

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Kati Jürgens
KUTSET OMANDAVATE KIRJANDUSE ÕPETAJATE AINEDIDAKTILISED
ARUSAAMAD JA ETTEVALMISTUSVAJADUSED

Juhendaja: lektor Katre Talviste

Tartu 2025

KOKKUVÕTE

“Kutset omandavate kirjanduse õpetajate ainedidaktilised arusaamad ja ettevalmistusvajadused”

Käesoleva magistritöö eesmärk oli uurida, missugused on Tartu Ülikoolis kutset omandavate kirjanduse õpetajate ainedidaktilised arusaamad ning missugust ettevalmistust nad sooviksid, et oma töös paremini hakkama saada. Autori soov oli teada saada, missugust tuge vajavad kirjanduse õpetajaks õppivad tudengid ja ka juba kirjanduse õpetajana töötavad tudengid. Andmete kogumiseks viidi läbi fookusintervjuu, kus osales viis Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistrantuuris õppivat tudengit. Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset andmeanalüüsi. Tulemustest ilmnnes, et õpetajatudengite ainedidaktilised arusaamad olid mitmekesised, kuid ettevalmistuse osas tunnevad nad puudust kirjanduse õppeainet toetavatest õppematerjalidest, koolitustest ja praktilistest juhistest, tekstipangast ning metoodilistest vahenditest, mis lihtsustaksid tundide planeerimist.

Võtmesõnad: ainedidaktilised arusaamad, ettevalmistus, tugi, õppematerjal, praktilised juhised, metoodilised vahendid, planeerimine, koolitused, fookusintervjuu

ABSTRACT

"Subject didactic understandings and preparation needs of literature teachers acquiring the profession"

The purpose of this master's thesis was to investigate what are the subject didactic understandings of the literature teachers who are acquiring a vocation at the University of Tartu and what kind of preparation would they like to do better in their work? The author's wish was to find out what kind of support students studying to become literature teachers and also students already working as literature teachers need. In order to collect data, a focus interview was conducted with the participation of five students studying at the Estonian language and literature master's program at the University of Tartu. Qualitative data analysis was used to analyze the data. The results showed that the didactic understandings of the student teachers were diverse, but in terms of preparation, they miss teaching materials, trainings and practical instructions, text banks and methodological tools that would simplify the planning of lessons.

Key words: subject didactic concepts, preparation, support, educational material, practical instructions, methodological tools, planning, trainings, focus interview

SISUKORD

KOKKUVÕTE.....	2
ABSTRACT	2
SISSEJUHATUS.....	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1. Üld- ja ainedidaktika	5
1.2. Õpetaja ainedidaktiliste teadmiste olulisus.....	6
1.3. Kirjandusõpetuse eesmärgid.....	8
1.4. Lugemise ja õppeedukuse seosed	12
1.5. Kaasav haridus ja õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes	13
2. METOODIKA.....	16
3. TULEMUSED.....	17
3.1. Õpetajatudengite motivatsioon kirjanduse õpetamisel	17
3.2. Õpetajate eesmärgid kirjandusõpetuses ning mõju õpitulemustele eri ainetes.....	17
3.3. Mille järgi õpetaja tööõnnestumisi hindab?.....	18
3.4. Õpetajatudengite esimesed kogemused klassiruumis.....	20
3.5. Õpetajatudengite suurimad hirmud ja väljakutsed	21
3.6. Tundides kasutatav õppevara, meetodid, metoodilised ja erialased materjalid, tegevused	22
3.7. Lugemismotivatsiooni hoidmine	23
3.8. Aeglasemate lugejate ning kehvemate mõistjate toetamine	23
4. ARUTELU	25
TÄNUSÕNAD	27
AUTORSUSE KINNITUS	27
KASUTATUD KIRJANDUS	28
LISAD	
LISA 1. FOKUSINTERVJUU KÜSIMUSED	

SISSEJUHATUS

Käesolev magistritöö annab ülevaate Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetajatudengite ainedidaktilistest arusaamadest ja ettevalmistusvajadusest. Töö teema valiti seetõttu, et vabariigi valitsus kinnitas 23. veebruaril 2023 muudatused riiklikes õppekavas ning need tuli koolide õppekorralduse ja õppekavaga kooskõlla viia hiljemalt 2024. aasta 1. septembriks (Org & Aruvee, 2023). Töö valmimise ajaks on muudatused kooskõlla juba viidud. Uue õppekava all on silmas peetud 2023. aastal kehtima hakanud üldhariduskooli riiklikku õppekava, mis on kas uuendatud või hiljuti vastu võetud riiklik õppekava, mis arvestab kaasaegseid haridusvajadusi, aitab ühtlustada õpetuse eesmärke ning aitab kaasa tõhusamale õppetööle vastavalt uuendatud õpiväljunditele ja pädevustele.

Õppekava muutmisega sooviti vältida ka õpetajate ülekoormust ning seetõttu on välja töötatud ka ainekava juhendmaterjalid, mille õppesisu on valikuline ja soovituslik – selles esindatud pakutavast materjalist ei pea küll kõike käsitlema, kuid õpilastel tuleb kooliastme lõpuks välja jõuda soovitud õpitulemusteni (Org & Aruvee, 2023). Autor soovis teada saada, missugused on eesti keele ja kirjanduse õpetajaks õppivate tudengite õpetamiskogemused ning missuguseid ettevalmistusi nad soovivad nii oma õpetajatöös kui ka uue kaasneva õppekavaga, kus õpetajad praegu orienteeruma peavad. Töö uurimisprobleemiks on teada saada, kuidas kirjanduse õpetajad kirjandust õpetades orienteeruvad, millist ettevalmistust ja tuge vajavad.

Probleem on aktuaalne, kuna nii praeguste kui ka tulevaste kirjanduse õpetajate ainedidaktilised arusaamad ja ettevalmistusvajadused mõjutavat Eestis antava hariduse ja õpetamise kvaliteeti, kirjandushariduse arengut ning õpilaste lugemishuvi. Kuna kirjandusõpetusel on suur mõju õpilase lugemisoskuse, eelkõige tekstimõistmise arengule (Torppa *et al.*, 2019; Mol & Jolles, 2014), tähendab see seda, et aine mõjutab tugevasti õpilaste edaspidist lugemishuvi (Mol & Jolles, 2014) ja on olulise tähtsusega õpilaste elus. Samuti aitab see teadmine paremini kirjanduse õpetajaid ette valmistada ning aidata õpetajatel paremat haridust anda.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Üld- ja ainedidaktika

Didaktikaks peetakse haru pedagoogikas, mis tegeleb kitsamas tähenduses õpetamise ja õppimise teooriaga – kui mõelda laiemale tähendusele, siis hõlmab didaktika endas ka õppe üldisi seaduspärasusi, õppemetoodikat ja -vahendeid, sisu ja eesmärgi ning didaktika liikide seas eristatakse nii üld- kui ka erididaktikat (Unt, 2013).

Koolipedagoogikas on ülddidaktikal suur väärtus ning selle ülesandeks on planeerida ja ka korraldada õpilaste jaoks õppimisprotsessi, mis oleks edukas (Zierer & Seel, 2012). Ülddidaktika puhul on tegemist rohkem õppimise ja õpetamisega seotud oluliste küsimustega, samal ajal kui ainedidaktika süveneb rohkem kooliainetesse (Hultman *et al.*, 2012).

Konkreetsest ainesisust, õpilaskontingendi eripärast, haridusastmest või muust sellisest sõltumatut õpetamise seaduspärasuste kogumit nimetatakse ülddidaktikaks, kuid erididaktika on selline, kus teatud teemade ja õpilaste arengutaseme, haridusastmete ning erivajaduste jm alusel on see ülddidaktikast teistmoodi – see on ka õpetamise seaduspärasuste kogum, kuid spetsiifilisem (Unt, 2013).

Ülddidaktika tegeleb koolides enamasti järgmiste teemadega: pedagoogiliste sihtide ja eesmärkide probleemid, samuti ka asutuse või kooli ülesannete valdkonnad ka konkreetsetes sotsiaalsetes kontekstides; määratud sihtide ja eesmärkide saavutamiseks olemasolevad vahendid ja antud tingimused ning ka näiteks õppeprobleemidega kooli institutsionaalsetes tingimustes (Seel, 1999).

Ainedidaktika on erididaktika tuntuim liik – see tähendab kas ainerühma (näiteks emakeel või matemaatika) või ühe aine spetsiifilist seaduspärasuste kogumit, sellele omakorda lisanduvad ka seaduspärasused ülddidaktikast (Unt, 2013).

Ainedidaktika tegeleb õppimiseks olulise sisu valikuga ning selle struktuuri loomisega; aine õigustuse ja määratluse justkui panusega kooli üldise haridusliku eesmärgi saavutamiseks; õppimiseks olulise sisuvalikuga ning selleks vajaliku struktuuri loomisega; eelnevalt mainitud teemade akadeemilise kvaliteedi taseme tagamisega; ainespetsiifiliste õppimise ja õpetamise protseduuride väljatöötamisega; ülddidaktika tulemuste kontekstis ka õppimistulemuste kindlustamise ja hindamisega (Seel, 1999).

Didaktika on pedagoogikas väga oluline haru, mis tegeleb õpetamise ja õppimise seaduspärasustega ning see jaguneb nii üld- kui ka erididaktikaks. Kuna didaktika keskendub kitsamas tähenduses nii õppimise kui ka õpetamise teooriatele kui ka laiemas tähenduses

õppeesmärkidele, sisule, vahenditele ja meetodikale, on see väga oluline haru, mida õpetaja peaks tundma, kuna kohati on see ka tema töö alus. See aitab õpetajal eesmärgipäraselt õpetada, valida sobivaid õppemeetodeid ja vahendeid, hinnata õpitulemusi, ennetada ja lahendada probleeme ning on kasulik õpetaja isiklikuks professionaalseks arenguks.

1.2. Õpetaja ainedidaktiliste teadmiste olulisus

Üldhariduskoolide riiklikus õppekavas on kirjandusõpetusel justkui kaks rolli: seda võib vaadelda kui kultuuriainet, mis on seotud tihedalt ka teiste sotsiaal- ja humanitaarainetega (näiteks inimese- ja ühiskonnaõpetus, ajalugu, filosoofia ja psühholoogia) kui ka kunstiainet, mis väärtustab meie kultuurikeskkonnas tekkinud loomingu kogemist ning sellest saadud elamusi (Aruvee & Org, 2023). Nii koolitajad kui ka teadlased on viimastel aastakümnetel oma vaateid muutnud seoses õppimise ja teadmistega – muudatused on viinud erinevatele vaadetele selle kohta, kuidas õpetajad peaksid õpetama ja mida õpilased peaksid klassiruumides tegema (Ball & Cohen, 1999).

Kirjandust õpetades tuleb arvestada õppekava üldosa eesmärkide, prioriteetide ja rõhuasetustega – eesmärk on tagada võrdsed tingimused ja võimalused, et õpilastel oleks võimalik omandada oma huvidel ja võimetele vastav ning kvaliteetne haridus (Org, 2010).

Kirjanduse õpetamisel on väga oluline teoste valik – teoste valimisel tuleb arvestada nii õpilaste võimete, klassi eripärade, vajaduste ja huvidega, raamatute kättesaadavusega ning potentsiaalse lugemiselamusega ning õpetaja peab leidma tasakaalu nii kaasaegse kui ka klassikalise kirjanduse, maailmakirjanduse ja Eesti kirjanduse, muinasjuttude ja tegelikkuse kui ka poiste ja tüdrukute lemmikraamatute vahel (Org, 2010).

Kui õpetaja tunneb hästi nii noorte- kui ka lastekirjandust, selle tausta, žanre ja hetkesuundi, oskab õpetaja aidata oma õpilastel leida just nende lugemisoskusele ja vanusele sobivat kirjandust, mis neile huvi võiks pakkuda (Tainio *et al.*, 2020).

Kuna põhikooli kirjandusõpetus keskendub peamiselt tekstidele ja ilukirjandusteoste käsitlemisele, siis tekstide tõlgendamise, analüüsimise ja mõistmise oskuste arendamiseks pööratakse tähelepanu teose terviklikule mõistmisele ning kujundliku keele tundmaõppimisele (Org, 2010). Kirjandustunnis on kirjanduskogemuste jagamiseks mitmeid võimalusi: võimalik luua lugemisringe, arutleda, liikuda, joonistada, teha dramatiseeringuid, maalida ja joonistada või kirjutada (Tainio *et al.*, 2020).

Tekstikeskse kirjandusõpetuse üheks oluliseks rõhuasetuseks on kujundikeele tundmaõppimine, mis on tihedalt seotud tekstide spetsiifika ja poeetika mõistmisega – seega

tuleb teada, et kirjanduse õpetamise kaudu tuleb teadlikult ja järjepidevalt arendada õpilaste oskust mõista sõna- ja kujundikasutust (Org, 2010). Luuletused, mida peetakse tavaliselt raskesti mõistetavaks, võivad olla õpilaste jaoks huvitavad visuaalsete vahenditena esitlemiseks, samuti ka rühmades tehtud dramatiseering võib muuta seda huvitavaks (Tainio *et al.*, 2020).

Kirjandusteose tõlgendamine ja analüüs eeldab, et õpilane oleks aktiivses suhtluses tekstiga ning panustaks oma kujutlusvõime ja mõtisklustega: tõlgendamiseks on olemas mitmeid viise – õpilane võib näiteks väljendada seisukohti, jagada oma lugemiselamusi, siduda loetut isiklike kogemuste ja kujutlustega või näiteks arutleda teoses tõstetud probleemide üle ning seejärel pakkuda oma lahendusi (Org, 2010).

Kirjandusõpetuse põhifunktsioonid on eetiline ja esteetiline – eetiline keskendub rohkem hoiakutele ja väärtustele, mis aitab kujundada ühiskondlikke ja üldinimlikke väärtusi, samal ajal kui esteetiline rõhutab rohkem kujundliku keele mõistmist ja hindamist (st ilukirjanduse olemuse tundmaõppimist) – mõlemad funktsioonid on kirjandustunni juures tähtsad, kuid need avalduvad igas tunnis erineval määral ja erinevalt (Org & Aruvee, 2023).

Et arendada funktsionaalset kirjasokkust, tuleb kirjandustundides tegeleda teabetekstidega, mis keskenduvad peamiselt kirjanikele, kirjandusele ning teistele kultuurilooliselt olulistele isikutele (Org, 2010).

Õpetaja ainealased didaktilised teadmised on nii õpetaja arusaam kui ka rakendamine sellest, kuidas ta saab aidata grupil õpilastel mõista konkreetset õppeainet, kasutades mitmesuguseid õpetamisstrateegiaid, hindamis- ja esitusviise, samal ajal töötades õpikeskkonna kultuuriliste, sotsiaalsete ja kontekstiliste piirangute raames (Park & Oliver, 2008).

Ainedidaktika juures on üks kõige olulisemaid komponente õpetajahariduses – täpselt siis algab ja ka jätkub enamike õpetajatudengite jaoks kokkupuutumine nii praktilise õpetamiskogemusega ainetunnis kui ka kokkupuude reaalsete õppijatega (Vollmer, 2021).

Erinevate haridusprotsesside (nii funktsionaalsete kui ka isiklike) planeerimisel, reflekteerimisel ja hindamisel võib ainedidaktika kui praktiline ja teoreetiline distsipliin olla kasuks õpetajate jaoks, et olla teadlikum oma hariduslikest arusaamadest, oma ainealasest “missioonist” ning ka lõppeesmärkidest, mis õpetajal aine õpetamises on (Vollmer, 2021). Õpetajate teadmistele ning nende arendamisele on teadlased suunanud suurendatud tähelepanu (Park & Oliver, 2008).

Õpetaja, kes teab ja tunneb hästi nii noorte- kui ka lastekirjandust, selle tausta, hetkesuundi ja žanre, on võimeline aitama õpilastel leida just nende lugemisoskusele ja vanusele sobivat kirjandust, mis neile huvi pakub ning õpetaja teadmised aitavad tal muuta kirjandustunde

huvitavamaks ja elavamaks, samuti on tal paremad võimalused suunata õpilasi arutlema raamatute üle ning töövõtteid varieerima (Tainio *et al.*, 2020).

Et õpetada hästi kirjandust, tuleb arvestada nii riikliku õppekava väärtuste kui ka eesmärkidega – keskse tähtsusega on teoste valik. Teoste valik lähtugu õpilaste huvidest, klassi eripärast, huvidest, kuid samal ajal tuleb leida tasakaal nii kaasaegse kui ka klassikalise kirjanduse vahel. Kirjandustundides on väga tähtsal kohal arendada erinevaid oskusi – näiteks tõlgendamine, tekstianalüüsi oskus kui ka kujundliku keele mõistmine. Kasutada tuleks erinevaid tegevusi, näiteks nagu dramatiseeringud ja arutelud, et tunnid oleksid samal ajal huvitavad kui ka tagaksid selle, et õppekavas seatud eesmärgid saaksid täidetud. Õpetaja ainedidaktilised teadmised on väga olulised, kuna kui arvestada õpikeskonna eripärasid ning kasutada erinevaid õpetamisvõtteid, tähendavad õpetaja ainedidaktilised teadmised ka oskust aidata õpilastel õppeainet mõista. Õpetaja, kes teab ja tunneb kirjandust süvitsi, on võimeline õpilastele valima sobivaid tekste, suunata õpilasi paremini ning muuta enda tunnid huvitavamaks. Samuti aitab ainedidaktika ka õpetajal näiteks olla teadlik enda eesmärkidest, aitab mõtestada enda missiooni töös ning mõista paremini, kuidas õpetamisviisid mõjutavad õpilase arengut.

1.3. Kirjandusõpetuse eesmärgid

Põhikooli ülesanne on luua õpilasele turvaline, eakohane, arendav ja positiivselt mõjuv õppekeskkond, mis toetab õpilase õpihuvi ning õpioskuste, kriitilise mõtlemisvõime ja eneserefleksiooni, teadmiste ning tahteliste omaduste arengut, kultuurilise ja sotsiaalse identiteedi kujunemist ja loovat eneseväljendust (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Vabariigi valitsus kinnitas 23. veebruar 2023 muudatused riiklikes õppekavades – muudatused viiakse koolide õppekorralduse ja õppekavaga kooskõlla hiljemalt 2024. aasta esimeseks septembriks (Org & Aruvee, 2023). Uue õppekava all peetakse silmas 2023. aastal kehtima hakanud üldhariduskooli riiklikku õppekava, mis on kas uuendatud või hiljuti vastu võetud riiklikku õppekava, mis arvestab kaasaegseid haridusvajadusi, aitab ühtlustada õpetuse eesmäärke ja aidata kaasa tõhusamale õppetööle vastavalt uuendatud õpiväljunditele ja pädevustele.

Muutusi on toimunud palju: näiteks on õpetajal palju rohkem vabadust, kuidas kirjandustunde üles ehitada ja kuidas ainet õpetada (Aruvee & Org, 2023). Seetõttu on kirjandusõpetuse valdkondlikud eesmärgid jäänud õpetajate jaoks veidi segaseks. Näiteks riiklikus õppekavas on välja toodud info, et õpilase jaoks teadvustada rahvapärимuse rolli

ja paikkondlikku identiteeti, pööratakse tähelepanu kirjandusõpetuses just folklooripärandile ja regionaalsele kirjandusele (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023).

Õppekava muutmisega soovitakse vältida ka õpetajate ülekoormust ning seetõttu on välja töötatud ka ainekava juhendmaterjalid, mille õppesisu on valikuline ja soovituslik – selles esindatud pakutavast materjalist ei pea küll kõike käsitlema, kuid õpilastel tuleb kooliastme lõpuks välja jõuda soovitud õpitulemusteni (Org & Aruvee, 2023).

Vastavalt riiklikule õppekavale on põhikoolis valdkonna keele ja kirjanduse õppeainete õpetamisel eesmärgiks õpilastes kujundada keele- ja kirjanduspädevus, mis oleks eakohane (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023).

Teises kooliastmes ehk 5.–6. klassis on kirjandusõpetuse kooliastme lõpuks taotletavad hoiakud, oskused ja teadmised järgmised:

1) Õpilane õpib tundma kirjandust kui ka pärimust meie rahvuskultuuri osana ning tutvub eri rahvaste kultuuri ja kirjandusega;

2) Õpilane arendab oma jutustamis- ja esitamisoskust, loovvõimed, kirjutab enda eale vastaval tasemel ning keeleliselt korrektseid jutustavas, arutlevas ja kirjeldavas laadis ja eri žanrites tekste, õpilane väljendab nii suuliselt kui ka kirjalikult oma arvamust;

3) Õpilane leiab ja hindab kriitiliselt ning kasutab otstarbekalt erinevates keskkondades ja allikates pakutavat teavet;

4) Õpilane õpib tundma ilukirjandusteose poeetikat, võrdleb ja iseloomustab teose tegelasi, tõlgendab kujundlikku keelt, kirjeldab nii olustikku kui süžeed ning sõnastab peamõtte ning rikastab oma sõnavara;

5) Õpilane mõistab, analüüsib ja loeb jõukohase keerukusega eri žanris noorte- ja lastekirjandust nii maailmakirjandusest kui ka eesti kirjandusest, loeb proosa-, luule- ja draamatekste ning arendab iseenda lugemisoskusi;

6) Õpilane rikastab lugedes enda tunde- ja mõttemaailma ning täiendab enda kirjandus- ja kultuuriteadmisi, kujundab enda eetilisi tõekspidamisi ning esteetilisi hoiakuid. (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023).

Alates viiendast klassist on kirjandus eraldi õppeaine, kus õpilane arendab nii verbaalset loomevõimet, lugemisoskusi kui ka kujundlikku mõtlemist – õpilane kujundab oma eetilisi ja esteetilisi hoiakuid, tõekspidamisi ning arendab enda tunde- ja mõttemaailma läbi rahvaluule ja ilukirjanduse lugemise, tõlgendamise ja analüüsi kaudu; samuti on tähtis teada, et kirjandusõpetus aitab õpilases toetada tema individuaalse kui ka kogukondliku identiteedi määratlemist, isiksuse kujunemist ning laiemalt ka mitmekülgsuse ja kultuuri eripära teadvustamist (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023).

Mõõdetavad eesmärgid on need, mida annab hinnata konkreetsete tegevuste/ülesannete või tulemusnäitajate põhjal. Teise kooliastme puhul on mõõdetavad eesmärgid esimesed viis. Neid on võimalik mõõta läbi kirjutamisülesannete, esitluste, jutustamisülesannete ja arvamusalalduste hindamise, läbi allikate kasutamist eeldavate ülesannete, arutluste ja analüüside põhjal, kirjandustekstide analüüsi, tegelaste võrdlemise, kujundliku keele tõlgendamise ja peamõtte sõnastamise ülesannete kaudu, lugemisülesannete, analüüside ja arutelude põhjal. Küll aga tekib siin vastuolu mõõdetavuse suhtes “Õpilane rikastab lugedes enda tunde- ja mõttemaailma ning täiendab enda kirjandus- ja kultuuriteadmisi, kujundab enda eetilisi tõekspidamisi ning esteetilisi hoiakuid”, kuna nende saavutamist ei ole võimalik konkreetse tulemuse või hindamisskaala kaudu mõõta.

Kolmandas kooliastmes ehk 7.–9. klassis on kirjandusõpetuse kooliastme lõpuks taotletavad hoiakud, oskused ja teadmised järgmised:

1) Õpilane süvendab enda arusaama kirjandusest kui kunsti- ja kultuurinähtusest, kirjanduse rollist ühiskonna mõtestamisel ja identiteedi kujundamisel, väärtustab ja tunneb rahvuskultuuri pärimust ja traditsioone;

2) Õpilane arendab enda esitamis-, jutustamis ja loovvõimeid ning kirjutab keeleliselt korrektseid ja eakohasel tasemel jutustavas, kirjeldavas ja arutlevas laadis ning eri žanrites tekste, põhjendab ja väljendab enda arvamust nii kirjalikult kui ka suuliselt;

3) Õpilane hindab ja leiab kriitiliselt ning kasutab otstarbekalt eri keskkondades ja eri allikates pakutavat teavet, arvestab teabe avaldamise ja kasutamise õiguslikke sätteid ja head tava;

4) Õpilane õpib sügavamalt ja mitmekülsemalt tundma ilukirjandusteose poeetikat, õpib analüüsima teose tegelasi ja olustikku, süžeed ning märkab kompositsiooni erijooni ja arutleb käsitletud väärtuste ning probleemide üle, rikastab oma sõnavara ja tõlgendab kujundlikku keelt;

5) Õpilane analüüsib, loeb, mõistab ja tõlgendab nii eakohasest noortekirjandust ja samas eri žanrites maailmakirjanduse kui ka eesti kirjanduse klassikat, loeb proosa-, draama-, ja luuletekste ning arendab enda lugemisoskusi;

6) Õpilane rikastab lugedes enda väljendus- ja mõtlemisoskust, täiendab oma kirjandus- ja kultuuriteadmisi ning kujundab eetilisi tõekspidamisi ja esteetilisi hoiakuid (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023).

Kolmandas kooliastmes on mõõdetavad neli kooliastme lõpuks taotletavad hoiakud oskused ja teadmised. Neid saab mõõta näiteks läbi kirjalike tööde (kirjeldavad, jutustavad ning arutlevad tekstid) ja ka suuliste esitluste kaudu; allikate kasutamise analüüsiülesannete, läbi

uurimistöode ja esseede; tekstianalüüsi, arutelude, kirjandustööde ja sõnavara ülesannete kaudu; teksti mõistmise kontrolli, analüüsiharjutuste ja lugemisülesannete kaudu. Raskesti mõõdetavad on "Õpilane süvendab enda arusaama kirjandusest kui kunsti- ja kultuurinähtusest, kirjanduse rollist ühiskonna mõtestamisel ja identiteedi kujundamisel, väärtustab ja tunneb rahvuskultuuri pärimust ja traditsioone" (saab küll toetada lugemisülesannete ja aruteludega, kuid mõõtmine on keerukas) ja "Õpilane rikastab lugedes enda väljendus- ja mõtlemisoskust, täiendab oma kirjandus- ja kultuuriteadmisi ning kujundab eetilisi tõekspidamisi ja esteetilisi hoiakuid" (keerukas, sest esteetiliste hoiakute ja väärtushinnangute kujunemine on pigem subjektiivne protsess).

Põhikooli riikliku õppekava järgi on kirjandusõpetuse vajalikuks (ja loomulikuks) aluseks nii teksti- kui ka lugemistoimingud, kuna kirjanduse õppimine toimub läbi lugemise: põhikoolis aitavad arendada empaatiavõimet, inimestevahelisi suhteid, sisemist motivatsiooni ja kujundada õpilase lugemisharjumusi olulisi teemasid käsitlevaid ilukirjandusteoseid ning õpilastele lähedasi kirjandusteoste lugemine (Ainevaldkond "Keel ja kirjandus", 2023).

Kirjandusõpetusel on ka kaks põhilist funktsiooni: eetiline ja esteetiline. Eetiline põhifunktsioon rõhub ühiskondlike ja üldinimlike väärtuste kujundamisele ning väärtus- ja hoiakupõhisusele. Esteetiline põhifunktsioon peab aga tähtsaks kujundliku keele mõistmist ja tunnetamist (st ilukirjanduslikkuse tundmaõppimist). Mõlemad funktsioonid on tähtsad, kuid igas kirjandustunnis realiseeruvad need eri määral ja viisil. (Aruvee & Org, 2023)

Kirjanduse põhieesmärgiks põhikoolis on arendada tekstitõlgendamise- ja analüüsi oskust, mis on seotud suuresti kirjanduse poeetika tundmisega ning ka kujundlikkuse mõistmisega.

Oluline on tunda metakeelt, mis aitaks õpilasel avada enda jaoks poeetilise teksti tähenduste paljususe ning teksti väljenduslikud võtted (Ainevaldkond "Keel ja kirjandus", 2023).

Ainekavas on kirjandusõpetusel palju eesmärke: hoida ja äratada õpilastes lugemishuvi, pakkuda õpilastele mitmekülseid teksti- ja lugemistoiminguid, vahendada kirjandusteadmisi (ka mõisteid) ja tutvustada kirjanduslugu, arendada õpilastes tekstide mõistmis- ja analüüsi oskust, lõimida kirjandusõpetust ka teiste õppeainete kui ka kunstiliikide ning muude ühiskonna valdkondadega, kirjandustekstide kaudu kujundada moraalseid tõekspidamisi ja väärtushoiakuid, näidata žanrilise kui ka keelelise (enese)väljenduse võimalusi, õpetada mõistma ja tunnetama sõnakunsti poeetikat jne, mis kokku teeb ühe rikkaliku võimaluste paleti, kus õpetaja jaoks on oluline teha didaktiliselt põhjendatud valikuid ning ta peaks keskenduma n-ö tuumpraktikale (neid eesmärke korruga käsitleda ei ole mõistlik, kuna pealiskaudsuse asemel tuleks tegeleda süvenemisega) (Aruvee & Org, 2023).

Ka kirjandusteostele, mida kirjandusõpetuses käsitletakse ja valitakse, on kriteeriumid: humanistlik suunitlus ning positiivne mõju õpilasele; kunstiväärtus, teoses püstitatud probleemide aktuaalsus õpilaste sallivuse kujundamisel ning kõlbelisel kasvatamisel. Tähtis on ka teoste valikul pidada silmas ka õpilaste intellektuaalseid ja psühholoogilisi võimeid ning huvisid. Lugemisvaras kasutatakse nii maailmakirjandust kui ka eesti teoseid, peetakse silmas nii tänapäeva kirjanduse kui ka klassikalise eri žanre esinedavaid draama-, proosa-, ja luuleteoste põhjendatud proportsioone, kooliastmele kohaseid teemavaldkondi ning jälgitakse ka mees- ja naisautorite esindatust (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023).

Kõik eesmärgid ei ole omavahel kooskõlas, kuid on seotud üldpädevuste ja ainealaste teadmistega. Selle jaoks, et õpetaja saaks hästi viia läbi oma tunde ning teada, mida ja kuidas teha, on vajalik omada põhjalikke teadmisi sellest, kuidas õppekava töötab ning missuguseid ülesandeid õpilastele anda. Samuti tuleb arvestada õpilaste individuaalsete vajadustega.

1.4. Lugemise ja õppe edukuse seosed

Üldises plaanis tähendab huvi seda, kui väga mingi tegevusega õpilasele meeldib tegeleda (näiteks õpiülesanne) ning huvi võib tulla näieks keskkonnast pärit või sisemistest faktoritest (näiteks õpilane soovib saada midagi teada või tal on soov uurita näiteks nähtust, mis keskkonnas tähelepanu köidab) (Kikas, 2015).

Meie kui õpetajate jaoks on tähtis teada seda tekstikeskkonda, kus peale kooli õpilased viibivad – seda selleks, et õpetajatel aitab see aru saada, missuguseid oskuseid oleks õpilastes vaja arendada ning sealjuures ka motiveerida õpilasi (Puksand, 2011).

Õpimotivatsiooniga on seotud psühholoogilised tegurid, mis tekitavad soovi õpilase panna tegutsema eesmärgi suunas, mis on soovitud (näiteks ülesande lahendamine, oskuste teadmiste omandamine, head hinded), kuid see hõlmab ka huvisid, vajadusi, õpitava väärtustamist kui ka õppimise eesmäärke (Kikas, 2015).

Õpilaste vabal ajal lugemine on suuresti seotud nende õpiedukusega ning õpilased, kes vabal ajal lugesid, said paremaid õpitulemusi (Torppa *et al.*, 2020). Samamoodi seostatakse lugemisostkust tihedalt ka õpitulemustega (Tamm, 2019).

Need õpilased, kes kasutasid tõhusamaid õpistrateegiaid ning olid rohkem seotud lugemistegevustega, olid oskuslikumad lugejad kui need õpilased, kes PISA 2009. aasta uuringu järgi ei teadvustanud omale tõhusaid õpistrateegiaid ning ei toonud välja enda seotust lugemisega (Puksand *et al.*, 2010).

Ka põhikooli riiklikus õppekavas on ka välja toodud, et eri liike tekste lugedes, nende üle arutledes ja väideldes, erilaadseid tekste kirjutades ja funktsionaalselt koostades jõutakse üldpädevusteni (Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”, 2023).

Õpilased arendavad noorukieas õppimis- ja lugemisharjumusi ning need ei mõjuta ainuüksi nende jooksvaid lugemistulemusi, vaid need kujundavad ka nende kogemusi tulevikus ning nende elustiili (Puksand *et al.*, 2010). Universaalse kirjaoskuse eesmärk on oskus nii kriitiliselt kirjutada kui ka lugeda keerukamaid tekste ja neid tekste ka tõlgendada (Puksand, 2011).

Selle jaoks, et õpilastes paremini osata suurendada lugemisega kaasnevat õpimotivatsiooni ja arendada selle jaoks vajalikke oskusi, on oluline teada ning mõista õpilaste tekstikeskkonda. Kuna õpimotivatsiooni juures mängivad rolli ka õpilase huvid, eesmärgid, vajadused ja õpitava väärtustamine, on see väga oluline teave õpetaja jaoks. Õpetajal märkimisväärne mõju just oma õpilase lugemisoskusele (Tamm, 2019).

Uuringutest on selgunud, et need õpilased, kes kasutavad tõhusaid õpistrateegiaid ning loevad ka enda vabal ajal, on oskuslikumad lugejad ning saavutavad paremaid tulemusi, samuti toetab lugemisvilumus ka näiteks sotsiaalsete oskuste arengut. Õpetaja jaoks on see oluline teave, sest õpetaja oskab nii suunata paremini õpilastele lugemiseks kirjandust anda ning seeläbi toetada õpilase lugemishuvi.

1.5. Kaasav haridus ja õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes

Nii Eestis kui ka peaaegu igas Euroopa riigis räägitakse tänapäeval kaasavast haridusest, mille all peetakse silmas iga õppija võrdseid võimalusi haridusele (Malva, 2024). Kaasava hariduse all mõeldakse eelkõige iga inimese võrdset õigust ning kättesaadavust kvaliteetsele haridusele (Haridus- ja Noorteamet, 2022). Kitsamas definitsioonis keskendutakse kaasava hariduse puhul ainult HEV-õppijatele (haridusliku erivajadustega õppija) (Malva, 2024).

Suurel määral peetakse kaasava hariduse edukust sõltuvaks õpetajate positsioonist kaasamise suhtes (Saloviita, 2022).

Kaasava hariduse põhimõtteid järgib kvaliteetne üldharidus ja see on kõigile isikutele võrdselt kättesaadav, olenemata nende majanduslikust ja sotsiaalsest taustast, elukohast, rahvusest, hariduslikust erivajadusest või soost (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Kaasav haridus hõlmab endas mitmeid erinevaid haridustasemeid, alustades alusharidusest ja lõpetades kõrgharidusega (Malva, 2024).

Kübari ja Mänduli magistritööst selgus, et tugispetsialistide hoiakud kaasamise suhtes on pigem negatiivsed, kuid õpetajate ja juhtide hoiakud pigem positiivsemad, madalaimad on

hoiakud justnimelt toetuse osas, kuid lahendusi nähakse eelkõige insitutsiooni ja ka riigi tasanditel (Kübar & Mändul, 2024).

Õpetajate jaoks tähendab eduka kaasava hariduse rakendamine muutuseid nii hoiakutes kui ka erialases pädevuses, kuna vaid õpetajad, kes suudavad luua õpilasi toetava õpikeskkonna ning kasutada uuenduslikke õppemeetodeid, on võimelised pakkuma kaasavat haridust (Santiago *et al.*, 2016). Kui HEV lapsed paigutatakse tavaklassidesse, on edu saavutamiseks õpetajate positiivne hoiak hädavajalik (Saloviita, 2020).

Saks ja Sults (2021) on oma Tartu Ülikooli magistritöös välja toonud, et nii tugispetsialistide kui ka õpetajate üldised hoiakud kaasavasse haridusse on pigem negatiivsed – tugispetsialistide hoiakud on positiivsemad, kui seda on õpetajate omad. Samuti selgus, et paljud tugispetsialistid ja õpetajad ei ole võtnud ka kaasava koolikultuuri põhimõtteid omaks, mis tähendab, et see takistab ka kaasava hariduse põhimõtete rakendamist koolis (Saks & Sults, 2021).

Mõningad näited, miks võib õpetajate jaoks kaasav haridus olla raske ning miks nende hoiakud on negatiivsed:

- 1) õpetajad tunnevad ülekoormust, kui peavad diferentseerima õpet kõikide õpilaste jaoks;
 - 2) erinevate HEV õpilaste kaasamine aitab kaasa erinevuse mõistmisele ning aitab kaasa ka tulevikus erinevate inimeste ühiskonnas parema kaasatuseni, kuid see kõik nõuab ka õpetajatelt vajalikke oskusi, teadmisi, tuge ning ressursi;
 - 3) koolitöötajatest 8% ainult arvas, et kõiki õpilasi koos peaks õpetama kaasava hariduse põhimõtete järele ühes klassis;
 - 4) 60% vastanutest usub, et kui tagataks piisav tugi, saab toimida ka kaasav haridus.
- (Saks & Sults, 2021)

Kaasav haridus on miski, mis hõlmab kõiki haridustasemeid ning selle edu on suuresti seotud nii õpetajate valmisolekust sellega toime tulla ning kuidas on nende hoiakud kaasava hariduse suhtes. Tõhusat rakendamist võib takistada õpetajate ebapiisav tugi, nende puudulikud ressursid ja oskused, kuna õpetajad on siiski sageli ülekoormatud. Usutakse, et kaasav haridus saab toimida, kuid selle jaoks on vajalik tugi ja kõigi suur panus.

On näha, et kirjanduse ainedidaktikasse on hõlmatud ja sellega on seotud väga mitut liiki probleeme ja pädevusi, mis omakorda mõjutavad õpilase üldpädevusi ja edasijõudmist muudiski ainetes. Selle tõttu oleks hea teada, mida sellest keerukast kooslusest õpetajakutse omandajad ise kõige enam teadvustavad, kõige olulisemaks peavad või enda jaoks kõige keerukamaks peavad.

Valisin eesti keele ja kirjanduse eriala magistrandid seetõttu, et nad on eeldatavasti oma õpetajakarjääri alguses ning seisavad silmitsi erinevate raskustega, millest teadmine aitaks paremini aidata edaspidi õpetajatudengitel ja ka õpetajatel oma töös paremini hakkama saada. Praegusel ajal on relevantne eesti keele ja kirjanduse õpetajaks õppijaid küsitleda seetõttu, et on vastu võetud uus eesti keele ja kirjanduse õppekava, mis tähendab, et õpetajatel on palju uut informatsiooni. Samamoodi on ka algajatel või siis tudengitel õpetajatöös väga palju uusi asju ka jättes välja uue õppekava, millega hakkama saada ja missugustele probleemidele lahendust leida. Samuti on magistritudengid valitud ka seetõttu, et küsitlemiseks on lihtsam kätte saada õpetajaid/õpetajatudengeid rohkem õppeasutusest, kus nad õpivad, mitte õppeasutustest, kus nad õpetavad.

2. METOODIKA

Magistritöö tugineb kvalitatiivsele uurimisperspektiivile. Kvalitatiivne analüüs on täpne ja tundlik, läbi selle on võimalik pöörata ka tähelepanu ka unikaalsetele kui ka harva esinevatele nähtustele tekstis (Kalmus *et al.*, 2015).

Andmed on kogutud fookusintervjuu käigus Tartu Ülikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja õppekava 1. aasta tudengitega. Kutse fookusintervjuus osalema saadeti tudengitele meili teel. Peale pöördumist soovisid fookusintervjuus osaleda viis õpetajatudengit.

Fookusgrupp on vestluslik rühmaintervjuu, mis toimub struktureeritud küsitluskava järgi – rühmaintervjuul on küllalt kitsas, kindel teemafookus ja selle eesmärgiks on saavutada intervjuus osalejate omavaheline stimulatsioon. Moderaatori, kes fookusgruppi juhib, ülesandeks on hoida seda vestlust kindlates teema- ja ajaraamides, samuti ka säilitada-luua sotsiaalsest mõjutustest vaba õhkkonda (Vihalemm, 2014).

Tegemist on mugavusvalimiga, kuhu valitakse uuritavad, keda on kerge uurimusse saada, ning mis ei võimalda teha suuri üldistusi (Rämmer, 2014), kuid siiski panustab kirjandusõpetajate koolitusvajaduse kaardistamisse. Uuritavad õpivad kõik samal erialal, kuid neil on erinev tööstaaz ja kogemus. Kõik õpetajad on omandamas õpetaja kutsekvalifikatsiooni, kuid on samal ajal ka õpetajana kas töötanud või plaanivad tööle minna.

Valimile edastati nõusolekuvorm ning neid informeeriti, et tegemist on vabatahtlikult osaleva intervjuuga ning nende vastused esitatakse üldistatud kujul. Samamoodi informeeriti fookusintervjuus osalejaid, et uurimuse käigus järgitakse kõiki konfidentsiaalsuse nõudeid.

Intervjuu viidi läbi 2024. aasta novembris ning intervjuu kestis kolm tundi. Intervjuu toimus Tartu Ülikooli õpperuumis, kogu vestlus helisalvestati andmeanalüüsi jaoks. Salvestist hoiti TÜ OneDrive'is. Töö autor transkribeeris selle käsitsi ning kustutas salvestise pärast transkribeerimist.

Magistritöö tegemise ajal hoiti magistritöö andmeid autori arvutis ja TÜ OneDrive'is. Pärast töö valmimist kustutati andmed autori arvutist ja säilitati ainult OneDrive'i. Tulemuste peatükis olevad õpetajate vastused on esitatud refereeringu, mitte tsitaadina, et vastajad ei oleks individuaalselt tuvastatavad.

Fookusintervjuu kava (Lisa 1) koosneb erinevatest küsimustest ja kolmest teemaplokkist.

Teemaplokkideks olid „Mida tahan kirjandusõpetajana saavutada?“, „Mis on minu jaoks suurimad takistused, ebaõnnestumised või hirmud?“ ja „Milliseid vahendeid ja meetodeid kasutan?“. Valisin need seetõttu, et saada teada võimalikult põhjalikult õpetaja teadmiste kohta ning kuidas nende puuduste korral õpetajaid peale magistritöö tulemusi oleks võimalik aidata.

3. TULEMUSED

3.1. Õpetajatudengite motivatsioon kirjanduse õpetamisel

Vastanute seas on motivaatoriks töö ja hobi kattumine. Selgus, et kui töö pakub väljakutseid ja huvi, soovib ka õpetaja olla oma töös rohkem entusiastlikum ja aktiivsem. Toodi välja, et oluline on olla oma tööga rahul ning et töö pakuks väljakutseid. Õpetajale andis rahutunnet näiteks see, kui õpilased tundsid huvi aine vastu ning teevad tunnitööd aktiivselt kaasa (arutelud, ülesanded).

Mind motiveeribki kõige rohkem kõiki õpetama see, kui lapsed tunnevad huvi, või kui nad ise tulevad küsima. Näiteks "Õpetaja, mis me tunnis teeme?"

Vastanuid motiveerib ka eneseareng ja enese heaolu, asjad, mis õpilasi motiveerivad, õpilaste areng ning võimalus arutleda õpilastega õpitu üle. Toodi välja töö võimalusterohkus, loomingulisus ja vabadus, mida kirjandusõpetus annab. Vastanud tundsid, et kirjanduse õpetamine annab neile endile heaolutunnet ning neile meeldib läbi kirjandusõpetuse ka ise arenedada. Toodi välja, et huvitav on arutelude käigus kuulda õpilaste arvamusi ning mida õpilased tunnevad ja arvavad.

3.2. Õpetajate eesmärgid kirjandusõpetuses ning mõju õpitulemustele eri ainetes

Tuli välja, et kirjandusõpetuses on õpetajatudengitel eesmäärke mitmeid ja erinevaid: sooviti, et õpilased suudavad omandada rohkemat kirjandustundides, kui seda on funktsionaalne lugemine – jõudes selleni, et kirjandus võib õpilastele pakkuda rohkemat, kui on ainult teadmised (näiteks emotsionaalne kasum). Loodetakse, et õpilased leiaksid oma lugemisžanri ning oleksid võimelised mõtisklema, mida nad õppisid läbiloetud teosest ja kuidas see võis neid arendada. Oluliseks eesmärgiks peeti ka õpilastes lugemishuvi tekitamist.

Lõppude lõpuks ta peaks leidma, mis talle endale loeb või et ta leiaks selle kirjandusžanri, mida ta naudib. Et ta saaks sellest lugemisest midagi või et ta oskaks sellest saada. Isegi kui lugemine ei ole nauditav või raamat ei olnud hea, oskab õpilane mõtiskleda miks ja mis kasu ta sellest lõppude lõpuks ikkagi sai.

Veel toodi välja, et eesmärgiks on õpilaste silmaringi laiendamine, empaatiavõime, suhtlemisoskuse, analüüsi- ja loomisoskuse arendamine, üldise kultuuripildi tekitamine ning võimalus arendada oskust näha maailma erinevate nurkadest. Toodi välja ka see, et eesmärgid on vanuseastmeti ka erinevad – ühed eesmärgid on nooremas eas ja gümnaasiumis juba teised. Uurimusest selgus, et kõik vastanud arvasid samamoodi – õpilase lugemishuvi võib mõjutada tema õpitulemusi teistes ainetes ning on seotud tema õpitulemustega. Leiti, et õpilase lugemishuvi on seotud tihedalt sellega, kas ta loeb erinevaid asju ning mida rohkem ta loeb, seda rohkem tekib tal huvi ning ta loeb ka muid asju. Toodi välja, et õpilased kes loevad, oskavad süveneda paremini ning noppida tekstist üles infot, mis on tema jaoks kasulik. Arvatakse, et areneb ka kirjaoskus (lugevatel õpilastel on rohkem kirjanduslikku põhja all ning oskavad lauseid paremini sättida), osatakse paremini juhiseid lugeda. Vastanud tõdesid ka, et liigne lugemine võib olla ka negatiivse mõjuga, kui see hakkab mõjutama näiteks tulemusi teistes ainetes – kui raamatute lugemisest saab sõltuvus ja näiteks õpilast ei huvita matemaatika või füüsika ning kogu energia läheb lugemise alla, kannatavad muud ained.

Ma arvan, et see võib mõjutada nii positiivselt kui ka negatiivselt, sellest võib ka saada ju sõltuvus. Näiteks võib juhtuda, et õpilast ei huvita matemaatika, füüsika või mis iganes...

3.3. Mille järgi õpetaja tööõnnestumisi hindab?

Vastanud peavad oluliseks, et igasugused väiksed sammud (näiteks see, kui õpilane kasvõi suudab guugeldada ja mingi info leida üles, ilma raamatut lugemata) on juba saavutus, kuna õpilase teadmised teemast ei ole nullilähedased. See ei ole küll sama, mis raamatu läbilugemine, kuid annab õpilasele rohkem, kui seda on mitte midagi.

Lähteülesanne õpilastele enne oli see, et kui sa jaksad, siis loe läbi Fred Jüssi üks teos ja kui sa ei jaksa, siis guugelda. Igal juhul sa tuled sinna tundi, meil olid kõigil tekid (ka nendel, kes ei loe kunagi raamatuid otsast lõpuni läbi). Nad oskavad guugeldada ja need, kes ei olnud lugenud, said ka särada. Et see oli selline vestlus Fred Jüssi teemal. Ja me saime kõik kuidagi loetud sellest teemast.

Räägiti, et soovitakse kasvatada kirjandust armastavaid õpilasi.

Minu eesmärgiks on alateadlikult vist kasvatada neid kirjandust armastavaid õpilasi, olen neid leidnud ja neid on väga vähe praegu, aga ma proovin nende hulka suurendada. Ei saa arvata

nii, et kõik peavad lugema läbi otsast lõpuni lugema läbi tervikteksti ja saama sama rauaga mingit ülesannet, kui meil on õpilasi, kes on erineva tasemega.

Vastanud tundsid, et nende töövõit on olnud ka siis, kui õpilased ütlevad peale nende jaoks mõne mittehuvitava teose läbilugemist, et mõni uus raamat meeldis neile ja nad tahaksid veel selliseid asju lugeda (Näiteks kui “Kevade” ei pakkunud huvi, kuid mõni noortekirjanduse teos järgmisena oli väga huvitav). Vastanute seas tuli välja, et eesmärkide mõõtmine ja arusaam oma eesmärkide poole liikumisest võib toimuda läbi erinevate tegevuste: näiteks õpilase hinded (kas need tõusevad, langevad või jäävad samasuguseks) ja samuti võib olla märkamine ka tunnetuslik – vaadatakse, kui paljud õpilased on näiteks tunnitegevusse kaasatud (võrreldakse eelnevaga – näiteks varasemalt oli vähem, nüüd rohkem). Õpetajad saavad läbi õpilaste osaluse, huvi ja aktiivsuse aru, kas eesmärkide poole liikumine on olnud edukas.

Kõige klassikalisem ja igavam – õpilaste hinded. Kas need muutuvad või jäävad samaks? Tõusevad või langevad?

Vastanud peavad siinkohal ka oluliseks väikseid võite, näiteks ei tähenda ebaõnnestumist see, kui õpilane poolel teel õppeprotsessis ära väsib – nähakse positiivset poolt, kus tegelikult viitab see sellele, et õpilane on teinud progressi ja on jõudnud kasvõi natukene lähemale eesmärgile.

Tihti peetakse eesmärkide saavutamist protsessiks, kus arvestatakse erinevaid tegureid (näiteks kui väsinud on õpilane või millised on tema huvid). Samas toodi välja, et kui mõni eesmärk on keerulisem (näiteks soovitakse arendada õpilases eneseväljendusoskust) tuleks tegeleda õpetajal pideva hindamisega ning mõelda välja õiged õppimist toetavad tegevused, et õpilased ise jõuaksid eesmärgini.

Tegelikult oleks huvitav seada eesmärk, et loeme “Kevadet”. Lastele seada eesmärgiks see, et “Kevade” on selle aja jooksul läbi mõeldud. Et eesmärk oleks toetatud, võiks koostada protsessi ja seda protsessi monitoorida ja vaadata, kuidas kõigil selles erinevates tegevusetappides läinud on ja kuidas neid aidata, kes ei ole nii palju võib-olla jõudnud.

Tuli ka välja, et õpilaste huvi on üheks suureks peegeldajaks, kas õpetaja on endale seatud eesmärgid saavutanud ning kui ei, tuleks läheneda teistmoodi:

Huvi on see, mis peegeldab seda, kas õpetaja on oma eesmärgid kirjandusõpetuses saavutanud. Kui ei ole, tuleb läheneda kuidagi teistmoodi.

3.4. Õpetajatudengite esimesed kogemused klassiruumis

Alustades tööd koolis, on töö õpetajana kindlasti väljakutseid pakkuv ning täis uusi asju. Fookusintervjuu põhjal tulid välja teemad, mis annavad ülevaate õpetajate hirmudest ja nende esimestest kogemustest. Uurimusest selgus, et esimesed kogemused klassis olid tihtipeale seotud ootamatute käitumisprobleemidega. Vastanute seas tuli välja, et kõige rohkem peljati klassi käitumisprobleeme ning oskamatus tennega toime tulla, samuti ka see, kui õpilaste käitumine ei vasta õpetaja ootusele.

Esimene vaade oligi, et läksin tundi ja klassis istus lisaks teistele õpilastele ka tüdruk, jalad laua peal ja tervitas mind kui õpetajat nii. Ja siis tekkis kohe õõnes tunne, et kas see ongi see, kuidas hakkab minema? Ja samal hetkel tuli pähe ka see, et see millise mulje sa õpetajana teatud klassile jätad, kipub olema üsna jääv. Välkkiire otsus oli see, et ma lähenen väga rahulikult, et alustame, mina olen see ja nii ongi. Hämmastav on see, et see selline märgiline kogemus ongi jäänud mind õpetajatekonnal saatma.

Olulisel kohal oli ka küsimus „Mida ma üldse teen seal klassiruumis?“ ehk teadmatus, kuidas või mida tunnis üldse teha, mis viitab sellele, et alustavad õpetajad võivad tihtipeale olla ebakindlad ning vajavad tuge. Mäletatakse magamatust (sest tööstress ja mõtted, mida tööl teha ei lasknud magada) distsipliiniprobleeme ja enesekehtestamist – see oli algselt raske ning toodi välja, et õpilastega pahandamine tekitas süümepiinu. Need uurimusest väljatulnud mured on tegurid, mis võivad õpetaja tihtipeale stressi viia, mõjutada tema motivatsiooni ning seda, kui rahul ta oma tööga on. Üldjoones toodi välja, et esimesed kogemused olid õpetajatel pigem raskemapoolsed, kuid toodi välja ka üks positiivne algus: mäletati toredat klassi, kes läks õpetaja soovidega kaasa ning tekitas julguse võtta järgmisi klasse.

Mul läks positiivselt, ma mäletan seda, et ma ei alustanud kohe kirjandustunni teemadega, vaid lihtsalt lasin neil end tutvustada, läksime järgmine tund loodusesse jalutama, nii et päris pikalt ma võtsin seda tutvumis- ja usaldamistekitamisaega. Mul oli nii hea mentor, kes ütles, et mingisugust õppetööd ei saagi hakata toimuma enne, kui ei ole loodud usaldavat sidet selle klassiga. Ja siis sa saad isegi [õpilastelt] küsida, et aga mis te arvate, mul on selline plaan ja kas te tulete kaasa või teeme nii või naa, annad nagu valiku. Ja see toimis selles klassis, õnneks. Ja siis ma julgesingi järgmine aasta võtta veel ühe klassi juurde.

3.5. Õpetajatudengite suurimad hirmud ja väljakutsed

Vastanute seas olevate tegevõpetajate seast tulid välja mitmed erinevad hirmud, mis on olnud. Üheks suurimaks hirmuks oli näiteks HEV õpilased klassiruumis ning kaasav haridus. Üks vastanutest rääkis, kuidas haridusliku erivajadusega õpilastega klassis kulus enamik tunni ajast distsipliinile ning tunnisisu polnud põhimõtteliselt võimalik edasi andagi.

... iga jumala tundi sa õpetajana lähedki niimoodi, et sa tead, et mida iganes sa plaanid teha, kui hea, kui tore, kui loov, kui sõbralik, kui empaatiline sa kavatsed olla, mida iganes sa tahad teha, sa saad seda teha sellest neljakümnest minutist ainult kuni 15 minutit tunni algusest, sest nad lihtsalt ei ole võimelised, nende eripära on see, et nad ei ole võimelised enam rohkem ja siis algab nende soolo. See on selline tsüklina toimiv õudusunenägu õpetaja jaoks, mis põletab hästi kiiresti läbi.

Toodi välja, et kaasava hariduse juures tuntakse, et ei ole piisavalt tuge õpetaja jaoks ning see on suur murekoht. Hirmude osas toodi välja veel õpetaja võistlemine nutiseadmega – kas õpetaja suudab olla huvitavam, kui nutitelefon, kus õpilased tunni ajal soovivad kogu aeg olla? Õpetaja hirm olla igav, õpilaste negatiivsed ütlused õpetajatele, õpilaste demotiveeritus, AI-kasutamine kirjandites. Välja toodi ka õpilaste probleemsed klassid ja probleemid lastevanematega.

Nojah, ma kardan ka saada mingit sellist klassi. Iga tegevõpetaja, keda ma tean, neil on olnud või on praegu ka mõni selline klass, mida on võimatu õpetada, ja siis põhimõtteliselt oledki valmis iga päev, kui sa sinna lähed, olema nii ärevuses, võitlema elu eest ning väljudes oled väsinud ja nutad ning süüdistad iseennast... Lõpuks saad aru, et see ei ole sinu süü – lihtsalt on selline olukord ja ei saagi midagi sinna parata. Ja võib-olla see, et sa ei saa midagi sinna parata, ongi kõige hullem asi üldse. Et sa peadki lihtsalt leppima sellega, et see klass on selline, sina sellega hakkama ei saa.

Ma õpetasin üht põhikooli klassi mingi kaks aastat tagasi, siis kui ma olingi esimest korda õpetaja ja seal olid nagu päriselt pahatahtlikud õpilased, kes üritasid mulle iga tund mingit jama keerata, ja nad lihtsalt keerasid ja ma panin neile märkuseid ja muidugi nende vanemad ka reageerisid. Et äkki peaksite oma tundi hoopis vaatama, et kui minu laps lollitab tunnis, siis lihtsalt tehke midagi põnevat. Et mida te teete seal tunnis, nii et minu laps süüdi on?

Samuti muretsevad õpetajad ka vastutuse eest, mida nad tunnevad õpilaste ees.

Kardan seda vastutust, et ma olen harjunud tegema kõike maksimalistina, ja kui see näiteks ei õnnestu, et ma ei jõua nende eesmärkideni... vastutustunne, et õpilase lõpuhinne (eriti kui ta on lõpuklassis) tuleks positiivne ja tunded, et kas ma olen teinud piisavalt selleks?

Tuli välja, et suurimateks väljakutseteks peavad õpetajatudengid kaasavat haridust; uut eesti keele ja kirjanduse õppekava - kuidas sellega töötada? -; tehisaruga seonduvat – näiteks kuidas tulla toime õpilaste poolt esitatud tehisaru-kirjanditega. Tahetakse ka selgemaid suunised selle kohta, mida üldse teha kirjandustunnis. Õpetajatudengid tunnevad puudust tekstipangast, mis oleks juba olemas ning et nad ei peaks seda ise oma peast välja mõtlema. Nad soovivad koolitusi nii tehisaru kui ka uue õppekava kohta, samuti soovivad õpetajatudengid saada rohkem metoodilisi ja didaktilisi materjale. Tudengid tõid välja, et oma probleemide jagamisel saavad nad tuge kolleegidelt või mentorõpetajatelt, kuid inspiratsiooni ja tuge võib saada ka õpilastelt.

3.6. Tundides kasutatav õppevara, meetodid, metoodilised ja erialased materjalid, tegevused

Õpetajatudengite vastustest tuli välja, et nad soovivad kasutada kõiki meetodeid, mida teatakse. Võetakse eeskujuna ka ülikoolis õpetavatest meetoditest. Proovitakse kasutada võimalikult vähe rühmatöid (kui töö lõpeb hindega) ning üritatakse teha vähem tunde loenguvormis ja pigem seminarivormis. Tunni vältel tehakse loomingulisi töid, esitlusi, erinevaid slaidiesitlusi PowerPointi ja Canva abil. Tudengite jutust tuli välja, et tehakse ka ise õppevara TERA keskkonda. Enamasti kasutatakse õpikut ja töövihikut, erinevaid tekstikatkendeid ja teoseid, mida näiteks on teised õpetajad soovitanud.

Mul on praegu ainult õpik ja töövihik ja ma lihtsalt võtangi need katkendid, mis seal on, millest vahepeal ma tunnen küll, et kas see on nagu kõik... et võiks midagi rohkem olla. Mingi tagavara või midagi.

Tudengid kirjeldasid järgmisi tunnitegevusi: arutletakse raamatu üle, luuakse kujutluspilt koos õpilastega, tehakse õpiku ja töövihikuga kooskäivaid ülesandeid, harjutatakse funktsionaalset lugemist ja täislausetega vastamist, tehakse katkendite põhjal rühmatöid, loetakse erinevaid katkendeid ja ka õues vastava materjali õppimine tuli tudengite jutust välja.

Et võimalikult palju arutleda lihtsalt ja mingit kujutluspilti luua asjadest. Aga üldiselt jah, ma teengi nii nagu õpikus on: katkend ja töövihikus mõned ülesanded. No lihtsalt, et nad saaks harjutada seda funktsionaalset lugemist ja kas või täislausega vastamist.

Digitaalsete materjalide kohta tõid õpetajatudengid välja, et tihtipeale mõeldakse ka sellele, kas ja kui palju seda on vaja ning kas on ka võimalus kuidagi teisiti hakkama saada. Seda põhjendati sellega, et õpilased on juba niisamagi palju nutiseadmetes. Digitaalsetest materjalidest kasutati tunnis näiteks videode näitamist, kuuldemängude kuulamist ja pilte kirjanike elust.

3.7. Lugemismotivatsiooni hoidmine

Õpetajatudengid tõid välja, et lugemismotivatsiooni hoidmise jaoks lasevad nad ise valida raamatu ning tekitavad tähtjalise lugemise – näiteks on igaks tunniks umbes 20 lehekülge lugeda ning siis arutletakse kõik koos selle üle. Et motiveerida õpilasi vähemalt läbi lugema teos, toodi välja, et soovitatakse teha märkmeid ning lubatakse märkmeid ja raamatut tunnis ka kasutada. Kui nähakse, et õpilasel on mingi kindla žanri vastu huvi (näiteks ta on huvitatud ulmefilmidest), siis õpetajad soovivad ka ulmežanrite raamatuid õpilastele, samuti valitakse vastavalt õpilaste huvidele raamatuid. Pikkade tekstidega tegelemisel mainisid õpetajatudengid, et nad üritavad leida veel mõne väljundi:

Põhiliselt üritan leida mingisuguse teise väljundi veel, kust ta saab selle sama teksti sisuga kohtuda, näiteks film või teatrietendus, ja panna siis nagu kaks meediumi kõrvuti jooksmas tema jaoks. Peab uurima raamatus mingi teatud koha välja, et jõuda näiteks filmis selle kohani, et kuidas miski on lahendatud.

Kes juba töötavad õpetajatena, tõid välja, et kohustusliku kirjandusena lasevad erinevates klassides lugeda kindlasti Oskar Lutsu “Kevadet”, Andrus Kivirähki “Rehepappi”, Eduard Vilde “Pisuhända” ja A. H. Tammsaare “Kõrboja peremeest”.

3.8. Aeglasemate lugejate ning kehvemate mõistjate toetamine

Et toetada aeglasemaid lugejaid, tõid õpetajatudengid välja, et teevad näiteks “küsimused ja vastused” formaadis töö (nagu lugemiskontroll), kuid järeltöö toimub ainult katkendi, mitte teose peale – seda selleks, et tekitada eduelamus õpilases.

Sel aastal esimest korda ma teen niimoodi, et esimesel lugemisel on sellist klassikalist kogemuskontrolli, mõnikord ikkagi veel teen. On nagu küsimused ja vastused formaat... Siis kõik teevad esimese versiooni, aga tõenäoliselt kukuvad sellest esimesest round'ist välja umbes paar õpilast, kes tegelikult on õpiabi õpilased. Ja siis nende õppijad ja õpilaste kordustöö on

tegelikult ainult selle raamatu katkendi peale. Aga ma ei taha ka seda teisipidi teha. Soovin hoida eduelamust ja tegelikult see isegi töötab..

Antakse ette näiteks küsimused, õpilane loeb need läbi, vastab küsimustele ning seejärel vastab õpetajale need samad küsimused, mis anti. Toodi välja ka protsesslugemist ja protsesskirjutamist, et samm-sammult aidata aeglasemaid lugejaid. Antakse lugeda teoseid juppide kaupa ning seejärel arutatakse koos klassiga selle üle, et kõik õpilased jõuaksid kaasa:

Võtad juppide kaupa kirjandit, kirjutad juppide kaupa, annad tagasiside. Kas või mingil määral ja loed teoseid ka juppide kaupa. Arutate vahepeal läbi, niimodi et kõik jõuaks kaasas käia.

Õpetajatudengid ütlesid, et on lugemistähtaegadega paindlikud. Need tegevused aitavad tudengite meelest aeglasemaid lugejaid ning kehvemaid mõistjaid toetada. Õpetajatudengid tõid välja, et nad on aja jooksul oma õpistrateegiaid muutnud. Vajaduse korral antakse õpilasele rohkem aega (näiteks kui tunni ajal ei jõua tööd valmis, võib peale tunde tulla); järelvastamine tehakse suuliselt, õpilasi suunatakse ning muudetakse ka raskusastmeid. Pikemalt õpetaja töötanud teevad võrreldes varasemaga rohkem grupiülesandeid lugemiskontrollide asemel, ning kui varasemalt olid näiteks luulekogu analüüsimisel konkreetsed küsimused, siis nüüd pigem üldisemad (kirjelda näitekst mingit meeleolu, mida luuletus sinus esile tõi) ning muudetud on ka seda, et õpilased saaksid valida, mis neile jõukohane on.

Õpetajad soovivad liikuda rohkem sennapoole, et õpilased ja õpetaja arutleks rohkem teose üle. Tahetakse jõuda sinna, et mõistetakse, kas materjal jõudis üldse õpilaseni ning see on kõige tähtsam.

4. ARUTELU

Magistritöö eesmärk oli uurida, missugused on Tartu Ülikoolis kutset omandavate kirjanduse õpetajate ainedidaktilised arusaamad ning missugust ettevalmistust nad sooviksid, et oma töös paremini hakkama saada.

Töö alguses esitati kaks uurimisküsimust.

1) Mida ja miks peavad kutset omandavad kirjandusõpetajad oma peamisteks ülesanneteks?

2) Millist uue õppekavaga seotud tuge nad oma ülesannete täitmiseks vajavad?

Esimesele küsimusele selgus hulk vastuseid, samas teisele küsimusele spetsiifilist, just uut õppekava puudutavat vastust ei saanud.

Magistritöö tulemustest selgus, et õpetajatudengite motivatsioon on seotud väga nende enda hobi ja töö kattumisega – kui töö on huvitav ning pakub õpetajale väljakutset, tunneb ta end värskelt ja entusiastlikuna. Motivatsiooni annab ka õpilaste huvi aine vastu, enese rahulolu seoses tööga, õpilaste aktiivne osalemine tundides ja arutlemine ning ise töö käigus arenemine.

Õpetajatudengite eesmärk enda töös oli õpilaste lugemishuvi säilitamine ja tõstmine, õpilaste silmaringi, empaatia, kultuuriteadlikkuse ja analüüsi oskuse laiendamine läbi kirjanduse. Õpetajatudengid tõid välja, et nende eesmärgiks oli kirjandustundides ka emotsionaalse kasu pakkumine ja lugemisharjumuste kujundamine.

Selgus, et õpetajatudengite arvates mõjutab lugemishuvi positiivselt õpitulemusi ka teistes ainetes, näiteks kui õpilased loevad rohkem, siis õpetajatudengid tõis välja, et arenemine õpilaste teksti mõistmine ja sõnavara. Negatiivse osana toodi välja, et kui liialt keskenduda ainult kirjandusele, võib see mõjuda negatiivselt näiteks teistes ainetes (keskendutakse ainult kirjandusele ja muu jäetakse välja).

Uurimusest selgus, et õpetajatudengid kasutavad oma meetodilistes lähenemistes loovtöid, digivahendeid, esitlusi, tegelevad funktsionaalse lugemise, tekstide analüüsiga ning proovivad tunde viia läbi seminarivormis. Selgus, et pikaajaliste tekstidega töötades kasutavad õpetajatudengid ka alternatiivseid väljendeid, nagu näiteks kombineeritakse raamat kas filmi või teatrietenduse vaatamisega.

Toodi välja, et nende jaoks on oluline saavutus õpilaste eduelamus ning olukorrad, kus õpilased näitavad huvi välja ka nende jaoks võib-olla mitte nii huvitava kirjanduse vastu.

Tuli välja, et esimesed aastad töötades õpetajana, seisavad õpetajatudengid silmitsi nii õpilaste käitumisprobleemidega kui ka raskustega, mis puudutavad distsipliini hoidmist.

Hirmud olid seoses nutiseadmete kasutamisega tunnis, õpilase negatiivse suhtumisega tundi, lapsevanemate käitumise kui ka kaasava haridusega seoses. Kuna kaasav haridus on oluline teema, on ka välja toodud teooriaosas kaasava hariduse peatükk.

Uurides lugemismotivatsiooni hoidmist, selgus uurimusest, et õpetajatudengid lasevad lugemismotivatsiooni tekitamiseks ja hoidmiseks vahel valida raamatuid vastavalt õpilase huvile või näiteks antakse õpilasele lugemiseks raamatutest/katkenditest kindlaid osi. Kasutatakse erinevaid tegevusi, nagu näiteks filmid, arutelud ja teatrietendused ning kui asi puudutab aeglasemaid lugejaid, siis toodi välja, et õpetajatudengid aitavad õpilast toetada paindlikemate tähtaegadega ning ka individuaalsemate ülesannetega.

Uurimusest selgus, et õpetajatudengid küll töötavad õpetajana, kuid ettevalmistuse osas tunnevad nad puudust kirjanduse õppeaine puhul toetavatest õppematerjalidest, koolitustest ja praktilistest juhistest, samuti ka tekstipangast ning meetodilistest vahenditest, mis lihtsustaksid tundide planeerimist. Ettevalmistust uue õppekavaga seoses sooviksid tudengid koolitusi ning nad tunnevad, et vajavad sellega seoses rohkem teadmisi ja koolitusi, kuna uue õppekava rakendamine on tekitanud õpetajatöös ajapuudust ning segadust.

Magistritööst selgus, et õpetajatudengid on huvitatud ja motiveeritud oma aine õpetamisest ja sellega seotud väljakutsetest, kuid neil oleks vaja rohkem tuge. Koolituste läbimine, praktiliste juhendmaterjalide saamine ning koostöö kooliga aitaks kaasa õpetaja vaimsele tervisele, töö tulemuslikkusele kui ka õpetamise efektiivsusele.

Uurimuse tugevuseks on see, et läbi on viidud süvitsi õpetajatudengitega fookusintervjuu, mis aitas minna teemasse süvenenult. Paraku on uurimistöö piiranguks aga vastajate vähesus, kuna nii õpetajaid kui ka õpetajatudengeid on raske saada kätte töömahu tõttu. Enamik õpetajaid kas koolidest või ülikooli kõrvalt ka õpetajana töötades on väga suure töökoormuse all, seega ei ole neid lihtne kätte saada või siis saada nende nõusolekut uuringus osalmiseks. Samuti on piiravaks faktoriks ka see, et tekkis uus õppekava ning pole piisavalt pikka aega olnud kasutuses, et saaks uue õppekava baasilt analüüsida, millised on õpetajatudengite soovid toe osas. Siiski saab tulemusi rakendada, et laiendada õpetajatudengite ja ka õpetajate silmaringi ning võtta arvesse, mida õppivad tudengid on kogenud ja kogevad, mis on nende hirmud õpetajatöös ning kuidas saab neid vastuseid arvesse võttes teetada. Töö on väga aktuaalne ja oluline, kuna siit saab edasi uurida näiteks seda, missugust tuge vajavad õpetajatudengid ja õpetajad, kui uus eesti keele ja kirjanduse õppekava on kehtinud juba mitu aastat. Missugused on sellisel juhul õpetajate ainedidaktilised arusaamad ja ettevalmistusvajadused?

TÄNUSÕNAD

Täna kõiki õpetajatundeid, kes soovisid panustada minu magistritöö valmimisse ning kursusekaaslasi, kes olid magistritöö valmimise ajal toetavad. Kõige rohkem soovin tänada oma magistritöö juhendajat Katre Talvistet, kes toetas, andis abi ning jagas oma nõu, et magistritöö saaks valmida.

AUTORSUSE KINNITUS

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kati Jürgens /allkirjastatud digitaalselt/ 18.05.2025.

KASUTATUD KIRJANDUS

Ainevaldkond “Keel ja kirjandus”. *Põhikooli riiklik õppekava*. Lisa 1 (2023). Riigi Teataja I, 11.03.2023, 1. https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1100/8202/4002/18m_pohi_lisa1.pdf#

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). *Developing practice, developing practitioners. Toward a practice-based theory of professional education*. Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice. https://www.fisica.uniud.it/~stefanel/PerMarisa/ProfessionalDevelopment/ball_cohen_-_developingpractice.pdf

Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Õpilase toetamine koolis*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_õpilase_toetamiseks_22.pdf

Hudson, B., Buchberger F., Kansanen P., & Seel H. (1999). *DIDAKTIK/FACHDIDAKTIK AS SCIENCE(-S) OF THE TEACHING PROFESSION?* H. Seel (toim), „Allgemeine Didaktik“ („General Didactics“) and „Fachdidaktik“ („Subject Didactics“) (lk 13-21). TNTEE Publications.

Hultman, G., Löfgren, R., & Schoultz, J. (2012). Subject Didactics in Practice – Hidden in the Process. *Education Inquiry*, 3(1), 3–18. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i1.22010>

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalüüs/>

Kikas, E. (2015). *Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes*. E. Kikas, & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 34–62). Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.

Kübar, S. & Mändul, K. (2024). *Kaasava hariduskorralduse rakendamine alushariduses lasteaiatöötajate hinnangul [magistritöö, Tartu Ülikool]*. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/102049>

- Malva, L. (2024). *Erivajadustega õppijate kaasamine lasteaias ja koolis*. P. Häidkind, & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 124–149). TÜ Kirjastus.
- Mol, S. E., & Jolles, J. (2014). *Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school*. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01214>
- Org, A. (2010). *Kirjandusõpetuse kontseptsioon*. <https://oppekava.ee/kirjandusopetuse-kontseptsioon/>
- Org, A., & Aruvee, M. (2023). *Kas siis selle maa keel ja selle rahva kirjandus...?*. *Oma Keel*, 46(1), 56–66. https://www.emakeeleselts.ee/wp-content/uploads/2023/04/Org_ok_2023_1-1.pdf
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). *Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals*. *Research in science Education*, 38(3), 261–284. DOI:10.1007/s11165-007-9049-6
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja 09.06.2010*,
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Puksand, H. (2011). *Eesti koolinoorte lugemisharjumused meedia näitel*. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*. 181, 178–195.
https://www.researchgate.net/publication/236155405_Eesti_koolinoorte_lugemisharjumused_meedia_naitel
- Puksand, H., Lepmann, T. & Henno, I. (2010). *Lugemis- ja õppimisharjumused 15-aastastel õpilastel. PISA 2009-Eesti tulemused* (lk 47–73). Haridus- ja Teadusministeerium.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/PISA_2009_Eesti-tulemused.pdf
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. <https://samm.ut.ee/valimid/>

Saks, Õ., & Sults, K. (2021). Eesti õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes. [magistritöö, Tartu Ülikool]. Dspace. <http://hdl.handle.net/10062/73346>

Saloviita, T. (2020). *Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland*. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(2), 270–282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Saloviita, T. (2022). *Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education*. International Journal of Disability, Development and Education, 63(6), 1841–1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>

Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251731-en>

Tainio, L., Ahlholm, M., Grünthal, S., Happonen, S., Juvonen, R., Karvonen, U., & Routarinne, S. (2020). *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. S. Happonen (toim), Kirjallisuus (lk 207–253). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja.

Tamm, K. (2019). *Saaremaa noorukite lugemiseelistused ja -harjumused Kuressaare Gümnaasiumi ning Aste Põhikooli 9. ja 11. klassi õpilaste näitel* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://core.ac.uk/download/pdf/227557136.pdf>

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2019). *Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other—A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9*. Child Development, 91, 876–900.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13241>

Unt, I. (2013). *Didaktika*. R. Mikser (toim), Haridusleksikon (lk 48–53). Eesti Keele Sihtasutus.

Vihalemm, T. (2014). *Fookusgrupi intervjuu*. <https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu/>

Vollmer, H. Johannes. (2021). Powerful educational knowledge through Subject Didactics and General Subject Didactics. Recent developments in German-speaking countries.

Journal of Curriculum Studies, 53(2), 229–246.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887363>

Zierer, K., & Seel, N. M. (2012). *General Didactics and Instructional Design: eyes like twins*
A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of
two sciences of learning and teaching. SpringerPlus, 1(1), 1–22.

<https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/2193-1801-1-15>

LISAD

Lisa 1. Fookusintervjuu küsimused

1. Mida tahan kirjanduse õpetajana saavutada?

Tooge näide mõnest olukorrast, kus olete tundnud, et olete mõne olulise eesmärgi saavutanud.

Mida peaks õpilane teie arvates kirjandusõpetusest saama?

(Mh, kas õpilase huvi lugemise vastu võib mõjutada tema õpitulemusi muudes ainetes?)

Milllega mõõdate / mille järgi aru saate, kuidas eesmärkide poole liikumine edeneb?

Milliste tegevuste või ülesannetega seda kontrollid?

Millistes olukordades või tegevustes see kogemata välja tuleb?

Mis on teie enda motivatsioon kirjanduse õpetamisel?

Mis sulle selle juures meeldib?

Mida see sulle annab?

2. Mis on minu jaoks suurimad takistused, ebaõnnestumised või hirmud?

Mida mäletate sellest, kui esimest korda kirjandust õpetama hakkasite?

Mis on teie kui kirjandusõpetaja suurim õudusunenägu?

(Päriselt juhtunud või mida kardad.)

Millised on suurimad väljakutsed, millega te kirjandust õpetades silmitsi seisate?

Milliseid ressursse või tuge olete vajanud nende väljakutsetega toimetulekuks?

Mis või kes on kõige enam abiks olnud? Kuidas?

(Näiteks kolleegid, omaenda kooliaegsete õpetajate või õppejõudude eeskuju, mõni koolitus, metoodiline materjal, õppevara, lihtsalt armastus kirjanduse vastu, toredad lugemiselamused, toredad õpilased...)

Mis ressursidest kõige enam puudust tunnete?

Mis koolituse järele vajadust tunnete?

Kutset omandavate kirjanduse õpetajate ainedidaktilised arusaamad ja ettevalmistusvajadused

3. Milliseid vahendeid ja meetodeid kasutan?

Millist õppevara kasutate?

Mis teoseid lasete lugeda?

Nimetage enda jaoks olulisimad.

Millistele meetodilistele ja erialastele materjalidele toetute?

(Nt teatmeteosed, õpetajaraamatud, konspektid ülikooli õppeainetest, raamatute järelsõnad vm. Nimetage sellised, millest on olnud kõige enam abi / mida kasutate kõige sagedamini või kõige suuremas mahus.)

Mis tegevusi kasutate kirjanduse tundide sisustamiseks kõige rohkem?

Milliseid meetodeid olete kasutanud või plaanite kasutada lugemismotivatsiooni suurendamiseks?

Millised on teie arvates vaba aja lugemise ja lugemisoskuse arendamise seosed kirjanduse õpetamisel?

Milliseid meetodeid olete kasutanud, et motiveerida õpilasi tegelema süvitsi pikkade tekstidega?

Kas olete märganud, et eri žanrid või tekstitüübid mõjutavad õpilaste lugemisostust erinevalt?

Kuidas saab kirjanduse õpetaja toetada aeglasemaid lugejaid ja kehvemaid mõistjaid?

Millised strateegiad olete leidnud lugemisostuse erinevustega tegelemisel?

Kuidas on teie lugemisülesanded aja jooksul muutunud?

Kas olete vähendanud määratud lugemise mahtu või muutnud ülesannete raskusastet?

Millised tegurid on teid mõjutanud nende muudatuste tegemisel?

Millist rolli mängivad digitaalsed ja trükitud materjalid teie õpetamispraktikas?

Kas olete märganud, et õpilased eelistavad ühte teistest rohkem?

Kuidas on digitaalsete materjalide kasutamine mõjutanud teie enda ettevalmistust õpetajana?

Kutset omandavate kirjanduse õpetajate ainedidaktilised arusaamad ja ettevalmistusvajadused

Lihtlitsents

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kati Jürgens,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kutset omandavate kirjanduse õpetajate ainedidaktilised arusaamad ja ettevalmistusvajadused“, mille juhendaja on Katre Talviste, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, 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.

Kati Jürgens

18.05.2025