

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT

Kristel Valmas

KUIDAS GÜMNAASIUMIASTME ÕPETAJAD VEENDUVAD, ET
ÕPILASED TEOSE LÄBI LOEVAD?

Magistritöö

Juhendaja: eesti ja võrdleva kirjandusteaduse lektor Tanar Kirs

TARTU 2026

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise kirjutanud ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on kirjutatud, lähtudes Tartu Ülikooli humanitaarteaduste ja kunstide valdkonna lõputööde nõuetest, ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega, sealhulgas on järgitud teaduseetika põhimõtteid.

Kristel Valmas

Lühikokkuvõte

Kirjanduse üks eesmärk on laiendada õpilase silmaringi läbi lugemise. Erinevad uurimused keskenduvad sellele, kas ja kui palju õpilased loevad. Käesolev töö aga keskendub gümnaasiumiõpetajate vaatenurgale lugemisest koolis. Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas gümnaasiumiastme õpetajad veenduvad, et õpilased on tervikteosed läbi lugenud. Selleks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetajatega ning analüüsiti õpetajate koostatud lugemiskontrolle. Vastustest selgus, et õpetajad kasutavad õpilase lugemises veendumiseks faktiküsimusi, suuliseid vestluseid ja enda kõhutunnet. Väga oluline on ka see, kuidas õpetajad teose käsitlest läbi viivad ning kuidas motiveerivad õpilasi lugema. Lugemisvara valikul tuleks lähtuda rohkem õpilastest ja anda neile võimalus valida.

Võtmesõnad: lugemiskontroll, lugemises veendumine, teose käsitlest, lugemishuvi, lugemismotivatsioon

Sisukord

Sissejuhatus.....	6
1. Lugemine gümnaasiumiastmes.....	8
1.1. Ülevaade kirjanduse ainekavast.....	8
1.2. Noorte lugemine.....	8
1.2.1. Lugemismotivatsioon ja -huvi	10
1.2.2. Lugemiskontroll ja kohustuslik kirjandus.....	11
1.3. Tehisintellekti kasutamine lugemisel.....	13
2. Metoodika	15
2.1. Valim.....	15
2.2. Andmete kogumine	15
2.3. Andmeanalüüs.....	16
3. Tulemused.....	17
3.1. Teoste valik ja nende käsitlemine	17
3.1.1. Teoste valik.....	17
3.1.2. Teoste käsitlemine	19
3.2. Lugemise kindlaks tegemine.....	21
3.2.1. Lugemises veendumine.....	22
3.2.2. Tehisintellekti kasutamine	25
3.2.3. Loetu analüüs.....	26
3.2.4. Lugemiskontrollide analüüs.....	29
3.3. Lugemishuvi tekitamine ja säilitamine	32
3.3.1. Noorte lugemisoskus ja -huvi	32
3.3.2. Õpilaste lugema saamine	34
4. Järeldused ja arutelu.....	36
Kokkuvõte.....	40

Kirjandus.....	42
How do high school teachers ensure that students have read the required reading? Summary.	47
Lisa 1. Kaaskiri	49

Sissejuhatus

Lugemise peamine eesmärk on mõista loetut ja saadud teavet eesmärgipäraselt kasutada. Hea lugemisoskus on oluline kooliedukuse eeldus erinevates õppeainetes ning on seotud ka hilisema toimetulekuga tööelus (Urfali Dadandi & Dadandi 2022: 99; Kikas, Soodla & Luptova 2017: 29; Puksand 2023: 55). Haridus- ja Teadusministeeriumi koostatud lugemisoskuse raamdokumendis (2021: 9) on lugemisoskust defineeritud järgnevalt: „Lugemisoskus on kirjalike tekstide mõistmine, kasutamine ja kajastamine ning osadus kirjalike tekstidega selleks, et saavutada oma eesmärgid, arendada oma teadmisi ja võimeid ning osaleda ühiskonna elus.“ Lugemisoskus on seega lugemise aktiivne, eesmärgistatud ja funktsionaalne rakendamine vastavalt olukorrale ja eesmärkidele. Lugemisoskuse juurde kuulub ka lugemisosadus, mis „viitab õpilase motivatsiooniteguritele ja tema lugemiskäitumise joontele“ (HTM 2021: 49). Motivatsioonitegurite hulka liigitatakse näiteks õpilase lugemishuvi ja tunnetatud autonoomia. Õpilaste lugemisosadus on suuresti seotud sellega, mida õpetaja ja riiklik aga ka kooli õppekava nõuavad. (HTM 2021: 49–50)

Kirjanduse õpetamise eesmärk on kujundada eakohane kirjanduspädevus, mis tähendab, et õpilane tajub kirjandust kui rahvusliku, riikliku ja iseenda identiteedi alust, mõistab erinevaid kirjandustekste ja nende tähtsust kultuuriloos (GRÕK lisa 1 2023). Gümnaasiumi lõpuks õpilane väärtustab lugemist, suunab oma lugemist ja valib ise kirjandusteoseid, mis teda arendavad (GRÕK lisa 1 2023). Gümnaasiumi riikliku õppekava keele ja kirjanduse ainekavas (Õppekava materjalide veeb) on välja toodud, et: „Tekstide kaudu õppides täieneb õpilase tekstikogemus, kujuneb žanri- ja kontekstitunnetus. Tekstitoimingud hõlmavad tekstide funktsionaalset lugemist, nende üle arutlemist ja kriitilist hindamist, keeleliste ja stiililiste väljendusvahendite eritlemist ja analüüsi, nende praktilist rakendamist tekstiloomes ning trükitud ja digitaalsete keeleressursside kasutamist.“ Samas ainekavas on välja toodud, et hindamise puhul ei piisa sisu faktiteadmiste kontrollist, vaid selle asemel tuleks eelistada analüüsimist ja tõlgendamist sisaldavaid küsimusi, mis panevad õpilase arutlema teksti väärtuste ja sõnumi üle (Õppekava materjalide veeb).

Lugemisharjumuse kujundamine peaks olema osa õppeprotsessist (Gambrell 2015: 262–263), kuid kohustuslik kirjandus omab koolinoorte seas pigem negatiivset tähendust (Kalamees-Ruubel & Läänemets 2012: 218). Kuna klassikaline kirjandus on noorte jaoks igav, vana ja raske, leiavad nad viise, kuidas raamatu lugemisest pääseda. Tänapäeval on selleks mitmeid meetodeid, alustades valmis konspektide jagamisest kuni tekstiroboti genereeritud kokkuvõtetenä. Sellest tulenevalt on magistritöö eesmärgiks saada teada, kuidas

gümnaasiumiastme õpetajad veenduvad, et õpilased on tunnis käsitletavad tervikteosed läbi lugenud. Eesmärgist lähtuvalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid tervikteoseid õpilased loevad?
2. Kuidas õpetaja veendub, et õpilane on teose läbi lugenud?
3. Kas ja milliseid strateegiaid õpetajad kasutavad lugemise lihtsustamiseks ja lugemismotivatsiooni hoidmiseks?

Uurimisküsimustele vastamiseks viidi gümnaasiumiastme eesti keele ja kirjanduse õpetajatega läbi poolstruktureeritud intervjuud. Lisaks analüüsiti 30 lugemiskontrolli, et saada teada, millist laadi küsimusi esitatakse ja mida küsitakse õpilastelt.

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Esimeses peatükis antakse ülevaade kirjanduse ainekavast, noorte lugemisest ja tehisintellekti kasutamist. Arutletakse noorte lugemismotivatsiooni ja -huvi ning lugemiskontrollide ja kohustusliku kirjanduse üle. Teine peatükk annab ülevaate töö metoodikast, andmekogumisest ja -analüüsist. Kolmandas peatükis tutvustatakse töö tulemusi, viiendas tehakse järeldused lugemise kohta käesoleva uurimistöö ja varasemate uurimuste põhjal.

1. Lugemine gümnaasiumiastmes

1.1. Ülevaade kirjanduse ainekavast

Kirjanduse eesmärk laiemalt on tekitada õpilases kirjandushuvi ning arendada tema lugejavõimeid läbi teksti kui terviku mõistmise (GRÕK lisa 1 2023: 2). 2023. aasta õppekavas on kirjandust kui õppeainet kirjeldatud järgmiselt: „Kirjandus on gümnaasiumis üks keskseid kultuuri- ja kunstiaineid, milles õpilane kujundab oma esteetilisi hoiakuid ja eetilisi tõekspidamisi, rikastab suhtluskultuuri ja väljendusoskust, teadvustab kultuuri eripära ja mitmekesisust ning mõtestab ühiskonna- ja kultuurinähtusi sügavamalt. Kirjandus kui õppeaine suunab õpilast mõistma ja väärtustama nii varasema kui ka praeguse aja kultuuri ning panustama ka ise kultuuri tarbimisse ja loomisesse.“ (Õppekava materjalide veeb). Kirjanduse põhisisuks on kirjandusteoste lugemine ja käsitlemine selliselt, et see arendaks kõiki õppekavas mainitud oskuseid (Õppekava materjalide veeb). Ilukirjandustekstide käsitlemise eesmärgiks on laiendada õpilase elu- ja kultuurikogemust, arendada keeletunnetust, pakkuda inspiratsiooni ja toetada isiksuslikku arengut. Kuna kirjandust saab õppida vaid läbi lugemise, pannakse teoste käsitlemisel rõhku lugejale: millised on tema seisukohad ja hinnangud, kuidas ta suhestub tekstiga. Ainekavast lähtuvalt on gümnaasiumis viis kirjanduse kursust, igal kursusel loetakse läbi kolm kuni neli tervikteost. Kusjuures kohustuslike tervikteoste valiku teeb õpetaja ning valiku tegemisel peab ta arvestama, et teosed oleks igatpidi proportsioonis ja tasakaalus. (GRÕK lisa 1 2023: 4–10)

Kuna gümnaasiumis käivad õpilased on juba noored täiskasvanud ning neil on suured õpieesmärgid, siis suunatakse neid lugema selliseid teoseid, mis nõuavad ka suuremat vaimset pingutust (GRÕK lisa 1 2023: 10). Kultuuri ja identiteedi hoidmiseks on ainekavas välja toodud need tüvitekstid, millega õpilane võiks kindlasti gümnaasiumiõpingute ajal kokku puutuda. Teostest on välja toodud näiteks A. H. Tammsaare „Tõe ja õiguse“ I osa, autoritest näiteks A. Gailit ja D. Kareva (GRÕK lisa 1 2023: 10). Õppekava materjalide veebist leiab ka 2023. aasta õppekavale vastavate kursuste „kohustusliku“ või „soovitusliku“ kirjanduse nimekirja. Antud juhul on aga tegemist soovitusetega, kuidas kursust üles ehitada ning on esitatud, milliseid autoreid, teoseid või katkendeid mingi osa läbimisel võiks käsitleda.

1.2. Noorte lugemine

Hughes-Hasselli ja Rodge'i (2007: 23) läbiviidud uuringust selgus, et vastanud noortest ligi kolmveerand naudib vaba aja tegevusena lugemist. Nad tõid välja, et noored loevad peamiselt

kolmel põhjusel: meelelahutus, uute teadmiste saamine ja igavuse peletamine (Hughes-Hassell & Rodge 2007: 24; Wilkinson et al. 2020: 160; Nite 2025: 901). Noored loevad, kuna see on lõõgastav tegevus ja see pakub neile võimalust end reaalmaailmast hetkeks välja lülitada (Wilkinson et al. 2020: 160; Nite 2025: 901). Eesti Õpilasesinduse Liidu liikmete seas läbi viidud küsitlusest selgus, et õpilased (valimiks olid õpilasesinduste liikmed) loevad, kuna see pakub neile põnevust või lõõgastust, kool nõuab raamatu lugemist, lugemine aitab sõnavara arendada ning silmaringi laiendamiseks (Kirss 2025).

Noored loevad, sest see pakub neile midagi: nad on haaratud loosse ja võivad unustada end tundideks lugema, lugemine annab võimaluse mõelda, mis saab edasi ja kuidas lugu lõpeb, nad saavad omale uusi sõpru ja jututeemasid raamatust rääkides, lugemine pakub lugemisrõõmu ja on hea viis end arendada (Wilhelm 2016: 34–36).

Locker jt (2019: 9) läbiviidud uuringust ilmnes, et õpilastele meeldib vabal ajal lugeda rohkem tänapäevast ilukirjandust kui klassikalist kirjandust. Samas on välja toodud, et õpilased loevad koolis nii klassikalist kirjandust kui ka kaasaegset ilukirjandust võrdselt (Locher, Becker & Pfof 2019: 12). Siin tuleb tähele panna, et vabal ajal lugemine ei tähenda ainult raamatute lugemist, vaid sisaldab ka teiste tekstide lugemist (Puksand 2011: 190). Oluline on leida tasakaal selle vahel, kui palju peaks õpilastelt nõudma klassikalise kirjanduse ja kaasaegse ilukirjanduse lugemist ning kaasata õpilasi rohkem tundides loetavate teoste valikusse (Locher, Becker & Pfof 2019: 12).

Tüdrukud loevad vabal ajal rohkem kui poisid, kes on lugemisest vähem huvitatud (Hughes-Hassell & Rodge 2007: 24; Nite 2025: 901; Tegmark et al. 2022: 113). Need õpilased, kes lugemist ei naudi, veedavad oma aega meelsamini televiisorit vaadates, sõpradega koos olles, internetis surfates või arvutimänge mängides (Hughes-Hassell & Rodge 2007: 25). Õpilased tunnevad, et neil ei ole lihtsalt aega vabatahtlikuks lugemiseks (Wilkinson et al. 2020: 162). Noored toovad välja, et vaba aja röövib koolitöö või trenn ja muud hovid, neil pole vanuse kasvades enam huvi raamatute vastu, kuna nende tähelepanu haarab sotsiaalmeedia ja internet (Wilkinson et al. 2020: 162; Loh & Sun 2022: 335). Mõne noore arvates pole lugemine lahe ja raamatuvalik võib panna ta halba valgusesse eakaaslaste ees, samuti ei oska nad leida endale seda sobivat teost (Wilkinson et al. 2020: 162). Toodi ka välja, et noori ei innustata lugema selliselt nagu algklassides seda tehakse (Wilkinson et al. 2020: 162).

Koolilugemine või kohustuslik kirjandus on sunnitud lugemine, mis ei paku õpilastele naudingut; see eeldab lugemisel pidevat arvamist, mida õpetaja loetu kohta teada tahab (Wilhelm 2016: 36). Eesti Õpilasesinduse Liidu poolt läbiviidud küsimustiku tulemusena selgus, et 62% jaoks on koolis loetav kirjandus huvitav ja arusaadav enamasti või mõnikord.

Pigem mitte või üldse mitte vastasid 38% vastanutest. (Kirss 2025) Õpilastele ei meeldi, et õpetaja annab ette tähtaja, millal peab teos läbi olema loetud ning nende arvates on koolis sellised arutelud vaid selleks, et sundida õpilasi loetut ühel kindlal viisil tõlgendama (Becnel & Moeller 2015: 303). Õpilased on arvamusel, et kohustuslik lugemine ei anna võimalust öelda, mida ta raamatust tegelikult arvab (Becnel & Moeller 2015: 303). Lisaks ei saa nad suurema osa ajast aru, mida nad loevad (Pavlović 2015: 380). Noortel on vaja lugeda teoseid, mis neid koheselt kaasa haaravad (Wilhelm 2016: 34). Nad ootavad, et lugemine oleks kaasakiskuv ja tekitaks uudishimu; raamatu sisu ja keel aga kergesti arusaadav (Zasacka 2016: 62). Raamatut peaks olema kerge lugeda. (Zasacka 2016: 62).

1.2.1. Lugemismotivatsioon ja -huvi

Lugemismotivatsiooni on defineeritud kui inimese isiklikke eesmärke, väärtusi ja uskumusi seoses lugemise teemade, protsesside ja tulemustega (Guthrie & Wigfield 2000: 405). Lugemishuvi on inimese huvi lugemise vastu, mida mõõdetakse tegelikult loetud hulga järgi (Bates & Maack 2009: 4423). Lugemishuvi ja -motivatsiooni hoidmiseks on oluline, et õpetajad mõistavad, mis motiveerib noori lugema ja lugemisega seotud aspekte (Wilkinson et al. 2020: 157).

Paljudel õpilastel on raskusi lugemisega, mis vanuse kasvades aina süvenevad (Wigfield, Gladstone & Turci 2016: 190). Õpilased sunnivad end lugema, nende motivatsioon lugeda nii koolis kui kodus langeb (Tegmark et al. 2022: 114; Locher, Becker & Pfof 2019: 12). Nad loevad, sest see on nende jaoks kohustuslik ülesanne, mille eest nad saavad hinde (Pavlović 2015: 382), lugemine on kooliga seostatud tegevus (Pitcher et al. 2007: 394).

Õpilased loeksid rohkem, kui lugemisvara oleks huvitavam (Tegmark et al. 2022: 111). Selleks, et gümnaasiumiõpilasel oleks see oskus ja huvi lugeda, peavad õpetajad sellega tööd tegema juba põhikoolis (Tegmark et al. 2022: 114). Lisaks tuuakse välja, et õpilaste madalas lugemismotivatsioonis ja -huvis on teguriks see, et õpilastele ei anta võimalust valida, mida nad loevad (Locher, Becker & Pfof 2019: 12). Õpetajad saavad lugemisvara valikul arvesse võtta õpilaste koolivälist lugemist, õppida tundma, mida õpilased veel lisaks loevad või lugeda tahaksid (Zasacka 2016: 63). Ka õpilased on öelnud, et nende lugemismotivatsioon oleks kõrgem, kui õpetajad tunneksid huvi, mis õpilastele antud hetkel huvi pakub (Agapuu 2025)

Gabrielsen jt (2019) on välja toonud, et kirjanduse tunnis ja lugemisel on olulisel kohal see, kuidas õpilased kirjandusest räägivad. Nendes tundides, kus toimub arutelu loetu üle, tunnevad õpilased end rohkem kaasatuna (L. Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg 2019: 25). Noortele meeldib rääkida sellest, mida nad lugesid (Pitcher et al. 2007: 394; Allred & Cena 2020: 33).

Dramatiseeringud loetust, rollimängud, enda tegelasena kirjutamine loosse, hea-paha väljatoomine on vaid mõned üksikud meetodid, kuidas muuta koolis käsitletava teose lugemine õpilastele meeldivamaks (Wilhelm 2016: 36).

Uuringud näitavad, et tänapäevased digilahendused, näiteks e-lugered, audioraamatud ja muu veebisisu on järjest rohkem kättesaadavamad ning noored eelistavad neid lugemismaterjale kasutada rohkem just kättesaadavuse tõttu (Nite 2025: 902). Kiire ja mugav lugemisvara kättesaadavus veebist on see, mis motiveerib noori lugema ja kasutama tehnoloogilisi vahendeid selleks (Nite 2025: 903). Mõni hea film või seriaal, mis on tehtud raamatu põhjal, on miski, mis motiveerib noori lugema (Wilkinson et al. 2020: 161).

Lugemine on noorte jaoks keeruline, sest raskusi pakuvad tundmatud sõnad, millest arusaamine eeldab kontekstivihjete kasutamist, uuesti lugemist või teksti osadeks jagamist. Lugemine nõuab ka keskkonda, kus on võimalik keskenduda. Raskuste ületamisel on oluline, et õpetaja pakuks õpilasele vastavat tuge, näiteks keeruliste kohtade koos läbi arutamine. Tulemused näitavad, et lugemisest arusaamist on võimalik arendada läbi õpistrateegiate, näiteks märkmete ja kokkuvõtete tegemine, küsimuste esitamine, visuaalide kasutamine. (Nite 2025: 906–907)

1.2.2. Lugemiskontroll ja kohustuslik kirjandus

Kirjanduse tunnis lugemise eesmärgiks on anda õpilasele teadmised ja oskused maailma mõistmiseks ning anda sisend elukestvaks õppeks (Ainekava 2023: 10), aga ka arendada lugeja suhet kirjandusega (õppekava materjalide portaal). Loetust arusaamine on oskus, mis võimaldab lugejal tekste mõista, tõlgendada ja neid kriitiliselt analüüsida (Suwarto et al. 2025: 3987). Selleks, et õpetaja koolis saaks teada, kas õpilane on teksti mõistnud ning oskab seda tõlgendada, viiakse läbi lugemiskontrolle (Snyder, Caccamise & Wise 2005: 33; Biancarosa et al. 2025: 20).

Puksand (2012) on arutlenud, kas kirjandus peaks olema kohustuslik. Ühest küljest leidis ta, et eesti ja maailmakirjanduse tüviteoste tundmine on oluline. Seda illustreerib ta ka Tiit Hennoste mõttega, et kirjandus aitab luua inimestel ajalugu ja juured. Samas toob ta ka esile, et väärtkirjandust on eestikeeles pigem vähe ning need ei kõneta enam tänapäeva noori. Ta jõuab järeldusele, et kõik mis sisaldab sõna *kohustuslik*, on teismeealistele lugejatele hoopis eemaletõukav. (Puksand 2012: 831) Samasugusele järeldusele tuleb ka Org Sirbi artiklis „Praegused noored õpivad tiu-tiu! Teisiti“ (Susi & Org 2023), kus ta toob välja, et sõna/fraas *kohustuslik kirjandus* on meile sisse programmeeritud kui midagi ranget, kuid tänapäeval tekitab see hoopis vastumeelsust. Kubjas (2019) on oma bakalaureusetöös välja toonud, et

noored loevad kohustuslikku kirjandust aga mitte hea meelega. Lisaks toodi välja, et sunniviisiline valik ja tähtaja surve on põhjuseks, miks noored tunnevad negatiivsed tunded koolilugemise kohta (Kubjas 2019).

Üldjoontes näeb tervikteose käsitlemine koolis välja järgmiselt: õpetaja annab õpilasele teada teose pealkirja ja tähtaja, mis ajaks peab teos loetud olema, seejärel toimub lugemiskontroll. Seda ei saa aga õppimiseks nimetada, kuna õpilased ei tea, mida neilt nõutakse ning enamasti jääb lugemine viimasele minutile kui üldse jõutakse teose läbi lugeda. (Udam, Susi & Meristo 2023: 1054–1055)

Tervikteose käsitlemine tugineb ja peaks tuginema isemääramisteesooriale (Udam, Susi & Meristo 2023: 1055). Udam jt (2023) toovad välja luulekogu käsitlemise baasvajaduste aspektist, kuid neid saab samamoodi kasutada ka ilukirjanduse käsitlemisel. Kompetentsivajaduse vaatenurgast peab õpilasel tekkima tunne, et ta saab hakkama ning selleks ta vajab juhiseid, kuidas teosele läheneda. Mõtestatud ja tähenduslike valikute pakkumine, õpilasega arvestamine rahuldab autonoomiavajadust. Seotusvajaduseks on oluline, et õpilane on osa arutelust ning õpetaja avastab koos õpilastega käsitletavat teost erinevatest nurkadest (Udam, Susi & Meristo 2023: 1055–1056).

Raskuskohtadena on Udam jt (2023) artiklis välja toonud ilukirjanduse vähese väärtustamise ja õpilaste vähese lugemuse. See omakorda toob esile probleemid, nagu õpilaste kitsas sõnavara, kujundlikust keelekasutusest aga ka lihtsamatest sõnadest arusaamine (Udam, Susi & Meristo 2023: 1056–1057). Probleeme teksti mõistmisel ei tekita vaid valesti lugemine aga ka aeglane lugemine (Snyder, Caccamise & Wise 2005: 37). Seda võib järeldada ka Mere (2019) bakalaureusetöö tulemustest, kus selgus, et noorte suhtumine kohustuslikku kirjandusse on pigem neutraalne (kaldub rohkem negatiivse poole). Pea 80% vastanutest asendavad võimaluse korral lugemise raamatul põhineva filmi vaatamise või lühikokkuvõtte lugemisega (Mere 2019).

Ka Stiina Silla (2011) artikkel võtab kokku selle, et noored ei taha lugeda kohustuslikku kirjandust, kuna sellele kulub palju aega, teosed on igavad ja ebamugavust tekitab ka lugemise kohustuslikkus. Üle poole noortest loevad teose vahetult enne tähtaega läbi Kolmandik kasutab aga internetist leitud kokkuvõtteid või klassikaaslaste märkmeid (Sild 2011).

Uuringud on toonud välja, et paremini kaasata õpilasi lugemisse ja äratada neis soov ja huvi raamatute ja lugemise vastu, tuleb suunata tähelepanu õpetaja määratud tekstidelt õpilaste juhitud lugemiskogemustele klassiruumis. Ühe sellise võimalusena on toodud välja Louise Rosenblatti lähenemine, kus õpetajate ülesandeks on luua õpikeskkond, kus õpetajad toetavad positiivseid lugemiskogemusi ja suurendavad lugemisrahulolu, aidates õpilastel siduda tekste

oma isiklike huvide ja taustateadmistega. Õpetajad saavad soodustada lugemist, kui annavad õpilastele suurema vabaduse valida tunnis käsitletavat kirjandust. Valikuvabadus on oluline nendele õpilastele, kellel on raskusi lugemisega, see võib aidata kaasa lugemisoskuse paranemisele. Õpilase ja õpetaja valitud teoste vaheldumine võib õpilasele pakkuda tasakaalu, mille tulemusena nad hakkavad lugemist nautima ja seda tegema ka vabast ajast. (Allred & Cena 2020: 27–33)

Gabrielseni, Blikstad-Balase ja Tengbergi (2019: 13) läbiviidud uuringu tulemusena selgus, et kõige domineerivamad õpetamispraktikad on konkreetse žanri tutvustamine, vaikne lugemine, loetud teoste tutvustus ja klassiarutelud. Arutelud keskenduvad õpilaste arusaama arendamisele. Samas on kirjandustekstide käsitlemine žanripõhine, mille kaudu õpetajad õpetavad õpilasi sarnaseid tekste ära tundma. (L. Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg 2019: 22)

1.3. Tehisintellekti kasutamine lugemisel

Nutiseadmete laialdane levik on ilmselt üheks põhjuseks, miks noorte lugemisharjumused on muutunud ja muutumas (Loh & Sun 2022: 335). Tehisintellekti kasutamine on tänapäeval paratamatus. Selle kasutamine koolis on nüüd juba uus reaalsus. Sellele viitab ka presidendi poolt algatuse saanud TI-Hüpe, mis tänaseks päevaks on jõudnud juba esimestesse koolidesse katsetusteks, eesmärgiga toetada mõtestatud õppimist ja aidata haridussüsteemil tehisaruga ajastuga kohaneda (HTM 2025). Projekti raames on loodud õpirakendus, mis käitub nagu õpetaja ja kasutab suhtlemisel korrektset eesti keelt (HTM 2025). Tehisintellekti ühe plussina on välja toodud selle kasulikkus lugemise baasoskuste arendamisel, kus tehisarul põhinevad abivahendid pakuvad personaalset tuge vastavalt lugeja vajadustele (Hassen 2025).

Mõiste 'tark klassiruum' (ingl *smart classroom*) viitab õpikeskkonnale, kus kasutatakse tehnoloogiat õppimise isikupärasemaks. Tehnoloogiat teadlikult ja eesmärgipäraselt kasutades saavad õpetajad luua tõhusama ja kaasahaaravama õpiruumi, mis vastab paremini õpilaste vajadustele. Õpetajad võiksid kasutada targa klassiruumi põhimõtteid ning nendest lähtuvalt kasutada tehnoloogiat ja tehisintellekti näiteks mõistekaartide loomiseks, tegelaste tutvustamiseks ja teisteks sarnasteks tegevusteks, et toetada õpilaste paremat arusaamist. Tehisintellekti kasutamine tunnis aga tuleb oma puudustega. Näiteks sõltub väga palju sellest, milline on tehisintellekti kvaliteet ehk kui hästi on üles ehitatud algoritm ja kui kasulikku tagasisidet on see võimalik andma. Ei tohi ka unustada, et tehisintellekt on siiski ainult tööriist,

see ei asenda õpetajat klassi ees ja vajab eetilist tähelepanu. (Zhang, Sun & Deng 2023: 1555–1573)

Generatiivne tehisintellekt võimaldab õpilastel ligi pääseda suuremal hulgal tekstidele kui seda võimaldavad füüsilised õpikud. See võimaldab õpilastel tutvuda igapäevases digitaalses suhtluses kasutatava keelega, arendades seeläbi õpilaste võimet kasutada keelt päriselulistes olukordades. Generatiivne tehisintellekt võimaldab personaliseeritud lugemist, kus sisu luuakse vastavalt õpilaste lugemisharjumuste ja keeleoskuse tasemele. Selline personaalne lähenemine muudab õppeprotsessi kaasavamaks ja tulemuslikumaks. (Ding 2025: 4)

Kirjanduse tundides saavad õpetajad tehisintellekti abil kavandada mitmesuguseid interaktiivseid ülesandeid õpilaste mõistmisoskuse arendamiseks. Näiteks aitab see küsimuste kaudu mõista olulisi tekstiosi või anda edasi erinevaid vaatenurki. Samuti saab generatiivset tehisintellekti kasutades luua tekste, mis on erinevate raskustasemetega. (Ding 2025: 4–5)

Kuigi tehisintellektil on palju eeliseid, on selle suureks puuduseks siiski see, et tekstid pole inimese loodud ning seal puudub emotsionaalne aspekt. Selline vähene tagasiside ja kaasatavus võib jällegi mõjuda õpilastele demotiveerivalt. Üleliigne tehnoloogia kasutamine ei mõju hästi ka õpetajate endi motivatsioonile viia ise läbi huvitavaid tunde. (Ding 2025: 5–6)

Inimene-tehisintellekt vestluste puhul peaks õpetaja kindlasti astuma sammukese tagasi ja järgima olukorda, vajadusel sekkuma ja pakkuma emotsionaalset tuge. Peale tehisaruga tehtud ülesandeid on õpetajal vaja teha kokkuvõtte, mis toob juurde inimliku aspekti, mida õpilased tehisintellektilt ei saa. Tehisintellekti tunnis kasutamisel peab õpetaja siiski jääma truuks oma õpetamisstiilile ning klassi vajadustele, alles siis kui kava on paigas, saab õpetaja tehisaru kasutades luua temaatilisi ülesandeid ja tekste. (Ding 2025: 7)

Tänases ühiskonnas, kus suundutakse rohkem tehisaru targa kasutamise poole, on oluline õpilastele õpetada selle eetilist kasutamist ja suunata mõtlema, kas ja kui palju on vaja seda oma koolielus kasutada. Tehisintellekti on hakatud järjest rohkem kasutama õppetöös, aga ka kodutööde tegemisel. (Vargas-Murillo, Pari-Bedoya & Guevara-Soto 2023: 123) Selle väärkasutamisel võib õpilane teha endale rohkem kahju, kuna kaob oskus materjali otsida ja analüüsida. Õpetajatel on seega vaja õpilastele rõhutada, et tehisaru on kõigest abivahend mitte otsetee ülesande lahendamisele. Suureks murekohaks on ka petturlus, kus õpilased esitavad ChatGPT loodud teksti enda nime all. Jääb alati risk, et õpetaja ei saa aru, et tekst on loodud tekstiroboti poolt. (Vargas-Murillo, Pari-Bedoya & Guevara-Soto 2023: 131–132) Siiski tuleb tõdeda, et tehisintellekti kasutamisest ei saa mööda vaadata ning õpetajad peavad olema eriti tähelepanelikud selle osas, mida õpilased lugemiskontrollides kirjutavad.

2. Metoodika

2.1. Valim

Magistritöö andmete kogumiseks intervjueriti viit eesti keele ja kirjanduse õpetajat. Valim moodustati mugavusvalimina (Beilmann & Rämmer 2025), mis lähtub uuritavate kättesaadavusest ja koostöövalmidusest. Valimisse kuulumise tingimuseks oli eesti keele ja kirjanduse või kirjanduse õpetajana töötamine või töötamise kogemus gümnaasiumis (10.–12. klassid).

Tabel 1. Intervjueritud õpetajate taustaandmed.

Õpetaja pseudonüüm	Õpetaja üldine töökogemus koolis	Õpetaja töökogemus gümnaasiumis
Õpetaja 1 (Õ1)	21 aastat	21 aastat
Õpetaja 2 (Õ2)	30 aastat	30 aastat
Õpetaja 3 (Õ3)	33 aastat	8 aastat
Õpetaja 4 (Õ4)	25 aastat	3 aastat
Õpetaja 5 (Õ5)	42 aastat	42 aastat

2.2. Andmete kogumine

Uuritavate gümnaasiumiõpetajatega kontakteeruti kas isiklikult või koolide kodulehtedelt leitavate meiliaadresside abil. Potentsiaalsetele uuritavatele saadeti e-kiri, kus selgitati uurimuse eesmärki, konfidentsiaalsuse tagamist ja intervjuu ligikaudset kestvust. Õpetajatele saadetud kiri on esitatud lisas 1. Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Magistritöö andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuu vormi (Lepik jt 2025), mis võimaldab intervjuerijal vajadusel sekkuda ning esitada lisaküsimusi või täpsustusi. Enne intervjuude toimumist viidi läbi ka prooviintervjuu, et vajadusel midagi muuta. Kuna sisulisi muudatusi ei tehtud, siis prooviintervjuus kasutatud õpetaja vastuseid on kasutatud antud töös. Intervjuud põhinesid intervjuu kavale. Kava koostamisel lähtuti töö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuu kava jagunes neljaks osaks. Esimene osa keskendus korralduslikule poolele, teine osa lugemise tuvastamisele, kolmas osa probleemidele ja raskustele ning neljas osa tehisintellekti kasutamisele. Lisaks küsiti intervjueritavalt õpetajatelt nende endi koostatud raamatutöid, et ka neid töös analüüsida.

Andmete kogumiseks võeti ühendust 19 õpetajaga, kellest 5 olid nõus osalema. Intervjuud viidi läbi 2026. aasta aprillis. Viis intervjuud viidi läbi füüsiliselt kohtudes ning üks veebikeskkonnas Zoom. Intervjueeritavad olid nõus, et vestlus salvestatakse ning olid teadlikud konfidentsiaalsuse tagamisest. Tehtud salvestisi ja transkriptsioone kasutati vaid magistr töö tulemuste jaoks ning need kustutati peale töö valmimist. Pikim intervjuu kestis 67 minutit, lühim 40 minutit, keskmine intervjuu pikkus oli 53 minutit. Õpetajad jagasid kokku 30 lugemiskontrolli, mille nad olid ise koostanud ja mida nad on kasutanud varasemalt või alles hiljuti.

2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks valiti induktiivne kvalitatiivne sisuanalüüs (Beilmann 2025), mis võimaldas töö autoril tuua esile andmetes esinevad mustrid ning neid analüüsida.

Intervjuude transkribeerimiseks kasutati Microsoft Wordi kõnetuvastusprogrammi. Salvestised ja transkriptsioonid olid parooliga kaitstud ning ligipääs nendele oli vaid töö autoril. Automaatsed transkriptsioonid kohandati ehk parandati tekkinud vead, võeti välja korduvad sõnad. Teksti vastavust salvestisele kontrolliti salvestiste mitmekordse ülekuulamise abil. Teksti kohandamisel eemaldati kogu informatsiooni, mille kaudu oleks võimalik tuvastada intervjueeritav (koolid, nimed, gümnaasiumi õppesuunad). Intervjueeritavad märgendati tähega Õ. Igale õpetajale vastas ka number, et nende vastuseid eristada üksteisest. Transkriptsioonide kogumahuks oli 92 lehekülge, mis vormistatu fondis Times New Roman, kirjasuurus 12 p, reavahe 1,5.

Transkribeerimisele järgnes kodeerimine. Kodeerimise abil võeti tekst lahti osadeks, et seda paremini mõista ja selles paremini orienteeruda (Linno 2020). Kodeerimiseks kasutati programmi QCAmap. Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Kodeerimisel eraldati esmalt tähenduslikud üksused, millest kujunesid koodid. Koodid jagati hiljem kategooriatesse, aluseks võeti koodide sarnasus. Kategoriseerimine oli vajalik, et saada parem ülevaade andmetest. Töö usaldusväärsuse ja läbipaistvuse tagamiseks kasutati kaaskodeerija abi ühe intervjuu kodeerimisel.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kuidas gümnaasiumiastme õpetajad veenduvad, et õpilased on tunnis käsitletavad tervikteosed läbi lugenud. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste illustreerimiseks on kasutatud intervjuudest saadud tsitaate, kust on eemaldatud kõik isikule viitav info, seejuures pole aga muudetud vastuste sisu. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on tsitaadid tähistatud tähe Õ ja numbriga, mis vastab intervjuueeritud õpetajale. Tingmärk /.../ tähendab tekstist välja jäänud osa.

3.1. Teoste valik ja nende käsitlemine

Küsimusele „Milliseid teoseid õpilased loevad?“ saadud vastused jagunesid kaheks: mille alusel teevad õpetajad teoste valiku ja käsitlemine. Teoste valikul lähtuti peamiselt seaduses ettenähtust, õpetaja soovidest ja huvidest, õpilaste soovitustest aga ka teoste kättesaadavusest. Teose käsitlemisel toodi välja, kas eelistatakse katkendeid või tervikteoseid, milline on töö vorm ja millist töövormi soovitakse/eelistatakse ning milline on lugemiseelne töö.

3.1.1. Teoste valik

Teoste valikul lähtuvad õpetajad suuresti riiklikust õppekavast. Seal on ette antud soovituslik nimekiri teostest ja autoritest, keda ühel või teisel kursusel käsitleda. Etteantud nimed on olulised meie kultuuriruumi väärtustamisel ja rahvusliku identiteedi tekitamiseks ehk tegemist on tüvitekstidega.

Õ1: Õppekavast lähtun, niipalju kui seal mingisugused nimed on antud.

Teoste valikul mängib suurt rolli ka see, mis õpetajale endale meeldib. Selle põhjusena toodi välja, et kirjandust ei saa õpetada, kui õpetaja pole ise selle teose suhtes kirglik või ei oma mingisuguseid emotsioone käsitletava tervikteose üle. Kui õpetaja ise on lugemisest huvitatud, võib ta motiveerida ka oma õpilasi lugema.

Õ1: Sellest ka, millest ma ise olen parasjagu huvitatud või millest ma olen väsinud. /.../

Kirjanduse puhul on oluline see, et ma ise kuidagi suhestuksin. Ma vist ei oska kirglikult rääkida asjadest, mida ma ise väga ei fänna.

Kindlasti on olulisel kohal ka klass, kellega hakatakse teost käsitlema. Õpetajad tõid välja, et kui klass ei ole võimeline mõnda teost analüüsima, siis see vahetatakse välja. Või just vastupidi, kui on võimekam klass, siis tuleb midagi keerulisemat. Kaks õpetajat tõid välja, et

sellel õppeaastal nad lugesid Bulgakovi teost „Meister ja Margarita“, kuna klassid oli lugemisest huvitatud ja õpetajatele tundus see paraja raskusastmega.

Õ5: Näiteks Bulgakovi „Meister ja Margaritat“ võtsin see aasta 12. klassiga. Seda on hea võtta, kui on ärksamad inimesed ja on neid, kes tahavad lugeda.

Nii nagu sõltub raskemate teoste valik klassist, nii sõltub ka see, millised teosed välja jätta, antud klassist. Kuna kirjanduse kursuseid on varasema kuue asemel viis, siis lihtsalt pole aega kõige jaoks. Paraku peab jätma keerulisemad teosed välja.

Õ5: Midagi ikka läheb välja. Kui sa näed, et miski üldse peale ei lähe, siis järgmistes kursustes saad teha mingeid valikuid. Midagi vahetad välja.

Vaba valiku osas on õpetajatel kahetised tunded. Kuigi see on hea motivatsiooniks, siis teose käsitlemise puhul on sellega keeruline tunnis edasi tegeleda. Vaba valik on levinud düstooopiate puhul, kus õpetaja annab enamasti ette autori või nimekirja teostest. Sel juhul on teoste käsitus veidikene teistsugune. Düstoopiad ka seetõttu, et üldised probleemid ja võimalikud arutelukohad on žanris sarnased ning sel viisil saab teha teoste võrdlust kõige efektiivsemalt. Vaba valiku andmist aga ei eelistata, sest õpetajal kulub väga palju aega iga teose kohta. Toodi välja, et kui tavaliselt kulub 3-4 tundi ühe teosega tegelemiseks, siis vaba valiku puhul see tundide arv suureneb. Õpetaja peab valima, kas arutus on pealiskaudne ja sügavamate teemade puudutamiseks pole piisavalt aega või kulutab rohkem tunde, et viia läbi mõttekad teemaarendused.

Õ5: Kui ma muidu arvestan, et raamatukäsitlemise peale läheb laias laastus neli tundi, siis selleks, et mõlemad saaksid kaetud läheb kahekordne aeg.

Õ2: Düstooopiate puhul tunnuste kaupa, et kuidas see ilmneb selles teoses, kuidas teises.

Üks õpetaja tõi ka välja, et esimesel sissejuhataval kirjanduskursusel on tema jaoks oluline, et õpilane saaks head lugemisvara. Seetõttu on ta andnud ette nii-öelda kohustuslikud teosed, aga ka kohustusliku autori, kelle ükskõik millist teost noored lugeda võivad. Sealjuures on oluline eelnevalt teoseid lühidalt tutvustada, et noor leiaks just selle, mis teda kõige rohkem võiks huvitada. Sellise noori köitva ja hea kirjanikuna toodi välja Fredrik Backman.

Õ4: Hästi populaarne ja hästi noortepärane kirjanik on Fredrik Backman. Kõik see, mida ta on kirjutanud, siis selle valiku ma käin välja.

Õpetajad küsivad ka õpilastelt, mida nad sooviksid lugeda. Mõne kursuse raames saavad õpilased ise valida, millise raamatu nad läbi loevad ja tutvustama hakkavad. See on hea viis, kuidas õpilasi motiveerida lugema, avardada ka enda silmaringi ja saada rohkem teada oma õpilaste lugemiseelistustest. Siiski tuleb olla sellega ettevaatlik, et lugemine ei muutuks liiga lihtsaks, vaid pakuks ka väljakutset.

Õ2: Vahel küsin nende käest ka, mida nad soovivad lugeda. Siis pakutakse liiga lihtsaid asju. Põhikooliks ka ei tahaks tagasi minna.

Väga palju sõltub ka sellest, millised võimalused on raamatute laenutamiseks. Kui on tegemist suurema linnakooliga, on teoseid rohkem, mida valida. Väiksemates kohtades on see valik aga piiratud kohalikus raamatukogus leiduvaga. Üks õpetaja on alustanud oma isikliku raamatukogu loomisega koolis, et õpilastel oleks suurem valik, mille seast valida.

Õ3: Me saame lugeda seda, mida antud hetkel üldse raamatukogus olemas on.

Kui küsida õpetajatelt, kas peab olema kohustuslik või soovituslik kirjanduse nimekiri, on õpetajad arvamusel, et mingisugune nimekiri peab olema. Nad ainult mainivad, et seda ei saa nimetada selliselt, vaid tuleks nimetada pehmemalt, näiteks kursuse lugemisvara. Kuid peavad olema põhiteosed või tüvitekstid, mida kõik on lugenud. Küll aga on arutelu koht, millised need teosed peaksid ikkagi olema.

Õ2: Kuna keel ja kirjandus on sellised ained, mis peaksid sellist rahvuslikku identiteeti ka kuidagi toitma, siis võiksid olla ikkagi sellised teosed, mida kõik teavad.

Õ5: Ma arvan, et eesti kirjandusest on kolm teost, mida peaks koolis lugema. Need on „Libahunt“, „Tõde ja õigus“ ning just see esimene osa ja midagi Kivirähki teostest.

Seega võib öelda, et õpetajad teevad oma valikuid küll erinevatel alustel, kuid kõige olulisem on siiski see, et õpilane võtaks selle teose kätte ja loeks ta ka läbi. Olgu selleks siis kas mõni tüviteksti tiitliga pärjatud klassik või hea kirjutamisstiiliga uuem kirjanik, õpetaja on see, kes motiveerib oma entusiasmiga lugema. Kui õpetaja on ise huvitatud, teeb see ka teose käsitlemise selliseks, millest kõik osa tahavad võtta.

3.1.2. Teoste käsitlemine

Teoste käsitlemisel jagunesid õpetajad kaheks. Ühele poolele meeldib raamatu käsitus üles ehitada selliselt, et õpilased loevad kõigepealt teose läbi, siis klassis arutlevad selle üle, teevad mingisuguseid ülesandeid loetu kohta ja teema kokkuvõtteks on hindeline töö. Õpetajate sõnul annab see võimaluse õpilasel paremini mõista teose sisu, mis aitab siis töös oma argumente esitada. See tekitab ka õpilases turvatunnet, et ta on loetust aru saanud ning annab ka õpetajale võimaluse märgata neid, kes võibolla pole veel jõudnud lugemisega lõpuni või on kasutanud sisuga tutvumiseks muid allikaid.

Õ4: Ma ikkagi teen arutelud enne ja siis lugemiskontrolli. Nende arutelude käigus nad räägivad endale hästi lahti ka selle teose, siis on neil mugavam teha lugemiskontrolli või on rohkem mõtteid selle kohta.

Teise poole õpetajate jaoks on oluline lugeda teos läbi, teha selle peale hindeline töö ja alles siis hakata klassis koos sellega toimetama. Õpetajate arvates tagab see selle, et õpilased on kõik ühel pulgal arutelu alustades ning arutelul on mõtet, kuna kõik oskavad kaasa rääkida. Ehk siis õpilane ainuisikuliselt vastutab oma hinde eest. Ta ei saa toetuda varasemale arutelule, et arusaamises veenduda või selle põhjal oma töö ära teha.

Õ5: Töö enne. See motiveerib, et sul on klass enam-vähem valmis arutluseks. Me oleme ühel stardipositsioonil, enamus peaks olema valmis ja siis võiks arutus tööle minna.

Õpetajad on siiski veendunud, et teoseid peaks käsitlema ja võimalusel ikkagi tervikteoste mitte katkenditena. Terviku käsitlemine loob õpilasele tervikpildi, mis aitab tal paremini lahti mõtestada loetu sisu. Lisaks on see hea viis kuidas arendada tekstiga töötamise oskust ning õppida loetust aru saama. Lühemate tekstidena eelistatakse novelle, mitte katkendeid.

Õ2: Üldiselt mulle meeldivad tervikteosed. See annab ikkagi tervikpildi.

Õ5: Mulle tundub, et vahetevahel peab ühe teksti läbi närima. Äkki ta harjub läbi selle toimetama pikemate tekstidega ja süvenema.

Õ1: Väga harva käsitlen katkendeid. Pigem on novellid selle asemel.

Lugemiskontrolli läbiviimisel on samuti erinevaid meetodeid. Näiteks annab üks õpetaja õppeaasta alguses õpilastele kätte raamatuanalüüsi juhendi, mille põhjal õpilased räägivad oma teosest. See koosneb küsimustest, nagu kes on peategelased, millised on põhitegevused ja -küsimused raamatus, mis pani mõtlema, mis oli üllatav jne. See annab õpilasele enne lugema hakkamist ette, mida õpetaja ootab, et õpilane teosest kaasa võtaks ja märkaks, teeb lugemise mingil määral lihtsamaks.

Õ3: Mul on välja töötatud raamatuanalüüs, kuidas nad peavad loetut analüüsima. Annan selle kohe septembris kätte ja selle analüüsi järgi nad räägivadki.

Eelistatumaks töö vormiks on siiski kirjalik ülesanne, mille käigus õpilane demonstreerib oma arusaamist loetust. Enamasti on töös arutlevad küsimused, mis annavad õpilasele võimaluse põhjendada üht või teist seisukohta. Läbi õpilase põhjenduste õpetaja veendub, kas õpilane on teose läbi lugenud ja loetust aru ka saanud.

Õ4: Näiteks mul on tihtipeale küsimus, et mida muudaksid või miks autor nii tegi ja siis nad peavad põhjendama.

Vaatamata sellele, et õpetajad teevad lugemiskontrolle, siis keegi neist seda ei poolda. Tuuakse välja, et õpetajad hea meelega ei paneks lugemiskontrolli eest hinnet või ei teeks seda üldse sellisel kujul. Õpetajad sooviksid lugeda teoseid ilma, et peaks selle eest panema hindeid. See ilmselt tõstaks ka õpilastes motivatsiooni lugeda ja lugejaid oleks rohkem.

Õ3: See lugemise kontroll ei ole normaalne, inimene peaks ikkagi lugema sellepärast, et see teda huvitab. Kui seda teha jõuliselt ja sunniviisiliselt, siis pigem muutub kirjandus ebameeldivaks ja vastikuks. /.../ Ma arvan, et kirjandusõpetaja eesmärk on õpilane kirjanduse juurde viia, mitte seda oma kontrollidega ära rikkuda.

Õ1: Mulle kohati tundub, et lugemiskontroll on nagu karistus.

Õ2: Mulle kõige rohkem meeldiks nii, et õpilased vabatahtlikult loevad raamatud läbi ja siis me koos saame arutada ja mõelda ja rääkida neist.

Õpetajad tõid välja, et kui kirjanduse kursuseid oleks rohkem või kui kirjanduses oleksid rühmatunnid ehk tunnis oleks ainult pool klassi korraga, siis jõuaks rohkem ja sügavamalt läbi arutada erinevad teosed. Sellisel juhul oleksid kirjalike tööde asemel suulised arutelud, mille põhjal õpilased saaksid omale hinde, kuna õpetaja lihtsalt suudab väiksemat rühma paremini hallata selliste ülesannete korral.

Õ2: Kirjanduses võiks olla rühmatunnid. Siis oleks võib olla rohkem aega ja saabki suuliselt teha.

Lugemiseelseid ja -aegseid ülesandeid annavad intervjuueeritud õpetajad vähe. Vahest harva mõni tublim lugeja soovib teada, mida edasi tehakse, sel juhul on õpetajad ette andnud mõned küsimused. Üheks lugemiseelseks ülesandeks on näiteks oluliste tsitaatide välja kirjutamine, millega edasi tegeledes saab õpilane oskuse kirjandust siduda oma gümnaasiumi lõpueksami kirjandiga. Kuna õpetajate sõnul on lugemine läinud keerulisemaks, siis raskemate teoste puhul antakse ette ka väike spikker, mis aitab lugemisel paremini lugu järgida

Õ5: Kui siis mingeid tsitaate või olulisi kohti välja kirjutada. Seoses sellega, et lugemine on läinud keerulisemaks, siis mõne teose kohta olen enne mingisuguse sõrestiku kätte andnud, et saab paremini aru.

Õpetajad eelistavad analüüsida tervikteoseid väiksemates rühmades kui seda on gümnaasiumiklassid. See annaks võimaluse arutleda teoste üle suuliselt, kaotades kirjaliku lugemiskontrolli vormi, mida õpetajad on hetkel sunnitud tegema hinde panemiseks.

3.2. Lugemise kindlaks tegemine

Küsimuse „Kuidas õpetaja veendub, et õpilane on teose läbi lugenud?“ vastused jagunesid kolmeks: lugemises veendumise kindlaks tegemine, tehisintellekti kasutamine ja loetu analüüs. Lugemises veendumiseks kasutatakse faktiküsimusi, suulisi vastuseid või usaldatakse enda sisetunnet. Tehisintellekti kasutamisel toodi välja selle kasutamine lugemiskontrolli kirjutamisel ja selle miinused kirjanduse tunnis. Loetu analüüsimisel klassis on olulisel kohal

rühmatööd ja loomingulised või teistsugused ülesanded, analüüsi eeldavad küsimused kirjalikes töödes, lugemise veendumiseks mõned tsitaadid või märksõnad ning see, kuidas õpetaja on sõnastanud ülesande.

Kõikidelt õpetajatelt paluti ka tööde näidiseid, mille lühikese analüüsi tulemused on samuti selles alapeatükis.

3.2.1. Lugemises veendumine

Nagu eelnevalt on juba välja tulnud, siis õpetajad hea meelega ei teeks lugemiskontrolle, et veenduda õpilase lugemises. Neid tehakse hinde panemiseks. Siiski on ka neid õpetajaid, kes arvavad, et õpetaja ülesanne ei olegi tuvastada, kas õpilane on teost lugenud või ei.

Õ1: Ma ei võta lugemiskontrolli kui midagi sellist, et ma kindlasti tahan tuvastada, kes on lugenud ja kes ei ole lugenud.

Kuna aga kirjanduse ainesse on vaja panna hinne, siis õpetajad olid ühel nõul, et lugemiskontrolli on kõige mõistlikum teha kirjalikult. Eriti kuna gümnaasiumis on ühes klassis 36 õpilast ja nende suuline küsitlemine oleks väga ajamahukas. Seda aega õpetajatel pole. Seega on kirjalikult vastamine kõige mõttekam ajaliselt.

Õ5: Suulisega on see, et see nõuab väga palju aega.

Küll aga pooldas suulist vastamist üks õpetaja, kelle klassis on vaid 12 õpilast. Tal on piisavalt aega, et igaühega rääkida teosest ning igati eelistab just suulist vestlust hinde panemiseks. Ka teised õpetajad unistavad sellest, et kirjandus toimuks väiksemates rühmades, et saaks rohkem kuulata õpilaste mõtteid käsitletavast teosest. Suurte klasside puhul jääb suuliste tööde võimalus aga neile, kes õigel ajal ei vastanud või arvestuste jaoks.

Õ1: Suulise töö au on nendel, kes puuduvad õigel päeval. Ja meil on ka suuline arvestus, kus nad räägivad raamatust.

Intervjueeritavad õpetajad olid arvamusel, et suur osa õpilastest ikkagi loevad tervikteosed läbi, seda eriti just mahukamate teoste puhul. Selliste teoste puhul võtavad õpilased rohkem initsiatiivi lugemise alustamisel. Raamatud laenutatakse varem ja loetakse tähelepanelikumalt. Toodi välja, et usinamad õpilased loevad lisaks raamatutele ka internetist leitavaid kokkuvõtteid.

Õ4: Kui on mingi keerulisem teos või paksem teos, siis nad üldiselt loevad või hakkavad varakult lugema.

Neid õpilasi, kes eelistavad lugemisele muid metatekste, on õpetajate sõnul mitmeid. Üldjuhul on igas klassis kindlad õpilased, kes teoseid ise ei loe, vaid loodavad positiivse hinde saada kas filmi, klassikaaslase jutustuse või veebist leiduva kokkuvõtte põhjal. Õpetajate enda

„kõhutunne“ tuvastab sellised juhtumid 75-80% nende endi sõnul. Kui aga tekibki kahtlus, et õpilane pole lugenud, esitavad õpetajad lisaküsimusi. Need on enamasti faktiküsimused, mis annavad õpetajale kohe teada, kas ja kui palju keegi on lugemise peale aega kulutanud. Tihtipeale räägivad õpilased end ka ise sisse või siis tunnistavad ausalt üles, et pole lugenud.

Õ5: Lugemistöö järgi ei julge pead anda, aga arutluse käigus tuleb ikka välja.

Õ4: See tuleb kohe välja, kui paned sellise küsimuse, kus nad peavad oma arvamuse välja tooma/põhjendama.

Õ2: Ma ei julge öelda, et 100% saan. Ma ütlen ka neile, et ma ei ole detektiiv, et ma ei tea täpselt, kes on lugenud ja kes ei ole. See piinab mind vahel. /.../ Mõned ikkagi ausalt ütlevad ka, et nad ei ole lugenud ja siis nad saavad võimaluse tunnis lugeda.

Õ3: Viis faktiküsimust ja sul on selge, kas ta on lugenud. Või lausete analüüs.

Tööde tegemisel eelistatakse analüüsimist või arutelu soodustavaid küsimusi. Faktiküsimused on gümnaasiumiastmes juba liiga lihtsad ning kasutusel pigem kontrolli eesmärgil, sest see, mis võib oluline fakt olla õpetajale, ei pruugi olla oluline ka õpilasele, mistõttu õpilane loeb sellest lihtsalt üle ning tööd tehes jääb mulje, nagu ta poleks lugenud. Õpetajate jaoks on oluline, et õpilane oskaks loetut analüüsida, luua seoseid tänapäevaga.

Õ5: Ma leian, et gümnaasiumi lugemistöö ei peaks olema puhas faktiküsimuste töö. Seal on juba vaja, et ta võrdleb, analüüsib, iseloomustab.

Õ4: Probleemide üle arutleda, leida paralleele tänapäevaga. Laiemalt teose sisse minna, et probleemid saaksid laiema kõlapinna.

Lugemises veendumise raskusena on õpetajad välja toonud näiteks selle, kui õpilased või suur osa neist ei ole lugenud raamatut õigeks päevaks läbi. Õpetaja küll teab kindlalt, et suur osa klassist pole lugenud või pole veel lõpuni jõudnud, kuid see tähendab koheselt, et õpetaja peab tunni ümber tegema. Raamatu käsitlemisest ja selle üle arutlemisest ei tule sel juhul midagi välja.

Õ1: See on raske, kui pole loetud. Ei saa kirjandusest rääkida, kui seda pole loetud.

Raskusena toodi välja ka õpilaste aktiivsus vastamisel. Põhikoolist on paljudele noortele mingil põhjusel kaasa tulnud hirm oma arvamust avaldada. See kandub edasi ka gümnaasiumisse, kus õpetajal on raske saada noori rääkima. Ei saa analüüsida raamatut, veenduda noorte lugemises kui nad ei julge üle klassi rääkida. Selle hirmu vähendamiseks on heaks meetodiks rühmatööd, kus õpilased saavad eelnevalt oma arvamust põrgatada väiksemas seltskonnas.

Õ1: Mingitel aastatel on raske saada noori ütlema midagi, nad nagu ootavad seda õiget vastust.

Väga suure murekohana toodi välja, et õpilased ei saa aru, mida nende käest küsitakse. Nad ei saa aru, mida mingi sõna tähendab ega loe välja, kui palju on vaja kirjutada ühe või teise küsimuse vastuseks. Õpetajad on hakanud lisama juurde, kui palju punkte mingi ülesande eest saab, et õpilane saaks selle järgi vaadata, mitu osa peab vastuses olema. Õpetajad on pidanud muutma oma ülesande juhised täpsemaks, sest muidu tuleb vastuseks kõike muud peale selle, mida õpetaja tegelikult ootas ja tahtis.

Õ5: Nad ei saa aru, mida on küsitud. Nad ei saa aru, mida see tähendab.

Õ2: Nad loevad ja tegelikult mingitest elementaarsetest sõnadest lihtsalt ei saa aru ja siis ta ei saa suurematest asjadest aru. /.../ On vaja märksa täpsemalt ette kirjutada, mida temalt oodatakse. /.../ Nad kipuvad olema napisõnalised või vastupidi, kirjutavad väga palju. Olulise ja ebaolulise eristamine on keeruline.

Ühe keerulise aspektina toodi välja lugemismotivatsiooni tekitamine õpilastes. Selgitamine, miks antud teost on vaja lugeda. Õpetaja on justkui müügimees, kes peab raamatu õpilastele maha müüma. Reklaami tegemine ja lugema suunamine on see, mis õpetajate sõnul võiks suunata õpilasi raamatut haarama.

Õ4: Võib olla kõige raskem on eelnevalt rääkida, miks on vaja seda raamatut lugeda, mis see neile annab.

Ka hindamine toodi välja lugemiskontrolli raskusena. Gümnasistid tahavad teada, kuidas nende hinne kujuneb ning miks ühe või teise vastuse eest sellised punktid on. Kui tekib olukord, kus paremast hindest jääb pool punkti puudu, siis õpilased on visad seda poolikut punkti taga ajama.

Õ2: Gümnasist ikkagi tahab teada, kus ta neid punkte kaotas või miks tal niisugune või naasugune hinne on.

Loomulikult toodi raskusena välja ka aeg ja selle puudus. Aega võtavad nii tööde ettevalmistamine, teose uuesti üle lugemine aga ka kirjalike tööde parandamine. See on suureks põhjuseks, miks õpetajad hea meelega teeksid lugemiskontrollide asemel väiksemas rühmas arutelusid.

Õ3: Aeg, sest seda ei ole mitte kunagi. Pole aega ja tahtmist oma õhtut tööde lugemise ja hindamise peale kulutada.

Veendumine, kas õpilane on lugenud või ei, nõuab õpetajalt väga suurt tähelepanu ja energiat, mistõttu alati polegi kõige mõistlikum seda piinliku täpsusega taga ajada. Küll aga õpetajad teevad seda siiski, et mitte soosida mitte lugemist ja tagada õiglasem hinnete jagunemine ehk et lugejad saaksid paremad hinded kui mittelugejad.

3.2.2. Tehisintellekti kasutamine

Kui küsida õpetajatelt, kas tehisaru on jõudnud ka raamatutööde juurde, siis on vastused pigem kahtlevad. Ei välistata, et õpilased seda kasutavad. Kui tunnis on õpetajal võimalus hoida silm peal ja tehnoloogi kasutamine võib olla õpilase jaoks raskendatud, siis kodus ettevalmistuse puhul ei saa õpetajad kindlad olla, et seda ei kasutata.

Õ2: Vot ma ei oskagi öelda. Kuna ma tunnis neid enamasti teen, siis ma ei näe, et nad tunnis seda kasutaksid. Aga mis nad enne on teinud, ega seda ma ei tea.

Siiski on ka neid õpetajaid, kes tunnis telefone kokku ei korja ning õpilased kasutavad seda võimalust, et tehisarult vastuseid küsida. Esialgu on see veel hästi lihtsalt tuvastatav, kuna tehisaru pole veel nii osav, et oskaks eesti kirjandust analüüsida. Kui õpilased pole lugenud, ei tea nad ka õiget ja valet eraldada ning esitavadki tehisaru vastuse. Õpetajad aga loodavad õpilaste aususele, kuna sellise töö parandamine on lihtsalt õpetaja aja raiskamine.

Õ4: Mul läheb meelest, aga nüüd ma teen, et telefonid kasti. Ma ei viitsi olla Gestapo, kes kullipilgul kuskil valvab. /.../ Aga kui ta kuskilt maha kirjutab selle jura, siis see on minu aeg. Ma pean seda pärast lugema. Ütle siis kohe, et pole lugenud ja tule järele vastama.

Ka maailmakirjanduse puhul, mida leidub pea igas keeles, on tehisarul raskusi vastamisel. See pole veel nii arenenud, et õpilane saaks seda kasutada selliselt, et ta raamatut ise lugema ei pea.

Õ2: See vastab nii tohutult palju valesti just teoste kohta. Näiteks „Oidipus“, mis peaks olema igas keeles, ta peaks teadma kõiki vastuseid. Ja siis tuleb mulle vastuseks, et nad panid õunad ühte kappi. Loed ja saad aru, et Chati vastused, täiesti jaburad.

Õpetajad tõid välja, et tehisaru kasutatakse eriti just lühemate teoste kokkuvõtete tegemiseks. Õpilased laevad üles failid novellidega ja lasevad teha tehisarul kokkuvõtted. Tehisaru aga ei saa aru tekstis esinevast irooniast ega oska ridade vahelt lugeda. Õpilased, kes pole aga lugenud, arvavad, et nii on hea ja õige ning esitavad saadud vastused õpetajale hindamiseks.

Õ4: Näiteks lugesime Lilli Luugi „Kolhoosi missi“ ja pool klassi kirjutasid mulle jura. Umbes et kolhoosis oli missivõistlus ja kõige ilusam tüdruk võitis.

Ollakse siiski arvamusel, et tekstirobotid ei kuulu kirjandusse ja selle õppimisse. Tekstilooma peaks tulema õpilase poolt, hindamine õpetaja poolt. Läbi tegevuse õpilane ju õpibki ning õpetajapoolne tagasiside annab õpilasel võimaluse oma õppimist suunata.

Õ2: Minu meelest kaotab õppimine oma mõtte, kui õpilane kasutab tekstirobotit teksti koostamisel ja siis seda loeb, parandab ja hindab AI. Mida see õpilane siis tegelikult õpib? Kas siis õpetajaid on üldse vaja?

Õpetajad on hetkel arvamusel, et tehisaru kasutamine kirjanduse ainetunnis ei ole põhjendatud. Eestikeelsete tekstidega toimetades on tehisarul raskusi teksti tõlgendamisega ning tehisaru poolt loodud ülesanded on sellised, mida saab edukamalt teha tunnis kohapeal omavahel suheldes.

Õ1: Kirjanduse tunnis ma ei oska seda väärtustada. Chat'i toodang pole lihtsalt hea.

Õ2: Eesti kirjanduse puhul see AI ei ole veel kuigi osav. /.../ Oleme saanud mõningaid ettevalmistatud küsimusi. Mõtlesin, et miks me ei võiks seda teha nii, et me inimene inimesega räägime nendest asjadest, et miks me peame robotiga sellest teosest vestlema.

Kuigi õpetajad on praegu arvamusel, et tehisaru kasutamine kirjanduses pole mõttekas, siis ei tohi unustada, et õpilased seda siiski kasutavad ja väga aktiivselt. Hetkel saab õpetaja sellest aru, kuid tehisaru ka õpib ning varsti võib olla õpilase ja tehisaru arvamuse eraldamine juba keerulisem.

3.2.3. Loetu analüüs

Eelistatumaks viisiks loetud teoseid käsitleda on rühmatööd. Sõltuvalt teosest saab teha erinevaid ülesandeid, mis võtavad loetu kokku ja aitavad õpilastel sisust aru saada. Näiteks saab teoste puhul läheneda kas raamatupõhiselt või teemapõhiselt (sõltuvalt sellest, mida loeti) ning lasta teha kokkuvõtted või vastata etteantud küsimustele rühmana. Selline lähenemine annab õpilasele suurema kindlustunde, ta saab oma mõtteid pörgatada väiksemas seltskonnas. Läbi vastuste saab õpetaja ka ülevaate, kes on lugenud või paremini aru saanud, mida autor on öelda tahtnud. Siiski peab aga õpetaja ka üldise kokkuvõtte tegema, seda eriti siis kui tegemist on erinevate teostega.

Õ4: Teeme arutelu. Panen nad rühmadena arutlema. Iga rühma jaoks on küsimused. Nad peavad rühmaga jõudma mingite vastusteni ja siis ma teen kokkuvõtte.

Õ3: Mina olen rühmatööde fänn. Näiteks saab teha nii, et iga rühm läheneb erineva nurga alt teosele ja siis selle alusel analüüsida.

Õpetajad on usinad kasutama loomingulisi ülesandeid, kus õpilane saab lasta oma loovusel lennata. Loetud teose kohta saab kirjutada luuletusi, joonistada illustratsioone, teha minietenduse mõne olulise stseeni kohta, koostada tegelasi tutvustav plakat või muud sarnast. See annab õpetajale võimaluse aru saada, kuidas õpilane loetut mõistis, mida ta seal kaasa

võttis enda jaoks, mis oli tema jaoks oluline. Läbi loomingulise ülesande ja mõningate täpsustavate küsimuste saab õpetaja ka veenduda selles, kas ja kui palju õpilane lugenud on.

Õ1: Loetud raamatutega saab erinevaid asju teha. Mõnikord luulet käsitledes lasen teha luuleakna või joonistada emotsioone. /.../ Olen lasknud neil ise küsimusi koostada Bloomi taksonoomia alusel /.../ Olen ette andnud ka märksõnad, mille alusel nad teevad plakati ja siis nad klassi ees räägivad, kuidas need märksõnad on olulised selle tegelase elu filosoofias.

Õ4: Teeme mõne väikese rühmaetenduse või videoklipi. /.../ Nad loevad tunnis rühmadena ja loevad üksteisele ette. Kui nad ei saa millestki aru, tulevad minu juurde küsima või grupis seletavad üksteisele lahti, et kõik saaksid ühtemoodi aru.

Õ2: Vahel teeme väikeseid dramatiseeringuid mingitest stseenidest. Vahel on mul mingid töölehed tehtud. Teeme ka selliseid ülesandeid, et kuidas seda teost kirjandis ära kasutada. Võrdleme eelnevalt loetud teostega.

Kirjalikes töödes esitatakse enamasti küsimusi, mis panevad õpilase mõtlema ja arutlema sisu, idee, probleemide üle. Faktiküsimusi on vähe, kui üldse. Küll aga tehakse tsitaaditöid, mille eesmärk on panna õpilane kirjutama olukorrast, kust tsitaat pärineb (mis eelnes ja järgnes tsitaadile, miks see tsitaat on oluline). Selle meetodi varjatud eesmärk õpilase lugemise tuvastamine. Kui õpilane ei saa aru, millisest olulisest sündmusest tsitaat pärineb, on õpetajal põhjust kahtlustada, et teos pole loetud. Seda meetodit armastatakse kasutada just Tammsaare käsitlemisel.

Õ3: Tammsaare puhul võtad välja laused ja lased neid analüüsida. Selle kaudu saab teada, kas õpilane on lugenud. Kui ta ei ole lugenud, siis ta ei tea, mida see üksik lause seal tähendab.

Õ5: Tammsaare puhul on ka tsitaaditööd. On ka kombo, et arutlus ja tsitaadid.

Samasugust kontrollivat või lugemise tuvastamise ülesannet kannavad ka märksõnad. Õpetaja valib välja märksõnad, mis on antud loo puhul olulised ning õpilane peab kirjeldama, miks see on oluline. Siiski pole see alati kõige efektiivsem, kuna lugedes, eriti esmakordselt, ei pruugi kõik detailid meelde jääda, sest õpilane loeb lugu, mitte ei otsi märksõnu. Kuigi raamat on töö ajal kasutada, siis ei pruugi ta seda kohta üles leida, et mälu värskendada.

Õ5: Kahe teraga mõök. Ma võin ju sõeluda välja olulised, tõesti olulised märksõnad, aga ta on lugenud sealt üle, sest ta loeb lugu. Kui sa annad talle võimaluse toimetada seal raamatuga, siis ta ei pruugi alati üles leida. Ma ei tea, kus on tasakaal.

Lisaks rühmatöödele ja kirjalikele töödele tehakse ka muid vahvaid ülesandeid. Näiteks on „Oidipuse“ käsitlemisel väga populaarne kirjanduslik kohus, mis järgneb hindelisele

raamatutööle. „Sügisballi“ käsitledes saab aga vaadata filmi ja teha toredaid mõtteharjutusi. Sellised huvitavad ja varieeruvad meetodid teose analüüsimiseks võiks olla miski, mis suunab ka õpilasi lugema. Mida huvitavamad on arutelud, seda rohkem tahavad õpilased neist osa võtta. Selleks, et osa võtta, peavad nad mõttega lugema.

Õ1: Kirjanduslik kohus on see, mida „Oidipusega“ edasi teeme.

Õ2: „Tõde ja õigus“ on üsna tekstilähedane, aga „Sügisballis“ saab toredaid paralleele tuua ja mõelda, miks filmis nii ja raamatus naa.

Kui aga õpetajal ei ole parasjagu head ülesannet õpilastele anda ja teose analüüs on juba täies hoos, siis võib lasta õpilastel kirjutada ka kokkuvõtte või arutleva lõigu mõnest probleemist, kus saab ära kasutada oma lugemise ajal üles märgitud tsitaate. Ka see on hea viis kuidas õpetaja saab aimu, kas õpilane on tegelikult lugenud ja kui palju aru saanud. Kuna alati pole ka mõistlik piinliku täpsusega taga ajada teadmist, kas õpilane on ikka lugenud, siis on sellised ülesanded kasulikud mõne teise oskuse lihvimiseks. Näiteks saab arutelust saadud mõtteid ära kasutada kirjandiks valmistumisel, mis kõiki gümnasiste ees ootab.

Õ1: Kui meil raamat läbi analüüsitud, siis kirjutab midagi selle refleksiooniks.

Õ2: Vahel ma teen selliseid ülesandeid, et tuleb kirjutada üks arutlev lõik mingi probleemi kohta ja siis ta saab ära kasutada seal näitena oma tsitaati. Saab harjutada, kuidas kirjandusteost näitena kirjandisse tuua.

Õpetajad on täheldanud, et lugemistööd on aegade jooksul läinud lihtsamaks. Seda peamiselt seetõttu, et noored ei mõista loetut. Õpilased loevad vähe ja alati ei saada esimesel lugemisel mõttest aru. Õpetajad peavad paremini sõnastama oma küsimusi, välja tooma, palju punkte saab vastuse eest, et õpilane oskaks sellega kirjutamisel arvestada. Veendumine, kas õpilane on lugenud, on seega raskendatud. Õpilane võib küll olla lugenud, aga kui ta ei oska vastata, sest ta pole aru saanud, peab õpetaja vahetama lähenemist.

Õ5: Aina enam olen läinud seda teed, et on punktid taga, et ta saaks aru, mitu juppi vastuses peab olema. Aina enam olen läinud konkreetsemaks. Ja minu meelest lihtsamaks, see teksti lugemine on neile millegipärast aina keerulisemaks läinud ja teksti mõistmine.

Õ2: Mida rohkem aeg edasi, seda rohkem ma näen, et noored inimesed ei saa päris täpselt aru, mida nad loevad.

Klassis loetu üle arutlemine on enamasti mõnel loomingulisel viisil. Selleks kasutatakse näiteks rühmatöid, ettekandeid ja minietendusi. Kirjalikes töödes on oluline, et oleks töökorraldus selge, et noor saaks aru, mida tema käest küsitakse. On ka oluline, et

faktiteadmiste kontroll ei oleks põhiline, vaid tähelepanu saaksid rohkem õpilaste arvamused ja mõttekäigud.

3.2.4. Lugemiskontrollide analüüs

Õpetajate lugemiskontrollid on väga erinevad. Kokku analüüsi 30 lugemiskontrolli, millest 26 on kindla teose kohta ja 4 universaalsed ehk neid saab kasutada pea kõikide teoste puhul. Kõige lühemas töös oli 1 küsimus/ülesanne, kõige pikemas 8. Keskmiselt oli töö pikkuseks 5 küsimust/ülesannet. Kõikide lugemiskontrollide tegemisel on raamatu kasutamine lubatud. Töödest toodud näited on tähistatud tähega N ja juhuslikkuse alusel sattunud järjekorranumbriga.

Kui vaadata, kuidas õpetajad on neid töid nimetanud, siis esineb mitmesuguseid erinevaid variante. Näiteks on kasutatud sõnu *lugemistöö* (2), *raamatutöö* (4), *sisutöö* (3), *lugemiskontroll* (1), *analüüsi töö* (1), *tsitaaditöö* (2), *kirjandusteose töö* (1), *järeltöö* (6), lihtsalt autor ja teose pealkiri (7), ilma pealkirjata tööd (3). Seega kõige populaarsem on tööle mitte anda kindlat nime, vaid lihtsalt märkida üles autor, teose pealkiri ja minna edasi ülesannetega. Antud valimis oli palju järeltöid, mis ei tähenda, et neid tehakse palju, vaid lihtsalt õpetajatel oli selliseid töid rohkem anda analüüsiks.

Tsitaaditööd on populaarsed Tammsaare „Tõde ja õigus“ kirjaliku tööna. Seda mainisid intervjuus ka kaks õpetajat, kes just Tammsaare käsitlemisel pidasid tsitaaditööd üheks viisiks, kuidas veenduda õpilaste lugemises. Üks õpetaja tõi välja, et kui on tsitaaditöö, siis tuleb sõnastust jälgida või ootuseid seletada, kuna on olnud ka õpilasi, kes on vastanud, et enne tsitaati läksid Andres ja Krõõt Vargamäele ja peale tsitaati ütles Andres, et tuleb teha tööd ja näha vaeva, siis tuleb ka armastus.

N25: Kirjuta, mis on juhtunud enne tsitaadis kirjeldatud sündmust ja mis juhtub pärast. Kogu vastus kahe-kolme lausega. Iga vastus 2 punkti.

N23: Kes nõnda mõtleb või räägib? Missuguse sündmuse või olukorraga need laused seostuvad? Mis tegevus eelneb ja järgneb sellele lausele?

Lisaks tsitaatidele on töödes ka mõisteid, mille eesmärk on anda õpetajale parem ülevaade sellest, kas õpilane on lugenud või ei. Kui õpilane on mõttega lugenud, siis ta peaks aru saama mõistest ning oskama seletada, miks see on oluline või mis temal sellega meelde tuleb.

N19: Kirjuta võimalikult põhjalikult lahti järgnevad märksõnad, tuginedes loetud romaani sündmustikule! (12 punkti)

N20: Seleta järgnevaid märksõnu, lähtudes teosest

Analüüsitud tööde hulgas oli 24 tööd, kuhu õpetaja oli sulgudesse märkinud, eraldi juurde kirjutanud või mõnel muul moel väljendanud, mitu osa peab vastuses olema või kui palju punkte vastuse eest saab. Ühe töö puhul oli juurde märgitud ka punktiskaala hinde saamiseks. Seda on tehtud selleks, et õpetaja saaks vastuse, mida ta ootab ning õpilane teaks, kui palju õpetaja eeldab, et õpilane kirjutab.

N5: Romaanis on nii koomilisi dialooge kui ka müstilisi olukordi. Too mõlema tõestuseks kaks näidet (kokku 2+2).

N10: Iseloomusta peategelast, tuues välja 5 olulist omadust!

N17: Missugune oli nende tegelaste roll teoses? (6 punkti)

N14: 22-24 p „5“, 18,5-21,5 p „4“, 12-18 p „3“

Kõikidest analüüsitud töödest vaid üks sisaldas ainult faktiküsimusi. Ülesandeks oli vastata küsimustele ning seejärel olid faktiküsimused või küsimused, mis eeldavad väga täpset lugemist. Tegemist oli järeltööga, mis õpetajate sõnul on keerulisem kui tavaline töö. See tagab selle, et järelevastajaid on vähem ning raamat loetakse läbi tähtajaks. Lisaks sellele, kui õpilane on osalenud tunnis läbiviidud arutelus, siis ta saab palju teada teose kohta. Selleks, et õpetaja veenduks, kas ta ka päriselt lugenud on, on järeltöös ka faktiküsimusi.

N24: Umbes mis aastal tulid Andres ja Krõõt Vargamäele? (1 punkt)

N24: Kes oli Krõõda viimane laps?(1)

Palju esines töödes küsimusi, mille kaudu õpilased peaksid analüüsima loetut ja tooma paralleele tänapäevaga. Ka intervjuudest tuli välja, et õpetajad soovivad, et õpilased oskaksid luua seoseid praeguse ühiskonnaga. See võiks tuua loetu õpilastele lähemale, avardada nende silmaringi rohkem ning aidata loetust paremini aru saada.

N1: Kas tänapäeval on kergem elada Tiina- või Marguse-sugustel inimestel?

N14: Mille poolest on Boccaccio novellid aktuaalsed ka tänapäeval?

N18: Millele läbi ajastute muutumatule juhib Kross oma teoses tähelepanu? Too välja 3 asjaolu ja anna nende läbi hinnang tänapäevasele olukorrale!

Lisaks on küsimusi, kus õpilased peavad tooma välja autori sõnumi või siis selle, mis nende jaoks oli loetu sõnum. Mõnel juhul on need küsimused seotud tänapäevase ühiskonna võrdlemisega. Ka nende küsimuste eesmärk on teose sisu õpilase jaoks arusaadavamaks teha.

N20: Missugused teose lood võiksid tänapäevale kõige olulisema sõnumi edastada ja miks?

N16: Mis on autori sõnum novellis „Porkuni preili“/ „Naissaare sünd“? Kuidas see haakub tänapäeva ühiskonnas toimuvaga? (4 punkti)

Õpetajatele on oluline ka see, millised on õpilaste muljed loetust. Nii mõneski töös esines küsimusi selle kohta, kas ja mis meeldis või ei meeldinud, mis pakkus elevust või häiris. Õpetajate sõnul saavad õpilased läbi selle küsimuse aru, et tegelikult see kohustuslik kirjandus polegi kõige kohutavam asi ning raamatud võivad olla isegi väga huvitavad.

N16: Missugused on Sinu lugemismuljed? Mis meeldis, mis häiris? (2 punkti)

Kuigi enamasti on ülesanded ja juhised lahti kirjutatud arusaadavalt ja lihtsalt, siis on ka ülesandeid, mis tekitavad rohkem segadust ja arusaamatust. Olgu selleks siis poolik sõnastus küsimuse moodustamisel või hoopis segane sõnastus. Nende ülesannete puhul on õpilasena oluline üle küsida või täpsustada, mida õpetaja ikkagi soovib. Samas sellise pooliku sõnastuse puhul ei tea väita, kas õpetaja jagab täpsustavaid juhiseid tunnis kohapeal. Väga oluline on siiski õpetajana tööjuhendid ja töö kriitiliselt üle vaadata. Alati ei ole õpilane süüdi selles, et ta aru ei saa. Õpetaja on inimene ja võib teha vigu, oluline on, et need parandataks ja antakse õpilasele parim võimalus saada hea hinne.

N24: Jussi surm.(2)

N18: Millele läbi ajastute muutumatule juhib Kross oma teoses tähelepanu? Too välja 3 asjaolu ja anna nende läbi hinnang tänapäevasele olukorrale!

Lisaks tavalistele avatud vastustega küsimustele esines lugemiskontrollides ülesandeid ka tabeli kujul. Ühes tabelid tuli näiteks märkida, kas väide on õige või vale ning vale väide parandada. Seda ülesannet võib pidada faktiküsimustega ülesandeks.

N8: Riina oli abielunaine.

Üks tabel oli aga üles ehitatud selliselt, et õpilane pidi võrdlema novelle ning üles märkima, kes olid tegelased, missugused olid nende omadused, sõnastama novelli puändi ja idee. Noortele pakkus see väljakutset, kuna ei saadud aru, mis asi on puant ja mis on idee. Kolmas ja viimane tabelikujuline ülesanne oli aga poolt- ja vastuargumentide esitamise kohta. Sellise ülesannete puhul on tähtis, et õpetaja seletaks eelnevalt lahti, mida ta täpsemalt ootab või siis kirjutaks tööülesande juurde sõnade tähendused või valiks teised sõnad, millest noor saab paremini aru.

N26: Leia väidetele teosest nii poolt kui vastuargumente. NB! Kasuta konkreetseid näiteid (olukorrad, juhtumid vms) teosest. (10 punkti)

N14: Missugused inimeste omadused (voorused või pahed) käsitlemist leiavad?

Õpetajad nimetavad lugemiskontrollle erinevate nimedega, kuid sisu on kõikidel sama, saada aru, kas õpilane on antud teose läbi lugenud. Lugemises veendumiseks kasutatakse mitmesuguseid ülesande tüüpe. Suurem eesmärk on aga õpilase silmaringi avardamine ja seoste loomine tänapäevaga. Kuigi õpetajad väidavad, et õpilased ei saa aru, mida neilt

küsitakse, siis on hästi tähtis ka vaadata üle, kas küsimise viis on arusaadav. Vahest võib olla ülesande sõnastus lihtsalt nii keeruline või poolik, et õpilane ei saagi aru, mida õpetaja temalt ootab ja seetõttu ta ei oska ka vastata.

3.3. Lugemishuvi tekitamine ja säilitamine

Küsimuse „Kas ja milliseid strateegiaid õpetajad kasutavad lugemise lihtsustamiseks ja lugemismotivatsiooni hoidmiseks?“ vastused koondusid noorte lugemisoskuse ja -huvi ning õpilaste lugema saamise alla. Lugemisoskuse ja -huvi all mainiti ajaplaneerimist, ingliskeelset lugemist ning loetust arusaamist. Õpilaste lugema saamise alla kujunesid õigete teoste leidmine ja alternatiivide pakkumine.

3.3.1. Noorte lugemisoskus ja -huvi

Kui õpetajatelt küsida, miks nende arvates noored ei loe raamatuid vaid otsivad selleks muid alternatiive, siis toodi välja, et noortel pole lihtsalt aega lugemiseks. Nad on pikka päeva koolis, peale kooli osaleb suur osa neist mõnes huvitegevuses. Kogu jõudes ootavad neid ees ka teised õppeained, mis nõuavad nende tähelepanu kodutöödena. Õpilased on õhtuks lihtsalt nii väsinud, et lugemine on viimane asi, millele nad mõtleavad. Lisaks röövivad suure osa noore ajast tema sotsiaalne elu ehk sõbrad ja sotsiaalmeedia. Ehk siis noorte ajaplaneerimise oskus ei ole kiita ning nende ajakava ongi lihtsalt nii täis pakitud, et ka aega planeerides jääb ööpäevas tunde puudu.

Õ5: Ta ei jaksa, õhtuti on trennid ja kõik muud ained ka. Ta on lihtsalt füüsiliselt väsinud.

Õ4: Ta ei viitsi. Ja sotsiaalmeedia võtab kõik selle aja.

Õ2: Liiga palju aega kulub telefonile.

Õ3: Lihtsam on ju arvutis olla kui lugeda mingit raamatut.

Siiski ei saa väita, et õpilased ei loe. Õpetajad tõid välja, et noored loevad, aga nad loevad muid asju. Näiteks nad loevad inglise keeles. Põhjustena toodi välja, et ingliskeelsed raamatud on odavamad, need on keeleliselt lihtsamad ning üldjoontes on sarjaraamatud ka kiiremini kättesaadavamad kui tõlgitud raamatud. Tihti peale on eesti keelde tõlgitud raamatud kaotanud ka oma originaalse vaimukuse, mistõttu noored eeldavad lugeda originaalkeeles endale huvipakkuvaid teoseid.

Õ5: Ma ei ütle, et õpilased ei loe. Nad loevad, aga teisi asju. Nad loevad väga palju inglise keeles ja mitte sellepärast, et nad oskavad inglise keelt paremini, vaid need on lihtsama

sõnavaraga, seal ei ole palju kujundit. Need lähevad ruttu ja ta saab ruttu sealt kätte oma elamuse.

Kuigi noored loevad, siis paljudel pole seda lugemisharjumust, mis neid lugema ajaks. Nad ei ole harjunud oma tähelepanu koondama pikemaks ajaks ühe tegevuse peale. Nad ei ole harjunud pikemaid tekste lugema. Ka kodust kaasa tulev suhtumine mängib siin rolli. Kui noorel on kodus eeskujuna keegi, kes loeb, siis on ka temal suurem huvi raamat kätte võtta. Õpetajad peavad tundma oma õpilasi, see annab ka tunnis kindlustunde, et õpilane on lugenud. Kui kodus ikka raamatuid ei hinnata, siis noor ei pruugi neid ka koolis hinnata.

Õ2: Nad loevad vähe pikki tekste ja seda harjumust pole. Keskendumisvõime on ahtrake. /.../ Lugemisharjumus tuleb kodust ju kaasa, et kui palju kodus loetakse ja ilmselt paljudes kodudes ei loeta.

Õ3: Puudub harjumus lugeda.

Toodi ka välja, et noored ei loe, kuna neil lugemistõrge või lugemisraskus. See võib tähendada seda, et nad loevad hästi aeglaselt ja see tõmbab neil motivatsiooni maha. Aga ka näiteks eelnevad ebamugavad kogemused põhikoolist. Õpetajana on hästi oluline seda märgata ja pakkuda lahendusi, mis aitavad õpilased sellest raskusest üle saada. Tähelepanu võib tõsta õpilase motivatsiooni raamatu järele haaramiseks.

Õ4: On neid lapsi, kellel on mingisugune lugemistakistus, mis on jäänud tähelepanuta. Neil tekib vastikus lugemise vastu.

Õ2: Tehniline lugemine on gümnaasiumis mõnel väga niru. Lihtsalt tähtede kokku lugemine sõnaks ja sõnade kokku lugemine lauseks, see on vaevaline.

Madala lugemismotivatsiooni või -huvi põhjusena toodi välja ka kirjanduse õpetajad, kes teadlikult või kogemata mõjutavad oma suhtumise ja käitumisega õpilaste motivatsiooni lugeda. Intervjueeritavad õpetajad tõid kõik välja, et nad loodavad, et nende tundides õpilase lugemismotivatsioon ja -huvi tõusevad. Nad ei soovi kellegi jaoks lugemist ära rikkuda, muuta lugemine tegevuseks, mida õpilane ei soovi teha.

Õ3: Väga armsad kirjanduse õpetajad, kes pärsivad üldse igasugust lugemist. Lihtsalt üks õpetaja suudab kirjanduse tunni nii vastikuks teha, et laps ei ole võimeline isegi raamatut kätte võtma.

Kirjandus on õpetajate jaoks siiski õppeaine, mis õpetab noortele, kuidas iseseisvalt mõelda. Läbi lugemise ja loetu üle arutlemise õpitakse empaatiat ja teistega arvestamist, mida tänapäevases ühiskonnas jääb aina vähemaks.

Õ2: Minu meelest on kirjandus selline aine, mis aitab õppida oma peaga mõtlemist ja inimeste tundmist ja empaatiat ja kõike sellist, mida tegelikult meil ühiskonnas tundub,

et telefonide ja arvutite sagedase kasutamisega, kaotsi läheb. Ma eelistaks sellist inimlikku lähenemist.

Olulist rolli õpilaste lugemismotivatsiooni ja -huvi hoidmisel mängivad kirjanduse õpetajad ise. Õpetaja ülesanne on märgata, kes ei ole lugenud ja jõuda selgusele, miks noor pole seda teinud. Enamasti on nendeks põhjusteks õpilaste suur koormus, mistõttu neil pole aega lugeda, nad eelistavad veeta oma aega muid tegevusi tehes või neil on varasem trauma, mis vajab lahendamist.

3.3.2. Õpilaste lugema saamine

Õpetajad pidasid oluliseks seda, et õpilased loevad. Intervjueeritud õpetajate jaoks on kirjanduse eesmärk tuua lugemine ja kirjandusteosed õpilastele lähemale. Selgitada õpilastele, et lugemine on tore tegevus, mis harib neid samal ajal. Lugemine on oluline meie maailmatunnetusele ja silmaringile. See annab aluse ühiskonnas toimetulekuks. Õpetajate kõige suurem eesmärk ongi pakkuda erinevaid lugemiskogemusi ja tekitada lugemispisikut.

Õ1: Ma otsin seda midagi, kuidas tekitada õpilases tunne, et lugemine on äge. Vaata, mis juhtub, kui tõmbad seda maitset laiaks, koged ja loed midagi, mida sa ei tea, et sulle meeldib.

Õ4: Minu meelest kõige olulisem on teha õpilasele selgeks, et miks me seda loeme. Mitte et see on kohustuslik kirjanduse, vaid see on ju osa meie kultuuriloost. Miks me seda teeme? Et sinust saaks haritud inimene selle tagajärjel.

Õ3: Minu eesmärk on gümnaasiumis nad viia kirjanduse juurde.

Üheks viisiks, kuidas tuua kirjandus noortele lähemale, on pakkuda võimalikult laia lugemisvara. See ei tähenda tingimata seda, et iga teos on õpilase valide. Rohkem aga seda, et teosed käsitleksid probleeme ja teemasid, mis kõnetavad tänapäeva noort. See on miski, millest noored huvituvad. Kui nad on huvitatud, siis on ka tõenäosus lugemiseks suurem. Noored tahavad oma arvamust avaldada, mistõttu saab seeläbi ka paremini veenduda, kas nad on lugenud ja kuidas loetust aru saanud.

Õ2: Ma mõtlen, et kirjanduse juures, üldse teoste käsitlemise juures on väga oluline see, et see noor lugeja leiaks endale mingi õige raamatu ja siis tekib see lugemishuvi ka.

Õ1: Mulle meeldiks, kui kellelgi tekiks tunne, et hoolimata sellest, et näiteks Tšehhov on vana autor, ta kirjutas nii aktuaalsetest asjadest. Need probleemid lähevad korda.

Õ4: Mul ongi kindla eesmärgiga anda selline hästi hea raamatu lugeda. Suurem osa neist ei armast lugeda, aga nad leiavad, et see on ikkagi päris lahe.

Lugemisvarasse, olgu see siis kohustuslik või soovituslik, tuleks tuua rohkem tänapäevasemaid teoseid ja autoreid. Samuti aitab kaasa, kui tuua see olukord tänapäeva või panna end autori või tegelase kingadesse hetkeks. Samal ajal ei tasuks aga unustada neid vanu klassikuid, mis ühiskonna tüvitekstid ning kannavad endas kultuuriloolist väärtust. Läbi huvitavate käsitluste leiab nii mõnigi noor, et lugemine on tegelikult väga vahva tegevus.

Õ4: Võib olla tuleks tuua kirjandust tänapäeva ja küsida, mida sina oleksid selles olukorras teinud. Nad samastuvad looga rohkem, siis on huvitav.

Õ2: Päris igapäevale sobivat teost ei suuda välja pakkuda. Aga võib olla mõned saavad innustust.

Väga oluline on ka järgida, milline on lugemise raskusaste ja seda vastavalt klassile kohendada. Ka klassi sees võib olla õpilasi, kellele mõne teose lugemine erinevatel põhjustel on keerulisem. Selleks saab õpetaja pakkuda alternatiive kas valiku andmisega või individuaalsel kokkuleppel. Kindlasti ei tohiks õpilasele öelda, et loeme seda ja nii on. See tekitab veel suuremat vastumeelsust lugemise vastu. Kui aga leppida kokku, et õpilane loeb sarnast teemat käsitlevat, kuid lihtsamalt kirjutatud teost, siis ajapikku tema lugemisoskus areneb ning ta suudab koos klassiga samu raamatuid lugeda. Ja alati ei peagi lugema, on mitmeid võimalusi, kuidas teost lugeda, ilma seda päriselt lugemata, näiteks audioraamatu kuulamine.

Õ4: Ma arvan, et lapsele tuleb anda see jõukohane ülesanne, siis tal ei teki seda vastikust ja sealt tasapisi edasi.

Õ1: Siis lihtsalt loed midagi muud, aga lepime kokku.

Õ2: Saab ju ka audioraamatuid kuulata, kellel lugemine aeglaselt läheb.

Suurt rolli mängib ka see, mida õpetaja peale hakkab loetud raamatuga ehk kuidas toimub teose käsitlus. Kas on tegemist suulise või kirjaliku vastamisega. Kas enne on klassiarutelu ja siis hindeline töö või vastupidi. Kas teosekäsitlus on iga loetud raamatu puhul sama või varieerub. Kõik see mõjutab, mistõttu õpetajad kasutavad erinevate teoste puhul ka erinevaid meetodeid.

Õ3: Minu jaoks on ikkagi oluline, et õpilane saab teose sisust aru, mitte see, kas ta teab, kellel mingit värvi lipp või sall.

Kõige olulisem on aga tekitada õpilases kindlus, et tema arvamus on õige ja tähtis. Mitmed õpetajad tõid välja, et noored ei julge oma arvamust avaldada, mis teeb teose üle arutlemise keeruliseks. Selleks soovitasid õpetajad rühmades eelnevalt läbi arutada küsimused, et õpilasel tekiks see enesekindlus, et tema vastus on õige ja samasugune nagu teistel klassikaaslastel. Et tal tekiks kindlus enda arvamuse esitamisel ja oskus põhjendada, miks ta nii arvab.

4. Järeldused ja arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpetajad veenduvad, et õpilased on tervikteosed läbi lugenud. Eesmärgist tulenevalt püstitati kolm uurimisküsimust. Vastuste saamiseks viidi läbi viis intervjuud gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetajatega ning analüüsiti 30 lugemiskontrolli. Arutelu tuuakse välja olulisemad uurimistulemused ning võrreldakse neid töö teooriaosas esitatuga.

Esimese uurimisküsimusega taheti teada, kas ja mida õpilased loevad. Selgus, et õpilaste lugemine ei ole aastate jooksul muutunud, jätkuvalt on neid, kes loevad hea meelega, ja neid, kes pigem hoiduvad lugemisest ning proovivad hindelised lugemiskontrollid ära teha kas klassikaaslaste konspekti, filmi või tehisaru kokkuvõtte abil.

Noored, kellele meeldib lugeda ja kes loevad, teevad seda seetõttu, kuna neile pakub see meelelahutust, uusi teadmisi ja võimalust hetkeks aeg maha võtta. Eelistatud lugemisvara on kaasaegne ilukirjandus, kuid loetakse ka muid tekste peale raamatute (Locher, Becker & Pfof 2019; Puksand 2011: 190; Puksand 2012: 824). On oluline teada, missugused raamatud noortele meeldivad, kuna see mõjutab nende lugemismotivatsiooni (Puksand 2012a: 827). Puksandi (2011) läbiviidud uurimusest selgus, et õpilased on omale kõige enim meeldinud raamatutena välja toonud just koolis loetavad teosed. Gümnaasiumiõpilaste puhul tuleb välja, et koolis loetav kirjandus on meelepärane, kuna lemmikutena on välja toodud aastaid kohustuslikud olnud teosed (Puksand 2012: 828). See tuli välja ka õpetajate vastustest, kus õpetajad tõid välja, et nii mõnelegi on arutelu käigus teos meeldima hakanud. Teistele aga tekitab pinget hoopis see, et nad ei tea, mida õpetaja töös küsib ning see tekitab tunde, mis ei ajenda raamatut kätte võtma (Wilhelm 2016: 36). Lisaks sellele tekitab lisapingeid tähtaeg, mis jõuab kohale kiiremini kui jõuab teost lugeda (Becnel & Moeller 2015: 303).

Kuigi kohustuslik kirjandus ei ole nii vastukarva, tuleks seda nimekirja siiski aeg-ajalt üle vaadata ja tuua sisse uut ja värskemad lugemisvara (Puksand 2012: 828). Õpetajate sõnul on kaasaegsemat kirjandust lihtsam lugeda, kuna noored oskavad paremini luua seoseid tänapäevaga. See ei tundu nii keeruline nagu klassikalise kirjanduse puhul võib juhtuda. Väga oluliseks peetakse keerulisema ja klassikalisema kirjanduse lugemisel õpetaja tuge ja seostamist tänapäevaga.

Õpetajad ehitavad kirjanduse tunnid üles lähtudes riiklikust ainekavast. Seal on ette antud laias laastus kava, mida siis iga õpetaja vastavalt oma äranägemise järgi kavandab, et kohustuslikud õpieesmärgid saaksid kursuse lõpuks täidetud. Õpetajad mainisid, et kuigi teoste

valikul nad lähtuvad õppekavast, siis olulist rolli mängib ka see, milline on klass ning mis pakub antud ajahetkel huvi õpetajale või õpilastele.

Lisaks sellele on oluline anda õpilasele võimalus lugemisvara valida (Locher, Becker & Pfof 2019; Zasacka 2016: 63). See tõstab lugemismotivatsiooni ja täidab õpilases autonoomiavajadust (Udam, Susi & Meristo 2023: 1055). Õpetajate sõnul on kõige lihtsam anda valikut düstooptiate käsitlemisel. See annab võimaluse käsitleda üldiseid žanritunnuseid. Siiski arvavad õpetajad, et õpilased peaksid saama ette nimekirja, mille alusel valida. See tagab selle, et lugemisjärgne arutelu oleks tulemuslik ning oleks võimalik läbi viia erinevaid lugemisjärgseid ülesandeid. Samas toodi välja, et mõningal juhul on õpilasel võimalik ka vabalt valida näiteks eesti autorite või kindlatel aastatel välja lastud teos, mida nad siis saavad klassikaaslastele tutvustada. Sel juhul on tegemist aga raamatu tutvustamisega ning süvaanalüüsi iga teose kohta teha ei saa.

Väga oluliseks peetakse siiski tervikteose käsitlemist kirjanduse tunnis, mis annab parema arusaama sisust. Udam jt (2023) luulekäsitus jälgib sarnast joont nagu proosakäsitus: õpetaja annab ette teose ja kuupäeva ning õpilane peab selle siis õigeks kuupäevaks läbi lugema, siis toimub koolis hindeline töö ja klassiarutelu. Õpetajad jagunesid kaheks: kes jälgivad antud käsitlust ja kes ei jälgi. Oli neid õpetajaid, kes pidasid oluliseks eelnevalt läbi arutada loetu, kuna see annab noorele võimaluse kõik uuesti läbi mõtestada ja paremini aru saada. Lugemiskontroll pole seega karistus, kui ei saa aru. Teised õpetajad aga eeldasid, et kirjalik lugemiskontroll annab just võimaluse selleks, et klassis viia läbi efektiivne arutelu.

Teine uurimisküsimus püstitati, et teada saada, kuidas õpetajad veenduvad selles, kas õpilane on teose läbi lugenud. Lugemises veendumiseks teevad õpetajad koolis lugemiskontrolle. Enamasti on need kirjalikud analüüsimist eeldavad ülesanded, mille vastustest selgub õpilase mõttekäik. Kui aga õpetaja ei saa täpselt aru, kas õpilane on lugenud tervikteose ise läbi või on kasutanud teosega tutvumiseks muid metatekste, siis tulevad kasutusele faktiküsimused ja tsitaadid. Üldiselt selliseid faktiteadmisi nõudvaid küsimusi ei eelistata, kuna õpilased loevad erinevalt ning õpetaja jaoks pole tähtis, kas õpilane mäletab pisikesi ja üldiselt mitte nii olulisi fakte. Küll aga peavad õpetajad oluliseks seda, kas õpilane on tervikteose sisust aru saanud. Õpetajad usaldavad ka oma sisemist vaistu. Nad tunnevad õpilasi ning aja jooksul selguvad ikka need, kes ei ole lugenud ja kasutavad muid vahendeid positiivse hinde saamiseks.

Lugemiskontrollide raskusteks on noorte kesine sõnavara ja probleemid lugemisega ja loetust arusaamisega (Udam, Susi & Meristo 2023: 1056–1057). Gümnaasiumiõpilastel on järjest rohkem probleeme ka sõnade ja lausete kokku lugemisega. Õpetajad avaldasid muret, et

noorte lugemisoskus ja loetust arusaamine on muutumas järjest kehvemaks. See on ka üheks põhjuseks, miks noored ei loe, vaid kasutavad muid võimalusi teosega tutvumiseks, näiteks film. Mere (2019) bakalaureusetööst selgus, et neli viiendikku õpilastest asendavad võimaluse korral raamatu lugemise filmi vaatamise või kokkuvõtte lugemisega. Silla (2011) bakalaureusetöö toob välja, et kolmandik kasutab ainult sisukokkuvõtteid või kaaslase kokkuvõtet.

Tehisaru levik on üheks põhjuseks, mis mõjutab noorte lugemisharjumusi (Loh & Sun 2022: 335). Tehisaru kasutamisest ei saa seega üle ega ümber. See on tulnud, et jääda. Õpetaja peab olema lihtsalt tark ja oskama seda enda kasuks ära kasutada. Eestikeelse sisu puhul on see aga veel ilmselt aastate kaugusel. Õpetajad ei suuda näha veel efektiivseid tulemusi tehisaru kasutamisel kirjanduse ainetunnis. Tehisaru loodud ülesanded on palju efektiivsemad õpilaste omavahelises vestluses.

Kuigi õpetajad ei tunneta tehisarus ohtu, siis õpilased kasutavad seda lugemiskontrollide puhul. Nad kas lasevad teha tehisintellektil kokkuvõtte teosest või annavad talle õpetaja küsimuse ning kirjutavad saadud vastuse õpetajale. Seda kasutavad õpilased, kes ise pole lugenud ega tea seetõttu, kas vastus on korrektne. Enamasti see aga pole õige ja hetkel suudavad õpetajad üsna kindlalt tuvastada, kas õpilane on kasutanud mõne tekstiroboti abi.

Viimane uurimisküsimus keskendus sellele, kas ja milliseid strateegiaid õpetajad kasutavad lugemise lihtsustamiseks ja lugemismotivatsiooni hoidmiseks. Selgus, et alati polegi õpilane ainuisikuliselt süüdi selles, et ta pole lugenud. Noorte koormus on suur, mistõttu neil pole lihtsalt seda aega õppimisele rohkem kulutada (Wilkinson et al. 2020: 162). Muidugi suur osa ajast kulub ka sotsiaalmeedias viibimisele. Sarnastele tulemustele on jõudnud ka Hughes-Hassell ja Rodge (2007: 25), Wilkinson jt (2020: 162) ning Loh ja Sun (2022: 335), kelle uurimustes noored veedavad lugemise asemel aega sõpradega või sotsiaalmeedias olles. Seega on oluline, et õpetajad prooviks mõista noori. Paljudel õpilastel on ka probleeme lugemisega (Wigfield, Gladstone & Turci 2016: 190), mistõttu on vaja sellele pöörata rohkem tähelepanu, ja mida varem, seda parem. Gümnaasiumis saab õpetaja soovitada lihtsamat lugemisvara või lugemise asemel kuulata audioraamatut. Ka siin aitab see, kui õpetaja õpib oma õpilasi tundma ning teeb teosevaliku lähtuvalt oma õpilastest.

Lugemishuvi ja -motivatsiooni tõstmisele aitavad kaasa ka tunnis tehtavad ülesanded, mis võiksid olla huvitavad ja kaasahaaravad, et õpilased tekiks see julgus oma arvamust avaldada ja kaasa rääkida. Noored tahavad tegelikult öelda, mida nad asjast arvavad (Pitcher et al. 2007: 397; Allred & Cena 2020: 33).

Väga oluline on jälgida ka seda, et lugemisvara oleks piisava raskusega ning lugemiskontroll ise arusaadav. Tööde analüüsist tuli välja, et õpetajad võivad kiirustada ning mõned juhised võivad jääda poolikuks. Õpetaja on ka inimene ja vead on loomulikud, kuid need tuleks enne töö kirjutama hakkamist üle rääkida.

Käesoleva magistritöö piiranguteks võib pidada intervjueeritavate vähest arvu. Analüüsi tehes selgus, et küsimustik ei olnud piisavalt täpne tehisintellekti kasutamise osas, mistõttu on see osa lühem. Siiski on magistritööl ka praktiline väärtus. Kuna tehisintellekt on meie õppetegevuses saamas üha suuremat rolli, siis praegu ei ole õpetajatel veel hirmu, et see hakkaks õppimisel ja õpetamisel domineerima. On aga oluline tähele panna, et tehnoloogia areneb ja õpib iga päev ning üsna pea võib juhtuda, et lugemise asemel kasutavad õpilased peamiselt tehisaru tehtud kokkuvõtteid.

Magistritöö edasiuurimisel oleks üks võimalus keskendudagi rohkem sellele, kuidas tehisintellekt mõjutab seda, kas ja kuidas õpetajad aru saavad, kas õpilane on tunnis käsitletava teose läbi lugenud. Lisaks saaks teha erinevaid eksperimentaalseid uuringuid, kuidas üks või teine õpistrateegia või käsitus mõjutab õpilaste lugemishuvi ja -motivatsiooni.

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas gümnaasiumiastme õpetajad veenduvad, et õpilased on tunnis käsitletavad tervikteosed läbi lugenud. Töös uuriti, kuidas õpetajad valivad teoseid, mida tunnis käsitleda, milliste meetodite abil nad veenduvad, et õpilased on tegelikult ka lugenud ning mida õpetajad saavad teha, et õpilased hakkaksid lugema. Eesmärgi saavutamiseks tutvustatakse varasemaid uuringuid noorte lugemuse kohta, viidi läbi viis intervjuud gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetajatega ning analüüsiti 30 lugemiskontrolli tööd.

Õpetajad tõid välja, et raamatute valikul on oluline lähtuda riiklikust õppekavast, kuid sama oluline on ka lähtuda enda ja õpilaste huvidest. Õpetaja ei saa õpetada kirjandust, kui tal endal pole kirge teose vastu. Lähtutakse ka sellest, mis on õpilastele kättesaadav. Kirjandusteose käsitlel eelistatakse tervikteoseid, mis loovad õpilasele tervikpildi, et loetust arusaamine ja selle tõlgendamine oleks lihtsa. Kirjalike tööde asemel soovitakse läbi viia rohkem suulisi arutelusid väiksemates õppegruppides.

Lugemises veendumiseks kasutavad õpetajad aruteluküsimustele lisaks faktiküsimusi või lasevad õpilastel suuliselt vastata. Kui õpilane ei oska nendes olukordades vastata, eeldab õpetaja, et ta pole lugenud. Toodi välja, et igas klassis on mõni õpilane, kes üritab kõrvale viilida. Need tuvastab õpetaja aja jooksul, kui ta on klassiga tuttavamaks saanud. Lugemises veendumisel usaldatakse ka sisetunnet.

Nagu igale poole mujale, on tehisintellekt jõudnud ka lugemiskontrollidesse. Õpetajad küll ei luba üldiselt kasutada tehnoloogiat töö kirjutamise ajal, kuid nad ei saa selle kasutamist kontrollida enne tundi. Õpilased kasutavad tehisaru loodud kokkuvõtteid, teos jääb lugemata. Küll aga pole eestikeelne tehisintellekt veel nii kaugemale arenenud, et õpetajad selle loodud vastustest aru ei saaks. Veel ei tunneta õpetajad ka seda, et tehisintellekti kasutamine kirjandusõpetuses lähiajal võimust võtaks.

Õpetajad tõid murekohtadena välja, et noored loevad pigem inglise keeles, kuna sellised teosed on keeleliselt kergemad, pole keerulisi kõnekujundeid, millest nad aru ei saa. Lugemisharjumus on madal, mis omakorda mõjutab lugemisest arusaamist, noorte sõnavara ja tehnilist lugemisoskust. Selle parandamiseks on vaja anda õpilastele jõukohast lugemist, vajadusel teha individuaalseid erandeid. Järjest olulisemaks muutub see, kuidas õpetajad lähenevad teose käsitlele, millised on lugemisjärgsed ülesanded.

Olulisel kohal on ka lugemishuvi ja -motivatsiooni kõrgel hoidmine. Selleks on vaja kohta, kus õpilane saab lugeda, head lugemisvara ja võimalust oma arvamust avaldada ilma negatiivse

suhtumiseta. Lugemistõrked on muutumas aina levinumaks probleemiks ja nende eemaldamiseks peavad õpetajad olema ka veidikene enesekriitilised. Tuleb vaadata üle, millised on lugemiskontrollid, mida õpilastele lahendada antakse. Kuidas on sõnastatud küsimused ja kas õpilane saab aru, mida temalt nõutakse. Oluline on ka läbi arutada, mis teoses juhtus ja miks ning tuua sisu noorele lähemale. Tuua olukord tänapäeva, et noor saaks aru, miks on vaja lugeda klassikuid.

Kirjandus

- Agapuu, Karl. 2025. *Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused III kooliastmes*. Tallinna Ülikool. Magistritöö.
- Allred, Johnny B. & Michael E. Cena. 2020. Reading Motivation in High School: Instructional Shifts in Student Choice and Class Time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 64(1). 27–35. <https://doi.org/10.1002/jaal.1058>.
- Bates, Marcia J. & Mary Niles Maack (eds.). 2009. Reading Interests. In *Encyclopedia of Library and Information Sciences, Third Edition*, 4423–4432. 0 edn. CRC Press. <https://doi.org/10.1081/E-ELIS3-120043679>.
- Becnel, Kim & Robin A. Moeller. 2015. What, Why, and How They Read: Reading Preferences and Patterns of Rural Young Adults. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59(3). 299–307. <https://doi.org/10.1002/jaal.452>.
- Beilmann, Mai. 2025. Kvantitatiivne ja kvalitatiivne uurimisviis. *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvantitatiivne-ja-kvalitatiivne-uurimisviis/>. (Vaadatud 3.05.2026).
- Beilmann, Mai & Rämmer, Andu. 2025. Valimi moodustamine. *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>. (Vaadatud 3.05.2026).
- Biancarosa, Gina, Patrick C. Kennedy, Sarah E. Carlson, Ben Seipel & Mark L. Davison. 2025. Diagnostic and Instructionally Relevant Measurement of Reading Comprehension. *Intervention in School and Clinic* 61(1). 19–28. <https://doi.org/10.1177/10534512251327734>.
- Ding, Yiqing. 2025. Research on Generative Artificial Intelligence in Senior High Schools' English Reading Teaching. (Ed.) G.E. Atalay. *SHS Web of Conferences* 222. 01001. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202522201001>.
- Gambrell, Linda B. 2015. Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher* 69(3). 259–263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>.
- Guthrie, John T. & Allan Wigfield. 2000. Engagement and motivation in reading. In *Handbook of reading research*, 403–424.
- Gümnaasiumi riiklik õppekava, lisa 1. 2023. Riigi teataja. https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3006/18m_gym_lisa1.pdf#

- Haridus- ja Teadusministeerium. 2021. Lugemisoskus. Pisa 2009 Raamdokument.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Lugemisoskus__PISA_2009__Raamdokument.pdf. (Vaadatud 15.02.2026).
- Haridus- ja teadusministeerium. 2025. *TI-Hüpe kodulehekülg*. <https://tihupe.ee>
- Haridus- ja teadusministeerium. *Õppekava materjalide veeb*.
<https://projektid.edu.ee/spaces/OKMV/pages/211453979/G+Ainevaldkond+Keel+ja+kirjandus>
- Hassen, Mohammed. 2025. The Impact of AI on Students' Reading, Critical Thinking, and Problem-Solving Skills. *American Journal of Education and Information Technology* 9(2). 82–90. <https://doi.org/10.11648/j.ajeit.20250902.12>.
- Hughes-Hassell, Sandra & Pradnya Rodge. 2007. The Leisure Reading Habits of Urban Adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51(1). 22–33.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.51.1.3>.
- Kalamees-Ruubel, Katrin & Urve Läänemets. 2012. Teaching Literature In and Outside of the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45. 216–226.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.558>.
- Kikas, Eve, Piret Soodla & Olga Luptova. 2017. *Eesti keel teise keelena: põhikooli lõpueksami taustauuringu tulemused*. Innove.
- Kirss, Karl Erik. 2025. Noorte lugemusest.
<https://www.youtube.com/watch?v=cOd93IwVQTg>.
- Kubjas, Karmen. 2019. *Gümnaasiumiõpilaste lugemisharjumused Lääne-Virumaa koolide näitel*. Tallinna Ülikool. Bakalaureusetöö.
- L. Gabrielsen, Ida, Marte Blikstad-Balas & Michael Tengberg. 2019. The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1 Educational Studies in Language and Literature* 19, Running Issue(Running Issue). 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>.
- Lepik, Krista, Harro-Loit, Halliki, Kello, Katrin, Linno, Merle, Selg, Marju & Strömpl, Judit. 2025. Intervjuu. *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/intervjuu/>. (Vaadatud 3.05.2026).
- Linno, Merle. 2020. Kodeerimine ja kategoriseerimine. *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kodeerimine-ja-kategoriseerimine/>. (Vaadatud 3.05.2026).

- Locher, Franziska Maria, Sarah Becker & Maximilian Pfof. 2019. The Relation Between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA Open* 5(2). 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>.
- Loh, Chin Ee & Baoqi Sun. 2022. The impact of technology use on adolescents' leisure reading preferences. *Literacy* 56(4). 327–339. <https://doi.org/10.1111/lit.12282>.
- Mere, Mai-Brit. 2019. *Gümnaasistide lugemisharjumused ja -elistused Tallinna Inglise Kolledži ja Tallinna Laagna Gümnaasiumi näitel*. Tallinna Ülikool. Bakalaureusetöö.
- Nite, Jenny Belle O. 2025. EXPLORING THE READING HABITS AMONG SENIOR HIGH SCHOOL LEARNERS. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies* 5(4). 894–911. <https://doi.org/10.47760/cognizance.2025.v05i04.023>.
- Pavlović, Slavica. 2015. Compulsory Book Reading at School and Within Leisure. *Practice and Theory in Systems of Education* 10(4). 375–384. <https://doi.org/10.1515/ptse-2015-0036>.
- Pitcher, Sharon M., Lettie K. Albright, Carol J. DeLaney, Nancy T. Walker, Krishna Seunarine Singh, Stephen Mogge, Kathy N. Headley, et al. 2007. Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50(5). 378–396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>.
- Puksand, Helin. 2011. Eesti koolinoorte lugemisharjumused meedia näitel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat. Estonian Papers in Applied Linguistics* 7. 179–195. <https://doi.org/10.5128/ERYa7.11>.
- Puksand, Helin. 2012. Eesti kooliõpilaste lugemisharjumused. *Keel ja Kirjandus* 55(11). 824–835. <https://doi.org/10.54013/kk660a3>.
- Puksand, Helin. 2023. Lugemine. In *PISA 2022 - Eesti tulemused*, 55–67. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Pisa_tulemused_2022_veebi.pdf.
- Sild, Stiina. 2011. Õpilane ja kohustuslik kirjandus. In *Eesti Raamatukoguhoidjate Ühingu aastaraamat 2010* (22).
- Snyder, Lynn, Donna Caccamise & Barbara Wise. 2005. The Assessment of Reading Comprehension: Considerations and Cautions. *Topics in Language Disorders* 25(1). 33–50. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00005>.
- Susi, Joosep & Andrus Org. 2023. Praegused noored õpivad tiu-tiu! teisiti. *Sirp*. <https://www.sirp.ee/praegused-noored-opivad-tiu-tiu-teisiti/>.

- Suwarto, Suwarto, Zakiyah Zakiyah, Arini Hidayah & Ninik Sudarwati. 2025. Development of a Reading Comprehension Test for EFL Learners. *Journal of Cultural Analysis and Social Change* 3987–3993. <https://doi.org/10.64753/jcasc.v10i4.3715>.
- Tegmark, Mats, Tarja Alatalo, Monika Vinterek & Mikael Winberg. 2022. What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading* 45(1). 100–118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>.
- Udam, Marie, Joosep Susi & Merilyn Meristo. 2023. Ühe Tuhkatriinu lugu. Luule(kogu) käsitlemine eesti kirjandusõpetuses. *Keel ja Kirjandus* 66(11). 1051–1075. <https://doi.org/10.54013/kk791a1>.
- Urfali Dadandi, Pakize & Ibrahim Dadandi. 2022. The Relationships Among Teachers' Behaviours That Encourage Students' Reading Engagement, Reading Enjoyment, Reading Self-Efficacy and Reading Success. *Participatory Educational Research* 9(3). 98–110. <https://doi.org/10.17275/per.22.56.9.3>.
- Vargas-Murillo, Alfonso Renato, Ilda Nadia Monica De La Asuncion Pari-Bedoya & Francisco De Jesús Guevara-Soto. 2023. Challenges and Opportunities of AI-Assisted Learning: A Systematic Literature Review on the Impact of ChatGPT Usage in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 22(7). 122–135. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.7>.
- Wigfield, Allan, Jessica R Gladstone & Lara Turci. 2016. Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives* 10(3). 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>.
- Wilhelm, Jeffrey D. 2016. Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *The Australian Journal of Language and Literacy* 39(1). 30–41. <https://doi.org/10.1007/BF03651904>.
- Wilkinson, Katherine, Valentina Andries, Danielle Howarth, Jane Bonsall, Shari Sabeti & Sarah McGeown. 2020. Reading During Adolescence: Why Adolescents Choose (or Do Not Choose) Books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 64(2). 157–166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>.
- Zasacka, Zofia. 2016. Reading satisfaction: implications of research on adolescents' reading habits and attitudes. *Polish Libraries. The National Library of Poland* 4. 40–64. <https://doi.org/10.36155/PLIB>.

Zhang, Xi, Jing Sun & Yiting Deng. 2023. Design and Application of Intelligent Classroom for English Language and Literature Based on Artificial Intelligence Technology. *Applied Artificial Intelligence* 37(1). 2216051.
<https://doi.org/10.1080/08839514.2023.2216051>.

How do high school teachers ensure that students have read the required reading? Summary.

The main aim of reading is to understand what has been read and to use the acquired information purposefully. Good reading skills are an important prerequisite for academic success across different subjects and are also related to coping successfully in later working life (Urfali Dadandi & Dadandi 2022: 99). Reading has been defined as follows: “Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society” (PISA 2009: 9).

Reading literacy also includes reading engagement, which “refers to students’ motivational attributes and behavioral characteristics related to reading” (PISA 2009: 49). Motivational factors include, for example, students’ reading interest and perceived autonomy (PISA 2009: 49). Students’ reading engagement is strongly influenced by teachers as well as national and school curricula (PISA 2009).

The aim of this master’s thesis is to determine how high school teachers ensure that students have read the complete literary works discussed in class. Based on this aim, the following research questions were formulated: which required reading do students read, how do teachers ensure that students have read the required reading, whether and what kinds of strategies do teachers use to simplify reading and maintain reading motivation.

To achieve this aim, previous research on young people’s reading habits is reviewed, five interviews with high school Estonian language and literature teachers were conducted, and 30 reading comprehension tests were analyzed.

The teachers pointed out that when selecting books, it is important to follow the national curriculum, but it is equally important to consider both the teacher’s and the students’ interests. In literature classes, complete literary works are preferred because they provide students with a comprehensive understanding of the text. To ensure that students have read the required reading, teachers use factual questions in addition to discussion question or ask students to respond orally. If student is unable to answer in such situations, teachers assume that the student has not read the work.

Like in many other areas, artificial intelligence has also entered the context of reading assessments. Although teachers generally prohibit the use of technology during tests, they

cannot control its use before class. Teachers do not yet perceive AI use in literature education as becoming overwhelmingly dominant soon.

The teachers highlighted several concerns. Young people prefer reading in English because such texts are easier to understand. Reading habits are weak, which in turn affects reading comprehension, vocabulary development, and technical reading skills. To improve this situation, students should be provided with accessible reading materials. Maintaining students reading interest and motivation is also essential.

Lisa 1. Kaaskiri

Hea õpetaja

Mina olen Kristel ja olen lõpetamas oma eesti keele ja kirjanduse õpetaja magistriõpinguid Tartu Ülikoolis. Magistritöö raames uurin, kuidas kirjanduse õpetajad viivad gümnaasiumiastmes läbi raamatutöid. Oleksin väga tänulik, kui leiaksite aja, et osaleda intervjuus, milleks kulub ligikaudu 30-45 minutit. Intervjuu saame läbi viia nii kohtudes kui ka veebi teel.

Lisaks intervjuule oleksin tänulik, kui oleksite nõus jagama ka üht oma raamatutööd. Töö ei lähe avalikustamisele, küll aga võtan sealt analüüsimiseks üldiseid ülesandetüüpe ja võin tuua näitena mõne ülesande käsu. Seega on oluline, et tegemist oleks Teie koostatud tööga, millele olete andnud nõusoleku jagamiseks ja analüüsimiseks.

Lisan juurde, et vastused on anonüümsed ning intervjuu salvestused lähevad kustutamisele pärast töö valmimist. Intervjuus osalejale on alati õigus loobuda ning sel juhul vastuseid lõputöös ei kasutata.

Kui aga ise ei soovi osaleda, kuid teate kedagi, kelle poole võiks pöörduda, siis ootan ka neid soovitusi.

Positiivset vastust ootama jäädes

Kristel Valmas

kristel.valmas@ut.ee

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristel Valmas,

1) annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Kuidas gümnaasiumiastme õpetajad veenduvad, et õpilased on tervikteose läbi lugenud“, mille juhendaja on Tanar Kirs, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2) annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, 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.

Allkirjastatud digitaalselt

21.05.2026