

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Hannela Nordlund

ÕPETAJATE ARVAMUSED ILUKIRJANDUSE KASUTAMISEST LUGEMISOSKUSE  
TOETAMISEKS II KOOLIASTME INGLISE KEELE TUNDIDES  
Magistritöö

Juhendaja: inglise keele algõpetuse õpetaja Tiia Krass  
Kaasjuhendaja: didaktika ja praktika õpetaja Esta Sikkal

Tartu 2022

## **Kokkuvõte**

### **Õpetajate arvamused ilukirjanduse kasutamisest lugemisoskuse toetamiseks II kooliastme inglise keele tundides**

Mitmed rahvusvahelised uuringud on tõendanud ilukirjandustekstide tõhusust lugemisoskuse toetamisel keeleõppes. Eestis on ilukirjandustekstide kasutamist uuritud, kuid ei ole teada, milliseid lugemisoskuse toetamise meetodeid eelistavad inglise keele õpetajad tundides rakendada ja milliseid väljakutseid ilukirjandustekstide kasutamine esitab. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada II kooliastme inglise keele õpetajate arvamused ilukirjanduse kasutamise kohta lugemisoskuse toetamiseks inglise keele tundides. Uuringu läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset meetodit ning poolstruktureeritud intervjuu käigus intervjuueeriti Tartu linna koolide seitset inglise keele õpetajat. Tulemustest selgus, et õpetajad eelistavad ilukirjandustekstidena valida lühijutte ja luulet, peeti oluliseks keeleoskuste toetamist ilukirjandusteksti kaudu ja hinnati tekstimõistmist arendavaid ja loovaid meetodeid. Õpetajate seisukohalt olid peamiseks väljakutseteks piiratud ressursid raamatute muretsemiseks, õpilaste erinev hoiak lugemise suhtes ja lugemisaegse keskendumisvõime vähenemine. Õpetajate arvates aitab väljakutseid ületada õpilaste aktiivne kaasamine lugemist toetavatesse tegevustesse ja lugemistekstide valimisse.

**Võtmesõnad:** ilukirjandus, lugemisoskus, võõrkeeleõpe, inglise keel

## **Abstract**

### **Teachers' Opinions of Using Literary Texts to Enhance Reading Skills in English Language Lessons of School Stage II**

Studies have shown the benefits of literary texts in language classrooms for enhancing students' reading skills. The research in Estonia have not focused on what reading methods teachers apply, and what challenges might occur while using literary texts. The study aimed to find out English teachers' opinions of using literature to enhance reading skills in English language lessons of school stage II. Qualitative method was used and a semi-structured interviews were conducted with seven English teachers. The study showed that the teachers consider important to support students' reading skills with literary texts and they value

creative teaching methods. According to the teachers, the main challenges of literature usage are limited resources of books, students' different attitudes towards literary texts, as well as students' low concentration span. Students' active involvement both in reading activities and choosing literary texts, is the key to overcome these difficulties.

**Keywords:** literature, literary texts, reading skills, foreign language learning, English language

## Sisukord

<i>Kokkuvõte</i> .....	2
<i>Abstract</i> .....	2
<i>Sissejuhatus</i> .....	6
<i>1. Teoreetiline ülevaade</i> .....	7
1.1. Ilukirjanduse mõiste ja žanrid.....	7
1.2. Ilukirjanduse valiku printsiibid II kooliastme inglise keele tundides .....	8
<i>2. Ilukirjanduse kasutamine lugemisoskuse toetamiseks</i> .....	10
2.1. Erinevad meetodite klassifikatsioonid lugemisoskuse toetamiseks.....	11
2.2. Lugemisoskuse toetamine lugemiseelsete, -aegsete ja -järgsete tegevused.....	12
2.3. Lugemisoskuse toetamine II kooliastme inglise keele tundides: väljakutsed ja probleemid .....	13
<i>3. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused</i> .....	14
<i>4. Metoodika</i> .....	15
4.1. Valim.....	15
4.2. Andmekogumine.....	16
4.3. Andmeanalüüs.....	17
<i>5. Tulemused</i> .....	19
5.1. Ilukirjandustekstid lugemisoskuse toetajana.....	19
5.2. Lugemisoskust toetavad meetodid, metoodilised võtted, tegevused ja õpetamistehnikad .....	21
5.3. Lugemisoskuse toetamisega kaasnevad väljakutsed.....	23
<i>6. Arutelu</i> .....	25
<i>Tänuõnad</i> .....	30
<i>Autorsuse kinnitus</i> .....	30

*Kasutatud kirjandus* ..... 31

*Lisa 1. Nilay Avcı 2019. aasta magistritöö intervjuu*

*Lisa 2. Intervjuu kava*

*Lisa 3. Väljavõtte transkriptsioonist*

*Lisa 4. Kodeerimine ja korduskodeerimine*

## Sissejuhatus

Ilukirjandustekstide lugemine ja nende üle arutlemine võõrkeeletundides on alati olnud oluline, sest see arendab õpilaste sõnavara, loovust ja empaatiavõimet (Babaee & Yahya, 2014; Carter, 2007; Grabe, 2009; Koutsompou, 2015; Malik & Khan, 2020).

Ilukirjandustekstidest leitavad emotsioonid ja erinevad situatsioonid tunduvad lugejale reaalsena ning tal on nendega lihtne samastuda (Babaee & Yahya, 2014). Kätkedes kultuuri, väärtuseid ja keelelisi iseärasusi, toetavad ilukirjandustekstid õpilaste võõrkeeleoskust (Brumfit & Carter, 2000; Kramsch & Kramsch, 2002), kuna need soodustavad tekstiga suhestuja arenemist vastutustundlikuks ja tolerantseks inimeseks (Malik & Khan, 2020). Ka põhikooli riikliku õppekava (2011) võõrkeele ainekava rõhutab lugemise kui osaoskuse arendamise tähtsust ilukirjandustekstide kaudu (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Lugemisoskust peetakse eluks vajalikuks oskuseks (Richards & Renandya, 2002). Kuigi I kooliastmes on suurem rõhk kuulamis- ja kõnelemisoskuse arendamisel, suureneb II kooliastmes lugemisoskuse tähtsus (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Õpilasi sobivat ilukirjandust lugema suunates, toetatakse nii õpilaste lugemisoskust kui -huvi (Abeberese *et al.*, 2014; Lazar, 1993; Richards & Renandya, 2002). Lugemine võõrkeeletundides toetab õpilaste analüüsi- ja kriitilise mõtlemise oskust, sest tekstide põhjal arutledes hindab õpilane loetud olukordade ja situatsioonide tõenäosust ning põhjendab oma seisukohta (Babaee & Yahya, 2014; Khatib & Seyyedrezaei, 2017). Ilukirjandustekstide sisu tekitab õpilastes huvi ja motivatsiooni loetuga edasi tegeleda, mistõttu on ilukirjandustekste peetud väärtuslikeks õppematerjalideks (Kurniasih, 2011; Uddin, 2019).

Maailmas on ilukirjanduse kasutamise eeliseid palju uuritud ning on ka tõendatud ilukirjanduse keeletunnis kasutamise kasulikkus (Ashirbaeva, 2020; Khan & Alasmari, 2018; Malik & Khan, 2020). Peamise takistusena ilukirjanduslike tekstide kasutamisel lugemisoskuse toetamiseks leidsid Bobkina ja Dominguez (2014), et õpilastele on raske leida sobivat ilukirjanduslikku teksti, sest tuleb arvestada nii õpilaste vanuseastmega kui ka teksti pikkusega. Uuringutest on veel selgunud, et ilukirjanduslike tekstide kasutamisel võõrkeele tunnis on keeruline leida õpilaste huvidele vastavaid lugemistekste, mis oleksid ka seostatavad tänapäevaga (Koutsompou, 2015; Llach, 2007; Uddin, 2019). Siiski on leitud, et ilukirjanduslike tekstide kasutamine inglise keele tundides on võimalik ja ka vajalik (Hall *et al.*, 2005; Ogu, 2019; Yousefi *et al.*, 2018).

Tartu Ülikoolis on läbi viidud mõned samalaadsed uuringud (Pihlak, 2012; Eero, 2021), milles peamiselt keskenduti ilukirjandustekstide valikuprintsiipidele ja nende kasutamisele inglise keele tundides. Magistritöö uurimisprobleemiks on asjaolu, et kuigi Eestis on varasemalt ilukirjanduse kasutamist võõrkeeleõppes uuritud, ei ole täpsemalt teada, milliseid lugemisoskuse toetamise meetodeid eelistavad II kooliastme inglise keele õpetajad inglise keele tundides ilukirjandustekstide puhul rakendada ja milliseid väljakutseid ilukirjandustekstid võõrkeeletunnis esitavad. Uus teadmine on vajalik, et pakkuda nii tulevastele kui ka töötavatele õpetajatele ideid ja võimalusi ilukirjanduslike tekstide lõimiseks inglise keele tundidesse. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada II kooliastme inglise keele õpetajate arvamused ilukirjanduse kasutamise kohta lugemisoskuse toetamiseks inglise keele tundides.

Magistritöö jaguneb kuueks peatükiks. Töö teoreetiline osa jaguneb kaheks peatükiks, milles antakse ülevaade ilukirjanduse ja lugemisoskuse mõistest, žanritest, valikuprintsiipidest, meetodite klassifikatsioonidest, lugemismeetoditest ja väljakutsetest lugemisoskuse toetamisel. Teoreetilisele ülevaatele järgneb metoodika, kus antakse ülevaade valimist, andmekogumisest ja andmeanalüüsist. Tulemuste peatükis esitatakse andmed ja arutelu analüüsitakse saadud tulemusi.

## **1. Teoreetiline ülevaade**

### **1.1. Ilukirjanduse mõiste ja žanrid**

Ilukirjanduse mõiste defineerimine on autoriti erinev. Ilukirjandus on väljamõeldud tekst, mis kirjeldab reaalsel elu (Di Martino & Di Sabato, 2014). Teisalt on ilukirjandus vahend lugemisoskuse toetamiseks ja lugemisteksti nautimiseks (Mustakim *et al.*, 2018). Albers (2015) toob ilukirjanduse erinevatele definitsioonidele lisaks ka ilukirjanduses sisalduva subjektiivsuse ja sügavuse, mis tõstab lugejas esile reaktsioone ning arendab seeläbi keeleoskust. Keeleoskuse alla kuuluvad lugemine, kirjutamine, kuulamine ja kõnelemine (Koutsompou, 2015; Lazar, 1993; Malik & Khan, 2020; Põhikooli riiklik õppekava, 2011) ning sõnavaraoskus ja grammatikaoskus (Kramsch & Kramsch, 2002; Richards & Renandya, 2002). Ilukirjandus on oluline keele osa, mis pakub mitmekesisist sisu võõrkeele õppijatele (Bloemert *et al.*, 2016). Magistritöö eesmärgist mõistetakse selles töös ilukirjandust kui erinevates žanrites väljamõeldud teksti, mis on vahend lugemisoskuse toetamiseks.

Ilukirjanduse erinevate žanrite kasutamine võõrkeeletundides rikastab tunde. Ilukirjanduse žanrid annavad edasi võõrkeele ilu, omapära ja peensusi (Malik & Khan, 2020; Van Keer, 2004). Žanrite käsitlemisel avardatakse õpilaste maailmapilti ja mitmekesisistatakse tunde (Koutsompou, 2015). Lisaks tundide huvitavamaks muutmisele õpivad õpilased ilukirjandusžanrite toel oma võõrkeeleoskust rikastama ja võõrkeelt otstarbekalt kasutama (Babae & Yahya, 2014). Keeleelementide funktsioonide ja eesmärkide paremaks mõistmiseks tuleb võõrkeelt õpetades tutvustada õpilastele võimalikult mitmeid ilukirjandusžanreid (Llach, 2007). Sellest tulenevalt pakuvad ilukirjandusžanrid viise tundide mitmekesisistamiseks ja keeleoskuse toetamiseks.

Luule avarab õpilaste sõnavara ja tõstab esile emotsioone. Võõrkeele tundides on luule kasutamise eelisteks sõnavara avardamine, keelega mängimine ning rütmide ja riimide kasutamine. Luule valikul on oluline luule loetavus, teksti sobivus vanuseastmele ja luuleteksti kasutamise eesmärk (Fauziah, 2016; Lazar, 1993). Emotsioonid ja ideed on luules esiletõstetud ning nende toel rõhutatakse keelelisi vaatenurki, mis õpilaste võõrkeeleoskust avardavad (Babae & Yahya, 2014). Luule võib küll kaasa tuua ootamatuid väljakutseid keele väljendusvahendite mõistmisel, kuid kui õpilased on inspireeritud ise luulet lugema ja kirjutama, aitab see neil luulestiili paremini mõista (Di Martino & Di Sabato, 2014). Luuletused annavad edasi emotsioone ning toetavad õpilaste rütmitaju.

Lühijutud motiveerivad õpilasi võõrkeelt õppima. Lühemat teksti lugedes süüviv õpilane põhjalikumalt teksti ning see muudab tegevuse meeldejäävaks ja meeldivaks (Ceylan, 2016; Lazar, 1993). Õpilased loevad huviga lühemad tekstid lõpuni ja seetõttu on neil kergem mõista tegelaste motiive, kultuuritausta ja kombeid (Khatib & Seyyedrezaei, 2017). Lühijutud arendavad õpilaste kriitilist mõtlemisoskust ning panevad õpilasi end lugemisel mugavamalt ja vabamalt tundma (Babae & Yahya, 2014; Khatib & Seyyedrezaei, 2017). Lühijuttudes on vähe tegelasi ning välja tuuakse üks peamine stseen, milles kajastatakse reeglina üht olulist teemat (Fauzan, 2016). Lühijuttude lugemine toetab teksti sisu mõistmist ning lugemishuvi.

## **1.2. Ilukirjanduse valiku printsiibid II kooliastme inglise keele tundides**

Ilukirjandustekstide paljususe ja mitmekesisuse tingivad erinevate valikuprintsiipide rakendamist. Lugemistekstide valik toimub teksti keerukusastme, pikkuse ja sisu alusel (Baron, 2021; Gilakjani & Sabouri, 2016). Ilukirjandusteksti valikul on olulisel kohal

keeletase, sõnavara ja grammatika, mis peab õpilase jaoks olema piisav, et teksti põhimõttest aru saada (Khatib & Rahimi, 2012; Lima, 2010). Ilukirjandustekstid kajastavad erinevaid keele variatsioone ning keele kasutust, mis imiteerivad kõnekeelt (Lazar, 1993). Di Martino ja Di Sabato (2014) peavad lugemistekstide valikul oluliseks teemat ning kuidas see lugejat kõnetab. Olulise valikuprintsiibina on nimetatud ka lähtumist ilukirjandusteksti žanrist (Baron, 2021). Seega tuleb ilukirjandustekstide valimisel arvestada ka teksti keelelise raskusastmega, lugejale huvipakkuva teema ja žanriga.

Ilukirjandusteksti valiku tegemisel on fookuses õpilane. Ilukirjandustekste valides tuleb arvestada õpilaste vanuse, huvide ja võimetega (Uddin, 2019). Andes õpilastele ette nimekiri ilukirjandusteostest, mis on kättesaadavad ja võimete kohased, tõstetakse sellega õpilaste huvi loetava teksti vastu ning soositakse õpilaste enda valikut (Lima, 2010). Õpilase roll ilukirjandusteksti lugemisel ei väljendu passiivse informatsiooni saajana, vaid aktiivse tähenduse ja seoste loojana, mistõttu loetava tähenduslikkuse tõstmiseks on vajalik õpilasel endal valik teha (Gilakjani & Sabouri, 2016). Sobivate tekstide leidmine toetab lugemisoskuse ja võõrkeeleeõppe arengut, täites lugemistekstide kasutamise eesmärgi. Lugemisoskuse toetamiseks valitakse ilukirjandustekst eesmärgist lähtuvalt (Babae & Yahya, 2014). Õpilase huvidest ja võimetest lähtuvalt valitud ilukirjandusteostega toetatakse lugemisoskust.

Ilukirjandustekstide valikuprintsiibiks on silmaringi avardamine. Ilukirjandustekstide lugemine loob ülevaate erinevate maade kultuurist ja kommetest (Ashirbaeva, 2020; Brumfit & Carter, 2000; Koutsompou, 2015; Kramsch & Kramsch, 2002). Ilukirjandustekstide valikul on tähtis silmas pidada ka õpilaste silmaringi avardamist ning kultuuri ja väärtuste tutvustamist (Koutsompou, 2015). Ilukirjandustekstid kajastavad kultuurile omaseid teadmisi, traditsioone ja väärtusi, mida õpilane reaalselt selles kultuurikeskkonnas kogeks, kuid ilukirjandustekstides esitatakse neid erinevates kontekstides, mis omakorda tõstab õpilaste teadlikkust (Aminin *et al.*, 2018). Teadlikkuse tõstmiseks toetatakse õpilaste moraalse ja eetilise maailmapildi loomist, millest lähtuvalt ollakse erinevate kultuuride ja inimeste vastu mõistvamad ja sallivamad (Ashirbaeva, 2020; Ceylan, 2016; Kramsch & Kramsch, 2002). Kultuur on kajastatud ilukirjanduslikes tekstides nii keelenüanssides kui ka viidetes konkreetsele kultuurile iseloomulikele objektidele ja kohtadele (Di Martino & Di Sabato, 2014).

## 2. Ilukirjanduse kasutamine lugemisoskuse toetamiseks

Põhikooli riikliku õppekava võõrkeele ainekava toob osaoskustena välja kõnelemise, lugemise, kirjutamise ja kuulamise kui võõrkeeleõppe tähtsad aspektid. Lugemisoskuse toetamisel II kooliastmes on olulisel kohal teksti mõistmise arendamine (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Ilukirjandusteksti käsitledes omandatakse võõrkeel tähendusrikkamalt ja tekitatakse lugemisharjumust, mis omakorda toetab lugemisoskust (Lima, 2010), sest ilukirjandustekst on võõrkeele omandamisel vahend, mis toetab osaoskusi (Bobkina & Dominguez, 2014). Teises kooliastmes on osaoskuste arendamiseks soodsateks tegevusteks toodud sobivate tekstiliikide kuulamist, lugemist tunnis ning iseseisevat lugemist. Lugemisoskusel on oluline osa sõnavara arendamisel ning tundmisel (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Lugemisoskuse mõiste on ajas muutunud. Sellele vaatamata on lugemisoskus alati pälvinud võõrkeeleõppes erilist tähelepanu, seda on peetud ka võõrkeele õppimise üheks prioriteediks (Kurniasih, 2011; Richards & Renandya, 2002). Kui varasemalt on lugemisoskust defineeritud kui oskust sõnu kokku lugeda (Baron, 2021), siis nüüd mõistetakse võõrkeele omandamisel lugemisoskuse all loetust arusaamist ning teksti mõistmist (Grabe, 2009). Tänapäeval on kasutusel ka funktsionaalse lugemisoskuse mõiste, mis lisaks eelmainitule on defineeritud kui oskust analüüsida, mõtestada ja kasutada loetut (Küçükoğlu, 2013). Ilukirjandus toetab lugemisorõõmu tekkimist ja seeläbi suuremat lugemissoovi, mille abil omakorda õpilaste lugemisoskus areneb (Kurniasih, 2011). Kui õpetaja suunab õpilasi eakohast ilukirjandust lugema, aitab see parendada õpilaste lugemisoskust, sest õpilastes tekitatakse loetava vastu huvi (Abeberese *et al.*, 2014; Lazar, 1993; Richards & Renandya, 2002).

Ilukirjandustekstid pakuvad lugemisoskuse toetamiseks väga mitmekülgeid võimalusi. Lugemisoskuse toetamise üheks viisiks on ennustamine, mille abil seab õpilane endale lugemiseesmärgi. Ennustamise abil mõistab õpilane loetut paremini ning hilisem ennustatu kontrollimine aitab õpilasel luua tekstist tervikpilti (Janzen, 2002; Küçükoğlu, 2013). Amin (2019) ja Hall jt (2005) tähtsustavad kokkuvõtete tegemise kasutegurit lugemisoskuse toetamisel. Teksti kokkuvõtted õpetavad õpilasi eristama olulist ebaolulisest ning leidma loetud teksti põhiideed (Amin, 2019; Hall *et al.*, 2005). Järelduste tegemise toel leitakse seoseid tekstis oleva informatsiooni ja varasemate teadmiste vahel, mille abil

toimubki mõtestatud lugemisoskuse toetamine (Gilakjani & Sabouri, 2016). Erinevad meetodid ja võtted ilukirjanduse kasutamisel toetavad lugemisoskust.

### 2.1. Erinevad meetodite klassifikatsioonid lugemisoskuse toetamiseks

Ilukirjanduse kasutamisel lugemisoskuse toetamiseks rakendatakse erinevaid meetodeid, võtteid ja tegevusi. Meetodi all mõistetakse tegevusi, mille kaudu arendatakse oskusi (Brumfit & Carter 2000; Lazar, 1993). Meetod on mitmetahuline lähenemisviis õpetatavale materjalile, mille toel õpieesmärke saavutada. Meetodite rakendamisel kasutatakse metoodilisi võtteid, mis on efektiivsed ülesanded ja tehnikad tulemuste saavutamiseks (Brown, 2002). Tegevuste eesmärgiks on õpilaste tähelepanu juhtimine olulisele informatsioonile ning suunata õpilasi eesmärgipäraselt keelt omandama (Beglar & Hunt, 2002). Õpetamistehnikad on igapäevased tegevused, mida õpetaja rakendab või muudab kindlale tunnile vastavaks (Dhand, 2008). Magistritöös kasutatakse edaspidi mõisteid meetod, metoodiline võte, tegevus ja õpetamistehnika.

Lugemismeetodite ja -tegevuste klassifikatsioone on erinevaid. Kõige levinum klassifikatsioon on Lazar (1993) poolt soovitatud klassifikatsioon, mille järgselt jaotatakse lugemisprotsess kolmeks osaks: lugemiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks tegevusteks. Sellise klassifikatsiooni eesmärk on lugejaid järkjärgult ilukirjandustekstiga tuttavaks teha ja toetada lugemisoskust ning tekstimõistmist. Albers (2015) meetodit kasutatakse luule lugemisel ja analüüsimisel, mille käigus lugemistegevused jagatakse viie kategooria vahel, et õpetada uut sõnavara, keeleteadmisi, väärtusi, emotsioone ja eneseväljendusoskust. Duke ja Pearson (2002) on jaganud lugemismeetodid tunnetuslikeks ja tõlgendatavateks meetoditeks, mille eesmärgiks on toetada ja anda õpetajatele meetodite valikul mitmekesiseid võimalusi (Tabel 1).

**Tabel 1.** Duke ja Pearson ilukirjanduslike tekstidega kasutatavad meetodid (Duke & Pearson, 2002, lk 229).

Tunnetuslikud meetodid	Tõlgendatavad meetodid
Tekstile kaasa mõtlemine	Tegelase arengu analüüsimine Tegelase tunnete kujutamine Tegelasega samastumine
Teksti kohta kujutuspiltide loomine	Teksti teemade/alateemade määratlemine
Tekstist kokkuvõtte tegemine	Teksti erinevate eesmärkidega lugemine

Teksti kohta ennustuste tegemine (varasemate teadmiste aktiveerimine)	Teksti otseste/kujundlike tunnuste määratlemine
Teksti kohta küsimuste esitamine	Teksti läbiva idee leidmine
Täpsustavate küsimuste esitamine	Teksti seostamine isiklike kogemustega
Teksti grammatiline analüüsimine	Teksti seostamine mõne teise tekstiga
Teksti struktuuri analüüsimine	Teksti konkreetsete osade, näiteks idee, tooni või meeleolu määratlemine

Tunnetuslikud ja tõlgendatavad meetodid on vaid üks võimalus meetodeid klassifitseerida. Magistritöös käsitletakse sellest tabelis edaspidi põhjalikumalt ennustamist, seostamist isiklike kogemustega, teksti kohta täpsustavate küsimuste esitamist, teksti grammatilist analüüsimist ja teksti struktuuri analüüsimist.

## 2.2. Lugemisoskuse toetamine lugemiseelsete, -aegsete ja -järgsete tegevused

Magistritöös tuginetakse Lazar (1993) soovitatud klassifikatsioonile, mille alusel jaotatakse lugemistegevused kolme etappi. Lugemistegevused jagunevad vastavalt lugemistunni etappidele lugemiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks tegevusteks ning selles peatükis tutvustatakse neid lähemalt. Lugemiseelsete tegevused toetavad varasemate teadmiste aktiveerimist ja tekitavad lugemishuvi, mis julgustavad õpilast tekstile keskendumale. Õpilaste tähelepanu saab suunata kultuuritausta mõistmisele ja mõtestamisele, mida toetatakse lugemiseelsete tegevuste kaudu. Lugemise sissejuhatamine erinevate tegevustega motiveerib õpilasi uurima, mis loos edasi juhtub (Koutsompou, 2015). Lugemiseelsete meetoditena rakendatakse pealkirja kaudu ilukirjandusteksti sisu ennustamist ja teemapõhist ajurünnakut ning meetodiliste võtetena kasutatakse häälestamist näiteks emotsioonide kaudu (Duke & Pearson, 2002; Llach, 2007). Lugemiseelsete õpetamistehnikate hulka kuuluvad uue sõnavara esitamine, lausestruktuuride, konteksti ja põhitegelaste tutvustamine ning õpilaste isiklike kogemuste ja huvide aktiveerimine (Duke & Pearson, 2002; Khatib & Seyyedrezaei, 2017). Õpilane valmistatakse ette uute teadmiste ja informatsiooni vastuvõtmiseks (Banditvilai, 2020).

Lugemisaegne tegevus suunab teksti mõtestama, selle struktuuri ja stiili erisusi märkama ja põhiideed leidma. Lugemistekstiga töötamisel peaksid tegevused toetama oluliste detailide märkamist (Banditvilai, 2020; Duke & Pearson, 2002). Aktiivne lugemine toimub siis, kui õpilased vastavad tegelasi analüüsides küsimustele ning ennustavad teksti edasist käiku. Lugemise ajal selgitatakse uut sõnavara ja keelelisi termineid (Duke & Pearson, 2002;

Khatib & Seyyedrezaei, 2017). Koutsompou (2015) pakub uue sõnavara ja keeleterminite õppimise näitena tegevuse, kus õpilane peab alla joonima tundmatuid sõnu, mis mõjutavad teksti mõistmist. Metoodiliste võtetena on välja toodud lauseosade ühendamine (Koutsompou, 2015), sünonüümide leidmine (Uddin, 2019) ja põhiidee leidmine etteantud valikute järgi (Duke & Pearson, 2002; Yousefi *et al.*, 2018). Lugemisaegse meetodina on välja toodud valjuhäälsel lugemist, mis toetab lugemisoskust ja kinnistab sõnade hääldust (Uddin, 2019). Lugemisaegsete meetoditena kasutatakse tekstist märksõnade otsimist, millega lugemisoskust ja teksti mõistmist toetatakse (Banditvilai, 2020).

Lugemisjärgsed tegevused kinnistavad õpitud materjali. Uue informatsiooni kinnistamiseks on lugemisjärgsed tegevused vajalikud. Tegevuste eesmärgiks on teksti sisu kokkuvõtmine ja isiklike kogemuste integreerimine, millega toetatakse teksti mõistmist (Banditvilai, 2020; Duke & Pearson, 2002). Faktiteadmiste kinnistamiseks ja analüüsioskuse arendamiseks soovitatakse pärast teksti läbi lugemist rakendada lugemisjärgseid ülesandeid, näiteks dialoogide koostamist kahe tegelase vahel, lühikokkuvõtete tegemist või tõese ja väära väite määramist (Banditvilai, 2020; Khatib & Seyyedrezaei, 2017; Llach, 2007; Yousefi *et al.*, 2018). Lugemisjärgsed tegevused toetavad ka sõnavara omandamist. Sõnavara kinnistamiseks sobivad näiteks lausete moodustamine ja lünkade täitmine (Yang *et al.*, 2017). Lugemisjärgse metoodilise võttena rakendatakse seostamist tänapäevaga, kus õpilased põhjendavad leitud seoseid (Koutsompou, 2015). Lugemisjärgsete tegevustega analüüsitakse ja kinnistatakse loetud informatsiooni ning toetatakse teksti mõistmist.

### **2.3. Lugemisoskuse toetamine II kooliastme inglise keele tundides: väljakutsed ja probleemid**

Lugemisoskuse toetamine on lugemissoravuse ja tekstimõistmise õpetamine erinevate meetoditega, mille abil arendatakse õpilaste võõrkeeleoskust (Grabe, 2002; Hall *et al.*, 2005). Probleemid on lahendust vajavad küsimused või olukorrad (Babae & Yahya, 2014) ning väljakutsed on proovile panevad ja arendavad situatsioonid (Llach, 2007). Lugemisoskuse toetamisel võõrkeelse ilukirjandustekstiga on probleemiks teksti arusaadavus, keeruline sõnavara ja teksti pikkus (Banditvilai, 2020; Di Martino & Di Sabato, 2014; Grabe, 2009). Ilukirjandusteksti võõrkeeletundides lugedes tuleb silmas pidada õpilaste huvi ja võimeid (Albers, 2015; Volkmann, 2015). Volkmann (2015) peab raskuseks õpilastele sobiva

raskusastmega võõrkeele- ja lugemisoskust arendava teksti leidmist. Bobkina ja Dominguez (2014) peavad keeruliseks ka sobiva pikkusega ilukirjandusteksti leidmist. Õpilaste lugemisoskuse toetamiseks on vajalik pidada silmas õpilaste keeletaset, mistõttu takistavad teksti valikut kriteeriumid.

Lugemisoskuse toetamisel võõrkeeleõppes on probleemiks piiratud ressursid ja õpilaste huvidega arvestamine. Ilukirjandusteksti käsitlevad meetodid peaksid olema tihedalt seotud nii loetud teksti kui reaalse eluga (Koutsompou, 2015; Llach, 2007). Uddin (2019) tõstab esile õpilaste huvidest lähtuvalt ilukirjandusžanrite leidmise, mis arendaksid lugemisoskust ja -huvi. Sobivat tekstižanrit võib olla keeruline siduda õpilasi motiveeriva ja eakohase ilukirjandusteksti leidmisega (Di Martino & Di Sabato, 2014). Lugemisoskuse toetamise teeb keeruliseks vähene aeg ilukirjanduslike õppematerjalide lugemiseks ja ressursid ilukirjandustekstide hankimiseks (Aarnoutse & Schellings, 2003; Abeberese *et al.*, 2014; Grabe, 2002). Lugemisoskuse toetamise väljakutseks on mitmed tingimused, mille täitmiseks aega planeerides on vaja õpetajal lisaks tunda ka õpilasi.

### 3. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused

Ilukirjanduse võõrkeeletunnis kasutamise eeliseid on maailmas palju uuritud ja on tõendatud ilukirjanduse kasutamise kasulikkus (Ashirbaeva, 2020; Khan & Alasmari, 2018; Malik & Khan, 2020). Erinevad uuringud (Abeberese *et al.*, 2014; Lazar, 1993; Richards & Renandya, 2002) on välja toonud, et õpilaste eakohase ilukirjanduse lugema suunamine aitab parendada õpilaste lugemisoskust. Raskustena on leitud sobiva ilukirjandusteksti leidmine õpilaste tasemest lähtuvalt (Bobkina & Dominguez, 2014) ja piiratud aeg ja ressursid ilukirjandustekstide lugemiseks (Aarnoutse & Schellings, 2003; Abeberese *et al.*, 2014). Sellegipoolest on tõestatud, et ilukirjandustekstide kasutamine inglise keele tundides on võimalik (Hall *et al.*, 2005; Ogu, 2019; Yousefi *et al.*, 2018).

Mitmed välismaal läbiviidud uuringud (Abeberese *et al.*, 2014; Ashirbaeva, 2020; Khan & Alasmari, 2018; Lazar, 1993; Malik & Khan, 2020; Richards & Renandya, 2002) tõstatavad ilukirjanduse kasutamise kasulikkust ja olulisust inglise keele tundides. Ka Tartu Ülikoolis on läbi viidud mõned ilukirjanduse ja võõrkeeleõppe lõimimise teemalised bakalaureusetööd (Pihlak, 2012; Eero, 2021). Nendest töödest selgus, et õpetajad kasutavad tundides ilukirjandust, kuid ei selgunud milliseid meetodeid kasutatakse ja millistel

eesmärkidel ilukirjandust kasutatakse. Magistritöö uurimisprobleemiks on asjaolu, et kuigi Eestis on varasemalt ilukirjanduse kasutamist võõrkeeletunnis uuritud, ei ole täpsemalt teada, milliseid lugemisoskuse toetamise meetodeid eelistavad II kooliastme inglise keele õpetajad inglise keele tundides ilukirjandustekstide puhul rakendada ja milliseid väljakutseid ilukirjandustekstid võõrkeeletunnis esitavad. Uus teadmine pakub õpetajatele ideid ja võimalusi lõimida ilukirjandustekste inglise keele tundidesse.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada II kooliastme inglise keele õpetajate arvamused ilukirjanduse kasutamise kohta lugemisoskuse toetamiseks inglise keele tundides. Sellest lähtuvalt sõnastati magistritöö uurimisküsimused.

1. Milliseid ilukirjandustekste kasutavad õpetajad lugemisoskuse toetamiseks II kooliastme inglise keele tundides?

2. Missuguseid meetodeid, metoodilisi võtteid, tegevusi ja õpetamistehnikaid rakendavad õpetajad ilukirjandustekstide käsitlemisel lugemisoskuse toetamiseks II kooliastme inglise keele tundides?

3. Kuidas kirjeldavad õpetajad väljakutseid lugemisoskuse toetamisel II kooliastme inglise keele tundides?

## **4. Metoodika**

### **4.1. Valim**

Magistritöö raames viidi läbi kvalitatiivne uuring, et teada saada ja analüüsida II kooliastme inglise keele õpetajate arvamusi ilukirjanduse kasutamisest lugemisoskuse toetamiseks.

Õpetajad valiti uuringusse mugavusvalimi põhimõttel. Mugavusvalim oli koostatud paindlikult, uurijale lihtsasti kättesaadavatest indiviididest, kes olid nõus uuringus osalema vabatahtlikult (Õunapuu, 2012). Valimi õpetajad leiti tutvuste ja soovitude kaudu ning eelnevalt saadeti õpetajatele uurimust tutvustav kiri. Valimi moodustasid viiest Tartu linna koolist seitse oma tundides ilukirjanduslikke materjale kasutavad II kooliastme inglise keele õpetajat. Õpetajate tööstaaz jäi 3-26 tööaasta sisse. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning uuritavate anonüümsuse tagamiseks on õpetajate isikud asendatud koodidega ning isiklikud andmed ja nende nimed eemaldati transkriptsioonidest ja asendati pseudonüümidega (Tabel 2).

**Tabel 2.** Uuritavate andmed.

Pseudonüüm	Sugu	Tööstaaž
Õ1	N	13 aastat
Õ2	N	26 aastat
Õ3	N	5 aastat
Õ4	N	20 aastat
Õ5	N	22 aastat
Õ6	N	3 aastat
Õ7	N	4 aastat

#### 4.2. Andmekogumine

Andmekogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuus on intervjuukava koostatud, kuid küsimuste järjekorda võib vastavalt intervjuueeritava vastustele muuta ning lubatud on täpsustavad küsimused (McIntosh & Morse, 2015). Poolstruktureeritud intervjuu aluseks oli Nilay Avcı 2019. aasta magistritöö intervjuu (Lisa 1) (Avcı, 2019). Avcı (2019) uuris magistritöös õpetajate arvamusi selle kohta, kuidas kirjandusring mõjutab õpilaste huvi ilukirjandusteoste vastu. Intervjuu kava küsimusi kohandati ja muudeti vastavalt magistritöö eesmärgile toetudes Duke ja Pearson (2002) ja Lazar (1993) klassifikatsioonidele, et teada saada õpetajate arvamus ilukirjanduse kasutamise kohta lugemisoskuse toetamiseks.

Esmalt koostati intervjuu kava (Lisa 2) ning viidi läbi pilootintervjuu. Pilootintervjuu eesmärgiks oli teada saada intervjuu küsimuste sobilikkus ja vastavus töö eesmärgile. Pilootintervjuu viidi läbi ühes Tartu koolis ning eelnevalt sai intervjuueerija koolilt nõusoleku intervjuu korraldamiseks. Pilootintervjuu eel saadeti intervjuueeritavale tutvumiseks intervjuuküsimused, et intervjuueeritaval oleks võimalik eelnevalt oma vastuseid läbi mõelda. Pilootintervjuu kestis 24 minutit ning pilootintervjuust selgus, et töö esialgne pealkiri vajab kohandamist ning esineb kattuvaid küsimusi. Küsimused, kuidas ilukirjandustekste otsitakse ning mille alusel ilukirjandustekste valitakse, ühendati. Lisaks avastati pilootuuringu käigus ka üks hinnanguline küsimus: Milliseid positiivseid muudatusi olete märganud klassis suhtumisel lugemisse? Küsimusest eemaldati hinnangut sisaldav sõna. Küsimuste esitamise järjekord muudeti loogilisemaks ning kokkuvõtvmad küsimused lisati intervjuu kava lõppu. Intervjuuküsimusi püüti rohkem seostada riikliku õppekava ja ainekavaga. Tulenevalt muudatuste olulisusest ja mahukusest ei kaasatud pilootintervjuud magistritöö uuringusse.

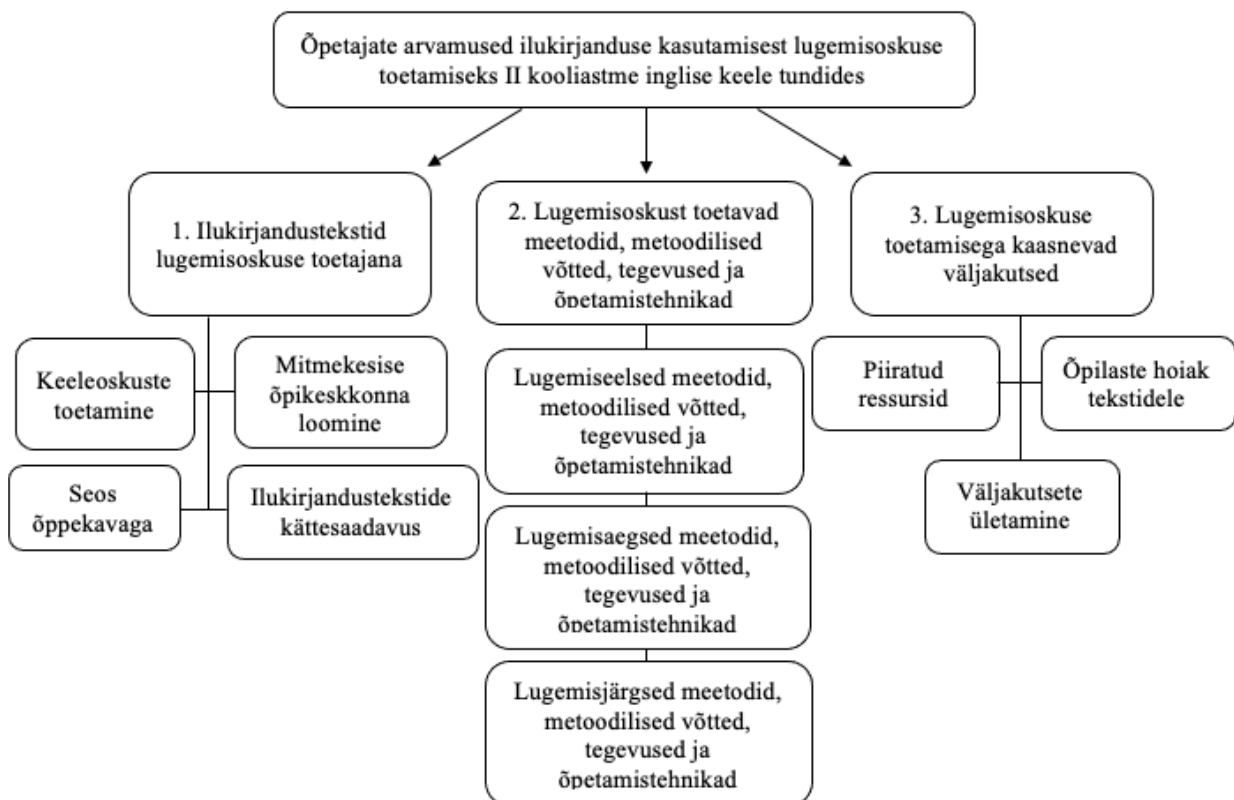
Andmeid koguti 2022. aasta jaanuari- ja veebruarikuu jooksul. Intervjuule eelnevalt saadeti õpetajatele kiri, milles tutvustati lühidalt magistritöö eesmärki ning õpetajatelt paluti edastada neile sobiv aeg ja koht intervjuu läbiviimiseks. Tulenevalt COVID-19 seisukorrast riigis otsustati peaaegu kõik intervjuud viia läbi Zoomi keskkonnas. Üks intervjuu viidi läbi õpetajaga vahetus kontaktis olles. Pärast intervjuu aja kokkuleppimist saadeti õpetajatele intervjuuküsimused ja Zoomi link. Videosilla vahendusel saavutati vahetu kontakt, mis imiteeris näost-näkku vestlust. Intervjuude kestvus oli vahemikus 25–45 minutit ning keskmine intervjuude kestvus oli 30 minutit. Intervjuu algusfaasis tutvustati intervjuueeritavale töö autorit, magistritöö eesmärki ning selgitati magistritööst lähtuvalt eetikanõudeid, mida magistritöö autor järgib. Eetikanõuete alla kuulusid uuritavate konfidentsiaalsus ja uurimistulemuste võimalikult täpne esitamine (Fontana & Frey, 2005). Intervjuueeritavale kinnitati, et kõik andmed on konfidentsiaalsed ja neid ei ole võimalik siduda intervjuueeritavaga. Konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutati magistritöös pseudonüüme. Intervjuueeritaval oli õigus keelduda intervjuus osalemast ning teda teavitati tema õigusest keelduda küsimustele vastamast (Fontana & Frey, 2005). Intervjuude sisu säilitamiseks küsiti intervjuueeritavalt nõusolekut intervjuu salvestamiseks, milleks intervjuueerija sai nõusoleku kõigilt uuringus osalenutelt.

### 4.3. Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeeriti (Lisa 3) ning selleks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi veebipõhist kõnetuvastussüsteemi (Alumäe *et al.*, 2018). Kõnetuvastussüsteemi helifaili laadides muudeti helifail automaatselt tekstiks, mis saadeti autori meiliaadressile. Kuigi kõnetuvastussüsteem muutis helifaili tekstiks, oli siiski vaja transkriptsioone korrastada. Igat helifaili ja transkriptsiooni kuulati mitu korda läbi ning parandati vead, mis transkriptsioonis esinesid. Transkriptsioonide korrastamine võttis keskmiselt aega 2 tundi. Transkriptsioonide korrastamise käigus asendati isiklikud ja tundlikud andmed pseudonüümidega, et tagada intervjuueeritavate maksimaalne anonüümsus. Transkribeeritud teksti maht on kokku 67 lehekülge. Lühima transkriptsiooni pikkus on 7 lehekülge ning pikima transkriptsiooni pikkus on 13 lehekülge. Keskmiselt on intervjuu transkriptsiooni pikkuseks 9 lehekülge. Transkribeerimisel kasutati fokuseerimata transkriptsiooni ning seetõttu ei lisatud

transkriptsiooni transkriptsioonimärke, vaid eristati lausete ja ideede lõppu (Vaismoradi *et al.*, 2013).

Transkribeerimise järgselt hakati saadud andmeid analüüsima. Analüüsimiseks kasutati QCAmapi keskkonda, mis on mõeldud kvalitatiivse sisuanalüüsi tegemiseks. QCAmapi programmis kasutati induktiivset meetodit, millest lähtuvalt loodi koodid ja kategooriad andmeanalüüsi käigus (Vaismoradi *et al.*, 2013). Koodidega tähistati olulisemad tekstilõigud ning koodidest kujunesid hiljem kategooriad. Kodeerimise käigus saadi 61 koodi, mis jaotati sisu järgi pea- ja alamkategooriateks. Peale esmast kodeerimist tehti 5 päevane paus ning viidi läbi korduskodeerimine. Korduskodeerimiseks kasutati QCAmapi programmis New Intra-Coder-Agreement versiooni, mille abil sai moodustatud koode omavahel võrrelda (Lisa 4). Korduskodeerimise eesmärgiks on töö usaldusväärsuse tõstmine (Elo *et al.*, 2014). Korduskodeerimise käigus sisulisi erinevusi kodeerimisel ei ilmnunud ning seetõttu säilitati algselt loodud koodid. Koodid sõnastati andmeanalüüsi jaoks konkreetsemaks ning sarnase sisuga koodid koondati kategooriateks. Kodeerimise tulemusel moodustus 3 peategokooriat ja 10 alamkategooriat (Joonis 1).



**Joonis 1.** Pea- ja alamkategooriate jagunemine.

## 5. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada II kooliastme inglise keele õpetajate arvamused ilukirjanduse kasutamise kohta lugemisoskuse toetamiseks inglise keele tundides. Eesmärgist tulenevalt esitatakse magistritöö intervjuude tulemused peakategooriate kaupa. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse tsitaate, mis on esitatud kaldkirjas. Tsitaate on keeleliselt kohandatud, kuid õpetajate lausete mõte on säilitatud. Õpetajate anonüümsuse tagamiseks on nimed asendatud pseudonüümidega: Õ1–Õ7.

### 5.1. Ilukirjandustekstid lugemisoskuse toetajana

Õpetajate seisukohalt on ilukirjandustekstidel lugemisoskuse toetamisel olulisel kohal *keeleoskuste toetamine* ja arendamine. *Keeleoskuste* all toodi välja sõnavara, grammatika ja lauseehituse arengut, mida ilukirjandusteksti kasutamine võõrkeeletundides toetab. Teisalt leiti, et ilukirjandustekstid toetavad suulise väljendusoskuse arengut, arutlemisoskust ja konteksti mõistmist (Õ3, Õ5, Õ6, & Õ7). Enamik õpetajaid (Õ1, Õ2, Õ5, & Õ7) töid lugemisoskuse toetamise aspektist välja uute teadmiste ja keelekasutuse mõistmist, mida võõrkeelne ilukirjandustekst lugejale pakub.

*Ilukirjanduse lugemisel on õpilaste lugemissoravus paranenud. Lisaks saavad õpilased teksti lugedes aru, et kõike ei saa üks-ühele eesti keelde tõlkida. (Õ1)*

Intervjuudest ilmnes, et võõrkeelsed ilukirjandustekstid toetavad *mitmekesise õpikeskkonna loomist*. Õpetajate sõnul võimaldab ilukirjandus raamidest välja tulla ja seeläbi pakkuda õpilastele tundides teistsuguseid tegevusi. Mõned õpetajad (Õ2 & Õ4) leidsid, et ilukirjandusteosed pakuvad õpikule ja töövihikule vaheldust ning võimekamatele õpilastele rohkem väljakutset. Õpetajad väitsid, et õpikute ja töövihikute põhirõhk on keele ja grammatika õpetamisel, mistõttu on neis vähem õpilasele huvipakkuvaid ilukirjandustekste. Võõrkeelsed ilukirjandustekstid täiendavad õpilaste sõnavara ja toetavad seeläbi õpilaste passiivset keeleõpet (Õ6). Passiivsel keele õppimisel kohatakse tekstis uut sõna korduvalt ning lugemise käigus sõna kinnistub. Õpetajate arvates aitavad keeleõpet rikastada ka ilukirjanduse erinevad žanrid. Õpetajad eelistasid nende hulgast luulet, lühijutte ning erinevaid fantaasiateoseid (Õ1, Õ2, Õ3, Õ6, & Õ7). Lisaks mainiti põnevikke ja erinevaid koomikseid, mis olid õpilaste žanriliste eelistuste seas (Õ1 & Õ5). Õ4 leidis, et „ilukirjandust kasutavad tunnid on rikkalikumad ja põnevamad õpilase jaoks.“

Enamasti leidsid õpetajad, et ilukirjandustekstides esinevad autorite kirjeldused viivad õpilased teistesse riikidesse ja kultuuridesse avardades seeläbi õpilaste silmaringi. Õpetajate sõnul kajastab võõrkeelne ilukirjandus erinevaid olukordi ja situatsioone, millest õpilastel on võimalus õppida (Õ3, Õ6, & Õ7). Õpilased kogevad olukordi turvalises keskkonnas ning nad saavad kiiremini teada, mis on tegude tagajärjedeks. Peale selle mainisid paar õpetajat (Õ4 & Õ6) kultuuriliste, ajalooliste ja eetiliste lisateadmiste omandamist ilukirjandustekstide toel ning võrdlust Eesti kultuuri ja loetava kultuuri vahel. Kultuuride võrdlemises leitakse seoseid ja erisusi, mida analüüsid arendatakse suhtlemisoskust ja põhjendamisoskust. Lisaks tõsteti esile keelekeskkonna muutust, kus võõrkeelne ilukirjandustekst ümbritseb õpilast uue keelekeskkonnaga, milles õpilasel on võimalik keele omandamise ja haaramise tempo ise valida (Õ3 & Õ6).

*Kõnekeel on kolm korda kiirem lugemiskeelest. Näiteks kui keegi tuleb sinuga kiiresti näiteks prantsuse või saksa keeles rääkima, muutub see sinu jaoks müra. Kirjandus annab võimaluse keeletempot nii palju aeglustada, et keelestruktuurist ja sõnavarast aru saada. (Õ3)*

Intervjuudest selgus, et lugemisoskuse toetamisel on oluline roll ilukirjandustekstide kättesaadavusel. Lugemisoskuse toetamiseks kasutatavad ilukirjandustekstid jagunesid kaheks: digitaalsed allikad ja paber kandjal tekstid. Digitaalsete allikate alt toodi välja internetist leiduvad raamatukatkendid või luuletused (Õ1, Õ2, Õ3, & Õ5), lisaks Pinterest ja YouTube kui ilukirjandusteksti kajastaja (Õ4). Paber kandjal tekstide alt tõid õpetajad välja raamatud, mida laenatakse raamatukogudest või saadakse koolitustelt. Mõned õpetajad kasutasid digitaalsete allikatena ka lugemisäppe ja -programme, kus õpilastel on endal võimalus valida tasemele vastavalt meelepäraseid lugemistekste paljude raamatute, žanrite ja teemade seast (Õ3, Õ5, Õ6, & Õ7).

*Läbi distantsõppe olen viimasel ajal rohkem internetist raamatutüüpi tekste leidnud. (...) YouTube'is on palju kuulsaid lasteraamatuid, mida esitatakse videos koomiksina ja loetakse tekst peale. Õpilane justkui vaataks filmi, aga tegelikkuses loeb raamatut. (Õ4)*

Lisaks eelmainitud allikatele tõid enamik õpetajaid (Õ1, Õ2, Õ4, Õ6, & Õ7) välja, et ilukirjandustekstide kättesaadavusel on oluline roll kolleegidel, kelle abil ilukirjandusteoseid valitakse või laenatakse. Kõikide õpetajate seisukohalt oli ilukirjandustekstide valimisel tähtis jälgida sõnavara ja sisu sobivust nii vanuseastmele kui konkreetsele õpilasgrupile. Kuigi õpetajad püüdsid tekste valida tunnis koheselt sobilikuks kasutamiseks, esines siiski olukordi,

kus loetavat teksti tuli kohandada lühemaks või sõnavara tõlkida õpilastele eelnevalt ära, et teksti lugemine ja edasine tunni käik kulgeks sujuvamalt (Õ2, Õ4, Õ5, & Õ7).

Enamiku õpetajate arvates soodustab *riiklik õppekava* ilukirjandustekstide rakendamist lugemisoskuse toetamiseks tunnis. Järgmine tsitaat illustreerib seda seisukohta:

*Kui mul on ainekavas või õppekavas mingisugune grammatiline teema, siis ma saan läbi ilukirjandusteksti seda vabalt õpetada. Ma arvan, et õppekava käsi kinni ei seo. (Õ1)*

Õpetajad lähtusid tekstide otsimisel õpiku teemadest ja kooli õppekavast, mis rõhutab lugemisoskuse toetamise olulisust ilukirjandustekstiga (Õ3, Õ6, & Õ7). Õpetajad tõstsid esile osaoskuste, näiteks lugemisoskuse ja kõnelemisoskuse arendamise, mida ilukirjandustekst toetab ning mida tähtsustab ka riiklik õppekava (Õ1, Õ2, Õ5, & Õ6). Teisalt leidsid mõned õpetajad (Õ4 & Õ7), et riiklik õppekava on liiga tihe ning otseselt ei soosi ega nõua ilukirjandustekstide kasutamist. Intervjueeritavad nentisid, et ingliskeelne ilukirjandus aitab käsitleda riikliku õppekava läbivaid teemasid, kus oluline rõhk on kultuurilise identiteedi kujundamisel, keskkonnal ning väärtuste õpetamisel.

Tundides ilukirjandustekstidega lugemisoskuse toetamine oli õpetajate hinnangul pigem eeliseks ning võimaluseks õppetöösse vaheldust tuua. Ilukirjandustekstide kasutamise eelistena toodi välja keeleoskuste toetamine (Õ1, Õ2, Õ3, Õ6, & Õ7) ja silmaringi avardamine (Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, & Õ6). Peamiselt lähtuti ilukirjandustekste valides õpiku teemadest ja kooli õppekavast. Õpetajad pidasid oluliseks ka sobilike ilukirjandustekstide kaudu õpilaste lugemis- ja keeleõppehuvi toetamist. Lugemistraditsioonid ning õpetajate enda isiklik huvi ilukirjanduse vastu olid samuti põhjendused, miks soovitakse õpilastega ilukirjandustekste lugeda.

## **5.2. Lugemisoskust toetavad meetodid, metoodilised võtted, tegevused ja õpetamistehnikad**

Intervjuudest ilmnes, et lugemisoskuse toetamiseks võimaldavad ilukirjandustekstid *lugemiseelsete meetodite, metoodiliste võtete, tegevuste ja õpetamistehnikate* rakendamist. Ühest küljest hinnati ilukirjandustekstide puhul praktilisi tegevusi, teisalt sooviti nende kaudu arendada ka õpilaste loovust. Lugemisteksti sissejuhatamiseks tutvustati sõnavara ja kirjanikku ning teose päritolu ja tausta (Õ1, Õ2, & Õ4). Loovuse arendamiseks kasutati

raamatu kaanepildi või pealkirja järgi ennustamist või kuulati huvi äratamiseks autoripoolset raamatu tutvustust (Õ3, Õ5, Õ6, & Õ7).

*Raamatutes, mida kasutame, on palju pilte ning nende põhjal me alguses teeme ennustamist. Vaatame pilte, jutustame piltide põhjal ning hakkame loetavat teksti ja teemat nuusutama. (Õ3)*

Lugemisaegsete meetodite, metoodiliste võtete, tegevuste ja õpetamistehnikate kasutamisel oli õpetajate seas erimeelsusi. Pooled õpetajad (Õ1, Õ2, Õ4, & Õ7) arvasid, et lugemisaegseid tegevusi võiks küll rakendada, aga eelkõige tuleks rõhku panna õpetatavale sõnavarale ja grammatikale, et õpilased hakkaksid neid tekstis märkama. Osa õpetajatest (Õ3, Õ5, & Õ6) leidis, et lugemisaegseid tegevusi ei tasuks rakendada enne, kui õpilane on juba tekstiga tuttav, ning nende kogemusel lugemisaegsed tegevused tekstiga klassiruumis töötades ei toimi. Siiski tõdesid õpetajad, et lugemisaegsed kuulamisülesanded võiksid tundides ilukirjandusteksti toetada, sest õpilane kuuleb sõnade hääldust ning seetõttu kinnistub häälduse seos kirja pildiga (Õ3 & Õ5). Seda arvamust illustreerib ka järgnev tsitaat.

*Lugemisaegselt tuleks keskenduda sõnavarale, mida on tekstis kasutatud. Lisaks võiks pöörata tähelepanu tegelastele või situatsioonidele ning üleüldiselt sisule, mida ilukirjanduslik tekst kajastab. (Õ7)*

Intervjuudest saadi kõige mitmekesisemad andmed lugemisjärgsete meetodite, metoodiliste võtete, tegevuste ja õpetamistehnikate kohta. Peamiselt kasutasid intervjuueeritavad lugemisjärgseteks tegevusteks sõnavara ja grammatikat kinnistavaid metoodilisi võtteid. Samuti oli oluline roll teksti sisu kontrollivatel ja kinnistavatel tegevustel, mille eesmärgiks oli toetada teksti mõistmist (Õ1, Õ2, Õ3, Õ4, & Õ5). Teksti sisu mõistmise toetamiseks toodi välja testid, harjutuste vihikud ja interaktiivsed vahendid, näiteks Kahoot. Siiski leidsid mõned õpetajad (Õ6 & Õ7), et lugemisjärgsed testid ei anna piisavaid tulemusi teksti mõistmise kohta ning faktiküsimused ei toeta arusaamist. Seda seisukohta ilmestab järgnev tsitaat.

*Õpilase arusaamist ei toeta see, kui ta oskab nimetada, mida see inimene seal tegi, vaid olulisem on miks ta midagi tegi. (Õ6)*

Selle asemel pooldasid nemad diskussioone ja arutelusid, mille kaudu saavad õpilased lisaks faktiteadmistele esitada ka oma arvamusi. Lugemisjärgsete tegevustena toodi veel välja raamatu tutvustused ja raamatulaadad, kus õpilased tutvustavad kaasõpilastele loetud raamatuid ning annavad loetud tekstidele hinnanguid (Õ3, Õ5, Õ6, & Õ7).

*Raamatulaadaks peavad õpilased lugema raamatuid mõttega, et nende sisu edasi anda teistele. (Õ7)*

Loovate tegevustena rakendatakse rollimänge ja näidendeid (Õ1 & Õ6) ning raamatukaante disainimist ja tegelaste portreede joonistamist (Õ6 & Õ7). Intervjueeritavad nimetasid tegevustena ka raamatule või katkendile lõpu kirjutamise tegevust. Ühe õpetaja (Õ1) seisukohalt ei meeldi loovust arendavad tegevused õpilastele nii palju kui teised ülesanded ning nende rakendamine tunnis on keerulisem. Lugemisprogrammide lugemisjärgsed tegevused pakuvad raamatu lõpu muutmist ja õpilased hääletavad võimaliku lõpu poolt ning autor kirjutab vastavalt hääletuse tulemustele ka lõpu (Õ6 & Õ7). Peale selle on lugemisprogrammis võimalik esitada autorilt lugemisjärgseid küsimusi, millele autor annab teatud ajaperioodi möödudes isiklikult vastuse (Õ6 & Õ7). Üleüldiselt rakendati lugemisjärgselt arutelusid ning mängulisi tegevusi ja õpetamistehnikaid, mille abil toetati kõnelemis- ja suhtlusoskuse arengut.

*Lugemise interaktiivsemaks ja kaasavamaks muutmisel on programmis võimalik foorumites arutleda loetud teemal ning autor vastab õpilaste diskussioonidele. (...) Õpilastel on võimalik hääletada, kuidas lugu edasi läheb ning autor kirjutab vastavalt õpilaste soovidele peatükki edasi. (Õ6)*

Meetodite, metoodiliste võtete, tegevuste ja õpetamistehnikate allikateks olid peamiselt varasemalt koolitustelt ja kolleegidelt saadud materjalid (Õ1, Õ2, Õ4, Õ5, & Õ6). Lisaks oli oluliseks allikaks ka internet (Õ2, Õ3, Õ4, Õ5, Õ6, & Õ7). Õpetajate seisukohalt oli meetodite ja tegevuste kohandamisel oluline roll kolleegidel ja õpilastel, kelle abil ülesandeid muudeti. Peale selle oli meetodite, tegevuste, metoodiliste võtete ja õpetamistehnikate valimisel määrav roll ilukirjandusteksti ja tunni eesmärk. Enamiku õpetajate seisukohalt olid õpilastele meeldivamad meetodid loovust arendavad tegevused. Õpilastele vähem meeldivateks meetoditeks ilukirjandustekstidega olid grammatikat ja kirjalikke vastuseid vajavad tegevused, mida tihti tuleb teha iseseisvalt.

### **5.3. Lugemisoskuse toetamisega kaasnevad väljakutsed**

Põhilisteks väljakutseteks on lugemisoskuse toetamisel võõrkeelse ilukirjandustekstiga õpetajate sõnul *piiratud ressursid*. Mõne õpetaja seisukohalt on ilukirjandustekstidega töötamisel ajakulu, mida pole kooli ainekavasse sisse lõimitud ning mille jaoks tuleb õpetajal leida aega (Õ4 & Õ5). Intervjueeritavate arvates jääb seetõttu õpilastel ilukirjandustekstidega

kokkupuude minimaalseks. Teisalt nähti takistusena seda, et lugemine on õpilaste jaoks keeruline ning seetõttu ei soovi õpilased lugemist tundides harrastada (Õ1, Õ2, Õ4, & Õ5). Üks õpetaja (Õ3) ei näinud ilukirjandusega lugemisoskuse toetamisel ühtegi väljakutset ning tema osutas üksnes ilukirjanduse kasutamisel eelistele.

*Kooli ainekava mahukus on nii suur, et seal ei ole ilukirjanduse kasutamist lõimitud ja seetõttu puutuvad õpilased sellega vähem kokku. (Õ5)*

Lugemisoskuse toetamise takistusena nimetati veel ka ilukirjanduslike raamatute kättesaadavust. Õpilastele ei jagu piisavalt raamatuid, et koos teksti lugeda, või ei suuda õpilane ise meeldivat raamatut leida (Õ4 & Õ7). Samas peeti üheks väljakutseks õpilaste sõnavara piiratust, sest ilukirjandustekstis on sõnavara laiem kui õpikus ning nõrgematel õpilastel kaob seetõttu kiiresti lugemismotivatsioon. Mõne õpetaja (Õ1 & Õ5) sõnul on õpilaste tähelepanu ja keskendumisaeg ajapikku vähenenud ning õpilased ei jaksa pikale tekstile keskenduda, mistõttu on ka õpetajate tekstivalik piiratud.

*Parema meelega küsib õpilane tundi tulles, et kas me täna Kahooti teeme, mitte seda, et kas me raamatut loeme. (Õ5)*

Õpetajate arvates on ilukirjandustekstidega töötamisel õpilaste hoiak tekstidele erinev. On neid, kelle jaoks on lugemine rõõm ning seda tehakse meeleldi, kuid leidub ka neid, keda ei köida ükski teos ja kellel lugemissoov puudub täielikult (Õ1, Õ2, & Õ4). Teisalt on õpetajate sõnul ilukirjanduse lugemisel õpilaste suhtumine muutunud positiivsemaks (Õ3, Õ5, Õ6, & Õ7). Õpetajate sõnul mõjutab õpilaste hoiakut lugemise suhtes see, kui võrd nad saavad ise lugemistekste valida (Õ3, Õ5, Õ6, & Õ7). Samas on ilukirjandustekstidega töötamisel oluliseks märksõnaks järjepidevus ja rutiini loomine, mis muudab lugemise õpilaste jaoks harjumuseks ning see omakorda tekitab lugemishuvi (Õ1 & Õ4). Lugemishuvi tekkimist iseloomustab järgnev tsitaat.

*Kui õpilasel ei ole vaimset distsipliini, siis võib lugemine olla tüütu, kuid minu õpilaste seas on see väga väike protsent. Ma ütleks, et minu tundides on lugemistund preemia ning ma kasutangi lugemist õpilaste premeerimiseks. (Õ3)*

Mitmed õpetajad (Õ3, Õ5, & Õ6) leidsid, et õpilastele pigem meeldivad tekstid, mis on lühikesed ja lihtsad ning mille lõpp on ootamatu. Õpilaste hoiak tekstidele on ka positiivsem, kui nad saavad loetut teistega jagada.

Väljakutsete ületamisel on oluline roll õpilaste kaasamisel. Õpetajate sõnul töötab paremini see, kui õpilased loevad teksti paarilisega või rühmatööna. Samuti on tähtis, et õpetaja tunneks oma õpilasi ja tundides nende tasemele vastavaid tekste kasutaks.

Väljakutseid aitab ületada õpilaste lugemishuvi toetamine huvitavatel teemadel kirjutatud teostega (Õ3, Õ6, & Õ7). Samuti aitab raskuste ületamisel kaasa ilukirjandusteksti seostamine tänapäevaga ning selle illustreerimine näidetega päriselust või isiklikust elust (Õ1 & Õ6).

Õpetajate kaasamise olulisust näitlikustab järgnev tsitaat.

*Panen tundides tööle tugevamad õpilased ja lasen neil hiilata. (...) Panen ühte rühma nõrgad ja tugevad ning lasen tugevatel nõrgemaid aidata. (...) Et õpilastele oleks kõik see jõukohane. (Õ2)*

Õpetajate hinnangul oli peamiseks väljakutseteks lugemisoskuse toetamisel ilukirjandustekstide seostumatus õpilaste maailmapildi ja huviga. Olulise väljakutsena nähti ka õpilaste erinevat keeletaset ning lugemistekstidele keskendumiseks kuluvat aega (Õ1 & Õ5). Õpetajate arvates võib õpilaste jaoks lugemine keeruline olla ning seetõttu tekib neil lugemise suhtes vastumeelsus. Mõjuvaks takistuseks ilukirjanduse kasutamisel nähti kooli ainekava mahukust, mistõttu ei leitud ilukirjanduse kasutamiseks tundides piisavalt aega (Õ4 & Õ5). Kokkuvõtvalt ilmnes tulemustes, et väljakutsete ületamisel oli oluline roll õpilaste rakendamisel ning õpilaste ideedega arvestamisel, mille abil väljakutsete ületamine toimus lihtsamalt.

## 6. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada II kooliastme inglise keele õpetajate arvamused ilukirjanduse kasutamise kohta lugemisoskuse toetamiseks inglise keele tundides. Sellest lähtuvalt sõnastati magistritöö uurimisküsimused, mida võeti arvesse intervjuuküsimuste kohandamisel.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada, milliseid ilukirjandustekste kasutavad õpetajad lugemisoskuse toetamiseks II kooliastme inglise keele tundides. Intervjuudest selgus, et õpetajad rakendavad II kooliastme inglise keele tundides digitaalseid ja paberkandjal tekste, mille abil õpilaste sõnavara- ja lugemisoskust toetatakse. Raamatute kättesaadavus sõltub raamatukogudes leiduvatest teostest ning õpetajate isiklikest kollektsoonidest ja otsimisele pühendatud ajakulust. Seda kinnitavad ka Aarnoutse ja Schellings (2003) ja Abeberese jt (2014) uuringud, sest digitaalsete allikate kasutussagedust suurendas distantsõpe, kuna õpetajad olid sunnitud oma töö korraldamiseks rohkem internetti kasutama. Ka Baron (2021) on välja toonud, et digitaalsed teosed on muutumas järjest populaarsemaks ning digitaalsete teoste lugemine on õpilaste jaoks huvitavam kui paberkandjal raamatute lugemine. Intervjuus

osalenud õpetajate seisukohalt on digitaalseid teoseid palju ja neid on internetist kerge märksõnade abil leida. Sellest võib oletada, et inglise keele tundides kasutatavad ilukirjandustekstid on muutumas oluliselt digitaalsemateks.

Õpetajad soovisid inglise keele tundides kasutada konkreetseid ilukirjandusžanreid. Õpetajate žanriliste eelistuste hulka kuulusid luule, lühijutud ja fantaasiateosed, kuid õpetajate arvates soovivad õpilased lugeda kõige enam koomikseid ja põnevikke. Kuigi õpetajate ja õpilaste žanri eelistused ei ühtinud, leidsid enamik õpetajatest siiski, et olulisem on lähtuda õpilaste eelistusest ja huvidest. Enamiku õpetajate seisukohalt oli oluline anda õpilastele ilukirjandustekstide valimisõigus, et seeläbi nende lugemisoskust ja -huvi toetada. Lima (2010) ja Llach (2007) on samuti toonud õpetajate eelistatuimate žanritena välja luule ja lühijutud, samas Avci (2019) uuringust selgus õpilaste huvi fantaasiateoste ja põnevike vastu. Lisaks eelmainitud žanritele olid koomiksid õpilaste eelistatuimaks žanriks Gabrielsen jt (2019) uuringus, kus leiti, et ka vähese tekstiga koomiksid toetavad lugemisoskust. Lima (2010) uuring kinnitab õpilaste endi ilukirjandustekstide valiku puhul nende lugemisoskuse ja -huvi suurenemist. Magistritöö uuringus osalenud õpetajad küll tutvustavad õpilastele erinevaid ilukirjandusžanreid, kuid arvestavad ja toetavad õpilaste eelistusi, et nende lugemishuvi toetada. Sellest tulenevalt võib järeldada, et lugemisoskuse toetamine on tihedalt seotud õpilaste huvidega ja õpilastele valikuvabadust andes toetatakse lugemisoskust veelgi rohkem.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada, missuguseid meetodeid, metoodilisi võtteid, tegevusi ja õpetamistehnikaid rakendavad õpetajad ilukirjandustekstide käsitlemisel lugemisoskuse toetamiseks II kooliastme inglise keele tundides. Duke ja Pearson (2002) esile toodud tunnetuslikest meetoditest rakendasid uuringus osalenud õpetajad ennekõike ennustamist, teksti põhjal küsimuste esitamist ja teksti grammatilist analüüsimist. Tõlgenduslikest meetoditest toodi välja teksti isikliku kogemusega seostamist ja läbiva teema leidmist (vt Tabel 1). Õpetajate lugemisoskust toetavad tegevused jagunesid lugemiseelseteks, -aegseteks ja -järgseteks tegevusteks. Lugemiseelsete tegevuste eesmärgiks oli peamiselt huvi äratamine ning sõnavara tutvustamine, mille abil toetatakse lugemisteksti mõistmist. Sarnasele tulemusele jõudsid ka Banditvilai (2020) ja Khatib ja Seyyedrezaei (2017) oma uuringutes. Selle magistritöö tulemuste põhjal saab järeldada, et lugemiseelsed tegevused

toetavad õpilaste lugemisoskust eelkõige sellega, et õpilasi valmistatakse lugemiseks ja loetu mõistmiseks ette teema üle eelnevalt arutledes ja teksti vastu huvi äratades.

Lugemisaegsete tegevuste rakendamise suhtes esines õpetajate seas erimeelsusi. Mitmed õpetajad leidsid, et lugemisaegsed tegevused on vajalikud ja nende kaudu on võimalik arendada sõnavara ja grammatikat. Lugemisaegseid ülesandeid on tähtsustanud ka teised uurijad. Väidetakse, et lugemise ajal tuleb tähelepanu pöörata tundmatule sõnavarale, mis takistab loetu mõistmist (Banditvilai, 2020; Khatib & Seyyedrezaei, 2017; Koutsompou, 2015). Teisalt leidsid mõned õpetajad, et lugemisaegsed tegevused tuleks lugedes ära jätta, sest need segavad loetu mõistmist. Kuigi varasemad uuringud selle väitega otseselt ei nõustu ja rõhutavad lugemisaegsete ülesannete tähtsust, tõi Janzen (2002) võimaliku põhjusena välja võõrkeeleõppijate erineva keeleoskuse, mistõttu nooremad õpilased vajavad enne lugemist rohkem selgitusi. See võib olla üheks põhjuseks, miks lugemisaegsed tegevused ka selles uuringus osalenud õpetajate hinnangul ei toimi, sest erinevad tegevused lugemise ajal võivad õpilaste keskendumist hajutada.

Lugemisjärgsete tegevuste peamiseks eesmärgiks oli õpetajate arvates teksti sisu edastamine ja sellest arusaamise kontrollimine. Mõned õpetajad tõid oluliste lugemisjärgsete tegevustena välja ka autori kaasamise ja õppija isikliku kogemuse seostamise loetuga. Autori kaasamine lugemisprogrammide teel on uudne nähtus ja seetõttu pole jõutud veel läbivaid uuringuid selle kohta teha. Õpetajad kasutavad koolitustel õpitud uusi lugemisprogramme, kuigi nende programmide mõju kohta veel uuringud puuduvad. Varasemalt on autoriga suheldud kirja teel ja tagasiside saamine ei ole alati garanteeritud (Duke & Pearson, 2002). Kaasajal on suhtlus autoriga lugemisprogrammide toel muutunud digitaalseks ja seetõttu on suhtlus autoriga tõhusam ja otsesem, sest õpilased saavad lugemisprogrammide kaudu autorile küsimusi esitada. Uurimuses ilmses veel ka see, et õpetajad tähtsustavad loetu üle arutlemist, toetades seeläbi õpilaste suhtlemisoskust, sest õpilased soovivad loetust rääkida ja loetut oma isikliku elukogemusega siduda. Loetu üle arutlemine motiveerib õpilasi lugema ja arendab sõnavaraoskust, mille abil toetatakse nii õpilaste võõrkeele- kui lugemisoskust (Di Martino & Di Sabato, 2014; Khatib & Seyyedrezaei, 2017). Ka Di Martino ja Di Sabato (2014) hinnangul on oluline lugemisjärgse tegevusena seostada loetut isikliku eluga ja reflekteerida loetu üle. Tulemuste põhjal võib järeldada, et sõnavaraoskust lõimitakse lugemisoskusega ja loetu üle arutletakse, mistõttu on võimalik tõlgendada, et lugemisoskuse

toetamiseks on ennekõike vajalik toetada sõnavaraoskust kui ka õpilaste suhtlemis- ja arutlemisoskust.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada, kuidas kirjeldavad õpetajad väljakutseid lugemisoskuse toetamisel II kooliastme inglise keele tundides. Väljakutsetena nimetati esmajoonel vajalikku aega õppematerjalide käsitlemiseks ja lugemisoskuse toetamiseks vajalike ilukirjandusteoste kättesaadavust. Samadele järeldustele jõudsid ka Aarnoutse ja Schellings (2003) ja Abeberese jt (2014), märkides, et piiratud ressursid ei võimalda lugemisoskust ilukirjandustekstidega toetada. Kuigi raamatute piiratud varu koolides pärsib ilukirjandustekstide kasutamist võõrkeeltundides, leidsid selles uuringus osalenud õpetajad, et digitaalsed allikad leevendavad seda probleemi.

Õpilaste tähelepanu on õpetajate hinnangul ajaga väiksemaks jäänud ning nad huvituvad lühematest lugemistekstidest. Selle põhjuseks peavad õpetajad õpilaste tähelepanuvõimet ja keskendumisoskust, mis väljendus peamiselt lühemate tekstide eelistamises ja lugemise ajal kõrvalistest tegevustest huvitumisele. Õpetajad osutasid ka õpilaste piiratud sõnavarale, mis omakorda ilukirjandustekstide käsitlemist raskendas. Mõnes varasemas uuringus on samuti mainitud õpilaste vähest keskendumisvõimet, mis tingib ennekõike lühemate tekstide eelistamise (Baron, 2021; Clemens *et al.*, 2016; Uddin, 2019). Keskendumisprobleemi põhjusteks on peetud pikkade ja õpilaste jaoks ebaoluliste tekstide lugemist, millega õpilane ei saastu (Uddin, 2019) ja tihedamat internetikasutust, mistõttu köidavad lugejat vaid huvipakkuvad pealkirjad ja lühemad tekstid (Baron, 2021). Õpilaste vähest sõnavaraoskust on peamiselt seostatud tundmatute sõnade osakaaluga tekstides, mis on muutnud ilukirjandustekstide kasutamise tundides keeruliseks (Banditvilai, 2020; Di Martino & Di Sabato, 2014; Grabe, 2009). Läbiviidud uurimuse põhjal võib arvata, et õpilaste lugemisele pühendatud tähelepanu on seotud õpilaste huvidega, mistõttu pikemate ja õpilase jaoks ebaolulisema sisuga, aga ka sõnavaraliselt raskemate tekstide lugemine õpilasi ei motiveeri.

Vaatamata mitmetele väljakutsetele, mis ilukirjandustekstide inglise keele tunnis rakendamiseks kaasnevad, leidsid õpetajad, et ilukirjanduse kasutamine tundides on õpilaste jaoks kasulik. Väljakutsete ületamiseks soovitasid intervjuueeritud õpetajad kaasata õpilasi aktiivselt lugemisaegsetesse tegevustesse, aga ka huvipakkuvate tekstide ja neid kõnetavate teemade valimisse, püüdes ilukirjandust siduda tänapäevaluga. Õpetajate arvates aitab

õpilaste lugemishuvi üleval hoida see, kui nii õpetajad kui ka õpilased on teemast või lugemisteosest huvitatud. Õpilaste kaasamise olulisust raamatute või tekstide valikusse on rõhutanud nii Lima (2010) kui ka Uddin (2019). Classen (2016) sõnul on ilukirjandustekstid tänapäevaga seostatavad, sest kannavad endas aegumatut tähendust. Abeberese jt (2014) ja Lima (2010) leidsid samuti, et lugemishuvi soodustab nii õpilaste kui ka õpetajate isiklik huvi loetava teema vastu. Koutsompou (2015) on esile tõstnud õpilaste kaasamise lugemisjärgsetesse tegevustesse, sest see tõstab õpilastes lugemishuvi, arendab koostööoskust ja toetab samaaegselt õpilaste lugemisoskust. Magistritöö uuringus osalenud õpetajate sõnul on ilukirjandustekstid tõhusad materjalid ka väärtuste, ajaloo või muude teadmiste õpetamiseks. Seega, ühtisid magistritöö tulemused mitmete varasemate uurimistulemustega, milles kirjeldati ilukirjandusteksti kui väärtuslikku allikat, mille toel võõrkeelt huvitavamalt õpetada, teisi kultuure tutvustada ja uusi teadmisi edastada (Ashirbaeva, 2020; Khan & Alasmari, 2018; Lazar, 1993; Malik & Khan, 2020). Sellest tulenevalt võib oletada, et ilukirjandustekstide kasutamine tundides lugemisoskuse toetamiseks soodustab veel ka muude teadmiste, näiteks ajalooteadmiste suurendamist või eetiliste põhiväärtuste edastamist, mis muudab ilukirjanduse väärtuslikuks õppematerjaliks II kooliastme inglise keele tundides.

Kokkuvõtteks on magistritöö praktiliseks väärtuseks õpetajatelt saadud arvamused ja ideed, kuidas II kooliastme inglise keele õpetajad saaksid ilukirjandustekstidega tunde mitmekesistada. Lisaks on olemas teadmised võimalikest väljakutsetest ning nende ületamise viisidest, mis aitaksid tulevikus ilukirjandustekstide kasutamisel lugemisoskuse toetamiseks raskusi ennetada. Samuti võib magistritöö pakkuda ideid ja võimalusi uute ilukirjandustekstidega rikastatud õppematerjalide loomiseks, mis aitaksid nii õpilaste võõrkeeleoskust kui lugemisoskust toetada.

Selle magistritöö piiranguks võib pidada asjaolu, et üldistusi ei saa laiendada Eestile tervikuna, sest kvalitatiivne uurimus hõlmas vaid valimis olnud õpetajaid ning saadud tulemused ei kajasta kõigi Eesti inglise keele õpetajate arvamusi. Uuringut võiks laiendada ka I kooliastmele ning uurida, kuidas I kooliastmes alustatakse ilukirjandustekstide kasutamist lugemisoskuse toetamiseks, sest mitmetes koolides alustatakse inglise keele õppimist juba I kooliastmes. Kooliastmete laiendamine annaks parema ülevaate ilukirjanduse kasutamise kogemusest ning pakuks ideid ja teadmisi, kuidas ilukirjanduse kasutegurit II kooliastme inglise keele tundides järkjärgult suurendada. Teiseks piiranguks võib lugeda uurija esmast

kogemust nii intervjuude teostamisel kui ka saadud andmete analüüsimisel. Seetõttu võiks korraldada suurema valimiga uuringu II kooliastme inglise keele õpetajatele, et leida uusi aspekte ja meetodeid ilukirjanduse kaudu lugemisoskuse toetamiseks. Magistritöö tugevuseks võib nimetada uuringus osalenud õpetajate erineva tööstaažiga tausta ning nende esindatust erinevatest koolidest. Uurimisandmed olid seetõttu sisukamad ning võimaldasid näha erinevaid arvamusi ilukirjandustekstide inglise keele tundidesse kaasamise kohta. Uuringust saadud teadmine pakub mitmekesisemaid võimalusi ilukirjandustekstide rakendamiseks II kooliastme inglise keele tundides.

### **Tänuõnad**

Soovin tänada oma juhendajaid Tiia Krassi ja Esta Sikkalit, kelle mõtete ja soovitude toel magistritöö valmis. Arvamuste ja mõtete eest tänan kõiki magistritöö uuringus osalenud õpetajaid, kes olid nõus minu intervjuudes osalema ja mind töö valmimisel toetama. Lisaks tänan perekonda ja sõpru, kes aitasid mul magistritööd kõrvaltvaataja pilguga näha.

### **Autorsuse kinnitus**

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

Hannela Nordlund

/digitaalselt allkirjastatud/

Kuupäev 18.05.2022

## Kasutatud kirjandus

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387–409.  
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159688>
- Abeberese, A. B., Kumler, T. J., & Linden, L. L. (2014). Improving Reading Skills by Encouraging Children to Read in School: A Randomized Evaluation of the Sa Aklat Sisikat Reading Program in the Philippines. *The Journal of Human Resources*, 49(3), 611–633. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1877625>
- Albers, C. (2015). Poetry in the Intermediate EFL Classroom. In W. Delanoy, M. Eisenmann, & F. Matz (Eds.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (pp. 103–120). Frankfurt: Peter Lang Edition.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asdullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. In K. Muischnek, & K. Müürisep (Eds.), *Human Language Technologies – The Baltic Perspective*, (pp. 1–8). Amsterdam: IOS Press. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-912-6-1>
- Amin, R. (2019). Developing Reading Skills through Effective Reading Approaches. *International Journal of Social Sciences & Humanities*, 4(1), 35–40.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.2557919>
- Aminin, S., Huda, M., Ninsiana, W., & Dacholfany, M. I. (2018). Sustaining Civic-Based Moral Values: Insights from Language Learning and Literature. *International Journal of Civil Engineering and Technology*, 9(4), 157–174.
- Ashirbaeva, A. (2020). Positive Traits of Teaching Language Through Literature. *Science and education*, 2(1), 43–46.
- Avci, N. (2019). The Impact of Literature Circles on the Motivation of Turkish EFL Students towards Literature: An Evaluation of Teachers' Perceptions. *International Journal of Academic Research in Education*, 4(1–2), 1–18. <https://doi.org/10.17985/ijare.529371>
- Babae, R., & Yahya, W. R. B. W. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80–85.  
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n4p80>
- Banditvilai, C. (2020). The Effectiveness of Reading Strategies on Reading Comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, 10(2), 46–50.

- Baron, N. S. (2021). *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. New York: Oxford University Press.
- Beglar, D., & Hunt, A. (2002). Implementing Task-Based Language Teaching. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 96–106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1136324>
- Bobkina, J., & Dominguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 248–260. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 9–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J., & Carter, R. A. (2000). *Literature and Language Teaching* (7th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R. A. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3–13. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x>
- Ceylan, N. O. (2016). Using Short Stories in Reading Skills Class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 311–315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.027>
- Classen, A. (2016). The Meaning of Literature and Literature as Meaning – A Productive Challenge of Modern Times from the Middle Ages. *Humanities 2016*, 5(2), 1–21. <https://doi.org/10.3390/h5020024>
- Clemens, N. H., Ragan, K., & Widales-Benitez, O. (2016). Reading Difficulties in Young Children: Beyond Basic Early Literacy Skills. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 177–184. <https://doi.org/10.1177/2372732216656640>
- Dhand, H. (2008). *Techniques of Teaching*. New Delhi: S. B. Nangia.

- Di Martino, E., & Di Sabato, B. (2014). *Studying Language Through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3), 205–242. <http://dx.doi.org/10.1598/0872071774.10>
- Eero, L. (2021). *Teachers' use of literature in the Estonian EFL classroom in stages II and III of basic school and upper secondary school: reasons, selection processes and approaches*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Fauzan, U. (2016). Structural Analysis of “Peanut & Sparky”: A Short Story by Arnie Lightning as A Way in Understanding Literature. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(1), 39–50. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v1i1.21>
- Fauziah, F. (2016). The Approaches to Teaching Literature for EFL Young Learners. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(2), 145–158. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v1i2.26>
- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The Interview. *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 695–727.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The Role of Literature in the Classroom. How and for What Purposes Do Teachers in Lower Secondary School Use Literary Texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32.
- Gilakjani, P. A., & Sabouri, B. N. (2016). Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229–240. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Grabe, W. (2002). Dilemmas for the Development of Second Language Reading Abilities. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 276–286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts to Full Advantage. *Reading Psychology, 26*, 211–234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Janzen, J. (2002). Teaching Strategic Reading. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 287–294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Khan, M. S. R., & Alasmari, A. M. (2018). Literary Texts in the EFL Classrooms: Applications, Benefits and Approaches. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 7*(5), 167–179. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.167>
- Khatib, M., & Rahimi, A. H. (2012). Literature and Language Teaching. *Journal of Academic and Applied Studies, 2*(6), 32–38.
- Khatib, M., & Seyyedrezaei, S. H. (2017). Short Story Based Language Teaching (SSBLT): A literature-based Language Teaching Method. *Journal of Humanities Insights, 1*(4), 177–182. <https://doi.org/10.22034/jhi.2017.86977>
- Koutsompou, V-I. (2015). The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology, 5*(1), 74–79. <https://doi.org/10.7763/IJiet.2015.V5.479>
- Kramersch, C., & Kramersch, O. (2002). The Avatars of Literature in Language Study. *The Modern Language Journal, 84*(4), 553–573. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00087>
- Kurniasih, E. (2011). Teaching the Four Language Skills in Primary EFL Classroom: Some Considerations. *Journal of English Teaching, 1*(1), 70–81. <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.53>
- Küçükoğlu, H. (2013). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 70*, 709–714. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.113>
- Lazar, G. (1993). Why use literature in the language classroom? M. Williams, & T. Wright (Eds.), *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers* (23rd ed.). (pp. 14–21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, C. (2010). Selecting Literary Texts for Language Learning. *Journal of NELTA, 15*(1-2), 110–113. <https://doi.org/10.3126/nelta.v15i1-2.4616>

- Llach, P. A. (2007). Teaching Language Through Literature: The Waste Land in the ESL Classroom. *Odisea*, (8), 7–17. <https://doi.org/10.25115/odisea.v0i8.90>
- Malik, M. K. A., & Khan, S. (2020). EFL Teaching-Learning Utilizing English Literature: A Source of Exploring the World of English. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 8(6), 1–18.
- McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2, 1–12. <https://doi.org/10.1177/2333393615597674>
- Mustakim, S. S., Mustapha, R., & Lebar, O. (2018). Teacher's Approaches in Teaching Literature: Observations of ESL Classroom. *Malaysian Online Journal of Educational Science*, 2(4), 35–44.
- Ogu, A. E. (2019). The Place of Literature in a Task-Based Language Teaching Classroom: The FUTO Experience. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 7(2), 17–23.
- Pihlak, S. (2012). *Kirjanduse kasutamise II kooliastmes inglise keele kui võõrkeele tunnis*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 12.04.2022, 10. Lisa 2 Ainevaldkond „Võõrkeeled”. <https://www.riigiteataja.ee/akti/1030/3202/1012/1m%20lisa2.pdf#>
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uddin, M. (2019). Acquiring English in EFL Classroom: Role of Literature. *English Language and Literature Studies*, 9(1), 17–23. <https://doi.org/10.5539/ells.v9n1p17>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37–70.
- Volkman, L. (2015). Literary Literacy and Intercultural Competence: Furthering Students' Knowledge, Skills and Attitudes. In W. Delanoy, M. Eisenmann, & F. Matz (Eds.),

*Learning with Literature in the EFL Classroom* (pp. 49–66). Frankfurt: Peter Lang Edition.

Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*.

<https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>

Yang, Y., Shintani, N., Li, S., & Zhang, Y. (2017). The effectiveness of post-reading word-focused activities and their associations with working memory. *System*, 70, 38–49.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.09.012>

Yousefi, S., Kargar, A. A., & Rostampour, M. (2018). The Effects of Input-Flood through Reading English Short Stories and Novels on EFL Learners' Receptive Skills. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(2), 286–295.

## **Lisa 1. Nilay Avci 2019. aasta magistritöö intervjuu**

### *Appendix A: Teacher Interview Questions*

- What caused you to begin the use of literature circles?
- What are the advantages?
- Can you give me an example of a literature circle setting you have used and explain how you used it?
- What kind of literature did you use?
- Do you incorporate a multiple intelligence approach?
- How do the students' attitudes toward literature change?
- How do you determine if the students understand the literature in literature circles more than a traditional approach?
- Have you tried traditional approaches to teaching literature? Which ones?
- Do you think literature circles are appropriate for all age groups?
- What challenges, difficulties have you encountered with the use of literature circles?
- Describe how you made the literature selections for the literature circles?
- Do certain kinds of literature choices work better than others?
- Are there any literature selections you would not include in a literature circle?
- Describe your role as a coordinator of literature circle?
- How do you train your students to participate in a literature circle?
- What adjustments do you make in the literature circle training format for language skill level?
- Do you have suggestions for instructors with regard to evaluation of student performance?
- Is there anything you did or would have done differently with this particular group of students?
- What did you learn about this group of students with regard to the literature selection that you did not know before literature circle sessions?
- What advice do you have for instructors who will use the literature circle technique for the first time?

## Lisa 2. Intervjuu kava

### Sissejuhatavad küsimused:

Kas teile sobib, et intervjuud salvestatakse?

Kui kaua te olete inglise keele õpetajana töötanud?

Millistes kooliastmetes te õpetate inglise keelt?

Kas te kasutate ilukirjandustekste inglise keele tundides?

Kas te kasutate ka õpikuväliseid ilukirjandustekste inglise keele tundides?

Uurimisküsimused	Põhiküsimused	Lisaküsimused
<b>Milliseid ilukirjandustekste kasutavad õpetajad II kooliastme inglise keele tundides õpilaste lugemisoskuse toetamiseks?</b>	1. Mis põhjustel olete otsustanud oma tundides ilukirjandustekste kasutada?	<i>Kas ja miks peate ilukirjandust oluliseks võõrkeeletundides? Kuidas toetab ilukirjandus teie meelet lugemisoskuse arenemist?</i>
	2. Kuidas seostate ilukirjandusteksti inglise keele tundides kasutamist õppekava ja ainekava nõudmistega?	<i>Kuidas soosib või ei soosi õppekava inglise keelsete ilukirjandustekstide kasutamist? Milliseid läbivaid teemasid olete ilukirjandustekstide kaudu käsitletud? Kuidas olete lõiminud erinevaid teemasid ilukirjandustekstiga? Palun tooge näiteid.</i>

	<p>3. Mille alusel te ilukirjandustekste valite?</p>	<p><i>Milliseid allikaid te ilukirjandustekste otsides eelistate kasutada? Kuidas võiks Teie arvates mõjutada ingliskeelsete ilukirjandustekstide pikkus lugemistekstide valikut? Kuidas arvestate ilukirjandustekstis sisalduva sõnavara/keelestruktuuride raskusastmega? Kas te pöörate ka sellele tähelepanu? Kuidas? Kuivõrd oluline on tekstide köitvus/aktuaalsus/eakohasus/motiveerivus? Milliseid žanreid te tundides kasutada eelistate? Mis põhjustel te teatud ilukirjandusžanreid eelistate? Milline on seos teatud žanrite kasutamisel laste vanuse ja inglise keele oskusega? Mis võivad olla põhjused žanrite kasutamise eeliste kujunemisel? Kas ja kuidas arvestate ilukirjandustekste valides õpilaste soovidega? Tooge palun näide mõnest ilukirjandustekstist, mida olete oma tundides kasutanud (näiteks pealkiri, autor).</i></p>
--	--	---

	<p>4. Milliseid kohandusi olete pidanud ilukirjandustekstides tegema, et neid tundides rakendada? Miks?</p>	<p><i>Mil määral on olnud kohandused vajalikud sõnavaras/grammatikas/ teksti lühendamisel? Kuidas olete sõnavaraga seotud kohandusi teinud? Millega olete pidanud teksti pikkuse kohandamisel arvestama?</i></p>
<p><b>Missuguseid meetodeid, metoodilisi võtteid, tegevusi ja õpetamistehnikaid rakendavad õpetajad ilukirjandustekstide käsitlemisel lugemisoscuse toetamiseks II kooliastme inglise keele tundides?</b></p>	<p>1. Milliseid meetodeid, võtteid ja tegevusi lugemisoscuse toetamiseks ilukirjandustekstidega kasutate?</p>	<p><i>Mis on selle meetodi/võtte/tegevuse olemus? Kirjeldage palun lühidalt nimetatud meetodi/võtet/tegevust. Mis eesmärgil te seda kasutate? Milliseid lugemiseelseid, -aegseid ja -järgseid tegevusi ilukirjandustekstidega rakendate? Millised meetodid/võtted/tegevused on ilukirjanduse kasutamisel hästi toiminud? Miks? Millised meetodid ei ole ilukirjanduse kasutamisel väga hästi II kooliastmes toiminud? Miks? Kas ja kuidas olete püüdnud neid meetodeid täiustada?</i></p>

	2. Kuidas hangite materjali meetodite/tegevuste/võtete kohta?	<i>Kus leiate informatsiooni meetodite kohta? Kuidas te nendeni jõudsite?</i>
	3. Millised põhimõtted või arusaamad on lugemisoskuse toetamisel meetodite valikul teie või teie õpilaste jaoks oluliseks?	<i>Kuidas hindate, et meetod toetab eesmärki? Kui kaua meetodit katsetate, et selle tõhususe kohta selgust saada?</i>
<b>Kuidas kirjeldavad õpetajad väljakutseid lugemisoskuse toetamisel II kooliastme inglise keele tundides?</b>	1. Milliseid tõrkeid või takistusi olete märganud ilukirjanduse kasutamisel lugemisoskuse toetamisel?	<i>Mis kõige rohkem takistab ilukirjanduse kasutamist klassiruumis? Miks?</i>
	2. Kuidas olete eelnimetatud takistusi ja tõrkeid ületanud?	<i>Mis tõrgete ja takistuste ületamist on toetanud?</i>
	3. Mis on teie hinnangul ilukirjanduse kasutamise eeliseks inglise keele tundides?	<i>Milliseid näiteid oskate tuua ilukirjanduse kasutamise eelistest? Milliseid laste oskusi või teadmisi aitab ingliskeelse ilukirjanduse kasutamine suurendada?</i>
	4. Milliseid muutusi olete märganud klassis suhtumisel lugemisse?	<i>Kuidas õpilased on lugemist vastu võtnud? Millised tekstid on neile meeldinud? Millised tekstid neile ei ole meeldinud? Milliseid reaktsioone olete õpilastelt saanud/märganud lugemistundides? Mille kohta?</i>

	5. Kuidas on ingliskeelse ilukirjanduse kasutamine teie õpilaste lugemisuskust toetanud?	<i>Kas oskate tuua näiteid, kuidas lugemisuskus ja või lugemishuvi on õpilastel muutunud? Mille järgi olete täheldanud/ ei ole täheldanud lugemishuvi/ lugemisuskuse kasvu?</i>
<i>Aitäh Teile osalemast minu magistritöö intervjuus!</i>		

### **Lisa 3. Väljavõte transkriptsioonist**

*K: Milliseid reaktsioone olete saanud või märganud lugemistundides õpilastel?*

V: Väga positiivseid kui ma ütlen, et loeme nüüd või homme on lugemistund, siis see on suur preemia. Ja kui näiteks, kui ma võtan grupi kokku, siis võtan raamatu kätte. Isegi noh, meil oli üks olukord, kus isegi kui on müra, ei ole sul vaikne keskkond ja meil oli sein vahelt ära. No sa oled meil koolis olnud. Ja meil oli kaks gruppi koos ja asendasin teist gruppi. Ja ma andsin teisele grupile iseseisva töö ja siis mul oli enda grupp lähedal ja ma ei saanud, ma pidin peaaegu sosistama, et üldse enda grupile lugeda. Aga kõik olid mulle nii lähedal ja nagu nii kuulsid. Neil oli huvitav, et reaktsioonid on ikka positiivsed. Lugemine on midagi, mis nagu tõmbab nende energiat. Noh, vaata õpetajana ka sa kohe tead, kui sul on distsipliiniga probleeme nagu tunnis, siis see tähendab, et neil on igav. Mingis mõttes neid ei huvita või on motivatsiooni langus. Et lugemisega mul ei ole kunagi olnud seda probleemi.

*K: Kuidas on ingliskeelse ilukirjanduse kasutamine teie õpilaste lugemisoskust toetanud?*

V: Selles mõttes ta on niivõrd oluline element meie metoodikas ja mulle endale ka nii väga meeldib, et ma ütleks, et see on raske hinnata. Ta on, ma pigem nagu paneks terve selle paljude laste nagu protsessi või nagu progressi. No vähemalt seitsekümmend viis protsenti panekski konkreetselt ilukirjanduse alla. Et see, mis mina, see areng, mida mina näen enda lastes. Isegi, kui võtan ühe aasta ja teise aasta, et mida nad on võimelised tegema selle tekstiga. Kolmanda, siis, mida nad on võimelised tegema neljandas klassis, et ma näen ju arengut ja näen seda, kuidas nad on ikka arenenud läbi selle, et seda nii raske. Kuna meil on jälle see metoodika nii läbi põimunud sellest, siis see on üks nagu meil nagu. Kuidas öeldakse, kandev sein? Me hindame ka ja meil on tunnistusel on hinnangud ka hästi palju selle põhjal, et kuidas sa, mida sa tekstiga teed, kuidas sa töötled ja kuidas sellest aru saad, et see ongi üks progressi. Nagu on konkreetselt üks asi, mida me hindame, kui progress lapse keele arengus.

## Lisa 4. Kodeerimine ja korduskodeerimine

< Original

Coder-Agreement >

K: Kas te kasutate ilukirjanduslikke tekste inglise keele tundides?

V: Jah

K: Kas te kasutate ka õpikuväliseid kirjanduslikke tekste inglise keele tundides?

V: Jah

K: Need olid siis sissejuhatavad küsimused ja nüüd läheme põhiküsimustega edasi. Olen jaganud intervjuu selliseks kolmeks plokiks, et esimene plokk siis on lugemisoskuse arendamine ja esimene küsimus ongi, et mis põhjustel olete otsustanud oma tundides ilukirjanduslikke tekste kasutada?

V: Koolides me jälgime seda metoodikat ja metoodika näeb ette, et meil on ilukirjanduslikud tekstid või need proosa tekstid olemas juba selle curriculumi sees. Selle väliselt ka lisamaterjalina kasutan ja põhjused on ikkagi, et arendada arusaamist. Arendada lugemisoskust ka jah, aga ikkagi arusaamist läbi konteksti on see kogu keelesüsteem ikkagi. Jaa. Jah, ütlekski, et arusaamist ja lugemist.

K: Kas ja miks peate ilukirjandust oluliseks võõrkeele tundides?

V: Pean oluliseks. Jällegi ilukirjandus on kogu keele hoiak, nagu, kui sa keeleõpet mõtled. Eestis ta lisab nagu dünaamilisust palju juurde. Tunni teeb huvitavamaks nii õpetaja kui ka õpilase jaoks. Ütle uuesti küsimus.

K: Miks peate ilukirjandust oluliseks?

V: Kuna me nagu ei ole, see, see on nagu mingi viis viia lapsi sinna konkreetses keelekeskkonda. Et kuna me ei ole keelekeskkonnas. Tegelikult meil on ju inglise keel, me oleme eestikeelses riigis. Meie ümbrus on ikkagi enamjaolt eestikeelne, kuigi tänapäeval on arvutikeel. Seal on palju seda inglise keelt ka, aga see on just see moment, kus sa viid selle lapse sinna täiesti ingliskeelsesse keskkonda ja laps hakkab siin navigeerima ise. Selles keskkonnas, sest ta tahab aru saada, et tema jaoks on huvitav. Eks ta annab palju. Tegelikult just seda dünaamilisust ja see on huvitav ja see on lõbus viis õppimiseks.

RQ1-1  
RQ1-19  
RQ1-17

RQ1-1  
RQ1-37  
RQ1-17

RQ1-51  
RQ1-1  
RQ1-51  
RQ1-17  
RQ1-37

RQ1-1  
RQ1-2  
RQ1-2

RQ1-1  
RQ1-3  
RQ1-5

RQ1-1  
RQ1-4  
RQ1-4  
RQ1-3  
RQ1-5

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Hannela Nordlund

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate arvamused ilukirjanduse kasutamisest lugemisoskuse toetamiseks II kooliastme inglise keele tundides“, mille juhendajad on Tiia Krass ja Esta Sikkal, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Hannela Nordlund*

*/digitaalselt allkirjastatud/*

*18.05.2022*