

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Mai Perillus

EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPETAJATE
LUGEMISHARJUMUSED JA TEKSTIDE KASUTAMISE
TAVAD

Magistritöö
Juhendaja dotsent Kersti Lepajõe

TARTU 2013

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Lugeja, lugemine ja teine kirjaoskus	5
1.1. Lugemisviisid ja lugejatüübid	5
1.2. Teine kirjaoskus	8
2. Õpetaja mõju õpilase suunajana	13
2.1. Õpetaja roll õpilase motivatsiooni mõjutajana	13
2.2. Õpetaja lugemisharjumused õpilase lugemismotivatsiooni mõjutajana.....	15
2.3. Õpetaja lugemismotivatsiooni võimendamine	18
3. Uurimused õpetajate lugemuse kohta	21
3.1. Eesti õpetajate lugemis- ja kultuurihuvid	21
3.2. Soome uurimus.....	22
4. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemisharjumuste ja tekstikasutustavade küsitluse ülevaade	25
4.1. Uuringu metoodika.....	25
4.2. Lugemisharjumused ja -hoiakud tarbetekstide suhtes.....	26
4.3. Lugemisharjumused ja -hoiakud ilukirjandustekstide suhtes.....	35
4.4. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate tehnoloogilised oskused	50
Kokkuvõtte ja järeldused.....	55
Summary	59
Kasutatud kirjandus.....	61
LISA. Küsitlused.....	64

Sissejuhatus

Siinse magistritöö „Eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemisharjumused ja tekstide kasutamise tavad“ eesmärgiks on kirjeldada, milliseid ilukirjandus- ja tarbetekste eesti keele ja kirjanduse õpetajad loevad, milline on erialatekstide osakaal loetu hulgas ja kas õpetajate lugemus kajastub ka õpilastele soovitatud lugemismaterjalis. Selle taustal vaadeldakse emakeeleõpetajate digitaalset kirjaoskust kui toimetulekut tänapäevases interaktiivses lugemis- ja kirjutamiskeskkonnas.

Õpetajate lugemusest sõltub kursisolek uue erialase ja pedagoogilise teabega. Päevakajaliste meediatekstide vahendusel saab õpetaja kujundada õpilaste arusaamu ja väärtushinnanguid seoses nii Eestis kui ka maailmas toimuvaga. Ilukirjandustekstide najal kujundab õpetaja õpilase emotsionaalset maailma ja väärtustesüsteemi. Kas eesti keele kirjanduse õpetajate lugemus on piisav selleks, et õpilasest arendada mitmekülgset ja iseseisvat lugejat? Eeldatavasti mõjutab õpetajate lugemus ja tekstide kasutamise tavad ka õpilaste lugemishoiakute tekkimist. Siinne magistritöö on rakendusliku iseloomuga ja selle tulemused võiksid olla abiks eesti keele ja kirjanduse õpetaja pädevusmudeli ja koolitusvajaduse väljatöötamisel.

Magistritöö andmestik on kogutud ankeetküsitluste abil. Küsitletud on 117 eesti keele ja kirjanduse õpetajat. Õpetajate ankeedis on 10 küsimust, mis omakorda jagunevad vastusevariantidega väiksemateks küsimusteks. Andmed on kogutud ajavahemikus oktoober 2012 kuni veebruar 2013 erinevatelt emakeeleõpetajate täienduskoolitustel osalejatelt Tartus ja Tallinnas. Lisaks on kasutatud internetikeskkonna eFormular abi, kus küsimustele vastasid mitmed Eesti Emakeeleõpetajate Seltsi liikmed. Valim on piisav selleks, et teha esmaseid järeldusi õpetajate lugemuse ja tekstikasutustavade osas.

Magistritöö koosneb sissejuhatusest, viiest peatükist, kokkuvõttest ja lisast. Esimeses peatükis antakse ülevaate lugejast, lugemisest ja digiajastuga kaasnevast teise kirjaoskuse mõistest. Selles peatükis tutvustatakse lugemist kui suhtlust, erinevaid lugejatüüpe ja lugemisviise, mis võivad hõlbustada või raskendada lugemist.

Alapeatükis tutvustatakse teise kirjaoskuse mõistet ning seda, kuidas tehnoloogiline pädevus võib hõlbustada koolitööd.

Teises peatükis vaadeldakse õpetajat kui mõjutajat ja õpilase suunajat. Vaatluse alla võetakse motivatsioon ja õpetaja roll õpilase mõjutajana. Peatükis tutvustatakse erinevaid uurimusi, mis on selles vallas tehtud. Samuti esitletakse viise, kuidas on vajadusel võimalik tõsta vähelugeva õpetaja lugemismotivatsiooni.

Kolmandas peatükis tutvustakse kaht varasemat emakeeleõpetajate lugemisharjumuste uuringut. Eestis on Loone Otsa töörühm läbi viinud uurimuse “Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek (TOIME)”. Selles vaadeldakse ka emakeeleõpetajate lugemust. Soomes 2006.–2008. aastal läbi viidud Jyväskylä ülikooli uurimust ”Muutuvad tekstid ja meediamaastrid. Õpilased ja õpetajad keele ja tekstide kasutajatena koolis ja vabal ajal” on siinses töös kasutatud anketeerimise alusena.

Neljandas peatükis antakse ülevaade anketeeristulemustest, analüüsist ja järeldustest. Peatükk jaguneb ilukirjandustekstide ja teabetekstide lugemistavade ja -hoiakute ning tehnoloogiliste oskuste alapeatükkideks. Lisadena on töö lõpus küsimustikud, mis esitati uurimuses osalenud õpetajatele.

1. Lugeja, lugemine ja teine kirjaoskus

Peatükis käsitletakse erinevaid lugemisviise ja lugemistüüpe ning avatakse mõiste „teine kirjaoskus“. Ühtlasi selgitab 2. alapeatükk selle oskusega kaasnevat lõhet eri generatsioonide, täpsemalt praeguse aja õpetajate ja õpilaste vahel.

1.1. Lugemisviisid ja lugejatüübid

Tänapäevane tekstimaailm on kirev nii sisu kui ka oma vormi poolest. Kõneldakse ilukirjandustekstidest, teabe-, teadus- ja tarbetekstidest, aga ka publitsistlikest, graafilistest ja elektroonilistest tekstidest ning üha rohkem meediatekstidest (Nootre 2004: 96). Tekstide loomine ja kasutamine on seotud suhtlussituatsiooniga, sest tekstid ja nende kasutamine kujundavad suhtlusolukordi, mõjutades selle kaudu ka ühiskonna toimimist (Luukka jt 2008: 19). Niipalju, kui on erinevaid sisusid ja vorme, on tekstide puhul ka erinevaid tõlgendusvõimalusi. Lugemine on kommunikatsioon, kus tuleb tekstiga pidevalt suhelda. Piret Kärtneri järgi loevad inimesed selleks, et saada teadmisi, tunda naudingut ning olla kursis päevakajaliste sündmustega. (Kärtner 2007: 7) Lugemine saab olla nauding ainult siis, kui lugeja on sunnitud olema lugemisprotsessis aktiivne ja loov. See tähendab, et kirjandustekst peab olema loodud sellisel viisil, mis rakendaks tegevusse lugeja kujutlusvõime, muidu tekib tal tüdimus. (Iser 1990: 2092) Mida vähem – kuid samas siiski piisaval hulgal – on autor lugejale oma teoses sündmuse, miljöö või tegelasega seotud aspekte lahti seletanud, seda paelavam on raamat lugeja jaoks. Ühtlasi eeldab seesugune tasakaalu saavutamine kirjutamisviisis autori meisterlikkust. Lugemine eeldab nii aktiivset kui ka fantaasiaküllast lugejat, kes peab olema suuteline kohandama oma lugemisoskust, mõistmaks ja kodeerimaks eri tüüpi tekstide sisu. Mare Mürsepa sõnutsi kujundavad esimesed lugemisest saadud kogemused edaspidise lugejakäitumise: kuidas suhtuda lugemisse, kuidas hinnata ennast lugejana, kas ja kuidas lugeda edaspidistes olukordades jne (Mürsepp 1998: 81).

Jaan Undusk eristab kahte lugemismeetodit: funktsionaalset lugemist ja suhtlevat lugemist. Esimese puhul mõistetakse seesugust teksti tarbimist, kus on tegu tehnilisest käsiraamatust andmete otsimisega või mõne põneviku neelamisega. Lihtsamini öeldes raamatule kui iseseisvale üksusele ei pöörata siin mingit tähelepanu. Suhtleva lugemise puhul on masinlik moment aga välistatud. Unduski järgi rakendavad inimesed suhtlevat lugemist alles siis, kui nad on sunnitud lugema midagi sellist, mis neile eriti ei meeldi või mis on liiga raske. See tähendab, et keerulist lugemismaterjali läbi töötades, lehitsedes seda siia-sinna, juba loetut mitu korda üle vaadates, pistelisi pilke ettepoole heites, hakkab lugeja raamatus probleemi nägema ja selle üle mõtisklema. Seesugust mittelineaarset või üksikute kohtade läbitöötamise lugemisstiili rakendades võib õppida üht raamatut hoopis paremini tundma kui siis, mil raamat loetakse lineaarselt ja kaanest kaaneni läbi. (Undusk 2002: 121) Kuigi suhtlev lugemine võib esialgu näida tüütu ja raskena, kogub inimene enda jaoks tänu süvenenud materjali läbitöötamise kasulikumat informatsiooni kui seda võimaldab klassikaline lineaarne lugemine. Siinkohal tekib vastuolu sellega, mida õpetajad on harjunud nõudma oma õpilastelt mõne soovitusliku kirjanduse loetellu kuuluva teose vastamisel ja hindamisel. Sageli eeldab traditsiooniline koolilugemine õpilaselt Unduski funktsionaalse lugemismeetodi rakendamist, mistõttu loeb õpilane justkui pimestatult raamatu kaanest kaaneni läbi, lootes niimoodi teenida head hinnet. Õpilase jaoks toimub raamatu läbimõtestamine sageli alles siis, kui üheskoos teose sisu üle arutletakse ja kui üksikuid kohti teoses läbi töötatakse.

Igal lugejal on aja jooksul kujunenud eri tüüpi tekstidega kokku puutudes isiklik lugemismaitse. Jan Blomstedt on kasutanud koguni terminit “lugeja-ajalugu”. Ta kirjeldab head lugejat järgmiselt: “Igal heal lugejal on oma lugeja-ajalugu. See on võib-olla ainus ajalugu, millest on mõtet rääkida. Selleski ajaloos on kaose, puuduse ja kriiside perioode. Kuid ennekõike avastuste ja renesansside perioode. Tänu sellele saab hea lugeja kogeda ja nooreks, elavaks ning kõnelevaks, tõlgendada raamatuid, mis hakkavad kuuluma tema ajalukku ja seda täiendama.” (Blomstedt 1994: 235) Suutlikkus seoseid mõista kasvab koos igäihe lugeja-ajalooga: mida rohkem me loeme, loetu üle mõtiskleme või kellegagi arutleme, seda rohkem hakkab tekst oma mälus peidus olevaid

saladusi meile avama (Nootre 2004: 100). Inimese lugemuslik enesetunnetus kujuneb välja juba 1.–2. klassis. (Müürsepp 1998: 91) Järelikult on igal inimesel olemas potentsiaal hakata armastama ükskõik missugust teksti juhul, kui ta on leidnud ühe või teise teksti mõtestamiseks sobiliku mõttekaaslase ja kui lugeja on jõudnud ajahetke, kus seoste leidmine on tema jaoks kõnetav. Seega sõltub teose vastuvõtmine väga paljudest keskkondlikest teguritest.

Ameerika Ühendriikide haridusprofessor Louise Rosenblatt jagab lugejad kaheks: esteetilise hoiakuga lugeja (*aesthetic stance reader*) ja eferentse hoiakuga lugeja (*effeferent stance reader*). Esteetiline lugeja sukeldub loetava teksti maailma ja tal kujuneb tekstist isiklik arvamus. Eferentse lugeja põhieesmärgiks on mõista teksti põhiideed ja leida tekstist oluline info. Teksti mõistmisel lähtub eferentse hoiakuga lugeja pigem autori tõlgendusest. Seega iga lugejat, kaasaarvatud õpetajat, saab iseloomustada kummagi mudeliga, mis tema lugemisharjumusi mõjutab (Rosenblatt, viidatud Church 1997 järgi). Mary ja Anthony Applegate'i järgi on esteetilise hoiakuga lugejad on aktiivsed ja teadmistejanulised, kes elavad loosse sisse. Inimesed, kes vastumeelselt loevad, otsivad tekstist ainult informatsiooni ja fakte. Nende lähenemine kirjandusele on pigem akadeemilise, kuid mitte meelelahutusliku eesmärgiga. Kuna peamiselt mõjutavad õpilaste lugemisharjumuste tekkimist just algkooliõpetajad, võib vähesel lugemishuviga õpetaja olla lapsele halb eeskuju. (Applegate & Applegate 2004: 556)

Saksa kirjanik ja kirjanduskriitik Hermann Hesse jaotab lugejad kolme tüüpi ning on esile toonud mõtte, et üks lugeja ei jää kunagi ühele astmele paigale püsima, vaid liigub nende vahel, kuuludes aeg-ajalt ühte, aeg-ajalt teise gruppi. Esimene tüüp ehk naiivne lugeja laseb end raamatul juhtida, kuid sealjuures mitte niivõrd ainekul, kuivõrd autoriga kaasaskäivast taustast ja tema loodud esteetilisusest, kunstist, keelest, vaimusest. Esimene lugejatyüp võtab jäägitult omaks autori poolt loodud väljamõeldiste tõlgendused. Teine tüüp ehk lapselik lugeja ei pea teose puhul olulisimaks väärtuseks raamatu ainekku ega vormi, vaid ta suudab tunnetada nende taga veel rohkem tähendusi. Tema jaoks pole tähtsad teoses esilekerkivad esteetilised väärtused või kõnekunsti võlud, vaid vaimustus ja teadmine kirjaniku sunnist ning

passiivsusest teose sündimisel. Kolmandat lugejatüüpi nimetab Hesse mittelugevaks inimeseks. Sellele lugejaastmele jõudes hakkab lugemus lagunema. Hesse määratleb teda vastandina “heale” lugejale ja peab teda kui vabaks inimeseks ehk juba mittelugevaks inimeseks. Ka seda lugejatüüpi saab pidada lapseks, kuna kolmandale astmele on omane loetuga mängimine. Lugeses tõlgendab ta ise enda jaoks loetut ega vaevu omaks võtma autori õpetust või maailmatõlgendust. Sellele astmele jõudes võib igaüks meist lugeda romaani, sõiduplaani või grammatikat, millest saab potentsiaalne lähtepunkt fantaseerimiseks. Kuna vabale lugejale pole oluline, mida ta loeb, ei saa teda ka lugejaks pidada. (Hesse 1990: 2082–2088) Vastupidiselt Hesse kirjeldatud naiivsele lugejatüübile, kes lähtub teose lugemisel ja tõlgendamisel kirjandusteosega kaasaskäivast kaanonist, peaks lugeja eemale hoidma teosega kaasaskäivatest kivistunud arusaamadest ning leidma üles oma. Jan Blomstedti järgi on halvad lugejad need, kes usuvad rohkem teooriat kui kirjandust ennast (Blomstedt 1994: 236).

Nootre arvates muutuvad lugemisviisid vastavalt huvidele või maitsetele, kuna koos lugejate muutumise ja küpsemisega teiseneb ka nende lugemisoskus ja maitseelistused. (Nootre 2004: 104) Oskuslik lugeja valdab mitmeid lugemisstrateegiaid ja valib endale igas olukorras sobiva lugemisviisi, sest luuletusi, seiklusjutte ja kokaraamatuid loetakse erinevalt. (Müürsepp 1998: 81)

1.2. Teine kirjaoskus

Järjest enam võib kuulda fraase, et õppematerjalid on *online*’is, dokumendid on digitaliseeritud. Seetõttu lisaks traditsioonilisele kirjaoskusele on tänapäeval vaja hallata ka info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat, mis aitab toime tulla igapäevase info hulgaga ja multimodaalsete tekstidega. Arvestades info- ja kommunikatsioonitehnoloogia olulisuse suurenemist igapäevaelus, võivad selle mitteoskajad jääda kõrvale mitmesugustest ühiskondlikest protsessidest. Infotehnoloogia vahendite kasutamisoskus on muutumas järjest olulisemaks haridusvaldkonnaski. Suur osa infotehnoloogiast, nagu esitlusgraafika PowerPoint,

interaktiivsed tahvlid, võrgupõhised raamatukoguteenused või internetipõhised õppeprogrammid on saamas koolikeskkonnas oluliseks vahendiks eri õppe-eesmärkide täitmisel. Õpetaja professionaalne areng digiajastul, mis lihtsustaks õpikeskkonna kavandamist ja aitaks läbi viia õppeprotsessi digikeskkonnas, on kaasaegses maailmas muutumas järjest olulisemaks, kuna see keskkond on õpilaste jaoks üha atraktiivsem.

Kui traditsioonilise kirjaoskuse all mõeldakse lihtsamas plaanis oskust emakeeles lugeda ja kirjutada, siis interneti pealetungiga on hakanud selle kõrvale moodustuma mõiste „teine kirjaoskus“. Informaatika Instituudi teadur Mart Laanpere on võrrelnud infotehnoloogia tungimist meie ellu trükikunsti kasutuselevõttuga keskajal, mis lõi uue platvormi info ja ideede vabaks levikuks ning muutis seetõttu kirjaoskuse olulisimaks komponendiks iga inimese hariduses. Mistõttu peab ta loomulikuks, et info- ja kommunikatsioonitehnoloogia alastest pädevustest rääkides kasutatakse metafoori “teine kirjaoskus”. Mõiste “teine kirjaoskus” on olnud piltlikustamiseks kasutusel 1960. aastatest saadik. Laanpere (2001) on 2000ndate alguses eristanud teise kirjaoskuse kujunemises kolme faasi.

1. Esimeses faasis (kuuekümnendaist kaheksakümnendate alguseni), mõisteti “teise kirjaoskuse” all peamiselt programmeerimisoskust.
2. Teises faasis (kaheksakümnendate algusest üheksakümnendate keskpaigani) muutusid arvutid väiksemaks ja levisid suurte arvutuskeskuste asemel igasse kontorisse. Peamiseks sisuks sai siin standardse kontoritarkvara kasutamise oskus.
3. Kolmandas faasis (üheksakümnendatest 2000ndate I pooleni) oli kontoritarkvara muutunud kasutajasõbralikumaks, mistõttu ei tundud selles vallas enam niipalju vajadust koolituste järele. Multimeedia ja interneti tähtsustamisega arvutimaailmas kasvas kiiresti vajadus inimeste meedia- ja suhtluspädevuste arendamise järele, mis praegu on muutunud “teise kirjaoskuse” olulisimateks komponentideks.

Teise kirjaoskusega seoses saab rääkida ka mõistest *digitaalne kirjaoskus*. Liia Tüür seob digitaalse kirjaoskusega arvutikirjaoskuse (*computer literacy*), mis tähendab

arvutikasutamisoskust ning arusaama sellest, mida arvuti oskab ja mida mitte. Tüür lisab sinna ka raamatukogu-kirjaoskuse (*library literacy*), mis tähistab oskust kasutada raamatukogu inforessursse, leidmaks vajalikku ja valimaks parimaid allikaid. (Tüür 2001: 13) Vatter on rääkinud mõistest *infokirjaoskus*, mille kasutamist eelistab ta niisugustele mõistetele nagu *digi-*, *arvuti-*, *või elektronoskus*. Antud mõistesoovitust põhjendab ta sellega, et infotarbija ei pea olema teadlik sellest, kas huvipakkuv info on arvutis või internetis esitatud tekstina, tabelina, graafikuna, fotona või joonisena. Oluline on, et tarbija vajalikku infot enda jaoks tähtsaks peab. (Vatter 2002: 36)

Termin „teine kirjaoskus“ on aga tekitanud enda kõrvale uue arusaama emakeelest. Raamatu „Understanding the Digital Generation“ järgi kerkis 1990ndate keskel plahvatusliku kiirusega esiplaanile uus, digitaliseeritud maailm, millega kaasnesid mitmed muutused. Needsamad uue generatsiooni noored on üles kasvanud mitte üksnes lineaarse teksti maailmas, vaid maailmas, mille juurde kuuluvad ka pildid, helid, värvid ja videod. Möödus on need ajad, mil õpilaste jaoks olid klassiruumis ainsateks infoallikateks raamatud ja õpikud. Digitaliseeritud maailma tulemusel on tänapäeva noorte esimeseks keeleks (*first language, native language*) kujunenud digitaalne keel ning enne 1990. aastate keskpaiku sündinud inimeste jaoks on digitaalne keeleoskus pigem „teine keel“ (*second language*), kusjuures viimaste puhul kasutusoskused varieeruvad. Kui vanema generatsiooni lapsele tundus oma tuppa saatmine karistusena, siis tänapäeva noorte jaoks see karistusmeetodina enam ei toimiks, sest nende magamistubadest on saanud mugavad digitaalse maailma pelgupaigad. (Jukes jt 2010: 10–15) Huvitav on, et kui vanema generatsiooni esindajad peavad olema võimelised orienteeruma nii traditsioonilise kui ka teise kirjaoskuse vahel, siis paljud uuema aja esindajad võib-olla ei suudagi vajadusel teisest kirjaoskusest traditsioonilisse üle minna.

Digitaalne kirjaoskus ei ole varieeruv mitte üksnes vanema generatsiooni inimeste hulgas, vaid oskuste erinevusi esineb ka eri põlvkondade vahel. Erinevused generatsioonide vahel ei tee üksteisega suhtlemist lihtsamaks, vaid muudavad selle keerulisemaks. Arusaamatusi ja möödarääkimisi ei tohi aga lubada õpetajate ja õpilaste vahel koolisuhtluses. Jukesi jt uurijate järgi praegune olukord selline aga ongi. Tänapäeva õpilased pole enam need õpilased, kelle vajaduste jaoks koolid algselt loodi

ning samuti pole suurem osa tänapäeva õpetajaid koolitatud digi(taal)generatsiooni õpilaste vajadusi arvestades. Praeguse aja kooli õpetamismeetoditele on peamiselt omane õpikute- ja töövihikutega töötamine õpetaja juhendamisel, faktide ja teooriatega ülekallamine ning avastusliku õppe vähesus. Kõik need meetodid – või nende puudumine – ei kattu õpilaste harjumusliku maailmatunnetusega. Seetõttu pole traditsioonilised õpetamismeetodid enam nii efektiivsed, kui nad võisid olla paarkümmend aastat tagasi. (Jukes jt 2010: 10–56)

Infoühiskonna olulisim vahendaja, internet on saanud põlvkondade eraldajaks, kuid see lõhe võib kaduda, kui küberlapsed ise lapsevanemaikka jõuavad, olles sealjuures teadlikumad info- ja kommunikatsioonitehnoloogiaga seotud riskidest. Samuti oleksid nad pädevamad tulevikus tehtavate info- ja kommunikatsioonitehnoloogia uuendustega kaasa minnes, kui seda on praegused, n-ö digitaalsele elukorraldusele üleminekuaja lapsevanemad. Praeguse aja täiskasvanud on sageli sunnitud kiiresti ning katse-eksituse meetodil oma oskusi parandama ja arendama.

Jukes koos kaasautoritega (Jukes jt 2010: 35) on esitanud mitmete teiste teadlaste töödele ja uurimustele tuginedes hulga erinevusi praeguse aja õpetajate, lastevanemate ning noorte infosaamise ja -töötamise viiside kohta, mis kujukalt ilmestavad maailmatunnetuslikku lõhet:

Digitaalse aja õppijate eelistus

Koguda informatsiooni kiiresti ja arvukatest multimeedia allikatest.

Enne tekstimaterjaliga tööle hakkamist tutvuda pildi-, heli-, värvi- ja videomaterjaliga.

Juhuslik juurdepääs hüperlinkides sisalduvale infole.

Suhelda samaaegselt paljude inimestega.

Õpetajate eelistus

Koguda teavet aeglaselt ja kontrollitult piiratud hulgaga allikatest.

Enne pildi-, heli-, värvi- ja videomaterjaliga tööle hakkamist tutvuda tekstimaterjaliga.

Esitada informatsiooni lineaarselt ja loogiliselt järjestatult.

Lasta õpilastel töötada enne gruppitöö juurde asumist individuaalselt.

Õppimine „just õigel ajal“ (<i>learning „just in time“</i>)	Õppimine „igaks juhuks“ (<i>learning „just in case“</i>)
---	--

Õppida seda, mis on oluline, kohe kasulik ja pakub meelelahutust.	Treenida päheõppimist, et valmistuda teadmistekontrolliks.
---	--

Rahulolu ja kiire tagasiside soovimine oma tegevusele.	Tagasiside tegevusele lükkub kaugemasse tulevikku.
--	--

Õpetaja rolli laste positiivse internetikogemuse soodustamisel ei saa alahinnata. Laste ja noorte seas kasvab interneti kasutamisega seotud oskustepagas ajaga, senini sageli katse-eksituse meetodil. Kuigi võib leida mitmeid õpetajaid, kelle tehnoloogilised oskused jäävad nõrgaks, on neil siiski olemas vajalikud kognitiivsed oskused, et arendada tänapäeva õpilastes info- ja kommunikatsioonitehnoloogiaga käsikäes käivat vajalikku oskust – meediapädevust (*media literacy*). Kõnesolevat võimet paigutatakse digitaalse kirjaoskuse kitsama valdkonna hulka (Tüür 2001: 13).

Ingliskeelsele terminile *media literacy* on andnud eestikeelse vaste „meediapädevus“ Kadri Ugur oma doktoritöös „Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system“. Meediapädevus on Uguri sõnul ühe inimese võimekus tema tegelikus meediakeskkonnas; meediapädevus on dünaamiline ja pidevalt arenev vaatepunkt, mis reguleerib inimese ja meediakeskkonna vahelisi suhteid. Muuhulgas suudab meediapädev inimene informatsiooni otsida ja analüütiliselt kasutada ning mõista enda vastutust meedia tarbijana ja infoedastajana. (Ugur 2010: 13–14). Seega on teise kirjaoskuse seisukohalt oluline, et digitaalsete oskuste pagasisse kuuluks ka meediapädevus, mis aitab noorel kriitiliselt hinnata oma igapäevaseid toimetusi internetiavarustes ning kaitsta end soovimatu sisu eest.

2. Õpetaja mõju õpilase suunajana

Peatükis defineeritakse motivatsiooni mõistet ja vaadeldakse õpetajat kui õpilase käitumis- ja lugemisharjumuste mõjutajat. Samuti tutvustatakse viise, kuidas vajadusel tõsta vähelugeva õpetaja lugemismotivatsiooni.

2.1. Õpetaja roll õpilase motivatsiooni mõjutajana

Erinevaid pedagoogilisi käsitusi vaadates ilmneb, et kõige suurem roll õpilase ja tema motivatsiooni mõjutamisel lasub õpetajal. Õpetaja rolli õpilase mõttemaailma kujundaja ja mõjutajana ei saa pidada vähetähtsaks teguriks, sest õpetaja on sageli õpilaste jaoks nende vanemate kõrval tähtsusest samaväärne või tähtsamgi eeskuju. Õpetaja saab õpilasi suunata ja mõjutada kõige enam siis, kui õpetaja ise väärtustab oma ainet.

Motivatsiooni on defineeritud mitmel erineval moel, kuid paljudes käsitlustes ilmneb ühine arusaam, mis viitavad motivatsiooni ja sellest tuleneva käitumise omavahelisele seosele. Psühholoog ja motiveeritud käitumise uurija Raymond J. Wlodkowski järgi aitab motivatsioon seletada seda, mis inimese käitumist mingis situatsioonis mõjutab või mis juhib tema valikut eri käitumisviiside vahel (Wlodkowski 1978: 12). Teisisõnu on motivatsioon justkui motiivide kogum, mis aktiveerib ja suunab ehk ajendab inimest kindlal viisil käituma. Motivatsiooni käsitlevates kirjeldustes püütakse sageli arvesse võtta kognitiivseid ja emotsionaalseid ning isiksuslikke ja sotsiaalseid tegureid. Teadlased, eesotsas Ameerika motivatsiooni uurija Jere Brophyga kasutavad motivatsioonis mõisteid sisemine (*trait motivation*) ja välimine (*state motivation*) motivatsioon selle liikumapaneva jõu asukoha järgi. Sisemine motivatsioon on küllaltki stabiilne ja vastupidav keskkondlikele mõjutustele ning tuleneb inimese sisemisest aktiivsusest, seevastu välimine motivatsioon käivitub keskkondlikele mõjutustele reageerides ja on oma olemuselt muutlik. (Brophy 1987: 40)

Eesti pedagoogikateadlane Edgar Krull on oma raamatus “Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat” kirjutanud, et õpilased vaatavad oma õpetajat kui käitumismudelit. Õpetajad on õpilastele eeskujuks vähemalt kolmel viisil: nad edastavad õpilastele ühiseid hoiakuid ja käitumismudeleid, kuidas millessegi suhtuda ja mida arvata koolis õppimisest; kujundavad õpilastel üldise suhtumise õpetatavasse ainesse ja üldised lähenemisstrateegiad probleemidele nii tunnis kui ka väljaspool tundi ning annavad õpilastele pidevalt eeskju, kuidas toimida mitmesugustes olukordades ja demonstreerivad elementaarseid kognitiivseid oskusi. Mida süstemaatilisemalt pakuvad õpetajad selliseid käitumismudeleid, seda järjekindlamalt vormivad nad õpilaste sotsiaalse käitumise aluseks olevaid hoiakuid, veendumusi ja tõekspidamisi. Kuna loominguline mõtlemine ega probleemülesannete lahendamine pole õpilasele alati mingi kindla plaani järgi õpetatav, siis ongi siin põhiliseks üldiste käitumisviiside ja hoiakute edastamine. (Krull 2001: 218–219) Seega on õpetajal eriline roll nii üksikõpilase õpisuundumuste kui ka kogu klassi õpieelistuste kujundamisel. Krulli arvates kujuneb õpimotivatsioon klassis suure hulga tegurite mõjul, millest üks on õpetaja üldine suhtumine õpetamisse ja õppetöö korraldusse. Konkreetsed võtted õppetöö läbiviimiseks polegi sageli niivõrd olulised. (*ibid.* 458)

Raymond J. Wlodkowski toob välja veel ühe olulise seose õpetaja-õpilase suhetes. Tema järgi pole võimalik, et inimene saab olla motivatsiooni tekitajaks teises inimeses. Selle põhimõtte järgi pole ka õpetaja keegi, kes tekitab õpilases motivatsiooni, kui ta ei väida ka, et õpetaja ei mängi üldse õpilase motivatsiooni olemasolus mingit rolli. Õpetaja – ja inimene üldse – saab motivatsiooni suhtes olla ainult mõjutaja rollis, kelle võimuses on objekt muuta subjekti jaoks atraktiivseks ja stimuleerivaks. (Wlodkowski 1978: 12–13) Ann Bainbridge Frymier ütleb aga, et õpilased on peaaegu alati motiveeritud ja huvitatud millestki, kuid see miski ei pruugi olla see, millest õpetaja on huvitatud (Frymier 1993: 455). Järelikult ei pruugi õpilase ja õpetaja soovid ja tõekspidamised nii õppetöös kui ka ellusuhtumises alati ühtida, kuid õpetaja ülesandeks on püüda asetada end õpilase positsioonile. See aitab tal paremini mõista õpilaste eelistusi ja vajadusi kui ka vältida kaugenemist õpilastest. Sellest lähtudes on õpetajal kergem kujundada ja organiseerida lähenemist õppetööle.

Õpetaja käitumisharjumused mõjutavad nii otseselt kui ka kaudselt õpilase haaratust. Õpilase motivatsiooni mõjutavad nii nende endi ettekujutused oma õpetajast kui ka õpetaja tegelik olemus ja käitumisviisid (Skinner & Belmont 1993: 578). Wlodkowski ja Frymieri järgi on üheks suurimaks välimise motivatsiooni (*state motivation*) mõjutajaks õpetaja, kes peegeldab oma käitumist edasi õpilastele. Kui õpetajal puudub entusiasm õpetatava suhtes või kui ta näitab otseselt välja, et materjal on igav ja tüütu, hakkavad ka õpilased uskuma, et õpetatav sisu ongi igav ja tüütu. Kui aga õpetajad esitavad uue materjali entusiastlikul, lugupidaval viisil, omandavad ka õpilased selle materjali vastu lugupidamise ja tunnetavad selgemini selle kasulikkust enda jaoks. (Wlodkowski 1987: 45; Frymier 1993: 456) Õpetaja käitumine on õpilastele selgeks sõnumiks, et õppimine ja lugemine on väärtus, mis võimaldab neile eneseteostust ja näitab lugemise võimalikku funktsiooni ka meelelahutusliku väljundina. Määrsepp on nimetanud ühe olulise tegurina lapse lugemisoskuse omandamisel seda, kui laps õpib lugemismaterjali ise valima ja kui ta hakkab seda oskust oma elu elamiseks kasutama. (Määrsepp 1998: 93) Õpetajana ei tohiks vähetähtsustada vajadust arendada õpilasest iseseisvat lugejat, kes oskaks hilisemas eas valida enda jaoks meelepärast kirjandust ja rakendada sealt ammutatut elus. Siinkohal võiks aga õpetaja silmas pidada õpetatava klassi taset, lugemisharjumusi või käsitletavat kursust, sest vastasel korral võib juhtuda, et kui anda õpilastele täiesti vabad käed lugemisvara valimiseks, sünnib rohkem kahju kui kasu. Vajadusel võib õpetaja kehtestada mõned kriteeriumid, mille põhjal õpilane endale lugemisvara valib. Nendeks võivad olla näiteks autor, temaatika, žanr, ajastu või mõni muu kriteerium, mida õpetaja peab oluliseks õpilastele seada.

2.2. Õpetaja lugemisharjumused õpilase lugemismotivatsiooni mõjutajana

Samavõrd tähtis kui õpetaja ainealne kompetentsus, on ka tema mõtlemine ja käitumine. Õpetaja ei kasvata ainuüksi oma teadmistega, vaid kogu oma olemusega. Õpilased suudavad tunnetada ja kodeerida õpetaja olemuse ja entusiasmi põhjal, millest õpetaja on huvitatud ja millest mitte. Lembit Tärnu sõnul ei tulene õpetaja faktiline

rollikäitumine niivõrd sellest, mida ta teab ja oskab, kuivõrd sellest, mida ta väärtustab ja oluliseks peab. Kutsehoiakud ja väärtushinnangud on õpetaja kasvatusteadvuse kõige esinduslikemaks komponentideks. (Türnpu 1997: 69) Mitmetest allpool tutvustatud uurimustest ilmneb, et õpetajate lugemisharjumused ja suhtumine lugemisse võivad oluliselt mõjutada nende õpilaste hoiakuid.

Lugemishuvi on seotud motivatsiooniga, kuna see suurendab lugemust ja aitab kaasa teksti mõistmisele. Õpilaste lugema motiveerimises on oluline roll õpetajal, kes väärtustab lugemist. (Capen 2010: 21) Kõrge motivatsiooniga õpilased tahavad ise lugeda ja valida endale lugemismaterjali just isiklike eelistuste, nagu uudishimu, seotuse, sotsiaalse suhtluse ja emotsionaalsete vajaduste rahulduse järgi (Gambrell jt 1996: 518). Õpetaja roll õpilaste motiveerijana on oluline. Ta peab tundma oma õpilasi, nende eelistusi, et osata soovitada neile huvipakkuvaid teoseid või autoreid. Õpilaste ootuste rahuldamine nõuab aga õpetajalt laiahaardelist ettevalmistust ja teadlikkust näiteks nii teabe- kui ka ilukirjanduse kohta. Timothy Morrisoni järgi mõjutab õpilase lugemisharjumusi kõige enam see, kuivõrd õpetaja loeb nii koolis kui ka väljaspool seda (Morrison jt 1999: 81).

Mariam Jean Dreher ütleb artiklis "*Motivating teachers to read*", et haaratud lugejad (*engaged readers*) on kõrgelt motiveeritud lugejad. Nad on oma lugemises sihikindlamad ja teadlikumad kui teised, kogudes suurema osa oma teadmistest just eri tüüpi materjale lugedes ja seda nii meelelahutusliku kui ka akadeemilise suunitlusega kirjanduse vallast. Dreheri järgi on need aspektid õpetaja juures määravaks teguriks, aidates arendada ka õpilastest haaratud lugejaid (Dreher 2003: 338). Kui õpetaja tahab õpilases arendada pikaajalist lugemisharjumust, peavad õpetajad ise olema aktiivsed mitmesuguse kirjanduse lugejad (Sulentic-Dowell jt 2006: 237). Ideaalis peaks klassi ees seisma õpetaja, kes on ühtaegu pühendunud nii õpilaste õpetamisele kui ka õpetatavale ainele. Seesugune suhtumine õpetamisesse eeldab aga pidevat enesearendust ja kursisolekut oma ainega. Selleks, et õpetaja oleks oma elukutse professionaalne esindaja, on tal oluline hoida end kursis nii erialase kirjandusega kui ka õpilastele huvipakkuva kirjandusega. Võib oletada, et kui õpetajad on harjunud

pühendama aega enda täiendamiseks erialase kirjanduse lugemise kaudu, soovivad nad end rohkem kursis hoida ka muu kirjandusmaailmaga.

International Reading Associationi asepresidendi Linda B. Gambrelli sõnul on õpilaste harjumuste kujunemises oluline võtmeisik lugev õpetaja. Tema uurimuse "*Creating classroom cultures that foster reading motivation*" raames tehtud intervjuude käigus ilmnes, et õpilased teevad oma lugemistavadest rääkides spontaanselt märkusi oma õpetaja kui motiveeriva jõu kohta. Üks olulisemaid tegureid õpilase lugemisharjumuste kujundamisel on õpetaja, kes väärtustab lugemist. Kui õpetaja jagab õpilastega oma lugemiskogemusi ja armastust lugemise vastu, võtavad õpilased oma õpetaja kui käitumismudeli pealt omaks tõsiasja, et lugemine võib täiustada ja parandada elukvaliteeti. (Gambrell 1996: 20–21) Berkeley Ülikooli haridusprofessor Robbert B. Ruddell jagab õpetajad mõjutajateks (*influential*) ja mittemõjutajateks (*non-influential*). Ruddelli järgi kasutab mõjutav õpetaja motiveerivaid õpetamisstrateegiaid ja suhtub õpetatavasse loominguliselt. Samuti arvestab ta õpilaste erinevate arvamuste ja tõlgendustega. Mõjutav õpetaja vastab Rosenblatti esteetilisele lugejale. Esteetilise lugemishoiakuga õpetajad tavatsevad tekstikäsitluses minna sügavamale kui eferentse hoiakuga õpetajad. Eferentset aga ka mittemõjutajat tüüpi esindav õpetaja paneb rõhku tekstist vajaliku informatsiooni otsimisele, mistõttu taandub tema õpetamismeetod pigem faktide esitamisele ja nende päheõppimisele. Seega mõjutav õpetaja võimaldab kirjandustundidel muutuda aktiivseks, huvitavaks, koostööl põhinevaks ja õppijakeskseks avastusõppeks. (Ruddell 1995: 455–462)

Göteborgi Ülikooli psühholoogiaprofessori Ingmar Lundbergi 1993. aasta uurimusest "*Teaching reading around the world*", kus uuriti 32 riigi õpetajaid ja õpilasi, selgus, et õpetaja lugemuse ja õpilaste saavutuste vahel on olemas korrelatsioon. Näiteks leiti kõrge korrelatsioon õpetajate lugemiseelistuste ja õpilaste lugemisharjumuste mõjutamise vahel 17 riigis, kaasaarvatud Soomes, Prantsusmaal, Uus-Meremaal ja Sloveenias. Uurimusest leiti ka, et õpetaja lugemiseelistused mõjutavad õpilastele antavaid lugemissoovitusi. Näiteks kui õpetaja loeb peamiselt ilukirjandust, loevad tema õpilasedki seda sagedamini, ühtlasi on tugevam ka nende oskus raamatukogudes

orienteeruda. Lundbergi arvates loeb ideaalne lugev õpetaja nii ametialaselt kui ka vabal ajal haridusega seotud kirjandust ja ilukirjandust. Hea õpetaja arvestab ka õpilaste lugemishuvidega ja annab võimalusi teha tekstiga iseseisvat tööd, kuid sealjuures arutleb tihti õpilastega loetu üle ja kuulab nende arvamusi. Õpilaste arvamusi võtab ta lugemissoovituste määramisel arvesse. Samuti peaks õpetaja suunama õpilasi tekstiga suhestuma ja laskma sündmusi ette ennustada lähtuvalt õpilaste endi elukogemustest. (Lundberg, Linnakylä 1993: 47–48, 91–92) Lugemist armastavatel õpetajatel on seega suurema tõenäosusega lugemishimulised õpilased kui neil õpetajatel, kelle jaoks pole lugemine huvipakkuv tegevus.

Teresa Cremini jt uurijate 2007. aastal Inglismaal läbiviidud uuring "*Teachers as readers: building communities of readers*" tõestab, et õpetaja ametialased teadmised tekivad aineteadmiste, pedagoogilise mõistmise ja kogemuste koostoime mõjul. Cremin nimetab aspekte, mis täiustavad õpetajate lugemisalast arengut ja pedagoogilist valmisolekut, nendeks on: arendada ja jagada õpilastega individuaalseid lugemiskogemusi ning entusiasmi, teadvustada perekonna-, kogukonna- ja kultuurimõjutusi lugemishoiakute tekkimisel ning teadvustada endale, et lugemisrõõmul võib olla meelelahutuslikku rolli täitev osa. (Cremin jt 2009: 18) Õpilases lugemishuvi loomisel on oluline roll õpetajal, kuid vahest sama tähtis on õpetaja koostöö ka lapsevanematega, kes on samuti lapse jaoks oluline eeskuju.

2.3. Õpetaja lugemismotivatsiooni võimendamine

Niisama nagu tuleb motiveerida õpilasi lugema, tuleb vahel ergutada ka õpetajate lugemisharjumuste suurenemist. Kujundamaks õpilasi, kes on motiveeritud lugejad, on vaja õpetajaid, kes oleksid motiveeritud lugejad. Õpetaja, kes on lugemisele pühendunud, on heaks eeskujuks oma õpilaste jaoks. Mariam Jean Dreher (Dreher 2003: 338–339) pakub neile õpetajatele soovitusi, kes tahavad või vajavad oma lugemishuvi tõstmiseks abi. Nimetatud on mõned järgmised nõuanded.

- **Tõsta õpetajate sotsiaalsed suhtlemist raamatute abil:** on tõestatud, et haaratud lugejad (*engaged readers*) on sotsiaalselt aktiivsed. Nii nagu soovitatakse õpilastel sotsiaalse aktiivsuse suurendamiseks võtta osa diskussioonidest ja raamaturingidest, soovitatakse seda ka õpetajatele. Selle nõuande all on nimetatud omakorda soovitusi, mis aitavad õpetajate vastastikust suhtlemist tõsta. Näiteks umbes 5-minutilised vestlused raamatute kohta õpetajate koosolekutel võimaldavad õpetajatel end kursis hoida täiskasvanutele eakohase ja arendava kirjandusega. Muidugi võib vestlusi pidada ka lastele suunatud raamatute kohta. Vahel võib koosolekul lasta õpetajatel teha ettekanne mõnest huvitavamast raamatust, et tutvustada seda kolleegidelegi. Seesugune infovahetus ja teadmine võimaldab õpetajatel paremini suunata ka oma õpilaste lugemist.
- **Suurendada õpetajate ligipääsu raamatutele:** nii nagu kooliraamatukogude olemasolu aitab kaasa õpilaste lugemuse suurendamisele, aitab seesugune vaba juurdepääs raamatutele ka õpetajaid. Näiteks võiks õpetajatetoas olemas olla raamatunurk, kust õpetajad soovi korral haaravad mõne raamatu lugemiseks kaasa. Seesuguse raamatunurga täitmist võiks alustada näiteks annetusteks saadud raamatutega. Ideaalne oleks, kui mõnda populaarsemat raamatut oleks rohkem kui üks eksemplar, sest nii nagu õpilased armastavad lugeda kaaslaste poolt soovitatud teoseid, armastavad ka õpetajad. Kui seesugust väikest raamatukogu ei ole võimalik tagada, võib õpetajatele luua võimaluse raamatute vahetamiseks. Antud soovitusel erinevus eelmisest seisneb selles, et õpetajad vahetavad omavahel isiklikke viimaseid lugemiselasusi. Kui üks õpetaja on mingi raamatu lugemise lõpetanud, asetab ta selle riiulile ja valib sealt mõne teose, mille on teine kolleeg sinna lugemiseks jätnud.
Miks mitte luua kooliraamatukokku õpetajatele mõeldud aine- ja ilukirjandussektioon – nii näevad õpilased, et õpetajad loevad samuti erinevaid raamatuid.
- **Kasutada lugemiseks ka laste- ja noorteraamatuid:** oluline on õpetajatele rõhutada ka laste- ja noortekirjanduse lugemise vajalikkust. Need raamatud pakuvad hõivatud õpetajatele mitmeid eeliseid, olles sageli lühemad ja

kättesaadavamad kui täiskasvanutele mõeldud teosed, samuti aitab nende lugemine õpetajaid kursis hoida teostega, mis lastele kättesaadavad on. Enamgi veel: kvaliteetsed lasteraamatud aitavad meelitada lugemisse vastumeelselt suhtuvaid õpetajaid lugema.

3. Uurimused õpetajate lugemuse kohta

Peatükk tutvustab Eestis ja Soomes läbiviidud uurimusi, mis vaatlevad õpetajate lugemusharjumusi ja tekstikasutustavasid. Pikem ülevaade on Soomes korraldatud uuringust, mille ankeetküsitlusi on kasutatud siinse uurimuse eeskujuks.

3.1. Eesti õpetajate lugemis- ja kultuurihuvid

2004. aastal alustas Tallinna Ülikool riiklikult sihtfinantseeritava teadusteema “Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek (TOIME)” uurimist (TOIME 2007: 7). Uuring viidi lõpuni 2007. aastal. Peale selle, et uuriti, mis põhjustab laste koolist väljalangemist, milline on kooli ja kodu koostöö, hinnati ka kooli sotsiaalset kliimat, mille üheks suureks mõjutajaks on õpetajaskond. Selleks vaadeldi muuhulgas, millised on õpetajate lugemis- ja kultuurihuvid. Kokku küsitleti 620 õpetajat (TOIME 2007: 7–9).

Uurimusest selgus, et koolistressi leevendamiseks kuulab 19,9% õpetajatest head muusikat, 3,4% spordib, kuid lugemist mainib vähem kui 2% vastanutest. Õpetajate hobidest rääkides tuleb mainida, et kõige populaarsem on sportimine, seejärel keelte õppimine ning muusika ja kunstiga tegelemine. Kuna aga nimekirjas polnud lugemist, paluti neil oma hobid tähtsuse järjekorras pingeritta seada. Selle järgi selgub, et vaba aja tegevustest on esikohal lugemine (39%) ja teisel kohal käsitöö 17,4%-ga. Rahvatants, teatri-, kontserdi- või kinokülastus on oluline vaid 10% vastajale. Järgmisena vaadeldi õpetajate lugemisharjumusi. Väitega, et loetakse pigem oma lõbuks, on nõus 23,3%, pigem nõus on 38,9% ja pigem pole nõus selle väitega 24,7% õpetajatest. Enesearenduse eesmärgil tegeleb lugemisega 57,4% õpetajatest, 5,6% vastab, et nad on lugemiseks tavaliselt liiga väsinud. Peale hobide ja lugemisharjumuste uuriti ka ligipääsu lugemismaterjalile. 80,6% õpetajatest kasutab entsüklopeediaid ja sõnaraamatuid kodus, 50,4% kooliraamatukogus ja internetti kasutab infoallikana 38,8% õpetajatest. Eestis välja antud erialaajakirju loeb kodus 20,1% vastanutest ja kooliraamatukogus 45,8% (TOIME 2007: 163–165). Tulemuste põhjal võib järeldada,

et lugemise populaarsus on õpetajate hulgas suur. Kuna muud vaba aja veetmise viisid, nagu teatrikülastus või sportimine jäävad hobide hulgas tagaplaanile, võib oletada, et õpetajad tunnevad ajapuudust ning püüavad seetõttu lugemise näol tööd ja meelelahutust ühitada. Seda järeldust kinnitab ka TOIME raames leitud tulemus, et õpetajad loevad enesearenduse eesmärgil. Enesearenduse lugemist kinnitab erialakirjanduse lugejate suur hulk, kuna koguni 65,9% loeb neid. Põhjus, miks erialakirjandust loetakse vähem kodus ja rohkem koolikeskkonnas, võib peituda selles, et paljud koolid tellivad erialaajakirju- ja ajalehti, mistõttu ei pea õpetajad kojutellimist vajalikuks.

3.2. Soome uurimus

Jyväskylän ülikooli tekstiuurijad viisid 2006.–2008. aastal Soomes läbi ulatusliku koolitekstide uuringu. Professor Minna-Riitta Luukka juhitud projektis “Muutuvad tekstid ja meediamaastikud. Õpilased ja õpetajad keele ja tekstide kasutajatena koolis ja vabal ajal” küsitleti ligi 2000 soomekeelse põhikooli 9. klassi õpilast ja sama kooliastme 417 emakeele ja kirjanduse õpetajat ning 324 võõrkeeleõpetajat. Eesmärgiks oli teadvustada, millises tekstiümbruses elab sihtrühm, milliseid tekste ja mis eesmärgil nad kasutavad nii koolis kui ka vabal ajal ning kuidas reageerib keeleõpetus kaasaegse ühiskonna muutustele. (Luukka jt 2008: 15)

Uurimusest ilmnes, et õpetajate ja õpilaste meediakäitumine ja hoiakud erinevad üksteisest. Nii õpilaste kui ka õpetajate arvates erinevad kooli ja vaba aja tekstid ning meediakasutus teineteisest sisu ja tekstikasutustavade poolest. Koolis tegeldakse nn koolitekstidega, kuid vaba aja tekstimaailm on hoopis teistsugune. See tähendab, et õpilased loevad ja kirjutavad vabal ajal isiklikke uusmeediatekste, nagu tekstisõnumid ja e-post, kuid koolis peavad nad keskenduma õpetaja poolt valitud lineaarsetele tekstidele, näiteks erinevatele ilukirjandusžanritele. (*ibid.* 234)

Tulemustest selgus, et 98% küsitletud õpetajatest loevad ilukirjandust pigem kodus. Erialaseid ajalehti ja ajakirju loeb 81% vastanud emakeeleõpetajatest peamiselt töö

juures, mitte kodus. Ka ilukirjandust loevad 51% emakeele ja kirjanduse õpetajatest pigem töö juures. Õpetajate uusmeediakasutus vabal ajal jääb üsna ühekülgses, keskendudes peamiselt e-posti kasutamisele ja internetilehekülgede sirvimisele. Neid uue meedia rakendusi kasutab nii emakeele ja kirjanduse õpetaja kui ka võõrkeelte õpetajate sõnul üheksa õpetajat kümnest. Nii internetimängude kui ka arvutimängude kasutamine on väheste õpetajate puhul nende uue meedia rakendustest kasutusel. (*ibid.* 197)

Emakeele ja kirjanduse tundides loetavaid tekstiliike võrreldes ilmneb, et narratiivne tekstiliik on domineerivaim. Kõige sagedamini loetakse ilukirjanduslikest tekstidest (89%) jutustusi ja lugusid. Meediatekstidest loetakse kõige sagedamini uudiseid ja vähem reklaame. 26% emakeele ja kirjanduse õpetajatest vastasid, et nad lasevad õpilastel uudiseid lugeda sageli ning 64% vastasid, et õpilased loevad uudiseid vahel. Reklaame kasutatakse emakeeletundides õppematerjalina väga harva 32% ja vahel kasutab reklaame 60% vastanutest. Arutlevaid tekste loetakse emakeeletunnis õpetajate sõnul selgelt harvemini, kuid veidi sagedamini kui arvamustekste, sest 34% õpetajatest laseb õpilastel arutlevaid tekste lugeda tunnis sageli ning arvamustekste laseb lugeda sageli 28% eesti keele ja kirjanduse õpetajatest. (*ibid.* 99–100)

Ilukirjandusest eelistavad emakeele ja kirjanduse õpetajad vabal ajal lugeda kõige enam kriminaaljutte, sest 41% loeb neid sageli ja 34% mõnikord. Sage vaba aja lugemismaterjal on 30% õpetajate jaoks ka noortekirjandus ja vahel loeb seda 54% õpetajatest. Kõige vähem populaarne on fantaasia- ja ulmekirjandus, sest fantaasiakirjandust loeb harva 45% ja mõnikord 33% emakeele ja kirjanduse õpetajatest. Ulmekirjandust loeb harva veidi üle poole vastanutest ning mitte kunagi ei loe seda žanrit vabal ajal 22% emakeele- ja kirjandusõpetajatest. Emakeeleõpetajatest ligi 78% lugesid luuletusi vähemalt vahel ja 22% väga harva (*ibid.* 218)

Kuigi õpetajad peavad oluliseks tehnoloogia kasutamise oskust, tõdevad nad paljudel juhtudel, et neil napib vajalikke teadmisi. 48% emakeele ja kirjanduse õpetajatest ei oska kasutada Powerpoint esitlust, kuid tahaksid seda õppida ja 11% oskasid seda väga hästi. Kodulehekülgi oskas 417 emakeele ja kirjanduse õpetajast valmistada väga hästi

2% ning enamus, 57% seda teha ei oska, kuid sooviksid enda oskusi parandada. Emakeele- ja kirjandusõpetajate seas jagunes otsingumootorite kasutusoskus peaaegu pooleks nende vahel, kes haldavad otsingumootoreid väga hästi (48%) ja kes oskavad hästi, kuid vajaksid lisaoskusi (43%). Võrgupõhiseid raamatukoguteenuseid oskab kasutada pool emakeele- ja kirjandusõpetajatest, 39% õpetajatest tunnevad aga oma oskustes vajakajäämisi ja tahaksid end arendada. Luukka jt järgi on õpetajate aeg-ajalt kõhklev hoiak tehnoloogia kasutamisel koolitundides osaliselt tingitud sellest, et õpetajad tunnevad ebamugavust õpilaste paremate infotehnoloogia kasutamisoskuste pärast. (*ibid.* 84–86)

4. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemisharjumuste ja tekstikasutustavade küsitluse ülevaade

Peatükis antakse ülevaade 117 eesti keele ja kirjanduse õpetaja erialakirjanduse, tarbe- ja ilukirjandustekstide lugemisharjumustest ning tehnoloogilistest oskustest. Samuti on uuritud eesti keele ja kirjanduse õpetajate hoiakuid selle kohta, kes peaks õpilases lugemishuvi tekitama ning milliseid tekstiliike õpetajad õpetamisel eelistavad. Eesmärgiks on välja selgitada, millised on emakeele- ja kirjandusõpetajate lugemiseelistused ning -harjumused ning kuivõrd lugemistavad mõjutavad seda, mida soovitavad õpetajad oma õpilastel lugeda.

4.1. Uuringu metoodika

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt koostasın küsimustiku eesti keele ja kirjanduse õpetajatele. Küsimustiku koostamisel toetusin Luukka tööühma küsimustike eeskujule, aga lisaks esitasin küsimusi nii ilukirjanduse kui ka erialakirjanduse lugemiseelistuste ja -harjumuste kohta.

Tulemused on saadud 117 eesti keele ja kirjanduse õpetaja vastuse põhjal, kellest 42 on pärit linnakoolist, 27 maakonnakeskuse koolist ja 48 maakoolist ning kellest 6 on meessoost õpetajad. Õpetajad on vastanud küsimustikule Tartus ja Tallinnas korraldatud täienduskoolitustel ning internetikeskkonnas eFormular ajavahemikus oktoober 2012 kuni veebruar 2013. Siinse töö jaoks esitasin õpetajatele 8 valikvastustega ning 2 vaba vastusega küsimust (vt Lisa). Vastuste kokkulugemiseks ja analüüsimiseks kasutasin *Microsoft Office*'i andmetöötlusprogrammi *Excel*.

Töös otsin vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

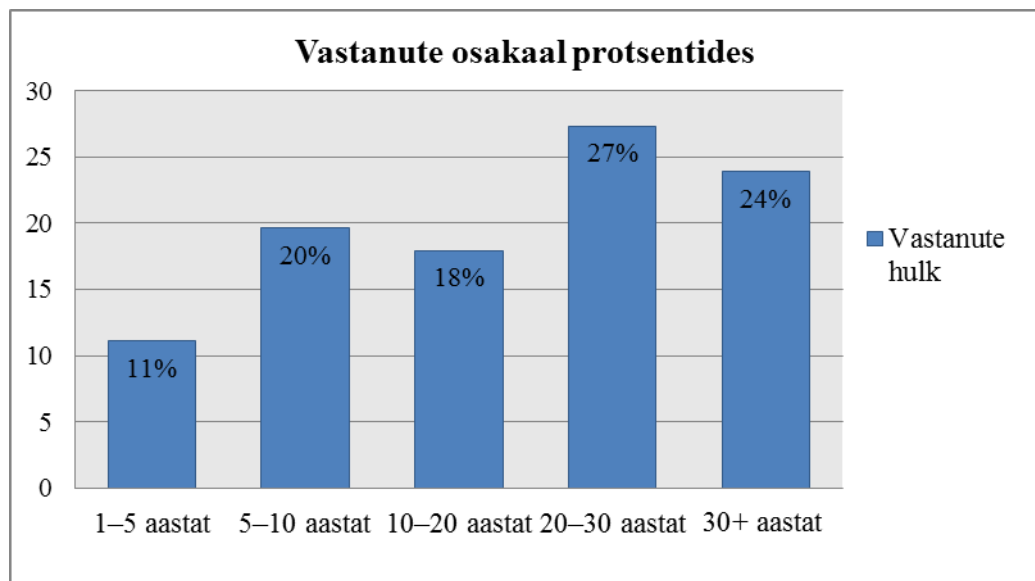
- Kas õpetajate vaba aja lugemisharjumused ja -tavad mõjutavad seda, mida nad õpilastele lugeda annavad?
- Milline on õpetajate lugemuses tarbetekstide ja ilukirjandustekstide osakaal?
- Milline on õpetajate žanrieelistus?

- Millist erialakirjandust õpetajad loevad?
- Kas õpetajate vaba aja tekstid on seotud meelelahutuse või koolitööga?
- Kas maa- ja linnakoolide õpetajate tekstikasutustavad erinevad teineteisest?
- Kas õpetajate tehnoloogilised oskused on piisavad selleks, et kaasaegseid tehnoloogiaid kasutada?

4.2. Lugemisharjumused ja -hoiakud tarbetekstide suhtes

Haridus- ja teadusministeeriumi 2009.–2010. aastal koostatud eesti keele arendamise strateegia (EKAS) seire järgi töötab 2010/2011. aastal 1431 eesti keele ja kirjanduse õpetajat, kellest suurema osa moodustab 43–52-aastaste õpetajate hulk, keda on kokku 493. Teise suure grupi moodustab 347 õpetajaga 53–62-aastaste rühm ning alla 33-aastaseid õpetajaid on kõige vähem ehk 184. Kuna Eesti koolides töötavatest õpetajatest on suur osa pensioniealisi või pensionile minejaid, muutub tulevikus problemaatiliseks noorte õpetajate leidmine ja vabanenud töökohtade täitmine. (HTM 2008: 26)

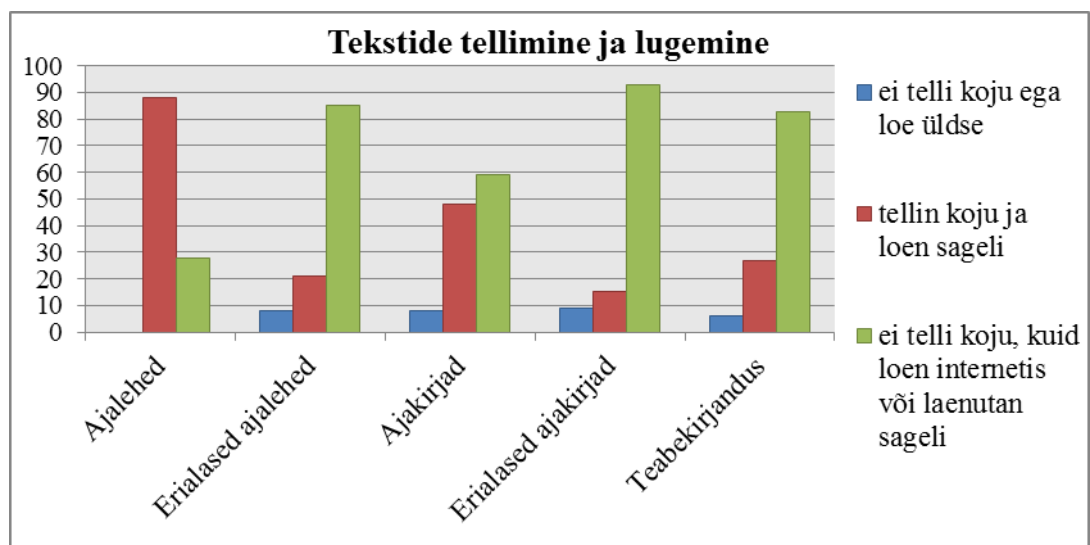
Joonis 1 esitab osakaaluprotsendid selle kohta, millistesse staažigruppidesse jagunevad uurimuses osalenud 117 eesti keele ja kirjanduse õpetajat.



Joonis 1.

Tööstaaži jagunemise tabelit vaadates ilmneb, et 117 vastanust moodustab 51% nende õpetajate hulk, kes on koolis töötanud vähemalt 20 aastat. Siit võib teha järelduse, et Eesti koolides töötab suur osa õpetajaid, kes lähenevad pensionieale ning nooremapoolseid õpetajaid on vähe. Kuuest vastanud meesõpetajast neli töötavad eesti maakoolides ja ülejäänud kahest meesõpetajast üks töötab Tallinna ja teine Tartu koolis. Viie vastanud meesõpetaja tööstaaž õpetajana jääb vahemikku 10–20 aastat ja ühel neist vahemikku 5–10 aastat. Linnakoolide õpetajate kogujaotumus on järgmine: Tartust 17 õpetajat, Tallinnast 15 õpetajat ja muudest Eesti linnadest 10 õpetajat. Staažilise jagunemise vaatlus näitab, et linnakoolidest on kõige rohkem vastanud olnud 10–20aastase tööstaažiga grupist, maakoolide vastanute seas domineerivad 20 ja enama aastase staažiga õpetajad ning maakonnakeskuse koolides 20–30-aastase tööstaažiga õpetajad. Maakonnakeskuse koolide õpetajate seas pole ühtegi vastanut, kes kuuluks 10–20-aastase tööstaažiga gruppi. Nii maa- kui ka linnakoolide seas on 5 õpetajat tööstaažiga 1–5 aastat ning ülejäänud 3 noorimat vastanut töötavad maakonnakeskuse koolis.

Joonis 2 näitlikustab eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemisharjumusi. Jooniselt selgub, milliseid ajalehti ja ajakirju on õpetajad harjunud tellima koju ning milliste tekstideni jõuavad nad muul moel.

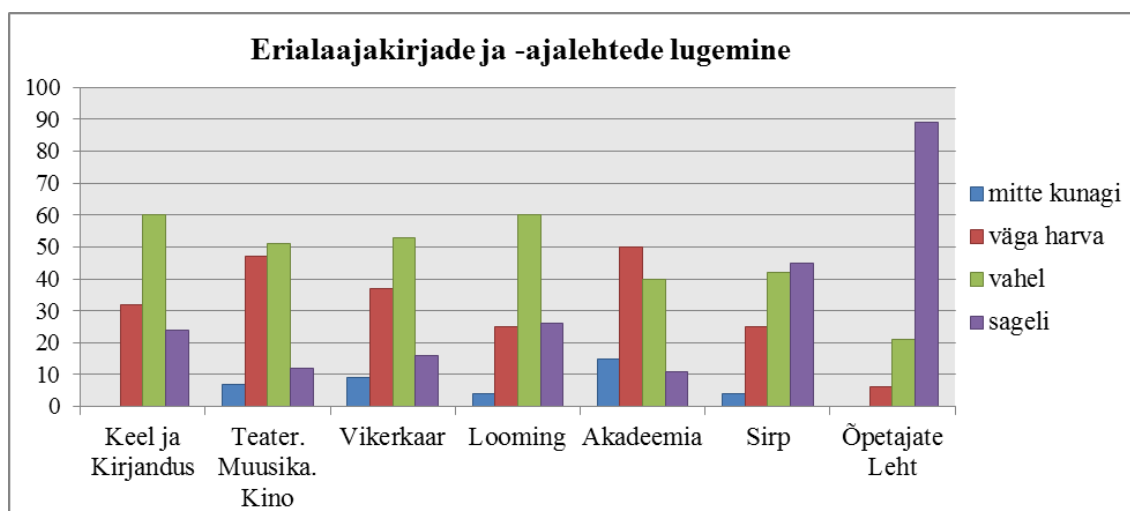


Joonis 2.

Eesti keele ja kirjanduse õpetajate ajakirjanduse tellimisharjumusi vaadates ilmneb, et erialaajakirju loevad meie õpetajad 117 vastanust koguni 93 kõige sagedamini, kuid eelistavad kojutellimisele hankida neid lugemiseks mõnel muul moel. Siinkohal tuleb mainida, et kuigi ankeedis polnud vastustevariantide seas nimetatud kauplusest või kioskist ostmise varianti, kirjutasid nii mõnedki õpetajad selgitusena, et aeg-ajalt nad ka lihtsalt ostavad üht või teist nimetatud lugemismaterjali. See võib tähendada, et isegi kui paljud õpetajad loevad sageli erialaajalehti ja -ajakirju, ei pruugi nad teha seda korrapäraselt või pole neil välja kujunenud kindlaid lemmikuid, millest nad ilmtingimata loeksid iga järgnevat numbrit. Lisaks on võimalik paljusid erialakirjanduse väljaandeid lugeda edukalt ka internetis, mis aitab tihtipeale kokku hoida nii aega ja raha kui ka säästa keskkonda. Erialaste ajalehtede küsimusele vastati kokku 114 korral ja selle järgi 85 õpetajat ei telli neid ajalehti küll koju, kuid sageli loevad neid sellegipoolest, 21 tellib neid sageli koju ja 8 õpetajat ei telli erialaseid ajalehti koju ega aseta neid enda lugemisharjumuste sekka mitte kunagi.

Ajakirjanduse koju tellimise hulka vaadates selgub, et kõige sagedamini tellitakse koju nii öelda tavaajalehti ja -ajakirju. 116 vastanust 88 õpetajat tellib ajalehti sageli koju ning 28 ei telli, kuid loeb neid sageli internetis või mujal. Tundub, et õpetajad on harjunud rohkem lugema klassikalist paberajalehte. Samuti teevad aeg-ajalt mitmed internetiväljaanded oma artiklite lugemise tasuliseks, mistõttu võib ajalehe kojutellimine mõistlikumana tunduda. Ajalehtede järel tellitakse palju ka ajakirju, mis võivad olla pigem meelelahutuslikuma sisuga või puudutada õpetajate teisi huvisid ja hobisid. Ajakirju puudutavale küsimusele vastas 115 õpetajat, kellest 48 tellib ajakirju sageli koju ning 59 ei telli, kuid jõuab nendeni sageli näiteks interneti kaudu. Põhjus, miks õpetajad eelistavad koju tellida pigem “tavaajakirjandust”, võib peituda selles, et sageli tellib kool ise oma töötajatele erialast perioodikat, mistõttu on õpetajatel võimalus tutvuda erialase kirjandusega enda töökohas.

Joonisel 3 on nimetatud seitse võimalikku erialaselt kasulikku informatsiooni sisaldavat erialaajakirja ja -ajalehte, mille lugemissagedust on õpetajad hinnanud. Samuti märkisid nad iga vastusevariandi juurde, kas nad eelistavad interneti- või paberväljaannet.



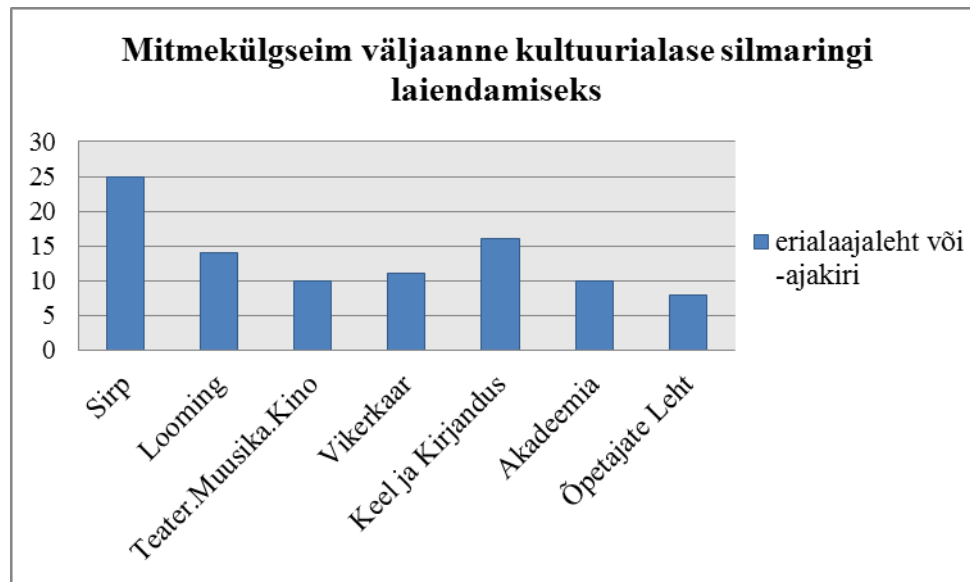
Joonis 3.

Kui eelmiselt jooniselt selgus, et õpetajate seas on saanud harjumuseks sage erialakirjanduse lugemine, siis siinselt jooniselt ilmneb, milliseid ajakirju või ajalehti nad kõige rohkem eelistavad. Kõige üksmeelsemalt ja kõige sagedamini loevad eesti keele ja kirjanduse õpetajad Eesti ainsat hariduslehte Õpetajate Lehte. Tegemist on laia ampluaaga erialaajalehega, mis käsitleb haridus- ja sotsiaalküsimusi ning võimaldab õpetajatel saata sinna arvamusi. Küllap seetõttu peavad õpetajad antud väljaannet erialaselt ka kõige kõnetavamaks. Nimekirjas järgmine populaarne erialaväljaanne oli kultuurileht Sirp, mida loeb 116 vastanust vahel 42 õpetajat ning sageli 45 õpetajat. Kolmandaks meelepäraseks erialaväljaandeks osutus Eesti Kirjanike Liidu ajakiri Looming, mida loeb sageli 26 õpetajat, mõnikord 60 õpetajat ja väga harva 25 õpetajat. Kõige väiksema populaarsusega on õpetajate seas kultuuriajakiri Akadeemia. Kõnealuse ajakirja vähenenud lugemus võib seisneda selle teaduslikkuse, filosoofilisuse ja seetõttu paljude lugejate jaoks keeruka väljenduslikkuse taga. Samas on Akadeemia taotlus vahendada artikleid eri teadusharudest, mistõttu ei pruugigi iga õpetaja sealt enda jaoks kõnetavat leida ning tavapärase lugemisvara hulka arvata.

Lisaks lugemissageduse märkimisele tuli õpetajatel vastata iga väljaande juurde, kas nad eelistavad eriaalaajalehte või -ajakirja lugeda võrguväljaandest või paberkandjalt. Tulemustest ilmnes, et üldiselt eelistatakse lugeda paberkandjalt. Näiteks eelistas Sirpi lugeda internetist 37 õpetajat, kuid paberväljaandelt 58 õpetajat – seega 22 õpetajat jätsid oma eelistuse märkimata. Veel vastati 72 korral, et kui nad Õpetajate Lehte loevad, siis pigem paberväljaandelt ja 28 korral vastati, et nad eelistavad internetiväljaande lugemist. Internetiväljaannetest eelistati kõige rohkem lugeda kultuurilehte Sirp ja Õpetajate Lehte. Ajakirja Looming eelistab internetist lugeda 12 vastanut ja paberväljaandelt 80 vastanut.

Põhjused, miks õpetajad eelistavad lugeda rohkem paberväljaandeid, võivad olla üsna individuaalsed, ent arvestades jooniselt 1 ilmnenu tõi siasja vastanute vanuselise jaotumise kohta, võib eeldada, et paberväljaande lugemine on vähemalt 20-aastase staažiga õpetajate jaoks saanud harjumuseks ja seda peetakse traditsiooniliseks lugemisviisiks. Paberväljaande eelis internetiväljaande ees võib seisneda ka selles, et paberile saab teha märkmeid ja väljaandest on kergem ülevaadet saada, kuna neil on kindlam ja tuttavam ülesehitus, milles on oluline osa sisukorral. Usun, et lugemisel ei tohiks vähetähtsustada ka füüsilist aspekti, sest paberväljaannet saab lugeda pea igas olukorras ja asendis, kuid ekraanilt lugemine nõuab mugavaks lugemiseks rohkem pingutusi. Erialakirjanduse lugemiseelistusi vaadates ilmneb, et eesti keele ja kirjanduse õpetajate erialane lugemismaterjal võiks olla mitmekülgsem ning mitte piirduda kuni paari lemmikuga, sest vastasel korral võib õpetajate kursisolek eriala puudutavates küsimustes jääda üheülbaliseks.

Joonisel 4 on esitatud eelneva joonisega sama loetelu seitsmest erialaselt kasulikust kirjandusest, millest õpetajad pidid valima kasulikema kultuurialase silmaringi laiendamiseks.



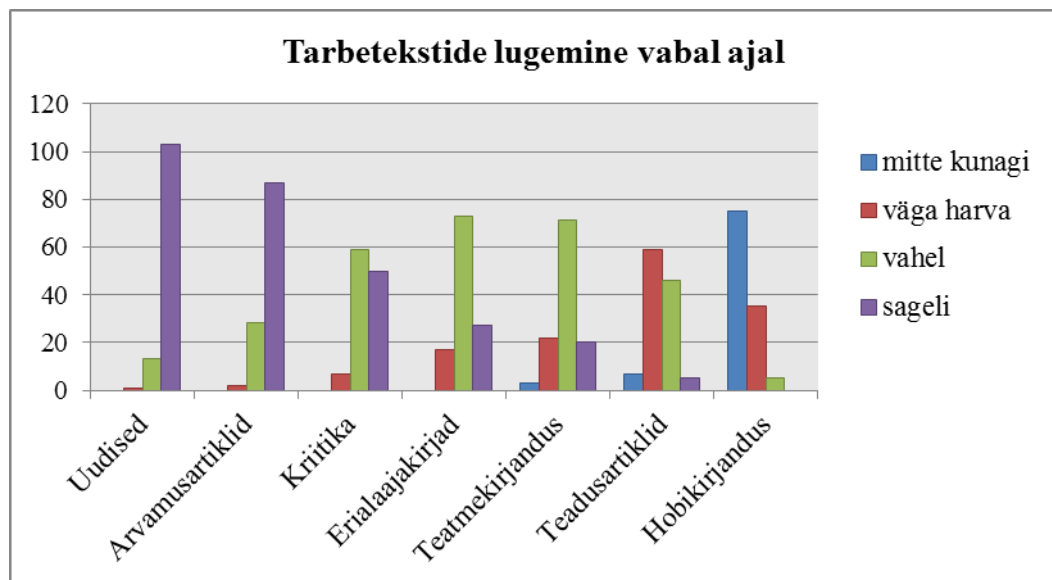
Joonis 4.

Kui palusin õpetajatel vastata vaba vastusega küsimusele, millist väljaannet peavad nad kultuurialase silmaringi laiendamiseks kõige mitmekülgsemaks, nimetati selleks kõige sagedamini ehk 25 korral Sirpi ja kõige vähem ehk 8 korral Õpetajate Lehte. Vastustes nimetatakse ka põhjuseid, miks on üks või teine erialaajakiri või ajaleht nende jaoks mitmekülgseim. Näiteks öeldakse Sirbi kohta, et tegemist on mitmekülgse ja sõnavara laiendava väljaandega. Samuti märgitakse ajakirja plussiks piisavat laiahaardelisust ja vähest süvateaduslikkust. Viimane põhjendus kinnitab veel kord jooniselt 3 ilmnunud tulemust, et nii mõnigi õpetaja valib oma lugemismaterjali selle järgi, kui teadusliku väljaandega on tegemist.

16 õpetajat peab Sirbi järel heaks kultuuriajakirjaks ka väljaannet Keel ja Kirjandus, mis vastanute sõnul on erialaselt huvitav, hea uute teoste ja tekstide tutvustaja ning analüüsija. Eesti Kirjanike liidu ajakiri Looming on 14 õpetaja seas meelepärane kultuurialane lugemisvara, kus vastajate sõnul leiab palju kirjandusülevaateid, tutvustatakse uusi tegijaid ning uuema aja kirjandust. Üks õpetaja viiest nimetas oma

lemmikajakirjaks Teater.Muusika.Kino, kuna see aitavat tal täiendada end meediatundide ja kooliteatri läbiviimiseks. Ajakirja Akadeemia kasulikkuse tõi välja 10 õpetajat, pidades seda filosoofiliseks ja professionaalselt koostatud väljaandeks. Vastuste põhjal võib järeldada, et meie kultuuriajakirjanduse maastikul leiab mitmeid väljaandeid, mis tõhustavad eesti keele ja kirjanduse õpetajate tööd. Ent nagu näitas 3. joonis, kipub mitmete õpetajate erialakirjanduse lugemishaare jääma ühekülgseks.

Joonis 5 tutvustab uurimuses osalenud eesti keele ja kirjanduse õpetajate põhjal, milliseid tarbetekste meeldib neile vabal ajal lugeda ning milliseid mitte.

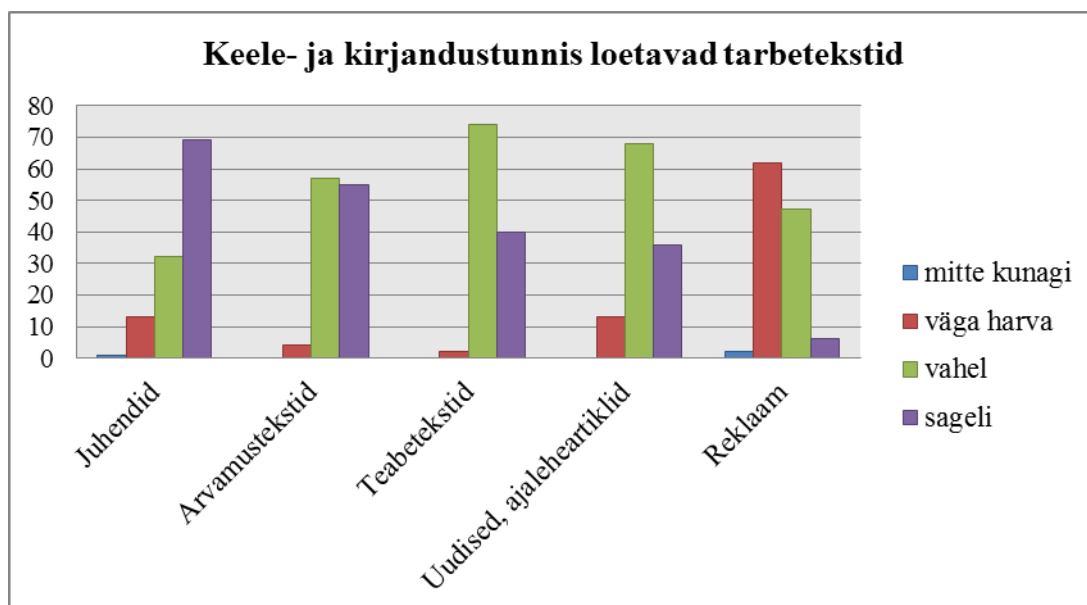


Joonis 5.

Kõikidest tarbetekstidest loevad õpetajad enim meediatekste, millest populaarseim vaba aja lugemismaterjal on 103 õpetaja jaoks uudised ning 87 õpetaja jaoks arvamusartiklid. Ka kriitilised artiklid kuuluvad paljude eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemisharjumuste hulka, järgneb erialakirjanduse ja teabetekstide lugemine. Hea on tõdeda, et õpetajad tegelevad enesetäiendamisega erialajakirjade lugemise kaudugi, sest 73 õpetajat loeb neid vahel ja 27 õpetajat sageli. Üsna samasse vahemikku erialakirjandusega jääb ka teabekirjanduse lugejate hulk. Meediatekstide ja erialakirjanduse lugemust vaadates võib järeldada, et õpetaja püüab vähest vaba aja hulka arvestades olla võimalikult palju kursis sellega, mis on aktuaalne erialaringkonnas ja ühiskonnas.

Ootamatuks tulemuseks on vähene teadusartiklite lugemisharjumus. Teaduskirjandust loeb väga harva või vahel kokku 105 õpetajat ning 5 neist sageli. Vähesse lugemise põhjuseks võib pidada teadusartiklite keelelist keerukust. Käesoleva 5. joonise resultaadi põhjal populaarseks kujunenud erialaajakirjades leidub tihti teaduslikke kirjutisi, kuid ehk libisetakse neist üle ja eelistatakse kergemaid tekste. Alapeatükis 1.1. viidatud Jaan Unduski lugemismeetodite järgi aktiveerub eelistatud, suhtlev lugemine aga just keerulise materjali lugemisel, mil võib õppida üht teksti teistest hoopis paremini tundma. Kõige vähem loevad õpetajad vabal ajal aga hobikirjandust (nt käsitöö, fotograafia, kokandus, aiandus), kuna 75 õpetajat 115 vastanust ei tee seda mitte kunagi, 35 väga harva ning 5 mõnikord. Eeldatavalt võib põhjuseks pidada seda, et õpetajad tavatsevad esmalt sisustada oma lugemust meediatekstide, ilukirjanduslike tekstide ja erialakirjandusega, alles seejärel, kui jääb aega üle, pöörduvad nad hobikirjanduse poole.

Joonis 6 esitab tulemused selle kohta, milliseid tarbetekste annavad õpetajad oma õpilastele lugeda keele- ja kirjandustundides.



Joonis 6.

Kui eelmiselt jooniselt selgus, et eesti keele ja kirjanduse õpetajad loevad vabal ajal kõige rohkem meediatekste ehk uudiseid, arvamustekste ja kriitikat, siis antud joonise

järgi annavad õpetajad koolitunnis lugeda kõige rohkem juhendeid ning seejärel arvamustekste, teabetekste ja vähem uudiseid. Kui tunnimaterjalide kasutamisest arvestada välja joonise 5 populaarne erialakirjanduse lugemine, sarnanevad õpetajate vaba aja tarbetekstide lugemistavad koolis kasutatavate materjalidega. Kõige suurem erinevus on uudiste lugemises vabal ajal ja koolis.

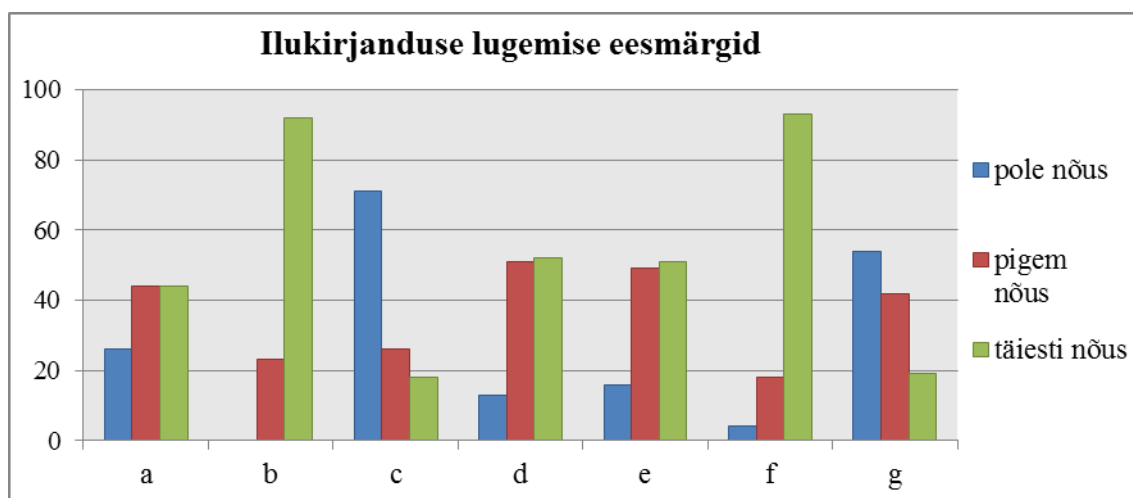
Juhendite lugemistulemus on ootuspärane, kuna tavapäraselt moodustavadki juhendid kogu õppematerjali sissejuhatava osa, andes õpilasele aimu sellest, mida temalt ühe või teise ülesande lahendamiseks oodatakse. Erinevus õpetajate vaba aja lugemiseelistuste ja koolis lugeda antavate tekstide vahel tekkis uudiste lugemises. Kui sage uudiste lugemine kuulus 103 vastanu vaba aja sisustamiseks, siis koolitunnis annavad õpetajad oma õpilastele uudiseid lugeda harvem, sest 36 õpetajat toovad päevakajalise informatsiooni oma tundidesse sageli, 68 õpetajat mõnikord ja 13 vastanut väga harva. Usun, et uudiste kasutamine tunnimaterjalina on üks valdkond, kus õpetaja otseselt mõjutab õpilasi tekstide vastuvõtu kaudu, võimaldades kujundada neist meediapädevaid (*media literacy*) noori. Uudiste lugemine võiks eesti keele ja kirjanduse tundides veelgi sagedasemaks muutuda, kuna järjepidev kõnelemine päevakajalistest uudistest tekitavad suurema tõenäosusega ka õpilastes harjumuse iga päev uudiseid lugeda, neist huvituda ja tänu sellele kujundada neis kriitilise lugemise oskust, mis aitaks läbi näha meedia võimalikku manipuleerimist ja arendada meediapädevust. Sageli saab ajalehega tuua klassi oluliselt rohkem kaasaegse ühiskonna ja maailma elu informatsiooni, kui seda aitavad teha õpikud. Kindlasti ei peaks päevakajalist arutama ainult ühiskonna- või ajalooõpetuse tundides, vaid ka emakeele- ja kirjandusõpetuse tundides. Õpilaste lugemisharjumuste suunamises võiksid koostööd teha kõikide ainete õpetajad. Kindlasti ei peaks aga ühe eesti keele ja kirjanduse õpetaja arusaam olema, et meediatekste tuleb kasutada ainult meediaõpetuse kursuse raames.

Uudiste vähese lugemise eesti keele ja kirjanduse tundides korvab aga sagedasem arvamustekstide lugemine, kuna 55 õpetajat toovad sageli neid tekste oma tundi, 57 õpetajat mõnikord ja ainult 4 õpetajat väga harva. Kuna meediaõpetus on nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiklasside õppekavas läbiv teema, võiksid eesti keele ja kirjanduse õpetajad nende teemade käsitlemiseks materjali leida Eesti Ajalehtede Liidu poolt välja

antavast sarjast Ajaleht Koolitunnis, mis annab ideid meediaõpetuse mitmekesistamiseks ja ajalehe koolitundi toomiseks. Veel ilmneb jooniselt, et meediatekstidest kasutatakse koolitunnis kõige vähem reklaame, sest 6 õpetajat peavad vajalikuks tuua reklaame oma tundidesse sageli, kuid vahel teeb seda 47 õpetajat ja väga harva 62 õpetajat. Reklaaminduse vähene käsitlemine võib tuleneda sellest, et õpetajad lihtsalt ei leia aega kõnesoleva meediavormi tundi toomiseks või käsitlevad nad reklaamianalüüsi ainult meediaõpetuse tundides. Ideaalis võiksid eesti keele ja kirjanduse õpetajad tihedamini reklaami oma tundi tuua, kuna uudistega sarnaselt puutuvad kooliõpilased iga päev kokku reklaamimaailma mõjutamisvõtetega. Tihti ongi reklaamide sihtgrupiks just noored, kes on kergemini mõjutatavad ja vastuvõtlikumad soovile olla kaasaegsed ja populaarsed ning seetõttu tarbivad tihti meelevaldselt reklaamides soovitatavat. Eesti keele ja kirjanduse õpetajana võiks aga meediapädevuse kujundamisele rohkem tähelepanu pöörata kui on õppekavasse kirjutatud.

4.3. Lugemisharjumused ja -hoiakud ilukirjandustekstide suhtes

Joonis 7 annab ülevaate selle kohta, kuidas eesti keele ja kirjanduse õpetajad eesmärgistavad ilukirjanduse lugemist.

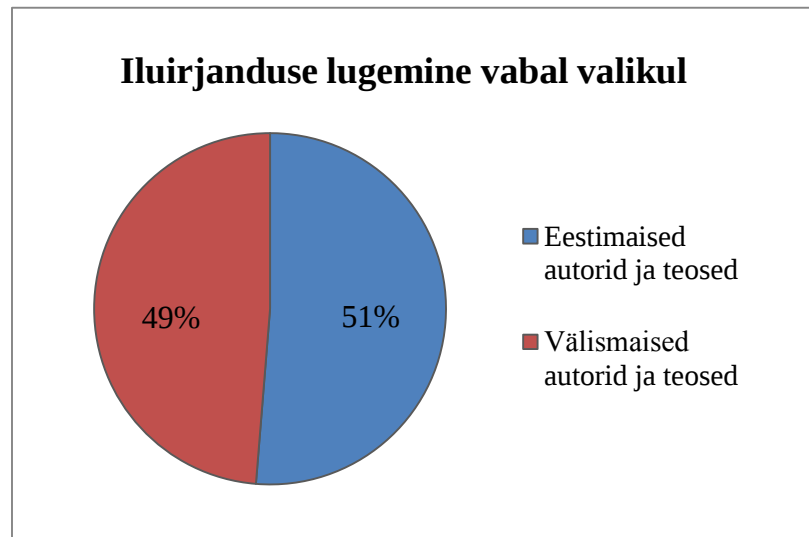


Joonis 7. a) Stressi maandamiseks; b) Ilukirjanduslase silmaringi laiendamiseks; c) Igavuse peletamiseks; d) Soovitusliku kirjanduse loetelu koostamiseks õpilastele; e) Soovitusliku kirjanduse kontrollülesannete koostamiseks õpilastele; f) Oma lõbuks; g) Vabal ajal olen ilukirjanduse lugemiseks liiga väsinud.

Jooniselt 7 ilukirjanduse lugemise eesmäärke vaadates ilmneb, et kui üldiselt kaldub õpetajate vahel olema erimeelsusi ilukirjanduse lugemise eesmärgistamises, siis kolmes punktis ollakse pigem ühel nõul. Vastuste jagunemist vaadates selgubki, et 92 õpetaja jaoks on ilukirjanduse lugemine neile sellealase silmaringi laiendamiseks ning mitte ükski õpetaja pole sellele väitele vastu. Teiseks ilmneb, et pea sama palju õpetajaid on nõus väitega, et ilukirjanduse lugemine on meeldiv ja lõbus ajaviide, kuid 4 õpetaja jaoks see nii ei ole. Kolmandaks, igavuse peletamise eesmärgil üle poole õpetajatest ilukirjandust ei loe ning nii mitmedki vastanud kirjutasid, et selle elukutse puhul ei olegi aega igavuse tundmiseks.

29 õpetaja vastusest selgus, et nemad ei loe ilukirjandust mitte kunagi selle eesmärgiga, et panna kokku oma õpilaste jaoks soovituslikku kirjandust või koostada ülesandeid nende lugemise kontrollimiseks. Küll aga jaotuvad õpetajate vahel üsna võrdselt nende kahe väitega pigem nõustumise ja täiesti nõustumise tulemused. Selle põhjal võib järeldada, et õpetajad kalduvad oma vaba aja lugemist korraldama eesmärgiga, et leida sellest lugemisvarast üht või teist ka oma õpilastele soovitamiseks. Tasavägiselt jaotuvad vastused ka väsimust puudutavas küsimuses, kus 54 õpetajat pole üldse nõus väitega, et vabal ajal on nad ilukirjanduse lugemiseks liiga väsinud ning kokku 61 õpetaja jaoks vastab see väide pigem tõele või täiesti tõele. Sellist vastuste jaotumist võib mõjutada ka õpetajate erinev töökoormus, koolide-klasside tase või see, kas õppetööd on alustatud uue klassikomplektiga, kelle tundmaõppimine vajab aega ja pühendumist. Võrreldes omavahel maakooles, maakonnakeskuse kooles ja linnakooles siis nende vahel silmatorkavaid erinevusi lugemise eesmärgistamises ei ole.

Joonis 8 püüab selgitada õpetajate viimati omal valikul loetud teoste põhjal seda, kas eesti keele ja kirjandusõpetajad eelistavad lugeda pigem kodumaist või välismaist kirjandust.



Joonis 8.

Sellele küsimusele jättis vastamata 11 õpetajat, kuid 106 õpetajast nimetas igaüks vähemalt kaks raamatut, mida nad omal valikul viimati lugesid. Eestimaiseid teoseid ja autoreid nimetati 160 korda ning välismaiseid 152 korda. Kokkuvõtlikult võib tulemuste põhjal öelda, et omal valikul loetud teoste nimekirja vaadates ei mängi erilist rolli niivõrd autori või teose päritolumaa, kuivõrd teose või autori populaarsus mingil ajahetkel, sest sagedamini loetletud teoste puhul domineerivad üsna värskest ilmunud raamatute nimed.

Kodumaiste teoste nimekirja vaadates hakkab kõige rohkem silma elu- ja reisilugude suur menu. Eriti soositud on paljude õpetajate seas Petrone Prindi Minu-sari, mida nimetati 18 korral. Biograafiatest nimetati neljal korral Viivi Luige autobiograafilist teost “Varjuteater” ja Andrei Hvostovi “Sillamäe passiooni”. Eesti autoritest ja nende teostest osutus kõige populaarsemaks Tõnu Õnnepalu 2012. aasta septembris ilmunud autobiograafiliste sugemetega romaan “Mandala”, mida nimetas 21 õpetajat oma viimati loetud teoseks. Lisaks nimetati paaril korral ka tema sulest pärit “Flandria päevikut” ja Emil Tode nime all ilmunud “Piiririiki”. Teiseks väga populaarseks autoriks osutus eesti

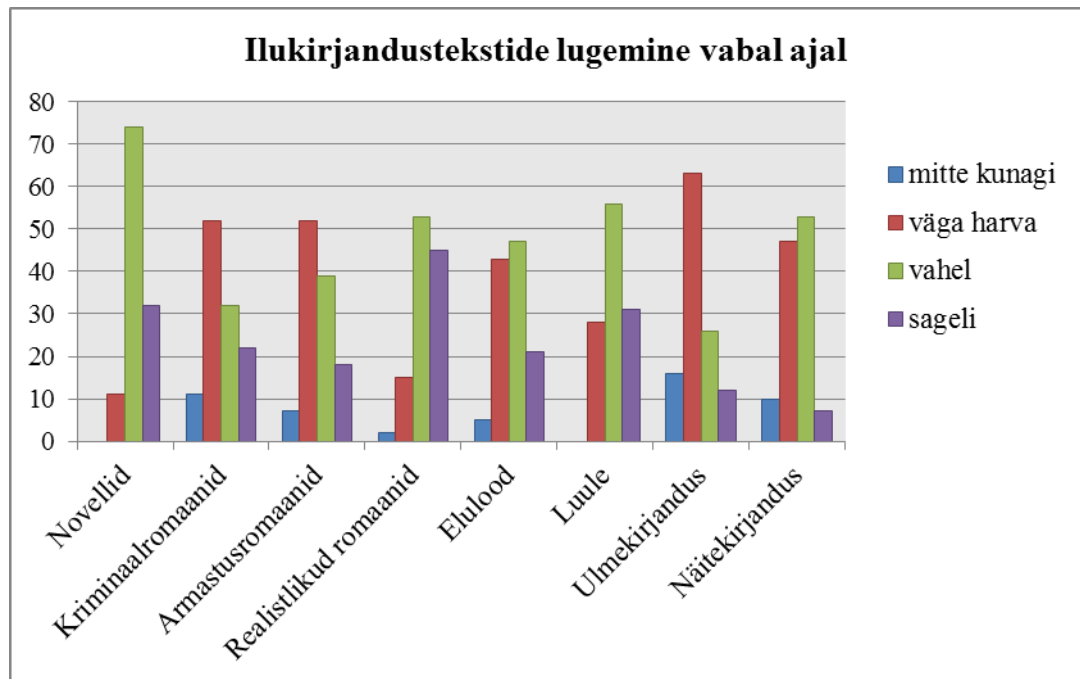
kirjanik Indrek Hargla, kelle sulest loeti peamiselt tema Tallinna ajaloost kõnelevat kolmeosalist krimiromaani sarja apteeker Melchiorist. Neli õpetajat, kellest kaks olid üle 30 aasta õpetajana töötanud, olid viimati läbi lugenud kogu Hargla sarja ja kolm õpetajat vähemalt ühe neist. Lisaks nimetas üks õpetaja olevat läbi lugenud tema lühiromaanide kogumiku “Roos ja lumekristall” ning romaani “French ja Koulu”. Samuti nimetati mitmel korral oma viimase lugemiselamusena Andrus Kivirähki loomingust pärit uusimat jutukogu “Lood” ning romaani “Rehepapp”. Kaks õpetajat lugesid läbi ka Kivirähki lastejuttude kogumiku “Kaka ja kevad”. Luulekogud olid kõigest viie õpetaja vaba aja lugemisvara hulgas. Ära mainiti sellised luulekogumikud, nagu Doris Kareva “Deka”, Önnepalu “Kevad ja suvi”, Maarja Kangro “Ahvid ja solidaarsus”, Marie Underi “Kevad”. Luule kuulus ka ühe meesõpetaja vaba aja lugemisharjumuste sekka Kristiina Ehini poeemide näol.

Kokku ligi 20 korda nimetati ka noortekirjanduse hulka kuuluvaid eesti kirjanike teoseid, nagu Diana Leesalu “Mängult on päriselt” (kaks korda), Olev Remsu “Supilinna poisid”, Margus Karu “Nullpunkt” (kaks korda), Reeli Reinausi “Täiesti tavaline perekond” (kaks korda) ja “Must vares” (kaks korda). Reinausi mõlemad teosed olid ka ühe meesõpetaja kolme viimati loetud raamatu seas. Kümme õpetajat, kelle viimati loetud lugemisvarast moodustas enamuse noorteromaanid ning ulmekirjandus, olid töötanud koolis 1–5 aastat. Oma viimast lugemisvara üles loetledes tunnistas üks 20–30aastase staažiga õpetaja, et ta on tegelenud kohustusliku kirjanduse ülelugemisega. Soovitusliku kirjanduse klassika hulgast nimetati veel siisuguseid teoseid, nagu Fjodor Dostojevski “Kuritöö ja karistus”, Erich Maria Remarque’i “Triumfikaar (kaks korda) ja “Läänerindel muutuseta”, A. D. Salingeri “Kuristik rukkis”, August Gailit “Nipernaadi” ja “Ekke moor”, Ene Mihkelsoni “Katkuhaud”. Võib oletada, et sageli ei loe õpetajad vabal ajal mitte ainult endale huvipakkuvaid ilukirjanduslikke teoseid, vaid tihti määrab nende lugemisvara ka õpilastele antud soovitusliku kirjanduse loetelu või selle koostamise vajadus.

Välismaistest autoritest osutus populaarseks USA kirjaniku Suzan Collins'i ulmekirjandusse kuuluv triloogia “Näljamängud”, millest luges ühe osa läbi 3 õpetajat ning kogu triloogia luges läbi 6 õpetajat. Üks õpetaja soovitab selle triloogia läbi lugeda

ka neil, kes muidu fantaasiakirjandusest ei huvitu. Mitmel korral nimetati ka eesti päritolu soome kirjanikku Sofi Oksaneni, kelle palju kõnepinda leidnud romaani “Puhastus” ja 2012. aasta detsembris ilmunud romaani “Kui tuvid kadusid” nimetas 11 vastanut. Kolmel korral mainiti veel rootsi kirjaniku Stieg Larssoni Millenniumi-triloogia krimiromaane, mille kõik osad oli läbi lugenud kaks naisõpetajat ning üks meesõpetaja oli läbi lugenud triloogia esimese raamatu. Teiste seas nimetati veel ära Markus Zusaki noorteromaan “Raamatuvaras”, Carlos Ruiz Zafoni “Tuule vari”. Teine ulme- ja fantaasiažanrisse kuuluv ja kahel korral mainitud teos oli George R. R. Martini kuuest raamatust koosnev „Troonide mäng“, mida mainis kaks õpetajat, kelle staaž oli 1–5 aastat ja 5–10 aastat ning kes enda sõnul loevad ulme- ja fantaasiakirjandust vabal ajal sageli, kuid realistlikku kirjandust väga harva. Samas vastas üks 20–30-aastase staažiga õpetaja, et tema luges hiljuti läbi „Troonide mängu“ II osa, kuid tegelikult loeb ta ulmekirjandust vabal ajal väga harva. Loetelust ei puudunud ka J. K. Rowlingu Harry Potteri sari. Ulmeraamatute sagedast mainimist võib põhjendada sellega, et hetkel on sellest žanrist haaratud suurem osa kooliealisi, mistõttu püüavad ka õpetajad õpilaste meelisteostega kursis olla. Seda kinnitab ka see, et mitmed õpetajad, kelle vastustest selgus, et nad ei loe vabal ajal sageli ulmekirjandust, loevad neid järelilikult selleks, et olla kursis oma õpilaste lugemiseelistustega.

Joonis 9 annab ülevaate eesti keele ja kirjanduse õpetajate ilukirjanduslikest lugemiseelistustest vabal ajal.



Joonis 9.

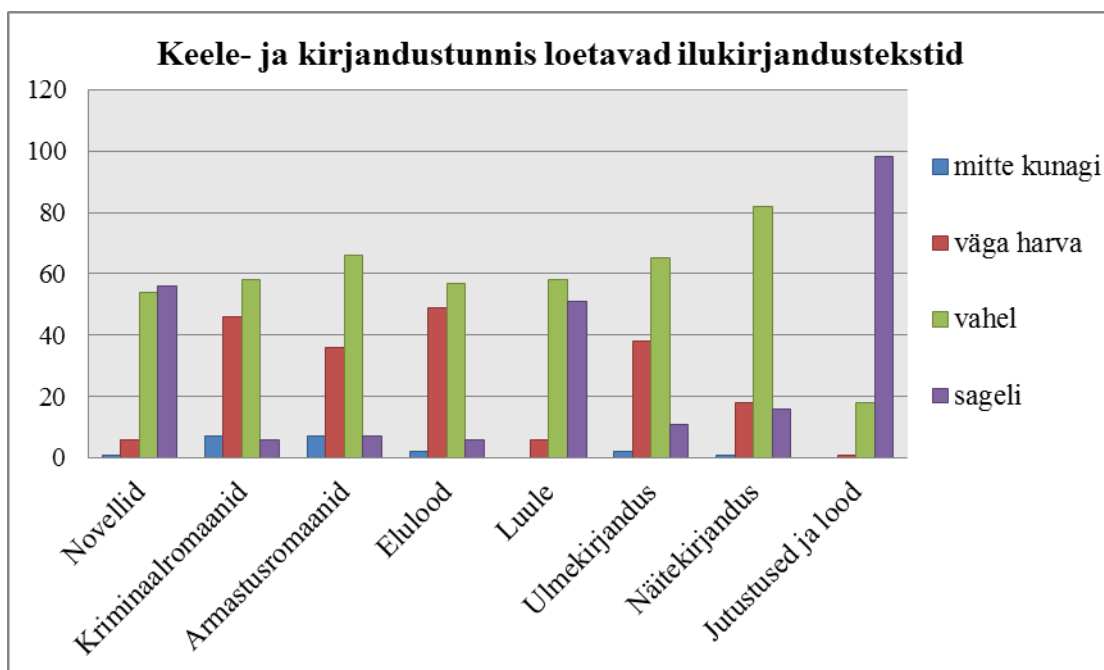
Ilukirjandusest domineerib õpetajate eelistuste seas enim realistlike romaanide, novellide ja luule lugemine, sest esimest loeb 115 vastanud õpetajast 45 õpetajat sageli ja 53 õpetajat vahel. Novelle loeb aga 117 vastanust 32 õpetajat sageli ja 74 vahel ning ei leidunud mitte ühtegi õpetajat, kes oma vaba aega mitte kunagi novellidega ei sisustaks. Võttes arvesse paljude õpetajate suurt töökoormust ja vähest vaba aja hulka, tingib nähtavasti novellide populaarsuse nende pikkus. Kiire elutempo juures on nende pigem lühikeste ilukirjanduslike tekstide kaudu lihtsam kirjanduslikku elamust kogeda. Lisaks võib õpetaja novelle lugeda ka seesuguse pilguga, et lühikest žanrit on hea kasutada õppetöös. Sarnaselt lühematele novellidele eelistatakse pea sama palju lugeda ka luulet, kuna seda loeb sageli 31 vastanut ning vahel 56 õpetajat. Jooniselt 8 ilmnes aga vastuoluna luulekogude ja -autorite vähene nimetamine, mis võib olla seletatav ajalise aspektiga. Joonis 9 näitlikustab rohkem üldlisi lugemistavasid, kuid joonis 8 ühte kindlat ajahetke. Eri žanritest on õpetajatele meelepärane ka elulugude lugemine, kuuludes 21 õpetaja sagedasse lugemisvarasse ning 47 õpetaja vahel loetavate raamatute

hulka, 117 õpetajast ainult 5 ei sisusta oma vaba aega elulugude lugemisega mitte kunagi. Kusjuures 6 meesvastajast 4 loeb elulugusid sageli. Ka jooniselt 8 ilmnes elulugude ja reisikirjade suur lugemus, mida võib põhjendada realistliku, tõsieluloolise kirjandusstiili kõrgelt hindamisega. Elu- ja reisilugude populaarsuse taga võib peituda neile iseloomulik vahetu, intiimse olemiskogemuse jagamine, mis tähendab paljudele inimestele osadustunnet.

Kui vastustest ilmnes, et realistlik kirjandus on ilukirjandusžanritest õpetajate jaoks meelepärasem, siis oodatult loetakse kõige vähem ulmekirjandust. Viimane žanr on saanud aga noorte seas väga populaarseks eesotsas J. K. Rowlingu seitsmeosalise teosega “Harry Potter” või Stephenie Meyeri neljaosalise vampiirisaagaga “Videvik”, millest kõigist on vändatud ka filmiversioonid. Ulme- ja fantaasiakirjanduse žanri eelistajate hulgas leidub iga tööstaažiga õpetajaid. Staažigruppidest 1–5, 10–20, ja 20–30 leidis igauhest kolm ulme- ja fantaasiakirjanduse poolehoidjat. Kaks õpetajat kuulus 30+ ja üks õpetaja 5–10 staažigruppi.

Näitekirjanduse lugejate hulk jaguneb vähelugejate ja vähemalt mõnikord lugejate vahel küllaltki võrdselt, sest 53 õpetajat loeb näitekirjandust vahel, 47 väga harva ja 10 õpetajat mitte kunagi. Näidendite vähene lugemine võib peituda selles, et võimalusel eelistatakse neid vaatamas käia pigem teatris etenduste näol. Nende lugemist aga võivad raskendada remargid, mis aeglustavad lugemishoogu ja -sujuvust. Võrreldes antud joonist 5.-ga, mis andis ülevaate tarbetekstide lugemiseelistuste kohta, võib teha järelduse, et eesti keele ja kirjanduse õpetajad loevad vabal ajal kõige rohkem siiski meediatekste ehk uudiseid, arvamused artikleid ja kriitikat

Joonis 10 näitab, milliseid ilukirjanduslikke tekste annavad õpetajad oma õpilastele lugeda eesti keele ja kirjanduse tundides.



Joonis 10.

Kui eesti keele ja kirjanduse õpetajad pidid mõtlema ilukirjandustekstide kasutamise peale oma tundides, ilmnas et õpetajate kolm populaarseimat ilukirjanduslikku õppematerjali on jutustused ja lood, novellid ning luule. Viimased kaks žanrit sarnanevad 9. joonise esikolmikus olevate õpetajate vaba aja lugemiseelistustega, kuid tunnimaterjalidena kasutatakse neid veidi rohkem kui vaba aja lugemisvarana. Kõnesolevat kahte joonist võrreldes paistabki silma tendents, et eesti keele ja kirjanduse õpetajad lasevad oma õpilastel teatud ilukirjandusžanreid rohkem lugeda, kui nad teevad seda vabal ajal ise. Niisugune suundumus kehtib näiteks ulmekirjanduse, näitekirjanduse, novellide ja luule kohta. Seevastu krimi- ja armastusromaanid ning elulugusid loevad õpetajad vabal ajal rohkem kui õpilastele lugemiseks pakuvad, ent sellegipoolest üsna vähe. Ulmekirjanduse pakkumist sagedasema lugemismaterjalina võib seostada õpetaja sooviga tulla vastu oma õpilaste huvidele. Teoorias tutvustatud Ann Bainbridge Frymieri järgi ei pruugi õpilaste ja õpetajate soovid ühtida, kuid õpetaja ülesanne on õpilaste lugemissoovidega arvestada.

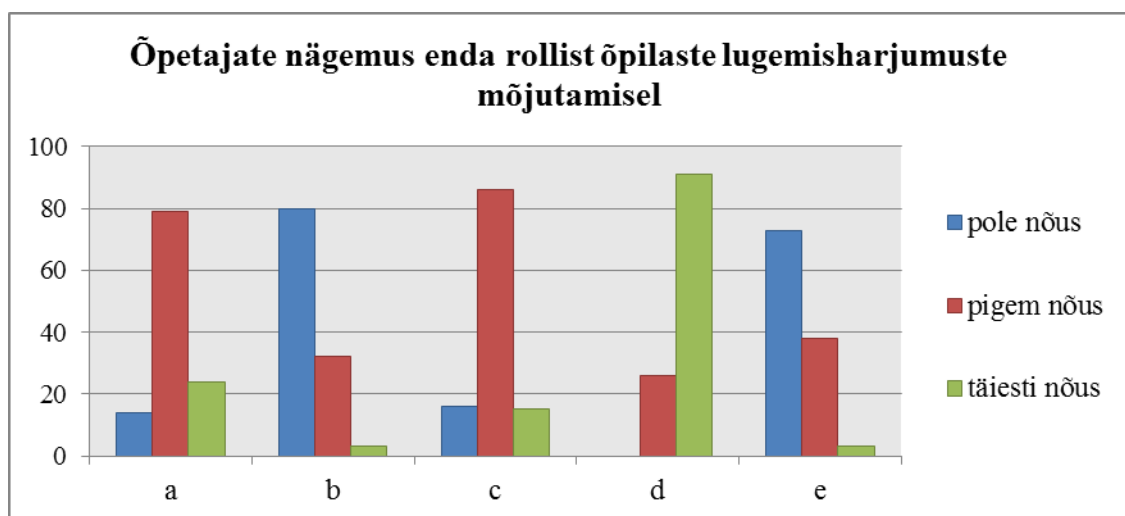
Kõikidest vastanutest kasutab 98 õpetajat tunnimaterjalina kõige sagedamini jutustusi ja lugusid. Nende populaarsus õppematerjalina on ootuspärane tulemus, kuna jutustuste ja lugude puhul on tegu pigem väikevormidega, mistõttu saab neid käsitleda kursuse jooksul rohkem kui näiteks romaane. Küllaltki tasavägiselt jaotub õpetajate seas novellide ja luule kasutamissagedus tundides, mille puhul on samuti tegu pigem lühivormidega, mida on võimalik ajalise kitsikuse korral käsitleda suuremal hulgal ja mitmekülgsemalt. Nimelt 117 õpetajast 56 kasutab sageli novelle tunnimaterjalina ja 54 mõnikord ning 115 vastanust 51 kasutab luulet sageli ja 58 vahel. Novellide ja luule lugemine pole õpetajate seas populaarne ainult tunnimaterjalina, vaid nagu ilmnes 9. jooniseltki, on need tekstiliigid õpetajate hulgas soositud ka vaba aja lugemisvarana. Meeldiv on tõdeda, et eesti keele ja kirjanduse õpetajad ei jäta näitekirjanduse käsitlemist tunnis tagaplaanile, kuigi see osutus nende vaba aja lugemisharjumuste seas pigem vähe loetavaks lugemisvaraks (vt joonis 9). Õppematerjalina kasutab näitekirjandust tunnis sageli 16 õpetajat ja vahel 82 õpetajat.

Tabeli viimast poolt analüüsidest ilmneb, et nimetatud vastusevariantide hulgas pole selliseid tekste, mida ükski õpetaja tunnis pigem mitte kunagi ei kasuta, küll aga leidub tekste, mida kasutatakse harvemini kui teisi. Antud joonise tulemuste järgi kasutatakse õpetajate seas lugemismaterjalina kõige vähem kriminaalromaane, sest neid ei lase 7 õpetajat oma tunnis lugeda mitte kunagi, 46 laseb väga harva ja 58 õpetajat vahel. Vähem eelistatakse kasutada ka armastusromaane, kuna 7 õpetajat ei palu neid oma õpilastel kunagi lugeda, 36 palub väga harva ja 66 õpetajat vahel. Võrreldes armastusromaanide ja krimiromaanide lugemist vaba aja ja koolilugemise vahel, siis õpetajad loevad neid žanreid vabal ajal rohkem, kui koolis lugeda annavad. Sama tulemus kehtib ka elulugude lugemisel. Erinevuse põhjus võib peituda selles, et tõenäoliselt ei tunneta nad õpilasi armastus- ja krimiromaanide sihtgrupina või on õpilased sellest kuidagi ka märku andnud. Kuigi vaba aja lugemisharjumusi vaadates on üks eelistatuim lugemismaterjal õpetajate jaoks elulood, peavad 49 õpetaja õpilased lugema neid väga harva, 57 vahel ja 6 sageli. Samuti ilmnes erinevus ulme- ja fantaasiakirjanduse lugemises. Nimelt kui vaba aja lugemismaterjalina kaldus ulme- ja fantaasiakirjanduse žanr väga harva lugemise poole, siis õppematerjalina kaldub see

veidi sagedasema kasutuse poole, ent see vahe pole märkimisväärselt suur. 116 vastanust 11 õpetajat lasevad seda žanrit õpilastel sageli lugeda, 65 vahel, 38 väga harva ja 2 õpetajat mitte kunagi. Neist 12 õpetajast, kes vabal ajal loevad ulmekirjandust sageli, laseb 8 õpetajat seda žanrit lugeda sageli ka oma õpilastel.

Võib järeldada, et õpetajate vaba aja lugemiseelistused erinevad vähesel määral õpilastele pakutavast, soovitades õpilastele mitmekesisemat lugemisvara. Arvestades sellegagi, et õpetajad ei loe ulmekirjandust või näitekirjandust vabal ajal palju, kuid sellegipoolest pakuvad seda oma õpilastele rohkem, näitab nende püüdu arvestada õpilaste soovidega ja vajadustega. Antud joonist analüüsid taaskord silmatorkavaid arvamuste erinevusi koolide vahel ei esinenud.

Joonisel 11 on esitatud väited õpilaste lugemisharjumuste mõjutamise kohta, millega õpetajad pidid kas nõustuma, pigem nõustuma või eriarvamusele jääma.



Joonis 11. a) *Õpilases lugemishuvi tekitamisel peab lasuma suurem kohustus perekonnal kui õpetajal*; b) *Kirjandusteose käsitlemisel tuleks lähtuda väljakujunenud kaanonist*; c) *Õpilastele peaks jääma vabadus valida loetavaid teoseid*; d) *Lugemishuvi arendamiseks peab õpetaja jagama õpilastega oma lugemiskogemusi*; e) *Õpetaja ülesanne pole meelitada või sundida last lugema*.

117 õpetajast on 91 õpetajat üksmeelel, et üks hea kirjandusõpetaja aitab õpilase lugemishuvi arendamisele kaasa sellega, kui ta jagab oma lugemiskogemusi ka õpilastega. See tõdemus ühtib ka käesoleva töö alapeatükis 2.3. Linda B. Gambrelli kirjeldusega lugevast õpetajast, kes peaks õpilastega jagama oma lugemiskogemusi – nii võtavad õpilased oma õpetaja kui käitumismudeli pealt omaks tõsiasja, et lugemine võib täiustada ja parandada elukvaliteeti. Lugemiskogemuse jagamise kõrval võib määravaks teguriks olla ka viis, kuidas õpetaja ühest või teisest teosest õpilastele räägib. Kui õpetaja räägib loetud teosest entusiastlikul viisil, siis suurema tõenäosusega tahavad ka õpilased järele uurida, mis õpetajas õhinat põhjustas. Samas pole välistatud seegi, kui õpilast motiveerib raamatut lugema hoopis õpetaja negatiivne tagasiside sellele, sest ka mittemeeldimise põhjuse leidmine võib õpilase jaoks huvitav tunduda. Siiski kaldun arvama, et viimane meetod kergitab uudishimu pigem suuremat lugemishuvi omaval õpilasel ning ei välista õpetajalt negatiivse tagaside saanud raamatu armastama hakkamist. Sellegipoolest võiks õpetaja olla lugemiskogemuse jagamisel ettevaatlik, optimistlik ja rõhutada arvamuste erinevuse võimalust.

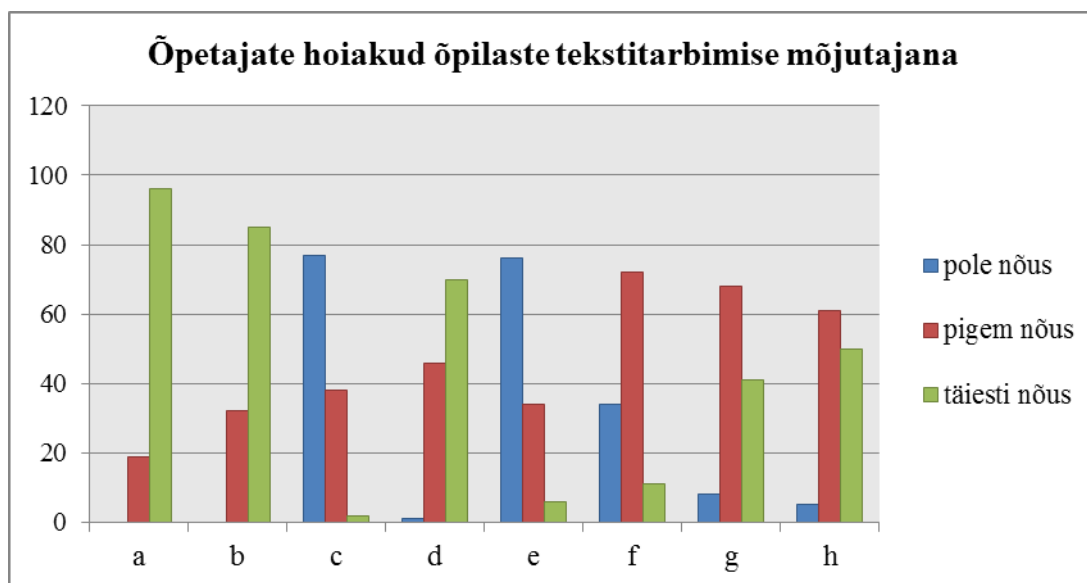
Vaadates õpetajate hoiakut selle kohta, kelle ülesandena näevad nad õpilases lugemishuvi tekitamist, ilmneb väite *a)* ja *e)* vahel vastuolu. Nimelt arvab suur osa õpetajatest, et lugemishuvi tekitamisel lasub suurem kohustus lapsevanematel, mitte niivõrd õpetajatel, sest 117 õpetajast on 79 õpetajat selle väitega pigem nõus, 24 õpetajat täiesti nõus ning 14 õpetajat tunneb nii suurt vastutust pigem enda õlul seisvat. Samas nõustub 73 õpetajat väitega, et õpetaja peab meelitama ja/või sundima õpilasi lugema ning 38 õpetajat on väitega pigem nõus. Sellest võib järeldada, et ideaalis on õpetajate arvates just perekond see, kes paneb aluse noore inimese lugemishuvi tekkimisele ja arenemisele, kuid järelikult ei pea see uskumus suure osa õpetajate arvates paika. Tänapäeva kiire elutempo juures ei ole paljudel lastevanematel aega koos lastega kodus lugeda ning laps veedab lastevanematele märkamatuult palju aega teleri või arvuti ees. Kuna kodune eeskuju on tundub olevat üha rohkem hääbumas, langebki koolile üha suurem vastutus laste lugemishuvi ja -motivatsiooni kujunemisel ja kirjanduslike valikute suunamisel. Sellest järeldubki siinse magistritöö jaoks oluline tõsiasi: tegelikkus asetab õpetaja sundolukorda, mis lükkab vastutuse hoopis tema õlule

ja tõestab seda, kui oluline on õpetaja eeskuju lugemisharjumuste tekitamisel õpilaste jaoks. Seetõttu on tähtis, et eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemistavad oleksid mitmekülgsed ning nad töötaksid selle nimel, et olla teadlikud oma õpilaste lugemiseelistustest.

Teises peatükis ilmnes, et mitmete lugemisteadlaste järgi on üks oluline tegur lapse lugemisoskuse omandamisel see, kui lapsele antakse võimalusi oma lugemismaterjali ise valida. Antud uurimuse vastuste põhjal on hea tõdeda, et suurem osa ehk 86 eesti keele ja kirjanduse õpetajat on selle väitega samuti pigem nõus ning 15 õpetajat 117st nõustub väitega täiesti. Õpetajana on oluline meeles pidada seda, et kui aeg-ajalt anda lapsele võimalus valida vabalt mõni teos lugemiseks, tekitab see lastes huvi ja samas ka harjumuse hiljem enda eelistustest lähtuvalt raamatut lugemiseks valida. Nii areneb õpilases oskus lugemist oma elu elamiseks kasutada.

Üksmeelselt polnud õpetajad nõus väitega, et kirjandusteoste tõlgendamisel ja analüüsimisel on ainuõige lähtuda väljakujunenud kaanonist. Kuigi vastanute seas oli väitega pigem nõustujaid üsna arvestatav hulk ehk 32 õpetajat, siis mittenõustujaid oli rohkem – 83 õpetajat. Väitega nõus olnud 32 lugejat paigutuksid esimeses peatükis tutvustatud Hermann Hesse naiivse lugejatüübi hulka, kes lähtuvad teose lugemisel ja tõlgendamisel kirjandusteosega kaasaskäivast kaanonist, millest pigem võiks hoiduda. Kaanoni arvestamine teose tõlgendamisel ja analüüsimisel saab olla üks võimalikke võtteid, kuid õpetaja võiks soosida ka lugejakeskset lähenemist ehk õpilaste endi arvamuse avaldamist ja tunnete väljendamist. Ühe kindla väljakujunenud käsitluse järgi orienteerumine võib õpilases pärssida iseseisva mõtlemise ja selle väljendamise julgust. Sageli võib klassidiskussioonide läbiviimisel jõuda huvitavamate või kaasaegsemate tõlgenduste ja arusaamadeni kui varem välja kujunenud on.

Joonisel 12 on esitatud väited õpetajate hoiakute kohta erinevate tekstiliikide suhtes, mis eeldatavasti võivad mõjutada ka õpilaste tekstitarbimisharjumusi.



Joonis 12. a) Ilukirjanduse lugemine mängib olulist rolli täisväärtuslikuks ühiskonnaliikmeks kujunemisel; b) Õpilase täisväärtuslikuks ühiskonnaliikmeks kujundamisel on oluline tuua tundi päevakajalised uudised; c) Kirjandusteose lugemise võib asendada filmi vaatamisega; d) Ilukirjanduse lugemine ja tõlgendamine on õige viis kujundada väärtushinnanguid; e) Proosatekstidega tegelemine koolitunnis on olulisem kui tegelemine luuletekstidega; f) Kommunikatiivse kompetentsuse arendamine on olulisem keelenormide õpetamisest; g) Õpilane õpib elu paremini tunnetama elulähedaste tekstide kaudu; h) Teabetekstide kaudu saab õpilane olulist infot kaasaegse maailma kaudu.

Vaadates õpetajate hoiakuid selle kohta, milline on nende suhtumine eri laadi tekstide toimesse õpilaste kujundamisel, ilmneb et ilukirjandus on hea õppematerjal täisväärtuslike õpilaste kujundamiseks. Selle väitega oli 115 õpetajast nõus 96 õpetajat ning pigem nõus 19 õpetajat. Vastanute seas ei ole ühtegi õpetajat, kelle arvates ilukirjanduse lugemine õpilast positiivselt ei mõjutaks. Sellele sarnane d-väide, et ilukirjanduse lugemine ja tõlgendamine on õige viis kujundada väärtushinnanguid, leidis samuti õpetajate seas palju poolehoidjaid, kuna 70 nõustub sellega täiesti ja 46 õpetajat on samuti pigem nõus.

Ühtlasi usub 117 vastanust 85 õpetajat, et päevakajalise toomine tundi aitab kaasa õpilaste kujundamisele ühiskondlikult täisväärtuslikeks inimesteks. Ometi selgus 7. jooniselt, et koolitunnis annavad õpetajad oma õpilastele uudiseid lugeda harvem, kui nad ise vabal ajal loevad, sest 36 õpetajat toovad päevakajalise informatsiooni oma tundidesse sageli, 68 õpetajat mõnikord ja 13 vastanut väga harva. Olen 2011. aastal koostanud bakalaureusetöö teemal “9. klassi õpilaste ning õpetajate teksti- ja meediakasutuse harjumused koolis ja vabal ajal”, mis näitab 129 põhikooliõpilase vastuse puhul, et õpilased loevad vabal ajal kõige enam uudiseid. Selle töö tulemuste järgi loeb sageli uudiseid 58 õpilast ja vahel 54 õpilast ning ainult 4 õpilast ei loe uudiseid vabal ajal mitte kunagi. Bakalaureusetööst selgus seegi, et ajakirjade ja ajalehtede kasutamine õppetöös on 73 õpilase vastuse põhjal harv nähtus ning 46 õpilast on vastanud, et õppematerjalina ei kasuta õpetajad neid mitte kunagi. (Perillus 2011: 17, 25) Tulemus ilmestab seda, et õpilased huvituvad päevakajalisest informatsioonist, mistõttu võiksid emakeele ja kirjanduse õpetajad tuua päevakajalist tundi tihedaminigi, sest tõenäoliselt räägiksid õpilased aktuaalsetel teemadel meeleldi kaasa. Päevakajalise üle arutlemine ei pea röövima tunnist lõviosa, vaid piisab ka mõneminutilise arupidamisest. Õpetaja kui võimaliku käitumismudeli süsteemsed sõnavõttud aktuaalsete teemade üle kinnitaksid õpilastele vajadust olla ühiskonnas toimuvaga kursis.

Kui jooniselt 9 ja 10 selgus, et eesti keele ja kirjanduse õpetajad loevad vabal ajal ulmekirjandust üsna vähe ja lasevad õpilastelgi seda üsna harva lugeda, võib selle põhjus selguda käesolevalt jooniselt. Nimelt leidis 117 vastaja seast 8 õpetajat, kes vaidlevad täielikult vastu väitele *g*), et õpilane õpib elu paremini tunnetama elulähedaste tekstide kaudu, kuid 41 õpetajat on sellega täiesti nõus ja 68 õpetajat pigem nõustuks samuti selle väitega. Samuti troonis realistliku kirjanduse lugemine õpetajate vaba aja ilukirjanduse lugemisharjumustes (vt joonis 9). Kuna ulmekirjanduse olemuseks on maailma ja tegelikkuse kujutamine sellisena, nagu see reaalselt ei ole, võivadki paljudel selle žanri kohta tekkida eelarvamused. Tegelikult võib ka reaalistest kujutlustest kaugelolev ulmekirjandus käsitleda sügavaid filosoofilisi teemasid, mis võivad õpetada selliseid väärtusi, nagu armastus, sõprus, hoolivus ja nii edasi. Kirjandus peaks olema mingil määral ka meelelahutuslik, mitte pidev õpetamine ja kasvatamine. Ulme pakub

seda meelelahutust ja -jahutust, aidates arendada lapse fantaasiat, sest olemata asjade ette kujutamine võib lapse kujutlusvõimet paremini treenida kui tavapärane realism. Paljudel juhtudel on võimalik ulme- ja fantaasiakirjanduses loetut üle kanda ka realistlikkusse maailmasse ning seal toimivatesse põhimõttesse.

Väiteid, mille puhul on õpetajate seas kõige rohkem vastumeelsust, on kaks: c) *kirjandusteose lugemise võib asendada filmi vaatamisega* ning e) *proosatekstidega tegelemine koolitunnis on olulisem kui luuletekstidega tegelemine*. Teose lugemise asendamist filmi vaatamisega ei pea õigeks 117 õpetajast 77 õpetajat, kuid samas on väitega pigem nõusolijaid samuti üsna arvestatav hulk ehk 38 õpetajat. Kui linnakoolide 41 õpetaja puhul jagunes antud väitega mittenõustujate hulk (21 õpetajat) ja pigem nõustujate hulk (20 õpetajat) peaaegu täpselt pooleks, siis maakoolide 48 õpetajast 38 olid üsna üksmeelselt sellele väitele vastu. Põhjus, miks õpetajad ei poolda lugemise asendamist filmi vaatamisega, võib peituda õpilaste üha väiksemaks muutuv lugemishuvis. Ka jooniselt 11 selgus, et mis puudutab noortes lugemishuvi tekitamist, siis tunnevad õpetajad olevat end sundija või meelitaja rollis. Seetõttu on meeldiv tõdeda, et õpetajad näitavad head eeskujut, püüdes õpilastest arendada lugemist väärtustavat noort inimest. Samuti toetab lugemine suurel määral kirjutamisoskust ning tõenäoliselt veedab üks tänapäeva noor inimene niikuinii suurema osa ajast kas arvuti või televiisori taga. Vahel oleks aga kirjandustunni mitmekülgsemaks muutmiseks huvitav käsitleda võrdlevalt kirjapandud teksti ehk raamatut selle filmiversiooniga. Tihti peale võib sama tekst erinevas vormis teineteisest paljuski erineda, mistõttu oleks nende võrdlemine uudne lähenemine ühe teksti tõlgendamisel. Hea on tõdeda sedagi, et suur osa õpetajatest ei pea proosaga tegelemist koolitunnis olulisemaks kui luulet. 116 vastanust 76 õpetajat ei pea proosakäsitlusest luulekäsitlusest olulisemaks, kuid 34 õpetajat valiks pigem proosatekstidega töötamise ning 6 õpetajat eelistaks kindlasti proosatekste luuletekstidele.

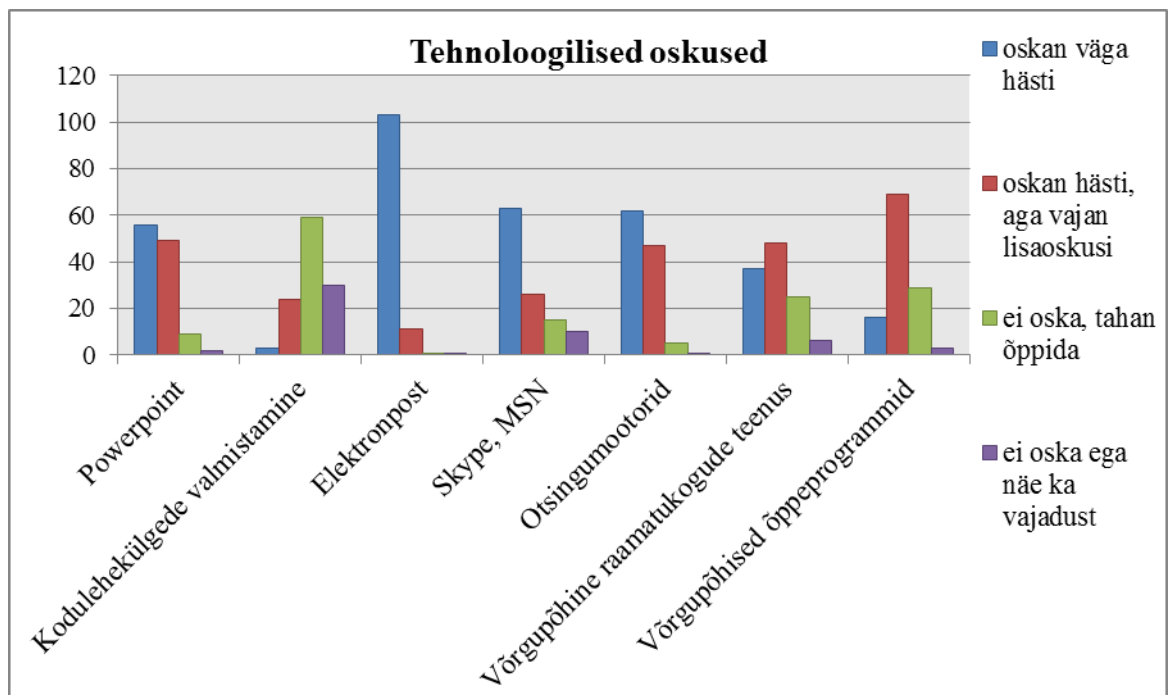
Huvitavaks tulemuseks võib pidada f)-väitega nõustumist, mille järgi on kommunikatiivse kompetentsuse arendamine olulisem keelenormide õpetamisest. Kuigi õpetajad pole selles küsimuses võtnud ühte kindlat seisukohta, on sellegipoolest 72 väitega pigem nõustunud ja 11 täiesti nõustunud õpetajat üsna suur hulk, et selle põhjal

järeldusi teha. Seetõttu võib tulemuste põhjal eeldada, et praegused eesti keele ja kirjanduse õpetajad on hakanud tunnetama vajadusi muutuste järele, mis aitaksid õpilastel digitaliseeritud ja multimodaalsete suhtlusviiside maailmas paremini hakkama saada. Kui varem peeti olulisimaks õigekirjareeglite ja grammatika tundmist ning rakendamist, siis nüüd kaldutakse pidama tähtsamaks suhtlemisoskuse arendamist noortes. Tulemus võib kinnitada alapeatükis 1.2. viidatud Juke'i tõdemust, mille järgi on õpetajad hakanud digitaalse keskkonna liikmena tunnetama, et tänapäeva õpilased pole enam need, kelle vajaduste jaoks koolid algselt loodi. Jõutud on äratundmisele, et mõningad traditsioonilised õpetamismeetodid pole enam nii efektiivsed, kui nad võisid olla paarkümmend aastat tagasi.

4.4. Eesti keele ja kirjanduse õpetajate tehnoloogilised oskused

Tänapäeval on järjest enam levimas arusaam, et lugemine ja kirjutamine on sotsiaalne oskus, mis aitab meil toime tulla mitmesuguste tekstiliikidega erinevates situatsioonides. Eesti keele ja kirjandusõpetajate lugemiseelistuste ja -harjumuste uurimisele tuleks kasuks uurida ka nende infotehnoloogilisi oskusi. Lisaks sellele, et õpetaja ülesandeks on pakkuda oma õpilastele eeskju mitmekülgsete lugemispraktikate arendamisel, peab õpetaja olema õpilasele eeskjukuks ka tehnoloogia mõtestatud, efektiivsel ja eetilisel kasutamisel. Kui õpetaja tahab töötada tänapäeval, digiajastule vastaval viisil, siis ta kujundab õpikeskkonna nii, et seal on sees ka interaktiivsed komponendid, nagu õpikeskkond veebis või interaktiivne tahvel. Seetõttu pean oluliseks uurida, kas õpetajate infotehnoloogiliste oskuste puhul esineb ka tööstaazist ja selle põhjal oletatavast vanusest tulenevaid erinevusi.

Joonis 13 esitab tulemused selle kohta, millised on küsitlusele vastanud eesti keele ja kirjanduse õpetajate tehnoloogilised oskused iseenda arvates ning kas nad tunnevad, mida peaks endas arendama.



Joonis 13.

Vastuste jaotumist vaadates on ilmne, et õpetajate seas on üsna arvestatav hulk tehnoloogiliselt taiplikke arvutikasutajaid, kuid pea sama palju on neidki, kes tunnevad, et vajavad lisaoskusi. Kõige paremini saavad õpetajad hakkama lihtsamate toimingutega, nagu internetis kirjavahetuse pidamine. Teisel kohal on otsingumootorite ja kolmandal esitlusgraafika PowerPoint kasutamine, kuid üsna palju on neidki, kel jääb oskusi vajaka.

Ootuspäraselt tuleb suurem osa õpetajaid enda arvates toime elektronposti kasutamisega, kuna 103 õpetajat ütleb, et oskab elektronposti kasutada väga hästi ning 11 õpetajat vajaksid lisaoskusi. 11 õpetaja vastuseid analüüsides ilmneb, et lisaoskusi vajab viis õpetajat, kel on 20–30 aastat tööstaaži, kolm õpetajat, kel on vähemalt 30 ning kolm õpetajat, kel on 10–20 aastat tööstaaži. Teine tehnoloogiline oskus, mille kasutamine ei tekita paljude õpetajate jaoks probleeme, on otsingumootorite kasutamine. 62 õpetajat ütleb, et oskavad väga hästi internetis otsinguid teha ning 47 õpetajat oskab hästi, kuid sellegipoolest peavad oluliseks otsingumootori kasutusoskusi veelgi parandada. Otsinguid ei oska üldse teha 5 õpetajat, kellest 4 on koolis töötanud

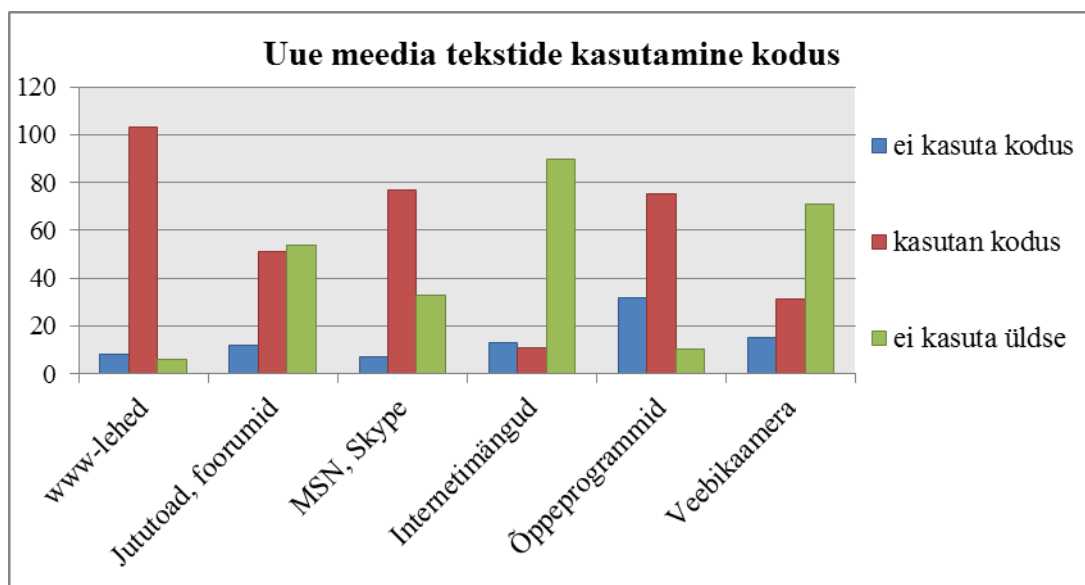
juba 30 või enam aastat, ning kellest ühel on tööstaaži 10–20 aastat. Kolmas tehnoloogiline oskus, mille kasutamisega pea pool vastanud õpetajatest toime tuleb, on Powerpointi esitlusgraafika kasutamine, ent siiski pea sama palju on neidki, kes vajaksid lisaoskusi. Arvestades seda, et küsitlusele vastanute seas domineerib vähemalt 20 aastat koolis töötanud õpetajate hulk, on niisugune tulemus siiski üsna positiivne, kuna antud programmiga on õpetajatel mugav luua esitlusi teemade kohta, millest õpilased muidu üheaegset ülevaadet ei saaks. Samuti saab õpetaja luua Powerpointi abil huvipakkuvaid ettekandeid mitmesuguste raamatute või autorite kohta. Vastanud õpetajatest 49 tunnistab, et kuigi nad oskavad esitlusprogrammi hästi kasutada, on neil siiski arenguruumi. 1–5-aastase tööstaažiga õpetajate seas tunneb üks vastaja, et vajaks esitluste tegemiseks lisaoskusi ning staažigrupis 5–10 on selliseid õpetajaid kümnekond, 20–30-aastase tööstaažiga õpetajate seas oli neid juba 18. Tehnoloogiliste oskuste tulemusi analüüsides ilmneb tendents, et mida suurem on vastaja tööstaaž, seda suurem on tõenäosus, et tema arvutikasutusoskustes jääb millestki vajaka. Maa- ja linnakoolide erinevusena võib esile tõsta selle, et kui linnakoolide õpetajate esitlusgraafika kasutusoskus kaldub pigem väga heade oskuste poole, siis maakoolide õpetajate seas kaldub see lisaoskusi vajavate poole.

Eesti keele ja kirjanduse õpetajate digitaalses kirjaoskuses jääb kolme viimase hulka kodulehekülgede valmistamine, võrgupõhiste õppeprogrammide ja raamatukoguteenuste kasutamine. Nimelt on 116 vastanu seas 30 õpetajat, kes ei oska kodulehekülgi luua ega näe selleks ka vajadust, 59 õpetajat, kes samuti ei oska, kuid sooviksid õppida, 24 õpetajat, kes oskavad mõningate puudujääkidega ning 3 õpetajat, kes saavad kodulehekülgede valmistamisega hästi hakkama. Kui ülejäänud staažigruppide seas on peaaegu ühtlaselt jagunenud õppida soovijate ja mittesoovijate vastused, siis 1–5-aastase staažiga õpetajate rühm on ainus, kus esimese variandi valijaid (9 vastanut) on ülekaalukalt rohkem kui teise valijaid (1 vastanu). Vastukaaluks 5–10-aastase staažiga õpetajate seas on 11 õpetajat, kes sooviksid õppida kodulehekülgi valmistama, kuid 7 neid, kes ei näe selleks vajadust. Mõnevõrra üllatusena selgus, et suurele osale õpetajatele valmistab probleeme raamatukogude võrgupõhiste teenuste kasutamine ehk raamatukogu-kirjaoskus, millest oli juttu teise kirjaoskuse 1.2.

alapeatükis. Tulemus tekitab küsimuse, kas tõepoolest on paljude õpetajate jaoks keerukas vajalike teoste või materjalide otsimiseks mõeldud e-kataloogi kasutamine. Kuigi 37 õpetajat 116st oskab raamatukogude e-teenuseid väga hästi kasutada, on vastanute seas 48 õpetajat, kes oskab hästi, kuid vajaksid lisaoskusi, 25 õpetajat, kes ei oska neid teenuseid kasutada ja 6 õpetajat, kes ei tunnegi vajadust selle oskuse järgi. Kui küsimusele vastanute seas on hulganisti õpetajaid, kes võrgupõhise raamatukogude teenuste kasutamisega hätta jääb, on sellevõrra suurema hulga õpilaste jaoks vähe eeskujusid, kes õpetaksid neile oskust leida kiirel ja lihtsal viisil meelepärast ja vajalikku kirjandust. Tõenäoliselt on õpilasi, kes õpivad raamatukogude inforessursse kasutama katse-eksituse meetodil või halvimal juhul ei teata e-kataloogide olemasolust midagi. Sarnaselt eelmiste vastustega hindavad kõige väiksema tööstaažiga õpetajad oma asjatundlikkust selles vallas väga heaks ning muutub märgatavalt kehvemaks alates 20-aastase staažiga õpetajate seas. Järeldusena võib öelda, et mida vanem on õpetajaskond, seda suurema tõenäosusega on neil kehvemad tehnoloogilised oskused võrreldes noorematega.

Kuna jooniselt 1 selgus, et koolides domineerib pigem vanemate õpetajate kontingent, võib suur osa Eesti õpetajaskonnast oma tehnoloogilise teadlikkusega alla jääda paljudele õpilastele ja nooremapoolsetele õpetajatele. Õnneks siiski leidub mitteoskajate seas õpetajaid, kes tahaksid end parendada.

Joonis 14 esitab tulemused selle kohta, milline on eesti keele ja kirjanduse õpetajate uue meedia tekstide kasutusharjumused.



Joonis 14.

117 vastuse põhjal selgus, et uue meedia tekstidest kasutavad õpetajad kõige enam erinevaid internetilehekülgi, sest kodus olles külastab neid 103 õpetajat ning väljaspool kodu 8 õpetajat. Veel ilmnes, et 6 õpetajat ei kasuta internetilehekülgi üldse, neist kolm kuuluvad 10–20 aastat ning kolm üle 30 aasta töötanud õpetajate hulka. Järgmine enim kasutatav uusmeedia on 107 õpetaja hulgas õppeprogrammid, kellest 75 rakendab neid kodus ja 32 õpetajat mujal, eeldatavasti töökohas. Üle maailma populaarsust kogunud internetipõhine suhtluskeskkond Skype leiab kasutust 77 õpetaja kodus, kuid 33 õpetajat ei näe üldse vajadust pidada selle teel ühendust oma sugulaste või sõpradega. Kuigi Skype'iga on võimalik ühendada ka veebikaamera, tavatseb seda kasutada vaid 31 vastanut ning suurem osa ehk 71 õpetajat ei kasuta veebikaamerat üldse. Ka jututubade ja/või foorumite külastamine ei kuulu õpetajate tavapärase uusmeedia rakendustavade hulka, sest 54 õpetajat ei külasta neid, ent 51 vastanut aeg-ajalt siiski. Tulemustest võib järeldada, et suure osa õpetajaskonna jaoks piirdub uusmeedia kasutamine üsna ühekülgsest internetilehekülgede ja õppeprogrammide kasutamisega ning pingerea lõpuosas paiknevad meelelahutuslikud väljundid.

Kokkuvõte ja järeldused

Siinses magistritöös „Eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemisharjumused ja tekstide kasutamise tavad“ vaadeldi, millised on eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemusharjumused ja tekstide kasutustavad. Töö eesmärgiks oli uurida, milliseid ilukirjandus- ja tarbetekste eesti keele ja kirjanduse õpetajad loevad, milline on erialatekstide osakaal loetu hulgas ja kas õpetajate lugemus kajastub ka õpilastele soovitatud lugemismaterjalis. Selle taustal vaadeldakse emakeeleõpetajate digitaalset kirjaoskust kui toimetulekut tänapäevases interaktiivses lugemis- ja kirjutamiskeskkonnas. Selle välja selgitamiseks küsitleti 117 eesti keele ja kirjanduse õpetajat.

Küsitluste tulemuste põhjal võib järeldada, et õpetajate lugemishuvid ja -harjumused mõjutavad suures osas ka tekstidevalikut, mida õpilastele pakutakse. Nii ilukirjandustekstide lugemiseelistuste kattumine koolis ja vabal ajal kui ka õpetajate arvamused õpilase lugemishuvi mõjutamise kohta annab alust arvata, et õpetaja vaba aja ning töötekstid on põimunud. Väidet kinnitab kolm suuremat järeldust.

Esiteks loevad õpetajad ilukirjandustekstidest vabal ajal kõige enam novelle ja luulet, mis on tundideski kõige tihedamini kasutatav lugemismaterjal. Seos ilmnes ka ulme- ning näitekirjanduse lugemisel. Nimelt ei tavatse õpetajad kumbagi kirjandusžanrit vabal ajal lugeda ega palu seda teha ka oma õpilastel. Kuigi õpetajate vastustest selgus, et õpilastele võimaldavad nad ulme- kui ka näitekirjandust veidi sagedamini lugeda, pole erinevus tulemuste vahel siiski märkimisväärne. Vaatamata sellele, et õpetajate käest ei küsitud realistliku kirjanduse kasutamissagedust koolitundides, võib siiski eeldada, et seegi kuulunuks tundides enimkasutatavate kirjandusžanrite hulka, kuna enamik õpetajaid usub, et just elulähedased tekstid õpetavad noori paremini maailma tunnetama. Ühtlasi on realistlik kirjandus õpetajate lugemiseelistustes esikohal. Sarnasusi esineb vaba aja ja tunnimaterjali kasutamises tarbetekstide puhulgi, kus arvamusartiklite sage lugemine on ühine. Vastuolu ilmneb uudiste lugemises, mida õpetajad loevad koduses keskkonnas sagedamini, kui õpilastele kooli kontekstis

kasutada annavad. Teiseks tunnistab valdav osa vastanud õpetajatest, et nad korraldavad oma vaba aja ilukirjanduslikku lugemist nii, et leida sealt üht või teist ka oma õpilastele soovitamiseks. Seda kinnitab ka uurimuses osalenud õpetajate viimati loetud raamatute nimekiri, kus paljude lugemisvarasse kuuluvad mitmed populaarsed noorte- ning ulmeromaanid. Kolmandaks peab suur osa vastanud õpetajaskonnast end õpilase lugemishuvi tekitamisel võtmeisikuks. Kuigi enamuse arvates peab perekonna roll lapse lugemishuvi tekitamisel olema suurem kui õpetaja oma, tunnevad õpetajad tegelikkuses vastutust endi õlul seisvat. Kõnesolev tulemus kinnitab, et kodu üha enam hääbuv eeskuju asetab õpetaja käitumismudeliks, kes mõjutab laste lugemishuvi kujunemist ja suunab kirjanduslike valikute tegemisel. Seetõttu on tähtis, et emakeele- ja kirjandusõpetajate lugemisharjumused oleksid mitmekülgsed ning nad töötaksid selle nimel, et olla teadlikud oma õpilaste lugemiseelistustest.

Vaadates õpetajate ilukirjandus- ja tarbetekstide lugemusharjumusi vabal ajal, on õpetajate lugemisvara esikolmikus niisugused tarbetekstid, nagu uudised, arvamuskirjed ja kriitika. Sarnaselt erialakirjanduse üsna suure lugemusega võib nende kahe tulemuse põhjal järeldada, et õpetajad peavad oluliseks olla kursis nii ühiskondlikult kui ka erialaselt aktuaalsete temadega. Alles seejärel tulevad realistlikud romaanid, novellid ja luule, millest viimased sobivad tõenäoliselt oma lühiduse tõttu õpetaja kiire elutempoga ja koolikursuste temaatiliseks mitmekesistamiseks ideaalselt. Teadustekstide ja ilukirjanduse lugemise osakaalu võrreldes ilmneb, et eesti keele ja kirjanduse õpetajad eelistavad ilukirjandust teadustekstidele. Üleüldse kuuluvad teadustekstid väheste õpetajate lugemisharjumuste hulka ja pigem loetakse üldkultuurilisi ja -pedagoogilisi ülevaateid. Üheks põhjuseks võib pidada teadusartiklite keelelist keerukust, mis võib läbitöötamiseks nõuda õpetajatelt lisapingutust ja niigi nappi aega. Ühe õpetaja sõnul eelistab ta kultuuriajalehte Sirp lugeda just seetõttu, et tegemist pole süvateadusliku ajakirjaga.

Püüdes vastust leida sellele, kas uurimuse vastanute seas on võimalik üheselt eristada meelelahutuslike ja koolitööga seotud tekstide osakaalu, ilmneb et neid polegi nii lihtne üksteisest eristada. Tulemustest selgub, et õpetajate nii-öelda töötekstid ja vaba aja

tekstid on suures osas põimunud. Ilukirjanduse lugemise eesmärgistust vaadates paistab silma tendents, et õpetajad loevad ilukirjandusalaseid tekste esmalt silmaringi laiendamise ja alles seejärel meelelahutuse eesmärgil. Õpetajate sõnul pole neil igavuse tundmiseks aegagi, mistõttu võib eeldada, et suure osa nende ajast hõivab koolitöö, jättes meelelahutuseks vähe ruumi. Seoses sellega loevad õpetajad vabal ajal üsna vähe ka hobikirjandust, nagu aiandus, fotograafia, käsitöö ja nii edasi, seevastu erialakirjanduse lugemine sisustab nende vaba aega rohkem. Seega võib uurimuse tulemustest järeldada, et õpetajad loevad esmalt töö kontekstiga seotud materjali ja alles seejärel teevad oma lugemisvalikud lõbusal ajaveetmise eesmärgil. Meelelahutusliku, kergema kirjanduse hulgas on eesti keele ja kirjanduse õpetajate seas populaarne elu- ja reisilugude lugemine, mis tõenäoliselt paelub lugejaid osadustunde pakkumise tõttu. Ideaalis püütakse meelelahutus- ja töökirjanduslikku lugemist siduda. Erialakirjanduse lugemisharjumuste kohta võib siiski öelda, et enesetäiendamist pakkuva kirjanduse lugemine jääb õpetajatel ühekülgseks. Enim eelistatakse internetiväljaannete lugemisele paberväljaandeid ning erialakirjandusest populaarseimad on haridusleht Õpetajate Leht ja kultuurileht Sirp. Ühtlasi pole eesti keele ja kirjanduse õpetajatel tekkinud harjumust tellida erialakirjandust koju, vaid ligipääsuks otsitakse teisi võimalusi, eeldatavasti pakub seda töökoht. Seevastu nii-öelda tavaajakirjandust tellitakse aga sageli koju.

Maa- ja linnakoolide õpetajate tekstikasutustavades nimetamisväärsed erisusi ei ilmnenu. Küll aga esines seoseid tööstaaži ja tehnoloogiliste oskuste vahel. Nimelt, mida vanem on õpetajaskond, seda suurema tõenäosusega on neil kehvemad tehnoloogilised oskused võrreldes nooremate kolleegidega ja tõenäoliselt ka õpilastega. Vastuste analüüsi põhjal võib öelda, et arvutialased oskused hakkavad kahanema alates 10–20-aastase staažiga õpetajate seas ning on kõige kehvemad üle 30-aastase staažiga vastanute hulgas. Õnneks siiski leidub erinevate mitteoskajate seas õpetajaid, kes tahaksid end parendada. Tehnoloogiliste oskuste hindamise tulemuste põhjal võib öelda, et õpetajate seas on üsna arvestatav hulk tehnoloogiliselt taiplikke arvutikasutajaid, kuid pea sama palju on neidki, kes tunnevad, et vajavad lisaoskusi. Kõige paremini saavad õpetajad hakkama lihtsamate toimingutega, nagu internetis kirjavahetuse pidamise ja otsingumootorite kasutamisega, samuti esitlusprogrammi PowerPoint kasutamisega.

Seevastu internetipõhise raamatukogude teenuse kasutamisega jääb suur osa õpetajaid hätta. Antud tulemus on üllatuslik, kuna järelikult on suure hulga õpilaste jaoks seda vähem eeskujusid, kes õpetaksid neile oskust leida kiirel ja lihtsal viisil meelepärast ja vajalikku kirjandust. Tõenäoliselt on õpilasi, kes õpivad seda võimalust kasutama katseeksituse meetodil või ei tea halvimal juhul e-kataloogide olemasolust midagi. Kodus kasutatava uue meedia tekstide tulemuste põhjal saab öelda, et suure osa õpetajaskonna jaoks piirdub uusmeedia kasutamine üsna ühekülgsest internetilehekülgede ja õppeprogrammide kasutamisega, pingerea lõpuosas paiknevad meelelahutuslikud väljundid.

Võib öelda, et üha enam hääbuv lastevanemate algatuslikkus lapse lugemishuvi ja -motivatsiooni arendamisele asetab suurema vastutuse õpetajate õlgadele. Kuna õpetaja ei õpeta mitte üksnes oma teadmistega, vaid üleüldise ellusuhtumise ja väärtuste pagasiga, on oluline, et koolides töötaksid motiveerivad ja lugemist hindavad õpetajad. Soodustamaks iseseisvate lugejate arendamist, ei tohiks õpetajate tekstieelistused mõjutada seda, mida nad oma õpilastele lugeda annavad.

Summary

This thesis „Reading habits and texts’ usages among estonian language and literature teachers“ observed what kind of reading habits and texts’ usages estonian language and literature teachers have. The main objective of this thesis was to examine what kind of fictional and non-fictional texts estonian language and literature teachers read, how big is a percentage of specialised text in that and does teachers’ reading reverberate in their suggested reading materials to students. With that in the background, estonian language teachers’ digital literacy is being observed as a way of subsistence in a contemporary interactive reading and writing environment. To ascertain that 117 estonian language and literature teachers were interviewed.

It is concluded by the outcomes of the interview that teachers’ reading interests and habits influence in the most part the choice of texts that is offered to the students. Preferred fictional texts overlapping in school and in spare time as well as teachers’ opinions on influencing students interest in reading has led to believe that teachers’ spare time reading and work related texts are intertwined. This argument is verified by three major conclusions.

Firstly, in their spare time teachers read mostly short stories and poetry, which are most often used literary materials in the classroom. Correlation between science fiction, horror, fantasy and drama appeared also. Namely, teachers tend to not to read these literary genres in their spare time and do not ask their students to read it either. Although it appeared from the teachers’ answers that they allow students to read science fiction, horror, fantasy and drama, the difference between the results is not remarkable. Despite of that teacher’s were not asked about how often do they use realistic fiction in their lessons, it may be assumed that this would have been the most favoured genre used, because many teachers believe that down-to earth texts educate youngsters better about the life. Realistic fiction is number one preferred genre amongst teachers. Regarding non-fictional literature, there are also similarities between spare time and school lessons, where frequently reading opinion articles is the same. Secondly, a lot of teachers admit that they choose their spare time reading according to what they can

recommend to students. Thirdly, the majority of teachers think of themselves as the key person to create reading interest among students. Although most of the teachers believe that family's role must be greater to create that interest, they still feel the real responsibility. That is why it is important that Estonian language and literature teachers' reading interests should be versatile and they should work on behalf of becoming more aware of their students' literary preferences.

Examining teachers' fictional and non-fictional literature reading habits in their spare time, the three most important are news, opinions and literary criticism. It is vital for teachers to be informed with problems that are topical in society and in their field of work. After that comes realistic novels, short stories and poetry. Comparing Estonian language and literature teachers' reading habits, it becomes evident that they prefer fictional literature to scientific texts.

It transpires from the received answers that teachers' so-called work related texts and texts read during their spare time are mostly intertwined. Teachers' read fictional literature primarily to broaden their outlook and only after that for recreation. Ideally teachers' try to connect recreational and work-related reading. Specialty literature tends to be one-sided. Internet publications are widely preferred, and most popular are „Õpetajate Leht“ and „Sirp“.

It appeared that there is a connection between length of service and technological abilities. Namely, the older the teachers are, the more probable it is that they have poor technological abilities compared to younger colleagues or even students.

It can be said that the parents' vanishing initiative to develop child's interest in reading, puts a greater responsibility on teachers' shoulders. It is important that teachers should be motivated and should appreciate reading, because teachers' do not only educate with their knowledge, but also with their attitude towards life and with personal values.

Kasutatud kirjandus

Applegate, Mary Dekonty, Anthony J. Applegate 2004. The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. – *Reading Teacher*; Vol. 57 Issue 6, lk 554–563.

Blomstedt, Jan 1994. *Kosmopoeetika*. Tallinn: Vagabund.

Brophy, Jere 1987. Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. – *Educational leadership*, Vol 45, No. 2, lk 40–48.

Church, Gladdys Westbrook 1997. The Significance of Louise Rosenblatt on the Field of Teaching Literature; <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring97/i111chur.html>. Vaadatud 24.01.2012.

Cremin jt = Cremin, Teresa, Marilyn Mottram, Fiona Collins, Sacha Powell, Kimberly Safford 2009. Teachers as readers: building communities of readers. – *Literacy*, Volume 43, No. 1, lk 11–19.

Dreher, Mariam Jean 2003. Teaching Ideas: Motivating teachers to read. – *Reading Teacher*, Vol 56, No. 4, lk 338–340.

Frymier Bainbridge, Ann 1993. The impact of Teacher Immediacy on Students' Motivation: Is It the Same for All Students? – *Communication Quarterly*, Vol 41, No. 4, lk 454–464.

Gambrell, Linda B. 1996. Creating classroom cultures that foster reading motivation. – *The Reading Teacher*, Vol. 50, No. 1, lk 14–25.

Gambrell jt = Gambrell, Linda B, Barbara Martin Palmer, Rose Marie Codling, Susan Anders Mazzoni 1996. Assessing motivation to read. – *The Reading Teacher*, Vol. 49, No. 7, lk 518–533.

Hesse, Hermann 1990. Raamatute lugemisest – *Akadeemia*, nr 10, lk 2082–2088.

HTM = Haridus- ja Teadusministeerium. – Eesti keele arendamise strateegia 2004–2010) elluviimine 2009–2010. Seire alustekst; <http://www.hm.ee/index.php?03238>. Vaadatud 14.05.2013

Iser, Wolfgang 1990. Lugemine. Fenomenoloogiline lähenemisviis. – *Akadeemia*, nr 10, lk 2090–2117.

Jukes jt = Jukes, Ian, Ted McCain, Lee Crockett 2010. Understanding the Digital Generation: Teaching and Learning in the New Digital Landscape. – The 21st Century Fluency Series.

Türnpü, Lembit 1997. Õpetaja missiooniteadvus ja kõrgkooli missioon. – Võimalus ja paratamatus olla õpetaja: konverentsi materjalid. Eesti Akadeemiline Pedagoogika selts. Toim. Ulve Kala. Tallinn: TPÜ Kirjastus, lk 69–75.

Krull, Edgar 2001. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. 2., parandatud trükk. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kärtner, Piret 2000. Lugesioskuse arendamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.

Laanpere, Mart 2001. Kooliinformaatika ja teine kirjaoskus. – Koolielu; <http://arhiiv.koolielu.ee/pages.php/0315,1738?aj=1102>. Vaadatud 15.03.2013.

Luukka jt = Luukka, Minna-Riitta, Sari Pöyhönen, Ari Huhta, Peppi Taalas, Mirja Tarnanen, Anna Keränen 2008. Maailma Muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Lundberg, Ingmar, Pirjo Linnakylä 1993. Teaching Reading around the World. IEA Study of Reading Literacy. – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, lk 91–92.

Morrison jt = Morrison, Timothy G., James S. Jacobs, William Swinyard 1999. Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? – Reading Research and Instruction. Volume 38, Issue 8, lk 81–100.

Müürsepp, Mare 1998. Laps on hakanud lugema. Tõsiasju, mõtteid ja võtteid õpetajale, kasvatajale ja lapsevanemale. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

Nootre, Sirje 2004. Kirjanduse kõnetus: gümnaasiumiõpik. Tallinn: Avita.

Perillus, Mai 2011. 9. klassi õpilaste ning õpetajate teksti- ja meediakasutuse harjumused koolis ja vabal ajal. Bakalaureusetöö. Juhendaja Kersti Lepajõe. Tartu Ülikool.

Ruddell, Robert B. 1995. Those Influential Literacy Teachers: Meaning negotiators and motivation builders. – Reading Teacher, Vol. 48 Issue 6, lk 454–463.

Skinner & Belmont = Skinner, Ellen A., Michael J. Belmont 1993. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. – Journal of Educational Psychology. Volume 84, No. 4, lk 571–581.

Sulentic-Dowell jt = Sulentic-Dowell, Margaret-Mary, Gloria D. Beal, Robert M. Capraro 2006. How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? – *Reading Psychology*. Volume 27, No. 2–3, lk 235–255.

TOIME = Kuurme, Tiiu, Marika Veisson, Viive-Riina Ruus, Roman Kallas, Mare Leino, Loone Ots 2007. Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek. Toim. T. Kuurme. Tallinna Ülikool: Tallinna Ülikooli Kirjastus, lk 7–9, 163–165.

Tüür, Liia 2001. Digitaalsest kirjaoskusest. Raamatukogu, nr 5, lk 13–15.

Ugur, Kadri 2010. Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system. (Dokoritöö, Tartu Ülikool) Tartu: TÜ Kirjastus.

Undusk, Jaan 2002. Armastus raamatu vastu. – Puudutus. Koost. Kristina Pai. Tartu Ülikooli raamatukogu, lk 115–131.

Wlodkowski, Raymond J. 1978. Motivation and teaching: A practical guide. Washington, D.C.: National Education Association, lk 12–13; 48.

LISA. Küsitlused

LUGEMUSE JA TEKSTIKASUTUSTAVADE KÜSITLUS

SUGU: M N

OLEN ÕPETANUD: a) 1–5 aastat b) 5–10 aastat c) 10–20 aastat d) 20–30 aastat
e) 30 või enam aastat

ÕPETAN: 1. Linnakoolis: a) *Tartu* b) *Tallinn*; 2. Maakonnakeskuse koolis; 3. Maakoolis

1. Tekstide tellimine ja lugemine

	ei telli koju ega loe üldse	tellin koju ja loen sageli	ei telli koju, kuid loen internetis või laenutan sageli
Ajalehed			
Erialased ajalehed			
Ajakirjad			
Erialased ajakirjad			
Teabekirjandus			
Koomiksid			

2. Uue meedia tekstide kasutamine kodus

	ei kasuta kodus	kasutan kodus	ei kasuta üldse
www-lehed			
Jututoad, foorumid			
MSN, Skype			
Internetimängud			
Arvutimängud			
Õppeprogrammid			
Veebikaamera			

3. Kas ja kui tihti loete järgmisi ajalehti ja ajakirju? Iga vastuse juurde märkige ka, kas loete ajalehte või ajakirja pigem paberväljaandena (PV) või internetis (I).

	mitte kunagi	väga harva	vahel	sageli	loen pigem internetis (I) /paberväljaannet (PV)
Keel ja					

Kirjandus					
Teater. Muusika. Kino					
Vikerkaar					
Looming					
Akadeemia					
Sirp					
Õpetajate Leht					

4. Mis eesmärgil loete/olete lugenud järgmisi ajalehti ja ajakirju?

	erialaste teadmiste täiendamiseks	õpilastega töötamiseks koolitunnis	ajaviiteks/ oma lõbuks
Keel ja Kirjandus			
Teater. Muusika. Kino			
Vikerkaar			
Looming			
Akadeemia			
Sirp			
Õpetajate Leht			

Millist ajakirja või ajalehte peate loetelust oma kultuurilase silmaringi laiendamiseks kõige mitmekülgsemaks? Miks?

5. Mis eesmärgil loete ilukirjandust vabal ajal? Tõmmake ring ümber sobivale vastusevariandile: 1 – pole üldse nõus, 2 – pigem nõus, 3 – täiesti nõus

- a) Stressi maandamiseks 1 2 3
- b) Ilukirjanduslase silmaringi laiendamiseks 1 2 3
- c) Igavuse peletamiseks 1 2 3
- d) Soovitusliku kirjanduse loetelu koostamiseks õpilastele 1 2 3
- e) Soovitusliku kirjanduse kontrollülesannete koostamiseks õpilastele 1 2 3
- f) Oma lõbuks 1 2 3
- g) Vabal ajal olen ilukirjanduse lugemiseks sageli liiga väsinud 1 2 3

6. Nimetage vähemalt 3 ilukirjanduslikku teost, mida olete omal valikul viimati lugenud.

7. Tekstide lugemine vabal ajal

Tarbetekstide lugemine				
	mitte kunagi	väga harva	vahel	sageli
Uudised				
Arvamusartiklid				
Kriitika				
Ajakirjad				
Erialaajakirjad				
Teabekirjandus				
Teadusartiklid				
Hobikirjandus (kunst, käsitöö jne)				
Ilukirjandustekstide lugemine				
Novellid				
Kriminaalromaanid				
Armasturomaanid				
Realistlikud romaanid				
Elulood				
Luule				
Ulmekirjandus				
Näitekirjandus				

8. Milliseid tekste lasete õpilastel keele- ja kirjandustunnis lugeda?

Keele- ja kirjandustunnis loetavad tarbetekstid				
	mitte kunagi	väga harva	vahel	sageli
Juhendid				
Arvamustekstid				
Teabetekstid				
Uudised ja muud ajaleheartiklid				
Reklaam				
Keele- ja kirjandustunnis loetavad ilukirjandustekstid				
Novellid				
Kriminaalromaanid				

Armasturomaanid				
Elulood				
Luule				
Ulmekirjandus				
Näitekirjandus				
Jutustused ja lood				

9. Vastake järgmistele küsimustele.

	pole nõus	pigem nõus	täiesti nõus
1. Ilukirjanduse lugemine mängib olulist rolli täisväärtuslikuks ühiskonnaliikmeks kujunemisel.			
2. Õpilases lugemishuvi tekitamisel peab lasuma suurem kohustus perekonnal kui õpetajal.			
3. Õpilase täisväärtuslikuks ühiskonnaliikmeks kujundamisel on oluline tuua tundi päevakajalisi uudiseid.			
4. Kirjandusteose lugemise võib asendada filmi vaatamisega.			
5. Kirjandusteose käsitlemisel tuleks lähtuda väljakujunenud kaanonist.			
6. Ilukirjanduse lugemine ja selle tõlgendamine on õige viis kujundada õpilase väärtushinnanguid.			
7. Õpilastele peaks jääma vabadus valida loetavaid teoseid.			
8. Lugemishuvi arendamiseks peab õpetaja jagama õpilastega oma lugemiskogemusi.			
9. Proosatekstidega tegelemine koolitunnis on olulisem kui tegelemine luulega.			
10. Õpetaja ülesanne pole meelitada või sundida õpilast lugema.			
11. Kommunikatiivse kompetentsuse arendamine on olulisem keelenormide õpetamisest.			
12. Õpilane õpib elu paremini tunnetama elulähedaste tekstide kaudu.			
13. Teabetekstide kaudu saab õpilane olulist informatsiooni kaasaegse maailma kohta.			
14. Proosatekstidega tegelemine koolitunnis on			

olulisem kui tegelemine luulega.			
----------------------------------	--	--	--

10. Teie tehnoloogilised oskused

	oskan väga hästi	oskan hästi, aga vajan lisaoskusi	ei oska, tahan õppida	ei oska ega näe ka vajadust
Esitlusgraafika <i>PowerPoint</i>				
Kodulehekülgede valmistamine				
Elektronpost				
Jututoad				
Skype, MSN				
Otsingumootorid				
Võrgupõhise raamatukogude teenuse kasutamine				
Võrgupõhised õppeprogrammid				

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Mai Perillus

(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: 17.05.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Eesti keele ja kirjanduse õpetajate lugemisharjumused ja tekstide kasutamise tavad“,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on dotsent Kersti Lepajõe,

(*juhendaja nimi*)

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2013 (*kuupäev*)