetikamõistestiku tundmine pole sealjuures eesmärk omaette, kuigi poetika valdamine on nii klassikalise kui ka moodsa kirjanduse, aga ka mis tahes kunstikeelega suhtlemise praktiline alus: see on vajalik kirjandusteose mõistmiseks ja tunnetamiseks, selle kunstiväärtuste hindamiseks, kirjandusega isikliku suhte loomiseks. Soovitav on tekstikeskse lähenemise puhul tegeleda teose sisu- ja vormiaspektide kompleksse vaatlusega, et mõista teksti sügavuti, avastada neis peituvaid rikkalikke ja huvitavaid tähendusi. (Org 2010: 16)

Oluline on kahe lähenemise – diakroonilise ja sünkroonilise käsitluse – lõimimine, sest kirjandusõpetuse harmoonia eeldab nii kujundikeelt kui ka kirjanduslugu. Eelistatum on siiski sünkrooniline, s.o voolule, suunale, žanrile või teemale keskenduv käsitlus. Õpetaja vaatevinklist oleks mugavam ja lihtsam õpetada kirjanduslugu kui tekstianalüüsi, kuid kui loenguvorm võimaldab ajapuudusel esitada ja kontrollida

mahukat õppesisu, ei eelda see õpilaselt erilist mõtlemisaktiivsust ega loomepuhangut. Pealegi leiab faktoloogilis-positivistlikku käsitlust eelistav õpetaja tohutut reservi ka olemasolevatest õppekomplektidest, mistõttu võib „kirjanduslikkuse“ õpetamine tunduda õpetajatele uudne, ja selle õpetamisega kõik õpetajad tõenäoliselt tõhusa õppevarata toime ei tule. (Org 2010: 16)

Kirjanduse õpetamisel tuleb väärtustada ka õpilast, tõsta esile tema arvamust ja vaatenurka, rõhutada tekstiga suhtlemise tunnetuslikku külge. Õpilasi on oluline suunata analüüsima iseenda ja kirjanduse suhet, näidata, et kirjandust saab mõista ja mõtestada oma kogemuste ja elamuste kaudu, ilma et tuleks eelnevalt süüvida autori elukäikku või tunda faktitihedat kirjandusajalugu. „Uus ainekava pakub just õpilase kui lugeja arendamiseks rohkelt võimalusi.“ (Org 2010: 17)

Põhikooli kirjandusõpetuse eesmärgipüstitus peab oluliseks, et õpilased omandaksid püsiva lugemisharjumuse, mis on ka gümnaasiumi kirjandusõpetuse üldisem missioon. Esmaülesanne kirjandusel kui õppeainel on ikkagi tekitada koolinoortes huvi lugemise vastu, et kummutada arvamus nagu oleks lugemine mingi veidravõitu harrastus, ning luua kontakt kirjandusteosega nii, et see aitab õpilasel iseennast analüüsida ja mõista. Kirjandusõpetaja peaks jõudma selleni, et õpetus peab põhineks huvil. (Org 2010: 17) Kui varem võisid kooli kirjandusetunnid ja kodune lugemine jätta õpilasele mulje, et kirjandus on midagi elitaarset ja kohustuslikku, mis tuleb lihtsalt ära teha, siis uus kirjanduse ainekava üritab raamatud noortele taas huvitavaks muuta. (Šmutov 2010a)

Kui 2002. aasta ainekava uuemat kirjandust väga ei soosinud, siis uue õppekava kursuse „Uuem kirjandus“ eesmärk on juhatada õpilane tema enda aegruumilisse ümbrusesse, „pulbitseva kirjanduselu väljale, lihast ja luust autorite ringkonda“, sest „kirjandus ei saa olla ainult klaasvitriini suletud muuseumieksponaat, vaid värske ja ergastav aine, mida loovad kirjanikud meie vahetus kultuuriruumis“. Kindlasti tekitab taoline vahetu kontakt viimase paarikümne aasta eesti ja maailmakirjandusega huvi ja äratundmist. (Org 2010:17)

„Uuema kirjanduse“ kursus pakub ühtlasi meetodilise nihke: diskuteeritakse tänapäeva kirjanduse üle, mitte ei tegelda kirjandusloo piirjoonte mahamärkimise või autorite kanoniseerimisega, ei kehtestata, vaid vaidlustatakse, sest tähtis on tekitada lugejakeskne diskussioon eetilistel ja esteetilistel teemadel, et välistada üheseid

hinnanguid ning näidata uue aja kirjanduse õnnestumisi ja vaieldavusi. Sel juhul on vältimatu probleemipõhine ja isiklikku argumenteerimist õhutav käsitlus. (Org 2010: 17).

Uuema kirjanduse kursus pakub kõigi teiste põhikursuste taustal metoodilist mitmekesisust, innovaatilist lähenemist, mis on kirjandushuvi äratamiseks ja hoidmiseks vajalik, tegeledes igapäevase praktikaga, muutes kirjandusõpetuse elulisemaks, mis on vastutusrikas väljakutse kogu meie koolisüsteemile. (Org 2010: 17) Ka Eesti Emakeeleõpetajate Seltsi juhatuse esimehe Kaja Sarapuu hinnangul on uue ainekava suurimaks plussiks just see, et gümnaasiumis on rohkem rõhku pandud tänapäeva kirjandusele ja õpetada saab žanriliselt ehk enam ei pea alustama kõige vanematest teostest ning liikuma uuema poole, sest varem võis õpilastele jääda mulje, et kirjanduse lugemine on ainult eliidi lõbu, kuid tänapäeva kirjandus kõnetab noori rohkem. Lisaks tähendas vanema kirjandusega alustamine ja uuema poole liikumine, et kooliaasta lõpuks alati sinnani ei jõutudki või pöörati uuematele teostele vähem tähelepanu. (Šmutov 2010a)

Andrus Orgi sõnul jäi 2002. aasta kirjanduse ainekava liiga ainekeskseks ega toetanud piisavalt õpilase lugejaoskuste arengut, teksti analüüsi ja tõlgendamise oskusi, mistõttu soovitakse, et uue ainekavaga saavutatakse kirjanduse õppimisel ennekõike õpilase väärtustamine, tõstetakse esile tema arvamust ja vaatenurka. (Šmutov 2010a)

Kirjandust kui kunstiainet ei pea õpetama ainult selle ajaloolises järgnevuses (vrdl Merilai 2004). Enamik gümnaasiumi kirjandusõpikuid ja ka 2002. aasta ainekava lähenevad ainele just lineaarsel printsiibil, kuid kirjandust võib õpetada ka kontsentri põhimõttel, kus keskendutakse ühele voolule, rühmitusele, žanrile, tekstirühmale või teemale, ilma sunduseta pakkuda ajalooliste kontekstide lineaarsust. Õpetaja on jäetud vabadus õppesisu ise järjestada ja taolisi õpetuslikke kontsentreid tekitada. (Org 2010: 17)

Õppesisus nimetatud teoste hulgast valib õpetaja lähemaks vaatluseks õpilaste soove ja võimeid arvestades õpitulemustes sätestatud arvu jagu tervikteoseid, ning ülejäänud õppesisus nimetatud autorite loomingut tutvustatakse kas ülevaatlikult või lühemaid tekstinäiteid analüüsides ning tõlgendades. Eri kursuste õppesisus on autorite ja nende teoste kordumine taotluslik, sest eesmärgiks on võimaldada õpetajal paindlikult

läheneda kursuste ülesehitamisele ning varieerimisele. Kordamine ei võimalda ainult valida autorite ja teoste vahel, vaid ka kursuste õppesisu vajadusel tihendada ja hõrendada, leida ajaliselt kõige sobivam koht ning arvestada õpilaste võimeid ning huve, samuti on õppesisu maht selle võrra väiksem. (Org 2010: 17)

Uuenenud kirjandusõpetuses on oluline metoodiline võimalus ja soovitus võrdlev käsitlus, mis sedastab eesti ja maailmakirjanduse ühis- ja erijooni kas voolulisel, žanrilisel, temaatilisel või konkreetsete tekstide mis tahes tasandil., mis on kirjanduse ainekavas on see esmakordne. (Org 2010: 17)

Senisest rohkem rõhutatakse uues ainekavas väärtuskasvatuse missiooni. Kirjandusõpe aitab tõhusalt reflekteerida isiklikke ja ühiskondlikke väärtusküsimusi, mõista inimeste sõnade ja käitumise taga olevaid väärtussüsteeme; elada mõtete, sõnade ja tunnete kooskõlas ning oma valikuid põhjendada. (Org 2010:17)

Uus ainekava soosib õppevormide mitmekülgsust, eriti on kirjanduse õpetamisel tervitatavad kõikvõimalikud aktiivõppe meetodid ning selle vormid, nagu probleem-, uurimis-, projekt-, loov-, ja audiovisuaalne õpe. Eesmärk on asetada õpilane aktiivsesse õpituatsiooni, mis võimaldaks otsida ja luua tähendust, tõlgendada ja struktueerida uut infot oma maailmapildi ning varasemate teadmiste valguses, mille tulemusena maailmapilt omakorda pidevalt muutub. Seetõttu pole soovitatav olla ühemõtteliselt ainekeskne, vaid arvestada tuleks metoodilise mitmekesisuse toel õppija arenguvajadustega. (Org 2010: 17)

Kirjanduse uus ainekava pakub niisiis küll mõistlikku vabadust, kuid eeldab eelkõige ka suurt vastutust. Uus ainekava nõuab professionaalset õpetajat, eriala ja metoodika head tundjat, kes suudaks oma tööd asjaoludest lähtuvalt kavandada ning areneda. Tegevõpetaja peab kogu aeg valmis olema hariduspõllul toimuvate muutuste ja arenguga (Org 2010: 17), st et õpetajad peavad olema väga nutikad (Hein 2011: 9).

2.2. Luuleõpetuse eesmärgid

„Kool pole üksnes ühiskonna peegel, vaid siit vaatab vastu terve ajajärgu inimesefilosoofia: kelleks inimest peetakse, milliseks peab ta saama, mille nimel pingutatakse, mida peetakse oluliseks.” (Kuurme 2002: 6) Kui õppimine paneb põhirõhuks üksnes teadmiste omandamise, st kui õppekavas räägitakse küll ilusaid sõnu terviklikust

inimesest, aga mõõdetakse üksnes teadmisi, siis produtseerib haridussüsteem depressiivsust, iseendaga mitte hakkama saavat, rahulolematut, nõrga tahteelu ja nüansseerimata tundeeluga jäiku inimesi, (Kuurme 2002: 7) ning kiiresti muutuv maailmas ei suuda formaalne kooliharidus enam ammu olla kõiketeadja (Rebane 2003: 7).

Kirjandusõpetuse pedagoogiline küsimus on tihti, mis oleks koolis õigem, kas kirjandus või kirjanduse ajalugu? Kui filoloogid kalduvad eelistama viimast, siis õpilastega on üldjuhul teised lood. (Reiman 1927: 97) Kirjanduse ajaloo kui teaduse põhimõte on keskkoolis võimatu esiteks teaduslikust ja psühholoogilisest lähtekohast, sest kirjanduse ajalugu on hiiglamaterjal, mille teaduslik pool nõuaks tervet elutööd. Pole raske mehaaniliselt tuupida pähe sadu nimesid, arve, fakte jne ja õpetada kätte valmis raamatulisi otsuseid teostest, kirjanikkudest, perioodikatest ja vooludest, kuid kui päheõpitud faktid jäävad läbi töötamata, siis on nende väärtus arenevasse vaimu null. Ainult kirjanduse ajaloo õpetamine koolis pole hea pedagoogiliseltki, sest õppesihiks ei saa olla haridus entsüklopeedilises võtmes. Tähtis ei ole teadmiste hulk, vaid vaimne aktiivsus ja isetegevus, mis loob elamusi ja viib uuesti tegevusele. Õpetus peab panema liikuma kõik psüühilised jõud, mitte ainult intellektuaalsed. Jõud ei ole mitte kirjanduslike teadmistes, vaid lugemisoskuses selle sõna kõrgemas mõttes. Kirjanduslike teoste esteetiline eluväärtus nõuab kõigepealt vahetut suhtumist. Ja ainult teosed ise, need esteetilised eluüksused, võivad anda meile, mida kunst üldse annab. Nagu loodusteadus kannab inimese loodusvalda, kannab luuleteos inimese hingevalda, kujundades meie maailmavaadet ja elutundmist. (Reiman 1927: 97- 98)

Arusaamad kirjanduse olemusest on aegade jooksul muutunud, mistõttu on ka luulekunsti tähendus ja väärtus olnud teoreetilise mõtlemise objektiks ammustest aegadest alates. Nii nagu kirjanduslike stiilisuundade puhul, toimus ka tõlgendusviiside vaheldumine varasematel aegadel poeetilise normi vaheldumise korrapära järgi, kus üks käsitusviis hüljati ja asemele tuli uus. (Rebane 1992a: 25)

Juba 1970-ndatel käis elav mõttevahetus lüürika eluõiguse ümber. „Milleks teda! Ta nõuab ju mediteerimist ja endasse süvenemist, aga tänapäeval, tehnika, matemaatika, füüsika ja keemia võidukäigu päevil, aatomienergia ja kosmose vallutamise sajandil, pole inimesel aega ega huvi endasse vaadata, kõik ta meeled on pöördunud väljapoole.

Meie aeg vajab füüsikuid, mitte lüürikuid. Ja teie tulete oma luulega!“ kirjutas Rimmel arvamusalalduses luule kohta. (Rimmel 1971: 34) Samas pole selline kahtlus uus. Selle tõe kuulutajaid, et luule head ajad on alatiseks möödas, leidis enne („ärge pakkuge lüürilist šokolaadi, andke toitvat karbonaadi“ (Rimmel 1971: 34)) ja leidub ilmselt nüüdki. Rimmel on kindel, et „luule on kõik need ajad, kõik need kahtlused üle elanud. Tal on olnud oma sõna öelda möödunud aegadel, on öelda ka tänapäeval, kus inimene vallutab lõpmata väikesi suurusi ja lõpmata suuri kaugusi. Inimene ei ole nii ühekülgne, ta vajab nii füüsikat kui lüürikat, nii välja- kui sissepoole vaatamist.“ (Rimmel 1971: 34; vt Kuurme 2009)

Seega on luule kultuuri oluline osa. Valve Raudnask leiab, et Eestis on palju head luulet, kuid kui see noorema põlve jaoks kaduma läheb, pole kõik kadunud, aga väga palju. (Raudnask 2012). Eesti keelel ja kirjandusel on koolis väga oluline roll, sest keele ja kultuuri säilitamine sõltub paljus just emakeeleõpetajast, kes peab kõike teadma, st tal peab olema lai silmaring, sest kirjandus kätkeb endas elu. Eesmärgiks ei ole koolitada tulevasi kirjanikke, vaid inimesi, kes oskaksid kirjandust nautida või raamatulugemisega oma aega sisustada, kes mõistaksid ümbritsevat (teksti)maailma. (Kress 2007: 23) Mistõttu peakski õpetaja ka õpilaste soove ja võimeid arvestades valima tervikteosed, mida lugeda (Org 2010: 17), sest nagu Rimmel on sellele probleemile viidades öelnud: „Me paneme koolis tihti tähele, et teos või mõni selle motiiv, mis meile palju ütleb, jätab noori külmaks, ja vastupidi: noored erutuvad vahel sellest, milles meie midagi erilist ei näe. Headest tulemustest kirjanduse käsitlemisel ei saa niisugustel puhkudel juttugi olla. Põhjuseks on see, et me pole arvestanud õpilaste ealisi iseärasusi, nende huvialasid, tundelaadi ja mõttemaailma, lühidalt – ei osanud teosele noore inimese silmadega vaadata.“ (Rimmel 1971: 35) Samuti on Kadakas leidnud, et üldine vähene huvi kirjanduse vastu ei tulene niivõrd huvi puudumisest, kuivõrd asjaolust, et kirjandusõpetuse sisu ja õppekorraldus ei arvesta piisavalt õpilaste huve, kalduvusi ja soolisi iseärasusi. (Kadakas 1992: 40)

Kuid kirjanduse programm erineb paljude teiste omadest teatavasti selle poolest, et teda on võimalik kergesti muuta - üht või teist teost teisega asendades - ning seda võimalust tuleks maksimaalselt ära kasutada. Kui pakkuda õpilastele eakohast, nende arengut ja isikuomadusi arvestavat luulet ja ühtlasi neile vajalikul määral kujundeid selgitades, siis on ka luulekaugetest õpilastest võimalik huvilisi arendada. Luule metafoorsuse

mõistmine aitab vältida ühekülgset maailmanägemist ning emotsionaalse laengu tunnetamiseks, saab õpilast juhtida vaid sobivalt valitud materjali abil, lihtsamalt keerulisemale suundudes. (Hein 2006)

Küllap on iga kirjandusõpetaja kogenud, et poeesia käsitlemine on proosaga võrreldes üsnagi „teistmoodi“ tegevus, sest luulekeel erineb meile tavalisest argikõnest, mis teeb õpilasi luule suhtes ettevaatlikuks. (Org 2011) Meie kapitalistlikul ajal ei mõisteta loomingulise fantaasia ülimalt vajalikkust, sest ikka hinnatakse veel rakenduslikkust ja käega katsutavat kasu. Ka õpilased ei mõista tihti luule vajalikkust ning kui luule funktsioone ei teadvustata, siis ei olda sellest ka üldjuhul huvitatud. Org tunnebki muret, et ikka veel ei mõisteta, et poeesia pole laiatarbekaup, mille „kasu“ on lõplik ja kõigile ühesugune, pigem on ta palsam, mis kosutab igaühe hingesoppe erineval moel. (Org 2011; vt Rimmel 1971)

Seetõttu võiks luuleõpetuse esmaseks eesmärgiks olla õpilastes luulehuvi tekitamine. Üldjuhul tehakse aga viga juba eesmärkide tasandil, kus tähtsaks ei peeta mitte õpilastes kirjanduse ja lugemise vastu huvi äratamist ja säilitamist, vaid õpilastele võimalikult suure hulga faktiteadmiste edastamist (Urmet 2001: 15), mis võib rikkuda tekstist enesest saadud elamust. Igaühel on tekkinud oma kujutlused loo kohta ja see on see, mis võimaldab igaühel tunda, et kirjandus on ka tema osa. Oluline on esile tõsta subjektiivsuse osa, kus üksiklugeja reaktsiooni uuritakse, täpsustatakse. Arutlust võivad toetada kirjandusloolised ja kirjandusteoreetilised teadmised, kuid oluline on see, et õpilasel oleks võimalik oma suhtumist väljendada talle vastuvõetaval viisil. “Kunstikasvatus ega aineõpetuski ei saa toimida, kui ei tunta huvi isiksuse kui terviku vastu, sest ainult küpsenud elutunnetuse kaudu võib jõuda ka kirjanduse tervikliku tajumiseni.” (Müürsepp 1992: 25-26) Ka Kadakas peab kirjandusõpetuse olulisemaks ülesandeks õpilaste suhestumist kirjandusega, kirjandushuvi ja lugejaoskuste kujundamist ning õpilaste isiksuse arendamist kirjandusteoste vahetu mõju ja analüüsi kaudu. (Kadakas 1992: 38)

“Loone Ots ütleb, et kirjandus peaks olema kultuuri õpetamise hierarhia tipus, sest tal on arusaadavuse prioriteet, ja teisi kultuuriaineid peaks õpetama kirjanduse kaudu. Selleks on kaks põhjust: kultuuri lahutamatu seos keelekasutusega ja kultuurikogemuse seotus emotsioonidega. Kirjandus hõlmab neid mõlemaid.” (Mägi 2002: 10).

Õppetegevuse juures saab tavaliselt eristada kolme eesmärgitasandit, mis praktikas on tihedalt üksteisega seotud ja läbi põimunud (vt Õunpuu 1992:34):

- hariduslikud ehk õpetuslikud eesmärgid;
- arenduslikud eesmärgid;
- kasvatuslikud eesmärgid

Luuleõpetuski on kantud neist kolmest eesmärgitasandist, mis realiseeruvad juba läbi paljude konkreetsemate õppe-eesmärkide. A. Org (Org 2000: 8) on sõnastanud järgnevad luuleõpetuse põhilisemad eesmärgid gümnaasiumis:

1. Luuleõpetuse eesmärgiks on lugejaisiksuse kujundamine: luuleõpetus peab olema loovust ja kriitilist mõtlemist arendavas funktsioonis.
2. Luuleõpetuse eesmärgiks on anda ülevaade eesti luule arenguprotsessidest ja põhietappidest ning tutvustada värsiõpetuse põhimõisteid.
3. Luuleõpetuse peab kujundama oskuse interpreteerida ja analüüsida luuleteoseid eri lähtealustelt.
4. Luuleõpetuse peab tekitama arusaama luule (lüürilise kõne) kui ühe (sõna)kunstiliigi olemusest ja väärtusest.
5. Luuleõpetus peab kasvatama kõlbelisi hoiakuid ja kujundama esteetilist maailmapilti, avardama kogemus- ja huvihorizonti, pakkuma emotsionaalseid väärtusi ja hingelisi avardumisi.
6. Luuleõpetus on emakeeleõpetuse teenistuses: keskne on luulekeele integreerimine loomuliku keele metatasanditega (diskursuse põimumine).
7. Luule tundmine peab olema abiks kirjanduse ja teiste kunstiliikide mõistmisel ja tõlgendamisel.

Õpilase jaoks peaks luule õpetamine olema aktiivne tunnetusprotsess, mille võib psühholoogilises plaanis jagada tinglikult nelja faasi:

1. õpilase psühholoogiline ettevalmistus ja motivatsiooni kujundamine (huvi ja positiivse suhtumise tekitamine luule vastu läbi õpilasliku vaatepunkti);
2. meeleline kaemus (vahetu tutvumine luulega, objekti tunnetamine ja vaba interpreteerimine);
3. abstraktne mõtlemine (kogetu aktiivne mõtestamine ja analüüsimine);
4. uute teadmiste/kogemuste omandamine ja säilitamine (luule tundmine ja mõistmine).

Eesmärkidest lähtuvalt võib iga õpetaja konstrueerida kvalitatiivselt erinevaid õpetamismudeleid ning rakendada just neid õppevorme, mis püstitatud eesmärkide jaoks sobivad. Aluseks tuleb võtta teadmine, et luuleõpetuses nagu igas teises õpetuses, peaks valitsema pedagoogilise relativismi reegel, mille eesmärk on õppevormide variatiivsus ja strateegiline paljusus. Sissejuhatavas etapis tuleks alustada lihtsamatest võtetest (luule lugemine, deklameerimine jms) ning jõuda välja analüütilisemate õppeoperatsioonideni (luule ja proosa võrdlemine, luulekeele ja loomuliku keele vaheliste seoste mõistmine jms). (Org 2000: 45) Traditsioonilise luuleõpetuse kõrval peaks kaasaegne luuleõpetus rakendama senisest rohkem lugeja- ja tekstikeskseid lähenemisi.

„Eesti haridussüsteemis võib märgata utilitaarseid suundumusi: kool õpetagu eluks vajaminevaid oskusi, andku töjõuturul konkurentsivõimelisi noori inimesi, õpitulemused olgu täpselt mõõdetavad jne. Kuid kirjandus pole ainult tarbetekst, kirjandus on ka kunstiaine. Kas selles valguses on kirjandus vahend, mis aitab taluda totaalset konkureerimist edule orienteeritud ühiskonnas?“ (Mägi 2002: 10- 11)

Julgen väita, et luulega saab õpetada palju eluks vajalikku, st et luule lugemisel/õppimisel on mitmeid funktsioone: teraapiline (eneseleidmine); ühiskondlik-antropoloogiline (suhetumine maailma ja teiste inimestega); esteetiline (pakub naudingut); hariduslik (õpetuslik, arendav). Siit tulenevalt saab sõnastada õpieesmärke: isiklik valdkond (eneseleidmine); avalik valdkond (ühiskonna tegus liige); haridusvaldkond (eeldused edasiõppimiseks); töövaldkond (eeldused tööotsimises, töötamises).

2.3. Luuleõpetusega seotud probleemid ja põhimõtted

Seda, et „lüürika on kõige ebapopulaarsem kirjandusliik“ (Roos 1937: 432, vt veel Puksand 2012, Raadla 2007) ja, et „lüürika käsitlemine on raske ülesanne“ (Ratassepp 1937: 100, vt Köst 1973), on kurdunud nii Eestis kui ka mujal maailmas (vt Showalter 2002, Hall 1996). Eelkõige võib seda täheldada koolis õpilaste juures, kus lüürika käsitlemisega on raske toime tulla. Vähe on arvatavasti ka neid kirjandusõpetajaid, kes võivad öelda, et lüürika käsitlemine on neile üks meelepärasemaid ülesandeid. (Roos 1937: 432) Näiteks küsiti kirjandusõpetajatelt, et kas nad võtaks luulekogu kätte, kui nad oleks igapäevaste tööülesannete täitmisest väsinud, kuid sellele järgnes kiire „ei“.

(Remmel 1977: 62) „Jah, tõepoolest, luulet me ei suuda väsinult nautida, ta ei ole meile puhkuseks. Ta nõuab erksust reageerimises, rohkem värsket jõudu kui ükski teine žanr või kunstiliik,“ kirjutab Remmel (Remmel 1977: 62).

Palju on räägitud sellest, et lugemine kaotab õpilaste seas populaarsust, kuid ometi ei ole niisugune asjade kulg tingitud sellest, et õpilased või kooliõpetus oleksid muutunud kardinaalselt kehvemaks. Pigem tundub, et mõlemad on endiselt jäänud samale tasemele. Kui õpilased õnneks, siis kooliõpetus kahjuks. (Urmet 2002: 7) Tänapäeva õpilastele on nii palju muid atraktiivseid meelelahutusallikaid, ning selle taustal näeme, kui mannetuna mõjub koolis emakeele ja kirjanduse õpetamine endistel alustel. Kõige ümbritseva taustal tunduvad raamat ja lugemine õpilastele lihtsalt igavana. Me näeme, et kirjandusõpetus ei oska ennast müüa, mistõttu on lihtne eelistada lugemisele ja kirjandusele kõike muud. (Urmet 2002: 7)

See ei tähenda, et kirjanduse õpetamine peaks nüüd laskuma õpilaste vaimse võimekuse tasemele, hakkama neile pakkuma ainult „kirjanduslikku titeputru või tabloidi stiilis mulinat“. Kirjanduse õpetamine peaks endiselt seadma eesmärgiks kvaliteetsete teadmiste jagamise arvestades seejuures õpilaste vaimse tasemega. Kirjandusõpetus peaks käima õpilaste maitse-eelistustest poole sammu võrra eespool, st õpilaste maitset arvestades, kuid seda järjest teadlikumaks, nõudlikumaks arendades. (Urmet 2002: 7)

Koolis nähakse luulet ebamugava kirjandusliigina, sest seda pole võimalik haarata kiiresti. Lüürika nõuab süvenemist (Köst 1973: 556), „luule vajab intiimsemat õhkkonda“ (Raudnask 2012), sisseelamist, mõnes mõttes isegi nagu lahtikiskumist argipäeva askeldustest, kuid võimalused süvenemiseks näivad iga aastaga muutuvat üha defitsiitsemaks (Köst 1973: 556). Juba 1973. aastal väitis Köst, et programmid on kõikides õppeainetes lausa viimse piirini koormatud (Köst 1973: 556). Kirjandusõpetuse alla kuuluv luulekursus ei võimalda tihti napi ajalimiidi tõttu õpilastel antud põhiliigiga piisavalt tutvuda, sest lisaks võtavad aega rohked klassivälised tegevused: sõbrad, sport, televisioon, kino, arvutid. Üldine kiire elutempo tunginud ka kooli elurütmi, põhjustades närvi pinget ning häirides keskendumist tundides.

Varasemad lugemisuurimused ongi üldiselt näidanud, et kirjandusliikidest domineerib populaarses lugemisvaras konkurentsitult proosakirjandus, lisaks eelistatakse kirjandusele filmikunsti, muusikat ja arvutimaailma. Seevastu luule on jäämas üha

elitaarsemaks, sest seda peetakse liiga keeruliseks, ning draamat lihtsalt ei olda harjutud lugema (Raadla 2007: 84, vt veel nt Org 2000, Showalter 2002). “Luuleõpetuse teisejärguline positsioon emakeeleõpetuses on osalt tingitud ka nendest käibivatest ideedest ja hoiakutest, mis ei tunnusta luulekunsti väärtuslikkust ja vajalikkust” (Org 2000: 3). Sellele probleemile pole tähelepanu juhitud ainult Eestis, vaid ka mujal maailmas (vt nt Lasky 2012, Showalter 2002, Thompson 1996).

Andrus Org ongi oma 2000. aastal kaitstud õpetajakoolituse lõputöös väitnud, et „tänapäeval ei ole luuleõpetus emakeeleõpetuses prominentsel kohal” ning ka gümnaasiumi ainekavas oli tol ajal märgata teavat mahulist ebaproportsionaalsust, kus võrreldes proosaga oli luulele jäetud sootuks vähem ajaressursse. (Org 2000: 3) Ajaprobleemile on viidanud ka Külliki Kask, öeldes: ”Ideid ikka jagub, ajaga on keerulisem.” (Kask 2008: 24)

Kuigi me elame infoühiskonnas, kus lugemisoskus on üks võtmekvalifikatsioone ja elukestva õppe alus, on oluliselt vähendatud emakeele- ja kirjanduse tunde (Raadla 2007: 5), mis peegeldab ka meie riigi väärtushinnanguid (Mägi 2002:10). Kui veel 1994. aastal põhikooli lõpetanud õpilased said eesti keelt ja kirjandust kokku 1785 tundi, siis 2002. aastal lõpetanud vaid 1540 tundi (vahe on 345 tundi ehk umbes kaks õppeaastat). Kui nendele põhjustele liita juurde veel õpilaste ja õpetajate subjektiivsed isikuomadused, mis viivad raamatutest eemaldumiseni, õppekava pingelisuse, sotsiaalsed miljöõtegurid jne, siis pole imestada, et lugemus üha väheneb. Sellisel taustal on imekspandav, et leidub veel õpilasi, kes leiavad huvi ja aega kõigi ahvatluste kõrvalt ka lugemise jaoks. (Raadla 2007: 5)

Lugemiskeskus, sh mõistmiskeskus, võib olla esmane takistus, mis ei lase teksti sisusse süüvida. (Kress 2007: 21) Luuletuses on igal sõnal oma sisemine pinge, oma erinev dünaamika, mida mehhaanilise lugemisega mõista ei saa. Halb lugemiskeskus takistab kirjandusõpetuse eesmärkide saavutamist. Kirjandusõpetus aitab süvendada lugemiskeskust laiemas tähenduses, s.o õpetab raamatuga dialoogi pidama. (Mägi 2002: 10) Artiklis „Mida ma arvan lugemisest” (Nukits 1998: 36-37), kus on oma arvamust avaldanud 10. klassi õpilased, toovad ka ise välja, et luuletuste lugemine on üldiselt välistatud, sest tihti ei saada nende mõttest ja sisust aru. Lääne-Euroopas tehtud uurimused on väitnud, et nooruki- (gümnaasiumiõpilased ja üliõpilased) ja

täiskasvanueas kaotavad inimesed enamasti luulega kontakti. Nad leiavad, et poeetiline vorm ja keel on neile mõistetamatud ning tunduvad igavana. (Hall 1996: 22-29)

Suureks raskuspunktiks ongi koolinoorte vähene lugemisharjumus, mis tuleneb eelkõige värsstekstide harjumatus eripärast. Luule tundub paljudele õpilastele müstiline ning nõuab isiklikku lähenemist, mistõttu on selle õpetamine koolis raske. Lugemisse suhtutakse tihti kui tüütusse kohustusse. (Kress 2007: 21) Õpilaste huvi lugemise vastu kindlasti süveneb, kui nad omandavad lugemisharjumuse, ja seda on võimalik õpetajal arendada, sest mõte on ikkagi kasvatada inimest, kes ka pärast kooli tahab raamatu lahti lüüa. (Peegel 2010) Negatiivsele suhtumisele lisab hoogu ka liiga staatiline, faktiline ja kirjeldusele keskenduv õpetamine, sest annab luulest sageli väära ettekujutuse, mistõttu võib luulehuvi sootuks kaduda. Sellise tegevusega jäetakse luulelugemisest mulje kui liigset pingutust nõudvast tegevusest.

Showalter on toonud välja kurva tõsiasi, et tänapäeval on Inglismaal luule eelmaldunud n-õ kirjanduse õppekava keskmeest – ilukirjandusest, draamast, kultuuriloost ja isegi kirjandusteooriast – samas pakub luule õpetamine õpetajale kõige fundamentaalsemaid, vahetumaid, aktiivsemaid ja ka füüsilisemaid väljendusi, kuidas õpilased saaksid ennast õppimisega siduda. Arvatakse, et luule õpetamine on õpetamise seisukohalt kõige müstilisem osa kirjandusest. Õpetajad kurdavad, et õpilaste meelest on luule raske ja hirmuäratav. Anne Lake Prescotti kohaselt kardavad isegi head õpilased, kes kolledžisse jõuavad, luulet; mõned seepärast, et arvavad luule olevat midagi mõistatuslikku, salapärase (*mystery*), mida nad pole valmis vastu võtma, ning teised seetõttu, et suhtuvad luulesse kui „krüpeeritud sõnumitesse” (*cryptic messages*), kus peituvad nõuanded ja uskumused – nagu õnneküpsistes. Stephen Regan argumenteerib selle üle, kuidas riiklik õppekava on ignoreerinud luulet nagu mingit eraldiseisvat liiki, žanrit, nii et õpilased, kes bakalaureuseõppesse saavad on kas vähe või pole üldse luulest huvitatud – õpilased tunnistavad, et ei oska seda lugeda ja seepärast ei saa ka loota, et nad sellest aru saavad. Õpilased ei armasta luulet ning hoiduvad luulest, sest see on raske. Luule allakäigus nähakse süüd uuskriitikal, mis väärtustas ainult luule vormi. (Showalter 2002: 62-63)

Õpilased peavad luulet keeruliseks ja raskesti mõistetavaks kirjandusliigiks just luulekeele sõnavara ja kujudlikkuse poolest, mis mõjub õpilastele võõristavalt ja tundub

ebapraktilisena, sest erineb suuresti neile teadaolevast proosalisest argikeelest. (Org 2000: 5) Et õpilane mõistaks ilukirjandust, tuleb tal mõista reegeleid, millega muuta tavaline keel ilukirjanduslikuks., sest üht ja sama olukorda saab modelleerida nii harilikult kui ka ilukirjanduslikult. See pole kerge ülesanne, sest ilukirjanduses on vorm ja sisu tihendalt läbi põimunud, moodustades ühtse ja lahutamatu terviku. Keerulisusest hoolimata on kirjandusõpetaja ülesanne juhtida õpilased ilukirjanduse keelt lugema ja mõistma. Ja kui õpilastele ei paku raamatulugemine huvi, siis tekib küsimus, kuidas muuta ilukirjandus õpilastele ihaldusväärseks, kuidas muuta luule popiks? (Ehala 2001: 14)

Kui õpilane hakkab taipama, et luuležanris jutustab autor samuti oma elamusi või kujutab mõnd sündmust nagu sidumata kõneski, hakkab ta vormi tagant sisu otsima. Väara lähenemise puhul muutub vorm primaarseks ja domineerivaks ning luuletuse suur emotsionaalne jõud ei pääse mõjule. (Kruusimägi 1959: 63, vt Kriisa 1959) “Tähtis on aidata õpilased üle suhtumisest, et luuletused on pisikestele lastele või kirjandusfriikidele” (Hein 2006: 10).

Luuleõpetuse juures tulevad esile probleemid, mis on seotud ka vastava metakeele ebapiisava tundmisega. Objektist kõnelemine osutub keeruliseks, kui õpilastel puudub arusaamine, milliste kategooriate või terminite varal peaks värssteksti analüüsima, mis ei pruugi muidugi tähendada seda, et õpilasel puudub arusaamine vastava värssteksti struktuurist ja tähendusest. Samas ei ole ka poetikamõistestiku tundmine eesmärk omaette, kuigi see on mis tahes kunstikeelega suhtlemise praktiline alus. (Org 2000: 5-6)

Iga õppeaine õpetamisel taotletakse, et õpilased omandaksid aine teadlikult ja oskaksid seda praktilises elu rakendada. Aine teadlik omandamine on võimalik vaid iseseisva loogilise mõtlemise kaudu, kuid viimane nõuab õpilastelt tugevat vaimset pingutust, mistõttu püüavad nad sagedasti õppeainet vaid formaalselt selgeks õppida. Viimasel juhul on tegemist mäluprotsessi aktiveerimisega, mis nõuab vähem pingutust kui mõtlemine. Aine formaalse omandamise tendents esineb sageli ka kirjandustundides, kus selle asemel, et tungida kirjanduse kui omapärase kunstiliigi tunnetuse ilusse, piirdatakse tihti vaid põhifaktide selgeksõppimisega. (Toim 1959: 94) Tänapäeval ei kahtle keegi lugemisoskuse vajalikkuses, sest ilma selleta ei saa inimene

täisväärtuslikku elu elada, kuna meie ümber nii palju asju, mida ei taipa enam spontaanselt ehk vahetult ja loomupäraselt, vaid peame tõlgendama. Seetõttu on eriti oluline osata kriitiliselt mõelda/lugeda. Kriitiline lugemine rõhutab eelkõige lugemise loovust, lugeja kui teksti kaasautorit. Kas tänane lugeja on ikka valmis selliseks pingutuseks, kui teised meediumid toovad kultuuri kätte valmiskujul? Seetõttu on tõeline lugemisoskus just tõlgendusvõime aspektist haruldus (Veidemann 2006b: 18), ning seda saab arendada luuleõpetusega.

Luulelugemise õpetamisel algab kõik eelkõige motivatsiooni ja huvi tekitamisest, sest kirjandusel on palju konkurente, mis mõjuvad teismelistele mitu korda atraktiivsemalt. „Raamat seisab riulis ja on vakka, ta lihtsalt ei suuda konkureerida elektroonilise meelelahutusega. Alles siis, kui elektrit pole, tekib raamatul võimalus,“ kirjutab Ehala (Ehala 2001: 14). Seega esmaülesanne kirjandusel kui õppeainel ongi tekitada koolinoortes huvi lugemise vastu ja näidata, et lugemine ei ole mingi veidravõitu harrastus. Kirjandusõpetaja peaks jõudma selleni, et õpetus põhineb eelkõige huvil, mitte sunnil. (Org 2010: 17)

Konstruktivistliku õpikäsitluse kohaselt on õpetaja ülesanne luua keskkond, kus õppija ise võtab vastutuse oma õppimise eest, mis tähendab, et ka motivatsiooni toetamise oskus on väga oluline (Eisenshmidt 2011: 1) ning iga aine õpetamisel algabki kõik eelkõige motivatsiooni ja huvi tekitamisest. (Kress 2007: 21) Õpilased oleks rahul, kui kooli pakutud tegevus pakuksid neil tunnetusnaudingut, sest elu pole kuskil „seal” ega tulevikus, vaid just siinsamas, kogejas eneses. (Kuurme 2009) K.Muru artiklis on äramärkimist leidnud tõsiasi, et eelkõige ilmnebki noorte erksus probleemide vastu, mis on kuidagi seotud nende endiga, neile lähedasega, kaasajaga, selle meeleolualade ja mõttemaailmaga. (Muru 1971: 22)

Mis siis ikkagi motiveerib õppima? Õppimine on sama avar, kui seda toitev motivatsioon. Õppimine peaks toimuma enda jaoks, mitte emale, õpetajale või riigieksamiks. Õpetajad ei tohiks oma tegevusega toetada krampõppimist, vaid õppimine on isikupärane, õpitu unikaalne ja sageli ettearvamatu, kui õpitakse just loomulikust huvist. (Kreitzberg 2002: 6) Seega tuleks ainet õpetada huvidest lähtuvalt, et toimuks nõ õhinapõhine õpe. Näiteks Tamjärv on rääkinud trikiratturitest füüsikatunnis (kiirendus, gravitatsioon, kiirus). (Tamjärv 2012) Miks mitte kasutada

selliseid võimalusi ka luuletunnis, nt luulelugemise superstaar, rokkstaar (vt Filimonov 2011). Huviga õppima saadud laps teeb seda ilmselt palju motiveeritumalt ja tõhusamalt, endale sobivates tingimustes.

Esmalt tulebki tekitada tänapäeva võrdlemisi kirjanduskaugetes õpilastes lugemisharjumus ja –vajadus ning kui see on olemas, saab seda kasutades käsitleda hilisemates klassides ka tõsisemaid ja raskemaid autoreid. Austust rahvaluule ning klassika vastu on vaja istutada, kuid seda ei saa teha tühja koha peale. Urmet leiab, et kirjanduse tutvustamine esmalt huvitava ajaviitena on mõtlema lugeja-kultuuritarbija kujundamisel parim investeering. (Urmet 2002: 7)

Kirjandusõpetaja peab olema loov ja leidma miljoneid nippe, et paigutada keskendumist, süvenemist ja mõtlemist nõudev valdkond kujuneva inimese maailmapilti. (Kress 2007: 21) On jõutud arvamusele, et kui laps juba väiksena raamatuga ei harju, ei hakka ta ka hiljem selle vastu huvi tundma. (Nõu 2002: 48) Lapsed tuleb lugema panna prääniku, mitte piitsaga. Määravaks saab õpetaja enda entusiasmi ning maakoolis, kus suusatamine teeb lugemisele ära, peab õpetaja olema seda loovam. (Peezel 2010) Kirjanik Jürgen Rooste näebki osalist süüd, et noored kaugenevad kirjandusest, eesti koolisüsteemil, sest kuigi kool ei ole ainus lugemisiha läte, on just inspireerivad isiksused alati olnud see kese, kus ideed nagu positiivsed viirused levima hakkavad. (Rooste 2007) Kui aga õpetajatel endil puudub huvi ja motivatsioon luuleõpetuse vastu, siis käsitletakse luulet liiga formaalselt ja ülevaatlikult, st luuleanalüüs on tihti puhtformaalne poeetiliste võtete identifitseerimine, mis lähendab luuleteksti sisulisi ja esteetilisi väärtusi, ning ei ärata huvi ja armastust antud põhiliigi vastu.

Ka Pennac arvab, et noored pole oma huvipuuduses ainusüüdlased, vaid paneb lugemisarmastuse kriisi lahendamise nende vanemate ja õpetajate õlgadele. (Peezel 2010) Isikliku eeskuju on parim vahend, kuidas lapsed raamatu taha saada, sest kui vanemad ja õpetajad ei väärtusta lugemist, siis ei oska lapski raamatust lugu pidada. Lastele tuleks juba varakult raamatut tutvustada, neid ette lugeda, nende lugemishuvi tuleb toetada. (Korsten 2009)

Kuidas siis muuta luule õpilaste seas popiks? Ehala näeb ühe võimalusena tõmmata õpilased kirjandusellu. Näidata, et kirjandusega tegelemine võib pakkuda seltskonda,

meelelahutust, radikaalset või vähemradikaalset eneseväljendust, isikupära ja heal juhul ka tuntust. Õpilasi tuleks tutvustada tänapäevaste eesti kirjanikega, viia nad luuleõhtule Kirjanikke Majja või kutsuda (pop)kirjanikud otse kooli noori hullutama (vt veel Sinijärv 2012a: 6). Õpilane võiks ilukirjanduskeelega tutvuda otse kirjandusprotsessis, õppides ja matkides neid, kes seda protsessi käimas hoiavad, sest Eesti noorema kirjanduse tase on just selline, et sinna sattudes on kerge kaasa lüüa. Tase polegi selle juures kõige tähtsam, protsess on see, mis ruulib (vt veel Contra 2011). Fakt on see, et kõigist ei saagi kirjanikke, kuid elavas kirjandusprotsessis jälgijana kaasa lüüa on põnevam, kui ainult ammusurnud kirjanikke ja nende loomingut käsitleda. Kirjandustundi oleks vaja rohkem elavat kirjandust, sest keskpärase kirjanduse kriitika arendab samuti. “Ja kui tal juba tekib tunne, et see elu on huvitav, et seda tasub jälgida, siis pole vaja oodata elektrikatkestust, et raamat kätte võtta.” (Ehala 2001: 14)

Enamik õpetajaid ei täiendagi kirjanduse loetelu uudiskirjandusega, kuid nii võibki õpilastele jääda mulje, et kirjandus on midagi vana ja surnut, mis võib olla hea ja ilus, kuid jääb tänapäeva elust kaugemale. Kui aga siduda tunde uudiskirjandusega, kirjandussündmustega, kirjanikega jms, siis saab tõestada, et kirjandus elab ka praegu. Kirjandus õppeainena on polüfunktsionaalne ja tolerantne, kus annb kõike rakendada: kirjandustundi mahub nii teater, kino kui ka kunst, muusika ning foto. (Kress 2007: 22-23; Urmet 2002)

Kui 2002. aasta ainekava uuemat kirjandust kuidagi eriliselt välja ei toonud, siis uue õppekava kursuse „Uuem kirjandus“ eesmärk on juhatada õpilane tema enda aegruumilisse ümbrusesse (Org 2010: 17, vt Urmet 2002). See, mis praegu kirjandusmaaastikul toimub, et taha aga kuidagi kirjandusdidaktikute poolehoidu leida. (Urmet 2001: 15) Peep on selgitanud, et õpetajatel endil ei ole olnud vahel viitsimist/tahtmist end uuema kirjandusega kurssi viia ning peale vähekaaluka maitseotsuste ei ole nad suutnud õpilastele ka tihti midagi pakkuda, mis näitab, et ka mõned õpetajad ootavad valmisvormeleid ja päheõpitavaid retsepte, mida luulest rääkida ja kuidas seda õpetada. (Peep 1968: 105-106)

Õpetaja ülesanne on õpilasi omal jõul luuleteost lugema ja mõistma õpetada, mistõttu ei tuleks pooldada ka luuleteose eelnevat kommenteerimist. Õpetaja, kes oma ülesannet ainult selles näeb, et tekstist erinevad sõnad ja mõisted selgeks teeb, teksti sisu tundma

õpetab, kuulamata õpilase arvamust, on osa oma ülesandest unustanud, nimelt õpetada õpilasi ise tundma, looma ja mõtlema. Õpilast ja õpetajat võiks kirjandustunnis saata teadmise, et üht ja sama teksti mõistetakse alati erinevalt, sest niipalju kui on lugejaid, on ka erinevaid mõistmisi. Kirjandusteos iseenesest püsib küll muutumatuna, kuid „Lugeja tekst“ muutub pidevalt. (Org 2011) Õpetaja ülesandeks jääb „õpilase hääl“ positiivses valguses võimendama ja kõlama panna, surumata peale iseenda kui eksperdi vaateid. Taolist poeetilist mõtlemist juurutades õnnestub ehk ajapikku kasvatada suurem hulk luulelugejaid. (Org 2011)

Luuletuste käsitlemisele tuleks juba algklassidest alates pöörata tõsist tähelepanu. Õpilased hakkaksid luule vastu huvi tundma ja selle sisu mõistma, kui õpetajad neile luulet loovalt, kaasahaaravalt ja järjepidevalt tutvustaksid. On vaja kasvatada õpilaste huvi luule vastu, ja sellega tuleks algust teha juba nooremates klassides (Kriisa 1959a: 12-13). Selle väitega on nõus ka Reiman, öeldes: ”Kirjanduse õpetus ei alga keskklassides. Põhi pannakse juba algkoolis.” (Reiman 1927: 99)

A.Org on avaldanud juba 2000. aastal, et ennekõike tuleb nuriseda õppekirjanduse üle, kus jätkuvalt opereeritakse vanamoodsate vaatepunktide ja lähenemismurkadega. „Biograafilis-historistlik käsitusprintsip kui kirjandusõpikute (nt Muru Noor-Eestis arbujateni) metodoloogiline dominant mõjub kaasaja humanitaarteaduste situatsioonis anakronistlikult ega paku ainuüksi sellisel kujul huvi ka õpilastele. Positivistliku luuleloolise kõrval peaks õppematerjalide tasandil pakkuma alternatiivseid lähenemisi (nt teksti- ja lugejakeskus) ja kaasaegsemaid käsitusi (nt strukturalistlik, intertekstuaalne, narratoloogiline, feministlik luuleuurimus) (vt veel Urmet 2001:15). Kõik ei saa sõltuda ainuüksi õpetaja initsiatiivist, vaja on toetavaid allikaid ja materjale, millega õpilasedki saaksid iseseisvalt töötada. Senistes kirjandusõpikutes domineeriv luule positivistlik vaatlusviis pole meetoodilises mõttes piisavalt mitmekesine ja võimalusterohke, pigem rikub luule väga tundlikku ja spetsiifilist kvaliteeti.“ (Org 2000: 3)

Niisiis uus õppekava nõuab uut õpetamisstiili, kuid õpetajatele see ilma toetava õppevarata raske. Õppevara on puudulik, st koolis puudub luuleõpetuse mitmekesisust soodustav füüsiline keskkond (st vajalikud CD-d, DVD-d, paljundamisvõimalusd liiga väikesed jne.), et õpilastele õppimine huvitavamaks ja mitmekülgsemaks teha. Hein

kurdab, et hädasti oleks vaja materjali, mille najal õppida/õpetada. (Hein 2011) Ka Kress kirjutab Õpetajate Lehes, et „õppekomplekte veel ei ole, sest selle eest ministeerium ei vastuta, õppekavas aga nõuab. Tekstikogumikke, lugemikke, valikkogusid ja kirjandusteoseid koolides napib. Uuemast kirjandusest on kooli- või linnaraamatukogus ehk üks nimetus. Seega peab õpetaja olema valmis töötama olematu tunnimaterjaliga, mis tähendab tekste otsides, paljundades, lehitsedes ja lapates. Raamatuile lisaks oodatakse head valikut filme kirjanikest ja kirjandusüritustest, kirjandusteostel põhinevaid filme ja lavastusi, et saaks kirjandustundi rikastada. Hea on videoportaalidesse (il)legaalselt riputatut kasutada, kust kuritegelik õpetaja julgeb näidata katkendit autoriõigustega linateosest. Oleks aeg teha riigihankeid, et kõik gümnaasiumid saaksid oma CD- ja DVD-teegi, mis sisaldab eesti kirjanduse-kultuuriloo tüviloomet, tagamaks põhiteadmised kõikidele. Õppekava nõuab, et peab olema – kust aga joovad need, kelle õuel pole kaevu, küsib rahvatarkus.” (Kress 2012: 9). Hein kinnitabki, et oskuste omandamise edukus sõltubki eelkõige õppematerjali valikust. (Hein 2006: 10) Õpilased aga eelistavad lugeda pigem neid raamatuid, mida nad saavad ise valida, ning sunnitud lugemine on nende jaoks pigem vastukarva. (vt Raadla 2007, Peegel 2010, Veidemann 2006b) Peegel on esitanud retoorilise küsimuse: Miks me sunnime kirjandust peale, kui loetakse niigi väga vähe!? Kui Nõukogude ajal oli kohustuslik kirjandus üks iseloomu kasvatamise vorme, kus hambad ristas loeti läbi, siis nüüd ei peaks see enam nii olema. On raamatud, mida kõik peavad lugema, kuid lastele võiks jätta ka valikuvabadust. (Peegel 2010) Tegelikult on üldse küsitav, kas kõik inimesed üldse peaksidki lugema ja kas kooli kohustusliku kirjanduse lugeda andmine pole liialt meelevaldne tegu. Näiteks Taanis polnud väga kaua aega üldse kohustuslikku kirjandust (Weinreich 2005: 8-10). Toomas Paul on öelnud, et igaüks ei peagi oskama endale saapaid teha, vaid selle jaoks on olemas kingsepad. Samamoodi võiks olla ka lugemisega, st lugema peaksid need, kellele see meeldib ja rahuldust pakub. Varem oligi see ju vastavate käsitöölaliste (juristide ja vaimulike) ülesanne. Ei saagi ja ei olegi olemas asja, mis meeldiks võrdselt kõikidele inimestele, seega ei saa kõik inimesed ka ühtmoodi lugemisest huvitatud olla. (Paul 2004: 29) Õpilaste huvihorizonti mõjutavadki tugevalt nende erinevad ealise (individuaalse) arengu iseärasused (Org 2000: 4).

Lõppkokkuvõtteks on kõik õpetajameisterlikkuse ja metoodilise lähenemise küsimus, kuidas luule õpilasteni jõuab, ilma et rikutaks nende habrast uudishimu. Luule aitab

avada ja mõtestada inimolemise kvaliteeti, koondades enesesse individuaalsete kogemuste rikkaliku pagasi. (Org 2000: 6) Kuid kuidas siis ikkagi vähemalt koolis seda luulekartust ületada? „Luule tunnetamine-mõistmine on samuti harjutamise küsimus: olles treeninud end poeetiliselt mõtlema, on meid juba palju raskem luulet pelgama panna.“ (Org 2011)

2.4. Luuleõpetuse kontseptsioon

2.4.1. Luuleteose tõlgendamisvõtted: teos-autor-lugeja

Ega kivi ühe poolega jahvata.
(Eesti vanasõna)

Küsimus, kuidas kirjandusteosele (luuleteosele) läheneda, on eksisteerinud juba pikka aega. Jürgen Rooste leiab, et küsimus, milleks on vaja luulet, mida ta meile tähendab, miks ta üldse on, milline on ta koht me ühiskonnas, et see kõik on olnud aktuaalsem, teravamalt kohal, tegelikum ja valusam küsimus kui varem. (Rooste 2009)

Läheneda võib kirjandusele mitmeti: lähtuvalt teosest endast, tema keelest, autori taotlusest, ühiskondlikust sisust, teiste tekstide mõjust või vastuvõtja vaatepunktist. (Merilai 2003a: 10). Kirjanduse üks käsitlemisvõimalus ilmnebki just kirjanduslikus kommunikatsioonis, mille kõige lihtsam mudel laias laastus oleks autor-teos-lugeja. Tänu omavahelistele dialoogilistele suhetele on need üksteisega tihedalt seotud, kus igal komponendil on täita kindel roll. Autor ei anna lugejale ette kindlaks määratud tähendust, vaid see luuakse vastastikuse suhtlemise käigus. Selles kujuteldavas dialoogis pole autor ja lugeja kokku viidud, vaid nad suhtlevad teksti vahendusel. (Mihkelev 2005: 82) ““Puhast” uurimusmeetodit esineb siiski harva, sest ikka lõimatakse mitmeid vaatenurki ehk aspekte, ning poetikale on samas oluline kirjandusliku suhtevõrgu kogu tervik.” (Merilai 2003a: 10)

Romantismiaegse arusaamise kohaselt suutis rahva hinge väljendada vaid erakordne kirjanduslik geenius. „Ärkamisaegse kirjandusmõistmise meetodiks oli positivism ja konkreetseks väljundiks biografism, ehk kirjanduse mõistmine taandus autorile ja tema eluloole, kus tekst ise oli üsna teisejärguline. Eesti kirjanduslugudes on niisugune positivistlik, empiiriline vaim olnud määrav tänaseni.”(Kiin 1998: 669)

1920-ndail aastail tekkinud uskriitikat ühendas arusaam, et teose tähendus peitub teoses endas, kirjanduse vormis või kirjandusteose struktuuris. Autoril ning tema ajastul polnud nende jaoks tähtsust, sest teos ja selle keel on autonoomne iseeneses. Teose ja maailma vaheline suhe küsimärgistati või kuulutati olematuks. (Kiin 1998: 669)

Juba 1960-ndatel kuulutab Roland Barthes, et „Lugeja sünni hinnaks on Autori surm” (Barthes 2002: 125) Lugejat, kellele kirjanikud on läbi aegade oma teoseid loonud, väärtustab retseptisiooniestetika. (Vaiksoo 1994: 164) Jan Blomstedt on oma essees „Lugejate revolutsioon” toonud välja, et „kirjandusmaailma tipuks on kirjanikud. Ühe kirjaniku jalge ees on palju lugejaid, umbes põlvkõrgusel mõni kriitik. Aga kellest lõppude lõpuks kõik oleneb? Lugejatest. Lugejad on kirjanduse ajaloo revolutsiooniline pärm.” (Blomstedt 1994: 219)

Ka Mart Mäger tõi juba 1976. aastal välja, et „Autor on konkreetne ja enamasti teada, teost saab enam või vähem hõlpsasti uurida ja analüüsida. Mida teha aga publikuga, tolle x-i ja ∞-ga, mille reaalne sisu on üksainus või sada miljonit – täna, homme, saja aasta jooksul või pärast? Kas peab ta määramatuse tõttu hoopis tähelepanuta jääma? Ometi moodustavad kunstnik, teos ja publik kolmainsuse, milles iga üksik mõjutab ülejäänuid. Publik räägib kunsti arengus oluliselt kaasa. Sellepärast on põhjendatud isesugune huvi kunsti tarbija vastu, mis võiks aidata selgitada nii tema konkreetseid hinnanguid, hindamisaluseid ja põhimõtteid kui ka kunstitöö mõjumise üldisi seaduspärasusi.” (Mäger 1976: 139)

Tänapäeva kirjandusteaduses kuulub kõige produktiivsemate teadmiste hulka see, et lugemine nagu kirjutaminegi on kunst ning aktiivne toiming. (Zilliacus 1993: 1883) Kirjandust saab vaadelda tootmisprotsessina, mille peamisteks instantsideks on kirjanik, teos ja lugeja. Piisavalt kaua on kirjandust valitsenud kirjanik ja tema teos. „Lugeja osaks on jäetud olla anum, mida tuleb täita, tema ülesandeks on olnud väljendatust õige mulje saada. Ülesanne on ette kirjutatud. On tarvis end sellest õigesti läbi veerida.” (Zilliacus 1993: 1884)

Positivismi taotluseks oli selgitada kirjandusteost ainuüksi teda tinginud olukordadest lähtudes, samas kui vormianalüüs lähtus teosest kui keele, stiili ja kompositsiooni väljendussüsteemist, mis isoleeris kirjanduse ajaloost, kunstiteose tema mõjust ja publikust. (Vaiksoo 1994: 164) Kirjanduse vallas omistas just positivism suurima

tähtsuse autori „isikule”. (Barthes 2002: 118) Kirjandusajaloo kõige tavalisemaks esituslaadiks ongi pelk faktide reastamine, autorite biograafia ja nende loomingu hindamine. Kirjandusteose kvaliteet ja tase ei ilmne veel tema biograafilistest või ajaloolistest tekketingimustest ega kohast žanri arengu järgnevusseostes, vaid ka mõju, retseptiooni ja järelkuulsuse kriteeriumidest. (Vaiksoo 1994: 164-165) Lühidalt öeldes mängib publiku (lugeja, kuulaja, vaataja) faktor nendes kirjandusteooriates (positivismis ja vormianalüüsis) äärmiselt vähe rolli. (Vaiksoo 1994: 166)

Lugejat ei tabata tema tegelikus rollis, st kui adressaati, kellele kirjandusteos on määratud. Ennekõike on ikkagi ka nii kriitik kui ka kirjandusloolane lugejad, kelle reflektiivne suhe kirjandusega taas loominguks kujuneb. „Kolmnurgas autor-teos-lugeja ei ole lugeja mingi passiivne osaline, vaid ajalugu kujundav energia. Kirjandusteose ajalooline elu ei ole mõeldav ilma tema adressaadi aktiivse osavõtuta.” Seega eeldab kirjandus, kui pidada silmas tema kommunikatiivset iseloomu, dialoogisuhet kõigi komponentide vahel. (Vaiksoo 1994: 166)

Luuletus saab luuleks ka poeedile endale alles siis, kui tal õnnestub seda keeleliselt tabada, ning luuletus, kui ta kord juba valmis on, võib poeedi jaoks otsas olla, aga suhtes lugejaga seisab kõik alles ees. Luuletus on oma loojast eemaldunud ning elab nõ omal käel. (Muru 1975: 385)

Oluline polegi mitte ainult lugeja, vaid ka teos ise, sest kunstiteose mitme- ehk paljuvalentsus on lahknevaid tõlgendusi võimaldav eeldus. „Paljuvalentsus teeb võimalikuks ikka ja jälle uute põlvkondade huvi teose vastu. Paljuvalentsus tagab kunstiteose elu läbi aegade. /---/ Kunstiteose paljuvalentsus laseb teda põlvest põlve ikka ja jälle uues valguses paista – lubab üht ja sama teost erinevatel aegadel, erinevatel viisidel ja ometi iga kord sisukalt lugeda.” (Vaiksoo 1994: 171)

Kirjandusteose tähendus luuakse kirjandusliku kommunikatsiooniprotsessi – autor, tekst, lugeja – käigus, kus autor ei anna lugejale ette kindlaks määratud tähendust, vaid see luuakse vastastikuse suhtlemise käigus. Sellest mängust võtavad osa nii autor kui ka lugeja. Selle kolmksuhte keskseks komponendiks on aga tekst, mida luuakse ja tõlgendatakse. (Mihkelev 2005: 82-84) Juri Lotman taandab teksti sotsiaalkommunikatiivsed funktsioonid järgmisteks protsessideks:

1. adressandi ja adressaadi vaheline suhtlemine, kus tekst täidab informatsiooni kandjalt auditooriumile suunatud teate funktsiooni;
2. auditooriumi ja kultuuritraditsiooni vaheline suhtlemine, kus tekst täidab kultuurimälu funktsiooni;
3. lugeja suhtlemine iseendaga, kus tekst esineb meediumi rollis, aidates ümber kujundada lugeja isiksust;
4. lugeja suhtlemine tekstiga, kus hästi organiseeritud tekst lakkab olemast lihtsalt vahendaja kommunikatsiooniaktis, muutudes võrdväärseks ja kõrge autonoomsusega vestluskaaslaseks, millel on aktiivne ja sõltumatu roll dialoogis;
5. teksti- ja kultuurikonteksti vaheline suhtlemine, kus tekst on kommunikatsiooniakti täieõiguslik osaline, kui informatsiooni allikas või saaja. Teksti suhted kultuurikontekstiga võivad olla kas metafoorilised (teksti tajutakse kogu teksti asendajana, sest tekst on mingis suhtes ekvivalentne kontekstiga) või siis metonüümilised (tekst esindab konteksti nagu teatud osa tervikust). (Lotman 2006: 238)

Lotman näeb tekstis justkui personifitseeritud, aktiivset osapoolt, kes tõmbab ülejäänud osapooli endaga kaasa. (Mihkelev 2005: 84) Kommunikatsiooniakti kolm osapoolt, autor, tekst ja lugeja, peaksid olema omavahelises dialoogis aktiivsed, kus tekst autori ja lugeja vahel täidab erilist funktsiooni kui keskne kirjandusliku dialoogi objekt. (Mihkelev 2005: 85-86)

„Autor ja lugeja kuuluvad erinevatesse diskursussidesse, see fakt mõjutab omakorda ka teksti loomis- ja tõlgendusprotsessi.” (Mihkelev 2005: 83) Seega võib kirjandusteosel olla palju erinevaid tähendustasandeid, mis eri aegadel võivad muutuda üksteisest sõltumalt aktuaalseks, ning samuti võib eri tähendustasandil erinevate indiviidide jaoks nende erinevate huvide ja maailmavaatelistele probleemide, tundlikkuse ja intellektuaalsuse astmest tingitult olla ka erinev tähtsus. (Vaiksoo 1994: 172)

Lugeja valib oma huvidest, eelteadmistest ning ootustestki lähtudes teosest need kihid, mis tema jaoks isiklikult on kõige olulisemad. Lugeja ei lähtu tavaliselt küsimusest, mida autor oma teosega väljendada tahab või tahtis. Lugejat huvitab ennekõike, mida

loetu tema jaoks isiklikult tähendab, missuguseid tema enda probleeme ja huvisid seal puudutatakse või selgitatakse. (Vaiksoo 1994: 173)

„Kunsti tarbija /---/ saab teatavas mõttes kaasautoriks, kes teose loob ja lõpetab oma individuaalsusele ning elukogemustele vastavalt. Teos realiseerub ja konkretiseerub maitsja teadvuses. Nõnda võib tõesti juhtuda, et kunstnik on istutanud puu, mille lõhnast ja maitselt tal enesel polnud aimugi. „Nagu maailm ei saa iial valmis, nii ka mitte ükski kunstiteos. Nende loomine jätkub inimkonna teadvuses... Nad muudavad meid, kuid niisama muudame ka meie neid (Fr. Tuglas)”.“ (Mäger 1976: 141) Looja ning maitsja seisavad dialektilises sõltuvuses, mõjutades teineteist vastastikku ning viimasteta poleks ka teost. Kuigi autor teeb, siis on ikkagi lugejad need, kelle sõna jääb alati viimaseks. (Mäger 1976: 164)

„Poeetilise teksti loomisel ja tõlgendamisel on omal kohal mänguline aspekt: see on mäng, millest võtavad osa nii autor, tekst kui ka lugeja ning igatüüpi neist on täita oma kindel roll. Need rollid sageli segunevad: kui autor loob uut teost, siis on ta oma eelkäijate, kelle loomingut ta kasutab, tööde tõlgendaja, ning lugejast saab kindlasti looja, kui ta asub teksti oma vaimusilmas ja (kultuuri)mälus eksisteerivate teadmiste, tõe ja kogemuste varal tõlgendama. Isegi kui need kogemused langevad kokku autori omadega kokku, on tulemuseks ikkagi kas või pisut teistsugune teos kui see, mis oli autori silme ees loomismomendil – hermeneutilise teadvuse kohalolu on nii poeetilise teksti loomisel kui ka tõlgendamisel paratamatu. Kirjanduses on kõik dünaamiline, liikuv ja heterogeenne.“ (Mihkelev 2005: 13-14) Poeetiline keel on oma olemuselt üks lõputu protsess, mida alustab teose autor ja viib edasi lugeja. Lugeja on peamine mängija selles kirjanduslikus mängus, kus tema panus seisneb autori loodud maailma sisenemises, mille kaudu saab temast rohkem mängija kui pealtvaataja. (Mihkelev 2005: 14) Vihjavas keelekasutuses pole valmistoodet, vaid see selgub alati aktiivse protsessi käigus. (Mihkelev 2005: 18)

Kirjandus elab oma loomulikke mitmekesist elu, kus tähelepanu keskmeks ei peaks olema ainult autor, teos või lugeja eraldi, vaid kõik koos, kus oma oluline osa on nii autoril, tekstil kui ka kontekstil ja lugejal (Kiin 1998: 672), sest kultuuri ainult ei omandata, vaid elatakse ka läbi. (Mäger 1976: 142)

2.4.2. Traditsiooniline lähenemine luulele

Luuleteoorias ja –õpetuses on alati olnud otsingute ja ümberhinnangute ajad, kus on otsitud vastust küsimusele, kas kirjandus on puhas kunst või osa millestki üldisemast.

Nõukogude koolis oli kirjandus üheks tähtsaimaks kasvatusvahendiks. Samas oldi kindlad, et kirjanduse vahetu tajumise suhtes ei ole noored võrdsel tasemel täiskasvanud lugejaga. (Kriisa 1959b: 24) Oleme jõudnud 21. sajandisse, kuid mõtteviisilt jätkame sageli 19. sajandi mõtete küüsis, kus kool kui pühakoda pidi kujundama inimese. Õppija kohus on olnud lihtsalt kohaneda kooliga: inimene on olnud sedavõrd haritud, kui ta on suutnud omaks võtta kindlaksmääratud teadmisi ja oskusi (Rebane 2003: 7), st et oluliseks on peetud teose kirjanduslikku mõistmist, mitte avatud ja loovat tõlgendamist.

Arvati, et iseseisev lugemine annab õpilasele ebaselge ja väära kujutluse loetust. Seepärast oli kirjanduse käsitlemisel suur tähtsus pala analüüsil (Kruusimägi 1959: 42), kus õpetaja ülesandeks jäi õpilaste ja raamatute vahendajaks olla, st et ta andis vajalikke sisulisi ja ka vormilisi (kunstispetsiifilisi) kommentaare (Kriisa 1959b: 24). Oldi arvamusel, et eetilist mina saab kujundada vaid moraalselt kõrgväärtuslik kirjandus ühes „õige“ interpretatsiooniga: kirjanduse õige valik, õige mõistmine, õige tarvitamine. (Rebane 1992b: 35) Kirjandusõpetaja, oma intuitsiooni ja arusaamisega, õige interpretatsiooniga, siirusega teose ja õpilaste suhtes pidi looma klassis kirjandusteose käsitlemiseks sobiva õhkkonna (Remmel 1977: 118), st positivistliku käsitluslaadi pooldajad on kindlad, et just pedagoogist interpreteerija peab avama oma kuulajatele lüürilise teose rikkuse, tuginedes oma isiklikule vastuvõtuvõimele, varasematele kogemustele, eruditsioonile ning arenenud maitsele. Õppetöös palju erinevaid luuletusi mõtestades vormib pedagoog tükki-tükilt oma kuulajate arusaamasid ja vilumusi, viib neid oma tasemele lähemale. (Peep 1968: 91, vt veel Sinimaa 1975, Kriisa 1959b)

Traditsiooniliselt eraldatakse kirjanduse koolikäsitluses nelja momenti: häälestamine, lugemine, analüüs, süntees. Mingil määral kehtib selline skeem ka kõige subjektiivsema ja eripärasema kirjandusliigi – luule käsitlemise puhul. Rõhuasetus ühele või teisele etapile olenes õpetaja suutlikusest ja maitsest. (Köst 1971: 101) Kuigi eeldatakse õpetaja leidlikkust ja loovat lähenemist teose käsitlemisele, st et ta kasutab mitmekesiseid töövorme, siis tavaliselt kulgeb luuletuse käsitlemine järgmise skeemi järgi: ülevaade luuletaja eluloost, teksti lugemine, selle analüüs, idee väljatoomine, üldistused. Kuid

ilmselgelt sellise šablooni kordumine iga luuletuse puhul kujuneb õpilastele igavaks ja tüütavaks, mistõttu leidis Kriisa juba 1950-ndatel, et oluline on töövõtteid mitmekesistada ja varieerida (Kriisa 1959b: 30). Lüürika ideelis-kunstilisel interpreteerimisel tuli arvestada nelja seosega: 1. idee ja kujund, 2. sõna kujund, 3. autor ja lüüriline kangelane, 4. autor ja kaasautor. (Peep 1968: 103)

Õpetaja esimene ülesanne on luuletuse käsitlemisel olnud õpilaste häälestamine, vastavasse meeleollu juhtimine. (Kriisa 1959b: 24) Luuletuse efektiivne käsitus eeldas õpilase valmisolekut tajuda luuletust, kus suur tähtsus oli käsitluse lähtekohal. Praktikas on kasutatud lähtekohtadena kõige sagedamini sissejuhatavat vestlust, jutustust luuletaja elust ja tema kaasaja ühiskondlik- poliitilistest oludest, pildimaterjali näitamist, andemete esitamist luuletuse tekkelo kohta (Kriisa 1959b: 24). Tähtis on olnud üksikute suurte luuletuste põhjalikus läbitöötamises ja elava kujutuse loomine luuletaja isiksusest ja ajast, sest võtmeks kultuurivaimu mõistmisel oli kirjaniku-isik, kes elas intensiivselt oma aja elu ja tihendas need elamused kunstiteoseks. (Reiman 1927: 99-101) Tähelepanu on suunatud „autori tekstile“, analüüsides seda positivistlik-historistliku vaatlusprintsipi nõudeid järgides.

Kriisa toob välja, et käsitluse lähtekohana on leidnud/ leiab kõige rohkem kasutamist jutustus luuletaja elust, kuid selle rakendamisel esineb sageli ülepakkumist, mistõttu tuleks piirduda ainult selle materjaliga, mis on vajalik luuletuse mõistmiseks. Olusid selgitav jutustus või vestlus toimugu aga selliselt, et kirjanduslik pala selle taha ära ei kaoks, et kõlama jääksid kirjaniku mõtted ja tunded, mitte ajaloolised faktid ja ühiskondlikud sündmused (Kriisa 1959b: 27). Selle asemel, et õpetada õpilasi lugema kirjaniku mõtteid luuletusest enesest, juhtida tunnetama allteksti, annab õpetaja sageli vastavad mõtted omapoolse kokkuvõtte kujul (Kriisa 1959b: 28).

Häälestamine on aga keeruline probleem mitte üksi kirjanduses, vaid kõigi kunstiliikide vastuvõtmisel. Õpilane, otsib kas teadlikult või ebateadlikult situatsioone, mille vastuvõtmiseks on teda kirjandusajalooliste faktide esitamisega häälestatud. Alati ei intensiivista eelnev informatsioon kunstielamust, vaid hakkab seda hoopis varjundama. Seepärast tulekski hoolikalt kaaluda pakutavate nn. kirjandusväliste teadmiste sisu ja mahtu, sest need täidavad ju paratamatult kaht ülesannet: ühelt poolt peavad looma pildi kirjandusloost, teiselt poolt häälestama kirjandusteoste vastuvõtuks. (Köst 1973b:12)

Häälestamist on peetud kirjanduse õpetamise metoodikas üldiselt selliseks kirjandustunni koostisosaks, mis peaks looma intellektuaalse või emotsionaalse valmisoleku teatud teose või teoste tajumiseks. Üldiselt on vanemates klassides välja kujunenud tüüpäälestuslaad kirjandusajaloo andmete kasutamise näol. Kösti tehtud uurimusest „Häälestamine vestlusega autori biograafiast ja loomingust“ selgub, et häälestatud rühmas on aktiveerunud eeskätt mõtlemine. Luuletustes on märgatud neid motiive, millel on kokkupuutepunkt vestlusega ning mõttedki on koondunud probleemide ümber, mida arutati vestluses. Häälestamata rühmas olid aga mõtted mitmekesisemad, kujutlused märksa fantaasiarikkamad ja värvikamad. Köst väidabki tehtud katse põhjal, et vestlus autori biograafiast ja loomingust sisaldas õnnestunud teostuse korral võimalusi äratada huvi luule vastu ja arendada õpilasi intellektuaalselt, panna mõtlema kirjaniku suhtumiste peegeldusele loomingu kaudu, isiku ja loomingu vahelistele seostele. Emotsionaalset sfääri avardada ning kujutlusvõimet arendada aga see võte ei aita. (Köst 1973a: 556-561)

Vältimatuks on peetud luule päheõppimist ja ilmekalt esitamist klassis. Loeb endastmõistetavalt ka õpetaja, võidakse kuulata luulet magnetofonilt ja mõnel määral heliplaatidelt professionaalsel tasemel esitatuna. (Muru 1971: 31) On tähtis, et õpilane ei loeks kiiruga meeldejäetud sõnu, vaid püüaks esitades olla ka mõtestaja. (Muru 1971: 31) „Luule käsitus ilmeka lugemiseta pole mõeldav. Lüürilise pala õige ettekandmine aitab kuulajail luua elavaid kujutluspilte, asetab autori hinnangud õigesti ning annab edasi luuletuse rütmi ja meloodiat. Õpilane saab alles siis tõelise emotsionaalse elamuse, kui luuleteos on esitatud sügava sisseelamise, õige hääletooni, sobiva tempo, loomulike pauside ning rõhuasetusega,“ on Sinimaa veendunud (Sinimaa 1975: 3).

Romantismi ja modernismi suur sõnum oli, et looja on kõige kese, igaüks ei saagi kirjandust mõista, vaid selleks on vaja geeniust. Muru ongi seisukohal, et enamikel juhtudel vajab õpilane abi, et luule juurde jõuda, sellest osa saada. (Muru 1971: 11) Seega on Muru kindel, et oma kogemuste nappust tundes tahavadki õpilased luule juurde abi ja toetust täiskasvanuilt (Muru 1971: 14). On loogiline, et õpilased liiguvad meelsamini ja paremate tulemustega üldisemat seisukohavõttu võimaldavas aines, sest oma arusaamasid suudetakse/juletakse sel puhul üsna usutavalt esitada. Kuid üsnagi selge on sel juhul ka asjaolu, et niisugustes eneseavaldustes saab toetuda mitmetele

trükiallikatele ja kirjandusõpetajate poolt öeldule, ning kahjuks oma mõtted/tunded/arvamus jääb tagaplaanile, st seda ei avaldata.

Köst on avaldanud arvamust, et "võibolla peamine, mis tekitab rahutust, on mingi kuiva asjalikkuse, standardsuse ja utilitaarsuse tendents õpilaste vastustes. Kirjandid on sageli üksteisega äravahetamiseni sarnased, eriti kui tegemist on nn. kirjanduslike teemadega, ja päris õpiku sõnastusega, suulised vastused sedavõrd rutiinsed, et pisemgi tavalisest kõrvalekalduv küsimus viib vastaja segadusse" (Köst 1973b: 12). Sellele on tähelepanu juhtinud ka M. Ehala öeldes: "Tõlgendused on üle kogu Eesti ühesugused, selles veenavad riigieksamikirjandid" (Ehala 2001:14). Kirjandusloolised faktid on muutunud tähtsamaks kui kirjandus ise, mis on eriti silmatorkav luule puhul, kus pole sugugi haruldane, et vastaja loetleb ladusalt koolid, kus luuletaja õppis, ning isegi aastaarvud, millal õppis, loeb ette luuletuste pealkirjad, kuid luuletustest endist ei tea ainsat ridagi. See näitab lihtsustatud lähenemist kirjandusele, teadmiste nappuse maskeerimist käibefraasidega. (Köst 1973b: 12)

Kirjandusõpetuses on kesksele kohale asetatud faktisündmused teatud ajastu ühiskondlikust ja majanduslikust arengust, mille taustal vaadeldakse üksikute kirjanike seost ajastuga ja nende biograafiat, mis ei suuda pakkuda õpilastele tõhusaid lähtepunkte teoste esteetiliseks vastuvõtmiseks. (Köst 1973b: 12)

Kuigi lüürika osatähtsus viimaste aastate gümnaasiumi kirjandusõpetuses on tõusnud ja viidatud on ka luule mõjule õpilaste maailmavaate kujunemisel ning emotsionaalsel arenemisel, nõuab senisest suurem tähelepanu luuleteoste õpetajalt selle kunsti mõistmist ning oskuslikku vahendamist. Lüürika subjektiivsem iseloom seab ka õpetaja, luule lahtimõtestaja, ette hulga raskusi (Sinimaa 1975: 3) Kuna lüürika on muudest kirjandusliikidest hapram, on seda kergemini õpilaste jaoks ära rikkuda. Luuleanalüüs on vajalik ja kasulik seni, kuni see toetab luuleelamust ning arendab kunsti mõistmist, kuid luuleanalüüsiks ei saa pidada teose armutut lahtivõtmist, luuletehniliste vahendite määramist ning kirjandusloolisi faktiteadmisi. Koolis muidugi peab seda tegema, sest tõlgendamise seisukohast peab oskama nimetada asju õigete nimedega, kuid seda ei saa kuidagi võtta sisulise vaatluse pähe. (Muru 1971: 25-26)

Subjektiivne moment on välistamatu nii luuletuse loomisel kui ka tema omaksvõtmisel, st ükski lüürika interpreteerimise meetod ei vii olukorrani, kus võiksime kindlalt tõde

kinnitada, just teose subjektiivse tajumise tõttu, sest ühele ütleb ta rohkem kui teisele, kasvõi käsituslaadi eripära ja elukogemuse poolest. (Peep 1968: 92) Arvustus aga saab kirjandusteadusliku põhiplaani juures pretendeerida ikkagi vaid üksikute tõlgendusvõimaluste tähistamisele, vastavalt arvustaja isiklikele eeldustele. (Peep 1968: 92)

Aastaid on keskkoolis õpetatud kirjandust kirjandusajaloolis-monograafilisel printsiibil. Küsimus polegi niivõrd kirjandusloolise printsiibi olemuse ebasobivuses, sest iga printsiibil on oma tugevus ja nõrkus, kui selle sisulises teostamises ning kirjandusajaloo ja kirjanduse vahelistes suhetes. Tihti on meie kirjandusõpetuses kirjandusajalugu omandanud palju kaalukama koha kui kirjandus, mis täidab üsna tihti vaid kirjandusväliste faktide õpetamise osa. (Köst 1973b:12)

Siinkirjutaja on nõus Kösti sõnadega, kes väidab, et ”maailma avastame elu lõpuni, eriti intensiivselt aga eas, mil lapsest kujuneb täiskasvanu. Ja enamik meie noori on loomult ärksad, vastuvõtlikud, püüavad mõtestada ja mõista ümbritsevat elu ja otsivad oma mõtteid ja tundeid kirjandusest. Praegu aga tundub, nagu toimuks nendesamade, ellu oma teed otsivate noorte kirjanduslik areng suuremalt osalt väljaspool kooli, koolist toovad nad endaga kaasa mingisuguse hulga kirjanduse mõistmiseks tihti üsna teisejärgulisi fakte ja päheõpitud võõraid mõtteid. Veelgi kurvem on, et sageli hinnatakse selle järgi õpilase taset ning õpetaja tööd.” (Köst 1973b:12)

2.4.3. Innovaatiline lähenemine luulele

2.4.3.1. Willem de Moori kaks õpetusstrateegiat

Kirjandusõpetaja Andrus Org tunneb muret luule õpetamise kivilinenud meetodite pärast - lüürikat õpitakse jätkuvalt nagu füüsikat või kodulugu, autoreid peetakse geeniusteks, kelleni õpilase taip iialgi ei küüni. Olukorra parandamiseks soovitab ta tutvuda hollandlase Willem de Moori luuleõpetuse süsteemiga, (Org 2002: 33) mis taotleb vastandpaaride põhimõttel terve hulga kirjandustundides rakendatavaid vaatlusviise ja -mudeleid. Toodud vastandpaaride kaudu visandab Moor kaks selgekujulist õpetusstrateegiat: „tekstiuurimuslik” (*the text studying approach*) ja „tekstikogemuslik” (*the text experiencing strategy*) (Org 2002: 35).

Luuleõpetuse kaks paradigmat

Willem de Moori järgi

Keskne on autor	Keskne on lugeja
<ul style="list-style-type: none"> - kirjanduslooline (positivistlik) vaatlusprintsip; - kronoloogiline (historistlik) vaatlusprintsip; - „autori tekstile” orienteeritud vaatlusprintsip; - ratsionaalsed (teadmistele suunatud) taotlused; - kirjanduslik mõistmine; - õppevormide ühekülgsus (nt lugemine, analüüsimine, kirjutamine). 	<ul style="list-style-type: none"> - tekstikeskne (poeetiline) vaatlusprintsip; - temaatiline või žanriline vaatlusprintsip; - „lugeja tekstile” orienteeritud vaatlusprintsip; - kognitiivsed (tunnetusele suunatud) taotlused; - avatud-loov tõlgendamine; - õppevormide mitmekülgsus (nt vestlus, arutelu, rollimängud, etlemine, dramatiseeritud montaažid, luulekavad, -konkursid, -teater).

Tabel. Vasakpoolne tulp on modernistliku ehk „tekstiuurimusliku” õpetamispraktika kütkeis (autor on geenius, kellelt on palju õppida). Parempoolne tulp on postmodernistlik, „tekstikogemuslik” (lugeja on kaasautor). (Org 2002: 35)

W. de Moor esitab neli erinevat meetodilist lugemispraktikat, mida on võimalik luuletunnis rakendada (Moor 1996: 66):

- teksti õppimine/õpetamine (autori tekst) – teksti kogemine (lugeja tekst)
- teksti intensiivne lugemine – teksti ekstensiivne (laiaulatuslik) lugemine
- teksti akadeemiline lugemine (nt koolis) – teksti tavalugemine (nt kodus)
- teksti kirjanduslik mõistmine – teksti avatud mõistmine

Lisaks esitab W. de Moor õpetusstrateegiad, mis sõltuvad taustast/kontekstist (Moor 1996: 66):

- õpetus tavaklassis – õpetus kirjandusklassis
- ainek (materjalist) lähtuv õpetus – õpilasi arvestav õpetus
- õpetus klassi tasandil – õpetus individuaalsel tasandil

Klassikaline luulekäsitluse (tekstiuurimuslik õpetamispraktika) eelistab luuletekstide põhjalikku luuleloolist ja värsiteoreetilist läbivalgustust. Keskse asendi hõivavad autori, mitte lugeja mõtted, st fantaseerimine ja mängimine on siin kohatud. Sellist tõlgendussuunda juurutav õpetaja tegutseb „eksperdina”, kes avab aine maksimaalselt ja asjatundlikult, kuid kipub paraku edastama püsiseisukohti ja valmislahendusi, nii et õpilasel jääb üle ainult järjekordne „teadmistekiht” ära õppida. Kuna „ekspert”-õpetaja hindab esmajoonel „teaduslikku” ja „kirjanduslikku” luulemõistmist, peab ta silmas, et õpilaste arutlused oleks mõistete- ja faktiderohked. (Org 2002: 38)

Paljud õpetajad kalduvadki teose kuiva analüüsimisse, mis tihti toimub ühe šablooni järgi, kordudes tunnist tundi, mis mõjub ebahuvitavalt. Šablooniohu vältimiseks ja õpilaste huvi tõstmiseks lugemise vastu tuleks metoodiliselt õppimist korraldada nii, et aktiivsus oleks õpilaste- poolne. Erilist tähelepanu tuleb osutada õpilaste iseseisva mõtlemise ja tundeelu arendamisele. Praktika näitab, kui õpetaja nõuab õpilaselt vaid oma arvamuste reprodutseerimist, kujunevad õpilaste analüüsikihi vaid võõraste mõtete abituks edasiandmiseks, mis ei stimuleeri ka teisi õpilasi sõna võtma.

Tekstikogemuslik lugemismudel väärtustab lugeja isikupära, kus tähelepanu keskmesse asetuvad õpilase enda mõtteseosed ja tekstiga suhtlemine. Luulet saab mõista iseendasse kogunenud kogemuste kaudu, ilma et peaksime eelnevalt süüvima luuletaja elukäikku. (Org 2002: 35) Tähtis on, et õpilastel tekiks luuletustega kontakt, mida ei hävitaks õpetaja pedagoogiline lähenemisviis, mis eriarvamusi ei salli. Arvamuste pluralism pole muidugi uudis, kuid soov kõiki inimesi ühte kasti suruda oleks luule surm.

Õpilast ja õpetajat võiks kirjandustunnis saata teadmise, et üht ja sama teksti mõistetekase alati erinevalt, st niipalju kui on lugejaid, on ka erinevaid mõistmisi. (Org 2002: 36). „Õpetaja kui ekspert, ei tohiks oma vaateid peale suruda, vaid pigem tuleks „õpilase häält” positiivses valguses võimendada ja kõlama panna.” (Org 2002: 37) Õpetajad ei peaks kartma, et õpilased ei suuda ise luuleteksti tähenduskihte avada, pigem tunnustama õpilase „oma arvamust”, hindama tema „kaasamõtlemispanust”, toetama ideetoorikute kujustamist. Lähtuda tuleb põhimõttest, et luuletus ei ole mõistatus, mille võti on õpetaja käes. Willem de Moor leiab, et kui õpilane loob „oma teksti”, siis õpib ta selle kaudu paremini tundma ka „autori teksti”. Õpilane pole autori teksti tuim lugeja, ta on kaasautor, ühtlasi iseenda üle mõtiskleja. (Org 2002: 37)

Teadmised tuleb viia õpilasteni nii, et need ka kohale jõuavad, st et õpilased hakkavad luule vastu huvi tundma ja selle sisu mõistma, kui õpetajad neile luulet järjepidevalt, kaasahaaravalt ja loovalt tutvustavad. Tähtis, et õpilastes säiliks huvi ja tahtmine luulet lugeda, mitte kartus saada halbu hindeid luuletuste valesti tõlgendamisel.

3.4.3.1.1. „Tekstikogemuslik“ luuleõpetus

„Tekstikogemuslik“ õpetusstrateegia on esmajoones lugeja vahetuid reaktsioone ning spontaanset elamulikkust eksplitseeriv õpetusmudel, mis peab tähtsaks lugeja isikupära ja unikaalsust. „Tekstikogemuslik“ lähenemisviis realiseerub läbi retseptiooniesteetilise prisma: lugeja, astudes tekstiga dialoogi, interpreteerib teksti lähtuvalt iseenda teadmistest, kogemustest ja elamustest. Teksti kogemist väljendab suhtemudel TEKST < LUGEJA”, mille moodustab iga lugeja individuaalne referentsmaailma, mis sisaldab hulgaliselt personaalseid assotsiatsioone.” (Org 2000: 18)

Õpetaja ülesanne on „õpilaste häält“ võimendada ja kõlama panna, surumata peale oma reprodutseeritud seisukohti. „Tekstikogemuslik“ luuleõpetus ei edasta õpilastele absoluutset teadmist, vaid tõstab esile nende endi vahetuid reaktsioone ja subjektiivseid seisukohti.” (Org 2000: 19) Tähelepanu alla võetakse õpilase vaatepunkt, kus õpetaja püüab väärtustada kõiki reaktsioone, mida luuletekst õpilastes tekitab. Selline lähenemisviis aitab lugejas aktiveerida kujutlusvõimet ja arendada esteetilist taju, kajastab tema hingelisi ja vaimseid seisundeid. (Moor 1996: 67-68) Õpilaskeskne õpetusmudel tõstab esile õpilaste individuaalsust, samas toimub pidev tagasiside andmine toimuvast. Luuleõpetus täidab oma eesmärgi, kui õpilane leiab selle olevat väärtusliku ja huvitava just enese jaoks. Õpetaja peab väärtustama õpilase „oma arvamust“, hindama tema kaasamõtlemispanust ja toetama ideede algupärasust. Isegi siis, kui õpilase subjektiivne reaktsioon läheb vastuollu „objektiivse“ tõlgenduskaanoniga. (Org 2000: 19-21) Kui õpilane loob nõ „oma teksti“, siis õpib ta paremini tundma ka „autori teksti“. (Moor 1996: 70)

„Tekstikogemuslikust“ aspektist rakendatavad õppemeetodid:

- 1) Luule auditiivne kogemine
 - a) Lugemine (kuulamine)

„Õpilaste tutvumine konkreetsete luuleteostega saab alguse tekstide kuulamisest või lugemisest. Paradoksaalne on see, et luule õpetamisel mängib olulist rolli ennekõike auditiivne näitlikustamine. Kõige tüüpilisem auditiivne näitlikustamine on ikkagi luule deklameerimine, kus õpilased kuulavad luuletaja sõnu õpetaja hääle vahendusel. Vaatamata oma lihtsusele, arvestab selline kuulamise meetod luule spetsiifikat ja õpilaste retseptiivset tegevust, välistades õpetajapoolse seletava hoiaku. Poeetiline sõna elavneb kõige loomulikumal viisil läbi esitaja deklamatsiooni ja läbi kuulajapoolse retseptiooni.“ (Org 2000: 22) Luuleõpetuses on oluline õpetaja oskus panna õpilased aktiivselt kuulama, kus vahel piisab ka lihtsalt sellest, kui õpetaja loeb luulet väljendusrikkalt ja tundeliselt, nii et selle mõju jõuaks õpilaseni vahetult ja takistamatult. (Org 2000: 23)

Auditiivset näitlikustamist teenib ka luuleplaatide ja –lintide kuulamine (seda võib teha ka raadio, televisiooni või interneti vahendusel), mille abil saab demonstreerida professionaalset deklamatsioonitehnikat ja jälgida luule tunnetuslikku mõju õpilastele. Samas aitavad need ilmestada ja elavdada luuletundide atmosfääri. Alati on võimalik ka luuletajaid elusuuruses külalisesinejateks kutsuda. (Org 2000: 23-24)

Kirjandusdidaktik Th. B. Jensen soovitab ühe meetodilise võttena laulude kuulamist ja isegi ühislaulmist, mille eesmärgiks on osutamine luule ja muusika vahelistele seostele ning laulusõnade poeetilisele kvaliteedile ja tähendusele (nt saab kasutada selleks ka luuletuste viisistusi). Tähtis on tugevdada muljet, et luulega käib kaasas teatud sisemine muusika või heli. (Org 2000: 24)

Ka J. Finn on osutanud, et lapsed armastavad muusikat – nad räägivad bändidest, lauljatest, räpparitest, lauludest, videotest ja veebisaitidest, nad kannavad oma lemmikartisti pildiga T-särke, nad kirjutavad lemmikartistide nimed märkmikusse, vihikusse ja isegi nahale. (Finn 2008: 24) Seetõttu näib olevat loogiline integreerida muusika luuleõppesse.

Luuletaja D. Lasky kirjutas, et kui arvatakse, et luule pole õpilastele tähtis, siis arvavad eksivad, sest nad ei märka, et õpilased kõnnivad kõrvaklapid peas klassi, kus nende jalutuskäiku saadab just muusika (luule). Näiteks üks kehvade tulemustega ja vaikne õpilane andis luuletajale kunagi oma CD, et ta seda kuulaks, ja see ilukõne, mida ta plaadilt leidis, üllatas Laskyt. Nimelt avastas ta sealt väga karmi ja võimsa luule. (Lasky

2012) Seega muusika on kindlasti üks võimas vahend, millega õpilastele luule lähemale tuua.

„Antiikajal säilitas lüüriline luule kaua aega seose laulmise, muusikalise saate ja osalt isegi rütmiliste kehaliigutustega, so tantsuga. Tantsu, laulu ja luule sünkretismile osutab luuležanritest õpilastelegi tuttav ballaad, mis genuiinselt oli keskaegne refrääniga tantsulaul, mis hiljem teiseses dramaatiliste elemnetidega lüroepiliseks žanriks.“ (Org 2000: 24)

b) Lugemine (deklameerimine)

„Luuletuse deklameerimine on läbi aegade olnud luuleõpetuses üks klassikalisi meetodeid. Kiriklike laulusalmide õpetus toimus eesti koolis juba sajandite eest pähetuupimise ja peastütlemise teel. Tänapäeva luuletundides võib rakendada nii peast kui ka paberilt deklameerimise tehnikat. Peast deklameerimine eeldab kodust ettevalmistust, paberilt mahalugemist võib aga tunnisituatsioonis läbi viia ilma eelneva põhjalikuma ettevalmistuseta. Mõnel juhul võib deklameerimistunde ilmestada isegi sobiva taustamuusikaga.“ (Org 2000: 25) Deklameerimist võib teostada ka väga erinevates kohtades: keldris, looduses, pimedas klassitoas jne.

Deklameerimisõppe arendamine on luuletundides äärmiselt oluline õpitegevus, kus on oluline, et õpilased teadvustaksid endale, kuidas nad seda teksti interpreteerivad (nt oluline intonatsioon, diktsioon, tugevus, rühk, paus, tempo, toon, meeleolu jne). Etlemisõppe treenimisel on kindlasti suurepäraseks abivahendiks ka diktofon või mõni tehnikavahend, mille abil saab salvestisi uuesti üle kuulata. (Org 2000: 25)

Sellisel õpetusmeetodil on väga palju kasutegureid:

- Iga esitus on unikaalne viis, kuidas keegi luuletust mõistab ja tõlgendab, st väärtustab iga individuaalset interpretatsiooni.
- Ühel ja samal luuletusel võib olla rohkem kui üks tõlgendus/tähendus, st pakub erinevaid interpretatsioone.
- Interpretatsioonid selekteeritakse teatud kriteerimite alusel rohkem või vähem õnnestunuiks.

- Treenib esinemisjulgust ja kõnetehnikat, esinemaks suurema kuulajaskonna ees. Luule on kui hää, mis vajab, et teda kuulda võetaks, ta kui kogemus, mida saab suuremale publikule edasi anda.
- Pakub vahetuid emotsioone, äratav kujutlusvõimet ja aitab paremini mõista luuletuse tähendust.
- Aitab õpilaste varasemaid luulealaseid teadmisi ja kogemusi antud tegevusega integreerida, sest igal luuletusel on kindel vorm ja struktuur. (Jensen 1996: 32-33)

Huvitavaks sissejuhatuseks kirjandustundidesse oleks näiteks „päeva luuletuse“ või „nädala luuletuse“ valimine. Valitud luuletused võib koos kirjalike kommentaaridega koguda ühisesse luulemappi. (Org 2000: 26) Üheks luuleõpetuslikuks võimaluseks on veel luulekavade ja -montaažide koostamine ja esitamine, luuleteater, luulekonkurss, luulelaager.

Luuletunnid ei pea tingimata sisaldama diskussioone värss teksti tähenduse üle ega seisnema küsimustele vastamises, vaid eesmärgiks võib seada õpilaste lugemisaktiivsuse ja interpreteerimisoskuse kujundamise. Kui mõned luuledidaktikud, näiteks L. Hall on arvamisel, et luule lugemine ei tohiks jääda lihtsalt omaette isoleeritud tegevuseks, vaid see peab hõlmama ka teksti tõlgendamise ja mõistmisega seotud ülesandeid. Luuleõpetus peaks vähemalt koolisituatsioonis olema ennekõike õpilase keelelist orientatsiooni, mõtlemise intensiivsust ja emotsionaalset tundlikkust arendavas situatsioonis. (Hall 1996: 23)

2) Luule visuaalne kogemine

Ainulaadset visuaalset seadestust kannavad mõistagi mitmesugused lüürilised figuurtekstid ja piltluuletused. Piltluules on sõnad, värssiread ja stroofid organiseeritud erilisel viisil, mistõttu värss teksti paigutus pole enam tähenduslikult neutraalne, vaid see lisab tekstile uusi tähenduskihte: loomuliku keele ja visuaalse seadestuse kaudu. Eksperimentaalülesandeks võib õpilastele anda luuletuse graafiline kujundamine arvuti abil, kustkaudu võib jõuda ka konkreetse õpetusliku teemani – luule virtuaalses keskkonnas. Eesmärk on avardada õpilaste luulekogemust. (Org 2000: 31)

3) Luule kinesteetiline kogemine. Kirjanduslik improvisatsioon, luule kui mäng.

See meetod annab õpilastele võimaluse avastada endas sõnaseadmisvõimeid. Vahetu kokkupuude luule kirjutamisprotsessi ja loomingupsühholoogiaga on õpilaste jaoks kogemus, mis aitab hõlpsamalt leida ja määratleda nende isikliku suhte luulekunstiga. (Org 2000: 27)

Luuletundides võib rakendada ka kirjandusliku improvisatsiooni meetodit – see on absoluutselt vaba kirjutamispraktika, mis ei pea ilmingimata juhinduma konkreetsetest teemadest või vormilistest ettekirjutustest. Printsibiis on see vaba mäng, mis kehtestab oma reeglid ja piirid ise. (Org 2000: 27, vt ka Mattenklott 1996)

Kuna Eesti on olnud erisuguste kultuuride mõju all, on need tendentsid selgelt näha ka koolis. Aastaid on meid mõjutanud absolutismile tuginev kultuuriparadigma, kus valitseb eelkõige kontroll ning seisukoht, et inimene on moraali jaoks, domineerib keeldude-käskude süsteem ja tõde on tähtsam kui tulemus. Taoline paradigma eeldab, et kool on ennekõike õppeasutus, kus õpetaja edastab teadmisi ja kus toimub tulemuspõhine õppimine. (Ilves 2010: 21) Kuid koos teadmiste omandamisega tunnis peaks veel säilima soov ja kujunema oskus õppida. Õpetaja saab kujundada õpilase huvi luule vastu eelkõige õpitegevuse kaudu. Järelikult oleks vaja just see tegevus muuta huvitavaks ja köitvaks. Iga asi, mis pole huvitav iseenesest, võib saada meelepäraseks, kui ta seostub millegagi, mis juba huvi pakub. Huvipakkuvaks tegevuseks on näiteks mäng, sõna kõige laiemas mõttes, ja eri kunstiliikide integratsioon (nt kunst, muusika, keel, draama). Kahjuks nähakse mängus tihti vaid meelelahutuse osa ning alahinnatakse seetõttu tema rolli õppetunnis. Mängu abil saab aga muuta õppetegevuse õpilaskesksemaks.

Mängimine on inimesel loomuses. Mõni mäng ajab meid naerma, mõni paneb vaimselt ja füüsiliselt proovile. (Whiter 2005: 8) Mängima ergutavad uudishimu ja tegutsemisvajadus, mängust osavõtu oluliseks ajendiks on sellest saadav tegevusrõõm ning algatusvõime laialdase ja vaba rakendamise võimalus. (Isop 1991: 3)

Mäng aitab avastada ja arendada keele võimalusi. Keelemäng on luule oluline komponent. Sõnal „mäng“ on kaks poolt: esiteks defineeritud ja lõpetatud, kus on kindlad reeglid, ja teiseks uuenduslik protsess, kus on palju võimalusi, kus reeglid saab muuta või eemaldada. Üks pool peegeldab minevikku, teine tulevikku. (Mattenklott 1996: 15) Ka keelemäng on oma olemuselt kahevalentne: ühelt poolt allub see teatud

keelesisestele seaduspärasustele, olles komplektne reeglite kogum; teisalt sisaldab mäng alati määramatut hulga võimalusi. “Kirjanduslik improvisatsioon, mis baseerub keelemängul, võimaldabki näidata, mil moel luulekeel on seotud loomuliku keele omadustega.” (Org 2000: 28, vt Pilv 2011, Lasky 2012)

Contra jaoks ongi luuletamine kui rõõmus mäng, „mäng sõnade ja mõtete ja tunnetega“, kuid see ei tähenda, et ta luuletamist tõsiselt ei võta, sest ka „mängu saab väga tõsiselt võtta.” Contra toob võrdluseks spordis sellise olukorra, kus oled pääsenud mängima suure iidoli vastu, saad küll pähe, aga süda ikkagi hõiskab sees. Contra tunnistab, et tema jaoks ongi luuletamise juures kõige olulisem mäng, see, kas ta satub ka mõne olulise mõtte peale on ainult lisaväärtus. (Contra 2011: 22) „Luuletamise mänguline osa seisneb kõiksuguste hullude või lihtsalt ilusate riimide leidmises, veel saab paisata silpe segi, lugeda edaspidi ja tagurpidi, lihtsalt mängudest eesti keele mitmemõttelisusega ei hakka eraldi rääkimagi,” sõnab Contra (Contra 2011: 22). Ta tunnistab, et „selliste luuletamiste lõpp-produktid jah, suuremalt jaolt Parnassile ei püri, aga ehk ongi luuletamise puhul kõige olulisem protsess ise, mitte niivõrd kohale jõudmine kui just teelolek? Ehk siis nagu seks, mille eesmärgiks ei ole lapsesaamine, aga mille tulemus võib sellest hoolimata olla laps.” (Contra 2011: 23)

Mattenklott (vt Mattenklott 1996) esitab mitmeid mängulisi võimalusi luuletunnis: kirjanduslik improvisatsioon, mängud heliga, mängud tähtedega, mängud sõnatähendusega, riimimängud. Keelemänge ongi võimalik läbi viia nii fonoloogilisel, grammatilisel, süntaktilisel kui ka leksikaalsel tasandil, nt hääliku- ja kõlamängud (nt Ilmar Laabani häälutused), sõna- ja lausemängud (nt Alliksaar, Ehin), anagrammide ehk tähemängude nuputamise (Laaban, Raud, Merilai jt), riimimängud. (Org 2000: 28-30)

Grammatika ainuvaldav õpetamine ei vii keele täielikule omandamisele, küll aga on selle eelduseks. Keelematerjal muutub õpilaste tahetele alluvaks üksnes stilistika- ja sõnastusõpetuse jõukohase tundmaõppimise tulemusena, sest mõttele adekvaatse väljenduse leidmine ei ole alati piiratud sõnaga. Sageli on olemas sõnamaterjal, aga mõte ei materialiseeru, seega on küsimus veel ka õigete seoste leidmises. Seega iga keelevahend on funktsionaalne ning just funktsionaalsuse tunnetamine võimaldab keelt sügavamalt mõista. Järelkult muutused mõttetel-tunnetel ja nende varjundites peituvad

sõna ja stiielelementide valikus: sünonüümikas, fraasides, lausekonstruktsioonides, kujundilisuses. Seega mängud stiili ja sõnadega aitavad arendada kujutlusvõimet ja parandada väljendusvahendite tundmist, esteetilisi võimeid (Villand 1968: 65-88) Sellega on nõus ka luuletaja D. Lasky, kes selgitab, et just luule lahutamatuks mõõtmeks on hästi valitud sõnad ja stiielelemendid. Luuletuste „lahtivõtmine“ ja „kokkupanemine“ aitab õpilastel mõista, et igal osal on oma tähendus. Õpilased näevad, et oma ideede, mõtete, tunnete, arvamuste veenvaks esitamiseks, on vajalik õige stiil ja sõnakasutuse tundmine, et nende mõju esile pääseks. (Lasky 2012).

Lasky leiab, et kohati on meie keeleõpe liiga jäik, kuid just luule pakuks võimalusi seda elavdada, näiteks grammatikat õppides. Kuna ta ise on luuletaja, siis ta otsib alati võimalust, kuidas keelt muuta, luua uusi ideid, kuid kui koolis räägitakse, et on piiratud võimalus ehitada lauseid jms, siis poeeti loomulikult see ärritab. Luule aitab hoida keelt elus (mängib keelevõimalustega), tegeleb õpilaste mõtlemisvõime arendamisega. (Lasky 2012)

„Kirjandusliku improvisatsiooni meetod baseerub arusaamisel, et keel on ammendamatu ja lõpmatult võimalusi pakkuv mängumaterjal. Keelemängu kaudu on võimalik hõlbustada luuleõpetust, samuti on see ideaalne viis arendada õpilastes teadlikku keelekasutust, demonstreerida keele kui mõtlemise ja suhtlemise atribuudi võimalusterikkust. Keelemängul on luuleõpetuse kontekstis oluline roll: see aitab muuhulgas mõista värssteksti stroofilist ja meetrilist seadestust, keelelisi ja kujundilisi parameetreid. Kokkupuude luule kirjutamisprotsessiga arendab õpilastes loomingulist meelt, võimaldab tunnetada keelemaagiat ja poeetilist tundlikkust. Lisaväärtuseks on seegi, et keelemängud on sageli seotud taotlusega kedagi (kasvõi ennast) naerma ajada. Hea huumoritaju on aga alati seotud uudishimuga keele ja selle piiride vastu.” (Org 2000: 28)

Oma tekkeperioodil on poeesia seostunud nii muusika kui tantsuga, ning olnud ka rahvakunsti osaks (Teiverlaur 2007: 10). Samuti on algselt olnud ka draama luulekunsti haru, sest kõik vanemad draamad on loodud värsis. Näiteks vana Kreekas saatsid laulmist veel lauljate rütmilised kehaliigitused, omapärane tants, mis pidi aitama illustreerida esitatava teose sisu. (Peep 1963: 9) Seega on ka draamaelemendid väga tugevalt luulega seotud, mida võiks julgelt luuleõpetuses ära kasutada (vt Nielsen 2010,

Ilves 2010) Draamaprotsessi kvaliteetne kasutamine annab võimaluse süveneda mängule, harjutuste ja improvisatsioonide kaudu probleemidesse, kontsentreeruda, kuulata ja tegutseda. Leida identiteet ja enesekohased väljundid. Kõik muidugi sõltub sellest, millised eesmärgid seada ja kui loovalt ning oskuslikult õpetaja protsessi juhib, kuid tänapäeva ülimalt visuaalne ja multiaktiivne argipäev lausa nõuab draamaõpetuslikku lähenemist (Nielsen 2010: 17-18) Õpetaja peaülesanne draamaprotsessis on jõuda mängulisest/mõnusast olekust inimese sügavamate tasandite analüüsini.” Olla loov, särada, julgeda esineda, tunda end vabalt kuulajaskonna ees, aga jätta ka hea mulje näiteks töövestlusel – seda kõike on elus läbilöömiseks vaja.” (Ilves 2010: 22) Selleks pakub ammendamatu võimalusi just draamaõpetuse elementide kasutamine luuleõpetuses.

2.4.3.1.2. „Tekstiuurimuslik“ luuleõpetus

„„Tekstiuurimuslik“ luuleõpetus on tekstikeskne strateegia, mis on ennekõike orienteeritud teksti „kirjandusliku“ tähenduse leidmisele ja edastamisele, mistõttu lugejapoolne vaba interpretatsioon siia raamesse hästi ei sobitu. Kui „tekstikogemuslik“ strateegia oli suuresti epistemoloogilist laadi, siis „tekstiuurimuslik“ luulekursus on suunatud rohkem analüütilisele vaatlusviisile. Teisisõnu, didaktilis-metoodiline rõhuasetus on kandunud luule gnoseoloogilist luule ontoloogia küsimustele. „Tekstikogemuslik“ strateegia pidas oluliseks luule elamusjõus demonstreerimist ja õpilase tajukanalite avamist, „tekstiuurimuslik“ strateegia tegeleb rohkem luulekunsti „objektiivsema“ ja ratsionaalsema analüüsiga – teksti „kirjandusliku“ mõistmise küsimustega. Lugeja ja teksti suhteid kujutab siin järgmine mudel: TEKST > LUGEJA.“ (Org 2000: 33)

Selles õpetusstrateegias on kesksel positsioonil „ autori tekst“, mida võib määratleda kui loomeprotsessi rekonstruktsiooni (inspiratsiooniallikad, algmotiivid, sisuline ja vormiline teostus, tähenduskihid, idee jms), mille autor on ise oma hilisemates kommentaarides, intervjuudes või artiklites kehtestanud. Selline lähenemisnurk dikteerib seisukohta, et analüüs on õnnestunud ainult siis, kui oleme tabanud autori kehtestatud interpretatsiooni, kuid kuigi see õpetusviis aitab mõista luule tähenduslikkust autorilähedasemalt, ei arenda see õpilase isikupärast tõlgendusoskust ega soodusta piisavalt loomingulist mõttetegevust. (Org 2000: 33)

Antud õpetamisstrateegia on suunatud teksti „kirjandusliku“ tähenduse avamisele – õpetaja püüab õpilastele teadvustada luuletekstide kirjanduslikke ja kunstilis-esteetilisi väärtusi, tehes seda võimalikult „objektiivselt“ ja asjatundlikult, pööramata tähelepanu sellele, milliseid subjektiivseid reaktsioone tekst õpilastes esile kutsus. Ideaalis peaksid siin realiseeruma nii luuleloolile (biograafilis-historistlik) kui ka luuleteoreetiline (tekstipoeetiline) vaatlusprintsip. (Org 2000: 34)

Inglise pedagoogikateoreetik Peter Caldwell esitab kaks õpetajakeskset õppeviisi (Refereeritud Org põhjal; Org 2000: 34):

- Esiteks selline, kus õpetaja käitub hierarhiliselt, „ekspert“-mudeliks. „Ekspert“ on õpetaja, kes suudab ainet maksimaalset avada ning õpilaste küsimustele asjatundlikult vastata - õpilased saavad asjakohase ülevaate luule ajaloost ja värsiteooriast, kusjuures järeldused antakse õpilastele kätte valmiskujul, nii et õpilasele jääb üle ainult nende äraõppimine. Kuna õpetaja hindab vaid „kirjanduslikku“ luulekäsitlust, siis peab ta silmas, et õpilaste arutlused oleksid „kirjanduslikud“ ega jääks pelgalt „hämamiseks“. Ekspertina käituv õpetaja esitab ainet ainult loengu-vormis. Tegemist on õpetaja- ja ainekeskse õpetusmudeliga, mis tegeleb esmajoones tekstide uurimisega kirjandusloolises ja luuleteoreetilises plaanis, pööramata niivõrd tähelepanu õpilaste subjektiivsusele.
- Teiseks õppeviisiks on „dialoog“-mudel, kus leiab aset õpetaja ja õpilaste vaheline suhtlus. Õpetaja käitub kooperatiivselt, püüdes õpilasi heuristiliste küsimuste ja juhendamise varal suunata võimalikult „kirjanduslikuma“ analüüsi poole. Luuletuste analüüsil püüab õpetaja maksimaalselt stimuleerida õpilaste vaimset tööd teksti poeetilise kvaliteedi ja tähenduskihtide avamisel. Õpetaja ei paku valmislahendusi, vaid järeldusi teevad õpilased. „Dialoog“-mudel arendab õpilase analüütilist mõtlemist ja ratsionaalset tõlgendusoskust.

„Tekstiuurimuslikust“ aspektist rakendatavad õppeoperatsioonid

Peamiseks meetodiks on analüüs, mille all mõistetakse luuleteksti jagamist koostisosadeks, üksikkomponentideks või tunnusteks, eesmärgiga selgitada luule(teksti) olemust, tema piiritlemine ja tunnuste eristamine. Luuleanalüüs arendab mõtlemis-, mõistmis- ja argumenteerimisoskust. Kuid koolitundides kipub analüüs tihti jääma

juhuslikuks ja tervikuta mõistmiskatseks, kus keskendutakse peamiselt luuletuse ideelise plaani vaatlusele ning unustatakse tihtilugu värsiteoreetilised ja luulepoeetilised aspektid. (Org 2000: 35)

“Luuletekstide ontoloogiline vaatlus aitab õpilastel hõlpsamini jõuda süsteemsema ning „kirjanduslikuma“ analüüsi oskuseni.”(Org 2000: 36)

Luulet saab võrrelda teiste tekstiliikidega (nt luule ja proosa erinevus) või tuua välja rida spetsiifilisi jooni, kus luule eripära on jälgitav (Thompson 1996: 2): efektsed keelemustrid; helimustrid; teksti organiseeritus; poeetiline tähendus; stilistilised kontrastid; modaalsuse kasutamine (siseilm, subjektiveeritud elamus); lause struktuur; keele ja tähenduse vaheline isomorfsus.

Luuleanalüüsi juures kasutatavad kategooriad (Org 2000: 39):

- üldandmed analüüsitava teksti kohta;
- tähelepanu pöörata luuletuse vormile ja välisele ilmele;
- „jutustaja“ kategooria;
- kujundiline läbivalgustus (nt kõla-, kõne- ja lausekujundid);
- tähelepanu luuletuses sisalduvatele intertekstuaalsetele osutamistele (nt koha- ja isikunimed, tsitaadid jne);
- oma mõtete ja kogemuste kasutamine analüüsis („tekstikogemuslik“ paradigma);
- luuletused mõjutavad lugeja maailmapilti ja esteetilist maitset, kuid samas pakuvad ka ajaviidet, lugemismaterjali ja võimalust keelega mängida. („tekstikogemuslik“).

Luuleõpetus ei tohiks aga koolis kujuneda ainult luuletuste “puhtfiloloogiliseks analüüsimiseks, vaid ennekõike tuleb õpilasi suunata õpilasi elamuslikkuse avastamisele, luuletuste tähenduskihtide avamisele ja mõistmisele, osutades sealjuures loomuliku keele ja luulekeele vahelistele seostele.” Luuleanalüüs ei tohiks lämmatada luuleteksti sisulisi ja esteetilisi väärtusi. (Org 2000: 41)

2.4.3.2. Luule õpetamise ja õppimise tehnikad E. Showalteri põhjal

Kuigi kurdetakse, et luule on eemaldunud kirjanduse õppekava keskmest ja isegi head õpilased, kes lähevad ülikooli, peavad luulet keeruliseks ja raskeks, ning nad pole

harjunud seda lugema, on täheldatud näiteks spontaanse luule elustumist pärast 11. septembri katastroofi 2001. aastal. USA luuletaja Billy Collins on öelnud, et on väga huvitav, et kriisiolukordades ei pöördu inimesed mitte novellide poole, vaid selleks on alati luule. Dinitia Smith kirjeldas *New York Times*'is viisi, kuidas luule ümber koondunud improviseeritud mälestused/märgid äratavad linna, ja kuidas luule lendab maailma läbi küberilma e-mailiga sõbralt sõbrale. (Showalter 2002: 62- 63)

Briti poeet Laureate Andrew Motion on öelnud, et luule juurde pöördume me instinktiivselt kui on intensiivsed ajad, ükskõik olgu selleks lõbustused või lein. Sellepärast, et luules on kompaktsus/koondatus/tihendus (*compressions*), puhtus (*distillations*), erinevad perspektiivid (*different perspectives*) ja mõtlik/mediteeriv tempo/samm (*meditative pace*). Luule loob justkui silla meie tugevaimate tunnete/emotsioonide vahele. Luulel on võime lohutada. Luule eraldatus (olenemata haridusest/kraadist) tavakõnest, mis loob teistsuguse tunde. Luule enesestmõistetav nõue meelde jääda. (Showalter 2002: 63)

Kompaktsuse/koondatuse/tihenduse (*compressions*), mnemoonilise tehnika (meeldejätmist hõlbustav) (*mnemonics*), emotsiooni (*emotion*) ja lohutuse (*consolation*) kvaliteet luules annab meile mõningase aimduse, kuidas see võiks olla paradigmaks aktiivsele õpilaskeskssele õpetamisele nii ülikoolides kui ka põhi- ja keskkoolides. Collins arutleb selle üle, kuidas luule õpetamine annab meile kõige põhilisemaid kognitiivseid ja intellektuaalseid oskusi, ning luuletuste lugemine kopeerib seda, kuidas me õpime ja mõtleme. Ta näeb palju paralleele luule ja õppimise vahel: „Kui me loeme luulet, siis siseneme me teise inimese teadvusesse. See nõuab meilt, et me laseksime lahti meie oma kindlatest põhimõtetest – selleks, et näha teise inimese vaatenurka. Et jälgida neid metafoorilisi ühendusi, peab looma nõ „mentaalse hüppe“, et harjutada kujutlusvõimelist/loomingulist reipust/väledust, avame justkui uue sünapsi, mis nende kahe kardinaalselt erineva asja vahele silla loob.“ Collins arvab, et poeetiline vorm on üks mõtlemise vorm, üks lähenemise vaatenurk, mis aitab õpilastel mõista, kuidas informatsioon peab olema korrastatud ja vormitud, et see oleks mõistetav. (Showalter 2002: 63)

Robert Scholes usub, et emakeele õpetajad ja eriti uuskriitikud on süüdi luule allakäigus, sest uuskriitika oli halb luulele ja luuletajatele, eriti kohutav õpilastele ja

luule õpetajatele. Showalter argumenteerib, et luule osatähtsus suurendamiseks tuleks kirjanduses teha valik suuremast sortimendist luuletajatest, mida õpilastele tutvustada, viisil, mis innustaks neid ühilduma nende enda eluga. Ühesõnaga rõhutada luule kättesaadavust, mitte selle keerulisust, ja julgustada õpilasi alustama luuletustega ja luuletajatega, kes on neile nende arust kõige otsesema ja suurema tähendusega – olgugi, et nad võivad olla põlatud/põlastusväärased teiste arust. (Showalter 2002: 64)

Luulet õpetades tuleb luua ja kombineerida erinevaid tehnikaid ja meetodeid, kuid paratamatult puututakse kokku paljude probleemidega – palju sõltub ajaloolisest aspektist, ja sellest kui tuttav on lugejatele keel, kontekst ja seos/suhe sellega. Õpetades peaks õpetaja endalt küsima, et kellega on mul tegemist – algajad, edasijõudnud, täisealised, õpilased (e alaealised), artistid, teadlased. Vastavalt sellele tuleks valida ka õpetamisviis ja lähenemine. Õpetusmeetodeid võib nimetada ka nõ „universaals luule ellujäämise komplektiks“ (*all-purpose poetry survival kit*). (Showalter 2002: 65)

2.4.3.2.1. Ainekesksed meetodid (subject-centered methods)

1) Luulelisus (poetics)

Poeetiline maastik tõstatab koheselt probleeme, kuna see sisaldab spetsiaalset tehnilist keelt. Marjorie Perloff usub, et luuletus erineb rutiinsest või normaalsest arutlusest olles kunstivorm, mis toob esile keele oma kompleksuses, intensiivsuses ja eriti suhtelisuses. Luulelises tekstis on kõik seotud kõige muuga – või vähemalt peaks see nii olema – luule konstruktsiooni olemuses tervikuna peaks sarnasus ja erinevus olema meeldivas vahekorras. Jonathan Arac usub, et prosodiaale tähelepanu pööramata tundub luule pigem suvaline maagia kui kodeeritud tehnoloogia sõna jõust. (Showalter 2002: 65)

Diane Middlebrook usub, et kuna tekst võib olla pärit kust iganes, on luulest rääkides tähtsad tehnika ja ametlik ajalugu. (Showalter 2002: 65)

Middlebrook näeb, et õpilased on vastumeelsed info suhtes, mis käib poetide enda kohta – see ongi luuleõppe miinuskülg. Ta usub, et luule väga huvitavast naturist aru saada, peavad õpilased aru saama luule vormide platoonilisest kvaliteedist – oskus äratada õpilastes idee, et ennekõike loeb luule abstraktsus. Põnevaks läheb siis, kui õpilased seda mõistavad. Luuletused on kirjutatud nii, kus omavahel on seoses silbid, heli ja kõla. Helimustrid kodeerivad erinevaid tähendusi, mis selles peituvad. Et luulet

mõista on vaja tunda kindlat sõnavara. Lõpuks lisab ta, et õpilased vajavad siiski otsest kontakti/kohtumist luulega, mitte ainult abstraktsust, näiteks õpetades neile lihtsalt tühje vürtsse. (Showalter 2002: 65)

2) Metafoorid (*metaphors*)

Mõned õpetajad kasutavad metafoore ja teemasid, et lugemist organiseerida. Näiteks Julia Reinhard Lupton kasutab renessansi luule õpetamiseks lille kujundit. Pilguheit lillede elule tänapäeva maailmas võib samuti olla algallikaks mõistmaks õpilaste teadmisi ja lugemust renessansi luulest. Lilleäris sõltub kõik armastusest ja surmast. Kuid kuna surevad lilled klammerduvad tihti elusate külge, aga armastuse avaldamiseks kingitakse üldjuhul lõikelilli, täidab see oma eesmärgi, andes seksuaalenergiat, millel on spetsiaalne struktuur ja vajadus, signaali, tekitades frustratsiooni (Talle meeldib rääkida oma õpilastele, et potilille võid kinkida emadepäevaks, kuid valentinipäevaks kingitud potilill viitab sellele, et armastus ise sureb). Lupton soovib, et lillede seksuaalne ja lingvistiline elu avab meelelise, kohe kättesaadava keskuse, mis paneb klassiruumis õitsele ilukõne, müütilis-luulelise ja psühhoanalüütilise arvustuse. (Showalter 2002:66)

3) Žanr, väljenduslaad (*genres*)

Heather Dubrow märgib, et žanriarutlust on mõnikord identifitseeritud kui vanemat, aegunud lähenemist kirjandusele, kuid ta leiab, et see on siiski hea võimalus luulet õpetada. Stephan Regan soovib, et kursusega, kellel on hästi arenenud žanritunnetus, saavutab efektiivseid tulemusi avades diskussiooni läbi luule ajaloo. Žanri areng mängib siin väga suurt rolli ja see määrab ära suurema osa õppest/tunnist, kirjeldades kirjanduslik-ajaloolisi narratiive ja andes neile aimu erinevate žanrite, institutsioonide, aga ka poliitika, trükikirja ja religioonide eelistest/kasumlikkusest. (Showalter 2002: 66-67)

4) Taust (*backgrounds*)

Mõned õpilased vajavad rohkem ainekeskset õpet, enne kui nad üldse saavad mõelda prosoodiast või metafoorist. Michael M. Levy kirjeldab, et on õpilasi, kelle puudub praktiliselt kõikehõlmav/laiahaardeline nägemus ajaloolisest, kirjanduslikust, mütoloogisest ja teoloogilisest informatsioonist, mis on vajalik, et kasvõi poolenisti

luuletustest aru saada. Seepärast püüab ta õpetada neile ka ajaloolist ja biograafilist tausta, sest nad tõepoolest ei mõista, miks keegi peaks üldse tahtma luulet kirjutada. (Showalter 2002: 67)

2.4.3.2.2. Õpetajakesksed meetodid (*teachers-centered methods*)

1) Valjusti lugemine (*reading aloud*)

Dramaatiliselt efektiivne meetod luule õpetamiseks on valjusti lugemine. Hugh Kenner on luule füüsilistesse omadustesse uskuja. Selle asemel, et lasta õpilastel luulet meelde jätta, loeb Kenner oma õpilastele luulet valjusti ette, millel on kaks eelist: esiteks see aeglustab tempot, kuidas õpilased sõnadega kokku puutuvad, teiseks see õpetab neid mitte ainult luulet vaatama, vaid ka kuulama. Kenner arvab, et võibolla õpilased isegi parodeerivad mind, kui nii, siis nad õpivad häälendamist. Alles siis kui õpilased on luuletust kuulanud, saab liikuda lähilugemiseni (*close reading*). (Showalter 2002: 67)

Luulet valjult lugedes saab kasu ka dünaamikast. Luule on muusika-draama. Mõned õpetajad arvavad, et luule valjusti lugemine on üks tähtsamaid etappe luule õppes. Õpilaste nurjunud katse luulet lugeda on see, kus luule on piinlik lugejale ja igav kõigile. (Showalter 2002: 68)

2) Loeng (*lecturing*)

Esmakordselt luuletust käsitledes plaanib Diane Middlebrook kolme loengut: tehnika (*technique*), kõnekujund (*trope*) ja emotsioon (*emotion*). Loeng on jõupingutus teha valikuid tekstist, kuidas on illustreeritud emotsionaalne ja kultuuriline intelligentsus luules edasi antud. Ta alustab seotud küsimuste küsimisega žanri ja ajaloolise tausta üle – luuletus kui dramaatiline monoloog. Siduvus autoriga järgneb hiljem. Arusaamine dramaatilisest monoloogist, selle tehnikast, viitab sellele, kuidas luuletus töötab vastu sõnale „mina“. Middlebrook tõmbab tähelepanu asesõnale ja rõhutab nõ kaudse kuulaja rolli. Ta loodab, et õpilased mõistavad, kuidas jutustaja killustunud subjektiivsus teeb luuletuses „sinust“ ja „minust“ tema enda. Middlebrook rõhutab alati luuletustes algust ja lõppu, sest luuletused on nagu ringid, mis nõuavad arusaamist selle algusest ja lõpust. (Showalter 2002: 68)

2.4.3.2.3. *Õpilaskesksed meetodid (student-centered methods)*

Õpetaja saab esitada, selgitada ja näidata, mida objektid poeetilises analüüsis ja interpretatsioonis tähendavad, kuid õpilastele sellest rääkimine pole sama, mis kaasata neid sellesse. Middlebrook arvab, et luule on klassiruumis hästi aktiivne, sest see pole nagu kõik muu. Luules loetakse kõike, kaasa arvatud kirjavahemärke. See on justkui ammendamatu lugemine ja tõlgendamine. See ei ole midagi, mida üksi õppida; luule on mõeldud kõlama publiku ees. Me vajame, et saaksime kuulda teisi inimesi sellest rääkimas. Kaks võrdselt usutavat tõlgendust võivad eksisteerida koos. Õpetamise potentsiaalne võimsus oleneb õpilaste aktiivsest osavõtust nii poeetilisest keelest kui tähendusest. (Showalter 2002: 69)

1) Pähe õppimine (*memorizing*)

Kõige vanem pedagoogiline meetod on pähe õppimine. Luuletuste peast teadmine oli kunagi uhkuseks ja märgiks kui väga haritud isikust, kuid nüüd on see oskus kadumas. Siiski soovitavad nii luuletajad kui ka väljapaistvad õpetajad luuletuste päheõppimist, kui väga kasulikku õppevahendit. (Showalter 2002: 69)

Harold Bloom arvab, et päheõppimine on kõige esimene ja tähtsaim samm luule lugemises. Vaikselt intensiivselt lugemine aitab tõeliselt näha, mis sind puudutab, kuni sa avastad, et oled luule valduses. Enne detailsemat analüüsi rõhutab Bloom „mälu valdust“ (*possession-by-memory*), luule kättesaadavust mälule, tema suhtelist lühidust ja seismist meeldejätmist hõlbustavaid seadmeid. Kui luuletus on pähe jäänud, tekitab see inimeses võime esitledes oma tundeid ületada. Pähe õppimine aitab keelt/sõnavara rikastada ja privaatsust kogeda. Kui sa õpid luuletust, siis oled sa justkui intiimses kontaktis inimesega, kes selle on teinud. See on ka sügavamaks hingelise toidu allikaks. (Showalter 2002: 69)

Alice Quinn käseb kõigil oma õpilastel luuletusi pähe õppida, eriti eas, kus selle peale kulmu kortsutatakse, katseks, et see neid muudaks. Peast esitamine annab õpilastele paremini aimu, kuidas luuletus on tehtud, kuidas see kõlama peab, kuidas sõnad helisevad, selle hetke mõtte tunnetuse ja milliseid pingeid see tekitab. (Showalter 2002: 70)

Bill Collins pooldab samuti luule pähe õppimist. Pähe õppimine ei tähenda ainult selle evimist, see tähendab ka, et see saab justkui osakeseks meist – muutub meile kaaslaseks. Luules on kõik iidsed omadused, mis võimaldavad meeldejätmist, näiteks riim, rütm, jms. (Showalter 2002: 70)

2) Ettekandmine (*recitation*)

Diane Middlebrook usub, et on õige viis, kuidas luulet lugeda: rea lõpp on märgiks ja ka pausiks, mida kõrv peab kuulma. Nii süntaktika kui ka lause lõpp peavad olema rõhutatud, nii et kõrv neid kuuleks, teeks vahet süntaktiliste ja struktuuriliste kohtade peal. Denise Levertov nimetab mittepunktilist lause lõppu „pool komaks“. Pealegi pole luuletuste lugeja mitte näitleja, vaid nagu muusikaline instrument. Õpilased oskavad tõlgendada, kui nad peavad näitama ka meloodiat selles. Emotsionaalne ja poeetiline rõhutatus langevad erinavale kohale. Harjutamiseks võib valjult loetud luuletusi ka lindile salvestada. (Showalter 2002: 70)

Cary Nelson käskis oma õpilastel harjutamiseks lugeda või laulda luuletusi kooris, lugedes luuletusi kooskõlas/ühehäälselt ja siis jälle vastuhäälselt (üksteisele) – õpilased avastasid võõrastava jõu, aga ka jubeda huumori tekstis, mis enne tundus neile igav või mittetähenduslik. (Showalter 2002: 70)

3) Blogi (*commonplace book*)

Paljud õpetajad soovivad õpilastel koostada oma blogi, kuhu nad saaksid kirja panna oma lemmikülusi, mõtteid, salme sellest perioodist. D. E. Henderson soovib seda teha käsitsi, mitte arvutisse trükkides – siis võiks lisada sinna ka mõtisklusi, salme ja illustratsioone aga ka lõike, mis lugemistundidest on meelde jäänud. Caroline McManus soovib oma õpilastel blogi pealkirjadega liigitada (nt kunst, ilu, vooruslikkus, surm, meeleheide, kingitus, jumal jne) ning kursuse lõpus valivad õpilased ühe nendest teemadest oma kursusetööks. Clark Hulse soovib ka internetti kasutada selleks ülesandeks, kuid sel juhul peaksid õpilased seda materjali ka läbi töötama – korrastades ja kõrvutades, lisades sinna ka tähtsat visuaalset materjali juurde, kirjutama juurde lühikirjeldusi, siduvaid kommentaare, biograafilisi või väljamõeldud vinjette lisades, või hoopiski kirjutama ise sinna mõne luuletuse, täitsa oma äranägemise järgi. (Showalter 2002: 71)

4) Luule kirjutamine (*writing poetry*)

Mõned õpetajad arvavad, et luule olemuse ja struktuuri mõistmiseks on vaja väikest kokkupuudet ka luule kirjutamisega, sest see on heaks viisiks, kuidas luulet õppida. Frank Kermode on veendunud, et just ise kirjutamine peaks olema luuleõppe põhiosaks ja siit peaks algama ka kirjanduse õpetamine. (Showalter 2002: 71-72)

Kuigi on erinevaid arvamusi, kas luule peaks või ei peaks algama luuletuste kirjutamisega, võib see ikkagi olla väga meeldejäävaks ja selgust toovaks osaks luule õppest. (Showalter 2002: 72)

Hether Dubrow märgib ära, et paludes õpilastel kirjutada ülesandeid, mis sisaldavad ka teksti mingiks žanriks komponeerimist, ärritab ja on raske mõnele õpilasele, siis teistele tundub see hoopis põnev. Õpilasi tuleks julgustada mõtlema žanrile ja koostama sellest lihtsamaid riimipaare või ka salme. (Showalter 2002: 72)

McManus märgib ära tublimad õpilased, aga ei nimeta nimesid, kuna see on tehnika, mis nõuab nende osalust, siis võib mõnele õpilasele olla ebameeldiv, kui nende pingutus avaliku kriitika ette satub. Mõnda õpilast häirib see isegi siis, kui nime ei mainita. (Showalter 2002: 72)

5) Luulest kirjutamine – õpimapp ehk portfolio (*writing about poetry – the portfolio*)

J. Webster on palunud oma õpilastel pidada portfelli terve semestri, et kirjutada sinna üles erinevaid harjutusi ja grupeerides neid erinevateks plokkideks – aitamaks vähem kogenenud lugejatel avastada meetod, kuidas luulet ja selle sõnavarakasutust mõista ja kasutada. Sellest ajendatuna on proovinud ta jagada lugemise protsessi kindlateks sammudeks, mida rohkem õpilased analüüsivad, seda põhjalikumalt uurimist ja argumenteerimist ta palub. Õpilased saavad portfelist suurt kasu, sest see annab tugeva alusel nende õppele ja nad näevad sealt oma arengut. Õpilaste vaateväljast vaadatuna näeme, et kui nad peaksid kirjutama enesekohase essee, näevad nad ka ise, kui täiskasvanulikuks nende mõtlemine on muutunud. (Showalter 2002: 73)

6) Võrdlus ja kontrast (*comparision ja contrast*)

Kõige efektiivsem viis, kuidas näidata õpilastele, kuidas luulekeel töötab, on panna neid võrdlema luuletust proosatekstiga samast teemast, või võrdlema kahte erinevat luuletust samal teemal. Jonathan Arac kasutab võrdlust regulaarselt, et õpetada poeetilist struktuuri. See on ka võimalus argumenteerida maitse ja väärtuste üle. (Showalter 2002: 73-74)

- 7) Õpilaste jaoks tuttava materjali kasutamine (*working from what students already know*)

Paljud õpetajad kutsuvad õpilasi üles kasutama tuntud laulude sõnu, saamaks aru, kuidas luulekeel töötab. Kristine Haugen kasutab näiteks astroloogiat ja horoskoope illustreerimaks uskumusi ja saatust. (Showalter 2002: 74)

2.4.3.2.4. Pannes kõik kokku (*putting it all together*)

Ükski õpetaja ei kasuta õpetamisel ainult ühte meetodit. Plaanides tunde liidavad õpetajad mitmeid erinevaid tehnikaid, kuid parim variant on selline, mis sisaldab rohkem aktiivseid õpilase- kui õpetajakeskseid meetodeid. (Showalter 2002: 75)

Ühesõnaga, mooduleid, kuidas luulet õpetada – esitlemine (*performance*), imitatsioon (*imitation*), üldine fookus (*generic focus*), võrdlus (*comparison*), seosed (*connection*), siduvus (*engagement*), hinnang (*evaluation*) – on traditsiooniliselt alati kirjanduse repertuaaris. Ja mõeldes luuletustele just nendel põhjustel, peaks üldse alguse saama kõik see, kuidas üldiselt kirjandust õpetada (edasi anda). (Showalter 2002: 78)

Igal meetodil võib olla nii plusse kui ka miinuseid, mistõttu on soovitava tulemuseni võimalik jõuda väga erineval viisil.

3. KIRJANDUSÕPETAJATE PEDAGOOGILISED ARUSAAMAD JA METOODILISED LÄHENEMISED

„Milliseid õpilasi õpetajad endale soovivad?

Kas neid, kes kuulekalt kordavad seda,

mis neile õpetatud, või neid,

kes tulevad lagedale uute ideede ja

värskete vaatepunktidega?”

(Doris Kareva 2010)

Milliseks kujuneb õpilaste maailmapilt? Kas õpilased üldse omandavad kunagi luule lugemise tahte ja oskuse? Kas õpetajad tunnevad õpilaste huvisid ja soove? Kas õpetajad, nende arusaamad ja meetodid on piisavalt inspireerivad, et tekitada luulehuvi jätkumist ka hilisemas elus? Kas õpetajad on ise piisavalt motiveeritud ja huvitatud luuleõpetusest? Just nendele küsimustele peaks vastuse andma luuleõpetus koolis, et õpilasi inimestena arendada (emotsionaalses, sotsiaalses kui intellektuaalses sfääris) kui ka kultuurile soodsas suunas painutada.

Uurimustöö käigus on välja tulnud, et esiteks eelistavad õpilased luulelugemisele muid žanre ja meediumeid (nt ilukirjandusest proosat, lisaks muusikat, arvutit jne), ning teiseks on koolides liiga palju aine- ja õpetajakeskset õpet, mis ei toeta noorte huvisid, kujunemist ja õppimist (vt Kadakas 1992). Õppijatel tuleb tihti õpetaja esitatud materjal ära kuulata, selgeks õppida ja võimalikult väheste vigadega reprodutseerida, st õpilased ei saa asjadest aru ja ei oska asju oma sõnadega seletada, vaid õpetaja tahab õpilaselt tunnis kuulda seda, mida ta ise rääkis. Tähelepanu pööratakse õppija intellektuaalsele (faktiteadmised), aga mitte emotsionaalsele ja sotsiaalsele arengule. See näitab, et tegemist on eelkõige luule tarbimise sisulistes, mitte välistes näitajates. Luule kaudu toimub isiksuse arendamine tervikuna ja seda tuleks käsitleda kui luule õpetamise eesmärki ja protsessi, et kujuneks välja harmooniline isiksus: õppijal peab olema võimalus arenda nii tunnetuslikult, sotsiaalselt kui kultuuriliselt oma huvidega kooskõlas.

Kuigi demokraatlikus ühiskonnas on oluline mõtlemisoskus, tundub Eesti koolisüsteem tootvat jätkuvalt inimesi, kes on harjunud vaid reprodutseeriva vastamisega. Tüüpavamuse kohaselt on inimene seda targem, mida rohkem on tal faktiteadmisi. Kuna õpilaste arendamine toimub õpetamise/õppimise kaudu, siis on eriti oluline lähtekoht, kuidas õpetada, kuid see sõltub õpetajast ja on puhtalt õpetaja loomingulise

töö küsimus. Mitmekesine õppetöö pakub õpilastele huvi ning arendab neid. Hea õpetaja saab õpilasi arendada ja õpetada ka ilma ainekava ja õppematerjali toetuseta. Kui põhimõtteliselt sellega isegi nõustutakse, siis praktikas on õpetajatel sellele tõsine vastuväide. Nimelt peetakse probleemiks, et tundides lihtsalt ei jää aega, kuna programmid on viimseni üle kuhjatud (Vt nt Kriisa 1959, Kask 2008, Lunter 2011).

Luuleõpetuses peaks tähtsa koha omandama õpilaste arendamine, mitte faktiteadmiste kuhjamine. Alustada tuleks seega mõtlemismallide ümberhindamisest Eesti koolis, st on vaja loominguulist mõtlemist. Õpetajale on sageli mugav jätkata traditsiooniliselt, sest palju lihtsam on anda klassitundi, kus ta dikteerib oma juttu ja kontrollib hiljem õpilaste reprodutseeritud vastuseid, kuid õpilastele pole selline tegevus arendav ega huvitav. Kareva näeb probleemina, et õpetajatele võib senise traditsiooni muutmine näida justkui paadi kõigutamisena, sest seab kahtluse alla nende senise autoriteedi ja mitmel juhul võib lõppeda koguni avaliku konfliktiga. Samas tuleks mõelda natuke avaramalt kui iseene kindlustunne ja küsida endalt, et millises maailmas me sooviksime elada?” (Kareva 2010: 4) Seega peaksid õpetajate peadgoogilised arusaamad õpetamisel nihkuma enesekesksuselt üle laiema publiku arvestamise juurde, st arvestada õpilastega ja ühiskonnaga, kuhu need noored lõpuks suunduvad.

Õpetaja toetub oma töös ilmselt ka varasemale kogemusele, kus tal on kujunenud ettekujutus õpetajatööst. Harjumustest on tihti keeruline vabaneda, mistõttu on raske omaks võtta ka uut tegutsemismudelit, kui see ei toeta tema hoiakuid ja arusaamu. Tihti tekitab muutusteprotsess pinget ning tagasilöökide tõttu võib õpetaja tagasi pöörduda varasemate meetodite juurde (vt Lunter 2011; nt “Pole õrna aimugi, kuidas uue õppekavaga alustada, kui suunavaid materjale ei ilmu. Seni tuleb edasi töötada edasi väljakujunenud ajatelje meetodil”). (Eisenschmidt 2011: 1) Strateegia, seadused, määrused ja raha saavad anda eeldused, kuid automaatselt ei muutu sellega midagi (Ginter 2002: 7). Vastused peituvadki eelkõige õpetajate suhtumiste ja hoiakute muutumises, millele aitavad kaasa pigem koolitus, uus õppevara, paremad töövahendid jms. (vt Hein 2011)

Peamisteks kirjandusõppe puudusteks ongi peetud tekstide raskust ja kuivust, iganenud ja sobimatut kohustuslikku kirjandust, vabalugemise vähesust, liigset keskendumist kirjandusteooriatele ja keerulistele terminitele, faktiteadmiste kuhjamist, õpetaja

domineerimist jne (vt nt Urmet 2002; Veismann 2005; Vallik 2006) Lisaks ei peeta kirjandust õpilaste seas kuigi tõsiseks ja populaarseks õppeaineks (kirjandus pole populaarne, sest see pole seotud sotsiaalsuse ja edukusega) (Lepsoo 2002: 136). Järelikult tuleb teha kirjandusõpetusse muudatused, mis muudaksid kirjanduse õpetamise huvitavamaks, loovamaks ning tooksid juurde rohkem elavat kirjandust (uuema luule käsitlemist). Ka õpetajad tunnistavad, et kaasaegsem meeldib õpilastele rohkem (nt “mida kaasaegsem, seda parem, kuigi ka klassikaarmastajaid on”). Selleks on mitmeid võimalusi, kuid eelkõige tuleks muuta õppimine vaheldusrikkaks ja loominguliseks, nii et lapsed ootaksid põnevusega, mida seekord tunnis tegema hakatakse. Selle asemel on praeguses õpetamises domineerinud küsimus-vastus põhimõte (Urmet 2002: 7), kuid õpilasi selline õpetamine ei köida ning sellest ka negatiivne suhtumine kirjandusõpetusse. (vt ka Raadla 2007)

Lüürikatunnid nõuavad kirjandusõpetajalt hoolikat valmistumist, kus määrava tähtsusega on õpetaja enese motivatsioon ja huvi luulest. Ka metoodilisi võimalusi luule interpreteerimiseks ja käsitlemiseks on palju, kust õpetaja peab valima õpilaste eripärast ja eesmärkidest lähtuvalt need õiged. Õpetaja seisukohast on oluline läbi mõelda, kuidas üht või teist luuleteost käsitleda, millistel eesmärkidel, millele analüüsil pearõhk asetada, kas üldse analüüsida, missugune peaks olema kasutatav metoodika jne. Et aga lüürika on eepikast ja draamatikast subjektiivsema iseloomuga, seab ta õpetajale hulga raskusi (nt subjektiivsus-objektiivsus, teooriate ja meetodite rohkus). Luule käsitlemisel omandavad tähtsa koha motivatsioon, teos-autor-õpetaja-õpilane suhe ja metoodiline orientatsioon.

Õpetamist võib vaadelda kui kunsti vastuvõtmist (lugemine, kuulamine, mõistmine) ja kui kunsti loomist, kunstilist väljendumist (luuletuste kirjutamine, joonistamine, esitamine), kus kunsti vastuvõtmine sõltub veel suhtest teos-autor-õpilane-õpetaja. Luuletuste ja metodoloogia valikul on tavaliselt oma mõjud õpilastele, mistõttu ei tohiks õpetaja suhtuda sellesse küsimusse ükskõikselt.

Õpetajad toovad tihti esile õpilaste huvipuudust, samas kui õpilased märgivad, et õpitav ei ole neile eluline ega huvitav (vt nt Raadla 2007). Õppimine eeldabki motiveeritud inimest, kuid õpimotivatsiooni kujundamine ja huvi õppimise vastu sõltub väga palju õpetajast ning tema pakutavatest meetoditest. Küsimus on selles, kas õpetaja tahab ja

peab leidma aega, et muuta õppetunnid vahelduslikuks, eakohaseks, eluliseks ja lapse loomulikku aktiivsust toetavaks. Autor leiab, et teksti valikuid tuleks teha nii, et õpilastele oleks iga tund huvitav. Õpetaja eesmärk ei peaks olema puhtalt aine vahendajaks olemine, vaid ta peaks arvestama õpilaste arvamustega ja isikupäraga. Ainekesksus ja meetoditevaesus põhjustavad õpilaste passiivsuse ja õpimotivatsiooni languse, sest nagu Raadla tööst selgub, siis õpilased ei kurda mitte üldise huvipuuduse üle, vaid pigem on küsimus selles, et konkreetne õpitav pole neile eluline ja huvitav.

Kadakase (1992) läbi viidud küsitlus „Abiturientide suhtumisest kirjandusse ja kirjandusõpetusse“ annab alust arvata, et kirjandusõpetuse tulemused ja olukord pole head. Probleemiks on õpilaste negatiivne suhtumine luulesse ja kirjandustunnis kasutatavasse õppemeetodikasse. Abiturientide hulgas võiks olla rohkem kirjandus-, eriti luulehuvilisi. Sellele on viidanud ka õpetajad oma ankeetides. Nende suhe kirjandusega võiks olla aktiivsem ja väljakujunenud, sest tuleb välja, et see õppeaine huvitab vaid kolmandikku noormeestest ja pisut enam kui poolt kõigist õpilastest. Näiteks on ka üks õpetaja oma ankeedis osutanud noortemeeste huvipuudusele luule käsitlemisel. Selline suhtumine tuleneb oluliselt kirjandusteoste valikust ja tegevusest kirjandustunnis, kasutatavast õppemeetodist. Õpilastele, kelle lemmikõppeaineks ei ole kirjandus, seostus meeldivus just õpetaja isikuga.

Kadakas (1992) on välja toonud, et õppetöös on domineerinud valdavalt õpetaja kuulamine ja konspekterimine ning õpitu reprodutseerimine suulises ja kirjalikus vormis. Õpilastelt iseseisvat tööd, loovat aktiivsust ja iseseisvat mõtlemist nõudvaid õppemeetodeid kasutatakse harva. Sageli õpitakse ära õpetaja või õpiku seatud valmishinnangud, kuid ei omandata oskust iseseisvalt loetud teoseid lahti mõtestada, millest lähtuvalt on õpilased arvamusel, et oma mõtteid saadakse kirjandustunnis liiga vähe välja öelda. Vahetul lugemismuljel põhinevaid kirjalikke töid enne teose käsitlemist ei ole kirjutanud üle kolmaniku õpilastest. Ligi pooled õpilased on huvitatud oma kirjalike tööde vastastikusest arvustamisest, nendes esitatud erinevate seisukohtade arutamisest tunnis, kuid ainult 23%-l on olnud sageli seda võimalust. (Kadakas 1992: 41)

Uurimus näitab, et õpetaja arvamus on tihti autoriteetne, tekstide mõistmisel ei ole oluline „õpilase hääl”, kuid õpetaja selline juhtiv ja kontrolliv hoiak eemaldab õpilasi luulest.

Nt „*Luulest on noorel tihti raske üksi aru saada*“.

Õpilased loevad sel juhul ainult kontrollimise kartuse pärast (n-õ krampõppimine), kuid siis on lugemine kahtlemata teise kvaliteediga, kui nad loeksid huvi pärast (n-õ õhinapõhine õppimine).

„Loetud raamatu ühine mõnus analüüski on mõnikord asendatud pelgalt faktide kontrollimisega,“ nentis ka Õpetajate seminari eesti keele ja kirjanduse didaktika lektor Maret Olo, kelle hinnangul võiksid õpetajad pakkuda poistele ja tüdrukutele erinevaid soovitusi. Šmutovi (2010b) järgi algab kõik õpetajast. Volteini arvates tuleks lapsi valikule kaasata, kuid seda saab teha nii, et õpetaja teeb teatava eelreклаami mitmele raamatule ja lapsed valivad nende hulgast. „Siis on nendel ka valiku ja vastutuse tunne olemas,“ selgitas Voltein. (Šmutov 2010b)

Kahjuks lähenetakse koolis luulele tihti uskriitikute põhimõtteid järgides, kus luulest arusaamine ja selle õpetamine on lihtsalt kui töö, eesmärgi saavutamine, mitte emotsioon, mis sellest saadakse (Showalter 2002: 62).

Formaalne kooliharidus ei suuda tänapäeval olla enam kõiketeadja, sest kool on kaotanud oma osa informatsiooni vahendajana, mistõttu tuleks rohkem tähelepanu juhtida õpilaste emotsionaalsele ja sotsiaalsele arendamisele ning oskusele näha sügavamale pealispinnast. Hariduse ülesanne ei saa olla üht tüüpi mõtlevate inimeste tootmine; eesmärgiks ei ole koolitada tulevasi kirjanikke (kuigi ka nende tee saab alguse koolipingist), vaid inimesi, kes oskaksid kirjandust nautida ja mõistaksid ümbritsevat (teksti)maailma. (Kress 2007: 8) Lõpuks ei saa hinnata ainult pragmaatilist, vaid tuleks hakata mõistma ka loomingulise fantaasia vajalikkust, mis mõjutab kõigi hingesoppe erinevalt.

3.1. Ankeetküsitluse koostamine, läbiviimine ja analüüs

Käesoleva töö raames on autor koostanud 25 küsimusega küsitluslehe, mida said täita erinevad gümnaasiumiastme kirjandusõpetajad üle Eesti. Küsitlus viidi läbi 2013. aastal. Küsitluslehe täitnud õpetajad ei ole valitud kindlate kriteeriumite järgi. Autor

saatis ankeedi laiali kõikides Eesti maakondades asuvale vastavale töötajale, kes edastas need antud maakonna eesti keele ja kirjanduse õpetajate listi, kus kõigil oli võimalik seda täita. Lisaks said ankeedid saadetud Eesti Õpetajate Seltsi.

Kokku saadi 19 täidetud ankeeti, mida oli võimalik töös kasutada. Kasutatakse kvalitatiivset lähenemist, mille eesmärgiks on koguda erinevaid vaatenurki oma ala spetsialistidelt, saada infot sihtrühma (gümnaasiumiõpetajate) kohta. Ankeedis on valdavalt küsimused, milles vastusevariante pole ette antud, et anda vastajale võimalus kogemusi oma sõnadega kirjeldada. Avatud vastustega ankeedid võimaldavad saada vahetut teavet õpetajate teadmiste, suhtumiste, arusaamade ja lähenemiste kohta, mida ei saa anda vastusevariantidega küsimused. Oluline on koguda erinevaid vaatenurki oma ala spetsialistidelt, et saada infot õpetajate pedagoogiliste arusaamade ja meetodiliste lähenemiste kohta.

Küsimustikus on kasutatud:

- taustaküsimusi, et saada teada üldist informatsiooni uuritava teema kohta;
- deskriptiivseid-interpreteerivaid küsimusi, mille eesmärgiks on vabalt kirjeldada oma kogemusi, olukorda, meetodeid.
- Hinnangute-hoiakute küsimusi, mis aitaksid mõista õpetajate hinnanguid ja suhtumisi otsuste tegemisel.

Eesmärgiks ei ole arvulised abstraktsioonid, vaid saadud info kvaliteet. Kvalitatiivsele, interpreteerivale analüüsile omaselt oli eesmärk tuua välja mainitud taotluste mitmekesisus, mitte ühe või teise taotlusetüübi sagedus. Kuigi äramärkimist leiavad ka mõned proportsionaalsed erinevused, ei olnud sagedusjärjestus uuringu eesmärk. Käesoleva uurimishuvi puhul ei ole need siiski suured probleemid, kuna huvi fookuses on õppeaine eesmärkide ja meetodite kirjeldamise, tõlgendamise ja suhestamise viisid kirjandusõpetajate kui rühma tasandil. Küsitlus oli elektrooniline ning seda sai täita Google Drive küsitluskeskkonnas: <https://docs.google.com/forms/d/1ivHqJQhceqcJCghC-H5WMy0GeDeOd74Z1Hw-QYJd0Cc/viewform> . Küsitlusleht on tööle lisatud.

Uuring annab sissevaate Eesti kirjandusõpetajate arusaamadesse, taotlustesse ning käsitlevatesse meetoditesse ja võimaldab teha oletusi selle kohta, kuidas ta oma ainet õpetab ning selle kaudu nende aine- ja õpetamiskuvandisse tervikuna.

Ankeetide ülesehitus taotles võimalikult terviklikku pilti õpetaja luuleõpetuse kujutlusest. Uurimuse läbiviimiseks püstitati järgmised probleemküsimused:

- kas õpetajad on aru saanud luule väärtuslikkusest ja vajalikkusest, ning oskavad seda ka koolitunnis (nt õpilase arengule) hinnata?
- kas õpetajatel endil on luulearmastus ja motivatsioon luuleõpetuse vastu?
- kas õpetajad ise on piisavalt inspireerivad isiksused, et õpilastes tekiks luulehuvi?
- kas valdav negatiivne hoiak luule suhtes tuleneb värss tekstide harjumatust eripärast või on väheatraktiivse õpetamismetoodika küsimus?
- kas luuleõpetus on piisavalt efektiivne, et panna alus luulehuvi tekkimisele ja jätkumisele ka hilisemas elus?

Käesoleva töö üheks eesmärgiks on uurida, kuidas kirjeldavad oma keskseid taotlusi selle õppeaine kõige vahetumad kujundajad – kirjandusõpetajad. Autor eeldab, et mõistmaks hariduses toimuvat, on kasulik teada, millist olukorda ja muutuste suunda peavad soovitavaks ja võimalikuks õppekava realiseerijad. Õpetajate sõnastatud ankeedivastused kajastavad neid õpetaja jaoks teadlikke ja aktuaalseid kriteeriume, mille alusel teeb ta oma töös olulisi otsuseid, nt tõlgendab riiklikku ainekava ja teeb valikuid õppematerjalis, meetodites ja võtetes. Ei saa välistada seda, et vastaja üritab näidata oma taotlusi soovitatavas valguses, st ei saa välistada „õigete” vastuste andmise püüdu. Kuigi eesmärgid ja nende realiseerumine on kaks iseasja, mõjutavad õpetaja taotlused mitmel kaudsel viisil seda, kuidas jõuab luule õpilasteni.

Ankeedile vastanutest on 18 naisõpetajat ja 1 meesõpetaja, kellest 6 õpetavad maakoolis, ja 13 linnakoolis. Õpetajate tööstaaz jääb valdavalt 11- 40 aasta vahele, kellest enamus on töötanud koolis juba üle 20 aasta.

Käesolevad alapeatükid keskenduvad õpetajatele korraldatud küsitluslehe analüüsimisele. Põhieesmärgiks oli uurida, kuidas nemad gümnaasiumis luulet õpetavad ning millistele arusaamadele ja metoodikatele nad toetuvad.

3.1.1. Õpetajate eesmärgid ja arusaamad

Ankeetküsitluses uuriti, kuidas hindavad õpetajad ise luule rolli tänapäeva kirjandustunnis, kultuuris ja ühiskonnas, millest selgub, et nii kirjandustunnis kui ka

ühiskonnas peetakse luulet siiski pigem marginaalseks nähtuseks. Üldiselt on siiski arvamus, et luule osatähtsus võiks olla tunduvalt suurem.

Nt *“...sellele jääb kindlasti vähem aega, kui õpetajana tahaks.”*

Valdavalt tunduvadki õpetajad olevat luule rolli osatähtsuse hindamisel negatiivsel arvamusel, näiteks arvavad õpetajad järgmiselt :

“koolis ikka veel vähesel määral olemas, kultuuris suhteliselt vähe, aga midagi ikka on, ühiskonnas tundub tegijaid olema rohkem kui lugejaid;”

“tähtsus ühiskonnas on üldiselt marginaalne, mis ei tähenda, et ei oleks neid, kellele luule on oluline ja kes on sellega kursis;”

“koolis roll on väike, kuid peaks olema suurem;”

“koolis luulehuvi suhteliselt leige;”

“kindlasti väiksem kui proosal, ka kultuuris;”

“ühiskonnas proosal ilmselt parem seis;”

“kultuuris roll suhteliselt suur, kuid ühiskonnas tervikuna mitte;”

“kui meil on palju inimesi, kes luulet kirjutavad, siis vähemalt neile on see oluline;”

“ luule ei tundu populaarne olevat;”

“tegelikult on luulega seotud tunde vähe.”

Ühele õpetajale tundub, et koolis pannakse suuremat rõhku novellidele, romaanidele, esseedele, ning sama toimub ka kultuuris ja ühiskonnas tervikuna, sest inimesed ei mõista luulet. Vaid mõni üksik positiivsemalt meelestatud õpetaja arvab, et koolis ja kultuuris on luule piisavalt esindatud.

Kuigi üldiselt arvati, et luule roll koolis on suhteliselt väike, leidus ka neid, kes arvasid, et luule on populaarne, kuigi mitte masside hulgas. Kooliõpetuses tuuakse probleemina välja, et koolis läheb aasta-aastalt luulet käsitlemine raskemaks, sest leidub vaid üksikuid luulehuvilisi ning enamik pole luulest huvitatud ning ei saa sellest enam arugi (kuigi erinevaid artikleid lugedes on see probleem alati eksisteerinud, vt nt Kriisa 1959, Remmel 1971). Samas kinnitavad mõned pedagoogid, et kooli kirjandustunnis tegeletakse luulega, kuid see pole lihtsalt kõigi õpilaste lemmikosa, isegi kui mõnikord teatud tekstid tekitavad elevust ja edasilugemise tahtmist. Märkimist väärib ka see, et üks pedagoog arvab järgnevalt:

„Noored armastavad luulet sageli rohkemgi kui proosat, mõnes mõttes on luuleteemad õpilastele õnnistuseks: ei pea lugema pikki tekste.“

Õnneks pole valdav negatiivne hoiak õpetajate seas massiline, st et enamik õpetajad kinnitavad oma vastustega, et õpilaste suhtumine luulesse on erinev: on neid, kellele väga meeldib, aga ka neid, kellele üldse ei meeldi. Näiteks:

“Oleneb klassist, seltskonnast. Mõlemad äärmused eksisteerivad.”

“Erinevalt, seda küll öelda ei saa, et huvi ei ole.”

“Loevad ja kirjutavad luulet, kindlasti mitte vastumeelselt.”

“On õpilasi, kes on kohe luulega n-ö sinasõbrad. On õpilasi, keda tuleb luule juurde viia, keda tuleb luulet lugema ja mõistma õpetada ja harjutada.”

“Üks osa tunnistab ausalt, et on mõttetu. Teine osa suhtub neutraalselt.”

“On luulefänne, kes enamasti ise ka kirjutavad, luulet loevad.”

“Teine grupp on neid, kes eelistavad alati luulet, sest tekstid on lühikesed; kolmas seltskond on loeb meelsasti proosat, aga ütleb, et ei mõista luulet.“

“Mõned, kes ise loevad ja kirjutavad, on vaimustuses. Mõned, kellel napib lugemishuvi, on päris hädas”.

Õpetajate hulgas on ka neid, kelle meelest suhtuvad õpilased luulesse „loiult“, arvates, et „enamikule ei paku luule erilist huvi“. Probleemina märgiti veel, et luulest on raske aru saada (proportsionaalselt mainiti seda kõige enam) ning seda, et suuremale osale on luule kaugel (näiteks keskastme poisid).

Samas on positiivsemalt meelestatud õpetajad välja toonud, et:

“Kui õpetajale meeldib, siis hakkab enamusele ka luule meeldima.”

“Algul on veidi tõrjuvad, aga kui ise klassi ees särada ja loed üht-teist peast, siis suhtumine muutub.”

“Kui näidata neile häid luuletusi, siis neile meeldivad luuletused.”

“... enne käsitlust suure eelarvamusega, aga kui õigete „nippidega“ nad õigele lainele saab, sünnib huvitavaid asju ja suhtumine muutub.”

Need nimetatud näited esindavadki selgelt tendentsi, et see, mismoodi õpetajad luulesse suhtuvad on paljuski sõltuv õpetajast, kasutatavast aineist ning metoodikast. Selline teadmine seab õpetajaskonna ülesandeks lüürika rehabilitatsiooni, sest luulekursuse ebaõnnestunud läbiviimine ja luulehuvi ärgitamine sõltuvad õpetaja pedagoogilisest

meisterlikkusest. Kui kirjandusõpetaja võtab hoiaku, et luule on raskesti mõistetav kirjandusliik, siis ei tekita ta ka õpilastes positiivseid reaktsioone, sest üheks määravaks eeltingimuseks on ikkagi õpetaja enese motivatsioon ja sügav huvitatus luulest. Õpetaja entusiasmi motiveerib reeglina ka õpilasi aktiivsemalt õppeprotsessis osalema. (Org 2000: 5-6)

Võib järeldada, et kui õpetajad on ise inspireerivad isiksused, motiveeritud ja huvitatud luuleõpetusest, samas arvestades sealjuures kasvõi mingil määral õpilaste huvide ja soovidega, siis õpilastele pigem meeldib luule.

Nt „*Olen näinud ka kõige suuremad tehnikahuvilised poisid panevad hoolega sõnu ritta, et saaks ühe korraliku vabavärsi valmis*”.

Õpetajate vastustest selgub, et õpilased, kellele luule meeldib, tuleneb see eelkõige tarvilikust vajadusest. Näiteks peavad õpilased luulet vajalikuks, sest bändi tehes on vaja laulutekste. Oluline on loomevajadus (nt „paljud kirjutavad sahtlisse“, „omaloomingust on valdav osa luulet“)(vt Lasky 2012) ja noori puudutab alati emotsionaalsus (vt ka Teiverlaur 2007, Kadakas 1992). Neid teadmisi aluseks võttes saaksid õpetajad konstrueerida just õpilastele huvipakkuvaid luuletunde.

Org (2011) on osutanud, et luuletekstide vastuvõtuga seotud raskused võivad olla mitte kirjanduslikku, vaid hoopis psühholoogilist laadi. Õpetaja peab tunnustama õpilase oma arvamust, hindama tema kaasamõtlemispanust, mitte kartma, et nad ei ava luuletuste tähenduskihte objektiivselt ja korrektselt. Luuletus ei ole mõistatus, mille võti on õpetaja käes, õpilane ei ole teksti tuim lugeja, vaid kaasautor. „Julgemad õpilased jõuavadki seda luuletust mõtestades tõdemuseni: „Ma võiksin ise ka selliseid kirjutada!”” (Org 2011)

Kuigi pedagoogide ühine seiskoht on, et luule osatähtsus on suhteliselt marginaalne, siis kirjanduse ainekavas hinnati luule osatähtsust piisavaks. Vaid kaks õpetajat leidsid, et see on liiga väike. Samas nähakse probleemina, et õppekavad on liiga mahukad ning tihti tuleb valikuid teha luule käsitlemise kahjuks ja selle arvelt. Põhiprobleemina nähakse aja puudumist kõige vajaliku ja olulisega tegeleda. Leidub ka positiivselt meelestatud õpetajaid, kes on arvamusel, et kõik sõltub õpetajast, ja sellest, palju ta luulele tähelepanu pöörab, sest luuleteema käsitlemiseks on antud piisavalt vabad käed

ja luuletunde on tore huvitavaks teha; soovi korral ja vajadusel saab õpetaja luule osatähtsust suurendada ja mitmekesistada, sest õpetaja on see, kes rõhuasetusi tekitab.

Nt „sõltub õpetajast, palju ta sellele tähelepanu pöörab“

„arvan, et luule osatähtsus on piisav, seda enam, et vajadusel ja soovi korral on õpetajal alati võimalik seda suurendada ja mitmekesistada“,
„nagu õpetaja ise rõhuasetusi tekitab“.

Üldiselt arvavad õpetajad, et luule osatähtsus võiks koolis suurem olla, kuid näiteks tähtpäevadel, pidulikkuse lisamiseks, kasutatakse just luulet. Kuigi õpetajad saavad aru luule väärtuslikkusest ja vajalikkusest, siis on nad siiski vajadusel luule arvelt kompromisse tegema, st ajapuudusel loovutavad pigem luule- kui proosatunde. See omakorda annab alust arvata, et luulel on kooliruumis pigem teisejärguline positsioon.

Üks kirjandusõpetaja toob välja:

„praegune õppekava ei eelda kramplikku programmijärgimist, õpetaja saab küllalt palju pöörata erilist tähelepanu just teemadele, mis talle isiklikult sobivad. Kokkuvõttes annab see parima tulemuse, isegi kui miskit läbitakse pealiskaudselt.“

Artiklitest (vt nt Vapper 2010: 9) ja ankeedivastustest selgus, et ligi pooled ankeedile vastanud õpetajatest on arvamusel, et eelkõige tuleks õppetöös valida teemasid ja teoseid, mis neid ennast puudutavad: „eelistan luuletajaid, kellega tekib kontakt“; „see, mis mind kõnetab, sellest räägin ka õpilastele“; „isiklik meeldimine“; „endale peab meeldima“; „osalt oma maitse ja lemmikud“; „samuti loomulikult oma maitse-eelistused“. Mõni pedagoog on seda seletanud asjaoluga, et kui miski meeldib talle endale, siis suudab ta ka õpilastele seda huvitavalt ja kaasahaaravalt presenteerida. Autor on arvamusel, et kirjanduse ja teemade valikul tuleks võimalusel arvestada ka õpilaste huvide ja soovidega, mida on rõhutanud ka 2010. aasta õppekava. Mõni pedagoog on selgitanud, et oma maitset ta õpilastele peale ei sunni. Samas on ka teistsuguseid arvamusi.

Nt „Gümnaasiumis arvestan oma maitse ja kogemusega, seal peab inimene saama mitmekülgse kogemuse, mitte valima ainult skaalal meeldib/ei meeldi.“

Üldiselt on õpetajad seisukohal, et nad püüavad ka õpilaste arvamuste ja klassi eripäraga arvestada.

Nt „Õpilastel peab olema valikuvabadust, et nad saaks õppida seda, mis neile meeldib“.

Kuigi on ka neid, kes leiavad, et alati see ei õnnestu, sest pole asjatundjaid ning valitakse väiksema kaaluga autoreid ning vahel pisut “küündimatut luulet“.

Näiteks maakooli õpetajad on välja toonud, et nad peavad arvestama õpilaste arvamusega, sest seda soodustab maakooli raamatukogu, kust pole võimalik leida üht ja sama teost tervele klassile. Samas on ka selliseid õpetajaid, kes juhivad vaid riiklikust õppekavast ja seal väljapakutud kohustuslikust kirjandusest.

Õpetajate ankeedivastustest tulenebki tendents, et osalt dikteerib teoste ja teemade valiku õppekava, õppekirjandus ja ka tekstide/teoste olemasolu (osalt dikteerib valikut õppekirjandus ja tekstide olemasolu, õpikutekstid), õpetajate enda maitse ja eelistused ning õpilased. Õpilastega arvestamisel toovad õpetajad välja järgmised mõtted:

- „luuletus peab noort kõnetama“,
- „väga palju arvestan! Koostan ise pika nimekirja, kust nad valida saavad ja alati luban ka muid valikuid teha. Sõltub olukorrast“,
- „ikka arvestan. Vahel lasen valida mõne autori või teose vahel. Luulekavade puhul valiti ise autorid“,
- „püüan olla võimaluste piires pandlik“,
- „luulekogu luban küll valida sellise, mis õpilasele huvi pakub“,
- „enamasti annan valiknimekirja, ise otsustavad, kuid eelnevalt siiski lühitutvustus õpetajalt“,
- „õpilased vastavad õppeaastas kord või kaks oma valitud teoseid“,
- „arvan, et õpilased on erinevad isiksused. Käsitletavate teoste hulgas peab olema üks osa selliseid, mis oleks kogu klassil loetud (et oleks võimalik koos arutleda ja tekiks mingisugune ühisosa). Teisalt on minu nimekirjas alati teoseid, kus pakun valikuvõimalusi“.

Luuleautorite ja –teoste valikul lähtutakse traditsioonilisest lähenemisest, st eelistatakse üldjuhul klassikat ja eesti autoreid.

Nt „Lähtun sellest, mis tundub klassikana.“

„Soovin noortele tutvustada klassikuid, oma suuna parimaid esindajaid.“

“Eelistan eesti luulet.“

„Eesti autorid meeldivad endale rohkem.“

On õpetajaid, kes osutavad sõnumi tähtsusele luules.

Nt *“Mulle ei ole tähtis luuletaja tuntus, vaid sõnum, mida ta edasi annab.“*

Või tuuakse välja pragmaatiline kasu.

Nt *„Oluline on see, kuidas noored saavad edaspidi neid luuletusi kasutada – kirjandites, analüüsides.“*

Õpetajatele korraldatud ankeediküsimuste vastuste analüüs kinnitab, et üldjuhul eelistavad õpetajad klassikat ega pööra uuemale luulele suurt tähelepanu. Selgub, et uusima luulega tegelevad õpetajad, kas suhteliselt vähe või üldse mitte.

Nt *„Uusimaga ei tegele.“*

„Seda jõuan teha vähe, häbiväärselt vähe.“

„Uusimat ja päevakajalist puudutan siis, kui ilmub midagi minu arvates põnevat.“

See on siiski juhuslik.“

„Vahel ilmub Postimehes lähedaid lugusid laupäeviti. Vahel kerkib miskit esile ja jääb silma. Aga ei tegele sellega eraldi.“

Leidub ka selliseid õpetajaid, kes püüavad teadlikult uuema luulega kursis olla ja ka õpilaste tähelepanu sellele juhtida.

Nt *„Püüan kursis olla ja ka õpilaste tähelepanu juhtida uuele luulele. Aeg-ajalt tuleb mõni õpilane uue avastusega, siis analüüsime seda koos.“*

„Uusimale kindlasti, päevakajalisele harvem, paikkondlikke üritusi, luuleklubisid soovitan huvilistele.“

„Nii palju kui võimalik, ka siis, kui meil pole just luuletund.“

„Püüan kursis hoida. Pean oluliseks ka õpilastele tutvustada.“

„Õpilane peaks tundma võrdselt nii klassikat kui uuemat luulet, mis sünnib täna ja praegu, tema kaasajal.“

Uuemat luulet käsitletakse vähem, sest õpetajate hinnangul puuduvad neil vahendid ning puudub ka vajalik aeg.

Näiteks Tartu Ülikooli Õpetajate Seminari töötajate hinnangul peaksid õpetajad kirjanduse nimekirju koostades võimalusel õpilastelt nõu küsima ja valikuid arutama. Kiideti ka uues õppekavas esitatud kindlaid nimekirju. Elve Voltein tõstis eriti esile, et

kirjanduse uue ainekava puhul on hea, et õpetajale antakse ette loetelu autoritest ja teostest, mille hulgas ta saab valida teose, mis teda ennastki kõnetab ja seda siis klassis koos õpilastega arutatakse. „Asi selles, et klassiõpetaja pole filoloog ja tal poleks väga suure valikuvõimaluse korral ehk piisavat enesekindlust otsustada, mida valida,“ sõnas ta ja lisas: „Kui üks asi inimesele meeldib, oskab ta selle ka teisele huvitavaks rääkida. /---/ Oletan, et üsna vähe on fanaatikust õpetajaid, kes viitsivad ei tea kui paljude teoste lugemist nõuda ja kontrollida.“ Seega küsimus on eelkõige selles, kuidas raamatuga tunnis töötada. (Šmutov 2010b)

Ankeedis vastanud õpetajate hulgas oli luule õpetamise eesmärkide püstitamisel nii sarnast kui ka erinevat. Õpetajate mainitud taotlusi võib kirjeldada järgmiste üldisemate rühmadena:

- Poeetilise märgisüsteemi mõistmise üldine arendamine: arendab kujundlikku mõtlemist/ mõistmist/ keelekasutust, allteksti mõistmist, sõnumi tajumist, mõistmis- ja tõlgendusoskuse juhtimist laiemalt.

Nt *“Luule tajumine on palju raskem kui proosateksti mõistmine, sest eeldab arenenud kujundlikku mõtlemist”*;

“luulega tegelemine arendab märgisüsteemi mõistmist üldisemalt”;

“luule õpetab ridade vahelt lugemist ja sõnumi tajumist”;

“luule võimaldab maailma tunnetada nn ümber nurga”;

“luulekeel on nüansirikas, selle kaudu õpitakse nägema, kuulma või tunnetama nähtamatut”;

“aitab kujundit mõtestada, taastada keelt ja erilisi kujundeid”;

“allteksti mõistmine”,

“panna õpilased luulet mõistma”;

“arendada tekstist arusaamise ja teksti tõlgendamise oskust”;

“luule kui tekstiliigi keelekasutuse värvikuse ja kujundikeele avamine, mõistmis- ja tõlgendusoskuse juhtimine”;

“osata luules näha teksti taha”.

- Õpilaste loovuse arendamine.

Nt *“Luuletamine on käepäraseim eneseväljendusvahend, kuna kõik inimesed on võimelised vähemalt vabavärsis oma mõtteid avaldama. See annab jälle*

võimaluse õpilaste tunnustamiseks, teadaandmiseks, et nad on võimelised olema loojad.”

“Luulet peetakse oluliseks, sest see annab võimaluse õpilastel kasutada oma loovust.” “Luule on mänguline, seetõttu võib lastele meelepärane olla.”

“Luule lugemine ja kirjutamine eeldavad lugejalt avatust - avatud inimene on loomingulisem.”

“Anda neile võimalus ennast väljendada luule vahenditega.”

“Enese väljendamine loomingu abil.”

- Empaatiavõime arendamine.

Nt *“Arendab empaatiavõimet”;*

“emotsionaalsuse rõhutamine”;

“arendada tundekasvatust”;

“kogevad ja väljendavad emotsioone, mõistavad tunnete ja mõtete paljusust”;

“enese mõistmine, teiste mõistmine”;

“mõtteid-tundeid saab väljendada mitmeti, me võiksime seda teada”;

“emotsionaalse naudingu saamine”;

“tundekirjelduse sügavus”.

- Sõnavara, stiilitaju ja eneseväljendusoskuse rikastamine.

Nt *“Rikastab sõnavara ja sõnaloooskust.”*

“Luule on väheste sõnadega väljendatud suur mõte. Kui õpilastele see selgeks saab, on ka nende eneseväljendus palju täpsem ja huvitavam.”

“Omandavad vähemkasutatavat sõnavara.”

“Aitab taastada keelt ja erilisi kujundeid.”

- Süvenemis- ja keskendumisvõime arendamine.

Nt *“Luule nõuab süvenemist ja keskendumist.”*

- Lugemismõnu pakkumine.

Nt *“Anda elamus.”*

- Kuulamis- ja esinemisoskuse arendamine.

Nt *“Lugemine võimaldab tunnetada rütme, elu on rütmiline.”*

- Esteetilisuse tajumine ja mõistmine, žanri mõistmine.

Nt *“Ilu nägemise ja mõistmise aitamine”;*

“leida sõna ilu ja väärtus”;

“tutvuda luule kui ühe kirjanduse põhiliigiga”;

“õppida luulet mõistma”;

“Kunstilise naudingu saamine.”

“näidata õpilastele ühte enese väljendamise viisi”.

- Rahvuskultuuri tundmaõppimine.

Nt *Oma rahvuskultuuri tundmaõppimine*”;

“seos ajaga, ühiskonnaga; tutvuda erinevate luuletajate ja nende loominguga”;

“luule kui kultuurikandja tähendus”;

“osa kirjandusest”;

“luuletaja olulisus rahvusliku luule arengu protsessis”).

- Maailmavaate kujunemine.

Nt *“Inimeseks saamine”;*

“näha eri tõlgendamisvõimalusi”;

“avardab tajumis- ja tõlgendamisoskust”;

“suurendada õpilase silmaringi”.

Õpetajate nimetatud eesmärgid vaadeldes selgub, et enamused nende eesmärgid ühtivad gümnaasiumi kirjanduse õppe- ja kasvatuseesmärkidega. Ühe pedagoogi kirjelduses leidis märkimist, et eesmärgid on õppekavas kirjas. Arvuliselt kõige enam pakkusid õpetajad, et luule on oluline märgisüsteemi mõistmise arendaja, vähem empaatiavõime, loovuse ja sõnavara (eneseväljenduse) arendaja. Mõne õpetajate vastused näitavad luule vajalikkust väljaspool luuletundi.

Nt *“Luule aitab ridade vahelt lugemist ja sõnumi tajumist, mis on vajalik ka meediaga kokkupuutumisel”* (kriitiline mõtlemine).

“Luule on mänguline, seepärast võib lastele meelepärane olla” (õpilaste huvidega arvestamine).

“Sõpruskonna tekitamine” (sotsiaalsus).

Paljud õpetajad ei saanud aru küsimusest, kus küsiti, milliseid erinevaid lugemisviise ja tõlgendusvõimalusi nad luuleõpetuses kasutavad. Need õpetajad, kes aru said vastasid, et nad pigem ei toeta traditsioonilist, õpilastele „üht ja õiget“ tõlgendust vahendavat õpetamisviisi. Nad teadvustasid vahendatava teadmiskogumi tinglikkust ning õpetaja ja õpilase tõlgendajarolli.

Nt *„Tõlgendusvõimalused on küll tavaliselt vabaks jäetud, kuid nõuan tekstist siiski selgitust.“*

„Tõlgendustele annan vabad käed, vajadusel tutvustan senist retseptiooni.“

„Igaiüks loeb nagu ise tunnetab. Tõlgendusi ei saa ette kirjutada, kõik oleneb taustateadmistest.“

„Tõlgendusvõimalusi pakuvad tavaliselt õpilased ise, püüan olla avatud ja mitte oma tõlgendusvõimalust ainuõigena eksponeerida. Tavaliselt tuleb tõlgendusi mitu.“ “Aktsepteerin nende arvamust, hindan arvamuse avaldmise oskust.”

„Kohustuslikke ja kindlaid tõlgendusviise ju pole“.

Vaid üks õpetaja vastas, et tõlgendamine toimub ühiskondlikest oludest lähtuvalt, kirjaniku isiksust aluseks võttes.

Üldiselt aktsepteerivad õpetajad ka õpilaste arvamusi, kuid neile on tähtis, et õpilased suudaks oma arvamusi põhjendada. Mõned õpetajad arvasid, et õpilased pole vahel suutelised valima kunstiliselt õigeid tekste. Gümnaasiumiastmes püüavad mõned õpetajad arvestada tagasiside andmisel ja hindamisel ka kaasõpilaste arvamustega, st lasevad ka õpilastel üksteist hinnata. Loovtegevuste puhul eeslitatakse pigem kujundavat hindamist.

Tulemustest ilmnes, rühma tasandil moodustunud taotluste loend ühtis enamasti riiklike eesti keele ja kirjanduse ainekavade rõhuasetusega (vt ainekava). Kõige üksmeelsemad olid õpetajad teadmiste ja nende analüüsimise osas. Õpetajad tunnistavad, et ka õpilaste huvi tähtsusus on oluline, aga enamasti arvestatakse enda maitse ja eelistustega, mis näitab ühest küljest õpetajate mugavust, teisalt seda, et oma hoiakult ollakse ikka veel traditsioonilistest lähenemistest lähtuvad. Ühtlasi tundus, et paljud õpetajaid teadvustasid süsteemselt korrastatud teadmisi kui oma töö keset, mille ümber või peale õpetaja selgitused või muud tõlgendused saavad kinnituda. Aine esmase komponendina nähti pigem teadmisi, kui tundmusi, kuigi ka viimasele oli tähelepanu juhitud.

3.1.2. Õpetajate metoodilised võtted ja lähenemised

Uurimisest selgub, et õppekomplektide ja tekstikogumike kasutamisel on õpetajate seisukohad küllaltki erinevad. Mõned õpetajad kasutavad erinevaid õppekomplekte ja leiavad, et õppevara on piisavalt tõhus. Samas on neid, kes arvavad, et õppevara ei õpeta, vaid õpetaja õpetab. Nemad ei kasuta kirjanduse tunnis õpikuid peaaegu üldse, vaid paljundavad või teevad õppematerjalid ise. Mõned leiavad, et uue õppekava järgi

õpetamiseks tuleb ise materjal kokku otsida, kuid nad sooviksid pigem vajalikke õppekomplekte.

Koolide võimalused on erinevad, mistõttu on mõned õpetajad mures, et pole piisavalt näiteks uuema aja autorite kogumikke.

Nt „*Luulevalimikud vajaksid uuendamist.*“

„*Mõned uued, tänapäeva luule kohta koostatud kogud, kuluksid kindlasti kooli ära*”

„*Tänapäeva eesti uue luule antoloogia kuluks marjaks ära.*“

Õpetajad leiavad, et klassikalise luulega ollakse piisavalt varustatud, kuid tuntakse puudust ka spetsiaalselt luulele pühendatud õppekomplektidest.

Nt „*Õpetaja aega aitaks kokku hoida üks korralik luule õpetamise komplekt, mis võiks olla isegi elektrooniline, et sinna saaks pidevalt uusi tekste lisada.*“

„*Lihtsaid selgeid materjale õpilastele: nad ei õpi filoloogideks, kriitikuteks, analüüsijateks*“..

Üks õpetaja kiidab koolitustelt saadud materjale, mis on kaasaegsed ja köitvad. Üldiselt usaldavad õpetajad vanu õppekomplekte. Mõni üksik toob välja, et need on vananenud. Üldiselt tunnevad õpetajad puudust erinevatest metoodilistest materjalidest.

Nt „*Luule õpetamise metoodilisi materjale vajaks*“.

Ühel õpetajal on arvamus, et kõike on juba piisavalt ja liigne nunnutamine tsentraliseeritud materjaliga hävitab õpetaja loovuse, sest igale klassile peab lähenema erinevalt ja endal on ikka kõige parem mõelda, kuidas edasi käituda.

Haljasorg arvab, et „parem olgu õpetaja algul hea käsitööline kui halb kunstnik.“ See tähendab, et pigem olgu õpetajale abiks õpetajaraamat jms abivahendid. Kui ta saab heaks „õpetajaks-käsitööliseks“, küll saab siis ka „õpetajaks-kunstnikuks“, kuigi tema loomevabadust piiravad mitmed kaanonid, nagu riiklik õppekava, õpik, tasemetööd, riigieksamid, avalik arvamus, õppevahendid, õpilaste suur arv, eri huvigruppide ootused-lootused. Need piirangud nõuavad ka kunstnikuhingega õpetajalt käsitöölise visadust ja raamatupidaja täpsust. (Haljasorg 2002: 8)

Õpetajad on ka ise pakkunud ideid, milliseid õppematerjale ja –vahendeid nad sooviksid veel õpetamisel kasutada:

- Rohkem plaate ja videosid.

Nt *“Rohkem CD-lt autorite luule”*t;

“näiteks piltide ja videoklippidega varustatud autoritutvustusi võiks olla, et luuletaja inimesena ka lähemale jõuaks”;

“võiks olla kogumik luuletekstidele loodud lauludest”.

- Luule käsitlemise metoodilisi materjale.

Nt *“Idealis võiks olla erinevate luuletajate kohta õppematerjali, mis sisaldaks näiteks elulugu, loomingu ülevaadet, tekste, kriitikat ülesandeid”*;

“õppematerjalid ja –vahendid võiks olla lihtsad selged õpilastele, sest nad ei õpi filoloogideks, kriitikuteks, analüüsijateks.”

- Luulevalimike uuendamist.

Nt *“Mõned uued, tänapäeva luule kohta koostatud kogud kuluksid kindlasti kooli ära”*; *“Uuema eesti luule kogumik võiks olla.”*

“Õpetaja aega aitaks kokku hoida üks korralik luule õpetamise komplekt, mis võiks olla isegi elektrooniline, et sinna saaks pidevalt uusi tekste lisada”;

- Luuletajaid tahetakse külla kutsuda ja interneti võimalustega paremini kursis olla. Põnev võimalusena märgitakse ka luuletuse konstrueerimise programmi.

Ankeedivastustest selgub, et valdavalt soovivad õpetajad uuema luule kogumikke, et ei peaks luuletajaid ja luuletusi internetist otsima. Enamik vastanud õpetajatest käsitlevad luuletunnis klassikat, mis on ilmselt seotud probleemiga, et puudub ülevaade uuemast luulest. Õpetajad esitavad oma soovi saada ka CD-sid ja videosid luuletustest ja autoritest ja luule õpetamise metoodilisi materjale. Üks õpetaja arvas, et ta ei tea, kas oleks vaja veel lisamaterjali, sest loob vajalikud materjalid ise. Teine märkis, et pole jõudnud sellele isegi mõelda, sest see ei mahu õppekavasse, kui tuleb veel ka mingi lisamaterjal.

Tundub, et paljud vastanud õpetajad on üsna vaheldusrikkad lisamaterjali kasutamises: CD-d (nt viisistatud luuletused), internetimaterjal (nt Youtube, Luuleleid), ajakirjanduse artiklid, Loomingus ja Vikerkaares ilmunud luule, oma isiklikud autorikogud, õpilaste pakutud autorite materjalid, koolitusmaterjalid, raadio- ja telesaated („100 luulepärlit“ ja kaasaegsete autorite esitused, Vikerraadiost „Luuleroomi“ kuulamine), valdkonnaraamatud, erinevad luulekogud, õpetaja enda paljundatud või koostatud materjalid, õpilasalmanahhid. Vaid üks õpetaja kirjutas, et ei kasuta ühtegi lisamaterjali.

Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamise osas lähevad õpetajate arvamused lahku. On neid, kes kasutavad võimalikult palju, ja neid, kes kasutavad vähe või pigem üldse mitte. Vaid üks õpetaja tunnistas, et kasutab vähe, kuigi võiks palju rohkem. Lisaks on ka selliseid õpetajaid, kes tunnistavad ausalt, et ei kasuta seetõttu, et pole arvuti kasutamises tugev. Samuti oli neid, kes arvavad, et raamatust ja muusikast piisab, sest ükski vahend ei tõhusta tegelikult luuletunnetust, sest seda teeb õpetaja koos tekstiga. Kuna ankeedivastustest selgus, et õpetajad on koolis õpetanud 11- 40 aastat, valdav enamus juba üle 20 aasta, siis võib probleemi põhjus seisneda selles, et õpetajad on vanema generatsiooni esindajad, kes pole lihtsalt harjunud arvutit kasutama.

Õpetajaid on üldiselt huvitatud õpilaste luulehuvi äratamisest ja kasutavad selleks ka väga palju erinevaid töövõtteid. Samas ei erista neist enamus tavalisi töövõtteid tunnis õpilastes luulehuvi äratamise võtetest, mistõttu on autor õpetajate luuletunnis kasutatavad võtted ja meetodid kokku rühmitanud:

- Luule sidumine muusikaga.

Nt „*Kuna noortele muusika oluline, siis püüan seostada muusikaga.*“

„*Lauludeks saanud luule kuulamine.*“

„*Muusika on väga hea vahend.*“

„*Kuulame luulet lauluna.*“

„*Kuna paljud luuletekstid ongi elama hakanud tänu laulule, siis võikski sealt alustada.*“

„*Muusikat (kui lapsele jõuab kohale, et luuletus on laul, on kõik palju lihtsam*“, „*rütmipille*“, „*luuletuse põhjal laulu kuulamine*“).

- Kuulamine ja deklameerimine.

Nt „*Loeme koos luuletusi, mille tõlgendamine on keeruline.*“

„*Loeme koos luuletusi ja arutame.*“

„*Oskan ise päris hästi tekste esitada, olen seda õppinud ja ka lapsena etlemisega tegeleenud.*“

„*Loeme klassis päris palju tekste.*“

„*Õpilased teevad ise lühikese ettekande-esitluse.*“

„*Etlemine klassis.*“

„*CD - kui võimalik.*“

„Klassi jõululuuletuste esitamine on selge sihiga (möödunud aastal eesti modernne luule, eelmisel 16-19. sajandi välisluule).”

„Lugemine küünlavalgel, ringis ja vaikselt“.

- Omalooming.

Nt „Vahel kirjutavad õpilased ise midagi pärisluuletajate eeskujul. Ka luulekaugetele õpilastele meeldib kirjutada absurdi või koostada anagramme jms.“

„Oleme kirjutanud ise luuletusi mõne kirjaniku stiili jälgides, eriti populaarne on Laabani „Autoportree.“

„Luuletuste joonistamine.“

„Emotsiooni joonistamine ja kirjeldamine.“

„Lavastame, illustreerime, kirjutame ise luuletusi.“

„Teemantuuletus, sobivate riimide või sõnaliikide pikkimine.“

„Annan luuletuskstide esimesi ridu (laenan luuletajatelt) või pealkirju. See inspireerib kummalisel kombel väga hästi. Vahel teeme lihtsalt vabavärsilisi mõtteavaldusi. Siis annan ka üldistavaid teemasid: õnn, surm, öö, igatsus, mõte jne. Ja see ka töötab.“ „Lõikan luuletuse värsside kaupa lahti ja lasen kokku panna, erinevatest luuletustest võetud üksikutest värssidest on vaja uus luuletus kombineerida, luuletuste illustreerimine.“

- Luuletaja eluloo ja tausta tutvustamine.

Nt „Elulugu, taust, tekstid.“

„Äratan huvi luuletaja isiku vastu, rääkides midagi põnevat või isegi pikantset tema elust.“

„Luule on kokkusurutud mõte, mida saab mõista ainult korralike taustateadmistega.“

„Autori huvitav elu ja siis tekstinäited.“

- Muu loovtegevus pakkumine: isetegemisvõimalused ja mängulised ülesanded.

Nt „Häid hindeid saab luulepõimikute koostamise eest.“

„Alias, akronüümid, anagrammid, analoogigraafik, autoritool, cinquain, ennustusjuhend (ootuste reisijuht), ideekaart, joonistamine, mitmesugused intervjuud, juhitud kirjutamine, jäta mulle viimane sõna, kaheosaline päevik, kummut, kuup, luulekavade koostamine, mudelraamistik, mõistetabel, pildi sisse minek, RAFT, ristsõna, pimesikk, segipaisatud laused, seoste ülevaade,

teemaraamat või –ajakiri, T-tabel, TTS, vastastikune küsimine, venni digramm, võtmesõnadega ennustamine, väärtuste joon, ühine analüüs, ümarlaud.“

„Panen nad ise kavasid koostama, ergutab lugema.“

„Oleme teinud luulekollaaže, erinevate autorite loomingu põhjal luulepõimikuid (näiteks ühe rühmituse esindaja oma).“

„Lavastame luuletusi.“

„Mängulisi (sõnamäng, häälikumäng, eri luuležanreid, lavastust, liikumist, graafilist luulet, illustratsiooni) võtteid.“

„Filmimine.“

„Luulest lähtuva kirjandi või essee kirjutamine“.

- Intrigeerivate tekstide, luuleteemaliste saadete ja Cd-e kasutamine.

Nt „Jüri Üdi klubi“ on tänuväärne saade uuema luule tutvustamiseks.“

„Pakun huvitavaid ja intrigeerivaid tekste“.

- Õpilastele valikuvõimaluste pakkumine ja nende huvidega arvestamine.

Nt „Õpilased valivad ise autorid.“

„Avastamisrõõmu loomine on kõige tähtsam.“

- Kirjandusmetoodilised ülesanded: tekstide analüüs ja võrdlemine, luuletuse ümber jutustamine, luuletuse põhjal küsimustele vastamine, luule analüüsimine ja sõnumi/luulekujundi avamine/tõlgendamine, poetikamõistestiku tundmaõppimine.

Nt „Eks ikka luule sõnumi avamine.“

„Esialgu analüüsinime koos rida- ja kujundhaaval päris palju tekste, enne kui paljun neil analüüsi teha. Annan lugeda oma analüüsi mingite luuletekstide kohta, et anda asjast ettekujutust.“

„Õpilased mõtestavad kaaslastele loetut.“

„Kujundite analüüs.“

- Püüdes olla ise inspireeriv isiksus.

Nt „Olen vaimustuses“.

- Projekt kirjanikud koolitundi ja teised projektid (nt luuletendused, konkurssid).

Nt „Kui noor autor tuleb ise ja loeb ja räägib, siis on see õpilastele meeltemööda.“

Poetikamõistestiku tundmaõppimises on samuti õpetajate seas lahknevaid arvamusi. Osad leiavad, et tuleks õppida mõõdukalt (nt „mõõdukalt, usun, et tegelik luulenautila

mõtleb sellele vähe“). Mõned ei pööra sellele üldse ähelepanu. On ka selliseid, kes õpetavad seda, mis õppekava ette näeb (nt „kõige tähtsamad mõisted, mis õppekava ette näeb, tuleb ära õppida“). Leidub neid, kes arvavad, et selle tundmine on kõige alus (nt „tegelen sellega igas gümnaasiumiklassis. Õpilased peavad minu meelest omandama kõik vajalikud põhiteadmised“).

Küsimusele luule õpetamise õppevormide kohta oskas vastata ainult kaks õpetajat. Ülejäänud ei saanud küsimusest aru või nimetasid uuesti erinevaid meetodeid. Üks õpetaja vastas, et nad on korraldanud luuletundi küünlavalgel, teinud väljasõite kuhugi, olnud raamatukogus ja kuulanud külalisi (nt viimati kutsuti luuleteraapiast kõnelema Maria Teiverlaur). Teine õpetaja kirjutas, et nad on tavaliselt siiski klassis, sest muuks lihtsalt ei jää aega, vahel käivad teatris või kooli luuleetendusel.

Paljudes koolides on olemas oma kirjanduslikud traditsioonid või võetakse osa üleriigilistest üritustest. Näiteks on olemas erinevad etlemisvõistlused, luulekonkurssid (ka omaloomingu konkurssid), esinemised, lisaks on koostatakse luulekavasid ning almanahhe, kogutakse laste luuletusi mõneks tähtpäevaks (emadepäev, jõulud jt). Kirjutatakse kaasaegseid regivärsse, luuleteemalise uurimistöö juhendamine vabariiklikuks kirjandusolümpiaadiks, luulekavade koostamine ja esitamine kooli aktustel või kontsertidel.

Üldiselt on õpetajad nõus, et luuleõpetust saab lõimida teiste kunstiliikide, kultuurivaldkondade ja õppeainetega. Valdav enamus seda võimalust ka kasutab, vaid üks mainis, et kasutab seda võimalust vähe. Proportsionaalselt kõige enam mainitigi sidumist muusikaga, edasi järgnes seos kunsti ja draamaõpetusega.

Õpetajad nägid võimalust siduda luuleõpetus ka teiste õppeainetega. Siin mainiti kõige rohkem seost muusikaõpetuse ja kunstiõpetusega, aga leiti, et luulet on tegelikult võimalik siduda kõigi õppeainete ja eluvaldkondadega: emakeeleõpetus (nt reeglite õppimiseks), loodusained (nt nähtuste mõtestamiseks), kunstiajalugu (nt „püüame ajastuid paralleelselt võtta, et kirjandus ja kunst moodustaksid ühe terviku. Võimalusel võtame ka muusiku kampa“), ajalugu (nt ajalule; „koostööd ajalooõpetajaga tegime 5 aastat tagasi ühisürituse, kirjutasime „Eesti poemi“, kus iga klass kirjutas ühe meie ajaloo perioodi kohta luuletuse, kokku tuli huvitav ja kirju tsükkel“), matemaatika (nt luuletuse kompositsioon, vorm), võõrkeeõpetus (nt saaks luulet tõlkida ja võõrkeelest

ja võõrkeelde), keemia, ühiskonnaõpetus, teatriõpetus (nt luulekavade koostamine ja esitamine), arvutiõpetus. Mitu korda leidis äramärkimist, et kuigi võimalusi sidumiseks on, siis tunde selle teostamiseks on vähe.

Õpetajate käest küsiti, mida nad sooviksid luule õpetamise osas iseenda töös parendada. Vastused olid väga erinevad.

Nt „Kui on aega, siis sooviks rohkem luulet õpetada. Aga seda lihtsalt pole. Vaataksin rohkem väliskirjanikke.“

„Arenen koos lastega ja õpin neilt.“

„Kujundikäsitlusi ja vastavat metoodikat omandada paremini.“

„Kui koostataks uusi ja paremaid õppematerjale, siis kohe kasutaks ja katsetaks. Ise ei hakka tegema.“

„Enam mängulisust!“

„Kui aega oleks, ka tunde - teeksin meelsasti huvilistega kavasid, omaloomingut enam.“

„Kõike võiks parandada.“

„Rohkem võtteid tunni elavdamiseks; rohkem aega kõige käsitlemiseks.“

„Peaksin end rohkem kurssi viima tänapäevase eesti luule ja autoritega.“

„Tahaksin osata rohkem murda müüti, et luule on mõttetu.“

„Tahaks, et oleks rohkem aega erinevaid ja põnevaid ülesandeid välja mõelda.“

„Tahaks, et jõuaks luuleteemade käsitlemisel lähemale ka poistele.“

„Sooviksin rohkem kursis olla oma õpilaste luuleelistustega ja nendest oma töös rohkem lähtuda.“

„Muidugi aktiivsemaid meetodeid.“

„Kui tunde juurde saaks, võiks paljugi teha. Praegu pole midagi eriti võimalik lisada.“

„Kaasaegset luulet rohkem kõlada lasta.“

„Võiks rohkem õpilaste luulekogusid kokku panna, näiteks aastate kaupa“.

Leidus selliseid pedagooge, kes ei osanud vastata või arvasid, et olukorda pole vaja paremaks muuta. Paljud õpetajad tunnistasid, et neil oleks võimalik oma tööd palju paremaks muuta, kuid seda takistab ajapuudus. Samas õpetajad tunnistasid, et tunde oleks vaja rohkem elavdada, kaasaegseid autoreid rohkem käsitleda ja olla rohkem ka kursis õpilaste huvid ja soovidega. Õpetajate vastustest selgus, et paljud pedagoogid

kasutavad luule õpetamiseks erinevaid meetodeid: meetodeid, kus õpilane on kirjandusteksti vastuvõtja; meetodeid ja võtteid, mis rakendavad õpilase tegevusse, mille dominandiks on arutlus ja analüüs; loomingulise iseloomuga meetodeid ja võtteid.

3.2. Kokkuvõte

Kirjanduse õpetamise küsimused on 2010. aasta riikliku õppekavaga seoses jälle rohkem päevakorda ilmunud. Kirjandusõpetajatele seadis see ülesandeks oma arusaamad ja metoodilised võtted kriitiliselt üle hinnata. Seepärast on nüüd oluline analüüsida, missugune on selle õppeaine olevik koolis ja missugusena tahetakse näha tulevikku, st millisena näevad kirjandusõpetajad ise luuleõpetust Eesti gümnaasiumis.

Nii Eestis kui ka mujal maailmas on kurdetud, et lüürika on ebapopulaarne kirjandusliik ning selle käsitlemine on raske ülesanne. Õpilaste lugemishuvidega tutvumine selgitas, et raamatute lugemine tervikuna on muutunud pigem marginaalseks nähtuseks, sest õpilastel on vaba aja veetmiseks palju muid meediumeid ja atraktiivseid võimalusi. Kõige ümbritseva taustal näemegi, et lugemine mõjub igava tegevusena, mistõttu on lihtne eelistada sellele

Kuigi pedagoogide ühine seiskoht on, et luule osatähtsus on kirjandustunnis, kultuuris ja ühiskonnas suhteliselt väike, siis kirjanduse ainekavas hinnati luule osatähtsust piisavaks. Vaid kaks õpetajat leidsid, et see on liiga väike. Valdavalt tunduvad õpetajad olevat koolis luule käsitlemise hindamisel negatiivsel arvamusel. Probleemi nähakse selles, et:

1. puudub vajalikul määral aega kõige vajalikuga tegeleda, st et õppekavad on liiga mahukad, mistõttu tuleb teha valikuid luule käsitlemise arvelt ja selle kahjuks;
2. koolis leidub vaid üksikuid luulehuvilisi (eriti keskastme poiste seas);
3. õpilased ei mõista luulet.

Õnneks pole valdav negatiivne hoiak õpetajate seas massiline, st et õpetajad vastustest selgub, et õpilaste suhtumine luulesse on erinev: on neid, kellele väga meeldib, aga ka neid, kellele üldse ei meeldi. Kinnitamist leidis, et teatud tekstid tekitavad õpilastes elevust ja edasi lugeda tahtmist, ning teatud mõttes on luuleteemad nii õpilastele kui õpetajatele õnnistuseks, sest nii ei pea lugema/käsitlema pikki tekste.

Õpetajate vastuste põhjal tulid välja selged tendentsid, millal nad märkasid õpilastes luule käsitlemisel positiivset vastukaja:

- kui õpetaja ise oli inspireeriv isiksus, motiveeritud ja huvitatud luulest ja selle õpetamisest;
- kui kasutati õpilastele huvipakkuvaid luuletekste;
- kui kasutati metoodiliselt huvitavaid võtteid.

Sellest võib järeldada, et kui õpetajad on ise inspireerivad isiksused, motiveeritud ja huvitatud luuleõpetusest, samas arvestades sealjuures kasvõi mingil määral õpilaste huvide ja soovidega, siis õpilastele pigem meeldib luule.

Õpilastele, kellele luule meeldib, tuleneb see eelkõige:

- praktilisest vajadusest (nt bändi tehes on vaja laulutekste);
- loomevajadusest (nt suurem osa omaloomingust on luule);
- emotsionaalsest tunnetusvajadusest (nt luule mõju inimpsüühikale (vt nt Kadakas 1992; Teiverlaur 2007)).

Neid teadmisi aluseks võttes saaksid õpetajad konstrueerida just õpilastele huvipakkuvaid luuletunde.

Luuleõpetusse positiivselt suhtuvad õpetajaid on arvamusel, et kõik sõltub õpetajast, ja sellest, kui palju ta luulele tähelepanu pöörab, sest luuleteema käsitlemiseks on antud piisavalt vabad käed, et luuletunde huvitavaks teha. Õpetaja on see, kes tekitab erinevaid rõhuastetusi, st soovi korral ja vajadusel saab õpetaja luule osatähtsust suurendada ja mitmekesistada.

Üldiselt arvavad õpetajad, et luule osatähtsus võiks koolis olla suurem, näiteks tähtpäevadel, pidulikkuse lisamiseks, kasutatakse just luulet. Kuigi õpetajad saavad aru luule väärtuslikkusest ja vajalikkusest, siis on nad siiski vajadusel luule arvelt kompromisse tegema, st ajapuudusel loovutavad pigem luule- kui proosatunde. See omakorda annab alust arvata, et luulel on kooliruumis pigem teisejärguline positsioon.

Artiklitest (vt nt Vapper 2010: 9) ja ankeedivastustest selgus, et ligi pooled ankeedile vastanud õpetajatest on arvamusel, et eelkõige tuleks õppetöös valida teemasid ja teoseid, mis neid ennast isiklikult puudutavad. Mõni pedagoog on seda seletanud asjaoluga, et kui miski meeldib talle endale, siis suudab ta ka õpilastele seda huvitavalt

ja kaasahaaravalt presenteerida. Teisalt on selgitatud, et oma maitset nad õpilastele peale ei sunni. Üldiselt on õpetajad seisukohal, et nad püüavad ka õpilaste arvamuste ja klassi eripäraga arvestada. Autor on arvamusel, et kirjanduse ja teemade valikul tuleks võimalusel arvestada õpilaste huvide ja soovidega, mida on rõhutanud ka 2010. aasta õppekava.

Õpetajate ankeedivastustest tulenebki tendents, et osalt dikteerib teoste ja teemade valiku:

- õppekava;
- õppekirjandus;
- tekstide/teoste olemasolu;
- õpetajate enda maitse ja eelistused;
- õpilased ja nende huvid.

Luuleautorite ja –teoste valikul lähtutakse traditsioonilisest lähenemisest, st eelistatakse üldjuhul klassikat ja eesti autoreid. Selgub, et uusima luulega tegelevad õpetajad, kas suhteliselt vähe või üldse mitte. Kuid leidub ka selliseid õpetajaid, kes püüavad teadlikult uuema luulega kursis olla ja ka õpilaste tähelepanud sellele juhtida. Uusima luule vähese kasutamise probleemi näevad õpetajad vastavate vahendite ja aja puudumises.

Uurimisest selgub, et õppekomplektide ja tekstikogumike kasutamisel on õpetajate seisukohad küllaltki erinevad. On õpetajaid, kes

1. kasutavad erinevaid õppekomplekte ja leiavad, et õppevara on piisavalt tõhus;
2. ei kasuta kirjanduse tunnis õpikuid peaaegu üldse, vaid paljundavad või teevad õppematerjalid ise;
3. leiavad, et õppevara ei ole tõhus, kuid pole valmis ka ise uusi õppematerjale koostama.

Koolide võimalused on erinevad, mistõttu on mõned õpetajad mures, et pole piisavalt näiteks uuema aja autorite kogumikke. Õpetajad leiavad, et klassikalise luulega ollakse piisavalt varustatud, kuid puudust tuntakse lisaks uuema aja autorite kogumikele ka spetsiaalselt luulele pühendatud õppekomplektidest ja erinevatest luuleõpetuse meetodilistest materjalidest. Üks õpetaja kiidab koolitustelt saadud materjale, mis on

kaasaegsed ja köitvad. Üldiselt usaldavad õpetajad vanu õppekomplekte. Mõni üksik toob välja, et need on vananenud.

Õpetajad on ka ise pakkunud ideid, milliseid õppematerjale ja –vahendeid nad sooviksid veel õpetamisel kasutada:

- rohkem plaate ja videosid;
- luule käsitlemise metoodilisi materjale;
- uuenenud luulevalimikke;
- luuletajaid tahetakse külla kutsuda ja interneti võimalustega paremini kursis olla;
- põnev võimalusena märgitakse ka luuletuse konstrueerimise programmi.

Tundub, et paljud vastanud õpetajad on üsna vaheldusrikkad lisamaterjali kasutamises: CD-d, internetimaterjal, ajakirjanduse artiklid ja neis ilmunud luule, oma isiklikud autorikogud, õpilaste pakutud autorite materjalid, koolitusmaterjalid, raadio- ja telesaated, valdkonnaraamatud, erinevad luulekogud, õpetaja enda paljundatud või koostatud materjalid, õpilasalmanahhid. Vaid üks õpetaja kirjutas, et ei kasuta ühtegi lisamaterjali.

Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamise osas lähevad õpetajate arvamused lahku:

1. on neid, kes kasutavad võimalikult palju;
2. on neid, kes kasutavad vähe või pigem üldse mitte.

Vaid üks õpetaja tunnistas, et kasutab vähe, kuigi võiks palju rohkem. Lisaks on ka selliseid õpetajaid, kes tunnistavad ausalt, et ei kasuta seetõttu, et pole arvuti kasutamises tugevad. Samuti oli neid, kes arvavad, et raamatust ja muusikast piisab, sest ükski vahend ei tõhusta tegelikult luuletunnetust, sest seda teeb õpetaja koos tekstiga. Kuna ankeedivastustest selgus, et õpetajad on koolis õpetanud 11- 40 aastat, valdav enamus juba üle 20 aasta, siis võib probleemi põhjus seisneda selles, et õpetajad on vanema generatsiooni esindajad, kes pole lihtsalt harjunud arvutit kasutama.

Õpetajaid on üldiselt huvitatud õpilaste luulehuvi äratamisest ja kasutavad selleks ka väga palju erinevaid töövõtteid. Samas ei erista neist enamus tavalisi töövõtteid tunnis õpilastes luulehuvi äratamise võtetest, mistõttu on autor õpetajate luuletunnis kasutatavad võtted ja meetodid kokku rühmitanud:

- luule sidumine muusikaga;
- kuulamine ja deklameerimine;
- omalooming;
- luuletaja eluloo ja tausta tutvustamine;
- muu loovtegevus pakkumine: isetegemisvõimalused ja mängulised ülesanded;
- intrigeerivate tekstide, luuleteemaliste saadete ja Cd-e kasutamine;
- õpilastele valikuvõimaluste pakkumine ja nende huvidega arvestamine;
- kirjandusmetoodilised ülesanded: tekstide analüüs ja võrdlemine, luuletuse ümber jutustamine, luuletuse põhjal küsimustele vastamine, luule analüüsimine ja sõnumi/luulekujundi avamine/tõlgendamine, poetikamõistestiku tundmaõppimine;
- püüdes ise olla inspireeriv isiksus;
- projekt kirjanikud koolitundi ja teised projektid (nt luuletendused, konkurssid).

Poetikamõistestiku tundmaõppimises on samuti õpetajate seas lahknevaid arvamusi. Osad leiavad, et tuleks õppida mõõdukalt (nt „mõõdukalt, usun, et tegelik luulenautija mõtleb sellele vähe“). Mõned ei pööra sellele üldse ahelepanu. On ka selliseid, kes õpetavad seda, mis õppekava ette näeb (nt „kõige tähtsamad mõisted, mis õppekava ette näeb, tuleb ära õppida“). Leidub neid, kes arvavad, et selle tundmine on kõige alus.

Küsimusele luule õpetamise õppevormide kohta oskas vastata ainult kaks õpetajat. Ülejäänud ei saanud küsimusest aru või nimetasid uuesti erinevaid meetodeid. Üks õpetaja vastas, et nad on korraldanud luuletundi küünlavalgel, teinud väljasõite kuhugi, olnud raamatukogus ja kuulanud külalisi. Teine õpetaja kirjutas, et nad on tavaliselt siiski klassis, sest muuks lihtsalt ei jää aega, vahel käivad teatris või kooli luuleetendusel. Paljudes koolides on olemas oma kirjanduslikud traditsioonid või võetakse osa üleriigilistest üritustest.

Üldiselt on õpetajad nõus, et luuleõpetust saab lõimida teiste kunstiliikide, kultuurivaldkondade ja õppeainetega. Valdav enamus seda võimalust ka kasutab, vaid üks mainis, et kasutab seda võimalust vähe. Proportsionaalselt kõige enam mainitigi sidumist muusikaga, edasi järgnes seos kunsti ja draamaõpetusega.

Õpetajad nägid võimalust siduda luuleõpetus ka teiste õppeainetega. Siin mainiti kõige rohkem seost muusikaõpetuse ja kunstiõpetusega, aga leiti, et luulet on tegelikult võimalik siduda kõigi õppeainete ja eluvaldkondadega

Luulevaliku tegemisel rõhutatakse enda maitseeelistusi, sõnumi tähtsust ja pragmaatilist kasu (nt kus edasi kasutada saab).

Ankeedis vastanud õpetajate hulgas oli luule õpetamise eesmärkide püstitamisel nii sarnast kui ka erinevat. Püstitatud eesmärgid lähemalt vaadeldes selgub, et enamus nende eesmärgid ühtivad gümnaasiumi kirjanduse õppe- ja kasvatuseesmärkidega. Ka ühe pedagoogi kirjelduses leidis märkimist, et eesmärgid on õppekavas kirjas. Arvuliselt kõige enam pakkusid õpetajad, et luule on oluline märgisüsteemi mõistmise arendaja, vähem empaatiavõime, loovuse ja sõnavara (eneseväljenduse) arendaja. Mõne õpetajate vastused näitavad luule vajalikkust väljaspool luuletundi: näiteks on luule oluline meediaga suhtlemisel; luules oluline mänguline aspekt, mis võib õpilastele huvi pakkuda; sõpruskonna tekitamine.

Paljud õpetajad ei saanud aru küsimusest, kus küsiti, milliseid erinevaid lugemisviise ja tõlgendusvõimalusi nad luuleõpetuses kasutavad. Need õpetajad, kes aru said vastasid, et nad pigem ei toeta traditsioonilist, õpilastele „üht ja õiget“ tõlgendust vahendavat õpetamisviisi. Nad teadvustasid vahendatava teadmistekogumi tinglikkust ning õpetaja ja õpilase tõlgendajarolli. Vaid üks õpetaja vastas, et tõlgendamine toimub ühiskondlikest oludest lähtuvalt, kirjaniku isiksust aluseks võttes.

Üldiselt aktsepteerivad õpetajad ka õpilaste arvamusi, kuid neile on tähtis, et õpilased suudaks oma arvamusi põhjendada. Mõned õpetajad arvasid, et õpilased pole vahel suutelised valima kunstiliselt õigeid tekste. Gümnaasiumiastmes püüavad mõned õpetajad arvestada tagasiside andmisel ja hindamisel ka kaasõpilaste arvamustega, st lasevad ka õpilastel üksteist hinnata.

Tulemustest ilmnes, rühma tasandil moodustunud taotluste loend ühtis enamasti riiklike eesti keele ja kirjanduse ainekavade rõhuasetusega (vt ainekava). Kõige üksmeelsemad olid õpetajad teadmiste ja nende analüüsimise osas. Õpilaste huvi tähtsuse olulisusest saadakse aru, kuid vastanutest enamus arvestab luule käsitlemisel enda maitse ja eelistustega, mis näitab ühest küljest õpetajate mugavust, teisalt seda, et oma hoiakult

ollakse ikka veel traditsioonilistest lähenemistest kinni. Ühtlasi tundus, et paljud õpetajaid teadvustasid süsteemselt korrastatud teadmisi kui oma töö keset, mille ümber või peale õpetaja selgitused või muud tõlgendused saavad kinnituda. Aine esmase komponendina nähti pigem teadmisi, kui tundmusi, kuigi ka viimasele oli tähelepanu juhitud.

Õpetajate käest küsiti, mida nad sooviksid luule õpetamise osas iseenda töös parendada. Vastused olid väga erinevad. Leidus selliseid pedagooge, kes ei osanud vastata või arvasid, et olukorda pole vaja paremaks muuta. Paljud õpetajad tunnistasid, et neil oleks võimalik oma tööd palju paremaks muuta, kuid seda takistab ajapuudus. Samas õpetajad tunnistasid, et tunde oleks vaja rohkem elavdada, kaasaegseid autoreid rohkem käsitleda ja olla rohkem ka kursis õpilaste huvide ja soovidega. Õpetajate vastustest selgus, et paljud pedagoogid kasutavad luule õpetamiseks erinevaid meetodeid: meetodeid, kus õpilane on kirjandusteksti vastuvõtja; meetodeid ja võtteid, mis rakendavad õpilase tegevusse, mille dominandiks on arutlus ja analüüs; loomingulise iseloomuga meetodeid ja võtteid.

KOKKUVÕTE

Käesoleva lõputöö teema on “Luule õpetamine gümnaasiumis: kirjandusõpetajate pedagoogilised arusaamad ja metoodilised lähenemised.” Sellest lähtuvalt on lõputöö uurimisobjektiks gümnaasiumi kirjandusõpetajad, et anda ülevaade nende taotlustest, eesmärkidest ning käsitletavatest metoodikatest luule õpetamisel. Töö eesmärgi saavutamiseks seati veel järgmised ülesanded: anda ülevaade luule olemusest, kirjeldada luule õpetamise metoodikat. Töös käsitletakse ka luule teraapiat, mis omakorda aitab mõista luule tähtsust.

Töö teema on aktuaalne, sest sarnaseid uurimusi pole Eesti kirjandusõpetajate seas varem tehtud. Antud teema valimisel magistritööks said määravaks autori enda kooliaegsed kogemused, millest nähtus, et luule õpetamine oli koolis teisejärguline ning piirdus vaid päheõppimisega või autori eluloo kirjeldamisega ning kus luule tõlgendamise “õiged” võtted andis kätte õpetaja, kes tihti esitas neid ainuõige tõena.

Aastaid on gümnaasiumites õpetatud luulet kirjandusajaloolis-monograafilisel printsiibil. Positivistlikku õpetamist-õppimist iseloomustab õpilase jaoks tähendust mitteomavate infoosakeste õppimine ja selle lineaarne kontroll, mis ei eelda õpilastelt erilist mõtlemisaktiivsust ega loomepuhangut. Kahjuks leiab faktoloogilis-positivistlikku käsitlust eelistav õpetaja tuge ka olemasolevatest õppekomplektidest. (Org 2010: 16; vt veel Lunter 2011, Hein 2011).

Kuurme kirjutab, et noort on toidetud mõistete ja definitsioonide läbiseeditud kraamiga. Samas kui ükski inimene ei taha restorani minnes hammustada maitsva prae asemel retsepti või menüüd, st õpilast ei huvita, mida keegi kunagi teoreetiliselt tõestas, tema tahab ise maailma avastada. Nii lähebki noor konflikti oma sisemise tõetsimise ja püüdlustega, sest definitsioonide ja mõistete asemel tahab ta saada ehedaid elamusi. (Kuurme 2002: 7)

Õpetajatele on positivistlik-faktoloogiline käsitlusviis mugav ning turvaline, ent reprodutseerivate vastuste õpetamine ei saa kesta igavesti, sest maailm ümberringi on avatud ning vanast traditsioonist kinnihoidmine viib lõhe suurenemisele elu ja kooli vahel. Passiivne õppimisstiil peaks asenduma aktiivõppe vormidega ning valdavaks tunnistiiliks ei tohiks olla ainult jutustus või loeng. Nagu luules on ranged, kivistunud

normid olnud sunnitud taanduma, nii peaks luuleõpetuski oma kivinenud normid hülgama.

Uurimustöö koosneb kolmest peatükist. Esimene peatükk keskendub luule olemuse analüüsile. See aitab mõista, miks ning kuidas luule kui žanri eripära tingib sageli luule teisejärgulise positsiooni koolis, õpilaste huvi puuduse ning õpetajate ühekülgse lähenemise õpetamisele. Lüürika ebapopulaarsust nähaksegi eelkõige tema žanri iseloomus ja laadis, sest lüürika on kirjandusliik, milles viljeldakse kunstilis-esteetilises vormis kõige subjektiivsemaid tunde-, mõtte- ja fantaasiaelamusi ja meeleolusid. Luule on lühike ja kompaktne viis oma tunnete edasiandmiseks, mis kasutab kujundlikku ning piltlikku keelt. Luules aktiveeruvad ka intonatsioonilised vahendid, s.o meloodia, rütm, dünaamika ja tempo. Luule olemuse ülevaade aitab mõista, miks õpilaste lemmik lugemine ei ole seotud luulega ning miks nad peavad luulet raskeks ning võõristavaks. Samas aitab näha ammendamatu võimalusi, miks luule on väärtuslik ja vajalik. Olulise tendentsina ilmneb, et luule ei paku ainult teadmisi, vaid arendab ka psüühilisi protsesse (kujutus, fantaasia, loovus, tundmus, mõtlemine, vaatlus) ja võimeid ning teisi isiksuse psüühilisi omadusi (huvid, iseloomujooned jm), st toimub lisaks ka esteetiliste ja eetiliste väärtushinnangute korrigeerimine.

Käesolev uurimustöö on vaatluse alla võtnud ka küsimuse, mismoodi luulet õpetatakse ehk antakse ülevaade erinevatest võimalustest, mismoodi luulet on käsitletud ning mismoodi on seda võimalik teha. Sellest annab täpsema ülevaade töö teine peatükk, mis keskendub erinevatele meetodilistele võtetele luule õpetamisel. Kuurme (2009) on öelnud, et luuleõpetuse metodoloogiline register peaks kaasajal sisaldama võimalikult palju erinevaid õpetusstrateegiaid ja lähenemisviise, sest ühe meetodi kanoniseerimine, variatiivsete strateegiate puudumine muudab õppeprotsessi tervikuna ebahuvitavaks, rutiinseks ning kahandab õpilaste õpihimu.

Õpetamises on oluline ka õpetaja enda isik – kui kaasahaarav suudab ta olla. Õpetaja on õpetamise asjatundja, kes peaks olema võimeline kujundama õpilaste huvi ja teadmisi luulevaldkonnas ning lisaks sellele kujundama õpilaste üldpädevusi. Õpetaja võimalused luuleõpetamise korraldamisel on: esiteks jätkata traditsioonilisel viisil; teiseks püüda kohusetruult jälgida õppekava ja õpikuid; kolmandaks kujundada ise oma tee (sh arvestamine õpilastega ja mitmekesiste õpetamismeetodite ning -võtete

kasutamise). Õpetaja tähelepanu peaks nihkuma endalt õpilaste arenguvajadustele, st väärtustada tuleb lugejat.

Luuleõpetustundide tüüpide järgi saab luuleõpetuse jagada kaheks: traditsiooniline ja innovaatiline luuleõpetus.(Org 2011 järgi)

Traditsiooniline kirjandusõpetus panustab järgmistele luuleõpetuse võimalustele:

- luuleteoreetiliste mõistete omandamise tunnid – kirjandusteaduslik lähenemine;
- luuletaja biograafiale keskendatud tunnid – isikulooline lähenemine;
- luulelugu (sh ajastuid, voole, rühmitusi) käsitlevad tunnid – kirjanduslooline lähenemine;
- luulealaseid kirjutisi (esseid, arvustusi, teadusartikleid jm) vaatlevad luuletunnid – kriitikalooline lähenemine.

Innovaatiline kirjandusõpetus eelistab järgmisi luuleõpetuse võimalusi:

- lugemis- ja deklamatsioonitunnid – esteetilis-emotsionaalne lähenemine;
- tekstide analüüsi ja tõlgendusega tegelevad tunnid – tekstikeskne lähenemine;
- teksti retseptioonile keskendatud tunnid – lugejakeskne lähenemine;
- luule kirjutamise tunnid – **omaloominguline lähenemine**.

Köst (1973) toob välja, et tihti väidetakse, et kõik oleneb õpetajast: isegi kui räägitakse palju printsiipidest, meetoditest ja võtetest, koostatakse suurepäraseid õpikuid ja paindlikud programmid, võidakse neid ometi praktikasse rakendada hallilt ja ilmetult. Sellepärast oligi töö üheks eesmärgiks analüüsida, mismoodi õpetajad realselt luulet koolis käsitlevad.

Töö kolmas peatükk sisaldabki gümnaasiumi õpetajatele koostatud küsitluslehe analüüsi. Uurimismaterjali kogumiseks kasutatakse kvalitatiivset lähenemist, mille eesmärgiks oli teada saada, kuidas gümnaasiumi kirjandusõpetajad tegelikult koolis luulet käsitlevad. Selleks koostas töö autor 25 küsimusega küsitluslehe. Küsitlus viidi läbi 2013. aastal gümnaasiumi kirjandusõpetajate seas üle Eesti. Eesmärgi saavutamiseks analüüsiti õpetajate arusaamu, tõekspidamisi, eesmärke ning meetoodilisi võtteid luule käsitlemisel. Autori hinnangul sai töö eesmärk täidetud. Õpetajate vastused ilmestasid nii õpilaste suhtumist luulesse, kuivõrd toodi välja probleemkohad luule käsitlemisel.

Uurimuse ülesannetest lähtuvalt jõuti järgnevate tulemusteni:

Kuigi pedagoogide ühine seiskoht oli, et luule osatähtsus on kirjandustunnis, kultuuris ja ühiskonnas suhteliselt väike, siis kirjanduse ainekavas hinnati luule osatähtsust piisavaks. Valdavalt tundusid õpetajad olevat koolis luule käsitlemise hindamisel negatiivsel arvamusel. Probleemi nähti selles, et:

4. puudub vajalikul määral aega kõige vajalikuga tegeleda, st et õppekavad on liiga mahukad, mistõttu tuleb teha valikuid luule käsitlemise arvelt ja selle kahjuks;
5. koolis leidub vaid üksikuid luulehuvilisi (eriti keskastme poiste seas);
6. õpilased ei mõista luulet.

Õnneks pole valdav negatiivne hoiak õpetajate seas massiline, st et õpetajad vastustest selgub, et õpilaste suhtumine luulesse on erinev: on neid, kellele väga meeldib, aga ka neid, kellele üldse ei meeldi.

Õpetajate vastuste põhjal tulid välja selged tendentsid, millal nad märkasid õpilastes luule käsitlemisel positiivset vastukaja:

- kui õpetaja ise oli inspireeriv isiksus, motiveeritud ja huvitatud luulest ja selle õpetamisest;
- kui kasutati õpilastele huvipakkuvaid luuletekste;
- kui kasutati meetoodiliselt huvitavaid võtteid.

Sellest võib järeldada, et kui õpetajad on ise inspireerivad isiksused, motiveeritud ja huvitatud luuleõpetusest, samas arvestades sealjuures kasvõi mingil määral õpilaste huvide ja soovidega, siis õpilastele pigem meeldis luule. Õpilastele, kellele luule meeldis, tulenes see eelkõige:

- praktilisest vajadusest (nt bändi tehes on vaja laulutekste);
- loomevajadusest (nt suurem osa omaloomingust on luule);
- emotsionaalsest tunnetusvajadusest (nt luule mõju inimpsüühikale (vt nt Kadakas 1992; Teiverlaur 2007)).

Neid teadmisi aluseks võttes saaksid õpetajad konstrueerida just õpilastele huvipakkuvaid luuletunde.

Luuleõpetusse positiivselt suhtuvad õpetajaid olid arvamusel, et kõik sõltub õpetajast, ja sellest, kui palju ta luulele tähelepanu pöörab, sest luuleteema käsitlemiseks on antud piisavalt vabad käed, et luuletunde huvitavaks teha. Õpetaja on see, kes tekitab

erinevaid rõhuastetusi, st soovi korral ja vajadusel saab õpetaja luule osatähtsust suurendada ja mitmekesistada, kuigi vajadusel ollakse luule arvelt nõus kompromisse tegema, st ajapuudusel loovutavad õpetajad pigem luule- kui proosatunde.

Luuleautorite ja –teoste valikul lähtutakse traditsioonilisest lähenemisest, st eelistatakse üldjuhul klassikat ja eesti autoreid. Selgub, et uusima luulega tegelevad õpetajad, kas suhteliselt vähe või üldse mitte. Üldiselt juhindutakse luulevalikul oma maitse-eelistustest, kuigi mingil määral püütakse arvestada ka õpilaste huvide ja soovidega. Autor on arvamusel, et kirjanduse ja teemade valikul tuleks võimalusel arvestada õpilaste huvide ja soovidega, mida on rõhutanud ka 2010. aasta õppekava.

Tulemustest ilmnes, rühma tasandil moodustunud taotluste loend ühtis enamasti riiklike eesti keele ja kirjanduse ainekavade rõhuasetusega (vt ainekava). Kõige üksmeelsemad olid õpetajad teadmiste ja nende analüüsimise osas. Arvuliselt kõige enam pakkusid õpetajad, et luule on oluline märgisüsteemi mõistmise arendaja, vähem empaatiavõime, loovuse ja sõnavara (eneseväljenduse) arendaja. Õpilaste huvi tähtsuse olulisusest saadakse aru, kuid vastanutest enamus arvestab luule käsitlemisel enda maitse ja eelistustega, mis näitab ühest küljest õpetajate mugavust, teisalt seda, et oma hoiakult ollakse ikka veel traditsioonilistest lähenemistest kinni. Ühtlasi tundus, et paljud õpetajaid teadvustasid süsteemselt korrastatud teadmisi kui oma töö keset, mille ümber või peale õpetaja selgitused või muud tõlgendused saavad kinnituda. Aine esmase komponendina nähti pigem teadmisi, kui tundmusi, kuigi ka viimasele oli tähelepanu juhitud.

Küsimusele, mida õpetajad sooviksid luule õpetamise osas iseenda töös parendada, tuli väga erinevaid vastuseid. Leidus selliseid pedagooge, kes ei osanud vastata või arvasid, et olukorda pole vaja paremaks muuta. Paljud õpetajad tunnistasid, et neil oleks võimalik oma tööd palju paremaks muuta, kuid seda takistab ajapuudus. Samas õpetajad tunnistasid, et tunde oleks vaja rohkem elavdada, kaasaegseid autoreid rohkem käsitleda ja olla rohkem ka kursis õpilaste huvide ja soovidega. Õpetajate vastustest selgus, et paljud pedagoogid kasutavad luule õpetamiseks erinevaid meetodeid: meetodeid, kus õpilane on kirjandusteksti vastuvõtja; meetodeid ja võtteid, mis rakendavad õpilase tegevusse, mille dominandiks on arutlus ja analüüs; loomingulise iseloomuga meetodeid ja võtteid.

Kuigi õpetajate töös on muutusi märgata (st leidub väga ergastavaid sädemeid, kelle meelisalaks on luule ja selle õpetamine huvitaval viisil), siis hetkel tunduvad antud ankeedivastuste põhjal uue võrsed liiga haprad selleks, et oleks näha olukorra radikaalset muutumist. Eelkõige peaksid õpetajad loobuma vigade ja puuduste otsimisest ning endale tunnistama, et hetkel saab õppimist/õpetamist korralda palju paremini kui varem (st selleks on palju paremad võimalused). See nõuab eelkõige õppetöö kvalitatiivseid muutusi, st õpetajate mõttemallide muutumist, kus praegune liialt positivistlik mõtlemine/lähenedamine integreeritaks innovaativsemate meetodite ja arusaamadega. Võibolla pole mõned õpetajad endale jätkuvalt teadvustanud, kui palju neist sõltub. Õpetajad tunnistavad ka ankeedivastustes, et luule on pigem marginaalne nähtus ning üldjuhul jääb sellega tegelemiseks vähe aega. Luule olulisust kuidugi tunnistatakse ja vähemalt sõnade tasandil tunduvad ka enamuse õpetajate tunnid olevat huvitavad (st kasutatakse erinevaid võimalusi luule õpetamiseks), siis tunnistavad õpetajad ka ise, et tegelikult saaks luule õpetamist veel palju paremini korraldada, luuleõpetuse efektiivsust saab veel tunduvalt arendada.

Huvitavamaks ja mitmekülgsemaks muudaks kirjanduse õppimise ja hõlbustaks kirjandusõpetaja tööd ka see, kui senisest rohkem võetaks arvesse kooli varustamist mitmesuguste abimaterjalidega, kuigi muutused ei saa toimuda ainult innovaativsete vahenditega. Õppekava sihid on head ja õiged, kuid tundub, et praktika ei jõua veel igas koolis sellele järele. Samas kui luuleõpetuse lõplik sisu vormitakse just klassiruumis.

Antud tööd oleks võimalik edasi arendada, näiteks saab küsitluslehte lasta täita suuremal hulgal kirjandusõpetajatel, et oleks võimalik teha suuremaid ning põhjalikumaid järeldusi luule õpetamise hetkeseisu kohta Eestis.

Gümnaasiumis annaks luule õpetamisel esinevaid probleeme parandada, kui juhindutaks pedagoogilise relativismi reeglist, kus luuleõpetuse eesmärkide täitmiseks on vajalik õppevormide variatiivsus ja strateegiline paljusus. Gümnaasiumiastmes on oluline tajutava informatsiooni mõtestamine ja tõlgendamine koos kaasõpilaste ja teiste täiskasvanutega, toetudes juba olemasolevatele teadmisstruktuuridele. See tähendab, et oluliseks osutub õpilaste motivatsiooni ja huvi toetamine, mis on üks suuremaid väljakutseid igale õpetajale. Sissejuhatavas etapis tuleks alustada lihtsamatest võtetest (luule lugemine, deklameerimine jms) ning jõuda välja analüütilisemate

õppeoperatsioonideni (luule ja proosa võrdlemine, luulekeele ja loomuliku keele vaheliste seoste mõistmine jms). Traditsioonilise luuleõpetuse kõrval peaks kaasaegne luuleõpetus rakendama senisest rohkem lugeja- ja tekstikeskseid lähenemisi. (vt Moor 1996, Showalter 2002)

SUMMARY

Research focusing on reading is always trying to explain reading preferences of the youth and results show a general tendency that young people do not like to read poetry and to the most part their only contact with books (including poetry) is confined with the compulsory literature from school. These findings enhance the importance of the question how much is poetry treated in school. Students lack the practice of reading poetry and thus many of them do not read any poetry on their own. Schools and teachers have the opportunity to arouse interest in poetry in students but sometimes it seems that teachers are also lacking interest and motivation towards teaching poetry, which is why poetry is often dealt too formally and superficially.

The study object of the present thesis is made up by gymnasium level literature teachers, to find out if literary studies is sufficiently effective for the development of interest in poetry and its continuation in the latter life, because literature habits that started in school are usually consistent.

The rehabilitation of lyrics is mainly the task of teachers because the success of a poetry course and the encouragement of interest in poetry depends on the teacher's pedagogical mastery. One deceive factor in this is also the self motivation and deep interest in poetry.

The purpose of this study is to observe the nature of poetry and the methods of teaching poetry. This includes ascertaining and analyzing the major applications of teachers when treating poetry in gymnasium level (what are their goals, understanding and methodical approaches?).

I find this research topic essential because similar studies with Estonian literature teachers have not yet been conducted.

The study consists of two parts: theoretical and empirical.

The theoretical part examines as background information what are the reading interests and preferences of students. The second chapter focuses on describing the essence of poetry to show the unlimited possibilities to treat poetry and also favorable opportunities to enhance the intellectual, social and emotional development of students. The third chapter observes closely the substance and methods of teaching poetry. The fourth chapter tries to make conclusions, which are conducted through a questionnaire study, about the methods that teachers use and what they value about poetry.

In the context of this study questionnaires regarding teaching poetry were sent to schools all over Estonia, to get response from literature teachers from gymnasium level. The empirical part of this study is based on analysis of responses from 19 teachers. For the analysis of questionnaires a qualitative approach is used and the aim is to conduct different standpoints from specialists of their own field, to get information about the pedagogical and methodical approaches of teachers. The purpose is not to get numerical abstractions but quality information. The questionnaire consists of open questions for the respondents to describe their own experiences. An electronic internet questionnaire was used.

In the current I study how literature teachers, the most direct designers of this course, describe their focal approaches. I assume that it is useful to know which situation and direction of change is preferred by the teachers (who put the programme into practice), when trying to understand what is going on in education. Approaches that reflect teacher's conscious and actual criteria, based on which they make important decisions how to interpret state curriculum, which methods, modes and tutorials to use, are framed spontaneously. Although goals and their realization are two distinct subjects, teacher's approaches influence in many indirect ways how poetry reaches the students.

Many changes in the educational system get their origin from teachers. Different curriculums and textbooks can be compiled but teachers have to apply them. If the teachers are not ready to change their training practices, curriculums will just be pretty documents. Teachers should stop searching for flaws, mistakes, enemies and other excuses and admit the reality that teaching could be organized better as it is today. This is the presumption for students development as well. The generalization of teacher's experiences is the best base to develop curriculums and study tools.

To conduct the research the following questions were proposed:

- Do teachers understand the value and necessity of poetry and are they able to evaluate it in class (for example for the development of students)?
- Do teachers themselves love poetry and have the motivation to teach it?
- Are teachers sufficiently inspiring personalities to infect students with „the poetry bug“?
- Is the prevailing negative attitude towards poetry caused by the unfamiliarity of verses or more a question of unattractive learning methods?

- Is the teaching of poetry sufficiently effective to create interest in poetry so it will last in the subsequent life of a person?

The study explains that despite the individual emphasis of the respondents and their detailed interpretations, the list conducted through analysis shows similarities with the state curriculum and its emphasis.

Poetry has been taught in gymnasiums for years using the historical monographic literature principle. This implies that literature studies needs methodical recovery, poetical refreshment and this can be done at the expense of the narration of literary history. Although changes can be noted in the work of managers-organizers and also teachers (there are vigorous sparks who's favorite subject is poetry and they teach it in a very interesting way) this trend is at the moment too fragile to make a radical shift in the current situation. At the very first this demands change in the thought patterns of teachers and the shift of positivistic literature studies methods to more innovative approaches. Teachers confess that at the moment poetry is a very marginal phenomenon and there is not enough time to engage it.

At least in principle the teachers did not support teaching poetry in a traditional „one and only“ way: at least for themselves they acknowledge the conditionality of knowledge and the role of students and teachers as interpreters. Also just a few teachers stressed the importance of guiding the student's attention towards this matter.

At least on a concept level many teachers admitted that they could improve their work a lot, but the main problem is lack of time which seems to hinder all opportunities. They recognized that there is a need to enliven lessons, use modern authors and to keep up with student's interests and desires. Although teacher's responses indicate that they use different methods to teach poetry, the focus is more on the subject and teacher, not on the student.

KIRJANDUS

- Arzamastseva, I. 2010.** Lugemine on lapse jaoks samasugune vajadus nagu söömine. – Nukits. Eesti Lastekirjanduse Keskus, lk 41-43.
- Barthes, R. 2002.** Autori surm. Kirjastus Varrak, lk 7-203.
- Blomstedt, J. 1994.** Lugejate revolutsioon. – Kosmopoeetika. Soome keelest tõlk. Kajar Pruul ja Joel Sang. Kirjastus Vagabund, lk 219-236.
- Contra 2011.** Luuletamine on rõõmus mäng. – Kius olla julge. Tallinn: Kirjastus Kite, lk 17-24.
- Eberhart, K. 2006.** Ettevaatust! Lugemine on ohtlik! – Eesti Päevaleht, 11.03, lk 24.
- Ehala, M. 2001.** Kirjandustund vajab elavat kirjandust. – Eesti Päevaleht, 9.11, lk 14.
- Eisenschmidt, E. 2011.** Õpetaja professionaalne areng - mida ja kuidas? – Gümnaasiumi valdkonnaraamatud. Valdkonnaüleseid käsitlusi.
http://www.oppekava.ee/images/b/bf/Voorkeelee_opetaja_prof_areng.pdf (02.11.12).
- Eskor-Kiviloo, H. 1996.** Luule teraapilisest funktsioonist. – Kirjandusteadus. Mõte ja ulm, rakendus ja uurimus. Tartu Ülikooli Eesti Kirjanduse õppetooli toimetised 1. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 68-78.
- Filimonov, P.I. 2011.** Mõned noad luule selga. – Kius olla julge. Tallinn: Kirjastus Kite, lk 27-36.
- Finn, J. 2008.** Kuidas päästa kirjandus? – Õpetajate Leht, 31.10, lk 24.
- Fleming, M. 1996.** Poetry Teaching in the Secondary School: The Concept of `Difficulty`. – The Teaching of Poetry: European Perspectives. Ed. by Linda Thompson. London: Casell, pp 37-43
- Ginter, J. 2002.** Haridusfoorum: kas soovid ja ootused täitusid. – Õpetajate Leht, 04.01, lk 7.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava.** Lisa 1 Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1002/VV2_lisa1.pdf#
- Haljasorg, H. 2002.** Kuidas ilusad mõtted kiiremini reaalsuseks muuta? – Õpetajate Leht, 8.11, lk 8.
- Hall, L. 1996.** Reading Poetry and Primary School Practice. – The Teaching of Poetry: European Perspectives. Ed. by Linda Thompson. London: Casell, pp 22- 29.
- Hein, I. 2006.** Luulevajadusest põhikoolis. – Õpetajate Leht, 11.08, lk 10.

- Hein, I. 2011.** Vaja pole paanikat, vaid uue õppekava koolitusi. – Õpetajate Leht, 11.02, nr. 6, lk 9.
- Hujanen, E. 1998.** Tänapäeva noor loeb mitmekülgselt. – Nukits: Eesti Lastekirjanduse Teabekeskus, lk 34.
- Ilves, A. 2011.** Luuletumus – Kius olla julge. Tallinn: Kirjastus Kite, lk 49- 55.
- Ilves, R. 2010.** Draamaõpetuse elemendid kirjandustunnis. – Õnnestav õpetus. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 20-28.
- Isop, E. 1991.** Liikumismängude teooria ja metoodika. E. Vilde nim Tallinna Pedagoogiline Instituut.
- Kaalep, A. 1986b.** Lugeja kool. – Vikerkaar, nr 5, lk 69-71.
- Kaalep, A. 1986a.** Lugeja kool. – Vikerkaar, nr 1, lk 64-66.
- Kaalep, A. 1987.** Lugeja kool. – Vikerkaar, nr 6, lk 69-73.
- Kadakas, M. 1992.** Abiturientide suhtumisest kirjandusse ja kirjandusõpetusse. – Haridus, nr 4, lk 38-41.
- Kallas, J. 2010.** Umbmäärane lugemisaasta. – Meie Maa, 14.08
<http://ulmeguru.blogspot.com/2010/08/umbmaarane-lugemisaasta.html> (06.02.2013).
- Kaplinski, J. 1975.** Mis on luule?. – Looming, nr 12, lk 2069-2079.
- Kareva, D. 2010.** Oma arvamuse hind. – Haridus, nr 3, lk 3-4.
- Kask, K. 2008.** Ideid jagub, aga aega pole. – Õpetajate Leht, 31.10, lk 24.
- Kiin, S. 1998.** Kirjanduse mõistmisest ehk mis on kirjanduse taga? – Keel ja Kirjandus, lk 669-673.
- Korsten, T. 2009.** Aastal 2010 hakatakse lugemist väärtustama. – Põhjarannik, 05.05
<http://www.pohjarannik.ee/modules.php?name=News&file=print&sid=10260>
 (05.02.2013).
- Kreitzberg, P. 2002.** Kõiges on võimalik kokku leppida. – Õpetajate Leht, 18.01, lk 6.
- Kress, E. 2007.** Kirjandus pakub ja vajab võimalusi. – Haridus, nr 7-8, lk 21-23.
- Kress, E. 2012.** Vahet pole kummast otsast... või siiski? – Õpetajate Leht, 10.02, lk 9.
- Kriisa, A. 1959a.** Klassivälise lugemise töövorme 5.-7. klassis. – Kirjanduse õpetamise metoodika küsimusi. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, lk 5-22.
- Kriisa, A. 1959b.** Mõningates küsimustest luule käsitlemisel kirjandusliku lugemise perioodil. – Kirjanduse õpetamise metoodika küsimusi. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, lk 23-41.
- Krull, H. 2011.** Mis on luule?- Vikerkaar, nr 7-8, lk 88-100.

- Kruusimägi, A. 1959.** Ilmeke lugemise õpetamisest. – Kirjanduse õpetamise metoodika küsimusi. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, lk 42-68.
- Kuurme, T. 2002.** Kool on peegel. – Õpetajate Leht, 28.03, lk 6-7
- Kuurme, T. 2009.** Kus mul elus seda vaja läeb? – Õpetajate Leht, 13.03
http://opleht.ee/arhiiv/?archive_mode=article&articleid=1196 (05.02.2013).
- Köst, E. 1971.** Häälestamine vestlusega autori biograafiast ja loomingust. – Kirjandusõpetuse küsimusi IV. Tallinn: Kirjastus Valgus, lk 101-141.
- Köst, E. 1973a.** Häälestamine ja lüürika. – Nõukogude Kool, nr 7, 556-561.
- Köst, E. 1973b.** Märkmeid kirjanduse õpetamisest keskkoolis. – Sirp ja Vasar, 19.01, lk 12.
- Lasky, D. 2012.** What Poetry Teaches Us About the Power of Persuasion. – The Atlantic
<http://www.theatlantic.com/national/archive/2012/10/what-poetry-teaches-us-about-the-power-of-persuasion/263551/> (10.02.13).
- Lauristin M., Lõhmus, M., Salupere, R. 2004.** Inimesed kultuuriväljal: aktiivsus ja eelistused. Eesti elavik 21. sajandi algul: ülevaade Mina. Maailm. Meedia tulemustest, lk 97-127
http://eru.lib.ee/joomla/images/stories/ettekanded/lohmus_kultuurityybid-097_128.pdf (06.02.2013).
- Leht, K. 1977.** Kirjandusõpetuse ideelis-eestilisest suunitlusest. – Kirjanduse õpetuse küsimusi V. Tallinn: Kirjastus Valgus, lk 3-15.
- Lepsoo, T. 2002.** Kirjandus on ikka üks tõsine asi küll. – Ülelugemine ja avastamine: Prantsuse Teadusliku Instituudi 80. juubeli konverentsi ettekanded: Tartu, 21.–22. september 2002. Studia Romanica Tartuensia II/ 1. Koostanud Prantsuse Teaduslik Instituut; toimetanud K. Talviste, J. P. Ollivry ja T. Lepsoo. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, lk 131–137.
- Liiv, T. 2011.** Kolm repliiki. - Tekst teeb oma töö. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, lk 66-73.
- Lotman, J. 2006.** Kultuurisemiootika: tekst – kirjandus – kultuur. Tallinn: Olion, lk 4-353.
- Lotman, M. 1986.** Poeetika lühikursus. – Vikerkaar, nr 3, lk 65-67.
- Lunter, A. 2011.** Kõik algab metoodikast. – Õpetajate Leht, 11.02, nr 6, lk 9.

- Mallene, S., Vaikmäe, I. 2010.** Lugeda on vahva: mõtteid ja võtteid lugema innustamiseks. Tallinn: Ilo
- Mattenklott, G. 1996.** Poetry as Play: Rules for the Imagination. – The Teaching of Poetry: European Perspectives. Ed. by Linda Thompson. London: Casell, pp 12-21.
- Heinsaar, M. 2011.** Luuletust välja ei mõtle. – Kius olla julge. Tallinn: Kirjastus Kite, lk 37-48.
- Merilai, A. 2003a.** Ilukirjanduslikkus. – Poetika: Gümnaasiumiõpik. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 9-12.
- Merilai, A. 2003b.** Luule poetika. – Poetika: Gümnaasiumiõpik. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 17-88.
- Merilai, A. 2004.** Kooli kirjandusõpetusest. – Keel ja Kirjandus, nr 8, lk 610-615.
- Mihkelev, A. 2005.** Vihjamise poetika. Tallinn: Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus, lk 5-176.
- Moor, W. de 1996.** Teaching Poetry in the Netherlands since 1968. – The Teaching of Poetry: European Perspectives. Ed. by Linda Thompson. London: Casell, pp 63-76.
- Muru, K. 1971.** Õpilane – luule – kool. – Kirjandusõpetuse küsimusi IV. Tallinn: Kirjastus Valgus, lk 3-33.
- Mäger, M. 1976.** Luule ja lugeja. Artikleid, arvustusi, esseid. Tallinn: Eesti Raamat, lk 7-165.
- Mägi, K. 2002.** Kirjandusõpetus ja lugemine. – Õpetajate Leht, 8.11, lk 10-11.
- Müürsepp, M. 1992.** Tuge õpilaskeskseks kirjanduse õpetamiseks. – Haridus, nr 10, lk 24-26.
- Neithal, R. 1999.** Mis on mis kirjanduses: Kirjandusterminite leksikon keskkoolile. Koolibri.
- Nielsen, K. 2010.** Õppimine ja õpetamine draamaprotsessis. – Õnnestav õpetus. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nukits 1998** = Mida ma arvan lugemisest. Oma arvamusi avaldavad 10.klassi õpilased Tallinnast. – Nukits 1998, lk 36–37.
- Nõu, H. 2002.** Raamat hälli! – Nukits. Eesti Lastekirjanduse Teabekeskus. Lk 47-49
- Oras, A. 2003.** Ääremärkmeid luulest ja intellektist. – Luulekool I. Ilmamaa. Tartu. Lk 67-76.
- Org, A. 2000.** Luule õpetamise metoodika gümnaasiumis. Õpetajakoolituse lõputöö. Tartu Ülikool: Eesti kirjanduse ja teatriteaduse õppetool.

- Org, A. 2002.** Lugeja südametunnistus. Haridus nr 5, lk 33-38.
- Org, A. 2010.** Gümnaasiumi ainekava - kirjandusõpetus poeetika võtmes. – Õpetajate Leht, 12.02, lk 16-17.
- Org, A. 2011.** Luuleteksti analüüs ja tõlgendamine. – Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Ainevaldkond „Keel ja Kirjandus“. Link 51
http://www.oppekava.ee/index.php/Kursus_%E2%80%9EKirjandusteose_anal%C3%BCs_ ja_t%C3%B5lgendamine%E2%80%9C (12.02.13).
- Pandis, M. 2006.** Laste lugemisoskusest mitme nurga alt. – Eesti Päevaleht, 02.09
<http://www.epl.ee/news/kultuur/meelis-pandis-laste-lugemisoskusest-mitme-nurga-alt.d?id=51054748> (05.02.2013).
- Paul, T. 2004.** Igatüks ei peagi lugema. – Raamatukogu, nr 4, lk 28–30.
- Peegel, M. 2010.** Eesti noored pannakse kirjandusest rääkima. – Eesti Päevaleht, 14.12
<http://www.epl.ee/news/kultuur/eesti-noored-pannakse-kirjandusest-raakima.d?id=51288445> (05.02.2013).
- Peep, H. 1963.** Lüürikast. Eesti Riiklik Kirjastus. Tallinn. Lk 3-58.
- Peep, H. 1968.** Kilde lüürikast ja selle mõtestamisest. – Kirjandusõpetuse küsimusi III. Tallinn: Kirjastus Valgus, lk 89-106.
- Penjam, A. 2006.** Lastekirjanikuga lastest ja kirjandusest. – Õpetajate Leht, 22.12, lk 2-3.
- Pilv, A. 2011.** Aktsidents. – Kius olla julge. Tallinn: Kirjastus Kite, lk 165-179.
- Puksand, H. 2011.** Eesti õpilaste lugemisharjumustest. – Gümnaasiumi valdkonnaraamatud. Valdkonnaüleseid käsitlusi.
http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamatud (02.11.12).
- Puksand, H. 2012.** Raamatud ümbritsegu last sünnist saadik. – Delfi: Arvamus, 12.10
<http://www.delfi.ee/news/paevauudised/arvamus/helin-puksand-raamatud-umbritsegu-last-sunnist-saadik.d?id=65101442> (20.02.13).
- Raadla, R. 2007.** Eesti üldhariduskoolide 2006/2007. aasta abiturientide lugemishuvi ja seda mõjutavad tegurid. Magistritöö. Tartu: TÜ filosoofiateaduskond.
- Ratassepp, H. 1937.** Lüürika õpetuse ülesandeid. – Kasvatus, lk 100-103.
- Raudnask, V. 2012.** Tuulde kaduv luule. – Õpetajate Leht, 02.03, lk 17.
- Rebane, M. 1992a.** Kirjanduse õpetamise eesmärkidest eesti koolis. – Haridus, nr 1, lk 25-27.

- Rebane, M. 1992b.** Kirjanduse õpetamise eesmärkidest eesti koolis. – Haridus, nr 2, lk 35-37.
- Rebane, M. 2003.** Kui ma ei tea, mida ja kuidas ma õpetada, siis on ükskõik, mida ja kuidas ma õpetan! – Õpetajate Leht, 7.03, lk 7.
- Reiman, R. 1927.** Diletandi mõtteid kirjanduse käsitlesest keskkoolis. – Kasvatus, nr 3, lk 97-107.
- Rommel, N. 1971.** Peatükke luuleteoste käsitlemisest keskastmes. – Kirjandusõpetuse küsimusi IV. Tallinn: Kirjastus Valgus, lk 34-100.
- Rommel, N. 1977.** Lüürikast. – Kirjandusõpetuse küsimusi V. Tallinn: Kirjastus Valgus, lk 62-92.
- Roos, J. 1937.** Lüürika analüüs. – Kasvatus, lk 432-440.
- Rooste, J. 2007.** Lugeja surm. – Õpetajate Leht, 09.11
<http://www.opleht.ee/Arhiiv/2007/09.11.07/tekstid/peamearu/1.html> (20.11.12).
- Rooste, J. 2009.** Väike luulekaleidoskoop I. Hakkan abimeheks. – Sirp, 22.05
http://www.sirp.ee/index.php?option=com_content&view=article&id=8806:vaeike-luulekaleidoskoop-i-hakkan-abimeheks&catid=7:kirjandus&Itemid=9&issue=3253
 (11.02.2013).
- Rummo, P-E. 2010.** Luulest kui žanrist. – Kuldnokk kõnnib. Tartu: Ilmamaa, lk 467-471.
- Ruus, V-R. 2003.** Õppekava kui ajalooabrik. – Haridus, nr 2, lk 4-9.
- Showalter, E. 2002.** Teaching Poetry. – Teaching Literature. Blackwell Publishing, lk 62-78
<http://www.blackwellpublishing.com/showalter/> (05.01.13).
- Sild, S. 2010.** Õpilane ja kohustuslik kirjandus. – Eesti Raamatukoguhoidjate Ühingu aastaraamat 22/2010. Tallinn 2011, lk 19-30.
- Simon, E. 2006.** Miks me peame suvel lugema. – Õpetajate Leht, 09.06, lk 11.
- Sinijärv, K-M. 2012a.** Hidu ridu, häid räid. – Õpetajate Leht, 01.06, lk 6.
- Sinijärv, K-M. 2012b.** Eemalolematu eematlusi. – Õpetajate Leht, 25.05, lk 6.
- Sinijärv K-M. 2012c.** Kui targeneks vahelduseks. – Õpetajate Leht, 27.04, lk 6.
- Sinimaa, R. 1975.** Lüürika interpreteerimisest keskastmes. – Nõukogude Õpetaja, 9.08, lk 3.
- Sööt, B. 1959.** Kirjandusteooria lühikursus. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, lk 3-162.

- Šmutov, M. 2010a.** Uue ainekavaga meelitatakse õpilased kirjanduse juurde. – Postimees, 02.09
<http://www.postimees.ee/307494/uue-ainekavaga-meelitatakse-noored-kirjanduse-juurde/> (09.02.2013).
- Šmutov, M. 2010b.** Õpetajate seminar: klassi kirjanduse nimekiri peab sündima koostöös. – Postimees, 02.09
<http://www.postimees.ee/307536/opetajate-seminar-klassi-kirjanduse-nimekiri-peab-sundima-koostoos> (09.02.2013).
- Zilliacus, C. 1993.** Lugeja tähendusest loetule. – Akadeemia, nr 9, lk 1883-1891
- Tamjärv, H. 2012.** Hannes Tamjärv: õhinapõhine õpe. – Postimees: Arvamus, 23.11
<http://arvamus.postimees.ee/1051836/hannes-tamjarv-ohinapohine-ope> (23.02.13).
- Thompson, L. 1996.** Young Children`s Contructs of Poetry. – The Teaching of Poetry: European Perspectives. Ed. by Linda Thompson. London: Casell, pp 1-11.
- Teiverlaur, M. 2007.** Luuleteraapia. Tallinn: Kirjastus Külim, lk 4-112.
- Teiverlaur, M. 2010.** Luule mõjust ja luuleravist. – Horisont, nr 3
<http://www.horisont.ee/node/1409> (12.11.2012).
- Tohver, S. 2010.** Paljud õpetajad loevad hoolega uut õppekava. – Õpetajate Leht, 12.02.
- Toim, K. 1959.** Iseseisva mõtlemise arendamine kirjandusteose analüüsimisel. – Kirjanduse õpetamise metoodika küsimusi. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, lk 94-136.
- Urmet, J. 2001.** Kirjandus on jäänud õpetuse mulla alla. – Eesti Päevaleht: Arkaadia, 9.11, lk 15.
- Urmet, J. 2002.** Kuidas tõsta õpilaste lugemishuvi? – Õpetajate Leht, 15. 11, lk 7.
- Vaiksoo, J. 1994.** Lugeja ja lugemismudelid. – Keel ja Kirjandus, nr 3, 164-173.
- Vain, E. 2010.** Lugemine on popp ja aitab sõpru leida. – Norden, 09.06
<http://www.norden.ee/et/meist/uudised/item/429-lugemine-popp-soebrad> (20.11.12).
- Vallik, A. 2006.** Et laps hakkaks lugema meelsasti... – Haridus nr 3–4, lk 6–9.
- Vallik, A. 2011.** Kirjandus ja aeg. – Haridus, nr 2, lk 3-4.
- Veidemann, R. 2006a.** Märt Väljataga ja Rein Veidemann uurivad lugemise tähendust. – Postimees, 21.04, lk 18.
- Veidemann, R. 2006b.** Täisväärtuslik elu, see sünnib just lugemuse pinnalt. – Postimees, 01.09, lk 18-19.

- Veismann, T. 2005.** Mida teha kohustusliku kirjandusega? – Õpetajate Leht, 11.02, nr 6.
- Villand, L. 1978.** Stiilivaatlusi kirjandustunnis. Tallinn: Kirjastus Valgus, lk 3-170.
- Vääri, E. 1968.** Keskkoolilõpetaja lugemusest. – Kirjandusõpetuse küsimusi III. Tallinn: Kirjastus Valgus, lk 107-137.
- Weinreich, T. 2005.** Kirjandusõpetuse kaanonid Taanis. – Haridus, nr 3, lk 8-10.
- Whiter, B. 2005.** Mängude entsüklopeedia. Mall Pöial ja Tänapäev.
- Õunpuu, T. 1992.** Eesti keele õpetamise meetodika. Käsiraamat emakeeleõpetajatele ja eesti filoloogia üliõpilastele. Tallinn: Koolibri.

LISA 1

Ankeet

Lugupeetud gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetaja!

Palun Teil osaleda luule õpetamise metoodikat käsitlevas uurimuses ning vastata allolevatele küsimustele. Töö eesmärk on saada ülevaade luule tähtsusest ja osakaalust ning luule õpetamise metoodikatest Eesti koolis. Ankeedi täitmine on anonüümne, seega ei seostata Teie vastuseid kuidagi Teie isikuga ning tulemusi vaadatakse ainult üldistatud kujul, uurimuslikel eesmärkidel.

Küsimuste või ettepanekute tekkimisel on minuga võimalik kontakti saada meiliaadressil eleadamson@hotmail.com

Ette tänades

Ele Adamson

Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistrant

1. Kas olete nais- või meesõpetaja?
2. Kas õpetate maa- või linnakoolis?
3. Mitu aastat olete õpetajana töötanud?
4. Milline on Teie arvates luule roll tänapäeva koolis (kirjandustunnis), koolis ja ühiskonnas?
5. Milline on Teie arvates luule osatähtsus gümnaasiumi kirjanduse ainekavas?
6. Milliseid õppekomplekte ja tekstikogumikke kasutate luule õpetamiseks? Palun hinnake õppevara tõhusust.
7. Kas ja millist lisamaterjali kasutate?
8. Milliseid õppevahendeid ja -materjale sooviksite luule õpetamisel veel kasutada?
9. Kas koolis, kus Te õpetate, on luule valdkonnaga seotud kirjanduslikke traditsioone (üritusi)?
10. Millised on Teie põhimõtted ja eelistused luuletajate ja nende loomingu valikul?

11. Kuidas õpilased Teie meelest luulesse suhtuvad?
12. Milliseid töövõtteid kasutate, et õpilastes luule vastu huvi äratada?
13. Kui palju ja kuidas pöörate tähelepanu uusimale, paikkondlikule või päevakajalisele luulele?
14. Kas ja kuidas arvestate õpilaste arvamuste, võimete ja huvidega (kohustusliku ja soovitusliku) kirjanduse lugemise nimekirja valmimisel?
15. Kas ja mil viisil lõimite luulet teiste kunstiliikide ja kultuurivaldkondadega?
16. Milliseid võimalusi näete luuleõpetusteemade lõimimiseks teiste õppeainetega?
17. Mil määral pöörate luule õpetamisel tähelepanu poeetika mõistestikule (metakeelele)?
18. Milliseid luule õpetamise võtteid ja meetodeid kasutate? Palun nimetage ja põhjendage.
19. Milliseid loovtegevuse võimalusi luule õpetamisel kasutate?
20. Mida sooviksite luule õpetamise osas iseenda töös parendada?
21. Kas ja kui palju kasutate luule õpetamiseks info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) võimalusi?
22. Milliseid õppevorme luule õpetamiseks kasutate? Palun nimetage ja põhjendage.
23. Milliseid erinevaid lugemisviise ja tõlgendusvõimalusi luuleõpetuses kasutate?
24. Millised on teie arvates luule õpetamise eesmärgid?
25. Kuidas annate luuleõpetuses õpilastele tagasisidet ja hindate neid?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Ele Adamson

(sünnikuupäev:23.02.1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Luule õpetamine gümnaasiumis: kirjandusõpetajate pedagoogilised arusaamad ja meetoodilised lähenemised“, mille juhendaja on Andrus Org,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 25.05.2015