

Ühe Tuhkatriinu lugu

Luule(kogu) käsitlemine eesti kirjandusõpetuses

MARIE UDAM, JOOSEP SUSI, MERILYN MERISTO

Luuleõpetuse klassik Michael Benton (1978: 114) märkis pea poole sajandi eest tabavalt, et luuleõpetus on inglise keele ja kirjanduse ainekava Tuhkatriinu. Tuhkatriinu metafoor avab üllatavalt täpselt ka luule praeguse asendi Eesti kirjandusõpetuses ja laiemalt hariduseski: rikkalik pedagoogilis-poeetiline potentsiaal jääb kasutamata, poesia tundub hämar ja eemaletõukav, nii et lihtsam oleks selle ees sootuks silm kinni pigistada. Meenub ühe noore pedagoogi naljatlev vastus mõne aasta taguses intervjuus, mis uuris algajate õpetajate töökoormust: kui hakata luulekoguga õpilasele lähenema, pistab viimane kohemaid plagama (Palk 2020: 42).

Luuleõpetus on tõsine asi. Esiteks juba seetõttu, et laiema kultuuri- ja kirjandusteadvuse arusaamad luulest, luule lugemisest ja olulisematest poetidest, teostest ning värssidest kujundatakse ennekõike koolipingis. Luule käsitlemise praktikad mõjutavad otseselt ühiskonna suhtumist luulesse. See seostub omakorda kaanoni kujunemisega: kirjandusõpetuse tavadest ja väärtushoiakutest sõltub autorite ning tekstide esilekerkimine (Hennoste 1997: 63) ja – mis olulisemgi – luulealane huvi ja pädevus. Teiseks, luule kui kõige intiimsema ja intensiivsema keelega suhestumise viisi abil on võimalik koolis kujundada pädevusi ja oskusi, mida ilma poeetika kui võimsa kujundirelvata on keeruline saavutada. See kätkeb keele ja kunsti isiklikku tunnetamis- ja kogemisevõimet. Luuleõpetuse eesmärkideks on muu hulgas poeetiline nauding, rahvusliku kultuuriteadvuse põlistamine, noore inimese poeetilise ja sotsiaalse identiteedi kujunemise toetamine. Küsimus, kuidas luulet õpetatakse, on tõsine küsimus.

Nagu Arne Merilai (2004) on lootusrikkalt väitnud, peaks kirjandusõpetus vastu võtma kujundliku keelekasutuse väljakutse. Seda nimelt seepärast, et:

[...] ilukirjandusliku teksti poeetika on kirjandusõpetuse keskne ainesisu, mille abil toetatakse noore inimese kõigekülgselt kujunemisprotsessi. [...] Kirjandusõpetuse missioon on muu hulgas ilukirjandusteoste sisemiste seaduspärade avastamine, ilukirjandusliku kirjaoskuse kujundamine. Kirjanduses kui lugejakeskses aines võiks õppija omandada lugemise tehnilised võtted, aga ka selle aine tuuma, iseärasused – nimelt poeetika. (Susi, Org 2023: 29)

See on muidugi ideaal. Koolis võiks välja kujuneda luulelugemisharjumus, ent läbimõtlemata ja juhusliku käsitlemise korral tekib hõlpsasti luuletõrge.

Kirjandusõpetuse üle on viimastel aastatel seoses õppekavade ajakohastamisega päris palju arutletud, ennekõike on vaadeldud (kohustusliku) õppesisu ja kirjandustundide mahu küsimust. Samuti on ilmunud kirjandusõpetuse kujunemisprotsessi

vaatlevaid uurimusi (nt Kalamees-Ruubel 2014; Talviste 2019; Vaino 2023). Jätkuvalt puudub aga teadmine sellest, mida ja kuidas koolides tehakse. Luuleõpetuse, luulekaanoni kujunemise, luule oleviku ja tuleviku seisukohalt on oluline Eesti koolide luuleõpetuses selgust saada. Pole näiteks teada, milliseid autoreid koolides loetakse, mil moel luulet käsitletakse ja kuidas õpilasi lugemisel toetatakse. Siinne artikkel on esimene, mis seesuguseid küsimusi esitab. Tegu on seni kõige laiaulatuslikuma uurimusega, mis kaardistab luule positsiooni Eesti koolis.

Uurimus põhineb 2022. aasta sügisel läbi viidud poolstruktureeritud küsitlusel, millele vastas 84 kirjandusõpetajat üle Eesti (vastajatele on edaspidi viidatud V-tähe ja numbriga). Küsimused puudutasid käsitletavaid luuleteoseid, eelistatuid autoreid, luulekogude käsitusviise, luulehariduses ettetulevaid takistusi. Vaatlesime neid asjaolusid viimaste kümnendite luuledidaktiliste uurimuste valguses. Analüüsisime vastuseid kvantitatiivselt luulekogude arvu, loetavate autorite ja õpetajate lugemiseeliste kohta. Uuringu tuuma moodustasid kirjeldavat vastust eeldanud küsimused, mille eritelus kasutasime juhtumiülest ehk horisontaalset analüüsi.

Artiklis me ei vaatle kogu luuleharidust, vaid keskendume kitsamalt luulekogude käsitlemisele. Sel on mitmeid põhjusi, olgu siinkohal toodud neist neli: 1) luulekogu kui iseseisev kunstiteos on kirjandusõpetuses jäänud pea alati tagaplaanile, ka ainekavades on seda mainitud vaid riivamisi; 2) luulekogu kui tervikteose käsitlemine on kirjandusõpetuse üks teravamaid probleemkohti – õpilased jäetakse asjakohase suunamise ja toetuseta; 3) luulekogu kui tervikteose käsitlemisel töötatakse luulega pikema aja vältel; 4) luulekogude käsitlemise praktikad iseloomustavad luuleharidust ka üldiselt.

Luuleõpetuse kitsaskohad: didaktiline vaade

Suur osa viimasel paaril kümnendil ilmunud luuleõpetusega seotud teadusartiklitest algab tõdemusega, et luuleõpetust on uuritud häbiväärselt vähe. Esile on toodud probleemide kobarad, mille võtab kokku maksimim „õpetajad ei oska ja on ebakindlad, õpilased ei taha ja on hirmul” – st käsitusviisid ja õpetajate ning õpilaste hoiakud ei ole kohased keeruka poeetilise keelekasutuse avamiseks, mistõttu on tegu pigem õppimise jälgendamise kui tõhusa ja sügava õppimisega. Pealegi on noorte tekstikasutustav praeguseks sedavõrd muutunud, et varasemad käsitusviisid ei tarvitse enam toimida.

Esimene probleemide pundar on seotud **õpetajate** teadlikkuse ja hoiakutega. Uurimused Ühendkuningriigis (nt Poetry in Schools 2006/2007), Austraalias ja USA-s (nt Weaven, Clark 2013; Young 2016), Skandinaavias (Sigvardsson 2020), samuti mitu Eestis kaitstud magistritööd (Paasik 2013; Adamson 2015; Nool 2021; Päll 2023) annavad mõista, et õpetajad tunnevad luule käsitlemisel ebakindlust, neil on vähe kogemust, puuduvad luulealased teadmised ja luulet loetakse üldse vähe. Ei osata leida viise, kuidas poeesia õpilastele tähenduslikuks muuta (Benton 2000; Řeřichová jt 2014), ja iseäranis on murekohaks algajad õpetajad (Poetry in Schools 2006/2007; Young 2016; Dahlbäck jt 2018). Lisaks puuduvad nii aine-

alased kui ka didaktilised tööriistad, samuti jääb vajaka toetavatest meetodilistest ja didaktilistest materjalidest. Rahvusvaheliselt – mis küllap peab paika ka Eesti kontekstis – tuuakse esile tulemuskesksus: õpetajad keskenduvad ainekava täitmisele ja lõpueksamiteks valmistumisele, õpilasest lähtuv tekstikeskne lähenemisviis, mis seab esiplaanile noore inimese arengu ja pingutuse, nihkub tagaplaanile (vt Sigvardsson 2017).

Õpetamistöрге kandub hõlpsasti üle **õpilastele**. Mitmed eri riikide uurimused väidavad, et õpilastes on vaatamata harjumusele tarbida luulelisi tekste (räppmuusika, ühismeediaaluule, meemid jms) tekkinud luule suhtes õpitöрге (nt Farber 2015; Creely 2019; Palmiste 2021). Ses tähelepanekus pole midagi uut, kuna vastumeelsusest luule suhtes kirjutati juba aastakümnete eest (nt Benton 1986). Olgugi et lüürika teoreetilistes käsitlustes rõhutatakse, et iha rütmiliselt korrastatud tiheda ja sisekaemusliku teksti järele on jätkuvalt suur (nt Culler 2017: 173), peetakse koolikeskkonnas käsitletavat luulet keeruliseks, elitaarseks, suisa hirmutavaks, kultuuri-loomiselt oluliste luuleteoste nähtavaks ja tähenduslikuks tegemine valmistab raskusi (Dressman 2015). Õpilaste luulealane kogemus – vähemasti kui pidada silmas nn traditsioonilist poeesiat – on ahtake.

Õpilaste jaoks on luule igav, ligipääsmatu. Paljuski tingib selle ebasobiv metoodika, kiirustamine, liigne keskendumine luuletuse formaalsetele tunnustele või vastuoksa, üksnes vastuvõtja emotsioonidele. Alates eetilise pöördest kirjandusdidaktikas umbes poole sajandi eest on **luulekäsitlus** lääne kultuuris muutunud retseptiooniteooriate ja õppijakeskse lähenemise valguses üha enam lugejakeskseks, toetutakse sageli Louise Rosenblatti (1978) välja töötatud lähenemisviisidele ja arusaamadele lugeja ning luuletuse vahelistest suhetest. Sedakaudu on luuleõpetus kaugenenud kirjandusteadusest. Teisisõnu, luuleõpetuses domineerib kas radikaalselt juhuslik lugejakeskne või nn parafrastiline või naiiv-positivistlik käsitlus, „mis taandab kõik õppematerjalis sisalduvad laused ühe ja sama tasandi informatsiooni, mingiks üleüldiseks „sisuks”, mis meelde jätta” (Talviste 2019: 44). Viimast iseloomustab Juri Lotmani (2006: 25) kunagine tõdemus, et „tugevasti koolipraktikasse sööbinud metoodika, mille kohaselt vaadeldakse eraldi „ideelist sisu” ja „kunstilisi iseärasusi”, põhineb kunsti põhialuste mittetundmisel ning on kahjulik, sest süstib massilugejasse väärkujutlust kirjandusest kui viisist esitada pikalt ja ilustatult neid samu mõtteid, mida saab öelda lihtsalt ja lühidalt.” Luuletust vaadeldakse kui formaalset objekti, mitte kui lugejat potentsiaalselt raputavat ja kujundavat sündmust. Rahvusvahelistel kirjandusdidaktikute konverentsidel on kerkinud esile tõdemus, et õpetajad käsitlevad luule puhul tasandeid ja nähtusi, mida nad ise ei pea oluliseks – kõrvale jääb luule essents, luule luulelisus.

Kirjandusdidaktika väljal on märgata luuleõpetuse vastu siiski üha suurenevat huvi: üritatakse raputada didaktilisi põhimõtteid (mida, miks ja kuidas õpetada) ja värskendada ajale jalgu jäänud metoodikat. Selle taustaks on asjaolu, et luule positsioon kirjandusõpetuses on üha marginaalsem. Olgugi et eesti ainekavad rõhutavad žanridevahelist tasakaalu, pööratakse koolis luulele võrreldes proosaga vähem tähelepanu (vt Salm 2012) ja see näib olevat nii ka mujal maailmas (nt Simecek, Rumbold 2016; Dahlbäck jt 2018). Nii tajuvad luuledidaktikud teravalt luule kõrvale-

jätmist, samal ajal näevad nad vajadust arusaam luuleõpetusest ümber mõtestada ning naasta kõigepealt küsimuse juurde, mida luule endast kujutab ja mida sellega peale hakata (Creely 2019).

Luuledidaktika kutsub üles lähtuma õpilasest, arvestama muutunud tekstikasutustavasid. Näiteks käsitletakse luule multimodaalsust (nt Xerri 2012; Wandera 2016), visuaalsust (nt Haramija, Batič 2018) ja performatiivsust. Kanooniliste tekstide asemel võiks alustada tehnoloogilise arengu ja võrgustamisega esile kerkinud luuležanridest, näiteks ühismeedialeulest (Kovalik, Curwood 2019) ja videoluulest (Höglund 2017), või tekstidest, millega õpilased igapäevaselt kokku puutuvad, näiteks räppmuusika (Belle 2016; Päll 2023), kuigi viimase kasutamisse õppetöös võivad õpetajad suhtuda ettevaatlikult (Kumar 2018). Didaktikud – ja kindlasti ka suur osa õpetajaid – otsivad viise, kuidas muuta luule käsitlemine tõhusamaks ja õpilaste luulealane kogemus sügavamaks, kasutades teisi meediume ja kunstivaldkondi: kujutatavat kunsti (nt Kleppe 2018), tantsu (nt Delchamps 2018; Jusslin, Höglund 2021), filmi (nt Bryer jt 2014) või arvutimänge (Coles, Bryer 2018).

Interdistsiplinaarsus, multimodaalsus ja aktiivõppemeetodid tõhustavad kindlasti luuleõpetust, aga luule lugemine nõuab ennekõike süvenemist, sest – nagu ütleb pedagoogika alusprintsipiip – huvi ja mõistmine on süvenemise tulemused. Tekstikeskse emakeeleõpetuse aluseks võiks pidada sügava mõistmise kontseptsiooni, mis lähtub asjaolust, et mõistmine ja teadmine eeldavad kontseptuaalsete teadmiste kinnistamist ja laiendamist. See on aeglane ja mitmeetapiline protsess (vt nt Lantolf, Poehner 2014; Meyer, Coyle 2017). Võtame näiteks ühe metakontseptsiooni – metafoori. **Pealiskaudne õppimine** näeb välja nõnda: õpilane saab teada, mida tähendab metafoori, ja oskab tunnis, õpikeskkonnas selle ära tunda, tõmmata näiteks luuletuses metafoori joone alla. See on pelgalt esimene samm, sest enamasti on uus teadmine peagi ununenud, püsivat mälusisu ei teki. Nüüd peaks õpetaja, selle asemel et liikuda edasi järgmise teema juurde, aitama õpilasel **luua seoseid** varasemate teadmistega, teiste kontseptsioonidega, õpilase isikliku eluga. Seejärel võiks järgneda kolmas faas: õpilasel tuleks ka metafoori **sõnastada**, seda eri viisidel, erinevates suhtlusesituatsioonides ja eri eesmärkidel kasutada. Alles lõpuks võib liikuda faasi, kus üks metakontseptsioon, näiteks metafoori, muutub omaks, õpilane **mõistab** metafoori ja metafoorsust ning suudab seda **kõikides olukordades kasutada**. Selline protsess on ka luulekogu kui tervikteose käsitlemise alus. Kõik algab arusaamast, et lähtuma peab õpilasest, liikuda tuleb samm-sammult, sügav mõistmine võtab väga kaua aega ja nõuab süvenemist ning pingutust.

Luulekogu kui tervikteos

Luulekogude käsitlemine jääb „sageli juhuslikuks ja pealiskaudseks” (Palmiste 2021: 4). Traditsiooniliselt on tervikteoste käsitlemine näinud välja nõnda: õpilane saab teose pealkirja ja kuupäeva, mis ajaks tuleb teos läbi lugeda, ning sel kuupäeval ootab ees lugemiskontroll. Selline protsess läheb vastuollu aga igasuguse teadmise õppimisest. Õieti ei tasu säärast lähenemist õppimiseks nimetadagi. Enamasti õpilased

ei teagi, mida nad tegema peavad, ning sageli on luulekogu loetud viimasel hetkel ajasurvel, lõpuni jõudmatagi.

Luulekogude kui tervikteoste käsitlemist on uuritud harukordselt vähe, vaid mõni magistritöö on seda vaadelnud juhendatud lugemise perspektiivist (nt Nool 2021). Tervikteoste käsitlemine pole mujal sugugi nii enesestmõistetav kui Eestis – enamasti töötatakse tekstikatkenditega. Kuivõrd suur osa õpetajakoolitusest nii Tallinnas kui ka Tartus tugineb paljuski Edward Deci ja Richard Ryani (2000) isemääramisteesooriale, siis vaatleme väga põgusalt luulekogu käsitlemise põhitõdesid kolme õppimise aluseks oleva psühholoogilise baasvajaduse aspektist.

Kompetentsusvajadus. Luule käsitlemisel juhtub sageli, et õpilasel pole aega süvenemiseks ega vajalikku tööriistakasti, et sukelduda poeetilisse aegruumi, ning tal tuleb juba enne luuletuste tähenduslikuks muutumist anda vastuseid, lahendada ülesandeid. See toob kaasa olukorra, kus vastused on juhuslikud ning õpitegevuste õnnestumine või mitteõnnestumine pole seotud järkjärgulise pingutamisega, vaid sõltub Jumala armust. Nõnda on kerge tekkima arusaam, et luule on midagi elitaarset ja ligipääsmatut.

Saavutamaks olukorda, kus õpilasel tekib tunne, et ta saab hakkama, peab ta esmalt teadma, mida teha tuleb, kuidas luuletustele läheneda, millele keskenduda – õpilaselt ei saa nõuda luulekogude sügavat mõistmist, kui ta pole nendega varem põhjalikult kokku puutunud, kui teda ei ole aidatud. Õpetaja peaks olema õpilase jaoks olemas, toetama ja toetama teda ka siis, kui tegu on iseseisva lugemisega, kui õpilane on raamatuga üksi – õpetaja peaks seadma fookused, juhendama, motiveerima, naasma tekstide juurde kontakttundides, aitama lugemisaega planeerida, läbivalt tagasi- ja edasisidestama. Uurimused näitavad, et viljakas on näiteks lugemispäevikute või -logide kasutamine: lugemist alustatakse varakult, küsitakse ise tagasisidet, ollakse aruteludeks valmis ning jõutakse sügavamale ja isikupärasema teadmiseni. Ühesõnaga, luulekogu käsitlemine peab aset leidma järk-järgult, samm-sammult sügavamale ja üha keerukamaks minnes.

Autonoomiavajadus. Luulekogule tuleb läheneda õpilase vaatepunktist, arvestada tema lugemis- ja elukogemust, õpistrateegiaid, kaasata käsitlusse materjale ja tekste tema elust. Seetõttu ei ole võimalik luulet lugeda kiirustades, see peab aset leidma õppijale sobivas tempos. Kindlasti peaks õpetaja jälgima, et luulekogude lugemisel oleks õpilasel võimalus ise avastada eri tähendusmustreid, õpetaja ülesanne on suunata, aidata luua seoseid varasema lugemusega, nii et õpilane pakuks omapoolseid tõlgendusi. Niisiis, õpetaja suunab ja toetab, aga ei ütle ette, mida üks või teine luuletus tähendab.

Arvestada tuleks veel paari aspektiga: luulekogu käsitlemine, luuletuste lugemine, õpitegevused peavad olema õpilasele tähenduslikud ja väärtuslikud, need ei saa olla suvalised tekstid ega tegevused, mis noore inimese maailmapildiga ei haaku. Kirjandusõpetajad – ja ilmselt teistegi erialade pedagoogid – peavad autonoomiavajaduse toetamise all sageli silmas valikute andmist. Igasugune valik ei ole aga tõhus. Õpilasel peab olema võimalus langetada luulekogu käsitlemise vältel mõtestatud, tähenduslikke valikuid. Autonoomia puhul on oluline ka õpetaja käitumine negatiivsete emotsioonide korral. Luuletõrge toob klassiruumi tihtipeale õpilaste

negatiivsed hinnangud, viitsimatuse lugeda, haigutused jne – see kõik on normaalne, seda tuleb respektierida, mitte halvustada.

Seotusvajadus. Nagu öeldud, saab luulekogule läheneda üksnes õppija vaatenurgast. Olukorras, kus õpilasel on aega ja piisavalt toetust, pingutatakse rohkem ja jõutakse sügavamale. Õpetajat võiks huvitada iga õpilase mõte, kellegi väljaütlemisi, arusaamu ei ole kohane halvustada. Seotusvajaduse tagamiseks võiks ka luulekogu käsitlemine leida aset üheskoos avastades, ka õpetaja võiks soovida sukelduda poeetilisse aegruumi koos õpilastega.

Luulekogusid saab edukalt käsitleda rühma- ja paaristöödes, mis toetavad omavahelist suhtlemist ja seega seotusvajadust. Usaldusliku õhkkonna loomine on kõige alus, et tekiks oskus sõna võtta, midagi arvata ja enda seisukohti põhjendada, samuti osata anda tagasisidet ja kuulata teisi. Luule käsitlemisel on iseäranis esil õpilase hääl, tema isiklik aegruum ja taju – kõik arvamused on aktsepteeritavad, kuni neid põhjendatakse. Luulekoguga on seda viimast hea harjutada, kuna loominguiline tõlgendus lubab suuremat subjektiivsust ja see omakorda nõuab oma arvamuse argumenteerimist.

Luuleõpetuse kitsaskohad: õpetajate vaade

Nagu eelnevalt öeldud, seostub luulega tugev õpitõrge. Uuring püüdis välja selgitada, mis on õpilaste luulekauguse tagamaad, mis valmistab luule juures raskusi ja mis tekitab hirmu. Peamise murekohana töid õpetajad küsitluses esile **ilukirjanduse vähese väärtustamise** ja õpilaste **vähese lugemuse**. Kõlama jääb suisa välja-pääsmatustunne, pettumus, resignatsioon: „Piirav on tänaste inimeste absoluutne lugemisharjumatus” (V84); „Ilukirjandust väärtustatakse aina vähem, veel kaugemale jääb luule” (V13); „Et nad üldse loeksid midagigi...” (V49).

Kui Merilai osutas **kujundliku keelekasutuse** väljakutsele, siis õpetajad nentisid, et poeetika valmistab õpilastele tõsisemaid raskusi, mis tuleb esile ka didaktilistes uurimustes (nt Pieper 2020: 126–127). Väidetud on isegi, et õpilased kipuvad luuletusi lugema proosatekstidena, mida seejuures pole tarvis tõlgendada (Sigvardsson 2017).

[J]ohtuvalt olematust lugemisharjumusest on ka nende fantaasiamaailm olematu. Paat ongi paat, lind ongi lind ja nii edasi. Või võib ka väita, et enamusel neist puudub kujutlusvõime. Sedasi luule juurde minna.... No andke andeks! (V62)

Luulekeele ja kujundite sisuline mõistmine, seega ka luuletuse sisuline mõtestamine. Nad võivad teoreetiliselt kujunditest aru saada, kuid tegelikult luuletuses neid praktiliselt ei näe. Seetõttu on luulekeele mõistmine keerukas. (V14)

Kõige keerulisem tundub olevat mõistmine, et sisu ja vorm kannavad mõlemad ühist eesmärki, annavad koos tähenduse. (V25)

Ei mõisteta põhitermineid. Definiitsioon ehk tuubitakse pähe, ent päriselt ei saada sellest aru ning konkreetset stiilikujundit ei märgata luuletuses. Vahest on argikeel nii muutunud, et luulekeele mõistmiseks pole ka põhjust. Vahest aga on asi aastakümnete pikkuses igavas luuleõpetuses, mis on jätnud oma jälje läbi vanemate ka praegustele õpilastele. (V13)

Kujundlik keelekasutus ei muutu õpilasele tähenduslikuks, mistõttu jääb ka luuletus arusaamatuks ja seda seostatakse laiemalt aset leidva **süvenemisvõime** nõrgenemisega. Õpetajad tunnevad muret, kuidas suunata õpilasi luulesse süvenema. Küsitluse vastused kinnitasid, et õpiharjumused ei toeta korduvat, süvenenud lugemist: õpilase jaoks ei ole ülesanne avivahend sügavamale poeetilisse aegruumi sukeldumiseks, vaid tüütu kohustus.

Süvenemine ja ülelugemine tundub tülikas – õpilased on harjunud ülesannetega n-ö kiiresti ühele poole saama. (V24)

Õpilaste jaoks on aina keerulisem metafoore ja teksti mõista, sest loetakse ja süvenetakse aina vähem. (V31)

Omaette probleemide kobar ilmneb seoses õpilastega, kelle **emakeel ei ole eesti keel**. Ilmselgelt on sellisel juhul kujundliku keelekasutuse mõistmine keerukas: „Luulekeeles jäävad keerulised sõnamängud venekeelse õpilase jaoks kaugeks” (V46). Eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis on tegu eriti aktuaalse probleemkohaga.

Õpetajad tõid välja ka õpilaste ahta **sõnavara**, millele on luule käsitlemise kontekstis osutatud varemgi (nt Org 2000: 5; Salm 2012: 4). Küsimus pole niisiis üksnes kujundlikus keelekasutuses, vaid kõige lihtsamatest sõnadest arusaamisest: „Õpilastel on küllaltki väike sõnavara – paljud luulekujundid jäävad arusaamatuks” (V31); „Otsesest tähendusest ei saa aru. Saati siis teisest plaanist ja mõttest.” (V48)

Õpilaste lugemisharjumuse ja vähese akadeemilis-poeetilise võimekusega käib käsikäes asjakohaste **metoodilis-didaktiliste materjalide puudus**. Katre Talviste (2019: 49) on tabavalt sõnastanud, et „ühenduslülid epiteetide allajoonimise või epiteete sisaldavate fraaside moodustamise ning tekstide „lahtimõtestamise” vahel on väga harvad ja juhuslikud ka kõigis meie kirjanduse õppematerjalides. See tähendab, et põhimõtteline murrang, mida haridusuuendus nõudleb, on suuresti jäetud õpetajate õlule.”

Vajaks just metoodilisi juhiseid, kuidas luulekogu või luuletust käsitleda nii, et see muutuks ka õpilaste jaoks tähenduslikuks. Kuidas veel paremini suunata õpilasi luule mõistmiseni ning kuidas seostada luulet eluga? Sooviks rohkem konkreetseid meetodeid. (V1)

Väärtustan alati praktilisi materjale: lugemissoovitused, tunnikavad, meetodid ja harjutused. Arvan, et neid võiks luule käsitlemiseks olla rohkem, õpetajad võiksid oma loodud materjale ka julgemalt jagada. (V2)

Tunnen puudust tegevõpetajate lahedatest meetodilistest lähenemistest. (V9)

Tunnengi puudust sellest, et oleks mõne konkreetse luulekogu käsitlemiseks materjal/töölehed, näiteks sellised, mida on proosa tervikteoste käsitlemiseks loodud. (V42)

Luule puhul olen küll õppematerjalist puudust tundunud: kuidas võiks käsitleda luuletoest [*sic!*], mida terve klass loeb? Milliseid tegevusi teha? Mida hinnata? Teoreetiliste näidetega materjali, mida õpilastega kasutada, eriti 3. kooliastmes pole väga häid materjale saada (või pole neid lihtsalt leidnud, kuid tunnen, et õpik ei aita). (V60)

Jõulisemalt reageerivad õpetajad aga palvele hinnata **olemasolevaid õppe-****materjale**. Õpikute pakutud lähenemine ei toeta tõhusat õppimist ega luule sügavamat mõistmist, materjalid on igavad, ülesanded ebakohased ja aegunud:

Tunnen puudust kaasaegsest luulest õpikutes (tegelikult siis kaasaegsetest õpikutest). (V4)

Kirjanduseõpikus on antud reeglina ainult luuletus ja mõned küsimused selle põhjal, kuid põhjalikumat luuletuse käsitluse juhust põhikooli õpikutest ei leia. (V5)

Õppevara on üheülbaline, sageli õpiku autori nägemuse keskne. Kohati liialt tehniline, teisalt keeruliselt kirjutatud. [---] Ülesanded on oma tüübilt liialt sarnased ning kohati pastakast imetud, mitmekülgsema ja loovama lähenemise nimel peab õpetaja ise palju pingutama. (V9)

Õpikud on amortiseerunud ning lisamaterjale pole koolil võimalik soetada, pole vahendeid. (V13)

Kuidas saab hinnata midagi, mida pole, heast gümnaasiumi kirjandusõpikust tunnen suurt puudust. Praeguste sisu ei vasta põhikoolist tulnu tasemele, seevastu ülesanded on äärmiselt lapsikud. (V17)

Praegused materjalid (õpikud) on täis teismeliste kaugeid tekste, kasu oleks sügavamaid analüüse soodustavatest küsimustest ja ülesannetest. (V23)

Tegelikult põhikoolile suurt midagi polegi. Kirjandusõpikutes olev on väga keskine. Luulenäited on üsna rasked. (V51)

Uuring kaardistas, millisest õppevarast, teoreetilisest või meetodilisest materjalist on õpetajatele luule ja luulekogude käsitlemisel abi olnud. Üldhariduskooli õpetajale on luule õpetamisel kõige olulisemaks toeks gümnaasiumiõpik „Poeetika” (2003), mille luuleosa autor on Arne Merilai. Seal saab vajadusel eri poeetiliste meta-kontseptsioonide definitsioone järele vaadata. Mitmel korral nimetati Contra ja Ilme Mõttuse kogumikku „Luule on mäng. Võtteid ja mõtteid luuletuste kirjutamiseks koolitundides” (2021), Jaak Põldmäe „Eesti värsiõpetust” (1978, 2002) ja Maarika Lipsu ülesannetekogu „Seitseteist võimalust luule käsitlemiseks koolitunnis. Abimaterjal 5.–12. klassi kirjandustundide ilmestamiseks” (2013). Jääb kõlama, et sisukaks luule käsitlemiseks peab õpetaja esmalt leidma aja suureks eeltööks, sest häid ja terviklikke materjale lihtsalt ei ole. Tihti otsitakse materjale eri allikatest: internetist, kirjandusõpikutest, meetodilistest abivahenditest. Materjale põimitakse ülikoolist ja koolitustelt saadud teadmistega. Arvestades ühtlasi emakeeleõpetajale seatavaid ühiskondlikke ja sageli ka koolisisesed ootusi ja vastutust, tekib küsimus, kust peaks kirjandusõpetaja leidma veel aja, et ise midagi lugeda.

Samuti kui luuledidaktilistes uurimustes toodi luule käsitlemise takistusena välja **õpetaja vähesed teadmised luulest ja luulekogudest**. Siin kõlab kaasa pedagoogika kuldreegel: õpetaja ei saa õpetada sügavamalt, kui on tema enda teadmised.

Ütleksin, et piiranguteks ja takistusteks on eelkõige aeg, nagu ta ikka õpetaja töös olema kipub. Mida rohkem jõuan ise lugeda, seda rohkem jõuan ka õpilastele teoseid soovitada. Paraku tunnen, et teadmised luulekogudest võiks olla palju laialdasemad, sest lihtsalt ei jõua ennast kõigega kurssi viia. (V24)

Peamine takistus on teadmatus luulekogudest, vähemalt uuematest, hiljuti ilmunud luulekogudest. Mida üldse võiks lugeda anda. (V13)

Minu enda puudulik ettevalmistus, kogemus, oskus teemale läheneda, õpilast luulet lugema motiveerida. (V16)

Mida loevad kirjandusõpetajad?

Eesti kirjandusõpetaja, nagu lugejaskond laiemaltki, loeb proosat. Küsimusele žanrilisest eelistusest vastas koguni 83% õpetajatest, et eelistab esimese valikuna lugeda proosateoseid. Üksnes 13% valis eelistatumaks ilukirjanduse põhiliigiks luule. Veelgi sandimas seisus on näitekirjandus, nimelt vaid 4% vastanutest avaldas draamalembust. Kui 1990. aastate kirjandussituatsiooni juures on korduvalt esile toodud luule marginaliseerumine ühiskonnas ja ka kirjandusvälja sees, siis kirjandusõpetajate lugemisharjumus näib tendentsi süvendavat: kui õpetaja loeb proosat ja õppematerjalid on proosa poole kaldu, siis koolitunnis loetaksegi ennekõike proosat.

Sedavõrd mustvalge kõik muidugi pole. Mitu õpetajat tõdes, et meeleldi loevad nad kõike, et ühe põhiliigi eelistamine on tinglik: „Ma ei eelista midagi, lihtsalt proosa lugemise maht on kõige suurem. Ülikooli diplomitöö tegin luulest.” (V72) Ja

teine õpetaja: „Ma eelistan eelnevast valikust kõike, aga kõike valida ei saa. Ma ei ole selle usku, et kirjandusõpetaja on ühe põhiliigi lugeja.” (V18)

Uurides konkreetset luule lugemise harjumuse kohta, selgus, et viiendik õpetajatest loeb luulet harva (19%) või ei loe üldse (2%). Sageli loeb luulet umbes kolmandik õpetajatest, pooled vastanutest teevad seda aeg-ajalt. Seejuures toodi välja tõsiasi, et luule lugemine on seotud ametikohustustega: „[---] sage luulelugemine ripub ära mu tööst. Muidu, mine sa muidugi isahane tea, ma selle poeesiaga ilmselt nii tihti läbi ei käiks.” (V62) Lisame isikliku tähelepaneku: vähemasti õpetajakoolituse tudengid ei kipu luulet lugema.

Palusime õpetajatel nimetada oma meelispoete. Ühtekokku nimetati 126 autorit, kusjuures kõige populaarsemad luuletajad on kirjandusõpetajate seas Kristiina Ehin ja Doris Kareva, keda mainiti vastavalt 36 ja 28 korda. Kui kõrvale jätta Leelo Tungal, keda mainitakse suure tõenäosusega seetõttu, et tema luule on esindatud põhikooli esimestele klassidele mõeldud kirjandusõpikutes, siis ühtegi teist nüüdisluuletajat ei mainitud vähemalt kümnet korda. Seejuures on Ehin populaarseimatest ainus, kes debüteerinud viimase 35 aasta jooksul. Sellele, et õpetajad ei ole nüüdisluulega sina peal, on varem osutanud Ele Adamson (2015: 109). Ülejäänud meelisluuletajad on varasest eesti luulest (Juhan Liiv), arbujad (Betti Alver ja Marie Under), 1960. ja 1970. aastate luuleuudenduse autorid (Artur Alliksaar, Jaan Kaplinski ja Juhan Viiding), sekka mahub Karl Ristikivi oma ühe luulekoguga. Rohkem kui korra mainiti veel viit eesti nüüdisluuletajat: Mathura, Sveta Grigorjeva, Tõnis Vilu, Carolina Pihelgas ja Lauri Sommer.

Tähelepanuväärne on seegi, et kui proosakirjanduse puhul paistab välisautorite ja eesti kirjanike vahel valitsevat tasakaal, siis luule lugemises (ja ka luule käsitlemises) on esil pelgalt eesti autorid. Rohkem kui korra nimetati järgmisi välisautoreid: Rumi, lord Byron, Emily Dickinson, Sylvia Plath, Charles Bukowski, Jevgeni Jevtušenko, Edgar Allan Poe, William Shakespeare. Mingit seost nende nimede taga on keeruline tabada. Üldiselt on selge, et eesti kirjandusõpetaja nüüdisluulet ei armasta ja välisluulet ei loe.

Mida loetakse kirjandustundides?

Mitu õpetajat toob välja, et luulet analüüsitakse õppeaasta jooksul sagedamini kui vaid ühel korral, aga luulekogu kui tervikteoseni ei jõuta: „Pigem loeme erinevate autorite luuletusi, tervikteosele panen vähem rõhku” (V5); „Käsitleme küll mõne kirjaniku luuletusi kogumikkudest, kuid tervikteosena luulekogu ei ole käsitletud” (V63). Ühe õpetaja hinnangul on õpilased II kooliastmes veel liiga noored luulekogu käsitlemiseks, leidis ka õpetaja, kes arvas, et põhikoolis ei peakski luulekogusid lugema, sest „see tapab luulehuvi” (V9).

Kirjanikke, kelle luulekogusid õpilastega käsitletakse, mainiti meelispoetidest (126) oluliselt vähem: 70. Küsimuse all, missuguseid luulekogusid põhikooli ja gümnaasiumi kirjandusõpetuses käsitletakse, nimetati enamasti autoreid, vähem konkreetseid tervikteoseid, mis on ka mõistetav, sest sageli antakse just luulekogude

käsitlemise juures õpilasele valikuvabadus. Nimetati 39 põhikoolis ja 48 gümnaasiumis käsitletavat autorit. Põhikooliõpetajad töid välja 24 ja gümnaasiumiõpetajad 14 luulekogu pealkirja. Alljärgnev tabel annab populaarsuse järjekorras ülevaate tänapäeva koolides enim käsitletavatest autoritest, kes ilmselt ongi laiemas kirjandusteadvuses järgnevatel kümnenditel kesksel kohal. Mingit ühtsust eesti luuleõpetuses sel tasandil esile ei kerki – kõige populaarsem autor on taas Kristiina Ehin, aga temagi luulekogu käsitlesid üksikud õpetajad. On autoreid, kelle käsitlemine on seotud pika kirjandusõpetuse traditsiooniga (Liiv, Koidula). Võib oletada, et suur osa eestlasi nimetabki luuletajatest nimesid, nagu Ehin, Contra, Liiv, Koidula ja Kareva.

Tabel 1. Enim käsitletavad autorid põhikoolis ja gümnaasiumis.

Autor	Põhikoolis	Gümnaasiumis
Kristiina Ehin	10	5
Contra	10	2
Juhan Liiv	6	3
Lydia Koidula	4	1
Doris Kareva	3	2
Paul-Eerik Rummo	2	3
Jürgen Rooste	2	3
Jaan Kaplinski	3	1
Leelo Tungal	4	0
Wimberg	3	0
Ilmar Trull	3	0

Ajakohastatud õppekavades nimetatakse ka kindlad autorid, keda kõik eesti õpilased peaksid lugema: „Selleks et hoida kultuuri järjepidevust ning kujundada põlvkondlikku ja rahvuslikku ühisteadvust, on gümnaasiumis oluline lugeda ja ühiselt käsitleda eesti kirjanduse klassikuid ja tüvitekste, teiste hulgas [---] B. Alveri, P.-E. Rummo, J. Kaplinski, J. Viidingu ja D. Kareva luulet” (GRÕK 2023: 10). Ja „Eesti luule esindusautorid põhikoolis on L. Koidula, Juhan Liiv, M. Under, H. Runnel ja L. Tungal” (PRÕK 2023: 11). Neid autoreid tingimata koolis praegu ei käsitleta, selleks ei ole ka sobivat õppevara. Küll on selge, et kindlate nimede võrra jääb vähem aega, et tegeleda autorite, teoste ja tekstidega, mis oleksid õpilasele ehk tähendusrikkamad.

Niisiis ei loeta luuleklassikat eesti kirjandusõpetuses eriti luulekogudena. Õpetajad töid kahel korral välja, et käsitlevad tervikteosena Ehini luulekogu „Aga armastusel on metsalinnu süda”, ühel korral nimetati kogu „Janu on kõikidel üks”. Kaks korda toodi käsitletavate teostena välja Contra kogud „Contrarünnak” ja „Legoist”, ühel korral nimetati kogu „Bussijaamas on Valgre Raimond”. Kuigi fs populaarseimate autorite sekka ei jõudnud, töid kaks õpetajat siiski välja, et käsitlevad luulekogu „2004”.

Luulekogu valikukriteeriumid

Õppekava näeb ette, et põhikooliõpilane loeb kooliaastas vähemalt neli (st neljandast kuni üheksanda klassini kokku vähemalt 24), gümnaasiumiõpilane igal kursusel kolm või neli (st kolme aasta peale kokku 15–20) tervikteost. Nii 2023/2024. õppeaastast kohustuslikuks muutunud põhikooli ajakohastatud ainekava kui ka õppeaastast 2024/2025 kohustuslikuks muutuv gümnaasiumi ajakohastatud ainekava rõhutavad žanridevahelist tasakaalu. Niisiis võiks eeldada, et alates 5. klassist, mil eesti keel ja kirjandus muutuvad eraldi õppeaineteks, loeb õpilane igal aastal vähemalt ühe luulekogu. Kõik vastanud gümnaasiumiõpetajad seda ka eeldavad ning nende seas leidis poeesiaentusiaste, kes paluvad läbi lugeda kaks või enamgi luulekogu. Ent pea veerand (23%) põhikooliõpetajatest ei ole luulekogude kui tervikteoste lugemist õppeprotsessi lisanud. Tervikteoste valik on tegelikult proosa poole kaldu, isäranis kui vaadata näiteks koolide kodulehekülgedel avalikult kättesaadavaid lugemisnimekirju.

Luulekogude valik ja selle valiku langetamine kui õppeprotsessi osa võiks alata eesmärgiseadest ja küsimusest, mida peaksid eesootavad õpitegevused õpilases arendama. Ajakohastatud õppekavades on põhjalikult kirjeldatud, millest tuleb tervikteoste – sealhulgas luulekogude – valikul lähtuda. Isäranis oluline on avalause, mis annab mõista, et koolis halba kirjandust ei loeta. Lahtiseks jääb aga, mida kujutavad endast põhjendatud proportsioonid.

Kirjandusteoste valiku põhikriteeriumideks on **kunstiväärtus, humanistlik suunitlus ning positiivne mõju** õpilastele, teoses püstitatud **probleemide aktuaalsus** õpilaste kõlbelisel kasvatamisel ning sallivuse kujundamisel. Samuti peetakse teoste valikul silmas õpilaste **eakohaseid psühholoogilisi ja intellektuaalseid võimeid ning huvisid**. Lugemisvara valikul arvestatakse **eesti ja maailmakirjanduse, klassikalise ja tänapäeva kirjanduse ning eri žanre esindavate luule-, proosa- ja draamateoste põhjendatud proportsioone**, nais- ja meesautorite esindatust ning kooliastmele kohaseid teemavaldkondi. Tervikteoste valikul võib õpetaja jagada soovitusi, arvestades nii õpilaste eelistusi, huvisid kui ka lugemisvõimet. [---]

Kultuuri järjepidevust ja põlvkondlikku sidusust silmas pidades peab tervikteoste soovituslik valik sisaldama **rohkesti eesti väärtkirjandust** (sh tüvitekste, klassikateoste), mida käsitletakse ühiselt. (PRÖK 2023: 11; meie rõhutused)

Luulekogude valik ja nüüdisluuletajate vähesus on seotud luulekogude **piiratud kättesaadavusega**, mille tõid soovitud teoste käsitlemise takistusena välja pea pooled õpetajad ja millele on tähelepanu juhitud ka varem (nt Kullo 2021). Eriti suur puudus on tänapäevastest luulekogudest ja ühekordse trükiga teostest. On pea võimatu saavutada olukorda, kus üks ja sama luulekogu oleks tervele klassile kättesaadav.

Ma loobusin ühe luulekogu valimisest seetõttu, et raamatukogu(de)s ei ole nii palju koopiaid, et kõik õpilased saaksid koos sama luulekogu lugeda. (V11)

Piirab kindlasti ka see, kust võiks kogu saada, sest luulekogu tervikteosena on raamatukogudes (ka Tallinnas) vähem kui n-ö kohustusliku kirjanduse nimekirja kuuluvaid proosateoseid. (V13)

Ja väga oluline on kättesaadavus: et terve suur klass saaks raamatukogudest raamatud kätte. See on väga suur väljakutse kirjanduse õpetajale. (V50)

Kuidas õpetajad käsitletavaid luulekogusid valivad? Arvestatakse põhiliselt kolme kriteeriumiga: õpilase, õppekava ja õpetaja enda eelistustega. Enamasti tuli õpetajate vastustest esile üks valikukriteerium kolmest, kuid oli ka neid, kes töid välja, et nad kombineerivad valikul õpilase huvisid ja õppekava läbivaid teemasid.

Ligikaudu pooled vastanud õpetajatest lähenevad luulekogu valikule õpilasest lähtuvalt: oluliseks peetakse **luulekogu eakohasust, õpilaste huvisid, luulekogu kõnetavust ja mahtu**.

Kriteeriumid puuduvad, õpilased teevad omad valikud. Põhiprintsiibiks on eakohasus. (V33)

Eakohasus. Takistuseks on luulekogude keerukus, pigem annaks klassikuid gümnaasiumiõpilastele. (V58)

Valikult püüan lähtuda klassi õpilaste huvidest. Nii sai valitud Contra luulekogu just selle alusel, et klassis oli palju spordihuvilisi ja sai selle üldiselt siduda spordi ja liikumise teemaga. (V5)

Peamiselt valin kõnetavuse järgi: olen uurinud õpilastelt nende huvisid, proovin soovitada vastavalt sellele. Samuti vormi mõttes kõnetavuse järgi: liiga keerulised tekstid olen senimaani kõrvale jätnud. (V25)

Valin tavaliselt õhemad, et oleks aega süveneda. (V79)

Mitu õpetajat tõi välja, et lähtuvad luulekogude valikul **õppekavast**.

Kriteeriumiks on seos ülejäänud kursusega (ajastu, autor, teised käsitletavad teosed). (V2)

Selleks et õppijal oleks võimalus ise valida, annan kriteeriumid, mis lähtuvad ennekõike kursuse oodatavatest õpitulemustest. (V10)

[R]iiklikus õppekavas nimetatud autorite hulgast. (V20)

Nimetati teisigi õppekavast sõltuvaid kriteeriume. Näiteks märgiti, et luulekogu valikut mõjutavad olemasolev õppevara ja teksti ajakohasus. Mitmel korral öeldi, et

eelistatakse eesti autoreid. Samuti arvestatakse, et valitud teksti vorm või sõnavara oleksid õpilasele jõukohased.

Vaid väike osa vastanutest tõi välja, et valik langetatakse lähtuvalt **õpetaja huvist**. Sellegipoolest ei tasu õpetaja eelistusi alahinnata. Keeruline on ju käsitleda teost, mis endale ei meeldi. Õpetaja roll on otsustav ka juhul, kui käsitletav luulekogu valitakse õppekavas nimetatud autorite hulgast või püütakse lähtuda õpilase huvidest. Siinkohal saavad määravaks õpetaja lugemus ja luulealased teadmised.

Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajad eelistaksid käsitleda kogu klassiga üht ja sama tervikteost, sest see annab võimaluse teose põhjalikumaks analüüsiks ning tekstikeskseks lähenemiseks (vt nt Vapper 2018: 29). Ent vähese kättesaadavuse tõttu käsitletakse pigem erinevaid kogusid, mistõttu tõuseb esile lugeja- ja autori-keskne lähenemisviis (Kullo 2021: 35, 47).

Õpetajal tuleb esmalt otsustada, missuguseid luulekogusid käsitlema hakatakse ning kes selle otsuse üldse langetab: kas õpilane või õpetaja. Lugemisuurijad on tõdenud, et mõtestatud valikuvabadus tõstab lugemismotivatsiooni ja annab võimaluse lugemisosaduse tekkeks (nt Sulkunen, Arffman 2010: 103). Uuringust selgus, et üks osa õpetajatest kasutab vaba valikut (õpilane loeb, mida hing ihkab või mis kätte satub), teised toovad välja, et kuna õpilased luulemaailmas hästi ei orienteeru, siis pole päris vaba valiku andmine mõistlik ja kasutatakse suunatud valikut (õpilane valib etteantud kriteeriumide alusel). Viimane on didaktiliselt eelistatum lähenemine, kuivõrd – nagu taas ütleb pedagoogika kuldreegel – õpilane ei tea enamasti, mis on tema arengu jaoks tarvilik. Suunatud valik austab ühelt poolt õpilaste autonoomsusvajadust, teisalt võimaldab valikuid teha turvaliste piiride raames.

Lasen õpilastel luulekogu valida suunava valiku alusel, kuna õpilased on üsna „luulekauged” ning vaba valiku andmine luule kontekstis poleks minu arvates kuigi arukas ja mõttekas, see ei täidaks eesmärki. (V24)

Luulekogude käsitlemine

Nagu öeldud, valmistab õpetajatele muret didaktiliste ja metoodiliste materjalide nappus, samuti kerkib luuledidaktilistest uurimustest esile vajadus ajakohastada käsitlusviise, lugemisstrateegiaid ja laiemalt luuleõpetuse metoodikat. Kuna õpetajad peavad enamasti õpitegevused ise välja mõtlema ja tugimaterjale on vähe, on ka mõistetav, et sageli kasutatakse iganenud meetodeid ja õpitegevusi. Tarvis oleks „erilaadseid, mitmekülgeid ja toetavaid õppematerjale, millega õpilased saaksid töötada nii iseseisvalt kui grupina” (Kivi 2017: 75), tuleks sünteesida traditsioonilisi ja kaasaegsemaid lähenemisviise (Adamson 2015: 33).

Uuringu aluseks oleva küsimustiku koostajate lähtekoht oli, et luulekogu käsitlemine jaguneb vähemasti neljaks eri õpitegevusi hõlmavaks etapiks, mis johtuvad traditsioonilisest enne – lugemise ajal – pärast struktuurist: 1) tervikteose lugemisele häälestavad tegevused enne luulekogu juurde jõudmist, 2) suunavad tegevused

luulekogu lugemise ajal kontakttunnis, 3) suunavad tegevused luulekogu iseseisva lugemise ajal, 4) reflekteerivad tegevused pärast luulekogu lugemist. Vaatleme nende nelja etapi kaupa, kuidas näeb välja luulekogude käsitlemise õppeprotsess.

1. Häälestus. Mõnel üksikul korral vastati, et enne luulekogu lugemist ei tehta midagi. Enamasti üritatakse õpilast tervikteose lugemisele häälestada (tabel 2).

Tabel 2. Õpitegevused enne luulekogu iseseisvat lugemist.

Õpitegevus	Tegevust läbi viivate kirjandus-õpetajate osakaal
Poeetika ja kirjandusteadusliku terminoloogia meenutamine/õppimine	48%
Üksikluuletuste analüüs	32%
Taustateadmiste loomine ajastu, autori, teema jms kohta	30%
Ühine luuletuste lugemine ja kuulamine	20%
Luulekogu sirvimine, sellega tutvumine	11%
Ennustamine, ootuste kaardistamine	7%
Loovkirjutamine	6%
Luule olemuse üle arutlemine	5%
Luuletuse päheõppimine	5%

Üksikjuhtudel nimetatakse luulekogu lugemisele eelnevate tegevustena ka muusika kuulamist, luuletuste illustreerimist, lugemisstrateegiatega tutvumist, õppekäike või raamatukogutundi. Peamisteks meetoditeks, mida ülaltoodud õpitegevuste läbiviimiseks kasutatakse, on rühmatöö ja arutelu. Arutelu on kindlasti oluline ja populaarne viis kirjandusest mõtlemise arendamiseks, teose paljutähenduslikkuse avamiseks, ehkki viimasel ajal on sageli polemiseeritud arutelu kui õppemeetodi rakendamise sisukuse, struktureerituse ja metoodilise põhjendatuse üle (vt nt Säre 2021). Uuringust ei selgunud, missuguseid arutelumeetodeid kasutatakse ja kas tegu on tõhusa arutelu või ülekuulamist meenutava küsimusevastuse formaadiga.

Tabel 3. Enim käsitletavat metakontseptsiooneid.

Põhimõiste	Nimetamiste arv
Metafoor	39
Epiteet	37
Võrdlus	33
Riim	31
Värss	28
Isikustamine	24
Rütm	21
Vabavärss	20
Stroof	17
Lõppriim	16
Algriim	15
Kordus	11
Kõnekujundid	10

Pea pooled õpetajad märkisid, et tegeletakse poeetika põhimõistete meenutamise või õppimisega. Valdavalt pööratakse sellele tähelepanu enne luulekogu lugema asumist, kuid seda tehakse ka järgmistes luulekogu käsitlemise etappides. Kõigil õpetajatel oli võimalik nimetada poeetika põhimõisteid, mida õpilastega käsitletakse (tabel 3).

Samuti selgus küsitlusest, et luule analüüsimisel saavad sisulistest ja vormilistest kategooriatest enim tähelepanu kõnekujundid, temaatika, tähendus, rütm, pealkiri ja kõlakujuundid.

2. Õpitegevused kontakttundides. Koguni viiendik õpetajatest tervikteose lugemise ajal tunnis teoseid ei käsitlegi (tabel 4). Teisisõnu, õpilased tegutsevad luulekogudega üksnes iseseisvalt.

Tabel 4. Tervikteosega seotud õpitegevused kontakttundides.

Õpitegevus	Tegevust läbi viivate kirjandusõpetajate osakaal
Arutelu/vestlus (paaris, rühmas, klassis)	38%
Suunavad küsimused/vaheülesanded/juhised	31%
Ei tehta midagi	20%
Ühine lugemine/ettelugemine	13%
Üksikluuletuste analüüs	13%

Üksikutel kordadel nimetati muid tegevusi: luulekogu valiku põhjendamine, lugemisfookuse andmine, lemmikluuletuse valimine, lugemismuljete jagamine, info otsimine autori ja tausta kohta, muusika kuulamine, joonistamine, ise värsside sepsitamine, salmiku koostamine. Kirjeldati ka mõnd täpsemat meetodit, mis põimivad eri õpitegevusi (nt arutelu, analüüs, küsimuste esitamine).

Üks tehnika on luule n-õ raputamine, kus sõnu asendades, kustutades või lisades saab nuputada tähenduste ja sisu, aga ka vormi, teemadel. Kõige etem arutelu on siis, kui õpilastel tekib spontaanselt siira huviga küsimusi. Ammutan ka improteatri ja loovkirjutamise meetoditest inspiratsiooni (nt tähenduslike sõnade looks sidumine ja tegelase lammutamine). (V15)

Tunnis tegeleme tunnis loetavaga, ja palju: loeme, paneme proosasse, sõnastame ümber jne. Töölehed, ülesanded tekstiga, arutelu. (V17)

Luulekogu käsitlemine kontakttunnis annab võimaluse õpilastele jooksvalt tagasisidet anda.

Tundides toimub tagasisidestamine eelkõige suulisel vormis ja olen üritanud tunnid planeerida nii, et eelkõige õpilased arutlevad ja annavad üksteisele tagasisidet, ning muidugi esitan ka ise suunavaid küsimusi ja annan tagasisidet. (V24)

Tagasisidestamine toimub pidevalt, sest tavaliselt pole õppijad harjunud luulega tegelema, nad vajavad seda, et saaksid vahepeal mõtteid välja öelda ja ka kuulda, mida klassikaaslased ütlevad: sageli saadakse ka sealt inspiratsiooni. (V8)

3. Õpitegevused iseseisva lugemise ajal. Kolmandik õpetajatest jätab õpilased luulekogu lugemise ajal üksi, ei toeta ega suuna neid – tagasi- ja edasiside jäetakse etappi, mil luulekogu on juba iseseisvalt läbi loetud. Selle põhjuseks saab olla vaid nõrk ainedidaktiline teadlikkus: „Juhend on ette antud, tagasiside tuleb pärast” (V73); „Pigem on tagasiside siis, kui õpilane tutvustab teost klassile” (V74).

Ligikaudu 60% õpetajatest annab õpilastele juhtnöörid või fookused luulekogu iseseisvaks lugemiseks. Selle levinuim viis on ette anda mõni suunav küsimus või ülesanne. Mõni vastaja ka täpsustas, mis on küsimuste või ülesannete fookus.

Mul on küsimused, mis suunavad leidma kujundirikkaid luuletusi, suunan otsima modernseid väljendusvahendeid. Palun luua leida seoseid oma isiklike mõtete ja nüüdismaailma probleemidega. (V12)

Ülesanne leida nt erinevaid tundeid ja meeleolu tekitavaid luuletusi. Jälgida, kuidas luulekogu on üles ehitatud – milliseid teemasid on käsitletud, kuidas luuletused on järjestatud. (V40)

Palun kodustele ka kõvasti ette lugeda. Arutada mõtete ja emotsioonide üle. (V51)

Üks iseseisva lugemisega seotud õpitegevusi on lugemispäeviku täitmine. See tähendab, et tervikteose lugemine on jaotatud etappideks, mille järel tuleb vastata küsimustele või lahendada teksti kohta ülesandeid.

Kasutan lugemispäevikut, kus kaardistatakse ootused ja eelteadmised ja seejärel on vähemalt neli sissekannet, kus on nt kindlama suunaga ülesanne (nt jälgida nimesid teoses ja võrrelda nende tavaelu tähendust; jälgida tegelast/ tegelasi; otsida üles sündmused; jälgida sõnavara. (V15)

4. Lugemisjärgne refleksioon. Enamasti töid õpetajad välja mitu lugemisjärgset õpitegevust, mille seast tehakse eri aastatel erisugune valik (tabel 5).

Tabel 5. Õpitegevused pärast iseseisvat lugemist.

Õpitegevus	Tegevust läbi viivate kirjandus-õpetajate osakaal
Suuline esitlus/kaaslastele tutvustamine	48%
Iseseisev suuline või kirjalik analüüs	32%
Luuletuste deklameerimine	26%
Loovülesanne	15%
Luulekava/luulepõimiku koostamine	10%
Loovkirjutamine/omaloomingulise luuletuse kirjutamine	6%

Pea pooled õpetajad lasevad õpilastel koostada suulise ettekande, mille eeltöö ja esitlemine võivad hõlmata teisi õpitegevusi, näiteks luuletuste analüüsi, deklameerimist, taustainfo otsimist. Suurem osa õpetajatest viib läbi mitmesuguseid õpitegevusi juba enne luulekogu lugemist ja lugemise ajal. Vähem on neid, kes esimesed etapid

vahele jätavad – sellisel juhul on lugemisjärgsed õpitegevused näiteks arutelu, luuleanalüüs, muusika kuulamine. Üksikutel juhtudel kirjutavad õpilased pikemaid töid, nagu kirjand, lugemiskontroll, arvustus või kokkuvõte.

Lisaks toodi näiteid konkreetsetest loovülesannetest.

Rühmatöö näidetena olen kasutanud vestlussaadet (kohtuvad sama luulekogu või erinevaid teoseid lugenud õpilased, kes peavad teoste põhjal etteantud punktidest vestlema, kõrvutama teoseid ja oma lugemiselamusi, mõtteid); kirjandusrühmituse tutvustust, millesse põimitakse ka näited luulekogust; paaristööna tekstinäidete põhjal luuletaja portree loomist. Iseseisva analüüsi olen jaganud kolmeks (teksti-, autori- ja lugejakeskne), aga andnud ka loomingulisi ülesandeid, näiteks kirjutab õppija luulekogu autorile kirja, kus käsitleb tekstinäidete toel etteantud teemasid. (V2)

Rühmatööd, arutelud ja sellele tuginedes mõni loovülesanne: luua podcast, telesaade, ajaleheväljaanne. (V8)

20. sajandi luuletajate puhul olen kasutanud kehastumist autoriks ja erinevate taskuhäälingute, luulesaadete tegemist. Mõnikord saavad ühisele seinaplatatile või virtuaalsele seinale (Padlet) lugejakeskseid mõtteid kirja panna. Analüüsitreppi olen lasknud teha, nii et igal trepiastmel on erinev tekstikeskne analüüsipunkt, mida loetu põhjal avada ning näidetega ilmestada, seejärel saab õppija valida ühe luuletuse, mille teistele ka ette kannab. (V10)

Muu hulgas selgus uuringust, et suurem osa õpetajatest hindab mõnda luulekogu käsitlemisel tehtavat õpitegevust. 69% vastanutest hindab õpilasi luulekogu käsitlemise viimases etapis, pärast lugemist, mis annab märku, et protsessist olulisemaks peetakse tulemust. Üsikut õpetajad panevad hinde luulekogu käsitlemise ajal kas tunni- või kodutöö eest. Leidus õpetajaid, kes hindavad tervikprotsessi. 12% vastanutest ei pane luulekogu käsitlemise eest hinnet. Enamasti hinnatakse eristavalt, kuid paaril juhul toodi välja, et kasutatakse mitteeristavat hindamist (arvestatud/mitte arvestatud).

Lõpetuseks

2022. aasta lõpus kirjandusõpetajate seas läbi viidud küsitlusest tuli välja, et luuleõpetuse sõlmküsimused, mis viimastel kümnenditel on didaktilistes uurimustes esile kerkinud, iseloomustavad ka Eesti luuleharidust. Küsitlus otsis vastuseid kolmele küsimusele: 1) kui palju ja mis autorite teoseid kirjandustunnis loetakse, 2) mil moel luulet käsitletakse ja 3) kuidas õpilasi luule lugemisel toetatakse.

Õpetajad tõid välja, et õpilased ei väärtusta ilukirjandust ja loevad vähe, samuti valmistab raskusi kujundliku keelekasutuse mõistmine ning sõnavara on ka üldiselt ahtake. Puudust tuntakse metoodilis-didaktilistest materjalidest, mis toetaksid luule

käsitlemist. Samal ajal oldi väga kriitilised olemasolevate õppematerjalide suhtes. Tunnistati sedagi, et õpetajate enda teadmised luulest ja luulekogudest ei ole piisavad. Tegu on omamoodi nõiaringiga: tervikteose käsitlemise ja luulelugemise kogemus oma kooliajast ei tekita õpetajates entusiasmi ise luulekogu ette võtta, puudub vastav traditsioon. Muidugi on erandeid. Näib, et ülikooli teoreetilistest teadmistest ei piisa, et neid praktikasse rakendada.

Uuringust selgus, et õpetajate lugemiseelistused on proosakirjanduse poole kaldu. Luuletajatest loetakse Kristiina Ehini ja Doris Kareva loomingut, mida käsitletakse ka koolitunnis, samuti Contra, Juhan Liivi ja Lydia Koidula poeesiat. Kui Ehin ja Kareva kõrvale jätta, siis nüüdisluulet õpetajad lugeda ei armasta, nagu ka välisluulet. Luulekogude käsitlemise puhul kerkis esile teoste piiratud kättesaadavus. See on üks põhjuseid, miks õpetajad eelistavad anda õpilastele valikuvabadust. Õppesisu valimisel mängivad ennekõike rolli eakohasus, õpilaste huvid, luulekogu kõnetavus ja maht, samuti õppekava ja õpetajate enda eelistused.

Luulekogude käsitlemine algab enamasti kirjandusteadusliku terminoloogia õppimisest (peamiselt pööratakse tähelepanu sagedasematele kõne- ja kõlakujunditele), üksikluuletuste analüüsist või autori eluloo ja ajastukonteksti avamisest. Kolmandik õpetajatest ei toeta õpilasi iseseisva lugemise ajal. Sagedasemad toetavad tegevused põhinevad ühistel aruteludel ja suunavatel küsimustel. Pärast luulekogu iseseisvat lugemist teevad õpilased kaasõpilastele esitlusi, analüüsivad teost või deklameerivad luuletusi. Märkatav osa õpetajaid lõpetab luulekogu käsitlemisprotsessi loovtööga.

Uuringu tulemused kinnitasid, et luule, iseäranis luulekogud, on kirjandustundides vaeslapse rollis. Umbes veerand õpilastest lõpetab põhikooli nii, et ei ole lugenud ühtegi luulekogu. Selliste õpilaste tegelik osakaal on ilmselgelt veelgi suurem, sest küsimustikule vastas küllap vaid ärksam osa kirjandusõpetajatest ning uurisime, mida õpetajad eeldavad, mitte seda, mil määral õpilased täidavad õpetajate ootusi ehk kas ja kui palju luulekogusid nad tegelikult loevad ja – mis veel olulisem – millise süvenemisega. Niisiis võib oletada, et enne gümnaasiumit pole vähemasti pooled õpilased kunagi ühtegi luulekogu lugenud. Ometi peaks juba algklassides luulekogusid käsitlema, põhikoolis sellega alustada on hilja, sest siis juhtubki, et teosega ei osata kogenematuses midagi peale hakata. Kui palju algklassides luulekogusid loetakse, sinne uurimus ei käsitlenud.

Luulekogude tagaplaanile jäämisele põhikooli kirjandusõpetuses annavad hoogu riiklikud suunised. Ajakohastatud põhikooli õppekava ei sisalda sõna „luulekogu” ühelgi korral, gümnaasiumi õppekavas esineb „luulekogu” kaks korda. Seega oleks luulekogude lugemine justkui gümnaasiumisse jõudnute privileeg, kuid see ei peaks sugugi nii olema. Põhioskused ja harjumuse luulekogusid lugeda võiks õpilane saada põhikoolist. Seda enam, et põhikooli uuendatud õppekavas on kirjas, et õpilane „õpib mitmekülgsemalt ja sügavamalt tundma ilukirjandusteose poeetikat” ja „tõlgendab kujundlikku keelt ja rikastab oma sõnavara” (PRÖK 2023: 12). Muidugi on luulekogu kui tervikteose najal poeetika ja kujundliku keelekasutuse õpetamine ning seeläbi sõnavara rikastamine õpetajale väljakutse – eriti siis, kui ta ise luulet lugeda ei armasta –, aga luulekogus tasuks näha võimalust õpilaste (praegu väidetavalt kesise)

kujutlusvõime suurendamiseks ja kujundikeele tundmaõppimiseks. Kus ja millal siis veel seda teha, kui mitte kirjandustunnis?

Selleks aga, et õpetajal tekiks tahtmine luulekogu käsitlemise ja kujundliku keelekasutuse õpetamise väljakutse vastu võtta, vajab ta senisest palju rohkem tuge. Õpetajad toovad ka ise välja, et neil puuduvad teadmised luulekogude käsitlemiseks ja nad vajaksid metoodilis-didaktilisi materjale, mida praegu lihtsalt ei ole. Kusujuures olemasolevat õppevara peab suur osa õpetajatest suisa kasutuskõlbmatuks. Sestap ei ole imestada, et kirjandusdidaktika ideaalide ja tegeliku õpetamise vahel on suured käärid. Pole ka ime, et kirjandusdidaktilistes käsitlustes rõhutatakse kaugenemist kirjandusteadusest.

Kuna muret valmistab ka luulekogude kättesaadavus, ollakse kaugel ideaalist lugeda ainult head, väärtuslikku ja kõnetavat kirjandust. Tänapäevast lugejat võiks puudutada nüüdiskirjandus, kuid selle lugemist ei võimalda raamatukogude varustatus. Liiasi kinnitab meie uuring, et nüüdisluuletajatest on keskmine kirjandusõpetaja kursis üksnes Ehini ja Karevaga.

Puudujääke on ka õpetamismetoodikas. Esiteks käsitletakse luulekogu sageli kiirustades, mistõttu hüpatakse olulistest sügava mõistmise aluseks olevatest etappidest üle. Psühholoogiliste baasvajaduste toetamisest vaadatakse sageli mööda kas teadmiste puuduse või olude tõttu. Valdavalt on n-ö kontrollülesandeks suulise esitluse tegemine klassikaaslastele, mis tingimata ei pea, aga võib tähendada pealiskaudset, fragmentaarset, autori elu- ja loomeloo keskset lähenemist. Sellest, et luulekogu käsitus jääb pealiskaudseks, annab aimu vahest suurim luuleõpetuses tehtav viga: paljud õpetajad jätavad õpilase lugemisprotsessi ajal üksi. Piirduetakse vaid häälestavate tegevuste ja võib-olla tööjuhendi andmisega, kuid baasvajadusi (ennekõike kompetentsusvajadust) ei toetata. Õpetajad peavad küll oluliseks eri metakontseptsioonide õpetamist, aga sellega tegeletakse enamasti enne lugemisprotsessi algust. Nii ei saa õpilasele ette heita, et kujundikeelt ei mõisteta ja sügavat luulest arusaamist pole kujunenud.

Kui puuduvad vajalikud materjalid, soovitud luulekogu pole kättesaadav, kirjandusõpetajate töökoormus on suur, siis õpetajale midagi ette heita oleks patt. Väheste võimaluste piires tegutsemine nõuab omakorda rohkem aega.

Kuidas lüürika rikkalik pedagoogilis-poeetiline potentsiaal valla päästa? Kui eesmärk on luuleõpetus ikkagi ballile viia, luule nähtavaks teha, siis ehk prooviks sarnaseid abinõusid, mis aitasid Tuhkatriinut. Kleidi asemel luulekogud, kingade asemel metoodilised ja didaktilised juhendmaterjalid, ehete asemel õppevara – küll me päralt saame! Ühesõnaga – kirjandusteadus ja -didaktika peavad ühiselt ja jõuliselt panustama, sest õpetajad ja luule vajavad abi. Siinne uurimus võiks anda sellele tõuke, kuna aitab mõista luuleõpetuses esile kerkivaid probleeme.

Artikli valmimist on toetanud Eesti Teadusagentuuri grant PRG1106 „Lüüriku luule tegur väikeste kirjanduste kujunemisel“.

KIRJANDUS

- Adamson, Ele 2015.** Luule õpetamine gümnaasiumis: kirjandusõpetajate pedagoogilised arusaamad ja meetodilised lähenemised. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/47092?show=full>
- Belle, Crystal 2016.** Don't believe the hype: Hip-hop literacies and English education. – *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, kd 60, nr 3, lk 287–294. <https://doi.org/10.1002/jaal.574>
- Benton, Michael 1978.** Poetry for children: a neglected art. – *Children's Literature in Education*, kd 9, nr 3, lk 111–126. <https://doi.org/10.1007/BF01142921>
- Benton, Peter 1986.** Pupil, Teacher, Poem. London: Hodder and Stoughton.
- Benton, Peter 2000.** The conveyor belt curriculum? Poetry teaching in the secondary school II. – *Oxford Review of Education*, kd 26, nr 1, lk 81–93. <https://doi.org/10.1080/030549800103872>
- Bryer, Theo; Lindsay, Morlette; Wilson, Rebecca 2014.** A take on a Gothic poem: Tablet filmmaking and literary texts. – *Changing English*, kd 21, nr 3, lk 235–251. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2014.929284>
- Coles, Jane; Bryer, Theo 2018.** Reading as enactment: transforming Beowulf through drama, film and computer game. – *English in Education*, kd 52, nr 1, lk 54–66. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414419>
- Creely, Edwin 2019.** “Poetry is dying”: creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry. – *Australian Journal of Language and Literacy*, kd 42, nr 2, lk 116–127. <https://doi.org/10.1007/BF03652031>
- Culler, Jonathan 2017.** *Theory of the Lyric*. Cambridge, Massachusetts–London: Harvard University Press.
- Dahlbäck, Katharina; Lyngfelt, Anna; Bengtsdotter Katz, Viktoria 2018.** Views of poetry as a competence expressed by students in teacher education. – *Theoria et Historia Scientiarum*, kd 15, lk 101–119. <https://doi.org/10.12775/ths.2018.007>
- Deci, Richard M; Ryan, Edward L. 2000.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. – *American Psychologist*, kd 55, nr 1, lk 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Delchamps, Vivian 2018.** Teaching poetry through dance. – *Poetry and Pedagogy across the Lifespan: Disciplines, Classrooms, Contexts*. Toim Sandra Lee Kleppe, Angela Sorby. London: Palgrave Macmillan, lk 37–55. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90433-7_3
- Dressman, Mark 2015.** The paradox of poetry education. – *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. Abingdon–New York: Routledge, lk 203–211.
- Farber, Jerry 2015.** On not betraying poetry. – *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, kd 15, nr 2, lk 213–232. <https://doi.org/10.1215/15314200-2844985>
- GRÕK 2023** = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus”. – *Riigi Teataja I*, 8. III 2023, 6. https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3001/18m_gym_lisa1.pdf#

- Haramija, Dragica; Batič, Janja 2018.** The role of illustration in interpreting a multimodal literary text. – *The New Educational Review*, kd 52, nr 2, lk 195–205.
<https://doi.org/10.15804/tner.2018.52.2.15>
- Hennoste, Tiit 1997.** Kaanon. Kaanan. – *Vikerkaar*, nr 12, lk 59–70.
- Höglund, Heidi 2017.** Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. *Students Multimodal Designing in Response to Literature*. [Doktoritöö.] Åbo Akademi University.
- Jusslin, Sofia; Höglund, Heidi 2021.** Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing. – *Research in Dance Education*, kd 22, nr 3, lk 250–268. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088>
- Kalamees-Ruubel, Katrin 2014.** Eesti keele ja kirjandusõpetuse roll eesti õppekeelega üldhariduskooli õppekavas 1917–2014. Ajaloolis-analüütiline käsitlus. (Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid 80.) Tallinn: Tallinna Ülikool, kasvatusteaduste instituut. <https://www.etera.ee/zoom/1943/view?page=1&p=separate&tool=info>
- Kivi, Kersti 2017.** Luule käsitlemise võimalusi põhikooli II astmes. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut.
- Kleppe, Sandra Lee 2018.** Teaching poetry with painting: “Why do yo thus devise evil against her?” – *Poetry and Pedagogy across the Lifespan: Disciplines, Classrooms, Contexts*. Toim S. L. Kleppe, Angela Sorby. London: Palgrave Macmillan, lk 73–94.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-90433-7_5
- Kovalik, Kate; Curwood, Jen Scott 2019.** #poetryisnotdead: understanding Instagram poetry within a transliteracies framework. – *Literacy*, kd 53, nr 4, lk 185–195.
<https://doi.org/10.1111/lit.12186>
- Kullo, Katrin 2021.** Kooliraamatukogude varustatuse mõju ilukirjandusteoste valikule ja käsitlusviisidele kirjandusõpetuses. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut.
- Kumar, Tracey 2018.** The battle for rap: Problems and possibilities in teacher education. – *Teaching Education*, kd 29, nr 2, lk 211–220.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1377695>
- Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E. 2014.** Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813850>
- Lotman, Juri 2006.** Kunstilise teksti struktuur. (Avatud Eesti raamat.) Tlk Pärt Lias. Tallinn: Tänapäev.
- Merilai, Arne 2004.** Kooli kirjandusõpetusest. – *Keel ja Kirjandus*, nr 8, lk 610–615.
- Meyer, Oliver; Coyle, Do 2017.** Pluriliteracies teaching for learning: conceptualizing progression for deeper learning in literacies development. – *European Journal of Applied Linguistics*, kd 5, nr 2, lk 199–222. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0006>
- Nool, Kerli 2021.** Luulekogu käsitlemine 6. klassi näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut.
- Org, Andrus 2000.** Luule õpetamise meetodika gümnaasiumis. Õpetajakoolituse lõputöö. Tartu Ülikool, eesti kirjanduse ja teatriteaduse õppetool.
- Paasik, Merli 2013.** Luulekogu õpetamise võimalusi põhikooli kirjandustunnis. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti keele ja üldkeeleteaduse instituut.
<https://dspace.ut.ee/handle/10062/31440>

- Palk, Eliise 2020.** Algajate eesti keele ja kirjanduse õpetajate töökoormus. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut.
- Palmiste, Tiia 2021.** Hiiumaaga seotud luuletajate ja nende luulekogude käsitus põhikoolis. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti ja üldkeeleteaduse instituut.
- Pieper, Irene 2020.** L1 Education and the place of literature. – Rethinking L1 Education on a Global Era: Understanding the (Post-) National L1 Subjects in New and Difficult Times. Toim Bill Green, Per-Olof Erixon. Cham: Springer International Publishing, lk 115–132. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7_6
- Poetry in Schools: A Survey of Practice 2006/2007.** London: Ofsted.
- PRÕK 2023 = Põhikooli riiklik õppekava.** Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus”. – Riigi Teataja I, 8. III 2023, 1. https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1080/3202/3001/18m_pohi_lisa1.pdf#
- Päll, Kristiane 2023.** Räppestide käsitlemine 8. klassi näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut.
- Řeřichová, Vlasta; Vala, Jaroslav; Sladová, Jana 2014.** Poetry in school – the old issues and new challenges. – e-Pedagogium, kd 14, nr 4, lk 127–139. <https://doi.org/10.5507/epd.2014.048>
- Rosenblatt, Louise M. 1978.** The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Salm, Kaisa 2012.** Kujundlikkuse käsitlemine eesti keele ja kirjanduse õppematerjalides põhikooli III astmes. Magistritöö. Tartu Ülikool, eesti keele ja üldkeeleteaduse instituut. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/35309>
- Sigvardsson, Anna 2017.** Teaching poetry reading in secondary education: Findings from a systematic literature review. – Scandinavian Journal of Educational Research, kd 61, nr 5, lk 584–599. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>
- Sigvardsson, Anna 2020.** Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts. – Scandinavian Journal of Educational Research, kd 64, nr 6, lk 953–966. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>
- Simecek, Karen; Rumbold, Kate 2016.** The uses of poetry. – Changing English: Studies in Culture and Education, kd 23, nr 4, lk 309–313. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1230300>
- Sulkunen, Sari; Arffman, Inga 2010.** Key element No 4: Choosing engaging reading materials. – ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Toim Christine Garbe, Karl Holle, Svantje Weinhold. Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien: Peter Lang, lk 102–113.
- Susi, Joosep; Org, Andrus 2023.** Praegused noored õpivad tiu-tiu! teisiti. – Sirp 6. I, lk 29–31.
- Säre, Egle 2021.** Arutelu kui õppemeetod vajab taasavastamist. – Õpetajate Leht 19. III, lk 7.
- Talviste, Katre 2019.** Traditsioon ja avangard eesti kirjandusõpetuse kujunemisloos. – Philologia Estonica Tallinnensis, nr 4, lk 32–55. <https://doi.org/10.22601/PET.2019.04.02>
- Vaino, Maarja 2023.** Kirjandusõpe nõukogude koolis. – Keel ja Kirjandus, nr 1–2, lk 240–254. <https://doi.org/10.54013/kk782a13>
- Vapper, Mari 2018.** Õpilaste valitud kirjandusteoste osakaal ja tähendus põhikooli II–III astme kirjandustundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool, humanitaarteaduste instituut.

- Wandera, David B. 2016.** Teaching poetry through collaborative art: an analysis of multi-modal ensembles for transformative learning. – *Journal of Transformative Education*, kd 14, nr 4, lk 305–326. <https://doi.org/10.1177/1541344616650749>
- Weaven, Mary; Clark, Tom 2013.** “I guess it scares us” – Teachers discuss the teaching of poetry in senior secondary English. – *English in Education*, kd 47, nr 3, lk 197–212. <https://doi.org/10.1111/eie.12016>
- Xerri, Daniel 2012.** Poetry teaching and multimodality: theory into practice. – *Creative Education*, kd 3, nr 4, lk 507–512. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077>
- Young, Alice Mary 2016.** High school English teachers’ experiences with poetry pedagogy. Boston, MA: Northeastern University.

Marie Udam (sünd 1991), MA, Narva Eesti Gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetaja (Hariduse 3, 20307 Narva), marie.udam@nerg.ee

Joosep Susi (sünd 1989), MA, Tallinna Ülikooli kirjandusõpetuse ja eesti kirjanduse nooremlektor (Narva mnt 25, 10120 Tallinn), jsusi@tlu.ee

Merilyn Meristo (sünd 1975), PhD, Tallinna Ülikooli dotsent (Narva mnt 25, 10120 Tallinn), merilyn.meristo@tlu.ee

A Cinderella story: Poetry instruction in Estonian literature education

Keywords: literature didactics, teaching poetry, basic psychological needs

In recent years, discussions about the modernization of literature education have gained prominence. However, there persists a lack of insight into the actual practices occurring in schools. From the perspective of poetry education, it is crucial to delve into the reality of how poetry is taught in Estonian schools. There is a dearth of information on which authors are being taught, how poetry is approached, and how students are supported in their reading. This article is the first to address these questions. It offers a comprehensive analysis that maps the position of poetry within Estonian schools and thus points to potential future scenarios concerning the societal role of poetry. It is worth noting that our research is not meant to examine the entirety of poetry education but specifically focuses on the treatment of poetry collections.

The study is based on a semi-structured survey conducted in the autumn of 2022, involving 84 literature teachers from across Estonia. The questions addressed the poetry works covered, preferred authors, approaches to poetry collections, and the challenges encountered in poetry education. These aspects were examined within the context of decades of research in poetry didactics.

Teachers report students' limited appreciation for literature, infrequent reading habits, difficulties in grasping figurative language, and a restricted vocabulary. Furthermore, they highlight a lack of suitable teaching materials for poetry. Teachers acknowledge their own limited knowledge of poetry and poetry collections. This creates a cycle where teachers' prior experiences with poetry collections hamper their enthusiasm for teaching, thus perpetuating the absence of a tradition. Contemporary and foreign poetry is frequently avoided. One-third of teachers fail to provide adequate support during independent reading. A significant portion of teachers concludes poetry collection instruction with creative projects.

This study reveals that poetry, particularly in the form of poetry collections, occupies a marginalized space in literature classrooms. Around a quarter of students complete their basic education without ever having read any poetry collections. Teachers grapple with a shortage of suitable teaching materials and require substantial support. Given these challenges, fostering an enhanced poetry education hinges on collaboration between literary studies and didactics to unlock the pedagogical-poetic potential of poetry and make it more visible. In summary, both teachers and poetry are in need of assistance, and this study underscores the challenges that underlie poetry instruction.

Marie Udam (b. 1991), MA, Narva Estonian School, literature and Estonian language teacher (Hariduse 3, 20307 Narva), marie.udam@nerg.ee

Joosep Susi (b. 1989), MA, Tallinn University, junior lecturer of Literature Didactics and Estonian Literature (Narva mnt 25, 10120 Tallinn), jsusi@tlu.ee

Merilyn Meristo (b. 1975), PhD, Tallinn University, associate professor (Narva mnt 25, 10120 Tallinn), merilyn.meristo@tlu.ee