

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Ingrit Lehtsalu

KUJUNDLIKU KEELE KASUTAMINE I KOOLIASTME EMAKEELE
ÕPPEMATERJALIDES JA 3. KLASSI ÕPILASTE ARUSAAMINE KUJUNDLIKEST
VÄLJENDITEST

Magistritöö

Juhendaja: eesti keele õpetaja Ilona Võik

Tartu 2023

Kokkuvõte

Kujundliku keele kasutamine I kooliastme emakeele õppematerjalides ja 3. klassi õpilaste arusaamine kujundlikest väljenditest

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on kujundliku kompetentsuse kujundamine üks kirjanduse ja keeleõpetuse eesmärkidest. Kuna kujundliku keele vähene tundmine raskendab ilukirjandusliku teksti mõistmist, on magistritöö eesmärk on välja selgitada, milliseid kujundlikke väljendeid esimese kooliastme õppematerjalides kõige enam leidub, mis tüüpi ülesandeid nende käsitlemiseks esineb ning kuidas õpilased kujundlikke väljendeid mõistavad. Töö autor töötas läbi 39 õpikut ja töövihikut ning koostas nendes enim esinenud kujundliku keele väljendite põhjal testi 3. klassi õpilastele. Kõige enam esines vanasõnu ning kõnekäände ja fraseologisme. Õpikutes esines kujundlikke väljendeid rohkesti, kuid enamikule neist tähendust avavat ülesannet ei järgnenud. Töövihikute ülesanded olid mitmekesisemad ja toetasid väljendite lisandumist aktiivsesse keelekasutusse. Eri kirjastuste õppematerjalides esineb kujundlikku keelt märgatavalt erinevas mahus. Selgus, et ligi kolmandik õpilastest oli kõikide väljendite tähenduse selgitamisega väga hädas.

Võtmesõnad: kujundlikud väljendid, I kooliaste, emakeele õppematerjalid

Abstract

The use of figurative language in first school level in native language study materials and 3rd grade students' understanding of figurative expressions

In the national curriculum of the primary school (2011) the formation of figurative competence is one of the goals of literature and language education. Since the decrease in the knowledge of figurative language makes it difficult to understand a fictional text, the aim of the master's thesis is to find out which figurative expressions are most often found in the teaching materials of the first grade, what types of tasks exist to deal with them, and which figurative expressions students understand. The author of the thesis worked through 39 textbooks and workbooks and prepared a test for 3rd grade students based on the most frequent figurative language expressions. Proverbs, idioms and phraseologisms were the most frequent. There were a lot of figurative expressions in the textbook, but most of all, the

meaning-opening task was not followed. The tasks in the workbooks were varied and supported the use of language related to the addition of expressions. Figurative language appears in significantly different amounts in the educational materials of different publishers. It turned out that one third of the students had a lot of trouble explaining the meaning of all the expressions.

Keywords: figurative expressions, native language study materials

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Kujundlik keelekasutus	6
1.1. Fraseologismid	6
1.2. Kõnekujundid	6
2. Tekstimõistmisoskus emakeeletunnis	7
2.1. Sõnavara ja sõna tähenduse tundmine	8
2.2. Lugemine ja tekstimõistmine	9
3. Varasemad uurimused	10
4. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused	11
5. Metoodika	12
6. Tulemused	15
7. Arutelu	26
Tänu sõnad	32
Autorsuse kinnitus	33
Kasutatud kirjandus	34
Kasutatud õppematerjalide kirjandus	40

LISA 1. Kujundlike väljendite kohta käiv test 3. klassi õpilastele

LISA 2. Kolmanda klassi õpilaste testi kolmanda ülesande tulemused

LISA 3. Õppematerjalides korduvad kujundlikud väljendid

Sissejuhatus

Sõnavara ning tekstist arusaamine on omavahel tihedalt seotud. Seosed sõnavara ja teksti mõistmise vahel on dünaamilised ja mitmekülgsed (Baumann, 2014). Tekstist arusaamine on tähtis oskus, mis võimaldab uusi teadmisi omandada ja igapäevaelus hakkama saada (van den Broek & Espin, 2012). Tekstimõistmine kõrgemal ehk järeldavale ja hindavale tasandil nõuab lugejalt sihipärasest, aktiivset ja eesmärgipärasest tööd tekstiga, mis omakorda eeldab, et lugeja on teadlik tekstimõistmisstrateegiatest (Graesser, 2007), millega õpilane puutub kokku koolis. Vähene tekstimõistmisoskus on üks peamisi põhjuseid, miks õpilastel tekivad õpiraskused. Üks akadeemilise ebaõnnestumise põhjustest on tekstist mitteamine, mis on seotud õpimotivatsiooni languse ning mõnel juhul ka koolist välja langemisega (Snow, 2002). Tekstimõistmisoskuse hindamine on keeruline. On leitud, et õpilaste teadmisi hinnatakse tihti üht liiki ülesannete abil (Fletcher, 2006) ja et tekstimõistmistestid on sagedasti ühetasandilised ja suunatud õpilaste sõnasõnalise tekstimõistmise hindamisele (Keenan *et al.*, 2008). Sõnasõnaline mõistmine ei tähenda aga seda, et õpilane tekstist kõikidel tasanditel aru saab. Rikkalikum sõnavara toetab järelduste tegemist, võimaldades sõnade tähenduste ja nende seotud mõistete kiiret aktiveerimist (Cain & Oakhill, 2014).

Põhikooli riikliku õppekava (2011) lisa 1 ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ sisaldab I kooliastme õpitulemustes vaid üht lauset, mis seostub kujundliku keelega (õpilane tunneb muude žanride kõrval ära ka vanasõna), kuid mis on pigem žanripõhine, mitte kujundliku keele mõistmisele suunatud nõue. Kujundlikku keelekasutust ainevaldkonna kirjelduses kirjas ei ole, kuid osa tekstiliikide (ilukirjanduse) mõistmine sisaldab endas ka kujundite mõistmist. Samas on kujundliku kompetentsuse kujundamine üks kirjanduse ja keeleõpetuse eesmärkidest (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). See tähendab seda, et õpilane mõistab kujundlike väljenditega kokku puutudes nende tähendust. Seetõttu on oluline välja selgitada, kui palju ning milliseid kujundlikku keelt sisaldavaid sõnu ja väljendeid I kooliastme emakeele õppematerjalides leidub ning kuidas õpilased neid mõistavad.

1. Kujundlik keelekasutus

Kujundliku keele alla kuuluvad fraseologismid ja kõnekujundid. Selleks, et neid paremini mõista, tuleb lahti selgitada nendega seonduvad mõisted. Selgitatud on järgnevaid mõisteid: *fraseologism, idioom, kollokatsioon, lendsõna, klišee, vanasõna, kõnekäänd, metafoor, isikustamine, sümbol, allegooria, metonüümia ning epiteet.*

1.1. Fraseologismid

Fraseologism on püsiv sõnaühend, mille osised on tähenduslikult kokku sulanud, näiteks *võta näpust* (Võõrsõnade leksikon, 2012). Fraseologismide määratlemine on subjektiivne, seetõttu tuleb fraseologismide käsitlemisel tutvustada mõisteid *idioom, kollokatsioon, lendsõnad või -laused, klišeed, vanasõnad ja kõnekäänud*, mis moodustavad fraseoloogia alaliike (Õunap, 2010).

Idioom on püsiühend, mille kogutähendus ei tulene ühendit moodustavate sõnade tähendussummast; sõna-sõnalt teise keelde mittetõlgitav püsiühend või keeleline omapärusus, näiteks *silmas pidama* või *kuidas käsi käib?* (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). *Kollokatsioon* on sõna tähendusest sõltuv kalduvus esineda koos kindlate teiste sõnadega. Kõige selgemini väljenduvad kollokatsioonid selles, missuguse aluse, sihitise, määruse saab enda juurde valida öeldiseks olev verb. Näiteks „määgib“ puhul saab aluseks olla lammas, määruseks võiks olla karjamaal, laudas, aedikus (Erelt *et al.*, 2007). *Lendsõna* on palju kasutatav tabav väljend, mis lähtub kirjandusteosest või kelleltki (silmapaistvalt) isikult (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). Lendsõnadeks on saanud ka piiblitšitaadid, mõne rahva kaudu laiemalt tuntuks saanud kõnekäänud ja vanasõnad ning läbi ajaloo keerdkäikude teatud mõistedki (Kuningas, 2022). *Klišee* on kulunud, palju tarvitatud väljend (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). Näiteks esineb uudiste seas sageli pealkirju vormis „10 fakti telefoni kohta, mida sa veel ei teadnud“. Sellist laadi pealkirjad äratavad lugejas huvi.

1.2. Kõnekujundid

Kõnekujund on sõnade või väljendite ebaharilik kunstikavatsuslik suhestus stiilivõttena, kõnefiguur (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). Kõnekujundite alla kuuluvad metafoor, isikustamine, sümbol, allegooria, metonüümia, epiteet, vanasõna ja kõnekäänd.

Metafoor on sõna või väljendi kasutus uudses sarnasuse või analoogia alusel ülekantud tähenduses, varjatud võrdlus. Näiteks on metafooriks *nägude meri* või *poliitikute vägikaikavedu* (Erelt *et al.*, 2007). Metafooril on mitu alaliiki: isikustamine, allegooria ning sümbol. *Isikustamine* ehk personifitseerimine on elusa olendi, inimese omaduste ja võimete omistamine asjadele või nähtustele (Erelt *et al.*, 2007). Näiteks on isikustamine *tuul koputab aknale*. *Allegooria* ehk mõistukuju on abstraktse mõiste kujutus konkreetse kaudu. Näiteks *jänes* (ka jänesejalg, jänesenahk, jänespüks) tähenduses 'argpüks, pelgur' (Erelt *et al.*, 2007). *Sümbol* ehk võrdkuju on üldist ja abstraktset väljendav ja tähistav üksik ja konkreetne ning üldist elustav meeleline kujund. Näiteks on sümboliks *ootab valget laeva* (tal on sellised ootused ja lootused, mille täidminekuks ei ole väljavaateid) (Erelt *et al.*, 2007).

Metonüümia on sõna või väljendi kasutus uudses ajalise, ruumilise, põhjusliku, päritolulise või muu suhte alusel ülekantud tähenduses. Näiteks linn või riik selle elanike asemel (*jalgpallis võitis Brasiilia*) (Erelt *et al.*, 2007). *Oksüümoron* on näiv vasturääkivus, näiteks *elav laip* (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009).

Vanasõna on kokkusurutult sõnastatud ja sisuliselt lõpetatud mõttetera, rahvaluule lühivorm (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). Näiteks on vanasõnadeks „Kus suitsu, seal tuld“ või „Hirmul on suured silmad“.

Kõnekäänd on rahvapärane piltlik ütlus mingi olukorra, nähtuse, eseme, omaduse iseloomustamiseks (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). Näiteks on kõnekäändudeks „käib nagu kass ümber palava pudru“, „jänes püksis“.

Kujundliku keele väljendite mittetundmine on üks põhjusi, miks õpilased teksti täielikult ei mõista. See vähendab omakorda õpimotivatsiooni. Emakeeletunnis on võimalik õpilaste tekstimõistmisoskuse kujunemist toetada.

2. Tekstimõistmisoskus emakeeletunnis

Teksti mõistmine on vajalik koolis kõikides klassides ja õppeainetes (van den Broek & Espin, 2012). Tekstimõistmine on kompleksne, dünaamiline ja mitmetahuline protsess (Cain & Oakhill, 2009), mille sisuks on kirjalikule või suulisele tekstile tähenduse andmine (Duke & Carlisle, 2011). Loetud teksti mõistmist mõjutavad eelteadmised ja

sõnavara (Broek & Espin, 2012; McKeown & Beck, 2004). Sõnadest, lausetest ja pikemast tekstist arusaamine nõuab erinevate teadmiste, kognitiivsete protsesside ja strateegiate kasutamist ning nende seostamist (Oakhill *et al.*, 2015). Eelteadmised aitavad luua seoseid vana ja uue info vahel ning muudavad teksti mõistmise kergemaks (Saxton, 2010; Schroeder, 2011). Tekstimõistmise muudab lihtsamaks ka võime infot töödelda ja üle kanda (Krashen, 1982) ning ka sõnatähenduse ja grammatiliste konstruktsioonide tundmine (Cain & Oakhill, 2007, 2011; Sinka, 2008). Tekstimõistmise efektiivsus sõltub ka kriitilise mõtlemise ja järeldamise oskustest (Connor & Al'Otaiba, 2008) ning metakognitiivsetest oskustest ehk teadmistest selle kohta, mida laps juba teab (Kostons & van der Werf, 2015; Pintrich, 2002). Tekstimõistmine kõrgemal ehk järeldaval ja hindaval tasandil nõuab lugejalt sihipärast, aktiivset ja eesmärgipärast tööd tekstiga, mis omakorda eeldab, et lugeja on tekstimõistmisstrateegiatest teadlik (Graesser, 2007).

Eestis pööratakse õpilaste lugemisoskusele ja tekstimõistmisele suurt tähelepanu ning põhikooli eesti keele tasemetööde ja lõpueksamiga kontrollitakse õppekavas paika pandud keeleliste osaoskuste kõrval ka tekstimõistmist (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Kirjaliku ja suulise teksti mõistmine on kriitilise tähtsusega oskus, mis areneb kogu elu (Venezky, 2000). Vähene tekstimõistmisoskus on üks peamisi põhjuseid, miks õpilastel tekivad õpiraskused. Õpiraskused võivad omakorda vähendada õpimotivatsiooni ja põhjustada koolist väljalangemise (Keenan, 2016). Tekstist mitteamusaamine on üks akadeemilise ebaõnnestumise põhjustest, mis on seotud õpimotivatsiooni languse ning mõnel juhul ka koolist välja langemisega (Snow, 2002). On leitud, et õpilaste teadmisi hinnatakse tihti üht liiki ülesannete abil (Fletcher, 2006) ja et tekstimõistmistid on sagedasti ühetasandilised ja suunatud õpilaste sõnasõnalise tekstimõistmise hindamisele (Keenan *et al.*, 2008). Lisaks sõnasõnalisele arusaamisele tuleb õpilastel mõista ka ilukirjanduslikus tekstis kasutatavaid kujundlikke väljendeid.

2.1. Sõnavara ja sõna tähenduse tundmine

Rikkalikum sõnavara toetab ja hõlbustab järelduste tegemist, võimaldades sõnade tähendusi ja nendega seotud mõisteid kiirelt aktiveerida, valida sobivaid tähendusi ja ära tunda mõistetevahelisi seosed (Cain & Oakhill, 2006). Sõnavara suurendamist hõlbustab see, kui tekst sisaldab ainult mõnda üksikut võõrast sõna, mis on esitatud erinevates

kontekstides (Stahl, 1991). Selliselt võib õpilane uue sõna tähendusest ise aru saada ilma kõrvalise abita. Ülesanded võiksid seda toetada – õpilane saab tähendust ise järeldada. Sõnavara ning sõnade tähenduste tundmine on teksti mõistmise protsessis hädavajalik (Caemmerera *et al.*, 2018). Sõnavara paranemine toob kaasa teksti mõistmise paranemise ning vastupidi (Cain & Oakhill, 2014).

Oskust lugeda ja teksti mõista mõjutavad paljud tegurid. Kõige tähtsamateks neist peetakse õpilasega seotud tegureid, näiteks sõnavara arengut, lugemishuvi, vanuselisi ja soolisi erinevusi (Cain & Oakhill, 2011; PIRLS, 2016; Puksand, 2014; Schleicher, 2019). Sõnavara ning tekstist arusaamine on omavahel tihedalt seotud. Seosed sõnavara ja teksti mõistmise vahel on dünaamilised ja mitmekülgised (Baumann, 2014). Tekstist arusaamine on tähtis oskus, mis võimaldab uusi teadmisi omandada ja igapäevaelus hakkama saada (van den Broek & Espin, 2012). Sõna tähenduse areng sõltub ka lugemusest, sest lugedes puutub õpilane kokku erinevate tekstidega, mis soodustab sõnavara arengut ja tähenduse mõistmist (Kikas, 2015).

2.2. Lugemine ja tekstimõistmine

Lugemine on keeruline eesmärgipõhine tegevus, mis nõuab mitme oskuse ja kognitiivse protsessi samaaegset kasutamist (Cartwright *et al.*, 2020). Lugemisoskust saab jaotada kolmeks: elementaarne, funktsionaalne ja rekreatiivne. Elementaarse lugemisoskuse puhul on inimesel olemas minimaalsed lugemistehnilised oskused ja oskus lugeda lihtsat teksti (Pandis & Vernik-Tuubel, 2004). Elementaarne lugemisoskus põhineb töömälul, tähelepanul ja meelespidamisel, seetõttu on oluline arendada formaalseid õpetamistegevusi, näiteks meenutamine ja kordamine (Gleason & Ratner, 2009; Saxton, 2010). Funktsionaalse lugemisoskusega inimene valdab lugemist nii, et see aitab tal hakkama saada täisväärtusliku ühiskonnaliikmena ja ta oskab kasutada lugemist praktilisel eesmärgil (Harris & Hodges, 1995). Rekreatiivse lugemisoskusega inimene saab kasutada lugemist enesearenguks ja naudingu saamiseks (Rutherford *e al.*, 2018). Põhikooli lõpuks peaks olema omandatud funktsionaalne ehk toimetuleku lugemisoskus (Puksand, 2014), kuid alus rekreatiivsele lugemisoskusele, mis eeldab teksti erinevate tasandite täielikku mõistmist, pannakse samuti koolis.

Need lapsed, kellel on raskusi tekstist aru saamisega, meenutavad tekstis esinevat infot ebatäpsemalt ja teevad rohkem vigu kui eakaaslased, kes saavad tekstist aru (Carretti, Cornoldi, De Beni, & Romano, 2005). Õpilaste tekstimõistmiskust mõjutavad õpetaja tegevused (Gleason & Ratner, 2009; Saxton, 2010). Teksti mõistmist saab arendada näiteks jagatud lugemise, vastastikuse õpetamise (Fisher *et al.*, 2008; Johnson-Glenberg, 2000), otsese õpetamise ning küsimuste esitamise ja neile vastamisega (Gleason & Ratner, 2009; Perry *et al.*, 2007). Lastekirjandusega saab arendada laste kujutlusvõimet ja keskendumisvõimet ning tekstide metafooride ja piltlike väljendite rohkus julgustab lapsi mõttes kujutluspilte looma (Sandall *et al.*, 2003). Kahjuks on aga piltlikest väljenditest arusaamine põlvkonniti vähenenud.

3. Varasemad uurimused

Järgnevalt on välja toodud selle töö jaoks olulist materjali sisaldav informatsioon varasematest kujundlikku keelt puudutavatest uurimustest.

Salm (2012) leidis, et III kooliastmes uuringusse valitud õppematerjalidest 4 õpikus ja 5 töövihikus ei sisaldanud üldse kujundlikku keelt sisaldavaid väljendeid. Teras (2019) sai uurimusest teada, et lasteaiaõpetajad peavad vanasõnade õpetamise tähtsust pigem oluliseks ning kasutavad vanasõnu lasteaias sageli. Oidekivi (2016) uuris metafooride tundmist lasteaias ja jõudis järeldusele, et metafooride mõistmine lasteaiaaegsetel sõltub laste vanusest ja vanuse kasvades lisandub lapse sõnavarasse üldteada metafoore. Rein (2021) leidis, et vanasõnade kasutamine lasteaia õppe- ja kasvatustegevustes on õpetajate hinnangul tähtis, kuid neid õpetajaid, kes vanasõnu igapäevaselt praktiseerivad, on vähem. Selgus ka asjaolu, et õpetajad kurtsid vanasõnu sisaldavate õppematerjalide vähesuse üle.

Eelnimetatud töödest võib järeldada, et lapsed puutuvad kujundliku keelega palju kokku ka juba lasteaias ning kooli jõudes peaksid lapsed mõningaid kujundlikke väljendeid juba tundma.

Covan (2019) leidis, et õpetajate sõnul tähtsustavad ja mõistavad õpilased vanasõnu väga erinevalt. Õpetajate arvamused õpilaste vanasõnade tundmise ning mittetundmise osas jagunesid enam-vähem pooleks. Vanasõnad võimaldavad

laiaulatuslikku kasutust keeleõppes, kuid intervjuudest jäi kõlama, et vanasõnu kasutatakse inglise keele tundides vähe, kuna õppematerjalides esineb neid suhteliselt vähe. Kärbla (2020) doktoritöö uurimistulemused kinnitavad, et tekstimõistmisstrateegiate õpetamine võimaldab arendada ka kõrgema tasandi tekstimõistmist. Kui neid koolis ei õpetata, siis võib järeltava ja hindava tekstimõistmise arendamine jääda tagaplaanile. Tekstimõistmisstrateegiate olulisust silmas pidades tuleks nende õpetamist riiklikus õppekavas veelgi enam rõhutada ning neid peab arvestama keeletundide planeerimisel (Kärbla, 2020). Üks tekstimõistmisstrateegiatest on ka eraldi tähelepanu pööramine sõnavarale ja tundmatute sõnade tähenduse korduv selgitamine. Cain ja Oakhill (2014) on analüüsinud seoseid sõnavara sügavuse ja kolme teksti mõistmise taseme vahel. Leiud kinnitasid varasemaid uuringuid: kõige tugevam seos oli sõnavara ja teksti mõistmise vahel.

Selline info on väga kasulik nii pedagoogide kui ka õppematerjalide koostajate jaoks, et nad saaksid valida rohkem sellist tüüpi ülesandeid, mis aitaksid arendada funktsionaalset lugemisoskust ja toetaksid tekstimõistmisoskust.

4. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused

Kujundlike väljendite esinemist I kooliastme õppematerjalides on vaja uurida, sest kujundliku keele vähene tundmine raskendab ilukirjandusliku teksti mõistmist. Eesti ja Soome õpilaste võrdlevast uuringust selgus, et Eesti õpilaste tekstimõistmine on alates 2. klassist oluliselt kehvem, kuigi nende lugemisoskus oli 1. klassi astudes Soome laste omast parem (Soodla *et al.*, 2019). Kuigi Eesti õpetajatele on tutvustatud erinevaid tekstimõistmisstrateegiaid (Vardja, 2010), võib oletada, et nad vajavad rohkem teadmisi selle kohta, kuidas eesmärgipäraselt õpilaste tekstimõistmisarengut toetada. Põhjused, miks tekstist arusaamine on endiselt problemaatiline, võivad sõltuda mitmetest teguritest, sealhulgas õppemeetoditest ning teksti mõistmise ülesannetest (Fletcher, 2006).

Lisaks ei ole teada, mil määral esineb kujundliku keele väljendeid I kooliastme õppematerjalides. Kujundlikku keelt õppematerjalides on Eestis mingil määral küll uuritud, näiteks III kooliastme õppematerjale (Salm, 2012), kuid esimese kooliastme kohta info puudub. Seetõttu keskendutakse selles magistritöös esimese kooliastme emakeele õppematerjalidele. Töö fookus on kujundliku keele mõistmisel, sest on oluline,

et õpilane saaks tekstist aru, kui seal ülekantud tähendusega väljendeid leidub. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on kujundliku kompetentsuse kujundamine üks kirjanduse ja keeleõpetuse eesmärkidest. See tähendab seda, et õpilane mõistab kujundlike väljenditega kokku puutudes nende tähendust. Kui õppematerjal kujundlikke väljendeid sisaldab, puutub õpilane nendega ka kokku. Seetõttu on oluline välja selgitada, kuidas toetavad I kooliastme õppematerjalid kujundliku kompetentsuse kujundamist. Töö eesmärk on välja selgitada, milliseid kujundlikke väljendeid esimese kooliastme õppematerjalides kõige enam leidub, mis tüüpi ülesandeid nende käsitlemiseks esineb ning kuidas õpilased kujundlikke väljendeid mõistavad. Sellest lähtuvalt on uurimisküsimused järgmised.

1. Milliseid kujundliku keele väljendeid sisaldavad esimese kooliastme emakeele õppematerjalid?
2. Milliseid ülesandeid pakuvad õppematerjalid kujundliku keele väljendite tähenduse mõistmiseks?
3. Kui hästi tunnevad 3. klassi õpilased õppematerjalides leiduvaid kujundlikke väljendeid?
4. Mida arvavad klassiõpetajad kujundliku keele õpetamise vajalikkusest ning millised on nende arvates õppematerjalide eelised ja puudused?

5. Metoodika

Töö autor alustas tööd sellega, et tutvus erinevate definitsioonidega, mis kujundlikkuse teemat kirjeldavad. Seejärel käsitles ta teema olulisust, tutvus varasemate teemakohaste bakalaureuse- ja magistritöödega ning tõi välja mitmeid põhjuseid, miks on kujundlike väljendite õpetamine koolis oluline. Edasi luges töö autor põhjalikult põhikooli riikliku õppekava, et välja selgitada, millises ulatuses selles kujundlikkusele tähelepanu pööratakse.

Järgnevalt töötas töö autor läbi 39 esimesele kooliastmele mõeldud emakeele õppematerjali (23 töövihikut ning 16 õpikut ja lugemikku esimesele, teisele ja kolmandale klassile). Õppematerjalide loetelu on lisatud töö lõppu. Õppematerjalide valiku puhul lähtuti sellest, et oleks esindatud erinevate kirjastuste materjalid, saamaks võimalikult mitmekesine ülevaade sellest, millised kujundlikud väljendid on eri kirjastuste õppematerjalides esindatud. Läbitöötatud materjalide seas oli kirjastuste Avita, Skriibuse, Künnimehe, Koolibri ning

Mauruse poolt välja antud materjale (3 esimese klassi õpikut, 3 esimese klassi lugemikku, 10 esimese klassi töövihikut, 2 teise klassi õpikut, 4 teise klassi töövihikut, 4 kolmanda klassi õpikut, 2 kolmanda klassi lugemikku ning 9 kolmanda klassi töövihikut). Töö autor töötas õppematerjalid läbi ning kirjutas välja neis sisalduvad kujundlikud väljendid. Kujundlike väljendite definitsioonidest lähtudes kitsendas autor fookust ja võttis vaatluse alla kõnekujundid, sest kõik fraseologismide alaliigid ei ole I kooliastet arvestades eakohased ega selgesti märgatavad. Väljakirjutatud kujundlikud väljendid jagas autor eraldi kategooriatesse, analüüsis nende esinemust kvantitatiivselt ning esitas iga kategooria kohta ka näiteid. Sama protseduur kordus ka kujundlikele väljenditele pühendatud ülesannetega.

Seejärel kirjutas töö autor välja kõige enam esinenud väljendid (lisa 3) ja koostas nende põhjal testi 3. klassi õpilaste jaoks (lisa 1). Kolmas klass osutus valituks just seetõttu, et neil on esimese ning teise klassi materjalid juba läbitud ning ka kolmanda klassi materjal hetkel läbimisel. Valimiks olid ühe Eesti kooli 3. klassi õpilased. Valimisse kuulus 24 õpilast: 14 tüdrukut ja 10 poissi. Nende seas on kuus õpilast, kes vajavad iganädalaselt ka kõneravi tunde. Õpilaste valimisel kasutati mugavusvalimit, mis tähendab seda, et valimisse valiti sellised uuritavad, keda on lihtne uurimusse saada. Kõikide õpilaste vanematelt küsiti, kas nad on nõus, et nende laps osaleb testi täitmises. Andmed olid anonüümsed ning õpilasi ei ole võimalik identifitseerida, sest testile ei kirjutatud nime, vaid ainult tähised T (tüdruk) ja P (poiss). Testi tulemused, mida töös analüüsiti, on olemas vaid töö autoril.

Õpilased täitsid testi enda koolis eesti keele tunni ajal ning neil oli testi täitmiseks aega 45 minutit. Õpilased täitsid testi iseseisvalt ning lisamaterjalide või abi kasutamine ei olnud lubatud. Enne testi algust tuletati lastega ühiselt meelde, mis on kujundlikud väljendid, ja üheskoos toodi ka näiteid. Test sisaldas kolme eri liiki ülesannet. Esimeses ülesandes pidi õpilane leidma etteantud variantide seast kujundlikule väljendile sobiva tähenduse ning tõmbama sellele ringi ümber. Teises ülesandes pidid lapsed etteantud väljendeid selgitama oma sõnadega nii, et selgitust lugedes selguks väljendi tähendus. Kolmandas ülesandes pidid õpilased selgitama pildi või koomiksi abil etteantud väljendi tähendust.

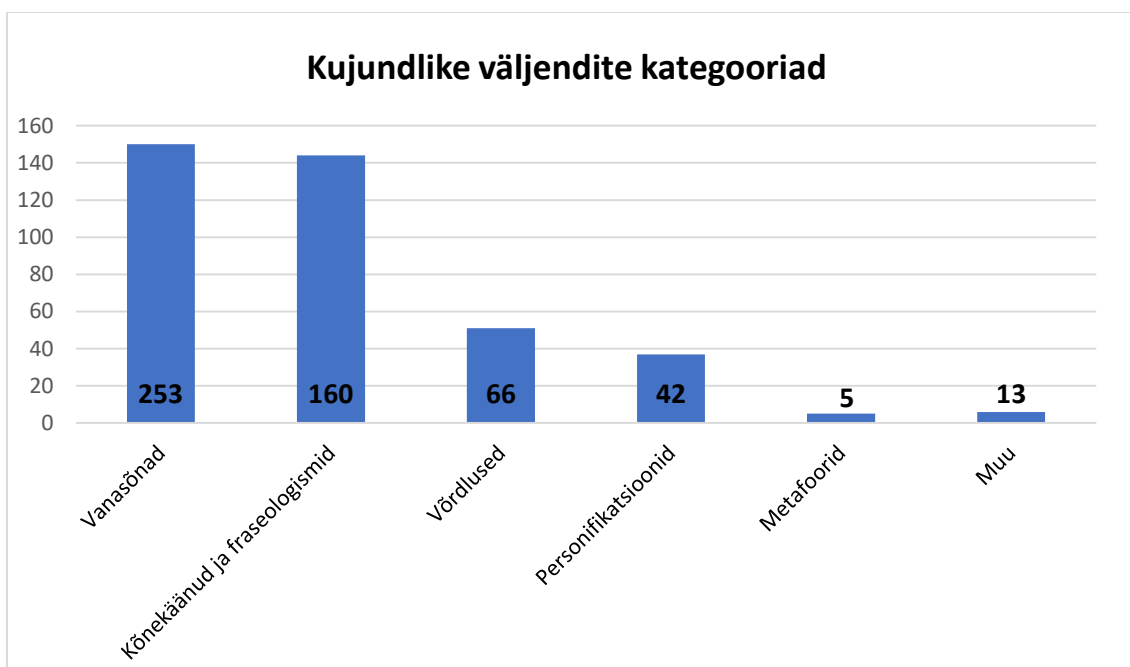
Esimese ülesande vastuste paremaks väljatoomiseks koostas ja kasutas töö autor sektordiagramme, mille pealt on näha, kui palju õpilasi missugust vastusevarianti valis. Diagrammid on koostatud arvutiprogrammiga Microsoft Excel. Teise ülesande puhul tõi töö

autor välja kõik õpilaste poolt kirjutatud väljendite selgitused ning kattuvate selgituste puhul ka arvu, kui mitu õpilast nii arvas. Kolmanda ülesande puhul esitas töö autor kõikide õpilaste koomiksiste pildid (lisa 2).

Vähendamaks võimalikku subjektiivsust, koostas autor järgmisena küsimustiku klassiõpetajate jaoks, et teada saada, kuidas nemad kujundlike väljendite esinemist õppematerjalides hindavad. Küsimustik koostati Google Formsi keskkonnas. Küsimustikule vastajate puhul kasutati sihipärast valimit. Klassiõpetajatelt küsiti, mitmendat klassi nad hetkel õpetavad, millist õppekomplekti kasutavad, milliseid õppematerjale (õpik, töövihik, lugemik, oma materjal) kasutavad, mil määral sisaldab antud õppekomplekt kujundlikkuse teemat nende hinnangul, mis liiki kujundlikke väljendeid esineb nende hinnangul õppematerjalides kõige enam, millele võiks õppematerjal rohkem tähelepanu pöörata, arvestades kujundlikkuse teemat, ning kas õpetajad peavad üldse oluliseks õpetada kujundlikkuse teemat. Küsimustik saadeti 15 Tartu linna ja maakonna koolide klassiõpetajatele. Vastajaid oli kokku 20. Töö autor luges läbi kõikide vastajate poolt täidetud küsimustikud ning tõi välja iga küsimuse puhul eraldi tulemused ning olulised tähelepanekud. Osade vastuste paremaks kujutamiseks kanti vastused joonistele.

6. Tulemused

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, milliseid kujundliku keele väljendeid sisaldavad esimese kooliastme emakeele õppematerjalid. Läbitöötatud esimese kooliastme emakeele õppematerjalidest selgus, et need sisaldasid mitut erinevat liiki kujundliku keele väljendeid. Analüüsitud õpikute ja töövihikute leiti kokku 539 kujundlikku väljendit. Need jaotati kuude kategooriasse: vanasõnad, kõnekäänud ja fraseologismid, võrdlused, metafoorid, personifikatsioonid, muu. Esimese uurimisküsimuse tulemusi illustreerib joonis 1.



Joonis 1. Kujundlike väljendite esinemine I kooliastme õppematerjalides.

Kõige enam leiti õppematerjalidest vanasõnu (46,9%). Suur osa neist esines kõikides või enamikus analüüsitud materjalides. Kõige enam esines järgnevaid vanasõnu: „Valel on lühikesed jalad“; „Enne mõtle, siis ütle“; „Hirmul on suured silmad“; „Kus viga näed laita, seal tule ja aita“; „Suur tükk ajab suu lõhki“. Sagedamini esinenud vanasõnade loend on esitatud lisas 1. Siiski leidis ka muudetud, harvaesinevaid või kaasaegseid vanasõnu, näiteks „Kus viga näed laita, mine aita, lohuta ja peakest paita“; „Kes vette ei hüppa, see ujuma ei õpi“ või „Kade näeb ainult valmis peenart, labidat aga mitte“; „Klient on kuningas“.

Vanasõnadest suuruselt järgmine esinemus (29,8%) oli kõnekäändudel ja fraseologismidel. Siingi leidis korduvaid ja klassikalisi kõnekäände. Kõige enam esines

järgnevaid kõnekäände: „jänes püksis“, „vesi ahjus“, võtab jalad selga“, „kärbsed pähe ajama“ ning „hambaid varna panema“. Sagedamini esitatud kõnekäändude ja fraseologismide loend on esitatud lisa 2. Leidus ka harvem esinevaid, huvitavas kontekstis või kaasaegseid kõnekäände, näiteks „Kas tema saigi sulle sappa?“; „Paneme eurod ja dollarid mehele“; „Rumal jutt suhu tagasi ja tabalukk ette“.

Võrdlused olid esinemuselt kolmandal kohal (12,2%). Tekstides või ülesannetes kordus ainult üks võrdlus: „ollakse vait kui hiir“. Kaks väljendit olid sellega sarnased: „olla vait kui sukk“ ning „olge vait nagu hiirepojad“ (lisa 3). Esines klassikalisi võrdlusi, nt „röökis nagu ratta peal“, „käib nagu kass ümber palava pudru“, „kadunud kui vits vette“, kuid ka juhuslikke teksti ilmestavaid väljendeid, nt „mullikas rapsis meres ringi nagu väike pruun mootorpaat“ või „elu on nagu lõputu seiklusmäng“.

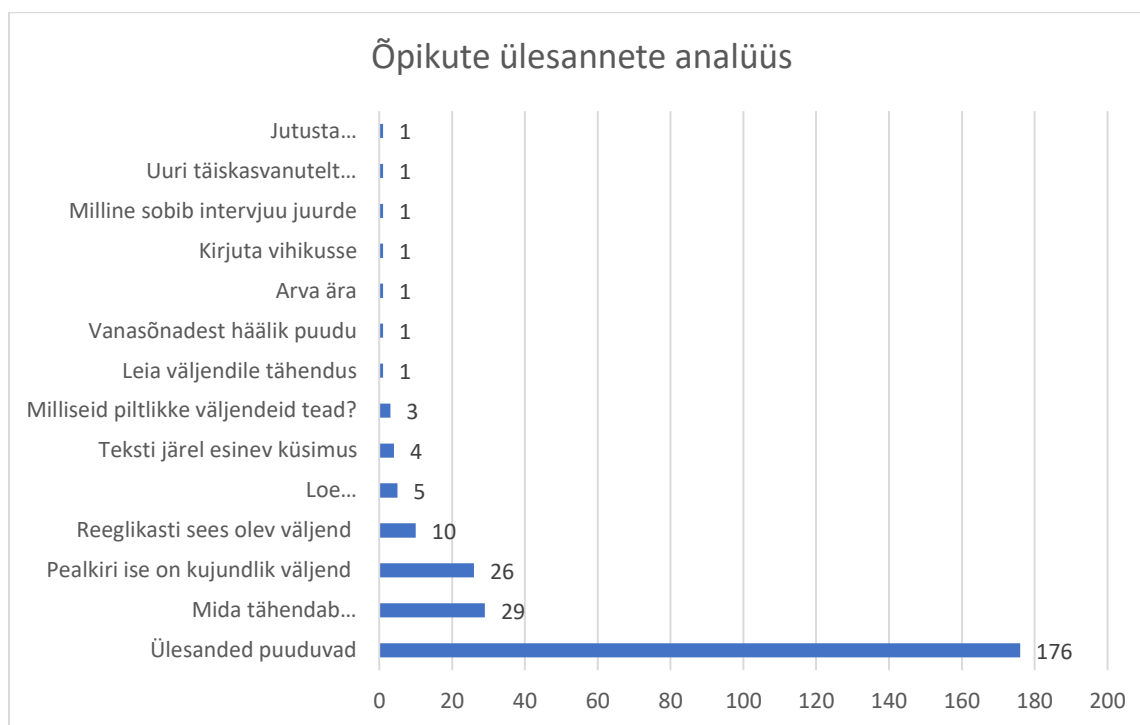
Metafoorid moodustasid leitud väljenditest vaid 0,9%, kokku vaid 5, need olid järgmised: „kuresaapaid kandku täitsamees“, „valitses hauavaikus“, „nagu süütaks kellegi käsi alles nüüdsama puhkama läinud päikeselambi“, „taeva ahi“ ning „varsa aru“.

Personifikatsioonid leidus analüüsitud väljenditest 7,8%. Klassikalised variandid olid näiteks „aeg lendab“, „soojus hinge poeb“, „tähed hakkasid silme ees tantsu lööma“; uuemad või nn ühekordsed isikustamised olid näiteks „raha jalutab nurgast nurka“, „põrand niheles närviliselt“, „lumi kräunub“.

Kategooria „muu“ (2,4%) alla paigutati ülekantud tähendusega nimisõnad jms, mis kindla liigituse alla ei sobinud või mis oleksid sobinud mitmesse kategooriasse. Esines üksikuid hüperboole, näiteks „Maailmas on musttuhat kirjanikku“, aga ka uusi nimisõnalisi ühendeid, näiteks „killumeister“ ja „energiapomm“.

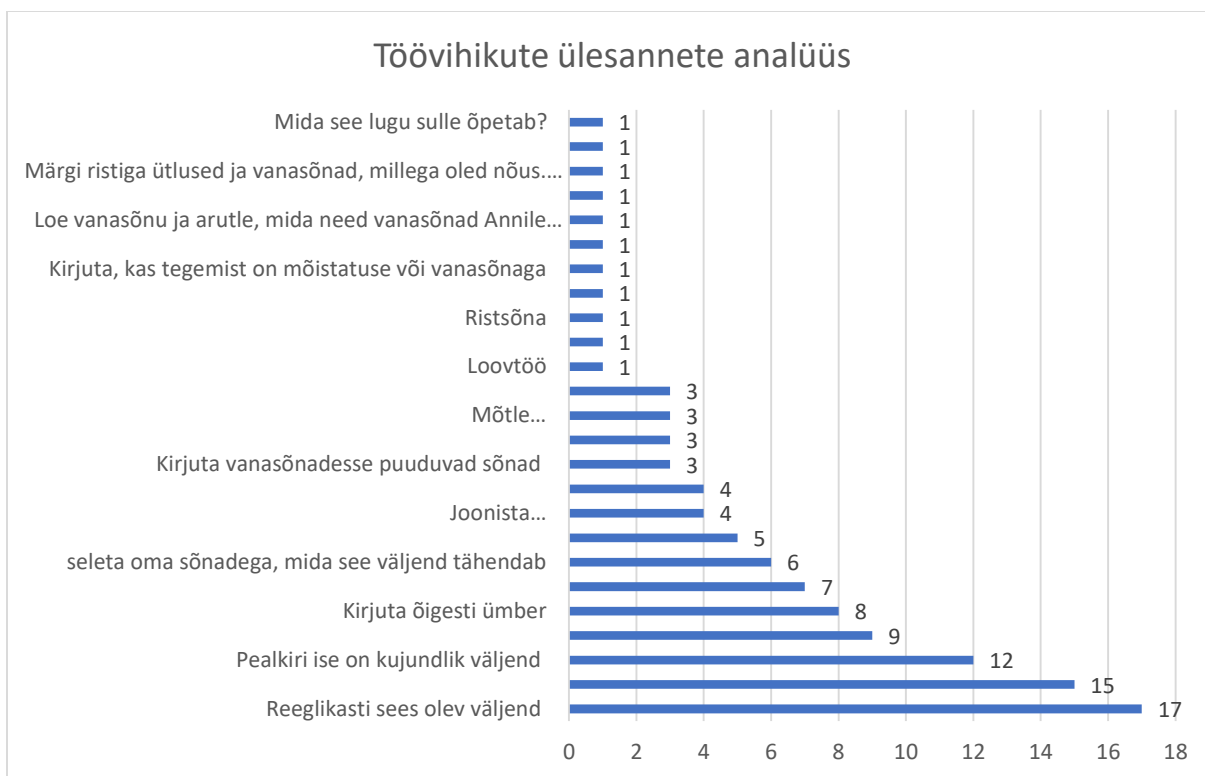
Esines ka lauseid, mis sisaldasid mitut kujundliku väljendi kategooriat, näiteks „Päike paneb taeva ahju uusi halge“ (sisaldab isikustamist ja metafoori); „Pilved sõuavad taevas sellise kiirusega, nagu kardaksid kusagile hiljaks jääda“ (sisaldab isikustamist ja võrdlust).

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, milliseid ülesandeid pakuvad õppematerjalid kujundliku keele väljendite tähenduse mõistmiseks. Vaatluse all olid nii õpikutes kui ka töövihikutes olevad ülesanded. Saadud tulemused jaotati kahele eri joonisele: õpikud ja töövihikud eraldi. Teise uurimisküsimuse tulemusi õpikutes illustreerib joonis 2.



Joonis 2. Õpikute ülesannete analüüs.

Õpikutest leiti 176 väljendit, mille kohta ülesanded puudusid. Enamasti esinesid need väljendid lugemistekstides või luuletustes. Küsimusi algusega „mida tähendab...“ esines 29 korda. Selle küsimusega taheti teada, kas õpilane mõistab väljendi tähendust. Lisaks olid ühe õppekomplekti nii õpikus kui ka töövihikus pealkirjad ise kujundlikud väljendid (26 korda) ning ühes õppekomplektis olid vanasõnad eraldi kasti sisse kirjutatud (10 korda). Tööjuhendeid algusega „loe...“ esines 5 korda ning õpilaste enda teadmisi piltlike väljendite tundmise kohta küsiti 3 korda. Järgnevaid ülesandeid esines kõiki vaid ühe korra: leia tähendus, arva ära, kirjuta vihikusse, uuri täiskasvanutelt, jutusta, leia puuduolev häälik ning sobita väljend intervjuu juurde. Teise uurimisküsimuse tulemusi töövihikutes illustreerib joonis 3.



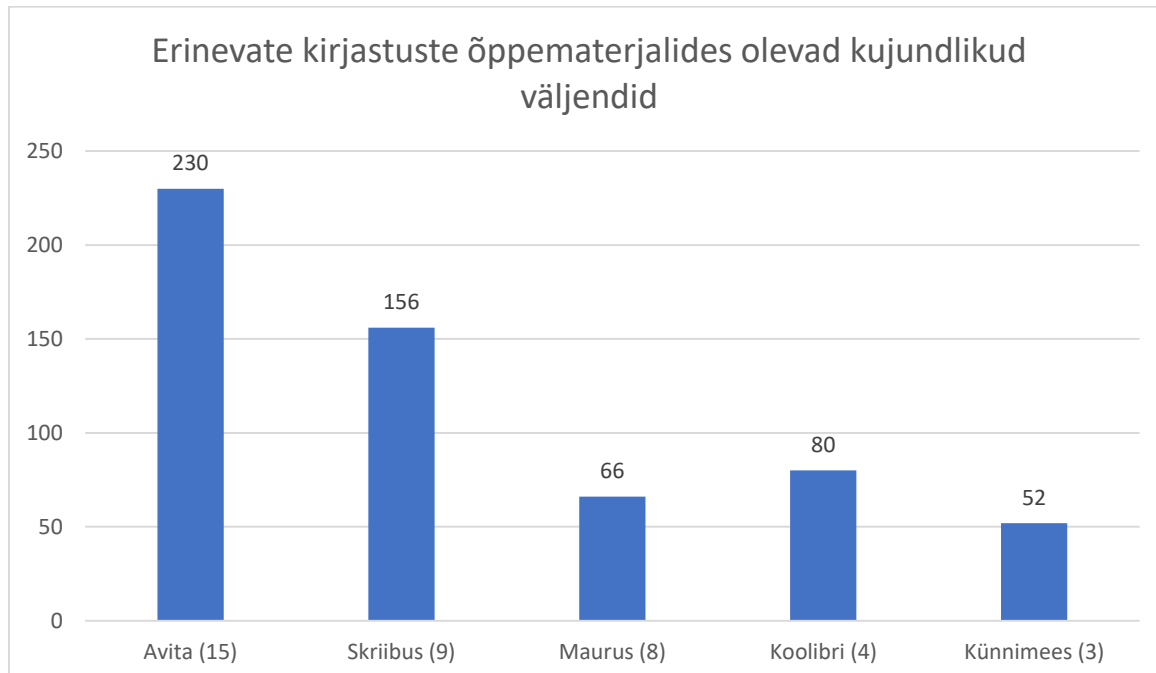
Joonis 3. Töövihikute ülesannete analüüs.

Töövihikutest leiti 17 kujundlikku väljendit, mis asusid eraldi kasti sees. Lisaks esines palju (15 korda) ka erinevaid ühendamisülesandeid, näiteks „ühenda vanasõna algus ja lõpp“. 12 korda esines kujundliku väljendiga pealkiri, enamasti olid need vanasõnad. Üheksal korral esines väljend lugemistekstis, kuid ülesannet selle kohta ei olnud. Ülesandeid, kus pidi kujundlikud väljendid õigesti ja ilusa käekirjaga ümber kirjutama, esines kaheksa korda. Seitsmel korral tuli leida tekstiga kokkusobiv vanasõna. See eeldas, et õpilane on teksti läbi lugenud ja mõistnud selle sisu. Kuuel korral pidi õpilane oma sõnadega selgitama, mida etteantud väljend tähendab. Vanasõna osade õigesti järjekorda panemist esines viiel korral. Neljal korral esines nii joonistamise kui ka lünka puuduvate tähtede kirjutamise ülesandeid. Kolm korda esines nelja eri tüüpi ülesandeid. Nendeks olid allajoonimise, mõtlemise ning puuduvate sõnade lünka kirjutamise ning tähenduse selgitamise ülesanded. Teisi ülesandeid (11 eri tüüpi) esines vaid ühe korra, näiteks esines ühel korral ristsõna, loovtöö ja paarilisega arutlemise ülesandeid.

Nagu joonistelt 2 ja 3 näha, esines kujundlikke väljendeid rohkem õpikutes, kuid töövihikutes oli nendega seoses rohkem ülesandeid. Õpikus esinevad väljendid sisaldasid

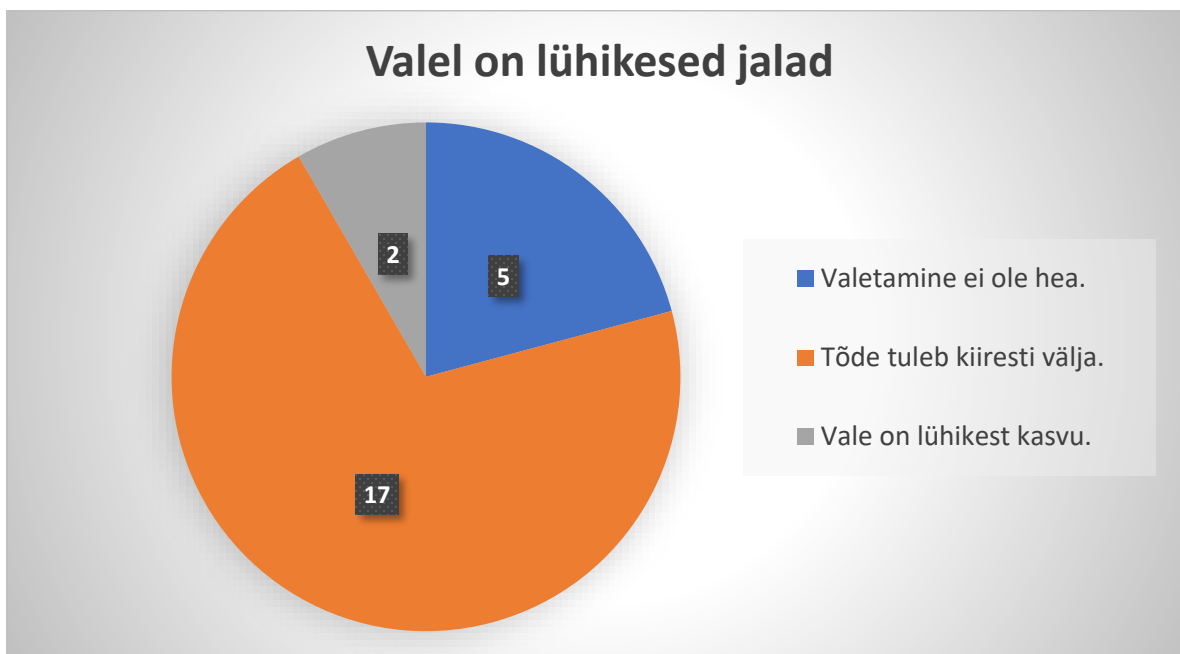
enamasti lugemistekstides ja luuletustes, ilma et neile järgneks mõni ülesanne. Töövihikutes oli erinevat tüüpi ülesannete mitmekesisus suurem kui õpikutes. Kõige enam esines kujundlikke väljendeid Avita õpikus „Eesti keele õpik 3. klassile II osa“ (Rammo & Saro, 2020) ning kõige vähem Mauruse töövihikus „Lugemiku töövihik. 1. klass“ (Põldma *et al.*, 2015).

Töö autor võrdles omavahel ka erinevaid kirjastusi. Läbitöötatud õppematerjalide seas esines nelja erineva kirjastuse õppematerjale: Avita, Skriibus, Maurus, Koolibri ning Kännimees. Tulemused on kantud joonisele 4. Kirjastuste nimede järel sulgudes olev arv näitab, mitu selle kirjastuse õppematerjali oli valimis. Avita õppematerjale oli kokku 155 ning neist leidis autor 230 kujundlikku väljendit. Skriibuse õppematerjale oli 9 ning neis oli 156 kujundlikku väljendit. Mauruse õppematerjale 8 ning kujundlikke väljendeid 66. Koolibri õppematerjale oli 4 ning kujundlikke väljendeid 80. Kännimehe õppematerjale oli 3 ning kujundlikke väljendeid 52. Jooniselt 4 selgub, et kuigi Koolibri õppematerjale oli valimis täpselt poole võrra vähem kui Mauruse õppematerjale, leidis Koolibri õppematerjalides kujundlikke väljendeid rohkem.



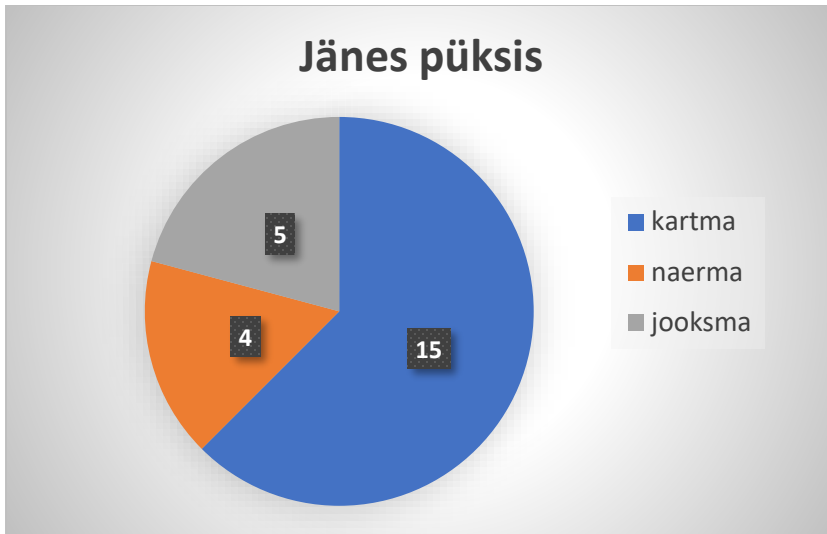
Joonis 4. Eri kirjastuste õppematerjalides olevate kujundlike väljendite hulk.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, kui hästi tunnevad 3. klassi õpilased õppematerjalides enim esinenud kujundlikke väljendeid. Järgnevalt on välja toodud 3. klassi õpilaste testi vastuste tulemused. Esimene ülesanne, kus õpilased pidid leidma etteantud kujundlikele väljenditele sobiva tähenduse, on osa keeleõppe protsessist, mis aitab õpilastel arendada oma sõnavara ja keeleoskust. See ülesanne aitab õpilastel mõista, kuidas keeles kasutatakse kujundlikke väljendeid ning kuidas need aitavad väljendada mõtet või ideed lühidalt ja tabavalt. Esimeses ülesandes oli kokku viis kujundlikku väljendit. Õpilaste ülesandeks oli kolme etteantud variandi seast valida väljendile sobiv tähendus. Iga väljendi juures oli kolm vastusevarianti. Esimeseks väljendiks oli „valel on lühikesed jalad“. Saadud tulemused on kantud ka graafikule (joonis 5), millelt on näha, et enamik õpilasi mõistis väljendit õigesti (joonisel oranži värvi).



Joonis 5. Kolmanda klassi õpilaste vastused esimese ülesande esimesele väljendile. Numbrid ja arvud joonisel näitavad vastajate arvu.

Teiseks väljendiks oli „jänes püksis“. Seda väljendit kasutakse hirmu või ärevuse väljendamiseks. Tulemused on kantud graafikule (joonis 6), millelt on näha, et enamik õpilasi tundis selle väljendi tähendust.



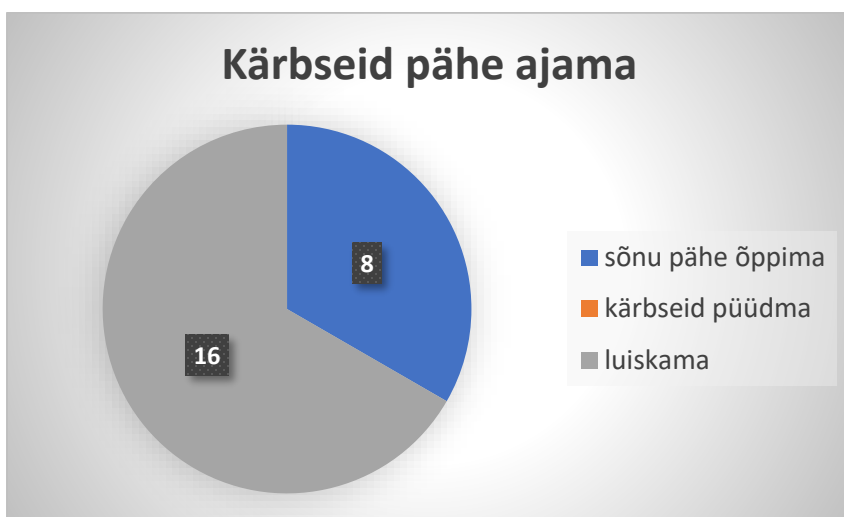
Joonis 6. Kolmanda klassi õpilaste vastused esimese ülesande teisele väljendile. Numbrid ja arvud joonisel näitavad vastajate arvu.

Kolmandaks väljendiks oli „vesi ahjus“. Tulemused on kantud graafikule (joonis 7). Nagu graafikult ka näha, siis selle väljendi puhul olid õpilaste vastused peaaegu et võrdselt kolme vastusevariandi vahel jagunenud. Sellest võib järeldada, et see väljend oli õpilaste seas vähem tuntud kui kaks eelnevat väljendit. Siiski esines õiget vastusevarianti kõige rohkem – 10 õpilasel.



Joonis 7. Kolmanda klassi õpilaste vastused esimese ülesande kolmandale väljendile. Numbrid ja arvud joonisel näitavad vastajate arvu.

Neljandaks väljendiks oli „kärbsed pähe ajama“. Tulemused on kantud graafikule (joonis 8), millelt on näha, et 2/3 õpilastest valis õige vastusevariandi.



Joonis 8. Kolmanda klassi õpilaste vastused esimese ülesande neljandale väljendile. Numbrid ja arvud joonisel näitavad vastajate arvu.

Viidendaks väljendiks oli „kops läks üle maksa“. Tulemused on kantud graafikule (joonis 9). Tulemustest selgub, et ka see väljend oli õpilaste jaoks vähem tuttav kui kaks esimest väljendit. Siiski valis 14 õpilast õige variandi.



Joonis 9. Kolmanda klassi õpilaste vastused esimese ülesande viiendale väljendile. Numbrid ja arvud joonisel näitavad vastajate arvu.

Teises ülesandes pidid õpilased etteantud väljendeid oma sõnadega selgitama. See ülesanne nõuab õpilastelt väljendite tähenduse põhjalikumat mõistmist ning tajumist, kuidas neid võiks kasutada igapäevases suhtluses. Teises ülesandes oli kokku kuus kujundlikku väljendit.

Esimeseks väljendiks oli „hirmul on suured silmad“. Õpilaste vastused selle väljendi kohta sai jaotada järgnevalt: 1) suured silmad on hirmsad – 1 õpilane; 2) kartmine on nähtav – 1 õpilane; 3) kartma – 9 õpilast; 4) kui kardad, siis silmad lähevad suureks – 4 õpilast; 5) mida rohkem kardad, seda suuremaks muutub hirm – 1 õpilane; 6) mõtled hirmu enda peas suuremaks, kui see tegelikult on – 1 õpilane. 7 õpilast jätsid sellele väljendile vastamata.

Teiseks väljendiks oli „enne mõtle, siis ütle“. Õpilaste vastused selle väljendi kohta sai jaotada järgnevalt: 1) mõtle enne, sest su jutt võib vale olla – 1 õpilane; 2) tuleb enne arutada, mitte kohe öelda – 1 õpilane; 3) mõtle enne, kui tahad midagi öelda, et ei ütleks midagi rumalat – 6 õpilast; 4) sa võid kedagi halvustada – 1 õpilane; 5) sa ütled midagi valesti ja siis teised saavad valeinfot – 1 õpilane; 6) kui hakkad kedagi solvama, siis oleks targem enne mõelda, mida ütled, sest muidu võib tagajärg olla hullem, kui arvad – 1 õpilane; 7) enne mõtle, siis ütle – 8 õpilast. 5 õpilast jätsid selle väljendi selgitamata.

Kolmandaks väljendiks oli „kus viga näed laita, seal tule ja aita“. Õpilaste vastused selle väljendi kohta sai jaotada järgnevalt: 1) kui näed, et midagi on valesti, siis mine ja aita – 14 õpilast; 2) keegi on kinni – 1 õpilane; 3) aita teisi – 4 õpilast. 5 õpilast jätsid selle väljendi selgitamata.

Neljandaks väljendiks oli „magavale kassile hiir suhu ei jookse“. Õpilaste vastused selle väljendi kohta sai jaotada järgnevalt: 1) kui kass magab, siis ei saa ta hiiri püüda – 7 õpilast; 2) kui sa oled laisk, siis ei saa süüa – 2 õpilast; 3) püüdma – 1 õpilane; 4) igaüks peab ise oma hiire leidma – 1 õpilane; 4) kui sa laiskled, siis see, mida sa tahad, ei tule sinu juurde – 2 õpilast; 5) kassile ei meeldi hiired – 1 õpilane; 6) hiir kardab kassi – 1 õpilane; 7) kassil pole kõht tühi – 1 õpilane; 8) pead ise oma tööd tegema – 1 õpilane; 9) kui sa tahad ise midagi, siis pead selle jaoks vaeva nägema – 1 õpilane. 6 õpilast jätsid selle väljendi tähenduse selgitamata.

Viiendaks väljendiks oli „julge hundi rind on rasvane“. Õpilaste vastused selle väljendi kohta sai jaotada järgnevalt: 1) hundil on kõht tühi – 2 õpilast, 2) hunt on vihane – 1 õpilane, 3) hunt on julge, aga kardab midagi – 1 õpilane, 4) hunt ulub – 1 õpilane, 5) kui hunt on julge, siis peab tal olema jõudu – 1 õpilane. 18 õpilast jätsid selle väljendi tähenduse selgitamata.

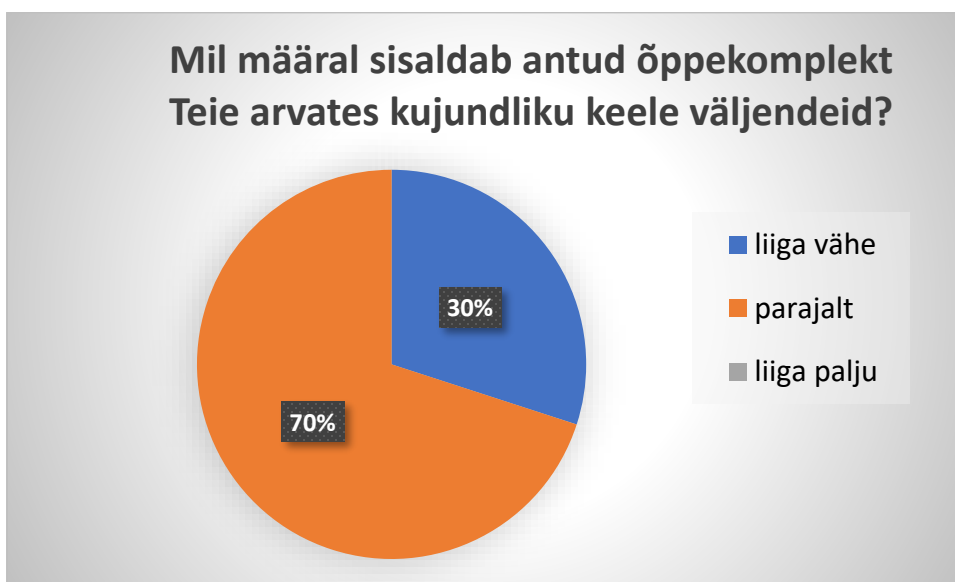
Kuuendaks väljendiks oli „jalgu selga võtma“. Õpilaste vastused selle väljendi kohta sai jaotada järgnevalt: 1) kui ära väsid, siis istu või ole pikali – 1 õpilane, 2) edasi minema – 1 õpilane, 3) kedagi kandma – 4 õpilast, 4) riidesse panema – 1 õpilane, 5) midagi tassima – 1 õpilane, 6) puhkama – 2 õpilast, 7) jooksmas – 2 õpilast, 8) julgust kokku võtma – 1 õpilane, 9) ei viitsi midagi teha – 1 õpilane. 10 õpilast jätsid selle väljendi tähenduse selgitamata.

Kolmandas ülesandes pidid õpilased pildi või koomiksi abil selgitama väljendi „harjutamine teeb meistriks“ tähendust. Selles ülesandes osales kokku 24 õpilast, kuid ainult 11 neist suutsid oma joonistuste abil väljendit selgitada. Ülejäänud 12 õpilase joonistustest ei olnud väljendi tähendus välja loetav ning üks õpilane jättis selle ülesande sootuks tegemata. Kõikide õpilaste joonistused on nähtavad lisades (lisa 2).

Neljanda uurimisküsimusena sooviti teada saada, mida arvavad klassiõpetajad kujundliku keele õpetamise vajalikkusest ning millised on nende arvates õppematerjalide eelised ja puudused. Selleks koostati küsimustik, mis saadeti Tartu linna ja maakonna klassiõpetajatele. Vastajaid oli kokku 20. Esimese klassi klassiõpetajaid oli 30% vastajatest, 2. klassi õpetajaid 10% ning kolmanda klassi õpetajaid 60%.

Klassiõpetajate käest küsiti, millist õppekomplekti nad ise parajasti kasutavad. Vastustest selgus, et 2 õpetajat kasutavad “Rähn Riho lugemik 1. klassile”, 4 õpetajat kasutavad komplekti “Ilus emakeel”, 6 õpetajat kasutavad Mauruse õppekomplekti “Eesti keele õpik 3. klassile”, 4 õpetajat kasutavad Avita “Aabitsat”, 2 õpetajat kasutavad Avita õppekomplekti “Eesti keele õpik 3. klassile” ning 2 õpetajat kasutavad Kännimehe õppekomplekti töövihikut “Eesti keele töövihik 2. klassile”. Vastustest selgus, et kõik õpetajad peale kahe kasutavad õpetamisel nii lugemikku või õpikut kui ka töövihikut. Kaks õpetajat kasutavad ainult töövihikut. Lisaks selgus, et üks õpetaja kasutab ka kontrolltööde ja kuulamisülesannete kogumikku.

Õpetajatelt uuriti, kas nende hinnangul on nende õppekomplektides kujundliku keele väljendeid piisavas koguses, liiga vähe või liiga palju. Ükski õpetaja ei arvanud, et kujundliku keele väljendeid oleks õppekomplektis liiga palju. 70% vastajatest arvas, et kujundliku keele väljendeid on parajalt, ning 30% arvas, et liiga vähe (joonis 10). Õpetajad pidid ka põhjendama, miks nad just nii arvavad. Kolm õpetajat kirjutasid, et peavad küllalt palju otsima juurde lisamaterjali, 4 õpetajat väitsid, et kujundlike väljenditega kokkupuudet on igas tunnis, 4 õpetajat väitsid, et õpikus on vanasõnu ja kõnekäände tekstide juures üsna tihti, 3 õpetajat arvasid, et kujundlikku keelt esineb vähe, sest õpiku autorite eesmärk ülesannete koostamisel on olnud hoopis keeleteemade harjutamine ja kinnistamine, 6 õpetajat kirjutasid, et kujundlikku keelt esineb õpikutekstides aeg-ajalt.



Joonis 10. Klassiõpetajate arvamus kujundlike väljendite esinemise kohta õppematerjalides.

Õpetajatelt küsiti, mis liiki kujundlikke väljendeid esineb nende arvates õppematerjalides kõige enam. 14 õpetajat arvasid, et kõige enam esineb kõnekäände ja vanasõnu, 2 õpetajat vastasid „ei oska öelda“, 2 õpetajat vastasid, et üldistada on raske, sest töövihikus on kujundlikke väljendeid vähevõitu, 2 õpetajat arvasid, et õppematerjalides leidub eri liiki kujundlikke väljendeid, näiteks vanasõnu, mõistatusi, kõnekäände, fraseologisme, metafoore, võrdlusi ja isikustamist.

Järgmisena uuriti, millele võiks õppematerjalid rohkem tähelepanu pöörata seoses kujundlike väljenditega. Neli õpetajat arvasid, et kujundlike väljendite selgitused võiks olla

välja toodud (nõrgemate õpilaste jaoks) ning nendega võiks olla töövihikus ka rohkem ülesandeid, kahe õpetaja arvates võiks lisada juurde vabakirjutusülesandeid, kolme õpetaja arvates võiks rohkem olla epiteete, võrdlusi ja isikustamist, kolme õpetaja arvates võiks kujundlikke väljendeid kasutada tegelaskõnes, 4 õpetaja arvates on kõik tasakaalus ning 4 õpetajat vastasid „ei oska öelda“. Õpetajatelt küsiti, kas nende arvates on kujundliku keele õpetamine vajalik. Kõik õpetajad vastasid sellele küsimusele jaatavalt. Põhjendustena toodi välja, et kujundlikud väljendid on sõnavara rikastavad, areneb laste loovus ja mõtlemisoskus ning kujundliku keele mõistmine ja kasutamine on loomulik osa tõlgenduste ja tekstiloomes juures. Üks õpetaja kirjutab ka nii: „Kujundlik keel sõnakunstina on üks mõttemaailma rikastajatest, mille kaudu saab laps maailma pisut teisel moel tajuda.“.

7. Arutelu

Uurimisküsimusi oli kokku neli: 1) Milliseid kujundliku keele väljendeid sisaldavad esimese kooliastme emakeele õppematerjalid?, 2) Milliseid ülesandeid pakuvad õppematerjalid kujundliku keele väljendite tähenduse mõistmiseks?, 3) Kui hästi tunnevad 3. klassi õpilased õppematerjalides leiduvaid kujundlikke väljendeid?, 4) Mida arvavad klassiõpetajad kujundliku keele õpetamise vajalikkusest ning millised on nende arvates õppematerjalide eelised ja puudused?

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised kujundlikud väljendid õppematerjalides esinevad. Selleks tuli leitud väljendid jagada kategooriatesse, mis ei osutunud alati kergeks, seepärast tekkis ka kategooria „muu“. Ka Õunap (2010) ütleb, et fraseologismide määratlemine on subjektiivne. Seetõttu võiks teise uurija tulemus selle uurimuse omast mõnevõrra erineda.

Kõige suurema esinemusega kujundlikud väljendid õppematerjalides on vanasõnad (38,2%). Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on kirjas, et esimese kooliastme lõpetaja tunneb vanasõnu, kuid teisi kujundlikke väljendeid ei ole eraldi nimetatud. See võib olla ka põhjuseks, miks just vanasõnu kõige rohkem leidub. Suurim osa kasutatud vanasõnadest on klassikalised ja määratlemata ajast pärinevad, neid tunnevad ilmselt kõik põlvkonnad (nt *Sõpra tuntakse hädas või Targem annab järele*), sellised ei vaja mõistmiseks ka eraldi selgitust. Leidub ka uuemaid vanasõnu, mis näitab, et keelekasutus muutub ajas ja tihti korduvad väljendid muutuvad püsiühenditeks (nt *Klient on kuningas*). „Eesti keele seletav

sõnaraamat“ (2009) ütleb, et vanasõna on kokkusurutult sõnastatud ja sisuliselt lõpetatud mõttetera. Õppematerjalides esinevad vanasõnad on hea tugi õpetajale klassis tekkivate probleemide lahendamisel (nt *Enne mõtle, siis ütle* või *Õnnetus ei hüüa tulles*). Neid saab kasutada pika manitsuse asemel ja need jäävad õpilastele oma lühiduse ja rütmi tõttu hästi meelde.

Peaaegu sama palju kui vanasõnu leidub õppematerjalides kõnekäände ja fraseologisme. Neid ei ole tihti võimalik üksteisest eristada ja ka Eesti Kirjandusmuuseumi kodulehelt leitav andmebaas esitab neid koos. „Eesti keele seletav sõnaraamat“ (2009) ütleb, et kõnekäänd on rahvapärane piltlik ütlus mingi olukorra, nähtuse, eseme, omaduse iseloomustamiseks. „Võõrsõnade leksikon“ (2012) ütleb, et fraseologism on püsiv sõnaühend, mille osised on tähenduslikult kokku sulanud. Kõnekäändude varieeruvus uuritud õppematerjalides on suurem kui vanasõnade oma. Mõnede kõnekäändude ja fraseologismide mõistmine võib õpilasele raskusi tekitada, sest nõuab kas olustikulisi või keelelisi eelteadmisi (nt *vesi ahjus* või *hambaid varna panema*). Caemmerera jt (2018) väidavad, et sõnavara ning sõnade tähenduste tundmine on teksti mõistmise protsessis hädavajalik. Seega vajavad kõnekäändud ja fraseologismid õpetaja selgitust, kui õpilane neid esimest korda kuuleb.

Kolmas eristatav kujundlike väljendite kategooria oli võrdlus. Võrdlused moodustavad uuritud õppematerjalide kujundlike väljendite hulgast 13%. Autor luges võrdlusteks väljendid, mis sisaldasid sõnu *kui* ja *nagu* (nt *käib nagu kass ümber palava pudru*) või olevat käänat (nt *rohukõrred voolasid angerjatena*). Korduvaid võrdlusi õppematerjalides peaaegu ei esinenud ja nende varieeruvus on väga suur. Leidub nii klassikalisi väljendeid, mis vajavad eelteadmisi või õpetaja selgitust (nt *läks nagu lepase reega*) kui ka selliseid, millest midagi ise järeldada võib (nt *silmad suured kui tõllarattad*). Caemmerera jt (2018) ütlevad, et õpilane võib uue sõna tähendusest ise aru saada ilma kõrvalise abita. Võrdlusi võib iga keelekasutaja kergesti luua ja seetõttu ei ole nende nn nimekirja võimalik koolis õpetada. Küll aga võib siit järeldada, et keelekasutuse mitmekesistamiseks on õpilastega võimalik luua uusi võrdlusi (nt *pisike kui püksinööp, täpp, punkt, legomehike* vms).

Personifikatsioone leidub õppematerjalide kujundlike väljendite hulgas umbes 9% ehk nende hulk on eraldi kategooriana arvestatav. Personifikatsioonideks kategoriseeris autor

need väljendid, mis väljendasid elusa olendi, inimese omaduste ja võimete omistamist asjadele või nähtustele (Erelt *et al.*, 2007). Paljud personifikatsioonid on keeles igapäevakasutuses ja neid on seetõttu raske märgata (nt *meri möirgab* või *aeg lendab*). Küll aga annab personifitseerimine õpilasele võimaluse oma sõnavara mitmekesistada (nt tegusõnade loendi jätkamine *öö sosistab, salatseb, hingab* jms). Rikkalikum sõnavara toetab järelduste tegemist, võimaldades sõnade tähenduste ja nendega seotud mõistete kiiret aktiveerimist (Cain & Oakhill, 2014). Samas leidub õppematerjalides ka selliseid isikustamisi, mis võivad õpilase mõtlema panna (nt *põrand niheles närviliselt*). Nende üle arutlemine paneks õpilased kindlasti keele rikkuse peale mõtlema.

Õppematerjalides leidub ka muid vähese esinemusega või raskesti liigitatavaid kujundlikke väljendeid. Kindlasti oleks õpetajal soovitatav nendele tähelepanu pöörata, kui on näha, et klassis tekib olukord, kus õpilane väljendi esinemisel teksti n-ö kinni jääb või kaudset väljendit oma sõnavara kesisuse või taustateadmiste puudumise tõttu ei mõista. Eelteadmised aitavad luua seoseid vana ja uue info vahel ning muudavad teksti mõistmise kergemaks (Saxton, 2010; Schroeder, 2011). Töö kujundlike väljenditega või laiemalt sõnavaraga peaks toimuma igas keeletunnis.

Lisaks selgus, et 2011. aasta põhikooli riikliku õppekava lisa 1 ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ sisaldab I kooliastmes vaid üht lauset, mis seostub kujundliku keelega (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Võib järeldada, et kuna riikliku õppekava õpitulemustes on kirjas, et „õpilane tunneb ära vanasõna“, siis seetõttu leitud materjalides vanasõnad domineerisidki. Ilmselt lähtuvad õpikute autorid riikliku õppekava suunistest ja muud kujundlikud väljendid tekivad õpikutesse n-ö juhuslikkuse alusel, vanasõnad aga eesmärgipäraselt. Tekstimõistmisoskus on oluline ja seda silmas pidades tuleks kujundlike väljendite õpetamist riiklikus õppekavas rohkem rõhutada.

Teise uurimisküsimusega püüti välja selgitada, milliseid ülesandeid pakuvad õppematerjalid kujundliku keele väljendite tähenduse mõistmiseks. Selgus, et õpikutes esines kujundlikke väljendeid rohkesti, kuid suurem osa väljendeid lihtsalt esineski ja mingit tähendust avavat ülesannet või küsimust ei järgnenud. See võib olla probleem, sest õpetaja ei pruugi aru saada, et mõni väljend õpilastele võõras on ja et nad seda ei mõista. Kui see õpilastele arusaamatu väljend tekstis eraldi esile toodud ei ole (näiteks teises kirjas või teise

värviga) ja küsimust või ülesannet tekstile ei järgne, võib väljend klassi suulises töös tähelepanuta jääda ja niiviisi aktiivsesse keelekasutusse mitte minna. Uibu (2013) ütleb, et teksti mõistmine võib kujuneda õpilasele probleemiks kõigis kooliastmeis, kui sõna tähendus ei kinnistu. Üks viis väljendite toomisel igapäevakeelde oleks nende kordumine mõningase aja tagant. Töö autor ei analüüsinud väljendite kordumist pärast esmaesinemist, sest see oleks osutunud väga keeruliseks.

Kõige rohkem esines õpikutes ülesandeid väljendi tähenduse avamiseks (nt „Mida tähendab ..“), mis on ka arusaadav. Suulise lugemisjärgse tegevusena on arutelu sobiv viis väljendeid aktiveerida. Autor on seisukohal, et sellist väljendi tähendust avavaid küsimusi võiks õpikutes rohkem olla (176 väljendit esinesid ilma ülesandeta). Et ainult arutelu tähenduse üle tunde üksluseks ei muudaks, võiks tähendusi avavaid ülesandeid, mida õpikutes esines harva (1–10 korda, vt joonis 1) samuti rohkem leiduda. Pole oluline, kas nende tähendustega tegeletakse enne või pärast lugemist või lugemise ajal (koolis saab õpetaja seda ka varieerida), oluline on neile tähelepanu pöörata. Ka McMaster jt (2015) rõhutavad, et enne teksti lugemist tuleks vaadata koos üle tähtsad mõisted ja sõnad ning lugemise ajal toetada seoste loomist küsimuste esitamise ning vastusele kohese tagasiside andmisega (McMaster *et al.*, 2015).

Töövihikutes esinenud ülesanded olid õpikuülesannetega võrreldes mitmekesisemad (vt joonis 2) ja osa neist toetas ka õpikutekstis esinenud kujundlike väljendite kinnistamist ja toomist aktiivsesse keelekasutusse. Ka Kinttsch (1994) kinnitab, et teksti tähenduse mõistmine on raske protsess, milles lugeja peab looma tekstibaasi, andes lausetele ja sõnadele tähenduse ning siduma loetu varasemate teadmiste ja kogemustega. Tundub, et töövihikute kirjalikud ülesanded annavad õpilastele rohkem võimalusi rahvalike ja ülekantud tähendusega väljenditega tegeleda ning neid hiljem tekstides mõista ja tänu sellele ka tekste sügavamalt mõista.

Töövihikuülesanded olid ka varieeruvamad kui õpikutes esinenud suulist tegevust pakkunud ülesanded. Samas võib järeldada, et kõige rohkem on pööratud tähelepanu vanasõnadele ning kõnekäänud ja fraseologismid on tagaplaanil ehk tunduvalt vähem esindatud. See võib olla probleem, sest tegelikus keelekasutuses on vanasõnad pigem vähem esindatud kui fraseologismid. Oakhill (2020) ütleb, et head taustateadmised ja lai sõnavara on

olulised selle jaoks, et laps teksti mõistaks. Seega võiks ka töövihikuülesannetes sõnavaraülesandeid, mis meie kujundlikust keelest arusaamist toetavad, praegusest rohkem olla.

Erinevate kirjastuste õppematerjalides esinenud kujundlike väljendite hulka analüüsidest võib väita, et tulemused on erinevad. Samas võib järeldada, et Avita kui suurima levikuga õppematerjalide kirjastuse õpikud ja töövihikud pakuvad õpilastele mitmekesisist keelt ja ka keele rikastamiseks sobivaid ülesandeid ning sellise tulemusega võib pigem rahul olla. Võibolla peaks uuemate ja väiksemate kirjastuste emakeele õppematerjalide autoritele andma märku, et keelelisele mitmekesisusele enam tähelepanu pöörata.

Kolmanda uurimusküsimusega püüti välja selgitada, kui hästi tunnevad 3. klassi õpilased õppematerjalides leiduvaid kujundlikke väljendeid. Selgus, et õpilastel läks paremini ülesandes, kus nad pidid valima väljendile sobiva selgituse variandi, kehvemini läks aga ülesandes, kus pidi oma sõnadega selgitama kujundlikke väljendeid. Tavasuhtluses ja kirjalikes tekstides aga valikvastuseid ette ei anta. Sellest võib järeldada, et õpilastele võiks rohkem anda ülesandeid, kus nad peavad millegi tähendust selgitama või, veelgi parem, võõraid väljendeid tekstis sobivas olukorras kasutama. Kikas (2015) rõhutab, et sõnade tundmine on tihedalt seotud nii mõistete kui ka loetu mõistmise arenguga, mistõttu on sõnavara arendamine igas ainetunnis äärmiselt oluline. Õpilane peaks uut sõna kasutama palju erinevates kontekstides, et see talle meelde jääks ja ta selle tähendust mõistaks.

Kuigi kõiki väljendeid mõistsid kahes eelmainitud ülesandes rohkem kui pooled õpilastest, paneb muretsema see, et kõikide väljendite tähenduse selgitamisega oli keskmiselt kolmandik õpilastest väga hädas ja jättis vastamata või pakkus ebaloogilisi vastusevariante või selgitusi ja seoseid. Kuna tegemist oli õpikutes enam kasutatud väljenditega, siis on karta, et vähem esinevad väljendid tekitaksid veelgi suuremat raskust. Siit võib järeldada, et kujundliku keele väljendite selgitamine ei ole oluline mitte ainult emakeeletunnis, vaid ka teistes õppeainetes. Tekstist arusaamine on tähtis oskus, mis võimaldab uusi teadmisi omandada ja igapäevaelus hakkama saada (van den Broek & Espin, 2012). Seetõttu on oluline, et õpetajad oleksid teadlikud kujundliku keele kasutamise olulisusest ja pakuksid õpilastele võimalusi nende tundmaõppimiseks erinevates kontekstides. Samuti tuleks kujundlikke väljendeid õpetada mitte ainult nende tähenduse mõistmise, vaid ka nende

kasutamise osas, tuues neid õpilaste aktiivsesse sõnavarasse. Hallap (2008) ütleb, et arengus eelneb sõna tähenduse mõistmine selle aktiivsele kasutamisele. Arendada tuleks nii aktiivset kui ka passiivset sõnavara ehk nii sõnade mõistmise oskust kui ka sõnade kasutamise oskust.

Neljanda uurimisküsimusega püüti välja selgitada, mida arvavad klassiõpetajad kujundliku keele õpetamise vajalikkusest ning millised on nende arvates õppematerjalide eelised ja puudused. Õpetajatele saadetud küsimustiku vastustest selgus, et 70% vastajatest hindas kujundliku keele väljendite esinemust enda kasutatavates õppekomplektides piisavaks ning 30% arvas, et neid on liiga vähe. Kolmveerand vastanutest arvas oma kogemusele toetudes, et õppematerjalides esineb kõige enam kõnekäände ja vanasõnu. Sama järelduseni jõudis ka töö autor õppematerjale läbi töötades. Kõik õpetajad vastasid, et kujundliku keele õpetamine on vajalik, ja nägid seda õpilaste tekstimõistmisoskuse arendamisel olulise komponendina. Põhjendustena toodi välja, et kujundlikud väljendid rikastavad sõnavara, areneb laste loovus ja mõtlemisoskus ning kujundliku keele mõistmine ja kasutamine on loomulik osa tõlgenduste ja tekstiloome juures. Seega on õpetajad huvitatud kujundlike väljendite õpilastele tutvustamisest ja mõnevõrra ka nende rohkemast esinemisest õppematerjalides.

Tööl on ka mõned piirangud. Testi tulemusi ei saa üldistada kõikide kolmanda klassi õpilaste kohta, sest testis osalesid vaid ühe Eesti kooli 3. klassi õpilased ja testisooritajate hulgas oli 6 õpilast, kes käivad ka kõneravi tundides. Lisaks võib olla piiranguks ka see, et õpikutekste lugedes ei pruukinud autor täiskasvanud inimesena igapäevaseid kujundlikke väljendeid märgatagi, kuigi laste jaoks võivad need uued olla. Need tegurid võivad mõjutada esimese uurimisküsimuse tulemuste tõlgendamist. Saadud töö tulemusi saaks rakendada õppematerjalide koostajad, pöörates rohkem tähelepanu kujundlikku keelt arendavatele ülesannetele ja tegevustele, et õpetajad laste kitseneva sõnavara murega üksi ei jääks.

Tänuõnad

Soovin tänada oma juhendajat Ilona Võiku, kes aitas kaasa töö loomisele ning oli toeks igas etapis. Lisaks tänan 3. klassi õpilasi magistritöös osalemise eest ning klassiõpetajaid küsimustikule vastamise eest.

Autorsuse kinnitus

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

Ingrit Lehtsalu

Allkirjastatud digitaalselt

Kuupäev: 10.01.2024

Kasutatud kirjandus

- Baumann, J. F. (2014). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In Susan E. Israel & Gerald G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347–370). Routledge.
- Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the „What“ and „How“ of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432–438.
- Broek, P. van den, & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315–325.
- Caemmerer, J. M., Maddocks, D. L., Keith, T. Z., & Reynolds, M. R. (2018). Effects of cognitive abilities on child and youth academic achievement: Evidence from the WISC-V and WIAT-III. *Intelligence*, 68, 6–20.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683–696.
<https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41–76). The Guilford Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years: The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143–175). The Guildford Press
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année psychologique*, 114(4), 647–662.
<https://doi.org/10.4074/S0003503314004035>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431–443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>

- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., & Romano, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91(1), 45–66. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.005>
- Cartwright, K. B., Lee, S. A., Taboada Barber, A., DeWynngaert, L. U., Lane, A. B., & Singleton, T. (2020). Contributions of executive function and cognitive intrinsic motivation to university students' reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 345–369. <https://doi.org/10.1002/rrq.273>
- Connor, C. M., & Al'Otaiba, S. (2008). Literacy. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (Vol. 2, pp. 235–247). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00094-3>
- Cowan, K. (2019). *Inglise keele õpetajate arvamusel vanasõnade õpetamise kohta III kooliastmes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research 4* (pp. 199–229). Routledge.
- Eesti keele seletav sõnaraamat (2009). <https://portaal.eki.ee/>
- Erelt, M., Erelt T., & Ross, K. (2007). Eesti keele käsiraamat 2007. *Leksikoloogia*.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548–556.
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 10(3), 323–330.
- Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (2009). *The development of language* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 137–172). Erlbaum.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*.

- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary. The vocabulary reading and writing*. Delaware: International Reading Association
- Johnson-Glenberg, M. S. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 772–782
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281–300.
- Keenan, J. (2016). Assessing the assessments reading comprehension tests. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 17–21.
- Kikas, E., & Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine III kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294–303.
- Kostons, D., & van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 264–275. <https://doi.org/10.1111/bjep.12069>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kuningas, T. (2022). *Lendsõnad*. Tammerraamat
- Kärbla, T. (2020). *Assessment of text comprehension and teaching comprehension strategies in Estonian basic school*. Publitseerimata doktoritöö. Tartu Ülikool
- McKeown, M., & Beck, I. L. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction* (pp. 13–27). Guilford.
- McMaster, K. L., Van den Broek, P., Espin, C. A., Pinto, V., Janda, B., Lam, E., Hsu, H-C., Jung, P.- G., Leinen, A. B., & van Boekel, M. (2015). Developing a reading

- comprehension intervention: Translating cognitive theory to educational practice. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 28–40.
- Oakhill, J. V., Berenhaus, M. S., & Cain, K. (2015). Children's reading comprehension and comprehension difficulties. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford handbook of reading* (pp. 344–360). Oxford University Press.
- Oakhill, J. (2020). Four decades of research into children's reading comprehension: a personal review. *Discourse Processes*, 57(5-6), 402–419.
- Oidekivi, H. (2016). *Metafoori mõistmine 4- ja 6-aastastel eestikeelsetel lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Pandis, M., & Vernik-Tuubel, E.-M. (2004). Funktsionaalne kirjaoskus. Teoses A. Ots (toim), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 163–184). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.005>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225.
- PIRLS (2016). *Progress in international reading literacy study (PIRLS)*. (2016). *International results in reading*. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/internationalresults/pirls/student-achievement/>
- Puksand, H. (2014). Teismeliste lugemisoskuse mõjutegurid. *Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid 78*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I 2011, 1*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Rein, A. (2021). *Lasteiaõpetajate arvamused vanasõnade rollist ja kasutamisest 6-7-aastaste rühmas Põlvamaa lasteaegade näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

- Rutherford, L., Merga, M. K., & Singleton, A. (2018). Influences on Australian adolescents' recreational reading. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(1), 44–56.
- Salm, K. (2012). *Kujundlikkuse käsitlemine eesti keele ja kirjanduse õppematerjalides põhikooli III astmes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Sandall, N., Schramm, K. & Seibert, A. (2003). *Improving Listening Skills through the Use of Children's Literature*. <http://eric.ed.gov/?id=ED482002>
- Saxton, M. (2010). *Child language: Acquisition and development*. Sage Publication Ltd.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINLAND%20PDF.pdf>
- Schroeder, S. (2011). What readers have to do: Effects of students' verbal ability and reading time components on comprehension with and without text availability. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 877–896. <https://doi.org/10.1037/a0023731>
- Sinka, M. (2008). 6. klassi eesti keele 2008. aasta riikliku tasemetöö analüüs. http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/6_%20klassi_eesti_%20keele_%20tasemet_366_366%202008%20anal_374_374sx.pdf
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension* (pp. 19–28). RAND Corporation.
- 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. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(5), 681–699. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1445963>
- Stahl, S. A. (1991). Beyond the instrumentalist hypothesis: Some relationships between word meanings and comprehension. In P. J. Schwanenflugel (Ed.), *The psychology of word meanings* (pp. 157–186). Erlbaum.
- Teras, E. (2019). *Hoolivuse- ja sõpruse-teemaliste vanasõnae mõistmine 6-7-aastastel lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Uibu, K., & Timm, M. (2013). *Sõnasemantika ja teksti mõistmine põhikooli esimeses ja teises kooliastmes*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Education 2030: incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>.

van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315–325.

Vardja, M. (2010). *Lugemine. Lugemisstrateegiad ja nende kujundamine*.
<https://oppekava.ee/lugemine-lugemisstrateegiad-ja-nende-kujundamine/>

Venezky, R. L. (2000). The origins of the present-day chasm between adult literacy needs and school literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 4(1), 19–39.
https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0401_3

Võõrsõnade leksikon. (2012). <https://www.eki.ee/dict/vsl/>

Waugh, D., Neaum, S. & Waugh, R. (2013). *Children's Literature in Primary Schools*. Pp 20. MPG Printgroup.

Õunap, R. (2010). *Põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste fraseoloogiatundmine*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.

Kasutatud õppematerjalide kirjandus

- Arnek, P. (2018). *Eesti keele töövihik 1. klassile 1. osa*. Avita
- Arnek, P. (2019). *Eesti keele töövihik 1. klassile 2. osa*. Avita
- Arnek, P. (2019). *Eesti keele õpik 1. klassile 2. osa*. Avita
- Arnek, P., & Normann, K. (2018). *Eesti keele õpik 1. klassile 1. osa*. Avita
- Arnek, P., Raidlepp, M., & Vainola, K. (2019). *Eesti keele töövihik 2. klassile 1. osa*. Avita
- Ernits, H., Põldma, J., Ots, L. & Prii, H. (2015). *Lugemik. Eesti keele õpik I klassile*. Maurus
- Ints, Õ. (2020). *Jutulinna lugemiku töövihik*. Maurus
- Ints, Õ., Vainola, K., & Sildre, E. (2020). *Jutulinna lugemik 1. klassile*. Maurus
- Jundas, E., Kippak, R., Kumberg, K., & Pöder, S. (2012). *Ilus emakeel. 2. klassi eesti keele töövihik 2. osa*. 2. Tr. Koolibri
- Jundas, E., Kippak, R., Kumberg, K., & Pöder, S. (2012). *Ilus emakeel. 2. klassi eesti keele õpik 2. osa*. 2. Tr. Koolibri
- Jundas, E., Kippak, R., Kumberg, K., & Pöder, S. (2013). *Ilus emakeel. 2. klassi eesti keele töövihik 1. osa*. 3. Tr. Koolibri
- Jundas, E., Kippak, R., Kumberg, K., & Pöder, S. (2014). *Ilus emakeel. 2. klassi eesti keele õpik 1. osa*. 3. Tr. Koolibri
- Kivisikk, K., Prii, H., Vainola, K., & Sildre, E. (2017). *Eesti keele töövihik 3. klassile I osa*. Maurus
- Kivisikk, K., Prii, H., Vainola, K., & Sildre, E. (2019). *Eesti keele töövihik 3. klassile II osa*. Maurus
- Kriiska, L., & Kuusk, A. (2012). *Eesti keele töövihik 1. klassile 4. osa*. Avita
- Kriiska, L., & Kuusk, A. (2012). *Eesti keele töövihik 1. klassile 5. osa*. Avita
- Kuusk, A. (2012). *Eesti keele töövihik 1. klassile 3. osa*. Avita
- Kuusk, A., Vainola, K., & Arnek, P. (2019). *Eesti keele töövihik 2. klassile 2. osa*. Avita

- Kuusk, A., Vainola, K., & Arnek, P. (2019). *Eesti keele õpik 2. klassile 2. osa*. Avita
- Kütimets, K., & Kütt, M. (2018). *Eesti keele töövihik 3. klassile 1. osa*. Künnimees
- Kütimets, K., & Kütt, M. (2014). *Eesti keele õpik 1. klassile*. Künnimees
- Puik, T., Kütimets, K., & Kütt, M. (2015). *Eesti keele töövihik 1. klassile*. Künnimees
- Põldma, J., Ernits, H., Prii, H. & Kraiss, E. (2015). *Lugemiku töövihik. 1. klass*. Maurus
- Rammo, L., & Saro, A. (2020). *Eesti keele töövihik 3. klassile I osa*. Avita
- Rammo, L., & Saro, A. (2020). *Eesti keele õpik 3. klassile I osa*. Avita
- Rammo, L., & Saro, A. (2020). *Eesti keele õpik 3. klassile II osa*. Avita
- Rammo, L., (2020). *Eesti keele töövihik 3. klassile II osa*. Avita
- Saro, A., & Arnek, P. (2019). *Eesti keele õpik 2. klassile 1. osa*. Avita
- Tross, L., & Sellio, O. (2014). *Rähn Riho lugemiku töövihik I osa*. Skriibus
- Tross, L., & Sellio, O. (2014). *Rähn Riho lugemiku töövihik II osa*. Skriibus
- Tross, L., Maanre, M., & Kaasik, Ü. (2016). *Robot Nuti lugemik 3. klassile I osa*. Skriibus
- Tross, L., Maanre, M., & Kaasik, Ü. (2016). *Robot Nuti lugemik 3. klassile II osa*. Skriibus
- Tross, L., Maanre, M., & Sellio, O. (2016). *Robot Nuti töövihik 3. klassile I osa*. Skriibus
- Tross, L., Maanre, M., & Sellio, O. (2016). *Robot Nuti töövihik 3. klassile II osa*. Skriibus
- Tross, L., Maanre, M., & Sellio, O. (2016). *Robot Nuti töövihik 3. klassile III osa*. Skriibus
- Tross, L., Maanre, M., & Sellio, O. (2016). *Robot Nuti töövihik 3. klassile IV osa*. Skriibus
- Tross, L., Paatsi R., & Kaasik, Ü. (2014). *Rähn Riho lugemik I klassile*. Skriibus
- Vainola, K., Kivisikk, K., Prii, H., & Sildre, E. (2017). *Eesti keele õpik 3. klassile I osa*.
Maurus
- Vainola, K., Kivisikk, K., Prii, H., & Sildre, E. (2018). *Eesti keele õpik 3. klassile II osa*.
Maurus

LISA 1. Kujundlike väljendite kohta käiv test 3. klassi õpilastele

Kujundlikud väljendid

Test 3. klassile

Harjutus 1. Leia kujundlikule väljendile sobiv tähendus ning tee sellele ring ümber.

1) Valel on lühikesed jalad.

- a) Valetamine ei ole hea.
- b) Tõde tuleb kiiresti välja.
- c) Vale on lühikest kasvu.

2) Jänes püksis.

- a) kartma
- b) naerma
- c) jooksuma

3) Vesi ahjus.

- a) ahju peale ronima
- b) veega mängima
- c) hädas olema

4) Kärbsed pähe ajama.

- a) sõnu pähe õppima
- b) kärbsed püüdma
- c) luiskama

5) Kops läks üle maksa.

- a) Keegi sai vihaseks.
- b) Kellegi kops liikus ise üle maksa.
- c) Keegi sai õnnelikuks.

Harjutus 2. Selgita, kuidas mõistad Sina järgnevaid kujundlikke väljendeid.

1) Hirmul on suured silmad.

.....

.....

2) Enne mõtle, siis ütle.

.....

.....

3) Kus viga näed laita, seal tule ja aita.

.....

.....

4) Magavale kassile hiir suhu ei jookse.

.....

.....

5) Julge hundi rind on rasvane.

.....

.....

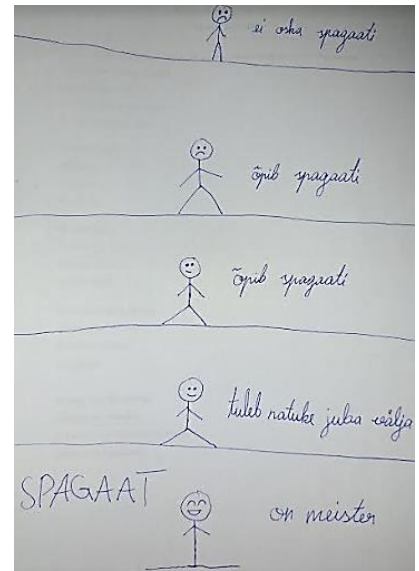
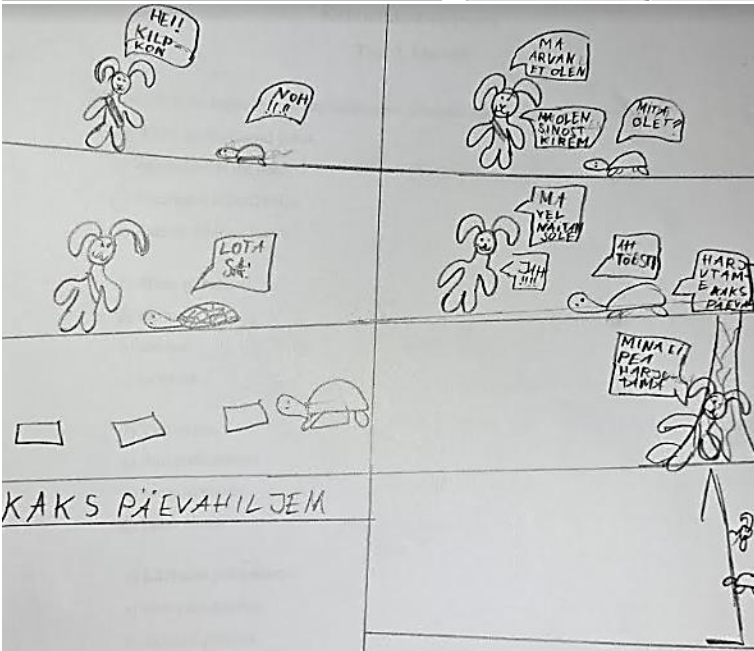
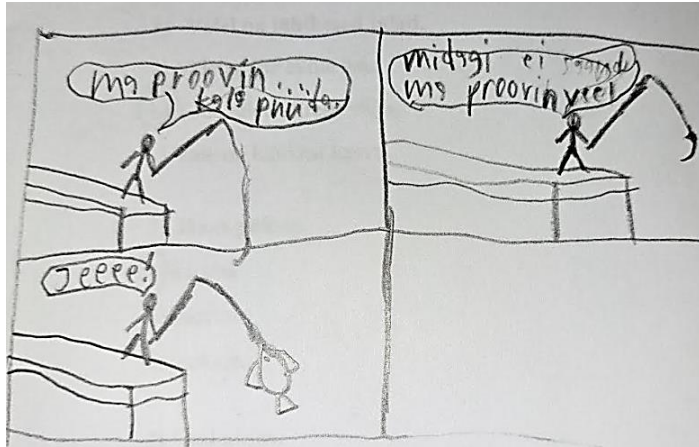
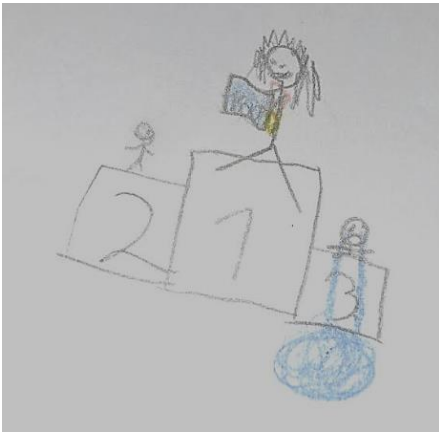
6) Jalgu selga võtma.

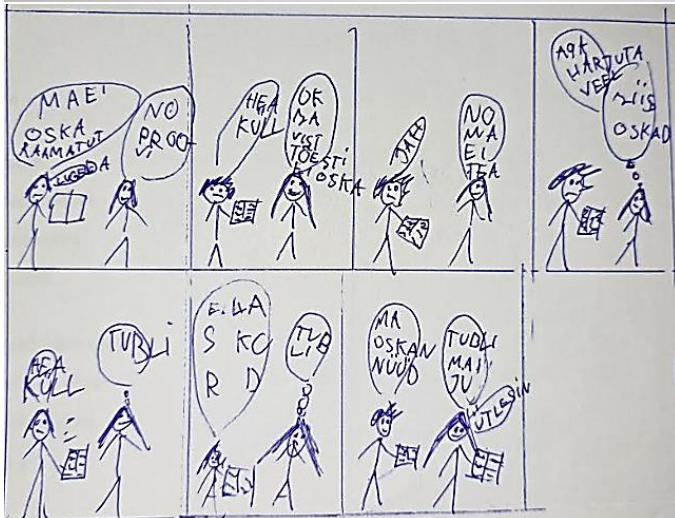
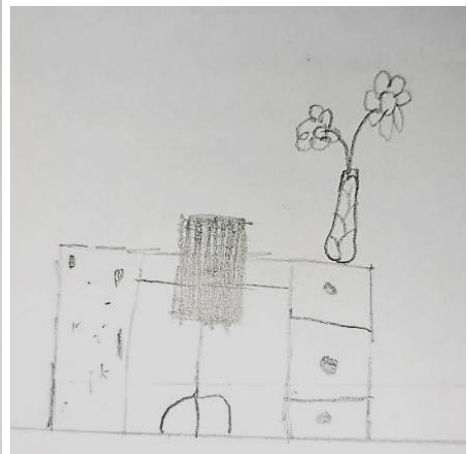
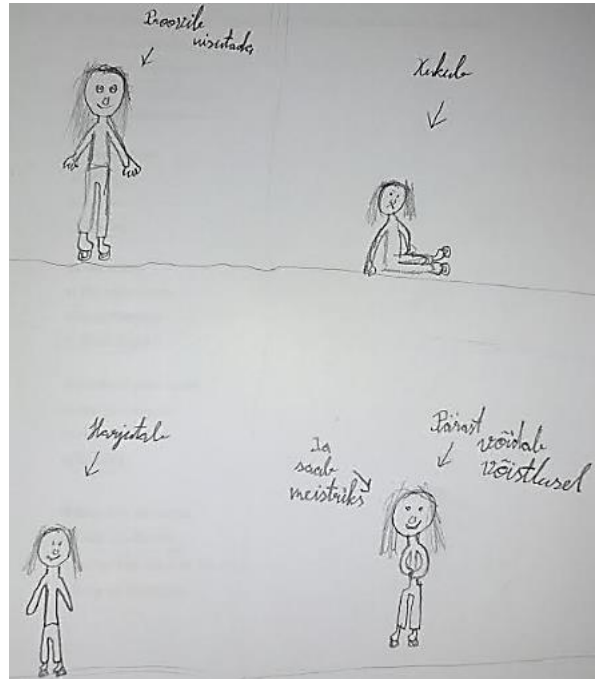
.....

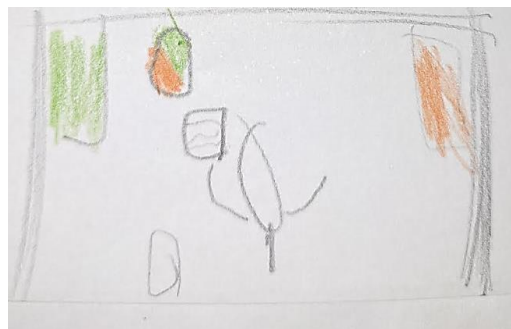
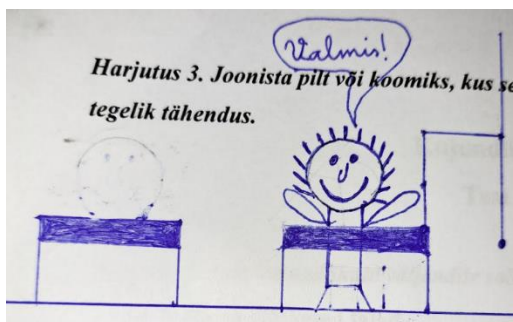
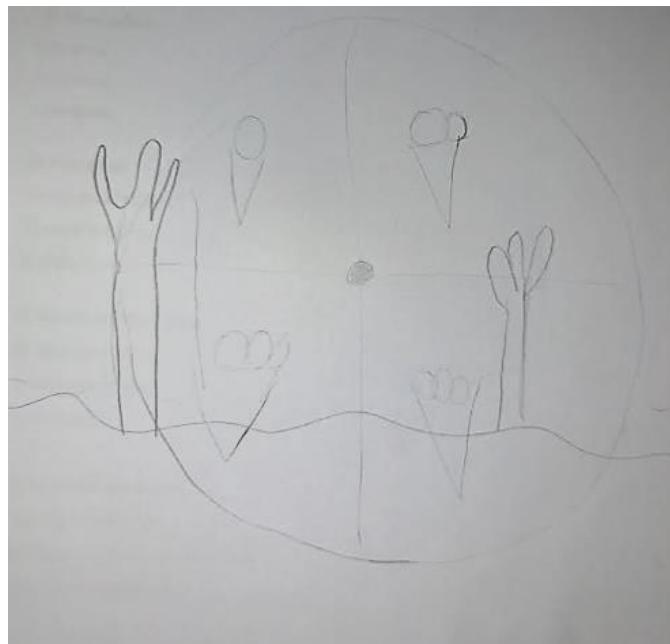
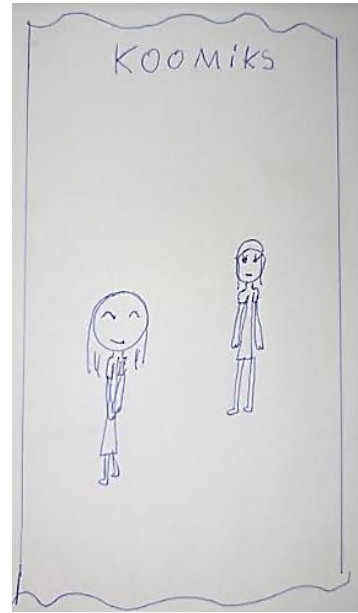
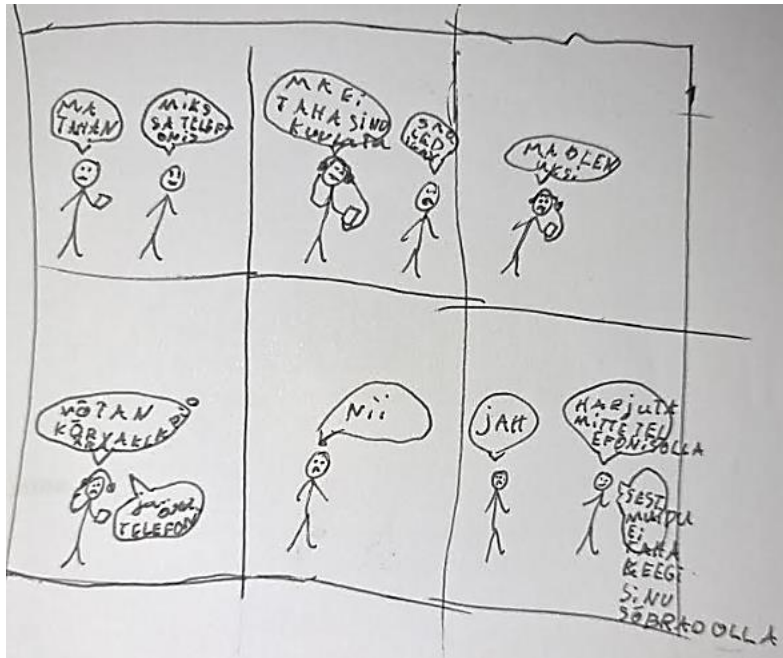
.....

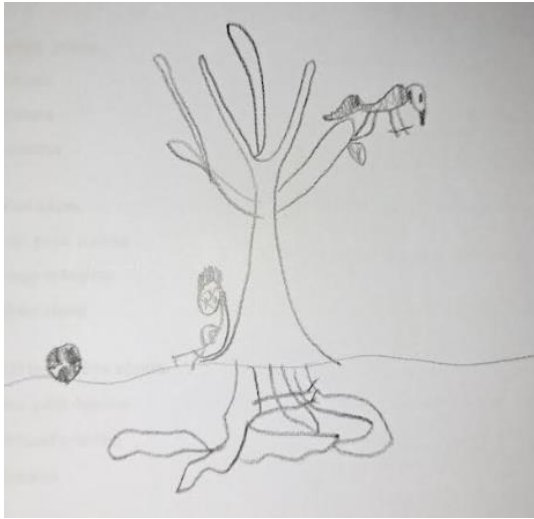
Harjutus 3. Joonista pilt või koomiks, kus selgub väljendi „harjutamine teeb meistriks“ tegelik tähendus.

LISA 2. Kolmanda klassi õpilaste testi kolmanda ülesande tulemused









LISA 3. Õppematerjalides korduvad kujundlikud väljendid

9x Valel on lühikesed jalad.

8x Kus viga näed laita, seal tule ja aita.

7x Jänes põues.

6x Suur tükk ajab suu lõhki.

6x Õnnetus ei hüüa tulles.

5x Hirmul on suured silmad.

5x Enne mõtle, siis ütle.

5x Hommik on õhtust targem.

4x Vesi ahjus.

4x Julge hundi rind on rasvane.

4x Iga algus on raske.

4x Sõpra tuntakse hädas.

4x Tühi kõht on kõige parem kokk.

3x Magavale kassile hiir suhu jookse.

3x Hooletus ees, õnnetus taga.

3x Kärbseid pähe ajama.

3x Võtab jalad selga.

2x Mis täna teatud, see homme hooleta.

2x Harjutamine teeb meistriks.

2x Ettevaatus on tarkuse ema.

2x Igaüks on oma õnne sepp.

2x Varsa aru.

2x Targem annab järele.

2x Tarkus on enam kui rikkus.

2x Kops läks üle maksa.

2x Ühest kõrvast sisse ja teisest välja.

2x Muna õpetab kana.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ingrid Lehtsalu,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kujundliku keele kasutamine I kooliastme emakeele õppematerjalides ja 3. klassi õpilaste arusaamine kujundlikest väljenditest“, mille juhendaja on Ilona Võik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Ingrid Lehtsalu

10.01.2024