

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Kelli Kruusma

3. JA 5. KLASSIDE ÕPETAJATE MEETODID ÕPILASTE LUGEMISHUVI
HOIDMISEKS TUNNI SISESELT JA SOOVITUSLIKU KIRJANDUSEGA

Magistritöö

Juhendaja: lastekirjanduse nooremlektor Mari Niitra

Tartu 2022

KOKKUVÕTE

3. ja 5. klasside õpetajate meetodid õpilaste lugemishuvi hoidmiseks tunni siseselt ja soovitusliku kirjandusega

Hea lugemisoskus on elus väga oluline. Selleks, et olla hea lugeja, tuleb lugeda regulaarselt. Õpilaste lugemishuvi on kõrgem I kooliastmes ning langeb II kooliastmes. Ühe uuringu raames ei ole välja selgitatud õpetajate arvamused õpilaste lugemishuvist ning meetoditest, mida nad kasutavad, et lugemishuvi hoida, lisaks kõrvutatud I ja II kooliastme klasse.

Tulenevalt probleemist püstitati ka uurimiseesmärk: välja selgitada meetodid, millega hoiavad

3. ja 5. klasside õpetajad lugemishuvi nii tunni siseselt kui ka soovitusliku kirjandusega.

Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu 11 õpetajaga. Huvi hoidmiseks kasutavad õpetajad erinevaid meetodeid, et muuta raamatud õpilaste jaoks atraktiivsemaks. Soovituslikku kirjandust saab õpilane suurel määral ise valida ning kontrollimisel suunatakse õpilased raamatut analüüsima ja lahti mõtestama. Suuri erinevusi 3. ja 5. klasside õpetajate vahel ei olnud.

Võtmesõnad: lugemishuvi, tunnisisesed meetodid, soovituslik kirjandus, lugemiskontroll

ABSTRACT

Teachers' Methods of Maintaining Students' Reading Interest with Compulsory Reading Texts in Grades 3 and 5

Good reading skill is very important and in order to be a good reader it is essential to read regularly. Students reading interest has been decreasing over time. There has been no research combining students' reading interest, teachers' methods of maintaining it, and contrasting two different school grades, respectively. The aim of this study is to find out what methods teachers use with compulsory reading texts in the classroom for keeping students' reading interest. Semi-structured interviews with 11 teachers were conducted. In order to maintain students' interest teachers use different methods. Students can use self-selected compulsory books and post-reading tests help students to understand and analyze books. No significant differences were found between the teachers' methods in grade 3 and grade 5.

Keywords: reading interest, in-lesson methods, compulsory reading texts, post-reading test

SISUKORD

KOKKUVÕTE.....	2
ABSTRACT	2
SISSEJUHATUS.....	4
TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	5
Lugemise tähtsus	5
Lugemismotivatsioon	6
Lugemishuvi hoidmine.....	7
Lugemishuvi hoidmise meetodid klassiruumis ja tunni ajal	8
Soovitusliku kirjanduse valimine	9
METOODIKA.....	12
Valim.....	12
Andmekogumine	13
Andmeanalüüs	14
Õpilaste lugemise hetkeolukord	16
Lugemine tunni ajal.....	18
Soovituslik lugemine.....	20
ARUTELU	23
TÄNUSÕNAD	30
AUTORSUSE KINNITUS	30
KASUTATUD KIRJANDUS	31
LISA 1. Intervjuu küsimuste kava	
LISA 2. Väljavõte transkriptsioonist	
LISA 3. Näidis kodeerimisest	
LISA 4. Pea- ja alamkategoriate jagunemine	

SISSEJUHATUS

Mida varem laps puutub kokku raamatutega, seda kergemini õpib ta ka lugema (Sieberk, 2020). On leitud, et kui lapsel on kodus raamaturiul, siis see toetab lapse huvi lugemise vastu (Reitel-Høyer, 2020). Samas koolitöös hinnatakse lugemist ja kirjutamist enamasti eksamitel ja emakeeletundides, mistõttu õpilased ei pruugi tajuda, et lugemis- ja kirjutamisoskus on vajalik, et saada hakkama ka teistes ainetes (Lepajõe, 2010). Lugemine arendab sõnavara, kognitiivseid võimeid, empaatiat ja samal ajal on ka hea vabaaja tegevus. Suurema lugevusega õpilastel on suurem sõnavara (Made, 2013; Rätsep, 2002). Üha rohkem teadvustatakse, et meelelahutus nagu televisioon, arvutimängud, videod ja kino haarab lapsed oma võimusesse, mistõttu tänapäeval loevad lapsed vähem (Aus, 2006). Aegamisi hääbub ka õpilaste kodune eeskuju – lapsevanemad, kes on kasvanud arvutite kasutamise võimalusega, loevad vähem, kui need, kes on kasvanud üles ilma arvutita (Vallik, 2006). Huvi lugemise vastu kahaneb, kui õpilased jõuavad vanematesse klassidesse. Erinevates uuringutes on leitud, et huvi raamatute vastu muutub hüppeliselt kui kõrvutada omavahel I kooliastet ja II kooliastet (Awais & Ameen, 2013; Biyik *et al.*, 2017; Puksand, 2011). Töö probleem seisneb selles, et kui I kooliastme õpilased loevad hea meelega ka vabal ajal, siis II kooliastmes ei loe teismelised enam nii palju. Lugemine on elus väga oluline – lugedes paraneb inimese eneseväljendusoskus, sõnavara, grammatika, areneb empaatia ja kognitiivsed oskused (Collie & Slater, 1987; Erelt *et al.*, 2007; Zunshine, 2006). On oluline välja selgitada, milline roll on selles lugemise languses koolidel ja õpetaja tegevusel.

Lugemishuvi kohta on Eestis tehtud erinevaid uuringuid, kuid sageli keskenduvad need ainult algklassidele (Lepp, 2018) või ainult II kooliastmele (Kalda, 2011; Talvar, 2021; Vare, 2016). Juba olemasolevad tööd on erinevalt läbi viidud, mistõttu ei saa nende tööde põhjal tulemusi kõrvutada ega mõista, mil viisil mõjutab õpetaja meetodid õpilaste lugemishuvi. Samuti ei ole kõikides töödes uuritud õpetajate hinnanguid ega paralleelselt lugemise hoidmist tunnis ja soovitusliku kirjandusega. Sellest tulenevalt on käesoleva magistr töö eesmärgiks välja selgitada meetodid, millega hoiavad 3. ja 5. klasside õpetajad lugemishuvi nii tunni siseselt kui ka soovitusliku kirjandusega.

TEOREETILINE ÜLEVAADE

Lugemise tähtsus

Lugemine võib tunduda täiskasvanu jaoks elementaarne, kuid see hõlmab endas mitmeid olulisi oskusi. Lugema õppimine käib etapikaupa – esmalt hakatakse eristama häälikuid, siis sõnu, seejärel hakatakse teksti soravalt lugema ning viimase etapina hakatakse loetud teksti mõistma (Snow *et al.*, 1998). Jõukohase teksti valimine on väga oluline, sest kui õpilane saab teksti lugeda nii, et ta ei pea väga pingutama, muutub lugemine tema jaoks rohkem nauditavaks (Maanso, 1982).

Õpilaste hea lugemisoskuse tase on edasises elus väga oluline. 2018 aasta PISA raportis tuuakse esile, et õpilaste kehv lugemisoskus võib teha keeruliseks hea töökoha leidmise ning samal ajal näitavad lugemisoskuses tipptulemuse saavutanud õpilased riigi edukust (Tire *et al.*, 2019). Pidev lugemine on oluline sõnavara arendamise jaoks. Sõnavara on ajas muutuv, ajastu peegel ja iga inimese sõnavara sõltub sellest, millises keskkonnas ta toimetab (Erelt *et al.*, 2007). 14-aastase nooruki sõnavaras on 9000 sõna ja haritud täiskasvanul 50 000 või enam (Rätsep, 2002). Kirjanduslikke teoseid lugedes arendab lugeja ka oma sõnavara suurel määral. Sõnavara on oluline, et indiviid suudaks ennast vabalt väljendada. Eneseväljendus ehk eneseavaldus on „oma sisemaailma väljendus” (Langemets *et al.*, 2009). Eneseväljendusoskus on vajalik, et inimene suudaks oma mõtteid, arvamusi ja veendumusi teistele korrektsel viisil edastada. Peale selle õpib lugeja raamatutest erinevaid viise, kuidas moodustada lauseid ja kuidas siduda erinevaid mõtteid ühte lausesse (Collie & Slater, 1987).

Lugemine arendab ka indiviidi kognitiivseid võimeid (Zunshine, 2006). Kognitiivne tähendab tunnetuslikku protsessi ehk sellist protsessi, kuhu on kaasatud märkamine, mõistmine, teadmine ja teadvustamine (Erelt *et al.*, 2014). See omakorda arendab õpilase empaatiat. Haridussõnastiku kohaselt on empaatia „kaasinimese sisemaailma ja tundmuste tunnetamine, võime teist inimest mõista ja talle kaasa tunda” (Erelt *et al.*, 2014). Empaatiat on üldiselt tunnustatud ja heaks kiidetud omadus, sest see väljendab omakasupüüdmatust ja hoolivust (Teiverlaur, 2010). Ka Collie ja Slater (1987) on oma raamatus kirjutanud, et kirjandusteoste lugemine on oluline, et mõista erinevaid inimesi ning inimestevahelisi suhteid.

Sven Birkets (2013) on oma artiklis arutlenud, miks on tänapäeva internetiajastul üldse vaja ilukirjandust lugeda. Birkets on leidnud, et kirjanduse tähtsuse määramisel on kõrvale jäetud kõige olulisem - raamatuid lugedes tekitab autor lugejas tunde, et ta on teises

kohas, justkui paralleelmaailmas, ning lugeja ei pea mõtlema oma igapäevaelu peale, ta saab lugemise ajal olla just selles olustikus ja kohas, kuhu teda autor oma teoses viib. Seega on lugemine oluline meelelahutus, mis pakub vaheldust igapäevaprobleemidele.

Lugemismotivatsioon

Lugemismotivatsioon on tihedalt seotud lugemisoskusega. Kui õpilasel esineb puudujääke lugemisoskuses, ta ei mõista teksti, siis on keeruline loetut nautida. Toetudes haridussõnastikule (2014) saame motivatsiooni jaotada kaheks osaks: sisemine ja välimine motivatsioon. Sisemiseks motivatsiooniks loetakse seda, kui õpilase tegutsemise ajendiks on huvi ja endast lähtuvalt püstitatud eesmärgid. Välimise motivatsiooni ajendiks on tasu või ebameeldiva olukorra vältimine (Erelt *et al.*, 2014). Lugemise puhul saab sisemiseks motivatsiooniks lugeda seda, kui õpilane tunneb loetust rõõmu ja naudingut. Välimiseks motivaatoriks võib olla vajadus teabe järele või loetu kontrollimine lugemiskontrollidega. Lugemismotivatsiooniga on seotud ka lugemishuvi. Huvina käsitletakse aktiivset soovi millegi kohta teavet saada või millegagi tegeleda (Erelt *et al.*, 2014). Seega saab öelda, et lugemishuvi on aktiivne protsess, samas lugemismotivatsioon on midagi püsivamat. Selleks, et õpilasel oleks lugemismotivatsioon, on vaja esmalt tekitada temas huvi lugemise vastu.

Selleks, et olla oskuslik lugeja, on oluline, et õpilane loeks regulaarselt ning tunneks sellest rõõmu. PISA 2018 raportist selgub, et naudingut eesmärgil loeb enam kui 60% õpilastest ning see näitaja on jäänud võrreldes 2009 aastaga samale tasemele (Tire *et al.*, 2019). Küll aga on selgelt näha, kuidas nende aastatega on vähenenud ajakirjade ja ajalehtede lugemise huvi peaaegu 3 korda ning ilukirjandus on jäänud enam-vähem samaks (Tire *et al.*, 2019). Samas on raportis toodud välja, et tüdrukud loevad pigem sisemisest motivatsioonist tingituna (hobi; soov teistega loetut arutleda), samas kui poisid loevad pigem välimisest motivatsioonist tingituna (loevad, kui nõutakse või kui on vaja informatsiooni) (Tire *et al.*, 2019). Samuti on leitud, et poiste huvi ilukirjanduse vastu on tagasihoidlik (Lepajõe, 2010). Lugemise langust mõjutab ka õpilaste vaba aja tegevus. Eesti Statistika andmebaasi (2021) kohaselt on viimaste aastate jooksul huvikoolides käivate õpilaste arv tõusnud 40% võrra. See tähendab, et õpilastel väheneb ka vaba aeg, mida saaks lugemisega sisustada.

Õpilaste lugemishuvi väheneb kui õpilased jõuavad vanematesse klassidesse. Uuringutest ilmneb, et õpilaste lugemishuvi on suurem algklassides (Made, 2013) ja väiksem just II kooliastmes (Talvar, 2021). Kui uuriti 2., 3. ja 4. klasside õpilaste lugemishuvi, siis leiti, et kõige väiksem on lugemishuvi 4. klassis (Biyik *et al.*, 2017). Ka Lepa (2018) tööst

ilmneb, et mida suuremasse klassi õpilased jõuavad, seda väiksem on nende lugemishuvi. Sarnane tulem on näha ka teistes uurimustes: kui I kooliastmes loeb vabal ajal 82% õpilastest (Awais & Ameen, 2013), siis vaid 60% teismelistest loeb oma vabal ajal (Tire *et al.*, 2019; Puksand, 2011). Väga oluline on õpilase suhtumine lugemisse. Kui õpilane on häälestanud ennast lugemise suhtes positiivselt, siis ta naudib seda, suudab nimetada lemmikautoreid ja -raamatuid (Guthrie *et al.*, 2007). Samas kui õpilane on häälestanud ennast negatiivselt, siis ta ei naudi lugemist, ei suuda nimetada lemmikautoreid ega -raamatuid ja leiab, et iga teine tegevus on huvitavam, kui lugemine (Guthrie *et al.*, 2007).

Lugemishuvi hoidmine

Selleks, et hoida õpilastes huvi lugemise vastu, peab teadma, millest õpilased huvitatud on. Õpilastele tuleb pakkuda raamatuid, mis haakuks nende huvidega ning tuleb arvestada ka ealisi iseärasusi – mida vanemaks õpilane saab, seda põnevamad ja sisukamad raamatud talle huvi pakuvad (Purves & Beach, 1972). Algklassides, kus lugemisoskus on kehvem, on oluline leida teos, mis oleks õpilasele kerge lugeda, sest nii säilib ka huvi lugemise vastu (Maanso, 1982). II kooliastmes kipuvad õpetajad keskenduma just keelelistele väärtustele, mida õpilane võiks kogeda (Poom-Valickis & Löfström, 2014). Kui pakkuda õpilasele lugemiseks raamatut, mis ei vasta tema võimete tasemele, kaob õpilasel huvi seda teost lugeda (Arzamastseva, 2010; Purves & Beach, 1972). Sama oluline, kui leida üles see, millisest teemast õpilased huvituvad, on pakkuda ka neile sellist lugemist, mis oleks nende igapäevaeluga kooskõlas.

Lepajõe (2010) on oma artiklis välja toonud, et õppetöös tekib konflikt tekstide üle, sest nii õpetajad kui ka õpilased kasutavad oma vabal ajal koolitööst erinevaid tekste. Tänapäeval on mitmeid erinevaid tekste, mida saab õppetöö raames kasutada. Artiklist selgus, et kõige sagedamini kasutatakse emakeeletundides just ilukirjandust ja muud jutustavat teksti ning meediatekstidest kasutatakse uudiseid, kusjuures neid uudiseid, mis on ilmunud trükimeedias. Nii õpetajad kui ka õpilased nõustuvad, et need tekstid, mida kasutatakse koolis, erinevad suurel määral sellest, mida õpilased kasutavad oma igapäevatoimetustes (Lepajõe, 2010). Seega tuleb koolis pöörata tähelepanu sellele, et õpilaste kooli ja vaba aja tekstid täiendaksid ja toetaksid teineteist, sest see omakorda tõstab lugemis- ja õpimotivatsiooni (Lepajõe, 2010).

Lugemishuvi saab suurendada ka läbi suhtumise muutuse. Suur osa õpilastest tunneb, et nende vanemad, eriti ema, motiveerib neid raamatuid lugema (Biyik *et al.*, 2017; Sieberk,

2020). Seega võib vanemate panus muuta õpilaste suhtumist lugemisse. Viise, kuidas seda teha on mitmeid: lugeda lapsele ette, lugeda lapsega koos, jutustada lugusid või kinkida lapsele mõni meelepärane teos (Biyik *et al.*, 2017; Sieberk, 2020). Lapsele ettelugemine mõjub rahustavalt, arendab sõnavara ning lapses tekib huvi raamatute ja lugemise vastu (Arzamastseva, 2010; Reitel-Høyer, 2020). Lapsega koos lugedes areneb lapse sõnavara ja teksti mõistmisoskus (Price *et al.*, 2009), samal ajal lähendab see last ja vanemat omavahel. Kui lapsevanem kingib lapsele sellise raamatu, mille laps on ise enda jaoks välja valinud, siis ta naudib selle lugemist (Biyik *et al.*, 2017). Kuna lapsevanemad motiveerivad lapsi lugema, siis on oluline, et vanemad tajuksid enda tähtsust selles protsessis.

Õpilaste lugemishuvi hoidmiseks on korraldatud mitmeid projekte, mis viiksid raamatud õpilastele lähemale. Tallinna Keskraamatukogu kampaania „Lugejaks sündinud” raames muudetakse lapse esimese lugejakaardi saamine pidulikuks sündmuseks, lastele jagatakse raamatukott ning iga laps saab reklaamseina juures oma kogemust jäädvustada (Sieberk, 2020). Lugemisprojekti „Meie väike raamatukogu” eesmärgiks on õpilastele tutvustada kodumaal tuntud, kuid välismaal tundmatuid illustraatoreid ja kirjanikke, õpilased loevad erinevate riikide kirjandust ning täidavad tegelusvihikut (Kirjastus Päike ja ..., 2021). Programmi „Lugemisi” eesmärgiks on innustada lapsi lugema ning pakkuda neile selle juurde mängulist lisategevust, õpilasteni viidakse liikuvad ratastel raamaturiulid ning iga loetud raamatu saab kirjutada enda lugemispassi (Eesti lastekirjanduse keskus ..., s.a). Nendel ja paljudel teistel programmidel on ühine eesmärk – laste lugemishuvi toetamine viies raamatud lasteni, pakkudes lugemise juurde huvitavaid ja mitmekesiseid ülesandeid ning jagades autasusid neile, kes üritusest osa võtavad.

Lugemishuvi hoidmise meetodid klassiruumis ja tunni ajal

Selleks, et hoida õpilastes huvi lugemise vastu on vaja sellega pidevalt tööd teha. Eelnevalt on välja toodud, et lapseas raamatute ettelugemine on üks hea viis, kuidas tekitada huvi lugemise vastu. Uuringutest on selgunud, et tunni ajal ettelugemine on sama efektiivne ka koolis (Jacobs *et al.*, 2000). Õpilastele ettelugemine on rohkem levinud algklassides ning vähem II ja III kooliastmes (Albright & Ariail, 2005). Õpetajad kasutavad ettelugemist tööjuhiste andmiseks, olulise info välja toomiseks, teksti mõistmise arendamiseks, aja säästmiseks, õpilaste rahustamiseks, kuid harvem kasutavad nad seda lihtsalt õpilaste meeleheaks (Albright & Ariail, 2005). Õpilaste meeleheaks ettelugemine tekitab õpilastes huvi erinevate raamatute vastu, artiklite ettelugemine annab informatsiooni ning kindlustab, et

õpilased on kõik samal järjel, samuti areneb õpilaste kuulamis- ja tähelepanuoskus (Albright & Ariail, 2005).

Selleks, et hoida õpilastes lugemishuvi, on oluline ka tunni ajal käsitleda erinevaid katkendeid. Tunni ajal lugedes peab õpetaja olema veendunud, et õpilased oleksid kaasatud ja aktiivsed (Almasi & McKeown, 1996). Kui tegeleda aktiivselt lugemisega, siis paraneb õpilaste teksti mõistmise oskus (Made, 2013), mis omakorda annab õpilasele võimaluse avastada keerulisemaid ja mitmekülgsemaid raamatuid. Tunni ajal lugedes on oluline järgida kolme olulist etappi – tegevused enne lugemist, lugemise ajal ja peale lugemist.

Selleks, et õpilased suudaksid keskenduda loetavale tekstile on hea, kui neil on võimalus tekstiga eelnevalt tutvuda. See võib tähendada seda, et nad uurivad teksti pikkust, pealkirja, illustratsioone visuaalselt, et tekitada side tekstiga (Pressley & Gaskins, 2006). Peale tekstiga tutvumist on hea klassis arutada, mida teema kohta juba teatakse või ennustada, millest võiks palas juttu tulla (Pressley & Gaskins, 2006). Hea oleks klassis ka juba varasemalt läbi rääkida tundmatu ja keeruline sõnavara, et õpilased tunneksid lugemise ajal sõna ära ning teaksid selle tähendust (Ndebele, 2003). Sellisel juhul saab õpilane lugedes keskenduda just sealt saavale informatsioonile.

Ka lugemise ajal on oluline pöörata tähelepanu tekstile. Sisule tuleb keskenduda, et jutu mõte jõuaks lugejani (Pressley & Gaskins, 2006). Õpilasi tuleb suunata, et nad juba lugemise ajal hakkaksid analüüsima tekstist saadavat infot oma kogemuse või varasemate teadmiste põhjal, üritaksid loetut visualiseerida, sest ka see aitab sisu paremini meelde jätta (Pressley & Gaskins, 2006).

Peale teksti lugemist saab sellega mitmetel viisidel edasi töötada. Loetud teksti saab ümber jutustada (Kücükoglu, 2013), selle üle arutleda ja tuua välja õpikogemused (Pressley & Gaskins, 2006). Arutledes saab õpetaja olla see, kes oma küsimustega suunab õpilasi tähelepanu pöörama olulistele aspektidele ja õpikogemustele. Samuti saab arutleda selle üle, milliseid emotsioone loetu tekitas (Mar *et al.*, 2011). Kui enne lugema asumist on ennustatud pala sisu üle, siis saab vaadata, kas ennustati õigesti ning saab võrrelda, mida ennustati teistmoodi (Mar *et al.*, 2011). Peale lugemist saab teha erinevaid ülesandeid teksti või pildi kohta, õpilased saavad loetut enda jaoks ümber mõtestada (Kücükoglu, 2013).

Soovitusliku kirjanduse valimine

Kirjandus, mida õpilased peavad koolis lugema, on osalt sätestatud soovitusliku lugemise nimekirjana põhikooli riiklikus õppekavas. Põhikooli riikliku õppekava eesmärk on

kujundada ühiskonda, kus indiviid oskab informatsiooni otsida ning saab hakkama ka keerukamate tekstidega (Lepajõe, 2010). Samas ei saa kogu kirjandusloetelu sätestada seadusega, sest see võib lugemisrõõmu ära rikkuda nii mõnegi õpilase jaoks. Soovitusliku kirjanduse lugemine on üks võimalus, kuidas tuua erinevad teosed õpilasteni. See aitab tekitada õpilastes huvi lugemise vastu. Kui lasta õpilasel soovitusliku kirjanduse nimekirjast ise valida, millist raamatut ta soovib lugeda, siis ta tunneb ennast lugedes paremini, tajub enda lugemisoskuse arenemist ja on teadlikum lugeja kui see õpilane, kes peab lugema ühte kindlat raamatut (Müürsepp, 2017). Ühe kindla raamatu lugemine teatud kuupäevaks võib õpilastes tekitada frustratsiooni nii raamatu kui ka üldiselt lugemise vastu (Šmutov, 2010).

Soovitusliku kirjanduse lugemine on alati olnud üks õppimise osa. Nõukogude Eestis nõuti õpilastelt kohustusliku kirjanduse lugemist ja ka koolivälise kirjanduse lugemist, kusjuures koolivälise kirjanduse lugemisel pidid õpilased täitma lugemispäevikut, kuhu märgiti raamatust saadud oluline info (Krusten *et al.*, 2006). Koolivälise kirjanduse all mõistetakse sellist teost, mida õpilane sai ise vabalt valida ning kohustusliku kirjanduse all mõistetakse õpetaja valitud või põhikooli riiklikust õppekavast võetud kirjandusteoste lugemist (Krusten *et al.*, 2006). Termin „kohustuslik kirjandus” asemel soovitatakse tänapäeval kasutada „soovituslik kirjandus”, sest sõna „kohustuslik” tekitab õpilastes vastumeelsust ja sümboliseerib midagi, mis ei ole huvitav ja meeldiv (Kalamees-Ruubel & Läänemets, 2012). Astrid Aus (2006) leiab, et kuigi termini nimetus on muutunud, on nende kahe termini sisu sama – õpilastele antakse kindel teos kindlaks hetkeks läbi lugeda ning loetut kontrollitakse ning hinnatakse. „Lastekirjanduse sõnastikus” (2005) kasutatakse selle termini asemel aga „koolilugemine“, mis sisult ühtib eelneva kahe terminiga. Autor on otsustanud edaspidi kasutada antud magistritöös mõistet „soovituslik kirjandus”.

On tehtud mõningaid uurimusi, et selgitada välja õpilaste huvi ja hoiakud soovitusliku kirjanduse lugemise suhtes. Helen Vare (2016) bakalaureusetööst selgub, et II kooliastmes loeb kõik kohustuslikuks kirjanduseks jäetud teosed läbi 44,8% õpilastest. Sarnase tulemuseni jõudis ka Ingrid Kalda (2011), kes leidis, et 42,8% 5. klassi õpilastest loeb kõik raamatud läbi. Samas selgus Kalda tööst, et kõik või peaaegu kõik kohustusliku kirjanduse teosed loeb läbi 71,8% poistest ja 90,9% tüdrukutest. Helen Vare (2016) tööst ei selgu, kui suur osa õpilasi loeb peaaegu kõik teosed läbi. Tuginedes Kalda tööle näeme, et suur osa õpilasi loevad peaaegu kõik teosed läbi. Seetõttu on väga oluline, et õpetaja valiks sellised teosed, mis kutsuvad õpilasi lugema. Mida vanemaks õpilane saab, seda kompleksamad teosed talle huvi pakuvad. Nooremates klassides on õpilase lugemisoskus kehvem ning ka teosed peaksid olema lihtsamal keeles ning teises kooliastmes suudavad õpilased ka pikemaid ja

keerukamaid raamatuid läbi lugeda. 3.–5. klassi õpilastele pakuvad huvi müsteeriumid ja seiklusjutud ning vähem valmid ja muinasjutud (Ilves *et al.*, 2020). Valides eakohaseid teoseid, mis pakuvad õpilase huvi, toetab õpetaja ka õpilaste edasise lugemisharjumuse kujunemist (Maanso, 1982).

Põhikooli riiklik õppekava on seadnud õpetajatele teatavad piirangud, mille põhjal saab valida, millist kirjandusteost koolis käsitletakse. Kirjandusteose valimisel tuleb käsitleda teoseid, mis aitavad õpilasel väärtustada päritolu ja kultuurilist kuuluvust, teoste valimisel võib arvestada ka õpilaste huve ja soove (Ainevaldkond „Keel ja ...“, 2014). Päritolu ja kultuurilist kuuluvust aitavad säilitada need raamatud, mida lugesid ka õpilaste emad-isad kui ka vanaemad-vanaisad (Leiger, 2005). Ka õpetajad teadvustavad, et teatud vanemad teosed sisaldavad olulisi väärtushinnanguid ja maailmavaateid, kuid samal ajal märkavad, et õpilaste huvi selliste teoste lugemiseks on väike (Raud, 2018). Õpetajad on üritanud teosed teha noorele põlvkonnale huvitavamaks, vaadates raamatu asemel videoklippe või kõrvutades teoses olevaid probleeme tänapäeva ühiskonnas olevate probleemidega (Raud, 2018).

Nooremas kooliastmes valitakse pigem selliseid teoseid, mis annaksid edasi ka väärtusi (Tamman, 2019; Usin, 2018). Sama oluliseks pidasid õpetajad ka seda, et teos oleks õpilasele eakohane, arendaks sõnavara ja sisu pakuks huvi (Tamman, 2019; Usin, 2018). Nooremas kooliastmes on teoseid kergem valida, kuna põhikooli riiklikus õppekavas ei ole välja toodud, milliseid teemasid või teoseid õpilased peaksid käsitlema. Teisipidi teeb raamatute valikuterohkus ka õige teose leidmise keeruliseks.

Sama oluline kui on leida õige ja sobiv teos, on viis, kuidas loetut kontrollida. Kõige kergem viis, kuidas mõista, kas õpilane on teadmised omandanud, on teha lugemiskontrolli testi kujul. On erinevaid põhjuseid, miks lugemise faktipõhine kontrollimine ei toeta lapse lugemist. Ilukirjanduse lugemise võlu seisneb selles, et raamat võib iga inimese käes saavutada erineva isikliku tähenduse, tegelaste iseloomu ja valikuid tõlgendada läbi enda ootuste ja elukogemuse ning ühte raamatut võib lugeda mitu korda ja ikka iga kord tõlgendada seda erinevalt (Müürsepp, 2017). Kui iga lugeja tajub raamatut erinevalt, siis on keeruline moodustada selliseid faktipõhiseid küsimusi, kus õpilased saaksid kirja panna ühe õige vastuse. Mõnikord võivad õpetajad lugemiskontrolli koostada selliseid pisidetailidele suunavaid küsimusi, millele õpilane ei oska vastata isegi siis, kui ta on raamatu ära lugenud – sellest tekib vastumeelsus lugemise vastu (Vahtramäe, 2018). Kristiine Vahtramäe (2018) kutsub oma arvamuses mõtlema sellele, mida loetud raamatuga saavutada tahetakse ning seejärel mõelda, kuidas selleni jõuda.

Uurimisprobleem seisneb selles, et kui I kooliastmes loevad õpilased hea meelega, siis II kooliastmes lugemishuvi langeb. Sellest tulenevalt on oluline uurida, kuidas hoiab õpetaja tunni ajal ja soovitusliku kirjandusega õpilastes huvi lugemise vastu. Õpilaste huvi lugemise vastu kaob, mida suuremasse klassi ta läheb. Selleks, et mõista, milline roll lugemishuvi languses on õpetajal, on oluline uurida kahte erinevat klassi. Eelnevatest uuringutest on välja tulnud, et I kooliastmes on huvi lugemise vastu suur ning II kooliastmes väiksem. Sellest tulenevalt valiti käesolevasse töösse ka I kooliastmest 3. klassi ja II kooliastmest 5. klassi. Töö eesmärk on välja selgitada meetodid, millega hoiavad 3. ja 5. klasside õpetajad lugemishuvi nii tunni siseselt kui ka soovitusliku kirjandusega. Lähtuvalt uurimiseesmärgist sõnastati neli uurimisküsimust:

- 1) Kuidas kirjeldavad õpetajad õpilaste lugemishuvi?
- 2) Milliseid meetodeid õpetajad kasutavad tunnisiseselt, et hoida lugemishuvi?
- 3) Kuidas kasutab õpetaja soovituslikku kirjandust kui viisi hoida õpilaste lugemishuvi?
- 4) Mille poolest erineb 3. ja 5. klasside õpetajate lugemishuvi hoidmine?

METOODIKA

Valim

Valimi suuruseks on 11 õpetajat, kellest viis õpetab eesti keelt 3. klassis ning kuus õpetajat 5. klassis. Kõik vastanud olid naisõpetajad vanuses 23-67 aastat ning tööstaaž oli alates seitsmest kuust kuni 48 aastani. Valimi tingimus oli, et õpetaja annaks eesti keele tunde kas 3. või 5. klassis, lisatingimusi vanuse või tööstaaži sätestamiseks autor ei teinud. Valimiga võeti ühendust kooli kodulehel oleva e-maili aadressi läbi. Kasutati mugavusvalimit ehk valimi moodustasid õpetajad, kes olid uuritavale kergesti kättesaadavad ning kes olid nõus uuringus osalema (Õunapuu, 2014). Mugavusvalimi põhjal ei saa teha rangeid ja kaugeleulatuvaid üldistusi, sest valimi moodustavad uurijale kergesti kättesaadavad isikud (Rämmer, 2014). Antud töös on mugavusvalim põhjendatud, sest uurimuse eesmärk ei ole teha suuri üldistusi, vaid keskenduda mõningate eesti keele õpetajate lugemishuvi hoidmise viisidele.

Uuringus osalemine oli vabatahtlik. Uuringus osalejate andmed on konfidentsiaalsed, see tähendab seda, et töös ei kajastata vastaja nime ning vastuseid näeb vaid uurimusega seotud isikud ehk uuringu läbiviija ning üks kaaskodeerija. Igal intervjuueeritaval on oma

kood, kus esimene number tähistab õpetatavat klassi ning sellele järgneb õpetaja initsiaal(id). Näiteks õpetaja Mari Mets, kes õpetab 3. klassi kodeeritakse järgmiselt: 3M.

Andmekogumine

Käesoleva magistritöö käigus koguti andmeid kvalitatiivselt. Läbi kvalitatiivse uurimuse on võimalik avastada uusi aspekte ning see annab võimaluse jõuda uuritava nähtuse olemuseni (Õunapuu, 2014). Selline uurimus annab võimaluse mõista väikese valimi maailmavaadet, selle asemel, et kontrollida hüpoteesi paikapidavust suure valimi kaudu (Laherand, 2010). Kvalitatiivse meetodi puhul ollakse huvitatud eelkõige sündmuste detailidest ja tähendusest, mitte sellest, kui palju sündmus kordub, ning see annab ka võimaluse ilmutada varjatud tahke ja anda neile tähendus (Laherand, 2010; Õunapuu, 2014).

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga, mille puhul on olemas intervjuu küsimuste kava (lisa 1), kuid intervjuu käigus võib muuta küsimuste järjekorda ja sõnastust ning küsida ka lisaküsimusi (Õunapuu, 2014). Intervjuu küsimuste koostamisel lähtuti magistritöö uurimisküsimustest. Intervjuu koosnes kolmest osast: sissejuhatus, põhiosa ja lõpetus. Kokku küsiti põhiosas 11 põhiküsimust ja 10 täpsustavat küsimust.

Sissejuhatavas osas küsiti intervjuueeritavate kohta taustinfot (vanus, tööstaaž) ja taustaküsimusi (intervjuueeritava ametivalik ja enda lugemishuvi). Intervjuu põhiosas küsiti küsimusi kahel suurel teemal: õpilaste lugemishuvi ja selle hoidmine tunni ajal ning soovituslik kirjandus. Intervjuu lõpus anti intervjuueeritavale võimalus veel täiendada ja mõtteid jagada antud teema kohta ning tänati intervjuus osalemise eest.

Enne põhiuuringut viidi läbi pilootuuring, et välja selgitada intervjuu võimalikud kitsaskohad ja seejärel veel küsimusi korrigeerida. Pärast pilootuuringut transkribeeriti saadud andmed ning otsustati uurimisküsimusi mitte muuta. Kuna peale pilootuuringut uurimisküsimusi ei muudetud ning intervjuu käigus saadi vastused uurimisküsimustele, otsustati pilootuurimust ka antud töö tulemustes kasutada.

Pärast pilootintervjuud saatis töö autor valimisse sobivatele õpetajatele kirja, kus andis ülevaate magistritöö ja intervjuu eesmärgist ning selgitas konfidentsiaalsust. Õpetajatega, kes olid nõus uuringus osalema, lepiti kokku sobiv aeg ja koht intervjuu tegemiseks. Intervjuu läbiviimisel eelistati näost-näku kohtumisi, kuid oli võimalus kohtuda ka Google.Meets veebikeskkonna kaudu. Interneti teel kohtuti 2 õpetajaga, 9 õpetaja puhul kohtuti intervjuueeritava õpetaja töökohal. Intervjuu läbiviimiseks valiti rahulik ja privaatne keskkond, mis toetas teemasse süvenemist ja intervjuu läbiviimist. Intervjuud kestsid 25-82 minutit,

keskmise intervjuu pikkus oli 44 minutit. Intervjuu alguses tutvustati magistritöö eesmärki. Samuti selgitati konfidentsiaalsust ehk kinnitati, et intervjuu transkriptsiooni näevad vaid magistritööga seotud isikud ning nimed ja töökohad on varjatud. Intervjueeritavatelt küsiti luba vestlus salvestada, millega kõik nõustusid. Samuti korraldati üle võimalus intervjuu igal ajal katkestada ning oma osalus tühistada. Intervjuu lõpus tänati intervjueeritavat aja ja vastuste eest, ning korraldati taas üle, et intervjueeritaval on võimalus igal hetkel oma osalus katkestada ning andmed kustutatakse. Hiljem ei avaldanud ükski intervjueeritav soovi oma osaluse tühistamiseks. Intervjuu lõpus uuriti, kas intervjueeritav soovib lugeda ka transkriptsiooni, kuid ükski osaleja ei soovinud.

Andmeanalüüs

Intervjuud salvestati telefoni salvestusrakendusega ning hiljem transkribeeriti (lisa 2). Transkribeerimisel transkribeeriti viis intervjuud käsitsi ning kuue puhul kasutati veebipõhist kõnetuvastussüsteemi (Alumäe *et al.*, 2018), kuhu saadetud helifail muudeti automaatselt tekstiks. Peale seda tuli automaatselt transkribeeritud helifail üle kuulata ning sisse viia parandused ja korrektuurid, kuna automaatne programm ei olnud piisavalt täpne. Transkriptsiooni käigus asendati nimed eesnime initsiaaliga. Käsitsi kirjutatud transkriptsiooni koostamine võttis aega umbes kolm tundi ja automaatse transkriptsiooni parandamine võttis aega 35-124 minutit, keskmiselt kulus ühe transkriptsiooni parandamiseks üks tund. Transkribeeritud teksti maht on kokku 105 lehekülge. Kõige lühem transkriptsioon on kuus lehekülge, kõige pikem 13 lehekülge ning transkriptsiooni keskmiseks pikkuseks on 9,5 lehekülge. Transkribeerimisel lähtuti sõna-sõnalisest fokuseerimata transkriptsiooni põhimõtetest, mille puhul transkribeeriti kogu vestlus sõna-sõnalt, jättes välja transkriptsioonimärgid, sh üksteisest üle ja vahele rääkimist (Linno, 2020a).

Pärast transkribeerimist hakati andmeid analüüsima kvalitatiivselt. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul ei pöörata tähelepanu analüüsiüksuse kordustele, vaid sisuanalüüsi käigus püütakse saada ülevaade uuritavast tekstist kui tervikust ning keskenduda teksti peamistele ja olulistele tähendustele (Kalmus *et al.*, 2015). Esmalt hakati saadud andmeid kodeerima (lisa 3). Kodeerimine on kvalitatiivse andmeanalüüsi alustegevus, mis võimaldab teksti nii öelda lahti võtta ja erinevaid tekstiosasid mõista, iga oluline tekstiosa märgitakse ära ning nii tekib kood (Linno, 2020b). Kood on silt või märksõna, mida kasutatakse tekstilõikude märkimiseks (Kalmus *et al.*, 2015; Linno, 2020b). Töö kodeerimisel lähtuti induktiivsest analüüsist ehk

koodid, kategooriad ja nende nimed loodi töö analüüsimise ajal ning on tuletatud konkreetsetest andmetest (Kalmus *et al.*, 2015). Andmeid kodeeriti programmiga QCAMap.org (Mayring, 2020). Kodeerimisel märgistati olulised lauseosad või tekstilõigud ning anti neile nimetus ehk kood. Järgmise etapina tuli andmed jaotada kategooriatesse (Kalmus *et al.*, 2015) ehk sarnased koodid jaotati alamkategooriatesse ning hiljem peakategooriatesse. Kodeerimist korrati mitmel korral, et leida juurde olulisi mõtteid, mis esmasel kodeerimisel võisid tähelepanuta jääda. Kodeerimisel kasutati ka kaaskodeerijat, kes kodeeris ühte intervjuud. Kodeeritud tekste võrreldi ning kaaskodeerimise tulemusel lisandus koode juurde. Kategoriseerimise tulemusel tekkis 3 peakategooriat, 10 alamkategooriat (joonis 1) ning erinevaid koode oli kokku 24. Peakategooriad koostati uurimisküsimuste põhjal.

TULEMUSED

Käesoleva magistr töö eesmärk oli välja selgitada meetodid, millega hoiavad 3. ja 5. klasside eesti keele õpetajad õpilaste lugemishuvi. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu ning moodustus kolm peakategooriat (lisa 4).

- 1) Õpilaste lugemise hetkeolukord. Alamkategooriates analüüsiti eraldi õpilaste huvialasid, sh lugemishuvi, õpilaste lugemust, eelistusi ja tuge.
- 2) Lugemine tunni ajal. Selle kategooria alla koondati erinevad lugemistekstid, töö tekstiga ning tunni ajal lugemine.
- 3) Soovituslik kirjandus. Koostati kolm alamkategooriat: raamatute atraktiivseks tegemine, soovituslik kirjandus ja lugemiskontrollid.

Tulemused esitatakse peakategooriate kaupa. Iga kategooria all kõrvutatakse ka 3. ja 5. klasside õpetajaid. Usaldusväarsuse eesmärgil lisatakse tsitaate intervjuudest. Igal intervjuueeritaval on oma kood, kus esimene number tähistab õpetatavat klassi ning sellele järgneb õpetaja initsiaal(id). Näiteks õpetaja Mari Mets, kes õpetab 3. klassi, tema tsitaat esitatakse järgmiselt: 3M. Tsitaadid esitatakse kaldkirjas ning neid on toimetatud, et mõte oleks arusaadavam. Välja jäetud osa asemel kasutatakse ümarsulge, mille keskel on kolm punkti: (...).

Õpilaste lugemise hetkeolukord

Kõik intervjuudes osalenud õpetajad kinnitasid, et raamatute lugemine on väga oluline. Toodi välja mitmeid põhjuseid, miks peaks raamatuid lugema. Keelelise aspektina toodi välja, et läbi lugemise areneb nii õpilase õigekiri, lauseehitus, sõnavara kui ka oskus ennast selgelt ja arusaadavalt väljendada. Peale keeleliste oskuste toodi välja, et raamatute lugemine on oluline ka hingeelu jaoks. Leiti, et peale empaatia arendab lugemine ka kujutlusvõimet, annab võimaluse vaadata maailma teise pilgu läbi ning kogeda erinevaid emotsioone. I kooliastme õpetajad keskendusid lugemise olulisuse juures keelelisele ja kognitiivsele arengule võrdset. Tuues esile sõnavara ja väljendusoskuse arengut kui ka empaatia ja emotsionaalne kasutegur. 5. klasside õpetajad tõid rohkem esile just keelelisi ja eluks olulisi aspekte, mida raamatute lugemine annab, näiteks öeldi, et lugedes paraneb õigekiri ja grammatika, mis on oluline CV koostamise juures ja kirjade kirjutamisel.

5V: Pead hakkama endale CV-d kirjutama ja kui seal on 3 (CV-d) ja üks on kirjavigu täis, et keda siis tööle võetakse.

Nii 3. kui ka 5. klasside õpetajad tajuvad, et õpilaste lugemisoskus ja loetust aru saamine on vähenenud viimase 10-15 aasta jooksul. 3. klasside õpetajad toovad välja, et lugemisoskuse juures valmistab õpilastele raskusi just lugemise tehniline pool ehk sõnade kokku lugemine. Sellest tulenevalt on neil kehvem ka tekstist aru saamine ja teksti jutustamine. 5. klassi õpetajad on märganud, et õpilased loevad pealiskaudselt ja ei saa loetust aru.

3. klasside õpetajad leiavad, et õpilaste lugemishuvi on veidi jäänud väiksemaks, kuid klassides leidub väga palju neid õpilasi, kellele meeldib lugeda. Õpetajad ei ole märganud, et keegi soovitusliku kirjanduse jätkaks lugemata, kuid on neid, kellele lugemine nii hästi ei meeldi. I kooliastme õpetajad tõid välja, et õpilastel on suurem lugemishuvi kui nad saavad lugeda enda jaoks põnevat teost. 5. klassi õpetajad väljendasid suuremat muret õpilaste lugemishuvi üle. Õpetajad küll ütlevad, et on õpilasi, kes loevad raamatuid, kuid on märgata, et huvi lugemise vastu kaob neil kiiresti, neid peab rohkem innustama soovituslikku kirjandust lugema ning vabal ajal raamatute lugeja hulk on väike. Teisipidi on õpetajate sõnul II kooliastme lugejate õpilaste seas juba välja kujunenud kindlad žanrid, mida õpilane isiklikult eelistab ja loeb.

Mõlema klassi õpetajad on märganud samu põhjuseid, mis viivad õpilased raamatutest eemale. Intervjuudest jäi kõlama, et õpilastel ei ole tänapäeval enam aega, et raamatuid lugeda.

5EKR: Väga palju koolivälisest tegevusest, kes käib ratsutamas, kes käib praktiliselt iga päev muusikakoolis, muusikakool kestab õhtul kella seitsmeni sa tuled sealt koju (...) ja siis tekibki, et aa, ma pean kodus õppima ja raamat ka veel.

Õpilased käivad mitmetes huviringides, nt robootika, muusikakool, erinevad spordialad, samuti nõuavad kodutööd õpilaste aega. Nii 3. kui ka 5. klassi õpetajad tõid välja ka tänapäeva nutiajastu – õpilastele meeldib telefonis mängida või kasutada sotsiaalmeedia rakendusi, samuti on võimalus arvutis koos sõpradega mängida. Samuti toodi välja, et kui vanasti hakkas õpilane igavusest raamatuid lugema, siis tänapäeva õpilasel sellist harjumust enam ei ole.

Nii I kui ka II kooliastme õpetajate sõnul pakuvad õpilastele suuremat huvi sellised raamatud, mis on sündmusterohked, nt krimi- ja seiklusjutud või kaasaegsem kirjandus.

5EKÜ: Lapsed ise saaksid valida, kuna uue kirjanduse pealetulemine on niivõrd intensiivne (...) siis mulle tundub, et need raamatu pakuvad vist ikka lastele rohkem huvi, mida nad saavad ise valida. Ja mida nad saavad ise, pigem on kaasaegsem kirjandus, just selle keelekasutuse poolest, on neile ka arusaadavam.

Õpilased eelistavad uuemat kirjandust, kuid suurt huvi pakuvad ka klassikud nagu näiteks A. Lindgren. Mõlema klassi õpetajad on märganud, et vähem huvitab õpilasi muinasjutud ja luuleraamatud. Kuid igas klassis on mõni õpilane, kes on huvitatud spetsiifilisest valdkonnast ning on selles pädev. Näiteks võib klassis olla õpilane, kes huvitub luuletustest või kes huvitub teaduskirjandusest. 5. klassi õpetajad tõid välja, et õpilastel võib olla ka huvi kindla inimese elulooraamatu vastu, sageli on tegu õpilase iidoliga, näiteks mõni popstaar või sportlane.

3. kui ka 5. klassi õpetajad kasutavad lugemise huvitavamaks muutmiseks samu meetodeid. Erinevuseks on see, et 3. klassides on õpetajad kujundanud klassi lugemisnurki, kus õpilased saavad vahetunnis raamatuid lugeda. Nii 3. kui ka 5. klassi õpetajad võtavad tunni ajal teoseid kaasa, jutustavad raamatute sisust, vaadatakse koos filmi, samuti kutsutakse kooli autoreid. Mõlema klassi õpetajad kasutavad motiveerimiseks ka visuaalseid vahendeid.

Selle jaoks pannakse seina peale erineva kujundusega loetud raamatute pealkirjad. Näiteks 5. klassi õpetaja on kirjeldanud raamatupuud, kus iga lehe peale on õpilane kirjutanud loetud raamatu pealkirja ja pannud teosele ka hinnangu. 3. klasside õpetajad sageli saavad seinale panna nimelised meisterdused, kus õpilased saavad vaadata, milliseid ja kui palju teoseid on kaaslased lugenud. Näiteks kirjeldas üks õpetaja öökulli, kus iga öökulli sulg tähistab loetud raamatut ning öökulli peale on kirjutatud õpilase nimi. Selleks, et õpilased mingit kindlat raamatut valiksid, on õpetajad kirjeldanud ka enda isiklikku suhet selle teosega, nt on välja toodud, et tegemist on lapsepõlve lemmikraamatuga või räägitakse enda lugemiskogemusest just selle kindla teosega.

5M: Et nimekirjas oli neil raamat „Kadri”, siis ma rääkisin küll juurde, et see oli kunagi minu lemmikraamat, et ma olen seda ikka mitmeid kordi lugenud.

3. klasside õpetajad on välja toonud ka koostöö raamatukoguga – klassiga koos käiakse raamatukogus ning raamatukogu on korraldanud ka erinevaid tunde, kus tutvustatakse uuemat kirjandust. Intervjuudest jääb kõlama, et nii 3. kui ka 5. klasside õpetajad on veendunud, et väga suurel määral mõjutab õpilaste lugemishuvi kodu. Kui õpilasel on kodus vanemad, kes ka raamatuid loevad, siis on ka õpilane suurema lugevusega. Õpetajad tunnevad, et isegi kui nemad tegelevad koolis palju raamatutega, siis koduse toe puududes ei suuda nemad üksi last raamatuteni viia.

3I: Lapsevanema selline suhtumine, (...), et mõnikord on vaja niimoodi jalust ära saada. Et kes annab selleks nutitelefoni pihku, aga kes ütleb, et mine lugema.

Lugemine tunni ajal

Mõlema klassi õpetajad ütlevad, et kõige sagedamini loevad nad just õpikutekste, kuid vahepeal loetakse tunni ajal ka raamatut. 3. klasside õpetajad tõid eraldi välja lugemishommikud – iga õpilane võtab oma raamatu kaasa ning loeb seda kas siis terve tunni või osa tunnist. Peale lugemishommikuid mõnikord jutustatakse loetud pala sõbrale või klassi ees, kuid mõnikord pannakse lihtsalt raamat kõrvale ega arutata loetut. 5. klassi õpetajate sõnul ei ole neil nii palju aega, et teha lugemistundi regulaarselt, kuid vahepeal võetakse ka tervikteos tundi ja käsitletakse koos. Kui 3. klassis võib see raamat olla vabalt valitud, siis 5. klassis loetakse koos sellist teost, mis on samal ajal ka soovituslik kirjandus. Mõlema klassi

õpetajad ütlesid, et loevad siiski igas tunnis või peaaegu igas tunnis – mõnikord jäetakse 5. klassis õpikupala kodus lugeda, sest tegemist on pika palaga. Peale kodust pala lugemist kontrollitakse seda ka väikeste testidega.

5EKR: Tulen klassi, ütlen, vaata üle, annan sisukontrolli, viis küsimust (...) sellised, kus on kohe aru saada, kas oskab või ei oska. Esimest korda läheb kehvasti, järgmine kord loeb läbi.

Enne õpiku pala lugemist tehakse mõlemas klassis huvi tekitavaid ülesandeid. Näiteks lastakse õpilastel pealkirja või illustratsioonide põhjal ennustada, millest palas juttu tuleb. Arutletakse, mida teema kohta teatakse enne kui pala lugema hakatakse. Samuti vaadatakse katkendeid pala kohta. Mõnikord teevad õpetajad ka veebikeskkonnas mängu (nt Kahoot! või Quizzez) või tutvutakse autoriga.

5A: Vahest ennustame enne, noh, et mis sealt võiks tulla.

Õpikuteksti loetakse 5. klassis pigem vaikselt omaette, kuid vahepeal ka üle klassi ning mõnikord loeb ka õpetaja mingi osa. 3. klassides on sagedasem just üle klassi lugemine ja õpetaja ettelugemine, kuid vahel loetakse ka vaikselt. Üle klassi lugedes kasutavad 5. klasside õpetajad pigem häid lugejaid, kes suudaksid soravalt pikemat osa lugeda. 3. klassis loetakse palasid sageli lausekaupa või lõigukaupa, vahepeal lastakse ka soravamal lugejal lugeda kauem. Mõni 3. klassi õpetaja laseb õpilastel lugeda pala ka gruppides. 3. klassides keskendutakse ka lugemise ajal intonatsioonile ja ilmekale lugemisele.

3Ü: Lasen lihtsalt puht (...) tehniliselt niimoodi lugeda, et lause kaupa.

Mõlema klassi õpetajate sõnul arutavad nad peale pala lugemist selle sisu üle. Mõnikord koostatakse ise küsimusi ja küsitakse neid kaaslastelt. Kui loetud pala jääb kodus jutustada, siis koostatakse ka kavapunkte ja mõistekaarte, mis aitaks õpilast jutustamisel. Kui tegemist on katkendiga lavastusest, siis seda ka lavastatakse.

3K: Ongi selline näitemäng, et ega nad ei jõua palju ette valmistada, et kümme, kümme minutit on aega, eks ju, ja noh, kes kuidas jõuab, eks see joon on meil siis see lava

eesriidejoon siin eks, siis pealtvaatajad tulevad kõik siia poole ja siis on selline väike teatrilavastus, aga nad ise on väga õnnelikud.

Õpetajad koostavad vahepeal ka ise töölehti, mida peale lugemist täita. 3. klassides lastakse sagedamini loetud pala joonistada või seotakse loetud pala ka grammatikaõppimisse, näiteks otsitakse erinevaid sõnaliike või reeglile vastavaid sõnu. 5. klassis lastakse mõnikord sarnasel teemal teha ka PowerPoint esitlus või plakat. Keerulisemate tekstide puhul vastatakse õpiku lõpus olevatele küsimustele kirjalikult ja räägitakse üle ka keerulisemad sõnad. Võimaluse korral kõrvutatakse erinevaid teoseid või videot ja katkendit omavahel.

5EKR: Näiteks Kreutzwald kirjutab siin neid muistendeid, eksju. Ja siis sama, näiteks Marie Under on teinud Kreutzwaldi „Porkuni preili”, on teinud ballaadi, (...) siis saab kõrvutada ballaadi ja muistendit.

3. klasside õpetajad leiavad, et õpikutekstid on jõukohased ning mitmekesised. Sageli on õpiku ülesehitus selline, et pala käsitletakse terve nädal. Enamasti loetakse iga pala nädala jooksul läbi. Peale õpikus oleva teksti toovad õpetajad mõnikord sama teose kooli ning sealt loetakse veel edasi. Mõnikord toovad õpetajad tundi ka luuleraamatuid, kui käsitletakse just seda luuletajat. Samas 5. klasside õpetajate sõnul on ka tekstid mitmekesised, kuid mõni pala võib olla õpilastele liiga raske lugemine. Samuti on palad mahult suured, mistõttu ei käsitleta kõiki õpikus olevaid tekste. 5. klassi õpikud on üles ehitatud teemade kaupa, mis annab õpetajale valikuvabaduse – sageli otsivad õpetajad muid tekste, mis oleksid samas žanris ning kasutavad neid õpiku asemel või käsitletakse tunni ajal ka uuemaid meediatekste.

5MA: Kui neid (...) ikkagi järjest on väga palju, just mingisuguse muinasjuturaamatu katkendeid, siis noh, ei ole mõtet kõiki lugeda. Et pigem sellised põnevamad ja asjakohasemad.

Soovituslik lugemine

Mõlema klassi õpetajad leiavad, et üks viis toetada õpilaste lugemishuvi on läbi soovitusliku kirjanduse. Selleks, et lugemishuvi püsiks on 3. klasside õpetajad teinud küll klassile soovitusliku kirjanduse loendi, kuid lasevad õpilastel ise otsustada, kas soovituslik raamat on nimekirjast või ei ole. Nimekirja koostamiseks on kasutatud õpikus esinevaid raamatuid, kuid

on tehtud ka koostööd kohaliku raamatukoguga, kes teeb täpse ülevaate uutest ja huvitavatest eakohastest raamatutest.

3H: Ma arvan, et see raamatukoguga koostööd teha on päris hea variant. Et noh nemad ju teavad, et mis need populaarsemad on ja huvitavamad on.

3. klasside õpetaja sõnul loetakse mõnikord ühte kindlat raamatut või autorit kõik koos või peab kindlast valikust ühe sobiva valima, et õpilased tutvuksid ka raamatuklassikaga. Aasta jooksul annavad 3. klasside õpetajad läbi lugeda ühe raamatu trimestri või veerandi jooksul, st 3-4 raamatut õppeaastas.

5. klasside õpetajad olid soovitusliku kirjanduse lahendanud teistsuguselt. Sarnaselt 3. klasside õpetajatega on ka nemad teinud soovitusliku kirjanduse loetelu. Nimekirjas on lähtunud õpikus esinevatest raamatutest või on jälgitud samu žanreid ja/või autoreid. Õpilane saab valida vastava žanri või autori raamatu kas soovituslikust nimekirjast või saab kriteeriumile vastava raamatu ka ise leida. Näiteks peab õpilane läbi lugema ühe õuduskirjanduse teose või Vaiksoo raamatu. Mõni 5. klassi õpetaja on koostanud õpilastele soovitusliku kirjanduse loetelu ning õpilane peab just sellest nimekirjast valima mingi osa raamatuid, mida ta läbi loeb ning mingi osa raamatuid saab täitsa ise valida. Raamatute arv sõltub suuresti õpetajast. Mõni laseb õpilastel lugeda 4 raamatut, kuid lastakse lugeda ka 6-7 raamatut õppeaasta jooksul.

5V: Mul on nagu 4 raamatut, siit nimekirjast on 2 raamatut (...), 2 raamatut on tal vabal valikul.

Mõlema klassi õpetajad on veendunud, et õpilased valivad raamatut ka paksuse järgi, mistõttu on oluline ka sellele tähelepanu pöörata. 3. klassi õpetajad ei ole andnud õpilastele ette raamatu mahtu, mõnikord on innustatud head lugejat valima paksemat raamatut, kuid paarikümne leheküljelise raamatuga enamasti ka ei lubata piirduda. 5. klassi õpetajad on vabalt valitud teostele sätestanud ka lehekülje piiri, mis jääb vahemikku 150-200lk. 3. klasside õpetajad pelgavad, et lehekülje arvu määramisega kaob õpilastel üldse lugemishuvi ära, siis 5. klasside õpetajad põhjendavad, et 150-200lk raamat peaks olema 5. klassile jõukohane.

3Ü: Et ma ütlen, et ärge päris vanniraamatuga tulge, mõni võtab seal suurte trükitähtedega, eks ju. See ei ole võrdne. No et sellist raamatut ei saa, mis ta võib-olla kümne minutiga läbi loeb.

Nii 3. kui ka 5. klasside õpetajad annavad raamatute läbi lugemiseks kindla tähtaja. Sageli pannakse sobivad kuupäevad paika juba aasta alguses või 5. klassides kui valitakse žanri- ja autoripõhiselt, siis antakse kuupäev sel hetkel, kui hakatakse teemat käsitlema. 3. klassides lasevad õpetajad sageli loetud raamatut klassile tutvustada. Tutvustamist tehakse klassi ees või gruppides. Sageli antakse õpilasele ka valik klassi ette mitte minna - sellisel juhul koostab õpetaja selle raamatu kohta väikese lugemiskontrolli või saab õpilane ka ainult õpetajale jutustada.

3KP: Ma olen teinud niimoodi, et rühmades, alguses vaata nad ei jaksa 24 last ju kuulata. Ja siis me selekteerime, et teeme tavaliselt 4-5sed rühmad, et igaüks tutvustab oma raamatut, sealt nad valivad välja ühe põnevama, et see läheb veel edasi ja siis lõpuks on 3 klassi kõige põnevamat raamatut tulevad klassile tutvustama. Ja sealt saavad nad küll ideid, et küsivad, et aa, et kas ma tohin laenata või et kas see raamatukogus ka see on, et õpetaja vaata, kas see raamat on raamatukogus olemas.. Et et et ikkagi tead see lapselt-lapsele toetab väga hästi.

Loetud raamatute kontrollimise viis on nii 3. kui ka 5. klassis sarnane, kuid varieerub suuresti raamatutest, mida loetakse. Kui tegemist on vabalt valitud raamatuga, siis nii 3. kui ka 5. klassis lastakse raamatut kaaslastele tutvustada klassi ees. Õpetajad loodavad, et kui nad lasevad kaaslastel raamatut tutvustada, siis läbi selle suudab üks õpilane oma eakaaslasi motiveerida ka seda teost lugema. 5. klassi õpetajate seas on ka neid õpetajaid, kes lasevad loetud raamatut klassi ees tutvustada, eriti kui tegemist on vabalt valitud teosega. 3. klassis kui õpilane ei soovi tulla jutustama, siis tal on võimalik teha ka sisukontrolli. Sisukontrollis küsitakse raamatust vaid tähtsamaid ja suuremaid sündusi ning tegelasi ja nende tunnuseid. Sisukontrolli tehakse rohkem 5. klassis, näiteks kui teos valitud kindla kriteeriumi alusel või kui tegemist on ühise raamatu lugemisega. 5. klassi sisukontrollis lastakse õpilastel omavahel kõrvutada erinevaid tegelasi ja sündmustikku, tuua paralleeli tänapäevaga, samuti peavad õpilased tegelasi iseloomustama ja vahel ka kujutlema ennast mingi tegelasena või mingis sündmuses.

5M: Kes oli peategelane ja kuidas ta teistest eristus, et nad analüüsiksid seda raamatut natuke põhjalikumalt.

5. klassis kui tegemist on žanripõhise raamatuga, siis seotakse sisukontroll ka eelnevalt õpitud teadmistega, näiteks peab õpilane loetud muinasjutust nimetama erinevaid muinasjutu tunnuseid. Kirjalike testide puhul lasevad nii 3. kui ka 5. klasside õpetajad kasutada ka teost. Sisukontrollis kasutakse küsimusi, mis toetavad raamatust aru saamist ja suunavad seda analüüsima. Õpetajad keskenduvad küsimusi koostades sellele, et küsimused oleksid kõigile jõukohased – kui õpilane on teose läbi lugenud, siis saab ta ka sisukontrolliga hakkama.

3KP: Ja ma olen seda testi teinud ikkagi nii, et tal on see raamat ees. Et tal on võimalus vaadata, sellepärast, et muidu nad, ta vaata kui ta, ja ma ei ole teinud seda testi niimoodi kunagi, et kellelgi oleks võimalik see läbi kukkuda. Sest kui ta loeb raamatu läbi ja ta teab, et äkki ma saan selle eest 2 ja siis see lugemine on hoopis nagu teise maistega. Aga kui tal on juba nagu turvatunne, et ma saan igal juhul selle tehtud, siis ma ei ole nagu märganud, et nad väga seda testi kardaksid.

3. klasside õpetajad lasevad loetud raamatu kohta täita ka lugemispäevikut, kus õpilased kirjutavad vabas vormis raamatu andmed (pealkiri, autor), tutvustavad tegelasi, kirjutavad paarilausealise sisukokkuvõtte ja joonistavad ka pildi. Küsitakse ka õpilase arvamust raamatu kohta või lemmikut kohta, tegelast või sündmust. Lugemispäeviku lehte täidetakse kodus. Ka 5. klassis on õpetaja lasknud täita lugemispäeviku lehte. Lugemispäeviku vorm on sarnane 3. klassi omaga – õpilased peavad kirjutama raamatu andmed, tegelasi tutvustama, kirjutama pikema sisukokkuvõtte, lisaks toovad esile raamatu mõtte. Mõne 5. klassi õpetaja jaoks on ainult lugemispäeviku leht piisav ning muud raamatu kontrollimise viisi ei ole.

ARUTELU

Käesoleva magistr töö eesmärk on välja selgitada meetodid, millega hoiavad 3. ja 5. klasside eesti keele õpetajad õpilaste lugemishuvi. Eesmärgist lähtuvalt püstitati neli uurimisküsimust.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, milliseks hindavad õpetajad õpilaste lugemishuvi. Mida parem lugeja on õpilane, seda suuremat huvi ta raamatute vastu üles näitab. Seetõttu oli oluline uurida ka õpetaja hoiakuid ja mõtteid seoses õpilaste lugemisoskusega. Uurides õpetajalt, miks on lugemine oluline, tõid 3. klasside õpetajad esile

erinevaid emotsionaalseid ja ka keelelisi kasutegureid, kuid 5. klasside õpetajad keskendusid pigem keelelisele poolele. Erinevus klasside õpetajate vahel võib tuleneda sellest, et I kooliastmes on õpilastel üks õpetaja, kes arendab neid igas valdkonnas, kuid 5. klassis on enamasti iga aineõpetaja eraldi, mistõttu keskendub eesti keele õpetaja tundi andes rohkem tunnist saadavatele keelelistele väärtustele. Sarnase tulemuse on saanud ka Poom-Valickis ja Löffström (2014), kus uuriti aineõpetajate ja klassiõpetajate kirjeldusi ideaalse õpetaja kohta ning leiti, et aineõpetaja kirjeldas ideaalset õpetajat aine ja aine õpetamisega seotud aspektidest ning klassiõpetajad keskendusid pigem õppeprotsessile ja suhetele õpilastega. See tähendab seda, et 3. klassi õpetajad tunnevad, et nende ülesanne lisaks aine edasi andmisele on ka õpilaste vaimne ja sotsiaalne arendamine. Samas kus 5. klasside õpetajad usuvad, et õpilased on juba omandanud sotsiaalsete suhete baasoskused.

Nii 3. kui ka 5. klasside õpetajad tajuvad, et õpilaste lugemisoskus ja loetust aru saamine on vähenenud viimase 10-15 aasta jooksul. Kui võrrelda omavahel 2009 ja 2018 PISA testide tulemusi, siis seal on välja toodud, et õpilaste lugemus ei ole aastatega muutunud (Tire *et al.*, 2019). Samuti näitavad testi tulemused, et õpilaste funktsionaalne lugemisoskus on aastatega isegi paranenud 22 punkti võrra (Tire *et al.*, 2019). Erinevus võib tuleneda sellest, et õpetajad on õpilastega vahetus kontaktis ja märkavad aja jooksul tulenevaid muutusi ning on võimelised kohe sekkuma. See tähendab seda, et kui õpetajad märkavad, et lugemisoskus on langenud, siis kohandavad nad õpitava materjali ümber, et seda rohkem harjutada, mistõttu on õpilased suutelised tegema teste isegi paremini. Lisaks töötab õpetaja õpilastega koos igapäevaselt ning seetõttu on suutelised väikeseid muutuseid juba varakult avastama.

3. klasside õpetajad tajuvad, et klassis on küll õpilasi, kes ei loe raamatuid nii meelsasti, kuid on üldiselt rahul õpilaste lugemishuviga. 5. klasside õpetajad ilmutavad suuremat muret, nähakse, et kuigi klassis on õpilasi, kes loevad huviga, siis üldiselt kaob see huvi kiiresti, õpilasi peab pidevalt innustama ja motiveerima. Sarnast klassidevahelist lugemise langust kinnitavad ka erinevad uurimused õpilaste lugemishuvi kohta (Awais & Ameen, 2013; Biyik *et al.*, 2017; Puksand, 2011). Mõlema klassi õpetajad leidsid, et õpilastel ei ole tänapäeval enam nii palju aega, et lugeda, sest pidevalt käiakse erinevates huviringides. Vahemikus 2015-2020 on 10-14 aastaste seas huvikoolis käimine tõusnud 40% (Eesti Statistika andmebaas, 2021). 21. sajandil on tööturule oodatud inimene, kellel on laiad teadmised ja oskused erinevates valdkondades. See innustab lapsi käima mitmetes erinevates trennides ja võistlustel ning ennast pidevalt arendama.

Nii I kui ka II kooliastme õpetajate sõnul pakuvad õpilastele suuremat huvi sellised raamatud, mis on sündmusterohked, nt krimi- ja seiklusjutud. Raamatu lugemisel on oluline, et õpilane seda ka naudiks (Birkets 2013). Ilves jt (2020) on leidnud, et 3.-5. klassi õpilased ongi rohkem huvitatud just müsteeriumist ja seiklusjuttudest ning muinasjutte ja valme loevad nad vähem. Õpetajana on kergem toetada õpilaste lugemishuvi, kui on teada, mida neile meeldib lugeda. Vähem meeldivamaid žanreid saab meeldivamaks muuta, kui neid käsitleda ka koolis. Selleks, et lugemishuvi hoida, toovad õpetajad raamatuid kooli kaasa, samuti vaadatakse koos filme. Selline raamatute klassiruumi toomine kindlasti toetab õpilaste lugemishuvi. Juba raamaturiigi olemasolu on midagi, mis toetab õpilaste lugemishuvi (Reitel-Høyer, 2020). Õpilased võivad tutvuda selliste raamatutega, millega nad ise kokku ei puutuks. Samuti võib õpetaja raamatu tutvustus tunduda õpilastele nii põnev, et tal tekib kohe tahtmine ise raamat läbi lugeda. Õpetajad tõid olulise aspektina välja ka koostöö koduga. Ka lapsevanemad motiveerivad õpilasi lugema (Sieberk, 2020). Kui kodus loetakse raamatuid ja neid soovitatakse ka lapsele, siis õpilane võtab meelsamini raamatu kätte ja loeb seda. Kuid tänapäeval on vähenenud ka nende lapsevanemate hulk, kes loevad raamatuid (Vallik, 2006). Õpilased ei näe, et kodus loetakse raamatuid, mis võib tekitada neid tunde, et miks nemad peavad. Samas kui õpilased näevad, et ka tema vanemad loevad meelsasti, siis võtab ka tema suurema huviga raamatu kätte.

Teise uurimisküsimusega sooviti leida, milliseid lugemishuvi suurendavaid tegevusi kasutavad õpetajad tunni ajal. Õpetajate sõnul loetakse tekste peaaegu iga tund, mõnikord loeb õpetaja ette, mõnikord loeb klass koos või õpilased iseseisvalt. Selline pala mitmel viisil lugemine aitab hoida õpilastes lugemishuvi. Aeglasem lugeja tunneb, et koos klassiga lugedes või õpetajat kuulates, saab ka tema keskenduda palas olevale mõttele. Kuulates kedagi teksti ette lugemas, tekib ka aeglasemal lugejal huvi lugemise vastu (Jacobs *et al.*, 2000). Õpilane ei pea sel juhul nägema ise vaeva, et sõnu kokku lugeda, vaid saabki keskenduda sisule, mis võib talle huvi pakkuda.

Enne lugema asumist uurivad õpetajad koos õpilastega teksti juures olevaid pilte, ennustavad, arutletakse teema üle ja võimalusel vaadatakse filmikatkendeid. Selleks, et õpilased suudaksid lugemisele keskenduda on väga hea kasutada eeltegevusi (Pressley & Gaskins, 2006). Sellised eeltegevused panevad õpilasi huvi tundma pala vastu, mida hakatakse tunnis käsitlema. Illustratsioonid vaadates, saavad õpilased ette kujutada, millest juttu tuleb ning see tekitab soovi seda teksti lugeda. Kui arutleda teema üle, siis see aitab õpilastel leida tekstist olulist informatsiooni ja keskenduda loetule. Samuti arutletakse ka keeruliste sõnade üle. Selline sõnade tutvustamine aitab kaasa teksti mõistmisele (Ndebele,

2003). Õpilaste sõnavara on erineval tasemel ning selleks, et iga õpilasel oleks võrdne võimalus hiljem kaasa rääkida on oluline keerulisemad sõnad koos üle selgitada. Sel moel saab õpilane teksti lugedes keskenduda sisule ega pea mõtlema sõnade tähenduse üle.

Teksti loetakse vahepeal koos õpilastega, vahepeal lastakse õpilastel lugeda individuaalselt. Õpilastega koos lugemine parandab õpilase teksti mõismist, sõnavara ja tekitab huvi lugemise vastu (Arzamastseva, 2002; Price, 2009; Reitel-Høyer, 2020). Koos lugedes saab õpilane kohe öelda, kui ta mõne sõna tähendust ei tea, see aitab tal keskenduda teksti mõttele. Iseseisvalt võib mõnikord mõne sõna tähendus jääda arusaamatuks ning õpilane ei pruugi tekstist enam nii hästi aru saada.

Peale lugemist kõige enam arutletakse loetu üle. Arutlemine on hea viis viia õpilaste tähelepanu olulisele ja võtta loetu kokku (Kücükoglu, 2013; Pressley & Gaskins, 2006). Pala ümber jutustades ja kokku võttes saab kindlustada, et õpilased on loetust saanud samamoodi aru. Samuti aitab see nõrgemaid lugejaid, kelle jaoks on keeruline loetud teksti meelde jätta. Õpetaja saab küsida selliseid küsimusi, mis paneks õpilased mõtlema jutus olnud olulise info peale. See aitab õpilastel loetut lahti mõtestada ja sellest paremini aru saada. Õpetajate sõnul tehakse peale pala lugemist mõnikord ka kavapunkte või täidetakse töölehti, mis on tekstiga seotud. Selline töö tekstiga annab õpilasele võimaluse loetud pala tõlgendada endale sobival viisil. Samuti saab õpetaja ülesandeid koostades juhtida õpilaste tähelepanu olulisele. Selleks, et õpilased hakkaksid ise otsima olulist infot tekstist, on vaja neid alguses rohkem suunata (Almasi & McKeown, 1996). Hiljem suudavad õpilased ennast paremini juhtida, kuna hakkavad aru saama, mis on jutus oluline ning milline asi on väheoluline. Kuid ilma suunamiseta ei pruugi õpilased ise jõuda teadmiseni, kuidas leida tekstist olulist infot.

Kolmanda uurimisküsimusega taheti teha kindlaks, milline roll on soovituslikul kirjandusel lugemishuvi hoidjana. Soovituslik kirjandus on lugemishuvi aspektist oluline, sest läbi soovitusliku kirjanduse on võimalik õpilasi meelitada raamatute juurde ja samal ajal neid raamatutest kaugemale viia. 3. klasside õpetajad on küll koostanud soovitusliku kirjanduse loendi, kuid on teinud selle kasutamise õpilastele vabaks - õpilane ei pea sealt teost valima. 5. klasside õpetajad on soovitusliku kirjanduse loendisse pannud teoseid, millest osa õpilased peavad läbi töötama, kuid on andnud ka vabaduse osa raamatuid ise valida. Kui õpilane saab ise valida, millist teost ta soovib lugeda, siis loeb ta seda parema meelega (Müürsepp, 2017). Õpilasele meeldib ise valida, sest siis ta tunneb enesel ka vastutust. Kui ta on ise valinud endale mingi raamatu, siis on ta ise pannud endale kohustuse see ka läbi lugeda. Samuti saab õpilane leida just sellise raamatu, mida talle meeldib lugeda. See tähendab seda, et kui õpilane

tunneb, et ta on osa sellest protsessist ning see raamat ei ole talle peale surutud, siis on ta ka rohkem motiveeritud seda raamatut ka läbi lugema.

Õpetajad on raamatute läbimiseks paika pannud ka kindlad ajad, millal peab raamatut vastama. Kindla kuupäeva esitamine võib õpilastes tekitada frustratsiooni lugemise vastu (Šmutov, 2010). Samas on õpetajad öelnud, et kuupäevad tavaliselt lepatakse kokku juba aasta alguses, mis annab õpilastele võimaluse oma aega planeerida. Õpilastel on kindlasti vaja mingisugust raamistikku kuupäevade näol, et nad oskaksid enda lugemist reguleerida. Ilma kuupäevadeta võib juhtuda, et õpilane peab aasta lõpus lugema mitu raamatut. Seega on oluline leida see tasakaal, et kuupäevad oleks õpilastele teada, kuid piisava varuga, et õpilastel ei tekiks tunnet, et nad peavad liiga kiiresti raamatut läbi lugema.

Selleks, et õpilaste huvi lugemise ja raamatute vastu püsiks, on oluline ka pöörata tähelepanu loetud raamatu kontrollimise viisile. Õpetajate sõnul lasevad nad loetud raamatuid klassi ees tutvustada, soovijad saavad teha ka kirjalikke teste ja täita lugemispäevikut. Klassi ees kaaslastele tutvustamine on viis, mis aitab viia väga paljud raamatud õpilaseni. Õpilane saab kuulata kaaslast ja otsustada kaasalse jutu põhjal, kas ta soovib seda raamatut lugeda. See on kiire viis, kuidas viia erinevates žanrites olevad raamatud õpilaseni. Mõnel juhul kontrollitakse raamatuid ainult kirjalike testidega, kus küsitakse raamatut analüüsivaid küsimusi, mis on seotud teooriaga. Küsimusi on oluline koostada nii, et õpilane oskaks neile vastata, kui ta on teose läbi lugenud (Vahtramäe, 2018). Pisisidetailidele keskenduvad küsimused võivad õpilase jaoks ära rikkuda lugemisrõõmu, sest ta tunneb, et kuigi on raamatu läbi lugenud, siis ta ikka ei saa sisukontrolliga hakkama.

Ilukirjandust on võimalik tõlgendada mitmel erineval viisil, mistõttu ongi oluline raamatut kirjalikult kontrollides koostada selliseid küsimusi, mis annaks õpilasele võimaluse enda mõtteid vabalt väljendada (Müürsepp, 2017). Kirjalike testide puhul on oluline, et õpilane tunneks, et ta on raamatust saanud õigesti aru ja et ta saaks enda mõtteid ka analüüsida. See aitab õpilasel raamatust veel paremini aru saada ning tekitab ka huvi lugemise vastu. Kui siduda lugemiskontrolliga veel eelnevalt õpitud teadmised, siis õpib õpilane raamatut ka analüüsima ja mõistma, millised teosed on need, mis talle huvi pakuvad. Õpetajad on öelnud, et nende jaoks ei ole lugemiskontrolli mõte lasta õpilasel raamatu sisu detailselt ümber kirjutada, vaid just suunata neid raamatu üle mõtlema ja analüüsima loetut. Õpilasele meeldib enda arvamusi väljendada ning kui ta saab lugemiskontrollis rahulikult kirjutada, kuidas ta raamatust aru sai, siis see toetab tema lugemishuvi.

Neljanda uurimisküsimusega sooviti võrrelda, mille poolest erineb 3. ja 5. klassi õpetaja lugemishuvi hoidmine. Kuna lugemishuvi kaob just II kooliastmes, siis on oluline

mõista, millised lugemisega seotud muutused leiavad aset selle aja jooksul. Mõlema klassi õpetajad kasutavad enne lugema asumist ja peale lugema asumist erinevaid meetodeid, siin ei olnud erinevusi. Lugemisele eelnevad tegevused aitavad õpilasel tekstile paremini keskenduda (Pressley & Gaskins, 2006). Sellised eelnevad tegevused aitavad õpilasel keskenduda tekstile ja tunnil ning unustada eelmistes tundides õpitu või vahetunnis kogetu. Kui õpilane saab enda tähelepanu pöörata teemale, mida tunnis hakatakse käsitlema, siis suudab ta kaasa mõelda ning seeläbi ka mõista uut õpitavat materjali paremini.

Kui võrrelda omavahel tunni ajal lugemist, siis 3. klassis loetakse tunni ajal rohkem ning peale seda analüüsitakse, siis 5. klasside õpetajad on öeldnud, et tekstid, mis on õpikus, on väga mahukad, mistõttu võtaks koolis palade lugemine suurema osa ajast ning siis ei jääks aega, et teksti analüüsida. Teksti lugemisel on väga oluline ka hilisem teksti analüüsimine (Mar *et al.*, 2011). On hea, et 5. klasside õpetajad tajuvad, et selleks, et loetud tekst ka õpilasteni jõuaks, on oluline, et nad juba varem iseseisvalt selle läbi loeks. Tunni ajal võib keerulise teksti lugemine olla pinnapealsem ning aeglasemad õpilased ei jõua etteantud ajaga teksti läbi lugeda. Õpilane on saanud kodus tekstile keskenduda ja on selle juba iseseisvalt läbi töötanud. See annab õpetajatele võimaluse tunni ajal keskenduda just analüüsi oskuse arendamisele. Katkendit analüüsides jõuab selle tähendus paremini õpilaseni ning see tekitab ka huvi lugeda. 3. klassis on lugemispalad piisavalt lühikesed, et tunni ajal on aega need koos läbi lugeda, arendada sellega lugemisoskust, ning siis veel koos analüüsida. See tagab ka selle, et õpilastel on loetud pala selgelt meeles ning õpetaja saab veenduda, et õpilased mõtlevad kaasa.

Suurim erinevus lugemishuvi toetamisel 3. ja 5. klasside õpetajate vahel ilmneb soovitusliku kirjanduse valikul. 3. klassis saavad õpilased sageli ise otsustada, milliseid teoseid nad soovivad lugeda. Õpilane saab valida endale raamatu, mis talle pakub huvi ning mis on tema jaoks sobivalt kirjutatud. Õpilaste lugemus ja huvid on erinevad ning selline ise soovitusliku kirjanduse valimine annab õpilasele võimaluse ise leida endale eakohane teos. 5. klassis on soovituslikul kirjandusel siiski mingid kriteeriumid – kas siis kindel autor või žanr. 5. klassis saab õpilane vaid mõne üksiku teose valida täiesti enda järgi. Õpetajate sõnul on nad osa raamatuid teinud kohustuslikuks, kuna tegemist on klassikaga, mida õpilased peaksid tundma. II kooliastmes on riikliku õppekavaga määratletud, et õpilane peab õppeaasta lõpuks olema läbi lugenud ka selliseid teoseid, mis aitavad väärtustada kultuurilist kuuluvust ja päritolu (Ainevaldkond „Keel ja ...“, 2014). Kultuurilist kuuluvust ja päritolu aitavadki väärtustada sellised raamatud, mida on õpilaste emad-isad ja vanaemad-vanaisad lugenud (Leiger, 2005). Seega on loomulik, et 5. klassis peavad õpilased lugema ka vanemaid teoseid,

mis aitavad neil mõista maailma enda ümber just teise nurga alt. Õpetajad on üritanud teha raamatuid huvitavamaks läbi katkendite vaatamise või erinevate teoste kõrvutamise. Läbi katkendite ja kõrvutamise suudab õpilane raamatut paremini mõista. Raamatuklassikad on kirjutatud vanaaegses keeles, seal kasutatakse iganenud sõnu ning katkendite vaatamine ja raamatute kõrvutamine aitab õpilasel keskenduda mõttele, mida raamatuga sooviti edasi anda. Kui õpilane saab raamatust aru ja oskab näha selle väärtust, siis see aitab hoida huvi lugemise vastu.

Raamatu kontrollimise viisil on nii sarnasusi kui ka erinevusi. Kuigi nii 3. kui ka 5. klassis täidavad õpilased lugemispäeviku lehte, siis väikesed erinevused nende sisu puhul on. 3. klassis tuleb lisaks muudele aspektidele raamatust kirjutada lühikokkuvõte ja ka pilt joonistada. 3. klassi õpilane ei pruugi olla suuteline teost nii põhjalikult analüüsima ning tema saab raamatust kogetut pildiga paremini edasi anda. 3. klassi õpilasel on keerulisem ka oma mõtteid kirjalikult koondada, mistõttu õpetajad lasevad loetud raamatut lisaks lugemispäevikule ka klassi ees teisele tutvustada. Õpilasel on kergem ennast sõnaliselt väljendada kui kirjalikult, raamatust rääkimine võtab vähem aega kui kirjalikult kokkuvõtte kirjutamine. Kuna pikkade kokkuvõtete kirjutamine on ka õpilase jaoks ajakulukas ja keeruline, siis võib see 3. klassi õpilasele tekitada raamatu suhtes negatiivset hoiakut. Samas 5. klassi õpilasele on jõukohane sisukamalt ja pikemalt kirjutada ning lisaks analüüsida raamatu sügavamalt tähendust. See suunab õpilast mõtlema sügavamalt raamatu peale ka juba seda lugedes. Peale lugemispäevikulehtede kasutavad õpetajad ka testi-tüüpi sisukontrolli. 3. klassides kasutatakse seda pigem harva, kuid 5. klassides tihedamalt. 5. klassides on teste parem kasutada, kuna õpilased loevad sageli läbi ühe kindla teose või ühest kindlast žanrist teose. Hästi üles ehitatud lugemiskontroll annab õpetajal kiiresti ülevaate, kes on raamatu läbi lugenud. Testi-tüüpi sisukontrollides küsivad õpetajad analüüsima suunavaid küsimusi, mis toetab õpilastes lugemishuvi. Õpilane saab ennast väljendada ning selgitada, kuidas tema raamatust aru sai. Õpilane saab ise raamatut endale sobival viisil tõlgendada ning see toetabki huvi lugemise vastu.

Magistritööst ilmnes, et nii 3. kui ka 5. klasside õpetajad tunnevad, et õpilaste huvi lugemise vastu langeb. Uuringu käigus selgus, et mõlema klassi õpetajad kasutavad tunni ajal mitmeid erinevaid meetodeid ja viise, et meelitada õpilasi raamatute juurde. Samuti ollakse soovitusliku kirjanduse valikul paindlikud ja kontrollimisel lapsesõbralikud, mis kõik peaks toetama lugemishuvi.

Käesoleva magistritöö praktiliseks väärtuseks saab lugeda seda, et saadi teada, milliseid meetodeid kasutavad õpetajad tunnis, et hoida lugemishuvi ning kuidas nad valivad

ja kontrollivad soovituslikku kirjandust. Magistritööst võib kasu olla õpetajatel, kes saavad tööst praktilisi teadmisi, milliste meetoditega saab soovituslikku lugemist kontrollida. Samuti saab tööst informatsiooni selle kohta, kuidas hoida õpilastes huvi lugemise vastu.

Töö tugevuseks võib lugeda seda, et kõrvutati kahte erinevat klassi, mille vahel toimub lugemishuvi langus. See annab võimaluse analüüsida, mil määral mõjutab õpilaste lugemishuvi õpetaja tegevuse muutus erinevates klassides. Tööst selgus, et 3. ja 5. klasside õpetajate tegevus ei erine suurel määral üksteisest. Tugevuseks saab lugeda ka töö tulemusi, mis näitavad, et kuigi õpetajad kasutavad erinevaid lugemist atraktiivseks tegevaid meetodeid, on õpilaste lugemishuvi siiski langustrendis. See tulemus annab võimaluse tööd edasi arendada ja tulevikus jõuda probleemi tuumani ning vastavalt teha muudatusi. Töö üheks piiranguks on see, et ei kaasatud õpilasi. Edasistes uuringutes võiks kaasata rohkem aineõpetajaid, et saaks saadud tulemusi üldistada. Samuti saab edaspidi kaasata uuringusse ka lapsi ja lapsevanemaid, et teada saada nende hoiakud ja harjumused seoses lugemisega.

TÄNUSÕNAD

Soovin tänada oma magistritöö juhendajat Mari Niitrat, kelle julgustusel ja toel käesolev töö valmis. Samuti soovin tänada uuringus osalenud õpetajaid ja Tiia Krassi. Soovin tänada ka oma pere ja sõpru, kes mind sellel teekonnal toetasid.

AUTORSUSE KINNITUS

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

Kelli Kruusma

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2022

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 1. (2014). *Riigi Teataja I*, 06.01.2011. <https://www.riigiteataja.ee/akti/1030/3202/1012/1m%20lisa1.pdf#>
- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 582–591.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.48.7.4>
- Almasi, J. F., & McKeown, M. (1996). The Nature of Engaged Reading in Classroom Discussions of Literature. *Journal of Literacy Research* 28(1), 107–146.
<https://doi.org/10.1080/10862969609547913>
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Muischnek, K., & Müürisep, K (Eds.), *Human Language Technologies - the Baltic Perspective*. IOS Press. <http://doi.org/10.3233/978-1-61499-912-6-1>
- Arzamastseva, I. (2010). Lugemine on lapse jaoks samasugune vajadus nagu söömine. *Nukits*, 41–43.
- Aus, A. (2006). Ilukirjandus põhikoolis. *Haridus*, 11/12, 24–26.
- Awais, S., & Ameen, P. (2013). The Reading Preferences of Primary School Children in Lahore. *Pakistan Journal of Information Management and Libraries*, 14(1), 38–43.
- Birkets, S. (2013). Reading in a digital age. Notes on why the Novel and the Internet Are Opposites, and Why the Latter Both Undermines the Former and Makes It More Necessary. Socken, P (Eds.), *The Edge of the Precipice: Why Read Literature in the Digital Age?* (lk 27–41). McGill-Queen’s University Press.
- Biyik, M. A., Erdogan, T., & Yildiz, M. (2017). The Examining Reading Motivation of Primary Students in the Terms of Some Variables. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 31–49.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Eesti Lastekirjanduse keskus. (s.a). <https://elk.ee/opetajale/lugemisisu/>
- Eesti statistika andmebaas. (2021). *HtH02: Huvikoolides õppijaid*.
https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu__haridus__huviharidus/HTH02/table/tableViewLayout2
- Erelt M., Erelt, T., & Ross, K. (2007). *Eesti keele käsiraamat*. Eesti Keele Sihtasutus.

- Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Maanso, V., Puksand, H., Tamm, E., & Unt, I. (2014). *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Eesti keele sihtasutus.
- Guthrie, J.T., Hoa, A.L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M., Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Ilves, S. T., Parsons, S. A., Parsons, A. W., Robertson, D. A., Daoud, N., Young, C., & Polk, L. (2020). Elementary Students' Motivation to Read and Genre Preferences. *Reading Psychology*, 41(7), 660–679. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783143>
- Jacobs, J. S., Morrison, T. G., & Swinyard, W. R. (2000). Reading Aloud to Students: A National Probability Study of Classroom Reading Practises of Elementary School Teachers. *Reading Psychology*, 21(3), 171–193.
<https://doi.org/10.1080/02702710050144331>
- Kalamees-Ruubel, K., & Läänemets, U. (2012). Teaching Literature in and Outside of the Classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 216–226.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.558>
- Kalda, I. (2011). *Lugemine teises kooliastmes: poiste ja tüdrukute vahelised erinevused*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kirjastus Päike ja Pilv. (2021). <https://paikejapilv.ee/>
- Krusten, R., Kumberg, K., Mürsepp, M., Niitra, M., Ojala, H., Palm, J., Reidolv, M., & Tarrend, A. (2006). *Lastekirjanduse sõnastik*. Greif.
- Kücükoglu, H. (2013). Improving Reading Skills Through Effective Reading Strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 709–714.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.113>
- Laherand, M-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Sulesepp
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veskis, L., Viks, Ü., & Voll, P. (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Leiger, P. (2005). Miks mõni raamat peaks olema kohustuslikum kui teine. *Nukits*, 16–18.
- Lepajõe, K. (2010). Maailm muutub – kas ka kool? Kerge, K. (toim), *Tekstid ja taustad VI. Tekstiuurimus ja kool* (lk 11-19). Tallinna Ülikooli Kirjastus.

- Lepp, K. L. (2018). *1.-3. klassi õpilaste lugemisharjumused, lugemishuvi ja hoiakud lastekirjanduse lugemise suhtes ühe Haapsalu linna kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Linno, M. (2020a). Transkribeerimine. M-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteaduses*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine>
- Linno, M. (2020b). Kodeerimine ja kategoriseerimine. M-L. Tikerperi (Toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteaduses*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kodeerimine-ja-kategoriseerimine>
- Maanso, V. (1982). Meie õpikute keelest: sõnapikkusest ja selle vastavusest õpilaste lugemisoskuse tasemele. *Nõukogude Kool*, 1, 24–26.
- Made, U. (2013). *Teksti mõistmine ja lugemise motivatsioon 3. klasside õpilastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and Narrative fiction: Interactive Influences Before, During, and After reading. *Cognition & Emotion*, 25(5), 818–833. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151>
- Mayring, P. (2020). *QCAmapp*. <https://www.qcmap.org/ui/en/home>
- Müürsepp, M. (2017). Vaimustatud koolilugemine. *Nukits*, 41–44.
- Ndebele, B. (2003). Schema Theory-based pre-reading Tasks: a Neglected essential in the esl reading class. *The Reading Matrix*, 3(1).
- Poom-Valickis, K., & Löffström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 241–271. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.10>
- Pressley, M., & Gaskins, I. V. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Price, L.H., Van Kleeck, A., & Huberty, C.J. (2009). Talk During Book Sharing Between Parents and Preschool Children: A Comparison Between Storybook and Expository Book Conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171–194. <https://www.jstor.org/stable/20462724>
- Puksand, H. (2011). Eesti koolinoorte lugemisharjumused meedia näitel. *Eesti rakenduslingvistika aastaraamat*, 7, 179–195.
- Purves, A.C., & Beach, R. (1972). *Literature and the Reader: Research in Response to Literature, Reading Interests, and the Teaching of Literature*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068973.pdf>

- Raud, K. (2018). *Õpetajate arvamused soovitusliku kirjanduse valiku põhimõtetest II ja III kooliastmes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Reitel-Høyer, L. (2020). Laste lugemisest meil ja mujal. *Nukits*, 36–38.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/valimid>
- Rätsep, H. (2002). *Sõnaloo raamat*. Kirjastus Ilmamaa
- Sieberk, M. (2020). Iga laps on lugejaks sündinud. *Nukits*, 42–43.
- Šmutov, M. (2010, 2. sept). Õpetajate seminar: klassi kirjanduse nimekiri peab sündima koostöös. *Postimees*. <https://www.postimees.ee/307536/opetajate-seminar-klassi-kirjanduse-nimekiri-peab-sundima-koostoos>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/6023>
- Talvar, J. (2021). *Lugemishuvi tekitamise võimalused teise kooliastme õpilaste seas emakeeleõpetajate hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Tamman, T. (2019). *Õpetajate uskumused lastekirjanduse kasutamisest õpetamisel I ja II kooliastmes Tartu linna koolide õpetajate näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Teiverlaur, M. (2010). *Empaatiat areng ja arendamine lapsel*. Tallinn: Eesti Ajalehed
- Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., & Silm, G. (2019). *Eesti 15- aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2018-19_raportweb.pdf
- Usin, K. (2018). *Lastekirjanduse kasutamine õpilaste väärtuskasvatuses esimeses kooliastmes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Vahtramäe, K. (2018, 4. mai). Mis teeb lugemise õpilasele vastikuks? *Õpetajate leht*.
<https://opleht.ee/2018/05/mis-teeb-lugemise-opilastele-vastikuks/>
- Vallik, A. (2006). Et laps hakkaks lugema meelsasti... *Haridus*, 3–4, 6–9.
- Vare, H. (2016). *Õpilaste lugemismotivatsioon ühe Tartu linna kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteaduses*. Tartu Ülikool

Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. The Ohio State University Press

LISA 1.

Intervjuu küsimuste kava

Sissejuhatavad küsimused

- Kui vana te olete?
- Kui pikk on teie tööstaaž?
- Miks otsustasite just õpetajaks hakata?
- Mis teile oma ameti juures meeldib?

Õpetajate huvi

- Kui sageli loete raamatuid?
 - Mis seda soodustab/takistab?
- Milliseid raamatuid teile meeldib lugeda?

Huvi tekitamine

- Kuidas hindate õpilaste lugemishuvi?
 - Millised tegurid pärsivad õpilaste lugemishuvi?
 - Millised tegurid toetavad õpilaste lugemishuvi?
- Kuidas tekitate õpilastes huvi lugemisse tunni ajal?
 - Milliseid võtteid kasutate?
 - Milliseid ülesandeid kasutate?
 - Milliseid meetodeid kasutate?
- Kuidas on teie arust muutunud õpilaste huvi lugemisse?
 - Miks see on nii?
- Kui oluline on lugemine? Miks?

Raamat

- Mis eesmärgiga lasete soovituslikku kirjandust lugeda?
 - On teil ka isiklikke eesmärke, mille põhjal teoseid valite ja soovite teosega edasi anda?
 - Mida peate oluliseks?
- Mille põhjal valite sobivad teosed?
- Kuidas te kontrollite õpilaste kirjanduse lugemist?

- Mida te kontrollite raamatu puhul?
 - (Mis on teie lugemiskontrolli sisu?)
- Milline roll on õppekaval raamatute valimisel?
 - Kuidas õppekava Teie hinnangul toetab raamatute valikut?
 - Kuidas õppekava Teie hinnangul pärsib raamatute valikut?
- Mil määral kasutate isiklikke lemmikraamatuid?
 - Kuidas annate õpilastele märku, et tegemist on isikliku lemmikuga?
 - Mis ajendab teid kasutama isiklikke lemmikuid?
- Mil määral on teie soovitusliku kirjanduse raamatute valik ajaga muutunud?

Lõpetus

- Tekkis Teil endal vahepeal mõtteid, mida soovite jagada

LISA 2.

Väljavõte transkriptsioonist

K: Praegu sa siis lased neil valida soovituslikku kirjandust ikka mingisuguse nimekirjaga?

I: Me oleme alati teinud niimoodi, et kui ta klassi lõpetab, et siis me teeme koostöös selle Rakvere Linna Keskraamatukoguga, siis me küsime nendelt nimekirja, siis nad annavad meile täpselt teemavaldkondade kaupa, et näiteks seal muinasjutte on meil selliseid-selliseid nii mitu tükki. Et nad panevad iga raamatu taha hästi lühitutvustuse. Me oleme nii tänulikud neile. Nii ja ta saab täpselt vaadata, mis talle meeldib, seal on poistele ja seal on tüdrukutele ja seal on natuke krimkat ja seal on luuleraamatut ja seal on sporti ja ja siis oli kodumaa oli ka. Selliseid. Ja iga raamatu taga ongi 2-3 lauset lühitutvustust selle kohta ja mitu lehekülge seal on, nii et ta saab seal väga täpselt vaadata, et väga turvaline valik on. Et ei ole niimoodi, et ta saab vaadata, et noh, nii mitu lehekülge, selline sisu ja on antud. Ja siis nad on, väga hästi nad valivad, et siis ta saab suvel juba, et kui ta teise klassi ära, siis ta saab selle nimekirja, et seal on tõesti palju, 30 raamatut äkki, ja siis me oleme kokku leppinud, noh, et vähemalt 3 sellest ja siis teevad sellise väikese tagasiside ja..

K: Kuidas see tagasiside on?

I: no on nii erinevalt. On sellised jutumajakesed, noh, et tal oleks endal põnevam ka, et sinna katuse peale ta paneb raamatu pealkirja ja siis tulevad autorid hakkavad jooksuma ja siis ta niimoodi valgub alla. Ja siis oleme teinud niimoodi struktureeritud, et näiteks eksle, pealkiri, autor, illustraator, peategelased, lühikokkuvõte, minu arvamus või raamatu tarkusetera või.. Nii et ma võin neid põhjasid sulle saata, kui tahad.

K: Kas sa pigem kontrollid neid raamatuid ikka kirjalikult?

I: Ee, sa mõtled neid läbi loetud tagasisided?

K: Jah.

I: Jah, ma kunagi ei paranda seal, vaata, sest see on ju tema ju niiöelda, ta ju joonistab mingi pildikese ka juurde, et ma kirjavigu seal ei paranda, aga ma vaatan, et see oleks tehtud jah.. Et mulle tundub, et see on nagu tema loovtöö, kuidas ma lähen selle punase pastakaga tagasi.

LISA 3.

Näidis kodeerimisest

hakkame rääkima sellest raamatust, lapsed et, aga mul on see raamat loetud, ta saab rääkida, aga muidu, et see nimekiri on üks täiesti üks maailm ja siis need õpingukatkendid võetud on hoopis teine maailm. Kuigivõrd kattuksid ka ikka. No sellel põhimõttel ka ikkagi ja.

K: Kui palju, mitu raamatut sa lased neil lugeda?

Ü: No me leppisime kõik kokku, et kõik, emad on tulnud ju koos lasteaiast, nemad on suured sõbrannad, et ei teki nagu mingi noh, et üks õpetaja nüüd on knii uri ja teine on nüüd nii hea ja kas üldse, meie leppisime siis kokku niimoodi, et et suve jooksul no see on siis pärast teist klassi ja selle teise kolmanda klassi vahemikust, kaks raamatut suvel ja õppeaasta jooksul neli raamatut ja me oleme pannud nagu siis pärast vaheaega nagu selle

kuupäevad. Esimene raamat tuli pärast seda, stügisvaheaega, teine raamat oli pärast jõulu pärast jõuluvahetega, nüüd oli siis noh, nüüd, mistõttu seesama, üks on siis, panime nagu mai alguses need neli raamatut. Aga lugeda võib noh mina olen pannud, et me jutustava vastavalt põhimõtteliselt need klassi ees ei saa, tähendab ka natukene seda lugemisostkust ka ikkagi mina olen pannud siis nendel lugeja südametele raamatu ära vastanud, kaasa arvatud selle lehekonnad ei täitnud siis mina, ei pane, ta paneb selle noh, selle lihtsalt, et mitte nii suur see ring ei oleks, et mitte, see ei ole pool raamatut, vaid see on ikkagi raamat ja nojah, ja no näed, üks poiss on siis luge.. tema ongi see, kes kosmosest ja tema ongi see kes loeb ja nüüd nüüd peaks olema tegelikult nüüd see oli seitsmendaks märtsiks peale seda vaheaega peaks olema viis raamatut loetud siis need nagu graafikus. Ja noh, siin on need kolmega ja siin on siis üks või. No ma ütlesin ka, et ega maailma lõpp ei koputa uksele, aga et maikuus on siis sul see kuus raamatut, et siis sa pead kiiremini toimetama. Aga tema on juba siin.

K: Kuidas sa kontrollid seda, sa rääkisid mingist lehest ja..

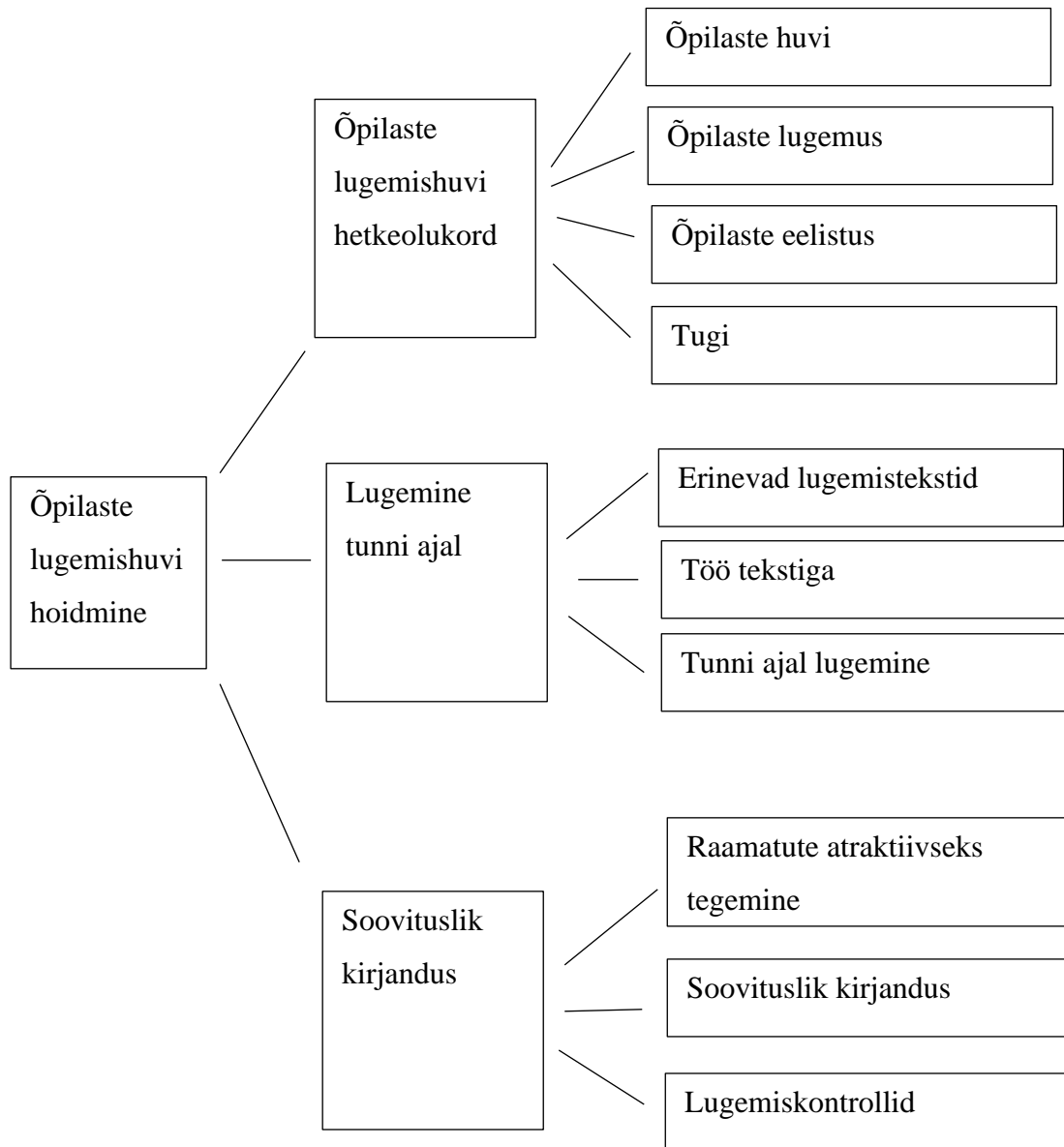
Ü: Nad näitavad mulle töölehed, näitavad mulle töölehe ja siis nad jutustavad ka klassi ees, noh mis nad jutustavad, eks ma mõne lisaküsimuse küsin. Et tegelikult nad nagu loevad seda oma.. oma siis seda, mis nad siis sinna kirjutasid siis sina kirjutasid muidugi ega ma siin, ikkagi vaatan üle, loen üle.

Category system

- RQ3-1: Teoste valik
- RQ3-2: Kontrollimise sisu
- RQ3-3: Visuaalne motiveerimine klassis
- RQ3-4: Kontrollimise viis/läbiviimine
- RQ3-5: Kindel aeg
- RQ3-6: Õpetajapoolne motiveerimine
- RQ3-7: Kaaslaste soovitus
- RQ3-8: Raamatu paksus

LISA 4.

Pea- ja alamkategoriate jagunemine



Joonis 1. Peakategoriate ja alamkategoriate jagunemine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kelli Kruusma

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose 3. ja 5. klasside õpetajate meetodid õpilaste lugemishuvi hoidmiseks tunni siseselt ja soovitusliku kirjandusega, mille juhendaja on Mari Niitra, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kelli Kruusma

20. 05. 2022