

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Annabel Berg

SÕJATEEMALISE OMALOOMINGU KIRJUTAMINE JA ESITAMINE 10. KLASSI
KIRJANDUSTUNNIS – ÕPIMOTIVATSIOON JA ESINEMISJULGUS

Magistriprojekt

Juhendaja PhD Katre Talviste

TARTU 2025

Autorsuse kinnitus

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

Annabel Berg

Lühikokkuvõte

Maailmas leidub hulganisti probleeme ning keeruliste ja vastuoluliste teemade puhul on eriti haavatavad just noored inimesed. Ülemaailmseid murekohti tuleb koolitundides käsitleda järjest enam, kuna õpilaste teadlikkus, väärtuskasvatus ning hea suhtlemisoskus tagavad demokraatlikus riigis ühiskonna toimimise.

Magistriprojektis uuriti, kuidas motiveerida õpilasi käsitlema sõjaga seotud teemasid loovkirjutamise ja omaloomingu esitamise kaudu. Selleks koostati referatiivne ülevaade õpimotivatsioonist, loovkirjutamisest ning keeruliste ja vastuoluliste teemade käsitlemisest. Näidistundide ettevalmistamisel lähtuti ühe Eesti kooli 10. klassi õpilaste vastuste analüüsist – küsitlust täitis 35 õpilast ning avatud vastused kodeeriti programmiga Taguette. Vastuste analüüsimisel selgus, et valdavale enamusele (89%) ei meeldi klassi ees omaloomingut esitada, samas pidas esinemisoskust arendatavaks 74% õpilastest. Omaloomingu esitamise puhul kardavad õpilased enim aspekte, mis on tingitud neist endist, nt rahulolematust loodud tekstiga, vigade tegemine ettekandmisel, ebameeldivus avaliku esinemise ees. Välistest teguritest mainiti enim klassikaaslaste arvamust. 34% õpilaste hinnangul ei julgustaks neid omaloomingut esitama mitte miski; välise motivaatoritena toodi enim välja hinde või muu preemia saamine, kusjuures nii hinnet kui ka preemiat mainisid peaaegu ainult poisid. Omaloomingu kirjutamise ja selle esitamisega seotud julgustavatest aspektidest mainiti enim harjutamist ning klassikaaslaste mõistvat suhtumist.

Õpetajal tuleb nii õpilaste esinemisjulguse edendamiseks kui ka keeruliste teemade käsitlemiseks luua turvaline ja üksteist austav õpikeskkond.

Võtmesõnad: õpilasomalooming, suhtluspädevus, õpimotivatsioon, gümnaasium

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Eesti õpilaste esinemisjulgus.....	7
1.1. Miks on vaja esinemisjulgust arendada?.....	7
1.2. Loovkirjutamine ja selle olulisus.....	8
1.3. Keeruliste teemade käsitlemine gümnaasiumiastmes.....	9
1.4. Motivatsioon.....	11
1.4.1. Sisemine ja väline motivatsioon.....	11
1.4.2. Ennastjuhtiv õppija.....	12
1.4.3. Madalama õppeedukusega ja vähemotiveeritud õppija toetamine.....	13
1.5. Õpetaja kui juhendaja.....	14
2. Näidistunnid.....	17
2.2.1. Esimesele näidistunnile eelnenud tegevused.....	18
2.2.2. Esimese tunni kava.....	18
2.3. Teine näidistund.....	19
2.3.1. Teisele näidistunnile eelnenud tegevused.....	19
2.3.2. Teise tunni kava.....	19
2.4. Õpilaste eneseanalüüs.....	20
2.4.1. Kogemused omaloominguliste tekstide ettekandmisel.....	20
2.4.2. Omaloomingu esitamist mõjutavad tegurid.....	21
2.5. Tundide kokkuvõtted.....	24
2.5.1. Esimese näidistunni käik.....	25
2.5.2. Teise näidistunni käik.....	27
2.5.3. Kokkuvõtte näidistundidest.....	30
3. Eneseanalüüs.....	32
Kokkuvõte.....	37
Kirjandus.....	39
Writing and presenting original creative work on war in 10th grade literature lessons – learning motivation and the courage to perform. Summary.....	44
Lisad.....	45

Sissejuhatus

Kuuendat aastat eesti keele ja kirjanduse õpetajana töötav magistriprojekti autor on oma pedagoogistaaži jooksul kohanud nii põhikooliõpilasi kui ka gümnasiste, kes parema meelega omaenda loodud tekstide esitamisest hoiuvad. Autor on gümnaasiumiastme õpilasi õpetanud vaid kaks aastat, siiski väidab ta oma kogemuste põhjal, et võrreldes põhikooliõpilastega pelgavad gümnasistid omaloomingut tervele klassile esitada rohkem kui nooremad õpilased. Miks see nii on? Reeglina on gümnaasiumides, eriti riigigümnaasiumides õpilaste arv klassis suurem kui põhikoolides. Kümnennda klassi õpilased alles harjuvad oma klassikaaslastega, tihti ka uue koolimaja ning õpetajatega. Põhikooli teise ja kolmanda kooliastme õpilased on tavaliselt aga kooliga, õpetajate ja klassikaaslastega juba harjunud ega karda seega nii väga kogu klassiga oma mõtteid ja loomingu jagada.

Erinevad uuringud on tõestanud, et keeruliste ja vastuoluliste teemade käsitlemine tekitab õpetajates ebakindlust ning tunnet, et neil puudub piisav ettevalmistus poliitiliselt laetud temaatika lahkamiseks kooli kontekstis. Samas rõhutatakse, et õpetajail tuleb järjest enam koos õpilastega just keerulistel teemadel arutleda, et tulevased põlvned suudaksid mõista probleemide erinevaid tahke, sõnastada oma arvamusi ning argumenteerida ükskõik kellega. Oskus keerulistel ja vastuolulistel teemadel kaasa rääkida ning argumenteerida ongi tulevikus demokraatliku ühiskonna võti. (Kerr & Huddleston 2015; Barton & McCully 2007)

Kirjandusõpetaja peamiseks eesmärgiks on õpimotivatsiooni ergutamine ning selle hoidmine, et õpilased omandaksid õppekavas seatud teadmised ja oskused. Õpetaja peab tagama turvalise ja koostöise keskkonna, et õpilased saaksid rakendada oma varem õpitud teadmisi ja oskusi ning õppida juurde uusi – ikka selleks, et tulevikus veelgi rohkem teadmisi ja oskusi omandada. (Brophy 2014: 29-30)

Ehkki gümnaasiumi riikliku õppekava ainevaldkond „Keel ja kirjandus” annab õpetajale vabad käed kirjandustundides nii omaloominguga kui ka avaliku esinemisega tegelemiseks, ei jää praktikas just palju aega, et viimast nimetatud oskust tundide ajal pidevalt arendada. Magistritöö autor on täheldanud ka seda, et kui omaloominguline ülesanne jääb koduseks tööks, on nii mõnegi õpilase teksti kas täielikult või osaliselt koostanud hoopis tehisintellekt, seega tuleks tänapäeva õpetajail seista hea õpilaste loomuliku loovuse propageerimise eest.

Magistriprojekti eesmärgiks on julgustada kirjanduskursusel „Pärimus ja kirjandus” osalevaid õpilasi omaloomingut kogu klassile ette kandma, käsitledes seejuures keerulist teemat nagu sõda. Töö eesmärgini jõudmiseks esitati neli uurimisküsimust:

- 1) Mis kasu saab õpilane omaloomingu kirjutamisest?
- 2) Kuidas motiveerida õpilasi käsitlema keerulist ja vastuolulist teemat?
- 3) Kuidas hindavad oma esinemisjulgust 10. klassi õpilased?
- 4) Mida saab õpetaja kirjandustundides teha, et õpilased julgeksid omaloomingut esitada?

Magistriprojekti esimene peatükk annab ülevaate esinemisjulgusest, loovusest ja selle olulisusest, motivatsioonist, keeruliste teemade käsitlemisest ning õpetaja kui juhendaja rollist. Autor toetub esimeses peatükis varasematele uurimustele ning õpetajatele mõeldud õpikutele. Teine peatükk koosneb näidistundidest, kus on esitatud tundide ettevalmistamisega ning läbiviimisega seotud teave, tunnikavad, tundide käik ning tundide kokkuvõtted. Peatükk sisaldab ka esinemisega seotud küsitlusele vastanud 10. klassi õpilaste vastuste analüüsi ja tulemusi. Kolmas peatükk on õpetaja eneseanalüüs.

1. Eesti õpilaste esinemisjulgus

1.1. Miks on vaja esinemisjulgust arendada?

Paljud inimesed, ka need, kes peavad end heaks suhtlejaks, tunnevad avaliku esinemise ees hirmu. Sageli ei teadvustata aga tõika, et neid, kes esinemist pelgavad, on maailmas rohkem kui neid, kelle jaoks avalik esinemine probleeme ei valmista. (Lucas 2009: 9; Raja 2017: 95)

Inimesed, kes ei naudi esinemist, tunnevad publiku ees üles astudes ärevust ja hirmu ning reeglina nad ka väldivad avalikku esinemist. Kui neil lasub aga kohustus esineda, kannatavad nad tähelepanu keskpunktis olemise ära – hirmu ja ärevuse sümptomid jäävad alles. Õnneks on esinemisjulgus arendatav: tõhusaimaks viisiks on esinemise harjutamine esmalt väiksemates gruppides ning liikumine järk-järgult suurema publiku ette. Kui esinemisoskust üldse ei arendata, tekivad inimesel isiklike ja professionaalsete eesmärkide saavutamisel raskused. Esinemisoskust tuleb kindlasti edendada, kuna see suurendab inimese enesekindlust olulisel määral. (Raja 2017)

2022. aastal Tartumaa gümnaasiumiõpilastega läbi viidud intervjuudest selgus, et uurimistööd kaitsnud gümnaasistid tundsid esinemishirmu isegi siis, kui nad olid kaitsmiseks hästi valmistunud ning komisjongi oli toetav. Lisaks tundsid õpilased muret oma eneseväljenduse selguse ja üheselt mõistetavuse pärast. Mõne õpilase kogemuskirjeldusest selgus, et kaitsmine aitas neil esinemishirmust üle saada ning edasised avalikud esinemised ei tundunud talle enam nii hirmsad olevat. (Reinsalu, Vija & Kook 2022)

Suhtluspädevuse arendamist käsitlevas lõputöös (2017) selgus küsitluse vastustest, et nii gümnaasiumiõpilased kui ka nende õpetajad pidasid kõige olulisemaks oskuseks, mida tundides arendada tuleks, esitlemisoskust ning oma seisukohtade esitamist koos põhjendamisega. (Vink 2017)

Õnneks leidub palju eestikeelseid õpikuid, mis aitavad esinemisoskuse õppimise ja selle arendamise puhul nii õpetajaid kui ka õpilasi. Põhjalikematest on välja toodud „Kõne Kunst”, K. Aava (2003); „Kõnelema! Harjutusi suulise väljendusoskuse arendamiseks koos õpetuste ja soovitusetega”, M. Hage (1994) ning „Esitluste tegemine”, N. Morgan. (Kuiv 2022)

Eesti keele ja kirjanduse õpetajatele on gümnaasistide esinemisjulguse edendamisel abiks ka Triinu Laari magistr töö (2011) raames loodud õppematerjalid, mis võimaldavad gümnaasiumiastmes suhtluspädevusi, sh esinemis- ja kuulamisoskust hinnata ja arendada. (Laar 2011)

1.2. Loovkirjutamine ja selle olulisus

Gümnaasiumi riikliku õppekava ainekava „Keel ja kirjandus” üldalustes on kirjas, et keele- ja kirjanduspädevus seisneb oskuses eri tekste mõista, analüüsida, kriitiliselt hinnata ning luua. (GRÕK 2023)

Magistriprojektis uuritava teemaga – esinemisjulguse arendamisega – on pädevusist eeskätt seotud teksti mõistmine ja teksti loomine: tunnikontrolli lahendades tuleb meenutada loetud müüti; seejärel tuleb analüüsida müüditegelasi ning ülekantud tähendus(t)ega väljendeid; järgmises tunnis tuleb kirjutada luuletus, mis sisaldab õpilaste isiklikku arvamust sõjapidamise kohta; lõpuks loeb ka paar õpilast oma luuletuse tervele klassile ette.

Ainevaldkond „Keel ja kirjandus” näeb ette, et õpilane peab omandama järgmised valdkonnapädevused, mis on seotud selle magistriprojektiga:

õpilasel tuleb

4) *arendada oma loovvõimeid, kirjutada ja esitada eri tüüpi ning eri žanris tekste, kasutada tekstiloomes sobivaid ja asjakohaseid alustekste ning*

5) *mõista keele ja kirjanduse ühiskondlikku, ajaloolist ja kultuuriväärtust ning tähtsust iseenda arengus. (Ibid)*

Seega on näidistunnid tihedalt seotud kahe väga olulise riiklikus õppekavas kehtestatud pädevusega. Olgu ka öeldud, et nimetatud valdkonnapädevused kujunevad terve gümnaasiumiaja vältel ning iga pädevust tuleb arendada pidevalt ja eesmärgistatult.

Töö autor on täheldanud, et gümnaasistidele reeglina meeldib oma arvamust avaldada ning ka ilukirjanduslikke tekste luua, kuid omaenda tekstide esitamine klassikaaslastele ei tundu õpilaste jaoks meeldiv tegevus olevat. Iseenesest on omaloomingu kirjutamine ning selle esitamise kasuteguri olemasolu enesestmõistetav, kuna vastasel korral ei oleks ju sellised õppetegevused riiklikus õppekavas esindatud.

Luuletuse kirjutamisel mängib erilist rolli fantaasia ehk kujutlusvõime: inimene loob oma elus kogetu põhjal uue tervikkujutise. (ENE II 1987: 666) Beach jt on õpetajatele mõeldud õpikus toonud näiteid nende õpetajate kogemuste kohta, kes on õppetöö käigus palunud gümnaasistidel luuletusi kirjutada. Näiteks said õpilased võimaluse analüüsida oma identiteeti ja probleeme just luuletuste kirjutamise kaudu: õpilaste loomingus kajastusid nende minevikusündmused, huvid ja kired ning identiteediga seotud mured ja konfliktid. Toronto õpetaja Airin Stephens leidis, et luule kaudu saavad noored avastada, millised kohad ja hetked nende jaoks kõige olulisemad on olnud. Oma kogemuste ja mõtete kirjapanemise ja

loomingu jagamise kaudu õpivad noored ümbritsevasse maailma kriitiliselt suhtuma ning eakaaslastega suhtlussidemeid looma. (Beach jt 2016: 160)

Maria Teiverlaur on tutvustanud ka luuleteraapiat, mida kasutavad Eestis vaid vähesed terapeutid, kuna üldlevinud arvamuse järgi on tegemist kognitiiv-käitumisteraapia abiteraapiaga. Huvitava nimetusega ravipraktikat on aga kirjeldatud juba antiikajal ning luule ei ole aidanud ainult psüühiliste probleemidega inimesi, vaid ka neid, kel on olnud aeg-ajalt oma tunnete ja mõtetega keeruline toime tulla. Eriti soovitatakse luuleteraapiat neile, kes on depressioonis ja/või frustratsioonis; apaatsed või eemalehoidvad; stereotüüpse mõtlemisega jms – kuna Eesti laste ja noorte vaimne tervis ei ole juba pikemat aega kiita, leidub igas klassis päris mitu õpilast, kes kahjuks nimetatud probleemide all väiksemal või suuremal määral kannatavad. Luuleteraapia elavdab inimese fantaasiat ja kujutlusvõimet ning selle ravipraktika peamiseks eesmärgiks on saavutada inimese hingeelus seisundeid, kus positiivseid kujutlusi leidub rohkem kui negatiivseid. Et ravi tõhusalt toimiks, on tarvis luuleseansse korrata ning praktikas kasutatakse enim grupiseansse, kuna sellisel juhul saavad ravis osalejad kuulata ja analüüsida ka kaaslaste mõtteid ja tundeid – tänu inimeste unikaalsusele ja mõtteavaldustele avardub iga osaleja mõttemaailm koos selle eri tahkudega. Parimaks teraapiagrupi suuruseks loetakse viit kuni üheksat osalejat – klassid on enamasti loomulikult mitu korda suuremad, kuid õpetaja läbimõeldud juhtimise korral saavad õpilased siiski oma mõtete avaldamisest ning klassikaaslaste kuulamisest kasu. (Teiverlaur 2010)

Lisaks luule loomisele ja selle jagamisele õppetöö kontekstis peaksid õpetajad oma õpilasi julgustama osalema ka koolivälistel kirjandusüritustel, konkurssidel, ringides, kommuunides jms. Sellistel sündmustel ja kirjandusteemalistes gruppides kaasalöömine suurendab õpilaste autonoomsust väga palju ning aitab õpetajatel õpilaste mõttemaailmast paremini aru saada. (Beach jt 2016; Fisher 2005: 127) Magistriprojekti autor soovib igal kirjandusõpetajal lisaks ise ainealaste ürituste korraldamisele hoida silma peal ka Eesti Kirjanike Liidu kodulehel; olla maakonna emakeeleõpetajate meililistis ning jälgida Facebooki-gruppi Estaõpsid – õpetaja võiks end erinevate sündmuste, konkursside ja algatustega kursis hoida ning lasta ka õpilastel otsustada, kus võiks terve klassiga või väiksema grupiga osaleda.

1.3. Keeruliste teemade käsitlemine gümnaasiumiastmes

Magistriprojekti autor on nii aineõpetajana kui ka klassijuhatajana tänapäeva põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste muredest ja kartustest üsna teadlik. Autori õpetajastaaži jooksul on õpilaste läbivateks probleemideks olnud suhted klassikaaslastega (poiste ja tüdrukute erinev

arenemiskiirus, laharvamused, võimutsemine); koroonapandeemiast tulenev hirm enda ja lähedaste tervise pärast, ka distantsõppega toimetuleku ja õpitulemuste saavutamise pärast; hirm Eesti julgeoleku pärast – selle vallandas peamiselt Venemaa sissetung Ukrainasse 2022. aastal, kuid ka Hamasi-Iisraeli sõda ning agressiivsed kokkupõrked Lähis-Idas. Viimase puhul on gümnaasiumiõpilased väljendanud oma murelikke arvamusi ka naiste õiguste piiramise ja kaotamisegi kohta.

Viimastel aastakümnetel otsustab Eestis riiklikus õppekavas leiduvate eesmärkide täitmisega seonduva üle kool, eriti õpetajad: nad saavad materjale ja meetodeid õppetöö tarvis ise valida. Loomulikult kaasneb sellise laia valikuvabadusega ka suur vastutus. (Fraser jt 2020; Viirpalu, Krull & Mikser 2021) Kerr ja Huddleston on õpetajatele mõeldud õppematerjalis välja toonud, et õpilastele tuleb demokraatiat ja inimõigusi õpetada just aktiivõppemeetodite ning päriselus toimunud juhtumite analüüsimise teel – puhtalt teoreetiline õpe ei ole piisavalt tulemuslik. Rõhutatud on ka keerulistel teemadel diskuteerimise olulisust ning õpetajaid julgustatakse tundides koos õpilastega vastuoluliste teemade üle arutlema. (Kerr & Huddleston 2015)

Ka K. Barton ja A. McCully on öelnud: „Kui tänapäevased demokraatlikud ühiskonnad sõltuvad kodanike võimest osaleda argumenteeritud aruteludes nendega, kelle arvamus nende endi omast erineb, on meie kui pedagoogide ülesanne seda oskust oma lastes kindlasti arendada.” (Barton & McCully 2007: 13)

Erinevad uuringud on tõestanud, et keeruliste ja vastuoluliste teemade käsitlemine tekitab õpetajates ebakindlust ning tunnet, et neil puudub piisav ettevalmistus poliitiliselt laetud temaatika lahkamiseks kooli kontekstis. Kello uurimuses (2016) avaldati eesti ja läti ajalooõpetajate intervjuerimisel põhinevad tulemused, mis sisaldasid loendit tundlike või vastuoluliste teemade kohta – enim mainiti sõdu ning Nõukogude Liidu laastavat mõju Eestile ja Lätile, sh Molotovi-Ribbentropi pakti ning küüditamisi. (Kello 2016)

Eesti humanitaarainete õpetajate ja gümnaasiumiõpilaste tundliku õppesisuga seotud kogemusi on põhjalikult uurinud ka Pille-Riin Makilla, kelle magistritöös läbi viidud küsitluse analüüsist selgus, et 84% õpetajatest on oma tundides potentsiaalselt vastuolulisi teemasid käsitleanud kas väga tihti, tihti või vahetevahel. Õpilaste arvates oli koolis suuri arutelusid ja/või pingeid tekitanud soolise identiteedi, seksuaalse orientatsiooni, Eesti usundi ning vaktsiinide ja vaksineerimisega seotud teemad. Õpetajate arvates olid koolis enim suuri arutelusid ja/või pingeid tekitanud kiusamist puudutavad teemad, sellele järgnesid soolise identiteedi, seksuaalse orientatsiooni ning Eesti usundiga seotud teemad. Selgus, et koolis on palju arutelusid ja/või pinget tekitanud need teemad, mis õpilasi ja õpetajaid ka isiklikult

puudutavad. Uurimusest ilmnes ka huvitav tulemus: õpetajad tajusid aruteluteemasid keskmiselt lõhestavamana kui õpilased. Mõne teema käsitlemine ning õpilastevaheline diskussioon tundus õpetajatele olevat probleemsem ja teravam kui tegelik olukord. Keerulistel teemadel arvamuse avaldamist mõjutavad õpilaste hinnangul enim nende enesetunne ning klassiõhkkond, kuid ka õpetaja õpetamisstiil ja õpetaja oskus luua koostöist keskkonda. Nii õpilased kui ka õpetajad pidasid eriti oluliseks teguriks õpetaja avatust erinevatele arvamustele. (Makilla 2023)

Õpetajad ei pruugi aga koolitunnis tundlike teemade puudutamise puhul märgata õpilaste erinevaid arusaamu, mõnd arvamust võidakse pidada probleemiks. Selline suhtumine tekitab omakorda mõnes õpilases tunde, et tema maailmavaateid ja teadmisi ei peeta oluliseks. Halvemal juhul tekib õpilasel identiteedikriis ning ta võib muutuda vastuvõtlikuks radikaalsetele ideoloogiatele. (Kaarlõp, Oja & Poom-Valickis 2023)

Keerulisi ja vastuolulisi teemasid tulebki koolis käsitleda – noor inimene õpib teemasid avades ning arutledes maailma ja eriarvamusi paremini tundma. Õpetajal tuleb olla avatud ja tähelepanelik, et paluda vajadusel õpilaste seisukohti selgitada, samuti peab ta tagama klassis korra ning vastastikuse viisakuse.

1.4. Motivatsioon

1.4.1. Sisemine ja väline motivatsioon

Ükskõik mille õppimise puhul mängib olulisimat rolli motivatsioon ehk psühholoogiline protsess, mis omakorda koosneb õppija eesmärgipärase käitumise algatamisest, selle suunast, intensiivsusest, püsivusest ning kvaliteedist. Haridusvaldkonnas on motivatsioon üks tähtsamaid aspekte, mida tuleb järjepidevalt hinnata, süvendada ja säilitada. (Maehr & Meyer 1997: 372-373)

Õpimotivatsioon näitab, kui palju tähelepanu ja vaeva on õpilane valmis ülesannete täitmisele pühendama, kusjuures termin pole seotud õpetaja loodud ettekujutusega saavutatud tulemustest. (Brophy 2014: 14)

Ükskõik millises klassis on õpilaste motivatsioon tegeleda tunniülesannetega erinev: mõni suunab suure osa oma energiast ja oskustest tunnitööle, mõni jällegi suunab enda energia ja oskused kõrvalistele asjadele – õpetajal tuleb alati olla väga tähelepanelik. (Maehr & Meyer 1997: 373)

Motivatsioon jaguneb käitumist ajendava stiimuli järgi sisemiseks ja väliseks. Sisemise motivatsiooni puhul on õpilane mingist ülesandest või tegevusest ise huvitatud ning ta kogeb

selle lahendamise teel intellektuaalset naudingut. Väliste motivatsiooni puhul ajendab õpilast ülesandeid täitma mingisugune tasu tehtud töö eest või ebameeldivate tagajärgede vältimine. (Deci jt 1991: 328)

Sisemist ja välist motivatsiooni on peetud teineteise vastanditeks ning õpetajatel on soovitatud õppetöös väliste ajendite kasutamist vältida – usuti, et väliste motivatsiooni ajendil tegutsemine vähendab õpilaste sisemist motivatsiooni. Nüüdisaegse käsitluse järgi väidab enamik sisemise motivatsiooni uurijaist, et väliste ajendite kasutamine sobib sisemiste motivatsioonistrateegiate täiendamiseks ega mõju õpilaste sisemisele motivatsioonile kuidagi halvasti. (Brophy 2014: 196) Õpilaste puhul on märgatud, et need, kes olid õppetegevustes alguses vaid väliselt motiveeritud, suutsid vähehaaval ise sisemise motivatsiooni saavutada. (Guay, Ratelle & Chanal 2008)

Rõhutatakse ka tõsiasi, et sisemist motivatsiooni toetavate meetodite osakaal peab olema suurem kui välist motivatsiooni ajendavate meetodite roll, kuna uurimused näitavad, et sisemise motivatsiooni ajendil toimivate õpilaste õpitulemused on kvaliteetsemad kui välisest ajendist tingitud õpilaste tulemused. (Brophy 2014: 196)

1.4.2. Ennastjuhtiv õppija

Gümnaasiumi riikliku õppekava ainevaldkonna „Keel ja kirjandus” kirjelduses on rõhutatud, et keele- ja kirjanduspädevus aitab lisaks eetiliste normide tundmisele ja suhtlemisele ka motiveeritult ning ennastjuhtivalt õppida ning tegutseda. (GRÕK 2023)

E. Deci ja R. Ryan on veendunud, et tähelepanu tuleb pöörata psühholoogilistele vajadustele, tänu millele on inimesel võimalik saavutada oma eesmärgid ning mis mõjutavad ennastjuhtivat käitumist. Nende isemääramisteooria jaguneb autonoomia-, kompetentsus- ning seotusvajaduseks. Kui inimesel on nimetatud vajadused rahuldatud, saavutab ta autonoomse motivatsiooni: tema pingutused vastavad sellele, mida ta ise oluliseks või huvitavaks peab. Järelikult on nende inimeste, kellel pole nimetatud vajadused rahuldatud, käitumine vähem isemääratud. (Deci & Ryan 2000)

Õpilaste autonoomia toetamiseks tuleks lasta neil endil valikuid teha: õpetaja saab õpilastele anda valiku eesmärgini jõudmiseks vajalikest viisidest, nt kirjandusvoolu õppimise puhul saavad õpilased valida, kas nad analüüsivad juhendi järgi üht teost, koostavad voolu kohta referaadi ning kannavad selle klassile ette või kirjutavad loetud teose põhjal essee. Õpetaja võiks lubada õpilastel ka alternatiivseid ülesandeid välja pakkuda ning samaväärset pingutust eeldavad ideed valikusse lisada. (Brophy 2014: 208) Kui inimesel on mingi õpitava valdkonna või teema vastu huvi, keskendub ta õppetööle paremini ning analüüsib info

sügavamalt. (Alexander, Kulikowich & Jetton 1994: 209-210) Ehkki paljude õpetajatele suunatud soovitude puhul rõhutatakse õpilaste huvide väljaselgitamist ning õppetöös võimalikult paljudest huviteemadest lähtumist, ei ole siiski mõistlik ainult sellist laadi soovitudele toetuda – loomulikult tuleb õpetajal oma õpilaste huvidega kursis olla, kuid õpetaja peab suutma tekitada huvi ka uute teadmiste vastu, suunates seejuures tähelepanu ka õpistrateegiatele. (Brophy 2014: 29)

Õpilaste kompetentsust saab hõlpsasti toetada näiteks aktiivõppemeetodite kaudu: õpilased peavad tunnis saama arutleda, mängida läbi erinevaid situatsioone, mõelda loovaid lahendusi, kasutada aeg-ajalt digivahendeid jne, et toimuks aktiivne õpe. Õpilastel on lisaks uute mõistete ja faktide teadmisele vaja ka õpitud rakendada, sünteesida ja süvendada – õpetajal tuleb õpilastele võimaldada mitmekesist õppetööd. Õpilaste kompetentsusvajadust aitab rahuldada ka õpetaja vahetu tagasiside ükskõik millise ülesande lahendamise puhul – õpilane üldjuhul ootab oma tegevustele tagasisidet ning lähtub sellest edasiseski õppetöös. (*Ibid*: 211-213)

Õpilaste seotusvajaduse rahuldamiseks tuleb luua koostöine õhkkond – sellele aitavad esmajoonel kaasa õpetaja toetavad isikuomadused, milleks on soojus, südamlikkus, hea tähelepanuvõime ning pühendumus. Õpilased peavad tundma, et nad on kooli alati teretulnud. (Furrer & Skinner 2003: 160) Et õpilased tunneksid end klassis ühtse meeskonnana, tuleb õpetajal oma tundides pakkuda võimalusi igasuguseks koostööks, nt probleemi lahendamine paaristööna, kirjutatud tekstide tagasisidestamine väikestes rühmades, loovülesande lahendamine suuremates rühmades. Koos õppimine parandab sotsiaalseid oskusi ning suurendab üldjuhul õpilaste sisemist motivatsiooni. (Brophy 2014: 217)

1.4.3. Madalama õppeedukusega ja vähemotiveeritud õppija toetamine

Isegi siis, kui õpetaja on loonud koostöise õhkkonna ning toetanud õpilaste autonoomiat, kompetentsust ja seotust, leidub õpilasi, kelle tulemused jäävad kesisemaks kui enamikul tema klassikaaslastest. (Brophy 2014: 134) Õpetaja peab mõistagi eriti tähelepanelik olema ning suutma lisaks tavapärase õpitempoga õpilaste juhendamisele tegeleda ka nendega, kel võtab ülesannete lahendamine kauem aega. On väga oluline kohe ülesande lahendamisele asumise alguses veenduda, kas lisatähelepanu vajav õpilane on juhendist aru saanud – vajadusel tuleb lasta õpilastel ülesande sisu selgitada. Õpilasega tuleks kokku leppida õppekava põhilisimad eesmärgid ning jälgida nende täitmist. Kuna madalama õppeedukusega õpilastel on tihti probleeme just kirjutamise ja lugemisega, tuleks järk-järgult neid osaoskusi individuaalselt arendada. Tundides saab õpetaja küsida õpilaselt rohkem küsimusi ning anda

talle muid suuliselt lahendatavaid ülesandeid. (Brophy 2014: 140-141) Magistriprojekti autor rõhutab, et gümnaasiumiõpetajad võiksid julgustada abi vajavaid õpilasi konsultatsioonidesse tulema – individuaaltundides osalemine on praktikas ainus võimalus, mis edendab õpilase osaoskusi tulemuslikult.

Kui õpilasel ei ole välja kujunenud õpimotivatsioon, panustab ta tegevustesse tavaliselt just nii palju, et pääseda negatiivsetest tagajärgedest. Ta ei pea õppetööd ja oma saavutusi väärtuslikuks ega huvitu ka eesmärkidest. Õpetajal tuleb koos vähemotiveeritud õpilasega kokku leppida eesmärgid ja hindamiskriteeriumid, õppides seejuures ka sõnavara, millega õpitulemusi hinnata, kuna õpilasel on õige sõnavara puudumisel raske oma edasijõudmist hinnata. Õpetajal tuleb selgelt sõnastada ka õpitava väärtus, sidudes õpitulemusi päriseluga, nt „Loen läbi kaheleheküljelise „Narkissose” müüdi, et saada aru tegelaste käitumisest. Püüan aru saada, mis põhjustel Narkissos kellegagi ei suhelnud.” Õpilase tulemusi tuleb pidevalt tagasisidestada, osutades taas just kokkulepitud eesmärkidele. (Brophy 2014: 321-323)

1.5. Õpetaja kui juhendaja

Õpetaja peamiseks eesmärgiks on õpilaste õpimotivatsiooni ergutamise ja selle hoidmine – suur õpimotivatsioon tagab õppekavas seatud teadmiste ja oskuste omandamise. Õpetaja on koolis juhirollis ning ta peab oma juhendatavatele tagama turvalise ja koostöise õhkkonna, motiveerides seejuures õpilasi pühenduma sellistele eesmärkidele, mida õpilased endale tavaliselt iseseisvalt ei seaks. Tavaliselt leidub igas klassis erineva motivatsioonitasemega õpilasi: on neid, kes tunnevad klassiruumi sisenemisel, et tegemist on õppekeskkonnaga, kus saab ennast arendada, rakendades oma eelnevaid teadmisi ning õppida juurde uusi teadmisi, et tulevastes olukordadeski hakkama saada; kuid on ka neid õpilasi, kes tõlgendavad klassiruumi eeskätt läbikukkumise ja sellega kaasneva häbitundega seonduva kohana, keskendudes vaid selliste nõudmiste täitmisele, mis vähendaksid nende potentsiaalset põrumist või häbisse jäämist võimalikult palju. (Brophy 2014: 25; 27-28)

Gümnaasiumi riikliku õppekava ainevaldkonnas „Keel ja kirjandus” on kirjas, et kool ja aineõpetaja peavad õppekeskkonna kujundamisel arvestama, et õpilastele oleks tagatud

- 1) vägivallavaba, austav ja toetav keskkond, kus tunnustatakse õpilase pingutusi ja edukust;
- 2) võimalused digitehnoloogia ja -materjalide kasutamiseks, et arendada info-, meedia- ja digikirjaoskusi;

- 3) võimalus klassiruumi sedaviisi kohandada, et õpilased saavad osaleda liikumisega seotud tegevustes;
- 4) õpivõimalused ka koolivälistes kohtades, nt teatris, raamatukogus, väljasõitudel, üritustel jne.

Rõhutatakse, et teadmiste ja oskuste arendamise ning ka väärtuskasvatuse toetamise eest vastutab õpetaja. Kooli kui terviku kohustuseks on isikupärase koolikultuuri edendamine normide, traditsioonide, sümbolite jms kaudu. (GRÕK 2023)

Magistritöö autor lähtub näidistundide ettevalmistamisel autonoomsus-, kompetentsus- ja seotusvajaduse katmisest, lastes autonoomsuse seisukohalt õpilastel valida, kas nad soovivad omaloomingu esitamise eest hinnet ning kas nad soovivad esineda klassi ees või kohapeal. Kompetentsusvajaduse katmisele aitab kaasa digivahendi kasutamine ning tegelaste analüüsimine loova ja liikumist nõudva aktiivülesande kaudu. Seotusvajaduse katmiseks peab magistritöö autor looma toetava ja turvalise keskkonna ning pakkuma õpilastele võimalusi paaris- või rühmatöoks. Autor peab keerulise teema käsitlemise puhul isemääramisteooriaga (Deci & Ryan 2000) seotud vajadustest olulisimaks seotusvajaduse katmist – õpetajal tuleb luua ning ka väga hoolikalt hoida turvalist ja koostöist õhkkonda, kuulates ära kõigi õpilaste teemakohased arvamused. Tähelepanelik tuleb olla ka kaasõpilaste tagasiside osas – õpetaja peab olema valmis konflikti tekkimisel arutelu algatama ning laskma osapooltel oma argumente selgitada.

Lisaks motiveeriva õpikeskkonna loomisele tuleb õpetajal kindlasti õpilaste tegevusi ja tulemusi pidevalt tagasisidestada, kuna õpilane lähtub oma edasiste õpitegevuste puhul õpetaja tagasisidest. Kõige informatiivsem ja tõhusam viis õpilaste hindamiseks on kujundav hindamine: lisaks õpitulemuste hindamisele tuleks hinnata ka õpiprotsessi, kirjeldades õpilase pingutusi konkreetselt, täpselt ja julgustavalt. (NCTE 2013: 2)

Kuna hindamine on üsnagi keerukas protsess, tuleb õpetajal tagasisidestada konkreetseid õpitulemusi objektiivselt, arvestamata seejuures näiteks õpilase käitumist. (Jürimäe, Kärner & Lamesoo 2011: 158) Õpilasele mõjuvad motiveerivalt nii suuline tagasiside mõne protsessi käigus kui ka individuaalne suuline või kirjalik tagasiside, kus õpetaja hindab õpilase edasijõudmist. Väga oluline on õpilastele võimaldada ka õppijatevahelist tagasisidestamist, kus tuleb konkreetsete kriteeriumide järgi üksteise töid hinnata. (Wylie & Lyon 2013: 13) Eesti kirjandusõpetajate sõnul on õpilaste tööde hindamine keeruline, kuna tahes-tahtmata kujunevad õpilaste suhtes välja hoiakud, mis mõjutavad hindamist – sellistel puhkudel

soovitati kasutada anonüümset lahendust, kus õpetaja ei vaata töö kontrollimisel õpilase ehk autori nime. (Jürimäe, Kärner & Lamesoo 2011: 36)

Magistriprojekti autori arvates on suuliste ülesannete – nagu näiteks omaloomingulise luuletuse esitamise – puhul mõttekas kasutada õpilastepoolset tagasisidestamist. Gümnaasiumis kasutatakse kirjandusõpetuse puhul eristavat hindamist: õpetaja võiks arvestada õpilaste antud keskmist hinnet koos põhjendustega, seejärel pakkuda oma hinne ning panna eKooli või Stuudiumisse keskmine hinne enda pakutud hindest ja õpilaste keskmisest hindest. Sellisel juhul on tõhusaim digitaalne hindamine, kus palutakse õpilasel kirjutada ka põhjendus. Õpetaja võiks hinde juurde lisada ka kaasõpilaste põhjendused – õpetaja saab tagasisideprotokollid edukalt vormistada näiteks Google Formsis ning selle hiljem õppeinfosüsteemi üles laadida. Iga õpilane otsib oma nime ja temale antud hinded ja põhjendused üles ning saab oma esituse kohta üsnagi põhjaliku ülevaate.

2. Näidistunnid

Esinemisjulgust tuleb arendada järjepidevalt ja süsteemselt. Lisaks peab õpetaja tagama turvalise ja julgustava keskkonna, et nii omaloomingu kirjutamine kui ka selle esitamine üldse õnnestuda saaksid.

Näidistundidega haakuvad otseselt riikliku õppekava kirjanduskursuse „Pärimus ja kirjandus” õpitulemused, kus õpilane

2) „analüüsib ja tõlgendab loetud tekste nii suuliselt kui ka kirjalikult ühisarutelus ja individuaalselt, jagab oma lugemiskogemusi;

3) mõtestab pärandkultuuri olemust, funktsioone, väljendusvõimalusi ja tähendust tänapäeva kultuuris ja ühiskonnas ning iseenda kogemuse põhjal;

5) analüüsib kirjandusteose teemat, süžeed, tegelasi ja ideestikku nii müüdimotiividest kui ka eetilistest ning esteetilistest väärtustest lähtuvalt.” (GRÕK 2023)

Neid õpitulemusi silmas pidades analüüsitaksegi 9-leheküljelist müüdikokkuvõtet nii suuliselt ühisarutelus kui ka individuaalselt kirjalikult tunnis; arutletakse müüdis leiduvate sündmuste, sümbolite ja mõistete üle, tuues need üle tänapäevasesse konteksti, sealhulgas saavad õpilased müüdi temaatikat siduda omaenda kogemustega; osaletakse arutelus, mis käsitleb müüdi teemat, süžeed ja ideestikku, sealhulgas arutletakse nii väikestes gruppides kui ka ühiselt arhetüüpsete tegelaste narratiivse rolli üle. Kogu paaristundide esimene pool valmistab õpilased ette loovülesandeks, mis koosneb oma arvamuse esitamisest – sealjuures tuleb silmas pidada, et loodud teksti tuleb alustekstina kasutada „Trooja sõja” müüti ning maailma hetkeolukorda.

2.1. Tundide eelinfo

Mõistagi ei mahu esinemisjulguse arendamine kahte näidistundi, kuna tegemist on pikaajalise protsessiga. Küll aga on näidistunnid üks võimalikest viisidest, kuidas esinemisega seotud tunnikavu ette valmistada ning kirjandustunde läbi viia – loodetavasti on näidistundide ülesehitusest ja selles magistriprojektis leiduvatest kokkuvõtetest ning analüüsist kasu ka teistele kirjandusõpetajatele, kes soovivad oma õpilastele esinemisega seotud ülesandeid luua. Tundide eesmärk on pakkuda õpilastele võimalust omaloomingut kirjutada ning seda ka ette kanda – laiemas plaanis on eesmärgiks õpilaste esinemisjulguse arendamine.

Olgu öeldud, et töö autor oli näidistundides osalenud õpilastega kohtunud vaid ühe kuu jooksul – kursuse esimene paaristund toimus 3. märtsil 2025.

2.2. Esimene näidistund

2.2.1. Esimesele näidistunnile eelnenud tegevused

Õpilane alustas näidistunnile eelnenud tunnis müüdi „Trooja sõda” lugemist – tekst jäi kodus lõpuni lugeda. Müüt tuli läbi lugeda ka neil, kes viimasest tunnist puudusid.

2.2.2. Esimese tunni kava

Õppeaine: kirjandus

Klass: 10. klass

Aeg: 45 min

Tunni teema: loetud müüdi („Trooja sõda”) põhjal arutlemine; müüdis leidunud väljendid tänapäevases tähenduses; müüditegelaste analüüsimine

Tunni eesmärk: oma arvamuse sõnastamine ja selle avaldamine; ülekantud tähendusega väljendite mõistmine; juhendi järgi luuletuse loomine

Õpiväljundid: õpilane analüüsib loetud müüti, tuues välja Trooja sõja puhkemise põhjused ja tagajärjed, ning iseloomustab tegelasi; õpilane mõistab müüdis leidunud väljendeid; õpilane töötab rühmas.

Tunni osa	Aeg	Tegevus
Evokatsioon	12 min	Õpetaja tervitab õpilasi ja küsib, kuidas neil „Trooja sõja” lugemine sujus. (u 1 min) Õpetaja tutvustab paaristunni ülesannete järjekorda. (1 min)
		Õpilased lahendavad hindelise Kahooti. (u 10 min)
Põhiosa	33 min	Õpilased vastavad suuliselt tahvlil olevatele küsimustele, mis käivad „Trooja sõja” kohta. Viimase küsimuse vastus tuleb vormistada vihikusse kirjalikult. (u 8 min) Õpetaja laotab maha kolm suurt paberilehte, kuhu on joonistatud kolme müüditegelase kontuurid. Esimese inimese kohal seisab nimi „Paris”, teise inimese kohal seisab nimi „Helena“ ning kolmanda kohal „Achilleus“. Õpetaja

		<p>seletab, et maas olevast pildist peab klassi peale kokku tulema tegelaskaart. (1 min)</p> <p>Alguses analüüsivad õpilased kolme tegelast kahe- ja kolmeliikmelistes gruppides. (4 min) Seejärel peavad kõik rühmad kirjutama iga tegelase kohta ühe märksõna, kokku kolm märksõna. Iga grupp, kes on märksõnad ära kirjutanud, joonistab igale tegelasele ühe elemendi – kas riideeseme, näoosa, temaga seonduva rekvisiidi vms.</p> <p>Õpilased, kes on oma märksõnad kirja saanud, valivad veel ühe müüditegelase ning kirjutavad tema kohta märksõnu.</p> <p>Õpetaja asetab valminud mõttekaardid tahvlile, et kõik õpilased seda näeksid, ning küsib, mis õpilastel silma hakkab.</p> <p>Lühike arutlus. (u 20 min)</p>
--	--	--

2.3. Teine näidistund

2.3.1. Teisele näidistunnile eelnenud tegevused

Õpilased tegelesid esimeses tunnis müüdi meenutamise ja selles leidunud sündmuste ja sümbolite suulise analüüsimisega ning rühmatööna tegelaste analüüsimisega. Teise tunni ülesannete olemus on individuaalne ning hõlmab luuletuse loomist ja selle ettekandmist. Õpetaja seletas kirjutamisülesande lahti ning jättis ekraanile juhendi: „Kirjuta sellest, mida sina sõjapidamise kohta arvad. Põimi oma luuletusse midagi nii tänapäevast kui ka „Trooja sõjast.” (Vorm vali ise!)”

2.3.2. Teise tunni kava

Õppeaine: kirjandus

Klass: 10. klass

Aeg: 45 min

Tunni teema: omaloomingulise luuletuse kirjutamine; kaasõpilase luuletuse tagasisidestamine; omaloomingu esitamine.

Tunni eesmärk: luuletuse loomine juhendi järgi; kaasõpilase luuletuse tagasisidestamine juhendi järgi; omaloomingu esitamine kaasõpilastele; teiste loomingu kuulamine

Õpiväljundid: õpilane kirjutab juhendit järgides luuletuse, mis seob loetud müüti ning õpilase arvamusi sõjast; tagasisidestab kirjalikult ja juhendist lähtuvalt ühe kaasõpilase

luuletust, tuues välja ühe positiivse aspekti ning ühe soovitus; kannab omaloomingulise teksti ette; kuulab tähelepanelikult klassikaaslaste luuletusi.

Tunni osa	Aeg	Tegevus
Põhiosa: luuletuse kirjutamine	30 min	Õpetaja annab õpilastele juhendi, mille põhjal tuleb igapähele luuletus kirjutada, ning vastab tekkinud küsimustele. (u 2 min) Õpilased kirjutavad luuletust. (u 28 min)
Põhiosa: luuletuste ettekandmine	15 min	Õpetaja küsib, kes soovib oma luuletuse ette kanda. Õpetaja tuletab meelde, et etlemist kuulatakse vaikuses. Luuletusega jõuaks esineda neli kuni viis õpilast. Pärast iga luuletust küsib õpetaja pisteliselt õpilaste käest, mis tundeid kuulnud luuletus neis tekitas. (u 15 min) Õpetaja annab kogu klassile edasiviiva tagasiside.

2.4. Õpilaste eneseanalüüs

35 kümnenda klassi õpilast (16–17-aastased) vastas enne näidistunde toimunud kirjandustunnis küsitlusele, kus tuli hinnata omaloominguga seotud esinemisjulgust. Küsitlusele vastas 18 tüdrukut ning 17 poissi – kena tasakaal võimaldas uurida ka soolisi erinevusi.

Küsimusele „*Kuidas Sulle meeldib kirjandus kui õppeaine?*” vastati Likerti skaalal järgmiselt: 22 õpilast (63%) hindas kirjandust väärtusega „3” (neutraalselt), 9 õpilast (26%) hindas väärtusega „2” (ei meeldi) ning 3 õpilast (9%) hindegaga „1” (ei meeldi üldse). Üks õpilane (3%) hindas kirjandust kui õppeainet väärtusega „5” (meeldib väga). Viiepallisüsteemis hindasid nii poisid kui ka tüdrukud kirjandusõpetuse meeldivust keskmiselt ~2,6 punktiga. Vastustest nähtub, et neid, kellele kirjandusõpetus ei meeldi, on rohkem kui neid, kellele õppeaine meeldib. Positiivne on aga see, et õpetajal on võimalik olukorda muuta – neutraalse ning negatiivse seisukohaga õpilasi tuleb kirjandustundides motiveerida, samuti tuleb õppijates aine vastu pidevalt huvi tekitada. Oluline on ka see, et positiivne meelestatus säiliks nii neil õpilastel, kes ajapikku indu juurde said kui ka neil, kellele juba kirjandus kui õppeaine meeldib.

2.4.1. Kogemused omaloominguliste tekstide ettekandmisel

Likerti skaalal tuli õpilastel hinnata, kui tihti on nad alates 9. klassi algusest saanud võimalusi kirjandustundides enda kirjutatud tekste ette lugeda. Tulemused jagunesid keskeltläbi pooleks: 19 õpilast vastas, et neil on omaloomingu esitamiseks olnud vähe võimalusi või ei ole nad oma tekstidega üldse tunnis esineda saanud. 16 õpilase arvates on omaloomingu ettekandmiseks olnud kas piisavalt, pigem palju või väga palju võimalusi. Poiste ja tüdrukute hinnangute vahel ei esinenud märkimisväärseid erinevusi.

Küsimusele „*Kuidas Sulle meeldib kirjandustundides oma kirjutatud teksti tervele klassile ette lugeda?*” oodati samuti vastuseid Likerti skaalal. Ilmnes, et valdavale enamusele (31 õpilasele) ei meeldi omaloomingut tervele klassile esitada kas üldse või pigem mitte. Enamik tüdrukuid vastas, et neile ei meeldi oma kirjutatud teksti üldse ette lugeda – vaid 4 õpilast, kellest kõik on poisid, suhtus omaloomingu esitamisse kas neutraalselt või pigem positiivselt.

Küsitlusele vastanud õpilaste puhul oli näha, et rohkem kui pool õpilastest ei ole enda arvates kirjandustundides saanud just tihti omaloomingut tervele klassile esitada. Samas selgus, et vähest praktikat ei peeta probleemiks, kuna valdavale enamusele ei ole omaloomingu esitamine meeltemööda. Tundub, et vähese etluse põhjuseks võivad olla järgmised aspektid: omaloomingu ettelugemine toimub vabatahtlikkuse alusel – seetõttu soovivad mitmes tunnis oma tekste esitada ühedsamad (vähesed) õpilased, kellele meeldivad loomingulised ja esinemisega seotud ülesanded; õpilaste esinemissoovi vähendavad varasemad negatiivsed kogemused; osa õpilasi pole rahul kirjandustunni lähteülesandega, seega ei motiveeri neid ei teksti loomine ega ka omaloomingu ettekandmine.

2.4.2. Omaloomingu esitamist mõjutavad tegurid

Et saada õpilaste kogemuste kohta täpsemat teavet, esitati järgmine avatud küsimus: „*Mida Sa kirjandustunnis omaloomingu avaliku esitamise puhul kõige rohkem kardad? (Vähemalt kaks aspekti)*”. Õpilaste vastuste kodeerimisel saadi kaks alajaotust: õpilasest tingitud tegurid ning välised tegurid.

Enim – 42 korral – mainiti õpilasest endast tingitud tegureid, millest esinesid kõige sagedamini arvamused, et õpilase looming ei ole piisavalt hea (11 korral). Järgnesid tõekspidamine, et õpilasele lihtsalt ei meeldi avalik esinemine (mainiti 10 korral) ning kartus, et õpilane teeb omaloomingu esitamisel vea (mainiti 10 korral), nt *et teen ettekandmisel mingi piinliku vea; seda, et sassi läheb; kokutamist*.

Väliseid tegureid mainiti 24 korral: enim mainiti klassikaaslaste arvamusi õpilase esinemise kohta (14 korral) ning potentsiaalset olukorda, kus klassikaaslased hakkavad etleja üle naerma (4 korral). Kodeeritud vastuste põhjal esitati sagedustabel. (Tabel 1)

Tabel 1 Mida õpilased omaloomingu esitamise puhul kõige rohkem kardavad?

Õpilasest tingitud tegurid	Välised tegurid
Looming ei tulnud piisavalt hea (11)	Klassikaaslaste arvamused (14)
Lihtsalt ei meeldi avalik esinemine (10)	Klassikaaslased naeravad esituse üle (4)
Esitamisel vea tegemine (10)	Klassikaaslased ei saa loomingu aru (2)
Tööjuhendist/teemast valesti arusaamine (5)	Klassikaaslane teeb negatiivse kommentaari (2)
Ärevus/hirm avaliku esinemise ees (4)	Klassikaaslased ei kuula mind (1)
Ei soovi esitada tekste, mida ei soovinud kirjutada (1)	Õpetaja arvamus (1)
Ei soovi oma tekste teistega jagada (1)	

Õpetajal tuleb saadud vastustega arvestada – eelkõige peab ta valima meetodid, kuidas õpilasi omaloomingu kirjutamisel innustada ja julgustada. Sama tähtis on turvalise õpikeskkonna loomine, kuna pidev kartus klassikaaslaste ja õpetaja hinnangute ning suhtumise ees mõjub nii esinemisjulgusele kui ka õppimisele pärssivalt.

Küsitluse vastustest selgus, et 26 õpilast (74%) arvas, et esinemisjulgus on arendatav, 3 õpilase (9%) arvates ei saa esinemisjulgust arendada ning 6 õpilast (17%) ei osanud seisukohta võtta. Tuli välja, et poiste hulgas levis pigem arvamus, et esinemisjulgust on võimalik arendada – seda arvas 15 õpilast 17-st ehk 88% poistest. Tüdrukutest oli esinemisjulguse arendamise võimalikkuses kindel 11 õpilast 18-st ehk 61% tüdrukutest.

Et saada parem ülevaade õpilaste enda arvamustest ja kogemustest, esitati ka järgmine avatud küsimus: „*Mis julgustaks Sinu arvates kirjandustundides Sind ennast ja ka klassikaaslasi oma kirjutatud tekste kogu klassile ette kandma?*”. Ehkki enim (12 korral – 7 tüdrukut ja 5 poissi) mainiti, et õpilast ei julgusta omaloomingut ette kandma mitte miski (nt *Mind ei julgusta eriti miski; Kui ausalt öeldes, siis mitte miski*), jagunesid ülejäänud kodeeritud vastused omaloomingu kirjutamisega seotud aspektideks, selle esitamisega seotud aspektideks ning välisteks motivaatoriteks. Vastuste põhjal esitati sagedustabel. (Tabel 2)

Tabel 2 Mis julgustaks õpilasi omaloomingut esitama?

Omaloomingu kirjutamisega seotud aspektid	Omaloomingu esitamisega seotud aspektid	Välised motivaatorid
Mitte miski (12)		
Harjutamine (4)		Hinde saamine (5)
Meeldiv teema, millest kirjutada (2)	Klassikaaslaste mõistev suhtumine (4)	Mingisuguse preemia saamine (2)
Kirjutamine kellegagi koos (2)	Teksti loeb ette rohkem kui üks õpilane (2)	
Klassikaaslaselt tagasiside saamine enne teksti ettekandmist (1)	Teksti esitamine kohapeal, mitte klassi ees (2)	
Piisav aeg teksti kirjutamiseks (1)	Teksti esitamine väiksemale grupile (1)	
Tuleb olla enesekindel (1)		

Vastustest jäi silma, et omaloomingu esitamise eest hinde (nt *Hinde andmine neile, kes loevad teksti teistele ette; Boonushinne*) või preemia saamist (nt *mingisugune preemia*) mainiti rohkem kui kirjutamise ja/või ettekandmise harjutamist (nt *Kui nad rohkem kirjutama ja esinema peavad; Tehes seda nii palju et harjub ära*). Huvitaval kombel mainisid julgustava aspektina hinde saamist ainult poisid ning harjutamistki kolm poissi (ja vaid üks tüdruk). Töö autori arvates oleks hea pakkuda õpilastele võimalust hinnet saada: õpetaja (ja miks mitte ka klassikaaslastega arutada) ütleb, milline hinne tuleks, ning õpilane saab otsustada, kas see kantakse päevikusse või mitte. Loovteksti kirjutamist ja esinemist tuleb aga harjutada igal juhul.

Omaloomingu esitamisel peeti oluliseks aspektiks klassikaaslaste mõistvat suhtumist (nt *Sõbralik keskkond ja et keegi ei arvustaks kedagi millegi üle; Kui kõik oleks üksteise vastu austavad(mida juhtub väga harva)*). Veel mainiti, et oma teksti võiks ette lugeda rohkem kui üks õpilane (nt *Kui kõik peaksid seda tegema. Üksi küll ei taha; Kui loeb ette rohkem kui üks inimene*) ning et kohapeal lugemine julgustab õpilast rohkem kui klassi ees etlemine (nt *Kui ei pea seda tegema klassi ees vaid saab rääkida kohapeal*). Klassikaaslaste mõistvat suhtumist mainisid poisid ja tüdrukud võrdselt, kuid nii oma teksti kohapeal ettelugemist kui ka seda, et omaloomingut esitab rohkem kui üks õpilane, mainisid ainult tüdrukud.

Metoodiliselt mainiti nii kirjutamist väiksemas grupis (nt *Alguses äkki võiks teha koos rühmaga tekst*) kui ka etlemist väiksemas grupis (*Väiksemates gruppides ettekandmine*). Kummagi aspekti pakkusid välja tüdrukud. Samuti mainiti klassikaaslaselt tagasiside saamist enne omaloomingulise teksti esitamist (*Enne kogu klassile ette lugemist saada kellegilt teiselt teksti kohta arvamus*). Oluliseks peeti teemat, millest kirjutada tuleb, (*Oleneb ka teemast. Kui see on tänapäevane ja lihtne, siis pole nii hull esitada*) ning piisavat aega teksti kirjutamiseks (*piisav aeg, et jõuda see korralikult valmis teha*). Suuremate klasside puhul ongi mõistlik kasutada tagasisidestamist väikestes rühmades või paarides – enne ülesande täitmisele asumist tuleb loomulikult meelde tuletada kaasõpilast austavad reeglid, et vältida eespool mainitud esinemisjulgust pärssivaid tegureid. Üks õpilane pidas oluliseks julgustavaks aspektiks enesekindlust (*Ole endas kindel*) – see soovitus on harjutamisega seotud ning ühtlasi oluliseks lähtepunktiks õpetajale, kel tuleb õpilastes enesekindlust sütitada. Niisiis motiveerivad vastuste põhjal poisse omaloominguga rohkem esinema välised motivaatorid nagu hinne või muu preemia ning tüdrukuid motiveerib ülesande lahendamine väiksemates gruppides. Klassikaaslaste mõistev suhtumine julgustab nii poisse kui ka tüdrukuid ühepalju.

Parim metoodika hõlmab kõiki õpilaste eespool mainitud aspekte: omaloomingu kirjutamist ja esitamist tuleks suure klassi puhul harjutada nii, et õpilased saavad kirjutada neile olulistel teemadel, kuid enne esinema asumist peaks õpetaja võimaldama ka tagasisideringi. Nii kirjutamise kui ka tekstide ettelugemise ajal peab valitsema vaikus ning üksteise austamine – seda tuleb meelde tuletada nii tunni alguses kui ka vastavalt vajadusele ülesannete täitmise ajal. Õpetaja peaks pakkuma õpilastele võimalust omaloomingut soovi korral kohapeal esitada – võibolla esitab mõni õpilane ajapikku omale ise väljakutse klassi ette minna. Selliste julgust nõudvate ülesannete puhul, nagu seda on omaloomingu kirjutamine ja esitamine, peab õpetaja pakkuma õpilastele ka võimalust tehtud töö eest hinne saada – ülesanne nõuab ju õpilastelt nii pingutamist, ajaraamiga arvestamist kui ka julgust. Loomulikult võtab mitmeetapilise ülesande korralik lahendamine aega – õpetaja peab sellega arvestama, vastasel korral ei ole lõpuks ei õpilane ega ka õpetaja tulemustega rahul.

2.5. Tundide kokkuvõtted

Näidistundides osales 26 õpilast – küsisin enne filmitavaid kirjandustunde nii 10. klassi õppuritelt kui ka nende vanematelt tundide salvestamiseks nõusoleku. (Lisa 1) Valmistasin õpilastele, kelle vanemad ei soovinud, et nende laps filmitavates tundides osaleks, sarnase sisuga tunnitöö, mis kontakttunnis osalejailgi lahendada tuli.

2.5.1. Esimese näidistunni käik

Nii esimene kui ka teine näidistund toimusid esmaspäeval, 31. märtsil ning kuna igale klassile on ette nähtud kindlad söömisajad, pidasime graafikust kinni ja tegime kaks tundi ilma vahetunnita kokku. Esimese tunni eesmärk oli meenutada eelmises tunnis loetud müüti; analüüsida müüdis leidunud sündmusi, ülekantud tähendusega fraase ning analüüsida müüditegelasi väiksemas rühmas. Õpiväljundid olid järgmised: õpilane analüüsib loetud müüti, tuues välja Trooja sõja puhkemise põhjused ja tagajärjed, ning iseloomustab tegelasi; mõistab müüdis leidunud väljendeid; töötab rühmas.

Juhatasin tunni sisse, püüdes saada õpilastega kontakti – küsisin, kas keegi luges eelmises tunnis loetud „Trooja sõja” kodus uuesti läbi. Palusin tõsta käe nendel, kes seda tegid – hinnanguliselt luges müüdi teist korda läbi üle poole õpilastest. Kodutööna tuli Kahootis tehtavaks tunnikontrolliks valmistuda ning tunni alguses küsis üks õpilane, kas kõik õpilased saavad töö eest hinde – vastasin jaatavalt. Seejärel tutvustasin õpilastele paaristunni ülesehitust: tunnikontroll; paar suulist ning üks kirjalikku vastust ootav küsimus; kolme tegelase analüüsimine; kirjutamisülesanne ning omaloomingulise teksti esitamine. Ühel õpilasel ei olnud telefoni kasutamiseks võimalust ning ta läks kõrvalruumi (kooli raamatukokku) sülearvutit tooma. Teised õpilased logisid samal ajal Kahooti sisse ning registreerimisel tuli kasutada oma pärisnime. Rõhutasin kaks korda, et oluline on vaid õigete vastuste leidmine, mitte vastamiskiirus. Ütlesin ka seda, et igale küsimusele leidub vaid üks õige vastusevariant. Seejärel andsin õpilastele võimaluse küsida, kas kellelgi jäi müüdi puhul midagi selgusetuks. Kuna tundsin, et klassis on vähe hapnikku, palusin akna tuulutusasendisse panna. Ehkki ma ei palunud „Trooja sõja” müüdi puhul konspekti koostada, oli üks õpilane selle siiski kirjutanud ning küsis, kas ta võib seda Kahooti ajal kasutada – vastasin jaatavalt. Nagu päris tihti tehnikaga juhtub, ilmnes selleski tunnis ühel õpilasel mure: ta registreerus Kahooti oma nimega, kuid mängukeskkond andis talle ikkagi automaatse nime. Kuna teistel seda ei juhtunud, palusin õpilasel „automaatnime” meelde jätta ning hiljem mulle meelde tuletada. Niipea, kui jõudsin mainida, et peaksime alustama ilma õpilaseta, kes läks arvutit tooma, naasis õpilane klassi ning proovis Kahooti sisse logida. Samal ajal eemaldas Kahoot kaks registreerunud õpilast, kuid nad said uuesti sisse logitud. Kuna raamatukogust laenatud sülearvuti ei läinud millegipärast käima, andsin õpilasele oma isikliku sülearvuti.

Alustasime hindelise Kahootiga ning rõhutasin taas, et oluline pole vastamiskiirus, vaid õiged vastused. Ütlesin ka seda, et õpilased, kes istuvad tagapool, võivad telekale lähemale

tulla, et paremini küsimusi ja vastuseid näha. Lugesin ette kõik küsimused ning aeg-ajalt ka lühendatud kujul vastusevariandid. Vaatasime koos üle ka poodiumi ning ütlesin, et õpilastel läks Kahoot päris hästi.

Järgmiseks ülesandeks oli küsimustele suuliselt vastamine: seletasin lühidalt, mida tähendab „ülekantud tähendus” ning küsisin esimeselt õpilaselt väljendi „tüliõun” tähenduse kohta. Valisin vastajaks esireas istuva õpilase, kes ütles üsna kiiresti õige vastuse. Järgmisena küsisin, mida tähendab „Achilleuse kand” ülekantud tähenduses – sellele küsimusele vastas mulle üks õpilane vabatahtlikult ning jälle õigesti. Arendasin veidi mõttekäiku ning küsisin, kas keegi soovib öelda, mis tema „Achilleuse kand” on – ülestunnistust ei tulnud. Kolmandaks sümboliks oli „Trooja hobune” – ka selle ülekantud tähendusele andis vastuse üks vabatahtlik vastaja. Järgmisena esitasin küsimuse „Mis põhjustas Trooja sõja?” ning andsin vihje, et põhjusi on rohkem kui üks. Kuna keegi ise vastust ei öelnud, palusin ühel õpilasel vastata ning tema mainis põhjusena naise röövimist. Palusin täpsustada, kes ja miks Helena röövimise peale vihastas. Järgmise põhjusena mainis üks õpilane vabatahtlikult, et kui Paris oleks ulatanud õuna Aphrodite asemel kellelegi teisele, ei oleks võibolla sõda tulnud. Esitasin ka lisaküsimuse: „Kas Aphrodite aitas Parist tema edasisel teekonnal?” ning sain vastuseks peanoogutusi ning ühe „Ikka!”.

Järgmisena ilmus ekraanile kaheosaline küsimus, millele tuli vastata kirjalikult ja võimalikult täpselt: „Kuidas Trooja sõda lõppes? Mis võisid olla sellise lõpu põhjusteks?”. Mainisin, et vastamisel võib abiks võtta väljaprintitud müüti. Kui ülesande lahendamisest oli umbes pool aega möödas, hakkas kõrvalklassis viibinud õpilastel söögivahetund – seetõttu oli kuulda toolide liigutamise hääli. Mõni tagapingis istuv õpilane hakkas samuti nihelema – proovisin neile tähelepanu pöörata ning lihtsalt vaatasin paar korda nende poole. Küsisin, kas keegi soovib vastata ning pöördusin tagumises reas istuvate õpilaste poole – üks õpilane vastas, et Trooja sõda lõppes kreeklaste võiduga. Kinnitasin, et kreeklased tõepoolest võitsid, kuid rõhutasin, et nende võitu ei saa „röömsaks” nimetada. Näitasin ekraanil müüdi ümberjutustuse viimast lõiku ning palusin selle ette lugeda õpilasel, kes istus esireas. Andsin õpilase loetud katkendist lühikokkuvõtte ning kontrollisin, kas õpilased teavad sõna „rauk” tähendust – sain kiiresti õige seletuse. Esitasin ka küsimuse „Kas teil on hea meel, et tänapäeval enam selliseid asju ei juhtu?” – üks õpilane noogutas pärast lühikest mõtlemist, nii mõnigi rääkis pinginaabriga, et „juhtub ikka”. Küsisin, kas ka tänapäeval surevad sõdades tavainimesed – sain jaatava vastuse ning kinnitasin tõsiasja. Palusin öelda, millised riigid praegu sõjas on ning sain vastuseks Venemaa ja Ukraina. Küsisin, kes veel selle sõjaga seotud on – sõnastasin ühe küsimuse ka valesti – ning sain vastuseks Põhja-Korea ja USA.

Juhatasin sisse järgmise ülesande, milleks oli kolme tegelase – Parise, Helena ja Achilleuse – kohta märksõnade kirjutamine. Tegemist oli paaristööga ning selleks oli aega kolm minutit. Samal ajal, kui õpilased ülesannet lahendasid, laotasin maha kolm suurt paberit, mille peal oli kolm inimkontuuri ning igaühe juures ka tegelase nimi. Kõndisin korra klassis ringi, et näha, kas iga õpilane on omale paarilise leidnud.

Seletasin lahti järgmise ülesande: iga kahe- või kolmeliikmeline grupp pidi suurtele paberitele kirjutama ühe märksõna Parise, ühe märksõna Helena ning ühe märksõna Achilleuse kohta. Iga tegelasele tuli joonistada ka üks element – kas nägu, juuksed, riideese, temaga seotud ese vms. Iga grupile oli aega ette nähtud üks minut. Neile, kes parasjagu klassi ees ülesannet ei lahendanud, andsin ülesandeks valida müüdist veel üks tegelane ning teha koos paarilisega vihikusse tegelaskaart. Kutsusin õpilased klassi ette ridade kaupa – igas reas istus 7–8 õpilast. Etteantud ühest minutis peeti enamasti kinni ning käisin auditooriumis ringi, et tutvuda õpilaste koostatud tegelaskaartidega – kuna mainisin ka joonistamist, oli umbes pooltel õpilastel mõttekaardi keskmeks joonistatud müüditegelane.

2.5.2. Teise näidistunni käik

Esimene tund läks sujuvalt teiseks üle – oligi paras aeg liikumist võimaldava ülesande lahendamiseks. Kui viimased grupid said oma märksõnad kirja ja elemendid joonistatud, paigaldasin kõik plakatid järgemööda markertahvlile, et õpilaste ühistööd tagasisidestada.

Esimesena kinnitasin tahvlile plakati, millel oli kirjeldatud ja joonistustega täiendatud Paris – lugesin mõttekaardilt paar omadust ette ning küsisin selgitust sõnale „sihikindel”. Üks õpilane seletas märksõna kenasti lahti. Juhtisin tähelepanu ka plakatile joonistatud kuldõunale kui tegelase elu sõlmituse. Järgmisena paigaldasin tahvlile plakati, millel oli kirjeldatud ja kujutatud Helenat – pidasin vajalikuks rõhutada ka seda, et mõttekaardil peaks olema maailma ilusaim naine, kommentaar ajas õpilasi naerma. Küsisin selgitust märksõna „mõjuvõimas” kohta – kuna vabatahtlikku vastajat ei leidunud, küsisin vastuse ühelt õpilaselt nimeliselt. Selleks ajaks tajusin, et tagasisidestamine on veidi pikale veninud. Kinnitasin tahvlile Achilleusest tehtud mõttekaardi ning tõstsin esile talle joonistatud sõjavarustust. Küsisin, kas ta oma varustust ka kellelegi laenas – õpilased noogutasid. Küsisin ka varustust laenanud mehe nime ning üks õpilane vastas, et tegemist oli Achilleuse prima sõbraga. Mainisin taas ka Achilleuse kanda ning sellest tulenevat meditsiinilist terminit. Ütlesin õpilastele, et nende lahendatud ülesanne tuli hästi välja. Lisasin piltidele vihjates, et mõni tegelane kaotas sõjas oma püksid ära – nii mõnigi õpilane naeris, järelikult püsis enamike õpilaste tähelepanu veel tunniteemal.

Järgmisena juhatasin sisse paaristunni loomingulise osa – luuletuse kirjutamise. Mainisin, et luuletus tuleb kirjutada sõjast ja et see on raske temaatika, ning näitasin telekaekraanil tööjuhendit: „Kirjuta sellest, mida sina sõjapidamise kohta arvad. Põimi oma luuletusse midagi nii tänapäevast kui ka „Trooja sõjast””. Ütlesin, et luuletuse loomiseks on aega 20 minutit, mil peab valitsema vaikus – tunnikavas oli kirjutamiseks ette nähtud 28 minutit, kuid tegelaskaartide koostamine ning minu kokkuvõtete tegemine võttis arvatust rohkem aega. Andsin õpilastele mõista, et neil on ülesande lahendamiseks vaba voli: luuletus võib riimuda, kuid see võib olla ka vabavärsiline; õpilane saab ka vaatenurga ise valida. Seletasin ühe korra kogu tööjuhendi lahti ning kordasin, et ülesande lahendamise tarvis peab klassis valitsema vaikus. Samal ajal, kui õpilased luuletust kirjutasiid, kandsin puudujad Stuumiumisse sisse. Tegin taas auditooriumis tiiru, et näha, kas kõik õpilased on asunud kirjutama – igaüks oli alustanud. Enamik õpilasi kirjutasi kohe värsse, mõni pani alguses kirja märksõnu, et need luuletuseks siduda. Laotasi plakatid uuesti maha ning kirjutasi markertahvlile, et need, kes luuletuse valmis saavad, võivad mõttekaarte nii märksõnadega kui ka joonistatud elementidega täiendada. Õpilased suutsid vaikselt kirjutamisele keskenduda ning märkasiin, kuidas õpilased lugesid aeg-ajalt ka kõrval istuva(te) klassikaaslas(t)e luuletusi. Kogemata ilmusid ekraanile ka esinemisega seotud reeglid, kuid see õnneks negatiivseid reaktsioone ei põhjustanud. Üks õpilane andis pärast kuutteist minutit kirjutamist vaikselt teada, et tal on luuletus valmis – mainisiin uuesti lisaülesannet, mis oli tahvlil kirjas. Lisasiin, et teistel on veel viis minutit aega. Käisiin veelkord klassis ringi ning nägin, et luuletused olid juba valmimas. Üks õpilane küsiis, kas tema luuletuses leiduvad sõnad riimuvad – vastasiin jaatavalt, ent ei mäleta kahjuks kokkuvõtte kirjutamise ajaks, millise kahe sõnaga tegemist oli.

Kui 20 minutit kirjutamisaega läbi sai, mainisiin müüdist üht sündmust: kreeka sõdurid teadsid, et esimesena Trooja maapinda puudutav sõdur saab surma, kuid ometi tõttas üks noormees vabatahtlikult Trooja pinnale. Küsiis, kas keegi mäletab, millises meeleolus nimetatud sõdur esimesena surma läks. Kuna vastust ei tulnud, andsiin valikuvariantideks „kartlikult”, „julgelt” ja „kogemata”. Õpilane vastas õigesti – „julgelt” – ning küsiis seepeale, kas ka tänapäeval leidub inimesi, kes lähevad sõtta teadmisiiga, et nad saavad surma. Saiin mitmelt õpilaselt jaatava vastuse ning jagasiin ka oma arvamust: ma ei mõista, miks inimesed peavad sõdima ja ressursse raiskama, kui saaks elada ka õnnelikult ja rahumeelselt.

Ütlesin, et vähemalt kolm õpilast võiks oma teksti ette lugeda ning kuvasiin ekraanile esinemisiiga seotud reeglid. Tõstsiin esile enda jaoks olulisiima reegli – kui keegi oma teksti ette kannab, tuleb teistel õpilastel vaikselt kuulata. Andsiin võimaluse lugeda oma teksti kas

kohapeal või klassi ees – lähtusin võimaluse loomisel küsitluse vastustest. Üks õpilane andis märku, et soovib klassi ette tulla – minu jaoks oli selline teade positiivselt üllatav. Mainisin, et oma tekstiga esinev õpilane saab ise valida, kas ta soovib oma esituse eest protsessihinnet ka Stuudiumisse või mitte.

Õpilane luges oma sõjateemalise paarisriimilise luuletuse ette ning klassikaaslased kuulasid teda. Esineja takerdus paari koha peal, kuid see oli ka loomulik, kuna õpilastel ei olnud võimalik enne avalikku esinemist teksti valjult ette lugeda. Põhjuseks võis olla ka kiirest kirjutamisest tingitud käekiri või lavanärv. Luuletus vastas aga tööjuhendile ning õpilased plaksutasid esinejale, kui tekst loetud sai. Kiitsin õpilast, et ta suutis lühikese aja jooksul lõppriimilise luuletuse luua, ning peegeldasin veidi tema luuletuse sisu. Kuna õpilase tekstis leidis ka sõna „rüvetatud”, küsisin kogu klassi käest, kas keegi teab selle sõna tähendust. Selgitasin sõna paari näitelausega, et õpilased saaksid kontekstist paremini aru – kuna vastust ei tulnud, palusin esinejal endal seda sõna seletada. Palusin käe tõsta kõigil neil, kes arvavad, et esimene esineja võiks saada hindeks „A”. Enamik õpilasi tõstis käe – järelikult klassikaaslased nõustusid hindega ning panid olukorda kenasti tähele.

Pakkusin välja, et järgmisena võiks esinema tulla keegi tüdrukutest – väga ruttu tuli klassi ette teinegi õpilane. Küsisin, kas tema luuletusel on ka pealkiri – selleks oli „Sõda” – ning asusin koos õpilastega järgmist luuletust kuulama. Tekst oli päris pikk: õpilane kirjeldas sõjakoledusi ning esitas sõjapidamise kohta küsimusi. Tõstsin pärast õpilase esinemist esile ühe luuletuses leidunud võrdluse „nagu Trooja sõjaski” ning jõudsin juba järgmise vabatahtliku klassi ette lubada, kui mulle meenus, et ma ei ole õpilasele veel hinnet välja pakkunud. Andsin hindeks „A” ning mainisin põgusalt, et juba müüdi sidumine oma tekstiga oli väga hästi lahendatud.

Kolmas õpilane esitas oma luuletuse „Sõda jääb samaks” – ta kirjeldas sõjapidamist ning rõhutas iga olukorrajärgelduse lõpus, et „sõda jääb samaks”. Õpilane sidus oma arvamusi „Trooja sõjaga” ning varieeris oma korduva motiiviga värssi väga oskuslikult – oli näha, et luuletus pani klassikaaslasi kaasa mõtlema. Esineja luges oma teksti üsna kiiresti ning takerdus paaril korral – oleksin pidanud enne esitust kordama, et kuulaksime järgmist esitust ning et esineja loeks rahulikult. Kolmanda õpilase puhul jäi esinemise algushetke fikseerimine ära. Kiitsin õpilast sügavamõttelise luuletuse eest ning küsisin, kas õpilased on nõus, et kõik esinejad võiksid saada hindeks „A” – vastuväiteid ei kõlanud.

Seejärel küsis üks õpilane, mitu hinnet on võimalik kursuse jooksul saada – vastasin, et kolm arvestuslikku hinnet ning vähemalt kaks jooksvat hinnet. Tuletasin meelde, et õpilased saavad kursuse esimese arvestusliku hinde O. Wilde'i romaani „Dorian Gray portree” ning

M. Heinsaare novelli „Ilus Armin” käsitlemise eest. Kahjuks ei meenunud mulle, millisel kuupäeval kokkuvõtlik kirjalik töö toimuma pidi – arvuti logis mind Stuudiumist välja, ka õpilastel oli kuupäev meelest läinud.

Seesama õpilane, kes kursusehinnete kohta küsis, avaldas soovi ka oma luuletuse ettelugemiseks – andsin õpilasele loa, märgates, et paaristunni lõpuni on veel mõni minut aega. Õpilane soovis oma teksti ette lugeda kohapeal. Kartsin, et klassis olevad õpilased hakkavad juba asju kokku pakkima ja ruumist lahkuma – õnneks kuulasid kõik noored oma klassikaaslase ära ning plaksutasid talle, kui luuletus oli loetud. Õpilane põimis oma tekstis sõjapidamise temaatikat „sõnasõja”-motiiviga. Tema häälest oli kuulda väsimust, võibolla tüdimustki, kuid mulle tundub, et õpilase väliseks motivatsiooniks sai hindevõimalus. Küsisin jälle kaasõpilastelt, milline võiks olla esineja hinne – pakuti nii „A”-d kui ka „B”-d. Tegin üksinda mõnevõrra rutaka otsuse ja ütlesin, et ka viimasena oma luuletuse esitanud õpilane sai hindeks „A”. Tunni lõpetuseks kiitsin õpilasi edukate lahenduste eest ning tänasin kõiki, kes kohale tulid. Mainisin, et alates järgmisest nädalast hakkame keskenduma juba eesti pärimusele. Õpilased liikusid rahulikult klassiruumist välja, et järgmise tundi minna – jätsime hüvasti. Üks õpilane tuli minu juurde teatama, et tema ei saanud Kahootis oma nimega registreeruda – panin veebimängu genereeritud nime ja õpilase nime omale märkmikku kirja. Õpilastele ilmusid hinded Stuudiumisse samal päeval.

2.5.3. Kokkuvõte näidistundidest

Kuna õpilased tulid paaristundi vahetult pärast söögivahetundi, ei pidanud ma vähese õpimotivatsiooni üle liigset muret tundma. Pedagoogidele tuntud Maslow’ inimvajaduste hierarhia järgi peavad olema inimeste füsioloogilised põhivajadused rahuldatud, et keegi saaks üldse tunnustus- ning eneseteostusvajaduste rahuldamise poole liikuda. (Maslow 2007)

Paaristund sujus üldjoontes nii, nagu tunnikavades kirjas oli. Suurimaks erinevuseks oli luuletamise kirjutamiseks kulunud aeg: kava nägi ette, et õpilastel on luuletuse kirjutamiseks aega 28 minutit, kuid kuna sellele eelnev ülesanne – tegelaskaartide valmistamine ning arutelu – võttis arvatust rohkem aega. Seetõttu said õpilased oma teksti luua 20 minutit. On võimalik, et mõni õpilane ei saanud selle aja jooksul oma luuletust valmis – lähteülesanne sisaldas mitut punkti, millest kinni pidada. Käisin kirjutamisülesande ajal klassis ringi ja nägin, et igaüks kirjutas, kuid ma ei küsinud, kas kõik said oma luuletuse valmis.

Esimese tunni alguses tekkis probleem Kahooti sisselogimisega: ühel õpilasel ei olnud võimalik oma telefoni kasutada ning ta läks raamatukogust sülearvutit tooma. Samal ajal logis mängukeskkond paar õpilast välja ning ülesande eel läks aega raisku. Ehkki

digivahenditega seotud probleemid on minu puhul õppetöös peaaegu igapäevased, võivad needki õpilastes ärevust või tüdimust valmistada. Samas tundsin, et sõja kui keerulise teema käsitlemine sujus rahulikult: õpilased said oma arvamust avaldada, oma mõtted värssidesse seada ning mõni õpilane kasutas ka võimalust tunnis valminud loomingut klassikaaslastega jagada. Näidistunni oleks terviklikumaks teinud tagasisidestamisvõimalus – pidanuks in eraldama aega nii õpilaste omavahelise tekstide tagasisidestamiseks kui ka esinenud õpilaste hindamiseks. (Viimase oleks saanud lühikese digitaalse või paberkujul küsimustikuga lahendada)

Rõõmustav oli asjaolu, et tundides valitses tõine ja üksteist toetav õhkkond: õpilased said ülesannetest aru ning plaanitud tegevustest ei jäänud midagi tegemata. Ei leidunud ühtki õpilast, kes tundide kulgu, kaasõpilasi või mind tahtlikult häirida soovinuks – igaüks lahendas nii individuaalseid kui ka grupiülesandeid; ükski esitatud küsimus ei jäänud vastusetu. Kuna tuletasin enne õpilaste omaloomingu esitamist meelde ka reeglid, suhtusid noored oma kaasõpilastesse austavalt ega hakanud luuletuste kuulamise ajal kellelegi vahele segama või omavahel lobisema. Arvan, et käitumisreeglite kordamine on tänapäeval vajalik ka gümnaasiumis, kuna õpilaste taust (põhikoolis õpitud eetika, suhted klassikaaslastega, arusaam avalikust esinemisest jne) on erinev.

Näidistundide ajaks oli klass jõudnud kindlustamise ja alalhoidmise faasi: arutlesime kursuse alguses koos õpilastega, kuidas on võimalik kõige hõlpsamini eesmäärke saavutada. (Rogers 2011) Kinnitasime ka käitumisega seotud reeglid, millest kordasin paaristunnis üle just esinemisega seotud kokkulepped. Reeglite meeldetuletamine võttis vähe aega ning õpilased pidasid nendest kenasti kinni. Kuna gümnaasiumiastmes kujundab kehtestamisfaasi eelkõige klassijuhataja, saan väita, et 10. klassi õpilased pidasid üksteisest lugu juba enne neljandat perioodi, mil neil algas minuga kursus „Pärimus ja kirjandus”.

3. Eneseanalüüs

Gümnaasiumis, kus töötan, on kirjanduskursused õpetajate vahel ära jagatud – minule usaldati kursus „Pärimus ja kirjandus”, mida läbitakse meie koolis 10. klassis ning tavaliselt esimese kirjanduskursusena. Kuna mind ennast huvitas gümnaasiumipõlves antiikkirjandus väga ning lugesin ja õppisin humanitaarsuuna õpilasena kirjandust süvendatult, on mul ühest küljest hea meel, et just „Pärimust ja kirjandust” õpetada saan. Teisalt tunnen aeg-ajalt – nagu teistegi ainete õpetajad – ängi, kuna 35 akadeemilisest tunnist jääb mahukate teemade käsitlemiseks liiga väheseks. Samas saan alati lugemissoovitusi ning uurimisteemasid anda, olgugi et klassides leidub vaid üksikuid, kes kirjandusest kohe kursuse alguses sügavalt huvitunud on.

Analüüsin õpetaja kutsestandardi 7. taseme alusel 10. klassi õpilaste esinemisjulguse ja selle arendamisega seotud kogemust kirjandustundides, lähtudes magistriprojekti eesmärgist ja tunnitegevustest. (Kutsestandardid 2025) Nimelt soovisin julgustada kirjanduskursusel „Pärimus ja kirjandus” osalevaid õpilasi omaloomingut kogu klassile ette kandma. Valisin mainitud uurimisteema seetõttu, et lisaks pärimusele on minu südamelähedaseks teemaks ka esinemine, eeskätt omaloomingu jagamine ning tahe ja julgus loomingut avalikult esitada.

Esimese näidistunni tegevuste hulka kuulusid hindeline Kahoot eelmises tunnis ja/või kodus loetud „Trooja sõja” müüdikokkuvõtte peale; müüdis leidunud sündmuste ja ülekantud tähendusega fraaside analüüsimine ning ühine tegelaskaartide koostamine. Kuna pean müüti „Trooja sõjast” oluliseks tüvitekstiks, valisin selle üheks kursusel analüüsitavaks müüdik – lugesime seda vahetult pärast „Prometheuse”, „Narkissose”, „Tantalose”, „Phaethoni” ja „Heraklese” käsitlemist. Printisin aja kokkuhoiu mõttes igale õpilasele välja koopia E. Petiška koostatud ladusast ja selgesõnalisest kokkuvõttest, mis on olemas kogumikus „Vanakreeka muistendid ja pärimused” (1983). Põhjalikumate ja poetilisemate teemakäsitluste nagu näiteks Homerose „Iliase” ja „Odüsseia” lugemine ja analüüsimine nõudnuks rohkem aega, kui kursusel jagunud oleks. Õpetaja 7. taseme kutsestandardi kompetentsi B.3.2 ehk „Õppijate toetamine” tegevusnäitaja 4 näeb samuti ette, et mul tuleb õppevara ise valida, kohandada, koostada ja jagada: lähtusin analüüsitava teksti valimisel aja kokkuhoiuprintsiibist, müüdikokkuvõtte põhjalikkusest ning selgusest. Kuna Kahooti-tulemused olid head – klassi keskmine tulemus oli 79% – võin väita, et õpilastele jäid sündmuste kulg ning faktid kenasti meelde. Suurim osa, 87% õpilasi vastas õigesti Achilleusega seotud küsimustele, mida oli

kokku kaks tükki; vaid 58% õpilastest mäletas või mõistis, kuidas „Trooja sõda” sõdinud osapooltele lõppes. Kuna järgmised tunniülesanded eeldasid ka müüdi lõpu mäletamist, lugesime tahvli pealt uuesti ette kokkuvõtte viimase lõigu, mis kirjeldas Trooja sõja tagajärgi.

Õppijate toetamisega seotud kutsestandardi kompetentsi B.3.2 tegevusnäitaja 7 ehk üldpädevuste arendamise toetamisega on esimese näidistunni tegevustega enim seotud kultuuri- ja väärtuspädevus ning teise näidistunni puhul sotsiaalne ja kodanikupädevus. Õpilased analüüsisid müüdis leidunud sündmusi ja tegelasi, lähtudes üldinimlikest ja ühiskondlikest väärtustest. Vanakreeka müüdi kokkuvõtte lugemise ja analüüsimise teel õppisid õpilased tundma kreeka kultuuripärandit, luuletuse loomisel tuli teise rahva pärandit seostada omaenda kogemuste ja kultuuriruumiga. Rühmatööna tegelaskaardi koostamisel tuli õpilastel olla koostööaldis ning anda oma panus ühiste mõttekaartide valmimisse. Küsimustele suuliste vastuste andmisel hindasid õpilased tegelaste suhteid ja sündmusi moraalnorme ja eetika seisukohti silmas pidades, seejuures suutsid õppijad oma vastuseid kenasti põhjendada – need pädevused on kirjas gümnaasiumi riiklikus õppekavas kultuuri- ja väärtuspädevuste all. (GRÕK 2023)

Teine näidistund arendas rohkem sotsiaalset ja kodanikupädevust: õpilasel tuli luuletuse loomise eeldusena mõista sõjapidamist kui üht tänapäeva suurimat globaalprobleemi. Nägin tundi andes, et õpilased olid maailmas toimuvate sõdade pärast mures: igaüks teadis, et sõjakolelused leiavad aset ka tänapäeval. Etteloetud luuletuste temadest jäid kõlama sõjapidamise mõttetus ja hirmsad tagajärjed – ka see näitas õpilaste teadlikkust ühiskonnaprobleemidest ning demokraatia tähtsusest maailmas. Õpilased, kes omaloomingu esitajaid kuulasid, aktsepteerisid esinejate väärtushinnanguid ega hakanud luuletuste autoreid kordagi kommenteerima või kritiseerima. Mulle tundus, et vähemalt need õpilased, kes oma luuletuse ette lugesid, jäid oma loodud tekstiga rahule – järeldan, et õpilased tunnetasid end suure tõenäosusega Eesti, Euroopa ja kogu maailma kontekstis dialoogivõimelise kodanikuna. (*Ibid*)

On tõestatud, et füüsiline aktiivsus, sh liikumist võimaldavad tegevused parandavad õpilaste tähelepanu- ja keskendumisvõimet märkimisväärselt. (Ruhland & Lange 2021)

Olen liikumise positiivsetest mõjudest õppimisele teadlik, kuna olen lisaks Tartu Ülikooli pedagoogikaainetele osalenud ka Liikuma Kutsuva Kooli koolitustel – esimest korda neli aastat tagasi ning viimati sel õppeaastal. Olen õpetaja kutsestandardi B.3.1 („Enesehoiu ja professionaalsuse tagamine”) tegevusnäitaja 4 järgi suutnud end kursis hoida õpetamis- ja õppimisalaste uuenduste ning uuringutega.

Rakendasin õpilaste ühise tegelaskaartide koostamise puhul liikumist võimaldavat meetodit: iga väikerühm käis auditooriumi ees mõttekaarti sõnalise ja visuaalse infoga täiendamas. Tunnen, et pidanuksin soovitama õpilastel end sirutada ka luuletuse kirjutamise ajal – see oleks ilmselt aidanud mõnel õpilasel hõlpsamini ülesandele keskenduda.

Seega suutsin õpetaja kutsestandardi järgi kompetentsi B.3.2 tegevusnäitajast 3 kinni pidada vaid osaliselt: võimaldasin kõigil õpilastel küll ühe ülesande jooksul liikuda ning kolmel õpilasel tekkis võimalus ka klassi ees esineda, kuid kirjutamisülesande vahepeal jäi tegemata üks sirutuspaus. Kavatsen edaspidi õppetegevuses rohkem liikumispause ning füüsilist aktiivsust nõudvaid ülesandeid teha ning märgata hetki, kus õpilased väsimusilminguid näitama hakkavad.

Täitsin kutsestandardi kompetentsi B.3.2 tegevusnäitajat 9, andes õpilastele nii rühmatöö ajal kui ka omaloomingu esitamise kohta tagasisidet, mida ise hindan edasiviivaks. Reflekteerisin õpilaste koostatud tegelaskaarte ning rõhutasin, et nende ühistöö sisaldab olulisi märksõnu ja joonistatud detaile. Vihjasin ka sellele, et tegelaskaarte on võimalik veel täiendada – õpilased said soovi korral tööd täiendada. Omaloomingu esitamise puhul andsin lühiülevaate aspektidest, mis olid esindatud nii juhendis kui ka õpilase valminud luuletuses. Kiitsin õpilasi sisukate ja mõtlemapanevate luuletuste jagamise eest.

Kutsestandardis on punktis B.2 välja toodud erinevad üldoskused, mille olemasolu näitab õpetaja kompetentsi. Mõtlemisoskuste hulgast on mul õpetajatöö vältel enda arvates hästi arenenud analüüsi- ja sünteesioskus: saan õpilaste mõttekäikudest üldjuhul aru ning aitan õpilastel vajadusel nende ideid ja vastuseid täpsemini sõnastada. Samas avastasin näidistundide salvestust vaadates, et kipun aeg-ajalt õpilaste vastuseid reflekteerides kasutama hääletooni, mida kasutasin tihemini põhikoolis – kasutasin vähesel määral *lapsele suunatud kõnet* ehk ilma mugandusteta keelt, mis on lapsele suunatud. Püüan edaspidi gümnaasiumiastmes säärast kõnelaadi vältida, kuna ma ei soovi jätta gümnaasistidele muljet, nagu suhtuksin neisse kui noorema vanusegrupi esindajaisse. (Kõrgesaar 2009: 30-31)

Eelmainitud mõtlemisoskuste seast pean end pädevaks ka õppimisoskuse poolest: rakendan tundides aktiivõppemeetodeid, et õpilased tundidest võimalikult palju kasu saaks; tulen enamasti toime ka õpilaste motivatsiooni juhtimisega. Innovatsioonipädevusega ei ole mul samuti probleeme: julgen katsetada uusi ja õpilaste jaoks huvitavaid meetodeid ning täiustan neid praktika käigus. Jõuan n-ö lõpliku meetodi või ülesande väljatöötamiseni kiiresti, kuna annan sama kursust kuuele paralleelklassile. Üldjuhul tajun ära ka situatsioonid, kus õpilased ei ole analüüsitulemuste või vastusteni jõudnud, ning suudan neid suunata teemale teise nurga alt lähenema.

Üldpädevuste enesejuhtimisega seotud oskuste hulgast saan enda puhul välja tuua nii oskuse väärtustest lähtuda kui ka säilenõtkuse: lähtun oma töös üldnimilikest väärtustest, samuti oma kooli kokkulepetest ja põhimõtetest. Suudan enda emotsioone, mõtteid ja käitumist kontrollida ning igale situatsioonile mõistlikult reageerida. Rõhutasin näidistundides, et sõjapidamine ei ole kunagi ühegi osapoole jaoks positiivsete tagajärgedega sündmus. Samas säilitasin õpilastes rahulikku meelt ning seletasin keerulise teemaga seonduvat adekvaatselt ja kaalutletult.

Arvan, et mu suhtlemisoskus on piisavalt hea, et õpilastega usalduslikke ja koostööle suunatud suhteid luua ja säilitada. Näidistundide põhjal tundub, et suutsin vaatamata ühiskondlikult keerulise teema käsitlemisele hoida positiivset ja mõistvat suhtluskeskkonda. Ka esinemisega seotud reeglite kordamine enne õpilaste omaloomingu kuulamist andis positiivse tulemuse. Minu jaoks on väga oluline hoida end klassiruumis toimuvaga kursis: olen õppinud märkama õpilaste emotsioone ja vajadusi ning nendega ka arvestama. Esimese näidistunni ajal märkasin üht õpilast esireas tukastamas – läksin tema laua juurde ja küsisin, kas tal on vastus olemas. Ta ulatas mulle oma vihiku ning näitas oma vastust, mida lühidalt ka tagasisidestasin. Kui sama õpilane kümnekonna minuti pärast uuesti puhkeasendi sisse võttis, märkasin, et õpilane vaatas korraks ka minu poole, veendumaks, et olen olukorrast teadlik – see käitumine manas talle näole muige ning tukkumine enam näidistundides ei kordunud.

Minu puhul vajavad veel arendamist koostööoskus ja digipädevus: olen päris harva seadnud ühiseid eesmärke koos õpilastega, keda parajasti õpetan. Tavaliselt sean tunnieesmärgid ise ning tutvustan õpilastele ka ainekavas olevaid eesmärke. Kolleegidega olen seevastu palju koostööd teinud, aineühendusega oma õppematerjale jaganud ning ka ühiseid eesmärke seadnud. Kahjuks ei kaasanud ma näidistundides õpilasi piisavalt tagasisidestamise protsessi: küsisin ajanappuse tõttu vaid seda, kas õpilased on minu väljapakutud hindega nõus. Selline tegutsemisviis asetab õpilased olukorda, kus minu otsusega mittenõustumine paistaks kohe välja ning mõjuks õppijatevahelisele läbisaamisele negatiivselt. Järgmise klassi puhul palusin õpilastel luuletusi omavahel vahetada ja tagasisidestada – loeti pingi- või reanaabri tekste ning see etapp võttis aega vähem kui viis minutit.

Pean end piisavalt digipädevaks: kasutan internetikeskkondi ning ka nutitahvlit, kuid teoste ja tekstide lugemise puhul eelistan paberkujul materjale, kuna minu arvates veedavad õpilased liiga suure osa oma ajast nutitelefonis. Tean, et tänapäeval julgustatakse tundides

julgelt nutiseadmeid kasutama, kuid minuga sarnast muret telefonide jms liigkasutamise kohta jagavad ka teised eesti õpetajad. (Leis 2016: 38-39)

Näidistundide ajaks olid mul meeles ainult ühe kolmandiku õpilaste nimed. Kuigi Stuudiumis on klassinimekirjad koos õpilaste piltidega olemas, ei saanud ma seda tunni ajal kasutada, kuna näitasin arvutist slaide. Nimekiri oli mul siiski olemas, ainult et ilma õpilaste piltideta. Sain õpilaste poole nimeliselt pöörduda, ent kui üks õpilane ise minu poole pöördus, ei teadnud ma tema nime – õnneks sain paaristunni käigus selle teada. Tean, et nimede äraõppimine on õppetöö seisukohalt väga vajalik ning et see näitab õpetaja austust oma õpilaste vastu. (Rogers 2011)

Arvan, et nii õpilased kui ka mina saavutasime tunnieesmärgid: õpilased analüüsisid „Trooja sõja” sündmusi, sümboleid ja tegelasi, saades viimasena mainitu puhul hakkama rühmas töötamisega. Suunasin õpilasi teemadele kaasa mõtlema ning julgustasin neid küsimustele vastama, pannes kogu aeg tähele ka klassis toimuvat. Õpilased said omaloomingulise kirjutamisülesande juhendist aru ning suutsid 20 minuti jooksul luuletuse luua – käisin auditooriumis ringi, et teksti arenguga kursis olla. Motiveerisin õpilasi oma klassikaaslaste esitusi lugupidavalt kuulama ning pakkusin õpilastelt saadud vastuste põhjal välise motivaatorina välja võimaluse protsessihinde saamiseks. Näidistundides käitumisprobleeme ei esinenud ning mulle tundub, et ühiskondlikult keerulise teema käsitlemine läks hõlpsalt ega tekitanud klassis liiga muserdavat või lootusetut õhkkonda. Õpilaste loomingut oli põnev kuulata ning tagasisidestasin positiivseid aspekte silmas pidades iga kuuldu luuletust. Arendamist vajab veel minu koostööoskus: soovin edaspidi õpilasi kaasata nii eesmärkide püstitamisse kui ka nende mõtestamisse ning võtta aega, et õpilased saaksid oma klassikaaslaste tööd tagasisidestada ja hinnata.

Näidistunde oleks võimalik lõimida eesti keele ja ajaloo või ühiskonnaõpetusega – sellisel juhul võiks ajaloo- või ühiskonnaõpetuse õpetaja tundides käsitleda sõda koos näidetega nii minevikust kui ka olevikust, samuti arutleda õpilastega sõja põhjuste ja tagajärgede üle. Õpetaja võiks tutvustada ka käimasolevate sõdade statistilisi näitajaid ja erinevaid näiteid. Seejärel toimuksid kirjandustunnid samasuguse plaani järgi, nagu magistriprojektis kirjeldatud on, aga selle vahega, et luuletuse asemel tuleks kirjutada essee. Õpilane saaks protsessihinded nii eesti keelde kui ka kirjandusõpetusse: esimesse ainesse essee õigekirja, sõnastuse-stiili ja ülesehituse eest ning kirjandusse ideede ja argumenteerimisoskuse ning sisu eest.

Kokkuvõte

Magistriprojekti eesmärk oli julgustada kirjanduskursusel „Pärimus ja kirjandus” osalevaid õpilasi omaloomingut kogu klassile ette kandma, käsitledes seejuures keerulist teemat nagu sõda. Töö käigus koostati referatiivne ülevaade loovkirjutamise olulisusest, keeruliste ja vastuoluliste teemade käsitlemisest ning õpimotivatsioonist. Teadmiste ja oskuste arendamise ning väärtuskasvatuse toetamise eest vastutab õpetaja, kelle peamiseks eesmärgiks on õpilaste õpimotivatsiooni ergutamine ja selle hoidmine – suur õpimotivatsioon tagab õppekavas seatud teadmiste ja oskuste omandamise. Kerr ja Huddleston on õpetajatele mõeldud õppematerjalis välja toonud, et õpilastele tuleb demokraatiat ja inimõigusi õpetada just aktiivõppemeetodite ning päriselus toimunud juhtumite analüüsimise teel – puhtalt teoreetiline õpe ei ole piisavalt tulemuslik. Rõhutatud on ka keerulistel teemadel diskuteerimise olulisust ning õpetajaid julgustatakse tundides koos õpilastega vastuoluliste teemade üle arutlema. (GRÕK 2023; Kerr & Huddleston 2015)

Näidistundide ettevalmistamisel lähtuti magistriprojekti käigus koostatud esimesest peatükist ning ühe Eesti kooli 10. klassi õpilaste vastuste analüüsist. Google Formsis loodud küsitlust täitis 35 õpilast ning avatud vastused kodeeriti programmiga Taguette. Vastuste analüüsimisel selgus, et valdavale enamusele (89%) ei meeldi klassi ees omaloomingut esitada, samas pidas esinemisoskust arendatavaks 74% õpilastest. Omaloomingu esitamise puhul kardavad õpilased enim aspekte, mis on tingitud neist endist, nt rahulolematus loodud tekstiga, vigade tegemine ettekandmisel, ebameeldivus avaliku esinemise ees. Välistest teguritest mainiti enim klassikaaslaste arvamust. 34% õpilaste hinnangul ei julgustaks neid omaloomingut esitama mitte miski; välise motivaatoritena toodi välja hinde või muu preemia saamine, kusjuures nii hinnet kui ka preemiat mainisid peaaegu ainult poisid. Omaloomingu kirjutamise ja selle esitamisega seotud julgustavatest aspektidest mainiti enim harjutamist ning klassikaaslaste mõistvat suhtumist.

Autor peab keerulise teema käsitlemise puhul isemääramisteooriaga (Deci & Ryan 2000) seotud vajadustest olulisimaks seotusvajaduse katmist – õpetajal tuleb luua ning ka väga hoolikalt hoida turvalist ja koostöist õhkkonda, kuulates ära kõigi õpilaste teemakohased arvamused. Tähelepanelik tuleb olla ka kaasõpilaste tagasiside osas – õpetaja peab olema valmis konflikti tekkimisel arutelu algatama ning laskma osapooltel oma argumente selgitada. Õpetajal tuleb olla avatud ja eeskujulik, julgustamaks õpilasi sõna võtma ja arutlema mistahes teemadel. Iga humanitaaraine-, sh kirjandusõpetaja peaks püüdlema harjumuse poole, et avalik esinemine ja oma mõtete jagamine on õppimise loomulik osa.

Magistriprojekti autor loodab, et koostatud tööst saavad kasu teisedki kirjandus- või muu humanitaarne õpetajad, kes soovivad oma tundides arendada nii õpilaste esinemisoskust kui ka arutleda keeruliste teemade üle.

Kirjandus

- (Alexander, Kulikowich & Jetton 1994)
 - Alexander, Patricia A., Jonna M. Kulikowich, Tamara R. Jetton. 1994. The Role of Subject-Matter Knowledge and Interest in the Processing of Linear and Nonlinear Texts. *Review of Educational Research* 64(2). 201–252. <https://www.jstor.org/stable/1170694>.
- (Barton & McCully 2007)
 - Barton, Keith C. & Alan W. McCully. 2007. Teaching controversial issues... where controversial issues really matter”. *Teaching History* 127 (2007). 12–19. [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/TeachingHistoryCI%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/TeachingHistoryCI%20(1).pdf).
- (Beach jt 2016)
 - Beach, Richard, Deborah Appleman, Bob Fecho, Rob Simon. 2016. *Teaching Literature to Adolescents*. New York: Routledge.
- (Brophy 2014)
 - Brophy, Jere. 2014. *Kuidas õpilasi motiveerida? (Tlk) Leelo Jõulu*. Tartu: SA Archimedes.
- (Deci jt 1991)
 - Deci, Edward L., Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Richard M. Ryan. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26 (3&4). 325–346. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf.
- (Deci & Ryan 2000)
 - Deci, Edward L., Richard M. Ryan. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4). 227–268. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf.
- (ENE II 1987)
 - ENE = Eesti Nõukogude Entsüklopeedia 2. 1987. Tallinn: Valgus.
- (Fisher 2005)
 - Fisher, Maisha T. 2005. From the Coffee House to the School House: The Promise and Potential of Spoken Word Poetry in School Contexts. *English Education* 37(2). 115–131. <https://doi.org/10.58680/ee20054115>.
- (Fraser jt 2020)

- Fraser, Pablo, Gabor Fülöp, Massimo Loi, Markus Schwabe. 2020. *TALIS 2018 tulemused: II osa. Eesti – riigi ülevaade.* 1–7. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/talis_eeesti_24.03.pdf.
- (Furrer & Skinner 2003)
 - Furrer, Carrie, Ellen Skinner. 2003. Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology* 95(1). 148–162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148.
- (GRÕK 2023)
 - GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2023. Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus”. Riigi Teataja I, 23.02.2023. https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3006/18m_gym_lisa1.pdf. Vaadatud 21.03.2025.
- (Guay, Ratelle & Chanal 2008)
 - Guay, Frédéric, Catherine F. Ratelle, Julien Chanal. 2008. Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology* 49(3). 233–240. DOI: 10.1037/a0012758.
- (Jürimäe, Kärner & Lamesoo 2011)
 - Jürimäe, Maria, Anita Kärner, Katri Lamesoo. 2011. Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne. Tartu Ülikool. Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. <http://hdl.handle.net/10062/40930>.
- (Kaarlõp, Oja & Poom-Valickis 2023)
 - Kaarlõp, Hanna-Liis, Mare Oja, Katrin Poom-Valickis. 2023. Tundlikest teemadest ajalooõpetuses Eesti õpilaste vaates. *Ajalooline Ajakiri* 2(184). 127–160. <https://doi.org/10.12697/AA.2023.2.02>.
- (Kello 2016)
 - Kello, Katrin. 2016. Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 22(1). 35–53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>.
- (Kerr & Huddleston 2015)
 - Kerr, David & Ted Huddleston. 2015. Teaching Controversial Issues. *Training Pack for Teachers.* 3–68. file:///C:/Users/Administrator/Downloads/095616GBR_Teaching%20controversial%20issues.pdf.
- (Kuiv 2022)

- Kuiv, Carlos. 2022. *Ülevaade eestikeelsetest avaliku esinemise ja retoorika raamatutest*. Tartu Ülikool, ühiskonnateaduste instituut. Bakalaureusetöö. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/55280bc4-f3a1-4e97-92b8-e691f9496c69/content>.
- (Kutsestandardid 2025)
 - Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7. 2025. Tallinn: Kutsekoda. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/11373115/?nocache=vb05d66812>
- (Kõrgesaar 2009)
 - Kõrgesaar, Helen. 2009. Hoidjakeelele omastest joontest. *Oma Keel* 2009(2). 28–37. https://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2009_2/OK_2009-2_04.pdf.
- (Laar 2011)
 - Laar, Triinu. 2011. *Suhtluspädevuse arendamisvõimalusi gümnaasiumi eesti keele ainekava alusel. Praktilise eesti keele kursuse I õppematerjalid*. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. Magistritöö. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/23e44d7b-4e5f-4cf4-be83-4e8ac12dea27/content>
- (Leis 2016)
 - Leis, Kristin. 2016. *Põhikooliõpilaste lugemishuvi toetamine kirjandusringi abil*. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <http://hdl.handle.net/10062/51705>.
- (Lucas 2009)
 - Lucas, Stephen E. 2009. *The Art of Public Speaking. Speaking in Public*. University of Wisconsin: Mc Craw Hill. https://duikt.edu.ua/uploads/l_299_79454410.pdf.
- (Maslow 2007)
 - Maslow, A. H. 2007. *Motivatsioon ja isiksus*. (Tlk) Kaisa-Kitri Niit. Tallinn: Mantra.
- (Maehr & Meyer 1997)
 - Maehr, Martin L., Heather A. Meyer. 1997. Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychological Review* 9(4). 371–409. file:///C:/Users/Administrator/Downloads/A_1024750807365.pdf.
- (Makilla 2023)

- Makilla, Pille-Riin. 2023. *Õpilaste ja õpetajate kogemused vastuolulise ja tundliku õppesisuga*. Magistritöö. Tartu Ülikool, usuteaduskond. <https://hdl.handle.net/10062/91009>.
- (NCTE 2013)
- NCTE Executive Committee. 2013. *Formative Assessment That Truly Informs Instruction*. National Council of Teachers of English. 1–12. https://cdn.ncte.org/nctefiles/resources/positions/formative-assessment_single.pdf.
- (Raja 2017)
- Raja, Farhan. 2017. Anxiety Level in Students of Public Speaking: Causes and Remedies. *Journal of Education and Educational Development* 4(1). 94–110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161521.pdf>.
- (Reinsalu, Vija, Kook 2022)
- Reinsalu, Riina, Maigi Vija, Kertu Kook. 2022. Sa tõestad sellega koolile ja ka endale, et sa oled nagu valmis inimene: üldpädevuste ja uurimistöökuste kujundamine gümnaasiumi uurimistöökade kaudu. *Emakeele Seltsi aastaraamat* 68 (2022). 111–137. <http://dx.doi.org/10.3176/esa68.06>.
- (Rogers 2011)
- Rogers, Bill. 2011. *Käitumine klassiruumis*. (Tlk) Katrin Mägi. Tartu: Ecoprint. <https://core.ac.uk/download/pdf/20393909.pdf>.
- (Ruhland & Lange 2021)
- Ruhland, Stefanie, Klaus W. Lange. 2021. Effect of classroom-based physical activity interventions on attention and on-task behavior in schoolchildren: A systematic review. *Sports Medicine and Health Science* 3 (2021). 125–133. DOI: 10.1016/j.smhs.2021.08.003.
- (Teiverlaur 2010)
- Teiverlaur, Maria. 2010. Luule mõjust ja luuleravist. *Horisont* 3 (2010). Eesti Rahvusraamatukogu digitaalarhiiv DIGAR. 38–41. <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:63493>.
- (Viirpalu, Krull & Mikser 2021)
- Viirpalu, Piret, Edgar Krull, Rain Mikser. 2021. Teachers' feelings of curriculum ownership: the Estonian case. *Journal of Baltic Studies* 53(2). 1–23. DOI: 10.1080/01629778.2021.2001550.
- (Vink 2017)
- Vink, Kristiin. 2017. *Suhtluspädevuse arendamine üldhariduskoolis gümnaasiumiastmes Suure-Jaani Gümnaasiumi näitel*. Tartu Ülikooli Viljandi kultuuriakadeemia, kultuurhariduse osakond. Lõputöö.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/bbb425a4-78f1-403a-8466-e0ebb6d9cb46/content>.

- (Wylie & Lyon 2013)
 - Wylie, Caroline, Christine Lyon. 2013. Using the Formative Assessment Rubrics, Reflection and Observation Tools to Support Professional Reflection on Practice. Formative Assessment for students and teachers. 3–59. <https://www.common sense.org/sites/default/files/pdf/2018-05/document-formative-assessment-rubrics-and-observation-tools-document.pdf>.

Writing and presenting original creative work on war in 10th grade literature lessons – learning motivation and the courage to perform. **Summary**

There are many problems globally and in the matters of complex and controversial subjects the youth is most vulnerable. Global concerns need to be addressed more and more during school lessons, as students' awareness, values and good communication skills ensure the functioning of society in a democratic country.

The master's exam examined how to motivate students to address war-related topics through creative writing and presenting their own work through public speaking. The aim of the master's exam was to encourage students participating in the literature course "Heritage and Literature" to present their own creative work to the whole class. To achieve the goal of the work, four research questions were posed:

- 1) What benefits do students gain from writing their creative work?
- 2) How can students be motivated to address complex and controversial topics?
- 3) How do 10th grade students assess their own speaking courage?
- 4) What can the teachers do in their literature lessons so pupils would feel encouraged to present their own creative work?

Earlier research studies were examined to compose an overview of student motivation, creative writing and how to work with controversial subjects in class. A group of 35 10th grade students were questioned and answers were coded with the Taguette program. On the basis of the answers that were analysed, exemplary lessons were prepared. Analysis of the responses revealed that the vast majority (89%) do not like presenting their own work in front of the class, while 74% of students considered their presentation skills to be developable. When presenting their own work, students are most afraid of aspects that are caused by themselves, e.g. dissatisfaction with the text they have created, making mistakes when presenting and discomfort of public speaking. Among external factors, the opinions of fellow students were most often mentioned. According to 34% of students, nothing could encourage them to present their own work; receiving a grade or other reward was most often mentioned as an external motivator, with both the grade and the reward mentioned almost exclusively by boys. Among the encouraging aspects related to writing and presenting their own work, the most frequently mentioned were practice and the understanding attitude of classmates.

The teacher has to be able to create a safe and respectful learning environment to promote students' confidence in public speaking and addressing world wide complex topics – once this has been achieved, the conducive learning environment must also be maintained.

Lisad

Lisa 1 Nõusolekuankeet lapsevanemale.

Tere!

Olen Annabel Berg, Teie lapse kirjandusõpetaja ning Tartu Ülikooli magistrant. Koostan parasjagu lõputööd õpilaste loovuse ja esinemisjulguse arendamisest 10. klassis – selle tarvis peaksin kaht koolitundi filmima. Videoid näevad ainult mu hindajad ning nende põhjal analüüsitakse vaid minu tööd. Palun Teil täita alljärgnev ankeet. Tänan kõiki vastajaid!

Mina, (*kelle?*) vanem/eestkostja olen nõus ei ole nõus,
et minu laps osaleb kahes kirjandustunnis, mida filmitakse magistritöö eesmärgil.

Kuupäev: ____ . ____ . 2025

Nimi:

Allkiri:

Lisa 2 Näidistundide videolink.

Videole on isikuandmete kaitse eesmärgil seatud ligipääsupiirang.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Annabel Berg,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Sõjateemalise omaloomingu kirjutamine ja esitamine 10. klassi kirjandustunnis – õpimotivatsioon ja esinemisjulgus“, mille juhendaja on Katre Talviste, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3) olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

4) kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Allkiri: allkirjastatud digitaalselt

Kuupäev: 23.05.2025