

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJA

Lisete Reineberg
ALGAJATE JA KOGENUD EESTI KEELE NING KIRJANDUSE
ÕPETAJATE TUNNI ETTEVALMISTUSE VÕRDLUS
Magistritöö

Juhendaja nooremlektor Maigi Vija, MA

TARTU 2025

Autorsuse kinnitus

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

Lisete Reineberg

Lühikokkuvõte

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, millele keskenduvad algajad ja kogunud eesti keele ning kirjanduse õpetajad tunni ettevalmistuses. Tundide planeerimine on mõttetöö, mis ei pruugi olla silmale nähtav. Eesmärgi saavutamiseks kasutasin valjusti mõtlemise meetodit, mis võimaldas mõista, milliseid kaalutlusi teevad õpetajad tunni ette valmistades. Uuringus osales viis algajat ja viis kogunud eesti keele ning kirjanduse õpetajat, kes verbaliseerisid tunni ettevalmistuse ajal oma mõtteid. Transkribeerisin salvestised ja analüüsisin neid kvalitatiivse sisuanalüüsi abil. Tulemustest selgus, et nii algajad kui ka kogunud õpetajad keskendusid planeerimise ajal eelkõige tunnitegevustele ning harva alustati kavandamist eesmärgist. Eesmärk võis välja tulla kavandamise käigus ning seda sõnastades mõtlesid kogunud õpetajad pigem pikemaajalistele eesmärkidele, ent algajad ühele tunnile. Algajad ja kogunud õpetajad keskendusid planeerides rohkem õpilaste kui enda tegevusele tunnis. Algajad õpetajad tegid tunni kavandades märkmeid ning pöörasid tähelepanu tegevuste järjekorrale. Kogunud õpetajad tuginesid ettevalmistust tehes rohkem varasemale kogemusele ja juba väljakujunenud rutiinidele. Töö tulemused viitavad vajadusele pakkuda alustavale õpetajale rohkem tuge. Kuna alustaval õpetajal kulub planeerimisele rohkem aega ja nad ei saa tugineda varasemale kogemusele või olemasolevatele materjalidele, siis peaks algajal õpetajal olema kogunud õpetajatest väiksem tunnikoormus ning neile peaks pakkuma võimalust planeerida tunde koos kogunud õpetajaga.

Võtmesõnad: tunni ettevalmistus, algajad ja kogunud õpetajad, valjusti mõtlemise meetod, eesti keel ja kirjanduse õpetajad

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	7
1.1. Tunni kavandamine.....	7
1.2. Algajad ja kogenud õpetajad tunni planeerijatena	10
1.3. Planeerimine kui mõttetöö	13
2. Metoodika	15
2.1. Meetod	15
2.2. Valim	16
2.3. Andmeanalüüs.....	17
3. Tulemused.....	19
3.1. Klass, teema, planeerimise vorm	19
3.2. Organiseerimine	20
3.3. Õpetamiseks oluliste aspektide kavandamine.....	22
3.4. Planeerimise ajal reflekteerimine.....	25
4. Järeldused.....	28
4.1. Vastused uurimisküsimustele	28
4.2. Meetodi ja valimi kriitika, edasised uurimisvõimalused	33
Kokkuvõte	36
Kirjandus	38
Comparison of lesson preparation between novice and experienced Estonian language and literature teachers. Summary	43
Lisa 1. Koodipuude võrdlus	45

Sissejuhatus

On selge, et õpetaja töö ei ole ainult klassi ees õpilaste õpetamine. Kui arvestada tööaja hulka ka vaheajad, mil õpetamistööd pole, siis on Eesti põhikooliõpetajad klassi ees 40% tööajast (OECD, 2024). Ülejäänud aeg kulub muudele tegevustele: tunni ettevalmistus, hindamine, vanematega suhtlus, koosolekud jne. Tunni ettevalmistust peetakse oluliseks õpetajate kutsestandardis. Õpetaja kutse omandanutel on oskused seada õppijatest lähtuvalt pika- ja lühiajalisi eesmärke, valida sisu ja kavandada tegevusi, mis arvestavad õppekavaga, ning valida eesmärkidest lähtuvalt sobivad meetodid (Kutsestandard, 2020).

2018. aasta TALISE uuringu järgi kulub kolmanda kooliastme õpetajal tavalisel töönädalal õpetamisele 20,9 tundi ja tundide planeerimisele kuus tundi nädalas. Kui võrrelda 2013. aasta TALISE uuringut 2018. aasta omaga, siis selgub, et planeerimisele kuluv aeg nädalas on vähenenud ligi ühe tunni võrra. Tundide ettevalmistusele kuluva aja vähenemise üks põhjus võib olla see, et õpetajaskond vananeb, kogenumate jaoks pole planeerimine nii ajakulukas (Taimalu jt, 2019: 48). Algajatel kulub ühe tunni ettevalmistamiseks pea poole rohkem aega kui kogenumel (Okas, 2016).

Eesti õpetajad on OECD keskmisega võrreldes suurema töökogemusega (Taimalu jt, 2019). III kooliastme õpetajatel on staaži keskmiselt 22,7 aastat, aga kasvanud on ka alustavate õpetajate osakaal (Taimalu jt, 2019). On oluline teada saada, milline on alustajate ja kogunud õpetajate erinevus, sest see aitab mõista, kuidas alustajaid rohkem toetada ja kuidas hinnata eksperdistaatusesse jõudnud õpetajate kogumuste pagasit.

Erinevate uuringute (Contreras jt, 2020; Koni & Krull, 2018; Enow, 2015) põhjal saab väita, et algajate ja kogunud õpetajate tundide planeerimise protsess on mitmes mõttes teistsugune. Alustavate ja kogunud õpetajate puhul on erinev nii tunni kavandamisele kuluv aeg kui ka planeerimistegevused. Contreras jt (2020) leidsid näiteks, et õpetajaeriala omandavad tudengid kavandasid igat tunni osa detailsemalt kui kogunud õpetajad. Koni ja Krulli (2018) uurimusest tuli välja muu hulgas, et kogunud õpetajad peavad olulisemaks pikaajalisi õppe-eesmärke (järjestikuste tundide, kursuse/trimestri eesmärke), algajad lühiajalisi (nt ühe tunni eesmärki).

2010. aastal uuris Elen Laanemaa magistritöös, millised on algajate ja kogunud erinevate õppeainete (nt eesti keel ja kirjandus, inglise keel, ajalugu, vene keel) õpetajate tunni planeerimise erinevused. Suurim erinevus algajate ja kogunud õpetajate mõistekaartide vahel oli see, et kogunud õpetajad märkisid üles rohkem hindamisega seotud mõisteid, algajad õpetajad aga aja planeerimisega seotud mõisteid (Laanemaa, 2010).

Eesti keele ja kirjanduse õpetajate tunni planeerimist pole uuritud. Seega on minu magistritöö eesmärk välja selgitada, millele keskenduvad algajad ja kogenud eesti keele ning kirjanduse õpetajad tunni ettevalmistuses.

Uurimisküsimused:

1. Millele keskenduvad algajad eesti keele ja kirjanduse õpetajad tundi ette valmistades?
2. Millele keskenduvad kogenud eesti keele ja kirjanduse õpetajad tundi ette valmistades?
3. Millised sarnasused ja erinevused on algajate ning kogenud eesti keele ja kirjanduse õpetajate tundide ettevalmistuses?

Töö jaguneb neljaks peatükiks. Esimeses peatükis tutvustan teoreetilisi ja empiirilisi lähtekohti. Annan ülevaate sellest, mida peetakse planeerimiseks, mida õpetajad planeerimisel teevad ja kuidas on teemat varem uuritud. Seejärel tutvustan varasemate uuringute põhjal algajate ja kogenud õpetajate tunni ettevalmistuse erinevusi ning toon esile ka mõtlemise uurimise põhilised lähtekohad. Teises peatükis tutvustan metoodikat, valimit ja andmeanalüüsi põhimõtteid. Eesmärgi saavutamiseks kogusin andmeid valjusti mõtlemise meetodi abil, sest selle kaudu saavad õpetajad verbaliseerida oma mõtteid tunni kavandamise ajal. Näiteks on oma ala ekspertidel sageli tagantjärele keeruline selgitada, kuidas nad lahenduseni jõudsid (van Someren jt, 1994). Viis algajat ja viis kogenud õpetajat valmistasid ette üht tundi ning verbaliseerisid samal ajal oma mõtteid. Kolmandas peatükis esitan töö põhilised tulemused, neljandas peatükis arutlen töö tulemuste üle ja võrdlen neid varasemate uuringutega.

1. Teoreetiline ülevaade

Peatükis annan ülevaate tundide planeerimisest ning sõnastan selle, mida magistritöös uurin. Teises alapeatükis kirjeldan, mis iseloomustab algajat ja kogunud õpetajat, toon välja, milliseid tulemusi on saanud algajate ja kogunud õpetajate tunni planeerimist uurides. Kuna magistritöös soovin teada saada, kuidas erinevad õpetajad mõtlevad tundide kavandamise ajal, siis kolmandas alapeatükis annan ülevaate mõtlemise uurimisest tunni planeerimise kontekstis.

1.1. Tunni kavandamine

Õpetamise üks olulisi osasid on planeerimine, kõik õpetajad teevad midagi, mida saab nimetada planeerimiseks (Clark & Dunn, 1991). Tundide läbimõtlemist saab nimetada erinevalt: planeerimine, kavandamine, ettevalmistamine. Selles magistritöös kasutan neid sõnu sünonüümidena, sest need kõik viitavad sellele, et mingiks tulevikuolukorraks tuleb teha eeltööd, plaani, tegevuskava vms (Sõnaveeb, 2025). Õppetöö planeerimine on möödapääsmatu, sest see ühendab riikliku õppekava põhimõtted igapäevase õppetegevusega (Clark & Yinger, 1987).

Õpetaja otsustab oma teadmiste ja kogemuste abil, kuidas saavutavad õpilased vajalikud õpitulemused. Õpetajad mõtlevad tundide ettevalmistuse ajal, mida peaks õpetama, kuidas teadmisi edasi anda ja kuidas õppimist hinnata (Lai & Lam, 2011: 221). Tundide planeerimine võib olla üsna mahukas osa õpetajate igapäevatööst. See on õpetajatöös tundide andmise järel järgmine ajamahukas osa (Vöörmann & Helemäe, 2010). 2018. aasta TALISE uuringu järgi kulub kolmanda kooliastme õpetajal tavalisel töönalal õpetamisele 20,9 tundi ja tundide planeerimisele 6 tundi nädalas.

Plaani koostamine tuleb kasuks nii õpetajale endale kui ka õpilastele (Meyen & Greer, 2009; Iqbal jt, 2021; Khan jt, 2024). Õpilaste tulemused on paremad, kui õpetajal on tunniks selge plaan, võrreldes sellega, kui plaani pole (Iqbal jt, 2021). On leitud positiivne seos õpilaste akadeemiliste tulemuste ja tunniplaneerimise vahel (Khan jt, 2024). Järjepidevalt planeerimisega tegeledes tunnevad õpetajad end planeerimises kindlamalt ja kavandamine muutub efektiivsemaks (Meyen & Greer, 2009).

Edukaks tööks õpetajana on vajalik nii üldiste õppekasvatustöö eesmärkide teadvustamine kui ka konkreetsete õppe-eesmärkide ehk ülesannete püstitamise oskus (Krull, 2001: 50). Kutsestandardis (2020) peetakse tundide ja kogu õppetegevuse planeerimist oluliseks õpetajatöö osaks. Õpetajakutse omandanu seab õppija(te)st lähtuvalt pika- ja lühiajalised

õpieesmärgid, valib sisu ning kavandab tegevused, arvestades õppekava; lähtuvalt eesmärkidest valib õpetamiseks, õppimiseks ja tagasisidestamiseks sobivad meetodid (Kutsestandard, 2020). Tunnikava on õpetaja juhised töö tegemiseks, see annab suuna ja eesmärgi igale tunnile, ent tunni kavandamisel tuleb olla paindlik, sest õpetamise osa on ka ettenägematud sündmused (Contreras jt, 2020). Uuringute ja kutsestandardi põhjal võib järeldada, et plaani tegemine õppetöös on vältimatu osa õpetaja argipäevast.

Tegelikult polegi planeerimine vaid tunnitegevuste ritta seadmine ning planeerimise mõistet on raske selgitada. Seda uurides on keeruline paika panna, millisele aspektile rõhku pannakse – mõned õpetajad kavandavad tunde justkui möödaminnes. Õpetamise planeerimine ei toimu ainult pärast või enne tunde, vaid õpetajad mõtleavad õppetööle ka vabal ajal või puhkusel olles (McCutcheon, 1980: 8). Õpetajaametis kuuluvad planeerimise alla need mõtteprotsessid, mis on peas enne klassi ees olemist, aga ka mõtted, millele õpetaja keskendub pärast tunni lõppu, sest need aitavad mõista seda, mida teha tulevikus teisiti (Clark & Peterson, 1986). Õpetajad arutlevad tunde planeerides tegevuste üle, kujutavad ette, mis tunnis saama hakkab, ning reflekteerivad selle üle, mis on juhtunud varem, kui nad on sarnast tundi andnud (McCutcheon, 1980).

Planeerimist ongi defineeritud erinevalt. See on psühholoogiline protsess, milles inimene kujutab ette tulevikku, ent planeerimist saab mõista ka kui seda, mida õpetajad teevad, kui nad ütlevad, et planeerivad (Clark & Yinger, 1987: 86). Õppetöö planeerimine võib toimuda erinevatel tasemetel. Õpetajad planeerivad õppeaastat, perioodi, õppepeatükki, nädalat, päeva (Yinger, 1980). Selles magistrisõues võtan fookusesse ühe tunni planeerimise. Planeerimiseks pean tegevusi, mida õpetaja teeb selleks, et ta oleks valmis tundi andma minema.

Planeerida saab erinevatel viisidel. John (2006) annab ülevaate tunniplaneerimise mudelitest. Lineaarne tunnikava mudel, mis algab eesmärkidest ja lõpeb tunnitegevuste hindamisega, on Ühendkuningriigis kasutusel olnud juba 1950ndatest. John kritiseerib klassikalist teema-eesmärgid-tegevused-hindamine tunnikava just sellepöolest, et mudel ei võta arvesse seda, mida ei saa klassiruumis ette ennustada või mis on ebakindel (tujud, hoiakud, emotsioonid, ajasurve jne). Lisaks ei pruugi lineaarne mudel olla kõigile õpetajatele loomulikum viis planeerimiseks. (John, 2006)

Ka õpetajakoolituses keskendutakse sellele, kuidas tunde planeerida. Tartu ülikooli õppekavades on õpetaja kutseõpingute alusmoodulis kohustuslik aine „Õppimise alused“, mille üheks materjaliks on Edgar Krulli „Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat“ (Saks, 2024). Ka Krull (2001) soovib õppetegevuse planeerimisel alustada just eesmärkidest. Eesmärk

moodustab tunni selgroo ning aitab tagada, et tund ja selle tegevused oleks mõtestatud (Ornstein, 1997).

Õpetajate igapäevases tegevuisis võidakse jääda pidama õppetöö sisulisele küljele, ehk loetletakse, mis teemasid või harjutusi ühes või teises tunnis läbitakse, aga oluline oleks silmas pidada ka seda, millist sooritust õpilastelt sisuga seoses oodatakse (Krull, 2001: 50). Planeerimisel keskendutakse sageli juba olemasolevale õppematerjalile (McCutcheon, 1980; Clark & Yinger, 1979; Contreras jt, 2020).

Uurijad on leidnud, et õpetajad ei järgi sageli eesmärgipõhist tunnikava mudelit, sest eesmärgid võivad välja kasvada tegevustest (McCutcheon, 1980; Clark & Yinger, 1979; John, 2006: 488). Õpetajad võivad mõelda õppe-eesmärkidele hoopis õpetamise ajal (Clark & Yinger, 1987). Nad peavad tunde planeerides ennekõike silmas õpilasi ja tegevusi ning väärtustavad detailsete tunnikavade kirjutamisest enne tundi rohkem oma aega ja tunni ajal nende järgimisest rohkem hetkes olemist (Clark & Yinger, 1979; Hatch & Clark, 2021). Seega erineb tegelik elu sellest, mida soovitatakse teha.

Kagan ja Tippins (1992) lasid õpetajaks õppivatel tudengitel katse jaoks muuta traditsioonilist tunnikava formaati (eesmärgid, häälestus, õppimine, kokkuvõte, hindamine, kodutöö). Katse eesmärk oli leida tunni kavandamise viis, mis õpetaja jaoks kõige paremini sobib, ja mitte jääda kinni olemasoleva tunnikava raamidesse. Uuringust selgus, et mitmete õpetajate kavad muutusid lühemaks ja pigem kirjeldasid õppetegevust, mitu õpetajat eemaldas tunnikavast eesmärkide osa, ent uuringust ei selgu, miks nad seda tegid (Kagan & Tippins, 1992). Samas on leitud ka, et õpetajad alustavad planeerimist just eesmärgist ning valivad õppetegevused tunniks eesmärgist lähtuvalt (Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012).

Keele ja kirjanduse valdkonna õpetajad tegelevad tundides palju tekstidega, sest põhikooli riikliku õppekava (2023) järgi on keele- ja kirjandusõpetuse aluseks tekstikeskne keele- ja kirjandusõpetus. See tähendab muu hulgas, et eesti keele ja kirjanduse õpetajad peavad olema erinevatest tekstidest teadlikud, neid tundide jaoks otsima ja analüüsima. Lisaks kuulub tekstikeskse õpetuse alla ka see, et õpetaja juhendab õpilasi tekste looma. Neid tekste tuleb õpetajatel tagasisidestada ja hinnata. Õpilaste tekstide tagasisidestamine võib olla ka osa planeerimisest, kui tund keskendub näiteks vigade parandamisele või üksteise tekstide hindamisele. Laura Evisalu (2023) järeldas autoetnograafilises uurimuses, et eesti keele ja kirjanduse õpetajate koormus peaks olema väiksem, et võimaldada piisavalt aega tööde tagasisidestamiseks ning perioodi ja tundide ettevalmistamiseks. Ta tõi välja, et just kirjanduse tunnid eeldavad tihti ka mahukate kirjandusteoste läbilugemist ning analüüsimist (Evisalu, 2023).

Eliise Palgi magistritöös (2020) pidasid algajad eesti keele ja kirjanduse õpetajad kõige mahukamaks töö osaks õpilaste tööde parandamist, hindamist ja tagasisidestamist. Tundide ettevalmistamise kohta arvasid õpetajad, et kui nad on teemat juba ühe aasta õpetanud, siis kulub tundide planeerimisele vähem aega. Kui teema on uus, siis tuleb planeerimisega alustada otsast. Kõige ajakulukamaks pidasid algajad õpetajad töövihiku- ja õpikuülesannete läbi lahendamist, meetodite leidmist, tausta uurimist, faktide õppimist, tekstikatkendite otsimist, lugemist ja analüüsimist. (Palk, 2020)

Inglise keelt emakeelena õpetavad õpetajad töötavad enda sõnul rohkem kui 53 tundi nädalas ja alahindavad sageli oma töötunde, enim aega kulub õppetöö ettevalmistusele ja õpilaste tööde tagasisidestamisele (Naylor & Malcomson, 2001). Võib oletada, et eesti keele õpetajadki kulutavad planeerimisele palju aega, sest tundides tegeletakse tekstidega, mis võivad algajal (aga ka kogunud) õpetajal olla varasemalt läbi töötamata ning planeerimise aja hulka kuulub kurssiviimine teema ja tekstidega.

1.2. Algajad ja kogunud õpetajad tunni planeerijatena

David Berliner (1988) jagas õpetajad kompetentsuse alusel viide etappi: algaja (*novice*), edasijõudnud algaja (*advanced beginner*), kompetentne (*competent*), vilunu (*proficient*) ja ekspert (*expert*). Algajate ja edasijõudnud algajate etappi kuuluvad enamasti õpetajad, kes on koolis töötanud kolm aastat. Sealt edasi peaksid nad kogemuse kasvades kolmandal või neljandal aastal jõudma kompetentse ja viiendal aastal vilunud etappi. Osa vilunud õpetajatest jõuab eksperdi staatusesse. (Berliner, 1988) Mina jagan siinses töös õpetajad tööaastate järgi kaheks. Algajate hulka kuuluvad need, kes on koolis töötanud kuni kolm aastat, kogunud õpetajad magistritöö valimis on töötanud enam kui kaheksa aastat eesti keele ja kirjanduse õpetajatena.

Kirjeldan Berliner (1988: 8-12) järgi iga etapi põhiolemust. Algajad tunnevad õpetajaameti põhitõdesid kontekstita, nad on enamasti kinni kindlates reeglites ja protseduurides, mida neile õpetatud on. Edasijõudnud algajad hakkavad aru saama, millal ülikoolis õpitud põhitõdedest ja reeglitest kinni pidada ja millal tasub neid eirata. Kompetentsed õpetajad teevad otsuseid teadlikult, neil on ratsionaalsed eesmärgid ja nad teavad, kuidas eesmäärke saavutada. Vilunud õpetajad lähtuvad intuitsioonist, nad märkavad rohkem ja teevad plaanides muudatusi ilma erilise pingutuseta. Ekspertõpetajad käituvad täielikult intuiitiivsed, nad ei pea enam pidevalt analüüsima, kuidas midagi läbi viia, ja reflekteerima, kuidas on seni läinud. Kui tund ei lähe

plaanipäraselt, siis on ekspertidel välja töötatud viisid, kuidas situatsioone lahendada. Ekspert on paindlik oma tegutsemises, ta tegutseb kindlate rutiinide järgi (Berliner, 2004).

Kui võrrelda 2013. aasta TALISE uuringu tulemusi 2018. aasta omaga, siis selgub, et õpetajatel on planeerimisele kuluv aeg nädalas vähenenud ligi ühe tunni võrra, mis võib olla tingitud sellest, et õpetajaskond vananeb (Taimalu jt, 2019). On leitud, et alustavad õpetajad kavandavad ühte tundi kauem kui kogenud õpetajad: algajatel kulus keskmiselt 1 tund ja 48 minutit ühe tunni ettevalmistuseks, ent kogenutel keskmiselt 55 minutit (Okas, 2016).

Õpetajad on tõdenud, et esimestel aastatel oli tundide planeerimine ajumahukam kui järgmistel ja seda võisid põhjustada vähesed aineteadmised, oma aja ebaefektiivne kasutamine või siis detailsemad tunnikonspektid karjääri alguses (Veskimäe, 2016). Kogemuse kasvades tunnevad õpetajad end enesekindlamalt, tunnikava on muutunud vähem põhjalikumaks, vajalikud materjalid ja töölehed on juba eelnevatest aastatest olemas (Veskimäe, 2016). Mutton jt (2011) arutlevad, et mõnes mõttes on ka võimatu oodata, et õpetajaeriala tudengid saaksid planeerimise selgeks ülikoolis. Ka Tartu Ülikooli õpetajakoolituse tudengid peavad oluliseks õpetaja kutsestandardi kompetentsiks õpetaja töö kavandamist, ent ei tunne ennast selles väga kindalt (Kõiv, 2020).

Algajad esmalt tegelevad sisuga, teevad materjali endale selgeks, loovad seose materjali ja õpilaste vahel ning alles seejärel keskenduvad tunnitegevustele (Ball jt, 2007). On leitud, et algajad õpetajad mõtlevad planeerimisele rohkem kui päriselt plaani tegemisele (Ball jt, 2007). Esialgu on tunni ettevalmistus detailse kava koostamine ja selle järgimine, ent mida aeg edasi, seda enam kaugenevad õpetajad detailse kava koostamisest (Mutton jt, 2011: 409).

Põhjalik tunnikonspekt on algajate jaoks esialgu oluline, sest alles alustavad õpetajad ei suuda ennustada, kuidas nende plaan tunnis välja hakkab nägema (Mutton jt, 2011). Alles alustajate jaoks on oluline, et kavandades oleksid nad tunni kohustuslikele osadele (nt eesmärgid, tagasiside, ajakasutus jne) mõelnud, sest plaanist kõrvalekaldumine tundub neile ohtlik (Enow, 2015; Enow & Goodwyn, 2018). See, et kogenud õpetajad lähevad tundi kõigest märkmetega, võib alles ametis alustajates tekitada küsimusi, sest algajad pole harjunud nii üldiselt oma tööle lähenema (Mutton jt, 2011).

Detailne ettevalmistus väljendub ka selles, et kui õpetajaeriala tudengid koostavad praktikatundideks esitlusi, siis on esitlustel sageli palju teksti, mis annab edasi seda, mida õpetaja peab tunnis ütleva (Pettis, 2022). Esitlused on mõeldud rohkem õpetaja kui õpilase abiks. On leitud, et eriti algajate esinejate jaoks on tekstirohked esitlused ärevuse maandamiseks ja abiks meenutamisel (Hertz jt, 2015, 2016). Mida ärevam on esineja, seda rohkem teksti on tema esitluses (Hertz jt, 2016).

Algajad mõtlevadki planeerimisel rohkem sellele, mida nemad tunnis teevad (Enow, 2015). Fookuses on rohkem see, kuidas teadmisi edasi anda, ja tagaplaanile jääb see, kuidas õpilased uusi teadmisi omandavad ja tõlgendavad (Okas, 2016). See erineb täielikult ekspertõpetajatest, kes on planeerimisel orienteeritud õpilastele, nad mõtlevad õpilastele eesmärkide seadmisel, tegevuste ja meetodite valimisel (Okas jt, 2013; Okas, 2016). Samas leidsid Koni ja Krull (2018), et algajate jaoks on oluline keskenduda õppijate aktiveerimisele planeeritavas tunnis.

Õpetajatöö tunnis on sageli etteaimamatu – enne tunni andmist pole täielikult võimalik ette ennustada, mis ees ootab. Seetõttu on täiesti mõisteta, et alustavad õpetajad planeerivad tunde detailitäpsusega. Tunnikavad pakuvad algajatele turvatunnet, aga näiteks ajasurvel või ebakohase käitumise korral võivad algajad plaanist tunni ajal kaugeneda (Sougari, 2011). Algajate jaoks on oluline küsimus see, kuidas planeerida tunde efektiivselt, sest detailse plaani tegemine võtab liiga palju aega (Mutton jt, 2011: 409).

Ekspertidel pole tunniks detailseid ja nähtavaid plaane vaja (Enow & Goodwyn, 2018). Kõige keerulisem ongi uurida ekspertõpetajate plaane, sest need on sageli nähtamatud, pole midagi käega katsutavat, plaanid on sisemised ja reflektiivsed. Kogenud õpetajad on tundide läbi viimisel ja planeerimisel paindlikumad: nad reageerivad kiiremini tunnis toimuvale ja suudavad probleemide ilmnemisel oma planeeritud tegevust muuta (Okas jt, 2013: 39). Neil on juba selge, mida õpilased teema kohta teavad, ja nad oskavad seda planeerimisel analüüsida ja ka rakendada (Enow, 2015). Kui ekspertidel on juba arusaam, mida nad tundi planeerides tegema hakkavad, siis alles õpetajaks õppijatel võib kavandamise ajal tekkida segadust ja nad muudavad ülemõtleemisega planeerimisprotsessi keeruliseks (Contreras jt, 2020).

Algajad õpetajad rõhutavad rohkem ajalise planeerimise tähtsust, kogenud õpetaja jaoks ei pruugi täpne tunni planeerimine olla nii tähtis (Enow, 2015; Contreras jt, 2020; Laanemaa, 2010). Kogenud õpetajad mõtlevad tunde planeerides pikemaajaliste eesmärkide peale, algajad õpetajad keskenduvad kindla tunni materjalile ja selleks seatud eesmärkide saavutamisele (Koni & Krull, 2018; John, 2006). Algajatel on fookuses rohkem üks tund ja selle tegevused kui pikaajaline nägemus temast. Samas peavad alustavad õpetajad olulisemaks seatud eesmärgi saavutamist (Koni & Krull, 2018). Algajad õpetajad muretsevad seega selle pärast, et nad oleks õppekavaga ühel lainel, kogenute jaoks see nii tähtis ei ole. Lisaks on alustajate jaoks tähtis oma töö üle reflekteerimine (Koni & Krull, 2018).

Contreras jt (2020) uurisid õpetajaks õppivaid tudengeid ja juba töötavaid õpetajaid. Uuringu fookuses olid õpetajate kognitiivsed protsessid tunni planeerimise ajal. Uurimismeetodina kasutati valjusti mõtlemise protokollit. Uuringus osales 28 inglise keele õpetajat ja 86 õpetajaeriala omandavat tudengit. Leiti, et õpetajad planeerisid lühemalt kui

tudengid ning algajad planeerisid igat tunni aspekti detailsemalt kui kogenud õpetajad. Juba töötavad õpetajad kordavad ennast vähem ja on järjepidevamad planeerimise ajal, nad on tundide planeerimisega rohkem harjunud. (Contreras jt, 2020)

See, kuidas planeerida, muutub arusaadavamaks alles siis, kui õpetaja mõistab, mida saab planeerida ja mida tegelikult mitte (Mutton jt, 2011). Planeerimise kaudu õpivad õpetajad seda, kuidas õpetada, ent ka seda, kuidas õpilased kõige tõhusamalt uusi teadmisi omandavad (Mutton jt, 2011: 410). Algajatel oleks mõistlik planeerida tunde koos ekspertidega ning alustavad õpetajad peavadki mentoriga koos planeerimist üheks olulisemaks tegevuseks, mis neid õpetajaks kujunemisel toetaks (Mutton jt, 2011; Meyen & Greer, 2009; Clark & Byrnes, 2012).

1.3. Planeerimine kui mõttetöö

Õpetajad peavad päevas võtma vastu palju otsuseid, mida tuleb langetada kiiresti. Selleks, et õpetamist uurida, peab kirjeldama ja võtma arvesse tahke, mida pole võimalik jälgida (Enow & Goodwyn, 2018). Oluline osa õpetajatööst toimub mõeldes. Mõtteprotsessid määravad õpetajate käitumise, mida saab jagada kolmeks: planeerimine, interaktiivsed mõtted ja otsused, teooriad ja hoiakud (Clark & Peterson, 1986). Esimesed kaks kategooriat eristavad seda, kas mõtlemine toimus tunni ajal või pärast tundi. Otsused, teooriad ja hoiakud peegeldavad õpetajate teadmisi, mis mõjutavad nii planeerimist kui ka õpetamistegevust (Clark & Peterson, 1986).

Teadlased on püüdnud uurida, mis toimub planeerimise ajal õpetajate peas, ja kuigi planeerimist on keeruline uurida, sest see on nii psühholoogiline kui ka praktiline tegevus, on see ilmselt kõikidest õpetamist puudutavatest mõttetegevustest kõige hoomatavam (Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1997). Planeerimisprotsessi mõistes saadakse aru ka sellest, kuidas õpetajad tõlgendavad teadmisi, sõnastavad tegevusi ja käituvad klassiruumis (Clark, 1988).

Kuigi tundub, et planeerimiseks on vaja midagi kirja panna, siis tegelikult see alati nii pole. Väga kogenud ekspertõpetajate tunnikavasid pole tihtilugu võimalik silmaga näha, sest nende plaanid on sageli nähtamatud (Enow & Goodwyn, 2018). Seega peab uurija kasutusele võtma meetodi, mis sobiks just mõtlemise ja sisemiste protsesside uurimiseks. Mõtlemise uurimiseks kasutavad teadlased valjusti mõtlemise meetodit, stimuleeritud meenutust, päeviku pidamist jpm (Clark & Peterson, 1986).

Valjusti mõtlemise meetodi (*think aloud method*) juured on psühholoogias ja see töötati välja introspektsiooni meetodist (van Someren jt, 1994). Valjusti mõtlemise kaudu saab uurija koguda andmeid arutluskäigu kohta samal ajal, kui uuritav probleemi lahendab (Fonteyn jt, 1993). Selle abil saab aimu, millele keskendutakse probleemide lahendamise ajal ja kuidas jõutakse lahenduseni. Sessioon salvestatakse ja selle ajal on oluline, et uuringus osaleja tunneb ennast mugavalt ja uurija sekkub tema tegevusse võimalikult vähe (van Someren jt, 1994). Uurija saab pärast andmete kogumist viia läbi intervjuu, et mõningaid asjaolusid täpsustada (Fonteyn jt, 1993). Valjusti mõtlemise meetodi abil on uuritud ka tundide planeerimist. Näiteks tegid seda Contreras jt (2020), kes võrdlesid meetodi abil algajate ja kogunud õpetajate tundide kavandamist. Ka Enow (2016) kasutas ühe osana uuringust valjusti mõtlemist ning fookuses oli samuti tunni ettevalmistus.

Sarnane valjusti mõtlemise meetodile on introspektsioon. Introspektsiooni puhul verbaliseeritakse oma mõtteid ja probleeme ülesande lahendamisega samal ajal, analüüsides oma mõtteid, kuigi probleemide analüüs pole introspektsiooni puhul kohustuslik (Kikerpill, 2012: 89). Valjusti mõtlemise meetodi praktikud rõhutavad aga, et tegemist on ikkagi erinevate meetoditega, st kui introspektsioon eeldab enesevaatlust, siis valjusti mõtlemine keskendub tegevuse sooritamisele, samal ajal oma mõtteid verbaliseerides (Ericsson & Fox, 2011). Ehk siis esmatähtis on tegevus ise ja seejärel oma mõtete sõnastamine.

2. Metoodika

Magistritöö andmete kogumisel ning analüüsimisel toetusin kvalitatiivsele uurimismeetodile. Otsustasin just kvalitatiivse uurimismeetodi kasuks, kuna see võimaldab teemasse süvitsi minna ning võrrelda seda, kuidas algajad ja kogunud õpetajad tunde planeerivad. Peatükis annan ülevaate meetodist, valimist, andmekogumisest ja andmeanalüüsist.

2.1. Meetod

Nagu selgus, on planeerimine üks oluline osa õpetaja mõttetööst. Mõttetöö ise on varjatud protsess ning seda saab eeskätt uurida kvalitatiivse uurimismeetodi kaudu. Kvalitatiivses uurimistöös keskendutakse inimese seesmistele nähtustele (nt mõtted), sellega püütakse mõista uuritava nähtuse varjatud aspekte ja teha need nähtavaks (Õunapuu, 2014: 57). Kvalitatiivsed meetodid võimaldavad keskenduda inimeste subjektiivsetele kogemustele ja tegevustele ning uurida inimeste sisemaailma (Strömpl, 2020).

Andmed kogusin valjusti mõtlemise meetodiga, mis tähendab, et uurija palub osalistel probleemi lahendamise ajal kõva häälega oma mõtteid verbaliseerida ja hiljem neid protokolle analüüsitakse (van Someren jt, 1994). Meetod on leidnud rakendust nii psühholoogias kui ka haridusteadustes, aga ka teadmispõhiste arvutisüsteemide ehitamisel (van Someren jt, 1994).

Selline lähenemine tuleb kasuks, kui soovitakse võrrelda eksperte ja algajaid (Fonteyn jt, 1993). Ekspertidel on sageli keeruline pärast ülesannet seletada, kuidas nad mingi lahenduse ni jõudsid, aga kui neil paluda oma mõtteid tegevuse ajal verbaliseerida, siis muutuvad mõtted ja lahenduskäik nähtavaks (van Someren jt, 1994). Samas pole meetodi kaudu saadud andmed täielikud, sest inimesed ei suuda sageli verbaliseerida iga mõtet (Fonteyn jt, 1993: 435). Selle meetodi kaudu saab koguda kvalitatiivseid andmeid, seega on oluline väike valim (Fonteyn jt, 1993). Sessioon salvestatakse, transkribeeritakse ja pärast transkribeerimist kodeerib uurija transkriptsiooni (van Someren jt, 1994).

Üldiselt on valjusti mõtlemise puhul uurija uuritavaga samas ruumis, aga oluline on võimalikult vähe sekkuda (van Someren jt, 1994). See läheb kokku kvalitatiivse uurimuse algtõdedega: läbiviija peab lähtuma andmetest ning ei tohi osalejate vaateid ja esitatud kogemusi, tõlgendusi meelevaldselt, hinnanguliselt moonutada (Strömpl, 2020). Mina ei olnud õpetajatega samas ruumis tunni planeerimise ajal, sest esiteks planeerivad õpetajad tunde sageli

ikkagi üksi ja lisainimene ruumis võib mõttetööd segada ja teiseks andis see valimiliikmetele vabaduse planeerida tundi täpselt sellisel ajal ja sellises kohas, nagu nad ise soovivad.

Magistritöös palusin õpetajatel ühe tunni planeerimise ajal rääkida kõva häälega välja, millega nad tegelevad ja millele mõtleavad, see heliklipina salvestada ning mulle saata. Millal ja kus tunde ette valmistada, oli uuritavate enda valida. Selgitasin, et tundi võiksid õpetajad ette valmistada nii, nagu nad on harjunud tegema. Töö jaoks polnud oluline, millisele vanuseastmele õpetaja tundi planeeris või kas planeeriti eesti keele või kirjanduse tundi.

2.2. Valim

Magistritöö valimi moodustamiseks pöördusin meili teel kokku 32 eesti keele ja kirjanduse õpetaja poole. Enamikele õpetajatele saatsin esialgu ühe ja siis teise kirja. Valimi liikmeid otsisin 1. veebruarist 9. aprillini. Sage oli, et õpetaja ei reageerinud palvele, kaks õpetajat vastasid ja keeldusid uuringus osalemisest. 32 õpetajast oli uuringus nõus osalema 10 eesti keele ja kirjanduse õpetajat, kes moodustasid magistritöö valimi. Õpetajate otsimine langes kokku ka emakeelepäeva perioodiga, mida tähistatakse mitmes koolis emakeelenädalaga, seega selgitasid mitmed, et on emakeelenädala tõttu olnud ülekoormatud ja pole olnud aega tunni salvestamisega veel tegeleda.

Kvalitatiivset lähenemisviisi iseloomustab see, et valimid pole arvuliselt suured ning pole võimalik öelda, milline on sobiv arv valimiliikmeid (Patton, 2002). Kvalitatiivses uurimistöös ei ole valimi moodustamisel ranged reeglid, ent uurimusse kaasatakse liikmeid eesmärgipäraselt, see tähendab, et valimiliikmed selgitatakse välja mingi sisulise kriteeriumi alusel (Õunapuu, 2015).

Magistritöö uuringus osalemiseks polnud oluline, kas õpetaja õpetab põhikoolis või gümnaasiumis. Valim on jaotatud kaheks: algajad ja kogenud õpetajad. Viie algaja õpetaja tööstaaž on 2-3 aastat. Berliner (1988) kirjutab, et algajateks õpetajateks võib pidada neid, kes on koolis töötanud kuni kolm aastat. Viis kogenud õpetajat on eesti keele ja kirjanduse õpetajana töötanud 8-38 aastat. Berliner (1988) järgi jõuab õpetaja 5. aastal vilunud etappi ja sealt areneb osa õpetajaid ekspertõpetajaks.

Valimiliikmed pidid vastama sobivatele kriteeriumitele: eesti keele ja kirjanduse õpetaja, 1-3-aastase või enam kui 5-aastase töökogemusega. Üheltpoolt on tegu mugavusvalimiga, sest uuritavad leidsin isiklike kontaktide või soovitude kaudu. Mugavusvalimi põhjal ei saa teha laiapõhjalisi üldistusi, sest vastused kajastavad uurijale kättesaadavate inimeste hinnanguid

(Rämmer, 2014). Samas on tegu ka eesmärgipärase valimiga, mille puhul lähtub uurija eesmärgist ja kindlatest kriteeriumitest (Patton, 2002).

Uuringu kõikides etappides olen arvestanud uurimiseetika nõuetega. Uuringus osalenud allkirjastasid teadliku nõusoleku vormi, milles neile tutvustati töö eesmärki, andmete kogumist ja analüüsi ning uuringu vabatahtlikkust. Uuritavatele on tagatud konfidentsiaalsus, mis tähendab, et valimiliikmed esinevad töös anonüümselt ning eemaldatud on viited, mis võiksid vihjata uuritava isikule. Uuritavatel on koodid, mille esitähed A või K tähistab algajat või kogenud õpetajat. Helisalvestisi kasutatakse ainult selle magistritöö jaoks ning pärast töö valmimist helifailid kustutatakse.

2.3. Andmeanalüüs

Helifailide kogupikkuseks on 285 minutit, transkriptsioonide pikkuseks on 71 lehekülge. Algajate õpetajate salvestused kestsid 10 minutist 1 tunni ja 25 minutini. Kogenud õpetajate helifailid olid 8 kuni 33 minuti pikkused. Helifailid transkribeerisin TTÜ kõnetehnoloogia labori kõnetuvastusteenuse abil (Olev & Alumäe, 2022). Transkriptsiooni strateegiaks valisin fokuseerimata transkribeerimise, mis tähendab, et transkriptsiooni ei lisata transkriptsioonimärke, kasutatakse tavalisi kirjavahemärke, eristamaks mõtete ja lausete lõppu (Linno, 2020a). Valisin selle strateegia, sest magistritöö eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimustele vastamiseks polnud tarvis põhjalikumalt helifaile transkribeerida.

Andmeid analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse tekstide sisu ja/või kontekstiliste tähenduste uurimiseks. See võimaldab võtta arvesse ka ridade vahele peidetud ehk siis seda, mida teksti autor otsesõnu ei väida. Uurimisel ei pöörata tähelepanu koodide esinemissagedusele. (Kalmus jt, 2015) Kvalitatiivse andmeanalüüsi alustegevus on kodeerimine (Linno, 2020b). Eristatakse induktiivset ja deduktiivset lähenemist (Kalmus jt, 2015). Minu uurimuses on tegemist deduktiivse ja induktiivse lähenemise kombineerimisega, mis tähendab, et uurimuses kasutan nii teooriast tuletatud kui ka uusi, andmetel põhinevaid koode.

Transkriptsioonide kodeerimist alustades lähtusin Contreras jt (2020) koodipuust, ent kuna tekste läbi töötades ilmnis, et uuritavad mainisid aspekte, mida selles koodipuu ei olnud, siis täiendasin koodipuud ja lõin sinna koode juurde. Lisaks kategoriseerisin osa koode erinevalt, kui tegid Contreras jt (2020). Esitan lisas Contreras jt (2020) (joonis 1) ning võrdluseks minu täiendatud koodipuu (joonis 2). Kategooriate nimetused on mõlemas koodipuu sarnased, ent otsustasin kategooriate nimetused muuta suupärasemaks. Erinevused on koodides, näiteks

otsustasin jätta koodide hulgast välja meetodi planeerimise, sest keeruline oli vahet teha tegevusel ja metoodikal ning mõlemad koodid kippusid korduma.

Uurimistöö valiidsuse ja reliaabluse tõstmiseks oli oluline meetodit esmalt katsetada. Katsetasin valjusti mõtlemise meetodit ise ja samuti palusin seda teha tuttavale eesti keele ja kirjanduse õpetajal. Minu tunni kavandamist töös ei ole, aga meetodi katsetaja tunni ettevalmistus küll. Meetodi katsetamisest sain aru, et kuigi esialgu tundub valjusti mõtete rääkimine kummaline, muutub see ajapikku üsna loomulikuks. Peale selle suurendab magistr töö valiidsust ka kaaskodeerimine. Üht transkriptsiooni kodeerisid peale minu ka juhendaja ja kaasmagistrant. Kaaskodeerimise abil täpsustasin varem minu kodeeritud lõike, see tähendab, et vajadusel vaatasin oma kodeeringud üle ja lisasin tekstilõigud teise koodi alla, mis öelduga paremini kokku sobitus. Pärast kaaskodeerimist täiendasin ka koodipuud, lõin juurde koode ja täpsustasin koodide nimetusi ning asukohta koodipuus.

3. Tulemused

Peatükis kirjutan kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemustest, lähtudes kategooriatest ja koodidest. Tulemuste peatükk on jaotatud neljaks alapeatükiks. Iga alapeatüki all on lahti kirjutatud kindla kategooria koodid, koodid on esmakordsel mainimisel märgitud paksus kirjas.

3.1. Klass, teema, planeerimise vorm

Alapeatükis annan ülevaate sellest, kuidas õpetajad kirjeldasid, mis klassi ja teemat nad õpetavad. Lisaks selgitan seda, kuidas õpetajad tundi planeerisid, kas nad tegid märkmeid ja millises vormis. Tunni planeerimist alustasid õpetajad **klassi** ja **teema** nimetamisest. Kuus õpetajat (neist 4 algajat ja 2 kogenut) valmistasid tundi ette põhikooliklassile, neli õpetajat (neist 1 algaja ja 3 kogenut) planeerisid tundi gümnaasiumiklassile.

Algajatel ja kogenud õpetajatel polnud klassi ja teema teadvustamisel erinevust. Aeg-ajalt toodi välja ka seda, mis on varasemates tundides juhtunud ehk siis organiseeriti oma mõtteid, ning seejärel jõuti konkreetse tunni teemani. Mõne õpetaja puhul tuli tunni teema esile konkreetselt ja mõne puhul selgus teema näiteks esitlusele pealkirja pannes. Õpetajad nimetasid, millise laiema teemaga tegeletakse ning millisele alateemale tund keskendub. K5 näitest tuleb välja laiem teema, mis on parasjagu konkreetses klassis fookuses, ja kitsam teema, millele keskendub planeeritav tund.

K5: Meil on praegu käänete teema ja oleme jõudnud viimase viie käände juurde.¹

Planeerimise vormina kasutasid õpetajad kõige rohkem esitluse koostamist või varasema esitluse täiendamist. Algajat eristas kogenust see, et kogenul oli esitlus varasemast juba enamjaolt valmis, suuri täpsustusi tegema ei pidanud. Mitu algajat koostas täiesti uue esitluse põhja ja asus tundi planeerima. Üks kogenud õpetaja ütles, et peaks otsima tundi pildimaterjali, ent esitluse koostamist ta ei maininud. Oli ka õpetajaid, kes ütlesid, et nad ei tee tunni jaoks üldse märkmeid, või mainisid, et panevad väga lühidalt kirja, mis plaanis on. Nii planeeris üks algaja ja üks kogenud õpetaja. Kuigi ülikoolis tuleb õpetajakoolituse tudengitel koostada tunnikavu, siis tegi ainult üks algaja õpetaja tunni planeerimiseks eraldi tunnikava. Näidetest selgub, et kogenud õpetaja K5 ei pane midagi kirja, ent algaja teeb slaidid ja vahel paneb ka märkmikusse tunni kohta märkmeid kirja. Algaja A2 pidas esitluse tegemist väga oluliseks, sest see annab talle enesekindlust klassi ees.

¹ Näited on esitatud kaldkirjas ülejäänud tekstist eraldi. K- ja A-täht viitavad sellele, kas näide kuulub kogenud või algajale õpetajale. Number tähistab valimiliiget.

K5: Ega ma kirja midagi ei pane endale.

A2: Mulle meeldib teha tunni ajaks, kui ma vähegi jaksan, Powerpointi esitlusi, sest see aitab mul endal kuidagi paremini seda tunni struktuuri meeles pidada, et mul ei ole sellist tunnikava kuskil mujal reeglina kirjas, kui ongi need slaidid. Vahel ma teen endale väikesesse märkmikusse ka mingisugused punktid, mille järgi siis tunnis liikuda.

Planeerimise vormi kokku võttes võib öelda, et algajaid iseloomustas sõnakasutus *teen slaidid* ja kogenuid *võtan slaidikava lahti*. Algajale annab kindlust see, kui tal on korralik esitlus valmistatud.

A2: Ja kui mu slaidid on ilusad, siis mul on endal parem tunne, isegi siis, kui õpilastel on täiesti suva, mida ma seal klassis teen.

3.2. Organiseerimine

Alapeatükis tutvustan organiseerimise kategooria koode, mille alla kuuluvad tunni planeerimise osad, mis pole seotud õppimisega, nagu mõtete ning ideede, aja ja õpperuumi organiseerimine, tegevuste järjekorrale mõtlemine ning tunnikava ülevaatamine.

Märkimisväärne osa tunni planeerimisest kulus õpetajatel **oma mõtete ja ideede organiseerimisele**, mis tähendas seda, et õpetajad arutlesid selle üle, mis toimus eelmises tunnis, kuhu pooleli jääd, mida on olnud plaanis läbida, mida on oluline ettevalmistamisel tähele panna, missugused harjutused sobivad teemaga kokku või on varem töötanud jne. Nii algajad kui ka kogunud õpetajad organiseerisid planeerimise käigus oma mõtteid. Algajad tegid seda aga sagedamini ja pikemalt. Näiteks jäid nad kinni mingi kindla harjutuse juurde, vahetasid ülesannete järjekorda, parandasid varasemaid mõtteid või arutlesid pikalt selle üle, millele tunnis keskenduma peaks. Algaja õpetaja A2 planeeris tunni kokkuvõtteks mängu ja arutles selle üle, et ta pole mängu õnnestumises eriti enesekindel. Seejärel mõte muutus ja ta hakkas meenutama, millises tunnis ta õpilastega varem mängis.

A2: Mul pole õrna aimu, kas kõik õnnestub, aga mul on kaks seitsmendat klassi, nii et kui ei õnnestu, siis saab teise jaoks korrigeerida. /.../. Oota, kus mul oli see mäng, mille raames me mängisime viimati, kas see oli sünonüümide kohta mäng või oli sõnaliikide kohta.

Kogunud arutlesid ka erinevate tegevuste üle, ent samas kui nad kahtlesid kahe variandi vahel, siis jõudsid õpetajad kiiresti lahenduseni või otsustasid, et mõtlevad selle tunnis välja.

K3: Ja ma praegu kõhklen siin kahe lähenemise vahel, ma vaatan, kuidas ma selle siis lõpuks vormistan ja täitsa võib juhtuda, et see selgubki alles tunnis.

Õpperuumi organiseerimise koodi alla kuulub see, kui õpetaja mõtleb sellele, millise paigutusega peab klassiruum olema. Selgus, et õpetajad ei mõelnud õpperuumi organiseerimise peale peaaegu üldse. Põhjus võis olla selles, et tunnis olid seda tüüpi ülesanded ja tegevused, mis klassiruumi ümberpaigutamist ei nõudnud. Samas esines mõne õpetaja tundides ka paaris- või rühmaülesandeid, ent nad ei keskendunud klassiruumi paigutusele. Üks algaja õpetaja selgitas, et õpilased peaksid tunni lõpus moodustama ringi, et mängu läbi viia.

Kõik uuringus osalenud õpetajad mõtlesid sellele, kuidas tegevused tunniks mõeldud **aega** mahutada. Algajate seas esines rohkem õpetajaid, kes mõtlesid täpselt läbi, kui palju iga harjutuse peale kulub ja kas tunni jaoks on piisavalt tegevusi planeeritud. Kogenutest mõtles sedasi üks õpetaja, ülejäänud kogenud õpetajat mainisid aja faktorit paar korda tunni planeerimise jooksul ja pigem mõeldi üksikute ülesannete juures, kui kaua need võivad aega võtta. Kogenud kasutasid ajast rääkimiseks tegusõna *jõudma: ilmselt ei jõua kontrollida; selle jõuame kõik ära teha; homme me rohkem ei jõuagi*. Õpetaja K3 selgitas, et kuna planeeritav tund on lühike (45-minutiline), siis selles tunnis pole paljuks aega ja ta peab ka tunni planeerimisel sellega arvestama.

K3: Kui on tunnis aega vähe nagu täna, kui mul on ainult 45 minutit kasutada, siis ma lihtsalt loosin rühmad nimele valikust. Ja sel juhul oleks neil siis pärast minu loengut 10-15 minutit rühmatöö väljamõtlemiseks.

Algaja õpetaja A1 sõnas, et mõtleb alati planeerimise ajal sellele, kui kaua planeeritud tegevused aega võiksid võtta, ja planeerib tundi alati rohkem ülesandeid, et ta ei peaks kohapeal tundi välja mõtlema ja ta saaks ka õpilaste meeleolu pealt tundi vaheldust luua.

A1: Mu põhimõte tundide ettevalmistamisel on alati see, et ma pigem valmistan ette siis rohkem ülesandeid ja hästi erinevaid ja siis tunnis ma saan nii-öelda laste pealt ka vaadata, et kui aktiivsed nad on, mida nad parasjagu vajavad.

Tegevuste järjekorrale keskendusid algajad õpetajad tunduvalt rohkem kui kogenud õpetajad. Algajad mõtlesid üsna täpselt läbi selle, mis ülesanne järgneb millele, neil oli kõhkclusi, kuidas tunniga edasi minna või millises järjekorras tegevused peaksid olema. Algajad kahtlesid, kas see, kuidas tund kulgeb, on õige tee või peaks midagi muutma. Planeerimise ajal viisid nad sisse mitmeid muudatusi sellesse tunnikavasse, mis esialgu plaanis oli. Õpetaja A3 tõi välja, kuidas tundi alustada võiks. Ta sooviks alustada millegi huvitavamaga kui koduse töö kontrolliga, seega mõtleb ta planeerimisel ka õpilastele.

A3: No loogiline oleks vist alustuseks koduse töö kontrollimisega. Samas tahaks nagu midagi huvitavat ka teha, korra vaatan, äkki on mingisugust liikumisülesannet käänamisega seotud.

Kogenud õpetajatel selliseid hetki tunni planeerimises põhimõtteliselt polnudki. Nad kirjeldasid lihtsalt tegevusi, mis tunnis üksteisele järgnesid. Tundus, nagu oleks kõik ülesanded järgnenud üksteisele väga loomulikult ja õpetajad ei pidanud vajalikuks pidevalt uute mõtete tekkimisel oma plaani muuta. Ühel kogenud õpetajal on välja kujunenud kindel järjekord, mille alusel tunde üles ehitada, ja näis, et nii võis olla ka teistel kogenutel. Neli algajat ja kolm kogenud õpetajat **vaatasid** planeerimise lõpus **üle** tehtud plaani ja vajadusel korrigeerisid seda.

3.3. Õpetamiseks oluliste aspektide kavandamine

Alapeatükis annan ülevaate õpetamiseks oluliste aspektide kavandamisest. Selle alla kuuluvad järgmised koodid: eesmärk, tunni tegevused, materjal, õpilased, ettevalmistavad tegevused tunniks ja hindamine.

Uuringus osalenud algajatest ja kogenud õpetajatest kõik ei sõnastanud **eesmärke** tunni alguses. Mitu õpetajat seadis tunni eesmärgi hoopis siis, kui nad tehtud töö üle vaatasid. Eesmärke sõnastati nii kitsamalt kui ka laiemalt. Õpetaja A5 sõnastas tunni planeerimise alguses eesmärgi ning planeerimise lõpus korrigeeris õpitulemusi vastavalt tegevustele. Näidetena võrdlen aga kahte õpetajat, õpetaja A3 keskendus õpitulemusele, mis tuleb tunnis saavutada, õpetaja K2 sõnastas laiemat eesmärki, mis võiks teema käsitlemisel täide minna, ja kirjeldas, miks ta konkreetse teose üldse valis.

A3: Õpime, kuidas käänatakse veaohtrikke sõnu.

K2: Minu eesmärk on ikkagi see, et nad saaksid aru, et miks see „Don Quijote“ nii hea raamat on, et ta on /../ neli sajandit maailma kõige paremaks romaaniks ju tunnistanud, et mis väärtused selles romaanis siis ikkagi on.

Algajad sõnastasid õppeteemast lähtuva õpitulemuse, ent kogenud mõtlesid konkreetsest tunnist kaugemale ja sõnastavad laiemat eesmärki. Üks kogenud õpetaja mõtestas lisandi kirjavahemärgistamise õpetamise eesmärgi nii, et lisandit on paljudes tekstides (näiteks kirjandis) vaja kasutada ja seetõttu on oluline, et õpilased kirjavahemärgistamise selgeks saaksid. Ehk siis kogenud õpetajad mõtlesid üldiselt kaugemale kui üks konkreetne tund. Samas oli seda märgata ka mõne algaja õpetaja puhul. Näiteks valis algaja õpetaja tundi kuulamisülesande, sest uuendatud põhikooli lõpueksamile võib tulla kuulamisülesanne ja ta paneb seetõttu tundides fookuse ka kuulamisele.

Nii algajad kui kogenud keskenduvad tundi planeerides enim **tunni tegevustele** – seda oli märgata kõikide õpetajate transkriptsioonides. Mõeldakse ja arutletakse selle üle, missugused tegevused teemaga kokku sobivad. Õpetajad panid tunni planeerimise ajal paika nii neid

tegevusi, mida nemad teevad tunnis, kui ka neid, mida õpilased teevad. Siiski oli märgata, et mõlema grupi õpetajad mõtlesid pigem õpilaste kui enda tegevusele tunnis. Õpilaste tegevuste hulka kuulusid õpitu meenutamine, plakati koostamine paaristööna, kirjalikult ülesannete lahendamine, lugemine, arutlemine, märkmete tegemine, küsimustele vastamine, kuulamine, näidete otsimine. Algajad mainisid tunnis ka mängulisemaid tegevusi (nt mäng silbitamise kordamiseks, Kahoot, liikumispaus), kogenud õpetajatest nimetas üks õpetaja liikumispausi ja telefonipõhise testi kasutamist. K1 kirjeldas, et raamatu fenomeni teada saamiseks tuleb õpilastel arutleda paaris, rühmas ja siis klassiüleselt.

K1: Tekitame klassis arutelu tõenäoliselt nii, et kõigepealt paaris, siis võib-olla minut või paar neljastes rühmades jagada ja siis toome igast rühmast olulisemad mõtted välja, et mis on selle raamatu fenomen.

Õpetaja tegevuste hulka kuulusid näiteks fookuse seadmine lugemisel, tähelepanu juhtimine olulisematele tekstiosadele, küsimuste küsimine, ülevaate andmine teemast, vigade parandamine, info jagamine, õppematerjalide juurde suunamine, arutlema kutsumine. Enda tegevust tunnis kirjeldati sõnadega *õpetaja palub avada lehekülje, räägin ära eelloo või saame meelde tuletada seda*. Õpetajad rääkisid oma tegevusest kolmandas isikus, mina-vormis või meie-vormis.

Õpetajad ei jäänud tundi kavandades oma tegevuse kirjeldamisesse väga kinni, pigem ikkagi keskendusid nad õpilastele ja sellele, mis on tunnis plaanis. Kogenud mõtlesid sellele, et annavad tunnis infot edasi loenguna, algajad seda ei teinud. Õpetajad plaanisid anda ülevaate näiteks autorist, teosest või teema taustast. Põhjus võis olla selles, et planeeriti gümnaasiumi kirjanduse tundi ja peeti vajalikuks jagada õpilastele süvendatud teadmisi teemast. Õpetaja K3 selgitas, et küsib kirjandustunnis lühiloengu vormis ülevaate tegemise ajal arutelu tekitamiseks õpilastelt küsimusi ja proovib õpilasi aktiveerida.

K3: 10 kuni 15 minutit on selline minu loengu osa, mille sees ma enamasti küsin mingeid küsimusi, kutsun arutlema, et see vahel läheb see selle võrra pikemaks, kui õpilased hästi kaasa tulevad, ja see on klass, kes sageli tuleb.

Algajate ja kogenud õpetajate vahel oli märgata erinevust siis, kui asuti täpsustama seda, millist **materjali** tunnis kasutada võiks. Materjali all pidasid õpetajad silmas töövihikut, õpikut, töölehte, esitlust, internetilehekülgi või muud tunniks vajalikku. Kui kogenud õpetajatel oli materjal suuresti varasematest aastatest olemas, vaja oli teha üksikuid muudatusi, või siis teati täpselt, milliseid harjutusi tuleb tunni jooksul õpikust või töövihikust läbida, siis osa algajaid asus planeerimise ajal materjale otsima või siis mõtlema sellele, millega tunnis tegelema hakata. Mitu algajat õpetajat kasutas materjalide leidmiseks õpikeskkonda Opiq. Nad uurisid,

kuidas soovitatakse Opiqus tundi läbi viia, milliseid harjutusi õpilased lahendada võiks ja mida peaks õpetaja ette valmistama või kuidas teemat tutvustama. A2 pidas Opiqu platvormi väga oluliseks abiks planeerimisel.

A2: Mul tavaliselt ei ole Opiquit, aga sellel aastal, kuna tulid vist uued õpikud seitsmendas klassis, siis anti õpetajatele võimalus seda kasutada ja see on tõeline imeasi, mida kasutada, ausalt öeldes, see oleks võinud olla juba varem.

Võib järeldada, et algajale õpetaja on Opiq kasulik eelkõige seetõttu, et see annab ette juhise, kuidas tundi üles ehitada ja algaja õpetaja, kes näiteks õpetab teemat esimest korda, ei pea hakkama ise tunnikava välja mõtlema. Tunnis plaaniti kasutada ka Opiqus olevaid videoid, et õpilastele teemat paremini illustreerida. Kaks algajat õpetajat aga teadis üsna täpselt, millist materjali ja kuidas tunnis kasutada. Samas oli ka kogunud õpetajaid, kes otsisid materjali juurde näiteks seetõttu, et õpilastele pole olemasolevast piisanud või et teemat teisiti õpetada kui varem.

Neli algajat õpetajat koostasid tunniks ise mingisuguse materjali, olgu selleks siis esitlus või veebipõhine test (Kahoot, Quizizz). Üks õpetaja koostas tunnikava, aga materjaliks pidasin seda, mis on õpilastele mõeldud. Kogunud õpetajatest kõik ei koostanud tunniks materjale, aga mõni täiendas varasemat esitlust, koostas veebipõhise testi või täiendas töölehte. Üks algaja õpetaja pidi ka kõik töövihiku ülesanded, mis ta tunniks planeeris, läbi lahendama, sest ta polnud varem seda klassi õpetanud. Ülejäänud õpetajad ei maininud salvestises, et nad ülesandeid lahendaks. Õpetaja K4 ütles, et ta ei pea seda vajalikuks ning järgmisest näitest tuleb välja algaja ja kogunud õpetaja erinevus. Kogemuse kasvades ei pea õpetaja enam nii põhjalikult tunniks valmistuma.

K4: Kui ma alustasin, siis ma pidin kogu aeg läbi lahendama, praegu ma ei viitsi läbi lahendada, sest ma juba mõttes lahendan need ülesanded läbi, kui ma neid lauseid töölehte kirjutan.

Õpetajad mõtlesid tunde planeerides ka **õpilastele**: millised on õpilaste eelteadmised ehk milline on õpilaste tase, millises meeleolus võivad nad olla, millised on õpilaste huvid või millised ülesanded võiks neile rohkem meeldida. Algajad õpetajad kommenteerisid erinevaid õpilastega seotud aspekte tundi planeerides tihedamalt kui kogunud õpetajad. Nii algajad kui ka kogunud õpetajad keskendusid enim sellele, milline on õpilaste tase. Arutleti selle üle, kas õpilaste jaoks võib ülesanne olla liiga lihtne või siis vastupidi liiga keeruline. Kirjeldati klassi eripärasid, näiteks et aine ise pole õpilastele eriti lihtne või et nad pole suutnud teadmisi sellises tempos omandada, nagu õpetaja arvas. Mõeldi ka muu emakeelega laste peale. Algajad õpetajad kirjeldasid tundi kavandades seda, kas mingi tegevus pakub või ei paku õpilastele

huvi. Ka kolm kogenud õpetajat mainis tunni ettevalmistuses õpilasi ja nende huvisid. Üks kogenud ja kolm algajat õpetajat mõtlesid ka sellele, millises meeleolus õpilased tunnis on. Näiteks arutles õpetaja A1 selle üle, et ülesannet valides arvestab ta ka õpilaste meeleoluga.

A1: Selle ülesande jaoks nad peaksid olema just elavamas tujus ja jututujus. Üks klass tahab väga palju jutustada, nii et ma arvan, et nendega ilmselt ma seda teeksin.

Planeerimise käigus jõudsid õpetajad arusaamani, et neil tuleb tunniks teha veel eeltööd, näiteks materjale välja printida, lõigata, töid parandada, tööleht üle vaadata, otsida pildimaterjali või esitlus koostada. Kogenud õpetajatel oli tunniks rohkem **ettevalmistusi** kui algajatel, näiteks oli õpetaja juba parandanud tunniks lugemiskontrollid, tuli täiendada töölehte ja need välja printida, paljundada luuletusi jne. Õpetaja K4 kirjeldas, et tal tuleb tööleht koolis üle vaadata, sest oluline harjutuste kogumik jäi kooli ja võib-olla on vaja töölehele täiendusi teha.

K4: Võib juhtuda, et ma täna selles mõttes seda tundi päris lõpuni ka ei tee, sest et äkki ma homme hommikul natuke täiendan seda töölehte töö juures.

Hindamise alla paigutus see, kui õpetajad mõtlesid, kuidas nad saavad aru, kas õpilane on teadmised omandanud, või kas õpetajad mainivad kontrollimisviise, nagu tunnikontroll, kontrolltöö, teadmiste kontroll, enesekontroll. Selgus, et nii algajad kui ka kogenud mõtlevad hindamisele võrdlemisi vähe. Vaid üksikud õpetajad mainisid teadmiste kontrollimist tunni planeerimisel. Näiteks mõtles algaja õpetaja sellele, millisel viisil kontrollida seda, kuidas on õpilased käänamise teema omandanud ja milline peaks olema tunnikontroll. Ühe algaja tund aga keskenduski kontrolltööks kordamisele, kogenud õpetaja alustab tunde teadmiste kontrolli küsimustega, mille kaudu õpetaja proovib aru saada, kas eelmise tunni õpitulemused on omandatud. Võib arvata, et ka ülejäänud õpetajad kontrollivad jooksvalt tunni käigus, kuidas õpilased teemast aru saavad, aga eksplitsiitselt ei väljendanud seda mitmed uuringus osalenud õpetajad.

3.4. Planeerimise ajal reflekteerimine

Alapeatükis tutvustan seda, mille üle õpetajad reflekteerisid. Siia alla paigutuvad koodid, mis puudutavad teema, tegevuse, materjali, planeerimise ning õpetamise üle reflekteerimist. Õpetamise üle reflekteerimise alla kuuluvad koodid, mis puudutavad õpetajatööd ja õpetamiskogemust.

Tunni planeerimise käigus tegelesid algajad põhjalikumalt **reflekteerimisega**, mille all pean silmas seda, kui õpetajad arutlesid kavandamise ajal näiteks teema raskuse või kerguse,

tegevuse mõttekuse vms üle. Lisaks võisid õpetajad reflekteerida materjali üle. Materjali planeerimise ja reflekteerimise koode eristas üksteisest see, et planeerides valis, otsis või lõi õpetaja materjali, reflekteerides aga otsustas, kas materjal täidab eesmärgi ja on sobilik tunni tegevuse jaoks.

Teema üle reflekteerimisel oli algajate ja kogunud õpetajate mõttemuster üsna sarnane. Arutleti selle üle, miks on õppeteema, mille jaoks parasjagu tundi planeeriti, oluline, mida õpilane sellest saab, kas teema on lihtne või kerge, mis võiksid olla huvitavamad teemakohased näited. Lisaks tuletasid õpetajad endale meelde teemaga seotud märksõnu, autoreid või aastaarve.

Tegevuse üle reflekteerisid enamasti algajad õpetajad, kes mõtlesid sellele, kas valitud tegevus võiks olla mõttekas või huvitav õpilaste jaoks. Räägiti ka, miks see tegevus võiks tundi sobida ning toodi välja, millisesse olukorda sobib milline ülesanne. Ka mõned kogunud õpetajad peatusid sarnastel punktidel. Õpetaja A5 kommenteeris, et valis paarilisega arutelu tundi, sest õpilastel on kergem aru saada eakaaslaste sõnastusest ja paarilisega koos julgevad õpilased rohkem oma teadmatust tunnistada.

A5: Võib-olla kui mõni teine õpilane veel ka seletab neile või nad saavad arutleda kellegagi, et siis äkki tekib neil seos. Ma olen näinud, et kui õpilased teevad kahekesi tööd, siis neil tekib julgus, et kui nad aru ei saa kumbki, siis nad tõstavad käe ja päriselt küsivad, et ükski olles nad kuidagi ei julge küsida.

Algajad reflekteerisid ka **materjali** üle. Materjali üle arutlesid algajad peamiselt siis, kui nad otsisid tundi tegevusi ja uurisid näiteks õpikut, töövihikut, oma varasemaid materjale, Opiqut, internetilehekülgi. Toodi välja, kas leitud materjal tundi sobib või mitte. Lisaks mõtles üks algaja õpetaja selle üle, mis kasu saavad õpilased tunnis koostatud plakatist, ja järeldas, et õpilased saavad seda edaspidi õppematerjalina kasutada. Õpetaja A3 märkis pärast üht käänamisteemalist videot, et see pole õpilastele jõukohane.

A3: Nii, olgu, ma tõenäoliselt kuuendas klassis seda ei kuula, natuke keeruline nende jaoks. Lihtsalt selline aeglaselt kulgev võib olla.

Kuna kogunud enamasti eraldi materjali otsima ei pidanud, sest varasemalt oli see juba olemas, siis polnud neil ka mõtet materjali sobivust tunni kavandamise käigus hinnata. Siiski sõnastas mõni kogunud õpetaja samuti olemasolevate või otsitud õppematerjalide puudused ja head küljed. **Planeerimistegevuse** üle reflekteerisid algajad pikemalt kui kogunud. Räägiti sellest, kuidas tavaliselt tunde planeeritakse, millised on keerulised kohad planeerimisel, kuidas arvestatakse tunni planeerimisel ajaga, kommenteeriti ka seni tehtud tööd või väljendati

oma emotsioone, mida planeerides kogeti. Õpetaja A2 tõi välja, et tavaliselt teeks ta planeerimisesse pausi, kui uusi ideid ei tule.

A2: See oleks praegu täiega see koht, kus ma oleks nagu, mulle aitab, ma ei jaksa sellega praegu rohkem tegeleda, teeksin sellise mõttepausi.

Kavandamisprotsessi käigus **reflekteerisid õpetajad oma töö üle** ja selgus õpetajate kogemus konkreetset teemat või klassi õpetades. Näiteks otsustas algaja õpetaja, et kuna ta õpetab silbitamise teemat 7. klassile esimest korda, siis tuleb tal ka töövihiku ülesanded ära lahendada. Enamasti aga oli algajatel olukord, kus nad said mingile kogemusele juba tugineda, sest ükski valimiliige polnud esimest aastat õpetaja. Näiteks uuris algaja õpetaja varasema aasta esitlust käänamise kohta ja otsis inspiratsiooni. Kogenud õpetajate sõnakasutusest ilmnes see, et nad on õpetajatööd teinud aastaid. Kui üks kogenud õpetaja valmistas õpilastele töölehte, siis lisas ta töölehele lauseid, mis on aastate jooksul kogunenud. Õpetaja K3 sõnas, et hoolimata kogemusest tuleb tal igal aastal ikka endale teemad meelde tuletada.

K3: Kuna ma olen seda kursust erinevate nimede all juba kümmekond aastat õpetanud, siis võiks arvata, et ma suudan selle teksti esitada peast, aga nii see ei ole, nii et nüüd ma enda jaoks pean uuesti siis läbi lugema õpikust need osad ja enda ülikooli konspektid üle vaatama.

Üksikud õpetajad reflekteerisid ka oma õpetajatöö üle. Näiteks rääkis kogenud õpetaja, et kuna tal on viimasel ajal olnud kiire, siis kannatab selle all ka õppetöö. Algaja õpetaja sõnul on aga õpetaja elu nagu seiklus.

4. Järeldused

Peatükis vastan uurimisküsimustele ja kõrvutan tulemusi teooriaga. Toon välja võrdluse ka Contrerase jt (2020) uurimusega, sest lähtusin koodipuu koostamisel just sellest. Magistritööd ja Contrerase jt (2020) uurimust on aga keeruline võrrelda seetõttu, et Contrerase jt uurimus on kvantitatiivne, keskendutakse sellele, mitu korda valjusti mõtlemise protokollides kindlat koodi esines, minu uurimus on aga kvalitatiivne, fookus on sellel, mida õpetajad ütlevad. Püüdsin mõista, milliseid aspekte peavad õpetajad planeerimise juures oluliseks, mida mõtlevad kavandamise ajal põhjalikumalt läbi, kuidas valivad tundi tegevusi, materjale jne.

4.1. Vastused uurimisküsimustele

Millele keskenduvad algajad eesti keele ja kirjanduse õpetajad tundi ette valmistades?

Viie algaja eesti keele ja kirjanduse õpetaja ühe tunni ettevalmistusest selgus, et kõik õpetajad sõnastasid tunni teema ja klassi, tegid tunni kohta mingil kujul märkmeid, organiseerisid oma mõtteid ja ideid, panid paika tegevuste järjekorra, mõtlesid tegevustele kuluvale ajale, loetlesid tunni tegevusi.

Algajatest õpetajatest kõik panid tunniks midagi kirja. Kolm õpetajat koostas esitluse, üks tegi tunnikava ja üks õpetaja paberile märkmeid. On leitud, et algajad ja ärevad esinejad koostavad ettekandeid tehes mahukaid esitlusi, et olla inimeste ees enesekindlamad (Hertz jt, 2015, 2016). Mina õpetajate esitluste sisu ei analüüsinud, seega pole võimalikult uurida, kui põhjalikud need on.

Märkimisväärne osa tunni ettevalmistusest kulus õpetajatel oma mõtete ja ideede organiseerimisele ning tunnitegevuste paika panemisele. Algajad sõnastasid tunni planeerimise alguses, mida nad on tunnis mõelnud teha, ning jõudsid arutelu kaudu tunni struktuurini. Õpetajad esitasid endale planeerimise ajal küsimusi, mis aitasid neid edasi, korrigeerisid tunnikava, tõstsid tegevuste järjekorda ümber, lisasid või vahetasid ülesandeid jne. Kavandamise käigus kahtlesid õpetajad selles, mida nad teevad, väljendasid segadust või mõtete muutusi. Contrerase jt (2020) uurimuses kulutasid algajad õpetajad samuti aega oma mõtete organiseerimisele, algajad võivad unustada, millega parasjagu tegelevad ja kipuvad ülemõtle misega planeerimise keeruliseks tegema.

Algajad keskendusid tunni kavandamisel sellele, kuidas õpilane õpib ehk mis õppetegevused tundi valida. Planeeritud tundides tuleb õpilastel meenutada, lugeda, koostada plakat ja tabel, teha koostööd, kirjutada, arutleda, tuua näiteid jne. Neli õpetajat nimetas ka

õpetamistegevusi, ent pigem oldi enda rolli kirjeldamisel tunnis napolisõnalised. Järelikult keskendusid algajad õpetajad rohkem sellele, mida õpilased teevad ja kuidas õpivad, kui sellele, mida õpetaja teeb ja kuidas õpetab. See ei lähe kokku varasemate uurimustega, millest on selgunud, et algajad mõtlevad tunni kavandamisel rohkem enda tegevusele ja vähem õppijatele (Enow, 2015).

Neli algajat õpetajat reflekteerisid kavandamise ajal tunni tegevuste ja planeerimise üle. Planeerimisel ilmnisid erinevaid väljakutsed (nt polnud mõtteid, planeerimise võttis aega, ei leidnud õiget materjali üles jne), reflekteeriti selle üle, kuidas kavandamine välja tuli (läks oodatust kiiremini või vastupidi aeglasemini), selgitati, kuidas nad tavaliselt planeerivad jne. Selline kaalumine, kõhklemine, küsimuste esitamine, mõtlemine ja arutlemine on omane alustavale õpetajale, kelle jaoks on oluline oma töö üle reflekteerimine (Koni & Krull, 2018). Erinevate stsenaariumite kaalumine ja nende üle arutlemine võib olla üsna ajamahukas, algajate õpetajate helifailid olid enamasti (aga mitte kõigi õpetajate puhul) pikemad kogunud õpetajate omadest. On leitud, et algajad õpetajad mõtlevad planeerimisele rohkem kui päriselt plaani tegemisele (Ball jt, 2007).

Kõik algajad õpetajad arutlesid selle üle, kuidas tegevused ajaraami paigutada. Pigem vaadati, et tegevustest puudust ei tuleks ja et tegevused täidaks tunni, kui sellele, kas planeeritud on liiga palju. Üks õpetaja sõnastaski põhimõtte, et ta planeerib alati tundi erinevaid tegevusi, sest siis saab ta tunni käigus vajadusel muudatusi teha. Algajad planeerisid aega pigem detailselt minutite kaupa, enamasti mõeldi harjutuse kavandamise lõpus, kui kaua see võiks aega võtta ja kuidas see ülejäänud tundi mahub. Kõik see läheb kokku ka varasemate uurimustega – algajate jaoks on planeerimisel ajaline raam väga oluline (Contreras jt, 2020; Enow, 2015; Laanemaa, 2010). Lisaks ajale oli kõikide algajate õpetajate jaoks tähtis ka tegevuste järjekord. Õpetajad kaalusid seda, kuidas tegevused loogilisse järjekorda panna. Esiolgu on alustavatel õpetajatel oluline detailselt läbi mõelda, milline tund olema saab, sest see pakub turvatunnet (Mutton jt, 2011).

Contreras jt (2020) uurimuses keskendusid algajad õpetajad samuti tunnitegevustele ja tegevuste üle reflekteerimisele. Lisaks oli algajate jaoks oluline veel tegevuste järjekord, aja planeerimine, meetodite ja õppematerjali valik. Sarnane on ka see, et mõlema uuringu algajad õpetajad mõtlesid vähe klassiruumi paigutusele. Erinevus Contreras jt (2020) uuringust seisneb selles, et uuringu keskmes oli inglise keele õpetamine hispaaniakeelsetele õpilastele, mõeldi ka näiteks õppekavale ja kuidas õppekavast lähtuvalt tundi tegevusi valida.

Millele keskenduvad kogenud eesti keele ja kirjanduse õpetajad tundi ette valmistades?

Kõik kogenud eesti keele ja kirjanduse õpetajad kirjeldasid planeerimise ajal materjali, mis tunniks sai välja valitud, tunni tegevusi, klassi, kellele tund on planeeritud, teemat, õppimise meetodeid, ettevalmistavaid tegevusi tunniks ja aega. Kuigi oma ideede ja mõtete organiseerimine ning reflekteerimine on uuringute järgi omane pigem algajatele õpetajale (Contreras jt, 2020; Koni & Krull, 2018), siis siinses uurimuses organiseerisid kõik kogenud eesti keele ja kirjanduse õpetajad oma mõtteid. Põhjus võib olla ka valjusti mõtlemise meetodi kasutamises, sest kogenud õpetaja ütles, et mõtles ja seega ka rääkis planeerimise ajal tegevusi rohkem lahti, kui ta tavaliselt seda teeb.

Õpetajad selgitasid, mis on varem olnud tundides või kursusel kavas, kuhu peaks planeeritava tunniga jõudma või millised tegevused tuleb jätta järgmiseks tunniks. Lisaks reflekteeris neli kogenut ka valitud teema üle. Kogenud õpetajad olid mõtete ja ideede organiseerimisel üsna konkreetsed, nad ei jäänud kinni detailidesse. Näiteks kui õpetaja kahtles kahe variandi vahel, siis jättis ta otsustamise tunniks. Kogenud õpetajad on lisaks planeerimisele ka tundide läbi viimisel paindlikumad (Okas jt, 2013: 39). Kõike pole vaja kivisse raiuda ja läbi mõelda.

Õpetajad iseloomustasid planeerimise ajal materjali, millega tunnis tegeletakse. Materjaliks valiti näiteks õpik-töövihik, romaanikatkend, esitlus, tööleht, luuletus. Nad teadsid juba tunni kavandamise alguses, millega tunnis tegema hakkavad ja üldiselt oli teada ka, millist materjali tunniks vaja on. Õpetajatel võis olla esitlus varasematest aastatest täiesti valmis ja ettevalmistuse ajal kirjeldasid nad, mis teemal esitlus on. Võis olla ka nii, et õpetaja kohendas olemasolevat esitlust või täiendas töölehte, et see sobituks konkreetse klassi ja tunniga. Üks kogenud õpetaja aga soovis varasemast teistmoodi teemat käsitleda ja asus otsima raamatust uut katkendit, mida õpilastega koos käsitleda. Kogemuse kasvades muutub planeerimine vähem ajamahukamaks, sest vajalikud materjalid on juba eelnevatest aastatest olemas (Veskimäe, 2016).

Arvestatav osa ettevalmistustööst kulus õpetajatel tunni tegevuste paika panemisele. Tegevuste kirjeldamisel keskendusid kogenud õpetajad enamasti rohkem õpilaste kui enda tegevusele tunnis. Õpilased saavad tunnis arutleda paarilisega või gruppides, tuletada meelde autoreid, aastaarve, joonistada tegelassuhete kaarte, otsida märksõnu, meenutada, lugeda, lahendada ülesandeid, esitleda tehtud tööd, analüüsida oma eksimusi jne. Kogenute jaoks on tunni planeerimisel rohkem fookuses see, mida õpilane teeb, nad arvestavad õpilastega tegevuste ja meetodite valikul ning eesmärkide seadmisel (Okas, 2016).

Kõigil kogenud õpetajatel jäi midagi tunniks veel ette valmistada, näiteks oli neil vaja töölehti või tekste välja printida, töid parandada, ülesandeid või tekste enne tundi üle vaadata, materjale juurde otsida. On välja toodud ekspertõpetajate paindlikkust – neil pole vaja kõike kohe ära planeerida (Berliner, 1988).

Nii nagu magistritöös, keskendusid ka Contreras jt (2020) uurimuses kogenud õpetajad õppetegevustele ja materjalile. Contreras jt (2020) uurimuses polnud kogenud õpetajatele omane aga oma mõtete ja ideede organiseerimine või aja peale mõtlemine. Õpetajad ei tegelenud eriti reflekteerimisega, ent kõige rohkem reflekteerisid selles uurimuses kogenud õpetajad tunni tegevuste üle, samas kui minu uurimuses tõusis esile hoopis teema üle reflekteerimine, mida Contreras jt (2020) pole reflekteerimise all isegi välja toonud.

Millised sarnasused ja erinevused on algajate ning kogenud eesti keele ja kirjanduse õpetajate tundide ettevalmistuses?

Algajaid ja kogenud eesti keele ja kirjanduse õpetajaid ühendas tunni planeerimisel see, et ettevalmistusel keskenduti tunni tegevustele. Algajad pigem alles otsisid ettevalmistuse ajal, mida tunnis teha, kogenud loetlesid seda, mis on plaanis. Ka Krulli (2001) järgi võivad õpetajad jääda tunde planeerides pidama tunni sisulisele poolele – loetletakse tegevusi, mis tuleb tunnis läbida. Tunni tegevustele keskendumine oli ka Contreras jt (2020) uuringu üks tulemusi.

Õpetajate puhul oli sarnane see, et tunni planeerimisel ei alustatud eesmärgist. Eesmärk või õpitulemus toodi välja näiteks konkreetsete tegevuste puhul – miks on just see valitud või mida see peaks õpilastele andma. Eesmärk võis selguda ka tunni planeerimise lõpus. Tulemused ühtivad Johniga (2006), kes tõi välja, et eesmärk võib välja kasvada tegevustest, aga mitte Tricarico ja Yendol-Hoppey'ga (2012) kes leidsid, et õpetajad alustavad planeerimist just eesmärgist ning nad valivad õppetegevused tunniks eesmärgist lähtuvalt. Kuigi ülikoolis õpetatakse tudengitele sageli eesmärgipõhist tunnikava mudelit, võivad õpetajad sellest hilisemas töös sootuks loobuda (Kagan & Tippins, 1992).

Kui õpetajad seadsid tunniks eesmärgi või mainisid, milleni nad peaksid konkreetses tunnis jõudma, siis eristas algajat ja kogenud õpetajat see, et kogenud mõtlesid oma eesmärgiga ühest tunnist kaugemale. Näiteks sõnastati, kuhu peaks kursusega jõudma või millist üldpädevust (nt õpipädevus) peaks ülesanne arendama. Lisaks töid kogenud välja, millisest loogikast nad mingi teema üles ehitamisel on lähenenud. Fookus oli laiem kui algajatel õpetajatel, kes keskendusid üldiselt kindlale tunnile ja selle eesmärkidele, kuigi mõned algajad mõtlesid ka sellele, millele peaks järgmist tundi planeerides keskenduma. Tulemused ühtivad varasemate

teadusartiklitega: kogenud õpetajad mõtlevad planeerides pikemaajaliste eesmärkide peale, algajate fookus on kindla tunni materjalil (Koni & Krull, 2018; John, 2006).

Nii kogenud kui ka algajad õpetajad keskendusid tunni üles ehitamisel ajale, mõeldi sellele, kui kaua on tunniks aega ja kui pikalt tegevused aega võtavad. Kui kogenud õpetajad planeerisid aega pigem lühidalt ja mõtlesid sellele, kui palju jõuab ühte tundi paigutada, siis algajatele oli omane see, et kalkuleeriti täpsemalt, mitu minutit võiks ülesannetele kuluda. Algajad proovisid võimalikult täpselt paika panna ka seda, mis järjekorras tegevused tunnis on, ja aeg-ajalt muutsid nad ülesannete järjestust. Algajate jaoks oli oluline sellised asjad enne tundi välja mõelda, ent kogenutel on oskus tunni käigus muudatusi teha. Täpsele tunniraamile keskendumine ongi omane pigem algajatele õpetajatele, kes soovivad plaani detailselt paika panna, sest plaanist kõrvalekaldumine tundub neile ohtlik (Enow, 2015; Enow & Goodwyn, 2018).

Õpetajatele oli kavandamise ajal tavapärane ka oma mõtete organiseerimine: varasema meenutamine, olulise ja ebaolulise väljaselgitamine, plaani peas läbimõtlemine, otsuste kaalumine, mõtete ja plaani muutmine, segaduse väljendamine jne. See on väga tavaline osa planeerimisprotsessist, sest sedasi õpetajad tunde planeerivadki: nad arutlevad tegevuste üle, kujutavad ette, mis tunnis saama hakkab, ning reflekteerivad selle üle, mis on juhtunud varem, kui nad on sarnast tundi andnud (McCutcheon, 1980).

Kuigi nii kogenud kui ka algajad organiseerisid oma mõtteid planeerimise ajal, olid algajad selles oluliselt põhjalikumad. Algajad kõhklesid oma plaanis rohkem ja tegid kavasid vajadusel muudatusi. Samuti väljendasid nad rohkem segadust või muretsesid selle üle, mida nad peaksid järgmisena tegema. Kuna plaan polnud tunni planeerimist alustades juba nii teada kui kogenutel, kes on sarnast tundi ilmselt mitmeid kordi läbi viinud, siis läkski mitmel algajal esialgu aega, et jõuda selleni, mida ta tunnis teha tahab. Kogenutel on aastatega tekkinud paindlikkus oma plaane muuta ja seetõttu ei pea nad kõike ettevalmistuse ajal kõike detailselt paika panema (Enow & Goodwyn, 2018).

Tulemused lähevad vaid osaliselt kokku Contreras jt (2020) uuringu tulemustega, millest selgus, et kogenud õpetajad peaaegu et ei organiseerigi planeerimise ajal oma mõtteid ja algajad teevad seda oluliselt rohkem. Magistritöö tulemustest selgus, et kuigi algajad organiseerisid oma mõtteid tihedamalt, siis tegid seda siiski ka kogenud õpetajad. Contreras jt (2020) uurimusest selgus, et algajad õpetajad on igas tunniplaneerimise aspektis põhjalikumad kui kogenud õpetajad. Minu analüüsist ei saa seda järeldada, sest tegemist pole kvantitatiivse uurimusega.

Mõlemad grupid keskendusid planeerimise ajal rohkem õpilaste kui õpetaja tegevusele. See on tavaliselt omane kogunud õpetajatele, algajad õpetajad keskenduvad planeerimisel enamasti sellele, mida nemad tunnis tegema hakkavad (Enow, 2015). Magistritöös selgus aga, et ka algajate õpetajate fookus oli rohkem õpilaste kui õpetaja tegevusel. Algajad ja kogunud kommenteerisid planeerimise ajal ka õpilaste taset. Koni ja Krulli (2018) uurimusest selgus, et algajad õpetajad omistasid planeerimise ajal suuremat tähendust õppijate aktiveerimisele. Ka siinses uurimuses osalenud algajad õpetajad tõid välja, et peaksid tegema tunnis ka midagi mängulisemat või liikuvamat, samas kui kogunud õpetajad sellele tähelepanu ei pööranud.

Erinevus algajate ja kogunud õpetajate vahel tõusis esile ka siis, kui selgitati, milliseid õppematerjale tunnis kasutatakse. Kogunud õpetajad ei pidanud enamasti materjale otsima, sest need olid juba varasemast olemas või oli varem valmistatud materjale vaja täiendada. Osa algajatest alustas planeerimist sellest, et asuti kõigepealt õppematerjale ja ülesandeid otsima. Taas saab järeldada, et kogemuse kasvades on õpetajatel juba varasemad materjalid ja töölehed olemas ning tunni planeerimine pole seetõttu nii aeganõudev (Veskimäe, 2016). Kogunut ja algajat eristas ka see, kuidas tundi planeeriti. Enamik algajaid tegid tunni ette valmistamiseks märkmeid, näiteks koostati esitlus või tunnikava. Mõne kogenu puhul polnud aru saada, kas ta üldse tunni jaoks märkmeid tegi. Osa aga ütles, et esitlus on juba olemas või on seda vaja täiendada. Kogunute plaanid võivad olla suisa nähtamatud, sest see, mida tunnis teha, on olemas peas, aga mitte paberil (Enow & Goodwyn, 2018).

Kuigi ükski algaja õpetaja ei ole õpetajana tööl esimest aastat ja nad saavad juba mingile kogemusele või varasema(te) aasta(te) tööle tugineda, siis ilmnes kavandamise käigus siiski, et pikemalt koolis töötanud õpetajatel on oluliselt suurem kogemuste pagas, millele tugineda. Näiteks on kogunutel tekkinud aastatega kindel muster, mille järgi tundi üles ehitada, või on kogunenud töölehti ja muid õppematerjale, mida saab tunnis kasutada. Lisaks saavad nad võrrelda, mis tempos on õpilased varem teema selgeks saanud ja kas see ühtib praeguste õpilastega. Eksperdid saavad kogemustele tuginedes olla oma tegemistes üsna intuiitiivsed, sest paljud asjad on juba läbi proovitud, nad teavad, mis töötab ja mis mitte (Berliner, 1988).

4.2. Meetodi ja valimi kriitika, edasised uurimisvõimalused

Magistritöös kasutasin andmete kogumiseks valjusti mõtlemise meetodit, mida leiab küll arvutiteaduste õppekava magistritöödest, ent mitte eriti sageli humanitaarteaduste õppekava magistritöödest. See tähendab, et töö koostamisel oli keeruline leida sobivat eeskju, millest meetodi väljatöötamisel lähtuda. Samas on teadlased kasutanud sama meetodit õpetajaid

uurides (vt Contreras jt, 2020) ning tööd kirjutades sain lähtuda nendest uurimustest. Lisaks on ka valjusti mõtlemise meetodi läbiviimise kohta juhiseid, millest saab uuringut koostades lähtuda (van Someren jt, 1994).

Minu valitud meetod võib olla uuringus osalenud õpetajate jaoks uus ning kuigi soovisin, et tunniplaneerimise protsess oleks võimalikult loomulik, siis täielikult pole see meetodist lähtuvalt siiski võimalik. Õpetajad ei planeeri tunde valjusti mõeldes ning mainiti, et salvestises kiputi tundi rohkem läbi rääkima, kui tavaliselt harjunud ollakse. Üks potentsiaalne valimiliige loobus uuringust, sest meetod ei sobinud talle ja ei tundnud loomulik. Van Someren jt (1994) toovad välja, et valjusti mõtlemise meetod ei toimi kõikidele inimestele, sest mõnel on keeruline oma mõtteid välja rääkida. Samas muutub valjusti mõtlemine uuritavate jaoks enamasti mõne minuti jooksul loomulikuks (van Someren jt, 1994).

Valjusti mõtlemise meetod üldiselt eeldab, et uurija asub katses osalistega samas ruumis, ent sekkub uuritavate mõttekäiku võimalikult vähe (van Someren jt, 1994). Mina ei pidanud vajalikuks õpetajatega planeerimise ajal samas ruumis viibida, sest see andis valimiliikmetele vabaduse planeerimise aeg ja koht ise valida. Samas oleks ma saanud protsessi pisut paremini kontrollida, näiteks pani üks õpetaja salvestuse kinni, kui ta oli tunni kondikava välja mõelnud ning hakkas koostama esitlust. Kui ma oleksin uuritavaga olnud samas ruumis, siis oleksin saanud juhendada teda salvestust jätkama.

Andmete analüüsimiseks valisin kvalitatiivse sisuanalüüsi, sest esiteks saab valjusti mõtlemise meetodi kaudu koguda kvalitatiivseid andmeid, ja teiseks soovisin jõuda õpetajate sügavamate mõttemustriteni, mida on keeruline mõista kvantitatiivse meetodiga. Kvalitatiivne analüüs ei võimalda aga erinevaid tekste täpsetel alustel võrrelda (Kalmus jt, 2015). Algajate ja kogenud õpetajate võrdlemisel ei olnud võimalik öelda, kumma grupi õpetajate hulgas esines mingit koodi arvuliselt rohkem või vähem.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi puuduseks võrreldes standardiseeritud kontentanalüüsiga peetakse seda, et uurijal on võimalus mitteteadlikult valikuliselt tõendusmaterjale koguda (Kalmus jt, 2015). Sellise „õngitsemise“ ohtu aitab vähendada analüüsi läbiviimine sammhaaval, süstemaatiliselt ja kindlaid protseduureegleid jälgides (Kalmus jt, 2015). Endale sobivate vastuste leidmise ohtu vähendas minu töös kindlate koodide ja koodipuu loomine ning selle täiendamine kodeerimise jooksul. Lisaks kasutasin töös kaaskodeerijate abi, kes vaatasid läbi ühe transkriptsiooni ning koos võrdlesime, kas koodid on sarnased. Kaaskodeerijad esitasid ettepanekuid, mille alusel muutsin ja täpsustasin koodipuud.

Valimisse kuulus viis algajat ja viis kogenud eesti keele ja kirjanduse õpetajat. Uuritavad on leitud küll isiklike kontaktide ja soovitusel järgi, ent kindlate sisuliste kriteeriumite järgi. Kuigi

mugavusvalimi põhjal pole võimalik teha laiapõhjalisi üldistusi (Rämmer, 2014), siis polegi see kvalitatiivse analüüsi eesmärk ning uuritavate valikul lähtusin siiski sellest, et tegu oleks eesti keele ja kirjanduse õpetajatega, kes on töötanud, kas 1-3 aastat või 5+ aastat õpetajana. Valimi puhul saab kritiseerida seda, et algajad õpetajad olid kõik töötanud koolis 2-3 aastat, ent esimese aasta õpetajaid pole valimis üldse. Kõigil õpetajatel on varasema aasta kogemus, millele tunde ette valmistades tugineda. Samas on kõik viis Berliner (1988) järgi siiski algajad õpetajad, võrreldes teise rühma õpetajatega, kellest kogenuim on eesti keele ja kirjanduse õpetajana töötanud 38 aastat.

Edasistes uurimistesse võiks kaasata ka õpetajaeriala tudengeid, kes juba töötavad või kellel on käsil praktikaperiood. Ilmselt tuleb erinevus kogenuite ja algajate vahel paremini välja siis, kui uurida õpetajaid, kes on esimest õppeaastat klassi ees eesti keele ja kirjanduse õpetajatena. Samuti võiks võrrelda eesti keele tunni ettevalmistust kirjandusega. Mulle tundub õpetajana, et kui eesti keeles tundides on rohkem õppematerjale (õpikud, töövihikud, töölehed), millele tugineda, siis kirjanduses see nii pole. Kirjandustunnid on ka väga tekstipõhised ning alustaval õpetajal võib olla keeruline sobivaid tekste leida ja nende põhjal tundi üles ehitada.

Eraldi saaks uurida ka alustavaid põhikooli- ja gümnaasiumiastme õpetajaid ning võrrelda nende ettevalmistust. Järgmistes uurimustes võiks teha õpetajatega lisaks valjusti mõtlemise meetodile ka intervjuusid. See võimaldaks analüüsida, et näiteks kui õpetajad ise ütlevad, et peavad eesmärgistamist tunniplaneerimisel oluliseks, aga nad ise tundi ei eesmärgista, siis mis selle põhjus võib olla. Lisaks saaks uurida materjale, mida õpetaja tunniks valmistab ja erinevate õpetajate omi võrrelda. Samuti tasuks lasta algajatel ja kogunud õpetajatel planeerida samasisulist tundi.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, millele keskenduvad algajad ja kogunud eesti keele ning kirjanduse õpetajad tunni ettevalmistuses. Selle eesmärgi saavutamiseks tuli leida meetod, mille põhjal oleks võimalik uurida, kuidas õpetajad tunde planeerivad. Kuna tundide kavandamine on mõttetöö, mis mitmete õpetajate puhul paberile ei jõua ja võib leida aset ainult õpetaja peas (Enow & Goodwyn, 2018), siis pidi meetod olema selline, mis võimaldaks uurida õpetajate mõttekäike.

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks sobis valjusti mõtlemise meetod, mis võimaldas saada aimu sellest, mis on tavaliselt varjatud, ehk mõttetööst, mida õpetajad teevad, kui nad tunde planeerivad. Magistritöö valimisse kuulus viis algajat (2-3-aastase tööstaažiga) ning viis kogunud (8-38-aastase tööstaažiga) õpetajat, kes kõik valmistasid ette üht eesti keele või kirjanduse tundi ning verbaliseerisid planeerimise ajal valjusti oma mõtteid. Transkribeerisin ja kodeerisin õpetajate tunnisalvestised. Andmeid analüüsisin kvalitatiivse sisuanalüüsiga. Kodeerimisel lähtusin Contrerase jt (2020) uurimusest, ent kuna analüüsi käigus ilmnes ka selliseid koode, mida Contrerase jt koodipuus polnud, siis lõin ka ise koode juurde ja täpsustasin kategooriaid. Tundide kavandamise salvestustest ilmnes, et algajate ja kogunud eesti keele ning kirjanduse õpetajate vahel on planeerimisel nii sarnasusi kui ka erinevusi.

Nii algajad kui ka kogunud õpetajad keskenduvad tunni ettevalmistuses tegevuste planeerimisele ning planeerimisel ei alustatud eesmärgist. Kui eesmärk ettevalmistuse käigus sõnastati, siis mõtles kogunud õpetaja ühest konkreetsest tunnist kaugemale, ent algaja keskendus enamasti samale tunnile. Algajatele oli omane oma mõtete organiseerimine, reflekteerimine, aja planeerimine ja tegevuste järjekorrale mõtlemine. Kuigi algajad olid planeerides põhjalikumad, organiseerisid ka kogunud õpetajad oma mõtteid ja panid paika ajalist raami. See tulemus erineb näiteks Contrerase jt (2020) uurimusest, millest selgus, et kogunud õpetajad reflekteerivad ja mõtlevad tunde planeerides ajale pigem harva.

Kogunud ja algajad kirjeldasid kavandades rohkem õpilaste kui enda tegevust tunnis, algajad keskendusid ka õpilaste huvidele. Varasematest uuringutest on selgunud, et algajate õpetajate fookus on rohkem sellel, mida nemad hakkavad tunnis tegema (Enow, 2015), ent magistritöös see tõestust ei leidnud. Algajat õpetajat eristas planeerimisel kogunust see, et kõik algajad tegid tunniks märkmeid, samas kui kõik kogunud seda ei teinud.

Kui kogunul oli üldiselt teada, mis tunnis saama hakkab, siis enamik algajaid hakkas kavandamise alguses mõtlema, mis võiks tunnis aset leida. Suurema tööstaažiga õpetajad said planeerimise ajal tugineda varasemale kogemusele, mis väljendus selles, et neil on kujunenud

kindel rutiin tundide kavandamiseks, neil on materjalipagas, mida tundides kasutada, ning nad teavad, mida õpilased teemade puhul oskama peaksid. Kogemuse kasvades tunnevad õpetajad end enesekindlamalt, vajalikud materjalid on juba varasemast olemas (Veskimäe, 2016).

Varem ei ole eesti keele ja kirjanduse õpetajaid nii uuritud, et fookuses oleks algajate ja kogunud õpetajate tunni planeerimine. On mitmeid võimalusi, kuidas teemat edasi uurida. Kuna eesti keele ja kirjanduse ained on oma olemuselt tekstikesksed, siis oleks huvitav võrrelda töö tulemusi mõne muu aine õpetajatega.

Töö tulemused võiksid jõuda kaugemale kahe grupi õpetajate võrdlusest. Selle põhjal peaksid nii koolijuhid kui ka riigiametnikud nägema, et alustavale õpetajale peab pakkuma tuge ja tunnikoormus ei saa olla samasugune nagu kogunud õpetajal. Algajatel oleks mõistlik planeerida tunde koos ekspertidega ning alustavad õpetajad peavadki mentoriga koos planeerimist üheks olulisemaks tegevuseks, mis neid õpetajaks kujunemisel toetaks (Mutton jt, 2011; Meyen & Greer, 2009; Clark & Byrnes, 2012).

Kirjandus

- Ball, A. L., Knobloch, N. A. & Hoop, S. (2007). The Instructional Planning Experiences Of Beginning Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 56–65. <https://doi.org/10.5032/jae.2007.02056>
- Berliner, D. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teacher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf>
- Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development, and accomplishments. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265531>
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. M. C. Wittrock (toim). *Handbook of research on teaching. Third Edition*, lk 255–296. New York: MacMillan Publishing Company.
- Clark, C. M. & Yinger, R.J. (1987). Teacher planning. J. Calderhead (toim). *Exploring teachers' thinking*, 84-103. London:Cassell.
- Clark, C. M. (1988). Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5–12. <https://doi.org/10.2307/1174582>
- Clark, C. M. & Dunn, S. (1991). Second generation research on teacher planning. H. C. Waxman & H. J. Walberg (toim). *Effective teaching: Current research*, 183-201. Berkeley: McCuthan Publising Corporation.
- Clark, S. K. & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.666935>
- Contreras, K., Arredondo, C., Díaz, C., Inostroza, M. J. & Strickland, B. (2020). Examining differences between pre- and in-service teachers' cognition when lesson planning. *System*, 91, 102240. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102240>
- Khan, S., Siraj, D. & Ilyas, Z. (2024). Effect of lesson planning on academic performance: Evidence from the elementary level classroom. *Pakistan Social Sciences Review*, 8(1), 169-177, [https://doi.org/10.35484/pssr.2024\(8-I\)15](https://doi.org/10.35484/pssr.2024(8-I)15)
- Enow, L. (2015). *Teacher Cognition: A study of secondary English teachers*. University of Reading (doktoritöö).

- Enow, L. & Goodwyn, A. (2018). The invisible plan: How English teachers develop their expertise and the special place of adapting the skills of lesson planning. *English in Education*, 52(2), 120–134. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1438119>
- Ericsson, K. A. & Fox, M. C. (2011). Thinking aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology: Reply to Schooler (2011). *Psychological Bulletin*, 137(2), 351–354. <https://doi.org/10.1037/a0022388>
- Evisalu, L. (2023). *Autoetnograafiline uurimus eesti keele ja kirjanduse õpetaja vaimsest tervisest*. Tallinna Ülikool (magistritöö).
- Fonteyn, M. E., Kuipers, B. & Grobe, S. J. (1993). A Description of Think Aloud Method and Protocol Analysis. *Qualitative Health Research*, 3(4), 430–441. <https://doi.org/10.1177/104973239300300403>
- Hatch, L. & Clark, S. K. (2021). A study of the instructional decisions and lesson planning strategies of highly effective rural elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103505. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103505>
- Hertz, B., van Woerkum, C. & Kerkhof, P. (2015). Why Do Scholars Use PowerPoint the Way They Do? *Business and Professional Communication Quarterly*, 78(3), 273–291. <https://doi.org/10.1177/2329490615589171>
- Hertz, B., Kerkhof, P. & van Woerkum, C. (2016). PowerPoint Slides as Speaking Notes: The Influence of Speaking Anxiety on the Use of Text on Slides. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3), 348–359. <https://doi.org/10.1177/2329490615620416>
- Iqbal, Md. H., Siddiqie, S. A. & Mazid, Md. A. (2021). Rethinking theories of lesson plan for effective teaching and learning. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100172>
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483–498. <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Kagan, D. M. & Tippins, D. J. (1992). The Evolution of Functional Lesson Plans among Twelve Elementary and Secondary Student Teachers. *The Elementary School Journal*, 92(4), 477–489. <https://doi.org/10.1086/461703>
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso. & T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kikerpill, T. (2012). Enesevaatlus lugemistesti valiidsuse uurimisel. *Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri*, (3), 79–112. <https://doi.org/10.12697/jeful.2012.3.2.04>

- Koni, I. & Krull, E. (2018). Differences in novice and experienced teachers' perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks. *Teacher Development*, 22(4), 464–480. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1442876>
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7. (2020). Kasutatud 23.10.2024, <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Kõiv, K., (2020). *Tartu Ülikooli õpetajakoolituse tudengite hinnangud kutsestandardi kompetentsidele*. Tartu Ülikool (magistritöö).
- Laanemaa, E. (2010). *Algajate ja kogunud õpetajate erinevused tundide planeerimisel*. Tartu Ülikool (magistritöö).
- Lai, E. & Lam, C. (2011). Learning to teach in a context of education reform: liberal studies student teachers' decision-making in lesson planning. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 219–236. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.558287>
- Linno, M. (2020a). Transkribeerimine. M-L. Tikerperi (toim). *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine/>
- Linno, M. (2020b). Kodeerimine ja kategoriseerimine. M-L. Tikerperi (toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kodeerimine-ja-kategoriseerimine/>
- McCutcheon, G. (1980). How Do Elementary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influences on It. *The Elementary School Journal*, 81(1), 4–23.
- Meyen, E. & Greer, D. (2009). The Role of Instructional Planning in Math Instruction for Students With Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 41 (5): 1–12.
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Naylor, C. S. (2001). „I Love Teaching English, But...” A Study of the Workload of English Teachers in B.C. Secondary Grades. *British Columbia Teachers Federation Report*.
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Okas, A., van der Schaaf, M. & Krull, E. (2013). Teachers' Practical Knowledge in Novice and Experienced Teachers' Comments on Classroom Interactions. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 1, 25–45. <https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.03>

- Okas, A. (2016). *Novice and experienced teachers' practical knowledge in planning, delivery and reflection phases of teaching*. Tartu Ülikool (doktoritöö).
- Olev, A. & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing, Vol. 10(3)*, 409–421. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Ornstein, A. C. (1997). How Teachers Plan Lessons. *The High School Journal, 80(4)*. <https://www.jstor.org/stable/40364454>
- Palk, E. (2020). *Algaja eesti keele ja kirjanduse õpetajate töökoormus*. Tallinna Ülikool (magistritöö).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pettis, C. (2022). Preservice elementary teachers' use of text on slides to support planned instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 22(2)*, 417-448.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2023). Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. *Riigi Teataja*. https://www.riigiteataja.ee/aktiivisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa1.pdf#
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*, <https://samm.ut.ee/valimid/>
- Saks, K. (2024). *Õppimise alused*. <https://pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/2024-02/Õppimise%20alused.pdf>
- Sougari, A. (2011). Student teachers' decision-making skills in relation to lesson planning: The impact of a practicum. *Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, 19*, 403-412. <https://doi.org/10.26262/istal.v19i0.5518>
- Strömpl, J. (2020). Üldmetodoloogilised küsimused. M-L. Tikerperi (toim). *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/uldm Metodoloogiliskusimusi/>
- Sõnaveeb. (2025). Eesti Keele Instituut, <https://sonaveeb.ee>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. OECD. <https://hdl.handle.net/10062/70213>
- Tricario, K. & Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher learning through self-regulation: An exploratory study of alternatively prepared teachers' ability to plan differentiated instruction in an urban elementary school. *Teacher Education Quarterly, 39(1)*, 139-158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977360.pdf>
- van Someren, M. W., Barnard, Y. F. & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes* (Kd 31). London: Academic Press. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/0306457395900314>

- Veskimäe, M. (2016). *Algajate õpetajate esimesed aastad: muutused õpetamises ja muutuste mõjutajad*. Tartu Ülikool (magistritöö).
- Vöörmann, R. & Helemäe, J. (2010). *Uuringu kokkuvõte ajakulust õppetundide läbiviimisele lisanduvate ülesannete täitmiseks*. Tallinn: Eesti Haridustöötajate Liit.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.
- Yinger, R. J. (1980). A Study of Teacher Planning. *The Elementary School Journal*, 80(3), 107–127. <https://doi.org/10.1086/461181>

Comparison of lesson preparation between novice and experienced Estonian language and literature teachers. Summary

The aim of this master's thesis was to explore what do beginner and experienced Estonian language and literature teachers focus on when preparing lessons. Research questions were the following:

1. What do novice Estonian language and literature teachers focus on in lesson preparation?
2. What do experienced Estonian language and literature teachers focus on in lesson preparation?
3. What similarities and differences are there in lesson preparation between novice and experienced Estonian language and literature teachers?

Since lesson planning is often a thought process that may not be written down but instead takes place in the teacher's mind (Enow & Goodwyn, 2018), a method was needed that allowed access to teachers' thought processes. For these reasons I chose the think-aloud method, as it gives insight into the otherwise hidden thought process involved in lesson planning.

The sample consisted of five novice (2–3 years of experience) and five experienced teachers (8–38 years of experience), all of whom verbalized their thoughts while planning a lesson for either Estonian language or literature. They recorded these sessions, which I then transcribed and coded. The coding framework was based on Contreras et al. (2020), but new codes were added as needed.

The analysis showed both similarities and differences between beginner and experienced teachers. All teachers focused on planning classroom activities rather than starting from the lesson goal and objectives. When teachers set goals for the lesson, experienced teachers tended to consider broader learning objectives, but beginners focused more on the lesson that they were planning for. While organizing thoughts and structuring time were more typical of beginners, experienced teachers did it as well, which differs from previous findings that experienced teachers rarely plan time or structure their ideas explicitly (e.g., Contreras et al, 2020).

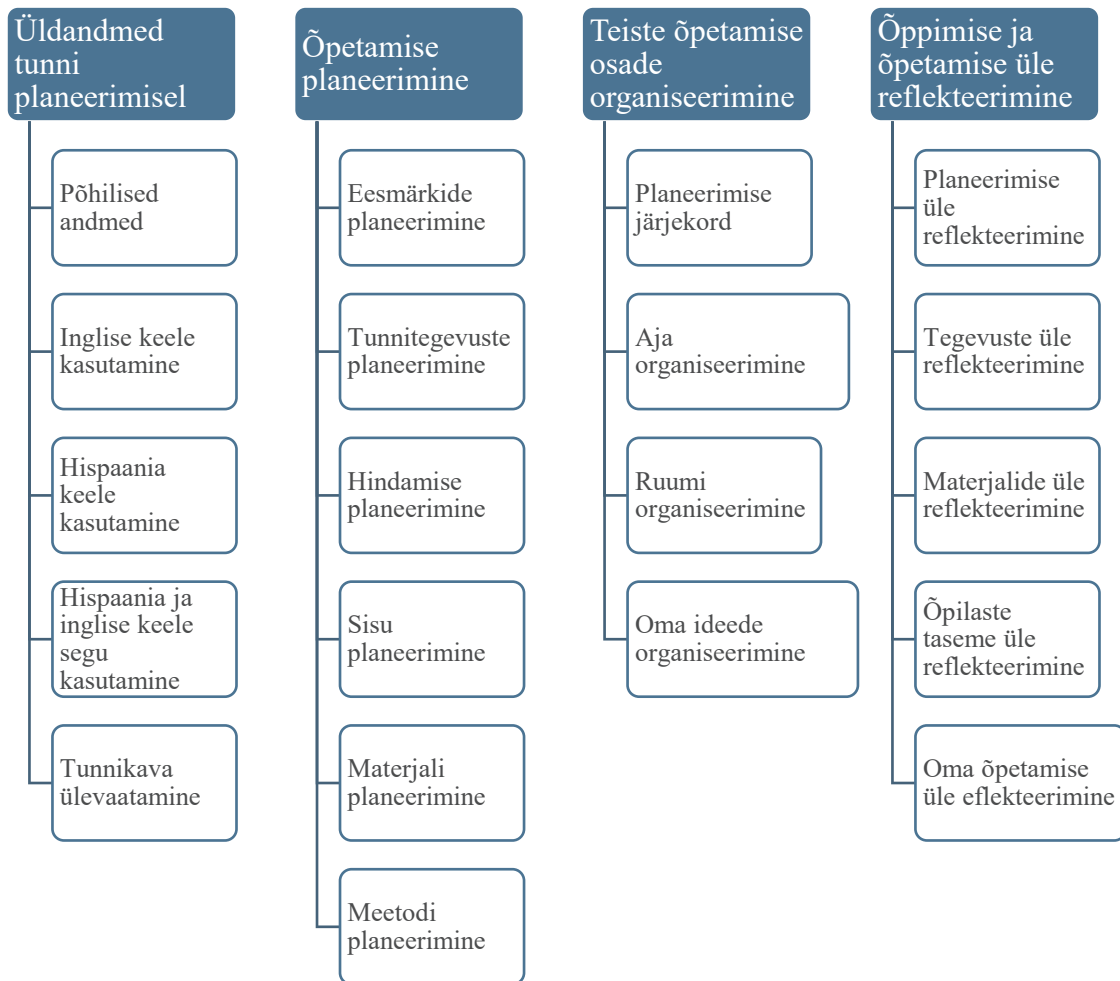
Both groups focused more on student activities than their own role, with beginners paying additional attention to students' interests. Contrary to previous studies (e.g., Enow, 2015), beginners in this study were not focused on only their actions in the lesson. All beginners took notes during planning, while not all experienced teachers did, and beginners gave more

importance to the sequence of activities. Experienced teachers generally had a clearer idea of how the lesson would unfold from the start. They could rely on established routines, collection of materials, and prior knowledge of students' skills. As experience grows, teachers become more confident, and necessary materials are often already prepared (Veskimäe, 2016).

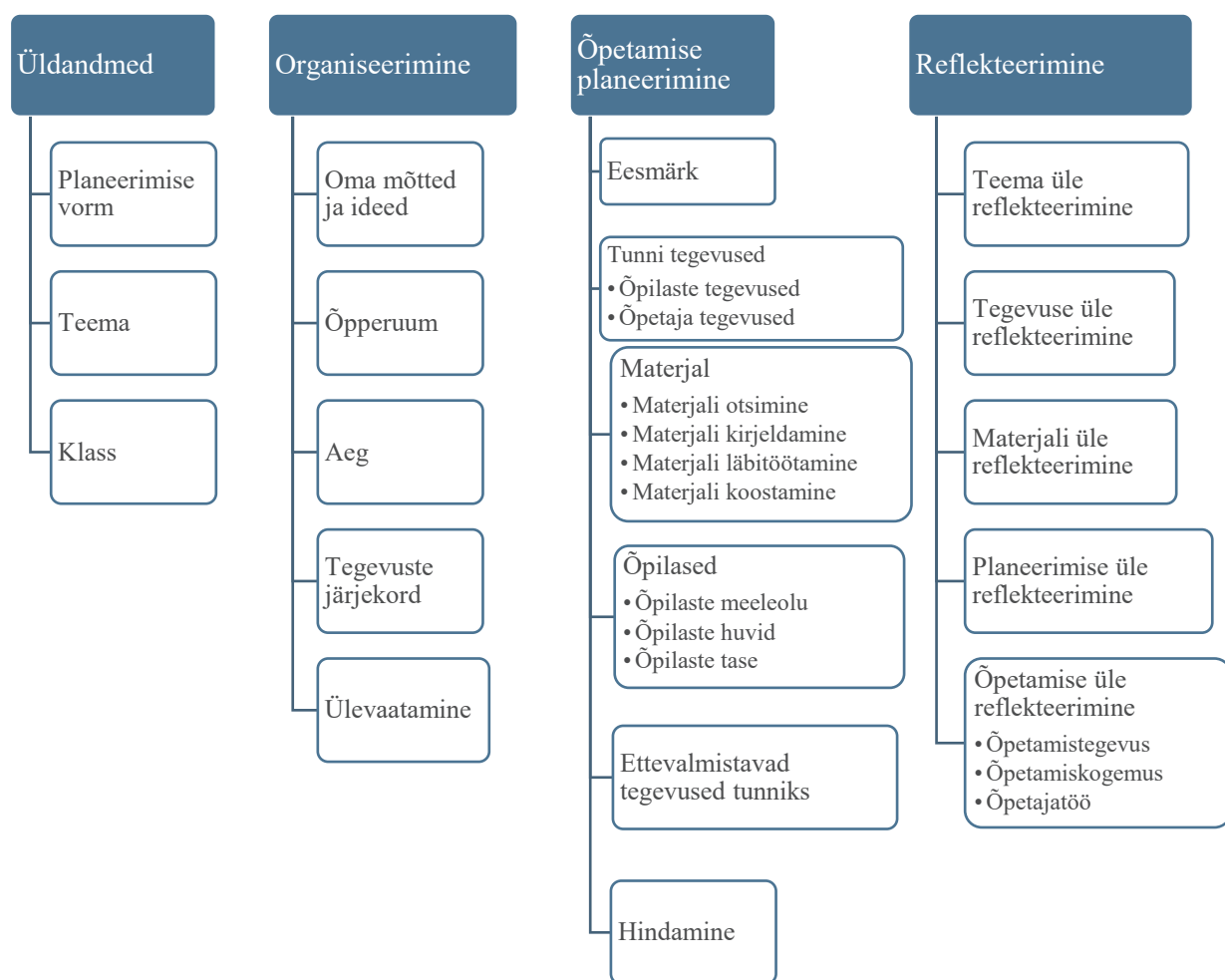
This is the first study focusing specifically on the differences between novice and experienced Estonian language and literature teachers in lesson planning. There are many ways to continue this research: comparing results with teachers of other subjects, focusing strictly on literature lessons, comparing student teachers and experts or high school and middle school teachers, doing interviews after think aloud sessions etc.

Most importantly, these results highlight the need for more support for beginner teachers. School leaders and policymakers should consider that novice teachers require mentoring and cannot be expected to handle the same workload as experienced teachers. Collaborative lesson planning with mentors is essential in supporting beginner teachers' professional development (Mutton et al., 2011; Meyen & Greer, 2009; Clark & Byrnes, 2012).

Lisa 1. Koodipuude võrdlus



Joonis 1 Contreras jt (2020) koodipuu



Joonis 2 Magistritöös kodeerimisel kasutatud koodipuu

