

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Madli Vares

**KLASSIÕPETAJATE ARUSAAMAD JA
ÕPETAMISTEGEVUSED I KOOLIASTME ÕPILASTE LUGEMIS- JA
TEKSTIMÕISTMISOSKUSE ARENDAMISEL**
magistritöö

Juhendaja: algõpetuse professor Krista Uibu
Kaasjuhendaja: eesti keele õpetaja Ilona Võik

Tartu 2024

Kokkuvõte

Klassiõpetajate arusaamad ja õpetamistegevused I kooliastme õpilaste lugemis- ja tekstimõistmisoskuse arendamisel

Tekstimõistmisoskuse arendamine on oluline juba esimeses kooliastmes. Kuna kogu õppimine on oma olemuselt keeleline, on vajalik loetud mõista juba koolitee alguses. Et lugeja saaks teksti sisust aru, peab ta olema saavutanud hea lugemisoskuse. Nii lugemis- kui ka tekstimõistmisoskuse omandamisel on oluline roll õpetajal, kelle ülesandeks on valida neid oskusi arendavad õpetamistegevused. Selgitamaks välja klassiõpetajate arusaamad lugemis- ja tekstimõistmisoskusest ning sellest, milliseid tegevusi õpetajad tundides nende oskuste arendamiseks kasutavad, viidi läbi struktureeritud intervjuu kaheksa ühes koolis töötava klassiõpetajaga. Intervjuude analüüsimiseks kasutati kategoriseerimist ja kodeerimist. Tulemused näitasid, et klassiõpetajad eristasid lugemisoskuse ja tekstimõistmisoskuse mõisteid ning juhtisid tähelepanu ka sellele, et lugemisoskus võib erinevates klassides tähendada erinevaid asju. Erinevate õpetamistegevustena tekstimõistmisoskuse arendamisel nimetasid õpetajad näiteks küsimuste esitamist, sõnavara näitlikustamist, loetud teksti analüüsimist ning seostamist eluga.

Võtmesõnad: tekstimõistmisoskus, õpetamistegevused, I kooliaste, eesti keele tunnid

Abstract

Class teachers understandings and teaching activities in primary education for students reading and text comprehension skills development

The development of text comprehension skill is important in primary education. Since all learning is linguistic in nature, it is necessary to understand read text already at the beginning of school. In order for the reader to be able to understand the content of the text, they must have achieved good reading skills. An important role in the acquisition of both reading and text comprehension skills is that of the teacher, whose task is to select teaching activities that help develop these skills. In order to determine class teachers perceptions of reading and text comprehension skills and what activities teachers use in classes to develop these skills, a structured interview was conducted with eight class teachers working in one school. Categorization and coding were used to analyze the interviews. The results showed that the class teachers distinguished between the concepts of reading skill and text comprehension skill, also

drawing attention to the fact that reading ability can mean different things in different grades. As the activities for the development of text comprehension skills, the teachers mentioned asking questions, exemplifying vocabulary, analyzing the read text and relating it to life.

Keywords: text comprehension skills, teaching activities, primary education, Estonian language lessons

Sisukord

Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Lugemisoskuse mõiste	6
Lugemisoskuse areng lähtuvalt lapse arengustaadiumitest	7
Lugemisoskuse tasemed	8
Tekstimõistmisoskuse mõiste.....	9
Varasemad tulemused tekstimõistmisoskusest.....	10
Õpetamistegevusi õpilaste tekstimõistmise arendamiseks eesti keele tundides.....	11
Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	13
Metoodika.....	13
Valim.....	13
Instrument.....	14
Protseduur.....	14
Andmeanalüüs	14
Tulemused	15
Õpetajate arusaamad lugemisoskusest	15
Õpetajate arusaamad tekstimõistmisoskusest ja selle olulisusest	16
Tekstimõistmisoskuse arendamiseks kasutatavad õpetamistegevused	18
Arutelu.....	22
Uuringu piirangud ja praktiline väärtus	24
Tänuõnad	25
Autorsuse kinnitus.....	25
Kasutatud kirjandus.....	26

Lisa 1. Struktureeritud intervjuu kava

Lisa 2. Näide koodide, alakategooriate ja peakategooria moodustumisest. Uurimisküsimus “Mida tähendab Teie jaoks tekstimõistmisoskus? Kuidas te seda mõistate?”

Sissejuhatus

Suur osa õppimisest toimub teksti lugedes, mistõttu on vaja lugemisoskust arendada juba varajases koolieas (Biancarosa & Snow, 2006; Brown, 2014; Hapidin & Supena, 2018; Mwoma, 2017; Uibu & Voltein, 2010). Heade tulemuste saavutamise alus on tekstist arusaamist võimaldav lugemisoskus (Gibb, 2015). Säljö (2003) on osutanud, et lugemise ja kirjutamise arendamisel on koolis suurem rõhk kui teistel osaoskustel. Ka põhikooli riiklik õppekava (2023) seab lugemisoskuse omandamise olulisele kohale. Esimese kooliastme ehk 3. klassi lõpuks on üheks taotletavaks pädevuseks õpilase suutlikkus leida ja mõista tekstides sisalduvat teavet (Põhikooli riiklik ..., 2023). Tekstiga töötamiseks on vaja õpetajal rakendada õpetamistegevusi, mis aitaksid õpilaste oskusi arendada (Day & Park, 2005; Fisher & Frey, 2018; Holdaway, 1982; Johnson-Glenberg, 2000; Palincsar & Brown, 1984; Perry *et al.*, 2007).

Esimese ja teise kooliastme tasemetööde ning kolmandas kooliastmes korraldatud rahvusvahelise PISA testi tulemustest on selgunud, et enim valmistavad raskusi järeldamist, võrdlemist, eristamist ühe või mitme teksti põhjal, peidetud teabeosade leidmist ja kriitilist hindamist sisaldavad ülesanded (Puksand & Uibu, 2021; Tire *et al.*, 2010). 2021/2022. õppeaasta 4. klassi eesti keele e-tasemetööde tulemustest selgus, et kõige kõrgemaid tulemusi saavutasid õpilased kuulamis- ja lugemisoskuses, kus lugemisoskuse sooritusprotsent oli suisa 80.3 (Toime *et al.*, 2021). Lugemisoskuse kategooriat hinnati selles e-tasemetöös valikvastustega testi vormis, mis aga ei kontrolli sügavamalt tekstist arusaamist (Toime *et al.*, 2021). Puksand ja Uibu (2021) analüüsisid 2018. aastal toimunud PISA uuringu tulemusi, kus keskenduti funktsionaalsele lugemisoskusele. Keeruliseks osutusid ülesanded, kus tuli lugeda ridade vahelt, võrrelda uut teavet varasemaga ning mõista autori kavatsusi, sest need nõuavad lugejalt keerukamat teksti analüüsi (Basabara *et al.*, 2013; Kärbla *et al.*, 2018). Esimeses kooliastmes on lugemis- ja tekstimõistmisoskuse omandamise juures õpetajal toetav roll, aidates tekitada huvi õpitava vastu, arendades vajalikke oskusi ning võimet neid erinevates olukordades rakendada. Nii suudab õpilane tunnis saadud teadmisi ka hiljem iseseisvalt rakendada (Dole *et al.*, 1991; Duke & Pearson, 2002; Egloff *et al.*, 2019).

Kuigi tekstimõistmisoskuse arendamine on Eesti põhikooli riikliku õppekava üheks taotletavaks pädevuseks esimese kooliastme lõpuks, näitavad läbiviidud uuringud ja tasemetööd madalamaid tulemusi just tekstimõistmise ülesannetes. Selle magistr töö eesmärk on välja

selgitada, kuidas mõistavad klassiõpetajad lugemis- ja tekstimõistmisoskust ning milliseid õpetamistegevusi nad kasutavad tekstimõistmise arendamiseks I kooliastme eesti keele tundides.

Teoreetiline ülevaade

Lugemisoskuse mõiste

Lugemine võimaldab mõista ja edasi anda loetu sisu, toetada enesearengut ning laiendada silmaringi. Lugemine saab alguse üksikute sõnade kokkulugemisest, millele järgneb lausete ja tekstide sisuline mõistmine (Holopainen, 2002; Khand, 2004; Kärtner, 2000; Taub & Szente, 2012). Esimeses kooliastmes keskendutakse eelkõige lugema õppimisele (Chall, 1983). Ülejäänud põhikooliaastate jooksul tuleb omandatud lugemisoskust kasutada teadmiste omandamiseks (Chall, 1983).

Lugemisoskuse mõistet defineeritakse erinevalt (Grabe & Stoller, 2011) ning definitsioon on aegade jooksul muutunud. Lugemisoskuse juures on lisaks sõnadest arusaamisele oluline lugemisoskuse pidev areng (Afflerbach *et al.*, 2008). Lugemisoskus koosneb kahest komponendist, milleks on sõnatuvastus ja keeleline mõistmine (Tennent, 2015). Sõnatuvastuse ehk dekodeerimise all mõistetakse tuttavate ja võõraste sõnade kiiret ning täpset lugemist. Sõnad võivad olla esitatud loendis või ka seotud tekstina. Sõnatuvastuse puhul on oluline häälikute tundmine ning nende kokkulugemine sõnaks (Hoover & Gough, 1990). Keeleline mõistmine on võime tuletada tähendust öeldud sõnadest lausetes või mõnes muus kontekstis. Keelelise mõistmise juures on oluline võtta vastu uut sõnavara, omada grammatilist mõistmist ning saada aru kontekstist (Catts *et al.*, 2006). Ilma sõnatuvastuse ehk dekodeerimise oskuseta ega ka keelelise mõistmiseta ei saa tekkida arusaamist kirjakeelest. Neid võib protsessis eraldi hinnata, kuid loetust arusaamise saavutamiseks on vaja mõlemat (Francis *et al.*, 2018). Lugemisoskuse omandamisega ei pruugi alati kaasneda loetu mõistmine. Lugeja võib küll suuta sõnu ja lauseid ladusalt kokku lugeda, mõistmata sealjuures nende tähendust (Goodman, 2020). Tulemuste saavutamine sõnatuvastusel on vajalik enne minimaalsele sõnasõnalisele mõistmisele liikumist, millele järgneb teksti mõistmine (Wolf *et al.*, 1968). Selleks, et omandada hea lugemisoskus ja loetut paremini mõista, on oluline aru saada loetud sõnadest, mõista sõnade tähendust ning neid erinevates kontekstides kasutada.

Lugemisoskuse areng lähtuvalt lapse arengustaadiumitest

Erinevates vanuseastmetes varieerub suuresti indiviidide suutlikkus teksti mõista. Seda mõjutavad lugemisoskus, lugemise soravus ning oskus taustateadmisi ja eelnevaid kogemusi uue infoga siduda (Angosto *et al.*, 2013). Lugemiseks vajalikke oskuseid hakatakse arendama esimeses kooliastmes (Brown, 2014). Lugemisoskuse tekkimiseks on esmalt vaja tehnilist lugemisoskust ning seejärel keelelist mõistmist. Tehniline lugemisoskus hõlmab endas tähtede tundmist ning häälikute abil sõna moodustamist ja lugemist (Lerikkanen *et al.*, 2004; Soodla *et al.*, 2019). Enamikul lastel on sarnane lugema õppimise muster, kus lugemisoskus hakkab arenema sõna kirjakuju ehk grafeemi tasandilt, liikudes edasi sõnas tähendust eristava funktsiooniga hääliku või häälikuühendi eristamise ehk foneemi tasandile ning sellest edasi sõnade dekodeerimise tasandile (Brown, 2014; Taub & Szente, 2012). Chall (1986) on jaganud lugemisoskuse arengu kuude staadiumisse, millest suurem osa läbitakse esimeses kooliastmes. 6–7-aastased ehk Eestis esimesse klassi minevad lapsed õpivad vahet tegema erinevatel tähtedel ning nägema nende vahelisi seoseid. Selle tulemusena peaks laps oskama lugeda lihtsamaid tekste.

Esimese staadiumina eristatakse eellugemist, mille omandamine algab 6. elukuust ja kestab kuni 6. eluaastani. Selles staadiumis mõistab laps tuhandeid sõnu, aga oskab nendest lugeda väheseid, kui üldse (Chall, 1983; National Reading Panel 2000; Padrik & Hallap, 2008). Järgmiseks staadiumiks on esialgne lugemine ja dekodeerimine (Chall, 1983). See tase on omane 6–7-aastastele lastele ning selles staadiumis õpib laps leidma seost tähtede ja heli ning kirjutatud ja räägitud sõnade vahel, suutes lugeda lihtsamaid tekste. 7–8 aasta vanused lapsed on jõudnud teise staadiumi, milleks on kinnistamine ja sujuvus, kus lugemisest veel efektiivsem on kuulamine (Chall, 1983). Siin saab laps lugeda lihtsaid ja tuttavaid tekste, mille käigus lugemine muutub sujuvamaks. Kolmandaks staadiumiks on lugemine uue info õppimiseks, mis on omane 9–13-aastastele lastele ning mille jooksul õpib laps uusi teadmisi ja kogeb seni avastamata tundeid (Chall, 1983). Selle staadiumi jooksul liiguvad õpilased esimesest kooliastmest teise (Brown, 2014; Chall, 1983; Uibu & Voltein, 2010).

Järgmises kooliastmes muutub õpilase lugemine peamiselt soravamaks ning edaspidi suudab ta juba tekstidest tulevaid teadmisi omandada, neist aru saada ja emotsioonidega siduda (Brown, 2014; Chall, 1986). Neljas staadium on mitmest vaatepunktist lähtuv lugemine, mis omandatakse 15–17-aastasena. Peamine rõhk on loetu mõistmisel, milleks lapsed loevad laiaast

valikust keerulisemat materjali. Viimaseks staadiumiks on konstrueerimine ja taastamine, kuhu jõuavad lapsed alates 18. eluaastast, lugedes teksti lähtuvalt enda eesmärkidest (Chall, 1983).

Lugemisoskuse tasemed

Lugemisoskuse juures eristatakse kolme taset, milleks on elementaarne, funktsionaalne ja kriitiline lugemisoskus (Lerikkanen, 2007). Lisaks eelnimetatud kolmele tasemele tuuakse mõnel juhul välja ka neljas tase ehk loov lugemisoskus (Vardja, 2010). Elementaarne lugemisoskus on oluline vahend õppimisel, kuna see koosneb tunnetuslikest oskustest, mida peetakse püsivateks ja mitmekülseteks (Brown, 2014; Lerikkanen, 2007). Funktsionaalne lugemisoskus ehk oskus teksti mõista lähtub aga lugejast ning sellega rõhutatakse eelkõige lugemisoskuse praktilisust ja väärtust igapäevaseks toimetulekuks. Üha muutuvus ühiskonnas hakkama saamiseks ning ühiskonna nõudmiste ja normide järgimiseks on vajalik omandada ka kolmas lugemisoskuse tasand – kriitiline lugemisoskus, milles on ühendatud elementaarne ja funktsionaalne lugemisoskus ning mõtlemine (Lerikkanen, 2007). Aktiivne osalemine lugemisprotsessis loob eelduse, et õpilane saavutab nii funktsionaalse kui ka kriitilise lugemisoskuse (Brown, 2014). Vardja (2010) juhib tähelepanu sellele, et funktsionaalse ja kriitilise lugemisoskuse saavutamiseks peab iga õpilane osalema aktiivselt lugemisprotsessides.

Esimeses kooliastmes on kõige olulisem elementaarse lugemisoskuse arendamine (Uibu & Voltein, 2010). Elementaarne lugemisoskus kujutab endast teksti tehnilise lugemise oskust ehk võttes aluseks tähed, ühendatakse häälikud sõnadeks (Ehm *et al.*, 2023; Lerikkanen, 2007). Elementaarne lugemine sisaldab suulist keeleoskust ja kodeerimisoskust (Lonigan *et al.*, 2013). Suuline keeleoskus hõlmab endas oskuseid, mis on vajalikud nii kõne kui kirjakeele tähenduse mõistmiseks, näiteks sõnavara tundmist, ümberjutustamisoskust ning kuulamis- ja tekstimõistmisoskust (Krijnen *et al.*, 2020; Wolf *et al.*, 1968). Kodeerimisoskus hõlmab endas oskust kirja pandud sümboleid lugeda (dekodeerida) ja ka sõna kirja panna (kodeerida). Sellel tasemel toimub arusaamine teksti teemast ja teksti pindmisest tähendusest ning õpilane jätab meelde fakte (Ehm *et al.*, 2023; Krijnen *et al.*, 2020; Vardja, 2010).

Põhikooliaastatel (1.–9. klassides) liigutakse lugemisoskuse õpetamisel ja hindamisel esmaselt sõnalugemisoskusele edasi lugemise mõistmisele (Harlaar *et al.*, 2007). Nii jõutakse elementaarse lugemisoskuse juurest tekstimõistmise ehk funktsionaalse lugemisoskuseni, püüdes loetut mõista, sellest järeldusi teha ning erinevates olukordades kasutada (Brown, 2014;

Lerkkanen, 2007; Vardja, 2010). Tekstimõistmiseks on äärmiselt oluline sõnavara, mida saab arendada tekste lugedes (Isbell, 2017). Tekstimõistmisoskuse juures on oluline ka võimekus teksti sügavamalt tõlgendada, mõistmaks ideed, mis ei ole otseselt sõnadega tekstis esitatud (Wolf *et al.*, 1968).

Tekstimõistmisoskuse mõiste

Lugemine ei ole lugeja jaoks aga üksnes sõnade dekodeerimine, vaid tekstis oleva teabe tõlgendamine, mida tehakse muuhulgas ka oma eelnevatele teadmistele ja kogemustele tuginedes (Angosto *et al.*, 2013; Mwoma, 2017). Üks peamistest eesmärkidest on loetavast tekstist teabe ammutamine, selle tõlgendamine ja mõistmine (Grabe & Stoller, 2011). PISA 2009 raamdokumendis on funktsionaalset lugemisoskust ehk tekstimõistmisoskust defineeritud kui kirjalike tekstide mõistmist, kasutamist ja kajastamist ning ka lugemisosavust kirjalike tekstidega ehk lugemismotivatsiooni olemasolu oma teadmiste ja võimete arendamiseks ning ühiskonnaelus osalemiseks, saavutades nii oma eesmärged (Tire *et al.*, 2010).

Tekstimõistmise juures on olulisel kohal mitmed komponendid, mis aitavad saada teksti sisust arusaavaks sujuvaks lugejaks (National Governors..., 2010). Üks oluline osa parema tekstimõistmise juures on mitmekesine sõnavara ja oskus seda rakendada, sest tervikteksti mõistmiseks on vaja aru saada iga sõna tähendusest (Perfetti & Stafura, 2014). Puuduliku sõnavaraga kaasneb vajadus sõnaseletusi otsida, mis raskendab oluliselt loetu sügavuti mõistmist. Teksti mõistmine ei olene ainult teksti keerukusest, vaid lugeja võimekusest teha tööd tekstidega, mis on erineva raskusastmega (Mikk, 1980). Tennent (2015) on sama teema puhul pööranud tähelepanu hoopis rööprähklusele, millega on lugejal vaja teksti lugemisel toime tulla. Lugemise ajal tuleb mõista sõnade tähendust ning seostada saadud informatsiooni sobivate taustteadmistega, et lugeja saaks hakata teksti sisu avama (Schoenbach *et al.*, 2012). Tekstimõistmise juures on tähtis ka olulise info eristamine muust tekstist, peamõtte leidmine ning sellest järelduste tegemine (Snow, 2002). Selleks tuleb lugejal siduda tekstist pärit fraasid tekstist lähtuvate järeldustega (Eason *et al.*, 2012; Kaplan, 2013; Kendeou *et al.*, 2014). Tekstimõistmisoskust on vaadeldud ka kui lõpp-produkti (Snow, 2002). Teekond kirjatüki lugemisest mõistmiseni on keeruline protsess, mistõttu on vaja mõelda, kuidas seda koolides võimalikult vara ja efektiivselt õpetada (Tennent, 2015).

Varasemad tulemused tekstimõistmisoskusest

Teksti mõistmist on psühholoogia ja hariduse valdkonnas uuritud aastakümneid, mille käigus on leitud, et teksti mõistmine on lastele keeruline (Nation & Snowling, 1997; Tennent, 2015). Seda demonstreerisid Nation ja Snowling (1997) Inglismaal 90ndate teisel poolel, viies läbi uuringu, millest selgus, et hinnanguliselt on ühel lapsel kümnest raskusi tekstist arusaamisel, mis põhjustab nende oodatust madalama soorituse. 2009. aastal Eestis läbiviidud rahvusvahelisest PISA testist selgus, et kuigi Eesti õpilaste tulemused olid lugemisülesannetes silmapaistvad, on probleemiks meisterlike lugejate vähesus (Tire *et al.*, 2010). Puksand (2014) toetab seda mõtet enda doktoritöös, osutades, et Eesti haridussüsteemis pööratakse rohkem tähelepanu vähevõimekatele lastele, andes vähem tähelepanu andekatele lastele, mistõttu jäävad nende oskused lõplikult välja arendamata. 2018. aasta PISA test, mille fookuses oli funktsionaalne lugemine, näitas õpilaste tulemuste üldist paranemist. Eesti õpilastel jäi baastase saavutamata kõigest 11 protsendil (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019; Tire *et al.*, 2019).

Igal aastal esimese kooliastme lõpus läbiviidav üleriigiline eesti keele tasemetöö kontrollib muuhulgas ka laste tekstimõistmisoskust. Sarnaselt 2016. aasta tasemetööga näitas ka 2017. aasta töö häid tulemusi, kus tekstimõistmise ülesannete lahendamise keskmine protsent küsimuseti jäi vahemikku 61,42% kuni 90,43% (Hennoste, 2016; Müürsepp, 2017). Kui aga võrrelda varasemate aastate tulemusi 2017. aasta omadega, on märgata tulemuste langust kolmandas klassis (Müürsepp, 2017). Kui 2017. aastal oli keskmiseks tulemuseks kolmandas klassis 79,7%, siis näiteks 2016. aastal oli keskmine 85% (Kärbla & Uibu, 2016; Käsper *et al.*, 2018). 2018. aastal toimunud tasemetöö keskendus eelkõige funktsionaalsele kuulamis-, kirjutamis- ja lugemisoskusele, kus funktsionaalset lugemisoskust kontrollis seitsmest ülesandest viis. Kuigi tasemetöö keskmine tulemus kõigi ülesannete arvestuses oli kõrgem kui 2017. aastal, näitavad tulemused, et kõige keerulisemaks osutus ülesanne, mis hõlmas endast pika teksti lugemist ning loetu põhjal küsimustele täislausega vastamist. Madalaim vastajate protsent oli küsimuse juures, kus tuli kasutada enda teadmisi küsimusele vastamiseks ehk vastus polnud tekstist leitav (Müürsepp, 2018). Tasemetööde tulemused näitasid, et ülesanded, mis nõuavad ise mõtlemist, tuletamist ning enda teadmiste sidumist loetuga, on õpilastele rohkem väljakutset pakkuvad kui lihtsalt info otsimine tekstist. Kuigi eesti keele tasemetööde ja lõpueksamite analüüsides võib näha, et tekstimõistmisülesannete sooritamisega sai väga hästi hakkama enamus õpilastest (Hennoste, 2014, 2015), on Kärbla jt (2017) juhtinud tähelepanu sellele, et

väga hea soorituse taga võivad olla valdavalt faktiteadmisi kontrollivad ülesanded, jättes tagaplaanile tekstist arusaamise oskuse. See on aga vastuolus eesti keele õppe- ja kasvatusesmärkidega, kus on kirjas, et 3. klassi lõpuks loeb õpilane õpitud teksti õigesti, selgelt ja ladusalt, saades sellest aru ning lugedes eakohast ilu- ja aimekirjandust (Põhikooli riiklik õppekava, 2023).

Õpetamistegevusi õpilaste tekstimõistmise arendamiseks eesti keele tundides

Õpilaste tekstimõistmise arendamiseks on välja töötatud mitmeid erinevaid toetavaid õpetamistegevusi, mille seast tuleb valida nii õpetajale kui ka õpilastele kõige sobilikumad (Tennent, 2015; Uibu *et al.*, 2010). Loetu mõistmist toetavad sellised tegevused nagu sõnade tähenduse leidmine, saadud informatsiooni eelteadmistega sidumine ehk seostamine, mõtete ümber sõnastamine ja järelduste tegemine ehk üldistamine ning enda arvamuse põhjendamine ehk analüüsimine (Kitsing, 2011; Perry *et al.*, 2007; Saxton, 2017; Tire *et al.*, 2010). Bloomi taksonoomia alusel arendab nende tegevuste rakendamine just kõrgema taseme mõtlemisoskuseid (Febrina *et al.*, 2019). Mõned tegevused nende oskuste arendamiseks on jagatud lugemine (Holdaway, 1982), vastastikune õpetamine (Fisher & Frey, 2018; Johnson-Glenberg, 2000; Palincsar & Brown, 1984), otsene õpetamine (Perry *et al.*, 2007) ja küsimuste esitamine (Day & Park, 2005). Eelnimetatud ja järgnevalt lahti seletatud tegevused on aga väike osa õpetamistegevustest, mida saab rakendada tekstimõistmisoskuse arendamiseks esimeses kooliastmes ning millele keskendutakse selles töös.

Ühe tekstimõistmist arendava õpetamistegevusena saab esile tõsta vastastikuse õpetamise, mis on leidnud küll vähe kasutust, hoolimata selle tõestatud efektiivsusest. Selle käigus muudetakse keerulised tekstid mõistetavaks dialoogiliste strateegiate kasutamisega (Fisher & Frey, 2018; Johnson-Glenberg, 2000; Palincsar & Brown, 1984). Vastastikuse õpetamise puhul on tekst õpilaste vahel lühikesteks lõikudeks jaotatud, et oleks võimalik teha pause ja loetu üle arutleda. Igale õpilasele jagatakse üks roll neljast: kokkuvõtja ülesandeks on lõigu peamõtte edasi anda; selgitaja esitab küsimusi segase sõnavara või mõistete kohta; küsija esitab küsimusi tekstimõistmise kinnitamiseks; ennustaja julgustab spekulerima järgmises lõigus esitatavat teavet (Fisher & Frey, 2018). Vastastikune õpetamine aitab õpilastel ühiselt loetut analüüsida ning leida koos vastuseid küsimustele teksti sisu paremini mõistmiseks.

Teise õpetamistegevusena on nimetatud otsesest õpetamist, mis on oskustele orienteeritud ning mille protsessi juhib õpetaja (Perry *et al.*, 2007). Otsene õpetamine kujutab endast süstemaatilist tegevust, mis toetub väga täpselt planeeritud koolitunnile. Tegevus toimub väikestes rühmades, kus on võimalik õpilasi juhendada samm-sammult ja tagada kõigile eduelamus läbiviidavast tegevusest. Õpetatav materjal on jagatud väikesteks osadeks, et õpilased saaksid õpitud koheselt praktiseerida ja siduda päriseluga (Perry *et al.*, 2007). Otsesele õpetamisele on iseloomulikud näiteks sagedased küsitlemised, õpilaste töötulemuste jälgimine, konstruktiivse tagasiside andmine, ennustatav ajakulu, õpilaste kooris koos vastamine ning planeeritud tunnid konkreetsete oskuste õpetamiseks, kus on ette antud sõnasõnaline juhend mõne oskuse õpetamiseks (Stein *et al.*, 1998). Otsene õpetamine annab võimaluse õpetaja abiga jõuda ette antud etappide kaupa teksti sisu mõistmiseni, et hiljem oskaks õpilane seda juba iseseivalt teha (Perry *et al.*, 2007).

Veel ühe õpetamistegevusena saab vaadelda küsimuste esitamist ja neile vastamist. Hästi läbimõeldud küsimused aitavad õpilastel luua sidet tekstiga ning leida tekstist tähendust (Day & Park, 2005; Uibu *et al.*, 2010). Üheks selliseks küsimuse liigiks on küsimused, mille puhul tuleb õpilasel valida „jah“ ja „ei“ vahel. Selliste küsimuste vastused ei pruugi näidata tekstist arusaamist piisaval määral, mistõttu tuleb maksimaalse tulemuse saavutamiseks lisada täpsustavaid küsimusi (Day & Park, 2005; Kärbla *et al.*, 2017; Mercer & Dawes, 2014; Uibu *et al.*, 2016). Teise variandina võib „jah/ei“ küsimuste asemel kasutada „õige või vale“ küsimusi (Day & Park, 2005). Järgmine liik küsimusi on alternatiivsed küsimused, mille puhul on vastusevariandid peidetud küsimustesse ja vastajal tuleb valida õige variant. Sellegi puhul on soovitatav esitada täpsustavaid lisaküsimusi (Day & Park, 2005). Eraldi tuleb välja tuua küsimused, mis algavad küsisõnadega „kus?“, „mis?“, „millal?“, „kes?“, „kuidas?“ ja „miks?“. Sellised küsimused aitavad teksti sõna-sõnalt paremini mõista ja saadud informatsiooni uues kontekstis kasutada, andes lugejale võimaluse avaldada oma arvamust (Day & Park, 2005; Mercer & Dawes, 2014; Uibu *et al.*, 2016). Sõnasõnalisest tekstimõistmisest edasi arenemise jaoks tuleb esitada küsimusi nagu „kuidas?“ ja „miks?“, millele vastamine nõuab teksti põhjalikumalt analüüsi ning sügavuti mõistmist (Day & Park, 2005; Kärbla *et al.*, 2017). Küsimuste liik „vali üks või mitu õiget vastust“, annab ülevaate teksti sisu mõistmisest, kui keskenduda tuleb rohkem kui ühele tekstist pärit teabele (Day & Park, 2005). Sobivate küsimuste valimisega saab õpetaja suunata lapsi loetu sisu avama ja saadud infot igapäevaeluga seostama.

Tekstimõistmise arendamiseks on väga palju erinevaid võimalusi. Õpetajal tuleb õpetamistegevused valida konkreetsest klassist või õpilasest lähtuvalt. Tõhusamad meetodid tekstimõistmise arendamiseks on need, mille protsessi on aktiivselt kaasatud ka lapsed ise, luues võimalusi saadud teadmiste hilisemaks rakendamiseks. Sellisteks tegevusteks on veel näiteks erinevad draama- ja rollimängud, mis on seotud loetuga (Uibu *et al.*, 2010).

Õpetajal on oluline roll luua keskkond, mis aitab õpilasel avastada ja õppida ning arendada endas erinevaid oskuseid, mis on vajalikud tekstimõistmisoskuse arenguks (Duke & Pearson, 2002). Selleks, et õpilane saaks teksti järjest paremini mõista, on oluline teha tööd sõnavara arendamise ja grammatikareeglite õpetamisega (Käsper *et al.*, 2018; Silva & Cain, 2015). Esimeses kooliastmes on fookuses eelkõige juhendatud õpe, kus õpilast toetab erinevate oskuste arendamisel ning sobivate meetodite valikus õpetaja või juhendaja. Omandatud oskused on need, mida õpilane saab ka enda hilisemas elus kasutada juba iseseisvalt, ilma õpetajata (Duke & Pearson, 2002).

Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas mõistavad klassiõpetajad lugemis- ja tekstimõistmisoskust ning milliseid õpetamistegevusi nad kasutavad tekstimõistmise arendamiseks I kooliastme eesti keele tundides. Lähtudes eesmärgist, püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Kuidas mõistavad klassiõpetajad lugemisoskust?
2. Kuidas mõistavad klassiõpetajad tekstimõistmisoskust?
3. Milliseid õpetamistegevusi kasutavad klassiõpetajad õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamiseks I kooliastmes?

Metoodika

Valim

Magistritöö uuringus osales 8 klassiõpetajat ühest koolist. Kõik uuritavad õpetasid põhiaineid (eesti keel, matemaatika, loodusõpetus) põhikooli esimeses kooliastmes (1.–3. klassis). Seitse õpetajat õpetas aineid ka teises kooliastmes (4.–6. klassis) ja kaks uuritavat kolmandas kooliastmes (7.–9. klassis). Kõik intervjueritavad olid naised. Uuritavate keskmine tööstaaz oli 27,75 aastat, kõige lühem tööaeg oli 11 aastat ja kõige pikem 39 aastat. Valimi moodustamisel

kasutati mugavusvalimit (Rämmer, 2014). Tegu oli täieliku valimiga, kus kõik selle kooli esimese kooliastme õpetajad osalesid uuringus.

Instrument

Andmekogumisinstrumentina oli kasutatud struktureeritud intervjuud, mis tähendab, et küsimused esitati kõigile intervjuueeritavatele kindlas järjekorras ja sõnastuses (Lepik *et al.*, 2014; Virkus, 2016). Struktureeritud intervjuu valiti, kuna sooviti saada õpetajate kindlaid seisukohti lugemis- ja tekstimõistmiskuse kohta. Intervjuu küsimustik koostati selles magistritöös. Intervjuu koosnes viiest taustküsimusest ning üheteistkümnest põhiküsimusest (Lisa 1).

Küsimuste mõistetavuse kontrollimiseks viidi ühe õpetajaga läbi pilootintervjuu, kus testiti küsimuste arusaadavust ning sobivust. Pärast pilootintervjuu läbiviimist transkribeeriti helifail sõna-sõnalt ümber tekstifailiks ning viidi sisse muudatused küsimustes, et need oleksid üheselt mõistetavad ning neile vastates tuleks välja uuringu jaoks soovitud informatsioon.

Protseduur

Intervjuudeks nõusoleku saamiseks saadeti õpetajatele e-kiri, mis kirjeldas uuringu teemat ja eesmärki ning selgitas, kuidas ja milleks intervjuust saadavaid vastuseid kasutatakse. Intervjuud viidi läbi õpetajatele sobival ajal. Intervjuude salvestamiseks kasutati diktofoni. Iga intervjuu alguses tutvustas intervjuueerija, milleks intervjuud läbi viiakse, mis on eesmärgid ning kus vastuseid kasutatakse.

Järgmised seitse intervjuud toimusid kolme päeva jooksul ja õpetajate enda klassiruumis nende valitud ajal. Pärast intervjuude salvestamist transkribeeriti kõik intervjuud käsitsi sõna-sõnalt tekstifailiks. Intervjuude kogumaht oli 31 lehekülge. Tulemustes on esitatud 8 intervjuud, nende hulgas ka pilootintervjuu.

Andmeanalüüs

Töö kavandati kvalitatiivse uuringuna, mille keskmes on üks teema ja selle süvaanalüüs. Tulemuseks on iga intervjuueeritava “oma lugu”, mis on üheks näiteks laiemast protsessist (Laherand, 2008). Töös kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi juures induktiivset lähenemist. Induktiivne lähenemine võimaldas uurida, eelnevalt stereotüüpe kujundamata, õpetajate teadmisi

ja nende teadmiste rakendamist oma töös (Kalmus *et al.*, 2015). Saadud andmete analüüsimiseks kasutati kategoriseerimist ja kodeerimist (Kalmus *et al.*, 2015; Laherand, 2008). Kirja pandud intervjuud loeti läbi ning intervjuudest leiti teemad. Esimesel lugemisel valiti välja kolm olulist teemat, milleks olid lugemisoskuse mõistmine, tekstimõistmisoskuse mõistmine, tekstimõistmisoskuse arendamise tegevused esimeses kooliastmes. Pärast esimese kahe intervjuu analüüsimist leiti neljas teema, milleks oli tekstimõistmisoskuse arendamise olulisus.

Esimene intervjuu analüüsiti läbi koos juhendajaga. Eesmärgiks oli intervjuudest saadud informatsioon jagada koodideks ja need omakorda alateemadeks ja siis teemadeks, mida oli tarvis töö eesmärgi saavutamiseks (Lisa 2). Ühise arutelu käigus juhendajaga jagati üks intervjuu teemadeks ning sellele toetudes tegi töö autor iseseisvalt sama ka kõigi teiste intervjuudega, et saavutada analüüsi usaldusväarsus.

Tulemused

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas mõistavad klassiõpetajad lugemis- ja tekstimõistmisoskust ning milliseid õpetamistegevusi nad kasutavad tekstimõistmise arendamiseks I kooliastme eesti keele tundides. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste illustreerimiseks võeti tsitaate intervjuudest, kust jäeti välja sõnakordused ja parasiitsõnad. Intervjueeritavate nimede asemel kasutati nimetusi “Õpetaja 1” kuni “Õpetaja 8”.

Õpetajate arusaamad lugemisoskusest

Esimese uurimisküsimuse “Kuidas mõistavad klassiõpetajad lugemisoskust?” eesmärk oli teada saada, mida peavad klassiõpetajad lugemisoskuseks ja kuidas nemad seda mõistavad. Kõik õpetajad nimetasid lugemisoskusest tekstimõistmist. Sellele lisaks selgitati lugemisoskuse mõistet veel kui oskust tähti tunda, sõnu kokku lugeda ja lauseid moodustada ning neid lugeda. Lugemisoskuse juures nähti olulise osana veel tööd tekstiga (teksti lugemist, teksti taasesitamist, küsimustele vastamist).

Lugemisoskus on eelkõige see, et kõigepealt õpib laps tähti tundma, nendest sõnu kokku panema, lauseid moodustama ja edasi teksti lugema ja seda laiemalt mõistma. (Õpetaja 5)

Tähelepanu juhiti ka sellele, et esimeses, teises ja kolmandas klassis võib lugemisoskuse mõistet mõista erinevalt, kuna fookus on igas klassis erineval oskusel. Esimeses klassis tähendab see

eelkõige lühemate tekstide lugemist ja mõistmist, kuid kolmandas klassis tähendab lugemisoskus juba soravat lugemist, küsimustele vastamist ning teksti sisu mõistmist.

Esimeses klassis on lugemisoskus see, kui lühem tekst on loetud ja sellest aru saadud.

Kolmandas klassis tähendab see seda, et teksti loetakse juba soravalt, osatakse küsimustele vastata ja sisust on aru saadud ning lisaks oskab kasutada uusi väljendeid, mis lugemistekstis on. (Õpetaja 6)

Vastanute jaoks algab lugemisoskus tähtede tundmisest ja sõnade kokku lugemisest, liikudes igas järgnevas klassis uute oskuste juurde.

Eraldi oli intervjuus küsimus selle kohta, milliseid oskusi peaks arvestama lugema õpetamisel ja milliseid õpetajad arvestavad. Õpetajate vastusest tõusis esile dekodeerimine ehk sõnatuvastus, mis on oluline lugema õpetamise juures. Mõned õpetajatest mainisid veel tähtede tundmist, lause mõtte mõistmist ja tervikliku teksti mõistmist. Veel toodi lugemisoskuse mõistet selgitades välja häälikuanalüüs, sõna tähenduse tundmine, sõnade läbi kirjutamine ning nendest lause kokku lugemine. Vastanud õpetajad nimetasid lugemisoskuse mõiste juures veel lisaks lausete moodustamist ja piiritlemist. Õpetaja 6 lisas eeltoodule, et arvestab lugema õpetamisel ka pikemate sõnade lugemist. Õpetaja 3 täiendas enda vastust veel intonatsiooni ja ilmekusega, mida arvestab lugema õpetamisel. Õpetaja 8 meelest on lugemisoskuse omandamisel kindel süsteem, mis järjekorras tuleb oskuseid omandada.

Õpilane peab tundma tähti, ta peab oskama häälikuid või tähti järjestada sõnaks, järgides seejuures häälikupikkust. Edasi liikudes peab ta piiritlema lause, järgides

kirjavahemärke. Õpetajana püüan arvestada neid kõiki lugemise õpetamisel. (Õpetaja 8)

Oskuseta sõnu kokku lugeda ja neid mõista on väga keeruline liikuda edasi lugemisoskuse juurde ja sealt edasi loetu mõistmiseni. Just sellepärast on nende oskuste arendamine oluline juba esimeses kooliastmes.

Õpetajate arusaamad tekstimõistmisoskusest ja selle olulisusest

Uurimisküsimuse “Kuidas mõistavad õpetajad tekstimõistmisoskust?” vastustest eristus kaks peakategooriat: 1) tekstimõistmisoskuse mõiste, 2) tekstimõistmisoskuse arendamise olulisus esimeses kooliastmes.

Intervjuu küsimusele „Mis on teie hinnangul tekstimõistmisoskus?“ vastasid kõik osalenud klassiõpetajad, et nende jaoks tähendab see tekstist arusaamist. Eraldi töid vastanud veel

välja, et tekstimõistmisoskus hõlmab endas üksikute sõnade mõistmist, liikudes edasi lausete ja teksti lugemisele ning jõudes siis loetu oma sõnadega ümber sõnastamise, teksti tõlgendamise ja küsimuste esitamise ja vastamiseni. Õpetaja 3 peab oluliseks küsimuste esitamist.

Saab loetud või kuulatud tekstist aru ja oskab taastavatele küsimustele vastata.

Tekstikohastele küsimustele. (Õpetaja 3)

Eelnevale lisas Õpetaja 1, et oma sõnadega teksti edastamine on oluline selleks, et laps saaks loetust aru ja teaks, mida teksti kirjutaja on tahtnud lugejale öelda. Tekstimõistmise juures on lisaks lugemisele oluline ka see, mida õpilane tekstiga edasi suudab teha. Andes loetut edasi enda sõnadega ning vastates teksti põhjal erinevatele küsimustele, toimub teksti sügavam analüüs ja mõistmine.

Järgmiseks nimetasid intervjuueeritavad oskuseid, mida laps peab rakendama tekstimõistmiseks. Vastused näitasid, et lapsel peab tekstimõistmise tagamiseks olema hea lugemisoskus.

Nüüd on eelkõige rõhk hääliku analüüsil, sõnade ja lausete kokku lugemisel ning teksti ladusal lugemisel, kuigivõrd ka intonatsioonil ja siis sõna tähendusel ja lausemõistmisel.

(Õpetaja 7)

Sellele lisaks nimetasid õpetajad veel mitmeid oskuseid, mis olid seotud sõnadega (tähtede tundmine, sõna silpideks jagamine, sõnade kokkulugemine, hääliku analüüs, sõnavara rohkus, sõna tähenduse mõistmine). Veel nimetati oskusena lause sisu mõistmist ja lause konstruktsioonist arusaamist. Oluliseks peeti veel ka loetu mõistmist ja rakendamist, nagu lõigu sisu mõistmine, tekstist arusaamine, olulise info leidmine ja selle esitamine ning intonatsioon teksti lugemisel. Õpetaja 8 meelest peavad õpilasel olema oskus loetud sõnu, lauseid ja lõike lugeda ja mõista, loetud osi omavahel siduda ja terviktekstist aru saada. Saadud vastused näitavad, et tekstimõistmisoskuse juures on lugejal vajalikud mitmed oskused ning neid tuleb rakendada sageli üheaegselt, mis võib lugejale aga osutada väljakutseks. Tekstimõistmiseni jõuab lugeja samm-sammult, liikudes sõnatuvastuselt terviktekstini.

Klassiõpetajatelt küsiti, kui oluliseks peavad nemad esimeses kooliastmes tekstimõistmisoskuse arendamist. Kõik vastanutest pidasid seda väga oluliseks, lisades erinevaid põhjendusi, miks antud oskust peaks arendama just esimeses kooliastmes. Kõige olulisema põhjendusena nimetati loetust arusaamist. Õpetaja 8 jaoks on oluline, et esimese kooliastme

lõpuks saaks lapsest teadlik lugeja, kes loeb tehniliselt õigesti ja saab aru, mida ta loeb. Ta lisas, et tähtsal kohal on töö tekstiga.

Selle nimel, et esimese kooliastme lõpuks oleks laps teadlik lugeja, kes loeb tehniliselt õigesti /.../ saab aru, mida ta loeb ning mõistab loetut. Oskab olulist infot tekstist leida ning teha tekstiga tööd. (Õpetaja 8)

Õpetajad nimetasid veel, et tekstimõistmisoskust on tarvis hakkamasaamiseks elus ja loetu analüüsimiseks. Õpetaja 5 juhtis tähelepanu, et lugeja peab suutma koolis õpitud oskusi ka edaspidises elus rakendada ja üks nendest oskustest on kindlasti tekstimõistmisoskus.

Pean tekstimõistmisoskust väga oluliseks, kuna see on eluks vajalik oskus. Laste edasises elus, olenemata kuhu nad edasi lähevad, peavad nad tundma ja aru saama erinevatest tekstidest. (Õpetaja 5)

Õpetaja 1 ja Õpetaja 6 lisasid, et kuna õpe koolis on oma olemuselt tekstipõhine, siis on selle arendamine esimeses kooliastmes olulisel kohal.

Kui laps lihtsalt loeb selle teksti läbi ja aru ei saa, mida ta loeb, siis ei oska ta teha ka järgnevat, mis selle tekstiga seotud tegevused on. (Õpetaja 1)

Tekstimõistmisoskuse arendamise olulisust esimeses kooliastmes märkisid kõik klassiõpetajad. Töö, mida tehakse algklassides tekstimõistmisoskuse õpetamisel, on oluline kogu edasise õppeprotsessi kontekstis, et õpilane mõistaks loetu sisu ning suudaks saadud teadmisi rakendada uutes ülesannetes.

Tekstimõistmisoskuse arendamiseks kasutatavad õpetamistegevused

Uurimisküsimuse “Milliseid õpetamistegevusi kasutavad klassiõpetajad õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamiseks I kooliastmes?” vastustest eristus kolm kategooriat: 1) õpetamistegevused 1. klassis, 2) õpetamistegevused 2. klassis, 3) õpetamistegevused 3. klassis.

Õpetajatelt küsiti, milliseid õpetamistegevusi nad kasutavad eesti keele tundides esimeses kooliastmes tekstimõistmisoskuse arendamiseks. Kõige enam nimetati olulise info allajoonimist pärast teksti lugemist ehk tekstimarkerite kasutamist. Sõna tasandil tõsteti esile tegevusi nagu sõna hääliku koostise uurimine, uue sõna kasutamine teises kontekstis, vööraste sõnade selgitamine ja kõnekäändude selgitamine. Teksti lugemisel märgiti mitmeid erinevaid võimalusi, näiteks teksti ettelugemine õpetaja poolt, rühmades lugemine, lugemine erinevatel viisidel

(vaikselt lugemine, valju häälega lugemine) ja lihtsalt lugemise harjutamine. Sõltuvalt ülesandest on võimalik omavahel ühendada tehniline lugemine ning loetu mõistmine.

Tegevus, mida saab kasutada kõigis kolmes klassis, on näiteks rühmatööna lugemine, kus loetakse uut teksti, jagatakse lõigud ära tekstis ja iga rühma ülesanne on see läbi lugeda ja sõnastada lühidalt lõigu peamine mõte ja alapealkiri. (Õpetaja 6)

Õpetajal tuleb jälgida, et valitud ülesanded aitaksid lapsel jõuda ka loetu sügavama mõistmiseni. Vastanud nimetasid selleks tegevusi, kus õpilane ise on tekstimõistmisoskuse omandamise juures aktiivne osaleja, kes mõtleb kaasa ning paigutab saadud teadmisi uutesse olukordadesse. Lisaks nimetasid õpetajad loetud teksti analüüsimist. Loetu põhjal on võimalik koostada õpetajal mitmeid tegevusi, mis aitavad näha, kas õpilased on teksti sisu mõistnud. Sellisteks tegevusteks peeti näiteks küsimuste esitamist, pala ümber jutustamist, lünkteksti täitmist, väidete esitamist, kindla pala kohta töölehtede koostamist, info otsimist tekstist, lõikude pealkirjastamist, üldisemalt lugemisülesandeid ja tööd tekstiga.

Loeme tekste läbi vaikselt, kõva häälega või näiteks osade kaupa. Loetud teksti põhjal teeme erinevaid ülesandeid, mis tuleb lahendada, kasutades selleks teksti. Näiteks tuleb tekstist sõnu või lauseid leida, teksti ümber sõnastada või pikemalt jutustada ja muidugi küsimuste esitamine ja neile vastamine nii suuliselt kui ka kirjalikult /.../. (Õpetaja 1)

Mängulisemate tegevustena nimetasid õpetajad näiteks näidendi tegemist, sõnamänge (silpidena, hääliku muutmine), piltide järgi jutustamist ja üldisemalt mängu.

Õpetajad nimetasid eraldi tegevusi, mida nad kasutavad loetu paremaks mõistmiseks 1. klassis. Kõige enam nimetati mehaanilist lugemist, erinevate lugemistehnikate kasutamist ja loetud teksti kohta küsimuste esitamist. Olulise osana nimetasid õpetajad ka sõnade mõistmist ja erinevaid sõnamänge selle toetamiseks, nagu näiteks sõnade hargmikud.

Kindlasti tegeleme esimeses klassis ka sõnavaraga, näiteks kasutame hargmikke, kus võtame ühe sõna ja millise sõnaga koos on teda võimalik kasutada. Mängime hästi palju sõnamänge. (Õpetaja 3)

Lisaks mainiti ka sõnade selgitamise juures olulise osana selle tegevuse näitlikustamist ehk sõnade reaalsemaks tegemist laste jaoks. Näiteks saab lugejat ümbritsevas keskkonnas sarnastele asjadele osutada või lisada esemetele sildina peale nimetus.

Tahvlile kirjutame võõramad sõnad, selgitame koos nende tähendust ja võib-olla kuidagi näitlikult ka lastele, näiteks kui on sõna "uksepiit", siis lähedki selle juurde ja näitad lastele või on mõni pilt. (Õpetaja 4)

Sõnade selgitamist ja näitlikustamist on vaja selleks, et laps mõistaks esmalt sõna tähendust ning saaks seda hiljem ka ise uues kontekstis kasutada. Tegevustena nimetati veel värvimisülesandeid.

2. klassis kasutatavatest tegevustest tõstsid õpetajad esile sõnavara arendamise, küsimuste esitamise enne ja pärast lugemist, lugemistestid, kokkuvõtte koostamise loetud jutu kohta, tekstianalüüsi koostamise ning üldisemalt töö tekstiga. Teksti lugemise juures eristati koos lugemist, mille käigus loetakse pikemaid tekste või raamatut klassis ette, millele järgneb ühine analüüs loetust. Ühine raamatulugemine klassis aitab jõuda kõigil pikemate tekstide analüüsimiseni.

Näiteks teise klassi alguses lugesime klassis raamatut ette, võtsime iga päev 1-2 peatükki, lugesime ette ja arutasime koos läbi järk-järgult, et lapsed oskaksid ka näiteks raamatut või pikemat teksti ise analüüsida. (Õpetaja 5)

Teiseks klassiks on intervjueeritavate sõnul tehnilise lugemisoskuse omandanud juba enamik õpilasi ning saab teha rohkem tööd teksti sisuga. Kindlasti jätkub teises klassis ka töö lugemisoskuse kinnistamisega. Ülesannetele, mis nõuavad tekstist lihtsalt info otsimist, saab nüüd juba lisada ka põnevamaid ja sisukamaid ülesandeid.

Teine klass on hästi tööaasta, siis saab hakata juba tekstiga rohkem mängima, mina kasutan hästi palju tekste, kuhu on sisse peidetud juba üht-teist, et oleks põnevam. (Õpetaja 3)

Teises klassis on vastanute arvates võimalik juba lisaks mehaanilisele teksti lugemisele ja lihtsalt küsimustele vastamisele lisada erinevaid ülesandeid, mis aitavad teksti erinevatel tasanditel mõista. Ühiselt lugemine annab võimaluse teksti sisu mõista ja analüüsida ka nendel, kellel endal lugemisoskus veel nii sorav ei ole.

Tegevused, mida õpetajad kasutavad 3. klassis, on juba rohkem suunatud teksti analüüsile ja selle ümbertöötlemisele. Õpetajad nimetasid selliste tegevustena tekstiliigi määramise ning ülesannete sidumise kindlat liiki tekstiga. Veel nimetasid õpetajad vajalike tegevustena teksti taastamise, loetu seostamise eluga, kokkuvõtte koostamise loetust, teksti ümberjutustamise, küsimuste esitamise pala kohta ja eraldi fantaasiaküsimused. Lisaks juhiti tähelepanu sellele, et

kolmandas klassis peaks tekstid sisaldama juba rohkem sügavamalt mõtet, mida oleks võimalik seostada päriseluga ning kus lugejal on võimalus tuua paralleele enda kogemustega.

Kolmandas klassis on juba selline filosoofilise mõtte leidmine või paralleelide tõmbamine oma elu mingisuguste lugudega. (Õpetaja 6)

Ühe tegevusena nimetati 3. klassis ka juba tekstiloomet loetud pala põhal. Selliste ülesannetena nimetati näiteks loetud teksti põhjal kokkuvõtte tegemist, loole uue alguse või lõpu mõtlemist või ka pala jätkamist. Kolmandaks klassiks on lugemisoskus arenenud veelgi ning tekstid saavad olla juba pikemad ja sisult keerukamad. Tekstile saab lisaväärtust anda õigete ülesannetega, mis aitaksid loetut rohkem ümbritsevaga siduda, seda paremini mõista ning suulisel või kirjalikul viisil taasesitada.

Tegevused, mis kattusid 1. ja 2. klassis tekstimõistmisoskuse arendamisel, olid näiteks tekstist info otsimine ja olulise märkimine tekstis ning töölehtede täitmine loetu kohta. Mõlemas klassis pöörati tähelepanu ka uute sõnade näitlikustamisele. Eelnevale lisaks nimetati tekstimõistmisoskuse arendamisel oluliseks tegevuseks 3. klassis ka rühmatööd, mille käigus toimub loetu analüüsimine õpilaste endi vahel. Klassiõpetajad juhtisid veel tähelepanu, et kui esimeses klassis keskendutakse rohkem mehaanilisele lugema õppimisele ning tegevused selle jaoks on pigem mängulisemad ja lihtsamad, siis teise ja kolmandasse klassi edasi liikudes lähivad tegevused tekstimõistmise õpetamisel sügavamaks ja tuleb osata ka teksti enda eluga siduda ehk leida seoseid loetu ja päriselu vahel.

Esimeses klassis ilmselt rohkem otsime küsimustele vastuseid tekstist, teises klassis teevad ise rohkem tööd tekstiga ja kolmandas on rohkem info otsingut, näiteks ise otsivad võõrast raamatust või tekstist infot või ka internetist. (Õpetaja 2)

Oskused, mida koolis õpetatakse esimesest klassist peale, kanduvad edasi ka järgnevasse aastatesse. Töö lugemisoskusega ei lõppe esimeses klassis, kuid rõhk liigub järjest rohkem tekstimõistmisoskuse arendamisele. Intervjueeritavad nimetasid mitmeid oskuseid, mida saab kasutada kõigis kolmes klassis, ning täiendasid enda mõtteid ülesannetega, mida saab teha spetsiifilisemalt igas klassis eraldi.

Arutelu

Selle magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas mõistavad klassiõpetajad lugemis- ja tekstimõistmisoskust ning milliseid õpetamistegevusi nad kasutavad tekstimõistmise arendamiseks I kooliastme eesti keele tundides. Peatükk lähtub püstitatud uurimisküsimustest.

Esimese uurimisküsimuse eesmärk oli teada saada, kuidas mõistavad klassiõpetajad lugemisoskust. Käesolevas uuringus osalenud õpetajate arvates saab lugemisoskust mõista erinevalt esimeses, teises ja kolmandas klassis. Seda, et lugemisoskuse õpetamine erineb algklassides (1.–3. klass) on nimetanud ka Chall (1986), tõstes esile, et esimeses klassis on fookuses lugemine ja dekodeerimisoskus, teises klassis lugemise sujuvus ning kolmandas saab lugeja juba kasutada teksti info leidmiseks või uue teema õppimiseks. Selles uuringus osalenud õpetajad nimetasid lugemisoskuse mõiste defineerimise juures kahte peamist komponenti, milleks olid sõnatuvastus ja keeleline mõistmine. Ilma sõnatuvastusest ei saa tekkida keelelist mõistmist, milleta omakorda ei saa tekkida täielikku lugemisoskust (Lerikkanen *et al.*, 2004). Kuigi klassiõpetajad mõistavad enamasti lugemisoskust eraldi oskusena, ilmnes käesoleva töö tulemustest ka see, et õpetajad ei erista alati lugemisoskust tekstimõistmisoskusest. Lähtuvalt lapse arengustaadiumitest toimub suur osa lugemisoskuse arengust 1.–3. klass jooksul (Chall, 1986). See mõte leidis kinnitust ka käesoleva töö tulemustes, kus uuritavad nimetasid mitmeid oskuseid, mille arendamine on esimeses kooliastmes väga oluline, et saavutada lugemisoskust.

Teise uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas mõistavad õpetajad tekstimõistmisoskust ja milliste oskuste arendamist peavad nad oluliseks tekstimõistmisoskuse omandamisel I kooliastme eesti keele tundides. Vastanute hinnangul tähendab tekstimõistmisoskust eelkõige loetud teksti sisust aru saamist ja oskust seda hiljem ümber sõnastada ja taas esitada. Grabe ja Stoller (2011) peavad tekstimõistmise eesmärgiks samuti loetavast tekstist arusaamist ja selle tõlgendamist. Angosto jt (2013) on nimetanud eelnevale lisaks, et oluline on tekstis oleva teabe tõlgendamine, mida lugeja teeb eelnevatele teadmistele ja kogemustele toetudes. Käesoleva töö tulemustest selgus, et klassiõpetajad nimetasid üksikute sõnade mõistmist nii lugemisoskuse kui ka tekstimõistmisoskuse defineerimisel. Perfetti ja Stafura (2014) on tekstimõistmise juures üheks oluliseks osaks nimetanud just sõnavara mitmekesisust ja selle rakendamisoskust. Teksti paremaks mõistmiseks on oluline teha tööd sõnavara arendamise ja grammatikareeglite õpetamisega (Käsper *et al.*, 2018; Silva & Cain, 2015). Sellele pöörasid tähelepanu ka käesolevas töös vastanud klassiõpetajad. Lugeja on

võimeline teksti sisu avama alles siis, kui ta on kindlaks teinud iga sõna tähenduse ja oskab saadud teadmisi siduda taustteadmistega, lähtudes enda kultuuriruumis eksisteerivatest käitumisnormidest (Tennent, 2015). Sellisest lähenemisest lähtusid õpetamisel ka käesolevas uuringus osalenud õpetajad.

Kõik uuringus osalenud õpetajad peavad tekstimõistmisoskuse arendamist väga oluliseks juba esimeses kooliastmes, nimetades selleks erinevaid põhjuseid. Näiteks on tekstimõistmisoskus oluline hakkamasaamiseks nii koolis kui ka edaspidises elus, kus esitatud teksti tuleb osata lugeda, läbi töötada ning saadud teadmisi rakendada uutes olukordades, toetudes eelkõige sellele, et õppimine koolis on oma olemuselt tekstipõhine ning õpilane peab suutma erinevate tekstidega töötada. Klassiõpetajate vastustest tõusis tekstimõistmisoskuse arendamise juures just esile see, et laps saaks loetust aru ja oskaks seda analüüsida, sest kogu õppimine toetub tekstile. Näiteks nimetasid klassiõpetajad tekstülesannete lahendamist, kus tuleb loetust aru saada ning saadud teadmisi rakendada ülesande lahendamisel. Klassiõpetajate vastustest saab järeldada, et tekstimõistmisoskuse arendamine algklassides on nende jaoks väga oluline, et laps saaks edaspidi hakkama.

Kolmanda uurimisküsimusega uuriti, milliseid õpetamistegevusi kasutavad klassiõpetajad õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamiseks 1.–3. klassides. Loetud teksti paremaks mõistmiseks tuleb valida tegevused, mis aitaksid lugejal selleni jõuda. Sellisteks tegevusteks on sõna tähenduse leidmine, saadud informatsiooni sidumine eelteadmistega ehk seostamine, ümbersõnastamine ning järelduste tegemine ehk üldistamine. Oluline on siin ka enda arvamuse põhjendamine ning analüüsimine, mille juures kasutab lugeja lisaks taustteadmistele ja loetule ka varasemat kogemust (Kitsing, 2011; Perry *et al.*, 2007; Saxton, 2017; Tire *et al.*, 2010). Intervjueeritavate vastustest jäid kõlama samad tegevused, näiteks nimetati tekstis olevate sõnade mõistmist ning selgitamist, teksti ümbersõnastamist enda sõnadega ja loetud palast peamõtte leidmist, mida nad rakendavad esimese kooliastme eesti keele tundides.

Selles töös võeti fookusesse väike osa õpetamistegevusi, mis aitavad tekstimõistmisoskust esimeses kooliastmes arendada. Nendeks tegevusteks on vastastikune õpetamine, mis toimub kahe õpilase vahel ning kus tekst on jaotatud osadeks, et oleks võimalik loetu üle arutleda ning teha vajadusel lugemisest pause. Selline tegevus võimaldab ühiselt loetut analüüsida ja vastata küsimustele (Fisher & Frey, 2018; Johnson-Glenberg, 2000; Palincsar & Brown, 1984). Ka käesolevas uuringus nimetasid õpetajad ühe võimaliku tegevusena tekstimõistmise arendamise

juures rühmatööd, mille jooksul saavad õpilased erinevaid ülesandeid jagada ning koostöös loetud teksti analüüsida ning sellega tööd edasi teha. Õpetamistegevus, mis aitab tekstimõistmisoskust arendada, on ka otsene õpetamine, mis keskendub oskuste arendamisele etapi kaupa ning mille protsessi juhib õpetaja (Perry *et al.*, 2007). Uuringus osalenud õpetajate vastustest oli näha, et ka nende valitud tegevused esimeses kooliastmes keskenduvad eelkõige õpetaja juhitud tegevustele, näiteks küsimuste esitamine loetud pala kohta.

Veel ühe õpetamistegevusena keskenduti selles töös küsimuste esitamisele ja neile vastamisele. Hästi sõnastatud ja läbimõeldud küsimused aitavad õpilasel leida tekstist tähendust ning luua loetuga isiklik side (Day & Park, 2005; Uibu *et al.*, 2010). Käesoleva töö raames nimetasid klassiõpetajad küsimuste esitamist nii enne kui ka pärast lugemist, juhtides tähelepanu sellele, et igas järgnevas klassis muutuvad küsimused sisukamaks ning nõuavad lugejalt põhjalikumat analüüsi. Avatud küsimused aitavad teksti paremini mõista ja saadud informatsiooni uues kontekstis kasutada, andes lugejale võimaluse avaldada oma arvamust (Day & Park, 2005; Mercer & Dawes, 2014; Uibu *et al.*, 2016). Käesolevas töös ei nimetanud õpetajad eraldi konkreetseid küsimusi, mida tekstimõistmisoskuse juures küsida.

Lisaks töid käesolevas töös vastanud õpetajad ühe tegevusena välja näidendite lavastamise loetud tekstide põhjal, mis aitab kaasa tekstimõistmisoskuse arendamisel eesti keele tundides. Veel toodi välja erinevaid sõnamänge, mida saaks edasi arendada erinevateks rollimängudeks. Seda mõtet toetavad ka Uibu jt (2010), nimetades draama- ja rollimänge, mis on seotud loetud tekstiga, tekstimõistmisoskuse arengut toetavateks tegevusteks.

Uuringu piirangud ja praktiline väärtus

Sellel uurimistööl olid ka mõningad piirangud. Esiteks valiti intervjuude läbiviimiseks struktureeritud küsimuste esitamine, kus lisaküsimusi ei esitatud. Poolstruktureeritud intervjuu kasutamine oleks andnud intervjuueerijale võimaluse küsida täiendavaid küsimusi, et töö oleks sisukam. Teiseks, kuna kõik uuringus osalenud klassiõpetajad õpetasid ühes koolis, saab tulemusi omistada ainult selle kooli klassiõpetajatele. Laiema ülevaate saamiseks oleks vajalik viia sarnane uuring läbi mitmekesisema valimiga, kaasates valimisse erinevate koolide klassiõpetajaid.

Töö praktilise väärtuseks on see, et uuringus nimetatud õpetamistegevusi saavad kasutada ka teised õpetajad oma eesti keele tundides.

Tänuõnad

Soovin tänada enda juhendajaid Krista Uibut ja Ilona Võiku, kelle konstruktiivne tagasiside ning toetus olid väga olulised magistritöö valmimise juures. Lisaks soovin tänada varasemaid juhendajaid Age Salot ja Triinu Kärblat, kes andsid samuti oma panuse valminud töösse. Soovin tänada kõiki intervjueeritavaid, kes võtsid aja, et selle magistritöö raames küsimustele vastata. Tänan enda lähedasi inimesi, kes motiveerisid mind kogu töö kirjutamise vältel ning olid suureks toeks. Eraldi soovin esile tõsta Markuse, Eneli ja Airi, kelle tugi oli ääretult oluline.

Autorsuse kinnitus

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

Madli Vares

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I., & León, J. A. (2013). *Evidence for Top-Down Processing in Reading Comprehension of Children. Psicología Educativa*, 19(2), 83–88.
- Basabara, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26(3), 349–379. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Brown, C. S. (2014). Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers. *The Language and Literacy Spectrum*, 24, 35–49.
- Catts, Adolf & Weismer (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278–293. Külastatud aadressil https://web.waisman.wisc.edu/www/lpl/pubs/2006_Language%20Deficits_in_Poor_Comprehenders.pdf
- Chall, J. S. (1986). The Teacher as Scholar. *The Reading Teacher*, 39(8), 792–797.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60–73.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239–264.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 3(10), 205–242. <https://www.researchgate.net/publication/303174858>
- Eason, S. H., Golberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-Text Interactions: How Differential Text and Question Types Influence Cognitive Skills

- Needed for Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515–528.
- Egloff, F., Rörster, N., & Souvignier, E. (2019). Students reading ability moderates the effects of teachers beliefs on students reading progress. *Online Learning Research*, 7(1), 1–22.
- Ehm, J. H., Schmitterer, A. M. A., Nagler, T. & Lervag, A. (2023). The Underlying Components of Growth in Decoding and Reading Comprehension: Findings from a 5-Year Longitudinal Study of German-Speaking Children. *Scientific Studies of Reading*, 27(4), 311–333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2164199>
- Febrina, Usman, B., & Muslem, A. (2019). Analysis of Reading Comprehension Questions by Using Revised Bloom’s Taxonomy on Higher Order Thinking Skill (HOTS). *English Educational Journal*, 10(1), 1–15.
- Fisher, D., & Frey, N. (2018). Raise Reading Volume Through Access, Choice, Discussion, and Books Talks. *International Literacy Association*, 72(1), 89–97. <https://doi.org/10.1002/trtr.1691>
- Francis, D. J., Kulesz, P. A., & Benoit, J. S. (2018). Extending the Simple View of Reading to Account for Variation Within Readers and Across Texts: The Complete View of Reading (CVRi). *Remedial and Special Education*, 39(5), 274–288.
- Gibb, N. (2015). *Reading: the next steps Supporting higher standards in schools*. London: Department for Education.
- Goodman, J. (2020). On Reading. *Acta Anal*, 35, 51–59.
- Grabe, W., & Stoller, F., L. (2011). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed). New York, London: Routledge.
- Hapidin, S., & Supena, A. (2018). The Importance of Pre-Reading Ability in Early Childhood: Between Theory and Reality. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(8), 41–45. <https://doi.org/10.31695/IJASRE.2018.32826>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2019). *PISA 2018 tulemused*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/pisa_2018_kokkuvote_pohisonumid.pdf
- Harlaar, N., Dale, P. S., & Plomin, R. (2007). From Learning to Read to Reading to Learn: Substantial and Stable Genetic. *Child Development*, 78(1), 116–131.
- Hennoste, M. (2014). *Eesti keele 3. klassi tasemetööst 2014*. Külastatud aadressil http://arhmus.tlu.ee/tlibrary/f/text/95/3._klassi_eesti_keeles_tasemetst_2014_112395.pdf

- Hennoste, M. (2015). *Eesti keele 6. klassi üleriigilise tasemetöö tulemused 2015*. Külastatud aadressil
http://arhmus.tlu.ee/tlibrary/f/text/11/Lhianals_TT_eesti_keel_2015_6kl_115411.pdf
- Hennoste, M. (2016). *2016. aasta 3. klassi eesti keele tasemetööst*. Külastatud aadressil
<https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/10/3.-klassi-eesti-keele-tasemetoost-2016.pdf>
- Holdaway, D. (1982). Shared Book Experience: Teaching Reading Using Favorite Books. *Theory Into Practice*, 21(4), 293–300.
- Holopainen, L. (2002). *Development in reading and reading related skills: A follow-up study from pre-school to the fourth grade (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, Report No. 200)*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Hoover, W. A. & Gough P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127–160. DOI: 10.1007/BF00401799
- Isbell, D. R. (2017). An Academic Definitions Test. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 20(4).
- Johnson-Glenberg, M. C. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92, 772–782.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil
<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kaplan, D. (2013). Development of reading comprehension from middle childhood to adolescence: Distributional and qualitative analyses of two genres. *Written Language and Literacy*, 16(2), 208–240.
- Kendeou, P., Broek, (van den) P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 29(1), 10–16.
- Khand, Z. (2004). Teaching Reading Skills: Problems and Suggestions. *Journal of Research (Faculty of Languages and Islamic Studies)*, 5, 43–56.
- Kitsing, M. (2011). *PISA 2009 – Eesti õppetunnid*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33, 207–238.
- Kärbla, T & Uibu, K. (2016). Assessment of the Students' higher level text comprehension skills in basic school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 31–37.
- Kärbla, T., Uibu, K., & Männamaa, M. (2017). Eesti keele riiklike tasemetööde tekstimõistmise ülesannete analüüs. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 13, 73–87.
- Kärbla, T., Uibu, K., & Männamaa, M. (2018). Pikilõikeline sissevaade eesti keele taseme ja eksamitööde tekstimõistmisülesannetesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 154–178. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.07>
- Kärtner, P. (2000). *Lugemisoskuse arendamine*. Tallinn: TEA kirjastus.
- Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2018). Language teaching strategies' impact on third-grade students' reading outcomes and reading interest. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 601–610. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018541309>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Külastatud aadressil https://www.syg.edu.ee/~peil/ut_alused/kvalitatiivne_uurimisviis.html
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Predicting Reading Performance during the First and the Second Year of Primary School. *British Educational Research Journal*, 30(1), 67–92.
- Lerikkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2014). The Study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2012s. *Oxford Review of Education*. 40(4), 430–445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Müürsepp, T. (2017). *2017. aasta eesti keele 3. klassi tasemetööst*. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/wp->

content/uploads/2018/04/3.kl_eesti_keel_2017_tasemet%C3%B6%C3%B6_1%C3%BChianals_TT_eesti_keel_2018_3kl_115410.pdf

- Müürsepp, T. (2018). *2018. aasta eesti keele 3. klassi tasemetööst*. Külastatud aadressil http://arhivus.tlu.ee/tlibrary/f/text/10/Lhianals_TT_eesti_keel_2018_3kl_115410.pdf
- Mwoma, T. (2017). Children's reading ability in early primary schooling: Challenges for a Kenyan rural community. *Issues in Educational Research*, 27(2), 347–364.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 359–370.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Washington, DC: Authors.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read - an Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. Rockville, MD: NICHD Clearinghouse.
- Padrik, M. & Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: Kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 276–301). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45(3), 269–292.
- Puksand, H. (2014). *Teismeliste lugemisoskuse mõjutegurid*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Puksand, H., & Uibu, K. (2021). Soolised erinevused Eesti põhikooliõpilaste funktsionaalses lugemisoskuses. *Eesti Haridusteadsute Ajakiri*, 9(2), 47–71.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2023). *Riigi Teataja I 2024, 4, 28*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>

- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>
- Saxton, M. (2017). *Child language: Acquisition and development* (2nd ed). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; and Washington, DC: SAGE.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Cziko, C. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classroom* (2nd ed.) (pp. 17–55). Hoboken, NJ, USA: Wiley.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 321–331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Arlington, VA: RAND.
- Soodla, P., Torppa, M., Kikas, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Reading comprehension from grade 1 to 6 in two shallow orthographies: comparison of Estonian and Finnish students. *A Journal of Comparative and International Education, 49*(5), 681–699. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1445963>
- Stein, M., Carnine, D., & Dixon, R. (1998). Direct Instruction: Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice. *Intervention in School and Clinic, 33*(4), 227–234.
- Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses*. Võru: AS Võru Täht.
- Taub, G. E., & Szente, J. (2012). The Impact of Rapid Automatized Naming and Phonological Awareness on the Reading Fluency of a Minority Student Population. *Journal of Research in Childhood Education, 26*(4), 359–370.
- Tennent, W. (2015). *Understanding reading comprehension: Processes and practices*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; and Washington, DC: SAGE.
- Tire, G., Puksand, H., Henno, I., & Lepmann, T. (2010). *PISA 2009 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tire, G., Puksand, H., Lepmann, T., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Lorenz, B., & Silm, G. (2019). *PISA 2018 – Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused funktsionaalses lugemises, matemaatikas ja loodusteadustes*. SA Innove, Haridus- ja Teadusministeerium.

- Toime, N., Ots, A., & Bogdanova, O. (2021). Projektid. *Lühikokkuvõte 2021/2022 õppeaasta 4. klassi eesti keele e-tasemetöö tulemustest*.
<https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=94446867>
- Uibu, K., Padrik, M. & Tenjes, S. (2016). Klassiõpetajate keele- ja suhtluseeskuju hindamine emakeeletunnis struktureeritud vaatluse teel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 226–257. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.08>
- Uibu, K., & Voltein, E. (2010). Eesti keel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 215–242). Tallinn: Eduko.
- Vardja, M. (2010). *Lugemine. Lugemisstrateegiad ja nende kujundamine*. Külastatud aadressil <https://opekava.innove.ee/lugemine-lugemisstrateegiad-ja-nende-kujundamine/>
- Virkus, S. (2016). *Intervjuu, vaatlus ja sisuanalüüs*. Külastatud aadressil https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/index.html
- Wolf, W., King, M. L., & Huck, C. S. (1968). Teaching Critical Reading to Elementary School Children. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 435–498.

Lisa 1. Struktureeritud intervjuu kava

Taustaküsimused

1. Kui pikk on teie tööstaaž õpetajana?
2. Millistes kooliastmetes Te lapsi õpetate?
3. Mitmendas klassis Te sel õppeaastal eesti keelt õpetate?
4. Mitu aastat olete õpetanud praeguseid õpilasi?
5. Mitu lugemistundi nädalas on Teil enda õpilastega?

Põhiküsimused

1. Mida tähendab Teie jaoks lugemisoskus? Kuidas Te seda mõistate?
2. Milliseid osaoskusi peab õpetaja arvestama lugema õpetamisel? Milliseid Teie arvestate?
3. Millistest osadest koosneb lugemisoskus Teie arvates?
4. Mis on teie hinnangul tekstimõistmiseoskus? Kuidas Te seda mõistate?
5. Kui oluliseks peate Teie esimeses kooliastmes tekstimõistmisoskuse arendamist? Palun põhjendage enda arvamust.
6. Palun kirjeldage, milliseid osaoskusi peab laps rakendama tekstimõistmisel?
7. Millised osaoskused on vajalikud tekstist arusaamiseks. Milliseid osaoskusi Teie neist arendate eesti keele tundides?
 - 7.1. Palun kirjeldage, kuidas te seda teete?
8. Palun selgitage, miks Te arendate just neid osaoskusi?
9. Kas esimese kooliastme erinevates klassides esineb erinevusi selles, millele Te pöörate rohkem tähelepanu laste tekstimõistmise arendamisel?
10. Palun kirjeldage, milliseid õpetamistegevusi Te kasutate erinevates klassides, et toetada õpilaste tekstimõistmise arengut? Palun tooge näiteid iga klassi kohta.
11. Palun selgitage, miks Te valite laste tekstimõistmise arendamiseks just need tegevused?

**Lisa 2. Näide koodide, alakategoriate ja peakategooria moodustumisest.
Uurimisküsimus “Mida tähendab Teie jaoks tekstimõistmisoskus? Kuidas te seda mõistate?”**

Peakategooria	Alakategooria	Kood
Tekstimõistmisoskuse mõiste	Lugemine	lause lugemine
		teksti lugemine
	Mõistmine	üksikute sõnade mõistmine
		oskus nimetada olulisi punkte tekstis
		tekstist arusaamine
		oskus teiste sõnadega öelda
		teksti tõlgendamine
	Teksti kasutamine ülesannete lahendamiseks	tekstikohaste küsimuste esitamine
		tekstikohastele küsimustele vastamine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Madli Vares,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Klassiõpetajate arusaamad ja õpetamistegevused I kooliastme õpilaste lugemis- ja tekstimõistmisoskuse arendamisel“, mille juhendajad on Krista Uibu ja Ilona Võik,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace'i kuni autoriõiguste kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimeatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace'i kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Madli Vares

15.05.2024