

Tartu Ülikool
Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Kristin Leis

PÕHIKOOLIÕPILASTE LUGEMISHUVI TOETAMINE
KIRJANDUSRINGI ABIL

Magistritöö

Juhendaja Maigi Vija (MA)

Tartu 2016

Sisukord

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| SISSEJUHATUS | 3 |
| 1. LUGEMISHUVI..... | 6 |
| 2. KIRJANDUSRINGITEOORIA | 12 |
| 2.1. KIRJANDUSRINGI PÕHIELEMENDID | 16 |
| 2.2. KIRJANDUSRINGI MÕJU | 19 |
| 2.2.1. Kirjandusringi positiivsed küljed | 19 |
| 2.2.2. Kirjandusringi võimalikud kitsaskohad | 24 |
| 3. MEETOD JA VALIM..... | 27 |
| 3.1. METOODIKA | 27 |
| 3.2. VALIM | 28 |
| 3.3. ANDMEKOGUMISMEETOD | 29 |
| 3.4. UURIMUSE PROTSEDUUR | 30 |
| 3.5. ANDMETE ANALÜÜSIMEETOD..... | 31 |
| 4. TULEMUSED JA ANALÜÜS..... | 33 |
| 4.1. ÕPETAJAD ÕPILASTE LUGEMISHUVIST | 33 |
| 4.1.1. Lugemise ja lugemuse muutus..... | 33 |
| 4.1.2. Lugemishuvi puudumise põhjused..... | 36 |
| 4.1.3. Lugemishuvi mõjutavad tegurid..... | 38 |
| 4.2. ÕPETAJATE KASUTATAVAD MEETODID JA VAHENDID KIRJANDUSTUNNIS | 45 |
| 4.2.1. Kirjandustunni planeerimist mõjutavad tegurid | 45 |
| 4.2.2. Lugemiskontrollid | 46 |
| 4.2.3. Võimalused lugemishuvi tekitamiseks | 47 |
| 4.2.4. Lõiming | 49 |
| 4.3. ÕPETAJATE ARVAMUSED KIRJANDUSRINGIST | 50 |
| 5. KIRJANDUSRINGITEOORIA VÕIMALIKUST RAKENDAMISEST KIRJANDUSTUNDIDES..... | 58 |
| KOKKUVÕTE | 62 |
| KIRJANDUS | 64 |
| SUPPORTING THE READING INTEREST OF MIDDLESCHOOL CHILDREN WITH THE HELP OF LITERATURE CIRCLES | 69 |
| LISAD | 72 |

Sissejuhatus

Nii kirjandusõpetajate kui ka õpetajakoolituse üliõpilaste seas on levinud arvamus ning seda tunneb intuitsivselt iga õpetaja, et Eesti õpilaste lugemishuvi on viimase paari kümnendi jooksul vähenenud. Erinevatest magistritöödestki on selgunud, et õpilased peavad kirjandustunde igavaks ning raamatutest loetakse ainult kohustuslikku kirjandust, kui sedagi (Rebane 2012; Roio 2011). Üheks võimalustest seda vähenevat lugemishuvi äratada ja hoida võiks töö autori arvates olla kirjandusring (ingl *literature circle*). Kirjandusringiteooria võimaldab läheneda teoste lugemisele uuest küljest, aitab arendada õpilaste lugemisoskust, kriitilist mõtlemist, analüüsi-, arutelu-, koostöö- ja planeerimisioskust ning tekitab lugemishuvi ehk siis tegeleb õpilaste üldpädevuste arendamise ja kujundamisega ning uue muutuva õpikäsitlusega. Kirjandusring pakub õpilastele võimalusi teostega süvitsi tutvuda, õpetab õpilasi ise mõtlema ja tegutsema ning muudab kirjandustunnid huvitavamaks.

Kirjandusringiteooria põhiliseks teoreetikuks on USA professor Harvey Daniels, kes esitas teooria 1994. aastal ilmunud raamatus „*Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*“ ja täiendas seda 2002. aastal muudetud trükiga „*Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*“.

Kirjandusring (ingl *literature circle*) on „väike õpilaste juhitud arutelugrupp, mille liikmed on lugemiseks valinud sama loo, luuletuse, artikli või raamatu“ (Daniels 2002: 2). Kirjandusringi üksteist põhikomponenti on õpilastepoolne teoste valik, väikeste ajutiste rühmade moodustamine, uute raamatute puhul uute rühmade komplekteerimine, gruppide regulaarne kohtumine graafiku alusel, arutluste ajal märkmete kasutamine, õpilaste tõstatatud arutlusteemad, avatud ja loomulikud vestlused, õpetaja kui suunaja ja abistaja, hindamine õpetaja vaatluse ja õpilaste enda tähelepanekute ning hinnangu põhjal, kerge, mänguline ja toetav õhkkond klassiruumis ning uute gruppide moodustamine uute raamatuvalikute ümber. (Daniels 2002: 18)

Magistritöös uuritakse, mis mõjutab põhikooliõpilaste lugemishuvi, kuidas nende lugemishuvi äratada ja hoida, kuidas aitab kirjandusringiteooria kaasa põhikooliõpilaste lugemishuvi toetamisele ning millised peaksid olema põhikooli kirjandustunnid, et õpilaste lugemishuvi äratada ja et õpilastel oleks tunnis huvitav. Töös on keskendunud põhikoolile, täpsemalt 5.–9. klassile (II ja III kooliaste), kuna riikliku õppekava kirjanduse ainekava on põhikooli osas vabam ehk ette on antud vaid üldised teemad ja õpiväljundid ning palju on esitatud soovitusi, mis lubab õpetajal kirjandustunde loovamalt üles ehitada ning ühtlasi võimaldab rakendada erinevaid muutuva õpikäsituse põhimõtteid.

Uurimuse jaoks tehti kvalitatiivne uuring, kus viidi viie Eesti põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetajaga läbi poolstruktureeritud intervjuud. Uurimuses kasutati mugavusvalimit, mille tulemusena tehti intervjuud ühe Lõuna-Eesti, ühe Põhja-Eesti, ühe Lääne-Eesti maakooli õpetajaga ning kahe Tartu linna kooli õpetajaga. Intervjueeritavate töökogemus ulatus kolmest aastast kolmekümne kahe aastani. Uurimuse eesmärgiks oli intervjuude põhjal välja selgitada, mida arvavad põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetajad õpilaste lugemishuvi vähenemisest, milliseid vahendeid ja meetodeid nad kasutavad, et õpilaste lugemishuvi tõsta ning kuidas võiks intervjueeritavate arvates toimida kirjandusringiteooria pidev rakendamine tunnis.

Töö koosneb viiest põhipeatükist, millest esimeses tehakse ülevaade õpilaste lugemishuvi mõjutavatest teguritest, erinevatest uuringu tulemustest ning mõningatest lugemishuvi suurendamise võimalustest. Teises peatükis on esitatud ülevaade kirjandusringiteooria olemusest, selle põhielemendid sh rollid ja lugemislogi (ingl *reading log*) ning teooria positiivsed küljed ja võimalikud kitsaskohad. Kolmandas, meetodikapeatükis tutvustatakse valimit, andmete kogumis- ja analüüsimeetodit ning kirjeldatakse uurimuse protseduuri. Neljandas peatükis on välja toodud intervjuude tulemused ja nende analüüs koos ilmestavate tsitaatidega ning viiendas, sünteesi peatükis esitatakse võimalikud muudatused kirjandusringiteoorias, et seda oleks võimalik kasutada Eesti kooli kirjanduse tunnis. Kirjandusringiteooria on töötatud välja

USA koolisüsteemi jaoks ja kuigi see on seal häid tulemusi andnud, on enne teooria rakendamist Eesti koolisüsteemis vaja uurida selle kasutamise võimalikkust. Kuna kirjandustunni läbiviimisel tuleb arvestada riikliku õppekavaga, siis ei saa teooriat samal kujul üle võtta ja rakendada. Käesolevas uurimustöös on selle eesmärgi täitmiseks toetunud Eesti tegevõpetajate kogemustele ja arvamustele.

1. Lugemishuvi

2009. aasta PISA uuring keskendus funktsionaalsele lugemisele. Selle tulemustest selgus, et Eesti tulemused olid pealtnäha head, ületades kõigi osalenud riikide keskmise, näidates, et Eesti laste (8. ja 9. klass) lugemisoskus on hea. Siiski selgus, et Eesti õpilased loevad paremini sidumata tekste (nt erinevad ülesandetekstid) ning näiteks seotud ilukirjanduslike tekstide mõistmine on õpilaste jaoks raskem. Uuringu tulemustest tuli ka välja, et eesti õpilased eelistavad lugeda peamiselt ajalehti ja ajakirju. Üldse aga loevad Eesti õpilased naudinguga eesmärgil suhteliselt vähe. 44% õpilastest loeb ainult siis, kui peab, samas kui 52% õpilastest loeb selleks, et saada vajalikku infot. Lugemist peab ajaraiskamiseks alla veerandi eesti õpilastest, kuid koguni kolmandik eesti õppekeelega poistest (Peegel 2010; Pisa 2009; Vinter 2014a). Kristi Vinter (2014a) toob aga oma artiklis välja, et PISA testi tulemused osutavad sellele, et Eesti õpetajad oskavad küll konkreetseid teadmisi hästi selgeks teha, kuid siiski jääb puudu õpilaste õpioskustest, loovusest, ettevõtlikkusest ja oskuste kombineeritud kasutamisest.

Maire Roio magistritööst selgus, et õpilaste arvates on kirjandustunnid igavad. Õppijad soovisid, et tundide läbiviimisel arvestaks õpetaja ka nende arvamuse ja ettepanekutega ning et neil oleks rohkem valikuvabadust ning samuti hindasid õpilased rühmatöövormi. Roio tööst tuli ka välja, et õpilaste arvates on pikkade teoste lugemine ebavajalik ja raske. (Roio 2011) Et õppijate lugemishuvi tõsta, tuleks kõiki neid õpilastepoolseid tähelepanekuid arvesse võtta. Õpetaja jaoks on oluline viia ennast õpilaste huvidega kurssi ning teha õppetöö planeerimisel nendega koostööd.

Liivia Rebane uuris oma magistritöös teise ja kolmanda kooliastme õpilaste lugemisharjumusi. Tema tulemustest selgus, et „enamus teise ja kolmanda kooliastme õpilastest loevad raamatuid kohustusest, mitte naudinguga ja huvi pärast“ (Rebane 2012: 50). Samuti tuli välja, et õpetaja soovitatud kirjandus ei paku õpilastele huvi ning poiste ja tüdrukute maitse-eelistused raamatute osas on erinevad. See annab omakorda kinnitust sellele, et poistele ja tüdrukutele tuleks võimaldada erinevate raamatute

lugemist. (Rebane 2012) Poiste ja tüdrukute lugemishuvi erinevustest kirjutab oma magistritöös ka Ingrid Kalda, millest ilmnes, et tüdrukud loevad poistest meelsamini raamatuid, kuid siiski on üldine lugemishuvi madal (Kalda 2011).

Viimastel aastatel on laste lugemishuvi vähenemine olnud õpetajate jaoks järjest suuremaks probleemiks. Lugemise vähenemise põhjusteks tuuakse näiteks arvutite ja internetimaailma järjest suuremat esiletõusu, ajapuudust ja ka laste koduseid olusid ja kombeid. (Niitra 2016; Puksand 2014) Tänapäeva laps elab hoopis teistsuguses keskkonnas, mis on täis ekraane, kus infotulv on väga suur ning kus „visuaalne informatsioon seljatab tekstid ja pikkade lineaarsete tekstidega lugemismaterjal on hüperlingitud võrgumaailma kõrval piinarikas lugeda“ (Vinter 2014a).

Kuna interneti ja arvutite maailm on kiire ja pildiline, siis on ka õpilaste tähelepanu püüdmine ja hoidmine kõige selle keskel keeruline. Sellest tulenevalt on muutunud oluliseks sellised oskused nagu „kriitiline mõtlemine, informatsiooni usaldusväärsuse hindamine, toimetulek digitaalmaailmas ja digitaaltehnoloogia rakendamine elus ette tulevate probleemide lahendamiseks, suurem koostöövajadus jms“ (Vinter 2014a). See on tingitud sellest, et enam ei piisa pelgalt ainealastest teadmistest ja oskustest, vaid nüüd on esikohal ainetevahelised seosed. (Vinter 2014a)

Kuigi erinevad nutiseadmed on õpilaste õppimisvõimeid muutnud (ühele tegevusele on raske keskenduda ning õpilased elavad pildilises maailmas), ei tuleks erinevatesse nutiseadmetesse kõigest hoolimata halvasti suhtuda, sest ka need aitavad kaasa lapse mõttemaailma arenemisele ning samuti suhtlus- ja eneseväljendusoskuse parandamisele. Siiski, sellal kui nutiseadmete maailm on kaootiline, võimaldavad raamatud oma lugedes detailidesse süveneda, asju üle kontrollida ning valida oma tempo. Samuti on raamatute lugemisel tekkivad kujutuspildid individuaalsed, kuid filmide ja arvutimaailmas näevad kõik sama pilti. (Niitra 2016)

Kui nutiseadmed on tänapäeva lapsele kättesaadavad juba varasest east alates, siis raamatutega ei pruugi see nii olla. Sellepärast ongi ühe lugemishuvi vähenemise

põhjusena tihti mainitud just õpilaste koduseid olusid ning sealjuures eelkõige raamatute olemasolu ning vanemlikku eeskujut. See mõte tuleb välja ka Helin Puksandi (2014) doktoritööst, milles ta rõhutab, et oluline on hakata lapse lugemishuvi arendama kodus. Näiteks vaadates koos erinevaid pildiraamatuid, lugedes unejutte ja õpetades last lugema tekib lapsel juba varakult huvi raamatumaailma vastu. Siiski on oluline teha vahet, kas last õpetatakse lugema või teda drillitakse st mehaaniline tähtede kokku veerimine ei arenda lapse funktsionaalset lugemisoskust, mistõttu laps võib küll teksti kiirelt ette lugeda, kuid tegelikkuses ei pruugi ta äsja loetud tekstist aru saada. (Niitra 2016; Puksand 2014) Ka hiljem võiksid vanemad õpetajate kõrval juhatada lapsi erinevate teoste juurde ning otsida neile head lugemist, kuid see eeldab jällegi seda, et ka vanemad ise on lugejad (Lõhmus 2015).

Kui lugemishuvi tekitamine algab kodust, siis ka koolil ja õpetajatel on selles tähtis roll. Õpetaja saab olla innustajaks ja eeskujuks, tutvustades lastele õhinal erinevaid raamatuid ning muutes kirjandustunnid huvitavaks ja kaasahaaravaks. Paula Lindsalu, Tallinna 32. keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja, arvab, et kõige tähtsam on õpetaja enda entusiasm ja et raamatuid tuleb õpilastele „n-ö promoda, teha see aktuaalseks ja huvitavaks“. (Pegel 2010)

Kui lugemishuvi kasvamise seisukohast on oluline õpilastele raamat huvitavaks teha, siis ühe populaarse meetodina, kuidas õpilasi raamatu läbi lugemise juures kontrollida, kasutatakse endiselt lugemiskontrolli, mis võib tihti õpilaste lugemishuvi pigem pärssida kui soodustada. Lugemiskontrolle võib küll teha, aga kindlasti ei tohiks see olla raamatuga tegelemisel ainsaks meetodiks. Õpetajad peaksid teostega töötamise suhtuma loominguiliselt, et jääks ära pelgalt lugemine lugemiskontrolli pärast, vaid et see tekitaks õpilastes rõõmu ja lugemismõnu. Näiteks „saab teha rühmatöid, panna loetud teoste teemadel pilte või koomikseid joonistama, lavastada lühinäidend. Miks mitte filmida nutitelefoni raamatu reklaamklipp?“ (Niitra 2016: 9). Selle kõige jaoks tuleks võtta aega ja mitte püüda meeleheitlikult iga õpikus olevat teemat kiirkorras läbida. Niimoodi teostele loominguiliselt lähenemine arendab õpilaste loovust, kriitilist mõtlemist ja pakub ka intellektuaalset laadi naudinguid. (Niitra 2016)

Nagu eelnevas lõigus mainitud, võib kirjandusteosega tegelemisel kasutada erinevate ülesannete jaoks nutiseadmeid. Samuti on tänapäeval võimalik ka raamatut nutiseadmest lugeda. Siiski, kuna õpilased juba niigi elavad interneti ja arvutite maailmas, jagunevad õpetajate arvamused arvutist loetavate e-raamatute kasulikkuse ja vajalikkuse kohta kahte leeri – on neid, kes arvavad, et õige raamat peab ikka realsel kujul olema paberi peal ja käte vahel ning on ka neid, kes leiavad, et vahet ei ole, kust õpilane loeb, peasi, et ta loeb. Tiit Hennoste leiab, et e-raamatud on olulised, kuna „kui noor inimene jõuab raamatuteni e-raamatute kaudu, küll ta siis hakkab lõpuks lugema ka paberraamatuid“ (Lõhmus 2015). Samuti on internetis olemas palju luuleportaale ja kirjandusblogisid, mis äratavad lootust, et noor inimene ikkagi jõuab ka väärtkirjanduse juurde (Lõhmus 2015).

Õpilaste lugemishuvi suurendamise toetuseks algatas digitaalsete lasteraamatute loomise keskkond *JomyBooks* kampaania, et tõsta laste lugemishuvi. Selle algatuse eesmärgiks oli muuta lugemine laste jaoks põnevamaks ja interaktiivsemaks ning kuna lapsed eelistavad tavaraamatute asemel arvutis mängimist, pakub see keskkond mitmeid harivaid rakendusi ja digiraamatuid, sealhulgas saavad lapsevanemad ka ise koostada ja illustreerida oma lapse jaoks personaalse raamatu, mille tulemusena võib laste lugemishuvi kasvada. (Ajujahi finalist...2012)

Peale selle, et ilmub erinevaid digiraamatute variante avaldatakse laste ja noorte lugemishuvi suurendamiseks järjest rohkem uusi raamatuid ka paberkandjal, mis sobiksid ja oleksid kooskõlas noore inimese maailmanägemusega. Teosed on üha enam illustreeritud ning see muudab raamatu visuaalsemaks ning aitab lugejal rohkem süveneda. Näiteks paljudes uuematest 8–12 aastastele lastele mõeldud teostes sulavad tekst ja pilt kokku. Seal kasutatakse erinevaid kirjastiile ja suurusi, raamatus on sees erinevad skeemid, tabelid, jutumullid. Piltlikult öeldes näeb „raamatu lehekülg välja nagu koolilapse sodivihik, album või ... arvutiekraan“. (Kumberg 2016)

Tiit Hennoste toob oma intervjuus välja asjaolu, et õpilasel tuleb aidata leida „kirjandust, mis on hea keelega, sügavate ideedega ja samal ajal ka „läheks peale“ noorele inimesele“ (Lõhmus 2015). Ta leiab, et kooliprogrammis on tihti palju kirjandust, mis on pigem mõeldud tüdrukutele ning mis teismelisi poisse eriti ei inspireeri. See vahe tuleb eriti välja põhikoolis, kus mingis faasis tahaksid tüdrukud lugeda näiteks noorteromaane ja poistele pakuksid rohkem huvi erinevad seiklus-, fantaasia- ja ulmeteosed. (Lõhmus 2015) Siin ongi oluline roll õpetajal, kes peaks andma õpilastele ühe kohustusliku teose asemel pigem valiku ja vajadusel jagama soovitusi, nii et kõik leiaksid endale lugemiseks midagi meelepärast.

Veel üheks võimaluseks õpilaste lugemishuvi äratamiseks on näiteks lugemistunnid. Igor Kaasik, paarikümneaastase kogemusega emakeeleõpetaja, kasutab põhikoolis õpilaste lugemishuvi ärgitamiseks konkreetseid lugemistunde, kus ühel tunnil nädalas võtab iga õpilane kaasa ühe raamatu ja lihtsalt loeb seda ning kui see on läbi loetud, kirjutab sellest kirjandi. Kaasiku sõnul on oluline, „et laps peab mõtlema, mis raamatut ta lugema hakkab, arutama oma vanematega, raamatukogutöötajaga, kaasõppuritega. Ühesõnaga – rääkima kirjandusest“. (Peezel 2010)

Siit tuleb välja ka üks oluline võtmesõna õpilaste lugemishuvi äratamiseks – vaba valik. Kui õpilasel on võimalus ise lugemiseks teos valida ning tegu ei ole kohustusliku kirjandusega, mis juba ise võib eemaletõukava tunde tekitada, siis on suurem tõenäosus, et õpilased loevad oma valitud teost märksa parema meelega kui õpetaja ette antud raamatut. Igor Kaasiku sõnul ei ole mõtet õpilastele kirjandust peale suruda, kui niigi vähe loetakse. (Peezel 2010)

Et üldse saaks mingist lugemishuvi tekkimisest rääkida, peaksid õpilastele lugemiseks antud teosed olema „aktuaalse probleemiasetusega ja haaravad, neid emotsionaalselt ja vaimselt rikastama“ (Peezel 2010). Ka kirjanduse ainekava üheks põhieesmärgiks on lugemishuvi õhutamise ning teostest tulenevad arutlused peaksid ärgitama õpilasi edasi lugema, sest kõige tähtsam siht on ikkagi kasvatada inimesi, kes tahavad ka peale kooli

raamatut lugeda. Selle tõttu ongi oluline, et vana klassika kõrval oleks õpilastel võimalik lugeda ka kaasaja teoseid, mille olustik neid rohkem kõnetab. (Peezel 2010)

Lisaks aitavad lapsi raamatute juurde suunata veel erinevad projektid ja üritused. Üheks selliseks projektiks on näiteks 2010. aastal peetud lugemisaasta, mis väärtustas eelkõige ilukirjandust. Lugemisaasta käigus toimus üle Eesti väga palju erinevaid aktsioone nagu näiteks lugemisklubide tegevuse suurendamine ning mitmesuguste koostööprojektide algatamine nii õpetajate harimisel kui ka kirjanike kaasamisel kooliprogrammi. Samuti peeti erinevaid raamatupäevi, -vahetusi, -laatu, -messe ning kirjandusfestivale. Need kõik on jällegi üheks mooduseks, kuidas lapsi ja üldse kõiki inimesi rohkem raamatute juurde viia. (Korsten 2009)

Lugemishuvi edendamisele paneb rõhku ka uus õpikäsitus, mis rõhutab probleemide lahendamise, analüüsi-, suhtlemis- ja koostööoskuste arendamist läbi erinevate meetodite, mis võimaldavad õpilastel võtta initsiatiivi ning teha erinevaid paaris- ja rühmatöid. Kirjanduse tunnis peaks rõhku panema eelkõige üldpädevuste kujundamisele ja läbivate teemade õppimisele. Esikohal peaksid olema kõikvõimalikud aktiivõppe meetodid ja projektiõpe. Õpetaja peaks olema „pigem mentor, õpilaste juhendaja ja suunaja ehk teisisõnu õpipartner“ (Vinter 2014b: 15). Õppetöös peaks lähtuma eelkõige õpilastest ehk siis tuleb õpilastele anda valikuvõimalusi oma õppimiskoha, vahendite, taseme ja töötempo suhtes ning samuti tuleks õpilasi kaasata oma arengu planeerimisse ja hindamisse. See kõik õpetab õpilastele vastutust, ettevõtlikkust ja arendab muuhulgas ka nende õpimotivatsiooni, mis omakorda mõjub positiivselt õpilaste lugemishuvi tekkimisele. (Vinter 2014b: 14–18)

Järgnevas peatükis käsitletav kirjandusringiteooria (ingl *literature circles*) on üheks võimaluseks, kuidas tõsta õpilaste lugemishuvi ning mille kontseptsioon vastab suures osas uue õpikäsitluse ideedele. Selle teooria puhul on esikohal õpilaste iseseisvus ja vastutuse võtmine, tegeletakse rühmatööga ja õpetaja on pigem suunaja ja vaatleja. See kõik on ka üheks põhjuseks, miks lugemishuvi äratamiseks ja hoidmiseks valiti lähivaatluseks just kirjandusringiteooria.

2. Kirjandusringiteooria

Esimese koolisisese kirjandusringi (ingl *literature circle*) alged pärinevad 1982. aastast, kui Karen Smithi Phoenix'is asuva kooli viies klass korraldas omaalgatuslikult kirjandusringi, kus õpilased valisid endale teosed, panid paika oma lugemisplaani ning pidasid grupiarutelusid. Seda nähtust käisid vaatlemas inimesed erinevatest koolidest ning pärast seda töötati välja täpne kirjandusringi kontseptsioon. (Daniels 2002: 32–33)

Tänapäevasel kujul töötasid kirjandusringiteooria välja 1994. aastal USA professor Harvey Daniels ja tema kaastöölised, kes on ühed kirjandusringi põhilisemad autorid ja uurijad. Teooria keskmes on õpilaste poolt erinevate teoste lugemine ning nende süvitsi analüüsimine gruppides. (Abdul Samad jt 2008: 41) Mark Furr (2004) usub, et peale Danielsi kirjandusringi väljaarendamist sai kirjanduse lugemine ja sellest sõpradega rääkimine jälle populaarseks.

Nüüdseks ei ole kirjandusringimudel kasutusel enam ainult kirjanduse õppimiseks USAs, vaid see on laienenud ka teistesse maadesse ja kuulub mitmete riikide kooliprogrammi ja klassiruumi näiteks Austraalias, Soomes ja Kanadas. Samuti kasutatakse teooriat ülikooli tasandil, et koolitada õpilasi kirjanduse, inglise keele ja inglise keele õpetamine võõrkeelena erialal sellistes riikides nagu Jaapan ja Taiwan. (Abdul Samad jt 2008: 41–42)

Danielsi (2002: 2) järgi on kirjandusringid „väikesed õpilaste juhitud arutelugrupid, mille liikmed on lugemiseks valinud sama loo, luuletuse, artikli või raamatu“. Teose lugemine on jaotatud osadeks ning see võib toimuda klassis või klassiruumist väljas. Grupiliikmed peaksid lugedes tegema endale märkmeid, mille põhjal oleks pärast koos rühmaga parem teose üle arutleda. Tähtis on, et igal grupil oleks lugemis- ja kohtumisgraafik, mis aitab aruteludel toimuda korrapäraselt ja kindlatel aegadel. Kui teos on läbi loetud, võivad väikerühmad jagada oma lugemise ja diskussioonide eredamaid hetki kogu klassiga. Peale seda vahetatakse rühmaliikmeid teiste gruppidega, valitakse lugemiseks uued teosed ja alustatakse uue tsükliga. (Daniels 2002: 2)

Kirjandusringi mõistele on aja jooksul antud mitmeid erinevaid definitsioone. Mitmed kirjandusringi kontseptsiooni tõlgendused on tihti algset ideed muutnud ning definitsioonide paljus on aidanud kirjandusringi olemust välja arendada. Üheks defineerimise võimaluseks on näiteks, et kirjandusring on „individuaalse lugemise ja ühisõppimise kombinatsioon“ (Miranda 2015: 9). Tihti samastatakse ka mõisteid „kirjandusring“ (ingl *literature circle*) ja „raamatuklubi“ (ingl *book club*) ja kuigi neis on sarnasusi, siis kirjandusringi eripäraks on see, et see põhineb ettekirjutatud rollidel (Miranda 2015: 9). Kirjandusringile vastukaaluks on kasutusel ka sellised mõisted nagu „kirjanduslik õpigrupp“ (ingl *literature study group*) ja „aruteluring“ (ingl *discussion circle*) (Schlick Noe, Johnson 1999: 5). Kuid kui kõik need erinevad terminid kõrvale jätta, siis kokkuvõttes on „kirjandusringi põhiliseks eesmärgiks aidata äratada lastes lugemishuvi“ (Kasten 1995).

Daniels toob välja kirjandusringi üksteist põhikomponenti, mis on kirjandusringi toimimise juures väga olulise tähtsusega: 1) õpilased valivad ise teosed, 2) moodustatakse väikesed ajutised grupid, 3) uute raamatute puhul moodustatakse uued rühmad, 4) grupid kohtuvad regulaarselt – plaani või graafiku alusel, mille nad on ise paika pannud, 5) õpilased kasutavad lugemise ja arutluse ajal kirjutatud või joonistatud märkmeid, 6) arutlusteemad tulevad õpilastelt, 7) rühmade kohtumisel toimuvad avatud ja loomulikud vestlused, 8) õpetaja on suunaja ja abistaja, 9) hindamine toimub õpetaja vaatluse ja õpilaste enda tähelepanekute ning hinnangu põhjal, 10) klassiruumis on õhkkond kerge, mänguline ja toetav, 11) uued grupid moodustatakse ümber uute raamatuvalikute. (Abdul Samad jt 2008: 42; Daniels 2002: 18–26; Miranda 2015: 11–12; Morris, Perlenfein 2004: 4)

Mark Furr (2004: 3–5) aga muutis Danielsi (2002: 18–26) üheteistkümneastmelise mudeli esimest nelja punkti, et sobitada seda Jaapani koolides võõrkeele õpingutega nende jaoks, kes õpivad inglise keelt teise keele või võõrkeelena. Danielsi põhimõtte, et õpilased valivad ise teosed, asemel valivad Furri järgi õpetajad oma õpilastele sobivad materjalid. Kui Danielsi järgi moodustatakse ajutised väikesed grupid õpilaste

raamatuvaliku põhjal, siis Furri järgi moodustuvad grupid õpilaste valiku või õpetaja soovitude järgi. Algses kirjandusringiteoorias loevad erinevad grupid erinevaid teoseid, Furri muudetud variandis loevad erinevad grupid sama teost. Raamatu läbilugemisel jagavad Danielsi mudeli järgi õpilased oma muljeid teiste gruppidega ja siis moodustavad uute raamatuvalikute põhjal uued rühmad. Furr aga näeb ette, et peale raamatu läbi lugemist valmistavad lugejad ette grupi projekti ja/või jagab õpetaja õpilastele lisainformatsiooni, et vajadusel vastata õpilastel tekkinud küsimustele või arusaamatuks jäänud kohtadele. (Abdul Samad jt 2008: 42–43; Daniels 2002: 18–26; Furr 2004: 3–5)

Kuna kirjandusringi üheks märksõnaks on õpilaskesksus, saab õpetaja õppimisele kaasa aidata, olles osaline grupiaruteludes ja/või väline vaatleja, kes juhib protsessi (Morris, Perlenfein 2004: 4). Õpilased valivad endale meelepärase teose ning jaotuvad nende valikute põhjal gruppidesse. Kuigi õpilased valivad endale individuaalsed rollid, siis Daniels (2004: 4) kinnitab, et vestlused on „ilma juhita“, mis tähendab, et igal liikmel on isiklik vastutus panustada elavasse, produktiivsesse ja teemakohasesse vestlusesse. Selline teoste käsitlemine võimaldab õpilastel arendada kriitilist mõtlemist ning käsitleda erinevaid teoseid süvitsi (Elliott, Mays 2001). Raamatuga ei tegeleta ainult pinnapealselt, vaid räägitakse teksti eri aspektidest. Arutlusele võivad tulla nii tegelaste vahelised suhted, teoses esitatud teemad ja sündmused, kirjaniku taust ja ajend teose kirjutamiseks, uus sõnavara kui ka isiklikud tunded, mõtted, kogemused jne (Schlick Noe, Johnson 1999: 5).

Kuigi kirjandusringi põhimärksõnad on õpilaste valik, vastutus ja isiklik arvamus, siis tekib paradoks, milles on näha, et kirjandusring toimib üldjuhul ikkagi siis, kui õpetaja annab ette efektiivse struktuuri ja „ehitusmaterjali“. Õpetajate põhiliseks ülesandeks on leida see õige joon liiga lõdva ja liiga jäiga struktuuri vahel, kuna esimesel juhul muutub kirjandusring liiga vabaks ning õpilastel kaob siht ja suund ning liiga kammitsetud struktuuri puhul kaob õpilastel motivatsioon ja teatud iseseisvus. (Schlick Noe, Johnson 1999: 6) Kui aga kirjandusringi viivad läbi teemast mittehuvituvad

õpetajad või need, kes ei tunne ennast mugavalt, andes kontroll klassis õpilaste kätte, siis võib kirjandusring väga kergesti läbi kukkuda (Morabito).

Praktikas võivad kirjandusringid olla väga erinevad. See tuleneb sellest, milline on klass, õpilased, õpetaja ja nende rütm. Igaüks kujundab kirjandusringi vastavalt sellele, kuidas see talle sobib, jättes siiski alles teooria põhimõtted ja raamistikku. (Schlick Noe, Johnson 1999: 5) Et kirjandusring oleks efektiivne, peab see olema kavandatud nii, et õpilased saaksid aru ning oleksid teadlikud neile suunatud ootustest ja eesmärkidest. Samuti peab õpetaja tähelepanu pöörama võimalikule grupisisesele võimuvõitlusele, mis võib tuleneda õpilaste erinevatest tasemetest. Õpetaja peab arvestama ka sellega, et kõik õpilased ei saa samast tekstist ühtemoodi aru, sest igal õpilasel on erinevad eelnevad kogemused või väärtused ja moraalitunnetus. Siin on õpetaja ülesandeks vaadata, et iga vaatenurk võetaks vastu ja oleks teistele arusaadav. Õpilastele tuleb pakkuda turvalist keskkonda, kus nad saavad oma arvmust avaldada ning kus kõigil on võrdsed õigused. (Meyers 2013: 52)

Olulised võtmesõnad kirjandusringiteooria puhul on veel koostöö ja mõtete paljusus – et kirjandusring toimiks, peavad ühes grupis olevad õpilased tegema koostööd ning täitma määratud ülesandeid. Koos arutlemine võimaldab õpilastel leida oma mõtetele kinnitust või vastupidi näha mõne probleemi teisi külgi. (Schlick Noe, Johnson 1999: 5) On täheldatud, et kirjandusring on üks tõhus ühesõppimise (ingl *collaborative learning*) strateegia, mis parandab arusaamist ja suurendab perspektiivi ja dialoogi diskursust. See on selgunud erinevate läbi viidud uurimuste tulemustest, milles on leitud, et läbi minitundide ja õpetaja efektiivse juhendamise parandab kirjandusring tekstist arusaamise oskust ning läbi selle saavad õpilastest targad ja täisväärtuslikud lugejad. (Morabito)

Erinevad uurijad toovad kirjandusringi puhul välja just selle, et kui õpilased ei harjuta ise tekstiga süvitsi töötamist ja õpetaja neile alati kõik ette teeb ja ütleb, ei saa õpilased omandada kirjanduslikku ja intellektuaalset iseseisvust. Samuti tuuakse välja, et kirjandusring toimib ka siis, kui klassis on ebaühtlane tase, erinevate taustadega

õpilased või valitseb etniline mitmekesisus. Kirjandusring õpetab õpilastele erinevates väikestes gruppides töötamist, mis lähendab neid täiskasvanute maailmaga, kuna seal tuleb teha pidevat koostööd erinevate inimestega. Peale selle aitab kirjanduse lugemine arendada õpilaste kriitilist lugemis-, kirjutamis- ja mõtlemisoskust. (Morris, Perlenfein 2004: 5)

2.1. Kirjandusringi põhielemendid

Järgnevas peatükis tutvustatakse kirjandusringi rollide ja rollilehtede (kirjalikud töölehed) ning lugemislogi olemust. Daniels (2002: 99) peab rollilehti nii-öelda abiratasteks, mis on vajalikud just kirjandusringiga alustades, kuid mis on ajutised ning mille täitmine ei tohiks muutuda mehaaniliseks. Lugemislogi see-eest on püsiv nähtus ning seda võiks kasutada järjepidevalt nii lugemise kui ka arutelu ajal.

Kirjandusringi rollid aitavad õpilastel saada vilunumateks lugejateks kindlate lugemisstrateegiatega abil, mis parandavad tekstist arusaamise oskust (Miranda 2015: 12). Danielsi (2002) järgi on olemas neli põhilist rolli, mis igal kokkusaamisel vahetuvad: arutelujuht (ingl *discussion director/leader*), kokkuvõtja (ingl *summarizer*), illustraator (ingl *illustrator*) ja kirjanduslik valgustaja (ingl *literary luminary*). Peale nende võib kasutada ka selliseid lisarolle nagu sõnavõlur (ingl *word wizard*), faktiotsija (ingl *fact finder*), teekonna jäädvustaja (ingl *travel tracer*), sõnavara rikastaja (ingl *vocabulary enricher*), ühendaja (ingl *connector*) ja konflikti ühendaja (ingl *conflict connector*). (Daniels 2002: 103; Elliott, Mays 2001)

Järgnevalt tuuakse lühidalt välja iga rolli põhiülesanded:

- 1) arutelujuht (ingl *discussion director/leader*) – juhib arutelu üldist käiku ning näiteks koostab selle tarbeks erinevaid suunavaid kriitilist mõtlemist vajavaid küsimusi, et muuta grupi tegevus sujuvamaks;
- 2) kokkuvõtja (ingl *summarizer*) – räägib lühidalt ära loetud katkendi põhisündmused ning paneb olulised ideed ja probleemid tähtsuse järjekorda;

- 3) illustraator (ingl *illustrator*) – joonistab loetud osa kohta mingi illustratsiooni, koomiksi, diagrammi või pildi oma tunnetest, mis teda valdasid teost lugedes. Illustraatori roll vajab väga loovat lähenemist, mille puhul on tähtis, et õpilane suudaks situatsiooni või kontseptsiooni visualiseerida;
- 4) kirjanduslik valgustaja (ingl *literary luminary*) – otsib teosest välja mõned huvitavamad, naljakamad või tähtsamad katkendid ja loeb need grupiliikmetele kõva häälega ette. Peale seda toimub loetud katkendite põhjal arutelu;
- 5) sõnavõlur (ingl *word wizard*) – otsib katkendist 2–3 olulisemat sõna, mis võivad olla lihtsalt huvitavad või ebatavalised. Neile otsitakse täpne definitsioon ning vaadatakse, millises kontekstis need sõnad tekstis esinevad;
- 6) faktiotsija (ingl *fact finder*) – püüab leida tekstist viiteid mingile konkreetsele ajastule või ajaloolisele sündmusele;
- 7) teekonna jäädvustaja (ingl *travel tracer*) – paneb kirja või koostab kaardi teose tegevuspaikadest;
- 8) sõnavara rikastaja (ingl *vocabulary enricher*) – otsib katkendist võõraid ja arusaamatuid sõnu, leiab neile definitsiooni ning loeb ette kohad, kus neid kasutati, et vaadata koos ka sõna ümbritsevat konteksti;
- 9) ühendaja (ingl *connector*) – leiab ühiseid jooni loetud teksti ja pärismaailma, enda elu või koolielu vahel. See on roll, kus õpilane peab analüüsima, tõlgendama ja suhestuma;
- 10) konflikti ühendaja (ingl *conflict connector*) – leiab tekstist erinevaid konflikte. Need võivad olla nii tegelaste, tegelase ja maailma kui ka tegelase ja õpilase vahelised konfliktid.

(Daniels 2002: 99–106; Elliott, Mays 2001; Miranda 2015: 13–14)

Mida rohkem teooriat kasutatakse ja edasi arendatakse, seda rohkem tekib ka juurde erinevaid alternatiivrolle, millega põhirollidele vaheldust pakkuda. Nii toovad Daniels ja Morris ning Perlenfein välja erinevaid võimalikke rolle, millega kirjandusringi veelgi mitmekülgsemaks muuta. Lisas 1 on esitatud kakskümmend võimalikku lisarolli.

Kirjandusringi algusaegadel olid olemas ainult erinevad rollid ja rollilehed, nüüd aga on valikuid rohkem. Üheks populaarsemaks vahendiks on saanud avatud lugemisvastuste logi (ingl *open-ended reading response log*), mis on eraldiseisvana olemas olnud juba pikka aega ning ei ole otseselt kirjandusringiteooria autorite poolt välja mõeldud. Selle meetodi füüsiline kuju erineb klassiti: see võib olla spiraalmärkmik, kokkupandud raamat, lahtised lehed või märkmepaberid, mis on pandud otse raamatusse. Siiski on neil ka sarnast ja selleks on nende funktsioon – need on kohad, kuhu õpilased saavad jäädvustada vastuseid samal ajal, kui nad loevad või kohe pärast lugemist. Kui õpilased toovad need logid oma kirjandusringi kokkusaamistele, siis seal olevad ideed toidavad arutelu, tuletades õpilastele meelde tundeid, ühendusi, küsimusi, ideid, hüpoteese või ennustusi, mis neil tekkisid raamatut lugedes. (Daniels 2002: 96)

Lugemislogid või -päevikud on üheks mõtlemistööriistaks. Kirjandusringi juures aitavad lugemislogid meelde tuletada, mida eelnevalt loeti, annavad tausta, mille põhjal küsimusi küsida ja luua vastastikuseid mõjutusi tegelaste, sündmuste ja probleemide vahel. Selline lähenemine aeglustab lugejaid piisavalt kauaks, et nad suudavad mõelda, vastata ja suhestuda, kuna nad peavad teksti detailselt ja mõttega lugema. (Schlick Noe, Johnson 1999: 64)

Miks on lugemislogid kasulikud? Näiteks aitavad lugemislogid õpilastel raamatu sisu oma sõnade ja keele abil kirja panna, need võimaldavad lugejatel uurida tundeid ning olla vahendajaks lugeja ja raamatu vahel. Samuti aitavad lugemislogid õpetajatel aru saada, kuidas õpilased lugejatena arenevad ning on paigaks, kuhu lugejad saavad üles märkida oma mõtteid ja reaktsioone sellele, mida nad loevad. Veel julgustavad lugemislogid õpilasi ennustusi tegema ja aitavad õpilastel luua seoseid oma elu ja muude loetud raamatute vahel. Peale selle kõige on lugemislogid vahendiks, kus õpilased saavad oma kirjandusringi koosolekute üle reflekteerida ja kus õpilased saavad mõelda kirjutiste või joonistuste abil selle üle, mida nad just lugesid. Logides saavad areneda kirjanduslikud dialoogid õpilase ja õpetaja vahel ning lugejad saavad teha isiklikke märkmeid, et arutluseks valmistuda. (Schlick Noe, Johnson 1999: 64)

2.2. Kirjandusringi mõju

Kirjandusringi mõju eriaspekte on palju uuritud, näiteks on uuritud, kuidas mõjutab kirjandusringi kasutamine võõrkeele õppimist, kas kirjandusring toimiks õpiraskustega ja erivajadustega õpilaste puhul ning kuidas on kirjandusring abiks multikultuursetes klassiruumis. Samuti on kirjandusringid kasutusel ka teistes riikides peale Ameerika Ühendriikide, näiteks Austraalias, Jaapanis, Kanadas ja ka Soomes. Järgnevates peatükkides tuuakse välja kirjandusringi positiivsed küljed ja kasulikkus ning vaadatakse ka kirjandusringi võimalikke kitsaskohti.

2.2.1. Kirjandusringi positiivsed küljed

Kirjandusringi toimimist ja kasulikkust iseloomustavad hästi Danielsi (2006: 11–12) poolt välja toodud neli märksõna, milleks on kaasahaaramine (ingl *engagement*), valikuvõimalus (ingl *choice*), vastutus (ingl *responsibility*) ja uuring (ingl *research*). Samas toovad Patricia Chase ja Denise Pheifer oma uurimuses kirjandusringi kasulikkusena välja sellised mõtted nagu tugevam suhe lugeja ja teksti vahel ning paranenud klassiruumi kliima. Nii et kirjandusring on kasulik mitmete erinevate aspektide tõttu. Järgnevalt vaadeldakse lähemalt, miks kirjandusringiteooria toimib ning miks peaks antud meetodit kasutama.

Kirjandusringis on õpilastel võimalus luua seoseid teksti ja oma isiklike kogemuste vahel, kuulata teiste õpilaste arvamusi, mis võivad erineda nende omadest ja võtta vastutus oma arutluskäigu ja õppimise eest. Kirjandusring võib parandada ka klassiruumi kliimat, mis tihtipeale kirjandusringi järel muutub koostöövalmiks, vastutustundlikuks ja nauditavaks, sest õpilastele on antud vastutus töötada koos ja teha otsuseid oma töökäigu kohta. Kui muidu võivad tunnis paljud tüdrukud jääda vaikseks ja domineerivad pigem poisid (seda just USA koolides), siis annab kirjandusring tüdrukutele võimaluse avaldada oma arvamust ning olla poistega võrdväärne grupikaaslane. (Chase, Pheifer) Kirjandusringis tüdrukute asetsemisest poiste suhtes kirjutab oma uurimuses ka Lane W. Clarke (2006: 58), kes toob välja, et algselt kipuvad

kirjandusringis tüdrukud vähem rääkima ja arvamust avaldama ja poistele jääb grupidünaamika seisukohalt justkui sümboolne võim. Clarke (2006: 76) väidab, et kirjandusring pole oluline mitte ainult raamatute analüüsi seisukohast, vaid see on ka koht, kus õpilased saavad õppida nii enda kui ka teiste kohta.

Eelnevalt mainitud kaasahaaramise all peab Daniels (2006: 11) silmas seda, et kuna grupid on väikesed (3–6 inimest), saavad kõik liikmed rohkem sõna kui suure rühma puhul ning samas on ka sõnavõetuga kaasnevat pinget vähem, kuna rahvahulk on väiksem. Veel on oluline rõhutada, et õpetaja ei juhi vestlust, vaid õpilased teevad kõike ise. Edu garanteerivad loomulikud vestlused ning kaasõpilastega koos rääkimine ja arutamine arendab kriitilist mõtlemist. Samuti aitab lugemine, kirjutamine ja oma mõtete teiste rühmaliikmetega jagamine õpilastel aru saada nende endi edasijõudmisest. Õpilased aitavad ja suunavad üksteist neis õpetajavabades väikestes rühmades, mis omakorda võimaldab neil rohkem suhelda ja arutluse käigus jõuda teksti sügavama tähenduseni. (Elhess, Egbert 2015: 14; Hsu 2004: 4–5; Maher 2015: 9) Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riiklik õppekava „Keele ja kirjanduse“ üldpädevuste osas tuuakse välja, et õpilane peab kooliastme lõpuks „suutma kujundada ja väljendada isiklikku arvamust ning tunnustab ja arvestab teiste inimeste arvamust“ (PRÕK 2011) ning „arutlema loetud, vaadatud või kuulatud teksti põhjal teemakohaselt ja põhjendatult“ (GRÕK 2011). See näitab, et nii USA kui ka Eesti koolisüsteem peab oluliseks samade üldpädevuste arendamist.

Selline õpilaste juhitud rühmaarutelu tugevdab sõprussuhteid, koostööd ja kasvatab parema klassiruumi ja kogukonna. Kirjandusringid aitavad luua turvalise õpikeskkonna, kus õpilastel on võimalus suurendada oma enesekindlust ja võimaldab neil võtta suhtlemisega seotud riske (Elhess, Egbert 2015: 14). Rühmaliikmete vaheline koostöö suurendab teadlikkust mitmel erineval tasandil. Näiteks kui õpilased suhestuvad kirjandusega, teevad nad kaasa laiendatud arutlustes raamatus esitatud probleemide kohta. See võimaldab õpilastel muuta oma arvamust tulenevalt arutluse käigust. Õpilased, kes teevad koostööd ja saavad ideid mitmetelt vestluskaaslastelt, arendavad oma õppimist. (Maher 2015: 10) Koostööd ja sotsiaalsete pädevuste arendamist

väärtustab ka põhikooli riiklik õppekava, mis ütleb, et õpilastel tuleb „teha koostööd teiste inimestega erinevates situatsioonides; aktsepteerida inimeste ja nende väärtushinnangute erinevusi ning arvestada neid suhtlemisel“ (PRÕK 2011).

Peale selle rõhutab kirjandusringiteooria valikuvõimaluse tähtsust. Valiku puhul on oluline, et õpilased valiksid ise oma teose ja grupikaaslased, kellega nad tahavad koos selle üle arutleda ning selle tõttu on ka kirjandusring õpilaste seas populaarne (Daniels 2006: 11). Valikuvõimalused annavad õpilastele tõelise eesmärgi, mille nimel investeerida oma aega ja pühenduda ülesandele ning selle tulemusena saavadki õpilastest kõrgelt motiveeritud „haaratud lugejad“. Samuti mõjutab lugemiseks valitud raamatute vabalt valimine õpilaste lugemise ladusust, lugemiskiirust ja mõistmisvõimet. (Elhess, Egbert 2015: 14; Hsu 2004: 5)

Kirjandusring võimaldab õpilastel saada iseseisvateks mõtlejateks, kuna nad saavad ise endale teose valida, mille üle arutleda ilma otsese juhendamise ja õpetamiseta. Õpilastest saavad õpetajad ja nad õpivad, kuidas olla tekstis esinevate probleemide lahendajad. Suurendades valitud tekstide raskusastet, õpivad nad, kuidas lahendada järjest komplekssemaid probleeme. (Meyers 2013: 52)

Mohamed Elhess ja Joy Egbert (2015) toovad kirjandusringi kasulikkusena välja ka arusaamisoskuste arendamise. Nimelt aitab kirjandusring arendada õpilaste tekstist arusaamis- ja mõistmisoskust ehk siis edendab see ühtlasi ka õpilaste funktsionaalset lugemisoskust, mille arendamise vajalikkust rõhutab ka põhikooli riiklik õppekava (PRÕK 2011). Kirjandusring toetab selliseid oskusi nagu visualiseerimine, seostamine, küsitlemine ja analüüsimine. Sellele aitab ühtlasi kaasa ka rollide olemasolu, mis nõuavad, et õpilased näiteks joonistaksid sündmusi, esitaksid küsimusi ja teeksid kokkuvõtteid. (Elhess, Egbert 2015: 14)

Kolmanda märksõnana mainis Daniels (2006: 11) vastutust. Kirjandusringis teevad õpilased kõike seda, mida täiskasvanud lugejad teevad: nad valivad raamatu, moodustavad grupi, koostavad lugemis- ja kohtumisgraafiku, panevad paika oma

rühmasisesed reeglid, teevad loetu kohta märkmeid ja tõstatavad ise aruteluteemasid. See on ka üks õpipädevuse arendamise viise, mille puhul on oluline suutlikkus organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas /.../; planeerida õppimist ja seda plaani järgida“ (PRÕK 2011). Selline täiskasvanutega n-õ samastumine tekitab õpilastes tunde, et nemad otsustavad, vastutavad ning et kirjandusringi toimimine sõltub vaid neist endast. Kui õpilastel on rohkem vastutust, siis nad ka tähtsustavad protsessi rohkem, mis omakorda tõstab õpimotivatsiooni. (Daniels 2006: 11)

Uuringu all peab Daniels (2006: 10, 12) silmas seda, et kuna kirjandusringid võeti kasutusele 1980. aastal ning nendega on tegeletud juba mitmeid aastakümneid, siis kirjandusringi kasulikkust ja efektiivsust on erinevate teaduslike uuringute käigus juba tõestatud. Näiteks tõestasid Andrew Morabito uurimistulemused kirjandusringi kasulikkust parandamaks loetust arusaamist ning suhtumist kirjanduse lugemisse ja selle üle arutlemisse. (Morabito)

Mitmed erinevad uurijad, nt Barbara Ann Brown (2002) ja Barbara H. Davis (2001), leidsid, et tänu kirjandusringidele õpilaste arusaamis- ja kirjanduslikud oskused paranesid ning õpilaste lugemismotivatsioon kasvas, suurenesid nii õpilaste võime luua tekstiga isiklike seoseid kui ka õpilaste enesekindlus. Õpilased, kelle motivatsioon oli algselt madal, olid pärast kirjandusringis osalemist palju innukamad. Nad tahtsid oma lugusid ja mõtteid teistega jagada, otsida raamatust välja tekstilõike, et oma argumentidele kinnitust leida ja küsisid üksteiselt erinevaid küsimusi. (Furr 2004) Catherine Day (2003) uurimuse tulemustest selgus, et õpilaste kommunikatsioonioskused paranesid ning nad õppisid tegema koostööd ilma õpetaja kohalolekuta. Suhtluspädevuse arendamist peab oluliseks ka põhikooli riiklik õppekava, mis rõhutab, et õpilastel tuleb suuta ennast selgelt ja arusaadavalt väljendada, arvestades suhtlusolukorda ja -partnereid (PRÕK 2011).

Samuti on kirjandusringi mõju uurinud ka võõrkeelte ja kirjanduse professor Min-hsu Liao (2013: 91) Tunghai ülikoolis, kus ta uuris kriitilise mõtlemise arendamist kasutades kirjandusringe. Ta väidab, et oskuslik mõtlemine on üks hariduse tähtsamaid

eesmärke, sealhulgas nii kriitiline mõtlemine kui ka kõrgema taseme mõtlemisoskused. Tema uurimuse tulemustest selgus, et kirjandusringi sidumine inglise keele tundidega aitab õpilastel, kes õpivad inglise keelt võõrkeelena, arendada nende kriitilist mõtlemist. Kirjandusringi kasu kriitilise mõtlemise arendamisele väljendub nelja punktina: 1) see võimaldab regulaarset ja pikaajalist praktiseerimist, ühendades lugemise ja mõtlemise, 2) kujundab toetava õpikeskkonna, 3) pakub rikkaliku hulga valikuid, et tõstatada kõrgema astme mõtlemist vajavaid küsimusi ning 4) edendab ühesõppimist. (Liao 2013: 112)

Liao (2013: 96) tõstab esile ka probleemi, kus Aasias on levinud eelkõige eksamitele ja testidele orienteeritud õpe, mis soodustab õpilaste passiivset mõtlemist. Seetõttu toobki ta välja kirjandusringi olulisuse, sest lugemise ja mõtlemise vahel on tugev side. Kirjandusringis õpilased mitte ainult ei loe ja ei aruta huvitavat kirjanduslikku valikut, vaid tõstatavad erinevaid küsimusi ja arutavad nende üle süvitsi, mis aitab arendada nende kõrgema taseme mõtlemisoskusi. Õpilaste kriitiline mõtlemine areneb, kui neile antakse võimalusi harjutada raskete ja väljakutsuvate küsimuste küsimist ja neile vastamist. (Liao 2013: 96; Maher 2015: 10)

Peale selle kõige on kirjandusringiteooria ka üheks vahendiks, kuidas arendada Bloomi taksonoomia (ehk kognitiivse ehk tunnetusliku taksonoomia) kõiki kuute kategooriat, mille alla kuuluvad teadmine, mõistmine, rakendamine, analüüs, süntees ja hindamine (Krull 2000: 51). Erinevate kategooriate omandamine toimub redeli põhimõttel (hierarhiliselt) – esimene aste viib teiseni, teine kolmandani, kolmas neljandani – kõrgemat kategooriat ei ole võimalik omandada, kui madalamad ei ole selged (Krull 2000: 52). Taksonoomia suund on kergemast raskemale, konkreetsest abstraktsemale (Krathwohl 2002: 212).

Tänapäeval on üheks suureks probleemiks see, et enamikes tundides ei jõuta kolmandast kategooriast kaugemale ehk siis tegeletakse teadmise, mõistmise ja rakendamisega, aga kõige tähtsamate kategooriateni (analüüs, süntees, hindamine) ei jõutagi. Siit tuleb välja ka kirjandusringi järjekordne kasulik aspekt. Nimelt tegeleb

kirjandusringiteooria kõigi kuue Bloomi taksonoomia kategooriaga. Kirjandusringi eesmärk on arendada kirjanduse hindamist, autori stiili ja teose eesmärgi mõistmist ning kujundada ka individuaalset maitset (Morris, Perlenfein 2004: 10).

Kirjandusring aitab Bloomi taksonoomia kuue kategooriani jõuda just läbi erinevate rollide. Teadmisele aitavad kaasa rollid, mis nõuavad õpilastelt põhiliste faktide tundmist, mida on ühtlasi võimalik koheselt tekstist üles leida, nt *arutelujuhi* roll. Mõistmise kategoorias peaksid õpilased suutma interpreteerida, seletada, joonistada, ennustada ja konstrueerida ning selle kategooria alla sobiksid näiteks sellised rollid nagu *tuleviku ennustaja, kaardi koostaja, probleemi lahendaja, kokkuvõtja*. Rakendamise kategoorias peaksid õpilased suutma klassifitseerida, koostada, valida, mõelda. Sobivad rollid rakendamise faasi juures oleksid näiteks *tegelaste ühendaja, tegelaste võrgustiku koostaja, sõnarägistike koostaja, sõnavõlur*. Analüüsi kategooriaga tegelevad sellised rollid nagu näiteks *tegelase profiili koostaja, kommenteerija, illustraator, tunnuste kaardistaja*. Sünteesi faasis peaksid õpilased suutma ise kirjutada, luua, ümber korraldada, komponeerida, kujutleda. Siia sobiksid hästi sellised rollid nagu *unenägude kuduja, tähenduslike mõtteterade koostaja, ajakirjanik, tagaotsitava plakati koostaja*. Viimases hindamise faasis palutakse õpilastel formuleerida loetud teosest oma arvamused ning toetada seda erinevate näidete ja argumentidega. Hindamise kategooriat aitavad arendada sellised rollid nagu *tegelaste tundja ja arutelujuht*. (Morris, Perlenfein 2004: 10–12)

2.2.2. Kirjandusringi võimalikud kitsaskohad

Üheks põhiliseks probleemiks, mis kirjandusringi puhul ette tuleb, on rollilehtedest (töölehed, kuhu on täpselt kirjutatud, mida iga rollitäitja tegema peab ning kuhu tuleb vormistada kirjalik vastus) kramplikult kinni hoidmine. See võib kaasa tuua kirjandusringi mehaanilisuse, mis ei lase tegevusel endal ja diskussioonil elavneda. Daniels soovitab rollilehti kasutada lühiajaliselt ning kirjandusringiga alles alustades. Need peaksid aitama õpilastel paremini lugeda ja hiljem paremini arutleda. Rollilehtede pidev kasutamine viib lõpuks selleni, et õpilased lihtsalt loevad ringis oma vastused paberilt maha ning selle tõttu ei toimu edasist arutelu. Kõige parem variant oleks pidada

arutelus kinni etteantud rollidest ja täita etteantud ülesande lehed, kuid arutelusse neid mitte kaasa võtta. (Daniels 2002: 13–15; 2006 11–12)

Peale rollilehtede vale (või üle-) kasutamise esineb kirjandusringi puhul veel teisigi probleeme. Üheks selliseks on terminoloogia vale kasutamine. Kirjandusring (ingl *literature circle*) on täpne termin, millel on kindel ülesehitus ja vorm. Siiski kipuvad paljud õpetajad igat lugemisega seotud tegevust nimetama kirjandusringiks. Isegi seda, kui õpilased loevad klassis kordamööda kõva häälega teksti, millele ei järgne mingit arutelu. Väga oluline on kirjandusringi termini puhul silmas pidada, et tegevus peab olema õpilaspõhine ehk siis õpilased valivad teosed, jagunevad ise gruppidesse ning suunavad ja korraldavad ise oma töökäiku ja arutelusid. (Daniels 2002: 11–13; 2006: 10)

Kolmandaks probleemiks, mis võib kirjandusringiga kaasneda, on hinnatavus. Õpetajad kipuvad peale kirjandusringi lõppemist tegema veel eraldi teste või projekte, mis pole sellega otseselt seotud. Daniels (2006: 14) toob välja, et kõige parem oleks õpilasi hinnata kogu tegevust jälgides. Siin saab hinnata seda, kuidas õpilane teema ette valmistab, kaasa töötab, kuidas kommenteerib erinevaid teemasid ja kuidas mõtleb. Kokku tuleks koguda kõik õpilaste tehtud märkmed ja kirjutised ning arendada koos õpilastega välja hindamissüsteem. Ja kuigi võib tunduda, et testide harjutamiseks, mis tundub paljude jaoks olulisem, kulub vähem aega kui kirjandusringi peale, siis pikemas perspektiivis arendavad õpilased kirjandusringis osaledes sõnavara, õpivad tegema üldistusi ja arendavad teisi lugemisvõtteid. (Daniels 2002: 10–11; 2006: 14)

Hindamise või hinnatavuse probleem ongi üheks põhilisemaks takistuseks kirjandusringi läbiviimisel. Õpetajatel tekivad kirjandusringiga alustades kohe küsimused, kuidas õpilasi hinnata, mida hinnata, mille põhjal hindeid anda, kuidas õpetajad teavad, mida nende õpilased õppinud on. Hindamise n-ö vajalikkus on üks suurimaid tegureid, mis võib kirjandusringi olemust muuta või seda pärssida. Veel üheks põhjuseks, miks õpetajad kipuvad hindeid panema on see, et hinded on tihti üheks

välise motivatsiooni allikaks ning „hindamise hirm“ aitab klassiruumis rohkem korda hoida ning grupiarutelud rohkem teemakohasena hoida. (Daniels 2002: 185–186)

Enne kirjandusringiga alustamist on õpetajal oluline selgeks teha, mille jaoks ta seda teeb, mis on tema eesmärk, mida ta tahab, et tema õpilased õpiks – ehk siis tuleb sõnastada õpiväljundid. Daniels (2002: 186–187) toob välja mõned punktid, mida tuleks kirjandusringi hindamisel silmas pidada. Näiteks peab hindamine peegeldama ja julgustama head juhendit ehk siis hindamine peaks põhinema õpilaskesksetel õpetamismeetoditel. Hindamine peaks arvesse võtma kogu protsessi ehk siis kirjandusringi puhul peaks kasutama kujundavat hindamist, kus õpilasi ei peaks kõrvutama üksteisega, vaid tuleks jälgida nende individuaalset arenguprotsessi.

Õpilaste kujundaval hindamisel võib õpetaja kasutada näiteks õpilaste jälgimist, märkmete tegemist, õpilaste lugemislogisid, vaatlustabeleid, õpilastega suhtlemist ja arutlemist, jne. Samuti peaksid õpilased ennast ise jälgima, hindama ja reflekteerima. (Daniels 2002: 187–188; Morris, Perlenfein 2004: 108–109) Seda rõhutab ka põhikooli riiklikus õppekavas välja toodud enesemääratluspädevus, mis tõstab esile õpilase „suutlikkuse mõista ja hinnata iseennast, oma nõrku ja tugevaid külgi; analüüsida oma käitumist erinevates olukordades“ (PRÕK 2011).

Hinnatavuse probleemi tõttu koguvadki üha enam populaarsust erinevad raamatuprojektid, mida tehakse siis, kui raamat on läbi loetud ning mida on kerge hinnata. Kuna arutelu eest on raske objektiivset hinnet panna, siis erinevate projektide puhul on hindamine märksa lihtsam. Danielsi (2002: 194) järgi ei pruugi projektid siiski alati toimida, kuna võivad muutuda liialt mehaaniliseks. Oluline on tema sõnul mõelda sellele, et mida „päris“ lugejad teevad peale seda, kui nad on raamatu lõpetanud. Nad ei korralda mingit etendust, vaid räägivad loetud raamatust ja jagavad oma muljeid. See peaks olema ka kirjandusringi lõppeesmärk. Samas nendib Daniels (2002: 194), et kui õpilased teevad raamatuprojekte loomulikult ja positiivselt ning ärgitavad sellega ka teisi gruppe sama raamatut lugema, siis ei ole need projektid sugugi halvad. (Daniels 2002: 194; Schlick Noe, Johnson 1999: 91–92)

3. Meetod ja valim

Magistritöö „Põhikooliõpilaste lugemishuvi toetamine kirjandusringi abil“ eesmärk on välja selgitada, kuidas kirjandusõpetajad oma kirjandustunde planeerivad ning millised on nende üldised eesmärgid seoses teoste käsitlemisega. Uuritakse, mis on õpetajate arvates suurimad lugemishuvi mõjutavad tegurid, milliste vahenditega püüavad nad äratada oma õpilastes lugemishuvi ning kuidas toimiks nende arvates kirjandusringiteooria rakendamine lugemishuvi äratamisel.

Enne intervjuude läbiviimist püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Millest sõltub põhikooliõpilaste lugemishuvi?
- Kuidas põhikooliõpilaste lugemishuvi äratada ja hoida?
- Kuidas toimiks kirjandusringiteooria lugemishuvi toetajana?
- Millised peaksid kirjandustunnid olema, et õpilaste lugemishuvi suurendada?

3.1. Metoodika

Uurimuse läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset andmekogumis- ja analüüsimeetodit, kuna see võimaldab keskenduda inimese seestmistele nähtustele nagu näiteks intervjuueeritava mõtted, eesmärgid, hoiakud, tõekspidamised, arvamused ja kogemused (Õunapuu 2014: 52). Kvalitatiivne uurimismeetod võimaldab saada täpsema ülevaate kirjanduseõpetajate arvamustest põhikooliõpilaste lugemishuvi muutumise kohta läbi aastate, samuti erinevatest meetoditest, mida õpetajad lugemishuvi tõstmiseks kasutavad ning nende arvamusel kirjandusringi toimimisest lugemishuvi toetamiseks.

Uurimuses kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mille kasutamine võimaldab „jõuda varjatumatesse valdkondadesse, uurida tundlikke ja delikaatseid teemasid, mis ei ole kättesaadavad ei vaatluse ega küsimustikega“ (Õunapuu 2014: 171) ning selle eeliseks on paindlikkus ja võimalus andmekogumist reguleerida. Ühtlasi võimaldab

poolstruktureeritud intervjuu arutleda õpetajaga vabas vormis, mis annab omakorda võimaluse täpsustavate ja lisaküsimuste küsimiseks ning kirjandusringiteooria tutvustamiseks. Siiski on intervjuul ka puuduseid, milleks on andmekogumisele ja salvestuste transkribeerimisele ning analüüsimisele kuluv suur ajahulk (Õunapuu 2014: 171).

Magistritöö uurimuslik osa tugineb viiele põhikooli kirjandusõpetajaga vahetus suhtluses läbi viidud poolstruktureeritud intervjuule, nende põhjal kogutud ja sõnasõnalt transkribeeritud andmetele ning nende tõlgendamisele ja sisulisele analüüsile.

3.2. Valim

Uuritavate leidmiseks kasutati mugavusvalimi põhimõtet: kolme õpetajaga tehti intervjuud riikliku eesti keele olümpiaadi raames, mis toimus Tartu Ülikoolis ning kaks Tartu linna õpetajat valiti varasema kokkupuute või usaldusväärsete soovitude tõttu, olles kindel, et valitud õpetajatel on teema kohta midagi olulist öelda ning et nad on motiveeritud uurimuses osalema. Valimi kriteeriumid olid, et intervjuueeritav oleks põhikooli kirjanduse õpetaja ning et tal oleks vähemalt kolm aastat töökogemust.

Valimisse kaasati viis Eesti põhikooli kirjandusõpetajat, kellega viidi läbi individuaalsed intervjuud. Kolm uurimuses osalenud õpetajat olid maakoolidest ning kaks linnakoolidest. Valitud õpetajate õpetamiskogemused varieerusid kolmest kuni kolmekümne kahe aastani. Järgnevalt on tabelis 1 antud intervjuueeritavatele pseudonüümid ja esitatud nende taustandmed, kus on välja toodud intervjuueeritavate sugu, tööstaaž aastates ning kas tegemist on linna- või maakooli õpetajaga. Viimase punkti olulisus tuleb välja ka intervjuudes, kus on rõhutatud, et maakoolide raamatukogud on kesised ning raamatute kättesaadavus halb. See on omakorda oluline ka õpilaste lugemuse ja lugemishuvi seisukohast.

Tabel 1. Intervjueeritavate taustandmed.

| Pseudonüüm | Sugu | Tööstaaž aastates | Koolitüüp |
|-------------------|-------------|--------------------------|------------------|
| Intervjueeritav 1 | naine | 25 aastat | maakool |
| Intervjueeritav 2 | naine | 32 aastat | maakool |
| Intervjueeritav 3 | naine | 3 aastat | maakool |
| Intervjueeritav 4 | naine | 30 aastat | linnakool |
| Intervjueeritav 5 | naine | 4 aastat | linnakool |

Viiest õpetajast koosneva valimi piisavust tõendavad korduma kippuvate vastuste hulk ning küllaltki suur analüüsitavate andmete maht. Siiski tuleb välja tuua asjaolu, et viiest intervjueeritavast koosneva valimi põhjal ei saa teha suuremaid üldistusi kogu grupile. Kuna magistritöö eesmärgiks on aga uurida õpetajate kogemusi ning arvamusi seoses õpilaste lugemishuvi kadumisega ning eelkõige kirjandusringiteooria kasulikkust lugemishuvi suurenemisele, on oluline teha õpetajate seisukohtadest täpsem ja põhjalikum analüüs.

3.3. Andmekogumismeetod

Kuna intervjuu küsimuste kava oli küllaltki täpselt paika pandud, siis esimesele intervjuule pilootintervjuud ei eelnenud. Küll aga tehti peale esimest intervjuud küsimustes mõned väikesed muudatused ja täpsustused. Kuna intervjueerija oli varem antud kvalitatiivse uurimismeetodiga kokku puutunud, oli varasem intervjueerimise kogemus juba olemas ning küsimuste esitamine ja vajadusel ümbersõnastamine ning tagasiside andmine sujus hästi.

Lõpliku intervjueerimise kava on lisatud töö lõpus olevatesse lisadesse. Lisas 2 on esitatud poolstruktureeritud intervjuu küsimustik, mis koosneb põhiliselt avatud ja arutelu nõudvatest küsimustest ning mis on jagatud kolme rühma, liikudes küsimustega üldisemalt detailsema suunas. Esimese rühma moodustavad üldised taustaküsimused,

teises rühmas on esitatud lugemishuvi puudutavad küsimused ning kolmanda rühma küsimused puudutavad kirjandusringiteooriat. Lisas 3 on välja toodud ka lühike ülevaade kirjandusringiteooriast, mis oli küsijal intervjuude ajal kaasas ning mida said vastajad kolmanda rühma küsimuste juures vajadusel lugeda ning sirvida.

Andmete kogumiseks valiti poolstruktureeritud intervjuu meetod, kuna see võimaldab küsimusi ümber sõnastada, küsida vajadusel lisaküsimusi ning muuta küsimuste esitamise järjekorda tulenevalt intervjuu kulgemisest ning intervjuueeritava vastustest. Kohtumise alguses tutvus intervjuueerija vastajatega ning tutvustas lühidalt oma magistr töö teemat ja eesmärki ning intervjuu ülesehitust. Samuti rõhutas intervjuueerija, et tegemist on täiesti anonüümse intervjuuga ning saadud andmeid näeb ja analüüsib ainult intervjuueerija. Kõik intervjuud salvestati intervjuueeritavate nõusolekul diktofoniga.

3.4. Uurimuse protseduur

Enne magistr töö jaoks andmete kogumist tutvus uurija nii lugemishuvi kui ka kirjandusringiteooriat puudutavate teoreetiliste materjalidega, mis ühtlasi olid aluseks ka intervjuu küsimuste koostamisele. Eelnevad teoreetilised teadmised olid eriti olulised just küsimustiku viimase ploki juures, kus tegeleti kirjandusringiteooriat puudutavate küsimustega (vaata Lisa 2). Oli oluline, et uurija tunneks teooria olemust ning kitsaskohti, et vajadusel intervjuueeritavatele sellest lühike ülevaade teha. Enne intervjuudega alustamist oli paigas ka magistr töö eesmärk ning esialgsed uurimisküsimused.

Intervjuuks sobivate põhikooli kirjandusõpetajate leidmisele aitas kaasa juhendaja, kelle eestvedamisel oli võimalus teha kolm intervjuud. Teistele intervjuueeritavatele lähenes uurija meili teel, kus tutvustas väga lühidalt oma magistr töö teemat ja eesmärki. Kõik intervjuud viis läbi magistr töö autor ise ning need toimusid kahel märtsikuu nädalal. Küsitleja ei teinud intervjuu käigus kirjalikke märkmeid, kuna see oleks seganud vahetut suhtlust.

Õpetajad osalesid intervjuudel vabatahtlikult ja intervjuud toimusid rahulikus kohas, kus ruumis ei viibinud teisi isikuid peale intervjuueerija ja intervjuueeritava. Kõigi intervjuude alguses tutvustati õpetajatele magistritöö teemat ja eesmärki ning rõhutati ka intervjuu anonüümsust. Intervjuud alustati konkreetsete küsimustega õpetaja tausta kohta ning seejärel liiguti intervjuu teemat puudutavate avatud küsimuste juurde. Intervjuude kestus ulatus 60 minutilt 80 minutini (materjali kokku 5 h ja 34 minutit) ning need salvestati vastaja nõusolekul kahe diktofoniga. Salvestatud intervjuud kuulati võimalikult kohe üle ning transkribeeriti. Iga intervjuu transkribeerimisele kulus kuus kuni seitse tundi. Kokku oli transkribeeritud teksti 94 lehekülge.

3.5. Andmete analüüsimeetod

Andmete analüüsimise käigus moodustati lähtuvalt uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest saadud andmete põhjal kategooriad, mis jagunesid teemade ja alateemade kaupa. Analüüsimisel kasutati kõigilt viielt õpetajalt kogutud materjali ning uurimuse usaldusväarsuse tagamiseks on kõik andmed säilitatud.

Kõik intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt, märkides üles ka pikemad pausid ja sulgudes toodi välja omapoolsed olulised tähelepanekud ja märkused. Kuna intervjuueeritavate kõnelemise kiirus oli erinev, varieerus ka intervjuude transkribeerimisele kulunud aeg. Tulemuste analüüsi peatükis näidetena esitatud tekstikatkenditest ja tsitaatidest on välja võetud kordused, häämitsused (nt eee, mmm, noo) ja korduvad parasiitsõnad (nt eksju, ekssole, noh).

Transkribeeritud intervjuude analüüsimiseks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit, mis „võimaldab keskenduda teksti peamistele ja tõenäolise vastuvõtu seisukohast olulistele tähendustele“ (Kalmus jt 2015). Kvalitatiivne sisuanalüüsi meetod osutus valituks, kuna antud töö puhul on arvulistest tulemustest ja vastuste esinemissagedusest olulisem luua analüüsitava teksti vahel seoseid ja võtta uurimisküsimuste seisukohast kokku uuritava materjali kesksed tähendused ja

tulemused. Samuti võimaldab valitud meetod pöörata tähelepanu tekstis olevatele harva esinevatele ja unikaalsetele nähtustele. (Kalmus jt 2015) Täpsemalt on tegemist fenomenoloogilise uuringuga, kus uurimisobjektiks on intervjueeritavate kogemused ning nende kirjeldused (Õunapuu 2014: 52).

Analüüsi kaasati kõigilt viielt intervjueeritavalt kogutud materjal. Uurimistöo analüüs toimus viies etapis: 1) intervjuude transkribeerimine; 2) andmete kodeerimine; 3) koodide kategoriseerimine; 4) kategooriate lahti seletamine ja 5) ilmestavate tsitaatide valimine. Uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks on kogu uurimisprotsess detailselt dokumenteeritud ja säilitatud.

4. Tulemused ja analüüs

Tulemuste kirjeldamise ja analüüsimise aluseks on nii uurimise eesmärk, uurimisküsimused kui ka teooria peatükk. Transkriptsioonide analüüsimise käigus kodeeriti intervjuud, mille käigus anti igale infoühikule kokkuvõttev märksõna ehk kood. Peale kodeerimist arendati koodidest välja kolm põhikategooriat: 1) õpetajad õpilaste lugemishuvist, 2) õpetajate kasutatavad meetodid ja vahendid kirjandustunnis, 3) õpetajate arvamused kirjandusringist ning iga põhikategooria alla mitu väiksemat alamkategooriat. Selline andmete süstematiseerimine võimaldab analüüsida tekstis peituvaid olulisi ilminguid ning teha üldistusi ja järeldusi (Õunapuu 2014: 52).

4.1. Õpetajad õpilaste lugemishuvist

Intervjuu käigus sai üheks põhiliseks teemaks õpilaste lugemishuvi vähenemine või isegi puudumine. Peetud intervjuude analüüsimisel joonistusi välja kolm olulist kategooriat, millest intervjuueeritavad pidasid vajalikuks rääkida. Nendeks olid: 1) lugemise ja lugemuse muutus, 2) lugemishuvi puudumise põhjused ja 3) lugemishuvi mõjutavad tegurid. Järgnevates alapeatükkides on analüüsitud ja näidetega ilmetatud just neid kolme alakategooriat.

4.1.1. Lugemise ja lugemuse muutus

2009. aasta PISA uuringute tulemustest selgus on Eesti põhikooliõpilaste (8. ja 9. klass) funktsionaalne lugemisoskus on hea (Euroopas 5. kohal, maailmas 13. kohal), aga seda vaid baastasemel, mis tähendab, et mitmekülgse ilukirjanduse lugemine on nende jaoks raske. Ka intervjuudest õpetajatega selgus, et nii õpilaste lugemisoskus, -kiirus kui ka tekstist arusaamise oskus on aasta-aastalt järjest halvenenud (PISA 2009). Peetud intervjuudest jäid eelkõige kõlama kaks küsimust: mis on õpilaste lugemisoskuste ja üldise lugemuse juures muutunud ning mis on intervjuueeritud õpetajate arvates kirjandustunni puhul kõige olulisem.

Praegu tõesti ma ei saa ju öelda, et noorus on hukka läinud, aga lugemine on küll hästi alla läinud. Lihtsalt nad ei suuda lugeda nii kiiresti kui vaja. Lugemise kiirus, arusaamine – see kõik on tegelikult alla läinud. Ma arvan, et tegelikult viimane kuus-seitse aastat. (Intervjueeritav nr 1)

Tähendab, meil on ikka põhikooli lõpus selliseid õpilasi küll ja küll. Ma ei tea, kuidas nendes nõndanimetatud piirkonnata koolides või eliitkoolides on, aga et kes jäävad oma lugemisega justnimelt selle taha, et nad loevad halvasti. Nad ei oska lugeda korralikult. See lugemisoskus, puhtalt mehaaniline oskus. Ma vaatan, et tõesti, et kas see on sellest pildilisest maailmast? /.../ On ju selliseid lapsi tegelikult üha rohkem, kes üldse lugeda ei taha. Täitsa erinevad põhjused ka. Noh üks ongi see, et lugemisoskus on kehv. (Intervjueeritav nr 2)

Ka Helin Puksand toob oma artiklis välja, et õpilaste lugemishuvi võivad vähendada ja mõjutada just lugemistehnilised raskused ja teksti kiirus (Puksand 2012: 826). Kui viiest intervjuust neljas olid õpetajad seisukohal, et põhikooliõpilaste lugemisoskus ja -kiirus on halvenenud, siis küsimusele, miks see nii on või millest see tuleneb, ei osanud intervjueeritavad ühest vastust anda. Kõige enam toodi lugemisoskuse halvenemise põhjusena välja just tehnika pealetungi ning interneti levikut. Õpetajad arvasid, et kuna õpilased elavad pildilises maailmas, siis pikkadele tekstidele on neil raske keskenduda, kuna need ei samastu õpilaste muu maailmaga. Veel üheks põhjuseks, miks õpilaste lugemisoskus on halvenenud, on see, et neil lihtsalt puudub lugemise ja raamatute vastu huvi ning lugemine ei tekita õpilastes rõõmu.

Eesmärk on ikkagi see, et inimene saaks aru, mis ta teeb ja tunneks sellest rõõmu. See on nagu põhiline, sest seda lugemisrõõmu ei ole ju eriti. Kui tõesti see ainuke asi, mida sa loed, on kohustuslik kirjandus, ükskõik kui ilus ja tore ja muuasi, see on juba see, et ta on nagu ette kirjutatud ja see tekitab tõrget. Ja tegelikult seda peaks ju tasakaalustama see osa, mida laps vabatahtlikult loeb, aga kui seda vabatahtlikku asja ei ole, siis ongi umbes nii, et koguaeg võtaks nagu arstirohtu, aga magustoit jääb saamata. Et vajalik on küll, nad saavad aru, aga see lugemisrõõmu tekitamine ikka võiks olla. (Intervjueeritav nr 3)

Õpetajad rääkisid intervjuudes sellest, mis on kirjanduse tunni ja teose lugemise puhul kõige olulisem. Kõige enam tõsteti esile just lugemishuvi ja -rõõmu tekitamist ning lugemise nautimist. Mitme intervjuueeritava arvates peaks õpilastele lugemiseks andma just neid teoseid, mis neile huvi pakuks, neid kõnetaks või millega nad samastuda saaksid. Õpetajate arvates ei ole põhikooli kirjandustundide peamine eesmärk lugeda läbi võimalikult palju klassikalisi ning aegumatuid teoseid, vaid lasta õpilastel lugeda seda, mida nad ise tahavad, isegi kui valituks osutub mitte just kõige suurema kirjandusliku väärtusega teos.

Ma ise mõtlen ikkagi, et kas põhikoolis ei peaks õpetama lapsi nagu lugemist nautima, et ma mõnes mõttes pean Harry Potterit praegu palju olulisemaks fenomeniks kui Salingeri, kuna see ikkagi õpetab lapsi lugemist nautima. (Intervjuueeritav nr 5)

Intervjuudes räägiti ka sellest, et kirjandusel ja kirjandustunnil on kunstiline ja emotsionaalne väärtus ning et kirjandustunni põhieesmärk peale lugemishuvi ja -rõõmu tekitamise peakski olema õpilast emotsionaalselt rikastada.

Tänapäeval on niivõrd rõhk sellel konkreetsetel teadmistel. Mina ise olen ka kindlasti pigem nagu eesti keele õpetaja, selline konkreetsem, aga samas, kui inimesel on raske või depressioon, ta ei hakka matemaatika ülesannet lahendama või eesti keele harjutust tegema. Ta kas maalib või teeb muusikat, luuletab või noh see on ikkagi see asi, nagu eneseabi programm peaks see olema, võiks see olla. (Intervjuueeritav nr 1)

Huvitav oli intervjuude juures see, et maakoolide õpetajad tõid õpilaste lugemishuvi mõjutava tegurina välja raamatute kättesaadavuse. See on õpetajatele väga suureks probleemiks ja murekohaks ning ka üheks põhjuseks, miks õpilastele ei meeldi lugeda või miks nad ei loe muid teoseid peale kohustusliku kirjanduse. Nimelt on väiksemates maakoolides tihti probleemiks see, et kooliraamatukogu on halvasti varustatud ning suurem linna raamatukogu asub kaugel. Üheks põhjuseks, miks mitmed väikeste koolide õpetajad lasevad õpilastel lugeda just vanu klassikalisi teoseid, mis õpilasi võib-

olla nii palju ei kõneta, on see, et uuem kirjandus ei ole kättesaadav. Siiski oli üks intervjuueeritavatest leidnud ka nii-öelda lahenduse, kus ta ise tõi linna raamatukogust ja teistest koolidest oma õpilastele raamatuid lugeda, et nad saaksid lugeda ka uuemat nüüdiskirjandust ning ei peaks ainult klassikaga piirduma.

Majanduslike asjade taha jääb. /.../ Uuema kirjanduse kättesaamine on üsna murelik nii põhikoolile kui siis keskkoolile, et seepärast on ikkagi ka niimoodi, et tuleb anda valik. /.../ Neid vanemaid raamatuid on ikkagi raamatukogust võtta, uuematega on, nagu ma ütlesin, et hea kui on üks. /.../ Tähendab, et kindlasti peaks kooliraamatukogusid rikkalikumalt varustama ja kohe palju rikkalikumalt varustama. (Intervjuueeritav nr 2)

Meil on see probleem, et meil on väike kool ja linnaraamatukogu jääb ikka kaugemale, et kõigil ei ole võimalik sealt hankida. Et siis, kui õpetaja tahabki nagu erinevaid raamatuid anda ja just nüüdiskirjandust, siis tihti ongi niimoodi, et koolis on üks kaks raamatut. Siis mina olen see, kes neid sülega sinna vinnab, sest vastasel juhul ma peaksin neile ainult kuuendas mingit „Kalevipoega“ või mingi üheksandas, mida meil hästi palju oli „Tõde ja õigus“ või „Kõrboja peremees“. Noh neid meil on, aga seda, mida võibolla tänapäeva laps tahab lugeda, ongi heal juhul üks. On ka neid raamatuid, mida meie koolis pole üldse. (Intervjuueeritav nr 3)

4.1.2. Lugesuvi puudumise põhjused

Intervjuudes õpetajatega sai üheks oluliseks teemaks ka see, miks põhikooliõpilastele ei meeldi lugeda. Intervjuueeritavad tõid välja mitmeid erinevaid põhjuseid nagu näiteks ilukirjandustekstide pikad ja rasked kirjeldused, raskused ajastu tajumisel, süvenemise probleemid ning tõrge kohustusliku kirjanduse ees.

Põhjus, miks õpilastel on raske klassikalisi teoseid ning nendes olevaid pikki kirjeldusi lugeda, on see, et õpilaste lugemisoskus on halb ning selle tõttu on neil ka raske ilukirjanduslikest tekstidest aru saada või neisse süveneda. Sellele annab kinnitust ka Liivia Rebase (2012: 42) uurimuses välja toodud tulemus, et 41% kolmanda kooliastme

poistest arvab, et hea raamat on õhuke ja suurte piltidega, et seda oleks võimalikult lihtne lugeda.

Kirjandusklassika on ikkagi väga suhteline. Laste jaoks see pole üldse oluline, absoluutselt, täiesti kõrvaline. Lihtsalt elutempo on täiesti teise rütmiga ja neil lihtsalt pole aega lugeda neid kolmemusketäri kirjeldusi, nad juba tahaksid, et midagi juhtuks.
(Intervjueeritav nr 1)

Samuti on tänapäeva õpilane harjunud kiire hüpertekstide maailmaga, mis muudab raamatu tekstile keskendumise nende jaoks raskeks. Õpilastel on raskusi süvenemisega ning korraga ainult ühele asjale keskendumisega. Õpilased lähenevad lugemisele tihti pealiskaudselt ning selle tulemusena võib juhtuda, et nad ei saa tekstist aru, mis omakorda tingib seda, et neile hakkab konkreetne raamat ja lugemine üldiselt järjest vähem meeldima.

Nad nagu ei süvene, et see on minu jaoks probleem, kui teeb ruttu ära ja siis, kui pärast näitad, et näe siit ju tuleb see vastus välja ja siis on, et aaaa. Eks ta ole jah siuke pinnapealsus. No need on kõik need neti hüpertekstid, lihtsalt ühest kohast hüppamine teisele ja siis ei oska nagu. See süvenemine on küll probleem. (Intervjueeritav nr 3)

Ühe ühise põhjusena, miks õpilastele ei meeldi lugeda, tõid kõik intervjueeritavad välja selle, et kohustuslik kirjandus tekitab paljudes õpilastes tõrget, kuna see on ettekirjutatud ja õpetaja poolt välja valitud. Õpilastel on tihti arusaam, et kõik, mis on kohustuslik, on halb. Samas nendivad õpetajad, et ilma kohustusliku kirjanduseta ei saa, sest siis ei loeks mõned õpilased üldse raamatuid. Tihti on õpetaja poolt etteantud teosed ainsad, mida õpilased loevad, sest selliseid õpilasi, kes ka väljaspool kohustusliku kirjanduse nimekirja midagi loeks, on vähe.

Meil tulevad ka kümnendasse sellised, kes on hästi uhked selle üle, kui nad on kõik kohustusliku kirjanduse läbi lugenud ja tõesti uhkusega ütlevad, et ma olen kõik kohustusliku läbi lugenud. Aa mis sa ise oled lugenud, mis sa ise oled valinud? – ei ma ise ei ole jõudnud midagi sealt kõrvalt lugeda. Et selles mõttes

muidugi see kohustuslik kirjandus selliste jaoks kindlasti on vajalik, et muidu nad ei loeks üldse. Kui sa ütled, et valige ise, otsige ise midagi, siis nad ei loe midagi. Peab ikka sundima jah. (Intervjueeritav nr 4)

4.1.3. Lugemishuvi mõjutavad tegurid

Intervjuude kõige mahukama teema moodustasid põhikooliõpilaste lugemishuvi mõjutavad tegurid. Sinna alla kuulusid erinevad nutiseadmed, kodu, sõbrad, kool, õpetaja, varem loetud teosed, kas raamatust on tehtud film, kohusetunne, õpilaste muud huvid ja raamatute valik.

Nutiseadmete (sh telefonide ja e-lugeri) kasutamisse nii kirjandusteose lugemisel kui ka kirjandustunnis kasutamisel suhtusid intervjueeritavad erinevalt. Ühe teemana tõstasid intervjueeritavad ilukirjandusteoste lugemise nutiseadmete abil. Osad õpetajad olid kindlal arvamusel, et nutiseadmed madaldavad raamatute väärtust. Teised aga arvasid, et kui õpilane tahab lugeda nutiseadmest, siis ta võiks seda teha. Kõige tähtsam on nende õpetajate jaoks, et õpilased üldse loeks, olenemata, kas nad kasutavad selleks paberkandjat või tehnikaseadet. Samuti olid õpetajad kahel seisukohal nutiseadmete kasutamise kohta kirjandustunnis. Ühed leidsid, et nutiseadmeid saab kirjandustunnis mitmel viisil kasutada ning samuti mõjub see õpilastele motiveerivalt, kuna see on nende jaoks huvitavam kui lihtsalt õpiku kasutamine. Teised õpetajad aga arvasid, et nutiseadmete kasutamine ei anna ülesannetele lisaväärtust ning lihtsalt nende kasutamise otstarbel pole mõtet neid erinevatesse kirjandusülesannetes kaasata. Samuti tõid õpetajad välja, et kõigil õpilastel ei pruugi nutiseadmeid olla ning selle tõttu ei saa neid halvemasse olukorda panna. Siiski leiab Mari Niitra (2016), et õpetajad ei peaks nutiseadmete kasutamist kartma või sellest hoiduma, kuna ka nutiseadmed ning õigesti konstrueeritud ülesanded võivad aidata kaasa õpilaste mõttemaailma arenemisele. Ning kuna nutiseadmed on suur osa ka õpilaste koolivälisest maailmast, aitab nende kasutamine koolitundi õpilaste päris maailmale lähemale tuua (Vinter 2014a).

Ma ei salli seda, et loetakse nutiseadmetest raamatuid. Nad ju kasutavad koguaeg nutiseadmeid raamatute lugemiseks. See madaldab raamatute väärtust ja et ta peaks lugema ikkagi raamatut, mitte sealt pisikesest lukuaukust seda teksti, aga ma tean, et nad loevad väga palju niiviisi. (Intervjueeritav nr 4)

Kodu kui üks õpilaste lugemishuvi mõjutav tegur on välja toodud mitmetes erinevates artiklites ja ka kõigi viie intervjuu puhul. Lapse lugemishuvi mõjutab see, kas talle lapsena loeti, kas tal on kodus raamatuid, kas tema vanemad loevad ning kas kodus räägitakse raamatutest (Lõhmus 2015; Niitra 2016). Ühe hirmutava näitena toodi ühes intervjuus välja see, et tihti kasutatakse kodus lugemist karistusena. Ehk siis, kui laps on midagi halvasti teinud, võetakse talt ära nutiseadmed ja saadetakse oma tuppa raamatut lugema. Siit tulenevalt näeb laps ka edaspidi lugemist kui karistust ning nii pole õpetajal mingit võimalust lugemist õpilase jaoks atraktiivseks muuta.

Lugemishuvi ikkagi sõltub kodusest kasvatuses põhikoolis. Ma arvan seda, et kuidas talle on lapsepõlves raamatuid ette loetud, kuidas tal üldse kodune raamaturiik on, mis tal vanemad teevad, kuidas vanemad seda väärtustavad. (Intervjueeritav nr 1)

Ma ikka mõtlen, et kodu on ikka väga määrav, sest ma tegelikult tegin eelmine aasta ühe poisiga uurimistööd kaheksandas. Tema uuris meie kooli õpilaste lugemisharjumusi ja ka seda, missugune on kodune taust ja see oli päris kurb. Oli nii palju inimesi või lapsi, kellel ei olnud kodus üldse mingeid raamatuid või asju. Millest me siis räägime? Et see on nagu hästi määrav. Hästi määrav on tegelikult ka see, kas talle juba lapsena on see raamat kätte sattunud või mitte. (Intervjueeritav nr 3)

Peale koduste mõjutuste ja eeskujude on põhikooliõpilase jaoks oluline ka sõprade arvamus. Tihti arvestatakse seda, kuidas sõbrad raamatutesse suhtuvad või mida nad soovivad. Kui algklassides arvestavad õpilased ka õpetaja arvamus ja soovitud, siis peale algklasse, eriti 7. ja 8. klassis on noortele oluline nende kaaslaste ja sõprade arvamused ning soovitud.

Eelkõige see, kui teised noored soovivad. Need, keda nad usaldavad. See on kõige kõvem sõna ja samas kui mul on klassis need, kes väga palju loevad ja nii kui nii loevad, siis neid jällegi väga ei usaldata, sest neil on juba nagu natuke rafineeritum maitse ja siis mõeldakse, et kui talle meeldib, siis mina võib-olla ei küüni selleni. (Intervjueeritav nr 5)

Veel toodi intervjuudes olulise mõjutava tegurina välja ka kool ja õpetaja. Õpilaste jaoks on oluline, kuidas koolis lugemisega tegeletakse, kuidas seda väärtustatakse, milline on üldine eeskuju. Näiteks millised on kooli prioriteedid – kas esikohal on matemaatika ja bioloogia või kirjandus? Samuti mõjutavad õpilaste arvamust ka kõikvõimalikud üritused, mida koolis korraldatakse. Näiteks raamatulaadad, kirjandusõhtud, autoritega kohtumised, luulevõistlused jne. Oluline on ka see, kas kooli juhtkond ja töötajad loevad ning väärtustavad ilukirjandust. Ka kirjandusõpetaja on eeskuju ning tema suhtumine mingisse teosesse võib tihti õpilaste arvamust mõjutada. Hästi mõjub õpilastele see, kui õpetaja on ise raamatust vaimustuses ja räägib õpilastele sellest või loeb sealt ette põnevaid katkendeid. (Pegel 2010)

Õpilaste lugemishuvi mõjutab näiteks see, kui on erinevaid autoreid kohapeale kutsuda, siis on erinevad raamatukogu külastused kogu aeg. Siis on ühisüritused noortekeskusega, näiteks praegu emakeelepäeval on tulemas ja meil on selline minu sarja raamatute maastikumäng ja raamatukogus on väljapanek. (Intervjueeritav nr 1)

Palju oleneb õpilaste lugemishuvi ka sellest, millised on olnud varasemad loetud raamatud. Kas eelmised raamatud on meeldinud? Kas eelnevalt on sunnitud lugema? Samuti mõjutab tänapäeva noorte arvamust paljuski ka see, kas raamatust on näiteks ilmunud film. Intervjuudest selgus, et paljud noored on seisukohal, et kui raamatust ei ole filmi tehtud, siis järelikult ei ole tegemist hea raamatuga. Seda võib seletada ka sellega, et õpilased elavadki paljuski pildilises maailmas ning filmid on neile palju loomulikumad kui raamatud. Seda selgitab ka näiteks noorte seas erinevate raamatusarjade populaarsuse kasv peale filmide ilmumist, näiteks „Harry Potteri“, „Sõrmuste isanda“ ja „Videviku“ raamatud.

Mis intervjuudest kõlama jäi, oli see, et kõik intervjuueeritavad õpetajad on mõistvad ja saavad aru, et ka tänapäeva õpilase elutempo on teine võrreldes näiteks kümne aasta taguse ajaga. Õpilastel on mitmed erinevad trennid ja muud huvid, mille kõrvalt lihtsalt jääb lugemiseks ja muudeks koolitöödeks vähem aega. Õpetajad saavad aru, et õpilaste päevad on pikad ning noortel on ka ealistest iseärasustest tulenevad raskused. Siiski töid mitmed õpetajad välja, et probleem on ka õpilaste halvas ajaplaneerimisoskuses, mille tõttu jäävadki nii raamatulugemised kui ka muud kodutööd alati viimasele minutile, kuigi aasta lugemisplaan on neile juba septembrist alates teada. Siiski on õpetajate arvates ka neid õpilasi, kellele meeldib ka vabal ajal lugeda ning kes on kirjandustundides motiveeritud või kes saavad oma ajaplaneerimisega hakkama ja on lihtsalt kohusetundlikud.

Kes tahab jalgpalli mängida, sellel ju pole lugeda aega. Põhikooli laps ju valib, millest ta huvi tunneb, et ta kõike ei jõua, selline nунnu algklass, see jõuab kõike teha, aga siis on äkki nüüd häda majas, et kõike ei saa, mida tahaks ja siis tuleb hakata valima. (Intervjuueeritav nr 1)

Võibolla ta natuke sõltub sellest ka, kui distsiplineeritud või kohusetundlikud nad on, et mõni on selline, et tal võibolla ei ole kodus sellist lugemistuge, et vanemad väga ei loe ja raamatut ka ei ole väga kodus, aga nad on näiteks kohusetundlikud ja kui nad on harjunud kõik nõuded täitma, siis ta hakkab lugema ja avastab, et väga põnev on, et täitsa huvitav raamat, et ma võiks teise ka lugeda. (Intervjuueeritav nr 4)

Üks olulisemaid õpilaste lugemishuvi mõjutavaid tegureid on siiski raamatute valik. Oluline on see, kes valib raamatu – õpilane või õpetaja? Kuna lugemiseelistused on individuaalsed ning erinevused on ka poiste ja tüdrukute raamatumaitisel, on oluline, et õpetaja valiks õpilastele sobiva raamatu, arvestades nende vanuse, klassi, varasema lugemuse ja võimetega ning sealjuures pidades silmas ka ainekava ning kooli ettekirjutusi. Siiski, kuna sõnapaar „kohustuslik kirjandus“ mõjub õpilastele pigem hirmutavalt, on üheks variandiks õpilastele vaba valiku andmine. See on üheks võtteks, kuidas tõsta õpilaste lugemishuvi ja motivatsiooni. (Peezel 2010) Siiski tekivad sellise lahendusega mitmel õpetajal kahtlused, kuna arvatakse, et siis õpilane ei vali

väärtkirjanduse teost ning kui kõik õpilased ei loe sama raamatut, ei ole võimalik pidada ühist arutelu.

Enamikele praeguse aja põhikooliõpilastele meeldib lugeda fantastikat, reaalsusest kaugel olevaid teoseid. Selline eelistus võib tulla õpilaste soovist pääseda argimuredest ja minna reaalsest maailmast eemale ning kogeda midagi uut ja müstilist. Peale fantastika meeldivad põhikooliõpilastele ka noorteromaanid, mis erinevalt ulmest kõnelevad just õpilastele lähedastest ja arusaadavatest teemadest, millega neil on võimalik samastuda. Oluline ongi anda õpilastele lugemiseks kaasaegseid teoseid, mis tegelevad aktuaalsete probleemidega (Peege 2010). Kui Maire Roio (2011) uurimusest tuli välja see, et õpilased tahaksid vanade klassikaliste teoste asemel lugeda rohkem nüüdiskirjandust, siis selle mõtte tõstsid intervjuude käigus esile ka kaks õpetajat, kes siiski tunnistasid, et nende koolides pole see võimalik. Üheks põhjuseks tõid nad, et väikestes maakoolides pole uuem kirjandus kättesaadav ning teiseks, et nad pole ka ise kursis kõigi uuema aja teostega.

Nad tahavad ikka lugeda noortekaid, vampiiriraamatuid, midagi üleloomulikku ja hästi põnevat. Poisid tahavad lugeda jalgpallist ja selliseid asju /.../ Poistele meeldivad trillerid. Üllatavalt vähestele meeldib ulme. Tüdrukutele meeldivad igasugused vampiiriakadeemiad ja sellised, mis on üleloomulike võimetega tegelased. Tüdrukud jagunevad umbes pooleks, et osadele meeldivad üleloomulikud ja osadele meeldivad just niimoodi, et ei ole midagi üleloomulikku, on siuke tänapäevane elu, noorte probleemid, noorte suhted. Aga seal on hästi oluline see, et kui paks see raamat on, sest ikkagi „Troonide mäng“ kõik teavad, et see on hea, aga see tellis ikkagi hirmutab väga ära. (Intervjueeritav nr 5)

Üheks oluliseks teemaks õpilaste lugemiseelistuste juures sai ingliskeelse kirjanduse lugemine. Siin läksid intervjueeritavate arvamused jälle lahku. Oli neid, kes arvas, et väga hea, et nad loevad vähemalt ingliskeelseid teoseid, kui nad midagi muud ei taha lugeda ning samuti tõid nad välja, et originaalkeelne teos on tihti parem kui tõlge. Teised olid seisukohal, et õpilased peaksid siiski lugema eestikeelset ilukirjandust, kuna

ainult võõrkeeles lugemine, muudab õpilaste sõnavara ahtaks ning vähendab nende eesti keele kirjaoskust.

Sellised tublimad nutikamad poisid ja tüdrukud, et neil vist väga ei ole vahet, kas nad loevad eesti keeles või inglise keeles, et päris palju ma näen seda, et kui on raamat käes koridoris või laua taga, siis nad loevad inglise keeles. Mul ei ole vahet, selles mõttes, et kui originaalraamat on ingliskeeles, siis on küll parem, kui nad loevad inglise keeles seda. Ma loen ise ka väga palju inglise keeles. (Intervjueeritav nr 5)

Üks tendents on, mis viimaste aastate trend on, et nad loevad inglisekeelset kirjandust ikkagi väga palju, et ma püüan seda piirata natuke, et sundida ikkagi eestikeelset ilukirjandust lugema. (Intervjueeritav nr 4)

Kuna raamatueelistused on erinevad, ei saa õpetaja alati kõigile õpilastele meelegärgi olla. Intervjueeritavad õpetajad tõid välja erinevaid aspekte, mida nad silmas peavad, kui nad õpilastele lugemiseks teoseid valivad. Mitmed jälgivad ainekava soovitusi, aga oli ka üks õpetaja, kes koostab oma lugemisnimekirjad. Siiski peavad õpetajad silmas pidama ka kooli ettekirjutusi ja võimalusi nagu näiteks raamatute kättesaadavus. Intervjuudest tuli välja ka see, et raamatute valimisel arvestavad õpetajad veel oma õpilaste vanuse ja eripäradega. Sellepärast ongi oluline, et õpetaja teaks ja tunneks oma klassi, et valida lugemiseks võimalikult sobilikud teosed.

Raamatuhuvi tekib siis, kui ka koolis õpetaja leiab selliseid raamatuid, mida tutvustada, mis tõesti kõnetavad ja rõõmustavad ja et nad tahavad neid lugeda ja hakkavad nendega siis sõbraks saama, aga see on muidugi õpetajale endale ka paras otsimine. /.../ Ma pean lähtuma sellest, mida on võtta. Aga et mille järgi ma valin? Ma valin ikkagi selle järgi, mis on olnud lugemislaua selles vanuses õpilastel tegelikult juba üsna kaua. Mõni ütleb muidugi, et aga uudiskirjandus, aga kui mul seda eriti võtta ei ole ja tuleb häbiga tunnistada, ei ole ise eriti teadlik kah selles osas. (Intervjueeritav nr 2)

Tavaliselt ma annan neile mingi mitu raamatut valida ja siis järjest enam ma lähen seda teed, et vali ise, ütle enne mulle, mis raamat ja loeb täiesti vabatahtlikult, peaasi,

et ta loeks midagi /.../ Pigem nagu vaatan seda ka, et mis klass ja et mis neile nagu peale läheks. (Intervjueeritav nr 3)

Kui õpilastele lugemiseks teoseid valida, ei saa õpetaja piirduda ainult selliste kaasaegsete teostega, mis õpilastele meeldivad. Kuigi kõik õpetajad ei võta ainekava soovitusi arvesse, tuleb kirjandustundides tegeleda siiski ka klassikaliste teostega. On õpetajaid, kes leiavad, et klassika lugemine on äärmiselt oluline ja seda nii kultuuri, eluolu kui ka väärtuste mõistmiseks. Samas on ka neid õpetajaid, kes leiavad, et klassikaliste teoste lugemine ei peaks põhikoolis olema esikohal, kuna selles vanuses on eelkõige oluline just lugemishuvi tekitamine ning kui õpilastele ikkagi klassikalised teosed ei meeldi või jäävad liiga raskeks, ei saa rääkida ka mingist huvi tekkimisest.

Kirjandusklassika lugemine on väga oluline. Selle lugemise puhul saab ühiselt arutada väärtuste ja väärtushinnangute üle. Kaasaja kirjanduse puhul väga sageli ei ole sellist võimalust üldse, sellepärast et see raamat ei osutagi mingitele väärtustele. Paraku on see niimoodi minu arvates. Pigem on seal hoopis millestki muust kõneldud, mis neid väärtushinnanguid hoopiski justkui kahandaks. (Intervjueeritav nr 2)

Ma arvan, et kuni 8. klassini ma neile ikka väga seda ei anna. Ma näiteks ei anna mingit Eno Raua „Kalevipoega“. 8. ja 9. olen küll juba üritanud ka neid anda, et just ettevalmistusega gümnaasiumiks, aga kindlasti nad ei loe mul veel Tammsaaret näiteks, on minu arust veel natuke vara. (Intervjueeritav nr 3)

Ma arvan, et see on väga oluline, sellepärast vaata see on midagi sellist, mis seob põlvkondi ka omavahel, et vaata lastel on ka oma vanematega millestki rääkida, et selline kirjanduslik side tekiks laste ja vanemate vahel. Sellepärast on see hästi oluline. Ja miks klassika on klassika, sellepärast, et ta on lihtsalt hea, ta järelkult on millegi pärast nii hea, et on pidanud ajas vastu. (Intervjueeritav nr 4)

4.2. Õpetajate kasutatavad meetodid ja vahendid kirjandustunnis

Oluliseks teemaks intervjuude käigus sai ka see, kuidas õpetajad erinevate kirjandusteostega tegelemisele lähenevad. Milliseid vahendeid ja meetodeid õpetajad kasutavad, kuidas tegeletakse koolitunnis lugemisega ning mida teevad õpetajad, et õpilaste lugemishuvi tõsta? Samuti tuli intervjuudes välja õpetajate suhtumine lugemiskontrollidesse ja nende vajalikkusesse ning kirjanduse lõimimisse teiste õppeainetega.

4.2.1. Kirjandustunni planeerimist mõjutavad tegurid

Kirjandustunni toimimisel on oluline põhimõte, millest õpetaja kirjandustunni planeerimisel lähtub. Intervjuudes tuli välja mitmeid erinevaid tegureid, millega õpetajad tunni planeerimisel arvestavad. Üheks põhiliseks teguriks, mida õpetajad jälgivad, on riiklik õppekava ja ainekava. Põhiliselt arvestavad õpetajad õppekavas etteantud teemadega, õpitulemustega ja pädevustega, mille õpilased peavad olema teatud kooliastmeks saavutanud. Siiski olid kõik intervjuueeritavad üksmeelel, et praegune riiklik õppekava on üsna vaba ning jätab õpetajale palju võimalusi ise oma tööd planeerida.

Ise valin ainematerjali, ise isegi ütleme noh mingid sellised klassivälised lugemisvarad, ettekirjutusi küll ei ole. Põhimõtteliselt ma ikkagi järgin seda riiklikku ainekava, et asi saaks antud. Et seal on ka mingi optimaalsed jaotused, et mis veerand on ütleme lüürika ja mis veerand on eesti kirjandus. (Intervjuueeritav nr 1)

Ma lähtun põhimõtteliselt õpitulemustest, et mis on need õpitulemused, mis ma pean üldse saavutama ja see, kuidas ma seda teen, siin jätan endale väga vabad käed ja üldse koolijuhtkond seda ka väga soosib. (Intervjuueeritav nr 5)

Kui riigi tasandilt edasi liikuda, siis arvestavad õpetajad veel kooli ainekavade ja ettekirjutustega. Samuti tõid mõned intervjuueeritavad välja, et planeerivad oma tööd koos teiste eesti keele ja kirjanduse õpetajatega. Veel üheks oluliseks teguriks õppetöö planeerimisel said olemasolevad õpikud ja raamatud. Just raamatute valik oli oluline

väiksemate maakoolide õpetajatele, kuna kui raamatukogust ei ole lugemiseks raamatuid võtta, ei saa nende teoste käsitlemist ka tundi planeerida.

Loomulikult ma pean lähtuma oma töös sellest, millised õpikud on koolis olemas, mida meil on tellitud ja et milliseid raamatuid seal on tutvustatud. Ja siis loomulikult ka see, et mida nad saavad kohalikus koloriidis kätte. (Intervjueeritav nr 2)

Kurvastusega nentisid intervjueeritavad, et paraku tuleb tundide planeerimisel arvestada ka riigieksamitega ja nendeks valmistumisega, eriti lõpuklassides. Ning kuna Eesti koolisüsteem on hindamis põhine, peavad õpetajad lähtuma ka sellest, millisest ülesandest oleks võimalik hinne kätte saada. Seda nägid osad õpetajad ka probleemina, eriti kirjandustunni puhul, kus nii õpetajad kui ka õpilased sooviksid veidi loomingulisemalt õppetööle läheneda, kuid kuna hinded on nii koolile, õpetajale, õpilastele kui ka lapsevanematele kõige olulisemad, ei ole paraku võimalik hindamisest loobuda.

4.2.2. Lugemiskontrollid

Intervjuus esitatud küsimuse juures, et mida õpetajad peale teose lugemist edasi teevad, oli kõigi intervjueeritavate esimeseks vastuseks lugemiskontroll. Siiski tunnistavad õpetajad, et nad ei tee lugemiskontrolli hinde pärast, vaid selleks et õpilasi nii-öelda motiveerida rohkem lugema. Intervjueeritavad tõid välja, et lugemiskontrolli tegemine on äärmiselt oluline, kuna siis on õpilastel teada kindel kuupäev, millal raamat peab olema läbi loetud ning siis nad võtavad seda kui kohustust. Huvitav on aga see, et kui lugemiskontrolli puhul kasutasid õpetajaid selliseid märksõnu nagu raamatu lugemise kohustus ja distsiplineerimine, siis kui jutuks oli see, mis on kirjanduse tunni puhul kõige tähtsam, oli vastuseks raamatu lugemise rõõm ja huvi. Siin tekibki vastuolu, kus ühest küljest on õpetajad arvamusel, et lugemishuvi saab tekkida ainult siis, kui õpilane tahab lugeda ja teda ei sunnita selleks ning teisest küljest leiavad nad, et õpilaste jaoks on raamatu lugemiskohustus väga tähtis.

Ma arvan, et lugemiskontroll on ikkagi vajalik. Sellepärast esiteks nad ikkagi teavad täpselt selleks päevaks peavad olema läbi lugenud ja vaata kui ma ei teeks, kui ma ütleks, et lugege läbi järgmiseks nädalaks ja siis vaatame, mis me sellega teeme, siis ma arvan, et seal oleks kindlasti mõni selline, kes ei loeks läbi, aga selle lugemiskontrolli pärast nad loevad ikkagi läbi ja pärast seda saab arutada ja teha igasugust tsirkust sellega. (Intervjueeritav nr 4)

Ma tahan nende valvsust üleval hoida lihtsalt, et neil ei tekiks sellist tunnet, et nad võivad mulle tulla lugemata, teha tarka nägu ja tegelikult ei loegi ja siis järgmist raamatut ka ei loe, vaid nad ikkagi arvestavad sellega, et see on asi, mis on vaja ära teha. (Intervjueeritav nr 5)

Positiivne on see, et nagu kirjutab oma artiklis Mari Niitra (2016), et lugemiskontroll ei tohiks olla ainsaks raamatuga tegelemise viisiks, vaid sellele peaksid järgnema ka erinevad loomingulised tööd ja ülesanded, siis selle vajalikkust rõhutasid ka kõik intervjueeritavad. Õpetajad olid seisukohal, et kui lugemiskontroll on osa õpilaste distsiplineerimisest, siis sellele järgnevad ülesanded võiksid arendada õpilaste loovust ja kriitilist mõtlemist. Kaks õpetajat tõid lugemiskontrolli tähtsusest välja ka selle, et see võimaldab teada saada, kui hästi kõik õpilased teosest aru said, sest üldise arutelu käigus ei pruugi see alati välja tulla.

Vaata, see lugemiskontroll sellepärast on ka tähtis, et mõnikord tuleb ikkagi välja, et nad ei saanud päris täpselt aru, et midagi on ikka jäänud, kas kahesilma vahele või on midagi valesti mõistetud, et siis ma saan seda korrigeerida. (Intervjueeritav nr 4)

4.2.3. Võimalused lugemishuvi tekitamiseks

Põhjalikult tulid intervjueeritavatega jutuks kõikvõimalikud erinevad meetodid, võtted ja vahendid, mida raamatute lugemise ja käsitlemise puhul kasutada võib, et õpilaste lugemishuvi suurendada. Mitmed õpetajad mainisid erinevate autorite külastusi, ühisüritusi ja kirjanduslikke maastikumänge, mis kõik on vahendiks õpilaste lugemishuvi tõstmisel. Korduvalt mainiti raamatu põhjal tehtud filmide vaatamist, arutelusid, rollimänge, dramatiseeringuid, erinevatel teemadel töölehtede täitmist,

rühmatöid ja kirjandi kirjutamist. Siiski oli peaaegu igal õpetajal mingi eriline lahendus või meetod, kuidas õpilaste lugemishuvi suurendada. Näiteks korraldab üks õpetaja oma klassile klassiõhtute asemel lugemisöid.

Olen teinud mitu korda aastas lugemisöid neile, et me oleme tavaliselt reedel tihtipeale enne vaheaega koolis. Alguses tegime klassiõhtuid, aga nüüd kuidagi nagu ühildad, et mingi kasulik pool ka seal oleks. Jäämegi kooli ja siis mul on tahvli peal teatud kellaajad, kus 45 minutit, nüüd ma sujuvalt lükkasin üle tunni peale, loemegi. Mina loen, nemad loevad, kõik on oma pesas ilusasti. Muu aeg on täiesti vaba, tehke, mis tahate, peaasi, et lollusi ei tee. Õhtul vaatame mingit filmi, mis on raamatu põhjal tehtud. See nagu neile istub, kuna nad saavad nii palju klassiga ka seal koos olla, siis need lugemissetid tavaliselt on mingi 3 korda tund aega, kannatavad hirmsasti ära. Seda mina olen teinud nagu enda klassiga, mitte teistega, ma ei jõua. (Intervjueeritav nr 3)

Väga huvitav lahendus oli ühe intervjueeritava välja pakutud lektüürileht, mille õpilased teevad vabalt valitud teose põhjal. Selle ülesande puhul on oluline just õpilaste enda vastutus ja arutus. Tegemist on kompaktse ülesannete kogumikuga, mis kõik tuleb ühe ja sama teose põhjal teha. Näiteks tuleb enne raamatu lugemist pealkirja järgi ennustada, mis võiks juhtuma hakata ning pärast vaadata, kui täpselt ennustused täide läksid. Veel tuleb ühe ülesandena tuua tekstist välja lugeja jaoks tähenduslikud tsitaadid ning nende valikut põhjendada. Lisaks tuleb kirjutada teose kohta kolm iseloomustavat sõna, kolm küsimust, esitada lühiülevaade autorist ning kõige lõpus on loovülesanne, mis võib olla näiteks koomiksi või mõistatuse koostamine, uue lõpu kirjutamine jne. Selle meetodi puhul on kõige olulisem ülesannete mitmekülgsus ja erinevate pädevuste arendamine, nagu näiteks õpipädevus, ettevõtlikkuspädevus, digipädevus (PRÕK 2011).

Väga positiivne oli see, et hoolimata mahukast töökavast, leiavad õpetajad aega ka lugemistunde teha, kus kas kõik õpilased loevad vaikselt oma raamatut või vastupidi toimub kordamööda sama teose valjusti ette lugemine.

Olen teinud ka seda, et nad saaksid käima selle raamatu, siis ongi lugemistund, raamatud kaasas loeme ühe tunni. (Intervjueeritav nr 3)

Ma arvan, et see koos lugemine on ka väga hea asi, sellepärast vaata just see valjusti lugemine on hea ja ma arvan, et see põhikoolis on just hästi oluline. Mina ikka rakendan seda. Lasen neil niiviisi valjusti lugeda, et see valjusti lugemisoskus on ka üks selline omaette väärtus minu meelest, et sa pead ikkagi oskama teksti esitada. See ühtlustab selle edasi jõudmise, et mõned on hästi kiired lugejad, mõned on hästi aeglased lugejad, kui nad valjusti loevad, siis nad loevad samas rütmis ja ma lasen alati niiviisi lugeda, et üks loeb ühe lõigu ja siis ma ütlen, kes järgmise loeb, et nad peavad jälgima, kus järg on, et ma arvan, et see on selles mõttes ka hea. (Intervjueeritav nr 4)

4.2.4. Lõiming

Üks erinevatest meetoditest ja võtetest, mida kirjandusega tegelemise puhul kasutada, on kindlasti lõiming. Lõimingu tähtsust nii valdkonnasiseselt kui ka teiste ainevaldkondadega rõhutab ka põhikooli riiklik õppekava (PRÕK 2011). Kõik intervjueeritavad õpetajad olid seisukohal, et ainetevaheline lõiming on väga kasulik, kuid et seda saavutada on väga raske ja aeganõudev. Intervjuu käigus mainisid õpetajaid esimesena, et kirjandust ei saa ilma lõimimata õpetada. Selle all nad mõtlesid seda, et erinevate kirjandusteemade puhul tuleb tihti rääkida ka ajaloost, kunstist, muusikast. Kuid põhjalik lõiming ja koostöö teiste ainete õpetajatega enamike intervjueeritavate puhul puudus.

Ma arvan, et kirjandust ei saa muidu õpetada, kui sa pead lõimima seda teiste ainetega. Sa pead rääkima natuke ajaloost, pead mingisuguste kunstivooludega siduma. Selles mõttes küll, et ma olen küsinud ja me ikka teeme koostööd. Aga see praegu ikkagi hästi ei õnnestu, on ikkagi erinevad ajad, et ei ole võimalik jah panna päris klappima praeguse õppekava järgi. (Intervjueeritav nr 4)

Kõike tuleb sisse, aga mitte nagu nii sellisel kujul, et ma nüüd istun ja õpetajatega paneme plaani paika, et sellist ei ole. See on ühest küljest kättevõtmise asi, teisest

küljest aja küsimus, kolmandast küljest nagu see, et meil on nagu maakool ja paljud õpetajad käivad koolibussiga, 14:45, 7. tund lõppeb, koju. (Intervjueeritav nr 3)

Lõimingu tähtsust rõhutab ka Krista Saadoja (2013) oma artiklis, milles toob välja, et „põhikooli esmane ülesanne on õpetada lapsi õppima ning õpitut rakendama“. See on võimalik siis, kui ei anta edasi pelgalt teadmisi, vaid õpetatakse elulähedasi asju, millega õpilased suudavad suhestuda. Samuti on oluline, et erinevates ainetes jagatud teadmiste vahel on seosed, mis võimaldavad õpilastel õpitust tervikpilti luua. (Saadoja 2013) Sellise õpetamise ja õppimise suunas liigub ka üks intervjueeritavatest, kes järjest enam tegeleb projektipõhise ja enastjuhtiva õppimisega, kus suur osa on ka erinevate ainete vahelisel lõimikul.

Selles mõttes, et ei ole lihtsalt, et lugesime raamatu läbi ja nüüd teeme lugemiskontrolli ja järgmine tund lähme juba täiesti uue asjaga edasi, vaid et tõesti, et ongi näiteks mitu ainet. Nad saavad mitu hinnet ühe ja sama töö eest ja samas me tegeleme näiteks selle raamatu tööga kaks kolm nädalat järjest. Koguaeg üks ja sama raamat, natuke erinevast aspektist. /.../ Palju keerulisem jaa, aga samas, kui see planeerimine on ära tehtud, siis on jällegi tunnis palju lihtsam, sest et mul on ette anda neile kõik kavapunktid, et nii sa pead ära tegema selle, selle, selle. Tavaliselt see toimub rühmas, nad saavad üksteisega arutada ja mina olen siin klassi ees ja käin ringi ja vaatan, et keegi ei looderdaks, et kõik oleksid teema juures ja vahel aitan natukene. See tasub ära tegelikult, hästi hea on. Minu eesmärk on aina rohkem sinna poole liikuda. (Intervjueeritav nr 5)

4.3. Õpetajate arvamused kirjandusringist

Kuna otseselt ei olnud ükski intervjueeritav kirjandusringiteooriast midagi kuulnud, siis enne sellekohaste küsimustega alustamist tegi töö autor õpetajatele lühikese ülevaate teooria põhiolemusest. Selle küsimustegrupi eesmärgiks oli teada saada kogenud pedagoogide arvamus, kuidas teooria läbiv kasutamine võiks põhikooli kirjandustunnis toimida, mis on õpetajate arvates teooria tugevused ning millised on võimalikud probleemid, mis võivad selle kasutamisel tekkida.

Kirjandusringiteooria positiivsete külgedena tõid õpetajad välja ühisõppimise ja koos arutamise kasulikkuse, kuna see võimaldab õpilastel tegeleda üldpädevuste arendamisega, nagu näiteks sotsiaalsete ja suhtluspädevustega, mille arendamisele paneb rõhku ka põhikooli riiklik õppekava (PRÕK 2011). Samuti tõid õpetajad rühma arutelu juures välja selle, et see võimaldab ka näiteks nõrgematel õpilastel kaasõppijatelt abi saada või üldse üksteiselt õppida. Veel meeldis õpetajatele see, et kirjandusteosega töötatakse süvitsi ehk seda vaadatakse mitme erineva nurga alt ja tegeletakse nii tegelaste, teemade, probleemide kui ka sündmustega.

Ma arvan, et see õpetab üsna hästi neid analüüsima ja kirjandusteosest rääkima, üldse, mitte ainult kirjandusteosest võibolla ka teatrietendusest või ka filmist. Ta õpetab mitmest aspektist nägema seda teost esiteks ja ise seda arutelu üles ehitama, küsimusi püstitama ja oma seisukohti põhjendama. Järelikult ta paneb ka tähelepanelikult seda teost lugema. Ma arvan, et nad peavad seda teost ka ikkagi mitu korda siis üle sirvima. (Intervjueeritav nr 4)

Teooria plussiks olid õpetajate arvates veel erinevad rollid ja rollilehed ning seda just sellepärast, et iga rolliga kaasneb erinevat tüüpi ülesanne. Ja kuna rollid koguaeg vahetuvad, on kõigil õpilastel võimalus erinevaid ülesandeid täita. Samuti toodi välja see, et rollid ei ole mitte ainult õppimise seisukohast head, vaid ka elulise väärtusega.

Ma arvan, et see on ikkagi väga kasulik meetod, et vaata need rollid on siin sellised, et need ei ole ainult kirjandustunnis rakendatud rollid, need on ikkagi elulised rollid. Et kui sa oled ikkagi arutelujuht, siis ükskõik, mis elualale sa lähed, on vaja selliseid oskusi. (Intervjueeritav nr 4)

Kirjandusringiteooria puhul on peale erinevate rollid oluline osa ka õpilaste vastutuse võtmisel. Teooria puhul on tähtis, et õpilased ise vastutaksid oma õppimise eest ning oleksid iseseisvad. (Daniels 2002) Intervjueeritavate arvamusel aga läksid selles küsimuses kaheks. Mõned arvasid, et õpilastele vastuse andmine on hea, kuna see suunab neid järjest rohkem ennastjuhtiva õppija poole, mis peakski olema üks tuleviku

eesmärkidest. Samuti oldi seisukohal, et vastutuse võtmist tuleb arendada ning et alguses on vaja neile rohkem tuge ja suunamist pakkuda ning lõpuks võib lasta neil ise tegutseda.

Me liigumegi ju või võiksime liikuda aina rohkem enastjuhtiva õppija poole, kus ei ole nii, et nad tulevad tundi ja ootavad, et õpetaja neid lõbustaks, vaid et nad oleksid ise aktiivsed ja et nagu ise üldse tajuksid seda, et see aeg on mingisugune mõttekas aeg, et kui nad ära lähevad siit klassist pärast, et siis nad on midagi nagu juurde saanud, mitte seda, et nad on minu hea meeleks 45 minutit vaikselt olnud. (Intervjueeritav nr 5)

Siiski olid osa intervjueeritavatest seisukohal, et põhikooliõpilane ei suuda vastutust võtta. Õpetajad arvasid, et põhikooliõpilane vajab ikkagi toetust, õpetaja tuge ning rohkem suunamist. Kuna kirjandusringi puhul on õpilase vastutuse osakaal nii suur (kõikides aspektides), õnnestub võib-olla mõni asi, aga mõni jällegi mitte. Väidetavalt puudub õpilastel stabiilsus ja motivatsioon oma õppimist juhtida.

Ma arvan, et see oleneb laste vanusest ja võimekusest, sest et klassid on ka oma võimetelt väga erinevad. No hea küll, et võibolla on jõukohane selle plaani paika panek, kui nad seal koos kangerdavad, aga selle plaani täitmine on teine asi muidugi. (Intervjueeritav nr 2)

See on vist kõige suurem murekoht, sest neil ei ole seda vastutust. Paraku põhikooli õpilasel väga ei ole, et on nii lihtsalt, et mingi töö jaoks on nädalaega aega teha, millal nad teevad? Viimasel õhtul. See on see jälle, et kõik võib tunduda nii ilus, kui nad vaid hakkaks õigel ajal peale ja tahakski seda teha. Aga see on jälle siuke et oleneb kogu sellest kollektiivist, et on neid klasse, kus see toimib, on neid, kus mitte. (Intervjueeritav nr 3)

Palju kõneainet tekitas teooria puhul õpilaste poolne teoste valik. Ehk siis teooria põhimõtteks on, et õpilased valivad vabalt ise endale meelepärase teose ja nende valikute põhjal moodustavad grupid ning kui üks kirjandusring läbi saab, valivad õpilased jälle ise uued teosed (Daniels 2002). Ka selle teema puhul jagunesid õpetajate

arvamused kaheks. Oli neid, kes leidsid, et kui õpilased ise teosed valivad, huvitab see neid ka rohkem ning nende lugemismotivatsioon suureneb. Samuti toodi positiivsena välja see, et kuna erinevatel gruppidel on erinevad raamatud, siis teisi rühmi kuulates ärgitab see ka kõrvalrühma raamatut lugema.

See on huvitav esiteks juba see, et erinevad raamatud nagu ma aru sain. Et võibolla mingi raamat tundub huvitav, kohe ärgitab neid ka lugema, kui kõrval rühm teeb. (Intervjueeritav nr 3)

Mulle see põhimõte iseenesest hästi meeldib. No ma ei ole seni veel julge olnud, et ma kõik laseksin neil ise valida, aga mulle iseenesest see mõte hästi meeldib, et anda neile rohkem ja rohkem nagu iseseisvust, autonoomiat. Neile hästi meeldib iseseisvus selles mõttes, et kui neil on otsustamisõigus, siis nad on palju rohkem asja juure. (Intervjueeritav nr 5)

Siiski võib õpilaste vabavaliku juures olla ka probleeme. Näiteks tõid õpetajad välja, et siis võib õpilane valida ainult ühte tüüpi raamatuid või teoseid, mis ei oma nii suurt kirjanduslikku väärtust või hoopis teoseid, mis on nende vanusele liiga lihtsad. Veel toodi välja, et kui õpilased loevad kogu aeg erinevaid raamatuid, ei ole võimalik teoste üle klassis koos arutleda. Kui mõned õpetajad arvasid, et õpilased ei oska valida nii-öelda õigeid teoseid, siis teised jällegi leidsid, et isegi kui õpilane loeb ainult ühte tüüpi raamatuid või valib kirjanduslikult väheväärtuslikke raamatuid, on kõige tähtsam siiski see, et ta loeks ning et tal oleks lugemishuvi ja -rõõmu.

Nad ei oska valida, ma arvan. Nad ei oska selles mõttes valida, et isegi kui ma olen andnud ette mõne teema, et vali elulooraamat ja kui ikka poiss, kes armastab sporti, valib kunstniku elulooraamatu, ei lähe hästi üldiselt. Natuke suunata ikka, aidata natukene, et mis võiks huvitada. Pisut suunamist, et nendel puudub siuke eelteadmine, et minna nagu hea peale välja. Nad võivad ise pettuda ja siis seda hullem. (Intervjueeritav nr 1)

Positiivne on see, et nad on ise valinud ja siis on see oma vastutus, sest sa oled ikkagi selle valiku teinud. /.../ Ma ei usugi, et selles väga palju negatiivset on. Muidugi, mida mõni võib ju öelda, et siis ta loeb ainult mingit rämpsü mitte nii sügavaid raamatuid. Eks ta võiks ikka neid ka puudutada, aga minu jaoks on põhikooli kirjandus ikkagi lugemishuvi ja siis kõik muu, et kui ta tahab lugeda ainult üht tüüpi raamatut, no anna minna, palju hullem oleks, kui ta üldse ei loeks. (Intervjueeritav nr 3)

Põhiliste ohtudena nägid õpetajad kirjandusringiteooria puhul ajapuudust, hindamise küsimust ja kohati liiga vaba struktuuri. Ajapuuduse all pidasid õpetajad silmas seda, et kuna õppekava on nii mahukas ning läbida tuleb nii palju erinevaid teemasid, ei ole võimalik kahest tunnist nädalas ühte kirjandusringile pühendada, sest siis ei jõuaks kõiki teisi vajalikke teemasid läbi võtta.

Lihtsalt nagu aja puudus on, pead võtma seda, seda ,seda, võiks teada seda, seda, seda, siis on 45 minutit otsas. (Intervjueeritav nr 1)

Ma mõtlen, et kui nagu peatükkide kaupa jälle mingi tund, tund, tund, et kuidas nagu kõik muu jõuab ära teha? Mul tekib kohe küsimus. (Intervjueeritav nr 3)

Suure probleemina nägid õpetajad, nagu ka teooria väljatöötajad ja rakendajad, kirjandusringi hinnatavuse küsimust (Daniels 2006). Õpetajad tõid välja, et kuna Eesti kool on hindamis põhine, siis paraku tuleb hindeid panna. Kirjandusringi puhul on see aga raske, sest grupiarutelusid on raske jälgida ning nende sees veel raskem iga õpilast individuaalselt hinnata. Intervjuudest selgus veel see, et kui tegemist ei ole range õpikvihik ülesandega või kirjandi/referaadi kirjutamisega, ei ole õpetajate arvates tegemist korraliku õppetunniga, vaid millegi loova ja mängulisega, mida võib aeg-ajalt teha, kuid kindlasti mitte kogu aeg.

Kindlasti mõjutab väga hästi, ega ma ei kahtlegi, et need on ju head asjad, selles suhtes on need kõik ju väga head, aga meil Eesti kool on kahjuks hindamis põhine ja selline mänguline osa on ju väga väga väga oluline, aga jah. (Intervjueeritav nr 1)

Veel heideti kirjandusringile ette, et see on kohati liiga vaba ja seal peaks olema konkreetsem struktuur. Mõne õpetaja arvates sobib õpilastele hästi selline töölehe täitmise ülesanne, milles on konkreetselt ette antud küsimused, millele tuleb vastata. Selline meetod aga, kus õpilased peavad ise leidma teemad ja probleemid ning tõstatama küsimused, võib põhikooliõpilaste jaoks liiga raskeks osutuda.

Nad ei ole väga harjunud olema nagu tohutult iseseisvad, et tahavad ikkagi hästi palju juhiseid saada ette. Tahaksid saada ette pikka nimekirja nendest asjadest, mille vahelt nad võiksid valida. Ma arvan, et põhikoolis tuleks neile ikkagi mingisugune struktuur ette anda tõesti. (Intervjueeritav nr 5)

Intervjuudest tulid välja ka mõned muud kirjandusringi puudutavad ettepanekud ja mõtted. Näiteks pakkus mitu õpetajat, et selle asemel, et õpilased moodustaksid ise rühmad, kellega koos arutada, peaks õpetaja gruppide moodustamist suunama nii, et igasse rühma satuksid erinevad õpilased. See tähendab seda, et kõik tugevad juhtisiksused ei satuks ühte gruppi ja et kõik vaiksed ja tagasihoidlikud ei satuks ühte gruppi. Õpetajad pidasid siinkohal oluliseks grupisest tasakaalu. Peale rühmade moodustamise pidasid õpetajad oluliseks ka rollide jaotust kuidagi reguleerida, eriti esimeste kirjandusringide ajal. Seda siis selle mõttega, et alguses ring käima saada ja sellel eesmärgil võiks õpetaja näiteks arutelujuhi ise määrata.

Võibolla võiks olla, et näiteks selle arutelujuhi, kui nad esimest korda seda teevad, selle arutelujuhiks tuleb panna see, kes on üldiselt ka selline arvamusiider või kes on palju lugenud ja kes oskab ikkagi oma seisukohti sõnastada ja kes oskab laiemalt näha pilti, et seda võiks järgida, et vähemalt esimene kord oleks arutelujuht see kõige võimekam. Ja edasi võib ta keegi teine ka olla, sellepärast et nad õpivad. (Intervjueeritav nr 4)

Intervjueeritavad pidasidki oluliseks suuremat õpetajapoolset toetamist ja suunamist just esimeste ringide ajal. Kuna alguses on teooria õpilastele võõras, on vaja selle läbitegemist harjutada. On oluline, et õpetaja seletab õpilastele väga täpselt ära, mida õpetaja hindab, mida ootab, mis on õpilase ülesanne mingis rollis ja mis on kirjandusringi üldine eesmärk.

Üldse vastutuse võtmist tuleb väga pikalt nagu kasvatada, et nagu sa ütlesidki, et umbes kolmanda neljanda ringi juures see asi läheks ilmselt heaks. Ja suur oht on see, et esimese ringi järel nad on väga vastu meelestatud sellele, teise ringi ajal on aaaa jälle, ei taha ja kas nemad kannatavad välja selle kolmanda neljanda ringi ja kas õpetaja kannatab välja. See et noh teeme töölehe, see on ju hea ja lihtne, et see on nõrk koht. (Intervjueeritav nr 5)

Üks õpetaja tõi ka välja selle, et väga oluline on tulemus, mis kirjandusringist välja peab tulema. Niisama arutamine ei ole õpilaste jaoks motiveeriv. Õpilased töötavad ikkagi mingi eesmärgi või tulemuse nimel ning selleks ongi vaja see kohe alguses paika panna. Tulemuse probleem haakub ka veidi hindamise küsimusega, mille esitasid ka teooria väljatöötajad. Daniels (2002) leiab, et igasugused kirjandusringijärgsed projektid, ülesanded ja ettekanded ei tohiks olla prioriteediks, kuna see muudab kirjandusringi mehaaniliseks ning siis ei ole esikohal enam raamatuga tegelemine, vaid sellest mingi lõpp-produkti tootmine.

Samuti, mis sellest välja peab tulema? Mitte lihtsalt, et nad arutavad, vaid et neil peab olema ka mingisugune tulemus, midagi näiteks paberile pandud. Ja võibolla kui seda on nagu tehtud viis kuus korda, siis võib isegi selle tulemuse jätta ära, siis nad juba teavad, et me lihtsalt ei saa siin vaba tundi. Et ikkagi struktuur peaks sees olema ja nad teavad, et neil peab midagi tunni lõpuks nagu olema ette näidata. (Intervjueeritav nr 5)

Küsimusele, kas kirjandusringiteooriat võiks läbivalt kogu aasta vältel kasutada, vastasid õpetajaid erinevalt. Mõned olid arvamusel, et igasuguse meetodi või teooria järjepidev kasutamine, olgu see nii hea kui tahes, muutub õpilastele tüütuks. Veel pidasid õpetajad siin oluliseks mainida, et isegi kui kirjandusringi kogu aeg kasutada, ei saaks kirjandustunnis ainult sellega tegeleda, sest ka kirjandusosalase teooria, mõistete, ajaloo ja tausta õppimine on oluline. Ühe lahendusena pakuti välja kirjandusringi tsükliks kasutamine. Ehk siis vaheldumisi võiks tegelda teoste analüüsi ja teooria õppimisega ning neid omavahel seostada, et tekiks terviklik üldpilt.

Ma ei arva, et see muutuks tüütuks, aga samas ma arvan, et me ei saa kirjandustundides ka ainult raamatutele pühenduda. Siiski meil on vaja esitada ka natukene teooriat näiteks selle kohta, mis üldse on muistend või et miks on ärkamisaeg tähtis, et mingisugune roll peaks ikkagi jääma ka õpetajale. Raamatust ei pruugi see kõik välja tulla. Mulle tundub, et see võiks äkki olla niimoodi tsüklitena, et on näiteks enne kui teooria tuleb võibolla võikski võtta nagu raamatud. See on minu meelest väga hea kui väga suur osa on sellel raamatute käsitlemisel ja väiksem osa on siis sellel teoorial, aga et ikkagi neid omavahel seostada. (Intervjueeritav nr 5)

5. Kirjandusringiteooria võimalikust rakendamisest kirjandustundides

Järgnevas peatükis on lühidalt esitatud kirjandusringiteooria ja läbi viidud intervjuude süntees, et tuua täpselt välja, milliseid kohandusi peaks Harvey Danielsi välja töötatud kirjandusringiteoorias tegema, et seda saaks Eesti koolisüsteemis järjepidevalt kasutada.

Kõigepealt peaks võtma vaatluse alla kirjandusringi põhielemendid, ilma milleta kirjandusring toimida ei saaks. Esimeseks toob Daniels (2002: 18–19) välja selle, et õpilased valivad endale ise teosed. Selle punkti juures selgusid intervjueeritud õpetajate lahknevad arvamused. Osad õpetajad arvasid, et õpilaste vaba valik on hea, sest siis on nad rohkem motiveeritud lugema ja huvituvad raamatust rohkem kui õpetaja etteantud kohustusliku kirjanduse puhul. Teised intervjueeritavad aga arvasid, et õpilased ei pruugi osata õiget raamatut valida ning kui kõik grupid loevad erinevaid teoseid, ei ole võimalik kogu klassiga ühist arutelu pidada.

Kui kirjandusuuriija Mark Furr (2004: 3–5) muutis Danielsi võtmeelementide esimest nelja punkti, et sobitada seda oma õpilaste vajadustega, siis esimese punkti alternatiivina pakkus ta välja, et õpetajad võiksid valida oma õpilastele ise lugemiseks sobivad teosed ning samuti pakkus ta välja, et kõik rühmad võiksid lugeda sama teost. Magistritöö autori arvates oleks kõige parem ja kõikidele osapooltele kõige sobivam lahendus anda õpilastele valik teatud teoste seast, kus iga raamatu juures oleks olemas ka lühikirjeldus, et õpilane saaks enne raamatu valimist aimu, milliste raamatutega on tegemist. Neid valikraamatute nimekirju võib koostada vastavalt teemale, ajastule või žanrile. Näiteks kui 8. klassis käsitletakse kriminaalromaane, annaks õpetaja ette umbes kuuest kuni kümnest raamatust koosneva nimekirja, millest õpilased saaksid valida. Oluline on see, et õpilaste valikut päris ära ei kaotataks, sest see on väga tähtis iseseisvuse saavutamisel, vastutuse võtmisel ning õpilaste motiveerimisel.

Teise punktina toob Daniels (2002: 19–20) välja, et raamatute valiku põhjal moodustatakse väikesed ajutised grupid. Ka siinkohal läksid intervjueeritavate arvamused lahku. Oli nii neid, kes olid sellega nõus kui ka neid, kes arvasid, et õpetaja peaks grupid ise moodustama või siis vähemalt suunama õpilasi selles osas, kuna muidu võib juhtuda nii, et kõik nii-öelda nõrgemad õpilased on ühes grupis ja tugevad teises. Ka Furr (2004: 3–5) tõi välja, et grupid võiksid moodustuda õpetaja soovitude järgi. Töö autor on siiski seisukohal, et rühmad võiksid moodustuda pelgalt raamatuvaliku põhjal ning kui ka juhtub, et kõik nõrgemad on ühes grupis ja tugevamad teises, ei juhtu sellest midagi, sest esiteks on grupid ajutised ja uute teoste juures moodustatakse jälle uued rühmad ning teiseks võimaldab ka selline kogemus õpilastel õppida ja areneda. Tublimate õpilaste grupp saab olla teistele rühmadele eeskujuks ning samuti rühmasiseselt üksteistelt õppida ja uusi ideid koguda. Nõrgemal grupil on aga võimalus ka ise teha ja mõelda, kuna tublimad õpilased ei tee kõike nende eest ära.

Kolmandaks Danielsi (2002: 22) välja toodud punktiks on, et arutluste teemad tulevad õpilastelt ehk rühmaaruteludes räägitakse sellest, millest grupiliikmed peavad oluliseks rääkida. Mõnede intervjueeritavate põhiküsimuseks selle punkti juures oli see, et mis siis saab, kui nad ei räägi kõigist tähtsatest asjadest, mis raamatus leidsid. Siiski oli ka neid õpetajaid, kes leidsid, et see ei ole halb, kuna oluline on, et algatatud teemad ja küsimused tuleksid õpilastelt, mis tähendab, et need pakuvad neile ka huvi, mis omakorda mõjutab jällegi lugemishuvi. Siinkohal on töö autor teisena mainitud õpetajatega nõus ning rõhutab ka seda, et kuna rühmaliikmetele etteantud rollid ja nende kirjeldused moodustavad ka mingisuguse struktuuri ja ülesehituse, ei saa arutelude käigus siiski rääkida asjasse mittepuutuvatel teemadel ning iga etteantud roll aitab tegeleda teose eri aspektidega.

Neljanda ja võib-olla et kõige tähtsama punktina toob Daniels (2002: 24–25) välja selle, et hindamine toimub õpetaja vaatluse ja õpilaste enda tähelepanekute ning hinnangu järgi. Kuna Eesti koolisüsteem on hindamis põhine, ei saa sellest mööda vaadata ning hindeid tuleb panna. Samas on pelgalt vaatluse järgi hinde panemine õpetaja jaoks küllaltki keeruline. Selle probleemi tõid välja ka intervjueeritavad õpetajad.

Lahendusena pakub töö autor välja selle, et peale rühmaarutelude vaatluse ja õpilaste enese hindamise võivad õpetajad jälgida ka õpilaste lugemislogisid, mida nad lugemise käigus täidavad ning samuti rollilehti, mis võivad nii-öelda töölehe formaadis olemas olla, et nii õpetaja kui ka õpilane saaksid aru, kui põhjalikult õpilane oma ülesannet ehk rolli täitnud on. Samuti oleks võimalik siin kasutada ka õpilastevahelist vastastikhindamist ja tagasisidestamist.

Furr (2004: 3–5) pakub alternatiivina välja, et peale raamatu läbi lugemist võiksid rühmad ette valmistada mõne grupiprojekti või esitluse raamatu kohta. Daniels (2002: 25–27) aga lõpetab kirjandusringi tsükli sellega, et rühmad jagavad vabas vormis muljeid teiste gruppidega. Ka paar intervjueeritavat õpetajat arvas, et oluline oleks peale kirjandusringi lõppu teha mingi kokkuvõttev ülesanne või projekt, et kinnistada õpitut ning et taas oleks võimalik hindeid panna. Töö autor leiab, et hinne ei tohiks siiski olla eesmärk omaette ning et raamatu lõpuprojekte ja loovtöid võib küll teha, aga siis, kui need sulanduvad harmooniliselt kirjandusringi tsükliga, mitte ei ole sinna mehaaniliselt tõstetud, ilma et nii ring kui sellele järgnev ülesanne oleks omavahel kooskõlas.

Kuna kirjandustunnis ei tegeleta ainult teoste lugemise ja käsitlemisega, vaid ka teooriaga ehk ajastute, teoste tausta ja kirjanduslike mõistete õppimisega, on oluline kirjandusring ühildada kirjandusteooria õppimisega. Kuna enamjaolt on põhikoolis igas klassis kaks kirjandustundi nädalas, võiks kirjandusring ideaalis toimuda üle ühe tunni (ehk nädalas korra) või üle nädala (ehk kord kahe nädala jooksul), olenevalt siis käsitletava teema või teose mahust. Näiteks kui teemaks on teater ja näitekirjandus, on teosed enamasti lühemad ning seetõttu läheb ka nende lugemine kiiremini, mis tähendab, et arutelusid saab tihedamalt pidada, kuid siiski paralleelselt teatrilase teooriaga. Seda võib teha kolme moodi: kas lugeda enne teosed ning siis käsitleda sinna juurde teooriat, lugeda teost ja õppida teooriat paralleelselt, või õppida enne teooria ja seejärel käsitleda selle alast kirjandust. See valik tuleb teha õpetajal vastavalt oma klassi vajadusele ja teema raskusele. Kui tegemist ei ole väga keerulise teemaga (teema, mis ei vaja suuri tausta- ja ajastuteadmisi ning mõistete seletust), näiteks kriminaalkirjandus,

võib teha nii, et õpilased teevad selle teema kohase kirjandusringi tsükli läbi ning seejärel käsitlevad juurde teooriat, kuhu üritavad oma loetud teostest näiteid tuua.

Kuna põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi on esikohal üldpädevuste arendamine, sobib kirjandusring selleks väga hästi. Nagu eelnevates teooriapeatükkides on juba välja toodud, aitab kirjandusringi kasutamine arendada nii sotsiaalset, enesemääratlus-, õpi-, suhtlus-, digi- kui ka ettevõtlikkuspädevust. Näiteks rühmas koostööd tehes ja teiste arvamustega arvestamisel areneb õpilaste sotsiaalne pädevus. Enese hindamisel ja rühmasiseste eriarvamuste lahendamisel areneb enesemääratluspädevus ning samuti sobib rühmatöö vorm suhtluspädevuse arendamiseks. Digipädevust arendatakse teatud rollide puhul, mille juures on oluline, et õpilane otsiks internetist vajalikku informatsiooni ning kasutaks virtuaalseid sõnaraamatuid. Kirjandusringil on oluline roll just õpi- ja ettevõtlikkuspädevuse arendamisel, kuna kirjandusringis tuleb õpilastel oma aega ja õppimist planeerida, võimalikke ettetulevaid probleeme lahendada ning vastutada tulemuste eest. (PRÕK 2011)

Peale selle kõige arendab kirjandusring ka keele- ja kirjanduspädevusi, mis on õppekava seisukohalt olulisem kui detailsete mõistete pähe õppimine või kõigi soovituslike kirjandusteoste läbi lugemine. Oluline on, et vajalikud eesmärgid saavutataks, kuid see, kuidas seda tehakse, on igal õpetajal võimalik õppekava järgi ise paika panna, lähtudes oma klassi ja õpilaste vajadustest.

Kokkuvõte

Magistritöö „Põhikooliõpilaste lugemishuvi toetamine kirjandusringi abil“ eesmärgiks oli intervjuude põhjal välja selgitada, mida arvavad põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetajad õpilaste lugemishuvist, milliseid vahendeid ja meetodeid nad kasutavad õpilaste lugemishuvi tõstmiseks ning kuidas võiks intervjuueeritavate arvates toimida kirjandusringiteooria pidev rakendamine tunnis.

Uurimuses osalesid viis Eesti põhikoolide eesti keele ja kirjanduse õpetajat. Empiiriliste andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuu meetodit. Intervjuuerimisel kogutud ja seejärel transkribeeritud andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi abil ning kogutud materjali põhjal moodustati kolm põhikategoriat, mis jagunesid omakorda alamkategoriateks.

Uurimuse tulemusena said vastused kõik töö algfaasis püstitatud uurimisküsimused. Andmete analüüsimise ja tõlgendamise tulemusena selgus, et põhikooliõpilaste lugemishuvi on õpetajate arvates aasta-aastalt järjest vähenenud ning et põhiliselt loetakse ainult kohustuslikku kirjandust. Samuti tuli välja, et üheks kõige olulisemaks lugemishuvi mõjutavaks teguriks on raamatute valik. Tähtis on, kes valib raamatu (kas õpilane või õpetaja), kas tegemist on kaasaegse või klassikalise teosega, kas raamatud on kõigile kättesaadavad ning kuidas suudab õpilane teoses esitatud teemadega suhestuda.

Ühe olulise teemana kerkis esile lugemiskontrollide tähtsus. Kuigi ükski intervjuueeritavatest seda eriti heaks meetodiks ei pidanud, arvati siiski, et tegemist on vajaliku ja distsiplineeriva võttega, mida ei saa ära jätta. Õpetajad rõhutasid ka lõimingu tähtsust, kuid nentisid, et sellist koostööd teiste ainete õpetajatega on väga keeruline organiseerida ja planeerida, kuna õppekavas esitatud teemasid ei käsitleta erinevates ainetes samaaegselt.

Kirjandusringiteooria kohta oli intervjueeritavatel vastakaid arvamusi. Kõik õpetajad küll leidsid, et tegemist on huvitava meetodiga, mida võib tunnis proovida, kuid selle läbiva kasutamise võimalikkust kõik ei näinud. Takistuseks toodi näiteks see, et ühte meetodit pidevalt korrates tekib õpilastel tüdimus. Samuti oldi arvamusel, et põhikooliõpilane ei suuda olla piisavalt iseseisev ja võtta vastutust vaid vajab kindlamat struktuuri ja täpset juhendamist. Siiski oli ka neid õpetajaid, kes leidsid, et tegemist on väga hea meetodiga, mis arendab õpilaste koostööd ja tekstiga töötamise oskust ning samuti aitab liikuda iseseisva õppimise poole.

Töö autor on kindel kirjandusringi meetodi kasulikkuses, kuid leiab, et teooria kasutamiseks Eesti koolisüsteemis on vaja seda veidi kohandada ning et päris samal kujul seda üle võtta ei saa ning see poleks ka ilmselt otstarbekas. Kirjandusringi tuleks kasutada tsüklitena ning seda saaks siduda ja paralleelselt esitada kirjandustundides käsitletava teooriaga. Samuti tuleks anda õpilaste valitud raamatutele mingi raamistik, kas siis žanriliselt, teemaliselt või ajastu järgi.

Uurimuse tulemused ei ole üldistatavad kogu Eesti põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetajatele, kuid annavad aimu siinses uurimuses osalenud õpetajate arvamustest ja mõtetest seoses põhikooliõpilaste lugemishuvi vähenemisega ning kirjandusringiteooria kasutamise võimalikkusega tunnis. Magistritöö on kasulik nii õpetajakoolituse üliõpilastele kui ka tegevõpetajatele, kuna annab konkreetse ülevaate kirjandusringiteooriast, mis on üheks võimalikuks meetodiks õpilaste lugemishuvi tõstmisel. Kindlasti ei ole tehtud uurimus ammendav. Järgmine samm on kirjandusringiteooria rakendamine ühe Eesti kooli ühes põhikooliklassis kas ühe veerandi või võimalusel terve aasta jooksul ning seejärel täiendatud Eesti-spetsiifilise kirjandusringiteooria loomine.

Kirjandus

- Abdul Samad, Adlina, Marzilah A. Aziz, Tina, Abdullah 2008.** Teacher's Perceptions of Literature Circles as a Technique to Teach Creative Writing Using Literary Texts;
http://eprints.utm.my/31038/1/AdlinaAbdulSamad2008_Teachers'PerceptionsofLiteratureCircleasaTechnique.pdf. Vaadatud 26.02.2016.
- Ajujahi finalist...2012.** = Ajujahi finalist: lastele tuleb lugemine põnevamaks muuta;
<http://arileht.delfi.ee/news/uudised/ajujahi-finalist-lastele-tuleb-lugemine-ponevamaks-muuta?id=64106357>. Vaadatud 19.03.2016.
- Brown, Barbara Ann 2002.** Literature Circles in Action in the Middle School Classroom; <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478458.pdf>. Vaadatud 26.02.2016.
- Chase, Patricia, Denise Pheifer (dateerimata käsikiri).** Summary of Literature Circles Research; <http://kcguidedreading.pbworks.com/f/LitCrcResearch.pdf>. Vaadatud 22.02.2016.
- Clarke, W. Lane 2006.** Power Through Voicing Others: Girls' Positioning of Boys in Literature Circle Discussions. *Journal of Literacy Research*. Lk 53–79;
<http://jlr.sagepub.com/content/38/1/53.full.pdf+html>. Vaadatud 22.02.2016.
- Daniels, Harvey 2002.** *Literature Circles – Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Daniels, Harvey 2006.** What's the Next Big Thing with Literature Circles? – Voices from the Middle. Vol 13, No 4, Lk 10–15;
http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Instructional%20Strategies/Daniels-lit%20circles.pdf. Vaadatud 28.11.2014.
- Davis, Barbara H., Virginia Resta, Laura L. Davis, Alexa Camacho 2001.** Novice Teachers Learn about Literature Circles through Collaborative Action Research. – *Journal of Reading Education*. Vol 26, No 3, Lk 1–6.

- Day, Catherine 2003.** Reading and Responding in Literature Circles. Primary English Teaching Association. Lk 1–13; <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480271.pdf>.
Vaadatud 21.02.2016.
- Elhess, Mohamed, Joy Egbert 2015.** Literature Circles as Support for Language Development. – English Teaching Forum. Lk 13–21;
http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03_etf_53-3_3_elhess_egbert.pdf. Vaadatud 21.02.2016.
- Elliot, Patt, Dale Mays 2001.** Literature Circles. Ontario Canada;
<http://edselect.com/Docs/Litcir.pdf>. Vaadatud 28.11.2015.
- Furr, Mark 2004.** Literature Circles for the EFL Classroom. Yokohama City University; <http://www.eflliteraturecircles.com/litcirclesforEFL.pdf>. Vaadatud 26.02.2016.
- GRÕK. Kirjandus** = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 1: ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ 2011;
https://www.riigiteataja.ee/aktiilisa/1290/8201/4021/2m_lisa1.pdf#. Vaadatud 29.02.2016.
- Hsu, Jeng-yih Tim 2004.** Reading Together: Student Teacher Meet in Literature Circles; <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493021.pdf>. Vaadatud 22.02.2016.
- Kalda, Ingrid 2011.** Lugemine teises kooliastmes: poiste ja tüdrukute vahelised erinevused. Magistritöö. Tartu;
<http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/17920/Kalda.pdf;jsessionid=9AE65F765F2948516A8B88746609262F?sequence=1>. Vaadatud 16.03.2016.
- Kalmus, Veronika, Anu Masso, Merle Linno 2015.** Kvalitatiivne sisuanalüüs;
<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>. Vaadatud 18.04.2016.
- Kasten, Wendy 1995.** Literature Circles for the Teaching of Literature-based Reading. Flexible Grouping for Literacy in the Elementary Grades. Lk 66–80.
- Korsten, Teet 2009.** Aastal 2010 hakatakse lugemist väärtustama;
<http://www.pohjarannik.ee/modules.php?name=News&file=print&sid=10260>.
Vaadatud 19.03.2016.

- Krathwohl, R. David 2002.** A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Lk 212–218; http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf.
Vaadatud 19.02.2016.
- Krull, Edgar 2000.** Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus. Lk 49–55.
- Kumberg, Krista 2016.** Piltide pealetung ja palju põnevat. – Sirp, 11. märts, nr 10; <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c7-kirjandus/piltide-pealetung-ja-palju-ponevat/>.
Vaadatud 18.03.2016.
- Liao, Min-hsun 2013.** Cultivating Critical Thinking through Literature Circles in EFL Context. – Spectrum: Studies in Language, Literature, Translation, and Interpretation. No 5, Lk 89–116; <http://lingid.ee/mAjUf>. Vaadatud 22.02.2016.
- Lõhmus, Alo 2016.** Tiit Hennoste: mille pagana pärast on maailmal vaja ingliskeelset Eestit? – Maaleht, 13. Märts; <http://maaleht.delfi.ee/news/maaleht/elu/tiit-hennoste-mille-pagana-parast-on-maailmal-vaja-ingliskeelset-eestit?id=70989769>. Vaadatud 18.03.2016.
- Maher, Kevin M 2015.** EFL Literature Circles: Collaboratively Acquiring Language and Meaning. Readers' Forum. Publications of the Japan Association for Language Teaching. Issue: The Language Teacher. No 39, Lk 9–12; <http://jalt-publications.org/tlt/articles/4580-readers-forum-efl-literature-circles-collaboratively-acquiring-language-and-meanin>. Vaadatud 18.02.2016.
- Meyers, Jaylynn 2013.** Literature Circles: A Work in Progress. – The Missouri Reader. Vol 37, No 2, Lk 51–54; <http://www.joomag.com/magazine/the-missouri-reader-vol-37-issue-2/0333399001392830253?page=6>. Vaadatud 18.02.2016.
- Miranda, Ashley 2015.** The Effects of Literature Circles on Non-fiction Reading Comprehension and Self-Perception of Reading Skills. A Master's Project. At Fredonia, The State University of New York; https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/65752/Miranda_Ashley_Masters_Spring2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vaadatud 01.10.2016.
- Morabito, Andrew (dateerimata käsikiri).** The Relationship between Literature Circles and Student Response to Literature and Literacy Skills: A Synthesis of Existing Research;

<http://facultyweb.cortland.edu/kennedym/courses/663/pdf/The%20Relationship%20between%20Literature%20Circles.pdf>. Vaadatud 26.02.2016.

Morris, Brooke, Deborah Perenfein 2004. Literature Circles: The Way to Go and How to Get There. Westminster.

Niitra, Mari 2016. Lugemise jagatud mõnu. – Õpetajate Leht, 22. jaan, nr 2, lk 9; <http://opleht.ee/27838-lugemise-jagatud-monu/>. Vaadatud 18.03.2016.

Peegel, Mari 2010. Eesti noored pannakse kirjandusest rääkima; <http://epl.delfi.ee/news/kultuur/eesti-noored-pannakse-kirjandusest-raakima?id=51288445>. Vaadatud 18.03. 2016.

Pisa 2009. <http://uuringud.ekk.edu.ee/pisa/2009/>. Vaadatud 20.03.2016.

PRÕK. Kirjandus = Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 1: ainevaldkond „Keel ja kirjandus” 2011; <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4020/1m%20lisa1.pdf#>. Vaadatud 05.09.2015.

Puksand, Helin 2012. Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused. – Keel ja Kirjandus, nr 11, lk 824–835; <http://kjk.eki.ee/ee/issues/2012/11/229>. Vaadatud 02.05.2016.

Puksand, Helin 2014. Teismeliste lugemisoskuse mõjutegurid. Doktoritöö. Tallinna Ülikool; <http://www.etera.ee/zoom/1999/view?page=3&p=separate&view=0,0,2067,2834>. Vaadatud 20.03. 2016.

Rebane, Liivia 2012. Teise ja kolmanda kooliastme õpilaste lugemisharjumused ja neid mõjutavad tegurid. Magistritöö. Tartu Ülikool; http://www.murre.ut.ee/arhiiv/naita_pilt.php?materjal=kasikiri&materjal_id=D1747&sari=D. Vaadatud 16.03.2016.

Roio, Maire 2011. Emakeeleõpetus õpilaste arvamustes. Magistritöö. Tartu Ülikool; http://www.murre.ut.ee/arhiiv/naita_pilt.php?materjal=kasikiri&materjal_id=D1688&sari=D. Vaadatud 16.03.2016.

Saadoja, Krista 2013. Võtmesõna on lõiming. – Õpetajate Leht, 6. dets, nr 43, lk 4; <http://opleht.ee/11649-votmesona-on-loiming/>. Vaadatud 03.05.2016.

Schlick Noe, Katherine L., Nancy J. Johnson 1999. Getting Started with Literature Circles. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers.

Vinter, Kristi 2014a. Kool ja õpikäsitus peavad muutuma. – Sirp, 18. sept, nr 37;

<http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c21-teadus/2014-09-18-15-07-38-2/>. Vaadatud 18.03.2016.

Vinter, Kristi 2014b. Soovitused muutunud (uue) õpikäsituse juurutamiseks;

http://ebo.ee/openlearning/info/Kristi_Vinter_Soovitused.pdf. Vaadatud 18.03.2016.

Õunapuu, Lembit 2014. Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes.

Tartu Ülikool;

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf.

Vaadatud 18.04.2016.

Supporting the Reading Interest of Middleschool Children with the Help of Literature Circles

Summary

The aim of the current MA project is to investigate with the help of interviews what the Estonian language and literature teachers think of the decrease in the reading interest of middleschool pupils, which devices and methods they use to increase the reading interest of the pupils and how in the opinion of the interviewees the literature circle theory could be applied in class.

The main theoretician of the literature circle theory is the US professor Harvey Daniels, who presented his theory in the 1994 volume „Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom“ and the revisited theory in the 2002 new edition „Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups“.

Based on convenience sampling five teachers from Estonian middle schools took part in the survey. To gather empirical data the method of semi-structured interviews was used. Data gathered during the interviews and consequently transcribed was analysed using the qualitative content analysis method. Based on the data gathered three main categories were formed which in their turn were divided into subcategories.

As a result of the investigation all study questions formed in the beginning of the work were answered. As a result of the analysis and interpretation of the data it was discovered that the reading interest of middleschool children has decreased year by year and mainly only obligatory literature is read. In addition to that it was discovered that one of the most important factors that effect reading interest is the choice of books. It is important who chooses the book (the teacher or the pupil), whether it is a modern or a classic work, if the books are available for all readers and the way the pupil can connect to the themes presented in the work.

One important theme that surfaced during the investigation was the importance of reading assessments. Although one of the interviewees did not regard these as a very good method to test pupils, the interviewees were still of the opinion that reading assessments are a necessary and a disciplinary device that cannot be omitted. The teachers also stressed the importance of integration between different subjects but agreed that this kind of cooperation with other subjects' teachers is difficult to organize and plan, as the themes required in the curriculum are not presented at the same time in different subjects.

The interviewees had differing opinions of the literature circle theory. All teachers were of the opinion that it is an interesting method that could be used in class but not everyone believed in the possibility of regularly using it. One of the possible obstacles mentioned was the fact that by repeating only one method students might get bored. In addition to that there was the opinion that a middle school pupil cannot be sufficiently independent and take the responsibility needed, on the contrary, they need a stricter structure and more precise guidance. Nevertheless there were teachers who found that the literature circle theory is a very good method which develops the cooperation between students and their textual skills while at the same time helps them move towards independent learning.

The author of the MA project is certain of the usefulness of the method, but is of the opinion that in order for it to be implementable in the Estonian school system it needs to be tailored and cannot be copied in its original form, nor would that be purposeful. The literature circle should be used in cycles and it can be connected and presented as a parallel to the theory read in literature classes. In addition to that the students' choice of books should be given a certain framework – whether a genre-based, a theme-based or a chronological one.

The literature circle theory offers a new approach to reading, it helps develop the students' reading skills, critical thinking, the skills of analysis, discussion, cooperation,

and planning, as well as increasing reading interest which means it deals with developing and shaping the general skillsets of the students and the new changing theory of learning. The literature circle offers students the chance to get acquainted with works of literature in a more in-depth manner, it teaches students to think and act independently and it generally makes the literature classes more interesting.

The results of the study cannot be generalised to all of the literature and language teachers of Estonia, but these give a possible insight into the thoughts and opinions of the Estonian teachers who took part in the study on the decrease in the reading interest of middleschool children and the possibility of using the literature circle theory in class. This MA project is useful to both students of the teacher curriculum as well as to practicing teachers, as it gives a specific overview of the literature circle theory which is one of the possible methods to increase the pupils' reading interest. Most definitely it is not a comprehensive study and in the future the actual application and effects of usage of literature circle theory in connection to the increase in the reading interest of middleschool children could be studied.

Lisad

Lisa 1

Kirjandusringiteooria lisarollid

- 1) küsitaja (ingl *questioner*) – kirjutab üles mõned küsimused, mis seoses katkendi lugemisega tekkisid. Küsimused võivad olla kõikvõimalikest erinevatest kategooriatest;
- 2) uurija (ingl *researcher*) – otsib taustainformatsiooni erinevate teemade kohta, mis kajastusid loetud teoses. Näiteks geograafia, ilma, kultuuri või raamatu tegevuse ajaloo kohta. Samuti informatsiooni autori ja tema teiste tööde kohta jne;
- 3) tegevuspaiga/stseeni looja (ingl *scene setter*) – märgib täpselt üles tegevuspaigad. Seda võib teha sõnadega kirjeldades, joonistades tegevuskaardi või diagrammi. (Daniels 2002: 99–106);
- 4) tegelase karakteriseerija (ingl *a sense of character*) – valib teosest ühe tegelase ja püüab temaga samastuda. Paneb kirja, mida tegelane mõtleb, kuuleb, näeb, ütleb, maitseb, armastab, tunneb, teeb, kuhu läheb. Oma väidete kinnituseks otsib teosest sobilikke tsitaate;
- 5) tegelaste kirjeldaja (ingl *character profile*) – koostab ühe põhitegelase kohta ametliku profiilikirjelduse, kasutades raamatus olevat infot. Hiljem võib anda grupiliikmetele vihjeid ja lasta neil ära arvata, kellega on tegu;
- 6) kommentaator (ingl *commentator*) – kirjutab loetud teksti kohta kaheksa väidet, mis koosneb nii faktidest, kui ka enda arvamusest. Siis loetakse iga väide eraldi ette ja rühmaliikmed arvavad, kas tegemist on fakti või arvamusega;
- 7) ühenduste looja/ühendaja (ingl *connection maker*) – loob ühendusi, kas loetud teose ja mõne teise teose vahel, loetud teose ja päevakajaliste sündmuste vahel, loetud teose ja enda isiklike kogemuste vahel või loetud teose kahe erineva katkendi vahel;
- 8) unenägude punuja/unistuste punuja (ingl *dream weaver*) – joonistab midagi, millest üks valitud tegelane võiks unistada/und näha. Kirjeldab, miks see unistus on

konkreetsed karakteri jaoks oluline ning toob raamatust vähemalt kaks näidet, mis kinnitavad joonistust;

- 9) emotsionaalsete sündmuste ülesmärkija (ingl *emotional events*) – kirjeldab raamatus aset leidnud sündmusi, mis panid teda või valitud tegelase tundma selliseid emotsioone nagu üllatus, kurbus, vastikus, lootusetus, viha, mure, lootus, hirm, haletsus, frustratsioon, rõõm;
- 10) tuleviku ennustaja (ingl *fortune teller*) – valib loetud tekstist ühe tegelase ja ennustab, milline on tegelase elu tulevikus. Ennustus peab põhinema loetud tekstil ning selle kinnituseks tuleb leida katkendist näiteid. Ennustused peaksid olema võimalikult reaalsed (tulenevalt teose sisust);
- 11) tähenduslikud motod (ingl *meaningful mottos*) – koostab neljale teose tegelasele moto. Rühma liikmetega kohtudes loetakse ette ainult moto, et teised saaksid arvata, millise tegelase kohta see võiks käia;
- 12) mälestuste koostaja (ingl *memory maker*) – mõtleb asjadele, mis on väga olulised tegelasele/tegelastele. Valib välja vähemalt viis eset, et luua albumi lehekülg, mis koosneb piltidest ja mälestustest, mis esindavad tegelase jaoks olulisi asju;
- 13) uus jutustaja (ingl *new narrator*) – mõtleb sellele, kes on teose jutustaja. Valib uueks jutustajaks mõne kõrvaltegelase ja jutustab ühe stseeni tema vaatenurgast. Katkend loetakse rühmale ette ja lastakse neil arvata, kelle vaatenurgast oli katkend esitatud;
- 14) uudiste reporter (ingl *news reporter*) – kirjutab ajalehe artikli ühest teoses aset leidnud sündmusest. Proovib vastata sellistele küsimustele nagu: kes? mis? kus? millal? miks?;
- 15) ristsõna koostaja (ingl *perfect puzzler*) – koostab ristsõna 15 sõnast, mis on seotud loetud tekstiga. Rühmaliikmetel tuleb ristsõna lahendada;
- 16) luuletaja (ingl *poetic perceptions*) – koostab ühest teose tegelasest luuletuse, kasutades selleks teoses olemasolevat informatsiooni. Luuletus võib olla koostatud mõne õpetaja poolt etteantud mudeli järgi või täiesti vabalt;
- 17) väitleja (ingl *point/counterpoint*) – valib teosest ühe tegelase, kelle ütlemiste, mõtlemiste või tegevustega rollitäitja ei nõustu. Seletab lahti tegelase seisukohta ja

siis toob välja enda seisukoha ja põhjenduse. Mõtleb ka mida oleks ise teisiti teinud ning kuidas oleks see muutnud tegevuse käiku;

18) probleemi lahendaja (ingl *problem solver*) – Mõtleb loetud teksti peale ja toob välja viis konflikti või probleemi. Rühma arutelus räägitakse, kuidas erinevad probleemid loetud katkendis lahendati ja kui need ei ole veel lahendust leidnud, siis ennustatakse, milline võiks olla probleemi lõpplahendus;

19) erinevate seisukohtade/vaatenurkade otsija (ingl *meeting of the minds*) – valib välja kaks tegelast, kelle vahel oli probleem või konflikt. Toob välja mõlema tegelase vaatenurga ning selle, kuidas ta muutus probleemi lahenduse lõpuks;

20) „tagaotsitav“ plakati koostaja (ingl „*Wanted!*“ *poster*) – Koostab tagaotsitava plakati ühele tegelasele. Otsustab, miks ta on tagaotsitav, kirjutab välja tegelase omadusi, kus tegelast viimati nähti ja milline on tasu tegelase tabamise eest. Joonistab juurde ka tegelase illustratsioon.

(Morris, Perlenfein 2004: 26–78)

Lisa 2

Poolstruktureeritud intervjuu küsimused:

1. Üldised alused

- 1) Kui kaua Te olete eesti keele ja kirjanduse õpetajana töötanud?
- 2) Mille järgi Te oma kirjanduse tunde planeerite? Kui täpselt Te oma tunnid või tunnikavad kavandate?
- 3) Mida kirjutab kehtiv põhikooli riiklik õppekava õpetajale ette? Kui palju vabadust on õpetajal? Kui rangelt järgite õppekava? Kas võtate õppekavas esitatud kirjandust kohustuslikuna või pigem soovitusena?
- 4) Mis on Teie arvates kirjandustunni puhul oluline? Millised on Teie kirjandustundide eesmärgid? Millele panete rõhku või pöörate tähelepanu oma tunde läbi viies?
- 5) Mida Te ootate kirjandustundides tänapäeva õpilastelt?

2. Lugemishuvi äratamine ja toetamine

- 1) Millistest teguritest sõltub Teie arvates õpilaste lugemishuvi?
- 2) Kuidas on õpilaste lugemisharjumused Teie õpetatud aja jooksul muutunud?
- 3) Milline on Teie arvates õpilaste üldine lugemus?
- 4) Kuidas võiks Teie arvates õpilaste lugemishuvi äratada ja hoida?
- 5) Kui oluline on Teie arvates kirjandusklassika lugemine? Mida Te peate kirjandusklassikaks? Kuidas suhtuvad õpilased klassikaliste teoste lugemisse?
- 6) Mida õpilastele meeldib lugeda? Miks?
- 7) Mis valmistab õpilastele teoste lugemise ja analüüsimise juures kõige suuremaid raskusi?
- 8) Mille järgi Te teoseid õpilastele lugemiseks valite?
- 9) Mida Te loetud teosega tavaliselt edasi teete?
- 10) Kui oluline on õpilaste lugemise kontrollimine ja hindamine? Mida Te teose lugemisel hindate? Kui olulised on Teie arvates lugemiskontrollid?

- 11) Milliseid erinevaid meetodeid ja võtteid Te teose käsitlemise puhul kasutate? Kas tunnis koos lugemist kasutate? Kuidas täpsemalt? Miks?
- 12) Kuidas võiks erinevaid nutiseadmeid teose lugemise ja käsitlemise juures ära kasutada?
- 13) Kas Teil on olnud kolleegidega juttu või selle alaseid koolitusi õpilaste lugemisharjumuste ja –huvi kohta? Palun täpsustage!
- 14) Kas olete lõiminud kirjandust mõne muu ainega ja teinud teiste ainete õpetajatega selle alast koostööd? Palun täpsustage!
- 15) Millised on mõned Teie paremad ja eredamad kogemused seoses erinevate teoste lugemise ja käsitlemisega kirjandustundides?

3. Kirjandusringiteooria

- 1) Kas olete kuulnud kirjandusringiteooriast? (Vajadusel teen kiire ülevaate ja annan ette ka olulisemate punktidega käsilehe.)
- 2) Kuidas võiks Teie arvates kirjandusringiteooria kasutamine mõjutada laste lugemisharjumusi ja lugemishuvi?
- 3) Kuidas võiks toimida õpilaste nii suur isetegevuse osakaal? Kas kasutate sellist lähenemist ka oma tundides?
- 4) Kuidas suhtute sellesse, et õpilased valivad endale ise teosed? Mis võiks õpilaste isevaliku positiivsed ja negatiivsed küljed olla?
- 5) Mida arvate sellest, et õpetaja jääb kirjandustunnis pigem tagaplaanile ja on vajadusel ainult juhendaja ja suunaja? Missugustel tingimustel see toimib? Kuidas suhtute vastutuse õpilastele andmisesse? Palun põhjendage!
- 6) Kas erinevate rollide kasutamine võiks toimida? Olete midagi sellist ise tunnis kasutanud? Palun rääkige lähemalt!
- 7) Kas teate selliseid raamatuklubisid või kirjandusringe? Koolides, kooliväliseid? Kas olete ise korraldanud või osalenud sarnastes raamatuklubides? Kuidas need on toiminud?

Lisa 3

Lühiülevaade kirjandusringiteoriast:

Kirjandusringid on „väikesed õpilaste juhitud arutelugrupid, mille liikmed on lugemiseks valinud sama loo, luuletuse, artikli või raamatu“ (Daniels 2002: 2).

Kirjandusringi 11 võtmelementi Danielsi (2002: 18) järgi:

- 1) õpilased valivad ise teosed;
- 2) moodustatakse väikesed ajutised grupid;
- 3) uute raamatute puhul moodustatakse uued rühmad;
- 4) grupid kohtuvad regulaarselt – plaani või graafiku alusel, mille nad on ise paika pannud;
- 5) õpilased kasutavad lugemise ja arutluse ajal kirjutatud või joonistatud märkmeid;
- 6) arutlusteemad tulevad õpilastelt;
- 7) rühmade kohtumisel toimuvad avatud ja loomulikud vestlused;
- 8) õpetaja on suunaja ja abistaja;
- 9) hindamine toimub õpetaja vaatluse ja õpilaste enda tähelepanekute ning hinnangu järgi;
- 10) klassiruumis on õhkkond kerge, mänguline ja toetav;
- 11) uued grupid moodustatakse ümber uute raamatuvalikute.

Kirjandusringides kasutatakse peale märkmete tegemise ja avatud vestluse ka erinevaid rolle ehk igal rühma liikmel tuleb täita iga kord erinevat rolli ja läheneda teosele uuest küljest.

On olemas neli põhilist rolli, mis igal kokkusaamisel vahetuvad: 1) arutelujuht, 2) kokkuvõtja, 3) illustraator, 4) kirjanduslik valgustaja.

Lisarollid: sõnavõlur, faktiotsija, teekonna jäädvustaja, sõnavara rikastaja, ühendaja, konflikti ühendaja, küsitleja, uurija, tegevuspaiga looja, tegelaste kirjeldaja, tuleviku ennustaja, tuleviku ennustaja, väitleja jne.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristin Leis,

(sünnikuupäev: 19.07.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Põhikooliõpilaste lugemishuvi toetamine kirjandusringi abil“, mille juhendaja on Maigi Vija (MA),
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23. mail 2016