

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE OSAKOND

Karina Toots

**TÄISKASVANUTE ÕPIMOTIVATSIOON EESTI KEELE JA KIRJANDUSE
TUNDIDES PÕLVA GÜMNAASIUMI NÄITEL**

Magistritöö

Juhendaja professor Birute Klaas-Lang

TARTU 2020

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Motivatsioon ja motivatsiooniteooriad	6
1.1. Motivatsioon.....	6
1.2. Õpimotivatsioon	10
2. Andragoogika	12
2.1. Andragoogika kui teadusharu kujunemine	12
2.2. Andragoogika Eestis: kujunemine ja tänapäev	13
2.3. Täiskasvanud õppija	15
2.3.1. Andragoogiline mudel	18
2.3.2. Õpetaja roll	21
2.3.3. Täenduslik õppimine.....	24
3. Keel ja kirjandus täiskasvanuõppes	29
3.1. Emakeel	29
3.2. Kirjandusõpetus.....	33
4. Materjal ja meetod.....	36
4.1. Põlva Gümnaasiumi täiskasvanuõpe	36
4.2. Valim	36
4.3. Meetod.....	37
4.4. Andmete kogumise meetod	37
4.4.1. Küsimustikud.....	37
4.4.2. Poolstruktureeritud intervjuud	38
4. 5. Andmete töötlemise meetod	40
5. Eesti keele tundide õpimotivatsioon	41

5.1. Eelnevad õpikogemused.....	41
5.2. Õpimotivatsioon tunnis ja kodus.....	42
5.3. Tundide vajalikkus	44
5.4. Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid.....	46
5.5. Edasine õppimine	48
5.6. Õpetaja osalus õpimotivatsiooni tõstmisel	49
6. Kirjanduse tundide õpimotivatsioon	52
6.1. Eelnevad õpikogemused ja kokkupuuted kirjandusega.....	52
6.2. Õpimotivatsioon tunnis ja kodus	52
6.3. Kirjanduse vajalikkus	55
6.4. Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid.....	58
6.5. Edasine õppimine	59
6.6. Õpetaja roll õpimotivatsioonis	59
7. Arutelu ja järeldused	63
Kokkuvõte.....	67
Kirjandus.....	69
Adult learners learning motivation Estonian language and literature lessons based on the example of Põlva Gymnasium. Summary.....	73
Lisad.....	75
Lisa 1. Küsimustikud eesti keele ja kirjanduse ainete kohta.....	75
Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuude kava.....	82
Lisa 3. Intervjuu küsimused Anu Vaageniga	83

Sissejuhatus

Käesoleva magistritöö teemaks on „Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides Põlva Gümnaasiumi näitel.“

Põlva Gümnaasium alustas täiskasvanu ehk mittestatsionaarse õppega 2018/2019. õppeaastal. Täiskasvanute hariduse edendamises on see riigigümnaasium vägagi omanäoline, sest Põlvamaal rohkem täiskasvanuõpet pakkuvaid koole ei ole. Tavapäraselt ei ole riigigümnaasiumites täiskasvanuõpet. Lisaks Põlva Gümnaasiumile pakuvad täiskasvanuõpet veel ka ainult Rapla Gümnaasium¹ ja Hiiumaa Gümnaasium.²

Selle magistritöö idee sündis enda kogemusest õpetajana, sest töötan nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis, lisaks olen ka Põlva Gümnaasiumis täiskasvanute eesti keele ja kirjanduse õpetaja. Täiskasvanute õpetamisega kaasnevad teatavad erisused, mida põhikooliõpetajana kogeda ei saa. Huvi just täiskasvanute õpimotivatsiooni vastu tekkis enda tundidest lähtuvalt, seepärast on ka uuritavateks täiskasvanud õppijad. Õpetajana soovin teada saada, mis motiveerib täiskasvanud õppijat eesti keele ja kirjanduse tundides ning eelkõige huvitavad mind mõtted ja ideed, kuidas mina õpetajana saan oma õpilasi õppeprotsessis toetada.

Töö eesmärged silmas pidades on koostatud alljärgnevad uurimisküsimused:

1. Kui motiveeritud on täiskasvanud õppima eesti keelt ja kirjandust?
2. Millised tegurid mõjutavad täiskasvanud õppija õpimotivatsiooni eesti keele ja kirjanduse tundides?
3. Kuidas saaksin mina õpetajana õpimotivatsiooni eesti keele ja kirjanduse tundides tõsta?

Töö teoreetiline pool koosneb motivatsiooniteemalisest ülevaatest, lisaks andragoogika osa ning ülevaade ka keele ja kirjanduse ainete põhitõdedest, kuidas neid aineid tuleks õppida ja õpetada. Lisaks teoreetilistele teadmistele jagab töös oma kogemusi ja mõtteid

¹ Vaata Rapla Gümnaasiumi kodulehekülge <https://rapla.edupage.org/>

² Vaata Hiiumaa Gümnaasiumi kodulehekülge <https://www.hiig.edu.ee/et>

ka koolitaja Anu Vaagen. Tema ideed ja mõtted on seotud andragoogika ja motivatsiooniteemadega, et tekitada seoseid teooria ja praktiku kogemuste vahel.

Töö teine pool koosneb küsimustike ja intervjuude tulemuste ülevaatest. Uurimisküsimustele vastuste saamiseks on koostatud õpilastele nii eesti keele kui ka kirjanduse ainealased küsimustikud, mille eesmärgiks on saada enne intervjuusid taustinfot. Lisaks viin läbi ka poolstruktureeritud intervjuud viie täiskasvanud õppijaga. Praegu on käimas teine aasta täiskasvanuõppel, seega küsitlen kahte 11. klassi õpilast ning kahte 10. klassi õpilast. Üks intervjuu toimub ka kooli pooleli jättnud õpilasega, et saada temalt tagasisidet ainete ja tundide kohta.

1. Motivatsioon ja motivatsiooniteooriad

1.1. Motivatsioon

Inimestel on vajadus pidevalt mõtestada oma teekonda: kus ta on olnud, kus ta on praegu ning kuhu ta sooviks ideaalis oma eluga välja jõuda. Sellise teekonna mõtestamiseks on esmalt vajadus teada, mis on motivatsioon ja mida see sõna tegelikult tähendab. Sõna „motivatsioon“ on kasutusel meie igapäevakeeles nagu mõned teisedki psühholoogiavaldkonna mõisted. Seega oleks motivatsiooni üle juurdlemine justkui igikestev probleem, millega inimene ikka ja jälle silmitsi seisab. (Maehr, Meyer 1997: 371–372)

Kui varasemad motivatsiooniteooriad on kujunenud biheivioristlikest arusaamadest, siis kaasaegsed motivatsiooniteooriad keskenduvad motivatsiooni tunnetuslikele teguritele, mis on suunatud eesmärgile ja selle saavutamisele. Nii on kasutusel mõiste „sarrustamine“ ja „sarrustaja“, mis tähendab stiimulit, mis motiveerib seda tegu kordama, näiteks hea hinne. (Brophy 2010: 15)

Biheivioristlikele motivatsiooniteooriatele järgnesid vajaduste teooriad, mis alternatiivina pakkusid välja arvamuse, et meie käitumist mõjutavad vajadused ning need võivad olla kas kaasasündinud või õpitud, näiteks näljatunne või saavutusvajadus. (Brophy 2010: 16)

Maehr & Meyer on määratlenud motivatsiooni ka kui investeeringut iseendasse. Eelkõige on see seotud sellega, et endasse investeerimise puhul valib inimene ise teatud tegevused, millele ta keskendub ning sealt algab ka motivatsioon. Inimestel on olemas teatud ressursid, mida nad igasse situatsiooni kaasa võtavad, näiteks võivad nendeks olla aeg, teadmised või oskused. Siin pole küsimus selles, kas inimene on motiveeritud või mitte. Pigem on oluline see, kas ja kuidas panustatakse oma aega ja energiat teatud tegevustele, mis toetavad inimese personaalset arengut. Seega sisaldab investeering erinevaid meetmeid, millega püütakse midagi saavutada. (Maehr, Meyer 1997: 373)

Investeering iseendasse algab eesmärgipärasel tegutsemisel ja seisneb neljas aspektis, mis peaksid tegutsemisega kaasnema:

1. Suund – näitab seda, kuhu oma tähelepanu suunatakse. Näiteks valivad ühed õpilased klassis õpetaja kuulamise, kuid teised on suunanud oma tähelepanu teistele tegevustele;
2. Tugevus – näitab, millise intensiivsusega mingisugusele tegevusele lähenetakse; kuidas mõned ülesanded saavad rutemini sooritatud kui teised;
3. Järjepidevus – kui valik on tehtud, kuivõrd ollakse selles valikus kindlad, kui kauaks jätkub motivatsiooni sellega tegeleda;
4. Kvaliteet – näitab investeeringu kvaliteeti. (Maehr, Meyer 1997: 373, 376–377)

Ootuste ja väärtuste teooria põhineb ideel, et erinevad ootused viitavad inimese hinnangutele, kuidas ta ise arvab, et ta sooritab erinevaid ülesandeid. Väärtused on omakorda seotud stiimulitega, mis põhjustavad ja ajendavad inimest tegutsemisele. (Eccles, Wigfield 2002: 110) Konkreetse teooria silmapaistvaimad arendajad on olnud Jacquelynne Eccles ja tema kolleegid, kelle arvates ootused ja väärtused mõjutavad otseselt kolme aspekti, milleks on sooritus, püsivus ja ülesande valik. Seega ootuste kaudu kujutab inimene ette oma kompetentsi teatud ülesannete täitmisel, samuti võib tal olla ettekujutus, millise raskusastmega on erinevad ülesanded ning samuti võivad need mõjutada ka tema isiklike eesmärgi. (Eccles, Wigfield 2002: 118)

Saksamaal viidi läbi uurimus, mis keskendus ootuste ja väärtuste teooria kontrollimisele. Berliini ülikooli üliõpilased pidid hindama, kas ja kuidas on nad suutelised osalema ingliskeelsetel kursustel. Uurimuse läbiviijad keskendusid sellele, et eelnev keskkooliharidus ja sealsed kogemused mõjutavad üliõpilaste täiskasvanuharidust, eriti nende ootusi ja väärtusi, sest need võivad ajaga muutuda. Seetõttu tahtsid nad tõestada, et üliõpilaste eelnevad kogemused mõjutavad ka nende praegusi ootusi ingliskeelsete kursuste suhtes, mis omakorda peaks näitama ka nende tulevast motivatsiooni antud uues ingliskeelses õppimissituatsioonis. (Gorges, Kandler 2012: 612) Tulemustest selgus, et vähesel määral võeti ikkagi eelnevaid negatiivseid kogemusi kaasa uude õppimissituatsiooni. Mõned vastajad olid kindlad, et kui nad peaksid õppima kursusel, mis on ingliskeelne, siis nad lihtsalt ei võtaks sellest osa. Kui eelnevalt oli negatiivseid

õppimiskogemusi, siis ei oodatud ka praegusest õppimissituatsioonist paremaid tulemusi. See omakorda võib mõjutada õppimisega seotud võimalusi ja nendest osavõttu, antud juhul siis osalemist ingliskeelsetel kursustel. Afektiivsed mälestused ise ei pruugi nii suurt rolli edaspidises õppimises mängida, kuid just negatiivsed afektiivsed mälestused on motivatsiooniga suuresti seotud. (Gorges, Kandler 2012: 612, 616)

Sotsiaal-kognitiivsele teooriale alusepanija on Albert Bandura, kelle järgi on inimese kõige suurem jõud tema uskumustel, mis määratlevad tema võimekuse ja selle, milleks ta on suuteline. See näitab inimese suutlikkust oma elu olulisi otsuseid ise juhtida. (Bandura 1989: 1175)

Isemääramisteooria, millele panid aluse Edward Deci, Richard Ryani, Luc Pelletieri ja Robert Vallerandi ideed, keskendub hariduslikust seisukohast sellele, kuidas õpilastes tekitada huvi õppimise vastu. Samuti on oluline õpilase enda ettekujutus oma võimekusest. Need aspektid on aluseks sisemisele motivatsioonile. (Deci jt 1991: 325) Samuti on Deci jt arvates kool põhiliseks sotsiaalseks keskkonnaks, mis avaldab suurt mõju inimeste eludele ning ka ühiskonnale üldisemalt. Ideaalses koolisüsteemis on õpilased entusiastlikud ise õppima ning nad soovivad vabatahtlikult panustada ühistesse ettevõtmistesse. See omakorda tähendaks seda, et oma huvist lähtuvalt on õpilastel paremad võimalused lahendada edukalt erinevaid probleeme, saada uusi teadmisi ning näha iseenda tähtsust indiviidi kui ka ühiskondliku kogukonna liikmena. (Deci jt 1991: 325–326) Veelgi enam tuuakse välja asjaolu, et õppimisprotsessis on kõige tähtsam mõista ja oskuslikult osata kasutada oma teadmisi. Faktid ise pole ainutähtsad hariduse omandamisel. (Deci jt 1991: 326)

Isemääramisteooria seisukohalt on oluline fakt, et kuna inimese käitumine on enese põhjustatud, siis ta ka mõistab, et kõik sõltubki temast endast ning ta peab vastuseid otsima enda tegevustest. Kui aga tegutsemisviis on kellegi poolt juba reguleeritud, siis otsitakse põhjuseid juba välistest teguritest, mitte ei pöörata enam tähelepanu endale. (Deci jt 1991: 327) Lisaks keskendub ka see teooria kolmele psühholoogilisele vajadusele: kompetentsus, seotus ja iseseisvus. Kompetentsus on seotud nii seesmiste kui ka välimiste teguritega, mida tuleb erinevate eesmärkide puhul osata enda kasuks tööle

panna, seotus tähendab edukaid suhteid nii enda kui ka teistega laiemalt ning iseseisvus tähendab enda tegude ees initsiatiivi ja vastutuse võtmist. (Deci jt 1991: 327)

Sisemiste aspektide korral vastutab inimene ise oma käitumise eest, sest ta tajub põhjuseid tulevat seestpoolt. Tema käitumine lähtub ainult iseendast ja on tema enda reguleeritud. See on vastandiks välisele, mille keskmes on teatud väline surve. Esimesel juhul on valikuid ja vabadust, mida ja kuidas teha, teisel juhul määratakse kohustused rangelt. (Reeve, Jang 2006: 209) Enesemääramisest tuleneb ka sisemine ja väline motivatsioon, sest kui inimene teeb midagi sellepärast, et see pakub talle endale rõõmu ja rahuldust, siis on tegemist sisemise motivatsiooniga. Ta ei oota midagi vastu ega looda saada oma tegutsemise eest tasu. Deci jt järgi on motivatsiooni keskmes protsess ehk internalisatsioon, kus tegemist pole kohele sisemise motivatsiooniga, kuid võib teatud väliste tegurite tõttu muutuda sisemiseks. Selle motivatsiooniprotsessi jooksul muutuvad inimese jaoks välised tegurid sisemisteks ning inimene ei vaja ülesande sooritamiseks rohkem väliseid motivaatoreid. Näiteks algselt ei ole õpilane teatud ülesande sooritamisele huvitatud, kuid välise teguri (hea hinne) tõttu võib see ülesanne muutuda talle oluliseks ja meeldivaks ning ta soovib ülesannet sooritada enda vabast tahtest. (Deci jt 1991: 328)

Isemääramisteooria asetab välise motivatsiooni neli alakategooriat internalisatsiooni tagajärjeks. Deci jt järgi saab välimist motivatsiooni seostada nelja alakategooriaga:

1. Välispidine regulatsioon – Motivatsioon tuleneb välistest teguritest ning nendeks võivad olla kiitus, tasu või ka karistus. Initsiatiiv tuleneb täielikult väljastpoolt ning on kõige vähem seotud eneseregulatsiooniga. Näiteks kui õpilane sooritab ülesande ainult sellepärast, et vältida vanemate pahameelt.
2. Ülevõttev regulatsioon – Inimene võtab teatud käitumise omaks, sest ta soovib vältida teiste halvaksapanu, kuid sisemiselt ei ole selline käitumisviis tema enda soov. Näiteks jõuab õpilane õigeks ajaks soovitud paika kohale, kuid selle on põhjutanud teatud sund, mis pole tema enda valik.
3. Samastumine ehk identifitseeritud regulatsioon – Inimene mõistab ja tunneb, et antud tegevus on talle vajalik ja kasulik ning seetõttu sooritab ta seda meelsamini. Näiteks õpilane õpib teatud ainet rohkem kui vaja, et saavutada paremaid

tulemusi. Motivatsioon ise on siin väline, sest põhjused tulenevad välistest teguritest, mitte niivõrd sellest, et ülesanne ise on õpilasele huvipakkuv. Siiski on tegemist eneseregulatsiooniga, sest õpilane sooritab ülesannet pigem enda isiklike põhjuste tõttu.

4. Integreeritud regulatsioon – tegevuse sooritus on kooskõlas inimese jaoks oluliste väärtuste ja vajadustega. Nimelt võivad inimesel olla mitmed erinevad hobid ja väärtused, mida ta oluliseks peab. Inimene võib olla hea sportlane, kuid ta võib soovida olla ka hea õpilane. Kui ta suudab mõlemad tegevused omavahel kooskõlastada, siis need ei hakka üksteist segama, olles mõlemad talle tõeliselt tähtsad ja olulised. Seesugune integreeritud regulatsioon on täiesti enesereguleeritud ja tihti omane pigem täiskasvanutele. (Deci jt 1991: 329–330)

1.2. Õpimotivatsioon

Õpimotivatsioonina defineerime seda, kui võrd on õpilane huvitatud õppimisest ja valmis sellesse panustama. Siinkohal võib õpilase õpimotivatsiooni mõjutada konkreetne tund, õpetaja või hoopiski isiklikud läbielamised. (Brophy 2010: 14)

Õpimotivatsioon on suuresti seotud õpilase ning tema valmisolekuga panustada antud õppeaine omandamisele. See tähendab, et õpilane peab antud õppeainet enda jaoks kasulikuks ning ta on valmis läbi õppimise jõudma enda seatud eesmärgini. Seetõttu seostubki õpimotivatsioon pigem tunnetuslike protsessidega, sest õpilane peab suutma antud õppeainest aru saada ja püüdma enda jaoks mõtestada selle tähtsust ja vajalikkust. (Brophy 2010: 265) Kindlasti kuuluvad siia ka erinevad õpistrateegiad, kuidas õpilane püüab uusi teadmisi omandada ja neid ka süsteemselt meelde jätta. Õpilasele ei pruugi antud aine meeldidagi, kuid sellest hoolimata õpilane õpib ja pingutab, et saavutada oma soovitud sihte. (Brophy 2010: 266)

Täiskasvanute õppima asumine võib olla seotud ka erinevate põhjustega. Esiteks isiklikud põhjused, mille alla kuulub isiklik huvi ja uudishimu, soov omandada uusi oskusi või juba olemasolevate oskuste ja teadmiste kinnistamine, samuti ka tööalane vajadus või soov panna ennast proovile. Teiseks võivad õppimissoovi tekitada sotsiaalsed põhjused,

näiteks soov oma suhtlemisoskust parandada, sõlmida uusi kontakte, kohtuda sõpradega või soov kuuluda gruppi. (Märja jt 2003: 82)

Õpimotivatsiooni langust või negatiivset suhtumist õppimisse võib mõjutada ka õpetaja püüd mõjutada täiskasvanu maailmapilti. Õpetajana tuleks aktsepteerida õppija minapilti, sest igal täiskasvanud õppijal on väljakujunenud oma maailmavaated ning nende ümber kujundamine õpetaja poolt võib tekitada õppijas trotsi. Lisaks võib täiskasvanul õppijal olla nii hirm kui ka ebakindlus õppimise suhtes. Häbitunne või oht saada naeruvääristatud võivad olla täiskasvanud õppija jaoks suurimad probleemid kogu õppeprotsessi juures. Täiskasvanud õppija on väga tundlik kõigele, mis üritab teda kui inimest muuta. Täiskasvanule on eelkõige oluline lugupidav suhtumine, võrdse kaaslase roll rühmas. Nii ülihoolditsev kui ka rumala õppija roll pole täiskasvanud õppija jaoks rahuldustpakkuv ega ka motiveeriv. Õpimotivatsiooni tekkimise eelduseks on seega rahuldustpakkuv sotsiaalne ja psüühiline keskkond. (Märja jt 2003: 83)

2. Andragoogika

2.1. Andragoogika kui teadusharu kujunemine

Andragoogika algeid võib aimata juba Platoni ja Sokratese tekstidest. Nende töödes olid seisukohad sellest, kuidas inimene õpib terve oma elu ning erinevatel ajaperioodidel ongi õppimine erinev. Samalaadseid mõtteid leidis nii Vana-Roomas kui ka humanismi ja renessansi ajastul. Tänu nendele ideedele loodi võimalus andragoogika arengule. 19. sajandil kui ka edaspidi sai andragoogikast tekkida eraldiseisev teadusharu. (Savićević 1991)

Andragoogika olulisust mõistis 7. sajandil John Amos Comenius, keda peetakse andragoogika kui eraldi teadusharu loojaks. Ta võrdsustas inimese eluea ning tema potentsiaalse õppimisvõime oma kirjutises „Panpedia“. Oma edaspidises töös püüdis Comenius arendada täiskasvanute õpetamiseks erinevaid meetodeid, institutsioone ning spetsiaalseid õpetajaid, mis ongi tänapäevase andragoogika lähtepunktiks. Sellegipoolest ta ise mõistet andragoogika ei kasutanud. (Savićević 1991)

Mõistena võeti andragoogika kasutusse 19. sajandil, kui seda terminit esitles Saksamaal Alexander Kapp. Siiski selle ajastu tuntuim filosoof Johann Friedrich Herbart tema arvamust täiskasvanust kui õppijast ei toetanud ning uskus, et juhendatud õppimisprotsess ja õppimine puudutab pigem noori. Vastuoludest hoolimata sooviti leida valdkonda ühendav mõiste, mis hõlmaks kõike õppega seotud väljaspool kooli, sealhulgas ka täiskasvanuõpet. Saksa teadlane Adolph Wilhelm Diesterweg nimetas seda valdkonda hoopis sotsiaalpedagoogikaks. See mõiste leidis 19. sajandi Saksamaal palju rohkem kõlapinda. (Savićević 1991)

Jõupingutused leida antud valdkonnale ühendav ja sobiv nimetus jätkusid 19. sajandil kui ka 20. sajandi alguses. Termin andragoogika tuli 20. sajandi alguses Austrias ja Saksamaal taas kasutusse ning andragoogikat arendas ja rakendas eriti üks koolkond, kuhu kuulusid Gustav Fischer, William Flinter, Christian Werner, Werner Picht, Roger Edberg, Eugen Rosenstock. Täiskasvanuharidus muutus oluliseks eriti peale Esimest maailmasõda, eriti tööliste liikumise pärast. Rosenstock määratles kolme mõistet:

pedagoogika, demagoogia ja andragoogika. Ka tema oli arvamusel, et noorte õpetamisega tegeleb pedagoogika ning täiskasvanute õpetamisega saab tegeleda ainult andragoogika. Siiski ei nimetanud tema andragoogikat konkreetselt teaduseks, vaid pigem meetodiks, kuidas täiskasvanuid õpetada. (Savićević 1991)

Kõige silmapaistvamaks teoreetikuks ja praktikuks andragoogikavallas on olnud Malcolm S. Knowles USAst, kes on õpetanud täiskasvanuid juba alates 1935. aastast ning on kirjutanud ka mitmeid täiskasvanuõpet puudutavaid teoseid. Tema teooria tugineb osaliselt ka teiste teadlaste uuringutele, mis on aidanud andragoogikal distsipliinina areneda ja kesta. Näiteks on kliinilise psühholoogia uurijad keskendunud käitumisele ja leidnud, et täiskasvanud õppijat ei saa otseselt õpetada, vaid teda saab seejuures ainult abistada ja suunata õppima. Sotsiaalpsühholoogid keskendusid aga hoopis keskkonna mõjudele, mis võivad õppimist mõjutada ja õppeprotsessis olla olulise tähtsusega. (Märja jt 2003: 11–12)

1980ndateks aastateks oli Knowles jõudnud oma teadmisi edasi arendada ning vastandas andragoogikat ja pedagoogikat kui kaht eraldiseisvat haru. Tugeva kriitika mõjul mõtestas Knowles oma mõttekäigud siiski ringi. Ta leidis, et pedagoogika ja andragoogika on omavahel tihedalt seotud ning üks ei välista õpingutes teist. Seega saab kasutada mõlemast distsipliinist pärit ideesid nii laste kui ka täiskasvanute õpetamiseks. (Märja jt 2003: 13)

2.2. Andragoogika Eestis: kujunemine ja tänapäev

Täiskasvanuharidus oli Eestis mingil määral olemas juba eelmisel sajandil, sest esimesi täiskasvanuõppega seotud algeid näeb alates 1909. aastast. 1909.aastal avas Kuressaare Eesti Selts kaheklassilises ministeeriumikoolis kolmeaastased õhtukursused täiskasvanutele. Kokku võeti õppima 40 täiskasvanut. (Rannap 2002: 61) Järgmisel 1910. aastal avas Tartu Pedagoogika Selts kolm aastat kestvad üldhariduslised kursused täiskasvanutele, mis keskendusid gümnaasiumikursustele. (Rannap 2002: 66) 1911. aasta augustikuus lõppes teadaolevalt ka viienädalane joonistamiskursus Viljandis, kust võtsid samuti osa täiskasvanud. 1916. aastal loodi Tartusse vene sõjapõgenike keskus, kus ühes

hoones olid koos nii algkool, söögimaja kui ka täiskasvanute koolituskeskus. (Rannap 2002: 71, 83)

Töölane täiendõpe hakkas laialdasemalt levima 1945. aastal, kui rajati esimene Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, mis keskenduski õpetajate koolitamisele. Siiski andragoogikat kui mõistet sellel ajal veel otseselt ei tuntud ega teadvustatud. (Märja jt 2003: 20)

Andragoogika eraldiseisva teadusharuna jõudis Eestisse 1986. aastal, kui Tallinna Pedagoogilises Instituudis loodi andragoogika õppetool. Esmalt oli see Eestis veel tundmatu uus eriala ning vastava andragoogilise haridusega koolitajaid Eestis ei leidunud. Abi leiti aga eelkõige põhjamaadest ning sidemed laienesid ka teiste riikidega peale iseseisvumist 1991. aastal. (Märja jt 2003: 7)

Täiskasvanuhariduse edendamises saabus oluline murrangupunkt 1991. aastal, kui moodustati Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras. Esimeheks sai Tallinna Pedagoogilise Instituudi andragoogika kateedri juhataja Talvi Märja. Samuti toimus 1993. aastal TPÜ täiendõppekeskuse ja EV riigikantselei koolituskeskuse korraldamisel Tallinnas rahvusvaheline konverents "Täiskasvanute hariduse demokraatia." (Rannap 2002: 174, 178) Samal aastal võttis riigikogu võtab vastu ka täiskasvanute koolituse seaduse, mis sätestas õiguslikud tagatised täiskasvanutele nende soovikohaseks õppeks kogu eluea jooksul. (Rannap 2002: 180)

Täiskasvanuhariduse ehk elukestva õppe edendamisega Eestis tegeleb ETKA Andras³. Tegemist on mittetulundusühinguga, mis loodi 1991. aastal. Ühingu missiooniks on luua eeldused Eesti elanike elukestvaks õppeks, samuti tagada sobiv õpikeskkond ning kaasata ja motiveerida õppijaid õppeprotsessis. ETKA Andras on katusorganisatsioon, mille alla kuuluvad erinevad koolitusega tegelevad organisatsioonid ja individuaalliikmed, lisaks tehakse koostööd ka Haridus- ja Teadusministeeriumiga. ETKA Andras osaleb poliitilisel tasemel erinevates täiskasvanuharidust puudutavates diskussioonides ning esindab Eestit

³ Vaata kodulehekülge <https://www.andras.ee/et>

ka rahvusvahelistes täiskasvanuhariduse projektides. Koolitaja kutset antakse välja alates 2004. aastast. (Andras a)

Lisaks korraldab Andras koostöös Haridus- ja Teadusministeeriumiga igal aastal „Täiskasvanud õppija nädalat“ (TÕN), mis tutvustab täiskasvanuharidust ja sellega kaasnevat õppimisvõimalusi. Ürituse läbiviimiseks on ka igas maakonnas moodustatud tugivõrgustikud, et üle Eesti saaksid toimuda erinevad üritused, näiteks „Täiskasvanuhariduse foorum.“ (Andras b) Tänavu toimub täiskasvanud õppija nädal 7.-16. oktoobrini. Samuti toimub 7. oktoobril juba teist aastat üle-eestiline täiskasvanuhariduse sündmus „Õpitund 2020“, kuhu on oodatud kõik täiskasvanud, kes soovivad omandada uusi teadmisi ja oskusi. (Andras c)

Täna sel päeval saab Eestis andragoogikat erialana õppida ainult Tallinna Ülikoolis. Bakalaureuseõppekava läbinu saab täiskasvanute koolitaja riikliku 6. taseme kutse (Tallinna Ülikooli kodulehekülj a) ning magistriõppe läbinu saab riikliku koolitaja kutse 7. taseme. (Tallinna Ülikooli kodulehekülj b) Õppejõududeks on Tallinna Ülikoolis näiteks Halliki Põlda, Katrin Karu ja Larissa Jõgi.

2.3. Täiskasvanud õppija

Antud peatükis on püütud ühendada andragoogika teoreetilised käsitlused koolitaja Anu Vaageni kogemustega. Töö kontekstist lähtuvalt oli oluline viia läbi intervjuu koolitaja ja praktikuga, mis aitaks mõtestada teoreetilisi pidepunkte ja siduda neid reaalsete kogemustega. Tekstis on Anu Vaageni seisukohad nummerdatud ning esitatud kaldkirjas. Viitena kasutatakse edaspidi töös Anu Vaageni ees- ja perekonnanime initsiaale ning viite numbrit.

Anu Vaagen on aastaid tegelenud täiskasvanute koolitamisega ning tal on täiskasvanute koolitamise 7. taseme kutse⁴. Tal on laialdased kogemused nii võõrkeelsete õppijate kui ka eesti keelt emakeelena õppijate koolitamisel. Tal on ühiselt partneriga koolitusfirma

⁴ Eeldab magistrakraadi, samuti on oluline kaasa rääkida täiskasvanuid puudutavatel teemadel

Yebisu Eesti⁵, kus on nii eraklientidel kui ka firmadel võimalik oma teadmisi ja meeskonnatööd arendada. Ta on lõpetanud Tartu Ülikooli eesti keele võõrkeelena eriala ning olnud ka Tartu Waldorfgümnaasiumi juhataja.

Enne Anu Vaageni kogemusi on asjakohane esitada pidepunktid, kuidas määratletakse täiskasvanud inimest ning mille alusel täiskasvanud õppijaid liigitatakse.

Täiskasvanud inimese määratlemine on valdkonniti erinev. Näiteks ühiskonnas on inimene täiskasvanud siis, kui tal on valimisõigus, ta saab teha juhiload või abielluda. Sotsiaalsest aspektist on inimene täiskasvanud siis, kui tal on sotsiaalsed rollid, näiteks võib ta olla töötaja, abikaasa, lapsevanem. Psühholoogiliselt on inimene täiskasvanud siis, kui ta hakkab oma elu eest ise vastutama ning hakkab oma elu ise juhtima. Just õppimise seisukohalt on psühholoogiline määratlus kõige olulisem, sest ilmselt pole enesemääratlus ega ennastjuhtivus noorel inimesel veel sellisel tasemel, kui ta pole lõpetanud kooli, saanud täiskohaga töö või loonud perekonna. (Knowles jt 2005: 64)

Ka koolitaja Anu Vaagen näeb suurimat õppijate vahelist erinevust selles, et täiskasvanud õppijalt oodatakse vastutust ning ennastjuhtivust (AV_1)

Olla täiskasvanute koolitaja või olla klassi ees – seal on erisused küll. Kuigi ütleme, et põhitaust on ikkagi sama. Ennastjuhtivus ja motivatsiooniküsimus ongi see, mis eristavadki neid kahte asja paljuski. Täiskasvanud õppijalt me eeldame, et ta tuleb siiski selle oma motivatsiooniga ja tal on mingilgi moel see ennastjuhtivus (AV_1)

Talvi Märja, Merle Lõhmus ja Larissa Jõgi toovad välja ka 5 peamist omadust, mis on eeldusteks õppija ennastjuhtivusele: iseseisvus, õpimotivatsioon, eesmärgikindlus, visadus ja õpioskused.

Iseseisvus, kus õppija võtab ise vastu otsuseid, et saavutada oma eesmäärke. Samuti on ta suuteline ise keskenduma õppimisele ning keegi ei pea teda selleks sundima. Järgmisena õpimotivatsioon, sest õppijal on endal soov areneda, saada uusi teadmisi ja oskusi. Ta on selle nimel valmis pingutama. Eesmärgikindlus ja visadus, kuidas jõuda enda seatud

⁵ Yebisu Eesti kodulehekülg <http://www.yebisu.ee/et>

sihtideni ning mitte anda raskuste ilmnemisel alla. Viimaks ka õpioskused, sest need aitavad õppijal keskenduda just tema jaoks tähtsatele meetoditele ja võtetele. See eeldab aga head enesetundmist, et oma õpinguid saaks üldse kavandada. (Märja jt 2003: 52)

Õppimise seisukohalt on need omadused tähtsad, kuid tähtis on ka see, milliste põhjuste tõttu tulevad täiskasvanud taas õppima ning millele nad õppijana keskenduvad, sest on ka need valikud otseselt seotud õpimotivatsiooniga.

Cyril Orvin Houle 1961 on jaganud täiskasvanud õppijad kolme kategooriasse:

Eesmärgile suunatud õppijad – Need on isikud, kes on hakanud oma hariduslikule edenemisele mõtlema alles kahekümnendate eluaastate keskpaigas või mõningatel juhtudel veel hiljemgi. Haridustee jätkamine toimub tänu konkreetsele vajadusele või ka isikliku huvi baasil. Sellised inimesed ei pruugi õppida järjepidevalt ning oma õpihimu rahuldamiseks võtavad nad kõige tavalisemalt osa erinevatest kursustest, reisivad või otsivad asjakohast ja vajalikku infot raamatutest. (Houle 1961: 181, viidatud Knowles, Holton III jt 2005: 55 kaudu) Tegevusele suunatud õppijaid jätkavad õpingutega, kuigi õppimine ei pruugi olla nende eesmärgiks. Neid võivad suunata õppima teatud asjaolud, mille pärast on õppimine nende jaoks vajalik. Samas ei pruugi õppimine olla üldse seoses nende enda õpieesmärkidega, sest teatud vajaduste või probleemide tõttu on nad sunnitud õppima. Sellised õppijad võivad samuti võtta osa kursustest ja liituda erinevate gruppidega, kuid seda pigem sotsiaalse suhtlemise ja võimalike loodavate inimsuhete pärast. (Houle 1961: 23–24, viidatud Knowles, Holton III jt 2005: 55 kaudu) Õppimisele suunatud õppijaid on need, kes soovivad iseenda jaoks teadmisi ammutada. Sellesse gruppi kuuluvad õppurid, kes on õpingutega seotud olnud mingil määral kogu oma elu. Neid iseloomustab kõige paremini järjepidevus, sest nad on innukad teadmiste ammutajad raamatutest, telesaadetest. Samuti on nad valinud omale ameti ja töö, mis on vastavuses nende potentsiaaliga edasi kasvada ja areneda. (Houle 1961: 24–25, viidatud Knowles, Holton III jt 2005:55 kaudu)

2.3.1. Andragoogiline mudel

Andragoogiline mudel Malcolm S. Knowlesi, Elwood F. Holton III ja Richard A. Swansoni järgi kätkeb endas erinevaid printsiipe, mis on aluseks täiskasvanute õpetamisele.

Peamine aspekt on selgitada välja vajadus, miks midagi soovitakse teha. Täiskasvanul on enne millegi õppimist oluline teada saada, miks tal on vaja seda õppida. Ka on täiskasvanul enda minast oma nägemus. Täiskasvanu on teinud oma elus valikuid ning ilmselgelt vastutab ta ka ise oma otsuste eest. Nad ootavad, et nendega arvestatakse ning neid koheldakse kui täiskasvanuid, kes on suutelised ise langetama otsuseid ja oma elu juhtima. (Knowles jt 2005: 64–65) Ka Anu Vaagen peab oluliseks suhteid, kus üksteist usaldatakse ja aktsepteeritakse (AV_2).

Partnerlussuhte saavutamine on oluline. Ma olen enda puhul püüdnud, et ma püüan mingisuguse usaldusliku silla saada selle õppijaga. Kui see ei õnnestu, siis igaljuhul ma püüan teda aktsepteerida sellisena, nagu ta on, austan kõiki neid inimesi, kes on klassis. (AV_2)

Liia Lister on eduka koolipsühholoogia käsiraamatus toonud välja tegurid, mis on hea läbisaamise ja edukate suhete loomisel peamisteks alustaladeks.

Esiteks on oluline luua õppijaga kontakt. Õpetaja peab olema valmis ise kontaktiloomist alustama ning seejuures unustama vanad kogemused. Oluline on olla avatud ja mõistev, sest kõigil võib olla erinevaid meeleolusid, mis konkreetset situatsiooni võivad kujundada. Samuti on oluline jääda õpetajal endaks ning lubada ka õpilasel ausalt oma mõtteid avaldada. Veel on oluline teise inimese vastu tähelepanelikkust üles näidata. Ka õppija soovid ja vajadused on olulised. (Lister 2012: 99) Ka Anu Vaagen peab oluliseks õppija kaasamist, arvestades õppija soove, sest nii on suurem tõenäosus, et õppija naudib ka õppeprotsessi. Samuti tuleb lasta täiskasvanud õppijal ise otsustada, kuidas ta midagi õppida soovib (AV_3).

Täiskasvanud õppija puhul, aga mis peaks kehtima ka igas vanuses õppija puhul on see, et sa pead ta kaasama oma õpiprotsessi. Kui ei kaasa ja ütledki, et sa õpid selle ja selle ära, siis ongi kohe tõrge. Kui sa aga kaasad ja ta ise saab otsustada selle üle, kuidas ta õpib, siis ta võtab seda protsessi ikkagi enda protsessina.

Oluline on valida õpistiilid ja see, et saaks koos õppijaga läbi arutada nende väljundite saavutamise. (AV_3)

Et teada saada õpilaste huvisid ja vajadusi, on juhendajal vaja need välja selgitada. Seda saab teha erinevaid küsimusi küsides, näiteks milliseid teadmisi loodab ta omandada ja kuidas ta neid teadmisi edaspidi kasutab. Samuti on oluline teada, milline on õppija suhtumine antud ainesse, samuti kuidas õppija eelistab õppida (rühmades, paaris või üksis). (Polson 1993: 3) Anu Vaagen toetab samuti ideed, et õppijatega peab vestlema ja esitama küsimusi, mis aitaksid neil näha ja mõista, kuidas nemad õppijatena saavad oma õppimist ja õpitulemusi kujundada (AV_4).

Olen pidanud eraldi vestluseid ning küsinud, et mis siis sind huvitab, mis on sinu ootus ja leppida koos kokku, kuidas me selle saavutame. Kaevata sügavamale, et ta ise selle välja ütleks. Tuleb osata teha õppija osaliseks tema õppimises, kahjuks ilma selleta ei tule midagi. Eriti täiskasvanute puhul, sest siis meil ongi selline porisev, torisev ja vastutöötav täiskasvanu grupis. (AV_4)

Lisaks eelnevatele olulistele pidepunktidele on täiskasvanute puhul olulised ka nende eelnevad õpikogemused, sest täiskasvanud on hariduslikult erineva kogemuspagasiga võrreldes noorte õppijatega. Täiskasvanute grupp on erinevate persoonide kogum, kus igal on erinevad vajadused, huvid ja ka motivatsioon. Täiskasvanute grupi puhul on individuaalsete erisuste hulk palju suurem võrreldes nooremate õppijatega. (Knowles, Holton III jt 2005: 65–66)

Anu Vaageni sõnul on samuti õppijate ja ka praeguses kontekstis täiskasvanute eelnevad õpikogemused olulised (AV_5) ning need võivad otseselt mõjutada õppija edasist hariduskäiku.

Õppija võtab kaasa oma varasema õpikogemuse. Kui õppija ongi erinevate põhjuste pärast kooli eelnevalt pooleli jätnud, siis see ilmselt pole positiivne kogemus. See on suur ülesanne. Õpetada õppima ja tekitada seda õpiharjumust üleüldse, võtta maha see varasem negatiivne kogemus. (AV_5)

Õpilane võib tulla tundi nende samade probleemidega, mis on tal eelnevalt välja kujunenud ning kui õppija ise ja ka õpetaja kohe nende probleemidega ei tegele, siis need

probleemid ei pruugi kuhugi kaduda ning õppijal võivad tekkida taas raskused. (Brophy 2010: 134) Tough (1979) on väitnud oma uurimistöös seda, et kõik täiskasvanud on motiveeritud kasvama ja arenema, kuid selle motivatsiooni blokeerivad sageli sellised tõkked nagu negatiivne enesekäsitus õpilasena või teatud võimaluste puudumine, näiteks ajapuudus. (Viidatud Knowles jt 2005: 68 kaudu)

Kogemustel on suur jõud ning eelnevate kogemuste tõttu loovad inimesed harjumusi ja eelarvamusi. Paraku võivad need kogemused inimest takistada ning nii ei pruugi ta näha uusi ideid ja olla avatud. Ka täiskasvanute koolitajad soovivad õppijate vanu harjumusi murda ning aidata neil leida uusi ideid ja väljavaateid.

Samuti on oluline valmisolek õppimiseks ning sellele keskendumine. Täiskasvanud soovivad ja tahavad ise õppida, sest nad mõistavad, et neil on vaja need teadmised omandada. Õppimine võib olla vajalik teatud situatsioonides ja olukordades, näiteks reaalses elus läheb nüüd mingisuguseid teadmisi vaja, kuid eelneva õppe juures pole need teadmised vajalikud tundunud. Ka õpivad täiskasvanud efektiivsemalt, kui õppimine on seotud igapäeva elu probleemidega või oskustega ning kogutud teadmisi saab reaalses elus ära kasutada. Ka kirjeldatakse olukorda, kus aastate eest ei mõistetud, miks ei ole õppijatel motivatsiooni õppida matemaatikat või minna kirjutamiskursustele, kuid siis mõisteti, et sealne õpetatu ei vastanud reaalsele elusituatsioonile, kus on vaja minna tööle, ametiasutustesse ja saada nendes keskkondades hakkama. Seejärel on hakatud muutma õppekavasid, et õpe vastaks reaalses elus vajaminevatele toimingutele. (Knowles jt 2005: 65–68)

Viimase aspektina on oluline välja tuua motivatsioon, eriti sisemised ja välimised motivaatorid. Täiskasvanute jaoks võivad olla suurema kaaluga välimised motivaatorid nagu kõrge palk, parem töökoht, kuid sisemine soov ja tahe parandada oma elukvaliteeti on motivatsioonile suuremaks toeks. (Knowles jt 2005: 68)

2.3.2. Õpetaja roll

Milline võiks olla juhendaja või õpetaja roll täiskasvanu õpirotsessis? Märja jt toovad välja pidepunktid, kuidas õpetaja saab täiskasvanud õppijaid toetada:

- Õpetaja valib meetodid ja tegevused, et toetada õppijate huvi tekkimist;
- Õpetaja märkab õppijate raskusi ja reageerib neile, aitab otsida lahendusi;
- Õpetaja annab õpilastele asjakohast tagasisidet ning ärgitab neid oma tegevuste üle reflekteerima;
- Õpetaja saab toetada õppijate enastjuhtivust, luues selleks sobivaid tingimusi;
- Õpetaja toetab kogemuste jagamist ja nende aktiveerimist;
- Õpetaja tunnustab õppijaid, kui neil läheb hästi. (Märja jt 2003: 121–122)

Täiskasvanud õppijale on oluline kuuluda ühisesse õpigruppi, seda nii klassikaaslastega kui ka õpetajaga. Positiivne on õppijatele see, kui juhendaja jagab enda kohta isiklikku informatsiooni. Samuti võiks õpetaja olla sõbralik, inimlik, aus, avatud ja austav. Juhendajatel, kes kiinduvad rohkem oma ainesse kui aitavad õppijatel mõista antud ainet, võivad tekkida raskused positiivse õhkkonna loomisel. (Polson 1993: 6)

Veel toob Cheryl Polson välja, et õpetajal on oluline täiskasvanuid õpetades märgata seda, et täiskasvanud õppija on paljud teadmised omandanud elukogemustest, erinevatest olukordadest, oma eksimustest. Samamoodi on neil kujunenud ka eelarvamused ning kui nende arvamused satuvad õpetaja esitletavaga vastuollu, võib õppimine olla häiritud. Seega peavad juhendajad austama täiskasvanud õpilase arvamusi. Ka peab õpetaja õppijaid julgustama, et nad oma oskusi alati edasi arendaksid. (Polson 1993: 4) Kui õppija tõed seatakse kahtluse alla, võib sellele järgneda õppijapoolne emotsionaalsus ja õppija hakkab ennast kaitsma. See segab õppimist ning õppijad võivad esitada õpetajale väljakutseid, eriti kogenematutele õpetajatele. (Polson 1993: 4)

Anu Vaagen jagab samuti enda kogemusi sellest, kuidas koolitajana peab arvestama, et kõike ei ole võimalik alati teada. Kui keegi klassis teab õpetajast rohkem või ta on õpetajaga eriarvamusel, siis ei tohi seda võtta kuidagi isiklikult, sest muidu võivad tekkida õpetajal endal raskused (AV_6).

Täiskasvanute puhul on alati see, et kui sa lähed nende ette, siis alati pea meeles, et seal auditooriumis või klassis on keegi, kes on sinust targem. Kui sa seda tead, siis sa ka metoodiliselt mõtled, kuidas sellist asja ära kasutada, rakendada. Kõige hullem on see, kui sa hakkad asju isiklikult võtma. Kui sa aga tead ja arvestad sellega, siis on sul kergem tegutseda. Sellega seoses tuleb mulle meelde, et alguses ma koolitajana arvasin ka, et ma pean kõike teadma. See probleem võib ka olla noorte koolitajate probleem, et mis siis saab, kui ma ei tea. Tegelikult ei peagi teadma. Mina olen kogemusega seda õppinud. Aga alati on see, et ma võtan su küsimuse teadmiseks ja vastan sulle järgmine kord. (AV_6)

Õpetaja võimuses on olla toetav ja julgustav, et õppijad prooviksid omandada uusi harjumusi. Eriti siis, kui õppijal on eelnevatest kogemustest tunne, nagu ta oleks läbikukkuja ja ei suudakski ühtegi ülesannet sooritada. Õpetaja saab luua positiivse õpikeskkonna, kus täiskasvanud tunnevad end mugavalt. (Polson 1993: 6) Tõhus täiskasvanute õpetaja loob keskkonna, kus õppijad soovivad võtta riske ja on valmis õppima uusi teadmisi.

Täiskasvanute koolitajal või juhendajal võiksid eduka õpetamise eeldusena olemas olla järgnevad omadused:

- Realistlikud hoiakud, näiteks õppijate ja õppeprotsessi suhtes;
- Eesmärkide seadmine;
- Õppeprotsessi sisu teadmine ja analüüsimine;
- Refleksioon ja enesehindamine (AV_7);
- Kriitilise mõtlemisoksuse arendamine;
- Pidev õppimine. (Märja jt 2003: 153)

Anu Vaagen räägib oma kogemustest, kuidas nad koos partneriga üksteist oma töös toetavad ja tagasisidestavad. Kõik õppijad on erinevad ning nendega koos töötades õpib ka õpetaja. (AV_7)

Kurb on see, et õpetajad ei oska seostada seda klassiruumis toimuvat iseenda käitumisega. Refleksioon on ülioluline. Minu partner aitab mind minu töös reflekteerida, kuidas läks ja mida peaks muutma. Kui ongi rasked õppijad, siis sa

võid üksinda teooriaid teada, aga kui sul on kõrval tugi, siis see aitab ikka väga palju, eriti raskemate gruppidega hakkama saada. Iga grupp on omanäoline, iga kord sa õpid midagi, iga kord saad targemaks, kui sa tahad õppida. Õppijat võta kui enda õppimisvõimalust. Ma näen paljuski, et nii õpetajad kui ka tavakoolitajad on oma tegemistes üksi ja see on probleem. (AV_7)

Veel näeb Anu Vaagen suurt rolli õpetajate omavahelises koostöös. Samuti on oluline juhi pädevus, kes suudab ja oskab panna meeskonna tööle (AV_8). Kui üldine koostöö haridusasutuses pole toetav, siis võib ka õpetajal tekkida enesekehtestamisega probleeme.

Palju on ka räägitud, et meie õpetajad ei tee koostööd. Väga vähene on see õpetajate koostöö ja see on suur probleem. Eks see kõik algab juhtimisest. Meeskonna loomine on juhtimise küsimus, sest õpetaja peab suutma klassis selle meeskonna tööle panna. (AV_8)

Lister toetab ideed, et aineõpetaja on korraka nii mitme klassi juht, kui palju klasse tal õpetada on. Ka siin toob ta välja selle, kui oluline on klassis olevaid õpilasi tunda, sest selle kaudu saab õpilasi suunata ja juhendada nii, et klassis toimub efektiivne koostöö. (Lister 2012: 53)

Samas kliinilise psühholoogia teadurid on väitnud, et õpetaja ei peaks olema nii jäigalt kinni oma ametinimetuses. Pigem tuleks õppijat suunata ja juhendada, kuidas ta saab oma eesmärkideni jõuda. Seda on rõhutatud just täiskasvanute puhul, sest nende väljakujunenud isiksuste tõttu ei pruugi õpetaja olla nimetusena sobiv, sest õpetada neid konkreetselt ei saa. (Märja jt 2003: 12) Anu Vaageni kogemus on samuti seotud faktiga, et tema saab õppijaid toetada, kuid ta ei saa ise nende eest õppida või uusi teadmisi omandada (AV_9).

Ma ütleks, et me peaksime olema mitte niivõrd õpetajad, kuivõrd juhendajad. See on eriti täiskasvanute puhul. Mina ütlen oma õppijatele, et ma saan olla teile abivahend, küsi ja kasutage, et me siin koos oleme, aga mina ei saa sinu eest õppida. Ma saan olla juhendaja, toetaja, oma teadmise ja kogemuse jagaja. (AV_9)

Lister täiendab samuti asjaolu, et õpetaja ei tohiks oma isikut üle tähtsustada. See tähendab, et partnerlussuhtes on vaja mõlemat osapoolt, kuid kui üks osapool pidevalt peab tähtsaks ainult enda ideid ja vaateid, siis selline käitumine rikub suhteid. Põhjustena toob ta välja õpetajate rahuldamata tunnustusevajaduse ning vähese enesekindluse. (Lister 2012: 99) Anu Vaagen toob samuti näiteid, kuidas võimu näitamine pole kunagi hea ning konfliktide puhul võib olla õpetajal probleeme enesehinnanguga (AV_10).

Võimupositsioon pole hea. Sageli on see probleem, et õpetaja ei julge enda inimlikku poolt näidata ja hakatakse õppijaid maha suruma. Kui õpetaja on ise oma probleemidega kimpus, näiteks enesehinnang madal, enesehinnang kõrge, siis tekivadki konfliktid. (AV_10)

2.3.3. Tähenduslik õppimine

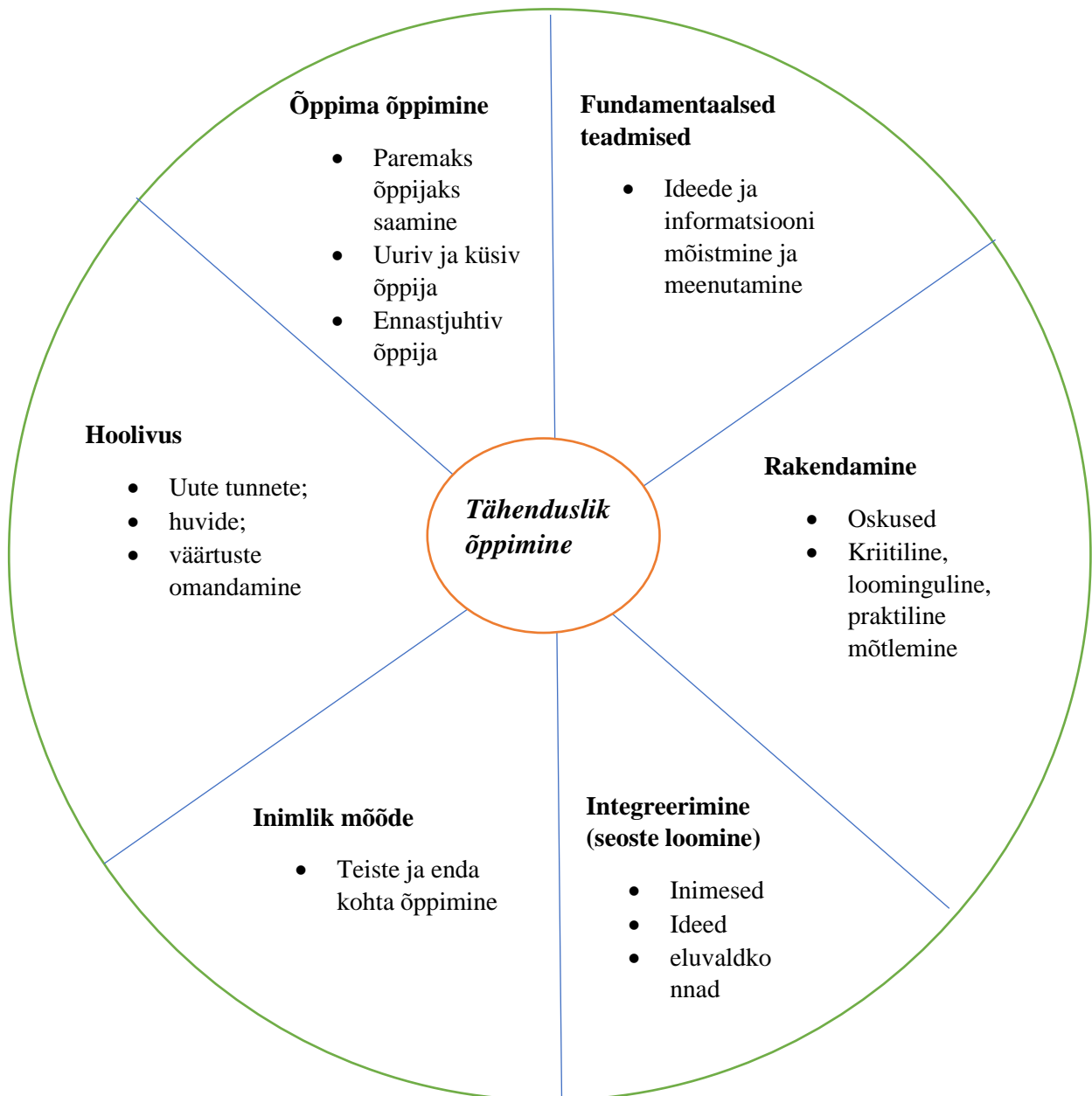
Järgnevalt kirjeldab Anu Vaagen teemat, millele tema hetkel koolitustes keskendub.

Praegu ma koolitan teemal „Tähenduslik õppimine“ (vt joonis 1) ja kui oluline on tegelikult hoolivus, inimlik mõõde ja huvi tekitamine. Kui me ei loo sellele õppimisele tähendust õppija jaoks, siis see töö ei kannu vilja. Muidugi ei tähenda see seda, et kui me loome tähenduse ja kaasame selle õppija, siis kõigist saavad kohe priimused. Kindlasti mitte, aga igal juhul on edasiminekuks. (AV_11)

Tähenduslik õppimine (**significant learning**) on L. Dee Finki käsitus, mis tugineb Bloomi taksonoomia edasiarendusele. Bloomi taksonoomiast ei tule hästi välja see, kuidas õppida õppima või milline on valmisolek muutustega kohaneda. Seega on vaja uut tüüpi õppimismudelit, mis ei keskenduks ainult kognitiivsetele aspektidele. Õppimine saab toimuda ainult siis, kui ka õppijas leiab aset mingisugune muutus. Samamoodi oluline õppimine eeldab mingisugust püsivat muutust, mis on õppija elus oluline. Tähendusliku õppimise keskmes on taksonoomia, mis püüab ja otsib seletusi, kuidas muuta õppimine õppija jaoks tähenduslikuks. (Fink 2003: 29–30)

Tähendusliku õppimise taksonoomia (joonis 1) koosneb kuuest kategooriast: fundamentaalsed teadmised, rakendamine, seoste loomine, inimlik mõõde, hoolivus ja

õppima õppimine. Kõik kategooriad sisaldavad veel omakorda spetsiifilisi õppimisviise, mis on kõik omavahel seotud ja millel on õppija jaoks eriline väärtus. (Fink 2003: 30–31)



Joonis 1. Täendusliku õppimise taksonoomia. (L. Dee Fink 2003: 30)

Fundamentaalse teadmiste alla kuuluvad erinevad üldteadmised. Need baasteadmised, näiteks geograafiast või ajaloost on vajalikud selleks, et õppija suudaks meenutada spetsiifilisi teadmisi millegi kohta. Oluline on õppija oskus mõista ja mäletada erinevat infot. Rakendamise alla kuulub eelnevate teadmiste asetamine uude konteksti. Siia kuulub ka praktiline, loov ja kriitiline mõtlemisoskus. Samuti kuulub siia teatud oskuste arendamine, näiteks pillimängu õppimine. Seoste loomine ehk olemasoleva info integreerimine on vajalik selleks, et õpilased mõistaksid ja näeksid erinevate valdkondade vahelisi seoseid. Seoste loomine võib toimuda erinevate inimeste või eluvaldkondade vahel, näiteks töö ja kooli vahelised seosed. Inimlik mõõde tähendab seda, et õppija õpib ja saab nii enda kui ka teiste kohta teada midagi uut, mis aitab omakorda tal paremini teistega suhelda. Õppija tunnetab oma sotsiaalseid oskusi, mõtestab ennast ja loob endast minapildi, kelleks ta tahab inimesena saada. Lisaks oskab ta asetada end teiste inimeste asemele, mõista teiste käitumist. Selline õppimine näitab õpilastele kui olulised on teised inimesed õppimisprotsessi juures. Vahel võib õpitu muuta õppijate hoolivust millegi suhtes. See võib tuleneda uutest tunnetest, huvidest ja väärtustest. Kõik need muudatused tähendavad, et õpilased hoolivad nüüd millestki suuremal määral kui varem. Kui õpilased millestki hoolivad, siis leiavad nad ka selle õppimise jaoks energiat. Kui õpilased on õppimisest huvitatud ja soovivad sellesse ka oma energiat panustada, siis on ka õppimine mõtestatud. Õppima õppimine tähendab, et õppija õpib midagi õppimisprotsessi kohta. Õppija omandab oskused, mis aitavad tal saada paremaks ja ennastjuhtivaks õppijaks. Mida rohkem oskusi on õppija omandanud ning oskab neid enda edasise õppimise huvides ära kasutada, seda tulemuslikumaks õppimine muutub. (Fink 2003: 31–32)

L. Dee Finki käsitlus loob vundamendi, mille alusel saab õppijat mitmekülgseks arendada. Ka Anu Vaagen toob näite sellest, kuidas õpetajad peaksid ikka ja jälle mõtlema, mida ja kuidas nad tegelikult õppijatele õpetavad ning milliseid võimalusi on õpetajatele antud, et õppimist muuta rohkem õppijakeskseks. (AV_12)

Kas me õpetame inimest või õpetame teemasid? Me võime rääkida, et meil on õppijakeskne lähenemine, aga sageli seda ju ei ole. Ja sealt tuleb see probleem, et kui meil oleks õppimiskeskne situatsioon, siis õppijad tuleksid ka kaasa. Samuti peab olema talle partner ja kui seda ei ole, usaldust ja baasi, siis sa võid rääkida

ükskõik kellest, Kivirähkist või Petersonist, aga talle ei jää mitte midagi külge. Pigem jäägu see teema sinnapaika, aga panustada selle baasi loomisele, siis on sellest suurem kasu. (AV_12)

Õppijakeskne keskkond loob eeldused ka edukale omavahelisele suhtlemisele, sest kui keskkond on õppijale meeldiv, siis on ka suuremad eeldused, et õppija ja õpetaja saavad omavahel läbi ning töötavad grupis efektiivselt. Ikka ja jälle jõuame põhiväärtusteni, mille abil luua õppijaga usalduslik side. Anu Vaagen rõhutab siirust, avatust, sõbralikkust ning huumorimeelt (AV_13).

Ja olla sina ise. Lapsed ja täiskasvanud õppijad tajuvad ära, kui sa ei ole siiras. Muidugi me võtame mingi rolli, see on selge, aga selle iseolemise sa saavutad ikkagi rohkem. Ei tohi väga semudeks muutuda, aga sõbralikkus sealjuures. Tihti me oma kogemusest võtame palju kaasa ja siis eeldame. Püüda olla hinnanguvaba ja suhelda inimestega, aga see tuleb ka ajapikku. Huumor omal kohal. Huumoriga võidab hästi palju. Samuti Empaatiavõime õpetaja puhul. Suhtud lugupidamisega sellesse inimesesse, kes sul seal klassi või auditooriumi või ees on. (AV_13)

Anu Vaageni arvates on edukate suhete eelduseks ühised väärtushinnangud, mis hakkavad paratamatult õpetaja ja õpilaste omavahelist suhtlust ja koostööd mõjutama (AV_14).

Nii õppijatega või organisatsioonis, ükskõik kus, on kõige olulisemad väärtused, mida inimene kannab. Oluline on kokkulepete kaudu välja selgitada, missugused on grupi väärtused. See on vundament. Alati kõik taandub väärtustele ja kui grupis on väärtuskonflikt ja kokkulepeteni ei jõuta, siis tekibki olukord, et keegi peab lahkuma. Iga konflikt ei olegi lahendatav ja väärtuskonflikt tegelikult ei olegi lahendatav. Võime rääkida koostööst, avatusest, aga kui see on sõnakõlks ja ühiseid väärtusi, mille nimel töötada pole, siis ei tulegi midagi välja. Ühisosale tuleb kogu koostöö üles ehitada ning see seob. (AV_14)

Just selliste väärtusküsimuste üle on arutlenud ka Margit Sutrop ning tema arvamuse kohaselt on oluline ühiste väärtuste üle arutleda ning neid koos mõtestada. Just isiksuse arenedes muutuvad nii enda kui ka teiste inimeste väärtused tähtsateks. (Sutrop 2009: 57).

Ka leiab Sutrop, et tundides on oluline ühiste väärtuste üle arutleda, et koos saaks leida nende sügavaima tähenduse. (Sutrop 2009: 62) Anu Vaagen peab täiskasvanutega suhtlemisel oluliseks samuti ühiseid väärtusi. Nendest väärtustest on oluline üheskoos rääkida ning klassiruumis võivad need nii õppijate kui ka õpetaja omavahelist läbisaamist mõjutada (AV_15).

Oluline on see, kuidas sa klassis nendega töötad, kuidas on läbisaamine kõigil omavahel – me jõuame lõpuks ikka väärtuste juurde tagasi. Mis väärtust loob see, et sa eesti keelt õpid? Küsimuste abil küsida nii, et ta ise ütleks välja, mis see väärtus on. Kõik, kes klassiruumi tulevad, neil on juba omad väärtused, aga need võivad muutuda. (AV_15)

Antud peatükis esitatud teoreetilised käsitlused ning Anu Vaageni praktilised ja oma kogemusi kirjeldavad seisukohad on olulise tähtsusega mõistmaks täiskasvanud õppijaid. Samuti on täiskasvanutega töötamisel kandev roll õpetajatel, kes saavad oluliselt mõjutada õppijate õpimotivatsiooni ainetundides. Peatükis on esitatud ideed ja mõtted, mis aitavad igal õpetajal ennast oma töös reflekteerida ning näha neid aspekte, mis võivad iga õpetaja ja õppija omavahelist suhtlust muuta tõhusamaks.

3. Keel ja kirjandus täiskasvanuõppes

Gümnaasiumi keele- ja kirjanduse ainekava rõhutab pädevuste arendamist, mida eesti keele ja kirjanduse ainete õppimine peaks toetama. Pädevuste all on mõeldud keele ja kirjandusega seotud tunnetuslikele aspektidele keskendumist, mis on omakorda seotud õppija enda ja rahvusliku identiteediga. Arendavateks pädevusteks on samuti keele oskuslik kasutamine erinevates situatsioonides ning eriliigiliste tekstide mõistmine ja kriitiline hindamine. (GRÕK Lisa 1: 1) Pädevustest arendatakse kultuuri- ja väärtuspädevust, kodanikupädevust, õpi- ja enesemääratluspädevust, suhtluspädevust, matemaatilist/loodusteaduste- ja tehnoloogiaalaseid pädevusi ja ettevõtlikkuspädevust. Neid pädevusi arendatakse erinevate tekstide lugemise kaudu, samuti on olulised ühised diskussioonid ja muud koostöövormid. Ka tuuakse välja, et kandev roll nende pädevuste ühendamisel ja sidumisel jääb õpetajale, sest tema loob soodsa õpikeskkonna ja annab õpilastele võimaluse edukaks koostööks. (GRÕK Lisa 1: 3)

3.1. Emakeel

Miks on emakeele valdamine nii kõnes kui ka kirjas vajalik ja kasulik? Reet Kasik mõtestab emakeelt kui väärtust. Korrektne keelekasutus on meie elus igapäevaselt väga tähtis. (Kasik 2018) Samuti toob ta välja, et emakeelt peab õpetama ning seda varakult.

„Kui seda ei tähtsustata, siis ei väärtustata ka emakeelt. Kui me praegu ütleme, et grammatika või õigekeelsus pole oluline, siis varsti võib keegi väita, et emakeelt pole üldse mõtet sellises mahus õppida, sest laps omandab keele niikuinii kodus.“ (Kasik 2018)

Eesti keele õppimine gümnaasiumis toetub suuresti praktilistele keelekursustele, mille eesmärgiks on arendada õppijate funktsionaalset keeleoskust. Martin Ehala jt toovad välja, et keeleõppimine võiks ideaalis olla tihedalt läbipõimitud teiste ainetega. Seega on võimalik keeleoskust arendada tihedalt igapäevaelulistes situatsioonides, näiteks vestlustes koolis õpetajate või klassikaaslastega. (Ehala jt 2014: 13)

Kuna praktiliste keelekursuste peamiseks eesmärgiks on kõnelemis-, kirjutamis-, kuulamis- ja lugemisoskuse arendamine, siis võiksid ka ülesanded olla mitmekesised ning peaksid arendama neid oskusi tervikuna. Oluline on aga see, et teoreetiliste teadmiste õpetamine peaks toimuma aktiivselt koos praktiliste ülesannete lahendamisega, et õpilane saaks olla tunni vältel aktiivne ja tegus. (Ehala jt 2014: 14–15)

A. Maria Hopartean kirjeldab asjaolu, et emakeele õppimine erineb tunnetuslikust aspektist suuresti võõrkeele õppimisest, sest emakeeles saame kohe õpitavat kasutada ja sellega end väljendada. Samuti on keele omandamisega seotud aeg, ruum, suhtumine, erinevad põhjused ning teise keele õppimisel võib olla vaja omandada hoopis uusi kognitiivseid aspekte. (Hopartean 2016: 50)

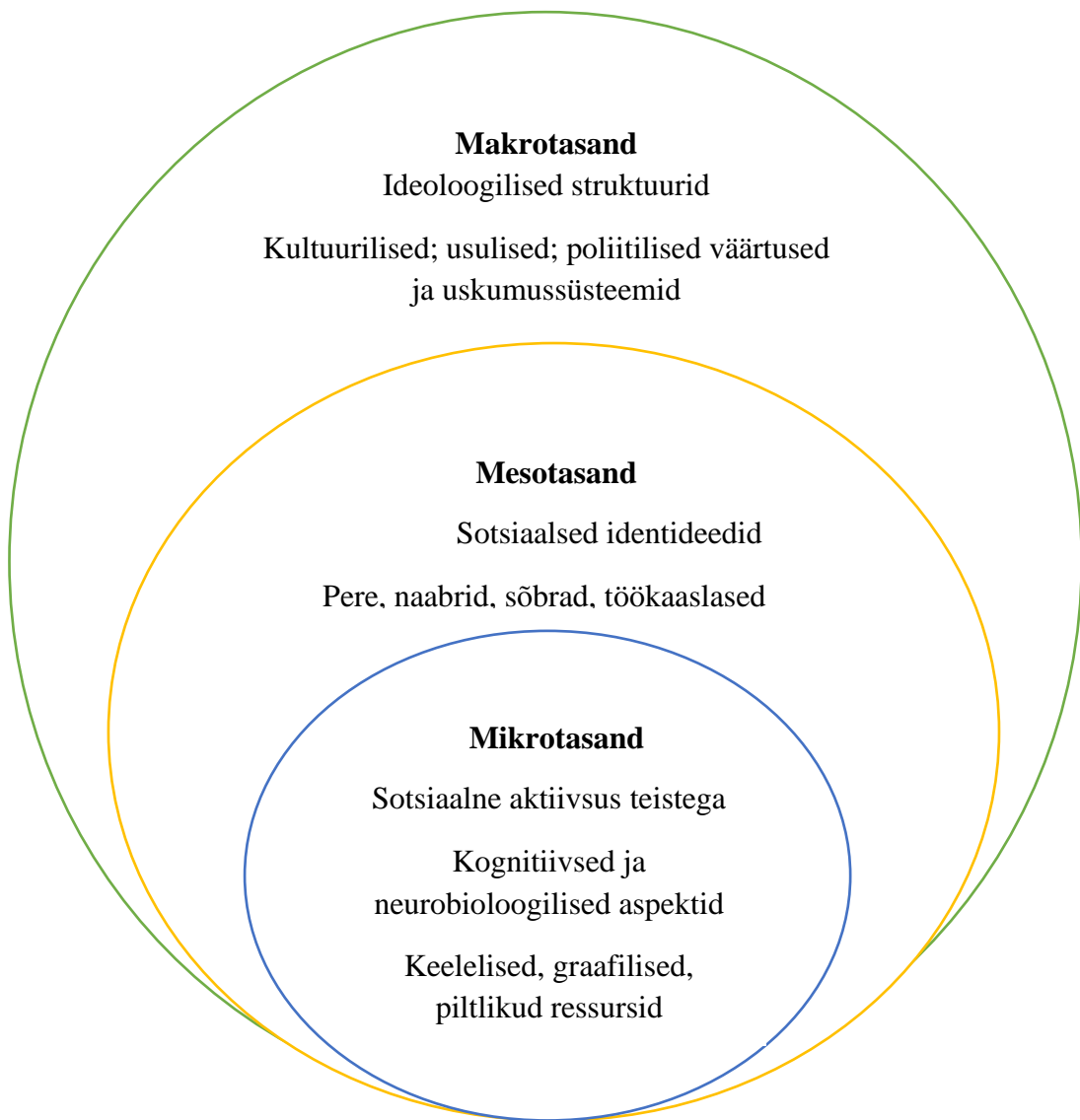
Kui aldis on täiskasvanud ise otsima eesti keele kui emakeele õppimisega seotud koolitusi? Mis on õppijale emakeele õppimise juures oluline?

Tegelikult põhiliselt otsitakse ikkagi võimalust, et keegi finantseeriks selle ja õppijale oleks see koolitus tasuta. Eesti keele põhjalistest koolitustest olen tähele pannud, et öeldakse: „Eesti keelt ma ju ikka oskan.“ Selle koha pealt on raskem tegutseda, et seda teadlikkust just tõsta, et su emakeel on su visiitkaart. Näiteks meilide saatmisel või kirjavahetuses on see põhiprobleem, kuhu me paneme koma. Minu poole paljud pöörduvadki ja ütlevad, et aga kõik ju teevad nii ja kirjutavad valesti. Kuidas ma ise siis ei tee? Juba õigesti kirjutamisest ollakse võõrdunud ja see on kurb. (AV_16)

Emakeeleõppimise tähtsust on rõhutanud ka Reet Kasik, kes peab eesti keele kestlikkuse väljavaateid praegusel ajal paljulubavateks, kuid murekohaks on paljud meie inimesed, kes ei ole huvitatud keele korrektsest kasutamisest. Ka tema toetab Anu Vaageni ideed, et emakeelses kultuuriruumis on emakeel peamiseks töövahendiks, mis loob eeldused ka töökoha leidmiseks. (Kasik 2018)

Erinevad keele omandamise uuringud keskenduvad suuresti teise keele ehk võõrkeele omandamisele, kuid konkreetseid tulemusi saab rakendada ka õppijatele, kes õpivad emakeelt. Näiteks viimaste aastate olulist keeleõppimisega seotud suundumust on viljelenud Douglas Fir Group, kes on arendanud keeleõppe transdistsiplinaarsuse teooria. Group rõhutab keeleõppes sotsiaalseid aspekte ja identiteeti. Mudel (vt joonis 2) koosneb

kolmest erinevast üksteisest sõltuvast tasandist: mikro-, meso- ja makrotasandist. Mikrotasandist algab inimese keeleõppimine. Samuti on seal erinevad kognitiivsed protsessid. Seejärel mesotase, kus on olulised meie sotsiokultuurilised kogukonnad, kellega lävida, nt perekond ja kool. Makrotasemel on keskmis juba suuremad struktuurid, näiteks usulised ja kultuurilised uskumussüsteemid. (The Douglas Fir Group 2016: 20, 24).



Joonis 2. Keeleõppe mudel. (The Douglas Fir Group 2016: 25)

Mudeli puhul on oluline see, et kõik tasandid on omavahel seoses. (The Douglas Fir Group 2016: 25) Mikrotasandil algab mõistmine, suhtlemine teistega. Mesotasandis on olulised kogukonnad ja ühiskonnaga seotud olulised näitajad, näiteks majanduslikud või poliitilised lävimised, läbi nende loob inimene ka endale sotsiaalseid identiteete. Makrotasandil on olulised juba üleriigilised või ka ülemaailma levivad struktuurid, uskumussüsteemid ja väärtused. Siia kuuluvad ka keeleõppimisega seotud aspektid. (The Douglas Fir Group 2016: 24) The Douglas Fir Groupi mudel näitab, et keeleõppimise juures on oluline suhtlemine ja sotsiaalsus. Täiskasvanute puhul on see eriti oluline, sest neil on võrreldes nooremate õppijatega rohkem sotsiaalseid identiteete ning neil on kindlasti ka rohkem asjaajamisi erinevates institutsioonides, mis loovadki neile tingimused keeleõppeks.

Ka õpetajad saavad arvestada, et keeleõppijale on oluline luua mitmekesiseid võimalusi, et nad saaksid erinevatel tasanditel luua suhtlussidemeid, sest läbi suhtlemise on õppijatel oluline roll ka enda ja teiste maailmanägemuse kujundamisel. (The Douglas Fir Group 2016: 25)

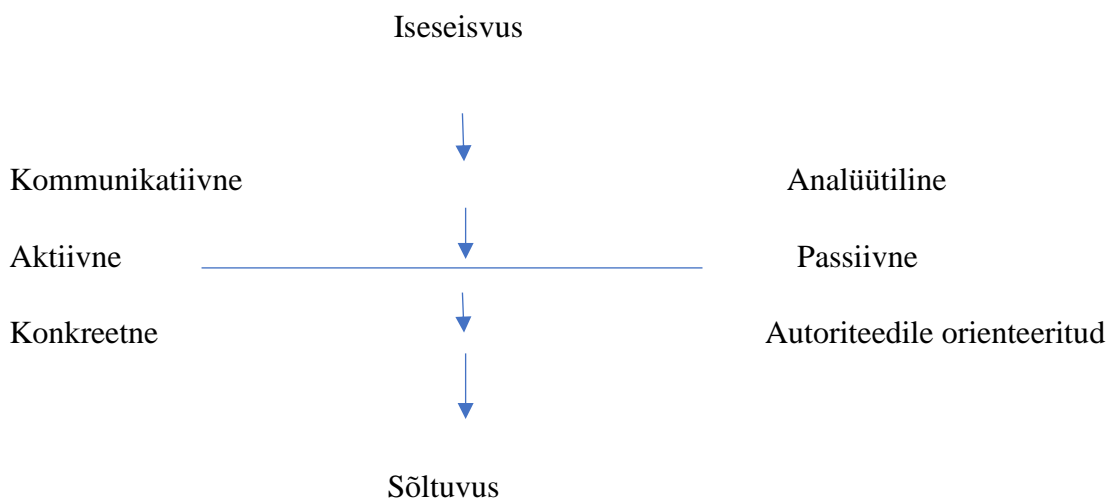
Teine oluline mudel analüüsib peamisi õpistrateegiaid, mis on olulised ka täiskasvanute õpetamisel, eriti kui õppija on ise endale sobivast õpistiilist teadlik. Nii on võimalik igapähele võtta õppimisest maksimaalne tulemus.

Lillian Wong ja David Nunan uurisid Hongkongi ülikooli tudengeid ning soovisid välja selgitada keeleõppijate tulemuslikke ja ebaefektiivseid õpistiile. Eelnevalt olid õppijad klassifitseeritud keskkooli inglise keele eksami järgi „efektiivseteks“ ja „vähem efektiivseteks“. Samuti vastasid üliõpilased küsimustikule, mis uuris nende õpistrateegiate eelistusi ja praktilise keele kasutamise harjumusi. Usutakse, et kui õppija omandab teatud õpistrateegiad ning oskab neid kasutada efektiivselt klassiruumis õppides, siis suudab ta neid teadmisi rakendada ka väljaspool klassiruumi. (Wong, Nunan 2011: 144)

Willing 1994, (Wong, Nunan kaudu) identifitseeris neli peamist stiili (vt joonis 3). Kommunikatiivne – neile meeldib kuulata teiste vestlusi ning nendest õppida, meeldib rääkida, vaadata televisiooni ja õppida sealt uusi sõnu. Analüütiline – neile meeldib

õppida üksi ning oma vigadest, meeldib õppida grammatikat, õppida raamatutest ja ajalehtedest.

Konkreetne – õppijatele meeldivad mängud, videod, filmid, paarisvestlused. Õpivad parema meelega väljaspool klassi. Autoritaalsusele orienteeritavus viitab sellele, et õppijatele meeldib kui õpetaja seletab ja selgitab. Teevad palju märkmeid, õpivad lugemise kaudu ja uusi sõnu nähes. Willing 1994, viidatud Wong, Nunan kaudu 2011: 145)



Joonis 3. Keeleõppe strateegiad (Willing 1994, viidatud Wong, Nunan 2011: 153 kaudu)

3.2. Kirjandusõpetus

Gümnaasiumi kirjandusõpetus keskendub tekstikesksele lähenemisele, sest põhifookuses on ilukirjanduslike tekstide analüüsimine ja tõlgendamine. Seega peaks tegelema teose juures erinevate aspektidega, näiteks tegelassuhted ja karakterid, teemad, probleemid, ideestik. (Org 2010a: 16) Kirjandusõpetuse kui aine eesmärgiks on õppijas lugemishuvi tekitamine. Huvi saab aga tekkida siis, kui õpilane tunneb isiklikul tasandil teosega

kontakti, ta suudab läbi teose ennast analüüsida ning samastab enda kogemused teoses olevate teemade ja probleemidega. Valikuid mõistmiseks, kuidas kirjandus on seotud õppija eluga, peab olema mitmeid ning need ei tohiks kindlasti olla peale sunnitud. (Org 2010a: 17)

Riiklik kirjanduse ainekava keskendub oluliste teemade, pädevuste ja väärtuste õpetamisele. Paratamatult puutub õpilane teoseid lugedes kokku erinevate väärtustega, mis võivad kujundada tema enda tõdemusi, hoiakuid ja käitumismustreid. Samuti seisneb kirjanduse olulisus identiteedikandjana. Läbi kirjanduse saame me tõlgendada enda ja teiste uskumusi, neid ka põhjendada. Samuti võime näha sõnade ja tegutsemise tagamaid, mis aitavad laiemalt näha ühiskonnas kehtivaid väärtuseid. (Org 2010a: 17)

Nüüdisaegses kirjandusõpetuses on oluline koht teose valikul ning valiku juures tuleb arvestada kõiki eripärasid, mille hulka kuuluvad näiteks iga klassi erinevused, õpilaste huvid ja oodatavad lugemiselamused. Eelkõige on oluline mitmekesisus, sest kirjandusõpetuses ei tohiks keskenduda ainult klassikale, vaid õpilastele tuleks pakkuda ka tänapäevast kirjandust, samamoodi on oluline ka eesti ja maailmakirjanduse võrdväärne tasakaalustamine. (Org 2010b) Ka märgib Org, et kirjandus ei tohiks jätta õppijatele muljet, et oluline on ainult vanema aja autorite looming, mis on olnud juba pikemat aega kirjanduse osaks. Õppijateni tuleb tuua kirjandus tänapäevasel kujul. Oluline on tänapäevaste autorite ja nende teostega tutvumine, samuti tundides kõikvõimalike kirjandusega seotud sündmuste tutvustamine ja kirjanike esitlemine koolides, mis tooks kirjanduse õpilastele veelgi lähemale. (Org 2010b)

Samuti on oluline õppevormide mitmekülgsus ning ainekavas on soovituslikud kõikvõimalikud aktiivõppevormid: probleem-, projekt- ja loovõpe. Nende eesmärgiks on asetada õppija aktiivselt õppeprotsessi, kus ta saab olemasolevaid ja uusi teadmisi rakendada ning asetada neid oma maailmapilti. (Org 2010a: 17)

Kirjandusõpetuses tuleb õppija ning tema arvamus asetada keskmesse. Olulised on õppija ideed ja mõtted, mis aitavad just temal kirjandust enese jaoks mõtestada. Oluline on õpilase enda kogemus ning analüüsivõime, sest selle kaudu saab ta näha enda ja kirjanduse vahelisi seoseid. Samuti pole kirjandus enam ammu ainult autorikeskse

nägemuse pärusmaa, sest lugeja võib olla hoopis ise üks kaasautoritest. Oluline on see, kuivõrd seda mentaliteeti päriselt rakendatakse, et kujundada lugejast iseseisev ja kompetentne mõtleja. (Org 2010a: 17)

Org asetab kirjandusõpetuse kõige olulisemaks aineks, mis saab väärtuskasvatust kujundada. Läbi erinevate teoste lugemise saame end asetada teistesse olukordadesse ja kogemustesse, tunda empaatiat ja tähenduslikkust mõne tegelase ja tema läbielamisega. Eriti tähenduslik on see siis, kui me saame enda elu samastada teoses olevate olukordadega. Samuti saab kirjanduse aine raames tähelepanu pöörata üldistele moraaltõdedele, esteetilistele väärtustele ning loovuse ja kujutlusvõime arendamisele. (Org 2010c)

Väärtusi on mitmeid ning need võib jaotada alljärgnevalt:

- bioloogilis-füüsikalised väärtused (elu, tervis, keskkond jt);
- sotsiaalsed-poliitilised väärtused (vabadus, õiglus, sallivus, kultuuriline mitmekesisus, õiguspõhisus, võrdõiguslikkus, rahvuslus, patriotism, keel, demokraatia jt);
- moraalsed väärtused (ausus, hoolivus, headus, töökus, väarikus, lugupidamine jt);
- esteetilised väärtused (ilu, kunst) jne. (Sutrop 2009: 56)

Sutrop toob välja, et väärtused kujunevad küll lapseas, näiteks keeldude ja eeskujude kaudu, kuid isiksuse arenedes saab oluliseks ka refleksioon, kus me enda ja teiste väärtuseid mõtestame ja nende üle arutleme. (Sutrop 2009: 57) Ainetunnis saab tegeleda nende väärtuste reflekteerimisega ja nende üle sügavalt arutleda, sest väärtuse olemasolu ei tähenda ka alati seda, et selle järgi toimitakse. Inimene võib küll teatud väärtust oluliseks pidada, kuid mõni teine väärtus on sellest ikkagi kõrgemal kohal ning ta ei pruugi kõigi väärtuste järgi toimida. (Sutrop 2009: 62)

4. Materjal ja meetod

4.1. Põlva Gümnaasiumi täiskasvanuõpe

Põlva Gümnaasium on riigigümnaasium, mis alustas õppetööd 1. septembril 2016. aastal. Põlva Gümnaasiumi eesmärgiks on pakkuda mitmekülgset ja õppija individuaalset arengut toetavat üldkeskharidust. Põlva Gümnaasiumis õpib ainult 10. – 12. klass. (Põlva Gümnaasium b)

Põlva Gümnaasium alustas täiskasvanute ehk mittestatsionaarse õppega 2018/19. õppeaastal. Esmalt võeti õpilasi vastu 10. klassi ning edaspidi lisandus igal õppeaastal uus klass, 2019. aastal juba uus 10. klass ning ka 11. klass. (Põlva Gümnaasium a)

Mittestatsionaarne õpe on suunatud täiskasvanud õppijale, kus õppimine toimub suuremas osas iseseisvalt. Õppijatel on võimalus lõpetada gümnaasium eksternina, kuid õpe toimub siiski gümnaasiumi riikliku õppekava alusel. Põlva Gümnaasiumis toimuvad täiskasvanute tunnid kahel päeval nädalas (kolmapäeviti ja reedeti). (GRÕK § 14 lg 1, Põlva Gümnaasium a)

4.2. Valim

Valimi moodustasid eesti keele küsimustikus kokku 15 õpilast nii 10. kui ka 11. klassist. Naisi oli kokku 80% ning mehi 20%. Klasside lõikes on pisut rohkem vastuseid 10. klassist (53,3%) ning 11. klassist oli see protsent 46,7. Vanuseliselt jagunesid õpilased suhteliselt võrdväärselt, sest nii 21.– 29- aastaseid; 30.– 39- kui ka 40.– 49- aasta vanuseid õppureid on 26,7%. Vanuses 18–20 eluaastat on 20% õpilastest. Kõige nooremad õppijad jäävad vahemikku 18–20 aastat ning kõige vanemad vahemikku 40–49 aastat.

Kirjanduse ainealasele küsimustikule vastas võrreldes eesti keelega vähem õpilasi. Kokku vastas küsimustikule 12 õpilast. Küsimustikule vastajatest 91,7% olid naised ning üle poole, täpsemalt 58,3% vastajatest olid 11. klassi õpilased. Võrdselt 33,3% oli vastajaid vanuseastmes 30–39 eluaastat ning 21–29 eluaastat, seejärel 3 vastajat vanuseastmes 18–20 eluaastat ning 1 vastaja vanuseliselt 40–49 eluaastat.

4.3. Meetod

Magistritöö „Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides Põlva Gümnaasiumi näitel“ eesmärk on välja selgitada, kuivõrd motiveeritud on täiskasvanud õppijad eesti keele ja kirjanduse tundides ning millised tegurid mõjutavad täiskasvanute õpimotivatsiooni eesti keele ja kirjanduse tundide juures kõige enam.

Töös otsitakse vastust alljärgnevatele uurimisküsimustele:

- Kui motiveeritud on täiskasvanud õpilased eesti keelt ja kirjandust õppima?
- Millistest teguritest sõltub täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides?
- Kuidas saan mina õpetajana täiskasvanud õppija õpimotivatsiooni eesti keele ja kirjanduse aines tõsta?

4.4. Andmete kogumise meetod

4.4.1. Küsimustikud

Magistritöö uurimuse läbiviimiseks kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset andmekogumis- ja analüüsimeetodit. Esmalt koostati mõlema aine kohta eraldi küsimustikud, millega uuriti 10. ja 11. klassi õpilaste õpimotivatsiooni eesti keele ja kirjanduse tundides. Küsimustike eesmärgiks oli saada enne intervjuude läbiviimist taustaandmeid ning välja selgitada õpilaste õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides. Uurimisküsimustest lähtuvalt oli eesmärgiks uurida õppijate kaasatootamist tundides, kodutööde täitmist ning tegureid, mis võivad õppimist mõjutada. Sellised taustaandmed võimaldasid intervjuude jaoks küsimusi kohandada ning keskenduda just õpimotivatsiooni mõjutavatele teguritele. Küsimustikes oli kokku 22 küsimust, millest viimases said õpilased ise veel midagi ainete kohta lisada. Sisuliselt olid mõned küsimused ka küsimustikes erinevad, tulenevalt ainealastest erinevustest. Mõlemad küsimustikud on koostatud Google Docs vormina ning esmalt küsiti vastajatelt

üldandmeid (sugu ja klass), seejärel tundidega seotud ja õpimotivatsiooni puudutavaid küsimusi.

Vastajate arvuline vahe tuleneb sellest, et mitmed õpilased on eelnevates koolides mitmeid kirjanduse kursuseid läbinud ning pole Põlva Gümnaasiumis kirjanduse tundides osalenud. Nende kogemused oleksid andnud aimu nende eelmistest õpikogemustest, kuid antud juhul on eesmärgiks keskenduda siiski Põlva Gümnaasiumis toimuvatele tundidele ja sealsetele kogemustele. Teine põhjus on ka see, et mõned õpilased lahkusid väga järsku ning hiljem nende poole pöördudes ei õnnestunud nendega enam kontakti saada, et nad küsimustikule vastaksid.

Kokku on Põlva Gümnaasiumis mai seisuga 10. klassi nimekirjas 9 õpilast ning 11. klassis 7 õpilast. Siiski võib arvestada, et õppeaasta lõpuks see arv taas väheneb. Küsimustikele said vastata ka õpilased, kes enam Põlva Gümnaasiumis ei õpi, kuid kelle õpingute katkestamine ei ole seotud eesti keele ja kirjanduse ainetega. Samuti on nende arvamus oluline, et antud tagasiside põhjal oleks tulevikus eesti keele ja kirjanduse tunde võimalik paremini korraldada või planeerida.

4.4.2. Poolstruktureeritud intervjuud

Peale küsimustikele vastamist viidi läbi 5 poolstruktureeritud intervjuud täiskasvanud õppijatega. Uuritavate leidmiseks kasutati mugavus- ning juhuvalimit: kummalegi klassile saadeti Stuudiumisse kiri, milles otsiti intervjuueeritavaid ning juhuslikkuse alusel andsid soovijad endast ise märku. Üks intervjuueeritav valiti varasema usaldusväärse kogemuse põhjal ning temaga võeti eraldi ühendust, sest tema polnud ka töö valmimise ajal enam Põlva Gümnaasiumi õpilane. Seda enam oli oluline saada informatsiooni tema nägemusest ning arvamusel.

Andmete kogumiseks valiti poolstruktureeritud intervjuu meetod, sest see pakub võimalusi vajadusel küsimusi ümbersõnastada, samuti saab küsida rohkem lisaküsimusi ning tulenevalt intervjuueeritava vastustest on võimalik ka küsimuste järjekorda muuta. Juba eelnevalt täidetud küsimustikuga nägid intervjuueeritavad uurimuse teemat ning

eesmärki, kuid ka enne intervjuusid öeldi intervjueritavatele, et antud intervjuud on vajalikud teadustöök. Samuti oli rõhutatud asjaolu, et kogu vestlus on anonüümne ning edasiste andmete analüüsimiseks on vajalik vestlus lindistada. Vestluste käigus ei teinud intervjueri eraldi märkmeid, sest see oleks võinud segada loomulikku vestluse kulgu ning poleks ka andnud uut sisulist informatsiooni juurde.

Intervjuude küsimuste kavas olid küsimused paika pandud ning pilootintervjuusid enne ei toimunud. Siiski toimusid teatud muudatused ja täpsustused küsimustes, sest mõned küsimused olid sõnastatud küsimustikes olevate küsimustega sarnaselt ning hakkasid üksteist kordama. Siiski ei esinenud intervjuu käigus küsimuste esitamisel ja ümbersõnastamisel suuremaid tõrkeid. Intervjuuküsimused ja kava on lisatud töö lõpuosa lisadesse (vt lisa 2).

Intervjuud õppijatega viis antud magistritöö autor läbi ise ning need toimusid Messengeri videokõnena aprilli alguses, sest riikliku eriolukorra tõttu oli distantsilt intervjuerimine ainus lahendus. Intervjueritavad olid kõik naised, kellest kaks on 10. klassi õpilased ning kaks 11. klassi õpilased. Üks naine pole enam Põlva Gümnaasiumi õpilane, sest ta katkestas oma õpingud isiklikul soovil. Anonüümsuse huvides jätame selgusetuks, millises klassis ta õpingud katkestas. Intervjueritavate taustaandmed on allolevas tabelis (vt tabel 1).

Viiest õpilasest koosnev valim oli piisav, sest seda hakkavad iseloomustama ka korduma kippuvad vastused, samuti olid juba eelneva küsimustikuga saadud taustaandmed piisavad. Kõigi intervjueritavate vastuste vahel saab luua teatavaid üldistusi, kuid siiski vajavad teatud küsimused põhjalikumat analüüsi.

Tabel 1. Intervjueritavate taustaandmed

Pseudonüüm	Sugu	Klass	Vanus
N1	naine	10	17–33 aastat
N2	naine	11	
N3	naine	10	
N4	naine	11	
N5	naine		

Lisaks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu ka koolitaja Anu Vaageniga. Intervjuu eesmärgiks oli saada tema kui praktiku kogemusi, mis on seotud täiskasvanute õpetamise ja koolitamisega. Vestlus viidi läbi Skype'i keskkonnas 6. mail. Töö teooriaosas on esitatud terviklikult tema ideed, lisaks on tema mõtted integreeritud ka tulemuste osas. Kõik küsimused, mis intervjuus esinesid, on esitatud töö lisades (vt lisa 3).

4. 5. Andmete töötlemise meetod

Analüüsi kaasati nii eesti keele kui kirjanduse aine küsimustikest saadud info, samuti viielt õppijalt ning Anu Vaagenilt kogutud intervjuumaterjal. Uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks on kõik tulemused ja intervjuud säilitatud. Intervjuude helifailid on eraldi talletatud mälupulgale.

Intervjuud kestsid täiskasvanud õppijatega keskmiselt 8-15 minutit, Anu Vaageniga kestis vestlus üle ühe tunni. Kõik intervjuud transkribeeriti käsitsi, trükkides vastused sõna-sõnalt arvutisse. Kuna tegemist pole vestlusanalüüsiga, on peatükkides näidetena esitatud tekstikatkenditest ja tsitaatidest välja võetud kordused, korduvad parasiitsõnad (eksju, noh) ja häämitsused (eee, mmm, noo), et tekst oleks lihtsamini loetav ja lugejale selgem.

5. Eesti keele tundide õpimotivatsioon

Peatükis on esitatud ja analüüsitud eesti keele küsimustikust ja intervjuudest saadud tulemused, mis on paigutatud teoreetilisse raamistikku ja võrreldud ka täiskasvanute koolitaja Anu Vaageni intervjuus esitatud seisukohtadega. Joonistes on esitatud kvantitatiivse meetodi abil saadud tulemused, kvalitatiivse osa materjal on nummerdatud ning esitletud tsitaatidena.

5.1. Eelnevad õpikogemused

Eesti keelt emakeelena kõnelejad puutuvad igapäevaselt oma emakeelega kokku. Emakeeles leiavad aset põhilised toimingud ning asjaajamised, sellest tulenevalt on ka suuline eneseväljendus, lugemine ja kirjutamine laialdased. Kõige rohkem viidati küsimustikus eelnenud õpikogemustele põhikoolis, kuid oli ka neid, kes on käinud enne Põlva Gümnaasiumisse tulekut mõnes kutsekoolis või ka täiskasvanute gümnaasiumis ning on seal juba varasemalt eesti keelt õppinud.

Teoreetilise materjali kohaselt on oluline õpetajal õppija eelnevat õpikogemust teada. Kõige olulisem on välja selgitada põhjused, mille tõttu on eelnevates koolides õpe pooleli jäänud, sest kui eelnevad kogemused on õppija jaoks negatiivsed, siis võivad tal ka uues koolis tekkida raskused ning õpetajana on võimalik neid raskusi eelteadmiste põhjal ennetada. (Brophy 2010: 134)

Ootuste ja väärtuste teooria kontrollimiseks korraldatud uuring Saksamaal tõestas samuti kunagiste negatiivsete õpikogemuste mõju, sest õppijad võtavad oma eelmisi õpikogemusi uude õpituatsiooni kaasa ning võivad nende kogemuste põhjal luua endast arvamuse, et nad siiski pole suutelised nõutavat kursust läbima. (Gorges, Kandler 2012: 612, 616) Anu Vaagen tõi samuti intervjuus välja asjaolu, et õppija eelnevad kogemused on väga tähtsad sest ilmselt pole õpingute katkestamine seotud positiivsete aspektidega ning eelneva negatiivse mustri eemaldamine võib osutada oodatust raskemaks (AV_5).

Õppija võtab kaasa oma varasema õpikogemuse. Kui õppija ongi erinevate põhjuste pärast kooli eelnavalt pooleli jätnud, siis see ilmselt pole positiivne kogemus. See on suur ülesanne. Õpetada õppima ja tekitada seda õpiharjumust üleüldse ja võtta maha see varasem negatiivne kogemus. (AV_5)

Intervjueeritav nr 3 on keeleõppimise seisukohalt oma eelnevaid õpikogemusi ka kirjeldanud. Talle meeldib eesti keele tundide juures see, et me teeme koos klassis ülesandeid ja ka arutleme nende üle (1). Tema kirjeldatud kogemuse põhjal võib väita, et eelmise kooli eesti keele tunnis pidi rohkem üksi ja iseseisvalt ülesandeid lahendama.

(1) Ülesanded on jõukohased, et ma saan aru sellest, mida ma teen. Me teeme tunnis läbi ja see [materjal] kinnistub ka paremini. Eelmises koolis meil seda polnud. Saime ülesanded ja pidime pihta hakkama. (N3)

5.2. Õpimotivatsioon tunnis ja kodus

Tundides ja kodus õppetükkide täitmine näitab õppijate õpimotivatsiooni, samuti saab teada, kuidas antud keskkonnad (kodu või kool) võivad õpimotivatsiooni erinevalt mõjutada.

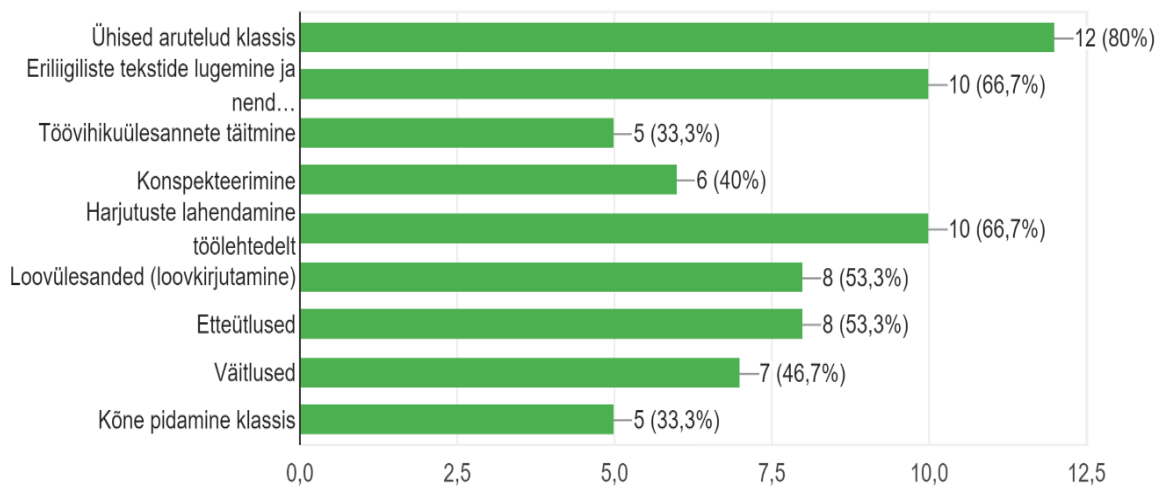
Alla poole ehk 40% küsimustikule vastajatest on täiesti nõus väitega, et eesti keele tunnis töötab ta korralikult kaasa ning täidab vajaminevaid ülesandeid. 46,7% nõustub selle väitega „vahel“. Samas 60% vastajatest ei nõustu üldse väitega, et tunnid on igavad ning sellepärast tegeletakse ka rohkem kõrvaliste tegevustega.

Siiski tunnetati asjaolu, et rolli hakkavad mängima lemmiktunnid ning need ained, milles ollakse tugevamad. Kui õpilane on tugev matemaatikas ning reaalsainetes, siis on ta ka motiveeritud neid aineid rohkem õppima. Intervjueeritav nr 2 tõi välja, et kindlasti suudaks ta paremaid tulemusi saavutada, kui ta ise rohkem pingutaks (2).

(2) Alguses keskendusin tööle. Mõtlesin, et küll ma kuidagi need ained ära teen. Aga nüüd on tekkinud soov minna edasi õppima. Peab hakkama rohkem pingutama, sest kui õpitulemused on paremad, siis on ka tahe rohkem pingutada.

Nagu sõltuvus, et tahad rohkem saada häid tulemusi. Olen ka hakanud rohkem õppima. (N2)

Eelneva õpikogemuse tähtsuse kõrval on oluline ka õppija arvamus ja nägemus eesti keele tundidest. Küsimustikus said täiskasvanud õppijad valida välja tegevused, mis neile eesti keele tundides kõige rohkem meeldivad. Ülekaalukalt 80% vastajatest on pidanud kõige meeldivamaks ühiseid arutelusid klassis. Seejärel protsentuaalselt (66,7%) võrdväärselt meeldivad täiskasvanud õppijatele ka eriliigiliste tektide lugemine ja nende analüüsimine ning harjutuste täitmine töölehtedelt (joonis 4).



Joonis 4. Kõige meeldivamad tegevused eesti keele tundides

Keeleõppe strateegiatest viitavad tulemused kommunikatiivsusele, samas meeldib õpilastele ka töölehtede täitmine, mis on pigem autoritaarsusele viitav, sest töölehti kontrollime me õppijatega klassiruumis koos ning vigade puhul arutleme koos keelereeglite üle, et edaspidi oskaksid õppijad teatud vigu vältida. Seega on täiskasvanud õppijad nii iseseisvad kui ka sõltuvad keeleõppijad. (Willing 1994, viidatud Wong, Nunan 2011: 153 kaudu)

Ka Ehala toob välja, et praktilise eesti keele juures on oluline igasugune suhtlemine ning vestlemine. (Ehala jt 2014: 13) Küsimustikele vastamine toimuski 10. klassiga praktilise eesti keele I kursuse toimumise ajal. Siin saab välja tuua ka The Douglas Fir Groupi mudeli (vt lk 31), mis rõhutab keeleõppimise juures just suhtlemise ja sotsiaalsuse

olulisust. (The Douglas Fir Group 2016: 25) Täiskasvanute puhul on see eriti oluline, sest neil on võrreldes nooremate õppijatega rohkem sotsiaalset suhtlemist erinevates situatsioonides, mis annab võimaluse praktiseerida keelt ka erinevates registrites. Samuti saab keeleõpetuse juures rakendada ka L. Dee Finki tähendusliku õppimise taksonoomiat (vt lk 26). Esmalt on vaja muuta eesti keele õppimine õppija jaoks tähenduslikuks, seejärel saab õppija oma teadmisi seostada ja rakendada kõikide teiste eluvaldkondadega, lisaks leida üles need meetodid, mis aitavad just temal kõige paremini keelt omandada.

5.3. Tundide vajalikkus

Küsimustiku vastustest selgus, et 33,3% on täiesti nõus väitega, et emakeeletunnis ei näe nad põhjust pingutamiseks, sest igapäevaselt on neil emakeelega pidevalt kokkupuuteid. Reet Kasik on kirjeldanud samuti sarnast probleemi, sest inimesed justkui arvavad, et emakeel on nii loomulik, sellega puutub koguaeg kokku ja emakeele õpetamine polegi vajalik. (Kasik 2018)

Eesti keele tunnid ise on täiskasvanud õppijatele huvipakkuvad, kuid paljud ei pruugi tundides ainesse süveneda, sest nad suhtuvad eesti keele ainesse liiga kergekäeliselt (3) ning teavad, et nahunii nad eesti keelega ka väljaspool kooli kokku puutuvad.

(3) Olengi mõelnud, et eesti keel on nii lihtne, et seda õppima ei peagi. Olengi lihtsamalt üritanud läbi saada, aga tegelikult peaks ikka rohkem püüdma. (N1)

Anu Vaagen kirjeldas oma kogemust, kuidas tema arvates on paljuski inimesed korrektsest emakeelest võõrdunud ning sellist suhtumist oleks vaja muuta, sest korrektne keeleoskus on ikkagi inimese visiitkaart (AV_16).

Eesti keele põhjalistest koolitustest olen tähele pannud, et öeldakse: „Eesti keelt ma ju ikka oskan.“ Selle koha pealt on raskem tegutseda, et seda teadlikkust just tõsta, et su emakeel on su visiitkaart. (AV_16)

Neli intervjuueeritavat toetavad Kasiku ja Vaageni ideid, et eesti keel on vajalik. Üks intervjuueeritav arvab samuti, et see ei oma tähtsust, kas õppija on eestlane või on ta oma

vanuse poolest suurema elukogemusega. Emakeele valdajana ei pruugi ikkagi kõike keelega seonduvalt teada ning eksimisvõimalusi võib tekkida sellest hoolimata (4).

(4) On ikka oluline [eesti keel], sest see on põhiline keel, millega sa inimestega suhtled. Siin on sõnu, millega komistada ja pead ikkagi teadma. Emakeel võib olla eesti keel, aga see ei tähenda, et nii hästi seda oskad. Olen kaua elanud, aga kindlaid mingeid asju ei oska ikkagi. (N4)

Samuti toovad kaks intervjueritavat näiteid oma elust, kuidas nende arvates on oluline korrektne kirja pilt. Seda enam, et paljud tänapäeva igapäevaelu toimingud ja suhtlemine toimuvad internetis. E-mailide ja muude vestluste kirja pilt on just nende lugejale väga oluline, et mõista kirjutise sisu ja saada sellest õigesti aru (5, 6).

(5) Minu arust on õige kirjakeel oluline, lohakas kirjutamisviis ja mingeid kirjavahemärke ei kasutata, siis seda teksti on nii raske lugeda. Peab mõtlema, et mida ta sellega nüüd mõtles. See näitab inimese intelligentsust, kui ta oskab kirjutada korrektselt. Oskab kasutada kirjavahemärke, suurt- ja väikest algustähte. Pole ilus vaatepilt, kui lihtsalt suvaliselt kirjutatakse tekst kokku. (N2)

Teine intervjueritav toetab Anu Vaageni ideed, et emakeel on igäihe visiitkaart, mis inimest teistele tutvustab (AV_16). Intervjueritav arvab, et kirjutamisoskus aitab inimesel endast teistele paremat esmamuljet jätta ning sellisesse inimesesse suhtutakse ka tõsisemalt (6).

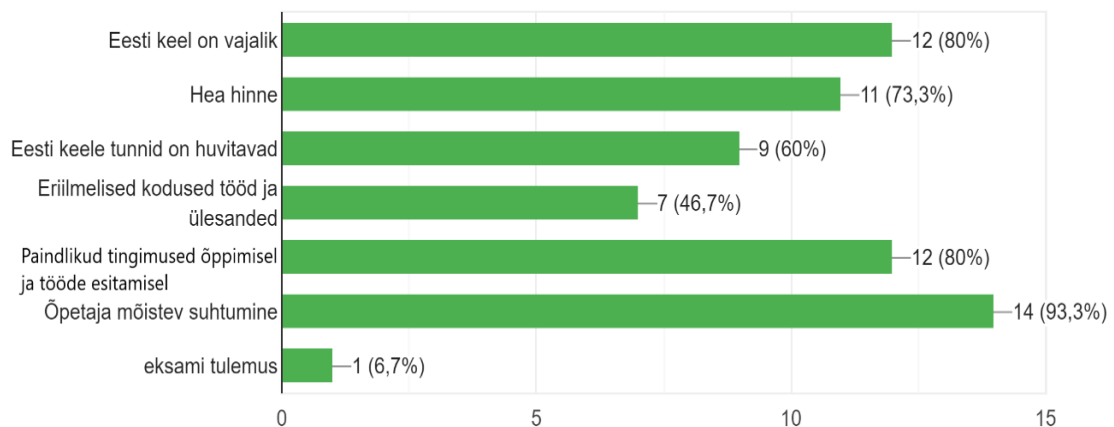
(6) On tähtis, sest kui sa kirjutada ei oska, siis ei võta sind keegi tõsiselt. Kui näen tänapäeva kirjakuultuuri Facebookis, siis ma pean vahel mitu korda lugema teksti, et üldse aru saada, mis seal kirjas on. (N3)

Oluline on ka korrektne suuline eneseväljendus. Üks intervjueritav toob välja, et oluline on oskus tarbetekste korrektselt kirjutada (7), sest neid läheb edaspidises elus asjaajamise või ka tööotsingute käigus väga vaja.

(7) *Uusn, et see on väga vajalik, et üldiselt toime tulla elus eesti keelega. Rääkimise ja kirjutamisega. Näiteks nagu meil olid avaldused ja motivatsioonikirjad, sest neid on ju elus väga vaja, et osata neid õigesti kirjutada.*
(N1)

5.4. Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid

Täiskasvanud õppija jaoks on kõige motiveerivam tegur küsimustiku alusel õpetaja mõistev suhtumine. See asjaolu toodi välja ka intervjuudes. Järgnevalt olid olulised ka paindlikud tingimused õppimisel/tööde esitamisel ning eesti keele vajalikkus. (Joonis 5)



Joonis 5. Motiveerivamad tegurid eesti keele tundides

Eesti keel on küll õppija emakeel, kuid siiski peavad õppijad eesti keele õppimist väga vajalikuks. Siin võib oluline olla ka see, milline on täiskasvanud õppija amet või töö. Kui töö eeldab palju suulist või kirjalikku suhtlust, siis võib ka õppijal olla suurem soov eesti keelt õppida. Paindlikud tingimused õppimisel ja tööde esitamisel on õppija jaoks samuti tähtsad, sest pere ja tökohustuste kõrvalt on oluline leida mõlema jaoks piisavalt aega. Seoseid on näha Anu Vaageni arvamusega, et õppijat tuleb aktsepteerida ning kaasata ta õppeprotsessi (AV_3). Kui täiskasvanu saab ise otsustada ja valida, kuidas ta õpib ja erinevaid ülesandeid sooritab, siis võib kogu tema õpiprotsess muutuda meeldivamaks.

Kui ei kaasa ja ütledki, et sa õpid selle ja selle ära, siis ongi kohe tõrge. Kui sa aga kaasad ja ta ise saab otsustada selle üle, kuidas ta õpib, siis ta võtab seda protsessi ikkagi enda protsessina. (AV_3)

Aktsepteerimine võiks siin kontekstis tähendada ka seda, et õpetaja on empaatiline ning suudab mõista ja aktsepteerida õppijat, samuti püüab arvestada, et õppijal võib olla veel kohustusi. Ka suudab õpetaja arvestada asjaoluga, kui õppijal esineb probleeme õppeülesannete täitmisega, kuid õpetaja annab õppijale siiski võimaluse kõik vajaminevad tööd esitada.

Ka Cheryl Polson kirjeldab oma artiklis seda, et täiskasvanud õppijatel on mitmeid teisi kohustusi ning alati ei pruugi olla kool ja õppimine tähtsuse järjekorras esimesel kohal. Õpetaja peab suutma seda mõista ja olema valmis õppimist puudutavateks kompromissideks (Polson 1993: 2) Täiskasvanud õppijatel on suur iseseisva töö maht, sest koolis käivad nad ainult kahel päeval nädalas. Järelikult peavad nad suutma omandada kõik õppetükid suuresti kodus iseseisvalt, kuid just kodus võib olla õppimine raskendatud, kuna seal on ka teised kohustused (8).

(8) Kuna meil ongi täiskasvanuõpe, siis kõige rohkem mõjutabki just kodus olemine. Lapsed ja kodused toimetused, Peab suutma jagada ennast ära selle vahel, et saaks ka õppida. (N1)

Lisaks on täiskasvanutel palju toimetusi lastega. Intervjueeritav number viis toob välja, et tal on enda õppimine, kuid lisaks peab ta aitama ka oma lapsel õppida (9). Samuti on oluline veel iseenda töö ja sellega kaasnevate ülesannete täitmine.

(9) Lapsed ei lase vahepeal õppida. Õhtuti käisin tööl igapäevaselt, siis ei leia seda aega pere ja töö kõrvalt. Mul pole vaba momenti. Pean lapsega õppima, pean oma õppimised ära tegema ja ka koduseid toimetusi tegema. (N5)

Kui kodus elus on rasked ajad või isiklikud probleemid (10), siis ka need võivad põhjustada õpimotivatsiooni langust. Paratamatult võtab õppija oma kodus olevad probleemid kooli kaasa või ei suuda erinevate probleemide tõttu leida lihtsalt motivatsiooni, et õppeülesandeid täita (11).

(10) Usun, et ikka isiklik elu mõjutab kõiki. Kui kodus pole kõik korras, siis see ikka mõjutab kooli ka. (N3)

Lisaks mainib intervjuueeritav number kolm ka õpetajat kui tegurit, kellest tema motivatsioon sõltub (11).

(11) Üldiselt sõltub palju õpetajast ja mu enda mentaalsest tervisest. Kui ma olen ise kehvast olukorras, siis on mul raske ennast motiveerida ja ennast viitsima panna. (N4)

Lisaks eelmainitud õpetaja mõistvale suhtumisele on oluline ka täiskasvanu ja õpetaja vaheline side. Ka Anu Vaagen pidas oluliseks õpetaja ja õppijate omavahelist läbisaamist (AV_15), sest lõpuks annab omavaheline läbisaamine aimu grupisisestest väärtustest, mille eeskujuna õppijad ja õpetaja üksteist aktsepteerivad ja toetavad.

Oluline on see, kuidas sa klassis nendega töötad, kuidas on läbisaamine kõigil omavahel – me jõuame lõpuks ikka väärtuste juurde tagasi. (AV_15)

Kontrastiks eelnevatele vastustele, mis viitavad suuresti koduste ja perekondlikele kohustustele ja teguritele, mis õppimist võivad mõjutada, on üks intervjuueeritav arvamusel, et tema õppimist kodune elu ei mõjuta (12). Ta toob välja oma kohustused, kuid tema arvates suudab ta siiski hoida eraelu ja kooli tasakaalus, et need ei hakkaks üksteist segama. Samuti tajub ta asjaolu, et mida rohkem ta ise panustab, seda rohkemaks on ta ka suuteline.

(12) Minu puhul pole seda, et isiklik elu mõjutaks. Ma käin samuti tööl, koolis ja koolitustel. Mul ei pea see paika, mul on tasakaalus kuidagi kõik. Mida rohkem ma teen, seda rohkem ma suudan. (N2)

5.5. Edasine õppimine

35.– 45.- aastased õppijad võivad hakata otsima mingil hetkel „elu mõtet“ ja võivad soovida muutusi karjääris. Nad soovivad, et nende õppimine oleks tähtis ja aitaks neid nende edasistes karjääriplaanides. Kui õpetaja annab õppijatele suunitlusi ka edaspidiseks eluks, siis on see ainult positiivne. (Polson 1993: 2–3)

Mitmed täiskasvanud on hakanud rohkem tähelepanu pöörama oma õpingutele ja edasisele karjäärile, sest eriti suur motivatsioonitegur nende jaoks on eksam. Tervenisti pooled (53,3%) õpivad eesti keelt hoolsamini, sest neid on ees ootamas eksam ning hoolimata eksamist peab 60% õpilastest eesti keele õppimist väga vajalikuks ka tuleviku jaoks. Lisaks motiveerib eksam lugema ka rohkem raamatuid (13).

(13) Kindlasti on ka oluline [eesti keelt] õppida sellepärast, sest see on eksamiaine. Eksam motiveerib. Tänu sellele olen hakanud raamatuid isegi natukene rohkem lugema. (N3)

Ka tundub tähtis see, kas õpilane soovib oma õpinguid jätkata (14) ning tal on vaja saada mingisuguses aines häid tulemusi, sest hiljem läheb tal neid tulemusi näiteks kõrgkooli sisseaamiseks vaja. Positiivne on ka see, et eesti keele eksami soovib sooritada maksimaalsele tulemusele 40% õpilastest ning keskmisele tulemusele 53,3% õpilastest.

(14) Kindlasti sooviksin panustada rohkem nende [eesti keele ja kirjanduse] õppimisse. Kuna tekkis ka soov minna edasi õppima, siis peangi rohkem pingutama, et saada häid tulemusi. (N2)

Õpimotivatsiooni seisukohalt on oluline see, kas õpitakse iseenda huvi pärast antud aine vastu või tulenevad põhjused ikkagi sellest, et huvi otseselt pole, kuid eksami hea hinde nimel on vaja häid tulemusi saada. Sel juhul sisemise motivatsiooniga tegemist pole, sest ülesanded sooritatakse igal juhul, kuna teisi variante ise valida ei saa ning olemasolevatest võimalustest tuleb võtta parim. (Deci jt 1991: 328–330), (Brophy 2010: 266)

5.6. Õpetaja osalus õpimotivatsiooni tõstmisel

Andragoogika seisukohalt on õpetajal oluline roll õppimisprotsessi kujundajana. Õpetaja peab oskama luua õppimist soodustavat keskkonda, samuti määratleda koos õppijatega õpieesmärgid ja leida lahendusi erinevatele probleemidele või hoopiski võimalustele, mis võivad õppimist mõjutada või sellele kaasa aidata. (Märja jt 2003: 134)

Õpetajad, kes soovivad täiskasvanuid tulemuslikult õpetada, peaksid mõistma täiskasvanud õppija olemust ning seadma eesmärgiks nende õpetamise, mitte selle, kas õppijad õpivad. Õpetaja edukus väljendub erinevates lähenemistes ja situatsioonides, mis

õppija tähelepanu köidavad, samuti meetodite, võtete ja materjalide oskuslikus kombineerimises. (Märja jt 2003: 143)

Küsimustike ja intervjuude põhjal tõid õppijad välja alljärgnevad tegurid, kuidas nende arvates saaks õpetaja neid õppimisel motiveerida:

- Õpilaste julgustamine/toetamine/mõistmine;
- Ühised arutelud klassis;
- Eriilmeliste tundide läbiviimine;
- Erinevad õppeülesanded ning meetodid tundides: Kahoot, loovülesanded (15);
- Keelereeglite pidev kordamine ning õpetamine.

Õpetaja peaks kasutama erinevaid meetodeid klassis: loengud, aktiivõppemeetodid, rollimängud, diskussioonid. See on oluline, et integreerida olemasolevaid teadmisi uutega. Ka analoogiate ja metafooride kasutamine on kasulikud, samuti õpetaja enda kogemused. (Polson 1993: 4)

(15) Õpetaja saaks näiteks ülesandeid teha. Mulle meeldisid eesti keeles väga töölehed, kus olid erinevad ülesanded. (N1)

Üks intervjuueeritav pakkus välja lisahinnete andmise (16). Siin on ta mõelnud tunnis saadavaid väikseid lisahindeid ülesannete hea soorituse eest. Samas toob ta jällegi välja asjaolu, et kui õpetaja on olemuslikult talle meeltemööda, siis ei ole ka tegureid, mis saaks motivatsiooni veelgi rohkem tõsta.

(16) Ma ütleks et midagi, aga väikseid lisahindeid näiteks, kui teed midagi. Aga samas kui õpetaja on hea, siis pole otseselt kindlaid tegureid, mis tõstaks ja aitaks. Teed selle töö ära ja saad selle hinde. (N4)

Samas oli ka paar õppijat, kes ütlesid, et õpetaja midagi rohkemat teha ei saakski. Õpilasel peab endal olema tahe ning kui see puudub, siis ei aita ka õpetaja pingutused (17, 18).

(17) Ma arvan, et õpetaja ei saa palju siin ära teha. Ise peab hästi palju püüdma. Ise peab nägema vaeva, mitte lootma, et sinu juurde tullakse. Igaihel peab endast

tulema see tahtmine, palju ta tahab sellele [eesti keele ainesse] panustada ja pühenduda. (N2)

(18) Ma arvan, et see on ikka igas inimeses endas kinni. Kui sa ikka ei viitsi, siis ega see õpetaja tagant susimine ei aita. Täiskasvanutel on see eraelu, et ega sa ei hakka rohkem õppima, kui kodus on asjad korrast ära. (N3)

Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele tundides on otsustava tähtsusega nende edasises hariduskäigus, sest nii mõnigi täiskasvanu vajab edasi õppimiseks head eesti keele eksamitulemust. Samuti on igapäevaselt emakeel elus vajalik. Emakeele oskuslik valdamine loob eeldused selleks, et inimene oskab ennast nii suuliselt kui ka kirjalikult väljendada, ta oskab argumenteerida, analüüsida ja näha enda rolli keelekandjana.

6. Kirjanduse tundide õpimotivatsioon

Peatükis on esitatud ja analüüsitud kirjanduse küsimustikust ja intervjuudest saadud tulemused. Kirjanduse ja eesti keele intervjuude küsimused olid sarnased, kuid siiski olid küsimuste juures pisemad muudatused, et õpilased oskaksid pareminei ainealaselt mõlemaid aineid eristada.

6.1. Eelnevad õpikogemused ja kokkupuuted kirjandusega

Sarnaselt eesti keele küsimustikust saadud vastustele on kokkupuuted varasemalt kirjandusega olnud põhikoolis. Mõnel õpilasel on ka eelnevalt mõnes teises koolis kirjanduse kursuseid juba läbitud. Küsimustikest tuuakse kokkupuutena välja kõige rohkem raamatute lugemist, näiteks loetakse neid enese jaoks või lastele ette. Kirjandus seostubki paljudele õpilastele raamatute lugemisega.

Kirjanduse tundidele mõeldes võib sellest õppijatele kasu olla, kui nad on harjunud tekste lugema, sest gümnaasiumi kirjandusõpetus on tekstikeskne ning tähelepanu keskpunktis ongi erinevate tekstide analüüsimine ja tõlgendamine. (Org 2010a: 16)

6.2. Õpimotivatsioon tunnis ja kodus

Küsimustikust selgus, et pooltele õppijatele meeldib kirjanduse tund võrreldes teiste tundidega väga ning samuti leiavad täiskasvanud õpilased, et kirjanduse tunnid on harivad ning need annavad uusi teadmisi: 33,3% on selle väitega täiesti nõus, 50% on sellega samuti enamasti nõus. Samuti leiavad õpilased, et kirjanduse aines õpitu on neile väga vajalik ka tulevikus: 50% nõustub sellega täielikult ning 50% on vahel nõus. Mitte keegi ei pea kirjanduse tunde igavateks, sest 50% vastajatest ütleb, et nad ei tegele üldse tunnis kõrvaliste tegevustega sellepärast, et tunnid oleksid igavad.

Eesti keele puhul oli oluline see, et keelt läheb edaspidi vaja ning keele oskuslikust kasutamisest saab igapäevaelus ainult kasu. Täiskasvanud õppijate arvates peab eesti keele õppimise jaoks aega leidma ning seda ka tehakse. Samas kirjanduse puhul tuuakse

otseselt välja viitsimatust või lihtsalt laiskust, miks õppija ei loe vajalikke tekste või raamatuid (19). Eelnevalt oli eesti keele aines mainitud oluline tegur ühe õppija arvates õpetajaga hea läbisaamine. Ka kirjanduse puhul on tema jaoks oluline õpetaja suhtumine. Veel mainib ta, et õpetaja võib oma suhtumisega otseselt mõjutada tema õpimotivatsiooni aines (19).

(19) Pigem viitsimises. Kui ma kokku end võtaks siis ma kindlasti loeks. Mulle isiklikult tegelikult meeldib lugeda, aga pole viitsimist neid kätte võtta. Vastumeelset pole midagi. Ka õpetajast sõltub, kui mulle õpetaja suhtumine ei meeldi, siis küll ei taha ega viitsi midagi teha. Ainega ise pole see aga seotud.
(N4)

Anu Vaagen rõhutab samuti sõbralikkust, huumorit ning empaatiat õppijatega suhtlemisel. Samuti on tema arvates oluline olla hinnanguvaba ja suhtuda õppijatesse lugupidamisega (AV_13). Märja jt määratlevad samuti lugupidavat suhtumist õppija jaoks oluliseks, samuti on oluline võrdse kaaslane roll grupis. Õppija ootab õpetajalt võrdväärset täiskasvanulikku suhtumist. (Märja jt 2003: 83)

Tihti me oma kogemusest võtame palju kaasa ja siis eeldame. Püüda olla hinnanguvaba ja suhelda inimestega, aga see tuleb ka ajapikku. Huumor omal kohal. Huumoriga võidab hästi palju. Samuti Empaatiavõime õpetaja puhul. Suhtud lugupidamisega sellesse inimesesse, kes sul seal klassi või auditooriumi või ees on. (AV_13)

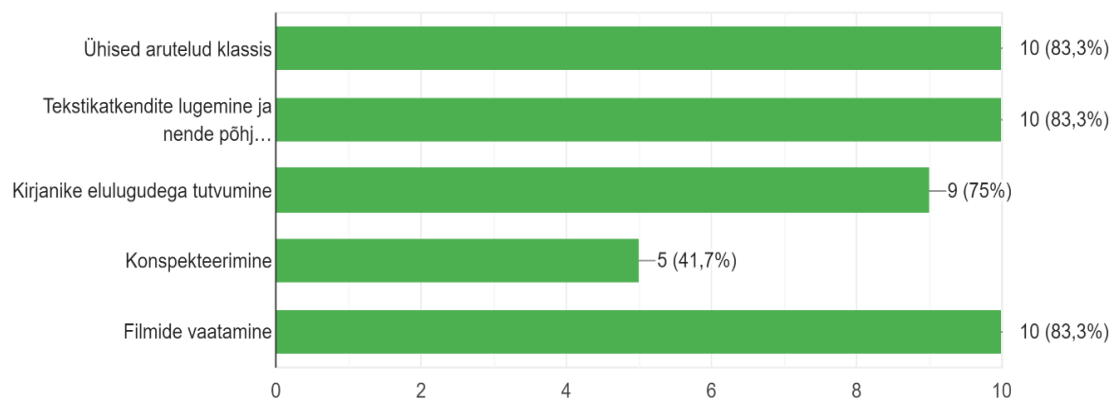
Raamatute lugemisega on enim raskusi kodus. Tunnis on konkreetne olustik, kus õppija saabki lugemiseks ja süvenemiseks aega. Samas kodus tekib raskusi, et lugemisele keskenduda, sest mitmeid muid toimetusi on vaja samuti teha (20). Ka tunnis jõuame me lugeda ainult tekstikatkendeid või lühemaid novelle. Tervikteose lugemine jääb paratamatult koduseks ülesandeks.

(20) Ka kirjanduses on olnud see arvamus, et mis selles lugemises nii rasket saab olla. Aga kui nüüd päriselt on vaja lugeda, siis tekib raskusi. Vahel õhtuti tekib ikka aega, et võiks ju raamatu kätte võtta, aga siis on ikka igasugu muid asju teha.
(N1)

Ka teine intervjuueeritav lisab, et vabu hetki raamatu lugemiseks oleks, kuid kõik sõltub iseenda tahtmisest (21). Kui raamatu jaoks aega leida, siis jõuab ka raamatu lõpuks läbi lugeda. Lihtsalt selle hetke leidmine on raske.

(21) Tuleb leida vaba hetk – raamat kätte võtta ja ta saabki sul loetud. On ju ikka vabu hetki, et olla telefonis või peale tööd teleka ees, aga võta pigem raamat kätte. Kõik on enda tahtmises kinni. (N2)

Tegevustest tunnis meeldib õpilastele kõige rohkem filmide vaatamine, tekstikatkendite lugemine ning nende põhjal küsimustele vastamine ning ka ühised arutelud klassis (vt joonis 6).



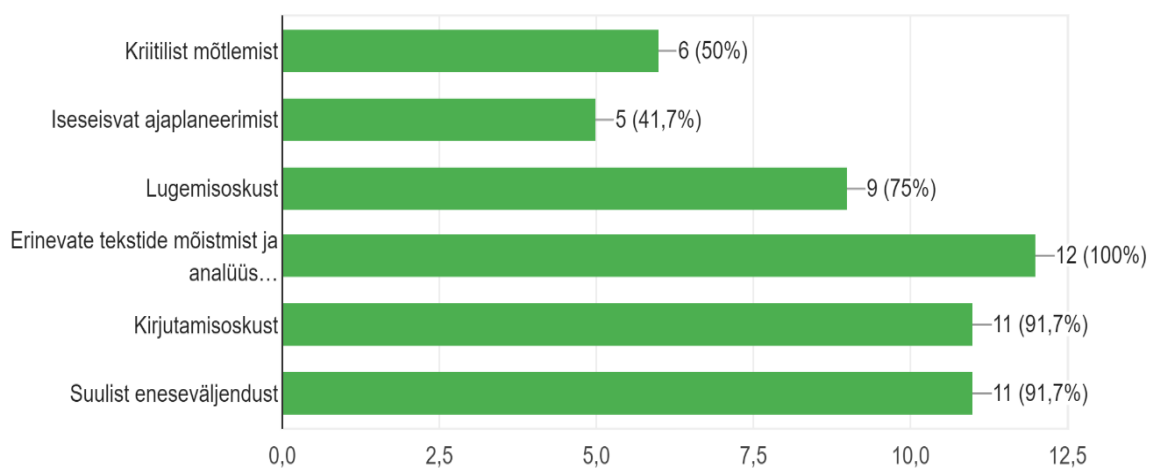
Joonis 6. Kõige meeldivamad tegevused kirjanduse tundides

Klassiruumis peetakse sarnaselt eesti keele tunniga oluliseks ka õpetaja selgitusi ning omavahelist arutelu. Kuna gümnaasiumi kirjandusõpetus keskendubki tekstikesksele lähenemisviisile (Org 2010a: 16), siis on positiivne, et täiskasvanutele meeldib tundides lugeda erinevaid tekste ning neile pakuvad huvi erinevad tõlgendamisvõimalused, mille üle saame me koos tundides arutleda (22).

(22) Koos arutamine, kui on pikem tekst. Kui sa üksi loed, ei pruugi sa nii aru saada, et seda saab ka teistpidi võtta, aga teistega koos arutades saad sa paljudest asjadest palju rohkem aru. (N4)

Tekstikeskse lähenemisviisi puhul on oluline vaadelda nii selle sisu kui ka vormi koos, sest see aitab näiteks mõista erinevaid tekstis olevaid tähendusi, probleeme, tegelassuhteid ja teemasid. Sellise käsitlemisviisi juures saab õppija näha teoses olevat maailma ja mõista seda lugu, mida teos jutustab. (Org 2010a: 16)

Kõige rohkem on kirjanduse tunnid arendanud erinevate tekstide mõistmist ja analüüsisioskust, seejärel kirjutamisioskust ning suulist eneseväljendust (vt joonis 7).



Joonis 7. Kirjanduse tundides täiskasvanud õppija oskuste arendamise tegurid

6.3. Kirjanduse vajalikkus

Eesti keelt on oluline õppida, sest see aitab igapäevaelus korrektselt ennast nii suuliselt kui ka kirjaliku väljendada. Kirjanduse kui aine puhul seisneb olulisus hoopiski teistes aspektides. Esiteks nähakse raamatutes õppimisvõimalust (23), sest sealt saab uusi teadmisi. Teadmiste all pole intervjueeritav küll täpsustanud, millised need teadmised olla võiksid, kuid need võivad olla erinevad faktid näiteks ajaloost või loodusest, ilukirjanduslikest teostest võib õppida erinevate tegelaste käitumismustritest, väärtustest või tõekspidamistest, samuti võib saada aimu teatud kultuuridest ning neis olevatest arusaamadest.

(23) Kui saan raamatutest midagi uut teada ja õpin nendest. (N2)

Raamatute lugemine pole ainult meelelahutuslik tegevus, vaid see on ka ühe intervjuueeritava arvates aidanud kõnehäirete puhul (24).

(24) Lugemine, eriti kellel on kõnehäired, siis lugemine aitab ikka väga palju. (N3)

Kirjandusõpetuses on oluline roll õppija mõtetel ja arvamusel. Tähtis on tema analüüsisiskus leida üles teosest just talle tähtsad aspektid, samamoodi tema mõtlemisvõime arendamine, et lugejast kujunekski oma nägemusega julge mõtleja. (Org 2010a: 17) Vähemalt üks intervjuueeritavast peab enda jaoks tähtsaimaks mõtlemisioskuse arendamist (25).

(25) Kirjanduses on ikka oluline, sest pigem kirjanduses sa õpid rohkem mõtlema. (N4)

Kõige vajalikumaks peab üks vastanutest kirjanduse juures väärtuste õpetamist (26), samuti huvitab õpilasi autorite elulugudega tutvumine (27). Riiklik kirjanduse ainekava peab samuti väärtuste õpetamist kirjanduse aine juures tähtsaks.

(26) Kindlasti väärtused ning just nooremate inimeste suhtes. (N1)

(27) Meeldib autorite elulugu rohkem, mitte ainult raamatute lugemine. Laialdasem vaade, et mis on näiteks ajendanud kirjanikku seda teost looma jne. Põhjalikum vaade kõigele. (N2)

Teoses on lugejal võimalik näha karakterite erinevaid käitumismustreid ja väärtusi, millega saab lugeja enda tõekspidamisi võrrelda. Samuti on raamatute abil võimalik näha ühiskonnas laialdasemalt kehtivaid väärtushinnanguid. (Org 2010a: 17) Ka Anu Vaagen tõi välja asjaolu, et väärtused võivad täiskasvanud õppijal olla küll olemas, kuid see ei tähenda, et need ei võiks aja jooksul muutuda (AV_15). Veelgi olulisem on välja selgitada, millised on grupis olevate inimeste jaoks tähtsad väärtused ning kuidas need väärtused võivad mõjutada kogu grupi toimimist.

Oluline on see, kuidas sa klassis nendega töötad, kuidas on läbisaamine kõigil omavahel – me jõuame lõpuks ikka väärtuste juurde tagasi. Kõik, kes klassiruumi tulevad, neil on juba omad väärtused, aga need võivad muutuda. (AV_15)

Margit Sutrop toob välja, et väärtused kujunevad tõesti üldjoontes lapseas, kuid kasvades ja arenedes saab oluliseks ka analüüsi oskus, et me enda ja teiste jaoks olulisi väärtuseid mõistame ja nende üle arutleme (Sutrop 2009: 57). Kirjanduse tunnis saavadki õppijad omavahel enda väärtuste ja teoses olevate tegelaste väärtuste üle arutleda.

Epp Annus on arutlenud proosateose mõju üle lugejale. Esiteks saab romaan tuua lugejale selgust ja pakkuda rahulolu, kui kõik teoses olnud küsimused saavad teose lõpuks vastatud. Selline teos korrastab maailmapilti, andes vastuse, et maailmas levivad kindlad ideed ja põhimõtted. Samuti on oluline lõpetatus, sest inimeste elus on pidevas muutumises, kuid teosel on kindel algus ja lõpp, moodustades terviku. Viimase mõjuaspektina toob ta välja värskuse, sest teos võib lugejale pakkuda uut vaatenurka ja maailmanägemust, mida tavaelu rutiinis inimene kogeda ei pruugi. (Annus 2011: 155)

Intervjueeritav number 4 mõtestab enda jaoks ideed, et läbi raamatute saab ta kogeda midagi erilist, mis võib tema enda mõttemaailmast küll erineda, kuid seda huvitavam on asetada end kellegi teise vaatepunkti (28). Ka võib kirjandusteose väärtus seisnedagi selles, et tänu raamatutele saab argipäevas näha vaheldust. Veelgi tähenduslikum on lugemiselamus siis, kui lugeja samastab enda elu raamatus olevaga. (Org 2010c)

(28) Mul on endal mitmeid raamatuid ja need mulle meeldivad. Mul pakub see teist maailma, et sa saad mõtted eemale ja saad teise inimese vaatenurgast lugeda. Saad mõneks tunnikski muuta oma mõttemaailma, kui sa neid loed. Meie elu kordub iga päev, aga kui sa loed midagi sellist, mis ei ole reaalsus, vaid see ongi kusagilt teisest maailmast, siis sa saad mõtted eemale. Saad veidikenegi oma mõttemaailma muuta, mõneks tunnikski, kui sa neid loed. (N4)

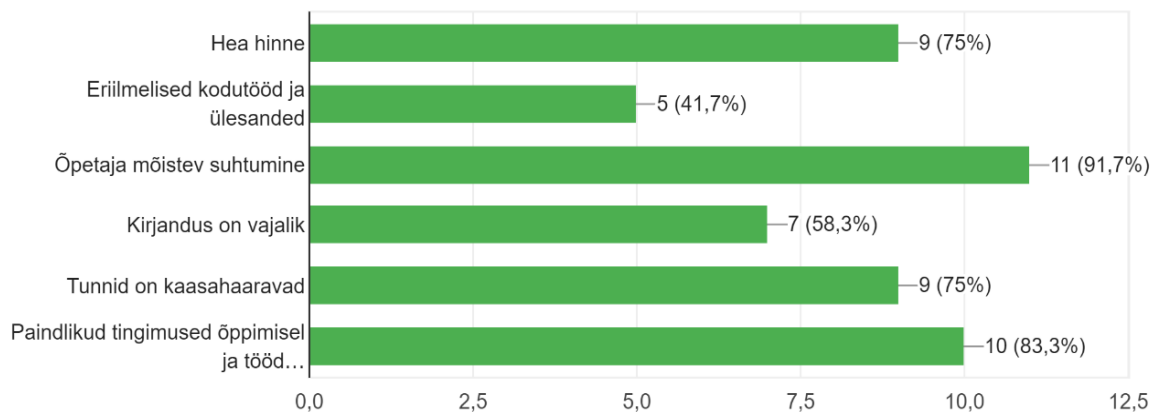
Siiski on ka siin vastustes näha motivaatorina eesti keele eksamit, sest 58,3% leiab, et nad õpivad kirjandust hoolsamini, sest see aitab neil eesti keele eksami paremini sooritada. Täiskasvanud peavad kirjanduse õppimist vajalikuks, sest see on üks eeldustest eesti keele edukale eksami soorutusele.

Samas arvas ka üks intervjuueeritav, et mõlemad ained on võrdväärselt olulised (29).

(29) Minu arvates on nii keel kui kirjandus tähtsad ja sama olulised, nad on ka seoses omavahel, sest neid läheb eluliselt vaja. Need [eesti keel ja kirjandus] on kõige olulisemad ained. (N2)

6.4. Õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid

Kõige suuremaks motivatsiooniteguriks ka kirjanduse puhul on õpetaja mõistev suhtumine, seejärel paindlikud tingimused õppimisel ja tööde esitamisel ning ka hea hinne (vt joonis 8). Seega on täiskasvanute motivatsioon suuresti väline, sest rohkem oodatkse õpetajapoolseid paindlikke kodutöid ning head suhtumist.



Joonis 8. Motivatsiooni mõjutavad tegurid kirjanduse tunnis

Antud juhul on motivatsiooni seisukohast tegemist internaliseeringu või välise regulatsiooniga (Deci, Vallerand jt 1991: 328-330), sest õppijat motiveerivad enim väliselt tulenevad tegurid. Ka hea hinne ja tundide kaasahaaravus on välised motivaatorid, sest õpetajalt oodatakse sobivate meetmete kasutamist tundides. Tunnid peavad olema mitmekülgsed ja huvitavalt üles ehitatud, kuid õppija enda panus või motivatsioon võib jääda tagaplaanile.

Kirjanduse õppimist mõjutab sarnaselt eesti keele ainega isiklik elu – kohustused töö ja pere ees. Samuti jäävad kodused tööd ka kirjanduses tegemata, sest pole aega (30) või lihtsalt puudub motivatsioon kodus raamatuid lugeda. Seega võib öelda, et kirjanduse aines mõjutab isiklik elu rohkem õpimotivatsiooni aine suhtes, kuna kirjanduse aines on vaja rohkem lugeda ning lugemine on kindlasti ajamahukam tegevus, kui eesti keeles töölehtedelt mõne ülesande lahendamine. Ka on eelnevalt mainitud seda, et kodus ei ole õppija üksi, tal on kodused toimetused ja lapsed, kes samuti tähelepanu nõuavad. Ka on sellisel juhul raske leida momenti, et oleks aega üksi teosesse süveneda.

(30) Mul on endal raamatud virnadega, aga pole aega lihtsalt lugeda. (N4)

6.5. Edasine õppimine

Kui eesti keelt pidasid täiskasvanud tähtsaks õppida, siis kirjanduse puhul oli arvamusi mitmeid. Kirjanduse puhul tuli rohkem välja see, et see on spetsiifiliselt oluline siis, kui on plaan minna edasi õppima. Siiski tavaelus on keel olulisem õppida (31). Samas pole intervjueeritav täiendanud, millise eriala puhul on tema arvates vajalikud spetsiifilised kirjandusalased teadmised. Ka ei toonud keegi otseselt välja, et edasi õppima minnes oleks tal praegusel hetkel vaja just kirjandust rohkem õppida.

(31) Keel on tähtsam minu jaoks, aga kirjanduse puhul on oluline see, mis sa elus edasi teed, et tunneksid tuntumaid kirjanikke ja teaksid midagi nende elulugudest. (N1)

6.6. Õpetaja roll õpimotivatsioonis

Küsimustike ja intervjuude tulemustest toon välja peamised aspektid, kuidas ja mille abil õpetaja saab tõsta õpilaste õpimotivatsiooni:

- Julgustamine/motiveerimine;
- Erinevate kirjanike ja nende elulugude tutvustamine;
- Rohkem filmide ja teoste omavahelist põimimist;
- Arutelud teoste sisu ning mõismisviiside üle;

- Huvitavate tekstide lugemine (32);
- Õpilaste ideedega kaasamine tunnis:
- Loovülesanded (32, 33).

(32) Rohkem anda huvitavaid raamatuid lugeda. Selliseid, kus peab natukene mõtlema ja tekitab huvi. Näiteks olid meil haikude ja muude luuletuste loomine. Oli lõbus, pidi mõtlema, kuidas silbid kirjutada, et tuleks lause kokku. Ülesanded, mis paneksid loovust tööle. Selliseid ülesandeid võiks veel teha.

Täiskasvanud õppijad soovivad ise valida teoseid, mida nad kodus loevad. Kindlasti annab seda rakendada, näiteks autorite järgi võib valida endale meelepärasema, samuti saab anda ka erinevaid nimistuid, mille vahel on õppijal võimalus valida. Samas ei saa eeldada, et tundides saab lugeda ainult õppijatele meeldivaid novelle või katkendeid, sest paratamatult teeb õpetaja seal mingisuguse valiku. Ka Org lisab, et kirjanduse õpetamine ainekava järgi annab küll vabadust ja valikuvõimaluste rohkust, kuid siiski eeldab see õpetajalt suurt vastutust, sest õpetajalt nõuab see kirjanduse kui eriala ja metoodika väga head valdamist, et toimuks pidev areng ja kavandamine. (Org 2010a: 17)

(33) On küll kohustuslik kirjandus, aga võiks olla, et võta ükskõik, mis meeldib. Vahel on ka hea, et liigud kusagile kõrvale ja siis tuled hiljem selle juurde tagasi. Loovaid ülesandeid ka näiteks, mis paneksid mõttetöö käima. (N4)

Samas soosib ka kirjandus õppemeetoditest erinevaid aktiivõppe vorme: probleem-, uurimis-, projekt-, loov- ja audiovisuaalset õpet. Ainekava eesmärk on asetada õppija aktiivselt tunni keskmesse, kus ta otsib ja loob uusi seoseid ning analüüsib varasemaid kogemusi, mis tema maailmapildis on olulise tähtsusega. (Org 2010a: 17)

L. Dee Finki tähendusliku õppimise taksonoomiat (vt lk 26) saab rakendada ka kirjanduse tundides, sest õpetaja saab endale sõnastada olulisemad arengueesmärgid, kuid samamoodi saavad ka õppijad leida enda jaoks aspekte, mis on nende jaoks tõeliselt tähenduslikud ja vajalikud. Tundides on eesmärgiks kaasata õpilane tundi ning läbi taksonoomia erinevate tahkude saab õppija süveneda kirjandustekstidesse ning leida neist üles tema jaoks tähenduslikud aspektid. Seda enam, et näiteks seoste loomise oskus on

kirjandusteoste lugemise puhul väga oluline, samuti rakendusviisid, milleks võib olla loovus ja loovalt teosele lähenemine. Loomulikult ka inimlikud aspektid ja hoolivus, sest raamatutest võime me näha teiste inimeste kogemusi, väärtusi. Me võime märgata enda jaoks uusi väärtusi või õpime hoopiski midagi teiste väärtuste kohta.

Ka on suhteline see, kui õppija ütleb, et huvitavamaid tekste võiks rohkem lugeda. Mis on huvitav ja kelle jaoks? Kuidas saab õppija öelda, et see teos on tema arvates igav, kui ta pole ise seda kunagi lugenudki? Ka üks vastaja toob välja, et tihti levivad raamatute kohta eelarvamused (34) ning tähtsustatakse teiste õppijate lugemiskogemusi.

(34) Mõni raamat on vastumeelne, aga samas ei saa kõike ka hinnata kaane põhjal. Eelarvamused raamatutest, näiteks mõni klassikaaslane ütleb, et see küll huvitav üldse pole. Samas saan õpilasena aru, et õppekava näeb teatud teoseid ette ja peab ka neid lugema. (N1)

Seega on lugemismaitse väga individuaalne ning iga tunni jaoks ei ole võimalik kõigile meelepärast lugemist leida, eriti kehtib see novellide või pisemate tekstikatkendite puhul. Seda enam, et tunnis on aeg piiratud. Lugemisele kulub aega, samuti analüüsiosa vajab pikemat tähelepanu. Kõige rohkem ongi võimalusi leida õppijale personaalselt sobiv raamat tunniväliseks lugemiseks.

Suur murekoht on kirjanduse kui aine puhul kindlasti see, kui õpilane nimetab asjaolu, et mõni teos on vastumeelne. Ka täiskasvanutel on erisugused huvid ning see eeldab õpetajalt suuri eelteadmisi, et ta teaks, milliseid raamatuid soovitada ja kuidas personaalselt igäühes lugemismotivatsiooni tekitada (35). Kirjandusõpetuses on väga oluline teose valik ning see, et teos isiklikult lugejat kõnetaks.

(35) Uurida välja, mis õpilasele endale meeldib ja lähtuvalt sellest siis. Lõimida, mulle meeldib lugeda, aga meeldivad hoopis teised teemad. (N5)

Samuti ei tohiks olla raamat olla lihtsalt „kohustus“, vaid see peaks lugejat isiklikul tasandil puudutama. (Org 2010a: 17) Intervjueeritav number viis tõdeb, et talle ei meeldi temaatiliselt elulood ning seega ta neid ka ei loe (36). Kõigil on isiklikud huvid ning kindlasti kõik raamatud ei saagi kõigile meeldida ja see on mõistetav.

(36) Minu jaoks on kirjanduse puhul see, et kui raamat ei ennast kõneta, nt elulood, siis ma ei taha teda tegelikult lugeda. Ma pigem ei loe neid. (N5)

Kirjandusõpetus peab suutma arvestada kõikide õppijate eelistusi. Õpilased peaksid võrdväärselt olema kursis eesti ja maailmakirjandusega, samuti ei tohiks jääda arvamuse, et lugema peab ainult vanal ajal loodud teoseid (Org 2010b). Kaks intervjuueeritavat toovad välja konkreetselt oma eelistused. Esimeneintervjuueeritav soovib lugeda noortepärasemaid teoseid (37), teisele õppijale meeldivad hoopiski ingliskeelsed elulooraamatud (38).

(37) Raamatud võiksid olla huvitavad, just elulisemad ning rohkem noortepärasemad. Kaasahaarav lugemine, et oleks. (N1)

(38) Eestikeelset kirjandust loen ma vähe, aga ma loen ingliskeelseid elulooraamatuid. Mulle endale meeldib väliskirjandus rohkem. (N2)

Õpetajana olen arvamusel, et kirjandus ei võrdu ainult raamatute lugemisega. Kirjandusõpetus üldisemalt laiendab oluliselt inimese silmaringi, lahutab meelt ning aitab näha ja kogeda kõike seda, mida inimesed ise oma argipäevas märgatagi ei pruugi. Kirjandusõpetus on samuti identiteedikandja, sest nii kirjanik kui ka tema looming annab edasi ajatuid väärtusi, mis rikastavad igat inimest.

7. Arutelu ja järeldused

Täiskasvanute õpimotivatsiooni eesti keele ja kirjanduse tundides uuriti küsimustike ja intervjuude abil ning tulemused on esitatud eelnevates peatükkides, kuid antud teema olulisust silmas pidades on vajalik tulemusi selgitada, mõtestada ja analüüsida kõige olulisemat just uurimisküsimusi silmas pidades.

Uurimuse tulemuste põhjal julgen väita, et täiskasvanud on motiveeritud õppima nii eesti keelt kui ka kirjandust. Seda väidet toetab fakt, et keegi vastajatest ei toonud välja asjaolu, et tal on eesti keele ja kirjanduse tundides suhtes vastumeelsus. Samas nähakse mõlema aine vajalikkust erinevalt: eesti keele aine puhul tuuakse välja selle olulisust ja tähtsust igapäevaelus, samas kirjandus aina ergutab pigem mõtlemist ja arutlemist.

Täiskasvanute puhul eeldatakse, et kui neil läheb antud teadmisi vaja edasisises elus, siis on ka motivatsioon õppida suurem. (Knowles, Holton III jt 2005: 64-68 kaudu). Ka toodi mõlema aine puhul välja, et tundides on oluline pidada arutelusid. Täiskasvanud õppijatele toovad lisaks rõõmu erinevate tekstikatkendite lugemine ja nende analüüsimine, samuti filmide vaatamine. Eesti keele aines meeldivad kõige rohkem samuti eriliigiliste tekstide lugemine ja töölehtedelt ülesannete täitmine.

Samas motivatsioon tuleneb täiskasvanute puhul välistest teguritest, näiteks õpetaja suhtumisest, toetusest või õpetaja poolt loodud õppetingimustest. Kirjanduse puhul võib mitte motiveerivaks tegevuseks olla raamatute lugemine, eriti kui raamatud pole lugejale huvipakkuvad ning tal pole aega ega tahtmist neid lugeda. Kui eesti keele tundide juures peeti oluliseks grammatilisi teadmisi, siis kirjanduse puhul on oluline ikkagi silmaringi laiendamine autorite tundmise näol ning erinevate teoste lugemine. Ka on täiskasvanute arvates oluline kirjandusõpetuses keskenduda väärtustele. Täiskasvanud õppijal on ilmselt oma väljakujunenud arvamused ja väärtused, kuid see ei tähenda seda, et need ei võiks muutuda ning aeg-ajalt on ilmselt isegi vajalik, et neid väärtusi saaksid õppijad iseenda jaoks uuesti mõtestada ja nende üle arutleda. Samuti tuli intervjuudest välja, et teoste lugemine pakub argipäevale mõnusat vaheldust, sest ennast saab asetada teistsugusesse keskkonda, mis omakorda aitab rutiinile leida pisutki vaheldust.

Ootuste ja väärtuste teooria kohaselt mõjutab inimese eneseusk tema sooritusi. (Eccles, Wigfield 2002: 110) Täiskasvanud soovivad eesti keele eksami sooritada heale või väga heale tulemusele, seega on neil suured ootused, mis nii mõnegi õpimotivatsiooni ka eesti keele aines tõstavad.

Täiskasvanutele meeldivad tundides olevad arutelud, seega on nii keeles kui ka kirjanduses oluline koht sotsiaalsusel. Täiskasvanutel on oluline suhelda, omavahel diskuteerida ning need kaks ainet ka seda suuresti võimaldavad, sest tegemist on niiõelda jutustavate ainetega. Ka on täiskasvanud õppijal teatud elukogemus ning väljakujunenud arusaamad, mida ehk noorel abiturientil sellisel tasemel veel ei ole. Siin mängib rolli ilmselt vanus ja sotsiaalne küpsus ning seetõttu on ka täiskasvanud õppijatel omavahel huvitav rääkida. Olen õpetajan arvamusel, et tunnis me peamegi võimalikult palju rääkima ja omavahel arutama, et tekiks diskussioon, et õppijad saaksid jagada üksteisega oma väärtusi, tõekspidamisi ning nii võib tekkida ka omavaheline hea läbisaamine ja üksteise toetamine kogu õppeprotsessi jooksul.

Õppijate kogemused on olulised, kuid just negatiivsed kogemused võivad mõju avaldada õppija õpimotivatsioonile. Õpetajal on jällegi oluline eelnevaid õpikogemusi teada, et oleks võimalik halvad kogemused õppija jaoks eemaldada ning aidata õppijal luua enesest positiivne kuvand. (Brophy 2010: 134) Samuti aitab grupisisest oma kogemuste jagamine leida positiivseid ja motiveerivaid tegureid, mis innustavad ja annavad tuge.

Nii eesti keele kui ka kirjanduse aine põhiselt võib öelda, et kõige suuremateks teguriteks, mis täiskasvanute õpimotivatsiooni võivad mõjutada on pere, lapsed, töö ning muud isiklikku elu puudutavad probleemid või kohustused. Keeleõppes ei tulnud see aspekt ehk nii selgelt välja, aga kirjanduse puhul mainisid nii mitmedki, et pole nii tahtmist kui ka aega, et raamatuid lugeda. Õpetajana mõistan asjaolu, et õpilased soovivad ikka valida endale meelepärase raamatu, kuid siiski peab veel praegune õppekava teatud autoreid ja nende teoseid vajalikuks. Loomulikult saab siin erinevaid autoreid ja teoseid sobitada, samuti õppijate lugemiseelistusi teades on võimalik leida igäihele ka meelepärasemad teosed. Samas eeldab see õpetajalt õppija põhjalikku tundmist, et ta oskaks personaalselt iga õppija erisusi arvestada. Nii on see ka keeleõppes, sest igal täiskasvanul on oma

kujunenud õpistrateegia, kuidas tema kõige paremini teadmisi omandab. Ka sellised teadmised aitavad õpetajal tunde paremini planeerida ja korraldada. Samuti saan õpetajana pöörata tähelepanu sotsiaalsusele, sest täiskasvanud õppijale on tundides suhtlemine väga oluline. Nii „Tähenduslik õppimine“ (vt lk 26) kui ka transdistsiplinaarne teooria (vt lk 32) aitavad õpetajatel keskenduda õppijatega suhtlemisele ja ideede jagamisele. Nende mudelite abil saab tundides veelgi rohkem erinevate meetodite kaudu sotsiaalseid oskusi arendada, mis tulevad täiskasvanud õppijatele kindlasti ka reaalses elusituatsioonides kasuks.

Õpetajana saan ka mina täiskasvanuid veel mitmeski aspektis toetada. Kõige rohkem oligi täiskasvanutele oluline õpetaja tugi kogu õppeprotsessi vältel, samuti mõistev suhtumine ning paindlikud tingimused õppeülesannete täitmisel ja esitamisel. Ka koolitaja Anu Vaageni vestlustest selgus, et täiskasvanule on oluline see, kas ja kuidas teda aktsepteeritakse ning kaasatakse õppeprotsessi. Samuti on oluline õpetajal olla adekvaatne oma töö suhtes ning ennast tuleks aeg-ajalt reflekteerida. Samuti on tähtsad üldnimlikud omadused, näiteks toetav ja mõistev suhtumine, sõbralikkus ja õppijate austamine. Need ideed on tegelikult ka universaalsed, sest kehtima peaksid need kõikide õppijate puhul. Mis võiks täiskasvanud õppijate puhul olla kõige olulisem õpetaja jaoks? Anu Vaageni intervjuust kõige rohkem kõlapinda leidnud ideed ja põhimõtted võiksid olla järgmised:

- Õppijaga tuleb luua usalduslik side, mis aitab leida ühiseid väärtusi, ideid ja mõtteid, et koostöö toimiks;
- Õpetajana tuleb aktsepteerida ja arvestada õppijatega;
- Õppetöö juures on olulised põhilised inimlikud omadused, näiteks avatus, siirus, sõbralikkus, huumorimeel, empaatia.
- Oskuslik reflekteerimine õpetajana.

Õpetajana tunnen, et olen oma uurimusküsimustele vastused saanud. Kindlasti on neist abi mulle isiklikult õpetajana ning ka teistele, kes õpetavad või kellel on noore õpetajana huvi töötada just täiskasvanutega. Andragoogika erinevaid tahke teoreetiliselt uurides ja oma magistritööd tehes olen saanud välja selgitada ja mõtestada erinevaid aspekte, mis just täiskasvanutega töötamisel on olulised.

Kokkuvõte

Magistritöö „Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides“ eesmärgiks oli küsimustike ja intervjuude põhjal välja selgitada, milline on täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides, millised tegurid õpimotivatsiooni mõjutavad ning kuidas õpetaja saab oma töös täiskasvanud õppija õpimotivatsiooni tõsta.

Uurimuses osalesid Põlva Gümnaasiumi mittestatsionaarses õppes õppivad täiskasvanud, mõned neist on praeguseks oma õppest loobunud, kuid ka nende arvamus oli töö olulisust silmas pidades väga oluline. Empiiriliste andmete kogumiseks kasutati küsimustikest ning poolstruktureeritud intervjuudest saadud andmeid. Uurimuse tulemusena said vastused kõik töö alfaasis püstitatud uurimisküsimused.

Andmete analüüsimise ja tõlgendamise tulemusena selgus, et täiskasvanud on motiveeritud eesti keelt ja kirjandust õppima, kuid ainete ja ka õpimotivatsiooni vahel on siiski märgata erisusi.

Mõlema aine puhul tõid õpilased kõige motiveerivamate teguritena välja paindlikud tingimused õppimisel ja tööde esitamisel, samuti õpetaja mõistva suhtumise. Eesti keele puhul tõsteti esile keeleõppimise vajalikkust ja olulisust, sest sealt õpitavad teadmised aitavad elus erinevate toimingutega hakkama saada. Kirjandust seostati rohkem raamatute lugemisega, kuid paljude jaoks pole raamatute lugemine piisavalt motiveeriv või pole õppijatel nende lugemiseks lihtsalt aega. Samas toodi kirjandusõpetuse puhul välja olulisust õpetada väärtusi, samuti pakub kirjandusõpetus vaheldust argipäevale ning aitab rännata inimesel teistsugusesse maailma.

Tulemustest ilmneb ka õpetaja suur osatähtsus täiskasvanute õpimotivatsioonis. Täiskasvanud ootavad õpetajalt mõistvat ja toetavat suhtumist, samuti paindlikku meelt õppimisel ja tööde esitamisel. Õpetajana peab olema valmis kompromissideks, sest alati võib tekkida olukordi, mis on täiskasvanud õppija jaoks hetkel olulisemad või tähtsamad.

Täiskasvanud õppijad ootavad eesti keele ja kirjanduse tundidest veelgi rohkem ühiseid arutelusid, samuti eriilmelisi tunde, kus kasutatakse erinevaid meetodeid, ka rohkem loovust arendavaid ülesandeid. Keeletundides soovitakse keelereeglite kordamist ja

praktiseerimist, kirjanduses võiks olla rohkem filmide vaatamist, huvitavate tekstide lugemist ning autorite elulugudega tutvumist.

Uurimistöo tulemuste põhjal julgen väita, et mingil määral on tulemused üldistatavad ja võib öelda, et need on ka universaalsed kõikide õppijate puhul. Seda enam, et Anu Vaageni põhimõtteid annab vastavalt kohandada igas õpituatsioonis. Need on kogemused, mis tema töös töötavad ning toimivad. Täiskasvanud õppijad võivad küll olla teatava eesmärgipärasusega, kuid õppijana on ka nemad sellises olukorras, mis ei pruugi olla nende jaoks kerge ning enesestmõistetav. Õpetajana võib uurimustööst leida mitmeid ideid, mis aitavad õpetajal ennast oma töös reflekteerida.

Kirjandus

Andras a. „Kes me oleme“. <https://www.andras.ee/kes-me-oleme>. Vaadatud 24.06.2020

Andras b. „Täiskasvanud õppija nädal“. <https://www.andras.ee/taiskasvanud-oppija-nadal-ton-0>. Vaadatud 24.06.2020

Andras c. „TÕN 2020“ tutvustus. <https://www.andras.ee/node/1969>. Vaadatud 24.06.2020

Annus, Epp 2011. Proosa poeetika. – Poeetika. Gümnaasiumiõpik. Koost. Arne Merilai, Anneli Saro, Epp Annus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 139–201

Bandura, Albert 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.

Brophy, Jere 2010. Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele. Tallinn: Archimedes.

Deci jt = Deci, Edward L., Vallerand, Robert J., Pelletier, Luc G., Ryan, Richard M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325–346

Eccles, Jacquelynne S., Wigfield, Allan 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Ehala jt = Ehala, Martin; Laar, Triinu; Soodla, Karin; Sõrmus, Kadri; Vija, Maigi 2014. Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Fink, L. Dee 2003. *Creating Significant Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.

<https://www.iup.edu/WorkArea/linkit.aspx?LinkIdentifier=id&ItemID=253275&libID=253298>. Vaadatud 24.06.2020.

Gorges, Julia, Kandler Christian 2012. Adults' learning motivation: expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*. 22(5), 610–617.

GRÕK. Gümnaasiumi riiklik õppekava. Riigi Teataja.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>. Vaadatud 24.06.2020

GRÕK Lisa 1. Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 1, ainevaldkond “Keel ja kirjandus”. https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/2201/8009/2m_lisa1.pdf#.

Vaadatud 24.06.2020

Hopartean, Ana Maria 2016. The Impact of the Native Language on Foreign Language Learning – Contrasting Theoretical Perspectives. *Lingua (Language & Culture)*. 15(1), 49–54.

Houle, Cyril Orvin 1961. *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.

Kasik, Reet 2018. Emakeele väärtus. – *Keele Infoleht*. Sirp. <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/varia/emakeele-vaartus/>. Vaadatud 24.06.2020

Knowles, Malcolm S., Holton, Elwood F. III., Swanson, Richard A. 2005. *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.)* Burlington, MA: Elsevier.

Lister, Tiia 2012. *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu, Atlex.

Maehr, Martin L., Meyer, Heather A. 1997. Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review* 9(4), 371–409

Märja, Talvi; Lõhmus, Merle; Jõgi, Larissa 2003. *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn. Kirjastus Ilo

Org, Andrus 2010a. Gümnaasiumi ainekava – kirjandusõpetus poeetika võtmes. – *Õpetajate Leht*, 12. veebruar, lk 16–17.

Org, Andrus 2010b. Kirjandusõpetuse kontseptsioon. *Innove*.

<https://oppekava.innove.ee/kirjandusopetuse-kontseptsioon/>. Vaadatud 24.06.2020.

Org, Andrus 2010c. Väärtuskasvatus kirjandusõpetuses. Innove.

<https://oppekava.innove.ee/vaartuskasvatus-kirjandusopetuses/>. Vaadatud 24.06.2020.

Polson, Cheryl J. 1993. Teaching Adult Students. IDEA Paper No. 29. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation & Development, Division of Continuing Education. Kansas State University, 1–7.

Põlva Gümnaasium a. „Täiskasvanuõpe“. <http://pg.edu.ee/taiskasvanuope>. Vaadatud 24.06.2020

Põlva Gümnaasium b. „Sisseastumisinfo“. <http://pg.edu.ee/info-opilasele-ja-vanemale>. Vaadatud 24.06.2020

Rannap, Heino 2002. Eesti kooli ja pedagoogika kronoloogia. Eesti Haridusministeerium. Täiendatud 2012.

https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_kooli_ja_pedagoogika_kronoloogia.pdf

Vaadatud 24.06.2020

Reeve, Johnmarshall, Jang, Hyungshim 2006. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. – Journal of Educational Psychology, 98(1), 209–218.

Savicevic, Duasan M. 1991. Modern conceptions of andragogy: A European framework. Studies in the Education of Adults, 23(2).

Sutrop, Margit 2009. Väärtused ja haridus ühiskondlikuks kontekstis. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, 50–67.

Tallinna Ülikool a. „Andragoogika“ tutvustus. <https://www.tlu.ee/hti/andragoogika>. Vaadatud 24.06.2020.

Tallinna Ülikool b. „Andragoogika magistriõppekava“ tutvustus. <https://www.tlu.ee/hti/andragoogika-MA>. Vaadatud 24.06.2020.

The Douglas Fir Group 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. – *The Modern Language Journal* 100 (S1), 19–47.

Tough, Allen 1971, 1979. *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

Willing, Ken 1994. *Learning Strategies in Adult Migrant Education*. National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney.

Wong, Lillian L. C., Nunan, David 2011. The learning styles and strategies of effective language learners *Academic Journal*, 39(2), 144–163.

Adult learners learning motivation Estonian language and literature lessons based on the example of Põlva Gymnasium

Summary

The aim of the current MA thesis is to investigate adult learners' learning motivation in the Estonian language and literature lessons based on the example of Põlva Gymnasium.

The first part of the Master's thesis gives an overview of motivation theories, learning motivation and andragogy. In addition, there is an interview with Anu Vaagen, who is an adult instructor. Her experiences and ideas are combined with motivation and different theories and ideas of andragogy. The third paragraph includes methods of how to learn and study in language and literature lessons.

The second and empirical part of the MA thesis is based on questionnaire and five semi-structured interviews with adult learners.

The main research questions:

- How are adults motivated to learn in Estonian language and literature lessons?
- What motivates adult learners to learn Estonian language and literature in lessons?
- What methods can teachers use to increase the motivation of adult learners in Estonian and literature lessons?

As a result of the research, all study questions stated at the beginning of the paper were answered. As a result of the analysis and interpretation of the data, it was discovered that the motivation to learn the Estonian language and literature among adult learners is great. Most of them want to learn the Estonian language more and no one feels antipathy against Estonian language and literature lessons.

In addition to that it was discovered that the most important factors that affect learning motivation in Estonian language lessons are adults' current responsibilities connected with their family, children or work. Problems in private life can decrease the motivation. Other important aspects that were mentioned were a teacher's understanding attitude, flexible lessons and tasks and their submission. Adults like different conversations in

class best and they think that the Estonian language is important to learn. It is important for them to write and speak correctly, because they need these skills in their daily life.

In literature lessons adults liked reading texts and watching movies, but at home they do not have much time to read books because of other responsibilities. A teacher can increase their motivation in lessons by giving interesting tasks, which increase creativity. In addition to that it was discovered that one of the most important factors that affects reading interest is the choice of books. In literature lessons it is also important what books are chosen to read, also whether it is a contemporary or a classic book and if there is a way the adult can connect to the themes in the specific book. More often it is important for adults to know that the teacher understands and supports them.

The results of the study cannot be generalised to all adults who study in Estonian language and literature lessons but they give a possible insight into the thoughts and opinions of the adult learners in Estonian language and literature lessons in Põlva Gymnasium. This thesis is useful for me and other teachers in order to understand and motivate adult learners.

Lisad

Lisa 1. Küsimustikud eesti keele ja kirjanduse ainete kohta

eesti keel

Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele tundides Põlva Gümnaasiumi näitel

Tere

Olen Karina Toots ja koostan oma magistritööd teemal "Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides Põlva Gümnaasiumi näitel". Küsimustikule vastates valige palun etteantud vastusevariantide seast Teile sobivad variandid ja märkige need ära. Soovi korral võite oma vastuseid ka pikemalt selgitada, valides vastusevariandi „muu“. Avatud küsimustele on Teil võimalus ise vastused kirjutada. Uuring on anonüümne.

Ette tänades

Karina

Numbriskaala tähendused:

- 1 – ei nõustu üldse
- 2 – pigem ei ole nõus
- 3 – nii ja naa
- 4 – olen vahel nõus
- 5 – olen täiesti nõus

1. Sinu sugu

Mees

Naine

2. Sinu klass

10. klass

11. klass

3. Sinu vanus

18–20 aastat

21–29 aastat

30–39 aastat

40–49 aastat

50–59 aastat

4. Kirjelda oma kokkupuuteid eesti keelega enne Põlva Gümnaasiumisse õppima asumist.

5. Eesti keele tunnid on minu jaoks harivad, sest ma saan neist uusi teadmisi.

Vähe harivad 1 2 3 4 5 Väga harivad

6. Võrreldes teiste tundidega meeldivad eesti keele tunnid mulle väga.

Ei meeldi üldse 1 2 3 4 5 Meeldivad kõige rohkem

7. Eesti keel on võrreldes teiste ainetega minu jaoks raske.

Kerge 1 2 3 4 5 Väga raske

8. Minu jaoks pole oluline eesti keelt õppida, sest see on minu emakeel.

Pole oluline 1 2 3 4 5 Väga oluline

9. Õpin eesti keelt hoolsasti, sest soovin edukalt lõpueksami sooritada.

Ei õpi hoolega 1 2 3 4 5 Õpin hoolega

10. Eesti keele tunnid on minu kui täiskasvanud õppija jaoks arendanud alljärgnevaid oskusi:

Kriitilist mõtlemist
Iseseisvat õppimisoskust
Ajaplaneerimist
Lugemisoskust
Erinevate tekstide mõistmist/analüüsimist
Korrektset kirjutamisoskust
Suulist eneseväljendust
Muu:

11. Eesti keele tunnis meeldivad mulle kõige rohkem:

Ühised arutelud klassis
Eriliigiliste tekstide lugemine ja nende analüüsimine
Töövihikuülesannete täitmine
Konspekterimine
Harjutuste lahendamine töölehtedelt
Loovülesanded (loovkirjutamine)
Etteütlused
Väitlused
Kõne pidamine klassis
Muu:

12. Eesti keele tundides õpitu on minu jaoks vajalik ka tulevikus.

Pole vajalik 1 2 3 4 5 Väga vajalik

13. Eesti keele tundides töötan ma korralikult kaasa ja täidan vajaminevaid ülesandeid.

Üldse ei tööta 1 2 3 4 5 Töötan suure innuga

14. Tegelen tunnis kõrvaliste tegevustega, sest eesti keele tunnid on igavad.

Pole üldse igavad 1 2 3 4 5 Väga igavad

15. Eesti keele tundides ei näe ma põhjust pingutada, sest emakeelt oskan ma niisamagi.

Ei näe põhjust 1 2 3 4 5 Pingutan väga

16. Ma täidan hoolsasti koduseid ülesandeid.

Ei täida üldse 1 2 3 4 5 Täidan alati

17. Eesti keele õppimist mõjutavad ka minu isiklik elu ja kohustused töö või pere ees.

Ei mõjuta üldse 1 2 3 4 5 Mõjutavad väga palju

18. Kodused tööd jäävad vahel tegemata, sest ... (millisel põhjusel?)

19. Nimeta, kuidas saaks õpetaja sinu kui täiskasvanud õppija õpimotivatsiooni eesti keele aines/tundides suurendada.

20. Millised tegurid motiveerivad sind eesti keelt õppima?

Eesti keel on vajalik

Hea hinne

Eesti keele tunnid on huvitavad

Eriilmelised kodused tööd ja ülesanded

Paindlikud tingimused õppimisel ja tööde esitamisel

Õpetaja mõistev suhtumine

Muu:

21. Eesti keele eksami soovin sooritada...

Võimalikult maksimaalsele punktisummale ja hindele

Keskmisele tulemusele

Kasinala tulemusele

Muu:

22. Kirjuta siia, kui tahaksid veel midagi öelda eesti keele tundide või aine kohta.

kirjandus

Täiskasvanute õpimotivatsioon kirjanduse tundides Põlva Gümnaasiumi näitel

Tere

Olen Karina Toots ja koostan oma magistritööd teemal "Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides Põlva Gümnaasiumi näitel". Küsimustikule vastates valige palun etteantud vastusevariantide seast Teile sobivad variandid ja märkige need ära. Soovi korral võite oma vastuseid ka pikemalt selgitada, valides vastusevariandi „muu“. Avatud küsimustele on Teil võimalus ise vastused kirjutada. Uuring on anonüümne.

Ette tänades

Karina

Numbriskaala tähendused:

- 1 – ei nõustu üldse
- 2 – pigem ei ole nõus
- 3 – nii ja naa
- 4 – olen vahel nõus
- 5 – olen täiesti nõus

1. Sinu sugu

Mees

Naine

2. Sinu klass

10. klass

11. klass

3. Sinu vanus

18–20 aastat

21–29 aastat

30–39 aastat

40–49 aastat

50–59 aastat

4. Kirjelda oma kokkupuuteid kirjandusega enne Põlva Gümnaasiumisse õppima tulekut.

5. Võrreldes teiste tundidega meeldivad kirjanduse tunnid mulle väga.

ei meeldi 1 2 3 4 5 Väga meeldivad

6. Kirjanduse tunnid on minu jaoks harivad, sest ma saan neist uusi teadmisi.

Vähe harivad 1 2 3 4 5 Väga harivad

7. Kirjanduse tunnid tekitavad minus huvi kirjandust kui ainet edasi õppida.

Ei tekita suurt huvi 1 2 3 4 5 Tekitavad väga suurt huvi

8. Kirjandus on võrreldes teiste ainetega minu jaoks raske.

Kerge 1 2 3 4 5 Väga raske

9. Minu jaoks pole oluline kirjandust õppida, sest kirjandusest saadud teadmisi ei lähe mul hiljem vaja.

Pole oluline 1 2 3 4 5 Väga oluline

10. Õpin kirjandust hoolsasti, sest see aitab mul edukalt eesti keele riigieksami sooritada.

Ei õpi hoolega 1 2 3 4 5 Õpin hoolega

11. Kirjanduse tunnid on minu kui täiskasvanud õppija jaoks arendanud alljärgnevaid oskusi:

Kriitilist mõtlemist

Iseseisvat ajaplaneerimist

Lugemisoskust

Erinevate tekstide mõistmist ja analüüsimist

Kirjutamisoskust

Suulist eneseväljendust

Muu:

12. Kirjanduse tunnis meeldivad mulle kõige rohkem:

Ühised arutelud klassis

Tekstikatkendite lugemine ja nende põhjal küsimustele vastamine

Kirjanike elulugudega tutvumine

Konspekteerimine

Filmide vaatamine

Muu:

13. Usun, et kirjanduse tundides õpitu on minu jaoks vajalik ka tulevikus.

Pole vajalik 1 2 3 4 5 Väga vajalik

14. Kirjanduse tundides töotan ma innukalt kaasa ja täidan vajaminevaid ülesandeid.

Mitte üldse 1 2 3 4 5 Töötan suure innuga

15. Tegelen tunnis kõrvaliste tegevustega, sest kirjanduse tunnid on igavad.

Pole üldse igavad 1 2 3 4 5 Väga igavad

16. Ma täidan püüdliselt koduseid ülesandeid.

Ei täida üldse 1 2 3 4 5 Täidan alati

17. Loen alati läbi kohustusliku koduse lugemise.

Ei loe üldse 1 2 3 4 5 Loen alati korralikult läbi

18. Kirjanduse õppimist mõjutavad ka minu isiklik elu ja kohustused töö või pere ees.

Ei mõjuta üldse 1 2 3 4 5 Mõjutavad väga

19. Kodused ülesanded jäävad vahel tegemata, sest...(Millisel põhjusel?)

20. Millised tegurid motiveerivad sind kirjandust õppima?

Hea hinne

Eriilmelised kodutööd ja ülesanded

Õpetaja mõistev suhtumine

Kirjandus on vajalik

Tunnid on kaasahaaravad

Paindlikud tingimused õppimisel ja tööde esitamisel

Muu:

21. Kirjelda, kuidas saaks õpetaja sinu õpimotivatsiooni kirjanduse aines suurendada.

22. Kirjuta siia, kui tahaksid veel midagi kirjanduse tundide kohta öelda.

Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuude kava

Sissejuhatus

Tutvusta oma töö eesmärki. Anonüümsuse ning lindistamise vajalikkuse meenutamine.

Põhiosa küsimused

eesti keel

1. Mis pakub sulle eesti keele tundide juures kõige suuremat rahulolu?
2. Mis on sulle eesti keele tundide juures kõige olulisem?
3. Milliste teemade õppimine on sulle eesti keele tundide juures kõige tähtsam?
4. Kuidas sa ise hindaksid oma õpitulemusi eesti keeles?
5. Milliseks hindaksid oma panust eesti keele õppimisele võrreldes teiste ainetega?
6. Kuidas mõjutab eesti keel kui aine sinu õpimotivatsiooni?

7. Kuidas mõjutab sinu õpimotivatsiooni eesti keele aines sinu isiklik elu?
8. Kuidas saaks õpetaja sinu õpimotivatsiooni eesti keeles tõsta?
9. Mis sind eesti keele aines motiveerib?
10. Kuivõrd oluliseks pead enda jaoks eesti keele õppimist?

Intervjuu lõpuosa

Mida sooviksid veel lisada?

Tänamine

kirjandus

1. Mis pakub sulle kirjanduse tundides kõige suuremat rahulolu?
2. Mis on sulle kirjanduse tundide juures kõige olulisem?
3. Millised teosed sind kirjanduse tundides kõige rohkem kõnetavad?
4. Milliseid autorid tekitavad sinus kirjanduse vastu huvi?
5. Kuidas sa ise hindaksid oma õpitulemusi kirjanduses?
6. Milliseks hindaksid oma panust kirjanduse õppimisele võrreldes teiste ainetega?
7. Kuidas mõjutab kirjandus kui aine sinu õpimotivatsiooni?
8. Mis sind kirjanduse aines motiveerib?
9. Kuidas mõjutab sinu õpimotivatsiooni kirjanduse aines isiklik elu?
10. Kuidas saaks õpetaja sinu õpimotivatsiooni kirjanduses tõsta?
11. Kuivõrd oluliseks pead enda jaoks kirjanduse õppimist?

Lisa 3. Intervjuu küsimused Anu Vaageniga

1. Minu kui noore õpetaja ja täiskasvanute õpetaja jaoks tundus see 7. tase kuidagi eriliselt kõnekas. Mida see 7. tase tegelikult tähendab? Milline see baas seal on?
2. Millised võiksid olla erinevused täiskasvanute õpetamisel või siis koolitamisel?
3. Kui alati on täiskasvanud üldse ise otsima eesti keele põhjalisi koolitusi?
4. Kuidas leidsite tee täiskasvanute koolitamise juurde?

5. Mis sai otsustavaks, et soovisite gümnaasiumi juhatamise jätta ja pühendada koolitamisele?
6. Millised on erinevused gümnaasiumijuhtimise ja täiskasvanute koolitamise juures?
7. Milles see vastuolu võiks seisneda?
8. Kuivõrd olete te oma koolituste juures tundnud, et täiskasvanuid on erinev õpetada?
9. Millised võiksid olla need utsitamisvõimalused, et täiskasvanuid kaasata?
10. Kuidas iseloomustaksite täiskasvanute õpetamist?
11. Millised võiksid olla Teie kogemuse põhjal põhitõed noorele õpetajale täiskasvanute kohta?
12. Mida annab koolitajale täiskasvanutega töötamine?
13. Millised tegurid võivad veel olla probleemiks?
14. Milline on Teie arvates täiskasvanud õpilase puhul õpetaja roll?
15. Mida õpetaja ei tohiks täiskasvanutega töötamisel teha?
16. Millised oleksid soovitud algajale õpetajale, kes täiskasvanutega töötab?
17. Mis võiks olla kõige olulisem koolitamise/juhendamise juures?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Karina Toots,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Täiskasvanute õpimotivatsioon eesti keele ja kirjanduse tundides Põlva Gümnaasiumi näitel“, mille juhendaja on Birute-Klaas Lang, 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.

Karina Toots
25.06.2020