

Tallinna Ülikool

Balti filmi, meedia ja kunstide instituut

Ingrid Landeiro Leitao Santos Marques

**MEEDIAPÄDEVUSE KUI ÜLDPÄDEVUSE ÕPETAMISEGA KAASNEVAD
RASKUSED MEEDIAPÄDEVUSE KOOLITUSELE TULNUD ÕPETAJATE NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: *Külli-Riin Tigasson, MA*

Tallinn 2024

AUTORIDEKLARATSIOON

Mina, Ingrid Landeiro Leitaos Marques,

1. olen koostanud bakalaureusetöö iseseisvalt. Teiste autorite uurimistööd, olulised seisukohad kirjandusest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.
2. annan Tallinna Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Meediapädevuse kui üldpädevuse õpetamisega kaasnevad raskused meediapädevuse koolitusele tulnud õpetajate näitel”, mille juhendaja on Külli-Riin Tigasson,
 - 2.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja elektroonilise avaldamise eesmärgil Tallinna Ülikooli Akadeemilise Raamatukogu repositooriumis alates lõputöö positiivsele tulemusele hindamisest kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
 - 2.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tallinna Ülikooli Akadeemilise Raamatukogu repositooriumis alates lõputöö positiivsele tulemusele hindamisest kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. olen teadlik, et punktis 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitset reguleerivatest õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Töö autor: Ingrid Landeiro Leitaos Marques (digitaalne allkiri)

Töö on kaitsmisele lubatud.

Juhendaja: Külli-Riin Tigasson, MA (digitaalne allkiri)

Kaitsmine toimub Tallinna Ülikooli Balti filmi, meedia ja kunstide instituudi bakalaureusetööde/magistritööde kaitsmiskomisjoni avalikul koosolekul.

RESÜMEE

Tallinna Ülikool	Balti filmi, meedia ja kunstide instituut
Autor Ingrid Landeiro Leitaos Santos Marques Pealkiri Meediapädevuse kui üldpädevuse õpetamisega kaasnevad raskused meediapädevuse koolitusele tulnud õpetajate näitel	
Õppekava Ajakirjandus	Tase Bakalaureusetöö
Kuu ja aasta Mai 2024	Lehekülgede arv 72
Kokkuvõte Bakalaureusetöö eesmärk oli kaardistada, kuidas hindavad oma meediapädevuse taset õpetajad ning millised raskused esinevad meediapädevuse kui üldpädevuse ja läbiva teema õpetamisega. Lisaks sooviti uurida, milliseid puudusi on märgatud meediapädevuse koolituste osas. Selleks püstitati kolm uurimisküsimust: kuidas hindavad õpetajad oma meediapädevuse taset, millised raskused esinevad õpetajate kirjeldustest lähtuvalt meediapädevuse kui üldpädevuse ja läbiva teema õpetamisel ning milliseid puudusi näevad õpetajad meediapädevuse koolituste osas. Töö valimisse kaasati 23 õpetajat, kellega viidi läbi kaks fookusgrupiintervjuud poolstruktureeritud intervjuukava järgi. Tulemused näitasid, et ükski õpetaja ei pidanud ennast täielikult meediapädevaks. Pädevamad olid õpetajad, kelle aine oli valdkonnaga rohkem seotud. Õpetajate hinnangul on riikliku õppekava lähenemine meediapädevuse õpetamisele kohati ebaselge ning ei taga süstemaatilist lähenemist. Õpetajad olid arvamusel, et meediapädevusalaseid koolitusi ei korraldata piisavalt ning pedagoogi teadmised sõltusid koolitustel osalemise motivatsioonist.	
Märksõnad Meediapädevus, meediapädevuse õpetamine, õpetajad, õpilased, koolitused.	
Säilitamise koht Tallinna Ülikool, Balti filmi, meedia ja kunstide instituut	
Lisainformatsioon -	

ABSTRACT

Tallinn University	Baltic Film, Media and Arts School
Author Ingrid Landeiro Leitao Santos Marques	
Heading Difficulties Involved in Teaching Media Literacy as a General Competence, Using the Example of Teachers Participating in Media Literacy Training	
Curriculum Journalism	Level Bachelor
Month and Year May 2024	Page Count 72
Abstract The aim of this thesis was to find out how teachers assess their level of media literacy and what difficulties they face in teaching media literacy as a general competence and cross-curricular topic. Additionally, it was sought to investigate the perceived shortcomings of media literacy training. Three research questions were formulated: how do teachers assess their level of media literacy, what difficulties do they encounter in teaching media literacy as a general competence and cross-curricular topic, and what shortcomings do they perceive in media literacy training. The sample included 23 teachers, with whom two focus group interviews were conducted according to a semi-structured interview agenda. The results showed that no teacher considered themselves to be fully media literate. Teachers whose subject was more related to the field were more competent. According to teachers, the national curriculum's approach to teaching media literacy is unclear and does not ensure a systematic approach. Teachers felt that there were not enough media literacy courses and that teachers' knowledge depended on their motivation to participate in said courses.	
Keywords Media literacy, media literacy teaching, teachers, students, courses.	
Place of Preservation Tallinna University, Baltic Film, Media and Arts School	
Additional Information -	

SISUKORD

RESÜMEE.....	3
ABSTRACT.....	4
SISUKORD.....	5
SISSEJUHATUS.....	7
1. TÖÖ TEOREETILINE TAUST.....	9
1.1 Meediapädevuse erinevad mõisted.....	9
1.1.1 Meediapädevuse olulisus.....	11
1.1.2 Kriitiline meediapädevus.....	13
1.1.3 Meediapädevuse komponendid.....	14
1.2 Meediapädevuse õpetamine.....	16
1.2.1 Õpetajate roll meediapädevuse õpetamisel.....	18
1.2.2 Meediapädevuse kursused eestikeelse õpetajahariduse osana.....	20
1.3 Meediaharidus Eesti põhikooliastmes.....	21
1.4 Meediaharidus Eesti gümnaasiumiastmes.....	22
1.4.1 Meediapädevus eesti keele ainekursuse osana.....	23
2. UURIMISMEETOD JA VALIM.....	27
2.1 Uurimismeetod.....	27
2.2 Valim.....	28
3. TULEMUSED.....	31
3.1 Meediapädevuse käsitlemine tundides.....	31
3.1.1 Õpetajate teadlikkus meediapädevuse oskustest.....	32
3.1.2 Õpetajate teadlikkus üldpädevustest ja läbivatest teemadest.....	34
3.1.3 Õpetajate arusaam meediapädevuse vajalikkusest.....	36
3.2 Õpetajate hinnang oma meediapädevusele.....	37
3.2.1 Kahtlused teiste õpetajate meediapädevuse oskustes.....	40
3.3 Õpetajahariduse puudused.....	41
3.4 Struktuursed probleemid meediapädevuse õpetamisega.....	43
3.4.1 Struktuursed probleemid õppekavaga.....	44
3.4.2 Struktuursed probleemid õppematerjalidega.....	48
3.4.3 Probleemid õppetöö korraldusega.....	49
3.5 Muud meediapädevuse käsitlemisega seonduvad raskused.....	52
3.5.1 Õpilaste vähesed teadmised meediapädevusest.....	52
3.5.2 Tundlikud teemad.....	55
3.5.3 Õpetajate meediatarbimine.....	56
4. JÄRELDUSED.....	58
4.1 Diskussioon.....	60
4.2 Edasised uurimisvõimalused.....	61
KOKKUVÕTE.....	63
KASUTATUD ALLIKAD.....	65

LISAD.....	70
Lisa 1. Intervjuukava.....	70
Lisa 2. Intervjuukava alus.....	71

SISSEJUHATUS

Kui Venemaa alustas 2022. aastal Ukrainas täiemahulist sõda, hakati Eestis veelgi teravamalt teadvustama Venemaa mõjutustegevust inforuumis ja sellega kaasnevaid ohte. Seda kinnitab ka uus 2023. aasta Eesti lõimumismonitooring, kust selgus, et langenud on usaldus kõigi infokanalite vastu, mis on põhjustatud Vene-Ukraina sõjast tingitud infosõjast (Juzefovičs & Vihalemm, 2020, lk 265, viidatud Seppel, 2024, lk 97, kaudu). Samal ajal on aga nii eestlaste kui ka muust rahvusest inimeste jaoks kasvanud sotsiaalmeediaplattformide kasutus, mis on infokanalina esikohal just nooremaealistel inimestel (Seppel, 2024). Just see muudab noori valeinfo suhtes haavatavamaks, sest sotsiaalmeedia on üks meediatüüpidest, kus levib palju võltsuudiseid (Agissa & Mutia, 2023). Väärinfot (*misinformation*), desinformatsiooni (*disinformation*) ja kuriinfot (*malinformation*) on palju keerulisem märgata veebikeskkonnas, kus ööpäevaringse meediatsükli tõttu on omavahel segamini nii tõene kui ka ebatõene teave (Cooke, 2021).

Selle taustal on meediapädevus muutumas ühiskonnas aina olulisemaks teadmiseks. Infoküllastunud maailmas on tähtis, et inimestel oleks pädevus meediat ja ka teisi infokanaleid kasutada (Grizzle & Torras Calvo, 2013). Pidevalt muutuvas maailmas aitab meediapädevus inimestel paremini kohaneda – oskus, mis on eriti oluline infosõja kontekstis (Potter, 2014). Tegemist on seega asendamatu pädevusega, mida on oluline integreerida juba põhiharidusse. Eestis õpetatakse nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riikliku õppekava järgi meediapädevusega seonduvaid oskusi eelkõige üldpädevuse ja läbiva teema raames. See tähendab, et tegemist on aineteülese pädevusega, mille jaoks ei ole loodud kohustuslikku ainetundi. Samuti ei ole Eesti ülikoolides meediapädevus õpetajahariduse kohustuslik osa, mistõttu ei pruugi teemat õpetav pedagoog ka ise end meediapädevaks hinnata.

Lähtudes eelmainitud infost, peab autor oluliseks uurida just õpetajate hinnangut meediapädevuse haridusele üldhariduskoolides ja kaardistada, kui meediapädevalt tunnevad ennast erinevate ainete õpetajad ning millised raskused esinevad meediapädevuse kui üldpädevuse ja läbiva teema õpetamisega. Lisaks soovis autor välja selgitada, milliseid puudusi on pedagoogid märganud meediapädevuse koolituste osas. Selleks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad õpetajad oma meediapädevuse taset?

2. Millised raskused esinevad õpetajate kirjeldustest lähtuvalt meediapädevuse kui üldpädevuse ja läbiva teema õpetamisel?
3. Milliseid puudusi näevad õpetajad meediapädevuse koolituste osas?

1. TÖÖ TEOREETILINE TAUST

1.1 Meediapädevuse erinevad mõisted

Meediapädevus on lai mõiste, mille kirjeldamiseks kasutatakse tihti ingliskeelset terminit *media literacy* (meediapädevus), kuid ka *digital literacy* (digipädevus), *information literacy* (infopädevus) ja *news literacy* (uudispädevus). Neid termineid kasutatakse nii eraldi mõistetenä kui ka sünonüümidenä. Ometigi ei ole mõisted üks ühele samad ning kätkevad endas teatud sisulisi ja temaatilisi erinevusi.

Meediapädevust on seostatud ka meediahariduse, meediapedagoogika ja meediaõpetusega (Arslan-Cansever, 2018). Kuigi meediapädevuse definitsioone on mitmeid, pannakse definitsioonides rõhku sõnumite juurdepääsule, nende kriitilisele analüüsile ja jagamisele teistega (Arslan-Cansever, 2018). Arslan-Cansever (2018) peab meediapädevuse puhul oluliseks ka kriitilise mõtlemise oskust, et meediast leitavaid sõnumeid mõista. Potter (2014) defineerib oma raamatus meediapädevust kui perspektiivide kogumit, mida me end massimeediale eksponeerides aktiivselt kasutame, et tõlgendada seal leitavaid sõnumite tähendusi (Potter, 2014, lk 25). Sõnumid on siin kontekstis instrumendid, mille abil informatsioon inimesteni jõuab ning need koosnevad kahest informatsiooni tüübist: faktiline ja sotsiaalne (Potter, 2014). Kui faktiline info on kontekstivaba, näiteks nimed, definitsioonid, terminid, siis sotsiaalne info põhineb tõekspidamistel ja väärtustel (Potter, 2014).

Christian (2024, lk 12) on sõnastanud kaheksa üldist näpunäidet, mida meediapädevuse arendamise puhul silmas pidada:

- 1) alati peab enne mõtlema, kes on sõnumi loonud ja millisel eesmärgil;
- 2) ei tohi eeldada, et sõnumid on vaikimisi alati neutraalsed;
- 3) sõnumi puhul tuleb hinnata ka selle loomingulisi elemente, sest just need tõmbavad inimeste tähelepanu;
- 4) arvestama peab asjaoluga, et inimesed ei tõlgenda sõnumeid ühtemoodi;
- 5) sõnumi analüüsimisel tuleb kindlaks teha, milliseid seisukohti ja väärtusi see kätkeb;
- 6) silmas peab pidama, et meediat loovad tihti majanduslikult, poliitiliselt ja/või sotsiaalselt mõjuvõimsad inimesed ning tarbima peaks ka vähem mõjukaid autoreid;
- 7) oma meediakasutusega peab kursis olema – teadma, millist meediat tarbitakse, kui palju ja miks;

- 8) meediat pole mõtet vihata ja/või ignoreerida – see on kaasaegse maailma osa ja seda tuleks õppida kasutama.

Infopädevus kerkis esmalt esile raamatukogundus- ja infoteaduste valdkonnas ning mõiste autoriks peetakse Paul Zurkowskit, kes kirjutas sellest oma aruandes 1974. aastal (Kohnen et al., 2023). Livingstone et al. (2008) selgitavad, et kui meediapädevuse puhul on fookus eelkõige erinevate meediamaterjalide mõistmisel ja kritiseerimisel, siis infopädevus eeldab materjalidest info leidmist, hindamist ja kasutamist. Infopädevuse puhul võetakse arvesse konteksti, milles teave on (st kes, mis, kus, millal ja miks) (Cooke, 2021). Seejärel sõelutakse välja info, mis on tarbija jaoks asjakohane ja kasulik (Cooke, 2021). Piltlikult võib öelda, et meediapädevuse puhul on meedia justkui objektiiv või aken, mille kaudu vaadelda maailma ja väljendada ennast, kuid infopädevuse puhul on teave vahend, mille abil maailmas tegutseda (Livingstone et al., 2008, lk 106). Autorid juhivad siiski tähelepanu asjaolule, et see metafoor on kohati liiga lihtsustatud ning ei arvesta meediapädevuse puhul meedias esinevate eelarvamustega ega infopädevuse puhul info kättesaadavuse probleemidega.

Terminid digipädevus on kasutatud juba 1990ndatel, et viidata võimele lugeda ja mõista hüper- ja multimeediatekste (Bawden, 2001). Kaasaegse digipädevuse mõiste sõnastas aga Paul Gilster 1990ndate lõpus, mil selgitas, et see on võime mõista ja kasutada mitmesugustest allikatest ja mitmetes vormingutes teavet, mis on esitatud arvuti kaudu (Gilster, 1997, viidatud Bawden, 2001, kaudu). Gilsteri järgi hõlmab digipädevus nelja põhioskust: teadmiste kogumist, internetiotsingu teostamist, hüpertextide navigeerimist ja sisu hindamist. Euroopa Komisjon defineerib aga digipädevust järgmiselt: võime pääseda ligi, hallata, mõista, integreerida, suhelda, hinnata, luua ja levitada teavet turvaliselt ja asjakohaselt digitaalsete vahendite abil (European Commission, 2022).

Uudispädevus on aga uuem termin, millel on konkreetsem siht. See mõiste sai alguse ajakirjandusharidusest 2006. aastal ning peale seda võeti kasutusele ka meediapädevuse haridusmaastikul (Fleming, 2015). Näiteks Ameerika Ühendriikides hakati spetsiifiliselt uudispädevust õpetama 2006. aastal Stony Brooki ülikoolis, kus seda defineeritakse kui võimekust kasutada kriitilise mõtlemise oskust, et hinnata uudiste usaldusväärsust (Fleming, 2015). Uudispädevuse eesmärk on ka mõista, kuidas ja miks inimesed uudismeediaga suhestuvad, kuidas nad tarbitavat mõtestavad ja kuidas uudismeedia tarbimine üksikisikut mõjutab (Ashley et al., 2015). Samuti hõlmavad selle pädevuse eesmärgid ka uudiste rolli

mõistmist ühiskonnas üldisemalt, motivatsiooni uudiste leidmiseks, oskust uudiseid muust teabest eraldada, neid analüüsida ning ise luua (Jones-Jang et al., 2019). Fleming (2015) rõhutab, et ei ole olemas ainult ühte viisi määratleda, õpetada või hinnata uudispädevust.

1.1.2 Meediapädevuse olulisus

Meediapädevusest on tänapäeva infoühiskonnas saamas aina olulisem oskus. Meediast küllastunud maailmas on tähtis, et inimestel oleks pädevus tõhusalt kasutada meediat ja teisi infokanaleid (Grizzle & Torras Calvo, 2013). Meediapädevus on aluseks sõnavabadusele ning annab ka juurdepääsu teabele ning kvaliteetsele haridusele (Grizzle & Torras Calvo, 2013). Ilma selle pädevuseta on keeruline olla hästi informeeritud – puudub juurdepääs teabele ja seda ei olda võimelised mõistma ega korrektselt kasutama (Grizzle & Torras Calvo, 2013). Potter (2014) toob välja, et meediapädevus aitab inimestel muutuvast maailmas kohaneda. Kohanemise all peab Potter (2014) silmas seda, et inimesed on vastuvõtlikumad uutele sõnumitele, mida edastatakse erinevate meediumite kaudu. Seejuures on autori hinnangul kriitilise tähtsusega oma uskumuste ja teadmiste ümberhindamine – nende organiseerimine ja uute mustrite märkamine.

Tänapäeval piisab vaid internetiühendusest, et oleks võimalik julgustada inimesi kujundama sotsiaalseid muutusi, kuid sealhulgas levitada ka valeinfot (McNelly & Harvey, 2021). Just meediapädevuse oskuste valdamine võib olla abiks erinevat tüüpi valeinfo tuvastamisel. Valeinfo jagatakse tavaliselt kolme kategooriasse: väärinfo (*misinformation*), desinformatsioon (*disinformation*) ja kuriinfo (*malinformation*). Lim (2023) selgitab, et kui väärinfo puhul on küll tegemist valeinfoga, siis seda on levitamisel ekslikult tõseks peetud. Desinformatsiooni puhul on aga info levitaja tahtlikult valeinfot jaganud teades, et tegemist ei ole tõese materjaliga (Lim 2023). Kuriinfo puhul on tõest infot jagatud pahatahtlikul eesmärgil, näiteks konfidentsiaalse materjali lekitamine (Lim 2023). Carrillo ja Montagut (2021) nimetavad meediapädevuse oskusi ülioluliseks just valeinfoga võitlemisel.

Derakhshan ja Wardle (2017) sõnastasid Euroopa Komisjoni raportis, et väärinfo, desinformatsiooni ja kuriinfoga seotud väljakutsed saab koondada ühise termini alla – infokorruptus (*information disorder*). Infokorruptuse mõiste on alguse saanud võltsuudise (*fake news*) terminist, kuid on eelmainitud autorite hinnangul nüüdseks ebatäpne mõiste, sest poliitikud on hakanud seda terminit kasutama ka nende uudisteorganisatsioonide kirjeldamiseks, mille kajastused neile lihtsalt ei meeldi (Derakhshan & Wardle, 2017).

Infokorratusel on kolm faasi: sõnumi loomine, selle produtseerimine ja/või reprodutseerimine nii-öelda meediatoote näol ning selle levitamine avalikult (Derakhshan & Wardle, 2017). Siinkohal tuleks silmas pidada, et fabritseeritud sõnumi looja, tootja ja levitaja ei pruugi olla sama isik (Derakhshan & Wardle, 2017). Damasceno (2021) toob välja, et kuigi infokorratuse ei ole uus nähtus, on nõndanimetatud internetiajastu suurendanud selle leviku kiirust ja ulatust. Näiteks arenevad kiiresti erinevad digiplatvormid ja algoritmid, mida on võimalik fabritseeritud teabe levitamiseks ära kasutada (Damasceno, 2021). Seetõttu on oluline, et inimestel oleksid teadmised ja pädevused, mis võimaldavad neil mõista muutusi infokorratuse sfääris (Damasceno, 2021).

Meediapädevus on eriti oluline noorte seas, kes on iseäranis vastuvõtlikud potentsiaalsele valeinfole, sest puutuvad palju kokku digitaalsete seadmetega ning seal esinevate ebausaldusväärsete allikatega (Salaverria & Cardoso, 2023). Noored on valeinfost haavatavad ka põhjusel, et nad veedavad palju aega sotsiaalmeedias ning sotsiaalmeedia on üks meediatüüpidest, kus levib palju võltsuudiseid (Agissa & Mutia, 2023). Väär-, des- ja kuriinfot on märksa raskem eristada just veebikeskkonnas, kus ööpäevaringses meediatsükliks on omavahel segamini nii tõene kui ka ebatõene teave (Cooke, 2021). Veebikeskkonnas puuduvad tihti ka visuaalsed ja auditiivsed vihjed, mis saaksid hoiatada inimest, et tarbitav on vigane, eksitav või lihtsalt vale (Cooke, 2021). Omoregie ja Ryall (2023) juhivad lisaks tähelepanu asjaolule, et desinformatsioon võib sotsiaalmeedia abil muutuda väärinfo, sest erinevad sotsiaalmeediaplatformid võimaldavad igasugusel infole eriti kiiresti levida. Nii saab näiteks desinformatsiooni autor suunata selle sotsiaalmeediasse, kus seda omakorda aitavad levitada teised kasutajad, kes infole ekslikult tõseks peavad ning ei ole teadlikud, et aitavad valeinfole levida (Omorie & Ryall, 2023).

Kuna sotsiaalmeedia on tänapäeval paratamatult muutunud üheks peamiseks infokanaliks, on meediapädevust sisaldava hariduse integreerimine koolidesse äärmiselt oluline (Carrillo & Montagut, 2021). Valeinfo tuvastamine ning selle leviku peatamine ei saa olla pelgalt noorte endi vastutada (Carrillo & Montagut, 2021). Meediapädevuse oskused aitavad noortel eristada tõde valest ning tarbida meediat kõikides vormides (Allen et al., 2022). See aitab noortel saada ka osaks demokraatlikust ühiskonnast (Allen et al., 2022).

1.1.3 Kriitiline meediapädevus

Meediapädevuse (*media literacy*) mõiste kõrvale on ka tekkinud termin kriitiline meediapädevus (*critical media literacy*), mille eesmärgiks võrreldes nii-öelda üldise meediapädevusega on veelgi kriitilisemalt ja detailsemalt analüüsida meedia mõju. Sarnaselt meediapädevuse definitsiooniga, on ka kriitilist meediapädevust võimalik mõtestada erinevalt. Potter (2023) toob esile, et erinevate käsitluste võrdlemisel leiti, et teadlaste kriitilise meediapädevuse definitsioonides esines rohkem erinevusi kui sarnasusi. Seega ei käsitle teadlased mõistet enamasti üheselt ning definitsioon ise sõltub eelkõige teadlase isiklikust vaatest (Potter, 2023). Kriitilise meediapädevuse juured on kriitilises meediateoorias, mis lihtsustatult uurib, kuidas mõjutab massimeedia pikas perspektiivis ühiskonda (Kõuts-Klemm & Seppel, 2018, lk 94). Täpsemalt soovitakse kriitilise meediateooria puhul välja selgitada, millised on meedia negatiivsed mõjud, milline on meedia suhe riigivõimu ja ideoloogiaga, millised on meediaomanike majanduslikud huvid ning millisel eesmärgil on valitud meedias keelekasutus ja representatsioon (nt kas see on manipulaativne) (Kõuts-Klemm & Seppel, 2018, lk 94).

Järgnevalt tuuakse välja mõned näited teadlaste erinevatest arusaamadest kriitilise meediapädevuse kohta. Kellneri ja Share'i (2007) käsitluses hõlmatakse nii erinevaid popkultuuri kui ka massikommunikatsiooni vorme. Selline lähenemine viitab siinkohal juba 20. sajandil alguse saanud käsitlusele, mil Frankfurdi koolkond, kuhu kuulusid mõjukad autorid nagu Theodor Adorno, Herbert Marcuse ja Max Horkheimer, hakkas viljelema kriitilist teooriat, mille sihiks oli välja uurida ühiskonna kitsaskohad ning seeläbi aidata kaasa inimeste emantsipatsioonile (Kõuts-Klemm & Seppel, 2018, lk 99). Kui koolkond 1933. aastal Ameerika Ühendriikidesse kolis, hakati lisaks kriitiliselt analüüsima, miks on USA kultuuri- ja meediatööstuses toimunud meeletu areng (Kõuts-Klemm & Seppel, 2018). Koolkonna hinnangul oli kultuuritööstuse eesmärgiks tekitada võltsvajadusi, mis omakorda varjutab inimeste tõelised vajadused (Strinati, 2001/1995). Koolkonna autorid töötasid välja ka mõjude skeemi, mille järgi jaguneb ühiskond isoleeritud inimesteks, keda mõjutavad meediasõnumid, mistõttu võetakse kergesti omaks meedias pakutud hoiakuid (Kõuts-Klemm & Seppel, 2018, lk 101).

Kellner ja Share (2007) on arvamusel, et kriitiline meediapädevus peaks süvendama oskust analüüsida suhteid meedia ja tarbijate ning teabe ja võimu vahel. See omakorda tähendab aga,

et analüüsida tuleb meediakoode ja konventsioone, kriitiliselt suhtuda erinevatesse stereotüüpidesse, meediatekstide peamistesse väärtustesse ja ideoloogiatesse ning arendada pädevust tõlgendada korraga mitmeid meediatekstide sõnumeid (Kellner & Share, 2007). Kriitilises meediapädevuses tuleb sõnumite puhul kahtluse alla seada ka meedia läbipaistvus, sest sõnumeid mõjutavad paratamatult nende loojate eelarvamused, hoiakud, kuid ka sotsiaalne kontekst, milles nad eksisteerivad (Kellner & Share, 2007).

Barton (2019) ütleb, et kriitilise meediapädevuse eesmärk on võimaldada tarbijatel endil saada meedia väravavaheteks, kes lähtuvalt oma objektiivsetest hinnangutest meedia ideoloogiatele tarbivad seda vastavalt oma äranägemisele. Kriitiline meediapädevus lähtub selles käsitluses kriitilise teadvuse kontseptsioonist, mille järgi tuleb õppida mõistma maailma võimustruktuure ning nägema maailma ühe tervikuna (Freire, 1970, viidatud Barton, 2019, kaudu). Selle käsitluse sihtmärk on objektiivse analüüsi abil sõnastada oma hinnang loetule, nähtule ning just nii näeb Barton (2019) ka võimalust hakata inimeste lähenemist meediatarbimisele muutma.

Wright et al. (2023) selgitab, et kriitiline meediapädevus keskendub rohkemale kui ainult meediatekstide sõnumite analüüsile. Kriitilise käsitluse puhul pööratakse tähelepanu sellele, kuidas saab meediatekstide abil inimesi manipuleerida ning kuidas varjatud manipulatsioone ära tunda (Wright et al., 2023). Selle lähenemise puhul julgustatakse inimesi leidma meediatekstide sisule vastanduvaid käsitlusi, kuid ka otsima paralleelselt juurde alternatiivseid allikaid teistsuguste sõnumite ja interpretatsioonidega (Wright et al., 2023).

1.1.4 Meediapädevuse komponendid

Meediapädevuse valdkonnas on üheks küsimuseks kujunenud see, milliseid oskusi meediapädevus endas hõlmab. Leaning (2019) kirjeldab meediapädevust kui hulka pädevusi, mis on omakorda seotud erinevate valdkondade teadmiste ja oskustega. Sinna hulka kuuluvad autori hinnangul ka näiteks arvutipädevus, infopädevus ja internetipädevus. Seega on meediapädevuse puhul tegemist pigem oskuste kogumiga, mitte ühe kindla teadmise (Leaning, 2019). Potter (2014) väidab samuti, et meediapädevuse heaks valdamiseks peab inimesel olema lai oskuste kogum, sest just nii on võimalik mõista infot erinevatest meediumitest.

Pietrass (2007) hinnangul saab meediapädevuse oskused liigitada kolme üldkategoriasse: sõnumite tõlgendamine, mis liigitub meedianalüüsi alla; sõnumite selekteerimine, mis läheb meediavaliku alla ja sõnumite väljendamine, mis liigitub meedia tootmise alla. Meedia analüüsimine eeldab võimet mõista, kes millisel eesmärgil suhtleb, sõnumi esitusstiilide mõju tundmist ning mõistmist, kuidas sõnumi sisu koostatakse ja kuidas inimene antud sõnumile reageerib (Pietrass, 2007). Meediavalik tähendab teadmisi erinevate meediumite, meediasüsteemide ja nende mõju kohta, kuid samuti eeldab see info leidmise ja hindamise oskusi (Pietrass, 2007). Meedia tootmine nõuab aktiivset suhtlemist viisil, mis vastab suhtluspraktika standarditele ja selleks vastavate stiililiste ja tehniliste vahendite kasutamist (Pietrass, 2007).

Potter (2014) toob oma raamatus lisaks eelmainitud analüüsi- ja hindamisoskusele välja veel viis meediapädevuse oskust, mis aitavad meediatekstides eristada olulist ebaolulisest. Esimeseks oskuseks on grupeerimine, mis eeldab sõnumi elementide omavaheliste sarnasuste märkamist ning elementide gruppide kõrvutamist (Potter 2014). Teiseks oskuseks on induksioon, mis tähendab elementide grupi seas mustri märkamist ja selle mustri põhjal üldistuste tegemist (Potter 2014). Siinkohal hoiatab autor, et kuna meedias on rõhk sensatsioonidel, võib see muuta üldistuste tegemise keeruliseks. Näiteks kui trükimeedias kirjutatakse pidevalt artikleid sellest, et meditsiinivaldkond on sattunud kriisi, teevad selle üldistuse ka enamik lugejaid, olenemata nende enda kogemusest patsiendina (Potter 2014). Järgmiseks peab õppima tegema deduktsioone – üldiste põhimõtete rakendamine, et üksikasju paremini mõista ja seletada (Potter 2014). Kasuks tuleb ka sünteesioskus, kus sõnumi elemendid tuleb paigutada uude struktuuri (Potter 2014). Tegemist on tähtsa oskusega just oma teadmiste struktuuri muutmise jaoks, sest see võimaldab uusi teadmisi paremini juba olemasolevate teadmistega ühendada (Potter 2014). Oluline oskus on ka abstraherimine ehk sõnumi kirjeldamine lühidalt (Potter 2014). Selle puhul on oluline just põhilise sõnumi ära tabamine ja selle kirjeldamine võimalikult selgelt ja lühidalt (Potter 2014).

Euroopa Komisjon on koostanud dokumendi, mis koondab õpetajatele ja haridustöötajatele mõeldud suuniseid desinformatsiooni vastu võitlemiseks ja digipädevuse edendamiseks koolides (European Commission, 2022). Need suunised kuulutati välja 2020. aastal digiõppe tegevuskava osana ja nende kasutuselevõtt on komisjoni hinnangul oluline samm, et noored suudaksid osaleda demokraatias (European Commission, 2022). Komisjon toob välja 13 digipädevuse oskust ja teadmist, mis peaks õpilasel olema keskkooli lõpuks:

- 1) teadmine, et digitaalne sisu, kaubad ja teenused võivad olla kaitstud autoriõigustega;
- 2) oskus kriitiliselt hinnata teabeallika ja digitaalse sisu usaldusväärsust;
- 3) oskus juhendamisel hinnata eri liiki meediasisu kui teabeallikat ning oskus analüüsida nende kasulikkust ja usaldusväärsust;
- 4) arusaam sotsiaalmeediast kui teabeallikast ja sellest, miks on oluline suhtuda ettevaatusega seal levitatavasse teabesse;
- 5) teadmine, et otsingumootorid, sotsiaalmeedia ja sisuplatvormid kasutavad info genereerimiseks sageli tehisintellekti ja kuvavad sisu, mis on kohandatud kasutaja individuaalsete eelistustega;
- 6) oskus analüüsida oma meediatarbimisharjumusi;
- 7) oskus teha uurimistööd, mis eeldab teabe leidmist, töötlemist ja esitamist asjakohaste meetodite ja vahendite abil;
- 8) teadmine, et paljud rakendused koguvad ja töötlevad andmeid selle kohta, mida inimene otsib, kasutab või hangib;
- 9) oskus kasutada digitaalseid vahendeid veebipõhiste fotode ja videote autentsuse kontrollimiseks;
- 10) teadmine, milliseid strateegiaid kasutada, et kontrollida, hallata või kustutada võrgusüsteemide poolt kogutud andmeid;
- 11) teadmine, et tehisintellekti süsteeme saab kasutada olemasoleva digitaalse sisu (nt tekstid, uudised, esseed, säutsud, muusika, pildid) automaatseks loomiseks, kasutades allikana olemasolevat digitaalset sisu;
- 12) teadmine kinnituskalduvusest (*confirmation bias*) ja oskus kriitiliselt läheneda enda mõtetele;
- 13) teadmine, milline on digitaalsetes keskkondades (nt sotsiaalmeedia) kasutatavate mitteverbaalsete sõnumite (nt emotikonid) tähendus ja arusaam, et nende kasutamine võib kultuuriti erineda (European Commission, 2022, lk-d 22–23).

1.2 Meediapädevuse õpetamine

Meediapädevus aitab nii õpetajatel kui ka õpilastel õppida kasutama ja analüüsima tehnikat, mis võib kaasa aidata näiteks harituse, loovuse ja meelelahutusega (Afrilyasanti et al., 2023). Selleks, et noored suudaksid meediat kriitiliselt analüüsida ning osaleda ühiskonnas laiemalt, peavad ka nende õpetajad olema õppinud, kuidas õpetada meediapädevust (McNelly & Harvey, 2021).

Mateus (2023) toob välja, et problemaatiliseks on muutunud olukord, kus meediapädevust küll õpetatakse koolides, kuid seda tihti ei tunnustata kontseptuaalselt. Samuti juhib Mateus (2023) tähelepanu sellele, et tihti aetakse segamine meediaharidus ja meedia kasutamine hariduses. Näiteks meedia kasutamine õppetöös, et pelgalt informatsiooni edasi anda, ei lähe siiski meediapädevuse arendamise alla (Mateus 2023). Autor näeb olulisena siduda ka omavahel meedia, mida kasutatakse koolis õppe-eesmärkidel ning meedia, mida õpilased kasutavad vabal ajal. On oluline, et kahe kasutuse vahele ei tekiks ebavajalikku lõhet, sest õpilasi peab õpetama meediat kasutama ka eraelulisteks eesmärkideks (Mateus 2023).

Kellner ja Share (2007) eristavad nelja erinevat lähenemist meediapädevuse õpetamisele. Esimest neist kutsutakse protektsionistlikuks lähenemisviisiks, mille eesmärgiks on õpilasi eelkõige kaitsta meedia negatiivsete mõjude eest (Kellner & Share, 2007). Selle lähenemise puhul eelistatakse trükikultuuri meediakultuurile, sest meediat nähakse kui tähelepanu hajutavat ja sõltuvust tekitavat nähtust (Postman, 1985, viidatud Kellner & Share, 2007, kaudu). Teine lähenemisviis on meediakunstide hariduse põhine lähenemine, kus õpilasi julgustatakse ise looma meediat eneseväljenduse abil (Kellner & Share, 2007). Meediakunstide hariduse puhul õpetatakse õpilasi väärtustama meedia ja kunsti esteetilisi omadusi ning julgustatakse õpilasi looma kunsti ja meediat koos (Kellner & Share, 2007). Autorid toovad välja, et selle rõhuasetuse puhul on oht, et pööratakse rohkem tähelepanu õpilaste eneseväljendusele kui meedia analüüsile, mis on just kriitilise meediapädevuse puhul oluline. Küll aga võib selline meediaharidus olla õpilaste jaoks motiveerivam, sest käsitleb tihti popkultuuri elemente, mis õpilasi huvitavad (Kellner & Share, 2007).

Kolmas õppeviis – meediapädevuse liikumine, pärineb Ameerika Ühendriikidest ning selle eesmärk on hõlmata ja siduda erinevaid meediume (Kellner & Share, 2007). Autorid hoiatavad aga, et erinevate meediumite tutvustamisest jääb meediapädevuse puhul väheks, sest see ei sisalda õpetust meediakommunikatsioonist ja keelekasutusest, mis kätkevad endas olulisi võimusuhteid (Kellner & Share, 2007). Neljanda lähenemisega jõutakse kriitilise meediapädevuseni, mis – nagu nimigi viitab – väljendab kriitikat peavoolu arusaamale meediapädevusest (Kellner & Share, 2007). Selle käsitlemise abil taotletakse meediahariduse ümberkujundamist ning nähakse meediapädevust kui sotsiaalset protsessi, mis hõlmab endas mitmetahulist lähenemist ja interaktsioone tehnikaga (Kellner & Share, 2007). Antud lähenemisviisi puhul julgustatakse õpilasi analüüsima meediatekste detailsemalt ning

kahtlema iseenda eelarvamustes (Kellner & Share, 2007). Autorid soovivad kriitilist meediapädevust õpetada projektide baasil, kus õpilastel lastakse ise meediat luua. Projektipõhine lähenemine võimaldab õpilastel paremini meediatekste analüüsida, sest praktilised projektid loovad uue tunnetuse meedia suhtes (Kellner & Share, 2007).

1.2.1 Õpetajate roll meediapädevuse õpetamisel

Meediapädevusalane haritus on teema õpetamisel oluline faktor. Mida rohkem haritud olid pedagoogid ise meediapädevuse valdkonnas, seda enesekindlamad olid nad ka selle õpetamisel ning seda tõenäolisemalt lõimiti oma ainetundidesse meediapädevusega seotud infot (McNelly & Harvey, 2021). Järelikult on äärmiselt oluline, et koolid prioritseeriks oma pedagoogide hariduse arendamist just meediapädevuse valdkonnas (McNelly & Harvey, 2021).

Allen et al. (2022) toovad välja, et õpetajate eesmärk meediapädevuse õpetamisel võiks eelkõige olla seotud meediasõnumite kriitilise analüüsiga ning peaks hõlmama võimalikult erinevaid meediaplatvorme. Allen et al. (2022) uuringus, kus osales kokku 362 USA õpetajat, tuli välja, et õpetajad hindasid kõige olulisemaks meediapädevuse oskuseks meediasõnumites faktide eristamist arvamusest ning allika usaldusväärsust. Uuringus peeti kõige vähem oluliseks aga meediasõnumeid levitavate organisatsioonide identifitseerimist ja hindamist ning sõnumi formaadi juurde käivate aspektide (näiteks sõnavalik, värvilahendus, visuaalsed materjalid) mõju mõistmist (Allen et al., 2022). Seega pakuvad autorid, et õpetajate endi meediaharidus peaks keskenduma rohkem taolistele abstraktsetele käsitlustele nagu meediasõnumite loojatele ja nende rahastamisele. See aitaks paremini õpilastele õpetada, kuidas tunda ära sõnumites varjatud eelarvamusi ning paika panna sõnumi sihtrühm (Allen et al., 2022).

Afrilyasanti et al. (2023) uuringus, mis hõlmas 13 Indoneesia õpetajat, selgus kolm komponenti, kus õpetajate enda arusaam meediapädevusest jäi väheks – meedia üldisem mõistmine, juurdepääs meediale ja allikate valik ning meedia tootmine ja selle levitamine. Autorid leiavad ka, et õpetajad ei olnud enesekindlad oma võimetes olla piisavalt allikakriitilised. Samuti tekkis neil raskusi erinevate meediaallikate kasutamisega ja tutvustamisega meediapädevuse hariduse raames (Afrilyasanti et al., 2023). Enim tähelepanu pühendati aga sotsiaalmeediale kui infoallikale (Afrilyasanti et al., 2023). Autorid jõudsid

järeldusele, et pedagoogid peaksid arendama oma teadmisi just eelmainitud valdkondades, et nende õpilaste meediaharidus oleks võimalikult mitmekülgne.

Gretter ja Yadav (2018) tõstavad küsimuse, et kui praegu õpetajateks õppivad tudengid on juba digimeedia ajastul üles kasvanud, kuid nende õpetajaharidusse meediapädevuse komponente ei kaasata, siis kas nad üldse oskavad meediapädevust oluliseks pidada. Autorid viisid läbi uuringu kahes grupis ühes USA ülikoolis, kus esimeses osales 19 põhi- ja keskkooli õpetajaks õppivat inimest ja teises 12 õpetajaks õppivat tudengit, kes olid lisaks läbinud sissejuhatava kursuse, kus käsitleti ka meedia- ja infopädevuse mõisteid. Uuringu tulemusena selgus, et tudengid suhtusid positiivselt meedia- ja infopädevusse ning mõistsid nende olulisust õpilaste jaoks (Gretter & Yadav, 2018). Samuti oldi arvamisel, et just õpetajatel on keskne roll õpilaste abistamisel digiteabe mõistmisel (Gretter & Yadav, 2018). Nagu ka Mateus (2023) oma uuringus hoiatas, pandi Gretteri ja Yadavi (2018) järgi õpetajahariduse õppekavadel rõhku tehnika abil õpetamisele, kuid mitte tehnika sisulisele mõistmisele.

Cherner ja Curry (2019) toovad välja sarnase probleemi: õpetajad võivad oma tundides kasutada tehnikat nii-öelda lihtsalt kasutamise pärast, mitte meediapädevusega seotud õpiväljundite saavutamiseks. Lisaks toodi murekohana esile, et äsja karjääri alustavad õpetajad ei pruugi olla valmis käsitlema, analüüsima ja reageerima meediasõnumitele, millega nende õpilased igapäevaselt kokku puutuvad (Cherner & Curry, 2019). Cherner ja Curry (2019) uuring viidi läbi ühes USA ülikoolis ning sinna olid kaasatud 68 üliõpilast, kes parasjagu õpetajaharidust omandasid. Tudengid olid kõige enesekindlamad oma oskuses hinnata meediasõnumeid ning oskuses õpetada õpilasi meediasõnumeid looma (Cherner & Curry, 2019). Ebakindlad oldi aga oma oskuses eristada, millal ja miks peaks ühte või teist seadet konkreetselt õppetöös kasutama, osaleda sotsiaalmeedia abil avalikes aruteludes ning aru saada, kuidas meediasõnumid on suunatud konkreetsetele sihtgruppidele (Cherner & Curry, 2019). Nii Cherner ja Curry (2019) kui ka Gretteri ja Yadavi (2018) uuringud toovad seega välja, et õpetajaharidusse tuleb kaasata ka konkreetsed teadmised tehnoloogiast ja selle eesmärgistatud kasutamisest.

1.2.2 Meediapädevuse kursused eestikeelse õpetajahariduse osana

Eelmainitud McNelly ja Harvey (2021) uuringus selgus, et on seos õpetajate motivatsioonis meediapädevust õpetada ja nende meediapädevuse harituse vahel. Eesti ülikoolides ei ole meediapädevus aga õpetajahariduse kohustuslik osa.

Tartu Ülikooli eestikeelses bakalaureuseõppes leiab meediapädevust käsitleva aine erialalt “Humanitaar- ja sotsiaalainete õpetamine põhikoolis”, kus on aine “Meediaõpetus õpetajatele” (Tartu Ülikool, kuupäev puudub - a). See aine ongi aga kohustuslik ainult humanitaar- ja sotsiaalainete suuna üliõpilastele (Tartu Ülikool, kuupäev puudub - a). Seevastu erialadel “Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis”, “Eripedagoogika ja logopeedia” ja “Klassiõpetaja” ei ole ühtegi kohustuslikku meediapädevusega seonduvat ainet (Tartu Ülikool, kuupäev puudub - b, Tartu Ülikool, kuupäev puudub - c; Tartu Ülikool, kuupäev puudub - d). Sarnane olukord on Tartu Ülikoolis ka eestikeelsete magistriõpingute tasemel. Kohustuslikku meediapädevuse kursust ei esine ei “Eesti keele ja kirjanduse õpetaja”, “Kunstide ja tehnoloogia õpetaja”, “Matemaatika- ja informaatikaõpetaja”, “Kehaline kasvatus ja sport”, “Võõrkeeleõpetaja”, “Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja”, “Õpetajahariduse” ega “Põhikooli mitme aine õpetaja” erialadel (Tartu Ülikool, kuupäev puudub - e; Tartu Ülikool, kuupäev puudub - f; Tartu Ülikool, kuupäev puudub - g; Tartu Ülikool, kuupäev puudub - h; Tartu Ülikool, kuupäev puudub - i; Tartu Ülikool, kuupäev puudub - j; Tartu Ülikool, kuupäev puudub - k; Tartu Ülikool, kuupäev puudub - l).

Tallinna Ülikoolis ei olnud samuti eestikeelses bakalaureuseõppes kohustuslikku meediapädevuse kursust “Klassiõpetaja” ja “Pedagoogika” erialadel (Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - a; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - b). Nii ka eestikeelsel magistritasemel – erialadel “Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja”, “Eesti keele ja kirjanduse õpetaja”, “Eesti keele kui teise keele ja eesti kultuuri õpetaja”, “Eripedagoogika”, “Informaatikaõpetaja”, “Võõrkeeleõpetaja”, “Kehakultuuri õpetaja”, “Kunstiõpetaja”, “Loodusteaduste õpetaja”, “Matemaatikaõpetaja”, “Muusikaõpetaja” ja “Tehnoloogiavaldkonna ainete õpetaja” puudus kohustuslik meediapädevuse kursus (Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - c; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - d; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - e; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - f; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - g; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - h; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - i; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - j; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - k; Tallinna Ülikool,

kuupäev puudub - l; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - m; Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - n).

Tallinna Ülikool on siiski välja töötanud eraldi õpetajatele mõeldud meediapädevuse kursuse “Meedia õpetamise algkursus: ajakirjandus väärinformatsiooni ajastul”, kuid tegemist on valikainega, mida saab valida alles magistriõpingute ajal (Tallinna Ülikool, kuupäev puudub - o).

1.3 Meediaharidus Eesti põhikooliastmes

Eesti Haridus- ja Teadusministeerium (2023, 1. lõik) määratleb meediapädevust järgmiselt: “Meediapädevuse all mõistetakse oskusi, teadmisi ja hoiakuid, mis aitavad eri kanalites esitatud teavet kriitiliselt analüüsida ja hinnata ning kujundada adekvaatseid hinnanguid.” Haridus- ja Teadusministeerium (2023) on sarnaselt teadlastega arvamusel, et meediaharidus aitab noortel kujuneda inimesteks ning aitab ka arendada kriitilise analüüsi oskust.

Põhikooliharidust reguleerib Eestis põhikooli riiklik õppekava (2011), kus meediaharidusega seotud tegevused on põimitud üldpädevuste hulka. Pädevused on õppekava järgi teadmiste, oskuste ja hoiakute kogumid, mis aitavad teataval tegevusalal või -valdkonnas toime tulla. Pädevused jagunevad omakorda kolmeks: üldpädevused, valdkonnapädevused ja kooliastmetes taotletavad pädevused (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on üldpädevusi kokku kaheksa, millest viimane on digipädevus, mis hõlmab meediapädevuse oskusi. Näiteks peab selle üldpädevuse järgi õpilane suutma leida digivahendite abil teavet, olla allikakriitiline, oskama ise erinevaid digitaalseid vorme (pildid, videod, tekstid jne) luua ja olema kursis digikeskkonna ohtudega (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Riiklikus õppekavas on pädevusi ka täpsustatud vastavalt kooliastmele ning ka seal kajastuvad eakohased meediapädevuse oskused. Nii peab õpilane esimese astme (1.-3. klass) lõpuks oskama tekstidest leida ja aru saada seal olevast infost, teise kooliastme (4.-6. klass) lõpuks oskama erinevatest allikatest teavet otsida, seda tõlgendada ning edastada ja kolmanda kooliastme (7.-9. klass) lõpuks oskama kasutada tehnikat teadlikult, kuid väheste riskidega (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Teine osa, mis samuti hõlmab meediapädevust põhikoolis, on läbivad teemad. Need aitavad

lõimida üld- ja valdkonnapädevusi, õppeaineid ja ainevaldkond ning neid on võimalik arendada nii õppekeskkonna korralduse, aineõppe, valikainete, loovtöö kui ka klassivälise õppetegevuse raames (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Läbivate teemade hulka on põhikooli riiklikus õppekavas (2011, 7. jagu, §14) nimetatud teabekeskond ja meediakasutus, mida kirjeldatakse järgnevalt:

Taotletakse õpilase kujunemist teadlikuks ja analüüsivaks inimeseks, kes tajub ja teadvustab adekvaatselt ümbritsevat teabekeskonda, suudab meediamaaailma sisu ja allikaid kriitiliselt analüüsida ja kasutada, tunnustab autorlust, oskab luua kvaliteetset meediasisu, arvestades oma eesmärgi ja ühiskonnas omaksvõetud suhtlemise norme, ning toimib turvaliselt ja vastutab oma käitumise eest end ümbritsevas teabekeskonnas.

Õppekava lisadokumendis on lisaks välja toodud viis oskust, mida õpilane konkreetse läbiva teema puhul valdama peaks: võrrelda vahetut ja vahendatut, suutma olukorrast lähtudes valida suhtluskanal ja -register, tuvastama oma infovajadusi ja leidma sellele vastavat teavet, kujundama kriitilise teabeanalüüsi oskust, osata käituda meediakeskkonnas turvaliselt ja vastutustundlikult (Põhikooli riiklik õppekava lisa 14, 2011).

1.4 Meediaharidus Eesti gümnaasiumiastmes

Gümnaasiumiharidust reguleerib Eestis gümnaasiumi riiklik õppekava (2011), kus üldpädevuste hulka on samuti nimetatud digipädevus, mis hõlmab meediapädevusega seonduvaid oskusi. Digipädevust defineeritakse gümnaasiumi riiklikus õppekavas (2011, 2. jagu, §4) järgmiselt:

Suutlikkus kasutada uuenevat digitehnoloogiat toimetulekuks kiiresti muutuv ühiskonnas nii õppimisel, kodanikuna tegutsedes kui kogukondades suheldes; leida ja säilitada digivahendite abil infot ning hinnata selle asjakohasust ja usaldusväärsust; osaleda digitaalses sisuloomes, sh tekstide, piltide, multimeediumide loomisel ja kasutamisel; kasutada probleemilahenduseks sobivaid digivahendeid ja võtteid, suhelda ja teha koostööd erinevates digikeskkondades; olla teadlik digikeskkonna ohtudest ning osata kaitsta oma privaatsust, isikuandmeid ja digitaalset identiteeti; järgida digikeskkonnas samu moraali- ja väärtuspõhimõtteid nagu igapäevaelus.

Jällegi puudutatakse gümnaasiumi riiklikus õppekavas (2011, 4. jagu, §10) meediapädevusega kokku käivaid oskusi läbivas teemas teabekeskond ja meediakasutus, kus 2023. aastal täiendatud läbivat teemat kirjeldatakse nii:

Taotletakse õpilase kujunemist teadlikuks ja analüüsivaks inimeseks, kes tajub ja teadvustab adekvaatselt ümbritsevat teabekeskkonda, suudab meediamaaailma sisu ja allikaid kriitiliselt analüüsida ja kasutada, austab intellektuaalset omandit, oskab luua kvaliteetset meediasisu, arvestades oma eesmärgi ja ühiskonnas omaks võetud suhtlemise norme, ning toimib turvaliselt ja vastutab oma käitumise eest end ümbritsevas teabekeskkonnas.

Lisaks sätestatakse läbivate teemade lisadokumendis järgmised viis oskust, mis gümnaasiumiõpilasel välja kujunema peaks: oma teabevajaduse mõistmine, tõhusate teabeotsingumeetodite arendamine, kriitilise tebeanalüüsi oskuse edendamine, meedia kui majandusharu toimimise mõistmine ning avalikus ruumis kehtivate reeglite analüüsimine (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 16, 2011, lk 3). Määruses rõhutatakse, et gümnaasiumitasemel peab õpilane suutma meediatarbijana teha iseseisvaid valikuid ning neid põhjendada, mitte ainult olema kursis avalikus ruumis kehtivate reeglitega, vaid ka nene rikkumist taunima (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 16, 2011, lk 3). Samuti peab gümnaasiumiõpilane mõistma meediamajanduse rolli ühiskonnas ning globaliseerumise mõju meediale (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 16, 2011, lk 3).

1.4.1 Meediapädevus eesti keele ainekursuse osana

Eesti keele õppeaine kirjelduses tuuakse esile, et see peaks sisaldama meediaõpetust, mis aitab õpilastel saada kriitilisteks meediatarbijateks (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1). Gümnaasiumi riiklik õppekava (2011) sätestab, et gümnaasiumiõpilasel tuleb läbida kuus eesti keele kursust, mis kuuluvad keele ja kirjanduse ainevaldkonda. Eesti keele kursuste hulgas on ka “Meedia ja mõjutamise” kursus (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1). Kursuse eesmärgiks on õpetada, kuidas mõista infoühiskonda ning erinevaid tekstiliike, eristada fakti arvamusest, leida erisugustest allikatest infot, analüüsida kirjalikke ja audiovisuaalseid tekste, kuid ka ära tunda meedia mõjutamisvõtteid (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1). Kursusel pööratakse ka tähelepanu õpilase oskusele väljendada oma arvamusi ja hoiakuid (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1). “Meedia ja mõjutamise” kursusele eelneb “Praktiline eesti keel I” kursus, mis toetab meediaõpetusele keskenduvat kursust, sest ka sellel kursusel käsitletakse meediapädevusega seonduvat (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1). Näiteks harjutatakse praktilise eesti keele esimesel kursusel kasutama erinevaid teabeallikaid ning arendatakse allikakriitilisust (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1). Lisaks selgitatakse, et koolil on võimalus luua valikkursusi, mis peaksid soovituslikult olema valdkonnaülesed ning võimaldama siduda keelt ja kirjandust teiste valdkondadega (Gümnaasiumi riiklik õppekava

lisa 1). Ühe näitena on õppekava lisadokumendis toodud meediaõpetuse valikkursus. Dokumendis juhitakse tähelepanu, et õppetegevuse kavandamisel tuleb arvestada ka sellega, et õpilased arendaksid oma info-, meedia- ja digikirjaoskust (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1).

Järgnevalt antakse ülevaade erinevatest meediaõpetust käsitlevatest gümnaasiumiõpikutest, mida Eesti koolides õppetöös kasutatakse. Aava ja Salumäe (2013) õpik “Meedia ja mõjutamine” keskendub meediateadmiste teooriale. Aava ja Salumäe (2013, lk 2) eesmärk on õpiku abil “suurendada teadlikkust, kuidas meediakäitumisega muuta maailma iga päev paremaks kohaks, kus infot oleks rohkem ja müra vähem, et valiksime eetilised meediakanalid, levitaksime vastutustundlikult sõnumeid suhtlusvõrgustikes.” Samuti soovivad autorid raamatus tähelepanu juhtida keelekasutusele, manipulatsioonile, meediasõnumitele, eetikale ja diskursuseanalüüsile. Õpik koosneb seitsmest peatükist, kus räägitakse nii meediaharidusest kui ka eesti keelest (Aava & Salumäe, 2013). Esimeses peatükis räägitakse tekstist kui suhtlusvahendist – see hõlmab tekstide jaotumist ja nende ideoloogiad ning keelelisi nüansse (Aava & Salumäe, 2013). Teises peatükis liigutakse edasi meediatekstide juurde ning selgitatakse, millised on erinevad meediakanalid ja žanrid (Aava & Salumäe, 2013). Kolmandas peatükis õpetatakse seda, kuidas meedia loomulikustab maailma, st millist maailmapilti tekstid loovad ja kuidas erinevad inimesed seda tajuvad (Aava & Salumäe, 2013, lk 57). Neljandas peatükis tutvustatakse meedia erinevaid rolle ning kuidas neid keelega konstrueeritakse (Aava & Salumäe, 2013). Viiendas peatükis keskendutakse argumenteerimise strateegiatele, õpitakse vahet tegema faktil ja arvamusel ning tutvustatakse ka reklaamide mõjusid (Aava & Salumäe, 2013). Kuuendas peatükis harjutatakse tekstis kasutatud sõnavara analüüsima ning õpitakse rakendama diskursuseanalüüsi lausete analüüsimiseks (Aava & Salumäe, 2013). Seitsmendas peatükis räägitakse narratiividest ning nende konstrueerimisest ja struktureerimisest (Aava & Salumäe, 2013).

Kase (2013) õpik “Meedia mõju” sobib kasutada “Meedia ja mõjutamise” kursuse raames ning aitab õpilastel kujuneda kriitilisteks meediatarbivateks. Autor ise toonitab eessõnas, et raamatu sisu on vaid üks paljudest meediahariduse käsitlustest ning tuletab meelde, et meedias ei ole kõik mustvalge. Õpik jaguneb kuueks osaks: mis on meedia, inimene ja ajakirjandus, mõjutamine, olulisemad ajakirjandusžanrid, audiovisuaalne meedia ja digitaalne meedia (Kask, 2013). Iga peatükk koosneb omakorda alapeatükkidest, mis sisaldavad

teooriat, näiteid ja harjutusi (Kask, 2013). Esimeses peatükis lahatakse meedia olemust, meediakanaleid, tekstide tõlgendamist ning õpitakse eristama valget ja kollast meediat (Kask, 2013). Teises peatükis räägitakse inimese suhtest ajakirjandusega – kuidas ajakirjanikuna oma allikatega suhelda ning mida tähendab eraelu puutumatus (Kask, 2013). Kolmandas peatükis keskendutakse erinevatele mõjutamisvõtetele, sealhulgas nii keelelisele kui ka visuaalsele, selgitatakse, mis on manipulatsioon ning millist mõju võivad avaldavad reklaamid (Kask, 2013). Neljandas jaos käiakse üle olulisemad ajakirjandusžanrid, autor on peatükki fookuseks võtnud uudised, arvamused, intervjuud ja reportaažid, kuid viiendas peatükis tulevad juurde ka raadio ja televisiooni kontseptsioonid. Viimases osas räägitakse veel erinevatest veebikeskkondadest ning tutvustatakse ka pisut ristmeediat (Kask, 2013).

Gümnaasiumi eesti keele õpiku “Johannese” teine osa hõlmab kahte eesti keele kursust – “Meedia ja mõjutamine” ning “Praktiline eesti keel II” (Bobõlski & Ross, 2017). 155 lehekülje jooksul käiakse läbi viis suuremat teemablokki, mis hõlmavad kõik ühel või teisel moel meediaõpetust ja ka -pädevust (Bobõlski & Ross, 2017). Esimeses peatükis räägitakse erinevatest kommunikatsioonivormidest ja meedia rollist ühiskonnas, teises peatükis lahatakse erinevaid meediakanaleid ning tutvustatakse ajakirjanduslikke žanre (uudis, arvamus, intervjuu, reportaaž), kolmandas plokis keskendutakse meediatekstide analüüsimisele, allikakriitilisusele ja sõnavabadusele (Bobõlski & Ross, 2017). Neljandas peatükis tutvustatakse retoorika ja argumenteerimise mõisteid ning demagoogiavõtteid, viies plokk keskendub erinevatele reklaami ja turunduse aspektidele (Bobõlski & Ross, 2017). Meediakesksed peatükid on lõimitud eesti keele ainega – autorid toonitavad juba õpiku sissejuhatuses, et ka keel on oluline mõjutamisvahend, mis meedias eraldi rolli mängib.

Üks uuemaid õpikuid on Tankleri ja Tisleri (2019) loodud “Meedia ja mõjutamine”, mida liigutatakse gümnaasiumi meediaõpiku alla, kuid käsitleb siiski samanimelise eesti keele kursuse sisu. Õpikut eristab teistest see, et eessõnas on pöördutud esmalt hoopis õpetajate poole, kus Tankler ja Tisler (2019) selgitavad, et mõistavad kogunud ajakirjanikena, kui keeruline võib olla meediamailmas orienteeruda. Autorite hinnangul kiputakse koolides meediast rääkima pigem vananenud vaatenurgast ning nende soov on arendada õpilaste analüüsioskusi, mitte faktiteadmisi. Õpilastele mõeldud sissejuhatuses selgitatakse, et õpik ei keskendu meediasisu loomisele, vaid õpetab erinevaid tekste lugema, analüüsima ja mõtteid korrastama (Tankler & Tisler, 2019). Õpik jaotub 12 peatükiks: mis on meedia, meedia ja ühiskond, ajakirjanduse mõju, kes meedias valetab, meedias sildistamine, sõnavabadus ja

riigi soov arvamust mõjutada, kuidas riigid üksteist mõjutada üritavad, kui mõjutatakse meelega ja kaugelt, kes maksab, reklaami mõju, piiride kompamine ja esindatus loeb (Tankler & Tisler, 2019, lk 3). Erinevalt vanematest õpikutest on “Meedia ja mõjutamine” üles ehitatud suuresti näidete ja ülesannete peale, teooriat on igas peatükis umbes lehekülje jagu ning rõhutakse meediatekstidest õppimisele.

2. UURIMISMEETOD JA VALIM

Meediapädevusega seonduvaid oskusi käsitletakse Eestis nii põhi- kui ka keskhariduses üldpädevuse ja läbiv teema raames. McNelly ja Harvey (2021) järgi olid omavahel seotud õpetaja motivatsioon õpetada meediapädevust ja õpetaja enda meediapädevuse haritus. Eesti ülikoolides ei ole meediapädevuse kursused õpetajahariduse kohustuslik osa ning mitmel õpetajahariduse erialal puudub üldse võimalus meediapädevusega seonduvat õppida.

Lähtudes sellest infost, on käesoleva bakalaureusetöö eesmärk kaardistada, kuidas hindavad erinevate ainete õpetajad oma meediapädevuse taset ning millised raskused esinevad meediapädevuse kui üldpädevuse ja läbiva teema õpetamisega. Lisaks sooviti välja selgitada, milliseid puudusi on õpetajad ise märganud meediapädevuse koolituste osas. Selleks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad õpetajad oma meediapädevuse taset?
2. Millised raskused esinevad õpetajate kirjeldustest lähtuvalt meediapädevuse kui üldpädevuse ja läbiva teema õpetamisel?
3. Milliseid puudusi näevad õpetajad meediapädevuse koolituste osas?

2.1 Uurimismeetod

Töö autor kasutas bakalaureusetöö koostamisel kvalitatiivset uurimismeetodit, sest see on suunatud inimeste seisukohtade, kogemuste ja tõlgenduste uurimisele ning seega sobib töö eesmärgi realiseerimiseks (Laherand, 2008). Andmekogumismeetodina kasutati fookusgrupi intervjuud, mis võimaldab intervjuus osalejatel üksteist stimuleerida ja tuua paremini esile osalejate erinevaid arvamusi (Vihalemm, 2014). Vihalemm (2014) toob välja, et fookusgrupi intervjuu sobib hästi olukorras, kus kirjeldatakse uutset materjali. Kuna õpetajate hinnanguid meediapädevusalasele õpetajahariduse ja üldpädevuse ning läbiva teemaga seotud raskuste kohta ei ole konkreetselt varem uuritud, siis sobis just selline intervjuuvorm andmekogumismeetodiks kõige paremini. Samuti võib aidata fookusgrupi intervjuu vorm saada mitmekesisemat infot kui individuaalintervjuu puhul (Laherand, 2008).

Toetudes Vihalemmale (2014), koostati fookusgrupi läbiviimiseks poolstruktureeritud intervjuukava, mis koosnes esialgu üheksast küsimusest (Lisa 1 ja 2). Peale esimese fookusgrupi intervjuu läbiviimist otsustas autor lisada ka kümnenda küsimuse, mis puudutas õpetajate endi meediatarbimise harjumusi, et paremini mõista esimese fookusgrupi ajal

kuuldud väidet, et õpetajad ja õpilased elavad erinevates inforuumides. Ligi pooled intervjuu küsimused toetusid teooriale ning ülejäänud tuletas autor uurimisküsimustest lähtuvalt.

Bakalaureusetöö raames kogutud andmeid analüüsis autor kvalitatiivse sisuanalüüsi alla käiva temaatilise analüüsi meetodi abil. Kvalitatiivne sisuanalüüs sobis andmeanalüüsiks, sest see võimaldab uurida teksti, siinkohal pärinevad tekstiandmed fookusgruupiintervjuudest, sisu või kontekstilist tähendust (Laherand, 2008). Temaatilist analüüsi sobib aga kasutada, kui valdkonda või teemat on vähe uuritud, mis kirjeldas ka antud bakalaureusetöö teemat (Kalmus et al., 2015). Analüüsi tegemisel kasutas autor avatud kodeerimist, mis näeb ette induktiivset sõna-sõnalist kodeerimist (Lepik & Strömpl, 2014). Kodeerimisel sõnastati avatud koodid, millest hiljem moodustati kategooriad, mida analüüsida.

2.2 Valim

Bakalaureusetöö valimisse kuulusid 23 inimest – 21 üldhariduskooli õpetajat ja kaks muul moel haridusvaldkonnaga seotud inimest, kes võtsid osa Tallinna Ülikooli koolitusest “Meediapädevus kooliõpetajatele”, mis toimus koostöös Balti Infohäirete Sekkekeskusega (BECID). Siinkohal on tegemist mittetöenäosusliku valimiga, mis moodustati kombineerides mugavusvalimi ja sihipärase valimi põhimõtteid. Mugavusvalim eeldab, et valimisse kuuluvad inimesed, keda on lihtne uurimusse kaasata (Rämmer, 2014). Sihipärase valimi puhul üritatakse aga valimisse valida inimesed, kes on uurimiseesmärgi arvestades ideaalsed ja/või tüüpilised osalejad (Rämmer, 2014).

Uurimisküsimusele vastamiseks viidi läbi kaks fookusgruupi intervjuud veebruaris ja märtsis 2024. aastal. Esimeses fookusgruupi intervjuus osales 10 üldhariduskooli õpetajat ning kaks muul moel haridusvaldkonnaga seotud isikut (üks kutseõpetaja ja üks haridustehnoloog). Lähtudes töö eesmärgist ja uurimisküsimustest, otsustas autor töös arvestada ka kahel muul moel haridusvaldkonnaga seotud inimeste arvamusi, sest nende kogemus võimaldas arutlusse tuua juurde teisi olulisi lähtepunkte. Teises fookusgruupi intervjuus osales 11 üldhariduskooli õpetajat. Esimese fookusgruupi intervjuu juures olid ka kaks BECIDiga seotud eksperti, kellest üks aitas autoril intervjuud modereedida. Teise fookusgruupi intervjuu ajal oli moderaatoriks töö autor üksinda.

Tuginedes intervjuueerimise eetikale, mille alusel peab inimesele jääma vaba valik, kas küsimusele vastata või mitte, ei pöördutud ühegi osaleja poole konkreetse küsimusega, vaid vastasid need, kellel soov oli. See aga tähendas, et kõik õpetajad ei osalenud võrdselt intervjuudes ning esines ka osalejaid, kes küll algselt olid nõus intervjuus osalema, kuid ei vastanud ühelegi küsimusele. Esimeses fookusgrupis esines kolm osalejat, kes ei vastanud ühelegi küsimusele, teises fookusgrupis selliseid osalejaid ei olnud.

Intervjuueeritavatega lepiti enne vestluse algust kokku, et osalejad on töös anonüümsed ning neilt küsitakse vaid tööstaaži, kas tunde antakse põhikoolis ja/või gümnaasiumis ning millise aine õpetaja ollakse. Mõlemad intervjuud kestsid ligi tund aega – esimese intervjuu kestus oli 53 minutit ja teise intervjuu kestus oli 51 minutit.

Tabel 1. Esimese fookusgrupi osalejad.

Osaleja	Tööstaaž	Õpetatav(ad) aine(d)	Kooliaste
Moderator	-		
BECIDi ekspert ja moderator	-		
BECIDi ekspert	-		
Õpetaja nr 1	2 aastat	Eritoitlustus	Kutsekool
Õpetaja nr 2	31 aastat	Inimeseõpetus, perekonnaõpetus, karjääriõpetus ja ettevõtlus.	Põhikool ja gümnaasium
Õpetaja nr 3	10 aastat	Haridustehnoloog	-
Õpetaja nr 4	4,5 aastat	Loodusained	Põhikool
Õpetaja nr 5	25 aastat	Eesti keel ja kirjandus	Gümnaasium
Õpetaja nr 6	35 aastat	Inimeseõpetus, eesti keel ja kirjandus	Põhikool ja gümnaasium
Õpetaja nr 7	ei osalenud		
Õpetaja nr 8	2 aastat	Ajalugu	Põhikool
Õpetaja nr 9	ei osalenud		

Õpetaja nr 10	ei osalenud		
Õpetaja nr 11	30 aastat	Klassiõpetaja ja informaatika	Põhikool ja gümnaasium
Õpetaja nr 12	0,5 aastat	Klassiõpetaja	Põhikool

Tabel 2. Teise fookusgrupi osalejad.

Osaleja	Tööstaaž	Õpetatav(ad) aine(d)	Kooliaste
Moderator	-		
Õpetaja nr 13	17 aastat	Loodusained	Põhikool
Õpetaja nr 14	1 aasta	Meedia	Põhikool
Õpetaja nr 15	1 aasta	Meedia ja abiõpetamine	Põhikool
Õpetaja nr 16	30 aastat	Arvuti-, inimese- ja karjääriõpetus	Põhikool ja gümnaasium
Õpetaja nr 17	35 aastat	Digiõpetus	Põhikool
Õpetaja nr 18	30 aastat	Käsitöö ja kodundus	Põhikool
Õpetaja nr 19	0,5 aastat	Informaatika ja robotika	Põhikool
Õpetaja nr 20	40 aastat	Ajalugu ja ühiskonnaõpetus	Põhikool ja gümnaasium
Õpetaja nr 21	2 aastat	Inglise keel	Põhikool
Õpetaja nr 22	3 aastat	Kunstiõpetus ja keraamika	Põhikool
Õpetaja nr 23	15 aastat	Inglise keel	Põhikool ja gümnaasium

3. TULEMUSED

3.1 Meediapädevuse käsitlemine tundides

Intervjuudes osalenud õpetajatel ei olnud enamasti täpset ja konkreetset viisi, kuidas meediapädevust oma tundides käsitleda. Suurt rolli mängis meediapädevuse käsitlemisel ka õpilaste vanus, sest õpetajad arvestavad tundide andmisel teema eakohasusega. Mida vanemad olid õpilased, seda suurem oli tõenäosus, et meediapädevusest räägiti rohkem süvitsi.

Algkooliõpetajate hulgas toodi meediapädevusega seonduvate teemadena välja näiteks turvaliselt meediakeskkonnas orienteerumine ning sotsiaalmeedia tutvustamine. Õpetaja number 19 tõi välja, et tema koolis hakatakse sotsiaalmeedia ohtudest rääkima juba algkoolis ning seda, kuidas meediamaaailma turvaliselt avastada, käsitletakse kohe esimeses klassis. Õpetaja number 12 selgitas aga, et tema algkooli tundides on fookus usaldusväärsete kanalite tutvustamisel ning tõese ja väärade info eristamisel.

Õpetaja nr 19

Informaatikatunnis olen rääkinud küll sotsiaalmeedia ohtudest ja esimeses klassis alustame juba turvalisuse teemadega.

Õpetaja nr 12

/.../ On vaja läbi käia, et mida tohib usaldada, mis on tõene, mis on väär. See on üks põhipunktidest praegu minu töös, siis nagu meediakajastus ja selle käsitlemine. Just see, mis on üldse see meedia mõte hästi laialt. Sellest me ka rääkisime eraldi tunnis.

Põhikoolis tuleb meediapädevus teemana sisse eelkõige eesti keele ja kirjanduse tundides, kus teemadeks meediakeskkonnas käitumine, info otsimine, eritüüpi meediatekstide analüüsimine ja ka meedia tootmine. Gümnaasiumis minnakse juba rohkem süvitsi ning räägitakse meedia mõtestamisest, kriitilisest mõtlemisest ja faktide tekstist eristamisest. Õpetaja number 23 kirjeldas, et põhikoolis ja gümnaasiumis on meediapädevuse puhul erinevad õpiväljundid. Õpetaja number kuus tõi näiteks, et põhikoolis õpetatakse meedia tootmist ajalehe tegemise abil, samuti analüüsitakse telesaateid ning meediatekste.

Õpetaja nr 23

Minu arvates meil on erinevad eesmärgid põhikoolis ja gümnaasiumis: põhikoolis meedia kaudu õpetatakse pigem, kuidas käituda meediakeskkonnas, aga gümnaasiumis arendatakse kriitilist mõtlemist ja rõhutatakse, kuidas me eristame ja mis on meedia, kuidas mitte käituda, kuidas mõtestada meediat.

Õpetaja nr 6

/.../ Põhikooli eesti keeles ja kirjanduses jookseb meedia teema läbi, aga see on sellisel tasemel, et kuuendas klassis teeme ajalehte, seitsmendas klassis vaatame mingit telesaadet ja pärast kommenteerime. Kaheksandas on meediatekst ja selle jaoks tegelikult ongi see üks ainetund.

Mitmed õpetajad tõid välja, et otsustavad meediapädevust tunnis kasutada lähtuvalt tunniteema sobivusest, õpilaste enda sisendist, kuid ka oma tunni rikastamise soovist.

Õpetaja nr 18

/.../ Näiteks mina oma aines saan tegelikult väga palju kasutada meediat oma tunni rikastamiseks. Tavaliselt ma ikkagi mõtlen need eelnevalt läbi, et, mida ma, kuidas ma teen, aga tegelikult kindlasti see annab võimaluse teha tund palju põnevamaks ja huvitavamaks.

Õpetaja nr 16

/.../ Kindlasti ka minul tuleb hästi palju õpilaste küsimustest ja sellistest aktiivsetest tundidest just sellist nendepoolset sisendit, mida nemad asjadest arvavad ja mida nemad oma arust teavad, et see aitab hästi palju.

3.1.1 Õpetajate teadlikkus meediapädevuse oskustest

Õpetajate endi teadmised meediapädevusest ja sellega seonduvatest oskustest olenes nende õpetatavatest ainetest. Nii olid meediapädevuse oskustega rohkem kursis näiteks digiõpetuse ja informaatikaõpetajad, kuid ka eesti keele ja kirjanduse õpetajad, kelle ainekavas on meediaõpetuse kursus. Meediapädevuse juurde käivate ja seostuvate oskustena nimetati meedia erinevate vormide tundmaõppimist, allikakriitilisust, info otsimist ja selle

usaldusvääruse hindamist, meedia mõjutusvahendite tuvastamist ja tehisintellekti materjali ära tundmist.

Õpetaja nr 5 (eesti keele ja kirjanduse õpetaja)

Mina 11. klassis peangi andma eesti keeles meediat. Nii et mul on ikka korralik ainekava. Kõik – televisioon, raadio, trükimeedia, sotsiaalmeedia, ristmeedia. Kõik asjad võtame läbi, et ikka mitu kuud tegeleme sellega.

Õpetaja nr 11 (informaatikaõpetaja)

Meie oleme ikka oma Targalt Internetiga töötanud, et väga tänuväärne veebileht on ja materjali on seal palju. Siis samas kui informaatikasse jõuame, hakkame just nimetatud referaati tegema, siis on ka ikka väga põhjalikult kõik pildid ja veebilehed siis analüüsimise läbi, et kust on mõistlik infot võtta ja kust ei ole mõistlik.

Õpetaja nr 17 (digiõpetuse õpetaja)

/.../ Ikkagi on need arvutioskused. Seesama loovtöö, loovtöö nii-öelda tehniline vormistus. Sinna juurde kuulub otseloomulikult see allikakriitilisus ja infootsing. Aga meedia ei ole ainult allikakriitilisus. Meedia mõjutusvahendid on nii erinevad. Kogu oma pildi, video, sõna, heliga, et seda tundma õppida on natukene teine asi.

Õpetajad, kelle ained ei olnud nii selgelt meedia ja meediapädevusega seotud, nimetasid pinnapealsemaid meediapädevuse komponente. Nende tundidesse mahtus näiteks tekstianalüüsi, fakti ja arvamuse eristamise ning allikakriitilisusega seotud ülesanded. Lisaks lähtusid need aineõpetajad rohkem õpilaste enda sisendist ja ühiskonnas toimuvast ning planeerisid seetõttu vähem ette konkreetseid meediapädevusega seotud teemasid.

Õpetaja nr 2 (inimeseõpetuse õpetaja)

Inimeseõpetus – sinna läheb absoluutselt kõik alla ja tegelikult sellest meediast kasvõi need vaeuudised meie ümber või see Targalt Internetis teema. Need on kõik seal sees, et ma ei kujuta ette, et ma annan tundi ilma, et me kasutaks neid meediateemasid.

Õpetaja nr 4 (loodusainete õpetaja)

Mina tunnen, kui ma annan erinevaid loodusaineid – geograafia, keemia ja füüsika, et ma ikkagi suudan mahutada ka üürikese meediapädevust sinna. Ükskõik, kui me vaatame mingit

videot, siis ka tähelepanu juhtida, et kuidas vahet teha erinevatel videotel. Kas ta on siis tõene või väär.

Õpetaja nr 16 (inimeseõpetuse õpetaja)

/.../ Mida mina inimeseõpetuse enamike teemade juures näen on pigem [õpilaste] TikTokist või jumal teab, kust tulnud müütide ümberlükkamine, et lapsed elavad mingisuguses meediaruumis, nad on saanud kuskilt mingi info.

Samas nentisid eelmainitud õpetajad, et neile ei valmista suuri katsumusi meediateemade sidumine oma ainetega, sest meedia ja meediapädevus on niivõrd laialdased ja valdkonnaülesed teemad, et neid on võimalik soovi korral kasutada pea igas tunnis. Õpetaja number kaheksa mainis olulise nüansina, et see eeldab siiski, et õpetaja ise mõtleb välja viisid ja tegevused, kuidas meediapädevust oma tunnis kasutada, sest valmismaterjale, mis seostuks konkreetselt nende õpetatava ainega, on vähe või üldse mitte. See omakorda nõuab aga õpetajalt lisatööd ja aega, mida neil ei pruugi olla. Ühe võimalusena pakkus ta ka välja olemasolevaid õpikuid kasutada meediapädevusealaste ülesannete väljamõtlemiseks.

Õpetaja nr 8 (ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja)

/.../ Kui te vaatate seda ajalooõpikut ka, et seal on hästi palju erinevaid allikatekste. Saab panna kahtluse alla erinevate allikatekstide usaldusväärsust, fakti arvamusest eristada, et sealt õpikust saab ka. Seal peab õpetaja ise tegelikult hästi palju ideestama ja mõtlema.

3.1.2 Õpetajate teadlikkus üldpädevustest ja läbivatest teemadest

Kui õpetajatel paluti kirjeldada, kuivõrd mõeldakse tunni ettevalmistamisel ja läbiviimisel sellele, et oma tunnisisesse põimitakse vastavalt õppekavale digipädevuse üldpädevusega ning teabekeskkonna ja meediakasutuse läbivat teemat, siis selgus, et selle osas võib rolli mängida õpetaja tööstaaž. Kui väiksema õpetamiskogemusega pedagoogid eelistasid punkt-punkti haaval omada ülevaadet sellest, millised on üldpädevuse ja läbiva teemaga seotud õpiväljundid, siis kogenumad pedagoogid leidsid, et õpiväljundid olid neil peas ning nende lõimimine tundi käis pigem loomulikult ja käigu pealt.

Õpetaja nr 2 (staaži 31 aastat)

Enam ma teadlikult küll ei mõtle, et see on suhtluspädevus ja see on meediapädevus /.../. See on mul nagu kuskil siin (osutab peale) ja ta lihtsalt tuleb. Ma tean, mis on seal õppekavas.

Ma olen ise nende koostamise juures olnud. Ma tunnen seda, aga ma ei mõtle enam niimoodi. Ma arvan, et kui ma ülikooli lõpetasin kunagi, et siis ma panin väga punktuaalselt ta-ta-ta, aga nüüd on see aastate kogemus, mis lihtsalt tuleb ja mängib. /.../ Ühes tunnis on ühte [pädevust] rohkem, teises on teist rohkem. Võib-olla mõnes tunnis pikka aega ei olegi mingi pädevuse konkreetset kasutamist, aga siis ta jälle tuleb.

Õpetaja nr 8 (staaži kaks aastat)

Mina olen hästi värske, nagu sa ütlesid, et punkt-punktilt. Minu tund algab eesmärkidega – me loeme koos ette, et me arendame täna koostööoskust, info otsimise oskust, et see meediapädevus on natuke liiga suur mõiste nende jaoks. Ma võtan lahti, et info otsimise oskus, kriitiline mõtlemine. Ja siis kui tund lõppeb, siis me loeme need uuesti ette ja vaatame, kas me suutsime need eesmärgid täita või mitte. Mina just värske õpetajana panen need eesmärgid ette ja siis lõpetan [tunni].

Keskmise staažiga õpetajatel ei olnud välja kujunenud nii konkreetsed seisukohad. Mõned ütlesid, et on endiselt harjunud süstemaatiliselt üldpädevusi ja läbivaid teemasid üle vaatama, kuid teised olid arvamusel, et ka neil toimub see protsess juba loomulikult. Loodusainete õpetaja number neli selgitas, et tema prioriteet on eelkõige siiski oma aine õpiväljundid.

Õpetaja nr 4 (staaži 4,5 aastat)

Mina toon ka oma tunni alguses eesmärgid välja, aga tunni lõpus ei too. Ma ei mõtle niimoodi, et nüüd ma lähen tundi ja nüüd arendan seal seda meediapädevust, et see tuleb ka kuidagi automaatselt. Pigem ma lähtun oma loodusainete õpitulemustest ja keskendun nendele ja nende taga on kuskil digipädevused, meediapädevused, kuskil kuklas, siis ma tean ja kasutan.

Õpetaja number kuus tõi aga välja, et tema hinnangul ei pruugi osad õpetajad üldse kursis olla, et lisaks oma aine õpiväljunditele tuleks jälgida ka üldpädevuste ja läbivate teemadega kaasnevaid õpiväljundeid.

Õpetaja nr 6

Paljud õpetajad ei teagi, et selline pädevus on olemas. Ja siis ei kujuta ette, ma ei taha mitte kedagi solvata, aga näiteks kehaline kasvatus, kuidas tema seda meedia üldpädevust seal

oma tunnis puudutab või käsitleb. See oli lihtsalt toodud üks näide, üks õppeaine, mitte et kehalise vastu mul midagi oleks.

3.1.3 Õpetajate arusaam meediapädevuse vajalikkusest

Kõik õpetajad olid arvamusel, et meediapädevus on tänapäeval oluline oskus, mida noortele õpetada. Õpetajate hinnangul aitab meediapädevus õpilastel paremini meedias ja sotsiaalmeedias orienteeruda ning sealt leitava sisu ja info usaldusväärsust paremini hinnata. Näiteks õpetaja number kuus tõi välja, et aina olulisemaks on muutunud ka just valeinfo tuvastamise oskus, sest sellega puututakse erinevatel meediaplatvormidel aina tihemini kokku.

Õpetaja nr 6

Info on tänapäeval ju väärtus. Meedia põhieesmärk on anda infot. Anda õiget infot, aga tihti ta annab meile valeinfot ja nüüd orienteeruda seal – vot see on nagu oskus omaette. Ja see on eluliselt vajalik. Valeinfo võib su elu ju muuta või kahjustada. Ja siis see tärkav aju, see õpilase oma, see ju on nagu svamm – see võtab ruttu kõik sisse, tal puuduvad need filtrid. Näiteks elukogemuse näol. Meil õpetajatel on natukene lihtsam, aga selle võrra on meil suurem vastutus nende laste ees, et me õpetaksime neile seda.

Õpetaja number 16 tõi aga välja, et ta on pedagoogina märganud meediaplatvormidel järjest enam info polariseerumise nähtuse esile kerkimist, mille puhul on õpilastel suur tõenäosus tarbida vastandlikku teavet. Just seetõttu on tema hinnangul ka meediapädevus väga oluline oskus.

Õpetaja nr 16

Loomulikult on see väga vajalik oskus, mida aeg edasi, seda vajalikum see oskus on. Tõesti see info polariseerumine on nii meeletult suur, et inimeseõpetuses ma näen juba ammu, et kui ma otsin kasvõi näiteks kanepi kohta materjali, siis ma leian veebilehti, kus kiidetakse kanepit taevani ja seal taga on ka ikkagi täiesti empiiriline tõestus ja leian ka siis nii-öelda riiklikke suundumusi, kus räägitakse teist juttu.

Paljud õpetajad olid ka arvamusel, et meediapädevust peaks lastele hakkama koolis õpetama tunduvalt varem, sest tänapäeval puutuvad õpilased üha varem kokku erinevate

meediakanalite ja digitaalse infoga. Õpetaja number viis arvas, et meediapädevuse oskusi peaks hakkama õpetama juba algklassides.

Õpetaja nr 5

Ma olen mõelnud, et [meediapädevus] on äärmiselt vajalik /.../. Riiklikus ainekavas on ta 11. klassi programmis. Sellega peaks alustama juba algklassides.

Seevastu õpetaja number kuus oli arvamusel, et piisaks ka ühest meediapädevuse tunnist nädalas, mis algaks alates viiendast klassist, sest nii jõuaks meediapädevuse teemad mitme aasta jooksul põhjalikult läbi võtta. Siiski nentis õpetaja number kuus, et sellise lahenduse puhul peaks olemasolevatest ainetest midagi vähendama või ära jätma, sest õppekava on niigi täis.

Õpetaja nr 6

Kasvõi üks tund hiljemalt viiendast klassist. /.../ Olgu ta seal ajaloo juures, ühiskonnaõpetuse juures, ta võib olla inimeseõpetuse juures, keele ja kirjanduse juures. Kohti, kuhu panna, on. Kuigi ma tean, et tunni- või nädalakoormus on õpilastel juba niigi väga, väga. Ta peab tulema millegi arvelt.

3.2 Õpetajate hinnang oma meediapädevusele

Õpetajate hinnangud oma meediapädevuse teadmistest olid erinevad, kuid keegi ei pidanud ennast meediapädevuse eksperdiks. Mitmed õpetajad tunnistasid ka, et ei pea ennast väga meediapädevaks ning tunnevad, et nad ei jõua sammu pidada meediapädevuse oskuste arengu ja lisandumisega. Näiteks õpetaja number 15, kes oli varem meediamaaailmas töötanud, tunnistas, et tema kogemus meedias ei ole siiski täielikult ülekantav meediaharidusse. Ta tõi välja, et õpilaste meediapädevuse teadmiste haldamine on tema jaoks suures osas tunnetuslik protsess.

Õpetaja nr 15

Ma mõtlen, et ma nagu tean, et ma olen näinud mingisuguste meedia aspektide nagu köögipoolt ka, aga samas ikkagi seal internetis, mis levima hakkab, et ma olen ammu paljudest asjadest kindlasti maha jäänud, mis noored teavad. Kindlasti võiks ju rohkem

teada, aga mul on enda jaoks ka küsimus see, et miks mul seda vaja oleks ka. Õpetajana kindlasti oleks, aga kas kõike, see on selline kompamine.

Meediapädevuse õpetamise osas nentisid õpetajad, et see eeldab tihti, et pedagoogid ise ennast hariksid ja meediahariduse sisuga kursis oleks. Õpetaja number 19 kirjeldas, kuidas tal on kombeks tundi planeerides meediapädevuse kohta infot otsida.

Õpetaja nr 19

Kindlasti ma ei arva, et ma pädev olen, aga nii-öelda tundi ettevalmistades otsin ise infot ja tutvun sellega ja õpin ja võtan osa igasugustest erinevatest koolitustest.

Oli ka õpetajaid, kes ei pidanud ennast üldse meediapädevaks. Õpetaja number 22 hindas oma meediapädevuse teadmisi nulliks ning selgitas, et kuigi ta teab erinevate meediakanalite olemasolust, ei oska ta neid siduda õppetööga ega õpilaste meediapädevuse oskusi nende abil arendada.

Õpetaja nr 22

Ma usun, et minu meediapädevus on põhimõtteliselt lausa null. Ja tänu sellele ma olengi siin, sest kõik, mis siin edasi antakse ja räägitakse, on meile täiesti uus maailm, huvitav. Ma tean loomulikult kõikide nende kanalite ja asjade olemasolust, aga seda, kuidas see kajastub niiviisi otseselt õppetöös ja kuivõrd palju on see kasutamiskõlbulik laste võimaluste juures asja vastu võtta oma peaga. Siis oleks hea saada lahendusi, kogemusi.

Enamik õpetajaid tunnistas, et meediapädevusega ja meediaga üldse seotud teemad on nende hinnangul viimaste aastate jooksul aina keerulisemaks ja segasemaks muutunud. Selle nähtuse põhjenduseks toodi nii kiiresti uuenevat tehnoloogiat, meediateemade kompleksust kui ka sotsiaalmeediaplatvormide populaarsuse kasvu õpilaste seas. Mitu õpetajat väljendas, et nad on hakanud ka kahtlema erinevate meediaplatvormide usaldusväärsuses, sest on märganud valeinfo suuremat levikut. See aga tähendab, et õpetajatel kulub rohkem aega ka sealt leitud faktide kontrollimisele.

Õpetaja nr 16

Seesama meediapädevus on teema, mis uuel ajal on järjest keerulisemaks läinud. Kui varem mul oli kasvõi tunde ettevalmistades võimalik nagu toetuda meediale, siis nüüd ma lähen

lolliks, kui ma mingeid materjale otsin. Ma võin leida täiesti vastakat uurimustega tõestatud infot, et selles mõttes on see meedia väga selline tricky business.

Õpetaja nr 18

See info, mis kõik lastele kätte tuleb, ütleme ka kodunduse seisukohalt, et mida ma sünn, mida ma tarbin, kuidas ma välja näen, et tegelikult see kõik ju baseerubki sellel meedial. Ja siis sa oled seal klassi ees ja sa pead andma tuge ja toetust. Ja muidugi, see on ikka üks väga, väga suur pähekel lahendada.

Eriti tekitab õpetajates ebakindlust tehisintellektiga seotud teemad ja materjalid ning mitmed õpetajad väljendasid, et neil on raske kohaneda aina kiiremini areneva tehisintellektiga. Samuti napib ka õppematerjale, mis aitaks nii õpetajatel kui ka õpilastel selles teemas paremini orienteeruda, mis võib tähendada, et vastavad teemad jäetakse õpilastega lihtsalt läbirääkimata. Just uued tehisintellekti kasutavad tehnikad, näiteks ChatGPT juturobot, või süvavõltsingute (*deepfake*) laialdasem ringlemine meedias, olid sagedased märksõnad, mis õpetajate intervjuudest esile kerkisid.

Õpetaja nr 15

Mina mainiksin siia ära veel märksõna tehisaru, mis inimarul minu puhul siis ähjab küll juba hulluks. Isegi päris palju hirmutab ka, et kuhu see veel jõuab ja kas me sellele ise järgi jõuame hoopis, et kuhu see on minemas. See ka koolis on teema nii õpetajatel, kindlasti õpilastel.

Õpetaja nr 16

*Mina olen töötanud lektorina, arvutikoolitust läbi viinud päris pikki aastaid, nii et päris hulk aega ma julgesin öelda, et ma olen ikka päris, päris pädev ja ka digipädev. Ma arvasin, et ma ikkagi olen ka nüüd meedia ja kõige sellega rohkem kursis kui võib olla tavalisel inimesel on aega üldse sellega kursis olla. Praegu ma tunnen, et see AI (*artificial intelligence*, eesti keeles tehisintellekt) kappab mul niimoodi eest ära, et ma korra kuus satun jälle paanikasse ja püüan ennast mõne asjaga kurssi viia ja siis ma saan aru, nüüd sealt jäämäe tippu natuke sai katsuda, aga tegelikult see on meeletu kiirus, kuidas see praegu kõik areneb. /.../ Ja seal ei saa mind ka keegi järele aidata, sest et ka õppejõud, kes väidab, et ta seda kõike teab, ka nende jaoks on tegelikult see kõik juba eest ära läinud. Ootaks täitsa ära, millal ta natuke*

maha rahuneb, sest see on praegu meeletu. Et mida me õpilastele üldse peaksime nendel teemadel rääkima.

Õpetaja number 17, kes lisaks õpetajaametile töötab ka õppejuhina, mainis, et ta on märganud, et õpetajatel on keeruline tuvastada tehisintellekti poolt loodud sisu ning nad ei märka alati, kui õpilased on ülesannete lahendamisel kasutanud tehisarabi.

Õpetaja nr 17

/.../ Muidugi koolis juba olen kokku puutunud ka AI-ga, et siis õpilased esitavad töid ja õppejuhina ma tunnen ka, et õpetajad on täiesti võimetud eristama, kelle töö see tegelikult siis nüüd on.

3.2.1 Kahtlused teiste õpetajate meediapädevuse oskustes

Õpetajad avaldasid palju muret oma ametikaaslaste meediapädevuse oskuste üle ning põhjendasid sellega raskusi õpetajatevahelises koostöös. Õpetaja number üks selgitas, et ta on kolleegide hulgas kohanud õpetajaid, kes ei soovinud üldse meediapädevust oma ainesse siduda. Tema kogemuse järgi olid nad tihti vanemaealised ning kogenumad pedagoogid, kes soovisid tunde anda nende poolt juba valmis tehtud materjalide järgi.

Õpetaja nr 1

Lisaks sellele, et puuduvad teadmised, on ka väga tugev vastuolu ja eelistatakse ikkagi võimalikult klassikalist, võimalikult oma vanade meetoditega, materjalid on olemas, nii peab, nii on alati tehtud lähenemist. /.../ Mida kogenum, professionaalsem ja tööd rohkem teinud õpetaja, seda keerulisem on tegelikult temani jõuda ka selle pädevusega.

Sarnane kogemus oli ka õpetajal number 12, kes märkas sellist tendentsi õpetajate hulgas, kes olid juba pensionieas, kuid kes madala palga tõttu ei saanud pensionile jääda. Ta kirjeldas, kuidas sellised pedagoogid on juba töötamisest väsinud ning seetõttu ei ole ka enam motiveeritud oma tundidesse uusi oskusi ja teemasid põimima. Õpetaja number 12 kirjeldas ka, et selliste õpetajatega on väga keeruline läbi rääkida ning tihti järgneb vestlusele ebameeldiv ja ebaprofessionaalne reageering.

Õpetaja nr 12

Mina näiteks oma koolis väga näengi neid, vabandust, naisterahvaid, kes väga ootavadki seda pensiiga või see on juba käes, aga nad saavad nii väikest pensioni, et nad peavad kahjuks tööl käima, et ikka eluga kuidagi toime tulla ja siis nad on nii väsinud. Nad on juba sellest ja elust ja õppetööst väsinud. Nad ei taha mitte midagi. Nad tahavad oma 45 tundi ära teha, võtta koti ja ära minna. Kui sa tuled ja ütled, et kuule, siin on natuke veel meedia informatsiooni, sa pead lastele ka õpetama. Tore, kui ta ei kasuta roppsõnu ja peksa ei anna ja see on muidugi ka piltlikult öeldes. Aga me peame arvestama, et selliseid õpetajaid on meie õppeseltskonnas päris, päris, päris palju ja jutumärkides öeldes eriti vene koolides.

Õpetaja number kuus toonitas, et tema hinnangul on selliseid õpetajaid siiski vähe ning taolised olukorrad tekivad õpetajate isiksuste tõttu, mitte ainuüksi staaži või ea pärast. Õpetaja number kuus tõi näitena iseenda, sest ta on 35 aastat õpetajana töötanud, kuid on vägagi huvitatud uute teemade ja materjalide lõimimisest oma tundi.

Õpetaja nr 6

Mina, kes ma olen 100 aastat koolis ära olnud, ma arvan, et see on ikkagi väga palju isiksuse küsimus. Kas sa oled vaenulik või ei ole. /.../ Mul on tõesti neid kolletunud konspekte ka kuskil, aga ma enam ei mäleta.

3.3 Õpetajahariduse puudused

Mitmed probleemid, mis olid seotud õpetajate meediapädevuse teadmiste puudumisega, olid seotud omakorda õpetajahariduse puudustega. Õpetajate meediapädevuse teadmised sõltuvad suurel määral koolitustel osalemisest. Pedagoogide hinnangul on aga spetsiifiliselt meediapädevusalaseid koolitusi liiga vähe ning seetõttu ei saa õpetajad ka piisavalt tuge, et oma teadmisi selles valdkonnas täiendada. Õpetaja number viis tõi välja, et koolitustel osalemine sõltub enamasti õpetaja enda tahtest. See tähendab, et pedagoogide meediapädevuse teadmised olenevad suurel määral nende motivatsioonist koolitustel osaleda ning uusi teadmisi saada.

Õpetaja nr 5

Arvestades meie Eesti õpetajate keskmist vanust, et nad ei ole seda koolitust saanud, et see on täitsa nende enda isiklik asi, kas ta tahab kuskil koolitusel käia ja ennast harida ja täiendada

sellel alal või mitte. Ja teine asi, olgem ausad, et meil ei ole meediaalaseid koolitusi. Ei ole tegelikult.

Üks aspekt, millega peab samuti arvestama, on kooli juhtkonna meelsus. Koolituste puhul peab õpetaja enamasti koolijuhile või juhtkonnale põhjendama, miks on tal vaja konkreetsel koolitusel osaleda. Õpetajate väitel tuleb selleks ära põhjendada, mida õpetaja koolituselt väärtuslikku saab ja mida seeläbi kool saab. Kui juhtkond ei ole arvamisel, et koolitus pedagoogile kasulik oleks, ei pruugita teda ka koolitusele lubada. Õpetaja number kahe sõnul peab koolijuht mõtlema ka sellele, kuidas asendada need tunnid, millest koolitusel olev õpetaja puudub. Võib juhtuda, et kui tundidesse ei leita asendusõpetajaid, ei ole õpetajal võimalik koolitusest osa võtta. Õpetaja number 20 kirjeldas samasugust olukorda.

Õpetaja nr 2

Üks asi on see, et õpetaja võib tahta minna koolitusele, aga teine asi on see, kas kool laseb teda koolitusele. Kui me räägime meediast, siis oleneb juhtkonnast. Võib tekitada vastuseisu, kas see on sinu aines vajalik, näiteks kehaline kasvatus, et õpetaja tahab [koolitusele] tulla, aga koolijuht ütleb, et mis mõttes, mis see meediapädevus sinu õppeainesse puutub ja siis ta ei lähe. Koolijuht peab mõtlema sellele, et need tunnid on vaja anda. Tavaliselt on ju pikad päevad, kuus-seitse tundi, see tähendab, et sinna on vaja asendajaid ja ta hakkab sellest mõtlema.

Õpetaja nr 20

/.../ Siia saamine on päris keeruline, sellepärast et meil peab tõestama seda, mis kasu kool saab sellest, kui ma siin kaks päeva, kolm päeva olen.

Probleemiks võib osutuda ka koolituste maksumus. Teadupärast ei pruugi koolide eelarved olla väga suured ning seetõttu ei ole ka garanteeritud, et õpetajad meediapädevuse koolitustele jõuaksid. See võib tekitada ebavõrdsust koolide meediapädevuse hariduse kvaliteedi osas, sest see sõltub kooli rahalistest võimalusest ja prioriteetidest. Õpetaja number kaks kirjeldas, et koolituste puhul on prioriteetsed ikkagi eksamiained.

Õpetaja nr 2

/.../ Hea küll, see on siin tasuta koolitus, aga kui panna sinna ka veel hind otsa, siis koolide rahakotid on väga õhukesed selles osas ja see rõhk on ikkagi riigieksami koolitustel, kuhu

õpetajad siis lähevad ja kõik muu on paraku tilulilu. Ei ole midagi teha. Nii et siin on see rahaline küsimus.

Õpetaja number neli tõi esile ka koolituste asukoha, sest tihti toimuvad õpetajatele mõeldud koolitused pealinnas või mõnes teises suuremas linnas. See aga tähendab seda, et väiksematest asulatest tulevatel õpetajatel ei pruugi olla võimalik meediapädevuse koolitustele jõuda, mis omakorda tähendab, et on ka väiksem tõenäosus, et meediapädevuse osas koolitatud õpetajaid leiaks näiteks maakoolidest.

Õpetaja nr 4

/.../ Teine asi on ka asukoha küsimus, et kui sa ikkagi asud väga kaugel sellest, kus see koolitus toimub, et see võib ka probleemiks saada. Vist võiks olla koolitused üle Eesti kuidagi laiemalt, saaks igalt poolt osaleda.

Õpetaja number kuus tõi esile ka teistsuguse nüansi – kolleegid ei ole alati toetavad kursuste osas. Ka teiste õpetajate kirjelduste järgi ei ole harvad olukorrad, kus ametikaaslased piltlikult öeldes pöörivad silmi kaasaegsemate koolitusteedade peale. Teiste õpetajate negatiivne suhtumine võib aga samuti vähendada õpetaja motivatsiooni meediapädevuse koolitusest osa võtta. Õpetaja number kuus kirjeldas päriselus aset leidnud negatiivse alatooniga vestlust, mis oli juhtunud enne meediapädevuse koolitusele minemist.

Õpetaja nr 6

“Sa lähed jälle ära? Mis sa teed seal? Õpin meediat. Ja kes sinust saab siis selle kolme päevaga? Kolmepäevase koolitusega kes must saab? Eks ikka natuke targem inimene.” /.../ See suhtumine meediasse on seinast seina.

3.4 Struktuursed probleemid meediapädevuse õpetamisega

Mitmed raskused, mis tekkisid õpetajatel meediapädevuse õpetamisega, olid seotud struktuursete probleemidega. Need struktuursed probleemid olid enamasti seotud õppekavaga, kuid ka kooli, tunni ja õppematerjalide struktuuriga.

3.4.1 Struktuursed probleemid õppekavaga

Õpetajate hinnangul on praegune lähenemine meediapädevusele, kus see on õppekavasse sisse pikitud digipädevuse üldpädevuse ning teabekeskkonna ja meediakasutuse läbiva teemana, kohati segadust tekitav. Üldpädevuse ja läbiva teema puhul on küll sõnastatud õpiväljundid, mis kirjeldavad, millised oskused peaks õpilane teatud kooliastmes omandama, kuid puudub selge tegevuskava, mis kirjeldaks, kuidas õpetaja peaks lisaks oma aine õpiväljunditele ka meediapädevusega seotud õpiväljundeid saavutama. Kuna puudub ka konkreetne meediapädevuse tund, siis sõltub õpilaste meediapädevuse oskuste ja teadmiste omandamine õpetaja teadmistest ja motivatsioonist seda oma tunnikavaga siduda. Õpetaja number kaheksa tõi välja, et konkreetse plaanita ei pruugi õpetajate omavaheline koostöö viia meediapädevuse süsteemse mõistmiseni.

Õpetaja nr 8

Küsimus on ilmselt minu jaoks ka selles, et kui ma ainetunnis ise võtan mingeid killukesi, siis need killukesed ei pruugi tervikut moodustada ja kui nad ei moodusta tervikut, see sõltub ka kolleegidevahelisest suhtlusest, et kõik need teemad kaetud saaksid. Kui kõik ainult kriitilist tekstianalüüsi rõhuvad, et siis sellest üksinda kipub väheks jääma, et selles mõttes mingis vanuseastmes on tõenäoliselt süsteemsuse eesmärgil eraldi tund ka ikkagi täiesti okei.

Õpetaja number 17 tõi esile samasuguse mure ning lisas, et aineteülese lähenemise puhul sõltub palju pedagoogi enda suhtumisest meediapädevuse vajalikkusesse. Samuti mainis ta, et meediapädevuse omandamiseks ei pruugi piisata ka ainult informaatika õppeainest, sest neil on siiski erinevad fookused. Küll aga sobis õpetaja number 17 hinnangul meediapädevus teadusliku uurimistöö aine alla.

Õpetaja nr 17

Meedia aineteülekena tähendab sellist juhuslikkust ja sõltub konkreetse aineõpetaja oskustest, teadmistest ja võib-olla sellisest suhtumisest, et kas seda üldse vaja on. Ja informaatika, minu arvates, ei ole just selle fookusega, mis on meediapädevus, et neil on siiski erinevad fookused ja mina poolt seda, et ta oleks kuidagi süsteemsem, on ta siis kas eraldi aina erinevates kooliastmetes või näiteks ühe osana praegu selles uues riiklikus õppekavas on selline aine nagu teaduslik uurimistöö või teaduslik mõtteviis, et ta oleks näiteks seal ühe osana sees, et moodustuks see järjepidevus kogu kooliastmetes.

Õpetaja number 15 oli arvamusel, et vähemalt noorematel õpilastel peaks meediapädevuse jaoks olema eraldi tund, tema koolis oli selleks informaatikatund. Sarnaselt õpetajale number kaheksa, muutub ka õpetaja number 15 kogemuse järgi aineteülene meediapädevus tihti halliks alaks.

Õpetaja nr 15

Mulle on meeldinud see, et kui on mingi väiksem kooliaste, seal kuni viies [klass], nendel on ikka eraldi tund ka. Juba see, et on arvuti, seal on selline tarkvara, millega saab [õppetööd] teha. Minu meelest on nendel seda kindlasti vaja ja seda ka juba aineteüleselt. Mingil hetkel see eraldi informaatikatund meie koolis kaob ära. Ja siis ongi see nii-öelda hall ala, kus iga õpetaja oma tunnis siis kasutab seda nii, kuidas tal vaja on või kuidas ta arvab, et lastel ka põnev oleks.

Ka õpetaja number 21 oli arvamusel, et just esimestes kooliastmetes võiks meediapädevust käsitleda eraldi tunnis. Ta tõi välja, et regulaarsed meediapädevuse tunnid võimaldaks õpilastel paremini meelde jätta õpitu, sest paraku kipub nooremas eas omandatud teadmised kiiresti ununema.

Õpetaja nr 21

Nooremates kooliastmetes võiks ikkagi olla mingi tund, sest tegelikult lapsed ju puutuvad kokku juba tahes tahtmata selle segase maailmaga hästi noorelt. /.../ Ma arvan, et toredam oleks, kui näiteks igas kooliastmes [oleks] see üks tund nädalas kui see, et me neljandas-viiendas klassis tuubime nad seda teadmist täis, mis parasjagu on. Kui nad jõuavad neljandast üheksandani, siis vahepeal on nii palju juba muutunud. Me täiskasvanud inimestena, kellel suure tõenäosusega on mingi õpiharjumus, suudame uut infot endasse võtta, aga need lapsed, kes on teismelised, kellel on miljon asja peas, siis nende jaoks on kunagi neljandas-viiendas õpitu "whatever, las olla".

Aineteülene lähenemine meediapädevusel eeldab ka seda, et õpetajad omavahel planeerivad ja lepivad kokku, kes mida oma tunnis õpetab. Selline lähenemine nõuab aga taaskord õpetajatelt lisaaega. Õpetaja number kaheksa selgitas, kuidas ta on oma koolis võtnud enda õlule meediapädevuse hariduse planeerimise ja koordineerimise. Ta nentis, et alati ei taha

teised õpetajad tema projektiga kaasa tulla ning seetõttu puutuvad õpilased meediapädevusega kõige rohkem kokku tema ajalootundides.

Õpetaja nr 8

Meie praegu oma koolis teemegi, et ma juhin sellist projekti, et seitsmes kuni üheksas klass ettevõtlus, eesti keel, kirjandus, ajalugu, ühiskonnaõpetus. Ja siis proovimegi siduda niimoodi, et õpilastel oleks vähemalt üks meediapädevusalane tund nädalas. Kuna mina seda eest juhin, siis enamasti on need ajalootunnid, et teised õpetajad vajavad veel koolitamist ja sellist motiveerimist selles osas. /.../ Me peame jälgima ka neid tunde, et kui mingi õpetaja teeb meediapädevusalase tunni, kus ikkagi see põhiline õpiväljund on ikkagi meediapädevusalane, siis me paneme selle kirja ja siis jagame teistele ka. Minu eesmärk on, et ei oleks nagu eraldi tund, et gümnaasiumis on teda niikuinii natuke rohkem, aga et põhikoolis oleks juba seotud nendesse ainetundidesse.

Mitmed õpetajad mainisid, et aineteülese lähenemisega kaasneva õpetajatevahelise tiheda koostöö tegemine, mis nagu ka õpetaja number kaheksa eelmainitud vastuses mainis, alati hästi ei suju. Nii õpetaja number kuus kui ka õpetaja number kaheksa tunnistasid, et koostööd mitme õpetaja vahel on keeruline korraldada ning üksi tundi ette valmistada on seetõttu tunduvalt lihtsam ja efektiivsem.

Õpetaja nr 6

See eeldab õpetajatevahelist tihedat koostööd koolis. See on päris keeruline ajaliselt, füüsiliselt. /.../ Üksi on lihtsam teha.

Õpetaja nr 8

/.../ Selle lõimingu koha pealt, et see on keeruline. Me teeme ka siin. Ma teen näiteks ajakirju, me teeme nendega õppevideoid või teeme podcasti, aga ma teen seda kõike üksinda, sest mul on hästi raske saada teisi õpetajaid kampa. Neil on ikkagi mingid omad kavad, mida nad on aastaid teinud ja siis on raske nii-öelda sulandada kokku. /.../ Ennast usaldan kõige rohkem ikka.

Oli ka õpetajaid, kelle arvates on just aineteülene lähenemine meediapädevuse puhul kõige sobilikum. Nende põhjendused tulenesid paljuski ka asjaolust, et eraldi meediapädevuse tundi oleks keeruline olemasolevasse õppekavasse mahutada, kuna õpilaste tunnikoormus on niigi

suur. Õpetaja number kaks tõi esile, et kui meediapädevusalane aine õppekavasse ei mahu, siis on võimalik ta sisse tuua meediaõpetuse valikainena, mida saab laiendada kõikidesse kooliastetesse.

Õpetaja nr 2

Kui me tahame panna ja paigutada konkreetseesse õppekavasse, ainekavasse, siis tähendab, et tuleb sealt midagi välja võtta, sest täna sellise koormuse juures ja sellise mahuga ta sinna kuidagi enam ei mahuks. Nad on niigi ülepaisutatud. Veel sinna midagi lisada võib olla paberil väga ilus, aga sellel ei ole selliselt mõtet, et see tuleb siis ikkagi konkreetset korrastada, vaadata, mis sealt saab välja jätta. Ma arvan, et siis juba iga aine põhiselt, et mitte, et me räägime siin mingist konkreetsest ainekavast. Siin on veel muidugi see, et näiteks ühes minu kooliski on meediaõpetus toodud valikainena sisse. Ka seal 35 tundi ikkagi, kus me siis seda teeme, kas me saame seda siis pakkuda seal põhikoolis, meil on antud hetkel gümnaasiumis. See on jällegi üks võimalus.

Samuti toodi välja, et eraldi meediapädevuse tunni loomine eeldab, et klassi ees seisavad siiski meediapädevad õpetajad, mis tähendab, et õpetajad tuleb kindlasti enne koolitada. Õpetaja number kaks toonitas, et praegu ei ole suur osa õpetajatest meediapädevuse osas koolitatud, seega ei saa meediapädevust kohustuslikuks aineks muuta. Seda arvamust jagas ka õpetaja number 13.

Õpetaja nr 2

Kui me ta nüüd väga toksime igale õpetajal lauale, et sa pead seda tegema, siis me peame sinna arvestama ka seda, et kas õpetajad on pädevad seda tegema, kas nemad on saanud vastavat koolitust. Me ei saa tuua jälle juurde midagi, mis seab ka koormuse sellele õpetajale. Kõik see pool tuleb ka läbi mõelda, et ma arvan, et me niimoodi plaksust seda selliselt kuskile juurde lisada ja kohustuslikuks teha ei saa.

Õpetaja nr 13

Ma arvan, et eriti kooli kontekstis, enne kui midagi nõuda tuleks kindlasti koolitada. Eriti arvestades seda, et vanuserühmad on erinevad.

Mõne õpetaja hinnangul on just pedagoogidele vabade käte andmine parim viis meediapädevust õpetada. Näiteks õpetaja number 12 oli arvamusel, et kui õpetaja on piisavalt kogenud, siis oskab ta ka oma ainetundi meediapädevust oskuslikult põimida.

Õpetaja nr 12

Mina arvan praegu selliselt, et kui sul on kogemust, siis ma ootaks rohkem sellist vabavoolusüsteemi. Kui sa oled teadlik, sul on eesmärgid, sa tead, mida sa pead lastele viima, mida sa pead kajastama, aga sul ei ole kindlat rauda tagatud asju, millest sa pead rääkima ja tegema.

3.4.2 Struktuursed probleemid õppematerjalidega

Kõikide õpetajate hinnangul oli meediapädevuse õpetamiseks mõeldud õppematerjale liiga vähe. Kõik õpetajad olid sunnitud otsima meediapädevuse õpetamiseks materjale internetist, sest teemat käsitlevad õpikud ei sobinud ainesse või ei olnud enam aktuaalsed. Õpetaja number viis sõnas, et tema on kasutanud Eesti Rahvusringhäälingu meediapädevuse projekti "Meediataip" raames valminud õppevideoid. Tema hinnangul oleks just sellist tüüpi materjale juurde vaja. Lisaks oli õpetaja number viis ka arvamusel, et olemasolevad meediaõpikud ei arvesta asjaoluga, et meediapädevust õpetatakse ka üldpädevusena. Seevastu oli õpetaja number üks arvamusel, et meediapädevuse õpetamiseks ei ole üldse sobivaid õpikuid.

Õpetaja nr 5

Minu arust õpikuid on suhteliselt vähe ja probleem on ka see, et õpikud vananevad jube ruttu. Sellist uut infot tegelikult väga palju peale ei tule, et väga tänuväärne on see "Meediataibu" video, mida saab kasutada. Vot seda tüüpi materjale võiks olla rohkem ja koolitusi õpetajatele võiks olla rohkem. /.../ Õpikud, mis on olemas, ei arvesta seda, et tegelikult on tegu üldpädevusega.

Õpetaja nr 1

Meil ei ole mingeid raamatuid, meil ei ole mingeid õpikuid ja meil ei ole ka väga piisavalt palju teadmist.

Õpetaja number 16 selgitas, et tema otsis meediapädevuse õpetamiseks materjale põhiliselt videovormis ning kasutas selleks erinevate ekspertide ettesalvestatud Youtube'i keskkonnas olevaid videoloenguid või e-külalistunde. Ta tõi meediapädevuse ekspertidena näiteks Maria

Murumaa-Mengeli ja Diana Poudeli. Õpetaja number 16 tõi ka olulise detailina välja, et kui õpetaja peab ise leidma tunni jaoks sobivat materjali, siis sõltub valik eelkõige õpetaja enda maitsest. Samas nentis ta, et kui peaks andma spetsiifiliselt meediapädevuse tundi, siis ta ei teaks, kust nii konkreetset materjali leida.

Õpetaja nr 16

Maria Murumaa-Mengel – võrratu esineja, kõik tema materjalid on puhas kuld, võib-olla väiksematele klassiastmetele on see jutt natuke keeruline, aga põhimõttelise infoallikana. Siis on need e-külalistunnid või e-tunnid, mis on lindistatud, salvestatud. Siis on Youtube'is hästi palju Diana Poudeli materjale. Eks õpetaja valib ka need, mis teda ennast kõnetavad rohkem, mis talle rohkem meeldivad, et tegelikult materjale ikkagi natukene leiab. Kui on ikkagi vaja hakata päris meediapädevuse või meediatundi andma, siis ma selle nurga alt ei ole veel uurinud, et kui tõesti oleks mul tunnimaterjali päris niimoodi ühe konkreetse teema kohta vaja. Ma ei ole siis kindel, mis materjale kuskil on.

Õpetaja number kaheksa mainis, et tema oli meediapädevuse käsitlemiseks kasutanud Postimehe haridusportaali meediapädevuse e-kursust "Inimene nüüdisaegses teabekeskkonnas", mis on tasuta kättesaadav. Õpetaja number 21 oli aga liitunud Eesti Rahvusraamatukogu desinformatsiooni ja infomanipulatsioonide uudiskirjaga, kust sai ka infot erinevate meediapädevusalaste koolituste kohta.

Õpetaja nr 8

Mina olen kasutanud Postimehe materjale ka päris palju, et seal on ikkagi suhteliselt lollikindlat ja lastesõbralikult need asjad niimoodi esitatud. Mitte terve tunnine, vaid 20minutiliste plokkidena. See on täiesti kasutatav.

Õpetaja nr 21

Minu arust on ka rahvusraamatukogul desinfo uudiskiri, mis on päris selline tore ja seal tihti on ka mingeid online koolitusi, et päris äge.

3.4.3 Probleemid õppetöö korraldusega

Õpetajate kirjeldustest ilmnes, et meediapädevuse õpetamise puhul esinesid suured erinevused kooliti ja tunniti. Need erinevused olid suuresti seotud koolide õppetöö erineva ülesehitusega, mis mõnel puhul soosis meediapädevusalaste tundide läbiviimist, kuid mõnel

juhul mitte. Üheks faktoriks oli näiteks tunnipikkus, mis olid koolides erinevad. Näiteks õpetajad, kelle koolides oli ühe ainetunni pikkuseks 45 minutit, väljendasid, et see on liiga lühike aeg, et meediapädevusega seonduvat materjali läbi võtta ja oma tundidesse põimida. Õpetaja number kaks õpetas kahes koolis – ühes kestsid tunnid 45 minutit ja teises 90 minutit. Tema sõnul oli ainetunni pikkus oluline faktor meediapädevuse käsitlemisel, mistõttu ta palus koolilt, et tema tunni pikkus oleks just 90 minutit.

Õpetaja nr 2

Minul on ühes koolis selliselt, et on 90 minutit ja siis teises koolis on 45, et see on ka erinevus kohe, mis paneb asjad teistmoodi paika. /.../ Aga ma olen selle ka ise endale välja kaubelnud, et hästi saavutada. See ei olnud kerge.

Õpetaja number kuus, kelle ainetunni pikkus oli 45 minutit, väljendas, et tal on keeruline nii lühikese tunni sisse meediapädevust mahutada. Kui ta kuulis õpetaja number kahe kogemust, oli ka tema hinnangul 90 minutit meediapädevuse õpetamiseks sobilikum.

Õpetaja nr 6

Mul on tunne, et tund algab ja tööpäev on läbi, siis järelkult on küsimus minus, et kas ma ei oska seda nii konkreetset üles ehitada või nii hästi või nii tihedalt. See on mulle praegu mõtlemisaine täiesti. /.../ 90 minutiga juba jõuaks midagi teha.

Õpetaja number 16 selgitas, et tema hinnangul on üldpädevusega seotud oskusi väga keeruline läbi võtta 45minutilise tunni vältel. Ta on just selle tõttu sunnitud jätma lastele koduseid ülesandeid, sest teisiti ei suuda ta kõiki eakohaseid meediapädevusega seotud oskusi tunnis käsitleda.

Õpetaja nr 16

Need tunnid on hästi lühikesed. Väga nõustun õpetajatega, kes rääkisid, et kui sul on ainult 45 minutit ja sa pead oma tunnis jõudma nii palju kompetentse läbi võtta. See on lihtsalt kohati väga võimatu. Ja pärast kõik need sellised põhilised meedia punktid, mõisted, näidete otsimised internetist. Mina näiteks jätan lastele selle kõik kodutööks, sest tunnis on lihtsalt võimatu teha. Ma võin neile väikest näidet näidata või anda vihjeid, kust seda võiks otsida ja kuidas seda võiks teha, aga see töö tegemise osa jääb iseseisvalt kodus.

Teiseks koolidevahelise erinevusega kaasnevaks nüansiks oli kooli meelsus meediapädevuse ja -õpetuse osas. Nii õpetaja number kaks kui ka õpetaja number 16 tõid esile, et meediapädevuse õpetamise puhul sõltub väga palju konkreetse kooli õppekavast. Õpetaja number kaks selgitas, et koolidele on antud suurem vabadus ise otsustada, mida ja kui palju õpetatakse. Õpetaja number 16, kes on ise koolis õppekava koostamise juures, kirjeldas, kuidas neil ei ole meediapädevuse tunde lihtsalt kuskile paigutada, sest õppekava on niivõrd tihe. Tema sõnul oli arutluse all ka juba informaatika õppeaine eemaldamine, millele ta vastu seisis. Õpetaja number 16 pakkuski selle taustal välja, et ta suudaks meediapädevust õpetada informaatika aine raames, kuid peaks selleks siiski vähendama informaatika põhioskuste hulga õpetamist.

Õpetaja nr 2

/.../ Koolidel on nüüd ju võimalik teha [otsuseid] ja ka valdkonniti on antud vabadus. See ei ole piiritletud, et ajaloos on nii mitu tundi ja siis me räägime sotsiaalsainetes nii, ühiskonnaõpetuses nii, inimeseõpetuses nii. Kool määrab selle ise ära ja sealt annab juurde võtta neid asju. Tegelikult see on, ma arvan, kuidas on kooli meelsus, kuidas tahetakse uuendustega kaasa minna ja neid rakendada, et see on see tänane teema, et tegelikult võimalusi tuleb nüüd juurde. Need on ka täna juba olemas, aga jällegi, kuidas keegi seda teeb.

Õpetaja nr 16

Ma arvan, et see on kooliti ikka väga, väga erinev, sest meil on praegu just uue õppekava kokkupanek ja meil pole kuskil ruumigi enam. Laste tunnikoormus on lihtsa täis. Isegi informaatikat tahetakse praegu ära võtta, mille vastu ma seal niimoodi sõrgadega võitlen, et see ikkagi sisse jääks. Ma arvan, et kui meie oma koolis hakkame [meediapädevust] õpetama, siis ta ikkagi peab jääma informaatika osana. See meedia sinna sisse võtta, et võib-olla ma mingisuguseid arvutioskusi saan selle võrra natukene siis vähem õpetada või mõtlen selle meediapädevuse niimoodi klasside kaupa läbi. Aga eraldi tunni jaoks mina sellist ressursi praegu üldse ei näe. Isegi mitte õpetajana, vaid just laste tunnikoormus lihtsalt on täis, kust seda võtta. Kõik õpetajad tahavad, loodusõpetus ja matemaatika, kõik tahavad koormust juurde või tunde juurde, et ma arvan, et see läheb parajaks võistluseks, aga kindlasti annab midagi välja mõelda.

3.5 Muud meediapädevuse käsitlemisega seonduvad raskused

3.5.1 Õpilaste vähesed teadmised meediapädevusest

Õpetajatele tekitab meediapädevuse õpetamise puhul raskusi ka õpilaste vähesed teadmised. Enne 11. klassi ei pruugi õpilased mõnes ainetunnis konkreetselt meediapädevusega kokku puutuda, mistõttu on õpetajatel keeruline hinnata oma õpilaste oskusi. Lisaks võivad meediapädevuse teadmised õpilaste hulgas varieeruda ning seetõttu on komplitseeritud ka meediapädevuse õpetamine sellisel viisil, et see oleks kõigile õpilastele ühtemoodi arusaadav ning nende varasematele teadmistele vastav. Paljud probleemid olid seotud ka õpilaste vanusega. Õpetaja number 12, kes töötab algkoolis, tõi välja, et nooremad lapsed ei ole veel suutelised endale teadvustama, et internetist leitav võib endast kätkeka ka ohte.

Õpetaja nr 12

Kui ma tegelen praegu päris väikeste lastega, siis põhimure on selles, et kuna nad on alles kooli tulnud ja päris väikesed, siis nende jaoks internet on nii huvitav ja lai maailm, kust nad üritavad võimalikult palju emotsioone saada, aga samas nendel ei ole üldse turvaline. Kõik on huvitav ja põhimureks ongi see, et ta tahab kõike näha, kõike kuulda.

Õpetaja number 12 nendib ka, et ei saa algklassiõpilaste puhul tuge vanematelt, mille tagajärjel räägitaksegi meediatarbimisest tihti ainult koolis ja kooliga seonduvate õppeväljundite raames. Ta on arvamusel, et nii noorte õpilaste puhul on seepärast ka vanemate tugi äärmiselt tarvilik ning asendamatu osa meediapädevuse haridusest.

Õpetaja nr 12

Mina näen seda ideaalset õppesüsteemi, kus on kodu ja kooli vaheline koostöö. Kui ikka lapsevanemad hoiavad seda hoiakut, et kodus midagi, ei tee, ei seleta, ei tee kaasa, et see on kooli töö, õpetaja töö, siis mina kohe räägin, et asi toimiks, peaks lapse kodus ikka mingit sisendit saama. Mina üritan kõik piltlikult öeldes meediatunnid ehitada sellises struktuuriga, et vanemad ikka kodus aitavad kaasa.

Sarnast trendi oma õpilaste hulgas on märganud ka õpetaja number 17, kes õpetab põhikoolis. Ta on märganud, et tema õpilased ei kahtle meediasisu usaldusväärsuses ning võtavad seda pahatihti tõepähe.

Õpetaja nr 17

See on väga huvitav, sest meedia on tegelikult ju tohutult subjektiivne, aga õpilased ja üldse inimesed võtavad seda objektiivse infona. Kogu see info tundub nii õige ja nii hea. Ja vot see ongi see võitlus, minu meelest õpetajana, et panna mõistma õpilased, et ta on ikkagi väga subjektiivne ja selle taga võib olla ainult ühe inimese huvi, mingisugune äriidee, mis iganes.

Õpetajate hinnangul elasid õpilased justkui teistsuguses infosfääris, mis koolielu ja õpetajatega hästi ei ühildu. Seetõttu on neil on keeruline õpilasteni jõuda, sest nad veedavad oma vaba aega õpetajate jaoks tundmatutes inforuumides. Näiteks sotsiaalmeediaplattform TikTok oli peamine, mis õpetajatele võõraks ja arusaamatuks jäi, kuid kus nende hinnangul veetsid õpilased ise just enim aega.

Õpetaja nr 16

/.../ Me peaks kindlasti jõudma rohkem lasteni, et millises infoväljas nemad on, sest tihtipeale me oleme täiesti erinevates infoväljades. Ma olen aru saanud, et nad elavad kuskil sellises maailmas, millest ma pole üldse kuulnudki. Et sellest on juba raske aru saada. Ja see mõjutab ka seda, et kui sa hakkad neile midagi näitama, siis nende jaoks on see nii veider, sest et nemad on hoopis teises infoväljas.

Õpetaja number viis selgitas, et siinkohal võib olulist rolli mängida ka õpetajate keskmisest kõrgem vanus, mistõttu võivad igasugused sotsiaalmeediaga seonduvad teemad neile kaugeks jääda. See aga omakorda tähendab, et õpetaja ei pruugi suuta katta just sotsiaalmeediaga seonduvaid meediapädevuse teemasid.

Õpetaja nr 5

Eesti õpetaja keskmine vanus on üsna kõrge, väga paljud ei ole üldse kokku puutunud sotsiaalmeediaga, aga tänapäeva noored ju on sotsiaalmeedias. Õpetajad vajaksid ka selle osas rohkem koolitust, et üldse aru saada, mida tähendab noorte jaoks sotsiaalmeedia ja noortele rääkida seda, kuidas see meid mõjutab, ilma et me seda endale võib-olla üldse teadvustaks.

Õpetaja number 14 märkas, et noorematel põhikooliõpilastel puudusid ka teadmised erinevate meediaplattformide kohta ning kalduti vaid populaarseimate poole. Samuti puudus õpilastel arusaam meedia kontseptsioonist üldiselt ning nad tihti võrdsustasid sotsiaalmeediat

ülejäanud meediavormidega. Sellist kogemus kirjeldas ka õpetaja number 21, kes õpetab nii algkooli- kui ka põhikooliõpilasi.

Õpetaja nr 14

Kui uuest aastast mulle pakutigi ringitundi neljandale klassile ja täiesti vabal valikul, siis mõtlesin ja mõtlesin ja just jäingi pidama selle meedia peal. Kui ma alustasingi nendega seda turvalise interneti kasutamist, turvalise interneti päev oli, siis sealt kooruski välja see, et kui tegelikult väheteadlikud nad üldse kogu sellest olid. Lihtne küsimus neile, et mis on meedia, siis nende jaoks esimene ja ainuke vastus oligi TikTok, et muu selles osas on täiesti võõras ja siis ma nüüd üritan nende silmi avada rohkem sellele.

Õpetaja nr 21

/.../ Olemegi jõudnud selleni, et kui [õpetajatena] mõtleme, et guugeldamine on see way to go, et kust ma hakkan infot otsima, siis nende jaoks ongi mingi Youtube või TikTok ja nii edasi, mis võib olla ei ole nagu halb asi, aga nad ei suuda eristada seda, mis see hea info on.

Veel eraldi probleemid tekkisid ka venekeelsete ja erivajadustega õpilastele meediapädevuse õpetamisega. Õpetaja number 20, kes andis tunde Ida-Virumaa koolis, märkis ka, et tema õpilased veedavad aega teistsuguses ja ka teiskeelses meedia- ja inforuumis, mis eestlasest õpetajale võib väljakutsuvaks osutuda ja lisaülesandeid tekitada.

Õpetaja nr 20

Ida-Virumaa probleem on ka see, et suur hulk lapsi on hoopis teistsuguses meediaruumis ja ma pean kuidagimoodi suutma selle meediaruumiga suhestuda, mida ma ei tunne, mida ma ei tea. Ja kohati ka siis, ütleme selle teise poole puhul tuleb niisugust hästi räiget vihkamist, et “andke mulle kuulipilduja ja siis läheb lahti.” Selles mõttes olla õpetajana niimoodi seal klassiruumis ja kõiki erinevaid arvamusi austada, et see on päris keeruline ja see vajab kogu aeg sellist lisaressurssi.

Õpetaja number üks selgitas aga, et erivajadustega õpilased mõistavad meediasisu hoopis omamoodi ning seetõttu tuleb nende harimisel olla eriti tähelepanelik ja põhjalik. Nende puhul tuleb arvestada, et nad kasutavad erinevaid sotsiaalmeediaplatvorme nagu teisedki õpilased, kuid on vastuvõtlikumad sealsetele ohtudele. Just seetõttu on neile meediapädevuse õpetamine eriti oluline.

Õpetaja nr 1

Erivajadusega noored on kõige halvemas seisus, sest nende meediapädevus ja nende arusaamine asjadest on hoopis teistsugune. Nad võtavad absoluutselt kõike otse, tulevad, räägivad kõike seda, mis on vale ja vahest ongi vaja neile kogu aeg seletada, seletada. Nad on ka internetis ja videote ja Snapchattide ja muude asjade juures. Nad on kohutavalt pädevad enda arvates, aga nad on kõige nõrgem sihtgrupp, keda on võimalik ära kasutada, näiteks videosid üles riputada, Youtube'is neid ära kasutada. Nende jaoks oleks kindlasti vaja midagi, mis toetaks just neid, aga nendeni jõudmine on sageli väga keeruline, sest neile pakub see väga palju nalja, aga teised saavad sellest väga palju ka haiget.

Õpetaja number 22 töötab aga venekeelsete erivajadustega õpilastega ning nentis, et lisaks laste erivajadustest tulenevatest raskustest, on tal teistsuguse kultuuriruumi tõttu samuti keeruline suhestuda õpilaste poolt kasutatavate platvormide ja keskkondadega.

Õpetaja nr 22

/.../ Kuna tegemist on erivajadustega lastega ja venekeelsete lastega, siis need teabeallikad on erinevad ja üpris keeruline on see suhtlus lastega Eesti-Vene tasandil ja nii edasi, et sellist natuke muretumalt süsteemi tuleks leida.

3.5.2 Tundlikud teemad

Meediapädevuse käsitlemise teeb tundides keeruliseks ka asjaolu, et see on tihti seotud erinevate tundlike teemadega. Delikaatsed teemad võivad aga mõnele õpilasele olla väljakutsuvad ning raskematel juhtudel võib isegi olla vajalik õpilane tunnist eemaldada. See aga omakorda tähendab, et õpetaja peaks ideaalis enne igat tundi analüüsima, kas ja kuidas mõjutavad käsitletavat teemat nende õpilasi ning kuidas neile vastavat tuge pakkuda. Õpetajate sõnul mõjutab ühiskonnas toimuv märkavalt ka õpilaste meeleolu. Õpetaja number kaks kirjeldas, kuidas ta on pidanud õpetaja tunnist eemaldama. Õpetajale number kuus kurtis aga õpilane teema raskuse üle.

Õpetaja nr 2

Kui on teema, mis puudutab seda õppijat väga isiklikult, et siis võib tulla see, et mina ju ka ei tea, kui ta ei ole mulle öelnud. Ta on näiteks pärast tundi tulnud ütlema, mõni siis tuleb sosistab tunni ajal, siis ma olen näiteks ta kasvõi eemaldanud tunnist. Tõesti, kui see on

temale raske ja ta on selle läbi elanud äsja või homme oleks mingisugune selline teema, siis see võib mõjuda selliselt. Seda on mul juhtunud.

Õpetaja nr 6

Ka sõjateema võib olla mõne jaoks nii tundlik. Ka kõik see samasooliste abielu võimalus võib olla tundlik. Üks õpilane ütles väga ilusti ühes tunnis: “Õpetaja ärge rääkige surmast, mul tuleb nutt peale.” Aga teema oli selline.

3.5.3 Õpetajate meediatarbimine

Õpetajad kurtsid, et tunnevad, et lapsed elavad sotsiaalmeedia tõttu nendest justkui teistsuguses infoväljas, mistõttu on neil keeruline hinnata, milliseid sotsiaalmeediaga seotud meediapädevuse oskusi on vaja õpilastele õpetada. Uurides õpetajate endi meediatarbimist, saab väita, et see tõepoolest võibki nii olla. Näiteks ei olnud ühegi õpetaja kõige enim kasutatavaks sotsiaalmeediaplatvormiks TikTok, mis õpilaste seas on seevastu õpetajate hinnangul väga levinud. Sotsiaalmeediakanalitest kasutavad õpetajad peamiselt Facebooki ja Instagrami, mille puhul tunnistati, et need ei pruugi õpilaste seas enam niivõrd populaarsed olla.

Õpetaja nr 23

Mina isiklikult tarbin Instagrami ja Facebooki, aga meie lapsed enam ei tarbi, ei kasuta Facebooki. Sellest me ju teame, sest tuleb natuke ennast arendada.

Palju kasutatakse ka erinevaid suhtlusrakendusi ning kooliga seotud keskkondi, mis igapäevaseks tööks ja suhtlemiseks vajalikud on. Suhtlusrakendustest nimetati keskkondi nagu Messenger, WhatsApp, Telegram ning koolitööga seonduvatest rakendused Ekool, Studium ja Eliis. Mõni õpetaja luges ka regulaarselt Eesti ajakirjanduslikke väljaandeid, et päevauudistega kursis olla.

Õpetaja nr 16

/.../ Facebook ja Instagram on mulle ikka päris, päris korralikud kanalid ja ikkagi Postimees, Pärnu Postimees, Delfi ja Õhtuleht, et need lehed ma ikka päeva jooksul paar korda kindlasti vaatan üle.

Õpetaja number 21 tõi aga välja, et püüab töövälisel ajal teadlikult tarbida meediasisu, mis oleks silmaringi arendav. Selleks tarbib ta uudistekanaleid, kuid vaatab ka harivaid videoid Youtube'i keskkonnas.

Õpetaja nr 21

/.../ See tarbimine on ilmselt ikkagi, julgen öelda, et suhteliselt madal, aga siis lähen koju ja teen mingi uudisteportaali lahti ning sealt vaatab igalt poolt parasjagu käimasolev erinev sõda vastu. Siis ma teen tavaliselt Youtube'i lahti ja seal on nii palju põnevat alates, ma ei tea, kuidas midagi tehakse, lõpetades mingite kosmose teemadega, millest ma võib-olla isegi aru täpselt ei saa. Aga see on nii äge. /.../ Ikkagi tarbin seda, mis kuidagi silmaringi natuke avardaks ja nii edasi.

Samas oli ka õpetajaid, kes tunnistasid, et ei suuda ega soovi erinevate meediakanalite vahel üldse orienteeruda. Nende silmis oli erinevaid kanaleid juba niigi palju, et neil ei olnud tihti aega ega ka motivatsiooni erinevate platvormide võimalustega tutvuda. Õpetaja number 22 nentis, et talle ei sümpatiseeri digimeedia ning uudiseid saab peamiselt televisiooni vahendusel.

Õpetaja nr 22

Ma põhimõtteliselt vihkan meediat, aga ise olen televisiooni laps, sellest ajast. Telekas oli lihtsalt nagu enese väljalülitamise abivahend. /.../ Aga nüüd selles vanuses on tekkinud mingisugune sõltuvus AK ("Aktuaalne kaamera") uudistest.

4. JÄRELDUSED

Järgnevalt tuuakse välja peamised uurimistulemused järeldused uurimisküsimuste põhjal.

Kuidas hindavad õpetajad oma meediapädevuse taset?

Ükski õpetaja ei tituleerinud ennast täielikult meediapädevaks. Meediapädevuse oskustega olid rohkem kursis õpetajad, kelle õppeainega olid meedia ja meediapädevuse teemad rohkem seotud. Nii oskasid nimetada kompleksseid meediapädevuse oskusi näiteks digiõpetuse, informaatika- ning eesti keele ja kirjanduse õpetajad. Need õpetajad oskasid meediapädevuse oskustena nimetada meedia erinevate vormide tundmaõppimist, allikakriitilisust, info otsimist ja selle usaldusväärsuse hindamist, meedia mõjutusvahendite tuvastamist ja tehisintellekti materjali tuvastamist. Õpetajad, kelle õppeaine ei olnud nii suurel määral meediapädevusega seotud, nimetasid pealiskaudsemaid meediapädevuse oskusi, nagu tekstianalüüsi, fakti ja arvamuse eristamine ning allikakriitilisusega seotud ülesanded.

Õpetajate hinnangul olid meediapädevuse teemad aasta-aastalt keerulisemaks muutunud ning pannud neid kahtlema oma meediapädevuse teadmistes. Enamike õpetajate puhul oli selle põhjuseks mõni spetsiifiline meediapädevuse alla käiv teema või nüanss, mis tekitas segadust ja ebakindlust, ning mille tõttu ei julgetud ennast meediapädevaks pidada.

Enim tekitas segadust tehisintellektiga seonduvad teemad, sest need arenevad nii kiiresti, et õpetajad tunnevad, et nad ei suuda selle arenguga kaasas käia. Murekohana toodi esile, et õpetajatel on raskusi tehisintellekti poolt loodud materjali tuvastamisega. Õpetajad tundsid ka, et nad ei saa just tehisaru puudutavate teemade puhul vajalikku tuge ning ei oska sellest tulenedes ka õpilastele tehisintellektiga seotud meediapädevust õpetada.

Millised raskused esinevad meediapädevuse kui üldpädevuse ja läbiva teema õpetamisel?

Õpetajad olid arvamusel, et riikliku õppekava lähenemine meediapädevuse õpetamisele, mille puhul ei ole selleks loodud eraldi meediapädevuse tundi, vaid seda õpetatakse üldpädevuse ja läbiva teema raames, on kohati ebaselge. Sellise lähenemisega sõltus meediapädevuse õpetamine konkreetse kooli ja/või õpetaja motivatsioonist seda teha. See ei garanteeri aga

süsteemset ja ühtset ülesehitust meediapädevuse hariduses ning võib viia õpilaste meediapädevuse ebatervikliku mõistmiseni.

Aineteülene lähenemine meediapädevusele eeldab tihedat ja struktureeritud õpetajatevahelist koostööd, et kaardistada, milliseid meediapädevusega seonduvaid oskusi keegi oma ainetunnis läbi võtab. See aga nõuab õpetajatelt lisaaega ja -energiat, mida ei pruugi alati olla võimalik eraldada. Samuti nentisid õpetajad, et mitme õpetaja vahelist koostööd on raske koordineerida ning see tähendab tihti, et üks õpetaja peab põhilise planeerimisega kaasneva lisatöö enda õlule võtma. Oli ka juhtumeid, kus õpetaja kolleegid ei soovinudki nendega koostööd teha, mistõttu ei saanud aineteülest lähenemist meediapädevuse õpetamisele rakendada.

Konkreetses meediapädevuse tunni puudumise tõttu tekkisid probleemid ka meediapädevust käsitlevate õppematerjalide leidmisega. Kõik õpetajad pidid hariduslikke meediapädevuse materjale otsima digiplatvormidelt, sest oma õppeainega haakuvad meediapädevuse õppematerjalid olid aegunud või puudusid täielikult. See aga jälle tähendab õpetajatele lisatööd materjalide otsimise ja nende sobivuse hindamise näol.

Milliseid puudusi näevad õpetajad meediapädevuse koolituste osas?

Meediapädevus ei ole Eesti ülikoolides õpetajahariduse kohustuslik osa, mistõttu sõltuvad õpetajate meediapädevuse teadmised enamasti koolitustel osalemisest. Õpetajate hinnangul ei korraldata meediapädevusalaseid koolitusi pedagoogidele piisavalt palju, mis omakorda ei võimalda kõigil õpetajatel oma teadmisi selles valdkonnas täiendada. Ainuüksi koolitustele tuginemine toob kaasa ka asjaolu, et õpetajate meediapädevuse teadmiste omandamine ja/või täiendamine sõltub õpetaja enda motivatsioonist ja tahtest koolitustel osaleda.

Lisaks sõltub koolitustel osalemine ka kooli juhtkonna arvamusest. Kõik õpetajad tõid välja, et koolitustele minemiseks peab selle otsuse enamasti heaks kiitma keegi kooli juhtkonnast. Mitmed õpetajad pidid ka eelnevalt juhtkonnale põhjendama, miks koolitusel osalemine kasulik on ning mida kool sellest nii-öelda võidab. Seega sõltub õpetaja koolitusel osalemine kooli juhtkonna meelsusest ja hinnangust, kas õpetajal on kindlasti vajalik meediapädevuse koolitusest osa võtta. Kooli juhtkonna otsus võis aga sõltuda ka olemasolevatest töötajatest,

sest koolitused toimuvad enamasti tundide ajal, mistõttu peab juhtkond suutma leida asendusõpetajad tundidesse, millest aineõpetaja koolitusel viibimise tõttu puudub.

Kolmandaks aspektiks oli ka koolituste maksumus. Ei ole garanteeritud, et pedagoogidele mõeldud koolitused on tasuta ning sellisel juhul oleneb õpetaja osalemine koolitusel kooli rahalistest ressurssidest. Õpetajad tõid esile, et tasuliste koolituste puhul on kooli prioriteetsed ainevaldkonnad enamasti eksamiained. Kuna meediapädevus ei kuulu üldhariduskoolides eksamiainete hulka, siis ei pruugi tasulised meediapädevuse koolitused olla kooli jaoks eelistatuid.

4.1 Diskussioon

Meediapädevus on tänapäeva infoühiskonnas muutumas järjest olulisemaks oskuseks. See pädevus aitab inimestel olla hästi informeeritud, vastasel korral võib puudub juurdepääs teabele ja seda ei olda võimelised mõistma ega korrektselt kasutama (Grizzle & Torras Calvo, 2013). On teada, et just noored on eriti vastuvõtlikud valenfole, sest nad puutuvad palju kokku digitaalsete seadmetega ning seal ringlevate ebausaldusväärsete allikatega (Salaverría & Cardoso, 2023). Samas on sotsiaalmeedia paratamatult kujunenud tänapäeval üheks peamiseks infokanaliks (Carrillo & Montagut, 2021). Seda enam on oluline, et meediapädevust hakataks õpetama juba koolis, et pädevusega seotud oskused ja teadmised jõuaksid noorteni ning võimaldaks neil efektiivselt digiplatvormidel orienteeruda.

Eesti üldhariduskoolides lähenetakse meediapädevusele suures osas aineteülevalt. Meediapädevusega seonduvad teemad on õppekavas konkreetselt sees 11. klassi eesti keele aines, kus sellele pühendatakse üks kursus (Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1). Käesoleva bakalaureusetöö tulemustest selgus aga, et meediapädevuse õpetamine üldpädevuse ja läbiva teema raames ei pruugi viia tervikliku teemakäsituseni. Mitmed õpetajad tõid intervjuude käigus välja, et aineteülese lähenemise puhul võib juhtuda, et õpetajad ei suuda oma tundides läbi võtta kõiki meediapädevuse oskusi ning on oht, et erinevate ainete õpetajad võtavad tunnis läbi näiteks ühte ja sama meediapädevuse kompetentsi, jättes mõne teise kompetentsi tähelepanuta. Seega eeldab aineteülene lähenemine, et õpetajad koordineerivad omavahel meediapädevuse käsitlemist erinevates ainetundides, mis nõuab õpetajatelt lisaaega ning on ka üldiselt keeruline korraldada. Kuna meediapädevuse õpetamise kooskõlastus nõuab palju

lisategevusi, ei saa ka eeldada, et pedagoogidel on alati võimalik taolist koordineerimist läbi viia.

McNelly ja Harvey (2021) toovad esile, et selleks, et noored osaksid meediat kriitiliselt analüüsida ning osaleda ühiskonnas laiemalt, peavad ka nende õpetajad olema meediapädevuse osas haritud. Lisaks on leitud, et õpetajate enesekindlust meediapädevuse õpetamisel mõjutas otseselt see, kui haritud nad ise meediapädevuse valdkonnas olid (McNelly & Harvey, 2021). Siinkohal tekib aga küsimus – kui Eesti ülikoolides ei ole meediapädevus õpetajaeriala osa, siis kuidas on võimalik tagada, et klassi ees seisaksid meediapädevad pedagoogid? Praeguses olukorras sõltub õpetaja meediapädevuse teadmised suuresti tema enda motivatsioonist osaleda vastavatel koolitustel. Ka mitu õpetajat juhtis tähelepanu asjaolule, et pedagoogi motiveeritus ja arvamus meediapädevusest hakkas mõjutama seda, kas ja kui palju teemat oma tundidesse põimiti. Üks õpetaja avaldas ka arvamust, et kõik üldhariduskoolide pedagoogid ei pruugigi pöörata tähelepanu üldpädevuse ja läbiva teemaga seotud meediapädevuse õpiväljunditele.

Seega järeldab töö autor, et praegusest meediapädevuse käsitlest üldhariduskoolides võib pikas perspektiivis vajaka jääda ning vaja oleks konkreetsemat lähenemist valdkonnale. Ajastul, kus infosõda on igapäevane reaalsus, millega kokku puututakse, on oluline, et juba üldhariduskoolides meediapädevust tõhusalt õpetataks. Nagu ütlesid Carrillo ja Montagut (2021) – valeinfo märkamise ning selle leviku peatamine ei saa olla pelgalt noorte endi vastutada.

4.2 Edasised uurimisvõimalused

Käesolev bakalaureusetöö uuris ühe aspektina õpetajatele mõeldud meediapädevuse hariduse puudusi. Antud töös väljendasid mitmed õpetajad, et meediapädevusalaseid koolitusi ei toimu piisavalt ning koolitustele pääsemine võib olenevalt koolist osutuda keeruliseks. Seetõttu soovitaks autor järgmisena läbi viia näiteks kvantitatiivne uurimus, mis pakuks süsteemset ülevaadet õpetajate meediapädevusalastest koolitustest. Selline uurimus pakuks terviklikumat pilti õpetajate koolituste maastikust ning võimaldaks paremini hinnata, kas ja milliseid pedagoogidele mõeldud meediapädevuse koolitusi tõepoolest napib.

Teise aspektina oleks võimalik uurida ka venekeelsete või erivajadustega õpilastega töötavate õpetajate meediapädevuse oskusi ja kogemusi. Antud bakalaureusetöö valimisse sattus kolm õpetajat, kes puutusid oma töös kokku venekeelsete või erivajadustega õpilastega. Nende õpetajate kogemustest selgus, et eriti on meediapädevuse hariduse materjale puudu just nende sihtgruppidele. Kolme õpetaja kogemus ei ole aga piisav, et nii laialdasi järeldusi teha, mistõttu vajaks ka see teemapüstitus edasist uurimist ja hindamist.

KOKKUVÕTE

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli kaardistada, kuidas hindavad oma meediapädevuse taset erinevate ainete õpetajad ning millised raskused esinevad meediapädevuse kui üldpädevuse ja läbiva teema õpetamisega. Lisaks sooviti välja selgitada, milliseid puudusi on pedagoogid ise märganud õpetajate meediapädevus koolituste osas.

Bakalaureusetöö käigus viidi poolstruktureeritud intervjuukava järgi läbi kaks fookusgrupi intervjuud üldhariduskoolide õpetajatega, kes osalesid Tallinna Ülikooli koolitusel “Meediapädevus kooliõpetajatele”, mis toimus koostöös Balti Infohäirete Sekkekeskusega (BECID). Intervjuude abil kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivse meetodi abil ning selleks kasutati temaatilist analüüsi, mis on kvalitatiivse sisuanalüüsi alaliik.

Uurimistööst selgus, et ükski õpetaja ei pidanud ennast täielikult meediapädevaks. Meediapädevuse oskustega olid rohkem kursis õpetajad, kelle õppeaine olid tihedamalt seotud meedia ja meediapädevuse teemadega. Õpetajad, kelle õppeaine ei olnud nii otseselt meediapädevusega seotud, oskasid välja tuua pealiskaudsemaid meediapädevuse oskusi.

Õpetajad olid arvamusel, et riikliku õppekava lähenemine meediapädevuse õpetamisele, mille alusel õpetatakse meediapädevuse teadmisi üldpädevuse ja läbiva teema raames, on kohati ebaselge. Selle põhjenduseks toodi, et meediapädevuse õpetamine sõltus sellisel juhul kooli ja/või õpetaja motivatsioonist teemaga tegeleda, mis ei pruugi õpilastele tagada süsteemset ja ühtset arusaama meediapädevusest.

Õpetajate meediapädevuse haridus sõltub enamasti õpetajatele mõeldud koolitustest, mida pedagoogide hinnangu ei korraldata piisavalt palju. See aga omakorda ei võimalda kõigil õpetajatel oma teadmisi meediapädevuse valdkonnas täiendada. Ainuüksi koolitustele tuginemine toob kaasa ka asjaolu, et õpetajate meediapädevuse teadmiste omandamine ja/või täiendamine sõltub õpetaja enda motivatsioonist ja tahtest koolitustel osaleda.

Bakalaureusetöö autor soovib siinkohal edasi uurida õpetajate meediapädevuse koolituste maastikku tervikuna või nende õpetajate arusaamasid ja teadmisi meediapädevusest, kes töötavad igapäevaselt erivajaduste ja/või venekeelsete õpilastega.

KASUTATUD ALLIKAD

Aava, K., & Salumäe, Ü. (2013). *Meedia ja mõjutamine*. Kirjastus Künnamees.

Afrilyasanti, R., Basthomi, Y., & Zen, E. L. (2023). Factual vs. Fake News: Teachers' Lens on Critical Media Literacy Education in EFL Classes. *Journal of Interactive Media in Education*, 2023(1), 1-16. <https://doi.org/10.5334/jime.781>

Agissa, A., & Mutia, F. (2023), Media literacy: students' ability to respond to fake news on Instagram. *Library Hi Tech News*. <https://doi.org/10.1108/LHTN-10-2023-0181>

Allen, J. K., Griffin, R. A., & Mîndrilă, D. (2022). Discerning (Dis)information: Teacher perceptions of critical media literacy. *The Journal of Media Literacy Education*, 14(3), 1-16. <https://doi.org/10.23860/jmle-2022-14-3-1>

Arslan-Cansever, B. (2018). An Introduction to Media Literacy. J. Cubbage (toim.), *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments* (lk-d 41–59). IGI Global.

Ashley, S., Craft, S., & Maksl, A. (2015). Measuring News Media Literacy. *The Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 29–45. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-3-3>

Barton, C. C. (2019). Critical Literacy in the Post-Truth Media Landscape. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1024–1036. <https://doi.org/10.1177/1478210319831569>

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259. <https://doi.org/10.1108/eum0000000007083>

Bobõlski, R., & Ross, M. (2017). *Johannes 2: gümnaasiumi eesti keele õpik*. Kirjastus Koolibri.

Carrillo, N., & Montagut, M. (2021). Tackling online disinformation through media literacy in Spain: The project 'Que no te la cuelen.' *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 13(1), 149–157. https://doi.org/10.1386/cjcs_00044_7

Cherner, T. S., & Curry, K. (2019). Preparing Pre-Service Teachers to Teach Media Literacy: A Response to "Fake News." *Journal of Media Literacy Education*, 11(1), 1–31. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-1-1>

Christian, S. E. (2024). *Everyday Media Literacy: An Analog Guide for Your Digital Life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003247029>

Cooke, N. A. (2021). Media and information literacies as a response to misinformation and populism. H. Tumber & S. Waisbord (toim.), *The Routledge Companion to Media Disinformation and Populism* (lk-d 489–497). Routledge.

Damasceno, C. S. (2021). Multiliteracies for Combating Information Disorder and Fostering Civic Dialogue. *Social Media + Society*, 7(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2056305120984444>

Derakhshan, H., & Wardle, C. (2017). *INFORMATION DISORDER: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>

European Commission. (2022). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/28248>

Fleming, J. (2015). What do Facts Have to Do with It? Exploring Instructional Emphasis in the Stony Brook News Literacy Curriculum. *The Journal of Media Literacy Education*, 7(3), 73–92. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-3-6>

Gretter, S., & Yadav, A. (2018). What Do Preservice Teachers Think about Teaching Media Literacy? An Exploratory Study Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 104–123. <https://doi.org/10.23860/jmle-2018-10-1-6>

Grizzle, A., & Torras Calvo, M. C. (2013). Policy Brief. *Media and information literacy: policy and strategy guidelines* (lk-d 12–33). UNESCO.

Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2011, 6. jaanuar). Riigi Teataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>

Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 1. (2011, 6. jaanuar). Riigi Teataja. https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1080/3202/3001/18m_gym_lisa1.pdf#

Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 16. (2011, 6. jaanuar). Riigi Teataja. https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1080/3202/3001/18m_gym_lisa16.pdf#

Haridus- ja Teadusministeerium. (2023, 24. oktoober). *Meediapädevus*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/meediapadevus>

Jones-Jang, S. M., Mortensen, T. M., & Liu, J. (2019). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American Behavioral Scientist*, 65(2), 371–388. <https://doi.org/10.1177/0002764219869406>

Kalmus, V., Linno, M., & Masso, A. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Kask, K. (2013). *Meedia mõju*. Kirjastus Avita.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. D. Macedo & S. R. Steinberg (toim.), *Media literacy: A reader* (lk-d 3–23). Peter Lang Publishing.

Kohnen, A. M., Wang, X., Weisberg, L., & Wusylko, C. (2023). Critical Online Information Evaluation (COIE): A comprehensive model for curriculum and assessment design. *The Journal of Media Literacy Education*, 15(1), 14–30. <https://doi.org/10.23860/jmle-2023-15-1-2>

Kõuts-Klemm, R., & Seppel, K. (2018). *Juhatus meedia ja kommunikatsiooni teooriatesse*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk.

Leaning, M. (2019). An Approach to Digital Literacy through the Integration of Media and Information Literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4–13.
<https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>

Lepik, K., & Strömpl, J. (2014). *Põhistatud teooria*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/pohistatud-teooria/>

Lim, W. M. (2023). Fact or fake? The search for truth in an infodemic of disinformation, misinformation, and malinformation with deepfake and fake news. *Journal of Strategic Marketing*, 1–37. <https://doi.org/10.1080/0965254x.2023.2253805>

Livingstone, S., Thumim, N., & Van Couvering, E. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (toim.), *Handbook of research on new literacies* (lk-d 103–132). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410618894-12>

Mateus, J.-C. (2023). The Evolution of Media Education: from Protection to Critical and Creative Promotion. F. C. Ortiz & S. Novomisky (Toim.), *Navigating the infodemic with MIL* (lk-d 149–156). UNESCO.

McNelly, T. A., & Harvey, J. A. (2021). Media literacy instruction in today's classrooms: A study of teachers' knowledge, confidence, and integration. *The Journal of Media Literacy Education*, 13(1), 108–130. <https://doi.org/10.23860/jmle-2021-13-1-10>

Omeregie, U., & Ryall, K. (2023). *Misinformation Matters: Online Content and Quality Analysis*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003308348>

Pietrass, M. (2007). Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 1–12.
<https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.1>

Potter, W. J. (2023). Critically analyzing the meanings of “critical” media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 15(3), 110–127. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-3-9>

Potter, W. J. (2014). *Media literacy*. SAGE Publications.

Põhikooli riiklik õppekava. (2011, 6. jaanuar). Riigi Teataja.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>

Põhikooli riiklik õppekava lisa 14. (2011, 6. jaanuar). Riigi Teataja.
https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa14.pdf#

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/valimid>

Salaverria, R., & Cardoso, G. (2023). Future of disinformation studies: emerging research fields. *Profesional De La Informacion*. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.25>

Seppel, K. (2024). Meedia ja infoallikad. *Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2023* (lk-d 92–100). Eesti Kultuuriministeerium.

<https://www.kul.ee/sites/default/files/documents/2024-04/EIM%202023%20aruanne.pdf>

Strinati, D. (2001). *Sissejuhatus popkultuuri teooriatesse*. (N. Lond, tõlk.). Avatud Eesti Fond. (Originaalteos avaldatud 1995).

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - a). *Klassiõpetaja*. <https://www.tlu.ee/hti/klassiopetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - b). *Pedagoogika*. <https://www.tlu.ee/hti/pedagoogika>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - c). *Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja*.

<https://www.tlu.ee/ht/ajaloo-ja-uhiskonnaopetuse-opetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - d). *Eesti keele ja kirjanduse õpetaja*.

<https://www.tlu.ee/ht/eesti-keele-ja-kirjanduse-opetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - e). *Eesti keele kui teise keele ja eesti kultuuri õpetaja*.

<https://www.tlu.ee/ht/eesti-keele-kui-teise-keele-ja-eesti-kultuuri-opetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - f). *Eripedagoogika*.

<https://www.tlu.ee/hti/eripedagoogika-MA>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - g). *Informaatikaõpetaja*.

<https://www.tlu.ee/informaatika%C3%B5petaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - h). *Võõrkeeleõpetaja*. TLÜ ÕIS.

<https://ois2.tlu.ee/tluois/kava/GRVOM/23.HT>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - i). *Kehakultuuri õpetaja, MA*.

<https://www.tlu.ee/kehakultuuriopetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - j). *Kunstiõpetaja*. <https://www.tlu.ee/bfm/kunstiopetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - k). *Loodusteaduste õpetaja, MA*.

<https://www.tlu.ee/loodusteaduslikeaineteopetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - l). *Matemaatikaõpetaja*.

<https://www.tlu.ee/dt/matemaatikaopetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - m). *Muusikaõpetaja*.

<https://www.tlu.ee/bfm/muusikaopetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - n). *Tehnoloogiavaldkonna ainete õpetaja, MA*.

<https://www.tlu.ee/tehnoloogiavaldkonna-ainete-opetaja>

Tallinna Ülikool. (kuupäev puudub - o). *Meedia õpetamise algkursus: ajakirjandus väärinformatsiooni ajastul (FKI7004.FK)*. TLÜ ÕIS.
<https://ois2.tlu.ee/tluois/aine/FKI7004.FK>

Tankler, L., & Tisler, E. (2019). *Meedia ja mõjutamine*. Kirjastus Maurus.

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - a). *Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/humanitaar-ja-sotsiaalsainete-opetamine-pohikoolis>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - b). *Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/loodus-ja-reaalainete-opetamine-pohikoolis>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - c). *Eripedagoogika ja logopeedia*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/eripedagoogika>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - d). *Klassiõpetaja*. <https://ut.ee/et/oppekavad/klassiopetaja>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - e). *Eesti keele ja kirjanduse õpetaja*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/eesti-keele-ja-kirjanduse-opetaja>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - f). *Kunstide ja tehnoloogia õpetaja*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/kunstide-ja-tehnoloogia-opetaja>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - g). *Matemaatika- ja informaatikaõpetaja*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/matemaatika-ja-informaatikaopetaja>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - h). *Kehaline kasvatus ja sport*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/kehaline-kasvatus-ja-sport-0>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - i). *Võõrkeeleeõpetaja*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/voorkeeleeopetaja>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - j). *Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/gumnaasiumi-loodusteaduste-opetaja>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - k). *Õpetajaharidus*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/opetajaharidus>

Tartu Ülikool. (kuupäev puudub - l). *Põhikooli mitme aine õpetaja*.
<https://ut.ee/et/oppekavad/pohikooli-mitme-aine-opetaja>

Vihalemm, T. (2014). *Fookusgrupi intervjuu*. Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/fookusgrupi-intervjuu>

Wright, R. R., Sandlin, J. A., & Burdick, J. (2023). What is critical media literacy in an age of disinformation? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(178), 11–25. <https://doi.org/10.1002/ace.20485>

LISAD

Lisa 1. Intervjuukava

1. Kuidas suhtute ise meediapädevusse? Kas see on tänapäeval üldse vajalik oskus? Miks?
2. Millised tegevused teie tundides liigituvad meediapädevuse õpetamise või käsitlemise alla? Näiteid.
3. Kui käsitlete oma tundides meediapädevust, siis mis teemasid puudutate?
4. Kas oma tunde läbi viies mõtlete konkreetselt meediapädevuse õpetamisele? Või tuleb see teemasse n-ö loomulikult?
5. Milliseid raskused kaasnevad meediapädevuse õpetamisega?
6. Kuidas hindaksite oma enda teadmisi meediapädevusest? (Kas tunnete, et nendest jääb vahel puudu?)
7. Milline on teie enda meediatarbimine?
8. Teadupärast on meediapädevus gümnaasiumi seaduses nimetatud üldpädevuseks ja läbivaks teemaks, mis tähendab, et seda peaks käsitlema erinevates õppeainetes. Kuidas pedagoogidena sellist lähenemist teemale hindate? (kas on efektiivne, realistlik jne)
9. Kas lisaks oma aine teemadele suudate käsitleda meediapädevust oma tundides?
10. Kas pedagoogidena arvate, et meediapädevust on vaja käsitleda laiemalt kui eesti keele kursuse osana? Miks?

Lisa 2. Intervjuukava alus

Teooria	Küsimus
Meediapädevuse õpetamist ei tunnistata tihti kontseptuaalselt (Mateus, 2023).	Kas oma tunde läbi viies mõtlete konkreetselt meediapädevuse õpetamisele? Või tuleb see teemasse n-ö loomulikult?
Tihti aetakse segamine meediaharidus ja meedia kasutamine hariduses (Mateus, 2023).	Millised tegevused teie tundides liigituvad meediapädevuse õpetamise või käsitlemise alla? Näiteid.
Tekib lõhe: meedia, mida kasutatakse koolis õppe-eesmärkidel vs meedia, mida õpilased kasutavad oma vabal ajal (Mateus, 2023).	
Mida rohkem haritud olid pedagoogid ise meediapädevuse valdkonnas, seda enesekindlamad nad olid ka selle õpetamisel ning seda tõenäolisemalt lõimiti ka oma ainetundidesse meediapädevusega seotud infot (McNelly & Harvey, 2021).	Kuidas hindaksite oma enda teadmisi meediapädevusest? (Kas tunnete, et nendest jääb vahel puudu?)
Allen et al. (2022) toovad välja, et õpetajate eesmärk meediapädevuse õpetamisel võiks eelkõige olla seotud meediasõnumite kriitilise analüüsiga ning peaks hõlmama võimalikult erinevaid meediaplatvorme.	Kui käsitlete oma tundides meediapädevust, siis mis teemasid puudutate?

Teisi küsimusi

1. Kuidas suhtute ise meediapädevusse? Kas see on tänapäeval üldse vajalik oskus? Miks?
2. Teadupärast on meediapädevus gümnaasiumi seaduses nimetatud üldpädevuseks ja läbivaks teemaks, mis tähendab, et seda peaks käsitlema erinevates õppeainetes. Kuidas pedagoogidena sellist lähenemist teemale hindate? (kas on efektiivne, realistlik jne)

3. Kas lisaks oma aine teemadele suudate käsitleda meediapädevust oma tundides?
4. Kas pedagoogidena arvate, et meediapädevust on vaja käsitleda laiemalt kui eesti keele kursuse osana? Miks
5. Milliseid raskused kaasnevad meediapädevuse õpetamisega?
6. Milline on teie enda meediatarbimine?