

Tartu Ülikool

Usuteaduskond

**Greete Palksaar**

Usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste erinevused  
usuliste motiivide äratundmises ja nende kriitilises analüüsis  
Eesti menukirjanduse näitel

Magistritöö

Juhendaja

*Dr. theol.* Olga Schihalejev

Tartu 2014

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
1. Teoreetilise tausta ülevaade .....	8
1.1.Kriitiline mõtlemine .....	8
1.2.Diskussioon ehk arutlus .....	11
2. Metodoloogia .....	15
2.1.Tegevusuuringu kirjeldus.....	15
2.1.1.Tegevusuuringu tüübid .....	17
2.1.2. Uuriija roll tegevusuuringus.....	19
2.1.3.Tegevusuuringu tugevused .....	19
2.1.4.Tegevusuuringu nõrkused .....	20
2.1.5. Tegevusuuringu etappide võrdlus .....	21
2.1.6. Uuringu etappide kirjeldus.....	23
2.2. Andmekogumismeetodid .....	25
2.2.1.Valimi kirjeldus.....	25
2.2.2. Tunnis kasutatavad meetodite põhjendus.....	26
2.2.3. Kasutatud teose valik .....	29
2.3. Andmeanalüüs.....	31
3. Tulemused.....	34
3.1. Suuline arutlus.....	34
3.1.1.Uuriija rolli analüüs arutluses .....	35
3.1.2.Klasside võrdlus .....	37
3.2. Ankeetküsitluse tulemused.....	46
3.3.Esseed.....	48

3.3.1. Usulised motiivid .....	50
3.3.2. Mitteusulised motiivid .....	53
Kokkuvõte .....	57
Bibliograafialoend.....	60
Summary .....	63
Lisa 1. Arutluse aluseks olev tekst Andrus Kivirähki raamatust „Lood“ .....	65
Lisa 2. Ankeet .....	73
Lisa 3. Arutluse küsimused.....	74
Lisa 4. Tunnikonspekt.....	75
Lisa 5. Sisuanalüüsi tulemused .....	77

## Sissejuhatus

### Teema valiku põhjendamine

Antud uurimus käsitleb religioonipedagoogika teoreetiliste lähtepunktide praktilist rakendamist koolikeskkonnas.

Gümnaasiumi riiklikus õppekavas valikaine usundiõpetuses väljatoodud õppe- ja kasvatusesmärkides on kirjutatud, et usundiõpetuses taotletakse, et õpilane arutleb erinevate maailmavaadete mõju üle inimese ja ühiskonna tasandil nii positiivsetes kui ka probleemsetes ilmingutes. Praktikal olles kogesin, kuidas õpetaja saab toetada õpilaste eneseväljendust ning kui läbimõeldud peab olema ühe tunni ülesehitus, et tund tuleks edukas ning õpilaste arutelu toimiks. Samuti tuleb riikliku õppekava järgi arendada õpilaste kriitilist mõtlemist ja eneseväljendust. Nii usundiõpetuse kui ka kirjanduse tunni temaatika võimaldab selle eesmärgi saavutamist, mistõttu tahtsin teada saada, kas ja kuidas saaks leida nende kahe aine kokkupuutepunkte ning neid tunni kontekstis kombineerida.

Võimaluse kirjanduse ja usundiõpetuse aine lõimimiseks annab menukirjanduse kasutamine religioossete sümbolite äratundmiseks. Ainete lõimimine on minu arvates oluline suund pedagoogikas. Leian, et see aitab õpilastel õpituga paremini suhestuda ning nad näevad sel viisil usundiõpetuse aktuaalsust, kui tundides kasutatakse tuntud autorite populaarseid teoseid. Menukirjanduse teose valiku puhul otsustasin lähtuda järgmistest kriteeriumitest: eesti autor, ilukirjanduslik stiil, menukus ning religiooni temaatika kasutamine. Eesti Kirjastuste Liidu müüduimate raamatute nimekirjas esines vähe teoseid, mis vastasid eeltoodud kriteeriumitele. Tunnis sobilikuks osutus Andrus Kivirähki teosest „Lood“ jutustus „Puupoiss ja neitsi“, kuna on eestikeelne, ilukirjanduslik ja tuntud teos ning selles leidub religiooni temaatika. Lisaks sobib tekst tunnis kasutamiseks, kuna koosneb lühikestest lugudest, mida jõuab koolitunni jooksul läbi töötada.

## **Töö eesmärgi ja uurimisülesande püstitamine**

Uuringuga soovin teada saada, kuidas erineb usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste analüüsioskus ja Eesti menükirjanduse esinevate usulistest motiivide äratundmine ühe kooli näitel. Loodan leida, kas ja mil viisil arendab usundiõpetus õpilaste eneseväljendust ning nende oskust oma argumente ning eetilisi seisukohti põhjendada. Lisaks soovin teada saada, kuidas mõjutab populaarse uudiskirjanduse kasutamine õpilaste kriitilist analüüsi tunnis.

## **Uurimismetoodika tutvustamine**

Tulevase õpetajana otsustasin tegevusuuringu kasuks, toetudes haridusteoreetilistes käsitlustes välja toodud suundumusele, et õpetamine on muutumas enam professionaalsemaks tegevuseks. Selle järgi on arenguviise kolm. Esiteks, õpetajate arvamused ja õpetamispraktika peaksid tihedamalt lähtuma haridusteooriast ja haridusteaduslikest uuringutest. Teiseks, peaksid laienema õpetaja professionaalne iseseisvus ja õigus osaleda laiema üldsuse hariduslikel otsustel. Kolmandaks, õpetaja erialased vastutused peaksid laienema nii, et need hõlmaks ka kohustust olla huvitatud ühiskonnas esinevatest vastaspooltest. (Carr, Kemmis 2002:9)

Andmete kogumiseks kasutan tegevusuuringut, mille käigus olen nii õpetaja kui uurija rollis. Olin varasemalt antud koolis olnud praktikal. Seega, kool ja koolistruktuur on mulle tuttavad. Minu eesmärk on tunnis soodustada kriitilist mõtlemist ja koguda informatsiooni usuliste sümbolite äratundmisest uudiskirjanduses. Selleks kasutan erinevaid tegevusi, nagu suulist arutlemist loo peategelaste käitumise üle ning lühiessee kirjutamist, milles õpilased leiavad paralleele loo ning usuliste ja mitteusuliste motiividega.

Tegevusuuringu käigus viin läbi kaks 75-minutilist tundi, milles käsitletakse lugu menükirjandusest. Tegevuse planeerimisel pean tegema mitu olulist otsust. Esiteks, kas paluda õpilastel tutvuda menükirjandusega enne tundi või tunni ajal. Kui esimeses ja teises kooliastmes toimub töö kirjandusega peamiselt tunnis, siis vanemates klassides on suur maht iseseisval töö

kirjandusega ka väljaspool tundi (Salumaa, Talvik 2004:21). Siiski otsustan tunnis tutvumise kasuks. Gümnaasiumiõpilaste kodutööde hulk näib olevat suur ning peale loo lugemist antud teemal, arutlemine ja essee kirjutamine just tunnis võib olla viljakam kui ülesande kodutööks jätmine. Teosega tunnis tutvumise korral täidetakse see ülesanne suurema tõenäosusega, ka on õpilasel loetu paremini meeles. Teiseks pean otsustama, kas ainult narratiivi üle arutlemine on piisav loo analüüsimiseks. Leian, et teema üle arutlemine on hea meetod sissejuhatauseks, kus õpilased saavad oma eneseväljendust arendada ning suuliselt argumenteerida. Kolmandaks tuleb leida meetod, milles saaksid õpilased arutluses tekkinud mõtteid arendada. Otsustan klassis kirjutatava lühiessee kasuks, sest kirjutatud essee näitab rohkem õpilase endi mõtteid. Koduse tööna oleks õpilasel võimalus uurida erinevatest infokanalitest muid kirjutisi antud teemal ning see võib tema mõtteid mõjutada. Õpilaste teadmiste, arvamuste ja oskuste uurimiseks eelistan kasutada essee kirjutamist tunnis.

Andmete analüüsimiseks kasutan suunatud kodeerimist. Antud töös uuritava kriitilise mõtlemise hindamise kriteeriume pole riiklikus õppekavas välja toodud. Selle tõttu pean töö analüüsivahendi aluseks oleva teooria osas otsustama kaasajal enim retsenseeritud ning tuntud teooria kasuks, milleks on Neil Merceri teooria, milles jagatakse õpilaste diskussioon kolmeks: arutlev, kumulatiivne ehk kuhjav ja uuriv kõne (Mercer 2008).

Lühiülevaadet tuua probleemi senisest uuritusest on keeruline, kuna antud Eesti menukirjanduse ja usundiõpetuse ning kirjanduse lõimumist pole otseselt uuritud. Samas antud uurimuses on oluline võrrelda usuliste sümbolite äratundmises usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilasi, siis paraku sellel teemal varasemaid uurimusi ei õnnestunud leida. Seda võib pidada ka esimeseks raskuseks, kuna pole eelnevaid uurimusi, mille kogemusi kasutada oma uurigu planeerimisel. Teiseks raskuseks töö koostamisel pean eetilistest kaalutustest tulnud anonüümsuse tagamist. Nimelt eetilistel kaalutustel ei saa töö lisadesse lisada õpilaste arutluste transkriptsioone ega esseesid. Leian, et selle tõttu on raskem analüüsitulemusi lugejani tuua.

Ülevaatenä töös kasutatavatest tähtsamatest allikatest tooksin esile Neil Merceri teooria õpilaste kõneviisidest, milleks on arutlev, kumulatiivne ja uuriv kõneviis. Teiseks oluliseks allikaks on Erika Lõfströmi „Tegevusuuringu käsiraamat,“ millest lähtun uuringu planeerimisel ja kirjeldusel.

Uurimuse seisukohast uuritakse usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste arutlemisoskust, kuid uurimuse teoreetilises osas kirjutatakse kohati usundiõpetuse asemele religiooniõpetus. Eestis seadusandluses on eristatud konfessionaalne usuõpetus ja mittekonfessionaalne usundiõpetus. Samas on mõned printsiibid, mis on kohased nii konfessionaalses kui mittekonfessionaalses õppes ning sel juhul kasutan kahte mõistet ühendava terminina religiooniõpetus.

### **Töö struktuuri tutvustamine ja põhjendamine**

Antud magistritöö jaguneb kolmeks peatükiks. Esmalt kirjutan uurimuse teoreetilistest lähtekohtadest, sealhulgas Neil Merceri kõneviiside jaotusest ja argumenteerimise lähtekohtadest. Teisena kirjeldan uurimuse metodoloogiat, milles alapeatükkides kirjutatakse lahti tegevusuuringu tegevus, andmekogumismeetodid ja andmeanalüüs. Kolmandas peatükis kirjutan uuringu tulemustest lähtuvalt andmekogumismeetoditest: esmalt kirjeldan ankeetide, seejärel arutluse ja lõpuks esseede tulemusi.

### **Uurimisküsimused ja hüpoteesid**

Uurimusküsimuseks on „Kuidas erineb usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste usuliste motiivide äratundmise ja nende kriitilise analüüsi oskus?“ Sellele küsimusele vastamiseks püstitan kaks hüpoteesi. Esiteks, usundiõpetust õppinud õpilased oskavad näha rohkem usulisi motiive menükirjanduses. Teise hüpoteesi püstitan lähtuvalt Merceri kriitilise mõtlemise teooriast: usundiõpetust õppinud õpilased oskavad kriitilisemalt analüüsida usulisi motiive menükirjanduses. Lisaks sellele loodan leida, kas ja mil viisil saab arendada õpetaja tunnis õpilaste argumenteerimis- ja eneseväljendusoskusi. Töös uuritakse ühe kooli õpilasi ega püüta üldistada tulemusi kõigile Eesti õpilastele.

## **1. Teoreetilise tausta ülevaade**

Antud uurimus soovib uurida erineva õppimiskogemusega õpilaste arutluses ilmneva kriitilise analüüsi oskust. Selleks analüüsitakse uuringu käigus toimunud õpilaste arutlusi ja kirjutatud esseesid. Õpilaste mõtete kriitilisuse hindamiseks tuleb määratleda, mis on antud uurimuse seisukohast kriitiline mõtlemine.

### **1.1. Kriitiline mõtlemine**

Alljärgnevalt käsitlen erinevaid kriitilise mõtlemise teooriaid. Seejärel leian nende seast sobiva teooria, mille abil oma töös koostada empiiriliste andmete analüüsivahend koos indikaatoritega, mille põhjal leian uurimusküsimusele vastused ning uurin õpilaste kriitilist analüüsioskust.

On mitmeid kriitilise mõtlemise teooriaid, mis seletavad, mis on kriitiline mõtlemine üldiselt. Leedsi Ülikooli elukestva õppe direktor Stella Cottrell on kirjeldanud, et kriitiline mõtlemine on kognitiivne tegevus, mis on seotud taju kasutamisega. Õppides mõtlema kriitiliselt analüütilisel ja hindaval viisil, tähendab selliste vaimsete protsesside kasutamist nagu tähelepanu fookuseerimine, kategoriseerimine, selekteerimine ja hindamine. (Cottrell 2005:1)

Robert Fisher seob oma selgituses kriitilise mõtlemise tugevamalt õppimisega: kriitiliselt mõtlema õppimine tähendab õppida kuidas, millal ja milliseid küsimusi esitada ning kuidas ja millal arutleda ning millist argumenteerimismeetodit kasutada. Kriitiline mõtlemine eeldab teatud hoiakuid: tahet arutleda, suuremat riskivalmidust ja kirglikku soovi tõe teada saada. (Fisher 1995:59)

Sarnaselt Neil Merceri teooriaga, mida kirjeldan järgmises alapeatükis, on Robert Fisher keskendunud oma kriitilise mõtlemise teoorias just pedagoogikale



ning koolisüsteemis õpilaste kriitilise mõtlemise arendamisele. Samas leian uurimuse seisukohast lähtuvalt, et Fisheri teooria ei sobitu oma olemuselt gümnaasiumiõpilaste eneseväljendamise hindamiseks, sest ei liigita õpilaste kõneviise ning eelistan selleks Neil Merceri teooriat. Lisaks Merceri teooriat on enam kasutatud teiste uurijate poolt, näiteks Antony Luby, Barry Stierer, John MacBeath, Debra Myhill, Susan Jones, Rosemary Hopper ja teised. Antony Luby kasutas oma artiklis „*First footing inter-faith dialogue*“ samuti Neil Merceri teooriat (Luby 2014: 57-71). John MacBeath oma artiklis „*Stories of hope in an age of foolishness*“ refereeris ka Neil Mercerit (MacBeath 2008: 10-12). Barry Stierer oma teoses „*Language, Literacy and Learning in Educational Practice. A Reader*“ on ka kasutanud Neil Merceri mõtteid (Stierer 1994). Ka uurijad Debra Myhill, Susan Jones ja Rosemary Hopperi teoses „*Talking, Listening, Learning*“ on nagu ka eeltoodud autorite teostes kasutatud \_Neil Merceri teooriaid (Hopper, Jones, Myhill 2005).

Kriitilise mõtlemise õppimisel saab õpetaja toetada õpilasi ja suunata neid arutlema. Leian, et olulisel kohal on õpetaja toetav hoiak õpilaste esitatud argumentide ja küsimuste suhtes.

Robert Fisher on toonud välja olulised küsimused, mis peaksid suunama kriitilist mõtlemist toetavat arutelu.

- Millised on pooltargumendid?
- Millised on vastuargumendid?
- Kas te saate mind oma argumentidega veenda?
- Kas mina olen teid oma argumentidega veennud?
- Millised argumendid teid veenaksid?

(Fisher 1995:60)

Antud uurimuses arvestasin Fisheri esitatud küsimusi oma küsimuste väljatöötamisel, mis aitasid suunata õpilaste arutelu tunnis. Arutelus kasutasin erinevaid küsimusi, näiteks:

- Kuidas suhtute esitatud seisukohtadesse?

- Kas teised nõustuvad sellega?
- Kuidas tundus see vastuargument?
- Pärast argumentide kuulamist: Kas keegi tahaks muuta oma seisukohta?
- Miks vahetasid sina seisukohta?

Õpetajana lähtusin arutluse suunamisel sellest, et tuleks välja poolt- ja vastuargumendid ning kui need veenavad teisi õpilasi, siis mis põhjustel need veensid.

Riikliku õppekava järgi tuleb arendada õpilaste kriitilist mõtlemist, kuid seal pole välja toodud, millist kriitilise mõtlemise teooriat tuleks võtta õpilaste argumenteerimisoskuse ja kriitilise mõtlemise ja eneseväljendamise aluseks. Õpilaste kõneviisid näitavad nende mõtlemisviise. Seega kõnet analüüsid saab järeldada, kas õpilane kasutab kriitilist analüüsisioskust. Üheks sagedasti retsenseeritud autoriks õpilaste kõne analüüsimisel on Neil Mercer. Ka antud uuringu tulemuste analüüsiks kasutasin Neil Merceri teooriat, milles ta liigitab õpilaste kõne kolmeks: arutlev, kumulatiivne ehk kuhjav ja uuriv kõne. Kriitilist mõtlemist esindab enim uuriv kõneviis.

Neil Mercer on tuntud Cambridge Ülikooli hariduse professor, kes on erialalt psühholoog, kuid on eriliselt huvitatud keele rollist klassiruumis ning laste mõtlemise arengust (<https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/mercer/>).

Esmalt kirjeldan arutleva kõne omadusi. Arutleva kõne tunneb ära paljude lahkavuste järgi ning selle järgi, et õpilased langetavad kõnealustes küsimustes otsuseid üksi. Esineb vähe katseid koondada ideid või pakkuda konstruktiivset kriitikat. Toimub sagedasi sekkumisi teiste kõnesse selliste lausetega nagu näiteks: „Jah, on“, „Ei ole.“ Õhkkond on pigem võistlev kui koostööaldis. (Mercer 2008)

Tüüpiline arutlev kõne koosneb tsüklitest, mis koosnevad omakorda väidetest ja vastuväidetest ja ütluste jadadest, kuid nendes tsüklites on harva konkreetseid arutuluskäike (Mercer&Wegerif 1999:104).

Seevastu kumulatiivse kõne ehk kuhjava kõne korral osalejad jälgivad teiste öeldut, aktsepteerides ja nõustudes teiste öelduga. Õpilased küll näitavad oma teadmisi ja jagavad neid, kuid teevad seda ebakriitiliselt. Samuti esineb teiste öeldu kordamist, kuid neid ei hinnata korralikult. (Mercer 2008)

Uuriva kõne puhul on õpilased rohkem kaasa haaratud. Nad kuulavad aktiivselt ning küsivad küsimusi ning jagavad olulist informatsiooni. Kuigi teiste pakutud ideesid vaidlustatakse, siis põhjendatakse vastuvaidlustamist ning teiste ideid ja arvamusi koheldakse austusega. Õpilased tunnetavad sellises kõnes jagatud eesmärki ning grupp võib otsida konsensust ja ühist otsust kõnealuse teema kohta. (Mercer 2008) Lisaks pakutakse uurivas kõnes ühiseks aruteluks välja seisukohti ja soovitusi, ning alternatiivseid hüpoteese nähakse rikastavana. Õpilased näitavad üles konstruktiivset kriitikat teiste seisukohtade suhtes. (Mercer&Wegerif 1999:97)

Arutluse puhul tuleb tähele panna arutluse ülesehitust. Lisaks õpilaste kasutatud kõnestiilile peaks vaatlama ka arutluse omapära ning kriteeriume, mille alusel hinnatakse heaks argumente ja arutlust.

Siinkirjeldatud Merceri teooriat kasutasin õpilaste suulise arutelu analüüsivahendi koostamisel, nagu seda on kirjeldatud teises peatükis metodoloogia kirjelduses.

## **1.2.Diskussioon ehk arutlus**

Tunnis kasutava meetodi, arutluse analüüsimiseks tuleks määratleda, milline on hea arutlus ning milline on õpetaja roll arutluses. Üks tuntud allikas, mis on suunatud õpetajatele, kus kirjeldatakse arutluse meetodi kasutamist, on teos „Aktiivõppe meetodid“. Lisaks kasutan teiste autorite hinnanguid arutluse meetodist leidmaks lähtepunkte arutluse olemusest.

Diskussioon on õpeviis, kus toimub väitlus vastandlike seisukohtade vahel. Hea väitluskultuur näeb ette, et korraga räägib üks õpilane, oma seisukohti

põhjendatakse ning väideldakse seisukohtade, mitte isikutega. (Salumaa, Talvik 2004:84)

„Aktiivõppe meetodite“ teose järgi on Diskussiooni õppeviisil mitmeid positiivseid omadusi. Arutlus on ülesehitatud seisukohtadele, kuid see meetod võimaldab ka laiemal mõistmise saavutamist, näiteks küsimuste esitamise kaudu. Vaadeldes arutlust lähemalt tuleb mõelda sellele, kuidas see arendab õpilasi?

Meetod annab õpilastele võimaluse teema üle mõelda ja kujundada oma arvamusi ja niimoodi materjali seesmiselt omaks võtta. See võimaldab ka õpetajal jälgida õpilaste mõtteprotsessi antud teema puhul ja annab õpilastele võimaluse üksteiselt õppida. Rühmas osalemine on motiveeriv. See kujundab samastumise tunde, arendab uusi ideid, mõttearendusi, loovust ja kindlust. (Aher, Kala 1996: 75-76)

Leian, et meetodi olulisus on selles, et see arendab õpilaste eneseväljendust ja mõtlemist. Uuringusse valitud gümnaasiumiõpilased olid varasemalt selle õppemeetodiga tuttavad. Siiski saab analüüsida nende grupisest käitumist arutluse ajal. Oluline on tähelepanu pöörata õpilaste esitatud argumentidele. Argumentide analüüsimiseks on vaja selgitada, milline peaks olema argument. Seetõttu järgnevalt kirjeldan argumentide ülesehitust ja tunnuseid.

### **Argumenteerimise tunnused**

Mõistmaks õpilaste seisukohti ja nende esitatud kriitikat teiste õpilaste seisukohtade suhtes, toon alljärgnevalt välja argumentide ülesehituse ning kriteeriumid, mille järgi hinnatakse argumentide tugevust ja veenvust.

Neil Mercer on toonud välja oma artiklis „Klassi dialoog ja õpetaja professionaalne roll,“ et: „Keel pole ainult kommunikatsioonivahend, vaid samuti mõtlemise meetod; see võimaldab väljendada seda, mida me kogeme meile endile kui ka teistele (Mercer 2008:61).“ Merceri põhjal saab järeldada, et heast eneseväljendusest sõltub öeldu mõistetavus. Kui keelekasutus on kehv, siis see muudab argumendi nõrgemaks.

Ühe seisukoha toetuseks võib tuua tavaliselt erinevaid argumente, mis võivad keskenduda ühe peamise seisukoha väiksematele osadele. Argument ongi eraldiseisev mõte, mis toetab ühte kindlat seisukohta. (Arutlev... 2008:7)

Argumente on erinevaid, kuid oluline on, kas argument on teistele mõistetav ning kas see suudaks veenda teisi seisukoha õigsuses. Ka argumente analüüsitakse erinevalt ning on mitmeid lähenemisi. Kuid iga argumendi tugevuse mõõtmiseks on vaja analüüsida, millest argument koosneb.

Eesti Väitlusseltsi õpik jagab hea argumendi kolmeks. Esiteks, esitatakse väide ehk mõte, mida tahetakse tõestada. Teine komponent peaks olema tõestus ehk põhjendus, mille abil väidet tõestatakse, milleks võib olla põhimõte või fakt. Viimane komponent on loogiline seos ehk väite ja tõestust omavahel siduv loogika, mis alati ei pea olema selgelt välja toodud. Loogilised seosed võivad jääda lihtsamates argumentides selgelt välja ütlemata. (Arutlev...2008:8-9)

Eesti Väitlusseltsi õpiku kohaselt lisandub veenva argumendi puhul veel neljas osa, nimelt järeldus. See peaks vastama küsimusele: Kuidas see kõik seostub üldteemaga? See annab argumendile üldistatavuse, mis muudab argumendi veenvamaks. Veenev argument seega koosneb väitest, seletusest ehk põhjendusest, tõestusest ja järeldusest. Veenva argumendi näitena tuuakse: “Kui koolivägivalda on vähem, saavad õpilased keskenduda hariduse omandamisele. See on kasulik nii neile endile kui ka kogu ülejäänud riigile. Järelikult tuleb Eestis koolivorm kehtestada.“ (Arutlev... 2008:10)

Ka Stella Cottrell toob oma teoses „*Critical thinking skills*“ välja, et argument koosneb kolmest osast: seisukoht, katse veenda teisi aktsepteerimaks seda seisukohta ja põhjendus seisukoha toetuseks (Cottrell 2005:40). Tema esitatud ülesehitus erineb, kuna puudub loogilise seose komponent. Samuti on tema ülesehituses esindatud teiste veenmine läbi põhjuste. Ka läbi viidud uuringus arutluse osas oli õpilaste ülesandeks oma seisukohtade esitamine, mille järel mõni õpilane muutis ka oma seisukohta, siis kindlasti tuleks tähelepanu pöörata esitatud argumentide veenvusele.

Eeltoodud on hea argumenti komponendid, kuid kuidas peaks välja nägema argumenti ümberlukkamine ehk vastuargument? Kui arvamused ei ühti, siis tuleb selgitada, millest lähtuvalt vastuargument luuakse.

Vastuargumenti puhul on oluline, et ümber lükates ei pea eitama igat toodud argumenti aspekti, vaid tuleb ümber lükata argumenti põhiidee. Jätksuutlik pole konkreetsete väidete kahtluse alla seadmine, vaid üldmõtte vaidlustamine. (Arutlev... 2008:17)

Kuna antud uurimuses õpilased pidid arutelu jooksul mõistma oma seisukoha põhjendusi ning vajadusel oma seisukohta korrigeerima, siis just vastuväidete abil toodi välja üksteiste seisukohtade nõrkusi ning nende üle arutleti ühiselt. Toimunud arutluses õpilased esitavad argumente. Antud teooria abil saab määrata, kui palju argumente esitati ning mida võime lugeda veenvaks argumentiks ja millised õpilaste ütlused ei liigitu argumentideks, kuna ei sisalda vähemalt pooli eeltoodud argumenti komponente.

Lähtuvalt peatükis toodud teoriast saab uurimuse tööd planeerida ja tulemusi analüüsida. Järgnevalt kirjeldan uurimuse läbiviimise metodoloogiat ning uurimuse tegevuskäiku.

## **2. Metodoloogia**

Tegevusuuring on uurimisviis, mis võib põhineda nii kvalitatiivsetele kui kvantitatiivsetele andmetele. Antud uurimuses rakendati kvalitatiivseid andmetöötlus meetodeid.

Mason ja Lewis-Beck, Bryman, Liao kirjeldatud kvalitatiivse uurimuse alla on koondatud rida strateegiaid ja hoiakuid uurimuste läbiviimiseks. Neil uurimustel on eesmärgiks seatud panna tähele ja eristada, kuidas inimesed mõistavad, kogevad ja tõlgendavad sotsiaalset maailma. (Lewis-Beck, Bryman, Liao 2004:893)

Uurimus liigitub tegevusuuringuks (*action research*), kuna esinevad selle põhitunnused: uuritakse sotsiaalseid olukordi ja uurimus viiakse läbi praktiku poolt ning eesmärk on parandada teatud erialase tegevuse kvaliteeti (Lofström, 2011). Informatsiooni õpilaste mõtlemisest koguti tegevusuuringu raames toimunud tunni käigus nii suulise arutluse kui ka kirjaliku essee vahendusel. Järgnevalt kirjeldan uuringu läbiviimist lähtuvalt Erika Lofströmi uuringuetappidest, mida kirjeldan 2.1.6. alapeatükis.

### **2.1. Tegevusuuringu kirjeldus**

Järgnevalt käsitletakse valitud meetodi ajaloolist kujunemist ning selle meetodi liike. Mõistmaks valitud meetodi eripärasid, tuleks kõigepealt vaadelda lühidalt selle ajalugu.

Kidron nendib, et tegevusuuring toetub Kurt Lewini töödele (Kidron 2007:103). Kurt Lewin soovis rakendada tegevusuuringut rühmasiseste suhete uurimiseks (Laherand 2008:135).

Neljakümne date aastate lõpul aktiivselt tegutsenud Kurt Lewinit peetaksegi tegevusuuringu „isaks“. Lewin oli Saksa sotsiaal- ja eksperimentaalpsühholoog, kes oli samuti üks Gestalt koolkonna asutajatest. Tema põhilisteks huvivaldkondadeks olid sotsiaalsed probleemid, millest ta keskendus grupisestele konfliktidele, kriisidele ja grupisestele muutustele organisatsioonides. Kurt Lewin oli ilmselt esimene, kes kasutas väljendit tegevusuuring. Ta tegi seda aastal 1946 teoses „*Action Research and Minority Problems*“. Ta iseloomustas tegevusuuringut kui võrdlevat uuringut erinevate sotsiaalsete tegevuste mõjudest. Lewin kirjeldas tegevusuuringut kolmetasandilise na: planeerimine, tegevus ja tegevuse uurimine. (O’Brien 1998)

Kurt Lewinit ja tema uurimistöid võib pidada olulisteks mõjutajateks edasises sotsiaaluuringutes pärast 1940ndaid aastaid. Tema lähenemine oli uudne ja mõjutas teisi uurijaid, kes hakkasid kasutama seda lähenemist.

Lewini töödest tulev rõhuasetus on just teooria ja praktika koos arendamisel ning see oli üheks põhjuseks, miks suur hulk sotsiaalteadlasi hakkasid tema teooriat kasutama ja edasi arendama (Carr 1995:100).

Norra päritolu tegevusuuringu metodoloogia uurija Bjørn Gustavsen tõi välja, et tegevusuuringu üheks eelkäijaks on Londonis asunud Tavistocki Inimsuhete Instituut. Gustavsen nendib, et alguses uurijad ei rakendanud tegevusuuringut uurimismeetodina. Tavistocki uurijatele peamiseks eesmärgiks oli algselt töö ja organisatsioonide uurimine Suurbritannia tööstusettevõtete põhjal. Tegevusuuringu kasutamine muutus oluliseks, kui tekkis vajadus katsetada teoreetilisi teadmisi ning arendada töö käigus tekkinud praktilisi probleeme. Edasi võttis uurimisgrupp ühendust juba uurijatega teistest maadest, nagu näiteks Norrast. (Gustavsen 2008:422-423)

Sel viisil tutvustati tegevusuuringut juba kui vajalikku meetodit ning see levis Norrast ka mujale Euroopas. Neid sündmusi pean ajalooliselt olulisteks punktideks, mis mõjutasid tegevusuuringu levikut ja selle kasutust laialdaseks.



Mõlemad, Lewin ja Tavistocki Inimsuhete Instituudi uurijad, nagu Eric Trist, kohandasid oma teadustöö organisatsioonide sisestele ning vahelistele uuringutele. Nad rõhutasid otsest professionaali ja kliendi koostööd ja toetasid grupisuhete rolli olulisust probleemide lahendamisel. Mõlemad olid innukad põhimõtte pooldajad, mille järgi otsused jõustuvad kõige paremini nende seas, kes ise aitasid neid koostada. (O'Brien 1998)

Tegevusuuringut hakati kasutama laialdasemalt kui seni ning seda kohandati lisaks organisatsioonide ja töökeskkonna uurimustele ka teistele valdkondadele. 1970-ndate keskel oli tegevusuuring arenenud ja olid selgunud neli põhilist tegevusuuringu liiki. Nendeks olid traditsiooniline, kontekstuaalne, radikaalne ja haridusalane tegevusuuring. (O'Brien 1998)

Järgnevalt kirjeldan lühidalt antud tegevusuuringu tüüpe ning selgitan, milline tegevusuuringu tüüp ja mis põhjustel osutus antud uuringus sobivaks.

### **2.1.1. Tegevusuuringu tüübid**

Esimeseks tüübiks on traditsiooniline tegevusuuring. See tuleneb Lewini tegevusest organisatsioonide uurimisel ja hõlmab väljateooria, grupi dünaamika, õpperühma ja kliinilise mudeli kontseptsiooni ja praktikat. Töökorralduslike suhete suurem tähtsustamine viis tegevusuuringu kohandamisele organisatsiooni arendamise, töö-elu kvaliteedi parandamise ja organisatsioonilise demokraatia valdkondadesse. (O'Brien 1998)

Teiseks tüübiks on kontekstuaalne tegevusuuring. Seda tüüpi on vahel nimetatud ka tegevusõppimiseks. See on lähenemine, mis on tuletatud Tristi uuringust, mis uuris organisatsioonidevahelisi suhteid. See on kontekstuaalne sedavõrd, et toob kaasa struktuuriliste suhete uuesti moodustamise koos osalejatega. Sel põhjusel kontekstuaalne tegevusuuring proovib kaasata kõiki mõjutatud osapooli. See rõhutab, et osalejad käitaks projekti kujundajana ja kaasuurijana. Organisatsioonide olemuse uurimisest ja selle üle arutlemisest tuli välja kontekstuaalne tegevusuuring. (O'Brien 1998)

Kolmandana nimetab O'Brien radikaalset voolu, mille juured on marksistlikus dialektilises materialismis. Sellel on tugev rõhk jõustruktuuride ebavõrdsuse ületamisel. Osalustegevusuuringut kasutatakse sageli vabastuslikes liikumistes ja rahvusvahelistes arendusrühmades. Osalustegevusuuring püüdleb sotsiaalse muutuse poole. Selleks propageeritakse ühiskonna perifeerseid grupe. (O'Brien 1998)

Neljäs vool on hariduslik tegevusuuring. Selle juured on kuulsa Ameerika haridusfilosoofi John Dewey 1920ndate ja 1930ndate töödes. Dewey uskus, et professionaalne õpetaja peaks olema seotud kogukonna probleemide lahendamisega. Selle rakendajad töötavad põhiliselt haridusasutustega koostöös ja keskenduvad õppekava arendamisele, professionaalsele arendamisele ja rakenduvale õppimisele sotsiaalses kontekstis. (O'Brien 1998)

Antud uurimus rakendas viimasena mainitud haridusalaste tegevusuuringut. Haridusalasest tegevusuuringust sai põhiline suund, mida rakendasid suur hulk õpetajaid ja haridusteadlasi ning seda liikumist toetasid loendamatud haridusinstituudid ja teaduskeskused Suurbritannias, Austraalias, Mandri-Euroopas ja Ameerikas (Carr 1995:101-102). Andmete kogumiseks otsustasingi kasutada haridusuuringutes kasutatavat tegevusuuringut.

Tegevusuuringut võib pidada demokraatlikuks osalemisprotsessiks, mis loob praktilist teadmist. Selle meetodi puhul ühendatakse erinevate inimeste koostöös tegevus ja refleksioon, teooria ja praktika ning jõutakse probleemide praktiliste lahendusteni. (Brydon-Miller, Greenwood, Maguire 2003:10-11)

Teoreetiliselt õpetaja roll tunnis on õppekava järgi kriitilise mõtlemise arendamine ning tegevusuuringu järgi tuleb uurijal ühendada teooria praktikaga. Uurija ülesanne on leida, kuidas neid ülesandeid ühildada tegevusuuringus. Järgnevalt kirjeldan uurija rolli olemust tegevusuuringus.

### **2.1.2. Uuriija roll tegevusuuringus**

Järgnevalt iseloomustan tegevusuuringus kontekstis uurija rolli kolme põhitunnuse abil. Esmalt uurija on tavaliselt praktik ehk hariduslikus uuringus õpetaja. Olin varasemalt antud koolis olnud praktikal. Seega kool, kus hakkasin uuringut läbi viima, ja selle kooli struktuur olid mulle tuttavad.

Teiseks, tavapäraselt tegevusuuringus uurija sekkub sellesse või muudab seda, mida uuritakse. Uuringu abil soovitakse välja selgitada mingi toimingu kasu ja valgust tuua küsimusse, kuidas toimivad teatud mõjurid. (Kidron 2007:103)

Ka antud uurimuses sekkusin uurijana, võttes tunnis õpetaja rolli ning soovisin näha, kuidas mõjutab populaarse uudiskirjanduse kasutamine, sellest lähtumine õpilaste kriitilist analüüsi tunnis.

Kolmandaks, heaks analüüsiks peab õpetaja koolis võtma uurija rolli tehes pidevat koostööd õpilastega ja teiste kooli liikmetega arendamaks eneseanalüüsi. (Carr, Kemmis 2002:224)

Antud uurimuses tegin koostööd õpilastega teavitades neid uurimustöös eesmärkidest ning nende panuse olulisusest ja selles osalemise vabatahtlikkusest. Õpilased soovisid osaleda uuringus ning tundsid teema vastu huvi. Samuti tegin tihedat koostööd kooli õpetajatega, et saada aega, mil uurimust läbi viia ning saada nõu, millised tegevused antud klassidele sobivad.

### **2.1.3. Tegevusuuringu tugevused**

Brydon-Miller toob oma artiklis välja, et tegevusuuring on eluline ja mõjukas ning on kavandatud konkreetset olukorda ja eesmärki silmas pidades (Brydon-Miller, Greenwood, Maguire 2003:25) Üheks tegevusuuringu tugevuseks peangi selle meetodi tugevat seotust kontekstiga. Kuigi seda võib pidada ka nõrkuseks, siis Eesti kontekstis on tegevusuuringu kasutamine igati õigustatud. Antud uurimus on tugevalt seotud Eesti riikliku õppekavaga ning tegevusuuringu

läbi viidud kooli eripäradega, siis kontekstiga seotus on vajalik kriteerium meetodi valikul.

Erinevate autorite meelest on tegevusuuringul erinevaid positiivseid omadusi ja mõjusid. Jeffrey Glanz toob välja oma teoses „*Action Research: An Educational Leader’s Guide to School Improvement*“ seitse olulisemat tegevusuuringu tugevust ja positiivset mõju. Esiteks, koostöiselt läbiviidud tegevusuuring loob õpetajate seas ühise nägemuse koolitöö arendamiseks. Teiseks, tegevusuuring parandab õpetajate otsuste tegemist ning annab neile suurema pädevuse probleemide lahendamisel ja õpetamist puutuvate otsuste tegemisel. Kolmandaks, tegevusuuring parandab eneseanalüüsi ja tõstab enesehinnangut. Neljandaks, sisendab pühendumust pidevale arengule. Viiendaks, loob positiivsema koolikeskkonna, kus õpetamine ja õppimine on tähtsaimateks huvideks. Kuuendaks, tegevusuuringu toimumine mõjutab otseselt harjumusi ja käitumist koolis. Viimasena, tegevusuuring annab võimaluse selles osalejatele keelduda vastu võtmast uusi teooriaid, uuendusi ja programme. (Glanz 2003:19)

Nõustun eeltoodud autori hinnanguga tegevusuuringu kasuteguritest. Usun, et tegevusuuringud tõesti parandavad õpetamise kvaliteeti ning annavad juurde enesekindlust ka õpetajatele, kes neid läbi viivad. Pean nentima, et sellised uuringud muudavad positiivselt ka õpilaste suhtumist õppimisse. Kui nähakse, et õpetajad soovivad pidevalt tõsta õpetamise kvaliteeti ning õpilaste osa uuringus hinnatakse, siis see võiks parandada õpetaja ja õpilaste vahelist suhtlemist. Sest ka uuringu seisukohalt on olulisel kohal õpilaste ehk antud uurimuses valimi koostöövalmidus.

#### **2.1.4. Tegevusuuringu nõrkused**

Üheks nõrkuseks saab pidada tegevusuuringu tulemuste piiratust. Mõnikord püüdleval uurijal selle poole, et nende uuringu tulemuste põhjal oleks võimalik teha üldistusi.

Praktikust uurija aga keskendub rohkem oma tulemuste ülekantavusele. Eesmärk ei ole teha üldistusi. Uuringu iseloomu tõttu ei ole see isegi võimalik. Tegevusuuringu läbiviija peaks hoopis küsima, millises kontekstis on tulemused ülekantavad või rakendatavad? (Löfström 2011:19)

Suur osa tegevusuuringuid toimuvad üksikjuhtumite kaupa toimides uuritud oludes, kuid need ei pruugi töötada teises kontekstis (Brydon-Miller 2003:25). Kuigi osad haridusteadlased peavad tegevusuuringut ebapraktiliseks, ebaoluliseks ja lihtsalt praktikutele üle jõu käivaks, siiski võib tegevusuuring omada mõõtnatut kasu, kui seda rakendatakse kohaselt. (Glanz 2003:19)

Leian, et tegevusuuringule omistatud nõrkustega tuleb arvestada, kuid need ei vähenda meetodi väärtust ega sobivust antud uurimuse teostamiseks.

#### **2.1.5. Tegevusuuringu etappide võrdlus**

Käesolevas uurimuse protsessi ülesehituse valimiseks võrdlen kahte lähenemist tegevusuuringule. Esmalt kirjeldan O'Brieni tegevusuuringu etappe. Teisena toon välja Erika Löfströmi kirjeldatud tegevusuuringu etapid.

O'Brieni mudeli esimeses etapis diagnoositakse ehk leitakse probleem. Seejärel tehakse märkmeid probleemi kohta. Teises etapis töödeldakse märkmeid ja planeeritakse tegevused, sealhulgas nende toimumise aeg ja toimumise koht. Loetakse teemakohaseid materjale ning planeeritakse tegevuskava. Kolmandas etapis viiakse läbi tegevused. Neljandas etapis tehakse kokkuvõtted ja analüüsitakse tulemusi. Viiendas etapis vajaduse korral korratakse uuringut. (O'Brien 1998)

Võrreldes Erika Löfströmi „Tegevusuuringu käsiraamatus“ toodud etappidega on erinevus esmapilgul minimaalne. Siiski toon esile, et Löfströmi järgi on tegevusuuringus kuus etappi. Esmalt uuringu kavandamise etapp, milles samuti fokuseeritakse temaatika, valitakse osalejad ja töötatakse läbi kirjandust, et leida sobivad teabeallikad ja tuvastada uuringuga kaasnevad eetikaküsimused. Teises etapis on andmete kogumine ja analüüs. Siis kaardistatakse valitsev

olukord intervjuerimise, vaatlemise ja dokumentide, andmete, materjalide läbivaatamise ning statistika ja kirjanduse uurimisega. Need tegevused sooritatakse enne uuringu läbi viimist. Kolmandas etapis toimub tegevus, kus luuakse ja rakendatakse tegevuskava, mille puhul arvestatakse õppekava, ainekava, tunnikavaga. Lisaks peetakse silmas ka sidemeid vanemate, kogukonnaga. Neljandas etapis toimub andmete kogumine ehk planeeritava tegevuse kohta teabe kogumine. Selles etapis toimub intervjuerimine, vaatlemine ja dokumentide, andmete, materjalide läbivaatamine. Eelviimases etapis tegeldakse andmete analüüsiga, kus tuvastatakse võtmeküsimused ja –kogemused. Siis viiakse läbi võtmekogemuste analüüs, kategoriseerimine, kodeerimine, statistiline analüüs ja kontseptualiseerimine. Viimaseks etapiks on aruandluse esitamine erinevatele huvirühmadele. (Löfström 2011:9)

*Tabel 1. O'Brieni ja Löfströmi mudelite võrdlus*

<b>Etapp</b>	<b>O'Brien</b>	<b>Löfstrom</b>	<b>Sarnasused</b>	<b>Erinevused</b>
<b>1</b>	Leitakse probleem, märkmed	Uuringu kavandamine, fokuseeritakse temaatika.	Teema piiritlemise etapp mõlemal.	Löfströmi järgi alustab varakult uuringu kavandamist.
<b>2</b>	Planeeritakse tegevus	Teoreetiliste andmete kogumine uuringuks, analüüs, materjalide läbivaatamine, kirjanduse, statistika uurimine.	Ettevalmistus uuringuks.	
<b>3</b>	Viiakse tegevus läbi	Viiakse tegevus läbi	Tegevuse aeg mõlemal.	
<b>4</b>	Kokkuvõte, analüüs	Sobilike empiiriliste andmete kogumine analüüsiks tegevuse kohta teabe kogumine. Intervjuude tegemine.		Löfströmil põhjalik ettevalmistus analüüsiks.

<b>5</b>	Tegevusuuringu kordus vajadusel	Andmete analüüs, võtmekogemuste analüüs, statistiline analüüs.		
<b>6</b>	-	Aruandlus erinevatele huvirühmadele.		Löfstromil rohkem etappstruktureeritum.

Põhiliseks erinevuseks pean Löfströmi võrreldes O'Brieniga just viimaseid etappe. Kuigi hindan O'Brieni uurimusi seoses tegevusuuringuga, siis antud uurimuse kirjelduses lähtun Löfströmi etappidest, kuna leian, Löfströmi etapid täiustavad O'Brieni tegevusuuringu ülesehitust. Löfströmi etapid on selle tegevusuuringu kirjelduseks sobivamad, kuna on välja töötatud ja kohandatud just hariduslikele uuringutele.

#### **2.1.6. Uuringu etappide kirjeldus**

Esimeses uuringu etapis otsisin temavaldkonda, mis vajaks uurimist. Töötasin läbi antud uurimuse seisukohast olulise Gümnaasiumi riikliku õppekava, mille põhjal sai määratleda, mida peaksid oskama eesti abiturientid. Õppekava õpiväljundite põhjal sõnastasin selles töö etapis ka uurimusküsimuse. Õppekava analüüsides toetusin pedagoogika kogemusele ning leidsin aspekti, millele keskenduda uurimuses, nimelt antud uurimuses keskendun õpilaste oskusele kriitiliselt mõelda ja arutleda ning sellele, kas usundiõpetus saab arendada neid oskusi.

Teises uuringu etapis uurisin kirjandust, mis käsitles õpilaste mõtlemist ning viise, kuidas seda arendada. Leidsin olulised materjalid, mille põhjal hakkasin koostama tegevuskava. Selles etapis otsustasin siduda usundiõpetust ja kirjandust ning valisin välja narratiivi, mida tunnis kasutada, selleks uurisin menukirjanduse statistikat.

Kolmandas uuringu etapis koostasın tegevuskava ning läbiviidava tunni ülesehituse lähtudes usundiõpetuse ainekavast ning uurimusküsimusest. Tegevuskava loomisel oli olulisel kohal kontekstist lähtumine ehk kooli omapäraga arvestamine. Uuringu läbiviimiseks valitud koolis on tunni pikkuseks tavapärasest erinevalt seitsekümmend viis minutit ning sellest lähtuvalt tuli koostada ka tunni ülesehitus. Klasside usundiõpetuse õppimise taust oli erinev ning seda arvesse võttes koostasın tunni ülesehituse ning arutluses kasutatavad küsimused ning õpilaste kirjutatavate essee eesmärgid.

Neljandas uuringu etapis viisin läbi tegevusuuringu ehk andmete kogumise, viies läbi ühe seitsmekümne viie minutilise tunni kummagi gümnaasiumi klassiga. Tunnis toimunud arutluse osa videosalvestasin uurimismaterjali põhjalikumaks analüüsiks. Teiseks materjaliks, mida uuringus vajasin, olid õpilaste koostatud lühiesseed. Mõlemad tegevused põhinesid õpilaste loetud lühijutul. Arutluse põhjal saab analüüsida klassi kui terviku arutlusvõimet ja suhtlemisviise. Essee puhul saab aga individuaalsel tasandil analüüsida nende usuliste motiivide ära tundmist ning argumenteerimisoskust.

Viiendas etapis, pärast andmete kogumist, analüüsisın tunnis toimunud arutluse transkriptsiooni ja õpilaste kirjutatud esseed. Analüüsiprotsess koosnes kolmest osast. Esmalt tutvusin põhjalikult kogutud materjaliga ja märgistasın esile tulnud teemad esseedes esile toodud paralleelidest ja argumentidest arutluses. Viisin läbi sobiliku informatsiooni valimise. Jätsın välja ebaselged kohad arutelus, mida polnud võimalik salvestise abil tuvastada. Ka jätsın kõrvale need tekstiosad, mis olid teemast kõrvale kalduvad ega polnud uurimusküsimusest lähtuvalt olulised. Teisena kontrollisın üle kodeeringud ja vajadusel muutsın esialgseid kategooriaid. Kolmandas etapis tegin seniste koodide põhjal tervikanalüüsi, võttes arvesse, kas õpilane määratleb oma perekonda religioosena. Tähelepanu pöörasın ka sellele, kas õpilased on varasemalt õppinud usundiõpetust, kas siis kohustuslikus korras või valikainena. Analüüsides kriitilist mõtlemist kasutasın Merceri kriitilise mõtlemise teooriat (Mercer 2008), millest on lähemalt juttu esimeses peatükis.



Kuuendas etapis tegin tulemustest järeldused ning koostasin kokkuvõtte, mis annavad ülevaate uurimisest teistele teemast huvitatutele. Antud uurimuse põhjal koostatud kokkuvõte läheb ette kandmisele lõputööde kaitsmisel ning hiljemalt soovin leida võimaluse töö tutvustamiseks koolis, kus hakkab õpetama ning võimalusel ka meediaväljaandes Kristlik Kasvatus toomaks pedagoogide tähelepanu ainele lõimumisele.

Antud uurimuse puhul polnud vajadust uuringut korrata, kuna tehtud uuringutest sai piisavalt materjali, mille põhjal analüüsida õpilaste kriitilise mõtlemise ja argumenteerimise oskust. Lisaks sai õpetaja analüüsisid tagasisidet, kuidas on võimalik soosida õpilaste kriitilist mõtlemist ja eneseväljendust tunnis. Kuna tunde jälgis õpilaste kirjanduse õpetaja, siis ta andis tunnil positiivse tagaside hinnates minu lähenemise uudsust ja oskust suunata õpilasi arutlema. Kirjanduse õpetaja tõi esile hästi valitud meetodid, mis sobisid mõlemale klassile. Uurimuses alustas arutlust õpetaja ning nähtuse ehk narratiivi peategelase käitumist analüüsisid kasutati joonemeetodit, kus õpilased enamasti valisid poole. Sel juhul esines olukorra nägemine ühepoolsena ning arutluse käigus õpilased said võimaluse muuta oma seisukohta. Arutluse järel kirjutasid õpilased essee, kus said pikemalt selgitada oma seisukohti ning siduda neid näidetega. Arutlus annab võimaluse arendada oma argumenteerimisoskust.

## **2.2. Andmekogumismeetodid**

Eelnevalt andsin ülevaate tegevusuuringust ja selle omadustest. Nüüd kirjeldan antud uuringu valimi moodustamise, teose ja meetodite valiku printsiipe ning täpsemalt uuringu protsessi etapiti.

### **2.2.1. Valimi kirjeldus**

Uurimistööks vajalike andmete kogumiseks moodustati uurimisküsimusest lähtuv eesmärgipärane valim. Valimi koostamisel tuli arvestada gümnaasiumi

klasside suunitlusega. Antud valimisse valisin kaks eri suunitlusega klassi. Valimit moodustades oli oluline, et sinna kuuluks õpilasi, kes on õppinud varasemalt usundiõpetust ja õpilasi, kes pole. Seetõttu viidi tegevusuuring läbi kahes erinevas gümnaasiumi paralleelklassis. Üks klass oli läbinud usundiõpetuse kursuse eelneval klassiastmel ja teine klass polnud. Lisaks kuulus valimisse õpilasi, kelle klass polnud õppinud usundiõpetust, kuid kes ise olid valinud valikaineks usundiõpetuse ja olid siiski osalenud usundiõpetuse tundides. Ühes klassis oli kohal kolmkümmend ja teises klassis oli ka kolmkümmend õpilast.

Anti Kidron toob välja oma teoses „Urija käsiraamat“, et tegevusuuringu puhul on üheks tunnusjooneks situatsioonist lähtumine ning vajalik katsealuste nõustumine uuringus osalemisega nagu ka kõigil teistel uuringutüüpidel. (Kidron 2007:104)

Ka selles uuringus teavitati õpilasi uuringu eesmärkidest ning küsiti nende nõusolekut. Informandid nõustusid osalema uuringus, kuid eetilistel kaalutlustel pole uurimuse lisadesse lisatud toimunud arutluse transkriptsioone. Informandid soovisid, et salvestised jääksid ainult uurija käsutusse. Seetõttu valimit rohkem iseloomustada pole eetilistel kaalutustel võimalik ega ka uuringu seisukohast möödapääsmatu.

### **2.2.2. Tunnis kasutatavad meetodite põhjendus**

Oma uuringu läbiviimisel toetun haridusteoreetilistes käsitlustes välja toodud suundumusele, et õpetamine on muutumas enam professionaalsemaks tegevuseks. Selle järgi on arenguviise kolm. Esiteks, õpetajate arvamused ja õpetamispraktika peaksid tihedamalt lähtuma haridusteooriast ja haridusteaduslikest uuringutest. Teiseks, peaksid laienema õpetaja professionaalne iseseisvus ja õigus osaleda laiema üldsuse hariduslikel otsustel. Kolmandaks, õpetaja erialased vastutused peaksid laienema nii, et need hõlmaks ka kohustust olla huvitatud ühiskonnas esinevatest vastaspooltest. (Carr, Kemmis 2002:9)

Antud uurimuse seisukohast on olulisel kohal esimene ja kolmas arenguviis. Saavutamaks riiklikus õppekavas viidatud punkte, tuleb olla kursis toimunud uuringutega ning uuemate teooriatega. Rakendades uusi tehnikaid, on tundide ülesehitus huvipakkavam ka õpilastele. Lisaks, kolmas arenguviis toob esile õpetaja teadmiste vajalikkuse aktuaalsetes küsimustes. Antud uurimuse puhul on nendeks teadmisteks siis menukirjanduse tundmine, et selle abil viia õpilased kriitilisema mõtlemiseni.

Tunnis kasutan kolme meetodit. Tunni konspekt on lisatud lisadesse (Lisa 4). Tund on üles ehitatud eestikeelsest uudiskirjandusest võetud narratiivile. Minu eesmärk oli tunnis soosida kriitilist mõtlemist ja koguda informatsiooni usuliste sümbolite äratundmisest uudiskirjanduses, millele põhinesid tunnis sellised tegevused, nagu arutus loo peategelaste käitumisest ning lühiessee, milles õpilased leidsid paralleele loo ning usuliste ja mitteusuliste motiividega.

Loo kasutamine tunnis on minu arvates sobiv meetod mitmel põhjusel. Esiteks, võimaldavad nad tervikkäsitlusi: „Head lood integreerivad teadmisi, kogemusi ja väärtushinnanguid.“ (Valk, Schihalejev 2008:186). Teiseks, on nende kasutamine kooskõlas riikliku õppekava eesmärkide saavutamiseks. Riiklikus õppekavas on usundiõpetuse õppeaine kirjelduses kirjas, et antud aines õpitakse tundma religiooni väljendumist kultuuris ning inimese ja ühiskonna elus (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 8). Kultuuri üheks väljendusvormiks ongi kirjandus, sealhulgas aktuaalne menukirjandus, mis peegeldab ühiskonna nägemust murekohtadest, aga ka religioonist.

Esimese meetodina kasutasin arutluse aktiveerimiseks joonemeetodit, kus õpilased valisid pooled vastavalt oma eetilistele seisukohtadele narratiivi tegelaskuju käitumist hinnates. Õpetajana kasutasin argumentide vastandamist ning suunasin õpilasi nägema vastuargumentide veenvust. Õpilastele esitasin küsimuse: Kuidas hindad Buratino käitumist? Millega saad nõustuda? Nad pidid end joonel leidma koha ning seisma vastavalt sellele, kui suurel määral nad nõustusid Buratino käitumisega. Kui nad nõustusid täielikult, seisid ühele poole ning kui ei nõustunud üldse, seisid teisele poole. Need õpilased, kes nägid põhjuseid, millega said nõustuda ja käitumise põhjuseid, millega ei saanud

nõustuda, seisid joone keskel. Selle joonemeetodi abil õpilased väljendasid oma seisukohta Buratino käitumise suhtes ning vastavalt oma seisukohale leidsid argumente. Soovi korral arutelu käigus sai oma seisukohta muuta.

Teise meetodina kasutasin arutlust. Suulise arutelu eesmärgiks oli mõtete aktiveerimine ja seisukohtade sõnastamine. Aga olulisel kohal oli arutluses eesmärk, et õpilased tunnetaksid, et ühe teema kohta on mitmeid erinevaid seisukohti ning mõistaksid teiste seisukohtade põhjendusi.

Kõiki loetud tekste tuleks analüüsida ning läbi arutada. Arutlus on üheks võimalikuks meetodiks, mida saab antud teema puhul rakendada. Arutluse meetodit rakendades õpilased saavad oma seisukohti formuleerida, põhjendada ja vastuväiteid leida ning erinevaid seisukohti kõrvutada.

Kolmanda meetodina kasutasin kirjaliku lühiessee kirjutamist, sest ainult suuline arutlemine pole sobiv suurte klassikollektiivide puhul, kuna kõik ei saa alati sõna või teistel õpilastel ei jagu nii kauaks kannatust, et kõik õpilased jõuaksid rääkida. Sel juhul saab ühe meetodina kasutada ka essee kirjutamist etteantud teemal.

Riiklikus õppekavas on valikaine usundiõpetuse õppetegevuse kirjelduse juures esile toodud erinevate õppemeetodite kasutamine, sealhulgas kirjaliku eneseväljenduse oskust aitab arendada essee kirjutamine. (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 8)

Kirjaliku töö eesmärgid olid põhjalikumad, mis eeldasid õpilastelt põhjalikumat argumenteerimisoskust, kui suulises arutluses. Kirjalikus essees pidid nad leidma paralleele usuliste ja mitteusuliste lugudega ning põhjendama neid valikuid.

Eri meetodite kesksel kohal on kriitilise mõtlemise arendamine ning analüüsi- ja argumenteerimisoskus maailmavaatelistes küsimustes. Samal ajal tuleb õpilastel harjuda mõttega, et sageli ei ole arutluse tulemuseks mitte probleemi lahendus, vaid selle sügavam mõistmine. (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 8)

Eeltoodust lähtuvalt on uurimuse eesmärk ja uurimusküsimus kooskõlas riikliku õppekava eesmärkidega.

Mercer rõhutab ka seda, et mõtlemise ja keele vahel olev side on see, mida õpetajad peaksid õigustatult nägema väga olulise aspektina oma professionaalses rollis. Lisaks toob ta välja, et uurijad on välja toonud, kui oluline on dialoogi kasutamine koolis, sest paljudel õpilastel on vähe võimalusi väljaspool kooli õppida sõnade väärtuslikke kasutusviise. (Mercer 2008:61)

Seega leian, et õpetajad peaksid pöörama rohkem tähelepanu arutelude kasutamisele klassiruumis. Seda toetab ka gümnaasiumi riiklik õppekava, mis rõhutab mitmes punktis just õpilaste eneseväljenduse arendamise vajalikkust.

Kuid seda ei soosi ainult meie õppekava, vaid ka mujal maailmas on teema väga aktuaalne. Näiteks Julia Stern toob välja oma teoses „Õpetades religiooniõpetust,“ et: “Religiooni õpetus julgustab õpilasi õppima erinevatest religioonidest, uskumustest, väärtustest ja traditsioonidest samal ajal avastades nende endi uskumusi ja kõnealuste asjade tähendusi. See kutsub õpilasi mõtlema, arvestama, analüüsima, interpreteerima ja hindama tõe tülüküsimusi, uskumusi, tõekspidamisi ja eetikat ning edastama oma vastuseid“ (Stern 2006:70). Sellest lähtudes saab öelda, et religiooniõpetus seob endas erinevaid õpiväljundeid. Neist olulisemad antud uurimuses on eneseväljenduse ja argumenteerimise arendamine. Neid eesmärke saab täita erinevate meetoditega. Antud uurimuses kasutan tunnis arutluse ja essee meetodit, mis mõlemad soosivad õpilaste suulist ja kirjalikku eneseväljendust ning nende isikliku arvamuse formuleerimist koos argumentidega.

### **2.2.3. Kasutatud teose valik**

Järgnevalt kirjeldan, millest lähtuvalt palun õpilastel lühiesseed kirjutada. Essee on õpilaste poolt koostatud kirjalik töö, milles ta väljendab enda mõtteid. On hea, kui õpetaja annab nõu, mille põhjal võiks essee teha ja mis suunas tuleks

arutleda. Tuleks põhjendada, miks õpetaja esseed tahab. (Salumaa, Talvik 2004:22-23 )

Menükirjanduse teose valiku puhul otsustasin lähtuda järgmistest kriteeriumitest: eesti autor, ilukirjanduslik stiil, menükus ning religiooni temaatika kasutamine. Eesti Kirjastuste Liidu müüduimate raamatute nimekirjas esines vähe teoseid, mis vastasid eeltoodud kriteeriumitele. Tunnis sobilikuks osutus Andrus Kiviräha 2012. aastal ilmunud teosest „Lood“ jutustus „Puupoiss ja neitsi“ (Lisa 1). Nimetatud narratiiv on eestikeelne, ilukirjanduslik ja tuntud teos ning selles leidub religiooni temaatika. Lisaks sobib tekst tunnis kasutamiseks, kuna koosneb lühikestest lugudest, mida jõuab koolitunni jooksul läbi töötada.

Soovisin antud uuringus kasutada just uudiskirjandust, kuna see on aktuaalne ning ka riikliku õppekava kirjanduse ainekavas soovitatakse tutvustada uudiskirjanduste ehk kirjandust, mis on ilmunud pärast 2000. aastat. Leian, et sel viisil saab luua seoseid kahe aine vahel, millel on sarnased eesmärgid. Kirjanduse ainekavas on olulise eesmärgina sõnastatud gümnaasiumi lõpetaja oskus analüüsida kirjandusteos kujundikeelt, sisu ja vormi ja oskus loetu kohta oma mõtteid ja arvamusi avaldada. (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1 )

Nii usundiõpetuse kui ka kirjanduse tunni temaatika ja eesmärgid võimaldavad taotleda õpilaste kriitilise mõtlemise toetamist ja arutelu kasutades tänapäeva kultuuri elemente. Tegevusuuring käsitlebki Andrus Kiviräha teose lugu „Puupoiss ja neitsi,“ mis süžeelt on muinasloo „Buratino“ ainekul põhinev, kuid kannab endas mitmeid usundiloolisi sümboleid.

Gümnaasiumi riiklikus õppekava valikaine usundiõpetus ainekavas õpetaja kasvatuseesmärkides on välja toodud, et usundiõpetuses taotletakse, et õpilane arutleb erinevate maailmavaadete mõju üle inimese ja ühiskonna tasandil nii positiivsetes kui ka probleemsetes ilmingutes. (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 8) Sellest lähtuvalt on tunnis kasutatud narratiiv sobiv, kuna on loos peidetult räägitud ühiskonna valupunktidest, nagu noorte enesevigastamine ja probleemidest vanematega suhtlemisel.

### 2.3. Andmeanalüüs

Tavaliselt sõnastatakse tegevusuuringus kõigepealt aktuaalne probleem ja püütakse seda eelnevalt planeeritud tegevusega lahendada, seejärel analüüsitakse tulemusi, et hinnata, kui edukas oli vaadeldud tegevus. Uuringu planeerimise kirjutasin lahti eelmises alapeatükis. Järgnevalt kirjeldangi tegevusuuringu andmeanalüüsi.

Esmalt toon välja, kuidas analüüsisin ankeete. Ankeedid võimaldasid eristada usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilasi ning nende perekonna religiooniga seotust. See on oluline, kuna õpilaste oskus usulisi aspekte eristada ning tuua paralleele usuliste lugudega, võib olla omandatud nii usundiõpetuse tunnist kui ka kodust.

Teisena analüüsisin suulist arutelu. Tunnis toimunud arutluse osa videosalvestasin uurimismaterjali põhjalikumaks analüüsiks. Salvestasin kahe gümnaasiumiklassi tunnis toimunud arutlust. Kuna vestlused olid anonüümsed, siis transkriptsioonides on õpilased eristatud numbritega. Videosalvestus võimaldas õpilasi eristada. Analüüsides jätsin arutluses välja kohad, mida polnud salvestise abil võimalik transkribeerida.

Suulise arutluse puhul võrdlesin kahte klassi, milles arutus toimus. Soovisin näha, kas usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste arutlused erinesid argumentide tugevuse ja rohkuse pooltest.

Suulise arutluse analüüsiks kasutasin järgmisi analüüsivahendeid :

- a) Ajalise kestuse võrdlus, mille puhul lähtusin arutluse salvestistest.
- b) kõnevoorude teemade analüüs, milleks kasutasin temaatilist kodeerimist
- c) Kasutatud kõneviiside suunatud kodeerimine, milleks kasutasin Merceri teooriat, mida kirjeldan esimeses peatükis alapeatükis 1.1. Kriitilise mõtlemise teooria. Analüüsin, kas klasside arutluse transkriptsioonide põhjal on näha, milline kõneviis on antud klassis valdav. Merceri teooria järgi jaguneb kõne kolmeks: arutlev, kuhjav ja uuriv. Antud kõneviisidele

omistatud omadusi märgistan ja otsin arutluse transkriptsioonidest. Arutleva kõneviisi indikaatoriteks on võistlev õhkkond ja lahkarmuste rohkus. Kumulatiivse kõne ehk kuhjava kõne indikaatoriks on õpilaste arutelus esinev teiste mõtete kordamine ning ebakriitilisus ning teistega sagedane nõustumine. Viimase kõneviisi liigi ehk uuriva kõne indikaatoriks on õpilaste kaasahaaratus ning teineteise kuulamine; arutluse käigus üksteiselt küsimuste küsimine, põhjendatud vastuvaidlemine ning teineteise suhtes austava suhtumise ülesnäitamine. Oluline on uuriva kõne määramisel jälgida, kas esineb õpilaste poolt esitatud konstruktiivset kriitikat. Millise kõneviisi omadused on ülekaalus, see kõneviis on klassi puhul ülekaalus. Ei välista võimalust, et klassis võivad olla esindatud mitme kõneviisi omadused võrdselt. Eeldan siiski, et antud analüüsiviisil näeb, kas klasside kõneviisid on eristatavad või mitte.

- d) Argumentide veenvus e analüüsiks kasutasin Eesti Väitlusseltsi õpiku määratlust veenvast argumendist, mida käsitlesin alapeatükis 1.2 Diskussioon ehk arutlus.

Olulisel kohal on analüüsis Neil Merceri teooria, mida kirjeldasin töö esimeses peatükis.

Kolmandaks kirjeldan, kuidas analüüsisin õpilaste kirjutatud lühiesseesid. Lühiesseede analüüs on mitmeastmeline ja lähtub uurimusküsimusest, mille jaoks soovin leida erinevusi usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste usuliste motiivide äratundmises ja kriitilises analüüsis. Kirjalike esseede puhul on vaatluse all usuliste ja mitteusuliste motiivide äratundmine menükirjanduses. Esse põhineb narratiivil ning essees oli vaja leida paralleele teise lugudega. Analüüsides esseesid tuli esmalt märgistada esseedes õpilaste esile toodud paralleelid teiste lugudega. Kasutades avatud ja seejärel telgkodeerimist, määrasin esialgsed teemakategooriad, milleks laiemalt olid usulised ja mitteusulised paralleelid ja millest lähemalt kirjutan tulemuste all alapeatükis 3.3. Esseed.



Tabel 2. Kodeerimiseks kasutatud tabel.

E s s e e	Usundi- õpetus	Valik- aine	Pere- kondlik seotus	Usuli- sed näited	Mitte- usuli- sed näited	Näi- ted mee- diast	Fantaa- siakir- jandus	Mui- nasju- tud	Kirjan- dus- klas- sika	Filmi- näited
1										

Kategooriate põhjal koostas in eeltoodud tabeli, kuhu märkisin essee numברי, õpilase perekondliku religioosse tausta, usundiõpetuse õppimise kogemuse olemasolu või puudumise ning tema toodud paralleelid. Tabeli põhjal toimus analüüs, milliseid paralleele toodi enim. Samuti sai tabeli põhjal järeldada, kas varasemalt usundiõpetust õppinud õpilased leidsid menukirjanduse narratiivist rohkem usulisi aspekte ja paralleele usuliste lugudega. Tabelisse andmeid kandes sai üle kontrollida esialgsed kategooriad. Vajadusel sai kategooria luua juurde.

Eelnevalt kirjeldasin uurimuse metodoloogiat ning viise, kuidas uuring läbi viidi ning meetmeid, kuidas uuringut analüüsiti. Järgnevalt toon välja uurimuse käigus kogutud andmete analüüsist saadud tulemused.

### **3. Tulemused**

Tegevusuuring erineb oma olemuselt teistest uuringutüüpidest just kontekstist lähtumise tõttu. Kontekstist sõltuvad on tegevusuuringu tulemusedki. Analüüsid tuleks arvestada, et tegevusuuringust saadud tulemused sageli pole üldistatavad teistele gruppidele ja olukordadele (Glanz 2003:19). Siiski saab teha tulemuste põhjal mõningaid järeldusi.

Järgnevalt analüüsin kogutud andmestikku ning toon välja kõigepealt andmed vastavalt nende kogumisviisidele.

Valimisse kuulus kuuskümmend üheteistkümnenda klassi õpilast kahest õppesuunast. Reaalklassist osales valimis kolmkümmend õpilast ja humanitaarklassist kolmkümmend õpilast.

#### **3.1. Suuline arutus**

Arutluse transkriptsioone analüüsid oli näha, et õpilased järgisid täielikult olulist diskussiooni reeglit, mis ütleb, et väideldakse seisukohtade, mitte isikutega. Õpilased ei muutunud kordagi isiklikult ründavaks ning vastuargumente tuues lähtuti ainult esitatud argumendist ning ei esinenud solvavat tooni. Leian, et klassid järgisid enamjaolt head väitluskultuuri.

Õpilastele polnud ka antud meetodi kasutamine võõras ning enamasti õpilased käitusid hea tava järgi ning rääkisid enamasti kordamööda ning põhjendasid oma seisukohta. Kuna valimisse kuulusid suured klassikollektiivid, siis esines nimetatud reegli vastu eksimist mõnel juhul. Usun, et korraga rääkimise põhjuseks võib pidada teema intrigeerivust, mis tekitas õpilastes väga vastakaid emotsioone. Sel puhul oli uurija roll suunata arutlust.

Uurimuses alustas arutlust õpetaja ning nähtuse ehk narratiivi peategelase käitumist analüüsid kasutati joonemeetodit, kus õpilased valisid poole

Joonemeetodit kirjeldasin alapeatükis 2.2.2. Sel viisil oli esindatud must-valge olukorra esile toomine, mis tekitab head arutlust. Loomulikult oli ka seisukohti, mis olid vahepealsed, kuid just need seisukohad tekitasid omakorda head arutlust ning mitmeid vastuargumente mõlemast leerist. Enamasti mõisteti loo peategelase käitumist hukka või mõisteti täielikult tema tegutsemise põhjuseid.

Hindamaks uurija rolli edukust arutluses tuleks vaadelda, milliseid küsimusi uurija kasutas arutluse suunamisel.

### **3.1.1.Uurija rolli analüüs arutluses**

Arutluse suunamisel on õpetaja roll oluline. Ilma arutlust suunamata võivad õpilased kergesti teemast kõrvale kalduda. Arutluse puhul vajavad õpilased aeg-ajalt suunamist. Mõlema klassikollektiivi puhul tuli esile, et alguses nõustuti esimeste argumentidega, kuid pärast õpetajapoolset suunavat küsimust tekkis arutelu ka ühel seisukohal olevate õpilaste vahel. Õpetaja rollis jälgisin Robert Fisheri väljatoodud küsimusi, mis suunavad arutelu. Antud küsimused on esile toodud esimeses peatükis.

Antud uurimuse arutelus kasutasin erinevaid küsimusi õpilaste suunamiseks. Näiteks minu esitatud küsimus: „*Kuidas suhtute esitatud seisukohtadesse?*“ suunas ühel seisukohtadel olevate õpilaste omavahelist arutelu ning tõi esile, et nende sarnasel seisukohal on väga erinevad põhjused ning otsima poolt- ja vastu-argumente kuuldule. Sarnasel seisukohal olevate õpilaste puhul tõi see küsimus kaasa pooltargumente. Ühel juhul ka vastuargumente.

Kui õpilaste arutelu ei saanud hoogu sisse, siis aitas neid edasi küsimus, milles oli esile toodud nende seisukoht ning palve seda põhjendada. Näiteks küsimus neile, kes joonemeetodil olid valinud seisukohaks, et nad ei nõustu Buratino käitumisega: „*Miks te isiklikult ei saa nõustuda Buratino käitumisega?*“

Kui arutelus tekkis olukord, kus kalduti teemast kõrvale või tekkis liiga pikk paus ning näis, et pooltargumente ei ole rohkem tulemas, siis õpetajapoolne küsimus suunas otsima vastuargumente: *“Kas teised nõustuvad sellega?”*

Kolmas küsimus, mida kasutasin vastu- ja pooltargumentide saamiseks, oli: *„Kas kõik, kes seisavad sama liini peal nõustuvad?”* Kuna tegemist oli joonemeetodiga, mis arutlust suunas, siis sai kasutada seda ka selleks, et õpilased mõtleks, kas neil on ikka samasugune arvamus kui teistel õpilastel, kes seisavad nendega ühel joonel. Kui ei, siis see pani neid mõtlema, mille poolest erineb nende nägemus teiste arvamustest.

Vastuargumentide leidmiseks kasutasin kahte viisi. Suures klassikollektiivis õpilase argumenti lühidalt korrates saab suunata öeldule tähelepanu. Antud uurimuses kasutasin väljendeid: *„Mida te arvate sellest argumentist: ta tegi seda ju siiski armastusest?”*

Pean eeltoodud vastuargumenti küsimise viisi paremaks küsimusest: *„Kuidas tundus see vastuargument?”* Viimane küsimus osutus liialt üldiseks ning saadud vastused pigem jätkasid õpilase eelnevalt öeldut kui andsid vastuse vastuargumentile. Võis olla, et teine õpilane ei mõistnud öeldud argumenti põhiideed.

Esimene vastuargumentide leidmise viis on aga õnnestunud, kuna kordab teise õpilase öeldut ning välistab selle, et õpilane ei pruukinud mõista esmast argumenti.

Arutluse puhul on oluline hoida see arengus ning esitada suunavaid küsimusi. Näiteks peaksid arutluse suunamisel õpetajad sagedamini kasutama selliseid küsimusi: *„Siinpool toodi ka see argument välja, et Buratinot narriti koolis. Ta tundis, et väärib parimat. Kas sellega saab nõustuda?”* Kuna klassid, milles on umbes kolmekümmend inimest, on suured ja oluline informatsioon võib kaduma minna, leian, et suunavad küsimused on olulised.

Viimasena toon välja, et Fisher'i järgi tuleks pöörata tähelepanu ka argumentide veenvusele. Seda meeles pidades pakkusin välja pärast argumentide

kuulamist: „*Kas keegi tahaks muuta oma seisukohta? Liikuda mõistmise või vähem mõistmise poole.*“ Klassiruumis oli õpilasi, kes soovisid muuta oma seisukohta ning neilt sain kõige paremini küsida, toodud argumentide veenvuse kohta. Pöördudes õpilase poole, kes vahetas kohta, aga pole veel sõna saanud: „*Miks vahetasid sina seisukohta?*“ Antud juhul leian, et üldisem küsimus oli õigustatud, kuna antud õpilane polnud varem saanud sõna ning koha vahetamisega ta ilmselt arvestas, et saab võimaluse avaldada oma mõtteid ja põhjendusi. Kuigi hindan õhkkonda soojaks ja usalduslikuks, siis paraku hiljem tundi analüüsid leidsin, et mõlemas klassis olid mõned õpilased, kes ei öelnud midagi. Erinevate suunavate küsimustega püüdsin anda kõigile võimaluse oma arvamust avaldada. Alati võib olla siiski ka neid, kes ei soovi ise rääkida. Kuna kogu uurimuse eetilise pool oli üles ehitatud vabatahtlikkuse ja anonüümsusele, siis ei soovinud ma ka arutluse suunamiseks kasutada sunniviisilist meetodit.

Kokkuvõtvalt võin öelda, et uurijana olen põhiliselt rahul esitatud küsimustega, sest need täitsid oma eesmärgi. Tooksin välja asjaolud, mida soovitan arutluse suunajatel koolis rohkem läbi mõelda. Esmalt tuleks mõtestada, millele tuleks arutluses tähelepanu pöörata, et suuremaid teemast kõrvalekaldeid vältida. Teiseks soovitan kasutada arutluse suunamisel õpilaste välja toodud mõtteid ja nende endi sõnastust, et kogemata ei muudaks õpilaste argumentide olemust. Kolmandana pöörata tähelepanu kõigile õpilastele, kuivõrd on see võimalik. Need on minu arvates olulised tähelepanekud arutluse suunajale, mis ilmsid antud uurimuses uurija rolli puhul.

Lisaks uurija rolli olulisusele on arutelu kujunemisel oluline klassikollektiivi olemus ning klassi eripärad. Arutluse juhtimine võis olla üheselt üles ehitatud, kuid arutlused olid siiski mõneti erinevad.

### **3.1.2. Klasside võrdlus**

Valimisse kuulus kaks üheteistkümnendat klassi. Üks klassikollektiiv polnud varasemalt õppinud usundiõpetust ning teine klass oli õppinud

usundiõpetust kümnendas klassis. Tooksin välja, et usundiõpetust mitteõppinud klassi arutus oli ajaliselt peaaegu poole lühem, kui usundiõpetust õppinud klassi arutus. Leian, et see võib tuleneda sellest, et esimese klassi tunnikavas on vähem aineid, kus arendatakse nende eneseväljendust ning ka antud teema, mille üle arutleti oli neile võõram.

Arutus põhines kahele küsimusele: „Millised võisid olla papa Carlo tegutsemise arvatavad põhjused?“ Ja „Kuidas hindad Buratino käitumist? Millega saad nõustuda?“ Mõlema küsimuse puhul kasutasin joonemeetodit, kus üks pool mõistis peategelase käitumise põhjuseid ja teine pool ei mõistnud. Juba joonemeetodi tulemustest saab järeldada klasside erinevat nägemust olukorrast. Esimeses arutluse pooles klass, mis polnud õppinud usundiõpetust, oli üksmeelsem, kui klass, kes oli õppinud usundiõpetust. Klassi üksmeelsus väljendus selles, et peaaegu kogu klass oli joonemeetodi keskel ning nägi nii poolt- kui ka vastuargumente papa Carlo tegutsemisele. Äärmuslikku peategelase käitumise pooldamist ja hukka mõistmist esines vähe. Klassis, kes oli õppinud usundiõpetust, oli joone mudel radikaalsem. Nimelt klass oli jagunenud kaheks: pooled nägid ja pooled ei näinud papa Carlo ehk peategelase käitumise põhjuseid. Vahepealseid arvamusi, mis oleks mõistnud vastaspoolte argumente võrdsetena, esines mõnel juhul, kuid oli erandiks.

Teises arutluse pooles olid klasside arvamuste mudel joonel täpselt samasugune. Mõlemas klassikollektiivis enamus klassist mõistis hukka Buratino käitumise ega ei nõustunud Buratino käitumisega, kuid mõlemas klassis oli üks õpilane, kes nõustus Buratino käitumist ning selgitas elavalt teistele õpilastele, millega ta nõustub. Vastuargumentide mõjul mõned õpilased vahetasid oma seisukohta liikudes papa Carlo käitumise põhjuste mittemõistmiselt mõistmisele lähemale ehk joone keskele. Teises arutluse pooles Buratino käitumise üle esines tugevamat arutelu kui esimeses pooles ning argumentid olid põhjalikumad. Teises pooles oli radikaalseid argumente rohkem ning õpilaste arvamused vastandlikumad.

## Arutluse argumenteerimisviisid

Analüüsin arutluses esinenud Merceri kõneviise klassi tasandil. Klassikollektiivide tasandil on märgata, et grupisuhtlus on erinevat laadi. Klassid erinesid teineteisest kõnelemise viisilt.

Esmalt analüüsin usundiõpetust mitteõppinud klassi arutelu. Arutluse transkriptsioonist saab järeldada, et klassikollektiivis suhtlusviis viitab kumulatiivsele ehk kuhjavale kõnele. Kumulatiivset kõnet iseloomustab, et osalejad jälgivad teiste öeldut, aktsepteerides ja nõustudes teiste öelduga ning ka kordavad teiste öeldut, kuid ei hinda teiste argumente korralikult ega kriitiliselt. Antud klassikollektiivis esines teineteise mõtete kordamist. Toon näiteid hetkedest arutelus, kus korrati kaasõpilase mõtteid. Esines lühikesi kordusi nagu: „Õpil5: (vaikselt) Ohverdas.<sup>1</sup>

*Õpil 3: Jah, ta ohverdas ennast.“*

Sellele kordusele järgnevalt hakkas õpilane number kolm teise õpilase mõttekäiku laiendama ning õpilane number viis nõustus ega täiendanud teda. Pikemates mõttekäikudes esines ka eelneva õpilase mõtete kordamisi.

Näiteks teises arutluse pooles: „*Õpil 7: No ta tahtis õnnelik olla, selleks et ta võiks seda õnne otsida, aga tal nagu võiks mingi piiritunnetus olema, et ta nagu et ta ei hakkaks Neitsi Maarjat taga ...?*

*Õpil 8: Sellepärast, et ma ei saa öelda täielikult ei, kuna ma mõtlen, et kui sa armastad väga palju ja kõik ei ole nii lihtne, et arvan, et oi kui ma seda teen või ei, siis kõik on väga okei. (Paus 1 sek). Jah, Aga samas on küsimus selles piiritunnetuses, samas aga näiteks kui papa Carlo kui isa ei selgitanud, miks ta ei või Neitsi Maarjat nii väga tahta, et kui ta oli juba võetud. Et seda poolt ta isegi mitte ei maininud. Nii on keeruline natuke, kui ta isegi ei saa aru, miks ta ei või tahta. “*

---

<sup>1</sup> Allajoonitud tekstilõigud transkriptsioonides näitavad õpilaste öeldud kordusi.

Arutluses oli teineteisega mitmetes aspektides nõustumist ja nõusoleku väljendamist suuliselt.

*Õpil3: siis oli vähemalt tema enda otsus.*

*Õpetaja: Mis seisukohad teil veel on, et miks ei saa nõustuda Buratino käitumisega?*

(Sagin)

*Õpetaja: Kõik nõustuvad (nimetatakse õpilast nimepidi) -ga?*

*Õpil 6: Mina olen küll (nimetatakse õpilast nimepidi) -ga nõus.*

Esindatud oli teiste sisukamate mõttekäikude ja argumentidega nõustumist ilma nende üle arutlemata.

Näide arutlusest: „*Õpetaja: Kas teised nõustuvad sellega?*

*Õpil 9: Olen täielikult vastu sellepärast et hakkad/.../Ajama kui on olnud kaks päeva. Kahe päeva jooksul pole inimene võimeline tegema objektiivseid otsuseid või antud juhul puunukk. Kui ta otsustab nädala aja pärast, et talle enam ei meeldi Maarja, siis papa Carlo on ikkagi vangis või antud juhul tuleriidal ja ära tapetud, nii et ohverdus on olnud null. Ja mitte keegi ei võida olukorras. Ja kus ta vahepeal pani kätt enda külge? Mis on äärmiselt eba/.../*

*Õpil10: UUUUU!*

*Õpetaja: Kas kõik, kes seisavad sama joone peal nõustuvad?*

*Mitu õpilast Koos: Jaa, jaa.*

*Õpetaja: Või on kahtlusi?*

*Mitu õpilast koos: Ei!“*



Antud näide ilmestab põhjendusetat nõustumist, aga ka näites on esindatud üks näide vastuargumendi toomisest, kus õpilane esitab oma arvamuse ja põhjendab seda.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et esimese klassikollektiivi arutlusviisis oli erandlikke hetki, kuid üldistatult võib pidada klassikollektiivi arutluse kõneviisi kumulatiivseks ehk kuhjavaks.

Teine klassikollektiiv erineb esimesest kõneviisilt. Teise klassi arutluse transkriptsiooni analüüsidest leian, et selles leidub nii mitmeid elemente arutlevast kui ka palju elemente uurivast kõneviisist. Kui eelmise klassikollektiivi puhul oli üksikuid näiteid teistest arutlusviisidest, siis selle klassi puhul on tegemist segaviisiga, kus on võrdselt esindatud mõlema arutlusviisi elemendid.

Esmalt toon välja arutleva kõne omaduste näited ja selgitused. Arutlevas kõnes tavapärastelt on palju lahkarvamusi, esineb vähe katseid koondada ideid, sekkumised teiste kõnesse ning õhkkonda võib nimetada pigem võistlevaks kui koostööaltiks.

Lahkarvamusi esines arutelus palju. Isegi loetud teksti mõistmise tasandil oli lahkarvamusi: „*ÕPIL 1: No Buratino oleks võinud ise Maarja varastada, mitte oma isa saata.*

*ÕPIL 2: Ta ei saatnud.*

*ÕPIL 3: Ta läks ise.“*

See näide näitab, kuidas õpilased sekkusid teiste mõtetesse neid täiendades. Sekkumist esines veel, eriti juhtudel, kus õpilastel oli sarnane arvamus, aga teiste mõtteid sooviti täiendada, kuid seda tehti sageli humoorika sekkumistena ega lastud teisel õpilasel rääkida oma mõtet lõpuni. See näitab soovi muuta öeldut humoorikaks. Näiteks: „*Õpil 18: Ta otsib endale ise.*

*Õpil10: Naise, keda ta teab/.../*

*Õpil 16: Puupaku.*

*Mitu õpilast: (NAER)*

Sellises olukorras võeti teiselt õpilaselt võimalus põhjendada oma öeldut ning rikuti tunni korda ning muudeti hetkeks tunni temaatikas püsimist.

Esines ka sekkumisi, kuna ilmselt tunnetati, et kaasõpilase mõtted ühtivad tema enda mõtetega:“ *Õpil 10: Ta oleks pidanud olema tänulik isale. Et kui isa tegi talle need nukud, siis ta oleks pidanud tänulik olema kõigepealt. Et sa näed, et /.../*

*Õpil1: See tema käitumine oli nagu ennast hävitav ka. Et võta end kokku ja tegutse, mitte ära /.../*

*Õpil 20: Höövelda!*

Siinkohal oli sekkumise eesmärk põhjendada ja tuua näiteid ning oli omane arutlevale kõne viisile.

Uurivat kõnet saab seevastu iseloomustada kui kaasahaaravat, kus õpilased kuulavad aktiivselt ning küsivad küsimusi, jagavad informatsiooni. Vaidlustatakse teiste ideid, aga seejuures põhjendatakse vastuvaidlemist. Teiste suhtes näidatakse üles austust nende ideid ja arvamusi koheldakse austusega. Õpilased pakuvad välja seisukohti ühiseks aruteluks ning on konstruktiivselt kriitilised teiste ideede suhtes. Teise klassikollektiivi arutluses esines eeltoodud tunnuseid.

Aktiivse kuulamise kohta ja küsimuste küsimise kohta on mitmeid näiteid: „*Õpil 19: Ta ei arvestanud sellega, et isa nagu (paus) põletatakse riidal.*

*Õpil 10: Võib-olla ta lihtsalt ei saanud aru, millised need tagajärjed on. Kui vana ta oli üldse?*

*Õpil 16: Alguses kirjjas, et esimese klassi õpilane.*

Selle näite puhul on näha, et õpilased keskendusid teemale ning pöörasid tähelepanu detailidele, et leida oma argumentidele toetavaid aspekte.

Arutluse teises pooles esines pikemaid mõttekäike, kus vastuväidete toomisel põhjendati enda argumente lähtuvalt vastase argumendist: „Õpil 24: *Kaua see Buratino elanud oli? Kust tema teab, mis on armastus. Puupakk, ta ei kasva ka ju, ta oli koguaeg see esimese klassi laps. Kui ta mingi laps oli, siis kust ta teab, et see on nüüd mingi armastus. Ta ei saanud arugi, mis see on.*

(Sagin)

Õpetaja: *Kuidas tundus see vastuargument?*

Õpil22: *Mitte et (paus) see on nagu selline kutsika armastus selline, aga lihtsalt kutsikaarmastus väga halvasti väljendatud kutsikaarmastus. See on tõesti selline „issand, kui ilus-issand, kui tore“ selline, aga väga halvasti väljendatud tema poolt, et ta hõõveldama hakkas niimoodi. (pöördub teiste poole) Mitte keegi pole kirjutanud mitu aastat on ta elanud niimoodi, võib-olla ta oligi mingi kümme, kaksteist rohkem aastat sellise pisikese poisi kujul, et seda ei tea mitte keegi selles suhtes.“*

Eeltoodud väljavõte näitab ka konstruktiivse kriitika esinemist. Teine õpilane tõi esile esimese õpilase mõttekäigu kitsaskoha ning pakkus välja omapoolse variandi, et Buratino kui puupoiss ei pruugigi suuremaks kasvada, aga eluiga võib olla tal sellegipoolest suurem kui tavalisel esimese klassi poisil. See oli hea vastuväide, kuna lähtus eelnevast mõttekäigust ning täiendas seda.

Ühiseks arutluseks pakuti ideid välja mõnel korral. Näiteks: „Õpetaja: *Miks muutsid seisukohta?*

Õpil 27: *No tegelt nagu kohe mõtlesin või siis mul jäi ikka... Või no selles mõttes, et nagu võib-olla ma peaksin hoopis keskel olema. Ma ei tea. Ühesõnaga, mina ei ole sellega nõus, et kui näed, et halvasti on, siis istu ja oota ja vaata. Ma arvan, et ikka...*

Õpil1: *Ei ma ei öelnud seda, et kui asi on halvasti, et siis istud ja ootad, vaid kui sa näed, et asi on nagu.. kui sa näed kuju, puukuju seina peal ja sa näed,*

*et see armastus ei ole võimalik, siis selle pärast pole mõtet kohe hakata enda veene lõikuma.*

*/.../*

*Õpil27: me peame mõtlema selle peale ka, et Buratino oli nagu peast nikastanud ka natuke, ta oli natuke lihtsameelne. Või no me peame neid asju ka arvestama. Sellepärast, et ta oligi ju natuke hull. Teistsuguste inimeste vahel on teistsugused standardid.“*

Ühiseks arutluseks pakkusid seisukohti välja need, kes muutsid enda seisukohta. Nad pakkusid välja mõtteid, mis peaksid sobima mõlemale poolele. Lisaks pakuti välja seisukohti kõigile mõtlemiseks erandlikul juhul, kui õpilane ei soovinud oma seisukohta muuta, kuid uskus, et see muudaks õpilaste arvamust teemast: „*Õpil10: Õpetaja, ma ei taha seisukohta vahetada, aga äkki tal oli see, et emaarmastus. Madonna-see Maarja on ju Madonna ehk emaarmastuse ülistaja. Ja siis tal oli see, et vaatas seda nagu ema-emakuju mitte nagu mingit näkki. No tal oli vaja emakaisus olla.“*

### **Veenvate argumentide hulk klassiti**

Teooriast lähtuvalt peaks hea argument koosnema väitest ehk mõttest, tõestusest ehk põhjendusest ning loogilisest seosest, mis seob väidet ja tõestust. Väga veenvad argumendid lisaks sisaldavad ka järelust, mis näitab, kuidas kõik öeldus seostub üldteemaga. Eeltoodust lähtuvalt vaatlen, kui palju tugevaid argumente esines klassiti ning kas usundiõpetust õppinud klassi õpilased esitasid rohkem veenvaid argumente.

Esimeses klassikollektiivis, mille õpilased polnud usundiõpetust eelmisel õppeaastal õppinud, tekkis arutluse käigus kuus argumenti, mis vastasid argumendi ülesehituslikule teooriale. Kui üldiselt oli arutlus tugevate argumentide poolest kasin, siis õpilaste ütlustes võis olla ka mitu argumenti: „*Õpil 8: Sellepärast, et ma ei saa öelda täielikult ei, kuna ma mõtlen, et kui sa armastad väga palju ja kõik ei ole nii lihtne, et arvan, et oi kui ma seda teen või ei siis kõik on väga okei. (Paus.) Jah, aga samas on küsimus selles piiritunnetuses, samas*

*aga näiteks kui papa Carlo kui isa ei selgitanud miks ta ei või Neitsi Maarjat nii väga tahta, et kui ta oli juba võetud. Et seda poolt ta isegi mitte ei maininud. Nii on keeruline natuke, kui ta isegi ei saa aru, miks ta ei või tahta.“* Toodud näites on väide, et ei mõista hukka Buratinot ning põhjenduseks on toodud armastuse keerulisus. Loogiline seos ei peagi olema alati selgelt esile toodud. Kõrval on teine argument, mis näitab, miks Buratinol ei saanud olla piiritunnetust, sest seda polnud talle õpetatud. Loogiline seos on selgelt välja loetav, et kui ei selgitatud isa poolt olukorda, siis Buratino ei saanud mõista seda.

Teises klassikollektiivis, milles õpilased olid varasemal õppeaastal õppinud usundiõpetust, esines rohkem argumenteerimist ning arutlus oli ajaliselt kaks korda pikem. Arutluse transkriptsioonide põhjal saab lugeda viiteteist argumenti selliseks, milles on mõte, põhjendus ja loogiline seos. Osades argumentides on esile toodud ka järeldus.

Osadel juhtudel võis argument jaguneda mitmeks, kus õpilane vahepeal mõtleb ning lisab kolmanda osa ehk loogilise seose: „*Õpil 15: Võib-olla need olidki ainukesed puukujud. Et see polnud tähis nagu nagu, et nad nagu usuga seotud on, või lihtsalt (Paus)*

*Õpil15:Et puust nagu. Oleks kuningakuju, oleks seda näidanud.“*

Antud juhul õpilane viitas sellele, et papa Carlo näitas Buratinole just seda puukuju, kuna need olid kättesaadavad ning see oli vastuväiteks eelnevalt toodud põhjendusele, kus öeldi, et papa Carlo tegi seda oma usu tõttu. Näiteid, kui õpilane ei esitanud tervikuna argumenti, on rohkem.

Osadel puhkudel katkestati argumendi esitus teiste õpilaste poolt vahelesekkumise näol. Näiteks klassikaaslaste naermise tõttu ootas argumenteerija kuni olid teised õpilased rahunenud ning lubasid tal jätkata:“ *Õpil25: Ta tegutseski. Ta hõõveldas.*

*Mitmed teised õpilased: Naersid(3sek)*

*Õpil 25: Tegi ennast atraktiivsemaks. Ta tahtis olla Maarja vääriline lihtsalt. See ongi, et igäüks on oma õnne sepp ja ta nägi, et Maarja nii kena on ja*

*vaatas, et ise selline koledake ja mädanev, hõõveldas selle paha kihi maha ja tegi end ilusamaks, siis ta on Maarjaga võrdväärne. Ja siis ongi.“*

Võib järeldada juba kvantitatiivselt tasandilt, et teise klassikollektiivi arutluses oli rohkem argumente ning rohkem pikemaid mõttekäike. Teise klassi õpilased arutlesid pikemalt ja sisukamalt. Nende argumendid olid läbimõeldumad ning põhjalikumad. Loomulikult ei saa öelda, et esimese klassikollektiivi arutlus oleks olnud pinnapealne, kuid võrreldes teise klassiga on see lühem ning mitte nii süvitsi minev. Lisaks on tunnetatav, et teine klassikollektiiv on rohkem arutlenud tundides ning see polnud neile võõras situatsioon.

Arutlus on tuntud meetodina, mille puhul õppimine jätkub pärast arutluse lõppu ning õpilased jätkavad arutlemist mõtetes. Selle tõttu oli igati õigustatud jätkata tundi esseega. Esseedes õpilased jätkasid seni tekkinud mõttekäike ning laiendasid neid paralleelide toomisega erinevatest lugudest. Lugusid võisid õpilased tuua nii kristlikust kui ka mittekristlikust kirjandusest, meediast ja filmindusest.

### **3.2. Ankeetküsitluse tulemused**

Ankeet on esitatud lisas nr.2. Ankeeti täitis viiskümmend üheksa õpilast kuuekümnest. Ankeedi täitmisest keeldus üks õpilane. Ankeedis küsisin õpilastelt esimesena, kas nad on varem õppinud usundiõpetust. Kuna uurimuse eesmärgiks on leida erinevusi usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste vahel, siis selles klassis, kes antud koolis polnud õppinud usundiõpetust, võis olla õpilasi, kes olid õppinud eelnevas koolis usundiõpetust, siis oli oluline seda õpilastelt küsida. Teiseks küsimuseks oli, kas nad on õppinud usundiõpetust valikainena? Ka antud küsimus oli oluline selleks, et eristada usundiõpetust õppinud ja usundiõpetuse vastu suurt huvi tundvad õpilased. Kolmandana küsiti, kas nende perekond on religiooniga seotud? Viimase küsimuse vastust palusin põhjendada. Viimane vastus näitas, kas õpilased võisid omandada religiooniga seotud teadmisi elustuma perekondliku tausta tõttu.

Antud küsimuste põhjal saab andmeid nende varasemate religiooni õpingute ja isikliku elu kogemuste kohta. Näiteks õpilane, kes polnud õppinud religiooni, põhjendas pere mitte seotusest religiooniga järgnevalt: „*Seetõttu, et perekond pole kuidagi - isegi kaudselt – religiooniga seotud. Keegi pole usklik, keegi pole seda süvendatult õppinud ega kasuta seda igapäevaelus. See teema pole meile isegi kõneaineks, kui, siis väga harva. Samas peres on joogaga tegelejaid ja seda võib veidi budismiga (?) seostada.*“ Siinkohal tekib küsimus, kas õpilase jaoks pole budism religioon. Võimalus oli valida ka vastusevariant „Nii ja naa,“ mis minu arvates oleks olnud sobilik.

Kahe klassi peale kokku oli valimis kolmkümmend kuusõpilast, kes olid varasemalt õppinud usundiõpetust. Kolmekümne kuuest kaks õpilast olid seda teinud ainult valikaine raames. Kolmkümmend neli õpilast olid õppinud usundiõpetust kohustusliku aina, kuid nendest viis olid lisaks õppinud ka valikainena.

Seega veidi üle poole valimist oli õppinud usundiõpetust varasemalt. Umbes kümnendik õpilastest oli õppinud usundiõpetust vaba soovi alusel valikainena. Siiski tooksin välja, et klassis, mis antud koolis polnud õppinud usundiõpetust, oli neli õpilast, kes seda siiski oli õppinud varasemas koolis ning kaks õpilast olid osalenud usundiõpetuse valikaine kursusel.

Ankeetide põhjal saab tuua esile, et õpilaste perekondlik seotus religiooniga on nõrk. Umbes kümme protsenti õpilastest toob ankeedis välja, et perekond on seotud religiooniga tugevalt. Nelikümmend protsenti märkis ankeedis, et nende perekonnal on mõnetine seotus religiooniga. Sagedasti toodi välja näiteks, et pere käib ainult jõulude ajal kirikus ning tähistab teisi kristlikke pühi, kuid ei hinda religiooni tähtsust igapäevaselt. Teisena märgiti, et mõni pereliige on ristitud, kuid näiteks õpilane ise pole. Umbes nelikümmend viis protsenti õpilastest aga pidas oma perekonda väga usukaugeks. Selgituseks toodi, et pere ei hinda religiooni olulisust ning ei usuta Jumalat ega külastata kirikut. Samuti pole keegi perekonnas ristitud. Paljud õpilased keeldusid ka põhjendamast, miks peetakse peret religiooniga mitte seotuks.

Nende seas, kes olid varasemalt õppinud usundiõpetust, hindasid pigem perekonda vähesel määral religiooniga seotuks kui üldse mitte seotuks. Õpilaste toodud põhjendustest saab järeldada, et religiooniga seotuks pidasid nad ka perekondi, kes tähistavad kristlikke pühi ja rahvausundi tähtpäevi.

Sellest järeldan, et usundiõpetust õppinud õpilased näevad religiooniga seotust rohkem ühiskonnas ning mõistavad religiooni laiema mõistena kui need, kes pole usundiõpetust õppinud.

### **3.3.Esseed**

Antud uurimuses osales kuuskümmend õpilast, kes kirjutasid kuuskümmend kuni saja kahekümne sõna pikkust esseed. Nende seas oli õpilasi, kelle esseed ei täitnud eeltoodud saja kahekümne sõna nõuet, kuid kõik õpilased olid kirjutanud vähemalt poole mahust. Antud esseesid saab siduda täidetud ankeetidega. Ainult ühel juhul õpilane keeldus täitmast ankeeti, kuid ei selgitanud põhjuseid.

Kool, kus uuring läbi viidi, on mitte-konfessionaalne Eesti gümnaasium. Kuna usundiõpetust ei õpetata kõikides gümnaasiumites, siis uurimuse tulemustest lähtuvalt saab järeldada, kas usundiõpetust õppinud õpilased selles koolis on tugevamad argumenteerijad ning oskavad analüüsida paremini uudiskirjandust kui õpilased, kes ei ole õppinud usundiõpetust.

Esmalt analüüsin esseedes kirjutatud usuliste motiivide ja paralleelide osakaalu ning võrdlen neid mitteusuliste lugude paralleelidega. Usulistest paralleelidest toon näiteid, mis ilmestavad õpilaste mõtlemise sarnasusi ja erinevusi. Mitteusulised paralleelid jagunesid kirjanduslikeks, meedianäideteks ja filminduslikeks näideteks. Kirjanduslikud näited omakorda jagasin klassikalisteks, fantaasiakirjanduslikeks ja muinasjutulisteks. Esseedes toodud paralleelid jagunemine on esile toodud lisas (Lisa 5.).



Võrreldes õpilaste esseesid, kes olid ja kes ei olnud varasemalt õppinud usundiõpetust jääb silma näideterohkete esseede vähesus. Kõige rohkem näiteid ühes essees oli seitse. Näideterohkeks pean esseesid, milles oli üle nelja paralleeli välja toodud. Enamik õpilasi ehk viis kuuendikku kirjutas ühest kuni kolmest motiivist lähtuvalt. Ebavõrdne arv oli näideterohkeid esseesid nende hulgas, kes olid õppinud usundiõpetust ja kes ei olnud. Usundiõpetust õppinute seas oli kuus näideterohket esseed, kui usundiõpetust mitteõppinute seas oli neli näideterohket esseed. Neljast mitteõppinud õpilasest kahel oli perekondlikke seoseid religiooniga.

Eeltoodu võib anda vihjeid, et usundiõpetust õppinud toovad rohkem näiteid ning toetavad argumente näidetega, kuid seda üle kontrollimaks võrdlen veel üleüldiselt leitud paralleelide arve usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste vahel. Usundiõpetust õppinud õpilased tõid esseedes keskmiselt kaks paralleeli usuliste või mitteusuliste lugudega. Usundiõpetust mitteõppinud õpilased kirjutasid esseedes keskmiselt kahest paralleelist. Viie näite puhul ei saa kindlaks määrata, kas õpilane on või ei ole õppinud usundiõpetust. Seega, usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilased tõid antud uurimuses võrdselt paralleele ja leidsid enim sarnaseid motiive tunnis kasutatud narratiivi ja lugude vahel. Siiski, usundiõpetust õppinud õpilased tõid rohkem paralleele just usuliste lugudega ning nende seas oli rohkem näideterohkeid esseesid.

Järgnevalt analüüsin toodud näiteid lähtuvalt temaatikast. Teemade järgi jagunevad paralleelid usulisteks ja mitteusulisteks. Usulised paralleelid jagunesid piibliloolisteks, kirikuajaloolisteks ja mittekristlikeks usulisteks näideteks. Mitteusulised jagunevad omakorda: näited meediast, fantaasiakirjandusest, muinasjuttudest, kirjandusklassikast, filmidest. Viimase alakategooria alla lähevad ka näited multifilmidest.

### 3.3.1. Usulised motiivid

Usulisi paralleele toodi kolmekümne kolmel korral ning kuuekümnest õpilasest kakskümmend kolm tõi paralleele usuliste lugudega. Seega umbes pooled neist, kes kirjutasid usulistest motiividest, tõi rohkem kui ühe näite või motiivi esile. Samas kogu üldarvust umbes alla poolte õpilastest kirjutas usulistest motiividest.

Huvitav on asjaolu, et kahekümne kolmest õpilasest ainult viis polnud õppinud varasemalt usundiõpetust. Seitseteist õpilast kahekümne kolmest ehk üle poole neist, kes kirjutasid usulistest paralleelidest, olid õppinud varasemalt usundiõpetust. Üks õpilane ei täitnud ankeeti ning tema varasemaid õpinguid pole võimalik määratleda. Antud õpilane tõi oma essees välja neli usulist motiivi ja näidet. Tegemist oli eriilmeliste paralleelidega, mille seas oli nii kristlikke kui ka mittekristlikke. Esimese paralleeli tõi ta papa Carlo eneseohverdamise Buratino eest ja Jeesuse eneseohverduse inimkonna pattude eest vahel. Teise paralleelina tõi ta esile motiivi, et papa Carlo lõi Buratino ja seejärel otsis talle naissoost kaaslast nagu kristlik Jumal lõi mehe ja naise. Kolmandana tähendas ta essees, et papa Carlo lõi Buratino elutust materjalist nagu paljud jumalad on loonud eri müütide järgi inimesi näiteks savist. Neljas näide oli, et papa Carlo sai siin jumalate pärast karistada nagu Nareissus sai karistada, kui ta lükkas eemale jumalanna Eli armastusavalduse ning ta armus iseendasse. Antud essee oli võrreldes kaaslaste esseedega sisutihedam ja laialdaste näidetega. Siiski polnud see ainus essee, milles oli kirjeldatud nelja motiivi.

Viiest õpilasest, kes polnud õppinud usundiõpetust, kuid kes tõi usulisi näiteid, kahe perekonnad on religiooniga veidi seotud. Nad hindasid usulist seotust perekonnaga „nii ja naa“. Kahel õpilase perekonnal polnud religiooniga seotud. Viies õpilane hindas perekonna seotust religiooniga tugevaks. Viimasel võib sellest järeldavalt arvata, et usulisi lugusid on õppinud perekondlikul tasandil. Sama võin tähendada ka õpilaste puhul, kelle perekonnad oli seotud religiooniga osaliselt ehk vastasid ankeedis vastusevariandiga „nii ja naa.“ Nende puhul võib ka arvata, et õpilastel on lai silmaring, nende teadmised võivad pärineda väga erinevatest allikatest, näiteks on piiblitlugusid käsitletud erinevate

ainete tundides või meediakajastustes. Huvitava aspektina toon välja, et viis õpilast, kes hindasid oma perekonna seotust religiooniga on tugevaks, ei toonud essees paralleele usuliste aspektide ega lugudega.

Usulistest motiividest levinumad olid võrdlused papa Carlost, kes end ohverdas ja tuleriidal põletati, ning Jeesus Kristusest, kes end ohverdas ja risti löödi. Seda motiivi on mainitud kaheteistkümnel korral kolmekümne kolmest. Kolmandik õpilaste leitud usulistest motiividest olid võrdlused Jeesuse risti löömisest. Jeesuse lugu mainiti erinevatest vaatenurkadest. Enamik õpilasi tõi selle esile seoses lunastusega: „ *Carlo ohverdas end poja nimel. Ta soovis pojale sellist elu nagu poeg unistas. Samas kui poeg ei hoolinud isast ega sellest, mis temast saab. Seose võib tuua Jeesuse ja tolle aja inimeste vahel. Jeesus tuli samuti maa peale, et inimeste elu paremaks teha ning selle tõttu ta löödi lõpuks risti.* “ Lisaks tuntud lunastusloo ümberjutustustele esines ka õpilaste enda mõtteid Jeesuse ristilöömise põhjustest: „*Jeesus Kristus teadis, et üks ta jüngritest oli reetur ja laseb ta risti lüüa ja ta leppis sellega, ei hakanud vastu võitlema. Võib-olla ehk tegi ta head kellelegi, kes muidu teda aidates oleks võinud hukkuda.* “ Informant, kes selle kirjutas, polnud küll õppinud usundiõpetust, kuid omas perekondliku seost religiooniga. See on näide õpilase arutlusest ning oma argumendile loogilise seose lisamisest.

Lisaks ühel korral mainiti lisaks eraldi Kristuse armulikkuse motiivi: „*Papa Carlo lugu kandis minu jaoks sõnumit Kristusest ja Kristuse armulikkusest. /.../ Buratino ei mõelnud oma isale, imetledes tema armastust. Kas meie vaatame Kristuse poole, tundes sügavat austust, tänu? Enamik maailma inimesi peab seda rumaluseks, teised näevad seal päästet. Arvan, et tänapäeval kaob oskus näha tõelisust ja head sõnumit järjest enam. Ka need, kes väidavad, et hoolivad, usuvad ning tahavad olla osa valguse rahvast, kaotavad selle siira usu ja võivad näha ainult käske-keelde või lihtsalt joosta maailmaga kaasa. Seda tegi ka Buratino: isa näitas oma armulikkust, viies ta kirikusse, aga Buratino keeras õige asja täiesti peapeale, muutes siira ja ilusa armastuse liha- ja silmahimuks.* “ Antud essee on väga põhjalik ning üks näideterohketest eesseedest. Sellest on näha, et õpilasel on huvi nii religiooni vastu: informant on õppinud usundiõpetust

ning ta hindas perekonda tugevalt religiooniga seotuks, kuid ta on ka mitteusuliselt laia silmaringiga. Lisaks usulistele on essees esindatud fantaasiakirjandusest ja lühifilmidest paralleele. Jeesus Kristuse loole viidati kõige rohkem. Järgnevate paralleelidega toodi vähem sarnasusi.

Kolmel korral esines ka Aadama ja Eeva loo motiivi kasutamine esseedes seoses pattu tegemisega või patule ahvatlemisega. Ka antud loole on lähenetud erinevalt. Patule ahvatlemisest: „*Kohati võib papa Carlo käitumist võrrelda Aadama-Eeva looga; Buratino mõjutas – meelitas papa Carlot pattu tegema (kirikust Maarjat varastama) samamoodi nagu uss õuna sööma ja sellega pattu tegema.*“ Lisaks võrreldi Neitsi Maarja kuju hea ja kurja tundmise viljaga (õpilaste sõnul õunaga): „*Paralleeli saab tuua ka Aadama ja Eeva loost, kui nad olid paradiisiaias. Madonna oli nagu õun, mida papa Carlo ei tohtinud võtta.*“ Kõik õpilased, kes tõid piiblitlugude näiteid nagu Adam ja Eeva või Noa laeva lugu, olid õppinud usundiõpetust. Piiblitlugudele kokku viidati kaheksateistkümmel korral.

Kaheksal korral tõid õpilased esile erinevaid lugusid ja paralleele kristlike inimeste käitumiste ja usuelus oluliste asjade kohta. Neid paralleelid oli väga mitmekülgsed ning ühist kategooriat neist luua ei ole võimalik. Näitena tooksin ühe õpilase kirjelduse kristlikust sõnumist: „*Arvan, et tänapäeval kaob oskus näha tõelisust ja head sõnumit järjest enam. Ka need, kes väidavad, et hoolivad, usuvad ning tahavad olla osa valguse rahvast, kaotavad selle siira usu ja võivad näha ainult käske-keelde või lihtsalt joosta maailmaga kaasa. Seda tegi ka Buratino: isa näitas oma armulikkust, viies ta kirikusse, aga Buratino keeras õige asja täiesti peapeal, muutes siira ja ilusa armastuse lihaks ja silmahimuks.*“ Lisaks õpilaste oma mõttekäikudele kirjeldati ka päriselt juhtunud lugusid, kus mõtiskleti ka usu üle: „*Ta tundis, et enam jätkata ei saa, lisaks ei tundnud keegi teda mõistvat( ja ka usk Jumalasse paistis kadunud olevat.)*“

Lisaks kristlikele usulistele motiividele toodi välja mitte-kristlikke lugusid. Mitte-kristlikele narratiividele viidati neljal korral: Prometheuse lugu Vana-Kreekas, mida mainiti kahel korral, kus ta varastas Jumalate tagant inimestele

tule, Narcissuse ja jumalanna Eli näide Vana-Kreekast ja Gilgameši eeposest näide, kuidas Jumal voolis savist sangari.

Samuti harva esinesid ajaloolised usulised näited, millele viidati kolmel korral, nagu viited ristisõdadele ja usureformaatoritele ning pildirüüstele. Need olid pigem erandlikud näited kui mustrit esindavad paralleelid. Tooksin esile, et eeltoodud ajaloolisi religiooniga toimunud sündmusi peaksid teadma ja tundma ajaloo tundidest kõik uurimuses osalenud informandid, siiski mainisid neid ainult need õpilased, kes olid õppinud usundiõpetust. Järeldan sellest, et usundiõpetust õppinud õpilased oskavad lõimida erinevaid aineid ning näevad religiooni laiemal mõistena. Siiski möönan, et arvud on liialt väikesed, et teha kaugeleulatuvaid järeldusi, kuid leian, et esiletulnud muster võiks viidata sellele.

### **3.3.2. Mitteusulised motiivid**

Veidi üle poole õpilastest eelistas kirjutada esseedes ainult mitteusulistest paralleelidest. Viiekümne kuuest informandist, kes tõid mitteusulisi paralleele, kakskümmend üks informanti tõid ka usulisi paralleele. Peaaegu kõik informandid tõid mitteusulisi paralleele, kuid nende seast kakskümmend kolm tõid ka usulisi.

Mitteusuliste motiivide ülekaal on igati märkimisväärne. Kokku on esseedes viidatud kaheksakümne kaheksale mitteusulisele motiivile. Mitteusulised näited jagunevad alakategooriateks: meedianäited, fantaasiakirjanduse näited, muinasjutulised näited, klassikalise kirjanduse näited ja näited filmidest. Klassikalise kirjanduse näidete määramisel lähtusin teostest, mis on kohustusliku kirjanduse loetelus, kirjanduse tundides käsitletud ning millised teosed on kultuuriruumis tunnustatud ja teatud laialdaselt. Järgnevalt kirjeldan õpilaste leitud paralleele populaarsuse järjekorras ehk alustan näidetest, mis olid enim viidatud.

Esimene alakategooria on klassikaline kirjandus, mis mitteusulistest näidetest oli esindatud kõige tugevamalt. Enim viidati Anton Hansen Tammsaare teosele „Tõde ja õigus I.“ Antud raamatu motiivide sarnasust „Puupoiss ja neitsi“

looga kirjeldati kaheteistkümnelt korral. Seega pea pooled klassikalise kirjanduse viited olid „Tõest ja õigusest.“

Ka mitteusulisest teosest leiti paralleele, kus on keskendunud usuga seotud kohtadele. „Tõde ja õiguse“ teosest kirjutades keskenduti mitmel korral raamatus esinenud religioossetele aspektidele: „*Papa Carlot saab ka võrrelda Andresega „Tõest ja õigusest.“ Andres otsis lohutust piiblist ning papa Carlo otsis seda kirikust.*“ Religiooni aspektidest kirjutati ka teisest vaatepunktist lähtuvalt: „*Papa Carlo surm selle nimel, et Buratino saaks Maarjaga olla, sarnaneb „Tõele ja õigusele.“ Krõõt suri ja andis õnnistuse Mari ja Andrese kooselule, mida teised heaks ei kiitnud, kuna see oli vastu kirikule.*“ Sarnaseid paralleele toonud õpilased olid kõik ka varasemalt õppinud usundiõpetust või ühel juhul oli perekonnal seos erinevate religiooniga, kus õpilase üks lapsevanem on udmurt ning pere jälgib udmurdi ja eesti rahvausundi kombeid.

Peale „Tõe ja õiguse“ oli mitmeid paralleele toodud tuntud teostega nagu „Romeo ja Julia“, „Metamorfoos“, „Kuritöö ja karistus“, „Isa Goriot“, „Kuningas Oidipus“ ja mitmed teised.

Klassikalisele kirjandusele viidati kolmekümnelt korral, mis on kolme võrra vähem kui usulistele näidetele. Võib öelda, et usulistele ja klassikalistele motiividele viidati peaaegu sama palju.

Teiseks alakategooriaks populaarsuselt oli filminäited. Veidi vähem kui klassikalise kirjandusega tõmmati paralleele erinevate filmide süžeedega. Filmidest enim viidati „Titanicule“. Huvitava aspektina leidsin, et seitsmel korral toodi paralleele multifilmidega. Multifilmide seas oli populaarseid Disney filme: „*Papa Carlo päästis oma poja nagu lõvikuningas Mufasa päästis Simba.*“ ,aga ka vähemtuntuid Jaapani multifilme: „*Naruto on Jaapani multikas, mis räägib ninjast nimega Naruto./.../ Lõpuks ohverdasid ennast mõlemad Naruto vanemad ning Narutost sai uus 9-sabalise rebase Yinchuuriki, kuid ta elas terve oma elu ilma vanemateta, täpselt nagu Harry Potter.*“ Enamik filminäiteid olid tuntud filmid, kuid erandlikke näiteid, nagu eeltoodud, esines veel. Üheks huvitavamaks leiuks pean usundiõpetust õppinud informandi paralleeli: *Lisaks sellele loole*

kannab sama sõnumit /.../ ja üks lühike film (u 5-7 min) „Sild“ (*The Bridge*, Mocc-vene keeles). Seal kujutatakse natuke teises perspektiivis, aga sõnum on sama: „Jumal on maailma nõnda armastanud, et ei säästnud oma ainusündinud poega, et igäihel, kes usub Temasse võiks olla igavene elu.“ Jh 3:16.“ Filminäidete seas on erineva žanri linateoseid ning nende hulk näitab filminduse suurt mõju noortele.

Kolmas populaarne alakategooria mitteusuliste paralleelide seas oli nüüdisaegne fantaasiakirjandus. Populaarsele fantaasiateostele viidati viieteistkümnelt korral kaheksakümnekaheksast. Viieteistkümnelt kümnelt toodi paralleele raamatusarjaga „Harry Potter.“ Erinevalt „Tõe ja õiguse“-st, millest kirjutati erinevatest vaatenurkadest, kirjeldasid selle teose puhul kõik esseed ühte näidet: „*Laste eest ohverdand on paljudes lugudes, näiteks „Harry Potteris“ (Harry vanemad ohverdavad end Harry eest) ning see on õilis tegu.*“

Neljandaks alakategooriaks on meedianäited ehk elulised näited, mis on õpilasteni jõudnud nii televisiooni, internetikanalite kui ka ajalehe artiklite kaudu. Meedias kajastatule viidati kaheksal korral. Poliitikavaldkonnas toimunud sündmustega toodi paralleele kolmel korral. Näited olid sarnased, üheks põhjalikumaks paralleeliks võib pidada: „*Andrus Ansip ohverdab oma ameti riigi pärast. Ta oli oma ametis hea, kuid, et rahvas ei peaks vinguma enam ta tegude üle astub ta tagasi. Ta annab alla, sest ta on väsinud ja targem annab järele. Sama on papa Carloga, kuna ta on oma poja vingumise pärast väsinud, siis ta alistub ja teeb, mis vaja, et Buratino süda rahul oleks.*“ See näitab, et õpilased võimelised leidma paralleele ka seal, kus need pole esmapilgul olemas.

Viimasesse alakategooria ehk muinasjuttude hulka kuulub ainult kolm näidet. Kuna antud näited on seotud kirjandusega, siis ei saanud neid teiste alakategooriate alla mahutada. Muinasjuttude seas esitati nii Disney versioone kui ka autentseid muinasjutte. Kahel korral toodi paralleele „Tuhkatriinu“ muinasjutuga: „*Papa Carlo oli nagu kuri võõrasema „Tuhkatriinust.*“ Tema laps oli hellitatud ja harjunud sellega, et ta kõike saab, mida soovib/.../ Ta oli nõus isegi oma elu ja tervise riskima, et seda saada. Nagu originaalis Tuhkatriinus, võõrasema päristütred löikusid oma jalgu, et need mahuks kristallkingakesse.“

Selles näites toodi paralleele lapsevanema käitumises. Järgnevas näites aga näidati eneseohverduslikkuse olemust lähedaste nimel: „*“Metsluigid“, kus õde ohverdas ennast, et päästa oma vennad, kelle kuri nõid oli nõiduse abil luikedeks muutnud. Õe ülesandeks oli punuda neile kõigile nõgestest särgid ning aidata need korraga selga. Aga selle aja jooksul ei võinud ta sõnagi lausuga. Õde peeti nõiaks ning saadeti tuleriidale.*“ Esimese näite kirjutanud õpilane polnud õppinud usundiõpetust, aga teise näite autor oli.

Nende viimaste näidete põhjal ei saa tuua välja erinevusi argumenteerimises, kuid uurimuses saadud paralleelide põhjal on näha, et usundiõpetust õppinud õpilased tõid küll otseselt mitteusulistest narratiivide puhul välja muuhulgas ka usulisi aspekte. Samuti on oluline näha, et mitteusuliste narratiivide seas on leitud mitmekülgeid paralleele tunnis kasutatud Eesti menukirjanduse narratiiviga, kuid rohkem on leitud paralleele klassikalisest kirjandusest, eriti Eesti klassikalisest kirjandusest.



## Kokkuvõte

Uurides ühes kooli gümnasiste, oli antud töö uurimisküsimuseks, „Kuidas erineb usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste usuliste motiivide äratundmise ja nende kriitilise analüüsi oskus?“ Sellele küsimusele vastamiseks püstitasin töö alguses kaks hüpoteesi.

Esimeseks hüpoteesiks oli et, usundiõpetust õppinud õpilased oskavad näha rohkem usulisi motiive menukirjanduses. Esseede sisu analüüsi põhjal võib öelda, et antud hüpotees leidis kinnitust. Oli tugevamaid ja nõrgemaid, sisukamaid ja pealiskaudsemaid esseesid. Usundiõpetust õppinud õpilased leidsid eesti menukirjanduse narratiivist rohkem usulisi aspekte ning tõid välja rohkem paralleele religioosete lugudega. Mitte niivõrd oodatavaks tulemuseks oli see, et antud koolis usundiõpetust õppinud õpilaste esseede hulgas oli rohkem näideterohkemaid esseesid. Sellest järeldades leian, et esimene hüpotees on tõestatud juba kvantitatiivsel tasandil, sest seitsmeteist õpilast kahekümne kolmest, kes tõid usulisi näiteid, olid õppinud usundiõpetust.

Teiseks hüpoteesiks, mille püstitasin uurimuse alguses lähtuvalt kasutatud kriitilise mõtlemise teooriast, oli et usundiõpetust õppinud õpilased oskavad kriitilisemalt analüüsida usulisi motiive menukirjanduses. Tehes järeldusi arutluste analüüsist nendin, et usundiõpetust õppinud õpilaste arutlus oli pikem ning arutluse viis oli arutleva ja uuriva kõne vaheline, mis on tugevamad arutlusstiilid kui usundiõpetust mitteõppinud klassi iseloomustav kumulatiivne kõneviis. Sellest lähtuvalt saab lugeda ka teise hüpoteesi kinnitatuks.

Seega saan väita, et minu püstitatud hüpoteesid on leidnud kinnitust antud kooli näitel ning usundiõpetust õppinud õpilased leiavad rohkem usulisi motiive

menukirjanduses ning nad oskavad kriitilisemalt analüüsida menukirjandust arutluses ning toovad välja tugevaid argumente ka kirjalikult.

Tulemustest lähtuvalt võib veel öelda, et usundiõpetust õppinud ja mitte õppinud õpilaste argumenteerimises ja kirjalikes töödes oli mitmeid erinevusi. Lisaks leian, et ankeetküsitluse põhjal on näha, kuidas usundiõpetust õppinud õpilased näevad religiooni laiemal mõistena kui õpilased, kes pole õppinud. Siiski see küsimus põhines hinnangul ning hinnati väga erinevalt, mis maalt algab seotus religiooniga ja mis maalt see lõppeb. Enamasti õpilased, kes määratlesid perekonna religiooniga mitte seotuks, ei põhjendanud oma vastust. Need, kes põhjendasid mitteseotust, tõid tavapäraselt põhjenduseks, et nad pole usklikud esimesena ning siis sageli järgnesid muud selgitused, mille seas oli ka seda, et pereliikmed on ristitud. See väljendab õpilaste segadust antud valdkonnas. Teised, kes leidsid perel olevat väiksem või suurem seos religiooniga, põhjendasid valikut alates jõulude tähistamisest kuni pereliikmete ristimiseni. Mitte põhjendamist esines mõnevõrra vähem usundiõpetust õppinud õpilaste seas. See näitab, et usundiõpetust õppinud õpilased olid võimelised selgitama oma valikut, kuid usundiõpetust mitteõppinud sageli ei selgitanud, mis võib tähendada hoolimatust teema vastu või oskamatus leida põhjendusi.

Töös uuriti vaid ühe gümnaasiumi õpilasi, mistõttu tulemuste üldistamine kõigile Eesti koolidele, oleks ennatlik. Siiski lubavad antud uurimuse tulemused teha julgemaid hüpoteese järgnevate uuringute tarbeks ning heita valgust aine võimalikule kasule.

Lisaks sellele lootsin leida, kas ja mil viisil saab arendada õpetaja tunnis õpilaste argumenteerimis- ja eneseväljendusoskusi. Sellele küsimusele leidsin vastuse tunnis toimunud arutlust analüüsid. Õpetajana sain tunni arutluskäiku suunata rõhutades esitatud vastuargumente ning paludes õpilastel leida põhjendusi nende seisukohtadele. Suunamisel oli oluline märgata õpilasi, kes muutsid arutluse käigus oma seisukohti ning uurida neilt, millised argumendid neid seda tegema veensid.

Kokkuvõtvalt pean uurimuse alguse püstitatud hüpoteesid tõestatuteks ning samuti leian antud uurimusest lähtuvalt, et usundiõpetusel on oluline roll ja potentsiaal riikliku õppekava eesmärkide täitmisel ning on vajalikuks õppeaineks arendamiseks argumenteerimise- ja eneseväljenduseoskust ja ka õpilaste menükirjanduse mõistmist.

## Bibliograafialoend

- 1) **Aher**, Sirje; **Kala**, Ulve. *Aktiivõppe meetodid*. Tallinn: AS „MARK“ 1996.
- 2) **Brydon-Miller**, Mary, **Greenwood**, Davydd ja **Maguire**, Patricia. *Why action research*. Action Research Volume 1(1) London, CA, New Delhi: SAGE Publications 2003. <http://arj.sagepub.com/content/1/1/9.abstract> 24.03.2014
- 3) **Carr**, Wilfred. *For education. Toward critical educational inquiry* Philadelphia: Open University Press 1995.
- 4) **Carr**, Wilfred; Kemmis, Stephen. *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Abingdon, Oxon: Routledge Falmer, 2002.
- 5) **Cohen**, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 2007.
- 6) **Cottrell**, Stella. *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Arguments*. New York: Palgrave macmillan 2005.
- 7) Eesti Kirjastuste Liidu koduleht: <http://www.estbook.com/index.php?id=461> 24.03.2014
- 8) Eesti Väitlusselts. *Arutlev haridus : Eesti Väitlusseltsi õpik*. Tallinn: Ecoprint 2008.
- 9) „*Gümnaasiumi riiklik õppekava*”, Vabariigi Valitsuse määruse nr 2 lisa 8, 06.01.2011.
- 10) „*Gümnaasiumi riiklik õppekava*”, Vabariigi Valitsuse määruse nr 2 lisa 1, 06.01.2011.
- 11) **Fisher**, Rober. *Õpetame lapsi mõtlema*. Tõlkinud: Ivika Tammemäe ja Liis Riikoja. Tartu: AS Atlex, 2005.
- 12) **Glanz**, Jeffrey. *Action Research: An Educational Leader's Guide to School Improvement*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, Inc., 2003.
- 13) **Gustavsen**, Bjørn. *Action research, practical challenges and the formation of theory*. Action Research Volume 6(4) Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC: SAGE Publications 2008. <http://arj.sagepub.com/content/6/4/421> 24.03.2014

- 14) **Hopper**, Rosemary; **Jones**, Susan; **Myhill**, Debra. *Talking, Listening, Learning. Ohio, USA*: Open University Press 2008.
- 15) **Kidron**, Anti. *Urija käsiraamat*. Mondo 2007
- 16) **Luby**, Antony. *First footing inter-faith dialogue*. Educational Action Research Vol. 22(1) Suurbritannia: Routledge Taylor & Francis Group 2014. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2013.854176#preview> 30.04.2014.
- 17) **Löfström**, Erika. *Tegevusuuringu käsiraamat*. 2011 <http://digar.nlib.ee/digar/show/?id=103280> 24.03.2014
- 18) **MacBeath**, John. *Stories of hope in an age of foolishness*. Education Review, Vol. 21( 1), Suurbritannia: Education Publishing Worldwide Ltd 2008.
- 19) **Mercer**, Neil. *The analysis of classroom talk: Methods and methodologies*. British Journal of Educational Psychology Volume 80. Suurbritannia: The British Psychological Society 2010. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709909X479853/abstract> 24.03.2014
- 20) **Mercer**, Neil. *Classroom dialogue and the teacher's professional role*. Education Review Volume 21(1). Education Publishing Worldwide Ltd 2008. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=65fba44a-1243-4feb-8271-3293c4ae5766%40sessionmgr110&vid=2&hid=127> 24.03.2014
- 21) **Mercer**, Neil; Wegerif, Rubert; Dawes, Lyn. *Children's talk and the Development of reasoning in the classroom..* British Educational Research Journal. New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc 1999. <http://www.jstor.org/stable/1501934> 24.03.2014
- 22) **O'Brien**, Rory. *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. University of Toronto. 1998. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> 24.03.2014
- 23) **Salumaa**, Tarmo; **Talvik**, Mati. *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ 2004.
- 24) **Stern**, Julian. *Teaching Religious Education. Researchers in the Classroom*. London. New York: Continuum International Publishing Group 2006.

25) **Stierer, Barry.** *Language, Literacy and Learning in Educational Practice. A Reader.* England, United Kingdom: Multilingual Matters, Ltd. 1994.

26) University of Cambridge kodulehekülj. Faculty of Education. People in the Faculty. Suurbritannia: Faculty of Education 2014. <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/mercier/> 26.04.2014.

## **The Differences in Recognition of Religious Motives and in Critical Analysis Between Students who have Learned Religious Studies and those who have not**

### **Summary**

The purpose of this study was to learn how the skills of the analysis and recognition of different religious motives in Estonian popular literature differ among students who have learned religious studies and those who have not.

The Master's thesis is divided into three sections. Firstly, the theoretical framework for the study is discussed, among which are the division of kinds of talk by Neil Mercer: disputational, cumulative, exploratory, and the parts of argumentation. Secondly, the methodology of the study is described, in the subchapters of which the action research, methods of data collection and analysis of data are explained. The results of the survey based on data collection methods is explained in the third section: firstly by the description of results of questionnaires, then discussion and finally of the essays.

Action research was used in order to collect data, during which I acted both in the role of a teacher and a researcher. My purpose was to encourage critical thinking in class and collect information on the recognition of religious symbols in popular literature. I based my decision of choosing the work of popular literature on the following criteria: an Estonian author, fictional style, popularity and the use of religious topics. The suitable narrative proved to be from the work of Andrus Kivirähk called "Lood" entitled "Puupoiss ja neitsi" as it is written in Estonian, fictional, a well known piece of work and religious topics can be found. Different activities were used in class such as oral discussion over the behaviour of the protagonist and writing a short essay, in which the students drew parallels between the narrative's religious and non-religious motives.

The research query was “How do the recognition and critical analyses’ skills differ among students who have learned religious studies and those who have not?” to which I posed two hypotheses.

The first hypothesis assumed that students who have learned religious studies are able to see more religious motives in popular literature. Based on the content analysis of essays it can be said that the prior mentioned hypothesis was supported by the data. Students who had learned religious studies were able to find more religious aspects from the Estonian popular literature narrative and drew more parallels between religious stories.

The second hypothesis which I posed in the beginning of this research was based on the critical thinking theory and I assumed that students who have learned religious studies are more able to critically analyze religious motives in popular literature. Concluding the discussions I can confirm that the discussions by students who had learned religious studies were longer and the manner of discussion was partially argumentative and partially exploratory, which are deeper forms of discussion than the cumulative kind of talk characteristic to students who had not learned religious studies. Based on this we can say the second hypothesis was also supported by data.

In conclusion, I consider the hypotheses posed in the beginning of the research proven and wish to distinguish that, based on the present thesis, the religious education follows the national curriculum goals and is of great importance in developing the argumentative skills of students. I would also highlight that religious studies expand the skills of students to recognize religious aspects in popular literature. I believe this skill expands to both popculture and the media we are surrounded by daily. The present research supports the opinion that religious studies is a necessary subject and helps Estonian highschool students develop their argumentative skills and ability to express themselves.



Lisa 1. Arutluse aluseks olev tekst Andrus Kivirähki raamatust  
„Lood“



**V**äljas tibutas peenikest sügisvihma, kui Buratino koolist koju tuli ning oma aabitsa laias kaares nurka virutas.

“Mis lahti, poja,” küsis papa Carlo imestunult ning asetas puupoisi ette taldriku kõrvitsasupiga. “Söö, Buratino, sa oled kindlasti näljane.”

Buratino segas lusikaga leent.

“Poisid koolis narrivad mind,” ütles ta.

“Mispärast siis?”

“Sellepärast, et ma olen puust.”

“Ah, kui rumalad poisid! Ütle neile, et puust olla pole häbi-asi! Ma tean palju ülitähtsaid isikuid, kes on samuti tehtud puust ning hoolimata sellest on nad seatud väga kõrgele!”

“Kes need sellised siis on?” küsis Buratino mornilt supis-sonkides. “Mina ei tea küll mitte ühtegi.”

“Kas tõesti?” vangutas papa Carlo pead. “Teeme siis nii – söö oma supp kenasti ära ja pärast ma näitan sulle, kui kaugele üks puust tehtud nukk võib jõuda!”

Pool tundi hiljem võis neid näha juba kitsal räpasel uulitsal, papa Carlo kõndis pikkade sammudega ees ning Buratino klobisedes ja keksides tema kannul. Nad põikasid kõrvale solgi eest, mida perenaised akendest otse tänavale läigatasid, peletasid jalust eeslisõnnikus siblivaid kanu ning jõudsid viimaks kiriku juurde. Nad astusid üle treppidel magavate kerjaste ja sisenesid pühakotta.

Seal oli vaikne ning jahe. Papa Carlo rabas endal bareti peast ja andis Buratinolegi märku, et see tuttmütsi taskusse topiks. Ta viis puupoisi otse altari juurde, lõi risti ette ning osutas aupaklikult lae alla.

“Vaata nüüd hoolega,” sosistas ta. “Meie lunastaja Jeesus Kristus. Kas pole ta mitte valmistatud puust, täpselt nagu sinagi! Ja need jüngrid tema jalge ees – ka nemad on puust. Näed, kui palju neid on! Loe kokku, kui tahad, ja ütle siis veel, et sina oled ainus puust inimene siin linnas! Jumalakoda on sinusarnaseid täis, pojake, ning inimesed kummardavad nende ees ja palvetavad nende poole. Sedaviisi ütlegi oma rumalatele koolivendadele. Sul on kõrgeid sugulasi!”

“Kes see naine on?” küsis Buratino, ainiti ühte punkti vahtides.

“See? Eks see ole ju neitsi Maarja, Jeesuse ema.”

“Kas tema on ka puust?”

“Täitsa õige, on küll.”

“Ta on nii ilus,” sosistas Buratino.

“On tõesti. Haruldaselt peenelt voolitud. Meistritöö.”

Papa Carlo lõi veel kord risti ette ja pomises paar palvet. Siis võttis ta Buratinol käest kinni.

“Lähme nüüd, pojake,” ütles ta.

\*

Järgmisel päeval tuli Buratino koju alles hilja õhtul.

“Kus sa ometi olid!” hüüdis papa Carlo vihaselt. “Ma ootan sind juba lõunast saadik, olen viis korda suppi soojendanud! Kas jälle hakkavad peale need poisikesetembud ja mööda ilma ringihulkumised! Mina mõtlesin, et sul on

juba aru peas! Räägi, kus sa logeesid? Hinga mulle näkku – kas sa oled joonud?”

“Ma käisin kirikus,” pomises Buratino, puges oma nurka ja tõmbas teki üle pea.

“Luiskad!” karjus papa Carlo. “Kus mul kirikuskäija väljas! Küllap tegid koos oma vanade semude Kassi ja Rebasega suitsu!”

“Ma käisin tõesti kirikus,” vastas Buratino. “Isa... Kui sa teaksid, kui valus see on... Kui valus!”

“Mis asi on valus?” ehmus papa Carlo. “Kas sa oled kusa-gilt viga saanud? Näita siia, ma parandan su ära. Kust sul valutab?”

Buratino surus käe südamele.

“Siit,” ütles ta. “Isa, ma olen armunud.”

“Kellesse siis”

“Neitsi Maarjasse. Ta on nii kaunis.”

“Tule taevas appi!” karjatas Carlo. “Ta on ju Jumalaema!”

“Isa, ma pole kunagi varem näinud nii ilusat puust naist,”  
sonis Buratino. “Tema kael, tema käed, tema taeva poole  
vaatavad silmad! Isa, ma tahan temaga abielluda!”

“Hull peast!” oigas papa Carlo. “See on patujutt!”

“Ma suren, kui ma teda ei saa,” teatas Buratino ja surus  
pea patja.

Rohkem ei õnnestunud Carlol sel õhtul tema suust  
sõnakestki välja meelitada, aeg-ajalt kostis teki alt üksnes  
kurbi oigeid.

Öösel ärkas Carlo kummalise kraapiva hääle peale. Ta  
süütas küünla ning esimene asi, mida ta nägi, oli Buratino,  
kes nurgas iseennast hõõveldas.

"Buratino, mu poeg!" karjatas Carlo. "Mida sa ometi teed?"

"Isa, ma ei suuda!" oigas õnnetu puupoiss. "Ta on mul kogu aeg silme ees! Isa, ma tahan endale naist!"

Papa Carlo võttis hõovli ning viis selle tagasi tööriistakappi.

"Vaata, mida sa oled enesega teinud," lausus ta murelikult ja pühkis Buratino säärtelt kollaseid hõövlilaaste. "Nii ei või, sa oled isegi peenike. Poja, palun sind, ära enam ennast hõövelda. Ma muretsen sulle naise, luban seda."

"Neitsi Maarja?"

"Küll sa homme näed. Katsu nüüd magada, varsti juba koidab."

Hommikul läks loppis näoga Buratino kooli, papa Carlo aga asus tegutsema. Poiss on juba suur, tal on tõesti naist tarvis, mõtles ta.

Carlo tuletas meelde oma noorust. Oi, oli temagi omal ajal plikasid taga ajanud ja põsastes luuranud, kui need riidest lahti võtsid ja järve hüppasid. See on loomulik asi, looduse käsk. Neitsi Maarjast peab poiss muidugi suu puh-taks pühkima, aga ühe väikese torema puutüdraku meis-terdab ta Buratinole küll. Hõöveldagu ja puurigu siis öösel teda nii palju kui kulub!

Omaette muheledes võttis papa Carlo suure puulusi-ka, millega ta tavaliselt kõrvitsasuppi segas, löikas sellele noaga silmad ja suu, voolis väikese ninakese ja lainetavad juuksed. Siis võttis peast bareti ja meisterdas sellest lusi-ka kaplikale kahara seeliku. Oli küll sügis ja ilmad vilud, aga küll ta ilma mütsita hakkama saab, peaasi, et pruudike Buratinole meeldiks.

Puupoiss tuli taas hilja, ilmselt oli jällegi kirikus konu-  
tanud ning armuvalust haigena neitsi Maarjat vahtinud.  
Papa Carlo hoidis seelikuga puulusikat enda selja taga ning  
pilgutas Buratinole kavalalt silma.

"Arva ära, mis mul sinu jaoks on?"

"Kõrvitsasupp. Mul ei ole isu."

"Ei, vale vastus! Mul on sinu jaoks naine! Eks ole kenake?"

Ning papa Carlo tõi oma kätetöö lagedale ja keerutas lusi-  
kat käes, et barettist seeliku kaharus paremini välja paistaks.

Buratino põrnitses puutüdrukut, karjatas, kukkus kum-  
mul ja hakkas oma pead vastu põrandat peksma.

"Pojake, mis juhtus?" ehmus papa Carlo. "Nii ilus puu-  
plikake... Mina sinu asemel oleksin küll rõõmus!"

"Isa, sa solvad mind!" ulgus Buratino. "Kas sa ei saa aru,  
et ma armastan! Armastan kõigest hingest, armastan nii, et  
süda tahab sees lõhkeda! Aga sina tahad mulle voodissee  
mingit puust litsi sokutada! See on vastik! See on jälk!"

"No kuidas ta siis lits on?" pomises Carlo nõutult. "Poju-  
ke, ma nii püüdsin! Vaata, kui armsad silmad tal on! Aga  
olgu, kui sulle ei meeldi, eks ma mõtlen midagi muud välja.  
Ma võin ka oma puuvingadest tüdrukud voolida, tervelt  
kaks tükki, magad nende kaisus. Mul pole kingi vaja, võin  
ka paljajalu käia. Mis sa arvad?"

"Isa, ma armastan ainult Maarjat!"

"Või siis taburet. Tal on küll neli jalga, aga sellest pole  
midagi, ongi uhkem. Lõikan talle otsekohe näo pähe."

"Isa, lõpeta!" karjus Buratino. "Ma ei taha sind kuulatagi!  
Mina ei vaheta oma imelist, kallist, suurepärast, vaimusta-  
vat Maarjat ühegi tabureti vastu! Oh, ma tahan surra!"

Buratino kaotas teadvuse. Papa Carlo kandis ta asemele ning istus kaua muremõtteis, kuni küünal lõpuni põles.

Hommikupoole ööd kuulis ta jälle, et Buratino hõõvel-  
dab ennast, kuid ei julgenud sekkuda.

“Vaene poiss, vaene poiss,” mõtles ta vaid ning toppis  
pea padja alla, et mitte kuulda hõõvli ühtlast sahinat.

Päikese tõustes oli näha, et põrandat katab paks hõõv-  
lilaastude kuhi. Buratino ajas end vaevaliselt püsti, temast  
polnud alles enam kui pool.

“Poeg, mida sa endaga teinud oled?” ahastas Carlo.

“Vahet pole,” pomises Buratino. “Kui ma teda ei saa, siis  
ei tahagi ma enam elada.”

Ta tuikus uksest välja. Carlo palvetas oma süngi ees. Siis  
tõmbas ta kuue selga. Midagi polnud parata, ta pidi seda  
tegema. Kaalul oli tema poja elu.

Õhtul, kui Buratino koju jõudis, ei leidnud ta isa eest.  
Kuid selle asemel ootas teda keegi teine. Lihtsal õlgmadratsil  
lebas neitsi Maarja puukuju, nii lõpmata ilus, nii lõpmata  
täiuslik.

Buratino piiksatas ning haaras siis kauni jumalanna  
õnnekarjatusega oma embusse.

Õösel tuli lõpuks Carlo. Ta jättis puukingad ukse taha ning  
astus kikivarvul tuppa, varjates küünalt kuuehõlmaga.

Noored magasid teineteise kaisus. Buratino oli oma  
pika terava nina sügavale neitsi Maarja kõrva puurinud ja  
naeratas unes.

Papa Carlo tegi nende kohal õhus ristimärgi. Ta õnnistas  
oma poega ja miniat, kelle ta sama päeva hommikul oli  
altari küljest lahti sikutanud. Paar vaimulikku olid teda

takistada püüdnud, ta oli neist rusikahoopide abil vabane-  
nud ja kuju koju toonud. Siis oli ta taas välja jooksnud ning  
jälitajad eemale meelitanud, neist lõpuks osavate haakide  
abil pääsenud ja ühes kuivanud kaevus ööd oodanud – sel-  
leks, et viimast korda oma poega näha.

Carlo teadis, et tal ei õnnestu karistusest pääseda, varem  
või hiljem võetakse ta ikka kinni. Ning ega ta ei tahtnudki  
pääseda, ta oli pattu teinud, jumalakoda rüvetanud ja pidi  
nüüd karistust kandma.

Järgmisel hommikul läks ja andis ta end ise üles. Kui  
Carlot tuleriidal põletama hakati, silmitses ta enda ümber  
kuhjatud puuhalge ja talle viirastus, justkui oleksid need  
sajad buratinod ja maarjad, tihedalt teineteise embuses.  
Ning kui leegid loitma löid, naeris ta valjusti ja karjus:

“Oh armulõõm, oh armulõõm! Hõissa pulmad! Kas pee-  
nikest peret on ka oodata? Kibe! Kibe! Kibe!”

Need olid papa Carlo viimased sõnad.



## **Lisa 2. Ankeet**

Vastused palun jooni alla:

Kas oled varem õppinud usundiõpetust? Jah/Ei

Kas oled valikainena õppinud usundiõpetust? Jah/Ei

Kas sinu perekond on religiooniga seotud? Jah/Nii ja naa/ Ei

(Palun põhjenda miks nii vastasid)

### **Lisa 3. Arutluse küsimused**

Arutluse esimese poole küsimus:

**Millised võisid olla papa Carlo tegutsemise arvatavad põhjused?**

Arutluse teise poole küsimus:

**Kuidas hindad Buratino käitumist? Millega saad nõustuda?**

## Lisa 4. Tunnikonspekt

**Klass:** 11. klass

**Aeg** (kuupäev, kellaaeg): 4. Märts. 2014 .

**Tunni pikkus:** 75 minutit

**Teema:** Usuliste motiivide äratundmise ja selle üle kriitiline argumenteerimine Eesti menukirjanduses.

### Taotletavad õpitulemused:

1. Õpilane oskab esile tuua teiste seisukohtade nõrkkohti ning põhjendada.
2. Õpilane mõistab, et igas kollektiivis on eri seisukohtadel olijaid.
3. Õpilane oskab selgitada oma arvamuse põhjendusi teistele arusaadavalt.

### Tunni käik

Aeg (tunni algusest minutites)	Õpetaja tegevus	Õpilaste tegevus
10 minutit	Sissejuhatus. Enda tutvustamine. Klassile uuringu tutvustamine. Palun osaleda. Rõhutada uuringu vabatahtlikkust ja et videomaterjali näen ainult mina, seda vaja töö analüüsimiseks.	Kuulavad, vajadusel küsivad.
5 minutit	Esitan toetava küsimuse, millele lähtuvalt toimub arutelu. Tekstide laiali jagamine.	

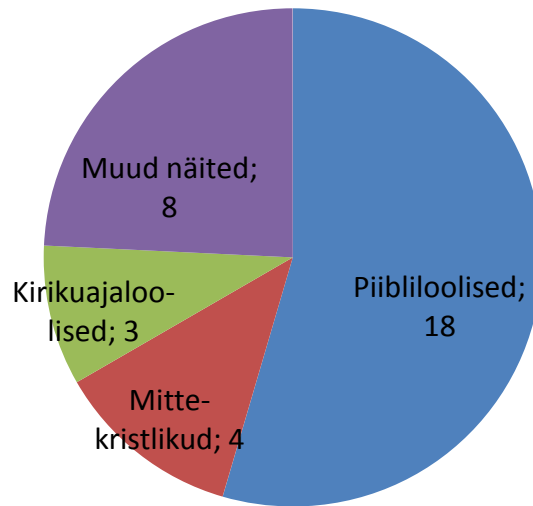
15 minutit		Loevad.
15 minutit	Arutelu. Palun joonduda vastavalt oma seisukohale. Suunab vajadusel arutlust.	Oma seisukoha argumendiga toetamine. Üle klassi arutus.
5 minutit	Palun täita enne kirjutamist mini-ankeedi, kus kirjutada sugu, klass ja varasem usundiõpetuse õppimise kogemuse puudumine või omamine, samuti perekondlik usuline kuuluvus.	
20 minutit	Palun kirjutada arutlus, essee.	Tugipunktidele lähtuvalt kirjutavad.
5 minutit	Täna õpilasi koostöö eest ja kinnitan veelkord, et esseesid ei avalikusta nimeliselt.	

**Tunnis kasutatud materjalid (kirjandus, näitvahendid,jmt.):**

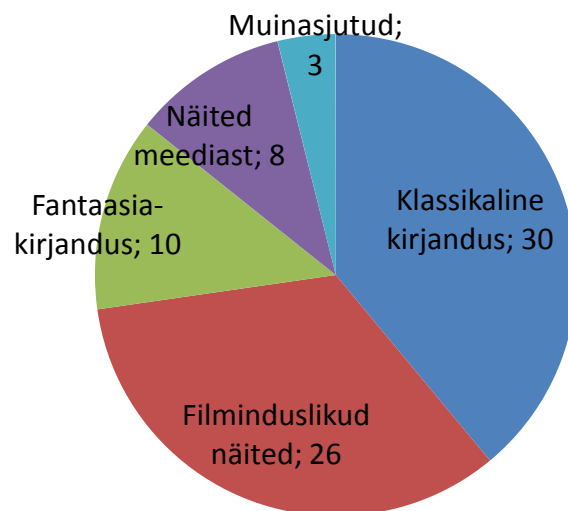
Lugu „Puupoiss ja neitsi“ teosest: Kivirähk, Andrus. *Lood*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus 2012.

## Lisa 5. Sisuanalüüsi tulemused

### Usulised paralleelid



### Mitteusulised paralleelid



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Greete Palksaar,  
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
Usundiõpetust õppinud ja mitteõppinud õpilaste erinevused usuliste motiivide  
äratundmises ja nende kriitilises analüüsis Eesti menüükirjanduse näitel,  
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on Olga Schihalejev,  
(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise  
eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni  
autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu,  
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja  
lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi  
ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, **05.05.2014**